

**ETNINEN MONIKULTTUURISUUS SUOMESSA-  
Suomalaisten opettajien ajatuksia etnisestä  
monikulttuurisuudesta ja suomalaisuudesta**

Saara Vatanen Campos

Kasvatustieteiden

pro gradu -tutkielma

Kevät 2012

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Vatanen Campos S. 2011. Etninen monikulttuurisuus ja integraatio Suomessa - suomalaisten opettajan ajatuksia etnisestä monikulttuurisuudesta ja suomalaisuudesta. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 94 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien asenteita monikulttuurisuutta ja suomalaisuutta kohtaan. Aihe on ajankohtainen ja uutta tutkimusta tarvitaan käytännön työn tukemiseksi. Toivon tämän työn herättävän keskustelua etnisestä monikulttuurisuudesta erityisesti opettajien keskuudessa, koska monilla opettajilla on tiedostamattaankin tähän aiheeseen liittyen ennakkoluuloja, tietämättömyyttä sekä pelkoja, jotka täytyy käsitellä, etteivät ne ohjaisi opettajan valintoja koulussa.

Laadullinen tutkimus tuntui tässä tutkimuksessa sopivimmalta vaihtoehdolta. Aineiston keräsin haastattelemalla kymmentä opettajaa. Opettajat olivat töissä ympäri Suomea, mutta kerääntyivät Jyväskylään suorittamaan erillisiä erityisopettajan opintoja syksyllä 2010 sekä keväällä 2011. Haastattelut toteutin teemahaastatteluin keväällä 2011.

Tutkimuksen tulokset paljastavat, että suurin osa opettajista suhtautuu etniseen monikulttuurisuuteen myönteisesti. Toisaalta osa opettajista koki oman osaamisensa puutteelliseksi ja tunsu epävarmuutta erityisesti kielimuurin vuoksi. Ne, joilla oli henkilökohtaista kokemusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta tai ystävyystyöstä maahanmuuttajataustaisten kanssa, olivat niitä, jotka suhtautuivat asiaan myönteisimmin. Toisaalta myös kielteiset kokemukset vaikuttivat opettajien suhtautumiseen. Tutkimuksessa selvisi myös, että osa opettajista kokee tiettyjen kulttuuriryhmien aiheuttavan enemmän työtä opettajalle ja osa opettajista sanoi voivansa määritellä ihmisen ulkonäön perusteella hänen alkuperänsä. Tällaiset ennako-olettamukset saattavat vaikuttaa oppilaan sopeutumiseen ja integraatioon. Oppilas toimii odotusten mukaisesti, olivat ne sitten negatiivisia tai positiivisia. (Talib 2002, 52- 53.) Näin ollen opettajien negatiiviset ennakkoluulot vaikuttavat kielteisesti oppilaiden sopeutumiseen Suomessa.

Suomalaisuutta ei opettajien mielestä määritä ulkonäkö eikä suomen kieli, vaan henkilö voi itse päättää omasta identiteetistään. Toisaalta opettajat myönsivät kuitenkin ulkonäön vaikuttavan henkilön mahdollisuuksiin onnistua elämässä täällä Suomessa. Tutkimuksessa selvisi, että opettajilla itsellään oli hyvin vähän yhteyttä maahanmuuttajataustaisten kanssa ja lähinnä kohtaamiset rajoittuivat koulussa tapahtuvaan kohtaamiseen. Opettajien koulutus ei ollut antanut kenellekään opettajista tarvittavaa tietoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamiseen.

Avainsanat: etninen monikulttuurisuus, suomalaisuus, maahanmuuttajataustainen oppilas, akkulturaatio, etninen integraatio, assimilaatio, marginalisoituminen, eristäytyminen sekä rasismi.

## ABSTRACT

Vatanen Campos S. 2012 Ethnic multiculturalism and integration in Finland - ten finnish teacher's thoughts about multiculturalism and finnishness. Masters's thesis on pedagogics, 94 pages.

The object of this research was to find out teacher's attitudes towards multiculturalism and finnishness. This topic is current and fresh research is needed to support the actual field work. I hope this research will arouse conversations about ethnic multiculturalism especially among teachers because many of them carry, even subconsciously, prejudice, fear and are ignorant about this subject. These factors need to be dealt with so that they would not affect on teacher's choices in school. Qualitative research method seemed to be the best option in this case. I collected the research material by interviewing ten finnish teachers. These teachers worked around Finland but were gathered in Jyväskylä fall 2010 and spring 2011 to study special education that would qualify them as special education teachers. I interviewed them in spring 2011 and the method i used was theme interview.

The results of this reseach reveals that majority of the teachers react positively to multiculturalism. On the other hand some of the teachers felt their know-how was incomplete and felt insecurity for the sake of the language barrier. Those who had some personal experience in teaching immigrant pupils or had immigrant friends were those who reacted most positively to multiculturalism. Also negative experiences affected the teacher's attitudes. The research revealed that some teachers consider some cultural groups more challenging in terms of the teacher's work load and some teachers said they could define person's origin by his looks. These kind of preconceptions can influence on pupil's integration. Pupils act according to the expectations whether negative or positive. (Talib 2002, 52-53.) Based on this fact we can say that teacher's negative preconceptions have a negative affect on pupil's integration in Finland.

According to teachers person's appearance and finnish language don't define persons finnishness but the person can define his own identity. On the other hand the teachers also admitted that persons appearance influence in his possibilities to live a succesfull life in Finland. This research also revealed that the teachers had only little contact with immigrants and the encounters happened basically in the school. Teachers education had not given any of the teachers the knowledge needed to encounter and teach the immigrant pupils.

Key words: Ethnic multiculturalism, finnisness, pupil with immigrant background, acculturation, ethnic integration, assimilation, marginalisation, separation and rasism.

# SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ .....	2
ABSTRACT .....	3
SISÄLLYS.....	4
1. JOHDANTO .....	6
1.1 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET .....	8
1.2 TUTKIMUKSEN KESKEISTEN KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ.....	10
2. MAAHANMUUTTO JA MONIKULTTUURISUUS SUOMESSA.....	14
2.1 MAAHANMUUTTO SUOMEEN .....	14
2.2 MONIKULTTUURISUUS SUOMESSA.....	16
3. AKKULTURAATIO JA SOPEUTUMISSTRATEGIAT .....	19
3.1 AKKULTURAATIO .....	19
3.2 SULATUSUUNI- JA MOSAIKKIMALLI .....	22
4. IDENTITEETTI JA MINÄ.....	25
4.1 MODERNI JA POSTMODERNI, SIRPALOITUNUT IDENTITEETTI .....	27
4.2 ETNISYYS JA IDENTITEETTI .....	28
5. VALTA- JA ALISTUSSUHTEET SUOMESSA.....	31
6. OPETTAJIEN PERSOONALLINEN IDENTITEETTI, AMMATTI-IDENTITEETTI JA OPILAIDEN KOHTAAMINEN.....	35
6.1 PIILO-OPETUSSUUNNITELMA JA KOULUTUSIDENTITEETTI.....	37
6.2 KOULU AKKULTURAATIOYMPÄRISTÖNÄ MAAHANMUUTTAJATAUSTAISILLE LAPSILLE JA NUORILLE .....	39
6.3 MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN INTEGRAATIOON JA KOULUMENESTYKSEEN MYÖNTEISESTI JA KIELTEISESTI VAIKUTTAVAT TEKIJÄT.....	40
7. TUTKIMUKSEN KULKU.....	44
7.1 TUTKIMUSTYYPPI JA TUTKIMUSMETODI.....	44
7.2 TUTKIMUSONGELMAT .....	45
7.3 AINEISTON KERUU .....	47
7.4 HAASTATELTAVAT JA HAASTATTELUKYSYMYKSET .....	48
7.5 AINEISTON KÄSITTELY JA ANALYSOINTI .....	51
7.6 TUTKIMUKSEN ETIIKKA, LUOTETTAVUUS JA PÄTEVYYS.....	53
8. TULOKSET JA HAVAINNOT.....	56
8.1 MONIKULTTUURISUUS - MITÄ SE ON JA MILTÄ SE TUNTUU?.....	56
8.2 ETNINEN MONIKULTTUURISUUS MUODOSTUU OPETTAJIEN MIELESTÄ MAAHANMUUTOSTA JA MAAHANMUUTTAJATAUSTAISISTA IHMISSISTÄ.....	58
8.3 OPETTAJIEN KOKEMUKSET VAIKUTTAVAT SIIHEN KUINKA HE KOKEVAT MONIKULTTUURISUUDEN .....	60
9. SUOMALAISUUS - KUKA ON SUOMALAINEN JA MIKÄ SITÄ MÄÄRITTÄÄ?.....	64
9.1 KUKA ON SUOMALAINEN?.....	65
9.2 KIELI JA ULKONÄKÖ SUOMALAISUUDEN MÄÄRITTÄJINÄ .....	66
10. MONIKULTTUURISUUSOPETUS OPETTAJIEN KOULUTUKSESSA.....	69
10.1 MONIKULTTUURISUUSOPETUSTA EI OLE LUOKANOPETTAJA-KOULUTUKSESSA.....	70
10.2 MONIKULTTUURISUUSOPETUS ERILLISISSÄ ERITYISOPETTAJAN OPINNOISSA JYVÄSKYLÄSSÄ VUONNA 2010.....	73

11. POHDINTAA SUOMALAISTEN OPETTAJIEN SUHTAUTUMISESTA MAAHANMUUTTAJATAUSTAIISIIN OPPILAIISIIN SEKÄ SUOMALAIUUUTEEN .....	75
11.1 MONIKULTTUURISUUUS - UHKA VAI MAHDOLLISUUUS OPETTAJIEN NÄKÖKULMASTA .....	75
11.2 OPETTAJIEN SUHTAUTUMINEN SUOMALAIUUUTEEN .....	79
11.3 OPETTAJIEN KOULUTUS EI TUE OPETTAJIEN MONIKULTTUURISUUUS- TIIETÄMYSTÄ.....	84
12. JATKOTUTKIMUSAIHEITA .....	88

## 1. JOHDANTO

Tämä tutkimus käsittelee etnisiä vähemmistöryhmiä ja kymmenen suomalaisen opettajan suhtautumista heihin ja etniseen monikulttuurisuuteen Suomessa. Olen käyttänyt tutkimuksessa termiä etninen monikulttuurisuus välttääkseni monikulttuurisuuden laajenemista muihin yhteiskunnassa esillä oleviin vähemmistöryhmiin. Halusin keskittyä nimenomaan etniseen monikulttuurisuuteen. Muita työni avainsanoja ovat suomalaisuus, maahanmuuttajataustainen oppilas, akkulturaatio, etninen integraatio, assimilaatio, marginalisoituminen, eristäytyminen sekä rasismi.

Kiinnostus aiheeseen kumpuaa omista kokemuksistani Brasiliassa, missä asuin noin kahden vuoden ajan. Brasiliassa asuminen oli minulle hyvin silmiä avaava kokemus. Asuin paikallisessa perheessä ja pääsin osallistumaan brasilialaisten elämään. Kokemustani syvensi entisestään portugalin kielen oppiminen ja näin ollen yhteiskuntaan ja kulttuuriin enemmän sisälle pääseminen.

Brasiliaan ensimmäistä kertaa matkustava törmää varmasti kulttuuriseen värikyyteen, joka on hyvin ilmiselvää. Katukuvasta voi huomata kuinka erinäköisiä brasilialaiset ovat. Brasilialla on siirtomaa tausta ja lisäksi sinne on vuosien saatossa tullut paljon siirtolaisia ympäri maailmaa, usein työn perässä. Nyt eri kulttuurit ovat sulavasti sekoittuneet ja ihmiset ovat ulkonäöltään hyvin

erilaisia. Brasilialainen on siis usein monen "rodun" yhdistelmä. Kuka hän sitten loppujen lopuksi on? Miri Song käsittelee kirjassaan *Choosing ethnic identity* "monirotuisten" ihmisten identiteettiä. Hän käsittelee tätä asiaa Yhdysvaltojen näkökulmasta. On olemassa ihmisiä, jotka haluavat, että ihmiset tunnustavat heidän "monirotuisen identiteettinsä" perustuen siihen, että heillä on ollut esimerkiksi tummaihoisen esi-isä, vaikka he itse ovat vaaleaihoisia. (Song 2003, 61).

Jotta voisi olla olemassa termi "monirotuinen" täytyy olla myös olemassa termi "yksirotuinen". Tätä termiä yksirotuinen käytetään Brasiliassa. Käsite on vastakohta monirotuisuudelle, eikä tällä termillä viitata kenenkään paremmuuteen tai huonommuuteen, vaikka se meistä saattaa siltä kuulostaa. Monirotuiset ihmiset sanovat usein olevansa vaikkapa puoliksi japanilainen ja puoliksi Brasilian intiaani. Monirotuisille on yhteistä ajatus, etteivät he ole "kokonaisia": Yksi neljäsosa sitä ja kaksi neljäsosaa tuota. Tästä asetelmasta ovat syntyneet muun muassa nimitykset *mulatti* ja *octoroon*, joka tarkoittaa sitä, että henkilön "verestä" on yksi kahdeksasosa "tummaa verta". Käsitteet "eri veristä" ovat myös tärkeitä monirotuisuus-ajattelulle (Song 2003, 64). Brasiliassa on esimerkiksi hyvin tavallista kuulla puhuttavan siitä, mitä kaikkea verta jossain henkilössä on. Näistä puheista huolimatta he ennen kaikkea pitävät itseään brasilialaisina. Monirotuinen ihminen voi siis kokea olevansa esimerkiksi vain brasilialainen, vaikka olisikin monirotuinen. Yhteistä melkein kaikille brasilialaisille on se, että he kaikki ovat monen rodun sekoituksia, joten siinä suhteessa heille tällainen ajattelu on normaalia.

Tästä viitekehuksesta ja taustasta johtuen jouduin Suomeen palattuani peilaamaan kokemuksiani Suomen tilanteeseen. Brasilialaiset eivät ulkonäön perusteella pystyisi sanomaan kuka on brasilialainen ja kuka ei. Heille se on jopa hieman huvittava ajatus edes pohtia moista. Miten on meillä Suomessa? Brasilialaisia ei haittaa, jos henkilö puhuu portugalia aksentilla, koska heidän maahansa mahtuu niin paljon ja monenlaisia aksentteja. Mietin, miten mahtaa olla meillä Suomessa? Ei ole tietenkään mahdollista verrata toisiinsa kahta

täysin erilaista maata, erilaisine taustoineen, mutta uskon, että voimme oppia tästä asetelmasta jotain. Minä ainakin opin ja uskon, että ennakkoluulojen tunnistaminen, asioiden ajatteleva ja opettajana oman käyttöteorian pohtiminen, peilaaminen ja uudelleen rakentaminen voivat saada monia hyviä muutoksia aikaan myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa Suomessa.

### **1.1 Tutkimuksen tavoitteet**

Ennen yliopisto-opintojani asuin kahden vuoden ajan Brasiliassa ja sieltä oppimani kautta ajattelin, että myös luokanopettajakoulutuksessa olisi tietenkin panostettu jatkuvasti kasvaviin maahanmuuttajakysymyksiin. Asia taitaa kuitenkin olla niin, ettei yliopistossa ole tarpeeksi tämän alan asiantuntijoita, koska muutamien valinnaisten kurssien lisäksi asiaa ei nostettu koulutuksessa esille juuri ollenkaan. Opettajat toki mieluiten esittelevät ja opettavat siitä aiheesta, mikä on heidän vahvuutensa. Kävin myös erilliset erityisopettajan opinnot toivoen, että maahanmuuttokysymystä nostettaisiin siellä esille, mutta harmikseni sielläkään asiaa ei käsitelty.

Tutkimuksen pääkysymys on, millaisia opettajien suhtautuminen ja mielipiteet ovat maahanmuuttajataustaisia ihmisiä kohtaan ja edistävätkö ne maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestystä ja integraatiota Suomeen. Lisäksi halusin alaongelmina selvittää suhtautuvatko opettajat tasa-arvoisesti oppilaisiin, miten opettajat määrittelevät suomalaisuuden ja kuka on tai voi olla suomalainen sekä antaako opettajan koulutus valmiuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamiseen.

Maahanmuuttajaoppilaiden tulo kouluhimme on saanut aikaan tilanteen, jossa opettajat joutuvat käymään läpi yhdenlaisen kulttuurishokin. Sen huomaaminen ja myöntäminen, että kulttuureja onkin niin monenlaisia ja



että niistä monet ovat nyt lähellä, melkein kotiovella, voi pelottaa ja jopa tuottaa uhatuksi tulemisen tunteita. Tämän kulttuurishokin myöntäminen ja sen läpikäyminen avaa oven ymmärrykselle, että on olemassa vain toisia ja me itse olemme toisia muiden joukossa. (Talib 2000, 135.) Tutkimukseni tavoitteena on ennen kaikkea nostaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asemaa esille ja yleiseen keskusteluun. Jos opettajat eivät pohdi tätä asiaa ja omaa suhtautumistaan siihen, voi olla että he oman käyttöteoriasa turvin pitävät opetuksessaan yllä vanhoja pinttyneitä käsityksiä, jotka puolestaan eivät auta maahanmuuttajataustaisia oppilaita heidän elämässään ja myöhemmissä koulutusvalinnoissaan (Stenberg 2011, 27-28).

Integraatio on mahdollinen, mutta se vaatii sekä kantaväestöltä, että maahanmuuttajataustaisilta, yhteistyötä. Omaa kulttuuriaan ei tule unohtaa vaan pitää yllä ja samalla olla yhteydessä eri kulttuuriryhmien kanssa (Berry 2011, 321). Huolestuttavaa on, jos vastavalmistuneetkaan opettajat eivät ole saaneet pohtia näitä asioita ja sen takia eivät välttämättä pysty itse toteuttamaan integraatiota omalla paikallaan. Opettajilta puuttuu tai heillä on rajalliset tiedot eri kulttuureista tai maahanmuuttoon liittyvistä psyykkisistä ongelmista. Tämä johtaa siihen, että opettajat, tilanteessa, joka on uusi ja johon heillä ei ole vastausta, turvautuvat aiempiin uskomuksiinsa (Talib 2000, 121).

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ovatko satunnaisesti tutkimukseen valittujen opettajien asenteet integraatiomyönteisiä. Integraatio sisältää ajatuksen kaikkien osapuolien täysipainoisesta osallistuvuudesta ja oikeudenmukaisuudesta. Siihen ei sisälly erottelevaa me-he ajatusta. Tätä syrjivää ajatusmallia pyrin selvittämään kysymällä opettajilta, kuka heidän mielestään on suomalainen ja voidaanko suomalaisuus määrittää ulkonäön tai kielen perusteella. Maahanmuuttajataustaisiin ihmisiin kohdistuvia asenteita pyrin selvittämään kysymällä ovatko opettajat kohdanneet työssään maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja miltä se on heistä tuntunut.

Lisäksi kysyin haastateltavilta miten maahanmuuttaja-asiaa on nostettu esille heidän koulutuksessaan vai onko sitä nostettu esille ollenkaan.

## 1.2 Tutkimuksen keskeisten käsitteiden määrittelyä

Maahanmuuttaja on henkilö, joka on syntyperältään ulkomaan kansalainen, mutta muuttaa toiseen maahan asumaan. Ulkomaalainen taas voi olla jonkun tietyn maan kansalainen tai tiettyä kansallisuutta vailla. Maahanmuuttaja käsite pitää sisällään eri syistä maasta toiseen muuttaneet. Heitä ovat pakolaiset, siirtolaiset, turvapaikanhakijat sekä paluumuuttajat. Kaikille ryhmille yhteistä on se, että he muodostavat etnisiä vähemmistöryhmiä uuteen kotimaahansa. (Talib 2000, 64.) Maahanmuuttajataustainen henkilö ei taas ole välttämättä syntynyt ulkomailla, vaan hänen perheessään on maahanmuuttajia, esimerkiksi vanhemmat. Samaa asiaa tarkoittaa myös toisen tai kolmannen jne. polven maahanmuuttajat. Puhun työssäni ja tutkimuksessani mieluummin maahanmuuttajataustaisista henkilöistä, koska etnisiltä piirteiltään maahanmuuttajataustaiset henkilöt saattavat joidenkin mielestä olla poikkeavia, vaikka he olisivatkin Suomessa syntyneitä ja muuten "täysin suomalaisia". Tutkimus kattaa siis myös heidät, koska jos ulkonäöllä on merkitystä suomalaisuutta määriteltäessä, niin silloin opettajien asenteet ulottuvat heihin saakka. Poikkeavuus suomalaisista riippuu siitä, miten suomalaisuus määritellään ja sitä olen myös tutkimuksessani pyrkinyt selvittämään.

Monikulttuurisuus, etninen monikulttuurisuus, on yksi työni avainkäsitteitä. Työssäni käytän paljon käsitettä etninen monikulttuurisuus, koska tässä työssä monikulttuurisuus viittaa ainoastaan etniseen monikulttuurisuuteen. Lähes kaikki yhteiskunnat ovat kulttuurisesti monimuotoisia, mutta Berry määrittelee yhteiskunnan monikulttuuriseksi

vain silloin, jos se pitää monikulttuurisuudesta. Tämä näkyy käytännössä siten, että yhteiskunnassa pyritään säilyttämään monimuotoisuus ja pyritään rohkaisemaan kaikkia kansalaisia täyteen osallisuuteen. Kulttuurinen monimuotoisuus ja sen ymmärtäminen ja hoitaminen ovat Berryn mukaan yksi kiistellyimmistä kysymyksistä monimuotoisissa yhteiskunnissa. (Berry 2011, 339.)

Berry (2011) kirjoittaa siitä kuinka joillekin monikulttuurisuus tarkoittaa ainoastaan monien kulttuurien ylläpitoa yhteiskunnassa, mutta ei näe osallistuvuuden ja jakamisen kuuluvan siihen kiinteästi. Monikulttuurinen yhteiskunta ei ole synonyymi maahanmuutolle, vaan monikulttuurinen yhteiskunta on sellainen, jossa on mahdollista erottaa monia erillisiä kulttuureja ja yhteiskunta on organisoitunut niiden pohjalta. Hänen mukaansa monikulttuurisen yhteiskunnan piirre on myös se, että kulttuurinen tieto siirtyy polvelta toiselle, eikä se häviä. Berry varoittaa kuitenkin, että ilman osallistuvuutta ja ryhmien välistä yhteyttä on vaarana luisua separaatioon integraation sijasta, koska me-he asettelu voi vahvistua. Monikulttuurisuutta voidaan ajatella monella tavalla, mutta kuitenkin suurimmassa osassa monimuotoisia yhteiskuntia se kantaa sisällään ajatusta kulttuurien tasapainoisesta yhteiselosta (Berry 2011, 340). Itse ajattelen Berryn olevan lähimpänä totuutta ja siksi painotankin hänen teoriaa omassa työssäni.

Suomalaisuutta on mahdoton määritellä yksiselitteisesti. Ei ole olemassa yksiselitteistä suomalaisuutta. Suomalaisuuden muotoutuminen ja ajatus suomalaisuudesta on kuitenkin saanut alkunsa fennomaanien, ensimmäisen suomalaisen älymystön toimesta. (Inkala 2002.) Suomalaisuutta, kuten mitä tahansa muuta identiteettiä, tulisi ennemminkin ajatella jatkuvasti muuttavana tai ainakin muutoksen alaisena tekijänä (Talib 2000, 128). Suomalaisuuteen on liitetty paljon stereotypioita, joita itse suomalaisetkin saattavat pitää yllä (Väisänen 2011, 24). Tässä tutkimuksessa olen kuitenkin

painottanut suomalaisuuden, kuten muidenkin identiteettien muovautuvuutta, stereotyyppien sijaan.

Akkulturaatio, assimilaatio, separaatio ja etninen integraatio ovat myös tutkimukseni avainkäsitteitä. Seuraavaksi määrittelen, mitä niillä tutkimuksessani tarkoitan. Akkulturaatio tarkoittaa eri kulttuuritaustoista tulevien ihmisten kontaktia, joka johtaa molempien, toisen tai ei kummankaan alkuperäisen kulttuurin muutoksiin. Akkulturaatiota ja assimilaatiota on joissain piireissä käytetty synonyymeinä, mutta tässä akkulturaatio tarkoittaa sopeutumista ja assimilaatio on yksi sopeutumisstrategia. Akkulturaatiokokemus voi olla eri ihmisille ja ryhmille hyvin erilainen. Akkulturaatio mielletään kaksisuuntaisena prosessina eli yhteiskunnan ja yksilön vuoropuhelua. Akkulturaatiossa henkilö voi joko arvostaa tai olla arvostamatta omaa ja uutta kulttuuria. (Berry 2011, 308).

Assimilaatio on sopeutumisstrategia, jossa vähemmistökulttuurin edustaja ei halua säilyttää omaa kulttuurista identiteettiään vaan haluaa mieluummin olla osa valtaväestöä. (Berry 2011, 321). Separaatio taas tarkoittaa sitä, että yksilö pitäytyy täysin alkuperäisessä kulttuurissaan eikä halua olla tekemisissä valtakulttuurin kanssa. Etninen integraatio tarkoittaa uuteen kulttuuriin sopeutumista, omaa kulttuuria hylkäämättä. Etnistä integraatiota pidetään parhaimpana vaihtoehtona uuteen kulttuuriin sopeutumisessa. Etnisessä integraatiossa henkilö kunnioittaa sekä omaa, että uutta kulttuuria. (Kokkonen 2006, 51-53.)

