



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

## **Itsetutkiskelusta maailmantutkiskeluun**

### **Alakoulun elämänkatsomustiedon opettajien näkemyksiä kulttuuri-identiteetistä ja sen tukemisesta**

Helsingin yliopisto  
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Koulutusohjelma  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Helmikuu 2015  
Iina Sohlo

Ohjaaja: Arto Kallioniemi



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Iina Sohlo			
Työn nimi - Arbetets titel Itsetutkiskelusta maailmantutkiskeluun – Alakoulun elämäkatsomustiedon opettajien näkemyksiä kulttuuri-identiteetistä ja sen tukemisesta			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Arto Kallioniemi		Aika - Datum - Month and year Helmikuu 2015	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 139 s + 3 liitettä
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Nykypäivän kouluissa tulisi kiinnittää erityistä huomiota asenteisiin erilaisuutta kohtaan. Avarakatseisuuden lisäämistä tulisi edesauttaa ja yksilöiden tulisi oppia tunnistamaan ja hyväksymään moninaisuutta. Elämäkatsomustiedon tavoitteena on oman elämäkatsomuksen tiedostamisen lisäksi oppia ryhmässä ymmärtämään muiden elämäkatsomusta. Taitoalueina korostetaan taitoa kohdata toinen ja kunnioittaa muiden arvoja sekä tapaa katsoa maailmaa. ET:a koskevat julkaisut osoittavat, että oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehityksessä pyritään suvaitsevaisuuteen ja avarakatseisuuteen. Ensin on tarkoitus löytää oma kulttuurinen viitekehys, jonka jälkeen mahdollistuu ymmärrys ja kunnioitus muita elämäntapoja kohtaan sekä yhteistyö eri tavalla maailmaa hahmottavien ihmisten kanssa.</p> <p>Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tarkentaa alakoulun elämäkatsomustiedon opetussuunnitelman (POPS 2004) aihepiiriin <i>Itsetuntemus ja kulttuuri-identiteetti</i> kirjattuja tavoitteita ja sisältöjä teemahaastattelujen avulla. Tutkimus esittelee alakoulun elämäkatsomustiedon opettajien tarjoamia käsityksiä kulttuuri-identiteetistä, heidän opetukselleen asettamia tavoitteita näiden käsitysten suunnassa sekä tarjoaa tietoa konkreettisista keinoista tukea yksittäisen oppilaan kulttuuri-identiteetin kehitystä elämäkatsomustiedon viitekehityksessä.</p> <p>Tutkimukseen haastateltiin kahdeksaa erilaisista taustoista tulevaa alakoulun elämäkatsomustiedon opettajaa. Haastattelu oli kolmeosainen, noin tunnin mittainen teemahaastattelu. Aineisto analysoitiin teemoittain sisällönanalyysin avulla.</p> <p>Kehitystä kohti suvaitsevaista ja muita kunnioittavaa kulttuuri-identiteettiä tuettiin ET:ssa monenlaisin keinoin. Päätuloksiksi voidaan esittää tietojen ja taitojen kehittämistä viidestä eri tavoitekategoriasta, jotka ovat tietoisuus omasta minästä, kulttuurinen tietoisuus, yhteistyö ja vuorovaikutus, kulttuurinen yleissivistys sekä kulttuurinen osaaminen. Tutkimuksessa painotettiin erilaisten taitoalueiden kehittäminen, kuten ajattelun -, itsesäätely-, vuorovaikutus-, yhteistyö-, keskustelu- sekä kulttuuristen taitojen kehittäminen.</p>			
Avainsanat – Nyckelord Kasvatustiede, haastattelututkimus, luokanopettaja, elämäkatsomustieto, kulttuuri-identiteetti			
Keywords Education, focused interview study, primary school teacher, ethics, cultural identity			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare – Author lina Sohlo			
Title From self-awareness to cultural awareness – The primary school ethics teachers views about the development of cultural identity and how to support it			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Arto Kallioniemi		Aika - Datum - Month and year February 2015	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 139pp. + 3 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>In the school world today more attention should be put to the attitudes towards difference. Individuals should learn to recognize and accept diversities in the society. The focus of the ethics is to assist pupils to become conscious of their personal worldview and be aware of the differences of their fellow pupil's views. Main goal is to be able to encounter others more tolerant and respect the different values in the world. The aim of ethics teaching is to support pupil's identity work to find a tolerant and open-minded cultural identity. First it's important to become aware of the personal cultural background before understanding other views and co-operate with people from different backgrounds.</p> <p>The aim of this research is to clarify the objectives and contents of ethics in the National Curriculum 2004. The focus is on the theme Self-Awareness and Cultural Identity. This qualitative research is based on interviews. The research studies the views of primary school ethics teachers about cultural identity, the goals of their teaching and the methods to support the development of the pupil's cultural identity in the framework of ethics.</p> <p>Eight primary school ethics teachers from different backgrounds were interviewed for this research. The interview was a three parted focused interview. The material was analysed with a content analysis.</p> <p>The teachers supported their pupil's identity work with various methods. The common view of the development was towards a respectful and tolerant cultural identity. The main results of the research suggest that teachers should develop their pupil's skills from five different content categories. The categories are the awareness of the self, cultural awareness, co-operation and interaction, cultural education and cultural competence. The results emphasize the development of different skills: thinking skills, self-regulation skills, interaction skills, co-operational skills, conversational skills and cultural skills.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Kasvatustiede, haastattelututkimus, luokanopettaja, elämänkatsomustieto, kulttuuri-identiteetti			
Keywords Education, focused interview study, primary school teacher, ethics, cultural identity			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

# Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
2	TEOREETTINEN TAUSTA .....	5
2.1	Elämäkatsomustieto .....	5
2.1.1	Elämäkatsomustiedon historia ja asema peruskoulussa.....	5
2.1.2	Elämäkatsomustiedon rooli katsomusaineena .....	9
2.1.3	Elämäkatsomustiedon oppilasaines ja opettajat .....	12
2.1.4	Elämäkatsomustieto perusopetuksen opetussuunnitelmissa ...	15
2.2	Mitä kulttuuri-identiteetillä tarkoitetaan?.....	18
2.2.1	Käsityksiä kulttuurista .....	18
2.2.2	Identiteetti-käsitteen merkityksiä .....	21
2.2.3	Kulttuuri-identiteetin monet muodot .....	23
2.2.4	Minuus ja toiseus .....	26
2.3	Kasvatus, kehitys ja kulttuuri-identiteetti .....	28
2.3.1	Kulttuuri-identiteetin kehitys .....	28
2.3.2	Kulttuuri-identiteetin kehityksen tukeminen .....	30
2.3.3	Kulttuurisen tietoisuuden kehittäminen .....	33
2.3.4	Kulttuurisen osaamisen kehittäminen .....	37
2.4	Kulttuuri-identiteetti elämäkatsomustiedossa.....	42
2.4.1	Maailmankatsomus, elämäkatsomus ja kulttuuri.....	43
2.4.2	Identiteetti, itseys ja toisen kohtaaminen.....	46
2.4.3	Oppilaan identiteettityön tukeminen .....	49
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	52
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	54
4.1	Tutkimusstrategia ja tutkimusasetelma.....	54
4.2	Tutkimusmenetelmä .....	55
4.3	Aineiston keruu ja sen vaiheet.....	60
4.4	Aineiston analysointi .....	62
5	TUTKIMUSTULOKSET .....	71
5.1	Teema 1. Käsitykset .....	71
5.1.1	Miten kulttuuri-identiteetti määritellään?.....	72
5.1.2	Mitkä tekijät vaikuttavat kulttuuri-identiteetin	

muodostumiseen? .....	75
5.1.3 Miten kulttuuri-identiteetti kehittyy? .....	78
5.2 Teema 2. Tavoitteet ja sisällöt .....	80
5.2.1 Millaiset tavoitteet ja sisällöt tukevat kulttuuri-identiteetin kehitystä?.....	80
5.3 Teema 3. Konkreettiset keinot .....	99
5.3.1 Millaisilla konkreettisilla keinoilla pyritään tukemaan kulttuuri-identiteetin kehitystä? .....	100
5.4 Yhteenveto.....	111
6 LUOTETTAVUUS .....	115
7 POHDINTA .....	120
LÄHTEET .....	133
LIITTEET.....	140

## TAULUKOT

Taulukko 1. Tietoisuuden omasta minästä kaksi luokkaa .....	82
Taulukko 2. Konkreettisten keinojen kolme luokkaa.....	100

## KUVIOT

Kuvio 1. Monisäikeinen kulttuuri-identiteetti mukailien Benjaminin (2013, 123) mallia .....	23
Kuvio 2. Yksilön kulttuuri-identiteetin kehitykselle asetetut tavoitteet ET:ssa...	81
Kuvio 3. Kulttuurisen tietoisuuden kaksi luokkaa.....	87
Kuvio 4. Yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen kolme luokkaa .....	92
Kuvio 5. Kulttuurisen yleissivistyksen kaksi luokkaa .....	94
Kuvio 6. Kulttuurisen osaamisen kolme luokkaa .....	97
Kuvio 7. Yhteenveto yksilön kulttuuri-identiteettiin vaikuttavista tekijöistä.....	112

# 1 Johdanto

Yhteiskunnalliset muutokset viimeisen parinkymmenen vuoden aikana ovat muuttaneet käsityksiä kulttuurista sekä identiteetistä ja sitä kautta yksilön kulttuuri-identiteetistä. Kansainvälistymisen sekä ihmisten yhä kasvavan muuttoliikkeen vuoksi käsityksiä yksilön identifioitumisesta on tarkasteltava uudelleen. Yhteiskuntien monimuotoistumisen vuoksi myöskään aikaisemmat käsitykset kulttuurista eivät riitä kuvaamaan sen jatkuvasti muuttuvaa luonnetta. Kulttuurin käsitettä kuvastaa nykymaailmassa pikemminkin erilaiset yhteensulautumat, päällekkäisyydet sekä risteymät kuin pysyvät kulttuuriset ominaisuudet. Yhteiskuntien monimuotoistuminen asettaa vaatimuksen käsitellä kulttuurista monimuotoisuutta myös kouluissa, sillä lapset ovat yhteiskunnallisten muutosten keskiössä.

Suomalaisessa koulussa erilaisista kulttuureista ja monikulttuurisuudesta keskustellaan nykyisin paljon. Opetussuunnitelmasolla monikulttuurisuuden teemat eivät ole kuitenkaan vielä juurtuneet koulumaailmaan, kuten monissa muissa maissa. Viralliseen Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2004) laaditut yleisavoitteet puhuvat vahvasti suomalaisen kulttuurin monipuolistumisesta. Yleissivistävän perusopetuksen tavoite on tukea oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä aktiivista osallisuutta sekä suomalaisessa yhteiskunnassa, oppilaan omassa kieli- ja kulttuuriyhteisössä että kansainvälistyvässä maailmassa. Mielestäni kiinnostava kysymys onkin, miten nykykouluissa tuetaan oppilaiden kulttuuri-identiteetin rakentumista?

Suomalaisessa yleissivistävässä koulussa oppilaiden oman elämäntutkimuksen ja identiteetin tukemiseen keskitytään katsomusaineiksi nimetyissä oppiaineissa. Oppilaan identiteettiä ja maailmankatsomusta kehitetään tietysti monissa oppiaineissa, mutta useimmiten kyseistä oppiainetta rajaavan tiedetradition näkökulmasta. Katsomusainessa pyritään tukemaan oppilaan omaa identiteettiä oppilaan omista ja hänen kotinsa lähtökohdista käsin. Uskonnon opetuksessa oman identiteetin tukemiseen pyritään oppilaan oman uskonnollisen viitekehyksen puitteissa, mutta uskonottomille suunnatussa elämäntutkimustiedossa oppilaiden identiteetin tukemisen lähtökohta on sen erityisluonteen takia monimutkaisempi.

Elämänkatsomustieto on perinteisistä tiedeperustaisista oppiaineista poikkeava oppiaine, jota opetetaan vaihtoehtoisena katsomuksellisena aineena uskonto-kuntiin kuulumattomille oppilaille. Monesta eri tiedeperinteestä sisältöjään ammentava oppiaine asema koulussa on yhä vakiintumaton. Elämänkatsomustieto eli ET tuli yleissivistävän koulun viralliseksi oppiaineeksi vuonna 1985. Oppiaine on arvopohjaltaan humanistinen, ja siten siihen liittyy vahvasti yksilön henkilökohtaista identiteettityötä käsittelevät teemat. Oppilaiden oman identiteetin ja maailmankatsomuksen rakentumista korostavan elämänkatsomustiedon rooli oppiaineena on siinä määrin erityinen, että sen oppilaiden ei voida katsoa jakavan mitään yhtenäistä katsomusta.

Elämänkatsomustiedon opetusta koskevien järjestelyjen vuoksi oppilaat edustavat hyvin monimuotoista kulttuurista variaatiota. Oppilaiden uskonnollis-kulttuurinen tausta on kovin vaihtelevaa esimerkiksi sen vuoksi, että vuoden 2003 uskontovapautuslain myötä oppiaine on avautunut myös niille uskontokuntiin kuuluville oppilaille, joille ei järjestetä oman uskonnon opetusta (Salmenkivi 2007, 84). ET esiintyykin koulussa aineena, jonka on katsomuksellisesti sovittava moninaisten kotien taustoihin. Opetusjärjestelyiltään oppiaineen kohdalla avautuu erityinen mahdollisuus katsomukselliselle dialogille ja monikulttuurisia kohtaamisia on lähikohtaisesti enemmän kuin oman uskonnon opetuksessa. Elämänkatsomustiedon oppilaat edustavat joukkona kulttuurista vähemmistöä, sillä heitä on vain noin viitisen prosenttia peruskoulun oppilaista.

Elämänkatsomustiedon opetuksessa rakennetaan opintokokonaisuuksia yhdistäen aineksia sisältöalueista Ihmissuhteet ja moraalinen kasvu, Yhteisö ja ihmisoikeudet, Ihminen ja maailma sekä Itsetuntemus ja kulttuuri-identiteetti (POPS 2004). Vuosiluokkien 1-5 kohdalle Itsetuntemus ja kulttuuri-identiteetti -sisältöalueessa asetetaan tavoitteeksi, että oppilas pyrkii rakentamaan omaa kulttuuri-identiteettiään ja elämänkatsomustaan. Monikulttuurisuus ja kansainvälisyys on nostettu kantavaksi teemoiksi, sillä opetuksen tarkoituksena on muun muassa saada oppilaat hahmottamaan suomalaisuutta osana maailman kulttuurista monimuotoisuutta. Kyseinen sisältöalue esittää tarkasteltavaksi esimerkiksi erilaisia elämäntapoja, suvaitsevaisuutta ja monikulttuurisuutta, suomalaista kulttuuria ja



suomalaisia kulttuurivähemmistöjä sekä maailman kulttuuriperintöä. (POPS 2004.)

Monikulttuurisuuskasvatuksen toteutuminen suomalaisessa koulutodellisuudessa on tutkimusten perusteella asettanut haasteita opettajille tiedeperustaisen ja oppiainejakoisen opetusjärjestelyn vuoksi. Opetuksen yleistavoitteiden huomiointi saattaa helposti jäädä oppiainekohtaisten tavoitteiden varjoon. Koska monikulttuurisuuden ja erilaisuuden teemat ovat nostettu opetussuunnitelmata-solla näkyvästi tarkastelukohteiksi elämäkatsomustiedossa, sijoitan oppiaineen tutkimukseni keskiöön. Pyrin pro gradu-tutkimuksessani tarkastelemaan monikulttuurisuuskasvatuksen käsitteellistämistä ja sen toteuttamista suomalaisessa koulussa, tarkemmin ottaen elämäkatsomustiedon viitekehyksessä. Tarkastelen tässä tutkimuksessa monikulttuurisuuden teemoja kulttuuri-identiteetin käsitteen avulla.

Tavoitteenani on lähestyä tutkittavaa ilmiötä ainedidaktisesta näkökulmasta, sillä monikulttuurisuutta ei ole tutkittu aikaisemmin elämäkatsomustiedon kontekstissa. Elämäkatsomustiedon kohdalla aihe nousee erityiseen asemaan, sillä oppiaineen luonne painottaa erityisesti oppilaiden oman identiteetin tutkimista. Tutkimukseni toimii opetussuunnitelmatekstejä tarkentavana työnä. Pyrkimyksenäni on tarjota kasvatustieteelliselle sekä elämäkatsomustietoa koskevalle tutkimuskentälle päivitettyjä näkemyksiä identiteetin ja kulttuuri-identiteetin käsitteistä sekä identiteettityön tukemisesta arjen koulutyössä. Tutkimus on jatkoa kandidattutkielmälleni, joka käsitteli elämäkatsomustiedon oppiaineen teemoja ja sisältö-alueita opetussuunnitelmatekstien pohjalta. Pro gradu -tutkielmani jatkaa elämäkatsomustiedon oppiaineen teemojen tarkastelua käytännönläheisemmästä näkökulmasta.

Tutkimukseeni olen haastatellut kahdeksaa elämäkatsomustiedon opettajaa. Haastattelujen avulla tarkennan ja syvennän peruskoulun opetussuunnitelmatekstejä (POPS 2004) ja tuon ET-opettajien oman äänen kuuluviin. Opetussuunnitelma määrittää hyvin paljon elämäkatsomustiedon roolia, sillä opetusmateriaalia on tarjolla vähän. Kabatan & Honkalan (2003) mukaan elämäkatsomustie-

don opettajien koulutustaso on koko maassa alhainen, sillä harva opettaja suorittaa pätevyyttä monitieteisestä opintokokonaisuudesta. Tarjolla olevista elämäkatsomustiedonopinnoista on vain vähän ainedidaktiikkaa. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien ääni tuokoon kentältä didaktista lisäarvoa elämäkatsomustiedon opetukseen.

Tutkimuskohteina minua kiinnostavat erityisesti alakouluikäiset oppilaat, sillä heidän kohdallaan elämäkatsomustiedon opettajan on lähestyttävä oppilaiden kulttuuri-identiteetin rakentamista ja kehityksen tukemista oppilaiden ikätason vuoksi kasvatuksellisilla tavoitteilla ja keinoilla. Yläkouluikäisten oppilaiden opetuksen tavoitteet ja sisällöt nimittäin ovat enemmän tiedollisia ja yleissivistäviä. Olen räjannut tutkittavien joukon alakoulun elämäkatsomustiedon opettajiin, jotka toimivat myös luokanopettajina. Pysin tutkimuksellani vastaamaan kolmeen tutkimuskysymykseen: miten opettajat määrittelevät kulttuuri-identiteetin käsitteen elämäkatsomustiedon kontekstissa, millaisten tavoitteiden suunnassa sekä millaisilla kasvatuksellisilla keinoilla ja opetusjärjestelyillä opettajien mielestä alakouluikäisten oppilaiden kulttuuri-identiteettiä voisi tukea elämäkatsomustiedon opetuksessa.

Koen tässä tutkimuksessa tärkeäksi pohtia, millaisia mahdollisuuksia elämäkatsomustiedon kaltainen monitieteinen oppiaine tarjoaa lasten kulttuuri-identiteetin kehittämisen tukemiselle. Miten monitulkintainen kulttuuri-identiteetti käsitteellistetään elämäkatsomustiedon viitekehyksessä? Miten identiteettiin liitetty käsite ”minuus” on suhteessa monimuotoisuuteen liitettyyn käsitteeseen ”toiseus”? Monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta kiinnostavaa on myös tarkastella sitä, millaista nyky maailmassa tarvittavaa kulttuurista osaamista elämäkatsomustiedossa nostetaan esiin?

## 2 Teoreettinen tausta

Teoreettista taustaa koskevassa luvussa tarkoituksena on purkaa auki tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet kulttuuri, identiteetti ja kulttuuri-identiteetti ja tarkastella niitä aikaisemman tutkimuksen valossa. Jokainen käsite saa oman luvunsa. Ensimmäiseksi esittelen kuitenkin tutkimuksen kontekstin eli elämäntutkimustiedon oppiaineen. Vasta seuraavaksi tarkastelen miten kulttuuria on määritelty tutkimuksissa ja miten identiteettikäsitteet ovat muuttuneet. Sen jälkeen paneudun kulttuuri-identiteettiä koskeviin aikaisempiin tutkimuksiin ja tuon esiin tämän tutkimuksen kannalta merkittäviä teorioita kasvatustieteelliseltä kentältä koskien kulttuuri-identiteetin teemoja. Identiteettiteorioita tarkastelen keskittyen tämän tutkimuksen kannalta oleellisiin tutkimuksiin, sillä identiteettiteoriaa löytyy niin monesta eri tiedetraditiosta. Samoin kasvatukseen kohdistuvissa teorioissa oleellisiksi nostan ET:n viitekehykseen soveltuvat teoriat. Luvun lopuksi tarkastelen kulttuuri-identiteetin teemoja yksityiskohtaisemmin elämäntutkimustiedon viitekehyksessä.

### 2.1 Elämäntutkimustieto

Tässä luvussa esittelen yksityiskohtaisesti uskontokuntiin kuulumattomille suunnatun katsomusaineen, elämäntutkimustiedon oppiaineen. Ensiksi tarkastelen oppiaineen historiaa ja tuon esille sen aseman suomalaisessa peruskoulussa. Sen jälkeen pohdin elämäntutkimustiedon roolia katsomusaineena ja esittelen ET:n taustatieteitä ja arvopohjaa. Lisäksi tässä luvussa käyn tarkemmin läpi ET-opetuksen oppilasainesta sekä ET-opettajien opetuksen vaatimuksia. Lopuksi tarkastelen elämäntutkimustiedon tavoitteita ja sisältöjä perusopetuksen opetussuunnitelmissa ja esittelen elämäntutkimustietoon liitettyjä tärkeimpiä käsitteitä.

#### 2.1.1 Elämäntutkimustiedon historia ja asema peruskoulussa

Elämäntutkimustiedon oppiaineen historia ulottuu vuoden 1923 kansakoululaikiin, jonka perusteella uskonnon opetuksesta vapautetuille oppilaille alettiin opettaa oppiainetta nimeltä uskonnon historia ja siveysoppi. Uskonnon vaihtoehdoisen oppiaineen uskonnollisuudesta käytiin pitkään kädenvääntöä, ja vuonna

1985 Vapaa-ajattelijoiden liiton esityksestä perustettiin uusi uskonnolle vaihtoehtoinen katsomuksellinen oppiaine, elämäkatsomustieto. Oppiaine rajattiin mahdolliseksi ainoastaan uskontokuntiin kuulumattomille, kun uskonnon historia ja siveysoppi oli ollut avoin kenelle tahansa, joka oli uskonnonvapauslain nojalla vapautettu enemmistön uskonnonopetuksesta. (Sakaranaho & Salmenkivi 2009, 456.) Se, että elämäkatsomustiedosta muodostettiin vain uskontokuntiin kuulumattomille oppilaille suunnattu oppiaine, jota ei opeteta kaikille, on nähty enemmän poliittisena kuin pedagogisena kysymyksenä (Savolainen, Elo & Simola 1995, ks. Salmenkivi 2003).

Elämäkatsomustiedon oppiaineella ei ole vertaista muualla maailmassa. Sen kääntäminen toisille kielille onkin vaikeaa, joten se päädytään usein esittämään vajaan käännöksenä ethics eli etiikka. Tieteelliset julkaisut koskien elämäkatsomustietoa ovat tämän takia suomenkielisiä. Suuri osa julkaisuista löytyy Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry:n (FETO) vuosittain julkaisemasta vuosikirjasta, jossa kyseisiin oppiaineisiin erikoistuneet tutkijat ja asiantuntijat esittelevät ajankohtaisia kysymyksiä ja näkemyksiään oppiaineiden identiteetistä ja opetuksesta. Itse elämäkatsomuksen käsite pohjautuu saksan- ja ruotsinkielisille esikuville (Lebensanschauung, livsåskådning). Suomalaisessa ET-opetuksessa elämäkatsomuksen käsite määritellään Helsingin yliopiston filosofian laitoksen professorin Ilkka Niiniluodon (1984) esittämänä jäsentyneeksi maailmankatsomuksen kokonaisuudeksi, johon kuuluu maailmankuva, tieto-oppi ja arvot (Salmenkivi 2013). Tarkemmin elämäkatsomuksen käsitettä puretaan myöhemmin tässä tutkimuksessa.

Heinlahti ja Elo (2003, 6-7) painottavat, ettei elämäkatsomustiedolla oppiaineena ole samanlaista vuosikymmenien aikana vakiintunutta historiaa ja asemaa, kuten esimerkiksi evankelis-luterilaisella uskonnonopetuksella. Tämän takia elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmalla on erityisen suuri merkitys, sillä se määrittelee oppiaineen alaa ja roolia. Heinlahti & Elo esittävät, että koska ET on syntynyt tietyssä yhteiskunnallisessa tilanteessa, sitä ohjaavat muutokset useilla eri tieteenaloilla ja elämänalueilla. Oppiaineena sitä ohjaavat omaa post-modernia aikaamme määrittelevät tekijät, kuten esimerkiksi ihmisoikeudet ja nii-

hin liittyvät sopimukset. Elämänkatsomustiedolle arvoperustaksi onkin muotoutunut vuonna 1948 ilmestynyt YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus, joka tuo esille oikeuden katsomusvapauteen. Tähän julistukseen ET uskontokuntiin sitoutumattomana oppiaineena voi sitoutua.

Oppiaineena elämänkatsomustieto määritellään oppiainekokonaisuudeksi, jonka tausta on hyvin monitieteinen. Matti Taneli (2004) määrittelee elämänkatsomustiedon monine taustatieteineen (uskontotiede, filosofia, sosiologia, psykologia, kulttuuriantropologia, estetiikka) oppiaineeksi, jossa näkyy yleissivistyksellisyys yhdistettynä eettiseen ja elämänkatsomukselliseen pohdintaan. Hän pitää elämänkatsomustietoa humanismin sanansaattajana. Taneli (2004, 111-112) esittää viitaten Kauppiin (2000), että humanistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on universaali ja omaa kokonaisvaltaisen sivistyksen, johon kuuluvat niin tavat, käytös, moraalit ja taide. Tanelin (2004) näkökulma elämänkatsomustiedon asetuvan koko yleissivistävän koulun opetus- ja kasvatustoiminnan keskiöön.

Salmenkiven (2003) mukaan se, että ET-oppilaille on määritelty yhteiseksi katsomukseksi YK:n ihmisoikeusetiikka, johon koko Suomen valtiokin on sitoutunut, on nerokas ratkaisu. Viitaten Lukion opetussuunnitelman perusteisiin (1994) (ks. Salmenkivi 2003, 38), Salmenkivi esittää elämänkatsomustiedon opetuksen hyvän ihmisen ihanteen perustuvan ihmisoikeusetiikkaan. Hän arvioi, että oppiaineen perustumisella eettiseen ajattelutapaan on ollut ratkaiseva vaikutus sen olemassaoloon. Mielenkiintoinen kysymys koskien elämänkatsomustiedon erityis- asemaa tietyille ihmisjoukkoille rajattuna oppiaineena onkin Salmenkiven (2003, 39) mukaan, että voiko ihmisoikeusetiikkaan sitoutuminen toteutua täysipainoisesti ja tasa-arvoisesti, jos osa oppilaista jää vaille ihmisoikeusetiikkaan sitoutuneen oppiaineen opetusta? Edelliseen viitaten hän päätyy korostamaan elämänkatsomustiedon oppisisältöjen tunnustusta kaikille oppilaille.

Elämänkatsomustiedolla on erityisluonne oppiaineena sen takia, että se on tietyn rajatun joukon katsomusopetusta. ET:a opetetaan koulussa evankelis-luterilaiselle sekä ortodoksiselle uskonnolle vaihtoehtoisena katsomusaineena. Muiden uskontojen kohdalla noudatetaan edellä esitettyjen uskontojen opetussuunnitelmien perusteiden periaatteita, mutta elämänkatsomustiedolle on laadittu omat

opetussuunnitelman perusteet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) määritellään elämänkatsomustiedon edustama sekulaari ihmiskuva seuraavasti: *Elämänkatsomustiedon opetuksessa ihmiset ymmärretään kulttuuriaan uusintavina ja luovina toimijoina, jotka kokevat ja tuottavat merkityksiä keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Opetuksessa katsomuksia, inhimillisiä käytäntöjä ja niitä koskevia merkityksiä pidetään yksilöiden, yhteisöjen ja kulttuuriperinnön vuorovaikutuksen tuloksina. Elämänkatsomustiedossa painotetaan ihmisten kykyä tutkia maailmaansa ja ohjata aktiivisesti omaa elämäänsä.* (POPS 2004, 216.)

Honkala (1999) esittää (Salmenkiven 2003 mukaan) että sekä elämänkatsomustiedon OPS-perusteissa että opettajankoulutuksessa akateeminen pääpaino on filosofialla. Myös Helsingin yliopiston uskonnon didaktiikan professori Arto Kallioniemi (2001) (ks. Salmenkivi 2003) arvioi ET:n monitieteiseksi katsomusaineeksi, joka profiloituu filosofiseksi (Salmenkivi 2003, 35). Jussi Kotkavirta (2003, 43) ei puolestaan profiloi elämänkatsomustietoa sen enempää lähemmäksi filosofiaa kuin kulttuuriantropologiaa, psykologiaa, etiikkaa, kirjallisuutta, kulttuuritutkimusta, sosiologiaa kuin estetiikkaakaan. Hän väittää, ettei ET perustu suoraan millekään tieteenalalle, vaan toteaa sen olevan käytännöllinen, itse kunkin oppilaan käytännöllistä identiteettiä rakentava oppiaine. Kysymys käytännöllisessä identiteetissä on siitä, miten kukin ihminen yksilönä elää ja toimii, miten kukin hahmottaa itseään ja ympäröivää maailmaa.

Elämänkatsomustiedon asema koulussa on koettu problemaattisena. Salmenkivi (2003, 38) kokee ET:n aseman uskonnolle vaihtoehtoisena katsomuksellisenä oppiaineena ristiriitaisena, koska se, etteivät oppilaat eivät kuulu mihinkään uskonnolliseen yhteisöön, ei muodosta ET -oppilaille yhtenäistä maailmankatso- musta. Katsomuksen käsite ei välttämättä olekaan paras mahdollinen vaihtoehto elämänkatsomustiedon oppiaineen määrittelemiseen, vaan esimerkiksi identi- teetti- ja eettinen kasvatus voisi olla parempi, esittää Salmenkivi (2013) (ks. myös Kotkavirta 2003; Tomperi 2003; 2004). Vaikka katsomismetaforaan sisältyy käsi- tys maailmankuvasta, metafora ei kuvaa kovin onnistuneesti merkityksellistä maailmassa olemista ja toimimista, mistä ET:ssa on kysymys, arvioi Salmenkivi

(2013). Katsomusaineen termi on kuitenkin jo niin vakiintunut, ettei sitä ole katsottu tarpeelliseksi lähteä muuttamaan nimenomaan uskontoaineiden ja elämänkatsomustiedon yhteisenä nimityksenä (ks. Sakaranaho & Salmenkivi 2009). Vaikka julkisuudessa on ollut esillä ajatus yhden katsomusaineen mahdollisuudesta, Salmenkiven (2013) mukaan elämänkatsomustiedon sidosryhmät kuten opettajajärjestö, Vapaa-ajattelijain liitto ja Suomen Humanistiliitto päätyvät kannattamaan nykyistä mallia. (Salmenkivi 2013; <http://et-opetus.blogspot.fi/>)

### **2.1.2 Elämänkatsomustiedon rooli katsomusaineena**

Elämänkatsomustiedon syntymisestä lähtien oppiaineen tarkoituksena on ollut opettaa koulun yleisestä uskonnon opetuksesta vapautetuille oppilaille elämänkatsomuksen perusteet ja antaa elämänkatsomukselle tarpeelliset tiedot ja taidot. Opetuksen lähtökohtana on ollut pyrkiä tukemaan oppilaan persoonallisuuden kehitystä edistämällä oppilaan valmiuksia käsitellä ja ymmärtää katsomuksellisia kysymyksiä, erityisesti humanistisia katsomuksia. (Peruskoulun opetuksen opas: Elämänkatsomustieto 1987.) Kotkavirta (2003, 47-48) painottaa, että elämänkatsomustiedon opiskelu on identiteettityötä, jonka päämääränä on hyvä elämä. Hän näkee ET:n opiskelun painopisteenä tarjota oppilaille tietoja ja välineitä tehdä työtä oman identiteetin kanssa.

ET-opetuksen tehtävänä on antaa oppilaalle aineksia kasvaa itsenäiseksi, suvaitseväiseksi, vastuulliseksi ja arvostelukykyiseksi yhteisönsä jäseneksi. Elämänkatsomustiedon opetus tukee kasvua täysivaltaiseen demokraattiseen kansalaisuuteen, joka globalisoituvassa ja nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa edellyttää eettisen ajattelu- ja toimintakyvyn kehittämistä, niihin liittyviä laaja-alaisia tietoja ja taitoja sekä katsomuksellisen ja kulttuurisen yleissivistyksen kartuttamista, esittää Satu Honkala (Honkala 2004, 52-53). Hän painottaa, että nyky maailmassa täysivaltaisen demokraattinen kansalaisuus edellyttää laaja-alaisia tietoja ja taitoja, oppilaan katsomuksellisen ja kulttuurisen yleissivistyksen kartuttamista sekä eettisen ajattelu- ja toimintakyvyn kehittämistä. Oppilaiden tulee kasvaa vapaiksi, tasa-arvoisiksi ja kriittisiksi hyvää elämää tavoitteleviksi tulevaisuuden tekijöiksi, Honkala toteaa.

ET:n rooli uskontokuntiin kuulumattomuuden kautta määrittyvänä uskonnon sekulaarina rinnakkaisaineena, jonka sisältöjen on sovittava kaikille ET -oppilaille, aiheuttaa Salmenkiven (2007) mukaan haasteita oppiaineen tehtävään koulussa (Salmenkivi 2007, 83, 86–87). Tuukka Tomperi (2003) näkee elämänskatsomustiedon maailmanhahmotustavan erikoislaatuisena suhteessa uskontojen hahmotustapaan. Tomperi (2004), Simola & Elo (1995) ja Salmenkivi (2007) esittävät, että lähtemisessä oppilaan omasta uskonnosta ei välttämättä ole lainkaan kysymys samasta asiasta kuin lähtemisessä oppilaan omasta identiteetistä ja elämismaailmasta. Sen takia elämänskatsomustiedossa lähdetään sekä historiallisesti että opetussuunnitelmallisesti oppilaan oman identiteetin, katsomuksen ja moraalin kehittymisen tukemisesta ja haetaan siihen sopivia taustatieteitä, joita voidaan tarvittaessa käyttää akateemisesta näkökulmasta valikoivasti. (Salmenkivi 2007, 86.) ET:n opetuksen voisikin nähdä olevan katsomuksellisesti monimuotoisempaa kuin uskonnon opetuksen.

Katsomuksellisen yleissivistyksen tavoitteena tulisi olla kasvattaa lapsia ja nuoria kykenemään elämään monikulttuurisessa yhteiskunnassa, tekemään itsenäisiä arvovalintoja, ottamaan yhteiskunnallista vastuuta ja osallistumaan kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen (Sakaranaho & Salmenkivi 2009, 460–461). Elämänskatsomustiedon erityislaatuisuus kasvatuksellinen asema katsomuksellisena oppiaineena näkyy Tomperin (2003) mukaan siinä, että se monitieteisenä oppiainekokonaisuutena pystyy kokoamaan yhteen sitä, mitä muut aineet hajottavat. Hänen mielestään ET pyrkii vastaamaan esimerkiksi informaatioyhteiskuntaa, taloudellista globalisaatiota, monikulttuurisuutta ja ekologisuutta koskeviin kysymyksiin. (Tomperi 2003, 24–25.) Myös Elo ym. (1997) (ks. Salmenkivi 2003) näkevät ET:n oppiaineena, jolla on herkkyyttä sopeuttaa oppiaineen tavoitteita ja sisältöjä nopeasti muuttuvaan maailmantilaan (Salmenkivi 2003, 39).

Tomperi (2003) on sitä mieltä, että katsomuskasvatuksen tehtävä on reagoida aikamme postmoderneihin haasteisiin, mikä vaatii sitä kehittymään koko ajan. Nykypäivän haasteisiin vastaaminen edellyttää Tomperin mukaan postmodernien käsitteiden, kuten muun muassa elämäntapa, kulttuurin eri määritelmät (nuoriso-, valta-, ala-, vasta-, jne.), identiteetti, arvostelukyky, sensibiliateetti, kommunikaatio tarkastelua. Opetuksellisesti elämänskatsomustiedon erityistehtävänä



on käsitellä sitä, mitä ”elämänkatsomus” tarkoittaa, miten se vaikuttaa, miten se rakentuu, mitä se pitää sisällään, miten sitä voi kriittisesti lähestyä ja tieteellisesti tutkia. (Tomperi 2003, 10.) Tomperi (2003, 25) painottaa, että katsomusaineen on tutkittava ristiriitaisia informaatiolähteitä kaikkialla. Hän nostaa täten medialukutaidon ja mediakriittisyyden elämänkatsomustiedon ydinalueeseen.

Katsomusaineilla on muista oppiaineista poikkeava lähtökohta. Kun monissa muissa oppiaineissa maailmaa jäsennetään jonkin tieteen- tai taiteenalan perusteella, katsomusaineissa lähtökohtana on puolestaan oppilaan oma tai hänen kotinsa näkökulma, oppilaan oma kasvu ja identiteetti tai uskonto, johon oppilas kuuluu. Toki muissakin aineissa pyritään tukemaan yksilön kasvua, identiteettiä, maailmankatsomusta ja eettistä arvostelukykä, mutta katsomusaineissa koulu tarjoaa apua oppilaan omalla elämänalueella. Siten katsomusaineissa, useimmissa tapauksissa muista oppiaineista poiketen, tarkastellaan monia keskenään ristiriitaisia ”totuuksia”. Katsomusaine terminä onkin melko tekninen. Kuitenkin varsinkin uskonnotomien piirissä suositaan kyseistä termiä, sillä usein päädytään puhumaan uskontoaineista, kuten esimerkiksi uskontotieto (ks. Helsingin eurooppalainen koulu, Opetus), esittää Salmenkivi (2013).

Perusopetuksessa elämänkatsomustiedon opetuksen kolme keskeisintä tavoitealuetta ovat kulttuurinen yleissivistys, ihmisoikeusetiikka ja ajattelun taidot (Honkala 2006, 112). Ajattelutaitojen opetus elämänkatsomustiedossa pohjaa filosofiaan opetusmenetelmiin, varsinkin filosofiseen dialogiin. Matthew Lipman on esittänyt, että ajattelutaitojen opettamista on mahdollista opettaa jo peruskouluikäisille. Ajattelu, joka usein oletetaan olevan yksityistä ja sisäistä, on mahdollista tuoda muiden tietoon filosofisen dialogin avulla. Näin ollen sitä voidaan yhdessä tutkia ja arvioida. Hänen kehittämänsä Filosofiaa lapsille –ohjelma kohdistuu oppilaan omaan kokemukseen ja hänen tarpeelleen merkityksellistää maailmaa. Ohjelmassa ajatusprosesseja tarkastellaan kriittisesti, mutta tärkeää on ymmärtää omaa ajattelua ennen kuin sitä lähdetään analysoimaan. (Elo & Morehouse 2003, 73-74.)

### 2.1.3 Elämänkatsomustiedon oppilasaines ja opettajat

Elämänkatsomustietoa opetetaan uskontokuntiin kuulumattomille oppilaille. ET-opetukseen voi huoltajan pyynnöstä osallistua myös jonkin muun uskontokunnan kuin evankelis-luterilaisen kirkon tai ortodoksisen kirkkokunnan jäsen, jolle omaa uskontoa ei opeteta. ET-oppilaiden kodit eivät edusta mitään yhteistä näkemyksellistä ajattelua, mistä syystä ET-opetus ei ole sitoutunut mihinkään katsomukseen. Keskeisin ero sekulaarin elämänkatsomustiedon ja eri uskontojen välillä on, että ET:ssa kaikki symboliset merkitykset maailmassa nähdään olevan ihmisen toiminnasta (yhteisöistä, kulttuureista, perinteistä, kielistä, uskomuksista, katsomuksista, käytännöistä, instituutioista jne.) lähtöisin. Tällaisista lähtökohdista ajateltuna, elämänkatsomustiedon opiskelijat muodostavat hyvin heterogeenisen joukon erilaisia elämänkatsomuksia. (Tomperi 2003, 16.)

Salmenkiven (2013) mukaan ET-ryhmien oppilasmäärät ovat kasvaneet vuosi vuodelta. Vuonna 2012 perusopetuksen 526 196 oppilaasta 20 805 opiskeli ET:tä. Hän pitää kiinnostavana sitä, että alakoulujen oppilasmäärän kasvu on ohittanut yläkoulujen oppilasmäärän kasvun. Alakoulun osuuden kasvu ja ET:n oppilasmäärän kasvun kiihtyminen voisivat viitata siihen, että kirkkoon kuulumattomien lasten määrä on lisääntynyt melko nopeasti. (Salmenkivi 2013.) Miika Kabata & Satu Honkala ovat kartoittaneet Helsingin kaupungin ET-opetusta vuonna 2003. Raportti osoitti, että helsinkiläisten koulujen keskimääräinen ryhmäkoko luokilla 7-9 oli 13 oppilasta ja luokilla 1-6 12 oppilasta. (Kabata & Honkala 2004, 124.)

Kabatan & Honkalan (2004, 124) raportissa huomiota herätti se, että usein ET-opetuksessa useita vuosiluokkia opetetaan samassa ryhmässä eli niin sanotuissa yhdysryhmissä. Sen lisäksi ryhmissä on usein merkittävä määrä erityisoppilaita ja maahanmuuttajaoppilaita. Ryhmäkoostumuksen moninaisuus ja oppilasmäärät saattavat asettaa ET-opetuksen opetusjärjestelyihin lisäkysymyksiä. Salmenkivi (2013) nostaa esille sen huomion, että ET-opetus on hyvin erilaista Helsingissä, pääkaupunkiseudulla ja muissa suurissa kaupungeissa sekä alueille, joilla on perinteisesti paljon uskonnottomia, verrattuna suureen osaan muuta Suomea. Varsinkin Helsingin näkökulmasta ET on hyväksytty, normaali ja

katsomusaineiden kentässä suuri aine, vaikka toki muuallakin ET on toiseksi suurin katsomusaine.

ET:n oppilasmäärät ovat suurempia kaupungeissa kuin maaseudulla, ja suurempia Etelä-Suomen läänissä kuin muualla Suomessa, huomauttaa Salmenkivi (2013). Esimerkiksi vuonna 2010 ET:n oppilasmäärä oli Helsingissä 12,4 % ja valtakunnallisesti 3,9 %. Opetushallitukselle laaditussa tuntijakotyöryhmäraportissa Tomperi (2009) toteaa merkittävän suuren vaihtelun kunnittain ja kouluittain. Hän toteaa, että Suomessa on olemassa kuntia, joissa on 0% ET-opiskelijoita, kun toisaalla on kouluja, joissa ET-ryhmät kasvavat kohtuuttoman suuriksi. (Tomperi 2009.) Vuoden 2003 lainsäädännön mukaan, silloin kun uskontokuntiin kuulumattomia oppilaita on vähintään kolme, pitäisi heidät automaattisesti ohjata ET-opetukseen kaikissa kunnissa. Salmenkivi (2013) toteaa, että kuitenkin yleensä vasta, kun oppilasmäärä nousee tarpeeksi suureksi tai kun vanhemmat ovat aktiivisia, opetuksenjärjestäjät alkavat noudattaa lakia.

Kabatan & Honkalan selvityksestä ET-opetuksesta Helsingin kaupungin kouluissa käy ilmi, että noin sadasta kahdestakymmenestä tutkimukseen osallistuneesta elämänskatsomustiedon opettajasta jopa yli puolet oli vailla oppiaineen minimikoulutusta. Kartoitettaessa perusteita ET-opettajaksi valikoitumiseen selvisi, että suuri osa varsinkin alakoulun ET-opettajista näyttää valikoituneen elämänskatsomustiedon opettamiseen pikemmin omasta halusta tai kiinnostuksesta kuin pätevydestä. Kabata & Honkala (2003) arvioivat, että opettajien kiinnostus ainetta kohtaan korvannee jossain määrin koulutuksellisia puutteita. (Kabata & Honkala 2004, 122-123.) Myös Markku Pyysiäisen (2000) katsomusaineita koskevassa 345 luokanopettajan kokemuksia tarkastelevassa tutkimuksessa jopa 80 % piti omia koulutuksessa saatuja valmiuksiaan elämänskatsomustiedon opettamiseen erittäin huonoina tai huonoina. Vuonna 1995-1996 tehty tutkimus on koko Suomen laajuinen otantatutkimus. (Pyysiäinen 2000, 84.)

Minimipätevyys opettaa elämänskatsomustietoa peruskoulussa suoritetaan Helsingin yliopistossa luokanopettajakoulutuksessa tarjottavalla ET:n didaktiikan peruskurssilla, jonka suuruus on 3 op. Elämänskatsomustiedon perus- ja aineopinnot ovat puolestaan monitieteinen opintokokonaisuus, joka koostuu käytännöllisen ja

teoreettisen filosofian, erityisesti etiikan ja yhteiskuntafilosofian opinnoista, uskontotieteen sekä sosiaali- ja kulttuuriantropologian opinnoista. Opinnoista vain yksi kurssi koskee ET:n didaktiikkaa. (Helsingin yliopisto; <http://www.helsinki.fi/et/index.htm>. Luettu 3.2.2015) Hajanaisen opintokokonaisuuden lisäksi haasteen elämäkatsomustiedon oppiaineen yksilölliselle profiloitumiselle muodostaa Niiniluodon (1995, 147) mukaan se, että suuri osa ET-opettajista on samalla myös uskonnon opettajia tai jonkun muun oppiaineen aineenopettajia.

Elämäkatsomustiedolla ei ole samanlaista akateemista tai kansainvälistä tieteellistä perinnettä kuin useimmilla muilla kouluaineilla. Ei ole olemassa erillistä elämäkatsomustietotiedettä ja sen tutkijoita, jotka kehittäisivät oppiaineen omaa profiilia. Elämäkatsomustietoon liittyvä tieteellinen tutkimus ja siihen perustuva opetus jakautuukin oppiaineen monitieteisen taustan eri tieteenaloille. Elämäkatsomustiedon aineenopettajan maisteritutkinnon, jossa pääaineena on teoreettinen tai käytännöllinen filosofia, on voinut opiskella vuodesta 1994. (Niiniluoto 1995, 147.) Viimeisen parinkymmenen vuoden aikana elämäkatsomustiedon tutkintovaatimuksissa ja opiskelijamäärissä on tapahtunut merkittäviä muutoksia. ET:n ryhmäkokojen kasvaessa vuosi vuodelta tarvitaan myös lisää päteviä ET-opettajia.

Elämäkatsomustiedon opettajan käsitys elämäkatsomustiedon taustasitoumuksista vaikuttaa opettajan käsityksiin oppiaineen luonteesta. Koska elämäkatsomustiedon taustatieteet eivät tarjoa maailmankatsomuksellisiin kysymyksiin ehdottomia auktoriteetteja, ET:n opettaja joutuu tilanteeseen, jossa häneltä vaaditaan pätevyyttä tarkastella järkipäisesti kantaansa katsomuksellisiin ja moraalisiin ongelmiin, esittää Niiniluoto (1995, 146). Hän toteaa, että ET-opettajien oletetaan olevan aktiivisia ihmisiä, jotka seuraavat itse politiikan, aatteiden, tieteen, taiteen ja kirjallisuuden kehitystä. Ahonen (2006, 239) nostaa esille haasteen opettajien oletetusta perehtyneisyydestä kaikkiin elämäkatsomustiedon tieteisiin ja niiden retoriikasta, jolla saada aikaan toivottua diskurssia ET-opetukseen.

#### 2.1.4 Elämäkatsomustieto perusopetuksen opetussuunnitelmissa

Opetushallituksen tehtävänä on laatia peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. OPS- perusteet normittavat perusopetusta ja lukiokoulutusta. Opetussuunnitelman luonne asettaa oppiaineen tavoitteille ja sisällöille oletuksia oppiaineen niin sanotuista taustatieteistä. Kuten jo aikaisemmin on käynyt ilmi, elämäkatsomustiedolla ei ole vakiintunutta historiaa ja asemaa takanaan, vaan sen opetussuunnitelman ja näin myös opetuksen taustana toimivat muun muassa kansainväliset YK:n sopimukset. Heinlahti ja Elo (2003, 6-7) ovat sitä mieltä, että ilman vakiintunutta taustatiedettä elämäkatsomustiedon oppiaineen alaa, roolia ja menetelmiä määrittävällä opetussuunnitelmalla on hyvin suuri merkitys.

Vastuu itse opetussuunnitelmien käytännön toteutuksesta lankeaa kuitenkin kuntien, opetusvirastojen ja koulujen kontolle. Sakaranaho ja Salmenkivi (2009, 462) esittävät, että jatkuvat muutokset opetettavissa katsomusaineissa ja niiden oppilasmäärissä mutkistavat opetusjärjestelyjä ja lisäävät kuntien työtaakkaa, minkä takia Kuntaliitto (ks. Sakaranaho & Salmenkivi 2009) on esittänyt toivomuksen siirtymisestä kaikille yhteisen katsomusaineen opetukseen kouluissa. Salmenkivi (2003, 86-87) toteaa huomioiden elämäkatsomustiedon erityisluonteen, että hyvin erilaisistakin lähtökohdista tarkastellen vallitsee kohtalainen yksimielisyys elämäkatsomustiedon nykyisten sisältöjen hyödyllisyydestä ja tärkeydestä kaikille oppilaille. Hänen mukaansa myös Helsingin yliopiston uskonnon didaktiikan professori Kallioniemi (ks. Kallioniemi 2001) on päätenyt korostamaan elämäkatsomustiedon oppisisältöjen tärkeyttä kaikille oppilaille.

Tomperi (2003, 24) näkee elämäkatsomustiedon kasvatuksellisen vahvuuden juuri siinä, että opetussuunnittelijalla ja opettajalla on vapaus tutkia oppiaineluonnetta ilman tiedeperinteen asettamia rajoituksia. Honkala (2006, 113) kokee myös, että oppiaineen nuoruus on toiminut jopa pedagogisena etuna, koska opetuksen joustavilla linjauksia on pystytty vastaamaan yhteiskunnan muuttuviin haasteisiin. Hän näkee, että opettajilla on erinomaiset mahdollisuudet pedagogiseen kehittämistyöhön. Salmenkivi (2003, 39) nostaa esille kuitenkin elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmiin kohdistuvan haasteen. Aiheellinen kysymys hänen mielestään on, miten elämäkatsomustiedon opetussuunnitelma vastaa

muutoksiin koskien katsomuksellisia muutoksia. Myös maailmantilaa koskevat muutokset, jotka ovat tapahtuneet tai tulleet havaittaviksi edellisten opetussuunnitelmien perusteiden jälkeen, ovat suuri haaste elämänkatsomustiedon opetussuunnitelmille.

Opetussuunnitelmatekstin ja todellisuuden välille voi syntyä kuilu sen vuoksi, että yleisiin tavoitteisiin ja arvoihin kirjataan yleviä ihanteita, jotka eivät kuitenkaan lopulta päädy osaksi koulun arkea. Koska opetussuunnitelma muodostetaan oppiaineiden sektoroimana, oppiaineet helposti keskittyvät vain omiin ainekohtaisiin tavoitteisiinsa, esittää Tomperi (2003, 10). Hän näkee, että suomalaiselle opetussuunnitelmalliselle perinteelle on ollut tyypillistä oppisisällön nostaminen keskeisimmäksi kysymykseksi ohi tavoitteiden tai oppikokemusten oppilaslähtöisen tarkastelun. Samalla opetussuunnittelun lähtökohtana on ainejakoisessa järjestelmässä ollut itse oppiaine taustoittavine tieteenaloineen. Toisin sanoen opetus on sidottu oppiaineiden tieteenalaperinteisiin ennen opetuksen yhteiskunnallista kytkentää tai toisaalta oppimis- ja persoonallisuusteoreettista pohdintaa. (Tomperi 2003, 13.)

Elämänkatsomustiedon opetuksen perehtyneet kasvatusalan asiantuntijat Satu Honkala, Kimmo Sundström & Ritva Tuominen (2013) painottavat, että ET-opetuksessa oppilas rakentaa omaa suhdettaan maailmaan ja itseensä, jolloin maailmaa ei voida käsitellä valmiiden katsomusten tai kulttuuristen mallien tarjoamana. He esittävät, että ET-opetuksessa käsitellään ja tutkitaan oppilaiden itsensä kokemia ongelmia ja herättämiä kysymyksiä sekä pohditaan heitä kiinnostavia asioita. Opetussuunnitelman sisällöt tulee täten sovittaa kyseessä olevan opetettavan ryhmän oppilaiden esiin nostamiin teemoihin.

Opettajan tehtävänä on muodostaa oppisisällöt opintokokonaisuuksia, joiden tulee sisältää aineksia seuraavista sisältöalueista *Ihmissuhteet ja moraalinen kasvu, Yhteisö ja ihmisoikeudet, Ihminen ja maailma* sekä *Itsetuntemus ja kulttuuri-identiteetti*. Vuosittain käsiteltävät sisällöt voivat vuorotella opetusryhmien koostumuksen mukaan. Vuosiluokilla 1-5 opettajan tavoitteena on edistää oppilaan pyrkimystä etsiä ja rakentaa identiteettiään ja elämänkatsomustaan ja sen myötä oppia hahmottamaan kokonaisuuksia, kasvaa kohtaamaan epävarmuutta

ja kehittää taitojaan ilmaista itseään, kehittää arvostelukykyyään ja kykyään eettiseen toimintaan ja oppia huomaamaan, kohtaamiensa arkipäivän tilanteiden eettiset ulottuvuudet ja käyttämään eettisen ajattelun taitoja ja katsomuksellista harkintaa, tutustua ihmisoikeuksien, suvaitsevaisuuden, oikeudenmukaisuuden ja kestävä kehityksen periaatteisiin ja oppia kantamaan vastuuta itsestään, toisista ihmisistä, yhteisöstä ja luonnosta sekä tutustua lähiympäristönsä katsomuksiin ja kulttuureihin. (POPS 2004, 216.)

Tämä tutkimus pyrkii tarkentamaan Perusopetuksen opetussuunnitelmaan kirjattuja tavoitteita. Seuraavaksi tarkastelen miten aikaisemmissa tutkimuksissa on tarkastelu sisältö-alueeseen *Itsetuntemus ja kulttuuri-identiteetti* liitettyjä teemoja: Kuka olen ja mitä osaan, elämänvaiheet ja toiveet, erilaisia elämäntapoja, suvaitsevaisuus ja monikulttuurisuus, suomalainen kulttuuri ja suomalaiset kulttuurivähemmistöt, maailman kulttuuriperintö, elämäkatsomus, uskomus, luulo, tieto ja ymmärrys, erilaisia elämän- ja maailmankatsomuksia. (POPS 2004, 217.) Tässä tutkimuksessa painotetaan kulttuuri-identiteetin käsityksiä postmodernista näkökulmasta, johon ET oppiaineena pyrkii vastaamaan. Käsitteiden opettamisen tueksi on oleellista tarkastella miten itse käsitettä kulttuuri-identiteetti on esitelty teoreettisesti.

## 2.2 Mitä kulttuuri-identiteetillä tarkoitetaan?

Kulttuuri-identiteetti koostuu kahdesta käsitteestä, kulttuurista ja identiteetistä. Molemmat käsitteet ovat siinä mielessä hankalia, ettei niiden merkityksestä jae-  
taan monenlaisia tulkintoja. Kulttuuri-identiteettiä on määritelty hyvin monen eri  
tarkastelukulman kautta ja monen eri tiedekentän sisällä. Suomen Kulttuuriperin-  
tökasvatus seuran tutkija Saija Benjamin (2014, 63) toteaa, että yleisesti katsoen  
”kulttuuri” viittaa pikemminkin useiden ihmisten jakamaan laajaan kokonaisuus-  
teen, kun taas ”identiteetti” on jotain henkilökohtaista ja ainutlaatuista.

Tässä luvussa selvennän kulttuuri-identiteetin käsitettä tarkastelemalla ensin ny-  
kypäivän käsityksiä kulttuurista, identiteetistä ja lopulta pyrin tarkentamaan mihin  
tässä tutkimuksessa viitataan, kun puhutaan kulttuuri-identiteetistä. Tarkastelu-  
kulma on monitieteinen, sillä elämäntiedon viitekehys itsessäänkin on  
monimuotoinen. Elämäntiedon taustatieteinä voidaan pitää niin filosofiaa,  
uskontotiedettä, sosiaali- ja kulttuuriantropologiaa, sosiologiaa, sosiaalipsykolo-  
giaa, politiikan teoriaa kuin mediatutkimustakin. Valotan täten identiteettitarkas-  
telua jossain määrin yhteiskuntatieteiden näkökulmasta, mutta olen kuitenkin pyr-  
kinyt painottamaan kulttuuri-identiteettinäköyksissä kasvatusta koskevia tutki-  
muksia.

### 2.2.1 Käsityksiä kulttuurista

Kulttuurin käsitettä on tarkasteltu ja kuvailtu paljon, mutta yhtä kaiken kattavaa  
määritelmää ei löydy, jonka kaikki tutkijat ja tieteilijät hyväksyisivät. Benjamin  
(2014, 60) Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seurasta esittää, että yleiskie-  
lessä kulttuurilla tarkoitetaan sellaisia tapoja, käytäntöjä, kieliä, arvoja ja maail-  
mankatsomuksia, jotka määrittävät ihmisryhmää esimerkiksi kansallisuuden, et-  
nisyyden, alueen tai yhteisen mielenkiinnonkohteen perusteella. Hän viittaa filo-  
sofina ja kulttuurintutkijana tunnettuun A.K Appiahiin (2005,125), joka korostaa  
kulttuuria koko ihmiselämää läpäisevänä asiana. Appiah (2005) (Benjaminin  
2014 mukaan) näkee kulttuurin olevan arvojen, uskomusten ja käsitteiden moni-  
mutkainen järjestelmä, ikään kuin viitekehys, joka asettaa yksilön kuvitteellisuu-  
delle rajat. (Benjamin 2014, 61.)



Monikulttuurisuutta tutkinut James A. Banks (2006, 73–76) on identifioinut kuusi kulttuuria muovaavaa pääelementtiä tai osatekijää, jotka voidaan tunnistaa ja erottaa kaikista kulttuureista.

1. Arvot ja käyttäytyminen

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

2. Kieli ja murteet

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

3. Sanaton viestintä

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

4. Kulttuurinen tietoisuus

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

5. Perspektiivi, maailmankuva ja viitekehys

Tietyt näkökannat voivat olla ohjeellisia ja tyypillisempiä joissain ryhmissä kuin toisissa.

6. Samastuminen

Samastuminen tiettyyn ryhmään tarkoittaa kuuluvuuden tunnetta ja ryhmän arvojen, kiinnostuksenkohteiden ja tavoitteiden sisäistämistä. Samastuminen voi olla voimakasta tai heikkoa yksilöstä riippuen. (Benjamin 2014, 61-62).

Kulttuurin erikoistutkija Pasi Saukkonen (2014) Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seurasta viittaa kulttuurin käsitteellä sosiologis-antropologisesta näkökulmasta tietyssä yhteisössä vallitseviin arvoihin, normeihin ja ideaaleihin sekä näitä

ilmentäviin tapoihin ja traditioihin. Kulttuurin käsitteen taakse kuitenkin hänen mukaansa kätkeytyy paljon erilaisia helpommin ymmärrettävissä ja määriteltävissä olevia taustatekijöitä, elementtejä ja ilmenemismuotoja, joihin usein viitataan puhuttaessa kulttuurista. Onkin tärkeitä aina selventää, mistä oikein puhutaan kun puhutaan kulttuurista. (Saukkonen 2014, 17-18.)

Kulttuurin käsite onkin menettänyt merkitystään sen aikaisemmassa merkityksessään. Yhteiskunnan monimuotoistuminen haastaa käsittelemään kulttuureja epäyhtenäisinä (heterogeenisinä) eikä yhtenäisinä (homogeenisinä), esittää interkulttuurisuutta eli kulttuurienvälisyyttä tutkinut Martine Abdallah-Preteille Pariisin yliopistosta. Hänen mukaansa kulttuuri voidaan nähdä olevan pikemminkin sitä tarkastelevan henkilön muodostama ja jatkuvasti muuttuva sosiaalinen konstrukto kuin objektiivinen käsitys todellisuudesta. (Dervin 2013, 105; Abdallah-Preteille 1999, 18.) Abdallah-Preteille ehdottaa kulttuurin käsitettä korvattavaksi käsitteellä kulttuurisuus (culturality), sillä hänen mielestään kulttuurin käsite ei enää riitä kuvaamaan jatkuvia muutoksia yhteiskunnassa. Kulttuurisuus kuvaisi hänen mielestään paremmin kulttuurien joustavaa, muuttuvaa ja dynaamista luonnetta. Kulttuurisuudella viitataan siihen tosiseikkaan, että kulttuurit muuttuvat yhä kasvavassa määrin ja että ne suurelta osin perustuvat muunnoksille, yhteen-sulautumisille ja manipulaatioille, esittää Abdallah-Preteille. (em. 2006, 479.)

Appiah (2005) esittää (Benjaminin 2014 mukaan), että käsite kulttuuri voi viitata sekä laajempaan viitekehykseen että tietyn rajatumman ryhmän kulttuuriin. Kulttuuri voi siis viitata yleiseen tapa-, käsite-, ja arvojärjestelmään, mutta toisaalta kulttuuri voi myös viitata alakulttuuriin, eli johonkin ryhmään yhdistettäviin ominaisuuksiin ja elämäntyyliin, kuten romanikulttuuriin, homokulttuuriin, hip-hopkulttuuriin tai vaikkapa latinokulttuuriin. (Benjamin 2014, 66.) Kulttuurienvälisyyttä tutkinut Fred Dervin (2013, 105) näkeekin, että kulttuurierojen sijaan mielenkiintoisempaa on tarkastella sitä, miten kulttuureista ja kulttuurieroista puhutaan, miten niitä luodaan vuorovaikutustilanteissa ja miten niitä käytetään eri ryhmiä erottavina symboleina. (Dervin 2013, 105.)

### 2.2.2 Identiteetti-käsitteen merkityksiä

Identiteetti on moniulotteinen ja abstrakti käsite, jota on vaikea määritellä empirisesti. (Benjamin 2014, 58.) Perinteisesti psykologiassa identiteetillä eli minuudella ajatellaan itsestä luotua eheää kuvaa, jolle ominaista on jatkuvuuden tunne ja itsensä samana kokeminen. Psykologi Erik H. Eriksonin (1959;1980) psykososiaalisen kehitysteorian mukaan yksilön identiteetti kehittyy koko elämän ajan yksilön kokemien haasteiden pohjalta. Erikson näkee yksilön identiteetin jakautuvan minän identiteetin lisäksi sosiaaliseen identiteettiin, johon liittyy yksilön rooli sosiaalisena toimijana suhteessa muihin ihmisiin. Hän puhuu yksilöllisen identiteetin rinnalla myös jaetuista kollektiivisista identiteeteistä, kuten kansallisesta identiteetistä. Modernin psykologian uranuurtajan William Jamesin kirjoituksissa korostuu pikemminkin yksilön tietoisuus, tuntemukset ja kokemukset omasta yksilöllisyydestä ja jatkuvuudesta. (Himberg ym. 2000, 98; Saukkonen 2014, 15.)

Sosiologi Zygmunt Bauman (2004) näkee, että perinteiset käsitykset identiteeteistä ovat läpikäymässä murrosta. Nykypäivän yhteiskuntia, varsinkin länsimaissa, kuvastavat nopeat muutokset sekä globaalisesti että ihmisten elämäntavoissa. Individualismi, luova ajattelu, monipuoliset valinnanmahdollisuudet sekä sosiaalinen ja kulttuurinen vuorovaikutus vaikuttavat yksilöiden elämään yhä enemmän. Ihmiselämä ei ole yhtä stabiilia ja paikallaan pysyvää kuin aikaisemmin, mikä vaatii identiteettikäsitteen uudelleenmuotoilua. (Hokkanen 2002, 61-62, 68). Tänä päivänä identiteetti ei ole enää joksikin syntymistä ja jonakin olemista, vaan joksikin tulemista, esittää kulttuurintutkija Stuart Hall (1999, 20). Hänen myöhäismoderni käsitys identiteetille on, että identiteetti ei ole yhtenäinen vaan pirstoutunut ja muodostunut moninaisesti erilaisista, usein toisiaan risteävistä ja myös toisilleen vastakkaisista diskursseista, käytännöistä ja positioista. (Hall 1999, 250.)

Tällä hetkellä vallitseva näkemys identiteetistä humanistissa tieteissä ja yhteiskuntatieteissä on, että se ei ole pysyvä ja muuttumaton. Yksilöllä nähdään olevan erilaisia identiteettejä eri tilanteissa ja eri aikoina. (Dervin 2013, 117.) Viitaten Seweryn & Smagacziin (2006, 20) Benjamin (2014, 59) esittää identiteetin muodostuvan yksilön erilaisista rooleista (sukupuoli, yhteiskuntaluokka, sosiaalinen

asema), sosiaalisesta ympäristöstä (maa, etninen ryhmä, uskonto) ja siitä, kuinka toiset ihmiset meidät näkevät. Kulttuurintutkija Appiah (2005, 268) (Benjaminin mukaan) kokeekin, että yksilö rakentaa omaa identiteettiänsä aktiivisesti ja subjektiivisesti, mutta jatkuvasti suhteessa toisiin. Viitaten Bucholtz & Halliin (2005) Benjamin (2014) esittää, että identiteetti on jotain, joka muodostuu sosiaalisen toiminnan ja erityisesti kielen kautta. (Benjamin 2014, 59, 60.)

Poikkitieteellisestä perspektiivistä nähtynä identiteetti on itsensä esittämistä ja yhdistelmä yksilön luomia mielensisäisiä representaatioita. Yksilön kyky merkityksellistää kokemaansa määrittää hänen ymmärrystä maailmassa olemisesta. (Benjamin 2014, 59; Dervin 2013, 98) Hall (1999, 20) näkee, että ihmisen identiteetti syntyy hänen määritellessään ja representoidessaan itseään häntä ympäröivissä kulttuurisissa järjestelmissä. Identiteetti muotoutuu ja muokkautuu myös jatkuvasti suhteessa niihin tapoihin, joilla häntä itseään representoidaan. Hän esittää, että pikemminkin kuin että identiteettiä voisi käsitellä loppuun vietyinä tosiasiana, se tulisi ymmärtää ”tuotannoksi”, joka muotoutuu sen esittämisen prosessissa. Se, mitä sanotaan, sanotaan aina jossakin kontekstissa, jostakin asiasta. (Hall 1999, 223.)

Yhteenvedon voidaan esittää viitaten interkulttuurisuutta tutkineeseen Eerika Hokkaseen (2002, 68), että identiteetti on muuttumassa löydettävästä objektista fiktiiviseksi tuotannoksi, pysyvästä jatkuvaksi muutokseksi, paikallisesta prosessiksi ja yhteisöllisestä yksilölliseksi. Identiteettikäsitteiden moniselitteisyydestä keskustellaan paljon, mutta käsitysten muuttaminen on hidasta ja hankalaa. Identiteettiä pohditaan edelleen samojen käsitteiden avulla, vaikkakaan niiden riittämättömyys uudenlaisten sosiaalisten rakenteiden keskellä on tunnustettu. (Hall 1999, 246, Hokkanen 2002, 68.) Globaalit vaikutteet ja kulttuurisen moninaisuuden lisääntyminen ovat tuoneet perinteisten paikallisten identiteettien rinnalle myös maailmanlaajuisten globaalien identiteettien tarkastelun. (Hokkanen 2002, 68.) Seuraavassa luvussa tarkastellaan syvällisemmin yksilön kulttuuri-identiteettiin liitettyjä kysymyksiä, joihin sisältyy vahvasti käsitys sekä yksilön paikallisuudesta että globaalisuudesta.

### 2.2.3 Kulttuuri-identiteetin monet muodot

Identiteetti käsitteen tavoin kulttuuri-identiteetti on hyvin monisäikeinen ja jatkuvasti muokkautuva entiteetti, ja siksi sitä on vaikea kuvailla yksiselitteisesti. Kulttuuri-identiteetin kohdalla oleellista onkin, miten todellisuutta tulkitaan. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisussa (2013) kulttuuri-identiteetti määritellään tutkija Karmela Liebkindiin (1994, 22) viitaten tunteeksi kuulua johonkin ryhmään, jossa käyttäytyään samalla tavoin, puhutaan samaa kieltä ja jonka maailmankatsomus perustuu yhteiselle arvopohjalle, menneisyydelle ja traditiolle. Kulttuuri-identiteettiä tarkastellessa on kuitenkin hyvä huomioida, ettei se ole synonyymi etniselle tai kansalliselle identiteetille. (Benjamin 2013, 122.)



Kuvio 1. Monisäikeinen kulttuuri-identiteetti mukailen Benjaminin (2013, 123) mallia

Käsitteen kulttuuri-identiteetti sisälle mahtuu monia erilaisia osatekijöitä, kuten voimme havaita kuvioista 1. Yksilön kulttuuri-identiteettiin liitetään Benjaminin (2013, 123) mukaan sukupuoli, kodin kulttuuri, maa/ alue/ valtakulttuuri, etnisyys/ ulkonäkö, uskonto, kieli, seksuaalisuus, yhteiskuntaluokka, erityisyys (esim. vamma), ammatti, alakulttuurit/ harrastus. Usein kirjallisuudessa ja tutkimuksissa esimerkiksi etnisellä identiteetillä ja kulttuuri-identiteetillä tarkoitetaan samaa asiaa. Tässä tutkimuksessa etnisyys on kuitenkin vain yksi kulttuuri-identiteetin osatekijöistä.

Kulttuuri-identiteetin käsite itsessään on mutkikas, sillä niin sanottujen erinäisten kulttuuristen maisemien (mm. sukupuoli, seksuaalisuus, etnisyys, luokka) muuttuminen pirstoutuneiksi horjuttaa modernin ihmisen käsitystä itsestään yhtenäisenä subjektina. Hall (1999) puhuu kulttuuri-identiteetin sijasta kulttuurisista identiteeteistä eli niistä identiteettiemme puolista, jotka liittyvät siihen, että kuulumme joihinkin selvärajaisiin etnisiin, rodullisiin, kielellisiin, uskonnollisiin tai kansallisiin kulttuureihin. (Hall 1999, 19-20.) Viitaten Halliin (1995) Benjamin (2013, 122) esittää, että kulttuuri-identiteetin käsitys, että se on sidoksissa johonkin tiettyyn maantieteelliseen sijaintiin, on muuttunut maahan- ja maastamuuton sekä monikulttuuristen perheiden myötä. Hokkanen (2002, 63) toteaa, että nopean urbanisaation ja muuttoliikkeen seurauksena vähemmistöryhmistä on tullut yhä keskeisempi puheenaihe ja näkyvämpi osa yhteiskuntaa.

Identiteetti muokkaantuu yksilöiden ryhmäjäsennyksien mukaan, ja sen mukaan kuinka paljon he kokevat samastuvansa tai etäännyvänsä kyseiseen ryhmään. Benjamin (2014, 69) painottaa, että ihmisen halutessa samastua ryhmään hän pyrkii vahvistamaan itsessään niitä piirteitä, jotka yhdistävät hänet ryhmään ja halutessaan etäännyä siitä, hän taas korostaa eroja itsensä ja ryhmän välillä. Jokainen ryhmä, johon yksilö kuuluu, muokkaa hänen identiteettiään ja vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä. (Benjamin 2014, 69.) Viitaten monikulttuurisuuskasvatuksen professoriin James A. Banksiin (2006, 72–77, 132–136) Benjamin (2014, 69) muistuttaa, että yksilöt ovat hyvin erilaisia yhden kulttuuriryhmän sisällä, joten mitään yhtä ryhmää edustavaa kulttuurista roolimallia ei ole olemassa. Ryhmän jäsenten välisiä samankaltaisuuksia tulisikaan liioitella ja siten luoda yhteinäis-harhaisia yleistyksiä liittyen kulttuurisiin ryhmiin.

Hall (1999) esittää (Benjaminin 2014 mukaan), että se, miten vahvasti yksilö identifioituu eli tunnistautuu tai samaistuu johonkin kulttuuriryhmään saattaa vaihdella eri elämänvaiheiden ja tilanteiden mukaan. On esimerkiksi vaikeaa erotella kuinka paljon yksilön identiteettiin vaikuttavat hänen etnisyytensä, ryhmäjäsennyttensä tai kansallistunteensa, sillä nämä limittyvät toinen toisiinsa muodostaen keskeisen osan yksilön omakuvasta. (Benjamin 2014, 66.) Benjamin (2014, 73) esittää, että yksilön määrittäminen ryhmään on problemaattista myös siksi, ettei

ulkopuolelta voi tietää, kuinka vahvasti yksilö on todellisuudessa samaistunut ryhmään. Ei myöskään ole itsestään selvää, että kaikilla ryhmillä on määriteltävissä minkäänlaista yhtenäistä kulttuuria.

Hall (1990, 225) näkee, että kulttuuri-identiteetti rakentuu kertomusten kautta, joiden avulla ihminen voi ymmärtää itseään ja löytää paikkansa. (Benjamin 2014, 64.) Kulttuuri-identiteetti nähdäänkin jatkuvasti kehittyvänä, hybridisenä ja dynaamisena elementtiä, joka rakentuu sosiaalisessa kanssakäymisessä ja suhteessa elettyihin kokemuksiin. Viitaten moniin tutkimuksiin (ks. esim. Kraus 2006, Kiang & Fuligni 2007, Grimshaw & Sears 2008, Navarrete & Jenkins 2011) Benjamin (2014) esittää, kuinka kulttuuri-identiteetti mielletään elämänpituisiksi prosesseiksi. Identiteetin luonteen kehittyvänä ja alati muuttuvana allekirjoittavat Hallin lisäksi myös esim. Bauman (1996), Bhabha (1996), Appiah (2005). (Benjaminin 2014, 64-65 mukaan.)

Sosiologinen yksilökäsitys heijastaa Hallin (1999, 21-22) esittämänä modernin maailman mutkikkuutta ja tietoisuutta siitä, että yksilön käsitys itsestään ei ole täysin autonominen vaan muodostuu suhteessa ”merkityksellisiin toisiin”, jotka välittävät yksilölle tämän maailmankatsomuksen arvot, merkitykset ja symbolit eli kulttuurin. Sosiologiassa yleinen näkemys on, että yksilön identiteetti muodostuu minän ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa. Tällainen ”interaktiivinen” käsitys identiteetistä ja minästä on, että yksilöllä on sisäinen ydin tai olemus, joka on ”tosi minä” tai ydinminä, mutta se muotoutuu ja muokkautuu jatkuvassa dialogissa ”ulkopuolella” olevien kulttuuristen maailmojen ja niiden tarjoamien identiteettien kanssa. (Hall 1999,21-22.)

Tänä päivänä yksilöiden on mahdollista valikoida kulttuurista informaatiota omien kiinnostuksenkohteidensa ja muuttuvien elämäntilanteidensa mukaan vapaasti valitsemistaan viitekehysistä, eikä vain omien ryhmäjäsenyyksiensä ehdoilla (etnisyys, uskonto, jne.), esittää interkulttuurisuuteen erikoistunut tutkija Martine Abdallah-Preteille (2006, 475–479). (Benjamin 2014, 66.) Nykymaailmassa varsinkin erilaiset alakulttuuriryhmät muokkaavat vahvasti yksilön kulttuuri-identiteettiä. Muiden kulttuuriryhmien lailla myös alakulttuuriryhmät ovat moninaisia, mutkik-

kaita ja muuttuvia kokonaisuuksia. (Benjamin 2014, 69.) Helsingin yliopiston monikulttuurisuuskasvatuksen professori Fred Dervin (2011, 8) painottaa (Benjaminin 2014, 68 mukaan), että puhuessa yksilöiden kulttuuri-identiteeteistä tulisi keskittyä tarkastelemaan sitä moninaisuutta, jotka tekevät meistä jokaisesta ainutlaatuisen, sen sijaan, että tarkasteltaisiin kulttuuri-identiteettiä johonkin ryhmään kuulumista yhdistävänä tekijänä.

#### **2.2.4 Minuus ja toiseus**

Interkulttuurisuuskasvatuksen paradigman mukaan yksilön minä rakentuu kanssakäymisessä muiden kanssa. Interkulttuurisuuskasvatuksen ja kulttuurienvälisen kommunikaation tutkimuksessa ei kysytäkään, mikä on ihmisen ihmisten kulttuuri-identiteetti vaan miten ihmiset rakentavat ja esittävät kulttuuri-identiteettiään. (Dervin 2013, 98-99.) Puhuttaessa kulttuuri-identiteetin esittämisestä, korostuu sosiaalipsykologiassa sekä psykologiassa käytetty termi representaatiot. Representaatiot tulevat esiin minän, toisen ja maailman välisissä suhteissa ja niitä käytetään luomaan eroja meidän ja muiden välille. (Dervin 2013, 98.)

”Toiseuttaminen” (othering) on yksi sosiaalisista representaatioista. Toiseuttaminen tarkoittaa Dervinin (2013, 101) mukaan toisen ihmisen tai ryhmän asettamista objektin asemaan sen sijaan, että näkisimme hänet tai heidät itsenäisinä ja monipuolisina toimijoina. Abdallah-Preteille (1986) toteaa (Dervinin 2013, 109 mukaan) yksilön rakentavan kulttuurista identiteettiään aina, kun on yhteydessä muihin ihmisiin. Lamminmäki-Kärkkäinen (2002) esittää yksilön sosiaalisen identiteetin konstruktivisen luonteen refleктоimisen mahdollisuutena purkaa toiseutta kokemuksellisesti ja käsitteellisesti. Toisaalta hän näkee toiseuden sisältävän voimakkaan emotionaalisen latauksen mahdollisesti jopa vaikeuttavan avointa vuorovaikutusta. (Lamminmäki-Kärkkäinen 2002, 72.) Toisen henkilön kohtaamiseen tulee sisältyä hänen mukaansa ymmärtämisen aktiivinen tavoittelu. Ymmärtäminen kohdistuu sekä henkilöön kulttuurisena subjektina että tämän toimintaan, jossa oleellista on hyväksyä hänen ihmisarvonsa. Kohtaaminen voi siksi mahdollistaa eettisen keskustelun, jossa voidaan päästä keskustelemaan toiminnan hyväksymisen kriteereistä. (em. 2002, 79-80.)



Toiseuttamista käytetään Dervinin (2013, 101-102) mukaan luomaan illuusiota yhdenmukaisuudesta, korostamaan eroja ja näin ollen vahvistamaan omaa identiteettiä. Psykoanalytikko Julia Kristeva on pohtinut teoksissaan (ks. esim. 1988) minuutta ja toiseutta ja kannustaa hyväksymään omassa itsessämme olevaa vierautta ja monimuotoisuutta, jotta voisimme nähdä helpommin monimuotoisuuden toisissa. Päivi Naskali (2004, 62) näkee elämänkatsomustiedon eettisenä tehtävänä toisen kunnioittamisen ja kunnioittavaan kohtaamiseen pyrkimisen. Hän korostaa ET:n viitekehyksessä länsimaisen filosofian edustamaa pyrkimystä ymmärtää Toiseutta. Kyky tunnistaa samanlaisuus ja erilaisuus on hänen mielestään ymmärtämisen edellytys. (Naskali 2006, 63.)

Dervinin (2013) mukaan jokainen meistä on toinen, koska elämme muiden ihmisten kanssa. Jokainen meistä sisältää erilaisuutta ja monimuotoisuutta. Lamminmäki-Kärkkäinen (2002, 74) esittää, että toiseus on toisille tuotettu identiteetti, joka määrittelee sitä, mitä kaikkea ”minä” tai ”me” emme ole, jolloin siihen liitetäänkin usein kielteisiä sävyjä. Onkin huomionarvoista todeta, että yhteiskunnassa toiseuteen liittyy hierarkioita: joitain toisia saatetaan pitää muita toisia parempana. Yksittäisinä tapauksina erilaisuus voidaan hahmottaa myönteisenä yksilöllisyytenä, moninaisuutena, mutta silloin, kun erilaisuus näyttää olevan usealle henkilölle yhteistä, se saatetaan kokea kielteisenä toiseutena. (em. 2002, 75.)

Yksilöiden erojen ja erilaisuuden kautta määrittyy heidän ainutlaatuisuutensa ja yksilöllisyytensä, joka määrittelee heidän identiteettiään, esittää Hokkanen (2002, 68). Eron ja samuuden käsitteiden tärkeyden identiteetin muodostuksessa tunnustaa myös Lamminmäki-Kärkkäinen (2002, 74). Postmodernien yhteiskuntien ja arvojen muuttumista tutkinut sosiologi Zygmunt Bauman esittää, että postmodernin ihmisen haasteena on kestää oman minän muutoksia, jolloin ilmiönä on itseän takertuminen ja liiaksi oman identiteetin ja kulttuurin suojamuurien taakse asettuminen. (Dervin 2013, 102.) Postmodernin pirstaloitumisen myötä erilaisuus alkaa kuitenkin olla yhä myönteisempi ilmiö, jota edesauttaa viestintä- ja kulkuvälineisen mahdollistama maailmanlaajuinen yhtenäisyys, esittää Lamminmäki-Kärkkäinen. Hän kokee, että moninaisuutta korostava sosiaalista maailmanlaajuisuutta merkitsevä globaali identiteetti perustuu samanlaiseen yhteisyyden tunteeseen kuin modernistiset yhteisöidentiteetitkin. (em. 2002, 75.)

## 2.3 Kasvatus, kehitys ja kulttuuri-identiteetti

### 2.3.1 Kulttuuri-identiteetin kehitys

Yhteiskunnallisella tasolla kulttuuri-identiteetin kysymyksiä on nostettu keskustelun alle yhä enemmän. Yli maiden rajojen tapahtuvien muuttoliikkeiden sekä globaalin liikkuvuuden yleistyessä kulttuuri-identiteeteistä ja etnisistä identiteeteistä puhutaan jatkuvasti, joten teemat ovat hyvin ajankohtaisia. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuissa (2013; 2014) tarkastellaan kulttuurisesti kestäväää toimintaa ja keskiöön on nostettu varsinkin lasten kulttuuri-identiteetin kehitys. Kulttuuri-identiteetin kehitys on kuitenkin hyvin monitulkintainen aihe ja siihen viitataan myös puhuttaessa yksilön etnisen identiteetin kysymyksistä.

Kulttuuri-identiteetin kehitykseen kietoutuu useiden kulttuuristen ryhmien jäsenyys. Näiden moninaisten kulttuuristen ryhmien esiin tuominen on oleellista oman kulttuurisen viitekehyksen löytymiselle. Puhuttaessa esimerkiksi suomalaisuudesta, useimmat valtakulttuuriin ja etniseen enemmistöön kuuluvat henkilöt käsittävät olevansa tietyn maan kansalaisia, mutta he eivät välttämättä tiedosta kuuluvansa myös tiettyyn etniseen ryhmään, jonka arvot, normit ja käyttäytymistyylin he ovat sisäistäneet, esittää Benjamin (2014, 76). Hän tuo esille huomion, että jo pienillä lapsilla on käsitys siitä, mihin ryhmiin he kuuluvat. Kehittyessään he alkavat vähitellen samaistua useampiin ryhmiin tai henkilöihin, joko tietoisesti tai tiedostamattaan.

Kun tarkastellaan lapsen kehittyvää kulttuuri-identiteettiä, on oleellista huomioida, että lapsen maailmassa vaikuttavat voimakkaasti lapsen sukupuoli, kodin ja asuin maan kulttuuri sekä harrastukset. Näiden kautta lapsi määrittää maailman kuvaansa sekä käsitystä itsestään. Lapsen identiteetti rakentuu ja kehittyy vahvasti kotiympäristössä. Vuosien aikana yksilö alkaa tiedostaa kuka minä olen. Yksilön tietoisuudesta esimerkiksi sukupuolestaan, fyysisestä ulkomuodostaan, perheen arvoista sekä muista kulttuuri-identiteettiin liitetyistä tekijöistä (ks. tarkemmin luku 2.2.3.) kehittyy pikku hiljaa yksilön identiteetti, käsitys omasta itsestä ja paikasta tässä maailmassa, esittää Benjamin. (em. 2013, 124.)

Kulttuuri-identiteetin kehitys voidaan nähdä alkavan jo aivan lapsuudesta saakka. Pienet lapset ovat pitkään kykenemättömiä tiedostamaan omaa tai muiden etnisyttä. Benjamin (2014) arvioikin, että ilman kasvatuksen tarjoamaa tukea tai kokemuksia he saattavat jäädä tälle tietämättömyyden tasolle. Erityisesti etnisiin vähemmistöihin kuuluville lapsille olisi tärkeää tulla tietoiseksi omasta etnisyydestä, sillä heidän on ensin samaistuttava positiivisesti omaan etniseen ryhmäänsä, jotta he pystyisivät myöhemmin luomaan myönteisen ja selkeän kansallisen identiteetin, arvioi Benjamin. (em. 2014, 76.) Oman etnisyyden tiedostamisen tärkeys koskee kuitenkin myös valtakulttuuriin kuuluvia lapsia. Benjamin (2013, 124) kokee, että valtakulttuuriin kuuluvan lapsen kulttuuri-identiteetti vahvistuu, kun hän tutustuu esimerkiksi kotimaansa historiaan, kansantaruihin ja maantieteeseen ja voi kokea olevansa yksi lenkki monien sukupolvien ketjussa.

Etninen identiteetti ja kulttuuri-identiteetti kehittyvät ajan kuluessa yksilön tutkiessa ja pohtiessa etnisyyden merkitystä omassa elämässään, esittää lasten etnistä sosiaalistumista tutkinut Sean Phinney (1990, 502) (Benjaminin 2014 mukaan, 76). Benjaminin (2014) mukaan lapsuudessa kulttuuri-identiteetti on vielä selkiintymätön identiteetti, jossa perheen arvoja ja asenteita omaksutaan. Kouluiässä tietoisuus omasta etnisyydestä kasvaa ja kenties syntyy eroja kodin ja ympäristön välittämässä kuvassa omasta etnisestä ryhmästä. Nuoruus on oman etnisyyden tutkimisen aikaa ja selkiinnyttämistä. Kehityksen myötä hyväksytään tosiasioita ja toisia kulttuurisia ryhmiä, ja aikuisuudessa saavutetaan realistisempi kuva myös omasta ryhmästä. (Benjamin 2014, 77.)

Benjamin (2014, 78) esittää viitaten lasten rasismia tutkineeseen Frances Aboudiin (1987), että lapsi oppii tunnistamaan muita etnisiä ryhmiä noin 7-8-vuotiaana. Tietoisuus vaihtelee tietysti sen mukaan, kuinka paljon lapsi on kohdannut erilaisuutta elämässään. Lapset, jotka eivät lainkaan kohtaa erilaisuutta koulussa tai asuinympäristössään, eivät useinkaan ymmärrä kuuluvansa itsekkin etniseen ryhmään. Etninen tietoisuus kehittyy kontaktien, kokemusten ja kognitiivisten taitojen karttuessa, arvioi Phinney (1987, 18) (Benjaminin 2014, 78 mukaan).

Kouluvuosinaan lapsi sosiaalistuu valtakulttuurin arvomaailmaan. Valta- tai kansalliskulttuuri välittyy lapsille tarinoiden ja traditioiden kautta. Koulussa lapsi ryhtyy arvioimaan ja vertaamaan kulttuuriaan ja etnisyyttään altistuessaan muiden mielipiteille. Kouluilla on merkittävä rooli mielikuvien synnyttämisessä ja ylläpitämisessä. Opettaja on tärkeässä asemassa, koska oppilaat aistivat herkästi syrjinnän ja asenteet erilaisuutta ja vähemmistökulttuureja kohtaan. Sanat ja määritelmät, joita opettaja käyttää, on harkittava huolellisesti puhuttaessa tietyistä ryhmistä tai kulttuureista. (Benjamin 2014, 80-81.)

Loppujen lopuksi kulttuuri-identiteetti on yksilön luomisprosessi ja jatkuvaa tasapainottelua ympäröivän maailman ja oman sisäisen minän välillä, esittää Hokkanen (2002). Etenkin maahanmuuttajanuorten elämässä kahden sukupolven välinen ero voi olla merkittävä, jos vanhemmilla on vahvat perinteet kotimaasta, josta nuorella ei ole minkäänlaista omakohtaista kokemusta. Nuoret sopeutuvat ympäröivään maailmaan ja oppivat sen sosiaaliset vaatimukset löytämällä tasapainon vanhemmilta opittujen arvojen ja muuttuvien olosuhteiden väliltä. (Alasuutari 1989, 71.) Nuorten on ymmärrettävä prosessinomainen oman identiteetin muodostaminen ja luotava omat arvot tälle pohjalle. (Hokkanen 2002, 64.)

### **2.3.2 Kulttuuri-identiteetin kehityksen tukeminen**

Kasvatuksen tarjoamia kokemuksia sekä mahdollistamaa tukea voidaan pitää merkittävinä lapsen kulttuuri-identiteetin kehitykselle. Millaisten tavoitteiden suunnassa lapsen kulttuuri-identiteettiä tuetaan ja tulisi tukea esimerkiksi nykykoulussa? Tutkittaessa eurooppalaisten valtioiden asennoitumista erilaisuutta kohtaan on noussut esiin tarve kehittää kaikkien yhteiskunnan jäsenten monikulttuurista osaamista ja -taitoja (ERICarts 2008, Benjaminin 2014, 90 mukaan). Monikulttuurisella osaamisella viitataan kulttuurisen tietoisuuden sekä kulttuuristen taitojen kehittämiseen. Tutkimusraportissa korostetaan sekä valtaväestön, vähemmistöjen että maahanmuuttajien kulttuurisen tietoisuuden ja -taitojen kehittämistä. Oleellinen kehittämispiste erilaisuuden kohtaamisessa on avarakatsei-

suuden lisäämisessä sekä stereotyyppien ja ennakkoluulojen kyseenalaistamisessa. Myös valtaväestön jäsenten olisi hyvä pohtia "toiseuden" kokemuksia ja oppia tunnistamaan toiseutta myös itsessään. (Benjamin 2014, 90.)

Suomalaisessa yleissivistävässä koulutuksessa suomalaisen kulttuurin monimuotoisuuden huomioiminen ja oppilaan kulttuuri-identiteetin tukeminen ovat virallisen opetussuunnitelman tavoitteita (POPS 2004). Benjamin (2014) muistuttaa, että opetussuunnitelman tavoitteella oppilaiden kulttuuri-identiteetin tukemisesta ei tarkoiteta ainoastaan kulttuuritaustaltaan vähemmistössä olevien oppilaiden identiteetin tukemista, vaan tärkeää on myös, että valtaväestöön kuuluvat suomalaislapset saavat mahdollisuuksia miettiä, minkälainen heidän kulttuuri-identiteettinsä on ja minkälaisista asioista se koostuu. (em. 2014, 93, 125.) Jokainen yhteiskunnan jäsen kuitenkin kohtaa erilaisuutta ja etsiytyessä erilaisiin ryhmiin elämänsä aikana opettelee monikulttuurista osaamista ja kulttuurisia taitoja. Oman kulttuuri-identiteetin kehittäminen ja sen tukeminen kasvatuksella alkaakin jo lapsuudessa ja päivähoidossa yksilön kohdatessa itsestään ja lähipiiristään erilaisia ihmisiä. (Benjamin 2014, 68.)

Kulttuuri-identiteetin kehityksen tukemisella ymmärretään helposti tarve tukea erityisesti vähemmistöryhmien identiteetin kehitystä uudessa kulttuuriympäristössään. Benjamin (2014) esittää tärkeäksi, että juuri vähemmistöryhmien identiteetin kehityksen tukeminen nostetaan erityiseen asemaan, sillä heidän identiteetti-kehitykseensä vaikuttavat selvemmin sosiaaliset valta-asetelmat verrattuna valtaväestöön. (Benjamin 2014, 90.) Kuitenkin viitaten etnistä identiteettiä tutkineisiin Juang & Syediin (2010) Benjamin (2013, 125) muistuttaa, että valtaväestön lapsien kulttuuri-identiteetti saattaa usein jäädä hämärän peittoon, koska he mieltävät helposti itsensä "tavallisiksi", eivätkä siten joudu kohtaamaan toiseutta itsessään. Benjamin nostaa esiin, että suomalainen kulttuuri on usein suomalaisille jotain itsestään selvää ja normaalia, ettei sen olemassa oloa edes tiedosteta. (Benjamin 2013, 125-126.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että lasten ja nuorten kannustaminen tutustumaan omaan kulttuuri- tai etniseen taustaansa vahvistaa heidän kulttuuri-identiteettiään ja kuuluvuuden tunteitaan. Vahva kulttuuri-identiteetti ja itsetuntemus puolestaan

parantavat asenteita muita etnisiä ryhmiä ja kulttuureja kohtaan. (ks. Whitehead et al. 2009, 134 Benjaminin 2014, 92 mukaan.) Kehittämällä lasten ja nuorten omaa kulttuuri-identiteettiä on huolehdittava siitä, että kehitetään heidän myönteisiä tunteita myös muita kulttuureja kohtaan. Koulujen opetussuunnitelman tavoitteet kumpuavat suomalaisesta ja eurooppalaisesta perinteestä sekä useimmiten vahvasti länsimaalaisesta kulttuuriperinnöstä. Benjaminin mukaan vaarana kouluopetuksessa on, että liian kapea-alaisella kulttuurisella ajattelumallilla vahvistetaan ”me” ja ”muut” ajattelutapaa, jolloin saatetaan sulkea osan oppilaista kulttuurinen ajattelumalli opetuksen ulkopuolelle. (Benjamin 2013, 128.)

Kasvattajan kuten opettajan roolia monikulttuurisuuden teemojen käsittelijänä voidaan tarkastella monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta. Amerikkalaisen monikulttuurisuuskasvatuksen uranuurtajan James A. Banksin (ks. 2004b, 2006) mukaan yksilöiden on mahdollista kehittää kulttuuri-identiteettiään avoimemmaksi ja kulttuurisesti tiedostavammaksi. Hän näkee koulukasvatuksen mahdollisuudeksi arvioida kunkin oppilaan identiteetin kehitysvaiheen, auttaa heitä pääsemään kulttuurisen tietoisuuden seuraavalle tasolle ja sitä kautta löytämään oman kulttuuri-identiteettinsä ja myönteisemmän asenteen erilaisuutta kohtaan. Monikulttuurisuuskasvatuksen tärkein tavoite on uudistaa kouluja siten, että oppilaille etnisestä tai sosio-ekonomisesta kulttuurista huolimatta tarjotaan tasa-arvoista koulutusta. (Banks 2006; Benjamin 2014, 94.)

Kulttuurisen moninaisuuden teemoja on tarkasteltu monikulttuurisuuskasvatuksen lisäksi myös interkulttuurisuuskasvatuksen (intercultural education) eli kulttuurienvälisen kasvatuksen näkökulmasta. Interkulttuurisuuskasvatuksen paradigmat halutaan korostaa, ettei kulttuurien kohtaamisessa oleellista ole määrittellä kulttuureja yksi- tai monikulttuurisiksi vaan oleellisempaa on kulttuurisen kanssakäymisen, kohtaamisen ja kommunikaation. Kulttuurienvälisyydessä korostetaan erityisesti yksilön toimintaa, kun pyrkimys on toiseuden hyväksymiseen. Abdallah-Preteille (2006) esittää, että koska nykyisin kulttuurien tutkimuksessa yhä vähemmän painotetaan kulttuuria jonain syntyneenä tai rakentuneena muotoseikkana, korostuu yksilön rooli toimijana ja kulttuurin muokkaajana. Vahvasti ulottuvuudeksi nostetaan yksilön rooli vuorovaikuttajana. Kulttuurienväli-

sessä kasvatuksessa tutkittavaksi alueeksi nostetaan pragmatiikka eli toiminnan taidot, kuten dialogisuus ja toinen toisiltaan oppiminen. Abdallah-Preteille (2006) nostaa myös toiseuden (the Other) käsitteen merkittäväksi tutkittaessa kulttuurista moninaisuutta.

Seuraavissa luvuissa tarkastelen kulttuuri-identiteetin kehitystä ja kehityksen tukemista yksilön kulttuurisen tietoisuuden sekä kulttuuristen taitojen kehittämisen näkökulmasta. Ottaen huomioon kasvatustieteellisen näkökulman tarkastelen teemoja muun muassa monikulttuurisuuskasvatuksen sekä interkulttuurisuuskasvatuksen tutkimusten pohjalta. Lisäksi esittelen kulttuuri-identiteetin kehityksen tukemista ajankohtaisten suomalaisesta viitekehyksestä tehtyjen tutkimusten avulla. Kasvatuksen kentälle sijoittuvat tutkimukset koskevat niin kulttuurisen tietoisuuden kuin kulttuurisen osaamisen kehittämistä. Tässä tutkimuksessa oleellista on tarkastella tutkimuksia alakouluikäisen lapsen ja alakouluopetuksen näkökulmasta.

### **2.3.3 Kulttuurisen tietoisuuden kehittäminen**

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) asettamat kasvatuksen tavoitteet pyrkivät antamaan tilaa erilaisuudelle ja hyväksymään yhteiskunnan monimuotoisuuden. Opettajan rooli on tukea oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentamista ja aktiivista osallisuutta sekä suomalaisessa yhteiskunnassa, oppilaan omassa kieli- ja kulttuuriyhteisössä että kansainvälistyvässä maailmassa (POPS 2004, 12). Benjamin (2013) esittää, että OPS:n (2004) tavoitteen takana on useita kansainvälisiä tieteellisiä tutkimuksia. Esim. Whitehead & al. tutkimuksessa (2009) esitetään Benjaminin (2013, 121) mukaan, että paremmin oman kulttuuri- taustansa tuntevat lapset omaavat vahvemman kulttuuri-identiteetin, mikä vaikuttaa lasten itsetuntoon ja sitä kautta hyvinvointiin. Tietoisuus omasta kulttuuri-identiteetistä on edellytys myönteisten asenteiden syntymiselle muita kulttuureja ja etnisiä ryhmiä kohtaan.

Viitaten James A. Banksiin (2006) Benjamin (2014) esittää, että positiivinen samaistuminen omaan kulttuuriin on tärkeää ja tämä koskee niin etniseen vähemmistöön kuin valtaväestöön kuuluvia lapsia. Oman kulttuurin esittely turvallisessa

ympäristössä opettajan avustamana kasvattaa vähemmistöön kuuluvan lapsen etnistä tietoisuutta ja auttaa lasta näkemään oman yhteisönsä myönteisessä valossa. Näin myös lisätään valtakulttuuriin kuuluvien lasten tietoisuutta omasta kulttuuristaan. Tämä auttaa lapsia käsittämään oman kulttuurinsa yhtenä muiden joukossa. (Benjamin 2014, 76.)

Tomperi (Laineen 2014 mukaan) esittää tärkeäksi huomioksi, että kulttuureiden tarkasteluun liittyy kyseenalaistamattomia määreitä, kuten yhtenäinen kansalliskulttuuri tai yhtenäinen kansakunta. Tomperi (2009) painottaa kulttuuri-identiteettien rakentamisessa juuri oman historian ja yhteiskunnan ymmärtämistä. Hän kokee kasvatuksessa tarpeelliseksi purkaa ”me” ja ”muut”- ajattelumalleja sekä kuvitelmia yhtenäiskulttuurista. Hän päätyy korostamaan kulttuurien tarkastelussa yhteiskunnassa vaikuttavia osa- ja alakulttuureja, jotka yhdistävät ja erottavat ihmisiä (kieli, kulttuuriperinteet, etnisyys, maailmankatsomukset, uskonnot, asuinpaikat jne.). (Laine 2014, 145.)

Käsiteltäessä nykypäivän suomalaisten oppilaiden kulttuuri-identiteettiä Benjamin (2014) nostaa esille sen tärkeän huomion, että moni lapsi on lähtökohtaisesti kaksikulttuurinen, kun toinen vanhemmista on suomalainen ja toinen ulkomaalaistaustainen. Suomen kaksikulttuuristen perheiden liiton Duo-projektin mukaan (ks. Benjamin 2014, 124) monikulttuurisissa perheissä elää Suomessa noin 250 000 ihmistä ja määrä kasvaa jatkuvasti. Näillä oppilailla on suomalaisen kulttuuriperinnön lisäksi myös toinen kulttuuriperintö ja kotikieli, joiden merkityksellisyttä lapselle ei voi väheksyä. Myös heidän kulttuuri-identiteettinsä rakentamista täytyy tukea. (Benjamin 2014, 124-125.)

Miten kulttuureista sitten kannattaisi puhua? Kulttuureista puhutaan usein kuvailuvaan sävyyn, joka mahdollistaa helposti ennakkoluulojen syntymisen, sillä se perustuu useimmiten yksipuoliselle tietoudelle. Korostettaessa ryhmien välisiä eroavaisuuksia hälvennetään usein yksilöllisyyttä ryhmän sisällä ja vähennetään mahdollisuuksia määritellä itse itsensä omista lähtökohdista käsin (ks. Abdallah-Preceille 2006, 477). (Benjamin 2014, 68.) Varsinkin kun yksilö joutuu arvioimaan identiteettiään uudessa kulttuurissa, esimerkiksi maahanmuuttajana, on



oleellista, että hän saa tehdä sitä vapaasti valitsemassaan viitekehyksessä, esittää Abdallah-Preteille (2006) Benjaminin (2014, 91) mukaan.

Benjamin (2013) esittää kasvattajan työlle oppilaan kulttuuri-identiteetin tukijana tavoitteeksi että lapsen annetaan itse määritellä itsensä. Hän kehottaa huomioimaan jokaisen lapsen moninaisena ja rakentamaan oppilaiden identiteettiä huomioiden monimuotoisuuden liittyen sukupuoleen, harrastuksiin ja uskontoon, asuinympäristöön ja koko elämän kirjoon. Benjamin (2013) painottaa kulttuuri-identiteetin tukemisessa juuri identiteettiä. Kasvattajan työn keskiöön hän nostaa Abdallah-Preteilleen (2006) viitaten luottavaisen suhteen luomisen, jokaisen lapsen erityisyyden näkemisen ja lapsen kehittyvän identiteetin tarkastelun pintaa syvemmillä. (Benjamin 2013, 122.)

Kulttuurisen tietoisuuden kehittämistä voidaan tarkastella Banksin (2004b) monikulttuurisuuskasvatuksen viiteen ulottuvuuteen liittyvien teemojen avulla. Nämä ulottuvuudet ovat sisällön eheyttäminen, tiedon konstruoiminen, ennakkoluulojen vähentäminen, koulukulttuurin ja sosiaalisten rakenteiden vahvistaminen sekä oikeudenmukaisuuspedagogiikka. Tärkein tavoite näiden ulottuvuuksien tarkastelussa on tietysti se, että kasvattajien tulee itse olla perillä ja tiedostaa kaikkien ulottuvuuksien teemat omassa toiminnassaan sekä pystyä erottamaan niiden ilmeneminen eli opettajan oma monikulttuurinen tietoisuus. (Banks 2006, 4.)

Monikulttuurisuuskasvatuksen ensimmäisen ulottuvuuden eli sisällön eheyttämisen ulottuvuuden kohdalla Banks korostaa sitä perustavanlaatuista lähtökohtaa, että monikulttuurisuuskasvatuksen tulisi näyttäytyä sen kasvatuskontekstissaan kaikkea sisältöä läpäisevänä teemana sekä kaikkia kasvatukseen osallistuvia sitovana kasvatusalueena. Opetuksen sisällön eheyttämisessä oleellista ovat ne tavat, joilla kasvattajat tuovat esiin esimerkkejä ja käsityksiä kulttuureista ja etnisyydestä sekä millä tavalla erilaisia kulttuureihin liittyviä käsitteitä ja ilmiöitä puretaan. (Banks 2006, 8-9.)

Tiedon konstruoimista koskevassa ulottuvuudessa Banks painottaa sitä, kuinka kaikki tieto rakentuu erilaisista kulttuurisista lähtökohdista. Tiedon konstruoimisen prosessi pitää sisällään kasvattajan harjoittamat opetusmenetelmät, aktiviteetit

sekä esittämät kysymykset, joiden perusteella pyritään ymmärtämään, tutkimaan sekä määrittelemään kulttuurisia oletuksia, näkökulmia sekä purkamaan ennakoasenteita koskien kulttuurista tietoa. (Banks 2006, 9.) Tieto heijastaa aina tiedon luojan asemaa sekä näkemyksiä ja uskomuksia elämästä. Oleelliseksi tavoitteeksi tämän ulottuvuuden kohdalla tuleekin olla kasvattajan pyrkimys kasvatata kriittisyyteen ja ajatteluntaitojen kehittämiseen. (Banks 2006, 10-11.)

Kolmas Banksin ulottuvuuksista on ennako-luulojen vähentäminen, joka linkittyy vahvasti aikaisempaan ulottuvuuden tiedon konstruoimisesta ja sen läpinäkyväksi tekemisestä. Banks näkee, että kasvattajan tulisi pyrkiä tietoiseen ohjaamiseen kohti ennakkoluulojen vähentämistä ja positiivisten asenteiden erilaisuutta kohtaan kehittämistä. Kun puhutaan tietoisesta ohjaamisesta, on otettava tarkasteluun jälleen kerran kasvattajan omat representaatiot ja niiden tietoiseksi tekeminen. Kasvattajan on hyväksyttävä ja tultava tietoiseksi siitä, että hänen omaksumansa tieto ja sen perusteella luodut representaatiot maailmasta ja muista ihmisistä ovat sidoksissa hänen taustansa ja omaksumiinsa käsityksiin ”toisista”, itsestä, erilaisista ihmisistä sekä erilaisuudesta yleensä. (Banks 2006, 12.)

Neljäs ulottuvuus on oikeudenmukaisuuspedagogiikka. Oikeudenmukaisuuden pedagogiikan tulisi ohjata opettajan työtä eettisenä periaatteena. Kasvatuksen ja opetuksen lähtökohtana tulisi olla jokaisen oppilaan tarpeet ja taustat. Keskeisinä arvoina kasvattajaa tulisi ohjata reiluus ja tasapuolisuus. Jokaiseen kasvatettavaan tulisi suhtautua hänen yksilöllisten ansioidensa mukaan sekä hänen kulttuurisen taustansa lähtökohtien ohjaamana. Banks esittää, että tutkimusten mukaan, jos opettaja on tietoinen oppilaidensa kulttuurisesta taustasta, arvoista, kielestä ja oppimistyyleistä, oppilaiden suorituskyky ja motivaatio oppimiseen paranevat (Banks 2006, 15-16.)

Kasvattajalla ja opettajalla tulisi olla tietynlainen eettinen oikeudenmukaisuuden periaate, joka ohjaa hänen toimintaansa ja arviointiaan kasvatus- ja opetustyössä. Kasvattajan tulisi suhtautua jokaiseen yksilöön siten, että hän kannustaa tätä koko potentiaalinsa hyödyntämiseen ja esiin tuomiseen. Myös Atjonen

(2007) painottaa, että ketään yksilöä ei saisi asettaa eriarvoiseen asemaan suhteessa muihin esimerkiksi hänen sukupuolensa, ikänsä, etnisen taustansa, sosioekonomisen asemansa perusteella. (Atjonen 2007, 34, 45.)

Viides ja viimeinen ulottuvuus on koulukulttuurin ja sosiaalisten rakenteiden muuttaminen ja vahvistaminen. Banks nostaa tämän ulottuvuuden kohdalla tärkeäksi tavoitteeksi kaikkien oppilaiden menestymisen. Hän kehottaa kasvattajan kohdistamaan huomiota eri ryhmien väliseen vuorovaikutukseen, sosiaaliseen ilmapiiriin sekä asetettuihin odotuksiin yksittäisen oppilaan oppimista kohtaan. Tavoite Banksin mallissa on, että koulun toiminta-kulttuuria pystyttäisiin muuttamaan kaikkien oppilaiden mahdollisuudet huomioon ottavaksi. Hän painottaa, että itse koulu tulisi nähdä sosiaalisena konstruktiona, jonka sisällä vaikuttavat erilaiset roolit ja sosiaalisesti rakentuneet käsitykset vuorovaikutustilanteista ja toiminnasta. (Banks 2006, 16.)

Lamminmäki-Kärkkäinen (2002, 81) esittää kasvamisessa kohtaamaan erilaisuutta oman ja muiden kulttuuri-profiiliin ja siihen liittyvien mikrokulttuurien tiedostamista. Toista ihmistä kohdatessa erilaisuuden ei tulisi hahmottua yksilön toisuuden vaan moninaisuuden kautta, jäsenneyksi oman ja toisen kulttuuri-profiiliin mikrokulttuurien kautta. Yksilön mikrokulttuuria määrittää Lamminmäki-Kärkkäisen mukaan esimerkiksi yksilön sukupuoli, uskonto, perhetausta, koulutus jne. Mikrokulttuurit edustavat samalla yksilön sosiaaliseen identiteettiin liitetyjä viiteryhmä. Yksilön kulttuuri-profiili puolestaan muodostuu näistä yksilön sosiaalisen identiteetin viiteryhmistä eli mikrokulttuureista. (Lamminmäki-Kärkkäinen 2002, 76.)

#### **2.3.4 Kulttuurisen osaamisen kehittäminen**

Yhteiskunnallisella tasolla kulttuuri-identiteetin kysymyksiä on nostettu keskustelun alle yhä enemmän. Kansainvälisesti tutkittaessa asennoitumista erilaisuutta kohtaan on korostettu jokaisen yhteiskunnan jäsenen monikulttuurisen osaamisen ja monikulttuuristen taitojen kehittämistä. (ERICarts 2008, Benjaminin 2013, 90 mukaan). Interkulttuurisuuskasvatuksessa painotetaan yksilön toiminnallista roolia monimuotoisissa kulttuurisissa tilanteissa ja puhutaan interkulttuurisesta

oppimisesta ja osaamisesta. Kulttuureja tulkitaan kulttuurin tutkimuksen tavoin konstruktivistisesti ja yksilöiden nähdään rakentavan ja luovan kulttuuria vuorovaikutuksessa.

Interkulttuurista osaamista on määritelty mahdollisuudeksi toimia erilaisten ihmisten kanssa huomioiden heidän yksilöllisyytensä ja erilaisuutensa. Voidaan puhua myös erilaisuuden kohtaamisesta. Interkulttuurista oppimista tutkinut Katri Jokikokko (2010) toteaa interkulttuurisen osaamisen eli kompetenssin olevan yksilön kykyä toimia käytännössä, joka edellyttää tietoa, asennetta ja taitoa. Hän jakaa interkulttuurisen oppimisen kolmentyyppiseen oppimisen prosessiin: muutokselliseen, kokemukselliseen ja sosiokulttuuriseen prosessiin.

Oppimisen muutoksellisen prosessin kautta yksilö tulee viitaten Mezirowiin (2000; 2009) sekä Tayloriin (1998) tietoiseksi omista ja muiden tiedostamattomista oletuksista, uskomuksista sekä emotionaalisista reaktioista ja alkaa ymmärtää näiden huomioiden tarpeellisuutta tulkitessaan muita, esittää Jokikokko. Erityisen tärkeää muutoksellisessa prosessissa on tulla tietoiseksi siitä, miten yksilön oma yhteisö ja tausta vaikuttavat hänen uskomuksiinsa. Tällaisen reflektiivisen toiminnan avulla yksilö voi alkaa ymmärtää ja kunnioittaa muita kulttuureita ja pystyy näkemään maailmaa toisin silmin, painottaa Jokikokko viitaten mm. Andreotti & Souzaan (2008) sekä Bredellaan (2003). (Jokikokko 2010, 30-31.) Kuten Taylor (1994) (Jokikokon 2010 mukaan) toteaa, yksilössä tapahtuu muutosta vasta hänen ollessaan hänen omia uskomuksiaan haastavassa kulttuurienvälisessä yhteydessä toisten kanssa, esimerkiksi keskustelussa toisin ajattelevan henkilön kanssa. (Jokikokko 2010, 32-33.)

Jokikokon mukaan interkulttuuriseen osaamiseen tarvitaan myös kokemuksellista oppimista. Viitaten Kolbiin (1986) kokemuksellinen oppiminen voidaan kuvata tiedoiksi ja taidoiksi, joita saavutetaan välittömän osallistumisen kautta jonkin toimintaan tai tilanteeseen. Kolb ajattelee Mezirowin (1991) tavoin (Jokikokon 2010 mukaan), että oppiminen tapahtuu jonkin tilanteen aiheuttaman sytyttimen ja siitä kumpuavan reflektion kautta. (Jokikokko 2010, 34.) Myös Laminmäki-Kärkkäinen (2002, 79-80) näkee interkulttuurisessa osaamisessa tärkeäksi kokemuksellinen avaamisen, joka mahdollistaa empatian toista henkilöä

kohtaan. Myös toiseutta voidaan lähteä käsittelemään purkamalla osiksi se kokemus, se diskursiivinen maailma, jossa havaintoja tulkitaan, esittää Lamminmäki-Kärkkäinen. (em. 2002, 79.)

Oppimisen sosiokulttuurinen prosessi ottaa huomioon myös toiset ihmiset oppimisen prosessin toimijoina. Sosiokulttuurista oppimista voidaan katsoa olevan esimerkiksi yhteistoiminnallinen oppiminen, yhteistoiminta sekä pareittain tehtävä yhteistyö, jotka nähdään osana sosio-konstruktivistista oppimisen paradigmaa. Edellisissä interkulttuurisen oppimisen prosesseissa korostettiin yksilön kognitiivisen reflektion prosessia, mutta sosiokulttuurisessa prosessissa painotetaan sitä tosiasiaa, että oppimisen kokemukset tapahtuvat aina jossain tietyssä yksilön, yhteisön ja kulttuurisen kontekstin jakamassa tilanteessa. (Jokikokko 2010, 35.)

Lave & Wengerin (1992) esittävät Jokikokon (2010) mukaan, että ymmärrystä tapahtuu pikemminkin osallistavassa oppimiskokemuksessa muiden kanssa kuin kognitiivisesti yksilön mielessä. Ryhmä, jossa oppimista tapahtuu, nähdään erottamattomassa asemassa yksilöiden oppimisprosessissa. Voidaan jopa sanoa, että kaikki ihmisen toiminta on tilannesidonnaista, eikä oppimista voida erottaa oppimistilanteesta. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta interkulttuurinen oppiminen on neuvotteluprosessi, jossa yksilö rakentaa identiteettiään dialogissa sekä muiden yksilöiden että ympäristön kanssa. (Jokikokko 2010, 35-36.) Tähän prosessiin vaaditaan tietynlaista avoimuutta ja kiinnostuneisuutta toista kohtaan. Sen lisäksi tarvitaan epävarmuuden sekä stressin sietokykyä. (Jokikokko 2010, 34.)

Interkulttuurisuuskasvatuksen paradigmassa korostetaan siis yksilön toimintaa. Uutta kulttuurienvälisyyskasvatusta eteenpäin vienyt Fred Dervin (2013) painottaa kasvatuksessa kulttuurienvälisen taitojen kehittämistä. Kulttuurienvälisen taitojen avulla yksilö voi kohdata toiseutta avoimemmin ja hyväksyvämmiin. Keskeistä näissä taidossa on moninaisuuden arvostaminen ja eettiseen käyttäytymiseen pyrkiminen. Kulttuurienväliset taidot ovat taitoja, jotka auttavat ymmärtämään jokaisessa yksilössä olevaa moninaisuutta ja siten kommunikoimaan avoimemmin, ilman valmiita ennakkokäsityksiä toisista. Dervin esittää, että minän, toisen ja maailman välisissä suhteissa tulevat esiin representaatiot siitä, miten

ihmiset rakentavat ja esittävät kulttuuri-identiteettejään kohdatessaan muita. (Dervin 2013, 128.)

Kulttuurienväliset taidot ovat Dervinin mukaan toisiinsa liittyviä, monitahoisia, kognitiivisia sekä emotionaalisia taitoja, joihin vaikuttavat erilaiset tilannetekijät. Joissakin tilanteissa ihminen voi osata toimia paremmin kuin jossakin toisessa tilanteessa, mutta jokainen on vastuussa valinnoistaan ja taitojen kehittämisestä. (em. 2013, 122-123.) Hän jakaa kulttuurienväliset taidot kolmeen ryhmään, jotka muodostavat kokonaisuuden. Taidot ovat kyky tiedostaa, kyky analysoida ja kyky käyttäytyä. Kykyyn tiedostaa liittyy identifioitumisen ymmärtäminen ja leimaamisen välttäminen. Olennaista on, että yksilö tulee tietoiseksi ihmisen identifioitumisen monimuotoisuudesta liittyen erilaisiin ryhmiin sekä identiteetteihin. Kykyyn analysoida liittyy huomion kiinnittäminen omiin ja muiden diskursseihin, jossa oleellista on kiinnittää huomiota muita kunnioittavaan keskusteluun. Kykyyn käyttäytyä liittyy tunteiden ja puheiden hallinta, jossa on tiedostettava, että tunteet vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen ja pyrittävä ottamaan etäisyyttä omiin ja toisten tunteisiin. (Dervin 2013, 124-126.)

Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seura nostaa tärkeäksi tavoitteeksi motiivoida kasvattajia huomioimaan kulttuurisesti kestävä kehitys, jossa painotetaan yksilön vastuuta monikulttuurisessa maailmassa. Kulttuurisesti kestävä kehityksen näkökulma elämänkatsomustiedon opetukseen on, että oppilas kasvaisi dialogiseen kulttuurisensitiivisyyteen. Oppilasta kehoitetaan tutustumaan omaan uskonto- ja kulttuuriperintöönsä, kansallisiin etnisiin ja uskonnollisiin vähemmistöihin sekä muiden kulttuurien uskonnollisiin ja katsomuksellisiin traditioihin. (Laine 2013, 105.)

Laineen (2013, 109) mukaan kasvatuksen näkökulmasta kulttuuri-identiteetin kehittyminen liittyy olennaisesti kulttuuriin taitoihin, joita voidaan hänen mukaansa kutsua myös kulttuuriperintötaidoiksi. Näitä kulttuuri-identiteettiä kehittäviä taitoja ovat kulttuurin lukutaito, osallisuus- ja vaikuttamistaidot sekä kulttuurien moninaisuuteen liittyvät taidot, joiden avulla halutaan turvata taidot toimia aktiivisesti yhteiskunnassa välittäen, muokaten ja luoden kulttuuria. (Laine 2013, 109.) Kulttuurienvälisen viestinnän professori Liisa Salo-Leen (2009) mukaan (ks. Laine 2014,

144) kaikki tarvitsevat kulttuurisia taitoja globaalissa ja monikulttuurisessa maailmassa. Kulttuurisen lukutaidon kehittämisen suurimpia haasteeksi voidaan kuitenkin katsoa oman kulttuurin tiedostaminen ja ymmärtäminen sekä omakulttuurisuuskeskeisyyden eli etnosentrismien tiedostaminen. (Laine, 2014, 144.)

Kulttuurin lukutaidolla tarkoitetaan ymmärryksen syntymistä kulttuurin merkityksistä ja moninaisuudesta, eli kykyä lukea ympäristön kulttuurisia viestejä ja havaita kulttuurisia arvoja sekä toimia ympäröivässä kulttuurissa. Osallisuus- ja vaikuttamistaidoilla tarkoitetaan valmiutta tuntea itsensä osaksi ympäröivää kulttuuriperintöä sekä valmiutta kulttuuriperinnön vaalimiseen ja muokkaamiseen eli kasvamista osallisuuteen, aktiivisuuteen ja vaikuttamiseen sekä kulttuuri-identiteetin rakentamiseen. Kulttuurien moninaisuuteen liittyviä taitoja ovat kyky ja halu ymmärtää kulttuureiden erityispiirteitä ja edistää monikulttuurista kanssakäymistä eli kulttuurisensitiivisyys sekä dialogi- ja yhteistyötaidot globaalissa, monikulttuurisessa maailmassa. (Laine 2014, 145.)

Interkulttuuriseen osaamiseen kasvaminen nähdään pikemminkin omaehtoisena kasvuna, johon ei voida kasvattaa tai opettaa. Byram (2005, 4) esittääkin, että ei ole välttämätöntä antaa tyhjentävää määritelmää kulttuurisesta osaamisesta, Se mitä tarvitaan, on kuvaus niistä ominaisuuksista, joita voidaan oppia ja opettaa ja jotka voivat luoda perustan henkilökohtaiselle kehitykselle. (Dervin 2013, 128.) Interkulttuurinen oppiminen voidaan nähdä pikemminkin koko elämän ajan kehittyvänä ajattelutapana kuin joinain eriteltävissä olevina taitoina tai kykyinä. Jokikokko määrittelee interkulttuurisen oppimisen holistisena ja muutoksellisena näkemyksenä kohdata maailma sekä muut ihmiset. Oppiminen on suuntautumista kohti ideaalista interkulttuurista kompetenssia, jonka hän näkee alkavan jo lapsuudesta lähtien ja jatkuvan koko elämän ajan. (Jokikokko 2010, 27-28.)

## 2.4 Kulttuuri-identiteetti elämäkatsomustiedossa

Elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmassa (2004) mainitaan tavoitteeksi edistää oppilaan pyrkimyksiä etsiä ja rakentaa identiteettiään ja elämäkatsomustaan. Kun puhutaan identiteetin ja elämäkatsomuksen etsimisestä ja rakentamisesta, mihin niillä oikeastaan viitataan? Kulttuuri-identiteetin aihepiirissä tavoitellaan, että oppilas osaisi käyttää muun muassa käsitteitä elämäkatsomus, kulttuuri ja vähemmistö, tunnistaa katsomuksellisia kysymyksiä sekä hahmottaa suomalaisuuden osana maailman kulttuurista monimuotoisuutta. (POPS 2004, 216, 218.) Tässä luvussa tarkoitukseni on tarkastella näitä monitulkintaisia tavoitteita yksityiskohtaisemmin.

Puhuttaessa identiteetin etsimisestä rakentamisesta sekä kulttuurisesta monimuotoisuudesta, on oleellista havaita, että ET asettuu paradigmallisesti tiettyyn yhteiskunnalliseen ja tieteelliseen viitekehykseen. Sen arvopohja on vahvasti humanistinen ja se pohjaa opetuksensa muun muassa YK:n ihmisoikeusjulistukseen. Käsitteet kulttuurisesta monimuotoisuudesta ja identiteetistä sekä tavat määritellä niitä nojaavat muun muassa antropologiseen, sosiologiseen ja uskontotieteelliseen traditioon, sillä ET:n taustatieteet asettuvat näihin yhteiskunnallisiin ja humanistisiin tieteisiin. Oman identiteetin ja elämäkatsomuksen rakentaminen on kuitenkin pääroolissa, ja sen tukemiseen haetaan sopivia taustatieteitä.

Seuraavaksi esittelen, miten kulttuurista monimuotoisuutta ja moninaisia maailmankatsomuksia käsitellään elämäkatsomustiedon viitekehyksessä. Sen jälkeen pureudun ET:n tarjoamaan näkemykseen yksilön henkilökohtaisesta identiteetistä, sen etsimisestä ja rakentamisesta sekä lopuksi tarkastelen yksityiskohtaisemmin sitä, miten ET:ssä pyritään edistämään ja tukemaan oppilaan oman henkilökohtaisen kulttuuri-identiteetin rakentamista. Tässä tutkimuksessa identiteetin etsimisen ja rakentamisen edistämisestä puhutaan yksilön kulttuuri-identiteetin näkökulmasta. Tarkemmin sanottuna puhutaan yksilön henkilökohtaisen kulttuuri-identiteetin kehityksestä ja sen kehityksen tukemisesta.



### 2.4.1 Maailmankatsomus, elämänkatsomus ja kulttuuri

Elämäkatsomustiedon opetus pohjautuu YK:n ihmisoikeusjulistukseen ja siten sen edustaman arvopohjan katsotaan soveltuvan moninaiselle katsomusryhmälle. Oppilaan maailmankatsomuksen ja elämänkatsomuksen rakentaminen ja sen kehittäminen perustetaan humanistiseen traditioon. Humanistisessa ajattelussa näkyy länsimaiseen filosofiaan kuuluva yksilön rationaalisuuden korostaminen, jossa tavoitteena ja välineenä on ymmärtäminen, esittää Naskali (2006, 63). Niiniluoto (2006) korostaa, että ei ole olemassa mitään yksikäsitteistä humanistista maailmankatsomusta, jota ET:ssa opetettaisiin. ET:ssakin kuitenkin kiinnittää erityistä huomiota humanististen tieteille ominaisena esiintyvään tehtävään tutkia ja tulkita kulttuuria, ihmisten tuottamia kulttuurisia tapoja, rakenteita, muotoja ja tieteellisiä rakennelmia ja välittää ihmiskunnan luomaa kulttuuriperintöä uusille sukupolville. (Niiniluoto 2006, 206.)

Honkala (2006) toteaa, että elämäkatsomustiedon oppiaineen lähestymistapa maailmankatsomusten tarkasteluun on paljolti taustatieteidensä muokkaama. Vaikka elämänkatsomustiedon opetus kiinnittyy vahvimmin filosofiaan, on maailmankatsomusten tarkastelu kuitenkin filosofiaa soveltavampaa, henkilökohtaisempaa ja arjenläheisempää. Elämänkatsomustiedossa maailmaa tarkastellaan kulttuuriantropologian ja kulttuurintutkimuksen lisäksi sosiologisesta sekä sosiaalipsykologian näkökulmista. Erilaisia maailmankatsomuksia voidaan tarkastella myös taiteen eri muotojen kautta. (Honkala 2006, 112) Näin ollen ET:n kulttuurisen viitekehyksen voidaan todeta olevan hyvin laaja ja monipuolinen.

Elämänkatsomuksen opetuksen ydintehtävänä on antaa yksilölle välineitä tutkia ja rakentaa omaa elämänkatsomustaan ja maailmankuvaansa. Oppiaine edustaa konstruktivistista pedagogiikkaa, jossa tarkoitus ei ole tarjota mitään valmista maailmankatsomusta vaan yhdessä etsiä tiedon aineksia, esittää Ahonen (2006, 238). Elämänkatsomustiedon tieteellinen menetelmä edustaakin Niiniluodon (2006) mukaan rationaalista tiedonmuodostusta, johon liittyvät havaintojen teko, kokemus, looginen päättely, teorianmuodostus ja teorioiden koettelu. Rationaalisen tiedon tavoitteluun liittyy kriittisyyden, julkisuuden ja testattavuuden ehto. Näin ollen elämänkatsomustiedon edustamaa maailmankatsomusta voisi sanoa

tieteelliseksi. Sitoutuminen rationaaliseen tiedonmuodostukseen maailmankatsomuksellisenä ratkaisuna ei Niiniluodon mukaan kuitenkaan merkitse, että kielletäisiin ihmisten tunteiden, elämysten ja omakohtaisten kokemusten olemassaolo ja arvo. (em. 2006, 211-212.)

Maailmankatsomusta tarkentava termi on elämänkatsomus, joka tuo maailmankatsomuksen henkilökohtaiselle tasolle. Tomperi (2003, 14) näkee elämänkatsomustiedon kulttuuriaineena, sillä yksilön elämänkatsomus koostuu käsityksistä siitä, millaiset tekijät vaikuttavat elämäämme ja todellisuuteemme, millaiset keinot meillä on hallita niitä ja millaisia päämääriä kohti niitä haluamme ohjata. Kun elämänkatsomustiedosta puhutaan kulttuuriaineena, nousee tärkeään asemaan yksilöiden kyky symboliseen merkityksenantoon. Merkityksenanto edellyttää kulttuuria eli ihmisyhteisöissä vaikuttavia puhetapoja ja käytänteitä, joissa symbolisia merkityksiä tuotetaan, uusinnetaan, muutetaan ja tunnistetaan, esittää Tomperi (2003, 16).

Uskontotieteilijä Veikko Anttonen on tutkinut kulttuurin ja elämänkatsomuksen määritelmiä katsomusaineissa. Hänen mukaansa ihmistä määrittää kulttuurisena olentona ennen kaikkea se fyysinen tila ja ruumis, jonka kautta hän paikantaa itsensä maailmaan erillisenä yksilönä sekä osana laajempaa ihmisryhmää. Kulttuurin hän näkee olevan tietoisuutta niistä rajoista, jotka ihminen rekisteröi suhteessa itseensä sekä häntä ympäröivään tilaan. Viitaten antropologi Geertziin (1974) Anttonen puhuu elämänkatsomuksesta niin sanottuna opittuna kulttuuri-kaavana, jonka mukaan yksilö hahmottaa maailmaa. Näiden kulttuuri-kaavojen sisältämien symbolijärjestelmien avulla ihmisen tulkitsevat todellisuutta, kommunikoiivat ja kehittävät tietojaan ja asenteitaan elämästä. Anttonen painottaa elämänkatsomuksen käsitteessä niin sanottua antropologista kulttuurin eetosta määritellesään käsitteen koskevan yksilön käyttäytymistäipumuksia, mieltymyksiä, arvoja ja asenteita pikemmin kuin kognitioita. (Anttonen 1995, 89.)

Honkala (2006) puhuu kulttuurin käsitteestä ET:ssä ihmisten hankittuna tietoutena, jota he käyttävät kokemustensa tulkitsemiseen ja sosiaalisen käyttäytymisen muodostamiseen. Hän esittää kulttuurin eräänlaisena kognitiivisena karttana. Kuitenkin elämänkatsomustiedossa ajatellaan, ettei itse kulttuuri tarjoa yksilölle

tätä karttaa vaan pikemminkin periaatteet oman kartan luomiselle sekä sen avulla navigointiin. ET:ssä tavoitteena onkin muodostaa oppilaiden henkilökohtainen maailmankatsomus. Koska oppilaat ET-ryhmissä eivät jaa mitään tiettyä katso- musta, pyritään opetuksella yleisellä tasolla rakentamaan hyvää elämää, jonka määrittelyssä painotetaan Honkalan mukaan valistuneisuuden ja sivistyksellisyy- den hyveitä, kuten etiikan hyveteorioita. Hän mainitsee tavoitteeksi myös stoalai- sen kosmopoliittisen ajatusmaailman. ET-opetuksessa suuntaudutaan muuten- kin monikulttuurisen ajattelun lähtökohtiin, koska elämäkatsomustiedon oppilaat ovat jo itsessään kulttuurinen vähemmistöryhmä. (em. 2006, 108, 111.)

Elämäkatsomustiedossa kulttuurinen yleissivistys on yksi keskeisimmistä tavoit- teista, sillä oppilaat edustavat moninaisia kodin kulttuureja. Tällöin kulttuuri-iden- titeetin kehitys ei voi tarkoittaa pelkästään kansallisen tai etnisen identiteetin ke- hitystä vaan sen piiriin on otettava mukaan kulttuurinen monimuotoisuus ja mo- nikulttuurisuus. Kulttuuria pyritäänkin ET:ssä tarkastelemaan sen monissa muo- doissaan. Siksi kulttuuri-identiteetin kehityksen tukeminen tarkoittaa eri kulttuu- risten ryhmien, kuten vähemmistöjen, alakulttuurien sekä muiden kulttuuristen ryhmien ottamista huomioon. Kulttuuri-identiteetin rakentamisessa ja sen kehi- tyksessä on tarkasteltava minän sijoittumista näihin moninaiisiin kulttuurisiin ryh- miin. (POPS 2004, 217).

Tarkoitus on, että elämäkatsomustieto perehdyttää oppilaan niin suomalaiseen kulttuuriperintöön kuin vieraampiin kulttuuripiireihin ja tukee täten oppilaidensa kulttuuri-identiteetin rakentumista. Ahonen (2006) korostaa, että ET-opettajan käyttämä diskurssi kulttuureista ja uskonnoista tulisi tapahtua pätevien käsittei- den puitteissa. Opettajan tulisi vastata siitä, että uskonnoista ei puhuttaisi pelk- kinä eksoottisina riitteinä eikä kulttuureista ajattomina symbolijärjestelminä. Kult- tuurien tarkasteluun tarvitaan siis käsitteellinen pohja. Ahonen nostaa esiin esi- merkiksi eri maailmanuskontojen tarkasteluun liittyvien symbolien ja käsitteiden hallitsemisen haasteellisuuden. Historiallisesti ja käsitteellisesti latautuneiden symbolien tuntemukseen opettajalta vaadittaisiin syvällistä perehtyneisyyttä, jotta opetus vastaisi elämäkatsomustiedon tavoitteita. Hän toteaaakin maailmanus-kontojen tasapuolisen opettamisen jopa mahdottomaksi tehtäväksi. (em. 2006, 240.)

Kulttuurin käsitettä määritellään ET:ssa sen taustatieteiden kulttuuriantropologian ja kulttuurintutkimuksen suunnassa. Viitaten kulttuurintutkija Hall:n (1992) näkemyksiin Tomperi (2003, 17) esittää, että kulttuurit voidaan nähdä joukkona yrityksiä tuottaa jonkinlaisia käsityksiä maailmasta. Tässä prosessissa nousee esille termi representaatiot. Kulttuuri määritellään alueeksi, jossa yksilöt ja ryhmät representoivat, ja jossa he myös näkevät itsensä ja kokemuksensa representoituina. Tomperin (2003, 17) mukaan elämäkatsomustieto kulttuuriaineena tarkastelee näitä yksilöiden ja ryhmien representaatioita kulttuurintutkimukselle tyypillisen refleksiivisyyden kautta eli pyrkii kyseenalaistamaan ja suhteellistamaan perinteisinä pidettyjä käsityksiä. Elämäkatsomustiedossa on potentiaalia purkaa näitä käsityksiä reflektiivisyyden eli älyllisen pohdinnan kautta.

#### **2.4.2 Identiteetti, itseys ja toisen kohtaaminen**

Maailmankatsomuksen sekä elämäkatsomuksen käsitteiden purkamisen avuksi tarkastellaan seuraavaksi identiteetin sekä itseyyden käsitteitä ET:ssa. Tomperi (2003) esittää itseyyden viittaavan itsetietoisuuteen eli minä-kokemukseen. Tämä minuuden kokemuksen hän näkee jatkuvuutena, jossa toteutuu myönteinen käsitys omasta toimijuudesta ja painottuu oman elämän hallittavuuden tunne. Itseyyden ei voida sanoa olevan yksilölle koskaan täysin läpinäkyvä tai sinänsä tiedostettu kokemus, mutta se on aina ensisijainen suhteessa yrityksiin reflektoida minä-kokemusta. Tomperi esittää elämäkatsomustiedossa tehtävän identiteettityön olevan ikään kuin tällaisen minuuden kokemuksen jäljittämistä, jolloin tunnustellaan yksilöllisyyden ja minän ainutkertaisuuden ymmärtämistä. (Tomperi 2003, 17.)

Elämäkatsomustiedossa identiteetin katsotaan rakentuvan itseyydeksi, joka yksilölle annetaan kulttuurisissa merkitysjärjestelmissä ja erityisesti sosiaalisissa suhteissa. Käsitys identiteetistä on, että sen ymmärretään rakentuvan vähitellen ja koko elämän ajan niissä kulttuurisissa käytänteissä, joissa yksilö toimii ja vaikuttaa. Tomperi (2003) puhuu identiteetistä näin: *Identiteetti ei ole vain yksi kokonaisuus, vaan pikemminkin identiteettipiirteiden säikeiden muodostama köysi, jonka koostumus vaihtelee ajassa ja paikassa.* Tomperi (2002; 2003) esittää näiden identiteetin säikeiden kuvaukseksi seuraavia koostumuksia: 1) fyysisyys eli

kehollinen olemus 2) muisti ja muistot 3) sosiaaliset roolit 4) sijoittuminen aikaan ja paikkaan. (Tomperi 2003, 18.)

Identiteettityöksi Tomperi (2003) arvioi, ettei elämän- ja maailmankatsomus voi olla kokonaisvaltainen ja eheä rakennelma vaan pikemminkin suhteellisen hajainen joukko muuttuvia, jopa tilannesidonnaisia käsityksiä. Hän näkee ET:n opetuksen mahdollisuutena muokata näiden käsitysten keskinäisen suhteen johdonmukaisemmaksi yksilölle, muodostaen siitä elämäntiedon. Katsomusten muokkaamisessa hän painottaa avoimuutta, suvaitsevaisuutta ja epävarmuuden sietokyvyn merkitystä. (Tomperi 2003, 15.) Kotkavirta (2003, 43) näkee ET:n itse kunkin oppilaan käytännöllistä identiteettiä rakentavana oppiaineena. Kysymys käytännöllisessä identiteetissä on siitä, miten kukin ihminen yksilönä elää ja toimii, hahmottaa itseään ja ympäröivää maailmaa. Myös Hall (1999) nostaa identiteetin käsittelyssä mielenkiintoiseksi lähtökohdaksi yksilön henkilökohtaisen toiminnan ja mahdollisuuden muuttaa maailmaa.

Koska ET:ssä ei sen katsomuksellisen luonteen vuoksi voida pohjata opetusta mihinkään uskonnolliseen tai etniseen traditioon, suomalaista kulttuuriperintöä lukuun ottamatta, lähdetään opetuksessa liikkeelle siitä, että minuus rakentuu toisen, erilaisen kautta. Toinen voi olla katsomukseltaan hyvin erilainen, joten opetusmenetelmät suhteutetaan siihen. Täten tavoitellaan avaraa ja suvaitsevaista maailmankatsomusta. Naskali (2006, 64) esittää, että toisen ymmärtämiseen tarvitaan myös siirtymistä tiedon alueelta tunteisiin ja ruumiillisuuteen ja ymmärtämisestä etiikkaan, jossa päätavoitteena on siirtyä eettiseen toisen kohtaamiseen. Naskali näkee erilaisuuden kohtaamisen eettisen ja luottamuksellisen suhteen ehtona, joka synnyttää uutta ajattelua. (Naskali 2006, 66.)

Puhuttaessa eri kulttuureista ja uskonnoista erilaisuuden kohtaaminen on oppilaan maailmankatsomuksen rakentumisen kannalta olennainen ulottuvuus. Toisen kunnioittaminen ja kunnioittavaan kohtaamiseen pyrkiminen ovat Naskalin (2004, 62) mukaan elämäntiedon opetuksen eettisiä tehtäviä. Yksilöllisyyden teema korostuu erityisesti ET:n opetuksessa, jossa pääpaino on oppilaan oman identiteetin kehityksen tukemisessa. Oppilaiden on saatava tunnustusta erilaisena, omana itsenään. Naskali korostaa ET:n viitekehyksessä länsimaisen

filosofian edustamaa pyrkimystä ymmärtää Toiseutta. Esimerkiksi tulkinnallisessa filosofiassa hänen mukaansa korostuu eron näkemisen tärkeys. Kyky tunnistaa samanlaisuus ja erilaisuus on ymmärtämisen edellytys. Kun Toinen pyrittään ottamaan tiedollisesti haltuun, osaksi omaa käsitejärjestelmää, se menettää toiseutensa esittää Naskali. (Naskali 2006, 63.)

Kun elämänkatsomustiedossa tarkastellaan yksilön henkilökohtaisen kulttuuri-identiteetin rakentamista ja sen kehitystä viitataan Honkalan (2006) mukaan kahdenlaiseen prosessiin. Toisaalta tärkeää on oman kulttuurisen viitekehyksen löytäminen, mutta samoin kyettävä ymmärtämään ja kunnioittamaan muita elämäntapoja sekä harjaannuttava yhteistyöhön eri tavalla maailmaa hahmottavien ihmisten kanssa. Honkala puhuu kulttuurisen toiseuden näkemisestä. Hän nostaa elämänkatsomustiedon tärkeäksi tavoitteeksi omassa lähiympäristössä olevien erilaisten kulttuurimuotojen arvostamisen ja kasvamisen suvaitsevaisuuteen. (Honkala 2006, 109.)

Suvaitsevaisuus ET:n näkökulmasta nähdään erityisesti suhteessa ajattelun taitojen kehittämiseen. Honkala (2006) viittaa tutkimuksiin, joiden mukaan ajattelun taitojen kehittämisellä on vaikutusta yksilön suvaitsevaan käytökseen sekä ennakkoluulojen vähentämiseen. Ajattelun taidoilla tarkoitetaan kehitystä kohti ajattelun analysointia, älyllisen uteliaisuuden ruokkimista sekä erilaisten näkökantojen kunnioittamista. Ajattelun taidot tarkoittavat Honkalan mukaan yksilön kykyä analysoida tilanteita, nähdä vaihtoehtoisia toimintamalleja sekä arvioida niiden seurauksia ja ottaa vastuu omista ratkaisuista. (Honkala 2006, 109-110.)

Suvaitsevaisuuteen ja avoimuuteen katsotaan päästävän edistämällä kunnioittavaa, luottavaa ilmapiiriä sekä tutkivaa ilmapiiriä, jossa kaikkia kuullaan ja jossa tarjotaan mahdollisuuksia itsearvostukseen ja onnistumiseen. Kasvamisessa suvaitsevaisuuteen kiinnitetään huomiota erilaisten ryhmien väliseen vuorovaikutukseen sekä käsiteltävän tiedon luonteeseen, esittää Honkala. Hyvät vuorovaikutustaidot korostuvat ET-opetuksessa. Niiden katsotaan olevan tarkkaavaisuutta, eläytymiskykyä, kunnioitusta, suhteellisuudentajua, tekojen kausaalisuuden hahmottamista sekä itsetietoisuuden kehittämistä. (Honkala 2006, 109-110.)

### 2.4.3 Oppilaan identiteettityön tukeminen

Suvaitsevaisen kulttuuri-identiteetin rakentaminen on koko kouluyhteisön tehtävä. Suvaitsevan kulttuurin luominen vaatii Honkalan (2006) mukaan koko koulukulttuurin suuntaamista kohti moninaisuuden kokonaisvaltaista hyväksymistä. Hän puhuu sivistyneestä kouluyhteisöstä, joka tulee antaa arvoa jokaiselle yhteisön jäsenelle. (Honkala 2006, 110.) Kouluyhteisössä elämäntiedon rooli nousee keskeiseksi rakentaa kriittistä koulukulttuuria. Tällä Honkala viittaa esimerkiksi enemmistön ja vähemmistöjen aseman tiedostamiseen ja läpinäkyväksi tekemiseen. Yksilötasolla tulisi pohtia ja tarkastella kriittisesti perinteitä, nykyisyyttä sekä tulevaisuutta. Hän nostaa kulttuurisen lukutaidon elämäntiedon opetuksen tärkeäksi tavoitteeksi. Sillä hän tarkoittaa arviointikyvyn harjaannuttamista näkemään mihin voidaan ja kannattaa vaikuttaa ja ymmärrystä siitä, miksi joitain ilmiöitä on vaikea muuttaa. Pyritään harjoittamaan kriittistä suunnittelua, ennakoitua ja arvostelukyvyn lisäämistä. Honkala (2006, 111.)

Tomperi (2003) on myös sitä mieltä, että ET:ssa opettajan tulee johdattaa oppilaita reflektiivisyyteen eli kykyyn itsetietoiseen ja kriittiseen pohdintaan. Hänen mukaansa moraalinen itsenäisyys edellyttää reflektiivisyyttä, mikä edellyttää kehittynyttä arvostelukykyä. Arvostelukyvillä Tomperi tarkoittaa niin sanottua kognitiivista metataittoa, jota rationaalinen toimija tarvitsee säilyttääkseen itsemääräämiskykynsä epävarmoissa olosuhteissa sekä tilanteissa, joissa saatu informaatio on ristiriitaista ja hajanaista. Myös erilaisten katsomusten tarkastelussa vaaditaan epävarmuuden sietokykyä, esittää Tomperi. Hän nostaa oppilaiden yksilöllisen harkinta- tai arvostelukyvyn kehittämisen elämäntiedon päätehtäviksi. (Tomperi 2003, 15, 23.) Myös Honkala (2006, 110) painottaa ET-opetuksessa oppilaiden kasvattamista muun muassa kohti epävarmuuden sietokykyä, yksilöllistä ajattelua sekä yksilöllistä vastuunottoa.

Humanismin näkökulmasta yksilön maailmankatsomukseen liittyy jatkuvasti epävarmuuden sietokykyä koettelevaa pohdintaa. Niiniluoto (2006, 214) esittää, että maailmankatsomuksen ei ole tarkoituskaan olla koskaan ”valmis” tai ”lukkoon-lyöty” vaan koulutuksella, kokemuksella, tutkimuksella, luovalla työllä ja keskus-

telulla yksilöiden on mahdollista jatkuvasti rakentaa ja uusintaa maailmankatso-  
mustaan. Hän painottaa maailmankatsoimuksen avoimuutta: rationaalisen ihmi-  
sen ei tarvitse omaksua mielipiteitä kaikista kysymyksistä, vaan hän voi jättää  
maailmankuvaansa epävarmoja ja avoimia ongelmia. (Niiniluoto 2006, 214.)

Elämäkatsomustiedossa tunnustetaan rationaalisuuden lisäksi myös yksilön ko-  
kemuksellisuus. Rationaalisuuden lisäksi tarvitaan sensibiliiteettiä eli tunneherk-  
kyttä, arvioi Tomperi (2003). Hänen mukaansa elämäkatsomustiedon tehtä-  
vänä on johdattaa oppilaita tunnustelemaan tunteitaan tavalla, jolla opitaan ha-  
vaitsemaan niiden hienovireisyyttä ja eroja. Hän puhuu tunneherkkyydestä, jolla  
viitataan herkkyyteen tunnistaa sekä omia että toisten tunteita ja niiden merkityk-  
siä. Tällaisiin affektiivisiin tai sosioemotionaalisiin valmiuksiin Tomperi lukee esi-  
merkiksi yhteisöllisen osallistumiskyvyn, kehittyneen myötäelämisen kyvyn, vas-  
tuullisuuden, psyykinen eheyden ja ristiriitojen sietokyvyn, itseilmaisus- ja kom-  
munkaatiotaidot, suvaitsevaisuuden ja herkkyyden tunnistaa, ymmärtää ja kun-  
nioittaa toisten ihmisten arvostuksia ja tunteita. (Tomperi 2003, 23.)

Koska elämäkatsomustiedon taustatieteenä vaikuttaa filosofia, nousee ET:ssä  
keskeiseksi tavoitteeksi Honkalan (2006) mukaan varsinkin taitojen osalta erilais-  
ten käsitteiden hallinta ja käyttö, moraalisen näkökulman tunnistaminen dilem-  
moissa ja eettisen ulottuvuuden havaitseminen arkielämän tilanteissa. (Honkala  
2006, 111.) ET:ssä pyritäänkin tutkimaan maailman ilmiöitä filosofian menetel-  
millä. Menetelmät perustuvat yhteiseen pohtimiseen, tutkimiseen ja kriittiseen tar-  
kasteluun. Yhteiseen keskustelun ja kriittiseen pohtimiseen viitataan myös sisäl-  
töalueen *Itsetuntemus ja kulttuuri-identiteetti* tavoitteella: oppilas rohkenee esit-  
tää omia näkemyksiään ja ymmärtää, että näkemyksiä tulee perustella (POPS  
2004, 218).

OPS:ssa (2004, 217-218) mainitaan, että kulttuuri-identiteetin osalta tärkeitä kä-  
siteltäviä käsitteitä ovat esimerkiksi kulttuuri, suvaitsevaisuus, monikulttuurisuus.  
Monikulttuurisuuteen liitetään elämäkatsomustiedossa myös Honkalan (2006,  
110) mukaan myös demokratia, tasa-arvo, ristiriitojen rauhanomainen ratkaise-  
minen sekä neuvottelukulttuurin avoimuus. Oleellista kulttuuri-identiteetin raken-



tamiselle ja kehitykselle on ET:n näkökulmasta edellä mainittujen käsitteiden tarkastelu ja pohtiminen. Vaikka vasta vuosiluokkien 6-9 aikana käsitteiden hallinta ja käyttö nousevat opetuksessa suurempaan rooliin, kun pyritään syventämään oppilaan omaa elämäkatsomusta ja maailmankuvaa koskevaa ymmärrystä, mainitaan jo arvioinnissa 5. luokan päättyessä, että oppilas osaa käyttää oppiaineen keskeisiä käsitteitä (elämäkatsomus, kulttuuri, vähemmistö). (POPS 2004, 218.)

Kulttuuri-identiteettiin liittyviä teemoja voisi katsoa löytyvän myös vuosiluokkien 1-5 muista aihealueista sekä hyvän osaamisen tavoitteista vuosiluokan 5. päättyessä. Esimerkiksi *Yhteisö ja ihmisoikeudet* –aihealueen tavoitteena on, että oppilas ymmärtää yksilöllisen vastuullisuuden ja sen, että yksilö kuuluu erilaisiin yhteisöihin. *Ihmissuhteet ja moraalinen kasvu* –aihealue koskee epäilemättä yksilön identiteettityötä. Tässä sisältöalueessa tavoitteena on, että oppilas kykenee tutkimaan moraalisia ongelmia yhdessä muiden kanssa ja hyväksyy erilaisten toimintalähtökohtien olemassaolon. Tärkeitä teemoja tässä sisältöalueessa ovat toisen kohtaaminen ja hänen asemaansa asettautuminen sekä oikeudenmukaisuus ja oikeudenmukaisuuden toteutuminen jokapäiväisessä elämässä. (POPS 2004, 217-218.) Tässä tutkimuksessa kuitenkin keskeiseen asemaan on nostettu ennen kaikkea vuosiluokkien 1-5 aihealueen *Itsetuntemus ja kulttuuri-identiteetti* sisältävät teemat koskien kulttuuri-identiteettiä.

### 3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää ja analysoida, millaisia käsityksiä elämänkatsomustietoa alakoulussa opettavilla opettajilla on käsitteestä kulttuuri-identiteetti ja miten he kokevat, että elämänkatsomustiedon opettaja voi tukea jokaisen yksilöllisen kulttuuri-identiteetin kehitystä. Kolmas tutkimuskysymys koskee sitä, millaisia kasvatuksellisia keinoja ja opetusjärjestelyihin liittyviä asioita opettajat nostavat esiin koskien jokaisen kulttuuri-identiteettityön tukemista peruskoulun 1-6 luokilla.

Tutkimuksen tavoite on jaettu seuraaviin tutkimusongelmiin, joihin tulosten analyysissä ja raportoinnissa etsitään vastauksia:

1. Millaisia käsityksiä elämänkatsomustiedon opettajilla on kulttuuri-identiteetistä?
2. Millä tavoin elämänkatsomustiedon opettajat näkevät, että jokaisen yksilön kulttuuri-identiteettiä voidaan tukea elämänkatsomustiedon oppineessa?
3. Millaisilla kasvatuksellisilla keinoilla ja opetusjärjestelyillä opettajien mielestä oppilaiden kulttuuri-identiteettiä tuetaan elämänkatsomustiedon opetuksessa?

Pyrin tutkimuksellani vastaamaan kolmeen tutkimuskysymykseen, jotka toimivat teemahaastattelurungon yläteemoina. Yläteemojen alla olevat kysymykset toimivat tarkentavina alateemoina. Näiden kolmen tutkimuskysymyksen lisäksi pyrin aikaisemman tutkimuksen valossa tarkastelemaan millaisia kulttuuri-identiteettiin liittyviä diskursseja elämänkatsomustiedon opettajat käyttävät.

#### TUTKIMUSKYSYMYKSET:

1. Millä tavoin elämänkatsomustiedon opettajat määrittelevät kulttuuri-identiteetin käsitteen?
  - a. Millaisista tekijöistä/elementeistä opettajien käsitykset yksilön kulttuuri-identiteetistä rakentuvat?

- b. Millä tavoin ja missä tilanteissa opettajien mielestä yksilön kulttuuri-identiteetti kehittyy?
  
- 2. Missä määrin elämäkatsomustiedon oppiaineen tavoitteet ja sisällöt tukevat oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehityksen tukemista?
  - a. Millaisia tavoitteita elämäkatsomustiedon opettajat nostavat esiin koskien oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehityksen tukemista?
  - b. Millaisia tietoja ja taitoja ET:ssa opetetaan koskien oppilaiden henkilökohtaisen kulttuuri-identiteetin kehityksen tukemista?
  - c. Missä määrin opettajat kokevat juuri elämäkatsomustiedon oppiaineen tavoitteiden tukevan oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehitystä?
  
- 3. Millaisilla kasvatuksellisilla keinoilla opettajat pyrkivät tukemaan jokaisen oppilaan henkilökohtaisen kulttuuri-identiteetin kehittymistä?
  - a. Millaisia kasvatuksellisia keinoja opettajilla nostavat esiin tukemaan jokaisen henkilökohtaisen kulttuuri-identiteetin kehittymistä?
  - b. Millaisia tekijöitä opettajien tulisi kasvatuksessa ottaa huomioon koskien jokaisen oppilaan henkilökohtaisen identiteettityön tukemista?

## 4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen yksityiskohtaisesti tutkimuksen kulun. Aluksi kerron tutkimukseeni sopivan tutkimusstrategian valinnasta, jonka jälkeen siirryn tutkimusasetelman kuvaukseen. Esittelen aineiston koonnin menetelmän, erittelen aineiston keruun eri vaiheet ja tietysti perustelen valintani huolella. Oleellinen osuus tutkimuksen toteutuksen esittelyssä on tietysti myös tutkittavien sekä aineiston kuvaaminen. Lopuksi tuon esille aineiston analysointimenetelmän ja selostan yksityiskohtaisesti analyysin vaiheet sekä perustelen työvaiheisiin liittyvät valintani.

### 4.1 Tutkimusstrategia ja tutkimusasetelma

Tutkimukseni keskiössä on pyrkiä nostamaan esiin niitä kasvatuksellisia keinoja, joilla lasten kulttuuri-identiteettiä pyritään tukemaan nykykoulussa. Tarkastelen tässä tutkimuksessa kulttuuri-identiteetin määrittelyä elämäkatsomustiedon raameissa sekä miten ET-opetuksen puitteissa tarjotaan tukea jokaisen yksilön henkilökohtaisen kulttuuri-identiteetin kehitykselle. Kyetäkseni tarkastelemaan yksittäisten henkilöiden näkemyksiä ja heidän kokemuksiaan, olen valinnut tiedon hankintaan laadullisen tutkimusstrategian.

Laadullinen tutkimusote antaa tutkijalle vapauden tarkastella ilmiötä moniulotteisesta näkökulmasta, jolloin tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä tietynlainen auki kirjoitettu tutkimusteksti, jossa ensin valotetaan kokonaiskuvaa ja sen jälkeen keskitytään aineiston kiintoihin analyttisiin solmukohtiin, josta voi tarkentaa yksittäisiin poikkeustapauksiin tai tehdä pieniin yksityiskohtiin perustuvia analyysseja. Laadullisen tutkimuksen avulla tutkija saa mahdollisuuden tuoda esiin haastateltavien puheessa esiintyviä uusia jäsennyksiä koskien tutkittavaa ilmiötä. Tutkimusten tulosten liittämisen aikaisempiin teoreettisiin näkökulmiin ja ajankohtaisiin ilmiötä koskeviin käytännön ongelmiin avaa tutkimusta uudella tavalla lukijoilleen. Tutkimus on aina asioiden kontekstoinnista uudelleen. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 22, 29.)

Laadullisen tutkimuksen keinoin on mahdollista saada vastauksia tutkimusongelmiin, joiden vastaukset ovat monitulkintaisia ja perustuvat usein tilannekohtaisiin ilmiöihin. Koska tämän tutkimuksen tutkimusongelmat kohdistuvat vaikeasti määriteltäviin ilmiöihin, kuten kulttuuri ja identiteetti, antaa laadullinen tutkimus paljon tilaa erilaisille tulkinnoille ja niiden tulkintojen analysoinnille. Samoin koska tutkimuksen tarkoituksena on saada tuotettua tietoa näihin monitulkintaisiin käsitteisiin kytkeytyvästä kasvatustyöstä, olen valinnut tutkimusasetelman, jonka avulla pääsen hankkimaan käytäntöön perustuvaa tietoa suoraa kasvatukselliselta kentältä.

## 4.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmäksi ja informaation keräämisen menetelmäksi olen valinnut haastattelumenetelmän. Haastattelun avulla on mahdollista päästä kiinni yksittäisen ihmisen ajatteluun ja ymmärtää syvällisesti tutkittavaa ilmiötä. Hirsjärven & Hurmeen (1988) mukaan haastattelu voidaan nimetä myös keskusteluksi, jolla on ennalta päätetty tarkoitus eli se on päämäärähakuista toimintaa. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 25-26.) Käytän tutkimuksessani teemahaastattelun menetelmää, joka pohjautuu Mertonin, Fiskin ja Kendallin (1956) julkaisemaan kirjaan *The Focused Interview*. (Hirsjärvi & Hurmeen 1988, 35.)

### *Teemahaastattelu*

Tutkimusaineisto on kerätty puolistrukturoidun haastattelun eli teemahaastattelun avulla. Teemahaastattelu on keskustelunomainen haastattelumenetelmä, jossa haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin. Puolistrukturoidun haastattelun teema-alueet ovat kaikille haastateltaville samat, mutta vastauksia ei ole sidottu tiettyihin vastausvaihtoehtoihin vaan haastateltavat voivat vastata omin sanoin. Teemahaastattelussa korostetaan haastateltavien elämysmaailmaa ja heidän määritelmiään asioista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48; Eskola & Suoranta 1998, 86.) Tässä tutkimuksessa merkittävään asemaan asettuu erityisesti se, miten eri tavoin eri ihmiset määrittelevät heille yhteistä aihetta antaen vastauksia samoihin kysymyksiin.

Teemahaastattelussa kysymykset kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista saadaan keskustelun aihepiirit. Teemahaastattelussa keskusteltavat aihepiirit ovat kaikille haastateltaville samat, mutta siinä otetaan huomioon, että ihmisten tulkin-  
nat ja heidän asioille antamat merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47-48). Tässä tutkimuksessa teemahaastattelurunko koostuu kol-  
mesta toisiaan täydentävästä teemasta. Puolistrukturoitu haastattelurunko tukee pysyttelemään aiheessa teemojen suuntaisesti, mutta haastattelutilanteessa on tilaa tehdä myös tilannekohtaisia valintoja kysymysten järjestyksestä ja niiden sa-  
nanmukaisesta muodosta. Teemahaastattelun puolistrukturoitu menetelmä siis mahdollistaa haastattelussa tilannekohtaisen kysymyksenasettelun ja kysymys-  
ten täsmentämisen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47.) Jokainen haastattelu on yksi-  
löllinen, joten haastattelujen muoto ja sitä kautta saadut vastaukset räätälöityvät kyseisen tilanteen mukaan.

Tutkimusaineisto on kerätty teemahaastattelurunkoon (ks. Liite 1) pohjautuvien kysymysten avulla. Itse haastattelurunko ja kysymykset ovat muodostettu mu-  
kautuen Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2004) elämäkatsomustiedon osalta, jossa huomio on kohdennettu aihepiirin *Itsetuntemus ja kulttuuri-identi-  
teetti* tavoitteisiin ja sisältöihin. Tutkimuksen aineisto koostuu haastateltavien vastauksista liittyen heidän käsityksiinsä, tulkintoihin ja merkityksenantoon kos-  
kien POPS:n ilmauksia. Tässä tutkimuksessa tutkittavasta ilmiöstä, kulttuuri-  
identiteetistä elämäkatsomustiedossa, kerätty aineisto on latautunut haastatel-  
tavien henkilökohtaisilla elämäkokemuksilla ja niistä tehdyillä tulkinnoilla. Ai-  
neisto onkin elämänläheisyydessään tyypillinen haastatteluaineisto (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2008, 135).

Hirsjärven & Hurmeen (2008) mukaan kulloisestakin tutkimusongelmasta riippuu, mitä edellytyksiä asianmukaiseen hypoteesien muodostamiseen on. Teema-  
haastattelussa ollaan kiinnostuneita yleensä tutkittavan ilmiön ominaisuuksista ja hypoteesien löytämisestä pikemminkin kuin asetettujen hypoteesien todentami-  
sesta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 66.) Tutkimuksessani hypoteeseja oleellisempaa on tarkastella sitä, miten opettajat ymmärtävät POPS:n sisältöalueen aihepiirejä, miten he tulkitsevat niitä ja millä tavoin he lähtevät opetuksessaan työskentele-  
mään niiden suunnassa. Täten tässä tutkimuksessa oli tietty ennako-oletus siitä,

että haastateltavat ovat ennalta tutustuneet POPS:n (2004) teksteihin ja rakentavat opetuksensa sen tavoitteiden mukaisesti.

### Haastateltavat

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on Hirsjärven & Hurmeen (2008) mukaan tapana puhua harkinnanvaraisesta näytteestä otoksen sijaan. Tässä tutkimuksessa on haastateltu kahdeksaa alakoulun elämäkatsomustiedon opettajaa, jotka edustavat tutkittavien joukkoa tarkastellessa kulttuuri-identiteetin merkityksellistämistä. Hirsjärvi & Hurme (2008, 59) esittävät, että merkittävää tietoa ja uusia teoreettisia näkökulmia pystyy tarjoamaan myös muutamaa tutkittavaa haastatteleamalla, koska kvalitatiivisesti keskittyminen haastateltaviin selvittää spesifisten toimintojen yhteyttä tilanteisiin.

Drewn & Heritagen (1992) mukaan haastateltavat jakavat useimmiten jonkin yhteisen ”institutionaalisen kontekstin”, joka vaikuttaa haastateltavien vastausten yksityiskohtiin, siihen miten he vastaanottavat kysymyksiä ja esittävät argumenttejaan (Peräkylä 2005, 877). Tässä tutkimuksessa haastateltavien jaettuna institutionaalisen kontekstina toimii elämäkatsomustiedon oppiaineen asettama viitekehys ja siitä kumpuavat kokemukset. Elämäkatsomustiedon opettajat esittävät näkemyksiään kulttuuri-identiteetin teemoista sekä heidän työtään ohjaavan Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2004) tarjoamien oppiaineen että mahdollisten elämäkatsomustiedon opintojen raamien sisältä. Jokainen opettajista omaa jonkinlaisen käsityksen opetussuunnitelman aiheista ja teemoista toteuttaessaan työtään elämäkatsomustiedon oppiaineessa.

Teemahaastattelun luonteeseen kuuluu, että myös tutkittava toimii teema-alueiden tarkentajana. Se, miten jokin ilmiö konkretisoituu tutkittavan maailmassa ja hänen ajatuksissaan, riippuu juuri tutkittavasta ja hänen elämäntilanteestaan, painottavat Hirsjärvi & Hurme (2008, 66-67). Jokaisen haastattelun aineisto koostuu tietynlaisesta perspektiivistä tutkittavaan ilmiöön, sillä jokainen haastateltava tarkastelee ja tulkitsee tutkittavaa ilmiötä omasta elämäkokemuksestaan ja

omista kiinnostuksen kohteistaan käsin. Tähän tutkimukseen haastatellut opettajat edustavat hyvin moninaista joukkoa. Kaikki kahdeksan haastateltavaa ovat eri elämäntilanteessa.

Haastateltavissa on henkilöitä, joilla on takanaan pitkä työkokemus elämäntiedon opettamisesta. Toisaalta joukossa on henkilöitä, jotka ovat opettaneet ET:ta vasta muutamia vuosia tai vain yhden vuoden. Jotkut opettajista ovat käyneet elämäntiedon opettamiseen tarjottuja opintoja, joillain puolestaan ei ole mitään ET:ta koskevaa koulutusta. Joillakin opettajista taas on taustalla sekä pitkä työkokemus että opintoja. Samoin on henkilöitä, jolla on pitkä kokemus, muttei koulutusta. On henkilöitä, joilla on koulutus, muttei vielä paljon kokemusta. Paljolla kokemuksella tarkoitan tässä yhteydessä vähintään viiden vuoden työkokemusta. Myös opettajien edustamat kouluympäristöt vaihtelevat. On henkilöitä, joiden kouluympäristö on kulttuurisesti ja etnisesti hyvin homogeeninen, ja henkilöitä, joiden työympäristö puolestaan on varsin heterogeeninen sekä monikulttuurinen. Valitsemalla haastateltavaksi opettajia, jotka tulevat hyvin monenlaisista taustoista sekä ympäristöistä, olen kokenut saavani monipuolisia vastauksia ilmiöön, johon on yhtä monta vastausta kuin on vastaajaakin.

Kahdella opettajista on kokemusta elämäntiedon opettamisesta alle viideltä vuodelta, toisella heistä ainoastaan yhdeltä vuodelta. Kaksi opettajista on opettanut 5-10 vuotta. Yhdellä opettajista on hieman yli kymmenen vuoden kokemus takanaan ja konkariopettajia, joilla on opetuskokemusta takanaan reippaasti yli 10 vuotta, on tutkimuksessa kolmen opettajan verran. Viidellä opettajista on takanaan opintoja koskien elämäntiedon opettamista. Kolme opettajaa ei ole käynyt lainkaan opintoja ET:een liittyen. Neljä opettajista on naisia ja neljä miehiä. Nämä reunaehdot määrittelevät tutkittavien joukkoa. Opettajien taustat on esitelty tarkemmin opettajaprofiileina liitteessä 2.

Haastattelija

Haastattelutilanteessa korostuu vuorovaikutus, sillä haastattelussa kohtaa aina kaksi toisilleen vierasta ihmistä. Jokainen haastattelutilanne on ainutkertainen.



Haastattelija on kuitenkin se henkilö, joka on laittanut tilanteen alulle, ohjaa haastattelua ja motivoi haastateltavaa kysymyksillä. Haastattelijan ja haastateltavan suhteessa on kyse kahden ihmisen välisestä hienovaraisesta kohtaamisesta ja vuorovaikutustilanteesta, joka vaatii luottamuksellista ilmapiiriä ja keskinäistä kunnioitusta, varsinkin kun käsiteltävät aiheet ovat henkilökohtaisia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 43.) Olen pyrkinyt tiedostamaan haastattelijana jokaisen yksittäisen haastattelun hienovaraisuuden ja tulkinnallisuuden, vaikka tavoitteena onkin tarjota tällä tutkimuksella validia ja jopa yleistettävää tietoa.

Haastattelijan on tunnettava roolinsa ja vastuunsa haastattelun ohjaajana, esittävät Hirsjärvi & Hurme (2008, 43). Haastattelu on aina ennalta suunniteltu tilanne, jossa haastattelija on tutustunut tutkimuksen kohteeseen sekä käytännössä että teoriassa. Näin ollen haastattelijalla on mielessään jonkinlaisia ennakko-odotuksia siitä, mitä hän odottaa vastauksilta. Haastattelu tapahtuu haastattelijan kysymysten pohjalta, joten sillä millainen haastattelijan oma käsitys tutkittavasta ilmiöstä vaikuttaa väistämättä tutkimuksen taustalla. Tutkimuksen tulosten kannalta onkin oleellista, että teen haastattelijana ja tulosten tulkitsijana omat intressini ja oman positioni näkyväksi.

Perehdyin jo kandidaatin tutkielmassani elämänkatsomustiedon opetussuunnitelmateksteihin, ja tarkastelin niitä muun muassa kulttuurikasvatuksen näkökulmasta. Olen myös osana Helsingin yliopiston luokanopettajaopintojani opiskellut kriittistä monikulttuurisuuskasvatusta, ja sitä kautta tarkastellut kulttuurin ja kulttuuri-identiteetin käsitteitä monesta eri näkökulmasta. Kulttuuri-identiteettiin liittyviä teemoja olen käsitellyt myös elämänkatsomustiedon opintokokonaisuudessa. Käsitteideni tutkimuksen teemoista ovatkin värittyneet aikaisempien kokemusteni kautta. Olen kuitenkin tietoisesti pyrkinyt myös kyseenalaistamaan omia käsityksiäni ja näkemään niiden olevan näkemyksiä tietystä kulttuurisessa sekä tieteellisessä viitekehysessä. Olen lisäksi koko kouluhistoriani olen saanut katso-  
musopetusta elämänkatsomustiedon oppitunneilla. Taustastani johtuen motivaationi tarjota lisätukea elämänkatsomustiedon aiheiden parissa työskenteleville opettajille ja aiheesta kiinnostuneille onkin väistämättä peittelemätön.

Haastattelutilanteessa on otettava huomioon se, että merkitykset rakentuvat vuorovaikutuksessa ja haastatteluvastaukset heijastavat aina myös haastattelijan tapaa kysyä asioita. Haastattelun aikana niin haastattelija kuin haastateltavatkin merkityksellistävät niitä kohteita, joista haastattelussa puhutaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 49, 51.) Olen pyrkinyt tietoisesti kiinnittämään huomiota haastateltavien ajattelun esiin saamiseen mahdollisimman motivoivalla ja tilannetajuisella vuorovaikutuksella. On oleellista, että olen tehnyt itseni tietoiseksi omista ennako-odotuksistani tutkittavaa ilmiötä kohtaan, toiveistani tutkimuksen tuloksia kohtaan sekä myös mahdollisista ennakkokäsityksistä ja odotuksista kyseessä olevaa haastateltavaa kohtaan, riippuen esimerkiksi hänen taustastaan, koulutuksestaan, työkokemuksestaan, koulun profiilista tai muista ulkoisista ominaisuuksista.

### **4.3 Aineiston keruu ja sen vaiheet**

Tutkimusaineistoni on kerätty elämäkatsomustiedon opettajilta, jotka opettavat tai ovat opettaneet kyseistä ainetta peruskoulun 1-6 luokilla. Tutkimus käynnistyi syksyllä 2013 siitä lähtökohdasta, että tutkimuksessa haastattelen kymmentä elämäkatsomustiedon opettajaa. Pitkin matkaa tutkimus täsmentyi koskemaan alakouluikäisen oppilaan kulttuuri-identiteettiä oman kiinnostuksen kohteeni mukaisesti. Olin nimittäin aikaisemmin kandiditutkinnossani tarkastellut elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmia ja kokenut alakoulun tavoitteet ja niiden tarkennukset epäselviksi, hankalasti ymmärrettäviksi ja jopa puutteellisiksi. Tutkimusongelmani rakentuivat siitä tarpeesta, että koin jokaisen elämäkatsomustiedon opettajan työtä ohjaavan asiakirjan tarvitsevan taustalleen tarkentavaa tutkimusta.

Vielä syksyllä 2013 tutkimuksen olleessa tutkimussuunnitelmatasolla olin asettanut kriteeriksi tutkittavien joukolle, että opettajilla tulisi olla takanaan pitkä työkokemus sekä pätevyys elämäkatsomustiedon opettamiseen. Ennako-oletukseni oli, että heidän kohdallaan syvälliset pohdinnat oppiaineen teemoista olisivat kenties todennäköisempiä kuin lyhyemmän uran ET-opettajana tehneillä. Aihetta syvällisemmin tutkittuani kävi ilmi, että sekä pätevien että pitkän uran tehneiden

alakoulun elämäkatsomustiedon opettajien löytäminen olisi liian vaikea tehtävä. Aluksi koetin etsiä haastateltavia myös pääkaupunkiseudun ulkopuolelta, mutta etsintä osoittautui liian työlääksi. Jouduin muuttamaan kriteereitä perustavanlaatuisesti.

Sain suosituksia neljästä opettajasta, jotka sopisivat tutkimukseeni. Heistä kolmella oli takanaan pitkä ura elämäkatsomustiedon opettamisesta, mutta neljännellä haastateltavalla vain muutaman vuoden kokemus. Neljännellä oli kuitenkin pätevyys opettaa elämäkatsomustietoa, samoin kuin kahdella ensimmäisellä opettajalla. Kuitenkaan yhdellä näistä pitkän uran tehneistä opettajista ei ollut minkäänlaisia opintoja elämäkatsomustietoa koskien taustallaan. Joten vaihdoin kriteerejä. Seuraavaksi aloitin etsinnät haastateltavista, joilla olisi vähintään viiden vuoden työkokemus elämäkatsomustiedon opettamisesta. Viidenkään vuoden työkokemuksen omaavia alakoulun elämäkatsomustiedon opettajia ei ollut helppoa löytää tutkimukseen vaadittua määrää. Lisäksi kymmenen haastateltavan joukko alkoi tuntua tarpeettoman suurelta, joten lopulta tutkittavien joukkoon valikoitui kahdeksan hyvin erilaisista taustoista olevaa alakoulun elämäkatsomustiedon opettajaa. Vain yksi tutkittavista on muualta kuin pääkaupunkiseudulta.

Kahdeksasta haastattelusta ensimmäinen haastattelu sijoittui tammikuulle 2014 ja viimeinen haastattelu toukokuulle 2014. Pitkähkö väli haastattelujen välillä johtuneeksi osaksi siitä, että tutkimushenkilöiden valinnassa tapahtui useita suunnitelmien muutoksia pitkin kevättä 2014. Haastateltavien kanssa sovittiin noin tunnin kestävästä haastattelusta, mutta haastattelujen kesto vaihteli kulloisenkin haastateltavan vastausten pituuden mukaan. Myös haastattelun ajankohta päivästä vaihteli, mutta joka kerta ajankohta on ollut haastateltavan itse ehdottama. Haastattelutilanteet sovittiin henkilökohtaisesti haastateltavien kanssa etukäteen sähköpostitse, jolloin haastateltavat ovat itse saaneet vaikuttaa tilanteen sopivuuteen. Haastattelutilanteet ovat jokaisen haastateltavan kohdalla sijoittuneet haastateltavalle tuttuun ja turvalliseen ympäristöön eli haastateltavien työpaikalle. Hirsjärvi & Hurme (2008, 74) painottavat turvallista, häiriötöntä sekä hyvää kontaktia edesauttavaa haastattelupaikkaa haastattelujen tekemiseen.

Jokainen haastattelu alkoi haastateltavan taustatietojen kysymisestä sekä tutkimuksen aiheeseen virittäytymisestä. Esimerkkikysymyksiä aiheeseen virittäytymisestä olivat esimerkiksi kuinka kauan olet opettanut elämäkatsomustietoa? Miten olet päätenyt opettamaan elämäkatsomustietoa? Millaisena koet elämäkatsomustiedon opettamisen? Virittävien kysymysten avulla haastattelutilanne ja haastateltavien olo pyrittiin tekemään mahdollisimman luontevaksi. Jokainen haastatteluista oli siinä määrin erilainen, että kaikilta haastateltavilta ei ole kysytty kaikkia teemahaastattelurungon teemojen liitettyjä alakysymyksiä vaan kysymykset räätälöitiin tilanteen ja haastateltavan mukaan.

#### **4.4 Aineiston analysointi**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarjota aikaisemmin tutkimatonta tietoa elämäkatsomustiedon opetuksen kentältä kahdeksan alakoulun elämäkatsomustiedon opettajan kokemusten perusteella. Tutkimuksen aineisto valottaa yhdenlaisen näkökulman siihen, miten ET:n opetuksessa ymmärretään kulttuuri-identiteetin käsitettä, miten alakouluikäisen kulttuuri-identiteetin ajatellaan kehittyvän ja miten tätä kehitystä voidaan tukea elämäkatsomustiedon opetuksessa.

Tutkimuksen aineisto muodostuu noin tunnin kestoisista nauhoitetuista teemahaastatteluista, joista olen litteroinut tekstidokumentit. Tutkimukseni aineisto on tyypillinen kvalitatiivisen tutkimuksen haastatteluaineisto, joka on ilmaisultaan rikasta sekä kieleltään monitasoista ja kompleksista (Alasuutari 1993, 67). Haastateltavien näkemysten esille tuomiseen olen valinnut analyysimenetelmän, jonka avulla olen pystynyt seulomaan ja koodaamaan litteroidusta tekstistä oleellisen tiedon. Koska tarkoituksena on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, pyrin sisällönanalyysin avulla järjestämään aineiston tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota, kuten Tuomi & Sara-järvi (2009, 108) sisällönanalyysimenetelmää luonnehtivat.

Kvalitatiivisen analyysin tavoin olen tässä tutkimuksessa lähtenyt tarkastelemaan runsasta kielellistä aineistoa induktiivisesti eli aineistolähtöisesti. Hirsjärvi & Hurme (2008, 136) esittävät, että laadullisessa tutkimuksessa analyysin teossa

tutkijalla on vapauksia kehittää ja kokeilla omia ratkaisutapoja. Luin haastatteluja useaan otteeseen, kuten Hirsjärvi & Hurme (2008, 143) kehottavat tekemään, jotta aineistosta alkaisi syntyä ajatuksia ja mielenkiintoisia kysymyksiä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistoa luetaan, jotta siihen saisi ymmärrystä. Sitä luetaan aktiivisen ”interaktiivisesti”. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136). Hirsjärvi & Hurme (2008, 137) esittävät, että haastattelija itse rakentaa aineiston järjestelemällä sen ja tuomalla esiin sen, mitä tutkimus koskee. Haastattelija siis eliminoi suuresta aineistosta pois asiaan kuulumattomia osia.

Milesin & Hubermanin (1994) mukaan (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 101) aineistolähtöisen analyysin tekninen vaihe lähtee liikkeelle aineistosta etsittyjen alkuperäisilmaisujen pelkistämisestä. Haastatteluaineistossa tämä on oleellinen vaihe, sillä kieli on usein rönsyilevää. Analyysin teko jatkuu siten, että samankaltaiset ilmaisut yhdistetään samaan kategoriaan ja kategorialle annetaan sisältöä kuvaava nimi. Miles & Huberman (1994) kutsuvat tätä vaihetta aineiston ryhmitelyvaiheeksi. Koodatuista alkuperäisilmaisuista etsitään yleensä samankaltaisuutta tai eroavaisuuksia kuvaavia koodattuja ilmauksia. Samaa asiaa tarkoittavat ilmaukset ryhmitellään ne yhdistäväksi kategoriaksi. Aineisto saadaan täten tiiviimpään muotoon, koska saadaan aikaan yleisempiä käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009; 93, 95, 101, 109-110.)

Analyysia ohjasi se, että analyysiyksiköt ovat valikoituneet aineistosta tutkimuskysymysten mukaisesti. Analyysiyksikkö voi olla yksittäinen sana tai lause riippuen aineiston laadusta. Koska tässä tutkimuksessa analysoin haastatteluaineistoa, ovat analyysiyksiköt sellaisia aineistosta valittuja lauseita, jotka kriteerien perusteella vastaavat tutkimuskysymyksiini. Analysoitavana yksikkönä toimivat myös opettajien tarjoamat ajatuskokonaisuudet, joka voivat sisältää useitakin lauseita. Analyysiyksiköiden ei välttämättä tarvitse olla ilmaisumuodoltaan ja pituudeltaan yhtäläisiä toistensa kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2009; 95, 108, 110.)

Sisällönanalyysin tekniikka alkaa aineiston järjestelemisellä ja pilkkomisella. Omassa tutkimuksessani selkeä ratkaisu järjestellä aineistoa on ollut tehdä se teemoittelun avulla. Koska aineiston keruu on tapahtunut teemahaastattelulla, haastattelun teemat muodostavat jo itsessään jäsenyyksen aineistoon. (Hirsjärvi

& Hurme 2008, 149; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Aineiston teemoittelu tapahtuu niin, että etsin aineistosta tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä. Koska teema-haastattelu on kolmeosainen, olen jakanut aineiston teemoittelun selkeästi kolmeen eri teemaan. Tähän haastattelututkimukseen sopi järjestelymenetelmäksi se, että järjestelin jokaisen kahdeksan opettajan profiilin alle aineiston alkuperäisilmaukset koskien kolmea eri teemaa. Jo tällöin tein tietoisin valinnan siitä, mitkä ilmaukset mielestäni ilmentävät jokaisen teeman tutkimuskysymyksiä.

Tiivistäessä ja luokitellessa valtavaa tekstimassa tutkija järjestää aineistoa uudelleen. Luokittelussa on kyse päättelystä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 147). Luokittelua tein aineistolähtöisesti tehden vahvoja päätöksiä luokkien nimeämiseksi. Koska tutkimusongelmani on laaja ja tähtää kartoitukseen, se ei tarjonnut avuksi jäsentäviä käsitteitä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 149.) Luokittelu ei ole analyysin lopullinen tavoite, vaan analyysissa seuraavaksi on vuorossa luokkien yhdistely. Yhdistelyn avulla yritin löytää luokkien esiintymisen välille säännönmukaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Yhdistelyn tuloksena olevia luokkia nimesin käyttämällä apuna jo olemassa olevia teoreettisia käsitteitä sekä itse luomalla hyvin kuvaavia käsitteellisiä termejä. Ymmärtämisen osuus on yhdistelyvaiheessa erityisen tärkeä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 149.)

Sisällönanalyysissa ryhmittelyvaiheen jälkeen edetään niin sanottuun käsitteellistämisenvaiheeseen. Miles & Huberman (1994) (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 110-111) puhuvat tästä vaiheesta nimellä aineiston abstrahointi. Abstrahointivaiheessa yhdistetään samansisältöisiä alakategorioita toisiinsa muodostamalla niistä yläkategorioita, jolle annetaan teoreettiset nimet. Kaikki yläkategoriat yhdistetään lopuksi yhdeksi kaikkia kuvaavaksi kategoriaksi, jolloin kielellisistä ilmauksista päästään kiinni teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009; 110-111.) Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen (2010) ovat sitä mieltä, että laajat käsitteet on hyvä koodata pienempiin koodattavissa oleviin elementteihin, jotta analyysikehikko tukisi laajan aineistomassan systemaattista läpikäyntiä. Koska tutkin niinkin laajaa käsitettä kuin kulttuuri-identiteetti, analyysin kannalta on oleellista, että koodasin erikseen aineistosta sen, miten opettajat ymmärtävät sekä käsitteen kulttuuri että identiteetti. Kulttuuri-identiteetti säilyi silti tutkimuksen kattokäsitteenä. (Ruusuvuori & Nikander & Hyvärinen 2010; 23, 25.)

### *Teemoittainen analyysi*

Raportoinnin muoto tässä tutkimuksessa on luonnollisesti teemoittainen kuvailu. Analyysitapana teemoittelu tarkoittaa sitä, että analyysivaiheessa tarkastellaan sellaisia aineistosta nousevia piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle. Analyysistä esiin nostetut teemat pohjautuvat tutkijan tulkintoihin haastateltavien sanomisista. On erittäin epätodennäköistä, että kaksi haastateltavaa ilmaisisi saman asian täysin samoin sanoin, mutta tutkija koodaa ne kuitenkin samaan luokkaan. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 173.)

Tietojen kirjaaminen on tässä tutkimuksessa tehty Word-ohjelman avulla siten, että jokaisen haastateltavan tiedot ja vastaukset on litteroitu omaan tiedostoonsa. Tulokset teemoittain ovat rakennettu leikkaa ja liimaa – periaatteella omiin tiedostoihinsa. Koodaaminen on tapahtunut niin, että jokaisen haastateltavan tunnistetiedot (esim. O1= opettaja 1) on lisätty jokaiseen leikattavaan otteeseen. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 141.) Laadullisessa tutkimuksessa huomionarvoinen seikka on, että tutkija on oman aineistonsa asiantuntija. Hän tuntee aineistonsa niin hyvin, että hän tunnistaa litteroidusta tekstistä teema-alueet nopeasti. Näin hän osaa nostaa valtavasta tietomäärästä esiin tutkimuksen kannalta oleellisia otteita. Kvalitatiiviseen teemoittain analysoituun sisällön analyysiin kuuluu, että tiedostoja yhdistettävä tai niputettava teema-alueittain, kun halutaan tehdä päätelmiä laajemmista kokonaisuuksista. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 142.)

#### *Teema 1. Kulttuuri-identiteetin määrittely*

Teemahaastattelun ensimmäinen teema käsittelee käsitteen kulttuuri-identiteetti merkityksenantamisprosessia. Ensimmäisen teeman tarkoituksena on saada selville millä tavoin haastateltavat opettajat ymmärtävät kulttuuri-identiteetin. Teema 1 koostuu kolmesta tutkimuskysymyksestä 1. Millainen käsitys opettajilla on kulttuuri-identiteetistä? 2. Mitkä eri elämänalueiden tekijät vaikuttavat yksilön kulttuuri-identiteetin muodostumiseen? 3. Millä tavoin kulttuuri-identiteetin voidaan ymmärtää kehittyvän? Taustalla vaikuttaa elämäkatsomustietoa koskevassa kirjallisuudessa ja oppiainetta koskevista OPS -teksteistä (2004) esittämä käsitys identiteetistä kehittyvänä ilmiönä.

Aloitin järjestelyprosessin keräämällä jokaisen alakysymyksen alle alkuperäisilmaukset, jotka vastasivat kysymykseen. Järjestely ei ulkoisesti näyttänyt mielestäni tarpeeksi selkeältä, joten jalostin menetelmää muissa kahdessa teemassa siten, että keräsin alkuperäisilmaukset lyhennetyssä muodossa taulukkomuotoon. Taulukkomuodossa alkuperäisilmaukset oli helppo järjestellä taulukon vasempaan sarakkeeseen siten, että jokaisella opettajaprofiililla oli yksi sarake. Oikealla puolella taulukkoa oli sarake tiivistettäviä alkuperäisilmaukset varten. Varsinainen analyysi on Hirsjärven & Hurmeen mukaan tiivistämistä, luokittelua, narratiivin etsimistä ja tulkintaa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 137.) Seuraavaksi tyypittelin aineiston alkuperäisilmaukset alakategorioiksi taulukon oikeanpuoleiseen sarakkeeseen. Tiivistämällä ja tyypittelemällä jokaisen opettajan profiilin vastaukset jäsennellympään muotoon sain analyysiin selkeyttä ja rakennetta.

Esimerkkitilanne tiivistämisestä tässä tutkimuksessa on seuraava: Opettaja 1. vastasi Teeman 1 alakysymykseen ”Mistä tekijöistä yksilön kulttuuri-identiteetti mielestäsi muodostuu?” näin: *”--- koostuu ihmisen juurista, eli siitä, mihin hän nojaa ja minkä hän hyväksyy ja minkä haluaa torjua”*. Toiseen Teeman 1 alakysymykseen ”Mitkä tekijät vaikuttavat alakouluikäisen kulttuuri-identiteetin muodostumiseen?” hän mainitsi tekijöiksi *”omat juuret ja vanhempien juuret”*. Vastauksen yhdenmukaisuuden vuoksi muodostin alakategoriaksi ”Omat ja vanhempien juuret” ensimmäisen teeman tutkimuskysymykseen ”Mitkä tekijät vaikuttavat yksilön kulttuuri-identiteetin muodostumiseen?”.

Alkuperäisilmaisujen tiivistämisen jälkeen tavoitteena oli abstrahoida tiivistetyssä muodossa esiintyvät alakategoriat abstraktimpaan muotoon. Alakategorioiden abstrahoiminen yläkategorioiksi on analyysivaiheen syvällisin muoto, jossa tulokset analysoidaan teoreettiseen muotoon. Tärkeä osa kvalitatiivista analyysia on esittää tulokset synteessin vaiheeseen asti, eli kokonaisuuden tulkintaan saakka, jossa ilmiö on käsitetty ja ymmärretty syvällisesti ja teoreettisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 144.) Esimerkki abstrahoinnista on mahdollista katsoa liitteestä 3.



## *Teema 2. Kulttuuri-identiteetin tukemiselle asetetut tavoitteet ja sisällöt*

Tämän tutkimuksen toinen teema on ollut tutkia sitä, millaisia tavoitteita opettajat asettavat kulttuuri-identiteetin tukemiselle. Ensimmäinen ja toinen teema ovat toisiaan tukevia. Nimittäin se, miten kulttuuri-identiteetin käsite tulkitaan, vaikuttaa väistämättä käsitykseen siitä, mihin suuntaan kasvatuksellisesti ajatellaan ihmisen identiteettiä kehitettävän ja millaisia tavoitteita kasvatukselle annetaan.

Toisen teeman kohdalla olen toiminut vastaavanlaisesti kuten ensimmäistä teemaa analysoidessa. Koodasin alkuperäisilmaukset taulukkomuodossa opettaja-profiileittain. Samaa taulukkoon jätin tilaa alakategorioiden sarakkeelle, jolloin alkuperäisilmaisujen tiivistäminen viereiseen sarakkeeseen alakategorioiksi helpottuisi. Jokaisen tiivistetyn alakategorialuokan yhteyteen koodasin merkinnän siitä, kenen haastateltavan ilmaisu on. Näin pystyin tarkkailemaan sitä minkälaisia tavoitteita kukakin opettaja asetti opetukselleen. Tulosten analysointivaiheessa pystyisin täten vertailemaan opettajien vastauksia. Tämän tutkimuksen raameissa en kuitenkaan ryhtynyt syvällisemmin vertailemaan opettajien vastauksia, sillä tehtävä olisi laajentanut tutkimuskysymyksiä entisestään.

Alkuperäinen ajatukseni oli tarkastella sekä opettajien asettamia tavoitteita itselleen että heidän antamia tavoitteita oppilailleen. Aineisto olisi antanut mahdollisuuden tutkia syvällisemminkin, mitä opettajilta vaaditaan tukemaan kulttuuri-identiteetin kehitystä elämänkatsomustiedossa, mutta tämän tutkimuksen kannalta oli merkityksellisempää tutkia yleisesti sitä, mitä tavoitteita opettajat ajattelevat tarvittavan ET:n kannalta oppilaan kulttuuri-identiteetin kehitykselle. Rajaus on siinä määrin perusteltu, että opettajien omat tavoitteet tulevat näkyviin tutkimuksen kolmannen teeman yhteydessä. Kolmas teema nimittäin tuo esille opettajien konkreettisia keinoja tukea oppilaan kulttuuri-identiteetin kehitystä.

Analysointiprosessi eteni niin, että alkuperäisilmaisujen tiivistämisen jälkeen sijoitin tiivistetyt alakategoriat uuteen tiedostoon, jossa niitä oli helpompi käsitellä. Jälleen muodostin taulukon, jossa oikean puoleisiin sarakkeisiin tein tilaa teoreettisemmille yläkategorioille. Seuraavaksi etsin alkuperäisilmaisusta tiivistetyistä

alakategorioista yhteneväisiä kategorioita ja sijoitin ne samoihin sarakkeisiin taulukon vasemmalle puolelle. Sijoitettuna samaan sarakkeeseen yhteneväisiä kategorioita oli helpompi abstrahoida eteenpäin yläkategorioiksi.

Kategorisoinnissa pidin mielessä sen, että kyseessä olivat tavoitteet, joita opettajat asettavat oppilaille. Tulokset on analysoitu teemahaastattelun toisen teeman alakysymysten millaisia tavoitteita elämäkatsomustiedon opettajat nostavat esiin koskien oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehityksen tukemista sekä millaisia tietoja ja taitoja ET:ssä opetetaan koskien jokaisen henkilökohtaisen kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kehittymistä pohjalta. Ensin olen pyrkinyt erittelemään aineistosta isomman linjan tavoitteet, joita opettajat nostavat esiin ja sen jälkeen yksityiskohtaisempia tavoitteita kohdistuen tietoihin ja taitoja, jotka kehittävät yksilön kulttuuri-identiteettiä. Pyrin kategorisoimaan kulttuuri-identiteettiin liitettyjä tavoitteita siten, että niistä on löydettävissä eriteltäviä tavoitteita koskien erilaisia tietoja ja taitoja. Taidoiksi tässä tutkimuksessa voidaan määritellä myös asenteellisiin sekä arvoihin liittyviä teemoja. Kuitenkaan kaikki tavoitteet eivät istuneet tietojen ja taitojen kategorioihin vaan opettajat nostivat esille myös tavoitteita, joiden määrittäminen taidoiksi tai tiedoiksi ei ole yksinkertaista. Esittelen tarkemmin kyseisiä tavoitteita tutkimustulokset luvussa.

Tutkimuksen toista teemaa rakentaessa sekä tietysti sen tuloksia analysoidessa olen pyrkinyt miettimään juuri elämäkatsomustiedon oppiaineen tarjoamia mahdollisuuksia tukea yksilön kulttuuri-identiteetin kehitystä. Olen pyrkinyt tarkastelemaan tuloksia elämäkatsomustiedon taustatieteitä silmällä pitäen juontaen tuloksia filosofisiin, antropologisiin sekä uskontotieteellisiin yhteyksiin. Pyrin rinnastamaan opettajien esiin nostamien tavoitteiden yhteneväisyyttä aihetta käsitteleviin aikaisempiin teorioihin, joiden teemat tulevat lähelle elämäkatsomustiedossa esiintyviä teemoja ja niiden suunnassa asetettuja tavoitteita. Olen kuitenkin joutunut tietoisesti jättämään analyysin ulkopuolelle joitakin teemahaastattelurungon kysymyksiä, jotta pystyisin pitämään tulosten esittelyn selkeänä ja hallittavana.

### *Teema 3. Konkreettiset keinot tukea kulttuuri-identiteetin kehitystä*

Kolmannen teeman kohdalla pyrin tarjoamaan tuloksia konkreettisista keinoista tukea yksittäisen oppilaan kulttuuri-identiteetin kehitystä. Analyysiprosessi on tapahtunut samoin kuin kahdessa aikaisemmassakin teemassa. Jälleen koin tarpeelliseksi koodata tiivistetyt alakategoriat jokaisen yksittäisen opettajan ilmaisun mukaisesti, jotta voisin tulkita saatuja tuloksia myös verraten niitä kunkin opettajan taustoihin. Tämän tutkimuksen kannalta kuitenkin huomionarvoista on se, millaiset keinot ovat painottuneet eli mitä asioita suuri osa opettajista esittää tärkeänä koskien kulttuuri-identiteetin kehityksen tukemista. Koen tarpeelliseksi tarjota tutkimuksen avulla tietoa konkreettisista keinoista, sillä elämäkatsomustiedon oppimateriaalia on suhteessa muihin oppiaineisiin vähän ja oppiainetta on myös sen erityisluonteen vuoksi tutkittu suhteellisen vähän.

Koska samaa haastattelutekstiä voi tulkita monin tavoin ja eri näkökulmista, onnistuneen tulkinnan kriteeri on siinä, että lukija voi löytää samat asiat katsoessaan aineistoa samasta näkökulmasta kuin tutkija. Kvalitatiivinen tutkimus on erittäin tulkinnanvaraista, sillä tutkija tulkitsee tutkittavan tulkintoja ja lukija puolestaan tutkijan tulkintoja. Tekstiä voi tulkita esimerkiksi siitä näkökulmasta, että haetaan sitä merkitystä, jota haastateltava tarkoitti. Sen lisäksi voidaan ottaa huomioon tutkittavasta aineistosta esiin nouseva tekstin ”henki”. Tutkija tarkastelee luokiteltua aineistoa omasta ajatusmaailmasta käsin. Löydetyt yhteydet olisi pystyttävä ymmärtämään myös teoreettisesti (Hirsjärvi & Hurme 2008, 150-151). Oleellista onkin tarjota tulosten rinnalle niitä tukevia tai vastaan olevia näkemyksiä aikaisemmista teorioista.

Ensin olen tulkinnut ilmiötä kulttuuri-identiteetti kokonaisvaltaisesti esimerkiksi siitä näkökulmasta, miten ET:n ”henki” koskien kulttuuri-identiteettiä näyttäytyy tekstissä ja millaisia tavoitteita kulttuuri-identiteetistä välittyy haastateltavien ajattelutekstin välityksellä. Sen jälkeen olen tulkinnut niitä yksityiskohtaisia osia, joissa haastateltavat esittelevät omia tavoitteitaan koskien kehitystä ja kehityksen tukemista tällaisen identiteettitavoitteen suunnassa. Lopuksi olen vetänyt yhteen ET-opetuksen tarjoamia mahdollisuuksia kehittää yksilön identiteettiä sellaiseen

suuntaan, jossa hänen kulttuuri-identiteettiään kehitetään avaraan ja suvaitsevaisuuteen suuntaan.

Haastateltaessa elämäkatsomustiedon opettajia oli päivänselvää, että heidän vastauksensa kuvastavat heidän omaa maailmankuvaansa, heidän kyseistä opettavaa ryhmäänsä sekä ovat riippuvaisia heidän omista aikaisemmista kokemuksistaan koskien tarkasteltavaa aihetta. Haastattelusta saatujen tulosten on tarkoitus välittää kuvaa haastateltavien käsityksistä ja kokemuksista. Tietysti haastattelijan oma käsitys todellisuudesta määrittää, millaisia tuloksia hän tutkimuksellaan tuottaa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 41). Varsinkin tässä tutkimuksessa, jossa vastaukset kulttuuri-identiteetistä ovat monitulkintaisia, tutkijan oman tulkinnanvaraiset johtopäätökset ovat hyvin mahdollisia. Tarkoitukseni on ollut kuitenkin välittää mahdollisimman elävä kuva haastateltavien maailmasta ja haastattelun kohteena olevasta ilmiöstä. Haastatteluotteilla olen pyrkinyt vahvistamaan argumentointiani ja olen tietoisesti pyrkinyt esittämään tuloksissa useita haastatteluotteita, jotta lukija pääsisi käsiksi opettajien omaan ajatteluun ja omiin sanavalintoihin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 194.)

Kaikki haastattelut ovat aina yksittäistapauksia. Niiden perusteella yleistettävän tiedon luominen onkin haastava tehtävä, mutta yksi laadullisen tutkimuksen tärkeimmistä päämääristä on se, että tutkimuksen tekijä kertoo mahdollisimman yksityiskohtaisesti omista tulkitsemisprosessistaan. Tärkeintä tutkimuksen teossa on avoimuus ja rehellisyys sekä tutkimuksen etenemisen ja analyysin vaiheiden huolellinen esitleminen lukijalle. Seuraavassa luvussa esittelen aineiston sisällönanalyysin perusteella syntyneet tutkimustulokset. Tutkimustulokset esittelen teemoittain eli tutkimustulokset luku on jaettu kolmeen osaan: 1. Käsitykset, 2. Tavoitteet ja sisällöt sekä 3. Konkreettiset keinot.

## 5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen tämän haastatteluaineiston tulokset. Tulosten avulla vataan tutkimuksen kolmeen tutkimuskysymykseen. Sisällönanalyysi on jaettu kolmeen teemaan ja samoin tulosten esittely tapahtuu teemoittain. Tulkinnat aiheesta ovat kokonaisvaltaisia, mutta teemoittain järjestettynä olen kohdistanut tulokset myös yksityiskohtaisiin osiin. Kaikkien teemojen tulokset on suhteutettu aiempiin tutkimuksiin ja teoriaan, joita esittelen teemojen omissa luvuissaan. Lopuksi yhteenveto-luvussa esitän tutkimustulokset jäsennellyssä muodossaan.

### 5.1 Teema 1. Käsitukset

Käsitystä kulttuuri-identiteetistä voi lähestyä niin monesta näkökulmasta kuin on tulkitsijaa. Käsitteen ymmärtäminen riippuu tulkitsijan sen hetkisestä elämäntilanteesta, mihin hän kiinnittää huomiota tarkasteltaessa käsitettä ja mitkä näkökulmat hän sillä hetkellä kokee tärkeiksi. Opettajien käsitykset kulttuuri-identiteetistä ovat heidän henkilökohtaisia näkemyksiään suunnasta, johon yksilön identiteettiä voitaisiin kasvatuksellisesti tukea. Elämänkatsomustiedon opettajat lähtökohtaisesti edustavat yhteiskunnan virkamiehiä, joiden tulisi linjata opetuksensa valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. Täten voidaan olettaa, että heidän käsityksensä elämänkatsomustiedon tavoitteista koskien kulttuuri-identiteettiä ovat jossain määrin yhteneväisiä.

Tässä tutkimuksessa olen keskittynyt tarkastelemaan sitä, miten elämänkatsomustiedon opettajat määrittelevät monitulkintaista käsitettä, millaisia yhteneväisiä piirteitä he nostavat muodostamaan käsitystä siitä, miten ET:ssä ymmärretään käsite kulttuuri-identiteetti. Tietysti sitä, mikä heidän käsityksiään erottaa voisi tutkia syvällisestikin, mutta tässä tutkimuksessa minulla ei ole ollut mahdollisuutta perehtyä kyseiseen teemaan. Pyrin teoriaosuudessa esiteltyjä erinäisiä teorioita soveltaen tuomaan haastateltujen opettajien näkemykset laajempaan tieteelliseen keskusteluun.

### 5.1.1 Miten kulttuuri-identiteetti määritellään?

Kulttuuri-identiteettiä määritellessä on oleellista ymmärtää, että käsite koostuu kahdesta erillisestä käsitteestä – kulttuuri ja identiteetti. Tässä tutkimuksessa käsityksiä on myös jossain määrin tarkasteltu erottaen toisistaan käsitykset identiteetistä sekä kulttuurista. Elämäkatsomustiedossa yksilön identiteetin katsotaan rakentuvan niin sanotuksi itseudeksi, jonka yksilö määrittelee kulttuuristen merkitysjärjestelmien puitteissa (Tomperi 2003, 17).

Itseyttä elämäkatsomustiedossa voidaan tarkastella rinnakkain yksilö-käsityksen kanssa. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella yksilö esitettiin omaan järkeensä ja ajatteluunsa luottavana, itsenäisenä ja autonomisena toimijana. Kyseisen itsenäisen toimijan tiedostetaan olevan kykeneväinen tietoisiin valintoihin, ja hänellä nähdään olevan potentiaali vahvistaa, kyseenalaistaa ja muuttaa omia käsityksiään eli luoda uutta.

--- se on tietenkin tärkeätä, että niillä kehittyi luottamus omaan ajatteluun. Se, että ne uskaltavat niinku seistä omilla jaloillaan, autonomisuus ja itsenäisyys, sehän on myös koko kasvatuksen yleisemminkin ottaen tavoite. Että ne tavallaan...käveleminen ja seisominen omilla jaloillaan...ni ja että me luotamme omaan järkeemme ja me vaadimme perusteluita ja jos me kuulemme jotakin, ni me myös olemme valmiita niinku muuttamaan, kyseenalaistamaan myös itseämme ja ajattelemaan eri tavalla. (Opettaja 2.)

Interkulttuurisuuskasvatuksen paradigmassa yleisesti jaetun käsityksen tavoin ET:ssa korostuu yksilön käsitys omasta toimijuudesta ja vastuullisuudesta yksilönä. POPS:ssa (2004, 216) esitelty elämäkatsomustiedon edustama sekulaari ihmiskuva esittää yksilön kulttuuriaan uusintavana ja luovana toimijana, joka tuottaa merkityksiä vuorovaikutuksessa ympäristön ja muiden ihmisten kanssa. Yksilöllä nähdään potentiaali ohjata aktiivisesti omaa elämäänsä.

Sekulaariin ihmiskuvaan liitetty käsitys yksilön toimijuudesta esiintyy opettajien puheessa yhteisen toiminnan ja yhteisen ajattelun oletuksena ET:ssa. Yhteiskeskustelun rooli nostettiin erityiseen asemaan oppilaan identiteetin kehitykselle. Yksilön identiteetin kehitys nähtiinkin suhteessa muihin ryhmän jäseniin eli yksilön vuorovaikutus muun ryhmän kanssa koettiin oleelliseksi. Vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan merkityksestä opettajat ajattelivat seuraavasti:

--- voisi aatella, että on olemassa erilaisia taitoja, joita harjoitellaan et:ssä, oikeestaan, kun et:ssa toimitaan ni siinä harjotellaan ikään kuin erilaisia taitoja koko ajan, jotka liittyvät ajattelemiseen ja yhdessä ajattelemiseen ja yhdessä tutkimiseen ja yhdessä pohtimiseen. (Opettaja 2.)

--- Sen (kulttuuri-identiteettityön tukemisen) kärki on varmaan juuri siellä ajattelun taitojen kehittämisessä, et se on niinku se kaikkein ehkä se keskeisin, mutta silloin se laskeutuu sieltä alas, et se tapahtuu, miten se tapahtuu? Se tapahtuu yhdessä keskustelemalla, se tapahtuu yhteisten keissien äärellä, se tapahtuu niinku ikään kuin yhteisössä. Et yksin on hirveen vaikea keskustella itseään viisaammaks, vaan sä tarvitset siihen ne muut, jolloin sit niitä ajatuksia testataan, pohditaan, perustellaan, opitaan taitoja myöskin käydä keskustelua. Et se on varmaan se keskeisin. Ja sit mä uskon, että kun se tavoite tavallaan täyttyy, niin kaikki ne A-tavoitteet siitä, suvaitsevaisuuden, kulttuurisen ymmärtämisen, kaiken sen tavallaan niinku, ne tulee vähän niinku lahjana, ikään kuin. (Opettaja 7.)

