

**Ulkomaalaistaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden
ajatuksia monikulttuurisesta osaamisesta ja
opettajankoulutuksesta**
Amanda Nygård

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2023
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Nygård, Amanda. 2023. Ulkomaalaistaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia monikulttuurisesta osaamisesta ja opettajankoulutuksesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 116 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ulkomaalaistaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia opettajan monikulttuurisesta osaamisesta sekä sen merkityksestä ulkomaalaistaustaisia lapsia kohdatessa. Lisäksi haluttiin tarkastella sitä, miten opettajankoulutuksessa voitaisiin parhaimmillaan huomioida monikulttuurisuutta sekä tukea opiskelijoiden monikulttuurisen osaamisen kehittymistä.

Tutkimus toteutettiin laadullisin tutkimusmenetelmin. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoiduin yksilöhaastatteluin, joihin osallistui neljä ulkomaalaistaustaista luokanopettajaopiskelijaa. Aineistoa analysoitiin aineistolähtöisen ja osin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.

Tulosten mukaan ulkomaalaistaustaisilla luokanopettajaopiskelijoilla on laaja ja varsin teoreettinen käsitys opettajan monikulttuurisesta osaamisesta. Monikulttuuriseen osaamiseen ajateltiin kuuluvan paljon samoja asioita kuin mitä teorioissa on esitetty, mutta tutkittavat nostivat esiin myös täysin uusia näkökulmia. Monikulttuurisen osaamisen merkitystä korostettiin muun muassa lapsen kotoutumisen, kulttuuri-identiteetin sekä osallisuuden tukemisen kautta. Tulokset vahvistavat tutkittavien erityisen monikulttuurisen ymmärryksen ja ammatillisuuden. Opettajankoulutukseen voisi tutkittavien mielestä kuulua konkreettisiakin kursseja monikulttuurisuuteen liittyen, mutta erityisen tärkeänä he kokivat monikulttuurisuuskasvatuksen, kuten suvaitsevaisuusopintojen, sisällyttämisen koulutukseen kaikille pakollisina. Tutkimuksessa ilmeni myös, että opettaja- ja opiskelijakunnan kulttuurinen moninaisuus on tavoiteltavaa.

Asiasanat: monikulttuurinen osaaminen, ulkomaalaistaustainen, luokanopettaja, monikulttuurisuus, opettajankoulutus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 SUOMEN VÄESTÖRAKENTEELLINEN JA YHTEISKUNNALLINEN MUUTOS	8
2.1 Ulkomaalaistaustaisuus suomalaisessa diskurssissa.....	8
2.2 Moninaistuvat taustat koulussa.....	9
3 MONIKULTTUURISUUS OPETUSALALLA	11
3.1 Monikulttuurisuuden monet ulottuvuudet	11
3.2 Opettajan merkitys monikulttuurisena kasvattajana	14
3.2.1 Identiteetin rakentumisen sekä kotoutumisen tukeminen	15
3.2.2 Monikulttuurisuuskasvatus tasa-arvon edistäjänä	16
3.3 Opettajan interkulttuurinen kompetenssi	18
3.3.1 Opettajien monikulttuuriset valmiudet Suomessa.....	23
3.3.2 Opettajankoulutus monikulttuurisen ammatillisuuden kehittymisen kulmakivenä.....	27
3.4 Ulkomaalaistaustaisten opettajien merkitys opetuslalla.....	33
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	36
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	37
5.1 Tutkimukseen osallistujat	37
5.2 Tutkimusaineiston keruu.....	39
5.3 Aineiston analyysi	42
5.4 Eettiset ratkaisut.....	47
6 TULOKSET	52

6.1	Ulkomaalaistaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia monikulttuurisesta osaamisesta.....	52
6.2	Opettajan merkitys ulkomaalaistaustaisten lasten kohtaamisessa.....	61
6.2.1	Yhteiskuntaan integrointi ja kulttuuri-identiteetin tukeminen	63
6.2.2	Osallisuuden ja viihtymisen tukeminen	64
6.2.3	Opettajan toiminnan ja käyttäytymisen vaikutus oppilaisiin .	65
6.3	Ihanteellinen monikulttuurinen opettajankoulutus	68
6.3.1	Opettajakunnan moninaisuus	69
6.3.2	Konkreettiset monikulttuuriset opinnot	72
6.3.3	Monikulttuurisuuskasvatusta opettajankoulutukseen.....	77
6.3.4	Opiskelijoiden kulttuuristen taustojen huomioiminen	78
7	POHDINTA.....	81
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	81
7.2	Tutkimuksen arviointi.....	90
7.3	Jatkotutkimusaiheet.....	93
	LÄHTEET	96
	LIITTEET.....	107

1 JOHDANTO

Ulkomaalaistaustaisten määrä Suomessa on kahden viime vuosikymmenen aikana kasvanut tasaisesti (Tilastokeskus, n.d.a), ja vuonna 2021 ulkomaalaistaustaisten määrä väestöstä oli jo miltei 8,5 % (Tilastokeskus, n.d.b). Lisääntynyt maahanmuuttajuus on muuttanut myös koulujen oppilasainesta, ja opettajat kohtaavatkin työssään yhä enemmän monikulttuurisuutta ulkomaalaistaustaisten oppilaiden ja heidän vanhempiensa kautta. Myös koulun henkilökunta on nykyisin entistä moninaisempaa, kun koulussa työskentelee opettajia ja muuta henkilökuntaa eri kulttuurisista, kielellisistä ja etnisistä lähtökohdista (Virta & Tuittu, 2013).

Monikulttuurisissa ympäristöissä työskenteleminen, erilaisuuden arvonn ymmärtäminen sekä erilaisuuden kunnioittaminen ovat opettajan työnkuvassa tärkeitä seikkoja, sillä opettajilla on suuri yhteiskunnallinen vastuu ja he toimivat roolimalleina (European Commission, 2007). Opettajien myönteinen suhtautuminen monikulttuurisuuteen, etniseen moninaisuuteen sekä maahanmuuttajataustaisten nuorten opettamiseen onkin hyvin tärkeää muun muassa siitä syystä, että opettajilla on merkittävä asema tukea maahanmuuttajalasta tai -nuorta uuteen yhteiskuntaan sosiaalistumisessa (Virta & Tuittu, 2013). Opettajilla on myös aivan erityinen mahdollisuus rikkoa eritaustaisiin henkilöihin yhdistettyjä ennakkoluuloja ja stereotyyppioita (Kurki, 2018). Lisäksi heillä on tärkeä tehtävä luoda oppilaille tasavertaiset onnistumisen edellytykset riippumatta etnisestä ryhmästä, sukupuolesta tai sosiaaliluokasta (Banks, 2004) sekä poistaa esteet yksilöiden yhtäläisiltä mahdollisuuksilta (European Commission, 2007). Myös oppilaiden identiteetin rakentumisen tukeminen siten, että yhteys omaan kulttuuriin ja etnisyyteen säilyy, on opettajan velvollisuus kasvattajana (Virta & Tuittu, 2013).

Pystyäkseen vastaamaan kulttuurisesti ja kielellisesti moninaistuvan koulumaailman uudenlaisiin vaatimuksiin, opettaja tarvitsee erilaisia

monikulttuurisia valmiuksia - tietoja, taitoja, asenteita ja toimintaa - eli monikulttuurista osaamista (ks. Jokikokko, 2002; 2021). Kompetenssin kerryttämisessä avainasemassa ovat korkealaatuinen opettajankoulutus sekä jatkuva ammatillinen kehitys, joka pitää opettajat ajan tasalla tietoyhteiskunnassa vaadittavista taidoista (European Commission, 2007). Erilaisten monikulttuuristen opintojen ja -taitojen sisällyttämistä opettajankoulutukseen onkin puollettu niin kotimaassa kuin kansainvälisestikin (esim. Aarsal, 2019; Paksuniemi, 2019; Vigren ym., 2022), sillä niillä on katsottu olevan positiivisia vaikutuksia muun muassa opiskelijan monikulttuurisiin asenteisiin (Aarsal, 2019) sekä tietämykseen ja ymmärrykseen eri kulttuureista (Keengwe, 2010). Ajankohtaisuudestaan ja tärkeydestään huolimatta vaikuttaa kuitenkin siltä, ettei opettajankoulutus tarjoa opiskelijoille riittäviä valmiuksia kohdata koulujen monikulttuurisuutta (ks. Räsänen ym., 2018). Tutkimukset viittaavat myös siihen, että suomalaisilla opettajilla on puutteita monikulttuurisessa osaamisessa, mikä näyttäytyy esimerkiksi siten, että maahanmuuttajataustaiset lapset joutuvat kokemaan koulussa syrjintää ja rasismia (Saarinen & Zacheus, 2019), jopa koulun aikuisten toimesta (Juva & Holm, 2017; Kurki, 2018). Opettajilla on myös taipumus korostaa oppilaiden samanlaisuutta erilaisista taustoista huolimatta (esim. Soilamo, 2008), mikä voi johtaa siihen, että oppilaiden erilaiset tarpeet jätetään huomioimatta. Tämä puolestaan vaarantaa oppilaiden mahdollisuuden yhdenvertaiseen oppimiseen ja menestymiseen (ks. Banks, 2004).

Monikulttuurinen osaaminen on siis ensiarvoisen tärkeää monikulttuurisissa kouluympäristöissä, mutta siihen liittyvät käytänteet vaikuttavat olevan vielä monelle suomalaiselle opettajalle epäselviä. Sen sijaan on huomattu, että etniseen vähemmistöön kuuluvilla opettajilla on aivan erityislaatuista monikulttuurista pätevyyttä sekä ymmärrystä monikulttuurisuudesta (esim. Achinstein & Aguirre, 2008; Talib & Lipponen, 2008). Talib (2002) on esimerkiksi todennut, että monikulttuurisuuden ymmärtäminen on helpompaa sellaisille opettajille, jotka itse ovat kokeneet ja kohdanneet erilaisuutta. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena onkin selvittää,

millaisia ajatuksia ulkomaalaistaustaisilla luokanopettajaopiskelijoilla on opettajien monikulttuurisesta osaamisesta: mitä se heidän näkemyksensä mukaan ylipäättään on ja mitä se pitää sisällään. Samalla pyritään selvittämään tutkittavien ajatuksia siitä, mikä merkitys opettajalla ja monikulttuurisella osaamisella on ulkomaalaistaustaisia lapsia kohdatessa.

Tutkielman myötä halutaan myös herättää kriittisesti pohtimaan suomalaisen opettajakunnan homogeenisyyttä sekä osoittaa, kuinka suuri arvo ja voimavara ulkomaalaistaustaiset opettajat ovat opetuslalle. Ulkomaalaistaustaiset luokanopettajat ovat merkittävä vähemmistöryhmä suomalaisessa yhteiskunnassa (UTH-tutkimus, 2014, viitattu lähteessä Sutela & Larja, 2015, s. 38), ja olisikin tärkeää kannustaa ja tukea etnisesti moninaisia henkilöitä hakeutumaan enemmän opetuslalle. Koulujen ja opettajien monikulttuurisen ammatillisuuden näkökulmasta ei kuitenkaan opettajakunnan etninen moninaisuus ja ulkomaalaistaustaisten monikulttuurinen osaaminen riitä. Kaikkien opettajien on taustastaan riippumatta kehitettävä omaa monikulttuurista pätevyyttään ja ymmärrystään (Nieto & Bode, 2008). Toisena tärkeänä tarkastelun kohteena tässä tutkimuksessa ovatkin ulkomaalaistaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden ajatukset siitä, miten opettajakoulutuksessa voitaisiin parhaimmillaan huomioida monikulttuurisuutta sekä tukea opiskelijoiden monikulttuurisen osaamisen kehittymistä.

2 SUOMEN VÄESTÖRAKENTEELLINEN JA YHTEISKUNNALLINEN MUUTOS

2.1 Ulkomaalaistaustaisuus suomalaisessa diskurssissa

Suomen väestörakenne on viimeisen kahden vuosikymmenen aikana muuttunut merkittävästi, sillä 2000-luvulla maahanmuutto alkoi Suomessa lisääntymään EU:n ja vapaan liikkuvuuden myötä (Tilastokeskus, n.d.c). Vuonna 2021 ulkomaalaistaustaisten määrä väestöstä oli jo miltei 470 000 eli 8,5 %, joista ensimmäisen polven ulkomaalaistaustaisia oli 83 % ja toisen polven 17 % (Tilastokeskus, n.d.a). Lisääntyneen maahanmuuton sekä väestörakenteen muutoksen myötä on syntynyt erilaisia ajattelutapoja, mielipiteitä ja keskusteluita siitä, mitkä termit ovat korrekkeja puhuttaessa maahanmuuttaneista henkilöistä ja heidän jälkikasvustaan. Onkin olemassa useita erilaisia termejä kuvaamaan Suomeen muuttaneita, ulkomailla syntyneitä henkilöitä, tai Suomessa syntyneitä henkilöitä, joiden vanhemmat ovat syntyneet ulkomailla. Pelkästään yhtä vakiintunutta termiä ei ole. Kirjallisuudessa ja tutkimuksissa käytetäänkin siis erilaisia käsitteitä kuvaamaan näitä henkilöitä, joten eri teoksiin viitattaessa esiintyy myös tässä tutkielmassa näitä eri käsitteitä.

Tässä tutkimuksessa käytetään termiä ulkomaalaistaustainen kuvaamaan tutkittavia. Ulkomaalaistaustainen on henkilö, jonka molemmat vanhemmat (tai ainoa tiedossa oleva vanhempi) on syntynyt ulkomailla (Tilastokeskus, n.d.a). Ulkomaalaistaustaisuus voidaan myös täsmentää ulkomailla syntyneisiin ja Suomessa syntyneisiin ulkomaalaistaustaisiin (esim. Saukkonen, 2020) tai vastaavasti ensimmäisen ja toisen polven ulkomaalaistaustaisiin (Tilastokeskus, n.d.a). Toinen hyvin yleisesti käytetty termi on maahanmuuttaja sekä maahanmuuttajataustainen. Maahanmuuttaja on henkilö, joka esimerkiksi työn, opiskelun, perhesyiden tai lähtömaan tilanteen takia muuttaa maasta toiseen (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2021). Myös tämä termi jaotellaan usein ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajiin. Ensimmäisen sukupolven maahanmuuttaja on syntynyt ulkomailla, kun taas toisen sukupolven

maahanmuuttaja on syntynyt Suomessa (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, n.d.). Termi maahanmuuttajataustainen taas on hyvin samantapainen kuin ulkomaalaistaustainen -termi: henkilö on joko itse muuttanut nykyiseen asuinmaahansa tai vaihtoehtoisesti henkilön vanhemmista ainakin toinen on maahanmuuttanut nykyiseen asuinmaahan (Euroopan muuttoliikeverkosto, 2019).

Maahanmuuttaja -käsitettä voidaan kuitenkin pitää ongelmallisena. Esimerkiksi Souto (2011, s. 45) huomauttaa, ettei maahanmuuttaja -käsite täysin huomioi niitä henkilöitä, jotka ovat jo pitkään asuneet Suomessa eivätkä koe olevansa maahanmuuttajia. Saukkonen (2020) taas korostaa, etteivät Suomessa syntyneet ja asuvat henkilöt ikinä ole maahanmuuttajia. Lisäksi Kurjen (2018, s. 61–62) tutkimus osoittaa, että termi on maahanmuuttajaksi kutsuttujen henkilöiden tulkitsemana leimaava ja ala-arvoinen. Näistä edellä mainituista syistä myös termit toisen polven maahanmuuttaja ja maahanmuuttajataustainen voidaan kokea negatiivisesti latautuneiksi. Ulkomaalaistaustaisuus tuntuukin siksi neutraalimmalta käsitteeltä kuvata tähän tutkimukseen osallistuvia. Tämä termi ei myöskään ota kantaa siihen, onko tutkittava syntynyt Suomessa tai onko hän muuttanut Suomeen, vaan määritelmä perustuu täysin hänen vanhempiansa synnyinmaahan.

Huolimatta siitä, mitä termiä käytetään, on tärkeää tiedostaa, etteivät ulkomaalaistaustaiset missään tapauksessa ole homogeeninen ryhmä (OECD, 2016). Ulkomaalaistaustaisista yleistävästi puhuminen onkin aina riski, sillä heidän lähtö- ja taustamaat, sosioekonomiset asemat, maassaoloajat sekä kulttuurit ja kielet eroavat merkittävästi toisistaan (OECD, 2016; Säävälä, 2012).

2.2 Moninaistuvat taustat koulussa

Samalla kun suomalainen yhteiskunta on kehittynyt yhä monikulttuurisemmaksi, näkyy tämä muutos kasvavassa määrin myös koulumaailmassa: kouluyhteisöjen monikulttuuristuminen ilmenee maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän kasvuna, unohtamatta

kuitenkaan opettajien ja muun kouluhenkilökunnan entistä moninaisempia etnisiä taustoja (Virta & Tuittu, 2013). Monikulttuurisuuden lisääntyminen onkin vaatinut opettajilta uudenlaista osaamista sekä uusia toimintatapoja. Virran ja Tuitun (2013) mukaan opettajien on esimerkiksi otettava oppilaiden taustat ja lähtötasojen erot entistä enemmän huomioon, laadittava oppitunteja ja materiaaleja huolellisemmin, eriytettävä opetusta aiempaa enemmän, ja lisäksi käsitteiden selittämisessä sekä aiheiden opettamisessa täytyy olla tavallista tarkempi, jotta oppilaat varmasti ymmärtävät asiat. Heidän mukaansa kulttuurisen moninaisuuden mukanaan tuomat haasteet opettajan työssä liittyvät usein kielellisiin seikkoihin sekä eroihin uskontojen ja kulttuurien arvolähtökohdissa ja tavoissa.

Tärkeimpänä tavoitteena kulttuurisesti ja etnisesti moninaistuvassa koulussa Talib (2002) pitää sitä, että koulu uudistuu ja muuttuu mahdollisimman tasa-arvoiseksi, jolloin henkilön rotu, etnisyys tai sosiaaliluokka eivät määrittele hänen saamansa kasvatuksen tasoa. Jo Suomen laissakin on määritelty, että koulutuksen järjestäjällä ja oppilaitoksella on velvollisuus edistää ja valvoa yhdenvertaisuutta (Yhdenvertaisuuslaki 2014/1325 § 6), eikä ketään saa asettaa eriarvoiseen asemaan iän, alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella (Perustuslaki 1999/731 § 6). Nämä velvoitteet ohjaavat myös opetuksen järjestämistä, sillä perusopetuksen arvoperustassa keskeistä on jokaisen oppilaan ainutlaatuisuus, oikeus hyvään opetukseen sekä yhdenvertaisuus ja tasa-arvo (Opetushallitus, 2014).

Vaikka koulu yhteisön moninaistuvat taustat saattavatkin osaltaan luoda haasteita koulussa, tulee oppilaiden ja opettajien moninaistuminen Virran ja Tuitun (2013) mukaan nähdä myönteisenä asiana ja mahdollisuutena, ei haasteena tai rasitteena. Monikulttuurinen henkilö on yhteisölle tärkeä voimavara, sillä hän pystyy jakamaan omia kokemuksiaan sekä tietoaan kielestä, identiteetistä, kulttuurista ja minästä (OECD, 2016; Talib, 2002). Samalla mahdollistuu muidenkin koulu yhteisön jäsenten edellytykset tiedostavaan toimijuuteen niin omassa yhteisössä kuin maailmassa ylipäätään (Talib, 2002).

3 MONIKULTTUURISUUS OPETUSALALLA

3.1 Monikulttuurisuuden monet ulottuvuudet

Monikulttuurisuus on varsin monisyinen käsite, eikä sen määrittelemine aina ole mutkatonta. Tilannetta ei helpota se, että on olemassa useita hyvin samankaltaisia käsitteitä, jotka saattavat tulkinnasta riippuen hieman poiketa toisistaan. Monikulttuurisuudesta puhuttaessa ja sitä käsiteltäessä on kuitenkin tärkeää ensin ymmärtää, mitä kulttuuri tarkoittaa. Lisäksi monikulttuurisuuteen liittyy oleellisesti myös käsitys ihmisen identiteetistä sekä siten myös kulttuuri-identiteetistä. Näitä eri käsitteitä onkin seuraavaksi syytä määritellä tarkemmin.

Kulttuuri. Kulttuurin tiukkarajainen määrittely on haastavaa, ellei jopa mahdotonta (Talib ym., 2004), ja erilaisia määrittelyjä onkin monia. Hunter ja Pearson (2015) toteavat, että hyvin yksinkertainen määritelmä kulttuurille on jonkin ryhmän tapa sopeutua ympäristöolosuhteisiin. Heidän mukaansa kulttuuri pitää sisällään esimerkiksi tiedon, uskomukset, asenteet ja merkitykset, jotka ohjaavat käyttäytymistä ja toimintaa. McDaniel ym. (2010, s. 11) määrittelevät kulttuurin tietyssä yhteiskunnassa elämisen ja toimimisen säännöiksi, joita opitaan syntymästä lähtien läpi koko elämän. Vaikka erilaisia määritelmiä onkin paljon, yhtä mieltä ollaan kuitenkin siitä, että kulttuuri on jaettava, symbolista tietoa (arvoja ja merkityksiä), joka luo pohjan ihmisten väliselle vuorovaikutukselle (Hunter & Pearson, 2015, s. 125). Nykyään myös ajatellaan, että kulttuuri on koko ajan muuttuvaa, ja esimerkiksi globalisaation vaikutuksesta eri kulttuurit ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, jolloin ne myöskin omaksuvat vaikutteita toisiltaan (Talib ym., 2004, s. 15).

Monikulttuurisuus. Kun kulttuurit kohtaavat, usein myös erilaiset taustat, arvot, asenteet sekä käyttäytymis- ja kommunikointitavat kohtaavat (Jokikokko, 2002). Monikulttuurisuus tarkoittaakin yksinkertaistettuna sitä, että yhteiskunnassa elää samanaikaisesti useita kulttuuriltaan toisistaan eroavia ryhmiä (Huttunen ym., 2005, s. 20). Monikulttuurisuus on kuitenkin hyvin moniulotteinen ja siksi jopa ongelmallinen termi, sillä Huttusen ym. (2005)

mukaan se voi asiutilan kuvaamisen lisäksi merkitä niin eri ryhmien välistä suhdetta yhteiskunnassa kuin myös ihanteellisen yhteiskunnan tavoittelua. Myös Kuukka (2009) tarkentaa monikulttuurisuus -käsitteen olevan joko kuvaileva tai ideologinen ja normatiivinen. Hänen mukaan monikulttuurisuus kuvailevana käsitteenä viittaakin juuri eri kulttuurien rinnakkaiseloon tietyssä tilassa, esimerkiksi valtiossa. Sen sijaan ideologisuus ja normatiivisuus merkitsevät Kuukan mukaan ihanteellista tai tavoitteellista asiantilaa, jossa tunnustetaan ihmisen kulttuuri-identiteetin arvo ja hyväksytään vallitseva moninaisuus.

Monikulttuurisuuden lisäksi kirjallisuudessa käytetään myös muita samankaltaisia termejä (esim. interkulttuurisuus, kulttuurienvälisyys, kulttuurinen moninaisuus), eikä näiden termien välinen ero ole Jokikokon (2002) mukaan selvä, sillä niiden merkitys riippuu näkökulmasta ja tulkinnasta. Jokikokon tulkinnan mukaan interkulttuurisuus -termi korostaa kulttuurien välistä vuorovaikutusta, eikä ainoastaan eri etnisistä ryhmistä koostuvaa yhteisöä, kuten monikulttuurisuus -termi. Myös Talib ym. (2004) huomauttavat, että interkulttuurisuus on sekä aktiivista että passiivista kulttuurien välistä vuorovaikutusta: yhteiskunnan enemmistöt oppivat elämään monikulttuurisessa yhteiskunnassa ja kunnioittamaan erilaisuutta, kun taas vähemmistöt oppivat enemmistökulttuurissa tarvittavia tietoja ja taitoja. Huolimatta siitä, että kirjallisuudessa interkulttuurisuuden käsitetään olevan monikulttuurisuutta monipuolisempi termi, tässä tutkielmassa käytetään monikulttuurisuus -käsitettä. Monikulttuurisuus on arkikielisempi termi, minkä takia se voi tutkittaville olla helpommin lähestyttävissä, käsitettävissä ja liitettävissä omiin arkikokemuksiin. Esimerkiksi Muukkonen (2017) on kertonut esimerkin tutkimustilanteesta, jossa opettajat hämmentyivät puhuttaessa interkulttuurisuudesta, kun taas monikulttuurisuus -termi ymmärrettiin. Tässä tutkielmassa monikulttuurisuus -termin kuitenkin käsitetään pitävän sisällään näkökulma kulttuurien välisestä vuorovaikutuksesta samalla tapaa kuin interkulttuurisuuskin. Interkulttuurisuuden käsite sen eri muodoissaan nousee kuitenkin useasti tässäkin tutkielmassa esiin, sillä se on hyvin yleisesti käytetty

termi niin suomalaisessa kuin kansainvälisessäkin kirjallisuudessa ja tutkimuksessa.

Usein monikulttuurisuutta käsiteltäessä ja siitä keskusteltaessa moninaisuuden ajatellaan tarkoittavan lähinnä etnistä moninaisuutta (Holm & Londen, 2010, s. 108). Nieto (2009, s. 9) kuitenkin painottaa, että kulttuuri on kombinaatio arvoja, perinteitä, sosiaalisia ja poliittisia suhteita sekä muita tekijöitä, joita voivat olla esimerkiksi yhteinen historia, maantieteellinen sijainti, kieli, sosiaaliluokka, uskonto, sukupuoli sekä seksuaalinen suuntautuminen. Näin ollen onkin tärkeää huomioida, että monikulttuurisuus voi tarkoittaa monenlaista moninaisuutta. Räsänen ym. (2018, s. 21) mukaan voidaan siis jopa ajatella, että kaikki koulut ja luokat ovat monikulttuurisia, kun huomioidaan erot lasten sukupuolissa, sosioekonomisissa taustoissa, uskonnoissa, asuinpaikoissa ja arvomaailmoissa. Koska monikulttuurisuuden merkitys on hyvin moniulotteinen, on tässä tutkielmassa päädytty rajaamaan sen merkitystä koskemaan nimenomaan etnisyyttä sekä eri maista tulleiden suomalaisuudesta eroavaa kulttuuriperimää.

Identiteetti ja kulttuuri-identiteetti. On tärkeää huomata, että monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajuuteen liittyy olennaisesti myös käsitys ihmisen identiteetistä (Talib ym., 2004). Keltikangas-Järvisen (1994, s. 112) mukaan identiteetti on minän kokonaisuus, johon kuuluvat myös mielikuva itsestä sekä minäkäsitys. Hän kuvaa identiteettiä henkilön tuntemuksena tietynlaisesta pysyvyydestä sekä varmuutena siitä, keneksi on kasvamassa. Lisäksi Keltikangas-Järvinen muistuttaa, että lapsen identiteetti rakentuu myös hänen jäljitellessä hänelle tärkeitä ihmisiä. Taylorin (1995) mukaan identiteetti määrittelee keitä me olemme, ja sitä rakennetaan ja pidetään yllä vuorovaikutuksessa koko elämän ajan.

Kulttuurien kohdatessa nousee erityisesti kulttuuri-identiteetin merkitys keskeiseksi (Talib, 2002). Jokikokon (2021) mukaan henkilökohtaisen identiteetin ja kulttuuri-identiteetin välille on hankalaa määritellä tarkkoja rajoja, mutta yleensä kulttuuri-identiteetin katsotaan olevan opittua, ei synnynnäistä, eivätkä yksilön kyvyt tai persoonallisuus näin ollen kuulu kulttuuri-identiteettiin.

Jokikokko myös lisää, että kulttuuri-identiteetin voi ajatella olevan ryhmäidentiteetti, jolloin ominaisuuksia muodostuu yksilön sijaan ryhmälle. Talibin ym. (2004) mukaan uuteen maahan muuttaminen on etenkin nuoren ihmisen identiteetille vakava uhka, sillä oma identiteetti saattaa helposti pirstaloitua, mikä puolestaan heikentää minuuden pysyvyyttä ja varmuutta. Kun omaa arvomaailmaa ja identiteettiä vertaa johonkin tuntemattomaan, saattaa oman identiteetin suojaaminen ja epävarmuus johtaa siihen, että kulttuurisia eroja korostetaan (Talib, 2002, s. 46). Muuton jälkeen identiteetti on usein muokattava uuteen paikkaan, kieleen ja kulttuuriin sopivaksi, ja tässä uudelleenmuokkauksessa valtaväestön asenteilla onkin suuri merkitys (Talib ym., 2004).

3.2 Opettajan merkitys monikulttuurisena kasvattajana

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän kasvu on luonut kysymyksen siitä, miten opetuksessa ja arkipäivän vuorovaikutuksessa tulisi huomioida kulttuurien ja oppilaiden kokemusmaailmojen moninaisuus (Virta & Tuittu, 2013). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu tärkeäksi arvoksi nähdä kulttuurinen moninaisuus rikkautena (Opetushallitus, 2014). Opetussuunnitelmaan onkin linjattu, että oppilaita tuetaan omaksumaan kulttuurisesti kestävä elämäntapa ja heitä ohjataan toimimaan kulttuurisesti, kielellisesti ja katsomuksellisesti moninaisissa ympäristöissä. Oppilaan oman kulttuuri-identiteetin monipuolisen tukemisen lisäksi opetuksessa vahvistetaan kunnioitusta erilaisia ihmisryhmiä ja kulttuureita kohtaan. Opetussuunnitelman mukaan kulttuurinen osaaminen (L2) onkin koko opetusta ja kaikkia oppiaineita läpileikkaava laaja-alainen tavoite perusopetuksessa. Lisäksi opetussuunnitelmassa lukee, että opetuksessa tulee huomioida oppilaiden eri kulttuurit ja äidinkielet sekä tukea niiden ylläpitämistä ja kehittymistä. Nämä linjaukset jäävätkin hyvin pitkälti opettajan vastuulle toteuttaa.

Opettajilla on siis varsin suuri yhteiskunnallinen vastuu, ja he toimivat myös tietynlaisina roolimalleina, minkä takia onkin tärkeää, että he ymmärtävät

moninaisuuden arvon ja kunnioittavat erilaisuutta sekä kykenevät työskentelemään monikulttuurisissa ympäristöissä (European Commission, 2007). Oppilaat viettävät suuren osan ajastaan koulussa oppien sekä ollen sosiaalisissa suhteissa vertaistensa, opettajien ja muun koulun henkilökunnan kanssa (OECD, 2019). Opettajana onkin syytä kiinnittää huomiota siihen, miten oppilaita kohtaa ja huomioi koulun arjessa ja opetuksessa. Hyvällä opettajasuhteella on myönteinen vaikutus esimerkiksi oppilaiden koulussa koettuun viihtymiseen (Räsänen & Kivirauma, 2011) ja opettaja pystyy lisäksi vaikuttamaan myös oppilaiden tunteeseen kouluun kuulumisesta (Harju-Luukkainen ym., 2014). Yhteisymmärrystä ja hyväksytyksi tulemisen tunnetta edistävät parhaiten vuorovaikutus, kuunteleminen ja toisen asemaan asettuminen turvallisessa ympäristössä (Talib, 2002).

3.2.1 Identiteetin rakentumisen sekä kotoutumisen tukeminen

Kuten aiemmin todettiin, maahanmuutto voi olla suuri kolaus ihmisen identiteetille, kun sitä on muokattava uuteen kieleen ja kulttuuriin sopivaksi (Talib ym., 2004). Opettajilla onkin tärkeä kasvatuksellinen velvollisuus edistää oppilaidensa identiteetin rakentumista ja auttaa ylläpitämään kulttuuri-identiteettiä sekä yhteyttä omaan etnisyyteen (Opetushallitus 2014; Virta & Tuittu, 2013). Identiteetti liittyy vahvasti myös kotoutumisen käsitteeseen. Saukkosen (2020) mukaan kotouttamisella tarkoitetaan julkisen hallinnon toimia, joilla pyritään auttamaan maahanmuuttajaa löytämään oman paikkansa olla ja toimia, sopeutumaan uuteen yhteiskuntaan eli kotoutumaan. Hän huomauttaa, että nykyään halutaan korostaa kotouttamisen kaksisuuntaisuutta, jonka mukaan maahanmuuttajalla on oikeus säilyttää oma kielensä ja kulttuurinsa sekä etninen ja kansallinen identiteettinsä. Uuteen maahan muuttaessa ei siis ole tarkoitus luopua omasta kulttuuri-identiteetistä ja omaksua täysin uutta tilalle.

Lapsille koulu on luonteva paikka kotoutua uuteen yhteiskuntaan ja kehittää kaksikulttuurista identiteettiä (Benjamin, 2014, s. 97). Opettajien rooli maahanmuuttajalapsen sosiaalistumisessa uuteen yhteiskuntaan onkin valtava, joten myönteinen suhtautuminen kulttuuriseen ja etniseen moninaisuuteen sekä

maahanmuuttajalasten opettamiseen on tärkeää (Virta & Tuittu, 2013). Aina valtakulttuuriin sopeutuminen ei kuitenkaan tarkoita uuden, kaksikulttuurisen identiteetin omaksumista, ja Benjamin (2014, s. 97, 101) huomauttaakin, että toisen ja kolmannen polven maahanmuuttajat eivät aina koe kuuluvansa mihinkään, vaan he elävät kahden kulttuurin ja identiteetin välissä (ks. myös Saukkonen, 2014). Siksi onkin tärkeää huomata, että opettajan rooli oppilaan kulttuuri-identiteetin ja etnisen taustan tukemisessa ei rajoitu ainoastaan ensimmäisen polven ulkomaalaistaustaisiin, vaan myös seuraavien sukupolvien ulkomaalaistaustaiset tarvitsevat tukea rakentaakseen ja vahvistaakseen omaa identiteettiään.

3.2.2 Monikulttuurisuuskasvatus tasa-arvon edistäjänä

Opettajan merkitys monikulttuurisissa ympäristöissä toimimisessa ei kuitenkaan rajoitu ainoastaan maahanmuuttajaoppilaan kotouttamiseen tai ulkomaalaistaustaisen oppilaan identiteetin vahvistamiseen. Opettajilla on myös hyvin erityinen mahdollisuus esimerkiksi rikkoa eritaustaisiin henkilöihin liitettyjä ennakkoluuloja ja stereotyyppioita (Kurki, 2018). Lisäksi opettajilla on tärkeä tehtävä poistaa esteitä yksilöiden yhtäläisiltä mahdollisuuksilta (European Commission, 2007). Säävälä (2012, s. 12) huomauttaakin, että peruskoulun yksi johtavista periaatteista on taata kaikille oppilaille taustasta riippumatta yhtäläinen mahdollisuus oppimiseen, kykyjen kehittämiseen ja turvalliseen kasvuun.

Hyvin usein puhuttaessa monikulttuurisuudesta sekä sen yhteydestä kasvatukseen ja opetukseen, voi törmätä *monikulttuurisuuskasvatuksen* käsitteeseen (engl. multicultural education). Sitä on käsitelty kirjallisuudessa hyvin paljon, ja tutkijat kuvailevat sen tehtäviä ja tavoitteita hieman eri painotuksin. Yksimielisiä ollaan kuitenkin monikulttuurisuuskasvatuksen syvimmästä merkityksestä, joka on taata kaikille oppilaille sosiaalinen oikeudenmukaisuus sekä edistää tasa-arvoa (Banks, 2004; Gay, 2009; Nieto, 2009; Talib, 2002). Nieton (2009) mukaan monikulttuurisuuskasvatus kuuluu aivan kaikille, riippumatta etnisyydestä, kielestä, sosioekonomisesta asemasta,

uskonnosta tai seksuaalisesta suuntautumisesta. James A. Banks, yksi tunnetuimmista monikulttuurisuuskasvatuksen kehittäjistä, pitää monikulttuurisuuskasvatuksen tärkeimpänä tehtävänä kehittää oppilaitoksia ja opettajien rooleja sellaisiksi, että jokaiselle oppilaalle voitaisiin luoda yhtäläiset oppimisen mahdollisuudet riippumatta etnisestä, kielellisestä, kulttuurisesta taustasta tai sosiaaliluokasta (Banks, 2004).