Berry kuvaa teksteissään paljon oman kotimaansa Kanadan maahanmuuttajien kotouttamishistoriaa. Aluksi Kanadassa, kuten monessa muussakin maassa, maahanmuuttajia yritettiin kotouttaa assimilaation keinoin. Tätä tapaa nimitettiin sulatusuuni-malliksi. Myöhemmin Kanadassa on siirrytty integraation suuntaan, jossa pyritään rohkaisemaan jokaista kulttuuriryhmää säilyttämään oman kulttuurinsa. Lisäksi tarjotaan mahdollisuuksia ryhmien väliseen kommunikaatioon ja kulttuuristen

ilmaisujen jakamiseen sekä pyritään poistamaan esteet, jotka ovat tiellä yhteiskuntaan täysipainoiseen osallistumiseen. Kolmanneksi Kanadassa rohkaistaan yhden tai molempien Kanadan virallisten kielten oppimiseen, jotta etnokulttuuralliset ryhmät voisivat keskustella keskenään ja osallistua täysipainoisesti yhteiskuntaan. (Berry 2011, 341.)

## 2. MAAHANMUUTTO JA MONIKULTTUURISUUS SUOMESSA

### 2.1 Maahanmuutto Suomeen

Holm ja Londen (2010) kirjoittavat, että kielellisesti ja kulttuurisesti Suomea on pidetty pitkään hyvin homogeenisenä maana. Kuitenkin Suomessa on kaksi virallista kieltä, suomi ja ruotsi. Suomessa on myös vielä noin 6000-7000 ihmisen muodostama saamelaisvähemmistö. Lisäksi Suomessa on kaksi kansallista kirkkokuntaa, luterilainen ja ortodoksinen. On kuitenkin mielenkiintoista huomata, että esimerkiksi kummallekin kieliryhmälle on Suomessa omat koulut. Suomalaiset ja ruotsalaiset ovat aina opiskelleet eri kouluissa. Vaikka eri ryhmät ovatkin eläneet melko eristäytyntä elämää toisiinsa nähden, ei Suomi ole homogeeninen maa, kuten joskus kuulee sanottavan. (Holm & Londen 2010, 108.)

Maahanmuutto ei ole ilmiönä Suomessa uusi, mutta viime vuosina se on kasvanut. Ensimmäinen suurehko pakolaisryhmä tuli Suomeen Chilestä poliittisten levottomuuksien ja vainojen johdosta. Samana vuonna Suomen valtio otti vastaan myös noin sata Vietnamin pakolaista (Iivari 2006, 15). 1990-luvulla maahanmuuttajien määrä Suomessa nelinkertaistui ja vuoden 2000-lopussa ulkomaan kansalaisia oli noin 1,8 prosenttia koko maan

väestöstä yhteensä 90 074 ihmistä. Vuoden 2010 lopussa ulkomaan kansalaisia oli Suomessa 155 700. Tämä ei kuitenkaan kerro koko totuutta, koska ulkomaalaissyntyisiä Suomen kansalaisia asuu Suomessa paljon. Vuoden 1971 jälkeen vuoden 2000 loppuun mennessä Suomen kansalaisuus oli myönnetty jo yli 33 000 henkilölle. (Tilastokeskus 2001: 2009)

Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Vesala (2002) kirjoittavat, että suurin osa Suomeen muuttajista ovat paluumuuttajia Ruotsista, entisen Neuvostoliiton alueelta, Venäjältä ja Virosta. Pakolaisia on Suomeen tullut eniten Somaliasta, Bosnia-Hertsegovinasta sekä entisen Jugoslavian alueelta. Eri maiden kohdalla voidaan ennustaa joko kiihtyvää maastamuuttoa tai hiipuvaa maastamuuttoa riippuen yleensä kotimaan poliittisesta ja taloudellisesta tilanteesta. (Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Vesala 2002, 17- 18.) Melkein puolet kaikista Suomessa asuvista ulkomaan kansalaisista asuvat pääkaupunkiseudulla. (5.12.2011 väestöliitto).

Verrattuna muuhun Eurooppaan tai pelkästään verrattuna pohjoismaihin Suomessa on vähän ulkomaiden kansalaisia. Suomi muuttui maahanmuuttajia vastaanottavaksi maaksi oikeastaan vasta 1980-luvulla, mutta Suomessa sitä ei saanut aikaan työvoimapolitiikka, kuten muualla Euroopassa, mutta 1980-luvulla Suomessa alettiin muun Euroopan tapaan soveltaa maahanmuuttajiin integrointi toimenpiteitä. Työvoimapolitiittiseksi asiaksi maahanmuutto nousi vasta 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa, kun Suomessa oli kausittain virolaisia työntekijöitä. Ulkomaalaisen työvoiman rekrytointi katkesi kuitenkin 1990-luvun lamaan, ennen kuin se ehti kunnolla edes päästä alkuun. Laman jälkeinen nousukausi käynnisti uudelleen työvoiman rekrytointikeskustelun, mutta pohjimmiltaan voidaan sanoa, etteivät maahanmuuttajat ole Suomessa koskaan olleet samanlainen työvoimavaranto teollisuudelle kuin muissa länsimaissa. Sen sijaan maahanmuuttajia on Suomessa työllistänyt eniten palvelusektori, joka tarjoaa matalapalkkaista työtä eikä vaadi hyvää kielitaitoa tai muuta kulttuurisidonnaista kompetenssia. (Iivari 2006, 15-16.)

Maahanmuuttajien väestörakennekysymykset, jossa paluumuutto ja pakolaisuus esittävät keskeistä roolia, on saanut myös aikaan sen, että Suomi on joutunut kohtaamaan aivan uudenlaisia integrointitehtäviä. Tässä keskiöön ovat nousseet esimerkiksi kielitaito, kulttuurinen sopeutuminen, sosiaalinen asema ja työttömyys. Maahanmuuttajien sopeuttamista yhteiskuntaan kutsutaan yleensä joko integroinniksi tai kotouttamiseksi. Integrointia pidetään negatiivisen assimilaation eli sulauttamisen myönteisenä korvaajana. (Iivari 2006, 16.) Maahanmuuttajien kotoutumisessa on tärkeää se, millaista kotouttamis- ja vähemmistöpolitiikkaa heihin kohdistetaan sekä millaisia velvoitteita heiltä vaaditaan ja mitkä ovat toisaalta heidän oikeutensa. Uusi perustuslaki takaa kaikille Suomessa asuville henkilöille yhdenvertaisuuden eikä ketään saa ilman hyväksyttävää syytä asettaa eriarvoiseen asemaan esimerkiksi alkuperän, kielen tai uskonnon takia. (Jasinskaja-Lahti ym. 2002, 19.)

## 2.2 Monikulttuurisuus Suomessa

Suomessa käytyä monikulttuurisuus keskustelua ei voi rehellisesti luonnehtia dialogiksi, vaan lähinnä äänessä ovat olleet ”me suomalaiset”, vaikka eihän ole totuudellista sanoa, että kaikki suomalaiset ovat samaa mieltä kaikista asioista. Lähinnä tällä käsitteellä ”me suomalaiset” on argumenteille mahdollisesti saatu enemmän painoarvoa. Monikulttuurikriittinen ajattelu nostaa pinnalle ajatusta ”maassa maan tavalla” ja että Suomessa suomalaiset päättävät kuinka maassamme tulee olla ja elää. Monikulttuurisuusideologia on siis törmäyskurssilla kansallisvaltioideologian kanssa. Myös universaalit arvot kaventavat monikulttuurisuuden tilaa. On tietenkin asioita, joista kenenkään ei tarvitse tinkiä, kuten esimerkiksi ruumiillinen koskemattomuus, mutta pelkästään asetelma ”täällä määrätään me” voi saada aikaan suuremman riidan kuin mistä alunperin oli kysymys. (Lepola 2000, 379-380.)



Magdalena Jaakkolan (1999) tutkimuksen mukaan Suomessa asenteet eri kansallisuusryhmiä kohtaan säilyvät vuodesta toiseen melko muuttumattomina. Myönteisimmin suomalaiset ihmiset suhtautuvat meitä eniten muistuttaviin ulkomaalaisiin ja negatiivisimmat tunteet kohdistuvat meitä köyhemmistä maista lähtöisin oleviin, jotka ovat kulttuuriltaan ja ulkonäöltään suomalaisista enemmän poikkeavia. Hierarkian loppupäässä tulevat somalit ja arabit. Venäläisiin kohdistuva negatiivinen suhtautuminen juontaa juurensa maidemme yhteisestä historiasta. Myönteisimmin suomalaiset suhtautuvat inkerinsuomalaisiin, amerikkalaisiin, pohjoismaalaisiin sekä englantilaisiin. Jaakkolan tutkimuksesta selvisi myös, että suomalaisten suhtautumiseen vaikuttaa eniten koulutus ja kontaktit maahanmuuttajiin. Sellaiset, joilla on korkea koulutus ja joilla on kontakteja maahanmuuttajien kanssa suhtautuvat heihin myönteisimmin. Myös sukupuoli ja ideologiat vaikuttavat suhtautumiseen. Vihreät, uskovat naiset ovat suvaitsevampia kuin keskustalaiset ei-uskovat miehet. Lisäksi kaupungeissa suhtaudutaan maahanmuuttajiin suvaitsevammin kuin maaseudulla. Myös eri koulutusaloilla opiskelevien suhtautumisessa on eroja ja sitä selitetään sillä, että eri aloille hakeutuu tietyn tyyppisiä ihmisiä. (Pitkänen & Kouki 1999.)

Suomessa on käyty monikulttuurisuuteen liittyvää teoreettista keskustelua jo 1970-luvulta saakka. Ensimmäistä kertaa käsitettä "monikulttuurinen yhteiskunta" on Suomessa hallinnollisissa teksteissä ilmeisesti käytetty vuonna 1990. Työryhmän teksteistä käy ilmi, että käsitteellä monikulttuurinen yhteiskunta, tarkoitettiin vain sitä, että monista eri maista tulevien ihmisten määrä lisääntyy Suomessa. Samoin ilmi käy se, ettei Suomea ollut pidetty monikulttuurisena maana aiemmin, perinteisistä vähemmistöistä huolimatta. 1994 Suomen pakolais- ja siirtolaisuusasiain neuvottelukunta totesi, että on Suomen aika siirtyä monokulttuurista monikulttuurisempaan Suomeen. Keskustelu on Suomessa ollut epämääräistä ja eri termejä ja käsitteitä on nostettu kuvaamaan muuttuvaa

Suomea. Asiaa enemmän tutkinut Outi Lepola toteaa, että monikulttuurisuuden toteutuminen Suomessa on pitkälti maahanmuuttajan harteilla. Hänen tulee oppia uusi kieli ja kulttuuri sekä muistaa säilyttää vanha äidinkiелensä ja lähtökulttuurinsa. Hänen mukaansa Suomessa monikulttuurisuus on käsitetty seuraavan maahanmuuttoa. Monikulttuurisuutta mahdollistetaan rahallisesti valtiohallinnon toimesta, mutta vastuu ja varsinainen toteutus jää pitkälti maahanmuuttajan tehtäväksi. Totuus on kuitenkin se, että valtayhteiskunta rajoittaa erilaisten vähemmistökulttuurien harjoittamista paljon enemmän kuin sen ajatellaan rajoittavan. (Lepola 2000, 203-210.)

### 3. AKKULTURAATIO JA SOPEUTUMISSTRATEGIAT

#### 3.1 Akkulturaatio

Akkulturaatiosta puhutaan paljon maahanmuuttoa ja sopeutumista käsittelevässä kirjallisuudessa. Berryn mukaan akkulturaatiosta on puhuttu tässä yhteydessä ensimmäistä kertaa jo 1880-luvulla (Berry 2011). Akkulturaatio vaatii tapahtuakseen ainakin kaksi autonomista kulttuurista ryhmää ja toisessa ryhmässä täytyy tapahtua muutos. Yleensä joku kulttuurisista ryhmistä on dominoiva ja heikompi ryhmä tai heikommat ryhmät omaksuvat dominoivalta ryhmältä kulttuurisia vaikutteita. Tästä on esimerkkejä monien siirtomaiden historiassa (Padilla 1980, 10). Esimerkiksi Brasiliassa portugalilaiset olivat dominoiva ryhmä ja intiaanit ottivat vaikutteita heiltä. Tästä todisteena on Brasilian virallinen kieli, portugali. Tällainen akkulturaatioprosessi lähenee assimilaatiota. Tämä tarkoittaa sitä, että vain heikomman ryhmän tulee sopeutua vahvemman ryhmän tahdon mukaisesti. Tällaista sopeutumispolitiikkaa on harjoitettu ja ikävä kyllä harjoitetaan edelleen monissa maissa, mutta se ei ole ainut vaihtoehto.

Akkulturaatioon liitetään usein käsitteet assimilaatio, separaatio, integraatio ja marginalisaatio eli eristäytyminen. Näihin käsitteisiin pureudutaan tässä luvussa vielä tarkemmin, mutta on hyvä tietää jo alusta lähtien, että

akkulturaatio tarkoittaa sopeutumista ja assimilaatio, separaatio, integraatio sekä marginalisaatio ovat sopeutumisstrategioita. Nykyään akkulturaation parhaimpana muotona pidetään akkulturaation kaksisuuntaista prosessia. Tämä tarkoittaa sitä, että kulttuuria muokataan ja kulttuuri muokkaa ihmistä (Talib ym. 2004, 43).

Tärkeimpiä piirteitä kaksisuuntaisessa prosessissa ovat akkulturaatioasenteet tai -strategiat. Nämä asenteet perustuvat kahden kysymyksen vastauksiin, jotka esitetään maahanmuuttajalle. Ensimmäinen kysymys käsittelee sitä, ovatko maahanmuuttajan mielestä hänen kulttuuri-identiteettinsä ja -arvonsa säilyttämisen arvoisia. Toinen kysymys käsittelee ryhmien välisiä kontakteja ja sitä, haluaako maahanmuuttaja olla yhteydessä ympäröivään kulttuuriin. Berry kuvaa ilmiötä taulukolla, jossa selvitetään akkulturaatioasenteita maahanmuuttajien näkökulmasta. (Berry 2011, 321 ; Talib ym. 2004, 44)

TAULUKKO 1 Akkulturaatioasenteet (Talib 2004, 44 & Berry 2011, 321)

	<b>OMAN IDENTITEETIN SÄILYTTÄMINEN ON ARVOKASTA</b>	<b>OMAN IDENTITEETIN SÄILYTTÄMINEN ON ARVOKASTA</b>
<b>YMPÄRÖIVÄN KULTTUURIN KANSSA ON SUOTAVAA OLLAVUORO-VAIKUTUKSESSA</b>	KYLLÄ	EI
KYLLÄ	INTEGRAATIO	ASSIMILAATIO
EI	ERISTÄYTYMINEN/ SEPARAATIO	MARGINALISAATIO

Taulukosta voi nähdä miten erilaisten asenteiden omaksuminen vaikuttaa akkulturaatioon. Esimerkiksi, jos henkilön mielestä oman identiteetin säilyttäminen on arvokasta, mutta ympäröivän kulttuurin kanssa ei hänen

mielestään ole suotavaa olla vuorovaikutuksessa niin kyseisen henkilön akkulturaatioasenne on silloin eristäytyminen ja separaatio.

Integraatiota pidetään tänä päivänä parhaana sopeutumisstrategiana. Esimerkiksi omasta halustaan maahan muuttaneet ihmiset voivat pyrkiä integroitumaan valtakulttuuriin, unohtamatta omaa identiteettiään (Talib ym. 2004, 45). Integraatio tarkoittaa halua säilyttää oma alkuperäiskulttuuri ja samanaikaisesti olla päivittäisessä yhteydessä muiden kulttuuriryhmien kanssa, omasta halustaan. Integraatiota voidaan tarkastella ihmisen sisäisenä ja ulkoisena sopeutumisprosessina. Ulkoinen sopeutuminen tarkoittaa lähinnä kielen oppimista ja sosiaalisen verkoston luomista. Kun nämä on saavutettu, yksilö voi vaikuttaa ulkoisesti sopeutuneelta, mutta sisäinen sopeutuminen on ainakin yhtä tärkeää kuin ulkoinen. Maahanmuuttaja kohtaa monia ristiriitaisuuksia kotimaansa ja uuden maan välillä ja nämä asiat on selvitettävä. (Talib ym. 2004, 45.) Uusi kotimaa voi olla arvoiltaan ja perinteiltään hyvin erilainen ja sen hyväksyminen voi olla vaikeaa. Vanhojen opittujen tapojen toimimattomuus uudessa ympäristössä voi olla myös shokki. Olen itse huomannut saman asuessani Brasiliassa. Esimerkiksi jotkut suomalaiset käyttäytymistavat eivät toimineet Brasiliassa vaan aiheuttivat suurta hämmennystä. Muuttuminen ja omien tapojen arvioiminen ei ollut helppoa, mutta lopputulos oli palkitseva.

Integraation lisäksi on vielä kolme muuta akkulturaatiostrategiaa. Niistä yksi on assimilaatio. Berryn mukaan assimilaatio tarkoittaa käytännössä sitä, että ihminen arvostaa vuorovaikutusta valtakulttuurin kanssa, mutta vähättelee omaa kulttuurista identiteettiään eikä halua pitää yllä alkuperäistä kulttuuriaan. Tämä johtaa sulautumiseen valtakulttuuriin. Eristäytyminen eli separaatio on sopeutumisstrategia, jossa taas erityisesti arvostetaan omaa kulttuuria, mutta ei haluta olla tekemisissä valtakulttuurin kanssa. (Berry 2011, 321.) Tällaista suhtautumista löydetään erityisesti niiden joukosta, jotka ovat kokeneet yhteiskunnan puolesta olevansa ei-toivottuja maahanmuuttajia ja tämä kokemus saa heidät eristäytymään (Talib ym. 2004, 45). Neljäs vaihtoehto

on marginalisaatio. Se nousee haluttomuudesta säilyttää alkuperäistä kulttuuria ja kiinnostuksen puutteesta toisiin kulttuuriryhmiin sekä yhteyteen heidän kanssaan. Tällä tavalla toimiva maahanmuuttaja marginalisoituu. Mallit eivät ole välttämättä pysyviä, vaan voivat olosuhteista riippuen muuttua. Esimerkiksi 9/11 terrori-iskut Yhdysvalloissa saivat aikaan muslimien identiteettien ja asenteiden uudelleen neuvottelut. (Berry 2011, 321.)

### 3.2 Sulatusuuni- ja mosaiikkimalli

On olemassa monia mielipiteitä siitä, kuinka maahanmuuttaja tulisi sopeuttaa uuteen kotimaahansa. Toiset eivät haluaisi maahanmuuttajia ollenkaan ja toiset taas olisivat mielellään tekemässä yhteistyötä heidän kanssaan. Poliittinen ja sosiaalinen ilmapiiri vaikuttaa ratkaisevasti siihen, miten valtaväestön edustajat suhtautuvat maahanmuuttajiin (Talib ym. 2004, 43). Valtaväestön mielipide maahanmuuttajia kohtaan määrittää paljon myös maahanmuuttajan asennetta ja sopeutumisstrategian valintaa. Sopeutuminen on paljon helpompaa, kun tuntee olevansa tervetullut

Todellisuus on tänä päivänä se, että maahanmuutto Suomessa lisääntyy. Suomessa on myös tunnustettu tarve saada ulkomaista työvoimaa, jotta kehitys voisi jatkua noususuhdanteisena. Karmela Liebkind kirjoittaa Monikulttuurinen Suomi (2000) kirjan alkusanoissa, että tasapainoinen yhteiskuntakehitys vaatii rakentavaa vuoropuhelua ja hyviä suhteita eri etnisten ryhmien välillä. Etnisten ryhmien tasa-arvoinen asema niin sosiaalisesti kuin taloudellisestikin takaa etnisten vähemmistöjen mahdollisuudet kehittää ja ylläpitää omaa kulttuuriaan. (Liebkind 2000, 9.) Helsingin Sanomien mukaan jo vuonna 2008 13,2 prosenttia oppilaista Helsingin kaupungin kouluissa opiskeli suomea toisena kielenä (5.12.2011. [http://omakaupunki.hs.fi/paakaupunkiseutu/uutiset/kolmannes\\_maahanmuuttajista\\_asuu\\_helsingissa/](http://omakaupunki.hs.fi/paakaupunkiseutu/uutiset/kolmannes_maahanmuuttajista_asuu_helsingissa/))

Kulttuurisesti ja etnisesti monimuotoisia maita ja yhteiskuntia on ollut kauan, mutta niihin on suhtauduttu eri tavoin. Yksi tapa suhtautua monimuotoistuvaan yhteiskuntaan on yrittää sulauttaa kaikki pienemmät etniset ryhmät, kuten maahanmuuttajat osaksi valtaväestöä. Tätä ajattelutapaa Berry ym. (2002) kutsuu "sulatusuuni" malliksi. "Sulatusuuni"-mallissa korostetaan ihmisryhmien eroja ja yritetään sulauttaa kaikki kansalaiset "yksi maa, yksi kansa ja yksi kieli"-periaatteella (Berry, Poortinga, Marshall & Dasen 2002, 347). Myös Kim (2000) kirjoittaa, että sulatusuuni-ideologiaa pidettiin pitkään hyvänä vaihtoehtona henkilön sopeutumiselle uuteen yhteiskuntaan. Sitä pidettiin luonnollisena tuloksena ja ilmiönä uuteen maahan muutolle. (Kim 2000, 22.) Tällaista sulatusuuni periaatetta on käytetty paljon muun muassa siirtomaavallan aikoina. Jos sulauttaminen ei syystä tai toisesta onnistu on tämän mallin toinen vaihtoehto valtavirrasta eroavien etnisten ihmisryhmien marginalisoituminen. Toinen malli on nimeltään "mosaiikki"-malli ja siinä korostuu etnisen moninaisuuden näkeminen ennemminkin rikkautena kuin taakkana, joka pitäisi hävittää yhteiskunnasta. "Mosaiikki"-mallissa kannustetaan monikulttuurisuuteen. Ihmisten tulisi sallia säilyttää ominaiset kulttuuripiirteensä. Omien kulttuuripiirteiden säilyttämisen uskotaan kannustavan ihmisiä osallistuvaan kansalaisuuteen ja yhteisten sääntöjen noudattamiseen (Berry, Poortinga, Marshall & Dasen 2002, 347).

Etnisesti monimuotoisissa yhteiskunnissa elää monenlaisia ihmisryhmiä ja ryhmien erojen on todettu vaikuttavan paljon siihen, miten lopulta akkulturaatio tapahtuu. Akkulturaatioon vaikuttaa muun muassa se onko ihminen tullut uuteen maahan omasta tahdosta vai vasten omaa tahtoaan. Muita vaikuttavia tekijöitä ovat myös asenteet, motiivit, arvot ja kyvyt, joilla kaikilla on vaikutus akkulturaatioon. Yksi tapa tarkastella näitä eri ryhmiä on miettiä syitä siihen, miksi eri kulttuuritaustaiset ihmiset ylipäätään asuvat samoissa paikoissa. Näitä syitä on olemassa kolme. Samassa paikassa asuminen voi olla ensinnäkin vapaaehtoista tai vaihtoehtoisesti vastentahtoista. Toiset ryhmät ovat taas halunneet pysyä synnyinseuduillaan ja toiset ovat tahtoneet

sieltä pois ja ovat asettuneet joskus hyvinkin kauas alkuperäiseltä synnyinseudultaan. Kolmanneksi oleskelu uudessa maassa voi olla toisille pysyvää ja toisille se on määräaikaista. Näiden kolmen perustelun pohjalta on helppo löytää eri ryhmiä eri maista. Alkuperäisasukkaat ovat yksi näistä ryhmistä. Heidän voidaan sanoa olevan niitä, jotka ovat aina asuneet omassa maassaan ja maan voidaan sanoa kuuluvan heille. Usein heidät on pakotettu osaksi toisia, jotka ovat muuttaneet "heidän" maahansa. Toinen selvästi erotettava kulttuurinen ryhmä on aikaisemmista maahanmuuttaja-aalloista syntyneet ryhmät, jotka ovat jo kauan asuneet tietyssä maassa ja heillä on usein selvä tietoisuus omasta kulttuuri-identiteetistään. Siihen sisältyy myös vanhemmilta peritty kulttuuri-identiteetti. Berry ym. kutsuu näitä ryhmiä etnokulttuurisiksi ryhmiksi. (Berry ym. 2002. 314–317, 348).

Ajan myötä eri kulttuuriset ryhmät ovat luonnollisesti sulautuneet valtavirtaan. Tätä tapahtuu muun muassa siinä muodossa, että alkuperäinen kieli ei siirrykään enää polvelta toiselle. Näin on tapahtunut monien etnisten ryhmien keskellä esimerkiksi Brasiliassa. Kolmas kulttuurisesti monimuotoisessa yhteiskunnassa elävistä ryhmistä ovat ihmiset, jotka ovat syntyneet ja kasvaneet toisessa maassa ja myöhemmin ovat muuttaneet toiseen maahan. He ovat voineet joko muuttaa vapaasta tahdosta tai tahtonsa vastaisesti. Näistä ryhmistä esimerkkinä voi olla vaikkapa työn ja paremman elintason perässä muuttajat ja pakolaiset tai turvapaikanhakijat. Neljäs ryhmä ihmisiä ovat ne, jotka muuttavat uuteen maahan, mutta asuvat siellä vain lyhyen ajan, kuten esimerkiksi vaihto-opiskelijat. Näiden ryhmien akkulturaatioprosessi on luonnollisesti erilainen. Yleensä helpointa sopeutuminen on etnokulttuurisille ryhmille, jotka ovat asuneet maassa jo monien sukupolvien ajan. Syyt tähän löytyvät vähäisestä liikkuvuudesta, vapaaehtoisuudesta ja sosiaalisista suhteista. (Berry ym. 2002. 314, 348–349.)



## 4. IDENTITEETTI JA MINÄ

Identiteettiä ja minää on vaikea erottaa toisistaan. Perusajatus on kuitenkin se, että minään sisältyy identiteetistä poiketen myös tiedostamattomia ja torjuttuja alueita. Minässä korostuvat ihmisen persoonalliset ja yksilölliset tekijät, kun taas identiteetti liittyy vahvasti persoonan ulkopuolisiin tekijöihin. (Laine 2005, 22.) Identiteetille ei ole yhtä oikeaa määritelmää, koska kyseessä on monivivahteinen asia. Yksikään tiedekunta ei ole onnistunut määrittämään sitä täysin tyydyttävästi. Identiteetti muotoutuu koko elämän ajan ja siihen vaikuttaa esimerkiksi ihmisen ikä, sukupuoli, etnisuus, kieli, uskonto, sosiaaliluokka ja asuinpaikka. Myös lapsuuden kokemukset vaikuttavat ratkaisevasti siihen, mitä ihminen itsestään ajattelee. (Talib 2000, 128.)

Liebkind muistuttaa, että yksi tärkeimpiä identiteetin määrittäjiä on kuitenkin jako henkilökohtaiseen ja sosiaaliseen identiteettiin. Ihmisen kuuluminen tiettyyn ryhmään tai kulttuuriin määrittävät yleiset piirteet, mutta yksityiset piirteet erottavat yksilön ryhmän muista jäsenistä. (Liebkind 1988, 66.) Identiteetti liittyy ihmisen ainutlaatuisuuden lisäksi siihen mihin hän kuuluu. Identiteetissä korostuvat sosiaaliset tekijät esimerkiksi perhe, ammatti, työ, roolit, rotu ja kansallisuus. Identiteetin varassa ihminen etsii olomassaooloaan ja jäsentää sitä suhteessa ympäristöön. Identiteettiin liittyy vahvasti itsensä tunteminen ja itsensä arvostaminen. (Laine 2005, 22.)

Identiteetti voidaan mielekkäimmin jakaa sosiaaliseen ja henkilökohtaiseen identiteettiin (Talib 2000, 30-31). Yksilön identiteetti muodostuu kanssakäynnissä toisten ihmisten kanssa, niin kutsutuissa identiteettineuvotteluissa (Liebkind 1988, 84). Identiteetin kautta toiset voivat ymmärtää tapoja, joilla joku tietty ihminen toimii (Talib 2000, 31). Identiteetti voi olla annettu, saavutettu tai omaksuttu (Liebkind 1994, 66-67). Talib kirjoittaa, että Rauste-von Wright (1981) sanoo sosiaalisen identiteetin tarkoittavan tapaa, jolla ihminen määrittelee itseään suhteessa toisiin ihmisiin. Ryhmän jäsenyys ja sosiaalinen asema liittyvät kiinteästi sosiaaliseen identiteettiin ja vaikuttavat yksilön itsetuntoon ja itsearvostukseen. (Talib 2000, 33.) On tärkeää myös huomata, ettei objektiivinen ja subjektiivinen sosiaalinen identiteetti ole aina sama. Yhteisö saattaa pitää yksilöä maahanmuuttajana, kun hän itse lukeutuu valtaväestön osaksi. (Liebkind 1994, 12.) Kansallinen identiteetti ja sen muodostuminen erityisesti länsimaissa vaatii vastakkainasettelua, jossa viiva vedetään meidän ja muiden väliin. Dualistinen ajattelu ja vastakkainasettelu ovat historian valossa keskeinen osa länsimaista kulttuuria ja kansallisen identiteetin muodostumista. (Kylmänen 1994, 7.)

Minä ja identiteetti voivat puheessa sekoittua synonyymeiksi. Molemmat ovat kuitenkin minään liittyvän käsitteistön yläkäsitteitä. Niihin käsitteisiin kuuluvat myös minäkäsitys ja itsetunto. Minä sisältää torjuttuja ja tiedostamattomia ajatuksia, joita minäkäsitykseen ei kuulu. Tästä esimerkkinä voi olla aggressiivinen lapsi, joka ei itse tiedosta olevansa sitä tai kieltää sen. Minäkäsitys kertoo, mitä ihminen ajattelee itsestään, mutta se ei aina vastaa todellista minää. Toisaalta minäkäsitykseen voi kuulua myös niin sanottuja väärennysalueita eli ihminen kuvittelee omaavansa jonkun tietyn piirteen, mutta todellisuudessa asia on päinvastoin. Minä ja minäkäsitys menevät osittain päällekkäin, mutta eivät silti ole sama asia. Ihmisen kehityksen kannalta olisi tärkeää, että minäkäsitys ja minä vastaisivat mahdollisimman paljon toisiaan. Jos vastaavuus on hyvä, ihminen tuntee itsensä ja pystyy näin ollen toimimaan paremmin suhteessa toisiin ihmisiin. Minäkäsitys toimii

ihmiselle karttana ja se sisältää havainnot ja kokemukset menneisyydestä, nykyisestä ja tulevaisuudesta yhdistettynä tunteisiin, arvoihin, asenteisiin ja ihanteisiin. (Laine 2005, 22 ja 23.)

Itsetunto on yksi minän alle asettuvista käsitteistä ja tarkoittaa sitä millaiseksi ihminen tuntee arvonsa ja merkityksensä. Ihminen, jolla on hyvä itsetunto, havaitsee itsensä ja hän pystyy huomaamaan ja hyväksymään heikkoutensa ja vahvuutensa. Hyvän itsetunnon omaava ajattelee itsestään positiivisesti ja on tyytyväinen itseensä. Realistisen vahva minäkäsitys ei ole kaukana hyvästä itsetunnosta. Itsetuntoon liittyy kuitenkin aina vahvat subjektiiviset kokemukset, kun taas minäkäsityksessä pyritään objektiivisuuteen. Ongelmallisin tilanne kasvattajan kannalta syntyy silloin, kun lapsen oma käsitys itsestään eroaa huomattavasti hänen normatiivisesta minäkäsityksestään. Esimerkki tällaisesta tilanteesta on, jos lapsi kokee itse olevansa auttavainen ja rehellinen, mutta kokee opettajiensa pitävän häntä välinpitämättömänä ja epärehellisenä. (Laine 2005, 49.)

Itsetuntoa voidaan kehittää ja muuttaa, vaikka se onkin hidas ja vaivalloinen prosessi. Itsetunnon todellinen muutos vaatii syvää asenteiden ja arvostusten muuttumista. Kasvattaja voi auttaa tässä prosessissa, mutta hänen täytyy itse uskoa, että muutos on mahdollista. Kasvattajan tulee olla myös valmis antamaan aikaa tälle työlle ja tuntea lapsi hyvin. Kasvattajan oma persoona on hänen tärkein työväline, joten siinä ei saisi olla ongelmia, sillä kasvattajan itsetunto näkyy heijastuksena lapsen itsetunnosta. Joustavuus ja luovuus sekä tilanteisiin heittäytyminen vaikuttavat positiivisesti prosessin etenemiseen. (Laine 2005, 49.)

#### **4.1 Moderni ja postmoderni, sirpaloitunut identiteetti**

Modernissa ja postmodernissa yhteiskunnassa on tärkeää muistaa, että identiteetti on kuitenkin kulttuurin tuote ja koska se tässä nopeasti muuttuvassa maailmassa ja epävarmassa ilmapiirissä tuotetaan erilaisissa

instituutioissa ja diskursseissa, on identiteetin sirpaloituminen väistämätöntä. Epävarmuuden kasvaessa kasvaa myös kysyntä vakaan ja aidon tuntuisille identiteeteille, jotka kuitenkin samalla syrjivät, marginalisoivat ja sulkevat pois joitakin jäseniä. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 261-263.) Tämä ilmiö on tuttu myös kouluympäristössä.

Modernin kulttuurin tuottamat identiteetit paljastuvat ajan valossa keinoitekoisiksi ja mielivaltaisiksi ja joutuvat siksi monien tulkintojen ja kiistojen kohteeksi, joka taas avaa oven postmodernille yhteiskunnalle ja kulttuurille. Myöhäismoderni yhteiskunta on kiihtyvä versio modernista yhteiskunnasta. Postmodernia maailmaa kuvaa jatkuva ja kasvava epävarmuus, joka syntyy nopeista muutoksista, yhteiskunnan tuottamista katastrofeista ja riskeistä. Tätä aikaa leimaa vielä selvempi eriytyminen. Eri yhteiskunnan kentillä muutoksen nopeus, tahti ja suunta voivat olla erilaisia ja sen seurauksena esimerkiksi koulun vaatimat ja tarjoamat identiteetit voivat olla täysin vastakkaisia vaikkapa perheiden tai etnisten yhteisöjen vaatimien ja tarjoamien identiteettien kanssa. (Antikainen ym. 2006, 264 ja 265.)

#### **4.2 Etnisyys ja identiteetti**

Etnisyys tulee alun perin kreikan sanasta *ethnos*, joka näyttää viittaneen erilaisiin tilanteisiin, joissa joukko ihmisiä asui ja toimi yhdessä. Etnisyyttä on käytetty monissa vaiheissa ja viitaten hyvinkin erilaisiin ideologioihin ja ajatuksiin. Sitä on viljelty runsaasti esimerkiksi kylmän sodan jälkeisessä verisessä uudelleen rakentamisen ja organisoitumisen aikana. Mielestäni erinomainen etnisen ryhmän määrittely on Richard Jenkinsin sanoin: ryhmä, joka jakaa yhteisen uskon yhteiseen etniseen alkuperään, oli se sitten kuinka kaukainen tahansa. (Jenkins 1997, 9).

Etnisyyden tuntomerkkejä voidaan sanoa olevan neljä. Ensimmäinen niistä on käsitys siitä, että etnisyyss alleviivaa aina kulturealisia eroja. Toiseksi

etnisyys on kulturaalista eli perustuu yhteisiin jaettuihin kokemuksiin ja merkityksiin, jotka tuotetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kolmanneksi etnisyyttä määrittää sen vaihtuvuus ja sen manipuloitavuus. Etnisyys ei ole siis välttämättä pysyvää ja muuttumatonta. Neljänneksi etnisyys sosiaalisena identiteettinä on sekä yhteistä että henkilökohtaista, ulkoista ja sisäistä. (Jenkins 1997,40).

Ajatus siitä, että maa johon synnyt antaa sinulle etnisen identiteetin, joka on pysyvä ja muuttumaton, vaikeuttaa maahanmuuttajien sopeutumista uuteen maahan. Itse asiassa tämä suhtautuminen poistaa maahanmuuttajalta mahdollisuuden tulla kokonaisvaltaiseksi kansalaiseksi uudessa kotimaassaan. Veronika Honkasalon tutkimuksessa Voiko jäsenyyttä valita? haastateltavien nuorten maahanmuuttajien haastatteluista kävi ilmi, että heidän kokemustensa perusteella täysivaltainen suomalaisuus vaatii ainakin sen, että vanhemmat ovat syntyneet Suomessa. Lisäksi suomen kielen täydellinen osaaminen oli peruste suomalaisuudelle. Tutkimuksessa haluttiin pohjimmiltaan selvittää se, kuka voi olla suomalainen ja kuka ei. (Harinen 2003, 163.)

Maahanmuuttaja voi jäädä pysyvästi uuteen maahan, mutta häntä ei ehkä koskaan hyväksytä sen täysivaltaiseksi jäseneksi. Tämä herättää kysymyksen onko maahanmuuttaja ikuisesti maahanmuuttaja ja jollain tavalla ulkopuolinen. Alkuperää painottava teoria etnisyydestä määrittelee etnisyyden perityksi ja verisiteen jatkeeksi (Song 2003, 7). Viimeaikaisten tutkimusten mukaan etnisyyttä ja identiteettiä ei kuitenkaan voida nykyisessä maailmassa enää pitää sisäsyntyisenä, perittyinä ja muuttumattomana, vaan ne vaihtelevat, muuttuvat ja ovat päällekkäisiä (Harinen 2003, 164).

Nykyään tunnustetaan etnisen identiteetin muuttuvaisuus ja loppujen lopuksi se riippuu yksilön valinnasta. Kukaan ei voi kieltää toista pitämästä itseään monikulttuurisena tai etnisesti monikirjoisena. On olemassa kuitenkin tutkitusti todisteita siitä, että ajan kuluessa ihmiset hyvin usein omaksuvat kulttuurin, jonka keskellä elävät. Näin on tapahtunut esimerkiksi Brasiliassa.

Tähän sulautumiseen kuuluu muun muassa uuden kielen oppiminen ja kulttuuritaustasta nousevan kielen unohtuminen sukupolvien vaihdossa. Ihmisen sosiaaliseen identiteettiin kuuluu tarve olla osa isompaa ryhmää. (Talib 2000, 33.) Aluksi monirotuinen ihminen joutuu usein kohtaamaan identiteettikriisin, mutta vuosien kuluessa tai sukupolvien vaihtuessa identiteetti selvenee (Song 2003, 63). Näyttää myös siltä, että todellinen valtaväestön osaksi tuleminen kestää eri maissa ja eri kulttuuriryhmillä eri aikoja (Harinen 2003, 163).

## 5. VALTA- JA ALISTUSSUHTEET SUOMESSA

Rasismissa voidaan erottaa kolme eri ulottuvuutta: rasismi ideologiana, rasismi toimintana ja rasismi olosuhteena (Makkonen 2000, 4). Eniten rasismia kohdistuu näkyviin vähemmistöihin, mutta rasismi kohdistuu enenevässä määrin myös kantaväestön edustajiin kuten poliitikkoihin, toimittajiin tai rasismia näkyvästi vastustaviin aktivisteihin (Makkonen 2000, 10). Rasismi ideologiana tarkoittaa oppirakennelmaa, joka sisältää kaksi tekijää: ihmisten jakaminen "rotuihin" syntyperän perusteella ja toisaalta rodullisten ominaisuuksien arvottaminen. Tämän ideologian mukaan eri roduilla on erilaisia periytyviä biologisia ja sosiaalisia ominaispiirteitä kuten, ihonväri, kallonmuoto tai psykologisia ominaisuuksia kuten laiskuus, suurempi tai vähempi älykkyys, parempi tai huonompi seksuaalinen suorituskyky tai taipumus rikollisuuteen. Rasismi ideologiana on johtanut rodullisten ominaisuuksien arvottamiseen eli eri rotujen hierarkiajärjestyksen muotoutumiseen, jonka huipulla on yleensä nähty valkoinen rotu, ihmiskunnan kehityksen huippu. (Makkonen 2000, 4-5.) Vuonna 1998 Suomessa tehdyn tutkimuksen mukaan 34 prosenttia suomalaisista uskoi rotujen välisiin älykkyyseroihin ja 19 prosenttia katsoo, että olisi yhteiskunnan kannalta

parempi, jos eri kulttuureista tulevat ihmiset eläisivät erillään eivätkä sekoittuisi keskenään (Jaakkola 1999, 104).

Rasismien toinen ulottuvuus, rasismi toimintana, tarkoittaa tietyn ihmisen tai ryhmän ihmisoikeuksien tietoista kieltämistä tai vaarantamista, todellisten tai kuviteltujen etnisten ominaisuuksien tähden. Rasistinen rikos kohdistuu ihmiseen hänen etnisten ominaisuuksiensa takia, eikä rikosta olisi tapahtunut, ellei henkilö olisi rikoksen tekijästä etnisesti poikkeava. Rasistinen toiminta kohdistuu etniseen ryhmään eikä yhteen henkilöön ja hänen persoonallisiin ominaisuuksiinsa. (Makkonen 2000, 5 ja 6.)

Rasistisella toiminnalla on kaksi päämuotoa: alistaminen ja poissulkeminen. Alistamista oli esimerkiksi afrikkalaisten orjuuttaminen, mutta sille löytyy myös lievempiä ilmenemismuotoja, kuten huonomman palkan maksaminen henkilölle, hänen maahanmuuttajataustansa tähden. Uudelle rasismille tyypillistä toimintaa on poissulkeminen, joka näkyy syrjintänä ja rasistisena toimintana, jonka tarkoituksena on viestittää henkilölle hänen olevan ei-toivottu tai joukkoon kuulumaton. Tämä saa aikaan sen, että usein uhrin muuttavat pois alueelta, jossa ovat kohdanneet rasistista väkivaltaa tai ainakin välttävät niitä paikkoja. (Makkonen 2000, 6 ja 7.)

Rasismi olosuhteena tarkoittaa erilaisia käytänteitä, toimintoja tai yhteiskunnan rakenteita, jotka tuottavat epätasa-arvoa tai ylläpitävät rasistisia mielikuvia. Tämä voi käytännössä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että maahanmuuttaja joutuu työhön hakiessaan eriarvoiseen asemaan, jos tarjolla ei ole ollut riittävää suomen kielen opiskelun mahdollisuutta tai heidän lähtömaassaan suorittamaa tutkintoa ei tunnusteta Suomessa. Tämän tyyppinen rasismi voi olla tahatonta tai huolimattomuudesta ja ajattelemattomuudesta johtuvaa. Jotta olosuhdetta voidaan nimittää rasistiseksi, tulee tilanteen olla joko yksilön tai ryhmän kannalta vakava. (Makkonen 2000, 7.)



Suomessa rasismia on tutkittu vielä hyvin vähän. Timo Makkonen selvitti Ihmisoikeusliiton toimeksiantamana vuonna 2000 rasismia Suomessa. Makkonen perehtyi Suomessa tarjolla oleviin rasimitutkimuksiin ja niistä yhteenvedona laati raportin suomen tilanteesta rasismin suhteen. Makkonen (2000) sanoo rasismin ja syrjinnän olevan asioita, jotka lähes kaikki suomalaiset ainakin periaatteessa tuomitsevat. Kun kuitenkin päästään lähemmäs arkipäivää, asenteet tuntuvat kovenevan. Suomessa ei vuoteen 2000 oltu tehty ainuttakaan kattavaa selvitystä rasismin ilmenemisestä maassamme ja Makkosen selvitys oli ikään kuin vastaus tarpeeseen, koska rasismin ja etnisen syrjinnän seuranta on Suomessa tehty vasta vähän aikaa. Enemmän on panostettu ulkomaalaisten tekemien rikosten seurantaan, kuin heihin kohdistuvan rikollisuuden seurantaan. Tämä fakta jo itsessään voi kertoa meille jotain suomalaisten muukalaispelosta. 1990-luvulla huomattiin tarve rasismin seurantaan ja seurantajärjestelmäehdotus syntyi. Se on osittain toimeenpantu vuodesta 1998 lähtien. (Makkonen 2000, 3.)

Vuonna 1997 mitattiin kaikkien EU-maiden väestöjen asenteita suhteessa lukuisiin asioihin, myös rasismiin. Tutkimuksen otanta oli riittävä ollakseen myös edustava Suomessa. Mittauksen mukaan 10 % suomalaisista piti itseään erittäin rasistisina, 25 % melko rasistisina, 43 % vähän rasistisina ja 22 % ei ollenkaan rasistisina. Tämän mittauksen mukaan suomalaiset olivat jonkin verran rasistisempia kuin EU:n keskivertokansalaiset. (Makkonen 2000, 13–15.) Lisäksi Makkosen tutkimuksesta selviää, että maahanmuuttaja joutuu kantaväestön edustajaan verrattuna kaksi ja puoli kertaa todennäköisemmin väkivallan uhriksi (Makkonen 2000). Todellista rasistisen rikoksen uhriksi joutuneiden määrää on kuitenkin vaikea arvioida poliisin julkaisemien tilastojen valossa, koska tutkimukset osoittavat, että suuri osa uhreista ei koskaan ilmoita poliisille tapahtuneesta (Jasinskaja-Lahti ym. 2002, 31).

Vuonna 1997 Jasinskaja-Lahden ja Liebkindin tekemän tutkimuksen mukaan vastaajista 18% oli joutunut rasistisen rikoksen uhriksi. Syrjintää ja rasismia päivittäisessä elämässään oli taas koettu hyvin erilaisissa tilanteissa muun

muassa kaduilla, liikennevaloissa tai muualla rasistista häirintää oli kokenut 61% vastanneista. Työhön liittyvät syrjintäkokemukset olivat myös maahanmuuttajille yleisiä ja esimerkiksi työnhakuun liittyvää syrjintää oli kokenut 46% vastanneista. (Jasinskaja-Lahti & Liebkind 1997, 33)

## **6. OPETTAJIEN PERSONALLINEN IDENTITEETTI, AMMATTI-IDENTITEETTI JA OPPILAIDEN KOHTAAMINEN**

Sekä opettajat että oppilaat tulevat kouluun ulkopuolelta ja tuovat muista ympäristöistä ja erilaisista olosuhteista omaksumansa identiteetit ja resurssit. Koulusta lähtiessään sama kuvio tapahtuu toisinpäin. (Antikainen ym. 2006, 254). Opettajalla on sekä persoonallinen identiteetti sekä ammatti-identiteetti. Persoonallinen identiteetti vastaa kysymykseen, kuka minä olen ja ammatillinen identiteetti vastaa puolestaan kysymykseen, kuka minä olen opettajana. Persoonallinen identiteetti sisältää tulkintoja itsestä ja maailmasta. Ihminen tulkitsee itseään ja rakentaa persoonallista identiteettiään arvojensa, ihanteidensa, uskomustensa ja käsitystensä kautta maailmasta. Opettajan persoonallinen identiteetti vaikuttaa paljon siihen miten hän opettaa. Kaikki opettajan pedagogiset valinnat liittyvät tietoisesti tai tiedostamatta siihen, mitkä ovat hänen arvonsa ja uskomuksensa. Mitä paremmin opettaja tuntee itsensä ja taustansa, sitä paremmin hän pystyy myös perustelemaan opetustaan ja sitä mihin se perustuu. Tämä on arvokasta ja on yksi tae hyvälle opetukselle. (Stenberg 2011, 19-20.)

Opettajan ammatti-identiteetin ytimessä on opettajan käyttöteoria, joka ohjaa opettajan työtä. Käyttöteoria on henkilökohtainen ja opettaja rakentaa sitä omien kokemusten ja tulkintojen perusteella. Toiseksi se on dynaaminen eli

muuttuu uusien kokemusten ja ajan myötä. Kolmanneksi opettajan käyttöteoria on luonteeltaan hiljaista tietoa, eli siihen voi olla vaikea päästä käsiksi. Opettaja itsekään ei välttämättä ole siitä täysin tietoinen. Käyttöteorian tiedostaminen on kuitenkin erittäin tärkeää, koska se ohjaa opettajan pedagogisia päätöksiä koulumaailmassa. Jos käyttöteoria on opettajalla tiedostamatonta, häntä voi ohjata hyvinkin pinttyneet uskomukset, tutkimattomat ajatukset, käsitykset ja olettamukset opettamisesta. Tässä tapauksessa käyttöteoria ei välttämättä palvele hyvää ja tasa-arvoista oppimista. (Stenberg 2011, 27-28.)

Koulussa identiteettimäärittelyihin ja oppilaan saamaan arvostukseen näyttää liittyvän koulun ulkopuoliset identiteettimäärittelyt, kuten sosiaaliluokka, sukupuoli ja etnisyys. Antikainen ym. kirjoittaa, että Bourdieu (1996) on tutkinut opettajien arviointia suhteessa oppilaiden suoriutumiseen koulussa. Bourdieu havaitsi, että itse asiassa opettajat eivät arvioi ainoastaan tuloksia vaan oppilaan sosiaaliseen taustaan liittyvää ulkonäköä, puhetyyliä, käytöstä ja kokonaisolemusta. Vaikka oppilaat olisivat saaneet kokeessa saman numeron opettajat arvioivat silti korkeammasta sosiaalisesta asemasta tulleet sanallisissa arvioinneissa myönteisemmin. (Antikainen ym. 2006, 254-255.)

Opettajat eivät toimi pelkästään yksilöinä vaan edustavat kasvatustehtävässään myös sosiaalisia rakenteita ja edustavat instituutioita. Opettajien tärkeä tehtävä opettamisen lisäksi oppilaiden elämässä on toimia kasvattajana. Antikainen (1998) muistuttaa, että myös kasvattaja saattaa kasvaa ja kehittyä. Kasvatustehtävään kuuluu erottamattomasti vuorovaikutussuhde kasvattajan ja kasvatettavan välillä ja tämä suhde saa aikaan merkittäviä asioita molemmissa osapuolissa. Erityisen hyvin tämän ilmiön voi havaita nopeasti muuttuvassa maailmassamme, jossa kasvatuksen osapuolet edustavat eri sukupolvia. (Antikainen 1998, 13.)

## 6.1 Piilo-opetussuunnitelma ja koulutusidentiteetti

Wexler (1992) kutsuu koulussa tapahtuvaa oppilaiden luokittelua identiteetin symboliseksi taloudeksi. Kaikki oppilaat hakevat koulussa kavereiden hyväksyntää ja haluavat tulla joksikin. Koulu on kuitenkin avoimesta olemuksestaan johtuen vahvasti kiinnittynyt laajempiin kulttuuristen ja sosiaalisten rakenteiden eroihin ja eriarvoisuuksiin. Identiteetit ja niiden arvot eivät ole siis vain koulun itsensä tuottamia, koska oppilaiden resurssit ja ominaisuudet, joilla he pyrkivät koulusta hakemaan identiteettiään, tulevat kotoa, harrastuksista ja muista koulun ulkopuolisista olosuhteista. Koulussa nämä ominaisuudet ja resurssit riittävät tiettyyn identiteettiin, joka oppilaalle annetaan ja jonka hän hyväksyy. Molemmat osapuolet, opettajat ja oppilaat toimivat identiteettien tuottamisessa aktiivisesti, usein tiedostamattaan. Tuotteena tästä prosessista syntyvät oppilaiden koulutusidentiteetit, jotka jatkossa vaikuttavat ja antavat suuntaa heidän koulutusvalinnoilleen ja elämäkululle (Wexler, 1992.)

Koulussa on yleistä niin sanotun normaaliuden tuottaminen. Oppilaat luokitellaan normaalikäyrän jakautuman mukaisesti: hyviä ja huonoja on vähän ja keskivertoisia enemmän. Oppilas oppii pian oman paikkansa käyrällä ja hänen elämässään muokkautuneet tavat, periaatteet ja habitus joutuvat koulussa rankan hionnan kohteeksi. Jotkut identiteetin piirteet ovat hyväksyttäviä ja toiset eivät ja niitä pyritään poistamaan ja asettamaan oppilaat normaalikäyrälle. Puhutaan koulun piilo-opetussuunnitelmasta, joka kuvastaa kunkin aikakauden normaaliutta ja tätä peiliä vasten jokainen oppilas joutuu itseään peilaamaan. (Antikainen ym. 2006, 238-239.)

Kun oppilas aloittaa koulun, hänen tulee luopua osasta kotitaustansa ja sosiohistoriansa erityispiirteistä. Jokainen oppilas joutuu peilaamaan omaa identiteettiään suhteessa kouluun ja sen odotuksiin kuuliaisuus- ja auktoriteettikysymyksissä. Tässä prosessissa on aina niitä, jotka huonoimmin pärjäävät ja negatiivisimmin erottuvat. Vaikeinta se on yleensä etnisen

vähemmistön edustajilla, alimpia sosiaaliryhmiä edustavilla sekä pojilla. Oppilaat erotellaan toisistaan tiettyjen koulusuosiollisten piirteiden mukaan ja osa oppilaista saa väistämättäkin huonon, lahjattoman, kyvyttömän tai haluttoman oppilaan leiman otsaansa. Joskus nämä samat leimat vahvistetaan lääketieteellisen diagnoosin kautta ja näistä diagnooseista, luokitteluista ja arvioista tulee itseään toteuttavia noidankehiä. Oppilas mukautuu helposti sen mukaan, mitä hänestä sanotaan, luullaan tai oletetaan. (Antikainen ym. 2006, 239-240.)

Opettajat vahvistavat näitä luokitteluja ja omia ennakkoluuloja omalla käyttäytymisellään luokassa. Oppilaiden luokittelu ja arviointi on koulun arkea jo kokeiden ja numeroiden kautta, mutta vielä enemmän sitä tapahtuu joka päivä luokkatilanteissa, kun opettaja luokittelee oppilaita koko luokan nähden ja usein tietoisesti sitä huomaamatta. Roolit jakautuvat luokassa ja kaikki tietävät kuka on se hyvä ja tunnollinen, kuka pahis ja luokan villitsijä. Opettajan ennakkoluulot ja niiden ohjaama käytös vahvistavat näiden roolien jakautumista ja vahvistumista. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985.) Oppilaat ja vanhemmat nielevät arvioinnit ja luokitusjärjestelmät usein pureksimatta, koska uskovat niiden olevat neutraaleja ja legitiimejä. Tämän väärinnäkemisen kautta koulu pystyy tuottamaan uudelleen ja uudelleen sosiaaliset erot (Bourdieu 1996, 30-37).

Oppilaiden ei tarvitse kuitenkaan hyväksyä koulun tarjoamia identiteettejä passiivisesti vaan he voivat olla mukana joko aktiivisesti vahvistamalla tai vastustamalla niitä, mutta tämä on riippuvainen siitä millaisia resursseja heillä on koulun ulkopuolella käytettävissään. Resurssit liittyvät oppilaan perheen sosio-ekonomiseen taustaan ja sen mukaiseen kulttuuripääomaan. Oppilaiden taustaa ei tulisi kieltää tasa-arvon nimissä ja yrittää käsitellä heitä niin kuin heillä ei olisi sosiaalisia ja yksilöllisiä eroja ja ominaisuuksia. Oppilaan tulisi olla taustastaan tietoinen ja luokassa kaikille eri taustoista kumpuaville äänille tulisi antaa tilaa. Tällä tavoin oppilaan itsetuntoa ei nujerrettaisi heti alussa.

Oppilaalla tulee olla aikaa laajentaa ymmärrystään itsestään ja maailmasta. (Antikainen 1998, 179-181.)

## **6.2 Koulu akkulturaatioympäristönä maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille**

Koulut tarjoavat tietynlaisen läpileikkauskuvan maahanmuuttajataustaisille oppilaille ympäröivästä yhteiskunnasta. Koulu edustaa uutta kulttuuria ja esittelee sen oppilaalle. Sopeutumisen kannalta kouluympäristö voi olla maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle positiivinen asia. Kouluissa ryhmät ovat usein heterogeenisiä myös etnisyydessä. Monille maahanmuuttajataustaisille oppilaille koulunkäynti uudessa kotimaassa tuottaa vaikeuksia. Syitä siihen on lukemattomia, mutta tutkimusten mukaan oppilaiden positiivinen suhtautuminen tulevaisuuteen ja koulun käynnin merkitys siinä, lisäävät opiskelumotivaatiota. (Berry 2011, 327.) Opiskelumotivaatio ei voi kuitenkaan olla yksin maahanmuuttajataustaisen oppilaan harteilla, vaan siihen vaikuttaa myös tausta- ja ympäristötekijät sekä opettaja -ja oppilaskulttuuri.

Jotta koulua voitaisiin kehittää ja jotta opetuskäytänteitä voitaisiin muuttaa, on ensimmäiseksi tunnistettava sekä oppilas- että opettajakulttuurille tyypilliset piirteet eli tottumukset, normit ja uskomukset. Vasta tunnistamisen jälkeen voidaan ajatella muutosta. Kulttuureissa voidaan erottaa kaksi ulottuvuutta: kulttuurin sisältö ja muoto. Sisältö tarkoittaa yksilöiden asenteita, arvoja, uskomuksia, tottumuksia, olettamuksia ja toimintatapoja. Koulukulttuurin muoto taas tarkoittaa opettajien sekä muun henkilökunnan keskinäisten suhteiden rakenteita ja yhteisöllisyyden muotoja. (Sahlberg 1998, 129-131.)

Paljon puhutaan yhdestä koulukulttuuria leimaavasta muodosta, eristäytymisestä ja individualismista. Opettajat kohtaavat työpäivän aikana lukuisia ihmisiä, mutta opettajan työtä on usein luonnehdittu yksin tekemiseksi. Tämä tuo esiin ison ongelman - ilman yhteistyötä koulu ei muutu.

Monet koulun haasteet ja ongelmat ovat niin suuria, että niiden ratkominen individualistisesti näyttäytyvässä koululaitoksessa on vaikeaa. Opettajien yksin puurtaminen aiheuttaa sitä, etteivät uudet ideat leviä, parempia ratkaisuja ei löydy, että opettajien ahdistus lisääntyy ja oppilaita, kollegoja sekä itseä koskevat negatiiviset näkemykset säilyvät. (Sahlberg 1998, 129-131.) Tämä koskettaa luonnollisesti myös maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Jos haluamme edistää oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulukäynnissä, koulukulttuurin täytyy muuttua. Ei riitä, että muutamat opettajat ovat joko vahingossa tai tietoisesti joutuneet tai saaneet päästä opettamaan näitä oppilaita ja ainoastaan he ajavat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asemaa. Huomio on kiinnitettävä koko kouluyhteisön kollektiivisiin arvoihin. Koko koulun yhteinen sitoutuminen yhteisesti sovittuihin eettisiin toimintatapoihin auttaa opettajaa yksilönä hänen työssään sekä myös sitoo ja velvoittaa häntä toimimaan yhteisesti sovittujen toimintamallien mukaisesti. (Talib 2000, 82.)

### **6.3 Maahanmuuttajaoppilaan integraatioon ja koulumenestykseen myönteisesti ja kielteisesti vaikuttavat tekijät**

Maahanmuuttajaoppilaan integraatioon ja koulumenestykseen myönteisesti vaikuttaviin asioihin voimme tarttua miettimällä, mitkä asiat vaikuttavat heihin negatiivisesti. On yleisesti tunnustettu tosiasia, että syrjinnän sekä rasististen kokemusten kohtaaminen on suoraan yhteydessä akkulturaatiostressiin. Akkulturaatiostressi tarkoittaa henkilön uuteen ja vieraaseen kulttuuriin sopeutumisesta aiheutuvaa stressiä, joka voi ilmetä ahdistuksena, masennuksena, apatiana, ulkopuolisuuden ja vieraantuneisuuden tunteina, psykosomaattisina oireina tai identiteettisekaannuksena. Akkulturaatiostressi ei ole kuitenkaan automaattinen reaktio, vaan siihen liittyy riskitekijöitä, jotka voivat ennustaa sen puhkeamista. Näitä riskitekijöitä ovat: henkilökohtaisen sosiaalisen tai taloudellisen aseman jyrkkä heikontuminen uudessa maassa,



kykenemättömyys puhua valtakieltä, ero perheenjäsenistä, ystävällisen vastaanoton puuttuminen uudesta yhteiskunnasta, eristyneisyys muista saman kulttuurin jäsenistä, maahanmuuttoon liittyvät traumat ja niiden kesto sekä 11-22 vuoden ikä tai vanhuus uuteen maahan saavuttaessa. (Liebkind 1994)

Talib (2002) kirjoittaa, että myös syillä uuteen maahan muuttoon on paljon merkitystä oppilaan koulumenestyksen kannalta. On eri asia tulla uuteen maahan naapurimaasta ja omasta valinnasta, kuin vaikkapa pakolaisena. Pakolaisilla on todettu paljon erilaisia sopeutumisvaikeuksia, jotka saattavat johtua traumaattisesta menneisyydestä lähtömaassa tai pakolaisleireillä. Perheessä tapahtuvan positiivisen vertailun lähtömaan ja uuden kotimaan tilanteisiin, on todettu antavan oppilaille opiskelumotivaatiota. Toisaalta, jos oppilas ei menestykään toivomallaan tavalla, seuraukset voivat olla päinvastaiset. (Talib 2002, 52 ja 53.)

Ryhmäidentiteetti on tärkeä tekijä maahanmuuttajataustaisen oppilaan sopeutumisessa ja koulumenestyksessä. Oppilas, jolla on positiivinen ryhmäidentiteetti ja hän kuuluu johonkin ryhmään, menestyy luultavammin koulussa. Negatiivinen leimautuminen vaikuttaa luonnollisesti negatiivisesti ja kielteisesti oppilaan koulumenestykseen. Suomessa, kuten monissa muissakin maissa, on yleisesti vallalla etninen hierarkia eli toisin sanoen toisia kulttuureja pidetään enemmän arvossa kuin toisia ja tämä hierarkia, tiedostamattomana, ohjaa myös opettajien toimintaa koulussa. Joiltakin etnisiltä ryhmiltä odotetaan täysin erilaisia tuloksia koulumenestymisessä kuin toisilta. Tärkein koulumenestyksen takaaja on maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle kuitenkin oma perhe ja se, että vanhemmat jaksavat ja voivat pitää yllä omaa kulttuuriperinnettään. Vahva tuki kotoa auttaa oppilasta ja suojaa häntä kodin ulkopuolisilta syrjäntäkokemuksilta. (Talib 2002, 53-55.) Toisaalta koulun on tärkeä olla mukana tässä tukemisessa ja sitä tukea yritetään varmasti antaa esimerkiksi oppilaan oman äidinkielen opetuksen tarjoamisella.

Elmeroth (2009) kirjoittaa oppilaiden asenteesta monikulttuurisuutta kohtaan Ruotsissa. Opettajien roolimalli ja oma asenne vaikuttavat koko luokan ilmapiiriin. Jos opettajan asenne on jollain tapaa kielteinen maahanmuuttajataustaisia kohtaan, ne oppilaista, joilla on monokulttuurainen asenne saavat opettajan kautta vahvistusta omille asenteilleen. Kielteisesti maahanmuuttajataustaisia kohtaan suhtautuvat oppilaat tarvitsevat rinnalleen opettajan, jolla on aktiivinen rooli monikulttuurisen asenteen opettamisessa koko luokalle. Elmeroth muistuttaa, että nimenomaan koululla on iso rooli taistelussa rasismia ja ennakkoluuloja kohtaan. Koulu on se paikka, jossa eri taustoista tulevat ihmiset tapaavat ja mahdollisesti oppivat kuinka suhtautua toinen toiseen. Koulu on myös se paikka, missä oppilaiden asenteet kehittyvät ja tieto lisääntyy. (Elmeroth 2009, 334.) Kuten aiemmin samassa luvussa todettiin, positiivisella ryhmäidentiteetillä on suuri merkitys oppilaan sopeutumisessa ja sellaisen omaava oppilas menestyy luultavammin hyvin koulussa. Opettajan rooli vaikuttaa siis myös välillisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden menestymiseen ja sopeutumiseen. Ensin se vaikuttaa luokkakaverihin ja sitten heidän kauttaan maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin.

Elmeroth tutki Ruotsissa sitä, millaisia asenteita opiskelijoilla on etnistä moninaisuutta kohtaan ja millaiset odotukset heillä on suhteessa kouluun ja koulun voimaan saada aikaan myönteisiä asenteita monikulttuurisuutta kohtaan. Elmeroth teetti kyselyn yhteensä 297 lukioikäiselle oppilaalle. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että miltei kaikki opiskelijat myönsivät rasismia tapahtuvan omassa koulussaan ja he toivoivat sen loppumiseksi apua opettajilta. Tutkimus osoitti, että opiskelijoiden mielestä osa opettajista on aktiivisia työssä rasismia vastaan, mutta toiset ovat passiivisia ongelmien kohtaamisessa ja niiden ratkaisemisessa. Opiskelijoiden keskuudessa suhtauduttiin yleisesti melko positiivisesti monikulttuurisuutta kohtaan, mutta tämäkin riippui sukupuolesta sekä koulutuksesta. Myönteisimmin maahanmuuttajataustaisiin suhtautuivat lukiossa opiskelevat tytöt ja

kielteisimmin suhtautuivat ammattikoulussa opiskelevat. Asenteeseen vaikuttivat myös itsetunto sekä koulumenestys. Vertailua ja toisten alas painamista käytettiin keinona oman itsetunnon nostamiseen. (Elmeroth 2009, 334-343.)

## 7. TUTKIMUKSEN KULKU

### 7.1 Tutkimustyyppi ja tutkimusmetodi

Tutkimukseni tutkimustyyppiksi valitsin tapaustutkimuksen, koska tarkoitukseni oli nimenomaan tutkia suomalaisten opettajien subjektiivisia kokemuksia ja mielipiteitä etnisestä monikulttuurisuudesta, lähinnä kouluympäristössä, mutta myös laajemmin heidän elämässään.

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska halusin päästä selvittämään, mitä haastateltavat tiesivät entuudestaan ja mitkä ovat syyt jonkun tietyn ajattelun takana (Tuomi & Sarajärvi 2003, 74). Jos haluaa selvittää, niin kuin minä tässä tutkimuksessa, mitä ihminen ajattelee tai miksi toimii niin kuin toimii, on perusteltua kysyä asiaa ihmiseltä itseltään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72.) Tutkimukseni käsitteli etnistä monikulttuurisuutta Suomessa ja aiheen kannalta haastattelu oli myös mielestäni ainut oikea valinta, koska tutkimuskysymyksiin liittyi paljon asioita, joita piti päästä avaamaan tutkimuksen ymmärrettävyyden kannalta. Haastattelun etu, josta oli myös paljon hyötyä omassa tutkimuksessani, on se, että haastattelija pystyy tarkkailemaan myös sitä, miten haastateltava vastaa, esimerkiksi empiikö hän paljon vastatessaan. (Tuomi ym. 2003, 76; Hirsjärvi, Remes & Sajajärvi 2000,

192) Toisaalta havainnointi on myös riskialtista, koska voin ulkopuolisena vain päätellä ja tulkita mutten voi väittää tulkintojani vedenpitäviksi.

Haastattelun muodoksi valitsin teemahaastattelun, jota olin oppinut käyttämään jo kandidaatintyötä tehdessäni. Haastattelun kysymykset olivat melkein samat kuin Brasiliassa käyttämäni, joten kysymyksiä oli jo pohdittu ja kokeiltu etukäteen. Pieniä muutoksia ja lisäyksiä kysymyksiin kuitenkin tuli. Teemahaastattelun etuna täytyy myös mainita sen joustavuus. Haastattelun kysymyksiä voi muuttaa ja niiden järjestystä voi vaihtaa. Puolistrukturoitu haastattelu, jota teemahaastattelukin edustaa, on kuitenkin eri kirjoissa hieman eri tavoin määritelty. Joidenkin mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset tulisi esittää haastateltaville samassa järjestyksessä tai liki samassa järjestyksessä, mutta toisten määrittelyjen mukaan, myös tässä haastattelun lajissa, kysymysten järjestystä voidaan tarvittaessa vaihdella. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 75). Itse käytin haastatteluissa pohjana vapautta myös muuttaa kysymysten järjestystä tai tarvittaessa kysyä haastateltavilta tarkentavia kysymyksiä. Ensimmäisten haastattelujen aikana, keskustelun lomassa, syntyi aiemmasta kysymysten pohdinnasta huolimatta kaksi uutta kysymystä ja siinä huomasin teemahaastattelun kätevyuden, kun suunnitelmasta pystyi kuitenkin joustamaan ja tarttumaan haastattelussa esille tulleisiin tärkeisiin asioihin, mitä en ollut osannut ajatella etukäteen. Halusin saada teemahaastattelulla selville opettajien tulkintoja ja tuntemuksia etnisestä monikulttuurisuudesta ja suomalaisuudesta monesta eri näkökulmasta ja teemahaastattelun kautta tämä mahdollistui (Tuomi & Sarajärvi 2003, 77).

## 7.2 Tutkimusongelmat

Tutkimusongelmien tulee olla hyvin jäsenneiltyjä ja tarkkaan mietittyjä ennen kuin varsinaiseen aineiston keruuseen ryhdytään. Itse olin ajatellut tätä tutkimuksen aiheitani jo melkeinpä koko koulutukseni ajan ja siksi minulle oli

tutkimuksen tekemiseen ryhtyessäni selvästi mielessä, mitä halusin tutkia, vaikka jouduinkin aihetta vielä rajaamaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on usein kuitenkin niin, että tutkimusongelmat voivat muuttua tutkimuksen edetessä. Joskus aineisto onkin hyvin erilainen, kuin mitä on osannut odottaa (Hirsjärvi ym. 2007, 121 ja 122). Itse mietin ja muuntelin omia tutkimusongelmiani ennen ja jälkeen aineiston keruun ja jouduin aineiston pohjalta vielä hiomaan hiukan tutkimusongelmiani, koska haastatteluissa esiin nousi asioita, joita en ollut osannut ajatella etukäteen.

Tutkimuksen taustalla oli oma huoleni maahanmuuttajataustaisten ihmisten syrjäytymisestä Suomessa ja yhteiskunnan eri alueilla kuten koulussa. Jos maahanmuuttajataustainen henkilö ei pääse sisälle yhteiskuntaan sen täysipainoisena jäsenenä on vaarana eristäytyminen ja omaan kulttuuriryhmään tarrautuminen. Huolestuttavia esimerkkejä voimme nähdä vaikkapa Ruotsissa, jossa on selkeitä maahanmuuttajavoittoisia kaupunginosia. Monet kantaruotsalaiset ovat muuttaneet pois, kun väestörakenne on muuttunut. Eikä edes tarvitse hakea esimerkkejä ulkomailta, koska myös esimerkiksi Helsingissä on havaittavissa samaa ilmiötä.

Tämä todellisuus huolestutti minua ja peilaten sitä omiin kokemuksiini ulkomailla, erityisesti Brasiliassa asumiseeni, tutkimuskysymykset heräsivät. Tutkimukseni pääongelma oli:

Millaisia ovat opettajien mielipiteet ja suhtautuminen maahanmuuttajataustaisia ihmisiä kohtaan ja edistävätkö ne maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sopeutumista ja integraatiota Suomeen?

Tutkimukseni alaongelmiksi nousivat seuraavat:

1. Suhtautuvatko opettajat tasa-arvoisesti kaikkiin oppilaisiinsa?
2. Miten opettajat määrittelevät suomalaisuuden ja kuka on tai voi olla suomalainen?

3. Antaako luokanopettajatutkinto valmiuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamiseen?

### 7.3 Aineiston keruu

Haastattelin tutkimukseeni kymmentä suomalaista opettajaa ja toteutin kaikki haastattelut yksilöhaastatteluina. Tutkimuksen teko vaiheessa olin myös itse opiskelemassa erityispedagogiikan erillisiä opintoja Jyväskylässä ja kanssaopiskelijoistani suurin osa oli jo työssä olevia opettajia, jotka olivat hakemassa koulutuksen kautta pätevyyttä erityisopettajaksi. Näin edessäni hienon mahdollisuuden haastatella hyvin erilaisia opettajia, hyvin eri puolilta Suomea. Haastattelin kahdeksan kanssaopiskelijaani ja kaksi jyväskyläläistä opettajaa harjoittelukoulustani. Kahdeksan kanssaopiskelijaani valikoitui tutkimukseeni täysin sattumanvaraisesti. En tuntenut heitä entuudestaan eikä minulla siten ollut heistä mitään aiempaa taustatietoa. Kysyin opettajia haastatteluun yhteisten luentojen alussa tai lopussa ja he saattoivat ehdottaa minulle jotain toista tuntemaansa opiskelijaa ja tällä tavoin onnistuin saamaan kahdeksan haastattelua koottua. Loput kaksi haastattelua sain kerättyä harjoittelukouluni opettajilta.

Pyrin etsimään kunkin haastattelun kohdalla yliopistolta tai muualta rauhallisen paikan, jossa taustahälyä olisi mahdollisimman vähän tai ei ollenkaan. Tallensin haastattelut videoimalla, koska tietokoneeni kuvaamassa videokuvassa puhe tallentuu yllättävän hyvin ja selkeästi. Videoinnin toimivuuden varmensin ennen varsinaisia haastatteluja sekä myös haastattelujen lomassa vilkaisin välillä nauhoittaako tietokone haastattelua. Vaikka kyseessä oli videokuva, valitsin sen nimenomaan kuuluvuuden takia, koska minulla ei ollut itselläni käytössä ääninauhuria. Siksi en käyttänyt itse videokuvaa aineistona vaan tietokone toimi vain äänen tallentajana ja kerroin tämän myös haastateltavilleni. Jos olisin halunnut käyttää kuvamateriaalia aineistona, olisi kuvakulmaa ja ympäristöä joutunut miettimään tarkemmin.

Lisäksi tähän tarkoitukseen olisi tarvinnut oikean videokameran ja jalustan, koska tietokonetta itseään olisi ollut hankala saada oikealle korkeudelle. En katsonut tarvitsevani kuvamateriaalia tähän tutkimukseen vaan jo nauhoitettu ääni riittäisi.

Ennen jokaista haastattelua tarkistin, että nauhoitus toimi, jotta voisin välttyä ikäviltä yllätyksiltä. Jos taustahälyä oli keskellä haastattelua, paikan valinnasta huolimatta, pyrin arvioimaan oliko se sellaista, että se häiritsisi itse haastattelua tai myöhempää haastattelujen purkamista. Onneksi tällaisia tilanteita ei juuri ollut. Yhden kerran haastattelujen aikana yliopistolla kuului kova-ääninen kuulutus, jonka ajaksi pysäytimme haastattelun. Onneksi tämäkin tilanne meni nopeasti ohi ja pääsimme pian jatkamaan haastatteluja.

Tuomi ym. (2009) mukaan laadullisessa haastattelussa on perusteltua antaa kysymykset haastateltaville etukäteen, jotta he voisivat miettiä niitä rauhassa ennen varsinaista haastattelua. (Tuomi ym. 2009, 73). Minun tapauksessani tämä osoittautui hankalaksi, koska aloitin haastattelut keväällä, jolloin erityispedagogiikan erilliset opinnot olivat jo loppusuoralla. Minun täytyi siis saada nopeasti aineisto kerättyä, ennen kuin opettajat palaisivat omille paikkakunnilleen. Useimpien opettajien kanssa teimme haastattelut saman tien tai samana päivänä, kun olin heitä haastatteluun pyytänyt. Näin ollen päätin vain kertoa opettajille ennen haastattelua, mitä haastattelu koski. Kaiken kaikkiaan varsinainen aineiston keruu onnistui kuitenkin hyvin ja sujuvasti.

#### **7.4 Haastateltavat ja haastattelukysymykset**

Ensimmäiseksi kysyin opettajilta taustakysymyksiä heihin ja heidän elämäänsä liittyen. Halusin selvittää oliko näillä tekijöillä selvää merkitystä vastausten ja tulosten kannalta. Kysyin haastateltavilta:

1. Kertoisitko ikäsi?
2. Kuinka paljon sinulla on työkokemusta opettamisesta?



3. Missä päin Suomea asut?
4. Minkä kokoisessa koulussa olet opettajana?
5. Minkä kokoinen on luokkasi?

Haastattelemini opettajien iät vaihtelivat 32 ja 51 ikävuoden välillä. Haastateltavista kahdeksan opettajaa oli lisäkouluttautumassa erityisopettajiksi, yksi oli jo valmis erityisopettaja ja yksi luokanopettaja. Työkokemusta opettajilla oli 5 ja 20 työvuoden välillä. Haastateltavat olivat töissä hyvin eri puolilla Suomea. Neljä opettajaa asui Pohjois-Suomessa, kaksi Länsi-Suomessa, kaksi Keski-Suomessa, yksi Lounais-Suomessa ja yksi Etelä-Suomessa. Ainoastaan Itä-Suomi jäi pääilmasuunnista edustamatta, mutta olin silti erittäin tyytyväinen hajontaan. Opettajat tekivät töitä hyvin erikokoisissa kouluissa, 120 oppilaan koulusta 700 oppilaan kouluun. Melkein kaikki opettajat tekivät kuitenkin töitä pienluokan kanssa tai laaja-alaisena erityisopettajana. Vain yksi opettaja työskenteli yleisopetuksen luokassa, jossa oli 20 oppilasta. Valitsin haastateltavat opettajat täysin sattumanvaraisesti, enkä tuntenut heitä entuudestaan. Ainoastaan kaksi harjoittelukouluni opettajaa olin jo aiemmin tavannut ja toinen heistä oli ollut minun harjoittelun ohjaajanani.

Pohdin itse haastattelujen edetessä ja jo ennen niitä, pystyvätkö opettajat vastaamaan rehellisesti kysymyksiin, jotka liittyvät maahanmuuttajataustaisten ihmisten suvaitsemiseen. Tästä syystä aloitin kysymykset laajemmista kysymyksistä edeten henkilökohtaisempiin mielipiteisiin. Haastattelukysymykseni olivat:

1. Mitä ymmärrät etnisellä monikulttuurisuudella?
2. Miten etninen monikulttuurisuus näkyy sinun luokassasi?
3. Miten koet monikulttuurisuuden sinun luokassasi tai ryhmissäsi?
4. Miltä sinusta on tuntunut/tuntuu ottaa luokkaasi maahanmuuttajataustainen/etnistä monikulttuurisuutta edustava lapsi?

5. Kuka sinun mielestäsi on suomalainen ja kuka ei ole?
6. Voiko olla suomalainen vaikkei puhuisi täydellistä suomen kieltä?
7. Voiko ulkonäön perusteella sanoa kuka on suomalainen?
8. Voiko mielestäsi ihmisen ulkonäkö vaikuttaa hänen mahdollisuuksiinsa menestyä elämässä, kuten työpaikan saannissa?
9. Vaikuttaako oppilaan ulkonäkö hänen mahdollisuuksiin onnistua koulussa?
10. Oletko saanut koulutuksessasi tarpeeksi tietoa/eväitä tästä aiheesta?

Opettajien vastauksia lainatessani olen käyttänyt numerointia opettajien tunnistamiseksi. Tutkimustyössäni on jokaisen lainauksen jälkeen numero suluissa, joka viittaa tiettyyn opettajaan. Tähän ratkaisuun päädyin siksi, että saman opettajan vastaukset olisivat tutkimuksessani helposti tunnistettavissa.

Haastattelukysymykset kumpusivat omista kokemuksistani ulkomailla, Brasiliassa asumisesta. Huomasin monia asioita, jotka toimivat siellä hyvin eri tavalla ja minulle syntyi kiinnostus tutkia sitä, miten Suomessa samoihin asioihin suhtaudutaan. Tein kandidaatintutkimukseni Brasiliassa ja vaikken tutkimuksen suppeudesta johtuen voi verrata tätä suomalaisten opettajien kanssa tekemääni tutkimusta suoraan brasilialaisten opettajien kanssa tekemääni tutkimukseen, voi niistä kuitenkin vetää jotain johtopäätöksiä, joista puhun hieman lisää pohdinta-osiossa. Brasilialaisille opettajille esittämäni haastattelukysymykset olivat lähes samat kuin suomalaisille opettajille esittämäni kysymykset. Ensimmäisten haastattelujen aikana esiin nousi myös kaksi kysymystä, joita en ollut osannut itse ajatella ennakkoon. Nämä kysymykset olivat seuraavanlaiset:

1. Vaikuttaako oppilaan ulkonäkö hänen mahdollisuuksiin onnistua koulussa?
2. Oletko saanut työkaluja maahanmuuttajataustaisten ihmisten kohtaamiseen erillisissä erityisopettajan opinnoissasi?

Spontaanit haastattelukysymykset olivat tärkeitä tutkimuksen kokonaisuuden kannalta ja tässä tapauksessa teemahaastattelun joustavuus palkittiin.

Syyt siihen, miksi kysyin opettajilta paljon suomalaisuutta määrittäviä kysymyksiä, pohjautuivat kokemuksiini hyvin värikkäässä Brasiliassa, missä brasilialaista ihmistä on mahdotonta määritellä ulkonäön perusteella. Myöskään aksentti puheessa ei heitä haittaa, koska Brasilian kokoiseen maahan mahtuu monenlaista murretta ja aksenttia. Kun asuin itse Brasiliassa, koin että hyvin nopeasti minut otettiin mukaan yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi, eikä siihen tuntunut olevan kriteereinä muuta kuin, että rakastaa Brasilian maata ja sen ihmisiä. Suomalaiselle ihmiselle se oli kovin uutta ja ihmeellistä ja juuri nämä erot maidemme välillä sai minut kiinnostumaan tästä tutkimuksesta.

## 7.5 Aineiston käsittely ja analysointi

Aloitin aineistoni käsittelyn niin, että kuuntelin videoimani haastattelut tutustuakseni niihin paremmin ja sitten litteroin ne. Litteroinnin aloitin heti haastattelujen päättymisen jälkeen, mutta muiden kiireiden takia tähän prosessiin meni yhteensä aikaa kolme kuukautta. Ilman muita pakollisia kiireitä olisin varmasti saanut litteroinnit valmiiksi aiemmin. Litterointi on aikaa vievää työtä, mutta hyvä puoli siinä on se, että aineisto tulee varmasti tutkijalle tutuksi ja asiat alkavat jo jäsentyä ajatuksissa. Litteroin materiaalin niin, että pitäisin sen mahdollisimman alkuperäisenä. Hirjärvi ym. (2007) kirjoittaa, että tallennettu aineisto olisi tarkoituksenmukaista litteroida sanatarkasti. (Hirsjärvi ym. 2007, 217.) Jätin aluksi näkyviin myös "hmmm", "ootas", "ööö" yms. ilmaisu, että muistaisin itse missä kohdissa haastateltava on joutunut miettimään vastaustaan tai on ollut siitä epävarma.

Vaikka minulla oli hyvä kamera tietokoneessa ja olin testannut sen toimimisen ennen harjoitteluja, tuli litteroinnissa vastaan muutama tilanne, joissa en ollut varma minkä sanan haastateltava sanoi. Tämä saattoi johtua

esimerkiksi siitä, että haastateltava puhui siinä kohtaa erityisen hiljaa tai jos joku yllättävä ääni kantautui ulkoa juuri silloin, kun haastateltava puhui. Onneksi asiayhteydestä pystyi näissä kohdissa päättelemään, mitä haastateltava oli sanonut, koska kyseessä oli yhden sanan aukot, enkä siksi menettänyt tässä mitään analyysin kannalta kriittistä tietoa.

Analyysitavaksi tulisi Hirsjärven (2000) mukaan valita sellainen, joka parhaiten toisi vastauksen tutkimusongelmaan tai tutkimustehtävään (Hirsjärvi ym. 2000, 210). Kuitenkin erityisesti laadullisen analyysin tekeminen voi tuntua hankalalta, koska tiukkoja sääntöjä analyysiin ei ole olemassa vaan tutkija tekee alustavia valintoja jo analyysiin tutustuessaan ja sitä teemoitellessaan. (Hirsjärvi ym. 2007, 219.) Itse lähdin purkamaan litteroitua materiaalia kysymys kysymykseltä ja luokittelin vastaukset kategorioihin. Jotkut kysymyksen aiheuttivat selvästi enemmän hajontaa vastauksissa ja toisissa kysymyksissä vastaajat olivat enemmän samaa mieltä. Pyrin löytämään haastateltavien vastauksista sellaisia, jotka sisällöltään vastasivat toisiaan. Joskus opettajat eivät olleet kovin varmoja omasta kannastaan ja pohtivat vastaustaan. Näissä tapauksissa vastauksista pystyi löytämään useamman vastakkaisen ajatuksen ja silloin luokittelin saman opettajan vastauksen eri osat useaan eri kategoriaan. Kysyttäessä voiko olla suomalainen, vaikkei puhuisi täydellistä suomen kieltä, eräs opettaja vastasi näin:

*No se on niinku miten me se käsitellään, että onko suomaisuus sitä, että on sisäistänyt suomalaisen kulttuurin ja perinnön vai sitä, että on hallinnollisesti, järjestelmän sisäisesti suomalainen, että se on niinku, se riippuu näkökulmasta, mistä sitä katotaan. (8)*

Tässä opettajan vastauksessa on kaksi näkökulmaa kielen vaikutuksesta suomalaisuuteen. Tämän kaltaisissa tilanteissa kirjasin vastaukset kahteen eri kategoriaan ellei sitten vastaus ollut sellainen, mitä jotkut muutkin opettajat olivat pohtineet, jolloin taas kaksi erilaista näkökulmaa sisäistävä vastaus oli itsessään oma kategoriansa.

Kategorisoinnin jälkeen pyrin selkeyttämään tuloksia teemoittelemalla haastattelukysymykset suurempiin kokonaisuuksiin, jotta tuloksia ja havaintoja olisi miellyttävämpi esittää ja lukea. Päädyin haastattelukysymyksiä ajateltuani kolmeen pääryhmään: monikulttuurisuus - mitä se on ja miltä se tuntuu, suomalaisuus - kuka on suomalainen ja mikä sitä määrittää sekä monikulttuurisuusopetus opettajien koulutuksessa. Näiden otsikoiden alle mahtuivat kaikki haastattelukysymykseni. Lopuksi tulkitsin vastauksia ja tein niistä johtopäätöksiä.

## 7.6 Tutkimuksen etiikka, luotettavuus ja pätevyys

Tuomi ym. (2009) kirjoittaa, että tutkimuksen etiikassa esiin nousee erityisesti kysymys tutkijan institutionaalisesta asemasta, joka asettaa toisten ihmisten kohtelun tai vahingoittamisen täysin erilaiseen valoon verrattuna arkielämän tilanteisiin. Toisaalta eettisesti arveluttavaa on se, että avoimet tiedonkeruumenetelmät muistuttavat arkielämän tilanteita, jolloin tutkimuseettisten kysymysten tulisi korostua entisestään. (Tuomi ym. 2009, 125)

Etiikan kannalta mietin ennen haastattelujen tekemistä paljon sitä, kuinka voisin säilyttää parhaimmalla tavalla tutkittavien anonyymiyden. Erityisesti tämä kysymys tuli esille, kun mietin, että haluaisin taustakysymyksissä tietää missä päin opettajat asuvat. Sen vuoksi sanoin opettajille, että heidän ei tarvitse sanoa paikkakunnan nimeä vaan, vaan riittää, jos opettaja kertoo missäpäin hän asuu. Eräs opettaja sanoikin, että tämä päätös oli hyvä, koska hänet voitaisiin paikkakunnan ja vastausten perusteella helposti tunnistaa. Hän halusi säilyttää anonyymiuden myös oppilaiden anonyymiyden säilymisen takia.

Tutkimuksen etiikan nimissä mietin myös hyviä sekä huonoja puolia tutkimuksen aiheen läheisyydestä itselleni. Toisaalta miellyttävänä sen, että

tutkimukseni aihe oli itselleni tärkeä ja sydäntäni lähellä. Siihen vaikuttaa erityisesti omat kokemukseni ulkomailla asumisesta ja kulttuurisen erilaisuuden pohtiminen omalla kohdallani. Lisäksi tutkimuksen syntyyn on varmasti vaikuttanut ne lukemattomat kerrat, kun olen kuunnellut maahanmuuttajataustaisten ihmisten kokemuksia Suomessa asumisesta ja suomalaisten kohtaamisesta. Ikävä kyllä monet niistä ovat olleet negatiivisia kokemuksia. Nämä taustatiedot ovat olleet vahvat tätäkin tutkimusta tehdessäni. Vaarana näissä vahvoissa ennakkotiedoissa on se, jos ne pääsevät vaikuttamaan tutkimukseen ja täten tarkastelukantani muuttuisi hyvin suppeaksi ja valikoivaksi. Olen kuitenkin yrittänyt työni edetessä muistuttaa itseäni tästä asiasta ja uskon, että tietoisuuteni tästä vaarasta on pitänyt minut oikealla polulla.

Hirsjärvi ym. (2007) kirjoittaa, että luotettavuus ja pätevyys, reliabelius ja validius, ovat alun perin syntyneet kvantitatiivisen tutkimuksen yhteydessä ja kvantitatiivisessa tutkimuksessa näiden arvojen mittaaminen on suoraviivaisempaa verrattuna kvalitatiiviseen tutkimukseen. Kuitenkin myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tärkeää määrittää onko tutkimus luotettava ja pätevä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa erityisesti tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta on tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden kannalta hyvin olennaista. Tutkijan tulisi kertoa tarkasti millaisissa olosuhteissa aineisto on tuotettu ja kerätty. Samoin tulisi raportoida kaikki mahdolliset häiriötekijät ja virhetulkinnat haastatteluissa sekä niihin käytetty aika. Myös luokittelun tekemisen ja tulosten tulkintojen seikkaperäinen kuvaaminen ja perustelut ovat tärkeitä luotettavuuden ja pätevyyden kannalta. Tutkimusselosteiden rikastuttaminen suorilla otteilla haastatteluaineistosta on hyvä keino saada tutkimukselle luotettavuutta ja pätevyyttä. (Hirsjärvi 2007, 226–228.)

Pyrin tutkimuksessani noudattamaan näitä luotettavuuteen ja pätevyyteen liittyviä sääntöjä ja kertomaan tarkasti mitä, missä ja miten

keräsin aineistoa ja kuinka sitä käsittelin ja näin pyrin luomaan tutkimukselleni luotettavaa ja pätevää pohjaa.

## 8. TULOKSET JA HAVAINNOT

### 8.1 Monikulttuurisuus - mitä se on ja miltä se tuntuu?

Haastatteluun osallistuneet opettajat olivat hyvin eri puolilta Suomea ja kerääntyneet Jyväskylään, koska tekivät erityispedagogiikan erillisiä opintoja, kahta opettajaa lukuun ottamatta. Asuinpaikalla ei niinkään näyttänyt olevan yhteyttä opettajien mielipiteisiin vaan lähinnä heidän työkokemuksensa sekä muut kokemuksensa monikulttuurisuutta edustavien ihmisten kanssa näyttivät vaikuttaneen opettajiin. Paikkakunta saattaa kyllä välillisesti vaikuttaa, jos se tarkoittaa sitä, että etnisen monikulttuurisuuden vähyyden takia opettajilla ei ole ollut kontaktia maahanmuuttajataustaisiin ihmisiin. Eräs opettaja sanoikin sen hyvin:

*Kun tutustuu ihmiseen, hänen ulkonäkönsä menettää merkityksensä.(10)*

Ennakkoluulojen karsimiseksi tarvitaan yhteyttä eri osapuolten välillä. Osa opettajista ei haastattelujen vastausten valossa ole ollut lainkaan tekemisissä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tai ihmisten kanssa. Osalla on vähän kokemusta ja toisilla sitä on paljon. Nämä erot ovat nähtävissä myös opettajien vastauksista.



Haastattelun tuloksista voi huomata opettajien halun oikeudenmukaisuuteen ja ennakkoluulottoman ilmapiirin luomiseen koulussa. Kukaan opettajista ei avoimesti esittänyt rasistisia kommentteja, mutta suurin osa myönsi, että opettajien keskuudessa on epäluuloisuutta ja ennakkoluuloja maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaan. Kenenkään mielestä suomalaisuutta ei voi määrittää ihmisen ulkonäkö, mutta samalla kaikki totesivat sen vaikuttavat ihmisen mahdollisuuksiin menestyä elämässä, esimerkiksi työpaikan saantiin. Kukaan opettajista ei halua olla ennakkoluuloinen, mutta silti tiedostetaan ennakkoluulojen vaikuttavan osaltaan opettajan toimintaan. Yksi opettaja sanoi, että hänen täytyy tietoisesti vahtia itseään ja ajatuksiaan, ettei toimisi epäoikeudenmukaisesti. Mirja Tytti-Talib kirjoittaa: "Opettajat uusissa tilanteissa, joista heillä ei ole aikaisempaa kokemusta, todennäköisesti joutuvat tukeutumaan aikaisempiin uskomuksiinsa" (Tytti-Talib 2000, 121).

Juuri tästä syystä on niin tärkeää pysähtyä tämän aiheen äärelle ja moni opettaja sanoikin haastattelun aikana, että ei ole aiemmin joutunut miettimään näitä asioita suhteessa itseensä tai omaan opettajuuteen. On ihmeellistä, että näinkin pinnalla oleva asia, kuin maahanmuutto, ei ole vielä saanut enemmän tilaa myöskään opettajankoulutuksessa. Kukaan opettajista ei ollut saanut tietoa aiheesta koulutuksensa aikana, ei edes näiden erityispedagogiikan erillisten opintojen aikana. Osa haastatelluista opettajista kuitenkin tunnisti tietämättömyytensä ja epävarmuutensa ja olisi kaivannut opetusta ja tietoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen.

Ensimmäinen askel omista ennakkoluuloista ja uskomuksista vapautumiseen on niiden tunnistaminen ja myöntäminen. Kun tunnistaa syvimmät motiivinsa, vapautuu voimavaroja todellisuuden ja totuudellisuuden kohtaamiseen. (Tytti-Talib 2000, 126)

## 8.2 Etninen monikulttuurisuus muodostuu opettajien mielestä maahanmuutosta ja maahanmuuttajataustaisista ihmisistä

Haastateltavat opettajat olivat hyvin eri puolilta Suomea ja kokemukset etnisen monikulttuurisuuden kohtaamisesta opettajan työssä olivat siksi hyvin vaihtelevia. Avaan ensin tuloksia kysymykseen, ”miten etninen monikulttuurisuus näkyy sinun luokassasi”, koska se auttaa osaltaan ymmärtämään opettajien mielipiteitä etnisestä monikulttuurisuudesta.

Opettajista viisi vastasi, että etnistä monikulttuurisuutta näkyy vähän tai ei näy ollenkaan heidän työssään. Toisaalta kaksi opettajaa vastasi, että sitä näkyy todella paljon. Kaksi opettajaa kertoi, ettei heidän luokassaan näy, mutta koulussa kyllä. Yksi opettaja, jolla on pitkä tausta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisessa, sanoi, ettei monikulttuurisuus näy vain muualta tulleiden kohdalla, vaan myös suomalaislasten kohdalla. Samainen opettaja tarkensi myös, että opettajan oma kulttuuritausta voi joko korostaa tai heikentää oppilaiden kulttuuritaustaa.

Holm ja Londen (2010) kirjoittavat samasta asiasta, kuin edellinen haastattelemani opettaja. Holm ja Londen nostavat esille sitä kuinka monikulttuurisuus liitetään Suomessa usein suoraan maahanmuuttoon ja maahanmuuttajataustaisiin. Kantasuomalaisten ei nähdä kuuluvan tähän ryhmään. (Holm & Londen 2010, 112.) Tämän kaltainen ajattelu, joka näyttää istuvan syvällä meidän yhteiskunnassamme, hankaloittaa suuresti todellisen integraation tapahtumista, joka vaatisi molemminpuolisen, tasa-arvoisen keskustelun ja yhteyden syntymistä eri kulttuuriryhmien välille, joista suomalaiset ovat yksi ryhmä (Berry 2011, 339).

Opettajien vastaukset kysymykseen, ”mitä ymmärrät etnisellä monikulttuurisuudella”, vaihtelivat paljon ja monen vastauksesta pystyi kuulemaan sen, ettei tätä asiaa oltu paljon aiemmin mietitty. Toisilta vastaus tuli helposti ja se oli hyvin jäsenelty. Yhteistä kaikille vastauksille oli kuitenkin se, että opettajien mielestä etninen monikulttuurisuus muodostuu, kun

erilaisista kulttuuritaustoista tulevat ihmiset muuttavat toiseen maahan, kuten Suomeen. Eräs opettaja vastasi näin:

*No kyllä se kieltämättä tulee ensimmäisenä mieleen muualta Suomeen, toisesta kulttuurista lähtenyt ihminen, joka on tullut Suomeen toimiakseen täällä sitten. (2)*

Toinen opettaja jäsenteli etnistä monikulttuurisuutta näin:

*Se tuo mieleen erilaisista taustoista tulevia oppilaita, lähinnä erilaisista kulttuuri- ja kielitaustoista tulevia ehkä myös erilaisista kulttuuritaustoista tulevia oppilaita. (4)*

Kolmelle opettajalle etninen monikulttuurisuus toi ensimmäisenä mieleen maahanmuuttajaoppilaat ja heidän opetuksen hyvät ja huonot puolet. Kolme opettajaa puhui kulttuurien yhteennivoutumisesta ja sen mukana tulevasta eri kulttuurien huomioimisesta. Yhdelle opettajalle etninen monikulttuurisuus toi mieleen asuinpaikasta johtuen saamelaisuuden ja yksi opettaja määritteli etnisen monikulttuurisuuden muualta kuin länsimaista Suomeen tuleviin ihmisiin. 11 vuotta hyvin maahanmuuttajapainotteisessa koulussa työskennellyt opettaja sanoi, että etninen monikulttuurisuus sisältää jokaisen ajatukset, taustat, tarinat, lähtökohdat, kulttuuritaustat, joihin vaikuttavat nykyiset ja entiset ympäristöt, kulttuurikokemus ja historiajatkumo. Tuloksista pystyy näkemään, että monikulttuurisuus koettiin suurimmaksi osin toisten tuomaksi tai aikaan saamaksi, eikä itseä tai suomalaisuutta nähty osana monikulttuurisuutta.

Kenenkään opettajan vastauksesta ei noussut selvästi esille Berryn (2011) monikulttuurisuuden määritelmä, jonka mukaan monikulttuurisuus on sitä, että erilaiset kulttuurit elävät ja toimivat yhdessä, sitä arvostetaan ja pidetään hyvänä asiana yhteiskunnassa. Hänen mukaansa tällaista on nähtävissä esimerkiksi Kaliforniassa. Berryn mukaan todellinen monikulttuurisuus ei ole sama asia kuin eri kulttuurien moninaisuus edustettuna yhdessä maassa tai paikassa. (Berry 2011, 339.)

### 8.3 Opettajien kokemukset vaikuttavat siihen kuinka he kokevat monikulttuurisuuden

Suurimmaksi osaksi opettajien vastauksista heijastui positiivinen kaiku etnistä monikulttuurisuutta kohtaan. Opettajat kuvasivat etnistä monikulttuurisuutta positiiviseksi ja rikastuttavaksi kokemukseksi. Yksi opettaja sanoi, että on jo tottunut monikulttuurisuuteen ja yksi sanoi, että hänessä se herättää mielenkiintoa. Osa opettajista koki kuitenkin ongelmana etnisen monikulttuurisuuden opettajan työhön tuomat lisähaasteet ja lisätyöt. Ongelmaksi koettiin myös kielimuuri ja maahanmuuttajaoppilaille suunnatun materiaalin puute. Osasta vastauksia kumpusi opettajien epävarmuus maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamista kohtaan. Yksi opettaja sanoi näin:

*Siis semmosia oikein ihania oppilaita. Ehkä mua se vaivaa, ei ahdistaa, mutta vaivaa, että mä en tiedä, mitä he ymmärtävät. Ja he ovat saattaneet oppia sen tyylin, että kun joku kysyy jotain niin sitten vastataan hymyilemällä että joo, mutta se ei välttämättä tarkoita sitä että hän ymmärtää. Oikein sellaisia hellyttäviä lapsia, mutta välttämättä se opetus ei sitten oookkaan mennyt perille. Että se on sellainen ymmärtämisen vaikeus, jonkunlainen muuri siinä välillä, mikä on mietityttänyt paljon. (1)*

Samankaltaista pelkoa ja epävarmuutta kokivat myös monet muutkin haastateltavista. Kielimuuri tai kielen aiheuttamat vaikeudet ja ongelmat tulivat esille melkein kaikkien opettajien puheissa. Yksi heistä sanoi näin:

*No se tuo omaa lisähaastetta siihen ja aiheuttaa jonkin verran lisätyötä ja lähinnä se kodin ja koulun välisen kommunikaation hoitaminen vie niinku vähän enemmän aikaa ja sitä joutuu pohtii, varsinkin jos vanhemmat ei puhu kunnolla suomea. (4)*

Toiset taas ottavat kielen asettamat vaikeudet haasteena omalle opettajuudelle:

*Sillon ku mä olin ala-asteella laaja-alaisena opettajana niin mulla kävi semmonen oppilas, joka oli muuttanut Thaimaasta äitin kanssa, äiti oli löytänyt miehen sitten ja se tuli sinne niinku ihan ummikkona. Kyllä mulla oli aika semmonen tai aika paljon se herätti haasteelli..tai haastoi minua opettajana. Kyl se herätti enemmän mielenkiintoisia ajatuksia et "haa", mitä tästä nyt sitten seuraa ja et mitenköhän tää vois olla Thaimaassa. Et ihan semmosia positiivisia. (5)*

Omat kokemukset heijastuivat odotettavasti paljon opettajien vastauksiin. Vastauksista näkee selvästi kuinka opettajien henkilökohtaiset kokemukset tai niiden puute etnistä monikulttuurisuutta miettiessä näkyi ja kuului heidän puheestaan. Opettajista kukaan ei suoranaisesti nojannut vastauksessaan luettuun tai koulutuksessa opittuun teoretietoon vaan he kertoivat omista kokemuksistaan ja kuinka etninen monikulttuurisuus näkyy heidän arjessaan. Eräs opettaja puki sen sanoiksi näin:

*No tällä hetkellä mulla tulee juuri tästä asuinpaikasta johtuen mieleen se saamelaiskulttuuri ihan selkeesti. (5)*

Tämän opettajan vastauksen taustalla oli tuore negatiivinen kokemus etnisestä monikulttuurisuudesta ja se oli hänellä ensimmäiseksi mielessä, kun nostettiin esille etninen monikulttuurisuus. Hän kertoi näin omasta kokemuksestaan:

*...No tää menee vähän ohi, mut mulla on sit myös perhepiirissä kokemuksia siitä, et kun sitä ruetaan liikaa ajamaan tai nostamaan johonkin vaatimuksiin niin sit se aiheuttaa ehkä vähän negatiivisia tunteita, mutta ehkä vähän ohi tän haastattelun, mun rehtori mun mies valittiin ala-asteen rehtoriksi ja tässä pääsyvaati... tai tässä ilmoituksessa luki, että saamen kieli katsotaan eduksi ja hän ei ollut saamen kielen taitoinen ja toinen hakija oli ja nyt se asia on sen takia hallinto-oikeudessa pyörinyt kohta vuoden, et sitten niinku...Pääasiallisesti aiheuttaa sellasia niinku positiivisia kaikuja ja se tuo sellasta rikkautta, mut että et sit niinku kun tietyn rajan yli mennään niin sit siitä tulee vähän sellaisia negatiivisia kaikuja, et jos se nähdään niinku ylitse muiden arvojen menevänä asiana. (5)*

Opettajien runsas kokemus ja yhteys eri kulttuurien kanssa toimii työssä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa voimauttavana tekijänä. Mirja-Tytti Talibin tutkimuksessa "Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista" vuodelta 2000 selviää sama ilmiö. Talib kysyi opettajilta olivatko he asuneet ulkomailla ja löysi selvän yhteyden ulkomailla asumisen ja maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen välillä. Opettajat, joilla oli kokemusta ulkomailla asumisesta, oli helpompi työskennellä Suomessa maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Talib arvelee, että se johtuu ulkomailla asumisen myötä tulleeseen sujuvuuteen kohdata erilaisia kulttuureja. (Talib 2000, 156.) Omat niin sanotut "silmiä avaavat" kokemukset ovat tärkeitä, jotta

ymmärrys asiaan voi syventyä. Minun kohdallani se oli ulkomailla asuminen, mutta "silmiä avaava" kokemus voi yhtä hyvin olla vaikka ystävyys eri kulttuurin edustajan kanssa.

Allardin (2006) tapaustutkimuksesta nousi esiin myös samankaltainen tulos. Opettajilla tulee olla ensin yhteys, suhde oppilaan kanssa, ennen kuin voi pyytää tältä mitään. Se tosin vaatii opettajalta itseltään kiinnostusta oppilasta kohtaan ja kiinnostusta selvittää hänen taustojaan ja tutustua hänen kulttuuriinsa. (Allard 2006, 333-334.) Yksi haastateltavista opettajista kertoi omasta kokemuksestaan näin:

*No henkilökohtaisesti mä ottasin sen kyllä rikkautena, koska voin sanoa, että tällä hetkellä mun paras kaveri tulee Pakistanista. Hän on kirurgi, aivan huippu tyyppi. Ja kun ulkomailla vierailen niin tykkään kovasti jutustella erilaisten ihmisten kanssa ja sit mä hahmotan huomattavasti paremmin...Mä henkilökohtaisesti, mulla ei ole mitään tuota sitä vastaan...mulla on kesäharrastus, mä oon ajanut riksataksia 13 kesää empäri eri kesätapahtumia ja siellä ympärillä tavannut ulkomaalaisia ihmisiä ja tulen mielestäni erittäin hyvin juttuun heidän kans. Mä tykkään puhua heidän kans englantia tai sit jos joku yrittää puhua huonoa suomea niin mun kans ne saa... se on mahtava juttu. Mulla ei oo mitään heitä vastaan, heillä on oma paikka tässä maailmassa... ja oikeus ja musta tuntuu et se on meille junteille joskus mukava rikkaus, että tulee muualta ihmisiä. (2)*

Kysyttäessä opettajilta miltä heistä tuntuisi ottaa luokkaansa maahanmuuttajataustainen oppilas, mielipiteet jakautuivat melko tasaisesti. Kuusi opettajaa koki sen joko hämmennystä, epä tietoisuutta ja riittämättömyyden tunteita aiheuttavaksi tai sanoi reaktionsa riippuvan siitä mistä päin oppilas tulee. Yksi maahanmuuttajien kanssa paljon työtä tehnyt Etelä-Suomesta tuleva opettaja puki tämän sanoiksi näin:

*No riippuu vähän mistä tulee ja se herättää erilaisia tunteita. No jos jostain päin tulee niin mä tiedän, että nyt tuli töitä ja jostain päin taas kun tulee niin se ei tarkoita niin paljon töitä. (3)*

Oppilaan alkuperällä näyttää siis olevan merkitystä siihen, miten jotkut opettajat suhtautuvat oppilaan luokkaan ottamiseen. Maahanmuuttajataustaisiin ihmisiin suhtautumista on Suomessa tutkittu ennenkin ja Magdalena Jaakkolan mukaan suhtautuminen meitä köyhemmistä

maista tuleviin, ulkonäöltään ja kulttuuriltaan meistä selvästi erottuviin ihmisiin on selvästi torjuvampaa. Suosituimmuusjärjestyksen alapäässä ovat arabit ja somalit. (Jaakkola, 1999).

Eräs opettaja kertoi tapauksesta, jossa maahanmuuttajatausta oli johtanut erityisopetuspäätökseen.

*Kyllä joo ja sitten se että ainakin meidän seudulla erityisopetuksen paikkoja on mennyt maahanmuuttajille vaan periaatteella, että se nyt ei varmaan osaa ja ymmärrä ja se vie paikan sellaiselta, joka ei oikeesti osais eikä ymmärtäis. Se on niinku jo valmiiksi ajateltu...Vai onko se siirtämistä pois omista silmistä, sitä mä en tiä. (6)*

Tällaisen ratkaisun taustalla voi olla vain paljon pelkoa ja tietämättömyyttä jopa ennakkoluuloja ja juuri tämän takia opettajien tietoisuutta maahanmuuttajakysymykseen tulisi pyrkiä laajentamaan. Koulutuksen kautta päästäisiin ehkä pienen askeleen lähemmäs tasa-arvoista koulua.

## 9. SUOMALAISUUS - KUKA ON SUOMALAINEN JA MIKÄ SITÄ MÄÄRITTÄÄ?

Halusin selvittää, mitä opettajat ajattelevat suomalaisuudesta ja kuka heidän mielestään on suomalainen ja kuka taas ei. Lähestyin aihetta myös avaamalla sitä lisää kysymällä, voiko opettajien mielestä ulkonäön tai puheessa olevan aksentin perusteella sanoa kuka on suomalainen. Tämä on tärkeä tieto maahanmuuttajien kannalta, koska voidakseen integroitua Suomeen täytyy tuntee olevansa täysipainoinen jäsen yhteiskunnassa. Tietenkään täysipainoinen jäsen ja suomalainen eivät ole toisilleen synonyymejä, mutta esimerkiksi toisen tai kolmannen polven maahanmuuttajat rakentaessaan identiteettiään täytyy voida halutessaan tuntee olevansa suomalainen siinä missä muutkin ulkonäöstään tai etnisistä piirteistään huolimatta. Samaan porukkaan kuuluvat ulkomailta adoptoidut, joilla ei ole lähtömaahansa välttämättä mitään muuta linkkiä, kuin ulkoiset etniset piirteet. Voi kuvitella kuinka vaikeaa olisi tulla luokitelluksi pelkän ulkonäön perusteella, joko kuuluvaksi tiettyyn porukkaan tai toisaalta jos ulkonäkö estäisi muiden mielestä kuulumisen johonkin ryhmään. Tämän takia halusin kysyä, mitä mieltä opettajat ovat suomalaisuudesta ja kenet he hyväksyvät suomalaiseksi.



## 9.1 Kuka on suomalainen?

Suomalaisuutta määritti tutkimukseni mukaan joidenkin opettajien mielestä syntyperä ja Suomen laki. Toisaalta osa opettajista oli sitä mieltä, että maahanmuuttaja, joka työskentelee täällä, saa täällä perheen, puhuu suomen kieltä jollain tasolla, tuntee suomalaista kulttuuria, saa toimeentulonsa täällä ja tuntee kuuluvansa tänne on yhtä lailla suomalainen. Kaksi opettajaa oli sitä mieltä, että kysymys on vaikea ja monitahoinen. Syntyperää suomalaisuuden määrittäjänä pitävä opettaja vastasi näin:

*Kuka on suomalainen ja kuka ei oo. No varmaan mä miellän suomalaiseksi varmasti...tää on aika hankala kysymys..siis silleen jos ihan rehellisesti vastaan niin tulehan siinä ensimmäisenä mieleen, että on syntynyt Suomessa ja koko elämänsä on asunut Suomessa. Ja sitten tuota on ehkä joku seuraava vaihe joku suomalais-kuubalainen tai joku vastaava, joka on vaikka asunut 30-vuotta Suomessa, et mä miellän hänet suomalaiseksi, mutta sitte siihen aina tulee se kuubalainen siihen perään, suomalais-kuubalainen, mutta tuota se ei ihan semmonen täyssuomalainen oo kuitenkaan, ehkä ajatuksilla, mutta siis se niinku että siis hyväksyn kaikki tänne Suomessa asuviksi, mutta suomalainen on alunperin tämmönen siniristilippu-suomalainen sitte kuitenkin , jos iha rehellisiä ollaan. (1)*

Suurin osa opettajista kallistui kuitenkin siihen suuntaan, että suomalaisuus ei ole määriteltävissä syntyperän mukaan. Eräs opettaja vastasi näin:

*Tietysti, niinkuin jo aiemmin mainitsin niin olen jo vähän vanhempi tieteenharjoittaja niin tietysti voi ajatella, että mä olisin jo niin kalkkis, että mä oon vielä kuullut ja nähnyt niin paljon juttuja sodista ja kaikkee, että mä voisin ajatella, että suomalainen on alkuperäinen Suomen kansalainen, mutta tänä päivänä mä nään sen kokonaan eri tavalla. Se kuka Suomessa työskentelee tai opiskelee ja saa täällä perheen ja toimeentulon ja kaikinpuolin, hän on silloin suomalainen. (2)*

Kolmantena vaihtoehtona suomalaisuuden määrittäjäksi nousi Suomen laki. Kaksi opettajaa määritteli suomalaisuuden Suomen lain mukaan eli suomalainen on sellainen ihminen, jolla on Suomen kansalaisuus:

*No siinä mä ajattelen sillä tavalla, että suomalainen on sellainen, jolla on Suomen passi. Että kaikki ne on suomalaisia. Siinä on tietysti toisenlainen protokolla siinä, että jos esimerkiksi on maahanmuuttajataustaa oleva ihmisjoukko ja he jossain vaiheessa sitten tietenkin niinku tietenkin pyrkii Suomen kansalaisiksi niin sitten mun mielestä he ovat suomalaisia sillä hetkellä, kun heidät luokitellaan Suomen kansalaisiksi ihan niinku*

*järjestelmän puitteissa. Et se on niinku taas sitten että kielitaustoja ja kulttuuritaustojahan meillä on jo yksilöittenkin välillä jo niin paljon, että että jos otetaan vaikka Maija Ivalosta ja Matti Espoosta niin kyllä heidänkin kulttuuritaustassa on suuri ero. Ja he ovat synnynnäisiä suomalaisia, että se on niinku lähinnä semmonen pieni vivahte-ero siinä. (8)*

Paasi (1998) puhuu siitä, kuinka kulttuuri-identiteetti tuskin muodostuu puhtaasti sisältäpäin. Se, keitä me kulttuurisesti olemme, määräytyy suhteessa toisiin. Erojen näkeminen ja tuottaminen on näin ajateltuna keskeinen osa kansallisen identiteetin luomisessa. Kulttuurihistorialliset ja feministiset tutkimukset ovat 1970-luvulta lähtien erityisesti nostaneet pinnalle toiseutta. Toiseutta miettiessä tärkeitä kysymyksiä ovat: missä ero itsen ja toisen välillä menee ja kuka sen on rakentanut ja miksi. (Alasuutari & Ruuska 1998, 220-222.) Näitä kysymyksiä yritin myös itse selvittää kysymällä opettajilta kuka heidän mielestään on suomalainen ja mikä sitä määrittää.

## **9.2 Kieli ja ulkonäkö suomalaisuuden määrittäjinä**

Peltosen (1998) mielestä suomalaisuuden perinteisenä määrittäjänä ovat olleet kieli ja ulkonäkö. Peltonen nostaa myös kielen yhdeksi suomalaisuuden keskeiseksi määrittäjäksi (Alasuutari ym. 1998, 22). Veronika Honkasalon tutkimuksessa (2002) maahanmuuttajataustaiset nuoret kokivat, ettei täysipainoiseksi suomalaiseksi hyväksytä ellei puhu täydellistä suomen kieltä sekä ainakin omien vanhempien on pitänyt syntyä Suomessa, jotta voisi olla suomalainen (Harinen 2002, 158-189).

Haastatteluissa kävi selvästi ilmi, että suurin osa opettajista hyväksyisi henkilön suomalaiseksi, vaikkei hän puhuisi täydellistä suomen kieltä. Opettajista seitsemän oli tätä mieltä. Näin asiaa kuvailee yksi opettajista:

*No kyllä mää varmasti tuota siis tää on varmasti semmonen asia, joka on itellä kehittymässä, nyt ku piti tätä rueta miettimään. Mä en oo oikeestaan hirveesti miettinyt tätä asiaa, niin tuota koska on semmosia ihmisiä, jotka on vaikka asunu täällä hirveen kauan aikaa, mutta ei oo välttämättä se suomen kieli kehittyny semmoseksi sujuvaksi, kun vaikka jollain toisella, mutta eihän*

*sillä loppujen lopuksi oo hirveen suurta merkitystä sillä suomen kielellä siihen nähen että onko suomalainen, jos on tänne niinku sopeutunut, et kyllähän sillä henkilöllä pitää saada olla oikeus olla suomalainen. Kyllä mää varmaan oon siihen suuntaan kasvamassa itekin, että voisin pitää heitä myös suomalaisina. (1)*

Opettajan vastaus kuvastaa hänen kasvuaan etnistä monikulttuurisuutta ajattellessa. Opettaja toteaa, ettei ole paljon joutunut asiaa miettimään, mutta nyt huomaa, että miettimistä tarvitaan ja alkaa pohtimaan asiaa. Tämä oli erittäin tärkeä huomio, koska koko tutkimukseni yksi tärkeimmistä tavoitteista oli nostaa etninen monikulttuurisuus ja siihen suhtautuminen esille ja luoda tilaa ajattelulle. Ajatusprosessi ja opettajan käyttöteorian uudelleen rakentaminen mahdollistavat todellisen muutoksen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla kouluissa ja Suomessa.

Yksi opettaja sanoi, että voi olla suomalainen, jos pystyy hoitamaan asiansa suomen kielellä ja yksi oli sitä mieltä, että suomalaisuus sisältää ennemminkin ajatuksen kielen ja kulttuurin ymmärtämisestä kuin siitä miten puhuu. Yksi opettaja sanoi vastauksen riippuvan siitä mietitäänkö kysymystä hallinnolliselta vai kulttuuriselta kannalta. Tämä opettaja kuvasi mielipidettään seuraavasti:

*No se on niinku miten me se käsitellään, että onko suomaisuus sitä, että on sisäistänyt suomalaisen kulttuurin ja perinnön vai sitä, että on hallinnollisesti, järjestelmän sisäisesti suomalainen, että se on niinku, se riippuu näkökulmasta, mistä sitä katotaan. (8)*

Suomalaisuuden määrittelemisen ulkonäön perusteella oli kysymys, joka jakoi myös hieman vastanneita. Suurin osa eli kuusi opettajaa vastanneista olivat hyvin selkeitä mielipiteessään, ettei ulkonäön perusteella pysty sanomaan kuka on suomalainen ja kuka ei. Eräs opettaja kuvasi ajatuksiaan kysymykseen, voiko ulkonäön perusteella sanoa kuka on suomalainen, näin:

*Ei, ei todellakaan, että niinku mieltii, mieltii vaikka tässä porukassa, että että miten oikein ajattelis jos pitäis ulkonäön perusteella niin menis kyllä metsään aika hyvin, jos on tietty stereotypia, että suomalaiset on joskus ehkä ollu suurin osa ehkä tällasia, tällasia tai tällasia niin ei voi, ei todellakaan. (9)*

Vastauksesta kuultaa opettajan oma kokemus ja tieto erilaisten lasten opettamisesta. Hänellä on asiasta omaa henkilökohtaista kokemusta, joka vaikuttaa hänen vastaukseensa niin paljon, että itse viittaa kokemukseensa. Tämän takia kontaktit eri kulttuuriryhmien välillä sekä rohkea lähestyminen puolin ja toisin tekisivät varmasti hyvää ennakkoluulojen ja pelkojen karsimiselle.

Yksi opettaja vastasi samaan kysymykseen, että hän yrittää aina nähdä ulkokuoren taakse ja loput kolme opettajaa sanoivat, että he pystyvät geneettisistä piirteistä sanomaan kuka ei juuriltaan ole suomalainen. He kuitenkin painottivat, että kyse on vain juurista eivätkä ne määritä sitä, kuka ihminen on tai hänen identiteettiään:

*...Ei mun mielestä voi. Ainakaan automaattisesti. Tietysti ulkonaisia piirteitä..voidaanhan me havaita, että hän ei ole syntyperäinen suomalainen. Voihan hän olla muuttanu ja kokee olevansa suomalainen niin ei välttämättä. (7)*

Tämä on normaali ajatus Suomen kaltaisessa maassa, jossa maahanmuuttoa on ollut suuremmassa määrin vasta vähän aikaa. Tämä on kuitenkin asia, joka voi aiheuttaa "me ja muut"-tyyppisen ajattelun voimistumisen. Geneettiset juuret voivat olla erilaiset, kuten jo pelkästään "alkuperäissuomalaistenkin" joukossa on, mutta se ei saisi aiheuttaa jaottelua. Ja oikeastaan mikä tekee niin sanotusti alkuperäissuomalaisten keskinäiset geneettiset erot pienemmiksi kuin erot suhteessa "uussuomalaisiin". Onko kyseessä se, miltä geneettiset erot näyttävät? Aiemmin olemme jo todenneet, että suomalaisten suhtautuminen suomalaisista selkeästi erottuviin on huomattavasti torjuvampaa kuin suomalaisia enemmän muistuttaviin (Jasinskaja-Lahti ym., 2002, 25). Yksi opettaja nosti esille saamelaisuuden, pohtiessaan suomalaisuutta ja ulkonäköä. Hän vastasi näin:

*No kyllä mä pystyn sanomaan tällaisista geneettisistä lähtökohdista, et kuka on suomalainen, juuriltaan suomalainen, mut en mä pysty sanomaan kuka on suomalainen siinä määritelmässä missä sää tällä, mutta kyl se niinku aika, kun tuolla pohjoisessa kattoo niin kyl niinku, tää ehkä taas vähän poikkeee siitä aiheesta, mut siis jotenkin se kun niinku kuka on saamelainen juuriltaan niin senkin pystyy jotenkin.. (5)*

## 10. MONIKULTTUURISUUSOPETUS OPETTAJIEN KOULUTUKSESSA

Monikulttuurisuusopetusta on ainakin omassa koulutuksessani painotettu hyvin vähän tai ei ollenkaan ja siksi minua kiinnosti kysyä opettajilta, mikä oli heidän kokemuksensa samasta aiheesta. Halusin tietää tuntuuko heistä, että he ovat saaneet tarpeeksi työkaluja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen joko aiemmasta koulutuksestaan tai haastattelujen aikaan käynnissä olleista erityisopettajan opinnoista. Haastatelluista kahdeksan opettajaa kymmenestä oli mukana näissä erillisissä erityisopettajan opinnoissa.

Brown (2005) esitti mielenkiintoisen viisivuotisen tutkimuksen, jossa tutkittiin erilaista tapaa opiskella opettajan tutkinto. Tutkimus tehtiin Yhdysvalloissa, joten siellä tutkinto käsitti vain kandidaatin tutkinnon. Tutkinto suoritetaan vuoden aikana ja pääpaino on harjoittelussa. Opettajaopiskelijan on seurattava tunteja koulussa, autettava luokanopettajaa sekä itse opetettava. Mielenkiintoista tutkimuksessa on se, että harjoittelukoulut ovat hyvin monikulttuurisia ja sijaitsevat etnisesti värikkäissä kaupunginosissa. Koulutuksen jälkeen opettajien suhtautumisessa huomattiin muun muassa suurta kehitystä etnisen monikulttuurisuuden huomioimiseen ja valveutuneisuuteen monikulttuurisuutta kohtaan. Opettajaopiskelijoiden tulee myös tunteja

seuratessaan, tehdä muistiinpanoja ja huomioita teorian ja käytännön välillä. (Brown 2006, 62–69.)

Kanssakäymistä ja yhteyttä tarvitaan eri kulttuuriryhmien välillä, jotta voisi syntyä todellista oppimista ja ymmärtämistä. Brownin tutkimus viittaa myös siihen. Opettajaopiskelijat joutuvat kohtaamaan vuoden aikana hyvin erilaisia, eri kulttuureista tulevia oppilaita ja henkilökuntaa ja nämä kohtaamiset saavat aikaan sen, että opettajaopiskelijoiden oma valveutuneisuus kasvaa. On eri asia lukea kirjasta kuin elää teoriaa käytännössä ja tätä suuntaa tarvitsemme myös Suomen kouluihin, jotta koulut voisivat muuttua maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kannalta tasa-arvoisimmiksi.

Pitkänen ja Kouki (1999) tutkivat vieraiden kulttuurien kohtaamista viranomaistyössä ja totesivat, että opettajat ovat prosentuaalisesti myönteisemmin maahanmuuttajiin suhtautuvia. Haastatelluista suomalaisista opettajista 55 prosenttia ja ruotsalaisista opettajista 70 prosenttia suhtautuivat myönteisesti. Suhtautumiseen vaikuttivat tutkimuksen mukaan erityisesti ammattiryhmä ja asiakaskokemusten laatu. Tutkimuksessa otettiin huomioon koulutus, mutta ei se, mitä koulutus on sisältänyt, esimerkiksi monikulttuurisuusopintoja, vaan kuinka pitkälle on opiskellut. (Pitkänen & Kouki 1999, 101.) On kuitenkin hyvin luultavaa, että koulutuksen sisältö vaikuttaa opiskelijoihin ja siltä pohjalta perustelen myös tärkeyden kysyä sitä itse ammatinharjoittajilta.

