

**Luokanopettajaopiskelijoiden interkulttuuriset valmiu-
det sekä heidän kokemus interkulttuurisen kompetenssin
kehityksestä opintojen aikana**
Jasmin Granqvist & Siiri Salmenkivi

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Granqvist, Jasmin & Salmenkivi, Siiri. 2020. Luokanopettajaopiskelijoiden interkulttuuriset valmiudet sekä heidän kokemus interkulttuurisen kompetenssin kehityksestä opintojen aikana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 83 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella millaisina luokanopettajaopiskelijat kokevat omat interkulttuuriset valmiutensa, sekä tuoda esille heidän kokemuksiaan siitä, miten luokanopettajakoulutus on tukenut heidän interkulttuurisen kompetenssin kehitystä. Interkulttuurisella kompetenssilla tarkoitetaan monikulttuurisia valmiuksia ja -taitoja, joiden avulla yksilö kykenee ymmärtämään kulttuurisia eroja sekä monikulttuuristen kokemusten merkityksiä.

Kyseessä on laadullinen tutkimus, joka toteutettiin Jyväskylän yliopistossa. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelemalla Jyväskylän yliopiston viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijoita (n=6). Tutkimuksen lähestymistapa on sekä aineisto- että teorialähtöinen. Teoreettisena viitekehystenä toimii Jokikon (2002) interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudet. Aineiston analyysi tapahtui temaattisen analyysin avulla. Analysointivaiheessa pääteemoiksi ensimmäisessä ja toisessa tutkimuskysymyksessä nousivat esille asenteet, kulttuurinen tietoisuus, taidot ja toiminta. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla pääteemaksi nousi koulutuksen vähäinen tuki.

Tutkimuksen päätulos on, että luokanopettajaopiskelijoiden monikulttuuriseen kohtaamiseen liittyvät asenteet sekä kulttuurisen tietoisuuden valmiudet ovat kehittyneet. Puolestaan taitoihin ja toimintaan liittyvät valmiudet koettiin puutteellisiksi vähäisen kokemuksen vuoksi. Toisena päätuloksena tutkimuksessa on, että luokanopettajakoulutus ei ole tukenut tarpeeksi viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden interkulttuurisen kompetenssin kehitystä.

Tutkimuksen yhteydessä pohditaan, voisiko tutkimuksen osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden interkulttuurisen kompetenssin vähäiseen tukeen vaikuttaa Jyväskylän yliopiston ilmiölähtöinen opetus, vähäinen yhteistyö monikulttuuristen yhteisöjen kanssa tai opetusharjoitteluista saatu vähäinen kokemus monikulttuurisuudesta.

Asiasanat: monikulttuurisuus, interkulttuurisuus, kulttuurienvälisyys, interkulttuurinen kompetenssi, luokanopettajakoulutus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	6
2	YHTEISKUNNALLINEN MUUTOS JA MAAHANMUUTTO.....	8
	2.1 Maahanmuuttajaoppilas suomalaisessa koulussa.....	8
	2.2 Maahanmuuttajaoppilaan integroituminen	9
	2.2.1 Integraatio.....	9
	2.2.2 Maahanmuuttajaoppilaan integroitumiseen vaikuttavat tekijät koulussa.....	11
3	LUOKANOPETTAJAN LÄHTÖKOHDAT MONIKULTTUURISUUTEEN KOULUSSA	13
	3.1 Monikulttuurisuus Perusopetuksen opetussuunnitelmassa.....	13
	3.2 Luokanopettajakoulutuksen tavoitteet monikulttuuriselle asiantuntijuudelle	15
	3.3 Eri luokanopettajakoulutusten monikulttuuriset tavoitteet opinnoissa	16
4	OPETTAJAN KULTTUURINEN OSAAMINEN	18
	4.1 Monikulttuurisuuden käsite	19
	4.2 Interkulttuurisuus.....	20
	4.2.1 Interkulttuurinen kompetenssi	21
	4.2.2 Bennettin interkulttuurisen kasvun malli	22
	4.2.3 Muita tunnettuja interkulttuurisen kompetenssin malleja	24
	4.2.4 Opettajan interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudet	25
	4.2.5 Interkulttuurisesti kompetentti opettaja	27
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	32
	6.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa	32
	6.2 Tutkimukseen osallistujat.....	33
	6.3 Aineiston keruu	34
	6.4 Aineiston analyysi	35
	6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	39
7	LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KOKEMUS INTERKULTTUURISESTA KOMPETENSSISTA.....	43
	7.1 Interkulttuurisesti kompetenttin opettajan valmiudet.....	43
	7.2 Luokanopettajan interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudet.....	46
	7.2.1 Kokemus omasta interkulttuurisesta kasvusta.....	46
	7.2.2 Asenteet	48
	7.2.3 Kulttuurinen tietoisuus	52

7.2.4	Taidot	55
7.2.5	Toiminta.....	58
7.3	Kokemus interkulttuurisuudesta luokanopettajaopinnoissa.....	60
7.3.1	Monikulttuurisuuden näkyminen luokanopettajaopinnoissa...	61
7.3.2	Haastateltavien näkemyksiä monikulttuurisuuden lisäämisestä luokanopettajaopintoihin.....	63
8	POHDINTA	66
8.1	Yhteenvetoa tuloksista.....	66
8.2	Johtopäätökset.....	68
8.3	Jatkotutkimusmahdollisuudet	71
	LÄHTEET	73
	LIITTEET	78

1 JOHDANTO

Muuttoliikkeen ja siitä seuranneen yhteiskunnallisen rakennemuutoksen myötä monikulttuurisuudesta ja maahanmuutosta on tullut yhä merkittävämpi osa suomalaista yhteiskuntaa. Koulu on vahvasti yhteiskuntaan liitoksissa oleva instituutio, joten yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset heijastuvat koulujen toimintaan ja arkeen. (Laaksonen 2001, 41.) Tämän takia opettajan työstä ja -koulutuksesta puhuttaessa onkin keskityttävä yhä enemmän siihen, miten eri kulttuurit kohtaavat sekä miten luoda taustasta riippumatta jokaiselle yksilölle tasa-arvoisen mahdollisuus oppia.

Opettajan omat arvot sekä suhtautuminen vaikuttavat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integroitumiseen ja koulumotivaatioon. (Talib 2002, 88–92.) Maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on prosentuaalisesti suurempi riski syrjäytyä ja jäädä yhteiskunnan marginaaliin. (Talib, Löfström & Meri 2004, 12.) Tällöin opettajan rooli lapsen kasvun ja kehityksen tukijana korostuu. Ensiarvoisen tärkeää onkin, että opettaja tunnistaa ja kehittää omia asenteitaan, jotta hän pystyisi työssään tukemaan ja ohjaamaan tasa-arvoisesti kaikkia oppilaita kohti ymmärtäväisempää sekä hyväksyvämpää elämää. Jo opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota näihin luokanopettajaopiskelijoiden monikulttuurisiin valmiuksiin, jotta tulevaisuudessa heiltä löytyisi tarvittavat tiedot ja taidot toimia yhä monikulttuurisimmassa kouluyhteisöissä. Monikulttuurisilla valmiuksilla ja -taidoilla tarkoitetaan interkulttuurista kompetenssia, jossa yksilö kykenee ymmärtämään kulttuurisia eroja sekä monikulttuuristen kokemusten merkityksen (Soilamo 2008, 94).

Halusimme lähteä tutkimaan millaisia interkulttuurisen kompetenssin valmiuksia viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijat omaavat sekä, miten luokanopettajakoulutus on tukenut heidän interkulttuurisen kompetenssin kehitystä. Kiinnostuksemme aiheeseen lähti liikkeelle aiheen ajankohtaisuudesta sekä halustamme lisätä omaa tietämystä tulevina luokanopettajina interkulttuurisuudesta. Halusimme myös nostaa esille sen, millä tavoin luokanopettajaopiskelijat ovat kokeneet koulutuksen tarjonnan tukea heidän interkulttuurisiin valmiuksiin kohdata monikulttuurisuus työelämässä opintojen jälkeen. Räsänen,

Jokikokon ja Lampisen (2018, 100–101) teettämässä selvityksessä ilmenee, että Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen toteuttama ilmiöpohjainen opetus-suunnitelma mahdollistaa periaatteessa hyvin kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvien teemojen läpikäynnin. Kuitenkin käytännössä se kuinka monikulttuurisuuden liittyviä ilmiöitä käsitellään koulutuksessa, on paljolti kiinni yksittäisistä opettajista ja heidän asiantuntijuudestaan. Tämän takia koimme hyvin tärkeäksi nostaa esille opiskelijoiden äänen siitä, millaista tukea koulutus on heidän mukaansa tarjonnut luokanopettajaopiskelijoiden oman interkulttuurisen kompetenssin kehitykselle.

Jokikokko (2002, 142) on määritellyt interkulttuurisen opettajankoulutuksen tavoitteiksi herättää opiskelijoiden kulttuurinen tietoisuus, antaa lisätietoa kulttuurieroista sekä opettaa opiskelijoita kohti kulttuurista sensitiivisyyttä. Tätä kautta koulutus pyrkii tukemaan opiskelijoiden asenteiden, ajattelun, käyttäytymisen ja toiminnan muutosta kohti oikeudenmukaisuutta, samalla opettaen niitä pedagogisia taitoja, joita nämä tulevat opettajat tarvitsevat työskennellessään eri kulttuureista tulevien oppilaiden parissa. Vaikka Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutus ei ole yksinomaan interkulttuurisuuden painottava opettajankoulutus, niin tulisi sen kuitenkin huomioida yhä monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa tulevien luokanopettajien interkulttuurisen kasvun tarpeet niin pedagogisia taitoja ajatellen, kuin asenteisiin ja kulttuuriseen tietoisuuteen liittyen.

Jotta pystymme tarkastelemaan, miten luokanopettajakoulutus on tukenut luokanopettajaopiskelijoiden interkulttuurisen kompetenssin kasvua, täytyy meidän ensiksi tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden interkulttuurisia valmiuksia. Tarkastelemme opiskelijoiden interkulttuurisia valmiuksia Jokikokon (2002) interkulttuuristen kompetenssin ulottuvuuksien mukaisesti. Jokikokko on määritellyt interkulttuurisen kompetenssin osatekijöiksi asenteet, kulttuurisen tietoisuuden, taidot sekä toiminnan. Interkulttuurinen kompetenssi on kokonaisuus, jossa jokainen osatekijä vaikuttaa vahvasti toisiinsa.

2 YHTEISKUNNALLINEN MUUTOS JA MAAHANMUUTTO

2.1 Maahanmuuttajaoppilas suomalaisessa koulussa

Suomen väestörakenteessa on tapahtunut viime vuosina merkittävä muutos, sillä maahanmuuttajien määrä alkoi kasvamaan 2000-luvulle tultaessa. Vuonna 2017 Suomen väestöstä jo 7 prosenttia oli ulkomaalaistaustaisia. (Miettinen 2019.) Tutkimuksissa ja tilastoissa maahanmuuttajalla tarkoitetaan ulkomaalaista kansalaista, joka on muuttanut Suomeen pidemmäksi aikaa. Lapsista puhuttaessa viitataan heitä toisen sukupolven maahanmuuttajiksi, mikäli lapsi on itse syntynyt Suomessa, mutta joko toinen vanhemmista tai molemmat ovat muuttaneet Suomeen. (Miettinen 2019.) Talib (2002, 18–19) mainitsee maahanmuuttoon liittyvän aina jonkin syyn kuten sodan, koulutuksen, köyhyyden tai toiveen paremmasta elämästä omalle perheelle. Yleisimmät syyt siihen, miksi Suomeen muutetaan muualta ovat perheeseen, työhön ja opiskeluun liittyviä. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2019.) Maahanmuuttajien määrän kasvaessa opettajat ovat kohdanneet työssään uudenlaisia haasteita, johon heidän tulee reagoida ja mukauttaa toimintaansa. Opettaja voi omalla työllään vaikuttaa siihen, että maahanmuuttajat sopeutuisivat paremmin suomalaiseen yhteiskuntaan säilyttäen myös oman kulttuurinsa ja kielensä. (Nurmi 2008, 6–7.) Opettajan tulisikin nähdä oppilas etnisen ryhmän jäsenenä, mutta ennen kaikkea tasavertaisena yksilönä muiden oppilaiden kanssa. Opettajan rooli ja esimerkki monikulttuurisuuskasvatuksessa ja erilaisuuden hyväksymisessä on suuri. Tämän takia monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajataustaisten opetukseen liittyviä asioita ei tulisi pelkästään pohdita työssä olevien opettajien kannalta vaan opettajantyön kehittäminen tulisi suunnata myös luokanopettajaksi opiskeleville.

Maahanmuuttajaoppilaiden myötä kouluissa on alettu kiinnittämään enemmän huomiota kulttuurisensitiiviseen opetukseen. Kulttuurisensitiivisessä opetuksessa painotetaan etenkin yhteistyötaitojen merkitystä. Tavoitteena siinä on kehittää yhdessä tunnetta siitä, että monikulttuurisesta taustasta riippumatta kaikki oppilaat kuuluvat oppimisyhteisöön. Tämä edellyttää opettajan tietämystä kulttuurien moninaisuudesta, oppimisilmapiirin turvallisuutta sekä

opetuksessa vuorovaikutuksen painottamista. (Panula & Parviainen 2016, 25.) Kulttuurisensitiivisen opetuksen lisäksi olisi tärkeää löytää maahanmuuttajaoppilaille avainhenkilö, jolla mahdollistetaan maahanmuuttajaoppilaan eteneminen sosiaalisissa suhteissaan kohti ryhmän keskiötä. (Taskinen 2017, 6.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 27–28) mainitaan tulevaisuuden koulun oleellisiksi osa-alueiksi vuorovaikutus, toimijuus sekä osallisuus. (Taskinen 2017, 19.) Erityisesti osallisuuden kokeminen on tärkeä osa hyvinvointia, sillä sen avulla yksilö saa positiivisia kokemuksia yhteisöön kuulumisesta. Etenkin maahanmuuttajaoppilaille aktiivinen osallistuminen ja osallisuuden kokeminen uudessa kulttuuriyhteisössä ovat tärkeitä onnistuneen integraation kannalta. Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta koulussa on pyritty tarkastelemaan erinäisten projektien avulla, kuten Osallisena Suomessa-hankkeessa sekä Monikulttuurisuustaitojen kehittämissuunnitelmassa. (Taskinen 2017,19.)

2.2 Maahanmuuttajaoppilaan integroituminen

2.2.1 Integraatio

Maahanmuuttajien integraatiosta on paljon erilaisia määritelmiä riippuen siitä, missä kontekstissa siitä puhutaan. Yleensä integraatioon yhdistetään etniset, kulttuuriset sekä rodulliset kysymykset suhteessa maahanmuuttajan uuteen kotimaahan. Yhteiskuntapolitiikassa keskitytään enempi taloudelliseen tuottamiseen sekä kilpailukykyyn lisäämiseen kuin yhteiskunnallisten erojen tasaamiseen ja väestön tasa-arvoisuuteen (Martikainen, Saukkonen & Säävälä 2013, 145.) Tämän takia yhteiskunnassa vallitseekin negatiivinen käsitys maahanmuuttajien passiivisuudesta omassa integraatioprosessissaan sen sijaan, että heidät nähtäisiin toimijoina, jotka aktiivisesti määrittävät ja toteuttavat omaa sopeutumisprosessiaan. (Clarke 2004, 630.) Berry (1997) näkee integraation tapana, jolla maahanmuuttaja voi suhtautua uuteen kulttuuriin. Tällöin maahanmuuttaja pyrkii osallistumaan uuden kulttuurin sosiaalisiin yhteisöihin samalla säilyttäen omaa kulttuuriaan ja perinteitä. (Berry 1997, 9). Sardinha (2009) on nostanut esille useita näkemyksiä, joilla integraatiota määritellään. Audrey (2000) näkee

integraation maahanmuuttajien ja kantaväestön välillä tapahtuvana vuorovaikutuksena, jossa kulttuuriset näkökulmat yhdistyvät ja vähitellen maahanmuuttaja omaksuu uuden kulttuurin. Heckmann (2004) puolestaan täydentää Audrey'n näkemystä integraatiosta kuvaamalla integraatiota prosessina, jossa maahanmuuttajat otetaan aktiiviseksi osaksi yhteiskuntaa. Tällöin integroituminen viittaa uuden kulttuurin oppimiseen, tasavertaiseen kohteluun sekä yhteisössä sosiaalisten suhteiden rakentamiseen. (Sardinha 2009, 33.) Varjosen (2013) teoksessa Biles ja Frideres (2012) korostavat integraatioprosessin vastavuoroisuutta kantaväestön ja maahanmuuttajien välillä. Vastavuoroisuudella tarkoitetaan kummankin osapuolen sopeutumista vallitseviin oloihin luodakseen sosiaalista koheesiota.

Yhteiskunnassa vallitsee useita erilaisia näkökulmia maahanmuuttajien sopeutumisprosessista. Yleisesti ottaen nämä integraatiokäsitykset voidaan jakaa kahteen päälinjaan, sulauttavaan ja pluralistiseen näkökulmaan. Sulauttavassa näkökulmassa sopeutuminen nähdään maahanmuuttajan omana henkilökohtaisena vastuuna. Tällöin integraatio on yhdensuuntainen prosessi, jolloin tulokas omaksuu vallitsevan kulttuurin voidakseen sulautua yhteisöön. Näkemys voidaan tulkita eettisesti hyvin ristiriitaisena, sillä se lujittaa ajatusta oman kulttuurin kadottamisesta ja valtaväestön kulttuurin omaksumisesta. (Clarke 2004, 630–631.) Pluralistinen malli puolestaan tarkastelee maahanmuuttajia heidän omien kulttuuristien identiteettiensä sekä yhteisöjensä osina. Tässä näkemyksessä omien kulttuuristien normien ylläpitäminen nähdään uudessa yhteiskunnassa myönteisenä ja sen koetaan edesauttavan monikulttuurisen yhteiskunnan kehittämistä sekä rakentamista. Tällöin omat kulttuuriset yhteisöt ovat hyväksytyjä ja tunnustetaan osaksi yhteiskuntaa. (Clarke 2004, 630–631.)

2.2.2 Maahanmuuttajaoppilaan integroitumiseen vaikuttavat tekijät koulussa

Maahanmuuttajataustaisilla oppilaille on kantaväestöä suurempi riski syrjäytyä koulussa (Talib 2002, 75; Talib ym. 2004, 12). Uuteen elinympäristöön mukautuminen aiheuttaa yksilölle paljon kuormitusta ja stressitilaa kouluun liittyvissä asioissa. (Talib 2002, 21; Martikainen ym. 2013,153). Opettajalla onkin suuri vastuu luoda oppimiselle turvallinen ja salliva ympäristö, jotta maahanmuuttajaoppilas voisi integroitua paremmin ryhmään. Koulussa maahanmuuttajaoppilaan kokema osallisuus lisää hänen haluaan osallistua koulun yhteiseen toimintaan ja olla vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa (Valta 2016, 22.) Onnistuneen integraation kannalta koulussa on tärkeää huomioida ja sallia eri kulttuurien monimuotoisuus, jotta maahanmuuttajataustainen oppilas pystyy säilyttämään oman identiteettinsä sekä kulttuuritaustansa. Talib (2005, 84) nostaa esille, että ristiriitoja maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumisessa saattaa kuitenkin aiheuttaa vanhempien ja koulun väliset näkemyserot. Koulun tarkoituksena on ohjata oppilaita toimimaan suomalaisen yhteiskunnan toimintakulttuurien mukaisesti. Vanhemmilla voi puolestaan olla toive lapsen oman kulttuurin toimintatapojen ja periaatteiden säilyttämisestä. Tällaisten ristiriitojen ehkäisemiseksi tarvitaan kuitenkin tiivistä kodin ja koulun välistä yhteistyötä.

Koulussa opettajan tulisi huomioida ja olla tietoinen monikulttuurisen oppilaan taustasta ja elämänmuutoksesta vaikuttavista tekijöistä. Esimerkiksi maahanmuuttajaperheen sisäiset valtasuhteet saattavat maahanmuuton seurauksena poiketa normaalista rakenteesta. Etenkin, jos vanhempi ei hallitse uutta kieltä eikä ole pystynyt sopeutumaan uuteen ympäristöön, saattaa lapsi joutua toimimaan vanhemman roolissa tulkkina erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tämä tuo lapselle paljon vastuuta perheen asioiden hoidossa sekä koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä. (Talib 2002, 23–24.) Koulun ja opettajien tulisi tällaisessa tilanteessa ottaa enemmän vastuuta kodin ja koulun välisen yhteistyön sujuvuudesta.

Yksi tärkeimmistä tekijöistä onnistuneessa integraatiossa on kielen oppimisen tukeminen. Tällä tarkoitetaan monikielisyyttä, joka sisältää oman äidinkielen ja uuden kielen oppimisen. Sekä kansainväliset että suomalaiset tutkimukset osoittavat, että yhteistyötä tulisi tehdä tiiviisti eri oppiaineiden välillä. Tämän takia uuden kielen oppimista ei tulisi nähdä pelkästään oppimisen kohteena vaan myös välineenä, sillä uuden kielen hallitsemisella on suuri merkitys oppilaan identiteettiin ja oppijaminäkuvan kehitykseen. (Martikainen ym. 2013, 172.) Uuden kielen hallitseminen vaikuttaa myös oppilaan koulumotivaatioon ja mahdollisuuteen sopeutua uuteen kulttuuriin. Lisäksi maahanmuuttajaoppilaan tausta tulee ottaa huomioon koulumotivaatiossa, sillä esimerkiksi maahanmuuttaja, joka on muuttanut maahan töiden perässä, on todennäköisemmin motivoituneempi sopeutumaan ja yrittämään päästä sisälle kulttuuriin kuin pakolaisena maahan tullut henkilö. Tämä osoittaa sen, miksi opettajan on erityisen tärkeää olla tietoinen niistä lähtökohdista, joista maahanmuuttaja on tullut Suomeen. (Talib 2002, 52.)

Eurooppalainen TIES- projekti (2011) (The integration of the European second generation) osoittaa mahdollisimman myöhäisen eriytymisen koulutuspolulla, edistävän maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumista. Tämän lisäksi valtaväestön oppilaiden kanssa vietetty aika edesauttaa heidän kouluasuoriutumistaan. (Martikainen ym. 2013, 186–187.) Positiivisena nähdään myös entistä myönteisempi suhtautuminen omia taitoja ja koulua kohtaan, mitä pidemmän aikaa uuteen maahan tulosta on kulunut. Kuitenkin EU:n ulkopuolelta tulleilta on haastavampaa sopeutua ja he tarvitsevatkin enemmän kohdennettua tukea kouluasuoriutumisessa. Haasteena tulevaisuudessa onkin se, kuinka huomioidaan eri maahanmuuttajaryhmien erilaiset tarpeet yleisopetuksessa. (Nissilä 2010, 21–23.)

3 LUOKANOPETTAJAN LÄHTÖKOHDAT MONIKULTTUURISUUTEEN KOULUSSA

3.1 Monikulttuurisuus Perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Yhteiskuntarakenteiden muutosten seurauksena, täytyy myös vallitsevan opetussuunnitelman tarjota suuntaviivoja lisääntyneen monikulttuurisuuden opetukseen liittyen. Suomen perustuslaissa on määritelty yhdenvertaisuuslaki, jonka tarkoituksena on ehkäistä syrjintää sekä parantaa jokaisen kansalaisen oikeusturvaa (Finlex 1325/2014). Koulussa opettaja on suuressa roolissa syrjinnän ehkäisyssä ja tasa-arvon edistämisessä. Suomalainen yhteiskunta pyrkiikin takaamaan jokaiselle koulutusjärjestelmässä oleville oppilaille tasavertaiset mahdollisuudet osallistua koulutukseen. (Martikainen ym. 2013, 190–191.) Tähän vedoten perustuslaissa onkin määritelty jokaisella Suomessa asuvalla olevan oikeus kehittää ja ylläpitää omaa äidinkieltään ja kulttuuriaan. Ongelmallisena nähdään oman äidinkielen opetus perusopetusta täydentävänä opetuksena, eikä niinkään sitä tukevana opetuksena. Tämä on johtanut siihen, että käytännössä mahdollisuus oman äidinkielen opetukseen toteutuu eri kunnissa vaihtelevasti, sillä kyseessä on vain opetushallituksen suositus eikä velvoittava laki. (Del Angel 2015, 5.) Omankielen opetusta toteuttamalla pystytään tukemaan oppilaan monikielisyyden kehittymistä sekä lisäämään oppilaan motivoitumista kielitaidon elinikäiseen oppimiseen. (Opetushallitus 2014, 87–88.) Jotta kielikasvatuksessa pystyttäisiin lisäämään oppilaiden ymmärrystä kieli- ja kulttuuritaustan merkityksestä sekä arvostusta eri kieliä kohtaan, tulisi äidinkielen opetuksessa tehdä yhteistyötä suomen kieli ja kirjallisuus -opetuksen ja suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksen kanssa sekä näiden lisäksi muiden oppiaineiden kanssa. (Opetushallitus 2014, 463.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan monikielisten oppilaiden opetuksen yhtenä tavoitteena monikielisyyden tukeminen rohkaisemalla monikielisiä oppilaita käyttämään omaa äidinkieltään eri oppitunneilla opiskellessaan

sekä koulun muussa toiminnassa. Kun opetuksessa huomioidaan oppilaiden kulttuuritaustat, oma äidinkieli ja lähtökohdat oppimiselle, pystytään koulussa paremmin tukemaan oppilaiden identiteetin ja itsetunnon kehittymistä sekä integroitumista kouluun ja tätä kautta koko yhteiskuntaan. (Opetushallitus 2014, 87.) Taskinen toteaa (2017, 5) maahanmuuttajaoppilaille osallisuuden kokemisen opetusryhmässä lisäävän motivaatiota opetella kieltä. Tämä puolestaan on mahdollistamassa oppilaan onnistunutta kotoutumista.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan kulttuurinen osaaminen myös osana kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun laaja-alaista tavoitetta. Sen mukaan oppilaita tulisi ohjata opetuksen kautta kohti maailmaa, joka on kulttuurisesti, uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja kielellisesti moninainen. Laaja-alaisessa tavoitteessa mainitaan myös, että opetuksen kautta oppilaita tulisi ohjata tarkastelemaan kulttuurista moninaisuutta lähtökohtaisesti myönteisenä voimavarana. Tämä näkemys auttaa oppilaita tunnistamaan, miten erilaiset kulttuurit, maailmankatsomukset ja uskonnot vaikuttavat yhteiskunnassa ja jokapäiväisessä arjessa. (Opetushallitus 2014, 9.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman lisäksi on tarjolla valmistavan opetuksen opetussuunnitelma, joka toimii ohjeistuksena niille esi- ja perusopetuksessa oleville maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille, joilla ei ole vielä riittäviä kielellisiä valmiuksia esi- ja perusopetuksessa opiskeluun. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa keskeiseksi tavoitteeksi nostetaan suomen tai ruotsin kielen taidon edistäminen. Lähtökohtana perusopetuksen muissa oppiaineissa ja laaja-alaisissa tavoitteissa ovat oppilaan aiemmat opinnot, tiedot sekä taidot. (Opetushallitus 2014, 5.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sitä, kuinka luokanopettajaopiskelijat kokevat omat interkulttuuriset valmiutensa sekä, kuinka luokanopettajaopinnot ovat tukeneet luokanopettajaopiskelijoiden interkulttuurisen kompetenssin kehitystä. Tämän takia täytyy tarkastella niitä lähtökohtia sekä tavoitteita, joita opettajakoulutus tarjoaa tuleville opettajille monikulttuurisuuteen liittyen. Seuraavassa alaluvussa käsittelemmekin luokanopettajakoulutuksen asettamia tavoitteita kulttuuriselle osaamiselle ja tämän lisäksi vertailemme eri luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmia monikulttuurisuuden osalta.

3.2 Luokanopettajakoulutuksen tavoitteet monikulttuuriselle asiantuntijuudelle

Räsänen, Jokikokko, Järvelä ja Lamminmäki-Kärkkäinen (2002) nostavat esille yhteiskunnassa monikulttuurisen kasvatuksen edellyttävän etenkin opettajalta valmiuksia kohdata erilaisista lähtökohdista tulleita oppilaita sekä ohjata heitä kohti monikulttuurisempaa maailmaa. Jotta tulevaisuudessa muutosta koulu-kulttuurissa syntyisi, tulisi monikulttuurinen osaaminen ottaa huomioon jo opettajankoulutuksessa. (Räsänen ym. 2002, 9.) Opetusministeriö laati jo vuonna 2001 Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman, jossa painotetaan opettajan arvo-maailmaa sekä eettistä osaamista. Koulutusohjelman avulla pyrittiin lisäämään opettajien monikulttuurista osaamista, johon sisältyy kulttuurien tuntemus ja kulttuurien välinen vuorovaikutus. (Järvelä 2002, 35; Talib 2002,13.) Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen lähtökohdissa ja tavoitteissa mainitaankin, että luokanopettajaopiskelijoiden eettistä vastuullisuutta ja ammatillista autonomisuutta pyritään tukemaan sekä kehittämään koulutuksen aikana. (Jyväskylän yliopisto 2017.)

Opettajankoulutuksessa tavoitteena on kouluttaa aktiivisia asiantuntijoita kasvatusalan kentällä. Tulevaisuuden koulun toimintakulttuuria pyritään rakentamaan opiskelijoiden ja opettajankouluttajien yhteistyössä. Näin mainitaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen lähtökohdissa sekä tavoitteissa, jossa korostetaan asiantuntijuutta opettajana toimimisessa. (Jyväskylän yliopisto 2017.) Opettajan lähtökohdissa ja tavoitteissa opettajan kulttuuristen taitojen osaaminen on vähäisesti esillä. Kuitenkin yhdeksi opettajuuden ydinosamisalueeksi on nimetty kulttuurinen, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen osaaminen. Sen mukaan opiskelija kykenee arvioimaan yhteisön arvoja ja toimintakäytänteitä ja osallistumaan niiden kehittämiseen. Tämä esiintyy kykynä nähdä, arvioida ja muuttaa toimintaa. Opiskelija tunnistaa koulua ja kasvatusta koskevia käytänteitä sekä monikulttuurisuuden ilmentymiä. Vaikka opettajakoulutuksen lähtökohdissa ja tavoitteissa kulttuurinen osaaminen on hyvin pienessä roolissa,

on kuitenkin muutosta tapahtunut muutamassa vuodessa luokanopettajaopintojen suuntautumisvaihtoehdoissa. Tutkintojen kandidaattivaiheessa valittavissa oleva suuntautuminen on edennyt entistä enemmän monikulttuurisempaan suuntaan. Tätä ajatusta tukee uusi kielitietoisuutta ja monikielisyttä tukeva pedagogiikan suuntautumisvaihtoehto, jossa opiskelijat tutkivat ajankohtaisia monikielisiä ja- kulttuurisia haasteita. Tällaisia haasteita ovat esimerkiksi se, miten kaikki oppilaat voivat olla taustoistaan riippumatta tasavertaisia toimijoita sekä, miten heidän kielellistä ja kulttuurista identiteettiä tuetaan. Suuntautumisvaihtoehdon kautta pyritään kouluttamaan opettajia, joilla on monipuolinen näkemys monikielisyyspedagogiikasta ja valmius toimia monikulttuurisessa koulussa. (Jyväskylän yliopisto 2019.) Tämän lisäksi suuntautumisvaihtoehtona on ollut vuodesta 2014 lähtien JULIET- ohjelma (Jyväskylä University Language Innovation and Educational Theory Programme), jossa luokanopettajaopiskelijat erikoistuvat englannin kielen opetukseen. Koulutusohjelman suoritettuaan opiskelijalla on hyvä englanninkielentaito ja valmiudet opettaa englannin kieltä alakoulun 1.-6. -luokilla. Koulutusohjelman esittelyssä mainitaan myös taito kohdata monikielinen ja- kulttuurinen koulu sekä osaaminen tukea oppilaita monikielisyudessa koulutusohjelman suorittamisen jälkeen. (Jyväskylän yliopisto 2019.)

3.3 Eri luokanopettajakoulutusten monikulttuuriset tavoitteet opinnoissa

Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen tavoitteissa ja lähtökohdissa monikulttuurista osaamista käsitellään melko pintapuoleisesti. Sen sijaan vuoden 2019 opintojen suuntautumisvaihtoehdoissa on otettu enemmän huomioon monikulttuurisuuden kasvaminen yhteiskunnassa, sillä jo aiemmin olleen JULIET- koulutusohjelman rinnalle on tullut kielitietoisuutta ja monikielisyttä tukeva pedagogiikan suuntaus. Täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että nämä kandidaattitutkintovaiheessa valittavat opintojen suuntaukset hajaannuttavat

opiskelijoita ja vain pieni osa opiskelijatuloista tulee valituiksi näihin monikulttuurista osaamista tukeviin pienryhmiin.

Vertasimme Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen koulutusohjelman monikulttuurisuustavoitteita Suomen muiden yliopistojen luokanopettajakoulutuksiin. Valitsimme tähän tutkimukseen vertailukohtaksi Turun yliopiston sekä Oulun yliopiston opetussuunnitelmat, joissa kulttuurinen osaaminen on näkyvämmän esillä. Turun yliopiston tutkinto-ohjelmassa mainitaan opiskelijoiden ohjaaminen aktiivisesti kehittämään valmiuksiaan toimia opettajana ja kasvattajana monikulttuurisessa sekä kansainvälistyvässä toimintaympäristössä. Tavoitteena on antaa valmiudet opiskelijoille toimia tulevaisuudessa opettajina, joilla on taitoa kohdata eri kulttuuritaustoista tulevia oppilaita ja tukea heidän oppimistaan. (Turun yliopisto 2019.) Oulun yliopiston opettajien monikulttuurinen osaaminen on huomioitu puolestaan vielä syvemmillä tasolla ja heiltä löytyykin kokonaan oma koulutusohjelma opettajan interkulttuurisuuteen liittyen. Intercultural Teacher Education -koulutusohjelman lähtökohtana on vastata monikulttuurisuuden asettamiin haasteisiin sekä antaa opiskelijalle valmiudet arvioida oppilaiden erilaisia tarpeita muuttuvassa ja yhä monikulttuurisemmassa yhteiskunnassa. (Oulun yliopisto 2019.)

Monikulttuuristen tietojen ja -taitojen tarkastelu koulutuksessa ei yksinään riitä vaan opiskelijan itsensä täytyy olla myös valmis arvioimaan omia asenteitaan ja näkemyksiään niin omasta kuin muiden kulttuureista kehittääkseen monikulttuurista osaamistaan. (Räsänen ym. 2002, 23.) Järvelä (2002, 43) toteaa, että yhteiskunnallisen muutoksen myötä opettajan on helpompi mukautua muutoksiin omissa pedagogisissa käytänteissään. Puolestaan opettajan omiin sosiaaliin, kasvatuksellisiin sekä eettisiin arvoihin perustuvat muutokset ovat haastavampia, sillä ne liittyvät vahvasti opettajan omaan identiteettiin. Tämän takia opettajakoulutuksessa tulisi tuoda eksplisiittisesti näkyviksi ne asenteet, arvot ja näkemykset, jotka ohjaavat monikulttuurista osaamista.

4 OPETTAJAN KULTTUURINEN OSAAMINEN

Globalisaatio, kansainvälistyminen, monikulttuurisuus ja interkulttuurisuus ilmenevät käsitteinä toistuvasti tilanteissa, joissa tarkastellaan koulutuksellisia sekä yhteiskunnallisia kysymyksiä (Soilamo 2008, 19). Monissa tutkimuksissa on käsitelty monikulttuurista ja interkulttuurista kompetenssia samana asiana. Oma näkemysemme eroaa tästä, sillä mielestämme interkulttuurisuus on monikulttuurisuutta syvällisempi käsite, joka sisältää useita ulottuvuuksia. Mielestämme Jokikokon (2002) näkemys interkulttuurisuudesta tuo hyvin esille sekä asenteelliset että kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen liittyvät ulottuvuudet. Jokikokon (2002) mukaan monikulttuurisuuden ja interkulttuurisuuden käsitteiden käyttö pohjautuu pitkälti näkökulmiin ja tulkintoihin, josta niitä tarkastellaan. Interkulttuurisessa kompetenssissa korostetaan asenteiden lisäksi kulttuurien välistä vuorovaikutusta eikä niinkään pelkästään yhteisöä, joka koostuu eri etnisistä ryhmistä kuten monikulttuurisuuskäsitteessä ymmärretään. Interkulttuurinen kompetenssi käsitteenä on haastava, sillä eri teoreetikot ovat määritelleet siihen kuuluvaksi eri valmiuksia painotuksista riippuen. Yhtä mieltä kuitenkin ollaan siitä, että interkulttuurisuutta tarvitaan toimivaan dialogiin, yhteistyöhön sekä yhteisymmärryksen saavuttamiseen. (Jokikokko 2002, 86.)

Haluamme tarkastella tutkimuksessamme luokanopettajaopiskelijoiden asenteiden lisäksi heidän interkulttuurisia valmiuksia toimia vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä monikulttuurisessa kouluympäristössä. Monikulttuurista koulua ja yhteistyötä koulussa ei voida kuitenkaan tarkastella ennen kuin on määritelty, mitä tarkoittaa monikulttuurisuus käsitteenä. (Özturgut 2011, 1.) Seuraavassa alaluvussa käsittelemmekin monikulttuurisuutta, jonka jälkeen on helpompi jäsentää monikulttuurisuuden ja interkulttuurisuuden eroja sekä ymmärtää, miksi olemme tutkimuksessamme päätyneet tarkastelemaan luokanopettajaopiskelijan interkulttuurista kompetenssia monikulttuurisen kompetenssin sijaan.

4.1 Monikulttuurisuuden käsite

Käsitteenä monikulttuurisuus ei ole kovin uusi suomalaisessa yhteiskunnassa, sillä oppilaat ja opettajat ovat aiemminkin edustaneet erilaisia kulttuurisia sekä sosiaalisia taustoja (Talib 2002, 37.) Monikulttuurisuus nähdään moniulotteisena ilmiönä, joka koostuu sosiaalisista, poliittisista ja kulttuurista tavoitteista sekä seurauksista. Täten voidaan sanoa monikulttuurisuuden omaavan monet eri kasvot (Wallin 2013.) Wallin (2013) on tarkastellut monikulttuurisuutta ryhmänä tai tilana, jossa ryhmän jäsenet nostavat toimintatapoja, jotka heijastuvat heidän kulttuuristaan sekä historiallisistaan taustoistaan. Monikulttuurisuuteen liittyy osaksi dialogi, harmonia ja integraatio, joissa pyritään vuorovaikutukseen sekä toisten kanssa toimeen tulemiseen. Kuitenkin Soilamo (2008, 19–20) on nostanut esille, että monikulttuurisuuden käsitteestä ei ole yhtä selkeää, ajassa kestäväää määritelmää.

Soilamo (2008, 19–20) tarkastelee monikulttuurisuutta eri merkitysten kautta. Monikulttuurisuudella voidaan tarkoittaa erilaisten kulttuuripiirteiltään olevien ryhmien olemassaoloa. Toisaalta monikulttuurisuus voidaan nähdä yhteiskuntien sisällä tapahtuvana toimintana, jossa erilaiset ryhmät toimivat rinnakkain toistensa kanssa. Näiden lisäksi monikulttuurisuus voidaan kokea yhteiskunnan harjoittaman ideologina ja politiikkana, jossa pyritään kulttuurisen erilaisuuden ylläpitoon. Nykyään kulttuurista moninaisuutta on alettu tarkastella erityisesti monikulttuurisenkasvatuksen kannalta, jossa pyritään edistämään yksilöiden samanarvoisuutta, oikeudenmukaisuutta ja inhimillistä arvokkuutta. (Talib 2002, 37.) Monikulttuurisuuskasvatus pohjautuu näkemykseen maailmasta, jossa ihmiset ovat riippuvaisia toisistaan ja erinäiset ilmenevät ongelmat globalisoituvassa maailmassa ovat osa kaikkien yksilöiden todellisuutta. Koulussa monikulttuurisuuskasvatuksen avulla pyritään valmistamaan oppilasta vastuullisia sekä aktiivisia kansalaisia. On kuitenkin muistettava, että kaikilla työelämässä olevilla opettajilla ei välttämättä ole riittäviä valmiuksia eri kulttuuritaustoista tulevien tai syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden kohtaamiseen. Huomaamattaan opettaja saattaa tukeutua tiedostamattomiin käsityksiinsä ja asenteisiinsa eri yhteisöistä ja niiden etnisyydestä. Nämä tiedostamattomat käsitykset saattavat ohjata arvoja, joiden avulla opettaja toimii työssään.

(Talib 2005, 42.) Tähän vedoten opettajalta tulisi edellyttää laajentunutta ammatillisuutta monikulttuurisuuden osa-alueella, jolloin kulttuurisista vaikeuksista huolimatta oppiminen rakentuisi oppilaan vahvuuksille ja osaamiselle. Monikulttuurinen koulu tarvitsee asennemuutoksia sekä niiden tulisi muuttua entistä enemmän kulttuurista monimuotoisuutta arvostaviksi. (Talib 2005, 91.) Monikulttuurisuuskasvatus on onnistunutta, kun monikulttuurisuus nähdään väärässä olemisen ja poikkeavuuden sijaan rikkautena. Tällöin päästään haluttuihin tuloksiin, jolloin yhteiskunnassa toteutuu monimuotoisuuden ja -arvoisuuden näkökulmat. (Wallin 2013.)

Monikulttuurisuuden käsite on saanut kritiikkiä kulttuurien näkemisenä muuttumattomina kokonaisuuksina sekä selvärajaisina (Saukkonen 2007, 7–8). Sen rinnalle onkin tullut interkulttuurisuus käsite, joka voidaan nähdä monikulttuurisuutta laajempänä käsitteenä. Interkulttuurinen käsite viittaa enempi aktiiviseen kuin passiiviseen vuorovaikutukseen kulttuurien välillä. Tällöin pyritään keskinäiseen dialogiin sekä toisilta oppimiseen. Koska interkulttuurisuuden käsite on tuntemattomampi suomalaisen tutkimuksen kentällä, haluamme herättää keskustelua aidoista kulttuurien välisistä kohtaamisista myös luokanopettajakoulutuksen saralla. Seuraavassa alaluvussa tarkastelemme interkulttuurisuuden määritelmää. Tämän jälkeen etenemme syvällisemmin tarkastelemaan interkulttuurista kompetenssia sekä interkulttuurista opettajuutta.

4.2 Interkulttuurisuus

Interkulttuurisuuden määritelmässä on ollut yhdenmukaista se, että interkulttuurisuutta tarvitaan vuorovaikutukseen, yhteisymmärryksen saavuttamiseen ja yhteistyöhön eri ryhmien välillä. DeJaeghere & Cao (2009, 438) näkevät interkulttuurisuuden yksilön kykynä muovata kulttuurista näkökulmaa sekä mukauttaa omaa käyttäytymistään kulttuurien yhteisiin piirteisiin ja eroihin tilanteiden mukaisesti. Edellä mainittu määritelmä näkee interkulttuurisuuden yksilön ominaisuuksina, kun puolestaan Harbon & Moloney (2015, 19) tunnistavat yksilön vaikutuksen, mutta he korostavat yhteisön näkökulmaa määritelmässään. He näkevät interkulttuurisuuden olevan aktiivinen ja kriittinen prosessi, jossa tulisi

tunnistaa muut kulttuurit oman kulttuurin lisäksi. Holmin & Zilliacuksen (2012, 1) teoksessa Gundara (2000) tukee ajatusta siitä, että interkulttuurisuus tarkastelee kulttuurien välisiä vuorovaikutusprosesseja. Puolestaan monikulttuurisuus käsite heijastaa hänen mielestään enemmän asenteita eri etnisten ryhmien välillä yhteiskunnassa. Myös Dervin (2016) näkee interkulttuurisuuden enempi yhteisön näkökulmasta, sillä hän toteaa interkulttuurisuuden olevan havaittavissa vain ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tämä vaikuttaa siihen, miten ajattemme, käyttydymme sekä näyttydymme toisillemme. (Dervin 2016, 72.)

Gadamer (1986) on tutkinut kolmiportaisenmallin avulla monikulttuurisuuden sekä interkulttuurisuuden eroja. Mallin ensimmäisellä tasolla tunnustetaan oma kulttuuri ja tiedostetaan muiden kulttuurien olemassaolo. Toisella tasolla muut kulttuurit nähdään yhteisinä, mutta omaan kulttuuriin suhtautuminen on vahvaa ja tämä näyttyy toiseutena sekä oman kulttuurin korostamisena. Mallin kolmannella tasolla päästään vuorovaikutukseen muiden kulttuurien kanssa. Tällöin keskustelu on avointa eikä yksikään kulttuuri dominoi kulttuurien välisessä dialogissa. Gadamerin näkee tällä viimeisellä tasolla interkulttuurisuuden piirteitä. (Harbon & Moloney 2015, 19.) Interkulttuurisuuden kompleksisuudesta kertoo muun muassa se, että Dervin on tutkinut interkulttuurisuutta eri näkökulmista jo yli 15 vuoden ajan. Hän korostaa interkulttuurisuuden olevan näkökulma eikä mitään valmiiksi annettua. Käsitettä käyttävä voi itse määrittellä, mikä on interkulttuurista ja mikä ei. (Dervin 2016, 72.)

4.2.1 Interkulttuurinen kompetenssi

Interkulttuurinen kompetenssi kuvaa niitä valmiuksia, joita yksilöllä tulisi olla ollakseen interkulttuurisesti kompetentti. Soilamo (2008) nostaa esille teoksessaan Bennetin ja Wisemanin (2003) määritelmän interkulttuurisesta kompetenssista, jonka mukaan interkulttuurinen kompetenssi tarkoittaa kykyä ajatella ja toimia interkulttuurisesti. Heidän mukaansa interkulttuurinen kompetenssi liittyy läheisesti interkulttuuriseen herkkyyteen, jolla tarkoitetaan sitä, miten yksilö ymmärtää kulttuuriset erot ja millaisia merkityksiä monikulttuurisilla kokemuksilla on. He näkevät interkulttuurisen kompetenssin edellytyksenä

interkulttuurisen herkkyyden, jonka vahvuudella on merkitystä interkulttuurisen kompetenssin muodostumisessa. (Soilamo 2008, 94.) Interkulttuurisesta kompetenssista on tehty useita malleja, joista tunnetuimpia ovat Bennettin (1986,1993), Byramin (1997) ja Deardoffin (2014) mallit. (Soilamo 2008, 94.)

4.2.2 Bennettin interkulttuurisen kasvun malli

Bennettin (1986,1993) mallia nimetään interkulttuurisen kasvun malliksi. Mallissa nähdään kulttuuritietämys jatkuvasti lisääntyvänä ymmärtämisenä ja sopeutumisenä. Kolme ensimmäistä vaihetta kuuluvat etnosentriseen viitekehykseen, jossa omaa kulttuuria korostetaan ja vuorovaikutusta eri kulttuurien välillä ei synny tai se on hyvin vähäistä. Kolme viimeistä vaihetta interkulttuurisen kasvun mallissa kuuluvat etnorelativistiseen viitekehykseen, jotka korostavat kulttuurien välistä yhteistyötä ja monimuotoisuutta. Mallin avulla jäsennetään erilaisia suhtautumistapoja kulttuurieroihin sekä tarkastellaan yksilön omaa ajattelua ja toimintaa suhteessa monikulttuurisuuteen. Alla olevasta kuviosta voi nähdä, miten eri vaiheet sijoittuvat Bennettin interkulttuurisen kasvun mallissa.



KUVIO 1. Bennettin (1993) interkulttuurisen kasvun malli

Omaa kulttuuria korostavien vaiheiden ensimmäinen taso on kieltäminen (denial), jossa yksilö pyrkii välttämään muita kulttuureita sekä näkee oman kulttuurin ainoana oikeana. Etäännyttäminen muista kulttuureista herättää tunteita toiseudesta ja estää vuorovaikutuksen eri kulttuurien välillä. Seuraava vaihe on puolustaminen (defense), jossa muut kulttuurit tunnustetaan edellistä vaihetta paremmin, mutta niitä ei nähdä niin moniulotteisesti kuin oma kulttuuri. Omaa kulttuuria korostetaan ja asennetta muita kulttuureja kohtaan leimaa vahva vastakkainasettelu. Tämä voidaan nähdä valtakulttuurin dominointina ja vähemmistöjen puolustautumisena. Etnosentrisen vaiheiden viimeinen taso on

minimointi (minimization), jossa oman kulttuurin piirteet nähdään universaalina ja ainoastaan näkyvät kulttuurierot huomataan. Tätä ajattelua leimaa näkemys siitä, että kulttuurieroista huolimatta pohjimmiltaan kaikki ovat samanlaisia. Tämä taso nähdään monimutkaisena tapana suhtautua eri kulttuureihin, sillä samankaltaisuuksia pyritään löytämään, mutta hyvin pinnallisella tasolla.

Seuraavaksi käsittelemme kulttuurien välistä yhteistyötä korostavaa näkemystä, jossa kokemukset omasta kulttuurista muodostuvat huomioiden muiden kulttuurien kontekstit. Tämän näkemyksen ensimmäinen vaihe on hyväksyminen (acceptance), jonka mukaan yksilö ymmärtää arvojen, uskomusten ja käytäytymispiirteiden olevan kulttuurisidonnaisia ja vaihtelevia eri kulttuureissa. Tässä vaiheessa yksilö hyväksyy muiden erilaisuuden ja ainutlaatuisuuden. Se ei kuitenkaan tarkoita välttämättä toisten kanssa samaa mieltä olemista tai heistä pitämistä. Esimerkiksi yksilö voi olla käytökseltään etnorelativistinen, vaikka ei pitäisikään toisesta kulttuurista. Tämä saattaa aiheuttaa ristiriitaisia tunteita, sillä yksilö pyrkii elämään oman arvomaailman mukaisesti kunnioittaen samalla toisten arvomaailmaa. Etnorelativistisen näkemyksen toinen vaihe on adaptaatio (adaptation), jossa yksilö hyväksyy eri kulttuurien välisiä eroavaisuuksia ja yhteisymmärrykseen päästäkseen ottaa ne huomioon. Tässä vaiheessa yksilön käsitys omasta kulttuuri-identiteetistä suhteessa muihin kulttuureihin laajenee. Se voi tarkoittaa monikulttuurisuuden omaksumista. Mallin viimeinen vaihe on integraatio (integration), jonka mukaan yksilön kulttuuri-identiteetissä tapahtuu muutos. Oma identiteetti irtautuu jostain tietystä kulttuurista ja yksilö omaksuu monikulttuurisen maailmankatsomuksen. Lopputuloksena yksilö saavuttaa tasapainon suhtautumisessaan omaan kulttuuriin ja muihin kulttuureihin. Tämä malli helpottaa yksilön interkulttuurisen kasvun tarkastelua. (Bennett 1986,1993.) Tätä Bennettin interkulttuurisen kasvun mallia tulemme hyödyntämään myöhemmin tutkimuksessa tutkimukseen osallistuvien oman interkulttuurisen kasvun arvioinnissa. Näemme tämän selkeyttävän osallistuvien interkulttuurisen kasvun vaiheiden hahmottamista.

4.2.3 Muita tunnettuja interkulttuurisen kompetenssin malleja

Mielestämme Bennettin (1986, 1993) interkulttuurisen kasvun malli ei ole aukoton, sillä se luo mallin vaiheiden välille hyvin sitovat rajat. Dervin (2016, 75–77) onkin kritisoinut Bennettin interkulttuurisen kasvun mallia siitä, että se perustuu tiettyihin lokeroihin, vaikka ihmisellä voi olla eri piirteitä eri vaiheista. Tämän lisäksi malli on hyvin yksilökeskeinen ja jättää huomioimatta, sen että kulttuurienvälinen vuorovaikutus rakentuu yksilön sijaan yhteisöjen välille. Byramin (1997) interkulttuurisen kasvun malli liittyy myös yksilön näkökulmaan, joka muodostuu tiedoista, taidoista sekä asenteesta. Kuten Dervin kritisoi Bennettin mallia niin hän näkee myös samat puutteet Byramin mallissa. Dervinin mukaan Byramin mallia tulisi tarkastella enemmän yhteisön näkökulmasta ja sitä tulisi täydentää enempi käsitteiden osalta, jotta asioita voitaisiin tarkastella laajemmasta näkökulmasta. (Dervin 2016, 75–77.)

Yksi uusimmista interkulttuurisen kompetenssin malleista on Deardoffin (2014) pyramidimalli. Kuten aiemmin mainitut Bennettin ja Byramin mallit, perustuu myös Deardoffin malli tietoihin, taitoihin sekä asenteisiin. Pyramidin alimmalla tasolla on omat asenteet, jossa korostuu kunnioitus ja avoimuus. Tällöin kunnioitetaan toisia kulttuureja sekä pystytään toimimaan oman kulttuurin ulkopuolella. Pyramidin toisella tasolla on kulttuurinen itsetuntemus eli se, miten kulttuuri vaikuttaa omaan identiteettiin ja tämän lisäksi ymmärrys toisten ihmisten erilaisista maailmankuvista. Oma tietämys on vuorovaikutuksessa taitojen kanssa, johon kuuluu kuuntelemisen, havainnoinnin, analysoinnin ja arvioimisen taito suhteessa muihin kulttuureihin. Kun nämä pyramidin tasot ovat saavutettu syntyy sisäinen muutos, jossa yksilön asenteet ja tietämys muita kulttuureita kohtaan on läsnä. Tällä tarkoitetaan sitä, että yksilö osaa asettautua toisen asemaan ja kohdata muut kulttuurit eettisesti oikein. Kun sisäinen muutos on saavutettu, näkyy se yksilön käytöksessä. Tällöin kulttuurien välisissä vuorovaikutustilanteissa yksilö kykenee toimimaan interkulttuurisesti. (Dervin 2016, 76–77.) Harbon & Moloney (2015, 20) korostavat interkulttuurisen kompetenssin

tulleen saavutetuksi, kun dialogi kulttuurien välillä on avointa eikä kumpikaan kulttuuri dominoi keskustelua.

Interkulttuurisen kompetenssin käsitettä on kansainvälisesti käytetty paljon opettajankoulutuksessa sekä kielten opetuksessa. Dervin (2016, 75) näkeekin opettajankoulutuksen olevan yksi suotuisimmista paikoista oppia, harjoitella ja kehittää interkulttuurista kompetenssia. Interkulttuurisuus on osa koulumaailmaa yhteiskunnallisten rakenteiden muutosten takia. Tämän vuoksi se on olennainen osa opettamista ja oppimista. Oma näkemyksemme tukee Dervinin (2016) ajatuksia, sillä luokanopettajakoulutus perustuu aidolle kohtaamiselle ja vuorovaikutukselle. Tällöin siinä tulisi huomioida myös hyvin vahvasti monikulttuurinen näkökulma. Seuraavassa alaluvussa käsittelemme interkulttuurisuutta opettajuuden näkökulmasta.

4.2.4 Opettajan interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudet

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme luokanopettajaopiskelijoiden interkulttuurisen kompetenssin valmiuksia Jokikokon (2002) interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksien avulla. Jokikokko on määritellyt interkulttuurisen kompetenssin osatekijöiksi kulttuurisen tietoisuuden, asenteet, taidot sekä toiminnan. Jotta opettaja voi olla interkulttuurisesti kompetentti, tulisi hänellä olla kaikki yllämainitut ulottuvuudet. Asenteet liittyvät voimakkaasti muihin ulottuvuuksiin ja muut osa-alueet kehittyvät asenteiden rinnalla. Asenteet sisältävät oikeudenmukaisuuden kuten esimerkiksi toisten ihmisten huomioimisen, erilaisuuden hyväksymisen sekä sitoutumisen tasa-arvoa edistävään toimintaan. Asenteet voivat olla tiedostamattomia ja täten niiden tunnistaminen saattaa olla haastavaa. Tämän takia useimmiten asenteet nähdään interkulttuurisen kompetenssin vaikeimpana ja monimutkaisimpana ulottuvuutena. Omien ennakkoluulojen ja tunnistaminen on kuitenkin välttämätöntä interkulttuurisen herkkyyden saavuttamiseksi. (Jokikokko 2002, 87.) Myös Özturgut (2011, 4) näkee asenteiden tunnistamisen ensimmäiseksi vaiheeksi interkulttuurisessa kompetenssissa. Olemme samaa mieltä siitä, että asenteet toimivat pohjana interkulttuurisuudessa.

Henkilön itsensä täytyy tunnistaa tietoiset ja tiedostamattomat ajatusmallit, jotka ohjaavat hänen toimintaansa. Korostamme asenteisiin liittyen tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoista suhtautumista.

Toisena ulottuvuutena on kulttuurinen tietoisuus, joka voidaan nähdä itsensä ja oman kulttuuritaustansa tunnistamisena. Siihen sisältyy myös tietoisuus muista kulttuureista ja ihmisistä. Kun ymmärretään muita kulttuureita, se toimii pohjana eri kulttuurien väliselle vuorovaikutukselle. Opettajan tulee kiinnittää huomiota siihen, miten hän koulussa tuo ilmi eri kulttuureita, sillä tiettyyn kulttuuriin yleistetty tieto saattaa helposti muuttua stereotyyppioiksi tai ennakkoluuloiksi. Kulttuurinen tietoisuus onkin kykyä tunnistaa asenteita, oletuksia, epäoikeudenmukaisuutta sekä ennakkoluuloja niin yksilöllisellä kuin yhteiskunnallisella tasolla. (Jokikokko 2002, 87–89.) Tässä tutkimuksessa liitämme kulttuuriin tietoisuuteen luokanopettajaopiskelijoiden kyvyn tunnistaa oma kulttuuri-identiteetti sekä suhtautuminen muihin kulttuureihin yhteiskunnassa.

Interkulttuurisen kompetenssin kolmas ulottuvuus on taito. Se nähdään kriittisenä ajatteluna ja ymmärryksenä siitä, että asioita voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Siihen liittyy vahvasti myös taito tuntea myötätuntoa ja asettua toisen asemaan. (Jokikokko 2002, 87–89.) Tutkimuksessamme taitoihin liittyen haluamme tarkastella juuri näitä osa-alueita, jotka liittyvät kykyyn nähdä asioiden eri näkökulmat sekä valmiudet tukea tasa-arvoisuutta. Lisäksi osana interkulttuurista taitoa pidetään kykyä toimia muuttuvissa olosuhteissa. Tähän voidaan lukea eri kulttuureista tulevien edustajien erilaiset kulttuurikäytännöt ja niihin mukautuminen sekä kyky toimia vuorovaikutustilanteissa rauhanomaisesti ja keskustellen. (Jokikokko 2002, 87–89.)

Viimeisenä ulottuvuutena Jokikokon mallissa on toiminta, joka on sidoksissa tietoihin, taitoihin sekä kulttuuriseen tietoisuuteen. Kun yksilöllä on aiemmin mainitut ulottuvuudet, pystyy hän rohkeasti ja aktiivisesti puuttumaan tilanteisiin, joissa ilmenee epäoikeudenmukaisuutta ja syrjintää. Jokikokko nostaa esille, että etenkin opettajien ja kasvattajien tulisi näkyvästi toimia epäoikeudenmukaisuutta, epätasa-arvoa sekä syrjintää vastaan koulussa, mutta myös sen ulkopuolella. Tällä tavoin he toimivat esimerkkinä lapsille ja nuorille tasa-arvon

edistäjinä ja erilaisuuden hyväksyjinä. (Jokikokko 2002, 87–89.) Interkulttuurinen kasvu nähdäänkin kokonaisvaltaisena prosessina, jossa jokainen ulottuvuus tukee toisiaan. Tavoitteena tämän avulla on kasvaa moninaisuutta tiedostavaan ja kunnioittavaan toimintaan ja ajatteluun. (Jokikokko 2002, 86.) Tässä tutkimuksessa haluamme korostaa toimintaan liittyen luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä tasa-arvon merkityksestä kouluyhteisössä sekä heidän valmiuksistaan toimia sen edistäjinä.

4.2.5 Interkulttuurisesti kompetentti opettaja

Jokikokko (2002, 89–90) on hahmotellut interkulttuurisesti kompetenttin opettajan piirteitä aiemmassa alaluvussa mainittujen ulottuvuuksien pohjalta. Laadimme Jokikokkon interkulttuurisesti kompetenttin opettajan piirteistä oman taulukon (taulukko 1), josta ilmenee minkälaisia valmiuksia interkulttuurisesti päteväällä opettajalla tulisi olla. Kaksi ensimmäistä valmiutta käsittelee opettajan arvoja ja käsityksiä sekä kulttuurista ymmärtämistä niin omasta kuin muiden kulttuureista. Seuraavat kaksi valmiutta korostavat pedagogista osaamista, johon liittyy oppimisympäristö, luokassa vallitseva ympäristö ja oppimateriaalien hyödyntäminen. Tämän jälkeen käsitellään opettajan vuorovaikutuksellisia valmiuksia siitä, kuinka opettajan tulisi olla tietoinen nonverbaaleista ja verbaaleista viestinnänkeinoista, joita hän käyttää opetuksessaan. Viimeisin valmius liittyy opettajan oikeudenmukaisuuteen ja pyrkimykseen tasa-arvon edistäjänä niin koulussa kuin sen ulkopuolella. Tutkimuksessamme olemme pyrkineet myös kartoittamaan luokanopettajaopiskelijoiden tietämystä siitä, millainen on interkulttuurisesti kompetentti opettaja. Alla mainittujen valmiuksien kokonaisuus on monipuolisesti oppilaat huomioon ottava. Koemme silti tärkeäksi tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden omia näkemyksiä interkulttuurisesti tukevasta oppimisympäristöstä.

TAULUKKO 1. Interkulttuurisesti kompetentti opettaja. (Jokikokko 2002, 89–90)

<u>Interkulttuurisesti pätevän opettajan valmiudet</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Opettajan tulee ymmärtää interkulttuurikasvatukseen liittyvät arvot ja tavoitteet kokonaisvaltaisesti, jotta hän pystyy oman opettajuutensa kautta toteuttamaan interkulttuurisuuskasvatusta.
<ul style="list-style-type: none"> • Opettajalla tulee olla tietoutta oletuksista, joita liittyy vähemmistökulttuurien edustajien opettamiseen, sekä opettajan tulee pystyä tunnistamaan niitä taustatekijöitä, jotka vaikuttavat taustaltaan monikulttuuristen oppilaiden kouluasuoriutumiseen.
<ul style="list-style-type: none"> • Opettajan tulisi omata tarpeeksi tietoa oppilaan kulttuurista, kotikielestä ja ympäristöstä. Samalla tukien jokaisen yksilöllisyyttä a omaa persoonallisia vahvuuksia.
<ul style="list-style-type: none"> • Suunnitellessaan opetusta opettaja kykenee soveltamaan opetussuunnitelmasta saatua tietoa, jotta se hyödyttäisi jokaista oppilasta luokassa. Opettajan tulisi suhtautua kriittisesti monokulttuurista kulttuuria tukevaan oppimateriaaliin ja pyrkiä hyödyntämään opetuksessa interkulttuurista kulttuuria tukevaa materiaalia. Tällä tarkoitetaan globaalikasvatusta ja monikulttuuristuvan yhteiskunnan ymmärrystä.
<ul style="list-style-type: none"> • Opettajan tulisi pyrkiä luomaan oppimisympäristö, jossa vallitsisi kannustava, turvallinen ja suvaitsevainen ilmapiiri. Opetuksessa tulisi hyödyntää monenlaisia työtapoja ja metodeita. Opettajan tulisi ottaa myös oppilaiden toiveet ja tarpeet huomioon oppitunteja suunnitellessaan.
<ul style="list-style-type: none"> • Opettajan tulisi kiinnittää huomiota opetuksessaan sekä nonverbaaliseen että verbaaliseen vuorovaikutukseen luokassa. Kielen ja käsitteiden tulisi olla oppilaille helposti ymmärrettävää, sillä nonverbaalin viestinnän tärkeys korostuu, etenkin tapauksissa, joissa oppilas ei hallitse vielä opetuksessa käytettävää kieltä.
<ul style="list-style-type: none"> • Opettajan tulisi pyrkiä puuttumaan epätasa-arvoon liittyviin ongelmiin koulussa ja sen ulkopuolella, jotta esimerkin avulla opettaja voisi toimia oppilaille suunnannäyttäjänä kohti oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa.

Jotta opettaja osaisi työssään ottaa nämä kaikki interkulttuurisen kompetenssin valmiudet huomioon tulee opettajankoulutuksen keskittyä näiden osatekijöiden kehittämiseen. Edward Taylor (1998) transformatiivisen mallin pohjalta on kehitetty transformatiivinen interkulttuurinen pedagogiikka, jonka lähtökohtana on jo opettajankoulutuksessa huomioida opiskelijoiden erilaiset kulttuuriset lähtökohdat sekä keskityttäisiin pohtimaan koulukulttuurissa olevia valtarakenteita tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Monikulttuurinen kasvatus edellyttää syvällistä muutosta eli transformaatiota niin yksilötasolla kuin koulutuksen eri prosesseissa ja rakenteissa. (Räsänen ym. 2002,9.) Räsänen ym. (2002) mukaan erityisen tärkeää onkin muutokset opettajankoulutuksessa, jotta

opettajilla itsellään olisi valmiudet kohdata eri taustoista tulevat oppilaat ja antaa heille valmiudet toimia monikulttuurisessa maailmassa.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Eri kulttuureista tulevien oppilaiden integroitumisessa kouluuyhteisöön erittäin tärkeässä roolissa on opettaja. Opettajalla tulisi olla valmiudet monikulttuurisuuden kohtaamiseen eli kyvyn arvostaa omaa ja toisten elämänskatsomusta sekä kulttuuriperintöä. (Pollari & Koppinen 2011, 71.) Monikulttuurisilla valmiuksilla ja -taidoilla tarkoitetaan interkulttuurista kompetenssia. Haluamme tarkastella tämän tutkimuksen avulla viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia interkulttuurisista valmiuksista sekä tuoda lisää tietoa siitä, kuinka Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutus on tukenut heidän interkulttuurisen kompetenssin kehitystä. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten avulla voidaan saada tietoa siitä, miten vastavalmistuvat opettajat kokevat oman interkulttuurisen osaamisensa sekä millaisia valmiuksia heillä on opettaa tulevaisuudessa maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

Interkulttuurisen kompetenssin mukaan opettajan kulttuurinen osaaminen koostuu neljästä eri ulottuvuudesta: tiedollisista, taidollisista, asenteellisista ja toiminnallisista. Kaikki nämä neljä ulottuvuutta vaikuttavat vahvasti toisiinsa, mutta interkulttuurisen kompetenssin syvällisen ymmärtämisen tarkastelussa on hyvä tutkia kutakin ulottuvuutta erikseen. Näiden Jokikokon (2002) laatimien opettajan interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksien avulla olemme lähteneet tutkimuksessamme tarkastelemaan luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä interkulttuurisesta kompetenssista. Halusimme selvittää, millaisina luokanopettajaopiskelijat kokevat omat interkulttuuriset valmiutensa sekä kuinka he ovat kokeneet koulutuksen tukeneen heidän interkulttuurisen kompetenssin kehitystä luokanopettajaopiskeluiden aikana. Näiden pohjalta muodostimme tutkimuskysymykset.

Tutkimuskysymyksiksi muodostui:

1. Millaisia valmiuksia viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijat liittävät interkulttuurisesti kompetenttiin opettajaan?
2. Millaisena viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijat kokevat omat valmiudet toimia interkulttuurisesti kompetenttina opettajana?
3. Millä tavoin viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijat kokevat luokanopettajakoulutuksen tukeneen interkulttuurisen kompetenssin kehitystä?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka lähestymistapa on sekä teoria-että aineistolähtöinen. Valitsimme laadullisen tutkimuksen, sillä pyrimme kuvaamaan tiettyä ilmiötä eikä tarkoituksena ole päästä tilastollisiin yleistyksiin. Tutkimuksen tavoitteena on korostaa osallistujien omia kokemuksia ja tulkintoja (Patton 2002, 236). Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on, että tutkija lähestyy tutkimuskohdetta tutustuen yhteisöön ja sen olosuhteisiin (Patton 2002, 48). Tässä tutkimuksessa meidän tutkijoiden etu oli kuulua tähän tutkittavaan yhteisöön, jolloin siinä esiintyvät ilmiöt olivat meille entuudestaan tuttuja.

Tutkimuksemme ensimmäinen ja kolmas tutkimuskysymys ovat aineistolähtöisiä, sillä aiempi teoria ei ohjaa aineistosta nousevia teemoja. Aineistolähtöinen analyysi pyrkii luomaan teoreettisen kokonaisuuden tutkimusaineistosta. Avainajatuksena tässä lähestymistavassa toimii se, ettei analyysiyksilöt ole ennalta sovittuja. Tämä vaatii tutkijalta erityistä kontrollia, että aineiston analyysi tapahtuisi tutkimukseen osallistuvien näkemysten pohjalta eikä ennakkoluulojen pohjalta. Tähän vedoten olemme pyrkineet tarkastelemaan omia käsityksiä aiheesta, jotta ne eivät vaikuttaisi aineiston tulkintaan. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 80–81.)

Tutkimuksemme teorialähtöinen lähestymistapa muotoutuu puolestaan toisen tutkimuskysymyksen ympärillä, jonka teoreettisena viitekehyksenä on sekä Bennett & Bennettin (2004) interkulttuurisen kasvun malli, että Jokikokon (2002) interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudet. Teorialähtöinen lähestymistapa nojaa tiettyyn teoriaan ja tämän tyyppisessä analyysissä pyritään testaamaan aiempaa tietoa uudessa kontekstissa. Teoreettisessa osassa on valmiiksi hahmotellut teemat, joihin aineisto suhteutetaan. Tällöin tavoitteena tutkimuskysymyksessä on lähteä hakemaan vastausta näiden teemojen alle. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 81–82.)

6.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksessa halusimme tutkia nimenomaan Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopettajien kokemuksia interkulttuurisesta kompetenssista sekä heidän kokemustaan siitä, kuinka luokanopettajakoulutus on tukenut interkulttuurisen kompetenssin kehitystä opintojen aikana. Valitsimme Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijat tutkimuskohteeksi, sillä olemme itse suorittaneet saman koulutusohjelman ja sitä kautta halusimme tutkia, miten muut saman vuosikursin opiskelijat ovat kokeneet interkulttuurisuuden sekä monikulttuurisuuden opinnoissamme.

Tutkimukseen valikoitui kuusi keväällä 2020 valmistuvaa Jyväskylän yliopiston viidennen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijaa, joista neljä osallistujaa oli naisia ja kaksi miehiä. Osallistujien iät ovat väliltä 23–39 -vuotta. Heistä kahdella on aiempi alempi- tai ylempi korkeakoulututkinto opintojen taustalla. Tutkimukseen osallistujista kolme on suorittanut opintojen aikana erityispedagogiikan sivuaineen, kaksi osallistujista on puolestaan suorittanut englannin kielen sivuaineen sekä yksi osallistujista ruotsin kielen sivuaineen.

Tutkimukseen valikoituneet luokanopettajaopiskelijat valittiin harkinnanvaraisella otannalla. Harkinnanvaraisessa otannassa tutkimukseen osallistujiksi valikoituu henkilöt, joilla on paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Näin ollen otanta määrittyy tiettyjen ennalta määriteltyjen kriteereiden mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 74), jotka tässä tutkimuksessa ovat luokanopettajaopiskelijan opiskeluiden vuosikurssi sekä sukupuoli. Aluksi tutkimukseen osallistujille lähetettiin haastattelukutsu sähköpostilla (liite 1). Tutkimukseen valikoituneille osallistujille lähetettiin ennen haastattelua sähköpostilla kysymyksiä interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksiin liittyen (liite 2), jotta he voisivat valmistautua haastatteluun ja antaa mahdollisimman syvällisiä vastauksia. Tuomi & Sarajärvi (2018, 63) ovat maininneet, että ennen haastattelua on eettisesti perusteltua kertoa osallistujalle, mitä aiheita ja teemoja haastattelu käsittelee.

6.3 Aineiston keruu

Tutkimuksemme kvalitatiivinen aineistonkeruu suoritettiin joulukuussa 2019 Jyväskylän yliopistossa. Aineisto koostuu kuudesta kasvokkain käydyistä yksilöhaastatteluista. Haastattelut nauhoitettiin ja ne kestivät noin 30 minuuttia. Haastattelujen kirjaamisen sijaan aineistonkeruussa päädyttiin aineiston nauhoittamiseen, sillä näin pystyttiin keskittymään paremmin haastateltavien vastauksiin sekä lisäkysymysten muodostamiseen (Patton 2002, 380–381). Tuomen ja Sarajärven (2018, 62) mukaan haastatteluun perustuvaa tutkimusta hyödynnetään erityisesti silloin, kun halutaan tietää ihmisen toimintatapoja tai ajatuksia. Päädyimme kasvokkain tapahtuvaan haastatteluun, jotta pystyisimme selkeämmin ilmaisemaan kysymyksiä liittyen interkulttuuriseen kompetenssiin ja tällä tavoin saamaan mahdollisimman laajan aineiston haastateltavilta. Haastattelun etuna aineiston keruumenetelmänä pidetäänkin sen joustavuutta, sillä tällöin haastateltava pystyy tarkentamaan ilmauksiaan, toistamaan kysymyksiä sekä esittämään tarpeen vaatiessa lisäkysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34; Tuomi & Sarajärvi 2018, 62.) Haastattelujen aikana saatoimmekin esittää lisäkysymyksiä, jos halusimme saada haastateltavilta tarkennusta tai lisätietoa asiaan. Tämän lisäksi joutuimme välillä tarkentamaan ilmauksiamme, jotta haastateltava ymmärtäisi paremmin kysymyksen.

Koska haastattelujen aikana käsittelimme herkkiä aiheita kuten ennakkoluuloihin liittyviä asioita, koimme tärkeäksi luoda haastattelutilanteeseen lämmenhenkisen ja neutraalin ympäristön. Koemme saaneen kerättyä monipuolisen aineiston sekä rehellisiä vastauksia interkulttuurisuuteen liittyen. Täytyy kuitenkin pitää mielessä, että haastattelutilanteessa haastateltava saattaa antaa yleisesti suotavia vastauksia. Patton toteaa (2002, 263) haastattelutilanteiden poikkeavan usein normaaleista arkitilanteista, jolloin haastateltavan saattaa olla vaikea kertoa hänen todellisia ajatuksiaan. Patton (2002) nostaa esille haastattelun rinnalle havainnoinnin tehokkaana aineiston keruumenetelmänä. Tässä tutkimuksessa havainnointi ei olisi ollut mahdollista, joten pyrimmekin välittämään haastateltaville turvallisuuden tunnetta.

Ennen haastattelua laadimme Bennett & Bennettin (2004) interkulttuurisen kasvun mallin pohjalta janan (Liite 3), jonka avulla haastateltavat pääsivät tarkastelemaan omaa interkulttuurista kompetenssia. Janan avulla haastateltavat saivat enemmän käsitystä siitä, mitä interkulttuurinen kompetenssi pitää sisälleen sekä, millaiset asiat ovat vaikuttaneet hänen interkulttuurisen kasvun kehittymiseen. Tämän jälkeen lähdimme etenemään haastatteluissa laatimamme haastattelurungon mukaisesti (liite 4). Tässä tutkimuksessa hyödynsimme puolistrukturoitua haastattelua eli teemahaastattelua, jossa haastattelu rakentuu ennalta valittujen teemojen pohjalta sekä niihin liittyviin kysymyksiin. Teemat pohjautuvat tutkijoiden teoreettiseen viitekehykseen eli aiempaan saatuun tietoon tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018,65). Tutkimuksessamme teemahaastattelumme teemat perustuivat pääosin Jokikokon (2002) interkulttuurisen kompetenssin eri ulottuvuuksiin.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 65) toteavat, että teemahaastatteluissa pyritään nostamaan esille haastateltavien tulkintoja sekä heidän antamiaan merkityksiä asioille. Myös Hirsjärvi sekä Hurme (2008, 48) tukevat Tuomen ja Sarajärven ajatuksia sekä näkevät tutkittavien äänen kuuluvana teemahaastatteluissa. Koska tutkimuksessamme pohdimme luokanopettajaopiskelijoiden omaa interkulttuurista kompetenssia, pidämme tärkeänä, että haastateltavien ääni saadaan kuuluviin ja he voivat avoimesti kertoa omista kokemuksistaan. Tästä syystä päädyimme puolistrukturoituun haastatteluun, jonka myötä saimme laajan aineiston luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksistä interkulttuuriseen kompetenssiin liittyen. Suoritettuumme aineiston keruun etenimme aineiston analysointivaiheeseen, johon perehdymme tarkemmin seuraavassa luvussa.

6.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksessa käytimme aineiston analysoinnissa apuna temaattista analyysia, jonka avulla voidaan järjestellä, ryhmitellä sekä kuvailla aineistoa (Vaismoradi 2013, 400). Temaattisen analyysin etuna on joustavuus, sillä se mahdollistaa yksityiskohtaisen ja rikkaan tiedon löytämisen. Toisena etuna tälle analyysimenetelmälle on analyysin toteuttaminen monella eri tavalla. (Braun & Clarke

2006, 78–81.) Tämä mahdollistaa sen, että olemme voineet hyödyntää tutkimuksemme sekä teoria- että aineistolähtöistä aineiston analyysia. Näiden edellä mainittujen lisäksi temaattinen analyysi keskittyy tarkastelemaan tutkimukseen osallistuvien kokemuksia käytännön tasolla (Braun & Clarke 2006, 81). Päädyimme hyödyntämään tutkimuksemme teemoittelua, sillä halusimme painottaa asioita, joita kustakin teemasta nousee esille. Teemoittelussa pilkotaan ja ryhmitellään aineistoa erilaisten aihepiirien mukaan, jolloin tutkija pystyy vertailemaan teemojen esiintymistä aineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79.)

Hyödynsimme teemoittelussa Braunin ja Clarcken (2006, 87) kuusivaiheista mallia. *Ensimmäisen vaiheen* tarkoituksena on tutustua huolellisesti aineistoon lukemalla se läpi vähintään kerran sekä kirjoittaa aineistosta nousseita ajatuksia ylös (Braun & Clarke 2006, 86–87.). Koska tutkimuksen aineisto oli nauhoitettu, ennen aineiston lukemista litteroimme aineiston luettavaan muotoon. Tässä tutkimuksessa osallistuvien luokanopettajaopiskelijoiden anonymiteettia pyrittiin suojaamaan nimeämällä haastateltavat kirjain- ja numerotunnuksin. Luokanopettajaopiskelijoiden haastatteluissa käytimme haastateltavista lyhenteitä H1–H6. Haastateltavien henkilöllisyyttä pyrittiin suojaamaan myös poistamalla aineistosta kaikki tunnistetietoa sisältävät nimet ja termit. Itsestämme haastattelijoina käytimme lyhenteitä T1 ja T2. Tämän tutkimuksen kannalta oli hyödyllistä, että tutkijoita oli kaksi, sillä aineiston litterointi sekä läpilukeminen oli aikaa vievää. Kun tutkijoita oli kaksi, pystyimme litteroimaan tekstiä nopeammin ja huomaamaan helpommin litteroidusta tekstistä mahdolliset virheet. Salo (2015, 173) nostaa esille nonverbaalisen puheen merkityksen litteroinnissa. Päädyimme litteroinnissa olla huomioimatta haastateltavien nonverbaalit viestit, kuten heidän ilmeensä, eleet tai äänen painon. Salon (2015, 173) mielestä onkin tutkijan oma valinta, haluaako hän nostaa esille esimerkiksi haastateltavien ilmeitä sekä eleitä haastatteluista. Pyrimme haastattelun aikana kysymään jatkokysymyksiä haastateltavilta, mikäli huomasimme heidän eleistään epävarmuutta jonkin kysymyksen kohdalla. Kuitenkin haastateltavien vastaukset pyrimme litteroimaan ”sellaisenaan”.

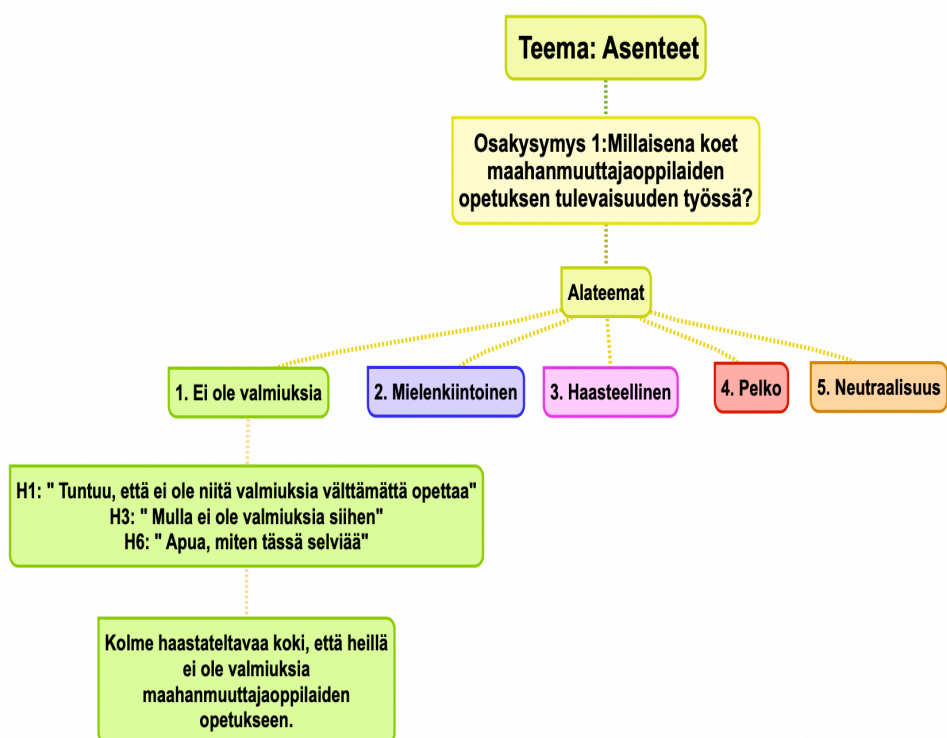
Aineiston analyysin *toisessa vaiheessa* litteroidusta aineistosta aletaan hahmottelemaan mahdollisimman paljon alustavia koodeja. Aineistosta voidaan

kirjoittaa muistiinpanoja sekä hyödyntää esimerkiksi värikoodausta (Braun & Clarke 2006, 86–88.) Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineiston analysointi tapahtui aineistolähtöisesti. Toisen tutkimuskysymyksen aineiston analysointi tapahtui teorialähtöisesti, sillä siihen liittyvät haastattelukysymykset liittyivät Bennett & Bennettin (2004) interkulttuurisen kasvun malliin sekä Jokikokon (2002) neljän eri interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksiin. Täten saimme hahmoteltua aineistosta helposti koodeja näiden teorioiden mukaisesti. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla aineiston analysointi oli aineistolähtöistä, joten meillä ei ollut viitekehystä vaan pyrimme löytämään mahdollisimman paljon erilaisia koodeja.

Kun saimme aineiston koodattua, siirryimme teemoittelun *kolmanteen vaiheeseen*, jossa tutkija pyrkii löytämään alustavia, olennaisia teemoja peilaten niitä tutkimusongelmiin. Koodatusta aineistosta muodostetaan koodeja liittämällä niitä sopiviin teemoihin. (Braun & Clarke 2006, 86.) Ensimmäisen tutkimusongelman kohdalla huomasimme, että vaikka aineiston koodaaminen alun perin tapahtui aineistolähtöisesti, tutkiessamme tarkemmin koodeja huomasimme niiden kytkeytyvän Jokikokon (2002) interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksiin. Myös toisen tutkimusongelman kohdalla pääteemat pohjautuivat Jokikokon (2002) interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksiin. Kolmannen tutkimusongelman kohdalla pääteema liittyi koulutuksen vähäiseen tukeen.

Braun ja Clarke (2006, 86) nostavat esille *neljännen vaiheen* tärkeyden, jossa tutkija pohtii ja harkitsee hyödyntäkö hän kyseisiä teemoja vai laatii uusia. Tarkastelimme yhdessä laatimiamme teemoja ja totesimme teemojen olevan selkeät sekä johdonmukaiset. Koska tutkimuksemme oli osittain teorialähtöinen, koemme sen helpottaneet teemojen muodostamista. *Viidennessä vaiheessa* tutkija alkaa jäsentelemään aineistoaan ja tarkastelemaan aineistoa yhä enemmän tutkimuskysymysten kautta (Braun & Clarke 2006, 86). Tässä temaattisen analyysin vaiheessa aloimme muodostamaan pääteemojen alle varsinaisia alateemoja eli aiheita. Noudatimme jokaisen alateeman muodostamisessa samanlaista kaavaa, jossa lähdimme liikkeelle osakysymysten tarkastelusta. Esimerkiksi asenteiden teemassa meillä oli kaksi osakysymystä. Osakysymykset käsittelevät haastateltavien suhtautumista eri kulttuurista tulevia oppilaita kohtaan sekä heidän

asenteitaan maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen liittyen. Käsittelimme molempia osakysymyksiä erilleen, jotta meidän olisi helpompi löytää alateemoja. Tämän jälkeen lähdimme värikoodaamaan osakysymyksen aineistoa uudelleen, josta nostimme esille alateemoja sekä sijoitimme haastateltavien vastauksia kyseisten alateemojen alle. Kirjasimme ylös samalla, kuinka moni haastateltavista oli nostanut esille kyseisen alateeman. Alla oleva kuvio (kuvio 2) havainnollistaa alateemojen muodostumista tässä tutkimuksessa.



KUVIO 2. Asenteiden teeman alateeman muodostuminen

Braunin ja Clarcken (2006, 90–91) mukaan *kuudes* eli viimeinen analyysin vaihe on viimeistely, jossa tutkijan on vältettävä liiallista teemojen hiomista. Kun olimme tarkastelleet teemoja tutkimuskysymysten sekä teorian valossa tarkastelimme vielä yhdessä teemoja yrittäen kuitenkin välttää liiallista työstämistä sekä analysointia.

Aineiston analyysia pohdittaessa koimme haastavaksi käyttämämme analyysimenetelmän määrittelysivän sisällönanalyysin ja temaattisen analyysin välillä. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, 103) nostavat esille näiden analyysimenetelmien ristiriitaisuuden, sillä kielenkäyttö näissä kummassakin analyysimenetelmässä on hyvin samankaltaista. Päädyimme kuitenkin valitsemaan temaattisen analyysin, sillä siinä tarvitaan sisällönanalyysia syvällisempää teoreettista tietämystä. Tämän lisäksi temaattinen analyysi tarjoaa rikkaampaa ja monipuolisempaa tietoa aineistosta. Olemme samaa mieltä Tuomen ja Sarajärven (2018, 106) kanssa siitä, että analyysimenetelmän nimeämisestä tärkeämpää on se, että analyysi on pyritty tekemään johdonmukaisesti sekä sen vaiheet on kirjattu ylös yksityiskohtaisesti. Tämän lisäksi tärkeää on tuloksien perustelu sekä tutkijan esille tuoma oma pohdinta.

6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Näemme tutkimuksemme vahvuutena tutkimuksen aiheen ajankohtaisuuden sekä globaalisuuden, sillä huomasimme lähdekirjallisuutta kerätessä, että aiheesta löytyy paljon kansainvälisiä lähteitä. Kuitenkin tämä voi olla myös tutkimuksen rajoite, sillä käsitteenä interkulttuurisuus on hyvin laaja sekä interkulttuurisuutta on määritelty eri tavoin eri lähdekirjallisuudessa. Olemme myös pohjineet Jokikokon (2002) ulottuvuuksia ja niiden luotettavuutta, sillä tutkimuksemme kyseiset ulottuvuudet ovat olleet suuressa roolissa tutkimuksen viitekehystä. Tutkimusta tehdessä olisimme voineet ottaa tarkasteluun Jokikokon (2002) ulottuvuuksien rinnalle esimerkiksi toisenlaisen interkulttuurisen ulottuvuuksien mallin.

Laadullisessa tutkimuksessa keino mitata tutkimuksen luotettavuutta on tarkastella tutkimuksen reliabiliteettia sekä validiteettia. Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Tähän liittyen olemme kirjanneet analyysivaiheessa kaikki vaiheet tarkasti ylös, jotta tutkimuksen toistaminen olisi mahdollista. Validiteetilla puolestaan tarkoitetaan sitä, vastaako tutkimus tutkimuskysymykseen (Tuomi & Sarajärvi 2009,

136). Tutkimusprosessin edetessä olemme pyrkineet pitämään tutkimuskysymyksen mukana prosessin jokaisessa eri vaiheessa, jotta tutkimus vastaisi tutkimuskysymyksiämme. Haastatteluvaiheessa muodostimme osan haastattelukysymyksistä teorian pohjalta, joka on tiiviisti kytköksissä tutkimuskysymyksiimme. Lähetimme haastateltaville ennakoon sähköpostilla muutamia apukysymyksiä (liite 2), joiden avulla haastateltavien oli mahdollista pohtia omaa interkulttuurisuuttaan ja suhtautumistaan monikulttuurisuuteen. Emme kuitenkaan halunneet antaa heille kovin yksikohtaista tietoa, sillä koimme, että haastateltavat olisivat todennäköisesti alkaneet analysoida omaa interkulttuurista kompetenssiaan perusteellisemmin, mikä olisi voinut jättää vähemmän tilaa omalle pohdinnalle. Kuitenkin tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä on kritisoitu, sillä ne ovat alun perin tarkoitettu määrällisen tutkimuksen luotettavuuden mittaamiseen.

Tuomi ja Sarajärvi (2011, 138–139) ovat nostaneet esille puolueettomuuden tulkinnan, jossa pohditaan, onko tutkija pysynyt puolueettomana tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa puolueettomuudella on merkittävä rooli luotettavuuden tarkastelussa, sillä meillä on aiheeseen henkilökohtainen suhde sekä aiheen valinta pohjautui omiin intresseihimme. Pyrimme tutkimuksen alusta asti mahdollisimman puolueettomaan rooliin tutkijana, sillä emme halunneet mielipiteidemme vaikuttavan haastateltavien näkemyksiin. Emme myöskään halunneet tuoda ennako-oletuksiamme esille, sillä ne olisivat voineet vaikuttaa siihen, mihin suuntaan tutkimus etenisi. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009) toteavat kuitenkin, että tutkija ei voi tarkastella aihettaan täysin objektiivisesti, sillä hän on osittain kytköksissä omaan ajatteluun sekä näkökulmiin.

Tarkastellessa puolueettomuutta on olennaista pohtia myös sitä, onko haastateltavien jokin piirre kuten ikä tai poliittinen asema vaikuttanut siihen, miten tutkija on havainnoinut haastateltavaa. Haastattelutilanteessa pyrimme luomaan lämpimän, mutta neutraalin ilmapiirin, jossa jokainen haastateltava huomioitiin samalla tavalla. Koska haastateltavat olivat meille entuudestaan tuttuja, koimme, että haastateltavat uskaltautuivat rohkeasti tuoda esille herkkiäkin asioita. Kuitenkin pitää ottaa huomioon, että entuudestaan tutut haastateltavat ovat voineet vaikuttaa luotettavuuden heikkenemiseen.

Tutkimusaineistomme melko pieni otos vaikuttaa siihen, että sitä ei voida yleistää kovin laajasti. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 72) nostavat esille otoksen koostan, että ratkaisevampaa on tulkintojen kestävyys ja syvyys eikä niinkään aineiston koko. Saimme kokoon syvällisen aineiston, mikä voi osaksi johtua siitä, että haastateltavat luottivat meihin. Myös tutkimukseen osallistuneiden ikä, aiemmat opintotaustat ja sivuaineet olivat erilaisia, mikä rikastutti aineistoa ja tarjosi aiheen tarkasteluun eri näkökulmia.

Tutkimuksen luotettavuutta on hyvä miettiä myös siitä näkökulmasta, millaisia mahdollisia hyötyjä sekä haittoja luotettavuudelle on siitä, että tässä tutkimuksessa tutkijoita on ollut kaksi. Yleisesti ottaen suomalaisissa korkeakouluissa opinnäytetöitä on totuttu tekemään yksin, vaikka laajemmassa akateemisessa mittakaavassa erilaisia tieteellisiä tutkimuksia ja tieteellisiä artikkeleita tehdään yleisesti ottaen yhteistyössä ryhmän kanssa. Laadullinen tutkimus pyrkii syvällisesti tarkastelemaan ja ymmärtämään erilaisia ilmiötä, jolloin tutkijan merkitys aineistosta tulkintojen tekijänä korostuu. Tähän peilaten on ollut lähtökohtaisesti hyödyllistä, että olemme voineet yhdessä tarkastella omia ennakkokäsityksiämme aiheesta. Koemme myös, että analyysivaiheessa kahden tutkijan käsityksestä tutkittavaan ilmiöön on ollut hyötyä luotettavuuden kannalta, sillä tällöin riski tulosten väärintulkintaan on pienentynyt. Kuitenkin kahdesta tutkijasta voi aiheutua haittaa tutkimukselle, jos yhteistyö kahden tutkijan välillä ei ole sujuvaa ja tiivistä. Pyrimme tutkimuksemme aikana siihen, että työstimme jokaista tutkimuksen eri vaihetta tiiviisti yhdessä.

Tutkimuksen luotettavuutta on olennaista tarkastella myös eettisyyden näkökulmasta, sillä, mikäli tutkimus ei ole eettisesti kestävä ei tutkimus voi olla luotettava (Tuomi & Sarajärvi 2009, 158–159). Eettiset periaatteet voidaan jakaa kolmeen kokonaisuuteen: tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen, vahingoittamisen välttämiseen sekä yksityisyyteen ja tietosuojaan. Eettisissä periaatteissa korostuu tutkimukseen osallistuvien itsemääräämisoikeus sekä osallistumisen vapaaehtoisuus. (Hyvärinen, Nikander, Ruusuvuori, Aho & Granfelt 2017, 357–359) Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009, 125–133) liittävät ihmisarvon kunnioituksen normin olennaisesti tutkimuksen eettisyyteen. Koska aineiston keruu tapahtui haastatteluina, korostimme tutkimukseen osallistuville heidän

vapaaehtoisuuttansa. Hyvärinen ym. (2017, 357–365) nostavat esille haastattelutilanteeseen liittyvät järjestelyt kuten tutkimusluvut sekä tarkkaan litteroidut aineistot, joiden avulla tuetaan tutkimuksen eettisyyttä sekä luotettavuutta. Tutkimuksen alussa pyysimme haastateltavilta kirjallisesti tutkimusluvut (liite 5) sekä aineiston analyysivaiheessa pyrimme litteroimaan aineiston tarkkaan. Aineiston litterointivaiheessa molemmat tutkijat tarkastivat, että aineisto oli litteroitu oikein.

Analyysivaiheessa olennaista on, että aineiston analysointi on raportoitu tarkasti, jotta lukija pystyy arvioimaan lukemaansa aineistoa (Tuomi & Sarajärvi, 2004, 138.) Pyrimme tässä tutkimuksessa kuvailemaan aineiston analysoinnin mahdollisimman tarkkaan sekä havainnollistamaan sitä kuviolla. Analyysivaiheen jälkeen Tuomi ja Sarajärvi (2004, 105) nostavat esille tulosten ja oman pohdinnan merkityksen. Analysoinnin jälkeen tutkimus tulisi sisältää aineistokatkelmien lisäksi omaa pohdintaa sekä johtopäätöksiä. Pyrimme tuomaan esille omia pohdintoja sekä johtopäätöksiä välttämällä kuitenkin liiallista analysointia. MacLuren (2013, 164–183) toteaa, että tutkimusetiikan kannalta on tärkeää, että tutkija antaa aineiston analysoinnille aikaa sekä ei tee pikaisia päätelmiä. Tutkimusta tehdessä huomasimme, miten aikaa vievää analyysivaiheiden yksityiskohtainen kuvaaminen oli. Koimme kuitenkin sen tärkeäksi sekä luotettavuuden että eettisyyden kohdalla. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2002, 132–133) nostavat esille keskeisempänä tutkimusetiikan kannalta huolellisuuden jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa.

7 LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KOKE- MUS INTERKULTTUURISESTA KOMPETENS- SISTA

7.1 Interkulttuurisesti kompetentin opettajan valmiudet

Haastattelujen alussa kysyimme jokaiselta haastateltavalta, onko interkulttuurinen kompetenssi käsitteenä heille entuudestaan tuttu. Kaikki haastateltavat kokivat interkulttuurisen kompetenssin käsitteen määrittelyn haastavaksi. Kuitenkin jokainen heistä kykeni kertomaan, millaisia asioita he liittäisivät interkulttuuriseen kompetenssiin. Jokainen haastateltavista mainitsi interkulttuuriseen kompetenssiin liittyvän kulttuurien välisen kohtaamisen. Tämän lisäksi haastateltavat totesivat interkulttuurisuuden liittyvän jollain tavalla eri kulttuureihin. Useampi haastateltava nosti esille, ettei ollut täysin varma interkulttuurisen kompetenssin merkityksestä. Kuitenkin ennakkoon lähettämämme sähköposti, jonka avulla haastateltavat saivat apukysymyksiä (liite 2) aiheen pohdintaa varten, auttoi haastateltavia ymmärtämään paremmin mitä interkulttuurisuus tarkoittaa. Haastateltavien vastauksista huokui epävarmuus, sillä he eivät olleet täysin varmoja käsitteen määrittelystä.

H2: ”Siis emmä tiää, mulle tulee tosta interkulttuurisesta kompetenssista ehkä mieleen eri kulttuurien niinku kohtaaminen tai millanen valmius sulla on kohdata erilaisia kulttuureja ja miten sä pystyt niitä erilaisia kulttuureja käsittelemään. En kyllä yhtään tiää tarkottaako tää sitä.”

Tutkimuksen ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä halusimme selvittää millaisia valmiuksia luokanopettajaopiskelijat kokevat interkulttuurisen opettajan tarvitsevan. Kysyimmekin haastateltavilta, millaisia valmiuksia he liittävät opettajaan, joka on interkulttuurisesti kompetentti. Sivulla 45 olevasta kuvioista (kuvio 3) voi huomata, että haastateltavien mainitsemat asiat voidaan sijoittaa hyvin Jokikokon (2002) interkulttuuristen ulottuvuuksien alle. Kaksi haastateltavista mainitsi opettajan avoimen asenteen muita kulttuureja kohtaan yhtenä

interkulttuurisesti kompetentin opettajan valmiutena. Tämä valmius liittyy olennaisesti asenneulottuvuuteen.

H6: "No ehkä semmoinen avoin asenne, koska itekki, jos mulle tulis maahanmuuttajataustainen oppilas niin kyllä mä uskon, että ekana sieltä nousee alkuun tietynlaisia enakkoluuloja, joita varmasti nousee.

H5: "No avoimuus tai sellainen et on avoin niille uusille kulttuureille. Ja on myös avoin sille et niitä uusia kulttuureita tuodaan esille siellä luokassa."

Aineistosta oli havaittavissa, että kolmen haastateltavan mainitsemat interkulttuurisen opettajan valmiudet liittyvät Jokikokon mallin mukaan kulttuurisen tietoisuuden ulottuvuuteen. Heidän esille nostamat valmiudet liittyivät etenkin muiden hyväksymiseen. Näissä vastauksissa korostui se, että opettajan tulisi pystyä hyväksymään erilaisuutta sekä pyrkiä huomioimaan muidenkin näkemyksiä luokassa ja kouluyhteisössä.

H4: "Mun mielestä se liittyy paljon siihen, et miten ylipäätään suhtautuu sellaiseen erilaisuuden hyväksymiseen. Että on se maahanmuuttajataustaisuus tai joku muu, niin hyväksyy sen et ihmiset on erilaisia. Musta se siitä lähtee. Ja siitä et tajuaa sen et mulla on joku oma näkemys, mutta tää ei oo ainoa oikea ja en voi alkaa tuputtaa sitä sellaisena myöskään sitten niille oppilaille. Hyväksyis sen et on erilaisia näkemyksiä ja arvoja. Siitä se lähtee."

Interkulttuurisesti kompetentin opettajan valmiuksista taitoihin liittyvään ulottuvuuteen neljä haastateltavista liittyivät etenkin opettajan valmiudet kielen opetukseen sekä tietouden muista kulttuureista. Erityisesti suomen kielen opettaminen, opetuksen eriyttäminen sekä arviointi nousivat näissä neljässä haastatelluissa esille. Kulttuurisen tietoisuuden ja opettajan suhtautumisen haastateltavat kokivat kehittyvän oppilaaseen tutustumisen myötä.

H3: "-- Sit toinen myös on ehdottomasti S2 opettaminen, että kun tulee yhä enemmän sellaisia, joilla ei ole kielivalmiudet samanlaiset niin, miten mä opetan niitä ja miten mä eriytän sitä opetusta ja, miten mä eriytän arviointia."

H2: "No ehkä semmoinen tietynlainen, että saa ihan rauhassa tutustut siihen tekemättä mitään sen suurempaa tulkintaa siitä ihmisestä vaan ihan rauhassa tutustut hänen perheeseensä ja mitä se kulttuuri tarkoittaa."

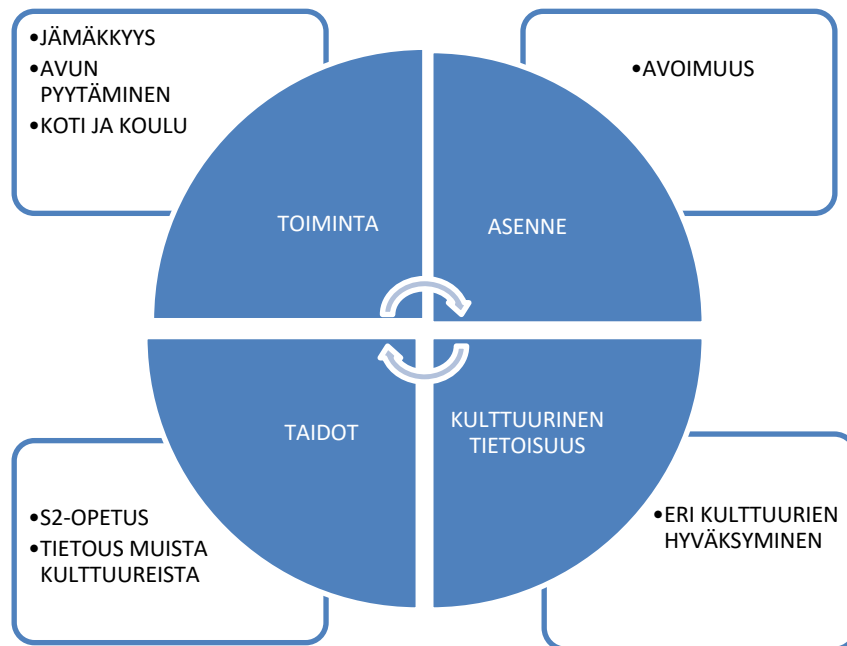
Interkulttuurisen kompetenssin toiminnan ulottuvuuteen liittyen kolme haastateltavista koki interkulttuurisesti kompetentin opettajan valmiuksiin kuuluvan kodin ja koulun välisen yhteistyön, jämäkkyuden sekä kyvyn tarvittaessa osata pyytää apua. Kaksi haastateltavista pohti perusopetuksen opetussuunnitelman

näkymistä opettajan työssä sekä nostivat esille joustavuuden ja jämäkkyuden näkökulman opettajan työssä.

H2: ”Tietysti tietynlainen jämäkkyys siinä, että suomalaisessa koulussa kasvatetaan suomalaisen yhteiskuntaan oppilaita, mikä meidän opetussuunnitelmassa on ja se että pitää muistaa, että vaikka kotona olisi erilainen kulttuuri niin koulussa on koulun kulttuuri ja se mihin siellä oppilaita kasvatetaan kuitenkin riistämättä henkilöltä sitä omaa kulttuuria.”

H3: ”Että kun opsissa on myös se, että tutustutaan lähikulttuuriin siis sen oman asuinalueen ympäristönkulttuuriin, sitten kuitenkin siellä tulee myös se, että tutustutaan siihen suomalaisen ja lähiympäristöön. Nii mikä nyt on tavallaan se, että mitä mä voin antaa periksi ja mitä mukauttaa ja, mitä taas ei pitäisi mukauttaa.”

Alla olevaan kuvioon (kuvio 3) haastateltavien vastaukset liittyen interkulttuurisesti kompetenttin opettajan valmiuksiin on järjestelty Jokikokon (2002) interkulttuuristen ulottuvuuksien mukaisesti.



KUVIO 3. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemus interkulttuurisesti kompetenttin opettajan valmiuksista. (Jokikoko 2002)

Yhteenvedona voidaan todeta, että vaikka haastateltavat kokivat vaikeaksi määrittellä millaisia valmiuksia interkulttuurisesti kompetentilla opettajalla tulisi olla, oli heidän vastauksistaan kuitenkin löydettävissä interkulttuurisesti kompetenttin opettajan ominaisuuksia Jokikokon (2002) interkulttuurisen kompetenssin jokaisen ulottuvuuteen .

7.2 Luokanopettajan interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudet

Seuraavaksi keskitymme tarkastelemaan toisen tutkimuskysymyksemme tuloksia siitä, millaisena viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijat kokevat omat valmiutensa toimia interkulttuurisesti kompetenttina opettajana. Tuloksia tarkastellaan Jokikokon interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksien mukaisesti. Interkulttuurisen kompetenssin osa-alueet kehittyvät rinnakkain ja tämän takia ne kytkeytyvätkin toisiinsa hyvin voimakkaasti. Jokikokko (2002, 87) toteaa, että kompetenssin osatekijöiden erottaminen toisistaan on jokseenkin keinotehoista, mutta tällä tavoin pystytään ymmärtämään syvällisemmin interkulttuurisen pätevyyden eri puolia. Tässä tutkimuksessa olemme jakaneet jokaisen interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuden omaksi teemakseen ja tarkastelemme niistä jokaista ulottuvuudelle ominaisten osatekijöiden kautta.

Ensimmäinen alaluku (7.2.1) tarkastelee luokanopettajaopiskelijoiden interkulttuurista kasvua Bennett & Bennettin (2002) mallin avulla. Toinen alaluku (7.2.2) käsittelee luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia interkulttuurisuuteen liittyvistä asenteisista. Kolmas alaluku (7.2.3) tuo esille heidän omat kokemuksensa kulttuurisesta tietoisuudesta. Neljännessä alaluvussa (7.2.4) puolestaan käsittelemme luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä interkulttuurisista taidoista, sekä viimeisessä tulosluvussa (7.2.5) tarkastelemme luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia interkulttuurisesta toiminnasta.

7.2.1 Kokemus omasta interkulttuurisesta kasvusta

Bennett & Bennettin (2002) interkulttuurisen kasvun mallista laaditun janan avulla (Liite 3) haastateltavat kykenivät refleктоimaan paremmin omaa interkulttuurista kasvuaan sekä sanallistamaan selkeämmin, missä kohdassa he kokivat oman kulttuurisen kasvunsa olevan. Pyysimme haastattelutilanteessa jokaista haastateltavaa merkitsemään kynällä mallista kasvunvaiheen, jossa he kokivat juuri sillä hetkellä olevansa omassa interkulttuurisessa kasvussaan. Bennett &

Bennettin (2002) interkulttuurisen kasvun mallia on kritisoitu siitä, että yksilön voi olla haastavaa sijoittaa itseään pelkästään yhteen vaiheeseen. Täten mainitsimmekin haastateltaville mahdollisuudesta valita useampi vaihe mallista tarvittaessa. Alla olevasta taulukosta (taulukko 2) voidaan huomata kaikkien haastateltavien sijoittuminen joko hyväksymiseen, adaptaatioon tai niiden välille.

TAULUKKO 2. Haastateltavien sijoittuminen interkulttuurisen kasvun malliin.

Haastateltavat	Kieltäminen	Puolustaminen	Minimointi	Hyväksyminen	Adaptaatio	Integrointi
H1				X	X	
H2				X	X	
H3				X		
H4					X	
H5					X	
H6				X	X	

Yksi haastateltava merkitsi olevansa hyväksymisessä, sillä hän koki ristiriitaisuutta omien arvojen sekä eri kulttuurien kunnioituksen kanssa. Myös toinen haastateltava, joka merkitsi itsensä hyväksymisen ja adaptaation väliin perusteli valintaansa samasta syystä.

H2: "Ehkä mä oon tossa (adaptaatio), eli tää semmosena kokonaisuutena, sit mulla on myös osittain tässä, tällasta pientä ristiriitaisuutta, eli tää adaptaatio enimmäkseen, mutta sit tulee noissa arvoissa ja eri kulttuurien kunnioituksessa pientä ristiriitaisuutta."

Hyväksymisen ja adaptaation väliin päätyneistä kahdesta muusta haastateltavista toinen haastateltava nosti esille ihmisten erilaisuuden hyväksymisen sekä ihmisten ainutlaatuisuuden. Kaksi haastateltavaa koki olevansa adaptaatiovaiheessa. Toinen haastateltavista koki olevansa adaptaatiossa, koska hän ei ollut saavuttanut vielä integraation kaikkia kriteereitä. Myöskin toinenkin haastateltavista koki, ettei ole täyttänyt integrointikriteeriä, jossa oma kulttuuri-identiteetti koostuisi eri kulttuurien piireistä.

H5: ”Mä en ehkä mene ihan tänne integraatioon, koska en koe et mun kulttuuri-identiteetti koostuu eri kulttuurien piirteistä, koska koen olevani aika suomalainen, enkä oo ottanut oikeestaan muista kulttureista ihan hirveesti.”

Kysyimme haastateltavilta, mitkä kokemukset ovat vaikuttaneet oman interkulttuurisen kompetenssin kasvuun. Jokainen haastateltava mainitsi oman perheen sekä oman lähiympäristön vaikuttaneen oman interkulttuurisen kompetenssin kehitykseen. Viisi haastateltavista koki perheen vaikutuksen positiivisena, kun taas yksi nosti esille isänmaallisen kasvatustavan, jossa painotettiin suomalaisuutta ja sen tärkeyttä. Kuitenkin tämä haastateltava kertoi luokanopettajaopintojen tukeneen hänen interkulttuurisen kompetenssin kehitystä.

H6: ”No kyl varmaan osittain on varmasti tää koulutus tietyllä tavalla, koska mä oon tavallaan ollut niin tai mun oma kulttuuri-identiteetti on nii semmonen. Tavallaan mut on kasvatettu tosi suomalaiseksi ja meillä on siis se isänmaallisuus, kun se tulee niin vahvasti mun suvusta, koska mun isovanhemmat on sotaveteraaneja.”

Näiden lisäksi yksi haastateltavista nosti esille elämänkatsomustiedon merkityksen oman interkulttuurisen kompetenssin tukijana. Haastateltava korosti vastauksessaan, että elämänkatsomustiedon avulla hän on päässyt tutustumaan eri uskontoihin sekä kulttuureihin.

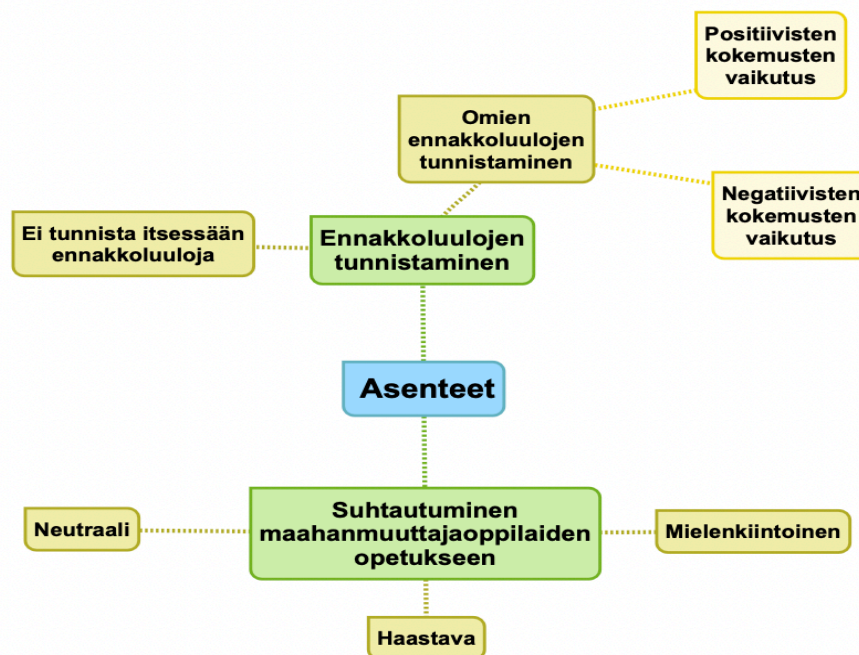
H5: ”Mulla on varmasti vaikuttanut se et oon ollut et:ssä ja siel on käsitelty ihan siitä saakka, kun menin kouluun niin erilaisia kulttuureita ja uskontoja. Ehkä monipuolisemmin mitä ikinä missään muussa oppiaineessa on tehty. Et siellä on avattu silleen, et meil on paljon erilaisia ihmisiä.”

Yhteenvetona voidaan todeta, että kaikki haastateltavat kokivat oman interkulttuurisen kasvunsa olevan joko adaptaation tai hyväksymisen vaiheessa tai niiden välissä. Suurimmaksi vaikuttavaksi tekijäksi omalle interkulttuuriselle kasvulle mainittiin oma perhe ja lähiympäristö missä on kasvanut.

7.2.2 Asenteet

Interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksista ensimmäisenä tarkastelemme luokanopettajaopiskelijoiden asenteita. Olemme tarkastelleet yksityiskohtaisemmin luokanopettajan interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksia alaluvussa 4.2.4. Asenteilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa niitä tietoisia ja tiedostamattomia käsityksiä ja ennakkoluuloja, jotka ohjaavat ihmisen toimintaa ja ajatuksia. Asenteet liittyvät vahvasti kaikkiin interkulttuurisen kompetenssin osa-alueisiin

ja ne kehittyvät samanaikaisesti muiden kompetenssin ulottuvuuksien kanssa. Asenteiden tunnistaminen on kuitenkin edellytys oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon pyrkivälle toiminnalle. Asenteisiin liittyen haastateltavilta kysyttiin millaisena he kokevat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen sekä, tunnistavatko he itsessään erilaista suhtautumista tai ennakkoluuloja eri kulttuureista tulevia oppilaita kohtaan. Alla olevasta kuviosta (kuvio 4) voi nähdä asenteiden ulottuvuuteen liittyviä päätuloksia.



KUVIO 4. Luokanopettajaopiskelijoiden asenteet

Haastatteluun osallistujien vastauksista kävi ilmi, että vain yksi haastateltavista koki maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen täysin neutraalina asiana. Hän koki maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen olevan verrattain samanlaista, kuin kantaväestön oppilaiden opetuksen. Haastattelussa hän nostikin esille opetuksessa yhdeksi tärkeimmäksi asiaksi lasten kohtaamisen ja ymmärtämisen.

H5:” En tiää, ei mulla oo oikeen minkäänlaisia tuntemuksia. Et siinä ne on oppilaita muiden joukossa. Totta kai vaikuttaa varmasti se et mistä ne tulee. Tarkoitin siis sitä, et onhan se ihan eri asia, tuleeeko sota-alueelta, koska onhan se ihan eri asia, kun on suomalainen lapsi, joka tulee hyvästä perheestä. Että onhan niillä ihan eri lähtökohdat. Että

ehkä semmoinen kohtaaminen ja lapsen ymmärtäminen on tärkeintä. Ei kyllä muita ajatuksia, et semmoinen tosi neutraali suhtautuminen.”

Myös toinen haastateltavista koki maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen suhteellisen neutraalina, joka ei juurikaan poikkea kantaväestön oppilaiden opetuksesta. Hän kuitenkin pohti oppilaan kielitaidon saattavan asettaa haasteita opetukselle, mikäli se poikkeaa oppiaineiden opetuskielestä. Toisaalta haastateltava nosti esille, että riittäväillä tukitoimilla ja mahdollisimman monipuolisella opetuksella lapset oppivat nopeasti. Tämä vaikuttaa osaltaan siihen, että oppilaiden kanssa kohdattavat haasteet ovat ratkaistavissa.

H2: ” No siis niin haasteitahan siinä tulee, että opettajan työ on haasteita täynnä ja toi on yks sellainen haaste toi kielenoppiminen ja eri kieli, mutta kun kyse on luokanopettajan työstä ja kyse on lapsista, että lapset kuitenkin oppivat nopeasti. Ehkä semmoinen maltti ja rauhallisuus siinä, että vähitellen ja tekee kaikkensa sen työpäivän aikana ja mahdollisemman paljon sais virikkeitä siihen kielenoppimiseen ja helpotettua sitä kieltä. Tekee parhaansa ja kattoo, mihin se riittää. Yleensä se kuitenkin riittää, että yrittää vaan kasvat-
taa hyviä kansalaisia oppilaita.”

Viisi haastateltavista koki maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen haasteellisena. Kolme heistä totesi haastavan suhtautumisen johtuvan omista puutteellisista valmiuksista opettaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Haastaviksi opetuksessa nämä luokanopettajaopiskelijat kokivat etenkin puutteelliset valmiudet kielen opettamisessa, kulttuuriset erot oppilaiden kanssa sekä kulttuurisista eroista johtuvat mahdolliset näkemuserot kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä. Haastatteluaineistosta yksi haastateltava nosti esille eri kulttuureissa olevat erot tasa-arvoon liittyen ja miten tämä saattaa ilmetä koulussa opetuksessa sekä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

H6: ” No kyllä vähän tulee silleen apua, että miten tässä selviää, että jos ois se tilanne, että ei olis kunnolla yhteistä kieltä ja kulttuurierot on tosi isot niin kyllä varmasti tulee vähän semmoinen epäily ehkä omiin kykyihin. Ja kyl kun tuolla harjoittelukoulussakin, kun on kuullut harkkakavereiden kokemuksia, kellä on ollut maahanmuuttajataustaisia. Siellä saattaa nousta niitä, että vaikka naisia ei kunnioiteta, että sit kyl vähän miettii, että nouseeko jotain sellaista, että ne voi olla aika vaikeita tilanteita itelle. Ehkä ne mua vähän pelottaa, että jos tulee tosi vahvasti se, että kun sä oot nainen niin sua ei tartte kuunnella. Toisaalta, että kun lapset on aina lapsia kuitenkin pohjimmiltaan kaikissa kulttuureissa niin sitten se ehkä muuttuu helpommaksi, kun tutustuu oikeesti siihen perheeseen ja siihen lapseen, että toisaalta en mä nää sitä aivan ylitsepääsemättömänä haasteena, mutta kyllä se vähän aiheuttaa, että mitähän tässä nyt sitten toimitaan. Vaikka voihan siinä olla, että ei siinä oo mitään, mutta ei sitä koskaan tiedä, kun ne on niin tilannekohtaisia.”

Moni haastateltava kuitenkin korosti uskovansa oppilaisiin ja heidän huoltajiinsa tutustumisen vaikuttavan positiivisesti heidän asenteisiinsa maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaan.

Kolmen haastateltavan vastauksesta ilmeni, että vaikka maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus saattaa tuoda mukanaan haasteita ja epävarmuutta, on se kuitenkin mielenkiintoista, erittäin tärkeää ja yhteisöä rikastuttavaa. Yhtenä positiivisena vaikutuksena nähtiin, mahdolliset muuttuvat ja uudistuvat toimintatavat kouluissa. Eräs haastateltavista näki yhä globalisoituvan maailman monipuolistavan oppilasainesta entisestään. Tämän kautta luokahuoneessa on yhä enemmän eri kulttuuritaustoista tulevia oppilaita, joka puolestaan voi muuttaa keskusteluilmapiiriä yhä avoimemmaksi ja auttaa yksilöitä paremmin ymmärtämään erilaisuutta.

H4: ”Mutta toisaalta tosi mielenkiintoisena, kun ajattelee et mihinkä suuntaan maailma on menossa eli siis siihen et kansalaisuuksien rajat häilyy ja ei oo enää silleen tiukkaa, tai eihän sitä nytkään oo, et tää on suomalainen ja tää ei. Vaan et menee enempi ristiin ja rajat on auki. Pystyy matkustamaan ja missä tehdään töitä ja kaikki sellaiset muuttuu, niin se liittyy siihen et sitä kohti pitäis pystyä kasvattamaan myös niitä lapsia. Se on sata kertaa parempi vaihtoehto et siellä luokassa on niitä, joilla on oma kokemus ja tausta on sellainen, kun et katellaan vaan jollain VR-laseilla jotain Google mapsia. Siitä saa oikeasti sen kokemuksen. Vaikka se saattaa olla tietyllä tavalla haastavaa, mutta niinhän minkä tahansa erilaisuuden kohtaaminen saattaa olla. Mutta se on kuitenkin aika rikastuttavaa.”

Toisessa asenteita tarkastelevassa kysymyksessä haastateltavilta kysyttiin tunnistavatko he itsessään erilaista suhtautumista tai ennakkoluuloja eri kulttuureista tulevia oppilaita kohtaan. Viisi haastateltavista kertoi, ettei tunnista omassa ajattelussaan ennakkoluuloja eri kulttuuritaustoista tulevia oppilaita kohtaan. Kaksi heistä kuitenkin mainitsi aiemmin suhtauneensa ennakkoluuloisesti eri kulttuuritaustoista tulevia oppilaita kohtaan, mutta ennakkoluulojen vähenneen positiivisten kokemusten myötä.

H4: ” No nykyään ehkä en, kyllä jossain vaiheessa ehkä ajattelin. Sillon kun ei ollut oikeastaan minkäänlaista kokemusta, niin sillon ehkä. Mutta mitä enemmän on ollut tuolla luokassa niin sitä enemmän, niin sitä enemmän on tajunnut sen että kaikillahan on erilainen se kulttuuri-identiteetti. Että se on väärin omata jotain ryhmää kohtaan juuri minkäänlaista ennakkokäsitystä. Ei se välttämättä tarkoita sitä, että oot sä saamelainen, romani tai vaikka jostain Afrikasta, että ei sillä oo merkitystä et millainen tyyppi tai oppilas on. Et nykyään ei oo. ”

Kaksi luokanopettajaopiskelijaa totesi eri kulttuuritaustan saattavan vaikuttaa suhtautumiseen oppilasta kohtaan. Varsinkin tilanteissa, joissa oppilaan kohdalla on kyse traumatisoivasta kokemuksesta. Tällöin opettajan tulee miettiä, millä tavoin tilannetta tulisi lähestyä ja millaisilla tukitoimilla tilanteessa edetään oppilasta tukien.

H5: ” No en silleen, tottakai jos on vähän sellaiset vakavammat taustat, silleen et tullaan sotapaikasta niin ehkä siinä on sellainen ei mitenkään negatiivinen, vaan et apua miten mä voin auttaa tätä lasta. Mutta ei silleen mikään tietty kulttuuri oo silleen, et ois jotain mielikuvia tai.”

