

Suvaitsevaisuuteen kasvamista ja teemapäiviä–  
luokanopettajien käsityksiä monikulttuurisuudesta  
ja monikulttuurisuuskasvatuksesta

Sanna Keto

Noora Nieminen

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma  
Luokanopettajien aikuiskoulutus  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2016

## TIIVISTELMÄ

Keto, S. & Nieminen, N. 2016. Suvaitsevaisuuteen kasvamista ja teemapäiviä –luokanopettajien käsityksiä monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 81 sivua ja 2 liitettä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia luokanopettajien käsityksiä monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta. Tutkimuksen teoriaosassa on perehdytty monikulttuurisuuden ja monikulttuurisuuskasvatuksen käsitteiden määrittelyyn sekä tarkastellaan monikulttuurisuuskasvatusta osana opetussuunnitelmaa.

Tutkimuksemme kuuluu laadullisen tutkimuksen piiriin, ja siinä on käytetty fenomenografista menetelmää. Aineistanalyysi alkoi tutustumalla aineistoon, minkä jälkeen tutkimukselle oleelliset merkitykset nostettiin esiin. Tämän jälkeen aineisto kategorisoitiin ominaisuuksien mukaan ja pyrittiin löytämään kategorioita yhdistäviä tekijöitä.

Monikulttuurisuus näyttäytyi luokanopettajien vastauksissa kulttuurien moninaisuutena sekä erilaisten kulttuurien vuorovaikutuksena ja kohtaamisena. Monikulttuurisuuskasvatuksen koettiin olevan arjessa näkyvää, kunnioitusta lisäävää sekä erilaisiin tapoihin ja kulttuureihin tutustumista.

Tutkimustulosten mukaan luokanopettajien käsityksissä monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta on havaittavissa laadullisia eroja. Yhdistäviksi tekijöiksi nousivat koulun kulttuuritietoisuus ja ilmapiiri. Tutkimuksemme perusteella keskustelua monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta on syytä jatkaa kouluissa ympäri Suomen.

Avainsanat: monikulttuurisuus, monikulttuurisuuskasvatus, fenomenografia

## SISÄLLYS

|  |   |
|--|---|
| 1 JOHDANTO.....  | 5 |
| 2 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ...7              |   |
| 3 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ.....9                              |   |
| 3.1 Kulttuuri käsitteenä.....9                               |   |
| 3.2 Monikulttuurisuus käsitteenä.....12                      |   |
| 3.3 Monikulttuurisuuskasvatus käsitteenä.....15              |   |
| 3.4 Monikulttuurisuuskasvatus Suomessa.....19                |   |
| 3.5 Monikulttuurisuus osana opetussuunnitelmaa.....21        |   |
| 4 FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUSOTE.....28                        |   |
| 4.1 Fenomenografia laadullisen tutkimuksen osana..28         |   |
| 4.2 Lähestymistapana fenomenografia.....31                   |   |
| 4.3 Teorian asema tutkimuksessa.....34                       |   |
| 4.4 Tutkimuksen luotettavuus .....35                         |   |
| 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....38                           |   |
| 5.1 Aineiston hankintatavat.....38                           |   |
| 5.2 Tutkimuksemme analyysivaiheiden eteneminen.39            |   |
| 5.3 Käsitteiryhmät.....43                                    |   |
| 5.3.1 Monikulttuurisuus on kulttuureiden kohtaa-             |   |
| mista ja vuorovaikutusta.....43                              |   |
| 5.3.2 Monikulttuurisuuskasvatus tutustuttaa ta-              |   |
| poihin ja kulttuureihin.....47                               |   |
| 6 MONIKULTTUURISUUDEN JA MONIKULTTUURISUUS-                  |   |
| KASVATUKSEN KUVAUSKATEGORIAMAT.....51                        |   |
| 6.1 Kulttuurien moninaisuutta.....53                         |   |
| 6.2 Erilaisten kulttuurien vuorovaikutusta                   |   |
| ja kohtaamista.....54  |   |
| 6.3 Arjessa näkyvää.....56                                   |   |
| 6.4 Kunnioitusta lisäävää.....58                             |   |
| 6.5 Erilaisiin tapoihin ja kulttuureihin tutustumista.....62 |   |
| 7 KOULUN KULTTUURITIE TOISUUS JA ILMAPIIRI KUVA-             |   |
| USKATEGORIOITA YHDISTÄVINÄ TEKIJÖINÄ.....64                  |   |
| 7.1 Kulttuuritietoisuus osana koulun kulttuuria.....65       |   |
| 7.2 Ilmapiiri kategorioita yhdistävänä tekijänä.....70       |   |
| 7.3 Opettaja koulun ilmapiirin ja kulttuuritietoisuuden      |   |
| rakentajana.....73   |   |

|   |    |
|---|----|
| 8 POHDINTA.....   | 75 |
| 8.1 Tutkimuksen arviointia.....   | 75 |
| 8.2 Näkökulmia monikulttuurisuuteen ja monikulttuurisuuskasvatukseen..... | 78 |
| LÄHTEET.....  | 82 |
| LIITE 1. Monikulttuurisuuden käsitysryhmät.....                           | 88 |
| LIITE 2. Monikulttuurisuuskasvatuksen käsitysryhmät.....                  | 90 |

# 1 JOHDANTO

Olemme pääkaupunkiseudulla tottuneet työskentelemään kulttuurisesti moninaisissa ympäristöissä. Käsitettä monikulttuurisuus kuitenkin käytetään hyvin monessa merkityksessä. Milloin sillä tarkoitetaan maahanmuuttajia tai suomea toisena kielenä puhuvia, ja toisinaan se taas ymmärretään laajemmassa merkityksessä tarkoittaen esimerkiksi sateenkaariperheitä ja muita vähemmistökulttuureja. Tämä aiheuttaa usein sekaannusta. Meitä kiinnostaakin, mitä oikeastaan monikulttuurisuudella ja monikulttuurisuuskasvatuksella tarkoitetaan tai mitä luokanopettajat sillä ymmärtävät.

Myös Ylen uutisten (Leppävuori 2015) haastatteleman mediakulttuurin professori Mikko Lehtosen ja tekstintutkija Vesa Heikkisen mukaan monikulttuurisuus-käsitteen eri käyttötavat aiheuttavat ristiriitoja. Käsite onkin kaikkea muuta kuin yksiselitteinen. Arkikielessä monikulttuurisuus saattaa tarkoittaa toiselle ääri-islamia ja jollekulle muulle suvaitsevaisuutta.

Monikulttuurisuuden käsite onkin ollut paljon esillä yhteiskunnallisessa keskustelussa, erityisesti kesästä 2015 alkaen pakolaisvirtojen ulottuessa Suomeen saakka. Esimerkiksi Opetusalan ammattijärjestö OAJ (Manner 2015) arvioi Helsingin Sanomien artikkelissa, että opettajia tarvitaan maahanmuuttajaopetukseen lisää, koska pakoloisten ja turvapaikanhakijoiden sekä maahanmuuttajien määrä kasvaa. Artikkelissa OAJ:n koulutusjohtaja Heljä Misukka toteaa vieraskielisten

lasten määrän kasvavan, ja OAJ onkin esittänyt kouluihin lisää maahanmuuttajataustaisia opettajia sekä monikulttuurisuustaitojen sisällyttämistä pakollisena opettajankoulutukseen.

Monikulttuurisuuskasvatuksen tutkimus Suomessa alkoi 1980- ja 1990-luvun vaihteessa (mm. Riitaoja 2013a; 2013b, Soilamo 2008). Riitaojan (2013a, 331) mukaan tutkimus on kuitenkin keskittynyt lähinnä maahanmuuttoon ja maahanmuuttajiin. Lisäksi Riitaoja (2013a) toteaa tutkimuksen keskittyneen lähinnä etnisiin ja kansallisiin eroihin. Sukupuoleen, yhteiskuntaluokkaan ja katsomukseen liittyvät erottelut eivät ole olleet monikulttuurisuustutkimuksessa juuri esillä. Koulutukseen liittyvissä keskusteluissa puhuttiin vielä 1980- ja 1990-luvuilla kansainvälisyyskasvatuksesta. Varsinaisesti opetussuunnitelmaan monikulttuurisuuskasvatus-käsite (mm. Riitaoja 2013a, Soilamo 2008) tuli vasta 2004.

Meidän mielestämme monikulttuurisuus on laaja käsite, joka pitää sisällään monia eri tasoja. Meitä kiinnostaa myös, mitä monikulttuurisuuskasvatus kouluissa tarkoittaa osana luokanopettajien työtä. Yhdistetäänkö se lähinnä maahanmuuttajiin liittyväksi, jolloin heitä pyritään integroimaan yhteiskuntaan vai onko se kantasuomalaisten kansainvälistämistä ajatellen parempia työmarkkinoita. Vai onko monikulttuurisuuskasvatus osa kaikkea opetusta, jonka avulla oppilaat tulevat tietoisiksi omasta kulttuuristaan? Ajattelevatko luokanopettajat jokaisen koulun olevan monikulttuurinen? Eräs tutkimukseemme vastannut kirjoitti: "Myös kantasuomalaisia täynnä oleva tuppukylä voi olla monikulttuurinen."

## 2 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Monikulttuurisuuskasvatus on tullut yhä tärkeämmäksi osaksi opettajan työnkuvaa alati muuttuvassa yhteiskunnassa. Koulun muutospaineet vastaanottaa ja kasvattaa moninaista oppilasjoukkoa ovat suuret. Talib ja Lipponen (2008, 238) toteavatkin että koulujen monikulttuuristuminen asettaa opettajan omalle kasvulle ja toiminnalle uusia vaatimuksia, koska opettajan arvomaailma ja sitoutuminen työhön välittyy kasvatuksellisen päätöksenteon kautta. Kasvatus ja opetus ovat pohjimmaltaan luonteeltaan myös vuorovaikutusta ja kohtaamista, ja opettajalla onkin merkittävä rooli vuorovaikutussuhteen luomisessa opettajan ja oppilaan välille mutta myös hyvän ilmapiirin rakentajana.

Paavolan (2007, 25) mukaan onnistuneen vuorovaikutussuhteen rakentamiseen tarvitaan tietoa omasta ja muiden kulttuurista sekä kykyä ja ymmärrystä nähdä kulttuurien yhtäläisyyksiä ja eroja. Myös yhteiset kasvatustavoitteet olisi hyvä saavuttaa. Tämä kuitenkin edellyttää yhteisiä keskusteluja ja pohdintoja, joiden onnistumisen edellytyksenä on se, että puhutaan samasta asiasta. Kokemuksemme mukaan monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta kyllä puhutaan kentällä kuitenkin määrittelemättä sitä sen enempää. Edellä olevien pohdintojen seurauksena tutkimustehtävämme muodostuu:

Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on monikulttuurisuudesta ja miten nämä käsitykset ovat yhteydessä monikulttuurisuuskasvatukseen?

Kiinnostus tutkimusaiheeseemme onkin syntynyt oman työkokemuksemme pohjalta, ja tutkimuksemme lähtökohta onkin omaan ammatilliseen kehitykseen liittyvää. Tutkimuksesamme pyrimme selvittämään fenomenografisella otteella luokanopettajien käsityksiä monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta.



## 3 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ

Monikulttuurisuus, interkulttuurisuus, intrakulttuurisuus, moninaisuus –rakkaalla lapsella on monta nimeä. Jo käsitteelle kulttuuri on monta eri määrittelytapaa ja -muotoa, joista on käyty kädenvääntöä vuosien saatossa (esim. Dervin ja Keihäs 2013). Tästä syystä ei olekaan ihme, ettei monikulttuurisuudelle tai monikulttuurisuuskasvatukselle ole olemassa yhtä määritelmää. Esimerkiksi Timosen ja Kantelisen (2013, 259-260) mukaan monikulttuurisuuskasvatuksen käsitteen määrittely on haasteellista, sillä jokainen kasvatuksen osa-alue pitää sisällään useita eri toteutustapoja ja näkemyksiä. Kasvatuskentällä keskusteluissa monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta käytetäänkin käsitteitä rinnakkain ja päällekkäin ja näin puhutaan toinen toistensa ohi. Näin syntyy väärinkäsityksiä, jotka taas osaltaan vaikeuttavat monikulttuurisuuskasvatuksen kehittämistyötä.

### 3.1 Kulttuuri käsitteenä

Kulttuurienvälisyydestä on puhuttu jo useiden kymmenien vuosien ajan eri alojen tutkimuksissa. Tyypillistä on, että kulttuurienvälisyydestä puhuttaessa useita eri käsitteitä käy-

tään sekaisin ja eri merkityksissä. Kulttuurienvälisyyttä tutkittaessa on tyypillistä myös poliittinen korrektius, mikä johtaa Dervinin ja Keihään (2013, 20) mukaan toisinaan ristiriitaisuuksiin ja yksinkertaistuksiin. Kulttuuri voidaan nähdä myös luonteeltaan muuttuvana ja prosessiluonteisena, ja täten se heijastuu myös monikulttuurisuuteen ja sen ymmärtämiseen jatkuvasti muuttuvana ja liikkeessä olevana (Kuusisto, Kallioniemi & Matilainen 2014, 115).

Banksin (2008, 56) mukaan useimmat kulttuurintutkijat määrittelevät kulttuurin käsitettä siten, että se sisältää sekä materiaalisen että aineettoman näkökulman jonkun ryhmän elämään. Materiaalisella näkökulmalla tarkoitetaan jonkun ryhmittymän ulkoisia tunnusmerkkejä, kuten pukeutumista ja tapoja, ja aineettomalla arvoja ja normeja. Useimmiten tutkijoiden keskuudessa aineeton, symbolinen ja ajatuksellinen näkemys kulttuurista korostuu. Ihmisryhmien arvot, symbolit, näkemykset ja esiintyminen ovat länsimaisen modernin yhteiskunnan näkemys siitä, mistä kulttuuri muodostuu, ei se miten joku ryhmittymä pukeutuu tai mitä he syövät. (Banks 2008, 56; Banks & McGee 1999, 8.)

Ericksonin (1999, 32-60) mukaan kaikki ihmiset ovat kulttuurillisia, vaikkakaan kaikkien kulttuurit eivät ole tasa-arvoisia. Jokainen henkilö ja jokainen ryhmittymä omistaa ja kuluttaa kulttuuria ihmisyyden ilmentymänä. Tästä näkökulmasta katsottuna kulttuuri ei ole jonkin asema tai ominaisuus, joka ilmenee toiseutena. Toisena olettamuksena Erickson (1999) esittää, että kaikki ovat monikulttuurisia. Jokainen itsessään ja jokainen ryhmittymä on kulttuurinen mutta myös kulttuurisesti moninainen.

Kulttuuria voidaan määrittää myös antropologisesti. Rastaa, Huttusen ja Löytyn (2005, 26-27) mukaan kulttuuri on jotakin, joka jäsentää ja määrittelee jokapäiväistä elämäämme ja tapamme katsoa maailmaa. Fundamentalistisen antropologisen näkemyksen mukaan maailma jakaantuu selvärajaisiin, oman logiikkansa mukaisesti toimiviin ja toisensa poissulkeviin kulttuureihin. Tätä näkemystä on kritisoitu voimakkaasti, sillä onhan lainaaminen, yhdisteleminen ja toisilta vaikutteiden ottaminen luonteenomaista kaikille kulttuureille.

Soilamo (2008, 17-19) puolestaan määrittelee kulttuurin tiedon, uskomusten ja arvojen järjestelmäksi, jonka kautta ihmiset tekevät valintojaan, rakentavat kokemuksiaan ja havaintojaan. Hänen mukaansa kulttuuri ja kasvatusta ovat aina sidoksissa toisiinsa, sillä kulttuuri omaksutaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kasvatusta avulla. Etnisyydestä ja kulttuurista puhutaan usein rinnakkain, ja jopa nähdään ne toistensa synonyymeinä. Soilamo (2008, 19) määrittelee etnisyyden käsitteen olevan muun muassa sukujuuria, kieltä, kulttuuria, tapoja, arvoja ja yhteenkuulumista. Lisäksi hän näkee, että etnisyyttä on ominaisuus tai piirre, joka on omasta ryhmästä puuttuva. Hänen mukaansa etnisyyttä liitetään usein alueellisesti johonkin tiettyyn paikkaan kuuluvaksi.

Näkemyksemme mukaan kulttuuri määrittelee tapamme katsoa maailmaa, ja se on osa jokapäiväistä elämää. Tässä suhteessa olemme Rastaa, Huttusen ja Löytyn (2005) kanssa samoilla linjoilla. Toisaalta yhdyimme myös Soilamon (2008) ajatuksiin kulttuurista siinä, että kasvatusta ja kulttuuri ovat toisiinsa sidoksissa, koska kulttuuri omaksutaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Olemme myös sitä mieltä, että kulttuurisuus ja monikulttuurisuus ovat ylitajaisia ja paikkaan

sitoutumattomia. Ihmisillä on monenlaisia suhteita eri kulttuureihin ja paikkoihin Suomen rajojen ulkopuolella.

### **3.2 Monikulttuurisuus käsitteenä**

Vitikainen (2014) jaottelee monikulttuurisuus-termin kolmeen pääkategoriaan: deskriptiiviseen, normatiiviseen ja poliittiseen. Näistä deskriptiivinen eli kuvaileva monikulttuurisuus-termi käsitetään kulttuurien välisenä monimuotoisuutena yhteiskunnassa. Yhteiskunnassa nähdään tämän käsityksen mukaan olevan kulttuurisesti, katsomuksellisesti ja uskonnollisesti eriäviä ryhmiä. Kuvailevaa monikulttuurisuus-termiä käytettäessä ei kuitenkaan oteta kantaa siihen, että monikulttuurisuus pitäisi sisällään toisten kulttuurien tai kulttuurien moninaisuuden arvostamisen tai siihen, millaista politiikkaa pitäisi monikulttuurisessa yhteiskunnassa tehdä.

Normatiivinen monikulttuurisuus-käsite pitää sisällään oletuksen siitä, että yhteiskunnan on arvokasta sisältää useampia kulttuureja tai vähimmilläänkin kulttuurien moninaisuus on oletusarvo, eikä siitä tule päästä eroon. Poliittisella monikulttuurisuus-käsitteellä tai monikulttuurisuuspolitiikalla taas pyritään löytämään yhteisiä sääntöjä ja sopimuksia kulttuurisen monimuotoisuuden ja eri kulttuurien väliselle vuorovaikutukselle. Myös erilaiset vähemmistöjen oikeudet ja esimerkiksi erivapaudet erilaisten uskontojen tai aatteiden osalta kuuluvat monikulttuurisuuspolitiikan käsitteen alaisuuteen. (Vitikainen 2014; Rastas, Huttunen & Löytty 2005, 21.) Kasvatustieteellinen keskustelu monikulttuurisuudesta on usein luonteeltaan tavoitteellista tai johonkin ihanteeseen pyrkivää. Tästä esi-

merkkinä on opetussuunnitelmat. Mielestämme monikulttuurisuus-käsitteellä on normatiivinen itsessään ohjaava luonne.

Monikulttuurisuus –termiä käytetään useissa eri merkityksissä kuvailtaessa erilaisia ilmiöitä. Räsänen (2013, 271-272) näkee monikulttuurisuus-käsitteen eräänlaisena yläkäsitteenä, jonka alla voidaan käsitellä globaaleja ilmiöitä, kulttuuriperintöä ja erilaisia ryhmiä. Hänen mukaansa myös interkulttuurisuus kuuluu monikulttuurisuuskäsitteen alle. Suomessa kulttuurienvälisyys ja monikulttuurisuus -käsitteitä on käytetty lähes synonyymeina, vaikka niiden lähtökohdat tai näkökulmat voivat olla hyvinkin erilaiset.

Dervinin ja Keihään (2013, 20, 41-42) mukaan kansainvälisessä keskustelussa käytetään kulttuurienvälisyydestä puhuttaessa termejä *cross-cultural*, *meta-cultural*, *polycultural*, *multicultural* ja *intercultural*. (ks. myös Soilamo 2008, 19; Rastas, Huttunen & Löytty 2005, 25.) Edelleen Dervin ja Keihäs jatkavat, että kulttuurinen moninaisuus ja monikulttuurisuus myös ymmärretään usein varsin kapeasti koskemaan lähinnä etnistä ja uskonnollista erilaisuutta sekä maahanmuuttoa. Tämä voi johtaa pahimmillaan leimaamiseen ja determinismiin eli yleistämiseen ja stereotypioihin.

Suomessa monikulttuurisuus-käsite on yleisesti kasvatuskentällä ymmärretty käsittämään maahanmuuttoon tai maahanmuuttajiin liittyväksi kun taas interkulttuurisuus ja interkulttuurisuuskasvatus -käsitteet ovat tutkijoiden keskuudessa yleisemmin käytettyjä käsitteitä. (Paavola, Dervin & Talib 2013, 241.) Soilamon (2008, 19) mukaan monikulttuurisuuden yhteydessä käytetään interkulttuurisuus-, kulttuurienvälisyys-, transnationaalisuus- ja ylijärjaisuuskäsitteitä, joista kaksi vii-

meistä ovat toistensa synonyymejä. Interkulttuurisuudesta puhuttaessa tarkoitetaan lähinnä kulttuurienvälistä vuorovaikutusta. Transnationaalisuudella tarkoitetaan Soilamon mukaan kansainvälisyyttä tai ylijärjaisuutta.

Interkulttuurisuuden käsitteessä korostuu erityisesti eri kulttuurienvälinen dialogi, kun taas monikulttuurisuudesta puhuttaessa korostuu eri kulttuurien irrallisuus toisistaan (Jokikokko & Järvelä 2013, 247). Dervinin ja Keihään (2013, 20-21, 31) mukaan interkulttuurisuus-käsitettä on käytetty käsitteenä monenlaisissa yhteyksissä eri asiaa tarkoittaen. Samoin käsitteenä kulttuurienvälisyys sekoitetaan monikulttuurisuuden käsitteeseen. Näyttäisikin siltä, että molempiin käsitteisiin liittyy ajatus toiseudesta (vrt. Esim. Banks 2008, 8). Paavola, Dervin ja Talib (2013, 241) ehdottavatkin kasvatusta ja opetusalan tutkimuksen kentällä käytettävien käsitteitä moninaisuus tai moninaisuudet, jotka sisältävät selkeästi kaiken, mikä voidaan katsoa kuuluvan ihmisten ominaisuuksien erottamiseksi.

Usein monikulttuurisuus -käsitettä käytetään myös kuvailemaan ihmisryhmiä, joiden jäsenet tulevat monenlaisista taustoista (Kuusisto, Kallioniemi, Matilainen 2014, 116). Monikulttuurisuudella voidaan Soilamon (2008, 20) mukaan tarkoittaa laajasti kulttuuriltaan erilaisten ryhmittymien olemassaoloa maailmassa, erilaisten ryhmittymien rinnakkaiseloja yhteiskuntien sisällä tai sillä voidaan tarkoittaa yhteiskunnan harjoittamaa politiikkaa ja ideologiaa, joiden pyrkimyksenä on etnisen ja kulttuurisen erilaisuuden ylläpito. Kuusiston, Kallioniemen ja Matilaisen (2014, 116) mukaan kritiikkiä näille näkemyksille monikulttuurisuudesta on kuitenkin esitetty. Nämä näkemykset perustuvat sille olettamukselle, että on ollut yhteiskunta,

joka on ollut yksikulttuurinen. Toiseksi kritiikki kohdistuu sille olettamukselle, että monikulttuurisuus -käsite sisältää me- ja muut -ajatuksen. Rastas, Huttunen & Löytty (2005, 20-21) toteavatkin, että pohtimisen kannalta oleellista on se, mitä sisällöllisesti monikulttuurisuus –käsitettä käytettäessä milloinkin tarkoitetaan, ei niinkään se, mitä termiä tai käsitettä käytetään. Meidän näkemyksemme mukaan suomalainen yhteiskunta on aina ollut monikulttuurinen. Monikulttuurisuus ei siis ole meidän näkemyksemme mukaan jotain uutta ja ihmeellistä.

### **3.3 Monikulttuurisuuskasvatus käsitteenä**

Jokikokon ja Järvelän (2013, 246-247) mukaan “jokainen koulu ja luokka Suomessa on monikulttuurinen, jos huomioidaan esimerkiksi lasten sukupuolesta, sosioekonomisesta taustasta, uskonnosta, asuinpaikasta, elämäntavasta ja arvomaailmasta johtuvat erot”. Heidän mukaansa interkulttuurisuudessa korostuu dialogiin pyrkiminen eri kulttuurien välillä ja interkulttuurisessa kasvatuksessa keskeistä on kulttuurien välinen suhde, kommunikaatio ja dialogi. Tämä muistuttaa pitkälti Timosen ja Kantelisen (2013, 259) esittelemää kulttuurienvälisistä kasvatusta.

Timonen ja Kantelinen (2013, 260) jakavat monikulttuurisuuskasvatuksen käsitteet nelikentäksi (kuviokuva 1), joka sisältää kansainvälisyyskasvatuksen, kulttuurienvälisen kasvatuksen, monikulttuurisuuskasvatuksen ja moninaisuuskasvatuksen käsitteet ja niiden määritelmät. Yhteistä näille kaikille käsitteille

le on Timosen ja Kantelisen mukaan monitieteellinen lähestymistapa, erilaisuuden, vierauden ja toiseuden ymmärtämisen tavoite, kiinnostus kulttuuriseen moninaisuuteen ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, sekä oppilaan vahvuuksien tunnistaminen ja sitä kautta oppilaan tukeminen.



KUVIO 1. Käsitteiden tyypittelyä ja ominaispiirteitä (Timonen & Kantelinen 2013, 259 mukaan)

Kansainvälisyyskasvatus korostaa tasa-arvon ja hyvinvoinnin tasaisempaa jakautumista, pyrkimystä kansojen väliseen rauhanomaiseen eloon ja maailman tilan ymmärtämiseen. Kulttuurienvälisessä kasvatuksessa painottuvat globaali näkökulma ja toimijuus eri kulttuurillisten ryhmittymien välillä. Tavoitteena on kulttuurillinen herkkyys ja eettisyys sekä kyky toimia vastuullisesti ja tilanteen edellyttämällä tavalla. Monikulttuurisessa kasvatuksessa on tavoitteena toimijuus oman yhteisön mutta myös laajemman viiteryhmän sisällä. Sen näkökulma voi olla sekä lokaali että globaali. Moninaisuuskasvatus on hyvin lähellä monikulttuurista kasvatusta ja usein näitä kahta käsitettä käytetäänkin rinnakkain. Joissain tapauksissa moninaisuuskasvatuksesta puhuttaessa halutaan korostaa vahvasti sen muita kuin kulttuurillisiä piirteitä. Tällöin



moninaisuuskasvatuksen ulottuvuuksilla tarkoitetaan sellaisia tekijöitä kuten seksuaalisuus, terveys, ikä- ja sukupuoli, kulttuurillisten ulottuvuuksien lisäksi.

Timonen ja Kantelinen (2013, 259-261) pyrkivät artikkelissaan määrittelemään eri monikulttuurisuuskasvatuksen käsitteitä ja niiden sisältöjä. Heidän mukaansa ei ole yhtä monikulttuurisuuskasvatuksen genreä, jonka kasvattaja valitsisi vaan jokainen kasvattaja tulkitsee ja toteuttaa valitsemaansa tapaa. Heidän mukaansa käsitteen valintaa keskeisempää onkin se, mitä kasvatuksella tavoitellaan.

Paavolan, Dervinin ja Talibin (2013, 243) mukaan moni- ja interkulttuurisuuskasvatuksen tärkein tehtävä on turvata vähemmistöryhmiin kuuluvien oppilaiden koulutuksellinen tasa-arvo. Näkemys noudattelee hyvin suomalaista monikulttuurisuuskasvatusta (ks. Holm & Londen 2010). Nieto (2004, 352) yhdistää monikulttuurisuuskasvatuksen juuret Amerikan 1960-luvun tasa-arvo –liikkeen ja kansalaisyhteiskunnan nousun sivutuotteeksi. Tällöin monikulttuurisuuskasvatuksen pääasiallinen kohderyhmä olivat oppilaat, jotka olivat kokeneet eniten rodullista syrjintää. Nykypäivän laajalle levinnyt näkemys monikulttuurisuuskasvatuksen kuulumisesta vain heikommassa asemassa oleville tai eri etnisille ryhmille perustuu Niedon (2004) mukaan juuri edellä kuvattuun historialliseen ajanjaksoon. Banks (1999, 26; 2008, 8) näkee monikulttuurisuuskasvatuksen kuuluvan sen sijaan kaikille oppilaille riippumatta sukupuolesta, etnisyydestä, rodusta, kulttuurista, sosiaalisesta asemasta, uskonnosta tai erityisyydestä. Tässä Banksin näkemys lähentelee kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkemystä, joka on meidän näkemyksen kanssa yhteneväinen.

Talib (2007, 38) hahmottaa monikulttuurisuuskasvatuksen kenttää kolmen erilaisen teoreettisen lähestymistavan kautta, joiden hän toteaa myös ilmaisevan hyvin suomalaisten opettajien suhtautumista monikulttuurisuuteen. Talibin mukaan monikulttuurisuuskasvatuksen kenttää voidaan tarkastella konservatiivisen, liberaalin ja kriittisen lähestymistavan kautta. Konservatiivisen ajattelutavan edustajat uskovat koulun tarjoavan oikeudenmukaiset mahdollisuudet kaikille oppilaille, kunhan he ovat valmiina tekemään kovasti töitä. Suvaitsevaisuus, erilaisuuden hyväksyminen ja oppilaiden inhimillinen kohtelu korostuvat liberaalissa monikulttuurisuuskasvatuksessa. Talib toteaa konservatiivisen ja liberaalin tulkinnan siinä, että tuottavan ja pitävän yllä eriarvoisuutta, koska ne eivät kumpikaan puutu koulussa tai yhteiskunnassa vallitseviin rakenteisiin. Kolmantena lähestymistapana monikulttuurisuuskasvatukseen Talib mainitsee kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen. Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen mukaan ei ole olemassa vain yhtä totuutta tai tiedon intressiä.

Kulttuurisia ja yhteiskunnallisia rakenteita tarkastellaan monesta näkökulmasta. Kriittisessä monikulttuurisuuskasvatuksessa keskeistä on holistinen lähestymistapa, jossa monikulttuurisuus nähdään punaisena lankana, joka sitoo yhteen kaiken koulussa tapahtuvan. (Nieto 2004, 346; Sironiemi-San 2009, 40-43; Soilamo 2008, 48-50.) Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen teorian mukaan kulttuurinen moninaisuus sisältää yhteiskuntaluokan, sukupuolen, rodun, kielen ja uskonnon lisäksi myös etnisyyden. Edelleen monikulttuurisuuskasvatuksen tulisi olla suunnattu koko väestölle, maahanmuuttajille ja muille vähemmistöille. (Holm & Londen 2010, 107-108.)

### 3.4 Monikulttuurisuuskasvatus Suomessa

Holm ja Londen (2010, 116-117) ovat tutkineet monikulttuurisuuskasvatusta Suomessa Perusopetuksen opetussuunnitelman 2004, opettajankoulutuksen ja muiden kasvatusalan dokumenttien näkökulmasta. Heidän mukaansa Suomessa monikulttuurisuuskasvatus suunnataan lähinnä maahanmuuttajaoppilaille ja sen tarkoitus on tukea heidän integraatiotaan suomalaiseen kouluun ja yhteiskuntaan. Kantasuomalaisten oppilaiden suhteen ei vaadita kehittämään arvostavaa suhtautumista monikielistä monikulttuurista yhteiskuntaa kohtaan. Kulttuuriset, uskonnolliset, kielelliset, sukupuoli, luokka, etninen tai rodullinen eroavuus valtaväestöön kuuluvien oppilaiden välillä sivuutetaan tai kiistetään. Holmin ja Londenin tutkimuksen mukaan monikulttuurisuuskasvatusta ei nähdä Suomessa tarpeellisena pääasiassa valkoisten, suomen- tai ruotsinkielisten oppilaiden kohdalla.

Riitaojan (2013b, 298) tutkimuksen yhtenä tuloksena oli se, että monikulttuurisuuskasvatus liittyi ennen kaikkea siihen, miten maahanmuuttajia integroitiin suomalaiseen yhteiskuntaan tai miten kehitettäisiin valtaväestön ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta erilaisena pidettyjä toisia kohtaan. Kansainvälisyyskasvatus oli kantasuomalaisille ovi maailmaan, kun taas monikulttuurisuuskasvatus paikallisti vieraksi nimetyt eri kulttuureista tulevat ryhmät.

Nissilä (2010) jakaa koulujen kehittymisen monokulttuurisuudesta intrakulttuurisuuteen neljään eri vaiheeseen: monokulttuurisuus, jossa etniset vähemmistöt ovat näkymättömiä, multi- eli monikulttuurisuus, jossa eri kansallisuudet ovat omina

ryhminä erillään ja suvaitsevaisuuskasvatus on tarpeen. Interkulttuurisuudessa eri kulttuurien edustajat kommunikoivat keskenään ja ryhmien välillä vallitsevat hyvät suhteet. Intra-kulttuurisuudessa kielet ja kulttuurit ovat osa koulun arkea ja ryhmien sekä yksilöiden kommunikointi on luontevaa ja itses-tään selvää. Nissilä jatkaa toteamalla, että vielä viime vuosiin saakka meillä on ollut paljon kouluja, jotka ovat monokulttuuriisia. Suomen tie intrakulttuurisuuteen on ollut haastava sen vuoksi, että eri osissa maata ollaan tässä kehityksessä hyvin eri vaiheissa. (Nissilä 2010, 21.)

Yhdeksi monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteeksi voisi siis asettaa intrakulttuurisen toimintaympäristön muodostumisen kouluissa. Voisi myös puhua kriittiseen monikulttuurisuuskasvatukseen pyrkimisestä, joka määrittää monikulttuurisuuskasvatuksen enemmän aatteellisena ja arvoihin sidoksissa olevana käsitteenä. Toisaalta Nissilän (2010) kuvaama koulujen kehittyminen monokulttuurisuudesta intrakulttuurisuuteen pitää sisällään ajatuksen monikulttuurisuuden määrittämisestä vain etniseen taustaan kuuluvaksi ilmiöksi. Myös Nieto (2004, 352) toteaa monokulttuurisuuden olevan käsitteenä vastakkainen monikulttuurisuudelle. Monokulttuurinen kasvatus heijastaa Niedon mukaan vain yhtä osaa ympäröivästä maailmasta: Oppilaiden saama tieto edustaa vain murto-osaa todellisuudesta, ja opetukseen vaikuttavat opettajien omat rajalliset tiedot, kokemukset sekä kenties puutteellinen tai täydennystä vaativa koulutus.

### **3.5 Monikulttuurisuus osana opetussuunnitelmaa**

Holmin ja Londenin (2010, 107–120) tutkimuksen mukaan monikulttuurisuuskasvatus nähtiin Suomessa lähinnä etnisestä näkökulmasta, pääasiassa liittyen maahanmuuttajiin ja heidän kieliinsä ja uskontoihinsa. Erityisesti opetussuunnitelman perusteiden 2004 osalta monikulttuurisuus nähdään etnisenä maahanmuuttaja ja kielikysymyksinä. Lisäksi sukupuolinen tasa-arvo on mainittu, mutta sitä ei nähdä Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2004 monikulttuurisuuskasvatuksen osana.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ei anna tarkkoja ohjeita Holmin ja Londenin (2010, 110-112) tutkimuksen mukaan siitä, kuinka kulttuurista moninaisuutta tulisi esitellä tai tukea koulussa. Toisaalta opetussuunnitelma on kuitenkin yleisesti hyvin kannustava moninaisuuden suhteen.

Ihmisoikeudet ja oppilaan oikeus hänen kulttuuriseen identiteettiinsä ja kieleen tunnustetaan ja olemassa oleva moninaisuus otetaan huomioon ja sitä arvostetaan. Holmin ja Londenin mukaan jopa sukupuoli otetaan Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2004 huomioon yleisellä tasolla. Tarkemmin tarkasteltuna suomalaisista vähemmistöistä mainitaan romanit ja saamelaiset, joilla on oikeus saada opetusta omasta kulttuuristaan ja kielessään. Tämän sijaan valtaväestön tietoutta heidän kulttuuristaan ei Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2004 mainita. Opetussuunnitelman 2004 mukaan koulun tulisi tukea maahanmuuttajaoppilaiden aktiivista kielen- ja kulttuurinoppimista niin suomen kuin ruotsin kielen

osalta mutta myös aktiivista kulttuuriyhteisön jäsenyyttä. Samaa odotetaan heidän oman kielensä ja kulttuuriyhteisönsä osalta. Ikonen (1994, 79) nostaa esille samoja teemoja vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelma perusteista. Suvaitsevaisuus ja avoimuus erilaisia kulttuuritaustoja, katsomuksia ja kieliä kohtaan sekä kiinnostus niihin luovat edellytyksiä oppilaiden keskinäiselle vuorovaikutukselle jo vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttamista suhteessa opetussuunnitelmaan voidaan tarkastella useiden eri lähestymistapojen kautta (Banks 2008, 47).

Monikulttuurisuuden kannalta tärkein teema Holmin ja Londenin (2010, 111-112) mukaan opetussuunnitelman perusteissa 2004 on "kulttuurinen identiteetti ja kansainvälisyys" (cultural identity and internationalism). Teeman tarkoituksena on auttaa oppilasta ymmärtämään suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuurin identiteetin tärkeys ja auttaa oppilasta löytämään oma kulttuurinen identiteettinsä ja kehittää omia kykyjään kansainvälisyydessä ja kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa. Holmin ja Londenin mukaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 rohkaistaan opiskelemaan elämistä monikulttuurisessa yhteisössä, joka arvostaa ihmisoikeuksia. Sen lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman 2004 mukaan opitaan ymmärtämään omaa kulttuuria ja pääkulttuureja Suomessa, mutta myös saavutetaan ymmärrystä monitahoisessa kulttuurisessa identiteetissä. Näitä näkökulmia pidetään tärkeinä sekä vähemmistöjen että valtaväestön onnistuneessa integraatiossa suomalaiseen yhteiskuntaan.

Holmin ja Londenin (2010, 111-112) mukaan ohjeistus on selvä rakenteellisen ja individuaalisen oikeuden kysymyksis-

sä, mutta POPS 2004 jättää epäselväksi sen, kuinka käytännössä tulisi toimia tai miten näitä käsitellään oppiainesilöissä. Oikeastaan kulttuurinen tietoisuus mainitaan vain harvoissa oppiaineissa vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa. Näitä harvoja ovat biologia ja maantieto sekä uskonto ja elämäkatsomustieto. Maantiedossa tavoitteena on, että oppilas laajentaa näkemystään maailmasta oman kotimaansa kautta Eurooppaan ja koko maailmaan. Mitä uskontoon tulee, Holm ja Londen (2010) eivät löytäneet mainintoja muista kulttuureista, sen sijaan kahden valtauskonnon ja perustietouden muista maailman uskonnoista löydettiin. Elämäkatsomustiedossa oppilaiden on opiskeltava ihmisoikeuksista, suvaitsevaisuudesta ja syrjinnästä, demokratiasta ja tasa-arvosta. Myös suomalainen kulttuuri sekä Suomen vähemmistöryhmät ja maailman kulttuuriperintö ovat elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmassa mainittuja.

Opettajan tehtävänä on Banksin (2006, 17-19) mukaan auttaa oppilaita harjaannuttamaan taitojaan ymmärtämisessä, tutkimisessa ja määrittämisessä siinä, kuinka kulttuuriset oletukset, kehykset, näkökulmat ja ennakkosenteet vaikuttavat tietoon ja sen rakentumiseen. Ennakkoluulojen vähentämisen tarkoituksena on, että oppilaat oppisivat positiivisen suhtautumisen erilaisuuteen. Koulun toimintakulttuurin ja sosiaalisten rakenteiden vahvistaminen pyrkii siihen, että kaikki oppilaat ovat tasa-arvoisessa asemassa riippumatta sukupuolesta, rodusta tai sosiaalisesta asemasta. Toimintakulttuurin ja koulun organisaation on oltava myös vuorovaikutteinen ja prosessiluontoinen, joka osallistaa koko henkilökunnan. Oikeudenmukaisuuspedagogiikka tarkoittaa sitä, että pyritään tasa-arvoisuuteen koulutuksessa erilaisin opetustyylein, jotka

huomioivat erilaiset oppijat eri kulttuurisista ja etnisistä taustoista.

Banks (2008, 30) toteaa monikulttuurisuuskasvatuksen käsitteenä olevan laajempi ja monikerroksisempi kuin julkinen keskustelu usein antaa ymmärtää. Hän kuvaa monikulttuurisuuskasvatuksen osatekijöitä viiden eri ulottuvuuden kautta (kuvio 2). Banks toteaa, että kasvattajat ja opettajat tarkastelevat usein monikulttuurisuuskasvatusta vain yhden ulottuvuuden kautta tai opettajat ajattelevat monikulttuurisuuskasvatuksen tarkoittavan yleisesti opetussuunnitelmassa etnisten ryhmien huomiointia.



KUVIO 2. Monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuuksia (Banks 2008, 48; Paavola 2007, 55 mukaan)

Sisällön eheyttämisellä Banks (2006, 17-19) tarkoittaa opettävien asioiden eheyttämistä siten, että erilaiset kulttuuriset näkökulmat huomioidaan. Esimerkkinä erilaiset yleistyksset, avainkohdat, periaatteet ja teoriat eri kulttuureista ja ryhmit-



tymistä. Tiedon konstruoinnilla tarkoitetaan opettajan mahdollisuutta vaikuttaa oppilaiden asenteisiin ja ennakkoluuloihin.

Vuoden 2004 opetussuunnitelma perusteet (2004, 14) eivät puhu vielä mitään moninaisuudesta, ja kulttuurisen arvopohjan nähdään monipuolistuvan maahanmuuton myötä. Tässä suhteessa uusi syksyllä 2016 voimaan tuleva Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 on uudistunut. Siinä puhutaan muun muassa kulttuurisesta moninaisuudesta rikkautena (POPS 2014, 16). Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Se on muodostunut eri kulttuurien vuorovaikutuksessa. Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä kiinnostusta muita kulttuureja kohtaan. Samalla opetus vahvistaa luovuutta ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja luo siten pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle.

Opetussuunnitelman (POPS 2014, 16) mukaan eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa perusopetuksessa ja tutustuvat monenlaisiin tapoihin, yhteisöllisiin käytäntöihin ja katsomuksiin. Asioita opitaan näkemään toisten elämäntilanteista ja olosuhteista käsin. Oppiminen yhdessä yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle. Perusopetus antaa perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisen muutosten puolesta. Näihin tavoitteisiin liittyvät Banksin (kuvio 2) näkemykset tiedon konstruomisesta ja ennakkoluulojen vähentämisestä osana monikulttuurisuuskasvatusta.

Uutena asiana opetussuunnitelmaan 2014 tulevat laaja-alaiset osaamisen alueet, joilla tarkoitetaan arvojen, asenteiden, tietojen, taitojen ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta (POPS 2014, 20-25). Opetussuunnitelman perusteissa 2014 todetaan että oppilaat kasvavat maailmaan, joka on kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninainen (POPS 2014, 20-21). Heitä tulee ohjata näkemään kulttuurinen moninaisuus lähtökohtaisesti myönteisenä voimavarana. Samalla heitä ohjataan tunnistamaan, miten kulttuurit, uskonnot ja katsomukset vaikuttavat yhteiskunnassa ja arjessa, miten media muokkaa kulttuuria sekä pohtimaan myös, millaisia asioita ei voida ihmisoikeuksien vastaisena hyväksyä. Kouluyhteisössä ja koulun ulkopuolella tehtävässä yhteistyössä oppilaat oppivat havaitsemaan kulttuurisia erityispiirteitä ja toimimaan joustavasti eri ympäristöissä. Heitä kasvatetaan kohtaamaan arvostavasti muita ihmisiä sekä noudattamaan hyviä tapoja.

Uusi opetussuunnitelma (POPS 2014, 21) korostaa kulttuurin merkitystä oppilaiden arjessa. Oppilaat saavat mahdollisuuksia kokea ja tulkita taidetta, kulttuuria ja kulttuuriperintöä. He oppivat myös välittämään, muokkaamaan ja luomaan kulttuuria ja perinteitä ja huomaamaan niiden merkityksen hyvinvoinnille. Voidaankin todeta, että opetussuunnitelman perusteet 2014 ohjaa luokanopettajan työtä samaan suuntaan kuin Banksin (kuvio 2) monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuudet.

Myös laaja-alaisen osaamisen alue, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu liittyvät oleellisesti moninaisuuskasvatukseen koulussa sekä täyttävät myös Banksin (2008, 30; 2006, 8-19) monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuudet ja tukee kokonaisuutena Banksin näkemystä hyvästä monikulttuurisuuskasvatuksesta. Uusi perusopetuksen opetussuunnitel-

ma 2014 haastaa opetusalan kenttää entistä laajempaan monikulttuurisuuden ja monikulttuurisuuskasvatuksen tarkasteluun. Tästä näkökulmasta heräsi meidän kiinnostuksemme siihen, mitä luokanopettajien käsitykset ovat tällä hetkellä monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta.

Monikulttuurisuuskasvatus ja erilaiset ihmisryhmät ovat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ja 2014 huomioitu mielestämme hyvin. Saukkonen (2013, 125) toteaa: "Suomi on perusteiltaan multikulturalistinen maa. Tämän päivän Euroopasta on vaikea löytää toista maata, jossa kulttuurinen monimuotoisuus ja sen tukeminen olisi yhtä vahvasti ankkuroitu kansalliseen lainsäädäntöön ja poliittis-hallinnollisiin linjauksiin ja jossa valtion tehtäviin kuuluu niin historiallisten vähemmistöjen, alkuperäiskansan kuin maahanmuuttajien kielen, kulttuurin ja identiteetin tukeminen." Mielenkiintoinen kysymys on, kuinka nämä monet monikulttuurisuuteen ja suvaitsevaisuuteen liittyvät tavoitteet näkyvät ja tulevat näkymään koulujen arjessa.

## **4 FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUS- OTE**

Koska olimme kiinnostuneita luokanopettajien käsityksistä, laadulliseksi tutkimussuuntaukseemme valikoitui fenomenografia. Laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia prosessiksi, jossa aineistonkeruun väline on inhimillinen eli tutkija itse. Tutkimuksemme hermeneuttinen taustafilosofia tukee hyvin fenomenografisen tutkimuksen vuorovaikutteista luonnetta.

### **4.1 Fenomenografia laadullisen tutkimuksen osana**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta. Fenomenografian ollessa laadullisen tutkimuksen suuntaus, joka kartoittaa laadullisia eroja ihmisten tavassa muodostaa käsityksiä, havaita ja ymmärtää erilaisia näkökulmia ympäröivästä maailmasta ja ilmiöitä sen sisällä (Marton 1981, 177; 1986, 31), valikoitui se tutkimuksemme metodologiseksi lähestymistavaksi. Kuten Vehmas (2015, 94) toteaa, praktisen tiedonintressin tarkoituksena on saavuttaa ymmärrettävä näkemys tutkittavasta ilmiöstä.

Kiviniemen (2015, 74) mukaan laadullinen tutkimustoiminta voidaan ymmärtää myös eräänlaisena oppimistapahtumana. Tutkimus rakentuu koko ajan yhdessä tutkijan ymmärryksen tarkentuessa. Myös aineiston keruun ja teorian kehittämisen vuorovaikutteisuutta voidaan pitää luontevana. Laadullista tutkimusta tehdessä tutkijan tulee tiedostaa oman tietoisuutensa kehittyminen tutkimuksen kuluessa ja tutkijalla tulee olla valmiutta tarpeen tullen tehdä tutkimukseen uudelleenlinjauksia ja muutoksia (Kiviniemi 2015, 75). Tämä näkökulma korostuu erityisesti fenomenografisessa tutkimusotteessamme, jota esittelemme myöhemmin tarkemmin.

Laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan kokonaista joukkoa erilaisia tulkinnallisia, luonnollisissa olosuhteissa toteutettavia tutkimuskäytäntöjä (Denzin & Lincoln 2000, 3-7). Kvalitatiivista tutkimusta on vaikea määrittellä selvästi, koska sillä ei ole teoriaa tai paradigmaa, joka olisi täysin vain sen omaa. Kvalitatiivisella tutkimuksella ei myöskään ole täysin omia metodeja. Laadullisen tutkimuksen tekijä havainnoi ympäröivää maailmaa ja pyrkii tulkitsemaan havaintojaan. Aineistonkeruun välineinä voidaan käyttää esimerkiksi haastatteluita, kenttämuistiinpanoja, keskusteluja ja erilaisia tallenteita. Näiden avulla laadullista tutkimusta tekevä tutkija pyrkii jäsentämään maailmaa. (Denzin & Lincoln, 3.) Laadullista tutkimusta tarkasteltaessa Silvermanin (1993) kriteerien pohjalta voidaan huomata niiden sopivan hyvin myös fenomenografiseen tutkimukseen (Häkkinen 1996, 31).

Silvermanin (1993) mukaan käytännön tutkimuksen pitäisi ensinnäkin keskittyä enemmän teoreettisiin kuin teknisiin (otanta, mittausmenetelmät) kysymyksiin. Toiseksi hänen mukaansa sosiaalisia ilmiöitä pitäisi tarkastella toimintatapo-

na eikä keskittyä etsimään niille syitä. Yhteiskunnan jäsenet kun käyttävät arkipäiväisessä elämässään sosiaalisia ilmiöitä koskevia teorioita jäsentääkseen omaa todellisuuttaan. Kolmanneksi tutkimuksen sosiaalisen kentän tulisi määräytyä arkipäivän ymmärryksestä käsin. Neljänneksi tutkimuksen pitäisi tapahtua mieluummin luonnollisissa olosuhteissa kuin keinoitekoisissa koejärjestelyissä (Häkkinen 1996, 13). Häkkinen (1996, 13) toteaaakin ainakin kolmannen ja toisen kriteerin kuvaavan hyvin fenomenografista tutkimussuuntausta, koska tarkoituksena on selvittää, miksi ihmisillä on tietynlaisia käsityksiä tutkittavista ilmiöistä, ja kuvaamaan erilaisia näkemyksiä niiden omista lähtökohdista käsin.

Hermeneutiikka liittyy läheisesti fenomenologiaan. William Dilthey (1833-1911) kehitti hermeneutiikasta metodin ihmistieteille, joihin myös kasvatustiede lukeutuu (Kakkori & Huttunen 2011, 6) Diltheyn kuuluisa slogan on: "Luontoa me selitämme, mutta sielunelämää ymmärrämme". Tämä ymmärtäminen oli Diltheyn mukaan kehämäistä ja historiallista. Hermeneutiikan kehämäinen luonne tarkoittaa sitä, ettei ymmärtämiselle löydy alkua tai loppua, koska ymmärtämisen prosessin kaikissa vaiheissa ymmärtäminen on suhteessa niin siihen, mitä on jo ymmärretty kuin siihen, mitä tullaan ymmärtämään. (Kakkori & Huttunen 2011, 6.) Ajatus tutkijan tiedon ja ymmärryksen laajentumisesta ja muuttumisesta tutkimusprosessin aikana kuvaa hyvin myös meidän tutkimuksemme luonnetta, hermeneutiikka on osa tutkimusmetodista taustamme.

## 4.2 Lähestymistapana fenomenografia

Fenomenografinen tutkimusote kehitettiin 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa. Fenomenografian kehittäjänä pidetään ruotsalaista Ference Martonia (Huusko & Paloniemi 2006, 163), joka tutkimusryhmineen alkoi tutkia opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Terminä fenomenografia on melko nuori. Sitä on käytetty 1980-luvun alusta alkaen. Sen juuret ovat kahdessa kreikan sanassa: “fainesthai” (miten jokin ilmenee) ja “grafia” (kuvata) (Niikko 2003, 8; Valkonen 2006, 20). Fenomenografia oli perusteiltaan ruohonjuuritasoista tutkimusta, koska kyseessä ei ollut mikään tietty filosofinen suuntaus, vaan tutkimuksen juuret olivat koulutuksellisissa, kasvatuksellisissa ja opetuksellisissa tiedonintresseissä (Häkkinen 1996, 11).

Vaikka fenomenografialla ja fenomenologialla on yhteinen tutkimuskohde, ihmisen kokemukset, näillä kahdella on kuitenkin selviä eroavaisuuksia (Limberg 2000, 57). Häkkinen (1996) tarkastelee fenomenografian ja fenomenologian suhteen erilaisuutta kolmen tason kautta. Ensimmäisenä erottavana tekijänä on näiden kahden suhde teoreettiseen ja empiriseen tietoon. Fenomenografia on painotukseltaan enemmän aineistosuuntautunutta, kun puolestaan fenomenologia korostaa metodologisia kysymyksiä. Toinen ero koskee painotusta olemuksen selvittämisessä.

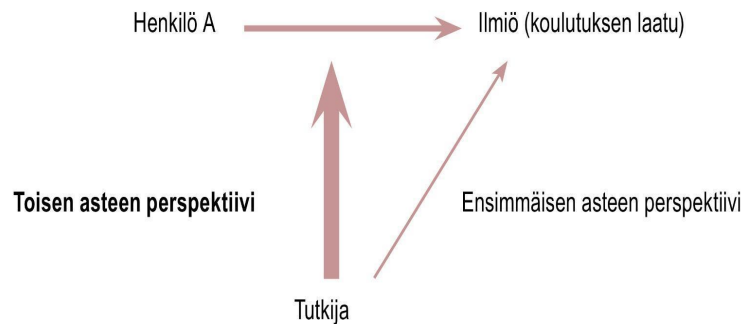
Fenomenologien tarkoituksena on löytää ilmiön “olemus” erilaisista kokemuksista johdettujen yhtäläisyyksien kautta. Fenomenografit pyrkivät puolestaan kuvaamaan ilmiötä erilaisien kokemusten variaatioiden kautta. Kolmantena erona on suhde kollektiiviseen ja yksityiseen elämismailmaan. Fenomenologisen ajattelutavan mukaan omaa kokemusta ei voida

erottaa kokemuksesta itsestään. Fenomenografiassa sen sijaan hyväksytään todellisuuden olemassaolo yksilöstä riippumattomana, mutta todellisuuden merkityksen katsotaan rakentuvan yksilön käsityksissä ja ymmärryksessä. (Häkkinen 1996, 10-11.) Fenomenografia ei siis tee eroa yksilön sisäisen maailman ja ulkoisen maailman todellisuuden välillä. Näillä kahdella on kuitenkin myös yhtäläisyyksiä Niikon (2003, 14.) mukaan: fenomenografiassa, kuten fenomenologiassa-kin, lähdetään ajatuksesta, että on olemassa vain yksi maailma ja todellisuus, jonka jokainen kokee ja ymmärtää eri tavoin.

Martonin (1986, 40) mukaan on kuitenkin huomattava, että fenomenografia ei ole johdettu suoraan fenomenologisesta filosofiasta eikä fenomenologisesta ajattelusta. Fenomenologia pyrkii pääsemään yksilöiden ja kokemusten kautta ilmiöihin itseensä, mutta fenomenografia keskittyy käsitysten eroavaisuuksien tutkimiseen. Fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus, kun taas fenomenografia on metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Fenomenografiassa käytetään käsiteparia ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat (kuvio 3). Ensimmäisen asteen näkökulmalla tarkoitetaan tutkijan orientoitumista ympäröivään maailmaan ja siitä tekemiään havaintoja. Sen kautta pyritään selvittämään kohteen olemusta. Tutkimuksessamme tämä tarkoittaa monikulttuurisuuden ja monikulttuurisuuskasvatuksen käsitteisiin perehtymistä. Toisen asteen perspektiivissä tarkastellaan toisten ihmisten käsityksiä ympäröivästä maailmasta ja sen kokemisesta. Tutkimuksessamme tämä tarkoittaa luokanopettajien käsityksiä monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta. (Niikko 2003, 24-25, 45.)





KUVIO 3. Ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat (Vehmas 2015, 88)

Fenomenografinen tutkimus pyrkii löytämään ajattelutapoja, jotka ovat jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä. Lähtökohtana on pyrkimys kuvaukseen, joka on systemaattista ja yli yksilöiden ulottuvaa. Fenomenografian tavoitteena ei ole siis tuottaa yksilötason kuvauksia vaan saada selville käsitysten eroja tietyssä ryhmässä. (Huusko & Paloniemi, 165-166). Käsitykset ovat suhteellisia, sillä ne saavat merkityksensä kokonaisuuksista ja ovat sosiaalisesti rakentuvia. Myös käsitysten ilmenemisyhteydet ovat tärkeitä, jotta niiden välisiä eroja voisi ymmärtää. Uljens (1996, 120-121) toteaa artikkelissaan fenomenografisen tutkimuksen kannalta konteksti-, subjekti- ja esiintymismaailman menettävän merkityksensä ja tärkeää on vain tutkittavat käsitykset. Edelleen Uljensin mukaan tärkeää on tutkimuksen kannalta vain se, että käsitykset irrotetaan niiden esiintymismaailmasta.

Fenomenografia onkin saanut kritiikkiä osakseen siitä, että yksilön kokemus jää liian vähäiselle huomiolle. Säljö (1996) on kritisoinut myös fenomenografista tapaa kategorisoida asioita. Hänen mukaansa eri tutkijat muodostavat samasta aineistosta erilaisia kategorisointeja. Tämä poikkeaa esimerkiksi Martonin (1996) tai Uljensin (1996) näkökulmasta. (Säljö

1996, 24-26.) Fenomenografinen tutkimus on saanut kritiikkiä osakseen myös käsitysten hetkellisyyden vuoksi. Käsityksen ei voi ajatella olevan pysyvä, muuttumaton. Ennemminkin käsityksen voi ajatella edustavan tutkittavan hetkessä syntyvää, nopeastikin muuttuvaa käsitystä tutkittavasta ilmiöstä. (Metsämuuronen 2008, 36.)

Fenomenografiassa ei siis ole kyse pelkästään ilmiöstä, joka koetaan ja jonka merkitystä pohditaan, tai pelkästään ihmisistä, jotka pohtivat ilmiön merkityksiä. Fenomenografia pohtii ihmisten välisiä suhteita sekä ihmisten suhdetta ympäröivään maailmaan (Marton 1986, 31) ja on kiinnostunut ihmisten arkipäiväisten ilmiöiden tutkimisesta. Huuskon ja Paloniemen (2006, 163) mukaan fenomenografia ei ole pelkästään tutkimus- tai analyysimenetelmä, vaan sillä on tutkimusprosessia ohjaava luonne. Tähän johtopäätökseen on tullut myös Niikko (2003, 30). Omassa tutkimuksessamme tämä on selkeästi nähtävillä. Fenomenografisen luonteen mukaisesti laaditut kysymykset vastaajille, oman position ja omien ennakkokäsitystemme pohtiminen sekä teorian rakentaminen limittäin tutkimustulosten kanssa ovat kaikki osa fenomenografista tutkimusprosessiamme.

### **4.3 Teorian asema tutkimuksessamme**

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan suhde teoriaan on monitahoinen. Fenomenografisessa tutkimuksessa liikkeelle lähdetään aineistosta käsin. Kuitenkin teoriaan täytyy perehtyä jo ennakolta, ja teoriaa kuljetetaan aineiston kanssa rinnakkain läpi tutkimuksen. Me kartoitimmekin aluksi moni-

kulttuurisuuden ja monikulttuurisuuskasvatuksen määrittelyihin liittyviä julkaisuja ja tutkimuksia. Olimme tietoisia siitä, että luettu tutkimus ei saisi liikaa ohjata tutkimustamme ja aineistonkeruutamme, koska opettajien kuvaamat käsitykset tulisivat toimimaan myös tutkimuksemme teoriaa ohjaavina kokonaisuuksina (Valkonen 2006, 16). Toisaalta meidän oli tärkeää saada tutkijoina alustava kuva siitä tiedollisesta kentästä, jossa tutkimustamme tehdessä tulisimme toimimaan.

Teoriaa rakennetaan ja tarkennetaan siis koko tutkimuksen ajan. Tätä voisi kuvata vuoropuheluna tutkimuksen tulosten kanssa. Aineiston analyysin jälkeen keskityimme hankkimaan teoriaa, joka tukisi, selittäisi ja täydentäisi syntyneitä kuvauskategorioita ja niiden välisiä suhteita. Kuten Jokikokko (2010, 38) tutkimuksessaan perustelee fenomenografista tutkimusotteen valintaansa, niin meidänkin mielestämme fenomenografinen tutkimusote ja erityisesti sen analyysivaihe, jossa aineistoa tutkitaan kokonaisuutena, sopii tutkimukseemme. Tutkimuksemme kannalta ei ole oleellista se, että saamme tietoa yksilön käsityksistä tai tausta-ajatuksista monikulttuurisuudesta, vaan laajempi näkemys yleisistä luokanopettajien käsityksistä monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta.

#### **4.4 Tutkimuksemme luotettavuus**

Hallamaan (2002, 1) mukaan tieteen eettisyys pohjaa samoihin arvoihin, joiden varaan koko inhimillinen yhteiselämä rakentuu: älä ota toisen omaa, älä valehtele, älä petä. On pidettävä mielessä oikeat lainauskäytännöt ja viitattava asiallisesti lähdekirjallisuuteen. Rehellisyys ja avoimuus on varmastikin

yksi tieteellisen tutkimuksen teon suurimmista kysymyksistä. Koko tutkimusprosessin ajan on toimittava eettisesti oikein jotta tutkimuksen teon syvin tarkoitus toteutuisi: uuden rehellisen tiedon syntyminen mahdollistuu. Tulosten vääristely tai tutkimusprosessin liiallinen tulkinta on myös eettisesti tuomitavaa tieteellistä tutkimusta tehdessä. Tutkimuksessamme olemme noudattaneet edellä kuvattuja hyvän tieteellisen käytännön ohjeistuksia.

Oleellista Huuskon ja Paloniemen (2006, 169) mukaan fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tutkijan tulkinnan uskollisuus käsitysten eroavaisuuksille ja kategorioiden laadulliset erot. Heidän mukaansa fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden kysymys kohdentuu siihen, kuinka aineistolle uskollinen tulkinta on. Syntyneitä kategorioita voidaan pitää riittävinä, jos jokainen yksittäinen haastattelu voidaan sijoittaa kategorioiden sisään. Mielestämme olemme onnistuneet tässä.

Reduktion (Niikko 2003, 20) käsite liittyy fenomenologiseen tutkimukseen mutta on myös osa fenomenografiaa. Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään ilmiön tarkastelun olennaisimman rakenteen selvittämiseen reduktion avulla. Reduktiolla tarkoitetaan prosessia, jossa luonnollisen asenteen muokkaamat oletukset kyseenalaistetaan sulkeistamalla ja epäolennaisuuksia pois sulkemalla. Fenomenografiassa sulkeistaminen tapahtuu tutkimusaineiston analyysissä tutkijan omien ennakko-oletusten, esiyymmärryksen sulkeistamisena (Niikko 2003, Marton & Boothin 1997, 21 mukaan). Tutkija siis sulkeistaa omat kokemuksensa ja kuvaa tutkittavaa ilmiötä sellaisena kuin tutkittavat sen ymmärtävät. Tutkimusprosessimme alusta asti olemme olleet tietoisia omien

kokemustemme ja käsitystemme poissulkemisen tärkeydestä fenomenografisen tutkimusprosessin kannalta. Ensin täytyy olla hyvin tietoinen omista käsityksistään ennen kuin ne voi sulkea ulkopuolelle. Kävimme paljon keskustelua omista näkemyksistämme, ja koska kyseessä on hyvin arvoihin sidottu kokonaisuus, monikulttuurisuus, meidän piti avata oma ajattelumme sekä itsellemme että toisillemme, ennen kuin etenimme tutkimuksessamme. Niikko (2003, 21) toteaa sulkeistamisen olevan fenomenologian primaari idealistinen filosofian metodi.

Perunka (2015, 201) toteaa väitöskirjassaan fenomenografisen tutkimuksen uskottavuuden ja eettisyyden liittyvän tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen aina suunnittelusta aineiston keräämiseen, analysointiin ja tulkintaan. Keskeisin henkilön tutkimuksen luotettavuuden kannalta on siis tutkija itse. Olemme pyrkineet tutkimuksessamme avoimuuteen sekä kuvaamaan analyysin vaiheet ja kuvauskategorioiden muodostumisen mahdollisimman seikkaperäisesti, jotta tutkimuksemme vaiheet avautuisivat lukijalle ja tutkimus olisi tarvittaessa toistettavissa.

Laine (2015, 34) kuvaa fenomenologis-hermeneuttisen tutkijan suhdetta kriittisyyteen osuvasti: ”Tutkijalle kysymys kuuluu näin: Kuinka voin ymmärtää toisen ilmaisujen omalaatuisuutta, sitä mitä en välittömästi pysty toisen tarkoittamassa merkityksessä ymmärtämään, koska oma esiyymmärrykseni pyrkii tulkitsemaan toisen puheen minun omien lähtökohtien mukaisesti?” Myös fenomenografisessa tutkimuksessamme tarvitaan Laineen edellä kuvaamaa itsekritiikkiä.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksemme kuuluu laadullisen tutkimuksen piiriin, ja siinä on käytetty fenomenografista menetelmää. Fenomenografinen tutkimus pyrkii selittämään käsityksiä ja kuvaamaan ilmiöitä sellaisenaan kuin tutkittavat ne kokevat. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat luokanopettajat, jotka kuvasivat omia käsityksiään monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta kyselykaavakkeen avulla. Aineistoanalyysi alkoi tutustumalla aineistoon, minkä jälkeen tutkimukselle oleelliset merkitykset nostettiin esiin. Merkitykset muodostettiin tämän jälkeen monikulttuurisuuden ja monikulttuurisuuskasvatuksen käsitysryhmiä. Monikulttuurisuuden käsitysryhmiä syntyi 17 kappaletta ja monikulttuurisuuskasvatuksen käsitysryhmiä 10 kappaletta.

### 5.1 Aineiston hankintatavat

Fenomenografisen tutkimuksen yleisin tiedonhankintamenetelmä on yksilöllinen, avoin haastattelu (Martonin 1986, 31). Kakkorin ja Huttusen (2011, 8) mukaan fenomenografialla ei kuitenkaan varsinaisesti ole omaa laadullisen tutkimuksen keräysmetodia. Päädyimmekin toteuttamaan aineistonkeruun sähköisenä kyselynä rakentaen sisällön pitäen mielessä fenomenografisen tutkimuksen aineistonkeruun keskeisen periaatteen: kysymystenasettelun tulee olla avointa, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla esille (Huusko & Paloniemi 2006, 164;

Niikko 2003, 32). Pyrimme myös laatimaan lomakkeestamme ilmaisultaan mahdollisimman neutraalin, jotta se ei ohjailisi vastaajia. Kyselyssämme oli lopulta vain kaksi avointa kysymystä: Kerro ja kuvaile mitä monikulttuurisuus on? Kerro millaista on monikulttuurisuuskasvatus?

Tutkimustehtävämme ohjaamina valitsimme tutkimusjoukoksi luokanopettajat. Meitä molempia kiinnosti toteuttaa kysely sähköisesti ja Webropol-ohjelman avulla tämä mahdollistui. Kysely julkaistiin kaksi kertaa loppuvuodesta 2015 ja kerran tammikuussa 2016 luokanopettajien aktiivisesti käyttämällä Facebookin Alakoulun aarreaitta-ryhmässä, S2- opettajat ryhmässä sekä Yksilöllinen oppiminen ja oppimisen omistajuus- ryhmässä. Vaikka esimerkiksi Alakoulun aarreaitta on sähköisenä yhteisönä laaja, tätä kirjoittaessa 23.3.2016 ryhmään kuuluu 20 610 jäsentä, pohdimme sitä, millaiset ihmisryhmät ovat saattaneet jäädä aineiston ulkopuolelle (Valli & Perkkilä 2015, 111). Tulimme siihen tulokseen, että sähköisten vastausten otos oli tutkimukseemme nähden riittävä. Tämän lisäksi keräsimme Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen opiskelijoilta vastauksia kerran paperiseen lomakkeeseen tammikuussa 2016. Vastaukset kerättiin nimettömästi ja ne liitettiin osaksi sähköisiä vastauksia, jolloin vastaajien anonymiteetti säilyi. Yhteensä vastauksia kertyi 51 kappaletta.

## **5.2 Tutkimuksemme analyysivaiheiden eteneminen**

Niikko (2003, 40) kuvaa fenomenografista tutkimuksellista lähestymistapaa seuraavasti: "Fenomenografisessa tutkimuk-

sellisessa lähestymistavassa menetelmää voidaan kutsua "intiimiksi" menettelytavaksi yhtäältä siinä mielessä, että tutkijan ymmärretään teoreettisesti olevan kietoutuneena samoihin prosesseihin, joita hän on tutkimassa, ja toisaalta siinä mielessä, että tiedonkeruu- ja tiedon analysointimenettelytapoja ei voida irrottaa toisistaan, ja varhaiset analyysivaiheet vaikuttavat myöhemmin tiedon keruuseen. Tutkija etsii poimintoja, jotka parhaiten edustavat vaihteluja aineistossa, ja näitä poimintoja arvioidaan kaikkia muita toimintoja vasten sekä yksilöllistä haastattelua vasten." Edellä oleva lainaus kuvaa meidän asemaamme tutkimusta tehdessämme ja tuo esiin tutkimuksemme vuorovaikutuksellista ja hermeneuttista luonnetta.

Niikko (2003, 33) kuvaa Uljensia (1991) mukaellen fenomenografisen tutkimuksen teon analyysinmallin ja sen vaiheet: Ensimmäisessä analyysivaiheessa muodostetaan kokonaiskuva aineistoista, toisessa vaiheessa etsitään merkityksikköjä ja kolmannessa vaiheessa muodostetaan käsitysryhmät. Syntyneet kuvauskategoriat yhdistetään neljännessä vaiheessa teoriaan ja viidennessä vaiheessa tarkastellaan kategorioiden välisiä suhteita. Tutkimuksemme analyysivaiheiden eteneminen on kuvattu kuviossa 4.





KUVIO 4. Tutkimuksemme analyysin eteneminen

Ensimmäiseksi vastauslomakkeet litteroitiin (Metsämuuronen 2008, 48), jotta kaikki vastaukset saatiin kerättyä yhtenäiseen muotoon. Aineisto tallennettiin kysymysten mukaan kahdeksi erilliseksi listaksi ja vastaukset numeroitiin. Numeroinnilla varmistettiin se, että myöhemmin irrotetut ajatukset pystyttiin yhdistämään alkuperäiseen vastaukseen. Tutkimuksemme aineiston ensimmäisessä analyysivaiheessa (kuvio 4) litteroimme kyselyn vastaukset yhtenäiseen muotoon. Seuraavaksi tulostimme litteroidun aineiston ja perehdyimme huolellisesti aineistoon lukemalla sitä useaan otteeseen. Pyrimme näin muodostamaan kokonaiskuvan aineistosta.

Tutkimuksemme toisessa analyysivaiheessa (kuvio 4) käsitelimme vastaukset kysymykseen: Kerro ja kuvaile mitä monikulttuurisuus on? Ja sen jälkeen vastaukset kysymykseen: Kerro millaista on monikulttuurisuuskasvatus? Käsitelysryhmiä tutkimuksemme edustavat siis luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta. Aluksi etsimme vastauksista tutkimuksemme kannalta

mielenkiintoisia tai merkityksellisiä ilmaisuja ja ajatuksia. Vastusten lyhyden ja luettelomaisuuden takia opettajien ilmaiset ja ajatukset olivat melko helposti löydettävissä. Etsimme merkitysyksikköjä ja järjestelimme niitä eroavaisuuksien mukaan karkeiksi ryhmiksi copy-paste-menetelmällä. Kuljetimme mukana vastaajien numeroita sulkeissa, näin yksittäinen vastaus löytyisi jatkossa helposti. Tämä edustaa *analyysimallin toista vaihetta* (kuvio 4). Esimerkki toisen vaiheen ryhmittelystä, suluissa on ilmoitettu vastaajan numero: Kieli (35), kieli(48), kieli (46), eri kielialue (31), kieli (19), kieli (21), murteet (21), eri kielet, yhteinen kieli: elekieli (50), eri kieliä (23), kieli (42), eri kieli (4)Tavat (35), tavat (48), tavat (46), tavat (39), tavat (19), tavat (21), kunkin maan tavat (2), tavat (28), tavat (50), tapoja (23), toimintatavat (22), toimintatavat (42), tapoja, tervehdyksiä, merkityksiä, juhlia (7).

Kolmannessa analyysivaiheessa jatkoimme alustavien ryhmittelyjen lukemista. Näiden ryhmien pohjalta aloitimme käsitysryhmien muodostamisen. Jotkut käsitysryhmien nimet syntyivät helposti, kuten ‘kielet’ ja ‘uskonto’ lukumäärän ja merkityksen selkeyden vuoksi. Osa käsityksistä vaati tarkempaa analyysia, koska ne olisivat sopineet useaan eri käsitysryhmään. Epäselvät ilmaiset, joita emme ymmärtäneet ja jotka eivät sopineet minkään nimen alle, pudotimme tässä vaiheessa pois. Palasimme analyysin tässä vaiheessa myös usein alkuperäiseen vastaukseen tarkentaaksemme, mitä vastauksella tarkoitettiin. Lopuksi saimme 16 käsitysryhmää koskien vastauksia kysymykseen “kerro ja kuvaile mitä monikulttuurisuus on” (kuvio 5) ja kymmenen käsitysryhmää kysymykseen “millaista on monikulttuurisuuskasvatus”(kuvio 6).

Seuraavassa työvaiheessa kirjoitimme auki syntyneitä käsitysryhmiä. Kuvauskategorioita (vaihe 5) ja niitä yhdistäviä tekijöitä (vaihe 6) kuvataan tarkemmin luvuissa 6 ja 7.

### **5.3 Käsitysryhmät**

Käsitysryhmiä syntyi paljon, ja päädyimmekin Vehmasta (Vehmas 2015, 108) mukaellen esittelemään tutkimuksesamme vain neljä suurinta käsitysryhmää. Mitään käsitysryhmää emme pudottaneet pois (liite 1: Monikulttuurisuuden käsitysryhmät, liite 2: Monikulttuurisuuskasvatuksen käsitysryhmät). Valitsimme mielestämme kutakin käsitysryhmää parhaiten kuvaavat aineistositaatit.

#### **5.3.1 Monikulttuurisuus on kulttuureiden kohtaamista ja vuorovaikutusta**

Monikulttuurisuuden 16 käsitysryhmää (kuvio 5) sisälsivät hyvin erilaisia käsityksiä monikulttuurisuudesta. Kulttuuri nähtiin yksilön kuuluvana ominaisuutena, vähemmistöinä, erilaisuutena ja etnisyyteen liittyvänä. Osa vastaajista yhdisti monikulttuurisuuteen myös uskonnon, sivistyksen ja perheen.



KUVIO 5. Monikulttuurisuuden käsitysryhmät

Erialaisten kulttuurien kohtaaminen ja vuorovaikutus saivat eniten mainintoja monikulttuurisuuteen kuuluvana osana. Myös tavat yhdistettiin usein osaksi monikulttuurisuutta. Seuraavassa avaamme tarkemmin monikulttuurisuuden neljä suurinta käsitysryhmää.

### *Erilaisten kulttuurien kohtaamista ja vuorovaikutusta*

Luokanopettajien vastauksissa korostui erilaisten kulttuurien kohtaaminen ja vuorovaikutus (21 ilmaisu). Vastauksissa mainittiin myös sovussa eläminen omien kulttuuristen tapojen mukaan, eritaustaisten ihmisten laittaminen saman katon alle, yksilön ja erilaisten maailmankatsomusten kohtaaminen. Kirjoituksissa tuli esille toisaalta kulttuurien rinnakkain toimiminen ja toisaalta kulttuurien sekoittuminen. Monikulttuurisuutta nähtiin myös kantasuomalaisia täynnä olevassa pikkukylässä.

Vastauksissa puhuttiin kulttuurien sekoittumisesta, rinnakkain toimimisesta, kohtaamisesta ja kulttuureista valtioiden sisällä. Erilaisten kulttuurien toimiminen yhdessä nähtiin usein positiivisena asiana. Käsitteet vuorovaikutus ja yhteiselo mainittiin vastauksissa kuusi kertaa. Tässä kaksi erilaisten kulttuurien kohtaamisen ja vuorovaikutuksen kuvausta:

“Sitä, miten erilaiset ihmiset rikastuttavat omilla ominaisuuksillaan ympäristöä, ts. kulttuurien sekoittumista ja muokkaantumista ihmisten vuorovaikutuksessa.” (vastaaja 51)

“Toisten kulttuurien sekoittumista, sulautumista-> muokkaantumista-> monikulttuurisuus elää.” (vastaaja 42)

### *Tapoja*

Vastauksissa tavat mainittiin usein yksittäisenä, irrallisena asiana (19 ilmaisu). Useimmiten vastauksissa oli kirjoitettu sana “tapoja”. Vain yksi vastaajista mainitsi erikseen ruuat, juomat ja tavat. Tavoilla luokanopettajat tarkoittivat esimerkiksi käytöstapoja, ruokatapoja ja tapoja tervehtiä. Seuraavissa aineistolainauksissa tulee esille tapoihin liittyviä monikulttuurisuuden kuvauksia:

“Monikulttuurisuus on erilaisia ruokia, juomia, tapoja, tervehdyksiä, merkityksiä, juhlia.” (vastaaja 7)

“Ihmisen arvot, asenteet, tavat ja uskonto määräytyvät sen mukaan, missä ihminen on sattunut syntyään ja minkä valtion lakien ja uskonnon alaisena hän kasvaa. Kukaan ei luonnollisestikaan ole pystynyt valitsemaan synnyinmaataan. Jos ihminen myöhemmin elämässään vaihtaa asuinpaikkaansa, hän tuo opitut tavat mukanaan.” (vastaaja 28)

### *Yksilön ominaisuus*

Monikulttuurisuuden käsitettä määriteltiin yksilön ominaisuuden (14 ilmaisua) kuten iän, seksuaalisen suuntautuneisuuden, ulkonäön, sukupuolen ja perimän mukaan. Seuraavassa aineistolainauksessa tulee hyvin esille miten yksilön ominaisuuksia kuvattiin:

“Monikulttuurisuus on esim. luokanopettajan työssä aikamoista rikkautta. On ihana, kun on saanut opettaa luokassaan oppilaita, jotka ovat syntyperältään eri maista tulleet tänne suomeen. Kulttuuri on aina rikkaus, johon liittyy perhekulttuuri, tavat, ruoka, uskonto, kieli, vuorovaikutus, ihonväri, jne. On hyvä, että heidän kauttaan myös muut oppilaat oppivat uutta. Myös matkustaminen nykypäivänä avartaa suuresti myös lasten maailmaa, maailmankuvaa. Myös meillä suomessa on myös paljon kulttuureja, mikä rikastuttaa suomen kansaa vähemmistöillään, saamelaiset, romanit, jne. ” (vastaaja 48)

### *Arvostaminen ja kunnioittaminen*

Käsitteet arvostaminen ja kunnioittaminen koettiin myös tärkeiksi monikulttuurisuuden käsitteen ominaisuuksiksi (13 ilmaisua). Toisen kunnioittamisen ja arvostamisen lisäksi puhuttiin myös perinteiden kunnioittamisesta ja erilaisuuden arvostamisesta. Myös toisten ymmärtäminen ja erilaisuuden ymmärtäminen nähtiin osana monikulttuurisuutta. Arvostaminen ja kunnioittaminen yhdistettiin myös koulun arkeen kuuluvaksi:

“...Monikulttuurisuuteen kuuluu toisen kunnioittaminen ja koulun arjessa sen näkeminen, että meitä on monenlaista talleajaa...” (vastaaja 13)

Monikulttuurisuuden käsitysryhmissä suhtautuminen monikulttuurisuuteen oli myönteistä ja monikulttuurisuus nähtiin elämää rikastuttavana asiana. Osa vastaajista näki monikulttuurisuutta ihan jokaisessa suomalaisessakin.

### **5.3.2 Monikulttuurisuuskasvatus tutustuttaa tapoihin ja kulttuureihin**

Monikulttuurisuuskasvatuksen kymmenen käsitysryhmää (kuvio 6) pitävät sisällään hyvin erilaisia kuvauksia monikulttuurisuuskasvatuksen sisällöistä, menetelmistä ja tavoitteista. Teemat kuten ilmapiiri, kunnioitus, suvaitsevaisuus ja yhteisöllisyys, mainittiin useissa vastauksissa. Myös tiedon lisääminen nousi vastauksissa esille. Yleisimmin luokanopettajat mainitsivat monikulttuurisuuskasvatuksen olevan erilaisiin tapoihin ja kulttuureihin tutustumista.



KUVIO 6. Monikulttuurisuuskasvatuksen käsitysryhmät

Monikulttuurisuuskasvatukseen kuuluvaksi mainittiin usein myös kulttuuritietoisuuden lisääminen. Opettajan rooli mainittiin kuuluvaksi monikulttuurisuuskasvatukseen. Seuraavaksi esittelemme monikulttuurisuuskasvatuksen neljä suurinta käsitysryhmää.

#### *Erilaisiin tapoihin ja kulttuureihin tutustumista*

Luokanopettajat kuvailivat vastauksissaan monikulttuurisuuskasvatusta esimerkiksi tutustumisena erilaisiin maailmankatsomuksiin, kieliin, uskontoihin, taiteeseen, historiaan, musiikkiin ja toimintatapoihin (57 ilmaisua). Eri maihin ja kansallisuuksiin tutustuminen koettiin myös monikulttuurisuuskasva-



tuksen osaksi. Tutustumisena nähtiin esimerkiksi ruuan laittaminen, leikit, videot, uskonnolliset menot, posterit, internet, kummikoulut ja tapahtumat koulussa. Yksi vastaaja kertoi monikulttuurisuuskasvatuksen näkyvän koulun arjessa, jos luokalla on maahanmuuttajalapsia. Myös yhteisöllisyys koettiin osana erilaisiin tapoihin ja kulttuureihin tutustumista:

“Ottaa huomioon eri kansallisuuksien toimintatapoja ja tutustuttaa ihmiset toimimaan toistensa kanssa yhteisöllisesti toistensa kulttuuripiirteitä arvostavasti.”(vastaaja 37)

#### *Kulttuuritietoisuuden lisäämistä*

Kulttuuritietoisuuden lisäämisessä (28 ilmaisua) luokanopettajat näkivät erityisen tärkeänä kulttuurien hyväksymisen ja arvostamisen opetteluun. Tietoisuuden ja ymmärryksen lisääminen eri kulttuureista mainittiin useasti. Myös omaan kulttuuriin tutustuminen nähtiin osana monikulttuurisuuskasvatusta:

“Monikulttuurisuuskasvatus on sitä, että autetaan oppilaita ymmärtämään kuinka tärkeää on jokaisen saada elää oman kulttuurinsa mukaan lain suomissa rajoissa, autetaan heitä ymmärtämään ja hyväksymään erilaisuutta (myös esim. vammaisuutta) ja kasvamaan empaattisiksi kansalaisiksi. Sen lisäksi siihen voi kuulua myös eri kulttuurien tuntemuksen opettamista.” (vastaaja 13)

#### *Kunnioitusta lisäävää ja tasa-arvoista*

Luokanopettajat kirjoittivat vastauksissaan kulttuurien tasa-arvoisuudesta, tasa-arvoisuudesta opetuksen tavoitteena sekä tasa-arvosta ideaalina (22 ilmaisua). Myös yksilön tasa-arvo koettiin tärkeäksi:

“Miellän monikulttuurisuuskasvatuksen avarakatseisen aikuisen antamaksi ohjaukseksi jossa ohjataan lapsia

huomioimaan tasa-arvoinen elämä ihmisten erilaisuudesta huolimatta..” (vastaaja 22)

### *Suvaitsevaisuuskasvatusta*

Suvaitsevaisuuskasvatuksen (18 ilmaisua) vastauksissa kirjoitettiin suvaitsevasta ilmapiiristä ja siitä että, sitä tulisi lisätä mutta myös siitä, että suvaitsevaisuutta tulisi opettaa ja siihen tulisi kasvattaa. Monikulttuurisuuskasvatus nähtiin myös muiden kulttuurien arvostamisen ja erilaisuuden hyväksymisen opettamisena:

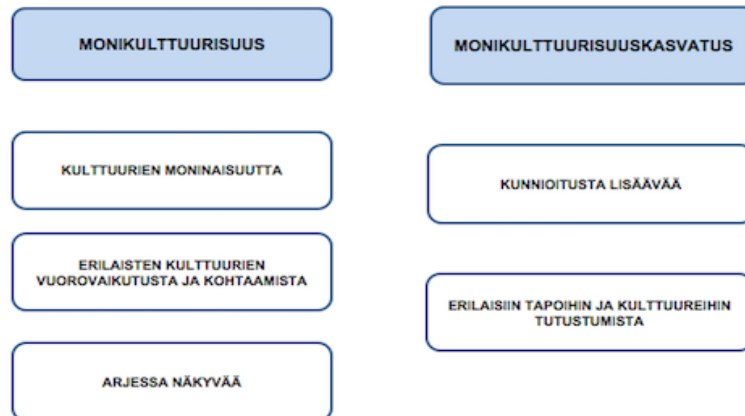
“Suvaitsevaa, hyväksyvää, toisia kunnioittavaa, tietoa eri kulttuureista.” (vastaaja 45)

“Tavoitteena on: suvaitsevaisuuden lisääminen.” (vastaaja 47)

Neljännessä analyysivaiheessa (Niikko 2003, 36) muodostimme kuvauskategoriat. Kuvauskategoriat edustavat fenomenografisessa tutkimuksessa kokemusten ja käsitysten keskeisiä merkityksiä (Niikko 2003, 37). Oleellista on etsiä yhteneväisyyksiä ja eroja kategorioiden välillä vertailemalla niitä keskenään (Marton & Pong 2005, 337; Åkerlind 2008, 637-638). Syntyneen kuvauskategoriasysteemin, tulosavaruuden, avulla tulokset lopulta kuvataan.

## **6 MONIKULTTUURISUUDEN JA MONIKULTTUURISUUSKASVATUKSEN KUVAUSKATEGORIAT**

Fenomenografisessa tutkimuksessa on oleellista kuvauskategorioiden laadullisen eron löytäminen (Niikko 2003, 36). Kategorioilla voi olla yhtäläinen arvo, tai ne voivat olla hierarkkisia, vertikaalisia tai horisontaalisia (Niikko 2003, 38). Tutkimuksemme kuvauskategoriat ovat keskenään hierarkkisia. Monikulttuurisuuden kuvauskategoria edustaa tutkimuksemme yläkategoriaa. Yksittäinen kuvauskategoria on horisontaalinen. Pohdimme tässä luvussa monikulttuurisuuden ja monikulttuurisuuskasvatuksen kuvauskategorioiden suhdetta teoriaan. Kuviossa 7 on esitetty monikulttuurisuuden ja monikulttuurisuuskasvatuksen kuvauskategoriat.



KUVIO 7. Monikulttuurisuuden ja monikulttuurisuuskasvatuksen kuvauskategoriat

Aineistomme analyysissä syntyneiden käsitysryhmien pohjalta laadullisia eroja luokanopettajien käsityksissä sekä monikulttuurisuudesta että monikulttuurisuuskasvatuksesta oli huomattavissa, joten kuvauskategoriamme (kuvio 7) muotoutuivat suhteellinen luonnollisesti. Monikulttuurisuuden kuvauskategoria pitää sisällään kulttuurien moninaisuuden, erilaisten kulttuurien vuorovaikutuksen ja kohtaamisen sekä arjessa näkyvyyden. Kunnioituksen lisääminen ja erilaisiin tapoihin ja kulttuureihin tutustuminen muodostivat monikulttuurisuuskasvatuksen kuvauskategorian. Luokanopettajat yhdistivät sekä monikulttuurisuuteen että monikulttuurisuuskasvatukseen niin abstrakteja, arvoihin ja asenteisiin liittyviä käsityksiä kuin myös käytäntöön ja arkeen liittyviä teemoja.

## 6.1 Kulttuurien moninaisuutta

Monikulttuurisuuden kuvauskategoriassa kulttuurien moninaisuus sisällöistä korostuivat arvostaminen, kunnioittaminen, kulttuurien monimuotoisuus, monikulttuurisuus rikkautena, yhteisön sisällä olevat kulttuurit ja vähemmistöt. Yhteistä tämän kategorian sisällöille olikin positiivisuus ja näkemys monikulttuurisuudesta moninaisuutena. Kategoriassa ilmeni näkemys avoimesta ihmisyydestä, sivistyksestä ja kyvystä arvostaa ja kunnioittaa erilaisuutta. Toisaalta myös kulttuurien moninaisuus nähtiin vähemmistöinä ja ihmisryhminä, kuten saamelaiset ja romanit. Tässä mielessä monikulttuurisuus on Kuusisto, Kallioniemi ja Matilaisen (2014) ajatusten mukainen. Seuraavaksi kaksi kuvausta kulttuurien moninaisuudesta:

“..Myös meillä Suomessa on myös paljon kulttuureja, mikä rikastuttaa suomen kansaa vähemmistöillään, saamelaiset, romanit jne..” (vastaaja 48)

“Erilaisia ihmisiä, erilaisia kansallisuuksia, erilaisuuden ymmärtämistä ja hyväksymistä. Monikulttuurisuus ei ole pelkästään sitä että tutustutaan muihin kulttuureihin vaan myös oman kulttuurin ymmärtämistä ja yksilön kohtaamista.” (vastaaja 32)

Kulttuurien moninaisuus näkyi yhteisenä ymmärryksenä ja ideaalina kuten yhteisenä näkökykynä menneisyydestä, tästä hetkestä ja tulevaisuudesta. Myös Nieto (2004, 346) mainitsee moninaisuuden määritellesään monikulttuurisuuskasvatusta. Monikulttuurisuuskasvatuksen yhtenä tavoitteena näyttää olevan niiden moninaisuuden muotojen tukeminen ja vahvistaminen, joita koulu ja ympäröivä yhteiskunta heijastavat. Moninaisuuteen Nieto katsoo kuuluvaksi muun muassa etnisen, kielellisen, uskonnollisen, ekonomisen ja sukupuoleen

liittyvän näkökulman. Opettajien vastauksissa moninaisuuden ajateltiin pitävän sisällään laajoja teemoja ihmisyyteen ja erilaisiin kulttuureihin liittyen:

“Monikulttuurisuus on avointa ihmisyyttä. Monikulttuurisuus kokoaa ihmiset yhteen. Ihmiselle ominaisia yhteisiä tapoja ajatella, tehdä työtä ja luoda kulttuuria. Monikulttuurisuus voidaan sitoa osaksi kunkin maan kulttuuria ja tapoja, parhaimmillaan sen on sivistystä ja kykyä arvostaa ja kunnioittaa erilaisuutta ja kykyä löytää samanlaisuutta musiikin, taiteen, kulttuurin ja työn kautta. Monikulttuurisuus on näkökykyä ja yhteistä ymmärrystä menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta.” (vastaaja 2)

“Monikulttuurisuus on kulttuurien monimuotoisuutta, se ei ole pelkästään eri maista tulevia ihmisiä tietyssä ympäristössä vaan eri kulttuurien arvostusta.” (vastaaja 44)

Timosen ja Kantelisen (2013, 259-260) mukaan moninaisuus tarkoittaa muiden kuin kulttuuristen piirteiden esiin tuomista. Toisaalta he näkevät moninaisuuden sisältävän kulttuurisen moninaisuuden ohella seksuaalisuuden, terveyden, iän ja sukupuolen tuottamat ulottuvuudet. Luokanopettajat ovat vastauksissaan tuoneet esille juuri näitä muita ulottuvuuksia osana moninaisuutta.

## **6.2 Erilaisten kulttuurien vuorovaikutusta ja kohtaamista**

Monikulttuurisuuden kuvauskategorioista erilaisten kulttuurien vuorovaikutusta ja kohtaamista sisällöistä korostuivat erilaisten kulttuurien kohtaaminen ja vuorovaikutus mutta myös hyväksyntä ja sivistys. Kulttuurien vuorovaikutusta kuvattiin esimerkiksi sopuisuutena ja joustavana yhteiselona mutta

myös toinen toistensa kulttuureita rikastuttavana kokemukse-  
na. Seuraavat aineistolainaukset kuvaavat hyvin luokanopet-  
tajien käsityksiä kulttuurien vuorovaikutuksesta ja kohtaami-  
sesta:

“Ihmiset eri kulttuureista elävät samassa ympäristössä  
vuorovaikutuksessa keskenään rikastuttaen toistensa  
kulttuureita.” (vastaaja 41)

“Monikulttuurisuus on parhaillaan eri ympäristöistä ja  
taustoista tulevien/olevien ihmisten sopuisaa ja joustavaa  
yhteiseloä, jossa eri kulttuurien parhaat puolet/eri  
puolet nähdään vahvuutena ja osataan hyödyntää yhteisessä  
toiminnassa.” (vastaaja 38)

“Realistista tiedon etsintää, hyväksyntää, kulttuureista  
iloitsemista, kuuntelemista, yhteistyötä.” (vastaaja 10)

Timosen ja Kantelisen (2013, 261) mukaan kohtaamisen taito  
pohjautuu humanismiin ja eettisesti kestävään ajatteluun,  
mutta konkretisoituu käytännön osaamisena. Kohtaaminen  
lähtee heidän mukaansa oman identiteetin tuntemisesta, ha-  
lusta ja kyvystä ymmärtää erilaisuutta, halusta kasvaa

ihmisenä ja kyvystä ymmärtää erilaisuutta, toiseutta ja moni-  
naisuutta. He tulevatkin siihen johtopäätökseen, että moni-  
kulttuurisuuskasvatuksen tavoitetila on “toimijuudessa”. Tä-  
hän liittyy niin ikään vuorovaikutustaidot, jotka Timosen ja  
Kantelisen mukaan tukevat toimijuutta. Parhaimmillaan vas-  
tauksista olikin luettavissa edellä kuvatun mukaista “toimijuut-  
ta”.

### 6.3 Arjessa näkyvää

Arjessa näkyvää kuvauskategoria muodostui yksilöiden tavoista ja ominaisuuksista, kielistä ja uskonnoista, sekä eri maihin liittyvistä näkökulmista, mutta myös arjessa ja perheiden elämissä näkyvistä asioista. Tässä monikulttuurisuuden kuvauskategoriassa painottui erityisesti monikulttuurisuuden määrittäminen etnisen taustan kautta. Erilaisista kulttuureista oltiin kyllä kiinnostuneita, mutta niihin tutustumisen katsottiin liittyvän lähinnä ruokiin, juomiin ja erilaisiin juhliin. Arvot, asenteet ja eri maihin liittyvät näkökulmat tulivat esille myös seuraavissa aineistolainauksissa:

“Monikulttuurisuus on erilaisia ruokia, juomia, tapoja, tervehdyksiä, merkityksiä, juhlia.” (vastaaja 7)

“Ihmisen arvot, asenteet, tavat ja uskonto määräytyvät sen mukaan, missä ihminen on sattunut syntymään ja minkä valtion lakien ja uskonnon alaisena hän kasvaa. Kukaan ei luonnollisestikaan ole pystynyt valitsemaan synnyinmaataan. Jos ihminen myöhemmin elämässään vaihtaa asuinpaikkaansa, hän tuo opitut tavat mukanaan.” (vastaaja 28)

Riitaoja (2013b, 297) on väitöskirjassaan saanut saman suuntaisia tuloksia. Hänen tutkimuksensa mukaan kouluissa muiden kulttuurien huomioon ottaminen tarkoitti lähinnä ruokailuun, juhliin tai opetusjärjestelyihin liittyviä asioita. Tässä Riitaojan mukaan tulkinnat mukailivat Perusopetuksen opetussuunnitelman 2004 linjoja. Soilamon (2008, 174-175) mukaan opettajat tulkitsevat monikulttuurisuuskasvatuksen varsin suppeasti. Yleensä monikulttuurisuuskasvatus nähdään pelkästään toimina, jotka on kohdistettu maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin ja erityisesti heidän sopeuttamiseen oman yhteiskuntamme jäsenyyteen. Lisäksi Soilamo toteaa että siihen, miten opettaja työssään monikulttuurisuuskasva-



tusta toteuttaa, vaikuttaa monikulttuurisuuteen saatu koulutus, kulttuuriset tiedot, pedagogiset taidot, kokemukset, arvot ja asenteet sekä opettajan oma persoona. Joissain vastauksissa saattoikin olla nähtävissä kokemattomuutta suhteessa monikulttuurisuuteen ja monikulttuurisuuskasvatukseen. Seuraavissa aineistolainauksissa tulee hyvin esille monikulttuurisuuden ymmärtäminen etniseen taustaan kuuluvaksi:

“Erilaisuutta historian, rodun, sukupuolen, iän, perimän, sosiaalisen aseman jne. muodossa.” (vastaaja 51)

“Erilaisten kulttuurien kohtaaminen. Eri maista tulevat, eri ”heimoista” tulevat ihmiset kohtaavat.” (vastaaja 41)

“Monikulttuurisuus on sitä, että ihmisiä erilaisista taustoista, kulttuureista ja uskonnoista elää/asuu/työskentelee/opiskelee samassa ympäristössä.” (vastaaja 24)

“Monikulttuurisuus on esim. luokanopettajantyössä aikamoista rikkautta. On ihan, kun on saanut opettaa luokassaan oppilaita, jotka ovat syntyperältään eri maista tulleet tänne Suomeen. Kulttuuri on aina rikkaus, johon liittyy perhekulttuuri, tavat, ruoka, uskonto, kieli, vuorovaikutus, ihonväri jne. On hyvä, että heidän kauttaan myös muut oppilaat oppivat uutta. Myös matkustaminen nykypäivänä avartaa suuresti myös lasten maailmaa, maailmankuvaa. Myös meillä Suomessa on myös paljon kulttuureja, mikä rikastuttaa suomen kansaa vähemmistöllään, saamelaiset, romanit jne..” (vastaaja 48)

Osa vastauksista oli selkeästi yhdistettävissä Perusopetus suunnitelman perusteisiin 2004 sekä Holmin ja Londenin (2010) tulkintoihin tästä. Holmin ja Londenin (2010) mukaan monikulttuurisuuden kannalta tärkein Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 on “kulttuurinen identiteetti ja kansainvälisyys” (cultural identity and internationalism). Teeman tarkoituksena on auttaa maahanmuuttajaoppilasta ymmärtämään suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuurin identiteetin tärkeys ja auttaa oppilasta löytämään oma kulttuurinen

identiteettinsä ja kehittää omia kykyjään kansainvälisyydessä ja kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa. Tämä edesauttaa muun muassa onnistunutta integraatiota yhteiskuntaan. Uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan (2014, 16) puhutaan siitä, miten perusopetus muodostuu ja muotoutuu kulttuurien vuorovaikutuksessa. Lisäksi uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa puhutaan opetuksen tukevan oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään, mutta sen tarkoituksena on myös lisätä kiinnostusta muita kulttuureja kohtaan. Jokikokko (2010, 77) näkee, että interkulttuurallisen kasvatuksen tavoitteena on uudelleen järjestellä valtarakennelmia ennemmin kuin vain esitellä ja juhliä kulttuurien moninaisuutta tai erilaisuutta. Tässä on nähtävissä kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen ajatusta (kt. Sitomaniemi-San 2009, Soilamo 2008, Talib 2007, Nieto 2004).

#### **6.4 Kunnioitusta lisäävää**

Tässä monikulttuurisuuskasvatuksen kuvauskategoriassa korostui monikulttuurisuuskasvatuksen yhteiskunnallinen ja globaali luonne. Suvaitsevaisuus, kunnioitus, yhteisöllisyys ja tasa-arvo koettiin osana monikulttuurisuuskasvatusta. Vastauksissa todettiin monikulttuurisuuskasvatuksen olevan kiinnostusta, sopeutumista, altistumista, positiivista asennetta mutta myös erilaisuuden sietämistä. Myös opettajan rooli koettiin tärkeänä osana monikulttuurisuuskasvatusta.

Kuten Banks (2008, 8) toteaa, monikulttuurisuuskasvatuksen ei voida ajatella tarkoittavan vain etniseen taustaan tai sukupuoleen liittyvää kasvatusta. Banksin mukaan edellä mainittu

käsitys on yksi suurimmista väärinymmärryksistä, joita monikulttuurisuuskasvatukseen liittyy. Banks toteaa myös, että vaikka monissa julkaisuissa ja kirjallisuudessa puhutaan paljon monikulttuurisuuskasvatuksen kaikille kuuluvasta luonteesta, mielikuva siitä vain "muille" kuuluvana on yhä vahvasti pinnalla. Tämä aiheuttaa monikulttuurisuuskasvatuksen marginalisoitumista ja estää sen muodostumisen osaksi yleistä koulujärjestelmää. Vastauksissa mainittiin suvaitsevaisuus ja tasa-arvo tärkeänä osana monikulttuurisuuskasvatusta. Monikulttuurisuuskasvatuksen kuuluminen kaikille oppilaille nousi esille luokanopettajien vastauksissa.

Suvaitsevaisuudella viitataan Rastaan, Huttusen ja Löytyn (2005, 43) mukaan usein ihmisen toiminnan takana oleviin arvovalintoihin, jotka määrittävät ihmisen käsitystä paitsi itsestään mutta myös omasta yksilöllisyydestään. Lisäksi suvaitsevaisuus nähdään heidän mukaansa suuntautumisena muihin ihmisiin ja yhteisöllisyyteen. Tämä oli nähtävissä myös luokanopettajien vastauksissa. Seuraavat aineistolainaukset kuvaavat luokanopettajien käsityksiä monikulttuurisuuskasvatuksen laajemmasta merkityksestä:

"En oikein pidä nimestä monikulttuurisuuskasvatus vaan haluaisin puhua ihmisoikeuskasvatuksesta. Siitä, että meillä kaikilla on erityyppisiä identifikaatioita mutta kaikilla on ihmisarvo ja samat oikeudet ja velvollisuudet." (vastaaja 15)

"Tavoitteena on muuttaa koululaitosta niin, että se takaa tasa-arvoiset mahdollisuudet oppia ja menestyä koulussa." (vastaaja 21)

"Erilaisuuden hyväksymistä, kasvattamista siihen. Tutustuminen moniin eri tapoihin ja kulttuureihin, myös erilaisuuden/erityisyyden sietämistä, myös aikuisten kouluttamista erilaisuuteen -> mitä on, siitä lähtee kaikki." (vastaaja 39)

Opettajan roolin koettiin olevan tärkeässä asemassa monikulttuurisuuskasvatuksesta kirjoitettaessa. Opettaja avaa oppilaille monikulttuurisuutta ja monikulttuurista arvomaailmaa, mutta hän myös ohjaa lapsia huomioimaan tasa-arvoista elämää ihmisten erilaisuudesta huolimatta. Yksi vastaaja kirjoitti myös, että aikuisia tulisi kouluttaa erilaisuuteen. Kasvatus ja opetus on pohjimmaltaan vuorovaikutusta ja kohtaamista. Opettajalla on merkittävä rooli vuorovaikutussuhteen luomisessa opettajan ja oppilaan välillä. Paavolan (1997, 25) mukaan onnistuneen vuorovaikutussuhteen rakentamiseen tarvitaan tietoa omasta ja muiden kulttuurista sekä kykyä ja ymmärrystä nähdä kulttuurien yhtäläisyyksiä ja eroja.

Talib ja Lipponen (2008, 233-238) toteavat juuri hyväksymisen, välittämisen ja peräänantamattoman kannustuksen olevan tärkeitä tekijöitä monikulttuurisen taustan omaavien oppilaiden opetuksessa. He toteavat myös koulujen monikulttuuristumisen asettavan opettajan omalle kasvulle ja toiminnalle uusia vaatimuksia, koska opettajan arvomaailma ja sitoutuminen työhön välittyvät kasvatuksellisten päätösten kautta. Soilamon (2008, 17-21) mukaan opettaja sopeuttaa omaa toimintaansa oppilaan kulttuurin toimintatapoihin, mutta myös vastavuoroisesti oppilas joutuu sopeuttamaan toimintaansa opettajan ja koulun kulttuurin mukaiseksi. Sopeutuminen tapahtuu yleensä valtakulttuurin tai enemmistön asettamien ehtojen mukaisesti. Toisaalta Jokikokon (2010, 78) tutkimuksessa ilmeni, että opettajat kokevat erilaisuuden arvostamisen olevan yksi keskeinen opetustyön arvo. Seuraava aineistolainaus korostaa opettajan merkitystä monikulttuurisuuskasvatuksessa:

“Toisten kulttuurien kunnioitusta, kulttuurin piirteiden tietoiseksi tekemistä ja yhteistä kanssakäyntiä niiden välillä. Opettajalla/aikuisilla suuri rooli.” (vastaaja 40)

Luokanopettajat kokivat monikulttuurisuuskasvatuksen tärkeimmäksi metodiksi keskustelun ja yhteisen pohdinnan. Monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteena tulee Timosen ja Kantelisen (2013, 261) mukaan olla toimijuus, jolla he tarkoittavat sitä, että opiskelija herätellään ajattelemaan ja pohtimaan sitä, millaisessa maailmassa hän elää ja kenen totuutta hän kuuntelee. Tähän liittyy myös Timosen ja Kantelisen mukaan kohtaamisen taito, jolla tarkoitetaan halua ja kykyä toimia eettisesti oikein. Se lähtee oman identiteetin tuntemisesta, halusta kasvaa ihmisenä sekä halusta ja kyvystä ymmärtää erilaisuutta, toiseutta ja moninaisuutta. Tunneilmapiiri nousi esille vastauksissa. Opettajat kertoivat kirjoituksissaan monikulttuurisuuskasvatuksen olevan kiinnostusta, sopeutumista, altistumista, positiivista asennetta mutta myös erilaisuuden sietämistä. Yhteisöllisyys ja huomioonottaminen koettiin tärkeiksi monikulttuurisuuskasvatuksen osiksi. Tämä tulee hyvin esille seuraavissa aineistolainauksissa:

“Toisaalta arkisempaa oppilaiden arjesta ja omista kokemuksista lähtevää pohdintaa erilaisista tavoista, uskomuksista yms. ja näiden pohjalta yhteisiä keskusteluja joissa päädytään pohtimaan myös sellaisia isompia teemoja kuin vaikkapa suvaitsevaisuus, ystävällisyys ja kunnioitus.” (vastaaja 12)

“Tutustumista, kiinnostusta, sopeutumista, kunnioitusta, altistumista omaan ja muiden tapoihin, arvoihin, yhteisöön. Sietämistä, opastusta, nauramista, itkemistä, yhteisöllistä kasvua hyvään suuntaan kaikkien kannalta, tasa-arvoa ja yhtäläisiä mahdollisuuksia.” (vastaaja 25)

“Yhdessä maailmaa ihmettelemistä, uutta oppien ja ihmisyttä arvostaen yhteisönä ja yksilönä.” (vastaaja 6)

Monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteena tulee Timosen ja Kantelisen (2013, 261) mukaan olla toimijuus, jolla he tarkoittavat sitä, että opiskelija herätellään ajattelemaan ja pohtimaan sitä, millaisessa maailmassa hän elää ja kenen totuutta hän kuuntelee. Tähän liittyy myös Timosen ja Kantelisen mukaan kohtaamisen taito, jolla tarkoitetaan halua ja kykyä toimia eettisesti oikein. Se lähtee oman identiteetin tuntemisesta, halusta kasvaa ihmisenä sekä halusta ja kyvystä ymmärtää erilaisuutta, toiseutta ja moninaisuutta.

## **6.5 Erilaisiin tapoihin ja kulttuureihin tutustumista**

Soilamon (2008, 17-21) mukaan oman kulttuurisen sidonnaisuuden ymmärtäminen, toisen kulttuurin kohtaaminen sekä tieto ja kiinnostus toisesta kulttuurista ovat edellytyksiä toiseen kulttuuriin liittyvien koodien ymmärtämiselle. Lisäksi monikulttuurinen ympäristö muokkaa ainakin jonkin verran ihmisen uskomuksia, arvoja, tunteita, asenteita ja toimintamalleja.

Luokanopettajien vastauksissa monikulttuurisuuskasvatuksesta korostuivat erilaisiin tapoihin ja kulttuureihin tutustuminen. Joidenkin vastaajien mukaan tutustuminen oli teemapäiviä, juhlia ja erilaisiin uskontoihin ja maihin sekä muiden ruokatapoihin tutustumista. Kulttuuritietoisuuden ja tiedon lisäämisen koettiin myös tärkeänä. Erityisesti tietoa tulisi saada eri kulttuureista ja sen tulisi olla myös puolueetonta. Vastauksissa heijastui positiivinen asenne kulttuureja kohtaan, mikä näkyy seuraavissa aineistolainauksissa:

“Eri kulttuureiden esittelyä ja hyväksymistä arjessa ja juhlissa. Yhteisiä teemoja, näkyvyyttä koulun seinillä, positiivista asennetta kaikkia kulttuureja kohtaan.” (vastaaja 16)

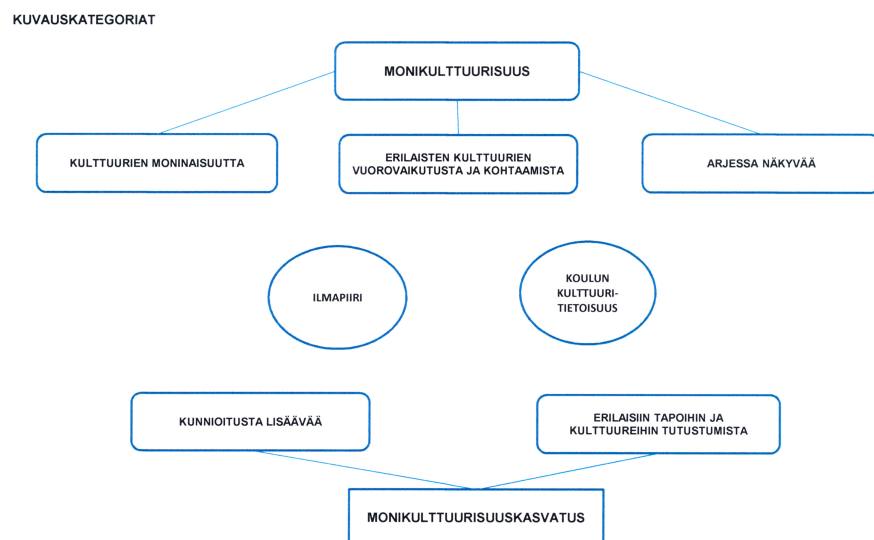
“Toisaalta maantietoon liittyen tutustumista eri maihin ja niiden kulttuureihin. Toisaalta arkisempaa oppilaiden arjesta ja omista kokemuksista lähtevää pohdintaa erilaisista tavoista, uskomuksista yms. ja näiden pohjalta yhteisiä keskusteluja joissa päädytään pohtimaan myös sellaisia isompia asioita kuin vaikkapa suvaitsevaisuus, ystävällisyys ja kunnioitus.” (vastaaja 12)

“Kasvatusta siihen, että näkee erilaisuutta ja monikulttuurisuutta, osaa arvostaa erilaisia ihmisiä ja hyväksyy heidät samanarvoisina, vaikka joskus olisikin eri mieltä. Kasvatusta ymmärtämään eri taustoista johtuvaa erilaista ajattelua ja erilaisia tapoja olla ja oppia.” (vastaaja 30)

Opettajien vastauksista saa kuvan monikulttuurisuuskasvatuksen inklusiivisesta luonteesta (Nieto 2004, 253). Sen keskiössä ovat kaikki ihmiset, se on tarkoitettu kaikille ihmisille huolimatta etnisestä taustasta, kielestä, uskonnosta, sukupuolesta, rodusta, seksuaalisesta suuntautumisesta tai sosioekonomisesta asemasta. Nieto toteaaakin valtakulttuuria edustavien oppilaiden tarvitsevan monikulttuurisuuskasvatusta muita oppilaita enemmän, koska heillä on yleensä vähiten kokemuksia tai tietoa moninaisuudesta.

## 7 KOULUN KULTTUURITIE TOISUUS JA ILMAPIIRI KUVAUSKATEGORIOITA YH- DISTÄVINÄ TEKIJÖINÄ

Tutkimuskysymyksemme “mitä käsityksiä luokanopettajilla on monikulttuurisuudesta ja miten nämä käsitykset ovat yhteydessä monikulttuurisuuskasvatukseen” pyrimme löytämään yhteisiä leikkauskohtia kahden syntyneen kuvauskategoriakokonaisuuden välillä. Löysimme kaksi yhteistä tekijää, jotka yhdistävät syntyneet monikulttuurisuuden ja monikulttuurisuuskasvatuksen kuvauskategoriat. Kuviossa 8 on kuvattu kuvauskategorioita yhdistävät tekijät.



KUVIO 8. Kuvauskategorioita yhdistävät tekijät



Monikulttuurisuuden ja monikulttuurisuuskasvatuksen kuvauskategorioita yhdistäviksi tekijöiksi muodostui kaksi suurempaa teemaa: koulun kulttuuritietoisuus ja ilmapiiri (kuvio 8). Lisäksi näihin kahteen vaikuttavana tekijänä korostui opettajan rooli. Koulun kulttuuritietoisuus pitää sisällään niin opetussuunnitelmalliset lähtökohdat kuin erilaiset vuorovaikutustaidotkin. Siihen liittyy myös olennaisesti se, millainen ilmapiiri koulussa on. Näitä kahta onkin vaikea erottaa toisistaan. Opettajalla on taas suuri rooli sekä opetussuunnitelman toteuttajana että myös ilmapiirin luojana.

## **7.1 Koulun kulttuuritietoisuus**

Monikulttuurisia aineksia voidaan sisällyttää eri tavoin opetussuunnitelmaan ja oppitukioihin. Yksi tapa hahmottaa asiaa on Banksin (2008, 48; 2006, 62; 1999, 233) esittelemä monikulttuurisuuden portaat, jotka avaavat myös monikulttuurisen opetussuunnitelman kehittämisprosessia. Monikulttuurisuuden portaat (kuvio 9) sisältävät neljä eri näkökulmaa: lisäarvoa tuovan näkökulman, täydentävän lähestymistavan, muutoshakuisuuden ja sosiaalisen toiminnan näkökulmat. Voidaan ajatella, että Banksin opetussuunnitelman monikulttuurisuuden portaiden tasot kuvaavat osaltaan koulun kulttuuritietoisuuden tasoa. Tasot saattavat mennä osittain päällekkäin opettajien toiminnassa. Tässä kuviossa Banks on huomionnut myös jo aiemmin esitetyt monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuudet (ks. kuvio 9).



KUVIO 9. Monikulttuurisuuden portaat opetussuunnitelmassa (Banks 2008,48; 2006, 62; 1999, 233)

Ensimmäinen taso eli lisäarvoa tuova näkökulma keskittyy opetuksessa erilaisiin teemapäiviin ja -juhliin sekä muihin ulkoisiin kulttuurillisiin piirteisiin. Tämä lähestymistapa ei tuo mitään muutosta opetussuunnitelmaan. Vaarana onkin, että monikulttuurisuus nähdään ulkoisina etnisinä elementteinä, jolloin stereotyyppiä vahvistuvat eikä oppilaille synny laajaa näkemystä etnisten ja kulttuuristen ryhmittymien roolista yhteiskunnassa. Tutkimuksessamme tämä näkökulma esiintyi sekä monikulttuurisuuden kuvauskategoriassa “arjessa näkyvää” mutta myös monikulttuurisuuskasvatuksen kuvauskategoriassa “eri tapoihin ja kulttuureihin tutustumista”. Molemmissa kuvauskategorioiden luokanopettajat kuvasivat käsityksiään monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta erilaisina juhlina ja kulttuurillisina tapoina, joihin tutustutaan.

Toinen taso eli täydentävä lähestymistapa tarkoittaa sitä, että opetussuunnitelmaan on lisätty jokin yksittäinen kurssi tai kirja, jonka avulla on tarkoitus käsitellä kulttuurillisia sisältöjä, käsityksiä tai teemoja. Tämä on ensimmäinen vaihe kohti monikulttuurista opetussuunnitelmaa. Tässä lähestymistavassa kuitenkin kulttuurillisia sisältöjä käsitellään vain valta-

väestön tai eurooppalaisen lähestymistavan mukaisesti. Tutkimuksessamme luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta eivät varsinaisesti avanneet näkökulmaa siitä, miten kulttuurillisia näkökulmia opetuksessa avataan. Vaikka vastauksissa puhuttiinkin suomalaisista vähemmistöistä, kuten saamelaiset ja romanit, ja siitä, että toisiin kulttuureihin tulee tutustua ja ne tulee hyväksyä, ei vastauksissa ollut varsinaisesti mainintoja siitä, miten tai miltä näkökannalta opetuksessa muita tai toisia tulee tarkastella.

Kolmas taso eli muutoshakuinen lähestymistapa on kahteen edelliseen lähestymistapaan verrattuna poikkeava. Sen voidaan nähdä olevan kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen periaatteita mukailevaa. Tässä lähestymistavassa oppilaat saavat mahdollisuuden tarkastella erilaisia käsitteitä, teemoja ja ongelmia eri vähemmistöryhmien näkökulmista ja täten auttaa oppijaa ymmärtämään tietoa sosiaalisena konstruktiona. Lähestymistavassa oppilaat saavat myös tuoda esille omia näkemyksiään ja täten kehittää kriittistä ajattelua. Tutkimuksemme vastauksissa sekä monikulttuurisuudesta että monikulttuurisuuskasvatuksesta oli huomattavissa tämän näkökulman suuntaisia piirteitä. Esimerkiksi monikulttuurisuuden kuvauskategoriassa “kulttuurien moninaisuutta” kuvailtiin muun muassa näin: *“monikulttuurisuus ei ole vain tutustumista muihin kulttuureihin, vaan myös oman kulttuurin ymmärtämistä ja yksilön kohtaamista”* (vastaaja 32) ja toisaalta *“monikulttuurisuus on näkökykyä ja yhteistä ymmärrystä menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta”* (vastaaja 2). Molempien sekä ymmärtämisen että yksilön kohtaamisen ja “näkökyvyn” voidaankin ajatella olevan tiedon konstruointia vaativaa tasoa.

Myös monikulttuurisuuskasvatuksen kuvauskategoriat “kunnioitusta lisäävää” ja “erilaisiin tapoihin ja kulttuureihin tutustumista” sisälsivät edellä kuvailtua muutoshakuista lähestymistapaa. Esimerkiksi eräs vastaaja kuvaili monikulttuurisuuskasvatusta seuraavasti: *“Toisaalta arkisempaa oppilaiden arjesta ja omista kokemuksista lähtevää pohdintaa erilaisista tavoista, uskomuksista yms. ja näiden pohjalta yhteisiä keskusteluja, joissa päädytään pohtimaan myös sellaisia isompia teemoja kuin vaikkapa suvaitsevaisuus, ystävällisyys ja kunnioitus.”* (vastaaja 12). Samansuuntaista pohdintaa kuvasi myös seuraava monikulttuurisuuskasvatuksen vastaus: *“Kasvatusta siihen, että näkee erilaisuutta ja monikulttuurisuutta, osaa arvostaa erilaisia ihmisiä ja hyväksyy heidät samanarvoisina, vaikka joskus olisikin eri mieltä. Kasvatusta ymmärtämään eri taustoista johtuvaa erilaista ajattelua ja erilaisia tapoja olla ja oppia.”* (vastaaja 30) Mainitut “isommat teemat” voidaan nähdä olevan erilaisia arvopohdintoja ja -keskusteluja vaativia teemoja ja siten ne on linkitettävissä Banksin muutoshakuiseen näkökulmaan.

Neljäs eli sosiaalisen toiminnan taso yhdistää kaikki edeltävät lähestymistavat. Tällä tasolla oppilaille on entistä suuremmat vaikutusmahdollisuudet opetuksen sisältöihin ja teemoihin sekä käsitellä niitä omien projektien ja aktiviteettien kautta. Päättävöitteena on oppilaiden kriittisen ajattelun ja reflektiiviteettien kehittäminen mutta myös päätöksentekotaitojen ja poliittisen ajattelun herättely. Viitteitä oppilaiden vaikutusmahdollisuuksista opetuksen sisältöihin oli tutkimuksessamme havaittavissa vain vähän. Toisaalta uusi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 antaa ohjeistusta juuri Banksin sosiaalisen toiminnantason kaltaiseen työskentelyyn jo alakoulussa:

“Eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa perusopetuksessa ja tutustuvat monenlaisiin tapoihin, yhteisöllisiin käytäntöihin ja katsomuksiin. Asioita opitaan näkemään toisten elämäntilanteista ja olosuhteista käsin. Oppiminen yhdessä yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle. Perusopetus antaa perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta” (POPS 2014, 16).

Tässä opetussuunnitelman lainauksessa on havaittavissa ainakin ensimmäisen tason ja neljännen Banksin tason kaltaista lähestymistapaa. Mielestämme neljäs taso eli sosiaalisen toiminnan taso kuvaa parhaiten sitä, mikä Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 linjaus on kokonaisuudessaan. Seuraava lainaus on Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 laaja-alaisen osaamisen kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu-kohdasta, joka on monilta osin linjassa Banksin sosiaalisen toiminnan tason sisältöjen kanssa.

Perusopetuksessa oppilaita ohjataan ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistamiseen ja arvostamiseen sekä oman kulttuuri-identiteetin ja myönteisen ympäristösuhteen rakentamiseen. Oppilaat oppivat tuntemaan ja arvostamaan elinympäristöään ja sen kulttuuriperintöä sekä omia sosiaalisia, kulttuurisia, uskonnollisia, katsomuksellisia ja kielellisiä juuriaan. Heitä kannustetaan pohtimaan oman taustansa merkitystä ja paikkaansa sukupolvien ketjussa. Oppilaita ohjataan näkemään kulttuurinen moninaisuus lähtökohtaisesti myönteisenä voimavarana. Samalla heitä ohjataan tunnistamaan, miten kulttuurit, uskonnot ja katsomukset vaikuttavat yhteiskunnassa ja arjessa, miten media muokkaa kulttuuria sekä pohti-

maan myös, millaisia asioita ei voida ihmisoikeuksien vastaisina hyväksyä. (POPS 2014, 21)

Koulu ja oppilaitokset kantavat vastuuta Niemen (2007, 17) mukaan siitä, miten ihmiset oppivat toimimaan yhdessä ja yhteisönä. Tämä tarkoittaa sitä, että tulee olla tietoinen omasta identiteetistään, mutta myös siitä, kuinka identiteetin rakentuminen mahdollistuu ja kuinka samalla annetaan tilaa moni-identiteetille. Koulun tehtävänä on Niemen mukaan auttaa arvioimaan, mistä aineksista syntyy sellainen identiteetti, joka antaa tilaa kasvulle ja terveelle moraaliselle kehitykselle. Tämä puhuu mielestämme sen puolesta, että koulun kulttuuritietoisuuden lisäksi on koulun ilmapiirin oltava salliva ja hyväksyvä. Koulun kulttuuritietoisuutta ja ilmapiiriä yhdistäviä tekijöitä olivat myös yhteisöllisyys ja yhdessä eläminen.

## **7.2 Ilmapiiri kategorioita yhdistävä tekijänä**

Vuorovaikutus, yhdessä tekeminen, toisten huomioiminen ja kunnioitus rakentavat kaikki osaltaan koulun ilmapiiriä. Kyseessä onkin laaja käsite, joka koostuu monista eri tekijöistä. Cohenin mukaan (2009, 184) koulun ilmapiirin rakentumiseen vaikuttavat keskeisesti neljä osa-aluetta: Turvallisuus, joka pitää sisällään sekä henkisen että fyysisen ulottuvuuden, opetus ja oppiminen, johon Cohen lukee kuuluvaksi mm. Opetuksen ja ohjauksen laadun, sosiaalisen, emotionaalisen ja eettisen oppimisen sekä henkilöstön ammatillisen kehittymisen. Ihmissuhteet muodostuvat muun muassa monimuotoisuuden arvostamisesta, kouluyhteisöstä ja yhteistyöstä sekä koulussa vallitsevasta moraalista ja yhtenäisyydestä. Neljäs

koulun ilmapiirin rakentumiseen vaikuttava tekijä on kouluympäristö, johon kuuluu koulun fyysinen ja rakenteellinen ympäristö, esteettisyys, koulun koko ja esimerkiksi koulun tarjoamat harrastusmahdollisuudet. Kuvauskategorioidessamme painottui erityisesti ihmissuhteiden merkitys koulun ilmapiiriin ja opetukseen vaikuttavana tekijänä. Opettajat mainitsivat molemmissa kuvauskategorioidessa positiivisen sekä kannustavan ilmapiirin osana monikulttuurisuutta ja monikulttuurisuuskasvatusta. Tasa-arvo ja kiinnostus erilaisuutta ja muita kulttuureja kohtaan yhdisti myös molempia kuvauskategorioita.

Dervin ja Keihäs (2013, 120-123) puhuvat uudesta kulttuurienvälisyydestä, joka on avoimuutta, kriittisyyttä ja kommunikaatiotaitoja jokapäiväisessä elämässä. Se on yksilön kohtaamista ilman ennakkokajatuksia tai -käsityksiä hänen kulttuuristaan tai henkilön omasta kulttuurista. Se on sen hyväksymistä, että voimme olla jonkun toisen kulttuurin edustajan kanssa yhtä erilaisia tai samanlaisia kuin jonkun sellaisen henkilön kanssa, joka on samoista kulttuurillisista lähtökohdista kuin me itse. Dervinin ja Keihään uusi kulttuurienvälisyys puhuukin paljolti samaa kieltä Cohenin (2009, 184) ilmapiirin rakentumisen kanssa. Myös monet luokanopettajat kirjoittivat monikulttuurisuuden ja monikulttuurisuuskasvatuksen olevan hyväksyntää, avointa kohtaamista, kuuntelemista ja aitoa vuorovaikutusta. Nämä kaikki voidaan ymmärtää myös tärkeäksi osaksi hyvää ilmapiiriä.

Kuronen (2010, 203-24) toteaa koulun ilmapiirin vaikuttavan oppimiseen, kouluviihtyvyyteen ja yhteisöllisyyden rakentumiseen. Kouluviihtyvyys ja ilmapiiri kuvastavat myös koulun suhteita. Arjen vuorovaikutustilanteissa rakentuva yhteisöllisyys näkyy koulun toimintakulttuurissa. Tarkasteltaessa ku-

vauskategorioita horisontaalisesti voidaan ihmissuhteiden merkitys löytää myös merkittävänä koulun ilmapiiriin vaikuttavana tekijänä. Ilmapiiriin liittyviä tekijöitä löytyi muun muassa monikulttuurisuuden kuvauskategoriassa “erilaisten kulttuurien vuorovaikutusta ja kohtaamista”, jossa vastaajat kirjoittivat ihmisten sopuisasta ja joustavasta yhteiselosta sekä kuuntelemisesta ja eri kulttuureista iloitsemisesta. Myös monikulttuurisuuskasvatuksen kuvauskategoriassa “kunnioitusta lisäävää” eräs vastaaja kirjoitti “*tutustumista, kiinnostusta, sopeutumista, kunnioitusta, altistumista omaan ja muiden tapoihin, arvoihin ja yhteiselo*on”(vastaaja 25), nämäkin voidaan liittää ilmapiiriin vaikuttaviksi tekijöiksi. Yhteisöllisyys ja jokaisen arvostaminen rakentavat osaltaan koulun ilmapiiriä. Sekä monikulttuurisuuden että monikulttuurisuuskasvatuksen kuvauskategorioissa hyväksyvä ja salliva ilmapiiri oli läsnä.

Cantell (2013, 320) on tutkinut opettajien ja kasvattajien vuorovaikutustilanteita oppilaiden sekä kollegoiden ja oppilaiden kanssa. Hänen tutkimuksensa mukaan opettajat kokevat työyhteisön myönteisen, moninaisuutta sekä erilaisuutta kunnioittavan ilmapiirin helpottavan monenlaisten ihmisten välistä kohtaamista. Uuden opetussuunnitelma 2014 perusteissa vuorovaikutus ja osallisuus kouluyhteisössä mainitaan perusopetuksen arvoperustan yhtenä tekijänä.

“Perusopetus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä. Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia” (POPS 2014, 15).



Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 arvoperusta huomioi jokaisen yksilöllisyyden ja arvostamisen. Arkkipiispa Kari Mäkinen (Nissilä 2016) toteaaakin monikulttuurisuuteen, rinnakkaiseloon ja suvaitsevaisuuteen kasvamisen näkökulmasta olennaista olevan sen, millaisten arvojen ja ihmiskäsityksen pohjalle peruskoulu rakentuu. Mielestämme kouluyhteisöjen on tärkeää pohtia omia arvojaan ja suhtautumistaan monikulttuurisuuteen ja monikulttuurisuuskasvatukseen, jotta avoin ja salliva ilmapiiri mahdollistuisi.

### **7.3 Opettaja koulun ilmapiirin ja kulttuuritietoisuuden rakentajana**

Opettajan rooli monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttajana on monitahoinen ja vaativakin. Kuten Talib ja Lipponen (2008, 241) toteavat, on opettajalla keskeinen rooli monimuotoisuuden edistäjänä ja tulevaisuuden rakentajana. Onkin huolestuttavaa, että arjen keskellä työn lähtökohtien, toimintakulttuurin kriittinen arviointi sekä uusien toimintatapojen kehittäminen monikulttuurisesta näkökulmasta jää usein vähäiseksi (Kuisisto, Kallioniemi & Matilainen 2014, 114). Talib ja Lipponen (2008, 233) toteavat monikulttuurisen koulun olevan herkkä eri kulttuurien ja elämänmuotojen aiheuttamille arvoriidoille ja väärinkäsityksille. Opettajalta edellytetäänkin moraalisesti mutta myös interkulttuurisesti oikeutettuja valintoja.

Monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvät kysymykset ovat hyvin ajankohtaisia kasvatuksen ja opetuksen piirissä (Sitoniemi-San 2009, 53). Tähän opettajankoulutus on reagoinut lisäämällä kurssivalikoimaan monikulttuurisuuskasvatukseen liittyviä kursseja ja kouluissa on tiedostettu erityisosaamisen

tarve maahanmuuttajien opetuksessa. Monet koulut ovat pyrkineet käsittelemään globaaleja teemoja kansainvälisyys-, suvaitsevaisuus- tai globaalin kasvatuksen nimikkeillä samaan aikaan kun monissa kunnissa, yrityksissä ja muissa instituutioissa on hiottu kansainvälistymisstrategioita ja globaalin vastuun projekteja. Sitoniemi-San (2009) toivookin, että nämä yritykset reagoida monikulttuurisuuden haasteisiin eivät jäisi irrallisiksi sirpaleiksi, vaan toimisivat ponnahduslautana kokonaisvaltaisemmille muutoksille esimerkiksi opetus-suunnitelmatyössä ja opetuksen järjestämisessä.

Opettajan rooli koulun ilmapiirin ja kulttuuritietoisuuden rakentajana on haastava. Opettajan tulee olla tietoinen ympäröivän yhteiskunnan ilmiöitä ja arvoista sekä tulla tietoiseksi omista näkemyksistään. Cantellin (2013, 320) mukaan erilaisuutta on helpompi arvostaa, kun ymmärtää sen takana olevaa ajattelua. Hänen mukaansa onkin tärkeää, että opettajat tulevat tietoisiksi sekä toistensa, että myös oppilaidensa ja näiden vanhempien arvoista ja ajattelusta. Sitoniemi-San (2009, 48) toteaa interkulttuurisesti suuntautuvan opettajan joutuvan kriittisesti arvioimaan omaa toimintaansa hegemonisten valtasuhteiden näkökulmasta. Soilamo (2008, 17) viittaa Räsäseen todetessaan, että "Oman kulttuurisen sidonnaisuuden ymmärtäminen, toisen kulttuurin kohtaaminen sekä tieto ja kiinnostus toisesta kulttuurista ovat edellytyksiä toiseen kulttuuriin liittyvien koodien ymmärtämiselle." Kriittiseksi monikulttuurikasvattajaksi kehittyminen on myös reflektointia vaativa prosessi. Opettajan on tärkeää tutkia ja tiedostaa omia ajattelutapojaan monikulttuurisen, globalisoituneen maailman kansalaisena, jotta osaisi omassa työssään kasvattaa oikeudenmukaisuuteen pyrkiviä, kulttuurisesti herkkiä ihmisiä.

## 8 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on monikulttuurisuudesta ja miten nämä käsitykset ovat yhteydessä monikulttuurisuuskasvatukseen. Tulosten perusteella käsityksistä oli löydettävissä kaksi yhdistävää teemaa, koulun kulttuuritietoisuus ja ilmapiiri. Vastausten perusteella luokanopettajat yhdistivät monikulttuurisuuden ja monikulttuurisuuskasvatuksen usein etnisyyteen liittyväksi asiaksi. Luokanopettajien käsitykset olivat siis usein päinvastaisia meidän näkemyksemme kanssa. Me näemme monikulttuurisuuden laajemmassa merkityksessä, sen sisältäessä etnisyyden lisäksi myös muut kulttuurilliset ulottuvuudet kuten sosiaalinen asema, sukupuoli jne. Pystyimme kuitenkin samaistumaan moniin vastaajien käsityksiin monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta ja löysimme yhtymäkohtia omiin kokemuksiimme monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttamisesta kouluissa. Tutkimuksen tekeminen yhdessä antoi uusia näkökulmia ja tukea teorian rakentamiseen haastavalla ja pirstaleisella monikulttuurisuuteen liittyvällä tutkimuksen kentällä. Aiemmat tutkimukset sekä kirjallisuus tukivat hyvin luokanopettajien erilaisia käsityksiä monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta.

### 8.1 Tutkimuksen arviointia

Vaikka fenomenografisessa tutkimuksessa suositaan yksilöllistä, avointa haastattelua, päädyimme toteuttamaan aineis-

tonkeruun sähköisellä kyselylomakkeella, jonka julkaisimme Facebookin ryhmissä, jotka ovat painottuneet kasvatukseen ja opetukseen. Ajattelimme näin tavoittavamme luokanopettajia mahdollisimman tehokkaasti. Jäimme pohtimaan, olisiko sittenkin haastattelu ollut paras aineistonkeruumalli fenomenografista tutkimusotetta ajatellen.

Tutkimuksemme kannalta ongelmalliseksi muodostui se, että luokanopettajien vastaukset olivat aika lyhyitä ja luettelomaisia. Tästä johtuen jouduimme tulkitsemaan paljon aineistoamme ja usein olisimme halunneet tarkentaa yksittäisen vastaajan monikulttuurisuudelle ja monikulttuurisuuskasvatukselle antamaa käsitystä. Kun vastaaja kertoi monikulttuurisuuden olevan ”moninaisuutta”, lisäkysymykset termin tarkentamiseksi olisivat avanneet meille vastaajan käsityksen laajemmin ja olisimme kenties sijoittaneet sen toiseen merkitysryhmään kuuluvaksi. Vastauksien lyhyys mutta myös se, että ne eivät sisältäneet tarpeeksi informaatiota, vaikeutti myös kuvauskategorioiden välistä kommunikointia ja sitä, millä kategorioiden välisiä suhteita olisi voitu perustella (ks. Häkkinen 1996, 45). Tämä heikentää tulosten luotettavuutta.

Pohdimme myös sitä, olisiko kyselylomakkeemme erilainen sanamuoto tuottanut pidempiä kirjoituksia. Olisimme voineet painottaa kysymyksessä ”kerro ja kuvaile, mitä monikulttuurisuus on” sitä, että olemme erityisesti kiinnostuneita siitä, mitä se luokanopettajalle merkitsee: ”kerro ja kuvaile mitä monikulttuurisuus sinulle luokanopettajana merkitsee”. Tämä muoto olisi rajannut hieman laajaa kysymystämme ja kenties vastaajan olisi ollut helpompi kertoa ja avata käsityksiään laajemmin oman professionsa kautta.

Yhdessä työskentely on parantanut tutkimuksemme luotettavuutta, koska olemme joutuneet pohtimaan ratkaisuja ja tulkintoja ainakin kahdesta näkökulmasta. Parityöskentely onkin ollut yksi tutkimuksemme vahvuuksista. Se on ollut myös avartava kokemus, sillä olemme joutuneet käymään erilaisia keskusteluja arvoistamme ja uskomuksistamme sekä käsityksistämme. Tämä onkin meille ammatillisesta näkökulmasta vahvuus, sillä työkentälle päästessämme olemme jo pohtineet paljon sellaisia asioita, joita muut joutuvat pohtimaan vasta monikulttuurisuutta kohdatessaan.

Luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta näyttäytyivät tässä tutkimuksessa moninaisina ja ovat samansuuntaisia aiemmin tutkittujen monikulttuurisuuden ja monikulttuurisuuskasvatuksen käsitteiden määrittelyjen kanssa (ks. Luku 3). Kuvauskategoriat sisälsivät sekä arkeen liittyviä teemoja että abstraktimpia kokonaisuuksia. Kokonaiskuvan muodostaminen tutkittavien käsityksistä oli tästä syystä hankalaa. Kategorioiden välillä oli kuitenkin huomattavissa yhdistäviäkin asioita. Ilmapiiriin viitattiin usein eri yhteyksissä ja koulun kulttuuritietoisuus nähtiin opettajan monikulttuurisen työn pohjana. Luokanopettajien käsitykset noudattelivat suurilta osin Perusopetuksen opetussuunnitelman 2004 linjauksia, jotka tulevat esiin myös Holmin ja Londonin (2010) tutkimuksessa: monikulttuurisuus ja monikulttuurisuuskasvatus koskettavat lähinnä maahanmuuttajia ja suomi toisena kielenä -oppilaita.

Tutkimuksemme perusteella opettajat vaikuttivat omaavan positiivisen ja hyväksyvän asenteen monikulttuurisuutta kohtaan. Luokanopettajat puhuivat paljon vastauksissaan arvoista ja suvaitsevaisuudesta osana monikulttuurisuutta ja moni-

kulttuurisuuskasvatusta. Epäselväksi jäi, miten näitä arvoja käsitellään oppilaiden kanssa tai miten suvaitsevaisuutta ja toisen arvostamista opetetaan. Koska Perusopetuksen opetussuunnitelmat eivät anna kovinkaan konkreettisia ohjeita monikulttuurisuuskasvatuksen antamisesta, on vaarana että asioiden käsittely jää kovin pinnalliseksi tai ainoastaan opettajan oman innostuksen varaan. Erityisesti suvaitsevaisuus ja toisten arvostaminen sekä se, miten erilaisuutta kohdataan arjessa, ovat positiivisen ja monikulttuurisen ilmapiirin muodostumisen kannalta oleellisia asioita. Opettajat kertoivat useita esimerkkejä monikulttuurisuuden etnisten elementtien näkymisestä koulussa; mainintoja teemapäivistä, uskonnollisista menoista, ruuista, juomista, postereista, maihin tutustumisesta ja tavoista oli useita. Jäimmekin pohtimaan sitä, onko luokanopettajilla riittävästi osaamista toteuttaa monikulttuurisuuskasvatusta uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 hengen mukaisesti alati moninaistuvassa Suomessa.

## **8.2 Näkökulmia monikulttuurisuuteen ja monikulttuurisuuskasvatukseen**

Muutos ja moniarvoisuus ovat sanoja, joilla kuvataan länsimaista elämää. Pärjätäkseen jatkuvassa muutoksessa ja moniarvoistuvassa yhteiskunnassa tuleekin opettajan kehittää omaa kulttuurista osaamistaan, moninaisuuden ja erilaisuuden ymmärtämistä sekä kriittistä ajattelua. Hänen tulee myös osata opettaa näitä taitoja oppilailleen, jotta heistä kasvaisi monikulttuurisesti kompetenteja yhteiskunnan jäseniä. Myös PISA-tutkimuksen 2018 (Schleicher 2016) ehdotetaan mittaan (A proposal for the PISA 2018 Assessment of Global Competence) näitä samoja taitoja. Tämä antaneekin lisämoti-

vaatiota niille opettajille, jotka eivät muuten olisi halukkaita kehittämään edellä mainittuja taitoja. Jatkotutkimuksena voisi olla kiinnostavaa selvittää, miten kuntakohtaisissa opetus-suunnitelmissa monikulttuurisuuskasvatus on esillä tai miten oppilaat kokevat koulunsa monikulttuurisen ilmapiirin.

Opettajan tapaan toteuttaa monikulttuurisuuskasvatusta vaikuttavat hänen oma persoonansa, arvomaailmansa, monikulttuuriset asenteensa sekä pedagoginen osaaminen. Tutkimuksemme perusteella näyttäisi siltä, että monikulttuurisuuskasvattajina luokanopettajat ovat hyvin erilaisia. Samansuuntaisia tutkimustuloksia on saanut muun muassa Soilamo (2008), joka tutki opettajien monikulttuurista työtä. Näyttäisikin siltä, että jo luokanopettajien koulutuksessa tarvittaisiin lisää kursseja liittyen monikulttuurisuuteen ja monikulttuurisuuskasvatukseen. Oman kokemuksemme perusteella ainakaan luokanopettajien aikuiskoulutuksessa ei ole riittävästi käsitelty aihetta. Lisäksi kaipaisimme luokanopettajien koulutukseen enemmän yhteisiä eettisiä- ja arvopohdintoja. Ei pelkästään siksi, että omat arvot selvenisivät, vaan myös siksi, että näitä keskusteluja tulee osata käydä myös oppilaiden kanssa koulussa.

Monikulttuurisuuteen olisi hyvä saada omakohtaista kokemusta jo koulutuksen aikana. Erilaiset vierailijat, vierailukohdet ja esimerkiksi harjoittelut voisivat suuntautua enemmän moninaisuuteen globaalisti. Kuitenkaan monikulttuurisuutta ja monikulttuurisuuskasvatusta ei tulisi nähdä erillisinä sisältöinä, vaan niiden tulisi olla osa kaikkia oppiaineita ja kasvatusta yleensä niin opettajankoulutuksessa kuin kouluissa. Jatkotutkimuksen aiheena voisi olla esimerkiksi se, muuttuvatko opettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksen osalta uuden

opetussuunnitelman myötä ja millaisia konkreettisia käytänteitä se saa kouluissa aikaan.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on käynnistämässä vuonna 2016 laajan Merkityksellinen Suomessa– toimintaohjelman vihapuheen ja rasismien ehkäisemiseksi. Ohjelmaan sisältyy kymmenen toimenpidettä, jotka kohdistuvat muun muassa opetushenkilöstön koulutukseen, nuorisotyöhön ja uskontojen vuoropuheluun. Hankkeen toimintaohjelmassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 5) todetaan lasten ja nuorten parissa työskentelevien osalta seuraavaa:

”Rahoitamme lasten ja nuorten parissa työskenteleville koulutusta, joka antaa uutta osaamista monikulttuurisessa työympäristössä toimimiseen. Opetushenkilöstöä ja muita ammattilaisia valmennetaan käymään hankalia keskusteluja muun muassa vihapuheeseen, rassistiseen käytökseen ja radikalisoitumisen signaaleihin liittyen. Koulutuksella varmistetaan, että lasten ja nuorten parissa työskentelevillä on valmiudet toimia työssään siten, että demokraattiset arvot, tietoisuus ihmisoikeuksista ja osallisuuden tunne lapsilla ja nuorilla vahvistuvat.”

Toivoaksemme tämä johtaa lähitulevaisuudessa opettajien kulttuurisen kompetenssin kasvamiseen ja sitä kautta koulujen kulttuurisen ilmapiirin kehittymiseen. Tutkimuksen tuloksen opettivat meille sen, että opettajan monikulttuurinen työ vaatii kehittämistä ja eteenpäin viemistä. Yhteiskunnallista keskustelua monikulttuurisuudesta tulisi käydä jatkossakin. Toivottavasti tulevaisuuden kouluissa käydään keskustelua monikulttuurisuudesta laajemmassa merkityksessä keskittymättä pelkästään maahanmuutto- ja etniseen näkökulmaan.

Monikulttuurisuuskasvatuksen tulisi olla osa jokaisen koulun opetussuunnitelmaa ja sen tulisi toimia opettajan työn suunnittelun lähtökohdana. Työmme on hyvä päättää erään vas-



taajamme sanoihin monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta:

*“Se on erilaisuuden hyväksymistä, kasvattamista siihen. Tutustuminen moniin eri tapoihin ja kulttuureihin, myös erilaisuuden/erityisyyden sietämistä, myös aikuisten kouluttamista erilaisuuteen ->mitä on, siitä lähtee lähtee kaikki.”*

## LÄHTEET

Banks, J. A., McGee Banks, C. (toim.) 1999. Multicultural Education. Issues and Perspectives. 3rd ed. New York: John Wiley & Sons.

Banks, J. A. 2006. Cultural diversity and education. Foundations, curriculum, and teaching. 5th ed. Boston: Allyn & Bacon.

Banks, J. A. 2008. An introduction to multicultural education. 4th ed. Boston: Allyn & Bacon.

Cantell, H. 2013. Opettaja tarvitsee herkkyyttä ja kykyä kohdata moninaisuutta. Kasvatus 44 (3), 320-322.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. 2009. School climate: research, policy, practice, and teacher education. Teachers College Record 111 (1), 180–213.  
<http://www.ijvs.org/files/Publications/School-Climate.pdf> luettu 26.4.2016

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 2000. Handbook of Qualitative Research. 2nd ed. London: Sage.

Dervin, F., Keihäs, L. 2013. Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen. Kasvatusalan tutkimuksia. Suomen kasvatustieteellinen seura Fera: Jyväskylän yliopistopaino.

Erickson, F. 1999. Culture in Society and Educational Practices. Teoksessa Banks, J. A., McGee Banks, C. (toim.) 1999. Multicultural Education. Issues and Perspectives. 3rd ed. New York: John Wiley & Sons, 32-60.

Hallamaa, J. 2002. Tieteen etiikka: ei mitään sensaatioiden siveysoppia. <http://www.tsv.fi/ttapht/024/hallamaa402.pdf>. Luettu 4.3.2016

Helsingin Sanomat, kotimaa 28.12.2015.  
<http://www.hs.fi/ilta/28122015/a1451282842806> luettu 25.3.2016

Holm, G. & Londen, M. 2010. The discourse on multicultural education in Finland: education for whom. *Intercultural Education* 21 (2), 107–120.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 27 (2), 162-173.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.

Ikonen, K. 1994. Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua. Teoksessa Hilasvuori, T. & Mikkola, A.(toim.) *Monikulttuurinen koulu ja opetus*. Helsinki: Painatuskeskus, 75-103.

Jokikokko, K. 2010. Teachers`intercultural learning and competence. *Acta Universitatis Ouluensis*. Oulun kasvatustieteellinen tiedekunta. E144.

Jokikokko, K., Järvelä, M-L. 2013 Opettajan interkulttuurinen kompetenssi - produkti vai prosessi? *Kasvatus* 44 (3), 245-257.

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2011. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus.  
<http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf> luettu 22.3.2016.

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R.& Aaltola, J.( toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 74-89.

Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. *Jyväskylän yliopiston tutkimuksia* 26.

Kuusisto, A., Kallioniemi, A. & Matilainen, M. 2014. Monikulttuurinen työyhteisö suomalaisen varhaiskasvatuksen kentällä. *Kasvatus* 45 (2), 113-126.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimeneelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-52.

Leppävuori, A. 2015. Monikulttuurisuus- mitä se oikeastaan edes tarkoittaa? Yle uutiset. 10.8.2015.  
[http://yle.fi/uutiset/monikulttuurisuus\\_mita\\_se\\_okeastaan\\_edes\\_tarkoittaa/8192925](http://yle.fi/uutiset/monikulttuurisuus_mita_se_okeastaan_edes_tarkoittaa/8192925) luettu 28.3.2016

Limberg, L. 2000. Phenomenography: a relational approach to research on information needs, seeking and use. The New Review of Information Behaviour Research, 51-67.

Manner, M. 2015. OAJ: Suomessa tarvitaan satoja opettajia lisää turvapaikan hakijoiden määrän kasvun vuoksi. Helsingin Sanomat. 28.12.2015.  
<http://www.hs.fi/ilta/28122015/a1451282842806> luettu 25.3.2016

Marton, F. 1981. Phenomenography - Descriptions Of The World Around Us. Instructional Science 10, 177-200.

Marton, F. 1986. Phenomenography -A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Journal of Thought 21 (3), 28-49.

Marton, F. 1996. Cognosco ergo sum- Reflections on reflections. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) Reflections on Phenomenography, Towards a Methodology? Göteborg: Kompendiet, 163-189.

Marton, F. & Pong, W.Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. Higher Education Research & Development 24 (4), 335-348.

Merkityksellinen Suomessa- toimintaohjelma. Ohjelma vihapuheen ja rasismin ehkäisemiseksi ja yhteiskunnallisen osallisuuden edistämiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016. Saatavilla.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/Iitteet/MerkityksellinenSuomessa.pdf?lang=fi>. Luettu 2.5.2016

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3. uudistettu painos. Helsinki:International Methelp.

Niemi, H 2007. Monien identiteettien maailmassa. Teoksessa Niemi H. & Sarras, R. (toim.) Erilaisuuden valot ja varjot. Eetinen kasvatus koulussa. Keuruu: Otavan Kirjapaino, 17.

Nieto, S. 2004. Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education. (4th ed.) Boston: Allyn & Bacon.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.

Nissilä, L. 2010. Matkalla monikulttuurisuudesta intrakulttuurisuuteen. Immonen-Oikkonen, P. & Leino, A.(toim.) Monikulttuurinen koulu yhteisö. Oppaat ja käsikirjat 2010:8. Helsinki: Opetushallitus.

Nissilä, M-L. 2016. Ihmisten asialla. Opettaja (6), 19.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016. Saatavilla. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/iitteet/MerkityksellinenSuomessa.pdf?lang=fi>. Luettu 2.5.2016

Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopiston käytätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 283.

Paavola, H., Dervin, F. & Talib, M. 2013. Kohti kasvatuksellista monimuotoisuutta. Monikulttuurinen ja interkulttuurinen kasvatus suomalaisessa koulussa ja opettajan koulutuksessa. Kasvatus 44. (3), 241-243.

Perunka, S. 2015. "Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella" Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 310.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus

Rastas, A., Huttunen, L. & Löytty, O. (toim.) 2005. Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino.

Riitaoja, A-L. 2013a. Onko suomalainen monikulttuurisuuskasvatustutkimus metodologialtaan nationalistista ja koloniaalista? Kasvatus 44 (3), 330-336.

Riitaoja, A-L. 2013b. Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston julkaisuja 346.

Räsänen, M. 2013. Visuaalinen monilukutaito- Luokanopettajaksi opiskelevien monikulttuurisuuskäsitykset ja kuvataide. Kasvatus 44 (3), 270-285.

Saukkonen, P. 2013. Erilaisuuksien Suomi. Helsinki: Gaudemus.

Schleicher, A. 2016. Saatavilla.

<http://www.slideshare.net/OECD/EDU/a-proposal-for-the-pisa-2018-assessment-of-global-competence>. Luettu 13.5.2016

Sitoniemi-San, J. 2009. Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmia opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa Moisio, O.P. & Suoranta, J. (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos.

Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turun yliopisto. Annales Universitatis Turkuensis 267.

Säljö, R. Minding action -Conceiving of the world versus participating in cultural practices. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) Reflections on Phenomenography, Towards a Methodology? Göteborg: Kompendiet, 19-35.

Talib, T-M. 2007. Opettajana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa Niemi, H & Sarras, R. (toim.) Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava, 38.

Talib, T-M. & Lipponen, P. 2008 Teoksessa Niemi H. & Sarras, R. (toim.) Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa. Keuruu: Otavan Kirjapaino, 17.

Timonen, L. & Kantelinen, R. 2013. Moninaisuus opettajan-kouluttajan ja korkeakouluopettajan työssä – näkökulmia monikulttuuriseen kasvatukseen. *Kasvatus* 44 (3), 258-269.

Uljens, M. 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on Phenomenography, Towards a Methodology?* Göteborg: Kompendiet, 103-129.

Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies of education, psychology and Social Research 286.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13293/9513925692.pdf>  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13293/9513925692.pdf>

Valli, R. & Perkkilä, P. 2015. Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 109-121.

Vehmas, H. 2015. Arvottomuudesta osallisuuteen. Opiskelijoiden käsitykset ohjaavan koulutuksen laadusta työllistymiseen tähtäävien palvelumallien kehittämisen pohjana. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 2074.

Vitikainen, A. 2014. Monikulttuurisuus. Saatavilla.

<http://filosofia.fi/node/6867#Monikulttuurisuus-termin%20moninaisuus> luettu 6.1.2016

Åkerlind, G. S. 2008. A Phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education*. 13 (6), 633-644.

## LIITE 1:

### Monikulttuurisuuden käsitysryhmät

#### ERILAISTEN KULTTUURIEN KOHTAAMISTA JA VUORO- VAIKUTUSTA(21)

- vuorovaikutusta ja yhteiseloä (6)
- kulttuurien sekoittumista (5)
- kulttuurit valtion sisällä (4)
- kohtaamista (3)
- rinnakkain toimimista (3)

#### TAPOJA (19)

- tavat (19)

#### YKSILÖN OMINAISUUUS (14)

- ikä (4)
- ulkonäkö (3)
- seksuaalinen suuntautuneisuus (3)
- sosioekonominen asema (2)
- sukupuoli (1)
- perimä (1)

#### ARVOSTAMINEN JA KUNNIOITTAMINEN (13)

- toisen kunnioittaminen (5)
- toisen arvostaminen (5)
- toisen ymmärtämistä (3)

#### ETNISYYTEEN LIITTYVÄÄ (12)

- eri etnisiä ryhmiä (5)
- eri kansallisuuksia (5)
- heimot (1)
- rotu (1)

#### KIELET (12)

- kielet (11)
- murteet (1)

#### KULTTUURIEN MONIMUOTOISUUTTA (10)

- Kulttuurien monimuotoisuutta (5)
- Erilaisia kulttuureja (5)

#### USKONTO (9)

- uskontoja (9)

#### ERILAISUUTTA (9)

- erilaisia ihmisiä (5)
- erilaiset asenteet (3)
- eri historia (1)

jatkuu



jatkoa

## MONIKULTTUURISUUS RIKKAUTENA (8)

kulttuurien rikkautta (5)

arvot (2)

Parhaimmillaan se on kykyä löytää samanlaisuutta musiikin,  
kulttuurin ja työn kautta (1)

## ERI MAIHIN LIITTYVÄÄN (6)

eri maihin liittyvää (6) j

## HYVÄKSYNTÄ (6)

hyväksyminen arjessa (3)

erilaisuuden hyväksyminen (2)

kulttuureista iloitsemista (1)

## PERHEESEEN LIITTYVÄÄ (6)

eri perheiden perhekkulttuuri (6)

## YHTEISÖN SISÄLLÄ OLEVIA ERI KULTTUUREJA (5)

eri kulttuureja yhteisön sisällä (4)

alakulttuurit (1)

## VÄHEMMISTÖJÄ (4)

suomalaiset vähemmistöryhmät (2)

elämää vähemmistöjen kanssa (2)

## SIVISTYSTÄ (4)

tietoa (3)

parhaimmillaan se on sivistystä, näkökykyä (1)

## JÄTIMME POIS;

Ollut osa suomea aina

Tahto

Kuuntelu

Gloaali ilmiö

Visuaalisuus

Uskomukset

Avointa ihmisyyttä

Asioiden edistämistä ja säilyttämistä

Voi olla "riasa" siinä määrin että se aiheuttaa lii-  
kaa vaatimuksia ryhmälle

Eri tavoin toimivia yksilöitä

Yksilöllä se voi vaikuttaa tai olla ajattelutapaan tai  
ideologiaan

Ei ole omasta kulttuuriperinteensä luopumista

## LIITE 2:

## Monikulttuurisuuskasvatuksen käsitysryhmät

## ERILAISIIIN TAPOIHIN JA KULTTUUREIHIN TUTUSTUMISTA (58)

- tutustumista erilaisiin kulttuureihin (18)
- erilaisiin toimintatapoihin tutustumista (13)
- erilaiset tapahtumat koulussa (8)
- tutustumista kieliin (4)
- erilaisiin etnisiin ryhmiin tutustumista koulussa(4)
- näkyvyyttä koulun seinillä (4)
- eri maihin tutustumista (3)
- läpäisevä teema (2)
- kansainvälisyyden lisäämien (1)
- omaan itseän tutustumista (1)

## KULTTUURITIEETOISUUDEN LISÄÄMISTÄ (28)

Eri kulttuurien hyväksymisen ja arvostamisen opettelua (16)

- tietoisuuden ja ymmärryksen lisäämistä (9)

Oman kulttuurin tuntemista (3)

## KUNNIOITUSTA LISÄÄVÄÄ /TASA-ARVOISTA (22)

- Tasa-arvoisuuteen kasvattavaa (13)
- Toisia kunnioittavaa (9)

## SUVAITSEVAISUUS KASVATUSTA (18)

- Suvaitsevaisuutta toisia kohtaan (7)
- Opettamista erilaisuuden hyväksymiseen (6)
- Suvaitsevaisuuden opettamista (6)
- Muiden kulttuurien arvostamista (2)

## TUNNEILMAPIIRI (10)

- Sietämistä (2)
- Uteliaisuutta (2)
- Hyväksyvää (2)
- Positiivista (1)
- Altistumista (1)
- Sopeutumista (1)
- Nauramista, itkemistä (1)

## KESKUSTELEVAA/ POHTIVAA (8)

- Keskustelua ja pohtimista oppilaiden kanssa (6)
- Lupa olla eri mieltä (2)

## TIEDON LISÄÄMISTÄ(8)

- Tietoa eri kulttuureista (5)
- puolueetonta tietoa oppilaille (1)

jatkuu

jatkoa

## HUOMIOONOTTAMISTA (6)

Yksilön huomioimista (4)

Muiden kulttuurien huomioimisen opetusta (2)

## OPETTAJAN ROOLI (6)

Aikuisten kouluttamista erilaisuuteen (1)

Opettajalla suuri rooli (1)

Jokaisen opettajan tulisi panostaa monikulttuurisuuskasvatukseen(1)

Opettajan tulee olla tietoinen eri oppilaiden kulttuuritaustoista (1)

Opettaja avaa monikulttuurisuutta ja monikulttuurista arvomaailmaa (1)

Avarakatseinen aikuinen(1)

## YHTEISÖLLISYYS (4)

Yhdessä kasvamista (3)

Vanhempien mukaan ottaminen (1)

## JÄTETTIIN POIS:

tulisi olla realistista

asenteet

otetaan huomioon yhteisölliset piirteet

Se ei ole omasta omasta kulttuurista luopumista, esim sitä että koulun arjessa poistaisimme kaikki kristilliset juhlat ja niihin liittyvät perinteet