

Toimittaneet
Johanna Lasonen
Mia Halonen

Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä

Kulttuurienväläinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä

Suomen kasvatustieteellinen seura
Kasvatusalan tutkimuksia 43

Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä

Toimittaneet
Johanna Lasonen ja
Mia Halonen



Kasvatusalan tutkimuksia

Julkaisija: Suomen kasvatustieteellinen seura

Toimituskunta: Jouni Välijärvi (pj.), professori, Jyväskylän yliopisto
Joel Kivirauma, professori, Turun yliopisto
Liisa Tainio, dosentti, Helsingin yliopisto
Mailis Salo (siht.), tutkimusamanuessi, Jyväskylän yliopisto

Sarjassa ilmestyneet julkaisut ovat läpikäyneet referee-arvioinnin.

Myynti: www.kasvatusalan-tutkimuksia.fi
Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu
PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto
Puh. (014) 260 3220, faksi (014) 260 3241
Sähköposti: kti-asiakaspalvelu@kti.jyu.fi

© Kirjoittajat ja Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

Kansi ja ulkoasu: Martti Minkkinen
Taitto: Kaija Mannström

ISBN 978-952-5401-45-5
ISSN 1458-1094

Jyväskylän yliopistopaino
Jyväskylä 2009

Sähköisen version tuotanto:
Jyväskylän yliopisto, Avoimen tiedon keskus 2023

ISBN 978-952-7411-20-9 (e-kirja)

Sisältö

Esipuhe	7
Monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys ja osaamisen tunnustuksen tarve	9
<i>Johanna Lasonen, Mia Halonen, Raija Pini Kemppainen & Marianne Teräs</i>	
ELÄMÄN EVÄITÄ – LAPSET JA NUORET JA KULTTUURIENVÄLISYYS	
Monikielisyys oppimisen pohjana perusopetuksessa.....	25
<i>Raija Pini Kemppainen & Johanna Lasonen</i>	
Oppitaipelella – katsaus monikielisyteen päiväkodista yhdeksännelle	45
<i>Mia Halonen</i>	
AIKUISET JA KULTTUURIENVÄLINEN OSAAMINEN	
Ammatillinen toinen aste ja kulttuurienvälinen tila	63
<i>Marianne Teräs</i>	

Kokemusta korkea-asteelta: Musiikinopettajien kulttuurienvälinen
asiantuntijuus 85
Johanna Lasonen

Liike-elämän näkökulma 109
Raija Pini Kemppainen

MIKSI KULTTUURIENVÄLISYYDESTÄ PUHUMINEN ON TÄRKEÄÄ?

Etniset stereotypiat, asenteet ja kompetenssin hyväksyminen 131
Eduard Khakimov & Vera Khotinets

Tavoitteena tunnustuksen antamisen tasavertaisuus 145
Johanna Lasonen

Esipuhe

Kirjan tavoitteena on tuoda yksi puheenvuoro laajaan keskusteluun ja tutkimukseen monikulttuurisuudesta ja kulttuurienvälisyydestä sekä avata näkökulmia näihin. Kirjan artikkelit pohjaavat erillisiin tutkimuksiin Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen (KTL) kattohankkeen, Johanna Lasosen tutkimusryhmän *Koulutuksen ja työelämän monikulttuuristuminen*, sisällä. Osassa artikkeleita kulttuurienvälisyys on ollut tutkimuksen keskiössä, osassa se sivuaa kysymyksenasettelua.

Monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisyyden kenttä on valtava ja tutkimusaluekin laaja. Metodit ja tutkimuskysymykset poikkeavat toisistaan paljon, mutta jokaisella puheenvuorolla on paikkansa tällä areenalla. Toivomme kirjallamme olevan annettavaa paitsi kulttuurienvälisyydestä yleisesti kiinnostuneille toimijoille, kuten työnantajille, opettajille ja oppilaille, myös muille tutkijoille.

Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimusryhmän Koulutuksen ja työelämän monikulttuuristuminen tärkeimpiä yhteistyötahoja kotimaassa tämän teoksen kannalta ovat olleet Jyväskylän yliopiston kielten laitos, Johtamistaidon Opisto (JTO), Kotimaisten kielten tutkimuskeskus (Kotus) sekä Toiminnan, kehityksen ja oppimisen tutkimuskeskus Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksessa. Kiitämme yhteistyötahojamme. Tutkimusryhmä on toiminut myös tohtoriopiskelijoiden viite- ja kasvuryhmänä.

Kiitämme myös Suomen kasvatustieteellistä seuraa teoksen julkaisemisesta. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisu- ja viestintäyksikkö on koordinoanut kirjan painatuksen ja anonyymien vertaisarvioinnin. Suomen Akatemia on rahoittanut suomi toisena kielenä -opetusta käsittelevän tutkimuksen.

Jyväskylässä 31. maaliskuuta 2009

Johanna Lasonen

Mia Halonen

JOHANNA LASONEN
MIA HALONEN
RAIJA PINI KEMPPAINEN
MARIANNE TERÄS

Monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys ja osaamisen tunnustuksen tarve

Kulttuurienvälisyyttä ei enää tarvitse etsiä kotipaikkakunnan ulkopuolelta. Maahanmuutto on kasvanut tasaisesti tämänkin vuosituhannen puolella. Ylipäänsä ihmisten tilapäinen ja pysyvä liikkuvuus on lisääntynyt. Maahanmuuttajien jääminen maahan on pitempiaikaista verrattuna suomalaisten pyrähtelyihin ulkomailla turisteina ja vaihto-ohjelmissa. Monikulttuurisessa ympäristössä tietoisuus ja herkkyys monikulttuurisuuden havaitsemiselle ja kulttuurienväliselle oppimiselle tulee mahdolliseksi.

Käsitteiden moninaisuus

Kulttuurista on käsitteenä monia määritelmiä, ja sitä käytetään erilaisissa yhteyksissä arkikielestä tieteellisiin julkaisuihin. Tämä heijastaa käsitteen monimutkaisuutta ja monimerkityksisyyttä. Ymmärrämme kulttuurin laajasti. Se voi viitata kokonaiseen tietyn väestön tai ryhmän yhteisölliseen kulttuuriin tai fokusoidusti esimerkiksi oppilaitoksen oppimiskulttuuriin tai työpaikan työkulttuuriin. Käsitämme sen avoimena, muuttavana, sekoittavana, sosiaalisena ja yhteisöllisenä (ks. esim.

Hall, 1995; Rastas ym., 2005). Ratner (2000) määrittelee kulttuurin viiden kulttuurisen ilmiön avulla:

- toiminnat kuten tavaroiden tuotanto ja lasten kasvatusta
- arvot, skeemat, merkitykset ja käsitteet kuten hyvinvointi ja nuoruus
- fyysiset artefaktit kuten työvälineet tai kirjat
- psykologiset ilmiöt kuten tunteet, asenteet ja havaitseminen
- toimijuus, mikä tarkoittaa sitä, että ihmiset aktiivisesti rakentavat ja muovaavat kulttuurisia ilmiöitä.

Massey (1995) ja Hall (1995) näkevät, että kulttuurin käsite on tavallisesti kietoutunut yhteen paikan ja usein myös kansakunnan käsitteen kanssa; näin voidaan käyttää esimerkiksi ilmaisuja venäläinen tai japanilainen kulttuuri. Hall jatkaa, että tällainen ”paikallistunut” kulttuuri elää tyyppillisesti vain mielikuvissa ja kansakuntapuheen tarkoitus on tuottaa käsitystä yhteisestä lähtökohdasta tai ideaa yhtenäisestä, homogeenisestä kulttuurista. Kuitenkin se on todellisuuden vastaista, sillä useimmat kansakunnat ovat kulttuurisesti ja etnisesti hyvin sekoittuneita. Paikallistunut kulttuuri näkyy siinä, että yritämme sitoa kulttuurin yhteen paikkaan, traditioon ja kotimaahan. Tällaiset yritykset ovat osoittautuneet historian kuluessa vaarallisiksi, kalliiksi ja usein myös toivottomiksi (Hall, 1995, 185–186).

Monikulttuurisuus on monisäikeinen ilmiö, jolla on poliittisia, sosiaalisia ja kulttuurisia päämääriä ja seurauksia (Willet, 1998). Masonin (2003) mukaan monikulttuurisuus on yhteiskunnallinen liike, joka ylistää kulttuurieroja ja vaatii kaikkien kulttuurien edustajien oikeudenmukaista ja kunnioittavaa kohtelua. Monikulttuurisuus synnyttää erilaisia miellelyhtymiä eri asia- ja vuorovaikutusyhteyksissä, ja siihen liittyy paikallisia ja poliittisia kysymyksiä. Jotkut tutkijat katsovat, että monikulttuurisuus viittaa monimuotoiseen yhteiskuntaan ja kulttuurienvälisyys koulutusohjelmiin (Batelaan & Gundara, 1991). Esimerkiksi Mäkiloukon (2003) tutkimus käyttää termiä *monikulttuurisuus* (multiculturality) kuvatessaan monikansallisia projekteja. Suomessa

termejä monikulttuurisuus ja sanaa *interkulttuurisuus* käytetään rinnakkaisina kasvatustieteessä (esim. Järvelä, 2002). Termiä *monikulttuurinen* onkin luontevaa käyttää puhuttaessa tilasta tai ihmisryhmästä, jonka jäsenillä on monenlaisia taustoja. Sen voisi myös sanoa olevan toivottu yhteiskunnallinen tila, jossa monikulttuurisuus viittaa eri kulttuurien rinnakkaiseen yhteiskunnan luonnollisina ja tasavertaisina osina.

Kulttuurienvälisyyteen kuuluvat monikielisyys, uskonnot, etnisyys ja muu kulttuurinen erityisyys. Joidenkin ihmisten erilaisuus nähdään myönteisesti eteenpäin vievänä tekijänä, kun taas joidenkin erityisyys näyttää olevan esteenä hyvinvoinnin tasapuolisesta jaosta osalliseksi pääsulle. Ihmisten tapojen ja ulkonäön erilaisuus tai samanlaisuus ja tuttuus tai outous valtaväestöön verrattuna näyttävät olevan tekijöitä, joita pidetään tietoisesti tai tiedostamatta myönteisinä, neutraaleina tai kielteisinä. Suomalaisessa järjestelmässä esimerkiksi koulutus- ja työorganisaatiot näyttävät helpommin hyväksyvän ja työllistävän tutunnäköistä, suomea sujuvasti puhuvaa kantaväestöä kuin tänne muuttaneita valtaväestöstä ulkoisesti poikkeavia henkilöitä.

Kulttuurienvälisyys (interculturality) voidaan nähdä kenttänä, aikana, vyöhykkeenä ja tilana eri kulttuurien ja ihmisten välillä. Rinnakkaiskäsite kulttuurienväliselle (intercultural) on monikulttuurinen (multicultural tai cross-cultural). Kaikilla käsitteillä on omat historialliset lähtökohtansa ja perusteensa. Monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisyyden tarkasteluun kuuluvat joustavuus ja muuntuvuus ajankohdan, ihmisryhmän ja heidän historiansa sekä yhteiskunnallisen kontekstin mukaan.

Kulttuurienvälisyys nähdään yleensä dynaamisena vuorovaikutuksena eri kulttuurien ja ihmisten välillä kuten tehdään esimerkiksi kulttuurinvälisen kommunikaation piirissä (ks. esim. Gudykunst, 2002). Viestinnässä kulttuurienvälisyys (intercultural) on suositeltava termi (esim. Salo-Lee, 2003). Kulttuurinvälisessä kasvatuksessa ja koulutuksessa puolestaan painotetaan vuorovaikutuksen lisäksi oppimista sekä uudella tavalla ymmärtämistä ja toimimista (ks. esim. Gundara, 2000; Landis ym., 2004; Räsänen & San, 2005). Suomessa kasvatustieteessä esiintyy myös lainatermi interkulttuurisuus. Liike-elämän yhteyksissä

termi kulttuurienvälinen (esim. kulttuurienvälinen johtaminen, englanniksi *cross-cultural management*) on melko vakiintunut. Lasonen (2005) näkee kulttuurinvälisyyden oppimisena toimimaan kulttuurien tulkitsijoina ja välittäjinä. Rauni Räsänen kollegoineen on tutkinut ja kehittänyt erityisesti interkulttuurista opettajankoulutusta (2002). Hän näkee kulttuurivälisen yhteistyön ja oppimisen erityisesti eettisenä haasteena (ks. esim. Räsänen, 2005).

Terminä kulttuurienvälisyys herättää myönteisiä tunteita, uteliaisuutta ja odotuksia vuorovaikutuksesta. Kulttuurienvälinen osaaminen tuo miellelyhtymän monikielisyydestä ja avoimesta, ennakkoluulottomasta suhtautumisesta ja vuorovaikutuksesta toisten kulttuurien uskontojen ja heidän edustajiensa kanssa. Keneltä odotetaan kulttuurienvälisyyttä ja siihen liittyvää osaamista? Sitä saatetaan pitää valtakulttuurin etuisuutena ja vähemmistöjen kontrolloimisen välineenä. Jos vähemmistöjen kulttuurienväliselle osaamiselle annettaisiin tunnustusta, valtakulttuurin pitäisikö oppia heiltä kulttuurienvälisyyttä yhteiskunnan ja talouden eri sektoreilla.

Kulttuurienvälinen osaaminen ja sen kehittäminen koskettavat ihmisiä erilaisissa elämänvaiheissa ja -tilanteissa sekä koulutuksessa että työelämässä. Kulttuurienvälisyydestä on alettu puhua kansainvälistyvän ja globalisoituvan talouselämän ja lisääntyvän maahanmuuton yhteydessä. Historiallisesti katsoen molemmat ilmiöt ovat kuitenkin yhtä vanhoja kuin ihmiskunta: kauppaa on aina käyty, ja ihmiset ovat aina muuttaneet synnyinseuduiltaan uusille alueille. Muutto on tapahtunut yksin tai perheitten kanssa. Perheen kotoutuminen sekä työelämän ja perheen yhteensovittaminen ovat haasteellisia niille, jotka muuttavat maasta toiseen. Kulttuurienvälistä osaamista tarvitaan kouluissa, päiväkodeissa, työpaikoilla sekä julkisissa ja yksityisissä palvelulaitoksissa. Suomessa Mirja Talib on kirjoittanut opettajien uudesta osaamistarpeesta, jota hän kutsuu monikulttuuriseksi osaamiseksi. Hän kirjoittaa, että opettaja tarvitsee työssään monikulttuurista kompetenssia eli monikulttuurisuustyössä kehittyviä ja kehitettäviä tietoisuuden tasoja aina identiteetistä globaaliin vastuuntuntoon ja vaikuttamiseen (Talib, 2004, 43).

Suomessa tutkitaan kulttuurisenvälisyyttä ja monikulttuurisuutta monipuolisesti, mikä näkyy esimerkiksi Etnisten suhteiden ja kansainvälisen muuttoliikkeen tutkimusseuran, ETMU ry:n verkostoissa. Suomen Akatemian rahoittaman tutkimusohjelman ”Syrjäytyminen, eriarvoisuus ja etniset suhteet” (SYREENI, 2000–2003) tutkimukset käsitelivät laajasti syrjäytymistä, eriarvoisuutta ja etnisiä suhteita Suomessa hyvinvointivaltion näkökulmasta (Puuronen, Häkkinen, Pylkkänen, Sandlund & Toivanen, 2004). Tutkimusaiheita olivat muun muassa maahanmuuttajien syrjintä työmarkkinoilla, syrjintä, koulukulttuurin analysoiminen syrjäytymisen rakentumisessa ja purkamisessa sekä oikeudelliset näkökulmat. Vuodesta 2008 on ollut meneillään Suomen Akatemian, Väestöliiton ja usean yliopiston yhteinen monitieteinen tutkimushanke ”Sulkeutuuko Suomi? Kulttuurien välinen vuorovaikutus kohtaamisen areenoilla”. Myös useissa pienemmissä ja yksittäisissä hankkeissa yliopistoissa ja muissa organisaatioissa tehdään tämän kirjan aiheeseen liittyvää tutkimusta. Lisäksi on monia menneitä ja meneillään olevia tutkimuksia, joiden kysymyksenasettelut ovat lähellä omiamme ja joiden kanssa toivomme voivamme olla vuorovaikutuksessa.

Kielisyys

Kieli on avainasemassa ihmisten välisessä kommunikaatiossa ja siten myös kulttuurienvälisyydessä. Useissa tutkimuksissa ja raporteissa kielen merkitys tulee esille, mutta harva tutkimus puuttuu siihen, millainen tuo merkitys on: mitä kieli ihmisten arjessa käytännössä merkitsee. Pyrimme tässä kirjassa tuomaan kielen myös konkreettisesti diskurssiin kulttuurienvälisyydestä. Kun ihminen vaihtaa asuinmaata, hän useimmiten kohtaa myös uuden kielen. On kohdemaan kielipolitiikan asia, miten suhtaudutaan sekä maahanmuuttajan ensi- tai äidinkieleen – pyritäänkö sitä ylläpitämään ja vahvistamaan vai pääsemään siitä eroon – ja miten tarmokkaasti hänelle pyritään opettamaan uuden maan kieltä – vai pyritäänkö lainkaan. On kiistatonta näyttöä siitä, että äidinkielen osaaminen on yhteydessä toisen kielen oppimiseen (esim. Lehtinen,

2002; Mitchell, Destino, Karam & Colón-Muniz, 1999). Vallitseva kielipolitiikka määrittelee, tuetaanko äidinkieltä osana lapsen kielellistä ja kognitiivista kehitystä. Käytännössä kielipolitiikka ja tunnustuksen antaminen näkyvät esimerkiksi resurssien jaossa. Tunnustuksen antaminen varmistaa tasavertaisuuden toteutumisen ja jopa tukee identiteetin kehittymistä.

Monet maahanmuuttajat ovat jo monikielisiä ja monikulttuurisia, kuten ihmiset maailmassa yleensäkin. Yksikielisyyttä ei oikeastaan ole olemassakaan, koska yhden kielen sisälläkin on niin paljon variaatiota, että käytännössä kaikilla ihmisillä on vähintään useita kielimuotoja, joilla välittää asioitaan. Kukaan ei ole myöskään yksikulttuurinen. Nämä tosiasiat on hyvä pitää mielessä, kun kulttuurienvälisyydestä lähdetään puhumaan – me suomalaiset olemme kulttuurien välissä myös asioidessamme toiselta paikkakunnalta muuttaneen toisen kantasuomalaisen kanssa, joka ehkäpä tienaa ja syö leipänsä eri tavalla kuin me. Kielet – niin eri kielet kuin kielensisäiset rekisterit – kantavat mukanaan myös kulttuuria ja kielen käytön keinoja ja konventioita, jotka on myös syytä ottaa huomioon kulttuurienvälisessä kanssakäymisessä. Kuten jokainen kääntäjä tietää, kieli ei sellaisenaan käänny toiseksi, vaan käännettävä on sekä sisältö ja tavoite että konteksti.

Kieli liittyy vahvasti maahanmuuttajuuteen myös siinä mielessä, että ihminen määrittellään usein kielensä kautta. Kun maahanmuuttajan Suomessa syntynyttä lasta ei voi – tai ei ainakaan pitäisi – kutsua maahanmuuttajaksi, hänestä tulee maahanmuuttajataustainen. Tällä termillä korostetaan sekä vanhempien taustaa että usein juuri lapsen kieltä, eli hänen ensikielensä on jokin muu kuin suomi. Koska hän sitten lakkaa olemasta edes ”taustainen” vai lakkaako koskaan, ja – mikä ehkä olennaisinta – mikä hänestä sitten tulee? Terminologiaan ei ole sievää ratkaisua, useimmat ovat epätoivoisia yrityksiä maksimaaliseen poliittiseen korrektiuteen. Tärkeää on kuitenkin tietää ja tiedostaa, mistä puhuu ja miksi käyttää niitä termejä, joita käyttää.

Kulttuurienvälinen osaaminen on aina jossain määrin kontekstisidonnaista, sillä eri tilanteissa vaaditaan erilaista osaamista. Yleisesti osaamisen katsotaan sisältävän asenteita, tietoja ja taitoja. Painoalueet

vaihtelevat osallistujien kulttuurienvälisen kokemuksen, tavoitteiden ja toimintakontekstien mukaan. Yhteiskunnallisissa yhteyksissä, joissa tavoitteena on tasa-arvo ja samanvertaisuus, asenteet ja oikea tieto ovat keskeisiä. Kansainvälisessä liike-elämässä, jossa tavoitteena on tehokas yhteistyö, taitotaso korostuu. Lasten ja nuorten kasvatuksessa kansainvälisyyteen ja kulttuurien kohtaamiseen korostuvat tiedot ja asenteet. Vuorovaikutuksen perustaksi tarvitaan myös kykyä kommunikoida vierailta kielillä. Kulttuurienvälisissä tilanteissa kaikki osapuolet ovat oppijoita ja kehittäjiä; ei ole yksipuolisesti kulttuurin omaksujia ja sen opettajia.

Osallisuuden oikeuksista

Juridisesti kaikilla on oikeus tasa-arvoiseen kohteluun koulutuksessa ja työelämässä, toisin sanoen jokaisen oikeudet tunnustetaan. Käytännössä tunnustuksen antaminen maahanmuuttajille ja heidän jälkeläisilleen ei toimi tasavertaisesti, mistä kertovat esimerkiksi heidän moninkertaisesti suuremmat työttömyysluvut kantaväestöön verrattuna. Lisäksi maahanmuuttajataustaisten nuorten on vaikeampi päästä toisen asteen ja korkea-asteen koulutukseen kuin valtaväestön nuorten. Mitä etäämmällä Euroopasta henkilön juuret ovat, sitä vaikeampaa hänen on löytää paikkansa suomalaisessa yhteiskunnassa työllisyys-, koulutus- ja palkkaindikaattoreilla mitattuna. Ihmisten erilaisuus voi aiheuttaa eriarvoisuutta, jos heidän kulttuuriensa erilaisuudelle ei anneta yhteisössä tunnustusta.

Kriittisen sosiaalitieteen edustajat ovat analysoineet tunnustusta (recognition) yksilön ja yhteisön näkökulmista. Pelkistetysti ilmaistuna tunnustus on kulttuurisen erilaisuuden ja siihen liittyvien arvojen sekä ihmisarvon ja erityisyyden tunnustusta. Taylorin (1994) mukaan yksilöille on ominaista tulla huomatuiksi muista erilaisena kulttuuristen piirteiden perusteella. Toisille tunnustuksen antaminen perustuu heidän erityisyyteensä, jolle heidän erilaiset identiteettinsä rakentuvat. Tämä erityisyys on yksilöitä ja yhteisöjä eteenpäin vievä voima. Arvostus rakentuu persoonallisen identiteetin muodostumisen sekä itsen-

sä toteuttamisen ja itsekunnioituksen tunnustussuhteesta sosiaalisessa ympäristössä (ks. Honneth, 1995). Tunnustuksen kieltäminen ilmenee henkilön tai ryhmän sortamisena, kieltämisenä, nöyryyttämisenä ja näkymättömäksi tekemisenä. Tunnustuksen kieltäminen juontaa juurensa stereotyyppien eli asennekaavoittumien kognitiivisista prosesseista, mikä johtaa ”sisäpiiriläisten” suosimiseen ja ”ulkopuolisten” marginaaliin jättämiseen (ks. Cudd, 2006), ”toiseuttamista” (Suomen kontekstista ks. Löytty, 2005). Tunnustuksen kieltäminen loukkaa ja vahingoittaa yksilöitä ja ryhmiä, koska se rajoittaa heidän vapauttaan toimia ja kyseenalaistaa heidän myönteistä itseymmärrystään. Ikävalko (2003) esittelee tunnustusasenteet, jotka ilmenevät toisen ihmisen arvostamisena sekä hänen pitämisenään persoonana, subjektina ja intentionaalisen olentona. Tunnustus on itsen toteuttamisen ja hyvän elämän ehto.

Kirjan rakenne

Tässä kirjassa olemme halunneet korostaa toimintaan osallistuvien aktiivista roolia sekä eri äänien kuulemista ja kuuntelemista kulttuurienvälisessä osaamisessa ja sen kehittämisessä. Aina ei ole itsestään selvää, että maahan muuttaneiden ihmisten osaaminen tunnustetaan tai että he ovat itse mukana kehittämässä monikulttuurista yhteiskuntaa tasavertaisina kumppaneina maassa jo pidempään asuneiden kanssa. Jos heidän osallistumisensa sivuutetaan tai heidän ääntään ei kuunnella, käy helposti niin, että valtakulttuurin käytänteitä, toimintaa ja arvoja pidetään itsestäänselvyyksinä, universaaleina tosiasioina. Kirjamme käsittelee monikulttuurisuutta ja kulttuurienvälisyyttä laajasti ja kokoaa varhaisen ja aikuisiän koulutuksen sekä työelämän näkökulmia yksien kansien väliin. Tämän lisäksi keskustelu yhdistää maahanmuuttajakysymyksiä ja kulttuurienvälisiä liike-elämän seikkoja, jotka ovat molemmat kansainvälistymisen ilmenemismuotoja. Usein kansainvälistymistä, esimerkiksi korkea-asteen opiskelija- ja opettajavaihtoja, tarkastellaan erillään monikulttuurisuuskasvatuksesta ja kulttuurienvälisestä oppimisesta. Väitämme, että yhteiskunnat monikulttuuristuvat sekä maahan-

muuton että vaihto-ohjelmien tarjoamien vierailujen kautta. Kalliiden vaihto-ohjelmien tavoitteena tulisi myös olla kulttuurienvälinen oppiminen.

Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä on jaettu johdannon jälkeen kolmeen osaan, joissa tarkastellaan kulttuurienvälisen osaamisen muutamia valittuja ulottuvuuksia. Kaksi ensimmäistä osaa on jaettu ihmisen elämänkaaren mukaan lapsuuteen ja aikuisuuteen. Ensimmäisessä osassa *Elämän eväitä – lapset ja nuoret ja kulttuurienvälisyys* on kaksi lukua. Luvussa *Monikielisyys oppimisen pohjana perusopetuksessa* Raija Pini Kempainen ja Johanna Lasonen tarkastelevat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutusta kielenopetuksen näkökulmasta. Sekä äidinkielen eli ensimmäisen (K1) että toisen kielen (K2) kehitys ovat keskeisiä tekijöitä koulumenestykselle. Kirjoittajat väittävät, että ensimmäisen kielen hallinta edistää toisen kielen oppimista ja koulumenestystä sekä vahvistaa oppilaan identiteetin muodostumista. Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kielten oppimisen tavoitteena on toimiva kaksikielisyys, jota edistetään suomi toisena kielenä -opetuksen ja mahdollisuuksien mukaan oman äidinkielen opetuksen avulla. Toisessa luvussa *Oppitaipelella – katsaus monikielisyteen päiväkodista yhdeksännelle* Mia Halonen kiinnittää erityisesti huomiota kielelliseen yhdenvertaisuuteen sekä muodollisen suomen hallinnan että jokaisen oppilaan äidinkielen tunnustamisen suhteen. Hän pyrkii rakentamaan katsauksessaan yleisemmän synteessin eri tutkimusten pohjalta ja peilaamaan kysymyksiä myös kenttäkokemuksiinsa ja tutkimustuloksiinsa maahanmuuttajataustaisten koululaisten kielellisestä repertoarista ja erityisesti suomen kielen hallinnasta koulussa.

Osan *Aikuiset ja kulttuurienvälinen osaaminen* aloittaa Marianne Teräksen luku *Ammatillinen toinen aste ja kulttuurienvälinen tila*, jossa kuvataan Helsingin sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksessa tuotettua kulttuurilaboratoriomenetelmää. Kulttuurilaboratorio on muutoslaboratorioon perustuva osallistava työn ja yhteisen toiminnan kehittämismenetelmä, jossa osallistujat havainnoivat omaa kulttuuriaan, vertaavat kulttuureja sekä luovat uutta, kulttuurienvälistä toimintaa. Erityisenä kiinnostuksen kohteena on se, miten kulttuurilaborato-

rion osallistujat luovat yhdessä kulttuurienvälisen tilan puheellaan ja kehittävät yhdessä koulutusta (Teräs, 2007). Luvussa *Kokemusta korkea-asteella* Johanna Lasonen keskittyy haastatteluaineiston pohjalta kuvaamaan korkeakoulujen musiikinopettajien näkemyksiä heidän kulttuurienvälisestä osaamisestaan. Kulttuurienväliset oppimiskokemukset ovat yksilöllisiä ja elämisen konteksteihin sidottuja. Luvussa analysoidaan myös kantasuomalaisen ja uussuomalaisten kokemuksia. Kolmannessa luvussa siirrytään työelämään Raija Pini Kemppaisen kirjoittaman luvun *Liike-elämän näkökulma* myötä. Luvussa tarkastellaan muun muassa kulttuurienvälisen esimies- ja asiantuntijatehtävien ja monikulttuuristen tiimien vetämisen sekä monikulttuurisissa tiimeissä toimimisen problematiikkaa ja tarpeita. Teemaa pohditaan teorian kehittämisen, ammatillisen toiminnan ja koulutuksen kannalta. Kemppainen esittää, että nykyisin nimenomaan liike-elämän kompetensseissa taitokompetenssi korostuu tieto- ja asennekompetenssien kustannuksena.

Viimeinen osa *Miksi kulttuurienvälisyydestä puhuminen on tärkeää?* palaa kentältä ja empiriasta teoreettisempiin kysymyksiin. Luvussa *Etniset stereotyyppit, asenteet ja kompetenssin hyväksyminen* Eduard Khakimov ja Vera Khotimets tarkastelevat niitä psykologisia indikaattoreita, joilla on vaikutusta vähemmistöön kuuluvien osaamisen tunnustamiselle koulussa ja työmarkkinoilla. He soveltavat Svetlana Bondyrevan ja Nikolai Kolesovin (2003) kehittämää teoreettista mallia ”suvaitsevaisuudesta, johon päästään vähentämällä henkistä jännitettä”. Mallissa kuvataan suvaitsevaisuuden eri tyyppisiä, joita henkilö voi osoittaa eri vaiheissa suhteessa toiseen ihmiseen. Kirjan päättää Johanna Lasosen luku *Tavoitteena tunnustuksen antamisen tasavertaisuus*. Identiteettien moninaisuuden tunnustaminen on monikulttuuristen yhteisöjen kehittymisen edellytys. Luvussa luodaan katsaus tunnustuksen (recognition) ja uudelleenjaon (redistribution) keskusteluun (Fraser & Honneth, 2003). Tunnustuksen ja resurssien uudelleenjaon idea liittyy teoksen artikkeleiden aihepiireihin: maahanmuuttajataustaisten lasten oikeus lähtökohdilleen sopivaan kielten opiskeluun ja sille varattuihin resursseihin, etnisiltä taustoiltaan erilaisten ihmisten työelämään pää-

syn helpottamiseen sekä koulutus- ja työorganisaatioiden valmiuksiin hyväksyä ja hyödyntää moninaisuutta.

Teoksen rajoitteena voidaan pitää sitä, että uskontoon monikulttuurisen kasvatuksen osana vain viitataan. Kuitenkin tiedostamme uskonnon merkityksen erityisesti Euroopan ulkopuolelta tulevien maahanmuuttajien ymmärtämisessä. Maailman valtauskontojen edustajat, esimerkiksi muslimit, hindut ja buddhalaiset, voivat myönteisellä tavalla vaikuttaa suomalaistenkin elämäntapoihin ja arvoperustan pohdintaan osana miinuutta. Kristillisyydessäkin ja muissa Suomen uskonnoissa on hyvin paljon eroja, joita harvoin sisällytetään monikulttuuriseen kasvatukseen. Uskonnon vapaus on kansalaisten perusoikeus. Salili ja Hoosain (2006) toteavat, että uskonnolla on yhä hallitsevampi merkitys globaalissa liiketoiminnassa ja konflikteissa. Useamman maailmanuskonnon opiskelu voi myös kyseenalaistaa vallitsevia maailmankatsomuksia ja arvoja.

Lähteet

- Batelaan, P. & Gundara, J. (1991). Intercultural education: Selected bibliography. *Bulletin of the International Bureau of Education* 65 (260), 7–86.
- Bondyрева, S. K. & Kolesov, D. V. (2003). *Tolerance: introduction into a problem* [Толерантность: введение в проблему]. Moscow: MPSI. P.240.
- Cudd, A. (2006). *Analyzing oppression*. Oxford: Oxford University Press.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Lontoo: Verso.
- Gudykunst, W. B. (2002). Cross-cultural communication: Introduction. Teoksessa W. B. Gudykunst & B. Mody (toim), *Handbook of international and intercultural communication*, 19–23. Thousand Oaks: SAGE.
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. Lontoo: Paul Chapman.
- Hall, S. (1995). New cultures for old. Teoksessa D. Massey & P. Jess (toim.), *A place in the world? Places, cultures and globalization*, 176–214. Oxford: Oxford University Press, The Open University.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflict*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Ikävalko, H. (2003). *Tunnustus, subjektiviteetti ja inhimillinen elämänmuoto. Tutkimuksia Hegelistä ja persoonien välisistä suhteista*. Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research 220. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Järvelä, M.-L. (2002). Tavoitteena interkulttuurinen opettajankoulutus: orientaation-perusta ja epistemologia. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokokokko, M.-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus: utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen kautta*. Acta Universitatis Ouluensis, Sarja E. Saatavilla <http://herkules oulu.fi/isbn9514268075/html/index.html>
- Landis, D., Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (toim.). (2004). *Handbook of intercultural training* (3. painos). Thousand Oaks: SAGE.
- Lasonen, J. (2005). Reflections on interculturality in relation to education and work. *Higher Education Policy* 18 (4), 397–407.
- Lehtinen, T. (2002). *Oppia kieli kaikki: Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla*. Turun yliopiston julkaisuja, Annales Universitatis Turkuensis, Sarja C, Osa 18. Turku: Turun yliopisto.
- Löyty, O. (2005). Toiseus. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löyty (toim.), *Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*, 161–189. Tampere: Vastapaino.
- Mason, M. (2003). Ethics and intercultural education. Teoksessa J. Lasonen & L. Lestinen (toim.), *Intercultural education: Teaching and learning for intercultural understanding, human rights and a culture of peace*. UNESCO Conference Proceedings. [CD-rom]. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- Massey, D. (1995). The conceptualization of place. Teoksessa D. Massey & P. Jess (toim.), *A place in the world? Places, cultures and globalization*, 46–86. Oxford: Oxford University Press, The Open University.
- Mitchell, D. E., Destino, T., Karam, R. T., & Colón-Muniz, A. (1999). The politics of bilingual education. Teoksessa B. S. Cooper ja E. V. Randall (toim.), *Accuracy or Advocacy: The politics of research in education*, 81–98. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mäkilouko, M. (2003). *Multicultural leadership: Strategies for improved performance*. FINT-RA-sarja. Helsinki: Multikustannus.
- Puuronen, V., Häkkinen, A., Pylkkänen, A., Sandlund, T., & Toivanen, R. (toim.). (2004). *New challenges for the welfare society*. Joensuu: Yliopistopaino.
- Rastas, A., Huttunen, L. & Löyty, O. (toim.). (2005). *Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino.
- Ratner, C. (2000). *Outline of a coherent, comprehensive concept of culture*. Luettu 19.1. 2006 <http://www.humboldt1.com/~cr2/culture.htm>
- Räsänen, R. (2005). Intercultural co-operation as an ethical issue. Teoksessa R. Räsänen ja J. San (toim.), *Conditions for intercultural learning and co-operation*. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M.-L., & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (2002). *Interkulttuurinen opettajankoulutus: Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Räsänen, R., & San, J. (toim.). (2005). *Conditions for intercultural learning and co-operation*. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Salili, F. & Hoosain, R. (toim.). (2006). *Religion in multicultural education*. Greenwich, CO: Information Age Publishing, IAP.

- Salo-Lee L. (2003). Introduction: Intercultural communication: Academic field or everyday practice? Teoksessa P. Kistler & S. Konivuori, *From international exchanges to intercultural communication: Combining theory and practice*, 9–13. Jyväskylä: EMICC Network and University of Jyväskylä.
- Talib, M.-T. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. Teoksessa A. Gutman (toim.), *Multiculturalism*, 25–74. Princeton: Princeton University Press.
- Teräs, M. (2007). *Intercultural Learning and Hybridity in the Culture Laboratory*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.
- Willet, C. (1998). *Theorizing multiculturalism: A guide to current debate*. Oxford: Blackwell Publishers.

ELÄMÄN EVÄITÄ – LAPSET JA NUORET
JA KULTTUURIENVÄLISYYS

Monikielisyys oppimisen pohjana perusopetuksessa

Äidinkielten määrän lisääntyminen peruskouluissamme maahanmuuton myötä on haaste oppimisympäristöille ja opetuksen järjestelyille muissakin oppiaineissa kuin kielten opetuksessa. Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa maahanmuuttajaoppilailta tarkoitetaan sekä ”Suomeen muuttaneita että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria” (Opetushallitus, 2004a, 16). Maahanmuuttajiksi tilastoidaan esimerkiksi äidinkielen, kansalaisuuden ja syntymämaan mukaan. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus Suomen koululaisista on noin kolme prosenttia. Luku on edelleen alhainen verrattuna moneen muuhun maahan, mutta se on kolminkertaistunut viimeisen kymmenen vuoden aikana (Opetushallitus, 2004b). Maahanmuuttajia on eniten Helsingin seudulla ja muissa Etelä-Suomen kaupungeissa. Maahanmuuttajataustaisten lasten määrä vaihtelee välillä 0–10 %, jos tarkastellaan kaikkia Suomen kuntien kouluja kokonaisuutena. Vuonna 2007 Suomen koululaitoksessa oli yhteensä 33 485 oppilasta ja opiskelijaa, joiden äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi, saame tai muu Suomen vähemmistökieli. He jakautuivat eri oppilaitosmuotoihin seuraavasti (Tilastokeskus, 2007):

• Perusopetuksessa	16 000
• Perusopetukseen valmistavassa koulutuksessa	1 475
• Lukiokoulutuksessa	1 890 (1,6 %)
• Ammatillisessa peruskoulutuksessa	4 500 (2,9 %)
• Valmistavassa ammatillisessa koulutuksessa	970
• Aikuisten ammatillisessa lisäkoulutuksessa	780
• Kansanopistojen maahanmuuttajakoulutuksessa	540
• Ammattikorkeakouluissa	4 200
• Yliopistoissa	3 130

Maahanmuuttajan käsite on sidoksissa aikaan, paikkaan ja olosuhteisiin eli siihen kontekstiin ja historialliseen todellisuuteen, missä sitä käytetään. Siinä vaiheessa kun Suomessa alettiin luoda maahanmuuttopoliitiikka 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa, oli luontevaa puhua maahamme muuttavista ei-suomalaisista henkilöistä. Termistä *siirtolainen*, jota käytettiin muun muassa suomalaisista maahanmuuttajista Ruotsissa ja muissa maissa (ks. K. Lasonen, 1978), luovuttiin, kun Suomi muuttui maahanmuuton maaksi. Maahanmuuton kasvaessa Suomen suuntaan haluttiin luoda uutta tilannetta kuvaavaa sanastoa, esimerkiksi *maahanmuuttajan kotouttaminen*. Nyt elämme tilanteessa, jossa monet maahanmuuttajat ovat Suomen kansalaisia ja heillä on Suomessa syntyneitä jälkeläisiä. Edelleen suurin osa maahanmuuttajista on kuitenkin ensimmäistä polvea.

Suomen kansalaisuudenkin saaneita henkilöitä kutsutaan yhä maahanmuuttajiksi. Kieli laahaa syntyneiden käytäntöjen perässä. Leimaaminen pysyvästi maahanmuuttajaksi, ryhmään kohdistuvien stereotyyppien ylläpitäminen ja ”meidän” ja ”toisten” rakentaminen (ks. esim. Löytty, 2005) rajoittavat ihmisen henkistä liikkuvuutta. Termi ”maahanmuuttajaoppilas” tai ”maahanmuuttajataustainen oppilas” lyö ”toisen” leiman ryhmän edustajiin siitäkkin huolimatta, että he ovat syntyneet Suomessa ja edustavat toista tai kolmatta sukupolvea. Tässä artikkelissa käytämme kuitenkin jälkimmäistä termiä, *maahanmuuttajataustainen oppilas*, vaikka se korostaakin taustaa nykyhetken sijaan. Termi ottaa kuitenkin huomioon sen, että oppilas itse ei ole maahanmuuttaja.

Luvussa tarkastellaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutusta pääasiallisesti kielenopetuksen näkökulmasta. Sekä äidinkielen eli ensikielen (K1) että toisen kielen (K2) kehitys ovat keskeisiä tekijöitä koulumenestykselle. Toisenkieliseen opetukseen mukaan pääseminen ja siitä täydellisesti hyötyminen ovat tavoitteita. Tämän lisäksi on tärkeää tukea ensimmäisen kielen hallintaa ja kehitystä, koska ensimmäinen kieli edistää toisen kielen oppimista ja koulumenestystä (Cummins, 1982). Ensimmäistä kieltä tukemalla vahvistetaan myös oppilaan positiivista etnisen identiteetin muodostumista (ks. myös lukua Oppitaipaleella). Maahanmuuttajataustaiset oppilaat kaipaavat arvostusta ja tunnustusta tasavertaisten mahdollisuuksien turvaamiseksi ja terveen identiteetin rakentamiseksi. Honnethin moraalisteoreettisen ja Fraserin dualistisen näkökulman (taloudellinen tasa-arvoinen jakaminen sekä kulttuurinen tunnustaminen) mukaan tunnustuksen antaminen on sekä moraalinen kysymys että reilun jakamisen asia koulumaailmassa (Fraser & Honneth, 2003). Käytännössä tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että lapsilla on tasavertaiset mahdollisuudet äidinkielen opiskeluun.

Kieli kulttuurienvälisessä oppimisessa

Kulttuuri on opittua toimintaa, joka kattaa kaiken inhimillisen elämän ja siirtyy sukupolvelta toiselle. Maahanmuuton myötä yhteisöjen monikulttuurisuus tulee näkyväksi ja vähitellen ehkä tiedostetuksi piirteeksi, kun kulttuurienvälisestä oppimisesta seuraa kaksisuuntaista integraatiota. Ihmisten vuorovaikutuksen avulla kulttuurit siirtyvät, saavat vaikutteita toisiltaan ja elävät kohtaamisten, tiedonvälityksen ja oppimisen kautta yhteisöissä. Maahanmuuttajien kotouttamisohjelmien tavoitteeksi asetetaan usein integroituminen vastaanottavaan yhteiskuntaan eikä toisin päin. Monikulttuurisuus viittaa muuttuvaan yhteisöön ja yhteiskuntaan. Kulttuurienvälisyydellä taas tarkoitetaan sellaista vuorovaikutuksesta seurannutta oppimista, joka johtaa ym-

määräyksen muutokseen, todelliseen oppiin toisesta kulttuurista ja sitä edustavasta henkilöstä (J. Lasonen, 2005).

Kieli kuuluu olennaisena osana kulttuurienväliseen opetukseen ja oppimiseen. Lapsi syntyy johonkin yhteisöön ja sosiaalistuu siinä. Kieli on kulttuurin ja identiteetin osoittaja ja rakentaja. Maahanmuuttajataustaiset lapset toimivat ja kommunikoiivat vähintään kahdessa kulttuurissa ja etsivät selviytymisstrategiansa niistä. Heidän kotikulttuurinsa sekä vanhempiensa kulttuuri ja kieli ovat niitä, jotka he osaavat. Menestyäkseen uudessa maassa heidän on opittava toinen kieli. Opettajille suomen kieltä taitamattoman ja mahdollisesti myös lukutaidottoman oppilaan ja tämän vanhempien kohtaaminen voi olla kaoottinen, jollei opettajaa ole valmennettu kohtaamiseen. Tilanne on myös lapselle turhauttava, jos hän ei saa asianmukaista opetusta ja ohjausta.

Maahanmuuttajataustaisten lasten kielenopetus

Jokaiselle vasta maahan muuttaneelle pyritään laatimaan kotoutumissuunnitelma, jonka tavoitteena on perehdyttää muuttaja Suomen kouluun, yhteiskuntaan ja kieleen. Valmistavaa opetusta, joka voi kestää puolesta vuodesta vuoteen, annetaan juuri maahan muuttaneille peruskouluikäisille oppilaille. Opetuksen tarkoituksena on opettaa suomen kielen alkeet, harjoittaa opiskelutaitoja ja perehdyttää eri oppiaineiden peruskäsitteisiin. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa luvataan tutustuttaa myös huoltajat suomalaiseen koulutusjärjestelmään, koulun toiminta-ajatukseen, opetussuunnitelmiin ja arviointiin sekä hyödyntää opetuksessa heidän tietoaan oman kulttuurialueensa luonnosta, elämäntavoista, kielistä ja kulttuureista.

Maahanmuuttajataustaisten lasten kielten oppimisen tavoitteena on toimiva kaksikielisyys, jota edistetään suomi toisena kielenä -opetuksen ja mahdollisuuksien mukaan oman äidinkielen opetuksen avulla. Koulun opetussuunnitelman puitteissa on mahdollisuus saada oman äidinkielen opetusta kaksi tuntia viikossa. Opetuksen tarkoitus on tukea oppilaan positiivista kulttuuri-identiteettiä ja persoonallista kasvua,

itseilmaisua, ajattelua ja viestintää (Opetushallitus, 2004c). Suomen kouluissa maahanmuuttajien suurimmat kieliryhmät ovat venäjä, viro ja somali. Oman äidinkielen opetus annetaan erillisen valtionavustuksen turvin, ja se on vapaaehtoista.

Maahanmuuttajien tukiopetusta pyritään antamaan heidän äidinkielellään. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2004a) korostetaan oppilaiden taustojen ja lähtökohtien, kuten äidinkielen, kulttuurin ja maahanmuuton syyn sekä maassaoloajan, ottamista huomioon. Lisäksi todetaan, että maahanmuuttajaoppilaalle voidaan laatia henkilökohtainen opetussuunnitelma, joka voi olla osa oppilaan kotoutumissuunnitelmaa.

Maahanmuuttajataustaisille lapsille, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame, opetetaan suomea toisena kielenä viikkotunteina määrällisesti saman verran kuin suomea opetetaan äidinkielenä. Perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa todetaan seuraavaa (Opetushallitus, 2004a, 62):

Suomi toisena kielenä -opetuksen keskeinen tavoite on, että oppilas saavuttaa perusopetuksen loppuun mennessä mahdollisimman hyvän suomen kielen taidon kaikilla kielitaidon osa-alueilla, pystyy opiskelemaan täysipainoisesti kaikkia perusopetuksen oppiaineita ja että hänellä on mahdollista jatkaa opintojaan perusopetuksen jälkeen.

Suomi toisena kielenä on siis sekä oppimisen kohde että sen väline. Suomen hallinnan avulla pyritään osaltaan varmistamaan tasavertainen jatko-opintokelpoisuus ja elinikäisen oppimisen valmiudet. Opetushallituksen tilastojen mukaan vain reilusti puolet (58 %) muun kuin virallisten kielten, suomen tai ruotsin, puhujista sijoittuu toisen asteen koulutukseen, kun taas suomen- ja ruotsinkielisistä hakijoista valtaosa (86 %) valitaan toisen asteen koulutukseen. Lisäksi niistä oppilaista, joiden äidinkieli on muu kuin suomi tai ruotsi, suhteellisesti suurempi osa suomen- ja ruotsinkielisiin verrattuna hakeutuu ammatilliseen koulutukseen. Myös lukiokoulutukseen pääsemisessä on eroja. Vuon-

na 2004 muuta kieltä äidinkielenään puhuvista lukioon hakijoista 73 % valittiin lukioon, kun suomen- ja ruotsinkielisillä vastaava luku oli 94 % (Opetushallitus, 2006a). Kuva synkkenee edelleen, kun tarkastellaan sitä, kuinka moni myös valmistuu oppilaitoksestaan (ks. lukua Oppitaipaleella).

Maahanmuuttajataustaisen oppilaan arvioinnissa korostetaan joustavuutta ottamalla huomioon hänen taustansa, äidinkielenä ja suomen tai ruotsin kielen taitonsa. Toisaalta arvioinnin tulee kuvata hänelle itselleen ja muille sitä, miten hän on saavuttanut asetetut tavoitteet. Päättöarvioinnin tehtävänä on määrittellä, miten oppilas on opiskelun päättyessä saavuttanut perusopetukselle asetetut tavoitteet eri oppiaineissa. Päättöarvioinnin tulee olla valtakunnallisesti vertailukelpoinen ja kohdella oppilaita tasavertaisesti (Opetushallitus, 2004a). Arvioinnin joustavuus ja toisaalta päättöarvioinnin tasavertaisuuden vaatimus voivat sisältää jännitteen ja jopa ristiriidan, joka jää opettajien ratkaistavaksi. Opettajat ovat riippuvaisia myös kunnan ja koulun varaamista resursseista.

Opetushallitus (2005) kartoitti Suomen kunnille lähettämässään kyselyssä suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen toteuttamista. Suomenkielisistä kunnista 185 ja ruotsinkielisistä kunnista 16 vastasi kyselyyn. Maahanmuuton keskittyminen pääkaupunkiseudulle näkyy myös suomi toisena kielenä -opetukseen osallistuvien määrissä. Kaikkiaan opetukseen osallistuu 11 573 opiskelijaa, joista 73 % sijoittuu viiteen suureen kuntaan. Kaikista oppilaista Helsingissä suomi toisena kielenä -oppilaita on 10,6 %, Vantaalla 7,8 %, Turussa 6,7 %, Espoossa 5,5 % ja Tampereella 3,2 %. Selvityksessä todetaan, että ”kaikkien kuntien yhdistettyjen tulosten mukaan koko maassa arviolta neljäsosa (25 %) maahanmuuttajataustaisista oppilaista ei saa erillistä suomi toisena kielenä -opetusta” (Opetushallitus 2005, 4). Yleisin syy on resurssien puute. Pienistä suomenkielisistä kunnista 17 % rahoittaa opetuksen maahanmuuttajien tukiopetukseen haettavalla valtionavustuksella, jota voi saada oppilaalle enintään neljäksi vuodeksi maahanmuuton jälkeen. Keskisuuret ja suuret kunnat eivät rahoita suomen kielen opetusta valtionavustuksella. Useimmissa kunnissa toimii yhdistetty rahoitusmalli (valtio, kunta ja koulu).

Vain 3 % vastanneista kunnista piti suomi toisena kielenä -opetuksen rahoitusta riittävänä. Kaikissa kyselyyn vastanneissa kunnissa suomi toisena kielenä -ryhmiä on useimmin opetettu luokkatason mukaan (35–40 %), mutta useita luokkatasoja opetetaan myös yhdessä ala- ja yläkoulusta muodostetussa ryhmässä (25–28 %). Ryhmistä vain noin neljäsosa (21–25 %) on muodostettu oppilaiden kielitason mukaan.

Suomi toisena kielenä -opettajan virkoja oli 53 koko maassa vuoden 2005 kyselyn aikoihin. Tehtävä hoidetaan usein sivutoimena. Noin neljäsosa (26 %) opettajista kiertää opettamassa useammassa kuin yhdessä koulussa. Kunnissa opettajien kokemat suomi toisena kielenä -opetuksen haasteet ovat (Opetushallitus, 2005):

- arviointiohjeiden ja -järjestelmien sekä testien ja muun arviointimateriaalin puute
- lukujärjestysten pulmat kielen opetuksen järjestämiseksi
- opetusryhmien heterogeenisuus (koko 1–10 oppilasta/ryhmä)
- suomi toisena kielenä -arvioinnin perusteet
- lasten monikulttuurinen identiteetti
- niukat resurssit ja opetusaika
- opettajien välisen yhteistyön ja täydennyskoulutuksen puute
- laadukkaiden oppimateriaalien puute
- suomi toisena kielenä -opetuksen aseman ja arvostuksen kohottaminen ja yhtenäisen järjestelmän kehittäminen koko maahan.

Oman äidinkielen opetus tähtää ajattelun, kielitaitojen, itseilmaisun ja viestintätaitojen kehittämiseen, sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan luomiseen sekä persoonallisuuden terveeseen kasvuun. Äidinkielen panostamisesta huolimatta lähes puolet maahanmuuttajataustaisista oppilaista jää ilman äidinkielen opetusta. Äidinkielen opetuksen saatavuus riippuu kieliryhmän suuruudesta, kunnassa käytettävissä olevista resursseista ja opettajien pätevyyydestä. Vuonna 2007 Suomen peruskouluissa oli 16 000 maahanmuuttajataustaista oppilasta ja lisäksi perusopetukseen valmistavassa koulutuksessa 1 475 oppilasta (Tilastokeskus, 2007). Vuoden 2004 syksyllä 10 408 oppilaalle järjes-

tettiin äidinkielen opetusta 77 kunnassa 45 eri kielellä (Opetushallitus, 2006b).

Maahanmuuttajataustaiset lapset eivät ole samanarvoisessa asemassa eri puolilla maata suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen tarjoamisen ja opetusjärjestelyjen suhteen. Opetuksen eriyttämisessä ja kielten opetuksessa jää pohdittavaksi, miten eri tavoin syrjintä voi ilmetä. Yleensä syrjinnäksi luokitellaan nimittely ja kiusaaminen, joka kohdistuu johonkin etniseen tai muuhun havaittavaan piirteeseen. Syrjintää on myös vähemmistöön¹ kuuluvan opetuksesta tai ohjauksesta kieltäytyminen. Rakenteellisen syrjinnän seurauksena vähemmistöön kuuluvalla saattaa aiheutua haittaa pitkän ajan kuluessa; tällaista syrjintää on esimerkiksi se, kun tarvittavat resurssit kielletään tasapuolisen opetuksen turvaamiseksi.

Koulun tarjoaman kahden viikkotunnin äidinkielen opetus ehkä riittää pitämään yllä jo olemassa olevaa kielitaitoa mutta tuskin kehittämään sitä. Myös kotien tukea tarvitaan äidinkielen kehittämiseksi. Kahdellakin äidinkielen viikko-opetustunnilla on erittäin tärkeä sosiaalinen merkitys niille, joille sitä onnistutaan järjestämään. Äidinkielen tuntien järjestäminen koulussa viestittää siitä, että maahanmuuttajien kieltä ja kulttuuria arvostetaan kunnassa.

Kaksikielisyyden ja ensimmäisen ja toisen kielen suhde

Kielenopetus on keskeistä maahanmuuttajataustaisten lasten koulutuksessa, koska toisen kielen oppiminen liittyy opiskelijoiden akateemiseen menestymiseen uudessa kieliympäristössä. Varhaisimpiin toisen kielen oppimista käsitteleviin teorioihin sisältyi oletus, että toisen kielen oppimista edistetään parhaiten upottamalla oppijat toiseen kieleen ilman erityistä huomiota ensimmäiseen kieleen (Mitchell, Destino, Karam & Colón-Muniz, 1999). Myöhempi tutkimus on tunnustanut ensimmäisen kielen merkityksen vähemmistölasten koulutuksessa. Ilman äidin-

¹ Käsitteen ”vähemmistö” parina on käsite ”valtaväestö”, jolla on valta.

kieleen kohdistunutta tukea maahanmuuttajataustaiset lapset saattavat aloittaa koulunkäynnin yksikielisinä ensimmäisen kielen puhujina ja lopettaa koulun yksikielisinä toisen kielen puhujina, kuten tapahtuu usein esimerkiksi yhdysvaltalaisissa kouluissa. Sitä vastoin kaksikielinen koulutus tukee kaksikielisyuden saavuttamista.

Kaksikielisyys käsittää sekä kielen rakenteen että käytön hallinnan. Kaksikielisyys voidaan käsittää hyvin kapeasti kuten varhaisessa Bloomfieldin (1933, 56) määritelmässä natiivin kaltaisena kahden kielen hallintana tai hyvin väljästi kuten Haugenin (1953, 7) määritelmässä, jonka mukaan kaksikielisyys alkaa siitä, kun yhden kielen puhuja tuottaa mielekkäitä ilmauksia toisella kielellä. Monipuolisen katsauksen kaksikielisyteen tarjoaa muun muassa Lomaa (2004). Kaksikielisyydelle on lukuisia määritelmiä (ks. esim. Baetens Beardmore, 1991 [1982], 1–42, 85–117; Hoffmann, 1991, 14–27; Romaine, 1989, 10–22), samoin kielen ”osaamiselle” (ks. esim. Lauranto, 1995; Martin, 1995). Lehtisen (2002) mukaan nykyään kaksikielisyydellä tarkoitetaan usein sitä, että puhuja hallitsee yhden tai useampia kieliä ja käyttää niitä. Kaksikielisyuden käsite ei siis vain rajoitu kahteen kieleen vaan kattaa myös monikielisyuden. Suomalaisen koulujärjestelmän tavoite ”toimiva kaksikielisyys” voidaan määritellä tilanteeksi, ”jossa yksilö on kykenevä toimimaan kahdella kielellä, vaikka kielitaito ei olisikaan täysin sujuva” (mt., 17).

Kaksikielisyuden uskottiin aiemmin estävän akateemista ja kielellistä kehitystä. Monet tutkijat ovat myöhemmin osoittaneet, että kaksikielisyys saattaa olla etu kehitykselle. Esimerkiksi kaksikielisillä lapsilla esiintyy oppimista tukevia valmiuksia (esimerkiksi metakielellinen tietoisuus eli kyky ajatella kieltä tietoisesti). Nämä valmiudet saattavat puuttua yksikielisiltä lapsilta (Gass & Selinker, 1994). McLaughlin (1985), Cummins ja Swain (1986), Bialystok (1991) ja Hoffman (1991) ovat analysoineet useita tutkimuksia ja päätyneet tulokseen, jonka mukaan kaksikielisten lasten kielellinen tietoisuus on yksikielisiä vahvempi. Cumminsin (1982) ja McLaughlinin (1985) mukaan kaksikieliset lapset ovat myös yksikielisiä kognitiivisesti joustavampia. Jotkut tutkijat puhuvat jopa neurologisista eduista, joita kaksikielisyys tuo mukanaan (Albert & Obler, 1978).

Kaksikielisyys tukee myös lapsen etnisen identiteetin kehittymistä. Cummins (2000) väittää, että positiivinen etninen identiteetti voi olla yhteydessä toisen kielen omaksumiseen. Toista kieltä koulukielenä käytävillä oppilailla, joiden ensimmäisellä kielellä on korkea status, joilla on vahva etninen identiteetti ja joilla koti- ja kieliympäristö tukevat kielellistä kehitystä, on taipumus menestyä muita paremmin koulussa (Baetens Beardsmore, 1995). Sen sijaan vähemmistöoppilaiden mahdollisesti negatiivinen asenne valtakulttuuria tai omaa kulttuuria kohtaan voi heikentää toisen kielen omaksumista (Cummins, 1982).

Skutnabb-Kankaan ja Toukomaan (1976) klassinen tutkimus toi esille ensimmäisen ja toisen kielen välisen riippuvuuden: vahva ensimmäisen kielen taito helpottaa toisen kielen omaksumista. Cumminsin (1982) mukaan ensimmäisen kielen ja toisen kielen taito ovat toisistaan riippuvia, ja siksi ensimmäisen kielen sujuva taito edesauttaa toisen kielen oppimista. Useat myöhemmät tutkimukset tukevat äidinkielen ja toisen kielen keskinäistä riippuvuutta (esim. Collier, 1987). Ensimmäisen kielen vaikutus toisen kielen oppimiseen ja kaksikielinen opetus on kuitenkin kiistelty pedagoginen ja poliittinenkin kysymys.

Tuomela (2001) raportoi, että vaikka useat tutkijat uskovat kielten keskinäiseen riippuvuuteen, on tutkijoita, joiden mukaan toinen kieli ei ole suoraan riippuvainen ensimmäisestä kielestä. Mitchell, Destino, Karam ja Colón-Muniz (1999) sen sijaan tekevät yhteenvedon, että ensimmäisen ja toisen kielen keskinäinen riippuvuus on yleisesti tunnustettu ja hyväksytty. Lehtisen peruskoulun ensimmäisen luokan maahanmuuttajaoppilaisiin kohdistunut tutkimus (2002) Suomessa osoittaa, että ensimmäisen kielen kehitys tukee toisen kielen kehittymistä.

Perustelut kaksikieliselle koulutukselle

Äidinkielisen koulutuksen kannattajien mielestä (esimerkiksi Cummins, 1982, 2000; K. Lasonen, 1978; Krashen, 1996; Skutnabb-Kangas, 1995) ensimmäisen kielen rooli on kriittisen tärkeä maahanmuuttajataustaisten lasten koulumenestykselle. Äidinkielen ylläpidon

ja kaksikielisen koulutuksen kautta maahanmuuttajataustaiset lapset voivat jatkaa kielellistä kehittymistään, joka taas on kognitiivisen kehityksen edellytys. Eggingtonin (2000) mukaan äidinkielen tukemisesta hyötyvät erityisesti ne vähemmistö- tai maahanmuuttajataustaiset lapset, joiden kieliympäristö on puutteellinen (Academic Restricted Code, ARC) esimerkiksi siksi, etteivät vanhemmat keskustele lapsen kanssa tai ympäristö ei tarjoa äidinkiellisiä virikkeitä. Sen sijaan hänen mukaansa lapset, jotka kasvavat rikkaassa kieliympäristössä, voivat menestyä koulussa opetuskielestä riippumatta.

Äidinkielen tukeminen ja äidinkielinen opiskelu auttavat myös muiden kouluaineiden oppimista toisen kielen oppimisprosessin aikana. Skutnabb-Kangas (1995) suosittelee ensimmäisen kielen käyttöä vähemmistölasten opetuskielenä useimmissa aineissa. Kielellinen siirtymä tutusta tuntemattomaan edistää lasten oppimista. Kaksikielinen opetus näyttää antavan paremmat äidinkielen valmiudet maahanmuuttajataustaisille oppilaille verrattuna opetussuunnitelmiin, jotka toteutetaan vain valtaväestön kielellä. Opetusohjelmissa, joissa toinen kieli toimii opetuskielenä, äidinkielen käyttö on tehokkuutta lisäävä tekijä (Tikunoff ym., 1991). Alitolppa-Niitamo (2002) tuo esiin tärkeän huomion äidinkielisen opetuksen vaikutuksesta. Äidinkielinen opetus saattaa vähentää kognitiivista ylikuormitusta, joka syntyy maahanmuuttajataustaisten oppilaiden seurattessa suomalaista opetussuunnitelmaa. Siihen sisältyvät oletukset tietyistä perustiedoista ja -taidoista. Kaksinkertaisen kuorman tuo se, että opetus tapahtuu toisella kielellä, ja tutkija kuvaa-kin maahanmuuttajien ajoittaisia keskittymisvaikeuksia näissä opetustilanteissa. Sen sijaan samat oppilaat olivat huomattavan rauhallisia kaksi kertaa viikossa pidettyjen oman kielen tuntien aikana. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tulokset toisessa kielessä vaihtelevat kuitenkin suuresti; joidenkin tutkimusten mukaan assimilaatio-ohjelmat ovat tehokkaampia kuin kieltä säilyttävät ohjelmat, kun taas toiset tutkimukset antavat päinvastaisia tuloksia (Tuomela, 2001). Tuloksia pitää tarkastella myös sosiokielellisten ja -kulttuuristen tekijöiden valossa.

Sosiokielelliset tekijät ovat yhteydessä toisen kielen oppimiseen (Cummins, 1982; McLaughlin, 1985; Tuomela, 2001). Viberg (1993)

esittää mallin päätekijöistä, jotka määrittävät toisen kielen oppimista ja kielellistä kompetenssia. Hänen mukaansa sosiaalinen tilanne ja opetus ovat yhteydessä kielenopetukseen ja kielenkäyttömalleihin ja sitä kautta kielen oppimiseen. Sosiaalinen tilanne sisältää muun muassa kielikontaktit ja sopeutumisen enemmistökulttuuriin. Perheen sosioekonominen status puolestaan liittyy yhteiskuntaan sopeutumiseen. Oleskelun pituudella tai aiotulla pituudella, etnisen ryhmän demografisilla piirteillä ja ryhmäasenteilla on myös yhteys toisen kielen oppimiseen. Kielen sosiaaliseen statukseen liittyvillä tekijöillä on merkitystä myös opetuskielen valinnassa (ks. Kempainen, Ferrin, Ward & Hite, 2004).

Skandinaavisissa koulujärjestelmissä ensimmäisen kielen merkitys on perinteisesti tunnustettu melko hyvin. Esimerkiksi Ruotsi on tarjonnut opiskeluvaihtoehtoja erityisesti suomenkielisille lapsille, ja suomalaisten maahanmuuttajataustaisten lasten koulukieltä onkin tutkittu runsaasti (esim. Janulf, 1998; K. Lasonen, 1978; Skutnabb-Kangas & Toukomaa, 1976; Tuomela, 2001). Ruotsissa asuvilla suomalaislapsilla on mahdollisuus osallistua kaksikieliseen koulutukseen peruskoulun aikana. Kaksikielinen koulutus tarkoittaa, että koko peruskoulun aikana enintään puolet opetuksesta annetaan äidinkielellä. Vapaakoulu toimivat kielellisesti hyvin samalla periaatteella. Niissä opetetaan äidinkielellä ja ruotsin kielellä koko peruskoulun ajan (Tuomela, 2001). Kaksikielinen koulutus ja äidinkielen tukeminen ovat tosin heikentyneet huomattavasti. Muiden kielten kuin suomen kielen opetusta ei voida antaa ennen luokka-asteita 7–9, ja silloinkin vain kokeiluina. Lisäksi nykyään opetusta annetaan vain joissain kunnissa. Ruotsissa ruotsi toisena kielenä -opetusta on annettu jo lähes neljä vuosikymmentä. Se on ollut pitkään erillinen oppiaine, jolla 1990-luvun puolesta välistä alkaen on ollut oma opetussuunnitelma. (Lainio, 2008.)

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla on tarpeellista myös tarkastella koulun käyntiä ja koulumenestystä laajemmin. PISA-tutkimusten tulokset antavat suuntaa sille, miten maahanmuuttajalapsset menestyvät eri maiden kouluissa.

Maahanmuuttajanuorten koulumenestyksen kansainvälistä vertailua

PISA 2003 -arvioinnin aineistosta poimittiin maahanmuuttajanuorten matematiikan, lukemisen ja ongelmanratkaisutestien tulokset 17 maassa. Vertailuun valittiin seuraavat maat, jotka ovat ottaneet vastaan maahanmuuttajia vuosikymmenten ajan (suluissa toisessa maassa syntyneiden osuus): Australia (23 %), Itävalta (12,5 %), Belgia (10,7 %), Kanada (19,3 %), Tanska (6,8 %), Ranska 10 %), Saksa (12,5 %), Luxemburg (32,6 %), Hollanti (10,1 %), Uusi-Seelanti (19,5 %), Norja (7,3 %), Ruotsi (12 %), Sveitsi (22,4 %) ja Yhdysvallat (12,3 %). Näiden OECD-maiden lisäksi vertailuissa olivat mukana Hong Kong (Kiina), Macao (Kiina) ja Venäjä. Tutkimuksessa mukana olleet nuoret olivat 15-vuotiaita ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajia sekä syntyperäisiä kansalaisia. PISA-testausten lisäksi kartoitettiin nuorten motivaatiota matematiikan opiskeluun, asenteita koulunkäyntiä kohtaan ja omien kykyjen arviointia.

Vaikka mukana olleiden 17 maan siirtolaishistoriat ja maahanmuuttopolitiikka, maahanmuuttajien määrät ja integroinnin tulokset olivat erilaiset, maahanmuuttajanuorten opiskeluedellytykset olivat samansuuntaiset kaikissa maissa. Ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajataustaiset opiskelijat olivat motivoituneempia opiskelemaan matematiikkaa, ja heillä oli myönteisemmät asenteet koulua kohtaan kuin syntyperäisillä ikätovereillaan. Tulos on hätkähdyttävää siinä mielessä, että maahanmuuttajataustaiset nuoret kuitenkin menestyivät paljon kehnemmin PISA-testeissä kuin syntyperäiset 13 maassa. Suurimmat erot löytyivät Itävallan, Belgian, Tanskan, Ranskan, Saksan, Hollannin ja Sveitsin nuorilta. Sitä vastoin perinteisissä maahanmuuton maissa, kuten Australiassa, Kanadassa, Uudessa-Seelannissa ja Macaossa, opiskelijoiden menestyksessä ei ollut huomattavia eroja maahanmuuttajataustaisten ja syntyperäisten oppilaiden välillä. Kanadassa, Luxemburgissa, Ruotsissa, Sveitsissä ja Hong Kongissa toisen sukupolven maahanmuuttajataustaiset menestyivät paremmin kuin ensimmäisen sukupolven edustajat. Erot syntyperäisten suorituksiin

nähdn kaventuivat ajan myötä. Erityisen huono menestys matematiikassa ennustaa 25 %:lle maahanmuuttajataustaisista nuorista erityisesti ongelmia heidän tulevalle urakehitykselleen ja henkilökohtaiselle menestykselle elämässään (OECD, 2006).

Useimmissa Euroopan maissa, toisin kuin esimerkiksi Australiassa ja Kanadassa, maahanmuuttajataustaisilla vanhemmilla on alhaisempi koulutus ja he kuuluvat keskimäärin syntyperäisiä perheitä alempaan sosiaaliluokkaan. Se ei kuitenkaan selitä kuin pienen osan maahanmuuttajataustaisten lasten huonommasta menestyksestä PISA-testeissä. Maahanmuuttajataustaiset lapset käyvät syntyperäisiä useammin heikkotasoisia ja ilmapiiriltään ankeita kouluja, joiden oppilasjoukko tulee sosioekonomiselta asemaltaan alemmista ryhmistä ja köyhistä perheistä. Kolmessa maassa, joissa maahanmuuttajataustaiset ja syntyperäiset opiskelijat pääsevät tasapuolisesti samantasoisiin kouluihin, suorituseroakaan eivät olleet huomattavia eri opiskelijaryhmien kesken. Tasapuoliset mahdollisuudet koulujen suhteen löytyvät useimmin Australiasta, Uudesta-Seelannista ja Kanadasta.

Suomi ei siis ollut tässä ainutkertaisessa OECD:n vertailussa mukana, koska maamme kouluista ei saatu muodostettua edustavaa maahanmuuttajataustaisten nuorten otosta. Yleisissä PISA-kartoituksissa suomalaiset 15-vuotiaat ovat toki olleet mukana. Vuosien PISA 2000 ja 2003 lukutaidon kartoituksissa Suomi johti OECD-maiden tuloksia. PISA 2006 lukutaidon kartoituksessa Suomi sijoittui toiselle sijalle (OECD, 2001, 2004, 2007). Suomalaisten lasten äidinkielen perustuvista eroista on voitu todeta vain se, että ruotsinkieltä äidinkielenään puhuvat nuoret menestyvät PISA-kokeissa suomenkieltä äidinkielenään puhuvia heikommin (Malin, 2005). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen taitoja tarkastellaan luvussa Oppitaitopaleella.

Maahanmuuttajille järjestettävä kielikoulutuspolitiikka vaihtelee eri OECD-maissa (OECD, 2006). Kartoituksessa mukana olleista maista vain harvat tukevat systemaattisesti esikouluopetuksen kieliohjelmia. Useimmat maat järjestävät peruskoulussa normaaliopetuksen ohella tehostettua toisen kielen opetusta. Jotkut maat järjestävät valmentavaa koulutusta maahanmuuttajille, useammin yläasteen kuin ala-asteen

opiskelijoille. Vain harvat maat takaavat oman äidinkielen opetusta tai opetusta omalla äidinkielellä. Ruotsissa maahanmuuttajataustaisilla opiskelijoilla on laillinen oikeus äidinkieliseen opetukseen. Koulut järjestävät opetusta, kun kunnassa asuu vähintään viisi samaa äidinkieltä puhuvaa opiskelijaa. Sveitsissä Geneven piirikunnassa äidinkielistä opetusta tarjotaan yleisimmillä vähemmistökielillä. Muissa maissa äidinkielen opetus tai äidinkielinen opetus vaihtelee joko yksittäisen kunnan tai koulun mukaan, tai sen järjestäminen jätetään perheen tehtäväksi. Maissa, joissa suorituserot kapenevat ajan myötä syntyperäisten ja maahanmuuttajataustaisten välillä (esim. Ruotsi, Kanada, Sveitsi), näyttää olevan hyvin järjestetyt ja rahoitetut kieliohjelmat.

Maahanmuuttajataustaisten lasten koulutuksen haasteista

Suomessa näyttää olevan hyvää tahtoa maahanmuuttajataustaisten lasten koulutuksen tukitoimenpiteiden laatimiseksi. Esimerkiksi äidinkielen merkitys kielellisessä kehityksessä on ymmärretty. Äidinkielen tukeminen ja toisen kielen opetus ovat valtakunnallisia suosituksia toisin kuin maissa, joissa kielikysymys on vahvasti politisoitunut, kuten Yhdysvalloissa ja Saksassa (Kempainen, Ferrin, Hite & Hilton, 2008).

Käytäntö ei aina toimi suositusten mukaisesti; maahanmuuttajataustaiset lapset eivät ole tarjonnan suhteen tasavertaisessa asemassa keskenään. Suomi toisena kielenä -rahoituksessa on puutteita suurimmassa osassa kuntia. Äidinkielen opetuksessa ilmenee vielä suurempia eroja. Äidinkielen opetus on vapaaehtoista, ja tarjonnassa on suuria eroja kuntien ja kieliryhmien välillä. Suurimmissa maahanmuuttajien kieliryhmissä oppilaat saavat helpommin äidinkielen opetusta kuin pienissä kieliryhmissä. Lisäksi maahanmuuttajataustaisten lasten tukiovetusresurssit kilpailevat valtaväestön erityisopetusresurssien kanssa. Edellisen ryhmän kieliopinnot luonnollisesti poikkeavat suomalaislasten erityisopetuksen luonteesta, tarpeista ja tavoitteista. Nämä kaksi asiaa tulisi pitää erillään rahoitusmalleissa ja budjettiluokissa.

Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten koulumenestyksen seuraaminen ja vertailu on välttämätöntä. PISA 2003 -tutkimus maahanmuuttajataustaisten nuorten koulumenestyksestä tuo arvokasta tietoa siitä, millaisella koulupolitiikalla on yhteyksiä heidän koulusuuritustensa tasoon. PISA:n mukaan perinteisissä maahanmuuton maissa (pois lukien Yhdysvallat) maahanmuuttajataustaisten ja syntyperäisten väliset suorituserot heikkenevät ajan myötä sukupolvesta toiseen. Syytä olisi myös tutkia niiden maiden opetuskäytäntöjä, joissa erot kaventuvat ajan myötä toisessa ja kolmannessa sukupolvessa.

PISA-testeissä hyvin menestynyt Suomi ei ollut mukana maiden välisessä maahanmuuttajataustaisia oppilaita koskevassa vertailussa. Tämänhetkiset peruskoulun jälkeiset opiskelutilastot antavat kuitenkin huolenaihetta – vaikkakin viime vuonna on lukiokiinnostus noussut esimerkiksi somalialaistaustaisten nuorten keskuudessa. Maahanmuuttajataustaiset nuoret jatkavat toisen asteen koulutuksessa syntyperäisiä huomattavasti harvemmin.

Erot kaipaavat tarkempaa tarkastelua syiden löytämiseksi. Seuraavassa luvussa tarkastellaankin tutkimuksen valossa suomen kielen oppimista ja sen roolia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppitaidoilla. Kaikille lapsille ja nuorille kuuluu tarjota tasavertaiset jatko-opinto- ja elinikäisen oppimisen edellytykset mm. tukemalla kielellistä kehitystä ja tarjoamalla koulunkäynnin tukitoimia. Samoin olisi aiheellista tutkia sekä opettajien että vanhempien ja etnisten yhteisöjen koulutukseen ja jatkokoulutukseen liittyviä asenteita. Suomi suhteellisen uutena maahanmuuttajia vastaanottavana maana voisi välttää virheitä, joita on tehty joissain muissa maissa. Maahanmuuttajataustaisten nuorten kykyjä on aliarvioitu, ja siten myös heidän on odotettu suoriutuvan kokeissa ja testeissä heikommin kuin syntyperäisten luokkatoveriensä. Lisäksi edellä mainittua ryhmää saatetaan ohjata erilaisiin koulutusvalintoihin kuin kantaväestön lapsia ja nuoria. Epäsuoraa ja rakenteisiin sisältyvää syrjintää on vaikeampi havaita kuin näkyvää ja kuuluvaa syrjintää.

Lähteet

- Albert, M. L., & Obler, L. K. (1978). *The bilingual brain*. New York: Academic Press.
- Alitolppa-Niitamo, A. (2002). The generation in-between: Somali youth and schooling in metropolitan Helsinki. *Intercultural Education* 13 (3), 275–290.
- Baetens Beardsmore, H. (1991) [1982]. *Bilingualism: Basic principles* (2. painos). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Baetens Beardsmore, H. (1995). The European school experience in multicultural education. Teoksessa T. Skutnabb-Kangas (toim.), *Multilingualism for all*, 21–68. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger B. V.
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. Teoksessa E. Bialystok (toim.), *Language processing in bilingual children*, 113–140. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly* 21 (4), 617–641.
- Cummins, J. (1982). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Teoksessa *California State Department of Education, Office of Bilingual Bicultural Education, Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 3–49. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Cummins, J. (2000). Beyond adversarial discourse: Searching for common ground in the education of bilingual students. Teoksessa C. J. Ovando & P. McLaren (toim.), *The politics of multicultural and bilingual education: Students and teachers caught in the cross fire*, 126–147. Boston: McGraw-Hill.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Eggington, W. (2000). *Linguistic predictors of academic achievement*. Shenandoah Language and Linguistics Symposium. Southern Virginia College, Buena Vista, Virginia. March 16–17, 2000.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London, New York: Verso.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition: An Introductory course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behaviour*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hoffmann, C. (1991). *An introduction to bilingualism*. London: Longman.
- Janulf, P. (1998). *Kommer finskan i Sverige att fortleva?: En studie av språkkunskaper och språkanvändning hos andragenerationens sverigefinnar i Botkyrka och hos finlandssvenskar I Åbo*. Acta Universitatis Stockholmiensis, Studia Fennica Stockholmiensia 7. Stockholm: Almqvist & Wicksell International.
- Kempainen, R., Ferrin, S. E., Hite, S. J., & Hilton, S. C. (2008). Sociocultural Aspects of Russian-Speaking Parents' Choice of Language of Instruction for Their Children in Estonia. *Comparative Education Review* 52 (1) 93–119.

- Kemppainen, R., Ferrin, S. E., Ward, C. J. & Hite, J. M. (2004). "One Should Not Forget One's Mother Tongue" – Russian-Speaking Parents' Choice of Language of Instruction in Estonia. *Bilingual Research Journal* 28 (2), 207–229.
- Krashen, S. D. (1996). *Under attack: The case against bilingual education*. Culver City, CA: Language Education Associates.
- Lainio, J. (2008). Henkilökohtainen kontakti, 4.10.2008.
- Lasonen, J. (2005). *Monikulttuurisuus ja koulutuksen kansainvälistyminen*. KeVer 4 (1). Luettu 10.10.2007 <http://www.piramk.fi/kever/kever.nsf>
- Lasonen, K. (1978). *Ruotsin suomalaiset siirtolaisoppilaat. Osa II: äidinkielellä tapahtuvan opetuksen merkitys Ruotsin suomalaisten siirtolaisoppilaiden koulunkäyntiin peruskoulun ala-asteella*. Jyväskylä: Kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Latomaa, S. (toim.) (2004). *Äidinkieli ja toiset kielet*. Pohjoismainen kaksikielisyystyöpaja Tampereella 18.–20.10.2002. Tampere: Tampere University Press.
- Lauranto, Y. (1995). Normi, rekisteri ja S2-opetus. *Virtittäjä* 99 (2), 261–263.
- Lehtinen, T. (2002). *Oppia kieli kaikki: Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla*. Turun yliopiston julkaisu, Annales Universitatis Turkuensis, Sarja C, Osa 18. Turku: Turun yliopisto.
- Löytty, O. (2005). Toiseus. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen, O. Löytty (toim.), *Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*, 161–189. Tampere: Vastapaino.
- Malin, A. (2005). *School differences and inequities in educational outcomes. PISA 2000 results of reaching literacy in Finland*. (Tutkimuksia 15). Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- Martin, M. (1995). Kuka osaa suomea? *Virtittäjä* 99 (4), 554–558.
- McLaughlin, B. (1985). *Second-language acquisition in childhood: Osa 2. School-age children* (2. painos). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mitchell, D. E., Destino, T., Karam, R. T., & Colón-Muniz, A. (1999). The politics of bilingual education. Teoksessa B. S. Cooper ja E. V. Randall (toim.), *Accuracy or Advocacy: The politics of research in education*, 81–98. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD. (2006). *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Programme for International Student Assessment*. Paris: OECD.
- OECD. (2007). *Education at a glance 2007*. Paris: OECD.
- Opetushallitus. (2004a). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Edita.
- Opetushallitus. (2004b). *Tiedote 38/2004. Maahanmuuttajien, saamenkielisten ja romani-kielisten oppilaiden/opiskelijoiden opetusjärjestelyt esiopetuksessa, perusopetuksessa ja lukiopetuksessa 2004*. Luettu 28.10.2006 <http://www.oph.edu.fi/binary.asp?path=498;526;7008;32830;32836&field=fileAttachmentversion=1>
- Opetushallitus. (2004c). *Liite 4. Opetushallituksen suositus maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi*. Luettu 28.10.2006 http://www.oph.edu.fi/info/ops/maahanuuttaja_liite.doc
- Opetushallitus. (2005). *Suomi tai ruotsi toisena kielenä – opetuksen järjestäminen perusopetuksessa. Selvitys 2005, tiivistelmä*. Luettu 1.10.2007 <http://www.oph.fi/maahanmuuttajat/>

- Opetushallitus. (2006a). *Toisen asteen yhteishaku. OPH/Tayh toisen asteen yhteishaku kevät 2004 (taulu 8. koulutus äidinkielen mukaan)*. Opetushallitus kevät 2004. (Opetushallituksesta saatu taulukko 16.2.2006).
- Opetushallitus. (2006b). *Oman äidinkielen opetus*. Luettu 17.2.2006 <http://www.edu.fi/page.asp?path=498,526,3329>
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Skutnabb-Kangas, T. (1995). Introduction. Teoksessa T. Skutnabb-Kangas (toim.), *Multilingualism for all*, 7–20. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger B. V.
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Tampere, Finland: Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos (UNESCO).
- Tikunoff, W. J., Ward, B. A., van Broekhuizen, D., Romero, M., Castaneda, L. V., Lucas, T., & Katz, A. (1991). *A descriptive study of significant features of exemplary special alternative instructional programs*. Los Alamitos, CA: Southwest Regional Educational Laboratory.
- Tilastokeskus. (2007). *Opetushallituksen oppilaitostietojärjestelmä OPTI*. Helsinki.
- Tuomela, V. (2001). *Tvåspråkig utveckling i skolåldern: en jämförelse av sverigefinska elever i tre undervisningsmodeller*. Dissertations in Bilingualism. Stockholm: University of Stockholm.
- Viberg, Å. (1993). Introduktion: Projektet tvåspråkighet i skolan. Teoksessa Å Viberg, V. Tuomela & P. Bergman (toim.), *Tvåspråkighet i skolan/Bilingualism at school. BAS-rapport 1. Rapporten om tvåspråkighet 9*. Stockholm: Stockholms universitet, Centrum för tvåspråkighetsforskning.