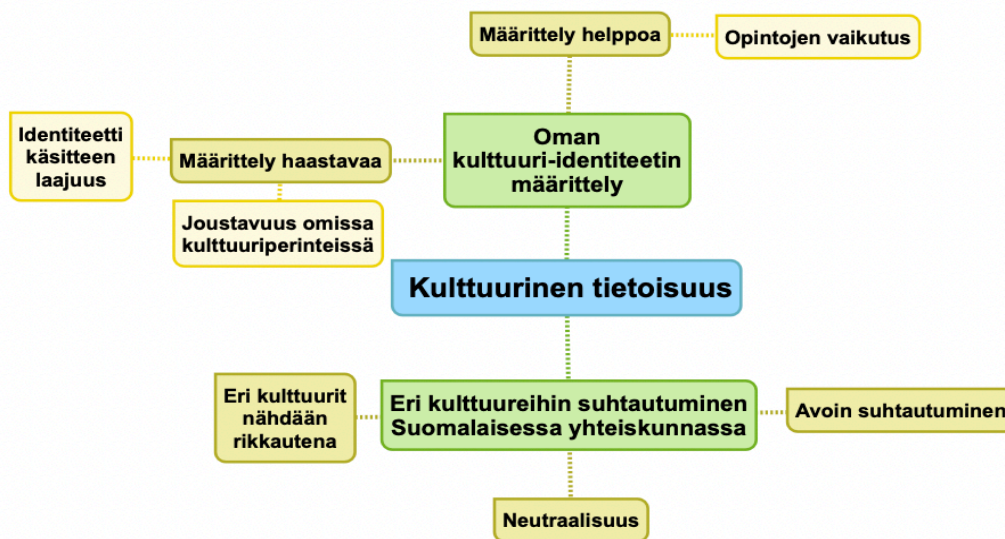
Haastateltavista yksi vastasi tunnistavansa itsessään ennakkoluuloja eri kulttuuritaustoista tulevia oppilaita kohtaan. Hän koki ennakkoluuloihin vaikuttaneen aiemmat negatiiviset kokemukset eri kulttuuritaustoista tulevien kanssa. Haastateltava kuitenkin totesi haluavansa päästä ennakkoluuloistaan tulevaisuudessa eroon. Hän mainitsikin koulutuksen kautta tulleiden kokemusten eri kulttuureista lisänneen positiivista suhtautumista ja vähentäneen ennakkoluuloja eri kulttuureista tulevia kohtaan.

H6: ”Tunnistan. Kyllä. Mua siis ärsyttää hirveesti, että on ennakkoluuloja ja mä haluisin niistä hirveästi eroon, mutta ei sillä ku ei niistä tavallaan kokonaan pääse, mut ehkä maahanmuuttajia enemmän mulla esimerkiksi on romanikulttuuri semmoinen, että heti nousee semmoinen, että eikä tai semmoiset negatiiviset ennakkoluulot ihan siitä, kun tavallaan, kun on ollut töissä just kaupoissa, torilla ja liikenneasemalla, niin siellä kaikki kokemukset, mitä mä oon käytännössä saanut on ollu tosi negatiivisia, että just kaikki on negatiivisia. Mutta kyllä kun mä opiskelin ammattikorkeassa niin siellä me taas tehtiin yhteistyötä tai ryhmätyötä yhen semmoisen romaniäidin kaa ja se taas oli aivan super mukavaa, että se oli tavallaan ihanaa, kun se vähän rikko niitä ennakkoluuloja. Yleisesti, kun oma kokemus on niin huono niin sit varsinkin he on semmosia, mitä kohtaan mulla on eniten ennakkoluuloja et ei ehkä muita. Jotenkin harmittaa ihan hirveesti, että on, mutta...”

Tässä asenteisiin liittyvässä ulottuvuudessa oli huomattavissa, että suurin osa haastateltavista koki maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen haasteellisena. Eniten tähän vaikutti haastateltavien kokemuksen mukaan omat puutteelliset valmiudet muun muassa kielen opetuksessa ja kulttuurisissa valmiuksissa. Suurin osa haastateltavista mainitsi myös, ettei tunnista omassa suhtautumisessaan ennakkoluuloja eri kulttuureista tulevia oppilaita kohtaan.

7.2.3 Kulttuurinen tietoisuus

Toinen interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuus käsittelee kulttuurista tietoisuutta eli sitä, miten yksilö tunnistaa oman kulttuurinsa sekä muut kulttuurit. Kulttuuriseen tietoisuuteen liittyen kysyimme luokanopettajaopiskelijoilta millaisena he kokevat oman kulttuuri-identiteettinsä sekä millä tavoin he suhtautuvat suomalaisessa yhteiskunnassa eri kulttuureihin. Alla olevasta kuviosta (kuvio 5) voi nähdä kulttuurisen tietoisuuden ulottuvuuteen liittyviä osa-alueita.



KUVIO 5. Luokanopettajaopiskelijoiden kulttuurinen tietoisuus

Haastatteluun osallistuneista luokanopettajaopiskelijoista neljä osasi nimenä ja tunnistaa helposti omaan kulttuuri-identiteettiinsä liittyviä asioita. Yksi haastateltavasta, joka koki oman kulttuuri-identiteettinsä määrittelyn ja tunnistamisen olevan helppoa nosti haastattelussa esille opintojen aikana kandidaatin tutkintovaiheessa kotiryhmässä tapahtuneen oman kulttuuri-identiteetin pohdinnan ja tunnistamisen.

T1: "Ootko sä aiemmin miettinyt tällaista omaa kulttuuri-identiteettiä vai tuntuuko haastavalta?"

H2: "No siis ei itseasiassa tuntunut, kun tää liippaa tosta meidän gradu aiheesta ja tuli siinä tutustuttua asiaan ja oon joskus tehnyt sellaisen virallisen testinkin tästä niin on tätä tullut aikaisemminkin pohdittua. Näissä opinnoissakin on aika paljon pohdittu sellaista kulttuuri-identiteettiä tai ylipäätänsä identiteettiä ja sitä kuka on ja semmoista itsensä tunnistamista on ollut ainakin meidän kotiryhmän opinnoissa paljonkin."

Kaksi haastateltavista puolestaan koki oman kulttuuri-identiteetin hankalaksi määritellä. Toisella haastateltavista etenkin identiteetti käsitteen laajuus ja kulttuurin moniulotteisuus tuntuivat haastavilta omaa kulttuuri-identiteettiä

miettiessä. Toinen haastateltava koki joustavuuden omissa kulttuurisissa perinteissä tuottavan vaikeutta oman kulttuuri-identiteetin määrittelyssä.

Toisena kulttuurista tietoisuutta tarkastelevana kysymyksenä oli millä tavoin haastateltava suhtautuu yhteiskunnassa eri kulttuureihin. Puolet haastateltavista suhtautui hyvin ennakkoluulottomasti ja avoimesti yhteiskunnassa eri kulttuureihin. Vastauksista ilmeni, että eri kulttuurit yhteiskunnassa koettiin rikkautena ja kiinnostavina. Yksi haastateltava koki, että toimivassa yhteiskunnassa tulisi huomioida kaikkien osaaminen eri kulttuuritaustoista riippumatta sekä yhteiskunnassa tulisi oman edun tavoittelun sijaan pyrkiä yhdenvertaisempaan ajatteluun. Haastateltava nostikin vastauksessaan esille huolen suvaitsemattomuudesta ja sitä kautta epätasa-arvosta yhteiskunnassa.

H4: "Mun mielestä se on itsestään selvyys, et enää ei voi ajatella ettei olis, et kaikki tulis jotenkin samasta taustasta ja kulttuuri-identiteetti ois jotenkin samanlainen. Se on ehdoton edellytys sellaiselle toimivalle yhteiskunnalle, et saadaan hyödynnettyä kaikkien omaa osaamista ja nähtäisiin se vahvuutena, että on erilaisista tulevia ihmisiä ja sitä pystyttäis hyödyntämään. Et jos seuraa päivän politiikkaa niin tuntuu että kapeakatseisuus on liian usein vallalla, että katsotaan vaan sitä omaa lähtökohtaa ja omaa tavoitetta, eikä pystytä hyväksymään sitä että toisilla voi olla vähän erilaisetkin ajatukset. Ja päästäisiin yhdessä siihen mikä on kaikille hyvää. Oon kyllä silleen huolestunut siitä et sellanen kapeakatseisuus on kyllä lisääntynyt aika paljon. Et kaikissa suunnissa katsotaan enempi sitä omaa eikä yhteistä hyvää, mikä ois ehdottoman tärkeä."

Neutraalisti eri kulttuureihin Suomalaisessa yhteiskunnassa suhtautui kolme haastateltavista. Heistä kahden mielestä yhä globalisoituvassa maailmassa tapahtuviin muutoksiin kuuluu luonnollisena osana myös suomessa eri kulttuuritaustoista olevat ihmiset. Kolmas neutraalisti yhteiskunnassa eri kulttuureihin suhtautuvista haastateltavista koki myös, ettei eri kulttuureilla yhteiskunnassa ole väliä. Kuitenkin jokaisen Suomessa asuvan tulisi noudattaa lakeja ja yhteiskunnan kulttuurisia normeja.

H3: "No siis tavallaan, kunhan kaikki noudattaa samoja sääntöjä ja kaikki elää samojen pelisääntöjen kanssa nii ei mulla oo mitään väliä mistä sä oot kotoisin ihan se ja sama."

T2: "Eli aika semmoinen neutraali?"

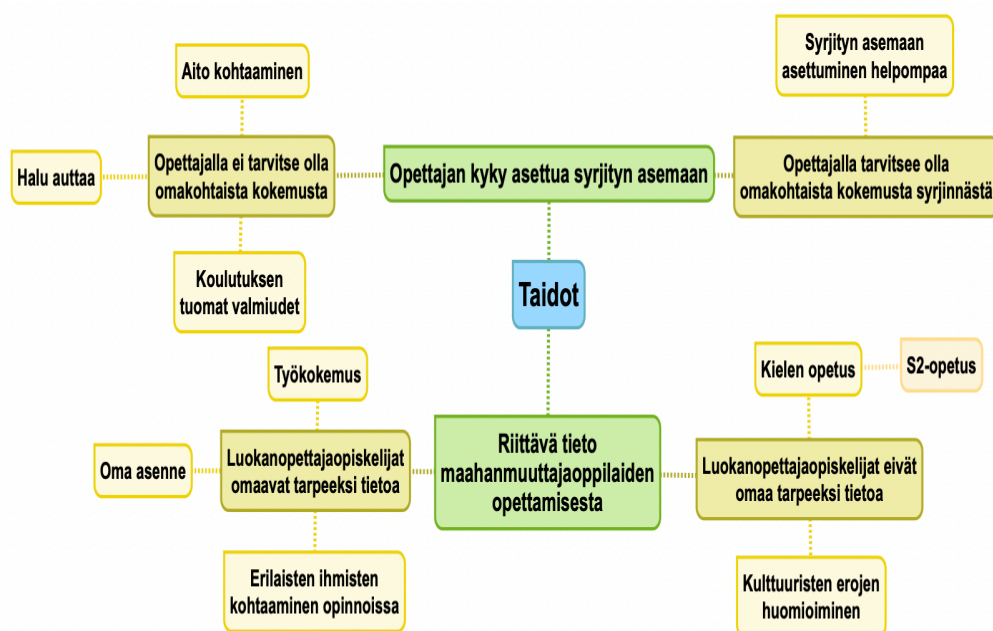
H3: "Nii tai semmoinen, että mitä sillä on väliä mistä sä oot kotoisin, kunhan sä kunnioitat minua ja elät sekä täällä vallitsevien kirjaamattomien normien että myös oikeesti lakien mukaan."

Tässä interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudessa ilmeni, että suurin osa haastateltavista koki oman kulttuuri-identiteetin määrittelyn helpoksi.

Haastavaksi kulttuuri-identiteetin määrittelyssä koettiin erityisesti identiteetti käsitteen laajuus sekä joustavuus omissa kulttuurisissa perinteissä. Ylipääntään suhtautuminen muihin kulttuureihin oli joko neutraalia tai avointa. Muut kulttuurit nähtiin rikkautena sekä mielenkiintoa herättävinä.

7.2.4 Taidot

Kolmas interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksista liittyy taitoihin. Interkulttuurisilla taidoilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kykyä nähdä asioita monesta eri näkökulmasta, tuntea myötätuntoa sekä kykyä asettua toisen asemaan. Taitoihin liittyy vahvasti myös eri kulttuurien välisessä kohtaamisessa vuorovai-
kutustaidot eli kyky tulkita ja ymmärtää sekä tulla ymmärretyksi. Tässä tuloslus-
vussa tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä interkulttuurisista
taidoista kahden eri kysymyksen kautta. Ensimmäinen taitoihin liittyvistä kysy-
myksistä selvittää haastateltavien näkemyksiä siitä, tarvitseeko opettajalla itsel-
lään olla kokemuksia syrjinnästä tai rasismista, jotta hänen on helpompi asettua
syrjintää kokeneen oppilaan asemaan. Toinen kysymyksistä selvittää haastatel-
tavien näkemyksiä siitä, kokevatko he itse omaavansa tarpeeksi tietoa maahan-
muuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta. Alla olevasta kuviosta (kuvio 6) voi
nähdä taitojen ulottuvuuteen liittyviä osa-alueita.



KUVIO 6. Luokanopettajaopiskelijoiden taidot

Haastateltavien vastauksista ilmeni, että viisi luokanopettajaopiskelijaa oli sitä mieltä, ettei opettajalla itsellään tarvitse olla omakohtaista kokemusta ymmärtääkseen syrjintää kohdannutta oppilasta. Useampi haastateltava nostikin esille aidon kohtaamisen, halun auttaa ja koulutuksen tarjoamat valmiudet riittävän tuomaan ymmärrystä syrjintää kokeneita kohtaan. Kaksi haastateltavaa mainitsi kuitenkin, että vaikka omakohtaiset kokemukset eivät ole edellytys syrjintää kokeneiden oppilaiden ymmärtämiseen, omakohtaiset kokemukset kuitenkin helpottavat toisen asemaan asettumista. Yksi haastateltavista totesikin tärkeäksi koulumaailmassa eri taustoista tulevat opettajat, jotta syntyisi aito ymmärrys siitä, mitä on syrjintä sekä mitä on syrjityksi tuleminen. Eräs haastateltava kuitenkin pohti opettajan omakohtaisten kokemusten voivan olla syrjintää kokeneen oppilaan kannalta jopa negatiivinen asia, jos opettaja asettuu omakohtaisten kokemusten kautta liikaa syrjityn asemaan.

H5: "Mut kyllä sitä silti pystyy olee myötätuntoinen vaikkei oiskaan. Et en usko et tarvii, mut tottakai onhan siitä apua. Et pystyy sit olee, et mäkin selvisin tästä ja semmosii. Mut toisaalta se voi olla myös huono puoli et on samanlaisia, et jää rypemään siihen... Mut en mä tiää, en mä koe et tarvii olla."

Yksi haastateltavista kuitenkin koki, että opettajalla itsellään täytyy olla omakohtaisia kokemuksia syrjinnästä, jotta hän pystyy asettumaan syrjityn asemaan. Haastateltava näkee, että tällaisessa tilanteessa myös opettajan empatia ja tunnetaidot ovat tärkeässä roolissa.

H1: "Kyllä varmasti täytyy olla jonkinlaista kokemusta. Siinä tilanteessa, kuitenkin yritetään ymmärtää toista ja nää tunnetaidot ja empatia on tärkeässä roolissa. Niin se et pystyy asettautumaan toisen asemaan, niin täytyy olla omaa kokemusta ta ainakin kyvykkyyttä asettautua siihen tilanteeseen."

Toinen taitoihin liittyvä kysymys koski luokanopettajaopiskelijoiden tietoutta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta. Puolet haastateltavista kokivat omaavansa tarpeeksi tietoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta. Riittävästi tietoa omaavien haastateltavien mielestä luokanopettajaopinnot ovat valmistaneet hyvin erilaisten ihmisten kohtaamiseen. Tämän lisäksi haastateltavat kokivat kysymyksen vahvasti asennekysymyksenä. Tällä tarkoitettiin

opettajan omaa vahva uskoa hänen omiin kykyihinsä kohdata eri kulttuureista tulevat oppilaat.

H4: "No vaikee vastata ehdottomasti joo, mutta silti sanon et joo. Musta tää on vähän sellainen asennekysymys. Jos ajattelisin silleen et mulla on riittävät tiedot, ettei tarvii hyödyntää mitään, vaikka sen oppilaan omaa osaamista, niin se ois huono juttu. Ajattelen et mulla on riittävät taidot siitä et mä voin keskustella sen oppilaan kanssa siitä miten sen tausta vaikuttaa opiskeluun ja muuhun opiskeluun."

Yksi haastateltavista koki erityispedagogiikan opintojen tuoneen tietoa ja ymmärrystä joustavasta, eriyttävästä ja monipuolisesta opetuksesta, joka tarjoaa valmiuksia maahanmuuttajaoppilaiden esimerkiksi kielellisiin haasteisiin. Vastauksista ilmeni myös, valmiuksien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen vahvistuvan työkokemuksen myötä. Näin ollen ei ole tarkoituksenmukaista, että luokanopettajaopinnot antaisivat täyden osaamisen kaikkiin tilanteisiin.

H2: "Koen, että täältä on tullut hyvin valmiuksia ja sit mä näen jotenkin sen, että ei tämän opettajankoulutus voi antaa mitään sellaista, että käyt tän kurssin niin nyt sä pystyt kohtaamaan monikulttuurisuutta vaan, että se tulee kokemuksen kautta, jos sulla on vaan itelläs semmoinen asenne, että sä oot valmis kohtaamaan muita kulttuureita ja oot valmis kuuntelemaan muita ihmisiä niin mä uskon, että siihen pystyy, jos on vaan ite avoin tilanteelle."

Haastateltavista puolet kokivat, etteivät he omaa tarpeeksi tietoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta. Puutteellisia tietoja haastateltavilla oli etenkin kulttuuristen erojen huomioimisessa sekä kielen opettamisessa. Haastateltavat nostivat esille, vähäisen tiedon peruskoulussa opetettavasta suomi toisena kielenä -opetuksesta sekä siitä, mitä vastuita etenkin suomen kielen opettamisessa kuuluu luokanopettajalle.

H3: "Joo ei oo. No siis ehkä eniten tohon S2-liittyen, että sen ei tartte edes välttämättä liittyä siihen kieleen, koska mä en oo edes tällä hetkellä varma, että miten se tällä hetkellä menee, että onko kaikilla kouluissa edes sitä S2- opettajaa, että mun ei periaatteessa tarvitse huolehtia siitä äidinkielestä vai? Kuten muissa aineissa, jos mun luokkaan tulee sellainen, joka on S2-oppilas ja se ei oikeesti puhu hirveen hyvin suomea niin se, että, miten mä järjestän sen opetuksen niin, että se saa oikeesti jotain irti siitä. Tavallaan, jos siellä koulussa on S2-opettaja mun ei tartte huolehtia siitä äikästä niin kyllä se silti huolehtaa mua, jos on muita aineita. Tottakai jos ei oo sitä S2-opettajaa, niin sit on vielä erityinen huoli siitä, että se olis tosi tärkeätä saada jotain suomea opetettua, mutta en mä koe, että mulla on valmiuksia siihen. Varsinkaan, kun se ei ole missään pakollisena. Meillä ei ole mitään S2-opintoja niin ei mulla todellakaan ois kykyä siihen."

Vain vähän tietoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta omaavat haastateltavat kokivat koulutuksen tarjonnan hyvin pintapuolisesti tietoa

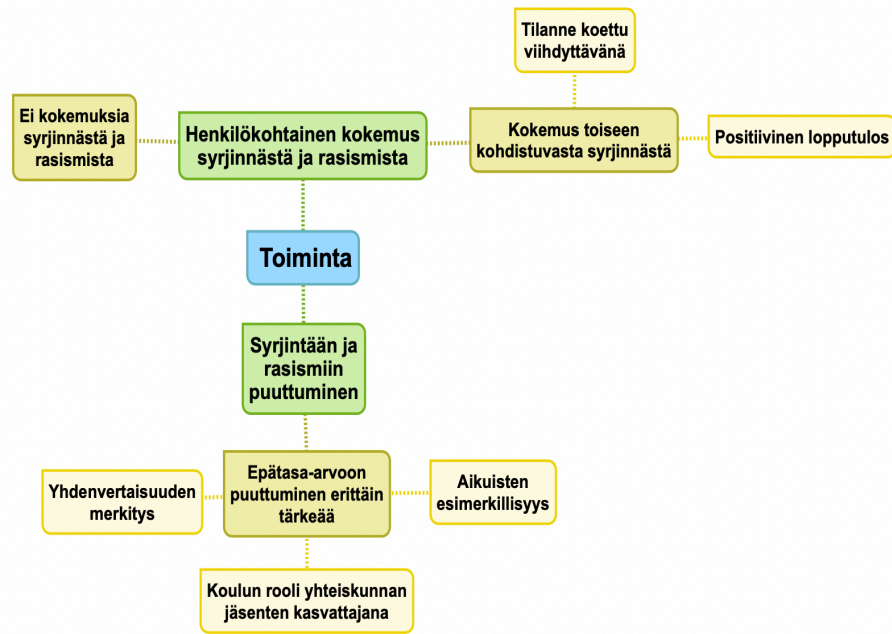
maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta etenkin kulttuuri eroihin liittyen.

H6: ” No ehkä just eri kulttuurien eroista. Sitten S2, kun mä siis puhuin yhen mun valmistuneen kaverin kanssa, joka opettaa nyt S2-luokkaa tai valmistavaa luokkaa niin kyl kun sitä kuunteli nii kyllä siellä, on tosi paljon semmoisia kokemuksia, mitä hänellä on, mihin mä en tiedä osaisinko toimia johtuen just kulttuurieroista. Niihin varmasti eniten tarvitsisin lisätietoa.”

Tässä interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudessa oli huomattavissa, että yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta, kaikki haastateltavat kokivat, että opettajalla ei tarvitse olla omakohtaista kokemusta syrjinnästä. Opettaja kykenee asettumaan syrjityn asemaan, jos hän on valmis auttamaan ja pyrkii aidosti kohtaamaan syrjityn. Osa luokanopettajaopiskelijoista koki, että heillä ei ole riittävästi tietoa maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. He kokivat erityisesti suomi toisena kielenä -opetukseen liittyvät pedagogiset asiat puutteellisina.

7.2.5 Toiminta

Viimeisenä interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuutena käsitellään toimintaa. Toiminta linkittyy hyvin vahvasti tiedolliseen ja taidolliseen ulottuvuuteen. Kun yksilö omaa kyvyn tarkastella asioita eri näkökulmasta sekä kykenee asettumaan toisten asemaan, omaa hän valmiudet toimia oikeudenmukaisuuden puolesta ja tätä kautta kyvyn puuttua syrjintään ja rasismiin. Toimintaan liittyen kysyimme luokanopettajaopettajilta, ovatko he itse joutuneet tilanteisiin, jossa he ovat huomanneet syrjintää tai rasismia toista ihmistä kohtaan. Toisena toimintaan liittyvänä kysymyksenä kysyimme haastateltavilta, kuinka tärkeänä he kokevat epätasa-arvoon puuttumisen koulu yhteisössä sekä sen ulkopuolella. Alla olevasta kuvioista (kuvio 7) voi nähdä toiminnan ulottuvuuteen liittyviä osa-alueita.



KUVIO 7. Luokanopettajaopiskelijoiden toiminta

Haastatteluun osallistuneista neljällä ei ollut kokemusta tilanteista, jossa olisi ollut syrjintää tai rasismia. Kaksi haastateltavista kertoi olleensa tilanteessa, jossa toista ihmistä kohtaan on käyttäydytty jollain tapaa syrjivästi tai rasistisesti. Kumpikin haastateltavista kuitenkin kuvasivat tilanteiden päättyneen lopulta hyvin ja syrjintää kokeneiden henkilöiden itsekin pitäneen tilannetta viihdyttävänä ja hauskana.

Kaikki haastateltavista kokivat erittäin tärkeäksi epätasa-arvoon puuttumisen koulu yhteisössä. Haastateltavien vastauksista nousi esille, että koululla on tärkeä rooli yhteiskunnan jäsenten kasvattajana sekä koulun henkilökunnan tehtävänä on kasvattaa lapset sitä kohti, että erilaisuus on rikkaus ja jokainen yksilö tulee hyväksyä sellaisena kuin hän on. Myös aikuisten esimerkillisyys oikeudenmukaisesta käytöksestä koettiin olevan tärkeä osa tasa-arvokasvatusta.

H2: "Tosi tärkeänä, koska koulu kuitenkin kasvattaa yhteiskunnan jäseniä ja se, että jos koulussa pystytään kasvattamaan jo lapsia sellaiseen epätasa-arvon kitkemiseen ja semmoinen esimerkki koulussa, että kannatetaan tasa-arvoa ja kitketään pois sitä tasa-arvoa niin sitä kautta, jos lapsi on siinä mukana ja saatu osallistumaan siihen niin uskon, että tulevaisuudessa entistä enemmän ollaan tasa-arvoisempia ja siihen tietysti onkin pyrkimyskin."

Epätasa-arvon puutumiseen liittyen eräs haastateltavista pohti, että koulun tulisi tarjota kaikille oppilaille tasavertaiset mahdollisuudet, jolloin epätasa-arvoon tulisi suhtautua vakavasti ja siihen pitäisi aina puuttua. Hän koki tasa-arvon olevan perusasioita yhteiskunnassa sekä epätasa-arvon johtavan syrjäytymiseen tai jopa radikalisoitumiseen yhteiskunnassa.

H4: ” Ihan tosi tärkeeks. Kyllä se on ihan perusasioita. Siihen pitää ilman muuta puuttua aina. Yhdenvertaisuus on tosi tärkeää. Oon paljon tehnyt noita valmennushommia ja pelannut ja ollut jäsen joukkueessa, niin siitä on tullut tosi suuri tarve yhteisöllisyyteen ja sen vaalimiseen sekä ryhmän jäsenennä että kun aattelee opena, niin kyllä se on yks tärkein syy miks oon halunnut just luokanopeks eikä aineenopeks. Et haluaisin, et omassa luokassa ois se yhteisöllisyys ja et se ois tosi tärkee myös niille lapsille, ja se toteutuis. Jos siellä ei oo sitä yhdenvertaisuutta, niin yhteisöllisyyden luominen on käytännössä ihan mahdotonta. Kyllä jos on sellaista epätasa-arvoa, niin kyllä uskon siihen et se saa aikaa sitä syrjäytymistä ja radikalisoitumista ja muuta helpommin. Kun et oikeesti se tasa-arvo ja yhdenvertaisuus siellä koulussa toteutuu. Eikä koske vaan lapsia vaan myös sitä henkilökuntaa ja kaikkia. Kyllä se on tosi tärkee, yks ihan tärkeimmistä asioista itelle.”

Tässä ulottuvuudessa ilmeni, että vaikka suurimmalla osalla ei ollut kokemusta tilanteista, joissa oli ilmennyt syrjintää tai rasismia, luokanopettajaopiskelijat kokivat erittäin tärkeänä epätasa-arvoon puuttumisen. He nostivat esille koulun roolin sekä opettajan esimerkillisyyden, joiden avulla voidaan tukea tasa-arvo-kasvatusta.

7.3 Kokemus interkulttuurisuudesta luokanopettajaopinnoissa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää myös, kuinka Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopinnot ovat tukeneet luokanopettajaopiskelijoiden interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä. Seuraavaksi tarkastelemmekin kolmannen tutkimuskysymyksemme mukaisesti luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia siitä, kuinka opinnot ovat tukeneet heidän interkulttuurista kasvuaan. Ensimmäisessä alaluvussa (7.3.1) tarkastelemme, ovatko luokanopettajaopinnot tukeneet interkulttuurisen kompetenssin kehitystä. Toisessa alaluvussa (7.3.2) tuomme esille haastateltavien näkökulmia siitä, voisiko luokanopettajakoulutusta kehittää monikulttuurisuuden osalta.

7.3.1 Monikulttuurisuuden näkyminen luokanopettajaopinnoissa

Kysyimme haastateltavilta kokevatko he, että Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopinnot ovat tukeneet interkulttuurisen kompetenssin kehitystä. Viiden haastateltavan vastauksista kävi ilmi, että heidän mielestään luokanopettajaopinnot eivät ole tukeneet riittävästi oman interkulttuurisen kompetenssin kehitystä. Nämä haastateltavat nimesivät vain yksittäisiä kursseja, joissa monikulttuurisuutta on käsitelty vähän. Yksi haastateltava nosti esille, että mikäli opiskelija on itse kiinnostunut monikulttuurisuudesta, hänen on mahdollista opiskella sitä ilmiöopinnoissa. Yleisellä tasolla kuitenkin monikulttuurisuuden näkyvyys opintojen aikana on ollut vähäistä.

H4: "Mulle on jäänyt sellanen fiilis, mikä pätee tähän myös, että jos ajatellaan tätä monikulttuurisuutta tällasena ilmiönä, niin tosi paljon siitä, että onko siihen perehdytty tai onko siihen saatu koulutusta, niin on riippunut siitä mitkä sun omat intressit opiskelijana on. Jos ite kokee et se on sellanen asia, josta haluaa saada lisää tietoa ja haluaa lisää perehtyä, niin sit se on mahdollista, mutta jos miettii tälleen yleisellä tasolla niin sitten se on aika vähän."

Haastatteluista kävi ilmi, että haastateltavat olisivat halunneet opintojen aikana päästä konkreettisesti kohtaamaan esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaita. Yksi haastateltavista nosti esille, että asioita pystyy opettelemaan teorian kautta, mutta kokemuksen saaminen olisi vielä tärkeämpää.

H1: "Mutta siinäkin se et pitäisi olla sellasia autenttisia tilanteita, et oikeesti pääsisi tutustumaan niiden kanssa ja pääsisi harjoittelemaan sitä vuorovaikutusta toisten kanssa, et pystyy siitä oikeesti oppimaan jotain. Et teoriassa voi opiskella ja opetella et millasta se on."

Yksi haastateltavista koki, että luokanopettajaopinnot ovat tukeneet interkulttuurisen kompetenssin kehitystä. Hän pohti asiaa yleisesti vuorovaikutuksen kannalta ja totesi, että pelkästään luokanopettajakoulutuksen keskittyminen yleisesti vuorovaikutustaitoihin, edesauttaa monikulttuurisuuden kohtaamista sekä vähentää "me" ja "ne" asetelma-ajattelua.

H2: "Että ei meillä oo mikään kurssi nimeltä monikulttuurisuus tai näin, mutta ylipäänsä, kun kyse on niin ihmisläheisestä ammatista ja sit, kun on paljon tosta vuorovaikutuksesta ollut puhetta opiskeluissa, niin mun mielestä se jo edesauttaa sitä sellaista monikulttuurisuuden kohtaamista. Mun mielestä on hyvä, että ei ajatella yksissään eri kulttuureita vaan ajatellaan ihan tällaista vuorovaikutuksellisuutta ja ihmisyyttä lähinnä sen sijaan, että miettittäisiin, että on "me" ja "noi" asetelma ja että, miten meidän tulisi niiden kanssa toimia. Sen sijaan yleisesti ajateltaisiin, miten ihmisten kanssa toimitaan."

Opetusharjoitteluilla on merkittävä rooli luokanopettajaopinnoissa, joten halusimme tietää, ovatko luokanopettajaopiskelijat saaneet opetusharjoitteluista kokemuksia eri kulttuureista tulevien oppilaiden opetuksesta. Neljästä haastattelusta ilmeni, että haastateltavat kokivat, etteivät he olleet saaneet tarpeeksi kokemuksia. Yksi haastateltava koki saaneensa kokemuksia muualta kuin opetusharjoitteluista. Haastateltavat kokivat, että he olisivat hyötynneet siitä, jos heidän harjoitteluluokassansa olisi ollut kulttuuritaustoiltaan erilaisia oppilaita. Yksi haastateltavista nosti esille kaivanneensa lisää tietoa jo opiskelujen aikana eri uskontojen käytännöistä esimerkiksi joulujuhlien suhteen.

H1: "No ainut miten se on näkynyt, niin siinä luokassa on ollut pari vaihto-opiskelijaa, jotka on ollut seuraamassa niitä tunteja ja ne pitää jonkun tunnin niille oppilaille. Mutta siihen se sitä jääkin. Et se mun sellanen oma kehittyminen on jäänyt vähemmäksi."

H6: "No ois se ollu kiva, että ois ees ollut yhdessä tai ois ees nähnyt sen, koska nyt mä oon käytännössä opettanut vaan suomalaisia oppilaita nii siinä on kyllä jäänyt vajaaksi."

H5: "Et kyllä siihen ois toivonut tukee, et ymmärtää miten tätä sit tehään silleen yhdessä ja kaikki tällaset uskontojutut Koska kyllä kaikilla on eri uskonnot ja se saattaa vaikuttaa tällasissa joulujuhlissa tai jossain muissa jutuissa. Et miten sellaset on sit hoidettu, niin se ois ollu mielenkiintosta oppia jo nyt. Kun et sit sä meet tonne ja oot silleen et mites tässä nyt tehtäis."

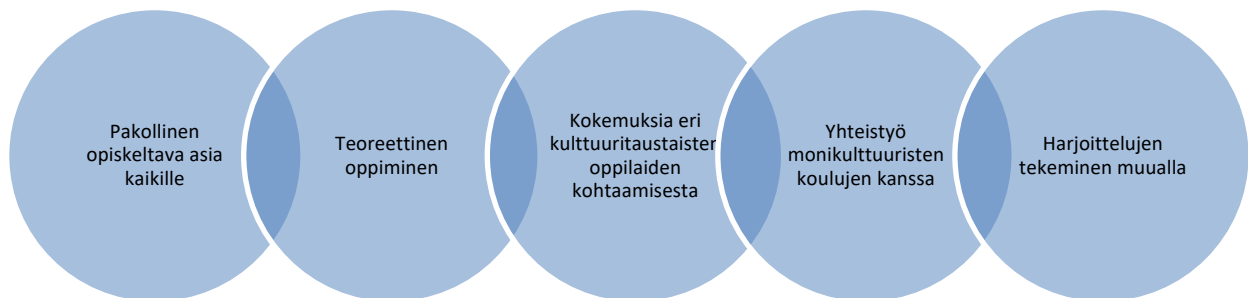
Yksi haastateltava, joka kertoi, ettei ole saanut tarpeeksi kokemuksia opetusharjoitteluista, nosti esille sen, että, jos hän olisi päättänyt mennä toiseen kouluun harjoitteluun, olisi hän luultavasti päässyt kohtaamaan eri kulttuuritaustoista tulevia oppilaita. Hän kuitenkin oli päättänyt olla menemättä kyseiseen kouluun harjoitteluun, koska koki, että harjoittelu tässä koulussa on järjestetty huonosti. Kaksi haastateltavaa, jotka kokivat, että ovat saaneet opetusharjoitteluista kokemuksia eri kulttuureista tulevien oppilaiden opetuksesta nostivatkin esille sen, että he suorittivat yhden harjoittelun koulussa, jossa eri kulttuurit ovat vahvemmin näkyvillä koulussa. He olivat myös muissa harjoitteluissa päässeet kohtaamaan eri kulttuureista tulevia oppilaita. Toinen haastateltavista nosti esille luokanopettajien kanssa käydyt keskustelut, joiden avulla on pystynyt kehittämään omaa interkulttuurista kompetenssiaan.

H4: "Joo, se koulu on hyvä esimerkki koska sillä luokalla melkeen puolet oli maahanmuuttajataustaisia. Silleen Jyväskylää ajatellen niin ääripään esimerkki, mutta kyllä muutkin harkat, niin melkeen jokaisessa ryhmässä jossain määrin on törmännyt sellaseen erilaisista kulttuuri-identiteeteistä tuleviin oppilaisiin. Sen pohjalta on monesti käyty keskustelua niiden ohjaavien opettajien kanssa, että mitä he ajattelevat ja millasii vaikutuksia, sillä on siihen opetukseen. Niin kyllä niistä on saanut kaikista eniten."

Yhteenvedona voidaan todeta, että yhtä luokanopettajaopiskelijaa lukuun ottamatta haastateltavat kokivat, että luokanopettajakoulutus ei ole tukenut tarpeeksi heidän interkulttuurisen kompetenssin kehitystä. Luokanopettajaopiskelijat kokivat, että he eivät ole päässeet opintojen aikana konkreettisesti tutustumaan muihin kulttuureihin. Kuitenkin esimerkiksi luokanopettajien kanssa käydyt keskustelut koettiin edistäneen omaa interkulttuurista kompetenssia.

7.3.2 Haastateltavien näkemyksiä monikulttuurisuuden lisäämisestä luokanopettajaopintoihin

Haastattelun lopuksi kysyimme haastateltavilta, millä tavoin heidän mielestään Jyväskylän luokanopettajakoulutusta voisi kehittää monikulttuurisuuden osalta. Alla olevaan kuvioon (kuvio 8) on merkitty ne asiat, jotka luokanopettajaopiskelijat nostivat esille haastatteluissa monikulttuurisuuden lisäämisestä opettajakoulutukseen.



KUVIO 8. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia monikulttuurisuuden lisäämisestä Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopintoihin.

Nostimme aiemmin esille yhden haastateltavan ajatuksen siitä, että luokanopettajaopiskelija voi kehittää omaa interkulttuurista kompetenssia Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa, jos opiskelija itse kokee kiinnostusta aiheeseen. Kaksi haastateltavaa nostikin tähän liittyen esille, että monikulttuurisuus ja maahanmuuttajat tulisivat olla teemoja, joita jokaisen luokanopettajaopiskelijan tulisi käsitellä omien opintojen aikana syvällisemmin. Toinen haastateltava totesi, että tällä hetkellä on sattumanvarassa, kuka pääsee käsittelemään opinnoissa monikulttuurisuutta.

H5: "Niin, et Jyväskylän yliopiston pitäis laittaa monta eri teemaa ja maahanmuuttajat pitäis olla sellanen yhen kurssi pieni teema, et sitä ois kaikkien pakko käsitellä jollain tapaa, koska nyt se on ihan arpapeliä et tuleeko se käsiteltyä ollenkaan. Ja se et joku ryhmä käsittelee sen ja pitää siitä sulle esitelmän, niin en mä tiedä antaako sekä ihan hirveesti loppujenlopuks."

Viidestä haastattelusta kävi ilmi, että haastateltavat kokivat tarvitsevansa sekä teoreettista tietoa että konkreettisia kokemuksia kehittääkseen omaa interkulttuurista kompetenssia. Eräs haastateltavista mainitsi, että luokanopettajakoulutuksessa voitaisiin järjestää luentoja monikulttuurisuuteen liittyen.

H1: "Ja varmasti vois pitää enempi luentoja aiheesta, tai et sellanen teoreettinen oppiminen tästä, niin ei sitäkään hirveesti oo ollut. Ja sitten niiden pohjalta käydyt keskustelut et niitä lisää."

Haastateltavat nostivat esille haastatteluissa, miten tärkeää olisi päästä kehittämään omaa kokemustaan myös kokemuksen tasolla.

H4: "Niin, kyllä tähän pitäis olla sellanen vahvempi osaaminen ja ehkä sellanen käytännön tason toiminta. En tarkota sitä että pitäis saada valmiita malleja, että tee näin vaan enemmän sitä, käytännön kokemusta millasta se eri kulttuurien kanssa toimiminen on. Niitä tilaisuuksia pitäis olla enempi."

H3: "Nii kaikille, että keskityttäisiin vaikka välillä vähän vähemmän niihin ilmiöihin ja enemmän konkretiaan. Tämä asia on konkreettinen juttu, jota sä tarviit siellä esim työkaluja eikä vaan pelkkiä ajatuksia eikä teoreettista vaan välillä niitä käytännön työkaluja, että miten minä teen jotain."

Haastateltavista neljä koki, että kokemuksia monikulttuurisuuden kohtaamisesta saataisiin lisättyä luokanopettajaopiskelijoille, jos Jyväskylän yliopisto tekisi yhteistyötä monikulttuuristen koulujen kanssa sekä antaisi mahdollisuuden suorittaa opetusharjoitteluja muualla esimerkiksi Jyväskylän ulkopuolella.

H2: "Ehkä semmonen olis, että monikulttuuristen koulujen kanssa olis tehtävä yhteistyötä niin se vois olla hyvä, niin ei jäisi opiskelijoille semmonen olo, että mä en nyt voi hakee tolle alueelle kouluun, jos siellä on monikulttuurisuutta paljon."

H3: "No otetaan nyt esimerkiksi se, että saisi tehdä sen OH4 ihan missä haluaa, että se hyödyntäisi niin, että saataisiin jalkaa oven väliin ja sitten päästään johonkin muihin ympäristöihin kuin toi harjoittelukoulu, jossa resurssit ovat ihan eri tasolla ja oppilasaines on ihan erilainen ja resurssilla tarkoitan opettajia, ohjaajia, rahaa. Se on ihan eri paikka kuin taas joku kunnallinen koulu, joka saattaa olla sellaisella alueella, jossa yli puolet on maahanmuuttajataustaisia."

H5: "No siis ehdottomasti sillä et harjoittelut saa tehdä muuallakin kuin norssilla. Ja toisaalta et niitä ois pakkokin tehdä vähän muualla ja et Jyväskylän ulkopuolellakin."

Yhteenvedona voidaan todeta, että haastateltavien mukaan monikulttuurisuutta voitaisiin lisätä luokanopettajaopintoihin lisäämällä teoreettista oppimista eri kulttuurien kohtaamisesta opintoihin, tekemällä enemmän yhteistyötä erilais-
ten monikulttuuristen yhteisöjen kanssa sekä opetusharjoitteluiden kautta lisää-
mällä kokemusta työskentelystä eri kulttuureista tulevien oppilaiden kanssa.

8 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastelemme tuloksia tarkemmin samalla liittäen ne ajankohtaisiin ilmiöihin opettajuuden ja opettajakoulutuksen kentällä. Esittelemme ensimmäisessä alaluvussa yhteenvedon tutkimuksen tuloksista. Tämän jälkeen pohdimme ja tarkastelemme tulosten merkittävyyttä sekä tuloksista esille nousseita luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia. Viimeisessä alaluvussa esittelemme johtopäätöksiä sekä mahdollisia tutkimuksen perusteella tehtäviä jatkotutkimusaiheita.

8.1 Yhteenvetoa tuloksista

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia millaisina luokanopettajaopiskelijat kokevat omat interkulttuuriset valmiutensa sekä tuoda esille heidän kokemuksiaan siitä, miten koulutus on tukenut heidän interkulttuurisen kompetenssin kehitystä. Haastattelun aluksi luokanopettajaopiskelijat pohtivat valmiuksia, joita interkulttuurisesti kompetentilla opettajalla tulisi olla. Valmiudet liittyivät Jokikokon (2002) interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksiin.

Haastateltavat arvioivat omaa valmiutta toimia interkulttuurisesti kompetenttina opettajana Bennett & Bennettin (2004) interkulttuurisen kasvun mallin ja Jokikokon (2002) interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksien avulla. Kaikki kuusi haastateltavaa kokivat olevansa interkulttuurisen kasvun mallin etnorelativistisella puolella hyväksymisen ja adaptaation välimaastossa. Huomioitavaa on, että suurimpana osatekijänä tähän koettiin vaikuttaneen perhe ja lähiympäristö lapsuudesta saakka, eikä niinkään opinnoista saatu tuki.

Jokikokon (2002) interkulttuurisen kompetenssin asenteisiin liittyvässä ulottuvuudessa, suurin osa haastateltavista koki maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen haastavana omien puutteellisten valmiuksien vuoksi. Haastavuudesta huolimatta kuitenkin puolet haastateltavista koki maahanmuuttajataustaisten opetuksen mielenkiintoisena ja yhteisöä rikastuttavana. Vain yksi haastateltavista suhtautui täysin neutraalisti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetukseen. Suurin osa haastateltavista ei tunnistanut itsessään

ennakkoluuloja eri kulttuuritaustoista tulevia oppilaita kohtaan. Kaksi haastateltavista mainitsi kuitenkin tunnustaneensa aiemmin ennakkoluuloja itsessään, mutta kertoi niiden vähentyneen positiivisten kokemusten myötä. Vain yksi haastateltavista kertoi tunnustavansa itsestään vähän ennakkoluuloja aiempien negatiivisten kokemusten takia.

Kulttuuriseen tietoisuuteen liittyen yli puolet haastateltavista koki helpoksi oman kulttuuri-identiteetin määrittelyn. Kahdelle haastateltavista kulttuuri-identiteetin määrittely oli vaikeaa käsitteen laajuuden vuoksi. Yhteiskunnassa eri kulttuureihin ennakkoluulottomasti suhtautui puolet haastateltavista. Loput kolme haastateltavaa suhtautui täysin neutraalisti eri kulttuureihin yhteiskunnassa. Haastateltavat näkivät, että yksilön kulttuuritaustalla ei ole väliä, kunhan jokainen osallistuu yhteiskunnassa ja toimii sen sääntöjen ja normien mukaisesti.

Interkulttuurisiin taitoihin liittyen suurin osa haastateltavista ei kokenut tarpeelliseksi opettajan omaa kokemusta rasismista tai syrjinnästä. Koulutuksen tuomat valmiudet, aito kohtaaminen ja halu auttaa koettiin riittävästi tuomaan ymmärrystä syrjintää kokenutta kohtaan. Haastateltavista vain puolet kokivat omaavansa tarpeeksi tietoa monikulttuurisuuden kohdatessansa kouluyhteisössä. Lisää tietoa haluttiin kielten opetuksesta, etenkin suomi toisena kielenä opetuksesta, kulttuurien välisestä kohtaamisesta sekä yhteistyöstä monikulttuuristen perheiden kanssa.

Toiminnan ulottuvuuden osalta haastateltavat kokivat tärkeäksi epätasa-arvoon puuttumisen kouluyhteisössä. Haastateltavat eivät olleet kohdanneet henkilökohtaisesti epätasa-arvoa syrjintää tai rasismia.

Aineistosta ilmeni, että suurin osa haastateltavista koki, ettei luokanopettajaopinnot ole tukeneet riittävästi heidän interkulttuurisen kompetenssin kehitystä. Vain yksi haastateltavista kertoi saaneensa tarpeeksi tukea interkulttuurisen kompetenssin kehittymiselle opintojensa aikana. Haastateltavien vastauksista ilmeni kokemus monikulttuurisuuden hyvin pintapuolisesta esiintymisestä opintojen aikana sekä aiheeseen tutustumisessa opiskelijan suureksi koettu oma vastuu. Vähäinen kokemuksen määrä monikulttuurisuuden kohtaamisesta opintojen aikana liitettiin hyvin vahvasti niukkaan yhteistyöhön monikulttuuristen

yhteisöjen kanssa. Myös harjoittelukoulussa vähäisesti esiintyvä monikulttuurisuus koettiin olleen yksi syy puutteellisille kokemuksille.

Haastattelun lopuksi halusimme myös selvittää millä tavoin viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden mielestä Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutusta voisi kehittää monikulttuurisuuden osalta. Aineistosta ilmeni, että monikulttuurisuuden ja maahanmuuton tulisi olla opinnoissa teemoja, joita jokaisen opiskelijan tulisi käydä läpi syvällisemmin opintojen aikana. Myös teoretiedon ja konkreettisten kokemusten kehittämiseen tulisi saada lisää tukea koulutuksessa. Lisäksi oman osaamisen kehittämistä kokemuksen kautta korostettiin paljon aineistossa. Kokemuksien lisääminen voisi tapahtua esimerkiksi laajentamalla yhteistyötä monikulttuuristen koulujen kanssa sekä mahdollistamalla opetusharjoitteluiden suorittamisen harjoittelukoulun ja Jyväskylän ulkopuolella.

8.2 Johtopäätökset

Tässä luvussa tarkastelemme teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin peilaten tutkimuksemme kannalta merkittävimpiä tutkimustuloksia. Ensimmäiseksi tarkastelemme millaisina luokanopettajaopiskelijat kokevat omat interkulttuuriset valmiutensa. Tämän jälkeen tuomme esille, miten luokanopettajakoulutus on tukenut heidän interkulttuurisen kompetenssin kehitystä.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaisena viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijat kokevat omat valmiudet toimia interkulttuurisesti kompetenttina opettajana. Vaikka tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokivat omat interkulttuuriset valmiudet puutteellisiksi, voidaan kuitenkin todeta Jokikokon (2002) ulottuvuuksien pohjalta, että jokaiselta opiskelijalta löytyi kyvykkyyttä toimia interkulttuurisesti kompetenttina opettajana. Erityisesti opiskelijoiden omaamat kulttuurisuuteen liittyvät asenteet sekä kulttuurinen tietoisuus olivat kehittyneet jo ennen opintojen alkua sekä opintojen aikana. Jokikokko (2002) ja Dervin (2017) ovat myös todenneet, että opiskelijoilla on oma interkulttuurisen kasvun historiansa jo ennen koulutukseen tuloa. Interkulttuurinen kasvu on yksilöllistä sekä riippuvainen yksilön kokemuksista. Vaikka kehitys on yksilöllistä,

siinä on nähtävissä tiettyjä yhteisiä piirteitä (Jokikokko 2002, 140). Tutkimuksessa useampi haastateltava nosti esille aiempia ennakkoluulojaan muita kulttuureja kohtaan ja kertoivat positiivisten kokemusten vähentäneen niitä.

Interkulttuurisen kompetenssin pohjana toimivat asenteet sekä kulttuuri-nen tietoisuus (Deardorff 2009, 479–480; Jokikokko 2002, 91). Kun yksilö tunnistaa omat ennakkoluulot sekä ymmärtää omaa sekä muiden kulttuureita, pystyy yksilö myös kehittämään kulttuurisiin taitoihin ja toimintoihin liittyviä ominaisuuksiaan. Taitoihin liittyen haastateltavat nostivat esille epävarmuuden tunteen pedagogisessa osaamisessaan. Haastateltavat kokivat, että heillä ei ole tarpeeksi valmiuksia suomi toisena kielenä -opetuksesta, eikä opetuksen eriyttämisestä esimerkiksi oppilaille, joiden äidinkieli ei ole sama kuin opetuskieli. Myös kulttuuriset erot ja niihin suhtautuminen herättivät epävarmuutta haastateltavissa. Tähän liittyen opiskelijat nostivat esille hyvin konkreettisia asioita kuten joulujuhlan järjestämisen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön. Näistä vastauksista voidaan päätellä, että koulutuksen haluttaisiin tarjoavan entistä konkreettisempia malleja kulttuuriseen kohtaamiseen koulussa. Jokikokko (2013) on todennut yhdeksi interkulttuurisen kompetenssin kehittymisen välttämättömäksi tekijäksi omalta mukavuusalueelta poistumisen ja epävarmuuden sietämisen, jotta kehitystä voisi tapahtua. Kuitenkaan ei ole tarpeellista jäädä epätietoisuuteen kulttuurien välisessä kohtaamisessa.

Tutkimuksemme toisena tavoitteena oli tuoda esille luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia siitä, miten koulutus on tukenut heidän interkulttuurisen kompetenssin kehitystä. Tutkimustulostemme perusteella voidaan todeta, että luokanopettajakoulutus ei ole tukenut tarpeeksi viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden interkulttuurisen kompetenssin kehitystä. Keskeisimmiksi puutteiksi interkulttuuriselle kehitykselle opiskelijat mainitsivat koulutuksen tarjoaman vähäisen teoretiedon sekä kokemuksen monikulttuurisen luokan luokanopettajana esimerkiksi opetusharjoitteluiden tai laajan yhteistyön monikulttuuristen yhteisöjen kanssa. Jokikokko (2013) on linjannut interkulttuurista opettajankoulutusta koskevassa artikkelissaan, että koulutuksessa tulisi huomioida nykyistä enempi, että luokanopettajaopiskelijat valmistuvat opintojen jälkeen melko käytännölliseen ammattiin. Tällöin asioiden reflektointi ja syvälinen

ymmärrys ei aina riitä, sillä todellisuudessa käytännön tilanteissa vaaditaan nopeita toimia ja päätöksiä. Erityisen tehokkaiksi opiskelumenetelmiksi on koettu erilaiset interaktiiviset strategiat, kulttuuriset kokemukset ja niiden kriittinen tarkastelu sekä ryhmätyöskentely. (Acquah & Commins 2013,14). Tällaisten työskentelytapojen hyödyntäminen mahdollistaa erilaisten mallien ja välineiden toimivuuden kokeilemisen helpommin. Aineistosta nousi esille, että luokanopettajaopiskelijoiden interkulttuurinen kompetenssi on kehittynyt jo ennen opiskeluiden aloittamista. Acquah ja Commins (2013,14) toteavat, että opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota koulutusta edeltäviin kokemuksiin ja tarjota menetelmiä sekä työkaluja, jotka tukevat interkulttuurisen opettajan kompetenssia. Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat kokivat tarvitsevänsä konkreettisia käytännön välineitä ja kokemuksia monikulttuuriseen osaamiseen liittyen.

Opettajaksi kasvamisessa yksi merkittävimmistä oppimiskokemuksista on luokanopettajaopintojen aikana suoritettavat opetusharjoittelut, joissa opiskelijat pääsevät testaamaan teoriaa käytännössä sekä harjaannuttamaan pedagogisia valmiuksiaan. Tutkimuksestamme ilmeni, että opiskelijat eivät kokeneet saaneensa riittävää kokemusta interkulttuurisuudesta opetusharjoittelussa. Järvelän (2002, 41) mukaan opetusharjoittelussa tulisi pyrkiä tarjoamaan opiskelijoille entistä enemmän tukea sekä syvällisempää tietoa ja kokemusta myös monikulttuurisuudesta. Tämä edellyttäisi opetusharjoittelujärjestelmän muuttamista enempi interkulttuurisen pedagogiikan periaatteiden mukaisesti ja vanhojen käytänteiden uudelleen arviointia. Tässä tutkimuksessa haastateltavat nostivatkin esille opetusharjoitteluiden suorittamisen myös muissa kouluissa kuin siihen suunnatussa opetusharjoittelukoulussa.

Tutkimuksen tuloksissa korostui interkulttuurisuuskasvatuksen vähäisyys viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden opinnoissa. Tähän ovat voineet vaikuttaa luokanopettajaopintojen ilmiöpohjaisuus, jossa tarkastellaan opiskelijoiden omasta kiinnostuksesta nousseita kasvatusalan ilmiöitä. Tämä saattaa johtaa joidenkin ilmiöiden pintapuoliseen käsittelyyn. Räsänen ym. (2018,110) ovat tuoneet esille raportissaan, että Jyväskylän yliopiston opetushenkilöstön täydennyskoulutukset monikulttuurisuuteen liittyen ovat olleet vähäisiä eivätkä ole tavoittaneet kuin vain pienen osan opettajista. Tämä voi osaltaan myös vaikuttaa

siihen, että opiskelijat ovat kokeneet interkulttuurisuuskasvatuksen jääneen vähäiseksi.

Suurin osa Suomessa tehdyistä monikulttuurisuuteen liittyvistä tutkimuksista on ollut ongelmakeskeisiä. Tutkimukset ovat pääosin keskittyneet koulujen ja opettajien ongelmakohtien esille tuontiin sekä ratkaisujen löytämiseen. Opettajankoulutuksessa olevaan monikulttuurisuuteen liittyvä tutkimus on ollut vähäistä ja ehdotukset monikulttuurisuuden lisäämisestä ovat jääneet vähäiseksi. (Sinkkonen & Kyttälä 2014; Salo 2014.) Tämä ilmeni myös meidän tutkimuksemme haastateltavien tyytymättömyytenä koulutuksen tarjoamiin monikulttuurisiin valmiuksiin. Syy tälle saattaa johtua nopeasta yhteiskunnallisesta muutoksesta sekä mahdollisesti koulutusohjelman hitaasta siirtymisestä uusiin käytänteisiin monikulttuurisuuden osalta.

Interkulttuurinen kompetenssi tulisi nähdä opettajan työssä kokonaisvaltaisenä näkökulmana. Tämän takia interkulttuurisuus tulisikin näkyä myös opettajankoulutuksessa kokonaisvaltaisesti eikä yksittäisinä kurssitehtävinä. Kuitenkaan opettajankoulutuksen tehtävänä ei ole antaa valmiita vastauksia vaan luoda vankka perusta toimia interkulttuurisessa ympäristössä oppilaiden etua ajatellen. Myös Jokikokko (2010,26) toteaa, ettei opettaja ole missään vaiheessa interkulttuurisesti kompetentti vaan prosessin kehitys jatkuu läpi elämän.

8.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Yhteiskunnan rakennemuutosten sekä globalisaation vuoksi, myös tulevaisuudessa monikulttuurisuus tulee lisääntymään yhteiskunnassamme. Tämän takia koulutuksen kentällä tulee pystyä vastaamaan entistä tehokkaammin tähän muutokseen. Tutkimus tuotti hyödyllistä ja merkittävää tietoa luokanopettaja-opiskelijoiden interkulttuurisesta kehityksestä sekä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen tarjoamasta tuesta opiskelijoiden interkulttuurisen kompetenssin kehitykseen. Tämän tutkimuksen yhtenä vahvuutena voidaan pitää sen ajankohtaisuutta sekä merkittävyyttä monikulttuurisuuskasvatukselle opettajankoulutuksessa.

Jatkotutkimusten kannalta haasteeksi saattaa muodostua tutkimuksen pieni otos, jonka pohjalta tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää koskemaan kaikkia luokanopettajaopiskelijoita. Tämä tutkimus antaa kuitenkin tärkeää tietoa Jyväskylän yliopiston vuonna 2015 opintojen aloittaneiden viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksistä interkulttuurisuuteen liittyen. Tutkimuksemme tulosta tukee myös useat tutkimukset (Jokikokko 2002; Järvelä 2002 ym.), joissa todetaan luokanopettajaopiskelijoiden interkulttuurisen kasvun tukemisen tärkeys. Opettajankoulutuksessa tulisikin kiinnittää entistä enemmän huomiota opiskelijoiden interkulttuurisen kasvun tukemiseen, jotta tulevaisuudessa opettajilla olisi entistä paremmat valmiudet monikulttuurisuuden kohtaamiseen koulussa.

Jatkotutkimusten kannalta olisi mielenkiintoista saada jatkossa tietoa enemmän myös muiden yliopistojen luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksistä interkulttuuriseen kompetenssiin liittyen. Toisaalta myös interkulttuurisuuden näkymisen vertailu eri yliopistojen luokanopettajakoulutusten välillä voisi tarjota uutta tietoa opiskelijoiden interkulttuurisista taidoista. Tällä tavoin voitaisiin mahdollisesti yhdenmukaistaa paremmin tulevien luokanopettajien taitoja interkulttuurisuuden osalta. Lisäksi, jos haluttaisiin saada tarkempaa tietoa siitä, miten luokanopettajaopiskelijoiden interkulttuurinen kompetenssi on kehittynyt opintojen aikana, tarvittaisiin pidempikestoinen tutkimus. Tällöin pystyttäisiin havainnoimaan opiskelijoiden interkulttuurista kehitystä seurantatutkimuksen tavoin koko luokanopettajaopintojen ajan.

On myös tärkeää saada kuuluviin luokanopettajaopiskelijoiden omat kokemukset koulutuksen tarjoamasta tuesta interkulttuurisuuteen liittyen sekä nostaa esille heidän näkemyksiään koulutuksen kehittämisestä enemmän interkulttuurista kompetenssia tukevampaan suuntaan. Jatkossa olisikin mielenkiintoista päästä seuraamaan, millä tavoin yhteiskunnan muutoksen keskellä Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutus lähtee kehittämään toimintaansa opiskelijoiden interkulttuurisen kompetenssin kehitystä tukevampaan suuntaan.

LÄHTEET

- Acquah, E. & Commins, N. 2013. Pre-service teachers' beliefs and knowledge about multiculturalism. *European Journal of teacher education* 36(4).
- Bennett, J. M. & Bennett, M. J. 2004. Developing intercultural sensitivity. An integrative approach to global and domestic diversity. Teoksessa D. Landis, J. Bennett & M. Bennett (toim.) *Handbook of International Training*. London: Thousand Oaks, CA.: 147–165.
- Bennett, M. J. 1986. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations* 10, 179–196.
- Berry, J. W. 1997. Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 5–34. Haettu osoitteesta: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101.
- Clarke, K. 2004. Sisällä ja ulkona: Maahanmuuttajien yhteisötutkimus. *Yhteiskuntapolitiikka* 69:6.
- Deardorff, D. K. 2009. *The Sage handbook of intercultural competence*. Los Angeles: Sage.
- Del Angel, T. 2015. Äidinkielenä kaksikielisyys- Kaksikulttuuristen perheiden näkökulmaa kaksikielisyteen. Duo kahden kulttuurin perheille. *Familia ry*.
- DeJaeghere J. & Cao Y. 2009. Developing U.S teachers' intercultural competence: Does professional development matter? *International Journal of Intercultural Relations* 33. University of Minnesota.
- Dervin, F. 2017. "I Find it Odd that People Have to Highlight Other People's Differences – Even When There are None": Experiential Learning and Interculturality in Teacher Education. *International Review of Education*, 63(1), 87–102.
- Dervin, F. 2016. *Interculturality in Education: A theoretical and Methodological Toolbox*. London: Palgrave Pivot.
- Finlex. 1325/2014. Suomen perustuslaki. Yhdenvertaisuuslaki. Luettu. 24.2.2020. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>
- Harbon, L. & Moloney, R. 2015. Intercultural & Multicultural, Awkward Companions: The Case in Schools in New South Wales, Australia. Teoksessa F.

- Dervin, H. Layne. & V. Trémion Toim. Post-intercultural Communication and Education: Making the Most of Intercultural Education. Cambridge Scholars Publishing, 15–29.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi
- Holm, G. & Zilliacus, H. 2012. Multicultural education and intercultural education: Is there a difference. Teoksessa M. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (toim.) Dialogs on Diversity and Global Education. Frankfurt: Peter Lang, 11–28.
- Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J., Aho, A. L. & Granfelt, R. 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Jokikokko, K. 2013. Opettajan interkulttuurinen kompetenssi: produkti vai prosessi? *Kasvatus*, 44 (3), 246–257.
- Jokikokko, K. 2010. Teachers' intercultural learning and competence. Oulu: University of Oulu.
- Jokikokko, K. 2002. Interkulttuurinen kompetenssi osana kulttuurien kohdattessa Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M.-L & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. 2002. Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto. 85–95
- Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuksen lähtökohdat ja tavoitteet 2017–2020. Luettu 15.11.2019. Haettu osoitteesta: <https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/opettajankoulutuksen-lahtokohta-ja-tavoitteet>
- Jyväskylän yliopisto. Luokanopettajakoulutuksen teemaryhmät 2019. Luettu: 15.11.2019 Haettu osoitteesta: <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/hakijalle/koulutukset-ja-hakukohteet/luokanopettajakoulutuksen-koulutusmallit>
- Järvelä, M.-L. 2002 Tavoitteena interkulttuurinen opettajankoulutus Orientaatioperusta ja epistemologia. Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M.-L & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. 2002. Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto. 31–47
- Laaksonen, A. 2001. Maahanmuuttajaopetuksen opetussuunnitelma. Teoksessa Laaksonen, A. Toim. Kulttuurit kohtaavat. Turun normaalikoulun julkaisu 1/2001: Turun yliopisto, 5, 41–64.

- MacLure, M. 2013. Classification or wonder? Coding as an analytic practice in qualitative research. Teoksessa Coleman, R. & Ringrose, J. Toim. Deleuze and research methodologies (164–183). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M. 2013. Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Gaudeamus Oy
- Miettinen, A. Maahanmuuttajat. Väestöntutkimuslaitos. Luettu 14.11.2019. Haettu osoitteesta: https://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/
- Miettinen, A. Maahanmuuttajaperheet. Väestöntutkimuslaitos. luettu 14.11.2019. Haettu osoitteesta: https://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajaperheet/
- Nissilä, L. 2010. Matkalla monikulttuurisuudesta intrakulttuurisuuteen. Toim. Immonen-Oikkonen, P. & Leino, A. Teoksessa Monikulttuurinen kouluuyhteisö. Oppaat ja käsikirjat 2010:8. Opetushallitus. 21–40.
- Nurmi, A. 2008. Maahanmuuttajaoppilaiden ohjaus opettajan näkökulmasta. Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä ISS 1769-4717. Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö. Jyväskylän yliopisto.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki.
- Oulun yliopisto. Intercultural Teacher Education- koulutus. Luettu 15.11.2019. Haettu osoitteesta: https://weboodi oulu.fi/oodi/vl_kyhys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Opas=2199&Org=8&vl_tila=1&AukAikMaar=1
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 2014. Helsinki
- Panula, T. & Parviainen, A. 2016. Opettajien kokemuksia valmistavan luokan opettamisesta. Kasvatustieteen Pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3rd ed. Thousand Oaks. CA.: Sage.
- Pollari, J. & Koppinen, M. 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M.-L & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. 2002. Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto.

- Räsänen, R., Jokikokko, K. & Lampinen, J. 2018. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa. Kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2018:6.
- Sardinha, J. 2009. Immigrant associations, integration and identity: Angolan, Brazilian and Eastern European Communities in Portugal. IMISCOE Dissertations. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Salo, R. 2014. Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis E 148. Oulun yliopisto.
- Salo, U-M. 2015. Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka. Toim. Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere University Press & Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164, 166–190.
- Saukkonen, P. 2007. Maahanmuutto, monikulttuurisuus ja kulttuuripolitiikka. taustatietoja tutkimukselle ja toiminnalle. Verkkojulkaisu 1/2007. Cupore.
- Sinkkonen, H.-M. & Kyttälä, M. 2014. Experiences of Finnish Teachers Working with Immigrant Students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167–183.
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. English Abstract. Väitöskirja. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Talib, M. 2002. Monikulttuurinen koulu: Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu: Avaimia opettajalle. Helsinki: WSOY
- Talib, M. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. (Kasvatusalan tutkimuksia; No. 21). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Taskinen, S. 2017. "Ne voi opita toisilta": kasvatustieteellinen design-tutkimus maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta edistävästä luokkakäytännestä. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Tilastokeskus. Maahanmuuttajat väestössä. Luettu 14.11.2019. Haettu osoitteesta: <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi

- Turun yliopisto. Opinto-opas. Luettu 15.11.2019. Haettu osoitteesta.
<https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/okl-turku/14002/13441>
- Työ- ja elinkeinoministeriö. Kasvua ja hyvinvointia maahanmuutto- ja kotouttamispolitiikalla. Yleiskuva ja kehittäminen. Luettu 29.1.2019.
- Vaismoradi M., Turunen H. & Bondas T. 2013. Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences* 15, 398–405.
- Valta, M.-R. 2016. Perusopetuksen opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaan kieli- ja kulttuuritaustan huomioimisesta opetuksessa. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Varjonen, S. 2013. Ulkopuolinen vai osallistuja? Identiteetit, ryhmäsuhteet ja integraatio maahanmuuttajien elämäntarinoissa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Wallin, A. 2013. Monikulttuuriosaaminen: Uudistuvan työyhteisön valttikortti. Loppi: Klaava Media.
- Özturgut, O. 2011. Understanding Multicultural Education. *Current Issues in Education*. Volume 14, number 2. University of the Incarnate Word. Arizona State University.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukutsu

Hei,

Olemme viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijat Jyväskylän yliopistosta ja teemme Pro Gradu- tutkielmaa luokanopettajaopiskelijoiden monikulttuuriseen kyvykkyyteen liittyen.

Etsimme haastateltaviksi viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijoita. Haastatteluun toivotaan erilaisia näkemyksiä monikulttuurisuuteen liittyen.

Haastattelussa kysytään muun muassa luokanopettajaopiskelijan näkemyksiä hänen interkulttuurisen kompetenssin (monikulttuurisen osaamisen) kehityksestä. Tämän lisäksi haastattelussa pohditaan sitä, miten luokanopettajaopinnot ovat tukeneet monikulttuurisen osaamisen kehittymistä opintojen aikana.

Haastattelut toteutetaan yksilöhaastatteluina marras-joulukuun aikana. Haastattelun kesto tulee olemaan noin 30-60 min. Haastattelut nauhoitetaan ja nauhoitettua materiaalia käytetään ainoastaan tähän tutkimukseen. Haastateltavien henkilöllisyys säilyy anonyymina ja haastatteluaineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimuksen ohjaajina toimivat Mikko Vesisenaho (mikko.vesisenaho@jyu.fi) ja Sauli Puukari (sauli.puukari@jyu.fi).

Mikäli kiinnostuit osallistumaan, niin otathan yhteyttä viimeistään 20.11.2019 mennessä.

Ystävällisin terveisin,

Siiri Salmenkivi ja Jasmin Granqvist

Kasvatustieteiden tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

siiri.i.t.salmenkivi@student.jyu.fi

jasmin.j.j.granqvist@student.jyu.fi

Liite 2. Ennakkokysymykset haastattelua varten

Hei,

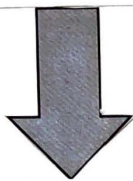
Pohdi ennen haastatteluun tulemista seuraavia asioita ja teemoja:

1. Mistä oma kulttuuri-identiteettisi koostuu?
2. Millä tavoin suhtaudut yhteiskunnassa eri kulttuureihin?
3. Koetko omaavasi riittävästi tietoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta?
4. Miten tärkeänä koet epätasa-arvoon puuttumisen koulu yhteisössä sekä koulun ulkopuolella?
5. Millä tavoin mielestäsi kulttuurinen monimuotoisuus tulisi ottaa huomioon opetuksessa?

Liite 3. Bennett & Bennett (2004) Interkulttuurisen kasvun malli

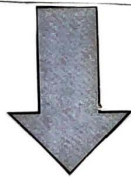
Kieltäminen

- Pysin tietoisesti välttämään muita kulttuureita.
- Tunnistan ainoastaan oman kulttuurini.
- Minulla on kulttuurisesti vahva me ja he -asetelma.



Puolustaminen

- Minulla on erilaisia stereotyyppioita sekä yleistän niitä helposti eri kulttuureista tulevia ihmisiä kohtaan.
- Tunnistan muut kulttuurit, mutta en näe niitä niin moniulotteisina kuin oman kulttuurini.
- Koen oman kulttuurini muita kulttuureita parempana.



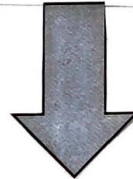
Minimointi

- Pysin löytämään samankaltaisuuksia eri kulttuureista.
- Tunnistan eri kulttuurien välillä näkyvät erot (kieli, kulttuuriset käytännöt jne.)
- Koen, että kaikki ihmiset ovat pohjimmiltaan samankaltaisia kulttuurieroista riippumatta.



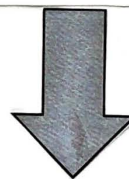
Hyväksyminen

- Hyväksyn ihmisten erilaisuuden ja ainutlaatuisuuden.
- Hyväksyn eri kulttuureissa olevat arvot, uskomukset ja käyttäytymispiirteet, vaikka en välttämättä pidetä toisesta kulttuurista.
- Koen välillä ristiriitaisuutta omien arvojeni ja eri kulttuurien kunnioituksen kanssa.



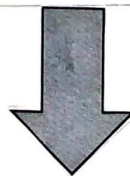
Adaptaatio

- Hyväksyn eri kulttuurien välillä olevat eroavaisuudet.
- Koen, että päästäkseen yhteisymmärrykseen eri kulttuurien välillä on otettava huomioon kulttuureissa olevat erot.
- Hyväksyn erilaiset maailmankatsomukset ja pystyn ongelmitta toimimaan eri kulttuurien välillä



Integraatio

- Omaan monikulttuurisen maailmankatsomuksen.
- En koe omaavani tiettyä kulttuuri-identiteettiä, vaan kulttuuri-identiteettini koostuu eri kulttuurien piirteistä.
- Pysin tasapainoon oman suhtautumiseni ja eri kulttuurien välillä.



Liite 4. Haastattelurunko

Haastateltavan tausta (ikä, kuinka pitkällä opinnot, sivuaine).

Onko interkulttuurisen kompetenssin käsite sinulle entuudestaan tuttu?

Millaisia valmiuksia luokanopettajalla tulee mielestäsi olla maahanmuuttajataustaisen oppilaan opettamiseen?

Tässä kohtaan (Bennett & Bennett 2004) Interkulttuurisen kasvun malli

→ *haastateltavat arvioivat omaa kyvykkyyttään interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksissa.*

→ Mitkä asiat vaikuttavat siihen, että koet olevasi tässä vaiheessa?

Interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksiin liittyvät kysymykset:

Asenne

1. Millaisena koet maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen?
2. Tunnistatko itsessäsi erilaista suhtautumista tai ennakkoluuloja eri kulttuurista tulevia oppilaita kohtaan? Millaisia? Millaisissa tilanteissa

Kulttuurinen tietoisuus

3. Kuvaile millaisena koet oman kulttuuri-identiteettisi?
4. Millä tavoin suhtaudut yhteiskunnassa eri kulttuureihin?

Taidot

5. Koetko, että opettajalla itsellään täytyy olla kokemusta vaikeista tilanteista, kuten esimerkiksi syrjinnästä tai rasismista, jotta hänen on helpompi asettua oppilaan asemaan?
6. Koetko omaavasi riittävästi tietoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta?

Toiminta

7. Oletko joutunut sellaisiin tilanteisiin, joissa olet huomannut syrjintää tai rasismia toisia ihmisiä kohtaan?
8. Miten tärkeänä koet epätasa-arvoon puuttumisen koulu yhteisössä sekä koulun ulkopuolella?

''Yhtenä luokanopettajaopintojen tavoitteena on kulttuurinen, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen osaaminen. Kulttuurisesta osaamisesta mainitaan, että opiskelija ymmärtää monikulttuurisuuden ilmentymiä''

1. Koetko luokanopettajaopintojen tukeneen interkulttuurisen kompetenssin kehitystä? Miten?
2. Oletko saanut opetusharjoittelusta kokemuksia eri kulttuureista tulevien oppilaiden opetuksesta?
3. Millä tavoin mielestäsi Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutusta voisi kehittää monikulttuurisuuden osalta?

Onko sinulla vielä kysyttävää tai sanottavaa tähän aiheeseen liittyen?

Kiitos haastatteluun osallistumisesta.

Liite 5. Tutkimuslupa

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen: Viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden näkemys oman interkulttuurisen kompetenssin kehityksestä opintojen aikana.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös kirjallisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiin. Selvitykset antoivat Jasmin Granqvist ja Siiri Salmenkivi. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

En osallistu mittauksiin flunssaisena, kuumeisena, toipilaana tai muuten huonovointisena.

Olen tutustunut tietosuojailoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Syntymäaika