Kulttuuri-identiteetin määrittelyn kannalta merkittävänä tässä tutkimuksessa esitettiin autonomisen yksilön suhde ei-minuun eli hänen suhteensa muihin ihmisiin sekä ympäristöön. Opettajat ilmaisivat kulttuuri-identiteetin edustavan yksilön maailmasuhdetta. Puhuessaan oppilaidensa identiteettityön tukemisesta, eräs opettajista ilmaisi näkemyksensä identiteetistä yksilön horisonttina, joka on kaikilla erilainen.

Eli tuota opetussuunnitelmaa ei saa ymmärtää ET:ssa, tosin monessa muussakin oppiaineessa, ei saisi ymmärtää sillä tavalla, että meillä on olemassa ikään kuin opetussuunnitelma irrallaan oppilaasta ja hänen ajattelustaan, hänen perspektiivistään. Vaan elämäntiedossa nimenomaan korostuu tämä ajatus siitä, että oppilaan oma ajattelu, oma perspektiivi, oma horisontti, se on osa opetussuunnitelmaa. (Opettaja 2.)

Elämäntiedossa korostuu yksilön oman henkilökohtaisen identiteetin ja perspektiivin etsimisen prosessi. Kotkavirta (2003, 43) esittää ET:n oppiaineen pyrkivän itse kunkin oppilaan niin sanotun käytännöllisen identiteetin rakentamiseen. Kiinnostavaa on miten kukin ihminen yksilönä elää ja toimii, miten kukin hahmottaa itseään ja ympäröivää maailmaa. Eriksonin (1982) tutkimuksissa yksilön identiteetistä nousee tärkeään asemaan yksilön käsitykset omasta itsestään suhteessa muihin. Hän jakaa yksilön identiteetin identiteetin egon identiteettiin (tietoisuuteen itsen erillisyydestä), persoonalliseen identiteettiin (persoonallisuuteen) sekä sosiaaliseen identiteettiin (sosiaalisiin rooleihin). Hän puhuu lisäksi minäidentiteetistä sekä ryhmäidentiteetistä identiteetin muodostumisen vaiheissa. (Erikson 1982.)

Aineistosta kävi ilmi, että kulttuuri-identiteetin voidaan nähdä koostuvan useammasta identiteettien päällekkäisistä kerroksista, mikä tekee siitä hyvin monitulkintaisen elementin. Erilaisia kulttuuri-identiteetin kerroksia muodostuu kuulumisesta erilaisiin kulttuuriryhmiin, liittyen esimerkiksi synnyinpaikkaan, asuinpaikkaan ja jopa harrastuksiin. Appiahin (2005, 130) mukaan kulttuurin käsite voi viitata niin laajempaan viitekehykseen tai tietyn ryhmän kulttuuriin. Hall (1999, 19) puhuu kulttuuri-identiteetin sijasta kulttuurisista identiteeteistä eli niistä identiteettien puolista, jotka liittyvät esimerkiksi yksilön kokemukseen kuulua joihinkin selvärajaisiin etnisiin, rodullisiin, kielellisiin, uskonnollisiin tai kansallisiin kulttuureihin. (Hall 1999, 19.) Yksilön identifioituminen eli tunnistautuminen tai samaistuminen johonkin kulttuuriryhmään saattaa Hallin (1999, 19) mukaan vaihdella eri elämänvaiheiden ja tilanteiden mukaan. Tämän vuoksi kulttuuri-identiteettiä onkin hyvin hankala määrittää. (Benjamin 2014, 66.)

ET-opettajat tässä tutkimuksessa esittivät kulttuuri-identiteetin olevan olemukseltaan muuttuva ja kehittyvä elementti. Tarkempia ilmauksia kulttuuri-identiteetistä ja sen kehityksestä olivat, että se on dynaaminen ja muotoutuva prosessi. Olemukseltaan se on monipuolinen ja läpäisevä asia, jota ihminen kantaa mukanaan. Hokkanen (2002, 64) problematisoi, että koska postmodernia yhteiskuntaa ja siten myös yksilöelämää voi luonnehtia epävarmaksi, voidaan itsensä ”kohtaaminen” eli identiteetin prosessoiminen nähdä jatkuvana tasapainotteluna. Abdallah-Pretceille (2006, 475-479) puhuessaan kulttuurin käsitteestä kyseenalaistaa kulttuuriin liitetyn käsityksen sen pysyvyydestä. Hänen mielestään kulttuurien luonne on pikemminkin joustava, muuttuva ja dynaaminen. Muuttuvan luonteen vuoksi kulttuurin käsitettä onkin vaikea määrittellä. Eräs opettajista toteaa kulttuuri-identiteetin muuttuvasta luonteesta näin:

Tavallaan, et mä ajattelen sillä tavalla, että se identiteetti ei ole loppuun saakka sidottu siihen kulttuuriseen taustaan, siihen maailmaan, ja minä olen ikään kuin puhtaasti sen tuotetta...vaan että siinä on mahdollisuus niinku uudistua...olla luova...tavallaan tästä...koska se kulttuuri myös muuttuu ja kehittyy, se ei ole aina sama, ja se johtuu juuri siitä, että ihmisessä on potentiaali...ikään kuin se kulttuuri, tietynlaisissa kehyksissä, kuitenkin uudistua. (Opettaja 2.)



Benjamin (2014, 64-65) viitaten moniin tutkimuksiin (mm. Bauman 1996, Bhabha 1996, Hall 1999, Appiah 2005) toteaa identiteetin luonteen nykyäsitäytksen mukaan kehittyvänä ja alati muuttavana elementtinä. Nykytutkimusten valossa ihmisen identiteetti koetaan dynaamisena ja rakentuvan sosiaalisessa kanssakäymisessä ja suhteessa jatkuvassa muutoksessa oleviin kokemuksiin todellisuudesta. Abdallah-Preteille (1999, 18) esittää, että myös kulttuuri on pikemminkin sitä tarkastelevan henkilön muodostama ja jatkuvasti muuttuva sosiaalinen konstruktio kuin objektiivinen käsitys todellisuudesta. (Dervin 2013, 105.) ET:ssa näkemys todellisuuden konstruktivistisesta luonteesta ja niin sanottujen representaatioiden tuottaminen näkyvästä todellisuudesta on nostettu keskeiseen asemaan (ks. Tomperi 2003, 17). Toisin sanoen käsitteet identiteetti ja kulttuuri voidaan nähdä yksilön ja ryhmän aktiivisesti ja subjektiivisesti muodostamina ja rakentamina käsitteinä todellisuudesta, joita voidaan tarkastella yhdessä muiden kanssa. (ks. Appiah 2005, 268, Benjaminin 2014 mukaan).

Suhteessa ympäristöön ja muihin ihmisiin haastateltavat opettajat kokivat kulttuuri-identiteetin myös yksilön positioksi maailmassa, johon vaikuttavat muun muassa yksilön fyysinen sijainti, yksilön tausta sekä yksilön oma kokemusmaailma. Nämä ovat vain muutamia taustavaikuttimia kulttuuri-identiteettiä koskien, joita opettajat mainitsivat. Seuraavassa luvussa esittelen lisää tekijöitä yksilön kulttuuri-identiteetin muodostumiseen.

### **5.1.2 Mitkä tekijät vaikuttavat kulttuuri-identiteetin muodostumiseen?**

Yksilön kulttuuri-identiteetin muokkautumiseen vaikuttaa lukemattomia erilaisia tekijöitä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli löytää niitä tekijöitä, joita elämäntiedon opettajat kokevat vaikuttavan yksilön kulttuuri-identiteetin muokkautumiseen. Yksilön kulttuuri-identiteettiin nähtiin vaikuttavan kiistatta se perspektiivi, josta yksilö maailmaa tarkastelee. Tutkimuksen aineiston perusteella oleellinen perspektiiviin vaikuttava tekijä on yksilön ikä. Tässä tutkimuksessa perspektiivinä kulttuuri-identiteettiin on 7-12 -vuotiaan alakouluikäisen lapsen tarkastelukulma maailmaan.

Yksilön perspektiiviin tarkastella maailmaa sisältyy aineiston perusteella muun muassa myös yksilön fyysinen sijainti, kuten asuinpaikka, kotikaupunki ja kotimaa, jotka asettavat rajoituksia yksilön kulttuuri-identiteetin kehitykselle. Eräs opettajista nosti perspektiiviin liittyväksi näkökulmaksi myös yksilön maantieteellisen sijainnin, joka määrittelee yksilön elämänehdot sekä olosuhteet kehittyä.

Et tavallaan se elämänpiiri ja elämänehdot ja se mistä se ravinto on otettu, se luonto missä eletään, ni siellä on syntyny se taso, se toinen taso. Ja sit sitä ku on mietitty, että mistä ne on syntyny, ni on tultu ihmisten tarpeisiin, että kaikki kumpuaa siitä samankaltaisuudesta, siitä samasta tarpeesta. (Opettaja 1.)

ET:ssä kulttuuri voidaan nähdä ihmisten sosiaalisesti hankittuna tietoutena, joka vaikuttaa heidän kokemustensa tulkitsemiseen sekä sosiaaliseen käyttäytymiseensä (Honkala 2006, 108). Elämänkatsomustiedossa yksilön identiteetin katsotaan rakentuvan erityisesti sosiaalisissa suhteissa. (Tomperi 2003, 17). Tässä tutkimuksessa opettajat olivat yksimielisesti sitä mieltä, että ympäröivä maailma, erityisesti toiset ihmiset ja sosiaaliset suhteet määrittelevät yksilön mahdollisuuksia kehittyä ja muokkautua. Honkalan (2004, 52-53) mukaan inhimillisten käytäntöjen, katsomusten ja niitä koskevien merkitysten nähdään olevan yksilöiden, yhteisöjen ja kulttuuriperinnön vuorovaikutuksen tulosta. Opettajat kokivat yksilön aikaisempien kokemusten elämässä vaikuttavan merkittävästi yksilön ajatteluun ja kommunikaatioon.

Tuloksissa kävi ilmi, että yksilön ajattelu ja sitä muokkaava kieli vaikuttavat vahvasti yksilön kulttuuri-identiteettiin. Kielen antama kulttuuri ja sen merkitysrakenteet muokkaavat yksilön ymmärrystä maailmasta. Viitaten Bucholtz & Halliin (2005) Benjamin (2014, 60) esittää, että identiteetti on jotain, joka muodostuu sosiaalisen toiminnan ja erityisesti kielen kautta. Kieli ja sen merkitysrakenteet muokkaavat yksilön havainnointia, tunnistamista sekä tulkintaa ympäröivästä maailmasta. Eräs opettajista nostaa esiin kielen erityisen merkityksen todellisuuden tulkitsemisessä varsinkin kielelliset vaikeudet omaavien lasten kanssa toimimassa.

Plus sitte oppilailla on sit kielelliset vaikeudet ja kieli on kumminki kulttuuri-identiteettiä ehkä kaikista voimakkaimmillaan. Nii, he kohtaa sitä päivittäin, jatkuvasti ja koko ajan. Esimerkiksi siinä, että sun kotikieli on eri ja sen jälkeen sä alat opiskella täällä englantia ja se opetetaan eri kielellä, kun sun kotikieles on, ni siinä tapahtuu kolmen kielen sekamelska. (Opettaja 5.)

Yksi merkittävimmistä vaikuttimista, joka nousi esiin tarkasteltaessa alakouluikäisen lapsen kulttuuri-identiteettiä, olivat vanhemmat ja perhe tai ne aikuiset, joiden seurassa lapsi viettää aikaansa. Kielen ja puheen kulttuurin katsottiin opittavan tietyssä yhteisössä, tietyssä fyysisessä paikassa, tilanteissa ja tietyssä maailmankolkassa. Eräs opettajista painottaa erityisesti aikuisten luoman maailman vaikutusta lapsen kulttuuri-identiteetin muodostumiseen.

Tietysti sitte heti kun ihminen on sen verran sosiaalinen, että se lähtee johonkin ryhmään, ni se ryhmään rupee muodostaan sitä identiteettiä ja hirveen pitkälle siihen lasten identiteettiin vaikuttaa aikuiset. Ne aikuiset, joidenka kanssa ylipääntänsä ollaan tekemisissä. No sitten on media toinen, et se miten puhutaan, miten suhtaudutaan, mutta tavallaan se on lapsilla tietysti aika pitkälle aikuisten luomaa, oli se sitte mistä näkövinkkelistä tahansa katsottuna. On se sitte päättäjä, äiti tai pääministeri, ni se sillä välillä liikutaan. (Opettaja 4.)

Kulttuuri-identiteetin katsottiin näyttäytyvän myös kollektiivisesti jaettuna identiteettinä, sillä yksilö on aina jonkun yhteisön jäsen. Yhteisön jäsenenä yksilöön näytti vaikuttavan tämän tutkimuksen tutkittavien joukon perusteella sosiaalinen perimä eli yhteisön säännöt, normit ja arvot. Yksilön oman kulttuurisen piirin kulttuurinen perimä vaikuttaa, kuten perheen tavat, perinteet ja traditiot. Samoin laajempaan kulttuurinen viitekehykseen liittyvä yksilön tausta vaikuttaa, kuten esimerkiksi yksilön taustalla vaikuttava uskonto tai uskonnottomuus, etninen tausta, vanhempien sosio-ekonominen tausta ja se, mistä päin vanhemmat ovat kotoisin eli vanhempien juuret. Kodin ja suvun tarjoama sosiaalinen kulttuuri vaikuttaa yksilön suhtautumiseen maailmaan ja toisiin ihmisiin, hänen käytökseensä ja tapansa olla.

Kieli, uskonto, etninen tausta, sitten no, vanhempien sosio-ekonominen tausta, varmaankin, mistäpäin vanhemmat on ylipäänsä kotoisin, ja siinä varmaan on ne kulttuuri-identiteettiin yleensä, mitä mä miellän --- (Opettaja 8.)

Kun nousee asteittain ylemmäs, yksilön kulttuuri-identiteettiin vaikuttaa myös laajempi kulttuurinen perimä, eli se laajempi kulttuurinen viitekehys, jonka parissa toimii. Aineistossa nousi esiin vaikuttimena esimerkiksi kansallisen kulttuuriin liittyvät uskomukset, tavat, perinteet ja traditiot. Samoin yksilön kulttuuritaustaan katsottiin vaikuttavan sijoittuminen yksilö- tai yhteisökulttuuriin, valta- tai vähemmistö-kulttuuriin sekä kuuluminen ja liittyminen erilaisiin kulttuurisiin ryhmiin, kuten

alakulttuureihin, sosiaalisiin piireihin tai harrastuspiireihin. Laajassa mittakaavassa myös media välittää tietynlaista kulttuurikäsitystä ja tapaa suhtautua maailmaan.

Tietysti sitte heti kun ihminen on sen verran sosiaalinen, että se lähtee johonkin ryhmään, ni se ryhmään rupee muodostaan sitä identiteettiä ja hirveen pitkälle siihen lasten identiteettiin vaikuttaa aikuiset. Ne aikuiset, joidenka kanssa ylipääntänsä ollaan tekemisissä. No sitten on media toinen, et se miten puhutaan, miten suhtaudutaan, mutta tavallaan se on lapsilla tietysti aika pitkälle aikuisten luomaa, oli se sitte mistä näkövinkkelistä tahansa katsottuna. On se sitte päättäjä, äiti tai pääministeri, ni se sillä välillä liikutaan. (Opettaja 4.)

Hall (1999, 251) näkee identiteettien kumpuavan minän muuttamisesta kertomuksiksi. Identiteetteihin liitettyihin kertomuksiin vaikuttaa aina diskursiiviset, materiaaliset sekä poliittiset vaikutukset. Alakouluikäisten oppilaiden kohdalla näitä vaikutuksia saadaan vanhemmilta, koululta – yleensä niiltä aikuisilta, jotka vaikuttavat lapsen ja nuoren elämään merkittävimmin. Diskurssit koskien arvoja ja asenteita tulee helposti suoraan kotoa, siihen asti kunnes lapsen elämän sosioliisaatioprosessissa vaikutuksia alkaa tulla enemmän muilta kulttuurisilta ryhmiltä: ystävilta, harrastuksista sekä tiedotusvälineistä; internetistä, lehdistä, kirjoista yms.

Lapsen kulttuuri-identiteetin muodostumista tukevan kasvattajan tulisikin olla tietoinen myös laajemmista taustavaikuttimista, joiden perusteella lapsi muodostaa käsitystään maailmasta. Esimerkiksi Banksin (2006) viiden monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuuden avulla kasvattaja voi lähestyä lapsen kulttuuri-identiteetin rakentamisprosessin tukemista. Oleellisessa asemassa on Banksin (2006) mukaan se, kuinka hyvin kasvattaja itse tiedostaa identiteetin kehitykseen liittyvien taustavaikuttimien vaikutukset.

### **5.1.3 Miten kulttuuri-identiteetti kehittyy?**

Käsityksen kulttuuri-identiteetistä tarjoama ymmärrys kulttuuri-identiteetistä alati muuttavana, dynaamisena elementtinä, joka koostuu monista päällekkäisistä kerroksista asettaa haasteen tarkastella kysymystä, miten kulttuuri-identiteetti kehittyy. Tämä luku tarkastelee ET-opettajien tarjoamia näkemyksiä siitä, miten ja missä tilanteissa yksilön kulttuuri-identiteetin voidaan katsoa kehittyvän.

Opettajista moni oli sitä mieltä, että kehitystä tapahtuu kaikissa elämäntilanteissa. Hokkasen (2002) mukaan aikaisemmin niin sanottuja itsensä kohtaamisen tienkäänteitä pidettiin identiteettikriiseinä, joissa omia arvoja punnittiin, mutta post-modernin yksilöelämän muuttuessa ristiriitaiseksi tilanteeksi sinänsä, on yllättävien tienkäänteiden määrä lisääntynyt ja siten suhtautuminen niihin muuttunut. Hokkasen mielestä nykyään yksilöllä on sekä mahdollisuus että vastuu oman identiteetin jatkuvaan prosessoimiseen, kokoamiseen ja uudelleen kertomiseen. (em. 2002, 64.)

Kulttuuri-identiteetin ei katsottu voivan olla kehittymättä, mutta kehityksen katsottiin tapahtuvan asteittaisesti ja prosessinomaisesti. Kehityksen koettiin havaittavan erityisesti elämänmuutoksissa ja valinnoissa. Erään opettajan ajatus kulttuuri-identiteetin kehityksestä oli, että se kehittyy identiteetin ”törmätessä” johonkin.

No se kehittyy silloin, kun se törmää johonkin, koska eihän sitä muuten tiedosta. --- Esimerkiksi siinä, että sun kotikieli on eri ja sen jälkeen sä alat opiskella täällä englantia ja se opetetaan eri kielellä, kun sun kotikieles on, ni siinä tapahtuu kolmen kielen sekamelska. Ni kyllä siellä kolme eri kulttuuria sillai aika rajusti törmäilee, ku Big Benistä opetetaan suomeksi venäjänkieliselle. (Opettaja 5.)

Kun puhutaan identiteetin kehityksestä, on oleellista ymmärtää millaiseen suuntaan kehityksen ajatellaan kohdistuvan. ET-opetuksessa Honkalan (2006) mukaan kulttuuri-identiteetin kohdalla tavoitellaan suuntaa, jossa yksilö suhtautuu suvaitsevasti, avoimesti ja kunnioittavasti eri tavalla maailmaa hahmottaviin ihmisiin. Kehityksen tukemisessa pyritään siihen, että yksilö näkee asioita mahdollisimman avarasti tarkastellen teemoja esimerkiksi kansainvälisyys, suvaitsevaisuus, rasismi, ihmisten hyväksyntä, erilaisuus. (POPS 2004) Tutkimuksen aineiston perusteella yksilön kulttuuri-identiteetin kehityksen suunta nähtiin suuntana kohti erilaisuutta, pluralistisuutta ja monenlaisia totuuksia hyväksyvää moniäänisyyttä.

Se erilaisuus, pluralistisuus, kaikkien äänten...niinku...kuuleminen, ja kun totuuksia on monenlaisia, se on niin moniäänistä. Tavallaan kyky rajoittaa itseään, omaa horisonttiaan, kyky unohtaa. Ja tavallaan niinku kuunnella, yrittää hakea yhteyttä toiseen, tietenkin niinku omasta perspektiivistä se tapahtuu, mutta se on niinku ehtona sille, että mä voin huomata ja tajuta, kasvaa tai muuttua jotenkin. (Opettaja 2.)

Merkittäväksi tavoitteeksi kohti kulttuuri-identiteetin kehityksen suuntaa katsottiin se, että oppilaat oppisivat ymmärtämään toisiansa, tuntemaan toisiansa ja huomaamaan ja hyväksymään erilaisuuden ja samanlaisuuden itsessään ja toisisaan. Työskentelyn näiden ajatusten suunnassa katsottiin edesauttavan suvaitsevaisuuden ja erilaisuuden hyväksymisen tavoitteiden toteutumista.

--- jos sen ymmärtää, ni sitte ollaan niinku paljon lähempänä jo...suorastaan, vitsi, maailman rauhaa tai jotain tällasta, että mun mielestä siinä mennään jo niinkin pitkälle, että ku ihmiset ymmärtäis toisiansa enemmän ja et miks me ei olla samanlaisia. (Opettaja 8.)

Mitä sitten vaaditaan siihen, että kulttuuri-identiteetti kehittyisi ET:ssa toivottuun suuntaan? Keinoja kulttuuri-identiteetin kehittyä kohti avaraa ja suvaitsevaista suuntaa esitettiin aineiston perusteella monenlaisia. Tutkimuksen toinen teema-alue käsittelee tarkemmin yksilön kulttuuri-identiteetin kehityksen tukemiselle asetettuja tavoitteita ET:n viitekehyksessä. Seuraavaksi tarkastelen yksityiskohdaisesti aineistossa esiintyviä tuloksia koskien elämäntiedon opetuksen tavoitteita ja sisältöjä, jotka tukevat oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehitystä.

## **5.2 Teema 2. Tavoitteet ja sisällöt**

Tässä luvussa esittelen tulokset koskien opettajien näkemyksiä niistä ET:n tavoitteista ja sisällöistä, joiden avulla pyritään tukemaan oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehitystä. Tässä tutkimuksessa en tietoisesti pyri vertailemaan opettajien näkemyksiä keskenään enkä esittämään tuloksi määrällisessä muodossa. Olen päätenyt tarkastelemaan näkemyksiä laadullisesta perspektiivistä tarjoamalla esittelevää, ymmärtävää ja kuvailevaa tietoa vaikeasti määriteltävästä aiheesta kulttuuri-identiteetti.

### **5.2.1 Millaiset tavoitteet ja sisällöt tukevat kulttuuri-identiteetin kehitystä?**

Olen tämän tutkimuksen tulosten esittelyssä tietoisesti valinnut tarkastella opettajien asettamia tavoitteita oppilailleen pikemmin kuin heidän asettamia tavoitteita itselleen. Toisen teeman tulokset vastaavat temahaastattelurungon kysymyk-

seen millaiset elämäkatsomustiedon tavoitteet tukevat yksilön kulttuuri-identiteetin kehitystä sekä alakysymykseen millaisia tietoja ja taitoja elämäkatsomustiedossa mielestäsi opetetaan, jotka tukevat oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehitystä.

Olen luokitellut opettajien näkemykset viiteen tavoitekategoriaan, jotka esittelen alla olevassa kuviossa 2. Tavoitekategoriat esittelevät viisi laajaa kasvatuksellista tavoitetta elämäkatsomustiedon opetuksessa, joiden suunnassa pyritään tukemaan oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehitystä. Kunkin tavoitekategorian sisälle olen kerännyt kutakin tavoitekategoriaa vastaavia alatavoitteita. Alatavoitteet edustavat opetukselle asetettuja sisältötavoitteita koskien erinäisiä tietoja ja taitoja, jotka opettajien mielestä tukevat oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehitystä.

Tavoitekategoriat ovat 1. Tietoisuus omasta minästä, 2. Kulttuurinen tietoisuus, 3. Yhteistoiminta ja vuorovaikutus, 4. Kulttuurinen yleissivistys sekä 5. Kulttuurinen osaaminen. Seuraavaksi esittelen jokaisen tavoitekategorian yksityiskohtaisemmin omassa luvussaan.



Kuvio 2. Yksilön kulttuuri-identiteetin kehitykselle asetetut tavoitteet ET:ssa

## 1. Tietoisuus omasta minästä

Elämänkatsomustiedon oppiaineen yksilölähtöisen luonteen mukaisesti opettajat kokivat, että kehittääkseen henkilökohtaista kulttuuri-identiteettiään oppilaiden tavoitteena on tulla ensin tietoiseksi omasta minästään. Opettajat pohjasivat näkemyksensä minuudesta ET:n edustamaan sekulaariin ihmiskäsitykseen yksilöstä autonomisena toimijana, jolla on kyky tutkia maailmaansa ja ohjata aktiivisesti omaa elämäänsä (POPS 2004, 216). Aineistossa painotettiin erityisesti tavoitteita tulla tietoiseksi omista kyvyistä ja omasta potentiaalista. Yksilön potentiaali nähtiin erityisesti kehittyä ajattelijana sekä uutta luovana toimijana. ET:tä voidaan pitää niin sanottuna oppilaan käytännöllistä identiteettiä rakentavana oppiaineena, jossa tarkastellaan sitä, miten kukin yksilö ajattelee, toimii ja tulkitsee tätä maailmaa (Kotkavirta (2003, 43). ET:n sekulaaria ihmiskäsitystä silmällä pitäen aineistosta on nostettu tietoisuuden omasta minästä tavoitekategoriaa tarkentavia sisältötavoitteita.

Tietoisuus omasta minästä–tavoitekategorian tulokset jakaantuvat tässä tutkimuksessa kahteen sisältötavoitteiden luokkaan. Sisältötavoitteet ovat itsesäätelytaitojen kehittäminen sekä ajattelun taitojen kehittäminen. Molemmat tavoiteluokat on eritelty aineiston perusteella vielä erinäisiin tarkentaviin kohtiin, jotka on esitelty taulukossa 1. Esittelen seuraavaksi tarkemmin kummankin tavoiteluokan ja niiden sisältämät tarkentavat kohdat.

Taulukko 1. Tietoisuuden omasta minästä kaksi luokkaa

ITSESÄÄTELYTAIDOT	AJATTELUN TAIDOT
<ul style="list-style-type: none"> <li>•ITSEREFLEKTIO</li> <li>•ITSEARVIOINTI</li> <li>•ITSEILMAISU</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•ITSENÄINEN AJATTELU</li> <li>•KRIITTINEN AJATTELU</li> <li>•LOOGINEN AJATTELU</li> <li>•LUOVA AJATTELU</li> </ul>

Ensimmäinen sisältöjä koskeva tavoiteluokka on itsesäätelytaitojen kehittäminen. Itsesäätelytaitojen kategoria jaetaan tässä tutkimuksessa alatavoitteisiin, jotka liittyvät itsereflektioon, itsearviointiin sekä itseilmaisuuksiin. Itsesäätelytaitoihin keskeisesti liittyvä teema on oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen. Oppilaiden



yksilöllisyys korostuu erityisesti ET:n opetuksessa, jossa pääpaino on oppilaan oman identiteetin kehityksen tukemisessa. ET:ssä koetaan, että oppilaiden on saatava tunnustusta omana ainutkertaisena itsenään. (ks. mm. Naskali 2004, 62; Tomperi 2003, 17.)

Oman identiteetin etsimisen kohdalla korostettiin itsetutkiskelua ja itsereflektiota. Hokkanen (2002, 66) toteaa, että nykypäivän minää koskevia muutoksia ei enää nähdä identiteettikriiseinä, sillä vallalla on käsitys, että ihminen on ikuisesti ja jatkuvasti oppiva ja itsereflektioiva subjekti eikä pysyvä objekti. Aineiston perusteella oman kulttuuri-identiteetin nähtiin vahvistuvan, kun omia käsityksiä tehdään näkyväksi. Oman itsensä tuntemista painotetaan myös OPS:n (2004, 217) tavoitteissa koskien *Itsetuntemus ja kulttuuri-identiteetti* –sisältöalueen aihepiirejä Kuka minä olen ja mitä osaan. Tässä tutkimuksessa itsereflektion luokkaa tarkentavia tavoitteita ovat esimerkiksi kyky miettiä miksi itse on juuri sellainen kuin on ja mistä se voi johtua, kyky tiedostaa miten tulkitsee tilanteita sekä tietoisuus omista tunteista, jotka vaikuttavat tulkintaan.

Tomperi (2003, 23) mainitsee ET:n identiteettityön yhdeksi tavoitteeksi yksilön refleksiivisyyden kehittämisen, jonka kohdalla hän korostaa rationaalisuuden lisäksi myös yksilön affektiivisuutta eli omien ja muiden tunteiden tulkinnan ulottuvuutta. Myös Dervin (2013, 126) puhuessaan kulttuurievälistä taidoista korostaa yksilön kykyä ymmärtää omaa ja muiden käyttäytymistä ja sen taustalla vaikuttavia tunteita ja tavoitetta tiedostaa ja ottaa etäisyyttä omiin ja toisten tunteisiin kulttuurienvälisessä kohtaamisessa.

Itsereflektiota lähelle tuleva tavoite on itsearviointi. Itsearvioinnin luokkaan voidaan tämän tutkimuksen perusteella esittää kuuluvan kyky arvioida ja korjata omaa ajattelua, kyky arvioida ja korjata omaa toimintaa, kyky asettaa itselle tavoitteita sekä halu oppia uutta. Jokikokon (2010) esittelemän interkulttuurisen oppimisen kolmentyyppisen oppimisen prosessiin kuuluvan muutoksellisen prosessin mukaan erityisen tärkeää on, että yksilön tulee pyrkiä tiedostamaan omia oletuksiaan, uskomuksiaan sekä emotionaalisia reaktioitaan ja ymmärtää näitä huomioita reflektiivisen toiminnan avulla. Viitaten mm. Andreotti & Souzaan (2008)

sekä Bredellaan (2003) Jokikokko näkee tällaisen reflektiivisen toiminnan auttavan yksilöä ymmärtää ja kunnioittaa muita kulttuureja ja näkemään maailmaa toisin silmin. (Jokikokko 2010, 30-31.)

Itsesäätelytaitoihin tässä tutkimuksessa luetun itseilmaisun luokkaan kuuluu kyky pukea omat ajatuksensa sanoiksi, kyky tuoda esille omaa ajattelua sekä itseluottamus ja rohkeus ilmaista itseään. Samansuuntaisia tavoitteita on kirjattu ET:n OPS:iin (2004) *Itsetuntemus ja kulttuuri-identiteetti* –sisältöalueen aihepiireihin. Kuka minä olen ja mitä osaan-aihepiirin tavoitteiden mukaan oppilaan tulee rohkaistua esittää omia näkemyksiään ja ymmärtää, että näkemyksiä tulee perustella. Yleisten ET:n tavoitteiden mukaan oppilaan tulee rakentaa identiteettiään siten, että hän kasvaa kohtaamaan epävarmuutta ja kehittää taitojaan ilmaista itseään. (POPS 2004, 217-218.)

Toinen sisältöjä koskeva tavoiteluokka on ajattelun taitojen kehittäminen. Ajattelun taitojen kehittämisen voidaan nähdä yhtenä ET:n keskeisimmistä tavoitteista (ks. mm. Honkala 2006; Tomperi 2003). Myös tässä tutkimuksessa korostettiin erityisesti yksilön kehittymistä ajattelijana. (Ks. luku 5.1.1) Kehityksessä ajattelijana painotettiin oppimista näkemään asioita monesta suunnasta. Kulttuuri-identiteetin kehityksen kannalta oleellista oli kyky luoda uutta ajattelua. Tässä yhteydessä sillä tarkoitetaan yksilön mahdollisuutta muokata itse omaa kulttuuri-identiteettiään muodostamalla uusia käsityksiä asioista muuttamalla aikaisempia käsityksiä.

Ajattelun taitojen kohdalla korostetaan tässä tutkimuksessa alatavoitteina *itsestä ajattelua, kriittistä ajattelua, loogista ajatteluun sekä luovaa ajattelua*. Itsenäisen ajattelun luokkaan voi aineistosta esittää tietoja ja taitoja, kuten tietoisuus ja ymmärrys omasta ajattelusta ja omista ajatuksista, luottamus omaan ajatteluun, kyky miettiä asioita itsenäisesti, kyky perustella omia näkemyksiä sekä kyky tiedostaa miten henkilökohtaisesti tulkitsee tilanteita.

Kriittiseen ajatteluun liittyy tämän tutkimuksen mukaan taito kyseenalaistaa ja vaatia perusteluja sekä kyky tulkita asioita ja tilanteita monesta suunnasta. Loo-

giseen ajatteluun liittyy taito ymmärtää ja osata selittää käsitteiden välisiä suhteita, kyky päätellä ja ymmärtää päättelyssä olevia mahdollisia virheitä ja ongelmia sekä kyky ymmärtää asioiden syy ja seuraus-suhteita. Luovaan ajatteluun puolestaan liittyy taito eritellä ja liittää asioita ja käsitteitä suurempiin kokonaisuuksiin, taito työskennellä käsitteillä itsenäisesti ja luovasti sekä taito laittaa asioita ja käsitteitä uusiin konteksteihin sekä tuoda erilaisia näkökulmia omiin mielipiteisiin, taito tunnistaa rivien väleissä olevia merkityksiä sekä taito ottaa huomioon asioiden välisiä suhteita, kontekstia ja kokonaisuutta ennen kuin tekee arvostelman siitä.

Banks (2006, 10-11) painottaa monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuuksissaan kasvattajaa pyrkimään toiminnallaan juuri oppilaiden ajattelutaitojen kehittämiseen sekä kasvattamaan kriittisyyteen. Oleellista on erilaisten näkökulmien tarjoaminen tarkasteltavana olevasta aiheesta. Opettaja esiintyy itse esimerkkinä tiedostaessaan tiedon arvosidonnaisuuden. Honkala (2006, 112) esittää ajattelutaitojen kehittämisen yhdeksi elämänskatsomustiedon opetuksen kolmesta keskeisimmästä tavoitealueesta. Ajattelutaidot tarkoittavat Honkalan mukaan yksilön kykyä analysoida tilanteita, nähdä vaihtoehtoisia toimintamalleja sekä arvioida niiden seurauksia ja ottaa vastuu omista ratkaisuksista. (Honkala 2006, 109-110.) Myös Tomperi (2003, 15, 23) painottaa, että ET:ssä opettajan tulee johdattaa oppilaitaan kykyyn itsetietoiseen ja kriittiseen pohdintaan.

Ajattelutaitojen kehittämisen voi nähdä pyrkimyksenä kasvattaa oppilaita kriittisyyteen. Maughn Gregoryn toimittamassa teoksessa *Filosofiaa lapsille ja nuorille: käytännön käsikirja* (2009) painotetaan vaihtoehtoisten näkemysten ymmärtämiseen kunnioittavan ja demokraattisen filosofisen dialogisen käyttöä. Filosofista dialogia luonnehtii kyselevä tutkailu ja kriittinen ajattelu. Sen avulla pyritään auttamaan lapsia tekemään henkilökohtaisia arvostelmia jopa uskonnollista, moraalista ja poliittisista asioista. Näitä arvostelmia lujittaa vaihtoehtoisten näkemysten kriittinen arviointi. Pienten lasten kanssa loogista ajattelua ja päättelyn taitoa voi harjoittaa esimerkiksi kysymysten miten asiat liittyvät toisiinsa, oletko samaa vai eri mieltä sekä mikä on kysymys ja mikä perustelu avulla. (Gregory ym. (toim.) 2009, 44-45.)

Oleellista tämän tutkimuksen kannalta on kuitenkin pitää mielessä, että opettajan on opetuksessa huomioitava alakouluikäisten oppilaiden kognitiivisten prosessien kehittyminen. Lapsen ajattelun kehitys tapahtuu Piagetin lapsen kognitiivisen kehityksen teorian mukaan konkreeteista operaatioista abstraktisempiin muodollisiin operaatioihin. Pienen lapsen ajattelu on usein minäkeskeistä. Lasten konkreettien ja loogisten operaatioiden käyttö, kuten luokittelujen käyttö, rajoittuu lapsen todellisuuteen tai ainakin helposti kuviteltaviin kohteisiin. Lapsi käsittelee loogisesti vasta yksinkertaisia suhteita, kun taas nuoruusiässä pystytään jäsentämään asioiden välisiä suhteita. Ympäristön tarjoamat mahdollisuudet kuitenkin vaikuttavat lapsen kognitiiviseen kehitykseen, jolloin opetuksella voisi sanoa olevan tässä kehityksessä merkitystä. (Beard 1971, 28-30.) Piagetin ajatuksia pienten lasten kyvyttömyydestä pohtia filosofisia kysymyksiä on kuitenkin kritisoitu ja lasten kanssa filosofoinnin mahdollisuuksia on nostettu nykypäivänä yhä enemmän keskusteluun.

## *2. Kulttuurinen tietoisuus*

Yksi olennaisista tavoitteista elämäkatsomustiedossa koskien kulttuuri-identiteetin kehitystä on yksilön kulttuurinen tietoisuus. Puhuttaessa monikulttuurisuudesta monikulttuurisuuskasvatuksen kehittäjä James Banks pitää tärkeänä, että yksilö kehittää tietoisuuttaan omasta ryhmästä ja sen erottuvuudesta muista ryhmistä samassa yhteiskunnassa. Banks (2006, 73-76) puhuu kulttuurisesta tietoisuudesta. (Benjamin 2014, 61-62.) Selkeä jatkumo itsetuntemukseen ja minätietoisuuteen on, että tietoisuuden omasta itsestä rinnalla yksilön tavoitteena on kehittää tietoisuuttaan oman identiteettinsä kulttuurisesta osasta eli tietoisuutta niistä moninaisista kulttuurisista viitekehyksistä, joihin hän kuuluu. Eriksonin mukaan yksilön identiteetin kulttuurisen osan hahmottaminen vaatii käsitystä identiteetin sosiaalisesta ulottuvuudesta eli siitä, miten yksilö määrittää itsensä suhteessa muihin. (ks. esim. Erikson 1982.)

Tässä tutkimuksessa yksilön kulttuurinen tietoisuus jakautuu kahteen luokkaan: 1. Tietoisuus omasta kulttuurisesta viitekehyksestä sekä 2. Tietoisuus kulttuurisesta toiseudesta, jotka on esitelty kuviossa 3. Kumpaankin luokkaan aineistosta

on sisällytetty alatavoitteita eli tietoja ja taitoja, jotka tukevat yksilön kulttuuri-identiteetin kehitystä.



Kuvio 3. Kulttuurisen tietoisuuden kaksi luokkaa

Kuten aikaisemmin tässä tutkimuksessa on käynyt ilmi, elämäkatsomustiedossa kulttuuri-identiteetin rakentaminen voidaan ymmärtää tapahtuvan kahdenlaisen prosessin avulla. Ensimmäinen on tarkoitus löytää oma kulttuurinen viitekehys, jonka jälkeen mahdollistuu ymmärrys ja kunnioitus muita elämäntapoja kohtaan. Kun yksilö tulee tietoiseksi omasta kulttuurisesta viitekehystään ja kehittää oman paikallisen kulttuuri-identiteettinsä vahvaksi, pystyy hän ymmärtämään ja kunnioittamaan muita elämäntapoja. (Honkala 2006, 109.)

Aineiston perusteella tietoisuuden omasta kulttuuri-identiteetistä kehittyminen voidaan nähdä tapahtuvan niin sanotun *laajenevien kehien periaatteen* mukaisesti, jossa oleellista on, että ensin kehitetään itsetuntemusta ja omaa identiteettiä ja sen jälkeen on mahdollista kehittää suhdettaan maailmaan, ymmärtää toiseutta sekä siten kehittää empatiakykyä muita ihmisiä ja maailmaa kohtaan.

Laajenevien kehien periaatteen mukaisesti identiteetin kehityksessä on ensin lähdettävä liikkeelle itsensä paikantamisesta tässä maailmassa ja sen yhteisön paikantamisessa, johon yksilö kuuluu. Voidaan puhua tietoisuuden identiteetistä kehittämistä ja tämän paikallistetun identiteetin kehittämistä vahvaksi. Laajenevien kehien periaatteen mukaisesti vasta sen jälkeen mahdollistuu ymmärrys

toisenlaista ajattelua kohtaan. Ymmärrykseen toiseudesta vaaditaan erään opettajan mukaan yhteyden hakemista toista kohtaan, jotta voi kehittää itsessään myötätuntoa ja empatiaa.

--- sä oot ensin tietonen siitä, et sä ikään kuin kasvat, mä ite uskon siihen laajenevien kehien periaatteeseen, et sun tarvii tavallaan ensin paikallistaa itsesi josakin, et sä oot ensin pienessä yhteisössä ja sit sä siinä niinku tunnistat mitä siihen kuuluu ja sit sä lähet miettiin itseäs tavallaan laajempien kehien kautta. Et jos puhutaan vaikka tasa-arvoisuudesta tai muusta niin, et tavallaan ensisijaisesti voi olla hirveen vaikee ymmärtää elämää toisella puolella maapalloa, jos et sä ymmärrä niitä asioita, mikä elämään vaikuttaa. (Opettaja 7.)

Honkala puhuu henkilökohtaisen kulttuuri-identiteetin rakentamisen yhteydessä kulttuurisen toiseuden näkemisestä. Kulttuuri-identiteetin rakentamisen tavoitteeksi nostetaan omassa lähiympäristössä olevien erilaisten kulttuurimuotojen arvostaminen ja kasvaminen suvaitsevaisuuteen. (Honkala 2006, 109.) Laajenevien kehien periaatteen rinnastaminen Honkalan ajatuksiin antaa suuntaa elämäntietämystiedon opetuksen tavoitteisiin kehittää yksilöä kohti vahvaa ja suvaitsevaista kulttuuri-identiteettiä.

Perusopetuksen arvopohjassa tunnustetaan opetuksen pyrkimykset tukea oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentamista. Opetuksessa otetaan huomioon suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen myös eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä. Opetuksen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä globaalistuvassa maailmassa. Myös elämäntietämystiedon opetuksen tavoitteena OPS:ssa on tukea oppilasta rakentamaan identiteettiään kohti suvaitsevaisuutta (POPS 2004, 14, 218). Kulttuuri-identiteetin katsotaan kehittyvän ET:n arvopohjan ja tavoitteiden suunnassa.

Tietoisuuteen omasta kulttuurisesta viitekehyksestä voidaan liittää alatavoitteiksi tietoisuuden omasta elämäntavasta ja sen rajoista, esimerkiksi siitä, mitä arvostaa ja mitä hyväksyy, tietoisuus omista ja vanhempien juurista, tietoisuus oman kulttuurin tavoista ja piirteistä sekä oman äidinkielen vahva hallitseminen. Yksi subjektin muotoutumisesta koskeva käsitys on, että lapsen muodostumisessa ja koulumisessa sosiaalisesti olennoksi on Hallin (1999, 258) mukaan kyse lapsen kyvyssä tunnistaa itsensä. Laine (2014, 144) kokee monikulttuurisessa maail-

massa kulttuurisen lukutaidon kehittämisen suurimmaksi haasteeksi oman kulttuurin tiedostamisen ja ymmärtämisen. Omakulttuurisuuskeskeisyyden eli etnosentrismien tiedostaminen on yksi keskeisimmistä kehittämisen alueista. (Laine 2014, 144.)

Viitaten James A. Banksiin (2006) Benjamin (2014) esittää, että positiivinen samaistuminen omaan kulttuuriin on tärkeää ja tämä koskee niin etniseen vähemmistöön kuin valtaväestöön kuuluvia lapsia. Oman kulttuurin esittely turvallisessa ympäristössä opettajan avustamana kasvattaa lasten etnistä tietoisuutta ja auttaa lapsia käsittämään oman kulttuurinsa yhtenä muiden joukossa. (Benjamin 2014, 76.) Kulttuurisesti kestävä kehityksen näkökulma elämäntietoon Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran tutkimusten mukaan on, että oppilaan tulee kasvaa dialogiseen kulttuurisensitiivisyyteen. Kulttuurisensitiivisyyden tavoite kehottaa oppilasta tutustumaan omaan uskonto- ja kulttuuriperintönsä, kansallisiin etnisiin ja uskonnollisiin vähemmistöihin sekä muiden kulttuurien uskonnollisiin ja katsomuksellisiin traditioihin. (Laine 2013, 105.)

Kulttuuri-identiteettiin voidaan nähdä liittyvän sosiaalinen identiteetti, paikallinen identiteetti, alakulttuuri-identiteetti, kansallinen identiteetti, etninen identiteetti (ks. kuvio 1 luvusta 2.2.3) Se, miten ET-opettaja ymmärtää kulttuuri-identiteettiin liitetyn kulttuurisen viitekehyksen merkityksen vaihtelee siis paljonkin. Koska ET-opetuksessa lähdetään oppilasryhmän tarpeista ja oppilaantuntemuksesta, on loogista, että opetuksessa lähdetään liikkeelle sellaisten kulttuurialueiden tutustumisesta, jotka kyseiselle ryhmälle ovat ominaisimpia. Olipa kyseessä sitten omaan ja muiden kansalliseen kulttuuriin tutustumista tai tutustumista lähiympäristön paikallisiin tapoihin.

Ihminen kulttuurisena olentona kuuluu samanaikaisesti moniin kulttuurisiin ryhmiin. Näin ollen kulttuurisella viitekehyksellä voidaan Appiahin (2005, 130) mukaan viitata yleiseen arvojärjestelmään, kuten etniseen tai kansalliseen kulttuuriin, mutta toisaalta johonkin ryhmään yhdistettäviin ominaisuuksiin tai elämäntyyliin, kuten johonkin alakulttuuriin tai harrastuskulttuuriin (Benjamin 2014, 66). Alakouluikäisen lapsen maailmassa olennaisimpia ovat kuitenkin lähipiiriin liittyvien kulttuurien näkyväksi tekeminen (POPS 2004). Tietoisuuden yksilön omasta

kulttuurisesta viitekehystä ja paikasta kulttuurien moninaisuudessa voidaan rinnastaa yksilön tietoisuuteen omasta niin sanotusta kulttuuri-profiilistaan ja siihen liittyvistä mikrokulttuureista. Lamminmäki-Kärkkäinen (2002, 81) esittää oman ja muiden kulttuuri-profiilin tiedostamisen ja sen jäsentämisen siihen liittyvien mikrokulttuurien eli sosiaalisen identiteetin viiteryhmiä tiedostamisen tärkeyden.

Tietoisuuteen kulttuurisesta toiseudesta liittyy aineiston perusteella alatavoitteita edellisistä tavoitteista laajentaen. Tavoitteita koskien tietoisuutta kulttuurisesta toiseudesta ovat ymmärrys ja suvaitsevaisuus muita kulttuureja ja katsomuksia kohtaan sekä ymmärrys Toista kohtaan. Hokkasen (2002, 66) mukaan identiteetin luominen ei siis ole ainoastaan samaistumista toisiin, vaan on tärkeää ymmärtää, että ihminen rakentaa minäänsä myös erojen kautta, määrittäen identiteettiään vastakohtien avulla ja verraten sitä äärimmäisyyksiin. Hall (1999, 258-259) näkee identiteetin kehityksen muodostuvan prosessissa, jossa kognitiivisten kykyjen kehittyminen tapahtuu toisen paikalta tulevan katseen kautta.

Keinoja kulttuuri-identiteetin kehittyä kohti avaraa ja suvaitsevaista suuntaa esitettiin aineiston perusteella monenlaisia. Saadakseen yksilön oman identiteetin näkyville suuri osa haastateltavista oli sitä mieltä, että tarvitaan toinen, erilainen, johon omaa pääsee vertaamaan. Hall (1999, 11) näkee, että minuus rakentuu poissa- ja läsnäolevassa kiistasuhteessa johonkin muuhun, johonkin toiseen. Myös Hokkanen (2002, 68) näkee, että identiteetin muodostuksessa vaaditaan etnisesti heterogeenisessä maailmassa vertailua eroja minän ja muiden välillä oman identiteetin hahmottamiseksi.

Oman toiminnan eettinen arviointi edellyttää antautumista toisen kohtaamiselle, esittää Lamminmäki-Kärkkäinen (2002, 78). Hän puhuu niin sanotusta eettisestä ja interkulttuurisesta kasvamisesta tarkoittaen sillä toisen ihmisen inhimillisyyden huomioimista. ET:n ja filosofian tutkijana hän näkee oleelliseksi huomioida toisen ihmisen kohtaamisessa hänen samanlaisuutensa oman identiteetin kehittäjänä. Empatian kehittymiseen ei tarvita hänen mukaansa konkreettista samanlaisuutta vaan erilaisuuden relativistinen huomioiminen mahdollistaa hänen mukaansa sa-



maistumisen toiseen. Ihminen luo sosiaalisena olentona identiteettiään samuuksina ja eroina. Lamminmäki-Kärkkäinen korostaakin näiden samuuksien ja erojen edustamien identiteettien tiedostamista. (em. 2002, 79.)

Toisen kunnioittaminen ja kunnioittavaan kohtaamiseen pyrkiminen ovat Naskalin (2004, 62) mukaan elämäkatsomustiedon opetuksen eettisiä tehtäviä. Naskali korostaa ET:n viitekehyksessä länsimaisen filosofian edustamaa pyrkimystä ymmärtää Toiseutta, jossa korostuu muun muassa eron näkemisen tärkeys. Kyky tunnistaa samanlaisuus ja erilaisuus on ymmärtämisen edellytys. (Naskali 2006, 63.) Lamminmäki-Kärkkäinen (2002, 75-76) näkee myös, että oman sosiaalisen identiteetin hahmottaminen yksilöllisenä samuuksien ja erojen koosteena voi avata mahdollisuuden toisen, toiseuden edustajan, avoimeen kohtaamiseen ja hänen moninaisuuden näkemiseen. Eräs opettajista korosti erityisesti samankaltaisuuden näkemistä erilaisten kulttuurien tutkimisessa ja suvaitsevaisuuteen kasvattamisessa.

---Tulee mieleen tällöinen assosiaatio, et kun sukeltaa johonkin kulttuuriin, ni niinku mä sanoin, et sitä yhteistä pitää löytää. Et niitä eroja todellakin on, riippuen siitä, mitkä on ollu elämisen ehdot. (Opettaja 1.)

### 3. Yhteistoiminta ja vuorovaikutus

Kolmas kategoria koskien kulttuuri-identiteetin kehitykselle asetettuja tavoitteita on yhteistoiminta ja vuorovaikutus. Vuorovaikutuksen merkitys kulttuuri-identiteetin kehitykselle kävi ilmi jo aikaisemmin tässä tutkimuksessa (ks. luku 5.1.1). ET:n tavoitteissa koskien kulttuuri-identiteettiä painotetaan pyrkimystä yhteistyöhön eri tavalla maailmaa hahmottavien ihmisten kanssa. Lisäksi ET:ssa suvaitsevaisuuteen kasvattamisessa kiinnitetään erityistä huomiota erilaisten ryhmien väliseen vuorovaikutukseen. Tarkasteltaessa elämäkatsomustiedon opetukselle esitetyjä vaatimuksia voidaan esittää suvaitsevaisuuteen ja avoimuuteen päästävän edistämällä kunnioittavaa, luottavaa sekä tutkivaa ja yhteistoiminnallista ilmapiiriä. (ks. Honkala 2006, 109; POPS 2004, 216).

Yhteistoiminta ja vuorovaikutus- kategorian tavoitteet jakautuvat tässä tutkimuksessa kolmeen erilliseen luokkaan: *yhteistyötaidot*, *vuorovaikutustaidot* sekä *keskustelutaidot*, jotka on esitelty alla olevassa kuviossa 4. Kyseiset luokat tukevat tavoitteina toinen toisiaan ja menevät sisällöiltään myös osittain päällekkäin.



Kuvio 4. Yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen kolme luokkaa

Yhteistyötaidoiksi voi tämän tutkimuksen perusteella nostaa taidon osallistua yhteiseen tekemiseen, johon liittyy myönteinen asenne yhteistä työskentelyä kohtaan, taito keskustella erilaisten ihmisten kanssa sekä taito ottaa eri rooleja ryhmässä ja mukautua niihin. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran tutkimusten mukaan globaalissa ja monikulttuurisessa maailmassa korostuu tarve toimia kulttuurisesti kestävästi. Laine (2014, 145) esittää tällaisiin kulttuurisesti kestäviin taitoihin kuulumaan esimerkiksi halun edistää dialogi- ja yhteistyötaitoja sekä monikulttuurista kanssakäymistä. Dervin (2013, 128) painottaa, että kulttuurienvälisessä kanssakäymisessä oleellista on pyrkiä kommunikoimaan avoimemmin, ilman valmiita ennakkokäsityksiä toisista. Lisäksi korostetaan kykyä kiinnittää huomiota muita kunnioittavaan keskusteluun.

Vuorovaikutustaidoiksi voidaan nostaa taito kunnioittaa muita ryhmässä, taito oppia tulkitsemaan ja hyväksymään erilaisuutta, taito näyttää, osoittaa ja ilmaista hyväksyntää muille, taito kohdella toisia hyvin, taito olla kiinnostunut muiden ajattelusta, taito toimia rakentavasti ryhmätilanteissa ja viedä niitä eteenpäin. Aineiston perusteella kulttuuri-identiteetin kehityksen kannalta oleellista on yhteyden hakeminen muihin. Eräs opettajista painotti, että kulttuuri-identiteetti kehittyy aina suhteessa muihin, dialogisessa suhteessa muihin. Yhteyden hakemisessa keskeiseen asemaan nostettiin ympäristöstä saatava palaute. Kulttuuri-identiteetin

katsottiin kehittyvän kuunnellessa ja arvioidessa toista. Eräs opettaja ilmaisi yhteyden hakemisen laajentavan yksilön omaa horisonttia, jolloin annetaan ymmärtämisen mahdollisuus itselle ja toiselle.

--- me pyrimme vaikuttamaan elämänkatsomustiedossa nimenomaan lasten välisiin suhteisiin...koska sillä tavalla se kulttuuri voi niinku...muotoutua, rakentua, kasvaa, kehittyä, jos ihmisillä on suhteet toisiinsa sillä tavalla, että he pystyvät ikään kuin kohtaamaan toisiaan dialogisesti. (Opettaja 2.)

Keskustelutaitoina voidaan tämän tutkimuksen tulosten perusteella pitää taitoa tuoda esille omia mielipiteitä, taitoa perustella omia mielipiteitä, taitoa kuunnella toisten ajattelua ja antaa muille tilaa keskusteluissa sekä taitoa esittää keskusteluissa jatkokysymyksiä. Aineiston perusteella tärkeäksi koettiin hyvän keskustelijan rooli. Eräs opettajista korosti tavoitteena varsinkin ulospäinsuuntautuneisuuden kehittämistä (Opettaja 3.). Toinen opettaja (Opettaja 6.) toisaalta esitti kritiikin OPS:ssa (2004) esitettyjä itseilmaisua koskevia tavoitteita kohtaan. Kolmas opettajista (Opettaja 3.) näki vaaran epätasa-arvoisuuteen keskustelutilanteissa.

Jotta käytöksestä saa kympin, ni ops:ssa lukee, että pitää olla hyväkäytöksinen, toimii johtajana ja delegoijana ryhmässä. --- On keskustelevalta, toiset huomioon ottava, ei vetäydy. Mitä muuta siinä oli...Mä vaan mietin, että jos siinä luokassa on 20 sellasta, jotka toimii johtajana ryhmässä, ei vetäydy ja haluaa tuoda omia mielipiteitään esille, ni sehän on kaaos. (Opettaja 6.)

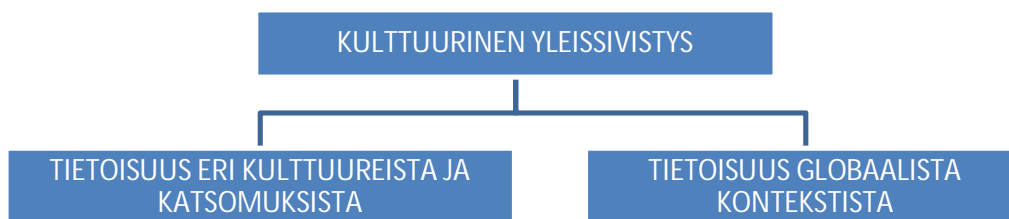
Me ollaan hirveesti keskusteltu, eli tämmönen opetuskeskustelu ja sitte väittelyitä harrastettiin. Se oli kyl hirveen hauskaa. Et joku tietty rooli ja sitte tota...mut siinäkin näki, että tämmöset verbaaliset lahjakkuudet peittooo, oli se sitte mikä tahansa. Et siinä ei ihan kaikki oo tasa-arvosia, mutta kuitenkin. (Opettaja 3.)

Interkulttuurinen oppiminen korostaa Jokikokon (2010) mukaan kasvatuksen sosiokulttuurista prosessia, eli yksilön toimintaa jossain tietyssä yksilön, yhteisön ja kulttuurisen kontekstin jakamassa tilanteessa. Tällaista sosiokulttuurista toimintaa edustavana tilannetta edustaa esimerkiksi yhteistoiminnallinen oppiminen, yhteistoiminta sekä pareittain tehtävä yhteistyö. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta Jokikokko näkee yksilön rakentavan identiteettiään dialogissa sekä muiden yksilöiden että ympäristön kanssa. (Jokikokko 2010, 35-36.)

Elämäkatsomustiedon opetuksessa merkittäviä sosiokulttuurisia kykyjä Tomperi (2003, 23) kutsuu affektiivisiksi tai sosioemotionaaliksi valmiuksiksi. Tällaisiin valmiuksiin hän lukee esimerkiksi yhteisöllisen osallistumiskyvyn, kehittyneen myötäelämisen kyvyn, vastuullisuuden, ristiriitojen sietokyvyn, itseilmaisu- ja kommunikaatiotaidot, suvaitsevaisuuden ja herkkyyden tunnistaa, ymmärtää ja kunnioittaa toisten ihmisten arvostuksia ja tunteita. Lamminmäki-Kärkkäinen (2002, 79) esittää, että omia ennakkoluuloja ja toisen kohtaamista avoimesti rajoittavia oletuksia on tärkeää tuoda julki ja kriittiseen tarkasteluun keskustelemalla niistä analyttisesti. Samoin Dervin (2013, 125) esittää, että kulttuurienvälisiin taitoihin kuuluu kyky analysoida ja kiinnittää huomiota omiin ja muiden mahdollisesti toisia ihmisiä erotteleviin diskursseihin, kuten rasismiin.

#### 4. Kulttuurinen yleissivistys

Neljättä elämäkatsomustiedon kannalta tärkeää tavoitekategoriaa kulttuuri-identiteetin kehityksessä kutsutaan tässä tutkimuksessa kulttuuriseksi yleissivistykseksi, jonka voidaan nähdä olevan yksi ET:n keskeisistä arvoista ja tärkeimmistä tavoitealueista (Honkala 2006, 109) Neljäs tavoitekategoria tulee hyvin lähelle kulttuurisen tietoisuuden tavoitetta, mutta sisältää astetta tiedollisempia tavoitteita. Alatavoitteet, joita kyseisessä kategoriassa tavoitellaan, ovat monipuolinen käsitys kulttuureista ja katsomuksista sekä käsitys monikulttuurisesta maailmasta ja Suomesta. Neljännessä tavoitekategoriasta voidaan erottaa kaksi luokkaa. Ne ovat *tietoisuus eri uskonnoista ja kulttuureista* sekä *tietoisuus globaalista kontekstista*, jotka on esitelty kuviossa 5.



Kuvio 5. Kulttuurisen yleissivistyksen kaksi luokkaa

Tietoisuuteen eri kulttuureista ja katsomuksista opettajat ovat esittäneet seuraavia tietoja ja taitoja: tietoisuus erilaisista kulttuurisista ryhmistä (alakulttuurit, vähemmistöt, harrastuskulttuurit yms.), tietoisuus suomalaisesta kulttuuriperinnöstä

(esimerkiksi muinaissuomalaiset uskomukset), tietoisuus kansallisesta identiteetistä, tietoisuus maailman eri kulttuurien tavoista ja piirteistä (mm. erot ja yhtäläisyydet), yleissivistys eri uskonnoista ja miten ne vaikuttavat ihmisiin (mm. suuret maailmanuskonnot ja luonnonuskonnot).

Tavoitteet ovat yhteneväisiä perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2004) kirjattujen teemojen erilaisia elämäntapoja, suvaitsevaisuus ja monikulttuurisuus, suomalainen kulttuuri ja suomalaiset kulttuurivähemmistöt, maailman kulttuuriperintö, erilaisia elämän- ja maailmankatsomuksia kanssa. (POPS 2004, 216.) Eräs opettajista nostaa suomalaisen kulttuurin käsittelemisen opetuksessaan erityisen merkitykselliseksi.

--- aika huonois kantimis mun mielestä sikäli, että harva tietää niinku meidän tapojen taustoja ollenkaan ja luulee, et luterilaisuus on joku isien uskonto ja...niin, siis se on...Harva tietää oikeen mitään...että tietää paljon enemmän jostain amerikkalaisesta kulttuurista nykypäivänä ja omaksuu sellasia asioita.. että kyllä se on suomalaisten oma kansallinen kulttuuri on oikeesti niinku...se tietopuoli siinä on tosi heikkoo. Ja siinäkin musta olis tärkeä oppii tajuumaan niitä yhtäläisyyksiä ja eroja, et kun ne kuitenkin vaikuttaa ihan ne muinaissuomalaisten jutut, vaikuttaa meidän nykypäivän asioihin. (Opettaja 8.)

ET:ssa on tarkoitus perehdyttää oppilas niin suomalaiseen kulttuuriperintöön kuin vieraampiin kulttuuripiireihin ja tukea täten oppilaiden kulttuuri-identiteetin rakentumista. Ahonen (2006) korostaa, että ET-opettajan käyttämä diskurssi kulttuureista ja uskonnoista tulisi tapahtua pätevien käsitteiden puitteissa. Opettajan tulisi vastata siitä, että uskonnoista ei puhuttaisi pelkkinä eksoottisina riiteinä eikä kulttuureista ajattomina symbolijärjestelminä. Ahonen nostaa esiin esimerkiksi eri maailmanuskontojen tarkasteluun liittyvien symbolien ja käsitteiden hallitsemisen haasteellisuuden ja toteaa maailmanuskontojen tasapuolisen opettamisen jopa mahdolliseksi tehtäväksi. (em. 2006, 240.) Benjamin (2014, 68) huomauttaa, että kulttuurin yksipuolinen tietous ja kuvailu voi tarjota hedelmällisen lähtökohdan ennakkoluulojen syntymiselle. Tällainen tapa lähestyä erilaisuutta ja kulttuureja ennemminkin korostaa ryhmien välisiä eroavaisuuksia ja hälventää ihmisten yksilöllisyyttä ryhmän sisällä.

ET:ssa kulttuuriseen yleissivistykseen liittyy myös käsitteiden hallitseminen. OPS:ssa (2004) mainitaan *Itsetuntemus ja kulttuuri-identiteetti*-osion alla, että oppilas 5. luokan päätyessä osaa käyttää oppiaineen keskeisiä käsitteitä (elämänkatsomus, kulttuuri, vähemmistö). Eräs opettajista kuitenkin toteaa ET:n käsitteiden hallitsemisen haasteellisuuden.

No sitte, kun me opetellaan käsitteitä, ni me yritetään tehdä se juuri niin, että no esimerkiksi jos meillä on käsitteenä maailmankuva, niin ne itse ensin tuottaa, että mistä se koostuu. Ja sitte opettajana mun pitää tietää, et mistä se koostuu ja täydentää sitä. Ja ikään kuin sekin olisi yhteinen tuotos. Koska mun mielestä se jää...tai tulee ymmärretyksi...siis nää käsitteet ET:ssä on oikeesti todella vaikeita. Ne voi olla jopa lukiolaiselle semmonen, että ne puhuu suvereenisti maailmankuvasta, mut ne ei tiedä mitä se pitää sisällään. (Opettaja 7.)

Tietoisuuteen globaalista kontekstista tässä tutkimuksessa sisällytetään tavoitteita, kuten maailmanlaajuisen keskustelun ymmärtäminen liittyen ihmisen toimintaan, yleisinhimillisyyden ymmärtäminen maailmassa sekä tietoisuus muun muassa ihmisoikeuksista, eläinten oikeuksista, lasten oikeuksista ja niiden merkityksestä omaan elämään sekä eettiseen pohdintaan niihin liittyen.

No tietopuolella mä sanoisin, että ihmisoikeudet on varmaan se semmonen keskeisin, elikkä se, että tiedetään mistä on kysymys, mihin se perustuu, kuka sen on allekirjoittanu, mitä se velvoittaa tekemään. Mikä on se sisältö, mitkä siellä on ne keskeisimmät oikeudet ja sit ehkä sen ehkä konkretiaan tuominen, että mitä ne tarkoittaa meidän elämässä. (Opettaja 7.)

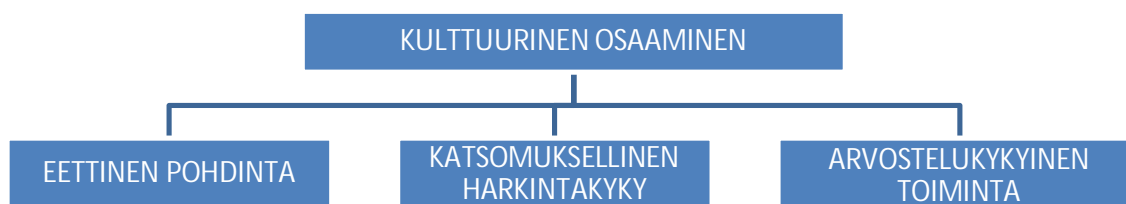
Perusopetuksen opetussuunnitelmassa yksilön tavoitteeksi asetetaan elämänkatsomustiedossa ensin 1-5 vuosiluokilla tutustua ihmisoikeuksien, suvaitsevaisuuden, oikeudenmukaisuuden ja kestävän kehityksen periaatteisiin ja myöhemmin 6-9 vuosiluokilla omaksua ja sisäistää niitä sekä laajentaa katsomuksellista ja kulttuurista yleissivistystään ja oppia tuntemaan eri kulttuureissa tärkeinä pidettyjä arvoja, uskomusjärjestelmiä ja elämänkatsomuksellisia ratkaisuja sekä niiden taustoja ja välittymistä (POPS 216, 218).

Kulttuurisen yleissivistyksen tavoitteet voidaan rinnastaa kulttuuriperintökasvatuksen tavoitteisiin. Yhtäältä tehtävänä on kansallisen tai paikallisen identiteetin vahvistaminen, toisaalta globaaliin tietoisuuteen ja vastuuseen kasvattaminen. Kulttuuriperintökasvatuksen yhtenä pedagogisena tavoitteena voisi olla, että op-

pijoille kehittyä kyky tarkastella omaa perinnettään ja identiteettiään osana kansainvälisiä ja viime kädessä maailmanlaajuisia toimintaympäristöjä. (Pitkänen 2014, 10-11.) Honkala (2006, 111) mainitsee elämänkatsomustiedon tavoitteeksi stoalaisen kosmopoliittisen ajatusmaailman, jossa yksilön maailmankuvaa pyritään avartamaan maailmanlaajuisiksi.

## 5. Kulttuurinen osaaminen

Viides tavoitekategoria on kulttuurinen osaaminen. Tässä tutkimuksessa kulttuurisen osaamisen kategoriassa taidot nousevat keskeiseen asemaan. Kulttuurinen osaaminen jakautuu kolmeen luokkaan, jotka on esitelty kuviossa 6. Luokat ovat *eettinen pohdinta*, *katsomuksellinen harkintakyky* sekä *arvostelukykyinen toiminta*. Nämä luokat ovat toisiaan tukevia ja tulevat jossain määrin jopa toistensa kanssa limittäin. Jokaiseen luokkaan on kuitenkin kerätty aineistosta erillisiä ilmaisuja, jotka tarkentavat alatavoitteita.



Kuvio 6. Kulttuurisen osaamisen kolme luokkaa

Eettinen pohdinnalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kykyä tulkita tilanteita monesta suunnasta sekä valmiutena muuttaa, kyseenalaistaa ja ajatella eri tavalla. Eettiseen pohdintaan sisältyy myös kyky käsitellä kulttuuri-identiteetin liittyviä aiheita, kuten rasismi ja suvaitsevaisuus, eettisesti (esimerkiksi moraalidilemموjen avulla) sekä taito tilanteiden eettisten momenttien tunnistamiseen ja ymmärtämiseen. Eettinen pohdinta on ikään kuin eettisten momenttien tunnistamista ja ymmärtämistä. Erään opettajan ilmaisemana eettinen pohdinta on niin sanotun moraalisen mielikuvituksen käyttöä.

Ihmisten erilaisia tilanteita tai siinä on monesti tällaisia eettisiä asioita...että heillä niinku kehittyisi tällanen niinku...sanoisinko niinku eettinen lukutaito tai tällanen erilaisten tilanteitten eettisten momenttien niinku tunnistamisen ja ymmärtämisen

taito. Se on oikeestaan tämmönen moraalinen mielikuvitus. Sillä käsitteellä ainakin voisi sanoa, moraalinen mielikuvitus. (Opettaja 2.)

Eettinen pohdinta edustaa kulttuurisena taitona kykyä analysoida. Se on samalla sekä kognitiivinen taito että emotionaalinen taito. (Dervin 2013, 125.) Elämäntiedon opetukselle keskeisiä sosiokulttuurisia kykyjä Tomperi (2003, 23) kutsuu affektiivisiksi tai sosioemotionaaliksi valmiuksiksi. Tällaisiin valmiuksiin hän lukee esimerkiksi yhteisöllisen osallistumiskyvyn, kehittyneen myötäelämisen kyvyn, vastuullisuuden, ristiriitojen sietokyvyn, itseilmaisu- ja kommunikatiotaidot, suvaitsevaisuuden ja herkkyuden tunnistaa, ymmärtää ja kunnioittaa toisten ihmisten arvostuksia ja tunteita.

Katsomuksellinen harkintakyky pitää tässä tutkimuksessa sisällään taidon nähdä ja tulkita kulttuurisia tilanteita tilannekohtaisesti, kyvyn ymmärtää ja arvioida sitä, miten asiat liittyvät toisiinsa sekä kyvyn ymmärtää, että kaikella on historiansa. Katsomuksellinen harkintakyky edustaa kulttuurisena taitona kykyä tiedostaa. (Dervin 2013). Hall (1999, 251) toteaa, että identiteetit rakennetaan aina tietynlaisen diskurssin sisällä, joten niitä on tarkasteltava niissä tietyissä erityisissä historiallisissa ja institutionaalisisissa paikoissa, tiettyjen erityisten diskursiivisten muodostumien ja käytäntöjen sisällä. Eräs opettaja esittää tavoitteen kulttuurisesta tilannetajusta näin:

--- et mä nään sen aina, et se tulee jostain ja nään semmosen historiallisen syyseuraus-suhteen ymmärtäminen on tärkeätä myöskin ET:ssä koska ei ne tuu tyhjästä ne kulttuurit aina...koskaan. (Opettaja 8.)

Arvostelukykyinen toiminta edustaa kulttuurisena taitona kykyä käyttäytyä eli taidon viemistä toimintaan. (vrt. Dervin 2013, 126.) Arvostelukykyistä toimintaa edustaa tässä tutkimuksessa taito tarkkailla ennen kuin toimii ja taito toimia käytännöllisesti viisaasti, johon liittyy taito ottaa huomioon myös järjen ulkopuolisia mielipiteitä. Arvostelukykyinen toiminta on erään opettajan mukaan esimerkiksi seuraavaa:

Jos me mennään kirjastoon, ni siellä on tietyt...että mistä sen voi tietää, että miten missäkin käyttäydytään, kun ei voi lukee listaa joka paikassa. Et oppis sellasta tilannetajua. Että mä meen uuteen paikkaan, ja sit mun osata kai tarkkailla, et miten muut mun ikäset toimii siellä. Et toi yks huutaa, mut sata muuta ei huuda. (Opettaja 6.)



Perusopetuksen opetussuunnitelmassa sekä 1-5 että 6-9 vuosiluokilla tavoitteet koskien oppilaan oman elämänkatsomuksen syvällistä ymmärrystä ovat edistää oppilaan arvostelukyvyn kehittymistä, oppilaan kykyä eettiseen toimintaan ja oppilasta huomaamaan kohtaamiensa arkipäivän tilanteiden eettiset ulottuvuudet ja käyttämään eettisen ajattelun taitoja ja katsomuksellista harkintaa (POPS 2004, 216, 218). Honkala nostaa kulttuurisen lukutaidon elämänkatsomustiedon opetuksen tärkeäksi tavoitteeksi. Sillä hän tarkoittaa arviointikyvyn harjaannuttamista näkemään mihin voidaan ja kannattaa vaikuttaa ja ymmärrystä siitä, miksi joitain ilmiöitä on vaikea muuttaa. Pyritään harjoittamaan kriittistä suunnittelua, ennakoimista ja arvostelukyvyn lisäämistä. Honkala (2006, 111.)

Tomperi (2003, 15, 23) kehottaa elämänkatsomustiedon opetuksessa kehittämään yksilöiden arvostelukykyä. Arvostelukyvillä hän tarkoittaa niin sanottua kognitiivista metataittoa, jota rationaalinen toimija tarvitsee epävarmoissa olosuhteissa sekä tilanteissa, joissa saatu informaatio on ristiriitaista ja hajanaista. Pitkänen (2014, 10) Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seurasta esittää, että erilaisten katsomusten ja erilaisuuden tarkastelussa yksilöltä vaaditaan juurikin epävarmuuden sietokykyä. Jotta yksilö voisi ymmärtää erilaisia näkökulmia, hänen tulisi pyrkiä tiedostamaan oman ajattelunsa, havainnointinsa ja käyttäytymisensä kulttuurisidonnaisuus. (Pitkänen 2014, 10.)

Kulttuurisen osaamisen tavoitteissa on yhteneväisyyksiä esimerkiksi ajattelun taitoihin, yksilön itsesäätelytaitoihin sekä yhteistoiminta-, vuorovaikutus-, ja keskustelutaitoihinkin. Toistensa kanssa yhdessä ne muodostavat kattavan kuvan yksilön kulttuuri-identiteetin kehityksen tavoitteista. Seuraava luku esittelee tutkimuksen kolmannen teeman, joka koskee edellä esiteltyjen tavoitteiden realisoimista konkreettisten keinojen avulla.

### **5.3 Teema 3. Konkreettiset keinot**

Kolmannen teeman aiheena on tuoda esiin niitä konkreettisia kasvatuksellisia keinoja, joiden avulla opettajat kokevat, että oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehitystä voidaan tukea elämänkatsomustiedon opetuksessa. Opetuksella ei tässä

tutkimuksessa tarkoiteta pelkästään opettajan toimintaa vaan elämäkatsomustiedon tunneilla tapahtuvaa kaikkia osallistujia koskevaa toimintaa, mikä tulee esille myös tulosten esittelyssä. Kahdeksaa opettajaa koskeva haastatteluai-neisto oli hyvin kattava sekä monipuolinen, mutta samoin hyvin monitulkintainen.

Vaikka elämäkatsomustiedon opetussuunnitelman tulisi ohjata jokaisen yksittäisen opettajan työtä, opetussuunnitelmakielen tulkitseminen on aina yksittäisen opettajan tulkinnan varassa, ja useat opettajat kokevat sen haasteelliseksi, kuten tässäkin tutkimuksessa kävi ilmi. Opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden tuominen konkretian tasolle vaihtelee joka tapauksessa riippuen opettajasta. Tämän tutkimuksen kolmannen teeman tulokset tarjoavatkin tietoa luokkahuoneen sisältä, varsinaisesta käytännön työstä. Tulosten tarkoituksena on tuoda esiin millaisia konkreettisia keinoja on koettu kasvatuksellisesti kulttuuri-identiteettiä kehittäviksi.

### 5.3.1 Millaisilla konkreettisilla keinoilla pyritään tukemaan kulttuuri-identiteetin kehitystä?

Yksilön kulttuuri-identiteettiä tukevat konkreettiset kasvatukselliset keinot jakautuvat tässä tutkimuksessa kolmeen alaluokkaan: *opettajaa koskevat keinot*, *ryhmää koskevat keinot* sekä *opetusmenetelmälliset keinot*. Alla kyseiset alaluokat esitetään sisältöalueineen taulukkomuodossa. Esittelen seuraavaksi jokaisen alaluokan yksityiskohtaisemmin.

Taulukko 2. Konkreettisten keinojen kolme luokkaa

OPETTAJAA KOSKEVAT KEINOT	RYHMÄÄ KOSKEVAT KEINOT	OPETUSMENETELMÄLLISET KEINOT
<ul style="list-style-type: none"> <li>• OPETTAJAN KULTTUURINEN SIVISTYNEISYYS</li> <li>• OPPILAANTUNTEMUS</li> <li>• YKSILÖLLINEN TUKEMINEN</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• YHDESSÄ TUTKIMINEN</li> <li>• KESKUSTELEVA KULTTUURI</li> <li>• YKSILÖÄ ARVOSTAVA ILMAPIIRI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AJATTELU JA POHTIMINEN</li> <li>• TARINALLISUUS</li> <li>• ELÄYTYMINEN</li> <li>• KULTTUURIN KÄSITTEEN MONIPUOLINEN JA LAAJA KÄSITTELY</li> </ul>

### *Opettajaa koskevat keinot*

Opettajaa koskevat konkreettiset keinot ovat tässä tutkimuksessa nimetty *opettajan kulttuuriseksi sivistyneisyydeksi, oppilaantuntemukseksi sekä yksilölliseksi tukemiseksi*. Opettajan monikulttuurisella sivistyneisyydellä tarkoitetaan aineiston perusteella opettajan vahvaa omaa kulttuuri-identiteettiä, kansainvälistä ajattelua, tietoisuutta eri katsomuksista ja kulttuureista, kulttuurista itseluottamusta ja sekä omien kokemusten tarjoamista kulttuurisista kokemuksista. Eräs opettajista puhuu opettajan kulttuurisesta sivistyneisyydestä seuraavasti:

Sen pitää sit taas ihan saman säännön mukaan tietää, miksi se tän ratkasun tekee ja miksi se ajattelee näin. Miks se yrittää tehdä jotain tai miksi se jättää tekemättä. Mutta kyllä pitää, ehdottomasti pitäis opettajan tietää. Eli opettajan pitää myös olla niinku hirveen avoin ja tavallaan niinku kulttuurisesti sivistynyt ja monikulttuurillisesti silleen yrittää sivistää itseään, et mä luulen et siitä pääsis johonkin. (Opettaja 1.)

Monikulttuurisuuskasvatuksen asiantuntija Banksin (2006, 4) mukaan monikulttuurisuuskasvatuksessa tärkein tavoite on opettajan oma monikulttuurinen tietoisuus. Tärkeää on, että kasvattaja itse tulee tietoiseksi niistä lähtökohdista ja tekijöistä, jotka vaikuttavat hänen omaan ajatteluunsa ympäröivästä maailmasta. Oleellista on myös olla tietoinen niistä tavoista, joilla kasvattaja tuo esiin esimerkkejä ja käsityksiä kulttuureista ja etnisyydestä sekä millä tavalla erilaisia kulttuureihin liittyviä käsitteitä ja ilmiöitä puretaan. (Banks 2006, 8-9) Méndez (2006) (Benjaminin 2013, 125 mukaan) korostaa, että kouluympäristössä jokaiselle lapselle tulee välittyä tunne, että hänet hyväksytään sellaisena kuin hän on.

Kasvattajan on hyväksyttävä ja tultava tietoiseksi siitä, että hänen omaksumansa tieto ja sen perusteella luodut representaatiot maailmasta ja muista ihmisistä ovat sidoksissa hänen taustaansa ja omaksumiinsa käsityksiin "toisista", itsestä, erilaisista ihmisistä sekä erilaisuudesta yleensä. (Banks 2006, 12.) Opettajan monikulttuurista sivistyneisyyttä ja osaamista on tutkittu useissa tutkimuksissa (ks. esim. Bennett 1993, Banks 2006, Jokikokko 2002). Tässä tutkimuksessa sen tarkasteluun ei kuitenkaan ole mahdollista syventyä muita lukuja syvällisemmin.

Oppilaantuntemus nousi merkittävästi esiin opettajien vastauksissa keinoksi tukea jokaisen oppilaan yksittäisen kulttuuri-identiteetin kehitystä. Vastauksiin vaikuttaa mahdollisesti se tosiasia, että jokainen haastateltava on ET-opettajuuden lisäksi luokanopettaja, jonka työssä oppilaantuntemus esiintyy erityisen tärkeänä kasvatuksellisenä keinona tukea jokaista yksittäisen oppilaan kasvua ja kehitystä. Tässä tutkimuksessa oppilaantuntemukseen viitataan muun muassa opettajan tietoisuudella oppilaiden taustasta, arvioinnilla jokaisen oppilaan identiteetin kehityksestä, oppilaslähtöisellä opetuksella sekä aidolla kiinnostuksella oppilaiden elämään.

Elämänkatsomustiedon pienten ryhmien katsottiin vaikuttavan merkittävästi siihen, miten opettaja tuntee oppilaansa ja kuinka hyvin hän pystyy tukemaan oppilaidensa identiteetin kehitystä. Eräs opettajista puhui oppilaantuntemuksesta niin sanottuna sensitiivisenä pedagogisena suhteena oppilaisiin.

Et nää on tällasia asioita, että silloin ku työskennellään pienissä oppilasryhmissä ET:ssa, ni on koko ajan läsnä olevia asioita ja liittyvät yksittäisten oppilaiden ja opettajan väliseen pedagogiseen suhteeseen. Et se on semmonen niinku...hyvin sensitiivinen alue, jossa me toimimme --- tää on niinku...semmonen asia, joka on niinku siinä...ei ainoastaan ET-opetuksessa, mutta vois sanoa, että aivan erityisesti siinä, koska siinä tavoitellaan...tavoitellaan sellasta niinku kasvua, omaa ajattelua, omaa identiteettiä, sen kehittymistä ja tuetaan sitä. (Opettaja 2.)

Ryhmäkoolla oli merkitystä, sillä pienempien ryhmien kohdalla opettajat painottivat ryhmäytymisen ja oppilaantuntemuksen tärkeyttä. Pienemmissä ryhmissä oppilaantuntemus tulee luonnollisemmin esille, kun taas isommissa ryhmissä jokaisen oppilaan yksittäisille tarinoille ei välttämättä jää niin paljon aikaa.

ET:ssa annetaan aikaa ymmärtää itseään ja muita. Kun ryhmät on pienempiä siinä uskaltaa kaikki keskustella ja kertoa itsestensä, ja miten asioista ajattelee ja miten meillä on tapana ja miten se kenties poikkeaa muiden tavasta. (Opettaja 8.)

Kasvatuksen ja opetuksen lähtökohtana tulisi olla jokaisen oppilaan tarpeet ja taustat. Keskeisinä arvoina kasvattajaa tulisi ohjata reiluus ja tasapuolisuus. Jokaiseen kasvatettavaan tulisi suhtautua hänen yksilöllisten ansioidensa mukaan sekä hänen kulttuurisen taustansa lähtökohtien ohjaamana. Banks (2006, 15-16)

esittää monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuuksien teoriassaan, että tutkimusten mukaan, jos opettaja on tietoinen oppilaidensa kulttuurisesta taustasta, arvoista, kielestä ja oppimistyyleistä, oppilaiden suorituskky ja motivaatio oppimiseen paranee.

Oppilaantuntemus ja yksilöllinen tukeminen tulevat teemoina hyvin lähelle toisiinsa ja ovat jopa toistensa kanssa päällekkäisiä. Kuitenkin yksilöllisen tukemisen luokkaan aineistosta voidaan nostaa seuraavia keinoja, jotka sopivat oppilaantuntemusta paremmin yksilöllisen tukemisen luokkaan. Niitä ovat tasapuolisuus, läsnäolo, rohkaiseminen sekä kannustus. Myös yksilöllisen tukemisen kategoriassa voitaisiin mainita oppilaslähtöinen opetus ja pedagoginen sensitiivisyys, mutta tässä tutkimuksessa ne liitetään oppilaantuntemukseen. Yksi huomionarvoinen keino, joka aineiston mukaan tukee oppilaita yksilöllisesti, on opettajan tilannekohtainen herkkyys, josta kaksi opettajaa puhuivat näin:

No, tää täytyy ottaa huomioon, että missä kohtaa itsessään se lapsi on menossa, että tunteeke itsensä, onks se muille sitä mitä se on itselleen vai onks sillä joku kamppailu menossa. Se on mun mielestä tosi tärkeätä. Koska kaikki menee ihan pieleen, jos on koko ajan niinku kriisi päällä. Mut se on tosi vaikeeta, ja tosi herkkää. Ja se pitää tunnistaa. Ja sit pitää tunnistaa se, että jos on joku tosi tiukka...joku semmonen kyseenalaistamaton asia kotona, joka on tosi isossa ristiriidassa tän systeemin kanssa ja mitä on ehkä turha lähteä sörkkimään tässä vaiheessa, minkä aika ei oo vielä. Vaikka mitä ajattelis, niin sen aika ei välttämättä oo vielä. Kyllä nekin tavallaan näkyy sitte, jos niitä on. (Opettaja 1.)

Opettajana pystyy toimimaan niin, että toimii sen henkilön resurssien, tietojen ja taitojen tuen tarpeen mukaan. Tai mitä se opettaja kuvittelee, että hän tarvitsee. Opettajahan on useimmiten väärässä. Mutta sillä tavalla voi toimia, että antaa mahdollisuuden tuoda omaa kulttuuriaan esille.--- Se on hirveen tapauskohtasta. Jotku ei halua, että siihen puututaan. Voi rohkaista ja kysyä, entäs nyt, mut jos se ei lähe, ja se tuntuu pahalta, ni ei sitte. Sä oot valmis vaikka kolmen neljän vuoden kuluttua, mutta et vielä. (Opettaja 5.)

Yksilöllinen tukeminen osoittautui haastateltavien ajatuksissa erityisen tärkeäksi keinoksi tukea yksilöllisen kulttuuri-identiteetin kehitystä, sillä elämäkatsomus-tiedossa nostetaan erityiseen asemaan yksilölliset ajatukset ja yksilöllisten piirteiden korostaminen. Vaikkakin jokaisen yksilön henkilökohtaisen kulttuuri-identiteetin kehityksen tukeminen hänelle sopivalla tavallaan koettiin haastavaksi tehtäväksi. Eräs opettaja ilmaisi haasteen yksilöiden tasapuolisesta kohtaamisesta ryhmässä näin:

Tietysti isossa joukossa on tosi vaikee se, että...mahdollisimman tasapuolisesti... ja että kaikilla ois se mahdollisuus siihen omaan...nimenomaan omalla tavalla, että ei kaikkien tarvi tuoda sitä esimerkiks ääneen esille. (Opettaja 6.)

Banksin (2006) mukaan oikeudenmukaisuuteen liittyy olennaisesti kasvattajan työ kulttuurisesti vastuullisena pedagogiikkana. Hän esittää, että kasvattajan kasvatuksellisilla menetelmillä ja opetuksessa varsinkin opetusmenetelmillä on suuri vaikutus siihen, että kasvattaja toimii oikeudenmukaisesti. Atjonen (2007) painottaa oikeudenmukaisuuden periaatteen kohdalla myös opetuksen menetelmällisen monipuolisuuden ja tasapuolisuuden merkitystä. Ketään yksilöä ei saisi asettaa eriarvoiseen asemaan suhteessa muihin esimerkiksi hänen sukupuolensa, ikänsä, etnisen taustansa, sosioekonomisen asemansa perusteella. (em. 2007, 34, 45.) Ketään ei myöskään saa nostaa hämmentävästi jalustalle eli tehdä yksittäisestä oppilaasta koko kulttuurin tai uskonnon edustajaa. On tärkeää, että opettaja kunnioittaa sitä identiteettiä, jonka oppilas itse kokee itselleen merkitykselliseksi. (Benjamin 2013, 128.)

### *Ryhmää koskevat keinot*

Ryhmää koskevat konkreettiset keinot jakautuvat tässä tutkimuksessa kolmeen luokkaan: *yhdessä tutkiminen, keskusteleva kulttuuri ja yksilöä arvostava ilmapiiri*. Kuten jo aikaisemmin tässä tutkimuksessa on käynyt ilmi, elämänkatsomustiedon tavoitteisiin kuuluu pyrkiä yhteistyötä sekä tutkivaa ilmapiiriä tukevaan opetukseen. Yhdessä tutkimisessä elämänkatsomustiedon raameissa painotetaan juuri yhdessä tutkimista, yhdessä ajattelua, yhdessä keskustelua sekä yhteisten tuotosten tekemistä. Projektityöskentely sekä pitkäjänteisyys nostettiin konkreettisina keinoina esille. Samoin ryhmäytymisen sekä yhteistyön merkitystä korostettiin.

No se mitä mä arvioin niillä on a) tuotokset, eli se mitä ne tuottaa --- Tai sit ne väliarvioinnit, esseitä tai kokeita tai sen tyyppisiä, mutta yhtä suuressa ja suuremmissa roolissa on varmaan se, mitä ne tuottaa täällä koko aika, elikkä juuri sitä, miten sä oot mukana, millä asenteella, otatko sä osaa keskusteluun, annatko sä muiden ottaa osaa keskusteluun, ootko sä eteenpäin vievä voima vai oletko sä jostain syystä...hankaloitako sä tarkoituksellisesti asioita --- (Opettaja 7.)

ET:ssa tavoitteissa suvaitsevaisuuteen ja erilaisuuden kohtaamiseen oppimisessa painotetaan erityisesti koko ryhmän roolia. Myös interkulttuurisen oppimisen prosessissa oleellista on Jokikokon (2010) mukaan oppimisen sosiokulttuurinen ulottuvuus, jota edustaa muun muassa yhteistoiminnallinen oppiminen, yhteistoiminta sekä pareittain tehtävä yhteistyö. Kulttuurien ja erilaisuuden kohtamista lähestytään sosio-konstruktivistisesta oppimisen paradigmasta käsin, jossa painotetaan sitä tosiasiaa, että oppimisen kokemukset tapahtuvat aina jossain yksilön, yhteisön ja kulttuurisen kontekstin jakamassa tilanteessa. (Jokikokko 2010, 35.)

Yhteisten keskustelujen merkitys korostui huomattavasti tässä tutkimuksessa. Konkreettinen keino kehittää oppilaiden kulttuuri-identiteettiä aineiston perusteella on luoda ryhmään keskusteleva kulttuuri. Opettajat toivat yksimielisesti esille opetuskeskustelun merkityksen omassa työssään. Keskustelevaan kulttuuriin kuuluu aineiston perusteella se, että yhteistä keskustelua ohjataan sekä arvioidaan. Keskusteluissa on kyse koko ryhmän toiminnasta. Humanismin näkökulmasta tällainen yhdessä tutkiminen ja yhdessä keskusteleminen ovat välineitä, joilla yksilöt ja yhteisöt jatkuvasti uusintavat ja rakentavat maailmankatsomuksiinsa. (Niiniluoto 2006, 214.) Vähämäen (2005, 113) mukaan ET:ssä paljon opetusmenetelmänä käytetty filosofinen dialogi tarkoittaa juuri yhdessä ajattelua, jossa lopputuloksena on paras mahdollinen yhteisymmärrys.

Aineistossa merkittäviksi huomioiksi nousi, että keskustelevassa kulttuurissa tärkeää on keskustelun alustaminen ja virittäminen, kysymysten kysyminen sekä keskustelun arvioiminen. Opettajan toimimista esimerkkinä pidettiin tärkeänä. Eräs opettajista nosti erityisesti esiin keskustelun jälkeen tehtävän yhteenvedon merkityksen.

Että mä itse hyvin usein, jos meillä on joku keskustelu, ni me käymme lopuksi metakeskustelun, jolloin tuota se tarkoittaa sitä, että me keskustelemme siitä jo käydystä keskustelusta. Eli me arvioimme sitä käytyä keskustelua. Me arvioimme sitä...niitä asioita, mitä me haluamme sen keskustelun kautta oppia. Että esimerkiksi, kuuntelimme me tässä esimerkiksi toisiamme. Me arvioimme yhdessä sitä ryhmänä. Ja tuota...tai että tuota osasimmeko me esittää jatkokysymyksiä ja huomioida sen mitä muut olivat sanoneet. (Opettaja 2.)

Filosofiaa lapsille—ohjelman luonut Matthew Lipman on esittänyt, että lapsia tulisi rohkaista ajattelemaan filosofisesti ja auttaa kehittämään heidän taitojaan ajatella selkeämmin, loogisemmin ja paremmin. Myös lapsen luontaista tarvetta puhumiseen tulisi rohkaista, sillä se on keskustelun lähtökohta. (Elo & Morehouse 2003, 74-76.) Institute for the Advancement of Philosophy for Childrenin tutkijoiden laatima käsikirja lapsille tarkoitettuun filosofiaan (P4C) painottaa filosofisen dialogin käymiseen oppilaiden virittämistä, esimerkiksi tarinan avulla, oppilaiden omaa kiinnostusta keskustelun aiheisiin, filosofisen dialogin käymistä tutkailevana yhteisönä sekä keskustelun arviointia yhteisön kesken. Tutkailuyhteisö voi esimerkiksi valvoa omaa edistymistään seuraavanlaisilla kysymyksillä: kuuntelemmeko toinen toisiamme, esitämmekö toisillemme perusteluja näkemystemme tueksi sekä oimmeko valmiit muuttamaan kantojamme hyvien perusteiden nojalla? (Gregory ym. 2009, 7, 11-13.)

Henkilökohtaista identiteettiä painottavassa ET:ssa koko ryhmää koskeva konkreettinen keino tukea jokaisen oppilaan kulttuuri-identiteettiä on luoda ryhmään jokaista yksilöä arvostava ilmapiiri. Ilmapiirin luominen on sekä opettajan että jokaisen yksilön vastuulla, vaikkakin opettajalla on suurempi vastuu ryhmän toiminnan ohjaajana. Jokaisen kulttuuri-identiteettiä arvostava ilmapiiri on tämän tutkimuksen perusteella avoin, turvallinen ja erilaisuutta arvostava. Jokaista yksilöä arvostavassa ilmapiirissä oleellista on, että pyritään keskusteluyhteyteen muiden kanssa, hakemaan aitoa kiinnostusta muihin sekä aitoon vuorovaikutukseen. Tarkoituksena on kehittää sekä itsetuntemusta että itseluottamusta. Kaksi opettajista tavoittelee oman ryhmänsä kanssa ilmapiiriltä seuraavaa:

--- mut että varmaan se tärkein on myöskin se, että luo semmosen ilmapiirin, jossa esimerkiksi muista kulttuureista tulevat lapset voivat, ja haluavat itse kertoa ja ovat innokkaita kertomaan...ja semmosen, että muut kunnioittaa ja ovat kiinnostuneita kuulemaan. (Opettaja 8.)

Ja mun mielestä sellanen tila pitää sit vaan kuitenkin jättää. Et sekin on vähän semmonen, et se syntyy siinä ryhmässä. Se semmonen just se avoin ilmapiiri, jos on syntyäkseen. Mutta totta kai lapsethan siis, niitähän käsitellään tietenkin yksilöinä --- Et totta kai siis yksilöt ja lapset ja heidän taustansa ja heidän osaminen täytyy huomioida ennen, kun sitä lähtee puskee eteenpäin vaan niinku omista intresseistä. (Opettaja 4.)



Alakouluikäiset lapset ovat innokkaita kertomaan itsestään ja kiinnostuneita erilaisuudesta. He kertovat mielellään omasta kokemuksestaan. Lipman esittää Filosofiaa lapsille -ohjelmassaan, että oppilaiden parempaan oppimiseen johtaa omakohtaisesti mielekkäästi koettu pohdiskelu, jossa on riittävää kosketuspintaa pohdittavan asian ja lapsen oman kokemusmaailman välillä. (Elo & Morehouse 2003, 75.) Vähämäki (2005, 113) painottaa, että dialogisessa oppimisessä avainasemassa on autenttisuus. Tarkoitus on, että työstettävät ongelmat ovat oppijälähtöisiä, heidän arkikokemuksestaan nousevia. Omien ennakkoluulojen lausuminen edellyttää kuitenkin luottamuksellista ja turvallista ilmapiiriä. Toisen henkilön kohtaamiseen tulee Lamminmäki-Kärkkäisen (2002, 79-80) mukaan sisältyä ymmärtämisen aktiivinen tavoittelu. Eräs opettajista kannustaa luokassaan oppilaita kertomaan omasta taustastaan.

--- et kyllä mua vaik kiinnostaa, et jos mulle tulee vaik filippiiniläinen oppilas, ni kyllä mua kiinnostaa tietää filippiineistä sit aika lailla, ettei niinkään sit, et keskiyttäs vaan, et sun pitää oppii, vaan se menee kahteen suuntaan. Et kyllä mulla oppilaat mielellään, innoissaan kertoo, siis omasta kulttuuristaan, omasta taustastaan, että se menee kahteen suuntaan, et pääsee myöskin opettamaan. Et lapset kyllä tykkään opettaa, opettaa muita, kertoo kaikkee. (Opettaja 8.)

Keino kehittää kulttuuri-identiteettiä toivottuun suuntaan on tarjota mahdollisimman monipuolinen vuorovaikutustilanne, jossa on erilaisia kulttuurisia ja kielellisiä vaikutteita, erilaisia kommunikaatiotilanteita, jolloin yksilö erään haastateltavan sanoin tulee niin sanotusti kulttuurisesti oman itsensä ”rajoille”. Eräs opettajista painotti erityisesti kiireettömyyttä ja sitä, että kun on aikaa ymmärtää itseään ja muita, kertoa ajatuksistaan ja tavoistaan, keskustella, pohtia ja vaihtaa mielipiteitä luodaan olosuhteet yksilön kulttuuri-identiteetin kehitykselle.

Koska tavallisella tunnilla, ni jos on...mul on 27, niin tuota...pitkään meillä oli 32 luokka---...ni ei siellä oo aikaa yksilölle eikä niinku syvällisiin pohdintoihin. Et voidaan jotain pientä pohtia ja muutama saa puheenvuoron. Ne, jotka on aina innokkaita sanomaan jotakin. Mut et tässä (ET:ssa) on aikaa pysähtyä. (Opettaja 3.)

Filosofiseen dialogiin osallistuvassa keskustelijassa utelias ja hän haluaa todella ymmärtää, mitä keskustelukumppani sanoo ja tarkoittaa. Hän myös keskittyy kuuntelemaan keskustelukumppania ja antaa keskustelulle aikaa. Dialoginen keskustelu on ennen kaikkea avointa ja ennakkoluulotonta. Avoimuus tarkoittaa, että omia näkemyksiä ilmaistaan rohkeasti. Dialogissa jokainen uskaltaa sanoa

mitä itse ajattelee, eikä vain sitä mitä häneltä odotetaan. (Vähämäki 2005, 113.)  
Eräs opettajista korostaa ET-opetuksessa esiintyvässä autenttisuudesta aitoutta.

Sit mä niinku koen, et siellä ei oo niinku sellasta hännystelyä tai teeskentelyä, niinku jossakin saattaa olla. Et edessä ollaan jotakin ja kalastetaan tavallaan niinku hyviä numeroita jossakin muissa aineissa, mutta tuota...et siellä tulee se...mä luulisin, et siellä tulee tavallaan se aitous, et minä olen tällainen, et sen oppii niinku näkemään ja tuntemaan.(Opettaja 3.)

Banks kehottaa kasvattajan kohdistamaan huomiota eri ryhmien väliseen vuorovaikutukseen, sosiaaliseen ilmapiiriin sekä asetettuihin odotuksiin yksittäisen oppilaan oppimista kohtaan. Hän painottaa, että itse koulu tulisi nähdä sosiaalisena konstruktiona, jonka sisällä vaikuttavat erilaiset roolit ja sosiaalisesti rakentuneet käsitykset vuorovaikutustilanteista ja toiminnasta. Koulu on samoin kulttuurinen konsepti, joka jakaa tietyt arvot, normit, jaetut käsitykset ja tietynlaisen koulun eetoksen. (Banks 2006, 16.)

### *Opetusmenetelmälliset keinot*

Opetusmenetelmälliset keinot jakautuvat tässä tutkimuksessa viiteen luokkaan, jotka ovat *ajattelu ja pohtiminen, kulttuurin käsitteen monipuolinen ja laaja käsittely, tarinallisuus* sekä *eläytyminen*. Ajattelua ja pohdintaa on tässä tutkimuksessa tarkasteltu jo hyvinkin paljon, mutta huomionarvoisia konkreettisia keinoja ajatteluun sekä pohdintaan liittyen olivat opettajien mielestä käsitteiden avaaminen, syy-seuraus-suhteiden tarkasteleminen sekä miellekarttojen käyttäminen. Ajattelun kehittyminen, varsinkin eettisen ajattelun nähtiin tapahtuvan kehitysmallilla erityisesti näkemään asioiden väliset suhteet.

--- jos sä pääset siitä siihen pisteeseen, että sä tajuat oman perhetaustasi vaikutuksen, niin onhan se kehitystä. Eräällä tavalla. Eliikkä sillä tavalla vois ajatella, et no ajattelutaidot...ei niin, et hänen asenne olis muuttunu semmoseen suuntaan, mihin minä haluan sen muuttuvan vaan et hänen ajatteluntaidot on kehitynyt niin, et hän pystyy näkemään tän myös toisesta suunnasta --- Se, et sä pystyt näkemään asiat monesta suunnasta. Silloin sä osaat, silloin sä ikään kuin...mä voin sanoa, et sä niinku kykenet eettiseen ajatteluun. Koska eettistä ajattelua ei ole se, mitä me ajatellaan niinku aina suoraan automaattisesti hyvänä ja oikeena. (Opettaja 7.)

Kulttuurin käsitteen monipuolista ja laajaa käsittelyä on painotettu jo aikaisempien teemojen kohdalla. Kuitenkin konkreettisia keinoja käsitellä kulttuurin käsitettä monipuolisesti ja laajasti ovat tässä tutkimuksessa käsitellä monipuolisesti erilaisia kulttuurisia ryhmiä (mm. vähemmistöt, alakulttuurit, mikrokulttuurit, päällekkäiset kulttuurit), tarkastella kieleen liittyviä eri kulttuureja (mm. slangi, inside-läpät) sekä kulttuuria sen monissa eri muodoissaan (mm. musiikki, kuvataide, vaatetus). Usean opettajan kohdalla tärkeää kulttuurin käsitteen käsittelyä oli erityisesti suomalaisen kulttuuriperinnön näkyviin tuominen. Suomalaiseen kulttuuri-perintöön liittyy esimerkiksi suomalaisen kulttuurin juurien tarkastelu sekä suomalaisten uskomusten ja tapojen sekä niiden historian käsittely. Eräs opettaja näki, että varsinkin tietoa suomalaisesta kulttuurista tulisi tarjota enemmän.