Oppitaipaleella – katsaus monikielisyteen päiväkodista yhdeksännelle

Edellisessä luvussa esiteltiin yleisemmin suomalaista koulujärjestelmää monikulttuurisuus- ja -kielisyyskoulutuksen kannalta, sen tavoitteita ja suhdetta muiden valtioiden koulutuspolitiikkaan. Lisäksi esille tuotiin kaksikielisuuden ihanne ja tavoite.

Tässä luvussa teen kielen oppimisen näkökulmasta hieman tarkemman katsauksen lasten ja nuorten oppitaipaleeseen päiväkodista peruskoulun päättövaiheeseen. Keskiössä ovat maahanmuuttajataustaiset lapset ja erityisesti suomen kielen kehittyminen, mutta on syytä muistaa, että – parhaimmillaan – näissä instituutioissa myös suomenkieliset juuriltaan suomalaiset kylpevät sekä kulttuureissa että kielissä. Tarkemmin ja konkreettisemmin luvussa keskitytään kuudesluokkalaisiin helsinkiläisiin koululaisiin ja heidän tilanteeseensa esimerkkitapauksena.

Päiväkodista valmistavan opetuksen kautta peruskouluun

Kaikki Suomessa asuvat lapset eivät käy päiväkodissa tai esiopetuksessa, mutta monen taival suomalaisessa institutionaalisessa yhteiskunnassa alkaa jo niistä. Alueilla, joilla on paljon maahanmuuttajataustaista väestöä, juuri päiväkodeissa muutos ja maahanmuuton lisääntyminen näkyy selvimmin. Uudessa kotimaassa saadaan lapsia, joiden oppi alkaa jo suomalaisessa päiväkodissa. Päiväkodissa opetellaan monenlaisia perustaitoja, kuten ruokailutapoja ja kengän nauhojen sitomista, mutta erityisen tärkeä oppimisen kohde maahanmuuttajataustaisilla lapsilla on suomen kieli.

Tässä oppivaiheessa opitaan tai pikemminkin omaksutaan puhuttua kieltä. Suomen kielen taitojen kehittymistä ja monikielisyyttä puhutussa vuorovaikutuksessa on tutkittu eri projekteissa esimerkiksi Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitoksella. Tutkimukset ovat osoittaneet muun muassa sen, miten vuorovaikutus hiljalleen siirtyy ei-kiellellisestä kielelliseen. Keinoja siirtyä kielen käyttöön ovat esimerkiksi vuorovaikutuksessa spontaanisti ja implisiittisesti tehdyt toisen kielen korjaamiset, esimerkiksi lapsen pyytäessä jotakin väärällä sanalla (*saanks mä lepa*) aikuinen voi tarkistuskysymyksellään huomaamatta korjata sanaa (*haluatko sä tummaa vai vaaleeta leipää*). Tärkeitä oppimisen välineitä ovat kielen elementtien toistaminen, kierättäminen ja tietoinen aktiivinen lasten puhuttaminen – lapsethan pärjäävät pitkälle mykkinä, leikki ja yhdessäolo sujuvat kielettäkin. (Ks. Kurhila, 2006b; Savijärvi, 2008, tekeillä.) Samantyyppiset oppimisen keinot koskevat pitkälle paitsi ylipäätään oppimista suullisessa vuorovaikutuksessa (ks. Lilja, tekeillä; Lehtimaja, tekeillä) myös aikuisten oppimista (ks. Kurhila, 2006a; Suni, 2008). Korjaaminen, vaikka usein implisiittinenkin, ja toistaminen ovat suullisen oppimisen avaimia – puhumisen määrän ohella.

Oppivelvollisuus koskee kaikkia Suomessa vakinaisesti asuvia esimerkiksi kansallisuudesta riippumatta. Päiväkodin jälkeen lapsen edessä on usein esikoulu. Maahanmuuttajataustaisen lapsen seuraava – tai ensimmäinen – opinahjo saattaa olla niin kutsuttu valmistava opetus, jota annetaan 6–10-vuotiaille oppilaille ja jossa paneudutaan nimenomaan

suomen (tai ruotsinkielisillä alueilla ruotsin) kielen kehittymiseen sille tasolle, että oppilas saa valmiudet siirtyä mieluiten oman ikäluokkansa kanssa normaaliin perusopetukseen. (Ks. Opetushallitus, 2004.) Tähän opetusmuotoon voivat siis osallistua yhtä lailla Suomessa syntyneet Suomen kansalaiset, joiden ensikieli on jokin muu kuin suomi, kuin vasta maahan muuttaneet ulkomaan kansalaiset, mikäli he ovat vielä oppivelvollisuusikäisiä (ks. Korpela, 2005). Tämän alkuopetuksen jälkeen edessä on peruskoulu.

Monikulttuurisuus ja monikielisyys peruskoulussa

Suomalaisen yhteiskunnan maahanmuuttopolitiikka tähtää virallisesti integraatioon, sopeutumiseen suomalaiseen yhteiskuntaan niin, että oma kulttuuritausta säilyy voimissaan. Tarkastelen seuraavaksi, miten tämä tavoite näkyy opetussuunnitelmissa ja koulun arjessakin.

Opetussuunnitelman näkökulma S2-opetukseen

Monikielisyysopetuksen status vaihtelee Suomessa paljon. Suomi toisena kielenä -opetuksella on kohtuullisen vakaa asema, mutta se ei kuitenkaan ole itsenäinen oppiaine vaan osa suomi äidinkielenä -oppiainetta. Tämä fakta voidaan nähdä S2-opetuksen kannalta sekä hyvänä että huonona. Hyvää siinä on se, että näin S2-opetus on näin melko varmalla pohjalla suomi äidinkielenä -oppiaineen aseman kohtuullisen vahvuuden vuoksi – toisaalta samaan aikaan nämä aineet käyttävät samoja varoja. Ongelmaksi taas voidaan nähdä se, että tällä tavalla ei suomi toisena kielenä -opetus eikä yleisemminkään toisen kielen opetus saa sille kuuluvaa pedagogista erityisasemaa – jossa huomioon otettaisiin esimerkiksi kielten kontrastiivinen vertailu ja kielenoppimisen systematiikka esimerkiksi oppijan äidinkielen mukaan – ja arvostusta, vaan sen opetus nähdään ikään kuin tulevan kuin itsestään suomi äidinkielenä -opetustaitojen myötä.

Oma erityisongelmansa on S2-opetuksen rahoitus, jota tulee valtiolta kaikille niille oppilaille, jotka ovat asuneet Suomessa vähemmän kuin neljä vuotta. Ilman kuntien lisätukea tämä tarkoittaisi käytännössä, että toisen polven maahanmuuttajat jäisivät kokonaan vaille S2-opetusta. Isoissa kaupungeissa esimerkiksi pääkaupunkiseudulla kaupungit ovat tulleet vastaan ja antavat erillistä tukea S2-opetukseen, mikä lienee myös kaupunkien intressi. Pienemmissä kunnissa, usein esimerkiksi vastaanottokeskusten ympäristökunnissa, tilanne voi olla toisenlainen, vaikka avun- ja opetuksentarve on vähintään yhtä suuri.

”Oma kieli kullan kallis” – myös suunnitelmissa

Sirkku Latomaa kollegoineen on jo useammin 2000-luvulla (2004, 2007) kartoittanut Suomen oman äidinkielen opetuksen tilannetta. Oman äidinkielen opetuksen asema on erittäin heikko jo opetussuunnitelmassa, jossa se vain mainitaan määrittelemättä sille omia tavoitteita ja jonka tuki on erillisen valtionavustuksen varassa (Opetushallitus, 2004b). Oman äidinkielen opetuksen tavoitteena on paitsi ylläpitää ja parhaimmillaan myös kehittää oppilaan äidinkielen taitoja, tukea myös vanhempien kotimaan kulttuuria ja tapoja. Identiteetin vahvistaminen nähdään osana integraatiota: asettuakseen jonnekin on tiedettävä, mistä on tulossa (ks. esim. Ikonen, 2007; Kemppainen, Ferrin, Hite & Hilton, 2008; Mäkelä, 2007). Yksi alan pioneereitöitä on Skutnabb-Kankaan ja Toukomaan tutkimus (1976) ruotsinsuomalaisten koululaisten äidinkielen opetuksen merkityksestä heidän muuhun koulumenestykseensä. Sekin muistuttaa siitä, että paitsi että olemme nykyään maahanmuuttajia vastaanottava maa, olemme pitkään olleet siirtolaisia tai maahanmuuttajia lähettävä maa, jonka vastaanottajina ovat olleet etenkin Ruotsi mutta myös Pohjois-Amerikka ja Australia. Olisi hyvä muistaa, että voisi itse olla ja joku sukulaisista on suurella todennäköisyydellä ollutkin samanlaisessa tilanteessa kuin nyt vaikkapa Filippiineiltä muuttava sairaanhoitaja perheineen. Muutenkin lähes kaikki suomalaiset ovat joka tapauksessa muuttajia – vaikkapa maalta-

opetusryhmät ja opetuksen erilaiset painotukset tekevät oppiaineista joka tapauksessa erilaisia. Palaan myöhemmin kuudesluokkalaisten yhteydessä vielä näihin kysymyksiin, mutta esimerkiksi Kuuikka ja Youssef (mt.) antavat monipuolisen kuvan äidinkielen opetuksesta ja asenteista sitä kohtaan. Asenteiden osalta olisi syytä muistaa myös se, että valtaosa maailman väestöstä on vähintään kaksikielistä, mikä on faktana jäänyt helposti kuvattavan yksikielisyuden ihanteen varjoon myös kielitieteessä (ks. Pavlenko, 2005, 1–12).

Peruskoulu monikulttuurisen elämän pohjana

Peruskoulu on ensimmäinen paikka, jossa Suomessa asuva lapsi kohtaa varmasti suomalaisen koulutusinstituution. Perhepäivähoidot, päiväkodit, tarhat ja esikoulut ovat vielä vapaaehtoisia, oppivelvollisuus tulee kuvaan mukaan koulun alkaessa. Mitä monikulttuurisuus ja kulttuurienvälinen vuorovaikutus koulussa voi tarkoittaa?

Koulut, joissa itse keräsin tutkimusaineistoa 2006–2007, ovat monikulttuurisia ja -kielisiä. Monikulttuurisuus näkyy kouluissa monenlaisena erilaisuutena, jota ei ole pyrittykään muuttamaan tai kahlitsemaan. Näkyvin yksittäinen ilmiö ovat varmaankin muslimityttöjen huivit ja pitkät hameet; Suomen kouluissa uskonnollisiin symboleihin ei ole puututtu (islamin näkymisestä suomalaisessa alakoulussa ks. Halonen, tulossa a). Ulospäin, koulussa välillä vierailevalle tutkijalle koulu näyttää melko idylliseltä sekamelskalta. Eräs 1970–80-luvuilla koulunsa käynyt opettaja muotoilikin olevansa toisinaan oppilailleen melkein kateellinen siitä, miten yksinkertaisesti ja vaivatta he kasvavat monikulttuurisuuteen ja kulttuurienvälisyyteen.

Monikulttuurisuuteen ja sen nopeaan kasvuun liittyy aina myös kamppailu siitä, mikä kulttuuri, kieli tai tapa saa prestiisin aseman. Parhailtaan Suomessa, kuten muuallakin Euroopassa ja maailmassa, monikielisyys ja ”ulkomaiset” juuret ovat saavuttamassa pikemminkin arvostetun kuin alistetun aseman. Maailmalla esimerkiksi musliminaisten erilaiset huivit erilaisine väri-, malli- ja sidontatyyleineen on huip-

pumuotia. Myös Heini Lehtosen tutkimukset (esim. tekeillä) osoittavat, että helsinkiläisissä nuorisoporukoissa ulkomaalaisella taustalla on usein prestiisiasema.

Yllä kuvaamani tunnelmat ja väläykset ovat kuitenkin ruusuisia ja pelkkä jäävuoren huippu. Edelleen esimerkiksi rasismi kukkii moninaisena myös monikulttuurisissa kouluissa. Esimerkiksi somali- ja venäläistaustaisten nuorten välit ovat olleet hyvin tulehtuneita, ja niiden käsittelyssä ei ole säästelyä *r*- eikä *n*-sanoja (rasistisista kategorianimityksistä ks. Raevaara, 2008; Rastas, esim. 2005, 2007; myös Lehtonen & Löytty, 2007; myös Halonen tulossa a). Kuitenkin esimerkiksi vuoden 2005 Nuorisobarometri osoittaa, että mitä läheisemmät suhteet toisen kulttuurin edustajaan on mahdollista luoda, sitä vähemmän rasismia ilmenee (Jaakkola, 2005, 110; Harinen, 2005, 99, 100–101; vrt. Matilainen, tekeillä). Toisin sanoen mahdollisimman monikulttuurinen koulutausta voisi ennakoida lämpimämpää suhdetta erilaisuuteen ylipäätään. Paljon huomiota on herättänyt Olli Löytyn (2008; ks. myös Rastas, Huttunen & Löytty, 2005) näkemys siitä, että ylipäätään jo vierauden ja erilaisuuden sietäminen on optimaalinen tavoite täydellisen sopusoinnun ja suvaitsevaisuuden sijaan. Löytty kärjistänee hiukan kiinnittääkseen huomion hyvää tarkoittavaan mutta usein pelkäksi sanahelinäksi jäävään monikulttuurisuuskeskusteluun, jossa kaikki on hyvää ja kaunista, ja pyrkii herättämään aitoa keskustelua rasismista, sen luonteesta ja alkuperästä. Ilman tämän ”suvaitsevaisuusmuurin” purkamista aitoa kulttuurienvälisyyttäkin tuskin syntyy.

Yksi asia, jossa kaikki oppilaat ovat äidinkielestään riippumatta ainakin lähes samalla viivalla kouluun tullessaan, on uusi vieras kieli: kirjoitettu suomi. Toki joissain perheissä erilaiset tekstilajit ja rekisterit ovat tulleet tutuiksi vaikkapa yhdessä lukemisen myötä, mutta kaikkien suomalaislasten ensimmäinen kieli on puhuttu suomi. Kirjoitettu kieli taas on poliittisista syistä tietoisesti synnytetty, usean murteen kompromissi, jota kukaan ei puhu äidinkielenään. Toisin kuin joskus on kouluissa väitetty, suomea ei kirjoiteta niin kuin puhutaan, vaikka suomen kielen kirjoituksen ja puheen äänteellinen vastaavuus onkin monia vanhempia kirjoitettuja kieliä selvempi. Kirjoitetun (ja luetun)

kielen ongelmat ovatkin suomen- ja muunkielisillä oppilailla usein samoja. Kaikki aloittavat siis yhteisen ”vieraan kielen” (aiheesta lisää ks. Halonen, 2008b, tulossa b).

Esimerkkitapauksena kuudesluokkalaiset

Tarkastelen seuraavaksi hieman tarkemmin yhtä koululaisryhmää, heidän suomen kielen taitojaan ja kielivalintojaan, helsinkiläisiä peruskoulun kuudesluokkalaisia. Katsaus perustuu Suomen Akatemian rahoittamaan, Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitoksen hallinnoimaan ja Johanna Lasosen johtamaan hankkeeseen ”The roles of the first and second language to achieve bilingualism in Finnish elementary schools”. Tutkimukseni fokuksessa ovat olleet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen taidon taso ja kielitaitoprofiilit.

Yleisiä tuloksia suomen kielen taidosta

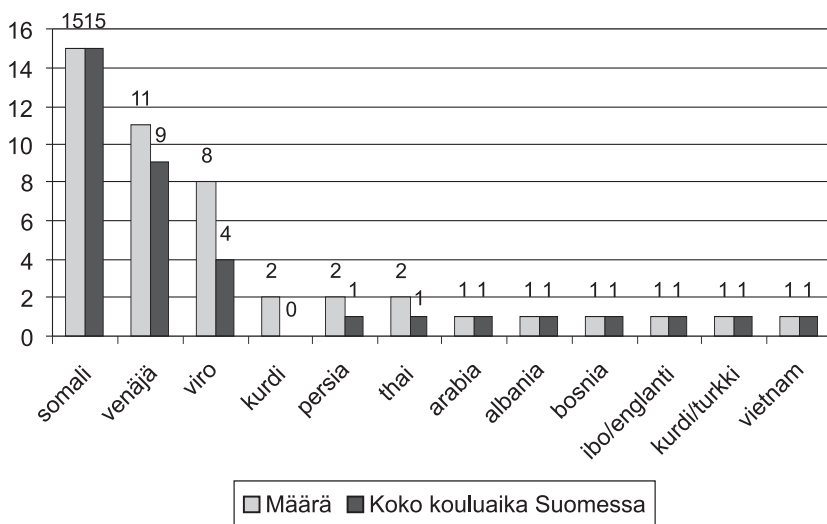
Keräsin tutkimuksen aineiston syksyllä 2006 ja keväällä 2007 kuudesluokkalaisilta neljästä alakoulusta Helsingissä. Kuudensilta luokilta koottiin kaikki oppilaat, joiden ensikieli oli muu kuin suomi, ruotsi tai jokin Suomen virallisista vähemmistökielistä (taulukko 1). Vertailuaineiston muodosti muutamien suomenkielisten yksi- ja kaksikielisten joukko.

Maahanmuuttajien ensikielistä suurimmat ovat venäjä, viro ja somali, jotka ovat myös aineiston suurimmat kielet. Kuviossa 1 näkyvät aineiston ensikielten jakauma ja koko koulun Suomessa käyneiden osuus puhujista.

Suurin osa oppilaista on jo käynyt koko koulunsa Suomessa, ja valtaosa heistä myös syntynyt täällä. Heidän puhuttu suomen kieltään suomenkielisten tasoa. Puhuttu kieli on enemmän omaksettua kuin opittua, toisin kuin aikuisena tai myöhään teini-ikäisenä Suomeen muuttaneilla.

Taulukko 1. Tutkimuksen oppilaiden ensikieli

Ensikieli		Yhteensä
suomi	8	
suomi + muu kieli	7	15
muu kieli	44	
muu kieli + muu kieli	2	46
Yhteensä	61	



Kuvio 1. Ensikielten jakauma ja koko koulun Suomessa käyneiden määrä

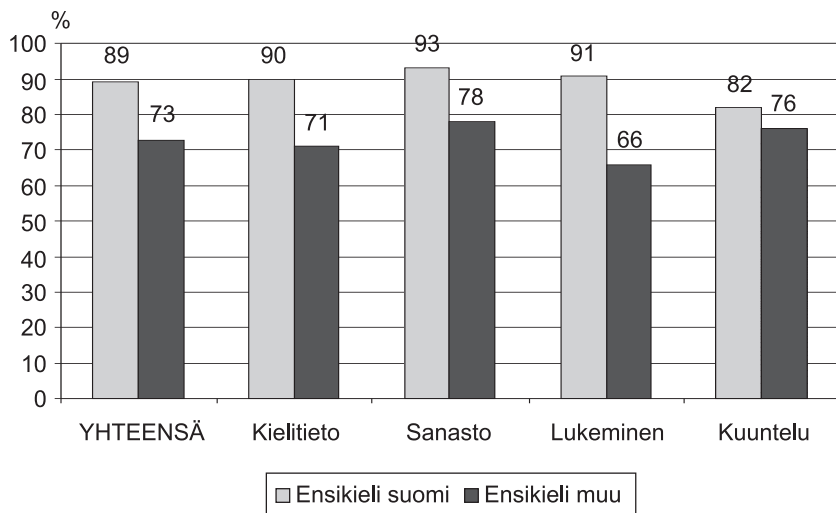
Etenkin alakoulussa opettajat ottavat arvioinnissa huomioon oppilaan taidot mutta myös taitojen kehittymisen ja niiden suhteen toisten oppilaiden taitoihin. Tästä kolmiosta syntyy oppilaan arvosana. Itse otin kouluun arviointivälineekseni Opetushallituksen Kike-tehtäväsarjan (2005), joka on kehitetty kielitaidon tason ”diagnoimiseen” ja kielitaitoprofilien piirtämiseen. Tehtäväsarjassa lähdetään toiminnallisen kielitaidon ihanteesta ja siinä mitataan kielitaitoa kielitiedossa, sanas-

tossa, lukemisessa, kuullun ymmärtämisessä, kirjoittamisessa ja puhumisessa. Alueiden tehtävät ovat hyvin eritasoisia, ja etenkin kielitiedon osuus korostuu: lähes puolet kaikista pisteistä muodostuu kielitiedosta. Osa-alueiden hallinnan pohjalta oppilaiden kielitaidosta voidaan piirtää niin sanottu kielitaitoprofiili, joka kuvaa yhtä arvosanaa tarkemmin kielitaidon vahvuudet ja heikkoudet ja on käyttökelpoinen kielitaidon kuvaaja ja apuväline opetuksen kehittämiseen. Tehtäväsarjan tulokset vastaavat hyvin opettajien antamia arvosanoja.

”Ymmärrän enemmän kuin en ymmärtäisi”, kuvaa suomen kielen taitojaan ensikieleltään kurdinkielinen tyttö, joka on tullut Suomeen vasta muutama vuosi sitten. Oppilaiden kielen oppimisen tapa näkyykin heidän kielitaitoprofilissaan: puhutun kielen taidot ohittavat huimasti kirjoitetun kielen taidot, kuten yleensäkin lapsioppijoilla. Kuviossa 2 näkyvät yksinkertaisesti pisteitettävät kielitiedon, sanaston, lukemisen ja kuullun ymmärtämisen osa-alueet. Tulokset on ilmaistu prosentteina eli suhteellisina osuuksina maksimipisteistä. Vertailtavana ovat ensikieleltään suomenkieliset (turkoosit pilarit) ja muunkieliset (vihreät pilarit).

Kuvio 2 näyttää, että muunkieliset jäävät suomenkielisten suorituksista noin 20 prosenttiyksikköä eri alueilla. Kuullun ymmärtäminen – joka on korostettu keltaisella – erottuu kuitenkin selvästi muista: siinä suomenkielisten taitotaso putoaa ja muunkielisten taso kohoaa vain 6 prosenttiyksikön päähän suomenkielisistä. Tulokset näyttävät siis oppilaiden vahvuuden juuri suullisen kielitaidon alueella. Erityisesti somalitaustaiset oppilaat ovat erinomaisia sekä puheen tuottamisen että kuullun ymmärtämisen alueella, mihin voi olla syynä somalikulttuurin edelleen hyvin vahva suullisen perinteen ja vuorovaikutuksen arvostus (ks. Halonen, 2008a, 2008b). Toki muunkieliset ovat saaneet enemmän harjoitustakin suomen kielen kuuntelussa; testityyppi lie ollut vieras suomenkieliselle verrokkiryhmälle.

Kirjoittamisen taidot, joiden tarkastelu ei ole mukana vielä tässä artikkelissa (ks. kuitenkin Halonen, tulossa b), ovat melko heikot. Tämä on se kielen alue, johon koulun olisi panostettava erittäin paljon jo alakouluvaiheessa; yhteiskuntamme perustuu kirjallisille teksteille,



Kuvio 2. Kielitaitoprofiilit ensikielen mukaan

ja ilman muodollisia kirjallisia taitoja on vaikea päästä eteenpäin. Yksi oppilasryhmä poikkeaa kuitenkin muista: ensikieleltään venäjänkieliset. Venäjänkielisten menestystä selittävät monet tekijät. Yksi näistä on venäjän kirjoitetun kielen konventiot, joita on paljon ja jotka poikkeavat paljon puhutusta kielestä – latinalaisten aakkosten alueella myös kirjainjärjestelmä poikkeaa ympäröivästä. Venäjänkieliset harjoittelevat kirjoittamista oman äidinkielen tunneillaan ja kotitehtävissä erittäin paljon. Suuri merkitys kirjallisissa taidoissa on varmasti myös kirjallisen kulttuurin korkealla arvostuksella.

Kuudesluokkalaiset kieltensä valitsijoina ja vaalijoina

Tutkimukseni oppilaat olivat pääsääntöisesti erittäin hyvässä asemassa sekä S2-opetuksen että oman äidinkielen opetuksen suhteen. Kuten edellä jo mainitsin, pääkaupunkiseudun kaupungit ovat tukeneet S2-opetusta valtionavustuksen lisäksi, vaikka rahapussin nyörit Helsingis-

säkin ovat tiukalla, luokanopettajan sanoin: ”Armas kotikaupunkimme säästää ja säästää. Ei ole mitään mahdollisuutta antaa tukiopetusta, vaikka tarve olisi suuri.” Kaikille tarvitsijoille ja halukkaille siis kuitenkin oli tarjolla S2-opetusta. 46 oppilaasta 30 kävi S2-opetuksessa, loput 16 suomi äidinkielenä -opetuksessa, muutama oppilas kävi varmuudeksi tai siirtymäaikana jopa molemmissa. S2-opetuksessa kävijöistä yli puolet oli syntynyt Suomessa. Erityistä tukea suomen kielessä tunnuttiin siis tarvittavan paljon ainakin läpi koko alakoulun.

Äidinkielen opetuksen saatavuus näkyy hyvin äidinkielen opiskelun määränä: peräti 37 oppilasta 46:sta käy oman äidinkielen opetuksessa, eli vain 9 oppilasta ei käy oman äidinkielen opetuksessa. Kaikissa tutkituissa kouluissa somalin- ja venäjänkielen opetusta on tarjolla omassa koulussa, mikä näkyy myös äidinkielen suosiossa: kaikki somalinkieliset oppilaat käyvät oman äidinkielen opetuksessa, ja vain yksi venäjänkielinen ei käy tarjotussa opetuksessa, ilmeisesti osin myös siksi, että perhe on todella monikielinen, joten venäjän valinta omaksi äidinkieleksi saattaisi olla perheessä vahva ”sisäpoliittinen” kannanotto. Kaikissa muissa tapauksissa äidinkielen opetus järjestettiin keskitetysti jossain toisessa koulussa. Kaksi tunneilta pois jäänyttä oli kurdinkielisiä oppilaita, joiden vahvempi kieli oikeastaan oli turkki, koska he olivat turkinkieliseltä alueelta. Myös näissä perheissä olisi oman äidinkielen valitseminen voinut olla hankalaa vanhempien puhuman kurdin ja nuorten paremmin hallitseman turkin välillä. Yhden oppilaan äidinkieli oli bosnia, jonka opetusta ei aineistonkeruun hetkellä ollut tietojeni mukaan saatavilla.

Oppilaat käyvät siis lähes kaikki äidinkielensä opetuksessa, jos se on käsillä omassa koulussa. Kun oppi on haettava kauempaa, opiskelu jää helposti. Oppilaiden suhde äidinkielen opiskeluun ei kuitenkaan ollut niin mutkatonta kuin opiskelijoiden määrä voisi vihjata: monet olivat tunneilla vanhempien toivomuksesta, pitivät tunteja tylsinä ja ajanhukkana. Osa argumenteista saattoivat hyvin pitääkin paikkansa – siihen en osaa ottaa kantaa – mutta osa tylsistymisestä ja hyödyttömyyden tunteesta mennee yleiseen teini-iän mukanaan tuomaan koulun vastustukseen ja väsymykseen. Keskustellessani niin oppilaiden kuin opettajien kanssa päällimmäiseksi mieleeni jäi se, miten monenlaisia ratkaisuja

lapsen ja nuoren ja tämän vanhempien on jo osattava tehdä elämänsä kielipolitiikassa, ja miten paljon koulun ja vanhempien yhteistyötä kaikki tämä vaatii (ks. Koironen, 2008; Talib, 2002).

Kuudennelta yhdeksännelle – ja eteenpäin?

Tutkimani kuudesluokkalaiset ovat koulunkäyntinsä kannalta yhdessä ratkaisevassa kohdassa siirtymässä yläkouluun ja toisenlaiseen koulumuotoon – koko koulunkäynti tulee muuttumaan radikaalisti. Kuudenteen luokka-asteeseen mennessä kehittyneet kielen taidot ovat erittäin merkittäviä koko koulutusuran kannalta. Suomenkielisten oppilaiden suhteen on havaittu, että äidinkielen ja kirjallisuuden suhteen oppilaiden taidot eivät yläkoulussa usein enää kehity ja joillakin taso jopa putoaa (Lappalainen, 2003; Opetushallitus, 2006). On siis tärkeää kiinnittää enemmän huomiota juuri kuudesluokkalaisten kielen osamiseen, etenkin kirjoittamisen ja lukemisen osalta. Jatko-opintojen tie katkeaa niin ammatillisella puolella kuin lukiossakin, mikäli kirjalliset taidot eivät esimerkiksi aineistoni informanteilla kehity selvästi lopun kuudennen luokan ja yläasteen aikana (yhdeksäluokkalaisten S2-oppilaiden suomen kielen taidoista ks. Suni, 1996). Tilastot osoittavat myös, että alle puolet toisen polven maahanmuuttajista sekä pääsee lukioon tai ammattioppilaitokseen että saa koulun loppuun (Koulutustilastot). Tähän kehityksen yksi suuri taustatekijä on muodollisten kielen taitojen puute.

Muodollinen kielitaito on niin yhteiskunnallisen integraation kuin sosiaalisen nousunkin välttämätön edellytys. Kaikkialla yhteiskunnassa tekstien tuottamisen, lukemisen ja ymmärtämisen merkitys työn välineenä kasvaa; muodollisen kielen taitoihin olisi syytä kiinnittää koulutuksessa enemmän huomiota. Maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on oltava samanlaiset edellytykset aloittaa aikuiselämänsä yhteiskunnan täysivaltaisina jäsenenä kuin äidinkieleltään suomenkielisillä. Kieli on näiden edellytysten avain. Maahanmuuttajien ja maahanmuuttajataustaisten suomen kielitaitoprofiili ja taitotasot, joihin opetuksella

pyritään, ovat myös suuria työvoimapolittisia kysymyksiä: millaiseen työhön suomea toisena tai vieraana kielenä käyttävän henkilön kielitaito riittää, ja mihin sen halutaan riittävän? Myös Opetusministeriö on herännyt tähän ja ottanut koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassaan 2007–2012 (mt., 35) tavoitteeksi maahanmuuttajataustaisten koululaisten yhdenvertaiset koulutusedellytykset.

Jatkokoulutuksen lisäksi kaikilla nuorilla on edessään elämä. Kokevatko maahanmuuttajataustaiset nuoret itsensä koulun jälkeen suomalaisiksi tai yhdenvertaisiksi kantasuomalaisten eli juuriltaan suomalaisien, ensikieleltään suomenkielisten oppilaiden kanssa, ja mitä monikulttuurisuuskylvystä on jäänyt käteen kantasuomalaiselle? Suurempi erilaisuuden sietokyky ja vai elinikäinen monikulttuurinen ja -kielinen ystävyysverkosto ja kyky ohittaa monenlaiset erilaisuudet useimmiten triviaaleina ja sellaisinaan epäkiinnostavina?

Lähteet

- Halonen, M. (2008 a). *Non-native children's proficiency in formal Finnish and possible background factors: "Somali listeners" as case example*. Esitelmä, 17th Sociolinguistics Symposiumissa Amsterdamissa 4.4.2008.
- Halonen, M. (2008 b). Ensikielenä *muu* – maahanmuuttajataustaisten koululaisten suomi. *Kielikello* 2/2008.
- Halonen, M. (tulossa a). Islam helsinkiläisessä alakoulussa. *Nuorisotutkimus*-lehden vuoden 2009 teemanumero islamista, toimittajana Tuomas Martikainen.
- Halonen, M. (tulossa b). Puhutun kielen variantit resurssina monikielisten koululaisten kirjoitelmissa. *Virittäjä* 113 (2).
- Harinen, P. (2005). Nuoret monikansallistuvassa ja -kulttuuristuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa T.-A. Wilska (toim.), *Erilaiset ja samanlaiset. Nuorisobarometri 2005*, 98–110. Helsinki: Opetusministeriö, Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiainneuvottelukunta.
- Ikonen, K. (2007). Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. Teoksessa S. Latomaa (toim.), *Oma kieli kullaan kallis*, 41–56. Helsinki: Opetushallitus.
- Jaakkola, M. (2005). Suomalaisen suhtautuminen maahanmuuttajiin vuosina 1987–2003. Helsinki: Työministeriö.
- Kempainen, R., Ferrin, S., Hite S. & Hilton, S. (2008). Sociocultural aspects of Russian-speaking parents' choice of language of instruction for their children in Estonia. *Comparative Education Review* 52 (1), 93–120.
- Kike 2005 = Kielellisen kehityksen diagnosoiva tehtäväsarja suomi toisena kielenä -opetuksen. Helsinki: Opetushallitus.

- Koiranen, T. (2008). Monikulttuuristen lasten vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Teoksessa T. Koiranen, M.-L. Husso & E. Korpinen (toim.), *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja 2/2008*, 21–27.
- Korpela, H. (2005). *Perusopetuksen loppuvaiheessa Suomeen tulleiden maahanmuuttajanuorten opetuksen järjestäminen*. Selvityksen tiivistelmä. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 11.6.2008 <http://www.edu.fi/maahanmuuttajat/perusopetus/OPMselvitys2.pdf>.
- Koulutustilastot*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kurhila, S. (2006 a). *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kurhila, S. (2006 b). Kenen suomi on oikeaa? Lasten korjauksista monietnisisissä päiväkotiryhmissä. Teoksessa S. Kurhila & A. Mäntynen (toim.), *Tunnetta mukana: Kirjoituksia Jyrki Kallokosken 50-vuotispäivän kunniaksi. Kieli 17*, 30–54. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Kuukka, I. (2007). *Miksi, mitä, miten? – maahanmuuttajien äidinkielen opettajien vastauksia opetuksen peruskysymyksiin*. Esitelmä, Monikulttuurisuustaitojen kehittäminen koulu yhteisössä. Opetushallituksen järjestämä seminaari Helsingin ja Vantaan maahanmuuttajien äidinkielen opettajille, Helsinki 29.10.2007.
- Lappalainen, H. (2003). *Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002*. Helsinki: Opetushallitus.
- Latomaa, S. (2004) (toim.). *Äidinkieli ja toiset kielet. Pohjoismainen kaksikielisyystyöpaja Tampereella 18.–20.10.2002*. Tampere Studies in Language, Translation and Culture, Series B1. Tampere: Tampere University Press.
- Latomaa, S. (2007) (toim.). *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtimaja, I. (tekeillä). *Puheen suuntia luokkabuoneessa. Oppilaat vuorovaikutuksen rakentajina suomi toisena kielenä -tunnilla*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Lehtonen, H. (tekeillä). *Nuorten kielelliset resurssit ja tyylit monietnisisessä Helsingissä*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos..
- Lehtonen, M. & Löytty, O. (2007). Suomiko toista maata? Teoksessa J. Kuortti, M. Lehtonen & O. Löytty (toim.), *Kolonialismi jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi*, 105–118. Helsinki: Gaudeamus.
- Lilja, N. (tekeillä). *Toisen aloittamat korjausjaksot syntyperäisen ja ei-syntyperäisen suomenpuhujan arkikeskustelussa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Löytty, O. (2008). *Maltillinen butu ja muita kirjoituksia kulttuurien kohtaamisesta*. Helsinki: Teos.
- Matilainen, M. (tekeillä). *Ihmisoikeuskasvatus lukiossa: ihmisoikeuskäsityksiä, opetuksen todellisuutta ja tavoitteita*. Väitöskirja, Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Mäkelä, T. (2007). Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? Teoksessa S. Latomaa (toim.), *Oma kieli kullaa kallis*, 14–16. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2004a). *Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus syyslukukaudella 2003*. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.edu.fi/julkaisut/maahanmuuttajaopetusraportti.pdf>. Luettu 11.6.2008.
- Opetushallitus. (2004b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Edita.

- Opetushallitus. (2006). *Peruskoululaisten kirjoitustaidot kansallisissa oppimistulosarvioinneissa vuosina 1999–2005*. Luettu 13.8.2007 <http://www.oph.fi/txtpage.asp?path=1,444,3784,7698,52571>
- Opetusministeriön kehittämissuunnitelma. *Koulutus ja tutkimus 2007–2012*. Helsinki: Opetusministeriö. Luettu 15.5.2008 http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raevaara, L. (2008). *Youth centre as a multilingual community of practice*. Esitelmä, Mediating Multilingualism, Jyväskylä 4.6.2008.
- Rastas, A. (2005). Racialising categorisation among young people in Finland. *YOUNG. Nordic Journal of Youth Research* 13, 147–166.
- Rastas, A. (2007). Neutraalisti rasistinen? Erään sanan politiikkaa. Teoksessa J. Kuortti, M. Lehtonen & O. Löytty (toim.), *Kolonialismi jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi*, 119–141. Helsinki: Gaudeamus.
- Rastas, A., Huttunen, L., Löytty, O. (toim.) (2005). *Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino.
- Savijärvi, M. (2008). Growing up bilingual in an immersion Kindergarten. Teoksessa A. Nikolaev & J. Niemi (toim.), *Two or more languages. Proceedings from the 9th Nordic conference on bilingualism: August 10–11 2006, Joensuu*, 186–192. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Savijärvi, M. (tekeillä). *Kaksikieliseksi kasvaminen kielikylpypäiväkodissa*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Tampere: Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.
- Suni, M. (1996). *Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Talib, M. (2002). *Monikulttuurinen koulu*. Helsinki: Kirjapaja.
- Youssef, Y. (2007). Maahanmuuttajien äidinkielen opetus. Sari Pöyhönen ja Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*, 369–378. Jyväskylä: Soveltavan kielitieteen laitos.

AIKUISET JA KULTTUURIENVÄLINEN OSAAMINEN

Ammatillinen toinen aste ja kulttuurienvälinen tila

Edellisen osan luvuissa käsiteltiin lasten ja nuorten oppimista peruskoulussa. Tässä osassa siirrytään aikuisiin ja peruskoulun jälkeiseen opiskeluun ja työelämään. Ensimmäisenä tarkastelun alla on ammatillinen toinen aste. Hyvin usein Suomeen muuttanut aikuinen yllättyy siitä, että aikuiset käyvät Suomessa niin paljon koulua, monelle luontevampaa olisi mennä työhön. Suomessa tie työelämään kulkee usein erilaisten suomen kielen kurssien ja valmentavien koulutusten kautta.

Esitimme johdannossa, että haluamme korostaa ja esitellä sellaisia malleja, joissa maahan muuttaneet henkilöt ovat aktiivisesti mukana kehittämässä ja tekemässä toimintamalleja maassa jo pidempään asuneiden kanssa. Kulttuurilaboratorio on yksi malli, jota kokeiltiin maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavan koulutuksen (MAVA) opiskelijaryhmässä. Malli avaa myös uuden näkökulman yhteiseen kehittämistyöhön, jossa erilaiset äänet tulevat kuulluiksi ja osallistujien osaaminen voidaan paremmin tunnistaa ja tunnustaa. Enemmän tunnustamiseen liittyvistä asioista kerrotaan artikkelissa *Tavoitteena tunnustuksen antamisen tasavertaisuus* tässä julkaisussa.

Opettaja, joka kohtaa vieraskielisiä opiskelijoita, kohtaa myös monia haasteita, kuten artikkelissa *Monikielisyys oppimisen pohjana* todetaan. Jatkuva haaste on, miten opettaja kykenee katsomaan omaa äidinkieli-

tään vieraana tai toisena kielenä ja millaisia kulttuurienvälisen osaamisen taitoja hänellä on. Oleellista on myös se, että opettaja samanaikaisesti opettaa yhteenkietoutuneita asioita: uusia sisältöjä ja ajattelutapoja, kulttuurisia käytäntöjä ja kieltä sekä kulttuurisia merkityksiä. Monesti toimitaankin ikään kuin ”välitilassa”, jota voidaan kutsua myös kulttuurienvälisyudeksi. Tässä luvussa keskiössä on niin kutsuttu kulttuurilaboratorio ja siinä luotu kulttuurienvälinen tila oppimisympäristönä.

Mikä on kulttuurienvälinen tila kulttuurilaboratoriossa?

Kulttuurilaboratorio on niin kutsutun muutoslaboratorion sovellus. Muutoslaboratorio on kehittävän työntutkimuksen piirissä kehitetty työn tutkimus- ja kehittämismenetelmä. Siinä työntekijät ja tutkijat yhdessä tutkivat ja analysoivat työtä sekä luovat uusia työtapoja ja -menetelmiä. (Virkkunen ym., 1999, 14.) Kulttuurilaboratoriossa sovelletaan muutoslaboratorion välineitä ja ajatuksia, mutta samalla hahmotellaan myös kulttuurienvälisen kohtaamisen tilaa, jossa osanottajat voivat tunnistaa erilaisia kulttuurisia ilmiöitä, tutustua niihin ja verrata niitä sekä luoda kulttuuriset rajat ylittävää uutta toimintaa. Näin osallistujat tekevät näkyväksi erilaisia kulttuurisia käytäntöjä esimerkiksi oppimista, hoitamista tai johtamista. Työpaikoilla kiireen, muutosten ja tehokkuusvaatimusten keskellä on nykyisin harvoin aikaa pohtia työn tekemisen tapoja. Kuitenkin juuri se olisi tarpeellista, koska usein käy niin, että vallitsevat toimintatavat otetaan ikään kuin annettuina ja valmiina, vaikka myös niillä on omat paikalliset historiansa ja juurensa.

Niin muutos- kuin kulttuurilaboratorionkin taustalla on kehittävän työntutkimuksen perinne, joka on suomalainen, 1980-luvulla liikkeelle lähtenyt työn ja organisaatioiden tutkimuksen ja kehittämisen lähestymistapa. Se yhdistää teoreettisen tutkimuksen, käytännöllisen kehittämisen ja oppimisen. Työntutkimuksessa on toteutettu monia tutkimus- ja kehittämishankkeita eri tieteenaloilla ja toimintaympäristöissä (ks. esim. Engeström, 2004, 2005). Olennaista siinä on laajenevan oppimisen metodi. Sen teoreettisia ja menetelmällisiä lähtökohtia

ovat kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria ja inhimillisen toiminnan tarkasteleminen kulttuurisesti välittyneenä. Tutkimuskohde rajataan ja hahmotetaan usein toimintajärjestelmän mallin avulla. Inhimillinen toiminta ymmärretään dynaamisena ja ristiriitojen kautta kehittyvänä. Toiminnan kolmitasorakenne jakautuu kollektiiviseen toimintaan, yksilöllisiin tekoihin ja automaatioihin. Tyypillistä kehittäväälle työn tutkimukselle ovat myös osallistava ja kehittävä tutkimusote ja moniäänisyys, joka kattaa kaikki toimintaan osallistuvat tahot. (Engeström, 1987, 1998; Leontejev, 1978; Virkkunen ym., 1999; Vygotsky, 1978.)

