

EKSOTIIKKA VAI IHMISARVOA

OPETTAJAN
MONIKULTTUURISESTA
KOMPETENSSISTA

Mirja-Tytti Talib

The background of the cover is a dark, textured surface, possibly wood or stone, with abstract, hand-painted elements. A large, bright green, angular shape, resembling a stylized letter 'L' or a corner, is prominent. Within this shape, there are clusters of red, textured dots and a bright, multi-pointed starburst or star shape. The overall aesthetic is vibrant and artistic.

Suomalainen yhteiskunta on muuttunut 1990-luvulta alkaen radikaalisti aikaisempaa kansainvälisemmäksi. Tämän kehityksen myötä myös kouluissa on tätä nykyä aiempaa enemmän ulkomailta muuttaneita lapsia. Opettajilta vaaditaankin tänä päivänä yhä enemmän valmiuksia kohdata erilaisuus, monikulttuurisuus ja ylipäätään muuttuneen yhteiskunnan haasteet. Opettajalla tulisikin olla monikulttuurista ammattitaitoa, jotta hän voi toimia ja opettaa tarkoituksenmukaisella tavalla tämän päivän koulussa. Se, miten tässä itse kukin opettaja ja koulut onnistuvat, on yksi ajankohtaisemmista kysymyksistä tämän päivän koulu maailmassa.

Mirja-Tytti Talibin tutkimus pyrkii vastaamaan siihen, missä mennään nyt, kun kouluissa ja luokissa on harjoiteltu kulttuurien kohtaamista jo yli kymmenen vuotta. Yleistilanteen kuvauksen lisäksi tutkimus piirtää sattuvasti eteemme kuvan monikulttuurisen kompetenssin omaavan opettajan ammatillisista piirteistä sekä monikulttuurisuutta arvostavan koulun ja luokkaympäristön keskeisistä elementeistä. Teos antaakin tässä suhteessa runsaasti virikkeitä asiasta kiinnostuneille alan opiskelijoille, opettajille ja yleisesti kasvatusalasta kiinnostuneille lukijoille.



EKSOTIIKKA VAI IHMISARVOA

SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA
SAMFUNDET FÖR PEDAGOGISK FORSKNING I FINLAND
FINNISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION

EKSOTIIKKA VAI IHMISARVOA

OPETTAJAN MONIKULTTUURISESTA
KOMPETENSSISTA

MIRJA-TYTTI TALIB

SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA

Kasvatusalan tutkimuksia

Julkaisija: Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Toimituskunta

professori Risto Rinne, pj. Turun yliopisto
professori Hannele Niemi, Helsingin yliopisto
professori Jouni Välijärvi, Jyväskylän yliopisto
erikoistutkija Juhani Tähtinen, siht. Turun yliopisto

Sarjassa ilmestyneet julkaisut ovat läpikäyneet referée-arvioinnin.

Myynti: Kasvatustieteellisen Seuran kotisivut
www.kasvatus.net (julkaisusarja)
Puh. (02) 333 6987 tai (02) 333 8820 (Virastomestarit)

Turun yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Assistentinkatu 5
e-mail: mari.broberg@utu.fi

© Mi-ja Tytti Talib ja Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Kansi: Ulla Halkola
Taitto: Jouni Vilhonen
Painopaikka: Painosalama Oy, Turku 2005
ISBN: 952-5401-20-0
ISSN: 1458-1094

Electronic version produced by University of Jyväskylä,
Open Science Centre 2021
ISBN 978-952-7411-10-0 (PDF)
ISSN 2489-768X

Tiivistelmä

TALIB, MIRJA-TYTTI

Eksotiikkaa vai ihmisarvoa Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista

Maahanmuuttajien määrän lisääntyminen Suomessa 1990-luvulta lähtien ja samaan aikaan tapahtunut yhteiskunnallinen murros näkyvät koulun arjessa. Näiden asioiden myötä opettajan yhteiskunnallinen vastuu on lisääntynyt. Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa opettajien monikulttuurisia valmiuksia ylläpitää erilaisten oppijoiden arvokkuutta. Opettajan selkiintynyt minäkuva, arvo maailma ja ammatillisuus mahdollistavat myönteisen suhtautumisen elämään ja työhön. Opettajan työ helpottuu, jos koulun ilmapiiri tukee erilaisuuden hyväksymistä opettajien välisen, opettaja-oppilas -välisen sekä koulun ja vanhempien välisen avoimen vuorovaikutuksen kautta. Tutkimus on jatkotutkimus Talibin aikaisemmalle tutkimukselle Toiseuden kohtaaminen koulussa, opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista (1999).

Tutkimukseen osallistui 359 opettajaa (naisia 267, miehiä 92) eri puolilla Suomea monikulttuurisissa kouluissa. Vastauksia haettiin seuraaviin kysymyksiin: a) Minkälaiset monikulttuuriset valmiudet opettajilla oli kohdata maahanmuuttajataustaisia oppijoita ja minkälaista ammatillista ja työyhteisöllistä tukea he saivat kouluiltaan ja b) mitä uskomuksia opettajilla oli maahanmuuttajataustaisen oppijan koulunkäynnistä, syrjäytymisestä sekä häneen mahdollisesti kohdistuvasta syrjinnästä. Tutkimusmetodissa yhdistettiin kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen ote.

Yhteenvedona voidaan todeta, että monikulttuurisen koulun toteutuminen edellyttää selvää asennemuutosta. Suvaitsevaisuus eri riitä, vaan koulujen on muututtava monikulttuurisuutta arvostaviksi. Jos aitoa vuoropuhelua ei synny, oppilaan mahdolliset ongelmat nähdään helposti kulttuurista johtuvina. Tarvitaan uudenlaisia ja joustavia opetusjärjestelyjä. Todettiin myös, että oppilaan hyvinvoinnista huolehtiminen on rankkaa tunnetyötä, joten opettajien jaksamista on tuettava sekä koulun että yhteiskunnan taholta. Opettajien yhteisöllisyys on edellytyksenä oppilaiden syrjäytymisen ehkäisylle. Lisäksi opettajalta edellytettiin uskoa oppilaan kehitykseen ja yleensäkin laajentunutta ammatillisuutta, mikä sisältäisi myös yhteiskunnallista tietoisuutta ja globaalia vastuuntuntoa.

Avainsanat: Maahanmuuttajuus, monimuotoisuus, syrjäytyminen, ammattietinen toiminta, monikulttuurinen kompetenssi, yhteisöllisyys.

Abstract

TALIB, MIRJA-TYTTI

Human dignity or just exoticism

The large influx of immigrants and drastic social changes in Finland in the 1990's are also felt at schools. The responsibility of students educational equity, especially of at risk or immigrant students, is an added duty for teachers. The purpose of this study was to investigate how well prepared teachers were to implement multiculturalism (maintaining students' dignity) in their classrooms. Teacher's clarity of her self-esteem, values and professionalism promote both the satisfaction in life and at work. Interactions between teachers, teachers and students, students and students as well as teachers and parents improve school climate (atmosphere) that is a vital factor to promote students well-being and learning. This is a follow-up study for Talib's earlier one: Otherness in Finnish schools, teachers beliefs concerning immigrant students.

In the study there were 359 teachers (267 women, 92 men) from schools with many immigrants students in different parts of Finland. The main questions of this study were a) How well were the teachers prepared in teaching multiethnic (immigrant) students, and what kind of professional or collegial support did they get in their schools, b) what did the teachers think about the immigrant students' school careers, their possible marginalization or did they think that any bullying is taken place in their schools? The data was analyzed both quantitatively and qualitatively.

To conclude the multicultural issues are for the most part at an awareness stages for teachers. The sentiments of tolerance are not enough. Finnish schools / teachers must learn to respect all their students. Schools also need more flexible teaching arrangements. The caring of students was considered as hard emotional labor by the teachers. Education as a tool for integration must be supported by the society at large. Collegial co-operation among the teachers is required to prevent the possible marginalization of students or bullying at schools. Students' leaning should be built on their own strengths and abilities. Teachers must be both reasonable and caring in order to promote social awareness and global responsibility.

Keywords: Immigration, diversity, marginalization, professional ethics, multicultural competence and consensus.

SISÄLLYS

1. JOHDANTOA.....	7
2. YHTEISKUNTA JA YKSILÖN ARVOKKUUDEN YLLÄPITO	11
2.1 ASENNEILMASTO	11
2.2 MONIKULTTUURISUUSPOLITIikka JA KOTOUTTAMINEN	13
2.3 KULTTUURIPÄÄOMA JA YKSILÖN ARVOKKUUS.....	16
2.4 MAAHANMUUTTAJUUS JA SYRJÄYTYMISUHKA	18
2.5 MONIKULTTUURISUUSKASVATUS JA SYRJÄYTYMISEN EHKÄISY	21
3. KOULU JA OPPILAAN ARVOKKUUS	23
3.1 YHTEISKUNNAN OPETTAJALLE ASETTAMAT HAASTEET	23
3.2 OPETTAJANHUONE OPETTAJAN SOSIALISAATION NÄYTTÄMÖNÄ	24
3.2.1 KUTSUMUKSEN JA KESKENERÄISYYDEN HAASTEET	27
3.3 OPETTAJAN AMMATTIEETTINEN TOIMINTA	29
3.3.1 OPPILAASTA HUOLEHTIMINEN	30
3.3.2 OIKEUDENMUKAISUUS.....	33
3.3.3 OIKEUDENMUKAISUUDEN JA HUOLENPIDON RISTIRIITA	34
3.4 PIILO-OPETUSSUUNNITELMA – KOULUN SOSIAALINEN JA EETTINEN KONSENSUS	36
4. OPETTAJAN AMMATILLISUUS OPPILAAN ARVOKKUUDEN EDELLYTYKSENÄ ...	39
4.1 OPETTAJAN MONIKULTTUURINEN PÄTEVÖITYMINEN	39
4.2 OPETTAJAN PEDAGOGINEN PÄÄTÖKSENTEKO	41

4.3	OPETTAJAN MONIKULTTUURINEN KOMPETENSSI	43
4.3.1	MINÄKÄSITYS JA IDENTITEETTI	44
4.3.2	MENNEISYYDEN REFLEKTOINTI	45
4.3.3	ETNINEN IDENTITEETTI	46
4.3.4	MINÄ – TOINEN	48
4.3.5	KRIITTINEN AMMATILLINEN REFLEKTIO	50
4.3.6	SOSIAALINEN TOIMINTA JA YHTEISKUNNALLINEN VAIKUTTAMINEN	52
4.3.7	GLOBAALI VASTUUNTUNTO JA VAIKUTTAMINEN	53
5.	TUTKIMUKSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	55
5.1	TUTKIMUSOTE JA TUTKIMUSVÄLINEET	56
5.2	TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO	58
5.3	ANALYYSIMENETELMÄT	60
6.	TUTKIMUSTULOKSET	63
6.1	LÄHIKUVIA OPETTAJISTA	63
6.2	MONIKULTTUURISEN KOULUN ARVOJA	64
6.2.1	OPETTAJIEN HENKILÖKOHTAISIA ARVOJA	68
6.3	ERILAINEN OPPIJA JA OPPILAASTA HUOLEHTIMINEN	72
6.4	MONIKULTTUURISEN KOULUN EDELLYTYKSIÄ	74
6.5	OPETTAJAN AMMATILLISUUDESTA	77
6.5.1	MONIKULTTUURISESTA KOMPETENSISTA	80
6.5.2	RIKKAUTTA, MASKOTTEJA VAI EKSOTIIKKAA?	83
6.6	MUUTOSTA PAREMPAAN	86
6.7	ALUEELLINEN ERIARVOISTUMINEN JA OPETTAJAN JAKSAMINEN	89
7.	OPETTAJIEN RYHMÄKUVA	93
7.1	SUVAITSEVAISUUS JA SYRJÄYTYMISEN EHKÄISY	95
7.2	TYÖN KUORMITTAVUUS	98
7.3	TYÖYHTEISÖ JA KOLLEGIAALISUUS	101
7.4	AMMATILLISUUS, OPTIMISMI JA AMMATTIT AidON RIITTÄVYYS	103
8.	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA YHTEENVETOA TULOXSISTA	109
	LÄHTEET	122
	LIITTEET	138

1. JOHDANTOA

Viime vuosikymmenen alussa suomalainen yhteiskunta muuttui entistä monikulttuurisemmaksi. Maahanmuuttajien määrän kasvu merkitsi monimuotoisuuden lisääntymistä, mikä asetti koulutusjärjestelmälle uusia haasteita. Yleissivistävässä koulutuksessa oli varauduttava vastaamaan aikaisempaa tehokkaammin maahanmuuttajataustaisten oppijoiden koulutustarpeisiin. Opettajien kohtaama muutos luokkahuoneissa ei kuitenkaan ollut yksinomaan maahanmuuttajien aiheuttamaa, vaan taustalla vaikutti suomalaista yhteiskuntaa kohdannut syvällinen murros. Siihen vaikuttivat monet tekijät, mutta koulumaailmaan selvästi vaikuttaneista tekijöistä tärkeimpiä olivat perheiden hajoaminen ja lasten ja nuorten psykososiaalinen pahoinvointi. Opettajien oli nyt kohdattava myös syrjäytymisen kulttuuri. Yleensä kulttuurisen monimuotoisuuden uskotaan rikastuttavan yhteiskuntaa. Kuitenkin yhteiskunnan muuttuminen monikulttuuriseksi on hidas prosessi, eivätkä kulttuuriset kohtaamiset parhaimmillaankaan ole ongelmattomia.

Kulttuurit törmäsivät monissa kouluissa yhdeksänkymmentäluvulla, varsinkin kun koulut eivät olleet osanneet varautua vastaanottamaan maahanmuuttajaoppilaita. Mikäli heitä saapui kouluihin vain muutamia, opettajat voivat jatkaa entiseen tapaan. Jos taas oppilaita tuli useampia, opettajien oli tehtävä jotain, mutta mitä? Tosiasiassa useat opettajat todennäköisesti kohtasivat ensimmäistä kertaa oppilaita, joiden kulttuuria ja kieltä he eivät tunteneet. Alkupuolen tilannetta tarkentaa erään rehtorin pyyntö monietnisen koulun rehtorille: ”Voisitteko lähettää niitä (maahanmuuttajaoppilaita) tänne näytille”.

Opettajien keskuudessa monikulttuurisiin oppilaisiin suhtauduttiin monesti tunnevaltaisesti, mikä on yleistä kulttuurien kohtaamisen alkuvaiheessa. Osa

opettajista oli innostuneita vastaanottamaan luokalleen maahanmuuttajaoppilaita, kun taas osa heistä oli varsin haluttomia ottamaan heitä lainkaan. Synnä lienevät pelot, epävarmuus oman ammattitaidon suhteen kuin myös tieto lisääntyvästä työmäärästä. Opettajien oppilaisiin kohdistamat ennakkoluulot noudattivat perinteistä ajattelutapaa siitä, että kehittyvistä maista tulleet oppilaat eivät todennäköisesti menesty suomalaisessa koulussa, mutta anglosaksisia maita edustavat tai japanilaiset oppilaat ovat ilman muuta fiksuja ja tulevat menestymään missä vain (Talib 1999). Toinen yleinen harha liittyi monikulttuurisuuskasvatukseen ja sen toteutumiseen. On edelleen kouluja, joissa ei ole yhteisöllisesti pohdittu monikulttuurisuuskasvatuksen syvällisempää merkitystä. Yleisesti uskottiin sen hoituvan kerran vuodessa pidettävässä kulttuuritapahtumassa, jolloin maahanmuuttajataustaiset perheet voivat tuoda näytille oman kulttuurinsa esineitä ja jolloin voidaan yhdessä maistella eksoottisia ruokia.

Oma paluumuutonni Suomeen tapahtui samoihin aikoihin kun maahanmuuttajamäärät maassamme kolminkertaistuivat. Koska olin jo monen vuoden ajan harjoitellut kulttuurien kohtaamisia, eivät eri kulttuuria edustavat oppilaat ihmetyttäneet minua. Sen sijaan suomalaisien opettajien monet kysymykset ja epäilyt kannustivat minua etsimään vastauksia sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiin liittyviin kysymyksiin että suomalaisten opettajien suhtautumiseen uusiin koulutulokkaisiin. Aikaisempi tutkimukseni (Talib 1999) käsittelin juuri opettajien uskomuksia maahanmuuttajataustaisista oppilaista.

Vuoden 1999 tutkimuksen tuloksista voidaan todeta, että aluksi suomalaiset opettajat kokivat monikulttuurisen työnsä sekä haasteellisena että rikastuttavana, mutta myös kuormittavana. Yllättävää kuitenkin oli, että aika myöden opettamisen kokeminen rikastuttavana jopa väheni. Synnä olivat ennen kaikkea koulutuksen, kokemuksen ja ajan puute sekä riittämättömät resurssit. Näiden tekijöiden yhteisvaikutus aiheutti opettajien turhautuneisuutta, mikä puolestaan lisäsi opettajien asenteellista kovuutta ja suvaitsemattomuutta. Tutkimuksen ehkä tärkein tulos oli se, etteivät tutkimuksessa olleet opettajat nähneet omaa rooliaan merkittävänä maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulumenestystä edistävänä tekijänä. Tällöin voidaan kysyä, onko koulu osaltaan mahdollistamassa kaikille oppilaille ihmisarvoista elämää sekä tasa-arvoista osallisuutta yhteiskuntaan.

Hieman yli kymmenen vuotta on monissa kouluissa harjoiteltu monikulttuurisia kohtaamisia. Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, missä mennään nyt, varsinkin kun 1990-luvun laman aiheuttamat ongelmat ovat alkaneet näkyä luokkahuoneissa viiveellä. Tutkimus kartoittaa opettajien ajattelua monikult-

tuurisuudesta, ammatillisuudesta ja työhön liittyvistä haasteista, varsinkin kun yhteiskunnallisten muutosten seurauksena koulujen vastuu syrjäytymisen ehkäisemisestä on selvästi kasvanut. Demokratian toteuttajana opettajilla tulee olla valmiuksia kohdata erilaisuus, monikulttuurisuus sekä muuttuneen yhteiskunnan haasteet. Opettajien monikulttuurinen ammatillisuus onkin yksi tärkeimpiä oppilaiden syrjäytymistä ehkäiseviä tekijöitä. Kohtaamiset ja vuorovaikutus ovat työn ydinaluetta, jossa korostuu oppilaista huolehtimisen periaate; jokaista oppilasta kohdellaan asiallisesti ja kunnioittavasti. Opettajan ystävällisyys ja hyväntahtoisuus eivät riitä. Huolimatta siitä, että meillä on päteviä ja hyvinkoulu-tettuja opettajia, on myös opettajia, jotka eivät pysty irrottautumaan stereotyyppisistä asenteistaan pitkistä työkokemuksestaan huolimatta. Opettajien olettamukset oppilaan menestyksestä tai epäonnistumisesta ohjaavat koulussa menestymistä. Tämä itsensä toteuttava ennuste on vielä selvemmin toteutunut luokissa, joissa opettajien ja oppilaiden maailmankuvat eivät kohtaa.

Opettajien tulisi olla herkkiä sille, miten he ottavat haltuunsa koulun kulttuurisen monimuotoisuuden ja tekevät oikeutta eri kulttuurisia pääomia edustaville oppilaille. Toisaalta opettajat tarvitsevat yhteisöllistä tukea ja kannustusta monien paineiden ja vaatimusten keskellä. Koulun yhtenä kirjattuna tehtävänä on se, että ”jokaisella on oikeus selvitä koulusta elämäniloisena ja kykyihinsä luottaen” (Koski 2004, 82). Tämä edellyttää yhteisiä arvoja, joihin jokaisen opettajan tulisi sitoutua. Tutkimuksen yksi tarkoitus onkin kartoittaa ja löytää niitä opettajien toiminnan edellyttämiä ja yhteiseksi hyväksytyjä arvoja, joilla monikulttuurinen koulu ja yhteiskunta voisivat toteutua.

2. YHTEISKUNTA JA YKSILÖN ARVOKKUUDEN YLLÄPITO

2.1 Asenneilmasto

Maahanmuuttajaoppilaiden myötä koulumme pakostakin sekä kansainvälistyvät että monikulttuuristuvat. Suomalaisen koulun näkökulmasta tilanne on uusi, vaikka yhteiskunnassamme on aina ollut vähemmistöjä. Globalisaatio ja monikulttuurisuus eivät suinkaan ole uusia ilmiöitä, sillä ihmisten liikkuvuus on jatkuvasti lisääntynyt viimeisten kahden sadan vuoden aikana. Muuttoliikettä kiihdytti ennen kaikkea eurooppalaisten maailmanvalloitus ja varsinkin valtamerikauppaliikenne. Uudet merireitit mahdollistivat miljoonien ihmisten muuton pitkienkin matkojen päähän. Enzensbergerin (2003) mukaan tuolloiset maailmanmarkkinat vaativat globaalia mobilisaatiota. Pääoman vapaa liikkuminen johti myös työvoiman vapaaseen liikkuvuuteen. Kuitenkin maailmanmarkkinoiden äskettäinen globalisoituminen on muuttanut myös muuttoliikkeen luonnetta. Siinä, missä ihmisiä ennen liikuteltiin pakolla työvoimaksi eri maihin, ovat tilalle tulleet uudenlaiset joukkomuutot, jotka nekään eivät ole 'vapaaehtoisia'. Nykyinen kulutustavaroita ihannoiva kulttuuri ja elektroninen raha viettelevät ihmisiä liikkeelle käsittämättömän pakon alaisina. (Enzensberger 2003, 27–28.)

Yleensä muuttoa siivittää toive paremmasta elämästä itselle ja perheelle. Jotkut joutuvat muuttamaan paetakseen poliittista, uskonnollista tai etnistä vainoa. Vaikka muutto saattaa mahdollistaa paremman elämän kuin entisessä kotimaassa, maahanmuuttajat maksavat muutostaan usein kovan hinnan. Monet eivät välttämättä osanneet odottaa uuden isäntämaan epäystävällisyyttä, sopeutumiseen liittyviä ongelmia, kieliongelmiä, työn saantiin liittyviä ongelmia tai

muuta sellaista. Tämä on tullut erittäin selvästi esille varsinkin ns. eurooppalaisissa hyvinvointivaltioissa, joissa uusi tulokas odottaa pääsevänsä sosiaalisen turvaverkoston suojiin. Näissä valtioissa, joissa sekä henkilökohtaista että kollektiivista omaisuutta pidetään pyhänä, ollaan vain rajoitetussa määrin valmiita jakamaan yhteistä hyvää (mt. 45). Onkin melko hyödytöntä vakuuttaa ihmisille, etteivät uudet tulokkaat ole pelkästään hyvinvointitalouden edunsaajia vaan myös välttämätöntä uutta työvoimaa ja näin myös uusia veronmaksajia. Koulu on osa yhteiskuntaa ja siellä vallitseva asenneilmasto ei voi olla vaikuttamatta koulussa toimivien ajatteluun.

Jaakkolan (2000, 45–47) tutkimuksen mukaan suomalaisten ulkomaalaisvas-
taisuus on vähentynyt laman jälkeen talouden elyessä ja maahanmuuttajien määrän kasvaessa. Jos työllisyystilanne pysyy ennallaan tai paranee ja ennustettu työvoimapula toteutuu, asenteet voivat muuttua edelleen myönteisemmiksi. Asenneilmastoa on parantanut Suomen liittyminen EU:hun. Useampi suomalainen tuntee itsensä eurooppalaiseksi, johon liittyy myös ajatus suvaitsevaisuudesta. Suomeen on kuitenkin kiteytyntä jo selkeä etninen hierarkia. Kielteinen suhtautuminen ulkonäöltään erottuviin maahanmuuttajiin, kuten somaleihin ja suurimpaan maahanmuuttajaryhmään, venäläisiin, on edelleen valitettavan yleistä. Mainittakoon myös, että rasististen rikosten määrä on yli kaksinkertaistunut muutaman vuoden sisällä. Rasistiseen toimintaan syyllistyvät ihmiset tukeutuvat yleensä jo olemassa olevien ajatusten ja mielikuvien varastoon, joka usein kietoutuu nationalismiin (Jasinskaja-Lahti et al. 2002, 30).

Maahanmuuttajien kotoutumiseen uuteen maahan vaikuttavat omien mahdollisuuksien lisäksi vahvasti siis myös valtaväestön asenteet. Maahanmuuttajataustaisen perheen vaihtoehtoina ovat assimilaatio, integraatio, separaatio tai marginalisaatio. Koulutuksen tehtävänä on estää kahden viimeisen vaihtoehdon toteutuminen. Lisäksi maahanmuuttajataustaisten nuorten haasteita uuteen maahan kotoutumisen yhteydessä ovat mm. akkulturaatiostressi, roolien uudelleensovittelu, sosiaalinen peilautuminen, koulutus ja viimein työn saanti. Kotoaan he joutuvat odotusten ristipaineeseen, koska vanhemmat toivovat lastensa menestyvän uuden maan koulussa, mutta he myös toivovat, etteivät nuoret omaksuisi liikkua oman kulttuurin kanssa ristiriitaisia arvoja. Maahanmuuttajapopulaatit tiedostavat hyvin varhain koulutuksen merkityksen menestymiselle uudessa maassa. Useimpien toiveena on päästä lukioon. Vahva koulutusmotivaatio säilyy huolimatta kilpailusta koulutuspaikoista, eri instituutioissa koetusta epätasa-arvoisesta kohtelusta ja mahdollisesta työttömyydestä.

Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden syrjintäkokemukset vaikuttavat heidän tulevaisuudenuskoonsa. Esimerkiksi Suomessa asuvat somalinooret elävät samanaikaisesti ajatuksissaan myös Somaliassa. Tietoisuus kotimaan diasporisesta tilanteesta ja valtaväestön asenteellisuudesta vaikuttavat heidän tulevaisuuden suunnitelmiinsa. He pyrkivät rakentamaan samanaikaisesti kahta tulevaisuutta ja valmistautuvat erilaisiin mahdollisuuksiin. He odottavat itseltään ja tulevaisuudeltaan paljon (Siukonen 2004). Ovatko heidän toiveensa mahdollisia? Niiden toteutumiseen vaikuttavat nuorten omat kyvyt ja motivaatio, mutta myös koulun ja yhteiskunnan tarjoamat mahdollisuudet.

2.2 Monikulttuurisuuspolitiikka ja kotouttaminen

Monikulttuurisuuspolitiikka voidaan löyhästi ymmärtää valtakulttuuria myötäileväksi, epäitsenäiseksi ja sovinnaiseksi tavaksi muistuttaa varovaisesti päätöksentekijöitä erilaisten kulttuurien, arvojen ja traditioiden olemassaolosta. Monikulttuurisuutta tulkitaan kuitenkin monin eri tavoin. Ulvinen (1994, 511, 512–513, 515) tarjoaa kolmea eri näkökulmaa. Ensimmäisessä kulttuurit ymmärretään hierarkkiseksi ja eriytyneiksi, jolloin kaikki ovat erilaisia ja eriarvoisia. Tämä lähenee vähemmistöpoliittisessa ajattelussa syrjintäpolitiikkaa. Mikäli kulttuurit tulkitaan pluralismin hengen mukaan samanarvoisiksi, merkitsisi se monikulttuurisuuden näkökulmasta sitä, että kaikki ovat erilaisia, mutta samanarvoisia. Pohjoismaiden pluralistisen vähemmistöpolitiikan tavoitteena oleva integraatio ilmaistaan edellä kuvatun tavoin. Kolmas, postmoderni, näkökulma kyseenalaistaa vanhat itsestäänselvyydet ja perusoletukset kulttuurien erilaisuuksista ja samankaltaisuuksista. Kaikki tulkinnat on mahdollista arvioida uudelleen, vaihtaa tai yhdistellä toisin. Näin ilmaistuna monikulttuurisuus lähenee ideaalia tasa-arvoisuutta, jossa monimuotoisuus ymmärretään arvona sinänsä.

Sihvolan (2004, 231) mukaan kulttuurinen relativismi tai eettinen liberalismi joutuvat ongelmiin kohdatessaan sellaisia vähemmistöryhmiä, jotka eivät omassa elämänmuodossaan kunnioita individualismin takaamia yksilön oikeuksia tai ihanteita. Esimerkiksi maahanmuuttajajärjestelmän sisällä saattaa vallita hierarkkinen perhejärjestelmä, jossa miesten ja naisten kuin myös tyttöjen ja poikien mahdollisuudet toteuttaa valtion takaamia oikeuksia (kuten koulutusta) ovat rajatut. Vaihtoehdoksi Sihvola (mt. 234–235) tarjoaa oikeudenmukaista monikulttuurisuuspolitiikkaa, joka perustuu osittain Rawlsin oikeudenmukaisuusteo-

riaan (1988) ja aristoteeliseen ihmiskäsitykseen, jossa ihmisyyys ymmärretään järjellisyteen, yhteisöllisyyteen ja ruumiillisuuteen liittyvien kykyjen ja toimintojen toteuttamiseksi. Aristoteelisesta näkökulmasta on oikeudenmukaista, että yhteiskunnan poliittiset rakenteet tukevat aktiivisesti eivätkä vain suvaitse omaileimaista yhteisöön kuulumista.

Suomen monikulttuurisuuspolitiikan tavoitteisiin on kirjattu etninen tasa-arvo, suvaitsevuus ja kulttuurinen moniarvoisuus. Se on suuntaa antava kunnissa toteutettavalle maahanmuuttajien vastaanotolle samoin kuin sosiaalitoimessa, terveydenhoidossa, koulutuksessa ja työllistämässä tehtävälle työlle (Matinheikki-Kokko 1997, 9). Maahanmuuttajien integroitumisen kannalta on tärkeää, millaista kotouttamis- ja vähemmistöpolitiikkaa heihin kohdistetaan, ja millaisia oikeuksia ja velvollisuuksia heillä on. Suomi on sitoutunut noudattamaan syrjimättömyyden ja tasavertaisuuden periaatteita (Jasinskaja-Lahti et al. 2002, 19).

Integroitumisella eli kotoutumisella tarkoitetaan sitä, että maahanmuuttajat osallistuvat yhteiskunnan taloudelliseen, poliittiseen ja sosiaaliseen elämään yhteiskunnan tasavertaisina jäseninä, joita koskevat samat velvollisuudet ja oikeudet kuin valtaväestöä. Maahanmuuttajat voivat ylläpitää ja kehittää omaa kulttuuriaan ja uskontoaan sopusoinnussa Suomen lainsäädännön kanssa (maahanmuutto- ja pakolaispoliittinen toimikunta 1999). Sen mukaan monikulttuurinen yhteiskunta pyrkii integroimaan tulevat maahanmuuttajat uuden isäntämaan yhteiskunnalliseen järjestelmään. Käytännössä tämä sallii mahdollisuudet omankieliseen koulutukseen, kieleen ja kulttuuriin ja sitä kautta oman etnisen taustan säilyttämiseen. Toisen kulttuurin ymmärtäminen ei kuitenkaan merkitse sitä, että välttämättä hyväksyttäisiin kaikki siihen sisältyvät käytännöt, kuten esim. ihmisarvoa ja ihmisoikeuksia loukkaavat kulttuurikäytännöt.

Koulutoimi ja integraatio

Koulutoimi pyrkii omalta osaltaan helpottamaan maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kotouttamista. Oppivelvollisuusikäisellä Suomessa asuvalla lapsella, joka ei ole Suomen kansalainen, on peruskoululain mukaan oikeus käydä koulua. Toisaalta maahanmuuttajien jo ulkomailla hankittujen koulutusten rinnastusta tai tunnustamista pyritään edistämään. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa korostetaan koulujen arvoperustan selkeyttämistä ja tiedostamista. Lisäksi kannustetaan keinojen käyttämistä, joilla maahanmuuttajataustaisen kaksi- tai monikulttuurista identiteettiä, voidaan tukea. Perusopetuslaki

edellyttääkin, että muuta kieltä puhuville oppilaille opetetaan äidinkielen ja kirjallisuuden sijasta suomea tai ruotsia toisena kielenä, mikäli heidän suomen tai ruotsin kielen taitonsa eivät ole äidinkielen tasolla. Opetusta voidaan antaa myös muilla kielillä, jos se ei vaaranna oppilaan mahdollisuuksia opetuksen seuraamiseen (Perusopetus 2002, 52). Perusopetuslaissa määritellään myös oppiaineet, joiden opetukseen oppilaiden tulee osallistua. Osallistuminen taito- ja taideaineisiin ei joidenkin maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla ole ollut itsestään selvää uskonnollisista tai kulttuurisista syistä. Nämä eivät kuitenkaan ole riittäviä perusteita vapauttaa oppilas kyseisistä aineista.

Lain mukaan kunta voi järjestää perusopetukseen valmistavaa opetusta ja lisäopetusta. Valmistavaa opetusta annetaan juuri Suomeen muuttaneille, kuu-sivuotiaille ja oppivelvollisuusikäisille maahanmuuttajaoppilaille (OPH 32/2002). Helsingissä valmistavan opetuksen pituus on pääsääntöisesti vuosi, mutta oppilaalla on mahdollisuus siirtyä perusopetukseen joustavasti valmiuksiensa mukaan joko aiemmin tai myöhemmin. Valmistavan vaiheen tulkkipalvelut ovat tarpeellisia, jotta maahanmuuttajataustaisen oppijan tutustuminen yhteiskuntaan helpottuu. Opetuksessa noudatetaan kunnallista valmistavan opetuksen opetus-suunnitelmaa ja jokaiselle oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma. Valmistavan luokan oppilailla on oikeus myös erityisopetukseen kuin myös oppilashuollon ja oppilainohjauksen palveluihin. Suomi kielen opetus toisena kielenä ja oppilaan oma äidinkielen opetus sisältyvät yleensä valmistavan opetuksen tuntijakoon.

Oman äidinkielen opetuksen tavoitteena on tukea ja vahvistaa oppilasta hallitsemaan paremmin omaa äidinkieltään ja kulttuuriaan. Oman äidinkielen opetusta tarjotaan mahdollisuuksien mukaan joko koulupäivän aikana tai välittömästi koulupäivän päätyttyä omassa tai lähikoulussa. Opetuksen järjestäminen vaikeutuu monissa kunnissa oppilasmäärien vähyden tai sopivan opettajan puuttumisen vuoksi. Sen sijaan suomi toisena kielenä annettavaa opetusta on mahdollista järjestää kaikissa kouluissa. Opetuksen tavoitteena on luoda oppilaalle turvallinen kieliympäristö, jossa hänen on mahdollista harjoittaa kielellistä ilmaisuaan.

Uuden kielen oppiminen on hidaskäyttöinen prosessi, joka vaatii yleensä kuuden tai seitsemän vuoden opiskelun tai kielelle altistumisen. Lisäksi uuden kielen oppiminen edellyttää kunnollista oman äidinkielen osaamista. Oma äidinkieli toimii välineenä hyvin toimivaan kaksikielisyteen. Toisinaan vanhempien oman kielen taito, etenkin kirjallinen ilmaisu, on saattanut alkuaankin olla puutteellista. Kyseinen taito vain heikkenee uudessa maassa, kun ei ole tarpeen käyttää etenkään kirjoitettua kieltä. Tässä mielessä toisen polven maahanmuuttajaoppilaita

ovat kielen oppimisen kannalta erityisen haasteellisessa tilanteessa. Heillä ei ole riittävästi oman kielen malleja ympäristössään, joten erityisesti esi- ja alkuopetuksessa heille tulisi tarjota varhaisia tukitoimia sekä oppilaan äidinkielen että ennen kaikkea suomi toisena kielenä -opetukseen. Vaikka kotouttamiseen liittyvät tukitoimet painottuvat maahanmuuton alkuvaiheeseen, nuorten maahanmuuttajien jatkokoulutusmahdollisuuksia tuetaan myös ”kymppiluokilla” ja ammatillisilla lisäluokilla.

2.3 Kulttuuripääoma ja yksilön arvokkuus

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestykseen vaikuttavat monet yhteiskunnalliset, taloudelliset, kulttuuriset ja koulun instituutioluonteeseen liittyvät monimutkaiset ja yhtäaikaiset prosessit. Kuitenkin koulumenestystä näyttää edistävän perheen vapaaehtoinen muutto uuteen maahan ja vanhempien työllistyminen siellä (Ogbu 1995, Matute-Bianchi 1986). Lisäksi perheen arvostus omaa kulttuuria ja koulua kohtaan vaikuttavat positiivisesti lasten koulussa toimimiseen. Vaikka perheen merkitystä on monissa tutkimuksissa korostettu, ovat oppilaat myös yksilöitä, ja heidän oppimiseensa vaikuttavat yksilölliset sekä perittyt että ympäristötekijät. Koulussa maahanmuuttajaoppilas kohtaa uuden maailman. Hänen ”todellinen maailmansa” vaikuttaa tiedon omaksumiseen ja sosiaalisiin tilanteisiin. Monikulttuurisuutta ja kaksikielisyttä tutkinut Sonja Nieto (2004) korostaa sitä, että opinnoissaan menestyneet vähemmistöihin kuuluvat oppilaat ovat luoneet uutta kulttuuria siten, että he käyttävät vähemmistökieltään myös koulussa. Mutta samalla he ovat myös kanssakäymisissä erilaisten ryhmien kanssa, jolloin he oppivat ymmärtämään myös muiden ryhmien tapoja. Osallistumalla tietoisesti sekä valtakulttuurin että oman kulttuurin muutosprosessiin he muokkaavat kulttuuriaan kuin myös erilaisia tapojaan tehdä havaintoja ja käsitteellistää ympäristöään.

Koulumenestyksen yksi ratkaisevimmista tekijöistä on se, miten tärkeänä oppilas pitää omaa koulumenestystään. Oppilaan oma vaivannäkö on suhteessa siihen, haluaako hän menestyä vai ei. Toisaalta oppilaan kulttuuri ja sosiaaliluokka vaikuttavat siihen, miten tulevaisuuteen suhtaudutaan. Työväenluokkaa, syrjäytymisen kulttuuria ja traumaattisia kokemuksia edustavat oppijat näkevät tulevaisuutensa hämäränä. Tällöin he luottavat helpommin onneen kuin omaan päättäväisyyteensä (Camilleri 1986). Lisäksi on todettu, että eri kulttuuriryhmiä

edustavat suhtautuvat kouluun ja siellä menestymiseen eri tavoin. Erityisesti yksilöllisyyttä korostavissa kulttuureissa näkyvät saavutukset ovat yksilön toiminnan motivaationa ja minän mittapuuna. Epäonnistumisia on vaikea hyväksyä, jolloin niiden syitä rationalisoidaan (Markus & Kitayama 1991). Itämaisissa ja latinalaisissa kulttuureissa sen sijaan korostetaan asemaa, syntyperää ja sukua motivaation lähteenä ja arvostuksen perustana.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulusopeutumista on yleensä mitattu heidän koulumenestyksellään. Näissä tutkimuksissa on havaittu perheen sosiaalisella ja taloudellisella pääomalla olevan merkitystä lasten koulumenestykseen (mm. Alitolppa-Niitamo 2004). Bourdieu (1991) viittaa samaan ilmiöön ja tarkentaa sitä käsitteellä habitus, jolla hän tarkoittaa yksilön sosialisointia kautta omaksumaa elämänmuotoa, ja joka mahdollistaa myös elämäntilanteen. Yksilön sisäistämä kulttuuri ilmenee käytöstä ohjaavina asenteina ja arvoina. Myös arvostus koulua kohtaan saadaan sekä sosialisoinnin että kulttuurisiirron kautta.

Kieli ja kielitaito ovat osa habitusta. Suárez-Orozcon (2001, 127,152) mukaan opettajat saattavat asettaa jo etukäteen kielitaidon perusteella tason, johon he uskovat maahanmuuttajaoppilaan yltävän. Tai he näyttävät tietävän hyvin varhaisessa vaiheessa oppilaan jatkokoulutusmahdollisuudet. Kielitaidon puutteesta tulee helposti eriarvoisuutta lisäävä tekijä, jota koulu edelleen vahvistaa. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielitaidon vajavuus on yksi tärkeimmistä syistä erityisluokkasiirtoihin. Koulun kieli- tai kulttuurikoodeja tuntemattoman on vaikea ymmärtää koulujärjestelmää, mikä osaltaan vaikuttaa koulussa toimimiseen yleensä. Toisaalta kulttuuripääoma on enemmän kuin kieli ja sosiaaliset roolit. Siihen sisältyy yksilön kulttuuritausta, sukupolvelta toiselle siirretyt tiedot ja taidot. Tiettyjä kulttuuripääomia arvostetaan enemmän kuin toisia. Juuri tämä vaikuttaa oppilaiden koulussa toimimiseen. Sally Tomlinson (1991, 121–127) haluaakin korostaa, että päiväkotien ja koulujen suhtautumisella maahanmuuttajaoppilaisiin ja heidän opetukseensa on suurempi merkitys kuin etnisyydellä tai perheen sosiaalisella taustalla. Oppilaan koulumenestystä ohjaa se, minkä arvoiseksi hänen kulttuuripääomansa arvioidaan koulussa.

Vähemmistöoppilaiden tietoisuus erilaisesta kohtelusta, syrjinnästä ja vähättelystä tuottaa ajan oloon alistussuhteen vastustusta ja identiteetin puolustamista (Ogbu 1995). Vakavana pidettävät konfliktit ilmaisevat yksilötasolla käytyä kamppailua muuttaa tai kieltää oma identiteetti. Tiettyyn etniseen ryhmään kuuluvilla oppilailla on heidän etnisyytensä tietoisesti läsnä (Matute-Bianchi 1986). Oppilaat hyödyntävät erilaisia strategioita selviytyäkseen koulussa. Et-

nistä taustaa käytetään sekä sosiaalisena että kognitiivisena voimavarana. Joi-
denkin oppilaiden kohdalla etnisyyden näkyvästä ilmaisusta voi olla etua, jos he
haluavat saada omiensa hyväksynnän. Pyrkinessään ylläpitämään positiivista so-
siaalista identiteettiä oppilas joutuu tekemään valintoja oman ryhmänsä ja val-
taryhmän välillä (vrt. Hutnik 1991, 47). Mikäli oppilaan edustaman kulttuurin ja
valtakulttuurin välillä ei ole hierarkkista arvoasemaa, oppilaan eri tarvitse valita
vain toista kulttuuria. Toisaalta jos oppilaan edustama ryhmä ei nauti valtaryh-
män arvostusta, oppilas joutuu käyttämään monia eri strategioita tasapainotel-
lessaan eri ryhmien välillä. Pahimmassa tapauksessa oppilas joutuu kieltämään
oman taustansa ja vaihtamaan ryhmää.

2.4 Maahanmuuttajuus ja syrjäytymisuhka

Syrjäytymisellä tarkoitetaan yhteiskunnan valtavirrasta syrjään jäämistä (Helne
2002). Syrjäytymisvaara on yhteydessä yksilön kokemaan arvottomuuteen. Syr-
jintä vaikuttaa maahanmuuttajaoppilaiden akkulturaatioprosessiin, heikentää it-
setuntoa ja tyytyväisyyttä elämään (Jasinskaja-Lahti 2000). Stereotypiauhka hei-
jastuu eniten juuri niihin oppilaisiin, jotka haluavat menestyä koulussa. Oletta-
mukset siitä, ettei oppilas sosiaalisen tai etnisen taustansa vuoksi todennäköi-
sesti menesty koulussa alentaa hänen älyllistä suoritustaan (Steel 1997, 616).
Tällaisista oppilaista voi tulla alisuoriutujia ja he saattavat valita harkitun näky-
mättömyyden. Välttääkseen toveripiirin vinoilua, opettajan erityishuomiota tai
antaakseen mielikuvan siitä, että he ovat vain tavallisia oppilaita he pyrkivät
käyttäytymään niin huomaamattomasti kuin mahdollista. Vaara piileeekin siinä,
että osa heistä vain puuhastelee tai näyttelee, koska he eivät halua ilmaista osaa-
mistaan tai osaamattomuuttaan.

Takalan mukaan (1992, 166) syrjäytymiseen ohjaavat mekanismit saattavat
syntyä jo lapsuudessa. Hoivan puute ja arvottomuuden tunteet saavat lapset ja
nuoret valitsemaan monista vaihtoehdoista usein juuri ne tuhoisimmat. Koke-
mukset omasta arvottomuudesta estävät elämän mielekkyyden löytämistä. Koettu
huonovointisuus projisoidaan itsen ulkopuolelle. Sen kohteeksi joutuvat lähi-
ihmiset, koulutoverit, opettajat tai jopa tuntemattomat ohikulkijat. Perheen hyvä
sosioekonominen tausta ei ole takeena 'onnelliselle lapsuudelle'. Niin sanotun
'hyvän perheen' lapsilla voi myös Takalan (2000, 150) mukaan olla vajetta tur-
vallisuudessa ja hoivassa. Maahanmuuttajataustaiset kollektiivikulttuuria edus-

tavat perheet huolehtivat yleensä lapsistaan. Vaikka perheiden sosioekonominen asema varsinkin muuton alkuvaiheessa olisikin alhainen, korkea huolenpitoaste yleensä tuottaa itsenäisiä ja pärjääviä toimijoita kouluun ja yhteiskuntaan. Toisaalta kulttuurimuutoksen on todettu vaikuttavan aikuisten ja lasten välisiin vuorovaikutussuhteisiin (Berry & Kim 1988). Uusi maa saattaa edustaa täysin päinvastaisia arvoja, joihin on vaikea sopeutua. Arvoristiriidat johtavatkin usein vanhempien ja nuorten välisiin konflikteihin.

Kuitenkin juuri maahanmuuttajanuorille on vanhempien tuki ensiarvoisen tärkeää. Vanhemmilta saatu huolenpito edisti Liebkind et al. (2000) tutkimuksessa kouluun sopeutumista ja lievensi syrjinnän vaikutusta, mikä samalla vahvisti oppilaiden itsetuntoa. Hyvä itsetunto puolestaan lisäsi oman elämän hallinnan tunnetta, mikä edelleen vaikutti opettajien suhtautumiseen ja koulumenestykseen. Jasinskaja-Lahden (2000, 111–112) tutkimuksessa varsinkin äidiltä saatu tuki helpotti tyttöjen psykologista sopeutumista uuteen maahan. Poikien sopeutumista sen sijaan edisti isältä saatu tuki. On kuitenkin muistettava, että monet maahanmuuttajaoppilaat ovat tulleet maahan ilman vanhempiaan tai ainakin ilman toista vanhempansa.

Maahanmuuttajatyttöjen on todettu menestyvän koulussa poikia paremmin (mm. Tomlinson 1991). Ensinnäkin tyttöjen suhde vanhempiinsa on tiiviimpi ja heidän elämänsä on valvotumpaa kuin poikien. Siksi tiukkoja perinteitä noudattavan perheen tyttö saattaa tuntea, että koulussa olo on hänen ainoa sosiaalinen mahdollisuutensa uudessa maassa. Hän pitää koulua sekä vapautena että vapauttajana. Toisaalta perheen suojelu aiheuttaa sen, etteivät tytöt koe yhteiskunnan mahdollista leimaamista yhtä vahvasti kuin pojat, joten he voivat suunnata energiansa koulutyöhön. (De Vos 1980; Ogbu 1995.) Lisäksi tytöillä on mahdollisuus saavuttaa arvostettu asema uudessa yhteiskunnassa myös äiteinä, kun taas poikien on kilpailtava paikastaan monin eri tavoin.

Maahanmuuttajataustaisilla pojilla on todettu olevan vaikeaa sopeutua uuteen maahan. He saattavat paeta vanhempiensa valvontaa kodin ulkopuolelle. Hofstede (1992, 319) kuvaa joidenkin maahanmuuttajataustaisten poikien ristiriitatilannetta siten, että ”he viettävät osan aikaa kadun vihamielisessä vapaudessa ja osan perheen lämpimän tyrannian ympäröimänä”. Usein poikien heikko koulumenestys ja siitä johtuva itsetunnon heikkeneminen ja turhautuminen saattavat johtaa hakeutumiseen nuorten alakulttuureiden piiriin. Monietniset nuorisoryhmät tarjoavat mahdollisuuden tuntea ryhmäkuuluvuutta ja vapautua koti- ja koulukulttuureista (mm. Alitolppa-Niitamo 2004, 89).

Sitoutumattomuus kumpaankaan kulttuuriin lisää maahanmuuttajataustaisten syrjäytymisvaaraa. Kun siteet menneisyyteen ja esivanhempiin heikkenevät, maahanmuuttajat itse asiassa omaksuvat käyttäytymisen, jota voidaan kuvata kahden kulttuurin sallimien hyötyjen maksimoinniksi (Suárez-Orozco 1991, 112). On selvää, että toisen polven maahanmuuttajanuoret saavat perinnökseen oman kulttuurinsa sivutuotteen, jota he eivät halua säilyttää. Toisaalta yhteiskunnan taholta koettu torjunta estää heitä sitoutumasta uuteenkaan kulttuuriin. Aikamme arvomaailma ja yhteiskunnan armottomuus omalta osaltaan marginalisoivat maahanmuuttajataustaisia nuoria. Lindqvist (2002) kysyykin, eikö etiikan ja ihmisyyden kannalta olisi olennaista, että ihminen tulisi nähdyksi ja hyväksytyksi silloinkin, kun hän on hauraimmillaan.

On myös muistettava, että sosialisatiota tuottavana järjestelmänä kodin paikasta kilpailevat myös massaviihde, kännykät, internetit ja erilaiset nuorisokulttuurit. Kulttuuriteollisuus kykenee tarjoamaan varsinkin nuorille yksitoikkoista kotia tai koulua paremmin koskettavia malleja. Kasvatuksen, moraalien ja sosialisatiion kannalta uudenlainen kulttuurikehitys muuttaa yksilön psyykkisiä sisärakenteita (narsistinen luonteenrakenne) ja vaikuttaa perusteellisella tavalla myös kasvamisen ehtoihin (Launonen 2000, 259). Ziehen (1982, 62) mukaan nykyisellä muutoksen nopeutumisella, kaikkialla samaan aikaan -periaatteella, voidaan kuvata todellisuuden alueiden kertakaikkista muutosta ja vaihtumista täysin uudeksi. On syytä tiedostaa, ettei kyse ole kuitenkaan narsistisesta yksilöstä, vaan pikemminkin narsistisesta häiriöstä (mt., 101–113).

Arvojen puuttuminen tai vaihtoehtojen runsaus ovat osaltaan vaikuttaneet lasten ja nuorten itsetunnon kehittymättömyyteen. Suomalaisten arvoja ohjaa kolme keskeistä suuntausta: arvomaailman maallistuminen, yksilöllistyminen ja suhteellistuminen (Helkama 1997, 254–255). Anttonen (1994, 26–32) näkee mahdollisuuden myös arvojen nihilismiin, mikä saattaa merkitä yhteiskunnan luisumista moraalista skeptisismistä moraaliseen nihilismiin. Nuorten arvomaailmaa tutkineen Helveen (1997) mukaan suomalaisten nuorten on vaikeaa hahmottaa ympärillä tulvivaa tietoa kokonaisvaltaisesti, joten heidän maailmankuvansa muodostuu pirstaleiseksi ja kapea-alaiseksi. Nuorilla ei välttämättä ole selkeitä ydinarvoja, vaan heidän tilannettaan voitaisiin kuvata 'ideologisella koddittomuudella'. Toisaalta nuoret hyväksyvät keskuudessaan erilaisia elämäntapoja, mikä lähenee moniarvoisen yhteiskunnan ideaalia. (Helve 1997, 144–161.)

2.5 Monikulttuurisuuskasvatus ja syrjäytymisen ehkäisy

Monikulttuurinen kasvatustiede kehitettiin 1970-luvulla ensin anglosaksisissa maissa, kun huomattiin, etteivät vähemmistöjä edustavat oppilaat menestyneekään kouluissa edellytyksensä ja vanhempiensa toiveiden mukaisesti. Monikulttuurinen kasvatus ymmärretään monin tavoin, mutta James Banksin (1999) tulokinnan mukaan monikulttuurisessa kasvatuksessa viitataan sekä filosofiseen että kasvatukselliseen prosessiin. Sen tarkoituksena on edistää kaikkien, mutta ennen kaikkea vähemmistöjä edustavien, oppijoiden oikeudenmukaisuutta, samanarvoisuutta ja inhimillistä arvokkuutta kasvatuksellisissa instituutioissa. Brittiläiset Jill Bourne (1997) ja Sally Tomlinson (1991) korostavat sitä, ettei ole yhden tekevää mihin kouluun vähemmistöoppilas menee, sillä on kouluja, jossa kaikki oppilaat voivat toteuttaa lahjojaan ja kouluja, missä se ei ole mahdollista. Ne koulut, jotka tuottavat menestyjiä tuntevat oppilaansa ja korostavat yhteenkuuluvuutta. Koulut toimivat vahvan johtajuuden alaisina ja jakavat yhteisen toimintakulttuurin. Näillä kouluilla on myös tarkat hyväksyttävään käytökseen liittyvät säännöt. Menestys edellyttää, että kaikki opettajat työskentelevät yhdessä luodessaan opetussuunnitelmia ja arvioidessaan monietnisen koulun tarpeita ja tavoitteita. Tämä edellyttää jatkuvaa yhteistyötä vanhempien ja paikallisen yhteisön kanssa. (Bourne 1997.)

Sonja Nieto (1999; 2004) korostaa myös opettajien yhteisöllisyyttä ja yhteistyötä esimerkiksi syrjinnän ehkäisemiseksi. Monikulttuurinen koulu välittyy monin tavoin: opetusmateriaalien valintojen, opetussuunnitelman toteutumisen ja yhteisten toimintatapojen kautta. Toisaalta opettajien tiedostamaton valankäyttö ilmenee juuri opetusmateriaalien ja käytäntöjen valinnassa tai siinä, mitä ei opeteta (Delpit 1995, 24–26). Monikulttuurinen opetus on Nieton (1999, 1–18; 2004, 345–346) mukaan tarkoitettu jokaiselle ja se välittyy läpäisyperiaatteella kaikissa oppiaineissa. Sen vastakohta on ns. etnosentrinen, yksikulttuurinen opetus, jossa tietoa käsitellään vain valtakulttuurin näkökulmasta. Tällainen opetus tarjoaa oppilaille hyvin kapea-alaisen maailmankuvan, jolla ei välttämättä pärjää globaaleilla työmarkkinoilla. Lisäksi valtakulttuuria edustaville oppilaille välittyy käsitys siitä, että kaikki muu / muut on toisarvoista tai vähempiarvoisia. Monikulttuurinen opetus on myös kriittistä pedagogiikkaa, jonka tarkoituksena on kyseenalaistaa eri kulttuureissa itsestään selvinä pidettyjä totuuksia ja mahdollisesti myös muuttaa niitä. Ilman kritiikkiä opetus jää helposti romanttiselle tai eksoottiselle tasolle. Mikäli emme kykene tarkastelemaan omia

kulttuurikokemuksiimme kriittisesti, emme myöskään pysty ymmärtämään toisten siihen kohdistamaa kritiikkiä. Kun yhteinen kunnioitus löytyy, kritiikki ei ole vain tarpeellista vaan tervettä (Nieto 2004, 386). Tällöin oppiminen ymmärretään sosiaalisesti laajassa viitekehyksessä tapahtuvaksi toiminnaksi.

Edward Taylor (1994) puhuu samasta asiasta ja viittaa transformatiiviseen oppimiseen, joka tapahtuu kulttuurien kohtaamisten ja oppimiskokemusten yhteydessä. Kognitiivisen muutoksen myötä yksilö osaa tarkastella asioita uudesta näkökulmasta. Lisäksi oppijassa tapahtuva muutos näkyy sekä tunnetasolla että käytöksenä. Affektiivisten valmiuksien lisääntyminen ilmenee yksilön empatian lisääntymisenä. Hän osaa elää muiden kanssa. Käyttäytymiseen liittyvä oppiminen mahdollistaa kyvyn toimia eri kulttuureissa tai esimerkiksi halun edistää vähemmistöjen etuja ja yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta (ks. myös Räsänen 2002, 106).

Syrjäytymisen ehkäisy vaatii koko opettajakunnalta laajempaa sosiaalista ja eettistä ajattelutapaa. Koulut joutuvat ylittämään perinteisiä rajoja perheiden suuntaan, sosiaalisektoreille, vapaa-aikatoimintaan ja työelämään. On myös vaurduttava vaihtoehtoisin koulutusratkaisuihin. (Takala 1992, 166) Samansuuntaisia tavoitteita korostavat Niemi ja Tirri (1997, 64) ehdottaessaan, että opiskelijoiden tulisi tutustua paremmin oppilaiden todelliseen elämäntilanteeseen. Tämä olisi mahdollista, jos opettajaksi opiskelevat saatettaisiin aitoon yhteistyöhön mm. sosiaalityöntekijöiden, perheneuvojien, muun elinkeinoelämän tai kulttuurin edustajien tai vanhempien kanssa. Näiden tahojen kanssa tulisi koulun tehdä entistä tiiviämpää yhteistyötä. Lisäksi on muistettava, että kaikkia oppilaita ei voi opettaa samoilla menetelmillä. Syrjäytymisvaarassa olevan oppilaan elämäntilannetta on lähdettävä parantamaan niiden asioiden kautta, jotka oppilas itse kokee merkityksellisinä (Liimatainen-Lamberg 1996, 17).

3. KOULU JA OPPILAAN ARVOKKUUS

3.1 Yhteiskunnan opettajalle asettamat haasteet

Opettajan ammatti on ymmärretty erilaiseksi eri aikakausina. Sekä kansalliset että kulttuuriset näkemykset muokkaavat opettajuutta. Opettajan ammatti-identiteetti rakentuu niistä käsityksistä, joita yhteisöllä on opettajasta. Nämä käsitykset välittyvät oppilaiden ja heidän vanhempiansa samoin kuin opettajankouluttajien suhtautumistapojen kautta. Myös media ylläpitää tietynlaista kuvaa opettajuudesta. Niemi (1998) korostaa, että opettajuuteen liitetään usein täydellisyyden vaatimus. Opettaja on elävä malli oppilailleen. Toisaalta opettajuus tulkitaan arjen todellisuuden kautta, johon liittyy ennen kaikkea oppituntien läpivieminen. Opettajuus ilmaisee ympäröivän yhteiskunnan arvoja ja uusintaa niitä koulussa tapahtuvan toiminnan kautta. Vaikka opettajat voivat vaikuttaa oppilaiden eettiseen ajatteluun, on tiedostettava myös, että sen muodostumiseen vaikuttaa koko yhteiskunta sitä ylläpitävien arvojen kautta. (Niemi 1998, 63–69.)

Opettajankoulutuksen alkutaipaleella korostettiin Simolan (1995, 243–247) mukaan innostuneisuutta, tehtävään antautumista ja kutsumusta. Sen sijaan kuusikymmenluvulta seuraavalle kymmenluvulle saakka painotettiin opettajan myönteistä asennoitumista työhön ja virkamiesetiikkaa. Kahdenkymmenen vuoden katkoksen jälkeen korostuvat uudelleen opettajan työn luonne ja siihen liittyvät ammattieettiset vaatimukset eivätkä vain yhteiskunnalliset tavoitteet. Huolimatta siitä, että nykyisessä opettajuudessa korostuu opettajan oma persoonallisuus, opettajalta edellytetään myös ammatillista sitoutumista. Yhteiskunnan (Tirri 1999, 17) taholta opettajaan kohdistuu luottamuksen ja vastuun odotuksia, sillä hänen suorittamallaan palvelulla nähdään olevan suora vaikutus yhteiskuntaan.

Opettajuuteen liittyvät yhteiskunnalliset odotukset näyttävät vain lisääntyneen. Opettajakoulutuksen kehittämisohjelmassa (2001) korostetaan muun muassa opettajan yhteiskunnallista roolia demokratian toteuttajana, yhteisöllisyyden kehittäjänä ja vuorovaikutustaidoiltaan osaavana kohtaajana. Opettajalla tulee olla valmiuksia kohdata erilaisuus, monikulttuurisuus sekä työelämän ja ympäröivän yhteisön odotusten kirjo. Vaikka opettajan muodollinen auktoriteetti on Ziehen (1982) mukaan jälkimodernissa yhteiskunnassa murentunut, hänen persoonallisuutensa kautta tapahtuva vaikutusmahdollisuus korostuu. Opettajan persoonallisuuden tulee korvata se tyhjiö, jonka kouluinstituution arvostuksen väheneminen on aiheuttanut. Tällöin opettajan vastuulle jää luokan ilmapüriin luominen. Lisäksi hän tuottaa toiminnallaan myös sen symbolisen todellisuuden, jonka aikaisemmin takasi instituution luoma sädekehä. Voidaan siis sanoa, että opettajaan kohdistuvat vaatimukset ovat muuttuneet yläsituksen lähteeksi. Rasitus ei johdu vaaditun oppiaineen tuomista haasteista, vaan koulun arvoaseman menettämisen aiheuttamasta psyykkisen työn määrästä. (Ziehe 1982, 168–69.)

3.2 Opettajanhuone opettajan sosialisoinnin näyttämönä

Koulukulttuuri voidaan ymmärtää kouluyhteisön sosiaalista toimintaa ohjaavana järjestelmänä tai koulun toimintatapana. Se viittaa myös yhteisön omaksumaan tietoon, vallitseviin uskomuksiin, arvoihin, moraalisiin ja rituaaleihin (mm. Sahlberg 1995). Koulukulttuuri heijastaa ja ylläpitää myös aina valtakulttuurin ilmaisemia arvoja ja asenteita. Tällöin kasvatus voi toimia integroinnin välineenä vain, jos sitä tuetaan yhteiskunnallisilla ja poliittisilla rakenteilla ja käytännöillä. Syrjäytymisvaarassa olevien suomalaisten ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen ja koulutuksen järjestäminen vaatisi periaatteellista yhteiskuntapoliittista keskustelua, sillä kaikesta tasa-arvoretoriikasta huolimatta myös suomalaisen yhteiskunnan rakenteet mahdollistavat avoimen tai piilossa olevan eriarvoisuuden ja syrjinnän (Pitkänen et al. 1997).

Opettajakulttuuri on koulukulttuurin alakulttuuri. Hargreavesin ja Fullanin (1992, 117–118) mukaan opettajakulttuuri auttaa opettajaa luomaan merkityksiä, antaa tukea ja muovaa opettajan omaa ja työhön liittyvää identiteettiä. Vaikka opettajat ovat fyysisesti yksin omissa luokissaan, he eivät välttämättä ole yksin psykologisesti. Kasvatuksellisessa mielessä opettajan suhteet kollegoihinsa

on yksi opettajan työn tärkeimmistä alueista. Opettajan sopeutumista koulu-kulttuuriin voidaan tarkentaa Bourdieun (1991, 119) näkemyksellä institutio-naalisista rituaaleista. Opettajayhteisön jäseneksi tuleminen tapahtuu eräänlaisen vallansiirron kautta. Opettajuus ilmaisee tiettyä yhteiskunnallista asemaa ja siihen sisältyvä valta (esim. valta luokitella oppilaita) siirtyy sitä edustavalle henkilölle. Tämä valta muuttaa opettajan koskemattomaksi, koska se muuttaa myös sen ilmiasun, jollaisena muut näkevät hänet. Aseman tuoma symbolinen valta muuttaa sekä muiden käytöstä opettajaa kohtaan että opettajan omaa näkemystä itsestään ja täten myös hänen käytöstään. Opettajan asemaan liittyvää symbolista valtaa pyritään pönkittämään Broadyn (1987, 11) mukaan uskomuksilla mm. opettajuuden synnynäisyydestä, ja sitä varjellaan opettajan yksityisyydellä. (Ks. myös Karjalainen 1992, 30–31.)

Rehtori on vastuussa kaikesta koulun toiminnasta ja hän muokkaa sitä tietyn kaltaiseksi valitessaan esimerkiksi henkilökuntaa. Rehtorin rooli koulun pedagogisena johtajana on kuitenkin kokenut suuren muutoksen viimeisen vuosikymmenen aikana. Vaikka rehtorin johtamistyössä ei välttämättä korostu pedagoginen johtajuus, jokainen rehtori johtaa omaa kouluaan pedagogisesti jokaisella päätöksellään ja jokaisella ilmaisemallaan arvolla ja asenteella (Ahonen 2001). Hän mallittaa koulunsa toiminnan sillä, miten hän kohtaa opettajansa, oppilaansa ja heidän vanhempansa. Täten muotoutuu osittain koulun oma koulukulttuuri. McLaren (1986, 46–47) puhuu koulun rituaaleista. Rituaalit ilmaisevat tietyssä yhteisössä toistuvat, hyväksyttävään käytökseen liittyvät valintamahdollisuudet. Rituaalien tehtävä on ohjata niihin osallistuvat toisen sosiaalisen tietoisuuden tasolle ja niiden oppiminen on osa opettajan sosialisatioprosessia.

Yhteisöllisyys ja yhteistyö ovat edellytyksenä opettajien työssä jaksamiselle. Moniarvoisen yhteiskunnan tuomiin uusiin haasteisiin ei ole yksikertaisia tai helppoja vastauksia. Ilman kollegan tai työparin apua on usein mahdotonta ylläpitää omaa tai oppilaiden arvokkuutta. Siksi tarvitaan yhteistyötä, jolloin voidaan yhdessä pohtia eteen tulevia tilanteita ja niihin sopivia toimintamalleja. Myös jaetut kokemukset helpottavat kestävämpään koulutyön arkea. Toimiva työyhteisö perustuu Juutin (1988) mukaan avoimuuteen, luottamukseen ja yhteisvastuullisuuteen. Lisäksi edellytetään työntekijän sitoutumista työyhteisöön ja sen kehittämiseen. Hyvässä työyhteisössä työntekijästä tulee omien kokemustensa muovaaja ja yhteisöllinen vaikuttaja. (Juuti 1988, 198.) Työyhteisön tulee tukea työntekijöitään siten, että he voivat kokea turvallisuutta, kuuluvansa yh-

teisöön ja olevansa arvostettuja. Mikäli yksilö ei koe edellä mainittua yhteisöllisyyttä, aiheuttaa se hänessä turvattomuutta ja halua suojautua tai puolustautua yhteisissä tilanteissa. Lisäksi työyhteisön ristiriitoja voivat aiheuttaa opettajien erilaiset näkemykset kasvatuksellisista tai opetuksellisista tavoitteista sekä työyhteisön vaikuttajapersoonat. Opettajien jatkuva varuillaan olo kuluttaa heidän henkisiä voimavarojaan. (Räisänen 1996, 96.)

Mikäli koulu yhteisenä haluaa edistää kaikkien oppilaiden tasa-arvoista koulutusta, muutokset voidaan toteuttaa vain koulukulttuurin uudistamisen kautta. Tällöin on kiinnitettävä huomiota yksilöiden ja yhteisön kollektiivisten asenteiden, uskomusten, arvojen ja toimintamallien muutoksiin. Kulttuurinen muutos kohdistuu silloin erityisesti koulun ihmissuhteisiin sekä opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteessa havaittaviin rooleihin ja valtasuhteisiin (Sahlberg 1996, 19). Muutos edellyttää, että koko koulu, keittiöhenkilökuntaa myöten, koulutetaan ja sitoutetaan kohtelemaan oppilaita asiallisesti ja kunnioittavasti. Myös Takala (2000, 145) korostaa opettajan kykyä toimia yhteistyössä ja muistuttaa, että muutoksen on lähdettävä koulukulttuurin muutoksen kautta, joka sisältää sekä arvot, uskomukset ja asenteet että myös pelot ja kriisitkin.

Koulun kehittämisen keskeisiä tekijöitä ovat myös oppilaiden vanhemmat. Vanhempien tapaamiset ja vanhempainillat ovat erittäin tärkeitä mahdollisten virheellisten mielikuvien selvittämiseksi ja yhteisen luottamuksen rakentamiseksi. Maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmat tarvitsevat tietoa koulusta ja opettajan toimintatavoista sekä siitä, mitä lasten odotetaan oppivan ja miten vanhemmat voivat tukea lastaan oppimisessa. Vanhempien arvostus koulua kohtaan lisää oppilaiden oppimismotivaatiota ja helpottaa koulusopeutumista, joten yhteistyön lisääminen on kaikkien kannalta mielekästä. Toisaalta vanhempien motivoiminen yhteistyöhön ei välttämättä ole helppoa. Myös opettajan tulisi tietää vanhempien lapselleen asettamista odotuksista, kotona puhutusta kielestä ja perheen arvoista ja normeista. Koulussa tulee ottaa huomioon kulttuurien ominaispiirteet. Tällöin keskustelut vanhempien kanssa eivät voi noudattaa tiettyä kaavaa. Kasvatus on kumppanuutta, jossa monikulttuuristen vanhempien kanssa käydään tasavertaista keskustelua lapsen koulunkäynnistä.

3.2.1 Kutsumuksen ja keskeneräisyyden haasteet

Useat opettajaksi hakeutuvat ovat lapsuudesta saakka pitäneet opettajan ammattia unelmanaan. Toiveammatti viittaa kutsumukseen. Alalle omistautuneet opettajat kokevat työnsä yleensä sekä haasteellisenä että rikastuttavana (Talib 1999). Ammatilleen omistautuneiden opettajien on todettu hakeutuvan ammatteensa varhain, pitävän opettamisesta ja arvioivan ammattiosaamisensa korkealle (Lacey 1977, 119–121). Lisäksi opetustyöstään kiinnostuneet opettajat ottavat vastuun omista toiminnoistaan ja oppilaan menestymisestä, kun taas ne opettajat, jotka eivät arvosta opetustyötään, näkevät oppilaan koulumenestyksen johtuvan oppilaasta itsestään tai tilanteellisista tekijöistä (Clark & Peterson 1986, 284; Lahdenperä 1997, 98–134).

Lindqvist (2002, 148) toteaa, että kutsumus on iso sana ja parhaimmillaan se antaa mielekkyyttä työntekijälle. Usein ammateista kerrotaan myös sankitarinoita. Sukupolvelta toiselle kerrotut tarinat ruokkivat ihanteellisuutta ja uskoa oikeudenmukaisuuden mahdollisuuteen esimerkiksi opettajuuden kautta. Pursiaisen (2002, 46–47) mukaan ammatti ilmaisee eettistä eliittinä ja ammatillisuutta on lupaus suorittaa tehtävät yli moraalien yleisten vaatimusten. Hänen (mt., 47) mukaansa moraalit kuitenkin rajoittavat sitoutumista. Moraali estää ilman muuta sitoutumista pahaan, mutta myös rajoittaa sitoutumista hyvään. Sitoutuminen lisää paineita, jotka aiheuttavat stressiä. Viisaan kannattaa sitoutua vain sellaiseen, mihin hän uskoo voimiensa riittävän. Siinä mielessä ammatillinen eliitti syntyy rehdistä ja viisaasta sitoutumisesta, jossa huomioidaan myös siihen liittyvä stressi.

Opettaja tekee työtään koko persoonallaan, jolloin työn vaikeudet saattavat uhata hänen elämäänsä. Tällöin uupuminen voi johtaa pettymyksiin itseä kohtaan. Opettajan ammatilliset ongelmat ovat sidoksissa opettamiseen liittyvään epävarmuuteen ja uhattuun itsetuntoon (Rosenholtz 1989, 4–5). Jos opettajan opetustaito on epävarmaa ja työn tulokset ovat ennustamattomia, hän kokee helposti epävarmuutta opetustilanteissa. Opettajat, kuten muutkin, haluavat menestyä työssään ja välttelevät epäonnistumisensa paljastumista. Tämä vaikuttaa opettajan minäkäsitykseen ja hänen asennoitumiseensa itseensä. Heikko ammatillinen minäkäsitys ja itsearvostus ilmenevät itseluottamuksen puutteena ja huonommuudentunteena, passiivisuutena ja yksinäisyyden vetäytymisenä (Fullan 1994, Hargreaves 1994). Oman työn kokeminen epätydyttävänä ja yleinen epävarmuus kasvatustavoitteiden suhteen ilmenee Patrikaisen (1997, 180)

mukaan opettajan etäisyytenä itseän, oppilaisiin, työtovereihin ja vanhempiin. Omaa epävarmuutta saatetaan peittää autoritäärisellä vallankäytöllä ja kielteis-sävytteisellä suhtautumisella.

Opettajan keskeneräisyys merkitsee Niemen (2003 b) mukaan, että hänen työnsä vaatii jatkuvaa ja elinikäistä oppimista. Mikäli opettaja kokee, että tehtävät vaativat koko ajan uuden oppimista ja että vaatimuksia on paljon, kuten esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaiden tuoman monikulttuurisuuden vaatimukset, ne muuttuvat ahdistukseksi ja hallitsemattoman riittämättömyyden koke-mukseksi. Seurauksena on itsesyytösten lisäksi muutoksen torjunta. Lisäksi kou-lun henkilökunta on monien uudistus- ja kehittämishankkeiden kuormittama. Monet alun perin opetuksen ja oppimisen laatua edistämään tarkoitettut hank-keet saattavat kadottaa alkuperäisen tarkoituksensa ja vievät liiaksi opettajan aikaa ja energiaa. (Niemi 2003 b, 121.)

On syytä myös muistaa, että opettaja on useimmiten yksin luokkahuonees-saan. Eristyksessä työskentelevät opettajat saavat hyvin vähän aikuisten anta-maa palautetta työstään ja ammattitaidostaan, mikä saattaa ylläpitää ammattiin liittyviä kielteisiä näkemyksiä. Luokkahuoneen fyysinen eristyneisyys sekä suo-jaa että lisää opettajan yksituisuutta ja yksinäisyyttä. Suljettu luokkahuone toimii opettajan turvapaikkana, jolloin opetuksen avaaminen ulkopuolisille voidaan kokea jonkinlaisena uhkana opettajan ammatilliselle itsetunnolle. Se mahdollis-taa myös opetuksen vääristyneet puolet, kuten rasismien. Yksinään työskentely lisää opettajan ahdistusta (Fullan 1994, 60). Ahdistus ja epävarmuus heijastuvat hänen ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ja oppilaisiin kohdistuviin odo-tuksiin. Itse asiassa opettajat eivät puhu työnsä ongelmista eivätkä tunnusta vai-keuksiaan, vaan tavallisesti ilmaisevat asian epäsuorasti viittaamalla epäkelpoon ja ”mahdottomaan” oppilasainekseen (Vrt. Karjalainen 1992; Broady 1987).

Kovuutta, suvaitsemattomuutta ja turhautuneisuutta ilmaisevien opettajien voidaan olettaa toimivan ”suorituspainotteisen pedagogiikan” mukaan, jolloin yleinen epävarmuus kasvatustavoitteiden suhteen korostuu ja oma työ koetaan epätydyttävänä. Opettajan ristiriitainen sisäinen tila kohdistetaan oppilaisiin. Asenteellista kovuutta edustavat opettajat saattavat peittää omaa epävarmuuttaan kielteisillä näkemyksillään mm. maahanmuuttajaoppilaista samoin kuin autori-täärisellä suhtautumisellaan heihin. (Vrt. Patrikainen 1997.) Työssään turhautu-neet opettajat voidaan myös lukea siihen yhä kasvavaan joukkoon opettajia, jotka kokevat, että heiltä vaaditaan liikaa, kun he muutenkin ovat jo väsyneitä ja kyllästyneitä kasvaneeseen työtaakkaansa.

3.3 Opettajan ammattieettinen toiminta

Maahanmuuttajaoppilaiden tulo kouluihimme ja syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden määrän huomattava kasvu ovat lisänneet paineita tarkastella näiden oppilaiden asemaa ja heidän oikeudenmukaista kohteluaan kouluissa. Kouluyhteisön sitoutuminen yhteisesti sovittuihin eettisiin toimintamalleihin selkeyttää opettajan toimintaa ja velvoittaa hänet omalta osaltaan edesauttamaan kasvatuksellisten arvojen toteutumista. Suuri osa koulussa tapahtuvasta moraalikasvatuksesta on suunnittelematonta ja ilmenee juuri erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Todellinen ja myös toimivin moraaliopetus näkyy siinä, miten koulu vastaa oppilaiden tarpeisiin.

Opettajan toiminta on aina arvosidonnaista. Hänen ei kuitenkaan tarvitse miettiä työskentelynsä eettistä puolta niin kauan kun työ sujuu ilman ristiriitoja ja konflikteja. Vasta kun rutiininomainen luokkatyöskentely keskeytyy, opettaja joutuu harkitsemaan sopivaa ratkaisua ongelmaan. Opettaja toimii näissä tilanteissa ammatillisen vastuuntuntonsa mukaan. Opettajan ammatillista moraalia voidaan Tirrin (1998, 29) mukaan kutsua myös eetokseksi. Opettajan eetos voidaan ymmärtää omaan itseen ja työhön kohdistuvana kriittisenä ajatteluna. Opettaja suostuu erilaisten käsitysten synnyttämän jännitteen tarkasteluun. Jännite on sekoitus tunnetta, tietoa, uskomuksia, haluja ja tarpeita. Tarkastelu laajentaa ja syventää opettajan oman perustehtävän tuntemusta, jolloin jännite tasapainottuu tietoisuudeksi (Rikkinen 1996, 4). Tällöin työn tavoitteellisuus juurtuu eriytyväksi toiminnaksi. Tirri (1998, 25) korostaa, että opettajan ammattitaito on kuitenkin ensisijaisesti nähtävä kykynä tehdä kasvatuksellisia valintoja, jotka pyrkivät edistämään oppilaan kasvua.

Patrikaisen (1997, 217) mukaan opettajan työn eettinen ulottuvuus on opettajan ihmiskäsitykseen liittyvä tekijä. Se heijastaa opettajuuden syvintä olemusta, johon liittyy opettajan kyky kohdata oppilaita, opettajia ja muita aikuisia. Teknokraattisessa ihmiskäsityksessä eettinen ulottuvuus on etäistä ja kollegiaalinen reflektio ei toimi. Autenttisuuden vaatimus, kuten Puolimatka (1995) esittää, edellyttää kasvattajan kykyä tarjota kasvatettaville tilaisuuksia kohdata elämän vaikutuspiiri, johon kasvattaja itse on kosketuksissa. Kasvatustapahtumassa on keskeistä kasvattajan aito vuorovaikutus, eikä ainoastaan ammattitaito ja tehokkaat opetusmenetelmät (Puolimatka 1995, 40–46).

Ziehen (182, 184–187) näkemyksen mukaan opettajan tulisi oman persoonallisuutensa avulla luoda sellaista symbolista idealisaatiota, jonka kautta oppi-

laat tiedostaisivat arvojen merkityksen. Opettajan idealisoiva auktoriteettisuhte toimisi tärkeänä oppilaiden samaistumiskohteena. On kuitenkin pidettävä huolta siitä, ettei etusijalle nouse pelko auktoriteettihenkilöä tai hänen rankaisultaansa kohtaan eikä autoritaarisuuteen liittyvä alistamisen halu, vaan idealisoiva samaistuminen. Launonen (2000, 265) sen sijaan viittaa Martti Haavion esittämään ajatukseen opettajan aidosta opettaja-auktoriteetista, joka säteilee luokkaansa henkistä voimaa ja jonka toiminta perustuu objektiivisiin arvoihin ja moraaliseen tietoon. Aikaisemmin käsitelty ajatus hyveestä ja ihmisen hyvästä voitaisiin tulkita opettajan eettisinä ominaisuuksia seuraavasti: Hyvä opettaja on viisas, oikeudenmukainen, kohtuullinen ja rohkea (Pitkänen 2001, 19, 24).

Opettajan ammatillisen päätöksenteon kolme tärkeintä aluetta ovat Tirrin (1998) mukaan oikeudenmukaisuus, totuudellisuus ja huolenpito. Kasvatustilanteissa ilmenevät moraaliset konfliktit syntyvät silloin, kun näitä kolmea moraalista vaatimusta ei voida täyttää samanaikaisesti tai ne joutuvat keskenään ristiriitaan. Sopivin ratkaisu ilmenneeseen ongelmaan löytyy, kun nämä kolme moraali-aluetta voidaan sovittaa yhteen. (Tirri 1998, 29.) Maahanmuuttajataustaiset ja syrjäytymisvaarassa olevat oppilaat tarvitsevat usein enemmän opettajan ohjausta ja huolenpitoa. Opettaja voi joutua pohtimaan oikeudenmukaisuuden tuomia haasteita pyrkiessään huolehtimaan tiettyjen oppilaiden tarpeista enemmän kuin muiden oppilaiden.

3.3.1 Oppilaasta huolehtiminen

Sosiaalisesti uudistava monikulttuurinen kasvatusideologia (mm. Gay 2000), jonka on todettu soveltuvan varsinkin erilaisia elämänmuotoja edustavien oppilaiden opetukseen, korostaa oppilaiden erilaisuuden hyväksymistä, sosiaalista demokratiaa, mutta ennen kaikkea oppilaiden hyvinvoinnista huolehtimisen periaatetta. Opettajan ammatillisuus, kärsivällisyys, peräänantamattomuus ja oppilaita vahventava ote on läsnä huolehtivissa vuorovaikutustilanteissa. Huolehtivassa suhteessa (Tirri 1997, 124) opettaja on valmis näkemään vaivaa oppilaan vuoksi. Koska opettaja ei kuitenkaan voi toimia tai tehdä ratkaisuja oppilaan puolesta, hänen on osoitettava oppilaille tämän kehitysmahdollisuudet kannustamalla oppilasta löytämään ja toteuttamaan itsessään olevia kykyjä. Opettajan halukkuutta sijoittaa oppilaiden mahtiin (Pursiainen 1998, 216–218) on pidettävä hänen ammatillisena velvoitteenaan. Ei myöskään ole väärin, että opettaja, jopa vastoin yhteiskunnan välitöntä etua, valvoo yksityisen oppilaansa etuja ja oikeuksia.

Toisista huolehtiminen sisältää Gayn (2000, 45) mukaan moraalisen velvoitteen sosiaalisesta vastuusta käyttää omia tietoja ja taitoja muiden parhaaksi. Juuri tämä, Gay jatkaa, on kulttuurisesti vastuullisen pedagogiikan perusedellytys, mikä ilmenee ennen kaikkea opettajan asenteissa, toiminnoissa ja omaan työhön kuin myös oppilaiden toimintaan liittyvissä vaatimuksissa. Monilla kasvattajilla on hyvää tarkoittavia aikomuksia pyrkiä kohtelemaan varsinkin vähemmistöjä tai syrjäytymisvaarassa olevia oppijoita oikeudenmukaisesti. Osa opettajista myös tiedostaa, että oppilaiden kulttuurinen erilaisuus tulisi huomioida monin eri tavoin luokassa. Kuitenkaan hyvät aikomukset eivät riitä. Siihen tarvitaan sekä pedagogisia tietoja ja taitoja että rohkeutta muuttaa omaa toimintaa.

Huolehtivassa vuorovaikutuksessa on kyse siis paljon enemmän kuin vain opettajan ystävällisyydestä ja hyväntahtoisuudesta. Itse asiassa opettajan toiminta ilman oppilaan oppimiseen suuntautuvia tavoitteita voidaan tulkita välinpitämättömyydeksi tai jopa oppilaan heitteille jättämiseksi (Gay 2000, 13, 48). Toisaalta huolehtivassa suhteessa molempien osapuolten on tehtävä osuutensa. Opetustapahtuma, jossa oppilas ”ei välitä” ottaa vastaan tai osallistua huolehtivaan suhteeseen, ei toimi. Noddings (1992, 15) korostaakin huolehtijan tietoisista motivaatioista ja tilanteelle antautumista, mikä merkitsee avointa, valikoimatonta vastavuoroisuutta huolehdittavan kanssa. Tämä muistuttaa kultaista sääntöä, joka Lindqvistin (2002) mukaan edellyttää, että kaikkien ihmisten ihmisyyys on yhteistä ja siksi jokaisella on mahdollisuus kohdata toisen ihmisen hätä ja tarvitsevuus ikään kuin ominaan. Siksi kouluissa tulisi olla aikaa toisiin oppilaisiin peilaamiseen ja turvalliseen jakamiseen. (Lindqvist 2002, 80.)

Moraalikasvatukselliselta näkökulmalta huolenpidon etiikka edellyttää neljää eri osa-aluetta: 1) mallittamista, 2) dialogia, 3) harjoittelua ja 4) vahventamista (Noddings 1992, 22). Mallittaminen on erityisen tärkeää silloin kun lapsi on pieni. Lapsen tulee saada kokea, mitä on ottaa vastaan huolenpitoa. Tämä kokemus mahdollistaa myöhemmän toisista huolehtimisen ja empaattisuuden. Varsinkin empatia edellyttää omakohtaisia kokemuksia. Varhaislapsuudessa koettu huolehtiva vuorovaikutus luo perustan empatian kehitykselle, tunne-elämälle ja sosiaaliselle kanssakäymiselle (vrt. Stein 1964, 10–11).

Koulussa tapahtuvissa kohtaamisissa mallittaminen on parasta mahdollista moraaliovetusta. Oppilas kokee opettajan huomion ja välittämisen, mikä nostattaa hänessä joukon tunteita, joista toivottavimpia ovat oman arvostuksen lisääntyminen, muiden huomioiminen ja yhteisöllisyyden lisääntyminen. Valitettavasti kontaktit erilaisten oppilaiden kanssa eivät välttämättä ole lisänneet

yleistä suvaitsevaisuutta. Kontaktihypoteesin perusolettamuksen mukaan valta-
väestön kontaktit vierasmaalaisiin todennäköisesti vähentävät ihmisten ennak-
koluuloja. Vain sellaiset kontaktit ulkomaalaisten kanssa, jotka perustuvat va-
paaehtoiseen ja henkilökohtaiseen tutustumiseen, näyttävät lisäävän myönteis-
tää asennetta ulkomaalaisia kohtaan (Liebkind 2000). Tällöin korostuukin kohta-
taamisten ja kontaktien laatu, johon kouluympäristö pystyy vaikuttamaan.
Yhteisten jaettujen onnistumisen kokemusten kautta edistetään yhteisöllisyyttä
ja kaikkien hyvinvointia. Aikuisten ammatillinen ja oikeudenmukainen suhtau-
tuminen kaikkiin oppilaisiin auttaa mallittamaan yleisesti hyväksyttävää käyttäy-
tymistä. Oppilaiden keskuudessa muun muassa myönteisillä roolimalleilla voi-
daan lisätä uusien kontaktien mahdollisuuksia.

Dialogi on toinen tärkeä osa moraalikasvatusta. Aidossa dialogissa lopputu-
los on avoin, eikä siis ennalta määrätty. Tällöin voidaan päätyä yhteisten keskustelujen avulla uusiin tulkintoihin, joita ei ennalta osattu kuvitellakaan ja jotka parhaimmillaan edustavat monikulttuurisuuden peräänkuuluttamaa monitulkinta-
taisuutta. Dialogi muistuttaa myös Habermasin keskusteluetiikan harjoittamista, mikä merkitsee pyrkimystä löytää yhtenäisyys moniarvoisuuden keskellä tasa-
arvoisen dialogin avulla (Anttonen 1994, 26–32). Lisäksi dialogissa on mahdol-
lisuus pohtia kysymystä miksi. Noddings (1992, 23) haluaa kuitenkin muistut-
taa, ettei vääryksiä voida laskea tietämättömyyden tiliin, vaikka monet moraaliset
erheet osittain johtuvatkin väärästä tiedosta tai asioiden tiedostamattomuudesta.
Parhaimmillaan dialogi ei lisää vain tietoa, vaan kehittää myös ajatustapaa,
jossa pyritään pohjaamaan ratkaisut oikealla tiedolla. Dialogin perustarkoituk-
sena onkin lisätä ymmärrystä, empatiaa ja itsensä ja muiden kunnioittamista.

Harjoittelu merkitsee koulun kontekstissa moraalikasvatuksen näkyvyyttä
koulun arjessa. Yhteisön sovitut moraaliset pelisäännöt ohjaavat koulun henki-
lökunnan, oppilaiden ja opettajien kuin myös oppilaiden välisiä vuorovaikutus-
tilanteita. On muistettava, että monet asiat vaativat jatkuvaa harjoittelua. Tois-
ten huomioonottaminen ja suvaitsevaisuus näyttävät vaativan erityisen ahkeraa
harjoittelua koulumaailmassa ja muuallakin yhteiskunnassa.

Noddingsin (mt. 25) mukaan vahventaminen perustuu ajatukseen tai visi-
oon paremmasta minästä. Vahventamisen yhteydessä opettaja tuntee oppilaan-
sa ja pyrkii kannustamaan häntä toteuttamaan itseään vahvuksiensa kautta.
Omien voimavarojen aktiivinen käyttö todettiin jo aiemmin hyvän elämän edel-
lytykseksi (vrt. Fromm 1984). Kun kokemus osaamisesta on vahventunut, op-
pilaalta voidaan vaatia lisää muissa oppiaineissa. Oppilaasta huolehtiminen vah-

ventamisen (empowerment) avulla voidaan ymmärtää ajan hengen mukaisesti perinteisten roolien murtumisena. Opettaja luopuu vapaaehtoisesti omasta auktoriteetistaan ja muuttaa rooliaan enemmän kannustavan ja asioita alulle panevan roolin suuntaan. Tämä edellyttää myös opettajalta vahvuutta ja ennakkoluulottomuutta rikkoo koulun perinteisiä rooleja. Vasta tasavertaisessa ja aidossa kohtaamistilanteessa on mahdollista ohjata oppilas löytämään itse omia vahvuuksiaan, omaa tahtoaan ja minäänsä. Ketään ei voi sinällään tehdä vahvaksi, kuten Niemi (2002, 127) muistuttaa, mutta yksilön kasvua voidaan tukea ja auttaa. Tämä voisi parhaimmillaan merkitä sitä, että oppija saavuttaa sellaisia valmiuksia, jotka auttavat häntä oppimaan itsenäisesti ja toimimaan yhdessä muiden kanssa. Opetuksen tehtävänä on kasvattaa oppija ottamaan vastuuta itsestään, mutta myös antaa valmiuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaa.

3.3.2 Oikeudenmukaisuus

Nykyinen länsimainen tulkinta oikeudenmukaisuudesta noudattaa Rawlsin (1988) etiikan viitoittamia perusolettamuksia. Rawlsin (1988) oikeudenmukaisuuden etiikan lähtökohtana on yhteiskunnan moniarvoisuus ja se perustuu ajatukseen myötäsyntysisistä ihmisoikeuksista. Rawlsin (1988, 67) mukaan syntyperän tai luonnonlahjojen aiheuttamat erot ovat 'ansaitsemattomia' ja siksi ne pitää oikeista. Mahdollisuuksien tasa-arvo edellyttää, että yhteiskunnan on kohdistettava enemmän huomiota niihin, joilla on vähemmän synnynnäisiä avuja sekä niihin, jotka ovat syntyneet epäedullisempiin yhteiskunnallisiin aseisiin. Ihmisen paras toteutuu vasta kun toistenkin edutkin on kohtalaisesti turvattu (Niiniluoto 1993, 122).

Yhteiskunnan huono-osaisten elämän turvaaminen edellyttää tiukkoja pelisääntöjä. Rousseauin ajatusten tavoin Rawlsin (mt., 17,19) oikeudenmukaisuusteoria perustuu yhteiseen sopimukseen, jossa vapaat ja järkevät ihmiset voivat sopia yhteiskunnan pelisäännöistä. Oikeudenmukaisuus on sopimus, jossa määritellään perusoikeudet, velvollisuudet ja asianmukaiset jako-osuudet. Hänen (mt., 47) mukaansa kaikki yhteiskunnalliset arvot (vapaus ja mahdollisuudet, tulot ja varallisuus sekä itsekunnioituksen perustat) on jaettava tasan, ellei ole kaikille eduksi jakaa niitä epätasaisesti. Ihmisten edut (mt., 20) toteutuvat erilaisissa vapaissa valintatilanteissa. Valinnat kuitenkin tapahtuvat sattumanvaraisesti. Huolimatta ihmisten halusta hyötyä tilanteesta, laskelmoinnin mahdollisuutta vähentää se, ettei kukaan tarkkaan tiedä omia tai toisten valintojen motii-

veja. Oikeudenmukaisuuden toteutumisen edellytyksenä ovat tilanteessa toimivien rationaalisuus ja moraalinen sitoutuminen sovittuihin sääntöihin.

Pursiainen (1999, 91–92) korostaa, että oikeudenmukaisuus edellyttää ihmisten välistä luottamusta ja moraalisten reunaehtojen kunnioittamista. Ensimmäinen oikeudenmukaisuuden perusedellytys on elämän ekologisten reunaehtojen huomioon ottaminen. Seuraavaksi tärkein on yksilön perusturva, joka sisältää sekä osattomuuden että syrjäytymisen ehkäisyyn. Oikeudenmukaisuuden toteutuminen yhteiskunnassa vaatii yksilöiden perusvalintoihin liittyvää vapautta. Lisäksi edellytetään suostumusta keskinäiseen osakkuuteen eli jaettuun yhteisvastuuseen, mikä osaltaan edellyttää perusluottamusta yhteiskunnan muihin jäseniin ja yhteiskuntaan yleensä (mt., 90).

Monikulttuurisuuden yhteydessä puhutaan suvaitsevaisuudesta, mikä korostaa erilaisuuden hyväksymistä ja kaikkien ihmisten oikeudenmukaista kohtelua. Webster's sanakirjan mukaan suvaitsevaisuus, 'tolerance', merkitsee oikeudenmukaista asennetta niitä ihmisiä kohtaan, joiden mielipiteet, toiminta, henkilökohtaiset ominaisuudet, uskonto, kansallisuus jne. eroavat omista ominaisuuksista. Suvaitsevaisuuden synonyymejä ovat kärsivällisyys, avoimuus, ja sallivuus. Se ilmaisee toimintaa, joka on vapaa välinpitämättömyydestä ja sallivasta rasismista. (Webster's 1983.) Suvaitsevan vastakohtana voidaan pitää suvaitsemattomaa, ahdamielistä, jyrkkää tai tuomitsevaa henkilöä (Perussanakirja 1994).

3.3.3 Oikeudenmukaisuuden ja huolenpidon ristiriita

Oikeudenmukaisuutta pidetään yleensä maskuliinisena ja huolenpitoa feminiinisenä ominaisuutena (vrt. Noddings 1999). Sitä tarkentaa esimerkki tilanteesta, jossa oppilaalta on evätty pääsy tiettyyn kouluun hänen etnisten ominaisuuksiensa vuoksi. Tämä on tuomittavaa sekä oikeudenmukaisuuden että huolenpitoa edustavien taholta. Oikeudenmukaisuus edellyttää kaikkien tasa-arvoisia mahdollisuuksia osallistua koulutukseen kun taas huolenpitoa edustavat vetoaisivat yksilön kokemaan tuskaan ja nöyryytykseen edellä mainitussa tilanteissa (vrt. Noddings 1999, 16). Noddings (1999, 16) korostaa huolenpidon ja oikeudenmukaisuuden toisiaan täydentävää ominaisuutta. Esimerkiksi kun on päädytty oikeudenmukaiseen ratkaisuun, jäljelle jää vielä paljon tehtävää. Huolenpito alkaa siitä, mihin oikeudenmukaisuus päättyy.

Oikeudenmukaisuuden periaate tarkentaa Striken (1999, 22–23) mukaan yhteiskunnan ja yksilön välisiä suhteita. Se määrittää yksilön oikeuksia ja velvol-

lisuuksia tiettyssä yhteisössä ja olettaa myös yksilöä kohdeltavan tasavertaisena. Periaate edellyttää yhteisesti sovittujen sääntöjen kunnioittamista. Huolehtimisen etiikka sen sijaan korostaa hoivaa ja henkilöiden välisiä suhteita. Itse toimija on tilanteisiin sidottu (situated self) ja tällöin toiminnan arviointi on tilanteisiin liittyvää arviointia. Oikeudenmukaisuuden etiikka sitä vastoin korostaa velvollisuutta, sääntöjen noudattamista ja universaaleja moraalipäätöksiä, joissa toimija ei kuitenkaan ole tilanteeseen sidottu. Oikeudenmukaisuus edellyttää yleisiä sääntöjä ja niiden tilanteellisuuden ja tarkkuuden huomioon ottamista.

Strike (1999, 35–36) korostaa, että oikeudenmukaisuuden ja huolehtimisen avulla tavoitellaan erilaista moraalista hyvää. Ne voivat olla ristiriidassa keskenään. Arviointitilanteessa opettaja saattaa antaa hyvän arvosanan kannustaakseen oppilaita tai antaa heille sen arvosanan, minkä he ansaitsevat. Hän ei kuitenkaan voi tehdä molempia. Tuon kaltaiset konfliktit edustavat moraalista moniarvoisuutta, pluralismia, jossa moraaliset päämäärät ovat usein keskenään ristiriidassa. Se kuvaa inhimillistä todellisuutta, jossa emme voi saavuttaa tiettyä hyvää joutumatta luopumaan jostain toisesta (hyvästä).

Moraalisen pluralismin ristiriitatilanteissa edellytetään viisautta, harkintaa ja kohtuutta. On löydettävä kultainen keskitie. Kasvatuksen yhteydessä oppilaiden tulisi tiedostaa, miten moraaliset valinnat ovat aina sidoksissa niihin päämääriin, joita ne palvelevat. Muuten niitä on mahdotonta noudattaa. Oppilaiden ei tulisi olla tietoisia vain moraalista ristiriidoista, vaan myös valintojen vaikeudesta. Parhaankin vaihtoehdon valinta merkitsee sitä, että tietyt arvopäämäärät jäävät toteutumatta, kun taas jotkut toteutuvat.

Strike (1999) huomauttaa, että kahden edellä mainitun arvon lisäksi on olemassa myös muita tärkeitä arvoja, kuten huomaavaisuus, kunnioitus, kuuliaisuus, nöyryys, kunniantunto, sitoutuminen ja varsinkin ystävällisyys. Nämä edustavat hyvin perinteisiä arvoja, joihin ei välttämättä elintason nousun ja markkinatalouden edessä enää ole vahvasti sitouduttu. (Strike 1999, 21–23, 35–36.) Launonen (2000) toteaa saman asian: Suomessa toisen maailmansodan jälkeen alkanut nopea elintason nousu ajoittui samaan ajankohtaan, jolloin eettisessä kasvatuksessa lakattiin tavoittelemasta kohtuullisuutta, vaatimatonta elämää, kiitollisuutta ja säästäväisyyttä. Myös henkilökohtaista sitkeyttä kuvastavat ihanheet, kuten kärsivällisyys ja kestävyys väistyivät vähitellen koulun kasvatuspäämäärien joukosta hyvinvointivaltion rakentamisen myötä. Muutos heijastaa koulun etiikan yleistä kehitystä myönteisen ajattelun ja ihmiskäsityksen suuntaan; oppilaita ei haluttu 1900-luvun lopussa rajoittaa, estää tai kieltää, mutta ei myös-

kään ohjata harjoittamaan epäitsekkyyttä tai itsekuria. Oppilaiden yksilöllisiä velvollisuuksia ei koulukasvatuksen tavoitteissa sotien jälkeen juuri määritelty. (Launonen 2000, 305–307.) Tällöin oikeudenmukaisuuden tavoitteet ovat saataneet suvaitsevaisuuden osalta kaventua nykyisessä koulumaailmassa.

3.4 Piilo-opetussuunnitelma – koulun sosiaalinen ja eettinen konsensus

Opetussuunnitelmissa ilmaistaan yhteiskunnan ja yksityisen koulun tavoitteet. Todellisuudessa se, mitä on kirjattu tavoitteiksi ja mitä todella tapahtuu yksittäisissä luokissa, ovat kaksi eri asiaa. Piilo-opetussuunnitelma ilmaisee sen, mitä ei tapahdu. Esimerkiksi kansainvälistyminen ja monikulttuurisuus ovat jo monien koulujen opetusohjelmissa. Räsänen (1996, 89, 93) toteaaakin, että opetustavoitteiksi merkityt arvolauseimat jäävät usein kliseenomaisiksi, ellei sanojen tarkempaa merkitystä ja sovellutusta analysoida. Piilo-opetussuunnitelman vaikutus on nimensä mukaan koulussa toimijoilta piilossa tai heille tiedostamatonta. Se tarkoittaa ennen kaikkea sitä, että yhteiskunnallinen todellisuus tunkeutuu koulutyöhön virallisen opetussuunnitelman ohji (vrt. Hyytiäinen 2003, 91).

Koulun todelliset tavoitteet eivät välttämättä aina toimi yksityisen oppilaan parhaaksi. Koulun yleisesti tiedostetut tavoitteet ovat Rinteen (1987, 303) mukaan välittää oppilaille tietoa ja sopeuttaa heidät yhteiskuntaan. Näiden lisäksi koululla on taloudelliseen uusintamiseen liittyviä tavoitteita, valita ja kouluttaa työvoimaa. Erottelijan roolissaan koulu luokittelee oppilaat akateemisten taitojensa mukaan ja ohjaa heidät kykyjensä ohjaamiin ammatteihin. Koulu ja kasvatustyö yleensä heijastavat yhteiskunnan laajempia rakenteellisia ominaisuuksia ja uusintavat noita rakenteita. Voidaan olettaa, että hyvinkoulutettujen vanhempien lapsista tulee myös korkeammin koulutettuja kuin vähemmän koulutusta saaneiden vanhempien lapsista.

Piilo-opetussuunnitelman taustalla on latenteja kulttuurisia, alakulttuurisia ja yleismaailmallisiakin arvoja ja uskomuksia (Karjalainen 1996). Koulun piilo-opetussuunnitelma, Rinne (1987, 361–371) jatkaa, voidaan sitoa samoihin koulun ulkopuolella oleviin sosiaalisiin ja kulttuurisiin toimintoihin, luokituksiin ja todellisuuden tulkintoihin. Kouluissa ei noudateta vain yhtä opetussuunnitelmaa tai yhtä elämäntapaa, vaan opettajien välittämä ’koulun virallinen elämäntapa’ saa eri oppilasryhmissä koulun ulkopuolisesta todellisuudesta riippuvan

merkityksen. Oppilasjoukon elämänhistoriaa määrittää mm. heidän sosiaalinen taustansa ja suhtautumisensa tulevaisuuteen.

Meren (1995, 40) mukaan yleinen tietämättömyys piilo-opetussuunnitelman olemuksesta ja merkityksestä tuottaa opettajien ammattitaidin, jolloin epäonnistumiset nähdään opettajan toimenpiteisiin ja persoonallisuuteen tai oppilaiden ominaisuuksiin liittyvinä ilmiöinä. Tällöin ei tiedosteta kasvatuksen yhteiskunnalliseen instituutioluonteeseen kytkeytyviä piilo-opetussuunnitelmatekijöitä, jotka vaikuttavat mm. oppilaiden oppimistuloksiin, motivaatio- ja työrauhaongelmiin. Opettajilta puuttui aiemmassa tutkimuksessani (Talib 1999) näkemystä ja tietoa siitä, miten koulu on osa laajempaa yhteiskunnallista sosiokulttuurista järjestelmää. Tutkimuksessa olleilla opettajilla oli ihanteellinen kuva koulusta demokraattisena ja suhteellisen neutraalina instituutiona. Nämä oletukset viittasivat väkivoimaisesti opettajan omaan rooliin koulussa. Tähän liittyen Giroux (1983, 66) muistuttaa, että vaikka koulu toimii dominoivana ja sitä vastustavien monimutkaisten suhteiden sosiaalisena näytämönä, koulua koskevat yleiset koulupuheet epäpoliittisoinvat koulukulttuuriin liittyvät ajatukset ja sivuuttavat puheet vastustuksesta. Hän korostaakin opettajan roolia yhteiskunnallisen muutoksen välineenä.

Huolimatta siitä, että yhteiskunta on asettanut opettajalle melkoisia haasteita, jotka on kirjattu mm. viralliseen opetussuunnitelmaan, jokainen opettaja tekee opetussuunnitelmasta oman tulkintansa. Opettajan kokemat elämän myötä- ja vastoinkäymiset ohjaavat välillisesti tuota tulkintaa. Lisäksi opettaja on osa tiettyä yhteisöä, joka ylläpitää sille ominaisia arvoja, uskomuksia ja asenteita. Hän jakaa koulunsa ideologian, joka ymmärretään koulukulttuurin yhteiseksi tulkintajärjestelmäksi ja jonka avulla yksilö tai yhteisö jäsentää toimintaansa. Ideologia mahdollistaa yhteisöllisen yksimielisyyden, konsensuksen, joka takaa uskomusten, arvojen ja koulun sosiaalisten rituaalinen itsestäänselvyyden. Tämä saattaa esimerkiksi ilmetä tavasta puhua erilaisista oppijoista. ”Epänormaalit” välinpitämättömät tai maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja heihin liittyvät opettajahuonepuheet ylläpitävät ja vahvistavat opettajien yhteisöllisyyttä ja konsensusta (vrt. Broady 1987, 125). Mikäli kouluun tullut uusi opettaja ei hyväksyisikään yhteisönsä ’piilo-opetussuunnitelmallista’ ideologiaa, hän tarvitsisi ainakin yhden kollegan tuen pyrkiessään muuttamaan järjestelmää. Lisäksi Broady (1987, 116) muistuttaa, että vastavalmistunut opettaja useimmiten alistetaan tiukkaan sosialisointiin ensimmäisessä työpaikassaan.

Vaikka opettajalla olisikin halua vaikuttaa oppilaiden tasa-arvoisiin mahdollisuuksiin kehittää itseään, koulun rakenteet eivät välttämättä tue opettajan ta-

voitteita. Broady (1987, 15) mukaan piilo-opetussuunnitelma ei niinkään muodostu opettajan tietoisista pyrkimyksistä vaan koulutyön ehdoista: oppitunnin pituudesta, koulun hierarkiasta, opettajajohtoisesta opetuksesta, oppilasmääristä, arvostelukäytännöstä, kuilusta koulutyön sisältöjen ja oppilaiden omien kokemusten välillä sekä opettajien ja oppilaiden sosiaalisesta taustasta. Lisäksi Broady (1987, 116) ei usko opettajankoulutuksen vaikutukseen tehdä piilo-opetussuunnitelmasta vähemmän 'piilevä'. Liiallisten toiveiden liittäminen opettajakoulutukseen saattaa johtua siitä, että yliarvioidaan asennemuutoksen merkitystä ja aliarvioidaan koululaitoksen todellisten työolosuhteiden merkitystä.

Edellä mainituista epäilyistä huolimatta meidän on kehitettävä opettajakoulutusta ja työyhteisöjä sekä mahdollistettava yksityisen opettajan kehitystä siihen suuntaan, että piilo-opetussuunnitelmasta tulisi näkyvämpi. Seuraavassa luvussa pohditaan opettajan monikulttuurista ammatillisuutta, minkä tavoitteena on ymmärtää yhteiskunnassa ilmeneviä epäoikeudenmukaisuuksia ja kehittää opettajan toimintaa yhteiskunnallista muutosta mahdollistavaksi.

4. OPETTAJAN AMMATILLISUUS OPPILAAN ARVOKKUUDEN EDELLYTYKSENÄ

4.1 Opettajan monikulttuurinen pätevytyminen

Monikulttuuriselle opetukselle asetettuja tavoitteita ovat Matinheikki-Kokon (1999, 10-12) mukaan monikulttuurinen filosofia, kaikkien oppijoiden tasa-arvoiset mahdollisuudet, hyvät etniset suhteet ja monikulttuurinen kompetenssi. Opettajien ja koulun henkilökunnan monikulttuurista ammatillisuutta tulisi kehittää vastaamaan sekä maahanmuuttajataustaisten että syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden koulutustarpeita. Yksi tärkeimmistä tavoitteista olisi herättää oppilaissa inhimillisiä asenteita. Onnistuneet kulttuuriset kohtaamiset ja oppilaiden menestyminen helpottavat ilman muuta asennemuutosta. Näin kaikkien kulttuurinen horisontti laajentuu. Koulussa tulisi olla myös henkilöstöä, joka ymmärtää, analysoi ja muuttaa koulua. Koulu toimii sitä paremmin, mitä enemmän sillä on tarjota oppilailleen monikulttuurista opetus- ja kasvatushenkilöstöä.

Opetus-ehtävissä olevien monikulttuurinen osaaminen on pitkälti opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen vastuulla. Kuitenkaan lyhyehköt kurssit eivät voi muuta kuin johdatella opiskelijoita hyvin laajaan ja monimutkaiseen tutkimus- ja toimintakenttään. Esimerkiksi teemaviikot opettajankoulutuksessa, täydennyskoulutuksessa ja kouluissa ovat toisinaan osoittautuneet jopa haitallisiksi monikulttuurisen kompetenssin lisäämiseksi. Niiden on todettu vahvistavan opettajaksi koulutettavien stereotyyppistä ajattelua ja ennakkoluuloja eri kulttuureja kohtaan (vrt. Williamson-McDiarmid, 82-93). Täydennyskoulu-

tuksen lisäksi keskustelut toisista kulttuureista tulevien opettajien kanssa ovat tärkeitä tietolähteitä. Yhteistyö opettajien kanssa auttaa opettajayhteisöjä tarkistamaan ja muokkaamaan monikulttuurista kasvatusta oppilaiden tarpeita mahdollisimman hyvin vastaavaksi ja suvaitsevaisuutta lisääväksi.

Opettajan monikulttuuriseen ammatillisuuteen kuuluu Kaikkosen (1999, 15–24) mukaan tietoisuus maahanmuuttajaoppilaan taustan vaikutuksista vuorovaikutukseen ja oppimistilanteisiin. Toisaalta opettajan kulttuurinen tietoisuus auttaa häntä tunnistamaan oman ja vieraan kulttuurin käyttäytymismallien eroavuuksia ja yhtäläisyyksiä. Kulttuuritietoisuus ei kuitenkaan yksinään riitä. Opettajilta puuttuu usein myös tietoa sekä erilaisista oppimisvaikeuksista että oppilaiden psyykkisen hyvinvoinnin häiriöistä (mm. Talib 1999). Tarvitaan myös yhteiskuntaan liittyvää tietoutta. Tavoitteena on suunnata opettajien ajattelua yksittäisten oppilaiden kouluvaikeuksista myös kouluympäristössä ilmeneviin ongelmiin.

Matinheikki-Kokko (1999) korostaa, että opettajien monikulttuurinen pätevyityminen tapahtuu parhaiten kokemuksen kautta oppimisena. Jokaisen opettajan tulisi seurata omaa kasvuprosessiaan työskennellessään monikulttuurisessa ympäristössä. Opettajaksi opiskelevien tai opettajina jo työskentelevien monikulttuurinen ammatillisuus muotoutuu vasta toiminnan ja laaja-alaisen ajattelun sekä vastavuoroisuuden, tarkkuuden ja oppimistaitojen myötä.

Monikulttuurisuus voidaan ymmärtää myös eräänlaiseksi elämäntarkastukseksi, joka on helpompi niille opettajille, jotka ovat muodossa tai toisessa joutuneet kohtaamaan erilaisuutta ja myös eläneet sen parissa. Kaikkonen (1999, 26–27) korostaa myös intuitiota, eräänlaista herkkyyttä ymmärtää, mistä kulttuurisessa vuorovaikutustilanteesta on kyse. Opettajien oman monikulttuurisen identiteetin kehittyminen on edellytys toisten kulttuurien ja niiden erilaisuuden ymmärtämiselle. Opettajan tulisi voida ylittää oma sokeutensa tarkastelemalla kriittisesti kulttuurisia, itsestään selvinä pidettäviä totuuksia. Tällöin opettajat tiedostaisivat Kaikkosen mukaan niitä automaatioita, joilla suomalaisessa kulttuurissa reagoidaan vuorovaikutukseen. Vasta tämän tietoisuuden myötä opettajien on mahdollista tunnistaa ja oppia toiseen kulttuuriin liittyviä vastaavia automaatioita ja näin ymmärtää maahanmuuttajaoppilaan käyttäytymistä.

Kulttuuriseen vuorovaikutukseen valmistautuneella opettajalla olisi Banksin (1999) mukaan kykyä nähdä asioita eri näkökulmista, myötäelämisen taitoa sekä eettistä asennetta ja tahtoa vaikuttaa kohtaamiinsa tilanteisiin. Tämä edellyttää jatkuvaa avoimuutta kuin myös jatkuvaa oman ajattelun ja käytöksen ref-

lektointia. Vaikka yleispätevään eettisyyteen ja siihen sitoutumiseen tarvittava ymmärrys syntyy elämänikäisessä prosessissa, kaksikulttuurisuus antaa siinä tietynlaisen etumatkan (vrt. Peltonen 1994, 106).

4.2 Opettajan pedagoginen päätöksenteko

Opettajan monikulttuurinen ammatillisuus edellyttää huomattavasti enemmän monipuolista osaamista kuin aikaisemmin. Lisäksi opettajalta vaaditaan halukkuutta kohdata asioita, joita hän ei välttämättä haluaisi kohdata. Kaikki ne oppilaat, jotka poikkeavat etnisyytensä, sosiaaliluokkansa, sukupuolensa, kykyjensä tai seksuaalisen orientaationsa vuoksi valitsevista normeista, muodostavat juuri sen joukon, josta monikulttuurinen kasvatustiede on huolissaan. He edustavat usein myös opettajien taholta niin sanottua ei-toivottua oppilasainesta, jonka kohtaaminen asettaa haasteita opettajan ammatillisuudelle (vrt. Talib 1999; Miettinen 2001). Miettisen (2001) tutkimuksessa ilmenneistä neljästä opettajatyypistä assimiloija ja rutiineita korostava opettaja eivät halua tiedostaa oppilaiden erilaisia taustoja. Suvaitsevaisuuskasvattaja on jo hyvällä matkalla monikulttuurisuuteen kun taas monikulttuurikasvattaja edustaa parhaiten monikulttuurisen kasvatuksen perusajatuksia.

Opettajan toimintaa koulussa ohjaa hänen henkilökohtaisten uskomustensa, arvojensa ja periaatteidensa järjestelmä, jonka puolestaan oletetaan ohjauvan hänen kognitiivista toimintaansa. (mm. Elbaz 1983; Clark & Peterson 1986.) Opettajan henkilökohtaiset, opetukseen liittyvät teoriat ja uskomukset ovat tutkijoiden mukaan kehittyneet jo hyvin varhain, usein jopa ennen varsinaista opettajakoulutusta, ja opettaja tarkentaa ja muoaa niitä työyhteisöönsä sopiviksi. (Broudy 1987; Zeichner 1990.) Opettaja toimii usein siis rutiininomaisesti ja käyttää aikaisempaa opetustilannekokemustaan joutuessaan työssään ymmärtämään ja tulkitsemaan nopeasti vaihtuvia sosiaalisia tapahtumia. Sosiaaliisiin tapahtumiin liittyvä tieto on aikaa myöten rakentunut sekä kognitiivisiksi rakenteiksi että eri kohteiden ominaisuuksiin liittyviksi uskomuksiksi ja tiedostamattomiksi tiekoiksi (mm. Tornberg 1994).

Kansanen (1996, 46) määrittelee pedagogisen ajattelun päätöksenteoksi ja rutiinijattelun vastakohtaksi. Sitä voi kutsua myös reflektoinniksi, jolloin opettajan pohtiva ajattelu kohdistuu toimintaan sellaisissa tilanteissa, joissa hänen ratkaisunsa eivät vaadi välitöntä toteuttamista. Mikäli opettajalla on aikaa miet-

tiä vaihtoehtoisia toimintatapoja ajattelu, voi olla hyvin tietoperusteista. Opetustilanteiden muuttuessa nopeasti opettaja joutuu kuitenkin tekemään nopeita ratkaisuja ja intuitiivisia päätöksiä.

Maahanmuuttajataustaisten tai syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden kohtaamiseen ei opettajalla välttämättä ole koulutuksen tai kokemuksen tuomaa toimintamallia ja hän joutuu tukeutumaan omaan intuitionsa ja elämänkokemuksensa muokkaamiin ratkaisuihin. Opettajan kasvatuskäsitkset saattavat sisältää uskomuksia, jotka ovat puolestaan sidoksissa hänen asenteisiinsa yhteiskunnasta, yhteisöstä, ihmisyydestä tai vaikkapa perheestä. Näistä kaikista muodostuvat ne arvot, jotka ohjaavat elämää, kehittävät tai ylläpitävät asenteita, tulkitsevat tietoa ja ohjaavat viime kädessä käyttäytymistä (vrt. Pajares 1992, 319).

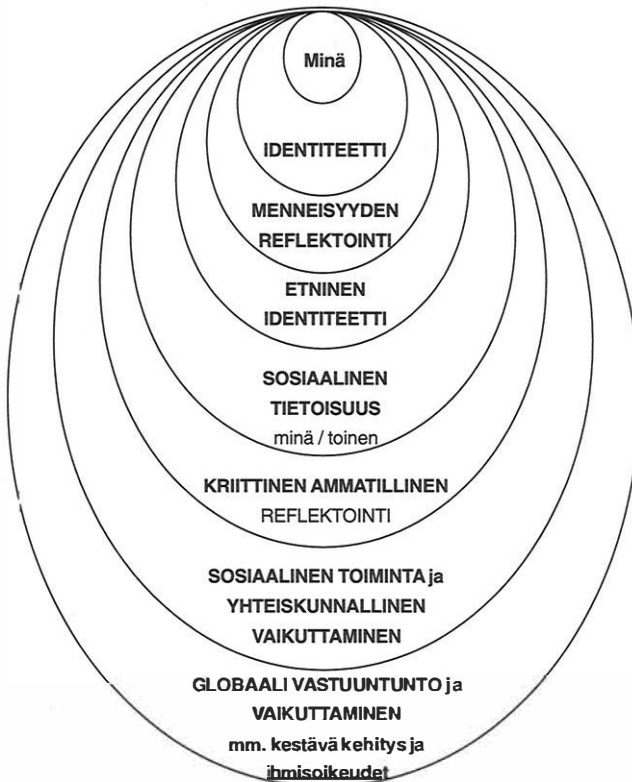
Costan (1997,191) mukaan opettajat eivät tarvitse tietoa kaikista kulttuurista tai niiden erityispiirteistä, vaan heidän tulee päinvastoin kritisoida kulttuurien mystifiointia tai erilaisuuden korostamista kulttuuristen stereotyyppien kautta. Caduto (1985, 9–14) korostaa Rokeachin malliin perustuen, että ihmisillä uskotaan olevan ajattelussaan erilaisia arvo- ja uskomusjärjestelmiä, jotka muodostavat pohjan ihmisen ajattelulle, ja ovat osa monimutkaisia kognitiivisia rakenteita, kuten esim. ihmiskäsitystä. Patrikainen (1997, 171, 173) on tutkimuksessaan tarkentanut opettajan pedagogista ajattelua kolmen käsitejärjestelmän, opettajan ihmiskäsityksen, tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen avulla, ja luomalla niille vatsapareja. Opettajan toteuttama arvomaailma ilmenee hänen eettisyytensä, kollegiaalisen reflektointinsa ja ihmiskäsityksensä kautta.

Opettajan ammattitaito on sidoksissa hänen identiteettiinsä ja käsitykseensä itsestään. Seuraavassa pyritään hahmottamaan opettajan monikulttuurisen ammatillisuuden (kompetenssin) kehittämiseen liittyviä tietoisuuden tasoja. Kehityksen oletetaan etenevän asteittain oman identiteetin käsittelystä globaaliin vastuuntuntoon ja toimintaan. Kuitenkin jokainen kulkee omaa reittiään, joka ei välttämättä ole lineaarinen tai mallin mukainen. Todennäköisesti vain osa opettajista pääsee globaalin tietoisuuden asteelle, mutta on myös opettajia, jotka aktiivisesti osallistuvat erilaisten kansalaisjärjestöjen toimintaan tai toimivat humanitaarisissa avustustehtävissä. Globaali tietoisuus ilmenee myös henkilökohtaisina valintoina esimerkiksi kulutustottumuksissa. Hierarkkisen luokittelun kattavana ajatuksena on yksilön vastuu oman ja muiden hyvinvoinnista huolehtimisesta Noddingsin (1992) viitoittaman ajattelun pohjalta. Lisäksi tarkastellaan opettajan toimintaa muutokseen tähtäävänä intellektuellina Saidin (1996) sekä Girouxin ja McLarenin (2001) muotoilemien haasteiden pohjalta.

4.3 Opettajan monikulttuurinen kompetenssi

Opettajan monikulttuurinen ammatillisuus voidaan ymmärtää laajentuneena itseymmärryksenä, kriittisenä suhtautumisena työhön, empatiana ja erilaisten todellisuuksien ja elämänmuotojen hahmottamisena. Lisäksi opettajan tulisi käyttää monikulttuurisuutta läpäisyperiaatteella eri oppiaineissa, jolloin vastauksia haetaan usealta eri taholta, monitieteellistä periaatetta noudattaen. Kuvio 1 pyrkii tarkentamaan opettajan monikulttuurista kompetenssia, eli monikulttuurisuustyössä kehittyviä ja kehitettäviä tietoisuuden tasoja.

Kuvio 1. Opettajan monikulttuurinen kompetenssi



Kuviota käytetään myöhemmin empiiristä aineistoa analysoitaessa. Seuraavassa tarkennetaan kuvion eri osa-alueita.

4.3.1 Minäkäsitys ja identiteetti

Opettajan eettinen toiminta edellyttää selkiintynyttä minäkäsitystä. Tietoisella toiminnalla voidaan muokata ja muuttaa käsitystämme itsestämme. Konfliktitilanteilla on erityinen voima vaikuttaa todellisuuden ja sitä kautta myös minuuden muutokseen (Blumstein 2001, 188). Minuuden järjestelmä ohjaa ennen kaikkea sitä, miten ihminen suodattaa ja tulkitsee kokemuksia. Minuuden ja identiteetin raja on häilyvä. Ruotsalaiset Lange ja Westin (1981) jakavat identiteetin sekä objektiiviseen identiteettiin, joka on toisten ihmisten kokemaa ja määrittelemää, että subjektiiviseen, itse koettuun identiteettiin. Identiteetti on kaksijakoinen käsite: yksilöllinen alue viittaa yksilön persoonallisuuteen ja kollektiivinen siihen sosiaaliseen järjestelmään, kuten perhe, suku, heimo ja kansa, jossa yksilö on kasvanut. Heidän tulkintansa mukaan identiteetti on sama kuin minäkäsitys. Sisäisesti koettu minä on henkilökohtaisinta aluetta, joka myös on minuuden pysyvin, mutta myös vaikeimmin muutettavissa oleva, ydinalue.

Minuus on siis persoonan järjestelmä, jonka tuntee parhaiten henkilö itse. Blumsteinin (2001, 183) tulkinnan mukaan minuus on osa käytöstä motivoivaa mekanismia. Identiteetti sen sijaan on aina tilanteeseen liittyvä, muuttuva ja julkisesti näkyvä järjestelmä varsinkin vuorovaikutustilanteissa. Minuus ilmaistaan käytöksenä ja siinä mielessä ihmisten välinen toiminta perustuu ilmaistuun minuuteen. Roolituki viittaa ihmisten tarpeeseen ilmaista itseään mahdollisimman positiivisessa valossa saadakseen yhteisön hyväksyntää ja tukea. Blumsteinin (2001, 184) mukaan yksilöt tarkkailevat ilmaisemiaan identiteettejä tietyissä tilanteissa ja hyväksyvät esittämänsä identiteetin osaksi todellista minuuttaan. Mikäli identiteetin tietynlainen ilmaisu toistuu riittävän usein, se tuottaa vähitellen minuuden muutoksen.

Identiteetti ilmaisee kaikkia niitä ryhmiä ja määritteitä, joilla yksilö voidaan kuvata: sukupuoli, etnisuus, ikä, uskonto ja maailmankatsomus, kieli, sosiaaliluokka, maantieteellinen asuinpaikka, ammatti jne. Liebkind (1994) korostaa, että identiteetin sisältö voi olla annettu, saavutettu tai omaksuttu. Annetun identiteetin sisältöä ei voi valita. Esimerkiksi fyysinen olemus määrää henkilön mieheksi tai naiseksi, mustaksi tai valkoiseksi, kykeneväksi tai vammaiseksi. Saavutettu identiteetti voidaan ymmärtää parhaiten yksilön omien ponnistelujen tu-

loksena. Omaksuttu identiteetti suo mahdollisuuden muokata omaa elämää ja elämänmuotoa yksilön itse haluamalla tavalla, kuitenkin koulutuksen tai taloudellisen tilanteen mahdollistamissa rajoissa.

4.3.2 Menneisyyden reflektointi

Opettajuus on voimakkaasti sidoksissa yksilön identiteettiin. Opettajan ammatin valintaan ovat vaikuttaneet hänen käsityksensä ja kokemuksensa itsestä, jotka juontavat juurensa lapsuudesta asti. Nämä kokemukset ohjaavat tietoisesti ja tiedostamatta opettajan toimintaa koulussa. Haasteelliset työtilanteet voivat koitua kohtalokkaiksi, ellei opettaja ole pohtinut elämänsä varrella kohtaamiaan kipeitä asioita. Tällöin hän saattaa kohdistaa oppilaaseen oman hämmällisyytensä. Toisaalta opettajan on mahdollista kohdata oma menneisyytensä, laajentaa ymmärrystään itsestä ja muista ihmisistä, mutta myös hyväksyä oma rajallisuutensa. Atjonen (1996, 230) korostaakin sitä, että kasvatustyön inhimillisyyteen liittyvä alue edellyttää opettajan jatkuvaa itsearviointia ja oman persoonallisuuden kehittämistä refleksiivisen ajattelun avulla.

Goodsonin (1992, 243–244) mukaan opettajan elämänmuotoon liittyvän kartoituksen avulla pyritään selittämään, minkälaiset, myös latentit, tapahtumat ovat muokanneet opettajan identiteettiä ja kulttuurista tapaa hahmottaa maailmaa ja niiden vaikutusta hänen kasvatuskäytäntönsä. Opettajan urakehityksen vaiheista saatu tieto mahdollistaa ymmärtämään hänen luokassa tapahtuvan käyttäytymisensä dynamiikan. Yksittäiset merkitykselliset tapahtumat opettajan elämässä ovat saattaneet olla niin käänteentekeviä, että ne ovat syvällisesti vaikuttaneet hänen näkemyksiinsä ja kasvatuskäytäntöihinsä. Cole ja Knowles (1997, 33) ovatkin ehdottaneet, että opettajankoulutuksen tulisi muodostaa eräänlainen syklinen rakenne. Ensin lähdetään liikkeelle kohdistamalla huomio itseän ja omaan elämänhistoriaan ja erityisesti lapsuuden aikaisiin koulukokemuksiin. Vasta tämän tutkiskelun jälkeen suunnataan huomio työhön ja ammatillisiin suhteisiin siellä ja lopuksi tarkastellaan itseä tulevana opettajana, joka toimii tietyn järjestelmän sisällä.

Identiteetin ratkaisemattomilta ongelmilta voidaan välttyä Brunerin (1996, 40) mukaan, jos omaa minää lähestytäänkin narratiivisesti. Identiteetin tarkastelu ja selkiinnyttäminen tapahtuu parhaiten juuri oman elämäntarinan selvittämisen välityksellä. Elämäntarinoista löytyy yhtenäisyys ja uskollisuus identiteetin pysyvyydelle. Ihmisen henkilökohtaista sisäistä tarinaa on myös verrattu

moraaliseen kompassiin, jonka avulla elämässä kohdattuja tapahtumia arvotetaan (Taylor 1989). Narratiivinen, kerronnallinen, identiteetti ei rakennu pelkästään itsestä kerrottujen kertomusten varaan, vaan myös toisten kertomiin tarinoihin eläytyynällä (Heikkinen 2001). Jokainen toivoo, että hänen tarinoillaan olisi kuulija. Omien kokemusten ja jaettujen yhteisten kokemusten kautta pyritään ymmärtämään, miten oman tarinan merkityskokonaisuudet, esimerkiksi lapsuuden kokemukset, ovat viime kädessä vaikuttaneet opettajana toimimiseen. Yhteisöllinen luottamus mahdollistaa hyvinkin vaikeiden elämäkokemusten esilletuomisen, jakamisen ja uudelleenarvioimisen. Jokaisen tarinasta voi poimia palasia omaan kertomukseensa ja täten lisätä oman minän ymmärrystä.

Tietoisuus omien valintojen ja toimintatapojen taustalla piilevistä syistä auttaa kasvattajia ymmärtämään paremmin myös oppilaita. Yksi opettajan työn tärkeimmistä tehtävistä on auttaa ja opastaa oppilaita rakentamaan omaa identiteettiään. Tällöin narratiivisuus on yksi toimiva tapa opettajalle löytää itsestään niitä voimavaroja, joita oppilaan tukemisessa tarvitaan ja mikä näkyy ennen kaikkea siinä, miten opettaja on läsnä luokassa ja miten hän mallittaa toimintaansa. Uudet tilanteet ja tapahtumat saattavat johtaa muutokseen. Brinzman (1986, 452) uskoo, että yksilöiden omien elämäkokemusten kriittinen tarkastelu laajentaa ymmärrystä. Kriittinen reflektio auttaa yksilöä muokkaamaan identiteettinsä ja uskomusjärjestelmänsä (uudelleen) muokkaamiseen. Itse asiassa oman ulkopuolisuuksiensa tiedostaminen on saattanut luoda edellytykset epäilylle ja kyseenalaistamiselle, joiden tuloksena on kenties kehittynyt universaalimpia näkemyksiä siitä, miten ajatella ja toimia mm. ihmisoikeuksien suhteen. (Vrt. Said 1996, 60.)

4.3.3 Etninen identiteetti

Ryhmäidentiteettiä määriteltäessä esiin nousee mm. seuraavia identiteetin määreitä: kansallinen, etninen ja sosiaalinen identiteetti. Kansallista identiteettiä edustavat esimerkiksi suomalainen ja somalialainen, kun taas saamelainen, juutalainen tai romaani ilmentävät etnistä identiteettiä. Sosiaalinen identiteetti koostuu puolestaan kaikista niistä ryhmistä, joihin yksilö tuntee kuuluvansa esimerkiksi sukupuolensa, ikänsä, ammattinsa, uskontonsa, kansallisuutensa ja kieli-ryhmänsä puolesta. Liebkindin (1995, 33–35) mukaan etnisen identiteetin käsite voidaan liittää joko laajempaan yksilön identiteetikäsitteeseen tai toisaalta sitä voidaan tarkastella etnisten ryhmien välisten suhteiden yhteydessä. Käsitteet etnisistä ryhmistä ja kulttuureista pysähtyvät helposti stereotyyppisiin

uskomuksiin, jotka säilyvät kulttuurisina perintöinä sukupolvelta toiselle. Kansallinen kulttuuri-identiteetti luodaan vastakohta-ajattelun avulla, jolloin stereotyyppiat ovat yksinkertaistettuja ja käteviä määritteitä.

Kouluissamme on yhä enemmän määrin myös eri etnisiä taustoja edustavia opettajia. Jokaisella on oma kulttuurinen viitekehysensä ja elämäkokemuksensa, joiden tuntemus lisää ymmärrystä ja auttaa vuorovaikutustilanteissa. Kulttuurier. moninaisuuden oivaltaminen ei ole välttämättä yksiselitteinen ja harmiton kokemus. Oivallus, jossa kulttuurinen monopoli väistyy ajattelussamme, saattaa herättää meissä yllättäviäkin reaktioita. Kulttuurien kohtaamisen yhteydessä erilaiset konfliktit ovat todennäköisiä ja näissä tilanteissa ihmiset pyrkivät puolustamaan omaa identiteettiään ja tärkeinä pitämiään arvoja. Koulussa tapahtuvissa kulttuurisissa, varsinkin alkuvaiheen, kohtaamisissa sekä opettaja että oppilas saattavat asettautua puolustusasemiin. Konfliktitilanteissa toimitaan yleensä tunnevaltaisesti ja turvaudutaan oman kulttuurin käyttäytymismalleihin.

Opettajat, kuten kaikki muutkin monikulttuurisessa työyhteisössä toimivat, joutuvat käymään läpi oman kulttuurisokkinsa. Alkuvaiheessa ihmisillä on tarve saada tukea omille tunnereaktioilleen sekä etnosentrisyydestä että etnoromantiikasta. Räsänen (2002, 99) korostaakin, että koulussa tiedon rakentumiselle on tavanomaista etnosentrisyys ja tietynlainen yksipuolisuus. Oma historia ja kulttuuri nähdään tärkeänä ja täten oman maan toiminta oikeana ja oikeutettuna käytäntönä. Useinkaan ei tiedosteta, että toisenlainen kulttuuri, erilaiset arvot ja yksilöiden elämäntilanteet tuottavat erilaisia, joskus ristiriitaisiakin, tulkintoja. Nairvin kulttuurin kohtaamisen kehän rikkoutuminen vaatii havahtumista kulttuuriseen erilaisuuteen ja myös omiin käsityksiin ja ennakkoluuloihin. Aidossa kohtaamisessa ihmiset ymmärretään psyykkisinä ja sosiaalisina olentoina kulttuuristaan riippumatta samanlaisina. (mm. Latomaa 1996, 206–210) Kaikkonen (1999, 24–25) korostaa sitä, kun ihminen oppii kestämään monikulttuurisia tilanteita ja nauttii toisten kulttuurien kohtaamisesta ja oppimisesta, tällöin hän alkaa sietää erilaisuutta. Nämä kokemukset auttavat ihmisen monikulttuurisen identiteetin kasvussa. Monikulttuurisen identiteetin omaava ihminen ottaa etäisyyttä myös omaan kansalliseen identiteettiinsä ja saattaa kokemustensa seurauksena hylätä joitakin kansallisen kulttuurin piirteitä tai vahvistaa toisia.

Opettajien tulisi tarkastella omaa kulttuuri-identiteettiään ulkopuolisin silmin. Suomalaisuus ei ole välttämättä hyve vaan tosiasia, kuten Lindqvist (1987, 103) asian ilmaisee. Lisäksi opettajalla tulisi olla tarpeeksi tietoa ja rohkeutta tarkastella myös länsimaisen kulttuurin muokkaamia suodattimia. Opettajilla,

kuten kaikilla ihmisillä, voi olla tiedostamattomia ennakkoluuloja ja käsityksiä esimerkiksi länsimaisen kulttuurin paremmuudesta. Valkoista identiteettiä tarkentavissa tutkimuksissa (mm. Dilg 1999) korostetaan sitä, ettei valkoisen identiteetin omaava henkilö joudu pohtimaan omaa valkoisuuttaan samalla tavoin kuin ei-valkoista identiteettiä edustava henkilö. Tämä johtuu etuoikeutetun valtakulttuurin asemasta yhteiskunnassa samoin kuin erillisyydestä niistä, jotka eivät edusta samankaltaisuutta.

Saidin (1996) mukaan perusongelma onkin siinä, kuinka oma identiteetti ja oma kulttuuri, yhteiskunta ja sen historia saadaan sopusointuun toisten identiteettien, kulttuurien ja kansojen todellisuuden kanssa. Tätä ei koskaan saavuteta yksinkertaisesti puolustamalla omaa kulttuuria ja omia mieltymyksiämme. Tehokas väliintulo perustuu vakaumukseen oikeudenmukaisuudesta ja kohtuullisuudesta. Nämä käsitteet antavat tilaa kansakuntien ja yksilöiden välisille eroille kiinnittämättä niitä piilossa oleviin hierarkkisiin järjestelmiin tai arvostuksiin (Said 1996, 99–100).

4.3.4 Minä – toinen

Monikulttuurinen ammatillisuus edellyttää tietoisuutta toisesta (erilaisesta ihmisestä) yksilön sosiaalisen todellisuuden muokkaajana. Toiseuden käsite on luotu eräänlaiseksi tavoitehakuiseksi määritteeksi heille, joka ovat erilaisia kuin me. Toiseus toimii myös ideologisena, sosiopolittisena ja taloudellisena vallan välineenä (vrt. Said 1978). Tuhoava erilaisuuden kohtaaminen syntyy pelosta itseä uhkaavissa tilanteissa. Esimerkiksi kulttuurisissa kohtaamisissa yhteisen kielen puute lisää epävarmuutta ja ellei löydetä mitään yhteisiä tekijöitä, erilaisuutta edustava henkilö saatetaan arvioida kielteisesti. Tajfel (1978, 83) selittää tätä ihmisten myönteisen identiteetin tarpeella kuulua tiettyyn ryhmään, jolloin ryhmä määrittellään positiivisin termein. Lisäksi on muistettava, että epäluulo ja viha (muuta kohtaan) ovat opittuja. Esimerkiksi vanhempien asenteiden kautta välittynyt vihamielisyys luo tunneperäisen viitekehysten, joka värittää sekä tulevaa informaatiota että kokemusta (Tajfel 1981).

Koettu epävarmuus kohtaamistilanteissa aiheuttaa sen, että toinen tulkitaan vähättelevin attribuutein. Muutamilla valituilla ja erotteluun tähtäävillä sanoilla luodaan tilanne, jonka selkeä aikomus on loukata tai saada toinen tuntemaan itsensä vähempiarvoiseksi. Tällöin toisen identiteetti on hyvin hauraasti määritetty vastakkaisuuden ja pintapuolisen erilaisuuden ymmärryksen kautta. Attri-

buutioille orkin ominaista se, että ne on johdettu (Clark & Peterson, 1986, 284) suppeasta kokemuksesta ja että ne ovat yleistyneet ”implisiittisiksi persoonallisuusteorioiksi”. Ne ovat yksinkertaisia mustavalkoisia tulkintoja todellisuudesta. Attribuutioerhe liitetään Miettisen mukaan (1991, 142–143) ammatillisen minäkuvan ylläpitämisen ongelmiin, jotka vaikuttavat persoonallisuuden kognitiivisen ulottuvuuden dynamiikkaan. Defensiivisen ajattelun käänköpuolella oletetaan, psykoanalyttisessa tulkinnassa, olevan totuuden kieltämistä ja tosiasioiden sovittelua omiin unelmiin ja toiveisiin. Toisaalta syiden löytäminen omasta toiminnasta ilman toimivia vaihtoehtoja on psykologisesti kestäväntöntä.

Negatiivinen erottelu minä-toinen -akselilla saattaa johtaa Rootin (1999, 73–75) mukaan siihen, että oma identiteetti luodaankin negaation avulla, eli tarkennetaan sitä, mitä itse ei ole. Tästä esimerkkinä perinteisesti määritelty suomalainen identiteetti. Erottelu voi johtaa välimatkan ottoon toisenlaisesta ihmisestä (oppilaasta). Torjuttu erilaisuuden kohtaaminen ja erilaisuuden korostaminen jättää yksilölle hyvin vähän mahdollisuuksia laajentaa maailmankuvaansa. Toiseuden kohtaamistilanteissa uuden tiedon omaksumisprosessit saattavat olla joko passiivisia tai aktiivisia. Aktiivisessa informaatioprosessissa ihmiset hakevat Rootin (1999) mukaan ihmiset hakevat tietoa toisesta lähinnä tirkistelyn tai erikoisuuden vuoksi. Tässä prosessissa muiden tulkinta (usein sukupolvelta toiselle siirretty tulkinta) erilaisuudesta on toivottavaa ja hyväksyttävää. Passiivinen informaatio omaksutaan tarkastelemalla ympäristöä, mutta samalla välttämällä arvottamista. Tällöin toisenlaiset tulkinnat todellisuudesta ja erilaisuudesta hyväksytään ja sisällytetään jo olemassa oleviin informaatiota käsitteleviin skeemoihin tai luodaan uusia skeemoja.

Psykoanalyttisen tulkinnan mukaan toinen on ennen kaikkea sidoksissa omiin pelkoihimme. Kristeva liittää (1992, 187–189, 196) toiseuden ihmisen tiedostamattomaan, jonka ytimessä on myös oma toiseutemme. Ihminen pyrkii projisioimaan ulkopuolelleen sen, minkä kokee vaaralliseksi tai vastenmieliseksi. Toiseuden kohtaaminen vaatii oman itsensä kohtaamista. Erilaisuuden sietokyky auttaa kestämään epävarmuutta ja vierautta. Ihmisellä on paremmat mahdollisuudet omaksua laajempi kenttä tutustua erilaisuuteen, jos siihen ei suhtauduta epäilevästi tai puolustautuvasti. Välttämällä soveltamasta valmiita (stereotyyppisiä) malleja, toinen (henkilö) tulkitaan rinnakkaiseksi, itsen vierellä olevaksi eikä vastakkaiseksi, kilpailua herättäväksi tai jopa uhkaavaksi.

Toiseuden kohtaamisen suhde voi olla edellä kuvatun tavoin yksisuuntaisen monologista, jolloin toinen nähdään kohteena tai välineenä (Laine 2001, 124).

Toisaalta vain dialogi mahdollistaa myös toisen 'avaamisen'. Tällöin suhde on parhaimmillaan molemminpuolinen. Dialogissa on lähdettävä siitä, ettemme välttämättä ymmärrä toisiamme. Dialogisuuden tehtävä on eräänlainen välittävä todellisuus (Sava 1998). Vaikka kohtaamista tai dialogia ei syntyisikään, kokemus sinänsä voi ohjata tilanteessa olevia tarkastelemaan toimintaansa uudella tavalla, koska itsestään selvinä pidetyt mallit eivät toimineetkaan uudessa tilanteessa. (Burbules & Rice 1991, 408, 409.) Tällainen oivallus mahdollistaa toisen kohtaamisen erilaisuudesta huolimatta.

4.3.5 Kriittinen ammatillinen reflektio

Opettajan ammatillinen reflektio rakentuu kaikista edellä käsitellyistä alueista. Henkilökohtaiset kokemukset voidaan ymmärtää paremmin, kun niihin löytyy selityksiä kulttuuri- ja kasvatustieteen teorioista. Kehittääkseen ammatillisuuttaan opettajan tulisi olla tietoinen työhönsä liittyvästä vallasta ja vallankäytöstä. Ehkä selkeimmin tilanne ilmenee silloin, kun opettaja kohtaa uuden oppilaan tai oppilaan, jonka käytökseen hän ei löydä yksinkertaisia vastauksia. Tietyt ennako-olettamukset oppilaasta muodostetaan iän, sukupuolen, rodun, oppilaan koto-taustan ja mahdollisen koulussa menestymisen kautta (Blackledge & Hunt 1985, 249–259). Opettajan stereotyyppiset olettamukset ovat ne, jotka opettajalla on ennen oppilaan kohtaamista. Nämä ennakkotiedot saattavat muokata opettajien ajattelua oppilaan koko koulu-uran ajan (Clark & Peterson 1986, 284–285).

Maahanmuuttajaoppilaan kohdalla ennakkotietoon vaikuttavat myös median luomat mielikuvat eri kulttuuriryhmistä. Ammattiinsa liittyvistä epävarmuuksista johtuen opettaja saattaa turvautua ylimalkaisiin ja stereotyyppisiin arviointeihin oppilaasta ja hänen kyvyistään, varsinkin kun opettajalla ei ole aikaisempaa kokemusta eri kulttuuria edustavasta oppilaasta. Hyvänä esimerkkinä tästä on Lahdenperän (1997, 98–134, 179) ruotsalaisia opettajia koskeva tutkimus. Haastatelluista opettajista yli puolet näki maahanmuuttajaoppilaan ominaisuudet (käytöksen, taustan, vanhemmat) syiksi kouluvaikeuksiin ja vain 3 % opettajista koki oppilaiden ongelmien johtuvan heistä itsestään eikä esim. sopivien koulujärjestelyjen puutteesta.

Opettajan omaksuman roolin uskotaan vaikuttavan voimakkaasti siihen, miten hän tulkitsee oppilaitaan (Gallagher 1994). Opettaja muotoilee mielikuvan oppilaasta monien yleisten ja normatiivisten suodattimien läpi, jotka ovat sidoksissa hänen omiin arvoihinsa ja ideologioihin, koulun asettamiin kasva-

tuksellisiin tavoitteisiin, mutta ennen kaikkea opettajan henkilökohtaiseen menneisyyteen ja hänen aikaisempaan kokemukseensa oppilaasta. Lisäksi Bennett (1990, 173) korostaa sitä, että opettajilla on myyttinen käsitys ihanneoppilaasta, joka on kiltti, ahkera, motivoitunut, täsmällinen ja toivottavasti myös kohtuulliser. lahjakas. Ihanneoppilas sallii opettajan varsinaisen toiminnan tiedon jakajana. Normi ihanneoppilaasta toimii mallina ja etäisyys tästä mallista määrää eri oppilaiden aseman luokassa. Lisäksi opettaja toimii pitkälti keskiluokkaisen opettajakoulutuksen ohjaaman arvomaailman varassa, jossa oikeina pidetyt tavat toimia ja ajatella ovat myös kansallisen kulttuurin värittämiä. Tämä toimii yhtenä luokittelun välineenä.

Opettaja saattaa toimia eri tavalla kohdatessaan vähemmistökuulttuurista tai vieraasta kulttuurista olevan oppilaan kuin oppilaan, joka kuuluu hänen kanssaan samaan sosiaaliluokkaan. Vuorovaikutustilanteita leimaavat molempien osapuolien kommunikaatiovaikeudet ja kulttuuristen koodien rajallinen ymmärtäminen tai tietämättömyys näistä asioista. Tilanteista muodostuu eräänlaisia noidankehiä, joissa ennakkokäsitykset ja stereotyytiat vain vahvistuvat. Tulkitsaansa opettajan asenteita ja kokiessaan tulevansa leimatuksi oppilas vastaa tilanteeseen negatiivisella käytöksellä. Tämä taas edelleen vahvistaa opettajan ennakkokäsityksiä oppilaasta. Opettajan oppilasta koskevilla uskomuksilla oletetaan olevan suora yhteys oppilaan käyttäytymiseen ja koulumenestykseen. Piilopetussuunnitelman vaikutus ilmenee siinä, miten opettajan oletukset ja/ tai leimaamiset vaikuttavat oppilaan menestymiseen tai epäonnistumiseen. (Mm. Rosenthal & Jacobson 1968; Broady 1987)

Opettajan ammatillisuuden kehittyminen edellyttää omaa reflektointia, mutta myös yhteisöllisesti tapahtuvaa pohdintaa. Yhteisöllisesti jaetut kokemukset auttavat koko yhteisöä muuttamaan. Muutos on kuitenkin aina hidasta ja edellyttää ajallisia mahdollisuuksia ja toisinaan myös tietoista ohjausta. Banks (1999, 42–43) suhtautuu skeptisesti muutokseen ja toteaa, ettei alipalkatuilla ja aliarvostetuilla opettajilla ole välttämättä voimia kehittää opetustaan ja koulua. Lisäksi koulu muuttuu hitaasti ja aidostikin työstään kiinnostunut opettaja joutuu työyhteisönsä tiukan sosialisatiion puristuksiin, jonka jälkeen intoa on todennäköisesti vähemmän. Said (1996, 99–100) on samoilla linjoilla puhuessaan moraalisesta muutoksesta: On valitettavasti myönnettävä, että tavoitteet ovat ideaalisia ja usein vaikeasti toteutettavia.

4.3.6 Sosiaalinen toiminta ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen

Teoksessaan *Representation of the intellectual* (1996) Said selvittää intellektuellin käsitettä, jota hän pyrkii laajentamaan arkipäiväisemmäksi puhumalla amatööreistä. He eivät edusta sanan perinteisessä mielessä yhteiskunnan sivistyneistöä, vaan Said puhuu kenestä tahansa ihmisestä, joka seuraa maailman tapahtumia ja osallistuu tasa-arvoisemman ja inhimillisemmän yhteiskunnan rakentamiseen. Hän korostaa sitä, ettei totuuteen sitoutunut intellektuelli ”voi kiivetä vuorille tai puhujanpönttöön”, vaan hänen on ilmaistava asiansa siellä, missä se parhaiten kuullaan. Intellektuellin ääni on yksinäinen, mutta se saa kaikupohjaa yhdistyessään johonkin liikkeeseen yhteisen ihanteen tavoittelemiseksi.

Giroux'n ja McLarenin (2001) mukaan intellektuellin käsite liitetään opettajuudessa ensisijaisesti ajatteluun, joka kohdistuu opettamisen yhteiskunnallisiin ulottuvuuksiin. Koulu ei heidän mukaansa ole neutraali laitos, jossa toimimisen mahdollisuudet olisi jaettu tasan. Giroux ja McLaren ovat ennen kaikkea huolissaan opetuksen eettisen ulottuvuuden näivettymisestä. Laajasti ottaen koulun tulisi huolehtia yhteiskunnan vähempiosaisten ja marginalisoitujen ryhmien oikeuksista ja toimia inhimillisen kärsimyksen vähentämisen puolesta. He kyseenalaistavat yksilöllisyyden, autonomian ja varsinkin ajatuksen siitä, että yksilöt olisivat itsenäisiä, rationaalisia ja itse itsensä motivoivia yhteiskunnallisia toimijoita. (Giroux & McLaren 2001, 31–32.)

Kansasen (1996, 45) opetuksen kolmitasomallissa opettaja pohtii toimintaansa suhteessa arvokysymyksiin tai kasvatuspoliittisiin taustoihin kolmannelle tasolla. Kansasen mukaan suurin osa opettajista ei yllä ajattelussaan tälle tasolle (metateoriatasolle) vaan jäävät ajattelunsa osalta joko toimintatasolle tai objektiteoriatasolle. Opettajien yhteiskunnallinen tietoisuus ei ole riittävää, mikä ilmenee ennen kaikkea maahanmuuttajataustaisten tai syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden kanssa työskennellessä (Talib 1999).

Ajatus opettajasta muutokseen tähtäävänä ja vastarinnan intellektuellina on laajentunut koskemaan muutakin kuin koulun sosiaalista toimintaa. Ajatukseen sisältyy ideaali opettajista julkisena ammattiryhmänä, joka kykenee ylittämään erilaisia kulttuurisia, etnisiä, sosiaalisia ja sukupuolen rakentumisen rajoja. Yhteiskunnan tietoisena toimijana opettaja tunnistaa ja ymmärtää erilaisia kulttuurisia merkityksiä ja toimii neuvottelijana ja välittäjänä erilaisissa tilanteissa (Aitolta & Suoranta 2001, 15). Giroux'n (1996, 54) mukaan kasvattajat voivat rajoja

ylittävinä intellektuelleina auttaa ihmisiä keskustelemaan eroista ja tunnistamaan kokemuksellisuutensa suhteessa toisiin. He ovat osaltaan auttamassa ja edistämässä sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja ihmisoikeuksien toteutumista alueellisesti, kansallisesti ja kansainvälisestikin.

Said (1996, 23) korostaakin, että intellektuellin tehtävä on parhaimmillaan sitä, että hän suostuu jatkuvaan varuillaanoloon eikä anna puolitotuuksien tai ”valmiksi pureskeltujen” totuuksien ohjata toimintaansa. Tähän tarvitaan realismia, rationaalista energiaa ja suostumista erilaisiin konfliktitilanteisiin. Vaikka ne eivät tekisikään ihmisestä erityisen suosittua, haasteelliset ja ristiriitaiset tilanteet energisoivat ja rikastuttavat elämää omalla tavallaan.

4.3.7 Globaali vastuuntunto ja vaikuttaminen

Globaali vastuuntunto tarkoittaa huolenpitoa niistä ihmisistä, jotka eivät asu lähellämme. Kansallisten ja kansainvälisten toimintatapojen tavoitteina tulisi olla ihmisoikeuksien turvaaminen ja kestävä kehityksen muokkaaminen ympäristömme suojelevammaksi. Perusihmisoikeuksien asettaminen globaaliksi päämääräksi merkitsee myös tietoisuutta ansasta, joka kätkeytyy ajankohtaiseen ehdottomaan ”vapaiden markkinoiden” edistämiseen. Pietilä (2003, 93) kysyykin, eikö suuri osa nykyisistä ongelmista, – niin inhimillisistä, yhteiskunnallisista kuin myös ekologisista – johdukin siitä, että jo muutaman vuosisadan ajan kehitystä ovat ohjanneet pääasiassa teknis-taloudelliset arvot? Sen sijaan, että tuotanto palvelisi ihmisen hyvää, ihminen kokeekin olevansa vain väline tuotannon ja kulutuksen rattaissa.

Opettajien toimiminen yhteiskunnan omanatuntona edellyttää asioiden tiedostamista ja aktiivista toimintaa. Olisi välttämätöntä ymmärtää ainakin jonkin verran globalisaatiota ja vapaiden markkinoiden yritystaloudellista logiikkaa. Ylikansallinen pääoman kasvu, korkea teknologian kehitysusko, teknokulttuuri ja informaatiioviihde ovat kaventaneet demokratiaa (McLaren & Fischman 2001, 238–239). Said (1979) puhuu orientalismista, kolonialismin aikakaudella syntyneestä tulkintajärjestelmästä, joka on sidoksissa sekä kulttuuripoliittisiin että taloudellisiin järjestelmiin. Se on luotu varakkaiden länsimaiden (markkinataloudellisia) etuja palvelevaksi ideologiseksi järjestelmäksi, jolla myös yksilön arvokkuus määritellään. Sen mukaan ihmisen arvo on hinnoiteltavissa oleva määre.

Kapitalistinen talousjärjestelmä ja byrokraattinen hallintojärjestelmä muovaavat ihmisten elämää ja kanssakäymistä, josta on tullut laskelmoinnin, kilpai-

lun ja valtataistelun järjestelmä (Anttonen 1996, 67). Useihin tutkijoihin viitaten Heikkinen (2000, 10) tiivistää, että koulujen toiminta on byrokraatoitunutta ja siellä toimivista ihmisistä on tullut instituutioiden välikappaleita. Myös opettajat ovat joutuneet tuotantokoneiston osaksi eivätkä välttämättä kykene hahmottamaan toimintansa päämäärää. McLaren (1998, 18) korostaa, että vallan käyttöön liittyvää alistamista tapahtuu myös 'hyvää tarkoittavien' ihmisten sosi-aalisissa kanssakäymisissä tiedostamattomina olettamuksina todellisuudesta. Kulttuurinen imperialismi, johon Said (1979) myös viittaa, on eräänlainen yleisesti hyväksytty normi oikeasta tavasta elää, ajatella ja toimia.

Giroux (2001, 244) peräänkuuluttaa sellaisia opettajankoulutusohjelmia, jotka sitoutuvat huolenpidon, myötätunnon ja solidaarisuuden etiikkaan, mutta myös kriittisten tieto-oppien kehittämiseen. Niiden tulisi lisätä opiskelijoiden tietä-mystä tuotannon yhteiskunnallisista ja globaaleista suhteista ja tuottaa mietitty- ja vaihtoehtoja vallitseville rakenteellisille järjestelyille. Opettajat, kuten muutkin tiedostavat kansalaiset, voivat omilla ratkaisuillaan (esimerkiksi kulutusvaihtoehdot) ja toiminnoillaan vaikuttaa niin paikallisesti kuin globaalistikin. Yksilöllinen toiminta yhdistyneenä esimerkiksi kansalaisoikeus- tai rauhanliikkeeseen vaikuttaa toivottuihin päämääriin paremmin. Aktiivinen osallistuminen on yksi globaalien vaikuttamisen väline. Ihmisen (oppilaan) kunnioittava kohtelu missä tahansa tilanteessa on tärkeä askel moraalidentiteetin ylläpidossa.

Ihmisen moraalidentiteetti voi vaikeissakin eettisissä tilanteissa antaa rohkeutta ja voimia toimia moraalisesti oikein. Colby ja Damon (1995, Helkama et al. 2001, 106) havaitsivat tutkiessaan ihmisiä, joiden elämässä näkyi pysyvä sitoutuminen moraaliseen toimintaan, kolme piirrettä, jotka yhdistivät näitä hyvin erilaisia hyvän edistämiseen sitoutuneita ihmisiä. Ensimmäinen oli varmuus eli selkeä käsitys siitä, mikä on oikein ja mikä on heidän velvollisuutensa. Toiseksi heillä oli myönteinen suhtautuminen elämään ja omaan työhönsä. Kolmas oli moraalisten tavoitteiden ja minuuden ykseys. He eivät kokeneet uhrautuvan-sa moraalisisissa päätöksissään. Monilla moraalidentiteetti yhdistyi uskonnon kautta. Myös muodollista uskontoa vailla olevat uskoivat hyvään voimaan tai heillä oli kestävä toivo jostain itseä suuremmasta voimasta, henkilökohtaisesta sitoutumisesta tai oman edun ylittävstä toiminnasta.

5. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Maahanmuuttajien lisääntyminen Suomessa 1990-luvulta lähtien ja samaan aikaan tapahtunut yhteiskunnallinen murros näkyvät koulun arjessa. Näiden asioiden myötä opettajien yhteiskunnallinen vastuu on lisääntynyt. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa opettajien valmiuksia vastata uusiin haasteisiin ja sitä, miten heidän on mahdollista ylläpitää erilaisen oppilaan arvokkuutta. Opettajan selkiintynyt minäkuva, arvomaailma ja ammatillisuus mahdollistavat myönteisen suhtautumisen elämään ja työhön. Ne ovat edellytyksenä myös oppilaan hyvinvoinnille ja arvokkuudelle. Opettajan tehtävä helpottuu, jos koulun ilmapiiiri (koulukulttuuri) tukee erilaisuuden hyväksymistä opettajien välisen, opettaja-oppilas -välisen sekä koulun ja vanhempien välisen avoimen vuorovaikutuksen kautta. Tutkimustehtävää tarkennettiin seuraavilla tutkimusongelmissa.

1. Minkälaiset monikulttuuriset valmiudet (monikulttuurista kompetenssia) opettajilla on kohdata maahanmuuttajataustaisia (erilaisia) oppijoita ja minkälaista ammatillista ja työyhteisöllistä tukea he saavat kouluiltaan.
2. Mitä uskomuksia opettajilla on maahanmuuttajataustaisen oppijan koulunkäynnistä, syrjäytymisestä sekä häneen mahdollisesta kohdistuvasta syrjinnästä.

5.1 Tutkimusote ja tutkimusvälineet

Käsillä oleva työ edustaa kriittistä monikulttuurista tutkimusperinnettä, joka pyrkii muuttamaan olemassa olevaa todellisuutta. Monikulttuurisessa tieteenfilosofiassa objektiivisuus ymmärretään kriittisenä intersubjektiivisuutena, jossa tutkijan ja tutkittavan suhde on hyvin läheinen (vrt. Guba 1990, 78). Tällöin todellisuus ymmärretään monimuotoiseksi sosiaaliseksi järjestelmäksi, josta tutkija ja tutkittava luovat yhdessä uuden ”suhteellisen” totuudellisuuden (mt., 77–78). Fay (1996, 35) korostaa, että monikulttuurisessa tieteenfilosofiassa kokemus ei yksin riitä tietoon, vaan on ymmärrettävä merkitykset, jotka vaihtelevat eri kulttuureissa ja kielialueilla. Aitoon toisen ymmärrykseen vaaditaan herkkyyden ja jaettujen kokemusten lisäksi itsensä tuntemusta. Tällöin ihmisen ei tarvitse olla kuin muut, mutta hän on kuitenkin heidän kaltaisensa (ihmisyys).

Kriittisen tutkimuksen validius määräytyy sen mukaan, missä määrin ne mahdollistavat yksityisen ihmisen (esim. opettajan) muutoksen. Eettiset ja moraaliset arvot määräävät muutoksen suunnan. Kriittisen kasvatustieteen tutkimuksen tavoitteena on kehittää kasvatusta tekemällä kasvattajat aikaisempaa tietoisemmiksi omista kasvatuskäytännöistään. Tällöin tavoitellaan sellaista kasvatuksellista itseyttä, joka paljastaisi kasvattajille heidän itsestään selvinä pitimiään uskomuksia ja perustelemattomia oletuksia sekä rohkaisisi kasvattajia ryhtymään oman ajattelunsa kriittiseen uudelleenarviointiin. (Carr 1995, 117–118.)

Kriittisyyttä korostavan menetelmän avulla pyritään tarkastelemaan olemassaolevia käytäntöjä ja hyväksytään vain ne, jotka kestävät kriittisen tarkastelun. Tällöin kasvatusta nähdään historiallisesti paikantuvaksi ja kulttuurisidonnaiseksi sosiaaliseksi vuorovaikutustapahtumaksi, joka on altis ideologisille vääristymille, koulun ulkopuolelta tuleville painostuksille (esim. koulujen kilpailuttaminen) tai muille ei-kasvatuksellisille vaikutteille. Carr (mt., 119) korostaa kasvatustieteen olemusta moraalisena tieteenä. Tällöin moraalit perustuu rationaalisin arvoihin ja demokratian periaatteille, joita kasvatusta yleisesti pyrkii edistämään. Ajatuksen käytännöllinen toteutus ei ole helppoa kulttuurissamme, jossa kasvatusta tulkitaan välineellisin termein ja jossa demokratiaa ei tulkita erityiseksi sosiaalisen tai moraalisen elämän muodoksi, vaan se nähdään poliittisena toiminnan välineenä.

Tutkimuksen instrumentteina olivat kyselylomake (liite 1) ja opettajien teemahaastattelut. Lomakkeen avulla pyrittiin kartoittamaan opettajan monikult-

tuurista kompetenssia (vrt. kuvio 1), johon sisältyvät ajatukset oppilaan syrjäytymiseen vaikuttavista tekijöistä ja syrjäytymisen ehkäisemisestä. Lisäksi pyrittiin kartoittamaan opettajan omaa arvomaailmaa ja sen reflektointia kuin myös opettajan ajatuksia liittyen oppilaasta huolehtimisen periaatteeseen. Tavoitteena oli myös saada tietoa opettajan työyhteisöstä ja työssä jaksamisesta. Teemahaastattelun avulla pyrittiin syventämään tutkittavien kokemuksia ajatuksia, uskomuksia ja tunteita (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000, 67).

Kyselylomakkeen luokittelurunko perustuu Talibin (1999) aikaisemman tutkimuksen tuloksiin ja kentällä saatuihin teorian viritämiin havaintoihin. Yksityiset osiot ovat rakentuneet opettajien kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta samoin kuin niistä 'yleisistä maahanmuuttajiin liittyvistä uskomuksista', joita ilmenee opettajainhuonekeskusteluissa. Eskola ja Suoranta (1999, 97) tähdentävät, että teemahaastattelurungon rakentamiseen tarvitaan tietoa tutkittavasta kohteesta ja tämä esiymmärrys ohjaa teemojen muotoutumista. Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkija ja tutkittavat ymmärtävät kysymykset ja vastaukset mahdollisimman samalla tavalla. Tällöin tarkasteltavan asian tulisi olla tutkijalle itselleen tuttu, jotta hän voisi helpommin lähestyä tutkimusongelmaa ja muotoilla oikeat kysymykset. Tutkijan kokemukset monikulttuurisesta opettajuudesta ja aikaisempi tutkimus ovat auttaneet ongelmakentän tarkennuksessa. Teemahaastattelun kysymykset ovat syntyneet teorian, kentätuntemuksen ja opettajien kanssa käytyjen keskustelujen herättämien ajatusten pohjalta.

Lomake rakentui seuraavasti: Kysymykset 1–5 kartoittivat vastaajan taustatietoja: sukupuoli, koulutus, ammatinvalinta, työssäoloaika, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisen ajan pituus. Osiot 6–64 pyrkivät valaisemaan opettajien ajattelua suhteessa tutkimuskysymyksiin. Lomakkeessa käytettiin 5-portaista Likert-asteikkoa, jossa 5 merkitsee, että vastaaja on samaa mieltä väittämän kanssa ja 1 ilmaisee vastaajan eriävän mielipiteen. Lisäksi lomakkeen lopussa oleviin neljään täydennettävään kysymykseen opettajat voivat ilmaista ajatuksiaan kvantitatiivisesti.

5.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukoksi valittiin kouluja, jossa oli paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita, joten opettajilla oli sekä kokemusta että ajatuksia monikulttuurisesta ammatillisuudestaan. Koulut valittiin sen tiedon perusteella, mitkä koulut eri kaupunkien opetustoimesta ilmoitettiin monikulttuurisiksi kouluiksi. Useinhan maahanmuuttajataustaiset oppilaat pyritään sijoittamaan samoihin kouluihin, jolloin heitä voi olla suuri määrä tietyissä kouluissa, jopa 55 % kaikista oppilaista mm. koulu (LSA 2) (Taulukko 2). Pääkaupunkiseudulla maahanmuuttajataustaisia oppilaita on melkein kaikissa kouluissa, mutta tutkimukseen osallistuneissa kouluissa heitä oli 25–35 % oppilasmäärästä. Vain kouluissa ESA 2 ja ESA 7 on maahanmuuttajataustaisia oppilaita vähemmän kuin 15 %. Mainittakoon myös, että kaksi tutkimuksen kohteena olleesta koulusta toimii harjoittelukouluna. Koulut olivat eri puolelta Suomea, mikä ilmenee seuraavassa taulukossa. Tutkimukseen osallistuneista opettajista seitsemää haastateltiin henkilökohtaisesti. Kaikki haastatelluista opettajista olivat jo pitkään opettaneet sekä maahanmuuttajaoppilaita että suomalaisia syrjäytymisvaarassa olevia oppilaita, joten heillä oli melko vankka käsitys omasta monikulttuurisesta ammatillisuudesta.

Taulukossa 2 ovat kyselyyn osallistuneet koulut. Sulkeissa on koulujen varsinainen opettajamäärä. Monissa kouluissa kysely suoritettiin opettajainkokouksen alussa, minkä vuoksi hävikkiä ei ole enempää. Taulukko 3 osoittaa, että kyselyyn vastanneista opettajista (N=359) vähän yli neljäsosa oli miehiä (92), mikä melko tarkkaan vastaa miesten prosentuaalista osuutta Suomen opettajakunnasta. Opettajankoulutuksen omaavia opettajia koko ryhmästä oli suurin

TAULUKKO 1. Opettajien jakautuminen lääneittäin.

Lääni	ala-aste	ylä-aste	yhteensä
Etelä-Suomen lääni	164	58	
Länsi-Suomen lääni	39	52	
Itä-Suomen lääni	46		
YHTEENSÄ	249	110	359

TAULUKKO 2. Kyselyn koulut ja vastaajamäärät.

1. ESA (ala-aste) 1	26 (28)	10. ESY 3	11 (23)
2. ESA 2	24 (27)	11. LSA 1	8 (14)
3. ESA 3	28 (30)	12. LSA 2	14 (20)
4. ESA 4	20 (41)	13. LSA	17 (24)
5. ESA 5	16 (20)	14. LSAY	52 (75)
6. ESA 6	28 (30)	15. ISA 1	33 (33)
7. ESA 7	22 (22)	16. ISA 2	13 (17)
8. ESY 1(yläaste)	23 (25)		
9. ESY 2	24 (31)	Hävikki 21,9 %	
Yhteensä 359 opettajaa			

osa. Vain 12,5 % prosentilta vastanneista opettajista puuttui ammatillinen kelpoisuus. Toiveammattissaan toimii tutkimukseen osallistuneista opettajista peräti 76,6 %. Yli puolella tutkimukseen osallistuneista opettajista oli kokemusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa työskentelystä enemmän kuin kolme vuotta.

Opettajan työssä omaksuttu kokemus jakautui siten, että ensimmäistä vuotiaan opettavia oli 25 ja alle kolme vuotta opettaneita oli 36 opettajaa. Yli kolme vuotta opettaneita oli 128 opettajaa ja ammatissaan useita vuosia toimineita opettajia oli 170. Kokeneita opettajia koko vastaajajoukosta oli siis 47,4 %.

TAULUKKO 3. Opettajien jakautuminen taustamuuttujien suhteen.

	sukupuoli	Koulutus on / ei ole	On toive- ammatti / ei	opettajakokemus			
				<1v,	<3,	>3,	>10 vuotta
Nainen	267	245 / 22	213 / 54	18	25	91	133
Mies	92	69 / 23	61 / 31	7	11	37	37
yhteensä	359	314 / 45	274 / 85	25	36	128	170

5.3 Analyysimenetelmät

Tutkittava aineisto koostuu kahdesta osasta, yleiskartoittavasta kyselylomakkeesta ja opettajien kanssa käydyistä keskusteluista. Aineiston analyysissa käytettiin triangulaatiomenetelmän mukaisesti sekä kvantitatiivisen tutkimuksen tilastollisia analyysimenetelmiä että kvalitatiivista teemahaastattelua. Cohenin ja Manionin (1989, 269) mukaan triangulaatio menetelmänä tarkoittaa kahden tai useamman metodin käyttöä kerätessä aineistoa ja tulkittaessa inhimillistä käytäytymistä. Kyselylomakkeella kirjallisesti suoritettujen haastattelujen ja siihen osallistuneiden opettajien suhtautumistyyliä arvioidaan tilastollisesti.

Kyselylomakkeesta saatu aineisto analysoitiin tilastollisesti. Osiotasolta tuotettiin keskiarvot ja hajonnat. Osiotasolta edettiin osiokimppuihin faktorianalyysin ohjaamana. Puuttavia tietoja ei ollut paljon. Lomakkeet olivat huolella täytetyt. Taustamuuttujien ja osioiden yhteyksiä tarkasteltiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Osioden ryhmittelyssä käytettiin faktorianalyysia. Kaiser-Meyer-Olkin -indeksi jäi arvoon (.798) ja kommunaliteettialkuarvojen ja iteroinnin jälkeisten kommunaliteettien erotukset olivat itseisarvoiltaan melko suuria. Tästä johtuen päädyttiin sellaiseen pääakseliratkaisuun, jossa kommunaliteettien alkuarvoina käytetään ykköstä (menettely on siis pääkomponenttianalyysi, jossa saadut pääkomponentit rotatoidaan). Menettelyssä korostuvat uniikit faktorit, mutta muutoin se on stabiili, jos epästabiilisuutta on odotettavissa. Rotatoinnit tehtiin sekä varimax- että promax-meneteltyin. Jälkimmäinen jatkaa varimax-rotatiosta, luopuen faktoreiden korreloimattomuuden vaatimuksesta. Faktorimäärän valintaan vaikuttivat ominaisarvojen suuruus (vrt. Cattellin scree), faktorille latautuvien muuttujien määrä ja ennen kaikkea tulkittavuus. Päädyttiin kuuteen faktoriin, jolloin selitysprosentti on 41 %.

Faktorianalyysin ohjaamana muodostettiin summamuuttujat (osioiden summan keskiarvoina). Näiden yhteys taustamuuttujiin tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Faktoripisteitä käytettiin hyväksi myös muun muassa yksittäisten tapausten muuttujaprofiilin tarkastelussa tulkintoja suoritettaessa.

Laadullinen analyysi

Litteroidut, teemahaastattelusta saadut tiedot ja kyselylomakkeen täydennettävät vastaukset tulkittiin kvalitatiivisin menetelmin. Luokitteluyksiköt laadittiin vastaamaan ennalta asetettuihin kysymyksiin opettajan monikulttuurisesta ammatillisuudesta. Syrjälän ja Nummisen (1988, 118–121) mukaan kvalitatiivisen aineiston järjestelyssä ja tulkinnassa on pyrittävä perusteltavuuteen, systemaattisuuteen, kattavuuteen, rationaalisuuteen ja totuudellisuuteen. Kvalitatiivista tutkimusaineistoa voidaan lähestyä kahdella tavalla: analyttisesti ja tulkinnallisesti. Suurimmassa osassa kvalitatiivista aineistoa esittelevää kirjallisuutta käytetään käsitettä analysointi, jolla tarkoitetaan aineiston järjestelyä ja siitä tehtäviä johtopäätöksiä. Tutkija ei tee omia tulkintojaan tutkimusmateriaalista. Sen sijaan tulkinnallinen tapa keskittyy subjektiiviseen tulkintaan. Tämä tutkimus edustaa jälkimmäistä lähestymistapaa.

Syrjälä ja Numminen (1988) korostavat tulkinnallisessa lähestymistavassa myös objektiivisuutta ja rehellisyyttä, jolloin on tärkeämpää kehittää tulkinnalle rationaalisia kriteereitä kuin pyrkiä tulkitsemaan subjektiivisesti jäämällä tulkintojen kehän ulkopuolelle. Analyttisiä ja tulkinnallisia järjestelytapoja voidaan tarkastella selittämisen ja ymmärtämisen näkökulmasta. Perinteisesti uskotaan, että selittämisessä pyritään löytämään inhimillisen käyttäytymisen syytä ihmisen ulkopuolelta ja ymmärtämisessä pyritään ymmärtämään ilmiöiden sisäiset syyt. Lisäksi väitetään, että selittäminen esineellistää kohteensa. Selittämisen yhteydessä pyritään yleistyksiin ja ymmärtämisessä tarkastellaan asioita yksilölliseltä kannalta. Molemmissa tavoissa pyritään löytämään syytä ilmiöille.

6. TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Lähikuvia opettajista

Tuloksia tarkastellaan ensin yksittäisten opettajien ajattelun kautta ja vasta siten edetään koko ryhmän tarkasteluun ja johtopäätöksiin. Täten tarkennetaan ensin yksittäisiä henkilökuvia ja sitten ryhmäkuvaa. Kyselylomakkeen lopussa on neljä täydennettävää osiota, joihin vastaajaa pyydettiin tarkentamaan arvojaan ja ajatuksiaan monikulttuurisuudesta. Osiossa ”Muuten olen sitä mieltä, että...” osa opettajia purki sydäntään melko avoimesti. Näistä on esimerkkejä tutkimuksen esittelyn yhteydessä. Henkilökohtaiset kommentit saivat osan opettajista erottumaan joukosta. Näin saatiin ”mustavalkoinen lähikuva” monista kyselyyn osallistuneista opettajista. Seitsemää tutkimukseen osallistunutta opettajaa haastateltiin henkilökohtaisesti, joten heidän lähikuviaan voitaisiin kutsua värikuviksi. Opettajat valikoituiivat haastatteluun oman halukkuutensa ja kokemuksensa mukaan. Koska tutkimuksen toisena tavoitteena on ymmärtää ja tarkentaa opettajan monikulttuurista kompetenssia, mikä muotoutuu vasta toiminnan, kokemuksen ja laaja-alaisen ajattelun kautta, haastatteluun valittiin monikulttuurista työtä pitkään tehneitä opettajia. He edustavat pääkaupunki-seutua ja ovat 36–59 -vuotiaita, yksi miesopettaja ja kuusi naisopettajaa, joista osa ei ole koulutukseltaan opettajia.

Oheisena lyhyet kuvaukset opettajista: **Opettaja A**, haastatelluista nuorin, oli aikaisemmin toiminut opettajana göteborgilaisella ala-asteella. Muutettuaan Suomeen hän opetti ruotsia aikuisille. Nykyisessä koulussaan hän on ollut kolme ja puoli vuotta ja opettaa kielikylyluokkaa. **Opettaja B** on syntyjään virolainen. Suomeen muuttamisensa jälkeen hän on opettanut vironkielistä luokkaa noin kymmenen vuotta. **Opettaja C** on koulutukseltaan valtiotieteen maisteri,

mutta maahanmuuttajaopettajan uran hän aloitti jo vuonna -87 pakolaislasten päiväkodissa. Yhdeksänkymmentäluvulla opettaja C sai tilaisuuden päästä erityiskoulun opinto-ohjaajaksi. Mielenkiintoiseksi työnsä kokenut opettaja toimi myös maahanmuuttaja-asioiden yhdysopettajana. Tällä hetkellä hän on valmistavan luokan opettaja. Vapaa-ajallaan opettaja C toimii vapaaehtoistyössä pakolaisavun hallituksen toimissa tai kouluttaa muita opettajia.

Opettaja D on matkustellut paljon edellisen opettajan tavoin. Monikulttuurisuusasiat tulivat tutuiksi jo seitsemänkymmentäluvulla, jolloin hän toimi vietnamilaisten pakolaisten opettajana. Lisäksi hän on opettanut ulkomailla lähinnä suomalaislapsia. Nykyisessä työssään opettaja D on toiminut jo muutama vuoden yläasteen valmistavan luokan opettajana. **Opettajilla E ja F** on vankka opettajakokemus. **Opettaja E** on malliesimerkki opettajasta oman työnsä tutkijana. Hän on pohtinut opettamistaan useassa kirjassaan ja toimii myös kouluttajana. **Opettaja F** on aikaisemmin toiminut opettajana ja rehtorina. Nykyisin hän opettaa maahanmuuttajataustaisille oppilaille suomea toisena kielenä pääkaupunkiseudulla. Opettaja F on osallistunut maahanmuuttajaoppilaiden oppimateriaalien tuottamiseen. **Opettaja G** edustaa väestömme vähemmistöjä -suomenruotsalaisia ja opettajien vähemmistöä - miesopettajia, joten ymmärrys vähemmistönä olemisesta on syntynyt oman kokemuksen kautta. Hän toimii yläasteen erityisopettajana pääkaupunkiseudulla. Opettaja G on edellisten opettajien tavoin matkustellut paljon ja pohtinut kulttuurien kohtaamisen tuomia haasteita matkojensakin kautta.

6.2 Monikulttuurisen koulun arvoja

Yksi koulumaailman suurimpia haasteita on arvojen ja niiden toteutumisen välinen ristiriita. Opettajat ja oppilaat osaavat luetella koulunsa tärkeitä arvoja, mutta eivät välttämättä osaa tarkentaa, miten ne käytännössä ilmenevät tai toteutuvat. Pursiainen (2002) muistuttaakin, että tilanteissa, joissa vaaditaan oikeudenmukaisuutta ja suvaitsevaisuutta, eikä tarkenneta niiden eettisiä sisältöjä, puhutaan hyvin ylimalkkaisista arvoista. Nämä kuuluvat ns. mahtisanojen joukkoon, joilla vaikutetaan retoriikkaan ja sen avulla vaikutetaan toisten ajatteluun ja käyttäytymiseen. Vaikka retoriikka on usein arvotonta sanahelinää, sen avulla voidaan käyttää muita ihmisiä moraalisesti hyväksi, varsinkin heidän arvokkainta osaansa: moraalisia tunteitaan. Sääntöjen noudattaminen karsii automaattisesti julistuksista mahtisanat. (Pursiainen 2002, 48.)

Monikulttuurinen koulu, jossa on paljon erilaisia kieli- ja kulttuuritaustaa edustavia oppijoita, on monessa mielessä haasteellinen instituutio. Tutkimukset eri maista (mm. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, Nieto 1999) ja Suomesta (Talib 1999, Pitkänen & Miettinen 1999 ja Miettinen 2001) kertovat siitä, että monelta opettajalta puuttuu valmiuksia toimia monimuotoista arvomaailmaa edustavissa kouluissa. Opettajien sosiaalinen tietoisuus (monikulttuurisen kompetenssin viides ulottuvuus, kuvio 1) todettiin jo aikaisemmassa (Talib 1999) tutkimuksessa melko rajalliseksi, mikä selittynee sillä, että opettajilta puuttuu usein kokemusta omasta toiseudestaan, esimerkiksi vähemmistöasemassa elämisestä. Tällöin opettajat eivät myöskään tiedosta koulun rakenteellisia epäoikeudenmukaisuuksia yhtä hyvin kuin toiseutta kokeneet henkilöt. Tähän liittyen kouluissa tulisi olla eri kulttuureja edustavia opettajia tai opettajia, joilla on kokemusta esimerkiksi siirtolaisuudesta. Haastatelluista opettajista opettaja C oli samaa mieltä. Hänen mukaansa opettajissa ja *henkilökunnassa tulisi olla paljon maahanmuuttajataustaisia ihmisiä, jolloin opettajuus ei olisi vain suomalaisten harteilla*. Monikulttuurinen koulu olisi kuin 'kuubalainen keitto', siellä on ripaus sieltä ja ripaus täältä ja yhdessä kaikki mausteet sekoittuvat toisiinsa. Se ihmisyyttä löytyy siitä. Lisäksi monikulttuurinen koulu olisi ihannetapauksessa vapaa syrjinnästä ja rasismista. Siellä ei myöskään "ryssiteltäisi tai neekeriteltäisi".

Opettaja B:n mukaan monikulttuurisessa koulussa jokainen saa olla se, joka hän on todellisuudessa. Oppilaiden tulisi kuitenkin ottaa huomioon myös suomalaiset oppilaat. *On integroiduttava*, mutta oppilaan tulee pitää kiinni omasta perusosastaan, joka seuraa läpi elämän ja josta ei ole mahdollista päästä eroon. On siis hyväksyttävä se mikä on, mutta samalla on kunnioitettava sitä, mihin pyrkii integroitumaan. Opettaja D korostaa samaa, että koulussa *voi näkyä se, että tässä tullaan eri puolilta ja on ehkä erilaisia käsityksiä asioista ja että me voitaisiin elää rinnakkain ja vuorovaikutuksessa*. Emme ole vielä aina rinnakkain. Mutta onhan oikeus valita kaverit. Kaikkihan me valitsemme kaverimme. Ei tarvitse ottaa moralisoivaa otetta tähän asiaan.(D.)

Monikulttuurisen koulun tärkeimmäksi ominaisuudeksi nousi sen eettistä toimintaa edistävä suvaitsevaisuus. Se mainittiin 208 kertaa eli 58 % vastaajista oli suvaitsevaisuuden kannalla.

Taulukko 4. Monikulttuurisen koulun arvoja.

Suvaitsevaisuus	208	57,9 %
Avoimuus	66	42,2 %
Tasa-arvo	50	13,9 %
Erilaisuuden hyväksyminen	36	10,0 %
Oikeudenmukaisuus	23	6,0 %
Ymmärrys	13	3,6 %

N = 359

Haastateltujen opettajien mielestä monikulttuurisessa koulussa tarvitaan ennen kaikkea suvaitsevaisuutta ja erilaisuuden hyväksymistä. Taulukkoon on valittu kaikki ne arvot, jotka liittyvät kiinteästi suvaitsevaisuuteen tai oikeudenmukaisuuteen. Oikeudenmukaisuus on yksi tärkeimmistä opettajan toimintaa ohjaavista arvoista. Koulumaailmassa oikeudenmukaisuuteen kuuluu tasa-arvo, syrjinnän välttäminen, kuulluksi tuleminen ja oikeus ristiriitojen selvittämiseen.

Suvaitsevaisuus

Suvaitsevaisuus liittyy kiinteästi oikeudenmukaisuuteen. Suvaitseva toiminta ilmenee kärsivällisyytenä, avoimuutena, sallivuutena ja vapautena välinpitämättömyydestä tai sallivasta rasismista (Webster's 1983). Oikeudenmukaisessa suomalaisessa kulttuurissa edellytetään, että yhteiskunnan heikoimmista on huolehdittava. Meillä on perinteisesti huolehdittu oppilaista, joilla on oppimisvaikeuksia tai käyttäytymishäiriöitä (Tirri 1998, 25). Ajatus suvaitsevaisuudesta opettajien keskuudessa on levinnyt monikulttuurisuuden myötä. Vuosina 1995–96 suoritetussa kyselyssä (Talib 1999) suvaitsevaisuus oli arvolistan alapäässä, jopa täsmällisyyden jälkeen.

Yksi haastatelluista opettajista oli vahvasti sitä mieltä, että hän ”inhoa” sanaa suvaitsevaisuus, ”koska näen sen tällaisena jatkumona, jossa toisessa päässä on sietäminen ja toisessa päässä suvaitseminen. Siedänpö jotain, suvaitsenko jotain? En itse haluaisi olla suvaittu. Haluaisin olla henkilö, jota kohtaan tunnetaan huomaavaisuutta. Suvaitsevaisuuskasvatuksen tilalle olen laittanut huomaavaisuuskasvatuksen. Eli ole huomaavainen kanssaihmisistä kohtaan. Se pitää sisällään paljon enemmän. Sana suvaitsevaisuus on negatiivisävytteinen.” (ESA 5, nainen 2)

Opettaja D:n mukaan suvaitsevaisuus sisältää myös sen, että voi hyväksyä sellaista, mikä on erilaista. Kyllähän meidän on helppo suvaita sellaista, kun joku tekee juuri niin kuin haluamme. Amerikkalainen monikulttuurisuustutkija Sonja Nieto (2003) on samaa mieltä asiasta. Suvaitseminen on vasta monikulttuurisen kompetenssin ensimmäinen taso. Se sisältää ajatuksen, että henkilö kestää jotakin, joka voi olla epämieluisaakin. Koulussa tämä voi tarkoittaa jopa sitä, että kulttuurinen ja kielellinen erilaisuus on taakka, jota on vain suvaittava kulttuurisesti pluralistisessa yhteiskunnassa. Hyväksyminen tarkoittaa erilaisuuksien hyväksymistä. Oppilaiden kunnioittaminen sisältää ajatuksen erilaisuuden kunnioittamisesta, joka vuorostaan mahdollistaa hyvän itsetunnon. On syytä ottaa huomioon, että opettajat mainitsevat ihmisten / toisten kunnioittamisen (30 mainintaa) henkilökohtaisissa arvoissaan (Taulukko 5).

Ymmärrys

Ihmisten erilaisuuden tiedostamisesta seuraa tärkeä kysymys: Jos ihmiset elävät oman viitekehjüksensä rajaamassa todellisuudessa, miten he ylipäätään voivat ymmärtää toisiaan. Monikulttuurisuus pyrkiikin pohtimaan erilaisuuden ja samanlaisuuden sovittelumahdollisuuksia, jolloin se lähenee ideaalia tasa-arvoisuutta, missä monimuotoisuus ymmärretään arvona sinänsä. Oppilaiden nimeäminen maahanmuuttajaoppilaisiksi saattaa ilmaisunsa rajallisuuden vuoksi ohjata koulussa toimivien ajattelua yksipuoliseen ja usein negatiiviseenkin suuntaan. Toisaalta erojen kieltäminen tuottaa myös ongelmia. Erilaisiin oppilaisiin pyritään suhtautumaan monesti tasa-arvoisesti ikään kuin erilaisuutta ei olisikaan.

Vallalla olevissa tulkinnoissa korostuvat vapausarvot ja yksilöllisyys (9 mainintaa), jolloin saatetaan tinkiä tasa-arvon, sosiaalisen vastuun ja hyvän elämän periaatteista. Ankarassa yhdenmukaisuuden vaateessa kuin myös yksilöllisyyttä korostavissa tulkinnoissa ei oteta huomioon joidenkin ihmisten tai ihmisryhmien epätasa-arvoisia mahdollisuuksia toimia maailmassa. Tasa-arvon toteutuminen edellyttää ihmisten erilaisuuden ja erilaisten elämäntapojen ymmärtämistä. Erilaisuuden hyväksyminen auttaa ymmärtämään, että on olemassa monenlaisia tapoja elää, ajatella ja toimia.

"Se on juuri sitä ymmärryksen hakemista. Että haluaa löytää ne syyt, miksi joku tekee näin tai miksi toinen käyttäytyy noin. Osa noista syistä, miksi ja miten ihminen käyttäytyy tietyllä tavalla, riippuu hänen kulttuuritaustastansa." (ESA 5, nainen 1)

Opettajilla ja opettajiksi opiskelevilla tulisi olla halua ymmärtää asioita, tapahtumia ja niiden vaikutuksia oppilaiden käyttäytymiseen. Toisaalta asioiden selittämiseen, psykologisointiin, helposti liittyy esineellistäminen ja yleistäminen. Asioiden tarkastelu tapahtuu tällöin ikään kuin ylhäältä päin. Ymmärtämisen tarkastelukulma sen sijaan sisältää sekä itsetuntemuksen että affektiivisen reflektion (vertaa kuvio 1 monikulttuurisen kompetenssin kuudes taso). Tarvi- taan myös tietoa ja teorioita, mutta ennen kaikkea erilaisuuden havaitsemista, tiedostamista ja tunnustamista:

”Me ollaan oikeasti erilaisia. Mielestäni, me emme oikein ymmärrä, että olemme erilaisia ja etsimme toisistamme sitä samaa, samanlaisuutta ja samanlaista tulkintaa. Ei sitä minusta ihan oikeasti löydy. Ei ennen ainakaan ennen kuin keskustel- laan. Erilaisuuden myöntäminen on vähän sellainen ajatus, että kuitenkin me jo- honkin muottiin tungetaan näitä ihmisiä.” (opettaja D.)

Itselle vieraan ilmiön nimeämisestä ei vielä seuraa sen ymmärtäminen. Vas- ta, kun erilaisuuden, toiseuden tai monikulttuuristen ilmiöiden kanssa työsken- telee tarpeeksi pitkään, niitä ei enää tarvitse selitellä. Ne vain ymmärtää. Vih- doin tapahtuu myös se oivallus, minkä monet opettajat ovatkin tehneet, että maahanmuuttajaoppilaat ovat oppilaita siinä kuin muutkin, omine vahvuuksi- neen ja heikkouksineen. Kaikki oppilaat haluavat sosiaalista hyväksyntää ja toi- vovat, ettei heidän erilaisuuttaan korosteta koulussa, sillä erilaisuudesta voi hel- posti tulla kiusaamisen ja syrjinnän väline.

6.2.1 Opettajien henkilökohtaisia arvoja

Opettajien henkilökohtaisesti tärkeimmäksi arvoksi monikulttuurisessa koulus- sa nousi suomalaisuus, joka mainittiin eri muodoissa 115 kertaa (n=359). Erik- seen asiaan viitattiin ilmaisulla ”koti uskonto ja isänmaa”.

Lisäksi mainittiin suomalaisuuteen kiinteästi liittyviä arvoja: sukupuolten välinen tasa-arvo (36 mainintaa), rehellisyys (25), ahkeruus ja työmoraali (14) sekä täsmällisyys (6). Korostuneen kansallisen kulttuurin ylläpidon vaade selit- tyy osittain yhdentyneellä Euroopallamme ja yhteiskunnallisella murroksella. Toisaalta globalisaation laajentuessa kansalliset kulttuurimuodot pyrkivät puo- lustautumaan ja edistämään omia etujaan (Friedman 1994, 88–89). Kansallinen yhtenäiskulttuuri ilmaisee ihmisten yhteisöllisyyden kaipuuta. Kuitenkin opet- tajan monikulttuurinen kompetenssi edellyttää myös kriittistä ja avointa suh-

Taulukko 5. Opettajien henkilökohtaisia arvoja.

Suomalaisuus (kulttuuri, kieli, arvot, perinteet hyvinvointi)	115	32 %
Koti uskonto isänmaa (ilmaisuna)	7	
Tasa-arvo (myös sukupuolten)	36	10%
Ihmisen kunnioitus	30	8 %
Rehellisyys	25	7 %
Oikeudenmukaisuus	21	6 %
Koulun perinteiset juhlat	16	
Ahkeruus ja työmoraali	14	
Lähimmäisen rakkaus	12	
Turvallisuus	9	
Hyvät tavat / käytös	9	
Vapaus	7	
Itsekunnioitus	6	
Täsmällisyys	6	
Itsenäisyys	4	
Empaattisuus	4	
Opettajan/vanhempien kunnioitus	3	
N=359		

tautumista omaan kansallisuuteen ja etniseen identiteettiin (Kuvio 1), jotta vältyttäisiin kovin yksipuoliselta etnosentriseltä (Räsänen 2002) maailmankuvulta.

Kansallisen kulttuurin korostamisessa saattaa olla piirteitä myös niin sanotusta uusrasismista tai kulttuurirasismista, joka on vallannut alaa varsinkin Euroopassa, jossa biologiaan vetoava rasismi on menettänyt uskottavuuttaan toisen maailmansodan jälkeen. Uusrasismissa väestöryhmien erottelun perustana ei ole biologia vaan kulttuuri. Perusajatuksena on, että eri kulttuureja edustavien ihmisten olisi järkevää ja luonnollista elää toisistaan erillään. Tätä ajattelutapaa onkin kutsuttu kulttuurifundamentalismiksi (Stolcke 1995). Fundamentalismissa jotakin pidetään ehdoitta pätevänä eikä sitä katsota olevan mahdollista kyseenalaistaa. Uusrasismille on ominaista, että se ei aseta väestöryhmiä ja kulttuureja samalla tavoin avoimesti arvojärjestykseen kuin aikaisempi rasismi. Sen puitteissa puhutaan yleisesti vain kulttuurien ja ihmisten erilaisuudesta, joskus

näennäisen positiivisestikin, mutta tosiasiaa uusrasistisissa puheenvuoroissa on rivien välistä luettavissa arvoarvostelmia. Tästä pari esimerkkiä opettajien kirjaamista kommenteista:

”Maahanmuuttajia ehkä on liikaa sellaisista maista, joiden kulttuuri poikkeaa meidän kulttuurista niin paljon, että sopeutuminen vaikeutuu. Syyinä voi olla Afrikan ja Kaukoidän maista tulleet – uskonto, tavat, luonne ja ilmasto liian erilaiset”
(ESY:n miesopettaja)

tai

”...että Afrikasta tulleet eivät voi kaikki olla emu-tasoisia, vaikka siltä vaikuttaa...”(KSA:n naisopettaja)

Tietyt ihmiset ovat oman kulttuurin ”oikeita” jäseniä, toiset taas asiaankuulumattomia ja ulkopuolisia. Käytännössä tämä erottelu tekee ikään kuin oikeutetuksi, että jälkimmäistä ryhmää kohtaan esiintyy torjuntaa ja vihamielisyyttä ja sen edustajat suljetaan täysivaltaisen kansalaisuuden ulkopuolelle. (Vrt. Stolcke 1995, 8.) Kulttuurifundamentalismi ilmenee myös Sassin (2002, 66) tulkinnassa suomalaisten suhtautumisessa ulkomaalaisiin. Hänen mukaansa suomalaisten kansallinen identiteetti ja kulttuuri-identiteetti ovat käsitteinä poikkeuksellisen lähellä toisiaan. Osittain tästä johtuen esimerkiksi valkoista ihonväriä pidetään ”aidon” suomalaisuuden kriteerinä ja siksi erityisesti mustia tai tummaihoisia pidetään fundamentaalisesti toisina.

Välttääkseen yllä mainittua erilaisuuden korostamista opettajat saattavat suhtautua kaikkiin oppilaisiin samalla tavalla etnisestä taustasta huolimatta ja sanoa etteivät he näe oppilaiden väriä. Tällaiset opettajat ovat monen tutkijan mukaan ”värisokeita” (mm. Nieto 1999, 2004, Gay 2001). Mikäli opettajat eivät näe värejä, he eivät välttämättä tiedosta, että joitakin etnisiä ryhmiä pidetään toisia etuoikeutetuimpina. Mainittakoon, että suomalaisten keskuudessa vallitsevassa etnisessä hierarkiassa ei-toivottuja ryhmiä ovat somalit, arabit ja venäläiset. Hyväntahtoisen värisokeuden uskotaan olevan puolueetonta, objektiivista ja oikeudenmukaista. Kuitenkin oppilaiden erojen tunnistamattomuus tai kieltäminen voi johtaa siihen, ettei niihin reagoita opetuksellisilla toimenpiteillä. Yhdysvalloissa opettajankouluttajana toimiva Cochran-Smith (1995) korostaakin opettajien kykyä ylittää oma ”värisokeutensa” ja tarkastella kriittisesti kulttuuria kliseitä ja sellaisia käsityksiä tasa-arvoisuudesta, joissa tasa-arvoa ei koeta samanlaisuutena vaan erilaisena kohteluna.

Arvokasvatus ja perinteet

Koulun juhlat ovat toimineet arvokasvatuksen ja kansallisen identiteetin muokkaajina, siksi niihin liittyvä keskustelu monikulttuurisuuden myötä herättää vahvoja kansallistunteita. Tätä vahvistaa seuraava vaatimus:

”Suomalainen kristillisyys kuuluu kulttuuriin ja siksi maahanmuuttajienkin kuului olla mukana koulun tapahtumissa, huolimatta siitä, että niissä puhutaan uskonnollisista asioista.” (LSA 1, naisopettaja)

Kuten edellä todettiin, suomalaisuutta on määrittänyt tietynlainen homo-geenisuus. Tällöin oletetaan, että tietyt ominaisuudet kuuluvat kiinteästi kansalliseen identiteettiin. Näin ajatellaan myös luterilaisesta uskonnostamme. Uskonto ja kansallisuus mielletään kiinteäksi kokonaisuudeksi. Kuitenkin ajat ovat muuttuneet ja kansallisuus voi olla myös eri uskontoja edustavilla ihmisillä. Keskuudessamme on aina elänyt myös ortodokseja, ateisteja, juutalaisia ja muiden uskontokuntien edustajia, joiden uskonnolliselle erilaisuudelle ei ole ollut tilaa kouluissamme kuin vasta nyt. Olisiko syytä pysähtyä pohtimaan, minkälaisia ja kenen arvoja siirrämme uusille sukupolville? Olisiko mahdollista löytää yhteisiä arvoja, joihin kaikki oppilaat ja heidän vanhempansa voisivat sitoutua?

Myös Anttonen (1996, 71) muistuttaa, että moniarvoisen yhteiskunnan arvokasvatukseen liittyy uudenlaisia haasteita. Uusi sukupolvi ei välttämättä omaksu perinteisiä koulun arvolähtökohtia, sillä perinne ei siirry sellaisenaan. Arvoihin kasvaminen edellyttää samaistumista tiettyihin kulttuurisiin muodostelmiin, joita moniarvoisessa yhteiskunnassa on paljon. Monikulttuurisuus ja moniarvoisuus avaa mahdollisuuksia rikkoa kasvatuksessa muotoutuneita tapoja elää, kuten myös muovata arvolähtökohtia uudelleen. Toisaalta koulun arvokasvatuksen ei tulisi tapahtua vain pari kertaa vuodessa tapahtuvissa juhlissa vaan jokapäiväisissä arjen kohtaamisissa. Arvokasvatuksen edellyttämää empaattisuutta eivät opettajat pitäneet kovinkaan tärkeänä. Sen sijaan tutkimuksessa ollut nuori miesopettaja oli oivaltanut arvokasvatuksen tärkeimmän ajatuksen:

”Monikulttuurisuus ja erilaisten lasten kohtaaminen luokassa on pohjimmiltaan yksinkertaista: rakasta lähimmäistäsi niin kuin itseäsi. Todellisuudessa tietysti itsen ja toisen rakastaminen on kovin työlästä.” (ESA 6, miesopettaja)

6.3 Erilainen oppija ja oppilaasta huolehtiminen

Opettajan pedagogiseen auktoriteettiin Burbules (1996, 36–37) liittyy opettajan tietoisuuden oppilaiden näkemyksistä ja toiminnan taustoista (kulttuurisista, sosioekonomisista jne.). Tämä edellyttää avointa vuoropuhelua, jolloin auktoriteetikäsite voidaan ymmärtää joustavana ja vuorovaikutus tärkeänä osana koulun moraalikasvatusta. Samaan asiaan viittaa opettaja E. Hänen mielestään ”meidän pitäisi nähdä asiat oppilaan kannalta ja varsinkin sen, minkä kaiken kanssa oppilas kamppailee”. Oppilasta ei tulisi panna täysin kohtuuttomiin tilanteisiin. Kokeumuksen ja iän myötä opettaja näkee oppilaan kapasiteetin nopeasti. Maahanmuuttajaoppilasta ei kuitenkaan voi alkuvaiheessa verrata luokan tasoon, sillä se antaa hänen osaamisestaan väärän kuvan. On tärkeämpää tiedostaa, että vaikka oppilas on ollut pari vuotta Suomessa ja osaa aika vähän suomea, hän kuitenkin omaksuu asioita aivan mielettömällä vauhdilla.

Lisäksi, opettaja E jatkaa, opettajan täytyy antaa koko ajan positiivista palautetta. Maahanmuuttajaoppilaiden ja syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden kohdalla kiinnitetään koko ajan huomiota siihen, mitä he eivät osaa. Kuitenkin oppiminen pitäisi rakentaa oppilaan vahvuuksille. ”Hienoa, osaat jo tämän. Katsotaan, mitä voisit seuraavaksi osata” (E.). Identiteetiltään hauras, kenties syrjintää kokenut oppilas uskoo helpommin negatiiviset kommentit, joihin hän on jo saattanut tottua. Sosiaalinen negatiivinen peilautuminen voi aiheuttaa oppilaassa minän vähättelyä tai aggressiivisuutta, joista voi ajan mittaa seurata masennus tai epäsosiaalinen käyttäytyminen. Opettaja voi muuttaa oppilaan suunnan ja luoda uskoa tulevaisuuteen. (Vrt. Suarez-Orozco & Suarez-Orozco 2001).

Opettaja E muistuttaa, ettei voi olla yhtä standardia, johon kaikkia verrataan. Osaaminen ei saa olla kiinni siitä, onko oppilailla kaikki työkirjan sivut tehty. Opettajan pitää tiedostaa tavoitteet ja miten nämä monikulttuurioppilaat etenevät niiden suunnassa. ”Ne pienet ihmiset nääntyvät, ja tällöin koulunkäyntikin on yhtä tuskien taivalta”. Opettaja F:n mukaan monikulttuurinen opetus on aloitettava toisin päin kuin perinteinen opetus. Ensinnäkin pitää luoda edellytykset oppimiselle. Siihen tarvitaan uudenlaisia ratkaisuja, sellaisia mitä ei ennen ole rohjennut tai tullut ajatelleeksi. Pitää lähteä yksilöstä ja antaa hänelle aikaa. Meillä on sellainen suorittamisen tarve. Mitä enemmän me olemme kirjoittaneet tai laskeneet sitä parempia opettajia ja oppilaita me olemme. Monikulttuurisissa tilanteissa epävarma opettaja saattaa turvautua käyttökelpoiseen vaihtoehtoon; mitata arjen rutiinien avulla sekä omaa että oppilaiden toimintaa. Tällaiselle

rutiinisuuntautuneelle opettajalle (Miettisen 2001) työ on velvollisuus, josta ei voi innostua.

Oppilaasta huolehtiminen on hyvin vaativaa, velvoittavaa ja usein myös raskasta. Opettajalla on vastuu olla aikuisena kouluyhteisössä. Opettajan ja oppilaiden välinen tunnetaso ilmaisee heidän keskinäisiä suhteitaan.

”Kaikilla ihmisillä on erilainen tausta. Yleinen avoimuus ja keskusteluilmapiiri helpottaa elämää niin suomalaisten kuin maahanmuuttajataustaisten kanssa. Kaikki haluavat tulla kuulluksi, sillä kaikilla on oma elämä eletävänä. Oikea tuntemus lisää ymmärrystä ja vähentää konflikteja.” (LSAY 3, naisopettaja)

Luokan turvallisella (5) ja kiireettömällä (3) ilmapiirillä on hyvin suuri merkitys oppilaiden oppimiseen.

Mikäli verrataan opettajien mainitsemia oppilaasta huolehtimisen periaatteita Noddingsin (1992) huolenpidon neljään osa-alueeseen, niin mallittamiseen liittyivät huolehtiminen (9), kärsivällisyys (6) ja turvallisuus (5). Dialogi, kuten jo todettiin, mainittiin 13 kertaa. Harjoitteluun liittyisi jatkuva vuorovaikutus ja oppilaiden yksilöllisten erilaisuuksien huomioonottaminen kuin myös

TAULUKKO 6. Oppilaasta huolehtiminen.

Vuorovaikutus	13
Johdonmukaisuus	13
Oppilaan identiteetin tukeminen	12
Yksilöllisyys	9
Huolehtiminen	9
Kansainvälisyys	7
Usko oppilaan kehitykseen	7
Eriarvoisuuden ja syrjinnän ehkäisy	6
Kärsivällisyys	6
Turvallisuus	5
Kiireettömyys	3
Ei holhousta	3

N=359

eriarvoisuuden ja syrjinnän ehkäisy (6). Vahventaminen ja oppilaan identiteetin tukeminen (13) perustuisivat jo olemassa olevalle osaamiselle, mikä auttaisi parhaiten oppilasta uskomaan omiin kykyihinsä. Huomautus *”Erilaiset ihmiset rotuun, sukupuoleen tai uskontoon katsomatta on rikkaus. Tärkeää olisi ottaa kaikki ihmiset yksilöinä ja pyrkiä vastaamaan heidän tarpeisiinsa.”* (LSA 2, nainen) viittaa oppilaiden yksilöllisyyden huomioonottamiseen. Lounaissuomalaisen miesopettajan mukaan oppilaasta huolehtimisen yksi perusedellytys on, että ”opettaja uskoo oppilaan kasvuun ja kehitykseen” (LSA 1, miesopettaja). Vahventamiseen tarvitaan siis opettajan uskoa oppilaan menestykseen (7 mainintaa). Toisaalta opettaja ei saa toimia oppilaan holhoojana (3), vaan kasvuun saattajana kannustamalla oppilasta löytämään omia vahvuuksiaan.

6.4 Monikulttuurisen koulun edellytyksiä

Edellä pohdittiin monikulttuurisuutta ja sen merkitystä opettajille. Monikulttuurisessa koulussa oppilaat näyttävät tarvitsevan enemmän opettajan yksilöllistä huomiota, järjestelyjä ja aikaa. Kentällä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden alkuvaiheen opetuksessa ilmenee erilaisia käytäntöjä. Koska maahanmuuttajaopetukseen suunnatut rahat eivät ole korvamerkittyjä, kukin kunta resursoi opetusta eri tavoin. Joissain kunnissa valmistava (maahanmuuttajaoppilaiden alkuvaiheen) opetus kestää vuoden kun taas joissain kunnissa vain ½ vuotta, jonka osa vastaajista kokee aivan liian lyhyeksi ja josta seuraa oppilaiden kieli- ja sopeutumisongelmia. Tähän liittyen opettajat korostavat resurssien (31) ja pienryhmien (17) tarvetta. Mielenkiintoista on huomata, että toivotaan ammatillisesti päteviä opettajia (9) ja erityisopettajia. Lisäksi opettajat tarvitsevat toimivan oppilashuollon (4).

”Henkilökohtaisesti olen sitä mieltä, että monikulttuurisiin kouluihin on taattava tarpeeksi resursseja: S2 opettajia, luokka- ja henkilökohtaisia avustajia, pieniä opetusryhmiä” (LSA 2 vuosikymmeniä opettanut naisopettaja)

”Uusi OPS ottaa maahanmuuttajaoppilaat hyvin huomioon. Ja koulujen on pakko muuttua monikulttuurisuuttaan arvostaviksi. Maahanmuuttajaoppilaiden kielelliseen ja sopeuttavaan opettamiseen tulisi saada riittävästi resursseja. Maahanmuuttajataustaisilla oppilailla tulisi olla jonkinlainen resurssikerroin tuntikeyyksessä, jotta pieni petusryhmiä voitaisiin lisätä. Monikulttuurisissa kouluissa opettajat tekevät samalla palkalla vaatimaa työtä kuin puhtaasti suomalaisia luokkia opet-

Taulukko 7. Monikulttuurisen koulun edellytykset ja tukitoimet.

Joustavuus	32	9%
Resurssit	31	9%
Pienet luokat	17	
Yhteiset toimintatavat ja säännöt	12	
Pätevät opettajat	9	
Työrauha	7	
Oppilashuolto	4	
Erytisopettajat	3	
Eriyttäminen	3	
N=359		

tavat. Se vastaa usein erityisopetusta 32 oppilaan ryhmissä. Tämä pitäisi ottaa huomioon palkassa ja ryhmäkokoja tulisi pienentää. S2:n ja mamu-opettajien asemaa tulisi parantaa niin, että se olisi kilpailukykyinen muiden opetustehtävien kanssa. Valmistavan opetuksen tulisi olla yksi vuotta.” (LSA 2 naisopettaja)

Mielenkiintoista on se, että saman koulun sisällä opettajat tulkitsevat tilanteet hyvin eri tavoin:

”Mielestäni jonkinlainen valmentava koulu olisi tarpeen kaikille mamuoppilaille varsinkin kun yli puolet 20 oppilaan luokasta on maahanmuuttajia ja kahdeksaa eri kansallisuutta ja osa täysin ummikkoja ekaluokassa, jossa myös suomalaiset koulutulokkaat vaativat henkilökohtaista ohjausta”. (LSAY, naisopettaja)

Toinen opettaja ilmaisee tyytyväisyyttään:

”...on kiintoisaa työskennellä UNESCO-koulussa, jossa tarvittaessa on saatavana tukea erityisopettajalta, oppilashuollolta ja opetusbarjoittelijat pystyvät antamaan tukiovetusta, jonka tarve on suuri perusopetusteella”. (LSAY, naisopettaja)

Tiivistäen voitaisiin tulkita opettajien ajattelu siten, ettei monikulttuurinen koulu voi toteutua ilman, että koulun johto ja välillisesti yhteiskunta kunnioittaa opettajan työtä antamalla hänelle riittävästi resursseja ja tukemalla työtä myös asiallisella palkalla.

Joustavuutta ja eriyttämistä

Mielenkiintoinen ja tärkeä huomio liittyy ajatukseen joustavuudesta (32), jonka opettajat ovat arvioineet monikulttuurisen koulun tärkeimmäksi tukitoimeksi. Tämä todennäköisesti viittaa moneen eri asiaan. Ensinnäkin perinteisen opettamisen on muututtava joustavammaksi. Lisäksi resurssien ja tukitoimien käytön kuin myös palkkauksen tulisi olla joustavaa ja asiallisesti jaettua. Joustavuus edellyttää myös vaihtoehtoisia koulutusratkaisuja.

Opettajat D ja F korostavat sekä joustavuutta että yksilöllisyyttä samoin kuin muut kyselyyn osallistuneet opettajat.

”Ihan ensiksi pitää olla hirveän joustava. Pitää olla koko ajan tuntosarvet valmiina. Tilanne elää ja muuttuu koko ajan. Niiden lasten hyvinvointi ja paboinvointi heilabtelee, on pakko lähteä yksilöstä. Ryhmän kanssa toimiminen sellaiseen perinteiseen tapaan ei kerta kaikkiaan toimi. Lopputuloksena näin olla parempi. Kun huomaa näiden maahanmuuttajalasten joustavuuden, osaa luottaa heihin, vaikeaksi näyttäisikin siltä, ettei tästä tule mitään. Vanhti voi olla yllättävä silloin, kun edetään heidän ehdoillaan. Täytyy unohtaa entinen tapa opettaa ja ottaa ihan uusi tapa opettaa”. (opettaja F)

D:n mukaan yksilöllisyyden ja joustavuuden lisäksi maahanmuuttajataustaiset oppilaat vaativat ylimääräistä tukea. “Mielellään koulussa saisi olla opettaja, joka ihan oikeasti seuraa näitä nuoria ja huolehtii siitä, etteivät he huku johonkin luokkaan. Joku hiljainen, kiva oppilas voi mennä yhdeksännelle luokalle ennen kuin hoksataan, ettei hän puhukaan suomea”.

Edellä olevissa puheenvuorossa opettajat puhuvat itse asiassa eriyttämistä, mikä mainittiin erikseen vain kolmessa lomakkeessa. Vuoden 2004 opetussuunnitelmien perusteet korostavat sitä, että opetuksessa tulee ottaa huomion erilaiset oppijat. Tällöin tulisi ottaa huomioon erilaiset oppimistyyli, tyttöjen ja poikien väliset erot sekä yksilölliset kehityserot ja taustat. Opettajan kannalta tämä merkitsee sitä, että hän tuntee oppilaittensa arvomaailman, kehitystautan, koulutaustan ja kotitaustansa hyvin. Vain silloin on mahdollista järjestää oppijan omien edellytysten mukaista opetusta, jossa hän voi edetä omalla tasolla. Monista kyselyn kohdekouluista puuttui ministeriön taholta ehdotettuja eriyttämistä edistäviä tekijöitä, kuten esimerkiksi tukiopeutus, pienryhmät, jakotunnit ja kouluavustajat.

Edellisestä seuraa vakava kasvatuksellinen ja yhteiskunnallinen kysymys: onko oppilaiden yksilöllinen huomioonottaminen ylipäätään mahdollista vain hyvin

resursoituissa kouluissa. Ainakin melko tuore tutkimus osoittaa, että eriyttäminen ja erilaisten oppilaiden huomioonottaminen on pitkälti yksityisen opettajan ammatillisesta sitoutumisesta kiinni. Islannissa tehdyn tutkimuksen (Adalsteinsdóttir 2004) tulokset osoittavat selvästi, ettei luokan, jossa on myös integroituja erityisoppilaita, koolla ollut merkitystä opettajan toimintaan. Yleisesti opettajat opettivat koko luokkaa ja sen jälkeen antoivat oppilaille samat tehtävät (20 opettajaa/ 20 koulua). Oppilaan tarpeiden mukainen eriyttäminen oli harvinaisempaa (vain 4 opettajaa / 20 koulusta). Lisäksi opettajan toiminta luokiteltiin empaattiseen, ei-empaattiseen ja välinpitämättömään. Empaattisia ja kannustavia opettajia oli 11 (20). Harmonisissa luokissaan opettajat valitsivat opetusmenetelmiä, jotka parhaiten vastasivat oppilaiden tarpeita. Kaksi opettajaa luokiteltiin ei-empaattisiksi. Näiden opettajien luokissa vallitsi hyvä järjestys, mutta opetus oli yksitoikkoista, koska he opettivat koko luokkaa samalla tavalla. Työhönsä sitoutumattomia tai välinpitämättömiä opettajia oli seitsemän (7/20). He opettivat koko luokkaa samalla tavalla eivätkä ohjanneet oppilaita henkilökohtaisesti. Mielenkiintoista oli se, että useimmat välinpitämättömistä opettajista toimivat pienluokissa, joissa vallitsi kova kuri. Opettajan etäinen suhtautuminen oppilaisiin ja toiminnallinen epäjärjestys saivat aikaan hämmennystä oppilaiden keskuudessa.

6.5 Opettajan ammatillisuudesta

Opettajan ammatillisuus ja sen ylläpito ymmärretään tässä luvussa yleisesti, eli mitä vaaditaan siihen, että opettajat pystyvät suoriutumaan opetustehtävästään ja siihen liittyvistä velvollisuuksista. Taulukosta 8 käy ilmi ammatin ylläpidon edellyttämiä tekijöitä.

Tärkeimmäksi opettajan ammatillisuudessa koettiin yhteistyö (40) sekä opettajien että kotien kanssa. Ilman kollegiaalista yhteistyötä opettajat eivät jaksa hoitaa työtään. Niemen ja Tirrin (1997, 30) mukaan yhteisökeskeiselle opettajakulttuurille on ominaista vuorovaikutuksen laaja-alaisuus useampien opettajien kesken. Näissä kulttuureissa vallitsee yleensä avoimuus, joten opettajat uskaltavat jakaa myös epäonnistumisensa toisten kanssa. Hargreavesin (1992, 228–229) mukaan opettajakulttuurin rakentaminen edellyttää kaikilta osapuolilta sitoutumista, yrittämistä kuin myös virallisen työajan ylittämistä. Yhteistyö ja todellinen yhteisöllisyys ilmentävät yhdessä valittuja päämääriä, joiden avulla py-

Taulukko 8. Opettajan ammatillisuus.

Yhteistyö opettajien /kotien kanssa	40	11 %
Tietoa ja koulutusta	14	
Yhteisöllisyys	10	
Rohkeus	8	
Myönteisyys	9	
Luovuus	6	
Ammatillisuus	5	
Vastuu	3	
Sitoutuminen	3	
N=359		

ritään vaikuttamaan oppilaiden oppimiseen ja koko koulun toimintaan (esim. monikulttuurisuuden edistämiseksi). Yhteisöllinen opettajakulttuuri sopii hyvin nykyiseen oppimisnäkemykseen, jossa opettaja voi myös luopua omasta auktoriteetti-roolistaan ja toimia vuoroin opettajana ja oppijana. Muutos edellyttää opettajilta rohkeutta, myönteisyyttä uusille asioille (9), luovuutta (6), ammatillisuutta (5), vastuuta (3) ja sitoutumista (3). Lisäksi korostetaan oman työn reflektointia. Hartin (1996) mukaan reflektointi tai harkittu tulkinta eivät kuitenkaan riitä ymmärtämään oppilaan oppimisprosessia. Hän ehdottaakin ”luovaa ajattelua”, joka perustuu osittain opettajan empatiaan, mutta joka edellyttää ennen kaikkea opettajan oman ajattelun testaamista kuin myös oppilaiden tulkintoja käytöksestään tai toiminnastaan. Luova ajattelu auttaa opettajia tiedostamaan, miten omat mieltymykset tai pelot vaikuttavat oppilaasta tehtyihin tulkintoihin. Lisäksi opettajan myönteinen suhtautuminen (9) elämään ja työhön auttaa ylläpitämään ammatillisuutta ja sen kautta jaksamista.

”Kova työ palkitaan aina. Kannattaa aina yrittää niin onnistumisia tulee varmasti. Kasvatustyön bedelmät voivat kypsyä myös paljon myöhemmin kun opetustapahtuman ja koko perusopetuksen aikana.” (LSAY-nainen)

Kodin ja koulun yhteistyö

”Välillä kodit tietoisesti syytävät osavastuun tai suuremman vastuun kasvatuksesta kouluille ja perääntyvät suojamuurin taakse. Ilman kodin tukea ja sieltä tulevaa arvomaailmaa oppilasta ei kuitenkaan saa menemään parempaan suuntaan. Yhteistyöllä se voi onnistua” (LSAY, vähää aikaa opetustyössä oleva miesopettaja).

”Oma asenteita joutuu tarkistamaan tämän tästä kuinka suvaitseväinen olen vai olenko! Empatia ja suvaitsevaisuuskasvatus ovat välttämättömiä aineksia jokapäiväisessä työssämme. Lasten ja vanhempien kunnioittaminen ja keskustelut avaavat opettajien silmiä.” (LSAY, vuosikymmeniä opettanut nainen)

Kotien ja koulujen yhteistyö ja jaettu kasvatusvastuu ovat korostuneet varsinkin yhdeksänkymmentäluvulla. Lapsiperheiden rakenne on muuttunut nopeasti. Muutokset, kuten avioerot, toistuvat muutot, työttömyys ja vanhempien sairastumiset heijastuvat koulun arkeen. Lisäksi kouluun tulleilla maahanmuuttajaoppilaille on omat erityistarpeensa. Oppilaiden hyvinvoinnin parantaminen edellyttää, että kodit ja koulut voivat kohdata tasavertaisina.

Vanhemmat ja varsinkin maahanmuuttajalasten vanhemmat tarvitsevat tietoa koulusta ja opettajan toimintatavoista sekä siitä, mitä lasten odotetaan oppivan ja miten vanhemmat voivat tukea lastaan oppimisessa. Vanhempien arvostus koulua kohtaan lisää oppilaiden oppimismotivaatiota ja helpottaa koulusopeutumista, joten yhteistyön lisääminen on kaikkien kannalta mielekästä. Toisaalta vanhempien motivoiminen yhteistyöhön ei välttämättä aina ole helppoa. Yksi syy vanhempien haluttomuuteen pohtia lapsensa koulunkäyntiä tai kyvykkyyteen liittyviä asioita esimerkiksi oppilashuollollisissa tilanteissa on se, etteivät he ole tottuneet siihen. Yhteisökuulttuurin perustana on perhe, ja näissä kulttuureissa kotiasioista ei puhuta vieraille tai suvun ulkopuolisille ihmisille. Opettajien tulisi tiedostaa kulttuuriherkät tilanteet. Lisäksi opettajan tulisi tietää vanhempien lapselleen asettamista odotuksista, kotona puhutusta kielestä ja perheen arvoista ja normeista. Koulussa tulee ottaa huomioon kulttuurien ominaispiirteet. Tällöin keskustelut vanhempien kanssa eivät voi noudattaa tiettyä kaavaa. Kotien ja koulun välinen luottamus on perusedellytys jaetulle kasvatusvastuulle ja kumppanuudelle.

Koulutusta

Opettajien mukaan monikulttuurinen koulu ei voi toteutua ilman koulutusta ja tietoa (14 mainintaa). Muutamat opettajat korostavatkin sitä, että he ovat melko yksin maahanmuuttaja-asioissa. Talibin (1999) aikaisemmassa tutkimuksessa ilmeni, että opettajat tarvitsivat lisää oppilaantuntemukseen, psykologiaan ja erityispedagogiikkaan liittyvää tietoutta. Lisäksi opettajien yhteiskuntaan liittyvä tietous ei riittänyt ymmärtämään niitä mekanismeja, jotka ovat osaltaan vaikuttamassa esimerkiksi maahanmuuttajataustaisen nuoren syrjäytymiseen. Tietoja monikulttuurisesta yhteiskunnasta ja monikulttuurisesta koulusta voidaan toki opettaa opettajille, mutta varsinaista monikulttuurisuuskasvatusta ei välttämättä voida opettaa, sillä se on eräänlainen prosessi, matka tai elämänmuoto, mikä on itse käytävä läpi. Räsänen (1998, 38) mukaan monikulttuurisuuskasvatus on filosofinen elämäntattamus, joka kattaa kaiken koulun toiminnan.

Matinheikki-Kokko (1999) ehdottaakin kokemuksen kautta oppimista, jolloin opettajankoulutuksen tehtävänä olisi ohjata opiskelijoita seuraamaan omaa kehitysprosessiaan toimiessaan monikulttuurisessa ympäristössä. Opettajankoulutuksessa tulisi Cochran-Smithin (1995) mukaan huomioida viisi monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmaa: (1) persoonallisen tiedon ja kokemuksen synty ja olemassaolo, (2) koulun kulttuuriset ja yhteiskunnalliset sidokset, (3) oppilaan oppimismahdollisuuksien arviointi, (4) oppilaan ”ymmärryksen ymmärtäminen” sekä (5) uudenlainen rakentava (rekonstruoiva) pedagogiikka. Lisäksi opettajan kriittistä perspektiiviä tulisi laajentaa myös koulun ulkopuolelle, jolloin hänestä tulisi yhteiskunnallinen vaikuttaja.

6.5.1 Monikulttuurisesta kompetenssista

Monikulttuurista kompetenssiaan pohtiessaan opettajat korostavat itsensä tuntemusta reflektoinnin avulla, yhteisöllisesti jaettua kokemusta ja tietoa, vanhempien tapaamisia sekä koulutusta.

”Käyn jatkuvasti erilaisissa koulutuksissa. Ja sitten mä jonkin verran luen, en kyl-läkään liikaa, kun pitää muutakin ajatella. Ja sitten mulla on joitakin tällä alalla pitkäään työnkennelleitä kavereita, jotka tietävät, mistä on kysymys”. (opettaja D)

Cole’n ja Knowles’in (1997) tavoin opettaja C korostaa opettajan itsensä tuntemista ammatillisuuden edellytyksenä. Opettajan on uskallettava heittäytyä kuuntelemaan omia kokemuksiaan: ”...uskaltaa pysähtyä miettimään, miltä mi-

nusta nyt tässä tilanteessa tuntui. Se ehkä on se väylä ymmärtää, miltä oppilaasta tai maahanmuuttajasta voi tuntua tässä tilanteessa. *On tärkeää kokea avuttomuuden tunne.* Esimerkiksi keskellä sademetsän vuoristokylää, jossa yhdelläkään aikaisemmalla osaamisen taidolla ei ole mitään merkitystä selviytyä hengissä, avuttomuuden tunne on päällimmäisenä”. Silloin voi ymmärtää myös maahanmuuttajaoppilaiden vanhempia, jotka omassa maassaan ovat olleet taitavia ihmisiä, mutta uudessa maassa entisellä tiedolla ei enää pärjääkään. Tilanne vain pahenee, kun oma lapsi toimii tulkkina. (opettaja C)

Tarvitaan myös tietoisuutta omasta etnisyydestä ja toiseuden kokemuksta. Kolmella opettajalla oli kokemusta ulkomailla elämisestä (B, C, ja D). Opettaja D oli asunut perheensä kanssa ulkomailla vaajat yhdeksän vuotta. Hänen mukaansa kaksi asiaa on auttanut ymmärtämään erilaisuutta ja erilaisia kulttuureja. ”Muistan oikein hyvin, kun menin Meksikoon, joka oli ensimmäinen pidempi matka Ruotsin ja joidenkin Euroopan interrailien jälkeen. Koin ihan klassisen kulttuurisokin. Se on ainakin yksi kokemus, mikä olisi hyvä käydä läpi. Toinen kokemus liittyi omiin lapsiini ja niihin tilanteisiin, joihin he joutuivat ulkomailla ummikkoina koulussa.” Nämä kaksi asiaa olivatkin tärkeitä D:n mielestä. Opettaja G pohti toiseutta myös lastensa kokemusten kautta. Heitä nimittellään toisinaan koulun pihalla ”svedupelleiksi”. Oleskelu ulkomailla antaa etäisyyttä omaan kulttuuriin ja silloin pystyy myös analysoimaan omaa toimintaansa kulttuurissidonnaisena. (D.) Opettaja C puhui samasta asiasta. ”Oman kulttuurin ymmärtämisen kautta aukeavat korvat myös toisten kuulemiselle ja sille herkkyydelle, mistä on kyse eri kulttuureissa, etnisissä taustoissa ja elämäntavoissa”.

Virosta Suomeen muuttaneen opettaja B:n omat toiseuden kokemukset olivat auttaneet ymmärtämään myös Viron venäläisväestöä. ”Suhtautumiseni esimerkiksi venäläisiin muuttui sen jälkeen kun olin muuttanut Suomeen. Minä näin asiat aivan eri tavalla. Enemmistön suhtautuminen vähemmistöihin on kieltämättä olemassa. Se on yleensä vähän ylimielistä. Suomessa samaistuin Eestin venäläisiin. Tiedostin olevani nyt samassa tilanteessa, jossa he olivat Eestissä. Se auttoi”. Samaan viittaa eteläsuomalaisen opettajan kommentti: *”Kaiken erilaisuuden kokeminen vaatii sitä, että katsoo myös itseään rebellisesti. Mitä rebellisempi on itselleen, sitä helpompi on kohdata elämän eri asioita muun muassa erilaisuutta.”* (ES A 6, naisopettaja)

Opettajien oivallukset omien kokemusten reflektoinnista kehittää omalta osaltaan heidän tunnealyään. Taylor (1994, 398–415) on soveltanut Mezirowin

(1991) transformatiivisen oppimisen mallia monikulttuurisuuden omaksumiseen ja toteaa, että konfliktien tai kulttuurisokkien kautta opitaan tarkastelemaan asioita eri näkökulmista. Kognitiivisten taitojen avulla voidaan reflektoida asioita, kun taas affektiivisten taitojen avulla voidaan ymmärtää, milta muista kenties tuntuu. Tietoa ei voi saada pelkän kokemuksen kautta, vaan siihen tarvitaan myös E:n mukaan intuitiota ja peilaamista. Opettaja peilaa itseään oppilaisiinsa nähdäkseen, kuinka hän pärjää näiden kanssa. Vasta luottamus omaan ammatilliseen osaamiseen mahdollistaa sen, että opettaja pystyy näkemään asioita oppilaan kannalta: mitkä valmiudet oppilaalla on ja mistä lähtökodista hän tulee. Kokemus opettamisen mielekkyydestä ja positiivisuudesta tulee tuon prosessin kautta.

Opettaja D:n korostaa sitä, että ammatilliseen reflektioon on oltava jokin syy tai virike: ”Se voi olla ihan mikä tahansa. Se voi olla elokuva, ihminen tai ulkomaanmatka. Ihmisen fiksuus tai impulsiivisuus ei riitä. Toiminnan pitää olla mietittyä. On eduksi, jos miettii omaa työtään, sen luonnetta tai vaikka työnsä yhteiskunnallisia vaikutuksia. Minä tavallaan perään sellaista laajempaa ammatillisuutta.” (opettaja D)

Haastatellut opettajat edustivat laajaa monikulttuurista osaamista. Ehkä heidän tärkein ansionsa liittyi vahvaan ammattitaitoon, jota kehitettiin jatkuvasti yhteistyössä muiden opettajien kanssa, koulutuksin tai ammatillisen kirjallisuuden avulla. Lisäksi heidän ymmärrystään olivat lisänneet henkilökohtaiset toiseuden kokemukset. Neljä opettajaa oli kokenut siirtolaisuuden tai evakkouden. Kaksi opettajaa edusti yhteiskunnan vähemmistöjä. Heitä kaikkia, mutta ennen kaikkea viittä opettajaa, jotka osallistuvat mm. monikulttuurisuuden edistämiseen toimimalla kirjantekijöinä, luennoitsijoina ja toimittajina, voidaan pitää yhteiskunnallisina vaikuttajina. Globaali vastuuntunto ilmenee kaikkien näiden opettajien toiminnassa silloin, kun he huolehtivat vähemmistöjä edustavien oppilaiden eduista. Yksi heistä toimii humanitaariseen apuun suuntautuvassa kansalaisyjärjestössä. Voidaankin olettaa Karin (2003, 79) tavoin, että varsinaisesta arkityöstään kiinnostuneet, väsymättömät ja päämäärätietoiset opettajat ovat niitä henkilöitä, joiden vaikutus ulottuu monelta taholta yhteiskuntaan laajemminkin.

6.5.2 Rikkautta, maskotteja vai eksotiikkaa?

Seuraavassa opettajat pohtivat monikulttuurisuuden merkitystä itselleen. Realistiset kannanotot viittaavat siihen, että monikulttuurisuus on tuonut mukanaan uusia haasteita (54), joihin sisältyy ajatus uudentlaisista tavoista (34) (opettaa tai toimia) ja erilaisuutta (9) monen asian suhteen. Todetaan myös, että monikulttuurisuus on arkea ja nykyistä työtä (23).

Tosiasiahan on myös se, että monikulttuurisen taustan omaavat oppilaat ovat lisänneet opettajan työmäärää (18). Monikulttuurisuus on tuonut mukanaan myös ongelmia, varsinkin käytös- ja kieliongelmiä. Pohjoiskarjalaisen miesopettajan mukaan ”koulut eivät suhtaudu realistisesti maahanmuuttajaoppilaiden osaamiseen: liian paljon liian pian. Puutteellinen kielitaito on ongelma” (ISA1). Samaa korostaa lounaismaalainen miesopettaja:

”Monikulttuurisuus ajaa joskus suomalaisen oppilaan yli, eli unohdetaan tämä meidän kotimainen oppilaamme. Monikulttuurinen oppilas ei lopulta tarvitse niin paljon huomiota kuin hän nyt saa. Hän tarvitsee tavallista arkipäiväistä ja avointa

Taulukko 9. Monikulttuurisuuden merkitys opettajille.

Uusia haasteita	54	15%
Rikkautta	51	14%
Monia uusia tapoja	34	10%
Arkea ja nykyaikaa	23	
Paljon lisää työtä	18	
Maassa maan tavalla	12	
Uuden oppimista/ kasvun paikkaa	14	
Erilaisuutta	9	
Väriä ja mausteita	9	
Peiliä tai ikkunaa	5	
Silmien avausta	4	
Kykyä sietää erilaisuutta	3	
Ongelmia	3	
Rikollisuus lisääntyy	3	
Rasittavaa	2	
Mahdollisuutta	2	

kohtelua kuten kaikki oppilaat. Erityisasemaan nostaminen voi joskus johtaa siihen, ettei nuori osaa käsitellä tätä asemaa ja sekin voi ilmetä häiriökäyttäytymisenä. Asioita paisutellaan joskus liikaa. Nuori on nuori joka tapauksessa.” (LS.AY 3 miesopettaja).

Pieni osa opettajia mainitsi myös globalisaation tuoman tosiasian – rikollisuus lisääntyy (3). Opettajien asenteellisuuden tiliin voidaan laskea assimilaatioita ilmaiseva väite ”maassa maan tavalla” (12), jonka jatke kuulunee: ”tai maasta pois”. Sitä tarkensivat seuraavat väitteet:

”Valitettavan usein MMO:aat väheksyvät suomalaista kulttuuria eivätkä suostu käyttäytymään maassa maan tavoin, vaan tieteen tahtoen kapinoivat ehkä vielä vanhemmat ovat sellaisia. Tuntuu vähän siltä”. (ES.A4, nainen) tai

”MMO:lailla on liikaa vapauksia suomalaisessa koulussa. Heidän tulisi sopeutua enemmän suomalaisen yhteiskunnan tapoihin”. (ES.A10 miesopettaja)

Suomalaisten tutkijoiden (Pitkänen et al. 1997, 447–448) mukaan tarvitaan myös tietoista sopeutumista suomalaiseen kulttuuriin. Vaikka integraation on todettu olevan paras vaihtoehto maahanmuuttajien uuteen maahan sopeutumisessa, ulkomailta saatujen kokemusten mukaan onnistunut integraatio edellyttää kuitenkin funktionaalista assimilaatiota. Onnistunut integraatio siis edellyttää paitsi maahanmuuttajien omien kulttuuristen lähtökohtien kunnioittamista myös osittaan suomalaiseen kulttuuriin sopeuttamista. Kollektiivikulttuuria edustavat vanhemmat toivovat lastensa omaksuvansa perinteisen arvomaailman, mutta pärjätäkseen suomalaisessa kilpailuyhteiskunnassa oppilaiden on pakko omaksua myös yksilöllisiä ajatusmalleja. Näiden ristiriitojen ratkaisemiseen tarvitaan tiivistä yhteistyötä maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien ja koulun kesken.

Tutkimuksessa oli myös positiivisesti ajattelevia opettajia. Heistä 14% ilmaisi kokeneensa monikulttuurisuuden rikkaudeksi. Tämä vaatii kuitenkin uuden oppimista (14). Opettajat kokivat monikulttuurisuuden tuoneen mahdollisuuden henkiseen ja ammatilliseen kasvuun. Sen kautta ja erilaisten kulttuurien kohtaamisen yhteydessä tapahtuu peilautumista (5) ja ”silmien avautumista” (4). Monikulttuurisuus tuo väriä kouluelämään, olipa se sitten vaikka arjen eksootikkaa. Seuraavat lainaukset ilmaisevat optimistista ja realistista suhtautumista monikulttuurisuuden tuomiin haasteisiin:

”Suomessa on vielä paljon tekemistä monikulttuurisuuden saralla. Esimerkiksi OPS- keskusteluissa, joissa kaikki ovat läsnä voi aistia pelkoa oman kulttuuri-

identiteetin menettämisestä, mikä kuitenkin on osa lähtökobta muiden kulttuurien hyväksymiselle. On vielä paljon kouluja, joissa ei ole maahanmuuttajaoppilaita ja asioita ei ole jouduttu käsittelemään henkilökohtaisella tasolla. Monikulttuurisuusasioiden opettaminen tuleville ja jo oleville opettajille olisi ensisijaisen tärkeää ja siihen on kiinnostustakin” (LSAY, miesopettaja)

”Gloaalissa maailmassa monikulttuurisuus on tosiasia, myös Suomessa. Sitä ei pidä pitää uhkana, vaan työtä on tehtävä suvaitsevaisuuden, tasa-arvon, toisten kunnioittamisen ja yhteistyön eteen. Näissä talukoissa ovat samat oikeudet ja velvollisuudet etnisestä tai sosiaalisesta taustasta huolimatta.” (ESA 3 miesopettaja)

”Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus on se tulevaisuus, johon meidän tulisi nykynuorisoa kouluttaa / valmentaa. Yhä useampi heistä tulee työskentelemään monikulttuurisissa työyhteisöissä, joissa tehtävien menestyksellinen hoitaminen edellyttää sosiaalisia vuorovaikutustaitoja – kykyä ja halua työskennellä monikulttuurisessa ilmapirissä. Monikulttuurisuus on rikkautta, joka perustuu ajatukselle, että terveen kansallisen identiteetin omaava osaa arvostaa kulttuuri-identiteettitään toisenlaisen taustan omaavia. Tällöin molemmat hyötyvät.” (LSAY 3, miesopettaja)

Opettaja C:n mukaan rikkautta on kaikessa työssä juuri se onnistumisen tunne. Toisaalta hän muisteli nauraneensa muiden valmistavien luokkien opettajien kanssa, että kyllähän monikulttuurisuus on rikkautta varsinkin kouluille, kun maahanmuuttajaoppilaat tuovat paljon rahaa määrärahojen muodossa. Kansainvälisyyskasvatus oli samanlaista. Kerran vuodessa avattiin kansainvälisyyskasvatuksen arkku, ja sieltä nostettiin erilaisia tavaroita ja sitten oli hoidettu tämä kansainvälisyyskasvatus.

Kyllähän meillä on maahanmuuttajatyöntekijöitä, jotka haluavat nähdä asiat positiivisena ja ovat hirveen aktiivisia, toteaa opettaja D. Maahanmuuttajaoppilaita voi tulla maskotteja. ”Kato nyt kun se on kivan näköinen kun sillä on toi kikkara pää” (sitaattimerkki pois). Ei tuollainenkaan ajattelu ole ihan rehellistä. Koen ajoittain työni tosi rankaksi. Onkohan tämä yksi puolustus sille tilanteelle, joka on oikeasti rankkaa. Tavallaan kieltää todellisuuden!” (D.)

Sekä Lahelma (1993) että Lindroos (1997, 174–175) puhuvat koulussa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta ja siihen liittyvistä tyyppillisistä rooleista. Mikäli jotkut oppilaat poikkeavat näistä oletetuista rooleista tai eivät sovi vakiintuneeseen koulukulttuuriin, heidät tulkitaan väärin tai jätetään kokonaan huomioonottamatta, koska ei tiedetä, miten heidän kanssaan tulisi toimia. Edellä mainittu

viittaus oppilaan ulkoiseen ominaisuuteen voidaan ymmärtää ystävällisenä eleenä sanoa jotain positiivista oppilaasta, jota muuten on vaikea ymmärtää. Tämänkaltaisilla myönteisilläkin oppilaan määrittelyillä on vaara ohjata hänen identiteettiä. Kuitenkin jo aiemmin todettiin opettajien korostavan sitä, että kasvatustilanteissa oppilaat tulisi kohdata yksilöinä ja omina itsenään, jolloin sosio-kulttuuriset ja kulttuuriset stereotyyptit ja vääristymät olisivat jo joltain osin tiedostettuja. Sen jälkeenkin olemme alttiita tulkitsemaan uusia tilanteita mielialojemme ja subjektiivisten ajattelutapojemme pohjalta (ks. Helkama et al. 2001, 131–135).

6.6 Muutosta parempaan

Edistystä on tapahtunut. Tästä kertoi kaksi seuraavaa puheenvuoroa:

F: *Omassa työssäni olen huomannut, että keskimääräisesti maahanmuuttajaoppilaat ovat menneet ohj suomalaisten oppilaiden. Uudet ekaluokkalaisten ovat todella taitavia. Päiväkodissa on opetettu suomen kieltä ja kouluvalmiudet ovat aivan loistavat. Ero siihen, mistä me aloitettiin kymmenen vuotta sitten, on valtava. Kuitenkin tilanne muuttuu koko ajan ja meidän tulee olla valppaita huomaamaan muutokset. Tarvitaan joustavuutta, jota ei aina ole.*

B: *Työssäni on tapahtunut huomattavia muutoksia. Kun aloitin vuonna -94, eri kulttuureista tulleet oppilaat esimerkiksi ruokailussa istuivat vierekkäin omien luokkatoverien kanssa. Kun istuin heidän viereensä ja yritin jutella heille eestiksi, heitä hävetti kanbeasti. He eivät vastanneet eestin kielellä. Se muutos tapahtui vuodessa. Sitten pikku hiljaa tuli kaikkea muitakin kansallisuksia. Suomalaiset opettajat tottuivat siihen ja samoin oppilaat. Nyt on itsestäänselvyys, että on kaiken kielisiä ja näköisiä oppilaita.*

Muutosta on ilman muuta tapahtunut niissä kouluissa, joissa maahanmuuttajataustaisia oppilaita on paljon ja pitkän aikaa. Lisäksi varsinkin pääkaupungin opetusvirasto on tukenut kouluja lisäresurssein ja mahdollistanut opettajien monikulttuurista koulutusta. Kuitenkaan, emme voi vielä ylpeillä sillä, että koulut olisivat ihan oikeasti monikulttuurisia. Näyttää siltä varsinkin opettaja A:n mukaan, että teemme samat virheet kuin Ruotsissa aikoinaan tehtiin. Me pyrimme muuttamaan eri kulttuureista tulleet oppilaat mahdollisimman pian suomalaisiksi, vaikka puhummekin kauniisti integraatiosta.

Opettajat saattavat myös kaunistella todellisuutta tai olla myöntämättä itselleen, että monikulttuurisuus aiheuttaa myös konflikteja ja rasismia. Opettaja D:n mukaan ei välttämättä ole ihan aitoa, jos sanomme, että me tullaan ihan hirveän hyvin toimeen eikä meillä ole mitään ristiriitoja. Se ei ole mahdollista saman kansallisuudenkaan kesken, niin ei sen tarvitse olla mahdollista monikulttuurisestikaan, koska on paljon sellaisia kohtia, missä voi tulla väärinkäsityksiä. Kouluissa on valitettavasti myös rasismia, vaikkei oppilaat kertoisivatkaan siitä opettajalle.

Koulukiusaaminen tai syrjintä

Tiedämme monien tutkimusten perusteella (mm. Eldering & Kloprogge 1989, Suárez- Orczco & Suárez-Orozco 2001), ettei maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäynti ole helppoa akateemisten haasteiden vuoksi, mutta ennen kaikkea koulussa tapahtuvien kiusaamisten ja syrjintätapausten vuoksi. Jansinkaja-Lahden (2000) tutkimuksessa tarkasteltiin mm. venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten syrjintäkokemuksia koulussa. Useimmiten kiusaajina toimivat muut oppilaat (64%), mutta myös opettajien taholta koettua syrjintää ilmoitettiin (37%). Muiden nuorten ja aikuisten raportoitiin myös aiheuttavan häirintää (57%). Syrjintäkokemukseksi koettiin negatiivinen suhtautuminen ryhmää kohtaan yleensä tai henkilökohtaisen synn vuoksi, sekä kiusaaminen että uhkailu. Samassa tutkimuksessa kävi selvästi ilmi koetun syrjinnän vaikutus vetäytymiseen oman ryhmän suojiin (separaatioon) tai syrjäytymiseen (marginalisaatioon) (mt. 2000, 87).

Tiedusteluun, esiintyykö koulussasi kiusaamista ja syrjintää, opettaja D vastaa seuraavasti:

”Kyllä minä luulen. Nämä oppilaani, ovatko he ne niin kilttejä, etteivät halua sanoa. Monet tuntuvat olevan niin positiivisia. Kun oli se tilanne Hakunilassa, niin eihän ne tilanteet olleet vieraita täälläkään. Ja silloin minä puhuin oppilaitteni kanssa siitä pakostikin. Oppilaani joutuivat tuossa bussipysäkillä hyökkäyksen kohteeksi. Kyllä minä aina silloin tällöin pohdin näitä asioita heidän kanssaan. Siinä minä käytän omia kokemuksiani ja kerron heille siitä, mistä se juttu saattaa lähteä. Kerron omia kokemuksiani myös siitä, mitä on mennä yhteisöön, kun ei ole mitään käännekohtia, ei tunne maan asioita tai ihmisiä. Toisaalta en ihan hirveästi pohdi näitä asioita. Minä luulen, ettei se ole kivaa heillekään.”

Opettaja D:n mukaan emme voi ymmärtää tilannetta, jos emme ole kokee-
neet rasismia tai rasististen ilmauksien kohteeksi joutumista. *”Kyllähän siinä ti-
lanteessa sisua tarvitaan. Joskus koen sen hyvin positiivisena, että sisua löytyy. Joskus taas
ajattelen, että vähempikin riittäisi, mutta kyllähän he sitä tarvitsevat”*. Myös toisessa
hyvin monikulttuurisessa koulussa toimivan opettajan B mukaan syrjintää ja
kiusaamista tapahtuu kaikesta huolimatta. *”Tilanteisiin puututaan ja tietysti pitää-
kin puuttua, mutta pystymmekö me tekemään jotain ja muuttamaan. Joskus tilanteet mene-
vät niin pitkälle, että tuntuu, ettei ole mahdollista vaikuttaa. Varsinkin kun näkee minkä-
laisista olosuhteista ne lapset tulevat ja heitä ei ole kukaan auttamassa. Jotenkin pystyy
vaikuttamaan, mutta ei täysin”*.

Samassa koulussa toimiva nuori opettaja A korostaakin oppilaiden omaa
vahvaa itsetuntoa näissä tilanteissa. Koulun pitäisi pystyä vaikuttamaan siihen.
Kouluaineita voi oppia myöhemminkin, kunhan ne henkilökohtaiset perusjutut
olisivat kunnossa.

Kaikki haastatellut opettajat myöntävät, että syrjintää tapahtuu kouluissa.
Mistä sitten sisua riittää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiin,
koska tiedämme, että valtaväestön taholta koettu ennakkoluuloisuus ja syrjintä
todennäköisesti vaikuttavat oppilaiden koulusopeutumiseen ja itsetuntoon hei-
kentävästi. On osoitettu, että ne maahanmuuttajanuoret, joilla on sekä vahva
oma etninen identiteetti että suomalainen identiteetti (kaksois-identiteetti) pär-
jäävät hyvin koulussa (Jasinskaja-Lahti 2002, 87). Lisäksi Liebkindin, Jasinskaja-
Lahden ja Haaramon (2000 144–146) tutkimuksessa ilmeni, että epäedullisesta
sosiaalisesta asemastaan huolimatta maahanmuuttajanuoret olivat kuitenkin
paremmin sopeutuneita kouluun kuin syntyperäiset suomalaiset. Tämä selittyy
osittain heidän kotikasvatuksellaan. Oppilas-opettajasuhteen epätasa-arvoises-
ta luonteesta huolimatta suhteet muistuttavat joltakin osin vanhempien ja las-
ten välisen suhteen dynamiikkaa. Siksi oppilaat hyväksyvät riippuvuuden ja lä-
heisyyden opettajiinsa ja suhtautuvat kouluun myönteisesti. Vanhemmilta saatu
tuki edisti selvästi nuorten koulusopeutumista ja vähensi syrjinnän kielteisiä
vaikutuksia. Suomalaisoppilaat ilmoittivat saavansa vähemmän tukea vanhem-
miltaan, mikä osaltaan vaikutti heidän kouluviihtyvyyteensä.

6.7 Alueellinen eriarvoistuminen ja opettajan jaksaminen

Opettajien G ja D mukaan maamme monikulttuurisuus on vielä hyvin paikallista. Erityisopettajana toimiva G pahoittelee sitä, ettei ole mahdollisuutta kohdata aidoissa tilanteissa eri kulttuureista tulleita ihmisiä. ”Eihän sitä voi mennä koputtelemaan ihmisten oville, että perheeni haluaisi tavata teitä”. Opettaja D uskoo, ”että voi syntyä yhteisöjä, jotka ovat monikulttuurisia. Toisaalta, jos me ajatellaan, mitä viimeisissä vaaleissa tapahtui, niin mitä merkitystä sillä rinnakkaisella sitten on? Ne oppilaat, jotka lähtevät kouluistamme, voivat sitten omassa elämässään olla monikulttuurisia. Kokonaisuutena näen siihen vielä matkaa ja paljon.” Kuitenkin opettaja C:n mielestä saamme olla hyvillämme, että meidän maahanmuuttajat näkyvät keskikaupungilla. Etteivät he elä vain lähiö X:ssä, josta saattaa tulla slummi.

Viimeinen puheenvuoro (C:n) on ehkä sittenkin liian optimistinen, sillä kaupunkien sisälle on syntymässä monikulttuurisuusalueita tai ”taskuja” (termi mm. Flusty 1994), jotka edustavat sekä uhkia että mahdollisuuksia. Ne voivat olla suvaitsevia ja erilaisuutta sietäviä tai sitten konfliktien keskuksia. Helsinkiä voidaanakin pitää monikulttuurisuuden akvaariona – eräänlaisena esikuvana sille, mitä muualla Suomessa tulee tapahtumaan (Jasinskaja-Lahti & Liebkind 1997, 11). Esimerkiksi pääkaupunkiseudulla ne alueet, joissa asuu paljon maahanmuuttajataustaisia perheitä, ovat Itä-Pasila, Pihlajisto, Koskela, Jakomäki, Meri-Rastila, Myllypuro ja Itäkeskus. Vähiten ulkomaalaistaustaisia perheitä sen sijaan asuu Länsi-Pasilassa ja Torpparinmäessä.

Kokemukset monikulttuurisista kohtaamisista vaihtelevat siis alueittain. Alueelliset erot maahanmuuttajataustaisten määrissä vaikuttavat välillisesti myös toimeentuloon ja asuntoalueiden arvostukseen. Segregaation ikävät puolet kasaantuvat niihin kaupunginosiin, joissa on paljon ulkomaalaisia. (Koskela 2002). Alueellisesta erilaistumisesta seuraa usein ”ulossulkemista” (Sibley 1995). Lisäksi alueellinen etäisyys tuottaa myös sosiaalista etäisyyttä eli yhteiskunnan eriarvoisuus keskittyy samoille seuduille. Niillä alueilla, joissa asuu etnisten vähemmistöjen lisäksi myös syrjäytyneitä tai syrjäytymisvaarassa olevia suomalaisperheitä, ei kontakti-hypoteesi välttämättä toteudu. Sen mukaan henkilökohtaiset kontaktit maahanmuuttajiin lisäävät suvaitsevaisuutta. Kahden epävarman väestöryhmän kohtaaminen ei useinkaan suju ongelmitta.

”Yhteiskunnan rakenteiden suvaitsemattomuus tuottaa tällöin myös muuta suvaitsemattomuutta. Ongelma ei ole koulun ongelma, vaan välillisesti asunto-

tuotannon ja asuntopolitiikan luoma ongelma” (E). Tähän lüttyen opettajat ovat yhtä mieltä siitä, että opetuksellisten ja kasvatuksellisten haasteiden kasautuminen tiettyjen alueiden kouluihin-tuottaa sellaisen järjestelmän, jota opettaja ei tahdo jaksaa hoitaa. Silloin olisi saatava lisää resursseja. Taakkaa pitäisi jakaa. Koulujen suurimmat haasteet kohdistuvat syrjäytymisvaarassa olevien perheiden lapsiin, eikä välttämättä maahanmuuttajataustaisiin lapsiin (E ja G). Opettaja E:n mukaan pääsääntöisesti maahanmuuttajat, huolimatta siitä, että he voivat olla masentuneita eivätkä välttämättä sijoitu yhteiskuntaan, hoitavat lapsensa ja uskovat kouluun. Jos he huomaavat, että koulu tukee heidän lapsiaan, he saattavat olla hyvin kiitollisia kouluille ja opettajille. Sen sijaan monilta suomalaisperheitä puuttuu kunnioitus koulua kohtaan (opettaja G).

Opettaja E:n mielestä, jos opettajalla on paljon sellaisia oppilaita, jotka ovat vajaita kaikesta ja varsinkin aikuiskontaktista, niin voi olla, ettei opettaja jaksaa tehdä mitään sen työpäivän jälkeen. Kaikki haastateltavat myöntävät työn haasteellisuuden ja rankkuuden. Sitä ei aina jaksaisikaan. Opettaja F korostaa, ”*että keskimäärin koulut tekevät kelpo työtä. Ne, opettajat, jotka eivät jaksaa tai eivät ole kiinnostuneita ammatistaan hakeutuvat luultavasti muualle. Ne, jotka jäävät sinnittelevät ja ovat jaksamisensa rajoilla*”. Avoin työyhteisö kannattelee ja auttaa jaksamaan (A, D, E ja G).

Opettaja A myöntää, että hänellä on jatkuvasti huono omatunto näiden kilttien ja hyvin käyttäytyvien oppilaiden vuoksi, koska ongelmaoppilaat tarvitsevat paljon hänen huomiotaan. Opettaja B kertoo samasta asiasta: ”Viime vuonna minulla oli niin vaikeita tapauksia, että ajattelin lähteä vaikka myyjäksi. Juuri se huolenpito, jos sen ottaa vakavasti on rankkaa. Kun lapsi oireilee, en voi tehdä jokapäiväistä työtäni, vaan joudun koko ajan ratkomaan lasten ongelmia. Ja lasten takia perheetkin ottavat yhteen. On perheitä, joilla ei ole monta oman kielisten ihmisten tukea, opettajan on sitten kuunneltava kaikki nämä jutut”.

Stressi syntyy yleensä, kun vaatimustaso ylittää henkilön voimavarat. Toisaalta stressin kokeminen on henkilökohtaista, ja se riippuu yksilön persoonallisuudesta ja stressin hallintakeinoista (Keltikangas-Järvinen 2004). Työn rankkuus johtuu opettaja D:n mukaan siitä, mitä odottaa ja mitkä ovat omat tavoitteet. ”Omalta kohdaltani olen ajatellut, etten ole urakatöissä, ja onhan tässä vuosia tehtävä. En tiedä, kuinka paljon tuollainen burnout tulee työtilanteista, minä itse ajattelen elämäni kokonaisuutta aika paljon. Kun huomaan, että selkävaivat iskee päälle, niin muutan harrastustani. Käyn sitten jumpalla tai toisella

kerralla teen jotain muuta. Minulla työn ulkopuolinen juttu on se, joka kannattelee”..(D). Kämäräisen ja Rainerman (2001) mukaan ammatillis-päämäärätietoisesti orientoituneiden opettajien työssä jaksaminen ja työssä viihtyminen perustuvat itse työtehtävän merkittävyyteen ja vahvaan sisäiseen motivaatioon tehdä arkityötä, mutta toisaalta selkeään työn ja vapaa-ajan toisistaan erottamiseen.

Yhteenvetona edellisestä voidaan todeta, että monikulttuurisen koulun toteutuminen edellyttää selvää asennemuutosta. Suvaitsevaisuus ei riitä. Koulujen on muututtava monikulttuurisuutta arvostaviksi. Opettajilla ei välttämättä aina ole halua ymmärtää ja hyväksyä erilaisuutta. Tällöin kieltäydytään näkemästä eroja tai turvaudutaan värisokeuteen. Kun aitoa keskustelua tai vuoropuhelua ei synny, edellytetään assimilaatiota. Muutosta edistäisi myös se, että henkilökunnassa olisi paljon maahanmuuttajataustaisia toimijoita.

Monikulttuurisen koulun käytäntöihin liittyen korostui ennen kaikkea joustavuus. Tämä ilmeni resurssien, tukitoimien ja ajan joustavana käyttönä. Opetuksen on myös muututtava aikaisempaa joustavammaksi, mikä näkyisi muun muassa opetusohjelmien vaihtoehtoisina ratkaisuna. Lisäksi opettajat korostivat sitä, että opettajan on uskottava oppilaan kasvuun ja kehitykseen. Tällöin oppiminen rakentuisi oppilaan osaamiselle ja vahvuuksille. Opettajalta edellytettiin laajentunutta ammatillisuutta, mikä sisältäisi tietoisuuden koulun ja yhteiskunnan kulttuuripoliittisista sidoksista ja perustuisi sekä itsetuntemukseen että oman työn kehittymisen seuraamiseen ja sen tietoiseen kehittämiseen. Vastaa luottamus omaan ammatillisuuteen mahdollistaa sen, että opettaja pystyy näkemään asioita oppilaan kannalta.

7. OPETTAJIEN RYHMÄKUVA

Edellisessä luvussa tarkasteltiin laadullisin menetelmin opettajan arvoja ja ajattelua monikulttuurisen koulun mahdollisuuksista. Käsillä olevassa luvussa tarkastellaan tilastollisesti lomakkeista saatuja tuloksia. Todettakoon vielä, että opettajien ryhmäkuvassa oli 359 eri puolella Suomea työskentelevää opettajaa. Naisia heistä oli 267 ja miehiä 92. Osa opettajista oli työskennellyt jo pitkään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa (alle kymmenen vuoden kokemus 170 opettajalla). Tarkentaaksemme käsillä olevaa joukkoa voimme todeta, että suurin osa opettajista toimi toiveammatissaan (naisia 213 ja miehistä 61) ja ammatillinen pätevyys oli 314 opettajalla. Joukkona he näyttävät edustavan kokemusta, ammattitaitoa ja motivaatiota samoin kuin henkilökohtaisesti haastatellut opettajat. Haastattelemalla saadaan opettajan ajattelu lomakehaastattelua näkyvämmiin esille, sillä apukysymysten avulla voidaan vielä tarkentaa vastauksia. Lomakehaastattelu on monin tavoin haasteellinen. Toki sillä saadaan kätevästi kerättyä monen opettajan mielipiteitä, mutta kyselyn aihepiiri saattaa vaikuttaa siihen, että vastaajat saattavat vältellä paljastamasta todellisia ajatuksiaan.

Scheinin (1990, 116) mukaan erimerkiksi ujous, itsesuojelu tai hyvät tavat voivat vaikuttaa vastauksiin. Monikulttuurisuusaiheiset tutkimukset saattavat nostaa tiedostamattomastikin ajatuksen siitä, ettei vain ilmaisisi ei-toivottuja tai rasistisia ajatuksia. Yleisesti ottaen hyvin koulutetulla väestöllä, kuten opettajilla, ei ole tarvetta käyttää maahanmuuttajia tai erilaisia ihmisiä oman turhautumisensa tai epäonnistumisensa syntipukkeina. Toisaalta hyvin koulutettujen henkilöiden oletetaan olevan suhteellisen suvaitsevia erilaisuutta kohtaan, joten he osaavat salata kielteiset asenteensa haastattelutilanteessa (vrt. Jensen & Engesbak 1994).

Tämä näkyi faktorianalyysin summanmuuttajien reliabiliteetikertoimissa. Kyselylomakkeen väittämätasosta (64 osiota) suoritettiin faktorianalyysi. Melko suuri osa osioista oli faktoriaaliselta validiteetiltaan moniaineksista tai jäi kommunaliteetiltaan vaatimattomaksi, joten summapisteyden muodostamiseen käytettiin lopulta vain 37 osiota. Ratkaisussa tyydyttiin ortogonaalisen rotaation tuloksiin. Promax-ratkaisun faktorikorrelaatiot eivät olleet huomattavasti nolosta poikkeavia. Summamuuttaja-tasolla skaalojen väliset korrelaatiot ovat luonnollisestikin korkeammat. Tulkinnalliset syyt johtivat kuuden faktorin ratkaisun käyttöön. Faktoripistemuuuttujen ja niitä vastaavien summamuuttujien korrelaatiot kertoivat kohtalaisesta vastaavuudesta (F1 .784, F2 .880, F3 .858, F4 .820, F5 .817 ja F6 .656). Summamuuttujien (1–64) reliabiliteetikertoimet (Cronbachin alfa) olivat seuraavat: F1 .71, F2 .70, F3 .78, F4, .58, F5, .53, F6 .59. Ne ovat huomattavasti faktoripisteiden reliabiliteettia alhaisemmat, kuten tiedetään Tarkkonen-Vehkalahti -kehitemien perusteella yleistetystä reliabiliteetista (Vehkalahti 2000).

Summamuuttujien reliabiliteetikertoimien melko vaatimattomat arvot voidaan selittää sillä, että useat lomakkeen kysymykset koskettivat opettajan ammatillisuuteen liittyviä arkoja asioita. Vaikeita tai herkkiä asioita koskevat osiot jäivät vaatimattomiksi, koska vastaajat välttivät ottamasta kantaa niihin. Osiot kuuluvat sellaisten koulukeskustelujen alueelle, joita ei välttämättä jaeta yhteisöllisesti. Yleisesti voidaan kuitenkin todeta, että tutkimuksessa olleet opettajat olivat monesta asiasta melko samaa mieltä. Lisäksi joukkona he edustivat kasvatusoptimismia ja ammatillisuutta, joihin olivat selvästi vaikuttaneet kollegiaalisuus ja työyhteisöissä saatu tuki. Opettajien vastausten lähempi tarkastelu faktorianalyysin avulla tarkensi opettajien yleiskuvaa. Siitä voitiin huomata, ettei ryhmä sittenkään ollut homogeeninen, vaan myös selviä eroja löytyi. Faktorianalyysin ohjaamana muodostettiin summamuuttujat (osioiden summan keskiarvoina). Näiden yhteys taustamuuttujiin tutkittiin yksisuuntaisella varianssi-analyysillä. Faktoripisteitä käytettiin myös hyväksi mm. yksittäisten tapausten muuttujaprofiilin tarkastelussa tulkintoja suoritettaessa (Taulukko 11, liite 3).

Seuraavassa on tutkimuksen kvantitatiivisen osuuden esittelyyn liittyviä seikkoja. Vastauksista laskettujen keskiarvojen, keskihajontojen ja yksittäisten vastausten prosenttijakaumien avulla pyrittiin luomaan yleiskuvaa opettajien vastauksista. Keskiarvotaulukko on liitteenä (liite 2) ja prosenttijakaumat taulukkoina tarkastelun kohteena olevien vastausten yhteydessä. Yksittäisen faktorin esittelyn jälkeen tarkastellaan koko ryhmän saamia tuloksia. Faktorien esittelyn

periaatteena on ymmärtää niitä tekijöitä, jotka tuottavat joko opettajan työssä jaksamisen tai työssä kuormittuneisuuden. Ensin esitellään syrjäytymisen ehkäisyyn liittyviä haasteita, joiden todettiin kuormittavan opettajan työtä. Työyhteisö voi toimia opettajan työtä helpottavana tai rasittavana tekijänä. Lisäksi koulussa tapahtuvien konfliktien, ja kiusaamistapausten asiallinen hoito ja viime kädessä oppilaan syrjäytymisen ehkäisy ovat riippuvaisia siitä, minkälainen työyhteisö on. Näiden tarkastelujen jälkeen pohditaan niitä tekijöitä, jotka mahdollistavat opettajan ammatillisuuden ja viime kädessä työssä jaksamisen. Lisäksi tarkastellaan, miten yksittäiset opettajat ja koulut jakautuivat esiteltyjen faktoreiden suhteen.

7.1 Suvaitsevaisuus ja syrjäytymisen ehkäisy

Oppilaasta huolehtimisen todettiin jo aiemmin olevan työn haasteellisinta aluetta. Kaikki kyselyssä mukana olleet opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että oppilas tarvitsee aikaa löytääkseen omia vahvuuksiaan (62), mutta sitä aikaa ei juuri ole (48). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeista voitaisiin parhaiten huolehtia pienryhmissä (50). Oppilaasta huolehtiminen edellyttää opettajan uskoa ja sitoutumista oppilaan menestymiseen. Myönteistä oli huomata, että 76 % vastaajista (väittäjä 56) sitoutui oppilaasta huolehtimisen periaatteeseen. Lisäksi he olivat vahvasti sitä mieltä, että opettaja vaikuttaa oppilaan koulumenetykseen (37). Tämän suhteen opettajien ajattelussa on tapahtunut huomattavaa edistystä, sillä aikaisemmassa tutkimuksessa (Talib 1999) vastausten keskiarvo oli (ka 1.73 ja kh 1.03) ja nyt (ka 3.92 ja kh 0.81). Oppilaan kulttuuritausta ja uskonnollinen erilaisuus otettiin kouluissa huomioon (13, 49). Sen sijaan opettajat jakautuivat selvästikin kahteen ryhmään osion 32 suhteen: heihin, jotka kantoivat huolta oppilaan kulttuuri-identiteetistä ja heihin, jotka eivät asiaa murehtineet. Kolmannes opettajista oli huolissaan oppilaan akateemisesta menestyksestä, kun taas kolmas osa ei ollut (54). Toisaalta opettajat olivat yksimielisiä siitä, että työn rankinta aluetta oli oppilaiden tunnetilojen kohtaaminen (60). Selvää hajontaa opettajien vastuksissa ilmeni resurssien ja tukituntien suhteen (11).

Oppilaasta huolehtimiseen liittyvien vastusten jakautuminen prosenttilukuina

väittämät	5 (++) %	4 (+) %	3 (+/-) %	2 (-) %	1 (—) %	0 (ei vast) %
62.	53.5	38.7	06.7	00.3	00.8	0
48.	29.5	40.9	19.5	07.2	01.9	0.8
50.	63.2	26.5	06.7	01.1	00.6	1.9
56.	35.4	41.5	15.6	04.5	02.2	0.8
37.	23.4	50.1	21.2	04.5	00.3	0.6
13.	37.6	44.6	13.6	03.0	00.6	0.3
49.	49.6	33.4	11.7	02.5	01.7	1.1
32.	13.6	32.6	34.5	12.8	04.7	1.7
54.	13.4	23.7	32.9	17.0	10.0	3.1
60.	29.0	40.4	15.0	10.9	03.0	1.4
11.	17.8	28.4	25.3	22.0	05.3	1.1

Opettajien optimismi perustui ajatukseen, että suvaitsevaisuutta voidaan opettaa (väittämä 55). Sitähän pidettiin opettajien keskuudessa monikulttuurisen koulun tärkeimpänä arvona (208 mainintaa), varsinkin kun tiedostettiin, että oppilaan kokemaa syrjintää vaikutti hänen koulumenestykseensä (64). Opettajat olivat epävarmoja, kiusattiinko maahanmuuttajataustaisia muita oppilaita enemmän. Asiasta oli samaa mieltä 21.4 %, epävarmoja 31.3 % ja asiasta erimielistä oli 44 %. Toisaalta kouluissa tapahtuvaan syrjintään puututtiin opettajien mielestä napakasti (neg. väittämä arvot käännetty) (40). Opettajat uskoivat, että koulun väliintulolla voi ehkäistä syrjäytymistä (36). Melkein puolet opettajista oli varovaisen optimistisia sen suhteen, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat sopeutuneet kouluun hyvin (33). Toisen polven maahanmuuttajaoppilaan mahdollisesta syrjäytymisestä (28) ei sen sijaan oltu yksimielisiä. Hajontaa oli selvästi, varsinkin kun opettajat tiedostivat, että oppilaan kielirajoitteisuus lisää syrjäytymisvaaraa (43). Optimismia koulun institutionaalisen oikeudenmukaisuuden suhteen oli paljon: opettajat olivat vahvasti eri mieltä koulun eriarvoisuutta lisäävästä vaikutuksesta. Opettajista 61.6 % uskoi kouluinstituutioon tasa-arvon toteuttajana. Epävarmoja asiasta sen sijaan oli 24.8 % vastaajista ja asiaa epäili selvästi vain 11.1 %. Johtuu kenties koulujen monikulttuurisuuskas-

vatuksen tavoitteiden epätarkkuudesta, että vain 39.2 % ei sitoutunut kannattamaan väitettä, että ”en usko koulujen asettamien monikulttuurisuustavoitteiden toteutuvan” (27).

Suvaitsevaisuuteen ja syrjäytymiseen liittyvien vastausten prosenttiluvut

väittämät	5 (++) %	4 (+) %	3 (+/-) %	2 (-) %	1 (—) %	0 (ei vast) %
55.	57.1	36.	03.3	0.6	1.4	1.1
64.	53.2	34.8	06.4	03.3	0.6	1.7
40.	35.1	36.2	15.6	8.9	2.5	1.7
36.	28.7	50.1	16.4	2.5	0.8	1.4
33.	08.6	39.6	34.3	12.0	3.3	2.2
28.	05.6	24.0	29.8	30.9	8.1	1.7
43.	46.8	36.8	8.1	5.6	1.7	1.1
58.	29.8	31.8	24.8	8.9	2.2	2.5
19.	03.9	17.5	32.3	31.2	12.8	2.2
27.	5.3	24.0	29.5	29.2	10.0	1.9

Joukossa oli myös opettajia, joiden mielestä maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät olleet sopeutuneetkaan suomalaiseen kouluun. Tämä johtui varsinkin kielitaidon puutteesta mutta myös siitä, ettei koulu ollut pystynyt vastaamaan heidän tarpeisiinsa. Nämä opettajan huolet ilmenivät seuraavassa faktorissa.

Syrjäytyminen

Tälle faktorille (faktori 4, liite 3) latautuivat voimakkaimmin muuttajat ”mielestäni maahanmuuttajaoppilaat ovat sopeutuneet kouluun hyvin” (.77) ja ”kielirajoitteinen oppilas on vaarassa syrjäytyä” (.77). Alhaisemmin latautuneet muuttajat selittävät edellisiä väittämiä: ”en usko koulun asettamien monikulttuuristen tavoitteiden toteutuvan” (.48), ”pyrin huomioimaan monikulttuurisuuden tavoitteita eri oppiaineissa”, mutta ”aika ei riitä oppilaiden tarpeista huolehtimiseen” (.46), ”oppilaan kokema syrjintä vaikuttaa hänen koulumenestykseen” ja ”monet maahanmuuttajataustaiset oppilaat tarvitsevat pienryhmän” (.43).

väittämät	ka	kh	N
33. Mielestäni MMO:aat ovat sopeutuneet kouluun hyvin	4.22	0.94	351
43. Kielirajoitteinen oppilas on vaarassa syrjäytyä	4.22	0.94	355
38. Pysin huomioimaan monikulttuurisuuden tavoitteet eri oppiaineissa	3.54	0.97	356
48. Aika ei riitä oppilaiden tarpeista huolehtimiseen	3.90	0.97	356
64. Oppilaan kokemus syrjintä vaikuttaa hänen koulumenestykseensä	4.39	0.80	353
50. Monet MMO:aat tarvitsisivat pienryhmäopetusta	4.54	0.72	356
27. En usko koulujen asettamien monikulttuurisuustavoitteiden toteutuvan	2.85	1.07	352

Huolimatta siitä, että maahanmuuttajaoppilaat olivat sopeutuneet kouluun hyvin, he olivat kuitenkin vaarassa syrjäytyä kielirajoitteisuutensa vuoksi. Ajan puute ja luokan koko estivät opettajan mahdollisuuksia ottaa huomioon monikulttuurisuuden haasteet. Siksi oli myös vaikeaa uskoa koulujen monikulttuurisuustavoitteiden toteutumiseen. Faktori nimetään syrjäytymiseen vaikuttavien tekijöiden faktoriksi (Cronbachin alfa .58). Oppilaiden syrjäytymisestä huolestuneita oli koko ryhmästä 38,7 % (liite 3).

7.2 Työn kuormittavuus

Työssä uupuminen tai työn kokeminen stressaavaksi johtuu työn vaatimustason ja omien vaikutusmahdollisuuksien yhteisvaikutuksesta. Opettajan työtä kuormittavia tekijöitä latautui faktorianalyysissä ensimmäiselle faktorille. Tämän faktorin (Faktori 1, liite 4) korkeimman latauksen saivat muuttajat ”koulutyön rankkuus koettelee persoonallisuuttani” (.76) ja ”kannan huolta oppilaan kulttuuri-identiteetin säilymisestä”. Seuraavaksi korkeimmat lataukset saivat muuttajat: ”oppilaan henkinen pahoinvointi” (.63) ja ”oppilaan tunnetilojen kohtaamiset” (.61). Lisäksi muuttuja ”maahanmuuttajaoppilaat ovat lisänneet työmäärääni” (.57) tarkoittaa muuttujaa ”olen joskus harkinnut ammatinvaihtoa” (.57). Muuttuja ”koen riittämättömyyttä uusien haasteiden suhteen” latautui negatiivisella arvolla (-.53) samoin kuin ”olen oppinut monikulttuurisen ammatillisuuden kokemuksen kautta (-.53).

väittämät	ka	kh	N
42. Koulutyön rankkuus koettelee joskus persoonallisuuttani	3.70	1.22	355
32. Kannan huolta MMO:aan kulttuuri-identiteetin säilymisestä	3.38	1.03	353
15. Lasten henkinen pahoinvointi kuormittaa työtäni	4.15	0.99	359
60. Oppilaiden tunnetilojen kohtaamiset kuormittavia työtäni	3.81	1.08	354
44. MMO:at ovat lisänneet työmäärääni	3.99	1.11	345
29. Ammattitaitoni riittää monikulttuurisuuden tuomiin haasteisiin	3.00	1.08	354
35. Monikulttuurisen ammatillisuuden olen oppinut kokemuksen kautta	3.97	0.91	350
34. Olen joskus harkinnut ammatinvaihtoa	3.00	1.57	350
45. En koe riittämättömyyttä koulumaailman uusien haasteiden suhteen	2.89	1.27	355

Opettaja, joka halusi huolehtia oppilaistaan, koki koulutyön rankaksi, varsinkin lasten henkisen pahoinvoinnin ja siihen liittyvien tunnetilojen kohtaamiset. Resurssien ja tukituntien riittämättömyys lisäsivät kuormittuneisuutta. Opettaja ei ollut oppinut monikulttuurista ammatillisuutta työssään, joten häneltä puuttui tarvittavaa ammattitaitoa selviytyä uusista haasteista. Osittain tästä johtuen oli jopa harkittu ammatin vaihtoa. Faktori nimetään opettajan kuormittuneisuuden faktoriksi (Cronbachin alfa .71).

Otoksessa olleiden opettajien työtä olivat kuormittaneet maahanmuuttaja-oppilaat, integraation mukanaan tuomat erityisoppilaat (44, 59) ja syrjäytymisvaarassa olevat suomalaisoppilaat. Ei liene ihme, että opettajat melko yksimielisesti myönsivät oppilaiden henkisen pahoinvoinnin kuormittavan työtään (15, 60). Myös koulutuksen puute (63) lisäsi opettajan kokemuksia työn rankkuudesta, jopa siinä määrin, että melkein puolet opettajista oli joskus harkinnut ammatinvaihtoa (34). 41 % sen sijaan ei ollut harkinnut ammatinvaihtoa.

Työssä kuormittuneisuus vastausten prosenttimäärät

väittämät	5 (++) %	4 (+) %	3 (+/-) %	2 (-) %	1 (—) %	0 (ei vast) %
44.	39.8	30.6	14.8	07.0	03.9	3.9
20.	23.7	42.3	22.0	08.6	03.1	0.3
15.	44.8	36.2	10.6	06.1	02.2	0
60.	29.0	40.4	15.0	10.9	03.3	1.4
42.	30.1	34.5	16.2	10.6	07.5	1.1
63.	44.0	22.6	17.8	07.8	03.6	5.0
34.	23.1	23.4	10.9	13.4	28.1	1.1

Koko joukosta peräti 50 % opettajista koki työnsä kuormittavana (liite 3). Miehillä on tarjolla naisia enemmän ammattivaihtoehtoja ja siksi he olivat naisia useammin kokeneet olevansa väärällä alalla ($p = .049$). Ammatinvaihtotoiveista huolimatta miehet eivät kokeneet yhtä vahvasti riittämättömyyttä työssään kuin naiset ($p = .005$). Riittämättömyyden tunne voi lisätä turhautumista työssä ja kokemusta siitä, että koulussa tapahtuvat konfliktit jäävät muutaman opettajan harjoille. Naisopettajat olivat vahvemmin tätä mieltä ($p = .022$). Stressitekijäksi naiset mainitsivat myös maahanmuuttajataustaisten vanhempien tapaamiset ($p = .004$). Oppilaasta huolehtiminen oli selkeämmin naisopettajien ominaisuus ($p = .004$).

Ammattiin ajautuneet opettajat stressaantuivat oppilaiden syrjäytymisestä ja siihen liittyvistä ongelmista kutsumusopettajia selvästi enemmän ($p = .000$). He kokivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhempien kohtaamiset stressaavina ($p = .022$) ja ajanpuutteen ahdistavana ($p = .002$). Juuri nämä opettajat olivat joskus myös harkinneet ammatin vaihtoa ($p = .002$). Työssä kuormittumista näytti estävän toiveammatissa oleminen ($p = .000$). Toiveammatissaan työskentelevät opettajat olivat optimistisia koulun asettamien monikulttuurisuustavoitteiden toteutumisen suhteen ($p = .012$) ja uskoivat vahvasti, että suvaitsevaisuutta voidaan opettaa ($p = .002$). Tämän vuoksi he eivät kokeneet monikulttuurisuuden tuomia haasteita ylivoimaisina.

Koulutus ja työssä koettu kuormittuminen korreloivat keskenään ($p = .014$). Mikäli opettajalta puuttui koulutus, hän ei kokenut maahanmuuttajaoppilaiden lisänsäen työmääräänsä ($p = .002$) samassa määrin kuin koulutuksen omaava opettaja. Oppilaiden henkinen pahoinvointi ei myöskään kuormittanut työtä (p

=.026) yhtä paljon kuin ammattiinsa kouluttautuneella opettajalla. Lisäksi kouluttamattomat opettajat eivät pohtineet yhtä paljon ammattiin liittyviä haasteita kollegoitensa kanssa ($p = .006$). Edelliset vastaukset viittaavat siihen, että koulutuksen puuttuminen vähentää ammatillista sitoutumista. Yllättävää sen sijaan oli, että koulutetut opettajat halusivat kouluttamattomia useammin vaihtaa työtä ($p = .010$).

7.3 Työyhteisö ja kollegiaalisuus

Toiselle faktorille latautui työyhteisöjen toimintamuotoja, jotka viime kädessä vaikuttivat opettajien jaksamiseen ja työssä viihtymiseen. Tälle faktorille (liite 4) latautuivat voimakkaimmin muuttajat ”koulussa tapahtuvat konfliktit jäävät muutamien opettajien ratkaistaviksi” (.74) ja ”opettaja vaikuttaa oppilaan koulumenestykseen”. Negatiiviset lataukset saivat väittämät ”uskon koulunkäynnin väliintuloon syrjinnän ehkäisyssä” (-.61) ja ”työyhteisössä käydyt keskustelut ovat auttaneet ammatillisesti” (-.61). Alhaisimmat lataukset saivat väittämät: ”koulussa tapahtuvaan syrjintään ei puututa riittävän napakasti” (.59), ”työyhteisön ongelmat kuormittavat työtäni” (.56), ”koulu lisää oppilaiden eriarvoisuutta” (.48) ja ”olen yksin monen kasvatuksellisen ongelman kanssa” (.48). Faktori nimetään työyhteisöongelmia ilmaisevaksi faktoriksi (Cronbachin alfa .70).

väittämät	ka	kh	N
47. Koulussa tapahtuvat konfliktit jäävät muutaman opettajan ratkaistaviksi	2.60	1.18	354
37. Opettaja vaikuttaa oppilaiden koulumenestykseen	3.92	0.81	357
36. Uskon koulunkäynnin väliintuloon syrjäytymisen ehkäisyssä	4.05	0.90	354
46. Työyhteisössä käydyt keskustelut ovat auttaneet ammatillisesti	4.05	0.90	356
40. Koulussani tapahtuvaan syrjintään ei puututa riittävän napakasti	2.06	1.05	353
24. Olen yksin monen kasvatuksellisen ongelman kanssa	2.55	1.21	358
52. Työyhteisön ongelmat kuormittavan työtäni	2.55	1.26	356
58. Koulu lisää oppilaiden eriarvoisuutta	2.20	1.05	350

Tämä faktori ilmaisi tietoisuutta opettajan työn haasteellisuudesta, mutta myös sitä, ettei opettaja ollut saanut työyhteisönsä tukea ja siksi koki jääneensä yksin monen kasvatuksellisen ongelman kanssa eikä työyhteisössä keskusteltu ammatiasioista riittävästi. Koulussa ilmennyt välinpitämättömyys pani epäilemään koulun mahdollisuutta estää syrjintää ja täten koulu itse asiassa lisäsi oppilaiden eriarvoisuutta. Tämä antoi melko lohduttoman kuvan koulusta ja sen työyhteisöstä. Onneksi monet vastaajat olivat edellä mainituista asioista selvästi eri mieltä.

Kuinka yleisiä työyhteisöongelmat olivat? Seuraavassa tarkastellaan ryhmää vastausten frekvenssilukujen avulla.

väittämät	5 (++) %	4 (+) %	3 (+/-) %	2 (-) %	1 (—) %	0 (ei vast) %
6.	60.2	29.2	08.4	01.9	00.3	—
51.	22.6	31.8	29.2	12.5	01.7	2.2
39.	16.4	10.3	30.1	33.1	19.5	0.8
46.	35.4	40.4	17.5	05.0	00.8	0.8
8.	29.5	17.0	17.8	17.3	11.7	6.7
47.	04.7	20.9	24.2	27.3	21.4	1.4
24.	07.5	17.3	17.5	37.3	20.1	0.3
52.	08.4	15.6	24.0	25.3	25.9	0.8

Ensinnäkin voidaan todeta, että opettajat pohtivat työhönsä liittyviä haasteita kollegansa tai kollegoitensa kanssa; peräti 89.4 % koko ryhmästä (6). Työyhteisössä käydyt keskustelut olivat auttaneet ammatillisesti (46). Myönnettiin myös, että maahanmuuttajaoppilaista ja monikulttuurisuudesta puhuttiin melko paljon, mutta ei kuitenkaan liikaa (39, 51). Toisaalta opettajat kokivat, että maahanmuuttajaoppilaat tulivat heidän luokkaansa ilman suurempia valmisteluja tai neuvotte-luja. Melkein puolet vastaajista ei ollut kokenut jääneensä yksin konfliktitilanteis-sa (47), mutta 25 % opettajista myönsi jääneensä yksin. Opettajat eivät myöskään olleet kokeneet jääneensä yksin kasvatuksellisten ongelmiansa kanssa (24). Johto-päätöksenä voidaan todeta, että useimmat opettajat työskentelivät kouluissa, joissa kollegiaalisuus toimi ja joissa ei ollut mainittavammin työyhteisöongelmia. Työ-yhteisöongelmia kokivat enemmän ne opettajat, jotka eivät olleet toiveammatissaan. Työyhteisöongelmia oli kokenut koko joukossa vain 15,3 % opettajista (Liite 3).

7.4 Ammatillisuus, optimismi ja ammattitaidon riittävyys

Monikulttuurinen kompetenssi

Kolmas faktori on nimetty monikulttuurista kompetenssia ilmaiseksi faktoriksi (Cronbachin alfa .78). Tälle faktorille latautui muuttujia, jotka selkeästi viittasivat oppilaasta huolehtimiseen, opettajan oman työn ja arvojen pohdintaan ja ammatillisuuden ylläpitoon erilaisissa kulttuurisissa vuorovaikutustilanteissa.

väittämät	ka	kh	N
7. Oppilaat ovat usein yllättäneet minut positiivisesti	4.11	0.82	358
17. Monikulttuurisuuskoulutukset ovat auttaneet ammatillisesti	3.21	1.11	317
12. Pidän ammattitaitoani yllä lukemalla alan kirjallisuutta	3.60	1.08	357
54. Kannan huolta MMO:den akateemisesta menestymisestä	3.14	1.17	348
56. Opettajan on huolehdittava oppilaan hyvinvoinnista	4.04	0.94	356
20. Koen tarvitsevani koulutusta monikulttuurisuudesta	3.75	1.01	358
54. Kannan huolta MMO:den akateemisesta menestymisestä	3.14	1.17	348
18. Olen joutunut pohtimaan uudelleen itsestäni selvinä pitämiäni arvoja	3.64	0.99	358
14. Olen joutunut pohtimaan suomalaisuuttani	3.68	1.13	354
6. Pohdin työhöni liittyviä haasteita kollegani kanssa	4.47	0.75	359
26. Keskustelemme luokassani erilaisista kulttuureista	3.97	0.95	357

Ensimmäinen muuttuja ”oppilaat ovat usein yllättäneet minut positiivisesti” (.57) ilmaisi opettajan viihtymistä työssään. Seuraavat muuttujat ilmaisivat sekä oppilaasta huolehtimisesta että oman ammatillisuuden ylläpidosta: ”opettajan on huolehdittava oppilaan hyvinvoinnista”, ”kannan huolta oppilaan akateemisesta menestymisestä”, ”pidän ammattitaitoani yllä lukemalla alan kirjalli-

suurta” (.56), ”monikulttuurisuuskoulutukset ovat auttaneet ammatillisesti” (.57) ja ”koen tarvitsevani koulutusta monikulttuurisuudesta” (.40). Oman ammatillisen ja kulttuuri-identiteetin pohdintaa ilmaisivat seuraavat väittämät: ”monikulttuurisuuden myötä olen joutunut pohtimaan suomalaisuuttani (.48) ja arvojeni” (.42) ja ”olen tiedostanut arvojen suhteellisuuden” (.48). Monikulttuurisen kompetenssin omaava opettaja keskusteli sekä kollegoittensa kanssa työasioistaan että oppilaittensa kanssa eri kulttuureista (.42).

Kaikki tälle faktorille latautuneet muuttujat tarkensivat opettajan monikulttuurisen kompetenssin eri puolia. Opettaja tarvitsi tietoa ja koulutusta toimiakseen ammatillisesti erilaisissa kulttuurisissa tilanteissa. Lisäksi opettajan ammatillisuus vaati opettajan halua ja rohkeutta reflektoida omia arvojaan ja kulttuuri-identiteettiään myös kollegan kanssa. Opettajan (monikulttuurisen) ammatillisuuden yksi tärkeimmistä moraalisisista velvoitteista on huolehtia oppilaasta. Tämä ilmeni sekä yksittäisen oppilaan hyvinvoinnista huolehtimisena että yhteisöllisenä toimintana erilaisissa keskusteluissa.

Ammatillisuus ja monikulttuurinen kompetenssi

väittämät	5 (++) %	4 (+) %	3 (+/-) %	2 (-) %	1 (—) %	0 (ei vast) %
35.	31.5	38.7	21.7	04.5	01.1	2.5
41.	27.0	32.0	31.5	04.2	01.1	4.2
25.	13.1	16.4	40.1	05.0	10.0	15.3
14.	24.5	39.0	20.1	08.6	06.4	1.4
18.	18.9	41.5	26.2	10.6	02.5	0.3
22.	15.0	33.1	38.4	08.6	03.6	1.1
12.	21.4	36.2	27.3	09.2	05.3	0.6
38.	16.2	35.4	33.7	10.6	01.9	2.2
7.	35.7	42.6	18.9	01.9	00.6	0.8

Opettajat myönsivät oppineensa monikulttuurista kompetenssia työnsä kautta ja että monet tekijät ovat vaikuttaneet siihen (35, 41). Noin 13.1 % myönsi, että ulkomailla asuminen oli auttanut ymmärtämään monikulttuurisuuteen liittyviä kysymyksiä (25). Vastaajista 16.4 % oli melko samaa mieltä asiasta, mikä merkitsee kenties sitä, että he olivat olleet ulkomailla pitemmän aikaa. Kysymyksen

asettelun epätarkkuudesta johtuen 15,3 % jätti vastaamatta siihen. Monikulttuurisuuden myötä opettajat olivat joutuneet pohtimaan suomalaisuuttaan (14) ja monia itselleen selvinä pitämiään arvoja (18). Kuitenkaan kaikki eivät olleet valmiita myöntämään arvojen suhteellisuutta (22). Yli puolet opettajista piti ammattitaitoaan yllä mm. lukemalla ammatillista kirjallisuutta. Tämä onkin erittäin tärkeää, sillä yksinkertaisia tai yleispäteviä ja toimivia ohjeita ei ole. Opettajan ammatillisuus edellyttää jatkuvaa itsensä kehittämistä monilla eri tavoin.

Naiset edustivat miehiä useammin monikulttuurista ammatillisuutta ($p = .003$). Myös oppilaasta huolehtiminen oli selkeämmin naisten ominaisuus ($p = .004$). Miesopettajat pohtivat työhönsä liittyviä asioita naiskollegoitaan vähemmän ($p = .000$). Samankaltaista vähäpuheisuutta ilmeni maahanmuuttajaoppilaiden luokkasiirtojen yhteydessä ($p = .009$). Syynä voi olla myös haluttomuus ilmaista ammattitaitoon liittyviä epävarmuuksia (Ks. Karjalainen 1991). Toiveammattissaan työskentelevät opettajat olivat kiinnostuneita monikulttuurisuudesta. Heidän monikulttuurinen kompetenssinsa oli selkeästi näkyvässä ($p = .000$) ja ilmeni mm. siinä, että he toivoivat ammatillista koulutusta monikulttuurisuudesta ($p = .026$) ja ettei heidän mielestään monikulttuurisista asioista puhuttu liikaa ($p = .016$). Kokemus opettaa maahanmuuttajaoppilaita oli lisännyt opettajien monikulttuurista kompetenssia ($p = .020$) kuin myös heidän optimismiaan työssä ilmenneisiin muutoksiin ja uusiin haasteisiin ($p = .025$). Monikulttuurisen kompetenssin omaavia opettajia oli koko joukossa 37,6 % (liite 3).

Optimismi

Viidennelle faktorille latautui viisi muuttujaa. Voimakkainmin latautui kaksi muuttujaa: ”oppilaan ahkeruus palkitaan” (.81) ja ”monet tekijät ovat vaikuttaneet monikulttuuriseen ammatillisuuteeni” (.81). Tämä ilmaisi opettajan luottamusta ensinnäkin siihen, että mikäli oppilas jaksaa ahkeroida, niin kyllä hän selviää koulutyöstään. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat tunnustettiin ahkeriksi aikaisemmassa Talibin (1999) tutkimuksessa. Lisäksi optimismi liittyi myös omaan ammattitaitoon, joka oli vahvistunut työtä tekemällä. Lisäksi ulkomailla asuminen oli auttanut ymmärtämään maahanmuuttajaoppilaan problematiikkaa (.40). Opettajan optimismia ja ymmärrystä ilmaisivat seuraavat melko alhaisilla arvoilla latautuneet muuttujat ”uskon, että maahanmuuttajaoppilaat menestyvät kouluissamme” (.45) ja ”olen huomannut, että oppilas tarvitsee aikaa ja tilaa löytääkseen omia vahvuuksiaan” (.43).

väittämät	ka	kh	N
31. Oppilaan ahkeruus palkitaan	4.34	0.73	357
41. Monet eri tekijät ovat vaikuttaneet monikulttuuriseen ammatillisuuteeni	3.82	0.92	344
25. Ulkomailla asuminen on auttanut ymmärtämään MMO:aan problematiikkaa	3.21	1.14	304
62. Olen huomannut, että oppilas tarvitsee aikaa ja tilaa löytääkseen vahvuuksiaan	4.47	0.63	356
61. Uskon MMO:den menestyvän koulussa / yhteiskunnassa	3.51	0.87	352

Kaikki edellä mainitut muuttajat ilmaisevat opettajan optimismia työssä selviytymisen ja oppilaan koulumenetyksen suhteen. Faktori nimetään ammatillisen optimismin faktoriksi (Cronbachin alfa .53). Optimismia työnsä suhteen ilmaisi 36,8 % (liite 3).

Vastausten jakautuminen prosenteina

väittämät	5 (++)	4 (+)	3 (+/-)	2 (-)	1 (—)	0 (ei vast)
31.	46.5	42.9	7.2	2.8	0.6	—
41.	27.0	32.0	31.5	4.2	1.1	4.2
25.	13.1	16.4	40.1	5.0	10.0	15.3
62.	53.5	38.7	6.7	0.3	—	0.8
61.	11.7	37.6	38.7	8.6	1.4	1.9

Vastausten lähempi tarkastelu ilmaisee, että opettajat korostavat oppilaan omaa ahkeruutta. Tämä ilmaisee yhden koulumaailman tärkeimmistä totuuksista. Monikulttuurinen kriittinen kasvatustiede haluaa kuitenkin muistuttaa kasvattajia, että ahkeruus on myös oppilaan sosioekonomiseen ja kulttuuriseen taustaan liittyvä tekijä. Olisikin tärkeää ymmärtää, miksi jotkut oppilaat eivät ahkeroi koulussa. Opettajat olivat kuitenkin ymmärtäneet, että maahanmuuttajaoppilas tarvitsee aikaa löytääkseen omia vahvuuksiaan.

Opettajien oma ammatillisuus oli vahvistunut monen eri tekijän vaikutuksessa. Toisaalta vain 13 % oli ilmeisesti asunut pitempään ulkomailla ja ulkomailla saatu

kokemus oli auttanut 16 % opettajista. On mielenkiintoista huomata, että vain 12 % oli ehdottomasti sitä mieltä, että maahanmuuttajaoppilas tulee menestymään suomalaisessa yhteiskunnassa. 38 % opettajista oli kuitenkin optimistisia asian suhteen.

Ammattitaidon riittävyys

Kuudes faktori nimetään ammattitaidon riittävyyden faktoriksi (Cronbachin alfa .59). Tälle faktorille latautui kolme muuttujaa. Ne ilmaisivat opettajan ammattitaidon riittävyyttä muuttujilla ”en koe riittämättömyyttä koulun uusien haasteiden suhteen” (.59), sillä ”ammattitaitoni oli hankittu kokemuksen kautta (.59) Ammattitaidon riittävyyttä vahvistettiin vielä muuttujalla ”ammattitaitoni riittää monikulttuurisuuden tuomiin haasteisiin” (.51).

väittämät	ka	kh	N
45. En koe riittämättömyyttä koulumaailman uusien haasteiden suhteen	2.89	1.27	355
29. Ammattitaitoni riittää monikulttuurisuuden tuomiin haasteisiin	3.00	1.08	354
35. Monikulttuurisen ammatillisuuden olen oppinut kokemuksen kautta	3.97	0.91	350

Koko ryhmää tarkasteltaessa voitiin todeta, että vain 8 % opettajista oli ehdottoman varmoja siitä, että heidän ammattitaitonsa riittää. Heistä 33,7 % koki melko varmasti ammattitaitonsa riittävän. Sen sijaan 30,4 % oli epävarmempia ja 27,5 % ei myöntänyt omaavansa valmiuksia kohdata uusia haasteita. Samansuuntaisia vastauksia saatiin väittämään 45, jossa kuitenkin 40 % vastaajista koki riittämättömyyttä uusien haasteiden suhteen.

Ammattitaidon riittävyys prosenttilukuina

väittämät	5 (++)	4 (+)	3 (+/-)	2 (-)	1 (—)	0 (ei vast)
29.	08.1	25.6	30.4	27.3	07.2	1.4
45.	11.1	24.0	23.4	23.7	16.7	1.1
35.	31.5	38.7	21.7	04.5	01.1	2.5

Lisäksi ammatillisuus oli opittu kokemuksen kautta. Yksittäisten opettajien saamien faktoripistemäärien yhteenlaskun tulos osoittaa, että vain 21 % koki ammattitaitonsa riittävän (liite 3). Naisia useammin miehet kokivat, että heidän ammattitaitonsa riitti koulun uusiin haasteisiin ($p = .011$).

Kokoavasti voidaan todeta, että opettajien ammatissa kokema osaaminen (itseriittoisuus) lisäsi työhön liittyvää optimismia ($p = .006$). Samoin opettajien monikulttuurinen kompetenssi vahvisti tietoisuutta selviytyä uusista haasteista. Työyhteisöongelmia koettiin tämän ryhmän keskuudessa muita vähemmän ($p = .000$). Työyhteisöongelmat, kuten jo aiemmin todettiin, vaikuttivat opettajan työssä kokemaan kuormittuneisuuteen ($p = .001$).

Toiveammatissa toimiminen näytti olevan myös edellisten tulosten tärkein yhteinen tekijä. Kutsumus- tai toiveammatissa olo esti opettajan kuormittuneisuutta. Sen sijaan ne opettajat, jotka eivät toimineet toiveammatissaan, stressaantuivat työssään. Toiveammatissaan olevat omasivat muita useammin monikulttuurista kompetenssia, mikä näytti edistävän uskoa omiin mahdollisuuksiin selvitä työstä. Työyhteisöongelmia (15, 3 % koko joukosta) olivat kokeneet eniten he, jotka eivät olleet toiveammatissaan. Sen sijaan koulutuksen puute vähensi opettajien ammatillista sitoutumista, mikä ilmeni siinä, etteivät he kantaneet huolta työstään eivätkä siten myöskään stressaantuneet.

8. JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA YHTEENVETOA TULOKSISTA

Ensimmäisessä tutkimusongelmassa pyrittiin selvittämään, minkälaisia monikulttuurisia valmiuksia (monikulttuurista kompetenssia) opettajilla oli ja minkälaista työyhteisöllistä tai koulutuksellista tukea he olivat saaneet. Tuloksia tarkastellaan ensin suhteessa opettajan monikulttuurisen kompetenssin eri tasoihin (kuvio 1). Sen jälkeen pyritään löytämään vastauksia ammatillisuuden, työyhteisössä saadun tuen ja työssä jaksamisen yhteisvaikutuksista. Ryhmäkuvassa olevien opettajien tietoisuus omasta etnisestä identiteetistä vaihtelee. Monikulttuurisuuden myötä opettajat olivat joutuneet miettimään omaa suomalaisuuttaan ja monia itsestään selvinä pitämiään arvoja. Niiden suhteellisuutta ei välttämättä kuitenkaan myönnetty. Opettajien henkilökohtaisia arvoja tiedusteltaessa suomalaisuus ja suomalainen kulttuuri nousivat tärkeimmiksi. Tätä voidaan tarkastella maahanmuuttajien uuteen kulttuuriin sopeutumisen vaiheilla, sillä opettajien kokeman kulttuurisokin voidaan ymmärtää muistuttavan samankaltaista muutosta. Sitä kuvataan viisivaiheisena prosessina (Sue & Sue 1990), jossa ensimmäisessä vaiheessa kulttuurien kohtaamiseen suhtaudutaan tunnevaltaisesti (ihastellaan tai vihostellaan vierasta kulttuuria). Tätä vaihetta seuraa ristiriitä, jolloin uudessa kulttuurissa löydetään paljon epäkohtia ja omassa kulttuurissa paljon hyviä asioita. Ristiriitavaihetta seuraa vastustusvaihe, jossa oman kulttuurin merkitys korostuu. Tässä vaiheessa ryhmän opettajista voidaan katsoa olevan noin kolmasosan. Suomalaisuutta pidettiin henkilökohtaisesti tärkeimpänä arvona. Päästäkseen eteenpäin opettajien tulisi pystyä tarkastelemaan asioita kriittisesti. Niin sanotussa itsetutkiskeluvaiheessa pyritään arvioimaan

asioita kiihkottomasti. Vasta tämän jälkeen voidaan saavuttaa integraatiovaihe, jossa eri kulttuureja ja niihin liittyviä käytäntöjä voidaan tarkastella monelta eri kannalta ja valikoida, mitä hyvää on uudessa ja mitä hyvää vanhassa kulttuurissa. Objektivisempaan kulttuurin kohtaamiseen tarvitaan opettajien henkilökoh- taista pohdintaa ja/tai ryhmätyöskentelyä esimerkiksi ulkopuolista apua käyttäen.

Vaikka opettajat korostivat suvaitsevaisuutta monikulttuurisen koulun tär- keimmäksi arvoksi, sen esteeksi nousi suomalaisuuden korostaminen. Opettaji- en kansallisuuden korostaminen on ristiriidassa koulutuksemme perusarvojen kanssa. Niissä korostetaan kansainvälisesti suuntautunutta moniarvoista kansa- laista, joka ei arvota eri kulttuureja tai uskontoja, vaan kantaa vastuuta ihmis- kunnan tulevaisuudesta (mm. Launonen 2000, 250). Pohtiessaan jälkihyvin- vointiyhteiskuntaa Tomlinson (2001) puuttuu myös kansainvälisiin kysymyk- siin. Hänen mukaansa globalisaation negatiivisia vaikutuksia voitaisiin minimoida koulutuksen keinoin. Tärkeitä koulutuksen tavoitteita olisivat tällöin muun muassa nationalismin vastustaminen, ihmisen persoonan kokonaisvaltainen kehittäminen ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen.

Saukkosen (2003) mukaan yhteiskunnassa, jossa yhdessä olemisen ja yhdes- sä tekemisen mahdollisuudet kapenevat, koulu voi olla paikka, jossa näitä asioi- ta opetellaan. Monikulttuurisessa maailmassa koulu voi toimia eri ryhmien vuo- rovaikutuksen paikkana, jossa voidaan opetella vierauden ylittämistä ja erilai- suuden hyväksymistä. Nämä olisivat kasvatuksellisen toiminnan prosesseja, jot- ka muodostaisivat koulun ydinosan. Ilman näitä taitoja ei voi tulla toimeen jatkuvasti muuttuvassa maailmassa. Tämänkaltaisen uudenlainen kansalaiskas- vatus ei kuitenkaan ole kapea-alaisen isänmaallista tai kansallista. (Saukkonen 2003, 110.)

Opettajien sosiaalinen tietoisuus minä – toinen akselilla edellytti oman toi- seuden kohtaamista. Erilaisuuden kokemukset voivat olla monenlaisia, mutta kulttuurisena vähemmistönä olemisen kokee parhaiten asumalla itse pidempään ulkomailla. Kuten yksi haastatelluista opettajista viisaasti sanoi, olisi tärkeää kokea oma avuttomuuden tunne. Vasta sen jälkeen voi aavistaa, miltä maahan- muuttajaoppilaasta tai hänen vanhemmistaan saattaa joskus tuntua. Siihen tar- vitaan kokemuksen kokemusta. Noin 29 % vastaajista oli kokemusta ulkomailla asumisesta jossain muodossa, mikä oli auttanut ymmärtämään maahanmuutta- jaoppilaan problematiikkaa.

On muistettava, ettei erilaisuuden kohtaaminen ole koskaan harmiton ko- kemus. Breakwellin (1986, 81–82) mukaan vieraan kohtaaminen luo asetelman,

jossa omat arvot ja identiteetti tiedostamattomasti vertautuvat toiseen. Oma epävarmuus ja minän pysyvyyden suojaaminen saattavat johtaa erojen kieltämiseen. Tällöin korostuu tasa-arvo, jonka taakse usein kätkeytyy eroja kieltävä värisokeus. Kun kohtaamistilanteet koetaan vaikeiksi tai hankaliksi, tarjotaan vaihtoehtoksi assimilaatiota, jolloin erilaista kulttuuria edustavan oppilaan ainoaksi mahdollisuudeksi jää tulla niin suomalaiseksi kuin voi (Mikkola, 2001, 227). Miettisen (2001, 136–137) tutkimuksessa suvaitsevaisuuskasvattaja, huolimatta oppilaskeskeisyydestään, tulkitsee oppilaan häiriökäytöksen oppilaan kulttuuritaustasta johtuvaksi. Erilaisuuden kohtaaminen edellyttää uskallusta olla läsnä epävarmoissa tilanteissa. Se vaatii selkiintynyttä minäkäsitystä, jotta ei tarvitse paeta yksikertaisiin tai psykologisoiviin selityksiin.

Vaikka opettajat korostivatkin erilaisten oppilaiden läsnäolon koulussa olevan rikkaus, oppilaan erilaisuutta saatettiin kuitenkin pitää ongelmana. Se voisi korjautua assimilaation avulla. Vaatimukset ”maassa maan tavalla” olivat todennäköisesti kirjoittaneet ne tutkimuksessa olleet opettajat, jotka edustavat edellä kuvattuja opettajatyyppejä. Assimilointia toivovien opettajien suvaitsevaisuuteen saattaa liittyä ylemmydentuntoa, koska maailmankatsomus on nationalistinen ja etnosentrinen (Miettinen 2001). Mikäli monikulttuurisuus toimi läpäisyperiaatteella kaikissa opetustilanteissa ja oppiaineissa ja mikäli oppilaiden erilaiset tulkinnat todellisuudesta olisivat aidosti läsnä, ne ilman muuta lisäisivät koulun moniarvoisuutta ja oppilaiden tasa-arvoa. Näin ei välttämättä vielä tapahdu, vaikka opettajat myöntävät keskustelewansa eri kulttuureista ja pyrkivät tukemaan oppilaan kulttuuri-identiteettiä.

Opettajan sosiaalista toimintaa ja yhteiskunnallista vaikuttamista voidaan tarkastella sen suhteen, miten tietoisia opettajat ovat omasta ja koulun suhteista poliittiseen, sosiaaliseen, kulttuuriseen ja taloudelliseen maailmaan. Opettajat uskoivat omiin mahdollisuuksiinsa estää oppilaiden syrjäytymistä, suvaitsevaisuuden lisäämiseen kasvatuksen keinoin ja kouluinstituution tasa-arvoon. Opettajat pitivät koulua tässä kuin myös aikaisemmassa tutkimuksessa (Talib 1999) ideaalina järjestelmänä, jonka toimijoina he viime kädessä mahdollistivat oppilaiden arvokkuuden. Tämä saattaa osittain liittyä työmoraaalia ylläpitävään optimismiin, mikä on välttämätöntäkin työn jaksamisen kannalta. Toisaalta opettajilta todennäköisesti puuttui näkemystä ja tietoa siitä, miten koulu on osa laajempaa yhteiskunnan sosiopoliittista ja kulttuurista järjestelmää. Heillä oli kyllä opetus-opiskelu-oppimisprosessin hallintaan liittyvää pedagogista tietoa, mutta ei välttämättä tietoa siitä, miten piilo-opetussuunnitelman perusajatus onkin

järjestelmällinen vaikeneminen yhteiskunnan eriarvoisuudesta, muun muassa sosiaaliluokan tai kulttuurin vaikutuksesta koulumenestykseen (Giroux 1983, 66).

Opettajien sosiaalistaminen tapahtuu paitsi koulutuksen aikana mutta erityisesti työelämässä. Tässä prosessissa opettaja omaksuu koulunsa toimintakulttuuriin sopivat roolit ja ajattelutavat. Schmidt (2000) väittää, ettei ammatillisessa koulutuksessa tai työkäytäntöjen oppimisessa ole kyse tieteellisestä tai teknisestä tiedosta vaan ideologisesta oppimisesta. Opettajan asenteita muokataan niin, että heidän energiansa suunnataan järjestelmän ylläpitämiseen. Heitä ohjataan hienovaraisesti hyväksymään poliittisesti totteleva ja kantaottamaton rooli. Opettajan työn poliittinen rooli on sisäänrakennettua ja täten vaikeasti havaittavaa. Siksi opettajan neutraali ja puolueeton rooli omaksutaan ohjattuna mutta tiedostamattomana. (Schmidt (2000), 32; ks. myös Vuorikoski 2003)

Monikulttuurinen kompetenssi ja ammatillinen sitoutuminen

Optimismi ja omaan työhön myönteisesti suhtautuminen mahdollistavat moraalisesti velvoittavan työn (vrt. Colby & Damon 1995). Tässä tutkimuksessa optimismi ja monikulttuurinen ammatillisuus korreloivat keskenään. Ammatillisessa koettu osaaminen lisäsi ilman muuta työhön liittyvää optimismia. Monikulttuurisen ammatillisuuden omaavia opettajia oli 37,6 % (n=359) ja 36,8 % opettajista ilmaisi optimismia työssään ilmenevien haasteiden suhteen. Naiset olivat miehiä useammin monikulttuurisesti suuntautuneita. Kokemus näytti auttavan ammatillisessa kasvussa, mikä puolestaan lisäsi optimismia työssä onnistumiseen ja uskoa syrjäytymisen ehkäisyyn koulun keinoin. Opettajien ammatinvalinta korreloi selvästi monikulttuurisen ammatillisuuden kanssa.

Kämäräinen ja Rainiermaa (2001, ks. myös Kari 2003) jakoivat tutkimuksessaan haastattelemansa opettajat kolmeen erilaiseen opettajatyyppiin sen mukaan, miten opettajat suhtautuivat työssä selviytymiseen: 1) ammatillis-päämäärätietoisesti orientoituviin, 2) riippuvuusorientoituviin ja 3) selviytymis-defensiivisesti orientoituviin opettajiin. Ammatillis-päämäärätietoisten opettajien työssä jaksaminen ja viihtyvyys perustuivat työn merkittävyyteen ja vahvaan sisäiseen motivaatioon tehdä opettajan työtä. Toisaalta he erottivat selkeästi työajan vapaa-ajastaan. Riippuvuusorientoituneille opettajille oli tärkeää ihmissuhteiden säilyminen. Toimivat ihmissuhteet ja niiden kautta saatu sosiaalinen hyväksyntä olivat tärkeitä työssä viihtymiselle. Heille oli myös tyypillistä murehtia oppilaitaan ja heidän perheitään työajan ulkopuolella, mikä lisäsi heidän kuormittunei-

suuttaan työssään. Selviämisen-defensiivisesti orientoituneille opettajille oli tyydyttävää selviytyä työssä päivästä toiseen. Työn motiivit olivat heille selkiintymättömät. Nämä opettajat olivat harkinneet muihin tehtäviin siirtymistä varsinkin kun työ aiheutti uupumista. Heidän oppimiskäsityksensä oli behavioristinen.

Tässä tutkimuksessa monikulttuurisen kompetenssin omaavat opettajat (37,6 %) olivat toiveammatissaan ja kiinnostuneita kehittämään itseään. He edustivat ammatillis-päämäärätietoisuutta. He olivat realistisia sen suhteen, että monikulttuurinen työ on haasteellista ja toisinaan rankkaakin, mutta uskoivat omaan ammattitaitoonsa, jonka he olivat omaksuneet työtä tekemällä, pohtimalla esiin tulleita ongelmia kollegoittensa ja vanhempien kanssa. Lisäksi he lukivat alaan liittyvää kirjallisuutta ja osallistuivat mahdollisuuksien mukaan koulutuksiin, joita he myös toivoivat lisää.

Monikulttuurisen kompetenssin omaavat opettajat eivät olleet kokeneet työyhteisöongelmia, eivätkä he olleet huolissaan maahanmuuttajaoppilaan syrjäytymisestä. Omaksuttu ammattitaito antoi opettajille uskoa auttaa oppilasta selviytymään koulusta. Monikulttuurinen kompetenssi näytti suojaavan opettajia työuupumukselta. Sen sijaan riippuvuus-orientoituneet opettajat näyttivät uupuvan myös tässä tutkimuksessa. Uupuminen ja syrjäytymisestä huolestuminen korreloivat keskenään. Ne opettajat, jotka kantoivat huolta oppilaan syrjäytymisestä (38,7 %), kokivat syällisyyttä siitä, etteivät resurssit ja aika riittäneet oppilaan tarpeista huolehtimiseen. Tämä lisäsi opettajien kuormittuneisuutta. Ihmissuhteita korostavat opettajat olivat muita herkemmin aistineet myös työyhteisöongelmia, joita koko ryhmässä oli koettu vähän (15,3 %). Näiden asioiden yhteisvaikutus vähensi opettajien optimismia ja uskoa tulevista haasteista selviytymiseen. Työn valinnalla näytti olevan vaikutusta kuormittuneisuuteen ja oppilaiden syrjäytymisestä murehtimiseen. Opettajan työhön ajautuneet opettajat kuuluivat tähän ryhmään. Todellisuuden myötä toiveet mm. syrjäytymisen ehkäisystä hiipuivat.

Koulutuksen puute ilmeni tutkimuksessa työhön sitoutumattomuutena tai välinpitämättömyytenä. Myös osa työhön ajautuneista mutta koulutetuista opettajista toimi selviämisen-defensiivisesti työssään. Nämä opettajat eivät välttämättä ottaneet huomioon oppilaiden erilaisuuksia ja toivoivatkin siksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden assimilaatiota (vrt. Miettinen 2001, 133–134). Lisäksi he edustivat behavioristista oppimiskäsitystä, jolloin he toimivat opetustapah-tuman ohjaajina ja kontrolloijina, mikä oli omiaan lisäämään kuormittuneisuutta. Nämä opettajat eivät välttämättä halunneet koulutusta, vaikkei opettajan-

koulutuskaan ollut antanut eväitä selvitä uusista monikulttuurisistakin tilanteista. Luottamusta omaan ammattitaitoon oli vain 21 %:lla opettajista. Lisäksi vain niissä kunnissa, joissa opettajilla oli pitkä kokemus monikulttuurisesta koulusta ja joissa he olivat saaneet koulutusta ja resursseja, koulut tuottivat hyvää tulosta kaikkien oppijoiden suhteen. Kuitenkaan tilanne ei ole yhtä kaikissa tutkimuksessa mukana olleissa kouluissa. Yleisesti ottaen opettajat halusivat lisää koulutusta (66 %). Monikulttuurisuus koulutus toimisi parhaiten siten, että opettajan koulutuksessa käsiteltäisiin kasvatuksen kulttuurisia ja sosiaalisia tekijöitä ja oppilaiden erilaisten taustojen vaikutusta koulussa toimimiseen. Sen jälkeen parhaan tieto- ja taitolisän toisivat täydennyskoulutukset, jolloin opettajat voisivat hyödyntää kokemuksiaan kentällä ja löytää ymmärrystä niihin uusien tutkimusten avulla.

Työyhteisö, syrjintä ja syrjäytymisen ehkäisy

Opettajien työtä tukeva työyhteisö, koulukiusaaminen ja syrjäytymisen ehkäisy liittyvät kiinteästi toisiinsa. Ensinnäkin voidaan todeta, että useimmat opettajat toimivat kouluissa, joissa työyhteisöongelmia ei ollut mainittavasti. Tämä ja työssä opittu ammattitaito olivat lisänneet opettajien uskoa koulun väliintulon mahdollisuuksiin syrjinnän ehkäisyssä. He uskoivat vahvasti, että suvaitsevaisuutta voidaan opettaa. Melkein puolet opettajista olivat varovaisen optimistisiä sen suhteen, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat sopeutuneet kouluihimme hyvin, mutta tiedostettiin myös, että oppilaan kielirajoitteisuus lisäsi syrjäytymisvaaraa. Kuitenkaan ei uskottu, että suurin osa maahanmuuttajataustaisista syrjäytyisi. Tutkimuksen opettajat olivat yksimielisiä siitä, että oppilaan kokema syrjintä vaikutti hänen koulumenestykseensä. He olivat epätietoisia tai epävarmoja siitä, kiusatuinko maahanmuuttajataustaisia oppilaita muita enemmän. Toisaalta oltiin melko samaa mieltä siitä, että koulussa tapahtuvaan syrjintään puututtiin napakasti. Juuri tässä kohdassa ilmenee tutkimuksissa (mm. Jasinskaja-Lahti 2000) saatujen tietojen ja koulun arjessa koetun todellisuuden ristiriita. Se näyttää olevan yleistä kaikkialla ja sidoksissa opettajanhuoneen valtajärjestelmiin.

Kahdessa myös tässä tutkimuksessa olleessa eteläsuomalaisessa koulussa toteutetun Koulua ja elämää varten -hankkeen (Stadia 2004) tuloksista käy selkeästi ilmi, että yli puolet oppilaista oli kokenut kiusaamista ja syrjintää. Lähes jokainen maahanmuuttajataustainen oppilas oli sitä mieltä, että kouluissa esiintyi sanallista kiusaamista ja fyysisistä käsiksi- käymistä. Syrjityksi valikoitui

usein erilaisen oppilas ja todennäköisesti ulkomaalaistaustainen oppilas. Kiusaamisen syiksi on vähäistenkin tutkimusten valossa löydetty mm. autoritaarinen kotikasvatus, huolenpidon puute tai väkivaltainen kasvuympäristö. Nämä tekijät lisäävät kiusaamisalttiutta ja ”syntipukkeihin” kohdistuvaa aggressiota (mm. Olweus 1993; Rigby 1993).

Kiusaaminen tai syrjintä voidaan ymmärtää yksilön tai ryhmän systemaattiseksi vallan ja voiman käytöksi, jonka tavoitteena on aiheuttaa pelkoa tai harmia uhrille, joka ei pysty puolustautumaan (mm. Olweus 1993). Ahon (1994) mukaan itseensä negatiivisesti suhtautuvalla oppilaalla on usein puutteita sosiaalisissa taidoissa, jolloin hän saattaa joutua muita lapsia helpommin koulussa kiusatuksi tai on itse kiusaaja. Kouluissamme on yhä enemmän oppilaita, joilla on vajetta kotona saadun huolenpidon suhteen, joten heidän huonovointisuutensa voi osaltaan olla syynä toisten kiusaamiseen, joskaan kiusaamistilanteet eivät aina ole näin yksiselitteisiä.

Tutkimusten mukaan koulukiusaaminen on yleistä kaikkialla, mutta esimerkiksi brittiläisessä tutkimuksessa monet opettajat eivät myönnä kiusaamista tapahtuvan omassa koulussaan ja näin tapahtuessakin tilanne hoidetaan nopeasti ”kriisin hallinta” -lähestymistapaa noudattaen (Tattum 1993). Selkeämpiä koulukiusaamista selittäviä tekijöitä löytyy itse koulusta. McGuinness ja Craggs (1986, 15) korostavat, että kouluissa tapahtuva häiriökäytös liitettiin aluksi koulun ulkopuolisiin tekijöihin, mutta käytyään läpi monia tutkimuksia he päätyivät siihen, että ongelma olikin vahvasti sidoksissa koulun sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin. Kouluissa, joissa korostetaan kilpailua eikä oppilaasta huolehtimista, jää vähän tilaa yksilön haavoittuvuudelle ja epäonnistumiselle.

Varsinkin yksilökeskeiseen opettajakulttuuriin liittyy usein tehokkuusajatus, jolloin opettajan tärkein tehtävä on saada oppilaat oppimaan tietyt oppikokonaisuudet. Tehokkuusajattelu yhdistetään usein behavioristiseen oppimiskäsitukseen (mm. Lahdes 1972). Lortien (1975) mukaan yksilökeskeisessä opettajakulttuurissa opettaja suhtautuu työhönsä lyhytjänteisesti sekä pitääytyy turvallisiin ja perinteisiin työskentelytapoihin haluamatta vaihtaa tai etsiä uusia opetusmenetelmiä. Varsinkin selviämis-defensiivisesti orientoituneista opettajista tulee luokan toimintaa tiukasti säätelevä auktoriteetti, jolloin opetuksen tehokkuusajatus yhiteydessä korostuvatkin opettajan kurinpidolliset taidot (vrt. Waxmann & Walberg 1991).

Toisaalta opettajainhuone toimii ikään kuin koulun vallan ytimenä ja kiinteänä panssarina ulkomaailmaa vastaan. Hyytiäinen (2003) toteaa, että pedago-

gisena rakenteena opettajainhuone ohjaa vahvasti yksittäisen opettajan toimintaa. Oppilas saattaa joutua opettajainhuoneen rakenteellisen vallan uhriksi tilanteessa, jossa opettaja ei toimikaan omien eettisten periaatteittensa mukaan, vaan työyhteisön vallitsevan konsensuksen mukaan, esimerkiksi vaikenemalla väärinkäytöksistä. Toisaalta syyt yhteisen yksimielisyyden mukaan usein ovat jossain muualla kuin opettajan / opettajien toiminnassa. Koulukiusaamisen suhteen tilanne on samanlainen. Ala-asteella oppilaat kokevat hyvin usein tullessaan kiusatuksi, mutta opettajien mukaan kiusaamistapaukset on poikkeuksetta hoidettu kuntoon. Yläasteella ja lukiossa kiusaaminen on jo muuttunut niin vaikeasti havaittavaksi ja hankalasti käsiteltäväksi tapahtumaksi, että siihen ei yleensä puututa ollenkaan. (Hyytiäinen 2003, 213–215.)

Koulun ilmapiirillä, koulukulttuurilla, on suora vaikutus oppilaiden käytökseen. McGuinness ja Craggs (1986, 15) korostavat, että häiriökäytöksiin ja kiusaamisiin voidaan vaikuttaa koulukulttuurin muutoksen kautta; parantamalla opettajien keskinäisiä kuin myös opettajan ja oppilaiden välisiä vuorovaikutustaitoja. Esimerkiksi oppilaisiin kohdistuvasta syrjinnästä vain osa tulee opettajien tietoon, jolloin oppilaiden luottohenkilöiden, kuten koulupsykologin tai kuraattorin, tulisi toimia tiedonvälittäjinä koulun suuntaan. Koulun muutos edellyttää ennen kaikkea tosiasioiden myöntämistä ja työyhteisöllistä luottamusta, jolloin vaikeistakin asioista voidaan keskustella. Tähän tarvitaan koko koulun henkilökunnan asenteiden muutosta, jota rehtori mallittaa.

Opettajien yhteisöllisyyttä tarvitaan myös syrjäytymisen ehkäisyn yhteydessä. Takala (1992, 166) korostaa, että syrjäytymisen ehkäiseminen vaatii koko opettajakunnalta laajempaa sosiaalista ajattelutapaa. Koulut joutuvat ylittämään perinteisiä rajoja perheiden suuntaan, sosiaalisektoreille, vapaa-aikatoimintaan ja työelämään. Huolimatta opettajien yleisestä optimismista maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulu-uran suhteen, oli myös opettajia, jotka olivat huolissaan näiden oppilaiden syrjäytymisestä. Tämä liittyi opettajan työssä koettuihin epävarmuuksiin ja työssä kuormittumiseen. Työyhteisöongelmia kokivat herkemmin työssään stressaantuneet opettajat.

On syytä muistaa, että opettajan työtä eivät kuormita vain maahanmuuttajataustaiset oppilaat vaan toisen syrjäytymisvaarassa olevan ryhmän muodostavat ne oppilaat, joiden perheissä 1990-luvun laman aiheuttamat häiriöt näyttävät viiveellä. Vanhempien voimattomuus, osaamattomuus tai itsekkyyks ovat estäneet lasten perushoivan. Epäsosiaalisen käyttäytymisen malli, huolenpidossa koettu vaje ja läsnäolevan aikuisen puute ovat aiheuttaneet monenlaisia häiriöi-

tä ja ongelmia koulussa. Juuri näiden oppilaiden henkinen pahoinvointi oli kuormittanut opettajien työtä. Opettajat olivat ymmärtäneet, että oppimisen edellytyksenä oli turvallinen ja kiireetön oppimisympäristö. Näin toteutuisi paremmin oppilaan omien vahvuuksien löytyminen. Syrjäytymisvaarassa olevan oppilaan elämäntilannetta olisi lähdettävä parantamaan niiden asioiden kautta, jotka oppilas kokee merkityksellisiksi. Esteeksi kuitenkin todettiin koulun instituutionaalinen aika ja suuret luokat. Lisäksi tutkimuksessa olleista opettajista puolet koki työnsä stressaavana ja melkein puolet oli joskus harkinnut ammatin vaihtoa. Monet opettajat sinnittelivät jaksamisen rajoilla. Heidän mukaansa tavoitteiden toteutuminen kaikissa kouluissa edellyttäisi riittävien resurssien turvaamista peruskouluille. Koulujen erilaisuus tulisi hyväksyä, koska opetus ja kasvatustyö ei voi toteutua samanlaisena kaikissa kouluissa. Niinpä oppilaiden erilaiset taustat tulisi huomioida entistä selkeämmin tukirahoitusta määriteltäessä.

Opettaminen - rankkaa tunnettyötä

Tutkimustuloksista voidaan todeta, että opettaminen monikulttuurisissa kouluissa oli sekä haastavaa että kuormittavaa. Varsinkin oppilaasta huolehtiminen koettiin erityisen uuvuttavaksi. Tämä liittyy osittain opetuksen ja kasvatuksen väliseen kitkaan ja varsinkin siihen, että kasvattaminen on yhä enemmän koulujen vastuulla. Tieto ja opetus mielletään yleensä maskuliiniseksi toiminnoksi kun taas kasvattaminen ja oppilaan hyvinvoinnin ylläpito mielletään feminiiniseksi. Tunne ja järki asetetaan vastakkain. Kuitenkaan opetusta ja kasvatusta on vaikeaa erottaa toisistaan.

Naistutkijat (mm. Code 1991; Noddings 1992) ovatkin huomanneet, että naiset ovat kulttuurisissa hierarkioissa mielletty eräänlaisiksi yhteiskunnan ”toisiksi” ja sen vuoksi naisilla voidaan olettaa olevan paremmat lähtökohdat tarkastella ympäröivää yhteiskuntaa vähemmistöjen kannalta. Siten ajatus miesten ja naisten eri tavalla herkistyneistä suhteista sosiaaliseen epätasa-arvoon kannattaa tiedostaa pohdittaessa esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työskentelyä. Tämä ilmeni myös tutkimuksessa: naiset edustivat miehiä vahvemmin oppilaasta huolehtimisen eetosta ja monikulttuurista kompetenssia. Kuitenkaan feminiinisyys ei välttämättä ole hallitseva piirre suomalaisessa luokkahuonekulttuurissa.

Simola (2004, 96) on todennut omassa tutkimuksessaan (2002), että suomalaiset opettajat, joista suurin osa on naisia, ylläpitävät maskuliinista luokkahuoneil-

mapiiriä kaikin keinoin. He näyttivät Simolan mukaan erottuvan pohjoismaisista kollegoistaan erityisesti suhtautumisessaan oppilaisiin ja heidän vanhempaisiin. Suomalaiset opettajat eivät näyttäneet kantavan huolta henkilökohtaisesta suhteestaan oppilaisiin ja heidän koteihinsa. Kun muut pohjoismaiset opettajat korostivat läheisen ja yksilöllisen suhteen tärkeyttä, suomalaiset opettajat puhuivat itsestään aikuismalleina sekä järjestyksen ja turvallisuuden takaajina. Osa jopa korosti ammatillista etäisyyttä suhteessaan oppilaisiin ja heidän koteihin.

Tässä tutkimuksessa olleet opettajat mainitsivat vanhempien kanssa tehdyn yhteistyön 15 kertaa (359 opettaa) ja osa heistä oli kokenut varsinkin maahanmuuttajataustaisten vanhempien tapaamiset kuormittavina. Lisäksi he mainitsivat oppilaan yksilöllisyyden huomioonottamisen 9 kertaa (359 opettajaa) ja erityttämisen vain 3 kertaa, mikä vahvistaa opettajan toiminnan Simolan (2004, 94) luonnehtimaksi ”joukkoa edestä johtavaksi pedagogiikaksi”. Opettajat kertoivat olevansa huolestuneita oppilaan kulttuuri-identiteetin säilymisestä, mutta kuitenkin vain 37 % opettajista kantoi huolta maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulumenestyksestä, mikä on kriittisen ja toimivan huolenpidon perusedellytys koulussa.

Opettajien rankaksi kokema oppilaan hyvinvoinnista huolehtiminen ei edellytä vain oppilaan tunteiden tunnistamista vaan se vaatii myös opettajan omaa aktiivista tunnetyötä. Juuri tällä alueella opettajuus ajautuukin *feminin*isyyden herkille alueille. Andy Hargreaves (1998, 838) korostaa pohtiessaan opettajuuden tunnetyön eri alueita ennen kaikkea neljää totuutta: 1) opettaminen on tunnevaltaista toimintaa, 2) opettaminen ja oppiminen edellyttävät tunteiden ymmärtämistä (tunneälyä), 3) opettaminen on tunnetasolla henkisesti raskasta työtä (labor) ja 4) opettajien tunteet ilmaisevat heidän moraalisensa. Tunteiden kautta opettajat viestittävät ja toteuttavat arvojaan. Tämän vuoksi opettajien omien tunteiden tunnistaminen ja hallinta ovat ammatillisuuden edellytyksiä. Ne ovat liitoksissa myös stressin sietoon.

Tarve opettajan oman minän ja tunteiden tunnistamiseen ja niiden kriittiseen tarkasteluun nousee moniarvoisen yhteiskunnan muutoksista. Opettajan joutuessaan työssään kohtaamaan monia yllättäviäkin tilanteita, joihin hänellä ei välttämättä ole koulutuksen ja kokemuksen ohjaamaa käsikirjoitusta, hän joutuu tukeutumaan omaan intuitioonsa tai elämäkokemuksensa muokkaamien toimintamalleihin. Usein juuri näissä tilanteissa punnitaan opettajan ammattitaito ja eettinen sitoutuminen. Opetustilanteissa vaaditaan opettajalta nopeaa päätöksentekoa ja toimintaa, sitä välitöntä ja intuitiivista kykyä, jolla opettaja

pystyy hahmottamaan nopeasti vaihtuvia tilanteita ja niihin sopivia ratkaisuja kutsutaan tahdikkaudeksi (van Manen 1991). Se viittaa opetustilanteissa kehon toiminnalliseen kieleen, jossa itse toiminta on silmänräpäyksellistä ja tilanteeseen kietoutunutta. Se edellyttää sekä oppilaan henkilökohtaisen minän että opettajan oman minän samanaikaista tiedostamista. Opettaja esimerkiksi tietää tarkalleen, milloin hän voi vaatia oppilaalta toimintaa ja milloin jättää se tekemättä.

Opettaja voi tulkita oppilaan kehon kielen myös väärin. Hän voi luulla pelokkaan käytöksen ilmaisevan vihamielisyyttä, kuuliaisuuden osaamista tai hämillisyyden uppiniskaisuutta. Tulkintavaikeuksien vuoksi tällainen oppilas saatetaan myös ohittaa. Nämä väärintulkinnat estävät opettajan ja oppilaan hedelmällisen yhteistyön. Tilanteet ovat todennäköisempiä silloin, kun opettaja kohtaa eri kulttuuria tai sosiaaliluokkaa edustavan oppilaan. Opettajan tunneälyä ja ammatillisuutta tarvitaan myös silloin kun oppilas herättää hänessä voimakkaita tunteita. Oppilaiden tunnetilojen kohtaamisten rankkuus liittyy myös siihen, että opettaja joutuu kohtaamaan oman haurautensa ja tarvitsevuutensa.

Luokkien, joissa on paljon maahanmuuttajataustaisia, syrjäytymisvaarassa olevia ja integraation tuomia erityisoppilaita, sosiaaliset tilanteet saattavat olla hyvinkin tulenarkoja häiriökäytöksille. Tietoisuus oppilaiden tunnetason tarpeista ja niistä huolehtiminen vaikuttavat positiivisesti koko luokan ilmapiiriin ja vähentävät konflikteja. Kuitenkaan ylisuuret opetusryhmät, koulunkäytinavustajien ja toimivan oppilashuollon puute eivät mahdollista tilaa eikä aikaa opettajalle ja oppilaille pohtia ja jakaa erilaisia kokemuksia ja tuntemuksia. Samanaikaisesti heidän tulisi saada turvallista ohjausta ja keskustelua mahdollisista ongelmistaan. Tavoitteiden ja todellisuuden välinen ristiriita vähentää opettajien uskoa selviytyä työssään kunnialla. Opettajiin kohdistuneet vaatimukset koetaan usein kohtuuttomina, varsinkin kun opettajien tulisi ammatitaidollaan ja persoonallisuudellaan korvata se tyhjiö, jonka kouluinstituution arvostuksen väheneminen on aiheuttanut (mm. Ziehe 1982). Suorituspainotteinen työ johtaa helposti siihen, että opettajat vieraantuvat työnsä ja elämänsä merkityksellisyydestä. Työn kokeminen itselle vieraana lisää opettajien välinpitämättömyyttä ja sitoutumattomuutta varsinkin ammatinsa eettisiin toimintaperiaatteisiin. Välinpitämättömyys ja suvaitsemattomuus kulkevat käsi kädessä.

Pohdittaessa sekä maahanmuuttajataustaisten että syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden opetusta on muistettava, että koululaitos on osa laajempaa yhteiskuntaa. Kasvatus voi toimia yhteiskunnallisen osallisuuden ja osallistumisen välineenä vain, jos sitä tuetaan yhteiskunnallisilla ja poliittisilla rakenteilla ja käy-

tännöillä. Kaikesta tasa-arvopuheista huolimatta myös suomalainen yhteiskunta mahdollistaa piilevänä tai avoimena eriarvoisuutena ja syrjintänä ilmenevän järjestelmän. Tasa-arvon toteutumisessa edellytetään ainakin siirtymävaiheessa ns. positiivista syrjintää, jossa resursseja annetaan enemmän heikossa asemassa oleville, eli tässä tapauksessa varsinkin maahanmuuttajien opetukseen. (mm. Pitkänen et. al. 1997, 447.) Raivolan (2000) mukaan koulun ja yhteiskunnan suhde ilmenee mm. siinä, miten yhteiskunnan valtarakenteet viime kädessä saanevat koulutuksen tavoitteet. Syrjäytymistä edistäviin taloudellisiin ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin puuttumisen sijasta vastuu yksilöiden epäonnistumisesta on paljolti säilytetty kouluille.

Yhden vakavimmista uhista demokraattiselle koulujärjestelmällemme muodostaa 1980-luvun lopulta lähtien alaa vallannut uusliberalistinen markkinatalous. Lainuudistus siirsi kunnille koulutuksen resursoinnin päätösvaltaa, jolloin kunnat voivat priorisoida resurssitarpeet haluamallaan tavalla. Maahanmuuttajaopetukseen osoitetut rahat eivät ole korvamerkittyjä, joten niiden käytössä esiintyy kirjavuutta, mikä lisää opetuksen laatueroja ja opettajien työuupumusta. Koulujen tehokkuusajatus ja kilpailuttaminen vaikuttaa kaikkiin koulussa toimijoihin, mikä ilmenee, kuten edellä todettiin, esimerkiksi oppilaiden häiriökäytöksenä ja kiusaamisena. Koulupiirien poistaminen on luonut kilpailutilanteen koulujen välille. Kilpailuissa on myös häviäjiä. Niin sanotuissa huonoiksi leimatuissa kouluissa opetus, opiskelu ja yhteisöllisyys kärsivät.

Koulujen kilpailuttaminen johtaa ilman muuta myös koululaitoksen sisällä tapahtuvaan eriarvoistumiseen, mikä on koulutodellisuutta monissa muissa EU-maissa ja Yhdysvalloissa. Vanhempien mahdollisuus valita koulunsa johtaa samaan kuin muissa länsimaissa, joissa on kahdenlaisia kouluja: niitä, joihin päästään, ja niitä, joihin joudutaan. Kilpailuttaminen johtaa myös siihen, että monet varsinkin nuoret opettajat muutaman rankan kouluvuoden jälkeen hakeutuvat helpoimpiin kouluihin, joissa ei ole syrjäytymisvaarassa olevia tai maahanmuuttajataustaisia oppilaita tai jättävät kokonaan opetusalan. Tämä kertoo yhteiskunnan lyhytnäköisyydestä, sillä koulutukseen käyttämättömät rahat joudutaan kohdentamaan myöhemmin paljon vakavampien esim. nuorten syrjäytymisestä koituvien ongelmien hoitoon.

Yhteenvetoa:

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat edelleen suuri haaste opettajille.

Oppilaiden hyvinvoinnista huolehtiminen on rankkaa tunnetyötä.

Tarvitaan joustavia opetusjärjestelyjä.

Tarvitaan laaja-alaista opettajankoulutusta ja työtä tukevaa täydennyskoulutusta.

Opettajien jaksamista on tuettava koulujen ja yhteiskunnan taholta.

Koulut eriarvoistuvat.

Miten käy opettajan ammatin arvostukselle?

Lähteet

- Aðalsteindóttir, K. (2004). Teachers' behaviour and practices in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research Vol. 48 (1)*.
- Aho, S. (1994). Miten ja miksi lasten itsetunto muuttuu koulussa? *Kasvatus 25(5)*, 469–471.
- Ahonen, J. (2001). *Ammattina rehtori*. Helsinki: Kirjapaja.
- Aittola, T. & Suoranta, J. (2001). Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa H. Giroux & P. McLaren (toim.), *Kriittinen pedagogiikka* (pp. 7–28). Tampere: Vastapaino.
- Alitolppa-Niitamo, A. (2004). *The Icebreakers. Somali-speaking youth in metropolitan Helsinki with a focus on the context of formal education*. Väestöntutkimuslaitos Series D 42/2004. Helsinki: Hakapaino.
- Anttonen, P. (1997). Monikulttuurisuus ja suomalainen identiteetti. Teoksessa P. Pitkänen, *Monikulttuuriseen Suomeen* (pp. 52–67). Helsinki: Edita.
- Anttonen, S. (1993). Modernisaatio ja kasvatuksen suuntautumisen kriisi. *Kasvatus 24(2)*, 115–125.
- Anttonen, S. (1996). Arvokasvatus monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Edita.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1991). *Postmodern education: politics, culture and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Atjonen, P. (1996). “Pitäs olla opella viisi silmää”. Video- ja observointimateriaali opettajaksi opettelevan didaktisen ajattelun kehittämisessä. *Kasvatus 27(3)*, 228–239.
- Banks, J. (1999). *An introduction to multicultural education*. Needham Heights, Mass.
- Bennett, K. (1990). *The way schools work: a sociological analysis of education*. New York: Longman.
- Berry, J. (1986). The acculturation process and refugee behaviour. In C. Williams & J. Westermeyer (Eds.) *Refugee mental health in resettlement countries*. Washington: Hemisphere.
- Berry, J., & Kim, U. (1988). Acculturation and mental health. In P. Dasen, J. Berry and N. Satorius (Eds.), *Health and cross-cultural psychology* (pp. 207–236). London: Sage.

- Blackledge, D. & Hunt, B. (1985). *Sociological interpretations of education*. London: Routledge.
- Blumstein, P. (2001). The production of selves in personal relationship. In A. Branaman (Ed.) *Self and society* (pp.183–197). Oxford: Blackwell.
- Bourdieu, P. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourne, J. (1997). Teaching and learning in a multicultural context. International Congress in Multicultural education, Jyväskylä Finland. October 16–18, 1997.
- Breakwell, G. (1986). *Coping with threatened identities*. London: Methuen & Co. Ltd.
- Brinzman, D. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review* 56(4), 442–456.
- Broady, D. (1987). *Piilo-opetussuunnitelma*. Tampere: Vastapaino.
- Bruner, J. (1996). *A narrative model of self-construction*. New York: The New York Academy of Sciences.
- Burbules, N. & Rice, S. (1991). Dialogue across difference: Continuing the conversation. *Harvard Educational Review* 16(4): 393–416. Cambridge: MIT Press.
- Caduto, M. (1985). *A guide on environmental values education*. Environmental Education Series 13. Paris.
- Camilleri, C. (1986). *Cultural anthropology and education*. London: Kogan Page and Unesco.
- Campbell, J. (1990). Self-esteem and identity. *Journal of Personality and Social Psychology*. (3) 538–547.
- Carr, W. (1995). *For education: towards a critical educational inquiry*. Oxford: Open University.
- Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Eds.) *Handbook of research on teaching* (pp. 255–296). New York: Macmillan.
- Cochran-Smith, M. (1995). Colour blindness and basket-making are not the answers: Confronting the dilemmas of race, culture and language diversity in teacher education. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 493–523.

- Code, L. 1991. *What can she know? Feminist theory and the construction of knowledge*. New York: Cornell University Press.
- Cohen, L. & Manion, L. 1989. *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cole, A. & Knowles, G. (1997). Role of inquiry in field experiences within teacher education. Teoksessa P. Nuutinen (toim.) *Tutkiva opettaja – kokemuksista pedagogiikassa* (pp.28–34). Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan selosteita, 64.
- Costa, X. (1997.) Intercultural education and teacher training. In D. Woodrow & G. Verma, & M. Rocha-Trindade, G. Campani, C. Bagley. *Intercultural education: Theories, policies and practice* (pp. 183–201). Ashgate: Aldershot-Brookfield.
- Cuba, E. (1990). The alternative paradigm dialogin E. Cuba (Ed.) *The paradigm dialog* (pp. 9–17). Newbury: Sage.
- De Vos, G. (1980). Ethnic adaptation and minority status. *Journal of Cross Cultural Psychology* 11, n:o 1: 101–125
- Delpit, L. (1995). *Other people's children. Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
- Dilg, M. (1999). *Race and culture in the classroom*. New York: Teachers College Columbia University.
- Eldering, L. (1989). Ethnic minority children in Dutch schools: Underachievement and it's explanations. In L. Eldering & J. Klopogge (Eds.) *Different cultures, same school: Ethnic minority children in Europe* (pp. 107–136). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Enzensberger, H. (2003). Suuri muutto. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty *Erilaisuus* (pp. 21–49).
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1996). *Jobdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Fay, B. (1996). *Contemporary philosophy of social science*. Oxford: Blackwell.
- Flusty, S. (1994). Building paranoia: the proliferation in interdictory space and the erosion of spatial justice. Los Angeles Forum for Architecture and Urban Design.
- Friedman, J. (1994). *Cultural identity & global process*. London: Sage.
- Fromm, E. (1984). *Ihmisen osa*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Fromm, E. (1994). (1941). *Escape from freedom*. New York: Owl Book.
- Fullan, M. (1994). *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Gallagher, J. (1994). Teaching and learning: New models. *Annual Review of Psychology*. 46. 171–195.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching, theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (2002). *Runaway world*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education*. Granby: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1996). Is there place for cultural studies in colleges of education? In H. Giroux, C. Lankshear, P. McLaren, M. Peters (Eds.), *Counternarratives. Cultural studies and critical pedagogies in postmodern space*. New York & London: Routledge.
- Giroux, H. & McLaren, P. (2001). *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Gollnick, D. & Chinn, P. (1990). *Multicultural education in a pluralistic society*. New York: Macmillan.
- Good, T. & Brophy, J. (1994). *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins.
- Goodson, I. (1992). Studying teachers' lives. Problems and possibilities. In I. Goodson (Ed.) *Studying teachers' lives* (pp. 234–249). London: Routledge.
- Grant, C. & Ladson-Billings, G. (1997). *Dictionary of multicultural education*. Phoenix: The Oryx Press.
- Guba, E. (1990). The Alternative paradigm dialog. In E. Guba (Ed.) *The Paradigm dialog* (pp. 9–17). Newbury: Sage.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. New York: Columbia University, Teacher College Press.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. In S. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 216–240). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14. No 8. pp. 835–854.

- Hart, S. (1996). *Beyond special needs. Enhancing children's learning through innovative thinking*. London: Paul Chapman.
- Heikkinen, H. (2000). Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Artikkelisarja. OKKA -vuosikirja 2000 Nro 1. (pp.8–19). Saarijärvi: Okka vuosikirjat.
- Heikkinen, H. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Helkama, K. (1997). Arvojen ja ihmiskuvan murros. Teoksessa T. Hämäläinen (toim.) *Murroksen aika* (pp. 241–163). Porvoo: WSOY.
- Helkama, K. (2001). Kognitiivisen kehityksen näkökulma. Teoksessa K. Helkama, R. Myllyniemi, K. Liebkind (toim.) *Johdatus sosiaalipsykologiaan* (pp. 95–117). Helsinki: Edita.
- Helne, T. (2002). *Syrjäytymisen yhteiskunta*. Stakes tutkimuksia 123. Helsinki: Stakes.
- Helve, H. (1997). *Arvot, maailmankuvat, sukupuoli*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimusbaastattelun Teemabaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hofstede, G. (1992). *Kulttuurit ja organisaatiot*. Helsinki: WSOY.
- Hyytiäinen, A. (2003). Sudenhuoneesta opettajanhuoneeksi. Opettajanhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. *Acta Universitatis Lapponiensis* 55. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Hämäläinen K. & Sava I. (1989). *Koulun ihmissektit ja niiden kehittyminen*. Helsinki: Suomen Kaupunkiliitto.
- Iivanainen, T. (2004). *Maahanmuuttajataustaiset oppilaat luokkamuotoisessa erityisopetuksessa*. Helsingin Yliopisto, SOKLA pro-gradu -työ.
- Jaakkola, M. (2000) Asenneilmasto Suomessa vuosina 1987–1999. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Monikulttuurinen Suomi* (pp. 28–55). Helsinki: Gaudeamus.
- Jasinskaja-Lahti, I, & Liebkind, K. (1997). *Maahanmuuttajien sopeutuminen pääkaupunkiseudulla*. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 1997:9.
- Jasinskaja-Lahti, I. (2000). *Psychological acculturation and adaptation among Russian-speaking immigrant adolescents in Finland*. Helsinki: Edita.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. & Vesala, T. (2002). *Rasismi ja syrjintä Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.

- Jenssen, A. & Engesbek, H. 1994. The many faces of education: why are people with lower education more hostile towards immigrants than people with higher education? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 33–50.
- Juuti, P. (1988). *Työilmapiiri ja työolot*. JTO tutkimuksia. Sarja 2. Kokemäki.
- Kaikkonen, P. (1999). Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatustieteet. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.), *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kaikkonen, P. (2001). Identiteetti ja sen kompleksisuus kulttuurinvälisen viestinnän kielen opetuksen käsitteenä. *Kasvatus* 32(4), 345–354.
- Kansanen, P. (1996). Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. (pp. 45–50). Tampere: Helsingin yliopisto.
- Kari, J. (1994). Opettajan rooli, toimenkuva ja identiteetti. Teoksessa J. Kari (toim.) *Didaktiikka ja opetussuunnitelma*. Porvoo: WSOY.
- Kari, J. (2003). Opettaja vaikuttajana – opettajatutkimuksen avaamia ajatuksia ja näkökulmia. Teoksessa L. Isolampi & M. Leivo (toim.) *Opettaja vaikuttajana* (pp. 65–79). Jyväskylän yliopisto, Chydenius instituutti tutkimuksia 2003 /1.
- Karjalainen, A. (1992). *Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä*. Oulun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu.
- Karjalainen, A. (1996). Piilo-opetussuunnitelman etiikka. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Edita.
- Kashima, Y. & Triandis, H. (1986). The self-serving bias in attribution as coping strategy: A cross-cultural study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17, 83–98.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1994). *Hyvä itsetunto*. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2004). *Temperamentti*. Helsinki: WSOY.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Kirjavainen, H. (1996). *Moraali, motivaatio ja yhteiskunta. Jobdatus eräisiin motivaatioteoreettisen sosiaalietiikan keskeisiin ongelmiin*. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.

- Knowles, J. 1993. Life-History Accounts as Mirrors: A Practical Avenue for Conceptualization of Reflection in Teacher Education. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.) *Conceptualizing Reflection in Teacher Education* (pp. 70–92) London: The Falmer Press.
- Koskela, H. (2002). Lola Odusoga -sukupolvi ja värisokeat lapset. Teoksessa V. Keskinen, M. Tuominen & M. Vaattovaara (toim.) *Helsinki – pohjoinen metropoli* (pp. 206–223). Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Koski, L. (2004). Yksilöllisyyden moraalisuus koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35(1), 79–90.
- Kristeva, J. (1992). *Muukalaisia itsellemme*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kämäräinen, M. & Rainerma, H. (2001). Valituista kolmeen erilaiseen opettajuuteen. Teoksessa P. Rähä (toim.) *Valinnat, koulutus ja luokanopettajan työ. Kohdi pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa* (pp.43–59). Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 70.
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of teachers*. London: Methuen.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*. Fall, 32(3), 465–491.
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. Studies in educational sciences 7. Stockholm: HLS.
- Lahdes, E. (1972). *Opetustaidon arvioinnin kriteereistä*. Harjoittelutoimikunnan mietintö 1972:A 10. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lahelma, E. (1993). Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa (lectio). *Kasvatus* (2), 206–210.
- Laine, T. (2001). Kasvatustilanteen kaksisuuntaisuudesta. Teoksessa M. Itkonen (toim.), *Ihminen, mikä ja kuka olet? Filosofisia polkuja kasvatukseen, kasvuun ja olemiseen* (pp. 119–142). Tampere Tampere University Press.
- Lange, A. & Westin, C. 1981. *Etnisk diskriminering och social identitet*. Stockholm: Liber Förlag
- Latomaa, T. (1996). Monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohdista ja tavoitteista. *Kasvatus* 27(2), 206–210.
- Launonen, L. (2000). *Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860–1990-luvulle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Launonen, L. (2003). Opettaja eettisenä kasvattajana – historiallinen näköala kasvatustieteen muutokseen. Teoksessa L. Isolampi & M. Leivo (toim.) *Opettaja vaikuttajana* (pp. 35–43). Jyväskylän yliopisto, Chydenius instituutti tutkimuksia 2003 /1.
- Liebkind, K. (1988). *Me ja muukalaiset – ryhmärajat ihmisten subteissa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. (1994). Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Maahanmuuttajat, Kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. (1997). Eräitä kulttuurin moniarvoisuuden teorian soveltamisen ongelmia: etnisen identiteetin kompleksisuus. Teoksessa J. Pentikäinen & M. Hiltunen (toim.) *Suomen kulttuurivähemmistöt*. Helsinki: Suomen Unesco toimikunnan julkaisuja N:o 72.
- Liebkind, K. & Jasinskaja-Lahti, I. Haaramo, J. (2000). Maahanmuuttajanuorten sopeutuminen kouluun. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Monikulttuurinen Suomi* (pp. 138–147). Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. & Jasinskaja-Lahti, I. (2000). Syrjäntäkokenemusten vaikutus maahanmuuttajiin. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Monikulttuurinen Suomi* (pp. 80–91). Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. & Jasinskaja-Lahti, I. (2000). Syrjäntäkokenemusten vaikutus maahanmuuttajiin (36–41). Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Monikulttuurinen Suomi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Liimatainen-Lamberg, A. (1996). *Syrjäytymiskiirteen ehkäisy, syrjäytyneiden koulupalvelut ja ohjaus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lindqvist, M. (1987). Ihmisen tarina suomeksi. Teoksessa S. Saure (toim.), *Suomi minun maani* (pp.101–105). Helsinki: Otava
- Lindqvist, M. (2002). Etiikka ja pahan kohtaaminen kouluyhteisössä. Teoksessa *Etiikka koulun arjessa* (75–92). Helsinki: Otava.
- Lindroos, M. (1997). *Opetusdiskurssiin piirretty väiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteenlaitoksen tutkimuksia 153.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Maahanmuutto- ja pakolaispoliittinen toimikunta 1997. Hallittu maahanmuutto ja tehokas kotoutuminen: ehdotus hallituksen maahanmuutto- ja pakolaispoliittiseksi ohjelmaksi. Sisäministeriön julkaisu 1997:1.
- Markus, H. & Kitayama, S. (1991). Culture and self. Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.
- Markus, H. & Kitayama, S. (1995). Culture and self: Implications for internationalizing psychology. In N. Coldberger & J. Veroff (Eds.) *Culture and Psychology*, (pp. 366–383). New York: New York University Press.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. Kulttuurikompetenssin oppiminen toisesta kulttuurista tulevien ohjaustyössä. Teoksessa *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. A. Eteläpelto & Tynjälä, P. (toim.) Juva: WSOY, 291–305.
- Matute-Bianchi, M. (1986). Ethnic identities and patterns of school success and failure among Mexican-descent and Japanese-American students in a California High School: An Ethnographic analysis. *American Journal of Education*, November, 233–255.
- McGuiness, J. & Craggs, D. (1986). Disruption as school-generated problem in D. Tattum (Ed.) *Management of disruptive pupil behavior in school* (pp. 25–35). Chichester: John Wiley.
- McLaren, P. & Fishman, G. (2001). Opettajankoulutus ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus globalistumisen aikakaudella. Teoksessa H. Giroux & P. McLaren *Kriittinen pedagogiikka* (pp. 235–246). Tampere: Vastapaino.
- McLaren, P. (1986). *Schooling as a ritual performance*. London: Routledge, Kegan, Paul.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools*. New York: Longman.
- Meri, M. (1995). Mitä koululuokassa todella tapahtuu? Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.), *Tutki, vertaile ja arvioi* (pp. 32–49). Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus ja koulutuskeskus.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miettinen, M. & Pitkänen, P. (1999). *Opettaja kulttuurien leikkauspisteessä – opettajien käsitykset työstä maahanmuuttajien kanssa*. Helsinki: Hakapaino.
- Miettinen, M. (2001). ”Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä”: pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurikasvatuksesta. Joensuun yliopiston julkaisuja No 67.

- Miettinen, R. (1990). *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mikkola, P. (2001). *Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajapöytäalun monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta*. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C, 171.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkeinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Niemi, H. & Tirri, K. (1997). *Valmiudet opettajan ammattiin ja opettajien kouluttajien arvioimina*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, A 10/1997.
- Niemi, H. (1998). Tulevaisuus, nykyisyys ja menneisyys opettajan ammatissa. Teoksessa R. Sarras (toim.) *Puheenvuoroja opettajan etiikasta* (pp. 63–72). Helsinki: OAJ.
- Niemi, H. (2002). Opettajan työ ja kasvatusta kaiken aikaa. Teoksessa *Etiikka koulun arjessa* (pp.125–137). Helsinki: Otava.
- Niemi, H. (2003a). ”Kadonnut lapsuus”. Teoksessa M. Pesonen & H. Westermarck (toim.) *Mikä on oikein*, Studia Generalia, (pp. 109–124). Helsinki: Yliopistopaino.
- Niemi, H. (2003b). Opettaja keskeneräisyyden keskellä. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) *Opettaja vaikuttajana* (pp.119–128). Chydenius-instituutin tutkimuksia N:o 1. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes. Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College. Columbia university.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and centre. Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education* 51(3), 180–187).
- Nieto, S. (2001). In J. Banks & M. Banks (Eds.) *Multicultural education. Issues & perspectives*. New
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity. The Socio-political context of multicultural education*. Amherst: University of Massachusetts.
- Noddings, N. (1992). The challenge to care in schools. An alternative approach to education. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1999). Care, justice and equity. In Katz, M.& Noddings, N. & Strike, K. (Eds.) *Justice and caring. The search for common ground in education* (pp.7–20). New York: Teachers College Press.

- Ogbu, J. & Matute-Bianchi, M. (1986). Understanding socio-cultural factors: Knowledge, identity, and social adjustment. In *California State Dept. Of education, bilingual education, beyond language; social and cultural factors in schooling* (pp. 73–142). Sacramento: California State University.
- Ogbu, J. (1995). Understanding cultural diversity and learning. In J. Banks & C. Banks (Eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 582–593). New York: Macmillan.
- Olweus, D. (1993) *Bullying in school*. Oxford: Blackwell.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Patrikainen, R. (1997). *Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Peltonen, J. (1994). Relativismi ja kasvatustieteet. Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen, P. Toukomaa, (toim.) *Irti arvotyhjiön barhasta*. Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajankoulutuksessa (pp. 96–120). Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002. Opetushallitus: Tiedote 32 / 2002.
- Perusopetuslaki N:o 852/1998.
- Pietilä, H. (2003). *Mikä meitä yhdistää. Ihmisyyys ja perusarvot*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pitkänen, P. & Vanhalakka-Ruoho, M. (1997). Moniarvoinen ja monikulttuurinen kasvatustieteet: lähtökohtia etsimässä. *Kasvatus* 28(5), 439–449.
- Pitkänen, P. (2001). Platon ja nykyaika. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernismiin* (pp. 13–27). Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Puolimatka, T. (1995). *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Pursiainen, T. (1998). *Kymmenen käskyä nykyajalle*. Helsinki: Kirjapaja.
- Pursiainen, T. (1999). *Vibreä oikeudenmukaisuus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Pursiainen, T. (2002). Ammattien etiikka. Teoksessa *Etiikka koulun arjessa* (pp. 35–53). Helsinki: Otava.
- Raivola, R. (2000). *Teboaa vai laatua koulutukseen*. Juva: Bookwell.

- Rawls, J. (1988). *Oikeudenmukaisuusteoria*. Juva: WSOY.
- Rigby, K. (1993) School children's perceptions of their families and parents as a function of peer relations. *Journal of Genetic Psychology*, 154, 501–514.
- Rikkinen, A. (1996). *Ihmisenä ammatissa. Emotionaalisuuden ja moraalien yhteys ammatitaitoissa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rinne, R. (1987). Koulu symbolisen vallan näyttämönä. *Kasvatus* 18(4), 303–314.
- Root, M. (1999). The biracial baby boom: Understanding ecological construction of racial identity in the 21st century. In R. Sheets & E. Hollins (Eds.), *Racial and ethnic identity in school practices. Aspect of human development* (pp. 67–88). London: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. 1968. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rotheram, M. & Phinney, J. (1986). Ethnic behavior pattern as an aspect of identity. In J. Phinney & M. Rotheram (Ed.) *Children's ethnic socialization pluralism and development*. Newbury Park: Sage.
- Räsänen, R. (1996). *Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 31. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Räsänen, R. (1998). The present situation and future challenges of multicultural education in Finland. In K. Häkkinen (Ed.) *Multicultural education. Reflection on theory and practice* (pp. 32–42). Continuing education center. University of Jyväskylä.
- Räsänen, R. (2002). Koulu valtaviiran ja moninaisuuden kohtaamiskenttänä. Teoksessa *Etiikka koulun arjessa* (pp. 93–111). Helsinki: Otava.
- Räsänen, R. & Jokikokko, K. & Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen T. (2002) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimitatutkimuksen avulla. Oulu: Oulu University Press.
- Sahlberg, P. (1996). *Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Said, E. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Said, E. (1996). *Representations of the intellectual*. New York: Random House.

- Sava, I. (1998). Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa. Teoksessa M. Bardy (toim.). *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Ateena.
- Sassi, S. (2002). Kulttuurinen identiteetti ja osallisuus. Teoksessa P. Bäcklund, J. Häkli & H. Schulman (toim.) *Osalliset ja osajat. Kansalaiset kaupungin suunnittelussa* (pp. 58–74). Helsinki: Gaudeamus.
- Saukkonen, S. (2003). *Koulu ja yksilöllisyys. Jämitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia*. Jyväskylä: Jyväskylä yliopisto. 211.
- Scheinin, P. 1990. *Oppilaiden minäkäsitys ja isetunto*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 77.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 Countries. In M. Zanna (Ed.) *Advances and experimental Social Psychology* (pp. 1–65). New York: Academic Press
- Sibly, D. (1995). Geographies of exclusion. Society and difference in the West. London: Routledge.
- Sihvola, J. (2004). *Maailmankansalaisen etiikka*. Helsinki: Otava.
- Siltala, J. (1989). Yksilöllisyyden historialliset ja psykologiset ehdot. Teoksessa A. Hautamäki (toim.) *Yksilöllisyys modernissa yhteiskunnassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Simola, H. 1995. *Paljon vartijat. Suomalaisen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurs- sissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslai- toksen tutkimuksia 137. Helsinki: Yliopistopaino.
- Simola, H. (2002). Akateeminen lounas: Rättääkö riittävän hyvä koulu. 080502. Koulun kehittämiskeskus. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Simola, H. (2004). Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme – Koulutussosio- logiaia huomautuksia erääseen suomalaiseen menestystarinaa. *Kasvatus 35(1)*, 91–98.
- Simola, H. Rinne, R. & Kivirauma, J. (2002). Abdication of the education state or just shifting responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research 46(3)*, 237–246.
- Siukonen, S. (2004). *Helsinkiäläisten somalinuorten koulutustavoitteet ja tulevaisuuteen suuntautuminen*. Pro-gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto: Soveltavan kas- vatustieteen laitos.
- Steel, C. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist, 52(6)*, 613–629.

- Stein, E. (1964). *On the problem of empathy*. The Hague: Martinus Nishoff.
- Stolcke, V. (1995). Talking culture: New boundaries, new rhetoric of exclusion in Europe. *Current Anthropology*, 36:1, 1–13.
- Strike, K. (1999). Justice, caring, and universality: in defence of moral pluralism. In Katz, M. & Noddings, N. & Strike, K. (Eds.) *Justice and caring. The search for common ground in education* (pp. 21–36). New York: Teachers College Press.
- Suares-Orozco, M. (1991). Migration, minority status and education: European dilemmas and responses in the 1990s. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(2). 99–120.
- Suárez-Orozco, C. (2000). Identities under siege: immigration stress and social mirroring among the children of immigrants in C. Robben & M. Suárez-Orozco (eds.) *Cultures under Siege*. Collective violence and trauma. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of Immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sue, D. W. & Sue, D. (1990). *Counselling the cultural difference. Theory and practice*. New York: Wiley.
- Suomen kielen perussanakirja*. (1994). Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Julkaisuja 55. Helsinki: Painatuskeskus.
- Suoranta, J. (1997). *Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatustieteen ajassa*. Tampere: Taju.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. (1988). *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopistonkasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51 / 1988.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups. Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takala, M. (1992). *Kouluallergia – yksilön ja yhteiskunnan ongelma*. Acta Universitatis Tamperensis ser A 335.
- Takala, M. (2000). ”Unsopeettajuus” ja innovatiivinen tiimikoulu. Kehittämistöimien ja tiimityön problematiikkaa eräillä helsinkiläisillä yläasteilla. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 12:2000.

- Talib, M.-T. (1999). *Toisenden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Helsinki: Hakapaino.
- Talib, M.-T., Löfström, J. & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu*. Helsinki: WSOY.
- Taylor, C. (1989). *The sources of self. The making of modern identity*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1995). *Autenttisuuden etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Taylor, E. (1994). Learning model for becoming interculturally competent. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 389–408.
- Tirri, K. (1997). Opettajan ammatillinen moraalit. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Edita.
- Tirri, K. (1998). *Koulu moraalisena yhteisönä*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 187.
- Tirri, K. (1999). *Opettajan ammattietiikka*. Helsinki: WSOY.
- Tomlinson, S. (1991). Ethnicity and educational attainment in England. An overview. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(2), 121–139.
- Tomlinson, S. (2001). *Education in a post-welfare society*. Buckingham: Open University Press.
- Tornberg, A. (1994). Opettajan ajattelun tutkimuksesta. *Kasvatus* 25 (1), 20–29.
- Triandis, H. (1994). *Culture and social behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Triandis, H. (1995). *Individualism & collectivism*. Oxford: Westview Press.
- Ulvinen, V.-M. (1994). Kulttuuriopetuksesta oppilaskulttuuriin. Atropologia, monikulttuurisuus ja koulumaailma. *Kasvatus* 25 (5), 510–517.
- UNESCO (1995). Rauhantoiminnan, ihmisoikeus- ja demokratiakasvatuksen yhteiset periaatteet. Julistus kasvatuksesta rauhaan, ihmisoikeuksien kunnioitukseen ja demokratiaan. Suomen UNESCO-toimikunta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Valkonen, T. 1978. *Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksissa*. Helsinki: Gaudeamus.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ontario: Althouse Press.
- Waxmann, H. & Walberg, H. (Eds.) (1991). *Effective teaching: Current research*. Berkeley: McCutchan.

- Webster's *encyclopedia, unabridged dictionary*. 1983. New York: Random.
- Vehkalahti, K. (2000.) *Reliability of measurements scales*. Tarkkonen's general method supersedes Cronbach's alpha. Helsinki: Suomen Tilastoseura.
- Westin, C. (1975). *Existens och identitet: invandrades problem bebyggda av invandrare i svårigheter*. Göteborg: Korpen.
- Viljanen, A. (1999). Kulttuurin ymmärtäminen, itserefleksio ja hybrisi. Teoksessa J. Ihanus (toim.) *Kulttuuri ja psykologia* (pp. 113–145). Helsinki: Yliopistopaino.
- Williamson-McDiarmid, G. (1992). What to do about differences? A study of multicultural education for teacher trainees in the Los Angeles unified school district. *Journal of Teacher Education* 43, 2, 83–93.
- Woods, P. (1979). *The divided school*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Vuorikoski, M. (2003). Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä ja S. Viskari (toim.), *Opettajan vaiettu valta* (pp. 17–53). Tampere: Vastapaino.
- Värri, V-M. (2003). Kasvatus ja ajan henki. Teoksessa L. Isolampi & M. Leivo (toim.) *Opettaja vaikuttajana* (pp. 44–62). Jyväskylän yliopisto, Chydenius instituutti tutkimuksia 2003 /1.
- York: John Wiley.
- Zeichner, K. & Gore, J. (1990). Teacher socialisation. In R. Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education*. pp. 329–348. New York: Macmillan.
- Ziehe, T. (1982). *Ny ungdom om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Norstedts.

Opettajajuuden muutos viimeisen kymmenen vuoden aikana.
Helsingin yliopisto / Opettajankoulutuslaitos / Mirja Talib

Hyvä kollega,

Yhteiskunnassamme tapahtuu monenlaisia muutoksia. Koulu ei ole välttynyt näitä muutoksia. Toivon, että ystävällisesti vastaisit koulumaailmaa, opettajuutta ja monikulttuurisuutta kartoittavaan kyseelyni, jonka vastaukset käytetään meneillään olevaan opettajuutta käsittelevään tutkimukseeni.

1. Olen nainen mies
 2. Opettajankoulutus on , ei ole
 3. Olen toiveammatissani kyllä en ole
 4. Opetan ensimmäistä vuotta , opettanut alle 3 vuotta , yli 3 vuotta , vuosikymmeniä
 5. Olen opettanut MMO:ta (maahanmuuttajaoppilaita) alle 3 vuotta , yli 3 vuotta , en lainkaan
- täysin samaa mieltä.....täysin eri mieltä
6. Pohdin työhöni liittyviä haasteita kollegan/ kollegojen kanssa
 7. Oppilaat ovat usein yllättäneet minut positiivisesti
 8. MMO:at tulivat luokkani ilman valmistusta tai keskustelua
 9. Oppilailta puuttuu aikuisen auktoriteetin kunnioitus
 10. MMO:den käytös on valtaväestöä edustavia oppilaita parempi
 11. Resurssit ja tukitunnit eivät riitä työni asialliseen hoitamiseen
 12. Pidän ammatitaitoani yllä lukemalla alan kirjallisuutta
 13. Oppilaiden kulttuurista huomioidaan koulussani
 14. Monikulttuurisuuden myötä olen joutunut pohtimaan suomalaisuuttani
 15. Lasten henkinen pahoinvointi kuormittaa työtäni
 16. Oppilaan erilaisesta taustasta on hänelle enemmän haittaa kuin hyötyä koulussa toimimiseen
 17. Monikulttuurisuuskoulutukset ovat auttaneet ammatillisesti
 18. Olen joutunut pohtimaan uudelleen monia itsestäni selvänä pitämiäni arvoja
 19. MMO:sta kiusataan muita oppilaita enemmän
 20. Koen tarvitseväni koulutusta monikulttuurisuudesta
 21. Koulussa painotetaan liiaksi akateemista osaamista
 22. Monikulttuurisuuden myötä olen tiedostanut asioiden suhteellisuuden
 23. Todellisuudessa oppilaan lahjakkuus ratkaisee koulumenestyksen

Yksin samaa mieltä.....täysin eri mieltä

- | | |
|--|--|
| 24. Olen yksin monen kasvatuksellisen ongelman kanssa | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 25. Ulkomailla asuminen on auttanut ymmärtämään MMO:aan problematiikkaa | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 26. Keskustelut me luokassani erilaisista kulttuureista | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 27. En usko koulujen asettamien monikulttuurisuustavoitteiden toteutuvan | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 28. Pelkään, että suuri osa täällä syntyneistä MMO:sta syrjäytyy | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 29. Ammattitaitoni riittää monikulttuurisuuden tuomiin haasteisiin | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 30. Monikulttuurisuus on eräänlainen ideaali, jonka toteutuminen on epärealistista | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 31. Oppilaan ahkeruus palkitaan | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 32. Kannan huolta MMO:aan kulttuuri-identiteetin säilymisestä | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 33. Mielestäni MMO:at ovat sopeutuneet kouluun hyvin | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 34. Olen joskus harkinnut ammatinvaihtoa | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 35. Monikulttuurisen ammatillisuuden olen oppinut kokemuksen kautta | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 36. Uskon koulunkäynnin väliintulon syrjäytymisen ehkäisyssä | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 37. Opettaja vaikuttaa oppilaiden koulumenestykseen | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 38. Pyrin huomioimaan monikulttuurisuuden tavoitteet eri oppiaineissa | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 39. Monikulttuurisuudesta puhutaan liikaa | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 40. Koulussani tapahtuvaan syrjintään ei puututa riittävän napakasti | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 41. Monet eri tekijät ovat vaikuttaneet monikulttuuriseen ammatillisuuteeni | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 42. Koulutyön rankkuus koettelee joskus persoonallisuuttani | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 43. Kielirajoitteinen oppilas on vaarassa syrjäytyä | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 44. MMO:at ovat lisänneet työmäärääni | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 45. En koe riittämättömyyttä koulumaailman uusien haasteiden suhteen | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 46. Työyhteisössä käydyt keskustelut ovat auttaneet ammatillisesti | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 47. Koulussa tapahtuvat konfliktit jäävät muutaman opettajan ratkaistaviksi | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 48. Aika ei riitä oppilaiden tarpeista huolehtimiseen | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 49. Oppilaiden uskonnollinen erilaisuus huomioidaan koulussa | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 50. Monet MMO:at tarvitsisivat pienryhmäopetusta | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 51. MMO:sta puhutaan paljon opettajanhuoneessa | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 52. Työyhteisön ongelmat kuormittavat työtäni | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

täysin samaa mieltä.....täysin eri mieltä

- | | |
|--|--|
| 53. Oppilaiden välinpitämätön käytös loukkaa minua | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 54. Kannan huolta MMO:den akateemisesta menestymisestä | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 55. Uskon, että survaitsevaisuutta voi opettaa | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 56. Opettajan on huolehdittava oppilaan hyvinvoinnista | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 57. Koen MMO:den vanhempien tapaamiset stressaavina | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 58. Koulu lisää oppilaiden eriarvoisuutta | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 59. Erityisoppilaiden integraatio on tuonut lisähaasteita ammattiini | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 60. Oppilaiden tunnetilojen kohtaamiset kuormittavia työtäni | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 61. Uskon, että MMO:laat menestyvät suomalaisessa koulussa / yhteiskunnassa | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 62. Olen huomannut, että oppilas tarvitsee aikaa ja tilaa löytääkseen vahvuuksiaan | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 63. Opettajankoulutus ei antanut eväitä kohdata nykykoulun todellisuutta | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 64. Oppilaan kokemus syrjintä vaikuttaa hänen koulumenestykseensä | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

Monikulttuurisuus merkitsee minulle:

Kolme monikulttuurisen koulun tärkeintä ominaisuutta ovat:

_____ ja _____

Monikulttuurisuudesta huolimatta tai sen vuoksi en halua luopua minulle tärkeistä arvoista

_____ ja _____

Henkilökohtaisesti olen sitä mieltä.....Kiitos vastauksestasi

Liite 2

Taulukko 10. Opettajien uskomuksia työstään ja monikulttuurisuudesta (n = 359).

Väittämät	ka	kh	N
50. Monet MMO:aat tarvitsisivat pienryhmäopetusta	4.54	0.72	356
55. Uskon, että suvaitsevaisuutta voi opettaa	4.49	0.72	355
6. Pohdin työhöni liittyviä haasteita kollegan/ kollegojen kanssa	4.47	0.75	359
62. Olen huomannut, että oppilas tarvitsee aikaa ja tilaa löytääkseen vahvuuksiaan	4.47	0.63	356
64. Oppilaan kokemus syrjintä vaikuttaa hänen koulumenestykseensä	4.39	0.80	353
31. Oppilaan ahkeruus palkitaan	4.34	0.73	357
49. Oppilaiden uskonnollinen erilaisuus huomioidaan koulussa	4.28	0.89	355
39. Monikulttuurisuudesta puhutaan liikaa	4.28	0.89	356
59. Erityisoppilaiden integraatio on tuonut lisähaasteita ammattiini	4.24	0.92	348
43. Kielirajoitteinen oppilas on vaarassa syrjäytyä	4.22	0.94	355
33. Mielestäni MMO:aat ovat sopeutuneet kouluun hyvin	4.22	0.94	351
13. Oppilaiden kulttuurista huomioidaan koulussani	4.16	0.82	358
15. Lasten henkinen pahoinvointi kuormittaa työtäni	4.15	0.99	359
7. Oppilaat ovat usein yllättäneet minut positiivisesti	4.11	0.82	358
46. Työyhteisössä käydyt keskustelut ovat auttaneet ammatillisesti	4.05	0.90	356
36. Uskon koulunkäynnin välituloon syrjäytymisen ehkäisyssä	4.05	0.90	354
56. Opettajan on huolehdittava oppilaan hyvinvoinnista	4.04	0.94	356
63. Opettajankoulutus ei antanut eväitä kohdata nykykoulun todellisuutta	4.01	1.15	341
44. MMO:aat ovat lisänneet työmäärääni	3.99	1.11	345
26. Keskustelemme luokassani erilaisista kulttuureista	3.97	0.95	357

35. Monikulttuurisen ammatillisuuden olen oppinut kokemuksen kautta	3.97	0.91	350
37. Opettaja vaikuttaa oppilaiden koulumenestykseen	3.92	0.81	357
48. Aika ei riitä oppilaiden tarpeista huolehtimiseen	3.90	0.97	356
41. Monet eri tekijät ovat vaikuttaneet monikulttuuriseen ammatillisuuteeni	3.82	0.92	344
60. Oppilaiden tunnetilojen kohtaamiset kuormittavia työtäni	3.81	1.08	354
20. Koen tarvitsevani koulutusta monikulttuurisuudesta	3.75	1.01	358
42. Koulutyön rankkuus koettelee joskus persoonallisuuttani	3.70	1.22	355
32. Kannan huolta MMO:aan kulttuuri-identiteetin säilymisestä	3.38	1.03	353
14. Monikulttuurisen myötä olen joutunut pohtimaan suomalaisuuttani	3.68	1.13	354
18. Olen joutunut pohtimaan uudelleen monia itsestään selvinä pitämiäni arvoja	3.64	0.99	358
51. MMO:sta puhutaan paljon opettajanhuoneessa	3.61	1.02	351
12. Pidän ammattitaitoani yllä lukemalla alan kirjallisuutta	3.60	1.08	357
38. Pyrin huomioimaan monikulttuurisuuden tavoitteet eri oppiaineissa	3.54	0.97	356
22. Monikulttuurisuuden myötä olen tiedostanut asioiden suhteellisuuden	3.48	0.97	355
8. MMO:aat tulivat luokkaani ilman valmennusta tai keskusteluja	3.38	1.41	335
11. Resurssit ja tukitunnit eivät riitä työni asialliseen hoitamiseen	3.31	1.16	355
53. Oppilaiden välinpitämätön käytös loukkaa minua	3.25	1.26	356
25. Ulkomailla asuminen on auttanut ymmärtämään MMO:aan problematiikkaa	3.21	1.14	304
17. Monikulttuurisuuskoulutukset ovat auttaneet ammatillisesti	3.21	1.11	317
23. Todellisuudessa oppilaan lahjakkuus ratkaisee koulumenestyksen	3.19	1.08	358

16. Oppilaan erilaisesta taustasta on hänelle enemmän haittaa	3.16	1.06	356
54. Kannan huolta MMO:den akateemisesta menestymisestä	3.14	1.17	348
29. Ammattitaitoni riittää monikulttuurisuuden tuomiin haasteisiin	3.00	1.08	354
34. Olen joskus harkinnut ammatinvaihtoa	3.00	1.57	350
45. En koe riittämättömyyttä koulumaailman uusien haasteiden suhteen	2.89	1.27	355
9. Oppilailta puuttuu aikuisen auktoriteetin kunnioitus	2.89	1.09	356
28. Pelkään, että suuri osa täällä syntyneistä MMO:sta syrjäytyy	2.88	1.05	353
30. Monikulttuurisuus on eräänlainen ideaali, jonka toteutuminen on epärealistista	2.88	1.10	354
27. En usko koulujen asettamien monikulttuurisuustavoitteiden toteutuvan	2.85	1.07	352
21. Koulussa painotetaan liaksi akateemista osaamista	2.80	1.15	358
10. MMO:den käytös on valtaväestöä edustavia oppilaita parempi	2.69	0.91	346
19. MMO:sta kiusataan muita oppilaita enemmän	2.68	1.04	351
47. Koulussa tapahtuvat konfliktit jäävät muutaman opettajan ratkaistaviksi	2.60	1.18	354
24. Olen yksin monen kasvatuksellisen ongelman kanssa	2.55	1.21	358
52. Työyhteisön ongelmat kuormittavan työtäni	2.55	1.26	356
57. Koen MMO:den vanhempien tapaamiset stressaavina	2.50	1.15	330
58. Koulu lisää oppilaiden eriarvoisuutta	2.20	1.05	350
40. Koulussani tapahtuvaan syrjintään ei puututa riittävän napakasti	2.06	1.05	353

Taulukko 11. Faktoreiden jakaantuminen kouluittain.

Taulukon arvot on saatu laskemalla prosenttimäärät opettajien kustakin faktorista saatujen summapistemäärien avulla (pistemäärän 4 tai suuremman avulla) vaihteluväli 5–1.

	I faktori stressi	II faktori työyhteisö	III faktori ammattisuussyrjäytyminen	IV faktori	V faktori optimismi	VI faktori itseriittoisuus
1. ESA 1	59,3	11,1	18,5	63	44,5	11,1
2. ESA 2	50	4,2	62,5	33,3	54,2	8,3
3. ESA 3	57,1	10,7	42,9	35,7	46,4	25
4. ESA 4	42,9	–	52,4	28,6	47,6	14,3
5. ESA 5	58,8	–	47,1	29,4	58,8	17,6
6. ESA 6	53,6	25	32,1	60,7	25	10,7
7. ESA 7	68	4,5	40,9	45,5	9	22,7
8. ESY 1	37,5	37,5	29,2	33,3	45,8	29,2
9. ESY 2	63,6	9,1	54,5	18,2	54,5	27,3
10. ESY 3	36	4	48	28	52	20
11. LSA 1	11,1	–	22,2	22,2	11,1	55,6
12. LSA 2	73	26,7	26,7	66,7	20	13,3
13. LSA 3	60	10	20	30	40	–
14. LSAY 4	37,3	13,7	34,1	29,4	37,3	43,1
15. ISA 1	46,2	23,1	38,5	23,1	46,2	23
16. ISA 2	47,1	41,2	17,6	47,1	23,5	8,8

Liite 4.

Rotated Component Matrix^a

	Component					
	1	2	3	4	5	6
V6	.207	-.311	.459	.010	.145	.020
V7	-.091	-.127	.567	.027	.097	.002
V8	.050	.042	.024	.126	-.108	-.220
V9	.331	.145	-.136	.064	-.250	-.058
V10	-.199	.111	.189	-.254	.199	-.140
V11	.547	.096	.011	.157	-.042	-.022
V12	-.087	.114	.560	-.062	-.012	.110
V13	.069	-.379	.308	-.140	.018	.325
V14	.194	-.035	.478	-.011	.320	-.187
V15	.627	.075	.125	.085	.062	-.040
V16	.144	-.014	-.175	.333	-.110	-.212
V17	-.157	-.024	.566	-.131	.309	-.067
V18	.103	-.058	.420	.015	.389	-.323
V19	.131	.270	.130	.096	-.060	-.200
V20	.171	-.098	.400	.132	-.073	-.380
V21	.064	.327	.251	-.042	.116	.023
V22	-.055	-.096	.480	.014	.231	-.227
V23	-.045	.012	-.134	.028	-.215	.094
V24	.319	.429	-.197	.041	.148	-.087
V25	-.085	.092	.116	.046	.402	.015
V26	.062	-.210	.405	.030	.302	.302
V27	.080	.347	-.201	.418	-.183	-.106
V28	.128	.260	-.082	.388	-.212	-.256
V29	-.181	.011	.227	-.219	.227	.511
V30	.273	.232	-.365	.376	-.200	-.125
V31	.041	-.075	.086	.055	.814	.144
V32	.760	.104	-.045	-.019	.044	-.116
V33	.085	-.036	.107	.770	.040	-.176
V34	.566	-.155	.189	.350	-.196	.081
V35	-.534	.083	.192	-.053	-.104	.590
V36	-.061	-.613	.274	.235	.205	-.114
V37	.002	.743	.025	.041	-.126	.173
V38	.402	.199	-.183	.461	.088	.086
V39	.175	-.616	-.016	.119	.016	.472
V40	-.022	.588	-.028	-.007	-.013	-.199
V41	.041	-.075	.086	.055	.814	.144
V42	.760	.104	-.045	-.019	.044	-.116
V43	.085	-.036	.107	.770	.040	-.176
V44	.566	-.155	.189	.350	-.196	.081
V45	-.534	.083	.192	-.053	-.104	.590
V46	-.061	-.613	.274	.235	.205	-.114
V47	.002	.743	.025	.041	-.126	.173
V48	.402	.199	-.183	.461	.088	.086
V49	.175	-.616	-.016	.119	.016	.472

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Rotated Component Matrix^a

	Component					
	1	2	3	4	5	6
V50	.239	-.167	-.014	.430	.148	.226
V51	.259	-.177	.123	.349	.037	.026
V52	.312	.555	-.086	.018	.071	-.001
V53	.336	.153	-.133	.080	.055	-.090
V54	.127	.092	.516	.045	.130	.057
V55	.023	-.262	.371	.155	.303	.141
V56	-.048	-.016	.540	.062	-.023	.134
V57	.264	.019	-.460	.128	-.189	-.123
V58	.065	.478	-.014	.267	.047	.003
V59	.461	-.148	.309	.113	-.026	.075
V60	.606	-.018	.065	.105	.043	-.257
V61	-.129	-.154	.217	-.274	.454	.175
V62	.132	-.188	.308	.172	.432	.043
V63	.398	-.022	-.110	.241	-.050	.039
V64	.048	-.002	.177	.461	.249	-.063

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 15 iterations.

KASVATUSALANTUTKIMUKSIA – RESEARCH IN EDUCATIONAL SCIENCES

1. *ARTO JAUHAINEN, RISTO RINNE & JUHANI TÄHTINEN (TOIM.)*, 2001
Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit
2. *RAIJA HUHMARNIEMI, SIMO SKINNARI & JUHANI TÄHTINEN (TOIM.)*, 2001
Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen
3. *ERKKI OLKINUORA, MIRIAMAJA MIKKILÄ-ERDMAN, SAMI NURMI & MARIA OTTOSON*, 2001
Multimediaoppimateriaalin tutkimuspohjaista arviointia ja suunnittelun suunta- viivoja
4. *SARI HUSA & JARMO KINOS*, 2001
Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen
5. *REIJO BYMAN*, 2001
Curiosity and Exploration: A Conceptual Overview and Structural Modeling
6. *LEENA KOSKI*, 2001
Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit. Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana
7. *JUHANI RAUTOPURO & PERTTI VÄISÄNEN*, 2001
Experiencing studies at the University of Joensuu. –Modelling a student cohort.s satisfaction, study achievements and dropping out
8. *MARKKU VANTTAJA*, 2002
Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista
9. *JUKKA HUSU*, 2002
Representing the practice of teachers. pedagogical knowing
10. *ELINA HARJUNEN*, 2002
Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin?
Otteita opettajan arjesta
11. *KAARINA LAINE & MARITA NEITOLA (TOIM.)*, 2002
Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä
12. *PEKKA RANTANEN*, 2003
Enemmän vähemmällä. Monivalintatehtävien mittaustarkkuuden nostaminen
13. *PASI SAHLBERG & JOHN BERRY*, 2003
Small group learning in mathematics. Teachers. and pupils. ideas about groupwork in school
14. *MINNA VUORIO-LEHTIJA MARJO NIEMINEN (TOIM.)*, 2003
Kasvatushistoria nyt . Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin

15. ANNE NEVGI & KIRSI TIRRI, 2003
Hyvää verkko-opetusta etsimässä
Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-oppimisympäristöissä
– opiskelijoiden kokemukset ja opettajien arviot
16. *ARI SUTINEN*, 2003
Kasvatus ja kasvu . George H. Meadin kasvatusajattelu John Deweyn ja Charles S. Peircen filosofian valossa
17. *RISTO RINNE, MIKKO ARO, JOEL KNIRAUMA & HANNU SIMOLA (EDS.)*, 2003
Adolescents facing the educational politics of the 21st century: Comparative survey on five national cases and three welfare models
18. *RISTO RINNE JA JOEL KNIRAUMA (TOIM.)*, 2003
Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä: Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800 ja 1900 -luvulla
19. *TUJJA METSO*, 2004
Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä
20. *PÄIVI ATJONEN*, 2004
Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina
21. *MIRJA-TYYTTI TALIB*, 2005
Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista