

**Luokanopettajakoulutuksesta saatu tuki interkulttuurisen
kompetenssin kehittämiseen ulkomailla työskentelevien
opettajien kuvaamana**

Terhi Kurvi ja Sara Mattila

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2021
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kurvi, Terhi & Mattila, Sara. 2021. Luokanopettajakoulutuksesta saatu tuki interkulttuurisen kompetenssin kehittämiseksi kansainvälisesti työskentelevien opettajien kuvaamana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 69 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille ulkomailla työskennelleiden luokanopettajien näkemyksiä heille tärkeistä interkulttuurisen kompetenssin sisällöistä, sekä kokemuksia siitä, miten opettajankoulutus on tukenut heidän interkulttuurisen kompetenssinsa kehittymistä. Lisäksi tarkastelemme luokanopettajien koulutukselle esittämiä kehitysideoita interkulttuurisen kompetenssin näkökulmasta. Interkulttuurisella kompetenssilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa yksilön valmiuksia kohdata monikulttuurisia tilanteita ja toimia niissä.

Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin hyödyntäen puolistrukturoitua teemahaastattelua edellä kuvattujen kolmen tutkimuskysymyksen selvittämiseksi. Tutkimukseen osallistui seitsemän ulkomailla työskennellyttä suomalaisen luokanopettajakoulutuksen käynnyttä opettajaa. Teoreettisena viitekehyksenä tutkimuksessa toimi Katri Jokikokon (2002) interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudet (asenteet, tiedot, taidot ja toiminta). Aineisto analysoitiin temaattisen analyysin keinoin.

Interkulttuurisen kompetenssin sisällöistä tärkeimmiksi teemoiksi nousivat erilaisuuden arvostaminen, muutosvalmius ja yhteistyöhön pyrkiminen eli siltojen rakentaminen. Ryhmän merkitys ja koulutussisällöt korostuivat käsiteltäessä koulutuksesta saatua tukea. Luokanopettajakoulutukselle esitetyt kehityskohteet jakautuivat joustavuuden, kurssisisältöjen ja kansainvälisyyden lisäämisen teemojen alle.

Asiasanat: Interkulttuurinen kompetenssi, kansainvälistyminen, kulttuurienvälisyys, kulttuurienväläinen vuorovaikutus, luokanopettajakoulutus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN LÄHTÖKOHDAT INTERKULTTUURISEN KOMPETENSSIN KEHITTÄMISEEN	8
2.1	Perusopetuksen opetussuunnitelma ja kulttuurien moninaisuus.....	8
2.2	Kulttuurinen moninaisuus opetuksessa.....	10
2.3	Interkulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa.....	12
2.4	Interkulttuurinen kompetenssi opettajan työkaluna.....	14
2.5	Interkulttuurisen kompetenssin käsite tässä tutkimuksessa.....	18
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
4.1	Tutkimuksen lähestymistapa ja osallistujat.....	24
4.2	Tutkimusaineiston keruu.....	26
4.3	Aineiston analyysi.....	28
4.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	35
5	TULOKSET	39
5.1	Interkulttuurisen kompetenssin merkitykselliset sisällöt.....	39
5.1.1	Erilaisuuden arvostaminen.....	39
5.1.2	Muutosvalmius.....	43
5.1.3	Siltojen rakentaminen.....	45
5.2	Opettajien oman kompetenssin kehittyminen.....	47
5.2.1	Opettajankoulutuksen tuki kompetenssille.....	47
5.2.2	Kompetenssin kehittyminen koulutuksen ulkopuolella.....	49
5.3	Opettajankoulutuslaitoksen kehityskohteet.....	51

6 POHDINTA.....	54
LÄHTEET	60
LIITTEET.....	65

1 JOHDANTO

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisussa (2018) opetusministeri Sanni Grahn-Laasonen toteaa, että ”Koulutuksella ja tutkimuksella luodaan perusedellytykset kansainväliseen verkostoitumiseen ja yhteistyöhön.” Julkaisussa tunnistetaan kansainvälistymisen kehityksen tarve ja tuodaan esiin hallituksen suunnittelemat keinot kansainvälisyyden lisäämiseksi varhaiskasvatuksesta korkeakouluihin. Hallituksen tavoitteena on valmistaa jokainen suomalainen nuori pärjäämään yhä kansainvälistyvämmillä työmarkkinoilla riittävän kielitaidon, valoisan ja avaran asenteen, avartuneiden näköalojen ja kulttuurien tuntemuksen kautta. Opettajakoulutuksessa kansainvälistymisen kehittämistavoitteita pyritään edistämään erilaisten hankkeiden kautta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.) Uudistusten täyttöön panijoina tulevat toimimaan kouluttajat ja opettajat koulutuksen jokaisella sektorilla, joten koemme tärkeäksi tutkia nimenomaan opettajan koulutusta.

Pro gradu -tutkielmassamme keskitymme selvittämään minkälaisia interkulttuurisia valmiuksia suomalaisesta luokanopettajankoulutuksesta valmistuneet ulkomailla työskentelevät tai valmistumisensa jälkeen jossakin vaiheessa ulkomailla työskennelleet opettajat kokevat oppineensa koulutuksessaan. Lisäksi tutkimme, mitä interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksia he kokevat tarvitsevänsä työssään ulkomailla. Pyrimme siis selvittämään opettajien henkilökohtaisia käsityksiä ja kokemuksia, jotka auttavat ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä, opettajankoulutuksessa opittuja interkulttuurisia taitoja.

Unesco (2013, 16) määrittelee interkulttuurisen kompetenssin tietoisuudeksi kulttuureista ja kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa ilmenevistä kysymyksistä. Kulttuurisen tietoisuuden hankkimista kuvataan ensimmäisenä askeleena matkalla kohti interkulttuurisesti kompetenttia henkilöä. Kompetenssi pysyy keskeneräisenä, sillä henkilöiden kohtaamiset ja tilanteet ovat aina erilaisia. (Unesco 2013, 9.) On huomattava, ettei interkulttuurinen kompetenssi pohjautu yksittäiseen taitoon, tietoon tai asenteeseen, vaan huomioi nämä piirteet yhdessä. Kompetenssi itsessään kattaa tietoisuuden ja kyvyn soveltaa näitä tieto-

ja sekä käyttäytymisen ja henkilön käyttäytymistä ohjaavat periaatteet. Näin olen kompetenssi sisältää kognitiivisen, toiminnallisen, henkilökohtaisen ja eettisen puolen. (Unesco 2013, 12.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan opettajan tulee ohjata oppilaita opetuksensa kautta kohti kulttuurisesti, uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja kielellisesti moninaista maailmaa, sekä tukea oppilaiden kasvua oman kulttuurinsa aktiivisiksi toimijoiksi (Opetushallitus 2014, 16). Tilastokeskuksen (2020) mukaan Suomen väestöstä oli vuonna 2019 7,5 % vieraskielisiä, eli henkilöitä, joiden kieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. 2000-luvun alussa vastaava luku oli vain 1,9 %. Koulujen muuttuessa jatkuvasti monikulttuurisemmiksi on merkityksellistä tarkastella, kuinka ne ovat osaltaan rakentamassa monikulttuurista yhteiskuntaa. Tulevaisuuden koulussa työskennellessä tarvitaankin nykyistä parempaa kulttuurista pätevyyttä.

Moninaisuuden lisääntyessä on koulun kansalaiskasvatustehtävä myös muuntunut. Koulun on pystyttävä yhtä lailla tukemaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kasvua aktiiviseen yhteiskunnan jäsenyyteen kuin se tukee suomalaisia oppilaita. Lisäksi koulu on avainasemassa rakentamassa oppilaille edellytyksiä kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. (Virta & Tuittu 2013, 116–117.)

Monikulttuurisen opetusryhmän kulttuurisen tukemisen kannalta on opettajan oma kulttuurienväläinen osaaminen välttämätöntä. Ohjatessaan oppilaita kohtaamaan ja toimimaan monikulttuurisessa todellisuudessa opettajan interkulttuurisen kompetenssin tuntemus puolestaan korostuu. Tällä tarkoitamme sitä, että opettajalla on ymmärrys kompetenssin kehittämisestä ja siten taidot kehittämisen tukemiseen.

Kokemuksemme mukaan luokanopettajan opinnot voisivat valmistaa opettajiksi opiskelevia tarkastelemaan omaa interkulttuurista kompetenssiaan huomattavasti nykyistä paremmin ja samalla valmistaa tukemaan oppilaiden interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä. Tiedot ja taidot interkulttuurisesta kompetenssista tukevat opettajien toimimista yhä monikulttuuristuvammissa kouluyhteisöissä. Olemme itse aloittaneet opintomme vuonna 2016 Jyväskylässä

ja käsitteenä interkulttuurinen kompetenssi oli meille vieras aloittaessamme pohjatyötä tätä tutkimusta varten. Ulkomaille sijoittuneet työharjoittelumme olivat molemmilla niin sanotusti ylimääräiset harjoittelut, mutta näiden seurauksesta olemme kiinnostuneet mahdollisuudesta opettaa ulkomailla ja kehittää interkulttuurista kompetenssiamme.

Tutkiessamme nimenomaan opettajien näkemyksiä opintojensa ja ulkomailla työskentelyn yhteydestä uskomme tutkimuksestamme olevan hyötyä kansainvälistymisen lisäksi myös kotikansainvälistymisen kanssa työskenteleville opettajille ja opettajankoulutukselle. Kotikansainvälistymisellä tarkoitamme kansainvälistymisen eri muotoja Suomessa. Saadessamme lisää tietoa siitä, mitä ja miten interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksia opettajat arvostavat ja painottavat kansainvälisessä työympäristössä työskennellessään, voimme keskittyä kehittämään näitä ulottuvuuksia jo opettajankoulutuksen aikana.

2 LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN LÄHTÖKOHDAT INTERKULTTUURISEN KOMPETENSIN KEHITTÄMISEEN

2.1 Perusopetuksen opetussuunnitelma ja kulttuurien moninaisuus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) kulttuurinen moninaisuus kuvataan rikkautena ja opetuksessa tavoitellaan kulttuurisen moninaisuuden arvostamista sekä kulttuurien välisen vuorovaikutuksen tukemista. Arvopohja perustuu suomalaiselle kulttuuriperinnölle ja se on muotoutunut eri kulttuurien vuorovaikutuksessa. Perusopetus tähtää yhteiskunnallisen tehtävänsä kautta lisäämään tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta ehkäisemällä eriarvoistumista. Perusopetuksen kulttuuritehtävä tavoittelee kulttuurisen osaamisen ja kulttuuriperinnön tukemista sekä lisäämään kulttuurien moninaisuuden ymmärtämistä. (Opetushallitus 2014, 16,18.)

Keskeistä opetussuunnitelmassa on se, että koulu kuvataan jatkuvasti kehittyvänä yhteisönä ja samalla osana kulttuurisesti muuttuvaa yhteiskuntaa. Kotikansainvälisyys nähdään myönteisesti vahvuutena ja esimerkiksi eri kielten käyttöä arvostetaan. Kotikansainvälisyydellä tarkoitamme kansainvälistymisen eri muotoja kotimaassa. Kouluissa kotikansainvälisyys voi näkyä esimerkiksi oppimisympäristöinä tai lähiympäristön moninaisuuden, kuten oppilaiden taustojen, hyödyntämisenä. Opetushallituksen (2011, 3-4.) mukaan kotikansainvälisyys "auttaa tuomaan maailman kouluun". Opetussuunnitelmassa kannustetaan eri kielten joustavaan käyttöön koulun arjessa. (Opetushallitus 2014, 28; Opetushallitus 2011, 3-4.) Erityisesti opetussuunnitelman laaja-alaiset tavoitteet linkittyvät tähän kulttuurien moninaisuuden teemaan. Arvostavan vuorovaikutuksen taitojen ja itseilmaisun keinojen tukemisella tähdätään kulttuurisesti kestävään elämäntapaan laaja-alaisen tavoitteen kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) puitteissa. Laaja-alainen tavoite neljä (L4) monilukutaito

nähdään merkittävänä kykynä, jotta voidaan tulkita ympäröivää maailmaa ymmärtäen sen kulttuuriset vivahteet. Monilukutaidolla tavoitellaan oppilaiden kriittisen ajattelun ja oppimisen taitojen vahvistumista. (Opetushallitus 2014, 21–22.)

Jo perusopetuslaissa (1998/628 § 2) määritellään, että opetuksen on edistettävä tasa-arvoa ja varmistettava riittävä yhdenvertaisuus koulussa. Suomi on sitoutunut kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin, kuten YK:n yleismaailmalliseen ihmisoikeuksien julistukseen (1948) sekä YK:n yleissopimukseen lapsen oikeuksista (SopS 59–60/1991) ja näin ollen perusopetuksen opetussuunnitelma noudattaa näitä periaatteita (OPS 2014, 14). Tästä seuraten ajattelemme, että koulun tulee tukea sellaisia työskentelyn ja olemisen tapoja, jotka edistävät tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Näitä ovat esimerkiksi kyky nähdä jokaisen arvokkuus ihmisenä ja kyky toimia vastuullisesti erilaisissa yhteisöissä ja osana elinympäristöjä.

Tarkastelimme kulttuurisen moninaisuuden arvostamista perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisten tavoitteiden kautta. Kulttuurien arvostaminen ja moninaisuuden käsittely kulkee kuitenkin opetussuunnitelman läpi ja oppiainekohtaisesti kulttuurisen moninaisuuden arvostamisen teema voidaan havaita niin opetuksen tavoitteissa kuin keskeisissä sisältöalueissa. Keskeinen ajatuksemme tutkimuksen pohjalla onkin kulttuurien moninaisuuden näkeminen voimavarana. Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman mielekäs toteuttaminen edellyttää siis luokanopettajia, jotka ymmärtävät ja arvostavat kulttuurista moninaisuutta. Tästä seuraten on tärkeää käsitellä näihin liittyviä teemoja suomalaisissa luokanopettajakoulutuksissa.

2.2 Kulttuurinen moninaisuus opetuksessa

Voidaksemme paremmin ymmärtää interkulttuurisen kompetenssin käsitettä, meidän tulee ensin ymmärtää, mitä kulttuurilla tarkoitetaan. Koska kulttuurilla on useita merkityksiä, on sitä vaikeaa määritellä yksiselitteisesti. Kulttuurin moninaiset muodot näyttävät eri tavoin suhteessa aikaan ja paikkaan. Toistuvaa kulttuurin määritelmässä on se, että kulttuuri nähdään samassa ympäristössä asuvien ihmisten sosiaalisesti rakentamana. Kulttuuria ei voi sijoittaa kiinteästi aikaan tai paikkaan, vaan se tulee nähdä kompleksisena ja dynaamisena rakenteena. (Shi-Xu 2016.) Kulttuuri on siis osa ihmisten elämää sosiaalisessa yhteisössä. Lustig and Koester (2003) määrittelevät kulttuurin opittuina arvoina, uskomuksina ja normeina, jotka jaetaan suuremmissa ryhmässä vaikuttaen ihmisten käyttäytymiseen. Tärkeimpänä Lustig ja Koester (2013) nostavat esiin sen, että kulttuuri on opittua. Lapset oppivat vanhemmiltaan ja läheisiltään kulttuurille ominaiset käyttäytymismallit ja uskomukset, jotka kehittyvät ympäristön vaikutuksesta.

Eliot (2010) puolestaan jakaa termin kulttuuri kolmeen eri merkitykseen riippuen siitä, keskitymmekö yksilöön, ryhmään vai koko yhteiskuntaan. Nämä kolme osa-aluetta liittyvät toisiinsa: yhteiskunnan kulttuuri sisältää myös ryhmien ja yksilöiden kulttuurit. Tästä seuraten yksilöiden ja ryhmien sekä yhteiskunnan kulttuurit vuorovaikuttavat keskenään. Kuitenkin yhteiskunnassa yleisesti vallitseva kulttuuri on olennainen.

Woolfolk (2010, 277) esittelee puolestaan teorian kulttuurin jäävuorimallista. Suurin osa jäävuoresta on vedenpinnan alapuolella ja vain vuoren huippu on suoraan nähtävillä. Jäävuorta verrataan kulttuuriin, jolloin suurin osa kulttuurisista eroista ei ole tiedostettuja ja näin ne jäävät veden pinnan alapuolelle. Tiedostamattomat erot johtavat useammin väärinymmärtämiseen ja konflikteihin. Vedenpinnan yläpuolelta löytyy esimerkiksi musiikki, ruoat, kieli, myytit ja vaatetus. Pinnan alle jäävät epäsuorat, sanomattomat ja joskus myös tiedostamattomat uskomukset ja asenteet. Tällaisia pinnan alle jääviä kulttuuriin liittyviä tekijöitä ovat esimerkiksi säännöt katsekontaktista, lasten kasvatus, käsitykset oikeudesta ja reiluudesta, ikään liittyvät asenteet sekä paljon muita. Näin

ollen näkyvä huippu reflektoi vain pientä osaa kaikista kulttuurista näkökohdista ja eroista.

Näkemyksemme mukaan koulutuksessa ei aina päästä syvemmälle pinnan alle vaan tarkastelu painottuu helposti jäävuoren huippuun, joka on todellisen ymmärryksen ja oppimisen kannalta epäolennaista interkulttuurisen kompetenssin näkökulmasta. Väitetään, että kulttuurisen jäävuoren pinnalla olevia elementtejä ei voi täysin ymmärtää, jos ei käsitä syvemmin pinnan alla vallitsevia kulttuurin osia (Lustig & Koester 2013, 20). Pinnan alapuolelle jäävän aineksen lisäksi on syytä muistaa, että ihmiset voivat samanaikaisesti kuulua useampaan kulttuuriseen ryhmään kuten Hahl ja Löffström (2016) esittävät tutkimuksessaan ihmisten kulttuurisesta identiteetistä.

Tutkimuksemme kannalta onkin olennaista tarkastella opettajien suhdetta kulttuuriseen moninaisuuteen. Gayn (2010, 147) mukaan valmisteltaessa opettajia kulttuuriseen moninaisuuteen, on tärkeää ymmärtää kulttuuriin, etnisyyteen ja rotuun liittyvien uskomusten vaikutus opetuskäyttäytymiseen. Koska opettaminen on kontekstiin sidottua, tilannekohtaista ja jokaisen henkilökohtainen prosessi, on opetus tehokkainta silloin, kun ekologiset tekijät kuten kulttuurinen tausta, aiemmat kokemukset ja opettajan sekä oppilaan identiteetit on huomioitu opetuksen toteutuksessa. Gay (2018) määrittelee kulttuurisesti responsiivisen opetuksen sellaiseksi, jossa hyödynnetään kulttuurista tietämystä, aiempia kokemuksia ja etnisesti erilaisten oppilaiden viitekehyksiä ja esitystyyliä, jotta oppiminen olisi merkityksellisempää ja tehokkaampaa heille. Kulttuurisesti responsiivisessa opetuksessa tunnustetaan rodullisen ja kulttuurisen moninaisuuden tärkeys oppimisessa. (Gay 2018, 28, 36–37.)

Talib (2005, 41) kuvaa teoksessaan etnisyydeltään tai muista vallitsevista normeista poikkeavien oppilaiden asettavan haasteita opettajien ammatillisuudelle ja edustavan usein ei-toivottua oppilasainesta. Vuorovaikutustilanteissa, joissa kulttuurit kohtaavat, konfliktien todennäköisyys on suuri. Tällaisissa tilanteissa toimitaan usein tunnevaltaisesti ja pyritään puolustamaan itselle tärkeitä arvoja ja omaa identiteettiä oman kulttuurin käyttäytymismalleihin nojaten. (Talib 2005, 47.) Opettajalta edellytetäänkin monipuolisen kulttuurisen osaamisen

lisäksi myös ”halukkuutta kohdata asioita, joita hän ei välttämättä haluaisi kohdata”. Oman haasteensa tilanteissa aiheuttaa se, ettei kehonkielen tulkinta ole yksiselitteistä. Tällöin on vaarana, että opettaja tulkitsee oppilaan antamat merkit väärin. Tulkintaerojen ja väärinymmärrysten mahdollisuus kasvaa, toimittaessa kulttuurisesti moninaisten oppilaiden kanssa. Opettajan ammatillisuuden ja tunteälyn merkitys korostuu tilanteissa, joissa oppilas saa opettajassa aikaan voimakkaita tunteita. (Talib 2005, 119.)

Jos halutaan edistää dialogia sekä hyväksyntää erilaisuutta kohtaan, ovat arkielämä ja koulutuksen huomioiminen keskeisiä (Rovea 2020, 65). Tutkimuksemme tarkastelemme yksilöiden näkemyksiä, tarkemmin opettajien näkemyksiä. Luonnollisesti emme voi keskittyä pelkästään yksilöihin, sillä opettamisen professio linkittyy myös yhteiskuntaan ja yhteisöllä on odotuksia opettajia kohtaan. (Ks. Elliot 2010.) Kulttuurin jäävuorimalli (Woolfolk 2010) taas toimii osaltaan pohjana ymmärrykselle siitä, mitä kaikkea kulttuuriin liittyvää voidaan nähdä ja millaisia asioita löytyy pinnan alta. Näiden tietojen pohjalta voimme reflektoida haastateltujen opettajien näkemyksiä ja analysoida tuloksia tähdäten parempaan ymmärrykseen kulttuurista ja kulttuurienvälisistä kohtaamisista.

2.3 Interkulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa

Interkulttuurisuus viittaa vuorovaikutukseen kulttuurienvälisissä kohtaamisissa, joissa luodaan mahdollisuuksia kulttuurienväliseen tuntemiseen ja oppimiseen pyrkien tehostamaan kulttuurien rinnakkaiselo. Interkulttuurisuus käsitteenä ei kuitenkaan kiistä konfliktia. Keskeistä on monimuotoisuuden näkeminen rikkautena eikä ongelmana. Interkulttuurinen opetus on merkittävää erilaisissa koulutustilanteissa, sillä me kaikki olemme erilaisia jo itsessämme. (Caetano ym. 2020, 59.) Jotta opettajat olisivat pystyviä opettamaan erilaisissa tilanteissa ja tukemaan oppilaidensa interkulttuurista oppimista, on heillä itsellään oltava riittävä interkulttuurinen kompetenssi.

Räsänen (2009) toteaa että suomalaisen opettajankoulutuksen parissa muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta interkulttuurinen ja kansainvälinen opetus on keskittynyt pieniin osiin opetussuunnitelmassa kuten yksittäisiin kursseihin. Ei kuitenkaan tarvita lukuisia uusia kursseja koskien interkulttuurisuutta, vaan muutosta rakenteisiin ja ajatusmalleihin. Interkulttuurinen opetus tähtää kouluun, joka olisi aidosti kaikkien lasten koulu ja näin ollen on myös opetuksen oltava kaikille oppilaille kohdistettua. (Räsänen 2009, 46–47.)

Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmia uudistetaan oman kokemuksemme mukaan jopa kolmesti valmistumisen tavoiteajan (viisi vuotta) aikana. Täten emme koe tutkimuksemme kannalta tarpeelliseksi tarkastella kaikkia niitä luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmia, joiden aikana tutkimuksemme osallistujat ovat opiskelleet. Kartoitamme kuitenkin opettajankoulutukselle asetettuja tavoitteita Turun, Jyväskylän ja Oulun opettajankoulutuslaitosten tämänhetkisten opetussuunnitelmien kautta, luoden yleiskatsauksen aiheesta.

Tarkastellessamme luokanopettajakoulutuksen lähtökohtia, tavoitteita ja toimintakulttuuria Turun ja Jyväskylän yliopistoissa, huomasimme keskeiseksi tasa-arvon sekä yhdenvertaisuuden vahvistamisen. Esimerkiksi Turun yliopiston luokanopettajakoulutukselle osaamistavoitteeksi mainitaan moninaisten oppilaiden tukeminen koulunkäynnissä ja oppimisessa (Turun yliopisto 2020). Myös Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen tavoitteet tuovat esiin luokanopettajakoulutusten pyrkimystä kouluttaa kulttuurista moninaisuutta arvostavia luokanopettajia, jotka ovat taitavia vuorovaikuttajia erilaisissa konteksteissa. Etenkin vuorovaikutusosaamisen ja moninaisuuteen liittyvä osaaminen -sisältöalueet kuvaavat luokanopettajakoulutuksen pyrkimystä valmistaa opettajia, joilla on taitoa tunnistaa omia asenteitaan ja uskomuksiaan sekä herkkyyttä toimia kulttuurisesti moninaisissa tilanteissa erilaisten ihmisten kanssa. (Jyväskylän yliopisto 2020.) Oulun yliopiston Intercultural Teacher Education -koulutuksessa osaamistavoitteiksi on asetettu muun muassa se, että koulutuksen käytyään opiskelija pystyy erilaisissa opetus- ja oppimistilanteissa mukauttamaan

omaa työskentelyään tilanteeseen sopivaksi, arvioimaan omaa toimintaansa sekä toimimaan pedagogisesti tahdikkaasti (Oulun yliopisto 2020).

2.4 Interkulttuurinen kompetenssi opettajan työkaluna

Interkulttuurinen kompetenssi on ollut tutkimuksen tarkastelun kohteena jo vuosikymmeniä, mutta termistö on tarkentunut hiljattain ja vaatii edelleen tarkempaa määrittelyä (Dervin 2020, 58). Interkulttuurisuutta on käsitelty eri nimityksillä kuten monikulttuurisuus, transkulttuurisuus ja kulttuurienvälisyys (Dervin 2017, 88). Harbon ja Moloney (2015, 15) käsittävät monikulttuurisuuden ja interkulttuurisuuden toisistaan erillisinä, mutta tiedostavat näiden termien välisen eron heikosti ymmärretyksi ja termien päällekkäisen käytön.

Harbon ja Moloney (2015) esittelevät Gadamerin (1986) kolmitasoisien mallin monikulttuurisuuden ja interkulttuurisuuden käsitteiden ymmärtämiseksi. Gadamer on tutkiessaan monikulttuurisuutta sekä interkulttuurisuutta luonut kolmitasoisien mallin käsitteiden ymmärtämiseksi. Näistä tasoista ensimmäinen ja toinen liitetään monikulttuurisuuteen ja viimeinen, eli kolmas taso interkulttuurisuuteen. Ensimmäisellä ja yksinkertaisimmalla tasolla muiden kulttuurien olemassaolo tiedostetaan. Toisella tasolla muita kulttuureita aletaan ymmärtämään enemmän yhteisöinä tai yksilöinä, kuitenkin siten, että oma kulttuuri koetaan edelleen parempana. Mallin interkulttuurisella tasolla kulttuurien välillä vallitsee keskinäinen vuorovaikutus ja avoin, tasa-arvoinen dialogi. Kulttuurien välisessä dialogissa voimme oppia ymmärtämään itseämme paremmin muiden kautta. Harbon ja Moloney (2015, 19) toteavatkin, että muiden kulttuurien ymmärtäminen voi aidosti alkaa vasta, kun ymmärtää oman kulttuurinsa tiedostamattomat piirteet.

Kuten aiemmin mainitsimme, luokanopettajakoulutuksessa pyritään kouluttamaan kulttuurista moninaisuutta arvostavia opettajia. Tästä seuraten näemme interkulttuurisen kompetenssin tarkastelun merkityksellisenä. Myös Jokikokko (2005, 70) toteaa opettajien tarvitsevan erityistä herkkyyttä sekä interkulttuurista kompetenssia voidakseen tukea erilaisia oppilaita moninaistuvassa koulussa. Esittelemme seuraavaksi useamman mallin ja jaon, jotka ovat muovanneet käsityksiämme interkulttuurisesta kompetenssista sekä ohjanneet meitä tutkimuksemme viitekehyksen valinnassa.

Spitzberg ja Changnon (2009, 10) ovat jakaneet interkulttuurisen kompetenssin mallit viiteen kategoriaan mallien yhteneväisyyksien perusteella. Olemme suomentaneet nämä mallit, mutta tuomme esiin myös niiden englanninkieliset nimet. Alan tutkimus on pitkälti kansainvälistä ja siten kahden novitsitutkijan tekemät käännökset eivät välttämättä täysin noudata alan tutkimuksen piirissä yleisesti käytettyä termistöä. Spitzbergin ja Changnonin kategoriat ovat nimeltään kokoavat (compositional), yhteissuuntautuneet (co-oriental), kehitykselliset (developmental), sopeutumismallit (adapational) ja kausaaliset (causal) interkulttuurisen kompetenssin mallit. Kokoavan kompetenssin malleissa tunnustetaan kompetenssin osa-alueita esimerkiksi listaten, mutta ei keskitytä osa-alueiden välisiin suhteisiin. Yhteissuuntautuneet mallit keskittyvät vuorovaikutukseen ja kehitykselliset mallit siihen, miten yksilöt kehittävät interkulttuurista kompetenssiaan. Sopeutumismallit kuvaavat puolestaan ihmisten sopeutumista ja joustavuutta interkulttuurisissa kohtaamisissa. Kausaaliset mallit selittävät taas sitä, mitkä tekijät vaikuttavat tai johtavat interkulttuuriseen kompetenssiin. (Spitzberg & Changnon 2009, 10.)

Dervin (2016) esittää, että tutkimuskentällä nykyään tunnetut mallit yhdistävät edellä mainittuja kokoavia, kehitys ja sopeutumismalleja. Hän nostaa esiin esimerkiksi Bennetin interkulttuurisen sensitiivisyyden mallin sekä Deardorffin prosessimallin interkulttuuriseen kompetenssiin, joiden avulla olemme rakentaneet omaa käsitystämme interkulttuurisesta kompetenssista. Malleissa yhteistä on se, että ne yhdistelevät aiempia malleja ja perustuvat tietoihin, taitoihin ja asenteisiin (Dervin 2016, 76).

Bennetin (2004) interkulttuurisen sensitiivisyyden mallin (Developmental Model of Intercultural Sensitivity eli DMIS) mukaan yksilön muuttuessa interkulttuurisesti pystyvämmäksi, muutos tapahtuu erityisesti yksilön omissa kokemuksissa. Yksilön prosessi etenee etnosentrismen kehitystasolta etnorelativismin tasolle kohti interkulttuurisesti pystyvämpää henkilöä. Etnosentrisyyden tasolle kuuluvat kieltäminen, puolustaminen sekä minimalismi. Tällä tasolla yksilö ei välttämättä tunnista kulttuurisia eroavaisuuksia tai näkee oman kulttuurinsa ai-noana oikeana. Etnorelativismiin puolestaan kuuluu hyväksyminen, adaptaatio ja integraatio. (Bennett 2004, 62–64.) Bennetin mallia on kuitenkin kritisoitu siitä, että se huomioi vain järjestyksessä etenemisen tasolta seuraavalle eikä käsittele mahdollisuutta tasojen päällekkäistymiselle (Jokikokko 2002, 93).

Omaa kompetenssia arvioitaessa korostuvat yksilön kriittisen ajattelun ja reflektoinnin taidot. Deardorffin (2008) prosessimalli interkulttuurisesta kompetenssista nähdään dynaamisena prosessina, joka luotiin yksilön työkaluksi interkulttuurisen kompetenssin kehityksen arviointia ja reflektointia varten. Malliin liittyvät asenteet, tiedot ja taidot ovat kausaalisessa suhteessa toisiinsa, joka korostaa sen prosessinomaista luonnetta. Interkulttuurista kompetenssia tukeviin asenteisiin listataan prosessimallissa avoimuus, uteliaisuus ja toisten kulttuurien kunnioittaminen. (Deardorff 2008, 67–68.)

Koulutuksen näkökulmasta interkulttuurista kompetenssia on Suomessa tutkittu sekä tapaustutkimuksin, että narratiivisesti selvittämällä, kuinka opettajat kuvaavat työssään tarvitsevansa interkulttuurista kompetenssia (Jokikokko 2005, 71) ja toisaalta kuinka interkulttuurinen kompetenssi kehittyy suomalaisessa kansainvälisessä opettajankoulutuksessa (Dervin 2017). Tutkimus on nähdäksemme keskittynyt siihen, kuinka opetuksessa ja koulutuksessa huomioidaan erityisesti omassa yhteisössä tarvittava interkulttuurinen kompetenssi. Kansainvälistymiseen ja ulkomailla työskentelyyn tarvittavalle kompetenssille luodaan kuitenkin pohja koulutuksessa ja oma tutkimuksemme tuleekin selvittämään interkulttuurista kompetenssia juuri tästä, kansainvälistymisen, näkökulmasta. Harbon ja Moloney (2015, 19) ovat tehneet samankaltaisia huomioita

tutkiessaan interkulttuurisuuden asemaa australialaisessa koulutuksessa. He toteavat, että vaikka interkulttuurisuuden termi on vielä melko tuntematon opettajien kouluttamisen tärkeys asian eteenpäin viemiseksi tunnustettu. Harbon ja Moloney painottavat myös opettajien kouluttamista omien interkulttuuristen taitojen kehittäjinä ennen kuin he kykenevät tukemaan oppilaita kriittiseen ajatteluun.

Jokikokon (2005) mukaan opettajien käsitykset interkulttuurisesta kompetenssista jakautuvat kolmeen eri kategoriaan, jotka ovat eettinen, tehokkuusperusteinen ja pedagoginen lähestymistapa. Ensimmäisessä lähestymistavassa interkulttuurinen kompetenssi kuvataan eettisenä suuntauksena. Tämä kategoria pohjautuu eettisesti soveliaisiin näkemyksiin ajattelusta ja ymmärtämisestä. Lisäksi kategoria kattaa ihmisen käyttäytymisen moninaisissa tilanteissa sekä tietyt arvot ja periaatteet heidän toimintansa pohjalla. (Jokikokko 2005, 75.)

Toinen kategoria on tehokkuusnäkökulma. Interkulttuurista kompetenssia kuvataan kykynä toimia ja hoitaa tilanteet ja ongelmat tehokkaasti. Tästä seuraten tehokas toiminta moninaisissa tilanteissa tarkoittaa kykyä ottaa useita eri rooleja ja lähestymistapoja erilaisissa tilanteissa. Interkulttuurisesti kompetentti henkilö pystyy mukauttamaan toimintansa kullekin tilanteelle soveltuvaksi huomioiden erilaiset vaatimukset ja odotukset sekä muuttamaan omaa rooliaan joustavasti tarpeen mukaan. (Jokikokko 2005, 77.)

Kolmas kategoria, pedagoginen lähestymistapa, sisältää sen, kuinka opettajat kohtaavat ja pystyvät tukemaan kaikkia oppilaita koulussa. Jokikokon tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että opettajat kuvaavat tarvitsevansa riittävän määrän tietoa pystyäkseen toimimaan kulttuurienvälisinä pedagogisina asiantuntijoina. Opettajat mainitsivat tarvitsevansa lisätietoja esimerkiksi erityisopetuksesta, jotta he pystyvät ymmärtämään paremmin erilaisia oppimisen viivästyminen syitä ja tukemaan oppilaita. Opettajan kompetenssiin kuuluu myös kyky työskennellä oppilaiden vanhempien kanssa. Tämä nähtiin haastavana esimerkiksi silloin, kun opettajan ja vanhempien arvot eivät kohtaa tai yhteisen kielen puuttuessa. (Jokikokko 2005, 78.)

Dervin (2020, 58) kritisoi, että monet interkulttuurisen kompetenssin malleista keskittyvät yksilöön jättäen huomioimatta toiset kompetenssia muodostaessa. Interkulttuurista kompetenssia tutkittaessa onkin tärkeää tarkastella interkulttuurisuutta kriittisesti keskittymättä vain yhteen ainoaan malliin. Tämän perusteella esittelemmekin useita interkulttuurisen kompetenssin malleja luoden lukijalle kokonaisvaltaisemman kuvan interkulttuurisen kompetenssin tutkimuskentästä.

2.5 Interkulttuurisen kompetenssin käsite tässä tutkimuksessa

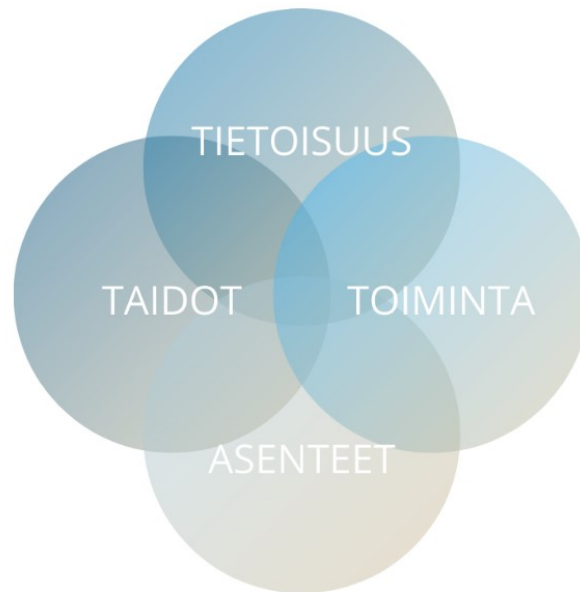
Tässä tutkimuksessa yhdistelemme erilaisia interkulttuurisen kompetenssin malleja. Vaikka voidaankin ajatella, että osa näkemyksistä liittyen interkulttuurisuuteen on parempia, ei kenelläkään ole objektiivisia perusteita väittää käyttämänsä mallin olevan ainoa oikea ja paras. Interkulttuurisuutta käsiteltäessä ei voida sivuuttaa henkilöiden yksilöllisiä näkemyksiä siitä, miten interkulttuurisuus käsitetään. (Dervin 2020, 58–59.) Onkin huomattava, ettei ole yhtä oikeaa näkemystä interkulttuuriseen kompetenssiin vaan termi käsittää erilaisia ulottuvuuksia riippuen siitä, millaista teoreettista viitekehystä käytetään.