Banks (2004) jakaa monikulttuurisuuskasvatuksen viiteen eri ulottuvuuteen, jotka tulisi huomioida opetusta suunniteltaessa. Nämä ulottuvuudet ovat sisällön integraatio, tiedon rakentumisprosessi, ennakkoluulojen vähentäminen, oikeudenmukaisuus-pedagogiikka sekä koulukulttuurin ja sosiaalisten rakenteiden vahvistaminen. *Sisällön integraatio* tarkoittaa Banksin mukaan sitä, että opettajat käyttävät opetuksessaan esimerkkejä ja sisältöjä eri kulttuureista kuvatakseen oppiaineen tai aiheen keskeisiä käsitteitä, periaatteita tai teorioita. Hän huomauttaa, että useissa kouluissa ja luokissa monikulttuurisuuskasvatus nähdään ainoastaan sisällön integraation valossa. Paavolan (2007) mukaan vaarana voi tällöin olla esimerkiksi se, että monikulttuurisuuskasvatusta toteutetaan kouluissa vain erilaisten kulttuuriviikkojen tai teemapäivien muodossa, jolloin monikulttuurisuuskasvatusta yliyksinkertaistetaan. *Tiedon rakentumisprosessi* viittaa siihen, miten opettajat tukevat oppilaita ymmärtämään tiedon rakentumista erilaisista kulttuurisista lähtökohdista, kuten etnisyydestä, sosiaaliluokasta tai kielisyydestä käsin (Banks, 2004).

Kolmantena monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuutena Banks (2004) listaa *ennakkoluulojen vähentämisen*, jonka puitteissa opettajien tulisi tietoisesti ohjata oppilaiden asenteita positiivisiksi eri kulttuurisia ja etnisiä ryhmiä kohtaan. Oppilaiden suvaitsevampia asenteita ja arvoja kehittäessä opettajat käyttävät apuna erilaisia opetusmateriaaleja sekä metodeja, kuten tasa-arvoista ryhmätoimintaa. *Oikeudenmukaisuus-pedagogiikassa* tarkoituksena on, että opetuksessa huomioidaan oppilaiden taustat ja tarpeet sekä käytetään erilaisia opetusmenetelmiä, jotta voidaan turvata jokaisen oppilaan suoriutuminen riippumatta hänen etnisestä, sosioekonomisesta, kielellisestä taustasta tai

sukupuolesta. Viimeinen ulottuvuus on *koulukulttuurin ja sosiaalisten rakenteiden vahvistaminen*, jossa koko kouluuyhteisön – niin henkilökunnan kuin oppilaidenkin – osallistuminen on tärkeää. Lähtökohtana on koulukulttuurin ja -rakenteiden kehittäminen sellaisiksi, että kaikki oppilaat otetaan huomioon ja jokaisella on taustastaan huolimatta tasa-arvoiset mahdollisuudet menestyä ja voimaantua. Tämän ulottuvuuden toteutumiseksi onkin tärkeää, että tarkkaillaan jatkuvasti mahdollista epäsuhtaista oppilasmenestystä, aktiviteetteihin osallistumista sekä oppilaiden ja opettajien kanssakäyntiä yli etnisten rajojen (Banks, 2004, s. 5–6).

Globalisoitunut maailma ja sen tuomat haasteet vaativat yksilöiltä yhteistyökykyä sekä vuorovaikutustaitoja eri kulttuureihin kuuluvien ihmisten kanssa (Talib ym., 2004). Yksi monikulttuurisuuskasvatuksen tärkeistä tavoitteista oikeudenmukaisen ja tasa-arvoisen koulutuksen takaamisen lisäksi onkin, että oppilaat omaksuisivat moninaisessa ja suvaitsevassa yhteiskunnassa toimimisen tiedot, taidot ja asenteet sekä oppisivat kommunikoimaan eri taustoista tulevien ihmisten kanssa (Banks & Banks, 2004, Introduction). Kuten aiemmin mainittiin, myös opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan yksi perusopetuksen tavoitteista on oppia toimimaan kulttuurisesti, katsomuksellisesti ja kielellisesti moninaisissa ympäristöissä. Opettajan merkitystä monikulttuurisuuskasvattajana ei siis missään nimessä voi kiistää.

3.3 Opettajan interkulttuurinen kompetenssi

Jokikokon (2002, s. 85) mukaan kulttuurisesti moninaisissa ympäristöissä riski väärinymmärryksiin ja ristiriitoihin on olemassa, kun eri taustat, arvot, asenteet sekä käyttäytymis- ja kommunikointitavat kohtaavat. Hän kuitenkin huomauttaa, että parhaimmillaan on mahdollisuus osapuolten väliseen rikkaaseen ja monipuoliseen vuorovaikutukseen. Jotta saavutettaisiin yhteisymmärrys sekä hyvä vuorovaikutus eri kulttuuritaustoista tulevien ihmisten välillä, tarvitaan Jokikokon mukaan interkulttuurista kompetenssia.

Kuten monikulttuurisuutta yleiselläkin tasolla käsiteltäessä (ks. kappale 3.1), myös siihen liittyvästä kompetenssista puhuttaessa käytetään eri nimityksiä, joissa on jälleen merkityksen puolesta pieniä sävyeroja. Esimerkiksi juuri Jokikokko (2002; 2021) puhuu interkulttuurisesta kompetenssista (engl. intercultural competence). Sen sijaan muun muassa Talib (2002) käyttää käsitettä monikulttuurinen osaaminen tai ammatillisuus (engl. multicultural competence). Kirjallisuudessa näkee myös käytettävän termiä kulttuurien välinen kompetenssi (engl. cross cultural competence) tai kulttuurinen sensitiivisyys -termiä (engl. cultural sensitivity). Tässä tutkielmassa tarkastellaan tarkemmin Jokikokon (2002; 2021) määrittelemää interkulttuurista kompetenssia ja sen eri osa-alueita. Koska tässä tutkielmassa kuitenkin käytetään monikulttuurisuus -termiä interkulttuurisuuden sijaan, tullaan aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden ulkopuolella puhumaan monikulttuurisesta osaamisesta ja ammatillisuudesta. Näitä termejä kuitenkin käytetään synonyymina interkulttuuriselle kompetenssille.

Bennettin ja Bennettin (2004, s. 149) mukaan interkulttuurinen kompetenssi on kykyä kommunikoida tehokkaasti kulttuurien välisissä tilanteissa sekä suhtautua erilaisiin kulttuurisiin seikkoihin asianmukaisesti. Kulttuurisesti moninaistuvissa kouluissa opettajatkin tarvitsevat yhä enemmän interkulttuurista kompetenssia, sillä kulttuurien kohdatessa opettajien täytyy opetusta ja kasvatusta suunnitellessa huomioida enenevässä määrin myös oppilaiden erilaisia arvomaailmoja, taustoja, lähtökohtia, oppimistyyliä ja asenteita (Jokikokko, 2002). Jokikokko (2002; 2021) on jakanut interkulttuurisen kompetenssin neljään osa-alueeseen, jotka kulkevat vahvasti käsi kädessä ja ovat kaikki yhtä lailla otettava huomioon, jotta voisi olla interkulttuurisesti pätevä. Nämä osa-alueet ovat asenteet, tietoisuus, taidot ja toiminta.

Jokikokon (2002; 2021) jaottelussa *asenteet* merkitsevät tasa-arvon sekä oikeudenmukaisen ajattelun ja toiminnan vahvistamista. Hänen mukaansa oikeudenmukaisten ja tasa-arvoisten asenteiden voidaan ajatella olevan interkulttuurisen kompetenssin kulmakiviä, sillä ne sisältävät ajatukset esimerkiksi toisista ihmisistä välittämisestä, moninaisuuden kunnioittamisesta

sekä tahdosta ja sitoutumisesta tasa-arvoiseen toimintaan. Esimerkiksi Villegas ja Lucas (2002) toteavat, että kulttuurisesti moninaisessa kouluympäristössä opettajan on tärkeä nähdä jokainen oppilas taustasta riippumatta kykenevänä oppijana, joka tuo kouluarkeen paljon erilaista tietoa ja taitoa. Heidän mukaansa oppilas voi laajentaa osaamistaan ja tietämystään hyödyntämällä näitä tietoja ja taitoja opetuksessa. Asenteet- osa-alue sisältää Jokikokon (2002) mukaan myös ajatuksen itsetutkiskelusta, sillä jotta interkulttuurisen kompetenssin voisi saavuttaa, on omia, jopa tiedostamattomia asenteita, ennakkoluuloja ja stereotyyppioita pyrittävä tutkimaan ja kohtaamaan, ja siten omia asenteita on muutettava. Myös Martins (2008, s. 203) huomauttaa, että tietoisuus omista olettamuksista, ennakkoluuloista ja stereotyyppioista on ensimmäinen askel kohti kulttuurien välistä positiivista vuorovaikutusta ja muilta oppimista. Mikäli opettaja ei kykene tiedostamaan omia asenteitaan, arvojaan tai käsityksiään, saattaa hän tiedostamattaan välittää niitä sellaisenaan myös oppilaille (Laitinen, 2014).

Kulttuurinen *tietoisuus* jakautuu Jokikokon (2002; 2021) mukaan ikään kuin kahteen näkökulmaan: se on oman itsensä ja oman kulttuuritaustan tunnistamista sekä toisaalta tietoa toisista kulttuureista ja ihmisistä. Hän huomauttaa, että tunnistaessa ensin oman kulttuurin piirteitä – omia asenteita, uskomuksia ja käyttäytymistä ohjaavia seikkoja – luodaan samalla pohja vuorovaikutukselle toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. Kulttuurinen tietoisuus pitää Jokikokon mukaan sisällään tällaisten piirteiden tunnistamista myös muista kulttuureista sekä ymmärrystä siitä, millaiset arvot, normit, ajatus- ja käyttäytymismallit ohjaavat ihmisten toimintaa eri kulttuuritaustoista. Myös Nieto ja Bode (2008) yhtyvät ajatukseen: tarvitaan suvaitsevaisuutta, hyväksyntää sekä tietoisuutta ja ymmärrystä kulttuureista, jotta voitaisiin luoda onnistunutta kulttuurien välistä vuorovaikutusta. Interkulttuurisesti pätevä opettaja on myös tietoinen siitä, että kulttuurit ja kielet vaikuttavat oppimiseen ja koulukäyttäytymiseen (Jokikokko, 2002; Nieto & Bode, 2009, s. 78). Opettajien onkin siis tärkeää tunnistaa oppilaissaan näitä oppimiseen vaikuttavia kulttuurisia piirteitä pystyäkseen mukauttamaan oppimisympäristöjä sopiviksi

ja välttääkseen mahdollisten kulttuuristen konfliktien synnyn (Nieto & Bode, 2008, s. 166). Jokikokko (2002) kuitenkin muistuttaa, että ihmiset eivät ole pelkästään jonkin kulttuurin edustajia, vaan heidät on tärkeää nähdä yksilöinä. Joskus nimittäin "tieto" kulttuureista voi johtaa yleistykseen ja stereotypioihin, mikä estää aidon kohtaamisen toisen ihmisen kanssa (Jokikokko, 2021). Opettajan täytyykin siis olla erityisen tietoinen myös sellaisista oletuksista, joita on liitetty vähemmistökulttuurin opettamiseen, kuten että ainoastaan taustatekijät (esimerkiksi köyhyys, perhesuhteet ja arvomaailma) selittäisivät kouluvaikeuksia, vaikkakin myös koulukulttuurilla ja -käytänteillä on vaikutusta (Jokikokko, 2002, s. 89).

Ollakseen interkulttuurisesti pätevä, opettajalla täytyy olla tietynlaisia *taitoja*, kuten kriittisyyttä ja asioiden ymmärtämistä monista näkökulmista sekä empaattisuutta eli toisen ihmisen asemaan asettumista ja myötätuntoista eläytymistä (Jokikokko, 2002; 2021). Myöhemmin Jokikokko (2021) on lisännyt interkulttuurisiin taitoihin myös luovuuden, ongelman- ja konfliktinratkaisutaidot sekä epävarmuuden sietokyvyn. Jokikokko (2002) pitää vuorovaikutustaitoja erityisen tärkeänä taitona kulttuurien kohdatessa. Vuorovaikutustilanteissa interkulttuurinen kompetenssi näyttäytyy siten, että kommunikointitilanne on tarkoituksenmukaista eli tilanteeseen nähden sopivaa sekä tehokasta eli saavutetaan halutut tulokset (Lustig & Koester, 1996, s. 65). Tarkoituksenmukaisuus vuorovaikutuksessa voisi Jokikokon (2002) mukaan opettajan työssä tarkoittaa sitä, että opetuksessa käytetään oppilaille tuttuja käsitteitä ja asioita ilmaistaan kulttuurisensitiivisesti oppilaiden taustat huomioiden. Hän lisää, että kun oppilas ja opettaja ymmärtävät asian samalla tavalla, on vuorovaikutus tehokasta. Jokikokko huomauttaa, että opettajan tulisi muistaa myös nonverbaali viestintä sekä sen tärkeys vuorovaikutuksessa ja oppimisessa. Myös Huhtinen-Hilden ja Karjalainen (2019) korostavat, että erilaiset ilmaisulliset tavat voivat mahdollistaa kohtaamisen ja kontaktin silloin, kun kommunikaation tukena ei ole yhteistä kieltä. He lisäävät, että luova vuorovaikutus voi luoda uusia yhteyksiä ihmisten välille sekä synnyttää ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta kulttuurien välille.

Kun henkilöllä on interkulttuurisia taitoja, tietoja sekä oikeudenmukainen asenne, voi hän toteuttaa *toiminnan* kompetenssia, joka pitää sisällään epäoikeudenmukaisuuteen puuttumista sekä pyrkimystä rasismin, ennakkoluulojen ja syrjinnän ehkäisemiseen (Jokikokko, 2002; 2021). Jokikokko (2002, s. 90) tarkentaakin, että interkulttuurisesti pätevä opettaja pyrkii tietoisesti tunnistamaan ja poistamaan oppilaiden välisiä ennakkoluuloja sekä luo suvaitsevaa ja turvallista ilmapiiriä. Toiminnan kompetenssia korostavat etenkin kriittisen monikulttuurisuuspedagogiikan edustajat. Esimerkiksi Nieto ja Bode (2009) näkevät opetuksen tehtävänä taistella epäoikeudenmukaisuutta, epätasa-arvoa ja rasismia vastaan. Näiden tavoitteiden saavuttaminen on myös Banksin (2004) monikulttuurisuuskasvatuksen tärkeimpiä tehtäviä. Jokikokko (2002, s. 90) lisää, että interkulttuurinen opettaja osaa ja haluaa kuunnella oppilaitaan sekä soveltaa opetustaan sellaiseksi, että se huomioi kaikkia oppilaita, heidän kokemuksiaan ja tunteitaan. Hän korostaakin, kuinka tärkeää on laatia ja käyttää interkulttuurisia opetusmateriaaleja sekä huomioida oppilaat yksilöllisesti käyttäen erilaisia opetus- ja -työtapoja, etenkin oppilaslähtöisyyttä ja yhteistoiminnallisuutta.

Opettajan interkulttuurinen kompetenssi voidaan siis nähdä vaatimuksena monikulttuurisuuskasvatuksen (ks. kappale 3.2) toteuttamiselle opetuksessa. Ilman interkulttuurisia tietoja, taitoja sekä oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon pyrkiviä asenteita, opettaja ei voisi toteuttaa interkulttuurista toimintaa eikä näin ollen monikulttuurisuuskasvatusta, johon Banksin (2004) mukaan lukeutuu muun muassa kulttuuristen sisältöjen lisäämistä opetukseen, tiedon rakentumisen tarkastelua, rasististen asenteiden torjumista sekä suvaitsevaisuuden ja tasavertaisen oppimisen turvaamista. Jokikokko (2002) huomauttaakin, että interkulttuurinen kompetenssi edellyttää opettajalta selkeää kokonaiskäsitystä interkulttuurisuuskasvatuksesta sekä sen arvojen ja tavoitteiden sisäistämistä omaan toimintaan. Myöhemmin Jokikokko (2010) on myös todennut, ettei interkulttuurinen kompetenssi niinkään ole tiettyjä konkreettisia tietoja tai taitoja, vaan se on ennen kaikkea eettinen suuntaus ja asenne, joka ohjaa opettajan ajatusta ja toimintaa. Hän myös korostaa, että

opettajan interkulttuurinen pätevytyminen on jatkuva, elämän mittainen prosessi.

3.3.1 Opettajien monikulttuuriset valmiudet Suomessa

Interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudet sisältävät Jokikokon (2002, s. 85) mukaan niitä pedagogisia valmiuksia, joita opettajat tarvitsevat ollakseen vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä kulttuuritaustaltaan erilaisen oppilaiden kanssa. Interkulttuurisesti pätevällä opettajalla on tahtoa sekä valmiuksia monikulttuurisuuskasvatukseen toteuttamiseen omassa opetuksessaan. Monikulttuurisuuskasvatuksen tärkeimpiä tehtäviä on edistää kaikkien oppilaiden välistä oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa, riippumatta etnisestä ryhmästä, kulttuurista, sukupuolesta tai sosiaaliluokasta (Banks, 2004; Gay, 2009; Nieto, 2009).

Tutkimukset kuitenkin osoittavat huolestuttavia tuloksia opettajien monikulttuurisista valmiuksista sekä tasa-arvon toteutumisesta, ja etenkin maahanmuuttaja- ja ulkomaalaistaustaiset oppilaat vaikuttavat olevan niitä pahimpia väliinputoajia. Esimerkiksi Hummelstedt ym. (2021) korostavat, että vaikka monikulttuurisuuskasvatus tuotiin jo 1990-luvulla opettajankoulutukseen ja kouluihin, on suomalainen koulutus silti tänäkin päivänä vielä kaukana sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tavoitteistaan. Suomalaisella koulujärjestelmällä on maailmanlaajuisesti erinomainen maine, ja hyvin usein ajatellaan, että suomalainen koulutus on tasa-arvoista kaikille. Useat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että Suomen kouluissa tasa-arvo ei aina toteudu. Esimerkiksi PISA-tutkimus vuodelta 2018 osoittaa, että kaikista OECD-maista (Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö, engl. Organisation for Economic Co-operation and Development) Suomi oli yksi niistä maista, joissa esimerkiksi lukemisen osaamiserot maahanmuuttajataustaisten ja ei-maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välillä olivat kaikista suurimmat (OECD, 2019, s. 185).

Eriarvoisuus näkyy myös siten, että maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret kokevat enemmän kiusaamista (esim. Strohmeier ym., 2011) kuin

kantasuomalaiset vertaisensa, ja lisäksi he joutuvat kohtaamaan rasismia (esim. Harju-Luukkainen ym., 2014; Saarinen & Zacheus, 2019). Ongelmana usein onkin, ettei opettajilla välttämättä ole tarvittavia valmiuksia kohdata rasistista käyttäytymistä koulussa (Virta & Tuittu, 2013). Esimerkiksi Soudon (2011) tutkimuksessa ilmeni, etteivät maahanmuuttajanuoret olleet tyytyväisiä opettajien toimintaan puuttua oppilaiden välisiin jännitteisiin tai rasismiin. Nieton ja Boden (2009, s. 70–71) mukaan kouluissa harvemmin uskalletaan puhua rasismista, eikä sitä haluta käsitellä. He korostavatkin sitä, että sosiaalisesti oikeudenmukaisen ilmapiirin luomiseksi, tasa-arvon toteutumiseksi ja monikulttuurisuuskasvatuksellisen tehtävän toteuttamiseksi kouluissa on tärkeää avoimesti keskustella rasismista, syrjinnästä ja epätasa-arvosta.

Hummelstedtin ym. (2021) tutkimuksen mukaan osa suomalaisista opettajankouluttajista koki rasismien olevan vaikea puheenaihe, eikä rasismia heidän mielestään käsitelty tarpeeksi opettajankoulutuksen kursseilla. Ongelma siis mahdollisesti juontaa juurensa jo opettajankoulutukseen. Huolestuttavaa onkin myös se, että rasismia ja stereotypisoivaa käytöstä ilmenee myös kouluhenkilökunnan toimesta. Esimerkiksi Kurjen (2018) tutkimus osoitti, että koulussa maahanmuuttajanuoria ohjattiin hakemaan pienipalkkaisille aloille, esimerkiksi hoitoalalle, sillä heillä katsottiin olevan luontainen hoivavietti taustansa takia. Juva ja Holm (2017) puolestaan huomasivat, että opettajat selittivät kantasuomalaisten oppilaiden huonoa käytöstä yksilön toiminnalla, kun taas maahanmuuttajataustaisen ongelmallinen käytös selitettiin tämän kulttuuritaustalla.

Samalla kun opettajien on tärkeää osata havainnoida ja puuttua syrjintään, kiusaamiseen ja rasismiin, olisi opettajien Nieton (2009) mukaan kuitenkin myös tärkeä tiedostaa etnisyyteen liittyviä eroja sekä hyödyntää niitä osana opetusta. Kuten aiemmin todettiin, myös Jokikokon (2002) mukaan interkulttuurisesti pätevä opettaja tunnistaa erilaisia piirteitä, arvoja, uskomuksia ja käyttäytymismalleja eri kulttuureista sekä tietää, että ne voivat vaikuttaa oppilaan koulukäyttäytymiseen ja oppimiseen (ks. myös Paksuniemi, 2019). Siten opettaja pystyy puuttumaan oppilaiden ongelmiin ja tukemaan heidän

oppimistaan. Etenkin yhdysvaltalaisessa kirjallisuudessa puhutaan värisokeudesta (engl. color-blindness), kun ajatellaan, että etnisellä tai kulttuurisella taustalla ei ole väliä, eikä sen pitäisi vaikuttaa yksilön kohtaamiseen (esim. Lewis, 2001; Plaut ym., 2018). Lewis (2001) toteaa, että tällainen värisokeus johtaa omien ennakkoluulojen ja stereotyyppisten ajatusten kohtaamatta jättämiseen ja ympäröivän rasismin huomiotta jättämiseen. Värisokeus voi pahimmillaan estää myös tehokkaan monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumisen, jonka yhtenä tarkoituksena Banksin (2004) mukaan on huomioida oppilaiden erilaiset taustat ja tarpeet sekä käyttää erilaisia opetusmenetelmiä jokaisen oppilaan suoriutumisen turvaamiseksi ja tasa-arvon edistämiseksi.

Silti suomalaiset ja kansainväliset tutkimukset viittaavat siihen, että osa opettajista korostaa kaikkien oppilaiden samanlaisuutta etnisestä tai kulttuurisesta taustasta riippumatta (Lee & Dallmann, 2008; Mahon, 2006; Soilamo, 2008). Virran ja Tuitun (2013) mukaan opettajien ajatusmallit ja toiminta perustuvat näkökulmaan, jonka mukaan oppilaiden välillä ole mitään eroja, eivätkä kulttuurinen tai etninen tausta saa vaikuttaa opetukseen. He kuitenkin korostavat, että ajatus on usein hyväntahtoinen: monikulttuurisuuskasvatusta halutaan toteuttaa suvaitsevaisesti ja liberaalisti sekä kaikkia yksilöitä tasa-arvoisesti kohdellen. Erilaisuuden tiedostaminen sekä sen hyväksyminen ja arvostaminen ovat kuitenkin hyvin tärkeitä valmiuksia monikulttuurisesti pätevälle opettajalle, ja siihen on suomalaistenkin opettajien kiinnitettävä vielä enemmän huomiota monikulttuurisuuskasvatusta toteuttaessaan.

Opettajien on kuitenkin oltava tarkkana siitä, että oppilaissa tiedostetut erot ovat aitoja, eivätkä stereotyyppien pohjalta luotuja oletuksia. Muutoin "erojen" huomioiminen opetuksessa voi johtaa ongelmallisiin tilanteisiin. Juvan ja Holmin (2017) tutkimus nimittäin osoitti, että suomalaisilla opettajilla on alhaisemmat odotukset maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suorituskyvystä verrattuna kantaväestön oppilaisiin (ks. myös Nieto & Bode, 2008). Tällöin opettajat saattavat automaattisesti madaltaa esimerkiksi opetuksen ja tehtävien tasoa. Jos opetusta järjestetään siten, ettei maahanmuuttajataustaisella oppilaalla

ole mahdollisuuksia käyttää omia voimavarojaan, voi se johtaa oppilaan alisuoriutumiseen (Paksuniemi, 2019). Tällaisessa tilanteessa ei ole enää kyse interkulttuurisesta kompetenssista ja kulttuurisesta tietoisuudesta, jossa opettaja on tietoinen eri kulttuureiden ja kielten vaikutuksesta oppimiseen (Jokikokko, 2002; 2021), vaan oletettu "tieto" kulttuureista on johtanut stereotypiaan (Jokikokko, 2021) oppilaan alhaisemmasta suorituskyvystä. Nieton ja Boden (2008) mukaan opettajilla voi toisinaan olla taustalla hyvä ajatus ikään kuin mukauttaa toimintaa vastatakseen oppilaiden eroihin, mutta hyvät aiheet eivät aina johda positiivisiin seuraamuksiin. Heidän mielestään tärkeintä onkin se, että opettajat nostavat odotuksiaan kaikkia oppilaita kohtaan madaltamisen sijaan. Tämä ei heidän mukaansa tarkoita toiminnan ja tehtävien yhtäläistämistä kaikille oppilaille sopiviksi, vaan uusien ja erilaisten mahdollisuuksien kehittämistä, jotta kaikilla olisi mahdollisuus kriittiseen oppimiseen. Tämä onkin monikulttuurisuuskasvatuksen ydin.

Opettajien rasismiin liittyvä värisokeus voidaan nähdä haitallisena myös oppilaan identiteetin kehittymiselle. Jos eri kulttuurit ja niiden piirteet jätetään tunnistamatta ja huomioimatta, jätetään samalla huomioimatta osa yksilön identiteettiä (Mahon, 2006), jolloin hyvin tärkeä osa opettajan kasvatuksellista tehtävää - oppilaan identiteetin vahvistaminen - (Opetushallitus, 2014; Virta & Tuittu, 2013) voi jäädä toteutumatta. Onkin positiivista, että Virran ym. (2011) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat tärkeäksi sen, että oppilaalle opetetaan heidän omaa äidinkieltään ja kulttuuriaan suomen kielen ja suomalaisen kulttuurin ohella. Tutkimuksessa kuitenkin selvisi, että suomalaiseen kulttuuriin kotoutumisessa opettajat kokivat pystyvänsä jokseenkin auttamaan maahanmuuttajaoppilaita, mutta oppilaan kulttuuri-identiteetin tukeminen ja säilyttäminen koettiin vaikeampana. Täysin suomalaistaustainen opettaja ei voi koskaan täysin ymmärtää, miltä esimerkiksi tuntuu muuttaa uuteen maahan, kokea olevansa erilainen tai elää kahden kulttuurin välissä. Talib ja Lipponen (2008) toteavatkin, että ilman syvällistä henkilökohtaista kokemusta ei välttämättä voi ymmärtää tietynlaisessa marginaalissa tai kulttuurien välissä elämistä. Tämä varmasti osaltaan vaikuttaa suomalaistaustaisten opettajien

kokemukseen omasta kyvystään tukea maahanmuuttajaoppilaiden kulttuuri-identiteettiä.

Kulttuuri-identiteetin tukemisen lisäksi monet opettajat kokevat vaikeaksi myös opettaa oppilaita, joiden taustat eroavat esimerkiksi etnisesti omasta taustasta (Sadker ym., 2008). Miettisen ja Pitkäsen (1999) tutkimuksen mukaan suomenkieliset opettajat kokivat työskentelyssä haastavana resurssien puutteen, kielivaikeudet, työmäärän lisääntymisen, ulkomaalaistaustaisten oppilaiden erityistarpeet ja heidän tarvitsemat erityisjärjestelyt, kulttuurien erilaisuuden, sekä riittämättömän koulutuksen. Virran ym. (2011) tutkimuksessa opettajat kokivat haasteiden olevan kielellisiä, mutta myös erot kulttuurien ja uskontojen käytänteissä ja arvoissa koettiin haastavana. Toisaalta monet suomalaiset tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajilla kuitenkin on myönteinen suhtautuminen maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin sekä koulun etniseen moninaisuuteen (esim. Jokikokko, 2010; Vigren ym. 2022; Virta ym., 2011). Jokikokko (2010) myös toteaa, että opettajien interkulttuurinen kompetenssi näyttää usein olevan maailmankatsomus, jota ohjaa esimerkiksi tasa-arvon ja väkivallattomuuden arvot. Nämä ovat totta kai hyvin tärkeitä lähtökohtia interkulttuuriselle kompetenssille, sen kehittymiselle sekä monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttamiselle, mutta myönteinen suhtautuminen ei kuitenkaan välttämättä tarkoita valmiutta kohdata tai tukea monikulttuurisuutta. Jokikokko (2010) korostaakin, että tarvitaan lisäksi tietoja ja taitoja, jotta tästä maailmankatsomuksesta päästään myös konkreettisiin tekoihin.

3.3.2 Opettajankoulutus monikulttuurisen ammatillisuuden kehittymisen kulmakivenä

Perinteisesti suomalainen opettajankoulutus on valmistanut opettajia toimimaan lähinnä oman maamme ja kulttuurimme näkökulmista (Niemi, 2010), mutta kulttuurisesti moninaistuva koulumaailma ja sen tuomat uudenlaiset vaatimukset velvoittavat opettajia kerryttämään uudenlaista tietoa ja taitoa. Avainasemassa tällaisen kompetenssin kerryttämisessä ovat laadukas

opettajankoulutus sekä jatkuva ammatillinen kehitys, jotka pitävät opettajat ajan tasalla uudessa yhteiskunnassa vaadittavista taidoista (European Commission, 2007). Opetusministeriön jo viisitoista vuotta sitten käynnistämässä selvitystyössä arvioitiin, että yksi keskeisimmistä opettajatarpeiden muutostekijöistä vuoteen 2020 mennessä olisi monikulttuuristuminen (Opetusministeriö, 2007). Raportissa suositeltiin, että näiden muutosten vastaamiseksi opettajankoulutukseen lisättäisiin kulttuurintuntemus-opintoja niin teoriaopiskeluun kuin ohjattuihin harjoitteluihin sekä ylipäättään vahvistettaisiin opettajaopiskelijoiden valmiuksia kohdata monikulttuurisuutta.

Samoihin aikoihin myös esimerkiksi Räsänen (2009) painotti opettajankoulutuksen muutostarvetta monikulttuurisemmaksi ja että muutoksen tulisi tapahtua koulutuksen tavoitteissa ja rakenteessa läpi opintojen: opetettavissa aineissa, kasvatustieteen opetuksessa ja opetusharjoitteluissa. Sekä Jokikokon (2009) että Jokisalon ym. (2009) tutkimukset osoittivat, että opettajaopiskelijoiden mielestä opintoihin tulisi sisällyttää enemmän suvaitsevaisuus- ja kansainvälisyyskasvatusta sekä opintoja etnisistä vähemmistöistä ja eri uskonnoista. Opettajaopiskelijoiden kokemuksia monikulttuurisuusopintojen riittämättömyydestä koulutuksessa sekä niiden lisäämisestä ja integroimisesta pedagogisiin opintoihin on nostettu esiin myös paljon kansainvälisesti (esim. Gay & Howard, 2000; Keengwe, 2010; Lee & Dallman, 2008; Schellen & King, 2014; Taylor ym., 2015). Lee ja Dallman (2008) havaitsivat myös esimerkiksi sen, että opettajaopiskelijat kritisoivat eräänlaista erillisyyttä pedagogisten opintojen ja monikulttuurisuusopintojen välillä sekä toivoivat, että ne kulkisivat käsi kädessä läpi koulutuksen.

Opettajankoulutuksen merkitystä opettajan monikulttuurisen ammatillisuuden kehittymisen alkutaipaleilla on korostettu hyvin paljon niin kotimaassa kuin kansainvälisesti (esim. Arsal, 2019; Keengwe, 2010; Paksuniemi, 2019; Räsänen, 2009; Talib, 2005; Vigren ym., 2022). Monikulttuurisuustaitojen lisääminen opettajankoulutukseen edistää opiskelijaa tunnistamaan ja tarkastelemaan omia ennakkokäsityksiään, ja siten auttaa häntä kohtaamaan oppilaita eri kulttuuritaustoista ennakkoluulottomasti ja pelottomasti (SOOL,

2016). Myös Arsal (2019) toteaa, että monikulttuuristen sisältöjen sisällyttäminen opettajaopintoihin voi parantaa opettajaopiskelijoiden monikulttuurisia asenteita ja uskomuksia. Keengwe (2010) vielä lisää, että opettajankoulutuksen tarjoamien kokemusten ja opintojen avulla opiskelijat voivat kehittää kulttuurisia tietoja ja taitojaan sekä ymmärrystään kulttuurien välisistä eroista ja yhtäläisyyksistä. Kun opettajat ovat kerryttäneet tarvittavaa kulttuurista tietoa ja taitoa opettajankoulutuksessa, he voivat puolestaan tukea tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä kaikkien oppilaiden tasapuolista koulumenestystä (Vigren ym., 2022).

Räsänen (2009) mukaan opettajalla tulisi olla monipuolista, varsin laajaa tietoa maailmasta sekä uteliaisuutta tarkastella erilaisia ilmiöitä voidakseen innostaa ja tukea oppilaitakin kriittiseen, laaja-alaiseen ajatteluun sekä asioihin vaikuttamiseen. Hän lisää, että opettajankoulutuksella on tällaisessa opettajuuden kehittämisessä ratkaiseva rooli. Opettajankoulutus ja opettajankouluttajat siis monessa mielessä toimivat suunnannäyttäjinä ja roolimalleina siinä, millaista opetuksen tulisi peruskoulussa olla ja millaista opettajan toiminta on. Simmons (1995, s. 122) myös toteaa, että opettajankoulutuksen tulisi perustua samoille periaatteille, tavoille ja päämäärille kuin mitä koulutettavat opettajat tulevaisuudessa tarjoavat omille oppilailleen. Näin ollen voisi ajatella, että opettajankoulutuksessa tulisi huomioida esimerkiksi opiskelijoiden kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus, sillä ne ovat myös peruskoulun opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) mukaan perusopetuksessa huomioitavia asioita. Myös Räsänen ym. (2018, s. 137) suosittelevat, että opettajien peruskoulutuksesta lähtien opetuksessa hyödynnettäisiin "henkilökunnan, alumnien, opiskelijoiden ja lähiympäristön kulttuuriryhmien moninaisuutta ja asiantuntemusta esimerkiksi vierailujen, haastatteluiden, vierailuluentojen ja yhteisprojektien kautta".

Sen lisäksi, että opettajankoulutuksen merkitystä monikulttuurisen ammatillisuuden kehittämisessä on paljon painotettu, monet tutkijat korostavat sen rinnalla myös omakohtaista kokemusta kulttuurisesta moninaisuudesta sekä kulttuurisesti moninaisissa ympäristöissä opettamista (esim. Lee & Dallman,

2008; Schellen & King, 2014; Talib, 2002). Schellenin ja Kingin (2014) tutkimuksen mukaan monikulttuuriset kurssit, omakohtainen kokemus etnisesti moninaisten oppilaiden opettamisesta sekä opiskelijan oma sopeutuminen etniseen moninaisuuteen olivat kaikki yhdistettynä tekijöitä, jotka auttoivat opettajaopiskelijoita kokemaan onnistuneita oppimistilanteita oppilaidensa kanssa. Vigren ym. (2021) toteavatkin, että paremman kulttuurisen ja kielellisen ymmärryksen saamiseksi tarvitaan sekä teoriaa että käytäntöä. He korostavat opettajankoulutuksen merkitystä tässäkin: koulutuksessa tulisi tarjota teoriapohjaisten opintojen lisäksi mahdollisuuksia kerryttää kokemusta kulttuurisesti moninaisten oppilaiden kohtaamisesta ja opettamisesta. On toki selvää, että valmistuneet opettajat saavat työelämän kautta kokemusta ja siten samalla kehittävät omaa monikulttuurista ammatillisuuttaan. Opettajankoulutuksen merkitys monikulttuurisen ammatillisuuden kehittymisen alkutaipaleilla on silti syytä huomioida.

Vaikka useat tutkimukset liittyen monikulttuurisuusopintoihin ja niiden riittävyteen opettajankoulutuksessa on tehty vähintään vuosikymmen sitten, on silti viitteitä siitä, ettei opettajankoulutus muutosvaatimuksista huolimatta edelleenkään tarjoa riittävästi valmiuksia opiskelijoille kohdata koulujen monikulttuurisuutta. Kuten Szabó ym. (2021) toteavat, opettajankoulutus näyttäisi vastaavan yhteiskunnallisiin muutoksiin varsin hitaasti. Esimerkiksi Räsänen ym. (2018) tutkimuksessa ilmeni, että opettajankouluttajien mielestä suomalaisten opettajankoulutuksen yksiköissä ei käsitellä monikulttuurisuutta tarpeeksi kattavasti ja kulttuurisen moninaisuuden opetuksessa on haasteita. Schellen ja King (2014) totesivat yhdysvaltalaisesta näkökulmasta katsottuna, että osa opettajankoulutuksista tarjoaa vain yhden kurssin monikulttuurisuudesta, kun taas toiset mahdollistavat opiskelijoille monikulttuuristen opintojen lisäksi jopa käytännön kokemusta monikulttuurisista ympäristöistä. Eroja opettajankoulutusten välillä näyttäisi olevan myös 2020 -luvulla Suomessa.

Monikulttuuriset opinnot eri luokanopettajakoulutuksissa. Kuten todettu, opettajankoulutuksella on merkittävä rooli opettajaopiskelijoiden

monikulttuurisen ammatillisuuden kehittämisessä. Räsänen ym. (2018) kehottavatkin selvityksensä pohjalta varmistamaan, että jo opettajien peruskoulutuksessa on pakollisia monikulttuurisuus-, kansainvälisyys- ja ihmisoikeusopintoja. He myös painottavat, että opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa on eksplisiittisesti ilmenevä kulttuurinen moninaisuus ja siihen liittyvä osaaminen (ks. myös Opetusministeriö, 2007). Sen lisäksi, että monikulttuuriset kysymykset seurasivat kaikkia sisältöjä läpi koulutuksen, he suosittelevat, että monikulttuurisuudesta olisi opetussuunnitelmissa myös oma opintojaksonsa.

Tarkastellessa Suomen eri yliopistojen tuoreimpia luokanopettajakoulutusten koulutusohjelmia, voidaan kuitenkin valitettavasti todeta, että muutos kohti monikulttuurisuusopintoja sisältävää koulutusta on ollut äärimmäisen hidasta. Esimerkiksi Turun yliopiston (2023) luokanopettajakoulutuksessa ei vielä vuosien 2018–2021 opintorakenteessa ollut kandidaattivaiheessa pakollisia monikulttuurisuusopintoja. Vasta vuoden 2022–2024 opintosuunnitelmaan on kandidaatin opintojen yleisopintoihin lisätty pakollinen kurssi ‘Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus’, jossa opiskelija muun muassa oppii ymmärtämään asemaansa kasvattajana kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisessa ympäristössä sekä perehtyy kieli- ja kulttuuritietoiisiin toimintatapoihin ja pedagogisiin käytänteisiin. Turun luokanopettajakoulutuksen maisterivaiheessa tilanne on hieman parempi, sillä valittavana ovat olleet kurssit ‘Multicultural education’ ja ‘Demokratia, tasa-arvo ja ihmisoikeudet koulussa’ vuodesta 2020 lähtien. Tosin nämä kurssit ovat vaihtoehtoja kahdeksasta kurssista, joista opiskelija valitsee yhden. Näin ollen vain osa opiskelijoista päätyy valitsemaan yhden näistä kursseista. Yhteenvedon voidaan todeta, että Turun luokanopettajakoulutuksessa pakollisia monikulttuurisuuskursseja on tänä päivänä yksi. Yleisesti tutkinto-ohjelman tavoitteita ja sisältöjä kuvailtaessa monikulttuurisuus ei suoraan ilmene, vaikkakin kasvatustieteiden tiedekunnan yhtenä painopisteenä mainitaan “koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa – tasa-arvo ja yhdenvertaisuus” (Turun yliopisto, 2023).

Jyväskylän yliopistossa tilanne on päinvastainen Turun yliopistoon nähden: opetussuunnitelman yleisissä tavoitteissa korostuu muuttuva yhteiskunta ja opettajan asiantuntijuuden kehittyminen näitä muutoksia vastaamaan. Tavoitteena on esimerkiksi valmistaa opiskelijoita toimimaan ja vuorovaikuttamaan kulttuurisesti moninaisissa ympäristöissä. Näistä tavoitteista huolimatta Jyväskylän luokanopettajakoulutuksessa ei edelleenkään vuosien 2020–2023 opinto-ohjelmassa ole yhtäkään pakollista kurssia liittyen monikulttuurisuuteen (Jyväskylän yliopisto, 2023). Yleisten tavoitteiden perusteella voisi siis päätellä, että monikulttuurisuuden aiheet olisivat opintoja läpileikkaava teema, joita käsiteltäisiin läpi eri kurssien ja harjoittelujen, ei ainoastaan yhdellä tietyllä kurssilla. Todellisuus ei kuitenkaan välttämättä ole tämä, ja onkin varmasti paljon yksittäisistä opettajankouluttajista kiinni, kuinka paljon monikulttuurisuutta, tasa-arvoa ja ihmisoikeuksia käsitellään integroituna muihin opintoihin.

Kolmantena tarkastelussa on Helsingin yliopiston luokanopettajankoulutusohjelma. Yli puolet kaikista Suomen ulkomaalaistaustaisista asuu Uudellamaalla, etenkin pääkaupunkiseudulla (Saukkonen, 2020), mutta Helsingin luokanopettajankoulutus ei silti vaikuta olevan edelläkävijä monikulttuurisuusopintojen tarjoamisessa tai monikulttuurisuusosaamisen tärkeyden painottamisessa (Helsingin yliopisto, 2023). Pakollisia, eksplisiittisesti monikulttuurisuuteen tai ihmisoikeuksiin liittyviä kursseja ei kandidaatin tai maisterin tutkinnossa ole. Myöskään opetussuunnitelman yleisissä tavoitteissa ja sisällöistä ei suoraan ole mainintaa monikulttuurisuudesta, vaikkakin koulutusta läpäisevinä periaatteina pidetään yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa sekä moninaisuutta (Helsingin yliopisto, 2023).

Suomessa luokanopettajakoulutusta järjestää kahdeksan eri yliopistoa, ja vaikka tässä tarkastelun kohteena olikin vain kolme näistä yliopistoista, voidaan jo niidenkin välillä huomata selkeitä eroja pakollisten monikulttuurisuusopintojen järjestämisessä ja monikulttuurisuusosaamisen tärkeyden painottamisessa. Suomen Opettajaksi Opiskelevien liitto SOOL ry (2016) totesi jo useita vuosia sitten liittokokouksen julkilausumassa, että

opettajankoulutusyksiköiden välillä on merkittäviä eroja monikulttuurisuustaitojen opetuksessa. Tilanne näyttäisi kolmen yliopiston opintosuunnitelman ja -oppaan perusteella edelleen olevan sama.

3.4 Ulkomaalaistaustaisten opettajien merkitys opetuslalla

Ulkomaalaistaustaiset opettajat ovat selvä vähemmistö opetuslalla. Vuonna 2014 suoritetun UTH-tutkimuksen (ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi tutkimus) mukaan suhteessa yhtä suuri määrä ulkomaalaistaustaisista ja suomalaistaustaisista oli suorittanut kasvatustieteellisen tai opetuslalan koulutuksen: ulkomaalaistaustaisista ja suomalaistaustaisista miehistä noin 1 %, ulkomaalaistaustaisista naisista 4 % ja suomalaistaustaisista naisista 5 % oli suorittanut tutkinnon (UTH-tutkimus, 2014, viitattu lähteessä Sutela & Larja, 2015, s. 38). Suomessa ulkomaalaistaustaisten opettajien ja kasvatusalalan ammattilaisten määrä on siis pieni. Myöskään kansainvälisesti tarkasteltuna etnisten vähemmistöjen opettajien määrä ei ole kasvanut samassa suhteessa kuin ulkomaalaistaustaisten oppilaiden määrä (Bishop, 2010; Ingersoll ym., 2017).

On valitettavaa, että ulkomaalaistaustaisia opettajia on opetuslalla niin vähän, sillä Achinsteinin ja Aguirren (2008) mukaan etniseen vähemmistöön kuuluvilla opettajilla on aivan erityistä monikulttuurista pätevyyttä valtaväestön opettajiin verrattuna: he pystyvät omiin kokemuksiinsa ja kulttuuritietämykseensä peilaten jakamaan kokemuksiaan, käymään avoimia keskusteluja, luomaan suvaitsevampaa ilmapiiiriä ja siten auttamaan sekä tukemaan etnisten vähemmistöjen oppilaita. Talib (2002; 2005) kuvailee monikulttuurisuutta tietynlaiseksi elämänkatsomukseksi, joka on sellaisille opettajille helpompi käsittää, jotka ovat itse kokeneet ja kohdanneet erilaisuutta. Talibin ja Lipposen (2008) mukaan etnisesti moninaisilla opettajilla on myös erinomaiset mahdollisuudet ehkäistä oppilaiden syrjäytymistä, sillä syrjäytymisen tehokkaimpia ehkäisykeinoja ovat nimenomaan opettajien

monikulttuurinen ammatillisuus ja valmius kohdata eri kulttuuritaustoista tulleita oppilaita. He lisäävät, että ulkomaalaistaustaisten opettajien merkitys maahanmuuttajalasten ja -nuorten kotoutumisessa on myös täten suuri.

On myös korostettu paljon sitä, että etnisesti moninaiset opettajat toimivat roolimalleina ja suunnannäyttäjinä etnisesti moninaisille oppilaille (Bishop 2010; Nieto & Bode, 2008; Talib & Lipponen, 2008). Goodwin (2000) toteaa, että lapset ja nuoret käsittävät itseään ja omia mahdollisuuksiaan ympärillä olevien aikuisten sekä heidän roolien kautta. Esimerkiksi Talib ja Lipponen (2008, s. 154–155) huomasivat tutkimuksessaan, että maahanmuuttajataustainen opettaja voi toimia maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle esimerkkinä jatko-opintoihin hakeutumiselle ja yhteiskunnassa menestymiselle. Kun koulun aikuiset sen sijaan eivät edusta etnisesti moninaisten oppilaiden kulttuureita, erilaisuutta tai yhteisöjä, voi se vaikuttaa negatiivisesti näiden oppilaiden käsityksiin koulunkäynnistä tai yhteenkuuluvuudesta (Goodwin, 2000). Talibin ja Lipposen (2008) tutkimuksessa myös havaittiin, että maahanmuuttajataustaiset opiskelijat kaipasivat maahanmuuttajataustaisia opettajia, sillä he ymmärtäisivät paremmin heidän kohtaamiaan ongelmia. Lisäksi tutkimuksessa nostettiin esiin ulkomaalaistaustaisten opettajien kielellinen valmius sekä mahdollisuus tukea samaa kieliryhmää edustavia oppilaita.

Ulkomaalaistaustaisten opetusalan ammattilaisten merkitystä maahanmuuttajataustaisten lasten ja koko kouluyhteisön hyvinvoinnin edistämiseksi ei siis mitenkään voi kiistää. Opetushenkilöstön ollessa monikulttuurista edistyy samalla koko kouluyhteisön interkulttuurinen kompetenssi (Talib & Lipponen, 2008) ja koulu myös toimii paremmin (Talib, 2002). Jotta opettajakunta kuitenkin voisi heijastaa yhtä moninaista etnistä ja kulttuurista taustaa kuin oppilaat, tarvitaan vielä pitkäjänteistä työtä. Niemen (2010) mukaan opettajankoulutukseen ei ole riittävästi maahanmuuttajataustaisia hakijoita, mutta ennen kaikkea, monille heistä on hyvin vaikeaa ylittää suomalaisen opettajankoulutuksen korkea sisäänpääsykynnys. Monelle maahanmuuttajalle opettajankoulutus voi olla mahdoton väylä siitäkin syystä, että sisään pääsemiseksi vaaditaan erinomaista

suomen tai ruotsin kielitaitoa (OAJ, 2019). Opettajankoulutusta tulisikin kehittää vastaamaan etnisesti moninaistuvaa yhteiskuntaamme siten, että ulkomaalaistaustaiset opettajaopiskelijakokelaat näkisivät koulutuksen houkuttelevana urasuuntauksena sekä mahdollisena saavuttaa. Räsänen ym. (2018) suosittelivatkin tekemässään selvityksessä, että opettajankoulutuksen valintakriteerit muokattaisiin kulttuurinen moninaisuus huomioon ottaen yhdenvertaisiksi. Niemi (2010) nostaa lisäksi esiin, että ulkomaalaistaustaisten opettajien määrän kasvamiseksi täytyy myös rohkaista ja tukea nykyisiä koulussa olevia maahanmuuttajaoppilaita hakeutumaan opetuslalle. Tähän opettajat tarvitsevat kykyä kohdata etnistä ja kulttuurista moninaisuutta. Nieto ja Bode (2008) huomauttavatkin, että kaikkien opettajien tulee taustastaan riippumatta kehittää omaa monikulttuurista pätevyyttään ja ymmärrystään, ja kenestä tahansa opettajasta voi aidosti välittämällä tulla roolimalli oppilailleen.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia ajatuksia ulkomaalaistaustaisilla luokanopettajaopiskelijoilla on opettajan monikulttuurisesta ammatillisuudesta. Samalla halutaan tarkastella, mikä merkitys opettajan monikulttuurisella ammatillisuudella on ulkomaalaistaustaisia lapsia kohdatessa. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan ulkomaalaistaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia siitä, miten opettajankoulutuksessa parhaimmillaan voitaisiin huomioida monikulttuurisuutta sekä tukea opiskelijoiden monikulttuurisen osaamisen kehittymistä. Tutkimuksessa vastataan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia ajatuksia ulkomaalaistaustaisilla luokanopettajaopiskelijoilla on opettajan monikulttuurisesta osaamisesta?
2. Mikä ulkomaalaistaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden mielestä on opettajan monikulttuurisen osaamisen merkitys ulkomaalaistaustaisia oppilaita kohdatessa?
3. Millainen olisi ihanteellinen monikulttuurinen opettajankoulutus ulkomaalaistaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden näkemysten mukaan?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksessa haluttiin tutkia nimenomaan ulkomaalaistaustaisia luokanopettajaopiskelijoita – heidän kokemuksiaan ja ajatuksiaan monikulttuurisuudesta sekä siitä, miten opettajankoulutus on kyennyt vastaamaan yhteiskunnan kasvavaan monikulttuurisuuteen. Tutkittavien ulkomaalaistaustaisuus on tutkimustehtävän kannalta oleellista, sillä useiden tutkimusten mukaan etniseen vähemmistöön kuuluvilla opettajilla on aivan erityistä monikulttuurista osaamista sekä ymmärrystä monikulttuurisuudesta (esim. Achinstein & Aguirre, 2008; Talib, 2002). Tutkittavilla onkin siten erityinen mahdollisuus reflektoida aihetta omien kokemustensa, ajatustensa ja oman tietämyksensä kautta.

Tutkimukseen osallistui neljä ulkomaalaistaustaista luokanopettajaopiskelijaa, joista naisia oli kolme ja miehiä yksi. Tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena, jolle Pattonin (2015) mukaan tyypillistä on keskittyä suppeaan määrään tapauksia, analysoiden niitä kuitenkin mahdollisimman tarkasti (ks. myös Eskola & Suoranta, 1998; Miles & Huberman, 1994). Tällöin aineiston tieteellisyys perustuu määrän sijasta laatuun sekä mahdollisimman kattavaan käsitteellistämiseen (Eskola & Suoranta, 1998). Laadullisessa tutkimuksessa onkin siksi tärkeää, että haastateltavat tietävät tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon tai heillä on omakohtaista kokemusta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksessa tarkoituksena olikin perehtyä muutamien haastateltavien kokemuksiin ja ajatuksiin mahdollisimman tarkasti ja syvällisesti.

Tutkittavat opiskelivat opettajankoulutuslaitoksella luokanopettajaksi jossain Suomen yliopistossa. Haastateltavia oli yhteensä kolmesta eri yliopistosta. Koulutustaustan lisäksi toisena kriteerinä tutkimukseen osallistumiseksi oli henkilön ulkomaalaistaustaisuus, joka määriteltiin siten, että haastateltava itse on voinut syntyä joko Suomessa tai ulkomailla, mutta

haastateltavan molempien vanhempien on täytynyt syntyä muualla kuin Suomessa. Aineisto kerättiin siis harkinnanvaraisella otannalla, jossa Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkija valikoi tutkittavat tietyin kriteerein siten, että tutkittavat soveltuvat tutkimukseen sen tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Haastateltavan käymään vuosikurssiin liittyviä kriteereitä ei voitu asettaa, sillä se olisi rajannut entisestään tutkimuksen kohderyhmää, joka muutenkin on varsin pieni ulkomaalaistaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden vähemmistöaseman takia. Sattumalta kuitenkin kävi niin, että kaikki tutkittavat olivat aivan opintojensa loppuvaiheessa: akateemiselta iältään nuorin oli neljännellä vuosikurssilla. Tämä oli onnekas sattuma, sillä opintojen loppuvaiheessa olevia opiskelijoita on mielekkäämpää tutkia heidän laajemman opettajankoulutukseen liittyvän kokemuksen takia.

Kun haetaan tutkimusaiheesta tietäviä tai kokeneita tiedonantajia, valinnan on tärkeää olla harkittua ja tarkoitukseen sopivaa, ei satunnaista (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa kohdejoukko oli kriteereiltään miltei sama kuin kandidaatin tutkielmassani vuosina 2020–2021. Silloin tutkielmaan osallistui viisi ulkomaalaistaustaista luokanopettajaopiskelijaa Suomen eri yliopistoista. Tuolloin kolmeen heistä saatiin yhteys lähettämällä sähköpostia Suomen eri yliopistojen luokanopettajakoulutusten opintoneuvojille ja ainejärjestöille, ja kaksi haastateltavaa saatiin ottamalla henkilökohtaisesti yhteyttä henkilöihin, jotka täyttivät haastatteluun osallistumiseen vaadittavat kriteerit (Nygård & Päivärinta, 2021). Tätä tutkimusta varten lähestyin siis näitä samoja tutkittavia henkilökohtaisesti lähettämällä sähköpostitse haastattelukutsun (liite 1). Viidestä tutkittavasta neljä vastasi osallistumispyyntöön myöntävästi. Yhden kanssa yhteydenpito kuitenkin yllättäen keskeytyi ennen haastatteluita, ja kolme haastateltavaa tuntui liian pieneltä joukolta. Haastatteluajankohtia sopiessa pyysinkin haastateltavia ilmoittamaan, mikäli he tietäisivät ketään tutkimukseen soveltuvaa henkilöä. Haastateltavien kautta sain kaksi uutta haastateltavaa, joista toinen kuitenkin perui haastattelun. Näin ollen haastateltavia oli lopulta yhteensä neljä.

Haastateltavien identiteetin suojaamiseksi on heidän henkilönimensä vaihdettu peitenimiksi. Tutkittavien henkilönimien vaihtaminen peitenimiksi eli pseudonimiksi tai pseudonyymeiksi on Rannan ja Kuula-Luumin (2017) mukaan yksi anonymisoinnin keinoista. Pseudonyymien haluttiin olevan keksittyjä henkilönnimiä, ei kirjain-numeroyhdistelmiä, sillä aidot nimet luovat tuntua inhimillisyydestä ja henkilökohtaisuudesta, mikä mahdollisesti auttaa myös lukijaa kohtaamaan tutkittavien ajatukset henkilökohtaisina ja yksilöllisinä. Tutkittaville annettiin haastatteluiden alussa mahdollisuus keksiä itse itselleen pseudonyymi, ja heistä kaksi otti kantaa peitenimensä valintaan. Kahdelle muulle tutkittavalle valitsin pseudonyymit suosituimpien kansainvälisten etunimien perusteella. Tutkimukseen osallistuvien pseudonyymit ovat Bianca, Daniel, Sophie ja Jasmine. Koska tutkittavat ovat merkittävä vähemmistö opettajankoulutuslaitoksilla, paljastetaan heistä vain välttämättömät taustatiedot.

5.2 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen kvalitatiivinen aineistonkeruu toteutettiin puolistrukturoiduin yksilöhaastatteluin tammikuussa 2023. Pattonin (2015) mukaan laadullisessa haastattelussa tärkeänä lähtökohtana on nähdä henkilön oma perspektiivi tärkeänä, ymmärrettävissä olevana ja täsmälliseksi muutettavana asiana. Hän lisää, että tutkittavan ajatuksia ja tarinoita kerätään, tavoitteena selvittää, mitä hänen mielessään on. Tässä tutkimuksessa koen, että yksilöhaastattelut mahdollistavat tämän tavoitteen, sillä tällöin haastateltavan kanssa on mahdollista luoda henkilökohtainen kontakti, ja haastateltavan oma ääni, omat ajatukset ja kokemukset saadaan kuuluviin. Patton (2015) myös korostaa, että luomalla henkilökohtainen kontakti haastateltaviin sekä kuulemalla heidän kokemuksiaan, ajatuksiaan ja asenteitaan, voidaan aiheesta saada syvällisempää ymmärrystä.

Ennen varsinaisia haastatteluita koin tärkeäksi testata laatimaani haastattelurunkoa pilottihaastattelulla. Pilottihaastattelun avulla

haastattelutilannetta voi etukäteen harjoitella, ja tutkija voi tarkastella haastattelutilanteen herättämiä tunteita itsessään (Estola ym., 2017). Haastattelun kohderyhmän vähemmistöaseman takia pilottihaastattelua ei ollut mahdollista järjestää ulkomaalaistaustaiselle luokanopettajaopiskelijalle, mutta pilottihaastateltavaksi sain suomalaistaustaisen luokanopettajaopiskelijan, jolle pystyin esittämään suurimman osan kysymyksistä muutamaa ulkomaalaistaustaisille suunnattua kysymystä lukuun ottamatta. Pilottihaastattelun myötä huomasin, että ajallisesti haastattelu oli suunnitellun mittainen, noin 45 minuuttia, vaikkakin kesto aina riippuu haastateltavasta. Pilottihaastateltavalta saamani palautteen mukaan kysymykset olivat selkeitä ja monipuolisia, ja ne kohdistuivat teoreettisempien kysymysten lisäksi myös haastateltavan omiin kokemuksiin, mikä koettiin positiivisena asiana. Tein kuitenkin myös muutaman korjauksen haastattelurunkoon.

Kaikissa haastatteluissa seurattiin selkeää haastattelurunkoa (liite 2) ja pääkysymykset käsiteltiin kaikkien haastateltavien kohdalla samassa järjestyksessä. Haastattelu kuitenkin mahdollisti lisäkysymysten esittämisen haastateltavalle sekä toisaalta sen, että haastateltava itse pystyi pyytämään tarkennusta esimerkiksi epäselväksi jääneeseen kysymykseen. Joustavuus onkin haastattelun etu aineistonkeruumenetelmänä, sillä haastattelijalla pystyy tarkentamaan ilmauksiaan, toistamaan kysymyksiä sekä esittämään lisäkysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme, 2022; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelua ohjasi osin teoria, sillä monikulttuuriseen osaamiseen liittyvät kysymykset perustuivat Jokikokon (2002; 2021) erittelemiin interkulttuurisen kompetenssin osa-alueisiin. Tätä teoriaa tai näitä osa-alueita ei suoraan kuitenkaan esitelty tutkittaville, vaan ne pyrittiin neutraalisti ja mahdollisimman huomaamattomasti sisällyttämään opettajan monikulttuurisiin valmiuksiin liittyviin lisäkysymyksiin. Haastattelurunkoon oltiin valmiiksi merkattu joitain lisäkysymyksiä kursivoidulla tekstillä, mutta haastattelusta riippuen myös muita lisäkysymyksiä ja tarkennuksia esitettiin haastateltaville. Tarkoituksena ei ollut tiukasti pysyttäytyä haastattelurungossa tai esittää haastattelukysymykset sanallisesti tarkalleen samanlaisina kaikille. Valmiiksi asetettujen

lisäkysymysten esittämisjärjestyksessä sekä kysymysten sanamuodoissa oli vaihtelua eri haastateltavien kohdalla. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan yhdenmukaisuuden vaateet vaihtelevatkin puolistrukturoiduissa tutkimuksissa, sillä ne ovat usein makukysymyksiä.

Kvalitatiivinen tutkimusaineisto kerättiin kertahaastatteluin Jyväskylän yliopiston Zoom -viestintäpalvelua käyttäen. Tutkittavat asuvat eri puolilla Suomea, joten etähaastattelu Zoomissa oli haastattelujen toteuttamiseksi mielekkäin ja mutkattomin vaihtoehto kaikille osapuolille. Kaikkien neljän haastattelun yhteenlaskettu kesto oli 6 tuntia, yksittäisen haastattelun kesto vaihteli 65 minuutista 135 minuuttiin. Pidin tutkijana videokuvan päällä kaikkien haastatteluiden ajan, jotta haastateltavien ei tarvitsisi puhua mustalle ruudulle. Myös haastateltavat laittoivat kameran heti päälle, vaikka tällaista toivomusta ei erikseen heille esitetty.

Toisen näkeminen teki vuorovaikutuksesta luonnollisempaa. Kameran päällä pitäminen mahdollisti minulle haastattelijana paremmin minimipalautteen annon, joka Hyvärinen (2017) mukaan on haastateltavalle annettavaa vähimmäispalautetta, kuten nyökyttelyä tai ”joo”-n sanomista. Pyrin siis minimipalautteen sekä ilmeiden ja eleiden keinoin osoittamaan haastateltavalle, että kuulen häntä ja olen kiinnostunut hänestä. Hirsjärven ja Hurmeen (2022) mukaan ilmeet ja eleet ovat oleellinen osa haastattelutilannetta, sillä ne peilaavat tunteita ja ajattelua myös ilman puhetta. Myös he toteavat, että nyökkäys on keskeinen haastattelijan käyttämä keino osoittaa, että haastateltavaa kuullaan ja ymmärretään. Pyrin pitämään omat kommenttini minimissä, sanoen lähinnä ”joo”, ”kyllä”, ”mmm”, sillä kuten Hyvärinen (2017) sanoo, haastattelijan on hyvä olla empaattinen, kuitenkin välttäen ottamasta kantaa haastateltavan ratkaisuihin tai kokemuksiinsa tapahtumiin. Hän pohtiikin, että yhteisen dialogin sijaan haastattelussa on kyse haastateltavan kuulemisesta sekä hänen merkitystensä ja maailmansa avautumisesta. Siksi pidinkin jatkuvasti mielessä oman asemani haastattelijana, eikä tasavertaisena keskustelun osapuolena. Huomasin kuitenkin välillä kommentoivani haastateltavien vastauksia, mutta kuunnellessani niitä jälkikäteen nauhalta koin niiden olevan

lähinnä neutraaleja toteamuksia. Ruusuvuori ja Tiittula (2017) muistuttavatkin, että neutraalius haastattelussa on hyvä tavoite, mutta haastattelu on silti aina vuorovaikutustilanne.

Ennen varsinaisen haastattelun aloittamista pyrin käymään rentoa keskustelua haastateltavan kanssa, kysyen esimerkiksi kuulumisia, sillä koin tämän edesauttavan turvallisen ja avoimen ilmapiirin luomista. Painotin myös haastattelukysymyksiin vastaamisen vapaaehtoisuutta sekä kiireettömyyttä, kertoen, että kysymyksiä saa tarpeen vaatiessa aivan rauhassa miettiä. Eskola ja Suoranta (1998) korostavatkin luottamuksen merkitystä tutkimushaastattelussa, sillä haastattelun tulos on suoraan yhteydessä haastateltavan luottamukseen haastattelijaa kohtaan. Myös Hyvärinen (2017) toteaa, että haastattelun osapuolten tapaamisen alkuhetket ovat ratkaisevia tunnelman ja luottamuksen luomiseksi, ja tapaaminen kannattaakin aloittaa epävirallisella jutustelulla. Litterointia varten haastattelut nauhoitettiin. Hirsjärven ja Hurmen (2022) mukaan nauhoittaminen varmistaa mahdollisimman sujuvan haastattelutilanteen ilman keskeytyksiä. Patton (2015) lisää, että nauhoittaminen myös mahdollistaa tarkemman aineistonkeruun, paremman keskittymisen haastateltavien vastauksiin sekä lisäkysymysten esittämisen.

5.3 Aineiston analyysi

Tutkimusaineistoa on analysoitu käyttäen sisällönanalyysin menetelmää, jonka avulla pyritään Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan saamaan selkeä ja yleisessä muodossa oleva kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Heidän mukaansa erilaisia tekstimuodossa olevia dokumentteja voi sisällönanalyysin avulla analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti, etsien aineistosta inhimillisiä merkityksiä. Tässä tutkielmassa on tutkimuskysymyksestä riippuen hyödynnetty sekä aineistolähtöistä että teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvailevat aineistolähtöistä sisällönanalyysia siten, että keskeisimmät asiat nostetaan esiin aineistosta, eivätkä aiemmat teoriat ja tutkimustiedot vaikuta aineistosta nostettuihin aiheisiin tai analyysiin. Sen sijaan teoriaohjaava

sisällönanalyysi lähtee heidän mukaansa usein liikkeelle aineistolähtöisesti, mutta myöhemmässä analyysin vaiheessa aineisto liitetään valmiisiin teoreettisiin käsitteisiin. Näin ollen aiempi teoriatieto siis auttaa analyysia, mutta analyysi ei silti pohjautu teoriaan.

Haastatteluaineiston analyysissä lähdetään usein liikkeelle haastatteluiden litteroinnista eli tekstiksi muuttamisesta (Ruusuvuori & Nikander, 2017), niin myös tässä tutkielmassa. Koska tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä aiheesta sanotaan, ei niinkään miten sanotaan, toteutettiin litterointi sanatarkasti, huomioimatta kuitenkaan esimerkiksi äänenpainoja, huokauksia tai ilmeitä. Ruusuvuoren ja Nikanderin (2017) mukaan litteroinnin tarkkuus riippuukin analyysimenetelmästä, ja kuten sisällönanalyysin nimikin jo kertoo, ovat analyysin kohteena puhutut sisällöt, jolloin litterointi on tärkeää tehdä sanatarkasti, kirjoittaen ylös myös niin sanotut tilkesanat, kuten ”niinku” tai ”tuota”. Litteroitua aineistoa kertyi lopulta yhteensä 66 sivua. Litteroinnin jälkeen perehdyin tekstiksi muutettuun aineistoon huolellisesti lukemalla sitä läpi useita kertoja. Eskola ja Suoranta (1998) muistuttavat, kuinka tärkeää aineiston mahdollisimman hyvä tuntemus on, jotta tulkintoja ei tehtäisi rajatun aineiston satunnaisuuksista. He myös huomauttavat, että vaikka aineistoa ensin lähestytäänkin yksityiskohtaisesti, pyritään ilmiöstä löytämään myös syvempiä merkityksiä analysoinnin edetessä. Tähän pyrin aineiston useiden huolellisten läpikäyntien myötä.

Pohjasin aineiston analyysin Milesin ja Hubermanin (1994) erittelemiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheisiin.¹ Aineiston huolellisen läpikäynnin yhteydessä kohdistin huomioni sellaisiin sisältöihin, joista ollaan tässä tutkimuksessa kiinnostuneita, eli käytännössä sellaisiin sisältöihin, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin. Näitä sisältöjä – tutkittavien ajatuksia ja ilmauksia – tai niin kutsuttuja analyysiyksiköitä alleviivasin aineistosta. Tästä lähti liikkeelle analysoinnin ensimmäinen vaihe, redusointi eli pelkistäminen,

¹ Analyysin vaiheista on käytetty suomenkielisiä nimityksiä Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan.

jossa aineistosta hahmotellaan olennaiset asiat sekä karsitaan epäolennaisuuksia (Miles & Huberman, 1994).

Tutustuessani yhä syvemmin aineistoon aloin kuitenkin vähitellen huomaamaan, ettei tutkittavien vastauksissa korostuneetkaan alustaviin tutkimuskysymyksiin liittyvät sisällöt, vaan heidän vastauksistaan korostui muita tärkeitä monikulttuurisuuteen liittyviä sisältöjä. On kuitenkin tärkeä huomata, että tämä on tutkijan omaa aineiston tulkintaa, sillä aineistosta ei itsestään nouse tai korostu mitään (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Niinpä aineistoon tekemäni alleviivaukset laajenivat koskemaan näkökulmia myös alustavien tutkimuskysymysten ulkopuolelta, ja aineistosta poimitut ajatussisällöt muokkasivat siten myös lopullisia tutkimuskysymyksiä. Redusointivaiheeseen kuuluu lisäksi se, että alkuperäisilmauksista muodostetaan pelkistettyjä ilmauksia (Miles & Huberman, 1994). Näitä alkuperäisiä ja pelkistettyjä ilmauksia aloin alustavasti luetteloimaan taulukkoon.

Pelkistettyjen ilmausten ollessa jo valmiina taulukossa, oli niitä helpompi ryhtyä klusteroimaan eli ryhmittelemään. Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan analysoinnin toisessa vaiheessa, klusteroinnissa tarkoituksena on löytää aineistosta yhteneviä ja eriäviä asioita, joita ryhmitellään luokiksi. Ryhmittelinkin siis samaa aihetta kuvaavat pelkistetyt ilmaukset samaan kategoriaan, muodostin alaluokkia näille ilmauksille sekä nimesin alaluokat sisältöä (eli pelkistettyjä ilmauksia) kuvaavalla nimellä. Analyysin kolmannessa vaiheessa, abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä etsitään tai luodaan muodostetuista luokista teoreettisia käsitteitä (Miles & Huberman, 1994). Alaluokkien perusteella muodostin siis niitä yhdistävän yläluokan ja nimesin eli käsitteellistin sen. Ryhmittelin yläluokat edelleen pääluokiksi eli yläluokkia yhdistäväksi luokaksi. Analyysivaiheessa laadin laajan taulukon, joka sisältää kaikki lopulliset pääluokat (ks. liite 3). Taulukkoon ei kuitenkaan ole sisällytetty kaikkia alkuperäisilmauksia liittyen tiettyyn luokkaan, vaan luokkien syntyä havainnollistetaan muutamien esimerkkien kautta.

Yläluokan muodostamiseen saakka etenin analyysissä täysin aineistolähtöisesti, eli valitsin analyysiyksiköt aineistosta, pelkistin ne sekä

ryhmittelin niitä aiheittain alaluokkiin. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että aineistolähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi etenevät samalla tavalla klusterointiin asti. Heidän mukaansa nämä kaksi lähestymistapaa eroavat toisistaan abstrahointivaiheessa siten, että aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan itse aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa analyysissä käsitteet tuodaan valmiista teoriasta. Näin ollen teoriaohjaavassa analyysissä alaluokat synnytetään aineistolähtöisesti, mutta yläluokat ja pääluokat ovat valmiita teoreettisia käsitteitä. Teinkin tutkimuskysymyksestä riippuen sekä täysin aineistolähtöistä analyysia että teoriaohjaavaa analyysia. Monikulttuurisen osaamisen näkökulmaa ohjasi jo haastatteluissa hieman teoria, joten myös analyysi toteutui teoriaohjaavasti. Muutoin analyysissä painottui aineistolähtöisyys.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan aineiston rajaamiseen on kiinnitettävä erityistä huomiota, sillä laadullinen aineisto on periaatteessa loppumatonta. Analyysin alkuvaiheilla olin alleviivannut aineistosta monia tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia näkökulmia, mutta tiivis ja tiukka rajaaminen mielessä pitäen jouduin luopumaan monista alleviivaamistani analyysiyksiköistä. Eräs esimerkki rajauksen ulkopuolelle jättämästäni mielenkiintoisesta näkökulmasta on tutkittavien pohdinnat liittyen siihen, millaisia haittapuolia ulkomaalaistaustaisuudesta voi opettajan ammatissa olla. Kun kuitenkin lopulliset tutkimukseen valitut analyysiyksiköt oli ryhmitelty ja luokiteltu, oli pääluokkia muodostunut yhteensä kolme: *ulkomaalaistaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia monikulttuurisesta osaamisesta, opettajan merkitys ulkomaalaistaustaisten lasten kohtaamisessa sekä ihanteellinen monikulttuurinen opettajankoulutus.*

Haastatteluissa oli useita aiheita ja kysymyksiä liittyen monikulttuuriseen osaamiseen, sillä alkuperäisen tutkimuskysymyksen mukaan halusin selvittää, millä tavalla tutkittavat ymmärtävät käsitteen. Huomasin tutkittavilla olevan hyvin monipuolinen ja laaja ymmärrys monikulttuurisesta osaamisesta, ja aiheen tärkeys painottui tutkittavien vastauksissa, joten koin tärkeäksi tuoda tutkimuksessa esiin tutkittavien ymmärrystä aiheesta. Tähän liittyvä

tutkimuskysymys olikin ainoa, joka säilyi alusta asti sisällöltään kutakuinkin samana. Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla analyysi toteutui teoriaohjaavasti. Kun olin ensin aineistolähtöisesti pelkistänyt ja ryhmitellyt analyysiyksiköitä liittyen monikulttuuriseen osaamiseen sekä muodostanut niistä alaluokat, muodostin yläluokat Jokikokon (2002; 2021) erittelemien interkulttuurisen kompetenssin osa-alueiden mukaan: monikulttuurinen asenne, tietoisuus, toiminta sekä monikulttuuriset taidot. Näitä osa-alueita yhdistävä pääluokka muodostui siis myös teoriapohjaisen interkulttuurinen kompetenssi - käsitteen pohjalta, jonka kuitenkin muokkasin omaan tutkimukseen sopivaksi käsitteeksi eli monikulttuuriseksi osaamiseksi. Näin ollen pääluokan nimeksi tuli *'Ulkomaalaistaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia monikulttuurisesta osaamisesta'*.

Haastattelussa oli vain yksi kysymys liittyen siihen, mikä opettajan merkitys on ulkomaalaistaustaisten lasten kohtaamisessa. Haastateltavat kuitenkin toivat suorasti ja epäsuorasti tähän aiheeseen liittyviä näkökulmia esiin läpi haastatteluiden, myös omien kokemustensa ja esimerkkiensä kautta, jolloin koin aiheen olevan merkittävä tutkimuksessa esiin nostettavaksi. Näistä opettajan merkitykseen liittyvistä haastateltavien ilmauksista muodostuikin kolme yläluokkaa, jotka kokoavat haastateltavien esiin tuomat näkökulmat opettajan merkittävydestä: ulkomaalaistaustaisen lapsen integrointi yhteiskuntaan ja kulttuuri-identiteetin tukeminen, ulkomaalaistaustaisen lapsen osallisuuden ja viihtymisen tukeminen sekä opettajan toiminnan ja käyttäytymisen vaikutukset oppilaisiin. Näitä yläluokkia yhdistäväksi pääluokaksi muodostui siten *'Opettajan merkitys ulkomaalaistaustaisten lasten kohtaamisessa'*.

Haastateltavilta ei suoraan kysytty, millainen heidän mielestään ihanteellinen monikulttuurinen opettajankoulutus olisi. Haastattelussa monikulttuurisen opettajankoulutuksen näkökulmaa käsiteltiin kysymällä esimerkiksi millaisia monikulttuurisia opintoja opettajankoulutus voisi tarjota. Haastateltavilta haluttiin myös selvittää, voisiko opettajankoulutuksessa jollain tapaa huomioida tai hyödyntää mahdollisia opiskelijoiden etnisiä ja kulttuurisia

taustoja. Näihin näkökulmiin liittyvät haastateltavien ilmaukset muodostuivat analyysivaiheessa yläluokiksi: konkreettiset monikulttuuriset opinnot, monikulttuurisuuskasvatusta opettajankoulutukseen sekä opiskelijoiden kulttuuristen taustojen huomioiminen. Yläluokka liittyen monikulttuurisuuskasvatukseen on muodostunut osin teoriaohjaavan analyysin kautta, sillä huomasin tutkittavien ajatusten ja ilmausten vahvasti liittyvän Banksin (2004) määrittelemään monikulttuurisuuskasvatukseen. Tämä havainto muodostui kuitenkin vasta abstrahointivaiheessa, ja näin ollen ainoastaan yläluokan käsite on tuotu teorian kautta. Kaikki yläluokat yhdistyivät pääluokaksi, jonka aiheena on *'Thanteellinen monikulttuurinen opettajankoulutus'*.

Haastattelussa käsiteltiin myös aiheita liittyen ulkomaalaistaustaisiin opettajiin, kuten millaisia hyötyjä ulkomaalaistaustaisuudesta voi opettajuudessa olla sekä millaisia monikulttuurisia valmiuksia haastateltavien oma ulkomaalaisuus ja kulttuurinen tausta on heille antanut. Positiiviset näkemykset opettajien etnisestä moninaisuudesta yhdistyivät myöskin samaan pääluokkaan ihanteellisesta monikulttuurisesta opettajankoulutuksesta siitä näkökulmasta, että opettajankoulutuksessa nykyistä moninaisemmat taustat opiskelijoissa ja opettajissa olisi tavoiteltavaa.

5.4 Eettiset ratkaisut

Jokaiseen tieteelliseen tutkimukseen liittyy niin isoja kuin pieniäkin päätöksiä, jolloin tutkijan on pohdittavia erilaisia eettisiä kysymyksiä eri vaiheissa tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta, 1998). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan eettisten ratkaisujen pohdinta alkaa jo heti tutkimuksen alkuvaiheessa, tutkimusaihetta valittaessa, jolloin tulisi pohtia, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi tutkitaan. Itse valitsin tutkimusaiheen sen ajankohtaisuuden sekä tärkeän luonteen takia. Etnisen moninaisuuden ja monikulttuurisuuden kasvua yhteiskunnassa sekä koulumaailmassa ei voida sivuuttaa, ja opettajat tarvitsisivatkin entistä enemmän erilaisia resursseja etnisesti moninaisten lasten kohtaamiseen ja opettamiseen. Opettajankoulutuksella sekä opettajien

omakohtaisilla kokemuksilla on tässä merkittävä rooli. On myös eettistä tarkastella, miten tutkimuksen kohteena oleva inhimillinen tila paranee tutkimuksen myötä (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on painottaa opettajien monikulttuurisen ammatillisuuden tärkeyttä, opettajankoulutuksen merkitystä monikulttuurisen ammatillisuuden kehityksen edistäjänä sekä toivon mukaan edesauttaa opettajankoulutuksen muutosta kohti monikulttuurisempia toimintatapoja ja opintoja. Lisäksi tutkimus pyrkii osoittamaan, kuinka tärkeä voimavara ulkomaalaistaustaiset opettajat ovat opetuslalle.

Tässä tutkielmassa tutkitaan ihmisiä, heidän henkilökohtaisia kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Yleistäen voidaan sanoa, että ihmisiä tutkittaessa eettisen perustan luovat ihmisoikeudet (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Jotta siis hyvät eettiset periaatteet toteutuisivat, tulee tämä huomioida niin tutkimusta suunniteltaessa kuin myös sen edetessä. Ennen haastatteluja tutkittaville on esimerkiksi tarjottava tarpeeksi tietoa tutkimuksesta sekä sen luonteesta ja tavoitteista (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkittaville lähetettiin sähköpostitse tietosuojailmoitus sekä tiedote tutkimuksesta (ks. liite 4), jotka sisältävät tietoa tutkimukseen liittyvistä olennaisista tiedoista, kuten tutkimuksen tarkoituksesta, prosessista ja tutkittavien oikeuksista. Näihin lomakkeisiin pohjaten tutkittaville lähetettiin myös suostumuslomake tutkimukseen osallistumisesta (ks. liite 5). Tutkittavat osoittivat suostumuksensa suullisesti haastattelun alussa, kun nauhoitus oli aloitettu.

Hirsjärven ja Hurmen (2022) mukaan haastattelutilanteisiin liittyy aina eettisiä ongelmia, sillä tutkittaviin ollaan yhteydessä suoraan. Esimerkiksi toisen ihmisen kunnioittava kohtaaminen liittyy hyvin olennaisesti tutkimuksen eettisyyteen, ja tutkijan eettisiin toimintatapoihin kuuluukin ihmisen kohtaaminen ihmisenä, ei ainoastaan tietolähteenä (Hyvärinen, 2017). Tutkimuksessa onkin tärkeää noudattaa ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta, jonka mukaan tutkittavia ei loukata eikä heille aiheuteta vahinkoa (Eskola & Suoranta, 1998). Nämä ihmisarvon kunnioittamiseen liittyvät periaatteet ovatkin olleet itselleni hyvin tärkeitä arvoja tutkimustyössä, ja niitä olen parhaani

mukaan pyrkinyt noudattamaan. Tiedostin myös sen, että osa haastattelukysymyksistä ja aiheista oli sensitiivisiä, sillä niissä käsiteltiin rasismia ja syrjintää. Siksi painotinkin kysymyksiin vastaamisen vapaaehtoisuutta haastattelun alussa, mutta myös sensitiiviseen aiheeseen liittyvää kysymystä kysyttäessä. Sensitiivistä aihetta käsitellessä haastattelutilanteessa tärkeää on kohtaaminen, kuunteleminen ja turvallisuus, kuitenkin liioittelematta empaattisuutta (Luomanen & Nikander, 2017), sillä tutkijan oma ymmärrys ja kokemusmaailma eroaa aina tutkittavan omasta ainutlaatuisesta kokemuksesta (Granfelt, 2017) ja tutkija pystyy vain osittain ymmärtämään vaikeita kokeneita henkilöitä (Hyvärinen, 2017). Hankalat aiheet aiheuttivat toisinaan haastateltavissa herkistymistä, jolloin varmistin haastateltavalta, kuinka hän voi, ja pyrin antamaan tilaa, kuuntelemaan sekä osoittamaan empatiaa rauhallisella puheäänellä.

Haastateltavat eivät olleet minulle henkilökohtaisesti tuttuja ihmisiä, mutta olen ollut osaan heistä aiemmin yhteydessä kandidaatintutkielmani tiimoilta, jolloin heitä myös haastattelin. Koen, että tuntemattomien henkilöiden haastatteleminen on eettisestä näkökulmasta etu, sillä haastattelutilanteesta pystyy helpommin luomaan asiallisen ja neutraalin. Tuttuja henkilöitä haastatellessa etuna on varmasti tilanteen rentous, mutta rentoutta pystyy ainakin johonkin pisteeseen asti luomaan myös ennestään tuntemattomien haastateltavien kanssa.

Padilla (2004) tekee erityisen huomautuksen liittyen etnisten ryhmien tutkimiseen: tällöin tutkijan on tärkeää ottaa huomioon tutkittavien heterogeenisuus sekä kulttuurierot ja kielimuurit (ks. myös Patton, 2015). Pysin huomioimaan tämän kohtaamalla kaikki tutkittavat yksilöllisesti, kunnioittavasti ja kulttuurisensitiivisesti. Kaikki tutkittavat puhuivat suomea, joten kielimuuri ei ollut ongelma. Etnisiä ryhmiä tutkiessa on myös tiedostettava, kerätäänkö ja käsitelläänkö tietoa tutkittavan etnisestä alkuperästä, joka on erityinen henkilötieto, ja vaatii siten erityisen tarkkaa suojelua (Tietosuojavaltuutetun toimisto n.d.). Erityisiä henkilötietoja ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa kerätty. Muita henkilötietoja – videokuvaa ja tutkittavan ääntä –

kuitenkin käsiteltiin, joten EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (2016/679/EU) (GDPR, General Data Protection Regulation) on sovellettu. Tämä asetus asettaa sääntöjä henkilötietojen käsittelylle, jotta tutkimukseen osallistuvien perusoikeudet ja -vapaudet sekä henkilötiedot olisivat suojattuna.

Eskola ja Suoranta (1998) korostavatkin, kuinka tärkeää on pitää huolta luottamuksellisuudesta ja anonymiteettisuojusta kerätessä, käsitellessä ja julkistettaessa tietoja. He lisäävät, että henkilötietojen paljastuminen on tehtävä mahdollisimman vaikeaksi, vaikkakin toisinaan tutkittavien kertomat tiedot voivat olla niin yksityiskohtaisia, että heidän lähipiirillään on mahdollisuus tunnistaa heidät. Tutkittavien anonymiteetin turvaamiseksi heidän henkilönimensä on muutettu pseudonyymeiksi jo aineistoa litteroidessa. Myös muut, haastattelun aikana esiin nousseet tunnistettavuustiedot on litterointivaiheessa muutettu tai poistettu, ja siten myös aineistositaateissa nämä kohdat on merkattu koodein (ks. liite 6). Vaikka olisikin mielenkiintoista tuoda esiin, minkä yliopiston opettajankoulutukseen tutkittava vastauksissaan viittaa, ei sitä anonymiteetin suojaamiseksi voida paljastaa. Yliopiston julki tuominen voisi olla suuri riski tutkittavan henkilöllisyyden paljastumiselle hänen kuuluessa tietyn yliopistokoulutuksen vähemmistöön.

Aineistoon (haastattelunauhoitukset, -videot ja litteraatit) pääsy on mahdollista ainoastaan VeraCrypt -salausohjelman kautta, jossa aineistoa säilytetään tietoturvallisesti kryptatulla levyllä. Vain tutkijalla on salasanan kautta pääsy aineistoon. Kun tutkimus on valmis, aineisto hävitetään ylikirjoittamalla kaikki tiedostot. Onkin erityisen tärkeää, että tutkimustiedot ovat luottamuksellisia, eikä niitä luovuteta ulkopuolisille tai käytetä muuhun kuin ilmoitettuun tarkoitukseen (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Tutkimuksessa on yleisesti ottaen noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) hyviä tieteellisiä käytäntöjä, joiden mukaan tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä on noudatettava yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta. Käytänteisiin on kirjattu myös muun muassa muiden tutkijoiden töiden kunnioittaminen ja huomioiminen viittaamalla julkaisuihin

asianmukaisella tavalla. Tässä tutkimuksessa viittaamiseen on kiinnitetty huomioita, ja sitä on toteutettu asiallisella, ohjeiden mukaisella tavalla.

6 TULOKSET

6.1 Ulkomaalaistaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia monikulttuurisesta osaamisesta

Haastatteluissa käsiteltiin varsin kattavasti haastateltavien ajatuksia monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisesta osaamisesta. Tarkoituksena oli jo alustavankin tutkimuskysymyksen myötä selvittää, miten ulkomaalaistaustaiset luokanopettajaopiskelijat määrittelevät monikulttuurista osaamista: mitä monikulttuurinen osaaminen heidän mielestään tarkoittaa sekä millainen opettaja on monikulttuurisesti pätevä. Ensimmäisen monikulttuuriseen osaamiseen liittyvän haastattelukysymyksen myötä haastateltavat saivat vapaasti kertoa ensimmäisiä mieleen nousevia ajatuksiaan ja näkemyksiään siitä, mitä tämä käsite tarkoittaa. Vastauksissa korostui erityisesti jokaisen lapsen yksilöllinen kohtaaminen kulttuuritaustasta riippumatta. Niin Biancan, Sophien kuin Jasminenkin ensiajatukset monikulttuurisesta osaamisesta liittyivät opettajan kykyyn tiedostaa, ettei kulttuuritausta määrittele ketään, ja että ihmistä ei pidä kohdata kulttuurin - joskus jopa stereotyyppisten ja ennakkoluuloisten oletusten - valossa.

Monikulttuurisessa osaamisessa mun mielestä ehkä tärkeintä on se et ymmärrät, että se että on joku uskomus jostain esimerkiks ihmisryhmästä ei tarkota että se on fakta. - - jokanen ihminen on yksilö. (Bianca)

Näkis ihmisen silleen niinku ihmisenä - - {osaisi} lähestyä häntä {oppilasta} sillein ilman mitään ennakkoluuloja ja et olis jotain käsityksiä niinku entuudestaan hänestä, jotka välttämättä niinku eivät pidä paikkansa. (Jasmine)

Danielin ensiajatukset monikulttuurisesta osaamisesta olivat kaksijakoiset, sillä hän pohti monikulttuurisen osaamisen olevan osittain kytköksissä ihmisen luonteeseen, mikä näkyy ihmisen "avarakatseisuutena", osittain taas opittuihin tietoihin, joita hän kuvaili "työkaluina". Avarakatseisuuden hän koki olevan "avoimuutta sille, että osaa ottaa vastaan tietynlaista erilaisuutta", kun taas monikulttuurisista työkaluista hän antoi esimerkkinä sen, että "tuntee erilaisia kulttuuritaustoja". Haastattelun myöhemmässä vaiheessa kuitenkin myös

Daniel korosti muiden tutkittavien lailla ihmisen yksilöllisyyttä sekä sitä, ettei ihmisen toimintaa voi selittää kulttuuri- tai muullakaan taustalla.

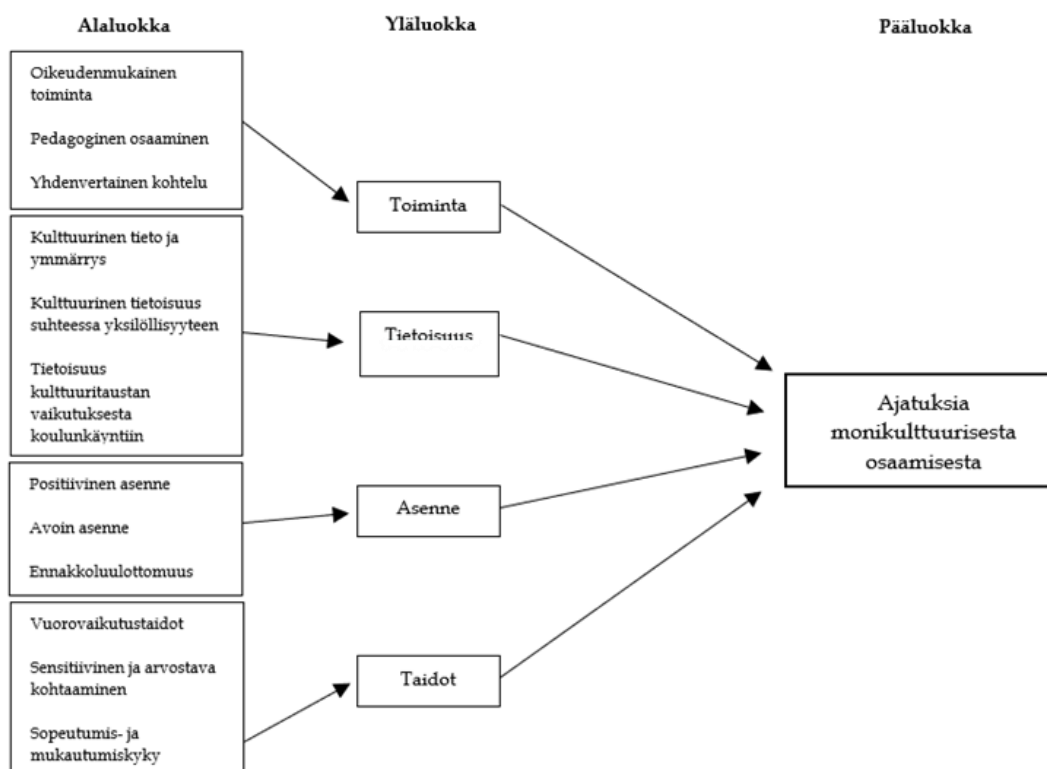
Kysyttäessä opettajan tarvitsemista valmiuksista monikulttuurisessa luokkaympäristössä, tutkittavat nostivat esiin niin asenteeseen, tietoisuuteen, taitoihin kuin toimintaan liittyviä seikkoja. Jasmine ja Daniel kokivat opettajan tarvitsevan positiivista ja hyväksyvää asennetta monikulttuurisuutta kohtaan. Danielin ja Biancan mukaan opettajalla olisi hyvä olla jonkinlaista tietoa erilaisista kulttuureista, ja Daniel pohtikin, että kulttuurinen tieto voi auttaa opettajaa tukemaan lapsen kulttuuri-identiteetin muotoutumista. Sophie kuitenkin nosti esiin, kuinka tärkeää on opettajan tietoisuus lasten yksilöllisyydestä ja siitä, että kulttuurinen ennakkotieto voi yksilön näkökulmasta olla epätotta. Hän myös korosti tilannesidonnaisuutta ja opettajien mukautumiskyvyn tärkeyttä toteamalla, että ”ei oo mun mielestä mitään tiettyä kaavaa”, jonka mukaan kentällä voisi aina toimia. Myös Biancan mielestä opettaja tarvitsee taitoa sopeutua erilaisiin tilanteisiin. Opettajan monikulttuurista toimintaa Jasmine kuvasi tasavertaisena ja oikeudenmukaisena, kun taas Biancan mielestä opettajan toiminnan on oltava sensitiivistä esimerkiksi kulttuuritaustoja esiin nostaessa ja niistä keskustellessa, jotta kenenkään lapsen ei tarvitsisi pelätä tulevansa kohdelluksi erilaisena.

Kaikki edellä mainitut näkökulmat ovat ensiajatuksia, joita tutkittavat toivat esiin kysyttäessä hyvin yleisellä tasolla heidän ajatuksiaan monikulttuurisesta osaamisesta ja opettajan valmiuksista monikulttuurisissa ympäristöissä. Nämä ensimmäiset ajatukset ovat hyvin merkittäviä, sillä niissä luultavasti heijastuu tutkittavien tärkeimpiä mielen päällä olevia, jopa kokemuspohjaisia käsityksiä opettajan monikulttuurisesta osaamisesta. Ensimmäisten ajatuksia herättelevien haastattelukysymysten jälkeen alettiin kuitenkin pureutumaan aiheeseen vielä syvällisemmin erilaisten lisäkysymysten myötä. Lisäkysymykset käsittelivät aiemmin mainittuja osa-alueita opettajan monikulttuurisesta asenteesta, tietoisuudesta, taidoista ja toiminnasta, joita esiintyi tutkittavien vastauksissa jo ennen tarkentaviakin kysymyksiä. Osa-alueet ovat vahvasti kietoutuneita toisiinsa, minkä takia niitä on vaikea tiukasti

erotella toisistaan. Vaikka siis osa-alueita seuraavaksi käsitelläänkin erillisinä, voi niissä ilmetä piirteitä myös kyseisen osa-alueen ulkopuolelta. Kuviossa 1 on esitetty tutkittavien ajatusten pohjalta analyysivaiheessa muodostuneet luokat, joiden sisältöjä seuraavaksi avataan syvemmin.

Kuvio 1

Pääloukkaan 'ulkomaalaistaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia monikulttuurisesta osaamisesta' liittyvät ala- ja yläluokat



Asenne. Esittäessäni tarkentavan kysymyksen liittyen monikulttuurisesti pätevän opettajan asenteeseen, haastateltavilla ei juurikaan ollut lisättävää aiempiin vastauksiinsa. Monikulttuurisesti pätevän opettajan asenne koettiin ennen kaikkea avoimena, erilaisuutta arvostavana, hyväksyvänä ja positiivisena. Positiivisuuteen nähtiin myös liittyvän opettajan asenne nähdä erilaiset taustat voimavarana, eikä ylimääräistä työtä aiheuttavana rasitteena:

- - jokasella on oma se niinku kulttuuritausta minkä tuo sinne luokkaan - - nähdään se rikkaus siinä - - totta kai se {maahanmuuttajalapsi} tarvii enemmän resurssei - - mut eihän se tarkoita et ne lapset on jotenki ongelmii. (Sophie)

Kuten aiemmin mainittiin, myös ennakkoluuloisuus sekä sen yhteys lapsen yksilölliseen kohtaamiseen korostui vastauksissa. Ennakkoluuloisuuden myötä lasta lähestytään esimerkiksi kulttuurisen taustan ja siihen liitettyjen oletusten valossa, jolloin lasta määrittelee yksilöllisyyden sijaan kulttuuri. Bianca toi hyvin suoraan esiin sen, kuinka opettajan ennakkoluuloisuus voi vaikuttaa aitoon ja yksilölliseen lapsen kohtaamiseen sekä siten myös opettaja-oppilassuhteeseen: "jos yhtään on ennakkoluuloja nii se tavallaan pilaa sen kohtaamisen siinä vaiheessa". Kaikki haastateltavat korostivatkin opettajan ennakkoluulottomuuden tärkeyttä. Jasmine myös huomautti, että opettajan olisi hyvä tiedostaa, millaisia asenteita hänellä itsellään on ja miten hän kohtaa erilaisia oppilaita:

Valmiudet just et millä asenteella hän tulee sit just heitä {oppilaita} lähestymään ja heitä opettamaan, ja minkälaisia käsityksiä hänellä itsellään niinku sillä tavalla on. (Jasmine)

Tietoisuus. Ensiajatuksia monikulttuurisesta osaamisesta esille tuodessaan Daniel ja Bianca pohtivat sitä, että opettajilla olisi hyvä olla jonkinlaista yleistietoa sekä ymmärrystä erilaisista kulttuureista. Kaikkien vastauksissa korostui silti vahvasti se, että opettaja ei saa antaa tietojen kulttuuritaustasta määritellä oppilasta tai hänen toimintaansa, vaan oppilas tulee aina nähdä yksilönä. Oleellisena nähtiinkin ikään kuin opettajan tiedon ja tietoisuuden suhde: opettajalla on tietoa esimerkiksi oppilaan kulttuurisesta tai uskonnollisesta taustasta, mutta opettaja on tietoinen siitä, että nämä taustatekijät eivät automaattisesti selitä oppilaan toimintaa, käyttäytymistä tai persoonaa.

- - tuntee erilaisia kulttuuritaustoja - - Ei nyt tietenkään tarvii sisällyttää minkäänlaista oletusta siitä, että onko lapsella jonkunnäkönen taustarakenne - - joka nähdään syynä hänen virheelleen - - monikulttuurisuutta ei saa olettaa syyksi tapahtumille. (Daniel)

- - yleistietoo, mut vähän silleen, ööö syvemmin - - Sekin et selittää tilanteen niinku {kulttuuritaustalla}... mun mielestä {sillä} ei pidä ikinä selittää mitään. (Bianca)

Bianca huomautti, että "opettaja ei voi tietää kaikista kulttuureista kaikkea", mutta hän koki tärkeänä sen, että opettaja olisi valmis oppimaan. Hän kuitenkin painotti kriittistä tarkastelua sen suhteen, mistä oma kulttuurinen yleistieto on

peräisin, sillä se voi usein olla "stereotyyppistä tietoa, et se ei pidä ehkä paikkansa". Bianca näkikin hyvänä keinona sen, että oppilaan kulttuurisesta taustasta opitaan oppilaan itsensä kautta. Tämä loisi mahdollisuuden tutustua lapseen yksilönä, ilman stereotyyppisten ennakoajatusten vaikutusta kohtaamiseen. Bianca kuitenkin korosti sitä, ettei opettaja saa olettaa lapsen kertovan taustastaan, eikä oppilaan missään nimessä pidä "tuntea painetta siitä, et sen pitää kertoa sen omasta kulttuurista tai uskonnosta". Jotta tieto siis voisi tulla oppilaalta itseltään, kuitenkin ilman kertomisen painetta, korostuvat opettajan oppilaantuntemus sekä kyky tehdä huolellisia havaintoja. Tutustuakseen oppilaaseen ja hänen kulttuuritaustaansa opettajalla täytyy olla mielenkiintoa oppilasta kohtaan sekä taitoa luoda turvallinen ja avoin opettaja-oppilassuhde. Näin ollen tämä näkökulma liittyy myös opettajan monikulttuurinen taito -osa-alueeseen. Myös Jasmine puhui yksilöllisestä oppilaantuntemuksesta siitä näkökulmasta, että opettajalla on hyvä olla tietoa oppilaasta ja tämän perheestä. Hän korosti oppilaantuntemuksen tärkeyttä siksi, että se auttaa opettajaa tukemaan oppilasta oikealla tavalla:

- - plussaa sille opettajalle et mitä enemmän tietää ja tutustuu siihen lapseen ja ehkä hänen perheeseen, koska sit se auttaa häntä niinku enemmän siinä omassa työssään - - et kuinka hyvin hän pystyy sit oikeesti niinku auttamaan sitä oppilasta tai tukemaan häntä. (Jasmine)

Tutkittavat mainitsivat erilaisia hyötyjä, mitä opettajan kulttuurisella tiedolla ja etenkin tietoisuudella voi olla. Jasmine esimerkiksi selkeästi tiedosti kulttuuritaustan vaikutuksen oppilaan koulunkäyntiin ja sen, että kulttuurinen tieto ja tietoisuus voivat näin ollen auttaa opettajaa tukemaan lapsen koulunkäyntiä. Hän koki hyödyllisenä sen, että opettajalla "on sitä taustatietoa kenties oppilaan kulttuurista tai uskonnosta tai mistään muusta sellasesta asiasta, joka saattaa niinku vaikuttaa oppilaan koulunkäyntiin". Daniel myös pohti, että yleistieto luokassa edustetuista eri kulttuureista olisi hyödyllinen valmius opettajalla, sillä tällöin opettaja voi tukea oppilaan "kulttuurisen identiteetin muodostumista". Opettajan voikin olla vaikea tukea ulkomaalaistaustaisen oppilaan eheän kulttuuri-identiteetin muodostumista,

mikäli hänellä ei ole suomalaisen kulttuurin lisäksi tietoa myös oppilaan kulttuuritaustasta.

Kulttuurisen tiedon ja tietoisuuden lisäksi haastattelussa ilmeni myös toisenlainen näkökulma tietoisuudesta, kun Sophie toi esiin opettajan kielitietoisuuden tärkeyden. Kielitietoisuudella hän tarkoitti sitä, että opettaja ymmärtää kielten merkityksen ja arvon oppimisessa sekä hyödyntää oppilaiden osaamia eri kieliä opetuksessa ja koulun arjessa. Tämä näkökulma linkittyikin siis vahvasti myös opettajan monikulttuuriseen toimintaan liittyvään osa-alueeseen, sillä tietoisuuden lisäksi kielten monipuolinen hyödyntäminen vaatii opettajalta arjen toimintaa.

- - opettajan pitäis olla tosi kielitietoinen, ja ymmärtää sen, että {lapsen} oma {äidin}kieli tukee sen lapsen kielen kehittymistä - - et se tavallaan yhdistää omaan opetukseen sitä. (Sophie)

Haastatteluissa nousi esiin myös erittäin laajakatseinen näkemys monikulttuurisuudesta, jonka voi hyvinkin katsoa kuuluvaksi monikulttuurisen tietoisuuden osa-alueeseen. Jo varhaisessa vaiheessa haastattelua Daniel toi esiin kantansa siitä, että monikulttuurisuus ei ainoastaan liity etnisyyteen tai kulttuurisuuteen, vaan se tarkoittaa kaikenlaista moninaisuutta: "moni monikulttuurisuuteen liittyvä asia ei oo ainoastaan (moni)kulttuurisuuteen liittyvä asia". Daniel painotti tällaista yleistä moninaisuuden näkökulmaa läpi koko haastattelun, ja hän selvästi koki kulttuurisuuden olevan etnisyyttä laajempi ilmiö. Siten hän koki myös monikulttuurisen osaamisen koskevan laajemmin kaikenlaisten ihmisten kohtaamista. Esimerkiksi puhuessaan ennakkoluuloisuudesta Daniel nosti esiin sen, että monet muutkin ihmisten ominaisuudet kulttuurisen tai etnisen taustan lisäksi voivat pahimmillaan toimia johtopäätöksenä henkilön toiminnalle:

- - samanlaista johtopäätelmää voi tehdä kaikennäkösten muidenkin asioiden suhteen et se ei liity monikulttuurisuuteen tai kulttuurisuuteen millään tavalla - - että teit virheen koska olet homo, teit virheen koska olet... mitä ikinä... olet asperger, teit sen koska olet tyttö... (Daniel)

Laajempi ymmärrys monikulttuurisuudesta ilmeni haastateltavien puheista myös siten, että heidän mielestään kantasuomalaisienkin ihmisten ja perheiden välillä on erilaisia kulttuureita. Näin ollen myös erilaiset kotiolot luovat kulttuurista moninaisuutta, jolloin voisi ajatella, että aivan jokainen lapsi tuo kouluun mukanaan monikulttuurisuutta.

- - yhtäläillä {kanta}suomalaisessakin yhteiskunnassa on erilaisia kulttuureita, kun sit just jonkun {kantasuomalaisen} lapsen kulttuuri voi olla kotona ihan erilainen. (Sophie)

Kaipa se voi olla et kulttuuritaustasta tulee niinku yhenlaista erilaisuutta toimia - - onks ne {etniset kulttuurit} niin huomattavan eri asioita ku vaikka se, et jollain ei oo ollenkaan ollu kotona sääntöjä ja toisilla ihan kamalan paljon sääntöjä- -. (Daniel)

Opettajan laajempi tietoisuus siitä, mitä monikulttuurisuus oikeastaan on, voikin olla merkittävää erilaisuuden ymmärtämisen ja kouluarjen sujumisen kannalta. Kun kaikenlaista erilaisuutta pidetään täysin normaalina asiana, ei yhdenkään yksilön (kulttuurista) erilaisuutta toivon mukaan korosteta sen enempää kuin muidenkaan.

Taidot. Monikulttuurisesti pätevän opettajan taitoja pohtiessa haastateltavien vastauksista korostuivat erilaiset oppilaan kohtaamiseen liittyvät taidot. Esimerkiksi Jasmine sanoo, että opettajan on oltava ”sosiaalinen ja ulospäinsuuntautunut”. Bianca mainitsee myös opettajan ”kuuntelutaidot” tärkeänä. Hyvät vuorovaikutustaidot ovatkin opettajan työssä avainasemassa, etenkin hänen kohdatessaan eritaustaisia oppilaita ja heidän perheitään. Lisäksi opettajalla on oltava taitoa kohdata erilaisia ihmisiä ja kulttuurinedustajia sensitiivisesti. Daniel pohtikin sitä, että erilaisten kulttuurien kohtaaminen ja toisten kulttuurien ymmärtäminen ei aina välttämättä ole helppoa. Siksi hänen mielestään monikulttuurisesti pätevä opettaja osaakin kohdata toisen kulttuurin kunnioittaen, luoden molemminpuolista ymmärrystä:

Monikulttuurinen osaaminen - - osaamista tuoda esiin omaa kulttuuria toisen kulttuurin edustajan kanssa tavalla, mikä luo ymmärrystä, jos niinku lähdetään siitä et ikään kuin kulttuurien erilaisuus jollain tapaa lähtökohtaisesti luo tämmöstä niinkun hankalampaa ymmärryksen tilaa. (Daniel)

Taito kohdata toista kulttuuria sensitiivisesti ja arvostaen liittyy myös siihen, että opettajan on osattava luoda turvallinen ja välittävä suhde oppilaan kanssa

riippumatta oppilaan taustasta. Bianca kokeekin merkittävänä sen, että ”lapselle tulee semmonen olo et on turvassa opettajan kaa, ja voi jutella mistä vaan”. Opettajan taitoa muodostaa hyvä opettaja-oppilassuhde käsiteltiin aiemmin myös tietoisuuden ja tiedon osa-alueessa, sillä tämä taito voi edesauttaa oppilaantuntemusta, ja sitä kautta oppilaaseen tutustumista ja hänen kulttuuritaustastaan oppimista.

Muita taitoja ovat esimerkiksi kriittisyys, josta oli myöskin mainittu aiemmin tietoisuuden osa-alueen alla. Biancan mainitseman kriittisyyden näkökulma liittyi opettajan kulttuuriseen tietoon: opettajan täytyy kriittisesti tarkastella omaa sekä eri tietolähteistä peräisin olevaa tietoa löytääkseen luotettavaa kulttuurista tietoa sekä välttääkseen stereotyypioiden muodostumista ja niihin uskomista. Lisäksi Sophie mainitsi opettajan tärkeänä taitona ”sopeutumiskyvyn”, ja Biancakin viittasi puheessaan tilannesidonnaisuuteen ja opettajan mukautumiskyvyn tärkeyteen. Sophie nimittäin pohti, että koulussa kohdatut tilanteet ovat aina hyvin erilaisia, jolloin niissä täytyy osata toimia tilanteen vaatimalla tavalla, huolimatta siitä, onko sen tyyppisiä tilanteita varten aiemmin saatu vinkkejä tai ohjeita esimerkiksi opinnoista. Hän lisääkin, että ei ole olemassa mitään valmiiksi annettuja toimintamalleja, jotka toimisivat tilanteessa kuin tilanteessa.