Kulttuurienvälisessä tilassa eri kulttuureissa kasvaneet ja eläneet ihmiset voivat muodostaa uudenlaisen kohtaamisen ulottuvuuden. Kulttuurienvälinen tila on jännitteinen kenttä, joka voi olla uusien ideoiden ja käytänteiden syntypaikka, mutta se voi olla myös ei kenenkään -alue, jossa kohdataan epävarmuutta ja pelkoa. Aina ylitettäessä erilaisia rajoja, olivatpa ne organisaatioiden sisällä tai eri maiden välillä, ihmiset kohtaavat epätietoisuutta. Kulttuurienvälisen tilan käsitteen avulla voidaan käsitteellistää tätä aina läsnä olevaa kohtaamisten liikettä ja dynamiikkaa. Tila on ollut tutkimuksen kohteena monilla tutkimusaloilla kuten antropologiassa tai taiteessa (ks. esim. Eriksen, 1993).

Tämä luku pohjaa väitöskirjatutkimukseeni (Teräs, 2007) ja muihin kulttuurilaboratoriahankkeen julkaisuihin (Teräs, 2004; Teräs & Lampinen, 2004). Kuvaan ensin kulttuurilaboratoriota ja sitä, miten se tutkimuksessani toteutettiin. Sitten esittelen keskeisiä teoreettisia käsitteitä ja kuvaan lopuksi, miltä kulttuurienvälinen tila näytti.

Kulttuurilaboratorion toteutus

Vuosina 2001–2004 Helsingin sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksessa toteutettiin tutkimus- ja kehittämishanke, jonka tavoitteena oli kehittää opettajien monikulttuurista osaamista ja edistää hyviä etnisiä suhteita. Avainasemassa oli myös maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavan koulutuksen kehittäminen. Hankkeen pääasiallinen teoreettinen ja menetelmällinen viitekehys oli kehittävä työntutki-

mus, jota käytetään usein tilanteissa, joissa vanha toimintatapa ei enää riitä muuttuneessa tilanteessa, mutta uutta toimintatapaa ei ole vielä syntynyt. Kulttuurilaboratorio oli interventio, jossa kerättiin tietoa ja keskusteltiin opetuksen ja opiskelun nykytilanteesta ja tehtiin ehdotuksia koulutuksen kehittämiseksi. Oppimista ja opetusta tarkasteltiin kulttuurisesti välittyneenä muun muassa tunnistamalla opiskelijoiden aiemmissa oppimiskulttuureissa käyttämiä oppimisen välineitä.

Kulttuurilaboratorio toteutettiin pitämällä kokouksia marraskuusta 2001 huhtikuuhun 2002. Kokoukset olivat osa opetusta ja tavallista koulupäivää. Kulttuurilaboratorioon kokoonnuttii yhteensä yhdeksän kertaa, 2–3 tunnin kokouksiin (yhteensä 20 tuntia), jotka järjestettiin 1–6 viikon välein. Kulttuurilaboratorioon osallistui yksi maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavan koulutuksen opiskelijaryhmä (yhteensä 17 opiskelijaa, 8 eri maasta), ryhmän neljä opettajaa, koulunkäyntiavustaja, kuraattori, istuntojen vetäjä, projektitutkija ja -koordinaattori.

Kokoukset alkoivat yleensä musiikilla, jota osallistujat toivat eri maista. Musiikin kuuntelun lomassa juotiin kahvia ja teetä ja keskusteltiin vapaamuotoisesti. Sen jälkeen luettiin edellisen kerran muistio, jonka tekivät yleensä opiskelijat, ja sovittiin muistion tekijä ja taulukkirurit kyseiselle kerralle. Jos muistion tekijät eivät olleet paikalla, edellistä kertaa muisteltiin yhdessä. Taulukkirjureina toimivat yleensä yksi opiskelija ja yksi henkilöstön edustaja. Taulukkirurit kirjasivat seinätauluille kokouksissa käsiteltyjä aiheita ja asioita.

Työskentely ja keskustelu kulttuurilaboratoriossa rytmittyi eri teemojen pohjalta. Keskustelujen teemoja olivat muun muassa seuraavat: miksi olemme kulttuurilaboratoriossa, mitä teemme ja miten työskentelemme, millaista on arkielämä ja kouluopetus Suomessa, miten yhdistetään kielen ja sisällön oppiminen, mitä ovat kielelliset ja kulttuuriset valmiudet ja oppiminen eri kulttuureissa ja millaisia ovat opiskelijoiden ja opettajien tehtävät ja roolit. Työskentely jatkui usein pienryhmissä, jossa syvennyttiin keskustelemaan kyseisestä teemasta. Pienryhmätyöskentelyn jälkeen teemaa käsiteltiin yhteisesti. Istunnot olivat monikielisiä. Pääsääntöisesti käytettiin suomea, mutta välillä puhuttiin myös

venäjää, viroa, somalia ja arabiaa. Keskusteluissa tulikin esille kieleen liittyviä ymmärtämisvaikeuksia, tarkennettiin sanoja tai käsityksiä ja etsittiin merkityksiä.

Jokaisen kokouksen jälkeen osallistujat arvioivat sitä joko pienryhmähaastatteluissa tai kirjallisesti erillisellä palautelomakkeella. Arvioinnit pyrittiin ottamaan huomioon seuraavaa kertaa suunniteltaessa. Viimeisessä istunnossa arvioitiin yhteisesti vielä koko kulttuurilaboratorion merkitystä oppimiselle ja kehittämiselle.

Kulttuurilaboratoriossa kulttuurit kohtasivat monella eri tasolla ja useita näkökulmia avautui. Kulttuurilaboratoriolle on ominaista ensinnäkin monitoimintaisuus, joka näkyy esimerkiksi opiskelijoiden oppimisessa, koulutuksen kehittämisessä ja monissa elämäntoiminnoissa. Monitoimintaisuudella tarkoitan sitä, että osallistujat ovat osa monia erilaisia toimintoja: esimerkiksi opiskelijat opiskelevat koulussa ja työpaikoilla, opettajat opettavat ja ohjaavat ja opiskelijahuolto taas tuottaa omia palveluitaan opiskelijoiden hyvinvoinnin lisäämiseksi. Toimintoja voidaan kuvata erilaisina toimintajärjestelminä, joissa suuntaudutaan tiettyyn kohteeseen, joissa käytetään tiettyjä välineitä ja joita ohjaavat tietyt säännöt ja työnjako.

Toisaalta kulttuurilaboratoriossa on läsnä monikäsi kirjoituksisuus. Käsi kirjoituksella viitataan aiemmin opittuun tapaan tai sääntöön toimia eri tilanteissa; on esimerkiksi kokouksen käsi kirjoitus ja oppitunnin käsi kirjoitus. Käsi kirjoitus opitaan osallistumalla yhteisön toimintaan. (Ks. Engeström, 1992.) Kulttuurilaboratoriossa opetukseen ja opiskeluun liittyvät käsi kirjoitukset erosivat toisistaan, ja tärkeäksi muodostui niin sanotun varjokäsi kirjoituksen tekeminen näkyväksi. Varjokäsi kirjoitus on opiskelijan kasvuprosessinsa aikana oppima tapa toimia, joka tulee esiin tilanteessa, jossa eri kulttuuritaustaiset ihmiset kohtaavat. Jokainen on oppinut omat tapansa esimerkiksi opiskella. Tilanteessa, jossa tunnustetaan erilaisia varjokäsi kirjoituksia, on tärkeää keskustella ja antaa tilaa pohdinnalle ja erilaisille tulkinnoille.

Monitoimintaisuus ja monikäsi kirjoituksisuus näkyvät erilaisina jännitteinä ja häiriöinä kulttuurilaboratoriossa käydyissä keskusteluissa. Käytännössä moninaisuus näkyykin niin, että opetus keskeytyy usein

ja että se on pirstaleista ja katkonaista. Se voi näkyä myös esimerkiksi poissaoloina (opiskelija toimii perheen tulkkina tai hoitaa pienempiä sisaruksia kotona tai hankkii itselleen ja perheelleen asuntoa) tai siten, että ”asiaankuulumattomat” kysymykset tai tehtävät vievät opettajalta aikaa niin, että hän huomaa, ettei ”asiassa” ollakaan edetty.

Kaikkiaan tutkin yhdeksää kulttuurilaboratoriokokousta. Keskiössä oli neljä tutkimuskysymystä:

- 1) Millä tavalla kulttuurilaboratoriosta saadut kokemukset voivat rikastaa kulttuurinvälisen tilan käsitettä?
- 2) Miten osallistujat puhuivat kulttuureista?
- 3) Minkä tyyppistä kulttuuripuhetta tunnistettiin?
- 4) Millaista kulttuurienvälistä toimintaa kulttuurilaboratoriossa oli?

Ennen syventymistä tuloksiin esittelen vielä muutamia tämän luvun kannalta keskeisiä käsitteitä.

Kulttuuri, hybridisyys ja kulttuurienvälisyys

Koska kulttuuri on jaettua ja ihmisten itsensä tuottamaa, ihmiset liittyvät yhteisölliseen kulttuuriin toisaalta omien yksilöllisten tekojensa kautta ja toisaalta käyttämiensä kulttuuristen tuotteiden kautta. Tämän ajatuksen taustalla on venäläisen kulttuurihistoriallisen psykologian tutkijan A. N. Leontjevin toiminnan kolmitasorakenne, jossa kohteeseen suuntautunut toiminta edustaa yhteisöllistä tasoa, yksilölliset tavoitteeseen suuntautuneet teot realisoivat toiminnan ja operaatiot edustavat automatisoituneita tekoja ja olosuhteita. (Tarkemmin ks. Leontjev, 1978.)

Hollantilainen tutkija Norman Long (2001) näkee kulttuurin muuttavana, heterogeenisenä ja hybridisenä. Hänelle hybridisyys merkitsee erilaisten kulttuuristen elementtien ja tuotteiden sekoittumista. Hän esittelee myös kulttuuriset repertoaarit, joita tuotetaan sosiaalisissa käytännöissä. Jamaikalaisyyntyinen, Britanniassa uransa tehnyt tutkija

Stuart Hall (1995) näkee hybridisyyden transkultuuraatioprosessina. Transkultuuraatio taas on avain prosesseissa, joissa erilaisten ihmisten on kohdattava ja tultava toimeen keskenään. Transkultuuraatio tai ”diaspora” eli ihmisten hajaantuminen tuottaa siten uudenlaista kulttuuria. Prosessi ei pääty, vaan uudelleen ja uudelleen syntyy kulttuuria, joka muuttuu vuorovaikutuksessa.

Myös opetuksen tutkimuksessa yhdysvaltalainen tutkija Kris Gutiérrez kumppaneineen (1999) käyttää hybridisyyden käsitettä ja tuo lisäksi ”kolmannen tilan” käsitteen uutta luovan opetuksen ytimeen. Heidän mukaansa hybridisyys on monikerroksellista ja läsnä kaikkialla opetuksessa, vaikka opettajat harvoin huomaavat käyttävä sitä uuden oppimisen lähtökohtana. Kielellinen, etninen ja kulttuurinen erilaisuus luovat hedelmällisen mahdollisuuden oivalluksiin, oppimiseen ja kehittämiseen. Hybridisyydestä ja erilaisuudesta ei siis pidä yrittää hankkiutua eroon, vaan ristiriitaisiakin tilanteita tulisi kestää ja käyttää niitä kehityksen ja oppimisen käynnistäjinä. Kolmatta tilaa he kuvaavat kehittäväksi vyöhykkeeksi, joka muodostuu niin sanotun virallisen ja epävirallisen opetussuunnitelman välille luokkahuoneessa. Virallinen opetussuunnitelma on kouluissa käytetty suunnitelma ja epävirallinen taas esimerkiksi kodin kulttuuri. (Gutiérrez ym., 1999.)

Norjalainen tutkija Thomas Hylland Eriksen (1993) taas viittaa kulttuurienvälisellä tilalla kuvitteelliseen kenttään, jossa viestejä, puhetta ja erilaisia merkityksiä muutetaan, tutkitaan, valitaan ja haastetaan. Kulttuurienvälinen tila voi olla joustava, uhkaava ja jopa vaarallinen, kuten kanadalaisen tutkijan ja taiteilijan David Tomasin (1996) tutkimukset osoittavat. Hän perehtyi Andaman saarten väestön ja brittiläisten kohtaamisiin 1800-luvun lopun ja 1900-luvun puolivälissä. Hän kuvaa transkulttuurisia tiloja, jotka syntyivät tilapäisiksi, joskus humoristisiksi ja usein vaarallisiksi – joskus jopa julmiksi. Transkulttuuriset tilat syntyivät ohikiitävien kulttuurienvälisen kohtaamisten tuotteina.

Suomessa kulttuurienvälisen oppimisen ja opetuksen käsitteitä on tutkinut ja kehittänyt erityisesti opettajakoulutuksen näkökulmasta 1990-luvulta alkaen Rauni Räsänen kollegoineen. Heidän näkemyksensä kulttuurienvälisyys koostuu eri ulottuvuuksista: asenteista (esim.

kunnioituksesta, empatiasta ja tasa-arvoisuudesta), taidoista (esim. vuorovaikutustaidoista) ja toiminnasta (esimerkiksi halusta kommunikoida eri kulttuureista tulevien henkilöiden kanssa ja puolustaa heikommassa asemassa olevia). Lisäksi he korostavat kulttuurienvälisyyden eettistä ulottuvuutta ja globaaliin kansalaisuuteen kasvamista (ks. esim. Räsänen & San, 2005).

Kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen tilan ajatukseen liittyy rajojen ylittäminen ja rajavyöhykkeellä oleminen. Ollaan ikään kuin harmaalla vyöhykkeellä tai ”ei kenenkään maalla”, mikä voi olla uhkaavaa. Eri maiden välisiä rajavyöhykkeitä vartioidaan yleensä tarkasti, ja jos eksyt sinne, joudut yleensä kiinni. Näin myös rajavyöhykkeellä olo voi olla vaarallista. Toisaalta taas rajat ja rajavyöhyke voidaan nähdä kehittävinä paikkoina ja ponnahduslautoina uuden oppimiselle ja muutokselle (ks. esim. Kerosuo, 2006; Konkola, 2001). Myös australialainen tutkija Patrick Sullivan (2005) kritisoi käsitystä kulttuurienvälisyydestä jäykänä möykkynä kulttuurien välissä ja painottaa kulttuurienvälisyyden notkeutta ja kulttuurienvälistä tilaa kenttänä, joka syntyy kulttuurien välille – samaan tapaan kuin rajavyöhykeajatuksessa.

Kulttuurienvälisyys on siis dynaamista: notkeaa ja joustavaa liikettä ihmisten ja kulttuurien välillä. Kulttuurienväliset tilat voivat toimia uusien ideoiden ja käytäntöjen kehittämisareoina. Kuitenkin ne voivat olla myös vaarallisia. Tiloilla on siten kaksoisluonne: mahdollisuus ja uhkaavuus. Kulttuurienvälinen tila on kuin jännitteinen energiakenttä, jonka voima kumpuaa ihmisten ja kulttuurien välisestä liikkeestä ja erilaisuudesta. Voima voi kuitenkin purkautua eri suuntiin. Suunta määräytyy sen mukaan, kuka tai ketkä voimaa käyttävät, miten ja mihin kohteeseen se suunnataan ja millaisia sääntöjä, välineitä ja työn- ja vallanjakoa tilassa käytetään.

Kulttuuripuhe

Eri yhteiskunnissa ja kulttuureissa ihmiset käyttävät kieltä eri tavoin. Halusin tarkastella sitä, miten kulttuurilaboratorion osallistujat ilmai-

sivat puheessaan eri kulttuureita tai sitä, että he tulevat eri maista ja erilaisista kulttuurisista taustoista. Tästä käytän termiä kulttuuripuhe. Kulttuuripuhe voi koostua kahdesta eri muodosta: yksittäisestä puheenvuorosta tai puheenvuorosarjasta. Kulttuuripuhe alkaa siten, että puhuja käyttää sanoja, joilla hän ottaa kulttuurin esille keskustelussa. Kulttuuripuhe päättyy kahdella mahdollisella tavalla: jos kyseessä on yksittäinen puheenvuoro, se alkaa ja päättyy saman puheenvuoron sisällä, jos taas joku toinen puhuja jatkaa kulttuuripuhetta, muodostuu puhesarja, joka päättyy puheenaihejakson vaihtumiseen.

Kulttuuripuheen muodon lisäksi analyysiin kuului kulttuuripuheen tyyppin tunnistaminen: tunnistiko, vertailiko vai loiko puhuja uutta. Kulttuuripuheen tyyppin tunnistaminen kohdisti huomion prosessiin. Jos puhuja tunnisti, hän sanoi esimerkiksi ”somalialainen opettaja”. Tunnistaminen oli alkusysäys, koska se osoitti, että puhuja oli tunnistanut ja eksplikoinut jonkin kulttuuriin liittyvän asian, jonka hän halusi jakaa muiden osallistujien kanssa.

Taulukossa 1 on esimerkki kulttuuripuheesta analyysiyksikkönä. Kyseessä on keskustelu, jossa äänessä oleva puhuja toivoo, että koulutuksen aikana vierailtaisiin jonkun kuuluisan suomalaisen henkilön luona. Tällaiset vierailut ovat MAVA-koulutuksessa tavallisia. Tässä tapauksessa ryhmä oli käynyt suomalaisen kirjailijan kotimuseossa.

Vertaileva kulttuuripuhe piti sisällään kahden tai useamman kulttuurin välisen vertailun: esimerkiksi ”Suomessa ja Venäjällä” tai ”ita-

Taulukko 1. Esimerkki kulttuuripuheesta analyysiyksikkönä

Kulttuurilaboratorio- kokouksen numero ja kulttuuripuheen numero	Puheenvuoro	Kulttuuripuheen tyyppi	Kulttuuripuheen muoto
KL1/8	Opiskelija: Ja sitten minun mielestäni, voi tarvii saada toinen kerta mennä esimerkiksi käymään joku Suomen kuuluisa ihminen	Tunnistaminen	Yksittäinen

lialainen opettaja ja japanilainen opettaja”. Luova kulttuurinen puhe tarkoitti sitä, että puheenvuorossa esitettiin jokin uusi idea valmistavan koulutuksen kehittämiseksi.

Nämä kolme kulttuuripuheen tyyppiä ovat yhteydessä toisiinsa. Esi-merkiksi luova ja vertaileva kulttuuripuhe sisältävät aina tunnistamisen, ja luomistyyppinen puhe saattaa sisältää myös vertailua. Prosessi alkaa siitä, että puhuja tunnistaa kulttuurisen asian puheessaan ja samalla avaa kulttuurienvälisen tilan. Tutkimuksessa prosessi johti siis uusiin ajatuksiin koulutuksesta luomistyyppisissä puheenvuoroissa, mutta ei tunnistamis- ja vertaamistyyppisissä puheenvuoroissa.

Toisaalta voidaan sanoa, että kaikki puhe kulttuurilaboratoriossa on kulttuuripuhetta, koska puhe ja kieli ovat itsessään voimakkaita kulttuurisia välineitä kuten Vygotsky (1978) esittää. Hall (1995) taas toteaa, että kulttuurit ovat merkitysjärjestelmiä, ja kielen avulla annamme merkityksiä maailmallemme.

Kulttuurien kirjo puheessa

Kaiken kaikkiaan kulttuurilaboratoriossa oli 211 puheenaihejaksoa¹, joista 139 sisälsi kulttuuripuhetta. Sitä oli siis 66 % kaikista puheenaihejaksoista (ks. taulukko 2). Analyysi osoitti, että kulttuuri oli monella tavalla läsnä kulttuurilaboratoriossa käydyissä keskusteluissa. Tämä ei tietenkään yllätä, koska kulttuurilaboratorion ideana oli antaa tilaa ja aikaa kulttuuriselle pohdinnalle. Sellaiselle keskustelulle on opetuksen kiireisen arjen keskellä harvoin itsestään tilaa. Ei kuitenkaan ollut itsesäänselvyyttä, että osallistujat käyttäisivät tätä mahdollisuutta hyväkseen, ja siinä mielessä ajan käyttäminen kulttuuriseen pohdintaan oli tärkeää.

Seuraavassa esimerkissä ensin opiskelija sitten opettaja käyttää kulttuurin käsitettä monessa merkityksessä (maa, kieli, tavat, yhteiskunta, arki ja elämä, opiskelu ja yhteiset pelisäännöt).

¹ Jaoin puheen kulttuurilaboratoriossa puheenaihejaksoihin (ks. Mehan, 1979 ”topically related sets”).

Opiskelija (...) Kun mä tulen Suomeen, meillä, minullakin on ollut vaikea, se semmosia tule kaikki maahanmuuttajille semmosia ongelma aluksi tulee, kun tulee uusi maa ja uus kieltä ja uusi tavat semmosia tulee sokki.²

Opettaja: Ja se ett suomalainen yhteiskunta on hyvin monimutkainen yhteiskunta. Se on monimutkaistunut tavattomasti viime vuosikymmeninä. Se että ymmärtää niinku ei pelkästään sanaa vaan se, että millä lailla se käsitetään ja ne sanat ja ne ilmiöt niinkun, miten on suomalaisessa arjessa ja elämässä. Sitähän koko opiskelukin on sitten kun opiskelee vaikka lähihoitajaksi tai jossain muussa, että opiskellaan hyvin paljon niitä yhteisiä pelisääntöjä, niit yhteisiä käsitteitä, ett me ymmärretään asioita suurin piirtein samalla tavalla. Ne on kanssa se, se vaan on muutakin kuin sanojen tai kieliopin opiskelua uuteen maahan ja uuteen kulttuuriin niinkun sisään pääseminen.

Kulttuurin käsite on jo itsessään monimerkityksinen. Puhuja voi siis käyttää sitä eri tavoin. Se voi olla maan kulttuuria, kirjallista kulttuuria, kuvataidetta tai elämäntapaa ja maailmankuvaa. Merkillepantavaa tässä yhteydessä on se, että itse kulttuurista sinänsä emme keskustelleet kulttuurilaboratoriossa. Tämä kuvasi ensinnäkin sitä, että osallistujat käyttävät ”kulttuuria” arkikäsitteen tavoin ja olivat tottuneita puhumaan siitä. He eivät esimerkiksi pyytäneet puhujaa tarkentamaan: ”Mitä tarkoitat kulttuurilla?”. Toiseksi puhe tavoitti hyvin ne ilmiöt, joita osallistujat halusivat kuvata. Esimerkiksi yleisin tapa oli ahtaa kulttuuri maantieteellisten rajojen sisään kuten kansalaisuusnimityksissä tehdään (esimerkiksi ”suomalainen”).

²Symbolit esimerkeissä: Numero puheenvuoron edessä viittaa puheenvuoron järjestysnumeroon kokouksessa, jos esimerkissä on useampi kuin yksi puhuja. Opiskelija1–17: yksittäinen opiskelija, Opettaja 1–3: yksittäinen opettaja. Muu 1–3: muun henkilöstön edustaja. N: henkilön nimi, maa X: maan nimi, #: puheenvuoron keskeytys, ##: päällekkäistä puhetta, (...) : olen poistanut puhetta, [sana]: olen lisännyt huomion. Xx: tunnistamaton puhuja.

Enimmäkseen osallistajat puhuivat kulttuurista lähtömaana, kansalaisuutena tai valtiona kuten seuraavassa esimerkissä, jossa keskustellaan opettajan aseman eroista eri maissa. Dorothy Massey (1995) onkin osuvasti todennut, että paikoilla ja erityisesti rajoilla on merkitystä.

Opettaja: Jos mie täältä [katsoo paperiin] otan erikseen ne opettajan tehtävät. No niin maassa X opettaja kirjoittaa taululle ja selittää samalla.

Vetäjä: No niin se on siellä ehkä jo on. [viittaa siihen, että kirjuri oli jo kirjoittanut asian seinätauluille]

Opettaja: Joo ja opettajan taso on maassa X opettajan taso on korkeampi, mutta se tarkoittaa, että opettajalla on auktoriteettia, niinhän sinä sanoit [viittaa opiskelijaan, joka tämän sanoi] ja.

#Vetäjä: Missä mielessä opettajalla on korkeampi taso?

#Opettaja: Siis siinä mielessä, että hänellä on auktoriteettia, näin mie ymmärsin, mutt sie sanoit sen, ett on taso korkeampi.

Vetäjä: Korkeampi niinku asema ja auktoriteetti.

Opettaja: Niin, ja.

(...)

Kulttuuripuheen tyyppianalysissä tuli esille 61 (44 %) tunnistamistyyppiä, 51 (37 %) luomistyyppiä ja 27 kappaletta (19 %) vertailutyyppiä. Seuraavassa taulukossa 2 näkyy se, miten tyypit jakautuivat eri kulttuurilaboratoriokokouksissa ja montako yksittäistä puheenvuoroa tai puheenvuorosarjaa tunnistin.

Kulttuuripuheesta 38 (27 %) oli yksittäisiä puheenvuoroja ja 101 (73 %) oli puheenvuorosarjoja. Sarjoja oli siis määrällisesti paljon enemmän kuin yksittäisiä puheenvuoroja. Tämä heijastaa kulttuurilaboratorion keskustelevaa luonnetta.

Kulttuuripuheessa oli eniten tunnistavaa tyyppiä: 61 (44 %). Tämä voi viitata kahteen asiaan. Ensinnäkin siihen, että puheeseen ylipäättään nousi kulttuurisia ulottuvuuksia eli puhujat tulivat tietoisiksi erilaisista kulttuurisista ilmiöistä (ks. esim. Landis ym., 2004). Toisaalta kulttuuripuhe teki näkyväksi sen, ettei valtaväestön näkökulma ollutkaan

Taulukko 2. Kulttuuripuheen tyypit kulttuurilaboratoriossa

KL-kokous	Puheen aihejakso	Kulttuuripuheen määrä puheen-aihejakso	Tyyppi Tunnistaminen (T) Vertailu (V) Luominen (L)	Muoto Yksittäinen (Y) Sarja (S)
1	32	19	T: 8 V: 6 L: 5	Y: 8 S: 11
2	17	8	T:6 V:2 L: 0	Y:4 S:4
3	31	23	T:10 V:2 L:11	Y:6 S:17
4	24	17	T: 3 V: 2 L: 12	Y:2 S:15
5	16	13	T: 5 V: 1 L: 7	Y: 3 S: 10
6	29	16	T: 6 V: 7 L: 3	Y: 6 S: 10
7	16	13	T: 6 V: 2 L: 5	Y: 4 S: 9
8	21	16	T: 8 V: 5 L: 3	Y: 3 S: 13
9	25	14	T: 9 V: 0 L: 5	Y: 2 S: 12
Total	211	139	T: 61 V: 27 L: 51	Y: 38 S: 101

itsestään selvä. Valtaväestön kulttuuri otetaan nimittäin helposti univertsaalina ja itsestään selvänä, ja sitä on vaikea nähdä yhtenä kulttuurina muiden joukossa (ks. esim. Gutiérrez & Rogoff, 2003).

Toiseksi yleisintä oli luova kulttuuripuhe, 37 % (n = 51) puheenaihejaksoista. Tämä osoittaa sen, että osallistujat tuottivat runsaasti ideoita valmistavan koulutuksen kehittämiseksi. Kulttuurilaboratoriossa tehtiin runsaasti ehdotuksia ja käytiin niin sanottua ehdotuskeskustelua (ks. Teräs, 2004, 2007). Tämä heijastaa myös koko kulttuurilaboratorion tavoitetta, joka oli MAVA-koulutuksen kehittäminen. Vertailevaa kulttuuripuhetta esiintyi ainoastaan 19 % (n = 27) puheenaihejaksoista. Kulttuuripuhetyyppien esiintymisessä eri kokouksissa ei ollut systemaattisuutta tai kehittymistä. Niitä esiintyi tasaisesti kaikissa kokouksissa.

Seuraavassa taulukossa 3 nähdään kulttuuripuhetyyppien ja muodon suhde. Tunnistamistyyppistä kulttuuripuhetta esiintyi sekä yksittäisissä että sarjapuheenvuoroissa. Sen sijaan vertailevaa ja luovaa puhetta esiintyi enimmäkseen sarjapuheenvuoroissa.

Taulukko 3. Kulttuuripuheen muodon ja tyyppien suhde

KL	Tunnistaminen Yksittäinen	Tunnistaminen Sarja	Vertailu Yksittäinen	Vertailu Sarja	Luominen Yksittäinen	Luominen Sarja	Yht.
1	6	2	1	5	1	4	19
2	4	2		2			8
3	4	6		2	1	10	23
4	1	2		2	1	11	17
5	1	4	1		1	6	13
6	4	2	1	6	1	2	16
7	3	3		2	1	4	13
8	3	5	1	4		3	16
9	1	8	0	0	1	4	14
Total	27 (44 %)	34 (56 %)	4 (15 %)	23 (85 %)	7 (14 %)	44 (86 %)	139

Tulokset heijastavat kahta asiaa. Ensiksikin niissä näkyy kulttuurilaboratorion osallistava ja keskusteleva luonne: osallistujat kuuntelivat toisiaan ja kertoivat mielipiteitään ja ajatuksiaan. Toiseksi niissä näkyy, että uusien ajatusten siemenet olivat sidoksissa erilaisiin näkökulmiin

prosessissa: uusista ajatuksista piti keskustella ja niitä piti tarkastella eri puolilta. Näin ollen moniääninen keskustelu eritaustaisten ihmisten kanssa rikastutti kehittämistyötä.

Seuraava katkelma on kolmannesta kokouksesta. Osallistajat keskustelevat kehittämistyöstä ja kulttuurilaboratorion käytännöistä. Yksi opiskelijoista kysyy, voiko kulttuurilaboratorio auttaa maahanmuuttajia elämään Suomessa:

Opiskelija: Mutta mä haluan tiedä, onks tää kulttuurilaboratorio voi autta maahanmuuttajalle voi, että maahanmuuttajat voi päästä hyvin Suomessa ja elämässä, tää se on mun asia.

Opiskelija siis tunnistaa maahanmuuttajien elämän uudessa tilanteessa Suomessa, hän ei vertaile sitä muihin maihin tai esitä ajatuksia valmistavan koulutuksen kehittämiseksi. Tulkitsin hänen puheenvuoroonsa siis tunnistavaksi ja yksittäiseksi, koska kukaan toinen ei jatkanut aiheesta.

Kahdeksannessa kokouksessa osallistajat keskustelivat valmistautumisesta työssä oppimiseen; MAVA-koulutuksen aikana opiskelijat opiskelivat neljä viikkoa työpaikoilla. Opettaja kysyy, miten suomalainen ja opiskelijan lähtömaan päiväkotit eroavat toisistaan. Opiskelija vastaa, että Suomessa on enemmän työntekijöitä, enemmän ryhmätöitä ja yksilöllisempiä työtapoja kuin hänen lähtömaassaan.

Opettaja: Miten suomalainen ja maan X päiväkotit eroaa toisistaan?

Opiskelija: No, ne on ihan, että maassa X on vaan yksi lapsentarhaopettaja, ei oo kaksi, ei oo kolme. Ja täällä on hyvin enemmän ryhmätöitä täällä, ja esimerkiksi mahdotonta teke individuaalityötä, että täällä on hyvin paljon individuaalityötä, pienessä ryhmässä opettaja oppi kaksi vai lapsia vai yksin, se on hyvin hyvä. Ja hän voi jakaa ryhmä ja yksi tekevät yksi asiat, toiset toinen ja toinen voi kuulla satuja ja toinen leikkivät, se on hyvä, että esimerkiksi, kun yksi opettaja lukea suomalaisille lapsille vai ulkomaalaisille, kuka

on hyvä ymmärtää satuja, toinen opettaja oppii uusia sanoja ja he kertovat vääriä ja nimeä, se on hyvin hyvä.

Tässä kulttuuripuhe on vertailevaa ja muodostaa puheenvuorosarjan. Opiskelija kertoo kahden maan eroista ja vertailee näitä toisiinsa, mutta ei esitä uusia ideoita. Vertailu on aika tavallista kulttuurienvälisessä koulutuksessa. On myös huomattava, että opettaja aloittaa vertailun.

Seuraavassa katkelmassa (7. kokous) opiskelija ehdottaa, että valmistavan koulutuksen aikana olisi hyvä tehdä erilaisia vierailuja, koska sillä tavalla he oppivat ”suomalaista elämää”. Puheenvuoro on luova ja yksittäinen.

Opiskelija: Minä luulen, että hyvä olla tutustua työpaikalle N:n kanssa ja N:n kanssa me menemme paljon nuorisotalo ja lasten päiväkotia ja sairaalaan. Se on hyvä, että me voimme nähdä suomalaista elämää, mitä on potilas ja mitä on lääkäri, mitä on hoito, et se on hyvin kiinnostava.

Mikä tässä puheenvuorossa sitten oli ”uutta”? Ammatilliseen koulutukseenhan kuuluvat erilaiset opintokäynnit ja vierailut samoin kuin työssä oppimisen jaksot työpaikoilla, joilla opitaan ammatillisia tietoja ja taitoja. Uutta on se, että opiskelija taas tekee näkyväksi sen, että maahanmuuttajaopiskelijat oppivat työpaikalla myös uudenlaista työ-kulttuuria ja suomalaisia työkäytäntöjä. Opiskelijan puheenvuoro avaa siis uuden näkökulman vanhaan asiaan: millainen on potilaan asema Suomessa, mitä tekee lääkäri ja minkälaista on Suomessa annettava hoito? Oppilaitoksen näkökulmasta se myös laajensi oppimista ammatillisista asioista ja oppilaitoksen sisältä suomalaiseen yhteiskuntaan ja elämään. Puheenvuoro siis ylitti luokkahuoneen ja oppilaitoksen rajat kääntäessään katseen oppilaitoksen ulkopuolelle. Toisaalta taas opiskelija toi oppilaitoksen ulkopuolisen elämän oppimisen kohteeksi oppilaitoksen sisälle. Ensimmäisessä kokouksessa osallistujat puhuivat valmistavan koulutuksen opetussuunnitelmasta. Katkelmassa opiskelija ehdottaa, että opetussuunnitelmatyöryhmässä olisi hyvä olla mukana

myös maahanmuuttajaopiskelijoita. Puheenvuoro on luova ja synnyttää puheenvuorosarjan.

Opiskelija: Vielä toinen asia, jos on mä, ajattelen tämä koulu suunnitelma se on tehny, tämä on en tiedä rehtori tai kuraattori tai opettajat en tiedä, kaikki he ovat suomalaisia. Onko mahdollista, jos olemme ulkomaalaisia, jos tämä suunnitelma on tehty tämä teemme tai komitea eikö niin, onko mahdollista jos on lisätä yksi tai kaksi henkilö ulkomaalaisia, sama on suomen opettaja ja koulunkäynti-avustaja onko mahdollista sama eikä suunnitelma?

Opettaja: Opetussuunnitelman tekoonko?

Opiskelija: Ei.

#xx: Joo.

Opiskelija: Koulusuunnitelma, koulu järjestää maahanmuuttajille.

Opettaja: Lukujärjestys?

Opiskelija: Joo.

Opiskelija tekee selvän ehdotuksen oppilaitoksen käytäntöjen muuttamiseksi: työryhmään tulisi ottaa maahanmuuttajaopiskelijoita. Ehdotus tekisi myös opiskelijan roolin aktiiviseksi sen sijaan, että he olisivat passiivisia opetuksen vastaanottajia. Tämä ehdotus toteutettiin myöhemmin.

Kulttuurienvälinen toiminta

Kulttuurilaboratorion osallistajat hyödynsivät kulttuurienvälistä tilaa, jossa syntyi siis kulttuurien tunnistamisen, vertailemisen ja luomisen prosesseja. Yksi lisänäkökulma prosessiin on tarkastella, millaista kulttuurienvälinen toiminta on. Seuraavassa katkelmassa osallistajat keskustelevalt siitä, miksi he ylipäätään ovat kulttuurilaboratoriossa. Tässä he tuovat ensimmäistä kertaa eksplisiittisesti esille ”kulttuuristen erojen näkyväksi tekemisen”.

297 *Opiskelija 3: Se on sellainen, jos mä opiskelen oma kotimaassa minun tapoja on ihan erilaisia kun Venäjällä he opiskeli ja nyt kun me tulemme Suomeen ja täällä on ihan erilaisia systeemi ja nyt suomalaisten mielestä tämä laboratorio haluaa tällanen systeemi laittaa meille kun voisimmekin opiskella hyvin ja hekin vois opiskella hyvin sellaisia, en mä tiedä miten vois lyhyesti sanoo.*

298 *##Vetäjä: Niin*

299 *Opettaja 1: Opiskelun parantaminen.*

300 *Opiskelija 3: Parantaminen on tavoite.*

301 *Opiskelija 5: Tai eri kulttuurien oppiminen.*

302 *Vetäjä: Niin.*

303 *Opiskelija 9: Ei, että voivat oppia täällä helpompi kaikki yhdessä.*

304 *Opettaja 2: Tehdä näkyväksi erilaisten kulttuurien tapaa oppia, tässä nyt pannaan tiskille erilaisia, minkä me valitsemme tähän, mitä mä kirjaan tähän?*

305 *Vetäjä: Kuvaisko se, että tehdään näkyväksi erilaisia kulttuureja erilaisia kulttuurisia tapoja?*

306 *Opettaja 2: Tehdä näkyväksi just tällä lailla venäläinen ja suomalainen ja afganistanilainen.*

Tunnistamisen, vertailemisen ja luomisen prosessit voidaan nähdä uudenaikaisena toimintana: näkymättömiä kulttuurisia käytäntöjä nostetaan kaikille näkyviksi. Tämän tyyppistä toimintaa voidaan kutsua kulttuurienväliseksi. Sillä luodaan yhteisiä merkityksiä ja ymmärrystä asioista. Kulttuurien välissä toimitaan kulttuurien rajapinnoilla ja eri toimintojen kohtaamisalueilla. Tällainen toiminta voi erota perinteisestä toiminnan käsitteestä, joka määritellään vakiintuneeksi ja pysyväksi (ks. esim. Engeström, 1998). Tällaisella ”välitoiminnalla”, joka tapahtuu ”välitilassa” näyttäisi olevan kaksi ulottuvuutta. Yhtäältä se on tilapäinen ja joustava ja syntyy nopeasti ja yllättäen. Esimerkiksi silloin kun osallistujat keskustelivat kulttuurilaboratoriosta ja sen taustajatuksista, yksi opiskelija kysyi, saavatko he keskustella opiskelusta ja opettajien työstä yhdessä – vaikka osallistujat olivat jo tehneet monta

kuukautta kehittämistyötä projektin parissa. Asiasta keskusteltiin ja lopulta päädyttiin siihen, että kyseessä oli kaikkien osallistujien yhteistyö. Esimerkki osoittaa, että opiskelija ei tiennyt keskustelujen rajoja. Keskustelu kulttuurilaboratoriossa oli todennäköisesti opiskelijalle uusi kokemus, ja se vaati häneltä rajanylityksiä.

Toisaalta taas kulttuurienvälinen toiminta voi olla vakiintunutta, jolloin tehdään kaikille näkyväksi ja tutuksi erilaisia kulttuurisia käytäntöjä, malleja ja välineitä. Tällöin käytetään vakiintuneita välineitä, sääntöjä ja työnjakoa – näin esimerkiksi kulttuurienvälisessä koulutuksessa (ks. esim. Landis ym., 2004).

Välitilalla on myös kaksi eri ulottuvuutta. Yhtäältä siinä aukeaa tila kehitykselle ja innovaatioille. Näin kävi tutkimusaineistona olleessa kehittämiprojektissa: kulttuurilaboratorion osallistujat kehittivät yhdessä MAVA-koulutusta. Toisaalta siinä voi ajeta uhkaava ja vaarallinen tila – sellaista ei kuitenkaan tämän tutkimuksen aineistossa tullut suoranaisesti esiin. Pieniä viitteitä ongelmista tuli esille silloin, kun osallistujat puhuivat maahanmuuttajien elämästä ja vaikeuksista Suomessa. Tärkeää on kuitenkin havaita se, että tällaisella välitoiminnalla on merkitystä kehittämistyössä, se auttaa tarkastelemaan vanhaa uusin silmin ja näkemään olemassa olevia asioita uudella tavalla.

Oppilaitoksissa erilaiset ihmiset voivat yhdessä luoda uudenlaista oppimiskulttuuria. Se ei ole aivan samaa kuin valtaväestön kulttuuri, mutta ei myöskään samaa kuin lähtömaan kulttuuri vaan jotakin muuta. Kulttuurienvälinen toiminta on vastavuoroinen dynaaminen prosessi, jolla on yhteinen kohde ja joka syntyy tietyissä paikassa ja tilanteessa jonkin yhteiskunnallisen tarpeen tai muutoksen tyydyttämiseksi. Tällöin kyse on enemmän kuin sopeutumisesta uuteen kulttuuriympäristöön. Kuitenkin kulttuurienvälisessä toiminnassa on myös omat haasteensa ja sudenkuoppansa. Jos elää jatkuvasti kulttuurien välissä, voi päätyä ”ei kenenkään maalle” ja elää välitilassa kiinnittymättä oikein mihinkään. Erityisesti kulttuurisiin ja etnisiin vähemmistöihin kuuluvien nuorten kohdalla tämä voi olla haasteena (ks. esim. Alitolppa-Niitamo, 2004).