Tutkimuksessamme painotamme kommunikaation tärkeyttä sekä kulttuurista yhteisymmärrystä toisten kulttuureista osana interkulttuurisuutta Derviniä (2017, 90) mukaillen. Hän painottaa interkulttuurisuuteen kuuluvan oleellisena osana kulttuurin kriittisen tarkastelun, eroavaisuuksien ja samankaltaisuuksien keskinäisten suhteiden korostamisen, sekä yksilöiden, ryhmien ja ryhmien välisten monimuotoisuuksien tunnistamisen (Dervin 2017, 90). Keskeistä tutkimuksellemme on se, että ymmärrämme interkulttuurisuuden tapahtuvan lähtökohdaisesti vuorovaikutuksessa toisen kanssa, jolloin vuorovaikutuksella on mahdollisuus vaikuttaa muun muassa siihen, kuinka me ajattelemme, käyttäydymme ja esittelemme itsemme (ks. Dervin 2016, 72). On tavoiteltava kattavaa

ymmärrystä, eikä keskittyä vain painottamaan kulttuurin, etnisyyden ja rodun käsittelyä. Opettajien on pystyttävä tunnistamaan nyansseja ja suhteita sekä kiinnittää huomiota esimerkiksi poliittisiin ilmauksiin ja käyttämiinsä sanavalintoihin.

Dervinin (2020) esittelemä postmoderni malli interkulttuurisesta kompetenssista perustuu siihen, että interkulttuurisuus nähdään osaksi päivittäisiä opetusympäristöjä, eikä sitä eroteta kohtaamisista. Vuorovaikuttaessa eri identiteetit neuvotellaan henkilöiden välillä ja interkulttuurisuus käsitetään eroavaisuuksien vuoropuheluna ja neuvotteluina. Tässä tutkimuksessa interkulttuurinen kompetenssin ymmärretään jatkumona, josta ei voida erottaa opettajan vapaaajan ja työajan merkitystä. Luokanopettajan interkulttuuriseen kompetenssiin katsotaan kuuluviksi sekä heidän yksityiselämänsä kokemukset ja vuorovaikutukset että kouluympäristössä tapahtuva dialogi oppilaiden ja koulun henkilökunnan ja muiden tahojen kanssa.

Yhtenä merkityksellisimpänä teoriana tutkimuksemme viitekehyksessä toimii Jokikokon (2002) interkulttuurisen kompetenssin jako neljään ulottuvuuteen, joita havainnollistamme kuvion 1 avulla. Malli kuvastaa ymmärrystämme interkulttuurisen kompetenssin moniulotteisuudesta ja sovellamme sitä tutkimuksemme haastattelurungossa. Valitsimme mallin tutkimuksen pohjalle, sillä mallissa olevat ulottuvuudet linkittyvät toisiinsa läheisesti, eikä niitä yksiselitteisesti eroteta toisistaan. Ulottuvuuksien päällekkäistyminen kuvaa mielestämme ilmiötä aidommin kuin selvät jaot ja tiukat määritelmät. Edellä kuvattu Deardorffin (2008) prosessimalli on luonteeltaan hyvin samankaltainen, mutta käsittelee lähemmin yksilön kompetenssin reflektointia.



KUVIO 1. Interkulttuurisen kompetenssin nelijako Jokikokon (2002) mukaan

Asenteiden ulottuvuus luo pohjan tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen tähtäävälle toiminnalle. Interkulttuurisen kompetenssin kehittymisen kannalta merkityksellisinä asenteina voidaankin nähdä esimerkiksi moninaisuuden kunnioittaminen ja toisista välittäminen (Jokikokko 2002, 87–88). Toinen ulottuvuus on kulttuurinen tietoisuus, joka interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuutena kattaa sekä oman kulttuuritaustan tuntemisen että erilaisten kulttuuristen koodien tunnistamisen. Kulttuurinen tietoisuus sisältää myös ymmärrystä toisista kulttuureista, mikä kattaa arvot, uskomukset sekä asenteet toiminnan takana. On eduksi ymmärtää myös historialliset, kulttuuriset ja maantieteelliset yhteydet normien ja arvojen muodostumisessa. Jokainen henkilö on kuitenkin kohdattava yksilönä eikä vain kulttuurinsa edustajana. (Jokikokko 2002, 88.) Tutkimuksemme kannalta tämä ulottuvuus korostuu, sillä ihmisten välinen vuorovaikutus on keskeistä tutkimuksemme aihepiirissä. Mallin kolmas ulottuvuus on taidot. Interkulttuurisesti kompetenttiin henkilöön liitetään erilaisia taitoja kuten kriittisyyttä ja kykyä lähestyä asioita monesta eri näkökulmasta. Merkityksellistä on myös ymmärrys yhteiskunnasta kuten poliittisista suuntauksista ja yhteiskun-

nallisten erojen vaikutuksista. Tähän linkittyy kyky asettua toisen asemaan ja sopeutuminen muuttuvaan ympäristöön. Vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä ja niihin sisältyy esimerkiksi diplomaattiset taidot sekä toisen nonverbaalisen viestinnän ymmärtäminen ja tulkitseminen. (Jokikokko 2002, 88.) Neljäntenä mallissa on toiminnan ulottuvuus. Kun ihmisellä on pyrkimys oikeudenmukaisuuteen ja hänellä on riittävät interkulttuuriset taidot, voi hän puuttua epäkohtiin ja työkennellä ihmisoikeuksia ja tasa-arvoa edistäen (Jokikokko 2002, 89).

Kuten Deardorff (2015) ja Jokikokko (2010), mekin käsitämme interkulttuurisen kompetenssin prosessina, emmekä pelkästään saavutettavana lopputuloksena. Jaamme käsityksen interkulttuurisen kompetenssin tiiviistä yhteydestä interkulttuuriseen oppimiseen sekä elinikäisen oppimisprosessin tärkeyden yksilön kehittäessä interkulttuurista kompetenssiaan (Deardorff 2015, 4; Jokikokko 2010, 71). Interkulttuurista kompetenssia tarkasteltaessa ei ole keskeistä tarkastella tiettyjä taitoja, joita tarvitaan selviytyäkseen tilanteista, vaan pikemminkin se tulisi ajatella näkökulmana, joka ohjaa henkilön ajattelua ja käytöstä tilanteissa sekä henkilöiden jatkuvaa reflektointia suhteessa toimintaansa. Interkulttuurinen kompetenssi nähdään siis jatkuvasti kehittyvänä ja muuttuvana, jolloin tilanteet ja kohtaamiset ovat uniikkeja ja näin ollen samat toimintamallit eivät sovi kaikkiin tilanteisiin (Jokikokko & Järvelä 2013, 249). Interkulttuurisen kompetenssin jatkuva kehittyminen ja sen muuntuminen henkilön kokemusten kautta toimii perusteena sille, miksi on tärkeää tutkia opettajien interkulttuurista kompetenssia sekä tukea opettajaopiskelijoiden kompetenssin kehittymistä.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Koulutuksen tavoite on jokaisen nuoren valmistaminen kansainvälistyvämmillä työmarkkinoilla pärjäämiseen tukemalla kielitaidon, avaran asenteen ja kulttuurien tuntemuksen kehitystä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018). Näemme opettajan roolin tämän kehityksen tukijana erittäin merkitykselliseksi. Voidakseen tukea näitä kansainvälisillä työmarkkinoilla tarvittavia interkulttuurisia taitoja, on opettajalta itseltään löydyttävä samoja taitoja ja valmiuksia näiden tukemiseen.

Opetussuunnitelmassakin kuvatun kotikansainvälisyyden näkökulmasta tutkittava aihe on tarkoituksellinen, sillä niin opettaja kuin oppilaat tarvitsevat samoja taitoja ja asenteita kuin kansainvälisillä työmarkkinoilla. Tämän tutkimuksen avulla tarkastelemmekin suomalaisesta luokanopettajakoulutuksesta valmistuneiden ulkomailla työskennelleiden opettajien käsityksiä interkulttuurisesta kompetenssistaan sekä heidän kokemuksiaan valmiuksistaan tukea oppilaiden kompetenssin kehitystä. Lisäksi pyrimme opettajien kokemusten kautta selvittämään, kuinka suomalainen luokanopettajakoulutus on tukenut opiskelijoiden interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä. Näiden kokemusten avulla voimme selvittää miten luokanopettajakoulutusta voisi kehittää, jotta se tukisi entistä paremmin opiskelijoiden interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä ja siten heidän valmiuksiaan tukea oppilaiden kompetenssin kehittymistä.

Tutkimuskysymyksiksi muodostui:

1. Millaisia interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksien sisältöjä luokanopettajat nostavat merkityksellisiksi?
2. Millä tavoin kansainvälisessä kontekstissa työskennelleet luokanopettajat kokevat opintojen tukeneen interkulttuurisen kompetenssinsa kehittymistä?
3. Millaisia interkulttuurisuuteen liittyviä kehityskohteita ulkomailla työskennelleet luokanopettajat näkevät käymässään koulutuksessa?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen lähestymistapa ja osallistujat

Flick (2018, 4) ja Patton (2002, 236) kuvaavat laadullisen tutkimuksen pyrkivän tutkimukseen osallistuvien henkilöiden näkemysten kattavaan esiintuomiseen, eikä tilastollisesti yleistettävän tiedon tuottamiseen, mikä on meidänkin tutkimuksemme tähtäimenä. Tutkimuksessamme on keskeistä luokanopettajien antamat merkitykset interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksille sekä heidän kokemuksensa opettajakoulutuksen tuesta oman interkulttuurisen kompetenssinsa kehittämiseen. Hyödynnämme Jokikokon (2002) mallia interkulttuurisen kompetenssin nelijaosta huomioiden Dervinin (2017) painotuksen vuorovaikutuksen merkityksestä osana interkulttuurista kompetenssia. Tutkimuksemme viitekehys on kuvattu tarkemmin luvussa kaksi.

Tutkiessamme luokanopettajien kokemuksia oman interkulttuurisen kompetenssinsa kehittymisestä päädyimme haastattelemaan suomalaisen luokanopettajakoulutuksen käyneitä opintojensa jälkeen ulkomailla työskennelleitä opettajia. Koimme tämän hedelmälliseksi juuri opettajien kansainvälisen työkokemuksen johdosta. Uskomme, että laittaessaan kompetenssinsa käytäntöön luokanopettajat kykenevät tarkemmin kuvailemaan niitä asenteita, taitoja, tietoja ja toimia (ks. Jokikokko 2002), joita he ovat monikulttuurisissa työympäristöissään tarvinneet. Tähtäsimme mahdollisimman tuoreisiin näkemyksiin opettajakoulutuksen antamasta tuesta rajaamalla haastateltavat vuonna 2010 tai tämän jälkeen valmistuneisiin luokanopettajiin. Sitä, millaista kansainvälistä opettajakokemusta haastateltavillamme tulisi olla emme rajanneet, sillä tutkimuksemme kannalta olennaisinta oli Suomen ulkopuolella työskentely.

Haastattelimme pro gradu -tutkielmaamme varten seitsemää suomalaisesta luokanopettajakoulutuksesta valmistunutta opettajaa, jotka ovat opintojensa jälkeen työskennelleet ulkomailla. Laadullisessa tutkimuksessa otannan koko riippuu Pattonin (2002, 244) mukaan tutkittavasta aiheesta ja tutkimuksen tavoit-

teista. Tässä tutkimuksessa osallistujien määrää ei määritelty etukäteen, vaan aineiston kerääntyessä käytimme omaa harkintaamme aineiston laadun ja kattavuuden suhteen.

Haastateltavien joukko (n=7) koostui Helsingin, Itä-Suomen, Jyväskylän ja Turun yliopistojen luokanopettajakoulutuksesta sekä Oulun yliopiston kansainvälisestä luokanopettajakoulutuksesta lukuvuosien 2012 ja 2019 välillä valmistuneista opettajista. Kullakin haastateltavalla oli kansainvälistä opettajakokemusta outai opettajankoulutus kokemusta vähintään yhdestä maasta. Kokemukset jakautuivat Afrikan, Australian, Euroopan ja Lähi-Idän alueilla oleviin paikallisiin, kansainvälisiin ja Suomi-kouluihin sekä kansainväliseen yksityisopetukseen. Lisäksi tutkimukseen osallistuvista viisi (H1, H2, H5, H6 ja H7) oli kiinnostunut kansainvälisesti työskentelystä jo opintojen aikana ja heistä neljä opiskeli Oulussa, kansainvälisellä linjalla. Tutkimuksen tulosluvussa käytämme osallistujista kirjain- ja numerotunnisteita suojataksemme haastateltavien anonymiteettiä. Käytössämme ovat siten lyhenteet H1-H7.

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat löysimme laajan etsinnän avulla ja he olivat meille entuudestaan tuntemattomia. Osallistujat valittiin harkinnanvaraisella otannalla edellä kuvattujen kriteerien mukaisesti, jolla varmistimme osallistujilla olevan tietoa ja kokemusta tutkittavasta aiheesta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2017, 74). Tiedostimme tutkimukseen osallistuvien löytämisen tarkoin rajatuilla kriteereillä haastavaksi jo aihetta rajatessa. Emme kuitenkaan halunneet muuttaa rajauksiamme tutkimuksen kustannuksella, vaan laadimme selkeän suunnitelman tutkittavien löytämiseksi. Tutkittavien löytämiseksi julkaisimme haastattelukutsun (liite 1) useilla eri sosiaalisen median kanavilla. Hyödynsimme Facebookin valmiita ryhmiä, sekä henkilökohtaisia Instagram tilejämme haastattelukutsun levittämiseksi. Lähestyimme myös eri yhdistyksiä ja verkostoja kuten Opettajat ilman rajoja ja Suomi-koulujen tuki ry:tä. Lisäksi otimme yhteyttä yksityishenkilöihin, joilla uskoimme olevan kontakteja, pyytäen heitä jakamaan haastattelukutsuamme.

Tutkimuksestamme kiinnostuneille lähetimme lisäksi tarkemman kuvauksen tutkimuksen aiheesta ja siinä käsiteltävistä teemoista (liite 2), sekä käyttämämme interkulttuurisen kompetenssin määritelmän (liite 3). Tämä on Tuomen ja Sarajärven (2017, 63) mukaan myös eettisesti perusteltua, jotta tutkittavalla on riittävästi tietoa siitä mihin hän on osallistumassa. Näin tutkimukseemme osallistujat pystyivät valmistautumaan haastatteluun ja pohtimaan teemoja ennalta. Interkulttuurisuutta tutkittaessa on perusteltua kertoa tutkimukseen osallistuville tutkimuksessa käytettävä määritelmä, sillä interkulttuurisuuden määritelmät poikkeavat huomattavasti toisistaan (Deardorff 2015; Dervin 2020). Haastateltaville etukäteen antamassamme määritelmässä esittelimme Jokikokon (2002) interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudet ja avasimme nelijaon käsitteet lyhyesti. Emme kuitenkaan korostaneet yksittäisiä asenteita tai taitoja, joita interkulttuurisesti kompetentilla henkilöllä odotetaan olevan (Deardorff 2008, 67–68). Dervin (2020, 58–59) painottaa, että interkulttuurisuuden käsitteestä on enemmän hyötyä oltaessa avoimia ja läpinäkyviä siitä, miten interkulttuurisuus on määritelty ja miten sitä käytetään. Tutkittavien saatua riittävästi tietoa tutkimuksesta he päättivät osallistumisestaan ja heille lähetettiin tutkimukseen osallistumisen suostumuslomake.

4.2 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksemme aineistonkeruu suoritettiin syksyn 2020 aikana. Tutkimukseen osallistuvien maantieteellisten sijaintien vuoksi haastattelut toteutettiin etäyhteyksin. Aineisto koostuu seitsemästä Zoom-palvelun kautta toteutetusta yksilöhaastattelusta, jotka nauhoitettiin. Kestoiltaan haastattelut olivat 30 minuutista 60 minuuttiin. Yhteensä litteroitua aineistoa kertyi 84 sivua. Päädyimme yksilöhaastatteluun, sillä selvitimme ihmisten henkilökohtaisia kokemuksia. Valintaamme tukee myös Kvale (2007, 1, 11) kuvatessaan vastaavissa tutkimuksissa yksilöhaastattelun tarkoituksenmukaisempaa kuin esimerkiksi sähköisen kyselyn tai ryhmähaastattelun. Tutkimuksessa käytimme puolistrukturoitua teema-

haastattelua, eli valitsimme ennakkoon haastatteluissa käsiteltävät teemat tutkimuksen viitekehystä, joka on Tuomen ja Sarajärven (2017, 65) mukaan puolistrukturoidun teemahaastattelun piirre. Haastattelu mahdollisti meille myös tarkentavien kysymysten esittämisen ja haastateltavan vastausten tarkentamisen (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 34; ks. Tuomi & Sarajärvi 2017, 62).

Tutkimuksemme pohjautuessa haastatteluihin suoritimme ennen varsinaisia haastatteluja kaksi pilottihaastattelua testataksemme haastattelurunkoa ja kahden haastattelijan suorittamaa haastattelua. Pilottihaastattelut toteutimme opiskelijakollegoillemme, jotka olivat suorittaneet vähintään yhden opetusharjoittelun ulkomailla. Täten heillä oli kokemusta kansainvälisestä opettamisesta ja toisaalta he olivat opinnoissaan jo valmistumisen kynnyksellä. Evans (2007, 5) kuvaa pilottitutkimuksen tekemisen eduksi metodin ongelmakohtien huomauttamisen ja sitä kautta tarvittavien muutosten tekemisen. Pilottihaastattelujen pohjalta muokkasimmekin haastattelurunkoa toimivammaksi ja tarkensimme teemoihin liittyviä apukysymyksiä (liite 4).

Toteutimme haastattelut kahden tutkijan ja yhden haastateltavan ryhmässä. Täten kumpikin tutkija oli mukana aineistonkeruun jokaisessa vaiheessa ja pystyimme yhdessä asettamaan joustavasti lisäkysymyksiä. Tuomea ja Sarajärveä (2017, 65) mukailen emme kysyneet jokaiselta haastateltavalta samoja kysymyksiä samassa järjestyksessä vaan oleellisempaa oli yhteisten teemojen käsittely. Päädyimme nauhoittamaan kunkin haastattelun muistiinpanojen tekemisen sijasta. Tällöin kykenimme keskittymään kokonaisvaltaisemmin haastateltavaan ja haastattelun laatuun, sekä jatkokysymysten muodostamiseen ja kysymysten selventämiseen haastateltavalle (ks. Patton 2002, 380–381).