- - kaikki asiat mitä niinku meille silleen opetetaan, just OKL:ssä, niin ne voi mennä ihan uusiks siel työelämässä, et tavallaan huomaa et tekee aina niinku silleen parhaiten asioita, mitkä toimii sillä hetkellä - - et ei oo mun mielestä mitään tiettyä kaavaa. (Sophie)

Toiminta. Hyvin tärkeänä esiin noussut näkökulma haastateltavien vastauksissa - jo ennen tarkentavaa kysymystä monikulttuurisesti pätevän opettajan toimintaan liittyen - oli aiemminkin useaan otteeseen mainittu yksilöllinen kohtaaminen. Sekä Sophie, Bianca että Jasmine painottivat heti alusta alkaen sitä, että opettajan on kohdattava oppilas aina yksilönä, ilman kulttuurisia ennakkoletuksia. Yksilöllisen kohtaamisen lisäksi kaikki haastateltavat korostivat opettajan toiminnan sensitiivisyyttä. Käytännössä tämä näkökulma ilmeni vastauksista siten, että samalla kun luokan kulttuurinen moninaisuus kuuluu nähdä rikkautena, ei opettaja missään nimessä saa korostaa kenenkään

kulttuurista taustaa ja siten erilaisuutta. Usein tämän erilaisuuden korostamisen koettiin olevan sellaista, että opettaja pyytää eritaustaista oppilasta kertomaan omasta kulttuuristaan tai uskonnostaan. Tällainen toimintatapa voi aiheuttaa lapselle hyvin negatiivisen tunteen erilaisuudesta, jolloin hän saattaa alkaa häpeämään omaa taustaansa, kulttuuriaan ja erilaisuuttaan, toivoen olevansa samanlainen kuin muut lapset. Haastateltavat pitivät tällaista opettajan toimintaa todella haitallisena:

- - erilaisuuksia arvostavaa toimintaa, mut sit kuitenkin - - ettei ota esim oppiaineissa esille sitä {kulttuuritaustaa}, et mun mielestä siinä on ero et nostetaan esille ja siinä et arvostetaan - - eikä vaan pidetä {lasta} sellasena erilaisuuslapsena, joka tuodaan esille sit kun on jotain sanottavaa, oli se sit positiivista tai negatiivista. (Bianca)

- - kyl sä heti {itse oppilaana} tajuut et sä oot erilainen, nii se et jos sä {opettajana} niinku liikaa korostat sitä, nii se voi jo tehdä hallaa ja se voi johtaa siihen et {oppilas} alkaa peittää itsessään sellasii piirteitä, et halua sopeutuu joukkoon ja halua olla mahdollisimman näkymätön. (Sophie)

Haastateltavat korostivatkin, että opettajan on annettava eritaustaiselle oppilaalle tilaa ja että kulttuuria nostetaan esiin lapsen ehdoilla. Lapsi kertoo taustastaan niin halutessaan, ja silloin opettajan täytyy avoimin mielin antaa lapsen kertoa kokemuksistaan. Sophie esimerkiksi sanoi, että opettajan täytyy antaa oppilaille mahdollisuus tuoda ”omaa kulttuuria ilmi silloin, kun ne tavallaan itse halua”. Myös Bianca koki hyvänä sen, että opettajana ”ootetaan niitä luonnollisii tilanteita” kun lapsi itse rohkaistuu jakamaan jotain taustastaan. Se, että kenenkään erilaisuutta ei korosteta, viittaa myöskin opettajan yhdenvertaiseen kohteluun. Opettaja tuskin pyytäisi suomalaistaustaista oppilasta kertomaan taustastaan, joten näin ollen ulkomaalaistaustaisteltakaan ei sellaista pidä pyytää.

Haastateltavien vastauksissa nousikin myös hyvin suoraan esiin opettajan tasa-arvoinen ja oikeudenmukainen toiminta. Jasmine koki opettajan toiminnassa kaikkein tärkeimpänä sen, että ”opettaja toimii tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti niinku kaikkia kohtaan riippumatta et mistä se oppilas niinku on”. Bianca sanoo monikulttuurisesti pätevän opettajan toiminnan olevan

“tasavertasta ja reilua”, ja Sophie pohti, että monikulttuurisesti ammatillisesti opettajan pitäisi “kohdella kaikkii silleen yhdenvertaisesti”.

Haastateltavat toivat esiin myös erilaisia pedagogisia toimintatapoja, joita opettajan olisi hyvä opetuksessaan ja toiminnassaan toteuttaa. Kielen näkökulmasta useampi tutkittava oli sitä mieltä, että opettajan on osattava opetuksessaan ja toiminnassaan huomioida oppilasta, jolla ei ole riittävää suomen kielen taitoa. Oman puheen sekä oppimateriaaleissa olevan kielen selkeyttäminen olivatkin sellaisia opettajan pedagogisia toimia, joita haastateltavat pitivät tärkeinä.

- - et sen oppilaan kielitaito ei oo ehkä samalla tasolla kuin muitten, et millä tavalla {opettaja} sitten pystyy sitä opetettavaa aineistoa silleen selkeyttämään sille oppilaille - - mitä keinoja opettaja pystyy käyttämään, jotta sitä kielimuuria voitais madaltaa mahdollisimman paljon. (Jasmine)

- - oppikirjatkaan ei tavallaan vastaa sitä todellisuutta, et tavallaan ne käsitteen on niin vaikeita, et oikeesti niinkun joutuu tekee paljon helpotettua materiaalia - - Et tavallaan et miten sä niinkun eriytät sitä niinkun oppimista - - joutuu paljon niinkun muokkaamaan asioita silleen et ne sopii sun oppilaille. (Sophie)

Opettajien onkin siis osattava eriyttää kaikkea koulun opetusta ja toimintaa siten, että ne soveltuvat erilaisille oppilaille. Opettajan pedagogista toimintaa tuotiin esiin myös opettajan kielitietoisuuden näkökulmasta, josta mainittiin aiemmin tietoisuuden osa-alueen alla. Kun opettaja on tietoinen lasten eri kielistä sekä siitä, että eri kielten hyödyntäminen voi tukea oppimista, hän toivon mukaan myös hyödyntää luokan kieliä opetuksessa ja muussa toiminnassa.

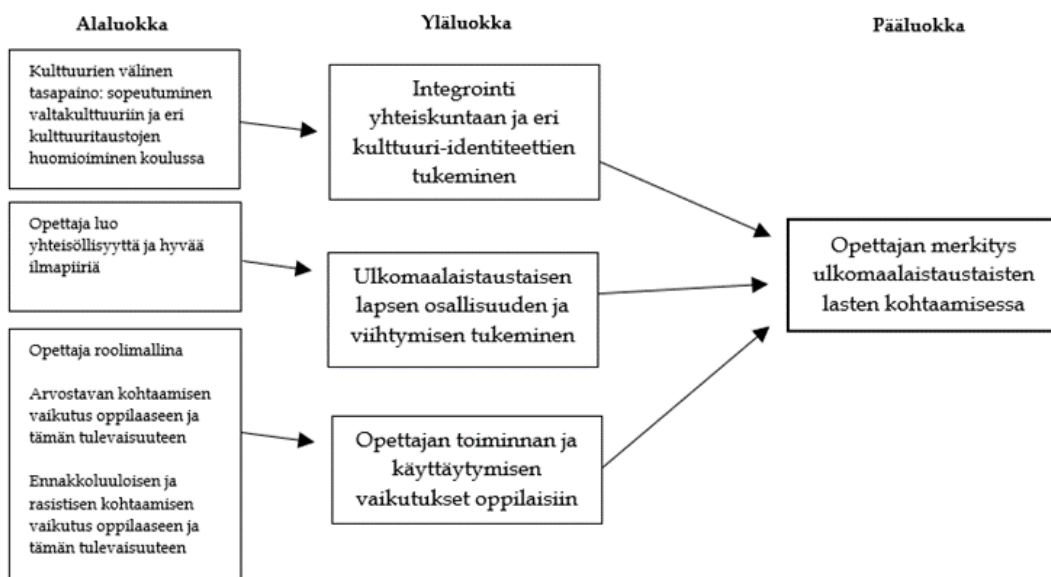
6.2 Opettajan merkitys ulkomaalaistaustaisten lasten kohtaamisessa

Haastatteluissa tutkittavilta kysyttiin yksi kysymys liittyen opettajan merkitykseen ulkomaalaistaustaisten lasten kohtaamisessa. Tutkittavat nostivat kuitenkin esiin opettajan merkitykseen liittyviä näkökulmia läpi haastatteluiden, minkä takia tulkitsin aiheen hyvin merkittäväksi. Merkityksen kautta tutkittavat toivat esiin myös opettajan monikulttuurisen osaamisen tärkeyttä. Tutkittavat nostivat esiin opettajan merkityksen ulkomaalaistaustaisen oppilaan

yhteiskuntaan integroitumisessa ja kulttuuri-identiteetin tukemisessa, osallisuuden ja viihtymisen tukemisessa sekä siinä, että opettajan oma toiminta ja käytös voivat vaikuttaa oppilaaseen niin positiivisesti kuin negatiivisestikin. Pystyäkseen vaikuttamaan oppilaaseen positiivisella tavalla näissä osa-alueissa, on tärkeää, että opettajalla on monikulttuurista osaamista. Kuviossa 2 on esitetty tutkittavien ajatusten pohjalta analyysivaiheessa muodostuneet luokat, joiden sisältöjä avataan seuraavissa alaluvuissa syvemmin.

Kuvio 2

Pääluokkaan 'opettajan merkitys ulkomaalaistaustaisten lasten kohtaamisessa' liittyvät ala- ja yläluokat



On mahdollista, että aiheen merkityksellisyys ja tärkeys nousi esiin tutkittavien peilattaessa omakohtaisia koulukokemuksiaan opettajuuteen. Kaikilla tutkittavilla oli kokemusta suomalaisesta peruskoulujärjestelmästä ja heillä oli siten myös paljon kokemuksia erilaisista opettajista ja siitä, kuinka nämä eri opettajat ovat kohdanneet ja huomioineet heitä ulkomaalaistaustaisina lapsina. Tutkittavilla on lisäksi mahdollisuus peilata opettajan merkitystä myös oman tulevan opettajan ammattinsa kautta. Ulkomaalaistaustaiset luokanopettajaopiskelijat voivat siis tarkastella opettajan ja monikulttuurisen osaamisen merkitystä hyvin monipuolisesti tavalla, johon kantasuomalaiset eivät täysin pysty.

6.2.1 Yhteiskuntaan integrointi ja kulttuuri-identiteetin tukeminen

Haastateltavat toivat esiin opettajan merkityksen niin oppilaan kulttuuri-identiteetin kuin myös yhteiskuntaan kotoutumisen tukemisen kautta. Näissä toimissa korostuikin opettajan taito luoda tasapaino kotoutumisen ja kulttuurisen identiteetin tukemisen välille. Auttaessaan siis ulkomaalaistaustaista oppilasta sopeutumaan valtakulttuurin, sen tapoihin ja aatteisiin, opettaja samalla tukee ja rohkaisee oppilasta säilyttämään hänen oma "koti" kulttuurinsa, mahdollisesti myös ilmaisemaan ja tuomaan sitä halutessaan esiin. Kun opettaja tukee sekä valtakulttuuriin sopeutumista että kotikulttuurin säilyttämistä, voi hän tukea oppilaan kulttuuri-identiteetin muotoutumista ja kehittymistä. Sophie korosti näkemystä etenkin siitä, että opettajien pitäisi arvostaa muita kulttuuritaustoja ja muokata opetusta ja toimintaa siten, että ne huomioisivat myös näitä muita kulttuureita valtakulttuurin lisäksi. Tämä voisi osaltaan edistää integraatiota ja toisaalta estää assimiloitumista eli sitä, että eritaustaisia oppilaita yritettäisiin sulauttaa valtakulttuurin normeihin.

- - sä et kiellä keneltäkään oman niinkun kulttuurin tuomista esille - - ei niinku tee mitään sellasii ratkasui, joka vois poissulkee jonkun niinku kokemuksen - - kylhän meil on {koulussa} tosi paljon sellasia aihealueita, jotka ei koske niin monia niinkun {eri/muista} kulttuuritaustoista tulevi lapsia. - - On tosi utopistinen käsitys et ajatellaan et ihmisten pitäis assimiloituu niinku tähän pääkulttuuriin. (Sophie)

Sophie mainitsi myös sen, että usein nämä koulussa esiintyvät aihealueet voivat liittyä perinteisiin, kuten joulun viettämiseen. Tällaiset tietyt, kulttuuriin sidoksissa olevat perinteet voivat poissulkea jonkun eritaustaisen lapsen kulttuuri- ja kokemustaustaa. Siksi opettajan onkin esimerkiksi tällaisissa tilanteissa tärkeää huomioida myös eri kulttuuritaustoista tulevia lapsia. Sophie kertoi esimerkin jouluaskartelusta, jolloin eri kulttuuritaustaisten lasten ei voida olettaa askartelevan suomalaisen perinteen mukaisia asioita.

Myös Daniel koki "kulttuurisen identiteetin muotoutumisen" tukemisen hyvin tärkeänä opettajan tehtävänä. Tämä viittasikin juuri tuen tasapainoon oppilaan etnisen kotikulttuurin säilyttämisen ja valtakulttuurin omaksumisen välillä. Daniel koki kuitenkin erityisen tärkeänä koulun tehtävänä sen, että lapsille opetetaan valtakulttuurin tapoja ja ajatuksia, eikä ainoastaan

maahanmuuttajalapsille, vaan myös erilaisista kotioloista tuleville kantasuomalaisille lapsille.

- - kyllähän jossain mielessä musta tuntuu, että koulun tarkoitus on myöskin ehkä ihan erityisesti opettaa nimenomaan sitä kulttuuria minkä keskellä me eletään - - onks ne {etniset kulttuurit} niin huomattavan eri asioita ku vaikka se, et jollain ei oo ollenkaan ollu kotona sääntöjä ja toisilla ihan kamalan paljon sääntöjä - - koulu nyt vaan on vähän semmonen paikka missä on pakko yhdenmukaistaa tapoja. (Daniel)

Daniel kertoi kokemastaan tilanteesta, jossa hän opetti lasta, jolla oli kulttuuri- ja toisaalta kotitaustansa vaikutuksesta muodostunut näkemys miesten ja naisten epätasa-arvosta. Käytännössä tämä näyttäytyi koulussa niin, että oppilas kuunteli ja totteli ainoastaan miehiä, ei naisia. Daniel selittikin juuri esimerkiksi tällaisen tilanteen kautta sen tärkeyttä, että koulussa opetetaan suomalaisen kulttuurin arvoja sekä toimintamalleja: "meillä on Suomessa selkee ajatus sukupuolen tasa-arvosta ja et se on se mihin me halutaan opettaa meidän muksut, niin se ei oo kulttuurinen kysymys että hyväksytäänks me tämmöstä kysymystä ja toisenlaista ajattelua vai ei". Daniel veti siis tietyn rajan siihen, mihin asti toista kulttuuria ja sen ilmenemistä on hyvä tukea.

6.2.2 Osallisuuden ja viihtymisen tukeminen

Opettajalla on tutkittavien mukaan myös erityinen tehtävä luoda yhteisöllisyyttä sekä hyvää ilmapiiriä luokkaan ja kouluun. Tämä taas edistää lapsen viihtymistä sekä osallisuutta koulussa. Daniel esimerkiksi nosti esiin sen, että opettajalla on oltava "hyvä aloitteellisuus sen eteen, et varmistaa, että lapsi viihtyy koulussa". Hän myös lisäsi, että opettajan kuuluu "auttaa sosialisoinnissa", jolloin hänestä voi olla iso apu esimerkiksi kaverisuhteiden ja muiden vuorovaikutussuhteiden luomisessa. Myös Sophie korosti opettajan merkitystä yhteisöllisyyden ja osallisuuden luomisessa, etenkin kaverisuhteiden tukemisen kautta. Hän myös mainitsi, että opettajan olisi hyvä puuttua ajoissa sellaisiin tilanteisiin, joissa lapset ryhtyvät ja luovat kaverisuhteita kulttuurisen taustansa perusteella. Tämä voi näyttäytyä esimerkiksi niin, että luokan ulkomaalaistaustaiset oppilaat ovat ystäviä keskenään, kun taas kantasuomalaiset lapset viettävät aikaa yhdessä.

- - miten sä pystyt tukee niitä kaverisuhteita, et ois lapsil enemmän niinku semmosii osallisuuden kokemuksi - - jotenki jos huomaa tollasta ryhmittäytymistä niin mun mielestä niihin pitäis osata silleen jotenki reagoida ajoissa. - - eihän opettaja voi vaikuttaa niinku koulun ulkopuolella tapahtuviin asioihin, mut se voi edistää sitä et löytää kavereita erilaisista ihmisistä. (Sophie)

Reagointi lasten ryhmittymiseen ei tarkoita sitä, että opettaja päättäisi kenen kanssa kukin oppilas viettää aikaansa. Opettajan täytyy kuitenkin pitää huoli siitä, että oppilaat voivat tutustua ja ystäväystyä keskenään myös taustasta riippumatta sekä näin ryhmäytyä. Opettaja voi luoda tällaisia tilanteita esimerkiksi sekoittamalla erilaisia oppilasryhmiä moninaisiksi. Sophie ehdotti esimerkiksi sitä, että ruokalassa pöytäryhmät voisivat olla "sellaset vaihtuvat ryhmät". Tällöin voidaan tutustua luokkakavereihin ja oppia toimimaan erilaisten ihmisten kanssa. Opettajan toiminnalla onkin merkittävä vaikutus siihen, millainen yhteishenki ja ilmapiiri oppilaiden välille syntyy, ja miten ulkomaalaistaustainen oppilas kokee itsensä tervetulleeksi sekä osalliseksi porukkaan.

6.2.3 Opettajan toiminnan ja käyttäytymisen vaikutus oppilaisiin

Tutkittavat pohtivat opettajan toiminnan ja käyttäytymisen vaikutuksia oppilaan kannalta niin omien kokemustensa kautta kuin myös yleisesti. Opettajan toiminnan nähtiin vaikuttavan oppilaaseen joko positiivisesti tai negatiivisesti, sillä hetkellä tai jopa kauaskantoisesti. Siksi oppilaan hyvinvoinnin kannalta onkin merkityksellistä, kuinka opettaja kohtaa ulkomaalaistaustaisen oppilaan, käyttäytyy häntä kohtaan tai toimii kouluarjen tilanteissa. Jasmine nostikin esiin tärkeän huomion siitä, että opettaja toimii kaikille oppilaille roolimallina ja esimerkkinä, jolloin opettajan käytös- ja toimintamallit helposti siirtyvät myös oppilaille. Oppilaat saattavat helposti alkaa toimimaan opettajan mallin mukaisesti epäasiallisesti, syrjivästi ja epätasa-arvoisesti muita kohtaan. Toisaalta on hyvä muistaa, että myös positiiviset mallit, kuten sensitiivisyys, ennakkoluulottomuus ja oikeudenmukaisuus helposti mukautuvat osaksi oppilaiden ajatusmalleja ja toimintaa.

- - opettajahan on sellanen malli ja auktoriteetti siellä luokassa, ja yleensä pienet lapset niinku näkee kaiken miten opettaja niinku toimii, mitä sanoo ja miten käyttäytyy kaikkien kanssa - - opettajan pitää olla niinku tarkka omassa käytöksessään, ja sillä mallilla mitä hän ulospäin {antaa} oppilaille, koska se tarttuu nopeesti. (Jasmine)

Kuten Jasmine edellisessä sitaatissa, myös muut tutkittavat nostivat esiin opettajan auktoriteettiasemaa sekä tärkeää asemaa suunnannäyttäjänä, jopa moraalisen mallina. Bianca esimerkiksi pohti, että opettajan ajatellaan yleisesti olevan ”moraalisesti henkilö, joka yrittää aina toimia oikein”. Jos opettaja ei toimikaan niin, voi sitä hänen kokemuksensa mukaan olla todella vaikea lapsena käsitellä ja ymmärtää. Myös Sophie puhui oman kokemuksensa kautta siitä, kuinka opettajan epäoikeudenmukainen ja jopa syrjivä kohtelu voi tulla lapselle shokkina ja aiheuttaa traumoja. Hän esittikin riipaisevan kommentin siitä, että ulkomaalaistaustaista lasta valmistetaan koulua varten kertomalla, että muut lapset saattavat kiusata ja syrjiä. Lasta ei kuitenkaan valmisteta siihen, että auktoriteettiasemassa oleva aikuinen ihminen, lapsen opettaja, voisi kohdella häntä väärin.

- - mut sit kun se {käytös} tulee auktoriteetilta, nii se on ehkä vielä traumatisoivampaa, koska kyl niinku vanhemmat valmistaa sua jo sillon kouluun, et on ihmisii, jotka ei välttämättä pidä susta, jotka ei välttämättä tuu hyväksyy sua. - - Mut ei kukaan sano et joku auktoriteetti saattaa just käyttää sen auktoriteettii väärin - - . (Sophie)

Opettajan hyvin merkittävä rooli ja yhteiskunnallinen asema tekevätkin hänen toiminnastaan ja käyttäytymisestään sekä niiden seurauksista vielä entistäkin merkittävämpiä. Opettajan teot ja sanat voivat satuttaa syvästi pitkäksi aikaa, ja niillä voi olla kauaskantoisetkin seuraukset oppilaan elämässä. Bianca totesi, että opettajan sanat ja teot voivat vaikuttaa oppilaan itsevarmuuteen sekä pidemmän päälle myös siihen, ”että kokeeks eri työpaikoissa ja kouluissa jatkossa {itsensä} tervetulleks”. Sophie kertoi esimerkin omasta kokemuksestaan liittyen opettajan piilorasistiseen ja ennakkoluuloiseen käytökseen, joka näyttäytyi siten, että opettajan odotukset häntä kohtaan olivat matalat.

- - on ollu sellasta et vähätellään osaamista - - yritetään niinku tavallaan lannistaa sitä oppilasta silleen et ’tää on liian vaikeeta sulle, sä et osaa tätä, tyydy tähän tehtävään’ - - sult ei niinku odoteta tavallaan kauheesti. (Sophie)

Myös tällaiset opettajan madaltuneet odotukset ulkomaalaistaustaista lasta kohtaan voivat vaikuttaa oppilaaseen hyvin negatiivisesti niin siinä hetkessä kuin myös tulevaisuudessa. Opettajan alentava toiminta ja käyttäytyminen voivat vaikuttaa esimerkiksi oppilaan itsevarmuuteen sekä hänen omiin odotuksiin itsestään. Toisaalta myös opettajan kunnioittavalla, oikeudenmukaisella ja lämpimällä kohtaamisella voi olla hyvin positiivisia seurauksia oppilaan kannalta. Opettajan antama tuki sekä arvostus oppilasta kohtaan voi olla merkityksellistä myös oppilaan tulevaisuuden kannalta. Bianca mainitsikin, että kohdatessaan ulkomaalaistaustaisen oppilaan positiivisella asenteella ja arvostaen, opettaja voi vaikuttaa oppilaaseen positiivisella tavalla luoden uskoa oppilaalle, että hän pystyy mihin vain ja hän voi tehdä elämässä mitä vain: "jos se {arvostus} välittyy oppilaalle, niin hänellä on niinku tavallaan hyvät lähtökohdat siitä". Bianca ja Jasmine korostivat kuitenkin opettajan aitoa positiivista kohtaamista, sillä epäaitous esimerkiksi suvaitsevaisuudessa sekä kulttuurien ja yksilöiden kunnioittamisessa näkyy ulospäin. Jos opettaja vain teeskentelee, eikä aidosti esimerkiksi kunnioita monikulttuurisuutta, ei hän saa luotua aitoa ja avointa suhdetta kulttuurisesti eritaustaisen oppilaan kanssa.

-- jos ei yhtään, ns. niinku pidä siitä {monikulttuurisuudesta}, niin tuskin siitä tulee mitään, tavallaan terveellistä kontaktia oppilaisiin, koska on se hankala sitte olla näyttämättä, että ei esim arvosteta sitä et tullaan toisesta kulttuurista. (Bianca)

-- kun joku opettaja saattaa tehdä niin {suhtautua hyväksyvästi} mut sit se ei oo hänelle kovin luontevaa, nii sit se näyttäytyy silleen et hän on aika vaivautunu sellaisissa tilanteissa. (Jasmine)

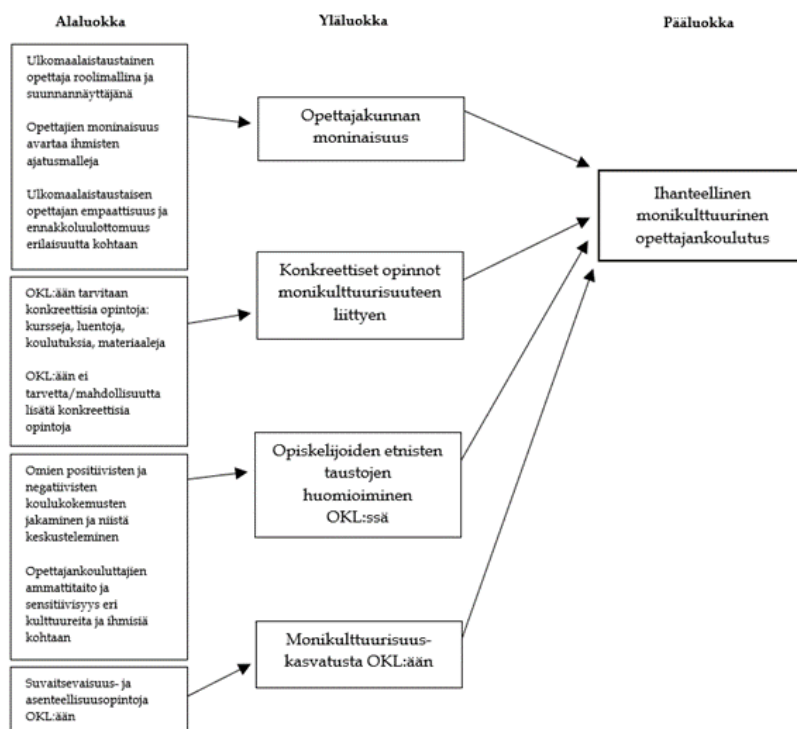
Jasmine viittaaakin luontevassa hyväksyvässä kohtaamisessa myös siihen, että opettajan on hyvä tarkastella kokemustaan siitä, miten hän kohtaa eritaustaisia oppilaita ja "miten hän sisältään kokee et onks tää hänelle niinku silleen luontevaa". Haastateltavat korostivat siis opettajan merkitystä ulkomaalaistaustaisten lasten kohtaamisessa niin positiivisessa kuin negatiivisessakin mielessä. He myös painottivat opettajan toiminnan kauaskantoisiakin vaikutuksia lapsen hyvässä ja pahassa. Positiivisten seurausten aikaansaamiseksi opettajalla on kuitenkin oltava aito myönteinen suhtautuminen monikulttuurisuutta kohtaan.

6.3 Ihanteellinen monikulttuurinen opettajankoulutus

Tutkittavien näkemykset ihanteellisesta monikulttuurisesta opettajankoulutuksesta eivät olleet suoria vastauksia aiheesta muotoiltuun suoraan kysymykseen. Aineiston analyysissä kuitenkin syntyi tulkinta siitä, millainen olisi sellainen ihanteellinen opettajankoulutus, jossa monikulttuurisuutta huomioitaisiin ja jossa edistettäisiin opettajaopiskelijoiden monikulttuurisen osaamisen kehittymistä. Tällaisessa opettajankoulutuksessa olisi kulttuurisesti ja etnisesti moninainen opettaja- ja opiskelijakunta, siellä voisi olla joitain konkreettisia monikulttuurisuuteen liittyviä opintoja, mutta ennen kaikkea siellä annettaisiin suvaitsevaisuuteen ja avoimuuteen suuntaavaa monikulttuurisuuskasvatusta opiskelijoille. Lisäksi opiskelijoiden etnisiä ja kulttuurisia taustoja voitaisiin huomioida ja hyödyntää pienillä teoilla. Kuviossa 3 on esitetty tutkittavien ajatusten pohjalta analyysivaiheessa muodostuneet luokat, joiden sisältöjä seuraavaksi avataan syvemmin.

Kuvio 3

Pääluokkaan 'ihanteellinen monikulttuurinen opettajankoulutus' liittyvät ala- ja yläluokat



6.3.1 Opettajakunnan moninaisuus

Opettajien moninaisuutta sekä sen hyötyjä käsiteltiin haastattelussa muun muassa tutkittavien omien kokemusten kautta. Tutkittavat kertoivat esimerkiksi, miten he kokevat heidän oman ulkomaalaistaustaisuutensa vaikuttavan heidän monikulttuuriseen osaamiseensa. Lisäksi he pohtivat, millaisia hyötyjä ulkomaalaistaustaisesta opettajasta voi olla oppilaille. Esiin nousi myös se harmittava tosiasia, että Suomessa opettajakunta on varsin homogeeninen ja että tämä yhdenmukaisuus opettajissa saattaa vaikuttaa ihmisten ajatusmalleihin. Sophie esimerkiksi sanoi törmänneensä sellaiseen ennakkoluuloiseen ajatukseen, ettei tietyn näköistä henkilöä välttämättä yhdistetä tiettyyn ammattiin, tässä tapauksessa opettajuuteen. Myös Bianca kertoi huomanneensa saman ilmiön. Puheissaan he myös viittasivat siihen, että jos opettajakunnan moninaisuus lisääntyisi, voisi ihmisten käsitys laajentua, eikä ajateltaisi, että yhteiskunnassa on tiettyjä ammatti- ja roolijakoja. Niin aikuisille kuin lapsillekin muodostuisi avoin käsitys siitä, että kenestä tahansa voi tulla mitä tahansa. Siten kaiken taustaiset lapset uskaltaisivat unelmoida sekä asettaa tavoitteita ja opettajat pystyisivät tukemaan ja kannustamaan lapsia näiden tavoitteiden saavuttamisessa.

- - meidän opettajakuntakin on aika yksipuoleinen, et sekin miten valitaan, just kaikki soveltuvuuskokeet et miten valitaan opettajii - - jos me ei nähä niinku opettajakunnassakaan sitä erilaisuutta, miten me voidaan nähä se monikulttuurisuus myöskään siellä luokassa, silleen et sä niinkun näät sun oppilaat, et niistä voi tulla mitä vaan, ne voi tehdä ihan mitä vaan niiden elämällä, ja silleen et sä et tavallaan niinku ite tekis niitä suoria ennakkoluuloja. (Sophie)

- - ystävälleki on käyny se et hän on menny opettajaksi jonnekin ja on luultu et hän on niinku ohjaaja - - on oletettu et tietynlaiset ihmiset on tietynlaisessa roolissa - - nii mun mielest se {monikulttuurisempi opettajakunta} poistais niinku tollasii ajatuksii. (Bianca)

Edellisessä sitaatissa Sophie pohti myös opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeita sekä sitä, että ne jo itsessään rajaavat koulutukseen pääseviä opettajaopiskelijoita tietynlaisiksi. Opettajien moninaiset taustat pitäisi nähdä nykyistä arvokkaampana ja tavoiteltavampana asiana jo opettajankoulutukseen pääsykriteereistä alkaen, jotta opettajaksi voisi kouluttautua hyvin monen taustaiset ihmiset. Tutkittavien pohdinnoista ilmenikin, kuinka arvokasta

opettajien monikulttuurisuus voi olla. Yleisesti ottaen tutkittavat olivat sitä mieltä, että opettajien moninaisuus lisää oppilaiden suvaitsevaisuutta ja ennakkoluulottomuutta sekä näin ollen avartaa ihmisten ajatusmalleja ja katsomusta.

oppii tavallaan näkemään erilaisia ihmisiä, hyväksymään niinku erilaisuutta - - ennakkoluulotkin tavallaan katoaa jo pienestä. (Jasmine)

- - kaikille oppilaille se vaan {hyöty}, että näkee et on moninaisuutta kouluissa - - et se kasvattaa lasten aivoja positiivisella tavalla et näkee erilaisii aikuisii ja eritaustasii. (Bianca)

- - vaikuttaa lapsiin positiivisesti siis sillä tavalla et tottuu sellaseen kuvastoon että kaikki opettajat ei vaik näytä samalta. (Sophie)

Ulkomaalaistaustaisen opettajan koettiin olevan arvokas roolimalli ulkomaalaistaustaiselle oppilaalle. Eritaustainen opettaja voi osoittaa ja ikään kuin todistaa oppilaalle, että hänelläkin on erilaisuudestaan huolimatta mahdollisuus menestyä sekä saavuttaa tietty ammatillinen asema. Bianca kertoi omasta kokemuksestaan, kuinka hänen oma ulkomaalaistaustainen opettajansa oli toiminut turvana ja roolimallina sekä samaistumisen kohteena. Myös opettajankoulutukseen hakiessaan Bianca oli saanut tietynlaista itsevarmuutta ja motivaatiota opettajastaan. Jasmine pohti myös ulkomaalaistaustaisen opettajan merkitystä ulkomaalaistaustaisen oppilaan myönteisen tulevaisuuden kuvan kannalta.

- - et must on tuntunu, et on mulleikki sitten paikka koulusta, koska hänellä on. - - varsinkin niinku motivaationa sit kun on hakenu {opettajankoulutukseen}, että on alalla muitakin {eritaustaisia} ihmisii sitten. (Bianca)

- - se on niinku tärkeetä sille lapselle et se näkee just ulkomaalaistaustasen henkilön, joka on ehkä opettaja tai jossain muussa ammatissa, et hänenkin tulevaisuuden kuvat ehkä sitten vois kasvaa... (Jasmine)

Daniel pohti myös sitä, että samaa kulttuurista taustaa edustava oppilas ja opettaja voivat tuntea tietynlaista "vertaisuutta". Myös Sophie nosti esiin vertaisuuden tunteen erilaisuuden kokemuksen näkökulmasta. Oppilaan on helpompi turvautua ja samaistua opettajaan, joka hänen laillaan myöskin on

eritaustainen, ehkä erinäköinen sekä mahdollisesti käynyt läpi samanlaisia ajatuksia ja kokemuksia samassa suomalaisessa koulujärjestelmässä.

- - voi olla et on helpompi samaistuu sellaseen henkilöön, jolla on ollu se sama tausta, joka on niinku käyny samaa koulujärjestelmää ja on kokemus siitä samasta järjestelmästä, niin se voi ehkä luoda jollekki lapselle sellasta turvallisuuden tunnetta, et 'okei, mulla on kaikki hyvin, et tääl on joku henkilö joka ehk näyttää multa'. (Sophie)

Tutkittavat pohtivat myös omaa monikulttuurista osaamistaan ulkomaalaistaustaisuutensa kautta. Daniel esimerkiksi koki, että kasvaessaan itse kahden kulttuurin välissä hänelle on kehittynyt ymmärrys siitä, ettei kulttuuri itsessään määrittele henkilöä tai hänen tekojaan, vaan kulttuuri on taustatekijä. Hän myös lisäsi, ettei hän näin ollen koe tekevänsä ennakkoluuloisia oletuksia kulttuurisen taustan perusteella, ja että hänellä on ymmärrystä erilaisuutta kohtaan.

- - en oo ehkä niinkään juurtunu johonkin tiettyyn kulttuuriin, nii se on luonu sen lähtökohtasen asetelman missä niinkun kulttuuri ei oo lähtökohta vaan se on taustatekijä
- - joku joka kasvaa kulttuurien välissä niin ei tee kulttuurisia ennakkoluuloja, ainakaan yhtä pahasti - - on myöskin auttanu siihen et mikä on erilaisuuden ymmärtämisen kyky.
(Daniel)

Sophie, Bianca ja Jasmine kokivat oman taustan ja omakohtaisen kokemuksen kasvattaneen ymmärrystä sellaisia oppilaita kohtaan, jotka mahdollisesti kokevat samanlaisia asioita kuin mitä he itse ovat joutuneet erilaisuutensa takia kokemaan. He toivatkin vastauksissaan esiin tietynlaisen samaistumis- ja empatiakyvyn, joka on hyvin ainutlaatuista heidän taustansa ja kokemustensa takia. Sophie ja Bianca myös mainitsivat, että he uskovat omakohtaisen kokemuksensa ansiosta pystyvänsä herkemmin huomaamaan, jos oppilas kokee esimerkiksi kiusaamista, syrjintää tai rasismia taustansa takia. Siten he myös pystyvät herkemmin puuttumaan sellaisiin tilanteisiin sekä tukemaan eritaustaista oppilasta.

- - ei oo sellasii sokeita pisteitä tavallaan sellasille asioille, kun on ite tavallaan kokemusasiatuntija siinä, et millasta on olla vaik niinku kahden kulttuurin välissä - - et miten mä vois in tukee sellasta oppilasta - -. (Sophie)

Mä herkemmin kuulen jos joku lapsi kokee et häntä on kohdeltu jotenki epäreilusti - - et tausta vaikuttaa siihen, et miten mä suhtaudun. Kun on omii kokemuksii nii ehkä ottaa ne

vakavasti, vakavammin ku ehkä joku eri ihminen. - - tuntee niinku semmosta tietty läheisyyttä vaan sen takii et on erilainen. (Bianca)

Mun oman taustan perusteella nii mun on jotenki, ehkä helpompi asennoitua niinku sellaseen {monikulttuurisuuteen} - - mun on jotenki helpompi asennoitua oppilaan asemaan ja ehkä just niinku käyttää sitä omaa empatiaa - - se on mun niinku vahvuus. (Jasmine)

Ulkomaalaistaustaisella opettajalla on siis aivan erityinen mahdollisuus luoda ainutlaatuinen suhde ulkomaalaistaustaiseen oppilaaseen. Vakaa, turvallinen, empaattinen ja samaistuttava suhde voi olla eritaustaiselle oppilaalle hyvin merkittävää, kun esimerkiksi kipeät kokemukset sekä tunne erilaisuudesta tai huonommuudesta nousevat pintaan. Eritaustainen oppilas saattaa ulkomaalaistaustaisen opettajan myötä saada itsevarmuutta ja luottoa siitä, että hänkin voi elämässään menestyä. Opettajien moninaisuus avartaa myös muiden oppilaiden ja opettajien mahdollisia ennakkoluuloisiakin ajatuksia. Jotta opettajakunnasta saataisiin entistä moninaisempi, pitäisi muutos lähteä liikkeelle opettajankoulutuksesta - oikeastaan jo ennen sitä. Tulevia opettajia täytyisi kouluttaa siten, että he osaisivat kannustaa peruskoulua käyviä ulkomaalaistaustaisiakin oppilaita hakeutumaan opetuslalle. Lisäksi opettajankoulutuksesta tulisi tehdä houkutteleva, ja sen sisäänpääsykriteereistä sellaisia, että erilaisten ja eritaustaisten ihmisten olisi mahdollista päästä kouluttautumaan opettajiksi.