--- mun mielestä sikäli, että harva tietää niinku meidän tapojen taustoja ollenkaan. Harva tietää oikeen mitään, että tietää paljon enemmän jostain amerikkalaisesta kulttuurista nykypäivänä ja omaksuu sellasia asioita.. että kyllä se on suomalaisten oma kansallinen kulttuuri on oikeesti niinku..se tietopuoli siinä on tosi heikkoo. Ja siinäkin musta olis tärkeä oppii tajuumaan niitä yhtäläisyyksiä ja eroja, et kun ne kuitenkin vaikuttaa ihan ne muinaissuomalaisten jutut, vaikuttaa meidän nykypäivän asioihin. (Opettaja 8.)

Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran esittelemiin kulttuurisesti kestäviin taitoihin kuuluvan kulttuurin lukutaidon kohdalla painotetaan ymmärryksen tärkeyttä kulttuurin merkityksistä ja moninaisuudesta, eli kykyä lukea ympäristön kulttuurisia viestejä ja havaita kulttuurisia arvoja sekä toimia ympäröivässä kulttuurissa. Kulttuurisen lukutaidon nähdään kartuttavan kulttuurista pääomaa. Oleellisena nähdään tiedostaa omaa kulttuuria ja ymmärtää sitä sekä havaita mahdollista omakulttuurikeskeisyyttä eli etnosentrismiä ja puuttua siihen. (Laine 2014, 144.) Harjoitusten kautta, joissa joidenkin yhteisöjen kulttuurisia eroja ja yhtäläisyyksiä muihin korostetaan, luodaan kuitenkin helposti keinotekoisia maantieteellisiä, fyysisiä, kielellisiä ja uskonnollisia rajoja. (Jovchelovitch 2007, 76, Dervinin 2013 mukaan.)

Tarinallisuuden opettajat tarjosivat monia konkreettisia keinoja, kuten satujen, tarinoiden, kertomusten, elokuvien sekä visuaalisten tarinoiden käyttö. Eräs opettajista esittää, että tarinallisten keinojen avulla voi tuoda esille ja haastaa oppilaiden ajattelua.

--- jos luetaan kertomuksia, luetaan pieni pätkä tai voidaan katsoa joskus videoakin. Ni sitte tota mä oon sanonu, että piirtäkää paperiin vaikka, se riippuu tilanteesta, vaikka kuusi ajatuskuplaa. Ku me ollaan luettu pieni pätkä, ni sitte mä pysäytän sen kertomuksen siihen, ja sanon - kirjoita ensimmäiseen puhecuplaan, mitä sitte esimerkiksi vaikka Tommi ajatteli. Sit ne joutuu ajattelemaan, että mitä se oikein ajattelis. Ja yleensä kai ne kirjoittaa suunnilleen sitä, mitä ne itsekin ajattelis siinä tilanteessa. --- Mut sitä pitää niinku haastaa, et ei me voida..et mitään Peppi Pitkätossu-videota ei kannata katsoo, et katsotaan vaan. Se on viihdettä silloin. Sitä ei tarvi kyseenalaistaa mitenkään. Et se pitää niinku pätkii sitä, aina sopivasti, mitä te huomaisitte. (Opettaja 6.)

Filosofiaa opetusmenetelmänä lasten kanssa korostava Lipman uskoo, että kertomus voi olla tehokas opetusväline, sillä se vetää oppilaan mukaan opittavaan asiaan (Elo & Morehouse 2003, 74). Benjamin (2013, 128) kannustaa viitaten Al-Hazzaniin (2008) kasvattajia valitsemaan oppisisältöjä myös muualta maailmasta ja muista kulttuureista riippuen kyseisen ryhmän kulttuuritaustoista. Täten voidaan ylittää kulttuurienvälisiä raja-aitoja turvallisesti luokkahuoneessa. Sisältöä voidaan yhdessä oppilaiden kanssa kuvailla, vertailla ja yhdistää omiin kokemuksiin, ja asioista voidaan käydä keskustelua puolesta tai vastaan. Aina ajattelua ei kuitenkaan tarvitse tuoda esille ääneen keskustelujen avulla vaan oleellista on, että käytetään mahdollisimman monipuolisia keinoja. Monipuolisia opetusmenetelmiä edustavat myös eläytymistä vaativat kasvatukselliset keinot.

Eläytymistä vaativia keinoja edustavat tässä tutkimuksessa erilaiset draamatekniikat, kuten näytelmät ja väittelyt. Näiden lisäksi myös erilaiset leikit sekä pelit kehittivät opettajien mielestä oppilaiden kulttuuri-identiteettiä. Mustonen (2006, 125) näkee draamakasvatuksen rikastuttavan elämänkatsomustiedon opetusta muun muassa henkilökohtaisen kehityksen ja sosiaalisten taitojen osalta eli siitä kuinka toimitaan yhdessä ja yhteisen päämäärän eteen. Samoin Mustosen (2006, 130) mukaan eri roolien kautta voi kohdata toisia ihmisiä erilaisissa elämissä maailman ja fiktion ”tiloissa”. Tällaisilla kohtaamisilla voidaan luoda, uudistaa, tarkistaa, kritisoida ja ihmetellä erilaisia merkityksiä ja käsityksiä ihmisenä olemisessä.

Banks puhuu erityisesti rasististen ennakkoluulojen ja asenteiden vähentämisen tärkeydestä kasvatuksessa, mikä ohjaa erilaisuuden kunnioittamisen tavoitteisiin. Tutkimusten mukaan (ks. Banks 2006, 11) seuraavien kasvatuksellisten mene-

telmien avulla: näytelmät, perinteiset tanssit, musiikki, roolipelit, simuloinnit ryhmään kuulumisesta, parikeskustelut sekä kontaktit erilaisten etnisten vähemmistöjen kanssa, on saatu vähennettyä oppilaiden rasistisia ennakkoluuloja sekä parannettua heidän asenteitaan koskien etnisyyttä. Kuten Banks esittää teoriasaan, kasvattaja voi vaikuttaa ennakkoluulojen vähentämiseen valitsemalla materiaalin ja toiminnan muodot niin, että ne kannustavat kohtaamaan mieli avoinna itselle vieraita tapoja, tottumuksia ja normeja sekä tutkimaan uteliaasti ihmisten erilaista käyttäytymistä maailmassa. (Banks 2006, 13.)

## 5.4 Yhteenveto

Tämä tutkimus vastaa teemahaastattelun perusteella kolmeen tutkimuskysymykseen. Ensimmäinen tutkimuskysymys koskee elämänkatsomustiedon opettajien käsityksiä kulttuuri-identiteetin käsitteestä. Toinen käsittelee haastateltujen opettajien tarjoamia vastauksia tavoitteille, jotka tukevat yksilön kulttuuri-identiteetin kehitystä. Kolmas teema puolestaan esittelee konkreettisia kasvatuksellisia keinoja tukea jokaisen yksilön henkilökohtaisen kulttuuri-identiteetin kehitystä.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen tulokseksi tämä tutkimus esittää elämänkatsomustiedon raameissa ymmärretyn kulttuuri-identiteetti-käsityksen. Käsitys kulttuuri-identiteetistä voidaan jakaa käsitykseen identiteetistä sekä kulttuurista. ET:ssä yksilö nähdään omaan ajatteluunsa ja järkeensä luottavana autonomisena toimijana, jonka toiminnassa mahdollistuvat tietoiset valinnat, kyky eettiseen pohdintaan sekä potentiaali vahvistaa, kyseenalaistaa ja muuttaa omia käsityksiään eli luoda uutta.

Kulttuuri-identiteetin olemus tunnustetaan ET:ssä muuttuvaksi ja kehittyväksi elementiksi. Tämän tutkimuksen perusteella kulttuuri-identiteetti nähdään dynaamisena ja muotoutuvana prosessina, jonka kehittyminen on asteittaista, mutta jatkuvaa. Identiteetin nähdään koostuvan useammista kerroksista yksilön liittymisen eri kulttuuriin ryhmiin perusteella. Kulttuuri-identiteettiin vaikuttavia tekijöitä aineistosta nousi esiin huomattava määrä. Ne voidaan esittää tiivistetyssä muodossa seuraavien kategorioiden perusteella (ks. kuvio 7.). Vaikuttaviksi tekijöiksi

esitettiin muun muassa yksilön ikä, fyysinen sijainti, kieli, yhteisö, sosiaalinen perimä sekä kulttuurinen perimä. Kategoriat ovat esitelty yksityiskohtaisemmin tutkimuksen kohdassa 5.1.2.



Kuvio 7. Yhteenveto yksilön kulttuuri-identiteettiin vaikuttavista tekijöistä

Kulttuuri-identiteetin kehityksen elämäntiedon raameissa voi esittää tapahtuvan niin sanotun laajenevien kehien periaatteen mukaisesti. Ensin olennaista on paikantaa itsensä tässä maailmassa ja siinä yhteisössä, johon kuuluu. Vasta sen jälkeen mahdollistuu ymmärrys toisenlaisesta ajattelusta kohtaan ja kehityttyä hyväksymään erilaisuutta ja kulttuurista toiseutta.

Toisen teeman tulokset esittelen soveltaen elämäntiedon koskevaa kirjallisuutta kulttuuri-identiteetin kehityksen suunnasta (Honkala 2006). Esittelen tulokset suhteessa ET:n näkemyksiin tukea oppilaita oman kulttuurisen viitekehityksen löytämiseen, muiden elämäntapojen ymmärtämiseen ja kunnioittamiseen sekä yhteistyöhön erilaisten ihmisten kanssa.

Toisen teeman kohdalla tämä tutkimus tarjoaa yksityiskohtaista tietoa elämäntiedon opettajien tavoitteista tukea yksilön kulttuuri-identiteettiä. Alla esitellyssä kuviossa 2. on esitetty tiivistetyssä muodossa tavoitekategoriat, jotka kuvastavat opettajien asettamia tavoitteita yksilön kulttuuri-identiteetin kehitykselle. Tavoitekategoriat ovat 1. tietoisuus omasta minästä, 2. kulttuurinen tietoi-

suus, 3. yhteistoiminta ja vuorovaikutus, 4. kulttuurinen yleissivistys sekä 5. kulttuurinen osaaminen. Jokainen näistä tavoitekategorioiden jakautuu alaluokkiin, jotka on esitelty yksityiskohtaisemmin tutkimuksen kohdassa 5.2.1.



Kuvio 2. Yksilön kulttuuri-identiteetin kehitykselle asetetut tavoitteet ET:ssa

Kolmas tutkimuskysymys tuo esille kasvatuksellisia keinoja, jotka opettajat nostavat esiin omasta kokemuksestaan elämäkatsomustiedon opetuksesta. Nämä jokaisen yksilön henkilökohtaista kulttuuri-identiteettiä tukevat konkreettiset keinot on tässä tutkimuksessa jaettu kolmeen luokkaan: *opettajaa koskevat keinot*, *ryhmää koskevat keinot* sekä *opetusmenetelmälliset keinot*. Alla on taulukkomuodossa esitelty jokaisen alaluokan alle liitettyjä kasvatuksellisia keinoja.

Taulukko 2. Konkreettisten keinojen kolme luokkaa

OPETTAJAA KOSKEVAT KEINOT	RYHMÄÄ KOSKEVAT KEINOT	OPETUSMENETELMÄLLISET KEINOT
<ul style="list-style-type: none"> <li>• OPETTAJAN KULTTUURINEN SIVISTYNEISYYS</li> <li>• OPPILAANTUNTEMUS</li> <li>• YKSILÖLLINEN TUKEMINEN</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• YHDESSÄ TUTKIMINEN</li> <li>• KESKUSTELEVA KULTTUURI</li> <li>• YKSILÖÄ ARVOSTAVA ILMAPIIRI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AJATTELU JA POHTIMINEN</li> <li>• TARINALLISUUS</li> <li>• ELÄYTYMINEN</li> <li>• KULTTUURIN KÄSITTEEN MONIPUOLINEN JA LAAJA KÄSITTELY</li> </ul>

Opettajaa koskevissa keinoissa painottuivat oppilaslähtöiset opetusmenetelmät, joissa jokaisen oppilaan oman identiteetin tukeminen pyrittiin huomioimaan. Oppilaantuntemus näyttäytyi keskeisenä keinona tukea oppilaan kulttuuri-identiteetin kehitystä. Samoin opettajan oma monikulttuurinen sivistyneisyys ja kulttuurinen tiedostaminen nähtiin merkittävinä keinoina tukea kulttuuri-identiteettiä toivottuun suuntaan. Ryhmää koskevissa keinoissa nousi merkittävänä esiin yhdessä toimimiseen liittyvät keinot. Yhteiskeskustelun ja niin sanotun filosofisen dialogin käyttö opetuksessa koettiin tukevan yksilön kulttuuri-identiteetin kehitystä. Dialogilla viitataan yhdessä ajatteluun keskustelelevassa kulttuurissa.

Merkittävään asemaan tukea yksilön kulttuuri-identiteettiä nousi yksilöä arvostavan ilmapiirin luominen. Opettajaa koskevien keinojen luokkaan sijoitetuissa oppilaantuntemuksessa sekä yksilöllisessä tukemisessa voidaan myös esittää oleelliseksi yksilöä arvostavan ilmapiirin merkitys. Tässä tutkimuksessa nousi erityisesti esille yhdessä toimimisen keinot. Lisäksi erityisesti ajattelutaitojen kehittämisellä nähtiin yhteys avaran ja suvaitsevaisen kulttuuri-identiteetin kehityksen rakentamiseen. Samoin ryhmän väliseen vuorovaikutukseen liittyviä tavoitteita ja sisältöjä nostettiin tärkeään asemaan koskien yksilön kulttuuri-identiteetin kehitystä ja kehityksen tukemista. Luvussa 5.3.1 tarkastellaan yksityiskohtaisemmin keinoja saavuttaa kulttuuri-identiteetin kehitykselle asetettuja tavoitteita. Tarkempia kuvauksia ja sitaatteja on esitelty jokaisen teeman omassa tulosluvussa.



## 6 Luotettavuus

Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen klassisena erona voidaan todeta laadullisen tutkimuksen suurempi haaste tarjota yleistettävää tietoa, esittää Hammerslay (1992) (Brannen 2004 mukaan). Kuitenkin laadullisen ja määrällisen tuottaman tiedon vastaavuutta on pyritty vahvistamaan toteamalla, että sosiaalista toimintaa tarkasteleva tutkimus vaatii erilaisia tiedontuottamistapoja. Kyse on enemmänkin tutkijan taidoista luoda menetelmällä luotettavaa tietoa kuin menetelmästä itsestään. (Brannen 2004, 282.) Peräkylä (2004) esittää (Ruusuvooren, Nikanderin & Hyvärinen 2010 mukaan), että laadullisessa tutkimuksessa on kyse niin sanotusta mahdollisen logiikasta. Tässä tutkimuksessa on uudenlaisen tiedon tuottamisen suhteen kyse siitä, kuinka analysoidun aineiston avulla pyrin havaitsemaan tietynlaisia tapoja ymmärtää kulttuuri-identiteettiä. Systemaattisen analyyttisen tieteen tekemisen ja auki selittämisen menetelmän mukaan toimiessaan tutkija voi esittää, että nuo tutkimuksen esiin tuomat tavat ovat jossain määrin yhteisesti jaettuja, mikä antaa tuloksille yleistettävyyden mahdollisuuden. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 28.)

Luotettavan tiedon tuottamisen takia on tärkeää saattaa lukija ymmärtämään tutkijan työn koko prosessia, ei pelkästään sen tarjoamaa tietoa, muistuttaa Brannen (2004, 282). Systemaattisessa analyysissä on tärkeää avata kaikki matkan varrella tehdyt valinnat, rajaukset ja analyysin etenemistä ohjaavat periaatteet. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 27.) Jotta aineistosta voisi tehdä päätelmiä, sitä täytyykin käydä läpi useaan otteeseen. Päätös siitä, minkälaisia kategorioita tutkija loppujen lopuksi muodostaa on haastava tehtävä. Sisällönanalyysin eetokseen kuitenkin kuuluu, että tutkijan on tehtävä vahvoja päätöksiä saadakseen mielekkäitä, tiivistettyjä ja yleisiä tuloksia. Tuomi & Sarajärvi (2009) painottavat, että tutkimuksessa itse aineistosta ei siis "nouse" esiin teemoja, vaan tutkija itse löytää aineistosta teemoja oman ymmärryksensä avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 100.)

Laadullisen tieteellisen tutkimuksen vaatimuksena pidetään aineiston johdonmukaista sekä selkeästi laaditun menetelmän seuraamista, jonka kautta aineistosta saadaan esiin validia eli pätevää sekä luotettavaa tieteellistä tietoa. Laadullisen

tutkimuksen metodologisena erityispiirteenä on, että siinä tutkija kuljettaa tutkimusaineistoaan ja siitä tehtyä analyysiä selittäen tarkasti jokaisen työvaiheen. Tiedon luotettavuuteen vaaditaan tutkijan jatkuvaa reflektointia tutkimustyön eri vaiheissa koskien omia ennakko-oletuksia, ja näiden reflektoitujen ajatusten raportoiminen lukijalle.

On hyvä kirjoittaa auki se ajatus, että puhtaan aineistolähtöisen analyysin tekeminen on käytännössä mahdotonta, sillä jo tutkimusasetelma sekä tutkimusmenetelmä ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Tutkija tekee nimittäin teoreettisia valintoja ja tulkintoja jo alustavasti jäsenellessään tutkimusaineistoa ja kerätessään sitä (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 20). Olen tässä tutkimuksessa tehnyt lähtökohtaisesti tietynlaisia teoreettisia valintoja ja tulkintoja muodostaessani teemahaastattelurungon elämäntietoa koskevan teorian sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) pohjalta. Eskola & Suoranta (1998, 152) muistuttavat, että jo teemahaastattelurungon rakentamisessa on käytetty tiettyjä teoreettisia näkemyksiä ja kenties myös omaa kokemusta, jotka tutkijan on tärkeää tiedostaa.

Tutkimuksen tarkoitus on ollut henkilökohtaisia näkemyksiä kartoittava aineistolähtöinen tutkimus, joten lähtiessäni tutkimaan identiteettikasvatusta ET:ssä, minulla oli vain vähän ymmärrystä siitä, mitä nykypäivän tutkimuksissa puhutaan tutkimuksen tärkeimmistä käsitteistä kulttuurista, identiteetistä ja kulttuuri-identiteetistä. Tutkimusta tehdessä esiin nousi myös monia tutkimusta kyseenalaistavia huomioita. Vallalla oleva postmodernikäsitys nimittäin on, ettei identiteetti terminä enää palvele yksilön roolia pluralistisessa ja epävarmuuteen sekä muuttuviin rooleihin perustuvassa maailmassa. Täten voi olla, että aikaisempiin käsityksiini perustuvat teemahaastattelukysymykset kenties taivuttivat haastateltavien vastauksia tiettyyn suuntaan. Jos ET-opettajien käsitys on, että identiteetti on jatkuvasti muuttuva elementti, kysymys esimerkiksi siitä, mitä tietoja ja taitoja tarvitaan kulttuuri-identiteetin kehitykseen, voi olla hämmentävä. Mitkä tiedot ja taidot voivat koskea identiteetin kehittämistä, jos sillä ei ole pysyvää olemusta? Toisaalta kysymykseni nojaavat viralliseen opetussuunnitelmaan, jossa esiintyy käsitys identiteetin rakentamisesta sekä sen tukemisesta. Lisäksi OPS:n (2004)

mukaan kulttuuri-identiteetin rakentamiselle voidaan esittää myös tavoitteita, jotka on kirjattu OPS:iin erinäisinä tietoina ja taitoina.

Scheurich (1997) (Fontanan & Freyn 2005 mukaan) painottaa sitä tosiasiaa, että haastattelija on tietyn historiallisen taustan omaava henkilö, jolla väistämättä on tutkittavaa ilmiötä koskevia motiiveja, ennakoasenteita ja tunteita. Ovatpa tällaiset tekijät tiedostettuja tai eivät, ne ovat läsnä haastattelijan ja haastateltavan välisessä vuorovaikutuksessa. (Fontana & Frey 2005, 696.) Oma kiinnostukseni aiheeseen sekä oma taustani aiheen parissa vaikuttaa varmasti suhteeseeni haastatteluihin sekä haastateltaviin. Fontana & Frey (2005) nostavat esiin ajatuksen haastattelusta kahden tai useamman ihmisen välisenä yhteistoiminnallisena luomuksena, mikä luo tilanteelle eettisen ulottuvuuden. Heidän mukaansa haastattelussa on kyse kontekstuaalisesti ja vastavuoroisesti rakennetusta tarinasta. Haastattelun neutraaliuden problematiikka tulisikin nostaa esille kaikissa haastattelututkimuksissa. (Fontana & Frey 2005, 696.)

Fontana & Frey (2005, 696) kannustavatkin tutkijaa suhtautumaan tutkimukseensa tutkijapersoonana. Minun onkin tässä tutkimuksessa tarpeellista tuoda esiin oma kiinnostus koskien tutkittavaa ilmiötä ja pyrittävä pitämään tarkasti huolta siitä, etteivät aikaisemmat käsitykseni ja kokemukseni elämänskatsomustiedosta vaikuttaisi johdattelevasti tutkimustuloksiin, sillä tutkimusaihe on minulle hyvin henkilökohtainen. Olen nimittäin itse osa mihinkään uskontokuntaan kuulumattomien joukkoa, jolle elämänskatsomustieto on peruskoulussa rajattu. Toisin sanoen koko kouluhistoriani olen saanut katsomusopetusta elämänskatsomustiedon oppitunneilla. Opiskelen myös parhaillani elämänskatsomustiedon aineenopettajaksi ja samoin käynyt opintoja monikulttuurisuuskasvatuksesta, joten kiinnostukseni aiheeseen näkyy peittelemättömästi tutkimusaiheen valinnassa. Vaikka tiedostan taustani, se vaikuttaa väistämättä tutkijapersoonani, jonka tulkintaan tämä tutkimus perustuu.

Rapley (2001) nostaa esille sen huomion, että ´tieto´, joka haastatteluista saadaan, kumpuaa aina jostain tietystä sosiaalisesti luodusta kontekstista sekä tuotetaan interaktiivisen haastattelutilanteen aikana kahden ihmisen välillä. Täten

haastattelun analyysissä onkin tiedostettava saadun ´tiedon´ tuottamisen kontekstuaalinen tilanne. (Rapley 2001, 303.) Laadullista tutkimusta tarkasteltaessa ja analyysia raportoitaessa tutkijan on tärkeää ymmärtää, että mikään saatu tieto, eivät edes haastattelutallenteet, ole neutraaleja eivätkä ”luonnollisesti syntyneitä” tietoa, kuten Silverman (2001) (Peräkylän 2005 mukaan) esittää (Peräkylä 2005, 870). Haastatteluaineiston tulkinnaissa on aina mahdollisuutena tulkitun sanan monimerkisyys. Wasserfall (1993) painottaa (Fontanan & Freyn 2005 mukaan) tutkimuksen raportoinnissa sitä faktaa, että tutkijan vastuuta päättää, mitä kohtia hän valitsee haastatteluaineistosta kerrottavaksi tutkimustarinassaan (Fontana & Frey 2005, 697).

Scheurich (1995) näkee (Fontanan & Freyn 2005 mukaan) myös haastateltavat voidaan nähdä ikään kuin tutkimuksen edustajina ja tutkijan partnereina löytää tutkimuksella uusia näkemyksiä tutkittavaan ilmiöön. Hän puhuu empaattisesta suhteesta haastateltaviin. Tähän vaaditaan, että haastateltavat tulevat esitellyiksi lähtökohtaisesti tietynlaisina persoonina, jotka myös omaavat historiallisen ja kontekstuaalisen taustan. Kong ym. (Fontanan & Freyn 2005 mukaan) näkevät, että tällainen lähestymistapa voidaan nähdä jopa tietäytyyppisenä ystävytenä, jossa tutkimuksella pyritään luomaan hyödyllistä uutta tietoa ryhmälle, jota tutkimuksessa haastatellaan. (Fontana & Frey 2005, 696-697.) Tutkimukseni sijoittuu siinä määrin ainedidaktiselle kentälle, että toivon tarjoavani tutkimuksellani hyödyllistä tietoa nykyisille ja tuleville elämäntiedon opettajille.

Tähän tutkimukseen haastatellut elämäntiedon opettajat omaavat jokainen tietyn kontekstuaalisen taustan, mikä tekee tulosten yleistettävyyden ongelmalliseksi. Lähes kaikki haastateltavista työskentelevät pääkaupunkiseudulla, mikä jo sinällään mahdollisesti tuo tutkimuksen tuloksiin tietynlaisia näkemyksellistä rajausta. Heillä saattaa jo lähtökohtaisesti olla jossain määrin tietyllä lailla painottuneita näkemyksiä kulttuuri-identiteetin rakentamisesta ja tukemisesta verrattuna esimerkiksi elämäntiedon opettajiin pääkaupunkiseudun ulkopuolella. Tutkimuksen tulosten tulkinnan objektiivisuutta vähentää myös se, etten ole tutkimusten tulosten yhteydessä selvittänyt tarkemmin opettajien taustoja. Tässä tutkimuksessa en ole myöskään tuonut selvästi esille esimerkiksi opettajien koulutuksellista taustaa, jonka vaikutuksesta heidän näkemyksensä

saattavat olla painottuneita esimerkiksi elämäkatsomustiedon opintojen tarjoamien kulttuuristen mallien suuntaisiksi. Elämäkatsomustiedon opintoihin kuuluu nimittäin opintoja esimerkiksi kulttuuri-antropologiasta, yhteiskunnallisista ja humanistisista aiheista, joiden tarjoama maailmankuva on tietynlainen. Koska opiskelen itsekin elämäkatsomustiedon aineenopettajaksi, jaan jossain määrin haastateltavien kanssa opintojen myötä muotoutuneen maailmankuvan.

Hammersley (2013) kokee, että haastattelututkimuksen avulla on mahdollista tuoda esille yleistettävää tietoa ihmisten käyttämistä diskursseista, eikä pelkästään saada tietoa yksittäisten ihmisten subjektiivisista kokemuksista. Hän kuitenkin nostaa esiin huolen tietystä metodologisesta ongelmasta. Tutkijan on erittäin tärkeää tunnistaa tutkimusprosessin aikana ne lähtökohdat ja periaatteet, joiden mukaan hän tulkitsee haastateltavien puhetta, valitsee aineistosta informaatiota sekä miten hän yhdistelee ja esittelee tutkimuksen tuloksia. Tutkijan etiikkaan liittyy vahvasti tiedostava asenne koko tutkimusprosessin ajan, jotta mahdollisesti syntyvät väärinymmärrykset voitaisiin minimoida. (Hammersley 2013, 1-2.) Koenkin, että minun on oltava koko ajan tietoinen omista ennakko-oletuksistani, etten tiedostamattani sävytä tutkimuksen tuloksia esimerkiksi omilla oletuksillani haastateltavien asenteista tai toiminnasta. Koenkin hyvin oleelliseksi tässä tutkimuksessa tarjota lukijalle mahdollisimman näkyville haastateltavien omaa puhetta. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen (2010, 27) esittävätkin, että sopivat sitaattit lisäävät tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja pätevyyttä.

## 7 Pohdinta

Tarkastellessa ihmisen identiteettiä, väistämättä päädytään tarkastelemaan ihmisyttä sen monissa muodoissaan. Ihmisen identiteetti voidaan nimittäin jakaa lukemattomiin erilaisiin identiteetteihin henkilökohtaisesta minä-tunteesta suurten ihmisjoukkojen jakamiin yhteisöllisiin identiteetteihin. Identiteetissä on toisaalta kyse siitä, miten yksilö tunnistaa itsensä, mutta toisaalta on kyse myös siitä, millainen suhde hänellä on muihin ihmisiin eli millä tavalla yksilö identifioituu ja samaistuu muihin ihmisiin ja ihmisryhmiin. Kulttuuri-identiteetti on terminä siinä määrin monimutkainen, että käsitteen voidaan nähdä muodostuvan kahdesta toisilleen vastakkaisesta lähteestä, yksilöstä sekä yhteisöstä. Identiteetti viittaa johonkin henkilökohtaiseen kun taas kulttuuri johonkin yhteisesti jaettuun. Lisäksi kulttuuri-identiteetin termin sisään mahtuu monenlaisia käsityksiä kulttuurin merkityksistä. Kulttuurilla voidaan tarkoittaa yksilön suhdetta pieniin niin sanottuihin mikrokulttuureihin, kuten perheeseen tai harrastuksiin, mutta yhtä lailla sillä voidaan viitata suurempiin kansallisiin, etnisiin tai jopa globaaleihin yhteisöihin, joihin yksilö voi kokea kuuluvansa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut valottaa kulttuuri-identiteettiin liittyviä merkitysmaailmoja ja avata tämän monimutkaisen käsitteen tarkastelua elämäkatsomustiedon kontekstissa. Elämäkatsomustiedon oppiaineen luonteeseen kuuluu, että opetuksessa annetaan suuri merkitys oppilaiden henkilökohtaisen identiteetin etsimiseen ja rakentamiseen. Opettajien pyrkimyksenä on tukea oppilaiden omaa identiteettityötä. Oppilaiden henkilökohtaisen identiteetin kohdalla huomiota on kohdennettu jopa niin sanottuun käytännölliseen identiteettiin, jossa korostetaan yksilön roolia itsenäisenä ja vastuullisena toimijana. Elämäkatsomustiedon ihmiskäsitys pohjaa sen monitieteisen tiedetaustan kautta sekulaariin ja humanistiseen käsitykseen ihmisestä, jossa painotetaan yksilön oikeutta ja velvollisuutta antaa itse merkitys ja muoto omalle elämälleen. Sekulaarissa humanismissa pyritään tarkastelemaan maailmaa inhimillisen järjen kautta ja tutkimuksen kautta ja niitä korostetaan arvoina sinänsä. Elämäkatsomustiedon arvopohjaa edustaa jokaisen yksilön katsomuksellinen vapaus ja siten kunnioitetaan erilaisia elämäntapoja ja maailmankatsomuksia.

Oleellista tässä tutkimuksessa on kuitenkin havaita se, miten pääkäsitteiden identiteetin ja kulttuurin, tarkastelu kohdistuu alakouluikäisten lasten kehitysvaiheisiin. Tutkimustulosten antamien näkemysten erilaisten taitojen, kuten ajattelu-, itsesäätely-, vuorovaikutus-, keskustelu-, yhteistyötaitojen, kulttuurisen yleisivistyksen sekä kulttuurisen osaamisen sekä muiden kulttuuri-identiteetin kehitystä koskevien tavoitteiden kehitysmahdollisuudet tulee suhteuttaa yksilön kyseiseen ikäkauteen. Alakouluikäisen ikäkaudelle on tyypillistä, että lapsi tutkii maailmaa lähipiirinsä kautta, kiinnittää huomiota kokemuksellisesti merkityksellisiin asioihin sekä ymmärtää tietoa konkreettisesti. 7-12 -vuotiaan lapsen ajattelutaidot vasta kehitymässä abstraktin ajattelun tasolle, jossa osataan käsitellä abstraktin tiedon luonnetta. On kuitenkin täysin tilannekohtaista millä tavalla elämänskatsomustiedon opettajan on mahdollista kehittää esimerkiksi oppilaidensa ajattelutaitoja ja pyrkiä huomioimaan jokaisen oppilaan yksilöllisen identiteetin kehitys.

Elämänskatsomustiedon opettajat painottivat kulttuuri-identiteetin tukemisen keinoissaan erityisesti tavoitteita koskien oppilaiden henkilökohtaista minä-identiteettiä sekä sosiaalista identiteettiä. ET-opetuksessa koettiin tärkeänä opetusmenetelmänä varsinkin yhteinen keskustelu ja keskustelevan kulttuurin luominen ryhmässä. Kulttuuri-identiteettiin liittyviä kuulumisen tunteita käsiteltiin lasten henkilökohtaisella tasolla ja niistä pyrittiin keskustelemaan. Tärkeänä pidettiin kuulumista perheen kulttuuriin, lapsen elämässä tärkeisiin harrastuskulttuureihin, kenties alakulttuureihin, mutta myös kansallisen kulttuurin rooli oppilaiden elämässä pyrittiin nostamaan esille. ET:n tavoitteisiin kuuluva globaaliin maailmaan suhteutettu niin sanotun kosmopoliitin identiteetin tarkastelu ei noussut kovinkaan merkittävänä esille. Muista kulttuureista ja kulttuurisesta yleisivistyksestä puhuttiin kyllä, mutta niissäkin näkemykset vaihtelivat opettajan ja opetusryhmän heterogeenisyyden mukaan. ET:n tavoitteiden eksplisiittinen muoto on, että oppilas tutustuu lähipiirinsä kulttuureihin ja vähemmistöihin.

Erilaisten kulttuurien käsitteleminen nykypäivänä nouseekin problemaattiseen, mutta avainasemaan nykyisessä postmodernissa maailmassa, kuten tässä tutkimuksessa on aikaisemmin esitetty. Kulttuurin käsitteen hajoaminen yhä pienempiin mikrokulttuureihin ja kulttuuriin ryhmiin vaikeuttaa käsitteen tulkitsemista.

Yksilön samaistuminen eli identifikaatio erilaisiin kulttuurisiin ryhmiin on muuttunut nykymaailmassa yhä nopeatempoisemmaksi, lyhytkestoisemmaksi sekä sitoutumattomaksi kuin vielä edellisillä sukupolvilla. Ihmiset kuuluvat nykyisin yhä useampiin kulttuurisiin ryhmiin, jotka ovat yhä kerrostuneempia ja asteeltaan eritasoisia. Myös alakouluikäinen lapsi voi kokea kuuluvansa yhä useampiin ja moninaisempiin kulttuurisiin ryhmiin, varsinkin länsimaissa. Kulttuurisia ryhmiä ovat esimerkiksi ikään, sukupuoleen, perhetaustaan, etniseen taustaan liittyen, mutta yhä enemmän myös lapsen kiinnostuksen kohteisiin liittyen. Rakentaessaan omaa yksilöllistä identiteettiään lapsi määrittää omaa kuuluvuuden tunnettaan ja samaistumisen astettaan erinäisiin ryhmiin.

Hall (1999) esittää, että itseys määritellään aina suhteessa muihin. Diskursiivisissa prosesseissa muiden kanssa yksilö ikään kuin ymmärtää omat rajansa, omat symboliset rajansa. Ja niiden asettamista tapahtuu koko ajan, eli prosessissa. Tähän tapahtumaan tarvitaan muita, eli eroja, eli erilaisuutta (difference) suhteessa itseen ja muihin. Eräs opettajista esitti, että omaa itseään ei pysty ymmärtämään, jos ei ole jotain toista, johon sitä verrata. Yksimielisesti opettajat nostivat diskursiiviset menetelmät oman itsensä ja muiden ymmärtämisen tueksi. Keskustelun avulla lapsen nähtiin voivan ymmärtää omia symbolisia merkityksiään suhteessa eroihin. Jotta esimerkiksi kantasuomalainen lapsi ymmärtäisi oman identifikaatio-prosessinsa ja symboliset merkityserot suhteessa paikalliseen sekä kansalliseen kulttuuriin nähden, tarvitsee hänen ensin tietää mistä omassa on kyse eli tutustua ja tehdä näkyväksi omat kulttuuriset symboliset merkitykset - oma maailmankatsomus.

Oman maailmankatsomuksen rakentuminen oli rinnasteinen siihen oppilasryhmään ja kulttuuriseen vaihtelevuuteen, joka ryhmässä esiintyy. Jos on hyvin homogeeninen ryhmä kantasuomalaisia oppilaita, on hyvin vaikea ymmärtää omia itsestään selvinä pidettyjä tapoja, jos niitä ei pääse vertaamaan toisenlaisiin tapoihin. Suomalaisuus saattaakin näyttäytyä yksikulttuurisena ja yksipuoliselta, jos ei tarkastella sitä, miten on päädytty niihin kulttuurisiin tapoihin, joita suomalaiseseen kulttuuriin kuuluu tai niitä elinehtoja, joiden puitteissa kulttuuri on syntynyt ja sitä kehitetään. Tarkasteltaessa erilaisia kulttuureja elämäntiedossa tärkeäksi tavoitteeksi on nostettu kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen ja



kulttuurisen yleissivistyksen tarjoaminen. Jo 1-5 vuosiluokille asetettu tavoite on, että oppilas osaisi nähdä suomalaisuuden osana maailman kulttuurista monimuotoisuutta. Kulttuurisen monimuotoisuuden käsittelyssä piilee kuitenkin helposti vaara negatiivisten kulttuuristen stereotyyppien luomiseen, vaikka tarkoitusperät koskisivat kulttuurista yleissivistystä. Negatiivisilla stereotyyppioilla saateetaan yksilöitä identifioida ja asettaa rooleihin, joihin he eivät itse asettaisi itseään.

Kulttuuriset stereotyyppit ovat aina yleistyksiä ja typistyksiä jostain kulttuuriryhmästä. Jos kulttuureista muodostetaan stereotyyppisiä ”lokeroita”, ei kenties nähdä sitä, kuinka jokainen yksilö on ainutkertainen ja koostuu monista erilaisista kulttuurisista ulottuvuuksista. Tällaisessa tulokulmassa tehdään usein muiden kulttuurien erottelua suhteessa omaan kulttuuriin, jolloin eksoottiset erot saattavat muodostaa harhaisen käsityksen oman kulttuurin ”oikeammasta” roolista omassa maailmankuvassa. Pikemminkin kuin että erilaisia stereotyyppisiä kulttuureja käsiteltäisiin sisällöllisesti omista ”lokerostaan” käsin, opetuksessa ja kasvatuksessa tulisi tuoda jokapäiväisissä askareissa ja totuttuja tapoja toteuttaessa esille niiden kulttuurisidonnaisuus ja tuoda esille myös muita näkökulmia. Erilaisia elämäntapoja teemaan liittyen opettajat esittivät kuinka lasten elämää eri puolilla maailmaa tarkasteltaessa laajennetaan lasten käsityksiä erilaisuudesta ja nostetaan esille niiden kulttuurisidonnaisuus. Eräs opettaja puhui siitä, kuinka hän haluaa tuoda esille elämänehtojen merkityksen oppilaiden ajatusmaailmassa eli miten erilaiset elämänehdot määrittelevät sen, miten missäkin päin maailmaa eletään.

Elämänkatsomustiedossa tavoitteena on pohtia kulttuuri-identiteettiin liittyviä teemoja, kuten erilaisuutta, monikulttuurisuutta ja rasismia. Benjamin (2013) muistuttaa kuitenkin, että pienten lasten kanssa ”erilaisuuden” tarkastelu tarkoittaa eri asioita kuin aikuisille. Lasten mahdolliset asenteet heijastelevat perheen ja yhteiskunnan aikuisten stereotyyppioita (ks. Robinson & Díaz, 2006). Lasten erontekoihin ei ole ladattu niin paljon ennako-oletuksia kuin aikuisilla, kuten Benjamin esittää. (Benjamin 2013, 129.) Oppilaiden kanssa voidaan puntaroida heidän kulttuurista identiteettiään. Oppilaita voi herätellä huomaamaan, että ”suomalaisuus” on leveä käsite, jonka sisään mahtuu monenlaisia ihmisiä. Hyvä tavoite on

pyrkiä huomaamaan, että tärkeintä on se, miten kukin haluaa itsensä määritellä. (Benjamin 2013, 129.)

Monikulttuurisuuskasvatusta tutkinut Banks nostaa esille, että joillekin kasvattajille ja opettajille monikulttuurisuusteemaan on helppo takertua käsittelemällä monikulttuurisuutta pintapuolisesti erilaisia stereotypioita käyttäen, esimerkiksi käsittelemällä eri maiden kulttuureja stereotyyppisistä näkökulmista käsin. Tällöin oikeastaan ei käsitellä monikulttuurisuutta sen tavoitteiden mukaan, vaan päinvastoin ajaudutaan kauemmas toivotuista tavoitteista. Moni kasvattaja saattaa kokea, että he joutuvat ikään kuin liimaamaan ”monikulttuurisen” aineksen muun OPS:iin listattujen oppisisältöjen päälle. Kun taas Banks tosiaan näkee, että monikulttuurisuuskasvatuksen tulisi toimia kaikkea opetussisältöä läpäisevänä periaatteena, jolloin kaikkea opetussisältöä tarkasteltaisiin monikulttuurisesti, eli monista erilaisista kulttuurisista näkökulmista. Banks (2006, 6-7) esittää viiden monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuuden mallilleen kritiikin, että kyseessä on ehdottomasti ideaalityyppinen malli, joiden tavoitteita harvoin saavutetaan reaalielämän kasvatustyössä. Hän kokee kuitenkin, että malli tarjoaa kasvattajille työkaluja käsitteellistää ja tulkita vaikeasti tulkittavissa olevaa ilmiötä monikulttuurisuus. Banks painottaa monikulttuurisuuskasvatuksen teemojen olevan erityisen tärkeitä kaikessa koulutyössä, oppiainerajoista huolimatta.

On kuitenkin hyvä muistaa, että useimmat tutkijat, jotka käsittelevät monikulttuurisuuskasvatuksen teemoja, tulevat yhteiskuntafilosofisesta tai humanististen tieteiden viitekehyksestä (Banks 2006, 7). Huomioni elämänkatsomustiedon tiedepohjan humanistisuudesta sekä yhteiskunnallisista aiheista sai minua tutkimaan oppiaineen kasvatustyötä monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta. Koen, että elämänkatsomustieto oppiaineena pystyisi vastaamaan monikulttuurisuuskasvatuksen teemoihin, ja oppiaineen opettajat voisivat hyvin toimia monikulttuurisuuskasvatustyön edistäjinä koulumaailmassa. Banks muistuttaa kuitenkin, että mikä tahansa tieteenala on syntynyt tietynlaisesta sosiaalisesta maailmasta ja omaa kulttuurisen systeemin (Banks 2006, 7). Täten minkään koulun oppiaineen kohdalla ei voida sanoa, että monikulttuurisuuskasvatuksen teemojen käsittely olisi epärelevanttia kyseiselle aineelle.

Interkulttuurisuuskasvatukseen erikoistunut professori Martine Abdallah-Preteille, Sorbonnen yliopistosta Pariisista, käsittelee oivaltavasti vuorovaikutuksen tärkeyttä monikulttuurisessa kohtaamisessa. Hänen mukaansa käsiteltäessä monikulttuurisuutta tai moninaisuutta (diversity), olennaiseen rooliin nousee ihmisten välisen vuorovaikutuksen tarkastelun tärkeys. Hän puhuu käsitteellä ”relations” suhteista ihmisten välillä. Havainto ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja suhteiden tärkeydestä on ensisijaisen tärkeä kasvattajien tiedostaa, kun puhutaan monikulttuurisuudesta ja sosiaalisten rakenteiden muuttamisesta tai vahvistamisesta, kuten Banks (2006) esittää. Abdallah-Preteille huomauttaa, että luokeeseen kulttuurisia merkkejä tarvitaan monenlaista tulkintaa, sillä kulttuuriset viestit ovat kovin moninaisia. Kulttuuristen viestien tulkitseminen ei kuitenkaan koske vain monikulttuurisuuskasvatusta tai eri maista tai kansallisista kulttuureista tulevien ihmisten välistä viestien tulkitsemista vaan jokapäiväistä kahden ihmisen välistä tulkintaa, yritystä ymmärtää toinen toisensa. Tietysti kielelliset tulkinnalliset erot nousevat vahvemmin esiin, kun puhutaan monikulttuurisuudesta, mutta kulttuuristen viestien tulkitsemisen tärkeys on myös hyvin arkipäiväistä.

Kasvatus- ja opetustyössä tulisikin korostaa yksilön kommunikaatiotaitojen merkitystä ja kulttuuristen viestien tulkitsemisen tärkeyttä. Toisen kohtaamisen opettelun tärkeyttä tulisi painottaa sosiaalisia vuorovaikutustaitoja harjoittelemalla. Kouluissa olisi tärkeää myös kehittää empatiakykyä eli toisen asemaan eläytymisen kykyä, jotta yksilö saisi mahdollisuuksia pohtia hänestä erilaisten ihmisten tunteita, elämäntilanteita ja kokemuksia. Empatiakykyä voi erinomaisesti kehittää draaman keinoilla, esimerkiksi erilaisten draamatarinoiden avulla prosessidraamaa hyödyntäen. Kysyessä opettajilta missä määrin ja miten he kokevat, että kulttuuri-identiteetin kehitystä voidaan tukea, heidän vastauksistaan paistoivat läpi tuntemukset arvioinnin vaikeudesta. Moni oli toiveikas ja koki koululla olevan vaikutusta asiaan, mutta monet tunnustivat identiteettityön niin moniulotteiseksi tehtäväksi, ettei sen kehityksen tukemista voisi nähdä arvioitavan. Monet kokivat pystyvänsä kyllä arvioimaan kulttuuristen tietojen oppimista, mutta asenteiden sekä kulttuuristen taitojen, kuten empatiakyvyn sekä suvaitsevaisuuden arvioiminen koettiin vaikeaksi tehtäväksi.

Monikulttuurisuuskasvatuksessa on kyse siitä, että halutaan ymmärtää toista ihmistä huolimatta siitä, että hän ei jaa samanlaista kulttuurista viitekehystä kuin yksilö itse. Toisaalta kulttuurisia viitekehyksiä on olemassa niin monta kuin on kulttuurien kokijaa. Abdallah-Pretheille puhuu kulttuureista näyttämöinä, joilla yksilö toimii ja joiden suhteen hän määrittelee muut yksilöt hänen ympärillään. Yksilöt valitsevat kulttuurista tietoa ympäriltään riippuen heidän kiinnostuksen kohteistaan, jolloin täten käsite kulttuuri on kuten näyttämö, jatkuvasti muuttuva rakenne, muodostelma käsityksiä, joita yksilöt tekevät ympäröivästä maailmasta. On siis tärkeää miten yksilö kohtaa ja määrittelee muita yksilöitä tällä kulttuurisella näyttämöllään ja miten hän tulkitsee heitä.

Toisen ihmisen aito kohtaaminen sekä avoimet ja vapaamuotoiset keskustelut ihmisen käyttäytymisen erilaisuudesta avaavat hyvin paljon silmiä. Keskustelut koskien erilaisia tapoja suhtautua elämän eri alueisiin, kuten tunteisiin, yksilöllisyyteen ja yhteisöllisyyteen, eettisiin kysymyksiin voivat saada aikaan pysyvien käsitysten muutosta. Keskustelujen avulla avautuvat ja tulevat näkyviksi jokaisen yksilön omat henkilökohtaiset käsitykset maailmasta, joiden perusteella yksilö toimii, tekee päätelmiä maailmasta, tulkitsee muut hänen ympärillään ja täten kommunikoi ja ilmaisee itseään. Jos keskustelun avulla saa aikaan juurtuneiden käsitysten muutosta, tapahtuu täten myös ajattelun muutosta sekä jatkumona myös mahdollisesti toiminnan muutosta. Korkeimpana tavoitteena on mahdollista saada aikaan kokonaisten sosiaalisten rakenteiden muutosta. Näin yksilöt, joiden ajattelussa ja toiminnassa on tapahtunut muutosta, eivät kasvata omia lapsiaan (ja he omia lapsiaan) yksinkertaistavaan, etnosentriseen käsitykseen maailmasta, vaan opettavat heitä myös avaamaan silmiä ympärillä olevalle moninaisuudelle ja avoimeen kohtamiseen. Ja tällöin sosiaalisissa rakenteissa pikkuhiljaa alkaa tapahtua muutoksia.

Ihmisen rooli muuttuneessa maailmassa on muuttunut yhä individualistisemmaksi. Jo lapsi määrittää omaa yksilöllistä identiteettiään suhteessa erilaiseen, siihen mitä se ei ole. Identiteetin määrittely on yhä enemmän yksilöiden omalla vastuulla ja yksilön rooli oman identiteettinsä luojana on korostunut. Kun postmodernissa maailmassa yksilön rooli on yhä aktiivisempi oman itsensä määritteli-

jänä, keskeiseen rooliin asettuvat tällöin oman itsen säätelytaidot sekä ajattelun- taidot. Hokkanen (2002, 65) esittää, että identiteetin luomisessa keskeistä on vuorovaikutus ympäröivän maailman kanssa, sen antama palaute ja hyväksyntä. Siihen miten yksilö määrittelee itseään ja ympäristöään eli muita ihmisiä, vaikuttaa suuresti sen miten kanssaihmiset muotoilevat yksilön identiteettiä. Näin voidaan ajatella myös lasten kohdalla. Ryhmällä on tärkeä tehtävä lapsen identiteetin rakentajana ja erityisesti ET:ssä ryhmässä ja ryhmänä käydyt keskustelut tukevat oppilaan ajattelutaitojen kehittymistä.

Ajattelun taitojen kehittäminen osoittautui tässä tutkimuksessa hyvin merkittäväksi keinoksi tukea yksilön kulttuuri-identiteetin kehitystä ja sen rakentamisen prosesseja. Aineiston kahdeksasta opettajasta jokainen nosti esille ajattelun taitojen kehittämisen merkityksen omassa työssään. ET:ssa filosofinen dialogi ja ajattelun taitojen kehittäminen esiintyvätkin yhtenä keskeisimmistä tavoitteina opetuksessa alkaen jo alakouluikäisistä. Yhdessä ajattelemisen ja dialogisuus ovat tämän päivän sanoja. Niiden tuominen koulukulttuuriin olisikin tärkeää, varsinkin suomalaiseen koulukulttuuriin, jossa keskustelukulttuuri on nähty pikemminkin monologiseksi kuin dialogiseksi, esittää Vähämäki (2005). Opiskelijoita uskonto- ja kulttuuritaustansa mukaan eriyttävä opetus on aikansa elänyt, ja monikulttuurisessa Suomessa tarvitaan entistä enemmän katsomusten dialogia, esittää Vanhanen (2013, 11).

Tarkastellessa ajattelun taitojen roolia monikulttuurisuuden näkökulmasta, esittää esimerkiksi Banksin (2006) monikulttuurisuuskasvatuksen teoria ajatteluntaitojen kehittämisen tueksi eettisen pohdinnan. Eettisiin kysymyksiin ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa ratkaisua, jolloin kysymysten asettamisen tarkoituksena on saattaa pohtimaan monia erilaisia vaihtoehtoisia näkökulmia käsiteltävään aiheeseen. Eettisiä kysymyksiä tulisi ehdottomasti käsitellä myös lasten kanssa. Kriittisen ajattelun taitoja voi kehittää jo ihan pienten lasten kanssa. Esimerkiksi filosofiaa voi käsitellä hyvinkin konkreettisten asioiden kautta, esim. Miksi olemme erilaisia? Mikä tekee meistä erilaisia? Miksi jollakin toisella on enemmän leluja kuin toisella jne.? Kulttuuriin liittyvien teemojen, kuten vähemmistöjen kohdalla, kasvattajan olisi hyvä tarjota erilaisia tulokulmia kysymyksiin

erilaisuudesta. Voidaan pohtia kenen äänellä vähemmistöistä puhutaan, ketä todella kuuluu vähemmistöihin, miten määritellään enemmistö, johon eroa tehdään jne. Tällaisen pohtivan menetelmän mukaan opettajan tulisi tarjota erilaisia tietolähteitä ja osoittaa kasvatettavilleen kuinka se, kenen tietoa otetaan käsiteltäväksi vaikuttaa tiedon luonteeseen, sanavalintoihin ja siihen kuvaan, joka halutaan tiedolla antaa jostakin kohteesta.