Haastattelujen tapahtuessa sähköisesti koimme tärkeäksi pitää oman videokuvamme auki koko haastattelun ajan. Haastateltavilla itsellään oli vaihtoehtona osallistua halutessaan ilman kuvaa. Yhtä lukuun ottamatta jokainen haastateltavista osallistui kuitenkin videokuvalla, jolloin haastattelutilanne tuntui henkilökohtaisemmalta. Lisäksi otimme käyttöön Zoomissa odotushuone -toiminnon, jolloin kokoukseen ei päässyt osallistumaan ilman meidän hyväksyntäämme. Tämä mahdollisti tekniikan testaamisen ennen haastateltavan liittymistä ja esti

ulkopuolisten osallistumisen haastatteluun. Haastattelun aluksi kävimme vielä läpi tutkittavan suostumuksen, taustatiedot, sekä nauhoitukseen ja nauhoitteen säilyttämiseen ja tuhoamiseen liittyvät seikat. Ilmoitimme haastateltavalle tarkasti missä vaiheessa nauhoitus käynnistettiin, jotta ylimääräisiä tunnistetietoja ei tallentuisi nauhalle. Tämän jälkeen haastattelu eteni haastattelurungon mukaisesti, mukautuen kuhunkin haastatteluun sopivaksi.

4.3 Aineiston analyysi

Toteutimme tutkimusaineiston keruun puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, joten oli luontevaa jatkaa aineiston analyysiä temaattisen analyysin avulla pohjaten Braunin ja Clarken (2017) malliin. Temaattista analyysia käyttämällä pystyimme tunnistamaan kvalitatiivisesta aineistosta teemoja ja toistuvuuksia sekä tulkitsemaan niitä. Tarkoituksenamme oli löytää tutkimuksen kannalta merkittävät teemat, joiden avulla pystyimme selittämään tutkittavaa ilmiötä. Temaattisen analyysin avulla pääsimme käsiksi tutkittavien henkilöiden omiin näkemyksiin ja kokemuksiin (ks. Braun & Clarke 2017, 297).

Valitsimme temaattisen analyysin sen joustavuuden perusteella. Analyysin avulla pystyimme systemaattisesti muodostamaan ala- ja yläluokkia eli teemoja. (Braun & Clarke 2017, 297.) Analyysiyksiköksi valikoitui ennalta määräämättömät luokanopettajien näkemykset ja ajatukset. Teemoittelu ei ole sidottu tiettyyn teoreettiseen tai epistemologiseen näkökulmaan ja näin ollen se antaa tilaa joustavalle analysoinnille aineiston pohjalta kuten Maguire ja Delahunt (2017, 3352–3353) esittävät.

Braun ja Clarke (2006, 87) jakavat temaattisen analyysin prosessiksi, jossa on kuusi erillistä vaihetta. Analysoinnissa etenimme hyödyntäen Braunin ja Clarken analyysin vaiheita tutkimukseemme soveltuvien osien. Ensimmäisessä vaiheessa tutustuimme tutkimusaineistoon huolellisesti. Keräsimme tutkimusaineiston itse, joten meillä oli jo etukäteen ajatuksia siitä, millaisia huomioita tutki-

musaineistosta voisi analysoinnissa nousta. Aineistomme oli nauhoitteiden muodossa, joten ennen analysointia se oli litteroitava. Päädyimme sanatarkkaan litterointiin, sillä kiinnostuksemme oli erityisesti haastatteluiden asiasisällössä. Sanatarkka litterointi on aikaa vievää, mutta vaihe on tärkeä tutkijan ymmärryksen kannalta. (Braun & Clarke 2006, 87.) Ruusuvuori (2010, 356) toteaa, että järin yksityiskohtainen litterointi ei ole tarvittavaa, jos tutkijat ovat kiinnostuneita lähtökohtaisesti haastattelun asiasisällöstä, eivätkä haastatteluvuorovaikutuksesta tai siitä, miten haastattelussa kerrottu on suhteessa edellä olevaan puheeseen. Täten emme keskittyneet litteroimaan esimerkiksi puheessa olevia taukoja ja katkoksia.

Tiedostimme oman huomiokykymme rajallisuuden aineistoa litteroidessa ja ymmärrämme litteroinnin analyysin ensimmäisenä vaiheena Ruusuvuoren (2010, 359) tavoin. Kaksi tutkijaa toi mukanaan mahdollisuuden jakaa litterointityö puoliksi ja myös tarkastella toisen tutkijan litterointeja. Näin pyrimme pienentämään mahdollisten tulkintaerojen määrää. Litteroinnin jälkeen tutustuimme aineistoon huolellisesti lukemalla sen kokonaisuudessaan useaan otteeseen. Ensimmäisellä lukukerralla luimme pelkästään aineistoa. Toisella lukukerralla teimme yleisiä muistiinpanoja aineiston sisällöistä. (Ks. Braun & Clarke 2006, 87.)

Aineistoon tutustumisen jälkeen värikoodasimme aineistosta esiin nousseet ilmaukset hyödyntäen teemahaastattelun teemoja. Alustavina koodeina toimivat siis asenteet, taidot, tietoisuus, toiminta, opettajankoulutukselta kompetenssin kehittämiseksi saatu tuki, kompetenssin kehittyminen koulutuksen ulkopuolella ja koulutuksen kehitysideat interkulttuurisuuteen liittyen. Näiden avulla kuvasimme aineistomme ominaispiirteitä. Asetimme kullekin haastattelun teemaa kuvaavalle koodille oman värinsä ja lukiessamme aineistoa värikoodasimme ensin pidempiä merkityksellisiä otteita aineistosta. Emme rajanneet koodeiksi soveltuvia aineisto-otteita tarkasti, vaan otimme mukaan kaikki mahdollisesti kiinnostavat osiot, jotta voisimme tarkastella niiden merkityksellisyyttä myöhemmässä vaiheessa. Tämän jälkeen muokkasimme näistä aineisto-otteista pelkistettyjä ilmauksia säilyttäen yhteyden aineistoon. Taulukoimme aineisto-otteet ja

pelkistetyt ilmaukset siten, että niihin oli helppo palata uudelleen ja yhdistää alkuperäiseen aineistoon.

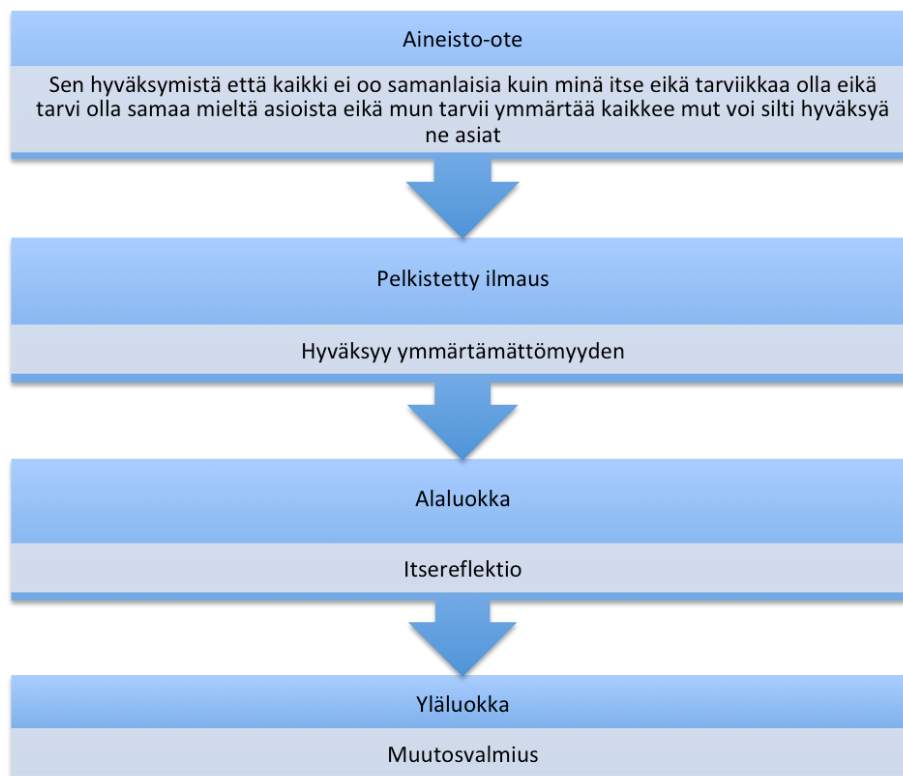
Analyysimme seuraavassa vaiheessa käytimme avuksi sähköistä valkotaulua, Miro-appia. Loimme kunkin pelkistetyn ilmauksen erillisenä osana sovellukseen, jolloin pystyimme helposti siirtämään ja ryhmittelemään ilmauksia. Päädyimme tarkastelemaan aineistoamme neljässä osassa, jotka mukailivat värikoodejamme. Järjestelimme pelkistetyt ilmaukset ensin kertaalleen jakamalla ilmaukset alaluokkiin, jonka jälkeen työstimme ajatuksiamme keskustellen ja palaten litteroituun aineistoon. Ensimmäisen version jälkeen kopioimme kunkin ilmauksen sovelluksessa ja aloitimme järjestelyn uudelleen, säilyttäen ensimmäisen versiomme sivussa. Koska pelkistetyt ilmaukset sopivat useampaan teemaan, oli tätä vaihetta hyvä havainnollistaa kaavioiden ja nuolien avulla. Kuvio 2 havainnollistaa prosessin eri vaiheita interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksien käsittelyn osalta.



KUVIO 2. Ryhmittelyprosessin monimuotoisuus interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksien kohdalla

Värikkäät pienet laatikot kuvaavat yksittäisiä, värikoodattuja pelkistettyjä ilmauksia. Käyttämässämme sovelluksessa pystyimme helposti yhdistelemään ilmauksia toisiinsa nuolilla, kertoen näiden välisistä yhteyksistä. Olemme poistaneet kuvion laatikoihin kirjoitetut pelkistetyt ilmaukset, sillä kuvion on tarkoitus kuvata analyysiprosessia itseään. Toistimme yllä kuvatun prosessin kahdesta

kolmeen kertaan ennen kuin aineisto-otteet jäsenyivät lopullisten teemojen alle. Pelkistetyn ilmauksen syntymistä sekä ala- ja yläluokkiin jaottelamista aineisto-otteesta lähtien havainnollistamme tarkemmin kuviossa 3 aineistoesimerkin avulla.



KUVIO 3. Aineisto-otteen analysointi ja yläluokan muodostaminen

Tarkastellessamme interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksia yhdistimme näistä nousseet pelkistetyt ilmaukset ja niiden pohjalta syntyi seitsemän alaluokkaa, joista muodostui lopulta kolme yläluokkaa; erilaisuuden arvostaminen, muutosvalmius ja siltojen rakentaminen. Nämä kolme yläluokkaa kuvaavat interkulttuurisuuteen pyrkivää toimintaa ja siihen tarvittavia tietoja, taitoja ja asenteita haastattelemiemme luokanopettajien näkökulmasta. Havainnollistamme alaluokkien ja yläluokkien rakentumista taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Luokkien rakentuminen interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksista

Yläluokka	Alaluokka
	Kielen kehityksen tukeminen
Erilaisuuden arvostaminen	Erilaisuuden normittaminen
	Opettaja erilaisuuden normittajana
	Opettajan ominaisuudet
	Muutoksen kohteet
Muutosvalmius	Muutoksen mahdollistajat
	Itsereflektio
	Toiminnan mukauttaminen kulttuuriin
Siltojen rakentaminen	Vuorovaikutustaidot

Opettajien vastauksista oli poimittavissa runsaasti mainintoja toiminnoista, joilla he kykenivät opettajina ohjaamaan kouluyhteisön ja oppilaidensa kulttuurisen erilaisuuden hyväksymiseen pyrkimistä. Nämä maininnat kokosimme kahden alaluokan alle sen perusteella, painottuiko vastauksissa kielenkehityksen tukeminen vai erilaisuuden normittaminen. Kutsumme näistä kahdesta alaluokasta muodostunutta kokonaisuutta erilaisuuden arvostamiseksi, sillä haastateltavien vastauksissa korostui henkilökohtainen halu ja toive toimia erilaisuutta tukien. Erilaisuuden arvostamiseen liitetty alaluokka, erilaisuuden normittaminen, koostuu kahdesta alemmasta luokasta, jotka yhdessä luovat pohjan opettajan vastaanottavalle suhtautumiselle erilaisuutta kohtaan. Opettaja erilaisuuden normittajana muodostui puolestaan erityisesti opettajan toimintaan ja käytänte-

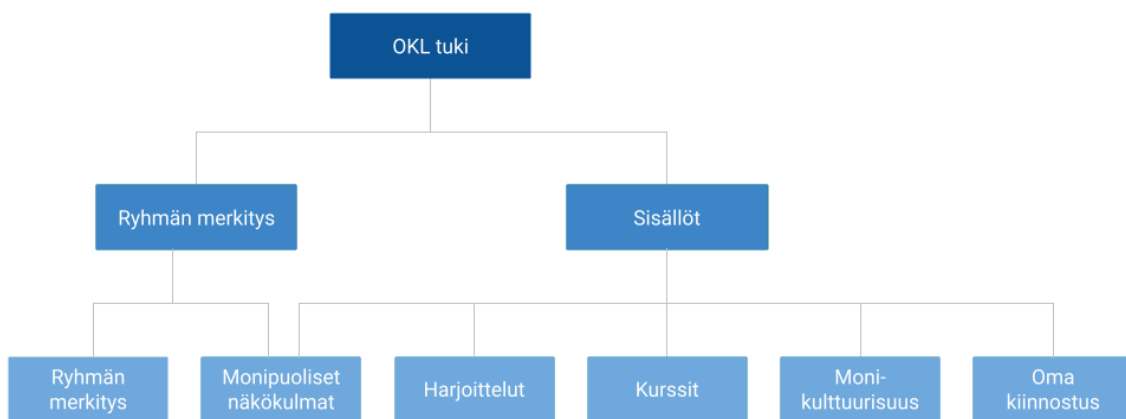
siin liittyvistä aineisto-otteista. Kouluympäristössä tapahtuvat erilaisuuden hyväksymiseen tähtäävät teot sekä konkreettiset esimerkit opettajan tavoista tuoda erilaisuutta näkyvämmäksi kuuluivat tähän alaluokkaan. Opettajan ominaisuudet taas sisältävät asenteita ja taitoja, jotka tukevat erilaisuuden arvostamista. Tällaisia ominaisuuksia olivat esimerkiksi ennakkoluulottomuus, suvaitsevaisuus ja avoimuus eri tavoin toimimiselle. Liitimme tähän luokkaan myös sellaisia luonteenpiirteitä, joita opettajat kuvailivat tarvitsevansa kohdatessaan erilaisuutta. Näitä olivat esimerkiksi nöyryys, rohkeus ja herkkyyys.

Rakensimme yläluokan muutosvalmius kolmesta alaluokasta, jotka olivat muutoksen kohteet, muutoksen mahdollistajat sekä itsereflektio. Muutos ilmeni haastatteluissa opettajan oman toiminnan kriittisenä arviointina, itsereflektiona ja muuttamisena henkilökohtaisella tasolla. Muutoksen kohteet taas kuvaavat tarkemmin toimintaympäristön tarvitsemia muutoksia. Muutosvalmius nähtiin positiivisena ja muutosta varten koettiin tarvittavan tiettyjä ominaisuuksia, taitoja ja asenteita, joita muutoksen mahdollistajat -luokka kuvaa.

Vuorovaikutustaidot ja toiminnan mukauttaminen uuteen kulttuuriin muodostivat yhdessä yläluokan siltojen rakentaminen. Keskeistä tässä yläluokassa oli, että ihmisten toiminta ja vuorovaikutus koettiin tapahtuvan suhteessa ympäristöön ja toisiin ihmisiin. Toiminnan mukauttamisen kulttuuriin ja vuorovaikutustaitojen nähtiin olevan kytköksissä toisiinsa siten, että vuorovaikutustaidot auttavat toiminnan mukauttamisessa ja toisaalta toiminnan mukauttaminen kehittää vuorovaikutustaitoja. Alaluokkaan vuorovaikutustaidot sisältyvät siis vuorovaikutukseen liittyvät taidot ja ominaisuudet, jotka edesauttavat yhteistä vuorovaikuttamista uudessa maassa.

Luokanopettajakoulutuksesta saatuja valmiuksia tarkastellessamme haastatteluista nousi esiin monipuolisia huomioita opettajien kokemasta tuesta koulutuksensa aikana. Haastateltavien vastaukset jakautuivat kuuden alaluokan alle, joista muodostimme kaksi yläluokkaa; koulutuksen sisällöt ja opetusryhmän merkitys. Kuviossa 4 kuvaamme yläluokkien syntymistä. Jako näihin yläluokkiin oli luontevaa, sillä opettajat puhuivat haastatteluissa opetussisällöistä ja

oppimistilanteen merkityksestä. Yläluokkaan koulutuksen sisällöt liitimme yksittäisiin kursseihin, harjoitteluihin, monikulttuurisuuden kokemiseen kampuksella ja omiin valintoihin liittyviä vastauksia. Oma kiinnostus kuuluu sisältöjen alle, sillä haastatteluun osallistuneet nimesivät tutkinnon pakollisten kurssien ulkopuolelta kursseja, joita he olivat valinneet oman kiinnostuksensa perusteella. Toinen yläluokka, opetusryhmän merkitys, koostui puolestaan ryhmään ja ajattelun haastamiseen liittyvistä vastauksia. Lisäksi muodostimme vielä yhden alaluokan, jonka koemme kuuluvan vahvasti sekä ryhmän merkityksen että sisältöjen yläluokkiin, sillä haastateltavien vastauksissa yhdistyi sekä ajattelun kehittämiseen että toisaalta opetussisältöihin liittyviä piirteitä. Tämän alaluokan nimesimme monipuolisiksi näkökulmiksi.



KUVIO 4. Koulutuksen tuki oman kompetenssin kehittymiselle

Koulutuksesta saadun tuen lisäksi selvitimme haastatteluissa myös muita merkityksellisiä kokemuksia, jotka ovat vaikuttaneet luokanopettajien interkulttuurisen kompetenssin kehittymiseen. Haastateltavien vastaukset jakautuivat kolmen pääluokan alle, joiksi muodostui kulttuurien kohtaaminen, työt ja kurssit sekä tietoiset itsereflektion paikat.

Haastattelujen viimeisenä teemana oli luokanopettajakoulutuksen kehityskohteet interkulttuurisuuden valossa. Pohtiessaan kokemustaan luokanopettajakoulutuksesta haastateltavat nostivat esiin opintojen joustavuuteen, kurssisisältöihin ja kansainvälisyyteen liittyviä kehitysideoita. Näihin alaluokkiin sisältyvät ilmaukset linkittyivät vastauksissa toisiinsa. Esimerkiksi joustavuuden nähtiin avaavan mahdollisuuksia kansainvälistymiselle. Toisaalta osa kansainvälisyyteen liittyvistä teemoista oli vahvasti sidoksissa kurssisisältöihin.

4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkittaessamme ihmisiä, luokanopettajia, olemme tutkijoina huolehtineet tutkimuksemme eettisten periaatteiden toteutumisesta kaikilla tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjealueilla. Lähetimme tutkimuksestamme kiinnostuneille selvityksen tutkittavasta ilmiöstä, tutkimuksemme tavoitteesta sekä perustiedot tutkimuksen toteuttamisesta ja henkilötietojen käsittelystä. Lisäksi tutkimukseen osallistumisen suostumus -lomakkeessa olemme ilmaisseet selvästi tutkittavan henkilökohtaisen vapauden jättäytyä pois tutkimuksen missä tahansa vaiheessa. Näillä valinnoilla olemme pyrkineet kunnioittamaan tutkittavien itsemääräämisoikeutta sekä varmistamaan, ettei tutkimukseen osallistumisesta aiheudu vahinkoa tai haittaa tutkittaville. (TENK 2019, 7–9; Hirsjärvi ym. 2009, 25.)

Laadullisessa tutkimuksessa jo aiheen valitseminen itsessään on eettinen ratkaisu (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 24–25), jossa tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet ohjaavat tutkijoiden työskentelyä. Tutkimuksemme aihe, interkulttuurinen kompetenssi, on tutkijoille merkityksellinen henkilökohtaisella tasolla, sillä olemme kiinnostuneita opettajien kansainvälisistä mahdollisuuksista. Laajemmassa kontekstissa tarkasteltaessa tutkimuksesta voisi olla hyötyä myös Suomessa koululuokkien kansainvälistyessä. Toisaalta se osoittaa sellaisia kehitysideoita luokanopettajakoulutukseen, jotka tukevat opettajien valmiuksia koh-

data eri kulttuureista tulevia henkilöitä ja tukea oppilaiden kompetenssin kehittymistä. Tästä voidaan nähdä olevan hyötyä kansainväliseen kohtaamiseen maailmanlaajuisella tasolla.

Tutkiessamme kansainvälisesti puhuttelevaa aihetta lähdekirjallisuuskin koostuu pääosin kansainvälisestä materiaalista. Tulkitsemme tämän ennen kaikkea merkinä aiheen globaalista kiinnostavuudesta, mutta näemme myös, miten tämä voi olla tutkimusta rajoittava tekijä. Olemme edellä nostaneet esiin interkulttuurisuuden käsitteen laajuuden ja tämäkin on yksi alan tutkimuksen haasteista. Yhtä selvää määritelmää interkulttuurisuudesta ei ole, vaan kukin määrittelee käyttämänsä käsitteen omista lähtökohdistaan, kuten mekin olemme tehneet. Tutkimuksemme viitekehys pohjautuu vahvasti Jokikokon (2002) interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksien nelijakoon. Tämä nelijako näkyy sekä tutkimuskysymyksissämme, että puolistrukturoidun haastattelun teemoissa. Olemme käsitelleet laajasti alan tutkimusta ja sitä kautta laajempi teoria kulkee mukana tutkimuksemme teoriassa ja analyysissä.

Jokikokon (2002) ulottuvuuksien nelijako ohjasi haastattelurunkomme rakentumista ja jaoimme haastateltaville interkulttuurisen kompetenssin määritelmän (ks. liite 2) ennen haastattelua. Etukäteen annettu määritelmä kertoi pinta-puolisesti haastatteluun osallistuville siitä, miten tässä tutkimuksessa ymmärrämme interkulttuurisen kompetenssin. Tärkein näkökulma tutkimuksemme kannalta on se, että näemme interkulttuurisen kompetenssin kehittyvänä ja muuttavana. Koska haastateltavilla oli ollut mahdollisuus tutustua hieman tutkimuksemme teoriataustaan, on vastauksista myös havaittavissa yhteyksiä interkulttuurisen kompetenssin nelijakoon. Haastatteluissa ei kuitenkaan jääty tiukasti kiinni tähän kompetenssin nelijakoon, vaan opettajat käsitelivät kompetenssia laajemmin eri näkökulmista. Pääosassa olivat yksittäisten opettajien henkilökohtaiset näkemykset kompetenssin sisällöistä. Teoria toimi siis pohjana käsitteilylle, mutta määritelmän avoimuuden ja joustavuuden johdosta se ei rajannut mahdollisuuksia erilaisiin lähestymistapoihin. Huomioimme ennalta annettun teorian merkityksen tutkimuksemme tuloksia tarkasteltaessa pitäen taustalla

mukana Jokikokon nelijaon. Tutkimuksessamme selvitimme opettajien käsityksiä interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksien sisällöistä, emmekä täten pyrkineet luomaan uutta määritelmää interkulttuurisesta kompetenssista.

Käyttämämme puolistrukturoitu teemahaastattelu mahdollistaa teemojen käsittelyn laajasti jokaisen haastateltavan lähtökohdista. Analysoidessamme tutkimuksemme tuloksia, huomasimme, että olisimme voineet haastaa opettajia avaamaan esimerkkejään enemmän, jolloin olisimme päässeet vielä syvemmälle tutkittavien ajatusmaailmaan.

Kerätessämme tutkimukseen osallistuvilta tarkoin valikoituja henkilötietoja olemme tutkijoina vastuussa näiden tietojen turvallisesta käsittelystä, käytämisestä ja tuhoamisesta (TENK 2019, 11). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen mukaisesti olemme säilyttäneet tarvittavat henkilötiedot analysoitavasta aineistosta erillään, sekä huolehtineet siitä, ettei ulkopuolisilla ole pääsyä tutkimusaineistoon (TENK 2019, 12).

Etähaastatteluiden järjestämisessä pyrimme mahdollisimman tarkoin noudattamaan tietoturvakäytänteitä niin tiedon keruussa kuin sen säilyttämisessäkin (HTK 2012, 6). Haastattelut on toteutettu Zoom-palvelussa yliopiston verkkoon kirjautuneena joko suoraan tai VPN-yhteyden kautta. Anonymiteetin säilyttämiseksi tutkittavien henkilökohtaisia taustatietoja ei sisällytetty nauhoitukseen, vaan nauhoittaminen aloitettiin vasta tunnistetietojen läpikäynnin jälkeen (ks. TENK 2019, 12). Lisäksi jokaisella tutkimukseen osallistuvalla oli mahdollisuus osallistua haastatteluun ilman videoyhteyttä. Tallensimme nauhoitetun materiaalin Jyväskylän yliopiston u-asemalle ja tiedostojen tallentamisessa käytimme nimeämiseen numeroita tutkittavien nimien sijaan.

Säilyttääksemme tutkittavien anonymiteetin vältämme tunnistetietojen tuomista esiin myöskään tutkielmamme tulososiossa, jossa käytämme kirjain- ja numerotunnisteita viitatessamme haastatteluihin. Anonymiteetin säilyttäminen on tässä tutkimuksessa erittäin tärkeää, sillä jo yliopiston ja kohdemaan avulla voisi periaatteessa olla mahdollista selvittää tutkittavien henkilöllisyydet (ks. TENK 2019, 13). Tutkijoina teimme myös valinnan aineisto-otteiden murreilmausten pelkistämisestä, jottei aineisto-otteista ilmene vastaajan tausta.

Eettisestä näkökulmasta on lisäksi tärkeää pohtia tutkijoiden puolueettomuutta. Dervin (2020, 59) toteaa, ettei ole mahdollista sivuuttaa omia kokemuksiaan ja tuntemuksiaan. Olemme itse käyneet suomalaisen luokanopettajakoulutuksen ja meillä on näkemys siitä, miten koulutus on vaikuttanut interkulttuuristen kompetenssiemme kehittymiseen. Omien ennakkokäsitysten ja kokemusten läpikäyminen tutkijaparin kanssa auttoi tiedostamaan omia asenteitamme tutkittavaa aihetta kohtaan. Tämä on tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää. Lisäksi on otettava huomioon, että omat näkemyksemme vaikuttavat siihen, miten ymmärrämme ja käytämme interkulttuurisuuden käsitettä.

Tarkastellessa tutkimuksemme validiteettia ja reliabiliteettia olemme pyrkineet tuomaan esille kaiken tarkastelun kannalta olennaisen raportoinnissa. Selittämisen lisäksi olemme luoneet taulukoita ja kuvioita ymmärryksen tueksi ja esittäneet tutkimuksen etenemiseen ja analysointiin liittyvät päätökset avoimesti ja rehellisesti. Lisäksi tutkimuksemme luotettavuutta, eli reliabiliteettia, lisää haastattelun esitestaus ja siten harjoittelu. Validiteetin sijaan tämän tutkimuksen kohdalla voitaisiin puhua uskottavuudesta, sillä tutkimus ei tavoittele totuuden löytämistä vaan kuvaamaan yksittäisten opettajien näkökulmia aiheeseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Olemme tarkastelleet tekemiämme tutkimuksellisia valintoja myös kriittisesti, sekä pohtineet sitä, miten nämä valinnat ovat vaikuttaneet tutkimuksen etenemiseen.

5 TULOKSET

5.1 Interkulttuurisen kompetenssin merkitykselliset sisällöt

Selvitimme tutkimuksessamme, millaisia interkulttuurisen kompetenssin neli- jaon (ks. Jokikokko 2002) ulottuvuuksien sisältöjä luokanopettajat nostavat merkityksellisiksi työskennellessään ulkomailla. Haastatteluissa käsitelimme ulottuvuuksia toisistaan erillisinä teemoina tiedostaen kuitenkin näiden teemojen lo- mittaisuuden. Ala- ja yläkäsitteiden jäsentyminen näiden ulottuvuuksien ympärillä on kuvattu taulukossa 1. Nostamme tulosten tarkastelun yhteyteen aineistoa tukevia ja analyysia varmentavia monipuolisia aineisto-otteita käsiteltävistä teemoista, jolloin lukija voi pohtia itsenäisesti tekemiemme ratkaisujen luotettavuutta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Vaikka osa opettajista koki, että ”Tää interkulttuurinen kompetenssi, että jotenkin vaikea silleen ajatella, että mikäs kaikki siihen kuuluu”, pyrkivät he kuitenkin pohtimaan aihetta ennakkoon lähettämämme määritelmän (liite 3) kautta. Opettajien vastauksissa Jokikokon (2002) interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudet nousivat esiin eri teemojen alta ja yhdistyivät toisiinsa. Näin ollen tulok- sista on havaittavissa opettajien ymmärrys asenteiden, tietojen, taitojen ja toimin- nan päällekkäisyydestä.

5.1.1 Erilaisuuden arvostaminen

Opettajan oman kielitietoisuuden, sekä kielitietoisen opettajuuden nähtiin ole- van perustana kielenkehityksen tukemiselle. Tällaisia kielenkehitykseen liittyviä mainintoja haastatteluissa olivat esimerkiksi opettajan oma kielitietoisuus, kieli- tietoinen opettaminen, yleinen kielitaito, kyky monikielisyyteen sekä kiinnostus kieliä kohtaan. Kielenkehityksen tukeminen nähtiin osana oppilaiden interkult- tuurisen kompetenssin tukemista osoittamalla arvostusta eri kieliä kohtaan. Haastateltavien opettajien vastauksista oli tunnistettavissa oppilaiden kohtaami-

seen ja tukemiseen liittyviä mainintoja, jotka kuuluvat Jokikokon (2005, 78) pedagogiseen lähestymistapaan. Tukemalla oppilaidensa monikielisyyttä opettaja osoittaa hyväksyvänsä ja arvostavansa heidän taustaansa.

Translanguaging käsitteeseen niin kuin tärkeätä se ehkä se semmoinen niin kuin eri kielten hyväksyminen, että jos mä vaikka kysyn välitunnilla kuulumisia joltakin oppilaalta suomeksi mutta hän vastaa mulle ruotsiksi niin minä jatkan sitä keskustelua siitä huolimatta ja se toimii enkä vaadi, vaikka sitä suomenkielistä vastausta ihan vaan sen takia että jotenkin koska itse kysyin suomeksi vaan juuri arvostaa niinku eri kieliä. (H3)

Toisaalta kielenkehityksen tukeminen nähtiin myös opettajan oman kompetenssin kehittäjänä. Haastateltavan (H4) mukaan oman kielitaidon ja kielitietoisen opettajuuden kehittämisen avulla: "-- opettaja pystyy ees vähäsen auttamaan sen oman äidinkielen kautta, jota yksinkertaisia asioita". Opettajan oman kielitaidon kehittäminen koettiin siis välineenä, jonka avulla voitiin paremmin tukea oppilaita, heidän kielenkehitystään ja kommunikoida heidän kanssaan (ks. Jokikko 2005, 78). Kielitietoisuus on yksi perusopetuksen opetussuunnitelman koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavista periaatteista. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa "kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa". (POPS 2014.)

Andersen ja Ruohotie-Lyhty (2019) kuvaavat artikkelissaan kielitietoiseen kasvattajuuteen kuuluvan oleellisena osana asenteista keskustelemisen. Lisäksi opettajan halu pohtia kielellisiä ilmiöitä oppilaiden kanssa nähtiin merkittäväksi tekijäksi kielitietoisen toimintakulttuurin luomisessa. Opettajan herkkyyys kielellisille ilmiöille auttaa ennakoimaan niitä tilanteita, joissa kieli muodostuu esteeksi oppimiselle. (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019.) Puhuessaan kielitietoisuudesta kansainvälisissä kouluissa työskentelevät haastattelemamme opettajat viittasivatkin juuri oppilaiden äidinkielten hyödyntämiseen opetuksessa ja tällaisen toimintatavan normalisoimiseen opetustilanteissa. He tunnistivat oman äidinkielen hyödyntämisen edut ja tiedostivat sen merkityksen ajattelu- ja tunnekielenä.

Erilaisuuden normittamiseen liittyvissä vastauksissa on havaittavissa yhteyksiä Jokikokon (2002, 75) eettiseen näkökulmaan interkulttuurista kompetenssia tarkasteltaessa, sillä tässä alaluokassa yhdistyvät niin käyttäytyminen kuin arvot ja periaatteetkin. Erilaisuuden näkyväksi tekeminen nähtiin tärkeänä opettajan tehtävänä kansainvälisissä kouluissa työskennelleiden opettajien vastauksissa. Ennakkoluulottomuus, suvaitsevaisuus ja avoimuus eri tavoin toimimiseksi kuvattiin tärkeiksi ominaisuuksiksi, joiden avulla opettaja kykenee tuomaan erilaisuutta näkyväksi kouluyhteisössä. Lisäksi haastateltavat nimesivät asenteita, kuten ”avoin ja semmonen nöyräkin asenne niinku uuden maan tapoja kohtaan” (H3), joita he kokivat tarvitsevansa kohdatessaan erilaisuutta.

Jos osaa olla interkulttuurisesti sensitiivinen ni sitte siellä ei tuu semmosia konflikteja tai ei tuu semmosta huonoa ilmapiiriä ja siihe opettajaan on semmonen luottamus ja, niin ehkä se. Ja jos sitä taas ei ole ni voi olla, että oppilailta puuttuu se luottamus siihe opettajaan ja ei ole hyvä olla koulussa, vaikka ryhmänä sitte myöskään. (H6)

Erilaisuutta ja opettajan toimintaa erilaisuuden normittajana tarkasteltiin tasa-arvon näkökulmasta niin luokkahuoneessa kuin opetusmateriaaleissakin. Konkreettiseksi opettajan keinoiksi erilaisuuden normittamisen tueksi useissa haastatteluissa mainittiin erilaisuuden tuominen näkyviin käytetyissä esimerkeissä ja oppilaiden taustojen sisällyttäminen kaikkeen toimintaan, joka Gayn (2018, 37) mukaan on osa kulttuurisesti responsiivista opetusta.

-- mä olin sillee että en varmana kirjoita että John on hyvä jalkapallossa varmana muuten kirjoitan että Gina on vaikka hyvä jalkapallossa etten varmana kirjoita et on poika hyvä jalkapallossa koska se vahvistaa vaan sitä narratiivia että pojat on hyvä jalkapallossaa tytöt on hyviä jossai neulomisessa. (H2)

Me ollaan opettajia kaikenlaisille lapsille ni se vaan tarkoittaa sitä, että pitää ymmärtää näistä asioista jotenkin niinkö avata silmät. Ei voi teeskennellä silleen et kaikki lapset on samanlaisia ja mä nyt vaan voin tästä mun omasta poterosta opettaa, vaan ei todellakaan oo ja sun pitää oikeasti ottaa vastuu siitä, että sää omassa arjessa kannustat niitä lapsia siihen että me ollaan hirveän erilaisia ja se on ainoastaan rikkaus. (H2)

Erilaisuuden esiin tuomista ja normittamista kuvattiin myös termillä erilaisuuden juhlistaminen eli ”celebrating differences”. Erilaisuuden näkyviin tuomisen

lisäksi nostettiin esiin herkkä puuttuminen kouluyhteisön arvojen vastaiseen käyttäytymiseen ja kielenkäyttöön hyväksyvää ilmapiiriä kehittämällä. Keskusteluissa painotettiin muiden kunnioittamista siitä huolimatta, että asioista oltiin eri mieltä

Erilaisuuden normittamisen yhtenä suurena näkökulmana haastatteluissa nousi esiin samaistuttavuus ja samaistuttavien kohteiden löytäminen kaikesta. Tämä mukaillee Dervinin (2007, 90) näkemystä yksilöiden ja ryhmien välisten monimuotoisuuksien tunnistamisesta samankaltaisuuksien löytämisen kautta. Moni haastattelemastamme opettajista nosti esiin, ettei pelkästään kulttuurien eroavaisuuksien tiedostaminen tee interkulttuurisesti pätevää, vaan nimenomaan tarvitaan myös samankaltaisuuden tarkastelua, jotta voidaan löytää tarttumapintoja kulttuurien välille. Opettajan toiminnassa tämä näyttäytyi kuvauksina aitojen kohtaamisten mahdollistamisesta.

Pyrkii niinku asettuu siihen toisen asemaan. Ja ymmärtää sen, että pääsee niihin eroavaisuuksien lisäksi myöski siihen et löytää niitä yhteneväisyyksiä joiden kautta sitä rakentavaa keskustelua ja toimintaa voidaan sitte tehdä yhdessä. Antaa tilaa myöski muille ja jotenki tietonen niist eri rajapinnoista ja just taustoista, joissa ihmiset liikkuu et sitä on niinku valmis lisää sitä omaa tietoo siitä ja sitä kautta saa tietosuutta. (H7)

Haastatteluissa välittyi myös ymmärrys siitä, ettei kukaan ole vapaa omista ennakkoluuloistaan, ei edes opettaja. "Toki siis sinällä kuvittelen et oon avoin ihminen mut jotenki just sen, että eihän kukaan oo ikinä täysin niistä omista ennakkokäsityksistä ja asenteistaan vapaa. Et itekki oon tän mun oman Suomen ja länsimaisen yhteiskunnan tuotos sinällä" (H7). Omien tiedostamattomien asenteiden hyväksyminen nähtiinkin tärkeäksi jokaisessa haastattelussa. Vastavasti oppilaiden itsereflektion tukemista pidettiin olennaisena pyrittäessä tasaarvoiseen kohtaamiseen.

5.1.2 Muutosvalmius

Keskeisenä teemana haastatteluissa toistui kyky muuttua ja sopeutua uuteen kulttuuriin. Muutosvalmius nähtiin tärkeänä osana opettajien interkulttuurista kompetenssia, sillä se edesauttaa toimimista interkulttuurisissa tilanteissa. Kulttuurisen toimintaympäristön vaihtuessa haastattelemamme opettajat tiedostivat useiden kulttuuriin liittyvien tekijöiden muutoksen. Uudessa kulttuurissa on haastateltavien mukaan huomioitava esimerkiksi erilaiset paikalliset käytänteet, koulun ominaispiirteet ja opettajan asema yhteiskunnassa. Jotta ulkomailla työskentely sujuisi erään haastateltavan (H1) mukaan “-- aina pitää tiedostaa ne paikalliset käytännöt, että ne voi olla hyvinkin erilaisia kuin Suomessa, --”. Mielenkiintoista oli huomata haastateltavien nostavan esimerkeiksi Woolfolkin jäävuoriteoriaa (2010, 277) mukaillen kulttuurin näkyviä osia, vaikka he osoittivat tiedostavansa pinnan alla piilevän materian. Antikainen, Rinne ja Koski (2013) kuvaavat teoksessaan sosiaalisen järjestelmän muodostuvan rooleista ja normeista, joita ohjaavat kulttuuriset arvot ja normit. Jokaisessa yhteiskunnassa vallitsee heidän mukaansa vain kyseiselle yhteiskunnalle ominainen kollektiivinen tietoisuus. Sosiaalistuessaan uuteen yhteisöön haastateltavien esiin nostamat kulttuurin tuntemus sekä uuden toimintakulttuurin tiedostaminen ja ymmärtäminen ovatkin keskeisiä opettajan sopeutumista tukevia tekijöitä (ks. Antikainen ym. 2013).

Haastattelemamme opettajat painottivat tietoisuutta erilaisista käytänteistä sekä tietoa yhteiskuntien erilaisista arvoista ja normeista. Haastateltavat olivat samassa linjassa Jokikokon (2002, 88) kanssa siitä, että on pystyttävä tunnistamaan erilaisia kulttuurisia vaikutteita niin omassa kuin toistenkin toiminnassa. Toistuvaa vastauksissa oli se, että tietoisuuden tarve nähtiin muuttuvana. Haastateltava kiteyttikin hyvin teoreettisen tiedon ja kokemustiedon eron siirryttäessä uuteen ympäristöön:

-- kyl mä luin aika paljon ennen ku mä menin sinne ekan kerran mut sit kuitenkin aina sekin on ihan täysin eri asia et luetko sä jostain asiasta vai oot siellä paikan päällä ja kohtaat nimenomaan niitä ihmisiä ja pääset näkee sellatteen pienen osan heidän arkea ja pikkasen ymmärtää eri tavalla sitä niinkun kontekstia ja kokonaisuutta. (H7)

Opettajan itsereflektion tärkeys muuttuvissa ympäristöissä toistui kaikissa haastatteluissa. Itsereflektiosta puhuttaessa korostui toiminta kuten tunnistettujen asenteiden ja toimintatapojen huomioiminen opettajana toimiessa, omien taitojen kehittäminen ja omien kokemusten reflektointi.

Olla siinä myös rehellinen, että miettiä miksi mä nyt olen jotenkin hermostunut kun tää on niin erilaista tai miksi tää jotenkin shokeeraa mua. Et turhaa sitä yrittää peittää, ehkä se on enemmänkin sitä epätietoisuutta tai sitä että ei oikein ymmärrä mistä on kyse jos vetää lappuja silmille ja ei halua niitä kohdata. (H1)

Itsereflektiosta keskusteltaessa tärkeäksi kuvattiin myös kyseenalaistaminen, eli se ettei hyväksytä meihin iskostettuja ajattelumalleja vaan tarkastellaan kriittisesti omaa näkemystä aiheeseen. Rauste-Von Wright, Von Wright ja Soini (2003, 67–68, 79) kuvaavat itsereflektion muutoksen välineeksi, jonka avulla ihminen tulee tietoisemmaksi omista toimintatavoistaan ja omasta ymmärryksestään. Tällöin ihminen on kykenevä ymmärtämään ja suunnittelemaan omaa toimintaansa paremmin. Haastateltava (H7) pohtikin omaa kokemustaan uudesta kulttuurista: "Itekki oon Suomen ja länsimaisen yhteiskunnan tuotos sinällään. Et jotenki se tulee enemmän vasten kasvoja, itekki sitte enenemässä määrin pystyy reflektoida sitä et missä itellä on se ajatus." Oman kulttuuritaustan laaja tunteminen toistui vastauksissa erilaisten esimerkkien kautta.

-- pitää tuntee se oma kulttuuri, että on sitte kauheen hyvin ja sillä tavalla osata niinkun analysoida sitä omaa kulttuuritaustaansa. Et miks mä toimin tietysis tilanteis tietyl tavalla ja miksi mä ajattelen ehkä jostain asioista näin ja miksi se helpottaa hirveesti sitä ulkomailla työskentelyy sillä tavalla, että ne uudet itselle ehkä oudot tavat ei oookkaan sitte niinkun, ymmärtää, että ku sä et tajunnu sit, että muual tehdään väärin vaan että se mun tapa on ehkä myöskin kulttuurin tuottamaa. Että mä olen se, mä olen sen suomalaisen kulttuurin tuote ja sitten mä taas oon oppinnu asioit tekeen niinkun sillä tavalla. (H4)

Jotta opettajat pystyisivät toimimaan muuttuvissa ympäristöissä, mainitsivat he haastatteluissa muutosta edistäviä ja tukevia asenteita, taitoja sekä ominaisuuksia. Haastateltu (H2) nostaakin esiin, kuinka: "Niin nyt tosta helpompi solahtaa uuteen kulttuuriin ja maahan, kun jotenki on silleen, et hei tääl tehdä asioita näin,

siistiä, jännää. Ha, oon utelias, haluun nähä mitä te teette.” Ennakkoluuloton asenne uutta kohtaan teki haastateltavalle mahdolliseksi uuden näkökulman hyväksymisen ja uudesta kulttuurista ammentamisen. Muutoksen mahdollistajien piirteiksi nousi toistuvasti esiin avoimuus, sopeutuvuus, uuden oppiminen, toisen asemaan asettuminen sekä halu toimia oikein erilaisissa tilanteissa.

Avarakatseisuutta paljon. Et mä jotenkin koen että opettaja tottakai opettaa omalla persoonalla ja niinku tietyl tavalla omasta arvomaailmasta käsin, nii ite aattelen sillä tavalla et jos joku ammatti ni opettajan ammatti on semmonen missä ei oo oikeen muut vaihtoehtoo ku olla avarakatseinen ja suvaitsevainen erilaisuutta, erilaisia oppijoita ja ihmisiä kohtaan koska eihän koulus muuta oookkaan ku pelkkää erilaisuutta ni se on mun mielestä jotenkin, itse koen että siihe ei oo ku yks vaihtoehto että olla, olla avarakatseinen ja niinkun katsoa maailmaa monellaisin silmin. (H4)

Avarakatseisuus ja monipuolisten näkökulmien hyväksyminen ja arvostaminen olivat toistuvia tekijöitä opettajien vastauksissa. Opettavat painottivatkin tarvetta olla erilaisuutta myönteisesti vahvistavia roolimalleja. Tämä näyttäytyi kaikessa heidän kuvaamassaan luokkahuonetoiminnassa ja omissa asenteissaan. Esimerkiksi tällaista toimintaa oli itselle vieraiden perinteiden ja uskonnollisten juhlien liittäminen osaksi luokkahuonekulttuuria ennakkoluulottomasti ja rohkeasti.

5.1.3 Siltojen rakentaminen

Toimivan vuorovaikutuksen edistäminen uudessa maassa toistui haastatteluissa. Tuloksissa onkin havaittavissa yhteys Dervinin (2017, 90) tutkimuksessaan korostamiin interkulttuurisuuteen liittyviin tavoitteisiin, kulttuurin kriittiseen tarkasteluun, keskinäisten suhteiden korostamiseen ja monimuotoisuuksien tunnistamiseen. Näistä tavoitteista etenkin keskinäisten suhteiden korostaminen näkyi haastateltavien vastauksissa.

Pitkä pinna on ollu semmonen mitä on tarvinnu niin työssä kuin toki vapaa-ajallaki, mutta erityisesti töissä. Vanhemmat on hyvin erityyppisiä ku Suomessa, meillä ei ole todistusta missä en olisi arvosanaa joutunut selittelemään. Mä oon jokaisen vanhemman kanssa yksitellen käyty arvosanoja läpi, että miksi näin ja miksi ei tuota. Et se viestin määrän saaminen on ihan uskomaton mitä vanhemmat laittaa verrattuna Suomeen. Välillä tuntuu että Wilma viesteissä ette saa vastausta, ni tääl ei oo sitä murhetta, että vastauksen kyllä varmasti saa ja kymmenen lisäkysymystä päälle. (H4)

Jotta opettaja pystyisi mukauttamaan toimintaansa uudessa työympäristössä, tulee hänen olla "tietoinen siitä, että riippuen kenen kanssa tekee töitä, millä tavalla ihmiset on tottunut työskentelemään" (H3). Haastatteluissa opettajat ilmaisivat, etteivät he jakaneet kaikkia uudelle kulttuurille ilmeisiä piirteitä. Vastauksissa toistui kuitenkin halu ja tarve ymmärtää, kunnioittaa sekä löytää yhteiset toimintatavat, "rakennetaan siltoja eikä muureja" (H7).

Toisista tota kulttuureista, vaikka niinku se rangaistus, rangaistukset on joissaki kulttuureissa semmonen vahva keino, mitä käytetään myös lapsiin, et niinku kurittaminen. Ja sitte tietenki se maa missä on ni sen lainsäädännön mukaahan se pitää mennä mutta niin niin joissaki kotona sä vaa sitte ne lapset saattaa olla et jos tekee koulussa jonku virheen tai jotakin mistä pitää sitte kotia pistää viestiä ni sitte niitä pelottaa tosi paljo ku siellä saa sitte rangaistuksen mutta nii. (H6)

Kommunikaatio, hyvin tärkeä että vaikka ei olisi yhteistä kieltä niin eri on eri tapoja kommentoida asioihin ja niin että kuitenkin ööh hmm kunnioittaa kulttuuria eikä loukkaa ja myös esittää ja näyttää sen avoin avoimen mielensä ja sen että on vastaanottavainen sen uuden kulttuurin erilaisuuksia samankaltaisuuksia. (H1)

Haastatteluun osallistuneiden vastauksissa vuorovaikutuksesta keskusteltaessa ei korostettu erikseen vuorovaikutusta toisesta kulttuurista olevan henkilön kanssa, vaan vuorovaikutus nähtiin yleisenä keinona rakentaa yhteyksiä. Vuorovaikutustaitojen koettiin kuitenkin kehittyneen erityisesti kommunikoidessa kulttuurienvälisesti. Haastateltavien mukaan vuorovaikutuksen tulisi olla avointa, reilua ja oikeudenmukaista. Dialogisuuden, diplomatian sekä rakentavan keskustelun nähtiin toimivan keinoina siltojen rakentamiseen. Dialogisuus kuvattiin haastatteluissa Martin Buberin (1993, 28) mukaisena Minä-Sinä suhteena, vaikka määritelmää ei haastatteluissa nostettu esiin. Dialogisuus kuvattiin siis yhteyden luomisena osapuolten välille, jonka tarkoituksena on yhteinen tiedon muodostaminen, eikä niinkään toisen henkilön ulkoisena tarkasteluna (Buber 2003; Freire 2005). Haastateltavien ollessa tilanteessa, jossa he ovat lähteneet kotimaastaan vuorovaikutustaidot nähtiin merkityksellisinä niin työelämässä kuin arkielämään sopeutumisessakin.

5.2 Opettajien oman kompetenssin kehittyminen

Toisena tutkimuskysymyksenämme selvitimme luokanopettajien kokemuksia heidän koulutuksesta saamastaan tuesta interkulttuurisen kompetenssinsa kehittämiseksi. Pyysimme haastateltaviamme kuvailemaan mahdollisimman tarkasti erilaisia tilaisuuksia, kursseja ja tapahtumia, joista he kokivat olleen hyötyä oman kompetenssinsa kehitykselle.

Lisäksi pyysimme haastateltavia kuvaamaan oman kompetenssinsa kehittymistä koulutuksen ulkopuolella. Tässä tutkimuksessa olemmekin määritelleet luokanopettajan interkulttuuriseen kompetenssiin kuuluvaksi kouluympäristön lisäksi yksityiselämän kokemukset. Näiden kokemusten kautta pyrimme ymmärtämään laajemmin interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä, sekä peilamaan saatuja vastauksia opettajankoulutukselle esitettyihin kehitysideoihin.

5.2.1 Opettajankoulutuksen tuki kompetenssille

Harjoittelun merkitys interkulttuurisen kompetenssin kehittäjänä korostui jokaisen haastateltavan kohdalla. Kansainvälinen harjoittelukoulu nähtiin omaa kompetenssia kehittävästä tekijänä niissä haastatteluissa, joissa tällainen mahdollisuus opiskellessa oli tarjolla (H1, H2, H4). Kansainvälisellä harjoittelukoululla tarkoitetaan tässä yhteydessä sekä Suomessa sijaitsevia kaksikielisiä kouluja, että kansainvälisiä kouluja ulkomailla. Lisäksi harjoitteluiden läpikäyminen ja toisten kokemuksista oppimisen koettiin auttaneen oman kompetenssin kehittämisessä.

Yksittäisistä omaa kompetenssia kehittäneistä tai kehitystä tukevista kursseista kielitietoisuuteen liittyvät kurssit koettiin erittäin mieleenpainuvina "Muistan edelleenkin kaks luentoa, jotka oli nimenomaan kielitietosesta opettamisesta ja se on ehkä semmonen että, et muistan luennot oli hirveen hyviä ja jotenki ajatus siellä että mitä se kielitietoisuus on" (H4). Lisäksi haastateltavat nostivat esiin englannin kielen sekä suomen toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -opetukseen liittyviä kursseja.

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) opetuksen tärkeys tiedostettiin kussakin haastattelussa. S2 taustaisten oppilaiden opettaminen yleisopetuksessa

tulee olemaan osa luokanopettajien työnkuvaa entistä enemmän koulujen moninaistuuksessa (Virta & Tuittu 2013, 118–119). Haastateltavien vastausten perusteella oli havaittavissa selvästi eroa S2 opetuksen toteuttamisessa opettajankoulutuslaitosten välillä. Osa haastateltavista koki saaneensa riittävät valmiudet S2 oppilaiden kanssa työskentelyyn, toinen osa koki puolestaan, ettei heidän opin-toihinsa kuulunut S2 opetusta laisinkaan ja olivat hakeneet tähän täydennystä esimerkiksi erityispedagogiikan opinnoista.

Koulutuksen sisältöihin liittyen haastateltavien vastauksista nousi esiin myös monikulttuurisuuden näkymisen koulutuksessa ja kampuksella. Erilaisten kansainvälisten opiskelijatapahtumien, yhteisten kurssien ja tutustumisen globaaleihin järjestöihin kautta haastateltavat kokivat kompetenssinsa kehittyneen. Toisaalta eräs haastateltava nosti esiin myös kokemuksen siitä, ettei kulttuurien kohtaamisen luotu juurikaan mahdollisuuksia koulutuksen aikana. Tämä kieli pitkälti siitä, että opettajankoulutus voi olla tai voidaan kokea kaupungista ja henkilöstä riippuen hyvinkin erilaisena.

Neljä seitsemästä haastatteluumme osallistujasta opiskeli Oulussa Intercultural Teacher Education -linjalla (ITE-linja). Heidän kokemuksensa opettajankoulutuksesta saamastaan tuesta oli kattavampi kuin niillä opettajilla, jotka eivät olleet käyneet kyseistä linjaa. Kaikkien opettajien vastauksissa tiedostettiin kuitenkin oman valinnan vaikutus koulutuksen sisältöihin. ”Kyllä mä koin, että meillä ainakin Turussa niin tarjottiin kyllä hyvät eväät kansainvälisiin projekteihin, jos ois halunnu niihin lähteä. Kyl mä koen et siihen tarjottiin ihan eväitä sinänsä” (H4).

Tottakai ku se on sitte englanninkielinen se meidän linja oli ni siellä on sitte myös muita kulttuureja ja meidän ryhmässä oli tosi mielenkiintoisesti vaikka me oltiin kaikki naispuolisia mutta sit oli tosi iso ikäjakauma ja sit oli, meil oli tosi niinku just tää niinkun erilaisista perheistä tulleita, että yks oli ensimmäinen, sukunsa ensimmäinen yliopistossa oleva ja toiset oli just sitte oli hyvin toimeen tulevista perheistä oli tai ja sit oli ihan eri jotku ja tosi paljo eri uskontoja meil oli varmaan viittä kuutta eri uskontoa siinä pienessä ryhmässä. Että se niinku ryhmä itsessään. Meil on tosi hyviä keskusteluja ollu ryhmän kesken. (H6)

Opetusryhmän heterogeenisuus kuvattiin välineeksi interkulttuurisen kompetenssin kehittämiseen. Lisäksi kouluttajan toiminnan nähtiin vaikuttavan vahvasti ajattelun kehittämiseen. Kouluttajan toiminnalla viittaamme niihin ohjaajien ja luennoitsijoiden tapoihin, jotka haastateltavat opettajat kokivat vaikuttaneen positiivisesti oman interkulttuurisen kompetenssinsa kehitykseen. Tällaiseksi toiminnaksi kuvattiin "Se (ryhmänohjaaja) työnsi meitä semmosille epä-mukavuusalueelle heti niinkun ykköspäivästä alkaen ja haasto meidän ajatusmaailmaa" (H6) ja "-- keskustellaan paljon, vaaditaan että opiskelijat itse kertoo omia mielipiteitä... Meilt vaaditaan et meillä on se oma kasvatustilafilosofia niin se tarkoittaa et me ollaan tietosia omista arvoista" (H5). Suoraa yhteyttä näiden välillä ei mainittu, mutta esimerkiksi oman kasvatustilafilosofian pohtimisen koettiin auttavan tiedostamaan paremmin omia arvoja, jonka puolestaan nähtiin olevan yhteydessä henkilökohtaiseen kompetenssiin.

Kansainvälisten puhujien, oppimateriaalin kansainvälisyyden ja eri maiden koulutusjärjestelmiin tutustumisen koettiin vaikuttaneen oman interkulttuurisen kompetenssin kehittämiseen. Omien näkökulmien laajentaminen muihin järjestelmiin tutustuessa ja toisaalta kurssit juuri näistä aiheista olivat jääneet haastateltaville mieleen.

5.2.2 Kompetenssin kehittyminen koulutuksen ulkopuolella

Voimakkaimmin oman kompetenssinsa kehittämiseen opettajat kuvasivat liittyneen kulttuurien kohtaamisen. Matkustelun, ulkomailla asumisen ja uusien ihmissuhteiden avulla opettajat kuvasivat löytäneensä eroja ja samankaltaisuuksia kulttuurien välillä sekä saavansa vertailupohjaa kulttuureihin tutustumiseen. Tämä havainto tuki ennakkokäsitystämme siitä, että laittamalla kompetenssinsa käytäntöön ymmärrys kompetenssin luonteesta lisääntyy. Myös Jokikokko (2002, 93–94) ja Talib (2002, 131) ovat todenneet aitojen tilanteiden kehittävän interkulttuurista kompetenssia parhaiten. Asettumalla toisen asemaan haastatelta-

vat kuvasivat oivaltaneensa asioita uudella tavalla. Erityisesti opettajat, jotka olivat asuneet ulkomailla, kuvasivat kokemuksen olleen merkittävä omalle kompetenssilleen.

Moninaisuuden ja monikulttuurisuuden ymmärtäminen ja arvostaminen on sellasta, minkä on saanut täällä ihan vaan elämällä tätä arkea, että on silmät auennut sille eri tavalla kuin jos olisi ollut vaan Suomessa, koska on joutunut tavallaan itse olemaan niin sanotusti maahanmuuttaja. (H3)

Pohtiessaan kompetenssinsa kehittymistä opettajat nostivat esiin myös itsereflektion tärkeyden. Haastateltavat kertoivat toteuttaneensa itsereflektiota monipuolisin keinoin esimerkiksi kirjallisesti tai omien pohdintojen kautta. Heidän mielestään toteuttamamme haastattelu toimi myös hyvänä itsereflektion paikana ja tarjosi tilaa itsereflektiolle yhdessä toisen kanssa.

Mä oon kirjoittanut siis blogia nyt täs pari vuotta jossa mä vähän yritän reflektoida sitä, mitä aina siit uudesta koulutusjärjestelmästä ja siit paikasta vois oppia. Sen kautta yrittänyt vähän niin kuin järjestellä niitä omia ajatuksia ja jotenkin kyseenalaistaa sitä, mitä se suomalainen koulutus on, miksi se on just saanut sellaisen maineen, kun on saanut maailmalla. Ja mitä siinä voisi ehkä mahdollisesti olla kehitettävää, mitä sitten hyvää hienoa niis muissa koulutusjärjestelmissä on. (H1)

Työkokemuksen kautta opettajat olivat päässeet kiinni uudenlaiseen työkulttuuriin ja jopa pakon sanelemana kehittämään itseään. Kompetenssia kehittävinä konkreettisina esimerkkeinä mainittiin myös toimintakielen oppiminen ja itselle uuden opetussuunnitelman kanssa toimiminen. Toimintakielen oppimisella nähtiin olevan positiivinen vaikutus työskentelyn sujuvuuteen.

5.3 Opettajankoulutuslaitoksen kehityskohteet

Kehitysideoiksi ehdotettiin monia sisältökokonaisuuksia sekä yksittäisiä aihepiirejä. Toistuvia haastatteluissa mainittuja sisältöjä olivat suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opinnot (S2), kielitietoisuus sekä etiikan kysymykset. Lisäksi opettajat mainitsivat antirasmin sekä ajankohtaisten kysymysten pohtimisen ja monikulttuurisen opintokokonaisuuden sisällyttämisen opintoihin. Tutkimuksemme osallistuvista vain osa opetti suomea. Haastateltavat olivat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että S2 opetus kehittäisi heidän omaa kompetenssiaan siten, että he kykenisivät siirtämään teorian uuteen asiayhteyteen, toiseen kieleen.

Mä haluaisin ehkä nähdä enemmän kielenoppimiseen liittyen koska on myös sitten niinkun ne opettajat, jotka tekee töitä Suomessa et vaikka ne ei ois varsinaisesti S2 opettajia ni niille tulee myös lapsia joilla on S2 tausta. Ni tavallaan se, että tiedostaa, miten tukea lasta kun opetuskieli ei ole sama kuin kotikieli tai äidinkieli. (H5)

Kurssit nousivat merkityksellisiksi kompetenssin kehitykselle opettajankoulutuksessa esimerkiksi kielten opiskelun kautta. Jatkokouluttautuminen sekä Suomessa että ulkomailla mainittiin tärkeäksi. Työelämän ilmiöiden perusteella jatkokoulutuksen tarve konkretisoitui eri aihepiirien kohdilla. Esimerkiksi yksi haastateltava mainitsi tarvinneensa psykologian tietoisuutta työelämässä ja koki, että olisi ollut hyödyllistä opiskella jonkin verran kehityspsykologiaa alakoululaisen osalta opettajankoulutuksen aikana.

Tästähän (interkulttuurinen kompetenssi) sais ihan todella hyvän oman kurssinsa, joka mun mielestä pitäis olla pakollinen kaikille. Se realiteetti mihin luokanopettajatki valmistuu on ihan eri todellisuus, ku se mitä norssilla on. Toki riippuu millä alueella on töissä mut vaikka pk-seudulla ku miettii ni on se sitä opettajan työn kasvatuksellista puolta ni sitten ehottomasti tarvis olla. Että kaikki joutuu pöhtii myös näit omia ennakkokäsityksiä, ennakkoluuloja, omia asenteita ja et miten sitä lähtee siitä eteneen ja oppiin. (H7)

Opintojen joustavuus keskittyi tarjottujen mahdollisuuksien kuten ulkomaan harjoittelun joustavuuteen ja opintojen aikataulutuksen muokattavuuteen siten, että "Tuettaisi vaihtoon lähtemistä, eikä niin että se automaattisesti tarkoittaa yli-

määräistä vuotta luokanopettajan opintoihin, koska niitä opintoja ei yleensä hyväksytä osaksi sitä suomalaista luokanopettajan tutkintoa mikä on ihan älytöntä” (H1). Koulutuksen ulkopuolella kulttuurien kohtaamisen koettiin vaikuttaneen oman kompetenssin kehittymiseen kaikista selvimmin, joten on ymmärrettävää toivoa samankaltaisten mahdollisuuksien lisäämistä koulutukseen.

Kansainvälisyyden yhteydessä haastateltavat kaipasivat mahdollisuuksia kulttuurien väliseen kohtaamiseen kampuksella ja kursseilla. Haastateltava (H6) kuvasi, että “Interkultturaalisuus pitäis olla osana myös yliopiston toimintaa itseasiassa sen opettajankoulutuksen samalla tavalla ku sen pitäis olla osa niinku luokkakulttuuria ni sen pitäis olla osa myös yliopistokulttuuria ja semmonen ei syrjintää kulttuuri.” Nittaya Campbell (2012, 208) kuvailee kaveriprojektia (buddy project), jota on käytetty Uudessa Seelannissa interkulttuuristen kohtaamisen lisäämiseen kampuksella. Projekti sisältyi interkulttuurisen kommunikoinnin kurssille ja tarkoituksena oli antaa sosiaalista tukea juuri maahan muuttaneille kansainvälisille opiskelijoille ja samalla tarjota mahdollisuuksia merkityksellisiin kohtaamisiin paikallisille opiskelijoille. Tutkimuksen tulokset kertovat, että opiskelijoiden interkulttuurinen kommunikatiivinen kompetenssi kehittyi ja heidän tietoisuutensa toisista kulttuureista lisääntyi. (Campbell 2012, 212.) Kuten Campbellin (2012) tutkimuksesta käy ilmi, kulttuurienvälinen kohtaaminen kehittää interkulttuurista kompetenssia. Tämä tukee haastateltaviemme näkemystä siitä, että yliopistokulttuuria tulisi kehittää entistä interkulttuurisemmaksi, jotta opiskelijoiden kompetenssi kehittyisi luonnollisesti osana yliopisto-opintoja.

Kurssien kohdalla vierailijaluennoitsijat nousivat yhdeksi kehitysideaksi. Eräs haastateltava (H2) painottikin, että “antakaa ihmisille niitä kokemuksia tuokaa sinne ihmisiä eri paikoista, jotka on mennyt eri teitä, jotka jakaa eri kulttuuriperimän.” Monipuolisten puhujien lisäksi mainittiin lisätiedon tarve kansainvälisistä työmahdollisuuksista opettajana. Lisäksi kulttuurien kohtaamisen lisäämistä kampuksella ja opinnoissa perusteltiin sillä, että “Suomes ehkä liian vähän puhutaan siitä et usein nähdään eri kulttuureista tulevat oppilaat jotenki ongelman kautta, sillee et ku sit on niitä haasteita ja sitte on sitä tätä ja tota” (H4).

Haastateltavat siis näkivät, että näitä kohtaamisen taitoja tarvitaan myös Suomessa, joten niihin olisi hyvä panostaa koulutuksessa.

6 POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää ulkomailla työskennelleiden luokanopettajien näkemyksiä interkulttuurisen kompetenssin sisällöistä sekä opettajien kokemuksia siitä, miten suomalainen luokanopettajakoulutus on tukenut heidän kompetenssiaan. Lisäksi pyrimme kartoittamaan interkulttuuriseen kompetenssiin liittyviä kehitysideoita luokanopettajakoulutukselle.

Lähestyimme interkulttuurista kompetenssia ymmärtäen sen prosessimaisuuden ja jatkuvan kehittymisen. Haastatteluiden perusteella voimme sanoa haastateltavien jakaneen kanssamme käsityksen siitä, ettei yksilön oma interkulttuurinen kompetenssi ole pysyvä tai valmis. Vastaukset ja haastatteluissa nostetut esimerkit tukivat tätä väittämää. On kuitenkin pidettävä mielessä, että tutkimukseen osallistuneet saivat lisätietoa tutkimuksestamme ja käyttämästämme interkulttuurisen kompetenssin määritelmästä sähköpostilla etukäteen. Haastattelemiemme opettajien vastaukset koulutuksen kehitysideoihin, kompetenssin kehittymiseen tai interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksiin eivät peilanneet suoraan tutkimuksemme viitekehykseen, Jokikokon (2002) kompetenssin nelijakoon, vaan heijastavat monipuolisesti opettajien omia näkemyksiä.

Yhteenvetona haastateltavat toivat esiin interkulttuurisen kompetenssin sisällöistä erilaisuuden arvostamisen, opettajan muutosvalmiuden sekä siltojen rakentamisen. Tulokset viittaavat opettajan oman toiminnan tarkasteluun, reflektointiin ja muuttamiseen muuttuviin tilanteisiin sopivaksi. Toisaalta myös erilaisuuden hyväksymiseen ja arvostamiseen ja näiden arvostavien käytänteiden muodostamiseen osana omaa opetusta ja luokkaa. Koulutuksen tuen näkökulmasta painottuivat kielitietoinen opettajuus, monikulttuurisuus opinnoissa ja opetusryhmän monipuolisuus sekä ajattelua haastava opetustapa. Koulutukselle esitetyissä kehitysideoissa yhdistyivät kulttuurien kohtaamisten lisääminen kampuksilla, joustavuus kansainvälistymismahdollisuuksissa ja monipuolisten näkökulmien esittäminen.

Tuloksista käy ilmi, että opettajat tähtäävät kulttuurisen moninaisuuden arvostamiseen ja epäkohtiin puuttumiseen. Haastattelemamme opettajat toteavat Dervinin (2020) tavoin opettajan olevan avainasemassa puuttumaan ja käsittelemään stereotypioita luokissaan. Yhteneväistä oli myös se, että haastatteluissa viitattiin systemaattisiin käytäntöihin erilaisuuden normittamisesta ja esimerkiksi rasismiin puuttumisesta. Dervinin ja Keihään (2013, 144–145) mukaan toistuva erilaisuuden kohtaaminen onkin yksittäisiä teemapäiviä parempi interventio erilaisuuden normittamiseksi.

Opettajat painottivat oman kiinnostuksen osuutta opintopolkuihinsa. Yliopistoilla oli tarjolla erilaisia kansainvälistymismahdollisuuksia ja opettajien interkulttuurista kompetenssia tukevaa toimintaa sekä kursseja, jos opiskelija itse otti selvää ja päätti niille osallistua. Mielestämme kurssitarjonta osoittaa, että yliopistot tiedostavat sisältöjen merkityksen mutta jättävät päätöksen osallistumisesta opiskelijoille. Voimme myös pohtia sitä, että huomattava osa tutkimuksemme osallistuneista opiskeli Oulun interkulttuurisen opettajankoulutuksen linjalla ja näin ollen he olivat jo opintoihin hakeutuessaan kiinnostuneita kulttuurienvälisyydestä. Interkulttuurisen opettajankoulutuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena onkin opiskelijoiden interkulttuurisen kompetenssin kehittyminen. Näiden haastateltavien yleinen tietämys interkulttuurisesta kompetenssista oli kattava ja he osasivat sanottaa kokemustaan laajasti.

Tutkimuksen yhtenä keskeisenä tuloksena nousi erilaisuuden arvostamisen teema. Tämä teema kuvaa kattavasti opettajien merkityksellisiksi nostamia sisältöjä interkulttuuriseen kompetenssiin liittyen. Erilaisuutta voidaan vastausten perusteella normittaa puhumalla erilaisuudesta, luokassa käytettävien esimerkkien kautta sekä haastamalla ennakkoluuloista kielenkäyttöä. Merkittävää oli tasa-arvoinen kohtaaminen ja erilaisuutta tukeva asenneilmapiiri. Erilaisuuden arvostamisen lisäksi tuloksissa keskeistä oli opettajien tahto ja kyky muuttua erilaisissa tilanteissa eli muutosvalmius. Muutosvalmiuteen liittyi itsereflektio omien asenteiden ja toimintaperusteiden tunnistamisen sekä oman toiminnan arvioimisen ja muutoksen kautta. Muutosta mahdollisti monet tekijät, kuten avoi-

muus, vastaanottavaisuus, joustava ajattelu, halu toimia oikein sekä jatkuva oppiminen. Kolmas interkulttuuriseen kompetenssiin liittyvä tulos on siltojen rakentaminen. Tämä teema tuo esiin yhteistyön niin kollegoiden, vanhempien kuin yhteiskunnan muiden toimijoiden kanssa. Tarkoituksena on yhdessä luoda malleja toimia kunnioittaen eroavaisuuksia ja ymmärtäen jokaisen kohtaamisen yksilönä.

Tutkimuksemme osoittaa, että opettajankoulutuksessa on tärkeää kiinnittää huomiota interkulttuurisen kompetenssin tukemiseen. Myös Hahl ja Löfström (2016, 311) painottavat tuloksissaan sitä, että jos opettajankouluttajat lähestyvät monikulttuurisuutta ilman kriittistä näkökulmaa ja ymmärrystä, voi tämä lähestymistapa välittyä opettajaopiskelijoille ja heidän kauttaan myöhemmin myös oppilaille. Opettajat toimivat koulussa muutosagentteina ja osaltaan voivat edistää kulttuurien moninaisuuden arvostamista. Täten on tärkeää keskittyä opettajankoulutuksen kehittämiseen. Tämä kehityksen tarve perustelee myös tutkimuksemme tärkeyttä. Haastatteluissa nimettiin käytännön tasolla kehitysideoita opettajakoulutukselle ulkomailla työskennelleiden opettajien näkökulmasta. On mielenkiintoista, että osa kehitysideoista toistui haastattelusta toiseen. Tällaisia toistuvia teemoja olivat muun muassa opetussuunnitelmaan perehtyminen, opintojen joustavuuden lisääminen ja kulttuurien välisen kohtaamisen lisääminen.

Opettajat mainitsivat useassa haastattelussa suomalaisen opetussuunnitelman ylistämisen ja koulutusjärjestelmän erinomaisuuden painottumisen opinnoissa. Samalla kaksi haastateltavaa koki, etteivät he saaneet juuri vertailupohjaa muiden maiden opetussuunnitelmista tai koulutuksesta. Olemme oppineet suomalaisen koulutusjärjestelmän olevan huippuluokkaa kansainvälisessä vertailussa ja tämä on näytetty toteen tutkimusperusteisesti muun muassa kolmen vuoden välein järjestettävän PISA (Program for Intelligence Student Assessment) tutkimuksen tuloksien. Ottamatta kantaa koulutuksen järjestämisen muihin osalualueisiin, kuten opettajien kouluttamiseen, tutkittavamme pohtivat siis opetus-

suunnitelman ja koulutuksen sisältöjä toisissa kulttuureissa, sitä miten ne eroavat suomalaisesta ja mikä puolestaan tekee suomalaisesta opetussuunnitelmasta ylivertaisen.

Toinen haastatteluissa toistunut kehitysidea oli interkulttuurisuuden lisääminen opintoihin. Haastateltavat tunnustivat jo nyt mahdollisuuden yhteistyöhön ja vapaa-ajan rientoihin esimerkiksi vaihto-opiskelijoiden kanssa, mutta samalla kokivat opinnot melko joustamattomiksi valinnaisten opintosuuntausten kohdalla. Kulttuurienvälisen sisällön ja kohtaamisten lisäämistä osaksi pakollisia opintoja haastateltavat perustelivat opetusluokkien monikulttuurisuudella ja sillä, että opintojen tulisi valmistaa tulevaan ammattiin monivivahteisesti.

Kulttuurienväliselle kohtaamiselle pitäisi siis luoda paikkoja ja opintojen joustavuuteen tulisi kiinnittää huomiota. Reflektoidessaan oman kompetenssinsa kehitystä koulutuksen ulkopuolella haastattelemamme opettajat nostivat ulkomaille matkustamisen merkitykselliseksi. Tämä tukee kulttuurien kohtaamisen lisäämisen tarvetta koulutukseen, sillä autenttisen kokemuksen vaikutus kompetenssin kehittymiselle koettiin merkitykselliseksi jokaisessa haastattelussa. Jacksonin (2015, 91, 98) mukaan paras mahdollinen hyöty kompetenssin kehittymiselle ulkomailla saavutetaan matkaa ennen, sen aikana ja jälkeen suoritettulla kriittisen ja ohjatun reflektion avulla. Oppimisen ja kehittymisen kannalta onkin tärkeää huomioida myös reflektoinnin tukeminen joustavampia kulttuurienvälisiä kokemuksia mahdollistaessa. Eräässä haastattelussa mainittiin myönteisenä oppimiskokemuksena esimerkiksi yhteinen ulkomaan harjoittelujen reflektointi ja toisten kokemuksista oppiminen, joka viittaa Jacksonin (2015) mukaiseen ohjattuun reflektioon.

Aina ei ole mahdollista tai edes tarpeellista lähteä itse ulkomaille saadakseen kokemuksia ja tarttumapintaa. Erilaisten näkökulmien ja erilaisten luennoitsijoiden ottaminen mukaan opettajankoulutukseen voisi edesauttaa opettajaopiskelijoiden omien kriittisten näkökulmien kehittämistä. Myös Deardorff (2006, 232) esittää, että interkulttuurista kompetenssia voidaan kehittää useilla eri tavoilla ja nostaa tästä esimerkiksi haastattelemiemme opettajienkin korosta-

mat interkulttuurisen kompetenssin liittäminen opetussuunnitelmaan ja interkulttuuriset kohtaamiset kampuksella sekä jaksot ulkomailla. Jo vuonna 2006 on siis esitetty tutkimuksemme kanssa yhteneviä tuloksia interkulttuurisen kompetenssin kehittämistä edesauttavista interventioista. Sitä, onko näitä hyödynnetty opettajankoulutuksen kehityksessä emme osaa sanoa, mutta tulevaisuudessa tällaiselle toiminnalle vaikuttaisi olevan tarvetta.

Mielestämme opettajien interkulttuurisen kompetenssin tukeminen ei tähtää vain ulkomaille suuntautuvien opettajien ammatilliseen kasvuun, vaan näemme interkulttuurisen kompetenssin tukemisen kehittävän ja syventävän luokanopettajakoulutukseen vakiintuneiden tietojen ja taitojen ymmärrystä. Interkulttuurinen kompetenssi onkin tutkimusintressinä ajankohtainen ja kaikki tutkimukseemme osallistuneet opettajat painottivat sitä, että interkulttuurista kompetenssia ja sen kehityksen tukemista tarvitaan ulkomailla mutta vastaavasti myös täysin suomalaisissa kouluissa. Näin luokanopettajien interkulttuurisen kompetenssin kehittymisen tukeminen tähtää kaikkien oppilaiden etuun.

Yksittäisistä kursseista ja kokonaisuuksista haastatteluissa nousi esiin erityispedagogiikan, S2:den ja kehityspsykologian kurssit, jotka eivät kuulu luokanopettajien pakollisiin opintoihin, mutta joita on mahdollisuus opiskella valinnaisilla kursseilla tai sivuaineen kautta. Vaikka yksittäisten kurssien vaikutusta oppimiseen on kritisoitu, kokivat haastattelumamme opettajat, että esimerkiksi tällaisiin aihealueisiin tutustumisesta olisi ollut hyötyä heidän urapolulleen. Liittyessään läheisesti luokanopettajan ammattiin ja työnkuvaan näiden aihealueiden sisältöjä voitaisiin kurssien lisäksi integroida osaksi oppiaineiden pedagogiikkaa, jolloin yksittäisten kurssien sijaan nämä kulkisivat opinnoissa vahvemmin mukana.

Edellä mainittujen lisäksi kielitietoinen opetus nousi keskusteluun useassa haastattelussa. Haastattelumamme opettajat korostivat kielitietoisen opettajuuden merkitystä kansainvälisessä ympäristössä. Opetussuunnitelma tuo kielitietoisen opetuksen tärkeäksi myös Suomessa. Kielitietoisuuden määritelmä on laaja ja määritelmä on vuosien saatossa laajentunut äidinkielen opetuksesta muiden kielten opetukseen ja lopulta sen merkitys on ymmärretty osana kaikkea

opetusta (Finkbeiner ja White 2017, 5). Kielitietoisuuden opettajuuden, kuten monen muunkin tutkimuksessamme esiin nostetun luokanopettajakoulutukselle osoitetun kehitysidean voidaan siis todeta kehittävän opettajien ammattitaitoa myös Suomessa työskennellessä.

Tutkimuksemme loi kuvaa interkulttuurisen kompetenssin sisällöistä ulkomailla työskennelleiden luokanopettajien näkökulmien kautta. Tutkimusjoukkomme oli suhteellisen pieni, joten tuloksia ei voi yleistää laajemmin. Haastattelussa toistuivat kuitenkin toisiinsa nähden samansuuntaiset kehitysideat. Kehitysideoiden ja oman kompetenssin kehittymiseen vaikuttaneiden opintojen ulkopuolisten tekijöiden välillä oli havaittavissa selvästi yhteys. Opettajat painottivat autenttisten kokemusten merkitystä kompetenssinsa kehittymiselle.

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin, miten eri luokanopettajakoulutukset tukevat opiskelijoiden interkulttuurista kompetenssia ja miten tämä näyttäytyy yliopistojen opetussuunnitelmissa. Koska interkulttuurisen kompetenssin kehittämisen merkityksellisyys on selvää, on kompetenssin kehittymistä pystyttävä tukemaan systemaattisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Täten tarvitaan tarkempaa tutkimusta siitä, mitkä tekijät edesauttavat luokanopettajien interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä.

LÄHTEET

- Andersen, L. K., & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(2).
- Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2013). *Kasvatussosiologia*. PS-Kustannus.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2, 62-77.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Buber, M. 1993. *Minä ja Sinä*. Porvoo: WSOY.
- Campbell, N. (2012). Promoting intercultural contact on campus: A project to connect and engage international and host students. *Journal of Studies in International Education*, 16(3), 205-227.
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298.
- Caetano, A., Freire, I., & Machado, E. (2020). Student voice and participation in intercultural education. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 9(1), 57-73.
- Deardorff, D. K. (2006). Assessing intercultural competence in study abroad students. Languages for intercultural communication and education. Luku 11. Teoksessa M. Byram & A. Feng. (toim.) *Living and Studying Abroad: Research and Practice. Multilingual Matters*. 232-276.
- Deardorff, D. K. (2008). Intercultural competence: A definition, model, and implications for education abroad. Luku 3. Teoksessa V. Savicki (toim.) (2020). *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education*. Stylus Publishing, LLC.
- Deardorff, D. K. (2015). Intercultural competence: Mapping the future research agenda. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 3-5.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Springer.

- Dervin, F. (2017). "I find it odd that people have to highlight other people's differences—even when there are none": Experiential learning and interculturality in teacher education. *International Review of Education*, 63(1), 87–102.
- Dervin, F. (2020). Creating and combining models of Intercultural Competence for teacher education/training. *Intercultural Competence in the Work of Teachers: Confronting Ideologies and Practices*, 57.
- Dervin, F., & Keihäs, L. (2013). Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen. *Kasvatusalan tutkimuksia*, (63).
- Eliot, T. S. (2010). *Notes towards the Definition of Culture*. Faber & Faber.
- Evans, J. (2007). *Your psychology project: The essential guide*. Sage.
- Finkbeiner, C. & White, J. (2017). Language awareness and multilingualism: a historical overview. Teoksessa: J., Genoz, D., Gorter & S., May (toim.). *Language awareness and multilingualism*. Sveitsi: Springer international publishing. 3–18.
- Flick, U. (2018). Doing qualitative data collection—charting the routes. *The SAGE handbook of qualitative data collection*, 3–16.
- Freire, P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. (suom. J. Kuortti). Tampere: Vastapaino.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 143–152.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Hahl, K., & Löfström, E. (2016). Conceptualizing interculturality in multicultural teacher education. *Journal of Multicultural Discourses*, 11(3), 300–314.
- Harbon, L., & Moloney, R. (2015). 'Intercultural' & 'Multicultural', Awkward Companions: The Case in Schools in New South Wales, Australia. Teoksessa F. Dervin, H. Layne., & V. Trémion (toim.), *Post-intercultural Communication and Education: Making the Most of Intercultural Education*. Cambridge Scholars Publishing, 15–34.

- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. Painos). Helsinki: Tammi.
- HTK (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu 21.02.2021 osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Jackson, J. (2015). Becoming interculturally competent: Theory to practice in international education. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 91-107.
- Jokikokko, K. (2002). Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, 85-96.
- Jokikokko, K. (2005). Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 16(1), 69-83.
- Jokikokko, K. 2010. *Teachers' intercultural learning and competence*. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium 114. Oulu: Oulun yliopisto.
- Jokikokko, K., & Järvelä, M. L. (2013). Opettajan interkulttuurinen kompetenssi-produkti vai prosessi? *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 44(3).
- Jyväskylän yliopisto (2020). Opetussuunnitelmat 2020-23. Opettajankoulutuksen lähtökohta, tavoitteet ja toimintakulttuuri. Haettu 15.02.2021 osoitteesta <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakuulutus/opetussuunnitelmat-ja-opetusohjalmat>.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: SAGE.

- Lustig, M. W., & Koester, J. (2003). *Intercultural competence: Intercultural communications across cultures* (4. painos). Boston: Allyn and Bacon.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (2013) *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures* (7. painos). Boston, Mass: Pearson Education.
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3).
- Opetushallitus (2011). *Kotikansainvälisyys. Kansainvälisyystaitoja kaikille*. Helsinki, Kopiojyvä Oy.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018). Avoin ja kansainvälinen Suomi – kohti kansainvälisempää koulutusta ja tutkimusta, kohti kansainvälisiä osaajia houkuttelevaa Suomea. Haettu 10.07.2020 osoitteesta <https://valtioneuvosto.fi/documents/1410845/4449678/Avoin+ja+kansainv%C3%A4linen+Suomi+6.2.2018/07b16d72-d566-4f6b-b633-6ed10d8993e9/Avoin+ja+kansainv%C3%A4linen+Suomi+6.2.2018.pdf>.
- Oulun yliopisto (2020). Haettu 02.02.2021 osoitteesta <https://opas.peppi oulu.fi/fi/ohjelma/14692>.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. painos). Thousand Oaks. CA: Sage.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998.
- Rauste-Von Wright, M., Von Wright, J., Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Rovea, F. (2020). Intercultural education and everyday life: suggestions from Michel de Certeau. *Ethics and Education*, 15(1), 62–76.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Räsänen, R. (2009). Teachers' intercultural competence and education for global responsibility. *Dialogs on diversity and global education*, 29–49.

- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 28.02.2021 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>.
- Shi-Xu. (2016). Cultural Discourse Studies through the Journal of Multicultural Discourses: 10 years on. *Journal of Multicultural Discourses*, 11(1), 1–8.
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 2, 52.
- Talib, M-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Talib, M-T. (2005). Eksotiikkaa vai ihmisarvoa: Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista, *Kasvatusalan tutkimuksia* 21.
- TENK. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja* 3. Helsinki.
- Tilastokeskus (2020). Väestörakenne 31.12. Haettu 15.07.2020 osoitteesta https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2017). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Turun yliopisto (2020). Haettu 02.02.2021 osoitteesta <https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/kasvatustieteiden-tiedekunta/14002/13352?period=2020-2022>.
- UNESCO. (2013). Intercultural competences: Conceptual and operational framework. Haettu 12.03.2020 osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>.
- Virta, A., & Tuittu, A. (2013) Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyysölä (toim.) *Maailman osaavin kansa 2020 - koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät: koulutustutkimusfoorummin julkaisu*. Raportit ja selvitykset 2013:8. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy, 116–131.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational Psychology* (11. painos). London: Pearson cop.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukutsu

Haastattelukutsu ulkomailla työskenteleville ja työskennelleille luokanopettajille

Hei!

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Jyväskylän yliopistosta ja teemme pro gradu -tutkielmaamme opettajien interkulttuurisesta kompetenssista. Tarkemmin siitä, millaisia merkityksiä ulkomailla opetustehtävissä toimivat opettajat antavat interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksille. Tutkimalla ja yhdistämällä opettajien näkemyksiä ulkomailla opetustehtävissä tarvittavasta interkulttuurisesta kompetenssista sekä opettajankoulutuksen aikana opituista interkulttuurisista valmiuksista voimme auttaa kehittämään opettajankoulutusta ja valottamaan opettajan ammatin kansainvälisiä ulottuvuuksia.

Etsimme haastateltaviksi suomalaisesta opettajankoulutuksesta vuonna 2010 tai sen jälkeen valmistuneita luokanopettajia, jotka ovat työskennelleet ulkomailla opettajan ammatissa valmistumisensa jälkeen. Haastattelut suoritetaan joustavasti syksyn 2020 aikana etäyhteyksin.

Mikäli haluat osallistua tutkimukseemme tai sinulla on kysyttävää, laitathan sähköpostia! terhi.t.kurvi@student.jyu.fi ja sara.s.mattila@student.jyu.fi

Kiitos jo etukäteen kaikille aiheestamme kiinnostuneille ja haastatteluun osallistuville!

Ystävällisin terveisin

Terhi Kurvi & Sara Mattila

Liite 2. Lisätietoa haastateltaville

Hei,

ja kiitos mielenkiinnostasi pro gradu -tutkielmaamme kohtaan. Olet ilmaissut halukkuutesi osallistua haastatteluun. Kerromme ensin hieman lisää tutkimuksestamme ja käytänteistämme.

Haastattelussa pyrimme saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiimme, jotka ovat;

1. Millä tavoin kansainvälisessä kontekstissa opettajana työskentelevät luokanopettajat katsovat luokanopettajakoulutuksen tukeneen heidän interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä opintojen aikana?
2. Mitä interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksia luokanopettajat nostavat merkitykselliseksi työskennellessään ulkomailla?
3. Millaisia kansainvälisyyteen liittyviä kehityskohteita ulkomailla työskentelevät luokanopettajat näkevät luokanopettajakoulutuksessa?

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja osallistumisen voi perua missä vaiheessa tahansa. Aineiston keräämme teemahaastatteluilla, joissa teemoja käsitellään muun muassa oman kiinnostuksen, koulutuksen ja kokemuksen kautta. Haastattelut toteutamme joko etänä Zoom-yhteydellä tai kasvokkain mahdollisuuksien mukaan. Tutkimuksen luonteen kannalta haastatteluiden tallentaminen on tarpeellista, mutta sinulla on valta määritellä mitä haluat nauhoitteeseen kertoa. Aloitamme haastatteluiden nauhoittamisen vasta käytyämme yhteiset pelisääntömme läpi haastattelun alussa, ja jatkamme välttäen henkilö- ja muiden tunnistetietojen käyttämistä nauhoitetun haastatteluosuuden aikana anonyymiteetin turvaamiseksi. Nauhoitteet tallennetaan yliopiston asemalle VPN-yhteydellä ja ne poistetaan tutkimuksen valmistuttua.

Tämän sähköpostin liitteistä löydät haastatteluun osallistumisen suostumuslomakkeen, jossa kysymme suostumustasi muun muassa haastattelun nauhoittamiseen ja erikseen määriteltyjen henkilötietojen käyttämiseen.

Jotta haastattelu olisi mahdollisimman antoisa molemmille osapuolille haluamme jakaa sinulle tutkimuksessamme keskeiseksi käsitteeksi nousseen interkulttuurisen kompetenssin määritelmän;

Määrittelemme tutkimuksessamme interkulttuurisen kompetenssin kuvaamaan yksilön valmiuksia toimia tehokkaasti kulttuurienvälisissä vuorovaikutustilanteissa. Tutkimuksessamme myötäilemme Jokikokon (2002) interkulttuurisen kompetenssin määritelmää, jossa interkulttuurinen kompetenssi ymmärretään neljän eri ulottuvuuden kautta. Ulottuvuudet jakautuvat asenteisiin, tietoihin, taitoihin ja toimintaan. Ulottuvuudet kytkeytyvät toisiinsa ja täten myös kehittyvät toisiinsa liittyen. (Jokikokko 2002, 86–89; Jokikokko 2010, 24–25.)

Pohjaten Jokikokon (2010) väitöskirjaan, tulkitsemme Interkulttuurisen kompetenssin ja interkulttuurisen oppimisen linkittyvän toisiinsa. Näin ollen interkulttuurinen kompetenssi ymmärretään ennemmin jatkuvana ja kehittyvänä prosessina kuin lopputuloksena. Interkulttuurinen kompetenssi on siis jatkuvasti kehittyvä ja muuttuva. Tilanteet ja ihmisten väliset kohtaamiset ovat uniikkeja ja näin ollen samat toimintamallit eivät sovi kaikkiin tilanteisiin. (Jokikokko 2010, 24; Jokikokko & Järvelä 2013, 249.)

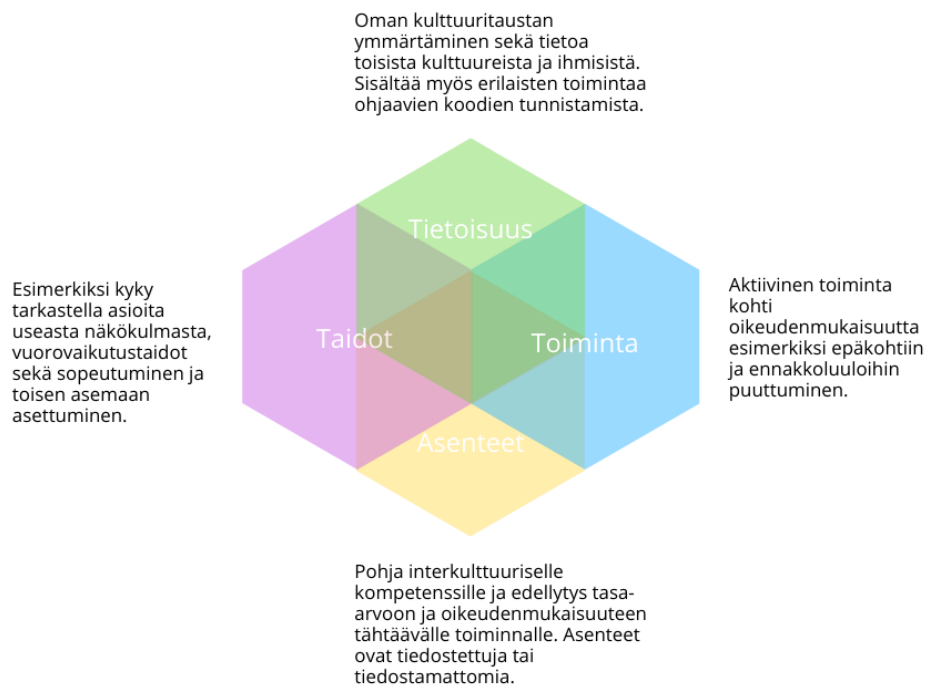
Näemme siis interkulttuurisen kompetenssin jatkuvana prosessina, joka kattaa laajasti erilaiset tiedot, taidot, asenteet ja muutoksen tähtäävän toiminnan liittyen yksilön pystyvyyteen toimia ja kommunikoida osana erilaisia interkulttuurisia tilanteita.

Mikäli sinua jäi vielä mietityttämään jokin asia tutkimuksessamme vastaamme mielellämme kysymyksiisi sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin

Sara ja Terhi

Liite 3. Interkulttuurisen kompetenssin nelijako Jokikokkoa (2002) mukailten



Liite 4. Haastattelurunko

Esitietokysely (täytetään haastattelun aikana, ennen nauhoituksen alkamista):

1. Opinnot
2. Kansainvälinen kokemus
 - työtehtävät
 - työympäristö

Puolistrukturoitu teemahaastattelu

(tässä vaiheessa aloitetaan nauhoitus ja jaetaan osallistujille interkulttuurisen kompetenssin nelijako Jokikokon 2002 mukaan)

1. Kiinnostus kansainvälisesti työskentelyyn opintojen aikana
2. Interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudet
 - Asenteet
 - Taidot
 - Tietoisuus
 - Toiminta
3. Oman kompetenssin kuvaus
4. Luokanopettajakoulutuksen tuki kompetenssin kehittymiselle
 - kurssit
 - vaihdot
 - muu toiminta
5. Kehitysideat luokanopettajakoulutukseen
6. Mahdollisuus kysyä ja kommentoida