

**This is an electronic reprint of the original article.
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

Author(s): Halonen, Mia

Title: Islam alakoulussa: Koulu kaksisuuntaisen sopeutumisen kenttänä.

Year: 2009

Version:

Please cite the original version:

Halonen, M. (2009). Islam alakoulussa: Koulu kaksisuuntaisen sopeutumisen kenttänä.. Nuorisotutkimus, 27(3), 33-46.

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.

Islam alakoulussa: Koulu kaksisuuntaisen sopeutumisen kenttänä

Mia Halonen

Kuvaan artikkelissa havaintojani islamin roolista neljässä helsinkiläisessä alakoulussa ja pyrin sitomaan ne laajempaan islam-tutkimukseen Suomessa. Esittämäni havainnot perustuvat vuosina 2006–2007 kuudesluokkalaisille tekemääni kielitaitotutkimukseen (ks. Halonen 2007; Halonen & Kokkonen 2008), jonka fokuksessa oli kieli, ei uskonto. Kiinnostavaa on, että islam kuitenkin hiipi tutkimukseeni puoliväkiin. Ensinnäkin kysyin haastatteluissani opettajilta, miten maahanmuuttajataustaisten tai tarkemmin äidinkieleltään muiden kuin suomen-, ruotsin- tai saamenkielisten oppilaiden määrän kasvu on vaikuttanut koulutyön arkeen ja opetukseen. En siis kysynyt uskonnosta. Vastauksiksi nousi kuitenkin kielikysymysten sijaan tai lisäksi erilaisten islamin tulkintojen vaikutus koulun käytäntöihin. Toiseksi, osin ramadanin aikaan tehdyn aineistonkeruun yhteydessä uskonnonharjoittaminen eli paastaminen ja sen mahdolliset vaikutukset testituloksiin nousi relevantiksi myös kielentutkimuksen kannalta.

Oppilaiden vanhemmat ja opettajat mutta myös nuoret itse käyvät jatkuvaa neuvottelua nuorten osallistumisesta opetukseen ja yleisistä käytännöistä koulussa. Koulu osoitautui kentäksi, jossa kahdensuuntaista sopeutumista tapahtuu käytännössä konkreettisesti joka päivä. Koulu on tiettyyn rajaan saakka sopeutunut muslimivanhempien vaatimuksiin, samoin vanhemmat ovat vähitellen luopuneet joistain uskonnolla perustelluista vaatimuksis-

taan. Islam on näyttänyt toimivan vanhemmille aluksi pelkojen puskurina: kun koulu on vielä vieras, erilaisiin islamintulkintoihin perustuvilla rajoituksilla lasten koulunkäyntiä on voinut hiukan valvoa. Jotkut muslimikoululaisista taas pyrkivät itse käyttämään rajoituksia hyväkseen: kun opetus tai ruoka ei maistu, vetäytymiseen tunnilta tai ruokailusta voi yrittää löytää perustelun islamista.

Haen vastauksia viiteen kysymykseen. Millä tavoin islamin harjoittaminen on

mahdollista kouluissa ja kuinka opettajat siihen suhtautuvat? Kuinka uskonto näkyy oppiaineissa? Millaisia rajanvetoja ja sopeutumisia uskontoon liittyen on tehty? Kuinka identiteettiä tuotetaan oman ”muslimiuden” kautta? Millä tavoin rasismi ja rodullistaminen näkyvät koulussa? Näiden kysymysten kautta pyrin kuvaamaan muutoksia, joita kouluissa on tapahtunut moniuskontoistumisen myötä.

Islam ja helsinkiläinen alakoulu

Muslimien kasvanut määrä on tehnyt islamin näkyväksi suomalaisten koulujen arjessa erityisesti suurissa kaupungeissa. Uusi uskonnonvapauslaki (2003) ja sitä seuranneet uudet opetussuunnitelman perusteet (2006) ovat taanneet islamille myös oppiaineen statuksen. Tuula Sakaranahan (2008) mukaan Suomen järjestelmä muodostaa omanlaisensa systeemin läntisen Euroopan maissa: opetus on tunnustuksetonta, se määräytyy koulun pedagogisista lähtökohdista käsin ja on erotettu uskonnon harjoittamisesta. Kuudesluokkalaiset ovat suunnitelmassa yhdessä yläkoululaisten kanssa: islam suhteutetaan alempia luokkia vahvemmin muihin uskontoihin, elämäkatsomuksiin ja yleiseen suomalaiseen katsomusperinteeseen (PMUOP 2006, 26–27; ”suomalaisen katsomusperinteen” käsitteen ongelmallisuudesta ks. Sakaranaho 2008, 164). Oppilaiden on myös mahdollista harjoittaa islamia koulussa: ainakin rukoilla, paastota ja viettää suurimpia uskonnollisia juhlia.

Tutkimuskoulut sijaitsivat alueilla, joissa on paljon maahanmuuttajia perheineen ja erityisen paljon somalialaistaustaisia muuttajia. Puhun artikkelissa koulusta usein yksikössä, jolloin viitataan kaikkiin

kouluihin yhdessä. En halua tutkimuseettisistä syistä yksilöidä kouluja enempää kuin aiheen kannalta on välttämätöntä, ja toisaalta tutkimuskoulut ovat samantyyppisiä – muslimioppilaisissa tämä näkyi somalialaistaustaisten oppilaiden enemmistönä.

Myös koulujen islaminopettajat olivat usein somalialaistaustaisia. Erikoisia tilanteita saattaa syntyä, kun uusien perusteiden mukaan suomea tai ruotsia on käytettävä islamin tunneilla *lingua francana* samoin kuin se toimii useissa moskeijoissa (Martikainen 2008, 78) – vaikka voi olla, että koko ryhmä on somalinkielinen ja käyttää näin vierasta kieltä opetuskielenään. Kiinnostavaa on, että haastatteluni osuivat juuri vuoteen 2006, jolloin uusien perusteiden mukainen opetus otettiin käyttöön. Tuolloin usein samalla teoritettiin opetuslain määräyksiä yhtenevästi ja tasa-arvoisesta opetuksesta. Aiemmin islaminopetusta oli tutkimuskouluissani annettu täysin somalinkielisissä ryhmissä myös somaliksi, mikä on myös perusopetuslain (1998) kymmenennen eli kielipykälän mukaista:

Koulun opetuskieli on joko suomi tai ruotsi. Opetuskielenä voi olla myös saame, romani tai viittomakieli. Lisäksi osa opetuksesta voidaan antaa muulla kuin edellä mainitulla oppilaan omalla kielellä, jos se ei vaaranna oppilaan mahdollisuutta seurata opetusta.

Aiempina vuosina somalinkielinen opetus ei ole vaarantanut oppilaiden mahdollisuutta seurata opetusta, joissain tapauksissa päinvastoin: opetus suomeksi olisi voinut olla vielä liian vaativaa niin opettajalle kuin oppilaillekin. Nyt tilanne opetuskielen suhteen oli muuttunut: opettajat pitivät tiukasti kiinni suomen opetuskielenä. Luonnollisesti islamin tunneilla käytetään myös arabiaa islamin uskonnollisena kielenä, mutta tällöin sillä on opetuskohteen eikä -välineen asema.

Lisäksi ryhmissä oli erikielisiä muslimioppilaita. Opettajat korostivat, että heidän tehtävänsä on ainoastaan opettaa islamin historiaa, lähtökohtia ja suhdetta muihin katsomuksiin, ei puuttua oppilaiden käytännön elämään muslimina. (vrt. Lempinen 2007)

Tällä hetkellä islamin opetuksen tarkoituksena kuudesluokkalaisille on laajentaa oppilaan ymmärrystä oman uskonnon ja muiden uskontojen luonteesta ja merkityksestä. Opetuksen tavoitteena on oman maailmankatsomuksen ja eettisen näkemyksen rakentaminen ja muslimi-identiteetin vahvistaminen. Osana identiteettikysymyksiä opetetaan muiden uskontojen näkemyksiä jo alakoulussa, kun ne aiemmin tulivat mukaan vasta yläkoulussa (PMUOP 2006, 24, 26–27; Sakaranaho 2008, 170). Saamansa uskonnon-opetuksen lisäksi oppilaat voivat jossain määrin harjoittaa islamia arjessaan. Heille on tarjolla kasvisruokaa tai sianlihatonta ruokaa, jota ei kuitenkaan useinkaan syödä, koska ruuissa käytetty nauti tuskin on halal-lihaa. Halutessaan oppilaat voivat rukoilla tyhjissä luokissa, mitä monet alakoululaiset eivät kuitenkaan tee. He voivat paastota ramadanin aikaan ja olla poissa koulusta suurimpien juhlien tai mahdollisen pyhiinvaelluksen aikaan kunhan asiasta on sovittu. Taideaineiden tunneille on suunniteltu erityisjärjestelyjä. Opetus tapahtuu suomalaisen koulun tapaan tyttöjen ja poikien sekaluokissa.

Vaikka joitain islamin (suuntausten mukaan vaihtelevia) käytänteitä – esimerkiksi ruokailusääntöjä, rukoilua, pukeutumista, kuva- ja musiikkikieltoa – on koulussa melko helppo toteuttaa, islamin monimuotoisuus on seikka, jota peruskoulun opetussuunnitelmassa ei oteta huomioon. Opetuksessa tarjotaan ”yleisislamia” tai ”pakkoislamia”, josta voi kysyä, kenen

uskontoa sillä tarkoitetaan (Sakaranaho 2008, 173–174). Vanhempien, opettajien ja oppilaiden yhteistyö on tiivistä, ja koulussa on opettamisen onnistumisen nimissä ryhdytty kaksisuuntaisiin sopeutumisprosesseihin siitä lähtien, kun 1990-luvun alussa myös muslimimuuttajien määrä nopeasti kasvoi. Paljon keskustellun kotoutumisen sijaan nykyään sopeutumista katsotaan nimenomaan kulttuurienvälisenä ja kaksisuuntaisena (ks. esim. Liebkind 2000; Rastas, Huttunen & Löytty 2005).

Islamia voidaan käyttää keinona torjua uhkia. Vanhemmat saattavat pelätä, että lapsi menettää kontaktin edelliseen sukupolveen ja sen arvoihin (ks. Alitolppa-Niitamo 2001). Lasten nopea kielentulo ja suomen kielen käyttö kieltä vielä taitamattomien vanhempien kuullen on yksi sukupolvien välisen kuilun leventäjä. Opettajien näkemyksen mukaan mitä vähemmän aikaa perheet ovat olleet Suomessa, sitä tiukempia vanhemmat ovat esimerkiksi kuvakiellon ja musiikin kuuntelun ja jopa kuulemisen suhteen. Tuoreita tulijoita hakeutuu myös lähelle moskeijoita tai koraanikouluja (Virtanen & Vilkkama 2008, 140), mutta yhtä lailla muulla tavoin lähelle muita muslimeja. Alueilla, joissa muslimeja on asunut jo pidempään, oppilaat osallistuvat vanhempiensa luvalla myös taideaineiden tunneille. Opettajatkin pohtivat, että mahdollinen yhteys heidän usein fundamentalismiksi kokemiinsa käytäntöihin oli perheen uskonnollisuus, hakeutuminen moskeijan läheisyyteen, mutta merkittävämpänä tekijänä he pitivät Suomessa elettyä aikaa. Se määrää vahvimmin, kuinka tiukkoja kieltojen kanssa ollaan:

sit mä oon ruvennu miettii et onks ne jotka o ollu lyhemmän aikaa Suomessa ni jotenkin, varauksellisempia --- täski perheessä se jotenkin se, lyhyt aika Suomessa ni he, vähä varoen kattoo

et mitäs täällä nyt ruvetaan ja, mite ehkä se oma kulttuuri he pelkää sitä et miten se sitte murtuu taikka joutuu tinkimään omastaan.

Islamin havainnoinnin suhteen metodiaani voi nimittää etnografiseksi: kenttätyö kesti intensiivisenä noin puolen vuoden ajan, aiheeseen liittyvät aineistot ovat monipuolisia ja tutkimus tehtiin siellä, mitä tutkittiin, eli kouluissa (vrt. Atkinson, Coffey, Delamonte, Lofland & Lofland 2001, 4). Tutkimus ja tutkija luovat aina normaalista poikkeavan kontekstin, joka koulussa näkyi niin testivastauksissa, haastatteluissa kuin kaikessa osallistumisessa. Osa informanteista näytti kokevan tutkimuksen vastenmielisenä pakkona, osa mahdollisuutena kapinoida, myötäillä tai päästä puhumaan hankalistakin asioista. Myös islam näkyi tutkimuksessa monella tasolla – esimerkiksi havaintoinani, oppilaiden ja opettajien kertomana tai kirjoitelman aiheena – vaikka se fokukseni kannalta olikin sivuroolissa. Sivuroolin asema näkyy myös tämän artikkelin deskriptiivisyydessä; katsomalla artikkelin päätehtäväksi antaa ääni informanteille ja heidän näkemykselleen islamista suomalaisessa koulussa.

Keräsin kouluissa kielitaitotestin kaikilta oppilailta, joiden ensikieleksi oli merkitty muu kuin suomi. Lisäksi haastattelin oppilaat, heidän luokan- ja suomi toisena kielenä -opettajansa sekä mahdollisuuksien mukaan erityis-, uskonnon- ja oman äidinkielen opettajat. Yhteensä oppilasinformantteja on 61, opettajia 24. Koska uskonto ei ollut fokuksessani, minulla ei ole täsmällistä tietoa muslimioppilaiden määrästä. Erityisesti ramadan-kuukausi nosti islamin relevantiksi aiheeksi myös kielitestin suhteen: halusin tietää, paastosivatko oppilaat ja uskoivatko he paaston vaikuttaneen esimerkiksi vireystilaansa. Tällä tavalla islam viimeistään nousi myös yhdeksi aineistoni osaksi. Koska kaikissa

kouluissa keruuta ei tehty ramadanin aikaan enkä tällöin kysynyt paastosta tai uskonnosta, aineiston muslimioppilaiden määrä on arvio: 61 oppilaasta 19 on varmasti muslimeja (uskonto tuli eksplisiitista ilmi), näistä 15 somalialaistaustaisia. Lisäksi 10 oppilasta on mahdollisesti muslimeja (arvio perustuu vanhempien taustaan ja/tai kotikieleen).

Artikkelin näytekatkelmissa nimet ja muut tunnisteet on muutettu. Dollarilla (\$) merkitsen hymyillen lausuttua jaksoa, sanan sisällä sulussa olevalla h:lla (h), että sana on lausuttu nauraen. Merkki @ osoittaa, että puhuja muuttaa ääntään, yleensä referoidakseen jotakuta. Katkoviivojen (---) kohdalta on poistettu puhetta. Vaikka vuorot olisivat ymmärrettäviä ja helpommin luettaviakin ilman näin tarkkaa notaatiota, haluan säilyttää nimenomaan ”vieraan äänen” (Vološinov 1990 [1929], 138) sekä naurun ja hymyn merkit kuvaamassa sitä, miten affektinen asia uskonnosta puhuminen usein on; nauru ja hymy merkitsevät puheenaiheen tai meneillään olevan toiminnan tavalla tai toisella ongelmalliseksi (ks. Haakana 2002).