6.3.2 Konkreettiset monikulttuuriset opinnot

Tutkittavilla oli varsin yhtäläiset kokemukset siitä, että opettajankoulutuksessa ei ole ollut juurikaan opintoja liittyen nimenomaan monikulttuurisuuteen. Vain yksi haastateltavista oli käynyt monikulttuurisuuteen liittyvän kurssin, joka oli kuulunut pakollisena aineopintoihin kandidaattivaiheessa. Muilla haastateltavilla oli kokemusta monikulttuurisuusopinnoista ainoastaan siten, että aihetta oli sivuttu jollain toisella kurssilla tai sitä oli käsitelty yhdellä luennolla. Tutkittavat olivatkin yhtä mieltä siitä, etteivät luokanopettajaopinnot varsinaisesti ole antaneet valmiuksia heidän monikulttuurisen osaamisen

kehittymiselle, vaan oma monikulttuurinen osaaminen on kehittynyt lähinnä omien kokemusten kautta.

- - eniten on oppinu ite sijaistamalla tai jotain tollasta - - Tosi harvoin on tullu ihan opinnoissa. Ja ei ehkä sillee kovin tukevaa oo meiän opinnot monikulttuurisuutta kohtaan. (Bianca)

Noo, jos nyt ollaan rehellisiä niin ei hirveesti {ole OKL kehittänyt omaa monikulttuurista osaamista}. - - missään niinku ehkä kursseilla tai luennoilla niin ei oo jääny silleen mitään mieleen. (Jasmine)

En mä oo silleen saanu opinnoista niinku itekseen mitään erikoista irti, kaikki mun kokemus monikulttuurisuudesta on, mä oon oikeesti vaan noudattanu sellasta ohjetta, et kun mä mietin itteeni, et millanen mä oon, miten mä oisin ite toiminu niinkun mun omilta koulukokemuksilta. (Sophie)

Daniel ei myöskään ole kokenut saaneensa luokanopettajakoulutuksesta kulttuuriseen tai kielelliseen osaamiseen liittyviä konkreettisia valmiuksia, mutta hänen mielestään opinnot ovat kasvattaneet häntä ihmisenä, mikä myöskin on vaikuttanut hänen monikulttuuriseen osaamiseensa. Daniel näkeekin jälleen monikulttuurisen osaamisen laajempänä ilmiönä, joka ei ainoastaan pidä sisällään konkreettisia tietoja, taitoja ja valmiuksia etnisesti moninaisten lasten opettamista varten, vaan myös esimerkiksi avoimuutta kaikenlaisia ihmisryhmiä kohtaan.

- - paljon mä oon kasvanu ihmisenä mun yliopisto-opintojen aikana, kuinka paljon ymmärtävämpi ja osaavampi musta on tullu, niin mä väitän että aivan epäilemättä heijastuu kuitenkin myös kakkiin näihin teemoihin mistä me ollaan puhuttu monikulttuurisina. - väittäisin et se on paljon enemmän sit tuota, kaikkea semmosta opittua mitä voi soveltaa näihin teemoihin. (Daniel)

Vaikka kaikki haastateltavat kokivatkin, ettei varsinaisia monikulttuurisuusopintoja opettajankoulutuksessa ole juuri ollut, he eivät olleet täysin yksimielisiä siitä, pitäisikö luokanopettajien peruskoulutukseen lisätä konkreettisia opintoja, kuten kursseja, monikulttuurisuuteen liittyen. Kaikki olivat ensinnäkin sitä mieltä, että opettajan monikulttuurinen osaaminen kehitty tehokkaimmin kokemuksen kautta, jota saadaan työelämässä. Opettajankoulutuksen koettiin kuitenkin kantavan tärkeää roolia, ja sitä pidettiin tärkeänä ensiaskeleena opiskelijoiden monikulttuurisen osaamisen

kehittymiselle. Tärkeänä koettiin esimerkiksi se, että opettajankoulutuksessa annettaisiin realistinen kuva nykyisistä, monikulttuurisemmista suomalaisista kouluista sekä oppilasaineksista, ja että koulujen monikulttuurisuutta ei sivuutettaisi, vaan sitä nostettaisiin esiin enemmän. Tietoisuus mahdollisesti myös lisäisi opiskelijoiden ymmärrystä monikulttuurisen osaamisen tärkeydestä opettajan työssä ja ikään kuin auttaisi opiskelijoita valmistautumaan tulevaan työhönsä – niin henkisesti kuin myös erilaisin tarvittavin valmiuksin.

- - kyllähän se {OKL:n rooli} on iso. Että sieltähän sit ne opiskelijat saa sitä tietoo tulevaisuutta varten, et minkälaisissa ympäristöissä he sillä tavalla joutuu työskentelemään - - {OKL:n pitäisi tarjota} konkreettisempi kuva nykykoulusta, minkälaiden oppilaiden kanssa opettajat tulee niinku tulevaisuudessa työskentelemään ja mitä keinoja opettajat voisivat käyttää jos omassa luokassa on eri kulttuureista... (Jasmine)

-- {monikulttuurisuutta} pitäis painottaa opinnoissa enemmän -- ois ihanaa jos olis oikeesti sellanen suomenkielinen kurssi -- tavallaan niinku Suomen koulujen näkemyksestä otettu esiin -- eikä se ois semmonen, tietsä sivuaihe, koska tosi monella ei ehkä nouse se monikulttuuristen taitojen tärkeys arjessa esille, kun se on tommonen sivuutettu aihe. (Bianca)

Jos opettajankoulutuksissa valmisteltaisiin opiskelijoita paremmin kohtaamaan monikulttuurinen koulumaailma, voisi opettajilla työelämässä olla yhtenäisempi linja monikulttuurisuuden kohtaamiseen ja siten voitaisi turvata oppilaiden samanarvoinen kohtaaminen. Lisäksi opiskelijoiden valmistaminen tulevaan luo henkistä itsevarmuutta, eivätkä koulun vaatimukset tule vastavalmistuneille opettajille yllätyksenä. Bianca esimerkiksi mainitsi, että monelle vastavalmistuneelle opettajalle monikulttuurisuus voi tulla shokkina, ja kohdatessaan monikulttuurisuutta ilman minkäänlaisia valmiuksia opettajat luovat itse tapansa kohdata monikulttuurisuutta, jolloin opettajille muodostuu hyvin erilaisia tapoja suhtautua moninaisuuteen.

Ja sitte monet ku on valmistunu {OKL:stä} -- nii se {monikulttuurisuus/monikulttuurinen ammatillisuus} on tullu niinku shokkina ja niinku asiana, joka on pitäny opetella ite, yksin kentällä. Niin must tuntuu et siks on niin paljon erilaisii opettajii jotka suhtautuu siihen eri tavalla, kun ei oo mitään yhtenäistä linjaa siihen. (Bianca)

Realistinen kuva monikulttuurisista nykykouluista ei kuitenkaan tarkoita opiskelijoiden pelottelua esimerkiksi sillä, että kulttuurisesti moninaisia lapsia on kouluissa yhä enemmän ja etnisesti moninaiset lapset tarvitsevat paljon

resursseja. Bianca on esimerkiksi välillä huomannut, että opettajankouluttajat saattavat lietsoa tällaista paniikkia opiskelijoissa. Toivottomien ajatusten synnyttämisen sijaan opettajankouluttajien pitäisi nimenomaan luoda positiivinen kuva koulujen moninaisuudesta, antaa vinkkejä ja siten tukea opiskelijoiden itsevarmuuden ja minäpystyvyyden kehittymistä.

- - opettajat sit kertoo esim joistain kouluista, et huh siellä on sit 70 % maahanmuuttajataustasii esimerkiks, niin sit heti tuntuu semmonen et 'aaa onks se niinku ongelma' - - lehtorit ja meiän niinku opettajat ois silleen et 'ei hätää, tässä on ratkaisuja tai toimintatapoja' mitkä auttais, vaan {sen sijaan} ne on vaan silleen et 'joo se on tosi hankalaa', niin eihän se auta opiskelijan sitä fiilistä. (Bianca)

Myös Sophie nostaa esiin sen, että opettajankoulutuksessa täytyisi jollain tapaa yhdenmukaistaa opiskelijoiden ajatuksia ja toimintatapoja liittyen monikulttuurisuuden kohtaamiseen, sillä joillakin opiskelijoilla voi olla hyvin vääränlainen kuva siitä, mitä opettajan monikulttuurinen osaaminen on. Vaarana tällöin on, että opettajan kohtaaminen on eriarvoista, jos esimerkiksi nostetaan jonkun oppilaan kulttuurisuutta ja erilaisuutta esiin.

- - oon ollu jopa pettyny meiän opintoihin, et ne opinnot ei valmista siihen... koska jos on opettajii, jotka on kasvanu sellases... tai tulee pienemmistä kunnista, ja sit niillä ei oo sellasta kunnollista käsitystä et mitä vois olla monikulttuurinen osaaminen - - nii se saattaa olla niille esimerkiks sitä, et esitellään kulttureit... toi on niinku se mikä ihmisille tulee mieleen. (Sophie)

Koulumaailman monikulttuurisuuden käsittelemiseksi Sophie ehdotti, että opettajankoulutus voisi tehdä enemmän yhteistyötä kentällä olevien opettajien kanssa, jotka työskentelevät monikulttuurisissa ympäristöissä. Nämä opettajat voisivat tulla kertomaan opiskelijoille monikulttuurisesta koulumaailmasta sekä pitämään työpajoja, jotka valmistaisivat opiskelijoita monikulttuurisuuden kohtaamiseen.

- - ihan hyvin voitaisiin sisällyttää se kenttä sinne tutkimusmaailmaan niin, että ne opettajat jotka on niitä kokemusasiiantuntijoita niin sanotusti, niin ne vois tulla yliopistoon opettaa niistä asioista - - he vaik vetäis jotain pajoja, tai sit et ois esimerkiks jotain yhteistyökouluja - - ja sit pitäis suunnitella sellasii tuntei vaikka jollekki tietylle oppilasryhmälle. (Sophie)

Sen lisäksi, että luokanopettajakoulutuksessa pitäisi realistisesti tarkastella monikulttuurista nykykoulua, opettajien monikulttuurisia valmiuksia ja siten

yhdenmukaistaa opettajien monikulttuurista ammatillisuutta, nousi myös kielikysymys haastateltavien puheissa esiin varsin isona teemana. He pohtivat, että opettajankoulutuksessa pitäisi olla opintoja, jotka valmistaisivat tulevia opettajia kohtaamaan ja opettamaan oppilaita, jotka eivät osaa suomen kieltä. Opettaminen ilman yhteistä kieltä vaatii opettajalta hyvin konkreettisia pedagogisia tietoja ja taitoja, joita opettajaopiskelijat voisivat kerryttää jo peruskoulutuksensa aikana.

- - {jos} opettaja joutuu työskentelee sellasen oppilaan kanssa, joka ei lainkaan esim puhu suomee - - nii {OKL:ssä voisi opettaa} mitä valmiuksia hänellä sitten on. (Jasmine)

Myös Daniel pohti, pitäisikö opettajankoulutuksessa olla konkreettisia opintoja, jotka valmistaisivat opiskelijoita esimerkiksi kielitaidottomien lasten opettamiseen tai erilaisten kulttuurien kohtaamiseen. Hän päätyi kuitenkin siihen lopputulokseen, että kaikille Suomen opettajaopiskelijoille tällaisia taitoja ei ole tarpeellista peruskoulutuksessa opettaa, sillä kaikki opettajat eivät tule kohtaamaan etnisesti ja kulttuurisesti moninaisia oppilaita työelämässä. Näin ollen opettajille voisi tarpeen mukaan järjestää työelämässä lisäkoulutuksia aiheeseen liittyen.

- - oisko jossain määrin sit tarpeellista tuota olla jonkunnäkönen kurssi - - liittyen nimenomaan tähän kielitaidottomien opettamiseen - - onks tarvetta olla jonkunnäköstä tämmöstä niinkun kulttuurisen perusosaamisen kurssia - - onks tätä tarpeellista opettaa kaikille Suomen opettajille, vai onks tää sit semmosta mitä pitäis enemmänkin aluekohtaisesti tarjota jo valmistuneille opettajille - - mä kyseenalaistan tarvetta pakollisille {monikulttuurisille} kursseille, sikäli kun meillä ei oo syytä olettaa, että opettajat oikeesti laajamittaisesti tarvii näitä tietoja. (Daniel)

Sophie pohti konkreettisten kurssien järjestämisen tarpeellisuutta tai pikemminkin sen mahdollisuutta opettajankoulutuksessa. Hänen mielestään kulttuurisesti ja etnisesti moninaisten oppilaiden kohtaaminen on usein tilannekohtaista, minkä takia on hyvin vaikeaa, ellei jopa mahdotonta antaa opettajille valmiita ratkaisumalleja johonkin tiettyyn tilanteeseen.

Kaikki asiat mitä meille opetetaan just OKL:ssä, niin ne voi mennä ihan uusiks siel työelämässä - - ei oo mun mielestä mitään tiettyä kaavaa - - ja se on varmaan niinku se et miks sellasta materiaali ja niiden valmiuksien kehittämistä on vaikee tehdä. (Sophie)

6.3.3 Monikulttuurisuuskasvatusta opettajankoulutukseen

Tutkittavat eivät niinkään nostaneet esiin tarvetta sellaisille monikulttuurisille opinnoille, joissa opiskeltaisiin konkreettisia asioita erilaisista kulttuureista, uskonnoista tai kielistä, tai joissa annettaisiin valmiita toimintamalleja monikulttuurisuuden kohtaamiseen. Syynä tässä on muun muassa tärkeä taustajajatus siitä, että jokainen ihminen ja jokainen tilanne kuuluu kohdata yksilöllisenä, jolloin ei ole olemassa kaikkia tilanteita koskevia valmiita ratkaisuja. Kaikki tutkittavat nostivat kuitenkin esiin laajemman näkökulman ja ajatuksen siitä, että opettajankoulutuksessa pitäisi olla kaikille pakollisia opintoja liittyen asenteellisuuteen ja suvaitsevaisuuteen, jotta luokanopettajaopiskelijat oppisivat kohtaamaan oppilaitaan kunnioittavasti, ennakkoluulottomasti ja avoimesti.

- - hyvinkin konkreettiset niinkun ajattelunaidon kysymykset, sisällöt, vois olla semmosia mitkä olis myös opettajille pakollisia {opintoja} - - et ei niinkun synny johtopäätöstä, jossa oletetaan lapsen kulttuurisen taustan olevan syy {hänen toimintaansa}. (Daniel)

- - keskustelu esimerkiksi jossain luennoilla ja tälleen ois avoimempaa ja suvaitsevampaa. -
- koko ajan puhutaan esimerkiksi S2-opplaista - - et ihan niinku ne ois taakka - - semmoset asenteet jotenki kitkettäis pois. (Bianca)

- - antirasistista pedagogiikkaa vois ihan hyvin OKL:än opsiin {lisätä}, ja sen pitäis mun mielestä olla ihan pakollinen. (Sophie)

Bianca myöskin perusteli tällaisten suvaitsevaisuus- ja asenteellisuusopintojen tarpeellisuutta aivan jokaiselle opettajaopiskelijalle sillä, että opettaja ikään kuin vie esimerkillään ja toiminnallaan omia asenteitaan luokkaan ja oppilaille. On siis tärkeää, että tulevista opettajista koulutetaan ennakkoluulottomia ja suvaitsevia, jotta he myöskin kasvattaisivat lapsista sellaisia. Koska tavoitteena on se, että väestöstä tulisi ylipäätään suvaitsevampaa, ei Biancan mielestä opettajankoulutuksen suvaitsevaisuusopintoja pidä rajoittaa koskemaan esimerkiksi vain pääkaupunkiseudulla asuvia opiskelijoita. Jokaisen opettajan tavoite on asuinpaikasta riippumatta edistää hyvää monikulttuurista asennetta ja välittää tällaista asennetta eteenpäin myös oppilaille.

- - osalla nousee esiin se et jotkut opettajat saattaa mennä kouluihin joissa on vaan kantasuomalaisii {oppilaita}, että mihin he tarvis sitä {monikulttuurista osaamista}, mut mun mielestä opettajana - - tulee esille omassa opettamisessa semmonen suhtautuminen monikulttuurisuuteen ja miten olla suvaitsevainen, nii auttaa myös niitä omii oppilaita - - tavallaan ruokkii niitten lasten osaamista myös. (Bianca)

Haastateltavien ajatukset tällaisten asenteellisuus- ja suvaitsevaisuusopintojen lisäämisestä opettajankoulutukseen voisi siis heidän mielestään kitkeä opiskelijoissa ennakkoluuloisuutta, asenteellisuutta sekä rasismia. Tämänkaltaiset opinnot liittyvät Banksin (2004) ajatukseen monikulttuurisuuskasvatuksesta, jonka tarkoituksena on kasvattaa ihmisiä ennakkoluulottomiksi, suvaitsevaisiksi ja oikeudenmukaisuuteen pyrkiviksi. Lisäksi Bianca koki, että opettajankoulutuksen jälkeen jokaisella opettajalla pitäisi olla sama pyrkimys taata oppimisen ja tulevaisuuden pohja jokaiselle oppilaalle taustasta riippumatta.

OKL:n jälkeen meillä pitäis olla tavallaan - - et me ymmärretään et me noudatetaan samaa niinku opetussuunnitelmaa ja - - lapselle koitetaan antaa - - semmonen pohja et hän voi oikeesti pompata siitä mihin halua - - et pitäis lisätä monikulttuurista osaamista varsinkin nyt viimeistään. (Bianca)

Tämä onkin toinen tärkeä monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulma, jonka mukaan opetuksessa kuuluu taata jokaisen oppilaan tasavertainen mahdollisuus menestyä (ks. Banks, 2004). Tutkittavat siis toivoivat opettajankoulutukseen kaikille opiskelijoille pakollisena monikulttuurisuuskasvatusta, jotta opettajat osaisivat toimia suvaitsevaisesti ja ennakkoluulottomasti oppilaidensa kanssa sekä näyttää tällaista esimerkkiä myös oppilailleen.

6.3.4 Opiskelijoiden kulttuuristen taustojen huomioiminen

Yksi alkuperäisistä tutkimuskysymyksistä liittyi siihen, pitäisikö tutkittavien mielestä opiskelijoiden etnisiä kulttuuritaustoja jollain tapaa huomioida opettajankoulutuksen arjessa ja opetuksessa. Tämä näkökulma jäi haastateltavien vastauksissa kuitenkin toissijaiseksi. Aihe oli sellainen, jota tutkittavat eivät selkeästi olleet aiemmin juuri edes pohtineet, eivätkä he olleet sellaista osanneet ehkä kaivatakaan opintoihin, sillä kysymys jopa hieman yllätti heidät. Kysyttäessä haastateltavilta, tulisiko opettajankoulutuksessa jotenkin

huomioida opiskelijoiden etninen moninaisuus, vain yksi haastateltava otti kysymykseen kantaa koulutuksen pedagogisesta näkökulmasta. Hän ehdotti, että etnisesti ja kulttuurisesti moninaiset opiskelijat voisivat jakaa omia koulukokemuksiaan opinnoissa. Omakohtaisten kokemusten jakaminen voisi lisätä tulevien opettajien monikulttuurista ymmärrystä esimerkiksi positiivisista ja negatiivisista opettajakohtaamisista, jolloin opettajat itse voisivat tulevaisuuden työelämässä toimia sensitiivisesti ja ammattimaisesti.

- - vois tuoda {esiin} just niinku näitten opiskelijoiden omat kokemukset kouluhistoriassa, minkälaisia opettajia niinku heitä on opettanu, millasia tilanteita he on niinku joutunu kokemaan, mitä enemmän nyt tällasista asioista keskustellaan niin ehkä sit tulevaisuudessa pystyttäis välttämään niinku negatiivisia tilanteita. (Jasmine)

Toinen näkökulma, jonka kautta opiskelijoiden kulttuuritaustaa koettiin voivan huomioida oli se, että opettajankouluttajat olisivat sensitiivisiä eri kulttuureita kohtaan ja niitä kohdatessa sekä osaisivat toimia monikulttuurisesti ammatillisesti. Bianca esimerkiksi toi esiin sen, että opettajien tulisi antaa vaihtoehtoisia tapoja suorittaa tiettyjä opintoja, joita kaikki opiskelijat eivät voi sellaisenaan suorittaa kulttuuritaustansa takia. Tämä vaatii opettajilta avoimuutta ja mukautumiskykyä. Bianca kertoi omakohtaisesta esimerkkitilanteesta, jossa opettajankoulutuksen opettaja oli suhtautunut nihkeästi siihen, ettei Bianca voisi kulttuuritaustansa takia suorittaa tiettyä opintoihin kuuluvaa toimintaa.

- - ehkä pitäis myös enemmän kertoa just opettajille OKL:ssä et on monii tapoi suorittaa jotain asioita - - must tuntuu, et opettajilla on tosi semmoset juurtuneet mielipiteet, varsinkin jos on ollu siinä ammatissa tai siinä roolissa OKL:ssä pitkään. (Bianca)

Myös Sophie koki, että opiskelijoiden eri kulttuurisia taustoja voitaisiin opettajankoulutuksessa huomioida opettajankouluttajien sensitiivisyyden ja ammattitaidon kautta. Hän nosti esiin etenkin sen, että opettajien on oltava hyvin tietoisia ja sensitiivisiä käsitellessään etnisyyttä, kulttuuria, uskontoa ja kieltä koskevia aiheita, jotta kenellekään ei tulisi tilanteessa epämukavaa oloa. Sophiekin kertoi asiasta omien kokemustensa kautta. Hän on esimerkiksi ollut

sellaisilla luennoilla, joissa jostakin ihmisryhmästä, kuten maahanmuuttajataustaisista, on puhuttu ikävään ja yleistävään sävyyn.

- - mun mielestä et jos puhutaan tietyistä aiheista, niin {opettajan} on hyvä olla valmistautunu niihin, kosk kyl mä oon ollu ite sellasil luennoilla, missä - - on puhuttu silleen, no ei suoraan, mut sillee vaik yleistäen tosi useesti, vaik et maahanmuuttajataustasista oppilaista. - - heti jos on sellanen hankala olo {itsellä}, niin mä oon heti tajunnu sen, että tää ei oo neutraali tää asia mitä on sanottu. (Sophie)

Sekä Bianca että Sophie lähestyivät siis aihetta siten, että opettajankouluttajat tiedostaisivat opiskelijoiden eri kulttuurit, osaisivat sensitiivisesti huomioida niitä sekä niihin liittyviä tarpeita. Sen sijaan Jasmine lähestyi kysymystä pedagogisemmasta näkökulmasta, jossa opiskelijoiden kulttuuritaustoja ja kokemuksia voitaisiin hyödyntää opetuksessa.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia ajatuksia ulkomaalaistaustaisilla luokanopettajaopiskelijoilla on opettajien monikulttuurisesta osaamisesta. Samalla tarkasteltiin sitä, mikä merkitys opettajan monikulttuurisella ammatillisuudella on ulkomaalaistaustaisia oppilaita kohdatessa. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin ulkomaalaistaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia siitä, miten opettajankoulutuksessa parhaimmillaan voitaisiin huomioida monikulttuurisuutta sekä tukea opiskelijoiden monikulttuurisen osaamisen kehittymistä. Tutkimuksen tärkeänä tavoitteena oli tutkittavien omakohtaisten kokemusten ja ajatusten pohjalta lisätä ymmärrystä opettajan monikulttuurisesta ammatillisuudesta sekä siitä, kuinka ulkomaalaistaustaiset luokanopettajat voivat kokemustensa ja pedagogisen osaamisensa myötä tuoda kouluun hyvin arvokasta tietoa ja osaamista.

Ajatukset opettajan monikulttuurisesta osaamisesta. Selvitettäessä tutkittavien ajatuksia monikulttuurisesta osaamisesta taustateorianä toimii Jokikokon (2002; 2021) interkulttuurisen osaamisen neljä osa-aluetta: asenteet, tiedot ja tietoisuus, taidot sekä toiminta. Tutkittavat kokivat monikulttuuriseen osaamiseen kuuluvan hyvin paljon samoja asioita kuin mitä Jokikokkin on siihen määritellyt kuuluvan, mutta lisäksi heillä oli myös täysin uusia näkökulmia opettajan monikulttuurisesta ammatillisuudesta. Tulokset osoittivat, että ulkomaalaistaustaisilla luokanopettajaopiskelijoilla on varsin monipuolinen sekä toisaalta myös hieman Jokikokon teoriaa laajempi ymmärrys monikulttuurisesta osaamisesta. Talib (2002; 2005) onkin kuvaillut monikulttuurisuutta elämänkatsomuksena, jota on helpompi käsittää, mikäli itse on kokenut ja kohdannut erilaisuutta. Ne opettajan monikulttuuriseen osaamiseen liittyvät asiat, joita tutkittavat erityisesti korostivat, olivatkin useimmille heistä heidän omakohtaisiin kokemuksiinsa perustuvia ajatuksia.

Yksi tärkeimmistä tutkittavien painottamista näkökulmista liittyy Jokikokon (2002; 2021) määrittelemään monikulttuuriseen tietoon ja tietoisuuteen. He korostivat opettajien kykyä tiedostaa, ettei kulttuuritausta itsessään määrittele kenenkään toimintaa, persoonaa tai käyttäytymistä, ja että jokainen oppilas tulee aina kohdata yksilönä taustasta riippumatta. Tärkeänä nähtiinkin kulttuurisen tiedon ja tietoisuuden suhde: yleistieto oppilaan kulttuurista voi olla hyödyllinen apu opettajalle ulkomaalaistaustaista oppilasta kohdatessa, mutta samalla opettajan on oltava tietoinen jokaisen oppilaan yksilöllisyydestä. Tähän liittyen tutkittavat korostivatkin monikulttuurisesti pätevän opettajan ennakkoluulottomuutta, jotta oppilaan aito yksilöllinen kohtaaminen ei vaarannu. Tämä tutkittavien paljon korostettu näkökulma on linjassa Jokikokon (2002; 2021) näkemykseen monikulttuurisesta tiedosta ja tietoisuudesta: eri kulttuureihin liittyviä piirteitä, arvoja sekä ajatus- ja käyttäytymismalleja on hyvä tunnistaa, mutta tästä huolimatta henkilöä ei tule nähdä ainoastaan jonkun kulttuurin edustajana, vaan ennen kaikkea yksilönä. Jokikokon mukaan oletettu "tieto" kulttuurista voi toisinaan myös johtaa yleistyksiin ja stereotypioihin, jotka estävät aidon kohtaamisen. Novitsky (2014) onkin korostanut, että aikuisten on opittava näkemään lapsi ensisijaisesti itsenään ja kulttuuri osana lasta.

Tutkittavat korostivat myös omakohtaisten kokemustensa pohjalta opettajan monikulttuuriseen toimintaan liittyvää uudenlaista näkökulmaa, jota Jokikoko (2002; 2021) ei ole määritelmässään tuonut esiin. Tämä uusi näkökulma liittyy opettajan sensitiivisyyteen kulttuuritaustojen esiin nostamisessa. Oppilaan kulttuuritaustan esiin nostaminen koettiin hyvin negatiivisena opettajan toimintatapana, joka yleensä näyttäytyy siten, että opettaja pyytää oppilasta jakamaan tietoa ja kokemuksia hänen kulttuuristaan tai uskonnostaan. Tämän toimintatavan koettiin korostavan oppilaan tunnetta erilaisuudesta ja yhteenkuulumattomuudesta. Nämä ajatukset tukevatkin Novitskyn (2014) huomiota siitä, että lapsen tärkein pyrkimys on olla lapsi muiden joukossa ilman leimaa erilaisuudesta. Myös Talib (2002) on esittänyt hyvin samankaltaisia ajatuksia: useimmat etnistä ryhmää edustavat lapset eivät

halua olla sen enempää näkyviä kuin muutkaan lapset, eivätkä käydä keskustelua erilaisuudesta koulutilanteissa. Tutkittavat painottivatkin oppilaan ehdoilla etenemistä, jolloin oppilas halutessaan tuo taustaansa esiin – usein luonnollisissa arjen ja opetuksen tilanteissa – ilman painetta kertomisesta.

Hyvin mielenkiintoinen tutkimuksessa ilmennyt näkökulma oli myös se, että tutkittavilla oli varsin laajakatseinen ymmärrys monikulttuurisuudesta. Monikulttuurisuuden ei katsottu syntyvän ainoastaan suomalaisuudesta eroavista, etnisesti erilaisista kulttuureista, vaan kulttuurisen moninaisuuden koettiin olevan etnisyyttä laajempi ilmiö. Erilaisia kulttuureita ajateltiin syntyvän myös esimerkiksi kantasuomalaisen ihmisten ja perheiden välille, jolloin erilaiset kotioloitkin luovat kulttuurista moninaisuutta. Näin ollen myös tulkittiin, että monikulttuurinen osaaminen koskee kaikenlaisten ihmisten kohtaamista. Nieto (2009) onkin painottanut monikulttuurisuuden moninaista luonnetta, sillä kulttuuri on yhdistelmä erilaisia tekijöitä, kuten arvoja, perinteitä sekä sosiaalisia suhteita. Tähän liittyen Räsänen (2018) on myös tulkinnut kaikki koulut ja luokat monikulttuurisiksi, sillä lasten sukupuolissa, sosioekonomisissa taustoissa, uskonnoissa ja arvomaailmoissa on eroja. Holmin ja Londenin (2010) mukaan ihmiset kuitenkin usein ajattelevat monikulttuurisuuden pitävän sisällään ainoastaan etnisen moninaisuuden. Ulkomaalaistaustaiset luokanopettajaopiskelijat osoittivat siis syvällistä ymmärrystä monikulttuurisuudesta. Tämänkaltaisen laajempi tietoisuus monikulttuurisuudesta voi olla merkittävää esimerkiksi erilaisuuden ymmärtämisen ja arvostamisen kannalta. Opettaja voi mahdollisesti ymmärtää jokaisen oppilaan ainutlaatuisuuden sekä kokea kaikenlaisen erilaisuuden normina, ilman että yhdenlaista erilaisuutta nostetaan sen kummemmin esiin.

Tutkittavat kokivat monikulttuuriseen osaamiseen liittyvän kuitenkin monia sellaisiakin asioita, joita Jokikokkin (2002; 2021) on määritellyt siihen kuuluvan. Tutkittavat korostivat esimerkiksi oikeudenmukaista ja yhdenvertaista opettajan toimintaa sekä pedagogista toimintaa, joka pitää sisällään eriyttämisen, kuten materiaalien ja opetuksen muokkaamisen kaikille lapsille sopivaksi. Sen lisäksi, että nämä tutkittavien esiin tuomat toiminnan

muodot ovat linjassa Jokikokon määritelmään, liittyvät ne myös vahvasti Banksin (2004) monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmaan, jonka mukaan opetus ja toiminta suunnitellaan sellaiseksi, että jokaisella oppilaalla on tasavertainen mahdollisuus menestyä. Jokikokon (2022; 2021) määritelmän lailla oppilaan kohtaamisessa koettiin tärkeäksi myös esimerkiksi opettajan positiiviset asenteet sekä hyvät vuorovaikutustaidot, jotka vaikuttavat myös hyvän opettaja-oppilassuhteen ja turvallisen ilmapiirin luomiseen.

Opettajan merkitys ulkomaalaistaustaisten lasten kohtaamisessa. Tutkittavat pohtivat opettajan merkitystä ulkomaalaistaustaisten lasten kohtaamisessa hyvin samoista näkökulmista kuin mitä kirjallisuudessa on nostettu esiin. He refleктоivat opettajan sekä monikulttuurisen osaamisen merkitystä omakohtaisten kokemustensa ja oman ammatillisen ajattelunsa kautta. Tutkittavien ajatukset osoittavat, että ulkomaalaistaustaisilla luokanopettajaopiskelijoilla on hyvin luontainen, mutta varsin teoreettinen ymmärrys monikulttuurisen osaamisen merkityksestä. Tuloksista ilmeni, että opettajalla on suuri merkitys ulkomaalaistaustaisen lapsen kohtaamisessa, sillä opettaja pystyy monikulttuurisella ammattitaidollaan tukemaan lapsen kulttuuri-identiteetin muodostumista, yhteiskuntaan integroitumista, osallisuutta sekä viihtymistä. Lisäksi tutkittavat kertoivat omista positiivista ja negatiivisista opettajakokemuksistaan sekä siitä, miten opettajan toiminta tai käytös voivat oppilaaseen vaikuttaa.

Kotoutumisen ja kulttuuri-identiteetin tukemisen osalta korostui opettajan taito toteuttaa kaksisuuntaista kotouttamista, jossa oppilaat omaksuvat valtakulttuurin säilyttäen ja ylläpitäen samalla omaa "koti" kulttuuriaan. Kotoutumisen kaksisuuntaisuuden myötä opettajan koettiin pystyvän tukemaan lapsen kulttuuri-identiteetin kehittymistä. Youssef (2005) onkin myös huomauttanut, että oppilaan saadessa säilyttää oma kulttuurinsa, vahvistuvat myös hänen henkinen tasapainonsa ja identiteettinsä. Tutkittavien ajatukset ovat muutoinkin täysin linjassa aiempaan kirjallisuuteen, jonka mukaan opettajan tuen rooli on valtava niin maahanmuuttajalapsen sosiaalistumisessa uuteen yhteiskuntaan (Virta & Tuittu, 2013) kuin myös lapsen kulttuuri-identiteetin

muodostumisessa (Benjamin, 2014). Opettajalla onkin perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) mukaan velvollisuus edistää oppilaan kulttuuri-identiteetin ylläpitämistä sekä yhteyttä omaan etnisyyteen. Tärkeäksi koettiin tutkimuksessa myös se, että opettaja muokkaa opetusta ja toimintaa sellaisiksi, että ne huomioivat muitakin kulttuureita valtakulttuurin lisäksi. Tällainen toiminta onkin osa hyvää monikulttuurisuuskasvatusta, jossa tarkoituksena on sisällyttää opetukseen eri kulttuurisia sisältöjä (Banks, 2004).

Tutkittavat toivat esiin myös opettajan merkityksen ulkomaalaistaustaisen oppilaan viihtymisen ja osallisuuden tukemisessa. Opettaja voi esimerkiksi toiminnallaan vaikuttaa siihen, millainen yhteishenki ja ilmapiiri oppilaiden välille syntyy, ja miten ulkomaalaistaustainen oppilas kokee itsensä tervetulleeksi sekä osalliseksi porukkaan. Harju-Luukkainen ym. (2014) ovatkin huomauttaneet, että opettaja pystyy vaikuttamaan oppilaiden tunteeseen kouluun kuulumisesta, ja Räsänen ja Kivirauman (2011) mukaan turvallinen kasvu- ja oppimisympäristö voidaan luoda tukemalla laadukkaiden sosiaalisten suhteiden rakentumista. Tutkittavat kokivat opettajalla olevan vaikutus myös kaverisuhteiden muodostumiseen sekä siihen, että tutustutaan erilaisiin ihmisiin ja osataan toimia kaikkien kanssa. Hyvän monikulttuurisuuskasvatuksen tehtävänä onkin luoda kouluun yhtenäisyyttä sekä arvostusta, ennakkoluulottomuutta ja kanssakäyntiä kaiken taustaisten yksilöiden välille (Banks, 2004). Opettajan asenteiden lisäksi avainasemassa hyvän ilmapiirin ja viihtyvyyden luomisessa ovat monikulttuuriset taidot, sillä Talibin (2002) mukaan tarvitaan hyvää vuorovaikutusta, kuuntelemista sekä empatiaa yhteisymmärryksen ja turvallisen ympäristön luomiseksi.

Tutkittavat pohtivat myös omien positiivisten ja negatiivisten kokemusten kautta sitä, miten opettajan toiminta vaikuttaa oppilaisiin. Opettajan yhteiskunnallinen asema sekä roolimallius koettiin hyvin vahvoina ja merkittävinä, minkä takia opettajan on kiinnitettävä huomiota esimerkiksi asenteisiinsa, toimintaansa ja käyttäytymiseensä, jotka hyvin helposti siirtyvät oppilaille. Asemansa takia onkin tärkeää, että opettaja arvostaa moninaisuutta,

kunnioittaa erilaisuutta sekä pystyy työskentelemään monikulttuurisissa ympäristöissä (European Commission, 2007). Tutkittavat kokivat tärkeänä autenttisen positiivisuuden ja arvostuksen monikulttuurisuutta kohtaan, sillä opettaja voi siten vaikuttaa oppilaaseen sekä hänen itsevarmuuteensa hyvin merkittävästi myönteisellä tavalla, luoden hänelle uskoa omaan pystyvyyteen ja tulevaisuuteen. Myös opettajan negatiivisella toiminnalla koettiin olevan vaikutus oppilaan itsevarmuuteen pitkälläkin tähtäimellä. Opettajan auktoriteettiaseman ja oletetun moraalisuuden takia tutkittavat kokivat, että opettajan epäasiallinen toiminta voi olla hankala käsittää ja siksi satuttaa hyvin syvästi. Tutkimuksessa ilmeni esimerkiksi sellainen kokemus, että opettajalla oli ollut tutkittavaa kohtaan madaltuneet odotukset tämän ulkomaalaistaustaisuuden takia. Täysin samanlaista piilorasismia ovat valitettavasti myös Juva ja Holm (2017) tutkimuksessaan huomanneet opettajilla olevan, ja opettajan madaltuneet odotukset voivat johtaa maahanmuuttajalapsen alisuoriutumiseen (Paksuniemi, 2019). Opettajana onkin hyvin tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten oppilaita kohtaa ja huomioi koulun arjessa ja opetuksessa.

Pystyäkseen vaikuttamaan ulkomaalaistaustaiseen oppilaaseen positiivisesti, opettaja tarvitsee monikulttuurista osaamista: arvostavaa asennetta, hyviä vuorovaikutus- ja empatiataitoja, monikulttuurista tietoa ja tietoisuutta sekä tasa-arvoista, sensitiivistä ja oikeudenmukaista toimintaa. Monikulttuurisen osaamisen myötä opettaja pystyy toteuttamaan kouluarjessa monikulttuurisuuskasvatusta, kuten kulttuurisisältöjen integraatiota, ennakkoluulotonta kasvatusta sekä tasa-arvoista kohtaamista ja opetusta (ks. Banks, 2004). Opettajan ja hänen monikulttuurisen osaamisensa merkitystä ei voi kiistää. Ammatillisen monikulttuurisuuskasvatuksen myötä opettaja voi tukea oppilaan kasvua, kehitystä ja itsevarmuutta sekä koulupolkua.

Ihanteellinen monikulttuurinen opettajankoulutus.

Ulkomaalaistaustaiset luokanopettajaopiskelijat nostivat esiin useita sellaisia ajatusmalleja, jotka voisivat osaltaan kehittää opettajankoulutusta enemmän monikulttuurisuutta huomioivaksi sekä opiskelijoiden monikulttuurista

osaamista tukevaksi. Opettajankoulutuksen merkitystä opettajan monikulttuurisen ammatillisuuden kehittymisessä on korostettu kirjallisuudessa varsin paljon (esim. Arsal, 2019; Paksuniemi, 2019; Räsänen, 2009; Vigren ym., 2022), mutta tutkimusten mukaan monikulttuurisuutta ei käsitellä tarpeeksi suomalaisissa opettajankoulutuksen yksiköissä (Jokikokko, 2009; Jokisalo, 2009; Räsänen ym., 2018). Joissain opettajankoulutuslaitoksissa on nykyisen opetussuunnitelman mukaan tarjolla vain vapaavalintaisia kursseja liittyen monikulttuurisuuteen (esim. Helsingin yliopisto, 2023; Jyväskylän yliopisto, 2023) tai ainoastaan yksi pakollinen kurssi monikulttuurisuudesta (esim. Turun yliopisto, 2023). Monikulttuurisesti kasvavissa kouluissa opettajien monikulttuurinen osaaminen on kuitenkin yhä tärkeämpää, jolloin myös opettajankoulutuksen tulisi taata monikulttuuristen sisältöjen käsittely sekä yhteneväisyys yksiköiden välille. Tutkittavien omat ajatukset ihanteellisesta monikulttuurisesta opettajankoulutuksesta ovat hyvin merkittäviä, sillä on tärkeää kuulla kulttuuriseen vähemmistöryhmään kuuluvia opettajaopiskelijoita ja heidän kokemuksiaan kehittäessä opettajankoulutusta monikulttuurisemmaksi.

Tulosten mukaan ihanteellisessa monikulttuurisessa opettajankoulutuksessa olisi etnisesti ja kulttuurisesti moninainen opettaja- ja opiskelijakunta. Tutkittavat kokivat, että ulkomaalaistaustaiset opettajat toimivat monille ulkomaalaistaustaisille lapsille roolimallina osoittaessaan esimerkiksi sen, että ulkomaalaistaustaisenakin voi hakeutua korkeakouluun, menestyä yhteiskunnassa sekä saavuttaa tietyn aseman. Ulkomaalaistaustaisten opettajien asemaa roolimallina ja suunnannäyttäjänä onkin korostettu myös kirjallisuudessa (Bishop 2010; Nieto & Bode, 2008). Tutkittavien kokemukset roolimalliudesta ovat linjassa myös Talibin ja Lipposen (2008) tutkimuksen kanssa, jossa maahanmuuttajataustaisten opettajien huomattiin olevan maahanmuuttajataustaisille oppilaille esimerkki jatko-opintoihin hakeutumiselle ja yhteiskunnassa menestymiselle. Tutkittavat olivat myös sitä mieltä, että opettajan ulkomaalaistaustaisuus voi ylipäätään avartaa kaikkien ihmisten ajatusmalleja sekä lisätä suvaitsevaisuutta ja ennakkoluulottomuutta,

sillä erilaisuutta voidaan tällöin oppia näkemään normina, joka ei määrittele esimerkiksi kenenkään yhteiskunnallista asemaa. Talib ja Lipponen (2008) ovatkin huomauttaneet, että monikulttuurinen opetushenkilöstö voi edistää koko kouluyhteisön monikulttuurista osaamista.

Ulkomaalaistaustaiset luokanopettajaopiskelijat pohtivat lisäksi taustansa hyötyjä omalle monikulttuuriselle osaamiselle. Kokemustaustansa ansiosta he kokivat pystyvänsä kohtaamaan eritaustaisia oppilaita empaattisesti ja ennakkoluulottomasti sekä huomaamaan ja puuttumaan herkemmin, mikäli oppilas joutuu kokemaan erilaisuutensa takia kiusaamista, syrjintää tai rasismia. Tutkittavien kokemukset tukevatkin Achinsteinin ja Aguirren (2008) huomiota siitä, että etniseen vähemmistöön kuuluvilla opettajilla on aivan erityistä monikulttuurista pätevyyttä, sillä he pystyvät kokemuksensa kautta muun muassa luomaan suvaitsevampaa ilmapiiriä sekä tukemaan ulkomaalaistaustaisia oppilaita. Ulkomaalaistaustaisten opetusalan ammattilaisten merkitys on siis suuri, ja jotta opetushenkilöstöstä saataisiin entistä moninaisempi, on maahanmuuttajaoppilaita tuettava hakeutumaan opetuslalle (Niemi, 2010) ja opettajankoulutuksen valintakriteerit on muokattava kulttuurinen moninaisuus huomioon ottaen yhdenvertaisiksi (Räsänen ym., 2018).

Tutkittavat pohtivat myös konkreettisten monikulttuuristen opintojen, kuten kurssien, luentojen, koulutusten ja materiaalien tarpeellisuutta opettajankoulutuksessa. He olivat yksimielisiä siitä, että opintoja liittyen nimenomaan monikulttuurisuuteen ei ole ollut, eivätkä opinnot ylipäättään ole juurikaan tukeneet oman monikulttuurisen osaamisen kehittymistä. Tästä huolimatta he eivät niinkään korostaneet tarvetta sellaisille opinnoille, joissa opiskeltaisiin erilaisista kulttuureista, uskonnoista tai kielistä, tai joissa opiskelijat saisivat valmiita ratkaisu- tai toimintamalleja monikulttuuristen lasten kohtaamiseen. Monesti kirjallisuudessa on kuitenkin puollettu monikulttuurisuusopintojen, kuten kulttuurintuntemus-opintojen lisäämistä opettajankoulutukseen (esim. Arsal, 2019; Räsänen, 2009; Vigren, 2022), ja esimerkiksi Jokikokon (2009) ja Jokisalon (2009) tutkimuksissa opiskelijat

toivoivat enemmän opintoja esimerkiksi etnisistä vähemmistöistä ja uskonnoista.

Tällaisten konkreettisempien monikulttuurisuusopintojen sijaan tutkittavat ajattelivat hyödyllisten monikulttuurisuusopintojen olevan lähinnä sellaisia, joissa tuettaisiin opiskelijoiden itsevarmuutta kulttuurisesti moninaisten lasten kohtaamisessa sekä lisättäisiin opiskelijoiden tietoisuutta monikulttuurisuudesta, monikulttuurisen osaamisen tärkeydestä sekä hyvästä monikulttuurisesta huomioimisesta ja kohtaamisesta. Tämänkaltaiset opinnot opettajankoulutuksessa myös yhdenmukaistaisivat tulevien opettajien monikulttuurisia ajatuksia, asenteita ja toimintatapoja, mikä voisi edesauttaa oppilaiden tasavertaista kohtaamista. Lisäksi ulkomaalaistaustaiset luokanopettajaopiskelijat korostivat sitä, että opettajankoulutuksessa tulisi olla pakollisia opintoja liittyen suvaitsevaisuuteen ja asenteellisuuteen. Tällaiset opinnot voisivat kitkeä opiskelijoiden ennakkoluuloisuutta, asenteellisuutta sekä rasistisia ajatuksia. Tutkittavien ajatukset tämänkaltaisista opinnoista liittyvät vahvasti Banksin (2004) ajatukseen monikulttuurisuuskasvatuksesta, jonka tarkoituksena on kasvattaa ihmisistä ennakkoluulottomia, suvaitsevaisia ja oikeudenmukaisuuteen pyrkiviä. Jotta siis suvaitsevaisuuteen ja ennakkoluulottomuuteen tähtäävää monikulttuurisuuskasvatusta voisi toteuttaa peruskoulussa lasten kanssa, on sitä toteutettava myös tulevien opettajien kanssa opettajankoulutuksessa. Tuloksista ilmeni myös toinen Banksin (2004) monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulma, jonka mukaan opettajankoulutuksen tavoitteena on kouluttaa opettajista sellaisia, jotka pyrkivät takaamaan jokaisen oppilaan tasavertaisen oppimisen ja menestymisen taustasta riippumatta.

Räsänen ym. (2018) ovat suositelleet, että opetuksessa hyödynnettäisiin jo opettajankoulutuksesta lähtien esimerkiksi opiskelijoiden ja henkilökunnan etnistä moninaisuutta ja asiantuntijuutta. Tämä näkökulma ei kuitenkaan tutkittavien puheissa korostunut kovin merkittävänä asiana. Vain yksi ulkomaalaistaustainen luokanopettajaopiskelija koki, että opiskelijoiden kulttuuritaustoja ja kokemuksia voisi hyödyntää opetuksessa pedagogisessa

mielessä: opiskelija voisi esimerkiksi jakaa omia positiivisia ja negatiivisia koulukokemuksiaan, mikä voisi luoda ymmärrystä, herättää keskustelua ja siten olla opettavaista. Tuloksista korostui kuitenkin enemmän se, että opettajankoulutuksessa tärkeää olisi tiedostaa siellä esiintyvät eri kulttuurit sekä osata sensitiivisesti huomioida niitä ja niiden tarpeita arjessa. Sen sijaan, että kulttuuria siis jotenkin tuotaisiin opetukseen ja toimintaan, tutkittavat kokivat tärkeämpänä sen, että opettajankoulutuksessa tiedostetaan opiskelijoiden etninen moninaisuus ja erilaisuus sekä osataan kunnioittavasti huomioida niitä arjen tilanteissa. Tämä ajatus liittyykin siihen, että monikulttuurisesti pätevien opettajien täytyy tiedostaa ja tunnistaa oppilaiden etnisyyteen liittyviä eroja (Jokikokko, 2002; Nieto, 2009). Etnisten erojen tunnistamatta jättämistä kutsutaan värisokeudeksi (esim. Lewis, 2001; Plaut ym., 2018), mikä voi johtaa muun muassa siihen, että opettaja ei kohtaa omia ennakkoluuloisia ajatuksiaan tai ympäröivää rasismia (Lewis, 2001), tai että opettaja jättää huomiotta osa opiskelijan identiteettiä ja on siten haitaksi opiskelijan kulttuuri-identiteetin kehittymiselle (Mahon, 2006). Tutkittavien ajatukset osoittavatkin jälleen heidän erityisen laajan ymmärryksen monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisesta osaamisesta.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on erityisen tärkeää pohtia tekemiään ratkaisuja sekä arvioida tekemänsä työn luotettavuutta (Eskola & Suoranta, 1998). Eskola ja Suoranta toteavat, että tutkijan ollessa kvalitatiivisen tutkimuksen keskeisin tutkimusväline, on tutkija itse myös ensisijaisesti luotettavuuden pääkriteeri. Olenkin tutkijana tiedostanut subjektiivisuuteni sekä pyrkinyt jatkuvasti refleктоimaan sen vaikutusta tekemiini tulkintoihin aineistosta. Ennen aineiston keruuta ja analyysia olin esimerkiksi lukenut varsin paljon kirjallisuutta aiheesta sekä kirjoittanut jo valmiiksi jonkin verran teoriataustaa. Siksi aineiston analyysiin on väistämättä ja tiedostamattanikin vaikuttanut aiempi tietoni aiheesta. Aineistolähtöinenkään analyysi ei siis voi

koskaan olla täysin riippumatonta aiemmista tiedoista ja ennakkokäsityksistä, sillä Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkijaa ohjaa aina piiloisesti oma lukeneisuus, aiemmat teoriat sekä tutkimuksen tavoitteet (ks. myös Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämä jatkuvasti mielessä pitäen olen kuitenkin parhaani mukaan yrittänyt tehdä tulkintoja mahdollisimman aineistolähtöisesti. Positiivisena aineistolähtöisyyden ja subjektiivisuuden kannalta voidaankin pitää sitä, että analyysin myötä keskeisiksi asioiksi eivät noussetkaan alkuperäisten tutkimuskysymysten aiheet, ja siten tutkimusaiheen painotus ja tavoitteet muuttuivat. Tämä osoittaa osaltaan sen, että analyysia on tehty aineiston ymmärtäminen edellä.

On myös hyvin tärkeää tiedostaa se, ettei aineistosta koskaan itsestään "nouse" mitään, vaan kaikki on aina tutkijan omaa tulkintaa (Eskola & Suoranta, 1998; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Patton (2015) onkin todennut, että datan muuttaminen havainnoiksi on laadullisessa tutkimuksessa haastavaa siitä syystä, että se perustuu tutkijan omiin käsityksiin. On siis tiedostettava se mahdollisuus, ettei kaikkia tutkittavien ilmauksia ole ymmärretty heidän tarkoittamallaan tavalla ja että tulkintatapoja on voinut olla useita. Olen kuitenkin pyrkinyt osoittamaan ja todistamaan tekemiäni tulkintoja läpinäkyvästi viittaamalla esimerkiksi aineistositaatteihin. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkija voikin todistaa tulkintojaan ja johtopäätöksiään aineistosta kerätyillä sitaateilla. Aineistositaattien käyttäminen osoittaa lisäksi aineiston totuudenmukaisuuden, joka Parkkilan ym. (2000) mukaan on yksi tutkimuksen uskottavuuden kriteereistä. Uskottavuus mittaakin tutkimuksen luotettavuutta siitä näkökulmasta, vastaavatko tutkijan tulkinnat aineistosta tutkittavien omia käsityksiä (Eskola & Suoranta, 1998). Olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta myös kuvaamalla analyysiprosessia ja sen eri vaiheita mahdollisimman tarkasti. Analyysiprosessin yksityiskohtaisen kuvaamisen myötä tutkimus on myös helpommin toistettavissa, jolloin toisen tutkijan on mahdollista päätyä samoihin tulkintoihin aineistosta (ks. Eskola & Suoranta, 1998).

Luotettavuutta pohtiessa on hyvä kiinnittää huomiota myös aineiston riittävyteen, vaikkakin laadullisessa tutkimuksessa sopivan aineistokoon arviointi on haastavaa (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkimuksessa aineistoa voidaan pitää niin rajoitteena kuin vahvuutenakin. Tutkimusotos oli varsin suppea, sillä tutkittavia oli ainoastaan neljä. Toisaalta laadulliselle tutkimukselle on hyvin tyypillistä keskittyä pieneen määrään tapauksia, analysoiden niitä mahdollisimman syvällisesti (Eskola & Suoranta, 1998). Tavoitteenani olikin pyrkiä ymmärtämään tutkittavia sekä heidän ajatuksiaan yksilöllisesti. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa tärkeä lähtökohta onkin se, että analyysin jokaisessa vaiheessa pyritään ymmärtämään tutkittavia heidän omista näkökulmistaan käsin. Näin ollen tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tulosten yleistäminen tai niin sanottu siirrettävyys (ks. Eskola & Suoranta, 1998).

Ulkomaalaistaustaisten sekä heidän ajatusten yleistäminen on jo lähtökohtaisestikin aina riski, sillä he ovat hyvin heterogeeninen ryhmä erilaisine taustoineen ja ominaisuuksineen (Säävälä, 2012). Koen kuitenkin päässeeni käsiksi varsin syvällisesti tutkittavien yksilöllisiin kokemus- ja ajatusmaailmoihin jo haastatteluista lähtien, sillä tutkittavien vastaukset olivat hyvin kerronnallisia, pohtivia ja perusteellisia. Olen kuitenkin tiedostanut sen, että oman taustani takia en koskaan pysty jakamaan samoja kokemuksia ja ajatuksia monikulttuurisuudesta kuin tutkittavat, enkä siten myöskään täysin ymmärtämään niitä. Oma taustani ei ole vaikuttanut kokemuksiini koulusta tai opinnoista, sillä olen etniseltä taustaltani kuulunut valtaväestöön. En ole esimerkiksi koskaan joutunut kokemaan etniseen taustaan liittyvää eriarvoista kohtelua. Minulla ei siten myöskään ole suomalaistaustaisena samanlaista kokemusta ja ymmärrystä monikulttuurisesta osaamisesta (tai osaamattomuudesta) sekä sen merkityksestä ja tärkeydestä. Nämä seikat ovatkin osaltaan edesauttaneet tutkimuskohteen objektiivista tarkastelua. Täydellisen objektiivisuuden kuitenkin ollessa mahdotonta, olen tutkijana tiedostanut sen, että esimerkiksi omat käsitykseni ovat väistämättä vaikuttaneet tulkintaani.

Vahvistuvuus luotettavuuden kriteerinä viittaa siihen, että aiemmat samaa ilmiötä tarkastelleet tutkimukset tukevat tehtyjä tulkintoja (Eskola & Suoranta, 1998). Samanlaisia aikaisempia tutkimusasetelmia tähän tutkimusilmiöön nähden ei kuitenkaan ole. Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu hyvin spesifin kohdejoukon – ulkomaalaistaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden – ajatuksia monikulttuurisesta osaamisesta sekä ihanteellisesta monikulttuurisesta opettajankoulutuksesta. Tutkimusastelema on siis täysin uusi ja tuottaa uudenlaista tietoa tutkimuskentälle. Monikulttuurisuudesta sekä monikulttuurisesta osaamisesta on kuitenkin hyvin paljon kirjallisuutta sekä teorioita koulutuksen näkökulmasta, ja nämä kirjalliset materiaalit ovatkin tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen perusta. Jonkin verran tutkimustietoa kuitenkin löytyy esimerkiksi suomalaisten opettajien monikulttuurisista valmiuksista kohdata ja opettaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita sekä opettajankoulutuksen merkityksestä näiden valmiuksien kehittämisessä, ja näihin olenkin tuloksia tarkastellessa pyrkinyt viittaamaan. Monet teoriat ja tutkimukset, etenkin suomalaiset tutkimukset liittyen monikulttuurisuuteen, opettajien monikulttuuriseen ammatillisuuteen sekä koulutuksen antamiin valmiuksiin ovat kuitenkin hämmästyttävän vanhoja.

Koska aiempia tutkimuksia tämän tutkimuksen ilmiöstä ei juuri ole, tavoitteenani on ollut vahvistaa tutkimustuloksia liittämällä niitä monikulttuuriseen kirjallisuuteen. Monet tulokset vastaavatkin kirjallisuudessa esitettyjä väitteitä. Lisäksi olen vertaillut tutkittavien ajatuksia teorioihin, etenkin Jokikokon (2002) interkulttuuriseen kompetenssiin, mutta myös Banksin (2004) teoriaan monikulttuurisuuskasvatuksesta. Kirjallisuus ja teoriat ovatkin osaltaan vahvistaneet tutkimustuloksia ja johtopäätöksiä, mutta lisäksi tutkimuksen myötä on ilmennyt myös mielenkiintoisia uusia näkökulmia.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Kirjallisuudessa on tehty paljon huomioita siitä, että ulkomaalaistaustaisilla henkilöillä on henkilökohtaisen kokemuksensa takia aivan erityinen ymmärrys

monikulttuurisuudesta (esim. Talib, 2002; Talib ja Lipponen, 2008). Tämäkin tutkimus osoitti ulkomaalaistaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden varsin laajan, monipuolisen ja jopa teoreettisen ymmärryksen monikulttuurisuudesta sekä monikulttuurisesta osaamisesta ja sen merkityksestä. Olisikin hyvin kiinnostavaa tutkia kantasuomalaisten opettajaopiskelijoiden ajatuksia sekä ymmärrystä monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisesta osaamisesta: miten he niitä määrittelevät ja millaista heidän mielestään on opettajan hyvä monikulttuurinen osaaminen. Mielenkiintoista olisi myös verrata ulkomaalaistaustaisten ja kantasuomalaisten vastauksia sekä tutkia niiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Tulosten myötä voitaisiin tarttua mahdollisiin ilmeneviin epäkohtiin sekä siten laajentaa opettajien ymmärrystä siitä, millaista on hyvä monikulttuurinen osaaminen.

Tässä tutkimuksessa tutkittavat kokivat tärkeäksi konkreettisten monikulttuurisuuteen liittyvien kurssien sijaan lisätä opettajankoulutukseen monikulttuurisuuskasvatusta, kuten suvaitsevaisuus- ja asenteellisuusopintoja. Tutkittavien omaan monikulttuuriseen osaamiseen vaikuttaa kuitenkin merkittävästi heidän ulkomaalaistaustansa sekä erilaiset omakohtaiset kokemukset. Tällaista hyötyä kantasuomalaisilla opettajilla ei ole kehittäessään monikulttuurista ammatillisuuttaan. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajankoulutuksella on tärkeä rooli monikulttuurisen ammatillisuuden kehittämisessä (esim. Aarsal, 2019; Paksuniemi, 2019; Räsänen, 2009; Vigren ym., 2022) niin asenteiden (Aarsal, 2019) kuin kulttuuristen tietojen ja taitojenkin (Vigren, 2022) osalta. Siksi olisikin tärkeää kuulla myös kantasuomalaisten opettajaopiskelijoiden näkemyksiä siitä, miten opettajankoulutus on tukenut heitä monikulttuurisen osaamisen kehittämisessä sekä miten opettajankoulutusta voisi tässä mielessä kehittää vielä paremmaksi. Opiskelijoiden näkemyksiä ja toiveita monipuolisesti tutkimalla voitaisiin opettajankoulutuksesta kehittää sellaista, joka suuntaa ja valmistaa tulevia opettajia kohti monikulttuurista koulua.

Opettajien monikulttuurinen osaaminen on välttämätöntä nykyisissä, jatkuvasti etnisesti ja kulttuurisesti moninaistuvissa kouluissa. Opettajien

monikulttuurisen osaamiseen on kiinnitettävä nykyistä enemmän huomiota ja sen eteen on tehtävä vielä paljon töitä, jotta koulutus voisi olla aidosti tasa-arvoista, suvaitsevaa ja oppilaita yksilöllisesti huomioivaa. Monikulttuurinen ammatillisuus on ensiarvoisen tärkeää, sillä sen myötä opettajat pystyvät huomioimaan ja tukemaan eritaustaisia oppilaita, tunnistamaan oppilaiden potentiaaleja ja ohjaamaan heitä kohti heidän tavoitteitaan. Samalla oppilaiden itseluottamusta kohennetaan ja heille välitetään tunne siitä, että heillä on elämässä mahdollisuus saavuttaa tavoitteitaan. Tavoiteltavaa olisi myös muutos yhteiskuntamme rakenteessa, jossa opettajakunnan homogeenisyyttä tukee opettajankoulutuksen suppeat, tiettyä ihmisryhmää ihannoivat valintakriteerit. Nyt olisikin viimeistään aika ymmärtää opettajakunnan moninaisuuden ihanteellisuus sekä ulkomaalaistaustaisten opettajien arvo opetusalailla.

LÄHTEET

- Achinstein, B., & Aguirre, J. (2008). Cultural match or culturally suspect: How new teachers of color negotiate sociocultural challenges in the classroom. *Teachers College Record*, 110(8), 1505–1540.
<https://doi.org/10.1177/016146810811000802>
- Arsal, Z. (2019). Critical multicultural education and preservice teachers' multicultural attitudes. *Journal for Multicultural Education; Vol. 13, Iss. 1*, 106–118. <https://doi.org/10.1108/JME-10-2017-0059>
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2004). *Handbook of research on multicultural education*. (2. painos). Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. Teoksessa J. A. Banks & C. A. McGee Banks (toim.), *Handbook of research on multicultural education*. (2. painos, s. 3–29). Jossey-Bass.
- Bennett, M., & Bennett, J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. Teoksessa: D. Landis, J. Bennett & M. Bennett (toim.), *The handbook of intercultural training*. (3. painos, s. 147–165). Thousand Oaks.
- Benjamin, S. (2014). Kulttuuri-identiteetti – Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa M. Laine (toim.), *Kulttuuri-identiteetti & kasvatust: Kulttuuriperintökasvatust kotoutumisen tukena* (s. 56–105). Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura.
- Bishop, R. (2010). Diversity and educational disparities: the role of teacher education. Teoksessa T. Burns, V. Shadoian-Gersing, J. Bouch, T. Walsh & C. Davis (toim.), *Educating Teachers for Diversity - Meeting the challenge*. (s. 119–136). OECD.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Estola, E., Uitto, M., & Syrjälä, L. Elämäkertahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 125–143). Vastapaino.

- Euroopan muuttoliikeverkosto. (2019). *Turopoluika- ja maahanmuuttosanasto 6.0 – kohti parempaa vertailukelpoisuutta*. Haettu 21. marraskuuta 2022 osoitteesta: https://emn.fi/wp-content/uploads/2022/05/EMN_Glossary_2018_FI_V_6.0_web.pdf
- European Commission. (2007). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament - Improving the Quality of Teacher Education*. Commission of the European Communities.
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1470f875-50bb-4331-a41d-9f1783d1b09c>
- Gay, G. (2009). Similar Concerns, Different Perspectives of Social Studies and Multicultural Education. *Social studies review (Millbrae, Calif.)*, 48(1), 25–27.
- Gay, G., & Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36:1, 1-16.
<https://doi.org/10.1080/08878730009555246>
- Goodwin, A. L. (2000). Teachers as (Multi)Cultural Agents in Schools. Teoksessa R. T. Carter (toim.), *Addressing Cultural Issues in Organizations* (s. 101–114). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452231297.n7>
- Granfelt, R. (2017). Vankeuden värittäjä haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 326–342). Vastapaino.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M., & Vettenranta, J. (2014). *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen: Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Helsingin yliopisto. *Luokanopettajan opintosuunta – kasvatustieteen suuntautumisvaihtoehto (2020–2023)*. Haettu 11. tammikuuta 2023 osoitteesta: <https://wiki.helsinki.fi/pages/viewpage.action?pageId=283243849>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. (2. painos). Gaudeamus.

- Holm, G., & Londen, M. (2010). The discourse on multicultural education in Finland: Education for whom? *Intercultural education (London, England)*, 21(2), 107-120. <https://doi.org/10.1080/14675981003696222>
- Huhtinen-Hildén, L., & Karjalainen A. L. (2019). Luova toiminta siltana itseen, toisiin ja osallisuuteen. Teoksessa A. L. Karjalainen, K. Heimonen, L. Huhtinen-Hildén, S. Iivanainen & S. Öystilä (toim.), *Luovan toiminnan työtavat: Käsikirja sosiaali- ja terveysalalle* (s. 6–13). PS-kustannus.
- Hummelstedt, I. P., Holm, G. I., Sahlström, F. J., & Zilliacus, H. A. (2021). Diversity as the new normal and persistent constructions of the immigrant other – Discourses on multicultural education among teacher educators. *Teaching and teacher education*, 108, 103510. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103510>
- Hunter, C., & Pearson, D. (2015). A Cultural Process Orientation to Interculturalization in Teacher Education. Teoksessa C.A. Hunter, D.K. Pearson & A.R. Gutiérrez (toim.), *Interculturalization and Teacher Education: Theory to Practice* (s. 121–146). Routledge
- Huttunen, L., Löytty, O., & Rastas, A. (2005). Suomalainen monikulttuurisuus - Paikallisia ja ylijärsäisiä suhteita. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.), *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (s. 16–40). Vastapaino.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 8–37). Vastapaino.
- 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* (s. 85–95). Oulun yliopisto.
- Jokikokko, K. (2010). *Teachers' intercultural learning and competence*. University of Oulu.
- Jokikokko, K. (2021). Kulttuurinen moninaisuus ja siihen liittyvä kasvatus:

teoriataustaa kulttuurisen moninaisuuden teemojen käsittelyyn koulussa. Teoksessa E. Laasonen-Tervaoja, K. Jokikokko & J. Stevenson (toim.), *Kulttuurinen moninaisuus osaksi koulun arkea ja käytänteitä Opas – opettajalle kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseen perusopetuksessa* (s. 5–28). Opetushallitus.

- Jokisalo, J., Kukkonen, J., & Simola, R. (2009). Opettajaksi opiskelevien käsityksiä monikulttuurisuudesta. Teoksessa J. Jokisalo & R. Simola (toim.), *Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä luonne* (s. 197–211). Joensuun yliopisto.
- Juva, I., & Holm, G. (2017). Not All Students Are Equally Equal: Normality as Finnishness. Teoksessa K. Kantasalmi & G. Holm (toim.), *The State, Schooling and Identity – Diversifying Education in Europe* (s. 213–232). Springer Nature Singapore.
- Jyväskylän yliopisto. *Opinto-opas 2020-2023: luokanopettajan kandidaatti- ja maisterikoulutus*. Haettu 11. tammikuuta 2023 osoitteesta: <https://opinto-opas.jyu.fi/2021/fi/koulutus/luokandimaisterikou/>
- Keengwe, J. (2010). Fostering Cross Cultural Competence in Preservice Teachers Through Multicultural Education Experiences. *Early Childhood Education Journal* volume 38, 197–204. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0401-5>
- Keltikangas-Järvinen, L. (1994). *Hyvä itsetunto*, (8. painos). WSOY.
- Kurki, T. (2018). *Immigrant-ness as (mis)fortune?: immigrantisation through integration policies and practices in education*. Unigrafia.
- Kuukka, K. (2009). *Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa: "sen yhteisen hyvän löytäminen"*. Tampere University Press: Taju.
- Laitinen, E. (2014). *Ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuurienvoäläinen kompetenssi ja sen mittaaminen*. Tampereen yliopisto.
- Lee, S., & Dallman, M. E. (2008). Engaging in a reflective examination about diversity: interviews with three pre-service teachers. *Multicultural Education*, Vol. 15 No. 4, 36–44.
- Lewis, A. E. (2001). There Is No Race in the Schoolyard: Color-Blind Ideology in

- an (Almost) All-White School. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 781-811. <https://doi.org/10.3102/00028312038004781>
- Luomanen, J., & Nikander, P. (2017). Haavoittuvat haastateltavat?. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 244–253). Vastapaino.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (2010). *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures* (6. painos). Allyn & Bacon.
- Martins, I. F. (2008). Learning to Live Together: The contribution of intercultural education. *European journal of education*, 43(2), 197-206. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00350.x>
- McDaniel, E.R., Samovar, L.A., & Porter, R.E. (2010). Using Intercultural Communication: The Building Blocks. Teoksessa E.R. McDaniel, L.A. Samovar & R.E. Porter (toim.), *Intercultural Communication: A Reader* (s. 4–19). Cengage Learning.
- Miettinen, M., & Pitkänen, P. (1999). *Opettaja kulttuurien leikkauspisteessä – Opettajien käsitykset työstä maahanmuuttajien kanssa*. Opetushallitus.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. painos). Thousand Oaks: Sage.
- Muukkonen, P. (2017). Moninaisuus, monikulttuurisuus vai kansainvälisyys?. *Terra: Suomen maantieteellisen seuran aikakauskirja*, 129(1), Pääkirjoitus.
- Niemi, H. (2010). Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (s. 27–50). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Nieto, S. (2009). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century* (2. painos). Routledge.
- Nieto, S., & Bode, P. (2009). Multicultural Education and School Reform. Teoksessa S. Nieto (toim.), *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century* (s. 66–87). Routledge.
- Novitsky, A. (2014). Aikuiset vahvistavat toimivissa kumppanuussuhteissa lapsen kulttuuriidentiteetin kehittymistä. Teoksessa M. Laine (toim.),

Kulttuuri-identiteetti & kasvatust: Kulttuuriperintökasvatust kotoutumisen tukena (s. 153–160). Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura.

Nurmi, A. (2008). *Maahanmuuttajaoppilaiden ohjaus opettajan näkökulmasta*.

Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.

Nygård, A., & Päivärinta, P. (2021). Ulkomaalaistaustaisten

luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia suomalaisesta peruskoulusta monikulttuurisuuden näkökulmasta ja syitä luokanopettajakoulutukseen hakeutumiselle. [Kandidaatintutkielma, Jyväskylän yliopisto].

OECD. (2016). *“Immigrant background, student performance and students' attitudes towards science”*, in PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/9789264266490-11-en>

OECD. (2019). *“Where All Students Can Succeed”*, in PISA 2018 Results (Volume II): OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>

Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (2019). *Kotoutumiskompassi 2019: Miten varmistetaan, että jokainen maahanmuuttaja pääsee hänelle parhaaseen koulutukseen?*. Opetusalan ammattijärjestö. Haettu 16. joulukuuta osoitteesta:

<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2019/kotoutumiskompassi-2019/>

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (4. painos). Opetushallitus.

Opetusministeriö. (2007). *Opettajankoulutus 2020*. Opetus- ja kulttuuriministeriö

Paavola, H. (2007). *Monikulttuurisuuskasvatust päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä*. Helsingin yliopisto.

Padilla, A. M. (2004). Quantitative methods in multicultural education research.

Teoksessa J.A. Banks & C.A.M. Banks (toim.), *Handbook of research on multicultural education* (2. painos, s. 127– 145). Jossey-Bass.

Paksuniemi, M. (2019). Kulttuurisensitiivisyys koulussa. Teoksessa M.

- Paksuniemi, M. Kärkkö, P. Keskitalo & K. Norvapalo (toim.), *Opaskirja oppilaan kohtaamiseen monikulttuurisessa koulun arjessa* (s. 15–22). Siirtolaisinstituutti.
- Parkkila, M., Välimäki, M., & Routasalo, P. (2002). Teoksessa J. Tuomi & A. Sarajärvi. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. painos). SAGE Publications.
- Perustuslaki, 1999/731. Annettu Helsingissä 11 päivänä kesäkuuta 1999. Haettu osoitteesta:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perustuslaki#Pidp449115232>
- Plaut, V. C., Thomas, K. M., Hurd, K., & Romano, C. A. (2018). Do Color Blindness and Multiculturalism Remedy or Foster Discrimination and Racism? *Current Directions in Psychological Science*, 27(3), 200–206.
<https://doi.org/10.1177/0963721418766068>
- Ranta, J., & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 356–365). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 366–379). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 38–65). Vastapaino.
- Räsänen, R. (2009). Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opettajan haasteena. Teoksessa J. Jokisalo & R. Simola (toim.), *Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä luonne* (s. 1–20). Joensuun yliopisto.
- Räsänen, R., Jokikokko, K., & Lampinen, J. (2018). *Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa – Kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta*. Opetushallitus.

- Räsänen, M., & Kivirauma, J. (2011). Oppilaana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.), *Vieraina koulussa? - Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana* (s. 35–95). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Saarinen, M., & Zacheus, T. (2019). "EN MÄ OO SAMANLAINEN" - Maahanmuuttotaustaisten nuorten kokemuksia ulkopuolisuudesta. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), *Oma paikka haussa: maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus* (s. 114–134). Gaudeamus.
- Saukkonen, P. (2014). Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena. Teoksessa M. Laine (toim.), *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus: Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena* (s. 106–135). Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura.
- Saukkonen, P. (2020). *Suomi omaksi kodiksi: Kotouttamispolitiikka ja sen kehittämismahdollisuudet*. Gaudeamus.
- Schellen, J. K., & King, K. M. (2014). Preservice teachers in the middle grades: The benefits of multiple multicultural learning opportunities in one teacher preparation program. *Curriculum and teaching dialogue*, 16(1-2), 21–36.
- Simmons, S. (1995). The Teacher Education Program Consortium: A New Network for Professional Development in Experiential Education. *The Journal of experiential education*, 18(3), 120-127.
<https://doi.org/10.1177/105382599501800302>
- Souto, A. (2011). *Arkipäivän rasismi koulussa: Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto.
- Strohmeier, D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2011). Intrapersonal and interpersonal risk factors for peer victimization in immigrant youth in Finland. *Developmental Psychology*, 47(1), 248–258.
<https://doi.org/10.1037/a0020785>
- Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry. (2016, 17. huhtikuuta).

Liittokokous: Lisää monikulttuurisuustaitoja opettajankoulutukseen. Haettu 16. joulukuuta osoitteesta:

<https://www.sool.fi/vaikuttaminen/kannanotot/liittokokous-lisaa-monikulttuurisuustaitoja-opettajankoulutukseen/>

Sutela, H., & Larja, L. (2015). Koulutusrakenne - Ulkomaalaistaustaisessa väestössä paljon korkeasti ja paljon matalasti koulutettuja. Teoksessa T. Nieminen, H. Sutela & U. Hannula (toim.), *Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014* (s. 29–41). Tilastokeskus, Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Szabó, T. P., Repo, E., Kekki, N., & Skinnari, K. (2021). Multilingualism in Finnish Teacher Education. Teoksessa M. Wernicke, S. Hammer, A. Hansen, & T. Schroedler (toim.), *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners* (s. 58-81). Multilingual Matters.

<https://doi.org/10.21832/9781788926119-006>

Säävälä, M. (2012). *Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset: Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa.* Väestöliitto, väestötutkimuslaitos.

Talib, M-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu: Haaste ja mahdollisuus.* Kirjapaja.

Talib, M-T., Löfström, J., & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu – avaimia opettajille.* WSOY.

Talib, M-T., & Lipponen, P. (2008). *Kuka minä olen? Monikulttuuristen opiskelijoiden identiteettipuhetta.* Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Taylor, C. (1995). *Autenttisuuden etiikka* (suom. Soukola T. & Sihvola, J.). Gaudeamus.

Taylor, R., Yeboah, A. K., & Ringlaben, R. P. (2015). Pre-service Teachers' Perceptions towards Multicultural Education and Teaching of Culturally and Linguistically Diverse Learners. *International Journal for Innovation Education and Research*, 3(9), 75–87.

<https://doi.org/10.31686/ijer.vol3.iss9.434>

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. (n.d.). *Terveys- ja hyvinvointi -indikaattoreita syntyperän mukaan.* Haettu 21. marraskuuta 2022 osoitteesta:

<https://www.terveytemme.fi/maahanmuuttajat/>

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021). *Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus: käsitteet*. Haettu 21. marraskuuta 2022 osoitteesta: <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/tyontueksi/kasitteet>
- Tietosuojavaltuutetun toimisto. (n.d.). *Eriyisten henkilötietoryhmien käsittely*. Haettu 3. marraskuuta 2022 osoitteesta: <https://tietosuoja.fi/eriyisten-henkilotietoryhmien-kasittely>
- Tilastokeskus. (n.d.a). *Ulkomaalaistaustaiset*. Haettu 31. lokakuuta 2022 osoitteesta: <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaalaistaustaiset.html>
- Tilastokeskus. (n.d.b). *Maahanmuuttajat väestössä*. Haettu 31. lokakuuta 2022 osoitteesta: <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>
- Tilastokeskus. (n.d.c). *Muuttoliike*. Haettu 21. marraskuuta 2022 osoitteesta: <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/muuttoliike.html>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turun yliopisto. *Opinto-opas: kasvatustieteiden tiedekunta*. Haettu 11. tammikuuta 2023 osoitteesta: <https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/kasvatustieteiden-tiedekunta/14002/13352>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. TENK.
- Vigren, H., Alisaari, J., Heikkola, L. M., Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2022). Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 114, 1. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689>
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Virta, A., Räsänen, M., & Tuittu, A. (2011). Opettaja keskellä

monikulttuurisuutta. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.), *Vieraina koulussa? - Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana* (s. 159–233). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Virta, A., & Tuittu, A. (2013). Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.), *Maailman osaavin kansa 2020 - Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät: koulutustutkimusfoorumin julkaisu* (s. 116–131). Opetushallitus.

Yhdenvertaisuuslaki, 2014/1325. Annettu Helsingissä 30 päivänä joulukuuta 2014. Haettu osoitteessa:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325#Pidp447572400>

Yleinen tietosuoja-asetus, 2016/679/EU. Annettu 27 päivänä huhtikuuta 2016.

Luonnollisten henkilöiden suojelusta henkilötietojen käsittelyssä sekä näiden tietojen vapaasta liikkuvuudesta ja direktiivin 95/46/EY kumoamisesta. Haettu 2. joulukuuta 2022 osoitteesta: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=celex%3A32016R0679>

Youssef, Y. (2005). Maahanmuuttajien äidinkielen opetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa: Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* (s. 120–142). Opetushallitus.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukutsu sähköpostitse

Hei!

Osallistuit vuoden 2021 alussa Pinja Päivärinnan ja minun toteuttamaan kandidaatin tutkielmaan, jossa tutkimme ulkomaalaistaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia suomalaisesta peruskoulusta sekä syitä luokanopettajakoulutukseen hakeutumiselle. Olen nyt aloittamassa gradun työstämisen ja pohdin, olisitko kiinnostunut osallistumaan jälleen haastatteluun?

Tällä kertaa aiheena on monikulttuurisuuden huomioiminen opettajankoulutuksessa sekä se, millaisia valmiuksia opettajankoulutus antaa monikulttuuriselle osaamiselle työelämässä. Jotta osallistuminen olisi kaikille haastateltaville mahdollisimman mutkatonta, haastattelut toteutetaan etäyhteyksin. Haastatteluajankohdat eivät ole vielä täysin selvät, mutta luultavasti haastattelut sijoittuvat kuitenkin joului-tammikuulle. Tutkimusaineistoa käytetään ainoastaan tähän laadullisena toteutettavaan tutkimukseen.

Ilmoitathan mahdollisimman pian, mikäli olisit kiinnostunut osallistumaan jälleen tutkimukseeni! :)

Ystävällisin terveisin
Amanda Nygård

Liite 2. Haastattelurunko

Haastattelun alussa rentoa jutustelua ja painotetaan vielä kysymyksiin vastaamisen vapaaehtoisuutta. Ei ole kiirettä vastata kysymyksiin, saa rauhassa myös pohtia vastauksia. Kerrotaan, että aineisto tullaan pseudonymisoimaan ja annetaan haastateltavalle mahdollisuus keksiä itse oma pseudonyyminsa.

Aloita nauhoitus.

- Kysyn sinulta tässä vaiheessa, annatko suostumukseksi osallistua tutkimukseen?

Taustatietoa

- Missä yliopistossa opiskelet?
- Kuinka pitkällä opintosi ovat?
- Oletko suorittanut kursseja/käynyt opintoja monikulttuurisuuteen liittyen? (OKL:ssä tai muualla)

Monikulttuurisuus ja sen ymmärtäminen

1. Mitä mielestäsi monikulttuurisuus tarkoittaa?
2. Onko monikulttuurinen osaaminen -käsite sinulle tuttu? Mitä se mielestäsi tarkoittaa?

Interkulttuurisen kompetenssin osa-alueisiin liittyvät kysymykset (Jokikokko, 2002) (osa-alueita ei kerrota haastateltavalle, vain kysymykset käydään läpi)

- Millaisia valmiuksia monikulttuurisessa (etnisesti moninaisessa) ympäristössä toimiminen ja opettaminen mielestäsi vaatii luokanopettajalta?
 - *Millaista tietoa? taitoa? toimintaa? asennetta?*
 - *Millaista **tietoa** opettajalla täytyy olla toimiessaan etnisesti moninaisten lasten kanssa, joilla voi olla erilaisia kulttuuritaustoja, uskontoja, kieliä...?*
 - *Mitkä ovat mielestäsi opettajan tärkeimpiä **taitoja** monikulttuurisuuden kohtaamisessa? Miksi juuri nämä mainitsemasi taidot?*
 - *Millaisia **asenteita** monikulttuurisesti pätevällä opettajalla tulisi olla opettaessaan etnisesti moninaisia oppilaita? Miksi asenteilla on merkitystä?*
 - *Millaista on monikulttuurisesti pätevän opettajan **toiminta** etnisesti moninaisessa ympäristössä?*
- Mikä merkitys opettajalla on etnisesti moninaisten lasten kohtaamisessa ja opettamisessa?

Haastateltaville esitettävä tekstinpätkä:

“Seitsemännennen luokan kotitalouden tunnilla vasenkätisen Aisha Mahmoodin intuitio ylitti oikeakätisten maailman etiketin. Hän asetti aterimet väärin päin, eikä unohda virheensä lopputulosta koskaan.

– Opettaja huusi minulle ja syytteli, että minun kulttuurissani ja uskonnossani näin saatetaan tehdä, ja siksi näin kävi, Mahmood kertoo.

Tunnilla vieressä istunut kantasuomalainen oppilas teki saman virheen, mutta hänelle ei sanottu asiasta mitään.” (YLE-uutiset 12.12.2022)

- Mitä ajatuksia tämä teksti herättää sinussa?
- Miten monikulttuurisesti ammatillinen opettaja olisi mielestäsi toiminut tässä tilanteessa?
- Miten tällaisilta tilanteilta voitaisiin välttyä?

-
- Miten opettajan monikulttuurinen ammatillisuus voi mielestäsi kehittyä?
 - *Missä se voi kehittyä?*
 - *Voiko sitä kehittää tietoisesti? Miten?*

Haastateltavaan itseensä ja hänen kokemuksiinsa liittyvät kysymykset

- Ovatko luokanopettajaopinnot tukeneet sinun monikulttuurisen ammatillisuuden kehittymistä? Miten?
 - *Onko ollut kursseja monikulttuurisuudesta? Onko aihe sisältynyt muihin kursseihin?*
 - *Ovatko opinnot voineet jotenkin tiedostamattasi valmistaa sinua monikulttuurisuuden kohtaamiseen? Miten?*
 - *Toivoisitko OKL:ltä jotain lisää? Mitä se voisi olla?*
 Jos edellisten kysymysten perusteella ei koeta OKL:n tukeneen kehittymistä:
 - *Mitä luokanopettajakoulutuksen tuki monikulttuurisen ammatillisuuden kehittämisessä voisi tarkoittaa? (Millaista tukea OKL voisi tarjota opiskelijoille monikulttuurisen ammatillisuuden kehittämisen kannalta?)*
 - *Millaisena koet opettajakoulutuksen roolin opiskelijoiden monikulttuurisen ammatillisuuden kehittämisessä?*
- Vaikuttaako mielestäsi oma ulkomaalaistaustaisuutesi monikulttuuriseen ammatillisuuteesi? Miten?
 - *Millaisia hyötyjä? Voiko olla haittoja, millaisia?*

- *Onko itselläsi ollut kouluajanasi ulkomaalaistaustaisia opettajia? Muistatko sen vaikuttaneen itseesi millään tavalla, miten?*
 - *Mitä hyötyä oppilaille voisi olla ulkomaalaistaustaisesta opettajasta?*
- **Onko sinulla jo kokemusta ulkomaalaistaustaisten oppilaiden opettamisesta?**
 - *Jos on, kerro vapaasti kokemuksistasi: positiivisia kokemuksia? onko tuonut haasteita, millaisia?*
 - *Onko sinulla epävarmuutta tai ahdistusta liittyen etnisesti moninaisten lasten opettamiseen?*
- **Oletko kohdannut koulussa rasismia tai syrjintää kohdistuen joko itseen tai muihin? Haluatko jakaa jonkin tällaisen kokemuksen?**
 - *Monet uskovat ja jopa väittävät, että opettajalla on oltava omakohtaista kokemusta rasismista tai syrjinnästä voidakseen asettua oppilaan asemaan. Mitä itse olet tästä asiasta mieltä?*

Monikulttuurisuuden huomioiminen opettajankoulutuksessa

- **Tulisiko mielestäsi opettajankoulutuksessa (arjessa/ opetuksessa) huomioida opiskelijoiden etninen moninaisuus? Miksi? Miten?**
- **Koetko, että sinun taustasi tai kulttuurisi on jollain tapaa huomioitu luokanopettajaopinnoissa?**
 - *Jos on, miten? Kerro myös esimerkkutilanne*
 - *Jos ei, miten olisit toivonut sen tulleen huomioiduksi? Millaisissa tilanteissa sitä oltaisiin voitu huomioida?*

Opettajankoulutuksen tulisi perustua samoille periaatteille, tavoille ja päämäärille kuin mitä koulutettavat opettajat tulevaisuudessa tarjoavat omille oppilailleen (Seymour Simmons, 1995).

- **Millaisia ajatuksia tämä virke herättää?**

Onko sinulla vielä lisättävää aiheeseen liittyen?

Kiitos haastattelusta!

Liite 3. Taulukko sisällönanalyysista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä pääluokka
<p>"miten sä eriytät sitä niinku oppimista ja miten sä tavallaan muokkaat -- et ne sopii suo oppilaille"</p> <p>"...ymmärtää sen että (lapsen) oma (äidin)kieli tukee sen lapsen kielen kehittymistä -- et tavallaan yhdistää omaan opetukseen sitä"</p> <p>"kaikista tärkeintähän on et opettaja toimii tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti niinku kaikkia kohtaan"</p> <p>"lapsen ei pidä tuntee semmosta painetta et sen pitää kertoo sen omasta kulttuurista tai uskonnosta, (vaan) et enemmän tulis (aloite) siltä lapselta"</p> <p>"tuntee erilaisia kulttuuritaustoja ja osaa sen takia ehkä ymmärtää niitä"</p> <p>"vaikka niillä (oppilailla) on yhteinen uskonto tai yhteinen alkuperämaa, mut silti että jokainen oppilas on yksilöllinen"</p> <p>"monikulttuurisuutta ei saa olettaa syyski tapahtumille..."</p> <p>"(opettajalla) on niinku sitä taustatietoo kenties oppilaan kulttuurista tai uskonnosta -- joka saattaa vaikuttaa oppilaan koulunkäyntiin, niin (siltä) on kyllä tosi paljon hyötyä"</p> <p>"totta kai se (maahanmuuttajalapsi) tarvi enemmän resurssei -- mut eihän se tarkota et ne lapset on jotenki opetelmii"</p> <p>"avoimuutta, että osaa ottaa vastaan tietynlaista erilaisuutta"</p> <p>"...jos yhtään on ennakkoluuloja nii se tavallaan pilaa sen kohtaamisen siinä vaiheessa..."</p> <p>"et (opettaja) on niinku sosiaalinen ja ulospäinsuuntautunut ja et hänellä olis niinku sillein kiinnostusta sitä oppilasta ja sitä perhettä kohtaan"</p> <p>"...tuoda esiin omaa kulttuuria toisen kulttuurin edustajan kanssa tavalla, mikä luo ymmärrystä"</p> <p>"lapselle tulee sellanen olo et on turvassa opettajan kaa, voi jutella mistä vaan"</p> <p>"kaikki mitä meille opetetaan, silleen just OKL:ssä, niin ne voi mennä ihan uusiks sie työelämässä, et tavallaan huomaa et tekee aina niinku, silleen parhaiten asioita, mitkä toimii sillä hetkellä"</p>	<p>Opetuksen ja materiaalin muokkaaminen</p> <p>Hyödynnetään lapsen äidinkieltä opetuksessa</p> <p>Opettajan oikeudenmukainen ja tasavertainen toiminta</p> <p>Kulttuurista/taustasta kertominen lapsen ehdoilla, ei pakotetusti</p> <p>Tieto eri kulttuureista luo ymmärrystä</p> <p>Ei ennako-oletuksia/stereotyyppioita kulttuurin perusteella, vaan kaikki kohdataan yksilöinä</p> <p>Kulttuuritausta ei automaattisesti selitä toimintaa</p> <p>Opettajalla tietoa oppilaan kulttuurisen taustan piirteistä, jotka voivat vaikuttaa oppilaan koulunkäyntiin</p> <p>Opettajan ei tule nähdä maahanmuuttajalapsia rasitteena</p> <p>Opettaja on avoin erilaisuutta kohtaan</p> <p>Ennakkoluuloisuus pilaa aidon kohtaamisen</p> <p>Opettaja osaa kohdata eri taustasta tulleen oppilaan ja tämän perheen</p> <p>Opettaja kohtaa eri kulttuureista tulleita ihmisiä kunnioittaen, luoden molemminpuolista ymmärrystä ja turvallisuutta</p> <p>Opettaja osaa kentällä toimia tilanteen vaatimalla tavalla, joka ei välttämättä perustu tiettyyn opetettuun malliin</p>	<p>Pedagoginen osaaminen</p> <p>Oikeudenmukainen toiminta</p> <p>Yhdenvertainen kohtelu, erilaisuutta ei korosteta</p> <p>Kulttuurinen tieto ja ymmärrys</p> <p>Kulttuurinen tietoisuus suhteessa yksilöllisyyteen</p> <p>Tietoisuus kulttuuritaustan vaikutuksesta koulunkäyntiin</p> <p>Positiivinen asenne</p> <p>Avoin asenne</p> <p>Ennakkoluulottomuus</p> <p>Vuorovaikutustaidot</p> <p>Sensitiivinen ja arvostava kohtaminen</p> <p>Sopeutumis- ja mukautumiskyky</p>	<p>Opettajan monikulttuurinen toiminta</p> <p>Opettajan monikulttuurinen tietoisuus</p> <p>Opettajan monikulttuurinen asenne</p> <p>Opettajan monikulttuuriset taidot</p>	<p>Ulkomaalaistaustaisten luokanopettaja-opiskelijoiden ajatuksia monikulttuurisesta osaamisesta</p>
<p>"...se on niinku tärkeää sille lapselle et se näkee just ulkomaalaistaustaan henkilön, joka on ehkä opettaja tai jossain muussa ammatissa, et hänenkin tulevaisuuden kuvat ehkä sitten vois kasvaa..."</p> <p>"oppii tavallaan näkemään erilaisia ihmisiä, hyväksymään niinku erilaisuutta -- ennakkoluulotkin tavallaan katoo ja pienestä"</p> <p>"...meiän opettajakuntakin on aika yksipuolinen -- jos me ei näjä, niinku opettajakunnassakaan sitä erilaisuutta, miten me voidaan näjä se monikulttuurisuus myöskään siellä luokassa, silleen et sä niinku näät suo oppilaat, et niistä voi tulla mitä vaan"</p> <p>"muu on jotenkin (oman ulkomaalaistaustaisuuden myötä) helpompi asennoitua oppilaan asemaan, -- käyttää sitä omaa empatiaa, -- pystyy niinku lähestymään toista ilman mitään ennakkoluuloa"</p> <p>"konkreettisempi kuva nykykoulusta, minkälaisen oppilaiden kanssa opettajat tulee niinku tulevaisuudessa työskentelemään ja mitä keinoja opettajat voisivat käyttää jos omassa luokassa on eri kulttuureista..."</p> <p>"-- ne opettajat jotka on niitä kokemusajantuntijoita niin sanotusti, niin ne vois sit tulla yliopistoon opettaa niistä asioista --"</p> <p>"(jos) opettaja joutuu työskentelee sellasen oppilaan kanssa, joka ei lainkaan esim puhu suo mee -- nii (OKL:ssä) voisi opettaa) mitä valmiuksia hänellä sitten on..."</p> <p>"Kaikki asiat mitä meille opetetaan just OKL:ssä, niin ne voi mennä ihan uusiks sie työelämässä -- ei oo muu mielestä mitään tietty kaavaa -- ja se on varmaan niinku se et miks sellasta materiaali ja niiden valmiuksien kehittämistä on vaikee tehdä"</p> <p>"-- mä kyseenalaistan tarvetta pakollisille (monikulttuurisille) kursseille, sikäli kun meillä ei oo syytä olettaa, että opettajat oikeesti laajamittaisesti tarvi näitä tietoja"</p> <p>"(opiskelijoiden etnistä moninaisuutta voisi huomioida OKL:ssä niin, että) vois tuoda just (esiin) näitten opiskelijoiden omat kokemukset kouluhistoriassa -- niin ehkä tulevaisuudessa pystyttäis välttämään niinku negatiivisia tilanteita"</p> <p>"-- ehkä pitäis myös enemmän kertoo just opettajille OKL:ssä et on muu tarvi suorittaa jotain asioita -- mut tuntuu, et opettajilla on tosi semmoset juurtuneet mielipiteet --"</p> <p>"muu mielestä et jos puhutaan tietyistä aiheista, niin (opettajan) on hyvä olla valmistautuu niihin -- heti jos -- on sellanen hankala olo (itsellä), niin mä oo heti tajuuu sen, että sää ei oo neutraali tää asia mitä on sanottu"</p>	<p>Ulkomaalaistaustainen opettaja voi osoittaa ulkomaalaistaustaiselle lapselle, että hänkin voi menestyä ja saavuttaa tietyn aseman</p> <p>Opettajien moninaisuus lisää kaikkien oppilaiden suvaitsevaisuutta ja ennakkoluulottomuutta</p> <p>Opettajakuntaa pitäisi kehittää moninaiemmaksi, jotta erilaisuudesta tulisi normi ja voidaan rohkaista/tukea oppilaita kohti unelmia</p> <p>Opettajan ulkomaalaistaustaisuus auttaa asettumaan oppilaan asemaan ja kohtaamaan ennakkoluulottomasti</p> <p>OKL:ssä annettaisiin realistinen kuva koulusta ja oppilasaineksesta sekä valmiuksia kohdata monikulttuurisuutta</p> <p>Yhteistyö OKL:n ja monikulttuurisissa ympäristöissä opettavien opettajien välillä</p> <p>OKL:ssä pitäisi antaa valmiuksia opettaa kielitaidotonta oppilasta</p> <p>Kulttuurisesti moninaisten oppilaiden kohtaaminen tilannekohtaista, minkä takia vaikeaa antaa valmiita ratkaisuja</p> <p>Pakollisten monikulttuuristen opintojen kyseenalaistaminen: tarve riippuu esim. maantieteellisistä seikoista</p> <p>Etnisesti moninaiset opiskelijat jakaisivat negatiivisia ja positiivisia koulukokemuksiaan: luodaan monikulttuurista ymmärrystä</p> <p>Annetaisiin vaihtoehtoisia tapoja suorittaa tietyjä opintoja, joita kaikki eivät voi sellaisenaan kulttuuritaustaan takia suorittaa</p> <p>Opettajien sensitiivisyys etnisyyttä, uskontoa, kieltä, kulttuuria käsitellessä</p>	<p>Ulkomaalaistaustainen opettaja roolimallina ja suunnannäyttäjänä</p> <p>Opettajien moninaisuus avartaa ihmisten ajatusmalleja</p> <p>Ulkomaalaistaustaisen opettajan empaattisuus ja ennakkoluulottomuus erilaisuutta kohtaan</p> <p>OKL:ään tarvitaan konkreettisia opintoja: kursseja, luentoja, koulutuksia, materiaaleja</p> <p>OKL:ään ei tarvetta/mahdollisuutta lisätä konkreettisia opintoja</p> <p>Omien positiivisten ja negatiivisten koulukokemusten jakaminen ja niistä keskusteleminen</p> <p>Opettajakouluttajien ammattitaito ja sensitiivisyys eri kulttuureita ja ihmisiä kohtaan</p>	<p>Opettajakunnan moninaisuus</p> <p>Konkreettiset opinnot monikulttuurisuuteen liittyen</p> <p>Opiskelijoiden etnisten kulttuuritaustojen huomiointi OKL:ssä</p>	<p>Ihanteellinen monikulttuurinen opettajakoulutus</p>

<p>"osalla nousee esiin se et jotkut opettajat saattaa mennä kouluhijoihin joissa on vaan kotisuomalaisia (oppilaita), että mihin he tarvis sitä (monikulttuurista osaamista), myyjämyyjä mielestä opettajana -- tulee esille omassa opettamisessa seurotusten suhtautuminen monikulttuurisuuteen ja miten olla suvaitsevainen -- tavallaan ruokkii niitten lasten osaamista myös"</p> <p>"-hyvin konkreettiset niinku ajattelunaidon kysymykset, sisällöt, vois olla seurotusta mitkä ois myös opettajille pakollisia (opintoja) -- et ei niinku synny johtopäätöstä, jossa oletetaan lapsen kulttuurisen taustan olevan syy (hänen toimintaansa)"</p> <p>"-keskustelu esimerkiksi jossain luennoilla ja tällöin ois avoimempaa ja suvaitsevampaa. -- koko ajan puhutaan esimerkiksi S2-oppilaita -- et ihan niinku ne ois taakka -- seurotukset asenteet jotenki kiitettävissä pois"</p> <p>"-antirasistista pedagogiikkaa vois ihan hyvin OKL:ään opsiin (lisätä), ja sen pitäis myyjä mielestä olla ihan pakollinen"</p> <p>"OKL:n jälkeen meillä pitäis olla tavallaan -- et me ymmärretään et me noudatetaan samaa niinku opetussuunnitelmaa ja -- lapselle koitetaan antaa -- seurotusten pohja et hän voi oikeesti pompata siitä mihin halua -- et pitäis lisätä monikulttuurista osaamista varsinkin nyt viimeistään"</p>	<p>OKL:ssä pitäisi olla monikulttuurisuus-/suvaitsevaisuusopintoja kaikille riippumatta asuinpaikasta, sillä opettaja vie omia ajattelutapojaan myös oppilaille</p> <p>Ajattelunaitoon ja ennakkoluulottomuuteen liittyviä opintoja OKL:ään</p> <p>Ennakkoluuloisuuden ja asenteellisuuden pois kitkeminen niin opiskelijoilta kuin OKL-opettajiltakin</p> <p>Antirasistista opetusta OKL:ään</p> <p>OKL:ään sellaisen ymmärryksen lisääminen, että kaikilla opettajilla on päämääränä taata kaikille oppilaille pohja ja mahdollisuudet tulevaisuudelle</p>	<p>Suvaitsevaisuus- ja asenteellisuusopintoja OKL:ään</p>	<p>Monikulttuurisuuskasvatus ta OKL:ään</p>	
<p>"- oppilaiden omaan kulttuuriseen kasvuun, niinku sen tukeminen on tärkeää, mutta että olennaisempi asia ikään kuin on opettaa tää kulttuuri missä me eletään Suomessa."</p> <p>"kylän meij on (koulussa) tosi paljon sellaisia aihealueita, jotka ei koske niin monia niinku (eri/muista) kulttuuritaustoista tulevia lapsia. -- On tosi utopistinen käsitys et ajatellaan et ihmisten pitäis assimiloituu niinku tähän pääkulttuuriin."</p> <p>"- opettajilla on iso vastuu seurotuksessa yhteisöllisyyden luomisessa"</p> <p>"- varmistaa, että lapsi viihtyy koulussa -- auttaa sosiaalisoitumisessa"</p> <p>"- opettajan pitää olla niinku tarkka omassa käytöksessään, ja sillä mallilla mitä hän ulospäin (antaa) oppilaille, koska se tarttuu nopeesti"</p> <p>"- (opettaja) arvostaa myyjä ihmisenä ja myyjä mielipiteitä ja hän halua myyjä vaan hyvää -- jos se välittyy oppilaalle, niin hänele on niinku tavallaan hyvät lähtökohdat siltä --"</p> <p>"- on ollu sellasta et vähätellään osaamista -- yritetään niinku tavallaan lannistaa sitä oppilasta silleen et "tää on liian vaikeeta sulle, sä et osaa tätä, tyydy tähän tehtävään" -- siltä ei niinku odoteta tavallaan kauhasta"</p> <p>"- ei et opettaja ois aina oikeessa, mut niinku moraalisesti henkilö, joka yrittää aina toimia oikein -- kun se opettaja ei toimikaan oikein nii siltä se on lapsena -- tosi hankala käydä sitä tilannetta läpi -- saattaa oikeesti vaikuttaa hänen (oppilaan) itsevarmuuteen --, et kokonais eri työpaikoissa tai kouluissa jatkossa tarvettua --"</p> <p>"- jos ei yhtään, ns. niinku pidä siitä (monikulttuurisuudesta), niin tuskin siitä tulee mitään, tavallaan terveellistä kontaktia oppilaisiin, koska on se hankala siltä olla näyttämättä, että ei esim arvosteta sitä et tullaan toisesta kulttuurista"</p>	<p>Tärkeää oppilaan kulttuuri-identiteetin tukeminen, mutta etenkin valtakulttuuriin sopeuttaminen</p> <p>Arvostetaan toisen kulttuuritaustaa ja muokataan toimintaa niin, että se huomioi erilaisia taustoja</p> <p>Opettajan merkitys yhteisöllisyyden luojana</p> <p>Hyvän ilmapiirin luominen ja tukeminen</p> <p>Opettaja näyttää oppilaille esimerkkiä: niin hyvät kuin huonotkin mallit siirtyvät oppilaille</p> <p>Opettajan tuki ja arvostus voi olla merkityksellistä oppilaan tulevaisuudenkin kannalta</p> <p>Opettajien piilorasismi ja madaltuneet odotukset ulkomaalaistaustaista lasta kohtaan</p> <p>Opettajan negatiivinen toiminta voi olla hänen asemansa takia hankala käsittää ja se voi satuttaa syvästi pitkäksi aikaa</p> <p>Opettajan epäaito välittäminen ja näennäinen kunnioitus monikulttuurisuutta kohtaan vaikuttaa opettajaoppilassuhteeseen negatiivisesti</p>	<p>Kulttuurien välinen tasapaino: sopeutuminen valtakulttuuriin ja eri kulttuuritaustojen huomioiminen koulussa</p> <p>Opettaja luo yhteisöllisyyttä ja hyvää ilmapiiriä</p> <p>Opettaja roolimallina</p> <p>Arvostavan kohtaamisen vaikutus oppilaaseen ja tämän tulevaisuuteen</p> <p>Ennakkoluuloisen ja rasistisen kohtaamisen vaikutus oppilaaseen ja tämän tulevaisuuteen</p> <p>Kohtaamisen vaikutus opettajaoppilassuhteeseen</p>	<p>Integrointi yhteiskuntaan ja eri kulttuuri-identiteettien tukeminen</p> <p>Ulkomaalaistaustaisen lapsen osallisuuden ja viihtymisen tukeminen</p> <p>Opettajan toiminnan ja käyttäytymisen vaikutukset oppilaisiin</p>	<p>Opettajan merkitys ulkomaalaistaustaisten lasten kohtaamisessa</p>

Liite 4. Tiedote tutkimuksesta



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

Pvm 9.12.2022

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

1. **Ulkomaalaistaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opettajankoulutuksen vastaamisesta monikulttuurisuuteen ja pyyntö osallistua tutkimukseen**

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen ”Ulkomaalaistaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opettajankoulutuksen vastaamisesta monikulttuurisuuteen”, jossa tarkastellaan tutkittavien kokemuksia siitä, miten opettajankoulutuksessa on vastattu Suomessa ja oppilaitoksissa lisääntyvään monikulttuurisuuteen. Tarkoituksena on selvittää, miten opettajankoulutus on vastannut tutkittavien monikulttuurisen ammatillisuuden kehittymiseen sekä millä tavoin opettajankoulutuksessa on otettu huomioon monikulttuurisuus – opiskelijoiden moninaiset etniset taustat ja kulttuurit.

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska sovellut tutkimukseen sen tavoitteiden saavuttamisen kannalta.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojesi käsittelystä.

Tutkimukseen osallistuu 4 ulkomaalaistaustaista luokanopettajaopiskelijaa.

Tämä on yksittäinen tutkimus, eikä sinuun oteta myöhemmin uudestaan yhteyttä.

2. **Vapaaehtoisuus**

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia.

Keskeyttäessäsi tutkimukseen osallistumisesi tai peruuttaessasi antamasi suostumuksen, sinusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja, näytteitä ja muita tietoja käytetään osana tutkimusaineistoa, kun se on välttämätöntä tutkimustulosten varmistamiseksi.

3. **Tutkimuksen kulku**

Tutkimuksessa tarkastellaan yksilöhaastatteluin tutkittavien kokemuksia monikulttuurisuudesta opettajankoulutuksessa. Haastattelu pidetään etänä Jyväskylän yliopiston käytössä olevaa tietoturvallista Zoom-palvelua käyttäen ja sen arvioitu kestoaika on 45-60 minuuttia.

4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt

Tutkimuksen on tarkoitus tuottaa tuoretta tietoa siitä, miten opettajankoulutus on onnistunut vastaamaan yhteiskunnassa ja siten myös oppilaitoksissa lisääntyvään monikulttuurisuuteen – etniseen moninaisuuteen ja kulttuureihin: miten opettajankoulutus on vastannut tutkittavien monikulttuurisen ammatillisuuden kehittymiseen. Lisäksi tutkimus tuottaa uutta tutkimustietoa siitä, onko opettajankoulutuksessa huomioitu opiskelijoiden monikulttuuriset taustat. Aiempiin tutkimuksiin verrattuna tutkimuksessa on aivan uudenlainen kohdejoukko, sillä tutkittavat ovat ulkomaalaistaustaisia luokanopettajaopiskelijoita.

5. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämukavuudet sekä niihin varautuminen

Tutkimukseen osallistumisen ei odoteta aiheuttavan haittaa tai epämukavuuksia.

6. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

7. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Mikäli tutkittava on kiinnostunut lukemaan tutkimustuloksista valmiista oppinnäytetyöstä, voi hän olla yhteydessä rekisterinpitäjään.

8. Tutkittavien vakuutusturva

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset korvaavat etänä suoritettavissa tutkimuksissa ainoastaan sellaiset vahingot, jotka liittyvät suoraan annettuun tutkimustehtävään ja jotka ovat sattuneet varsinaisen ohjeistetun tutkimustehtävän aikana. Vakuutus ei korvaa taukojen aikana sattuneita vahinkoja.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset eivät ole voimassa, jos tutkittavan kotikunta ei ole Suomessa.

9. Lisätietojen antajan yhteystiedot

Tutkija:
Amanda Nygård, amanda.m.nygard@student.jyu.fi

Ohjaajat:
Tamás Szabó: tamas.p.szabo@jyu.fi

Markus Hähkiöniemi: markus.hahkioniemi@jyu.fi

Liite 5. Tutkimussuostumus



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Ulkomaalaistaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opettajankoulutuksen vastaamisesta monikulttuurisuuteen

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa syytä kertomatta keskeyttää osallistumiseni tutkimukseen tai peruuttaa antamani suostumuksen. Keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia. Keskeyttämiseen asti minusta kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan edelleen hyödyntää tutkimuksessa.

Olen saanut tiedotteen tutkittavalle sekä tietosuojailmoituksen, ja minulla on ollut mahdollisuus esittää tutkijoille tarkentavia kysymyksiä, joten olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä.

Antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana hyväksyn,

- että minulta kerätään tietoa tiedotteessa kuvattuun tutkimukseen ja
- että minulta kerättyjä henkilötietoja kerätään, käytetään ja käsitellään tietosuojailoituksessa kuvatun mukaisesti.

Lisäksi, antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana:

Suostun siihen, että minusta voidaan ottaa haastattelun aikana Zoom-palvelussa videokuvaa tutkimustarkoitusta varten, mutta sitä ei käytetä tutkimustuloksissa tai julkaisuissa.

Kyllä Ei

Olen ymmärtänyt saamani tiedot, olen harkinnut edellä mainittuja kohtia ja olen päättänyt, että haluan osallistua tutkimukseen tai niihin osioihin, joihin olen merkinnyt "kyllä".

Kyllä Ei

Vahvistus:

Annan suostumukseni suullisesti ja tutkija dokumentoi sen luotettavalla tavalla.

Yhteystiedot:

Tutkija: Amanda Nygård

Sähköposti: amanda.m.nygard@student.jyu.fi

Liite 6. Aineistositaateissa esiintyvien merkkien selitykset

... = taukoa

- - = kontekstin kannalta epäolennaista tekstiä on poistettu

{tekstiä} = asian merkityksen ymmärtämiseksi on lisätty olennaisia, haastatteluissa poisjääneitä sanoja

Sana* = muutettu/neutralisoitu sana, jotta anonymiteetti säilyisi