### **10.1 Monikulttuurisuusopetusta ei ole luokanopettaja-koulutuksessa**

Opettajat olivat harvinaisen yksimielisiä, kun heiltä kysyttiin olivatko he mielestään saaneet koulutuksessaan tarpeeksi työkaluja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamiseen. Kaikki opettajat vastasivat, ettei aiheesta oltu puhuttu luokanopettajakoulutuksessa

ollenkaan. Aihe oli koulutuksessa korkeintaan sivuutettu sivulauseessa. Yksi opettajista, joka oli pohjakoulutukseltaan erityisopettaja vastasi kysymykseen oman pohjakoulutuksensa perusteella ja vastaus oli yhtenevä luokanopettajien kanssa. Yksi opettaja vastasi näin:

*No tota, koulutuksessa, luokanopettajakoulutuksessa aikoinaan niin siellä hyvin, hyvin vähän kiinnitettiin huomiota kyseiseen monikulttuurisuuden kohtaamiseen. (9)*

Toinen opettaja kommentoi samaan kysymykseen näin:

*No ei aikoinaan, että silloin ku mä oon -93 Jyväskylästä valmistunut niin ei sillo kyllä puhuttu maahanmuuttajista ja sitte ensimmäisen kerran tuli vastaan, kun Helsingissä olin opettajana vähän tällasta, että kuka haluis maahanmuuttajakoulutukseen. (1)*

Lisäkoulutusta tuntuu kuitenkin haastattelujen perusteella olevan tarjolla, vaikka peruskoulutuksessa asiaan ei puututakkaan. Viisi opettajaa kertoi saaneensa tietoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta ja kohtaamisesta joko toisen koulutuksen tai lisäkoulutuksen kautta. Yksi opettaja kertoi omasta kokemuksestaan näin:

*No perustutkinnossa, silloin kun ihan tätä perustutkintoa tein niin ei juurikaan, et ihan semmonen pintaraapasu, mutta tota ei, et sitten enemminkin, mitä on sitten suomenkielen opintoja jatkanut eteenpäin, et sitä kautta ja siinäkin ei vain suomenkielen vaan S2 kokonaisuutta, jossa niinku kieli on kulttuuria ja kulttuuri on kieltä ja no on muutakin, et sitä kautta, et perustutkinnossa ei juurikaan. (9)*

Neljä opettajaa koki haluavansa lisäkoulutusta, riippumatta siitä oliko jo saanut lisäkoulutusta aiemmin. Haastateltavista pystyi näkemään epätietoisuuden, jonka koulutuksen ja kokemuksen puute aiheuttaa kenelle tahansa. Yksi haastatelluista kuvasi asiaa näin:

*No lisäkoulutusta aina vois ottaa vastaan. Lähinnä siitä, että kun se on ensimmäisiä vuosia, että kun se sijoitetaan kuitenkin johonkin luokkaan, että mikä riittää, mitä voi vaatia ja mitä ei pidä vaatia, että ikään kuin semmoiset raamit, opetussuunnitelma maahanmuuttajille... Semmoista ei oo olemassa, joka niinku ohjais, ohjais sitä niinku koulutuksen tasoa. (6)*

Lisäkoulutus riippuu kuitenkin siitä tarjoaako koulu sitä ja jos ei koulu tarjoa, joutuu opettaja usein itse kustantamaan oman koulutuksensa. Tästä rahallisesta puolesta voisi kuvitella muodostuvan ongelma joidenkin opettajien kohdalla ja koulutus jää näin ollen saamatta tai riippuvaiseksi koulun tarjoamasta lisäkoulutuksesta. Yksi opettaja, joka tekee työtä hyvin maahanmuuttajavaltaisessa koulussa, kertoi omasta tilanteestaan näin:

*Niin, et itse pitää osata päivittää ja hyödyntää sitten niitä, et aika paljon varsinkin tässä taloudellisessa tilanteessa niin aika paljon itse saa itseänsä lahjoa, että myös sitten ihan rahallisesti, että sit pystyy sitten.. (9)*

Tämä suuntaus on huolestuttavaa, koska maahanmuuttajien määrä Suomessa lisääntyy jatkuvasti ja asiaa ei ole huomioitu opettajien peruskoulutuksessa. Puutetta näytetään pyrkivän paikkaamaan lisäkoulutuksella, mikä sinänsä on hyvä asia, mutta laittaa samalla opettajat sekä oppilaat epätasa-arvoiseen asemaan, jos osalla kunnista on mahdollisuus tarjota lisäkoulutusta ja toisilla ei. Kaksi haastatelluista opettajista oli kuitenkin sitä mieltä, että eivät kaipaa lisäkoulutusta maahanmuuttajataustaisiin liittyen, koska heidän mielestään maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin tulisi suhtautua kuin keneen tahansa muuhun ihmiseen. Yksi opettaja kuvasi ajatuksiaan näin:

*Sitä ei oo nostettu, enkä oo sillä tavalla saanu työkaluja, mutta toisaalta en oo niinku kaivannukkaa, koska mun mielestä siinä on vähän sama suhtautuminen kuin esim vammaisiin ihmisiin, että koska osaa suhtautua niinku vammasiin ihmisiin oikealla tavalla, niin mun mielestäni siinä on aika paljon perää tässä yleistyksessä tai tässä ohjeessa, että sitten suhtautuu vammaseen ihmiseen oikealla tavalla, kun häneen ei enää suhtaudukaan erityisellä tavalla elikä se on mun mielestäni vähän sama kuin maahanmuuttajien kohdalla, että sitten suhtautuu oikein, kun ei enää tarvitse erityisellä tavalla miettiä miten sitä suhtautuu, vaan ne on, se lähtökohta on tai se on ihminen tai se on niinku kaupunkilainen tai se on koululainen tai koululaisen vanhempi, kuten kuka tahansa muukin. Tosin se edellyttää mun mielestäni toimiakseen sitä, että on jo jonkinlaista pohjatietoa niistä, sen ihmisen niinku tämmösistä arvoista tai uskonnollisista vakaumuksista tai jostain muusta, mut ei sitä niinku, mä en oikein usko että sitä pystyy niinku oppiainemaisesti opettamaan ihan samalla tavalla kuin opetat miten suhtautua CP-vammaisiin niin sekin kuulostaa vähän niinku hassulta. (4)*



Suhtautuminen maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin tulisikin olla täysin tasavertaista, eikä heitä tarvitse kohdella erityisellä tavalla taustansa takia. Toinen puoli kolikkoa on se, että maahanmuuttajataustaisten opetukseensa liittyen, on tarjolla hyvää koulutusta, joka tukisi maahanmuuttajataustaista oppilasta sekä auttaisi opettajaa, jolla ei ole kokemusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta. Koulutus voisi myös antaa uusia näkemyksiä, joita syntyy koko ajan ottaessa huomioon sen, että tätä aihetta on Suomessa tutkittu vasta vähän aikaa.

Kaksi opettajaa sanoi toisaalta, että eivät juuri nyt kaipaa lisäkoulutusta, koska eivät näe sitä tarpeelliseksi omaa työnkuvaansa ajatellen, mutta tarpeen vaatiessa osaisivat sitä etsiä. Neljä opettajaa sanoi jo saaneensa lisäkoulutusta, toiset enemmän ja toiset vähemmän.

## **10.2 Monikulttuurisuusopetus erillisissä erityisopettajan opinnoissa Jyväskylässä vuonna 2010**

Kahdeksan haastateltavaa kymmenestä olivat yhdessä kanssani opiskelemassa Jyväskylän yliopistossa erillisiä erityisopettajan opintoja. Opinnot kestävät yhteensä vuoden. Koulutuksen jälkeen opiskelija saa erityisopettajan pätevyyden. Opintojen kuvauksessa sanotaan, että opinnoissa annetaan opiskelijalle valmius erityisopetuksen kohteena olevien oppilaiden ja oppilasryhmien opetukseen. (23.11.2011 <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/eri/opiskelu/eok.>) Vaikka maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät olekaan suoranaisesti erityisopetuksen kohderyhmä, erityisopettaja kohtaa heitä työssään usein. Esimerkiksi starttiluokalla, jossa olin harjoittelussa, puolet luokasta, kolme oppilasta, olivat maahanmuuttajataustaisia. Tästä näkökulmasta katsottuna on vaikea ymmärtää, miksi asiaan ei koulutuksessa puututa ollenkaan. Kaikki opettajat, jotka opiskelivat erillisiä erityisopettajan opintoja, kertoivat, ettei maahanmuuttajakysymystä oltu nostettu lainkaan esille koulutuksen

aikana. Eräs opettaja vastasi näin kysyttäessä oliko maahanmuuttaja-asiaa nostettu esille erityisopettajan opinnoissa:

*Ei yhtään. Et ehkä jossain luennoilla on tullut jotain keskustelua asiasta, niinku ehkä pienemmässä porukassa, koska on ihmisiä, joilla on enemmän kokemusta niistä maahanmuuttajista, mutta se on mun mielestä yksi tänkin koulutuksen puute, koska vaikka heillä ei olisi niin paljon varsinaisia oppimisvaikeusperäisiä vaikeuksia niin ne kielelliset vaikeudet johtaa kumminkin niihin oppimisvaikeuksiin ja ehkä ei meidän kunnassa, mutta jossain muualla, he ovat suuri asiakasryhmä.*

Toisaalta yksi opettaja sanoi, että vaikei maahanmuuttajakysymystä ole suoranaisesti nostettu erillisissä erityisopettajaopinnoissa esille, niin samoista opinnoista voi soveltaa myös materiaalia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden käyttöön:

*No ehkä sivuttu, vähäsen sivuttu semmosia asioita tai siis on tullu esille asioita, joita voidaan, voi soveltaa myös maahanmuuttajiin, mut mä en muista onko sitten ihan suoraan sanottu, että tämä kävisi myös maahanmuuttajille, mutta olen Kakkurin Irmaa kuunnellessani ajatellut myös maahanmuuttajia, että sitä pitää olla aistit vähän sillä tavalla auki, että hoksaa sitte laajemmin ajatella niitä asioita, mitä täältä tulee, mutta suoranaisesti ei teemana, mutta aivan hyvin vois olla. (1)*

Oma valveutuneisuus ja kiinnostus aiheeseen näyttää siis lisäävän soveltamisen taitoa tässäkin mielessä. Toisaalta tieto jakautuu tällä tavalla taas epätasaisesti, koska vain opettajat joilla on jo jotain ennakkotietoa tai entuudestaan kiinnostusta aihetta kohtaan saavat sitä lisää. Tiedon tulisi kuitenkin jakautua tasaisesti, koska kukaan opettaja ei voi valita oppilaitaan.

## 11. POHDINTAA SUOMALAISTEN OPETTAJIEN SUHTAUTUMISESTA MAAHANMUUTTAJA- TAUSTAISIIN OPPILAIISIIN SEKÄ SUOMALAIUUUTEEN

### 11.1 Monikulttuurisuus - uhka vai mahdollisuus opettajien näkökulmasta

Pelko erilaisuutta kohtaan, vierauden pelko, on paljon syvempää kuin usein tiedostetaan. Pelko voi ilmentyä vihana näkyviä asioita kohtaan, kuten maahanmuuttajataustaisia kohtaan, mutta todellisuudessa siihen liittyy epävarmuus, jota globalisaatio, markkinatalous ja myös maahanmuuttajuus tuovat tullessaan. Euroopassa tämä ilmiö kärjistyy, kun tiedostetaan, että Euroopan keskukset ovat jo entuudestaan hajoamassa. (Talib 2002, 34.) Uhkan tunteminen on siis todellisuudessa paljon syvempi asia ja siihen liittyy monia tekijöitä, jotka on tärkeää tunnistaa, jotta pelkoa voisi käsitellä.

Monikulttuurisuus tuntuu herättävän melko kirjavien tunneskaaloja. Toisaalta tutkimukseni kaikki opettajat olivat ainakin jollain asteella myönteisiä ja positiivisesti asiaan suhtautuvia, mutta toisaalta keskusteluissa esille nousi myös pelkoja. Eniten opettajia tuntui pelottavan kielimuuri. Opettajat pelkäsivät sitä, osaisivatko opettaa maahanmuuttajataustaisia lapsia niin, että he todella oppisivat asian ja

mistä opettaja voi tietää onko asia todella ymmärretty jos kommunikointi on puutteellista. Talib (2002) kirjoittaa, että opettajan ammatilliset ongelmat liittyvät työn aiheuttamaan epävarmuuden tunteeseen ja uhattuun itsetuntoon, koska opettaja tekee työtä koko persoonallaan ja haluaa menestyä ammatissaan kuten kuka tahansa toisen ammatin harjoittaja. Työn vaikeudet saattavat uhata koko opettajan elämää. Myös heikko ammatillinen minäkäsitys ja itsearvostus korostavat itseluottamuksen puutetta, huonommuuden tunnetta, passiivisuutta ja yksinäisyyteen vetäytymistä. (Talib 2002, 108.) Tästä näkökulmasta katsottuna on ymmärrettävää, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat synnyttävät opettajissa, joilla ei ole koulutusta eikä kokemusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamisesta, epävarmuuden ja epätietoisuuden tunteita.

Me ja muut- ajattelua tuloksista löytyi niin sanotusti rivien välistä. Kukaan ei varmaankaan suoraan halunnut vaikuttaa suvaitsemattomalta, mutta me ja muut- ajattelu tuli esille, kun opettajat, yhtä lukuun ottamatta, määrittelivät monikulttuurisuuden toisten muodostamaksi ilmiöksi. Toisin sanoen suomalaisuutta ei vastausten valossa koettu osaksi monikulttuurisuutta. Holm ja Londen (2010) puhuivat samasta ilmiöstä omassa tutkimuksessaan (Holm & Londen 2010, 112). Talib (2002) kirjoittaa, kuten aiemmin luvussa seitsemän kerroin, että maahanmuuttajataustaisen oppilaan positiivinen ryhmäidentiteetti vaikuttaa positiivisesti oppilaan menestymiseen koulussa sekä sopeutumisessa yhteiskuntaan (Talib 2002, 53-55). Jos oppilaat aistivat tämän opettajan piilevän erottelun oppilaiden välillä, voi olla niin, että he eivät kykene muodostamaan positiivista ryhmäidentiteettiä ja jäävät täten ulkopuoliseksi. Tämä vaikuttaa suoraan oppilaan sopeutumiseen ja näin ollen voidaan sanoa päätutkimuskysymykseeni vastaten, että opettajan asenne on vaikuttanut kielteisesti oppilaan sopeutumiseen. Moni opettaja vastasi myös, että he kykenevät erottamaan juuriltaan suomalaiset ja

juuriltaan ei-suomalaiset toisistaan tai että tietyistä maista tulevat oppilaat aiheuttavat lisätyötä. Myös tämä on erottelua ja luokittelua, joka saattaa vaikuttaa oppilaan sopeutumiseen sekä menestymiseen. Elmerothin tutkimuksesta selviää, että oppilaat kaipaavat ja toivovat opettajan tukea rasmin ehkäisemiseksi ja siksi opettajan olisi tärkeää tutkia myös omia piileviä luokittelutapojaan (Elmeroth 2009, 334-343).

Ne opettajista, joilla oli jo kokemusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa työskentelystä tai joilla oli joku muu kontakti maahanmuuttajiin, olivat opettajista niitä, jotka myönteisimmin suhtautuivat heihin. Näille opettajille maahanmuuttajataustaisen oppilaan luokalle tulo tuntui helpolta ja normaalilta asialta. Heidän myönteiset kokemuksensa auttoivat suhtautumaan asiaan pelotta, vaikkei välttämättä tietoa maahanmuuttajataustaisen opettajana toimimisesta olisikaan paljon. Asenne oli kuitenkin myönteinen ja tasapuolinen kaikkia kohtaan. Näistä opettajista pystyi näkemään varmuuden ja myönteisyyden asiaa kohtaan. Toisista opettajista, joilla kontaktia maahanmuuttajataustaisiin ei tiettävästi ollut, pystyi tuntemaan myönteisyyden, mutta samalla epävarmuuden ja epätietoisuuden, joka välittyi selvästi heidän olemuksestaan ja puheestaan.

Talibin mukaan opettamiseen liittyvä epävarmuus saattaa ajaa opettajan eristyksiin ja opettaja sulkeutuu omaan luokkahuoneeseensa. Suljettu, fyysisesti eristyksissä oleva luokka suojaa toisaalta opettajaa ulkoiselta kritiikiltä, mutta toisaalta ei tarjoa mahdollisuutta positiiviselle palautteelle ja tuelle. Näin ollen on mahdollista, että yksinäisyys pitää yllä opettajan oppilaita, kollegoita tai itseä koskevia kielteisiä näkemyksiä. Jos opettajat eivät puhu työnsä ongelmista eivätkä tunnusta omia vaikeuksiaan, he kertovat ongelman johtuvan vain mahdottomasta luokasta tai oppilasaineksesta. (Talib 2002, 109.) Näin voi tapahtua myös opettajalle, joka on epävarma maahanmuuttajatausteisten oppilaiden opettamisesta, mutta toisaalta haluaisi onnistua siinä. Tällaisia toisaalta

myönteisesti, mutta toisaalta oman epävarmuutensa esille tuovia opettajia oli tutkimuksessani useita. Ilman vuoropuhelua ja avointa ilmapiiriä, opettaja voi tiedostamattaankin valita eristäytymisen ja se puolestaan saattaa johtaa yllä mainittuihin seuraamuksiin, jotka ovat erittäin kielteisiä sekä opettajan itsensä että maahanmuuttajataustaisen oppilaan kannalta. En voi sanoa, että kukaan haastatelluista opettajista olisi valinnut eristäytymisen, mutta tämä voi olla yksi tapa reagoida, jos tuntee huonommuutta tai kyvyttömyyttä sekä vuoropuhelu ja avoin ilmapiiri työpaikalla puuttuvat.

Opettajien joukossa oli myös niitä, joilla oli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa negatiivisia kokemuksia. Haastatteluista huomasin sen, että negatiiviset kokemukset kohdistuivat johonkin tiettyyn tai joihinkin tiettyihin kulttuuriryhmiin. Negatiiviset kokemukset olivat vaikuttaneet heidän suhtautumiseen maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin. Näiden opettajien mielestä heidän omat tunteensa maahanmuuttajataustaisen oppilaan luokalle ottamiseen riippuivat siitä, mistäpäin oppilas tulee. Joidenkin tiettyjen oppilasryhmien kohdalla negatiiviset tunnereaktiot tulivat herkemmin. Erään Pohjois-Suomessa asuvan kohdalla negatiivinen tunnereaktio syntyi suhteessa saamelaisiin. Hänellä oli itsellään huonoja kokemuksia, jotka värittivät hänen suhtautumistaan. Eräs toinen opettaja Etelä-Suomesta sanoi myös tiettyjen kulttuuriryhmien luokalle tulemisen teettävän hänelle varmasti lisätöitä, kun taas toisten ryhmien kohdalla tätä ei tapahtunut. Molempien opettajien tuntemusten takana olivat omat kokemukset, jotka tässä tilanteessa olivat negatiivisia.

Tällainen luokitteleva suhtautuminen oppilaisiin heidän taustansa takia on omiaan vahvistamaan ennakkoluuloja. Oppilaat, joiden odotetaan aiheuttavan hankaluuksia luokassa, voivat omaksua tämän identiteetikkseen ja toimia odotusten vaatimalla tavalla. (Talib 2002, 53- 54.) Tämän takia olisi erittäin tärkeää, että opettajat saisivat tilaa, jossa pohtia omia asenteitaan ja alitajuisia ennakkoluulojaan, sillä ne ohjaavat

opettajan toimintaa ja sitä kautta vaikuttavat oppilaisiin. Leimautuminen voi vaikuttaa oppilaan sopeutumiseen sekä menestymiseen koulussa. Myös erilaiset foorumit kohdata maahanmuuttajataustaisia ihmisiä voisivat toimia ennakkoluulojen murtajina ja tarjota positiivisia kokemuksia opettajille. Positiiviset ja autenttiset kohtaamiset vaikuttavat tämän tutkimuksen valossa ratkaisevasti opettajien suhtautumiseen maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin ja siten ovat myös suoraan verrannolliset näiden oppilaiden integraatioon Suomessa.

Tilanteiden ratkaisemiseksi ja yhteistyön syntymiseksi eri kulttuuriryhmien välillä tarvittaisiin vuoropuhelua. Berryn (2011) mukaan vain tällainen keskusteleva ja molempiin suuntiin toimiva yhteys on merkki oikeasta integraatiosta (Berry 2011, 341). Tämän valossa katsottuna emme oikeastaan harjoita Suomessa integraatiopolitiikkaa, vaan usein maahanmuuttajaryhmät jäävät yksin ja eristyksiin. Tällainen tilanne on myös omiaan vahvistamaan negatiivisia mielikuvia eri osapuolten välillä.

## **11.2 Opettajien suhtautuminen suomalaisuuteen**

Haastattelemieni opettajien mielipiteet siitä kuka on suomalainen, olivat melko samansuuntaisia. Suurin osa opettajista sanoi, ettei suomalaisuutta suoranaisesti voida määritellä sen mukaan onko ihminen syntynyt Suomessa. Toisaalta jotkut opettajat sanoivat, että ensimmäisenä mieleen tulee, että suomalainen on sellainen ihminen, joka on Suomessa syntynyt ja kasvanut. Opettajat, jotka eivät puhuneet henkilökohtaisista kokemuksista maahanmuuttajataustaisen oppilaan opettamisesta tai muuten maahanmuuttajataustaisen ihmisen kohtaamisesta tai jopa ystävyystyöstä maahanmuuttajataustaisen henkilön kanssa, olivat niitä jotka eniten tuntuivat olevan epävarmoja omasta suhtautumisestaan maahanmuuttajataustaisiin ihmisiin. Ystävyys tai muu kokemus

maahanmuuttajataustaisen ihmisen kohtaamisesta olivat tekijöitä, jotka olivat selvästi vaikuttaneet opettajien mielipiteisiin, sekä positiivisessa että negatiivisessä mielessä, ja he mainitsivat näistä kokemuksistaan haastattelujen yhteydessä. Negatiivisia kokemuksia opettajilla oli syntynyt pintapuolisista kohtaamisista. Positiivisia kokemuksia taas olivat saaneet aikaan ystävyys ja syvempi kohtaaminen maahanmuuttajataustaisen henkilön kanssa.

Opettajat ryhmänä ovat sellainen, joita yleensä on pidetty suvaitsevina ja tutkimuksissa maahanmuuttajiin suhtautumisessa opettajat ovat yleensä erottuneet positiivisesti (Pitkänen & Kouki 1999, 62-65). Jaakkolan (1999) mukaan eniten ihmisten maahanmuuttajataustaisiin henkilöihin vaikuttavia tekijöitä ovat koulutus ja kontakti heihin. (Jaakkola 1999.) Opettajilla on koulutusta, vaikka siitä paljolti puuttuukin monikulttuurisuuskasvatus, mutta kontakteja maahanmuuttajataustaisiin henkilöihin toisilla opettajilla tuntuu olevan paljon vähemmän ja jos kontaktia on, se jää usein melkoisen pintapuoliseksi. Haastateltavista vain yksi toi esille ystävyys maahanmuuttajataustaiseen henkilöön ja toinen kertoi omasta inkerinsuomalaisesta taustastaan. Jotkut opettajat kertoivat tapauksista, joissa maahanmuuttajataustaista henkilöä oli kohdeltu epäoikeudenmukaisesti ja ne kokemukset olivat muovanneet heidän omia ajatuksiaan sekä saaneet aikaan ajatusprosesseja. Toisilla opettajilla kohtaamiset, joista he kertoivat, rajoittuivat koulumaailmaan tai sitten kontaktia ei ollut lainkaan, ainakaan työpaikalla. En kysynyt suoraan keneltäkään oliko heillä kontaktia maahanmuuttajataustaisiin koulun ulkopuolella, mutta opettajat toivat kuitenkin näitä oman elämänsä kokemuksia esille haastattelun edetessä ja niiden kautta perustelivat mielipiteitään.

Etnisestä integraatiosta puhutaan Suomessakin paljon, mutta Berryn (2011) mukaan todellinen integraatio syntyy, kun on myös molemminpuolista, kulttuuriryhmien välistä kommunikaatiota (Berry



2011, 341). Se, mitä haastattelujen pohjalta voi päätellä on se, ettei monella opettajalla ollut kontaktia maahanmuuttajataustaisiin ihmisiin. Tällöin voidaan sanoa, ettei todellista integraatiota tapahdu myöskään näiden opettajien kautta. Tässä tapauksessa on kyseenalaista myös se, millaista integraatiota harjoitetaan näiden opettajien luokissa. Tässä valossa tutkimukseni pääkysymykseen on vastattu. Opettajien suhtautuminen ei ole oppilaiden integraatiota edistävää, koska edes itsensä integraation määritelmä ei tämän tutkimuksen valossa monien opettajien kohdalla täyty. Sopotumisstrategiana käytetään tiedostamatta tai tiedostaen jotain muuta menetelmää. Berry (2011) esittäisi varmaankin tässä tapauksessa useiden opettajien harjoittavan separaatiota integraation sijasta (Berry 2011, 340).

Jos tämä Berryn määritelmä otetaan kriteeriksi, niinkuin olen tässä tutkimuksessa halunnut tehdä, niin Suomessa ei silloin monilta osin harjoiteta integraatiota, sillä vuoropuhelu puuttuu niinkin tärkeältä taholta kuin opettajien ja maahanmuuttajataustaisten väliltä. Oma huoleni nousee juuri tästä asetelmasta. Jos vuoropuhelua ja ystävyyttä ei ole niin silloin luonnollista on, että eri kulttuuriryhmät sulkeutuvat entisestään ja tämä puolestaan aiheuttaa surullisia ilmiöitä. Ennakkoluulot vahvistuvat ja kiulu osapuolten välillä syvenee. Tutustuin Jyväskylässä erääseen perheeseen, joka oli jo asunut seitsemän vuotta Suomessa, muttei heillä ollut ainuttakaan suomalaista ystävää. He olivat yrittäneet hakea kontaktia suomalaisiin montaa eri reittiä, mutta olivat joka kerran törmänneet seinään. Tämä kertoo mielestäni jotain todellisuudesta, jossa elämme.