Konstruktivistinen käsitys tiedon luonteesta on muuttanut käsityksiä myös kulttuurista ja identiteetistä. Kulttuurista, identiteetistä ja maailmankatsomuksesta puhutaan nykyisin yksilön sosiaalisesti rakentamina entiteetteinä. Enää ei olekaan mielekäästä puhua kulttuuri-identiteetin kehityksestä jonain mikä on, vaan jonain mikä rakentuu ja rakennetaan. Yksilö rakentaa identiteettiään representoimalla todellisuutta ja tullen itse representoituneeksi siinä. Hallin (1999) mukaan identiteeteissä kyse ei ole siitä ”keitä me olemme” tai ”mistä me tulimme” vaan siitä, keitä meistä voi tulla, kuinka juuri se, miten meidät on esitetty ja mikä kaikki vaikuttaa siihen, kuinka mahdollisesti esitämme itsemme. Opettajien tukiessa oppilaidensa identiteettityötä ei olisikaan kyse siitä, että tehdään selväksi keitä olemme ja mistä tulemme, vaan pikemminkin millaiseksi me voisimme kehittyä ja miten me voisimme esittää itsemme sellaisina kuin haluamme olla, niin sanottuna ideaaliminänä. Kasvatuksessa oleellinen kysymys on, millaisten tavoitteiden suunnassa kulttuuri-identiteettiä lähdetään rakentamaan ja miten tätä prosessia pyritään tukemaan. Mitkä siis ovat elämäkatsomustiedon viralliset tavoitteet kulttuuri-identiteetin tukemiseen?

Elämäkatsomustiedon tavoitteet Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) koskien kulttuuri-identiteettiä tähtäävät huomioimaan kansainvälinen ja globaali maailma, jossa yksilö tutkii eri kulttuuri- ja uskontoperinteitä tieteellisesti. Huomionarvoista on, että käsitys globaalisuuden ihanteesta on kuitenkin arvosidonnainen käsitys kuin mikä tahansa muukin kulttuureihin liittyvä ihanne. Monikulttuurisuus- sekä interkulttuurisuuskasvatuksen ideaalia interkulttuurisesta kompetenssista ja kulttuurisista taidoista ei myöskään tulisi ottaa itsestäänselvytenä. Aina, kun puhutaan kompetenssista, puhutaan jonkun tietyn kulttuuriryhmän arvottamasta kompetenssista. Hokkanen (2002, 67) esittää, että postmodernille ajalle ominainen jatkuva yksilönkehitys ei ole universaalinen realiteetti. Mahdollisuus

rajattomaan yksilönkehitykseen on lähinnä länsimaisen ”hyvinvointiyhteiskunnan” ihanne. Mahdollisuuksien lisäksi siitä on tullut myös vastuu. Lamminmäki-Kärkkäinen (2002, 75) toteaa myös, että globalisaatio ja globaalin identiteetin ihanne on ”länsimaisesta” näkökulmasta tuotettu, jossa vaarana on, että sen näkökulman ulkopuolelle jäävä tai jättyvä saatetaan kokea tässä postmodernissa ajassa entistä voimakkaammin erilaiseksi. Sen takia erilaisuuden kohtaamiselle nykypäivänä on entistä suurempi tarve.

Tämän tutkimuksen opettajat määrittelivät kasvatuksen kulttuuri-identiteetin kehityksen tukemiseen eri tavoin riippuen kyseessä olevan ET-ryhmän kulttuurisesta heterogeenisyydestä. Yhden opettajan ryhmässä oli totuttu monikulttuurisuuteen, sillä ryhmässä on edustettuna jopa 11 eri kansallisuutta. Toisen opettajan ryhmä puolestaan oli hyvinkin homogeeninen, jolloin tärkeämmäksi muodostui rakentaa lasten paikallisidentiteettiä/ kaupunginosaidentiteettiä kuin pyrkiä näkemään itsensä globaalissa kontekstissa. Opettajien sen hetkinen lähestymistapansa ei kuitenkaan estä sitä, etteikö heidän kasvatuksellinen käsityksensä kulttuuri-identiteetin kehityksen suunnasta olisi laajenevien kehien periaatteen mukainen. Tällä tarkoitan siis, etteikö opettajien käsitys kulttuuri-identiteetin kehityksen suunnasta olisi kohti yksilön paikkaa maailman monimuotoisuudessa. Voikin esittää, että oppilaantuntemus, oppilaslähtöisyys sekä yksilölliseen tukemiseen kuuluva opettajan tilannekohtainen herkkyys, ovat hyvin oleellinen vaikutin siihen, millä tavalla opettajat lähtevät tukemaan jokaisen yksilön henkilökohtaista kulttuuri-identiteettiä.

Länsimaisella, postmodernilla yksilöllä katsotaan usein olevan vastuu omasta identiteetistään, mikä johtaa Baumanin (1996, 33) mukaan siihen, että yhteisön arvoilla ei ole enää samanlaista merkitystä. Ihmiskunta on siirtynyt jatkuvan muutoksen tilaan, jossa uusia sosiaalisia rakenteita luodaan jatkuvasti ja samaistutaan samanaikaisesti useampaan yhteisöön ja kulttuuriin. Postmodernit yhteiskunnat arvoineen muuttuvat nopeasti ja ihmiset vaihtavat asuinpaikkaansa ja sosiaalista ympäristöään tiheämmin. Eheän, pysyvän identiteetin ”löytäminen” ei palvele enää nyky maailman tarpeita, sillä ympäristö ei ole enää monellekaan ole eheä ja pysyvä. Yksilöihanteiden tavoittelu jatkuvan muutosten myllerryksessä

saattaakin tuottaa turvattomia yksilöitä vailla jatkuvaa yhteisön antamaa hyväksyntää ja suojaa. (Hokkanen 2002, 63, 67.) Huomionarvoinen kysymys onkin, miten opettajana voisi tukea siinä, ettei yksilön identiteettiä yrittäminen olisi ahdistava prosessi?

Identiteetin tukeminen tulisi olla sellaista, että oppilaalle annetaan mahdollisuus rakentaa kokonaisvaltaista maailmankuvaa ja kasvaa osaksi ympäröivää yhteiskuntaa. Koulu kiinnittää valitettavan harvoin huomiota identiteettien elinikäiseen ja kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Suomalaista koulua määrittää oppiainejakoisen opetus. Pääpaino on useimmiten opiskeltavassa aineksessa, jota tarkastellaan irrallisina kokonaisuuksina ja identiteetin rakentaminen taas on oppiainerajat ylittävä prosessi. Laine (2013, 109-110) esittää kritiikin oppiaineisiin jakautunutta koulutusjärjestelmää kohtaan. Ihanteena nähdään pikemminkin ilmiökeskeinen, tutkiva ja ongelmanratkaisuun ohjaava kasvatus. Elämänkatsomustiedon poikkitieteellinen lähestyminen oppilaan identiteetin kehityksen tukemiseen voisi mahdollistaa kokonaisvaltaisemman lähestymistavan ihmisen toiminnan tarkastelemiseen ja sosiaalisen toiminnan analysoimiseen. Moni haastatelluista opettajista oli sitä mieltä, että ET:ssa yleisinhimillisenä oppiaineena on aikaa ja tilaa käsitellä oppilaan omaa identiteettiä koskevia aihepiirejä sekä on mahdollisuus pysähtyä vuorovaikutustilanteiden äärelle, tutkia ja analysoida niitä, pohtia erilaisuutta ja Toisen kohtaamista. Tällaista tilaa tarvitaan koulumaailmaan, jossa ei keskitytä opittavan tietoa-aineen tarjoamiseen vaan pikemminkin eettisten ja moraalisten kysymysten pohtimiseen ja yleisinhimillisyyden pohtimiseen, ja vieläpä ryhmänä yhdessä muiden kanssa.

Koska tutkimuksen tavoitteena on tuoda näkyviin elämänkatsomustiedon opettajien käytännön työtä, ei tässä tutkimuksessa ollut rajallisuuden puitteissa mahdollista tarkastella syvällisemmin identiteettiin liitetyjä diskursseja elämänkatsomustiedossa. Elämänkatsomustiedon raameissa olisi hyvinkin mahdollista tutkia identiteettikäsityksiä sosiologian, antropologian ja kulttuuritutkimuksen näkökulmista. Tämä tutkimus tarjoaa pintaraapaisun aiheeseen, johon olisi mahdollista syventyä jatkotutkimuksissa. Tutkimuksella olisi paikkansa oppiaineen kehittämisessä. Ahonen (2006) nostaa esiin vaatimuksen elämänkatsomustiedon sisällön



ryhdittämisestä. Hän esittää, että filosofia, uskontotiede ja kulttuurintutkimus voisivat edustaa aineen mahdollista ydintä. Puhuttaessa sisällöllisestä hallinnasta hän korostaa opettajien koulutuksen ja käsitteellisen pätevyyden roolia. Varsinkin filosofisten menetelmien käytössä opettajien koulutuksella on vaikutusta. Tämän tutkimuksen kohdalla ei valitettavasti ollut mahdollista perehtyä syvällisemmin aikaisempaan teoriaan koskien ajattelun taitojen kehittämistä. Sen tutkiminen olisi tarpeellinen tutkimuskohde varsinkin elämänskatsomustiedon tutkimuskentässä.

Tässä tutkimuksessa painopiste oli alakouluikäisen lapsen oman kulttuuri-identiteetin rakentumisen prosesseissa ja näiden prosessien tukemisessa eli oppilaiden identiteettityön tukemisessa. Tutkimuksen aineiston perusteella olisi voinut myös tutkia opettajien monikulttuuriseen sensitiivisyyteen tai kompetenssiin liittyviä taitoja tai syvällisemmin elämänskatsomustiedon tarjoaman monikulttuurisuuskasvatuksen mahdollisuuksia. Mahdollisia jatkotutkimuskysymyksiä voisi olla, että millaiset valmiudet elämänskatsomustiedon opettajilla on tukea jokaisen henkilökohtaista kulttuuri-identiteettiä? Globaalista ja kulttuurienvälisestä kasvatuksesta on paljon kirjallisuutta, joissa esitellään mahdollisuuksia lisätä opettajien pätevyyttä monikulttuuristuvassa maailmassa. (ks. esimerkiksi Nieto (1999), Gay (2001), Banks, (2002, 2006), Bennett (1993), Clayton (2003), Hayden, Levy, & Thompson (2007), suomeksi esim. Talib (2005), Jokikokko (2010; 2002). Yhteiskunnallisempi lähestymistapa kulttuuri-identiteetin tukemiseen olisi vaatinut toisenlaista painopistettä. Esimerkiksi James Banksin esittelemiä monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteita olisi voinut hyödyntää vielä syvällisemmin yhteiskunnallisesta tarkastelukulmasta katsottuna.

Kulttuurienvälisen kasvatuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen sijaan voisi puhua myös ”moninaisuuskasvatuksesta” (education for diversities) eli kasvatuksesta, joka pyrkii ymmärtämään jokaisessa yksilössä olevaa monimuotoisuutta. Abdallah-Preceille (1999, 19-22) esittää, että moninaisuus (diversity) ei ole leimaava käsite. Se viittaa kehen tahansa yksilöön tai ryhmään, joka määrittelee itsensä toisena tai jonka muut määrittelevät toiseksi. Monimuotoisuus voi perustua esimerkiksi eri kieleen, maantieteelliseen tilaan, maahan, alueeseen tai kaupunkiin, sukupuoleen, elämänskatsomukseen tai sosiaaliseen asemaan tai kaikkien näiden yhdistelmään. (Dervin 2013, 145.) Neuner (2003, 50-51) esittää, että

moninaisuuden huomioiva kasvatusta perustuu vuorovaikutukseen, kokemuksellisuuteen, ennakkoluulojen tiedostamiseen ja murtamiseen, vastavuoroisuuteen ja empatiakyvyn lisäämiseen. Oleellista on, että etsitään yksilöitä yhdistäviä, yleisinhimillisiä tekijöitä. Jotta tällainen kokonaisvaltainen oppiminen olisi mahdollista, opetuksen tulisi olla tutkivaa, kokemuksellista sekä opettaa oppilaita kriittiseen ajatteluun. (Dervin 2013, 145.)

Kulttuuri-identiteetin aihepiirit herättävät nykyisin paljon huomiota, ja yhä kasvavalla tahdilla muuttuva suomalainen kulttuuri vaatii mielestäni sitä, että yksikulttuurisena nähtyyn suomalaiseen kulttuuri-identiteettikeskusteluun tuodaan uusia näkökulmia. Monikulttuurisuuskasvatusta nousi kiinnostavaksi aiheeksi itselleni vuoden mittaisen vaihto-opiskelijavuoden aikana, kun kulttuurivaihto herätti mielenkiintoni kansainvälisiin suhteisiin ja kulttuurienväliseen kommunikointiin. Vaihto-opiskelijavuosi vieraassa kulttuurissa antoi paljon pohtimisen aiheita, avasi silmiäni ja toi uutta tarkastelupintaa omaan kulttuuriin ja suomalaiseen yhteiskuntaan. Kulttuuri-vaihtokokemuksen jälkeen olen vahvemmin ryhtynyt pohtimaan kulttuuri-identiteetin rakentamisen merkitystä yksilön kehityksessä.

Kysymys kulttuuri-identiteetin tukemisen merkityksestä nykykoulussa on sekä minulle henkilökohtaisella että yhteiskunnallisella tasolla ajankohtainen ja puhutteleva aihe. Olen nimittäin osana Helsingin yliopiston luokanopettajaopintoja opiskellut kriittistä monikulttuurisuuskasvatusta, ja sitä kautta tarkastellut kulttuurin ja kulttuuri-identiteetin käsitteitä monesta eri näkökulmasta. Monikulttuurisuuskasvatuksen opinnoissa aiheen käsittelemisen tärkeys nyky maailmassa nousi vahvasti esiin. Kulttuuri-identiteettiin liittyviä teemoja olen käsitellyt myös elämäntiedon opintokokonaisuudessa. Tulen tulevaisuudessa työskentelemään luokanopettajuuden lisäksi elämäntiedon opettajana ja hyödyntämään työssäni tässä tutkimuksessa tutkimiani näkemyksiä kulttuuri-identiteetistä sekä keinoista tukea oppilaiden identiteettityötä. Toivon, että voin tutkimuksellani tarjota uusia näkemyksiä myös nykyisille sekä tuleville elämäntiedon opettajille.

## Lähteet

- Abdallah-Preteille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*. Vol. 17. No. 5. (s. 475–483).
- Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: QSJ.
- Aboud, F. E. (1987). Be Development of Ethnic Self-Identification and Attitudes. Teoksessa Phinney, J., S. & Rotheram M., S. (Eds.). *Children's Ethnic Socialization. Pluralism and Development*. Newbury Park: Sage. (s. 32–55).
- Ahonen, S. (2006). Epäilijän puheenvuoro: onko elämäkatsomustieto tietoa. Teoksessa P. Elo, E. Hulkki & E. Kaila. (toim.) *Kaikki virtaa – Elämäkatsomustiedon perusta ja tulevaisuus. Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja*. Helsinki: FETO ry.
- Alasuutari, P. (1993). *Laadullinen tutkimus*. Vastapaino.
- Alasuutari P (1989). *Erinomaista, rakas Watson: johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Hanki ja jää. Helsinki.
- Al-Hazza, C., T. & Bucher, K., T. (2008). Building Arab American's Cultural Identity and Acceptance With Children's Literature. *Reading Teacher*. Vol. 62. No 3. (s. 210-219).
- Andreotti, V., & Souza, L. (2008). Global education: Four tools for discussion. *Journal of Development Education Research and Global Education*, 31, (s. 7–12.).
- Anttonen, V. (1995). *Kulttuuri ihmisessä, ihminen kulttuurissa*. Teoksessa Elo, P. & Simola, H. (toim.). *Arvot, hyveet ja tieto*. Helsinki: Painatuskeskus & FETO ry.
- Appiah, K. (2005). *The Ethics of Identity*. New Jersey: Princeton University Press.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä,paha arviointi*. Tammi: Helsinki.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural Diversity and Education. Foundations, Curriculum, and Teaching*.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (toim.) (2004). *Handbook of research on multicultural education (2<sup>nd</sup> ed.)* San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2002). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bauman, Z. (2004). *Identity: Conversations with Benedetto Vecchi*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (1996). *From pilgrim to tourist: or a Short History of Identity*. Teoksessa Hall, S & du Gay, P. (Eds.). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage. (s. 18–36).
- Beard, R. M. (1971). *Piagetin kehityspsykologia*. Helsinki: Tammi.
- Benjamin, S. (2014). *Kulttuuri-identiteetti — Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle*. Teoksessa *Kulttuuri-identiteetti & kasvatustieteet*. Kulttuuriperintökasvatustieteiden tutkimuskeskus. Laine, M. (toim.). Suomen Kulttuuriperintökasvatustieteiden tutkimuskeskus.

- sen seuran julkaisuja 8. Julkaistu myös e-kirjana. [[http://kulttuuriperintokasvatus-fi-bin.directo.fi/@Bin/1af2fbb1e5c3a9e4ccd44b15b1db30b5/1422876506/application/pdf/225130/Kulttuuri-identiteetti\\_ja\\_kasvatus.pdf](http://kulttuuriperintokasvatus-fi-bin.directo.fi/@Bin/1af2fbb1e5c3a9e4ccd44b15b1db30b5/1422876506/application/pdf/225130/Kulttuuri-identiteetti_ja_kasvatus.pdf)] Luettu 31.3.2014.
- Benjamin, S. (2013). Kasvatus ja identiteetti. Teoksessa *Kestävä kasvatus–kulttuuria etsimässä*. Toim. Laine, M. & Toivanen, P. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6. Julkaistu myös e-kirjana. [<http://kulttuuriperintokasvatus-fi-bin.directo.fi/@Bin/1f52b862c5ef562e05f3b4078a9b55d2/1422876282/application/pdf/218834/KEST%C3%84V%C3%84%20KASVATUS%20-%20KULTTUURIA%20ETSIM%C3%84SS%C3%84.pdf>] Luettu 31.3.2014.
- Bennett, M. J. (1993). *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity (revised)*. Teoksessa R. M. Paige (toim.) *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, Me: Intercultural Press.
- Bhabha, H., K. (1996). *Culture's In-Between*. Teoksessa Hall, S & du Gay, P. (Eds.). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage. (s. 53–60).
- Brannen, J. (2004). *Working Qualitative and Quantitatively*. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman D. (toim.) *Qualitative Research Practice*. (s. 282-296) London: Thousand Oaks: Sage.
- Bredella, L. (2003). *For a flexible model of intercultural understanding*. Teoksessa A. Geof, M. Byram & M. Fleming (toim.), *Languages for intercultural communication and education, 2: Intercultural experience and education* (s. 31–49). Buffalo, NY: Multilingual Matters Ltd.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). *Identity and Interaction: a sociocultural linguistic approach*. *Discourse Studies*. Vol. 7. No 4–5. (s. 585–614).
- Clayton, B.C. (2003). *One classroom, many worlds: Teaching and learning in the crosscultural classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Dervin, F. (2011). *Cultural identity, representation and Othering*. In Jackson, J. (ed.) *The Routledge Handbook of Intercultural Communication*. London & NY: Routledge. (s. 181–194).
- Dervin, F., Keihäs, L. (2013). *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Suomen kasvatustieteellinen seura ry. *Kasvatusalan tutkimuksia* 63. Jyväskylän yliopistopaino.
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). *Analyzing talk at work: An introduction*. Teoksessa P. Drew & J. Heritage (toim.) *Talk at work: Interaction in institutional settings* (s. 3-65). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- ERICarts. (2008). *Sharing Diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe*. Report for Be European Commission. March 2008. European Institute for Comparative Cultural Research.
- Elo, P., Honkala, S. & Salmenkivi, E. (2006). *Elämäkatsomustietoa opetus suunnitelmissa*. Teoksessa P. Elo, E. Hulkki & E. Kaila. (toim.) *Kaikki virtaa – Elämäkatsomustiedon perusta ja tulevaisuus. Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja*. Helsinki: FETO ry.

- Elo, P. & Morehouse, R. (2003). *Filosofiaa lapsille*. Teoksessa Elo, P., Heinlahti, K. & Kabata, M. Hyvän elämäkatsomustieto. Rakennamme uutta opetus-suunnitelmaa. Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja. Helsinki: Meripaino.
- Erikson, E.H. (1982). *Lapsuus ja yhteiskunta*. suom. E. Huttunen. Gummerrus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fontana, A. & Frey, J.H. (2005). *The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement*. Teoksessa Lincoln, Y. & Denzin, N.K. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. (s. 695-727). London & Thousand Oaks: Sage
- Fornäs, J. (1998). *Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia*. Tampere: Vastapaino.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Geertz, C. (1974). *Uskonto kulttuurijärjestelmänä*. Teoksessa J. Pentikäinen (toim.) *Uskonto ja yhteisö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Gregory M. (toim.) (2008). *Filosofiaa lapsille ja nuorille – käytännön käsikirja*. Eurooppalaisen filosofian seura ry. Tallinnan kirjapaino oy.
- Grimshaw, T. & Sears, C. (2008). 'Where am I from' 'Where do I belong?': Be negotiation and maintenance of identity by international school students. *Journal of Research in International Education*. Vol. 7. No. 3. (s. 259–278).
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hall, S. (1996). *Who needs identity?* Teoksessa Hall, S & Gay, P. (eds.), *Questions of Cultural Identity*. London: Sage. (s. 1–17).
- Hall, S. (1990). *Cultural Identity and Diaspora*. In Rutherford, J. *Identity*. London: Lawrence & Wishart. (pp. 222–237).
- Hammersley, M. (2013). *Qualitative Research*, 1468794113495039, first published on July 22, 2013.
- Hayden, M. (2007). *Professional Development of Educators: The International educational context*. Teoksessa M. Hayden, J. Levy, & J. Thompson (Eds.) *The Sage Handbook of Research in International Education* (s. 223–232). London: Sage Publications.
- Himberg, L. (ym.) (toim.) (2000). *Psykologia 2: Kehittyvä ihminen*. WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2003). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1988). *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hokkanen, E. (2002). *Identiteetin uudet kasvot*. Teoksessa Räsänen R., Jokikokko K., Järvelä M. & Lamminmäki-Kärkkäinen T. (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (s.

- 71-83). Acta Univ. Oul. E 55, Oulu: Oulu University Press. Julkaistu myös e-kirjana. [<http://herkules.oulu.fi/isbn9514268075/isbn9514268075.pdf>]
- Honkala, S., Sundström, K. & Tuominen, R. (2013). Elämäkatsomustieto oppiaineena. Luettu 31.3.2014. Saatavissa: [http://edu.fi/miina\\_ville\\_ja\\_vintiot/elamankatsomustieto\\_oppiaineena](http://edu.fi/miina_ville_ja_vintiot/elamankatsomustieto_oppiaineena)
- Honkala, S. (2006). Elämäkatsomustieto kulttuuriaineena. Teoksessa P. Elo, E. Hulkki & E. Kaila. (toim.) Kaikki virtaa – Elämäkatsomustiedon perusta ja tulevaisuus. Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja. Helsinki: FETO ry.
- Honkala, S. (2004). Uskonnonvapauslaki ja ET-opetus. Teoksessa Hyvän osaamisen katsomustieto. Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja. Helsinki: FETO.
- Honkala, S. (1999). Elämäkatsomustieto. Teoksessa Elo, P. & Hänninen, K. (toim.) Ritarit reaaliajassa. Suomen UNESCO-toimikunnan julkaisuja no. 76. Helsinki. Suomen UNESCO-toimikunta ym.
- Jokikokko, K. (2010). Teachers' intercultural learning and competence. Oulu: Oulun yliopisto. 2010. E 114.
- Jokikokko, K. (2002). Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdattessa. Teoksessa Räsänen, R. et al. (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto. Julkaistu myös e-kirjana. Luettu 31.3.2014.
- Jovchelovitch, S. (2007). Knowledge in context: representation, community and culture. London: Routledge.
- Juang, L. & Syed, M. (2010). Family cultural socialization practices and ethnic identity in college-going emerging adults. *Journal of Adolescents*. Vol. 33. (s. 347-354).
- Kauppi, R. (2000). Sivistynyt ihminen. Teoksessa Koskinen, I., Palomäki, J. (toim.) Raili Kaupin kirjoitukset 2. Kirjasto, sivistys ja kasvatus. Tampere. Tampere University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kong, T. S. K., Mahoney, D. & Plummer, K. (2002). Queering the interview. Teoksessa J. Gubrium & J. Holstein (toim.) *Handbook of qualitative research: context and method* (s. 239-258). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kotkavirta, J. (2003). Mitä elämäkatsomustieto voisi olla? Teoksessa Elo, P., Heinlahti, K. & Kabata, M. (toim.) *Hyvän elämän katsomustieto. Rakenname uutta opetussuunnitelmaa. Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja 2003*. Helsinki: FETO.
- Kristeva, J. (1988). *Étrangers á nous-mêmes*. Collection Folio Essais. Paris: Galilimard.
- Laine, M. (2014). Kulttuuriperintö kasvatus identiteetin ja kotouttamisen tukena. Teoksessa *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Laine, M. (toim). Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8. Julkaistu myös e-kirjana. Luettu 31.3.2014.

- Laine, M. (2013). Kulttuurisesti kestävä kasvatus. Teoksessa Laine, M. & Toivonen, P. (toim.) Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6. Julkaistu myös e-kirjana. Luettu 31.3.2014.
- Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (2002). Identiteetin kulttuuriprofiili ja toiseuden purkaminen. Teoksessa Räsänen R., Jokikokko K., Järvelä M. & Lamminmäki-Kärkkäinen T. (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla (s. 71-83). Acta Univ. Oul. E 55, Oulu: Oulu University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liebkind, K. (2000). Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. (1994). Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet. (1994). Helsinki: Opetushallitus.
- Méndez, G. (2006). Using Students' Cultural Heritage to Improve Academic Achievement in Writing. *Multicultural Perspectives*. Vol. 8. No. 4. (s. 29-38).
- Merton, R.K., Fiske, M. & Kendall, P.L. (1956). The focused interview. A manual of problems and procedures. Glencoe, Ill. The Free Press.
- Mezirow, J., & Taylor, E. (toim.), (2009). Transformative learning in practice. Insights from community, work-place and higher education. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Teoksessa J. Mezirow & Associates (toim.), Learning as transformation (s.3-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mustonen, E. (2006). Elämäkatsomustieto ja teatteri. Teoksessa P. Elo, E. Hulkki & E. Kaila. (toim.) Kaikki virtaa – Elämäkatsomustiedon perusta ja tulevaisuus. Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja. Helsinki: FETO ry.
- Naskali, P. (2006). Erilaisuuden kohtaaminen eettisen kasvatus- ja opetussuhteen lähtökohtana. Teoksessa P. Elo, E. Hulkki & E. Kaila. (toim.) Kaikki virtaa – Elämäkatsomustiedon perusta ja tulevaisuus. Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja. Helsinki: FETO ry.
- Navarrete, V. & Jenkins, S. R. (2011). Cultural Homelessness, multiminority status, ethnic identity development, and self-esteem. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 35. No 6. (s. 791–804).
- Neuner, G. (2003). Socio-cultural interim words in foreign language teaching and learning. Teoksessa M. Byram (toim.) Intercultural competence. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 17-58.
- Nieto, S. (1999). The light in their eyes: Creating multicultural learning communities. New York: Teachers College Press.

- Niiniluoto, I. (2006). Humanismi maailmankatsomuksena. Teoksessa P. Elo, E. Hulkki & E. Kaila. (toim.) Kaikki virtaa – Elämäkatsomustiedon perusta ja tulevaisuus. Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja. Helsinki: FETO ry.
- Niiniluoto, I. (1995). Elämäkatsomustiedon filosofisia ongelmia. Teoksessa Elo, P. & Simola, H. (toim.). Arvot, hyveet ja tieto. Helsinki: Painatuskeskus & FETO ry.
- Niiniluoto, I. (1984) Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Keuruu: Otava.
- POPS (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: [[www.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf)] Luettu: 31.3.2014.
- Peräkylä, A. (2005). Analyzing Talk and Text. Teoksessa Lincoln, Y. & Denzin, N.K. (Eds.) Handbook of Qualitative Research. (s. 869-886) London & Thousand Oaks: Sage
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic Identity in Adolescents and Adults: Review of Research. American Psychological Association. Psychological Bulletin. Vol. 108. No. 3. (pp. 499–514).
- Pitkänen, P. (2014). Kosmopoliittinen identiteetti kulttuuriperintökasvatuksen tavoitteena. Teoksessa Laine, M. (toim). Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8. Julkaistu myös e-kirjana. Luettu 31.3.2014.
- Pyysiäinen, M. (2000). Luokanopettaja ja koulun katsomusopetus. WSOY.
- Rapley, T.J. (2001). Teoksessa Qualitative Research, December 2001; vol. 1, 3: (s. 303-323.) London & Thousand Oaks: Sage
- Robinson, K. H., & Diaz, C. J. (2006). Diversity and Difference in Early Childhood Education. Berkshire: Open University Press.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) (2010). Haastattelun analyysi. Vastapaino.
- Salmenkivi, E. (2013). Elämäkatsomustieto ja katsomusaineiden opetus. Saatavissa [<http://et-opetus.blogspot.fi/>] Luettu 31.3.2014.
- Salmenkivi, E. (2007). Elämäkatsomustieto ja sen opetus. Teoksessa T. Sakanaho, A. Jamisto. (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto. Uskontotieteen laitos.
- Salmenkivi, E. (2003). Elämäkatsomustiedon rajoilla. Teoksessa Elo, P., Heinlahti, K. & Kabata, M. (toim.) Hyvän elämän katsomustieto. Rakennamme opetussuunnitelmaa. Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja 2003. Helsinki: FETO ry.
- Salo-Lee, L. (2009) Monikulttuurinen osaaminen ja kulttuurinen lukutaito. Saatavissa [<http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2009/2708/globalivastuu.html>] Julkaistu 27.8.2009. Luettu 31.3.2014.
- Saukkonen, P. (2014). Suomalainen kulttuuri-identiteetti kotoutumisen estäjänä ja edistäjänä. Teoksessa Laine, M. (toim). Kulttuuri-identiteetti & kasvatus.



- Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8.
- Savolainen, J., Elo, P. & Simola, H. (1995). Rajankäyntiä.. Teoksessa Arvot, hyveet ja tieto. Elämäkatsomustiedon opetuksen 10-vuotisjuhlakirja. Elo, P. & Simola, H. (toim.) Helsinki: FETO.
- Seweryn, O. & Smagacz, M. (2006). Frontiers and Identity: Approaches and Inspirations in Sociology. Teoksessa Klusakova, L. (ed.). Frontiers and Identities. CLIOHRES.net. (s. 17–26).
- Silverman, D. (2001) Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction (2nd ed.) London: Sage.
- Talib, M-T. (2005). Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Kasvatusalan tutkimuksia 21. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Taneli, M. (2004). Koulun perusta on eettinen -elämäkatsomustieto keskeinen oppiaine. Teoksessa Hyvän osaamisen katsomustieto. Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja. Helsinki: FETO.
- Taylor, E. W. (1998). The theory and practice of transformative learning. A Critical review. Information series No 374. Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Taylor, E. W. (1994). A learning model for becoming interculturally competent. International Journal of Intercultural Relations, 18, (s. 389–408).
- Tomperi, T. (2003). Elämäkatsomustiedon identiteetti opetussuunnitelmassa. Teoksessa Elo, P. ym. (toim.) Hyvän elämän katsomustieto. Rakennamme uutta opetussuunnitelmaa. Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja 2003. Helsinki: FETO ry.
- Tomperi, T. (2009) Kriittinen pedagogiikka monikulttuurisessa kasvatuksessa. Saatavissa [[http://multikult.files.wordpress.com/2009/10/esitys\\_lahti.pdf](http://multikult.files.wordpress.com/2009/10/esitys_lahti.pdf)] Luettu 31.3.2014.
- Tomperi, T. (2009). Elämäkatsomustieto. OPH / tuntijakotyöryhmä. 16.12. 2009. (Luettu 31.3.2014.) Saatavissa: [http://www.oph.fi/download/118465\\_Tomperi\\_ET\\_tiivistelmat.pdf](http://www.oph.fi/download/118465_Tomperi_ET_tiivistelmat.pdf)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Vanhanen, H. 2013. Elämäkatsomustietoa yhdessä keskustellen. Humanisti 1/2013, (s.11-12.)
- Vähämäki, M. (2005). Filosofinen dialogi verkossa – eräs esimerkkitapaus. Teoksessa Honkala, S. & Salmenkivi, E. (toim.) Hyvän opettamisen kaksi vuosikymmentä – FETO 20 vuotta. Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja 2005. Helsinki: FETO ry.
- Whitehead, K. A., Ainsworth, A. T., Wittig, M. A. & Gadino, B. (2009). Implications of Ethnic Identity Exploration and Ethnic Identity Affirmation and Belonging for Intergroup Attitudes Among Adolescents. Journal of research on adolescence. Vol. 19. No.1. (s.123–135).

## Liitteet

### LIITE 1 Teemahaastattelurunko

Teemahaastattelu tammikuu 2014

*Kaikkia haastateltavia koskevat yleistiedot:*

Haastateltavan nimi. Haastateltavan koulutus ja nykyinen työnkuva.

Oletko opiskellut elämäkatsomustiedon opintoja? Kuinka paljon? Missä?

Kuinka kauan olet opettanut elämäkatsomustietoa?

Millaista ryhmää opetat parhaillaan? Onko se yhdysryhmä? Montako oppilasta?

Kiitos vielä, että osallistut tutkimukseeni!

*Opiskelen itse luokanopettajaksi Helsingin yliopistossa, ja käyn parhaillani elämäkatsomustiedon opintoja. Teen graduni myös tästä aiheesta. Sen lisäksi olen opiskellut sivuaineenani monikulttuurisuuskasvatuksen opintoja. Minua kiinnostaa käsite kulttuuri-identiteetti, sillä sitä on määritelty hyvin monin eri tavoin.*

Teema 1. Miten elämäkatsomustiedon opettajat määrittelevät kulttuuri-identiteetin käsitteen?

1. Mistä tekijöistä / elementeistä sinun mielestäsi yksilön kulttuuri-identiteetti muodostuu?
2. Millaisilla eri tavoilla yksilön kulttuuri-identiteetin käsitettä voidaan ymmärtää?
3. Millaisissa tilanteissa yksilön kulttuuri-identiteetti mielestäsi kehittyy?
4. Millaisissa tilanteissa koet oman kulttuuri-identiteettisi kehittyneen?

*Kandidutkielmissäni tutkin elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmia. Vallalla olevassa vuoden 2004 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa mainitaan luokka-asteiden 1.-6. yhtenä sisältöalueena ET:ssä "Itsetuntemus ja kulttuuri-identiteetti".*

(Sisältöalue pitää sisällään teemoina esimerkiksi erilaisia elämäntapoja, suvaitsevaisuus ja monikulttuurisuus, suomalainen kulttuuri ja suomalaiset kulttuurivähemmistöt, maailman kulttuuriperintö. Kuvauksessa hyvästä osaamisesta 5.luokan päättyessä ilmoitetaan, että oppilas osaa hahmottaa suomalaisuuden osana maailman kulttuurista monimuotoisuutta, ja osaa käyttää oppiaineen keskeisiä käsitteitä elämäkatsomus, kulttuuri ja vähemmistö.)

5. Mitä teemoja sisällytät omassa opetuksessasi kulttuuri-identiteetin sisältöalueeseen?
6. Missä määrin koet tarpeelliseksi, että elämäkatsomustiedon opettaja pohtii kulttuuri-identiteetin käsitteen sisältöä ja teemoja?
7. Millaisena koet nämä teemat suhteessa muihin oppiaineen tavoitteisiin ja sisältöalueisiin?

*Elämäkatsomustieto monine taustatieteineen (mm. filosofia, kulttuuriantropologia, uskontotiede) profiloituu oppiaineeksi, jossa painotetaan oppilaiden yksilöllisen identiteetin kehityksen tukemista.*

8. Millä tavoin mielestäsi yksilön kulttuuri-identiteetti näyttäytyy alakouluikäisessä oppilaassa?
9. Missä määrin ja miten koet, että tämän yksilöllisen kulttuuri-identiteetin kehitystä voidaan tukea?
10. Missä määrin koet kulttuuri-identiteetin kehityksen tukemisen tärkeäksi osaksi omaa elämäkatsomustiedon opetustasi?

Teema 2. Missä määrin elämäkatsomustiedon oppiaineen tavoitteet ja sisällöt tukevat oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehitystä?

Elämäkatsomustiedon opettajan työssä maanlaajuisen opetussuunnitelman katsotaan määrittävän opetukselle sen tavoitteet ja sisällöt.

11. Millaisia tavoitteita asetat itsellesi et-opettajana, kun mietit oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehityksen tukemista?
12. Millaisia tavoitteita asettaisit oppilaillesi koskien heidän oman kulttuuri-identiteettinsä kehitystä?

*Jos ajattelemme elämäkatsomustietoa oppiaineena ja sen opetussuunnitelmiin kirjattuja sisältöalueita...*

13. Millaisia tietoja ja taitoja elämäkatsomustiedossa mielestäsi opetetaan, jotka tukevat oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehitystä?
14. Millaisena koet juuri elämäkatsomustiedon roolin oppilaiden yksilöllisen kulttuuri-identiteetin kehitystä tukemisessa, esimerkiksi suhteessa muihin oppiaineisiin?

*Kuten sanoin tutkin aikaisemmin kandiditutkielmassani elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmia, jonka ilmaukset saattavat usein jäädä kaukaisiksi elämäkatsomustiedon opetuksen arkipäivästä. Tästä johtuen minua kiinnostaakin suuresti yksittäisen elämäkatsomustiedon opettajan käytännötyö.*

Teema 3. Millaisilla keinoilla opettajat pyrkivät tukemaan oppilaan yksilöllisen kulttuuri-identiteetin kehitystä?

15. Millaisilla kasvatuksellisilla keinoilla pyrit saavuttamaan opetuksellesi asettamasi tavoitteet (liittyen kulttuuri-identiteetin kehityksen tukemiseen)?
16. Millaisilla menetelmillä pyrit edistämään opetuksen sisältöjen (tietojen ja taitojen) oppimista?
17. Millaisia tekijöitä elämäkatsomustiedon opettajan tulisi mielestäsi ottaa huomioon oppilaiden yksilöllisen kulttuuri-identiteetin kehityksen tukemisessa?

Haluaisitko lisätä vielä jotain haastatteluun?

Kiitän osallistumisesta ja ajastasi!

## LIITE 2 Opettajaprofiilit

Opettajat	Työkokemus ET-opettajana	Opinnot ET:stä	ET-ryhmien profiilit	Erityishuomioita
Opettaja 1 nainen	yli 25 vuotta	opiskellut ET:een liittyviä teemoja, pääosin filosofiaa	Tällä hetkellä yksi ryhmä yläkoulussa, kokemusta ET-ope- tuksesta myös ala- koulun puolella	Vahva kiinnostus oppiaineeseen, parhaillaan vain yksi ET-ryhmä ylä- koulun puolella
Opettaja 2 mies	noin 30 vuotta	kattavat opin- not filosofiasta	Kaksi yhdysryh- mää: 3.-4.lk ja 5.- 6.lk. Ryhmissä 5-10 oppilasta	Työkokemus oppi- aineen kehittämi- sestä, pienet ryh- mäkoot.
Opettaja 3 nainen	noin 30 vuotta	kattavat täy- dennysopinnot ET:sta	Jokainen luokka- aste omana ryhmä- nään: 3.lk, 4.lk. 5.lk. ja 6.lk. Opetta- nut samoja ryhmiä pitkään	Hyvin iso ja moni- kulttuurinen koulu, isot ryhmäkoot (15-25 oppilasta), ei opeta 1.-2.lk.
Opettaja 4 nainen	noin 1 vuotta	ei opintoja	Yksi yhdysryhmä 5.-6.lk, jossa 10 op- pilasta	Vähän kokemusta ET:n opettami- sesta, mutta pitkä työkokemus luo- kanopettajana (lä- hes 30 vuotta)
Opettaja 5 mies	noin 6 vuotta	ei opintoja	Tällä hetkellä ei opeta, aikaisemmin sama ET-ryhmä useita vuosia	Tällä hetkellä ei opeta, monikult- tuurinen koulu, ei ole opettanut 6 lk.
Opettaja 6 mies	noin 10 vuotta	ei opintoja	Viisi ET-ryhmää: 1.lk, 2.lk, 3.lk ja 4.lk erikseen 5.-6.lk yh- distetty	Monta isoa ET-ryh- mää, oppilaita mo- nesta etnisestä taustasta
Opettaja 7 nainen	noin 3 vuotta	aineenopetta- jan opinnot elämäkatsos- mustiedosta (35 op)	Kolme yhdysryh- mää: 1.-2.lk, 3.-4.lk ja 5.-6.lk sekä yksi ryhmä lukiossa	Pätevyys opettaa ET:tä, pienet ryh- mäkoot (5-10 oppi- lasta), homogeeni- nen ryhmä ja koulu
Opettaja 8 mies	noin 5,5 vuotta	ET:n päteväit- tävät opinnot alakouluope- tukseen (6 op)	Kaksi yhdysryh- mää: 5.lk-6lk. sekä 4lk.-6lk.	ET:n pätevyys, pie- net ryhmäkoot (alle 10 oppilasta), monikulttuurinen ryhmä ja koulu

Opettaja 1. on pitkän linjan ET-opettaja. Hän opettaa parhaillaan isoa ja monikulttuurista luokkaa, jossa oppilaiden oman äidinkieli on muu kuin opettajan oma äidinkieli. Opettajan oma kiinnostus opetettaviin aiheisiin on vahva ja näkyvä. Opettaja on tehnyt ET:oon liittyviä opintoja ainakin filosofiasta sekä uskontotieteestä.

Opettaja 2. edustaa konkariopettajaa, jolla on taustalla pitkä ura elämäkatsomustiedon opettajana sekä oppiaineen kehittäjänä. Hänen työkokemuksensa elämäkatsomustiedon aiheiden parissa on hyvin pitkä. Opintoja ET:oon liittyen hän on tehnyt filosofiasta ja filosofian opetuksesta. Parhaillaan hän opettaa ET-ryhmiä, joissa oppilaat on yhdistelty eri luokka-asteilta. Ryhmien koko on keskimäärin 5-10 oppilasta ja oppilaiden taustat hyvin kantasuomalaiset.

Opettaja 3. edustaa koulua, jossa oppilailla on moninaisia kulttuurisia taustoja. Hän on myös konkariopettaja työkokemuksensa perusteella ja hän on omien sanojensa mukaan käynyt kaikki kurssit ET:sta, joita on tarjottu. Hän opettaa jokaisen luokkatason 3.lk, 4.lk, 5.lk sekä 6.lk omana ryhmänään. Kaikki nämä neljä ryhmää ovat isoja ryhmiä.

Opettaja 4. omaa ET-opettajista vähiten kokemusta ET:n opetuksesta, mutta hänellä on huomattavan pitkä ura luokanopettajana takanaan. Hän opettaa ensimmäistä vuotta ET:a eikä sen vuoksi ole aikaisemmin kokenut tarpeelliseksi käydä opintoja elämäkatsomustiedosta. Opettaa parhaillaan yhtä ryhmää 5.-6.luokkalaisia oppilaita, joita on ryhmässä kymmenen.

Opettaja 5. on opettanut ET:a koulussa, jonka oppilaat tulevat hyvin monenlaisista etnisistä taustoista. Hänellä on takanaan kuuden vuoden kokemus ET:n opettamisesta, mutta tällä hetkellä hän ei opeta sitä. Hän ei ole opettanut 6.luokkalaisia, sillä he opiskelevat yläkoulun puolella ET:a. Ryhmiin, joita hän on opettanut, oppilaat on koottu koulun rinnakkaisluokilta. Ryhmäkoot ovat olleet noin 5-20 oppilasta.

Opettaja 6. on opettanut elämäkatsomustietoa yli kymmenen vuotta koulussa, jossa ET-oppilaita on paljon. Hän opettaa koulun jokaisen luokka-asteen ET-ryhmät. Ensimmäisestä luokasta neljänteen ryhmässä oppilaita on samalta luokkatasolta, joten luokkatasoille suunnattuja tavoitteita pääsee toteuttamaan ryhmän kesken. 5.-6. luokkalaisten ryhmä on yhdysryhmä, mutta oppilaita on paljon. Hän ei ole käynyt opintoja koskien elämäkatsomustiedon opettamista.

Opettaja 7. edustaa homogeenistä koulua, jossa oppilaiden kulttuurierot ovat vähäisiä. Hänellä on vahva kiinnostus oppiaineen luonteeseen ja sen kehittämiseen. Hän on tehnyt ET:oon liittyen pitkän sivuaineen. Parhaillaan hän opettaa koulun kaikkia kolmea ET-ryhmää. Ryhmät ovat yhdysryhmiä, joissa 1.-2., 3.-4. sekä 5.-6. luokkalaiset on ryhmitelty omiin ryhmiinsä. Ryhmäkoot ovat pieniä.

Opettaja 8. on tutkimuksen opettajista toinen, jolla on pätevyys opettaa elämäkatsomustietoa. Hän on käynyt kaksi kurssia ET:sta luokanopettajakoulutuksessa. Hänellä on työkokemusta yli 5 vuodelta ja parhaillaan hän opettaa kahta yhdysryhmää. Toisessa ryhmässä on oppilaita 5.ltä sekä 6.lta luokkatasolta, toisessa 4.:ltä ja 6.:lta luokkatasolta. Jälkimmäisessä hän hajauttaa opiskelua erikseen 6.luokan oppilaille, joiden tavoitteet ovat samoja yläkoulun oppilaiden kanssa.

## LIITE 3 Esimerkki aineiston abstrahoinnista

Tiivistetyt alakategoriat TEEMA 3. Millaisilla konkreettisilla keinoilla opettajat pyrkivät tukemaan yksilöllisen kulttuuri-identiteetin kehitystä?	Yläkategoriat
<p><b>YKSILÖLLINEN TUKEMINEN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Opettaja tarkastaa ja arvioi oppilaiden teoreettista, älyllistä ajattelua</li> <li>- Identiteettiä vaikeampi arvioida: oleellista, miten on sinut itsensä kanssa, Kuinka ottaa tilanteita ja omaa elämää haltuun. (Itsetunto ja itsetuntemus) (H1)</li> </ul> <p><b>OPPILAAN EHDOKSILLA MENEMINEN JA TILANNEKOHTAINEN HERKKYYS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Täytyy tietää missä kohtaa lapsi on menossa itsensä kanssa</li> <li>- Kuinka hyvin hän tuntee itsensä, onko hän muille sitä mitä on itselleen (H1)</li> </ul> <p><b>PEDAGOGINEN TAHDIKKUUS JA SENSITIIVISYYS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tärkeää olla tietoinen -&gt; voi vaikuttaa tapaan toimia, reagoida toimittaessa yksittäisen lapsen kanssa</li> <li>- Antaa lapselle toisaalta mahdollisuuden itseensä ja uuden ajattelun kehittymiseen, mutta samalla turvaa ja tukea</li> <li>- Ei-älyllistä, ei intellektuaalista vaan intuitiivista ja spontaania toimintaa (H2)</li> </ul> <p><b>YKSILÖLLINEN TUKEMINEN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tavoite rakentaa opetusta yksilöllisesti, et mitä tää lapsi tavallaan kaipais, mitä korostaa ja missä kannustaa</li> <li>- Opettaja yrittää kuunnella mahdollisimman paljon, koska on aikaa yksilölle</li> <li>- Läsnäolo</li> <li>- ET:ssa pääsee kiinni lapsen elämään. Siellä tulee esiin persoona, aitous. (H3)</li> </ul> <p><b>YKSILÖLLINEN TUKEMINEN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Opettajan pitää huomioida yksilöt ja heidän taustansa, sekä heidän osaamisensa</li> <li>- Opetus ei saa lähteä opettajan omista intresseistä (H4)</li> </ul>	<p><b>YKSILÖLLINEN TUKEMINEN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- PEDAGOGINEN SENSITIIVISYYS</li> <li>- TILANNEKOHTAINEN HERKKYYS</li> <li>- OPPILASKESKEISYYS</li> <li>- TASAPUOLISUUS</li> <li>- LÄSNÄOLO</li> <li>- KANNUSTUS</li> </ul>



<p>YKSILÖLLINEN TUKEMINEN JA TILANNEKOHTAINEN HERKKYYS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tilanteen mukaan pitää olla hienovarainen</li> <li>- ”Opettaja voi rohkaista ja kysyä, mutta jos se ei lähe, ja puhuminen tuntuu pahalta, ni sitte ei. Sä voit olla valmis vaikka kolmen neljän vuoden päästä, mut et vielä”. (H5)</li> </ul> <p>PEDAGOGINEN SENSITIIVISYYS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogisesti toisen kohdalla tehtävät valinnat toimii, toisen ei. Opettajana pitää pystyä toimimaan, että toimii yksilön resurssien, tietojen ja taitojen tuen tarpeen mukaan. (H5)</li> </ul> <p>OPPILASKESKEISYYS JA YKSILÖLLINEN TUKEMINEN, PEDAGOGINEN SENSITIIVISYYS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Minipistarit, että onko menty siihen suuntaan, mihin oli tarkoitus</li> <li>- Kirjallisia töitä tietojen arviointiin</li> <li>- Taitojen kohdalla, kun huomaa pedagogisesti, että jotain tapahtuu, niin laittaa ylös, miten kullakin on mennyt</li> <li>- Pyrkis huomioimaan mahdollisimman tasapuolisesti, että kaikilla olis mahdollisuus siihen omaan, nimenomaan omalla tavalla, että ei kaikkien tarvi tuoda sitä esimerkiksi ääneen esille. (H6)</li> </ul> <p>YKSILÖLLINEN TUKEMINEN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Opettajan pitää olla kannustava ja tasa- puolinen</li> <li>- Se arviointi ei voi mennä persoonaan, se ei voi mennä niihin sun omiin asenteisiin, niinku maailmaa kohtaan, mutta niihin taitoihin, mitä sä täällä voit kehittää, niin siihen se voi mennä ja millä tavalla sä oot siinä mukana (H7)</li> </ul> <p>YKSILÖLLINEN TUKEMINEN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ET:ssa annetaan aikaa ymmärtää itseään ja muita. Kun ryhmät on pienempiä siinä uskaltaa kaikki keskustella ja kertoa itsensä, ja miten asioista ajattelee ja miten meillä on tapana ja miten se kenties poikkeaa muiden tavasta. (H8)</li> </ul>	
---	--