Islamin ja ?? eri oppiaineisiin

Muut opettajat näyttävät joutuvan jopa uskonnonopettajia enemmän ottamaan huomioon islamin monimuotoisuuden. Yksi esimerkki on kuvakielisyys, joka on vahvimmillaan sunnalaisissa suuntauksissa ja kietoutuu myös kulttuurisiin perinteisiin. Monilla somalialaistaustaisilla perheillä ongelma on ollut myös musiikin kuuntelu ja kuuleminen. Kuva- ja musiikkikiellot ovat ilmiöitä, joka erottavat eri puolilta maailmaa tulevia ja eri islamin suuntauksia tunnustavia oppilaita (Hä-

meen-Anttila 2004, 166–167). Ne ovat tyypillisiä esimerkkejä koulussa ratkaistavista käytännön ongelmista, joiden kanssa opettajat ja muslimivanhemmat näyttävät pikku hiljaa löytävän tasapainon. Kaikissa kuvatuissa tapauksissa opettajat ovat järjestäneet opetuksen niin, että muslimioppilas voi osallistua opetukseen, vaikka tietyin rajoituksin. Opettajat kertovat kokemuksistaan oppilaiden erilaisista taideaineisiin liittyvistä, erilaisten islamintulkintojen mukanaan tuomista rajoituksista:

sitte eri islamilaisista maista tulleil- tulleilla lapsilla on ihan eri sääntöjä. esimerkiks afganistanilainen oppilas nii ei mitää rajoituksia ainoo et sielihaa hän ei syö se o ainoo, mutta sit taas kuviksessä ja musiikissa hänel ei oo mitää ongelmia

nyt sit tietysti jostain Afrikasta esimerkiks Somaliasta jos tulee nii tietenki tää islami, kulttuuri että mikä tulkinta heillä perheillä on, ni se asettaa sit tietysti kaikelaisia --- et tietysti kuvikseen mul on aina vaihtoehtosuunnitelma

siis äärimmä- äärimmillään se on meillä joissaki perheissä viety semmoseks että ei sais olla edes samassa tilassa missä joku laulaa, tai missä kuuluu musiikkia. et on tämmönen iha äärifundamentalistine linja linja olemassa ja meilläkin on muutamia sellasia perheitä joitten kanssa me tässä pari vuotta sitte käytiin tosi kova kädevääntö tästä

Kuva- ja musiikkikielto eivät ole ainoastaan taideaineiden opettamisen ongelma. Kuvakielto vaikuttaa myös esimerkiksi ravintoketjun opettamiseen, kun lapset eivät voi piirtää erilaisia, ketjussa koko ajan suurempia eläimiä. Ravintoketjuongelmaankin on löydetty ratkaisuja: ”mä sano et muslimit voivat piirtää kun piirrämme ravintoketjun ni aina isomman isomman pallon et se symboloi sitä niinku et on isompi eläin. ja saatan piirtää niinku molemmat taululle”.

Kaikkiaan erilaisista kielloista lähteneet neuvottelut ovat saaneet opettajat paitsi keksimään vaihtoehtoisia ratkaisuja myös miettimään omaa työtään ja koulun käytänteitä laajemminkin. Eräs opettaja

kuvaa sitä, miten hän muslimioppilaiden määrän lisääntyttä mielti kovasti suomalaisen koulun kristinuskopainotteisuutta. Uudesta näkökulmasta monet itsestäänselvyydet kyseenalaistuivat: ensimmäisinä poistuivat ilmeisimmät uskonnolliset aamunavaukset ja virret, mutta opettaja kuvaa myös sitä, miten helposti vaikkapa Raamatun historianäkemyksestä oli tottunut käyttämään totuutena ja perusteluna:

että Jumala loi maan ja taivaan tyylii et sitä oli tottunu niinku vaa heittämään tälläsiä, et se on niinku totta, ja sit joutu miettimään et hetkine et enhä mä näin voi sanoo et eihän tää niinku oo niinku totta vaan tää on niinku siihen uskonnon maailmaan liittyvä asia et tää liittyy siihe et Raamatussa asia selitetään näin et joutu niinku tällä tavalla jotenki miettimään.

Jumalan maailman luominen ei sinänsä poikkeakaan islamin näkemyksistä (ks. esim. Räisänen 1986; Hämeen-Anttila 2001), mutta muslimioppilaat olivat herättäneet opettajat ylipäätään näkemään uskonnollisuuden opetuksessa. He olivat heränneet miettimään myös historian opetusta heterogeenisessä luokassa. Historianopettajien kokemuksia tutkineen Virran mukaan (2008) maahanmuuttajat ja heidän lapsensa ovat tuoneet moniin historian aiheisiin opettajille uuden, toisinaan kovinkin problemaattisen näkökulman. Tässä aineistoni opettaja pohtii ristiretkistä puhumista muslimioppilaiden opettamisen näkökulmasta:

jännäki et nyt ku luetaa keskiaja historiaa kuudennella luokalla ni yhtäkkiä ni se näyttääki vähä erilaiseltah. et niinku et @oho@ ja sit niinku mitkää ristiretket ni vähä tarkasti luettii ja sit niinku tuli semmone @glup@ ja sit niinku siellä onneks oli kääntyy se se alko aika hurjalla lailla et kerrottii paavin sen aikasesta paavin puh(h)eesta mi(h) mik(h)ä on o(h)llu tapet(h)illa(h) muutenki ja sitte se kääntyy kyllä et et Jerusalemissa kauan olleet se kirja kerto että oppi sieltä tapoja ja näi ja sit mä kans korostin

kaikke et keskiaikana ei peseydty paljoo et se vedellä lotraaminen oli s(h)yntiä ett(h)ä voi(h) j(h) oht(h)aa \$pahoih ajatuksii et naiset riisuutuu ni\$ et muslimelta opittii niinku muslimit aina peseytyy et se on hieno tapa \$pyhittäytyä niinku rauhottua\$ siihen omaan ni kaikkee näi ni mä huomasi et selvästi @HHH@ ("helpotuksen huokaus") niinku se niinku että kyl siin niinku koko aja haluaa kattoo sen että on niinku tasa-arvone tai sillee

Myös oppimateriaalit voivat laahata kovasti perässä monikulttuurisen koulun opettajan näkökulmasta. Hyvää tarkoittavasti monennäköisiä lapsia sisältävä matematiikan kirja possuineen ja koirineen saa opettajan tuskaillemaan eläinten valinnan surkuhupaisuuden edessä. Kirjoihin on valittu juuri muslimille ongelmalliset eläimet sika ja koira, eikä muita eläimiä. Samantyyppisistä oppimateriaaliongelmista raportoi myös Talib (2002, 62–65).

neljänne luoka matematiikan kirja ni tuntu et, @ voi ei@ miten niin syksyn, kirjassa täytyy lasten leikkiä possuilla(h), \$ja kevään kirjan kannessa lapset leikkivät koirilla, ja sitte se oli vielä kirja\$ joka oli oikei yritetty tehdä kansainväliseks et siinä oli \$tumma poika jolla oli kääkkäret kiharat\$ hiukset ja selvästi joku kiinalaistytty ja suomalaislapsia, \$kaikki auvoisesti yhdessä siinä kannessa mut eläimet oli just väärät.\$

Rajanvetoja ja sopeutumista

Koulu oli silmissäni varsin joustava esimerkiksi taideaineiden suhteen. Johonkin kuitenkin vedettiin raja. Yksi yleinen aihe oli joidenkin muslimi-isien suhtautuminen naisopettajiin: toiset eivät suostuneet asioimaan naisopettajan kanssa tai eivät kuunnelleet tai kätelleet tätä. Yksi naisopettaja kuvasi saaneensa itsensä vanhempainillan alla kiinni miettimästä, peittikö hänen hammeensa varmasti hänen polvensa – mihin hän päätti lopettaa tämäntyyppisten asioiden pohtimisen. Naisopettajat näyttivät

kaikki hyvin tietoisesti ottaneen paikkansa auktoriteettina. Tämän jälkeen mitään ongelmia ei ole ollutkaan: vanhemmat arvostavat koulutusta ja ansaittu auktoriteettiasema pitää (vrt. Alitolppa-Niitamo 2002, 279, 284, 286).

Myös vaatimukset, jotka eivät kohdistu vain yksittäisen lapsen opettamiseen vaan koulujärjestelmään, on sivuutettu. Opettajat korostavat, että jossain kohtaa kieltoihin ja vaatimuksiin suostuminen menisi segregaatian ja marginalisaation (ks. Berry 1980) puolelle, ja painottavat tehtävänsä instituutiona, jonka yhtenä tehtävänä on luoda kansalaisille tarpeeksi vahva yhteinen pohja, jolle rakentaa:

sitten äärimmilläänhä täs on ollu sellasii vaatimuksii et ei sais musiikkia olla koko koulussa ollenkaa ja nii edellee et sitte niinku tämmöset ylilyönnitki, on niinku jotenki käyty läpi ja sitte niinku sitte löydetty semmonen tasapaino että suomalaisessa koulussa nää tietyt elementit on. ja ne ei muutu. --- osallistua ei oo pakko kaikkeen mutta tota suurimpaan osaan asioista on.

se on segregaatia. [että suostutaan kaikkiin kieltoihin] et kyllä siis meidän velvollisuus on tietyllä tavalla vaikka se nyt se @kotouttaminen@ tai @kotoutuminen@ ja nää tämmöset inttegroitumiset ja nää ni ne on tietyllä tavalla vähä kirosojaki tai mielletään joskus sillä tavalla että ei saa niinku et et @monikulttuurisuus on se arvo@, no onhan se tiettyyn rajaa asti kyllä niin et monikulttuurisuus ja se siihen liittyvä tämmönen moniarvosuus kaikki se puoli ni onhan se tiettyyn rajaa asti kyllä se on arvo, mut että myös se puoli pitää nähä että meillä täytyy olla tarpeeks yhteistä pohjaa, yhteistä siis semmosta kulttuuria, jotta me koetaan yhteenkuuluvaisuutta.

Kuten olen jo edellä maininnut, olenaisista kaksisuuntaisessa sopeutumisessa on ollut yhtäältä koulun joustavuus, joka on osoittanut sen kunnioittavan perheen uskonnollista vakaumusta, toisaalta vanhempien joustavuus ja koulutuksen ar-

vostus. Hiljalleen merkkejä kieltojen vähenemisestä tai niistä luopumisesta on alkanut näkyä. Kun esimerkiksi piirtäminen, musiikin kuunteleminen tai jopa tanssiminen voidaan perustella opetukseen kuuluvaksi opetussuunnitelman avulla, yleensä perheet sallivat lasten osallistumisen (ks. PMUOP 2006, 25; Al-Akhlag Al-Islami). Myös vanhempien suomen kielen taidon lisääntyminen auttaa luonnollisesti ymmärtämään näitä perusteita.

tavallaa nyt ku mä oon ollu tietosempi t(h)ästä(h) ähhähä t(h)ästä(h)ä, islami vaikutuksesta esimerkiks kuvikseen niin tota tuolla valmistavas luokas mä oon aina niinku yrittäny mietti sen kuvaamataitotyön niin et se liittyy siihen opiskeltavaan asiaan että et olipa se sitte et nyt opiskelaa hedelmiä tai vaatteita tai mitä tahansa ni sitte se kuvaamataitotyö liittyy siihen tai joihinki eläimiin et sit voi perustella sen et se on niinku tavallaan sitä opiskelua myöski se mitä tehdään se aihe et silloha he hyväksyy usein sen et okei et jos se on niinku sitä opiskelua että ei piirretä ihmistä ihmisen takia vaan et opiskelun vuoksi.

no siitä musiikista me on päästy jo yli ja ihan on semmonen sormituntuma että kohta tanssistaki päästään et iha jotenki vaan se et kerrotaan ja niinku näyttää ja että opetussuunnitelmassa meillä on tällä lailla varattu tähän näin ja liikunnassa tämä kuuluu tähän aineeseen

se on voinu olla sillon ihan alkuvuosina joo että tota mut et nyt ei oo ollu minkäänäköst ongelmaa ei liikunnassa ei missään

Minä, muslimi

Olen edellä esiteltyt opettajien näkemyksiä siitä, miten muslimit ovat vaikuttaneet opetuksen järjestelyihin. Nyt keskiöön pääsevät nuoret ja heidän kokemuksensa muslimina. Tutkimani kuudesluokkalaiset ovat vielä melko nuoria, noin 12-vuotiaita ja vasta murrosiän kynnyksellä. Uskonto oli joka tapauksessa jo vahva osa heidän iden-

titeettiään ja se näkyi niin ulkomuodossa kuin ajatuksissa. Silmiini pisti tyyppillisesti ensimmäisenä etenkin somalityttöjen hunnuttautuminen ja hameen käyttö. Hunnuttautuminen on usein lisääntynyt vasta maastamuutossa ja etenkin somalialaisnaisilla (esim. Alitolppa-Niitamo & Ali 2001, 139; Tiilikainen 2003, 68). Muiden muslimityttöjen huivin käyttö oli hyvin yksilöllistä – ja varsin tarkkaan mietittyä. Uskonnon ja etnisen taustan lisäksi hunnuttautuminen on myös sukupolvi- ja ikäkysymys: nuoret voivat olla ilman huivia ja siirtyä sen käyttöön vanhempana, tai he voivat toimia juuri päinvastoin. Molemmista ratkaisuista näin esimerkkejä: hunnuttautumattomat tytöt kertoivat isosiskojensa käyttävän jo huivia ja hunnuttautuneet tytöt kertoivat isosiskojensa huivista luopuneen; tällaista eri-ikäisten sisarusten eroa kuvaa myös Kuntsi (1999, 47).

Huivi on suomalaisessa ympäristössä niin näkyvä vaatekappale, että se sopii hyvin sekä identiteetin että sen muutosten merkiksi: huivin voi valita tai siitä voi luopua – ja tekipä niin tai näin, se huomataan. Keruun aikana jotkut oppilaat luopuivat huivin käytöstä, jolloin pohdin, oliko kyse uskonnollisesta kriisistä vai murrosiän kapinasta. Keskustelin mieleeni tulleista vaihtoehdoista islaminopettajan kanssa, joka sanoutui vahvasti irti molemmista tulkinnoistani ja muutenkin aiheen käsittelystä: ”ei oo minun asia, ei ei, ei, ei, ei ollenkaan”. Hunnuttautuminen herättää pelkoja, kiinnostusta ja intohimoja, myös käyttäjissä itsessään. Suhteessa siihen oppilaat myös pohtivat omaa muslimiuttaan: missä se sijaitsee, miten se näkyy? Huivin ja hameen käytön asemaa omassa uskossa pohtii seuraavassa kurdioppilas, joka ei hunnuttaudu eikä käytä hametta:

mä en oo niinku pienenäkää käyttäny huivii en Turkissakaa enkä täälläkää niiku emmä mä oo

ikinä tottunu, ja sitte enkä mä tykkää käyttää hameita. --- niinku täällä somalialaiset sillee ne peittää kokonaa, naaman sillee ja kaikkee isoja huivia ja sillee mut ei Turkissa oo sillee iha tavallisii huiveja semmosii kevyitä. --- jotkut somalialaiset sanoo et niinku ootsä muslimi ne kysyy aina mä oon tälle @olen. mite nii.@ @mikset sit käytä hametta ja huivii@ mä sanon et kuule et hamee ja huivi käyttämine ei oo niin tärkeä jos on hyvä sydän ni se riittää. hyvä sydän niinku sit ne uskoo niinku, ja sitku ne niinku jotkut niinku käyttää huivia ja rukoilee ja kaikkee tämmöstä mut jos on silti paha sydän ni ei se auta.

Islamin monimuotoisuus näkyy tytön pohdinnassa: oma valinta suhteutetaan toisiin muslimeihin ja näiden arvosteluun, ei esimerkiksi tapakristittyihin ja näiden mahdollisiin huivinkäyttöä tai muita muslimiuden merkkejä koskeviin kommentteihin. Huivin ja hameen jättäminen pois ei ole hänen mukaansa uskonnollinen valinta vaan tottumus- ja tykkäämiskysymys; hänen uskonnollisuutensa mittari on sydämen hyvyys.

Huivin käyttö on tyttöjen ja naisten näkyvää uskontoa; poikien uskonto ei samalla tavalla näy missään ulkoisessa yksityiskohdassa. Useimmiten näkymätöntä uskonnonharjoitusta on paastoaminen. Koska keruuni siis ajoittui ramadanin aikaan, halusin kysyä oppilaiden paastoamisesta ensisijaisesti siksi, että se olisi voinut vaikuttaa testin tulokseen: nälkäisenä ei välttämättä yllä parhaaseensa. Huomasin olevani hyvin varovainen, en olisi kehdannut kysyä paastosta, mutta vapauduin kun ensimmäinen haastateltavani harmitteli, ettei pääse viettämään ystävänsä syntymäpäiviä paaston vuoksi. Kaikki, joilta kysyin paastosta tai jotka siitä itse muuten kertoivat, olivat joko täyspaastolla tai harjoittelivat sitä silloin tällöin viikolla ja viikonloppuisin. Paastoamista ei vielä edellytetä 12-vuotiailta, mutta he pitävät paastoamista erittäin tärkeänä, mikä näkyy

seuraavasta haastattelukatkelmasta (M = haastattelija, O = oppilas).

M: nii semmone mun pitiki kysyy sit vielä että et et tota ooksä nyt paastolla.

O: oon nyt mä paastoo mut ei mun oo pakko mut mä haluan silt se on tosi tärkeä niiku meidän uskonnossa.

M: joo.

M: sä: jaksat paastota myös iha arkena.

O: joo jaksan, eikä se oo mitää niiku, se o mieluummi niinku, okei et mä en käytä huivii tai hametta mut teemmä silti tämmöstä juttuu.

ku tää on silti helppoo ja mä osaan niiku eikä se oo niiku, ei se oo nii hirvee juttu.

Oppilailla on myös manipulatiivinen suhde islamiin: jos jokin ei huvita, sille saatetaan etsiä kieltoa islamista. Tämän-tyyppinen islamin hyväksikäyttö ei vaikuta siltä, etteikö nuori arvostaisi uskontoaan, vaan sillä voidaan yksinkertaisesti yrittää eroon tylsästä tehtävästä. Oppilaat esimerkiksi kieltäytyvät tai yrittävät kieltäytyä uskonnon varjolla vaikkapa (kirkko) historian opiskelusta:

Jatketaan leikkaamalla vihkoihin Tuomiokirkon kuva. Kirjoitetaan nimi. Sähellystä. Ovelle tuli joku jäppinen illistelemään Abdille. Sergei ja Ali kiusottelee toisiaan. Sergei heitti kaikki leikatut palat roskikseen, kun Ali kuljetti roskista. "Tuomiokirkko on Senaatintorin varrella. Aleksis Kiven patsas on Rautatien varrella." --- Ali valittaa tehtävästä vedoten muslimitaustaan. Ope kertoo, että kyllä hänkin käy Egyptissä tai Marokossa katsomassa moskeijoita. "Ei se kuva Alia pahenna." Myöhemmin kun opettaja antaa Lailalle historiankirjan, tämä kysyy, onko siinä kirkkoasioita.

(Muistiinpanoja maahanmuuttajien kotouttamisjaksolta kesältä 2006.)

mulla esimerkiks yks tyttö en muista missä tuli sana kirkko ni hän sitte että @hyi hyi@ no kyl mä siihen tartuin ja sanoin et kuule et ei se oo oikein että meillä on täällä pakko nyt vaan tottua siihen et me ollaan nyt tämmöses maassa ja et sulla on moskeija on sun tärkeä

pyhä rakennus mut täällä se on se kirkko et
molemmat on ihan yhtä hyviä.

Huivi taas saattaa palvella silloin, kun tukka
on huonosti, mutta jäädä pois toisena. Paasto
sopii hyvin silloin, kun kouluruoka on huonoa,
mutta jää väliin lempiruokapäivinä, kuten
opettajat kuvaavat:

mä kyselin sitä tarkemmi et, et pitääks teiän
paastota nii juteltiin vanhempienki kanssa
et laps halua ni se voi harjotella paastoa ja
must mikäs siinä sitte selvä \$mut sit se o vä-
lillä ollu vähä sitä että joku paastoo sit niinku
joka toinen päivä\$

aina joku lapsista niinkun, haluaa sitte osal-
listuu siihen että se näittenhän ei tarvitsis et
ne sais ihan syödä, syödä tuolla päivän aikana
mut et jotkut sitte haluu että ei ei he syö ja
ja tota siinäki o ollu vähä vaihteluu et jos o
hyvää ruokaa koulus ni sit yhtäkki se s(h)iel
sit syödäänki(h)

Tällaista vastarintaa kuvaa Bakhtiari
romaanissaan *Mistään kotosin* (2007: 115)
opettajan äänellä: ”Hetä kun pitäisi tehdä
jotain mitä ette halua, te väitätte että teidän
uskontonne kieltää sen. En minä ole tyhmä.
Minä olen opettaja!”.

Tiukoistakin kielloista taas ollaan hyvin
valmiita luopumaan silloin, kun kyseessä
on populaarimusiikki, kaikkien nuorten
iänikuinen viettelijä. Yksi opettaja kertoi
minulle, että nyt on päästy vaiheeseen,
jossa ”kyl ne nykyä vähän laulaaki”.

Taistelua täytyy käydä musiikin kovuudesta.
--- Kaikki laulavat yhdessä [rap-artisti] Elastisen
kappaletta Anna sen soida [2006]. Kuulostaa
ihanalta, ei voi mitään:

*Jos oot mukana taputa tähän rytmiin
hei, hei, hei, hei, hei, hei
Mä pidän huolen et torvet soi
niin kauan et sun korvat soi
Dj, dj anna soida sen, sen
Sen kuulee täs kaupungis jokainen
kilometrien päähän se paukkuu
kaiuttimista kantautuu*

*liikuttaa ja vaikuttaa keskellä Stadia tai skuttaa
mikä ikinä tuliskin, älä pysäytä musiikkii vaa
Anna sen soida, anna sen soida
Käännä kovempaa (hei, hei) käännä kovempaa
Anna sen soida, anna sen soida
älä pysäytä musiikkii, älä koskaan pysäytä sitä*

(Kenttämuistiinpanoista. Tehtiin töitä tietoko-
neluokassa. Nyt surffaavat netissä.)

Hän, muslimi, eli rasismi ja rodullistaminen koulussa

”Vitun somali. Lähe sinne Somaliaan.”, kuuluu
käytävältä, jossa pojat pelaa pingistä.

Tällaisia merkintöjä löytyy kenttämuis-
tiinpanoistani paljon. Koulussa esiintyy
rasismia mutta on kaikkea muuta kuin
yksinkertaista luokitella, milloin nimittely
on rasismia aikuisten tarkoittamassa mie-
lessä, milloin nuorten keskinäistä koodia.
Nuorisotaloilla erityisesti poikien parissa
etnografiaa tehnyt Raevaara (2008, 2009)
ja nuorisoporukoita tutkinut Lehtonen (te-
keillä) osoittavat, että nuoret myös ottavat
haltuunsa halventavia nimityksiä ja leik-
kivät niillä; meneillään on kategorioiden
karnevalisointi, niiden kääntäminen vas-
takohdikseen ja synnyttäminen uudelleen
(Bahtin 1995 [1965], 9). Nimitysten tulkinta
on tilannesidonnaista: kuka on sanonut
mitä, kenelle, missä ja milloin. Nimitykset
voivat olla rasistisen diskurssin karnevali-
soinnin lisäksi myös keino rakentaa soli-
daarisuutta ja me-henkeä: mitä tiiviimpi
ryhmä, sen rajumpaa kieltä se kestää.

Nuorten ymmärrystä rasismista kuvaa
erään opettajan kuvaus oppilaiden reak-
tiosta nimittelyyn: ”joku oli sanonu jotain
kiinalaista kiinalaiseks.@ei sitä saa sanoa
kiinalaiseks ku se oikeesti on@.” Tähän
tiivistyy edellä esitetty nuorten keske-
näen käyttämien nimitysten mekanismi:

nimitys toimii haukkumana, jos se sekä 1) ”pitää paikkansa” että 2) on tarkoitettu loukkaamaan. Se, että nuoret voivat itse ottaa kovankin arsenaalin käyttöönsä ei tarkoita, ettei rasismia ole olemassa ja etteivätkö jotkut nimitykset ole rasistisia, toiset jollain muulla tavalla loukkaavia. (Rasismista yleisesti Rastas 2005a; koulussa Keskiälo 2001; 2003; Harinen 2003; Rastas 2007, 113–118; Matilainen tekeillä.) Somalialaistautaiset ja muut tummaihoiset joutuvat havaintojeni mukaan jatkuvasti nimitellyiksi ”neekereiksi”. N-sana kuuluu edelleen loukkauksien perusrepertuaariin (ks. Rastas 2005b; Mäntynen & Onikki 1997).

Kiinnostavaa on, että somalimityöistä vain yksi kuitenkään kertoi minulle rasismikokemuksistaan. Voi hyvin olla, että tytöt olivat oppineet – tai osoittivat oppineensa – naiselle sopivan asenteen sietää erilaisia ulkopuolelta tulevia loukkauksia (ks. Tiilikainen 2003: 33), tai että minä haastattelijana olin liian kaukana, liian vieras uskotuksi. Muut oppilaat kyllä kertoivat kohdanneensa rasistiluonteista kiusaamista ainakin joskus. Haastatteluissa annettuihin raportteihin ja raporttoimatta jättämissä onkin joka tapauksessa syytä suhtautua kriittisesti ja varauksella. (Rastas 2005c, 201.)

Opettajilla on melko yhtenäinen näkemys rasistiluonteisista nimityksistä: haukkumat otetaan käyttöön, kun riidelään. Tämä on epäilemättä totta: lapset ja nuoret ammentavat sääliittä ensimmäisestä itseään ja toista erottelevasta yleensä näkyvästä kategoriasta. Väri tai etnisen taustan valitseminen haukkumaksi on kuitenkin sillä tavalla kategorista, että se kuuluu – tai sen ajatellaan kuuluvan – haukutun persoonaan aina, se ei ole suhteellista tai katoavaista, kuten vaikkapa tavallisesti esille otettu ”vastaava”

kategoria ”läskiys”. Opettajat puuttuvat kaikkeen korviinsa tulevaan rasistiluonteeseen kuten muuhunkin kiusaamiseen, ja ovat sille hyvin sensitiivisiä. Myös Rastas huomauttaa, että maahanmuuttajien parissa työskentelevät opettajat osaavat ottaa rasismista paremmin kiinni (2007, 117–118). Opettajien luonnehdinnoissa rasistisesta kiusaamisesta korostuvat toisaalta haukkumisen hetkittäisyys ja sen liittyminen suuttumukseen, toisaalta se, että systemaattisen kiusaamisen taustalla ovat lapsen kotoa oppimat ajatusmallit:

ei lapset niinku ei ne nyt ainakaa enää täällä lähiossa osaa itte ajatella et joku olis jotenki hirvee erilainen et et laps osais ite olla rasistinen

niinku usein jotenki niinku jos on joku joka käyttää sitä paljon ni se selkeesti tulee kodista. mutta, mutta melkein kuka tahansa oppilas sanotaan puolet oppilaista saat-taa käyttää sitä jossai niinku suutuspäissää.

Rasistisia nimityksiä käytetään myös sellaisinaan, mihinkään spesifiin suuttumukseen liittymättöminä, selvästi rasistisina solvauksina, kuten somalialaistautainen tyttö seuraavassa kertoo:

M: liittyyks se johonki semmoseen, et jos ne suuttuu ni silloin ne haukkuu vai vai ihan

O: ei. ihan vaan.

M: ihan muuten vaan. mitä he esimerkiksi voi sanoo.

O: ihan neekeriks, suklaanaama ja tollee.

Yksi oppilaiden keino suhtautua rasismiin ainakin tutkimuksessa, on siitä vaikeneminen, kuten muut somalialaistautaisien tytöt tekivätkin. Yksi taas on nousta puolustautumaan, usein vastaavin keinoin: ”spermanaama” on taajassa käytössä oleva vastine ”suklaanaamalle” ja ”neekerille”. Rasismintutkijoiden mukaan on kyseenalaista, onko vastarasismi toi-

miva rasismien vastustuksen keino (Rastas 2005a, 99–100). Toimiva se voi varmaan olla hetkellisesti arjessa, mutta syvemmin se ei todennäköisesti rasistisiin asenteisiin, tekoihin ja järjestelmiin vaikuta. Merkittävää on myös, että nuorison kielenkäyttöön kuuluvat myös etniset nimitykset, jotka voivat käydä jossain kontekstissa rasistisista loukkauksista, kuten somali, venäläinen ja ryssä, mutta n-sanaa nuoret eivät käytä keskenään (Raevaara esim. 2008).

Monikulttuurisissa kouluissa lapset myös puuttuvat taustastaan riippumatta kärkeästi rasismiin etenkin, jos se tulee auktoriteettitaholta: aikuiselta tai kirjasta. Seuraavassa opettajien kertomuksia tällaisista tilanteista:

mä kuuli iha hirvee älämölö --- siellä lapset huutaa et, @voi toi arvaa mitä toi sijainen sano et toi nimitti noita@ ketä ne nyt sitte oli @taatelintallaajiks@. sit ne muut lapset siellä aiva hirvee huudon nosti että @ei niitä saa nimitellä@

tää oli aika jännä ku mul on tämmöne äidinkielen kirja ni hepuli meinas tulla näillä mun oppilailla ihan suomalaisilla ja tota somalialaisilla kun täällä luki tämmöne juttu ku Kymmene pientä neekeripoikaa. ne oli iha @hei tää on rasistinen kirja täällä lukee neekeri@.

Olen edellä kirjoittanut muslimiuden yhteydessä rasismista ja tarjonnut esimerkkejä, jossa itse muslimius ei ole kiusanteon motivaattori eikä väline. Olen ottanut rasismien esille siksi, että ainakin muualla maailmalla näyttää vahvasti siltä, että etenkin syyskuun 11:n jälkeen niin sanotun terrorismin vastaisen sodan jälkeen läntisessä maailmassa, varsinkin Yhdysvalloissa ja Isossa-Britanniassa, juuri muslimius on nostettu merkitykselliseksi erottelevaksi tekijäksi monella tavalla yksinkertaistavassa ja yleistävässä yleisasetelmassa ”islam vastaan länsi” – muslimius rodullistuu ja islamofobia on jo arkipäivää

(Brah 2007 [2003], 78; Said 2007 [2003], 33, 35; Dunn, Klocker & Salabay 2007; Rastas 2005a, 86–87; Martikainen 2008, 65).

Suomessa rodullistumiskehitys voi olla hieman toisenlainen kuin muualla maailmassa. Tarkoitan rodullistumisella prosessia, jossa jollekin jotakin ihmisryhmää koskevalle piirteelle – tässä muslimiudelle – annetaan arvottavia merkityksiä ja ”rotua” aletaan tuottaa erilaisissa diskursseissa. (Rodullistamisen määritelmästä ks. esim. Miles 1994, 109–114.) Suomen muslimiväestölle ominainen ja omaleimainen piirre moniin muihin esimerkiksi Euroopan valtioihin nähden on suuri somalienemmistö (esim. Martikainen 2008, 65, 67). Koska somalit muodostavat oman muista muun muassa pukeutumiskulttuuriltaan ja ihonvärittään erottuvan ryhmän, jossa stereotyyppiä afrikkalaisista, mustista ja muslimista kietoutuvat yhteen (Alitolppa-Niitamo 2000, 49; Martikainen 2008, 67), somalialaistaustaiset muodostavat monelle suomalaiselle Suomessa eräänlaisen muslimin proto- tai arkkityypin. Lisäksi suomalaisten etnisessä hierarkiassa somalialaiset ovat jatkuvasti ”hankalasti työllistyvä”, median hampaissa ryvettyvä, ”alin” ryhmä (Forsander 2002; Pohjanpää, Paananen & Nieminen 2003; Jaakkola 2005, 69–81; Säävälä 2008). Kun islam näyttää maailmalla muutenkin rodullistuvan, somaliväestö kantaa kategoriaan mukanaan mahdollisesti ulkoisista merkeistä esimerkiksi hunnuttautumisen ja ihonvärin: visuaalinen eronteko on yksi rasismien (ja rodullistumisen) tärkeimpiä mekanismeja.

Terrorisminvastainen sota tuo keitokseen vielä oman mausteensa, jonka lopputuloksena voi olla stereotypia ”rätti-pääneekeriterroristista” (vrt. Rastas 2005a, 153–54), joka koskee ketä tahansa muslimia tai muslimiksi uskottua. Kielitaitotestin kirjoitustehtävissä somalialaistaustainen

poika kirjoitti hulpeita tarinoita terroristisukulaisistaan, jotka kukin vuorollaan lensivät päin ”kaksoistorneja”; kirjoitustehävä tarjosi hänelle väylän käsitellä terrorismia ja mahdollista suhdettaan siihen. Seuraavassa katkelmassa pitkään jatkunutta kiusaamiskokemustaan taas kuvaa suomalaistaustainen muslimityttö, joka myös näyttää suomalaistaustaiselta.

M: ooksä kokenu syrjintää tai onks sua haukuttu tai kiusattu

O: on haukuttu aika paljo ja syrjitty.

M: mistä sä luulet et se johtuu en- [johtuuks se sun pukeutumisest

O: [no siitä ku mun uskonnost ja sitt[e ku mä käytä huivia.

M: [joo.

M: huivin käytöstä, mitä sulle on sanottu.

O: no kaikkee neekeri ja rätipää ja, (0.5)

O: kaikkee semmosii.

Kertomus kuvaa, kuinka ”rätipää” on muslimin haukkumanimi. Sellainen on myös ”neekeri” muslimin ihonväristä riippumatta. N-sana onkin yleisnegatiivinen sana, jota voidaan käyttää monenlaisista asioista, myös muista kuin ihmisistä (ks. Mäntynen & Onikki 1997), ja voi olla, että se leviää muslimien kategoriaksi muutinkin. Joka tapauksessa muslimius näyttää olevan rodullistumassa, ja ehkäpä tämän hetken Suomen suurimman muslimiväestön näkyvimät ominaisuudet näytettyvät tai niitä käytetään muslimien ja ei-muslimien eron merkkeinä.

Lopuksi: alakoululaisen islam kielentutkijan silmin

Islamin kuva helsinkiläisessä alakoulussa hahmottui omiin silmiini kovin moninaiseksi, eikä tämä moniulotteisuus johtunut pelkästään kielifokuksestani ja havainto-

jeni sporadisuudesta vaan nimenomaan islamin monimuotoisuudesta. Käsittelin artikkelissa erilaisia luokitteluja, jotka minun kenttäretkelläni näyttäytyivät islamin alakoulussa. Kiinnitin huomiota hyvin erilaisiin asioihin: esimerkiksi islamin näkymiseen oppilaiden pukeutumisessa, oppilaiden paastoamiseen ja heidän henkilökohtaiseen näkemykseensä omasta ja toistensa uskosta ja siitä, mitä uskoon kuuluu. Islam näytti tarjoavan oppilaille toisinaan myös mahdollisuuden pyrkiä eroon ikävästä koulutyöstä vaikkapa vetoamalla siihen, ettei heidän muslimina tarvitse opiskella mitään kirkkoihin tai kristinuskoon liittyvää. Paaston aikana paasto tarjosi legitiimin mahdollisuuden jättää ruokailun väliin, mutta toisaalta lempiruokapäivänä paasto sai jäädä. Jonkin verran vaihtelua näkyi myös pukeutumisessa sen mukaan, mikä oli milloinkin oppilaan näkökulmasta tarkoituksenmukaista.

Opettajien kanssa esiin tuli, miten muslimioppilaiden tulo kouluun oli muuttanut koulun käytäntöjä. Muutoksia oli tullut paljon, mutta päällimmäiseksi jäi kuva, että esimerkiksi tiukimmin kuva- ja musiikkikieltoon suhtautuvien perheiden kanssa on nyt löydetty tai ollaan löytämässä tapaino: oppilaat voivat osallistua opetukseen niin, ettei se riko heidän vakaukustaan, tai kielloista on koulun suhteen luovuttu kokonaan. Sopeutuminen on ollut kaksisuuntaista: muslimioppilaiden myötä opettajat ovat itse myös tarkistaneet käsityksiään omasta kulttuuristaan ja ”kulttuurineutraaliudesta” ja tavastaan opettaa ja muuttaneet useita käytänteitä pysyvästi riippumatta siitä, onko ryhmissä muslimioppilaita vai ei. Koulua voisi siis pitää paitsi toivottavan kaksisuuntaisen sopeutumisen koelaboratoriona, osin myös sen malliesimerkinä.

Erittäin kiinnostavaa on, että en itse

asiassa kysynyt opettajilta, miten muslimioppilaiden vaan miten maahanmuuttajataustaisten tai vielä tarkemmin miten äidinkieleltään muiden kuin suomen-, ruotsin- tai saamenkielisten oppilaiden lisääntyminen kouluissa on vaikuttanut koulutyön arkeen ja opetukseen. Vastauksena kysymykseen nousivat kuitenkin ensimmäisenä erilaisten islamin tulkintojen vaikutus koulun käytäntöihin. Maahanmuuttajuus ikään kuin kilpistyy islamiin; islaminuskoisesta perheestä on muodostunut maahanmuuttajan prototyyppi. Käytännön työn kannalta tässä ei ole mitään kummallista. Koulutyötä on muutettu vain islamin tulkintojen myötä; muut tulijaryhmät ovat sopeutuneet koulutyöhön sellaisenaan, vaikka ongelmia on toki ollut muillakin muuttajilla ja heidän lapsillaan. Lisäksi suuri vaikutus islamin ”tulkintaan” kouluissa on vaikuttanut somalialaistaustaisten oppilaiden suuri määrä ja se, että juuri näiden perheiden kanssa on käyty tiukinta keskustelua koulun käytänteistä. Maahanmuuttajien prototyyppistymisen muslimieiksi ja ainakin joillain alueilla nimenomaan somalialaistaustaisiksi saattaa olla vaikuttamassa yleisemminkin suomalaisten tai helsinkiläisten nykykuvaan yhtäältä maahanmuuttajista toisaalta muslimieista.

Kirjallisuus

- Alitolppa-Niitamo, Anne (2000): From the equator to the arctic circle: A portrait of Somali integration and diasporic consciousness in Finland. Teoksessa Elzbieta Gozdziaik & Dianna Shandy (toim.): Rethinking refuge and displacement. Selected Papers on Refugees and Immigrants vol. viii. Arlington: American Anthropological Association, 43–65.
- Alitolppa-Niitamo, Anne (2002): The generation in-between: Somali youth and schooling in metropolitan Helsinki. *Intercultural education* 13 (3), 275–290.
- Alitolppa-Niitamo, Anne – Abdullahi A. Ali (2001): So-malidiaspora Suomessa: Muutoksia, haasteita ja haaveita. Teoksessa Annika Forsander, Elina Ekholm & Petri Hautaniemi (toim.) *Monietnisyyss, työ ja yhteiskunta*. Helsinki: Palmenia-kustannus, 134–148.
- Atkinson, Paul, Coffey, Amanda, Delamont, Sara, Lofland, John & Lofland, Lyn (2001): Editorial introduction. Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.): *Handbook of Ethnography*. Lontoo: Sage, 1–8.
- Bahtin, Mihail (1995 [1965]): Francois Rabelais – keskiajan ja renessanssin nauru. Suomentaneet Tapani Laine ja Paula Nieminen. Helsinki: Taifuuni.
- Bakhtiari, Marjaneh (2008 [2005]): Mistään kotosin. Alkuperäisteoksesta *Kalla det vad fan ni vill suomentanut Leena Peltomaa*. Toinen painos. Helsinki: Otava.
- Berry, John (1980): Social and cultural change. Teoksessa Harry C. Triandis & Richard W. Brislin (toim.): *Handbook of cross-cultural psychology: Social psychology*. Vol 5. Boston: Allyn and Bacon, 211–279.
- Brah, Avtar (2007 [2003]): Diaspora, raja ja transnationaaliset identiteetit. Suomentanut Joel Kuortti. Teoksessa Joel Kuortti, Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.): *Kolonialismin jäljet*. Keskustat, periferiat ja Suomi. Helsinki: Gaudeamus, 71–104.
- Dunn, Kevin M., Klocker, Natascha & Salabay, Tanya (2007): Contemporary racism and Islamophobia in Australia. *Ethnicities* 7 (4), 564–589.
- Forsander, Annika (2002): Luottamuksen ehdot: Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla. Helsinki: Väestöliitto.
- Haakana, Markku (2002): Laughter in medical interaction: from quantification to analysis, and back. *Journal of Sociolinguistics* 6, 207–235.
- Halonen, Mia (2007): Monikielinen Suomi – maahanmuuttajataustaisten koululaisten suomen kielen taidosta. *Nuorisotutkimus* 25, 33–49.
- Halonen, Mia & Kokkonen, Marja (2008): Loppu-ännät puuttuu! Toivotaan sujuvaa puhetta! Lapsi- ja aikuisoppilaiden kielenoppimis- ja arviointikontekstien erot. Teoksessa Marja Kokkonen & Johanna Tanner (toim.): *Sovel-tavaa suomi toisena kielenä tutkimusta*. Kakkoskieli 6. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos, 75–106.
- Harinen, Päivi (2003) (toim.): *Kamppailuja jäsenyyksistä*. Etnisyys, kulttuuri ja kansallisuus nuorten arjessa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Hämeen-Anttila, Jaakko (2001) (toim.): *Uskontojen risteyksissä: Välimeren alueen uskontojen juurilla*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hämeen-Anttila, Jaakko (2004): *Islamin käsikirja*. Helsinki: Otava.

artikkelit

- Jaakkola, Magdalena (2005): Suomalaisen suhtautuminen maahanmuuttajiin vuosina 1987–2003. Työpoliittinen tutkimus 286. Helsinki: Työministeriö.
- Keskisalo, Anne-Mari (2001): "Puhu homo suomee": Suomalais- ja maahanmuuttajanuoret kansainvälisessä luokassa. Teoksessa Vesa Puuronen (toim.): Valkoisen vallan lähettiläät. Rasismien arki ja arjen rasismi. Tampere: Vastapaino, 173–207.
- Keskisalo, Anne-Mari (2003): Suomalais- ja maahanmuuttajanuorten vuorovaikutusta joensuulaisen koulun arjessa. Teoksessa Päivi Harinen (toim.): Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys ja kulttuuri nuorten arjessa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisotutkimusseura, 122–157.
- Kuntsi, Teija (1999): Muslimioppilas suomalaisessa peruskoulussa. Tapaustutkimus kahden muslimityön sopeutumisesta suomalaisen peruskoululuokkaan. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Lehtonen, Heini (tekeillä): Nuorten kielelliset resurssit ja tyyli monietnisessä Helsingissä. Väitöskirja, Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Lempinen, Hennariikka (2007): Peruskoulun islaminopetuksen tavoitteet ja haasteet: Opettajien näkökulma. Teoksessa Tuula Sakaranaho & Annukka Jamisto (toim.), Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 239–250.
- Liebkind, Karmela (2000): Monikulttuurinen Suomi: etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Martikainen, Tuomas (2008): Muslimit suomalaisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Tuomas Martikainen, Tuula Sakaranaho & Marko Juntunen (toim.): Islam Suomessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 62–84.
- Matilainen, Mia (tekeillä): Ihmisoikeuskasvatusta lukiossa: Ihmisoikeuskäsityksiä, koulutodellisuutta ja tavoitteita. Väitöskirja, Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Miles, Robert (1994): Rasismi. Suomentaneet Antero Tiusanen & Juha Koivisto. Tampere: Vastapaino.
- Mäntynen, Anne & Onikki, Tiina (1997): Neekeri ei ole neutraali. Virittäjä 101 (4), 620–621.
- Perusopetuslaki 1998. Numero 628. Helsinki: Suomen eduskunta.
- PMUOP 2006 = Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteet 2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Pohjanpää, Kirsti, Paananen, Seppo & Nieminen, Mauri (2003): Maahanmuuttajien elinolot: Venäläisten, virolaisten, somalialaisten ja vietnamilaisten elämää Suomessa 2002. Helsinki: Tilastokeskus.
- Raevaara, Liisa (2008): Youth center as a multilingual community of practice. Julkaisematon esitelmä konferenssissa Mediating multilingualism: Meanings and modalities, Jyväskylän yliopisto 2.–5.6.2008.
- Raevaara, Liisa (2009): Maahanmuuttajapojat suomen kielen kehittäjinä. Luento Helsingissä luentosarjassa Mies Suomessa, Suomi miehessä 14.1.2009. Järjestäjinä Vieraasta Veljeksi -projekti ja Miessakit ry.
- Rastas, Anna (2005a): Rasismi. Teoksessa Anna Rastas, Laura Huttunen & Olli Löytty (toim.): Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Vastapaino: Tampere, 69–116.
- Rastas, Anna (2005b): Racializing categories among young people in Finland. Young 13 (2), 147–166.
- Rastas, Anna (2005c): Kulttuurit ja erot haastattelutilanteissa. Teoksessa Johanna Ruusuvaara & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 78–101.
- Rastas, Anna (2007): Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Tampere: Tampere University Press ja Nuorisotutkimusverkosto.
- Rastas, Anna & Huttunen, Laura & Olli Löytty (2005) (toim.): Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Helsinki: Vastapaino.
- Räsänen, Heikki (1986): Koraani ja Raamattu. Helsinki: Gaudeamus.
- Said, Edward W. (2007 [2003]): Mikään ei tapahdu eristyksissä – Esipuhe Orientalism-teoksen vuoden 2003 laitokseen. Suomentanut Joel Kuortti. Teoksessa Joel Kuortti, Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.): Kolonialismin jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi. Helsinki: Gaudeamus, 27–38.
- Sakaranaho, Tuula (2008): Islam ja muuttuva katsomusaineiden opetus koulussa. Teoksessa Tuomas Martikainen (toim.): Islam Suomessa. Muslimit arjessa, mediassa ja yhteiskunnassa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 157–181.
- Säävälä, Minna (2008): How do locals in Finland identify resident foreigners? Finnish Yearbook of Populati-



artikkelit

- on Research XLIII. Helsinki: Tilastokeskus, 93–111.
- Talib, Mirja-Tytti (2002): Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Tiilikainen, Marja (2003): Arjen islam: Somalinaisten elämää Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Virta, Arja (2008): Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Virtanen, Hanna & Vilkama, Katja (2008): Somalien asuminen pääkaupunkiseudulla. Suurperheiden arki suomalaisissa lähiöissä. Teoksessa Tuomas Martikainen (toim.): Islam Suomessa. Muslimit arjessa, mediassa ja yhteiskunnassa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 132–156.
- Vološinov, Valentin 1990 [1929]: Kielen dialogisuus. Marxismi ja kielifilosofia. Suomentanut Tapani Laine. Tampere: Vastapaino.