Kulttuurienvälinen tila ja oppiminen

Esitin alussa kysymyksen, miten kulttuurilaboratoriosta saadut kokemukset voisivat rikastaa kulttuurienvälisen tilan käsitettä. Kulttuurienvälinen tila ei ole vain uhkaava ja vaarallinen tila tai jäykkä möhkäle kulttuurien välissä (ks. Sullivan, 2005; Tomas, 1996). Laboratoriossa syntynyt tila muodostui joustavaksi, tarjosi mahdollisuuden vuorovaikutukseen ja toimi kehittämisalueena uusille ideoille. Kulttuurienvälinen tila osoittautui siis kehittäväksi ja dynaamiseksi, vaikkakin siinä voidaan nähdä myös toisenlainen ulottuvuus – epävarmuus ja uhkaavuus.

Kysyin myös, miten osallistujat käyttivät kulttuurin käsitettä puheessaan ja minkä tyyppistä kulttuuripuhetta tunnistin. Osallistujat käyttivät kulttuurin käsitettä monissa yhteyksissä (esimerkiksi valtio, kansalaisuus, kotimaa ja käytännöt ja kulttuurinen tausta). Mielenkiintoista on, ettei itse kulttuurin käsite noussut keskustelujen teemaksi kulttuurilaboratoriossa.

Voidaan ajatella, että kulttuurilaboratoriossa puhe kulttuureista on pinnallista ”monikulttuurista ylistyspuhetta”, jollaista tapaa myös julkisessa keskustelussa (ks. Hannerz, 2003). Kuitenkin esiin tuli myös vaikeuksia ja valituksia, eikä puhe erilaisista kulttuureista saanut ”eksoottisen toisen” piirteitä tai kulttuurien mystifiointia (ks. esim. Talib, 2005). Pikemminkin kulttuurit paikallistettiin (ks. esim. Massey, 1995), ja erilaisuus poiki uusia ajatuksia. Näin keskustelu kanavoitui kehittämis ehdotuksiksi.

Tunnistin kolmenlaisia kulttuuripuheen eri tyyppisiä: tunnistamista, vertaamista ja uuden luomista. Kaikista puheenaihejaksoista 66 % sisälsi kulttuuripuhetta. Eniten esiintyi tunnistamista, toiseksi eniten uuden luomista ja vertailua vähiten. Kulttuuripuheen eri tyypit esiintyivät pääasiassa sarjoissa siten, että yksi puhuja aloitti kulttuuripuheen ja toinen jatkoi sitä. Tämä heijastaa kulttuurilaboratoriossa käydyn keskustelun moniäänistä luonnetta. Analyysi myös paljasti, että uusien ajatusten siemenet kylvettiin juuri eri näkökulmia valottavassa keskustelussa. Ajatukset kanavoituivat kehittämis ehdotuksiksi, jotka toimivat

kehittämistyön ponnahduslautana. Näin erilaisista kulttuurisista ja etnisistä taustoista tulevat ihmiset antoivat oman panoksensa MAVA-koulutuksen kehittämiseen.

Viimeinen kysymyksen kohdistui kulttuurienväliseen toimintaan. Analyysi osoitti, että tunnistamisen, vertaamisen ja uuden luomisen prosessit ovat uudenlaista toimintaa: näkymättömien kulttuuristen käytäntöjen tekemistä näkyväksi kaikille osallistujille. Toimintaa voi kutsua kulttuurienväliseksi: sillä on kohteensa, ja se tapahtuu kulttuurien rajapinnoilla, kulttuurienvälisessä tilassa ja eri toimijoiden kohtaamispaikoissa. Samalla luodaan yhteisiä merkityksiä ja mieltä sekä ymmärrystä toiminnalle. Kulttuurilaboratorio osoitti, että erilaisista kulttuurisista ja etnisistä taustoista tulevien ihmisten kohtaaminen voi muodostua kehittämisen ja uusien ideoiden areenaksi. Sellaista potentiaalia ei minäkään yhteisön eikä yhteiskunnan soisi jättävän käyttämättä.

Lähteet

- Alitolppa-Niitamo, A. (2004). *The icebreakers: Somali-speaking youth in metropolitan Helsinki with a focus on the context of formal education*. Helsinki: Väestöliitto.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1992). *Interactive expertise studies in distributed working intelligence* (Research Bulletin No. 83). Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.
- Engeström, Y. (1998). *Kehittävä työntutkimus: Perusteita, tuloksia ja haasteita* (2. painos). Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus, EDITA.
- Engeström, Y. (2004). *Eksansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Y. (2005). *Developmental work research expanding activity theory in practice*. (Vol. 12). Berlin: Lehmanns Media.
- Eriksen, T. H. (1993). *Symbolic power struggles in inter-cultural space*. Otettu 14.4.2008 <http://folk.uio.no/geirthe/Symbolic.html>
- Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P., & Tejada, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the Third Space. *Mind, Culture, and Activity*, 6 (4), 286–303.
- Gutiérrez, K., & Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32 (5), 19–25.
- Hall, S. (1995). New cultures for old. Teoksessa D. Massey & P. Jess (toim.), *A place in the world? Places, cultures and globalization*, 176–214. Oxford: Oxford University Press, The Open University.

- Hannerz, U. (2003). Kulttuurien määritelmien yhteentörmäys. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.), *Erilaisuus*, 213–232. Tampere: Vastapaino.
- Kerosuo, H. (2006). *Boundaries in action: An activity-theoretical study of development and change in health care for patients with multiple and chronic illnesses*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.
- Konkola, R. (2001). Harjoittelun kehittämisprosessi ammattikorkeakoulussa ja rajavyöhyketoiminta uudenaikaisena toimintamallina. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.), *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä: uusia töyssä oppimisen mahdollisuuksia*, 148–186. Helsinki: Yliopistopaino.
- Landis, D., Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (toim.). (2004). *Handbook of intercultural training* (3. painos). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Long, N. (2001). *Development sociology: Actor perspectives*. London: Routledge.
- Massey, D. (1995). The conceptualization of place. Teoksessa D. Massey & P. Jess (toim.), *A place in the world? Places, cultures and globalization*, 46–86. Oxford: Oxford University Press, The Open University.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Räsänen, R., & San, J. (toim.). (2005). *Conditions for intercultural learning and co-operation*. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Sullivan, P. (2005). Searching for the intercultural, searching for the culture. *Oceania*, 75 (3), 183–194. From EBSCOhost Research Databases.
- Talib, M.-T. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Teräs, M. (2004). *Kulttuurilaboratorio maahanmuuttajakoulutuksessa: Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavan koulutuksen kehittäminen Helsingin sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksessa vuosina 2001–2004* (Julkaisusarja B4:2004). Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Teräs, M. (2007). *Intercultural learning and hybridity in the Culture Laboratory*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.
- Teräs, M., & Lampinen, E. (2004). *Kulttuurilaboratorio: Yhteenvetoraportti The Culture Laboratory: A summary report*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Tomas, D. (1996). *Transcultural space and transcultural beings*. Boulder, CO: Westview.
- Virkkunen, J., Engeström, Y., Pihlaja, J., & Helle, M. (1999). *Muutoslaboratorio uusi tapa oppia ja kehittää työtä*. (Kansallinen työelämän kehittämissuunnitelma No. 6). Helsinki: Työministeriö.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kokemusta korkea-asteelta: Musiikinopettajien kulttuurienvälinen asiantuntijuus¹

Koulu- ja työorganisaatiot toimivat globalisoituvassa ja kansainvälistyvässä maailmassa. Erilaisten ihmisten ja ryhmien kohtaamiset ovat arkielämän oppimistilanteita. Opiskelija- ja työyhteisöjen moninaisuus voi muuttua erilaisuuden sietämisestä tietoiseksi erilaisuudesta oppimiseksi vuorovaikutuksessa, kuten Marianne Teräs totesi edellisessä luvussaan, jossa hän tulkitsi kulttuuripuhetta kulttuurilaboratoriomenetelmällä oppilaitoskontekstissa. Kulttuurienvälinen kasvatusta korostaa erilaisuuden henkilökohtaista kohtaamista toisessa henkilössä ja molemminpuolista oppimista. Artikkelissaan Raija Pini Kempainen kuvaa kulttuurienvälistä osaamista työpaikoilla. Globaalin talouden vaikutukset ja kansainvälisyys näkyvät työpaikkojen ja työn muutoksissa sekä työvoiman liikkuvuudessa. Taloudessa, tieteissä ja taiteissa on ollut kysyntää kulttuurienväliselle osaamiselle. Kansainvälistyminen ja kulttuurienvälinen oppiminen ovat myös virallisen koulutuspolitiikan tavoitteita. Kansainvälinen opiskelija- ja työntekijöiden vaihto, vieras-kielinen opetus sekä suoritusten ja osaamisen hyväksi lukeminen yli

¹Tapaustutkimus on jatkoa esitutkimukselle (ks. Lasonen, 2003).

kansallisuusrajojen ovat olleet haasteita oppilaitoksille ja työpaikoille. Tarkastelen tässä luvussa musiikinopettajien kulttuurienvälistä asian-
tuntijuutta ja kansainvälistymistä korkea-asteen koulutuksessa. Ensin
tarkastelen inhimillistä pääomaa, jonka luonteva osa kulttuurienvälinen
osaaminen on. Sen jälkeen esittelen tapaustutkimukseni.

Kansainvälisyyskasvatus ja monikulttuurisuus

Kansainvälistyminen, joka on yksi keskeinen korkeakoulutuksen tavoite,
on osa globalisoitumista. Korkeakoulutuksessa kansainvälistymistä
mitataan mm. kansainvälisillä opiskelija- ja opettajavaihoilla, ulko-
maisella työkokemuksella ja kansainvälisten julkaisujen lukumäärillä.
Kansainvälisyyskasvatus näyttää olevan korkeakoulujen kansainvälistä-
miskäytännöistä erillään.

Kansainvälisyyskasvatuksen (international education) tavoitteet pe-
rustuvat Yhdistyneitten kansakuntien (YK) ihmisoikeusjulistukseen
ja muiden asiakirjojen suosituksiin, joihin Suomikin on sitoutunut
allekirjoittamiensa sopimusten kautta (ks. Allahwerdi, 2001). Kan-
sainvälisyyskasvatuksen tavoitteet ovat korostaneet kansojen välistä
rauhanomaista rinnakkaiseloä, ihmisoikeuksia, tasa-arvoa ja vieraiden
kielten opiskelua. Monikulttuurisuuskasvatus viittaa yhteiskuntien
väestön moninaistumisen ja erilaisuuden huomioon ottamista koulu-
tuksessa ja kasvatuksessa. Aluksi monikulttuurisuuskasvatus nähtiin
kansainvälisyyskasvatuksen osa-alueena. Tällä vuosituhanella kan-
sainvälisyyskasvatus korvataan yhä useammin globaalkasvatuksella.
Siinä korostetaan tietoja, taitoja, asenteita ja vastuuta maapallon koko-
naisuudesta ja sen ymmärtämisestä (ks. Räsänen, 2008). Yhteisenä ni-
mittäjänä kansainvälisyyttä ja globaalisuutta korostavissa suuntauksissa
on ympäröivän maailman moninaisuuden tiedostaminen ja yhteinen
vastuu. Nykyään monikulttuurisuus- ja kulttuurienvälistä kasvatusta ei
pidetä enää kansainvälisyyskasvatuksen alalajina, vaan monikulttuuri-
isuus on yhteisöjen ominaisuus ja tekijä, joka muokkaa myös oppimista
ja koulutusta.

Monikulttuurisuutta koulutuksessa alettiin korostaa Suomessa 1990-luvulla ja kulttuurienvälistä oppimista sitäkin myöhemmin, mutta kansainvälisyyskasvatus on ollut painopistealueena jo huomattavasti aikaisemmin. Erityisesti sotien jälkeen 1940-luvulta lähtien alettiin korostaa kansainvälisyyskasvatuksen merkitystä. Suomessa monikulttuurisuuskasvatukseen on herätty muutamia vuosikymmeniä myöhemmin verrattuna esimerkiksi perinteisiin siirtolaismaihin (esimerkiksi Iso-Britanniaan, Kanadaan ja USA:han). Lisääntyvä maahanmuutto Suomeen on nostanut monikulttuurisuuden opetuksen keskiöön, vaikka maassamme on jo aiemmin asunut perinteisiä vähemmistöjä (romaneja, saamelaisia, tataareja, juutalaisia, karjalaisia jne.). Erilaisuuden kohtaamisen myötä arkielämässä on havaittu tarvetta kulttuurienväliseen oppimiseen, vuorovaikutustaitoihin ja niiden opettamiseen. Koulutuksen rakenteellisten tekijöiden lisäksi korostuvat prosessimaisten, sisällöllisten ja arvokomponenttien tarkistaminen ja korjaaminen siten, että ne heijastavat sosiaalisen, kulttuurisen, etnisen ja lingvistisen moninaisuuden hyväksymistä.

Inhimillinen pääoma ja kulttuurienvälinen osaaminen

Asiantuntijuus ja sen osana kulttuurienvälinen osaaminen kuuluvat aineettomaan pääomaan (ks. Lasonen & Parikka, 2000). Inhimillinen pääoma, joka tarkoittaa asiantuntijan osaamista työmarkkinoiden resursseina, muodostuu koulutuksesta, työkokemuksesta ja terveydestä. Salmenhaaran (2008) mukaan sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan sosiaalisia kontakteja ja verkostoja, jotka edesauttavat hyödyllisten yhteyksien syntymistä henkilöiden ja ryhmien välille. Osaamisen kehittämisessä ja työpaikan hakemisessa tarvitaan toisiinsa liittyviä aineettoman pääoman tyyppisiä, inhimillistä ja sosiaalista pääomaa.

Anne Alitolppa-Niitamo (2004) analysoi somalinuorten koulumestystä suhteessa inhimilliseen ja sosiaaliseen pääomaan ja joihinkin vastaanottavaan yhteiskuntaan liittyviin muuttujiin (olemassa olevat etniset suhteet, työmarkkinat ja instituutiot, hallituksen politiikka ja oh-

jelmat sekä muuttuvat kansainväliset rajat). Nuorten koulumenestyksen kannalta inhimillinen pääoma käsittää vanhempien koulutustason, heidän asenteensa koulutukseen, sosio-ekonomisen aseman, psyykkisen ja fyysisen terveyden, opiskelijan aikaisemman koulutuksen ja lukutaidon, kielitaidon ja maahanmuuttajaan liittyvän dokumentaation.

Musiikin alan asiantuntijuus koostuu musiikin teorian, estetiikan, tuottamisen ja vastaanottamisen moninaisesta osaamisesta. Alan kansalliset ja kansainväliset sosiaaliset verkostot luovat monenlaisia mahdollisuuksia ja työtilaisuuksia musiikin saralla. Kulttuurienvälinen osaaminen on asiantuntijuuden oleellinen osa. Kulttuurienvälinen osaaminen laajasti ymmärrettynä sisältää henkilökohtaiset ominaisuudet, ydinosamisen ja ammatilliset taidot (Lasonen, 2001, 2003). Kulttuurienvälisyyden kehittämisessä korostuvat joustavuus, sopeutuminen ja monimutkaisuuksien käsittelykyky. Ydinosaminen sisältää esimerkiksi oman alan metodologisen pätevyyden, organisointitaidon, kommunikointi- ja sosiaaliset taidot, konfliktien ja ongelmien ratkaisutaidot, kielitaidon sekä kulttuurien tuntemuksen ja ymmärtämisen. Kulttuurienvälisen osaamisen kehittämisessä ja ylläpitämisessä ydintaidot ovat keskeisiä. Perinteisesti niitä on katsottu opittavan yleissivistävän ja teoreettisen koulutuksen välityksellä. Ammatilliseen osaamiseen kuuluvat edellisten lisäksi perusammattitaito, erikoistumisosaaminen, tekninen ja sosiaalinen järkevyys, vuorovaikutustaidot ja monimuotoisuuden ymmärtäminen tuotanto- ja asiakaspalvelujärjestelmissä. Asiantuntijuudessa osa-alueet integroituvat osaamisen kokonaisuudeksi. Kulttuurienvälinen osaaminen on integroitunut ammattialaan ja sen käytäntöihin. Se tarkoittaa kykyä toimia tehokkaasti monikulttuurisissa työympäristöissä ja oppia niissä.

Metodina haastattelu ja elämäkerrallinen analyysi

Käsillä olevassa tapaustutkimuksessa lähestyn asiantuntijuuteen kasvua monikulttuurisissa kontekstissa narratiivis-elämäkerrallisella menetelmällä. Sen avulla voidaan tutkia opettajan ajattelua ja tietoa yhdistetty-

nä toimintatutkimusintressiin. Narratiivit ja elämänkerrat tutkimustapana auttavat selvittämään opettajuuden kulttuuria ja koulutusta sekä opettajaksi kasvua (Gudmundsdottir, 1997).

Narratiivinen elämänkerta metodina soveltuu myös opettajan monikulttuurisen kasvun tutkimukseen, sillä se antaa oikeutta asiantuntijan ainutlaatuisen kasvupolun kuvaamiselle. Kokemusten läpikäyminen kertomalla on mielekästä informanteille. Kerronnan kautta tapahtumat peilautuvat henkilön kokemuksiin. Ne yhdistävät menneisyyden ja nykyhetken. Bettien (1995) mukaan kerronta voi yhdistää kollektiiviset mielikuvat ja mielikuvituksen, ja se voi myös uudistaa yksilöitä ja yhteisöjä. Kerronnan kautta henkilö paljastaa identiteettinsä, jota taas ei voida ymmärtää ilman sosiaalista taustaa, jossa se kehittyy. Kerronnassa identiteetti on dialogia itsen ja ympäristön kanssa. Narratiivisuus syntyy todellisessa dialogissa osallistujien kesken. Kuulluksi tulemisen lisäksi jokaisella on halu tulla ymmärretyksi, mikä puolestaan lisää itsetuntemusta. Kertomusten mieli syntyy loogisen ajattelun tuloksena. Siksi narratiivit ovat hyviä työkaluja oman itsen konstruoinnissa (Huttunen, 2002).

Tämä tapaustutkimus perustuu kolmen ammattikorkeakoulun musiikinopettajan kertomuksiin vuosilta 2003–2005. Syvähaastattelun tavoitteena oli selvittää opettajien työtä ja elämää ja niiden käännekohtia kulttuurienvälisyyden kokemuksissa ja oppimisessa. Lisäksi opettajat kirjoittivat biografiset ansioluettelonsa. Aineistona voidaan pitää myös heidän nuottikirjoituksiaan ja soittamiaan ääninäytteitä. Haastattelujen lisäksi osallistuivat heidän soolo- ja sävellyskonsertteihinsa sekä seurasivat heidän opetustaan. Haastattelut rönkyivät tilanteen mukaan seuraavien teemojen ympärillä: osaamisprofiili, päivittäiset kulttuurienväliset kohtaamiset ja tapahtumat, ammatillinen identiteetti, kansainväliset kokemukset, käännekohdat monikulttuurisuusosaamisessa ja kulttuurienvälisen osaamisen välittäminen opiskelijoille. Muotoilin kysymykset siinä määrin avoimiksi, että ne rohkaisivat henkilöitä kertomaan työstään, elämänkatsomuksistaan, kokemuksistaan ja itsestään omin sanoin.

Äänitin ja litteroin haastattelut sekä kirjoitin päiväkirjaa konserteissa käynneistäni ja opetustuntien seurannasta. Opettajien kertomukset

sisälsivät lapsuuden kasvukokemuksia ja kypsän keski-ikänsä tapahtumia, peruskoulun ja korkea-asteen oppimista ja opetusta, musiikin harrastusta sekä aloittelevan muusikon, tunnustetun taiteilijan ja arvostetun opettajan kokemuksia. Elämäkertatarinoista syntyi yhteensä noin 150 sivua tekstiä.

Musiikinopettajan ammattiin ja opettajuuteen liittyy oleellisesti moraaliset tavoitteet. Myös kulttuurienvälisen kasvatuksen olemukseen kuuluvat arvot, asenteet ja elämäkatsomus (Räsänen, 2007). Osaaminen sisältää tunteet, asenteet, tiedot, taidot ja sitoutumisen. Hansenin (1998) mukaan moraaliset tavoitteet näkyvät käytännön toiminnassa. Opettajien kiinnostus opettamisen moraaliseen ulottuvuuteen kertoo jotakin olennaista työn perusolemuksesta. Kysymys ”Mitä on kulttuurienvälinen kasvatusta ja sen opetus?” antaa opettajalle mahdollisuuden reflektoida kokemuksiaan ja osaamistaan sekä peilata arvojaan ja miinuitaan.

Etsin opettajien kertomuksista ensin kokonaisuutta: miten he olivat rakentaneet asiantuntijuutensa? Toiseksi etsin käsitteitä, joilla haastattelut kuvasivat identiteettiään ja monikulttuurista osaamistaan. Etsin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten opettajat määrittelevät asiantuntijuutensa?
2. Mikä osuus kulttuurienvälisellä osaamisella on asiantuntijuudessa?
3. Miten kulttuurienvälinen osaaminen on kehittynyt?
4. Miten kulttuurienvälinen osaaminen välittyy ja opetetaan opiskelijoille?

Kulttuurienvälisyyden runkokäsitteeksi hahmottui universaalisuus, johon kuuluvat maailmankaikkeus, paikallisuus, kansallinen kulttuuri, klassisen musiikin hengittävä kansainvälisyys ja olevaisuuden mystisyys. Seuraavaksi kuvailen opettajien kertoman perusteella, mitä on heidän asiantuntijuutensa ja miten kulttuurienvälisyys siihen sulautuu.

Kulttuurienvälisen osaamisen reflektointia

Käytän haastateltavista peitenimiä Kyril, Kara ja Masa. Kyril ja Masa ovat ammatiltaan yhden instrumentin soiton lehtoreita ja esiintyviä taiteilijoita. Kyril on lisäksi säveltäjä. He opettavat korkeakoulussa. He ovat toimineet opettajina noin 30–40 vuotta. Kyril on säveltänyt musiikkia niin sooloinstrumentille, kamariyhtyeille kuin sinfoniaorkesterille. Joukkoon mahtuu myös monia tilausteoksia. Hänen sävellyksiään on esitetty monissa Euroopan maissa. Kyril ja Masa ovat soittaneet orkestereiden solisteina ja yksin konserteissa useissa, ensisijassa EU-alueen maissa. He ovat toimineet musiikkiviikkojen taiteellisina johtajina. Lisäksi he ovat organisoineet kansallisia ja kansainvälisiä soittokilpailuja ja toimineet niissä tuomareina. Heidän kielitaitoonsa kuuluvat – musiikin ohella – ruotsi, englanti, italia, saksa ja venäjä. Kyril on suomalainen ja kasvanut kaksikielisessä ympäristössä. Masalla ja Karalla on maahanmuuttajan tausta, ja he ovat Suomen kansalaisia. Kyril on sanoutunut itse irti vakinaisesta virastaan korkeakoulun hallinnollisten uudistusten turhauttamana. Masalla on virka. Masa on musiikkialan huippuosaaja, joita rekrytoitiin Suomeen taiteen aloilla ennen informaatioteknologian ja Nokian nousua.

Kara on myös lahjakas sooloinstrumentin soittaja ja sen opettaja. Hänen työsuhteensa Suomessa ovat olleet epävakaita ja osa-aikaisia. Pääasiallisesti hän antaa yksityistunteja ja opettaa kansalaisopistossa iltaisin. Synnyinmaassaan ennen Suomeen tuloa hänellä oli vakinainen virka. Karalla on korkeakoulututkinto musiikin ja pedagogiikan aloilta. Hän on erittäin pätevä ja erinomainen opettaja eikä ole silti sijoittunut koulutustaan, kykyjään ja osaamistaan vastaavaan työhön Suomessa. Karan tilanteessa heijastuu maahanmuuttajataustaisten naisten kohdalla Suomen työmarkkinoilla (vrt. Martikainen & Tiilikainen, 2007). Sekä Suomessa että muualla naisten on miespuolisia maahanmuuttajia vaikeampi päästä työmarkkinoille. Syyksi on esitetty monikerroksista syrjintää, erilaisia sukupuolijärjestelmiä ja ammatillisia hierarkioita (Joronen, 2007; Forsander, 2003, 2007). Tosin ajan myötä työllisyydessä tapahtuu usein positiivisia muutoksia, kun suomen kielen taito karttuu

ja koulutustaso nousee. Kara tuli Suomeen perhesyistä aviopuolionsa mukana noin 20 vuotta sitten.

Asiantuntijuus

Karan mukaan musiikin alan asiantuntijuuden ehtona on, että opinnot aloitetaan jo varhain lapsuudessa. Hän itse aloitti pääinstrumentin systemaattisen opiskelun 6-vuotiaana. Opiskelussa korostettiin myös rinnakkaisinstrumentin soiton opiskelua. Karan äiti, joka oli myös muusikko, halusi, että hän aloittaa toisen soittimen opiskelun 7-vuotiaana. Hänen maassaan korostettiin musiikin ja kansainvälisyyden perusteiden opiskelua klassisen musiikin välityksellä. Musiikkiopistossa opiskelun lisäksi Kara otti yksityistunteja tunnetulta hyvältä opettajalta nuoruusiässä. Myös Masa korostaa klassisen musiikin merkitystä osamisen perustan luomisessa:

”Peruspohjan oltava aina klassista, mutta meidän konservatoriossa yrittävät nyt kasvattaa ihan ilman minkäänlaista pohjaa valitettavasti ... mistä sitten saada oikea rock jazz pianisti jos hänellä ei oo pohjaa ja ne osaa vain kolme soittoa. ... Siis nyt on semmonen taso. Ennen oli konservatorion taso aivan hyvän ja hyvät tavat ja aivan hyvät perusteet, koska oli hyvä rehtori. Mutta kun hän lähti nyt pois ... tulevaisuus ei ole kunnossa.” (Masa)

Kara korostaa henkilökohtaista kontaktia ja opettajan merkitystä:

”... vähän eroa [kahden maan välillä] – musiikkikieli on yhtenäinen se yhdistää varmasti kaikki, kaikki kansan onneksi on musiikki joka yhdistää kaikki kansat ... Jos puhutaan pelkästään musiikista ja vaikutteista ... huomasin eron ... yksityistunteja [otetaan] musiikissa aina koska toiset eivät edisty kuin yksityistunneista, eivät edisty ryhmässä, eivät missään tapauksessa. Pitää olla erinomainen soiton opettaja ... ja tutustua oppilaaseen kenen kanssa tekee työtä

ja opiskelee ... minä haluisin olla sielun kanssa, minä uskon että se vaikuttaa koska he itse haluaa oppia kun he näkee kuinka opettaja haluaa opettaa ja antaa hänelle kaikki. Täällä Suomessa vähän erilaista, opettajat pelkästään palvelee työsuhteessa, huomasin niistä opettajista joihin minä [olen] tutustunut. Mutta minä uskon ne haluavat antaa silti kaikkensa.” (Kara)

”... taito voi sitten kadota kokonaan jos ei harjoitella kotona ... jos oikealla tavalla näyttää sen soittokappaleen, se parempi ... se kappale joka pitäis säestää oppilaille tai oppilaat laulavat ne pitää säestää hyvin ammattitaitoisesti. Kun oppilas ymmärtää milloin se tulee alkusoiton esimerkiksi tai kertosaie milloin he vaikka siis alkaa laulamaan ... ja opettaja näyttää soitolla ... tää on tärkeä. Klassinen vaatii paljon harjoitusta – vaikka peruskappaleita.” (Kara)

Opettavan, esiintyvän ja luovan taiteilijan korkeatasoiseen osaamiseen ja asiantuntijuuteen kuuluvat emotionaaliset ja kulttuuriset ulottuvuudet. Asiantuntijuuden kehityksen perustana on motivaatio ja ”hyvä tunne” (Kyril) siitä, mitä tekee. ”Kannustavana voimana on ikuinen etsintä, mitä musiikki oikeastaan on” (Kyril). Kysymyksen osavastaukset synnyttävät uusia inspiroivia kysymyksiä. Sama uteliaisuus vie itsestään urakehitystä eteenpäin.

Asiantuntijaksi kehitytään pitkähkön ajan ja käytännön työskenteilyn tuloksena. Oppimisen kannalta on oleellista kokemuksen kriittinen reflektointi. Asiantuntijalle on tunnusomaista jatkuva oman erityisosaamisen kehittäminen. Musiikinopettajan asiantuntijuus on progressiivinen ongelmanratkaisuprosessi, jossa henkilö pyrkii jatkuvasti ylittämään oman entisen osaamistasonsa. Se on toimintatapa, kuten Kyril toteaa:

*”... tää on elämäntapa, ei se oikeen oo enää työtäkään sillä tavalla.”
”... tää on elämäntapa tää musiikki.” (Kyril)*

Asiantuntijuus syntyy teoreettisen tiedon, käytännön osaamisen ja metakognitiivisen tietämyksen vuorovaikutuksen tuloksena (Eraut, Alderton, Cole & Senker, 1998). Vaikka asiantuntijuuteen kasvu edellyttää vahvaa teoreettista tietopohjaa ja saa perustan formaalissa koulutuksessa, se kehittyy suurelta osin epämuodollisena oppimisena harrastusten ja työn parissa. Sille on ominaista oppimisen kokemuksellisuus, sosiaalisuus ja kontekstuaalisuus. Asiantuntijuus ei ole vain sitä, että on tinkimätön esiintyvänä taiteilijana, vaan myös sitä, että sulautuu aikakautensa kulttuuriin ja pystyy tavoittamaan taiteellisella tulkinnallaan ja sävellyksillään jokaisen yleisön riippumatta sen maantieteellisestä ja kulttuurisesta taustasta. Monipuolinen kulttuurinen tietämys ja sen syvällinen ymmärtäminen osoittautuivat haastateltaville asiantuntijuuden kokoavaksi tekijäksi.

Asiantuntijatoiminnan persoonalliset, sosiaaliset ja kulttuuriset ulottuvuudet nousevat vahvasti asiantuntijuuden tiedollisen osaamisen rinnalle. Asiantuntijatiedon yksi olennainen osa on ns. konteksti- ja tilannekohtainen tietämys, joka vaihtelee joustavasti tilanteesta toiseen. Se sisältää paikallisten ja kansainvälisten verkostojen ja toimintatapojen hallinnan.

Kulttuurienvälinen osaaminen asiantuntijuudessa

Kulttuuri ymmärretään monella tavalla. Kiistattominta lienee, että kulttuuri liittyy eri taiteen lajeihin, myös musiikkiin.

”Musiikki antaa paljon pelkästään sen kulttuurisuus... Ne eri säveltäjät tulevat eri maasta. Esimerkiksi kerron sen oppilaalle ja oppilas tykkää tästä keskustelusta säveltäjistä. Jos oppilas on pienestä lähtien alkanut soittaa, hänen sielunsa toisella tavalla kasvaa, ihan kasvaa aikuisesti, hän kasvaa aikuiseksi niin että hän ymmärtää elämää ja sitten toisia [ihmisiä]. Musiikin kautta ymmärtää enemmän... Ja totta kai eri kansojen musiikin soittaminen mistä vain sitä saada. Ymmärtämiseen ymmärtäminen ja tiedot sitten rikastuttavat – siis

niistä [kansoista] ja musiikin ymmärtäminen antaa ... ja minkälaiset entiset ja tämän hetkinen arvot meillä. Haluaisin sanoa, että jotkut sanat unohdetaan mutta musiikkia ei. ... me saadaan sitten vaikka paljon voimaa elää, koska huomaisitko itse jos konsertti on hyvä, pianisti tai orkesteri tai viulisti ja tämän konsertin jälkeen sielu lepää ja yritetään taas ymmärtää, että huomenna on hyvä päivä, siis tulla positiiviseksi. ... siis itsestä sisältä musiikin kokemisen kautta tulee voimaa ymmärtää itseä, maailmaa ja toisia.” (Kara)

Taiteen kokeminen ja kasvattava voima on usein yhteistä eri kansoille. Masa näkee Karan tavoin kulttuurienvälisen aineksen nousevan musiikin sisällöistä ja olemuksesta sekä yhteisöllisyydestä:

”Bach, Mozart, Beethoven, Schuman ja Schubert esimerkiksi ... ne kuuluu koko maailmalle ja yhteiskunnalle... Bach, Mozartia, Beethovia soittavat Venäjällä ja Euroopassa ja Amerikassa koulussa, samoin kuin Tšaikovskia ja Rahmaninovia. Ne kuuluu kaikille ja on opiksi meille... Suomalaiset paljon ulkomailla ja suomalaiset kutsuu opettajia ulkomailta. Se hyöty että nuoret oppilaat pystyvät kuuntelemaan miten samanikäiset nuoret Saksasta, Englannista tai Ruotsista soittavat, mikä suunta on musiikissa on. Se voi keksii jotain uutta Bachista... Bachin tulkinta [on] muuttunut hyvin, hyvin paljon.” (Masa)

Kyril sen sijaan lähtee henkilökohtaisesta kokemuksesta erittelemättä itse musiikin olemusta:

”... pitää korvat auki, ei se voi mitään muuta olla.” (Kyril)

Musiikkia pidetään kulttuurirajat ylittävänä kielenä. Musiikin alan asiantuntijuudessa monikulttuurisuusosaamisella on vankka sija. Musiikki pystyy välittämään universaaleja tunteita.

”Kyllä musiikin [kautta] ymmärtää ja se opettaa ... minä olen kokenut tämän – esimerkkinä kun tulin vasta Suomeen ja sain seuraavana päivänä oppilaaksi tyttö, minä en puhunut suomea ja tyttö oli aika pieni semmonen sympaattinen tyttö ja hän vielä aloittelija mutta lahjakas. Ymmärtää toisiamme heti... Minä huomasin että ihmiset eivät ymmärrä siitä syystä minua että minä en puhu riittävän ymmärrettävästi, mutta toiset ihmiset ymmärtävät nopeasti, koska heidän sielunsa on heidän aivot. Eri tavalla se toimii, toimii ja kun mielikuvitus on rikasta. Toisella ei minkäänlaista mielikuvitusta ja ne katsovat ja ajattelevat mitäs minä oikeastaan tarkoitan sanomalla jotakin. ... ja sitten huumoritaju – se joka just antaa musiikkiin kaiken.” (Kara)

On olemassa kaikille ihmisille yhteisiä perustunteita ja -kokemuksia, joista voi musiikin avulla välittää persoonallisen tulkinnan. Musiikin avulla voidaan välittää esimerkiksi tilan tuntuun ja elämänrytmiin liittyviä elämyksiä:

”... että kun on paljon tilaa ... aika usein kansanmusiikissakin ihmiset antaa melodioiden olla isoilla intervaleilla. Silloin kun asuu jossain viidakossa, ni se on mikrointervalleja, ... Melodia on pientä. Se on vähän ahdistunutta, liikkeit on pieniä ...” (Kyril).

Oman maan kulttuuriin ja musiikkiperinteeseen perehtyminen sekä luonnon havainnointi luovat hyvää perustaa kulttuurienväliselle kommunikoinnille. Musiikin muodollisessa koulutuksessa tutustutaan eri kulttuureiden musiikkeihin – herkistetään ”musiikillista kielikorvaa” (Kyril) ja avataan mahdollisuuksia monikulttuurisuusosaamisen syventämiseen.

Kansainvälisyys on esiintyvän taiteilijan, pedagogin ja säveltäjän työssä tiiviisti mukana. Yhteydet ulkomaille ovat olleet vilkkaat. Informantit esiintyvät niin kotimaassa kuin ulkomaillakin. Markkinointi tapahtuu paljolti internetin ja tuttavien kautta. Esiintymismatkat ovat suuntautuneet enimmäkseen EU:hun mutta myös sen ulkopuolelle.

Tehtävät kansainvälisissä musiikkikilpailuissa ja kontaktit eri kulttuureista tulevien opettajien, opiskelijoiden ja yleisön kanssa edellyttävät kulttuurienvälistä osaamista. Musiikkialan huippuosaaja on maailmankansalainen, jonka asiantuntijuuteen kuuluu esteettisten elämysten tuottajan etiikka.

Kulttuurienväliseen osaamiseen liittyy niin elämyksellinen kuin tiedollinen aspekti. Musiikin opettamisen, säveltämisen ja musisoinnin ammattilaisen asiantuntijuuteen kuuluu musiikin alueen tiedollinen hallinta (musiikin historia, kulttuurien ja instrumenttien tuntemus sekä tulkintaperinteiden tuntemus). Elämyksellinen osuus on kaiketi juuri ”korvat auki pitämistä” (Kyril): herkkyyttä ja taitoa havaita eri kulttuureiden ominaispiirteitä. Eri kulttuureista kotoisin olevien ihmisten kohtaaminen (esim. opiskelija-/opettajavaihto, matkustelu) ja eri ympäristöihin tutustuminen paikan päällä voivat lisätä ymmärrystä ja elämyksen syvyyttä.

Kulttuurienvälinen oppimisprosessi

Haastateltavat ovat eläneet erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä. Maan ja Karan synnyinmaassa monikulttuurisuus oli aina läsnä, sillä lähinaapuruston ja koulun toverit tulivat kymmenistä erilaisista etnisistä taustoista. Sen sijaan Kyrilin kotiympäristössä on pääasiassa asunut suomalaisia.

”Koulussa oli todellakin suuri kansakunta ja siinä missä minä asuin. Sen takia minä suhtaudun hyvin helposti toisen kansalaisuuden ihmisiin, koska minä oon tottunut lapsuudesta asti. Niillä meidän kaduilla, siis siinä missä me asuttiin, eri kansojen perheet asuivat. Olin ystävä tyttöjen kanssa, jotka oli Iranista, sitten Saksasta enemmän, sitten perhe Kiinasta oli ja minä yritin joskus opiskella kiinan kieltä mutta. Minä muistan jotkut iranin sanan ... voisin vaikka ymmärtää sen mutta itse en nyt osaa puhua. Minulla oli niin paljon ystäviä eri maista ... Me olimme syntyneet samassa maassa, ei kos-

kaan osoitettu erilaisuutta että sinä olet esimerkiksi kirgisialainen, sinä olet turkkilainen tai joku muu ... koulussa kaikki oli saman maan kansalaisia.” (Kara)

Masa puolestaan korostaa kulttuurienvälisessä oppimisessa musiikillisia koulukuntia sekä niiden vaikuttavuutta ja tuloksellisuutta.

”On olemassa saksalainen koulutus, ja venäläinen koulutus on hyvin vahva. Jos ajatellaan viime vuosisataa, suuria pianisteja tuli [Venäjältä] seitsemän kahdeksan... Suurten taiteilijoiden tyyli opettaa eri näkökulmat.” (Masa)

Kyriil keskittyy kulttuurienvälisessä oppimisessa vuorovaikutukseen, mikä on oleellista taiteen vastaanotossa, olipa kohteena soitettu tai sävelletty teos.

”Se on mua kuljettanut eteenpäin: miten tällä musiikilla kommunikoidaan ylipäätään maailmassa, myös oppilaille.” (Kyriil)

Haastateltavat ovat kotoisin monikielisiltä alueilta, joissa kahden tai useamman kulttuurin olemassaolo ja niiden välissä toimiminen on ollut luontevaa, vaikka tietty valtakieli on ollut virallisesti käytössä. Heidän lapsuutensa kotitaustat ovat yksi- tai kaksikielisiä. Toisen maan televisio oli 1970-luvun alkuvuosina tärkeä kulttuurivaikuttaja Kyriilille esimerkiksi klassisen musiikin välittäjänä, mikä muun muassa vahvisti oman instrumentin valintaa. Kyriilin kohdalla instrumentin valinta tapahtui verraten myöhään, noin kahdenkymmenen iässä. Hän aloitti soittoharrastuksenkin vasta murrosiässä. Aloitusinstrumentit eivät olleet samoja kuin hänen soolo- ja opetusinstrumenttinsa myöhemmin. Nuorena hän soitti myös pianoa, armeija-aikana trumpettiakin. Hänen soittoharrastuksen sijoittui musiikkiopiston sijaan soittokuntaan. Musiikin tekemisen sosiaalinen ulottuvuus on siis ollut hänen muusikon uransa alkuvaiheessa keskeisellä sijalla. Hän on siinä mielessä harvinainen lahjakkuus, että hän on valtaväestön kansalaisena päässyt pitkälle myöhäisestä aloitusiästään

huolimatta. Masa ja Kara valitsivat instrumenttinsa jo ennen kouluikää ja ovat soittaneet samaa pääinstrumenttiaan koko elämänkaarensa ajan. Masa on ollut nuoresta lähtien maailman luokan huippukonsertoija. Hänen musiikin opintonsa alkoivat varhain lapsuudessa.

Eri säveltäjien teosten tulkitseminen ja kansainvälisyys avautuivat Kyrilille varsinaisesti vasta yliopisto-opiskelun aikana, kun hän siirtyi kevyestä musiikista klassisen pariin. Soittokunnassa vaskipuhaltimien soittaminen oli melkoisen yksiulotteista, tylsääkin. Soittokuntakokemus on vaikuttanut hänen sävellystyöhönsä siten, että hän pyrkii antamaan jokaiselle orkesterin instrumentille ikään kuin oman persoonallisen äänen ja tilan:

”Aika usein ... siinä pasuunahommassa joutu soittamaan takapotkua [bassoääntä], ... joka oli varsin tylsää.... Mää oon nyt yrittänyki olla kirjottamatta yhtään takapotkuja. ... tavallaan jokainen orkesterin soitin on jollain tavalla solistinen, eli se mun mielestä syy sitten kuulua ja näkyä, niinku jokaisen ihmisen tavallaan pitäis olla jollaki tietyllä tavalla, olla mahdollista olla oma itsensä ... ei välttämättä tässä maailmassa toteudu, ei sinne päinkään.” (Kyril)

Musiikki siis saattaa olla maailma, jossa aitoa itseään voi toteuttaa ja ilmaista. Kyril pyrkii orkesterisävellyksissään luomaan musiikkia, joka tarjoaisi muusikolle mahdollisuuden toteuttaa paitsi sosiaalista myös yksilöllistä minää.

