

MAAHANMUUTTAJAOPETTAJA KOHTAA TYÖSSÄÄN YKSILÖN

Kokeneen maahanmuuttajaopettajan suhtautumistapoja suomalaisuuteen ja vieraisiin kulttuureihin

Samuli Hanhisalo ja Tiina Puputti

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hanhisalo, S. & Puputti, T. Maahanmuuttajaopettaja kohtaa työssään yksilön. Kokeneen maahanmuuttajaopettajan suhtautumistapoja suomalaisuuteen ja vieraisiin kulttuureihin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 2001. 83 s.

Tutkimuksessa kuvattiin kokeneen maahanmuuttajaopettajan tapoja suhtautua suomalaisuuteen ja vieraisiin kulttuureihin. Maahanmuuttajaopettajalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa suomalaista opettajaa, joka opettaa maahanmuuttajaoppilaita. Tutkimukseen valituilla neljällä opettajalla oli kaikilla useiden vuosien kokemus maahanmuuttajaopettajan työstä. Tiedonhankintamenetelmänä tutkimuksessa käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Opettajia haastateltiin ensin ryhmässä ja sen jälkeen kutakin erikseen. Haastatteluissa käsiteltiin maahanmuuttajaopettajien työssä kohtaamia asioita sekä heidän ajatuksiaan kulttuureista. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2001. Teoreettisen viitekehyksen tärkeimpiä osia ovat Hofsteden (1993) selitysmallit kulttuurin ilmenemisestä ja merkityksestä yksilölle sekä hänen kuvauksensa kulttuuriin sopeutumisen prosessista. Oleellisia ovat myös kulttuureiden keskinäisten suhteiden selitysmallit, joista kirjoittaessa olemme tukeutuneet Alhoon (1994), Etzioniin (1997) ja Habermasiin (1990).

Tutkimuksesta käy ilmi kokeneen maahanmuuttajaopettajan työn periaatteellisia ja filosofisia ongelmia. Maahanmuuttajaopettajan on esimerkiksi ratkaistava missä määrin hänen on hyväksyttävä maahanmuuttajaoppilaan suomalaisten normien vastaista käytöstä, jos se on ollut hyväksyttävää tämän lähtökulttuurissa. Maahanmuuttajaopettajan on myös osattava ottaa huomioon omat kulttuurisidonnaiset asenteensa sekä oppilaan sopeutumisprosessi uuteen kulttuuriin. Tutkimuksen antamaa uutta tietoa on kuvaus siitä, miten kokenut maahanmuuttajaopettaja käytännössä ratkaisee työnsä ongelmat. Maahanmuuttajaoppilaaseen on suhtauduttava yksilönä, eikä kulttuurinsa edustajana.

Avainsanat: diskurssietiikka, kulttuuri, kulttuurirelativismi, maahanmuuttajaopettaja, suomalaisuus, universalismi

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 KULTTUURI	8
2.1 Kulttuurin määritelmä	8
2.1.1 Kulttuuri - maanviljelystä yhteisön elämäntapaan	8
2.1.2 Yhteisöllinen näkökulma kulttuuriin	9
2.1.3 Kulttuurit sosiaalisina representaatioina	10
2.1.4 Kulttuuri määrittyy sisäisesti ja muiden kulttuurien kautta	10
2.1.5 Kulttuurin dynaaminen luonne	11
2.1.6 Yksilöllinen näkökulma kulttuuriin	11
2.2 Kulttuurien keskinäisten suhteiden selitysmalleja	13
2.2.1 Evolutionismi	14
2.2.2 Funktionalismi	14
2.2.3 Kulttuurirelativismi	15
2.2.4 Universalismi	16
2.2.5 Diskurssietiikka	17
2.2.6 Selitysmallit koulussa	18
2.2.7 Kulttuurin uusintaminen koulun tehtävänä	19
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	19
3.1 Aiemmat tutkimukset	19
3.2 Tutkimusongelmat	21
3.3 Tutkimuksen toteutus	22
3.3.1 Laadullinen tutkimus	22
3.3.2 Tutkittavien valinta	23
3.3.3 Teemahaastattelu	24
3.3.4 Ryhmähaastattelu	25
3.3.5 Yksilöhaastattelu	26
3.3.6 Tutkimusaineiston analysointi	26

4	MAAHANMUUTTAJAOPETTAJIEN SUOMALAISUUS	29
4.1	Maahanmuuttajaopettajien isänmaallisuus	29
4.1.1	Tunteellinen suhtautuminen isänmaahan	29
4.1.2	Tietoon perustuva isänmaallisuus	31
4.2	Maahanmuuttajaopettajien kulttuuri-identiteetti	33
4.2.1	Suomalaisuuden kirkastuminen	33
4.2.2	Siirtyminen oman ja vieraan kulttuurin väliin	34
4.3	Maahanmuuttajaopettajien suomalaisuuden omakuva	36
4.3.1	Omakuvassa itserasismia	37
4.3.2	Omakuvassa myönteisiäkin piirteitä	38
4.4	Muutoksesta huolimatta perinteet näkyvät	39
5	MAAHANMUUTTAJATYÖHÖN SOPEUTUMINEN	41
5.1	Maahanmuuttajaopettajan työhön sopeutuminen	41
5.1.1	Uteliaisuuden vaihe	41
5.1.2	Etnosentrisyyden vaihe	42
5.1.3	Polysentrisyyden vaihe	43
5.2	Työhön suhtautuminen	46
5.2.1	Kokonaisena ihmisenä työssä	46
5.2.2	Ammattimainen suhtautuminen työhön	47
5.3	Kaikki tunteet käytössä	48
6	MAAHANMUUTTAJAOPETTAJA VAROO TUOMITSEMISTA	49
6.1	Kulttuurirelativismi näkyy opettajan suhtautumisessa perheeseen	49
6.1.1	Perheen merkitys eri kulttuureissa	49
6.1.2	Maahanmuuttajaperheen jäsenten roolit myllerryksessä	50
6.1.3	Opettaja maahanmuuttajaperheen päätöksenteossa	51
6.1.4	Maahanmuuttajaopettaja ei tuomitse täysin ruumiillista kuritusta	53
6.2	Universalismi näkyy periaatteina	55
6.2.1	Ihmisarvo	55
6.2.2	Ihmisten tasa-arvoisuus	56
6.3	Mitä maahanmuuttajaopettaja hyväksyy ja mitä ei	58

7 ARVOT MAAHANMUUTTAJATYÖSSÄ	59
7.1 Maahanmuuttajaopettaja arvokasvattajana	59
7.1.1 Opettajan omat arvot työn taustalla	59
7.1.2 Lasten arvokasvatus manipulointia	60
7.1.3 Yhteiset pelisäännöt monikulttuurisessa luokassa	60
7.2 Moniarvoistuva yhteiskunta maahanmuuttajaopettajan haasteena	62
8 KOKENEEN MAAHANMUUTTAJAOPETTAJAN SUHTAUTUMISTAPA	63
8.1 Kulttuuri maahanmuuttajaopettajan ajattelussa	63
8.1.1 Kulttuuritausta vaikuttaa ihmiseen	63
8.1.2 Kulttuureita ei pidä arvottaa	64
8.2 Yksilöiden huomioon ottaminen opettajien ratkaisuna	66
8.2.1 Ihminen ja teot pidettävä erillään	66
8.2.2 Ihmiset ovat yksilöitä, eivät kulttuuriensa edustajia	67
8.3 Maahanmuuttajaopettaja kohtaa työssään yksilön	68
9 POHDINTA	69
9.1 Tutkimuksen luotettavuus	69
9.2 Tutkimustulosten tarkastelua	71
9.3 Tutkimuksen merkitys	72
9.3.1 Tutkimuksen merkitys kasvatustieteelle	72
9.3.2 Tutkimuksen merkitys opettajalle	73
9.3.3 Opettajankoulutuksen kannalta	74
9.4 Jatkotutkimusaiheet	74
LÄHTEET	76
LIITTEET.....	82

1 JOHDANTO

Tätä kirjoittaessamme on kulunut kuusi päivää siitä, kun Yhdysvaltain itärannikon kaupunkeihin, New Yorkiin ja Washingtoniin hyökkäsivät terroristit surmaten tuhansia ihmisiä. Tiedotusvälineet, Yhdysvaltain johdon esimerkkiä noudattaen syyttävät iskusta arabimaailman ääriryhmittymiä ja vannovat kostavansa iskun. Suvaitsevaisuus, maltti ja erilaisuuden sieto on korvattu maailman politiikan huipulla nationalistisella uhollla ja vihalla. Synkimmät ennustukset lehdistössä povaavat sotaa kristittyjen ja islaminuskoisten välille. Maailma tarvitsee kipeästi keinoja, taitoa ja ymmärrystä, jotta erilaiset ihmiset oppisivat elämään sovussa keskenään.

Kansainvälistynyt maailma on tuonut pisaroita muista kulttuureista myös Suomeen. Suomen kunnissa asuu jo nyt tuhansia maahanmuuttajia, osa heistä lapsia. Näiden lasten opettajat ovat jo pitkään olleet tekemisissä eri kulttuureista tulleiden ihmisten kanssa, ja yhdessä löytäneet tapoja tulla toimeen keskenään. Maahanmuuttajaopettajat ovat oppineet kuinka työskennellä, iloita, riidellä, sopia ja ystävystyä toisen ihmisen kanssa kulttuurieroista huolimatta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut oppia näiltä asiantuntijoilta kulttuurien välisestä toiminnasta. Tarkemmin sanottuna olemme pyrkineet saamaan selville, miten haastattelemamme opettajat suhtautuvat vieraisiin kulttuureihin, suomalaisuuteen ja miten he näkevät kulttuurin ja yksilön suhteessa toisiinsa. Tulosten toivomme antavan lukijalle mahdollisuuden peilata omia asenteitaan ja käsityksiään maahanmuuttajaopettajien kommentteihin. Lisäksi tarjolla on mielenkiintoisia sovelluksia eri teorioista, ehkä jopa hitusen toivoa ihmisten sopuisan yhteiselon mahdollisuudesta.

Tutkimusraporttimme rakenne poikkeaa hieman totutusta teoria - tulokset - pohdinta kolmijaosta. Kirjallisuudesta hankittu teoreettinen tieto on sijoitettu alun johdanto-osan lisäksi tulosten yhteyteen. Myös teoriaa ja tuloksia yhdistävää pohdintaa on osittain tulosten yhteydessä.

Kappale 2 määrittää näkökulman, josta tutkittavaa aihetta on lähestytty. Määrittelemme siinä kulttuuria ja esittelemme muutamia teoreettisia malleja, joiden kautta kulttuuria on mahdollista jäsentää. Kappaleessa 3 kerromme tutkimuksen toteutuksesta. Kappaleissa 4 - 7 käsittelemme teema kerrallaan asioita, jotka saimme selville haastatelluilta opettajilta. Nämä kappaleet kuvaavat maahanmuuttajaopettajan suhtautumistapoja, ajattelua ja asenteita kulttuurien tiimoilta.

Aineiston analyysi oli siis osittain teoria- ja osittain aineistolähtöinen. Tämä seikka johti raportin lopullisen muodon valintaan. Tutkimuksemme aikana opimme jatkuvasti uutta, ja teoreettinen ymmärryksemme kasvoi prosessin myötä. Raportin rakenne pyrkii jäljittelemään tätä "tietä". Johdanto-osa määrittää tutkimuksen lähtökohdan, mutta muuten teoreettinen tieto on sijoitettu tulosten yhteyteen.

Kappale 8 on maahanmuuttajaopettajien suhtautumistapa yhdeksi, johdonmukaiseksi malliksi kirjoitettuna. Se on yhdistelmä ajatuksia, jotka olivat yhteisiä kaikille haastatelluille opettajille. Pohdinnassa, eli kappaleessa 9 pyrimme tarkastelemaan tutkimustamme kriittisesti ja etsimme mahdollisia tapoja, joilla tutkimuksestamme saatua tietoa voitaisiin käyttää hyödyksi tulevaisuudessa.

2 KULTTUURI

2.1 Kulttuurin määritelmä

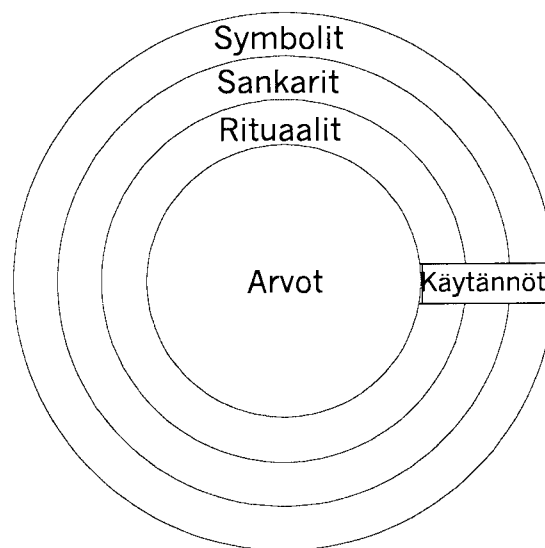
2.1.1 Kulttuuri - maanviljelystä yhteisön elämäntapaan

Alun perin latinan kielen sanaan *colere* pohjaava kulttuurin käsite on kokenut useita muutoksia vuosisatojen aikana. Antiikin aikana termi viittasi maanviljelyyn ja puutarhanhoitoon, mutta 1700-luvulla se alkoi merkitä länsimaisten yhteiskuntien ihmisten elämäntapojen ja arvojen muodostamia kokonaisuuksia. 1800-luvun loppuun asti kulttuuri nähtiin yhtenä kokonaisuutena. Se merkitsi koko ihmiskunnan kattavaa kulttuuria, jonka osia eri ihmisyhteisöt olivat. Eurooppalainen elämäntapa puolestaan edusti tämän kulttuurin huippua, eikä muita kansoja ei edes nimitetty kulttuureiksi ennen 1900-luvun alkua. Antropologian synnyn myötä 1900-luvulla kulttuurin käsite laajeni tarkoittamaan myös muita kuin länsimaisia yhteiskuntia. Jokainen kulttuuri arvoineen ja tapoineen alettiin nähdä suhteellisena muihin kulttuureihin ja niiden arvoihin nähden. (Koukkunen 1990, 278; Kupiainen & Sevänen 1994, 7; Kupiainen 1994, 29 - 30.)

Kulttuuria määritellään nykyisin lukemattomilla eri tavoilla ja siihen sisällytetään joko suppeampia tai laajempia merkityksiä. Kulttuurilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi länsimaista taidetta tai jonkin kansakunnan elämäntapaa. (Hofstede 1993, 337; Kantokorpi 1994, 5; Salo-Lee 1996, 6.) Käsitteen laajuudesta johtuen valittu määritelmä kertoo näkökulman, josta tutkija on aihepiiriään lähestynyt. Määrittelyssämme lähestymme kulttuuria sekä yhteisöllisestä että yksilöllisestä näkökulmasta ja pyrimme ottamaan huomioon sen dynaamisen luonteen. Ristiriidat ja ongelmat, jotka ilmenevät meidänkin määritelmässämme, ovat monilta osin samoja kuin ne ongelmat, joita monikulttuurisessa ympäristössä toimiva opettaja työssään kohtaa.

2.1.2 Yhteisöllinen näkökulma kulttuuriin

Yhteisöllisen näkökulman mukaan kulttuuri on tietyn yhteisön tapa elää ja käyttäytyä. Huomiota kiinnitetään tällöin ryhmää yhdistäviin piirteisiin ja niihin päivittäisiin toimintoihin ja tapoihin, jotka antavat kyseiselle ryhmälle oman identiteetin ja tekevät siitä ainutlaatuisen. Samaan kulttuuriin kuuluvat tulkitsevat maailmaa ja kokevat sen mielekkääksi samaan tapaan sekä ilmaisevat ajatuksiaan ja tunteitaan toisilleen ymmärrettävällä tavalla. (Alasuutari 1995, 48; Hall 1997, 2, Salo-Lee 1996, 6.) Hofstede (1993) havainnollistaa kulttuurin yhteisöllisiä ominaisuuksia sipulikuviolla (kuvio 1). Sipulikuviota vertaa kulttuurin piirteitä sipulin kerroksiin. Kuten sipulin uloimmat kerrokset, myös kulttuurin uloimmat kerrokset ovat parhaiten näkyvissä.



KUVIO 1. Sipulimalli (Hofstede 1993, 24)

Sipulimallin pintakerroksena ovat kulttuurin *symbolit*, joilla tarkoitetaan sanoja, eleitä, kuvia tai esineitä, joilla on tietty merkitys. Merkityksen tunnistavat vain samaan kulttuuriin kuuluvat. Pintakerroksesta seuraava kerros on *sankarit*, eli elävät tai kuolleet, todelliset tai kuvitellut ihmiset, joilla on kulttuurin sisällä suuresti arvostettuja luonteenpiirteitä ja jotka

siten toimivat käyttäytymismalleina. Seuraava kerros on *rituaalit*. Ne ovat kollektiivisia toimintoja, jotka teknisessä mielessä ovat tarpeettomia jonkin päämäärän saavuttamiseksi. Niitä kuitenkin pidetään kulttuurin piirissä sosiaalisesti välttämättöminä, ja siksi niitä noudatetaan niiden itsensä vuoksi. Hofsteden kuviossa symbolit, sankarit ja rituaalit on sijoitettu *käytäntöjen* alle. Ne ovat ulkopuolisten havaittavissa, mutta niiden kulttuurimerkitys on näkymätön ja ilmenee tarkalleen ottaen vain asiaan vihkiytyneiden tapoina tulkita näitä käytäntöjä. Syvimmällä kuviossa ovat *arvot*. Ne ovat yleisiä taipumuksia suosia joitakin asiaintiloja muiden kustannuksella. (Hofstede 1993, 24 - 25.)

2.1.3 Kulttuurit sosiaalisina representaatioina

Kun kulttuuria määritellään yhteisöllisesti, voi helposti harhautua kuvittelemaan, että yksittäisen kulttuurin voi ottaa haltuun, tutkia sitä ja lopulta lausua siitä tarkan määritelmän. Tätä yrittäessä törmää väistämättä ongelmiin. Jos esimerkiksi yrittää määritellä suomalaista kulttuuria, voi siitä mainita kielen, luonnon, mentaliteetin tai vaikka saunan, mutta mitään kovin tarkkaa ja toimivaa määritelmää ei ole mahdollista tehdä. Anttilan (1993) mukaan suomalaisuus onkin sosiaalinen representaatio, eli se on olemassa ihmisten mielessä merkityksinä, joita sen kulttuurin piiriin kuuluvat ihmiset suomalaisuuteen liittävät. Sosiaaliset representaatiot muuttavat monimutkaiset ja oudot asiat tutuiksi ja näin hallittaviksi osiksi ihmisten ajatusrakenteita. Sosiaaliin representaatioihin sisältyy myös kuvia, ajatuksia ja tulkintoja yhteisön menneisyydestä, vaikuttaen näin ihmisten tulkintoihin nykyhetkestä. (Anttila 1993, 108 - 109; Moscovici 1981, 188.)

2.1.4 Kulttuuri määrittäytyy sisäisesti ja muiden kulttuurien kautta

Kulttuurit määrittävät itseään sisältäpäin. Suomalaiset esimerkiksi yhdistävät suomalaisuuteen tiettyjä piirteitä, kuten vaatimattomuuden ja korkean työmoraalin. Määritellesämme mitä olemme, määrittelemme samalla mitä emme ole. Jos pidämme itseämme ahkerina työntekijöinä, emme ole työtä vieroksuvia. Myös muiden kulttuurien edustajat tekevät meistä kollektiivisia arvioita, jotka otamme huomioon määrittäessämme kulttuuriamme. Näin ollen kukin kulttuuri määrittäytyy sekä siinä elävien yksilöiden että

muiden kulttuurien edustajien kautta. Sulkusen (1998) mukaan kaikilla ihmisillä on käsityksiä siitä, mihin perheeseen, paikallisyhteisöön tai kansakuntaan he kuuluvat. Näitä käsityksiä ei voi olla olemassa ilman niiden vastakohtia, eli käsityksiä siitä mihin yhteisöön ihmiset eivät kuulu. Kulttuurissa vallitsevat erottelut ja käsitejärjestelmät ovat sosiaalisia tosiasioita. Ne syntyvät niistä yhteiskunnan jaoista ja ryhmäsidonnaisuuksista, jotka sen jäsenille ovat tärkeitä, eli ne ovat yhteiskunnan rakenteen ilmauksia. (Sulkunen 1998, 64 - 65.)

2.1.5 Kulttuurin dynaaminen luonne

Kulttuurin dynaamisuus tarkoittaa sitä, että kulttuurit ovat vuorovaikutuksessa sekä toistensa että vaikutuspiirissään olevien ihmisten kanssa. Honko ja Pentikäinen (1975) näkevät kulttuurin "yksilöiden yläpuolella" olevana kollektiivitraditiona, jota ihmiset muokkaavat ja kehittävät, mutta joka samalla luo ja kehittää yksilöä. (Honko & Pentikäinen 1975, 12.) Kantokorven (1994) mukaan kulttuuristen piirteiden suhteellisesta pysyvyydestä huolimatta kulttuuri myös muuttuu ja muokkaantuu ajan myötä (Kantokorpi 1994, 5). Kulttuurien välisiä rajoja on vaikea määrittää, koska eri kulttuurit limittyvät toisiinsa. Kupiaisen (1994) mukaan kulttuurit voivat myös kreolisoitua. Tämä tarkoittaa sitä, että paikallinen yhteisö omaksuu vieraasta kulttuurista vaikutteet valikoiden ja soveltaa niitä oloihinsa sopiviksi. Tästä tuloksena syntynyt kreolisoitunut kulttuuripiirre on sekoitus omaa ja vierasta ja se on kokonaan uusi kulttuurinen ilmiö. (Kupiaisen 1994, 31 - 32.)

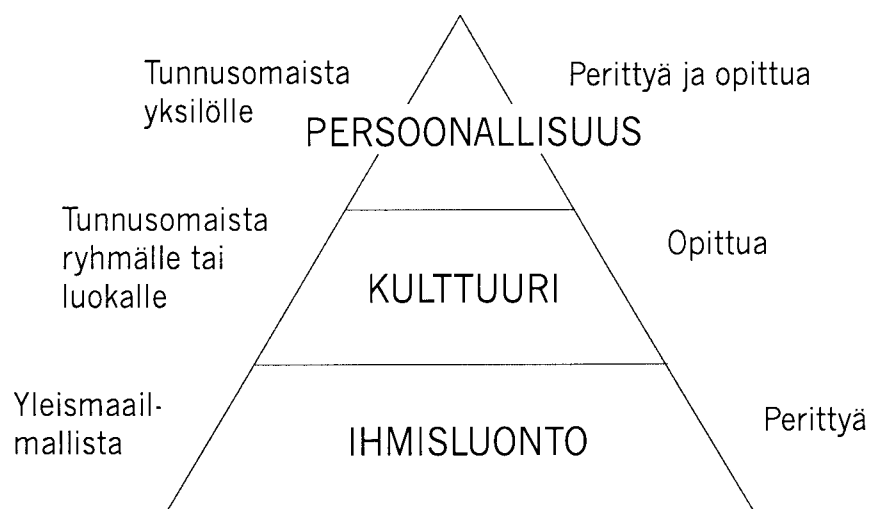
2.1.6 Yksilöllinen näkökulma kulttuuriin

Holistinen ihmiskäsitys korostaa ihmisen kokonaisuutta ja ihmisyyden kolmen eri ulottuvuuden, kehollisuuden, tietoisuuden ja situationaalisuuden kietoutumista toisiinsa. Tämän käsityksen mukaan yksilö on jatkuvasti olemassa näillä kaikilla tavoilla. Kehollinen ja tajunnallinen olotila on helposti ymmärrettävissä, mutta situationaalisella ulottuvuudella tarkoitetaan sitä, että ihminen on olemassa omassa elämäntilanteessaan. Elämäntilanteeseen kuuluu välitön fyysinen ympäristö, sekä kaikki ne kokemusten kautta syntyneet merkitykset, jotka ovat relevantteja juuri kyseiselle tilanteelle. (Lehtovaara, M. 1996, 82 - 83.)

Elämäntilanteeseen kuuluu siis myös koko ihmisen kulttuuritausta. Tämän käsityksen mukaan ihminen ei missään tilanteessa reagoi mihinkään asiaan ilman että hänen aiemmin kokemansa asiat vaikuttaisivat kyseisen tilanteen ymmärtämistapaan. Tästä johtuu esimerkiksi se, että eri ihmiset saattavat antaa samalle tilanteelle erilaisen merkityksen.

Yksilöllinen näkökulma korostuu oppimisessa. Kaikkonen (1994) kuvaa kulttuuria silloin lähinnä symbolien ja merkityksien oppimisprosessiksi, joka saa yksilön tulkitsemaan ja ymmärtämään eri ilmiöitä. Ihminen tulkitsee kokemuksiansa pohjalta havaintojaan. Ihminen siis kokee sen osan ilmiöstä, joka tulee tietoisuuteen. Ilmiön kokemiseen vaikuttavat aina yksilön ennakkotiedot, -kokemukset ja -käsitykset. Symbolien saamat merkitykset ohjaavat niiden tulkintaa. Merkityksen tulkinta ohjaa seuraavaa kokemusta, joka taas saattaa antaa merkitykselle uutta sisältöä. Kulttuuri muodostuu siis kokemuksista, jotka ohjaavat yksilön havaintojen tekemistä. (Kaikkonen 1994, 79.)

Yksilön kannalta ajateltuna kulttuuri ei kuitenkaan määrää ihmisen käyttäytymistä tai ajattelua. Yksilön kulttuuritausta antaa osaselityksen hänen toimilleen, mutta se ei ole määräävä tekijä hänen ihmisyydessään. Hofsteden pyramidimalli (kuvio 2) kuvaa ihmisluonnon, kulttuurin ja persoonallisuuden keskinäistä suhdetta yksilössä. (Hofstede 1993, 21.)



KUVIO 2. Pyramidimalli (Hofstede 1993, 22)

Pyramidin alimman tason muodostaa *ihmisluonto*. Ihmisluonto on yhteistä jokaiselle ja edustaa kuviossa yleismaailmallista tasoa. Se peritään geeneissä, ja se määrää fyysisen ja psyykkisen toimintamme perustan. Tähän kaikille yhteiseen ihmisluonnon tasoon kuuluu ilmaisukäyttäytymistä kuten nauru ja itku. Pyramidin keskimäinen taso on *kulttuuri*. Se on yhteistä niille ihmisille, jotka kuuluvat tiettyihin ryhmiin. Tähän tasoon kuuluvat esimerkiksi kieli ja ne tavat, joilla tajuamme ihmisten yleiset toiminnat ja niihin liittyvät rituaalit. Yksilö jakaa tämän tason sellaisten ihmisten kanssa, jotka ovat käyneet läpi saman sosialisatioprosessin, mutta joilla ei ole samoja geenejä. Pyramidin huippuna on *persoonallisuus*. Yksilön persoonallisuus on toisaalta hänen ainutlaatuinen henkilökohtainen ohjelmakoostumuksensa, jota ei millään muulla ihmisolennolla ole. Se perustuu osaksi luonteenpiirteisiin, jotka on saatu osana yksilön geeniperimää, ja osaksi opittuihin piirteisiin. Tämä taso saa aikaan runsaan joukon erilaisia käyttäytymismahdollisuuksia saman kulttuurin sisällä. (Hofstede 1993, 21.)

Yksilön kannalta nähtynä kulttuuri on tiedon, uskomusten ja arvojen järjestelmä, jonka avulla yksilö rakentaa kokemuksiaan ja havaintojaan sekä suorittaa valintoja vaihtoehtojen välillä. (Kantokorpi 1994, 5.) Liebkindin (1994) mukaan yksilöt samaistuvat yleensä vain osaan jostakin kulttuurista ja torjuvat lopun. Kulttuurista omaksutun osuuden suuruuskin vaihtelee: joku voi esimerkiksi omaksua oman ryhmänsä kielen, muttei tapoja tai perinteitä. (Liebkind 1994, 24.) Yksilö kuuluu samanaikaisesti useampaan kulttuuriin ja toimii päivittäin erilaisissa alakulttuureissa. Alakulttuureita voivat olla esimerkiksi eri etnisten ryhmien kulttuurit, eri sosiaaliluokkien tai ammattiryhmien kulttuurit ja eri ikäryhmien kulttuurit. (Alitorppa-Niitamo 1994, 19,110; Salo-Lee 1996, 7.)

2.2 Kulttuurien keskinäisten suhteiden selitysmalleja

Alhon (1994) mukaan ihmiset ovat aina kokeneet suhteellisen voimakkaasti ne erot, jotka ovat vallinneet yksilöiden ja ryhmien välillä biologisessa, yhteiskunnallisessa tai kulttuurisessa suhteessa. Tähän viittaa erityisesti ajatus omasta ryhmästä ainoina oikeina ihmisinä. Varhaisimpien uskonnollisten selitysmallien tilalle alettiin 1800-luvulla kehittää tieteellis pohjaisia malleja. (Alho 1994, 74.)

2.2.1 Evolutionismi

Ratkaisevan selitystaustan tarjosi Charles Darwin ja hänen teoriasensa elollisten organismien kehittämisestä vaiheittain kohti ympäristöönsä aina vain paremmin sopeutuvia muotoja. Kehitysoopin kulttuuritieteelliset sovellutukset lähtivät siitä perusolettamuksesta, että yhteiskunnat ja kulttuurit kehittyvät periaatteessa samalla tavoin kuin elolliset organismit ja että tämä kehitys on luonteeltaan määrämuotoinen, lainalainen prosessi. Näin kehittyi evoluutioteoria. (Alho 1994, 75.)

Evoluutioteorian kannattajat hahmottivat kulttuurit eri kehityskausien jatkumoksi: ihmiskunnan syntyä seurasivat kolme villeyden kautta, kolme barbarian kautta ja vihdoin sivilisaation kausi. Kehityksen liikkeellepanevana voimana oli ihmisen yritys alistaa luonto erilaisin tekniikoin palvelemaan ihmisyhteisön tarpeita. Sitä mukaa kun ympäristöä hyväksi käyttävä tekniikka kehittyi, myös yhteiskunta ja kulttuuri siirtyivät kehitystasolta toiselle. Villeyden ja barbarian asteella olevat kulttuurit eivät olleet alempia vain kehitystasoteoreettisessa kaavassa, vaan ne olivat sitä myös muissa suhteissa. Primitiivistä tuotantotekniikkaa hyväkseen käyttänyt kansa oli primitiivinen myös olemassaolonsa kaikissa muissa ulottuvuuksissa. (Alho 1994, 76 - 77.)

Evoluutioteoria esittelee ulkoeurooppalaiset kulttuurit eurooppalaisia kulttuureja alemmina kehitysmuotoina. Se on jättänyt meille perinnöksi mielikuvan luonnonkansojen ihmisestä raakalaisena tai villinä, jota taide ja sittemmin monet populaatiokulttuurin muodot ovat toistelleet ja tehneet siitä osan meidän kulttuurimme peruskuvastoa. (Alho 1994, 83 - 84.)

2.2.2 Funktionalismi

Nykyaikaisen antropologian synty sijoitetaan 1900 -luvun alkuun. Silloin siihenastisen tutkimuksen spekulatiiviset lähtökohdat korvattiin empiirisellä tutkimuksella. Samalla havaittiin, että monet aikaisemman tutkimuksen teorioista ja käsityksistä voitiin uuden tiedon valossa hylätä. Tästä kenttätyömetodista kehitettynä antropologista teoriaa ryhdyttiin kutsumaan funktionalismiksi. Huomiota alettiin nyt kohdistaa siihen, miten kulttuurit omissa ympäristöissään toimivat. (Alho 1994, 79 - 80.)

Funktionalistisen teorian keskeinen malli oli elävä organismi. Yhteistyö tai yhteiskunta oli verrattavissa ihmisruumiiseen tai kasviin, jonka jokainen osa oli kokonaisuuden kannalta tärkeä ja jossa jokaisella osalla oli kokonaisuutta ylläpitävä ja säilyttävä tehtävä, funktio. Kulttuurintutkimuksessa tämä lähtökohta johti näkemykseen, jonka mukaan kulttuuria tai sen osia ei voida ymmärtää, ellei niitä ymmärretä kokonaisuutena. (Alho 1994, 80.)

2.2.3 Kulttuurirelativismi

Funktionalistisen koulukunnan kiinnostavin ajatus oli kulttuurirelativistinen oppi. Kulttuurirelativismin mukaan kulttuuri määrää kaikkea inhimillistä toimintaa ja siksi kaikki havainnot, arvostelmat ja toimintamallit voivat olla päteviä vain tietyn kulttuurin piirissä, eivät sen ulkopuolella. Käytännössä kulttuurirelativismi merkitsee sitä, ettei ole loogisesti mahdollista esittää arvoasetelmia meidän kannaltamme vieraista kulttuureista. (Alho 1994, 81.) "Uskomus, tapa tai tottumus, joka saattaa meistä näyttää jonkin vieraan kulttuurin piirissä naurettavalta, väärältä tai suorastaan vahingollisesta, palvelee tuon kulttuurin piirissä juuri sen omaa kokonaisuutta ja näyttäytyy välttämättömänä ja oikeana tuon toisen kulttuurin arvojärjestelmästä käsin" (Alho 1994, 81).

Relativismissa on aina kyse suhteellisuudesta. Jokin asia on suhteessa johonkin toiseen asiaan. Relativismi on oppi, jonka mukaan mitään ei ole olemassa tai millään ei ole tiettyjä ominaisuuksia tai piirteitä yksinään, vaan ainoastaan suhteessa johonkin muuhun. Relativistit vastustavat toisten kulttuurien arvostelua sillä perusteella, ettei kaikkia kulttuureita kattavia moraalisia totuuksia ole olemassa. Heidän mielestään muiden kulttuurien tuomitseminen heijastaa usein olettamusta, että arvostelijoiden arvot ovat muiden arvoja parempia ja että muut kansat, rodut ja kulttuurit ovat alempiarvoisia. Relativismin mukaan kaikilla kulttuureilla on omat hyveensä, ja yhteisöjen pitäisi itse arvioida niitä arvoja, joiden vaikutuspiirissä niiden jäsenet elävät. (Etzioni 1997, 64.)

Alhon mukaan kulttuurirelativismissa onkin paljon hyviä puolia. Metodologisesti on järkevää, jos tutkija vieraita kulttuureita tutkiessaan yrittää välttää mittaamasta vieraan kulttuurin ilmiöitä oman kulttuurinsa mitoilla ja pyrkii maksimaaliseen objektiivisuuteen. Käytännöllisesti se on mielekäs ja inhimillinen asenne, jos sillä pyritään kunnioittamaan

muita kulttuureita ja tunnustamaan niiden periaatteellinen arvo. Filosofisesti on järkevää pitää mielessä, että kulttuuriset arvot ovat kunkin yhteisön oman sosialisatioprosessin tuotteita ja sillä tavoin ehdollistettuja. Kulttuuriset arvostelmat näyttävät kiistämättömiltä vain sen kulttuurisen kontekstin sisällä, johon lausuja kuuluu. (Alho 1994, 81 - 82.)

Jyrkän relativistinen kanta on kuitenkin kestävä. Äärimmäisyyksiin vietyä se estää arvioimasta muiden toimintaa moraalisesti. Moraalitajumme vaatii meitä kuitenkin ilmaisemaan huolestumisemme kansanmurhista, kidutuksesta, raiskauksista ja muista vastaavanlaisista teoista, tapahtuivatpa ne missä tahansa.

2.2.4 Universalismi

Relativismille vastakkaisena näkemyksenä voidaan pitää universalismia. Tämän ajattelutavan mukaan on mahdollista määrittää jokaista ihmistä ja yhteisöä koskevia sääntöjä. Tunnetuin esimerkki universalismista on YK:n ihmisoikeuksien julistus. Ihmisoikeuksilla tarkoitetaan jokaiselle ihmiskunnan jäsenelle yhtäläisesti kuuluvia oikeuksia, joita kunnioitetaan niiden itsensä vuoksi ja jotka velvoittavat kaikkia ihmisiä kulttuurista riippumatta. Tällaisia arvoja on kuitenkin erittäin vaikea määrittää. Ihmisoikeuksia määrittäviä asiakirjoja, kuten YK:n peruskirjaa ja YK:n yleismaailmalliseen ihmisoikeuksien julistusta rikotaan ja kritisoidaan jatkuvasti ympäri maailmaa. (Etzioni 1997, 68; Scheinin 1998, 6.)

Suurin ongelma universalistisessa lähestymistavassa on, etteivät ihmisoikeuksia määrittävät asiakirjat ole syntyneet demokraattisten prosessien tuloksena kansainvälisissä elimissä, tai maissa, jotka ovat niissä edustettuina. Ne noudattavat lähes täsmälleen länsimaisia arvoja, joten ne eivät myöskään heijasta maailmanlaajuista konsensusta. Monet maat sietävät lukuisten kansainvälisten elinten päätöksiä lähinnä vain, koska näillä päätöksillä tiedetään olevan varsin vähän laillista, poliittista tai normatiivista merkitystä. (Etzioni 1997, 68-69.)

2.2.5 Diskurssietiikka

Diskurssietiikallaan Habermas (1990) on pyrkinyt pääsemään eroon relativismin ja universalismin vastakkainasettelusta. Hän pitää kiinni universaaleista oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon periaatteista, mutta ottaa kuitenkin huomioon kulttuurien ja arvojen monimuotoisuuden. Habermas peräänkuuluttaa universaalia eettistä keskustelua, jonka tuloksena olisi yhteisesti hyväksytyt universaalit periaatteet. Keskustelulle Habermas on asettanut muutamia edellytyksiä, jotta se voisi tuottaa hyväksyttävän tuloksen. Hän esimerkiksi toteaa, että esitetyt väitteet tulee perustella, valheellisia argumentteja ei saa esittää, perustelujen taustalla olevat intressit tulee tuoda esille, ja omia asenteita on kyettävä muuttamaan. (Anttonen, S. 1994, 20 - 21; Habermas 1990, 86 - 90.)

Kaikkia maailman ihmisiä sitovia moraalisia sääntöjä etsivää moraalista dialogia on kehittänyt malliksi Etzioni (1997). Jokaisessa yhteiskunnassa käytäisiin arvokeskustelua, jonka perusteella tuotaisiin eksplisiittisesti esille ne arvot, jotka ohjaavat siellä elävien ihmisten elämää. Tämän jälkeen nämä maat voisivat esittää kansainvälisissä yhteyksissä moraalisia vaatimuksia muille maille oman yhteisönsä nimissä. Etzionin mukaan on välttämätöntä korottaa moraalisia ääniä yli yhteiskuntien rajojen, jotta maailmanlaajuisesti jaettujen arvojen ydintä voitaisiin edelleen kiinteyttää. Hänen mukaansa näillä keinoin tulisi ainakin päästä yhteisymmärrykseen ydinarvoista, kuten ihmisarvon kunnioittamisesta. Maailmanlaajuisia moraalisia keskusteluja käydään Etzionin mukaan jo nykyisinkin. Keskustelu ympäristön kunnioittamisesta ja suojelemisesta on hänen mukaansa sellainen. (Etzioni 1997, 69 - 71.)

Moraalisten äänten korottamisen tarpeellisuuden tunnustaminen ei Etzionin mukaan tarkoita sitä, että samalla oikeutettaisiin toisten kulttuurien ihmisten sättiminen tai oman yhteisön jäsenten panettelu. "Moraalinen ääni on vakuuttavin silloin kun se on luja, mutta ei riitaisa; kun se arvostelee, mutta ei tuomitse; kun se on tarpeen vaatiessa kriittinen, mutta ei omahyväinen." (Etzioni 1997, 73.)

2.2.6 Selitysmallit koulussa

Kaikkiin edellä selostettuihin selitysmalleihin liittyy ongelmia. Maailmanlaajuinen yhteisö ja monikulttuurinen koululuokka ovat siinä suhteessa yhteneväisiä foorumeita, että jos selitysmalli ei syystä tai toisesta ole pätevä koululuokassa, ei se samasta syystä ole pätevä globaalissa mittakaavassakaan. Evolutionismi on lähtökohdaltaan länsimaista elämäntapaa ylivertaisena pitävä ajattelutapa. Jos opettaja, joka selittää kulttuureita evolutionismilla, opettaa vieraan kulttuuritaustan omaavaa lasta, hän haluaa oikaista lapsen virheelliset käsitykset ja pelastaa hänet alkeellisen kulttuurin ikeestä. Tällaisesta ajattelutavasta lienee nykyisin olemassa riittävästi varoittavia esimerkkejä.

Jyrkän relativistisella tavalla ajatteleva opettaja ei voi pitää omaa moraalista näkemystään lapsen näkemystä pätevämpänä, joten hän ei voi ohjata lasta oikeana pitämäänsä suuntaan, toisin sanoen hän ei voi kasvattaa lasta. Jos toisesta kulttuuritaustasta tuleva oppilas rikkoo suomalaisten normien mukaisia tapoja, mutta vetoaa oman kulttuurinsa traditioihin, on relativistisesti ajatteleva opettaja melko voimaton. Lievemmissäkin muodossa kulttuurirelativistisella selitystavalla on taipumusta kulttuurien mystifioimiseen tai jalustalle nostamiseen. Kulttuureista tulee tärkeämpiä kuin yksilöistä.

Universalistinen näkemyksen ongelma on siinä, mitä arvoja opettaja pitää kaikille yhteisinä. On suuri vaara, että opettaja rakentaa oman universaalien perspektiivinsä juuri samanlaiseksi, mikä hänelle on muodostunut omista kulttuurillisista lähtökohdistaan. Maahanmuuttajan kannalta tilanne muistuttaa tällöin evolutionistisesti ajattelevan opettajan toimia.

Diskurssietiikka kuulostaa teoriassa toimivalta ratkaisulta yhteisten sääntöjen muodostamiseen maahanmuuttajaluokassa. Jokainen oppilas tai perhe osallistuu niiden laadintaan, joten jokaisen voidaan edellyttää sitoutuvan niihin. Käytäntö kuitenkin asettaa tälle mallille runsaasti rajoituksia. Vasta maahan muuttaneen, kieltä osaamattoman, rationaalisen väittelyn periaatteisiin tottumattoman maahanmuuttajan on vaikea puolustaa näkemyksiään keskustelussa, joten tulos ei luultavasti ole häntä tyydyttävä. Tilannetta voisi verrata luokan sääntöjen laadintaan, jossa opettajan lisäksi sääntöjä muodostaa joukko seitsenvuotiaita lapsia. Tulokset muodostuvat useimmiten opettajan kannalta suotuisiksi.

2.2.7 Kulttuurin uusintaminen koulun tehtävänä

Yksi koulun tärkeistä tehtävistä on Miettisen (2001) mukaan ohjata oppilaita tulemaan toimeen siinä yhteisössä, johon he ovat syntyneet. Kasvatuksen voidaankin nähdä olevan lapsen sosiaalistamista ympäröivän yhteiskunnan normeihin. Airaksinen (1998) käyttääkin opettamisesta termiä uusintamisammatti. Opettaja uusintaa kulttuurin uuteen sukupolveen. Jos maahanmuuttajien opettamisen lähtökohta on sama, voidaan puhua valtakulttuuriin sulauttamisesta, assimilaatiosta. Toukomaan (1994) mukaan tämä kuitenkin merkitsee aina kulttuurista väkivaltaa vähemmistöjä kohtaan. (Airaksinen 1998, 6; Miettinen 2001, 18; Toukomaan 1994, 7)

Opettajan kannalta tilanne mutkistuu entisestään. Perinteinen lähestymistapa puolustaa paikkaansa siinä mielessä, että maahanmuuttajille on hyväksi, jos he oppivat tulemaan toimeen suomalaisessa yhteiskunnassa. Tämä tulisi kuitenkin tehdä lapsen kulttuurisia lähtökohtia kunnioittaen. Olipa opettajalla lisäksi mikä tahansa näkökulma kulttuureihin, on hänen näkemyksensä altis kritiikille, vieläpä useimmiten hyvin perustellulle.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

3.1 Aiemmat tutkimukset

Opettajien suhtautumista vieraisiin kulttuureihin on Suomessa tutkittu vielä varsin vähän. Miettinen ja Pitkänen (1999) tarkastelivat tutkimuksessaan suomalaisten peruskoulun ja lukion opettajien näkemyksiä maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta sekä heidän suhtautumistaan kulttuurisen monimuotoisuuden lisääntymiseen. Heidän tutkimuksensa pohjautui Pitkäsen ja Koukin valtakunnallisen survey-tutkimuksen aineistoon. Miettinen ja Pitkänen tutkivat 913 opettajalta kerätyn aineiston käyttäen sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä. (Miettinen & Pitkänen 1999, 5.) Talib (1999) on puolestaan tutkinut suomalaisten opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Tutkimusjoukkona hänellä

oli 121 helsinkiläistä opettajaa, joista useimmat olivat opettaneet maahanmuuttajaoppilaita. Tutkimusmenetelmänä kyselylomaketutkimus ja teemahaastattelu. (Talib 1999, iii.) Miettisen (2001) tutkimuksen tarkoituksena oli puolestaan selvittää pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia opettajuudesta monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta. Hänen tutkimusjoukkonsa koostui kahdeksastatoista luokanopettajasta, joilla oli kokemusta vähemmistökulttuuria edustavien lasten opettamisesta. Kokemusta tästä työstä tutkittavilla oli vuodesta kymmeneen vuoteen. Tiedonhankintamenetelminä Miettinen käytti teemahaastatteluja ja videoavusteisia haastatteluja. (Miettinen 2001, iii.)

Aiemmat tutkimukset ovat lähestyneet aihepiiriä hieman eri suunnasta kuin me, mutta niissä on kuitenkin samoja osa-alueita, joiden tuloksia voidaan verrata omaan tutkimukseemme. Miettisen ja Pitkäsen, Talibin sekä Miettisen tutkimusten mukaan opettajat suhtautuivat myönteisesti kulttuuriseen monimuotoisuuteen. Tosin sekä Miettinen ja Pitkänen että Miettinen toteavat, että käytännössä kulttuurisen monimuotoisuuden huomiointi näkyi opetuksessa vain satunnaisesti. Myös Talib päätyi tutkimuksessaan samaan, mutta toteaa vielä lisäksi suuren osan monikulttuurisesti suuntautuneiden opettajien näkevän erilaisuuden puutteena tai poikkeavuutena valkoisesta keskiluokkaisesta normista. Hänen mukaansa vain pieni osa opettajista ilmaisi sosiaalisesti uudistavaa monikulttuurista kasvatuseriaa, jossa korostuivat erilaisuuden hyväksyminen, sosiaalinen demokratia ja sosiaalinen uudistaminen. Kaikissa tutkimuksissa opettajat olivat pohtineet maahanmuuttajien vaikutusta heidän työhönsä, eivät niinkään oman opetuksensa vaikutusta maahanmuuttajiin. (Miettinen & Pitkänen 1999, 27; Miettinen 2001, iii; Talib 1999, iii.)

Miettisen ja Pitkäsen (1999) tutkimuksen mukaan suomalaisopettajien suhtautumisessa monikulttuuriseen työhön oli havaittavissa kahta tapaa. Erilaisuus nähtiin koulutyötä rikastuttavana ja uudenlaisia mahdollisuuksia tarjoavana tekijänä, mutta toisaalta vaativana ja kuormittavana. Vaikka opettajat kokivatkin kulttuurisen monimuotoisuuden etupäässä rikkautena, toivat he vastauksissaan esiin myös erilaisia huolenaiheita. Opettajien mukaan suurin ongelma oli resurssien riittämättömyys. Lisäksi koulutyötä vaikeuttivat kielivaikeudet, työmäärän lisääntyminen, ajan puute, maahanmuuttajaoppilaiden vaatimat erityisjärjestelyt, ongelmat maahanmuuttajaperheiden kanssa sekä työrauhahäiriöt. (Miettinen & Pitkänen 1999, 27.) Myös Talib (1999) ja Miettinen (2001) päätyivät

tutkimuksissaan samanlaisiin tuloksiin. Tutkitut opettajat olivat kokeneet maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen haasteellisena, mutta myös kuormittavana. Miettinen toteaaakin opettajien kaipaavan nykyistä enemmän koulutuksellista ja taloudellista tukea eri kulttuureita edustavien oppilaiden opetukseen. (Talib 1999, iii; Miettinen 2001, iii - iv.) Talibin mukaan turhautuneisuus maahanmuuttajatyötä kohtaan oli lisännyt opettajien asenteellista kovuutta ja suvaitsemattomuutta. Tämä voidaan hänen mukaansa tulkita niin, etteivät opettajat jaksa kasvaneen työtaakkansa alla ymmärtää kielirajoitteista maahanmuuttajaoppilasta. Talib toteaaakin tärkeimpiä tutkimustuloksia olevan sen, etteivät opettajat näe omaa rooliaan merkittävänä maahanmuuttajaoppilaan koulumenestystä edistävänä tekijänä. Lisäksi heiltä puuttuu näkemystä ja tietoa siitä, miten koulu on osa laajempaa yhteiskunnan sosiokulttuurista järjestelmää. (Talib 1999, iii - iv.)

Aiemmissä tutkimuksissa ovat kohdejoukkoina olleet joko kaikki Suomen opettajat tai opettajat, joilla on vaihtelevasti kokemusta monikulttuuristen luokkien opettamisesta. Aiemmat tutkimukset ovat lähestyneet maahanmuuttajaopetusta niin käytännön osalta kuin opettajan käsitystenkin osalta. Niiden pyrkimyksenä on ollut luoda kokonaiskuvaa maahanmuuttajien opetuksesta Suomessa. Oma tutkimuksemme pyrkii lähestymään aihepiiriä kokeneiden maahanmuuttajaopettajien kautta. Kokeneita maahanmuuttajaopettajia tutkimalla uskoimme saavamme tietoa, joka on perusteellisesti pohdittua ja käytännössä koeteltua. Tarkoituksena on ollut löytää kokeneiden maahanmuuttajaopettajien suhtautumistavoista johdettu edistyksellinen malli kohdata vieraasta kulttuurista tuleva lapsi. Tutkimusotteemme on opettajia ymmärtävä ja ilmiötä kuvaava.

3.2 Tutkimusongelmat

Aihetta käsittelevän kirjallisuuden perusteella muodostimme seuraavat tutkimusongelmat:

1. Mikä on maahanmuuttajaopettajan suhtautumistapa suomalaisuuteen?
2. Mikä on maahanmuuttajaopettajan suhtautumistapa vieraisiin kulttuureihin?
3. Mikä on maahanmuuttajaopettajan suhtautumistapa kulttuurien välisiin suhteisiin?
4. Onko opettajan suhtautumistavoissa ristiriitoja?

Maahanmuuttajaopettajalla tarkoitamme tässä tutkimuksessa suomalaista opettajaa, jolla on luokassaan maahanmuuttajaoppilaita. Tutkimalla maahanmuuttajaopettajan suhtautumista suomalaisuuteen pyrimme selvittämään miten tämä käsittää oman kulttuurinsa merkityksen itseensä ja miten tämä kokee oman suomalaisuutensa. Vieraisiin kulttuureihin suhtautumista ja kulttuurien välisiä suhteita tutkimalla pyrimme saamaan selville opettajan käsitykset yksilön ja kulttuurin suhteesta. Näiden kysymysten avulla selvitämme, tarkasteleeko opettaja kulttuureja enemmän yksilöllisestä vai yhteisöllisestä näkökulmasta. Neljännen kysymyksen tarkoituksena oli pyrkiä selvittämään sitä, onko opettajan näkemys kulttuurin vaikutuksesta vieraan kulttuurin edustajaan sama kuin näkemys kulttuurin vaikutuksesta häneen itseensä. Lisäksi neljännen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, onko opettajalla yhtä aikaa keskenään epäjohdonmukaisia näkemyksiä kulttuureista.

3.3 Tutkimuksen toteutus

3.3.1 Laadullinen tutkimus

Laadullinen tutkimus perustuu oletukseen, jonka mukaan tutkittavat muuttajat ovat monimutkaisia ja vaikeasti mitattavissa. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jotain tapahtumaa sen oikeassa ympäristössä, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. Pyrkimyksenä on ymmärtää ja tulkita tapahtumia tutkittavien ja heidän tuottamiensa merkitysten kautta. (Denzin & Lincoln 2000, 3 - 4; Eskola & Suoranta 1996, 34.) Laadullinen tutkimus keskittyy suhteellisen pieniin ja tarkoituksella valittuihin otoksiin. Tutkittavaksi valittujen ihmisten odotetaan pystyvän antamaan runsaasti tutkimukseen soveltuvaa aineistoa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58 -59; Patton 1990, 169.) Omassa tutkimuksessamme pyrimme selvittämään maahanmuuttajaopettajan suhtautumistapoja suomalaisuuteen, vieraisiin kulttuureihin ja kulttuurien välisiin suhteisiin. Kun halutaan tutkia opettajien ajatuksia, antavat laadullisen tutkimuksen menetelmät mahdollisuuden syvällisen tiedon löytämiseen ja sitä kautta mielekkään tulkinnan tekemiseen. Muutamaan tutkittavaan keskittymällä, joilla on runsaasti tietoa ja kokemusta maahanmuuttajaopetuksesta, on mahdollista ymmärtää ja tulkita tapahtumia tutkittavien kautta.

3.3.2 Tutkittavien valinta

Tutkittavien valinnassa on piirteitä lumipallo-otannasta (snowball sampling) siinä suhteessa, että valitsimme haastateltavat asiantuntijoilta saatujen ehdotusten perusteella. Lumipallo-otannassa tutkittavilta kysytään haastattelun jälkeen muita mahdollisia asiaa tuntevia haastateltavia. Useimmiten mainitut valitaan haastateltaviksi, ja kun uusia nimiä ei enää ilmaannu, katsotaan näyte kattavaksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 59 - 60; Patton 1990, 176.) Omassa tutkimuksessamme emme kysyneet muita mahdollisia tutkittavia haastattelujen yhteydessä, vaan saimme mahdollisten haastateltavien nimiä meitä neuvoneilta kasvatustieteen asiantuntijoilta, jotka tuntevat alueen maahanmuuttajaopettajat. Soittaessamme mahdollisille tutkittaville kysyimme heiltä työkokemuksen lisäksi muita mahdollisia haastateltavia. Useimmin mainituiksi tulleet opettajat, joilla oli pitkä kokemus maahanmuuttajatyöstä, valitsimme haastateltaviksi. Näihin opettajiin otimme yhteyttä puhelimitse ja he lupautuivat osallistumaan tutkimukseen.

Tutkimukseen valittiin neljä peruskoulun 1. - 9. vuosiluokilla toimivaa, kokenutta maahanmuuttajaopettajaa keskisuuresta yliopistokaupungista. He kaikki ovat toimineet maahanmuuttajien opettajina viidestä kymmeneen vuotta. Maahanmuuttajaopettajan uransa aikana he ovat toimineet mm. yhdysopettajina, joiden tehtävänä on huolehtia vieraskielisten lasten opetuksesta, sen järjestämisestä, luokkasijoituksista ja yhteydenotoista muihin yhteistyötahoihin. Yksi heistä on myös toiminut yhdysopettajien yhdysopettajana. Hänen tehtävänä on ollut koordinoita maahanmuuttajaopetusta eli suunnitella koulutusta ja luoda aikuisverkostoja yhdysopettajien, oman kielen opettajien ja kieliavustajien välille. Lisäksi hänen tehtävänä on ollut hoitaa maahanmuuttajien kouluihin sijoittamista näiden saapuessa paikkakunnalle. Osa opettajista on ollut vastaanottoluokan opettajina ja osa Suomi toisena kielenä -opettajina. He ovat myös osallistuneet maahanmuuttajille suunnatun opetussuunnitelman laadintaan. Yksi opettajista toimii maakuntansa maahanmuuttajaopettajien tukihenkilönä. Haastateltavia ei yksilöidä tämän tarkemmin tässä tutkimuksessa identiteettisuojausnäkökulman takia. Heitä nimitetään jatkossa termeillä opettaja A, B, C ja D.

3.3.3 Teemahaastattelu

Haastattelua pidetään Hirsjärven ja Hurmeen (2000) sekä Pattonin (1990) mukaan ajattelun sisältöihin kohdistuvana menetelmänä. Sen avulla saatu tieto on syvällistä ja vastausten taustalla olevat motiivit on mahdollista saada esiin. Tieto ei kuitenkaan ole suoraan yleistettävissä, vaan sen avulla pyritään ymmärtämään ilmiötä kokonaisuutena. Haastattelulla tutkitaan yleensä tunteita, ajatuksia ja aikeita. Edelleen sillä voidaan selvittää ihmisten maailmankuvaa ja heidän antamiaan merkityksiä eri tapahtumille. Haastattelussa ihminen nähdään tutkimustilanteessa subjektina, joka on merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. Haastattelun periaatteena onkin luoda viitekehys, jossa tutkittavat voivat ilmaista käsityksiään omin sanoin. Kysymyksillä ei tule johdatella haastateltavaa sanomaan toivottuja asioita, vaan pyrkiä selvittämään haastateltavan näkökulma. Haastattelu on tilannesidonnaista ja sen tuloksiin sisältyy aina tulkintaa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 11 - 12, 34 - 35; Patton 1990, 278 - 290; Kvale 1996, 33.) Omassa tutkimuksessamme tutkimusmenetelmäksi valittiin erilaisista haastattelutyypeistä teemahaastattelu.

Teemahaastattelussa haastateltavat ovat Mertonin, Fiskin ja Kendallin (1956) mukaan kokeneet tietyn tilanteen ja tutkija on alustavasti selvitelty haastateltavien kokemaa ilmiötä. Tämän selvitystyön myötä tutkija on päätenyt tiettyihin oletuksiin tilanteen vaikutuksista siinä mukana olleille. Analyysin perusteella hän kehittää haastattelurungon, jonka jälkeen haastattelulla pyritään selvittämään tutkittavien subjektiivisia kokemuksia. (Merton, Fiske & Kendall 1956, 3.) Teemahaastattelu soveltui tämän vuoksi tutkimusmenetelmäksi, koska kaikilla tutkittavilla oli kokemusta maahanmuuttajaopetuksesta. Me olimme puolestamme tutustuneet aiheetta käsittelevään teoreettiseen kirjallisuuteen ja luoneet teemahaastattelurungon sen perusteella. Testasimme teemahaastattelurunkoa kahdella ryhmähaastattelulla. Ne tehtiin kahdelle neljän hengen ryhmälle luokanopettajiksi opiskelevia ja niihin sisältyivät palautekeskustelut. Itse tutkimusaineisto kerättiin ryhmä- ja yksilöhaastatteluilla maaliskuussa 2001. Ryhmähaastattelu taltioitiin nauhoittamalla ja videoimalla. Videoinnilla haluttiin varmistaa tutkittavien äänen tunnistettavuus litterointivaiheessa, koska haastattelun aikana tutkittavat puhuivat osittain toistensa päälle. Yksilöhaastattelut nauhoitettiin.

3.3.4 Ryhmähaastattelu

Ryhmähaastattelussa haastateltavat tuottavat monipuolista tietoa tutkittavasta ilmiöstä kommentoimalla ja tekemällä huomioita asioista. Haastattelutilanne kannustaa osallistujia mielipiteiden ilmaisuun, koska he kuulevat muiden haastateltavien vastaukset. Ryhmähaastattelussa ei ole tavoitteena päästä yhteisymmärrykseen, vaan saada aikaan tilanne, jossa haastateltavat voivat ilmaista omia mielipiteitään ja samalla verrata niitä muiden mielipiteisiin. Haastattelijä voi puhua haastateltaville yhtä aikaa, mutta hän voi tehdä kysymyksiä myös yksilöllisesti. (Fontana & Frey 2000, 652; Hirsjärvi & Hurme 2000, 61; Patton 1990, 335.) Ryhmähaastattelua pidetään tehokkaana ja joustavana haastattelumenetelmänä, koska yhdellä haastattelukerralla saadaan haastatelluksi useita ihmisiä ja saatu aineisto on usein runsas ja monipuolinen. (Fontana & Frey 2000, 652; Patton 1990, 335; Sulkunen 1990, 264.) Omassa tutkimuksessamme ryhmähaastattelua voidaan kutsua täsmäryhmähaastatteluksi, koska haastateltavat oli valittu harkitusti tietyin perustein. Hirsjärven ja Hurmeen sekä Pattonin mukaan täsmäryhmähaastattelussa haastateltavat ovat usein alansa asiantuntijoita tai henkilöitä, joiden mielipiteillä ja asenteilla on vaikutusta tarkasteltavana olevaan ilmiöön. Näin ollen haastateltavat ovat usein varsin homogeeninen ryhmä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 62; Patton 1990, 335.)

Omassa tutkimuksessamme ryhmähaastattelun (ks. liite 1) tarkoituksena oli luoda opettajille viitekehys tutkittavasta aiheesta, jotta he olisivat pohtineet aihepiiriä edelleen yksilöhaastatteluja varten. Meille ryhmähaastattelun vastaukset olivat pohjana kunkin tutkittavan yksilöhaastatteluja varten. Lisäksi ne olivat jo itsessään aineistoa tulevaa analyysia varten. Ryhmähaastattelun teemat perustui tutkimuskysymyksiin ja kysymykset käsittelivät maahanmuuttajaopetusta käytännössä. Tavoitteenamme oli kannustaa tutkittavia puhumaan itselleen läheisestä aiheesta vapaasti, jotta haastatteluaineistosta olisi mahdollista tehdä luotettavia tulkintoja. Käytännönläheiset kysymykset soveltuivat hyvin ryhmähaastatteluun, koska samanlaiset kokemukset muiden haastateltavien kanssa auttoivat maahanmuuttajaopettajia muistamaan paremmin omia kokemuksiaan ja pohtimaan niitä. Lisäksi samanlaiset kokemukset kannustivat kommentoimaan toisten vastauksia. Haastattelu muodostui osittain keskustelunomaiseksi, mutta suurimmaksi osaksi haastateltavat esittivät omia mielipiteitään esitettyihin kysymyksiin, eikä yhteisymmärrykseen edes pyritty.

Ryhmähaastattelussa toimimme molemmat haastattelijoina, mutta roolimme olivat erilaiset. Toinen meistä huolehti haastattelurungon läpikäymisestä ja puheenvuorojen tasaisesta jakaantumisesta. Toinen puolestaan tarkkaili keskustelua, huolehti asiassa pysymisestä ja tarkentavien lisäkysymysten tekemisestä. Roolien jakamisella pyrimme saamaan kysymyksiä esittäjälle paremman mahdollisuuden osallistuvaan kuunteluun ja läsnäoloon tilanteessa.

3.3.5 Yksilöhaastattelu

Ryhmähaastattelun jälkeen litteroimme materiaalin. Siitä saadun aineiston sekä teoriataustaan perustuvien teemojen pohjalta teimme teemahaastattelurungon yksilöhaastatteluja varten (ks. liite 2). Hirsjärven ja Hurmeen sekä Pattonin mukaan teemahaastattelussa kysymykset ovat haastateltaville sisällöltään samoja, mutta haastattelijalla voi vaihdella niiden järjestystä ja sanamuotoa, eivätkä vastaukset ole sidoksissa vastausvaihtoehtoihin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47 - 48; Patton 1990, 280.) Omassa tutkimuksessamme teemahaastattelurunko oli kaikille haastateltaville sama, mutta painotimme asioita eri tavalla kunkin haastateltavan kohdalla. Painotukset perustuivat ryhmähaastatteluun ja siinä ilmenneisiin asioihin, joista halusimme lisätietoa yksilöhaastattelussa. Yksilöhaastattelun kysymykset olivat myös henkilökohtaisempia kuin ryhmähaastattelussa. Kysyimme haastateltavilta muun muassa suoraan heidän suhtautumistapojaan vieraisiin kulttuureihin ja suomalaisuuteen. Roolimme haastattelijoina jaoimme samalla tavalla kuin ryhmähaastattelussakin.

3.3.6 Tutkimusaineiston analysointi

Tutkimuksen aineiston analysoinnissa on käytetty siihen soveltuvin osin Perttulan (1995) mallia, joka on muunneltu sovellus laajan teemahaastatteluaineiston analysoinniksi Giorgin fenomenologisen psykologian tutkimusmetodista. Perttulan malli on jaettu kahteen päävaiheeseen, joiden tarkoituksena on saavuttaa tutkittavan ilmiön yksilökohtaiset ja yleiset merkitysverkostot. Yleisten merkitysverkostojen saavuttamiseen pyritään häivyttämällä tutkimusaineiston yksilökohtaisuus ja näkemällä yksilökohtaisuus ilmentämässä yleiseksi käsitettyä kokemusta. (Perttula 1995, 93 - 94.) Omassa

tutkimuksessamme oli tavoitteena tarkastella maahanmuuttajaopettajien käsityksiä kulttuurin merkityksestä itseensä ja vieraasta kulttuurista tulevaan lapseen yleisenä ilmiönä eikä vain neljän tutkitun opettajan henkilökohtaisina käsityksinä. Opettajista ei tämän vuoksi luoda henkilökohtaisia profiileja. Myös opettajien identiteettisuoja säilyy näin paremmin. Aineiston analyysissä painottuikin Perttulan mallin toinen päävaihe eli yleisiin merkitysverkostoihin pyrkiminen.

Perttulan mallissa koko litteroitu tutkimusaineisto jaetaan merkityksen sisältäviin yksiköihin, koska tutkijan ei pidä päätellä etukäteen, mikä aineistossa on tutkittavan ihmisen kannalta olennaista ja mikä epäolennaista. Tämän jälkeen merkityksen sisältämät yksiköt tiivistetään kielelle, jossa yksilöllinen kokemus ei enää ole esillä. Merkityksiä ei mielletä enää pelkästään tietyn ihmisen koettuun maailmaan kuuluviksi, vaan esimerkiksi tutkittaville mahdollisista yhteisistä merkityksistä. (Perttula 1995, 72, 94 - 95.) Omassa tutkimuksessamme käsitelimme aineistoa yhtenä aineistona analyysin alusta lähtien. Tiivistimme litteroidun tekstin väitelauseiksi, jotka kukin sisälsivät yhden merkityksen. Yhdestä puheenvuorosta muodostimme yhden tai useampia väitelauseita. Perttulan tavoin tiivistimme koko aineiston väitelauseiksi arvottamatta niitä tässä vaiheessa mitenkään. Esimerkki väitelauseen muodostamisesta litteroidusta tekstistä:

Litteroitu teksti:

“...nääh kurdit on niinku kovasti sitä kritikoineet ihan syystä että suomalaiset eivät tiedä et ku heiltä kysyy kuka teidän kansalliskirjailija on, ei kukaan tiedä mitään, formuloista tiedetään ja jostain muusta ... ja tämmöset niinku perussivistyksen kuuluvat asiat niin meillä on jotenkin aika huono tietämys...”

Litteroidusta tekstistä ja sen kontekstista muodostettu väitelause:

Monet kurdit pitävät suomalaisia sivistymättöminä.

Seuraavaksi Perttulan mallissa muodostetaan yleiselle kielelle muunnettujen merkityksen sisältäville yksiköille aineistolähtöiset sisältöalueet, jotka jäsentävät koko tutkimusaineistoa. Näiden sisältöalueiden tulee olla laajoja, jotta ne eivät rajoita jatkoanalyysia ja sisältöjä, joita tutkija voi aineistosta tavoittaa. Tämän jälkeen merkityksen sisältävät yksiköt sijoitetaan sisältöalueisiin. (Perttula 1995, 91, 95.) Omassa tutkimuksessamme sisältöalueet muodostettiin niin aineisto- kuin teorialähtöisestikin. Osa sisältöalueista muodostui selkeästi teemahaastattelurungon teemoista, kun taas osa nousi suoraan aineistosta. Muodostimme aluksi vain muutamia, hyvin laajoja sisältöalueita, jonka jälkeen sijoitimme kaikki väitelauseet niihin. Sijoitimme samoja lauseita useiden sisältöalueiden alle, jottemme olisi rajoittaneet näkemystämme liikaa tässä vaiheessa.

Laajojen sisältöalueiden muodostamisen jälkeen Perttula jakaa jokaisen sisältöalueen sitä jäsentäviin spesifeihin sisältöalueisiin, joihin jokainen merkityksen sisältämä yksikkö sijoitetaan. (Perttula 1995, 95.) Perttulan tavoin muodostimme laajoihin sisältöalueisiin sijoitettujen väitelauseiden pohjalta niiden alle spesifejä sisältöalueita, joihin järjestimme väitelauseet uudelleen. Myös tällä kertaa sijoitimme samoja väitelauseita useaan spesifiin sisältöalueeseen. Spesifien sisältöalueiden sisällöstä muodostimme loogisesti eteneviä kokonaisuuksia. Tässä vaiheessa myös poistimme ne väitelauseet, jotka eivät olleet relevantteja tutkimuksemme kannalta. Tämän jälkeen etsimme alkuperäisestä aineistosta ne haastateltavien sitaatit, jotka olivat jo tiivistettyinä väitelauseina spesifeissä sisältöalueissa ja analysoimme jatkossa alkuperäistä litteroitua aineistoa apuna käyttäen. Perttulan mukaan kokemusten erittely yhä pienempiin osiin ja irrottaminen muista merkityssuhteista häivyttää niiden alkuperäisen merkityksen. Kokemusten etsiminen jakamalla tutkimusaineisto merkityksen sisältäviin yksiköihin palvelee ainoastaan tutkimusaineiston jäsenystä. (Perttula 1995, 78.)

Teimme alkuperäisestä litteroidusta aineistosta tulkintoja ja etsimme tieteellisestä kirjallisuudesta teoriaa tulkintojemme tueksi. Tässä vaiheessa niin laajat kuin spesifitkin sisältöalueet muotoutuivat ja tarkentuivat uudelleen. Lisäksi osa sisältöalueista poistettiin. Sisältöalueet muotoutuivat lopulliseen muotoonsa ja järjestykseensä kirjoitusvaiheessa. Tässä vaiheessa päätettiin myös tutkimusraportin muodosta.

4 MAAHANMUUTTAJAOPETTAJIEN SUOMALAIKUUS

4.1 Maahanmuuttajaopettajien isänmaallisuus

Maahanmuuttajaopettajat olivat isänmaallisia, mutta heidän kommenteissaan isänmaallisuus sai erilaisia painotuksia. Tunteellisessa suhtautumisessa painottui kunnioitus aiempien sukupolvien taistelua kohtaan. Tietoa painottavassa suhtautumisessa korostui puolestaan se, että isänmaallisuus on tietoa omasta maasta. Lisäksi jälkimmäisessä suhtautumistavassa ilmeni myös isänmaallisuuden yleismaailmallinen luonne.

4.1.1 Tunteellinen suhtautuminen isänmaahan

Pursiaisen mukaan isänmaallisuus käsitetään oman maan maaperään kohdistuvaksi rakkaudeksi. (Pursiainen 1997, 11). Myös Anttonen (1993) puhuu oman maan pyhydestä sen kansalaisille. Termi isänmaa ilmentää sitä tunnearvoa, jolla omaan maahan suhtaudutaan. Aiempien sukupolvien työllä lunastettua maata pidetään arvoltaan pyhänä. (Anttonen, V. 1993, 54.) Osaa maahanmuuttajaopettajien kommenteista leimasi tunteellinen suhtautuminen isänmaallisuuteen.

No sillä lailla just isänmaallinen että mä oon oppinu niinku arvostamaan niitä asioita mitkä meillä on hyvin ja mitkä ... siis nimenomaan silleen että mitkä on pitkän historiallisen kehityksen tuloksenakin ja ihmisten taistelun ansiosta et mitkä me on saatu niin niitä asioita olen oppinut arvostamaan. (opettaja B)

Sotaveteraaneja ja suomalaisen yhteiskunnan rakentajia kunnioitettiin, mutta pääasiassa isänmaallisuudessa oli kuitenkin erityinen tunne omasta maasta ja sen kansasta.

Olen isänmaallinen, isä on ollu sodassa taistellu tän maan puolesta ja kyllä arvostan tätä isänmaata ja musta on hieno asia että meillä on oma maa ja tämmönen oma demokratia täällä että mietin et millasta tää meidän elämä olis jos toisin olis käyny joskus viiskytä vuotta sitten, vaikka eihän se isänmaallisuus siihen

välttämättä ois loppunu, virolaiset on hirveen isänmaallisia liettualaiset ja latvialaiset nyt kun ne on vihdoin sen itsenäisyytensä takasin saanu sitten, et kyllä ja kunnioitan tämmösiä ihan perinteisiä arvoja suomen lippua ja juhlia. (opettaja C)

Tunteellinen suhtautuminen omaan isänmaahan kuvastui myös maahanmuuttajaopettajien kertoessa reagoinnistaan Suomen ja suomalaisten symbolien haukkumiseen.

Mulla oli yks semmonen iranilais-filippiiniläinen poika, joka alotti niinku joka aamu... kun heillä oli semmonen tilanne, että he eivät halunneet Suomeen ja he halusivat jonnekin muualle, se oli semmonen korkeastikoulutettu perhe, he joutuivat tänne ja ne vanhemmat kävi sitä prosessia kotona ja se heijastu lapsiin ja hän alotti joka aamu sitten... että niinku että "fuck you this country, I hate this country..." niinku tätä näin ja mää sitten pari -kolme viikkoo kuuntelin sitä meidän aamukeskustelua ja sitt mulla nousi semmonen viha ja sitt mä sanoin hänelle, että tämä on minun isänmaani ja se on minulle tärkeä ja sinä voit ajatella siitä mitä haluat, mutta älä kerro minulle... se on erittäin epäkohteliasta ja huonoa käytöstä, eikä hän enää sen jälkeen sanonu enää mitään. (opettaja B)

Yks afrikkalainen poika ja hänellä oli aika paljon käyttäytymisongelmia ja ... mikähän meillä oli sitten joku tämmönen historia-juttu vai mikähän meillä oli joku merkkivuosi... mutt joka tapauksessa oli niinku Suomen presidenttien kuvia oli ja mentiin niihin tutustumaan sitten ja se poika sitten... se sai jonkun ihme hepulin, se rupes sylkemään niitten presidenttien kuvia ja mää suutuin ihan hirveesti sille ja mää sanoin "ett nyt kuule toi homma loppu, että... että sinähän et täällä rupee sylkemään kenenkään kuviin, että jos teillä on omassa maassa ollu tommonen tapa, niin nyt lopetat" ... ja sitt se oli niinku ihan, se säikähti kun se näki, että mä todella suutuin. (opettaja C)

Maahanmuuttajaopettajat kokivat raskaaksi kuunnella jatkuvaa haukkumista ja epäkunnioitusta omaa kotimaata kohtaan. Kommenteissa ilmeni kahdenlaista suhtautumista haukkumiseen. Osa opettajista kielsi haukkumisen, koska he eivät suvainneet

epäkunnioitusta isänmaataan kohtaan. Osa opettajista puolestaan painotti maahanmuuttajalasten kuuntelemisen merkitystä.

Kaikki mitä sä sanot on väärin ja sit sä koko ajan myös kuulet niinkun että miten suomes on huonosti, televisiohjelmat ei oo mistään kotosin, ei osaa pukeutua suomalaiset ne on kauheen näkösiä ne ei osaa puhua miksei ne puhu niinku eino leino sano mulle yksi venäläinen että niin ei oo minkäänlaista kauneutta kielessä ne ei osaa sitä eikä ne osaa tätä ei ne hoia sitä eikä tätä vanhukset ne laittaa sinne ja ja nuoria ei jaja niin edelleen. Sitä on raskasta kuunnella. Mieli tekee niinku puolustautua ja niinkun et ei taho millään niinku kestää kun pitäs vaan sanoa että vieläkö joku muuki pännii. Että anna tulla kaikki vaan ja sitä on niinku hirveen raskasta kuunnella et mikään ei kelpaa. (opettaja A)

Moittimisen kuunteleminen oli näidenkin opettajien mielestä raskasta, mutta heidän mukaansa lasten pahan olon purkautuminen Suomen haukkumisena auttoi maahanmuuttajalapsia kulttuurisessa sopeutumisprosessissa, joten opettajat antoivat sen jatkoa.

4.1.2 Tietoon perustuva isänmaallisuus

Osa maahanmuuttajaopettajista painotti isänmaallisuudessa tiedon merkitystä tunteellisen uhon sijasta.

Et pelkkä semmonen isänmaallinen uho ei riitä että huutaa kisoissa että hakkaa päälle suomen poika että täytyy vähän mieltä että mitä se suomen poika on niinku syvimmiltä olemukseltaan... sitä että ymmärrän kuuluvani tähän kulttuuriin ja toimivani näin ja annan itselleni myös luvan niinkun olla sitä mitä olen ja olen tavallaan tietoinen niistä juurista ja suvaitsen sen juuret et myös suvaitsen sen että mun kansa vaan on tämmönen ja siihen on omat syynsä. (opettaja A)

Maahanmuuttajaopettajat pitivät tärkeänä tietoa omista juurista ja menneisyyden vaikutuksista ihmisten käyttäytymiseen. Isänmaallisuus nähtiin tiedoksi oman maan historiasta, politiikasta, taiteista ja kansanperinteestä.

Minusta se isänmaallisuus on sitä että niinkun tiedän maani historiasta mä tiedän maani politiikasta mä tiedän maani kansanperinteestä se on myös tietoa ja sitä meil on liian vähän minun mielestä et nämä esimerkiks nää kurdit on niinku kovasti sitä kritikoineet ihan syystä että suomalaiset eivät tiedä et ku heiltä kysyy kuka teidän kansalliskirjailija on, ei kukaan tiedä mitään, formuloista tiedetään ja jostain muusta mut tämmöset niinku perussivistykseen kuuluvat asiat niin meillä on jotenkin aika huono tietämys ja kuitenkin ne on niinku meidän kulttuurin tämmösiä pylväitä.

(opettaja A)

Maahanmuuttajaopettajat pitivät suomalaisten tunteelliseen uhoon perustuvaa isänmaallisuutta huonompana kuin vanhojen sivistyskansojen isänmaallisuutta, joka perustui tietoon oman kansan vaiheista. Apo (1996) käyttää oman kulttuurin piirteiden vähättelystä termiä itserasismi. Itserasististen uskomusten mukaan vanhoihin kulttuurikansoihin verrattuina suomalaiset ovat alkukantaisia tai kehittymättömiä ja puutteellisesti sivistyneitä. Tämä ajatus perustuu kulttuurievolutionistiseen ajatteluun, jossa kulttuurit sijoitetaan järjestykseen kehittyneisyytensä mukaan. Kun eroja suomalaisen ja ns. vanhan kulttuurikansan välillä havaitaan, niin ne tulkitaan suomalaisen kulttuurin huonommuudeksi. (Apo 1996, 17, 20 - 21.)

Jos sä meet venäläisiltä kysymään nuorilta kuka on Ilja Repin kuka on Dostojevski niin kyllä tulee tarinaa vaikka tunnin verran ja he on nähny tauluja siis se semmonen kasvatus näillä sivistyskansoilla on joilla on pitkät kulttuuriset juuret niin heillä se isänmaallisuus on niinku tietoa tämmösistä asioista mut meillä se on jotain muuta se on tämmöstä niinku paisunut semmoseksi uhoksi enemmän ja se on enemmän tunteita kuin tietoa. (opettaja A)

Maahanmuuttajaopettajat ymmärsivät isänmaallisuuden yleismaailmallisuuden, eikä sitä siis pidetty erityisesti suomalaisille ominaisena piirteenä.

Siis minä en ole tällainen rituaali-isänmaallinen missään nimessä et mä en ole mikään uskonnollinen enkä käy sankarihaudoilla enkä, arvostan sotaveteraaneja mutta että en sillä lailla kato käy kulkueita katsomassa enkä näitä semmosia tämmösiä juttuja mä en ...isänmaallisuus on sitä että missä sinä olet ja kuka sinä olet, jokaisella on isänmaa ihan samalla lailla kun isä ja äiti. (opettaja D)

4.2 Maahanmuuttajaopettajien kulttuuri-identiteetti

Maahanmuuttajaopettajien kulttuuri-identiteetti oli saanut uusia piirteitä työn myötä. Oman suomalaisuutensa selkiytymisen kautta se oli muuttunut kohti monikulttuurisen toimijan identiteettiä.

4.2.1 Suomalaisuuden kirkastuminen

Kulttuuri-identiteetti tarkoittaa kulttuurista yhteyttä ja tietoisuutta yhteenkuuluvuudesta jonkin kansan tai pienemmän ryhmän kesken. Se ilmenee yhteenkuuluvuuden tunteena, yhteisiin arvoihin, yhteiseen historiaan, kieleen ja perinteeseen perustuvana käyttäytymisenä. (Liebkind 1994, 21 - 22; Sallinen-Gimpl 1994, 43.) Anttila (1996) käyttää tästä yhteenkuuluvuudesta termiä kansallinen identiteetti. Yksilöiden samaistuminen kansakuntaan voi olla samanlaisuuden tunnetta muiden kanssa tai asettumista suomalaisen kulttuurisiin malleihin, mentaliteetin omaksumista tai oman kulttuuri- ja elinympäristön tuntemusta, ylpeyttä tai häpeää suomalaisten saavutuksista. Yksilöt käyttävät kollektiivisen tason merkityksiä valikoiden ja eri tavoin painottaen, kun he sovittivat niitä oman elämänsä omiin sosiaalisiin yhteyksiin. (Anttila 1996, 202.)

Maahanmuuttajaopettajat olivat ymmärtäneet, mitä suomalaisuus heille merkitsee. He puhuivat suomalaisuuden kirkastumisesta ja terävöitymisestä.

Niin se (suomalaisuus) on sillä lailla kirkastunu jotenki että se ei tarkota sitä että tuota ei hyväksy muita mutta se että se muiden hyväksyminen tapahtuu oman ittensä juurien ja tän suomalaisuuden kautta. (opettaja D)

Sellaset meidän tavat käyttäytyä lähinnä niin ne on niinku sillä tavalla selkiytyneet että näkee paremmin sen mikä täällä on itse asiassa ihan tyykeää käyttäytymistä, mutta että sitä ei vaan tule huomanneeksi täällä, koska kaikki ovat yhtä tyykeitä. (opettaja A)

Maahanmuuttajaopettajat kokivat kulttuuri-identiteettinsä vahvistuneen. Oman suomalaisuuden selkiytymistä pidettiin tärkeänä, koska omien juurien ymmärtäminen nähtiin perustaksi muiden ihmisten hyväksymiselle.

Niin se (suomalaisuus) on sillä lailla kirkastunu jotenki että se ei tarkota sitä että tuota ei hyväksy muita mutta se että se muiden hyväksyminen tapahtuu oman ittensä juurien ja tän suomalaisuuden kautta. (opettaja D)

Alhon (1994) mukaan muiden kulttuurien ymmärtäminen alkaa siitä, että ymmärtää omaa kulttuuriaan. Oman kulttuurin ymmärtämisellä Alho tarkoittaa sen syvärakenteiden, kuten arvojen, vaikutusten ymmärtämistä ihmisten toiminnassa. (Alho 1994, 100.)

4.2.2 Siirtyminen oman ja vieraan kulttuurin väliin

Kaikkonen (1999) käyttää termiä monikulttuurinen toimija yksilöstä, joka on siirtynyt oman ja vieraan kulttuurin väliin ymmärtääkseen ja arvioidakseen itseään ja toista. Tällä hän tarkoittaa sitä, että kokemusten seurauksena yksilö ottaa etäisyyttä omaan kulttuuriinsa tai toisaalta oivaltaa siinä sellaisia arvoja, joihin hän haluaa edelleen sitoutua. Tällöin hänen kulttuuri-identiteettinsä vahvistuu. Samalla yksilö oppii myös toisten kulttuurien toimintatapoja ja -malleja ja suhteuttaa niitä omaan elämäänsä. Näin yksilöstä tulee

monikulttuurinen toimija, jonka käsitys kulttuureista on laajentunut niin oman kuin vieraankin kulttuurin osalta. (Kaikkonen 1999a, 17 - 25.) Maahanmuuttajaopettajat olivat ymmärtäneet, että suomalainen tapa toimia on vain yksi tapa muiden joukossa.

Monillahan se lonksahtaa silloin kun he ovat ulkomailla niin he ymmärtää vasta että mikä on se suomalaisuus, mitä se suomalaisuus on ja se ei tarkoita sitä että sulkee silloin ne toiset pois vaan nimenomaan se että siinä rupee niinkö näkemään sitä itseensä tuntemaan samalla myös sitte että ja selviää se että miksi minä teen näin miksi meillä toimitaan näin ja se on sitä arkipäivää. (opettaja D)

Maahanmuuttajaopettajat kertoivat oppineensa näkemään suomalaisessa kulttuurissa huvittavia ja omituisia piirteitä. Siirtyessään oman ja vieraan kulttuurin väliin opettajat huomasivat arkisten asioiden kulttuurisidonnaisuuden.

Sitähän oppii näkemään oman kulttuurinsa sen vieraan silmin... ett kyll mä nyt näen semmosia monia ihan niinku hassujakin tapoja... että semmosia mille ihan todella voi nauraa... että miksi me toimimme niin... joku kyläänmeno... että aina pitää haukkua kaikki leivonnaiset mitä on tekee... miks ei voi sanoo, että mää leivoin teille hyvät pullat aina pitää haukkua... sitten jos sanot siihen, voi kyllä näyttääkin ihan siltä, niin lennät ulos... ett miks käydään tämmöstä keskustelua koska sitt maahanmuuttaja ei tätä ymmärrä ollenkaan ja ihmettelee, että uskaltaako näitä syyvä ollenkaan, kun ne on niin pilaantuneita... ja se... mutt sitten on semmosia... niinku paremmin mitä näkee että, mitä ennen ei oo huomannukaan, on silleen hyviä asioita suomalaisissa. (opettaja A)

Maahanmuuttajaopettajat ottivat huomioon muiden kulttuurien tapoja ollessaan tekemisissä maahanmuuttajien kanssa, mutta samalla he korostivat omaa suomalaisuuttaan ja sen merkitystä omalle identiteetilleen.

Mä voin olla ihan ylpeä siitä että mä kuulun tähän joukkoon ja se että vaikka mä näen sitten näitä eroja ja muuta niin se ei yhtään ja mä voin niinku käytöstäni muuttaa et mä yritän olla huomaavaisempi, käyttää enemmän etunimiä kun tapaan muita kulttuureja mutta ei se tarkoita et mä hylkään mun sitä omaa, ei minusta tule mitään muuta eikä saa tulla, et mä oon suomalainen. (opettaja A)

4.3 Maahanmuuttajaopettajien suomalaisuuden omakuva

Maahanmuuttajaopettajat pohtivat haastatteluissa suomalaisuutta yleisellä tasolla määrittäviä tekijöitä ja piirteitä. Lehtonen, Siikala ja Peltonen puhuvat kansallisesta omakuvasta. Lehtonen toteaa omakuvan olevan suomalaisten kuva itsestään (Lehtonen 1993, 15 - 16). Siikalan mukaan kansallista omakuvaa määrittävät stereotypiat ovat syntyneet tietoisien kansakunnan rakentamisen ja suomalaisten jaettujen, merkityksellisten arvojen ja kokemusten vuorovaikutuksessa (Siikala 1996, 148). Peltonen pitää kansallisia omakuvia melko pitkäaikaisina ja vakaina, mutta toteaa etteivät ne välttämättä ole kulttuurin sisällä yhtenäisiä. Hänen mukaansa suomalaiselle omakuvalla on tyypillistä ominaisuuksien negatiivinen arvottaminen ja oman kansallisuuden vähättely. (Peltonen 1998, 21 - 23.) Myös Apo ja Ehrnrooth puhuvat suomalaisten omakuvan negatiivisuudesta. Apo käyttää siitä termiä itserasismi (Apo 1998, 84 - 86), kun taas Ehrnrooth kuvaa ilmiötä käsitteellä negatiivinen itse-stereotypia. (Ehrnrooth 1996, 237.) Myös Alasuutari toteaa suomalaisten puhuvan itsestään kielteiseen sävyyn. Hän kuitenkin huomauttaa, että samaan aikaan kansalliseen omakuvaan liitetään myös myönteisiä asioita. Korkean koulutustason lisäksi suomalaisia luonteenpiirteitä ja asenteita kuvataan myönteisesti. (Alasuutari 1998, 164.) Maahanmuuttajaopettajien kommentoissa korostui suomalaisten luonteenpiirteiden määrittäminen kielteiseen sävyyn, mutta toisaalta myös myönteisiä piirteitä havaittiin.

4.3.1 Omakuvassa itserasismia

Maahanmuuttajaopettajat määrittivät suomalaisia juroiksi, sisäänpäin kääntyneiksi ja töykeiksi.

Ehkä siinä tulikin sitte että vähän semmonen jurous että kyllä suorastaan joskus oikeen hävettää suomalaisten puolesta et kun tulee maahanmuuttajaperhe kun ne ihmettelee että kun miksi nuo naapurit ei tervehdi ja miksi ne on niin vihaisen näkösiä että sitä pitää vaan selittää että täällä on vähän semmonen tapa että ei täällä oo tapana naapureille paljo hymyillä eikä paljo moikkailla. (opettaja C)

He selittivät määrittelemiään suomalaisuuden piirteitä muun muassa historiallisilla tekijöillä, kuten harvaan asumisella.

Mut toisaalta sitten myös semmonen vähän semmonen umpimielisyys ja synkkyyskin ja semmonen jurous mikä suomalaisilla ehkä on tyypillinen se voi olla myös semmonen vähän huonompi puoli vaikka toisaalta jos sen ymmärtää ja niinku joku tutkija tossa kerran radiossa puhu että kun suomalaiset on asunu niin harvakseen niin ne on tottunu ympärillä pitää olla sitä vähän sitä ilmaa ja tilaa että ihan tämmönen totuttu asia opittu asia että siihen ei me olla mitään suurkaupunki ihmisiä oltu koskaan niinku meidän on vaikee ollu sitte sopeutua. (opettaja C)

Lisäksi opettajat mainitsivat kielteisinä piirteinä liiallisen yksilöllisyyden ja materian tavoittelun.

Tää ainaki tää tämmönen materiaalisuus ja kiire ja että ihmissuhteista ei niinku välitetä eikä huolehdita eikä niinku semmosta ihmisten, niinku monissa kulttuureissa, varsinkin niille meidän oppilailla on se että se on sinänsä jo tämmönen että ihmiset seurustelee ja on kanssakäymisessä keskenään ja nää ihmissuhteet ja sukulaisuussuhteet niin niitten arvo, niin ne on noussu oikeestaan arvoon arvaamattomaan. (opettaja B)

Maahanmuuttajaopettajat vertasivat usein suomalaisten luonteenpiirteitä ja käyttäytymistä maahanmuuttajaperheisiin tai heidän käyttäytymiseensä. Tällöinkin suomalaisten luonteenpiirteitä ja käytöstä kuvattiin kielteiseen sävyyn.

4.3.2 Omakuvassa myönteisiäkin piirteitä

Maahanmuuttajaopettajien kommenteissa korostettiin myös suomalaisuuden myönteisiä piirteitä. Ankarien luonnonolojen muovaama sitkeys ja peräänantamattomuus nähtiin myönteisenä suomalaisuutena.

Kyllä mun mielestä suomalaiset on kuitenkin, hyviä asioita, suomalaiset on kuitenkin tottunu että me ollaan aika sitkeitä ihmisiä että ollaan totuttu täällä kun on kuitenkin luonnon olosuhteet on ollu aika ankarat ja on pitäny selviytyä niin kyllä kai semmonen sitkeys ja peräänantamattomuus ja semmonen tota tahdon lujuus ehkä.
(opettaja C)

Anttilan (1993) mukaan itsenäisyys on tärkeä osa suomalaista itseymmärrystä kaikilla elämänalueilla. Ihmisissä se mielletään sitkeydeksi, peräänantamattomuudeksi ja jääräpäisyydeksi, joita pidetäänkin suomalaisuuden perusilmiöinä. (Anttila 1993, 111.) Maahanmuuttajaopettajat mainitsivat myönteisenä luonteenpiirteenä myös suoruuden.

On sit oppinut arvostamaan sitä suomalaista tietynlaista suoruutta että mä en nyt sanois rehellisyyttä sitä aina me ite hoetaan et me ollaan niin rehellisiä mut ei se pidä paikkaansa mut semmonen suoruus kuitenkin. (opettaja A)

Maahanmuuttajaopettajat pitivät tasa-arvoista yhteiskuntaa suomalaiseen kulttuuriin kuuluvana myönteisenä piirteenä.

Sitten tämmönen skandinavinen just tämmönen hyvinvointivaltion käsite niinku se semmonen että pidetään niinku kaikista ihmisistä huolta ja semmonen että mitä mää oon niinku ehdottomasti ruvennu enempi vielä korostamaan että meillä on tietyt yhteiskunnan peruspalvelut mitkä taataan kaikille ihmisille varallisuudesta

riippumatta, sen kun näkee sitten esimeks oppilaista jotka tulee semmosista maista missä vaan rahalla saa koulutusta niin niinku on alkanu vasta alkaa arvostaa sellasta että meillä on koululaitos ja terveydenhuolto ja tietty tämmöset niinku perusasiat mitkä pitää taata kaikille ihmisille, niinku tällasia asioita oikeestaan niinku en niinkään varmaan sellasia mitään kliseisesti niinku pidetään suomalaisuuteen kuuluvina jotain saunaa sisua et ei niinkään tämmösiä vaan just tämmösiä meidän yhteiskunnan semmosia jotenkin semmosia syviä rakenteita ja semmosta ajattelutapaa mikä meillä on. (opettaja B)

4.4 Muutoksesta huolimatta perinteet näkyvät

Maahanmuuttajaopettajien suhtautuminen suomalaisuuteen ei ollut kovin yksiselitteinen. Opettajien kommentoissa oli tunteellista isänmaallisuutta ja toisaalta tarkkaa analyysiä suomalaisuuden ja muiden kulttuurien olemuksesta sekä kulttuurievolutionismista kieliivää itserasismia. Opettajat halusivat edelleen samaistua suomalaisuuteen, mutta he pystyivät myös kriittisyyteen perinteistä isänmaallisuutta, perinteistä kulttuuri-identiteettiä ja perinteistä suomalaista omakuvaa kohtaan.

Maahanmuuttajaopettajien käsityksessä isänmaallisuudesta korostui kriittisyys. Heidän käsityksensä oli osittain tunteellinen, aiempien sukupolvien merkitystä arvostava, mutta siinä oli myös voimakasta uhoavan ja rituaalisen isänmaallisuuden kritisointia.

Maahanmuuttajatyön myötä opettajista oli tullut Kaikkosen määrittelemiä monikulttuurisia toimijoita ja he olivat siirtyneet “oman ja vieraan kulttuurin väliin”. Suomalaisuuden kirkastumisen myötä omista tavoista havaittiin paremmin niiden kulttuurisidonnaisuus ja kriittisyys arkipäivän käytänteitä kohtaan lisääntyi. Kriittisyyden seurauksena opettajat myös muuttivat omia toiminta- ja ajattelumallejaan monikulttuuriseen ympäristöön soveltuvimmiksi.

Maahanmuuttajaopettajat olivat säilyttäneet ajattelussaan suomalaisten perinteisesti tärkeänä pitämiä asioita, kuten työnteon, sitkeyden ja peräänantamattomuuden arvostuksen. Perinteisenä suomalaisuutena voidaan nähdä myös maahanmuuttajaopettajilla ilmenneet itserasistiset asenteet. Maahanmuuttajaopettajat ovat kulttuurien välisen toiminnan ammattilaisia, mutta silti heidän asenteissaan on perinteisiä piirteitä. Tämä kertookin asenteiden pysyvyydestä kulttuurin sisällä (ks. kuvio 1). Toisaalta maahanmuuttajaopettajat kritisoivat etenkin suomalaisten käytöstapoja ja yhteiskunnan kovuutta. Tällainen arvostelu ei kuulu perinteisiin negatiivisiin stereotyyppioihin, vaan se kertoo maahanmuuttajatyön myötä laajentuneesta yhteiskunnallisesta näkemyksestä.

Opettajien kommentteissa ilmennyttä itserasismia ja suomalaisuuden perusteltua kritiikkiä oli vaikea erottaa toisistaan. Perinteistä itserasismia edusti opettajien taipumus kielteisten piirteiden korostamiseen. Opettajat perustelivat suomalaisten kielteisiä piirteitä hyvin ja he etsivät niitä mieluummin kuin myönteisiä piirteitä. Perinteistä oli taipumus kielteisten asioiden etsimiseen, mutta hyvät perustelut. Uutta oli myös se, että myönteisiä piirteitä löydetään edes jonkin verran. Myönteiset piirteet liittyivät niin luonteenpiirteisiin kuin yhteiskunnan rakenteisiin.

5 MAAHANMUUTTAJATYÖHÖN SOPEUTUMINEN

5.1 Maahanmuuttajaopettajan työhön sopeutuminen

Maahanmuuttajaopettajien tämänhetkistä suhtautumista vieraisiin kulttuureihin on vaikea ymmärtää ilman maahanmuuttajatyöhön sopeutumisen ymmärtämistä. Haastattelemamme opettajat ovat tehneet maahanmuuttajatyötä jo pitkään ja he ovat kaikki kokeneet samankaltaisen sopeutumisprosessin työhönsä. Hofstede (1993) käyttää kolmivaiheista mallia kuvaamaan sitä prosessia, jonka ihminen käy läpi kohdatessaan vieraan kulttuurin edustajan omassa ympäristössään. Maahanmuuttajien vastaanottajien sopeutumisen malli koostuu Hofsteden mukaan *uteliaisuuden vaiheesta*, *etnosentrisyyden vaiheesta* ja *polysentrisyyden vaiheesta*. (Hofstede 1993, 301 - 303.) Tarkastelemme seuraavaksi maahanmuuttajaopettajien työhön sopeutumisprosessia Hofsteden mallin avulla.

5.1.1 Uteliaisuuden vaihe

Hofsteden (1993) mukaan vastaanottajamaan edustajan sopeutumisprosessin ensimmäinen vaihe on uteliaisuus. Tälle vaiheelle on tyypillistä kaiken uuden kokeminen myönteisenä ja eksoottisuuden ihannointi. (Hofstede 1993, 301.) Maahanmuuttajaopettajat kertoivat olleensa hyvin innostuneita työstä aloittaessaan maahanmuuttajien opetuksen. Heidän innostustaan lisäsi myös työn tulosten nopea ilmeneminen lapsissa.

Et ensin siinä työssä niinkun innostuu, kun sen työn niinkun alottaa ja kaikki on uutta ja kauheen kiinnostavaa ja tulokset on nopeita. (opettaja A)

Maahanmuuttajien alkuvaikeudet herättivät opettajissa auttamisen halun ja opettajat kokivat miltei velvollisuudekseen auttaa maahanmuuttajia ja ratkaista kaikki heidän ongelmansa.

Sillon alussa oli se mä olin niin hirveen empaattinen ja kansainvälinen ja myötämielinen et mä halusin ratkasta ne heiän ongelmat jos he sano että palelee niin mä lähin heti kuule kauppaan ostaan villahousua ja neuvoon miten tää ratkastaan tää ongelma. (opettaja A)

5.1.2 Etnosentrisyyden vaihe

Toista sopeutumisen vaihetta Hofstede kutsuu etnosentrisyyden vaiheeksi. Tälle vaiheelle on tyypillistä, että vastaanottajat arvioivat tällöin maahanmuuttajia oman kulttuurinsa normien mukaan, jolloin maahanmuuttajat ja heidän tapansa vaikuttavat negatiivisilta. (Hofstede 1993, 302.) Opetettuaan maahanmuuttajia jonkin aikaa, opettajat alkoivat havaita kielteisiä puolia työssä ja omassa suhtautumisessaan maahanmuuttajiin. Uteliaisuuden vaiheelle tyypillinen kaiken erilaisuuden ihannoiti muuttui kritiikiksi vieraita tapoja kohtaan.

Tähän maahanmuuttajatyöhön lähtee yleensä ihmiset silleen kokosydämisesti et ne ihan vilpittömästi haluaa auttaa niitä ihmisiä ja niillä on paljon lämpimiä ajatuksia ja tavoitteet on korkeet ja sit kun tulee näillä maahanmuuttajilla se vaihe että ne on hyvin kriittisiä, pettyneitä elämäänsä, joutuvat luopumaan monista unelmistaan, sit he eivät osaa sitä peittää ja kätkee, eivätkä aina jaksakaan tehdä sitä, ja suomalainen kokee sen nopeesti kiittämättömyytenä. Tulee tää tämmönen, hyvin äkkiä tää tämmönen tunne että, ei anneta arvoa sille työlle mitä mä oon tehny. Tässäkö on kiitos. Kuinka mä oon raatanu, kuin paljon mä oon valmistanut teille materiaalia, kuinka paljon mä oon teitä auttanut ja näin ja nyt te ette oo mihinkään tyytyväisiä. Ja siinä tulee semmonen loukkaantumisen tunne niinkun pohjimmiltaan ensimmäisenä ja se et meil on siinä takana semmonen ajatus ollu että ... et se ei oo ihan ollu tämmöstä puhdasta kauneimmillaan olevaa lähimmäisen auttamista, vaan siinä on takana tää että ... heiän pitäs niinkun maksaa se palvelu tämmösellä kritiikittömällä kiitoksella ja sit kun sitä ei tule niin sitte mä oon hirveen pettyny. Ja

sit kun nää maahanmuuttajat jossain vaiheessa varsinkin jos sää tutustut niinkun perheisiin niinkun määkin oon sillon tutustunut muutamiin perheisiin alussa, koska haluaa niinkun päästä lähemmäksi ja näin ja sit kun ne vetäytyy ne ei enää otakaan yhteyttä ja ne on hyvin apaattisia ja semmosia ja sä koet niinkun vähän et sua, sut hylätään ja sit tulee, mulle tuli kaikkein voimakkainpana tää että mua on käytetty vaan hyväksi et nyt kun mä oon auttanu nää vaikeimmat vaiheet ja nyt kun vähän selviävät omilla jaloillaan niin sitte terve, saat mennä ja se oli kauhea tunne, se oli et mä en meinannu päästä siitä yli millään, että mä oon rakentanut tässä semmosta ystävyysuhdetta ja mä oon rakentanut tässä niinku semmosta ... et ollaan oikeen niinkun kaverit ollaan suomessa, veriveljet, hauta meidät erottaa sitten ja sit ne niinkun vetäytyy ja mä tulkitseen sen just sillä tavalla et nyt mua ei enää tarvita, ja se oli kamalan loukkaava tunne ja sit tuli tää vihan purkaus ja se nousee tästä loukkaantumisesta, se nousee tästä et sua niinkun hyljeksitään ja sä koet että sulle ollaan kiittämättömiä. (opettaja A)

Jos maahanmuuttajaopettaja ja maahanmuuttaja ovat samanaikaisesti sopeutumisprosessiensa kriisivaiheissa, konfliktitilanteet ovat hyvin todennäköisiä.

Kun niitä itte niinku selvitteli niitä asioita niinku ei vielä hyväksyny itsessään niitä että rupee niinku ärsyttämään joku jonku, esimeks joku joku pakolainen on kriisivaiheessa, siinä reaktiovaiheessa niin kyllähän se niinku haukkuu monesti aika lailla tätä meidän maata niin siinä että sallii itselleen sen närkästyksen. (opettaja B)

5.1.3 Polysentrisyyden vaihe

Hofsteden mukaan paljon maahanmuuttajien kanssa tekemisissä ollut ihminen siirtyy polysentrisyyden vaiheeseen. Tällöin hän ymmärtää paremmin maahanmuuttajien taustoja ja alkaa huomata niiden vaikutuksia maahanmuuttajiin. (Hofstede 1993, 301 - 302.) Näitä piirteitä oli havaittavissa maahanmuuttajaopettajien kommentteissa.

Ja sitten se oppilashan rakentaa itselleen sen uuden identiteetin ja se on kivulias prosessi ja sä et voi sen oppilaan puolesta sitä niinku alussa tasottaa sitä tietä kauheesti aina... ett pitää tukee ja voi tukee, mutt että kyllä se jokainen löytää ne omat ratkasut, sä et voi tuputtaa niitä ratkasuja... ja sen kun havaitsee, niin sekin jo helpottaa. (opettaja B)

Suurin muutos opettajien mielestä oli kuitenkin omien kielteisten tunteiden ja oman rajallisuuden hyväksyminen.

Sen jälkeen kun mä oon pystyny hyväksymään itsessään nämä tämmöset rajoittuneisuudet ja kielteisetkin tunteet, että eihän mun tarvii kaikkee... niinku hyväksyä. (opettaja C)

Hofsteden malli ei kaikilta osin sovellukaan kuvaamaan opettajien työhön sopeutumisen prosessia. Maahanmuuttajaopettajat olivat satunnaisiin vastaanottajiin verrattuna erityinen ryhmä, koska heidän tietonsa ja ymmärryksensä vieraiden kulttuurien tavoista oli jo valmiiksi korkealla tasolla. Heille sopeutumisprosessi ei ollut niinkään maahanmuuttajien erilaisten tapojen ymmärtämisen opettelua, vaan tunnetasolla tapahtuvan prosessin läpikäymistä.

No sen viiden vuoden aikana sanotaan että siinä on semmosia niinkun ne kaudet mitä siinä on sokkivaihe ja reaktiovaihe niin ne on niitä jollon maailma on joko tai... siis siinä pahimmassa kriisivaiheessa niin kaikki on mustaa ei oo missään mitään hyvää ... niin kun siinä hanimuun alkuvaiheessa kaikki on ihanaa ja ei suostu es ajattelemaan että joku vois olla pielessä. Tää on niinku et ne on niin totaalisen joko tai tunteita ja tuntemuksia ja sitten sen viiden vuoden jälkeen kun se elämä seestyy niin sitten myös ne maahanmuuttajat niinku tajuaa sen että on hyviä päiviä on huonoja päiviä on välillä vaikeeta välillä helpompaa on pimeyttä on valoa ja tulee niinku semmonen normaali elämänrytmi. (opettaja A)

Vaikka opettajat ymmärsivät maahanmuuttajien tapojen taustat, herättivät ne silti heissä ensin ihastusta, sitten ärtymystä ja lopulta opettajat hyväksyivät kaikki tunteensa. Hofsteden malli vaatiikin tuekseen muita sopeutumisprosessien kuvauksia opettajien työhön sopeutumisen selventämiseksi.

Hofsteden mallin lisäksi maahanmuuttajaopettajien sopeutumisen viimeistä vaihetta täydentämään voidaan käyttää Alitorppa-Niitamon (1994) ja Raunio (1994) malleja, jotka kuvaavat maahanmuuttajien sopeutumisprosessia uuteen kulttuuriin. Alitorppa-Niitamon mukaan sopeutumisprosessia voi verrata kriisin läpikäymiseen. Hän nimittää sen vaiheita *shokkivaiheeksi*, *reaktiovaiheeksi*, *kriisin läpikäymisvaiheeksi* ja *uudelleen orientoitumisvaiheeksi*. (Alitorppa-Niitamo 1994, 24 - 28.) Raunio on puolestaan nimennyt vaiheet seuraavasti: *alkuinnostus*, *turhautuminen*, *hyväksyminen* ja *sopeutuminen*. (Raunio 1994, 118 - 127.) Vaikka Raunio ja Alitorppa-Niitamo nimittävät sopeutumisprosessin vaiheita eri termein, ovat niiden kuvaukset heillä keskenään samantyyppisiä. Heidän jaottelunsa kolmannessa ja neljännessä vaiheessa ymmärretään uusi tilanne ja lopulta hyväksytään se. Opettajien kohdalla tämä tarkoitti sitä, että he ymmärsivät opetustyön tuovan esiin monenlaisia tunteita ja ajan myötä he hyväksyivät itsessään ne kaikki. Heidän mielestään oli helpottavaa hyväksyä oma rajallisuus sekä vaihtelevat tunteet maahanmuuttajia ja heidän tapojaan kohtaan. Työhön sopeutumisprosessin myötä opettajille muodostui aiempaa realistisempi kuva maahanmuuttajatyöstä.

Että itsellään että ensiks tuntuu että se on niin ihanaa ja eksoottista mutt sitt tulee semmonen että tiedostaa sen suomalaisuutensa, ja tietyt asiat alkaa ärsyttää ja siitäki sitten ohi pääsee, niinku kymmenen vuotta ollu... tulee tämmönen kypsä suhtautuminen ja tuota mun mielestä se pitää hyväksyä itsessä että tulee myös semmosia vihan tunteita, niinku ett hyvin syvästi tuntee itse miten itse suhtautuu asioihin ja mitä asioita pitää pyhänä... itse ett niinku tulee, nousee niinku tämmönen näin jotenkin semmonen viha, mitä ei tietystikään lapselle näytä, mutta kuitenkin... kuitenkin tämmönen jupina. (opettaja B)

Maahanmuuttajaopettajat olivat ymmärtäneet roolinsa maahanmuuttajien sopeutumisen tukijoina. He eivät enää tunteneet syyllisyyttä näiden ongelmista, vaan ymmärsivät ja hyväksyivät oman rajallisuutensa auttajina.

Sitten kun sen burn outin käy läpi, niin sitten toteaa vaan... kun he kertoo huolia ja ongelmia, että kurja että sulla on noin, mutta että mä en voi tehdä sille mitään... että niinku... myös sen salliminen itselleen, että maailmaa ei pysty yks ihminen kokonaan parantaa. (opettaja A)

Vaikka kulttuuriin sopeutumisten malleilla on paljon yhteisiä piirteitä, niin pelkästään Alitorppa-Niitamon tai Raunion nelivaiheisen mallin käytön ongelma opettajien sopeutumisprosessin kuvaamisessa on se, että opettajien kommenteista oli vaikea erottaa toisistaan kahta viimeistä vaihetta. Opettajat itsekkin puhuivat kolmesta vaiheesta, vaikka käyttivätkin vaiheiden nimiä vaihtelevasti. Hyväksymisen ja sopeutumisen vaiheet koettiin yhtenä, lopullisena työhön sopeutumisena.

5.2 Työhön suhtautuminen

Kaikki haastattelemamme maahanmuuttajaopettajat olivat käyneet läpi samanlaisen työhön sopeutumisprosessin, jonka myötä heille oli muotoutunut erilaisia tapoja suhtautua työhön. Osa opettajista suhtautui työhön henkilökohtaisesti ja vahvasti oman persoonansa kautta. Osa puolestaan suhtautui siihen ammattimaisesti ja pyrki pitämään työn täysin irti muusta elämästä.

5.2.1 Kokonaisena ihmisenä työssä

Kaikkosen mukaan hyvä opettaja on opettaessaankin kokonainen ihminen, eikä rajaa olemistaan pelkkään opettajan rooliin (Kaikkonen 1999b, 86). Samasta aiheesta kirjoittaa myös Lehtovaara, jonka mukaan opettamisen ihanne on avoin dialogi opettajan ja oppilaan välillä. Avoimeen dialogiin voidaan päästä vain olemalla tilanteessa mukana kokonaisena, ei vain esimerkiksi opettajuuden roolin rajoittamana. (Lehtovaara, J. 1996, 43.) Opettajan

on tähän tilanteeseen päästäkseen oltava aito ja kokonainen ihminen myös oppilaidensa keskellä. Hän ei saa olla pelkästään opettaja, vaan hänen on heittäydyttävä työhönsä omana itsenään. Maahanmuuttajaopettajien suhtautumisessa työhön oli havaittavissa Kaikkosen ja Lehtovaaran määrittelemää kokonaisena ihmisenä olemista.

Mä annan maahanmuuttajalle tilan olla minun elämässä ja meillä yhteistä vuorovaikutusta kuitenkin niin että hänen on otettava huomioon niitä mun rajoja mitä mä en voi sietää mitkä tuottaa mulle kipua ei tuota hyvää ja samoin minä yritän ottaa huomioon hänen kun vaan niistä puhutaan ja tullaan tietoseksi, ehkä tämä on se oleellinen asia. (opettaja A)

Et mulla tää yks inkeriläisperhe joka on ihan sydänystävä niin pari vuotta sitten... mitäs siitä nyt ois tullu kuus vuotta... oli tätä yhteistä elämää takana niin se oli kyllä niin katkolla se et mä en sietänyt es sen nimen, sen perheen nimen kuulemista, mua ärsytti niin vietävästi ja samaten niinkun heitä ja sitten kun tavattiin niin haukuttiin vaan toinen toisiamme ja tuntu että tästä ei niinkun tuu yhtään mitään ja siinä tilanteessa sitten vähän niinkun vetäydyttiin erilleen ja sit kuitenkin se alko niinkun vähitellen niinkun sitten kumpikin puoli ottaa niinkun takapakkia ja nyt on yheksäs vuosi menossa. Nyt ollaan niinkun silleen... mun mielestä hirveen hyvässä vaiheessa, että ei oo enää semmoset, välillä mä suutun niille, ne suuttuu mulle ja sitten ne asiat sovitaan sehän on normaalia elämää, ja että myös minä kestäen sen että täällä maahanmuuttaja suuttuu ja on pettynyt enkä mä heti avaa porttia että jos ei elämä kiinnosta tai jos ei palvelu kelpaa, niin voi lähteä, ei oo kukaan pyytänyt. (opettaja A)

5.2.2 Ammattimainen suhtautuminen työhön

Lindqvistin mukaan selkeä ja rajattu ammattirooli antaa opettajalle asiantuntemusta, arvovaltaa, toimintakykyä ja objektiivisuutta. Se on edellytyksenä ammattimaiselle toiminnalle. (Lindqvist 1998, 16.) Osa haastattelemistamme maahanmuuttajaopettajista suhtautui työhönsä ammattimaisesti. He halusivat pitää työn ja vapaa-ajan selkeästi erillään.

Että joo must on ihan kiva opettaa tota ulkomaalaisia, mutt en mä välttämättä esimerkiks haluais että joku asuu minun kodissa, joku ulkomaalainen... ett se ois sitten taas jo ihan eri juttu, ett se on sitten kiva kumminkin omassa kodissa vetäytyä sitten ihan vaan suomalaiselämään... tärkeä juttu on tosiaan tuo, että pitää pystyä erottamaan se vapaa-aika ja työ, että ettei sitten niinku iltakaudet ei niinku oo... jonkun perheen ystävänä ja soittele ja vietä kaiken maailman pippaloissa aikaansa. (opettaja C)

Eilen tytär luki tossa hesarista tän artikkelin jossa oli eri, monikulttuurisesta jostakin taidejutusta ja sano että joo äiti tää varmaan kiinnostaa sua tää juttu että tässä on tämmöstä monikulttuurista jostakin taidejutusta ja mä sitten että joo, kyllä mä sen luen myöhemmin ja en mä ainakaan sillä hetkellä tuntenut hirveetä intoa että nyt mun pitää heti lukea toi että kyllä mä yritän seurata ja luen ja katson jos tulee televisiosta aiheita jotka liittyy maahanmuuttajiin ja eri kulttuureihin. (opettaja C)

Ammattimaisesti työhön suhtautuvat maahanmuuttajaopettajat korostivat vapaa-ajan merkitystä edellytyksenä työssä jaksamiselle. Vapaa-aikanaan he eivät halunneet olla tekemisissä maahanmuuttajien kanssa.

5.3 Kaikki tunteet käytössä

Kun maahanmuuttajaopettajat olivat käyneet läpi maahanmuuttajatyöhön sopeutumisprosessin, he kykenivät olemaan omana itsenään suhteessaan vieraasta kulttuurista tulevaan ihmiseen. Työtä aloittaessaan he suhtautuivat maahanmuuttajiin korostetun myönteisesti, eikä kielteisiä tunteita esiintynyt lainkaan. Prosessin seuraavassa vaiheessa korostuivat kielteiset tunteet. Vasta sopeutumisprosessin jälkeen oli opettajilla käytössään koko tunneskaala. He pystyivät reagoimaan normaalilla tavalla sekä myönteisiin että kielteisiin asioihin. Kykenemällä monipuolisiin tunteisiin opetustyössä opettajien oli mahdollista olla Kaikkosen ja Lehtovaaran määrittelemiä kokonaisia ihmisiä. Joillekin maahanmuuttajaopettajille oli ominaista olla työssään kokonaisina ihmisinä. Osalle

opettajista oli puolestaan ominaista ammattimainen suhde työhönsä. Ammattimainen suhtautuminen työhön ei kuitenkaan tarkoittanut kyvyttömyyttä monipuolisiin tunteisiin.

6 MAAHANMUUTTAJAOPETTAJA VAROO TUOMITSEMISTA

Maahanmuuttajaopettajaopettajat ottavat kantaa vieraiden kulttuurien tapoihin työssään lähes päivittäin. Heidän suhtautumisessaan niihin on havaittavissa piirteitä useasta eri teoreettisesta näkökulmasta, mm. kulttuurirelativismista ja universalismista.

6.1 Kulttuurirelativismi näkyy opettajan suhtautumisessa perheeseen

6.1.1 Perheen merkitys eri kulttuureissa

Perhearvot ovat tyypillisimpiä kulttuuriarvojen siirtäjiä ja kulttuureja erottelevia tekijöitä. Ne luovat kulttuureihin pysyvyyttä ja jatkuvuutta. (Triandis, Kashima, Shimada & Villareal 1986.) Joissakin kulttuureissa vallitseva yksilökeskeinen ajattelutapa eroaa toisiin kulttuureihin kuuluvasta perhekeskeisestä ajattelutavasta. Yksilökeskeisiin kulttuureiden arvoihin kuuluu muun muassa lapsen henkilökohtaisen riippumattomuuden ja itsenäisyyden korostaminen. Lapselta odotetaan jo hyvin nuorena itsenäisiä päätöksiä ja vastuun kantamista niistä. (Jasinskaja - Lahti & Liebkind 2000, 124; Triandis 1995, 63.) Perhekeskeisissä kulttuureissa perhe on yksilöä merkittävämpi. Sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä ja riippuvuutta lähiryhmiin arvostetaan ja sitä myös odotetaan ihmisiltä. Vastaavasti lähiryhmä odottaa niihin kuuluvilta ihmisiltä uskollisuutta. Yksilöitä koskevat päätökset tehdään lähiryhmän keskuudessa. (Hofstede 1993, 78 - 79; Triandis 1995, 63.)

Mä en oo yhtään toista kulttuuria en tunne jossa perheellä ja omaisilla olisi niin vähän merkitystä kun suomalaiset on hirvittävän itsenäisiä mikä tarkoittaa samalla myös yksinäisiä että ... sä oot niitten kysymyksiä kanssa ihan yksin nää pienet lapset täällä koulussa ja meillä jopa sitten katotaan vähän nyreästi niitä vanhempia kohtaan jotka päättää lastensa puolesta niinkun valinnaiskurssit tai näitä, no tietysti siinä on oma, on ihan syytäkin vähän nyreillä voishan sitä keskustella ja kuunnella lasta, mut et hyvin paljon meillä jätetään lapset yksin. (opettaja A)

Mä oon huomannu että perhe on semmonen hyvin kriittinen, merkittävä osa kulttuureissa ja mitä se merkitsee missäkin perheessä se perhe, kuinka ollaan uskollisia perheelle, meillä ollaan nykyään tämmösiä hyvin yksilöllisiä ... näissä muissa kulttuureissa perheen arvo ja kuinka paljon lapset luopuvat perheen vuoksi niistä oikeuksista jotka mejän mielestä tässä kulttuurissa ovat jokaisen oikeuksia. (opettaja A)

Maahanmuuttajaopettajat ymmärsivät, että perheen merkitys on useimmissa muissa kulttuureissa suurempi kuin Suomessa.

6.1.2 Maahanmuuttajaperheen jäsenten roolit myllerryksessä

Kososen mukaan perheen vanhempi - lapsi -suhde voi järkkyyä, kun maahanmuuttajanuoret oppivat suomen kielen ja suomalaiset tavat vanhempiaan nopeammin (Kosonen 2000, 154).

Myös maahanmuuttajaopettajat olivat huomanneet tämän.

Koulussa jossa täytyy niinku olla tosi tarkka se että säilyttää, säilyttävätkö vanhemmat vanhemman roolin, se on ollut myös semmonen vaikea kouluissa, koska vanhemmat usein kotonaan vääristyy tää perheen sisäinen ... niinku perheen sisäiset asiat sillä tavalla vääristyy että lapset tulee niinkun vahvemmaks kuin aikuiset, kun lapset oppii kielen nopeammin, ne voi olla jopa vanhempiensa tulkkeina tai tuolla, ja sit vanhemmat joutuu lastensa silmissä niinkun jotenkin halveksittaviks ja ne häpeää vanhempiaan, älä puhu kun et sää osaa puhua suomen kieltä ja sitten kun sä et ymmärrä mitään, oo hiljaa ... täähän on karmeeta isän kuulla esimerkiks

poikansa suusta et oo hiljaa kun sä et ymmärrä mitään ja kun se on vielä totta hän ei ymmärrä siitä suomen kielisestä puheesta mitään ja minkälainen on isän tunne miten mä olen lapseni huoltaja mä oon vastuussa hänestä mä haluan olla hänen isänsä mut onks mulla mahollisuutta siihen. (opettaja A)

Maahanmuuttajavanhemmat tuntevat usein olevansa ainoita oman kulttuurinsa säilyttäjiä uuden kulttuurin keskellä. He ovat epävarmoja ja huolissaan lapsistaan ja heidän tulevaisuudestaan, jotka yhä enemmän siirtyvät pois vanhempien hallinnasta. Vanhemmat saattavat siksi tulla aiempaa autoritaarisemmiksi, mikä puolestaan aiheuttaa nuorissa turhautumista ja epäluottamusta. (Chiu, Feldman & Rosenthal 1992, 230; Jasinskaja - Lahti & Liebkind 2000, 133; Talib 1999, 79.)

Ja vanhemmat taantuu, ett siinä tulee se regressio... että sellasetkin asiat mitkä ei oo kotimaassa ehkä ollu niin tärkeitä, niin sitten tässä tämmösessä kriisitilanteessa, jossa vanhemmista tuntuu, että lapset luisuu heidän käsistään nää nuoret, niin he myös taantuvat sillä lailla että he takertuvat sellasiin uskonnollisiin... kivettymiin jopa, josta he ovat... eivät oo piitanneet edes kotimaassa elikkä saattaa tulla tämmönen tilanne, että lapset niinku tavallaan menee niinku eteenpäin ja vanhemmat menee taaksepäin ja silloin saattaa tulla tosi pattitilanne... siinä että tulee tää regressio. (opettaja B)

Opettajat olivat kohdanneet maahanmuuttajavanhempien avuttomuuden työssään. Heidän mukaansa vanhempien oli vaikeaa hyväksyä sitä, että lapset oppivat uuden kulttuurin tavat heitä nopeammin. He totesivat vanhempien yrittävän pitää kiinni oman kulttuurinsa tavoista, joskus jopa liikaakin.

6.1.3 Opettaja maahanmuuttajaperheen päätöksenteossa

Koulun vaikutuksesta maahanmuuttajaoppilaat hyväksyvät Eyrulumin (1998) mukaan yhteiskunnan yleiset periaatteet ja vallan jakautumisen. Koulu osaltaan vie vanhempien auktoriteettia omia lapsiaan kohtaan. (Eyrulum 1998, 303.) Auktoriteetin väheneminen omien lasten kasvatuksessa aiheuttaa maahanmuuttajavanhemmille voimattomuuden

tunnetta (Tiilikainen 2000, 101). Kososen (2000) mukaan on maahanmuuttajanuorten edun mukaista, että koulu ja muu yhteiskunta tukevat vanhempien auktoriteettiasemaa. Opettajien ja muiden viranomaisten on osoitettava vanhemmille ja nuorille, että ensisijainen huolehtimisvastuu on vanhemmilla, ei koululla eikä nuorilla itsellään. Vanhempien mielipiteet nuorten asioissa ovat ratkaisevia, vaikkakin myös nuorta on kuultava. (Kosonen 2000, 154 - 155.)

Maahanmuuttajaopettajat painottivat erityisesti vanhempien roolin tukemista lasten nähden, jotta vanhemmilla säilyisi kyky ja vastuu oman lapsensa elämän suunnitteluun. Opettajat totesivat, ettei heidän tehtävänsä ole ohjata lasten jatkokoulutuksen suunnittelua huomioimatta vanhempien näkökulmaa asiaan. Vaaraksi opettajat mainitsivat sen, että maahanmuuttajaopettaja usein kuvittelee tietävänsä paremmin lapselle soveltuvan jatkokoulutuksen kuin vanhemmat, koska tuntee suomalaisen koulujärjestelmän paremmin.

Ja sit koulussa usein opettaja sitte puhuu näille et ei hän kysele tai kuuntele niitä vanhempia vaan koska me tiedämme paremmin ja kun te ette osaa kieltä mää ratkasen teiän ongelmat teiän lapsenne kannattaa nyt mennä tähän kouluun hänellä on selvästi lahjat sinne ja siellä hän menestyy ja niin edelleen ja samalla tavalla vanhempi kokee että ei hänellä oo muuta kun kuuntelijan tehtävä isänä ja mun mielestä niinkun mä oon terottanu koko ajan nyt aina entistä enemmän et koulun ja opettajien pitää ehdottomasti tukea vanhempien vanhemmuutta ja myös lasten edessä niinkun et vaikka ei oo kieltä niin se ei tarkoita sitä että niillä vanhemmilla olisi vähemmän vastuuta tai vähemmän kykyä huolehtia ja suunnitella lastensa elämää, olla se isä tai äiti. (opettaja A)

Esimerkiks tää tyttöjen asema... ja että tyttö saa itse päättää että hän opiskelee ja opiskeleeko hän... on aika karu hetki, kun isä sanoo, että tämä tyttö ei opiskele vaan hoitaa perheen lapsia, koska hän on vanhin ja sitten tyttö haluais kuitenkin opiskella ja saada ammatin itelleen jne, siinä joudutaan käymään sitten monenlaisia keskusteluja... ja ne on hyvin hyvin suuria kysymyksiä ja täällä koulussa ne varsinkin vaikuttaa tosi paljon esimerkiksi ammatinvalinnassa tässä uran suunnittelussa opiskelun, jatko-opintojen suunnittelussa että lapsella voi olla ihan

toinen mielikuva toinen unelma mut hän luopuu siitä koska vanhemmat haluaa jotain muuta ja hän ei koe siinä mitään väärää ja kun minä menen siihen sorkkimaan ja sanomaan että sinun elämästä on kysymys niin mä loukkaan häntä mä en auta häntä ihmisenä ollenkaan koska hän kokee sen että mä käännytän häntä hänen vanhempiaan vastaan ja tämä perhe on yks ja kaikkein suurin mun mielestä.
(opettaja A)

Maahanmuuttajaopettajien oli vaikea hyväksyä sitä, että esimerkiksi maahanmuuttajalasten jatkokoulutuksesta päättävät lapsen vanhemmat kenties jopa lapsen tahdon vastaisesti. He olivat kuitenkin ymmärtäneet, että heidän roolinsa maahanmuuttajalasten opettajana on tukea vanhempia heidän päätöksissään, eikä nostattaa lapsia heitä vastaan. Näin he mielestään tukivat parhaiten lasten kasvua.

6.1.4 Maahanmuuttajaopettaja ei tuomitse täysin ruumiillista kuritusta

Ruumiillinen kuritus on osa lastenkasvatusta useissa kulttuureissa. Sen avulla vanhemmat pitävät auktoriteettiasemansa perheissä. Mikkolan ja Heinon mukaan esimerkiksi islamilaisessa kulttuurissa vanhemmat ovat lapselle auktoriteetteja, joihin lapsi luottaa ehdoitta. Tähän auktoriteettiasemaan liittyy vanhemman oikeus rangaista lasta, mikäli se on tarpeellista. (Mikkola & Heino 1997, 69.) Suomeen saavuttuaan maahanmuuttajavanhemmat saavat tietää, ettei ruumiillinen kuritus ole täällä sallittua. Monet vanhemmat kuitenkin jatkavat tätä heille normaalia kasvatustapaa. Opettajat tuomitsivat kommentteissaan ruumiillisen kurituksen, mutta he ymmärsivät samalla vanhempien vaikean tilanteen, koska heille ei ole kehittynyt taitoa keskustelulla osoittaa rajoja lapsilleen.

Jos on semmonen kasvatuseriaate että on totuttu siihen että pieksemällä niinku lapset pannaan kuriin ja sitten vanhemmat täällä Suomessa saakin tietää että täällä ei saa piestä lapsia ja sit kun ne ei tiedä miten en muuten kasvattais niin lapset on siihen asti tottunu että isää pitää totella sen takia kun se ottaa vyön ja lyö sillä nyt kun se tavallaan menettää sen auktoriteettinsa se isä kun se ei uskallakaan enää välttämättä lyödä niitä lapsia et sellasia tilanteita voi tulla. (opettaja C)

Tää aiheuttaa myös semmosia suuria ongelmia perheissä... ett kun vanhemmat ovat kasvaneet, tää on meidän kasvatustapa, ett tää on meidän kulttuuri ja sitten, tää on se kuri jolla lapset opetetaan ja lapset myös arvostavat sitä, että sillon kun lyödään niin sitt isä on ihan varmasti tosissaan... ja sitten kun yhtäkkiä otetaan vanhemmilta pois tämmönen kun kysymys on murrosikäisistä lapsista jo, niin kyllä siinä on isät heikoilla että eivät he oo tottuneet tasa-vertaisesti keskustelemaan ongelmista, että siellä ei keskustella vaan isä lyö kun sä oot tehny väärin ja siitä tiät, että teit väärin... niin ei ole keskustelun mallia, ei ole keskusteluperinnettä miten he käsittelee nää ongelmat... ne tietää jos he tässä hakkailee niin naapurin mummo näkee että lyödään, niin heiltä otetaan lapset pois kokonaan... niin kyllä nämäkin on sitten aiheuttanut erittäin vakavia ongelmia ja näin lapset niinku luisuu sitt niinku vaikka kuinka syviin rikoksiin. (opettaja A)

Ruumiillisen kurituksen yksiselitteinen kieltäminen vei opettajien mielestä perustan vanhempien auktoriteetilta. Tämän vuoksi maahanmuuttajaopettajat eivät pyrkineet sen aktiiviseen kieltämiseen maahanmuuttajien kotona. He pyrkivät vaikuttamaan vanhempien tapojen muuttumiseen oman väkivallattoman esimerkkinsä kautta sekä vetoamalla Suomen lakiin, jossa ruumiillinen kuritus on kielletty.

Tämmösessä kurinpidollisissa asioissa siten on sitä että vanhemmat saattaa niinku ehdotella semmosiakin asioita joo että kyllä sun vaan on, ota vaan tuosta korvasta kiinni ja rieputa että jos ei tuo poika oo kunnolla että pitää niinku tavallaan sen heidän sen kasvatuseränsä tavallaan niinku mä sitten niinkun asetan kyseenalaseksi mä sanon että niin ei voi tehdä että sitä en voi estää että jos he kotona tekee sillä tavalla mutta että mä niinku tavallaan sanon että mä en hyväksy sitä eikä meillä koulussa hyväksytää että eikä tää meidän lakikaan hyväksy sitä että oppilaita korvasta vedetään jos ne ei oo tehny kunnolla. (opettaja C)

6.2 Universalismi näkyy periaatteina

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet asettaa koulujen arvoperustan pohjaksi antiikin perusarvojen: hyvyyden, totuuden ja kauneuden lisäksi ihmisarvon ja elämän kunnioittamisen arvot. Ne pohjaavat maailmanlaajuisiin julistuksiin, suosituksiin ja sopimuksiin, joilla ihmisoikeutta pyritään turvaamaan. Ihmisten välinen tasa-arvo sukupuolesta, rodusta tai varallisuudesta riippumatta on myös yksi peruslähtökohdista koulujen arvoperustaa laadittaessa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 13.) Maahanmuuttajaopettajat painottivat kommentteissaan näitä samoja Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä arvoja. Heidän mielestään ne olivat yleismaailmallisiksi luokiteltavia arvoja.

6.2.1 Ihmisarvo

Ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen kolmannen artiklan mukaan “kullakin yksilöllä on oikeus elämään, vapauteen ja henkilökohtaiseen turvallisuuteen”. (Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus 1961, 3). Ihmisen arvokkuus sinänsä oli yhteistä maahanmuuttajaopettajien kommentteissa. Maahanmuuttajaopettajat pitivät ihmisoikeuksien yleismaailmallista julistusta arvoperustana, joihin kaikkien tulisi pyrkiä.

Ne arvot on minusta siellä YK:n nää ihmisoikeudet että se on kaiken niinkun kaiken pohja, minusta niitä pitäis enemmän opettaa koulussa ja varsinkin aikuisille ja mediassa käsitellä että sivistyneet valtiot ovat allekijoittaneet nää ihmisoikeudet ja niihin pitäis pyrkiä, ne on ne perusarvot siellä tulee kaikki. (opettaja A)

Opettajien mielestä jokaisella ihmisellä on oikeus elää arvokasta elämää, ja tehdä oman elämänsä tärkeät ratkaisut itse. Ihmisarvoa ei pidetty yksilökeskeisenä näkemyksenä, vaan toiset ihmiset huomioivana. Yksilön vapautteen maahanmuuttajaopettajat liittivät vastuun toisen yksilön ja hänen valintojensa kunnioittamisesta.

No oikeestaan tässä ne tulee ne jotka niinku tavallaan on kaiken semmosena kattavana semmosena yläpuolisena tämmönen tää niinku tää ihmisarvo on tavallaan semmonen se koko kokonaisuus jonka sisällä sitten näitä pienempiä et jonka sisälle tavallaan tulee sit nää tasa-arvo ja toisen kunnioittaminen ja muuta... no semmonen ehkä myös että semmonen vapaus että ihmisellä pitää olla sitten vapaus valita se oma ideologiansa ja oma ajattelutapansa ja oma uskontonsa myös se on tärkeä asia ja oma elämäntyylinsä mutta myös niin että se sitten se vapaus ei loukkaa sitten taas toisia ihmisiä että se on myös sitten sitä että ei se saa olla semmosta piittaamattomuutta et se sisältää sen että kun minä valitsen sen oman tapani toimia niin se ei tarkoita sitä että minä sitten tönin muut tieltäni ja poljen toisten varpaille.
(opettaja C)

No se ihmisarvo kattaa aika paljon niinku että ihmisellä on oikeus elää arvokasta elämää ja että häntä kunnioitetaan sitä yksilöä kunnioitetaan ja se silloin se ei oo tavallaan semmonen individualistinen eikä itsekeskeinen näkemys vaan se nimenomaan mun mielestä päinvastoin että jos minä vaadin että minua kunnioitetaan ja minun oikeuksia niin minä myöskin kunnioitan sitten. (opettaja B)

6.2.2 Ihmisten tasa-arvoisuus

Ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen ensimmäisen artiklan mukaan “kaikki ihmisolennot syntyvät vapaina ja tasavertaisina arvoltaan ja oikeuksiltaan. Heille on annettu järki ja omatunto, ja heidän on toimittava toisiaan kohtaan veljeyden hengessä”. (Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus 1961, 3.) Maahanmuuttajaopettajien kommentteista ilmeni heidän näkemyksensä siitä, että kaikki ihmiset ovat tasavertaisia. He kertoivatkin reagoineensa tämän takia voimakkaasti maahanmuuttajien epätasa-arvoisiin käsityksiin.

Ei se oo itsestänselvyys ja jopa niinku sillee että on kuohahtanu tavallaan et kun joku lapsi on tuonu niinku esille esimeks kerran niinku joku ihmetteli että miks meillä ei oo palvelijoita tai että kun eivät kaikki pakolaisetkaan ole, sanotaan, köyhiä että joku tulee semmosista oloista että se on heille sosiaalista niinkun arvon

laskua ja sellasia että jos vanhemmat tulee esittämään sellasta jotka on hyväosasia, korkeasti koulutettuja että heidän lapsilleen, tällastaki on käynyt, heidän lapsilleen pitää niinku antaa enemmän täällä ja jollekin samasta maasta tuleville, jotka on lukutaidottomien vanhempien lapsia niin heistä ei oo niin väliä, jopa tällasta, niin semmonen niinku alkaa suututtaa että ne on semmosia arvoja mitä me ei oo niinku ajateltu oikeestaan tämmönen no tasa-arvo kaikenkaikkiaan mikä on meillä kuitenkin aika pitkälle niinku tämmönen skandinavinen, mun mielestä, skandinavisen yhteiskunnan niinku tämmösiä perusarvoja. (opettaja B)

Ihmisryhmien eriarvoisuuden lisäksi opettajat puuttuivat oppilaidensa käsityksiin sukupuolten eriarvoisuudesta.

Sitten myös sen ehdottomasti että naiset ja miehet on tasa-arvosia että ei koska se on hirmusen iso juttu, kyllä mä sen haluan opettaa että vaikka tiedän että islamilaiseen kulttuuriin ei kuulu tasa-arvo niin siinä tavallaan mä oon ristiriidassa ihan sen heidän ideologiansa kanssa että siinä on se mies nainen suhde on ihan erilainen, kyllä mulle itsellä on se että kyllä mä haluan sanoa että tytöt ja pojat on ihan yhtä arvokkaita että ei tota niin poikia mitenkää suosita koulussa eikä elämässä muutenkaan. (opettaja C)

Että esimerkiks mä oon tehny ilmiselväksi että sukupuolten välinen tasa-arvo on sellanen asia josta minä pidän kiinni, että minä en edes hyväksy sitä kulttuuripiirteenä. (opettaja B)

Sukupuolten välistä tasa-arvoa maahanmuuttajaopettajat pitivät ehdottomana ja yleismaailmallisena, eivätkä he hyväksyneet sukupuolten välistä eriarvoisuutta kulttuuripiirteenä.

6.3 Mitä maahanmuuttajaopettaja hyväksyy ja mitä ei

Opettajien haastatteluissa oli sekä kulttuurirelativistiseksi että universalistiseksi luokiteltavia kommentteja. Opettajat varoivat tekemästä jyrkkiä kannanottoja kun oli kyse maahanmuuttajaperheen sisäisistä asioista. Näihin katsottiin kuuluvan muun muassa lasten kasvatukseen liittyvät käytännöt. Myöskään perheen tapaan päättää lasten jatkokoulutuksesta ei haluttu puuttua. Vanhempien tapaan toimia lasten asioissa puututtiin vain, jos se oli suoraan sidoksissa kouluun. Lasten kotitehtävien tekeminen antoi opettajalle aiheen puuttua perheen toimintaan.

Universalistiset mielipiteet opettajilla liittyivät usein asioihin, joita maahanmuuttajaperheet olivat paenneet Suomeen. He eivät hyväksyneet ihmisen syrjintää syntyperän, uskonnon tai sukupuolen perusteella, varsinkaan hallitusten tai kansanryhmien taholta. Myös omassa luokassa opettajat noudattivat omia moraalisia periaatteitaan, joiden he katsoivat olevan lähellä esimerkiksi YK:n ihmisoikeuksia. Tosin he myönsivät näiden periaatteiden kulttuurisidonnaisuuden.

Opettajat siis noudattivat periaatteellista linjaa silloin, kun oli kyse luokan sisällä tapahtuvista asioista, joita he pystyivät kontrolloimaan. He noudattivat periaatteellista linjaa myös silloin kun käsiteltiin yleismaailmallisia ja valtioiden välisiä asioita, joihin heillä ei ollut lainkaan vaikutusvaltaa. Relativistista eli kannanotoista pidättyvää linjaa opettajat noudattivat silloin, kun he olivat tekemisissä maahanmuuttajien perheiden kanssa, joihin heidän vaikutusvaltansa oli hyvin vähäinen. Opettajien haluttomuus puuttua perheen sisäisiin asioihin saattaa myös heijastella suomalaisille verrattain tyypillistä käsitystä perheen yksityisyydestä.

Talibin (1999) tutkimuksessa suomalaisten opettajien tärkeimpiä arvoja maahanmuuttajia opettaessa olivat fyysinen koskemattomuus, rehellisyys ja ahkeruus. Vasta näiden arvojen jälkeen korostettiin oikeudenmukaisuutta, empatiaa ja täsmällisyyttä. Monikulttuurisuus, tasa-arvo ja suvaitsevaisuus eivät olleet niin tärkeitä arvoja työskennellessä maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. (Talib 1999, 239.) Haastattelemiemme

maahanmuuttajaopettajien tärkeimmät arvot olivat ihmisarvo ja tasa-arvo. Arvojärjestys siis poikkesi Talibin tutkimien opettajien arvoista huomattavasti. Tutkimamme opettajat pitivät fyysistä koskemattomuutta, rehellisyyttä ja ahkeruutta pitkälti kulttuurisidonnaisina piirteinä. Ihmisarvo ja tasa-arvo olivat heille yleismaailmallisia, kaikkia ihmisiä koskevia arvoja.

7 ARVOT MAAHANMUUTTAJATYÖSSÄ

7.1 Maahanmuuttajaopettaja arvokasvattajana

7.1.1 Opettajan omat arvot työn taustalla

Opettaja tekee jatkuvasti opetuksen päämääriä ja tavoitteita koskevia valintoja. Näiden valintojen taustalla ovat aina opettajan omat, tiedostetut tai tiedostamattomat arvot. (Hoffmann 1996, 7; Tirri 1999, 26.)

Ja ne on pakko tehdä itselleen selväks mitkä on semmosii, koska mun mielestä ei tässä työssä jaksu jos joutuu niinku hyväksymään semmosia asioita, mitä ei hyväksy... kyllä silloin pitää itse tiedostaa, mitkä asiat on meille pyhiä, ett sehän se on just... ett kyllä meidän täytyy niinku itse itselle selvittää, että mihin asti minä menen niinku vastaan ett missä on se raja että mitkä on sellaset asiat, jotka on minulle niin pyhiä, että mistä minä pidän kiinni ja samalla lailla niinku tietyt eettiset jutut. (opettaja B)

Haastattelemamme opettajat kertoivat maahanmuuttajatyön selkeyttäneen heidän omia arvojaan. He siis tiedostivat omat arvonsa ja ymmärsivät niiden olevan työnsä taustalla. Opetustyön pohjaaminen omiin arvoihin on kuitenkin arvokasvatusta, joka siirtää opettajan omia arvoja oppilaille. Opettajat pitivät silti omien arvojen ja niistä joustamisen rajojen tiedostamista edellytyksenä maahanmuuttajatyössä jaksamiselle.

7.1.2 Lasten arvokasvatus manipulointia

Arvokasvatus on osa jokaista koulussa opetettavaa ainetta (Tirri 1999, 27). Maahanmuuttajaopettajat tiedostivat opettavansa oppilailleen tietojen ja taitojen lisäksi arvoja. He totesivat arvokasvatuksensa olevan tavoitteellista, mutta he eivät halunneet pakottaa oppilaita tiettyyn arvomaailmaan.

Kyllä siinä semmosta arvokasvatusta niinkun hirveen paljon ja kuitenkin mieltii etten mää niinkun pakota niinkun johonkin muottiin että kyllähän mää oon manipuloinu tietysti hirveesti tiettyyn suuntaa mutta silleen että ikään kuin ne lapset niinkun itsekin pohtis ja päätys vaikka mää tietysti oon asettanu sen suunnan että mihinkä suuntaan mää toivosin että mentäs mutta kuitenkin niin että niitten niinkun pohtimalla niitä asioita. (opettaja B)

Opettajat painottivat kommentteissaan lasten oman pohdinnan merkitystä arvojensa muodostamisessa. Hoffmannin (1996) mukaan opettajien epävarmuus oman arvomaailman siirtämisestä oppilaille johtuu siitä, että he ymmärtävät omien arvojen olevan suhteellisia. Opettajat siirtävät tällöin vastuun arvojen muodostamisesta oppilaille itselleen. (Hoffmann 1996, 8.) Maahanmuuttajaopettajat eivät siis halunneet täysin sanella luokan sääntöjä vaan he halusivat lasten keskustelevan niistä.

7.1.3 Yhteiset pelisäännöt monikulttuurisessa luokassa

Petersin (1981) mukaan opettajan tulee osoittaa oppilailleen oma moraalinen kantansa. Jos opettaja ei ole oppilailleen malli ja moraalinen opettaja, on vaarana, että opettaja näin toimimalla vaikeuttaa oppilaan autonomisen ja itsenäisen moraalikäsitteiden kehittymistä (Peters 1981, 45 - 60.) Haastattelemamme opettajat viittasivat haastatteluissa luokan yhteisiin pelisääntöihin, joilla he tarkoittivat moraalisia sääntöjä, joita oppilaiden odotettiin noudattavan.

Minä sen tajusin että toki ne pitää olla ne pelisäännöt että ei se voi mennä niin pitkälle että kaikki semmosenaan kaikki kulttuurit ja kaikki ne piirteet on hyväksyttäviä että koska sehän saattaa sotia taas jonkun ihmisoikeuksia vastaan taas jonkun ja sehän on aika kova juttu niinku monellekkin oppilaalle sitten myös että pitää hyväksyä et jos itse on vähemmistössä, on vielä muitakin vähemmistöjä ja on valtakulttuuri ja kaikkien pitää hyväksyä kuitenkin tietyt pelisäännöt. (opettaja B)

Opettajat olivat ymmärtäneet kaikkien kulttuuristen piirteiden hyväksymisen mahdollisuuden ja ratkaisseet asian vetoamalla ympäröivän yhteiskunnan lakiin sekä suomalaiseen koulutraditioon.

Täällä on Suomi ja täällä ollaan niinku tällä tavalla ja mä niinku myös täs opetuksessa pidän sen ihan selvänä että jos teidän koulussa kotimaassa on tapana että ollaan kokeessa epärehellisiä et autetaan kaveria ja se on niinku oikein niin täällä te ette tee sitä, se on ihan yksinkertainen asia, se ei ole mahdollista tai joku muu juttu et en mä tarkota sillä semmosella hyväksyvyydellä niinku kaiken sallivuutta että myös sitte nää tämmöset realiteetit on otettava huomioon. (opettaja A)

No just se että kenen arvot ja mistä ne niinku sitten oikein valitaan ... mut että kyllä yks hyvä ihan hyvä ohjenuora on Suomen laki eikä että niinku jos niitä pelisääntöjä hyväksytään niin mitään laittomuuksia ei niinku voi hyväksyä ei jos aatellaan yks esimerkki on nää somalityttöjen ympärileikkaukset ja nehän on monesti vedonnu siihen että se on heidän kulttuuria mutta siinähan menee jo lastensuojelulaki ja moni muu asia niinku sillain on mun mielestä se on niinku täysin selkeä asia että se on laitonta niin silloin sitä ei voi niinku hyväksyä. (opettaja B)

Opettajat pitivät tärkeänä yhteisten pelisääntöjen laatimista monikulttuurisessa luokassa. He huomioivat lasten kulttuuritaustat yksilötasolla, mutta samalla he hyväksyivät sen, että osa luokan käytänteistä saattoi olla jonkin kulttuurin vastaisia.

7.2 Moniarvoistuva yhteiskunta maahanmuuttajaopettajan haasteena

Maahanmuuttajaopettaja kohtaa työssään ihmisiä, joiden arvot eroavat hänen omistaan. Näin opettajalle selkiintyvät hänen omat arvonsa, mutta samalla hän myös ymmärtää, etteivät ne ole ainoita arvoja. Maahanmuuttajaopettaja joutuukin miettimään, mihin arvoihin hän perustaa opetuksensa. Airaksisen (1998) mukaan opettajan ammatissa yleensäkin on tapahtumassa muutos opetuksen arvoperustan suhteen. Vanhemmat ovat alkaneet vaatia omien arvojensa kuulemista, joten opettaja ei voi enää toimia vain omien arvojensa pohjalta. (Airaksinen 1998, 12.) Maahanmuuttajaopettajalla tilanne on vielä monimutkaisempi, koska maahanmuuttajaluokassa kohtaavat useiden eri kulttuurien arvomaailmat. Anttosen (1996) mukaan moniarvoisen yhteiskunnan arvokasvatuksen keskeinen ongelma onkin se, ettei perinne siirry sellaisenaan. Kasvattaja ei voi enää olettaa, että uusi sukupolvi omaksuisi hänen arvolähtökohtansa. Arvoihin kasvaminen edellyttää samaistumista tiettyihin kulttuurisiin muodostelmiin ja moniarvoisessa yhteiskunnassa näitä samaistumisen mahdollisuuksia on paljon. (Anttonen, S. 1996, 71)

Launosen (2000) mukaan koulun eettisen kasvatuksen taustalla voi nähdä kaksi toisilleen vastakkaista filosofista lähtökohtaa. Toinen pohjaa Durkheimin näkemukseen moraalisen yhteiskunnallisesta luonteesta, jossa koulu on tärkeässä asemassa lapsen kasvattamisessa yhteiskunnan moraalissääntöihin. Rousseau'n näkemys puolestaan korostaa lapsen omaa vapautta moraalisten käsitysten löytämisessä. Näiden kahden näkemyksen välillä on perusjännite, joka näkyy koulun arvokasvatuksessa. Lapsi on toisaalta kasvatettava sääntöjä noudattavaksi jäseneksi yhteiskuntaan ja toisaalta ajattelevaksi yksilöksi, joka kykenee tekemään itsenäisiä ja perusteltuja arvovalintoja. (Launonen 2000, 24 - 28.)

Maahanmuuttajaopettajan on siis löydettävä tasapaino ainakin kolmen eri tekijän kesken. Lasta on kasvatettava yhteistyössä vanhempien kanssa, joten heidän arvonsa ja näkemyksensä on otettava huomioon. Lapsen tulee myös oppia toimivaksi jäseneksi suomalaiseen yhteiskuntaan. Näiden lisäksi lapsen oman moraalikäsitteiden kasvua on tuettava. Opettajien kommentteista kävi ilmi, ettei näitä kolmea ulottuvuutta ollut helppoa sovittaa yhteen käytännön kasvatustyössä.

8 KOKENEEN MAAHANMUUTTAJAOPETTAJAN SUHTAUTUMISTAPA

8.1 Kulttuuri maahanmuuttajaopettajan ajattelussa

8.1.1 Kulttuuritausta vaikuttaa ihmiseen

Yksilö syntyy aina johonkin yhteisöön ja omaksuu yhteisönsä kulttuurin. Kunkin kulttuurin tavat ja tottumukset ovat muotoutuneet aikojen kuluessa tarkoituksenmukaisiksi ja ympäristöönsä sopiviksi. Sosiaalistuessaan omaan kulttuuriinsa yksilö tulee tietoiseksi sen arvopäämääristä sekä saa kokemuksia asioiden merkityksistä. Sosiaalistuminen tapahtuu kodissa ja yhteiskunnan muissa instituutioissa. (Alitorppa-Niitamo 1994, 19; Hofstede 1993, 338; Kaikkonen 1999a, 17 - 23; Rönholm 1999, 18.) Maahanmuuttajaopettajien mielestä kulttuuritaustalla oli vaikutusta ihmiseen. Heidän mukaansa erot näkyivät niin ihmisten käyttäytymisessä kuin asenteissakin.

Täytyyhän ne olla siis tämmösiä mentaliteettieroja esimerkiksi on olemassa, että kyllä niinku meille on ihan kuvaavaa tämä niinku nää ulkomaalaiset taas sanoo kun te keskustellette niin yksi puhuu ja muut kuuntelee, ne keskustelee ne on kaikki puhuu keskenään eli onhan näitä tämmösiä eroja sitten kuitenkin. (opettaja D)

Esimerkiks jos otetaan Iranin kulttuuri, jossa on persialaiset ja kurdit... niin persialaisille lapsillehan, hänhän imee äidinmaidostaan sen väheksymän, suhtautumisen sitten sitä vähemmistökuultuuria eli kurdikulttuuria kohtaan. (opettaja B)

Tietysti kun jos paljon on ulkomaalaisten kans tekemisissä ja kokee sitä sellasta ystävällisyyttä ja lämpöä niin kyllä sitä sitten joskus täytyy ihan myöntää että nyt kun on ollu viikon täällä meillä näitä italialaisia vaan ihan ei maahan tulossakaan tänne mut siis käymässä niin onhan se kauheen ihanaa olla semmosen huomion kohteena ja koko ajan satelee ystävällisyyttä ja otetaan kaulasta kiinni ja silitetään olkapäätä ja onhan se hirveen kivaa sit kun sä tuut tänne suomalaiseen

opettajahuoneeseen kun ei sano päivää eikä huomenta kukaan niin kyl se tietysti kontrasti on kova. (opettaja A)

8.1.2 Kulttuureita ei pidä arvottaa

Maahanmuuttajaopettajat korostivat sitä, ettei kulttuurieroista johtuvia piirteitä pidä arvottaa, vaan jokaisella kulttuurilla on arvonsa omana itsenään.

Se mikä tossa on hirveen tärkeätä on se että ei arvota sitä että onko mikä parempi tai huonompi tai oikeampi tai väärä. Siitä ei oo niinku kysymys et huomaa vaan tämän erilaisuuden. (opettaja A)

Tää on kuitenkin yksi kansa kansojen joukossa että ei myö olla sen parempia tai että meidän maa nyt ei oo sillä tavalla kuitenkaan parempi kun muut että jokaisella maalla on oma arvonsa ja jokaiselle se oma kotimaa ja se oma isänmaa on kuitenkin varmaan se kaikkein rakkain. (opettaja C)

Maahanmuuttajaopettajien mielestä kulttuuriset piirteet olivat muotoutuneet ympäristöönsä soveltuviksi ja tarkoituksenmukaisiksi. Tämän huomaamista ja ymmärtämistä he pitivät tärkeänä.

Meillä on paljon hyvää, mikä on hyvää sitte ... nehän on samoja asioita mitä on sitten ranskalaisille ranskassa hyvää, oma kieli, oma maa, tarkoituksenmukanen kieli esimerkiksi, sopii tähän meidän ympäristöön, se ei pelaa kanarialla, meillon omat käsitteet ja omat tarkotukset ja tietenki on meillä, periaatteessahan meillä on hyvin asiat, että monella on paljon huonommin, mut en mä osaa sillälailla ajatella että ... arvottaa niitä asioita että meil oli just tässä viime viikolla oli kaksi espanjalaista ja kaksi ranskalaista vierailulla tällä koululla ja kyllä sillä lailla kulttuurierot meillä on aika vahvatkin, mutta se että minusta meidän ei tarvitse mitään huonommuutta kärsiä, meidän elämä on muovautunut tämmöseksi kun me eletään täällä, joku ranskalainen on erilainen kun se elää siellä. (opettaja D)

Vaikka maahanmuuttajaopettajat pitivät erilaisten kulttuuripiirteiden huomaamista ja ymmärtämistä tärkeänä, niin työssään he eivät halunneet korostaa kulttuurieroja, vaan painottivat samanlaisuuden etsimistä kulttuureista.

No kai sitä lähtee sillä lailla toimimaan ja on siinä tilanteessa hyvin pitkälle sillä lailla että ... että hakee ensin sitä tuttua tieteenki varmaan et sen tutun kautta sitten huomaa niitä tai pääsee niinku aina pitemmälle asiassa ja sitten tulee nää eroavaisuudet että ei niinkö juutu niihin eri asioihin vaan koittaa niinkö mieluummin lähteä sieltä että hei nii että tää asia on meillä ihan samalla lailla tai suunnilleen samalla tavalla tai näinhän mekin ajattelemme. (opettaja D)

Samanlaisuuden etsimisellä kulttuureista päästiin opettajien mielestä kulttuurisen monimuotoisuuden syvällisempään ymmärtämiseen, koska tämä tapa nähtiin tuloksellisempänä kuin erojen korostaminen. Maahanmuuttajaopettajat painottivat samankaltaisuuden etsimistä myös ihmisten osalta.

Ku meis ihmisissä on paljo enemmän samanlaisuutta ja jos siltä pohjalta lähetään tutustumaan toiseen ihmiseen, päästään paljon pitemmälle ja paljon hedelmällisempään yhteistyöhön ja paljon syvemmälle myös niiden erojen löytämisessä ja niiden sietämisessä. Se edellyttää sitä sellasta ... avointa kiinnostusta sitä ihmistä kohtaan. (opettaja A)

Opettajat totesivat kommentteissaan jokaisella ihmisellä olevat samat perustarpeet kulttuurista riippumatta. Heidän mielestään avoin kiinnostus ihmiseen oli lähtökohta maahanmuuttajatyössä kulttuurierojen sijasta. Opettajia eivät enää kiinnostaneet kulttuurierot.

Mitä enemmän mä oon tätä työtä tehny niin tuota erojen sijasta niin minusta se mikä ihmisessä on samaa niin päästään syvemmälle, pitemmälle ja nopeammin tuloksiin, koska siellä on samat tarpeet tulla rakastetuksi, tulla hyväksytyksi ja tulla otetuksi vakavasti, tulla kuulluksi kaikki nää on sellasia perustarpeita ja niinkun mä oon päässy paljon pitemmälle, mua ei enää hirveesti kiinnosta ne erot. (opettaja A)

Opettajat olivat kokemuksen myötä havainneet eri kulttuurien sääntöjen ja normien huomioon ottamisen olevan erittäin vaikeaa. Tämän ongelman he kuitenkin olivat ratkaisseet ottamalla huomioon jokaisen oppilaan yksilönä, eikä kulttuurinsa edustajana.

8.2 Yksilöiden huomioon ottaminen opettajien ratkaisuna

8.2.1 Ihminen ja teot pidettävä erillään

Maahanmuuttajaopettajat korostivat erityisesti ihmisyyden arvoa itsessään. Ihmisyys ja ihmisen teot erotettiin toisistaan. Heidän mielestään ihminen itse on aina hyväksyttävä, vaikkei hänen tekojaan hyväksyisikään.

Tarkotin sillä että tarttee myös hyväksyä jonkun ihmisen tekoja oli ne sitten kulttuurisia tai... tai niinkun mitä tahansa tekoja... hänen tekojaan ei hyväksy, mutta ihminen pitää aina hyväksyä ja ottaa hänet niinku samanlaisena elämäkantajana kun on kaikki muutkin ja siinä on pitkä työ se ... ihmisen arvo on siinä, että hän kantaa elämää ja sitten se miten hän toimii ja tekee, niin niitä voidaan arvioida ja arvostella, mutta sen hänen olemassaolonsa oikeutusta niin ei saa millonkaan hävittää. (opettaja A)

Maahanmuuttajaopettajien piti pystyä yhteistoimintaan esimerkiksi kotona väkivaltaan turvautuvien vanhempien kanssa. Ihmisen ja hänen tekojensa näkeminen erillisinä auttoi heitä suhtautumaan maahanmuuttajiin, joiden tekoja he eivät hyväksyneet.

8.2.2 Ihmiset ovat yksilöitä, eivät kulttuuriensa edustajia

Maahanmuuttajaopettajat ovat kokemuksen myötä alkaneet kiinnittää enemmän huomiota ihmisiin yksilöinä kuin kulttuuriensa edustajina.

Yhä enemmän ja enemmän niinkun alkaa merkitä niinkun yksilö, niinku ihmiset yksilöinä mä en enää pohdi niin hirveesti, koska mä oon jo nyt nähny jo niin monenlaista venäläistä et jos mun pitäis sanoo millainen on venäläinen ihminen niin en mä pysty semmosta määrittelyä tekemään et sillan alussa hyvin helposti yleistää, et aha, no nää venäläisethän on just tämmösiä ja sit pitää niinku kaikkia (sellaisina)... mä haluan painottaa sitä että niinko pois niistä läinen loinen ajattelusta että onko nyt venäläinen tai mikä ruotsalainen niin se ei oo niinkään oleellista vaan että millanen ihminen tässä on nyt kysymyksessä. (opettaja A)

Käytännössä sen huomaa niinku ihmiset vouhkaa kauheesti tosiaan niistä eri kulttuureista, mutt että lapsen kanssa kun sä teet töitä, niin kahdessa viikossa kun se lapsi tulee, niin sen oma persoonallisuus nousee esiin kuitenkin ja... ja se on kuitenkin enempi... se, ett minkälainen persoona kukin on. (opettaja B)

Että se rupee meneen niin paljon yksilötasolle nää ajatukset että on kauheen vaikee enää yleistää, et sen huomaa just että mitä enemmän on tekemisissä muitten, muista maista olevien ihmisten kanssa niin häipyä tämmöset yleiset linjat... kyllä mä lähinnä näitten kans niinkö yritän sitä, että ihminen on ihminen ja ollaan siis enemmän tämmösellä yksilötasolla kuin että pannaan nippuihin ihmisiä, että somalit ovat sellaisia, kurdit ovat sellaisia vaan me niinkö jos tulee tämmösiä erilaisuuteen liittyviä juttuja ... ja ei se oo varmaan kun niistä puhutaan ja puhutaan ja puhutaan sitte mutta se että mielelläni en niputa, niitä nillä niitä nippuja kyllä löytyy, että niitä mieluummin puretaan. (opettaja D)

Opettajat suhtautuivat eri kulttuureista tuleviin ihmisiin käytännöllisesti. He ymmärsivät, että johonkin kulttuuriin kasvaminen on vaikuttanut yksilöön jollakin tavalla, mutta he pyrkivät välttämään yhden ihmisen tapojen yleistämistä koko kulttuuria koskevaksi.

8.3 Maahanmuuttajaopettaja kohtaa työssään yksilön

Maahanmuuttajaopettajat olivat oppineet olemaan arvottomatta yhtä kulttuuria toista paremmaksi. Puhtaasti yhden kulttuurin sääntöjen mukaan toimiminen ei siis ollut opettajalle mahdollista. Toisaalta opettajat olivat työssään havainneet kulttuuritaustan vaikuttavan ihmiseen. Koska luokassa heillä useimmiten oli useasta eri kulttuurista tulevia lapsia, muodostui ratkaisuksi lapsen kohtelemisen yksilönä. Kaikille sopivaa yhtenäistä ja samanlaista kohtelua ei ollut olemassakaan. Opettajat pitivät kaikkia oppilaitaan saman arvoisina, mutta kohtelivat heitä kullekin sopivalla, yksilöllisellä tavalla.

Miettisen ja Pitkäsen (1999) sekä Talibin (1999) tutkimuksissa oli yleistä se, että opettajat kohtelivat maahanmuuttajia yhtenä ryhmänä. (Miettinen & Pitkänen 1999, 20 - 21; Talib 1999, 240 - 241.) Lisäksi opettajien kommentoissa esiintyi runsaasti kansallisia stereotyyppioita. Haastattelemlamme maahanmuuttajaopettajilla ei tällaisia suhtautumistapoja esiintynyt. Kokemuksensa myötä he olivat päässeet eroon liiallisesta yleistämisestä. Tosin myös Miettisen (2001) tutkimuksessa osa opettajista näki maahanmuuttajaoppilaat yksilöinä (Miettinen 2001, 81 - 82).

9 POHDINTA

9.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksemme luotettavuuden kannalta olennaista oli, että haastatteluista saatu aineisto vastasi mahdollisimman tarkasti haastateltujen opettajien todellisia suhtautumistapoja. Tähän pyrimme olemalla rehellisiä tutkimuksen tekemisen jokaisessa vaiheessa. Haastateltavat tiesivät tutkimuksemme aiheen ensimmäisestä yhteydenotosta lähtien. Haastatteluissa kysyimme suoraan niitä asioita, mitä halusimme tietää. Teemahaastattelurunkoa kysymyksineen valmistelimme huolellisesti ja testasimme sitä kahdessa harjoitushaastattelussa. Opettajiksi opiskelevilla tehtyjen harjoitushaastattelujen ja niiden palautekeskustelujen jälkeen muokkasimme haastattelurungon lopulliseen muotoonsa. Harjoitushaastattelujen perusteella teimme lopullisista kysymyksistä mahdollisimman yksiselitteisiä, konkreettisia ja suorita. Pyrimme näin välttämään johdattelevat ja tulkinnalliset kysymykset, jotka voivat heikentää tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35; Patton 1990, 288.)

Haastattelu asettaa runsaasti vaatimuksia haastattelijalle ja edellyttää tältä taitoa ja kokemusta. Kokematon haastattelijalla voi tehdä liian johdattelevia kysymyksiä tai hän ei anna haastateltavan vastata, vaan keskeyttää tätä liiaksi. Kokemattomalla haastattelijalla voi olla myös vaikeuksia havaita, milloin haastateltava eksyy aiheesta, ja antaa hänen jatkaa puhumistaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35; Mäkelä 1990, 50; Patton 1990, 318.) Tiedostimme kokemattomuutemme haastattelijoina, jonka vuoksi jaoin haastattelijan tehtävät keskenämme. Haastattelutilanteessa meistä toinen esitti kysymykset ja huolehti keskustelun sujuvuudesta. Toinen meistä puolestaan tarkkaili keskustelun pysymistä aiheessa ja esitti tarkentavia lisäkysymyksiä. Roolien ansiosta kykenimme keskittymään omiin tehtäviimme paremmin. Harjoittelimme roolejamme myös harjoitushaastatteluissa.

Ryhmädynamiikka ja sen valtahierarkia voivat vaikuttaa siihen, että jotkut henkilöt dominoivat ryhmähaastattelua (Hirsjärvi & Hurme 2000, 63; Patton 1990, 336). Omassa tutkimuksessamme, jossa haastateltavat tunsivat toisensa ennestään, tämä vaara oli erityisesti olemassa. Vältimme puheenvuorojen epätasaisen jakautumisen jakamalla puheenvuorot itse. Sosiaalisesti suotavat vastaukset (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35; Mäkelä 1990, 50; Patton 1990, 318) pyrimme välttämään kysymysten suorudella ja konkreettisuudella. Haastateltavat pystyivät näin puhumaan heille tutuista aiheista, joista heillä oli paljon kokemuksia ja harkittuja näkemyksiä.

Triangulaatio on monimetodinen lähestymistapa tutkimukseen, jonka etuna on perusteettoman varmuuden vähentäminen. Useiden menetelmien avulla on mahdollista saada moniselitteisempiä aineistoja, jotka poistavat perusteettoman varmuuden. Triangulaationa pidetään myös usean tutkijan, aineiston tai teorian käyttöä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 38 - 39.) Haastattelimme tutkimuksessamme opettajia kahdella eri tavalla. Lisäksi tutkimuksen on tehnyt kaksi tutkijaa. Näiden seikkojen voi katsoa lisäävän tutkimuksen luotettavuutta.

Haastattelututkimuksen hyvänä puolena pidetään monipuolista aineistoa, mutta samalla se voidaan nähdä myös haittana. Rungas aineisto sisältää paljon epärelevanttia materiaalia ja sen litterointi on hidasta. Laaja aineisto voi olla myös vaikeasti hallittavissa, joten tulosten analysointi saattaa jäädä pinnalliseksi. Lisäksi aineisto on ainakin jossain määrin ainutkertainen, joten sen analysointiin ei ole valmista mallia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35; Mäkelä 1990, 50 - 53.) Tutkimuksemme teimme yhteensä viisi haastattelua, jotka tekstiksi litteroituina olivat noin sata sivua rivivälillä 1,5. Aineisto oli siis verrattain laaja. Saadaksemme aineiston hallittavammaksi tiivistimme sen väitelauseiksi, joita muodostimme yhteensä 471. Niiden avulla pystyimme helpommin käsittelemään aineistoa. Kun olimme sijoittaneet väitelauseet sisältöalueisiin, palasimme litteroituun aineistoon, jotteimme olisi menettäneet siitä mitään oleellista. (ks. Perttula 1995, 78.) Aineiston analysointimenetelmämme perustui osittain Perttulan (1995) malliin. Se toimi hyvänä lähtökohtana aineistomme analysoinnille.

Aineiston analysointi ja tutkimusraportin kirjoittaminen olivat tutkimuksessamme osittain päällekkäisiä prosesseja. Analysointivaiheessa muodostamamme sisältöalueet tarkentuiivat ja muuttuivat jossain määrin kirjoittamisen aikana. Ymmärryksemme aiheesta lisääntyi tutkimuksen tuloksia kirjoittaessamme, jolloin myös luimme lisää teoreettista taustakirjallisuutta. Tämän tulosten ja teorian vuoropuhelun sisällytimme lopulliseen tutkimusraporttiin.

9.2 Tutkimustulosten tarkastelua

Tutkimuksen alussa määrittelimme tutkimusongelmia, joihin etsimme vastauksia. Tutkimusongelmat käsittelivät opettajan suhtautumistapoja suomalaisuuteen, vieraisiin kulttuureihin ja kulttuurien välisiin suhteisiin. Lisäksi halusimme saada selville, oliko suhtautumistavoissa ristiriitaisuuksia.

Maahanmuuttajaopettajien suhtautuminen suomalaisuuteen oli tutkimuksemme tulosten mukaan osittain perinteistä, mutta myös monilta osin kriittistä ja analysoivaa. Perinteisyys näkyi opettajien tunteellisessa suhtautumisessa isänmaahan sekä joissakin suomalaisille tyypillisinä pidetyissä arvoissa, kuten työ ja sitkeys. Maahanmuuttajaopettajat kykenivät kriittisyyteen suhtautumisessaan suomalaisuuteen. Se ilmeni kritiikkinä suomalaisia käytänteitä sekä suomalaista yhteiskuntaa kohtaan. Opettajat olivat siirtyneet oman ja vieraan kulttuurin väliin (ks. Kaikkonen 1999a), jolloin heidän oli mahdollista nähdä oman kulttuurinsa piirteet vieraan silmin. Myös Talibin (1999) tutkimuksessa muutamat tutkittavat olivat ulkomailla asumisen seurauksena saaneet etäisyyttä suomalaiseen kulttuuriin ja pystyivät vertailemaan kulttuureja toisiinsa. (Talib 1999, 242.)

Tutkimusongelmiamme olivat myös opettajien suhtautuminen vieraisiin kulttuureihin ja kulttuurien välisiin suhteisiin. Tutkimusongelmien tällainen muotoilu osoittautui tutkimuksen tuloksia analysoitaessa ongelmalliseksi. Tutkimusongelmia laadittaessa ymmärsimme tutkimaamme ilmiötä nykyistä vähemmän. Tutkimuksestamme kävi ilmi, etteivät kokeneet maahanmuuttajaopettajat suhtautuneet vieraisiin kulttuureihin millään

tavalla. He suhtautuivat kulttuurien sijaan yksilöihin. He toki ymmärsivät kulttuuritaustan merkityksen yksilöön, mutta eivät pitäneet kulttuureita yksilöä määräävänä tekijänä.

Kokeneilta maahanmuuttajaopettajilta löytyi suhtautumistapoja vieraiden kulttuurien piirteitä kohtaan, kuten perheen asemaa tai ruumiillista kuritusta kohtaan. Opettajat hyväksyivät jotkut kulttuuriset piirteet, mutta eivät hyväksyneet toisia. Maahanmuuttajaopettajan työ olikin pitkälti tasapainoilua kulttuurirelativistisen ymmärtämisen ja universalistisen sääntöjen noudattamisen välillä. Edellä mainittu tasapainoilu vastaa osaltaan myös neljänteen tutkimusongelmaan. Universalististen ja kulttuurirelativististen näkemysten samanaikaista käyttöä voi kaikesti pitää ristiriitana, mutta tulostemme valossa tämä tapa vaikutti toimivalta ja johdonmukaiselta.

9.3 Tutkimuksen merkitys

9.3.1 Tutkimuksen merkitys kasvatustieteelle

Maahanmuuttajia koskevan tutkimuksen traditio Suomessa on lyhyt, koska maahanmuuttajia on vastaanotettu lyhyen aikaa ja määrällisesti verrattain vähän. Aiemmat opettajia koskevat tutkimukset ovat lähinnä pyrkinet kartoittamaan opettajien käsityksiä maahanmuuttajista ja monikulttuurisuuskasvatuksesta. (Esim. Miettinen & Pitkänen 1999; Talib 1999; Miettinen 2001.) Kohdejoukkoina ovat pääasiassa olleet kaikki Suomen opettajat. Oman tutkimuksemme merkittävintä antia kasvatustieteelle onkin kuvaus niistä periaatteellisista ongelmista, mitä kokeneella maahanmuuttajaopettajalla on vieraista kulttuureista tulevien lasten opetuksessa. Tutkimuksemme on ainoa tietämämme tutkimus, joka on keskittynyt kokeneisiin maahanmuuttajaopettajiin, joiden ymmärrys ja taito toimia monikulttuurisessa ympäristössä ovat valmiiksi korkealla tasolla.

Aiemmissa tutkimuksissa esille tulleet opettajien ongelmat liittyivät muun muassa resurssien ja koulutuksen puutteeseen, kielivaikeuksiin ja valmiin opetusmateriaalin vähyyteen. Nämä ongelmat ovat ratkaistavissa konkreettisin toimenpitein, jos poliittista tahtoa tähän löytyy. Omassa tutkimuksemme kokeneiden maahanmuuttajaopettajien

ongelmat olivat luonteeltaan filosofisia ja periaatteellisia, kuten kulttuuri relativismin ja universalismin yhteensovittaminen. Tällaisten ongelmien ratkaisu edellyttää filosofista ja periaatteellista pohdintaa, keskustelua ja tutkimusta.

9.3.2 Tutkimuksen merkitys opettajalle

Opettajalle monikulttuurisuus tulee ajankohtaiseksi viimeistään siinä vaiheessa kun hänen luokkaansa tulee vieraan kulttuuritaustan omaava oppilas. Talibin tutkimuksen mukaan aloittelevat maahanmuuttajaopettajat kokevat tällöin työssään voimattomuutta. (Talib 1999, 240.) Tutkimuksemme tuloksista voi johtaa ainakin muutamia ehdotuksia maahanmuuttajaopettajan työn perusteiksi.

Maahanmuuttajalapsen kasvu täysipainoiseksi ihmiseksi on oltava opettajan toimien tavoitteena. Opettajan ei tarvitse huolehtia oppilaan lähtökulttuurin säilymisestä "aitona". oppilasta ei myöskään tarvitse yrittää suomalaistaa. Lapsen tulee oppia tuntemaan ja arvostamaan lähtökulttuuriaan, ja tätä kasvua opettajan tulee tukea. Suomalainen kulttuuri muodostuu väistämättä myös osaksi lapsen henkilökohtaista kokemusmaailmaa, joten sen käytäntöihin tottuminen on hänelle eduksi.

Nämä tavoitteet mielessä voi hyödyntää muita tutkimuksen tuloksia. Tärkeää on opetella huomaamaan omien tapojen ja käytänteiden kulttuurisidonnaisuus. Tämä on pitkä prosessi, eikä onnistu hetkessä, mutta opettelu on syytä aloittaa tiedostetusti. Kun omat tavat näkee "vieraan silmin", on helpompaa ymmärtää maahanmuuttajalapsen elämää uudessa maassa. Maahanmuuttajaopettaja käy lisäksi melko varmasti läpi kappaleessa 3 kuvatun työhön sopeutumisprosessin. Sopeutumisprosessin kulusta omalla kohdalla kannattaa pyrkiä olemaan tietoinen, ja mahdollisesti käyttää hyväksi vallitsevaa vaihetta. Esimerkiksi uteliaisuuden vaiheessa kannattaa ottaa selvää maahanmuuttajaperheen taustoista, kunhan pitää huolen siitä, että ei paneudu asiaan oman jaksamisen kustannuksella, eikä kiellä itseltään kielteisiä tunteita. Toinen vaihe eli etnosentrisyyden vaihe pakottaa opettajan tuntemaan kielteisiäkin tunteita. Mitä pikemmin tämän hyväksyy, sitä nopeammin on mahdollista sopeutua lopullisesti uuteen työhön.

9.3.3 Tutkimuksen merkitys opettajankoulutukselle

Opettajankoulutus on viime vuosina pyrkinyt vastaamaan koulumaailmassa lisääntyneeseen monikulttuurisuuteen. Opettajiksi opiskeleville on ollut tarjolla erinäisiä opintokokonaisuuksia, joiden yhteisenä pyrkimyksenä voidaan pitää tulevien opettajien monikulttuurisen kompetenssin (ks. Kaikkonen 1999a) lisäämistä. Tämän tutkimuksen perusteella tärkein sisältö edellä kuvatuille opinnoille on se, että opiskelija oppii näkemään oman kulttuurinsa vieraan silmin. Tällöin hänen on mahdollista ymmärtää maahanmuuttajan tunteja uudessa ympäristössä. Vieraiden kulttuurien opiskelu sinällään ei auta opiskelijaa, jollei hän opi havaitsemaan omien tapojensa kulttuurisidonnaisuutta. Hyödyllistä opiskelijalle on myös ymmärrys maahanmuuttajan sopeutumisesta uuteen kulttuuriin. Onnistuneeksi opintokokonaisuuden voisi määritellä esimerkiksi silloin, kun opiskelija on sen avulla päässyt kiinni omiin asenteisiin ja arvoihin, ja oppinut kyseenalaistamaan omia käytänteitään.

9.4 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksemme laajana tavoitteena on tuottaa muiden tutkimusten ohella tietoa, jonka avulla maahanmuuttajien koulunkäyntiä sekä oloja yleensä Suomessa voitaisiin kehittää. Maahanmuuttajaopettajilla on tutkimuksemme mukaan ongelmia, joihin jatkotutkimus voisi osaltaan tuoda ratkaisuja. Tarpeellista olisi esimerkiksi jo aiemmin mainitsemamme maahanmuuttajatyön filosofisten perusteiden tutkiminen.

Tutkimuksessamme lähestyimme aihepiiriä opettajan näkökulmasta. Erittäin tärkeä, ehkä jopa loogisempi lähestymistapa aiheeseen on maahanmuuttajan näkökulma. Hyvä aihe olisi esimerkiksi haastatella maahanmuuttajia, jotka ovat olleet lapsia Suomeen muuttaessaan ja kasvaneet täällä aikuisiksi. Heidän osaltaan voisi tutkia sitä, miten koulu ja muu yhteiskunta on toiminut heidän kohdallaan tai mitä he olisivat siltä kaivanneet. Kiinnostavaa olisi myös tutkia, pyrkiikö suomalainen koulu ja yhteiskunta sulauttamaan maahanmuuttajia vai antaako se mahdollisuuden omien kulttuuristen juurien säilyttämiseen. Myös vertailujen

tekeminen muiden, enemmän maahanmuuttajaperinnettä omaavien maiden kanssa olisi mielenkiintoista. Tällaisia maita voisivat olla esimerkiksi Kanada, Ruotsi, Saksa ja Yhdysvallat.

Tutkimuksessamme kävi ilmi, että maahanmuuttajalapsen perhe on erittäin kriittinen asia lapsen suhteessa muuhun yhteiskuntaan. Perheen ääni olisi myös mielenkiintoista saada tutkimuksen kautta kuuluviin.

LÄHTEET

- Airaksinen, T. 1998. Opettaja, arvot ja muuttuva ammatti. Teoksessa Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 5 - 13.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1998. Älymystö ja kansakunta. Teoksessa Alasuutari, P. & Ruuska, P. (toim.) 1998. Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti. Tampere: Vastapaino, 153 - 174.
- Alho, O. 1994. Kulttuuristen erityispiirteiden syntyminen. Teoksessa Alho, O., Lehtonen, J., Raunio, A. & Virtanen, M. Suomalainen kansainvälistyvässä maailmassa. 3. painos. Helsinki: Kansainvälisen kaupan keskus, 67 - 104.
- Alitorppa-Niitamo, A. 1994. Kun kulttuurit kohtaavat. Matkaopas maahanmuuttajan kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Anttila, J. 1993. Käsitukset suomalaisuudesta -traditionaalisuus ja modernisuus. Teoksessa Korhonen, T. (toim.) 1993. Mitä on suomalaisuus. Helsinki: Suomen antropologinen seura, 108 - 134.
- Anttila, J. 1996. Onko suomalaisuudessa samaistumiskohteena mitään erityistä? Teoksessa Laaksonen, P. & Mettomäki, S - L. (toim.) 1996. Olkaamme siis suomalaisia. Kalevalaseuran vuosikirja 75 76. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 201 - 210.
- Anttonen, S. 1994. Jälkimoderni arvoallockko -tie moraalisiin oppimisprosesseihin? Teoksessa Räsänen, R., Anttonen, S., Peltonen, J. & Toukoma, P. (toim.) Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. 59/1994, 12 - 35.
- Anttonen, S. 1996. Arvokasvatus monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Habermasin diskurssietiikan avaamia näköaloja. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) 1996. Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Oy Edita Ab, 67 - 87.
- Anttonen, V. 1993. Pysy Suomessa Pyhänä -Onko Suomi uskonto? Teoksessa Korhonen, T. (toim.) 1993. Mitä on suomalaisuus. Helsinki: Suomen antropologinen seura, 33 - 67.

- Apo, S. 1996. Itserasismista positiivisiin suomalaisuuksiin. Teoksessa Apo, S. & Ehrnrooth, J. 1996. Millaisia olemme? Puheenvuoroja suomalaisista mentaliteeteista. Kunnallisalan kehittämissäätöön Polemia-sarjan julkaisu nro 17, 13 - 37.
- Apo, S. 1998. Suomalaisuuden stigmatisoinnin traditio. Teoksessa Alasuutari, P. & Ruuska, P. (toim.) 1998. Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti. Tampere: Vastapaino, 83 - 128.
- Chiu, M. L., Feldman, S. S. & Rosenthal, D. A. 1992. The influence of immigration and adolescent distress in chinese families residing in two western countries. *Journal of Research an Adolescence*. 2(3), 205 - 240.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. London: Sage, 1 - 37.
- Ehrnrooth, J. 1996. Suomalainen itsetutkiskelu. Teoksessa Laaksonen, P. & Mettomäki, S - L. (toim.) 1996. Olkaamme siis suomalaisia. Kalevalaseuran vuosikirja 75 76. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 237 - 243.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Etzioni, A. 1997. Poikkikulttuurisen relativismin loppu. *Ulkopolitiikka* 34 (4), 64-75.
- Eyrulum, R. 1998. Iraniska familjer i Sverige. Ett nordeuropeiskt samhälle. Uppsala: Invand - Lit.
- Fontana, A. & Frey, J. H. 2000. The interview: From structured questions to negotiated text. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. London: Sage, 645 - 672.
- Habermas, J. 1990. *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge: Polity press.
- Hall, S. (toim.) 1997. *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoffmann, D. 1996. Kasvatus ja moraalit. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) 1996. *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Oy Edita Ab, 7 - 12.
- Hofstede, G. 1993. *Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi*. Suom. R. Liljamo.

- Porvoo: WSOY.
- Honko, L. & Pentikäinen, J. 1975. Kulttuuriantropologia. Porvoo: WSOY.
- Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. Uusi painos 1961. Suomen Rauhanliitto, Y.K. -yhdistys r.y:n kirjasarja, nro 17.
- Jasinskaja - Lahti, I & Liebkind, K. 2000. Venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten perheavot ja identiteetti. Teoksessa Liebkind, K. (toim.) 2000. Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 124 - 137.
- Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Porvoo: WSOY.
- Kaikkonen, P. 1999a. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatus. Teoksessa Matinheikki-Kokko, K. (toim.) 1999. Monikulttuurinen koulutus - perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 17 - 29.
- Kaikkonen, P. 1999b. Hyvä vai huono opettaja. Teoksessa Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) 1999. Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60 - vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 85 - 90.
- Kantokorpi, O. 1994. Vieraan kulttuurin kohtaaminen: mahdollisuuksia ja mahdottomuuksia. Helsinki: Opetushallitus.
- Kosonen, L. 2000. Maahanmuuttajanuorten tukeminen käytännössä. Teoksessa Liebkind, K. (toim.) 2000. Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 149 - 157.
- Koukkunen, K. 1990. Atomi ja missi. Vierassanojen etymologinen sanakirja. Porvoo: WSOY.
- Kupiainen, J. & Sevänen, E. (toim.) 1994. Kulttuurintutkimus. Johdanto. Jyväskylä: Gummerus.
- Kupiainen, J. 1994. Kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola. (toim.) Monikulttuurinen koulu ja opetus. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 26 - 59.
- Kvale, S. 1996. Interviews: an introduction to qualitative research interviewing. London: Sage
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860 - luvulta 1990 - luvulle. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 168.
- Lehtonen, J. 1993. Suomalaisuus, Suomi-kuva ja kansainvälistymisen haasteet. Teoksessa

- Lehtonen, J. (toim.) 1993. Kulttuurien kohtaaminen. Näkökulmia kulttuurienväliseen kohtaamiseen. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Julkaisuja 9, 7 - 30.
- Lehtovaara, J. 1996. Dialogissa - kokonaisena ihmisenä avoimessa yhteydessä toiseen. Teoksessa Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.) 1996. Dialogissa, osa 2 - Ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8/1996, 29 - 55.
- Lehtovaara, M. 1996. Situationaalinen oppiminen. Teoksessa Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.) 1996. Dialogissa, osa 2 - Ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8/1996, 79 - 108.
- Liebkind, K. 1994. Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa Liebkind, K. (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Hakapaino Oy, 21 - 49.
- Lindqvist, M. 1998. Opettajuus, arvot ja etiikka. Teoksessa Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 15 - 21.
- Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall, P. L. 1956. The focused interview. A manual of problems and procedures. Glencoe, IL: The Free Press.
- Miettinen, M. & Pitkänen, P. 1999. Opettaja kulttuurien leikkauspisteessä. Opettajien käsitykset työstä maahanmuuttajien kanssa. Helsinki: Opetushallitus.
- Miettinen, M. 2001. Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä: Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto Kasvatustieteiden tiedekunta
- Mikkola, P. & Heino, L. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen kouluun. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 178.
- Moscovici, S. 1981. On social representation. Teoksessa Forgas, J. P. (toim.) Social cognition. perspectives on everyday understanding. London: Academic press, 181 - 209.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42 - 61.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. London: Sage.
- Peltonen, M. 1998. Omakuvamme murroskohdat. Maisema ja kieli suomalaisuuskäsitysten perusaineiksina. Teoksessa Alasuutari, P. & Ruuska, P. (toim.) 1998. Elävänä

- Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti. Tampere: Vastapaino, 19 - 40.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Peters, R. S. 1981. Moral development and moral education. London: Allen & Unwin.
- Pursiainen, T. 1997. Isänmaallisuus. Keskinäinen osakkuus ja kepeyden filosofia. Tampere: Gaudeamus.
- Raunio, A 1994. Vieraan kulttuurin kohtaaminen käytännössä. Teoksessa Alho, O., Lehtonen, J., Raunio, A. & Virtanen, M. 1994. 3. painos. Ihminen ja kulttuuri. Suomalainen kansainvälistyvässä maailmassa. Helsinki: Kansainvälisen kaupan keskus, 105 - 141.
- Rönholm, R. 1999. Identiteetin lähteillä. Kulttuurijuuret minuuden ja opiskelun osana. Turun yliopistonjulkaisuja. Sarja C. Osa 152.
- Sallinen-Gimpl, P. 1994. Siirtokarjalainen identiteetti ja kulttuurien kohtaaminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Salo-Lee, L. 1996. Kieli, kulttuuri ja viestintä. Teoksessa Salo-Lee, L., Malmberg, R. & Halinoja, R. 1996. Me ja muut. Kulttuurien välinen viestintä. Jyväskylä: Gummerus, 6 - 35.
- Scheinin, M. 1998. Yhteiset ihmisoikeutemme. Helsinki: Meripaino.
- Siikala, A - L. 1996. Suomalaisuuden tulkintoja. Teoksessa Laaksonen, P. & Mettomäki, S - L. (toim.) 1996. Olkaamme siis suomalaisia. Kalevalaseuran vuosikirja 75 76. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 139 - 149.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 264 - 285.
- Sulkunen, P. 1998. Johdatus sosiologiaan. Käsitteitä ja näkökulmia. Porvoo: WSOY.
- Talib, M - T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 207.
- Tiilikainen, M. 2000. Somalinaiset ja maahanmuuton kokemukset. Teoksessa Liebkind, K. (toim.) 2000. Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 93 - 111.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Porvoo: WSOY.

- Toukoma, P. 1994. Monikulttuurisuus, arvot ja koulutus. Teoksessa Räsänen, R., Anttonen, S., Peltonen, J. & Toukoma, P. (toim.) Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. 59/1994.
- Triandis, H. C., Kashima, Y., Shimada, E. & Villareal, M. 1986. Acculturation indices as a means of confirming cultural differences. *International journal of psychology*. 21, 43 - 70.
- Triandis, H. C. 1995. *Individualism & collectivism*. Oxford: Westview Press.

LIITE 1

Ryhmähaastattelurunko

1. Mitä tarkoittaa kulttuuri?
2. Miten monikulttuurisuus ilmenee luokassasi?
3. Mitä opetat suomalaisuudesta?
4. Miten tutustutat oppilaasi vieraaseen kulttuuriin?
5. Millaisia kulttuurieroista johtuvia yllättäviä tilanteita olet kohdannut opettaessasi monikulttuurisia oppilasryhmiä?
6. Miten monikulttuuristen oppilasryhmien opettaminen on vaikuttanut suhtautumiseesi vieraisiin kulttuureihin?
7. Miten monikulttuuristen oppilasryhmien opettaminen on vaikuttanut suhtautumiseesi suomalaisuuteen?
8. Onko olemassa joitakin arvoja, joita odotat kaikkien ihmisten noudattavan kulttuuritaustasta riippumatta?

LIITE 2

Yksilöhaastattelurunko

1. Miten kuvailisit suhtautumistasi suomalaisuuteen?
2. Oletko isänmaallinen? Perustele.
3. Mitä hyviä asioita on suomalaisessa kulttuurissa?
4. Mitä huonoja asioita on suomalaisessa kulttuurissa?
5. Vieläkö työssäsi tulee vihantunteita muiden kulttuurien piirteitä kohtaan, vai olivatko ne tyypillisiä jollekin työhön sopeutumisen vaiheelle?
6. Millainen on suhtautumistapasi kulttuureihin tällä hetkellä?
7. Onko omassa kulttuurisessa näkemyksessäsi ristiriitoja vai onko se johdonmukainen?
8. Millaisen suhtautumistavan kulttuureita kohtaan haluat oppilaillesi kehittyvän?
9. Mitä yleismaailmallisia arvoja on mielestäsi olemassa? Perustele.
11. Miten arvelet suhtautumistapasi kulttuureihin muuttuvan tulevaisuudessa?