Oli mielenkiintoista huomata, että kaikki opettajat olivat melko samoilla linjoilla, kun heiltä kysyttiin voiko ulkonäön tai murteen perusteella sanoa kuka on suomalainen. Yleinen mielipide tuntui olevan se, etteivät nämä tekijät voi mitenkään määritellä ihmisen etnistä identiteettiä. Toisaalta kaikki kuitenkin myönsivät tilanteen Suomessa -

ulkonäkö vaikuttaa esimerkiksi työnsaannissa. Opettajat siis myönsivät, että ihmisen etninen ulkonäkö vaikuttaa hänen mahdollisuuksiinsa menestyä Suomessa. Tämä vastaus kielii siitä, että Suomessa erottelu ulkonäön perusteella on yleistä ja sitä tapahtuu vielä paljon, vaikka opettajat eivät myöntäneet itse sitä tekevänsä.

Tilanne on erilainen verratessani Brasiliaan, missä esitin saman kysymyksen kolmelle brasilialaiselle opettajalle kandidaatin työtäni varten. Ihmiset siellä eivät ajattele brasilialaisuuden määrittävän ulkonäön tai kielen murteen kautta. He sanoivat, että olisi täysin mahdoton ajatella niin, koska he kaikki ovat alun perin tulleet jostain muualta. Alkuperäisiä brasilialaisia, intiaaneja, on enää hyvin vähän Brasiliassa. Brasiliassa ulkonäön kautta ei voida määrittellä kuka on brasilialainen. Toisaalta voimassa saattaa olla vielä pinttyneitä ajatuksia siitä, että joku tietty etninen ryhmä on parempi kuin toinen, mutta sekin on Brasiliassa vähentynyt huomattavasti ihmisten ja eri rotujen sekoittuessa keskenään.

Suomen ja Brasilian tilanteet eroavat toisistaan huikeasti, kun mietitään brasilialaisten ja suomalaisten opettajien vastauksia. Brasilialaisten opettajien mielestä brasilialaista ihmistä ei voida määrittää ulkonäön eikä kielen perusteella. Suomalaisten opettajien mielipiteet jakautuivat tässä ja jotkut olivat sitä mieltä ettei kieli eikä ulkonäkö voi määrittää, mutta jotkut opettajat taas sanoivat voivansa erottaa ”alkuperäiset suomalaiset” ja ”juuriltaan muun maalaiset” toisistaan. Kaikki olivat kuitenkin sitä mieltä, että ulkonäkö voi vaikuttaa ihmisen menestymisen mahdollisuuksiin Suomessa. Suomalaisten opettajien määritelmät suomalaisuudesta olivat hyvin kirjavia perustuen lakiin, osittain ulkonäköön, osittain suomen kielen osaamisen tasoon, syntymämaahan, työhön Suomessa, perheen olinpaikkaan ja identiteettiin. Kahden haastateltavan mielestä kysymys oli niin vaikea ja monitahoinen, etteivät osanneet vastata kysymykseen. Kontrasti on suuri, kun sitä verrataan kolmen brasilialaisen opettajan vastauksiin, jotka kaikki vastasivat

yhtenevästi. He sanoivat, että brasilialainen on sellainen ihminen, joka rakastaa Brasilian maata ja haluaa elää siellä.

Suomessakin on tehty tutkimusta siitä, kuinka tietyt etniset ryhmät ovat suositumpia kuin toiset. Ne, jotka eroavat "perussuomalaisista" eniten, ovat niitä, joita syrjitään myös eniten. Magdalena Jaakkolan (1999) tutkimuksen mukaan suomalaiset suhtautuvat myönteisimmin etnisiin ryhmiin, jotka eniten muistuttavat "suomalaisia" ja negatiivisimmin niihin ihmisryhmiin, jotka tulevat meitä köyhemmistä maista ja jotka kulttuurillisesti ja ulkonäöllisesti eniten poikkeavat suomalaisista (Jaakkola 1999). Tämä asetelma ei tullut suoranaisesti esille omassa tutkimuksessani ainakaan ulkonäön osalta. Toisaalta osa opettajista oli sitä mieltä, että pystyisi ulkonäön perusteella erottelamaan kuka on niin sanotusti alkuperäinen suomalainen ja kuka ei ole. Näistä kommenteista voi kyllä päätellä sen, että eniten vierastetaan suomalaisista ulkonäöllisesti enemmän poikkeavia, koska harvempi osaisi pelkän ulkonäön perusteella erottaa esimerkiksi valkoihoisen saksalaisen ja suomalaisen toisistaan kadulla kävellessään. Tämän suuntainen erottelu-ajattelu kohdistuu siis ennen kaikkea niihin, jotka ulkonäöllisesti enemmän poikkeavat suomalaisista.

Kulttuurillinen puoli tuli esille, kun kysyin voisiko opettaja ajatella ottavansa luokalleen etnistä monikulttuurisuutta edustavan oppilaan. Kaksi opettajaa vastasi, että tietyt kulttuuriryhmät tuottavat heille enemmän töitä kuin toiset ja siksi alkuasetelma näiden ihmisryhmien välillä on erilainen. Talib (2002) kirjoittaa, että uuden koululaisen on helpompi aloittaa koulu, jos hänellä on sisaruksia, jotka ovat menestyneet koulussa hyvin ja ovat käyneet tämän saman koulun. Opettajilla on siis jo positiivinen ennakoasenoituminen tätä oppilasta kohtaan. Näin on myös esimerkiksi japanilais-amerikkalaisten oppilaiden kohdalla Yhdysvalloissa. Vallalla on yleinen käsitys siitä, että nämä oppilaat ovat ahkeria ja hyvin käyttäytyviä ja siksi heidän on helpompi sopeutua

kouluun. Talib kirjoittaa, että myös suomalaisten keskuudessa on etninen hierarkia, joka tahtomattaankin vaikuttaa ja tiedostamattomasti ohjaa opettajien ja koko yhteiskunnan odotuksia (Talib 2002, 52-53). Hierarkian alapäässä olevan oppilaan on luonnollisesti vaikea taistella näitä olettamuksia ja valmiita odotuksia vastaan ja voi alkaakin käyttäytyä juuri näiden olettamusten mukaisesti.

Tutkimukseni tulokset tuntuivat siis olevan samoilla linjoilla Magdalena Jaakkolan (1999) tutkimuksen kanssa. Tiedot kulttuuriset ryhmät joutuvat helpommin negatiivisen arvostelun kohteeksi, koska heidän kulttuurinsa eroaa enemmän suomalaisten kulttuurista. Jaakkolan tutkimuksen mukaan näitä ryhmiä ovat somalit ja arabit, mutta omassa tutkimuksessani tämä asia ei noussut näin tarkasti esille, mutta selväksi tuli se, että tietyt ryhmät ovat joidenkin opettajien mielestä niitä, jotka aiheuttavat heille lisätyötä. (Jaakkola 1999.)

### **11.3 Opettajien koulutus ei tue opettajien monikulttuurisuus-tietämystä**

Opettajat olivat harvinaisen yksimielisiä siitä, ettei heidän koulutuksessaan ole puhuttu etnisestä monikulttuurisuudesta ollenkaan, paitsi ehkä mainittu sivulauseessa siitä, että tällaiseenkin voi opettajana törmätä. On suorastaan ihmeellistä miksei opettajankoulutuksessa kiinnitetä näinkin tärkeään ja jatkuvasti lisääntyvään ilmiöön, kuin maahanmuutto, huomiota. Totuus on kuitenkin se, että suuri osa maahanmuuttajataustaisista oppilaista sijoitetaan yleisopetuksen luokille ainakin jossain vaiheessa. Vastaanottavissa ja valmistavissa luokissa on tietty tuntimäärä, jonka täytyessä oppilaan pitää olla valmis siirtymään yleisopetukseen, jos vain suinkin mahdollista. On siis hyvin todennäköistä, että suuri osa opettajista tulee kohtaamaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita jossain vaiheessa opetusuraansa ja jos

he eivät saa tai hakeudu itse lisäkoulutuksiin, he kohtaavat nämä oppilaat täysin ilman koulutusta. Tulevaisuuden kannalta on huolestuttavaa ajatella kuinka näiden oppilaiden käy ja kuinka se vaikuttaa pidemmällä aikavälillä koko yhteiskuntaan.

Holm ja Londen (2010) ovat tutkineet monikulttuurisuuskasvatusta Suomessa sekä valtakunnallisen että paikallisten opetussuunnitelmien pohjalta sekä perehtyen kasvatuspoliittisiin tutkimuksiin ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan ja havainneet näiden pohjalta, että monikulttuurisuuskasvatus on Suomessa kohdistettu vain maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Monikulttuurisuusopetus ei toisin sanoen sisällä suomalaisuutta, koska monikulttuurisuuden ymmärretään koskettavan vain "toisia" eikä kantasuomalaisia. Maahanmuuton ja monikulttuurisuuden katsotaan kuuluvan yhteen. Tutkiessaan opettajankoulutuksen vanhoja ja uutta opetussuunnitelmaa Holm ja Londen totesivat, että opettajakoulutus on muuttunut enemmän monikulttuurisempaan suuntaan, mutta samalla he totesivat, että tätä on vaikea todentaa, koska opetussuunnitelman perusteella ei voida kuitenkaan sanoa, mitä luennoilla oikeasti opetetaan. He kuitenkin huomasivat, että myös näissä opetussuunnitelmissä pääpaino oli muiden eli maahanmuuttajataustaisten kohdalla sen sijaan, että huomioon otettaisiin kaikki, koko yhteiskunta. (Holm & Londen 2010, 108-114.)

Osa opettajista oli haastatteluissa sitä, mieltä etteivät he kaipa lisäkoulutusta erityisesti maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohdatakseen. Heidän mielestään maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin tulisi asennoitua aivan kuten kaikkiin muihinkin oppilaisiin. Asenteena tuossa ajatuksessa on paljon hyvää, koska ymmärrän opettajien halun olla erottelematta oppilaita, mutta toisaalta tarvitsemme tietoa, jotta voisimme mahdollisimman hyvin opettaa ja kohdata maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Kohtaamiseen tarvitaan tietämystä eri kulttuureista ja kuinka kohdata hyvin erilaisista taustoista tulevia oppilaita. Tarvitsemme myös

opettajina tietoa esimerkiksi siitä kuinka voimme opettaa tai arvioida, jos oppilas ei osaa suomen kieltä vielä riittävästi. Toisaalta tarvitsemme tätä keskustelua opettajien koulutukseen, jotta jokainen opettaja saisi mahdollisuuden käsitellä omia ennakkoluulojaan ja pelkojaan.

Haastatteluissa tuli yhden opettajan kautta ilmi se kuinka maahanmuuttajataustaisia on siirretty erityisluokille ilman todellista syytä. Syynä oli opettajien epäily ja oletus siitä, ettei oppilas osaa eikä ymmärrä. Haastateltava myös epäili olisiko takana ajatus siitä, että oman epävarmuuden ja osaamattomuuden takia halutaan oppilas siirtää pois omista silmistä. Nämä eivät ole todellisia syitä erityisopetukseen siirrolle. Tämänkaltainen epäoikeudenmukainen kohtelu on huolestuttavaa ja juuri siksi maahanmuuttajakysymystä tulisi nostaa esille ja kouluttaa opettajia jo peruskoulutuksessa. Ilman koulutusta, opettajien ennakkoluulojen on epätodennäköisempää muuttua. Työ maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa voi tuntua raskaalta juuri sen takia, etteivät opettajat tiedä mitä odottaa tai tiedä miten toimia. Jotta voisi tapahtua muutos kouluissa, opettajien olisi ymmärrettävä nämä alitajunaiset hierarkkiset rakennelmat ja oletukset, joita heillä on mielessään maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaan. Jos tätä tietoista ajattelua ei synny, opettajia ja heidän valintojaan ohjaavat nämä alitajunaiset oletukset. (Talib 2002, 53.) Tämän takia tarvitaan sellaisia foorumeja, joissa näitä asioita voitaisiin nostaa pinnalle ja näin ollen voisi syntyä ajattelua ja sen myötä opettajien käyttöteoriat voisivat muokkautua tasa-arvoisempaan suuntaan.

Tiivistettynä tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajilla on yleisesti myönteinen suhtautuminen maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin ja ihmisiin tai sitä he ainakin haluavat. Opettajien vastauksista käy kuitenkin ilmi, että opettajilla on hyvin vähän kontaktia maahanmuuttajataustaisten ihmisten kanssa ja juuri tämä kontakti olisi tarvittavaa, jotta molemminpuolinen kanssakäyminen voisi toteutua ja

integraatiota voisi tapahtua. Opettajien vastauksista selvisi myös, että osa opettajista pitää toisia kulttuuriryhmiä työllistävimpinä opettajan työtä ajatellen kuin toisia ja osa opettajista sanoi pystyvänsä määrittelemään ihmisen alkuperän hänen ulkonäkönsä perusteella. Tällaiset ennakkoluulot pakottavat ihmisiä ryhmiin eikä luo yhteyttä ryhmien välillä, vaikka yhteys ja asioista puhuminen olisi juuri sitä mitä tarvitsisimme. Koulutus, joka ei tämän tutkimuksen valossa ole valmistanut opettajia lainkaan kohtaamaan sekä opettamaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita ei auta tässä prosessissa. Opettajan koulutusta täytyisi nopeasti uudistaa, jotta opettajankoulutuslaitoksesta voisi valmistua opettajia, jotka ovat valmiita kohtaamaan yhä etnisesti monikulttuuristuvamman koulumaailman. Näillä valinnoilla tulee varmasti olemaan omat vaikutuksensa tulevaisuudessa ei vain koulumaailmassa ja yksilöiden elämässä, vaan koko yhteiskunnassamme.

## 12. JATKOTUTKIMUSAIHEITA

Tutkimusta tehdessäni törmäsin moniin asioihin, joita olisi ollut mielenkiintoista tutkia, mutta oman rajaukseni ja työn laajuuden takia en voinut niihin puuttua. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja maahanmuutto ylipäätään ovat aiheita, jotka ovat hyvin ajankohtaisia. Tieteellisen tutkimuksen pitäisi olla antamassa vastauksia myös päivän polttaviin kysymyksiin ja tämä on kokonaisuudessaan aihe, jota ei ole liikaa tutkittu.

Tutkimuksessani osa opettajista ilmaisivat oman epävarmuutensa maahanmuuttajataustaisten opettamiseen, joka johtui joko siitä, ettei heillä ole ollut kontaktia tähän ryhmään tai ylipäätään maahanmuuttajiin. Toinen selvä syy epävarmuudelle oli se, ettei heillä ollut koulutusta, tietoa eikä kokemusta maahanmuuttajataustaisten opettamisesta. Olisi mielenkiintoista tutkia, mikä on syy siihen, ettei maahanmuuttajataustaisten opetusta tai etnistä monikulttuurisuuskasvatusta ole nostettu esiin opettajankoulutuksessa ja pyrkiä tätä kautta herättämään ajatuksia ja saamaan aikaan muutoksia. Spinthourakis, Karazia-Stavlioti ja Roussakis (2009) tutkivat kreikkalaisessa yliopistossa luokanopettajiksi opiskelevien opiskelijoiden



herkkyyttä monikulttuurisuutta kohtaan. Tutkimuksen tulokset näyttivät, että vaikka tutkimuksessa käytetty mittari näyttikin opiskelijoiden herkkyyden monikulttuurisuutta kohtaan olevan korkea, opiskelijat tunsivat, ettei heillä ollut tarpeeksi koulutusta kohdatakseen mahdollisesti tulevaisuudessa eteen tulevia tilanteita, joissa tarvittaisiin herkkyyttä monikulttuurisuutta kohtaan. Kreikka on muuttunut viime aikoina hyvin monikulttuuriseksi ja vaikka opettajankoulutuksessakin on tapahtunut uudistumista, on opettaja opiskelijoiden joukossa vielä nähtävissä stereotyyppistä ajattelua monikulttuurisuutta kohtaan. Eniten tähän ilmiöön on nähty vaikuttavan ihmisen työpaikka, koulutus ja kohtaamiset kulttuurivähemmistöjen kanssa. (Spinthourakis, Karazia-Stavlioti & Roussakis 2009.) Tämä osoittaa, että myös monikulttuurisuuskoulutusta tarvitaan opettajankoulutukseen, vaikka opiskelijat olisivatkin jo entuudestaan monikulttuurisesti orientoituneita.

Toinen mielenkiintoinen tutkimuskohde olisi tutkia maahanmuuttajataustaisten opettajia ja kysyä heiltä mitkä ovat heidän mielestään arjen työssä esiin nousseita asioita, jotka vaikeuttavat työtä tämän ryhmän kanssa. Tällä tarkoitan sitä, että mitkä ovat niitä työkaluja, joita opettajat itse tuntevat tarvitsevansa tätä työtä tehdäkseen. Yksi asia johon olen itse törmännyt, on puuttuva arviointijärjestelmä. Kuinka arvioimme osaamista ja kuinka osaamme erottaa arvioinnissa itse osaamisen ja kielen ymmärtämisen ja kirjoittamisen puutteet. Tutkimuksen vastausten valossa pystyisimme kehittämään edelleen maahanmuuttajataustaisten opetusta tasa-arvoisempaan suuntaan.

Virta (2009) on avannut maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tasa-arvoista opetusta historian opetuksen valossa. Historia on oppiaineena hyvä esimerkki siitä, kuinka opettaja tarvitsee työkaluikseen hieman enemmän kuin vain hyvän asenteen. Opettajan tulee tietää jotain eri kulttuureista, jotka ovat edustettuina hänen luokassaan. Virta kirjoittaa, että jo pelkät opettajan mielikuvat ja oletukset etnisyyttä kohtaan saattavat

vaikuttaa hänen valintoihinsa monikulttuurisessa ympäristössä. On tutkimuksin todistettu, että opettajilla ja opettaja opiskelijoilla on pinttyneitä uskomuksia siitä, ettei oppilaan tausta tai etnisyys oikeasti vaikuta oppilaaseen paljonkaan, vaan lapset ovat pohjimmiltaan hyvin samanlaisia. Virran tutkimuksessa nousi esille toisaalta opettajien yleinen positiivinen suhtautuminen monikulttuurisuuteen, mutta samalla esille nousi osalla opettajista heidän pelkonsa siitä, tulisivatko pärjäämään monikulttuurisessa luokassa. Pelkoa aiheutti huoli omasta osaamisen puutteesta ja kielimuurista. (Virta 2009, 286-292.)

Kolmas tutkimusaihe, joka minulla nousi mieleen tutkimusta tehdessäni, oli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sopeutumisen tutkiminen. Tätä olisi mielenkiintoista tutkia siitä näkökulmasta, mikä on heidän kokemuksensa Suomeen sopeutumisesta. Tuntevatko he mahdollisesti olonsa ulkopuolisiksi ja mikä sen aiheuttaa. Kim (2000) kirjoittaa, että yhteiskunnat, yhteisöt ja ryhmät eroavat paljon siinä, kuinka kanta-asukkaat ottavat vastaan maahanmuuttajia ja avoimuudessa heitä kohtaan sekä siinä kuinka he tarjoavat maahanmuuttajille mahdollisuuksia osallistua paikalliseen toimintaan (Kim 2000, 150). Erityisesti tätä asiaa olisi mielenkiintoista tutkia koulun näkökulmasta ja kysyä oppilailta millaiseksi he kokevat kouluympäristön, opettajien sekä muiden oppilaiden suhtautumisen heihin. Itse tutkin asiaa opettajien näkökulmasta, mutta olisi mielenkiintoista nähdä kohtaavatko opettajien ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden näkemykset vai ovatko vastaukset erilaisia. Rasismitutkimusta on tehty ennenkin, mutta ajat muuttuvat ja sen takia on tärkeää pysyä ajan hermolla ja tietää, missä olemme menossa ja tietää se onko kehitystä tapahtunut ja mihin suuntaan sitä on tapahtunut.

## LÄHTEET

- Allard, A. 2006. A bit of a chameleon act. A case study of one teacher's understandings of diversity. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 29. 319-340.
- Antikainen, A. Rinne, R. & Koski, L. 2006. *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY
- Antikainen, A. 1998. *Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta*. Helsinki; Porvoo : WSOY.
- Berry, J. W. Poortinga, Y. H. Marshall, H. S. & Dasen, P. R. 2002. *Cross-Cultural Psychology. Research and Applications*. Cambridge: University Press.
- Berry, J. W. 2011. *Cross-cultural psychology. Research and applications* 3rd ed. Cambridge University Press
- Brown, E. 2005. Service-Learning in a One-Year Alternative Route to teacher Certification. A Powerful Multicultural Teaching Tool. *Equity & Excellence in Education*. Vol. 38. 61-74.
- Elmeroth, E. 2009. Student attitudes towards diversity in Sweden. *Intercultural Education*. Vol. 20. 333-344.
- Helsingin Sanomat 5.12.2011.  
[http://omakaupunki.hs.fi/paakaupunkiseutu/uutiset/kolmannes\\_maahanmuuttajista\\_asuu\\_helsingissa/](http://omakaupunki.hs.fi/paakaupunkiseutu/uutiset/kolmannes_maahanmuuttajista_asuu_helsingissa/)
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Keuruu: Otava
- Holm, G. & Londen, M. 2010. The discourse on multicultural education in Finland. Education for whom? *Intercultural Education*. Vol. 21. 107-120.
- Honkasalo, V. 2003. Voiko jäsenyyttä valita? Teoksessa Harinen, P. (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 158-189.
- Iivari, J. 2006. Tuomittu maahanmuuttaja. Vaajakoski: Gummerus
- Inkala, L. 2002. Kansallisuus ja monikulttuurisuus – Pohdintaa suomalaisuuden synnystä, piirteistä ja tulevaisuuden näkymistä. Teoksessa Räsänen R., Jokikokko, K. Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.)

- Interkulttuurinen opettajankoulutus - Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium, 0355-323X: 55. Oulu: Oulun yliopisto.
- Jaakkola, M. 1999. Maahanmuutto ja etniset asenteet. Helsinki: Edita.
- Jasinskaja-Lahti, I. & Liebkind, K. 1997. Maahanmuuttajien sopeutuminen pääkaupunkiseudulla. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Jasinskaja-Lahti, I. Liebkind, K. & Vesala, T. 2002. Rasismi ja syrjintä Suomessa. Maahanmuuttajien kokemuksia. Tampere: Tammer-Paino.
- Jenkins, R. 1997. Rethinking ethnicity. Arguments and explorations. London: Sage publications Ltd.
- Kim, Y. Y. 2000. Becoming intercultural. An interactive theory of communication and cross-cultural adaptation. London: Sage Publications Inc.
- Kokkonen, L. 2006. S. 51-53  
[http://thesis.jyu.fi/06/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu\\_2006513.pdf](http://thesis.jyu.fi/06/URN_NBN_fi_jyu_2006513.pdf) 1.12.2011
- Kylmänen, M. (toim.) 1994. Me ja muut. Tampere: Vastapaino.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otava.
- Lepola, O. 2000. Ulkomaalaisesta suomalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa. Helsinki: Hakapaino.
- Liebkind, K. 1988. Me ja muukalaiset. Ryhmärajat ihmisten suhteissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. 1994. Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind K. 2000. Monikulttuurinen Suomi. Tampere: Gaudeamus.
- Makkonen, T. 2000. Rasismi Suomessa 2000. Tutkimusraportti. Helsinki: Pikapaino.
- Paasi, A. 1998. Koulutus kansallisena projektina. "Me" ja "muut"

- suomalaisissa maantiedon kirjoissa. Teoksessa Alasuutari, P. & Ruuska, P. (toim.) *Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti*. Tampere: Tammer-Paino Oy. 19-39.
- Padilla, A. M. 1980. *Acculturation. Theory, models and some new findings*. Boulder: Westview Press.
- Peltonen, M. 1998. Omakuvamme murroskohdat. Maisema ja kieli suomalaisuus-käsitysten perusaineiksina. Teoksessa Alasuutari, P. & Ruuska, P. (toim.) *Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti*. Tampere: Tammer-Paino. 215-250.
- Pitkänen, P. & Kouki S. 1999. Vieraiden kulttuurien kohtaaminen viranomaistyössä. Helsinki: Edita.
- Sahlberg, P. 1998. *Opettajana koulun muutoksessa*. Juva: PS-viestintä.
- Song, M. 2003. *Choosing ethnic identity*. Malden: Polity Press.
- Spinthourakis, J. A. Karatzia-Stavlioti, E. & Roussakis, Y. 2009. Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education*. Vol. 20. 267-276.
- Stenberg, K. 2011. *Riittävän hyvä opettaja*. Juva: Bookwell.
- Talib, M-T. 2002. *Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus*. Hämeenlinna: Karisto.
- Talib, M.-T. 2000. *Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Helsinki: Helsingin kaupunki, opetusvirasto.
- Talib, M. Löfström J. & Meri, M. 2004. *Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille*. Vantaa: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Wexler, P. With assistance of Crichlow W., Kern J & Martusewich R., 1992. *Becoming somebody. Toward a social psychology of school*, London: Falmer Press.
- Virta, A. 2009. Learning to teach history in culturally diverse classrooms. *Intercultural Education*. Vol. 20. 285-297
- Väestöliitto 5.12.2011.

[http://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ ja\\_tutkimus/tietoa\\_ ja\\_ linkeja/  
tilastotietoa/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/](http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ ja_tutkimus/tietoa_ ja_ linkeja/tilastotietoa/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/)

Väisänen, S. 2011. Nuivien Suomi - Turun yliopisto. Pro gradu -tutkielma.

[http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/69923/  
gradu2011vaisanen.pdf?sequence=1](http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/69923/gradu2011vaisanen.pdf?sequence=1) 1.2.2011