Eri kulttuurien sävelkieliin, instrumentteihin ja musiikillisiin ilmaisutapoihin tutustuminen on tärkeää musiikkialan asiantuntijoille. Haastateltavat viittasivat mm. italialaisen, kreikkalaisen, japanilaisen ja venäläisen kulttuurin avautumiseen. Toiset kulttuurit ovat toimineet oman sävellystyön ja soiton virikkeinä. Myös pohdinnat luonnonilmiöiden ja musiikin sekä äänen ja hiljaisuuden suhteista kääntyvät musiikiksi sävellyksissä. Haastateltavat pohtivat myös puhutun kielen äänne maailman ja musiikin välittämien affektien suhdetta. Laajalla musiikillisella yleisvivistyksellä on keskeinen rooli oman musiikkinäkemys ja ”äänen” kehittämisessä.

”Ensin aluks ... kuunneltiin levytä aika paljon asioita, kun jonkun hyvän opettajan opissa. Mut sit se on vaan löydettävä oma työ ja oma ajatus ... ja tutustuttava siihen, mitä ylipäättänsä on, niinkun yläsävelsarjat ja mitä on äänen sointi ja ohuus ja paksuus ja keveys ...”
(Kyril)

Ulkomailla työskentely ja ulkomaalaiset opettajat ovat olleet keskeisessä roolissa haastateltavien kulttuurienvälisen osaamisen kehittämisessä. He korostavat hyvien opettajien, verkostoitumisen ja henkilökohtaisten suhteiden merkitystä. Musiikin tekemisen, teknisen taidon, teorian ja ilmaisun oppimisessa hyvä opettaja on verrattoman arvokas. Aloittaessaan opiskelunsa yliopistossa esimerkiksi Kyrilin ensimmäinen soitonopettaja oli ulkomaalainen. Ystäväystyminen erimaalaiseen opettajaan vaikutti siihen, että tämän kulttuurista on tullut hänelle erityisen läheinen. Hän on toiminut noin kymmenen vuoden ajan arvostetun klassisen musiikin kilpailun tuomarina tässä maassa. Myös esiintymismatkat ovat suuntautuneet usein juuri sinne. Musiikkiin kohdentunut kiinnostus on laventunut kulttuurin eri lohkoille. Musiikkiharrastus on motivoinut maan kielenkin opiskeluun. Rakkaus toisen maan kulttuuria kohtaan on herättänyt kiinnostuksen myös maan kirjallisuuteen. Kokemukset kyseisestä maasta ja sen kulttuurista ovat olleet hänelle myös säveltämisen innoittajana. Toisen maan yleisö pitää hänen suomalaisuudesta lähtevää tulkintaansa mielenkiintoisena. Musiikkiharrastus ja henkilökohtaisen opettaja–oppilassuhteen kypsyminen ystävyudeksi ovat siis innoittaneet haastateltavan perehtymään syvällisesti toisen maan kulttuuriin.

Perusteellisempi tutustuminen tiettyyn vanhaan kulttuurialueeseen on edesauttanut oman maan kulttuurin ja sen historian tuntemusta. Oleskelu ja työskentely vieraassa maassa ovat haastaneet tarkastelemaan omaa kulttuurista taustaansa. Kulttuurienvälistä osaamista on kehittänyt niin oman kulttuurin tuntemus ja voimakas side luontoon kuin kansainvälisten suhteiden sekä työskentelyn ja elämisen kautta välittyneet kulttuurikokemukset ja tekeminen.

Kulttuurienvälisyyden välittäminen opiskelijoille

Opettaminen on eettinen ammatti, sillä kasvatusta ja arvot ovat toisiinsa kietoutuneita (Räsänen, 2007). Kulttuurienvälinen oppiminen vaatii inhimillisyyden monien ulottuvuuksien arvostusta, toisin sanoen toisen ihmisen kohtelua ajattelevana, tuntevana, toimivana ja tarkoituksellisen olentona. Sihvola (2004) puhuu globaalista kansalaisuudesta. Hänen mukaansa globaalikansalaisuus on sitoutumista maailman järjestykseen, jossa on mahdollista rakentaa ihmisyyttä sen kaikissa ulottuvuuksissa kulttuurisista tai etnisistä rajoista huolimatta tai välittämättä uskontojen, sukupuolen, sosiaaliluokan ja muista taustatekijöistä. Sen lisäksi että musiikin opiskelu on itseisarvo sinänsä, se voi olla myös kasvatuksen instrumentti, erityisesti klassinen musiikki, kuten Kara ja Masa toteavat:

”... huomasin lapsuudesta asti että musiikkia oppii hyvin syvällisesti ... niistä kaikista tulee hyviä henkilöitä musiikkiopetuksen välityksellä ... Hänestä tulee oikee henkilö vaikka ei välttämättä tule muusikko ... mutta just musiikin kautta me saadaan se oikea sukupolvi tulevaisuuteen ...” (Kara)

”Koulussa ... ne opettajat jotka valmistautuvat yliopistosta pitäen saa enemmän klassisia periaatteita, koska he välittävät ne sitten lapsille. Ne kuuntelevat liikaa rock semmosta ... minun mielestä rock on niin helppo ymmärtää. Mutta just se musiikki joka vaatii enemmän ymmärtämistä ...se pitää antaa oppilaille jotta oppilas kasvaa sitten..” (Masa)

Monikulttuurisuus on musiikissa sisällä. Materiaali on musiikkia eri aikakausilta ja eri kulttuureista. Opetuksessa musiikki sijoitetaan historialliseen ja kulttuurihistorialliseen kontekstiin. Säveltaiteeseen perehtymisen ohella tutustutaan esimerkiksi saman kulttuurin kuvataiteeseen, historiaan, ruokakulttuuriin sekä ihmisten elämäntapoihin ja arvomaailmaan.

”... kaikki se musiikki, mitä instrumentillani soitetaan, aika suuri osa siitä on aika monesta eri maasta...” (Kyril)

Yhteistyö tiimeissä ja tehokas erilaisten opiskelijoiden opettaminen edellyttävät oman ja toisten maailmankuvien ymmärtämistä sekä ympäröivän maailman tarkkailemista erilaisten kulttuuristen linssien läpi (Bennett, 1995). Yhdelle haastateltavalle musiikissa tärkeää on universaalien tunteiden välittäminen, toiselle erilaisten tyylien vertailu. Musiikki on myös yleisinhimillisten kokemusten kommunikointia:

”Ei oo tarkoitus soittaa itelleen kotona, nuotit mitä siihen on kirjoitettu, vaan löytää niitten nuottien kautta tapa kommunikoida ihmisten kanssa” (Kyril).

Eri ilmiöiden, asioiden ja niiden herättämien tuntemusten erittelyä sekä musiikin tuottamisen kompetenssin kehittämistä tarvitaan, jotta muusiikon ”musiikillinen sanavarasto” (Masa) ja jopa yleismaailmallisesti kommunikoiva ilmaisupertoaari kehittyisi. Musiikin ammattilaisen kulttuurienvälinen osaaminen kehittyy, kun hän pyrkii tunnistamaan affekteja, tutkii ja analysoi niitä ja pyrkii kääntämään ymmärtämänsä musiikin kielelle:

”Affekti täytyy olla oikein eli siinä täytyy niinku kuulijoille missä tahansa päin maailmaa välittyä, että tää on se ajatus, mikä mulla on ollu mielessä” (Kyril).

”...minun mielestäni jos [opettajaa] koskettaa joku tieto syvältä, se vaikuttaa oppilaan osaamiseen ... Ohjelmassa kirjoitettu tai vain opettajan sanonut ei varmasti niin tehokas. Se [oppilas] varmasti ajattelee, mistä syystä minä annan hänelle kaikkeni aidosti ja riittävästi” (Kara).

Asiantuntijuus ei ole enää vain yksilön omaisuutta, vaan se voi olla esimerkiksi koko työyhteisön yhteistä (Launis & Engeström, 1999). Työ-

yhteisössä voidaan kehittyä yksilötasoisesta asiantuntijuudesta hajautettuun tai jaettuun asiantuntijuuteen (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 1999). Tällöin jaetaan vastuuta oppimisesta ja kehittymisestä ryhmän kesken siten, että yhteisön jäsenet perehtyvät heitä itseään kiinnostaviin asioihin ja opettavat niitä toisilleen. Asiantuntijuuden syntymisessä korostuu yhä enemmän työyhteisön, tiimien ja työryhmien välinen sosiaalinen ja kulttuurinen vuorovaikutus sekä yhteistoiminnallinen oppiminen. Useat korkeakoulutuksen organisaatiouudistukset musiikin alalla ovat tapahtuneet ehkä useammin ylhäältä alaspäin kuin niin, että opettajat ja opiskelijat olisivat olleet niissä alusta lähtien mukana. Kun uudistuksesta tiedotetaan hallintokeskeisesti, taiteen alansa syvällisesti paneutuneet opettajat jäävät muutoksen ja sen prosessien ulkopuoliseksi tarkkailijoiksi.

Kansainväliset vaikutteet leviävät nykyisin tehokkaasti medioiden kautta ja matkustamisen helpottumisen myötä. Opettaja- ja opiskelijavaihtokin on vakiintunut korkea-asteen koulutuksessa. Kansainvälinen vaihto on musiikkikoulutuksessa vilkasta. Kansainvälisissä työpajoissa ja kursseilla saa tuntumaa toisiin kulttuureihin. Verkostoitumista edistävät myös kansainväliset kilpailut. Esiintymisiin liittyy yleisönkin taidekasvatus. Konsertit voivat toimia eräänlaisena taiteen vastaanottajien taide- ja monikulttuurisuuskasvatuksen väylänä – samalla, kun esiintyjät saavat tuntumaa erilaisista yleisöistä.

Oppiiko organisaatio?

Korkea-asteen musiikkioppilaitokset ovat merkittävässä roolissa asiantuntijoiden koulutuksessa. Viimeisten vuosikymmenten aikana nämä organisaatiot ovat käyneet läpi monta rakenteellista uudistusta. Useimmat näistä muutoksista on saneltu ylhäältä alas eivätkä musiikin alan asiantuntijat ole välttämättä olleet muutoksen alullepanijoina. Muutosten toteuttamiseen on ollut vaikea sitoutua.

Oppivatko organisaatiot kulttuurienvälisistä kokemuksista? Haasteltujen oppilaitoksissa ei ollut esimerkiksi organisoituja toimintatapoja

opettajien kansainvälisten kokemusten jakamiseksi kollegojen kesken. Kokemusten jakaminen näytti perustuvan organisaation sisällä satunnaisiin henkilökohtaisiin ja epävirallisiin suhteisiin.

Koulutuksen rakenteelliset uudistukset, hallinnossa monet henkilövaihdokset ja puutteellinen kommunikointi ja vuorovaikutus ovat vaikuttaneet kielteisesti ilmapiiriin. Asiaa kommentoitiin seuraavasti:

”Ja nämä monet organisaatiomuutokset ... paljon kokouksia, ei puhuta yhtään musiikista ... opetusaloista. Hallintokieli vierasta, en ymmärrä sanoja. ... Siksi opettajia muuttanut toiselle paikkakunnalle ... irtisanoutunut ja tullut esimerkiksi säveltäjäksi.” (Masa).

Vastuulliset opettajat olivat myös huolissaan opiskelijoittensa oppimisen jatkuvuudesta ja jatkomahdollisuuksista:

” Yks vuosi yks opettaja, ei se hyvä, ei se hyvä koska koulutus on systeemi, jota opettaja ja oppilas rakentaa yhdessä. On tuhansia asioita taidossa ja se on hyvin rakennettu systeemi ... oppilas omaksumu tämä systeemi vähitellen. Ja sitte kun hän on hieman kasvanut, sitten hän voi kokeilla ja oivaltaa itse. Jokaisel opettajalla kuitenkin oma näkökulma, oma näkökulma ja oma koulutusnäkökulma. Ensiksi pitää oppia seisomaan omillaan ja saada perusasiat hyvin vahvasti... Musiikkikoulutuksen hallintouudistukset on romuttanut jatkuvuuden. Harrastusasteelta kouluun ja korkea-asteelle ei jatku saumattomasti.” (Masa)

Huoli hallinnollisten muutosten myllerrysten vaikutuksista ulottui opettajavereihin, opiskelijoihin sekä opetuksen tavoitteisiin ja sisällölliseen oppimiseen. Hallintoa ei koettu työtä tukevaksi, mikä kuitenkin pitäisi olla sen tarkoitus.

Kulttuurienvälinen osaaminen osana asiantuntijuutta

Tässä tapaustutkimuksessa analysoitiin kulttuurienvälisen osaamisen osuutta asiantuntijuudessa. Analyysi perustui kolmen henkilön narraatiivis-elämäkerralliseen aineistoon, joka hankittiin haastatellen, tarkkaillen ja dokumenttianalyysin. Haastateltavat ovat opiskelleet aikoinaan arvostetuissa musiikkialan korkeakouluissa ja opettaneet kesäisin kansainvälisesti tunnetuilla mestarikursseilla. Heidän asiantuntijatointiansa ulottuu laaja-alaisesti opetustehtävistä esiintyvän taiteilijan ja säveltäjän työhön. Erilaisen yleisön ja opiskelijan kohtaaminen ja ymmärtäminen ovat vuorovaikutuksen ydinasioita. Joidenkin sävellysten motiivit ovat syntyneet jossain toisessa maassa, jossa konkreettiset mielikuvat ovat muuttuneet metaforiksi. Toisen maan kulttuuri, ihmiset ja historia ovat vapauttaneet luovuutta ja antaneet sille tilaa.

Tapaustutkimuksessa asiantuntijuudessa näyttävät yhdistyvän henkilön identiteetti ja ammatti, jonka olennainen osa kulttuurienvälinen osaaminen on. Musiikissa monikulttuurisuus on sisään kirjoitettua: säveltäjät tulevat erilaisista kulttuurisista taustoista, sävellysten tulkinnaassa on selvitettävä niiden ajallinen ja maantieteellinen tausta, ja taide-teoksen tuottaminen vaatii vastaanottajien erilaisuuden ymmärtämistä ja työskentelyä eri maissa.

Opettajien kerronnassa osaamista kuvaavat työn arvostus ja kulttuurirityön missio. Kun asiantuntija pystyy välittämään positiivisen tunteen siitä, mitä tekee, ja arvostuksen niitä kohtaan, joille esittää tai joiden kanssa on tekemisissä, on perusta korkeatasoiselle suoritukselle luotu. Erilaisten opiskelijoiden kohtaamisen ja vuorovaikutuksen sekä monenlaisille yleisöille esitettävän musiikin tarkoituksena on herättää tunteita ja tulkintoja, jotka ovat yleisinhimillisiä ajasta ja paikasta riippumatta.

Tapaustutkimukseen osallistuvien kokemukset osoittivat, että he olivat omaksuneet kulttuurienvälisen osaamisensa virallisen koulutuksen piilo-opetussuunnitelmasta ja sen ulkopuolelta työ- ja harrastusympäristöissä. Epämuodollisen oppimisen muotoja ovat esimerkiksi itseohjautuva oppiminen, verkostoituminen, toiminnan suunnittelu ja yrityksen ja erehdyksen kautta oppiminen. Se on kanssaihminen tarkkailua ja

havainnointia, muiden virheistä oppimista, lukemista, itseopiskelua ja muita strukturoimattomia muotoja, joilla hankitaan oppimista tietyistä taidoista ja työn suorittamisesta. Musiikin alalla haetaan aktiivisesti erilaisia oppimistilanteita: esimerkiksi itsenäistä harjoittelua, ryhmissä soittamista ja monikulttuurisissa verkostoissa toimimista.

Kansainvälisyydestä oppiminen saattaa rajoittua koulutuspolitiikassa korostuvien määrällisten tavoitteiden tasolle. Esimerkiksi yhden tämän tapaustutkimuksen opettajan oppilaitoksessa ei jaettu kansainvälisen ja kulttuurisen vaihdon kokemuksia muille opettajille. Oppilaitoksissa ja muissakin työympäristöissä voitaisiin selvittää, miten henkilöstön kehittämisessä voitaisiin suunnitellusti edesauttaa työntekijöiden keskinäistä oppimista kulttuurivälisistä kokemuksista ja osaamisesta.

Informanteista maahanmuuttajataustaisen naisopettajan työsuhteet ovat olleet satunnaisia kahdenkymmenen vuoden ajan siitäkin huolimatta, että hän on alallaan erinomainen ja korkeasti koulutettu. Hän on hakenut Suomesta työpaikkaa muutamia kertoja sillä tuloksella, että epäpätevämpi suomalainen on valittu kyseiseen virkaan suomen kielen taidon vuoksi. Hänen kohdallaan tilanne ei ole korjaantunut kahdenkymmenen vuoden aikana.

Kulttuurienvälinen kasvatus perustuu tietynlaiseen ajattelutapaan ja arvo-orientaatioon, jotka ohjaavat valintojen ja päätösten tekoa. Se antaa henkilöille myös eväitä kulttuurienvälisissä tilanteissa toimimiselle ja erilaisten kansalaisten ja työtovereiden kohtaamiselle ja palvelemiselle. Kulttuurienvälisen kasvatuksen piiriin kuuluvat ihmis- ja tiedonkäsitteeseen, opetussuunnitelmaan, opetukseen, oppimiseen, hallintoon ja oppimisympäristöihin liittyvät kysymykset ja pohdinnat.

Lähteet

- Alitolppa-Niitamo, A. (2004). Somali youth in the context of schooling in Metropolitan Helsinki: A framework for assessing variability in educational performance. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 30 (1), 81–106.
- Allahwerdi, H. (2001). *Kansainvälisyyskasvatuksen suosituksista maailmankansalaisen kypsyyskokeeseen*. Tutkimuksia. Helsinki: Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- Bennett, M. J. (1995). Preparing teachers for cultural diversity and national standards of academic excellence. *Journal of Teacher Education* 46, 259–266.
- Bettie, M. (1995). *Constructing professional knowledge in teaching*. New York: Teachers College Press.
- Eraut, M., Alderton, J., Cole, G., Senker, P. (1998). Learning from other people at work. Teoksessa F. Coffield (toim.), *Leaning at work*, 37–48. Bristol: The Policy Press.
- Forsander, A. (2003). Maahanmuuttajat sukupuolitetuilla työmarkkinoilla. *Työpoliittinen aikakauskirja*, 1/2003, 28–38.
- Forsander, A. (2007). Kotoutuminen sukupuolittuneille työmarkkinoille? Maahanmuuttajien työmarkkina-asema yli vuosikymmen Suomen muuton jälkeen. Teoksessa T. Martikainen ja M. Tiilikainen (toim.), *Maahanmuuttajanaiset: kotoutuminen, perhe ja työ*, 285–311. (Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja, D 46/3007). Helsinki: Väestöliitto.
- Gudmundsdottir, S. (1997). Introduction to the theme issue on Narrative Perspectives on Research on Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education* 13 (1), 1–3.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (1999). *Tutkiva oppiminen* Porvoo: WSOY.
- Hansen, D. T. (1998). The moral is in the practice. *Teaching and Teacher Education* 14 (1), 643–655.
- Huttunen, L. (2002). *Kotona, maanpaossa, matkalla. Kodin merkitykset maahanmuuttajien omaelämäkertoissa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Joronen, T. (2007). Työmarkkinoiden monenlaiset maahanmuuttajanaiset: haaste suomalaiselle sukupuolijärjestelmälle. Teoksessa T. Martikainen ja M. Tiilikainen (toim.), *Maahanmuuttajanaiset: kotoutuminen, perhe ja työ*, 285–311. (Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja, D 46/3007). Helsinki: Väestöliitto.
- Lasonen, J. (2001). Työssäoppiminen kulttuurikompetenssin kehittäjänä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3 (2), 24–31.
- Lasonen, J. (2003). Interculturalisation through music teaching. *LLine Lifelong Learning in Europe*, Vol. VIII (2), 10–16.
- Lasonen, J. & Parikka, R. (2000, August). *Workplace learning as an investment in human capital*. Research Paper. Proceedings on “Vocational and Technical Education for Lifelong Learning in the Information Era”, IVETA World Conference 2000 [CD-ROM]. Hong Kong: VTC.
- Launis, K. & Engeström, Y. (1999). Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia*, 64–91. Porvoo: WSOY.
- Martikainen, T. & Tiilikainen, M. (toim.). (2007). *Maahanmuuttajanaiset: kotoutuminen, perhe ja työ*. (Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja, D 46/3007). Helsinki: Väestöliitto.

- Räsänen, R. (2007). Intercultural education as an ethical issue. Teoksessa M. Hayden, J. Levy ja J. Thomson (toim.), *Handbook of research in intercultural education*, 57–78. London: SAGE.
- Räsänen, R. (2008). Globaaliin vastuuseen kasvamisen arkea ja virstanpylväitä. Teoksessa T. Kaivola (toim.), *Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvattamisesta*, 68–74. (Opetusministeriön julkaisuja 2008:13). Helsinki: Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Salmenhaara, P. (2008). From horizontal to vertical divides: Immigrants' employment in Finland in the 1990s. *Finnish Journal of Ethnicity and Migration* 3 (1), 13–20.
- Sihvola, J. (2004). *Maailmankansalaisen etiikka*. Helsinki: Otava.

Liike-elämän näkökulma

Olemme edellä tarkastelleet kulttuurienvälisyyttä pääasiassa lasten ja nuorten näkökulmasta ja keskittyneet koulutukseen. Valtaosan elämästään ihminen on kuitenkin työssä käyvä aikuinen, jonka on tuotava kulttuurienvälinen osaamisensa työelämään tai kehitettävä sitä siellä. Kulttuurienvälisyys ja monikulttuurisuus kuuluvat ammatillisiin kompetensseihin niin asiantuntijatyössä, esimiestehtävissä kuin suorittavissa tehtävissä esimerkiksi monikulttuurisen asennustiimin muodossa. Monikulttuurisuus ja kulttuurienvälisyys on olennainen ainesosa ammatillista kompetenssia kaikilla aloilla (Lasonen, 2003). Tässä luvussa tarkastellaan kulttuurienvälistä osaamista yhdellä työelämän saralla, globaalissa liike-elämässä, joka sisältää muun muassa kulttuurienvälisiä esimies- ja asiantuntijatehtäviä ja monikulttuuristen tiimien vetämistä ja niissä toimimista. Luku ei pohjaudu empiiriseen aineistoon, vaan siinä tarkastellaan kulttuurienvälistä osaamista käsitteellisellä tasolla teorian kehittämisen, ammatillisen toiminnan ja koulutuksen kannalta.

Kulttuurienvälisyys kansainvälisissä yrityksissä

Yrityksen tasolla kulttuurienvälisyys ja kulttuurien monimuotoisuus tarkoittaa yhden tietyn työ- ja markkinatilanteen sosiaalisten ja kulttuuristen identiteettien koko kirjoa (Fox, 2001). Nykyisessä organi-

saatio- ja yritysmaailmassa on lukuisia tilanteita, joissa kulttuurienvälisyys on mukana. Suomalainen työpaikka esimerkiksi palvelualoilla on muuttunut kulttuurienväliseksi ja monimuotoiseksi henkilökunnan myötä. Noin yhdellä kolmesta suomalaisesta on ulkomaalaistaustaisia työtovereita. Monilla esimiehillä on alaisinaan eri kansallista taustaa edustavia työntekijöitä, tai esimies saattaa suomalaisessa organisaatiossa olla ulkomaalainen tai maahanmuuttajataustainen. Kansainvälisesti toimivissa organisaatioissa toimitaan usein monikansallisissa tiimeissä, tai yhä useammista tulee ulkomaan komennuksen myötä expatriaatteja eli pidemmäksi aikaa ulkomaille työhön muuttavia työntekijöitä.

Aiemmat kulttuurienvälisyyden teoriat ovat korostaneet eroja ja konfliktteja ja sitä, kuinka niitä voidaan välttää. Uudemmat mallit sen sijaan painottavat mukana olemista vuorovaikutuksessa ja tuloksen tekemistä yhdessä (Friedman & Antal, 2005; Holden, 2002), mikä liike-elämässä onkin syy ryhmän olemassaololle. Nykyisin liike-elämän yhteyksissä korostuvat toimintaan liittyvät kompetenssit kuten tiedon jakamisen ja siirtämisen kompetenssit ja kulttuurienväliset viestintäkompetenssit (Holden, 2002; Koehn & Rosenau, 2002; Sercu, 2004). Muutokset teoreettisessa ajattelussa ja käytännön tarpeet viittaavat siihen, että kulttuurienvälisessä markkinakontekstissa keskeisiksi kompetensseiksi nousevat käyttäytymis- ja interaktiokompetenssit eli kyky toimia ja olla vuorovaikutuksessa erilaisissa kulttuurienvälisissä tilanteissa.

Hammar-Suutarin (2005, 115) mukaan kulttuurienväliseen kompetenssiin sisältyvät valmiudet, ”joita tarvitaan luonteissa kulttuurien välisissä vuorovaikutustilanteissa”. Nykyisin nimenomaan liike-elämän kompetensseissa toimintakompetenssi ohittaa tieto- ja asennekompetenssit. Useat globaalissa työelämässä liikkuvat ihmiset ovat ”monissa liemissä keitettyjä” ja osaavat kulttuurienvälisen kanssakäymisen perustaidot. Näihin perustaitoihin kuuluvat muun muassa asenteet itseä ja muita kohtaan ja tieto kohdekulttuurista tai kaikista vuorovaikutuksessa mukana olevista kulttuureista. Monikulttuuristuvassa maailmassa yhä useammille monimuotoinen ympäristö on luonnollinen tila joko asuin- tai kouluympäristön ansiosta. Samaten monilla on vankka kokemus monikulttuurisesta ja kansainvälisestä työympäristöstä. Näiden

ympäristötekijöiden kautta jotkut yksilöt tai organisaatiot ovat voineet kehittää tunne- ja asennekompetenssejaan ja kulttuuritietoaan jo pitkälle. He ovat mahdollisesti joutuneet tarkastamaan asenteitaan ja oppineet tutustumisen ja kohtaamisen kautta, kuten Khakimov ja Khotinets luvussa stereotyyppioista kuvaavat. He ovat toimineet tasavertaisissa työsuhteissa, joissa eritaustaisten työntekijöiden osaaminen ja erityisyys tunnustetaan ja sitä arvostetaan (Taylor, 1994). Kulttuurienvälisissä työtilanteissa jo kokemusta omaavien toimijoiden keskuudessa huomiota tulisikin suunnata asenteiden lisäksi taito-, toiminta- ja käyttäytymiskompetensseihin. Työelämän kompetensseissa täytyy myös ottaa huomioon organisaation tavoitteet, joita vasten yksilöllisiä kompetensseja tulisi tarkastella (Fantini, 2000).

Kulttuurienvälisten kompetenssien luokittelua

Kulttuurienvälisiä kompetensseja tarkastellaan seuraavaksi monitieteisesti, muun muassa kasvatustieteen ja organisaatiokäyttäytymisen näkökulmasta, ja niitä arvioidaan yritysmailmasta käsin. Kulttuurienväliset kompetenssit jaetaan tyypillisesti Bloomin taksonomiaa käyttäen affektiivisiin (asenteet, tunteet), kognitiivisiin (tiedot) ja psykomotorisiin (taidot, toiminta, käyttäytyminen) (ks. Byram, 1997). Näihin saatetaan lisätä muita valmiuksia kuten alakohtaisista tarpeista nousevia kykyjä tai persoonallisuuspiirteitä, joihin kuuluu kunnioitus, empatia, joustavuus, kärsivällisyys, uteliaisuus, avoimuus, huumorintaju ja epä-tietoisuuden sieto (Fantini, 2000; Sercu, 2004). Jokikokko (2002) jakaa kulttuurienvälisen kompetenssin tietoisuuteen, taitoihin, asenteisiin ja toimintaan, jotka ovat osittain päällekkäisiä ulottuvuuksia. Hänen tietoisuuden ulottuvuutensa käsittää kulttuuristen tietojen lisäksi kyvyn tunnistaa muun muassa asenteita ja käytöstä. Hän myös erottaa toisistaan taidot ja toiminnan. Tässä luvussa taitoja ja toimintaa käsitellään yhdessä, ja ulottuvuus ymmärretään sekä valmiutena toimia että itse toimintana.

Asenteet ja tunteet kulttuurienvälisissä kompetensseissa viittaavat asenteisiin itseä kohtaan (esimerkiksi identiteettiin) ja arvostukseen muita kohtaan sekä positiiviseen suhtautumiseen kulttuuriseen oppimiseen, joka voi käytännössä tarkoittaa esimerkiksi kykyä kuunnella toisia, vastaanottaa tietoa ja luoda vastavuoroinen suhde (Byram, 1997; Sercu, 2004). Byramin (1997) luokituksessa kompetenssia kutsutaan sanoilla *savoir etre*, 'asentoitua'. Sercun (2004) mukaan asenteet kuuluvat kulttuurisen tietoisuuden piiriin.

Tietotasolla kulttuurienvälinen kompetenssi viittaa tietoihin vuorovaikutuksen toisesta osapuolesta tai toisesta kulttuurista ja tietoon itsestä. Kognitiivinen alue käsittää tietoa vuorovaikutuksesta yksilö- ja yhteisötasolla sekä ymmärrystä siitä, miten kulttuuri vaikuttaa kieleen ja viestintään (Byram, 1997; Sercu, 2004). Byramin (1997) kompetenssiluokituksen mukaan tätä kompetenssitasoa kutsutaan termillä *savoir*, 'tietää'. Tieto voi olla yleistietoa tai spesifiä tietoa (Holden, 2002; Koehn & Rosenau, 2002; Sercu, 2004). Yleistieto on julkisesti saatavilla ja jossain määrin objektiivista; sitä voi olla esimerkiksi tieto kansallisen kulttuurin yleisistä tavoista. Spesifi tieto liittyy tietyssä kontekstissa tarvittavaan tietoon, ja se omaksutaan noissa konteksteissa. Se voi esimerkiksi viitata yksittäistä organisaatiota koskevaan tietoon. Spesifi tieto on subjektiivista siinä mielessä, että sen relevanttius määräytyy esimerkiksi yrityksen toimintojen mukaan. (Holden, 2002.) Työelämän kulttuurienvälisissä yhteyksissä täytyy kuitenkin edetä kognitiota pidemmälle. Tarvitaan koulutusta viestinnän, kriittisen ajattelun ja luovuuden kompetensseissa (Davis & Cho, 2005).

Toiminnalliset taidot ja käyttäytyminen kulttuurienvälisenä kompetenssina tarkoittaa muun muassa kykyä tulkita ja kokea yhteyttä asioihin ja ihmisiin, mitä Byram (1997) kutsuu nimellä *savoir comprendre*, 'ymmärtää ja oppia' (ks. myös Sercu, 2004). Toiminta ja käyttäytyminen viittaavat myös kykyyn löytää uutta, toimia vuorovaikutuksessa, hankkia ja käsitellä uutta tietoa sekä asenteita ja taitoja reaaliaikaisissa viestinnässä sekä metakognitiivisiin strategioihin, joilla suunnataan omaa oppimista (Sercu, 2004). Byram kutsuu näitä kompetensseja käsitteellä *savoir apprendre/faire*, 'oppia ja tehdä'. Kyky arvioida kriittisesti

näkökulmia, käytäntöjä ja tuotteita sekä omassa että toisen kulttuurissa on osa toiminta- ja käyttäytymistason kompetenssia (Sercu, 2004). Tätä kompetenssin osa-aluetta Byram kutsuu nimellä *savoir s'engager*, 'sitoutua'. Byramin mukaan asenne- ja tietotekijät ovat ennakkoodellytyksiä kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa. Sercu (2004) korostaa, että kulttuurienvälisissä kompetensseissa pitää asenteiden ja tietoisuuden lisäksi kiinnittää huomiota toiminta- ja käyttäytymistason kompetensseihin. Tällä huomiolla on implikaatioita niin teorian edelleen kehittämiseksi, käytännön kulttuurienväliselle työlle kuin koulutukselle. Seuraavaksi siirrymme tarkastelemaan kompetensseja vuorovaikutuksen toiminnan näkökulmasta.

Vuorovaikutukselliset ja toiminnalliset kompetenssit

Työelämässä ja liikemaailmassa siis korostuu kyky toimia kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa. Työympäristössä on kehitettävä yksilöllistä mutta erityisesti tiimeissä ja organisaatiossa tarvittavaa kompetenssia. Holdenin (2002) mukaan kulttuurienvälinen johtaja tarvitsee osallistuvaa kompetenssia, joka fokusoi ”muihin” eli ryhmään.

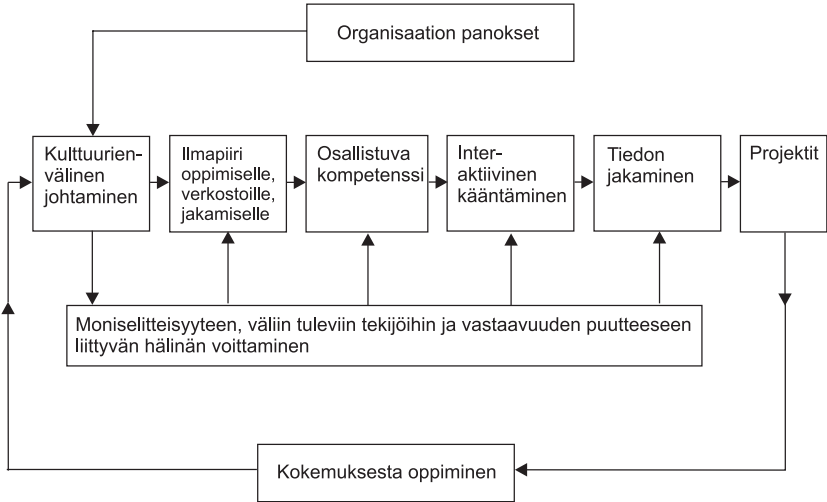
Kulttuurienvälisen johtamisen tehtävänä on vuorovaikutuksen ja ydinkompetenssitoimintojen helpottaminen. Holdenin (2002) mukaan kulttuurienvälisen johtamisen ydinkompetensseja erityisesti tiedonjohtamisen näkökulmasta ovat osallistuvan kompetenssin kehittäminen, interaktiivinen kääntäminen, kulttuurienvälisessä verkossa toimiminen, yhteistoiminnallinen kulttuurienvälinen oppiminen, kulttuurienvälisen tiedon, kokemusten ja arvojen siirto sekä yhteistoiminnallisen ilmapiirin luominen. Nämä kompetenssit kietoutuvat tiiviisti toisiinsa. Holden myös painottaa kognitiivista aspektia, johon hän laskee yleisen ja spesifin tiedon, mutta keskittyy tarkastelemaan knowhow'ta eli toimintaan liittyviä taitoja.

Holdenin (2002) kompetenssit kuvaavat ennemminkin suoraa toimintaa kuin varsinaisia kompetensseja niiden takana. Tosin kyseiset toiminnot voidaan kääntää kompetensseiksi, valmiuksiksi ja kyvyiksi,

ja tässä luvussa Holdenin esittämiä toimintoja käsitelläänkin kykyinä. Osallistuva kompetenssi viittaa mukautumiseen ja kykyyn olla vuorovaikutuksessa tuottavalla tavalla, vaikka se tapahtuisikin vieraalla kielellä. Mukana oloon kuuluu se, että osallistuja osaa tuoda oman kontribuutionsa vuorovaikutustilanteeseen. Se on myös kykyä kannustaa tiedon jakamiseen ja nähdä muiden panos. Interaktiivinen kääntäminen on kykyä sekä kirjaimelliseen että metaforiseen kääntämiseen reaaliaikaisessa toiminnassa. Se merkitsee tarkoituksen selventämistä ja merkityksen määrittelyä yhdessä. Interaktiivinen kääntäminen on eräänlaista neuvottelua, jossa ryhmässä työskentelevät pyrkivät selventämään itselleen organisaation todellisuuden ja sopivat rooleistaan siinä.

Kulttuurienvälisessä verkostossa toimiminen on kykyä solmia ja ylläpitää verkostoja ja toimia niissä. Verkostot ovat paljon enemmän kuin olemassa olevat kontaktit. Ne tarkoittavat sekä kontaktien saatavuutta että mahdollisuutta käyttää niitä ja laajentua uusiin verkostoihin. Verkostojen kautta etsitään ja avataan teitä resursseihin; verkostojen tehtävä onkin resurssien laajentaminen. Kulttuurienvälinen tiimi, johon kaikki tuovat mukanaan parhaat resurssinsa, voi myös muodostua yhteistoiminnalliseksi kulttuurienväliseksi oppimiseksi. Se on tila, jossa asetetaan yhteisiä tavoitteita ja etsitään parhaita käytänteitä. Kyky toimia verkostoissa on kriittisen tärkeä elementti kulttuurienvälisen osaamisen jakamiselle. Jakamisessa tarvitaan kykyä muuntaa tietö ryhmän kannalta tarkoituksenmukaiseksi. Koko interaktiivisen prosessin pohjana on kyky luoda yhteistoiminnallinen ilmapiiri. Prosessin myötä luottamus syvenee ja toimii pohjana tuleville yhteisille toiminnoille. Kuvio 1 esittää Holdenin mallin pääteemat ja kuvaa kompetenssien toisiinsa linkittymistä.

Holdenin malli (2002) on laadittu johtamisen näkökulmasta. Kulttuurienväliset kompetenssit ja interaktiotilanteet vaativat hyvää johtamista, jonka kautta luodaan edellytykset yhteistoiminnalliselle ilmapiirille. Ilmapiirin luominen, esimerkiksi luottamuksen aikaansaaminen, on edellytys yhdessä oppimiselle, verkoissa toimimiselle ja tiedon jakamiselle. Samaten hyvä johtaminen tukee osallistuvaa kompetenssia, joka puolestaan on pohja muiden kompetenssien toteutumiselle. Hyvin



Kuvio 1. Holdenin malli kulttuurienvälisestä johtamisesta (täydennettynä ilmapiiriin osalta) (2002, 274, 276)

toteutuessaan yhteistyö luo ilmapiiriä taas tulevalle yhteistyölle ja tiedon jakamiselle. Kompetenssien avulla kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa mukana olevaa hälyä voidaan vähentää. Tämä prosessimalli kuvaa jatkuvaa kiertoa, jossa kertyneistä kokemuksista, kuten toteutuneista projekteista, voidaan ottaa opiksi.

Malli poikkeaa myönteisessä mielessä perinteisestä kulttuurienvälisen johtamisen näkemyksestä, jossa painopisteenä on suppeasti kulttuurien mukanaan tuomat erot ja kulttuurienvälisen törmäysten välttäminen. (Vrt. esim. Hall, 1977; Hofstede, 1994.) Nämä johtamisen mallit ovat tyypillisesti kategorisia ja luokittelevat käyttäytymistä kulttuurisiin luokkiin. Holdenin esittämä malli sen sijaan korostaa synergistä interaktiota kulttuurienvälisissä kohtaamispisteissä ja yhdessä toimimista, joka puuttuu aikaisemmista kulttuurienvälisyyden teorioista ja useista muista kompetenssimalleista. Hänen mallinsa keskittyy kulttuurisiin prosesseihin. Ylläkuvatut interaktiokompetenssit vievät kulttuurienvälistä prosessia eteenpäin. Seuraavassa interaktiivisten kompetenssien mallin kehittämisessä käytetään perustana Holdenin (2002) prosessi-

mallia. Muita tutkimuksia käytetään laajentamaan ja syventämään tätä mallia.

Kulttuurienvälisten kompetenssien laajentaminen ja syventäminen

Holdenin (2002) mukaan osallistuva kompetenssi on kykyä olla mukana ja antaa itsestään vuorovaikutuksessa. Fantini (2000) sisällyttää kulttuurienvälisiin kompetensseihin kyvyn viestiä tehokkaasti ja tilanteeseen sopivasti muuttamatta viestin merkitystä (esimerkiksi vieraskielisessä viestinnässä). Koehn ja Rosenau (2002) lisäävät kulttuurienväliseen kompetenssiin kielitaidon lisäksi kyvyn kuunnella ja ymmärtää. Heidän esittelemänsä transnationaalinen kuuntelemistaito edellyttää, että natiivi puhuja ymmärtää ei-natiivin puhetta silloinkin, kun tämä ei käytä kieltä oikeaoppisesti – kuten natiivit yleensä tekevätkin (ks. Kurhila, 2006). Sercun (2004) esiin tuoman kyvyn arvioida kriittisesti näkökulmia ja käytäntöjä voi katsoa sisältyvän osallistuvaan kompetenssiin. Se on edellytys myös yhdessä oppimiselle. Sercu katsoo kyvyn löytää uutta ja olla vuorovaikutuksessa sekä hankkia ja hallita tietoa, taitoa ja asenteita olevan reaaliajan viestinnässä keskeinen kulttuurinvälinen kompetenssi, mikä on lähellä Holdenin osallistuvan kompetenssin käsitettä. Sveitsiläisen lääkeyhtiön Rochen pääjohtajasta Franz Humerista kerrotaan, että hänellä on kykyä hankkia tietoa ja hallita asenteita. Hän osaa lukea aavistuksenomaisia signaaleja ja erottaa muutokset ilmapiirissä. Hän tunnistaa pinnan alla olevat virtaukset, jotka jäävät näkemättä huomiokyvyttömältä ihmiseltä. Humerin tapainen johtaja osaa lukea nonverbaalia viestintää ja poimia tietoa. (Goffee & Jones, 2000.)

Holdenin (mt.) interaktiivista kääntämisestä eli kykyä neuvotella merkityksiä vastaa Friedmanin ja Antalin (2005) käsite todellisuuden neuvottelu. Todellisuuden neuvottelu on strategia, jolla tullaan tehokkaasti mukaan kulttuurienväliseen interaktioon ja jossa löydetään uusia toimintakeinoja rikkaamman repertoarin myötä. Todellisuuden neuvottelussa yritetään saattaa päivänvaloon hiljainen tieto ja oletta-

mukset ja hyödyntää tätä tietoa edessä olevia asioita, esimerkiksi ongelmia käsiteltäessä. Klassiseksi muodostuneessa artikkelissaan Nonaka (1994) kuvaa hiljaisen tiedon hankkimista observoinnin, imitoinnin ja harjoittelun avulla esimerkiksi mentorisuhteessa. Interaktiivisesta kääntämisestä tulee osa tiedonsiirron prosessia. Friedmanin ja Antalnin mukaan kulttuurienväliseen kompetenssiin kuuluu kyky tutkia hiljaisia olettamuksia, jotka tulevat esiin käytöksessä, sekä avoimuus testata erilaisia ajatus- ja toimintatapoja. Voisi sanoa, että Friedmanin ja Antalnin kompetenssi on samansuuntainen Holdenin interaktiivisen kääntämisen kanssa, mutta Friedman ja Antal lisäävät kompetenssiin metatason eli kyvyn analysoida vuorovaikutusta ja testata vaihtoehtoisia tapoja. Nämä kompetenssit auttavat löytämään erilaisia todellisuuksia, mikä tukee yhteisen ymmärryksen luomista ja yhteisen toiminnan muodostumista. (Friedman & Antal, 70.) Suostumuksen ja yhteistyön aikaansaaminen toisten kanssa kuuluu Fantinin (2000) mukaan ydin-kompetensseihin, mikä myös noudattelee interaktiivisen kääntämisen sisältöä.

Kyky toimia verkostoissa, yhteistoiminnallinen kulttuurienväläinen oppiminen ja tiedonsiirto kietoutuvat läheisesti toisiinsa. Samoin kun Holden (mt.) näkee kyvyn toimia verkostoissa keskeisenä kulttuurienvälisenä kompetenssina, Koehn ja Rosenau (2002) puhuvat verkostoissa toimivista ihmisistä. He liittävät verkostot tiedon vaihtamiseen, jossa osallistujat ovat tiedon antajia ja saajia. Verkostoissa toimiminen on kriittisen tärkeää menestyksen kannalta. Esimerkiksi Nokia Researchissä Kalifornian Palo Altossa korostetaan, että pitkällä tähtäimellä kaikki osapuolet hyötyvät verkostoissa toimimisesta.

Koehnin ja Rosenaun (2002) mukaan ihmiset rakentavat verkostoja yhteisen oppimisen toivossa. Yksilötasolla metakognitiivisten strategioiden käyttö, mm. tietoisuus omasta oppimisesta ja siihen liittyvistä keinoista, edistää oppimista (Sercu, 2004). Friedmanille ja Antalille (2005) yksi kulttuurienvälisistä kompetensseista on kyky nähdä kulttuuriset erot resurssina, joka mahdollistaa toisilta oppimisen. Kulttuurienvälinen konteksti ja erilaisuus ja erilaiset käytänteet ovat erinomainen pohja yhdessä oppimiselle. Erilainen tausta lisää

kognitiivisen erilaisuuden mahdollisuutta, mikä on erinomainen pohja luovalle ajattelulle.

Bolandin ja Tenkasin (1995) käsitteet näkökulman esille tuominen (perspective making) ja muiden näkökulmien huomioon ottaminen (perspective taking) voivat edesauttaa osaamisyhteisöjä uuden tiedon luomisessa ja tiedon siirtämisessä. Ne edellyttävät yksilöiden kognitiivista prosessia ja ryhmäviestintää. Näkökulman esille tuominen on prosessi, jossa osaamisyhteisö kehittää ja vahvistaa omaa tietämisen piiriään ja omia käytänteitään. Tietointensiivisissä yrityksissä kilpailuetu saavutetaan yhteistyössä, jossa eri taustaa edustavat henkilöt osaavat arvostaa ja hyödyntää erilaisia näkökulmia. Tässä prosessissa yksilöiden erityisosaamista muunnetaan, kehitetään edelleen ja integroidaan muiden osaamiseen. Holden (2002) kuvaa tiedonsiirtämistä tanskalaisessa Novonordiskissa. Konsernilla oli tarve siirtää Novo Nordisk Way yli kuuteenkymmeneen maahan. Tähän tarkoitukseen he käyttivät prosessin ohjaajia, jotka siirsivät yhteisiä visioita ja toimintatapoja ympäri maailmaa konsernissa. He myös oppivat paikallisilta yksiköiltä parhaita käytäntöjä, joita sitten jaettiin ympäri konsernia.

Ilmapiirin merkitys kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa on järkeenkäypä asia. Holdenin (mt.) prosessimallissa ilmapiirin tärkeys korostuu prosessin kriittisissä vaiheissa. Ilmapiirin voidaan myös ajatella olevan koko kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen keskiössä. Yhteistoiminnalliselle ilmapiirille luottamuksen luominen on tärkeä tekijä. Davisin ja Chon (2005) tutkimus tuo käytännöllisen lisän ilmapiirin ja luottamuksen syntymiseen. Heidän mukaansa kielellinen joustavuus auttaa puhujaa käyttämään ilmaisuja, joiden avulla rakennetaan luottamusta ja osoitetaan kunnioitusta. Ruotsalaisissa ja myös suomalaisten kanssa fuusioituneissa ruotsalaisyrityksissä luodaan ilmapiiriä kokousten alussa esimerkiksi tuuletuskierroksin (Kangasharju & Louhiala-Salminen, 2003).

Muutos nousee mielenkiintoiseksi tekijäksi kulttuurienvälisyudessa. Korkea kulttuurienvälinen kompetenssi voi antaa joustavuutta ja valmiuksia tarvittaviin muutoksiin. Davis ja Cho (2005) puhuvat itsen muuttamisesta. Työelämässä tarvitaan myös laajempaa, organi-

saatiotason muutosta. Kulttuurienvälinen tiimi voi yhdessä erilaisine resurssineen olla muutosagentti. Usean perspektiivin mukaan tulo ja tiedon jakaminen auttavat hyödyntämään moninaisia resursseja. Ne edistävät yhteistoiminnallista kulttuurienvälistä oppimisprosessia, jossa voi syntyä uutta. Davis ja Cho (2005) katsovatkin luovuuden olevan kulttuurienvälinen kompetenssi. Myös Koehnin ja Rosenau (2002) tarkastelu tuo lisää Holdenin toimintapohjaiseen malliin ja syventää luovuuden näkemystä kulttuurienvälisessä interaktiossa. Luovan kuvittelun kompetenssi käsittää kyvyn nähdä erilaisten kulttuuristen näkemysten potentiaali ongelman ratkaisussa. Lisäksi luova kuvittelu tarkoittaa kykyä artikuloida uusi, jaettu kokemus, visioida vaihtoehtoja ja käyttää erilaisia kulttuurisia resursseja inspiraation lähteenä.

Taylorin mukaan (1994) kulttuurienvälinen kompetenssi on transformoiva prosessi, jossa toisilleen vieraat ihmiset mukautuvat ja muuttavat näkökulmaansa ymmärtääkseen isäntäkulttuuria ja sopeutuakseen siihen. Holdenin mallissa (mt.) prosessi ulottuu ohi yksilön; se on yhteinen osallistujien kesken. Voisi sanoa, että ideaalitulanteessa kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen osallistujat toimivat hybridisessä (Teräs, 2007) tai kolmannessa tilassa (Gutiérrez, Baquedano-López, & Tejada, 1999), joka on heidän yhdessä luomansa todellisuus.

Kulttuurienvälinen osaaminen on keskeinen osa ammatillista osaamista nykyisin. Kulttuurienvälisiin kompetensseihin kuuluvat asenteet itseä ja toisia kohtaan ja positiivinen asenne kulttuurienväliseen kehittymiseen. Lisäksi kompetenssit vaativat sekä yleistä että spesifiä tietoa ja taitoa. Holdenin malli (2002) kuvaa laajasti kulttuurienvälisiä kompetensseja ja erityisesti liike-elämän tilanteissa vaadittavia taitoja. Edellä on keskitytty Holdenin vuorovaikutuksellisiin ja toiminnallisiin kompetensseihin. Hänen johtamisen kompetenssimalliaan on täydennetty ja syvennetty useiden kulttuurienvälisen kompetenssin tutkimusten avulla (esim. Boland & Tenkasi, 1995; Byrum, 1997; Davis & Cho, 2005; Fantini, 2000; Friedman & Antal, 2005; Koehn ja Rosenau, 2002; Sercu, 2004). Taulukko 1 kokoaa yhteen esitetyjä kulttuurienvälisiä vuorovaikutus- ja toimintakompetensseja.

Taulukko 1. Kulttuurienväliset vuorovaikutus- ja toimintakompetenssit koottuina

Kulttuurienvälinen kompetenssi	Holdenin määritelmä	Lisäykset teoriaan	Yhteenveto kulttuurienvälisestä kompetenssista
Osallistuva kompetenssi	Kyky mukautua ja olla mukana vuorovaikutuksessa tuottavalla tavalla vieraallakin kielellä	Kielitaito ja kyky kuunnella ja ymmärtää (transnationaalinen kuuntelutaito); kyky löytää uutta ja olla vuorovaikutuksessa, hankkia ja hallita tietoa, taitoja ja asenteita; kyky arvioida kriittisesti näkökulmia ja käytäntöjä	Viestintätaito vieraalla kielellä, kyky olla mukana vuorovaikutuksessa tuottavasti sekä käsitellä ja arvioida tietoja, taitoja, asenteita ja näkökulmia
Interaktiivinen kääntäminen	Kyky selventää tarkoitus ja määritellä merkitys yhdessä	Kyky tulkita, selittää ja samaistua kokemuksiin; Kyky tutkia hiljaisia olettamuksia ja testata erilaisia toimintatapoja (todellisuuden neuvottelu)	Kyky määritellä yhteinen merkitys ja kyky metatason tulkintaan sekä toimintatapojen kokeiluun
Kulttuurienvälisessä verkossa toimiminen	Kyky solmia ja ylläpitää verkostoja sekä toimia niissä	Kyky antaa ja saada tietoa (verkostoissa toimivat ihmiset)	Kyky luoda ja toimia verkostoissa antaen ja jakaen tietoa
Yhteistoiminnallinen kulttuurienvälinen oppiminen	Kyky asettaa yhteisiä tavoitteita ja etsiä parhaita käytänteitä	Kyky nähdä kulttuuriset erot resurssina ja oppia toisilta; metakognitiivisten strategioiden käyttö oppimisen ohjaamiseen	Kyky etsiä yhdessä uusia ratkaisuja ja oppia erilaisista näkemyksistä tietoisien oppimisen kautta

Taulukko 1. (jatkuu)

Taulukko 1. (jatkuu)

Kulttuurienvälinen tiedon, kokemusten ja arvojen siirto	Kyky muuntaa tieto ryhmän kannalta tarkoituksenmukaiseksi	Kyky kehittää omaa tietämistä (perspektiivin ilmaiseminen), kyky muuntaa ja kehittää osaamistaan ja integroida sitä muiden osaamiseen (perspektiivin ottaminen)	Kyky kehittää omaa tietämistä sekä integroida sitä muiden tietämiseen ja muuntaa tietoa ryhmän kannalta tarkoituksenmukaiseksi
Yhteistoiminnallisen ilmapiirin luominen	Kyky luoda yhteys ja löytää tarkoitus	Kyky herättää luottamus ja käyttää kieltä joustavasti osoittamaan kunnioitusta	Kyky luoda yhteys ja luottamus myös joustavalla kielenkäytöllä

Osallistuvan kompetenssin voi tiivistää olevan viestintätaitoa vieraalla kielellä, kykyä olla mukana vuorovaikutuksessa tuottavasti sekä käsitellä ja arvioida tietoja, taitoja, asenteita ja näkemyksiä. Interaktiivinen kääntäminen merkitsee kykyä määritellä yhteinen merkitys ja kykyä metatason tulkintaan sekä toimintatapojen kokeiluun. Sercun esittämä (2004) kyky tulkita, selittää ja samaistua kokemuksiin ja Friedmanin ja Antalin esittämä (2005) kyky tutkia hiljaisia olettamuksia ja testata erilaisia toimintatapoja (todellisuuden neuvottelu) avaavat Holdenin interaktiivisen kääntämisen käsitettä. Verkostoissa toimiminen on vastavuoroista: niissä jaetaan tietoa. Yhteistoiminnallinen oppiminen on kykyä etsiä yhdessä uusia ratkaisuja ja oppia erilaisten näkemysten kautta sekä tietoista pyrkimystä oppimiseen. Kulttuurienvälinen tiedon, kokemusten ja arvojen siirto on kykyä kehittää omaa tietämystä sekä integroida sitä muiden tietämyksiin ja muuntaa tietoa ryhmän kannalta tarkoituksenmukaiseksi. Yhteistoiminnallinen ilmapiiri merkitsee kykyä luoda yhteys ja luottamus myös joustavalla kielenkäytöllä.

Tärkeimpiä lisäyksiä, jotka istuvat Holdenin malliin, on Sercun (2004) esiin tuoma kyky arvioida kriittisesti uusia näkökulmia ja käytäntöjä. Metatasoa korostava Friedmanin ja Antalin (2005) kyky

tulkita hiljaisia oletuksia ja testata erilaisia toimintatapoja syventää Holdenin mallia myös merkittävästi. Niin ikään Sercun esittelemä kyky kehittää omaa tietämistä ja metakognitiivisten strategioiden käyttöä oppimisen ohjaamisessa korostavat tietoista tasoa kulttuurienvälisissä vuorovaikutustilanteissa.

Kirjallisuudesta nousee muitakin keskeisiä kompetensseja, joita ei Holdenin mallissa esiinny. Muutoksia ja luovuuden tarvetta on kaikissa työyhteisöissä; kulttuurienvälisyys lisää näiden kompleksisuutta. Koehnin ja Rosenaun (2002) luovan kuvittelun kompetenssi täydentää Holdeninkin käsittelemää synergisen prosessin ajatusta. Saman tekee Taylorin (1994) lanseeraama uutta luova muuttava lähinnä yksilöllinen prosessi.

Vuorovaikutus ja kulttuurienvälinen osaaminen käytännön kenttänä

Kulttuurienvälisellä työkentällä toimijat tarvitsevat kaikkia kompetenssialueita, asenteita, tietoa ja taitoja. Painopiste on tähän saakka ollut asenteissa. Asenteiden kehittämisen lisäksi tämän päivän yrityksissä työskentelevät tarvitsevat toimintakompetenssien ja interaktiivisten taitojen kehittämistä. Myöskään tiedon välittäminen ei ole riittävää. Kansallisiin kategoriisiin luokituksiin perustuvalla kulttuurienvälisyyskoulutuksella voidaan saada jopa enemmän haittaa kuin hyötyä aikaan, koska tällainen koulutus voi vahvistaa stereotypioita (Chand, David & Kumar, 2006). Asenteiden kehittämisen lisäksi tämän päivän yrityksissä työskentelevät tarvitsevat toimintakompetenssien ja interaktiivisten taitojen kehittämistä.

Jokainen vuorovaikutustilanne on ainutkertainen. Niinpä ei ole olemassa yleispäteviä reseptejä kulttuurienvälisiin vuorovaikutustilanteisiin. Toiminta ja siinä vaadittavat taidot ovat kontekstiin sidottuja. Sen sijaan on hyvä hallita laaja repertoaari ja toimia joustavasti kompleksisten ihmisten kanssa kompleksisissa organisaatioissa kompleksisessa maailmassa aina muuttuvissa, uusissa ja ennustamattomissa ti-

lanteissa. Kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa osapuolet aktiivisesti rakentavat tilanteeseen soveltuvan strategian. Itse repertoarin lisäksi tarvitaan kykyä tunnistaa omat vahvuudet ja taitoa ottaa ne käyttöön. Todellisuuden neuvottelu tuottaa tarvittavaa kulttuurista tietoa niihin tilanteisiin, joista kysymykset nousevat. Lähestymistapa ei välttämättä edellytä suurta etukäteisvalmistelua. Toisaalta lähestymistapa on haasteellinen, koska se vaatii kykyä olla mukana ja tutkia vuorovaikutustilanteessa muiden perusolettamuksia ja kokeilla eri tapoja toimia näissä tilanteissa. Tilannekohtainen osaaminen edellyttää laajaa tietämystä maailmasta, mikä kasvaa kokemuksen ja harjoittelun myötä.

Esittelemäni synteesi asettaa vaatimuksia teorian kehittämislle. Vaikka monet teoreetikot ovat syrjäyttäneet kategorisoivat ajatusmallit (esimerkiksi Hofsteden kulttuuriset ulottuvuudet), yllättävän moni tutkija käyttää näitä malleja viitekehyksenä tutkimustaan rakentaessaan. Tältä osin teorian rakentaminen ei mene eteenpäin vaan polkee paikallaan. Tarve toimintakompetenssien teoreettiseen ja soveltavaan kehittämiseen on suuri. Erityisesti vuorovaikutuksellisten kategorioiden viitekehyksen rakentamista tarvitaan liike-elämän kontekstissa. Kansainvälisissä markkinatilanteissa pitää päästä tutkimaan läheltä, mitä kompetensseja kulttuurienvälisissä kohtaamisissa käytetään ja tarvitaan.

Yleisen interaktiokompetenssitutkimuksen lisäksi tarvitaan tutkimusta sellaisilla erityisalueilla kuin kansainvälinen asiantuntijatyo. Asiantuntijaorganisaatioissa ja tietoyhteisöissä korostuu entisestään tiedon jakaminen, uuden tiedon synnyttäminen ja tiedon siirtäminen. Esimerkiksi toistaiseksi vähän huomiota saaneet luovuuden ja mielikuvituksellisuuden kompetenssit noussevat yhä tärkeämmiksi kulttuurienvälisissä asiantuntijatiimeissä.

Esitetyillä näkemyksillä on implikaatiota myös arkityölle kansainvälisissä yrityksissä ja kulttuurienvälisissä tiimeissä. Johtaminen merkitsee kulttuurienvälisen tiimin onnistunutta rakentamista ja tiimijäsenen identifiointia ja erilaisuuden käyttöä. Se merkitsee osallistumisen tukemista niin, että tiimijäsenet näkevät itsensä osallistuvina yksilöinä ja neuvottelun tavoitteena tiimin yhteiset keskeiset merkitykset.

Kulttuurienvälinen johtaminen on verkostojen rakentamista, yhdessä oppimista ja näitä tukevien rakenteiden ylläpitoa. Se on ennen kaikkea organisaatiokulttuurin luomista, jossa lähtökohtaisesti tietoa jaetaan osallistujien kesken. Kaikki tämä edellyttää yhteistoiminnallisen ilmiöpiirin luomista ja luottamuksen rakentamista. Johdolle se merkitsee esikuvana toimimista. Yhteistoiminnallisuus voi merkitä rakenteiden, jopa fyysisten rakenteiden uudelleen organisointia niin, että ne tukevat yhteistoiminnallisuutta. Esimerkkinä yhteistoiminnallisuudesta toimii hakuohjelmayhtiö Google, jossa työ ja fyysinen ympäristö on organisoitu sitä tukemaan. Työ on organisoitu tiimeittäin, ja fyysinen ympäristö ruokatiloja myöten rakennettu kannustamaan yhdessä olemiseen.

Kulttuurienvälisellä kompetenssimallilla on tärkeitä implikaatioita koulutukselle. Koulutuksen tavoite ja kohderyhmä määrittelevät, mitä asioita koulutuksessa korostetaan. Yllä kuvattu malli soveltuu erityisesti liike-elämän kokeneisiin managereihin ja asiantuntijoihin, joilla on työstään vuosien kansainvälinen kokemus. Parhaimmillaan pitkään kansainvälistä työtä tehneet ovat käyneet läpi tunne- ja asennetason sisäistä keskustelua; he tuntevat oman kulttuurinsa ja sen vaikutuksen omassa ajattelussaan ja toiminnassaan. Laajan kansainvälisen verkoston ja kokemusten kautta he ovat oppineet näkemään asioiden kompleksisuuden ja välttävät stereotyyppioita. He ovat käsitelleet ennakkoluulojaan, osaavat kunnioittaa erilaisuutta ja kohtelevat toisia tasavertaisesti. Usein heillä on myös hyvä yleistieto ja syvä spesifi, omaan työhön ja kontekstiin liittyvää tietämys. Yllä kuvatun kaltaisia perusvalmiuksia on saattanut kertyä jo varhain esimerkiksi monikulttuurisessa ympäristössä kasvaneille, joille etninen, kansallinen ja kulttuurinen diversiteetti ovat itsestäänselvyyskysymyksiä. Näiden kolmannen polven kansainvälisten toimijoiden tai muuten monikulttuurisuuteen kasvaneiden koulutuksen ei tarvitse lähteä perusvalmiuksista, vaan heille on tärkeää toimiminen ja yhdessä tekeminen eli vuorovaikutustaitojen oppiminen ja hiominen.

Näihin kulttuurisesti kokeneisiin ja asenteellisia valmiuksia hankkineisiin työntekijöihin lukeutuvat myös monet maahanmuuttajat, joilla on takanaan rikas kokemus eri kulttuureissa elämisestä. Suomalaisilla työmarkkinoilla on ulkomaalaisia asiantuntijoita ja toisaalta usein ma-

talapalkkaisia maahanmuuttajia, joilta alkuun puuttuu suomen kielen taito. Nämä kaksi mainittua ryhmää nähdään helposti toistensa ääripäinä. Sen sijaan erilaiset ulkomaista alkuperää olevat ryhmät tulisi nähdä jatkumona (Trux, 2000). Kulttuurienvälinen osaaminen ja monikielisyys itsessään ovat taitoja, jotka pitäisi tunnustaa ja joita pitäisi arvostaa ja palkita työmarkkinoilla – olipa kyse kansainvälisellä kentällä toimivasta asiantuntijasta tai maahanmuuttajasta.

Kuitenkin asenne- ja tunnetason sekä tietotason taitoja täytyy korostaa esimerkiksi silloin, kun koulutettavana on organisaatioita ja ryhmiä, jotka ovat olleet homogeenisia ja joille monikulttuurisuus on uusi teema. Näillä yksilöillä tai ryhmillä ei ehkä ole kokemuksia, jotka olisivat auttaneet heitä kohtaamaan ja tutkimaan asenteitaan. Erityisen tärkeää on asenteiden pohdinta ja tiedon jakaminen niissä työyhteisöissä, joissa opetellaan erilaisuuden hyväksymistä ja tasapuolista kohtelua, esimerkiksi monimuotoistuvissa palveluorganisaatioissa. Joillakin organisaatioilla on laajemmin yhteiskunnassa tehtävänä tasavertaisuuden ja inklusion edistäminen, esimerkiksi sosiaali- ja koulutoimessa. Tällaisissa organisaatioissa pitää asennetason kysymyksiä määritellä ja käsitellä; monikulttuuristen asenteiden kouluttamisen ja tiedon jakamisen voidaan jopa katsoa olevan näiden organisaatioiden tehtävä.

Joskus koulutettavat odottavat ja lähes vaativat saada kuulla yleispätevyyskysymyksiä, jotka toimivat tiettyssä kulttuurissa aina. Tämä on ristiriitainen tilanne kouluttajalle, joka haluaa välttää maailman yksinkertaistamista ja stereotyyppisten kuvien välittämistä. Sen sijaan erityisesti liike-elämän näkökulmasta olisi tärkeää, että tutkimus ja koulutus pureutuisivat yksityiskohtaisesti kompetenssirepertoareihin. Vuorovaikutuksellisten kompetenssien pilkkominen ja avaaminen käytänteiksi auttaa kouluttajaa havaitsemaan tarvittavia taitoja ja keskittymään olennaiseen. Tämän lisäksi itse koulutuksen tulee toimia esimerkkinä tiedon siirtämisestä. Koulutettavat saavat eniten, jos he antavat ja saavat toisiltaan parhaita käytänteitä eli oppivat toisiltaan. Ennen kaikkea koulutuksessa tulee tarjota kulttuurienvälisen kompetenssien laajaa repertoaria ja kykyä ”valita” siitä tarpeen mukaan. Loppujen lopuksi kulttuurienvälisen koulutuksen tulee välittää ymmärrys siitä, että vuo-

rovaikutuksessa mukana olevat itse rakentavat todellisuutta aina ja aina uudestaan.

Lähteet

- Boland, R. J. & Tenkasi, R. V. (1995). Perspective making and perspective taking in communities of knowing. *Organizational Science* 6, 350–372.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Chand, D., David, G., & Kumar, S. (2006). *Does exposure to cross-cultural models lead to stereotyping or better management of global IT work?* 3rd Annual Cross-cultural Competence Conference, Indian Institute of Management Ahmedabad, India, 25.10.2006.
- Davis, N. & Cho, M. O. (2005). Intercultural competence for future leaders of educational technology and its evaluation. *Interactive Educational Multimedia* 10, 1–22.
- Fantini, A. E. (2000). *A central concern: Developing intercultural competence*. Adapted in part from a “Report by the Intercultural Communicative Competence Task Force,” World Learning, Brattleboro, VT, USA, 1994.
- Fox, T. Jr. (2001). *Creating the multicultural organization: A Strategy for capturing the power of diversity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Friedman, V. J. & Antal, A. B. (2005). Negotiating reality: A theory of action approach to intercultural competences. *Management learning* 36 (1), 68–86.
- Goffee, R. & Jones, G. (2006). *Why should anyone be lead by you?: What it takes to be an authentic leader*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P., & Tejeda, C. (1999). Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid Language Practices in the Third Space. *Mind, Culture, and Activity* 6 (4), 286–303.
- Hall, E. T. (1977). *Beyond culture*. Garden City, NY: Random House.
- Hammar-Suutari, S. (2005). Kulttuurienväliset asiakaspalvelutilanteet viranomaisyössä. Teoksessa P. Pitkänen, *Kulttuurien välinen työ*. Helsinki: Edita, 111–122.
- Hofstede, G. (1994). *Culture and organizations: Intercultural cooperation and its importance for survival – software of the mind*. London: HarperCollins.
- Holden, N. J. (2002). *Cross-cultural management: A knowledge management perspective*. London: Prentice Hall.
- Jokikokko, K. (2002). Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M.-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus: utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen kautta*. Acta Universitatis Ouluensis, Sarja E, 85–95. Saatavilla 28.2.2009 <http://herkules oulu.fi/isbn9514268075/isbn9514268075.pdf>
- Kangasharju, H. & Louhiala-Salminen, L. (2003). Kulttuurierot konkretisoituvat käytänteissä. *Työn Tuuli* 1, 22–26.
- Koehn, P. H. & Rosenau, J. N. (2002). Transnational competence in an emergent epoch. *International Studies Perspectives* 3, 105–127.
- Kurhila, S. (2006). *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins.

- Lasonen, J. (2003). Interculturalisation through music teaching. *LLine Lifelong Learning in Europe* Vol VIII (2), 10–16.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science* 5, 14–37.
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education* 15, 73–89.
- Taylor, E. W. (1994). Intercultural Competency: A Transformative Learning Process. *Adult Education Quarterly* 44 (3), 154–174.
- Teräs, M. (2007). *Intercultural learning and hybridity in the culture laboratory*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.
- Trux, M.-L. (2000). Monimuotoinen työyhteisö. Teoksessa, M.-L. Trux (toim.), *Aukeavat ovet – kulttuurien moninaisuus Suomen elinkeinoelämässä*, 261–316. Helsinki: WSOY.

MIKSI KULTTUURIENVÄLISYYDESTÄ
PUHUMINEN ON TÄRKEÄÄ?

Etniset stereotyyptit, asenteet ja kompetenssin hyväksyminen¹

Edelliset luvut ovat käsitelleet kulttuurienvälisyyttä empiirisesti ja pääasiassa koulutuksen näkökulmasta ihmiselämän eri vaiheissa lapsuudesta työelämään. Kirjan viimeisessä osassa siirrymme yleisempiin kysymyksiin. Ensimmäisessä luvussa tarkastelemme yhdestä näkökulmasta kulttuurienvälisyyteen liittyviä käsitteitä etniset stereotyyptit eli kaavoittumat ja kompetenssin hyväksyminen.

Ensin tarkastelun kohteena ovat psykologiset indikaattorit, joilla on vaikutusta siihen, miten vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten ja nuorten osaamiseen suhtaudutaan etnisten ennakkoluulojen läpi. Ensimmäinen indikaattori ovat (etniset tai muut) stereotyyptit, toinen käyttäytymismallit ja kolmas ihmisten välisen suhteen yksilöllinen kokemus.

Ajatusmallissa esitellään erilaisia suvaitsevaisuuden lajeja, ja se käsittelee henkilösuhteiden muodostumisen neljä vaihetta: havaitsemisen, arvioimisen, asennoitumisen ja käyttäytymisen. Ensimmäisessä vaiheessa on kyse aistihavainnoista näön, kuulon ja muiden aistien avulla. Havaintokynnykseen vaikuttaa henkilön yleinen erottelukyky.

¹ Artikkelin ovat kääntäneet englannista suomeksi Tuomo Suontausta ja Johanna Lasonen.

Tässä yhteydessä sovellamme Svetlana Bondyrevan ja Nikolai Kolesovin (2003) kehittämää teoreettista mallia ”suvaitsevaisuudesta, johon päästään vähentämällä henkistä jännitettä”.

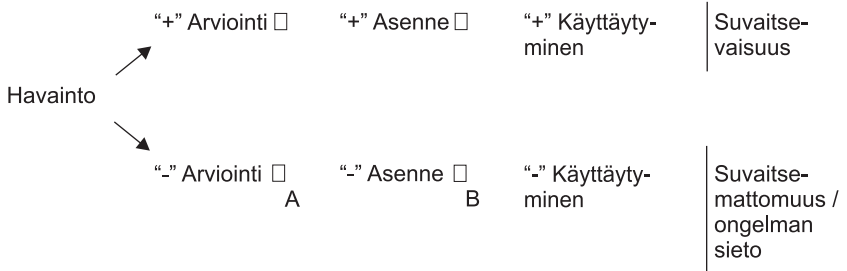
Suvaitsevaisuus ja jännite

Mallissa kuvataan suvaitsevaisuuden eri tyyppisiä, joita henkilö voi osoittaa eri vaiheissa suhteessa toiseen ihmiseen. Vaiheita on siis neljä: havaitseminen, arvioiminen, asennoituminen ja käyttäytyminen. Ensivaiheessa henkilö havaitsee toisen ihmisen aistiensa, kuten näön ja kuulon avulla. Toisessa vaiheessa henkilö arvioi toisen ihmisen eli vertaa häntä yleisesti arvostettuihin verrokkeihin. Esimerkiksi jos toinen ihminen arvioidaan kookkaaksi, se merkitsee, että tämä on pidempi kuin kyseisen ihmisryhmän keskimittainen edustaja. Tässä tulee mukaan havaitsemisen kognitiivinen komponentti. Kolmannessa vaiheessa henkilö ilmaisee asennoitumistaan, esimerkiksi pitämistä tai inhoa, kunnioitusta tai epäkunnioitusta ja niin edelleen. Tässä vaiheessa vakiintuu havaitsemisen affektiivinen komponentti. Se liittyy tavallisesti siihen, missä määrin havaittu kohde vastaa henkilön tarpeisiin. Toinen ja kolmas vaihe etenevät kuitenkin irrallisina ainoastaan erityisissä koeolosuhteissa, sillä tosielämässä ne tulevat mukaan yhdessä ja samanaikaisesti. Neljännessä vaiheessa henkilö alkaa tietoisesti toimia tai rajoittaa toimintaansa. Henkilö voi esimerkiksi päätyä hyväksymään tai torjumaan toisen ihmisen persoonana tiettyine oikeuksineen, taitoineen ja osaamisineen.

”Arviointi on psyykinen perustoiminto, ja yksilö paljastaa suhtautumisensa sen perusteella” (Bondyreva & Kolesov, 2005, 27). Arvioinnissa yksilö muodostaa peruskäsityksen kohteen merkityksellisyydestä: tarpeellinen vai tarpeeton, hyödyllinen vai haitallinen, saatavilla vai tavoittamaton, miellyttävä vai epämiellyttävä, olennainen vai epäolennainen, hyvä vai paha. Kaikilla arviointikohteilla on omat hyvät ja huonot puolensa. Sen vuoksi arvioinnissa on kyse myönteisten ja kielteisten seikkojen punnitsemisesta. Jos vaaka kallistuu myönteisen puolelle, on

kokonaisarvio myönteinen, mikä johtaa positiiviseen suhtautumiseen ja käyttäytymiseen kyseistä kohdetta kohtaan. Tätä voidaan kutsua ”luonnolliseksi suvaitsevaisuudeksi”. Kun myönteinen arvio koskee toista ihmistä tai hänen käyttäytymistään, sitä kutsutaan ”identiteetin suvaitsemiseksi”. Tällaista suhdetta voisi kuvata lausahdus: ”Kuinka voin arvostella sinua mistään, kun olen itse samanlainen!”

Toisaalta, kun arviointi on voittopuolisesti kielteinen, se voi johtaa kielteiseen suhteeseen tai aggressiiviseen käyttäytymiseen eli suvaitsemattomuuteen. Tämä ei kuitenkaan ole väistämätöntä, sillä sen voi korvata neuvottelemalla ja suuntaamalla aggressiot toisaalle (ongelman sieto). Kuviossa 1 on asia pelkistetty seuraavasti:



Kuvio 1. Asenteen ja suvaitsevaisuuden yhteys

Kun arvio on negatiivinen, jännitteen alentaminen vaatii henkistä ponnistelua: negatiivisen suhteen sovittamista muuttamalla arviointiperusteita – ”rakentava suvaitsevaisuus” (A) – tai muuttamalla aggressiivista käyttäytymistä purkamalla psyykkistä jännitettä – ”omaksuva suvaitsevaisuus” (B).

Uusissa arvioissa ja kriteereissä on aina mukana osia aiemmista. Kriteeri on kiinteä yhdistelmä kohteen psykologisesti merkityksellisistä ominaisuuksista, ja se mahdollistaa vertailun uuteen kohteeseen. Jokaisella ihmisellä on esimerkiksi kriteerit ”hyvälle” ja ”huonolle”; huonojen ominaisuuksien havaitseminen johtaa luonnollisesti negatiiviseen arvioon.

Negatiiviset arviot voidaan kuitenkin voittaa, jos yksilö tarkistaa arviointikriteereitään tai ottaa käyttöön uusia; alkaa nähdä arviointikohteissa samanlaisuutta ja niin ollen uusia ryhmittelyperusteita; pyrkii havaitsemaan samanlaisuuksia erilaisuudessa ja erilaisuuksia samanlaisuudessa; alkaa arvioida kohteita ei niiden stereotyyppisten ryhmäominaisuuksien vaan todellisten yksilöllisten ominaisuuksien mukaan; oppii, ettei erilaisuutta tarvitse nähdä haittana. Sivistymätön erilaisuuden arviointi on omiaan synnyttämään konflikteja, kun taas sivistynyt erilaisuuden arviointi ruokkii vaurautta ja hyvinvointia. Rakentavaa suvaitsevaisuutta kuvaa lause: ”En ehkä pidä siitä, mutta yritän käyttää sen hyödyksi.”

Silloin kun kielteinen arvio jää voitolle ja ilmenee kielteisenä suhteena, alkaa kasautua voimakas psyykinen jännite, joka voi purkautua voimakkaina tunteenpurkauksina – esimerkiksi nauruna, itkuna tai kiukkuna – tai yksinkertaisena fyysisenä toimintana, kuten nyrkin lyömisenä pöytään tai astioiden paiskomisena. ”Omaksuvaa suvaitsevaisuutta” voidaan ilmaista lauseella: ”Olen väsynyt sinuun, joten voit tehdä mitä lystää.”

Stereotyyppiolla on elämässämme tarpeellinen tehtävä; ne mahdollistavat sosiaalisen ympäristön nopean ja yksinkertaisen kategorisoinnin. Etniset stereotyytit voivat olla toiminnassa, kun ollaan suorassa yhteydessä toisen kansallisuuden edustajiin (ne voivat korvautua empatialla tai henkilökohtaisella vuorovaikutuksella) ja kun muodostetaan arvioita kyseisestä kansallisuudesta. Etnisen stereotypian sisältö riippuu sosiaalisista tekijöistä: kulttuurista, koulutustasosta, yhteiskunnallisesta aktiivisuudesta ja poliittisista oloista. Toiseen etniseen ryhmään liittyvät havainnot ovat valikoivan yleisen tietoisuuden värittämiä. Se johtaa tietynlaiseen etnisten yleispiirteiden rekonstruktioon niiden tietojen perusteella, joita saadaan, kun ollaan yhteydessä kyseiseen etniseen ryhmään, vaikka vain sen osaan.

Tällaiset representaatiot tai etniset stereotyytit ovat enemmän kuin yksittäisten piirteiden summa: ne heijastavat asenteita etnisen ryhmän edustajia kohtaan yksinkertaistaen ja vääristäen heidän psykologisia ominaisuuksiaan. Stereotyypioiden kognitiiviset, motivaatioon ja erityi-

sesti käyttäytymiseen liittyvät aspektit antavat syyn pohtia tutkimusten sovellusarvoa.

Ryhmienvälinen toiminta voi olla eri ryhmien suoraa vuorovaikutusta tai vaihtoehtoisesti saada äärimmäisen välillisen, persoonattoman muodon esimerkiksi kulttuurivaihdon tai kansanperinteen esittelyn kautta. Kansainvälisissä yhteyksissä on lukuisia esimerkkejä sellaisesta asenteiden muodostumisesta, missä mielikuva ”toisesta” (toisesta maasta tai kansasta) muotoutuu suorassa vuorovaikutuksessa tai erilaisten vaikutelmien pohjalta, joita ihmisille on kertynyt eri lähteistä, kuten vaikkapa kirjallisuudesta, elokuvista ja tiedotusvälineistä.

Kontaktit ja vuorovaikutus stereotyyppien muodostumisessa

Etniset stereotyyptit tarkoittavat piirteitä, joiden uskotaan todella kuuluvan kohderyhmän edustajille. Stereotyyppiä pidetään myös todennukaisempina, jos kaksi ryhmää on yhtä mieltä kolmannen piirteistä. Lisäksi kontaktihypoteesin mukaan pidemmät ja syvemmät ryhmien väliset kontaktit lisäävät todellisten piirteiden osuutta ryhmien keskinäisissä stereotyyppioissa. Validiuden määritelmänä voidaan pitää yhdistelmää, joka syntyy ryhmän omakuvasta ja käsityksestä, joka toisella osapuolella on tästä ryhmästä.

Etnisten ryhmien välisten käsitysten ja toistensa ymmärtämisen psykologisiin sisältöihin vaikuttavat muun muassa julkiset ja etniset tekijät sekä ikä- ja sukupuolitekijät. Todellisella sosiaalisella ympäristöllä ja konkreettisella monikansallisella yhteisöllä on suora ja toisinaan valtava vaikutus etnisten ryhmien välisten käsitysten muodostumiseen. On selvää, että eri ryhmien väliset henkilösuhteet ovat tärkeitä etnisten ryhmien välisten käsitysten muovaajina niin psykologisten sisältöjen kuin rakenteidenkin kannalta.

Etnisiä stereotyyppiä koskevassa tutkimuksessaan Vera Khotinets kokeili (2000, 2005) G. Teshwellin kehittelemää ideaa. Stereotyyppiolla on hyödyllisiäkin tehtäviä: (a) ne yksinkertaistavat ja systematisoivat

monitahoista tietoa, jota henkilö saa ympäristöstään, ja (b) ne pitävät yllä ja suojaavat yksilön arvoja. Stereotyyppien sosiaalipsykologinen perustehtävä on ryhmien eriytyminen – jota arvioidaan yleensä ryhmäsuosiona – ja sen avulla luotu positiivinen ryhmäidentiteetti. Voimme tarkastella myös stereotyyppien sosiaalisia funktioita, joita ovat (a) ryhmien välisten asenteiden selittäminen, myös syiden etsiminen monimutkaisiin ja yleensä traagisiin yhteiskunnallisiin tapahtumiin ja (b) ryhmien välisten asenteiden oikeuttaminen, esimerkiksi toisiin etnisiin ryhmiin kohdistuvat teot tai aiheet. Tähän on hyvä lisätä vielä yksi sosiaalinen funktio – vallitsevien asenteiden säilyttäminen. Itse asiassa ryhmien välisten asenteiden selittäminen ja etenkin oikeuttaminen stereotyyppien avulla on välttämätöntä ennen kaikkea näiden asenteiden säilyttämiseksi.

Khotinetsin (2005) mukaan etnisiin stereotyyppiin ja sitä kautta hyväksymiseen tai torjumiseen vaikuttamisessa on kyse todellisesta etnisten ryhmien keskinäisestä suhteesta, jota määrittävät kulttuurinen välimatka, kontaktien kesto ja vuorovaikutuksen suotavuus. Todellinen etnisten ryhmien keskinäinen vuorovaikutus tapahtuu tosielämän tilanteissa. Mitä etäisempänä viereinen etninen kulttuuri nähdään, sitä kielteisemmin sitä yleensä arvioidaan (Lebedeva, 1998, 258). Pitkät ja tiiviit yhteydet etnisten ryhmien välillä tuottanevat parhaat edellytykset stereotyyppien tarkistamiselle (Campbell, 1967). Keskinäisten suhteiden todellinen luonne (yhteistyö vai kilpailu, dominointi vai alistuminen jne.) määrittää stereotyyppien konkreettiset parametrit ja myönteisyyden ja objektiivisuuden asteen (Stefanenko, 1999, 246). Toisiaan määrittävien piirteiden sopivuutta voidaan arvioida keskinäisten suhteiden optimaalisuuden ja harmonian perusteella. Lisäksi autoja heterostereotyyppien yhteensovittaminen etnisten ryhmien aktiivisessa yhteistyössä antaa täyden synn uskoa, että stereotyyppit heijastavat kohderyhmän todellisia piirteitä (Allport, 1954, 318).

Aitoihin etnisten ryhmien suhteisiin sisältyy kolme elementtiä:

- kulttuurinen välimatka – subjektiivinen käsitys naapurikulttuurin vieraudesta/sukulaisuudesta
- kontaktien kesto ja intensiteetti
- vuorovaikutuksen luonne – yhteistyö vai kilpailu, dominointi vai alistuminen, jne.

Etnisten ryhmien välisessä prosessissa kokemukset karttavat yksittäisten henkilöiden kautta ja leviävät sitten ryhmätasolla stereotyyppioina. Henkilön etniset stereotyyptit toimivat ensimmäisenä psykologisena indikaattorina toiseuden hyväksymisen prosessissa. Mikäli kulttuurinen välimatka on hyvin pieni ja etnisten ryhmien välillä on ollut pitkät, tiiviit ja luonteeltaan enimmäkseen positiiviset yhteydet, toisen hyväksyminen käy luultavasti helposti, koska etniset stereotyyptitkin ovat tällöin kokonaisuutena myönteisiä. Esimerkkinä tästä voi mainita virolaisten ja ruotsalaisten suhtautumisen suomalaisten kompetenssiin. Jos kulttuurinen välimatka on suuri, kuten se saattaa olla esimerkiksi kristittyjen ja muslimien välillä, ja jos ryhmät ovat olleet tekemisissä toistensa kanssa vasta vähän aikaa, toisen hyväksyminen voi olla pulmallista, koska etnisiä stereotyyppioita ei ole käsitelty tiedollisesti eikä ole ollut henkilökohtaisia kohtaamisia.

Toinen indikaattori liittyy omaksuttuun käyttäytymismalliin, joka ilmenee valmiutena tietynlaiseen toimintaan. Käyttäytymismalli ei ole sama asia kuin stereotyyppia ainakaan aidoissa vuorovaikutustilanteissa. Tästä on esitetty vakuuttavat todisteet jo La Pierin klassisessa tutkimuksessa Yhdysvalloissa 1930-luvulla. Hän ja kaksi kiinalaisopiskelijaa pistäytyivät 256 hotellissa pienissä amerikkalaiskaupungeissa. Kiinalaiset toivotettiin tervetulleeksi kaikkialla yhtä hotellia lukuun ottamatta. Tämän jälkeen La Pier lähetti kirjeen kaikkiin näihin hotelleihin varatakseen huoneet itselleen ja kiinalaisopiskelijoille. Yksikään hotelli ei suostunut. Puolesta hotelleista ei saatu vastausta, loput vastasivat kieltevästi vedoten ”korjaustoihin” tai ”majoituspaikkojen puutteeseen”. La Pier esitti seuraavan päätelmän: lukiessaan varauspyyntökirjettä hotellivirkailija panee etusijalle etniset stereotyyptit – eli kielteiset stereotyyptit kiinalaisista. Päätelmä hallitsee käyttäytymistä, joten virkailija

vastaa kieltävästi. Aidossa vuorovaikutustilanteessa virkailija kuitenkin nostaa käyttäytymismallin etualalle: ”On tehtävä hyvää bisnestä.” Tällä tavoin käyttäytymismallit kytkeytyvät stereotyyppioihin, mutta ne toimivat myös hyväksymisen psykologisena indikaattorina.

Psykologisen asenneteorian kehitti Dmitry Uznadze (1966) Georgiassa 1900-luvulla. Asennoituminen kaikkineen on henkinen tila, joka ilmaisee henkilön valmiuden tietynlaiseen käyttäytymiseen sekä määrittää hänen tulevaa toimintaansa ja tiedostamisprosessiaan. Uznadze on osoittanut, että ennen kuin mikään toiminta alkaa, henkilö valmistautuu henkisesti sen toteuttamiseen, joskaan hän ei itse sitä tiedosta.

Uznadzen (1966) mukaan käyttäytymismalleissa on kaksi tasoa: ensinnäkin valmiustilat, jotka suuntautuvat elimistön elintärkeiden biologisten tarpeiden tyydyttämiseen – ne edeltävät impulsiivisia toimia – ja käyttäytymismallit, joita vasten toisten ihmisten tarpeita ja sosiaalisia vaateita yleensäkin peilataan. Valmiustilat edeltävät tietoisesti säädeltäviä toimia. Tietoisesti säädeltävä taso mahdollistaa valikoivan toiminnan, joka ei liity konkreettiseen tilanteeseen. Tällä tasolla henkilö ei ole impulssien vietävänä, vaan hänen voi edellyttää käyttäytyvän vastuullisesti.

Henkilön kyky vastuulliseen käyttäytymiseen johtuu ”objektivoinniksi” kutsutusta psykologisesta mekanismista. Sen mukaan henkilö asettaa itsensä vastakkain ympäristönsä kanssa, alkaa käsittää sen realiteetit ja säädellä käyttäytymistään ei vain hetkellisten tarpeiden vaan etäisempien ”objektiivisten” päämäärien mukaisesti. Asennoitumisteorian perusteella Uznadze (1966) kuvailee kolme henkilötyyppiä:

- dynaaminen – henkilö kykenee vastuulliseen käyttäytymiseen ja suuntautuu kärkkäästi kohti etäisiä päämääriä
- staattinen – henkilö, jolla impulsiivinen käyttäytyminen on jatkuvasti vallalla vastuullisen sijaan ja tarkoituksenmukaisen toiminnan valinta vaatii huomattavaa tietoista ponnistelua
- ailahteleva – henkilö, joka melko helposti ymmärtää vastuullisen käyttäytymisen päämäärät, mutta joka ei ole riittävän lujatahtoinen käyttäytyäkseen aidon vastuullisesti.

Täsmennyksenä Uznadzen työhön mainittakoon, että henkilökohtaiset ominaisuudet määrittävät ihmisen asennoitumista, joka puolestaan näkyy konkreettisessa käyttäytymisessä. Dynaamiset henkilöt voittavat helposti negatiivisen etnisen stereotypian ja muovaavat käyttäytymisensä vuorovaikutuksen etäpäämäärien mukaisesti ollessaan tekemisissä tietyn etnisen ryhmän edustajan kanssa. He voivat esimerkiksi helposti hyväksyä maahanmuuttajan kompetenssin ja toimia sen mukaan etäpäämäärien ohjatessa käyttäytymismallia. Staattinen henkilötyyppi taas on taipuvainen impulsiiviseen käyttäytymiseen, ja negatiivisen etnisen stereotypian voittaminen vaatii huomattavaa lujatahtoista ponnistelua. Näin ollen etniset stereotypiat ja niiden mukainen asennoituminen estävät merkittävästi tällaisia ihmisiä tekemästä yhteistyötä kyseisen etnisen ryhmän edustajien kanssa. Kolmannen, ailahtelevan tyyppin, henkilöt ymmärtävät teoriassa hyväksynnän välttämättömyyden, mutta eivät käytännössä osaa käyttäytyä sen mukaisesti. Keskustelussa tai itseään kuvaaillessaan nämä henkilöt nimenomaisesti mainitsevat, että on tärkeää hyväksyä maahanmuuttajan kompetenssi, mutta heidän käyttäytymisensä kertoo päinvastaista. Tarkastelkaamme seuraavaa esimerkkiä:

Autotehtaan johtaja on palkkaamassa tarkkuustyöstökoneiden käyttäjiä eri maista. Jos hän tekee sen henkilötietokantojen perusteella, valinnan tulevat useimmissa tapauksissa ratkaisemaan etniset stereotypiat, jotka ovat syntyneet ulkopuolisten mielipiteiden ja/tai johtajan omien kokemusten perusteella. Jos valinta tehdään henkilökohtaisten haastattelujen perusteella, nousevat etualalle ehdokkaan yksilölliset ominaisuudet – ennemmin tai myöhemmin kuvaan tulevat hänen motivaationsa, kommunikointitaitonsa, osaavat vastaukset ammatillisiin kysymyksiin (vaikka sitten tulkin välityksellä). Suorassa kontaktissa johtajan etnisten stereotyyppien aiheuttamat vääristymät jäävät ennen pitkää toissijaisiksi, ja ehdokkaan kompetenssia arvioidaan vuorovaikutuksessa syntyvän vaikutelman perusteella.

Se, kuinka nopeasti eri ihmiset voittavat kulloisetkin etniset stereotypiansa vuorovaikutustilanteessa, vaihtelee yksilöllisesti ja riippuu suuresti henkilön asenteesta. Prosessia, jossa henkilöiden välinen vuorovaikutus ja yksilöiden väliset henkiset asenteet muuntuvat henkilön sisäisiksi asenteiksi, on käsitelty Lev Vygotskin kulttuurihistoriallisessa teoriassa.

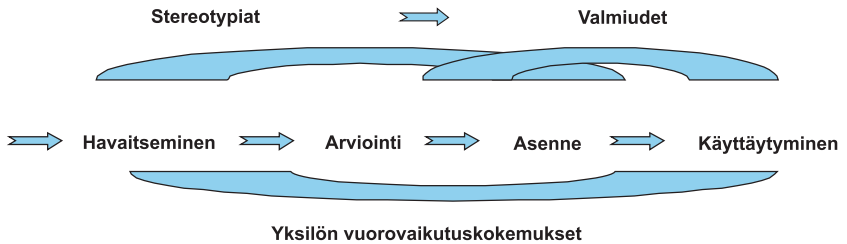
Vygotski (1993) rakensi teorian, jonka mukaan ihmisen psyyken kehittyminen määräytyy ympäröivästä historiallisesta ja sosiaalisesta todellisuudesta. Vygotski oletti, että ennen yksilöllistymistään kaikkien korkeampien henkisten toimintojen (kuten loogisen ajattelun, tahdonalaisen havainnoinnin, verbaalisen muistin jne.) esiaste on sosiaalinen asenne. Korkeammat henkiset toiminnot kehittyvät yksilössä vasta ajan mittaan tietyn sosiaalisen altistuksen ja asennoitumisen myötä. Tästä psykologisesta teoriasta johdettiin sittemmin ”kehittävän kasvatuksen” oppi, jonka mukaan henkilön psyyken kehittymistä voidaan jouduttaa, kun hänelle annetaan hänen kulloisenkin tasonsa ylittäviä, seuraavan kehitystason oppimistehtäviä. Henkilö ei selviydy tällaisista tehtävistä vielä omin voimin, mutta suoriutuu niistä annettujen vihjeiden tai opettajan lisäohjeiden avulla.

Vygotskin ja hänen seuraajiensa tutkimustuloksia soveltaen ja Asmolovia (1990) mukaillen toteamme, että keskeisiä maahanmuuttajien kompetenssin hyväksymiseen tai hylkäämiseen vaikuttavia välillisiä tekijöitä ovat vuorovaikutuksen kesto ja luonne sekä se mielikuva, joka toisella osapuolella kyseisestä maahanmuuttajasta on. Mikäli vuorovaikutus maahanmuuttajan kanssa on päässyt käyntiin ja osapuolten tuntemukset ovat valtaosin positiivisia ja mikäli osapuolet yrittävät reflektoida sisäisiä tavoitteitaan ja asenteitaan interaktion seuraavan vaiheen päätyttyä, vuorovaikutus johtaa väistämättä keskinäiseen hyväksyntään.

Soldatovan (1998) tutkimustulosten mukaan etniset stereotyyppit särkyvät tässä prosessissa. Soldatova tutki hedelmätarhan satoa yhteisvoimin korjaavien, eri kansallisuuksiin kuuluvien nuorten etnisiä stereotyyppioita. Ennen yhdessä työskentelemistä ryhmän jäsenten keskinäiset etniset stereotyyppit olivat monessa suhteessa kielteisiä. Työryhmistä

tehtiin monikansallisia. Työntekijöille maksettiin päivittäinen palkka, jonka suuruus riippui paitsi henkilökohtaisesta suorituksesta, myös yhdessä tehdystä tuloksesta. Ryhmissä, joissa yhdessä tehty tulos kasvoi ja palkka nousi, negatiiviset etniset stereotyyptit särkyivät.

Svetlana Bondyrevan ja D.V. Kolesovin (2003) teoramallia ja muiden edellä mainittujen teoreetikkojen tutkimustuloksia soveltaen toteamme, että etniset stereotyyptit vaikuttavat interaktiossa keskinäisten suhteiden muotoutumiseen sen alkuvaiheissa (arvioinnista asennoitumiseen) ja näin syntynyt asetelma puolestaan sen myöhemmissä vaiheissa (asennoitumisesta käyttäytymiseen). Samaan aikaan henkilöiden yksilölliset asenteet vaikuttavat koko ”arviointi–asenne–käyttäytyminen” -dynamiikkaan (ks. kuvio 2).



Kuvio 2. Etnisten stereotyyppien syntyminen dynamiikka

Khakimov (2003) tutki Udmurtian tasavallan (Venäjä) seitsemän kansankulttuurijärjestön nuorten johtajien etnisten stereotyyppien affektiivisen komponentin muutoksia. Johtajat osallistuivat seitsepäiväiselle leirille, jossa kukin järjestö esitteli omia kulttuuripiirteitään: etnografiaa, tansseja, leikkejä, kieltä jne. Roolileikissä jokainen leiriläinen esitti kunkin esitellyn kulttuurin mukaista roolia. Leirin viimeisenä päivänä johtajien etnisten stereotyyppien affektiivisen komponentin todettiin muuttuneen aidosti positiivisemmaksi leirin kuuden etnisen kulttuurin suhteen. Esimerkiksi kolmeen kansanryhmään liitetty stereotyyppi ”ahneus” oli korvautunut läheisellä, mutta myönteisemmällä ”säästäväisyyden” stereotyyppillä. Vastaavasti ”hölösuu” vaihtui ”hilpeäksi”. Näissä ta-

pauksissa stereotyypioiden kognitiivinen sisältö säilyi, mutta henkilöiden affektiivinen asenne muuttui. Yhtenä pääsyynä havaittuihin muutoksiin lienevät olleet roolileikin tuottamat myönteiset tuntemukset.

Keskinäisten henkilösuhteiden yksilöllinen kokeminen

Stereotypiat (etniset ja muut) ovat heijastusta ryhmäkokemuksesta, joka koskee todellisia ryhmien välisiä suhteita. Yksilön tasolla etnisen stereotypian kognitiivinen komponentti toimii lähtöoletuksena, jonka pohjalta toista osapuolta arvioidaan, ja affektiivinen komponentti on puolestaan siihen kohdistuva emotionaalinen asenne. Etnisen stereotypian kognitiivinen komponentti on jokseenkin pysyvä, mutta affektiivinen komponentti voi muuttua vuorovaikutuksen aikana kertyvän yksilöllisen kokemuksen myötä.

Kulloisenkin ihmisen henkilökohtaisten ominaisuuksien määrittämä asetelma yhdistää asenteen ja käyttäytymisen. Vuorovaikutuskokemusten myötä asetelma voi kuitenkin muuttua sen mukaan, millainen henkilön kyky siirtyä impulsiivisesta vastuulliseen käyttäytymiseen on. Toisin sanoen asetelma – joka voidaan nähdä henkilön valmiutena tulevaan toimintaan – määrittää sekä hänen asenteensa että käyttäytymisensä ohjaamalla ja suuntaamalla hänen ajatteluaan. Tärkeimpiä ensimmäisen polven maahanmuuttajien työmarkkinakompetenssin hyväksymiseen vaikuttavia psykologisia indikaattoreita ovat

- etniset stereotypiat (konteksti, suunta, hyödyllisyys) todellisten etnisten ryhmien keskinäisten suhteiden mukaan: kulttuurinen välimatka, kontaktien kesto, vuorovaikutuksen hyödyllisyys
- valmiudet: kyky vastuulliseen käyttäytymiseen ja impulsiivisen käyttäytymismallin hylkäämiseen
- henkilöiden välisten asenteiden yksilöllinen kokeminen: kesto, myönteisyyden aste, päämäärien ja asenteiden pohdinta.

Olemme esitelleet artikkelissamme psykologisia indikaattoreita, joilla oletamme olevan merkitystä vähemmistöryhmien osaamisen arvioinnin ja tunnustamisen kannalta. Indikaattoreihin lukeutuu stereotyyppioita (etnisiä tai muita), käyttäytymismalleja sekä keskinäisten henkilösuhteiden yksilöllisiä kokemuksia. Indikaattorien saama painoarvo perustuu kolmeen teoriaan: ”Teoria suvaitsevaisuudesta, johon päästään alentamalla henkistä jännitettä” (Svetlana Bondyreva ja Nikolai Kolesov, 2003), ”Kulttuuris-historiallinen teoria” (Lev Vygotsky, 1993) sekä ”Psykologinen asenneteoria” (Dimitri Uznadze, 1966). Nämä teoriat ovat hyödyllisiä apuvälineitä tutkittaessa empiirisesti sitä, miten esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten tai muiden vähemmistöryhmien todelliseen osaamiseen suhtaudutaan.

Lähteet

- Allport, G. (1954). *Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Asmolov, A. G. (1990). *Personal psychology* [Психология личности]. Moscow: The Moscow University.
- Bondyreva, S. K. & Kolesov, D. V. (2003). *Tolerance: introduction into a problem* [Толерантность: введение в проблему]. Moscow: MPSI.
- Campbell, D. T. (1967). Stereotypes and the perception of group differences. *American Psychologist* 22 (10), 817–829.
- Khakimov, E. (2003). Research of the results in two changes of youth interethnic camp “Druzhiba”. [Исследование результативности двух смен молодежного межнационального лагеря “Дружба”]. Teoksessa E. Khakimov (toim.). *Youth national-cultural associations of the Udmurt Republic: experience how to solve problem*, 47–51. Izhevsk. Udmurt State University.
- Khotinets, V. Y. 2000. *Ethnic consciousness* [Этническое самосознание]. Saint-Petersburg: Aleteya.
- Khotinets, V.Y. (2005). Psychological and cultural factors of ethnotypical behaviour [Психологические и культурные факторы этнотипического поведения]. *Psychological Journal* 26 (2), 33–44.
- Lebedeva, N. M. (1998). *Introduction in ethnic and cross-country-cultural psychology. Studies*. Manual book for students of psychological and ethnological specialties [Введение в этническую и кросс-культурную психологию]. Moscow: Staryi sad.
- Soldatova, G. (1998). *Psychological suspenses between ethnic groups* [Психология межэтнической напряженности]. Moscow: Smysl.

- Stefanenکو, T. G. (1999). *Ethnopsychology. Manual book for students* [Этнопсихология. Учеб. для студентов ВУЗов по специальности “Психология”]. Moscow: Psychology Institute RAN.
- Uznadze, D. (1966). *The psychology of set. XVII*. New York: Consultants Bureau.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Development history of the higher mental functions* (Vol. 3) [Историческое развитие высших психических функций (Т. 3)]. Moscow: Pedagogics.

Tavoitteena tunnustuksen antamisen tasavertaisuus

Edellä olemme keskittyneet kulttuuri-, kieli-, koulutus- ja asennekysymyksiin ihmisen eri ikäkausina. Kattavaan yleisesitykseen ei ole pyrittykään, vaan kustakin vaiheesta on esitelty tapaustutkimus tai kirjallisuuteen perustuva katsaus. Kaikissa luvuissa olemme niiden erilaisista taustateorioista ja tutkimuskohteista huolimatta kuitenkin käsitelleet tavalla tai toisella tunnustamista, tunnuksen antamista ihmisten erilaisille taidoille ja taustoille. On tunnustettava ihmisten eri- ja monikielisyys, kulttuuritausta ja kaikesta erilaisuudesta syntyvä osaaminen – kirjan keskiössä ollut kulttuurienvälinen osaaminen. Maahanmuuttajat ja heidän lapsensa muodostavat jo niin merkittävän osan Suomen väestöstä, että heidän oikeutensa ja hyvinvointinsa on taattava ihmisoikeuksienkin perusteella. Koska kulttuurinen arvonanto ja tunnustus ovat menestyksen ja hyvinvoinnin tekijöitä koko elämänkaaren ajan, tässä viimeisessä luvussa erittelemme tunnustuksen käsitettä: mitä tunnuksen antaminen tarkoittaa, ja mitä on tunnustuksen antamisen tasavertaisuus?

Yhteiskunnalliseen elämään osallistuminen sekä koulutukseen ja ammattiin sijoittuminen ovat osoittautuneet ratkaiseviksi tekijöiksi maahanmuuttajataustaisten henkilöiden integroitumisessa uuteen asuinmaahan. Osallistumisen mahdollisuus ja osalliseksi pääseminen

on merkityksellistä kaikille. Maahanmuuttajien osallistumisen, menestymisen ja työpaikan saamisen esteinä saattaa olla tunnustuksen puute. Arvostus ja tunnustus ovat sosialisatioprosessille ja identiteetin muodostumiselle välttämättömiä. Heikki Ikävalko (2003) esittelee ”tunnustusasenteet”, joilla tarkoitetaan toisen ihmisen pitämistä persoonana (subjektina, intentionaalisen olentona) pitämistä. Axel Honnethin (1995) normatiivisen tunnustusteorian ideana on persoonallisen identiteetin rakentuminen ja itsensä toteuttaminen. Psykologisina resursseina hän pitää itseluottamusta, itsekunnioitusta ja itsearvostusta. Sosiaalinen arvostus rakentuu edellisten tunnustussuhteesta. Arto Laitinen, joka on kehittänyt tunnustuksen käsitettä merkittävällä tavalla, varoittaa henkilöiden välisen tunnustuksen yksipuolisista tulkinnoista (Laitinen, 2002). Tunnustus on moniulotteinen käsite ja ilmiö (Laitinen, 2009).

Sosiaalinen arvostus näkyy tasavertaisten mahdollisuuksien vaatimisena ja luomisena vähemmistön edustajille niin, että heidän lähtökohtiensa erilaisuus – esimerkiksi kielen suhteen – otetaan huomioon. Tasavertaisen tunnustuksen lähtökohtana ovat monikulttuurisuuden ja -muotoisuuden tiedostaminen ja ymmärtäminen sekä kulttuurienvälisyyden oppiminen. Niin leikki-ikäisten kuin ikääntyvienkin kulttuurienvälisestä osaamista ja taitoja tarvitaan koulutusorganisaatioissa, työpaikoilla ja vapaa-aikana. Jos valtaväestön asiantuntijoiden ja muiden kansalaisten asenne ja oletus erilaisten toimintaperiaatteiden ja käytäntöjen luomisessa perustuu yksikielisyyteen (toisin sanoen suomen- tai ruotsinkielisyyteen) ja yksikulttuurisuuteen (eli suomalaisuuteen – mitä ikinä se onkaan), koulutus- ja työkäytännöt uudistuvat vain suurten asennemuutosten kautta.

Maahanmuuttajataustaisten lasten äidinkielen ja suomen kielen oppimisen tasolla on merkittävä yhteys heidän elinikäisen oppimisen taitoihinsa ja siihen, millaisen aseman he koulutustasonsa perusteella tulevat yhteiskunnassa saavuttamaan. Mia Halonen toteaa luvussaan: ”Tutkimukseni oppilaat olivat pääsääntöisesti erittäin hyvässä asemassa sekä S2-opetuksen että oman äidinkielen opetuksen suhteen. ... [P]ääkaupunkiseudun kaupungit ovat tukeneet S2-opetusta valtionavustuksen lisäksi ...” Edelleen hän toteaa, että oman äidinkielen opiskeluun

osallistui 46 oppilaasta 37. Kaikissa kunnissa resurssitilanne ei ole näin hyvä, mikä käy ilmi Kemppaisen ja Lasosen katsauksesta. Resurssien varaaminen ja jakaminen osoittavat niitä tarvitsevien arvostusta.

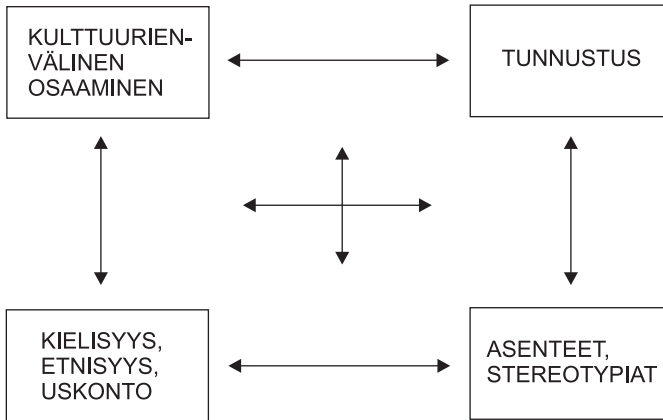
Kulttuurienvälinen oppiminen, joka on yhteydessä tunnustuksen merkityksen ymmärtämiseen ja tunnustusasenteisiin, on elinikäistä. Mitä sitten on kulttuurienvälinen osaaminen, ja miten siihen päästään? Marianne Teräs on tutkinut oppilaitosympäristössä kulttuurilaboratoriomenetelmää, jonka avulla voidaan kehittää kulttuurienvälistä toimintaa ja osaamista työpaikoilla. Kulttuurilaboratoriossa sovelletaan muutoslaboratorion menetelmää kulttuurienvälisen kohtaamisen tilan määrittämiseksi. Näin osallistujat voivat erottaa erilaisia kulttuurisia ilmiöitä, määrittellä ja verrata niitä sekä luoda uutta kulttuurienvälistä toimintaa, esimerkiksi oppimista, hoitamista ja johtamista. Tutkimuksensa tuloksena hän toteaa, että monikulttuurinen yhteistyö on mahdollisuus uusille ideoille ja toiminnalle, jollaista yhteisöillä ei pitäisi olla varaa hukata.

Raija Pini Kemppainen erittelee kulttuurienvälistä osaamista liike-elämän työpaikoilla. ”Kulttuurienvälisiin kompetensseihin kuuluvat asenteet itseä ja toisia kohtaan ja positiivinen asenne kulttuurienväliseen kehittymiseen. Lisäksi kompetenssit vaativat sekä spesifiä tietoa että taitoa.” Kirjallisuuskatsaukseen perustuvassa yhteenvedossaan hän korostaa liike-elämän (työpaikkojen) kulttuurinvälisen osaamisen käsittävän seuraavat osa-alueet: osallistuva kompetenssi, interaktiivinen kääntäminen, kulttuurinvälisessä verkossa toimiminen, yhteistoiminnallinen kulttuurienvälinen oppiminen, kulttuurienvälisen tiedon, kokemusten ja arvojen siirto sekä yhteistoiminnallisen ilmapiirin luominen. Kukin osaamisen osa-alue edellyttää alaisen, esimiehen, työtovereiden, asiakkaiden ja sidosryhmien jäsenten kunnioittavaa kohtaamista ja arvostamista.

Etniset kaavoittumat eli stereotypiat voivat olla toisen ihmisen arvostamisen ja tunnustuksen esteenä tai edistäjänä. Khakimovin ja Khotinetsin lähtökohtana on asenteiden ja ennakkoluulojen tarkistaminen ja tiedostaminen tutustumisen ja kohtaamisten ja niistä oppimisen kautta. Yksilötasolla etnisten stereotyyppien kognitiivinen kompo-

nentti toimii lähtökohtana, jonka pohjalta toista osapuolta arvioidaan. Kaavamainen, ennalta saatu käsitys tietyn ryhmän ominaisuuksista ja siitä johtuva käyttäytyminen voivat olla esteenä heidän tunnustamiselle ja tasapuoliselle kohtelulle.

Olen koonnut kuvioon 1 teoksen yhteiset keskeiset käsitteet ja niiden yhteydet.



Kuvio 1. Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä

Kulttuurienvälistä osaamista, kielisyyttä ja etnisiä stereotyyppioita eli kaa-voittumia, jotka liittyvät tunnustuksen antamiseen, on avattu edellisissä luvuissa. Lopuksi määrittelen lyhyesti tunnustuksen käsitteen.

Tunnustuksen poliittiset, eettiset ja teoreettiset lähtökohdat

Charles Taylor (1994) kiinnitti tunnustuksen käsitteen monikulttuuri-suuteen sillä perusteella, että ihmiselle on ominaista tulla huomatuksi muista erilaisena, erityisesti kulttuuristen erityispiirteiden perusteella.

Tunnustaminen siis liittyy kulttuuriseen erilaisuuteen, mutta myös arvoihin ja tasa-arvoon. Taylor (1994) ei kuitenkaan sido erottautumisen tunnustamista sosiaaliseen, poliittiseen ja taloudelliseen tasa-arvoon. Hän näkee tunnustuksen uutena inhimillisenä tarpeena. Kaikki yhteiskunnan jäsenet odottavat tällaista tunnustamista. Hän määrittelee kaksi tunnustuksen muotoa. Ensinnäkin demokraattisen muodon yleisin ilmaisu on tasavertainen ihmisarvo. Hän korostaa kuitenkin erityisesti toista tunnustuksen muotoa: toisen henkilön tunnustamista hänen erityisyytensä ja identiteettiensä vuoksi. Taylorin mukaan erityisyys on monikulttuurisuudessa sekä yksilöitä että yhteisöjä eteenpäin vievä voima.

Tunnustusta yhteiskunnallisena ilmiönä ovat tutkineet kriittisen teorian perinteeseen kuuluvat teoreetikot, muun muassa Axel Honneth, Nancy Fraser ja Arto Laitinen. Kriittisellä teorialla tarkoitetaan lyhyesti ilmaistuna sellaista teorian ja sosiaalisen todellisuuden suhdetta, jossa teoria on yhteydessä kokemuksiin, mielenkiinnon kohteisiin, diskurssiin tai käytäntöön sosiaalisessa todellisuudessa tietynä aikana tietyssä paikassa samalla, kun se toimii saumana olemassa olevan sosiaalisen järjestyksen ulkopuolella.

Honneth (1995, 2004) esittää kriittisen teorian keskittyvän termiin, jolla on selkeästi subjektiivinen, ei-kaupallinen, psykologinen ja kulttuurinen luonne. Hänen mukaansa (1995, 131) tunnustamisen kieltäminen loukkaa, koska se vahingoittaa subjekteja tai rajoittaa heidän vapauttaan toimia ja loukkaa heidän positiivista itseymmärrystään. Honnethin lähestymistapa on normatiivinen ihanne, sillä hän väittää, ettei tunnustus ole vain abstraktia oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa vaan myös ”itsensä toteuttamista”, ”tietyn elämismailman sovittua henkistä ilmapiiiriä” ja ”hyvää elämää” (mt., 172).

Käytännössä tunnustamisen kieltämistä on, kun henkilöä kohdellaan väärin esimerkiksi halveksumalla ja nöyryyttämällä. Moraalisessa ja eettisessä mielessä tunnustus suodattuu erilaisten sosiaalisten ryhmien toisiinsa kietoutuneiden representaatorakenteiden läpi. Vallassa olevat ydinryhmät muodostavat hierarkkiset arvostuksensa, joiden avulla alistettavia ryhmiä pidetään riippuvaisina ja irrationaalisina – jopa kel-

vottomina kansalaisina. Epäkunnioituksen kieli on olemassa ”toisten”, pois suljettujen ryhmien minäkuvassa ja keskinäisissä suhteissa sekä demokraattisen yhteiskunnan ”oikeiden kansalaisten” normatiivisessa kielessä. Arvostuksen ja tunnustuksen saavuttaminen on monimutkainen: niitä ei saada sanallisesti vaatimalla, koska se on astumista julkisen elämän valtaryhmän diskurssiin.

Kaksi toistaan täydentävää näkemystä

Fraser ja Honneth (2003) käyvät dialogia näkemyksistään väitellessään tunnustuksesta ja hyvinvoinnin uudelleen jaosta. Jälkimmäinen käsite on Fraserin käyttämä käsite. Honneth tulkitsee uudelleen jakamiseen liittyvät konfliktit taisteluksi tunnustuksen puolesta, kun taas Fraser puolustaa uudelleen jakamisen olevan nykyisen sosiaalisen taistelun keskeinen käsite. Honnethin mielestä tunnustus on perustavanlaatuisen ja yhdistävä moraalinen kategoria, kun taas uudelleen jakaminen on sen seuraus. Hän pitää uudelleen jakamisen sosialistista ihannetta tunnustuksen taistelun alalajina. Fraser puolestaan kiistää uudelleen jakamisen olevan vain tunnustuksen kylkiäinen. Niinpä hän perään kuuluttaa ”mittasuhteiltaan oikeaa dualistista” analyysia, joka tarkastelee kahta kategoriaa yhtä perustavanlaatuisina ja pelkistymättöminä oikeudenmukaisuuden näkökantoina (Fraser & Honneth, 2003, 2–3).

Fraser kannattaa analyttistä erottelua talouden ja kulttuurin tai luokan ja statuksen välillä. Siinä kun Honneth korostaa ”moraalis-teoreettista monismia”, Fraser kannattaa ”mittasuhdedualismia”, joka erottaa toisistaan taloudellisen kamppailun tasa-arvoisen jakamisen puolesta ja kulttuurisen kamppailun tunnustamisen puolesta. Fraserin (1997) mielestä kapitalistinen yhteiskunta sisältää sekä systemaattisesti integroidun markkinajärjestyksen että arvosäädellyn sosiaalisen järjestyksen, mikä tarkoittaa erottelua järjestelmäintegraation ja sosiaalisen integraation välillä. Markkinajärjestykselle on ominaista kamppailu materialistisista intresseistä, kun taas sosiaaliseen järjestykseen kuuluu kamppailu statuspaikoista. Koska Fraser ei halua esineellistää integraation kahta

muotoa kahdeksi erilliseksi yhteiskunnalliseksi hallinta-alueeksi, hän puolustaa “mittasuhdedualismia” järjestysulottuvuuksien analyyttisen erottelun välineenä. Yksi ja sama sosiaalinen kamppailu voidaan nähdä toisaalta kamppailuna hyvinvoinnin jakaantumisen puolesta ja toisaalta kamppailuna tunnustuksen puolesta.

Tunnustamisen haaste koulutuksessa

Taylor (1994) mainitsee koulut merkittävinä tunnustuksen tapahtuma- ja toimintapaikkoina. Kouluissa erityisesti opetussuunnitelmien, sosiaalisten suhteiden ja pedagogisten käytäntöjen merkitys korostuu. Honneth (1995) puolestaan korostaa tiettyjen instituutioiden merkitystä tunnustuksen alkuunpanijoina.

Kriittisen pedagogiikan edustajat Henry Giroux (1991) ja Peter McLaren (1998, 2000) tarkastelevat koulua ja kasvatusta yhteiskunnallisesta näkökulmasta ja korostavat sitä, että pedagoginen toiminta on sidoksissa koulun ulkopuoliseen maailmaan, kuten eri yhteiskuntaryhmien, sukupuolten ja etnisten ryhmien asemaan sekä media- ja populaarikulttuuriin. He ovat kuvanneet muun muassa erilaisia koulu- maailmassa esiintyviä jännitteitä ja sitä, miten koulutus, etninen ryhmä, luokka ja sukupuolijärjestelmä toimivat ihmisten yhteiskunnallisina erottelijoina. Kriittinen pedagogiikka on saanut sytykkeensä useista ajatteluperinteistä, muun muassa brasilialaisen Freiren kasvatustilasta (McLaren, 2000).

Kriittistä pedagogiikkaa voidaan jäsentää muutamilla ydinkäsitteillä, joita ovat politiikka, kulttuuri ja talous. Kulttuurisesti, etnisesti ja sukupuolisesti monipuolista tilannetta ei katsota jyrkän taloudellisen determinismin kannalta, vaan korostetaan opettajien ja kulttuurityöntekijöiden suhteellista itsenäisyyttä ja riippumattomuutta taloudellisesta eliitistä. Koulut voivat markkinoitumisestaan huolimatta toimia julkisina tiloina potentiaalisille kulttuurisille, sosiaalisille ja taloudellisille muutoksille. Talouden kenttää ei tule pitää muun sosiaalisen toiminnan ulkopuolisena mahtina, joka näkymättömänä kätenä luo

sosiaalisia rajoitteita. ”Pedagogiikka” viittaa prosessiin, jossa opettajat ja opiskelijat tuottavat merkityksiä keskinäisessä kanssakäymisessään. Tämä puolestaan edellyttää pohdintoja siitä, miten opettajat ja opiskelijat paikannetaan diskursiivisiin käytäntöihin ja valta- ja tietosuhteisiin. Pedagogiikka viittaa myös siihen, miten esitämme itsemme ja toisemme sekä yhteisöt, joissa päätämme asua. Termi ”kriittinen pedagogiikka” eroaa edellisestä siinä, että se korostaa oppimisen ja kamppailun kumouksellista luonnetta. Se tarjoaa lähtökohdan tiedon ja vallan kytkemiseen toisiinsa sekä sitoutumiseen sellaisten yhteisöllisen elämän muotojen kehittämiseen, joissa suhtaudutaan vakavasti kamppailuun demokratian ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden puolesta. Kriittisen pedagogiikan taustalla on aina tietty näkemys yhteiskunnasta, se perustuu mahdollisuuksien luomisen projekteihin. Tulevaisuuteen kurkottaminen, toisin sanoen sen kysyminen, mihin meille luodaan mahdollisuuksia, on oleellista kriittisessä pedagogiikassa.

Engeström (1987, 2005) on analysoinut kriittisesti toiminnan kehittämistä erilaisissa työyhteisöissä kulttuuris-historiallisista lähtökohdista. Ekspansiivisen oppimisen ja kehittävän työntutkimuksen lähtökohdat eivät keskity vain paikallisesti toiminnan kehittämiseen ja yksilön osuuteen siinä, vaan oleellisina analyysin kohteina ovat myös yhteiskunnallisista ja historiallisista rakenteista juontuva työnjako sekä yhteisön merkitys.

Näissä kahdessa erilaisessa kasvatustieteellisessä lähestymistavassa ei analysoida eikä käytetä eksplisiittisesti käsitettä tunnustus. Näen niiden intellektuaalisissa juurissa kuitenkin yleisellä tasolla ymmärrettyä linkin tunnustuksen teorian yhteiskunnallisen ja historiallisen analyysin juuriin. Kriittinen pedagogiikka ja ekspansiivinen oppiminen viittaavat laajasti siihen historialliseen, kulttuuriseen, sosiaaliseen ja yhteisölliseen toimintaan, jossa rakennetaan identiteettejä, ylläpidetään ja uusinnetaan elämäntapoja ja luodaan merkityksiä. Usein puhutaankin kulttuurin politiikasta, kun viitataan siihen, että koulussa ja muissa julkisissa tiloissa uusinnetaan ja tuotetaan tiettyjä arvoja, elämänmuotoja ja todellisuuskäsityksiä. Kehittävä työntutkimus ja ekspansiivinen

oppiminen kuitenkin eroavat selvästi tavoitteiltaan ja metodologisesti kriittisestä pedagogiikasta.

Tuleva kehittäminen

Teoreettisena käsitteenä tunnustusta on lähinnä analysoitu filosofi-sena ja yhteiskuntatieteellisenä käsitteenä. Koska koulutus on yksi yhteiskunnan peruspilari, tunnustuksen teoriat haastavat erittelemään ajankohtaisia koulutuksen käytäntöjä uudesta näkökulmasta. Praktisena käsitteenä osaamisen tunnustamisella tarkoitetaan esimerkiksi henkilön aikaisemmin koulussa, työssä ja vapaa-aikana opittujen taitojen ja tietojen tunnistamista ja tunnustamista osana virallisia tutkintoja. Suomessa osaamisen tunnistaminen on tullut erityisesti ajankohtaiseksi maahanmuuttajien myötä ja erityisesti heidän integroimisessa työelämään. Opitun tunnistamisessa tunnustaminen liittyy myös yksilöllisesti räätälöityihin opetussuunnitelmiin ja opiskelun henkilökohtaistamiseen. Ongelmana maahanmuuttajien kohdalla on se, että heidän toisessa maassa tai jopa toisella paikkakunnalla hankkimaansa osaamista ei tunnusteta siinä määrin, että heidät katsottaisiin päteviksi saamaan työpaikka. Suomen kielen hallinta näyttää – joskus aiheellisesti, joskus aiheettomasti – olevan yleisin este työpaikan saamiselle. Tunnustuksen antaminen tai sen puuttuminen oppimisessa, opettamisessa ja koulutuksessa ovat tulevaisuuden haasteita.

Lähteet

- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity Theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2005). *Developmental Work Research expanding Activity Theory in practice* (Vol. 12). Berlin: Lehmanns Media.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus. Critical reflections on the "postsocialist" condition*. New York: Routledge.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London, New York: Verso.

- Giroux, H. (1991). *Postmodernism, feminism, and cultural politics. Redrawing educational boundaries*. Albany, NY: SUNY.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Honneth, A. (2004). Recognition and justice. Outline of a plural theory of justice. *Acta Sociologica* 47 (4), 351–364.
- Ikävalko, H. (2003). *Tunnustus, subjektiviteetti ja inhimillinen elämänmuoto. Tutkimuksia Hegelistä ja persoonien välisistä suhteista*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 220. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laitinen, A. (2002). Interpersonal recognition: A response to value or a precondition of personhood) *Inquiry* 45 (4), 463–478.
- Laitinen, A. (2009). Recognition, needs and wrongness. Two approaches. *European Journal of Political Theory* 8 (13), 13–30.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paolo Freire and the pedagogy of revolution*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. Teoksessa A. Gutman (toim.), *Multiculturalism*. Princeton: Princeton University Press, 25–74.

Kirjoittajat

Halonen Mia, FT, kielentutkija, Kotimaisten kielten tutkimuskeskus

Kemppainen Raija Pini, Ph.D., kehittämisspäällikkö, Johtamistaidon Opisto JTO

Khakimov Eduard, dosentti, yliopistonlehtori, Udmurtin yliopisto, Pedagogiikan, psykologian ja sosiaaliteknologian laitos

Khotinets Vera, professori, Udmurtin yliopisto, Pedagogiikan, psykologian ja sosiaaliteknologian laitos

Lasonen Johanna, dosentti ja erikoistutkija, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos

Teräs Marianne, tutkijatohtori, Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos