

Maria Kesola

**9.LUOKKALAISTEN KÄSITYKSIÄ
MONIKULTTUURISUUDESTA JA
KOKEMUKSIA
MONIKULTTUURISUUSKASVATUKSESTA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatin tutkielma
Marraskuu 2019

TIIVISTELMÄ

Maria Kesola: 9.luokkalaisten käsityksiä monikulttuurisuudesta ja kokemuksia monikulttuurisuuskasvatuksesta
Kandidaatin tutkielma
Tampereen yliopisto
Elinikäinen oppiminen ja kasvatus
Marraskuu 2019

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksen oli selvittää 9.luokkalaisten käsityksiä monikulttuurisuudesta sekä tarkastella heidän kokemuksiaan perusopetuksessa saadusta monikulttuurisuuskasvatuksesta. Kohderyhmä koostui viidestä pirkanmaalaisesta oppilaasta, joista kolme oli kantasuomalaista ja kaksi maahanmuuttajataustaista oppilasta. Tutkimuksen tavoitteena oli luoda syvempi ymmärrys siitä, miten kohderyhmä käsittää monikulttuurisuuden, joka on käsitteenä jopa kasvatustieteen tutkimuskentällä epäselvä ja jatkuvan uudelleenmäärittelyn kohde. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan kohderyhmän kokemuksia perusopetuksen tarjoamasta monikulttuurisuuskasvatuksesta. Monikulttuurisuuskasvatus on myös tutkimuskentällä epäselvä sekä käsitteenä että siinä, että mitä sillä yritetään tavoittaa ja kenen näkökulmasta sitä opetetaan.

Haastattelu tehtiin teemahaastattelun periaatteita noudattelevana ryhmäkeskusteluna ja aineisto purettiin ja rakennettiin uudelleen sisällönanalyysillä. Monikulttuurisuuden käsite oli myös kohderyhmälle epäselvä, mutta etnosentrisyyden lisäksi seksuaaliset vähemmistöt kuuluivat monikulttuurisuuteen kohderyhmän mukaan. Monikulttuurisuuskasvatus oli jäänyt kaikilta kohderyhmän oppilailta laimeaksi ja jopa surulliseksi kokemukseksi monikulttuurisuuskasvatustilanteissa koetun rasismien vuoksi. Rasismi nousi erittäin voimakkaasti esiin tutkimuksen teemoista. Rasismia olivat kokeneet sekä oppilaat itse ja olleet myös tilanteissa, joissa kiusaamista etnisyyden vuoksi on tapahtunut. Kohderyhmän kokemusten perusteella rasismia harjoittivat niin oppilaat kuin opettajat.

Avainsanat: Monikulttuurisuus, monikulttuurisuuskasvatus, opetussuunnitelma, rasismi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	TEORIATAUSTA.....	6
2.1	SUOMALAINEN MONIKULTTUURISUUS	6
2.2	MONIKULTTUURISUUSKASVATUS.....	8
2.3	RASISMI PERUSKOULUSSA.....	10
3	TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	12
3.1	KOHDERYHMÄ.....	12
3.2	LAADULLINEN TUTKIMUS.....	13
3.3	TEEMAHAASTATELU AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ	14
3.4	AINEISTON ANALYYSI.....	17
4	TUTKIMUSTULOKSET.....	21
4.1	MONIKULTTUURISUUS KÄSITTEENÄ.....	21
4.2	KOKEMUKSIA MONIKULTTUURISUUSKASVATUKSESTA.....	24
5	POHDINTA JA YHTEENVETO.....	27
6	LÄHTEET.....	30

1 JOHDANTO

Monikulttuurisuus on sanana ollut jo pitkään epäselvä sekä arkikeskustelussa että tutkimuskirjallisuudessa. Monikulttuurisuus liitetään arkikeskustelussa harhaisesti tarkoittamaan maahanmuuttajia, vaikka sillä on tutkimuskirjallisuudessa käsitteenä paljon laajempi merkitys. Monikulttuurisuutta kuvaavaa käsitettä on haluttu kehittää täsmentämään sen merkitystä ja sisällyttämään siihen ajatuksen kulttuurien välisestä ja kulttuurien sisäisestä vuorovaikutuksesta ja moninaisuudesta. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa monikulttuurisuus esitetään kulttuurisena moninaisuutena, joka myös monikulttuurisuuden tavoin käsittää, että on monta kulttuuria samassa yhteiskunnassa. Tutkimuskirjallisuuden kautta ymmärsin käsitteen olevan vieläkin vailla lopullista, yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Monikulttuurisuus on lainasana, maahanmuuttaja siis itsekin, joka etsii vakiintunutta asemaansa suomalaisessa monikulttuurisessa yhteiskunnassa.

Suomi on ollut jo pitkään monikulttuurinen yhteiskunta. Monet vanhat vähemmistöt ovat eläneet Suomessa jo pitkään, mutta monikulttuurisuus on noussut arkikeskusteluiden, virkamiespuheen ja tutkimuskirjallisuuden aiheiksi lisääntyneen maahanmuuton vuoksi. Maahanmuuttajaa on haastavaa määritellä jo senkin vuoksi, että on vaikea rajata, kuka on maahanmuuttaja ja monen polven maahanmuuttaja on jo suomalainen. Maahanmuuttajataustainen antaa jo armollisemman käsityksen henkilöstä, joka asuu Suomessa. Maahanmuuttajataustaista oppilasta käytetään opetussuunnitelmassa kuvaamaan ei-kantasuomalaista oppilasta.

Jos monikulttuurisuus on käsitteenä epäselvä ja murroksessa, niin on myös perusopetuksen monikulttuurisuuskasvatus. Monikulttuurisuutta on opetettu ja sen arvostamista on opeteltu peruskouluissa vuosikymmenien ajan,

milloin suvaitsevaisuuskasvatuksen ja milloin kansainvälisyyskasvatuksen nimikkeen alla. Uusimmassa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa monikulttuurisuuskasvatuksesta käytetään nimitystä kulttuurien moninaisuuteen liittyvä osaaminen, johon halutaan sisällyttää myös muutkin kuin vain maahanmuuttajataustaiset oppilaat.

Tutkimuksen avulla pyritään selvittämään, miten 9.luokkalaiset ymmärtävät monikulttuurisuuden käsitteenä sekä tarkastellaan, millaisia kokemuksia he ovat saaneet perusopetuksen monikulttuurisuuskasvatuksen kautta. Monikulttuurisuuskasvatusta avataan kohderyhmälle vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman avulla, josta olen nostanut kaksi kohtaa esiin. Ensimmäisessä kohdassa perusopetuksen tavoitteena on oppilaan oma arvostus omia juuriaan kohtaan kielellisestä, uskonnollisesta, katsomuksellisesta, sosiaalisesta ja kulttuurista lähtökohdistaan. Toisessa kohdassa ohjataan oppilaita näkemään kulttuurinen moninaisuus myönteisenä voimavarana.

Ensiksi avaan monikulttuurisuuskäsitettä tutkimuskirjallisuuden avulla. Tutustuin muutamaa aiheetta käsittelevään suomalaiseen väitöskirjaan (Riitaoja 2013 & Rinne 2019). Osasta väitöskirjan tutkimustuloksista ilmeni peruskoulussa tapahtuvaa etnistä syrjintää eli rasismia (Rastas 2007; Souto 2011; Pirinen 2015). Myös kohderyhmän käsityksistä ja kokemuksista nousi rasismi voimakkaasti esiin. Sen takia olen monikulttuurisuuskasvatuksen lisäksi käsitellyt myös teoriataustassa peruskoulussa esiintyvää rasismia.

2 TEORIATAUSTA

Käsittelen tässä luvussa suomalaista monikulttuurisuutta ja sen ilmenemismuotoja tutkimuskirjallisuuden pohjalta. Sitten selvitän perusopetuksen monikulttuurisuuskasvatusta ja tarkastelen sen perimmäistä tarkoitusta sekä sen monimuotoisuutta perusopetuksessa. Lopuksi kartoitan rasismin esiintymistä peruskoulussa, koska kohderyhmäni haastattelussa rasismi oli voimakkaasti esillä, kun keskustelimme monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta.

2.1 Suomalainen monikulttuurisuus

Monikulttuurisuus on sen arkipäiväisestä käytöstä huolimatta epäselvä käsite. Ilman käsitteen määrittelyä syntyy väärinymmärrystä siitä, mitä sillä tarkoitetaan ja kuka luokitellaan monikulttuuriseksi suomalaisessa yhteiskunnassa. Yksinkertaisimmillaan monikulttuurisuus käsitteenä tarkoittaa sitä, että yhteiskunnassa elää samanaikaisesti ja rinnakkain monen eri kulttuurin edustajia. (Rinne 2019, 43.) Monikulttuurisuutta käsitellään sekä tutkimuskirjallisuudessa että yhteiskunnallisissa keskusteluissa kaksinapaisesti siten, että joko kulttuurista moninaisuutta pidetään rikkautena tai sitten se nähdään ongelmana (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 22).

Monikulttuurisuus on noussut lisääntyneen maahanmuuton vuoksi ajankohtaiseksi aiheeksi (Huttunen ym. 2005, 17). Monikulttuurisuus yhdistetään usein maahanmuuttajataustaisiin ja tämä nostaa esiin kysymyksen, kuka on maahanmuuttaja? Maahanmuuttajaa on hankala määritellä jo siitä näkökulmasta, kuka lasketaan maahanmuuttajaksi ja millä historiallisella aikavälillä. Onko maahanmuuttajalla siis monen polven takaa vielä statuksenaan

maahanmuuttajaleima? Monikulttuurisuutta lähemmin tarkastellessa voidaan siis huomata käsitteen monisyinen luonne, joka avautuu eri tavoin eri konteksteissa.

Monikulttuurisuus on myös käsitteenä itsessään maahanmuuttajataustainen kuten Huttunen, Löytty ja Rastas (2005, 20) muistuttavat. Käsitteen kotouttaminen on ollut mutkikasta jo siksi, ettei käsitettä osata määritellä (Huttunen ym. 2005, 18). Lisäksi määrittelyä on hankaloittanut sen jatkuva uudelleenmäärittely. Suomalaisessa kasvatustieteessä käytetään rinnakkain monikulttuurisuuden ja interkulttuurisuuden käsitteitä (Lasonen, Halonen, Kemppainen & Teräs 2009, 11). Interkulttuurisuuden nähdään viittaavan myönteiseen dialogiin valtaväestön ja vähemmistöjen välillä (Pikkarainen & Kuronen 2010, 9). Kun puolestaan monikulttuurisuus käsitteenä tuottaa ajatuksen kulttuurien pysyvyydestä ja on luonteeltaan etnosentrinen tuoden esiin eri kulttuurien väliset erot ja yleistyksset (Dervin & Keihäs 2013, 31). Eeva Rinne (2019) on puolestaan kyseenalaistanut monikulttuurisuuskäsitteen käyttämällä väitöskirjansa otsikossa laittamalla moni-etuliitteen sulkeisiin, joten otsikko on ”(Moni)kulttuurinen maailmankuva ja kuulumisen politiikka suomalaisissa peruskoulun oppikirjoissa ja nuorten kokemuksissa”. Täten voidaan todeta, ettei suomalaisessa keskustelussa monikulttuurisuus ei ole saanut vielä vakiintunutta merkitystä eikä käsitteen vaihtaminen toiseksi lisää ymmärrystä asiasta (Huttunen ym. 2005, 21).

Riitaoja huomauttaa väitöskirjassaan, että monikulttuurisuustutkimuksista on toisinaan välittynyt kuva yhteisestä ja yksikulttuurisesta Suomesta. Hän selventää, että monikulttuurisuudella on painotettu ei-suomalaisia piirteitä eikä tutkimuksissa ole otettu huomioon suomalaisen kulttuurin sisäisiä eroavaisuuksia. Tämän seurauksena monikulttuurisuus käsitteenä on ymmärretty vastakohtana suomalaisuudelle eikä sitä ole nähty osana suomalaisuutta. (Riitaoja 2013, 13.) Käsitykset omasta kulttuurista pohjautuvat usein käsityksiin muista kulttuureista, jossa asetellaan vastakkain ”me” vuorovaikutuksessa ”muiden” kanssa (Räsänen 2005, 89). Suomalainen yhteiskunta on kuitenkin muodostunut pitkän historiallisen ja ylitrajaisen prosessin tuloksena, josta on

vaikea erotella vain yhdelle kulttuurille ominaisia tapoja ja perinteitä (Huttunen 2016, 29-31).

Monikulttuurisuuden käsitettä on pyritty suuntaamaan pois suomalaisten ja ei-suomalaisten vastakkainasettelusta sisällyttämällä siihen myös suomenruotsalaiset, saamelaiset, juutalaiset ja tataarit, jotka ovat Suomen vanhoja vähemmistöjä (Riitaoja 2013, 16). Myös valtaväestön kulttuurin sisäisiä yhteiskuntaluokkaperustaisia, alueellisia, sukupuolisia ja katsomuksellisia eroja on haluttu luokitella monikulttuurisiksi suomalaisessa yhteiskunnassa (emt., 16-17). Suomella onkin ollut pitkät perineet monikulttuurisena yhteiskuntana ja monikulttuurisuus on huomaamatta ollut läsnä eri vähemmistökulttuurien perinteiden kautta (Huttunen ym. 2005, 16). Suomeen on kehittynyt siis oma muunnelma monikulttuurisuudesta eikä sen historiaa tai nykyhetkeä voida vertailla toisen maiden kautta (Huttunen ym. 2005, 22).

2.2 Monikulttuurisuuskasvatus

Tunnettu amerikkalainen monikulttuurisuuskasvatuksen tutkija James A. Banks (2015, 55) on määritellyt monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuudet seuraavasti: tasa-arvoiset pedagogiset käytänteet, rasismien ja ennakkoluulojen vähentäminen, kulttuurisen tiedon kontekstisuuden avaaminen oppilaille, voimaannuttava koulukulttuuri ja monikulttuuriset oppiainesisällöt osana

opetusta. Suomalainen monikulttuurisuuden tutkija Rauni Räsänen toteaa monikulttuurisuuskasvatuksen perustuvan demokratian ja tasa-arvon arvopohjalle ja nämä arvot tulisivat olla kompassina toiminnalle. Räsänen kokee monikulttuurisuuskasvatuksen olevan myös filosofia, joka kulkee opetuksessa mukana. (Räsänen 2005, 102-103.)

Myös monikulttuurisuuskasvatus on kokenut vuosikymmenten aikana osakseen paljon uudelleenmäärittelyä perusopetuksen opetussuunnitelmissa. Sen rajoja ovat määrittäneet muun muassa käsitteiden ja tutkimuskenttien kategorisointi. Kansainvälisyyskasvatus, demokratiakasvatus, ihmisoikeuskasvatus, tasa-arvokasvatus ja suvaitsevaisuuskasvatus ovat olleet aiempien opetussuunnitelmien monikulttuurisuuskasvatusta rinnastettavissa olevia käsitteitä. Käsitteiden vakiintumattomuus kasvatuksen alalla vaikuttaa siihen, että tietyt oppilasryhmät rajautuvat monikulttuurisuuskasvatuksen ulkopuolelle. (Warinovski 2017, 243.)

Tuoreimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014a, 16, 18, 21, 28) monikulttuurisuuskasvatukseen kuuluvaa sisältöä kuvataan kulttuurisena moninaisuutena. Monikulttuurisuus näyttäytyy opetussuunnitelmassa voimavarana ja sen mukaan koulua tulisi kehittää kieli- ja kulttuuritietoiseksi. Siinä myös korostetaan oppimista vuorovaikutuksessa toisten kanssa kielellisten, kulttuuristen, uskonnollisten, sosiaalisten ja katsomuksellisten rajojen yli. Kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä opetuksen tavoitteina on oppia tunnistamaan ja arvostamaan omaa kulttuurista identiteettiä. Suomalaisen kulttuuriperinnön katsotaan muotoutuneen ja muodostuvan eri kulttuurien vuorovaikutuksessa. Perusopetuksen kulttuuritehtävänä katsotaan opetuksen lisäävän ymmärrystä kulttuurien moninaisuudesta ja hahmottamaan kulttuurit menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden jatkumoina. Koulutyöhön tulisi sisällyttää mahdollisuuksia asettua toisen asemaan ja tarkastelemaan asioita ja tilanteita eri näkökulmista.

Riitaoja (2013, 16-17) kritisoi, että monikulttuurisuuskasvatuksella pyritään integroimaan maahanmuuttajataustainen oppilas osaksi suomalaista

yhteiskuntaa. Hänen mukaansa Suomi ja suomalaisuus ovat alkaneet merkitä monikulttuurisuuden vastinparia. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuitenkin tunnustetaan monikulttuurisuuden olevan kulttuurista monimuotoisuutta, joka ei rajoitu vain etnokulttuuriin tekijöihin. Opetussuunnitelmat vaihtuvat säännöllisesti ja uudistusten tarkoituksena on kehittää sekä koulua että yhteiskuntaa samansuuntaisesti. Opetussuunnitelmien perusteissa esiintyvät arvot ovatkin yhteneväisiä niiden arvojen kanssa, joita Suomi valtiona pyrkii noudattamaan. (Soini, Kinossalo, Pietarinen & Pyhältö 2017, 35-37) Suomalainen monikulttuurisuuspolitiikka vaikuttaa omalta osaltaan siihen, miten väestön rakenteessa tapahtuneet muutokset muokkaavat koulun toimintatapoja (Huttunen ym. 2005, 24). Mäkelä, Kalalahti ja Varjo (2018, 33) toteavat perusopetuksen arvopohjan pysyneen lähes samana pitäen tasa-arvoa yhtenä merkittävimmistä perusopetusta ohjaavista arvoista. Vaikka opetussuunnitelmien perusteiden arvot limittyvät valtion ylläpitämien arvojen kanssa, voidaan pohtia toteutuvatko nämä esitetyt arvot eli demokratia, ihmisoikeudet, tasa-arvo ja monikulttuurisuus koulun arjessa.

2.3 Rasismi peruskoulussa

Perusopetus on merkittävä tekijä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotouttamisessa (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 191). Suomalaista koulutusjärjestelmää ja opetusta onkin pyritty kehittämään lisääntyneen maahanmuuton vuoksi vastaamaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeita (emt., 184). Lisäksi opetussuunnitelmiin sisällytetyllä

monikulttuurisuuskasvatuksella on pyritty edistämään suvaitsevaisuutta (Mäkelä, Kalalahti & Varjo 2018, 22). Opetussuunnitelmissa ei mainita rasismia eikä syrjiviä rakenteita eikä myöskään maahanmuuttajuuteen kohdistuvia haasteita (emt., 33). Tutkimusten mukaan rasismi on kuitenkin suomalaisen peruskoulun arjessa näyttäytyvä ilmiö (Kaikkonen 2004; Rastas 2007; Souto 2011; Riitaoja 2013; Pirinen 2015; Rinne 2019).

Rasismilla tarkoitetaan ihmisen syrjintää ja ihmisarvon mitätöimistä etnisen taustan perusteella. Käsite on sujahtanut arkikieleen kuvaamaan myös muun muassa ikäihmisten kokemaa syrjintää. Rasismi-sanaa käytetäänkin Kaikkosen mukaan kevyesti ikään kuin se ei olisi pahan rotusorron käsite. (Kaikkonen 2004, 53.) Rasismi ymmärretään harhaisesti yhteiskunnan monikulttuuristumisen seurauksena, vaikka kuten rasismia nuorten keskuudessa tutkinut Souto (2010, 12) kiteyttää, että nykyiset rasistiset kohtaamiset ovat jatkona menneille kohtaamisille ja historian myötä muokkautuneille käsityksille meidän ja muiden välisistä eroista, rajoista ja hierarkiasta.

Suomalaisessa viranomaiskeskustelussa ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa nähdään monikulttuurisuutta ja suvaitsevaisuutta edistävät toimintamuodot antirasistisena toimintana (Suurpää 2005, 61). On kuitenkin eräässä tutkimuksessa havaittu, että antirasistista koulutusta perusopetuksessa toteuttaa enemmän koulun ulkopuoliset toimijat ja kampanjat kuin mitä opetussuunnitelmien perusteissa esiintyy (Alemanji & Mafi 2016, 128). Rasismia vastustetaan suvaitsevaisuudella, joka käsitetään rasismiin vastakohtaksi. Opetussuunnitelmat eivät anna kuitenkaan viitettä siihen, millaisia suvaitsevaisuuden käytännön toimet voisivat olla. Suurpää (2005, 43-45) huomauttaa, että suvaitsevaisuuden käsitteeseen voi liittää monta hyvettä ja sen ylimalkainen määrittely aiheuttaa epämääräisyyttä.

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää 9.luokkalaisten käsityksiä monikulttuurisuudesta sekä tarkastella heidän kokemuksiaan perusopetuksen monikulttuurisuuskasvatuksesta.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia käsityksiä 9.luokkalaisilla oli monikulttuurisuudesta?
2. Millaisia kokemuksia 9.luokkalaiset ovat saaneet perusopetuksen monikulttuurisuuskasvatuksesta?

Tässä luvussa perehdytään kvalitatiiviseen eli laadulliseen tutkimukseen ja teemahaastatteluun, jonka avulla selvitettiin kohderyhmän käsityksiä ja kokemuksia. Lisäksi avaan aineistonkeruumenetelmää, jonka tarkoituksena oli päästä lähelle nuorten ajatusmaailmaa. Lopuksi avaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin, jonka avulla lähestyn tutkimuskysymyksiäni.

3.1 Kohderyhmä

Kohderyhmäksi valikoitui viisi Pirkanmaan yläkoulussa opiskelevaa oppilaista, joista kolme oli kantasuomalaisia ja kaksi maahanmuuttajia. Oppilaat ovat samalla luokalla ja ystävyksiä keskenään. Oppilaiden koulu voidaan luokitella monikulttuuriseksi sen perusteella, että oppilasaines koostuu myös muista kansallisuuksista kuin kantasuomalaisista. Kouluympäristön asuinalue on myös etnisesti monikulttuurinen. Tutkimustehtävä määrittää haastateltavien valinnan (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018).

Tärkeä lähtökohta oli monikulttuurisuuden tutkimuksessa se, että haastateltavilla oli omakohtaisia kokemuksia tutkittavasta asiasta. Haastateltavien kokemukset ovat kulttuurisidonnaisia ja tilannekohtaisia, joten jäsenettyä kuvausta tutkittavasta ilmiöstä ei voida pitää pysyvänä totuutena. (Vilka, 2015.)

3.2 *Laadullinen tutkimus*

Tutkimuksen metodisena lähtökohtana on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tarkastella aineistoa monesta eri näkökulmasta ja tavoittaa aineiston kautta pala tutkittavaa maailmaa (Alasuutari 2011, 43-44). Tutkimuksellinen osuus toteutettiin soveltaen laadullisessa tutkimuksessa yleisesti käytettyjä menetelmiä kuten teemahaastattelua ja sisällönanalyysiä. Laadullinen tutkimus mahdollistaa ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä syvemmin, kun teemahaastattelun ja sisällönanalyysin avulla nostetaan esiin haastateltavien omia kokemuksia heidän kokemastaan todellisuudesta käsin. Tosin Vilka (2015) huomauttaa, ettei tutkittavan kokemukset tule koskaan tyhjentävästi ymmärretyksi.

Niin laadullisen kuin määrällisen tutkimuksen yksi yhteinen kulmakivistä on havaintojen teoriapitoisuus. Havaintojen teoriapitoisuus tarkoittaa sitä, että ilmiötä tutkittaessa pelkät havainnot eivät ohjaa tutkimustuloksia, sillä niitä ohjaa tutkijan, tutkittavien ja valitun teorian viitekehyksen käsitykset ilmiöstä, ilmiölle annetut merkitykset sekä tieteellisten instrumenttien valinta. Näin ollen tutkimustulokset asettuvat aina käytettyjen havaintomenetelmien ja käyttäjän mukaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillisesti luonteenomaista löytää ja tuoda esiin asioita tutkittavasta ilmiöstä, kuin nostaa esiin jo olemassa olevia väitteitä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157-158).

Laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia prosessinomaiseksi tutkimukseksi seuraavista syistä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan

aineistonkeruuväline on tutkija itse ja tutkimuksen edetessä voi tutkijan tietoisuudessa näkökulmat ja tulkinnat kehittyä. Näin tutkimustoiminnan ymmärtämistä voidaan katsoa myös oppimisprosessina. Prosessinomaisuutta kuvaa myös se, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen etenemisen eri vaiheet muotoutuvat vähitellen tutkimuksen edetessä. Näin ollen tutkimuksen eri vaiheita voi olla etukäteen hankalaa jäsenellä tiukasti, ja siksi olisikin hyvä antaa tutkimuksen kehittyä vapaasti vaihe vaiheelta. Laadullisen tutkimuksen yksi ominaispiirteistä onkin sen joustava kehittyminen tutkimuksen edetessä, mutta se ei tarkoita suunnitelmallisuuden ja pohdittujen johtoajatusten hylkäämistä. (Kiviniemi, 2018.)

Tutkittavan ilmiön käsitteellistäminen tapahtuu myös prosessinomaisesti, koska tutkijan teoreettiset näkökulmat ja käsitteellistyvät näkemykset suuntaavat tutkimuksen kulkua. Tutkimusta suuntaavat johtoajatukset ja teoreettiset oletukset voivat saada tutkimuksen edetessä uusia käsitteellisyyksiä ja uutta teoriaa tarkasteltavasta ilmiöstä. Kiviniemen (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen vahvuuksia on avata tutkimuksen eri vaiheissa uusia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön, jonka prosessinomaisuus mahdollistaa.

3.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelu, kysely, havainnointi ja eri lähteistä koottu tieto ovat laadullisen tutkimuksen yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä. Teemahaastattelua nimitetään myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Menetelmä eroaa strukturoidusta haastattelusta siten, että haastattelijalla on tukilista kysymyksistä eikä tarkkaa, kysymysten muotoilua ja järjestystä käytetä. Haastattelun aikana kuitenkin varmistetaan, että kaikki teema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi. (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018).

Menetelmän avulla nostetaan esiin keskeiset aiheet tai teemat vastaamaan tutkimusongelman kysymyksiin (Vilkka, 2015). Teemahaastattelun kautta saadun aineiston merkitys teoreettisen tarkastelun jäsentäjänä korostuu laadullisessa tutkimuksessa. (Kivimäki, 2018.) Teemahaastattelun avulla on mahdollisuus saada laajasti tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Vastamäki 2010, 26).

Ryhmäkeskustelut ovat Alasuutarin (2011, 155) mukaan tutkimuksellisesti arvokkaita, sillä niissä voidaan puhua asioista, jotka saattavat jäädä pois arkikeskusteluista tai keskustelun aihetta pidetään itsestään selvänä ja huomaamattomana arjessa. Keskustelun vetäjällä on merkittävä rooli, koska keskustelun ja tarinoiden rakentumisen konteksti on kuitenkin arkikeskusteluun verrattuna erilainen (Valtonen 2005, 235–236).

Valitsin teemahaastattelun yksilöhaastattelun sijaan siksi koska, oletin kohderyhmäni avautuvan enemmän toisilleen kuin minulle. Lisäksi halusin havainnoida kohderyhmäni keskinäistä vuorovaikutusta, vaikka se ei sisälly tutkimukseeni. Kohderyhmän tuntemus selkiyttää teemahaastattelun kysymysten muotoilua. Pyrin välttämään omia sisäänkirjoitettuja ennakkokäsityksiäni ilmiöstä muotoillessani kysymyksiä. Haastattelukysymykseni löytyvät liitteestä. Kysymyksien muotoilussa kiinnitin huomiota siihen, että ne kannustavat kertomaan omakohtaisia kokemuksia. Kysymysten määrän sijaan on olennaisempaa saada haastateltava kuvaamaan ja kertomaan kokemuksiaan. Vilkka huomauttaa, että yhdessä haastattelukysymyksessä tulisikin kysyä vain yhtä asiasisältöä. Haastateltavaa kannattaa kannustaa kertomaan ilmiöstä käytännön esimerkkejä, jotta saadaan kokonaisvaltaisempi kuva tutkittavasta ilmiöstä. (Vilkka, 2015.) Teemahaastattelun avulla pyrin saamaan niin kutsuttua hiljaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä.

Haastateltaville selvitettiin tutkimuksen aihe ja käyttötarkoitus ja se, että tietoa käsitellään anonymisti ja hyvän tieteellisen käytännön mukaan.

Käytännön järjestelyt tehtiin haastattelutilannetta mahdollisimman vaivattomaksi ja tuttu tila mahdollisti vapaan ja turvallisen keskustelutilanteen. Tutulla haastattelutilalla voi olla merkitystä keskustelun vapautuneeseen ilmapiiriin (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018).

Seuraavaksi avaan haastattelutilanteen, joka järjestettiin kotonani. Kouluympäristön sijaan valitsin kotini, koska se on kohderyhmälle myös tuttu paikka sekä haastattelu pystyttiin järjestämään kaikille sopivana ajankohtana. Ennen haastattelua söimme yhdessä ja juttelimme kuulumisia. Ajattelin kodinomaisen ilmapiirin rentouttavan haastateltavat, jottei haastattelutilanne tuntuisi heistä viralliselta. Tarkoitukseni oli saada mahdollisimman todenmukaisen kuvan nuorten käsityksistä ja kokemuksista ja sen vuoksi rakensin haastattelutilanteesta syvälliselle keskustelulle otollisen maaperän.

Haastattelu nauhoitettiin tietokoneen puheentallennusohjelmalla. Jokaisen haastateltavan nimi alkoi eri kirjaimella ja sillä perusteella sovimme, että jokainen sanoo oman nimikirjaimensa ennen kuin aloittaa kertomaan asiasta. Näin pystyin jäljittämään haastateltavan puheen litterointia varten. Toisinaan haastateltavat unohtivat kiihdyksissään sopimamme tavan ja haastattelun lomassa kerroin kuka haastateltavista oli kyseessä.

Haastattelun tunnelma olikin välillä kiihtynyt kiusaamistilanteita muistellessa. Kantasuomalaiset osoittivat enemmän kiihtymystään ja olivat enemmän äänessä kuin ei-kantasuomalaiset. Kun ei-kantasuomalaiset kertoivat rasismien kokemuksistaan, kantasuomalaiset ottivat kantaa ja kyselivät enemmän tilanteista. Haastattelu alkuvaihe oli vielä rauhallinen ja kohderyhmä vastasi kysymyksiini yhdessä pohtien. Loppuvaiheessa minä jäin kysymyksineen syrjään ja haastateltavat keskustelivat keskenään kiusaamista etnisen taustan vuoksi sekä miettivät ratkaisuja kiusaamisen ehkäisemiseen. Keskustelu rönsyili ja haastateltavat pohtivat Verson eli vertaissovitteluohjelman vaikutusta yläkoulussa. Yhteistuumin haastateltavat totesivat, että Verso toimii paremmin alakoulussa. Palautin kohderyhmän takaisin haastattelukysymyksieni pariin. Haastateltavat vastasivat innoissaan ja tarkasti pohtien eri näkökantoja

kysymyksiini. Minun ei tarvinnut johdatella tai asettaa lisäkysymyksiä, koska innokkuutta asioiden kertomiseen riitti. Haastattelu kesti 45 minuuttia. Tuossa ajassa sain tarpeellista tietoa tutkimuskysymyksiini. Haastateltavat totesivat lopuksi, että oli terapeutista keskustella vaikeista asioista ja he toivoivat, että koulussa myös otettaisiin rasismi puheeksi.

3.4 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jonka tarkoitus on järjestää tutkimusaineiston olennaiset asiat tiiviiseen ja selkeään muotoon (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomi ja Sarajärvi (2018) kiteyttävät aineistolähtöisen sisällönanalyysin, jossa aineisto ohjaa analyysin tekemistä Miles ja Hubermanin (1994) kolmivaiheisen prosessin kautta. Prosessin ensimmäisessä vaiheessa aineisto redusoidaan eli pelkistetään ja sen jälkeen aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään. Lopuksi luodaan teoreettiset käsitteet eli aineisto abstrahoidaan. Seuraavissa kappaleissa kuvaan edellä mainittua kolmivaiheista prosessia, jonka pohjalta työskentelin aineistoni kanssa.

Ennen aineiston pelkistämistä litteroin eli muutin nauhoitetun haastatteluaineiston sanantarkasti tekstimuotoon. Litterointi helpottaa tutkimusaineiston järjestelmällistä analysointia ja lisää tutkijan vuoropuhelua aineistonsa kanssa (Vilka, 2015). Tein litteroinnin heti haastattelun jälkeen, jotta pystyin kirjaamaan ylös myös haastattelutilanteen tunnelman. Nimikirjainten käyttö haastattelutilanteessa helpotti kertojan jäljittämistä, sillä tarkoitukseni oli ryhmitellä pelkistetty aineisto värikoodien avulla. Ryhmittelyn jäsentämiseksi erottelin väreillä ensiksi kantasuomalaisten ja ei-kantasuomalaisten kommentit, jotta sain eroteltua käsitykset ja kokemukset molempien ryhmien näkökulmasta. Lopuksi kirjoitin litteroinnista poimitut olennaiset asiat tiivistettyyn muotoon ryhmittelyn helpottamiseksi.

Aineiston ryhmittelyssä niputin samaa asiaa tarkoittavat tiivistelmät omiin alaluokkiinsa. Alaluokkien muodostamisessa käytin raakahavaintoja. Alasuutarin (2011, 38-40) mukaan raakahavainnot eli aineistosta pelkistetyt havainnot ovat laadullisen analyysin ensimmäinen vaihe. Raakahavaintojen perusteella voidaan siis etsiä yhteinen nimittäjä, joka puhuttelee koko aineistoa. Ensiksi ryhmittelin alaluokiksi käsitykset monikulttuurisuudesta ja kokemukset monikulttuurisuuskasvatuksesta ja sen jälkeen erottelin vielä kantasuomalaisten ja ei-kantasuomalaisten kommentit. Lopuksi etsin yhteisiä nimittäjiä molempien ryhmien sisältä ja vertailin niitä ryhmien kesken. Ryhmittelyä ohjasi analyysin kohteena olevat analyysiyksiköt, joita voi olla esimerkiksi lause, sana tai ajatuskokonaisuus.

Nimesin ryhmät sisältöään parhaiten vastaaviksi yläkäsitteiksi. Ryhmittelyn avulla saadaan muodostettua tutkimuksen tuloksissa esiintyviä käsitteitä, teemoja tai teoreettisia malleja. (Vilka, 2015). Laadullisen analyysin tuloksena muodostuneet teemat toimivat Alasuutarin (2011, 44) mukaan kuin johtolankoina arvoituksen ratkaisemisessa, kun käytettävissä olevaa tietoa yhdistellään kokonaisuudeksi. Kiusaaminen etnisen taustan vuoksi nousi raakahavaintona voimakkaasti esiin haastatteluaineistosta. Kantasuomalaiset olivat kiusaamistilanteiden sivustaseuraajia, kun puolestaan ei-kantasuomalaiset olivat kiusaamisen kohteita. Yhteinen nimittäjä kiusaamiselle oli rasismi, sillä kiusaaminen kohdistui monikulttuurisuudesta puhuttaessa etniseen vähemmistöön. Kohderyhmä käytti myös itse rasismi-termiä. Täten rasismi muodostui teoreettiseksi käsitteeksi tutkielmassani.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoite on löytää tyypillinen kertomus tutkimusaineistosta. Aineiston keräämisen jälkeen tutkija päättää ennen analyysin suorittamista, mitä tyypillistä kertomusta lähdetään tutkimusaineistosta jäljittämään. Lukemani tutkimuskirjallisuus viittasi myös

samansuuntaisiin kertomuksiin ja nuorten kokemuksiin, joita itse olin haastatteluaineiston pohjalta havainnut. Tämän jälkeen pelkistin eli karsin epäolennaisuudet tutkimusaineistosta pyrkien säilyttämään olennaisuudet tutkimuskysymyksiäni varten.

3.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tuomi ja Sarajärvi (2018) muistuttavat, että analyysiin kuuluvia säännöstöjä ja ohjeita tutkijan olisi hyvä pitää niitä enemmän orientointitapana kuin teknisinä analyysin toteuttamisvälineinä. Orientointitavan avulla voidaan systematisoida tulkintaprosessia ja lisätä luotettavuutta sekä näin välttyä tulkinnan mielivaltaisuudelta.

Ensinnäkin tutkija ei määrää, mitä aineistosta otetaan mukaan, vaan tutkimustulokset nousevat aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108). Aineistostani nousseet tulokset alkoivat keskustelemaan luetun teorian kanssa ja ne olivat yhteneväisiä toisensa kanssa. Toiseksi haastateltava ryhmä oli suhteellisen homogeeninen ja se helpottaa Vilkan (2015) mielestä saturaation eli kylläntymispisteen tunnistamista. Koin, että haastattelu saavutti saturaatiopisteen eli kylläntymispisteen, koska haastattelun aikana samat ajatukset ja teemat alkoivat toistumaan. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta sekä myös kohderyhmän puheesta käytetyt sitaatit, jotka päästävät nuorten oman äänen kuuluviin.

Kohderyhmän kantasuomalaiset ja ei-kantasuomalaiset olivat samalla luokalla ja ystäviä keskenään. Haastattelutilannetta ajatellen, arvelin ystävien keskustelevan vapautuneesti. Ystävykset keskustelivat toisinaan niin vapautuneesti, että unohtivat minun läsnäoloni ja sen, että se oli haastattelutilanne tutkimusta varten. Jälkeenpäin ajattelin, että tämä oli loistava tilaisuus aidolle keskustelulle, jossa käsiteltiin avoimesti kipeitäkin asioita kuten rasismia. Yhtenä tutkimuksen tavoitteena oli tavoittaa pala nuorten elämää monikulttuurisessa ympäristössä ja se tavoite toteutui. Vaikka kohderyhmä koostui ystävyksistä, en kokenut sen olevan ongelma haastattelutilanteessa. En

ole varma, olisiko toisilleen tuntemattomat nuoret olisivat voineet avautua kiusaamistilanteista näin avoimesti. Tutkimus koski nuorten kokemuksia ja mielestäni nuoret toivat todelliset kokemuksensa esiin vapautuneen ilmapiirin vuoksi. Alasuutari (2011) toteaa, että ryhmäkeskustelu on arvokasta tutkimusaineistoa, koska siinä on osallistujien tilaisuus puhua asioita, joita pidetään itsestäänselvyyksinä tai sitten sellaiset asiat, jotka jäävät arkikeskustelun ulkopuolelle.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tuloksissa avaan teemahaastattelusta saatua aineistoa, josta nostan esiin nuorten käsityksiä monikulttuurisuudesta ja heidän kokemuksiaan monikulttuurisuuskasvatuksesta. Sisällönanalyysi on aineistolähtöinen ja käytän runsaasti sitaatteja, jotta tutkimukseen saadaan lisää luotettavuutta sekä ennen kaikkea annetaan nuorille puheenvuoro tämän tutkimuksen kautta.

Ensin nuoret kertoivat monikulttuurisuuden yksioikoisesti tarkoittavan toisesta maasta tulevaa henkilöä, mutta pohdittuaan aihetta tarkemmin, he totesivat myös seksuaalivähemmistöjen kuuluvan monikulttuuriseen kategoriaan. Keskustelu kääntyi usein kiusaamistilanteisiin, joiden arkipäiväisyydestä ja kouluympäristön välinpitämättömyydestä nuoret olivat huolissaan. Nuoria huolestutti opettajien puuttumattomuus kiusaamistilanteisiin ja haastattelun kautta ilmeni, että eräässä tapauksessa myös opettaja oli osallistunut kiusaamaan ei-kantasuomalaista oppilastaan. Monikulttuurisuuskasvatus koettiin laimeaksi, ellei jopa olemattomaksi. Nuoret totesivat perusopetuksen opetussuunnitelmassa esitettyjen arvojen kulttuurien moninaisuuksien kunnioittamisesta puuttuneen heidän kokemuksistaan perusopetuksessa.

4.1 Monikulttuurisuus käsitteenä

Nuoret olivat ensin yhteisymmärryksessä siitä, että monikulttuurisuus tarkoittaa toisesta maasta tai toisesta kulttuurista tulevaa henkilöä. Nuoria selvästi hämmensi kysymykseni mitä monikulttuurisuus tarkoittaa, johon ensivaikutelmalta näyttäisi olevan hyvin yksiselitteinen vastaus. Haastattelutilanteessa nuoret katselivat toisiaan ja pohtivat, että miten monikulttuurisuutta voi enemmän käsitellä, jos se tarkoittaisi vain sitä, että henkilö tulee toisesta maasta. Annoin nuorille aikaa pohtimiseen ja hetken

kuluttua nuoret alkoivat miettimään kulttuuria sanana tarkemmin. Eräs kantasuomalainen muisti koulunsa 8.luokkalaisille järjestämän SepäSe -seksuaaliterveys- ja päihdepäivän, joka oli järjestetty heille edellisenä vuonna. Eräälle kantasuomalaiselle kyseisestä teemapäivästä muistui mieleen monikulttuurisuus-sana. Hän kertoi kuulleensa teemapäivän aikana, että myös seksuaalivähemmistöt edustavat monikulttuurisuutta. Myös muut nuoret olivat samaa mieltä siitä, että seksuaalivähemmistöt kuuluvat monikulttuurisuuden käsitteen alle. Seuraavassa sitaatissa kantasuomalainen kertoo asiasta.

Kulttuuritkin on niinku eri tapoja yhdistettynä, niin eiks muunsukupuoliset ja seksuaalivähemmistöt oo myös monikulttuurisia. Muistan ku oli se teemapäivä, jossa oli se bi-seksuaali vai mitä se ny edustikaan, niin on se mun mielestä niinku monikulttuurisuutta edustava tyyppi ja niin ne ainaski sano siellä.

Koulussa monikulttuurisuus oli ilmennyt lähinnä kiusaamisen kautta, joten monikulttuurisuuden käsitteestä puhuttaessa siihen kytkeytyi vahvasti kiusaaminen ja rasismi. Monikulttuurisuudesta puhuminen kirvoitti haastateltavat muistelemaan kiusaamistilanteita, jossa kiusaaminen oli joko kohdistunut heihin itseensä tai he olivat olleet paikalla. Ei-kantasuomalaiset kertoivat vain omista kiusaamiskokemuksistaan ja kantasuomalaiset kertoivat olleensa paikalla kiusaamistilanteissa. Seuraavassa sitaatissa kerrotaan kiusaamistilanteesta, jossa nuorten opettaja oli heidän mielestään ollut rasisti. Kantasuomalainen kertoo tapauksesta ja muut samalla luokalla olevat nuoret muistelevat ja kauhisteleval tilannetta.

Meidän opeki, ku meidän luokallamme on yks ulkomaalainen poika, sitte ku sen pojan suomi on huono ja se häpee sitä, ettei siitä saa hyvin selvää, niin joskus ope alko imitoimaan ja sössöttämään samalla tavalla.

Nuoret kokivat kaikkein loukkaavimmaksi sen, että opettaja oli kiusannut oppilastaan koko luokan edessä. Nuoria myös mietitytti, miksi opettajat eivät puutu oppilaiden rasistisiin kommentteihin. He päätyivät siihen tulokseen, ettei opettajilla ole aikaa tai jaksamista puuttumiseen. Kantasuomalainen päätteli seuraavassa sitaatissa opettajien jaksamista näin:

Kyllä mä ymmärrän, ettei kaikki opettajat jaksu puuttua, sillä se on varmaan aika turhauttavaa ja raskasta, kun eri maalaiset on sekaisin kimpassa

riitelemässä. Ne (opettajat) varmaan ajattelee, että niinku tässä vaiheessa ku ollaan jo melkein täysikäisiä, nii pitäis olla jo sillee ikäänsä verrattuna kypsä ja sitte ku ei oo ja ne (opettajat) vaan olettaa, että ollaan.

Keskustelutilanne oli vapautunut ja nuoret ryhtyivät oma-aloitteisesti pohtimaan ratkaisuja kiusaamiseen, joka kohdistui oppilaan erilaisuuteen. He totesivat, että yläkoulussa puuttuminen on jo liian myöhäistä. Kantasuomalainen kiteytti asian seuraavassa sitaatissa.

Mä oikeestaan vaan toivoisin muutosta muiden oppilaiden käyttäytymiseen, koska just se, että haukkuu toista, vaan sen perusteella mistä maasta on kotoisin, ja haukkuu tosi rumilla sanoilla, niin ei se muuta yhtään sen ihmisen luonnetta tai suhtautumista.

Kantasuomalaiset kokivat etnisyyteen kohdistuvan kiusaamisen olevan voimakkaampaa yläkoulussa, kun ei-kantasuomalaiset puolestaan kokivat kiusaamista olleen enemmän alakoulussa. Ei-kantasuomalaiset olivat olleet samalla luokalla alakoulussa ja heitä molempia oli kiusattu ihonvärin takia. Ei-kantasuomalaiset olivat itse kokeneet kiusaamisen olevan rankempaa siksi, koska kiusaamistilannetta selvittäessä, opettaja oli luokittellut ei-kantasuomalaiset nuoret ulkopuolisiksi ”te muut” -kommentillaan, joka ilmenee seuraavassa sitaatissa. Ei-kantasuomalainen haastateltava pohti sitä, miten hänen oma kulttuurinsa on sulautunut suomalaiseen kulttuuriin ja miten se on erottunut kiusaamistilanteissa.

Mun koulussa on aina ollut eri maalaisia, eri taustaisia. En mä miettiny sitä ollenkaan, että mä oon jotain muuta. Kun mua kiusattiin ala-asteella jostain ihonväristä ja mä kerroin siitä opelle, niin mulle tuli sellainen tunne, ettei se ope ollu kauheen kohtelias, tai siis sellaine joka niinku kunnioittais siis meitä ja juu ja se (ope) jatkoi, että te ette oo niitä, tavallaan puolusti sitä, joka kiusas.

Nuoret miettivät opettajan roolia ja ratkaisuksi he totesivat, että opettajan tulisi tunnistaa jokaisen oppilaan ainutlaatuisuus ja kunnioittaa sitä ja kertomalla oppilailleen arvostuksestaan. Keskustelua hallitsi nuorten kokemukset kiusaamisesta, joka kohdistui etnisyyden lisäksi myös seksuaaliseen suuntautumiseen. Nuoret nimittivät kiusaajia rasisteiksi, oli kyse sitten

etnisyydestä tai seksuaalisesta suuntautumisesta. Monikulttuurisuus ja siinä erityisesti näkyvä poikkeavuus massasta aiheutti nuorten mielestä kiusaamista.

4.2 Kokemuksia monikulttuurisuuskasvatuksesta

Ennen nuorten kokemuksiin perusopetuksen monikulttuurisuuskasvatuksesta perehtymistä, kerroin heille opetussuunnitelman olevan opettajan työkalu, joka myös oppiainesisältöjen lisäksi ohjeistaa perusopetukseen kuuluvista arvoista. Opetussuunnitelmaa oli nuorille avattu koulussa, mutta vain oppiainesisältöjen puolesta. Poimin vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmasta kaksi kohtaa, jotka koskivat kulttuurisen moninaisuuden huomioimista perusopetuksessa. Nuoret tarkastelivat opetussuunnitelman kohtia ennen keskustelun aloittamista. Näiden kohtien esiintuomisella pyrin selventämään nuorille, millaisia muutamia tavoitteita on asetettu perusopetuksen monikulttuurisuuskasvatukselle.

Oppilaat oppivat arvostamaan omia sosiaalisia, kulttuurisia, uskonnollisia, katsomuksellisia ja kielellisiä juuriaan (Pops 2014, 21).

Oppilaita ohjataan näkemään kulttuurinen moninaisuus lähtökohtaisesti myönteisenä voimavarana (Pops 2014, 21).

Monikulttuurisuus-käsitettä koskeva keskustelu oli nostanut voimakkaasti rasismien esiin ja haastattelutilanteen tunnelma oli vielä tuhtunut koettujen kiusaamistilanteiden vuoksi. Pyysin nuoria keskittymään opetussuunnitelmassa esitettyihin tavoitteisiin ja miettimään hetken, miten nämä tavoitteet ovat peruskoulun aikana näkyneet opetuksessa. Seuraavaksi on sitaatissa osa keskustelusta kantasuomalaisten kesken, jossa he pohtivat monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteita ja miten ne ovat toteutuneet heidän

kokemuksissaan. Ei-kantasuomalaisilla ei ollut sanottavaa monikulttuurisuuskasvatuksesta tässä kohdin.

Haastateltava 1: ” En mä ainakaan silleen oo huomannut, että joku ope olis käyttäytynyt tolleen”.

Haastateltava 2: ” ”En mäkään muista, että kukaan opettajista olis valistanut, että pitää arvostaa itseensä just sellaisena kuin on, ei sitä oo koskaan sanottu ääneen koulussa”.

Haastateltava 1: ” Meille on vaan sanottu, mikäs se nyt oli, siis opetussuunnitelmasta, että niinku asiat mitä oppilaille pitää opettaa, ei oo siis koskaan sanottu enkä mä siis edes tienny, että opetussuunnitelmassa on jotain monikulttuurisuuteen liittyvää.”

Haastateltava 3: ” Ja kun koulussa niinku enemmänki pistetään samaan lokeroon, ettei niitten anneta olla oma ittensä, että ope vois sanoo, että on ookoo olla oma ittensä”.

Keskusteltaessa monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteiden toteutumisesta perusopetuksessa, kuului nuorten kokemusten läpi toive opettajan rohkaisevasta asenteesta erilaisuutta kohtaan. Nuoret miettivät, että jos monikulttuurisuus tarkoittaa monta kulttuuria, tarkoittaa se kaikkien oppilaiden hyväksymistä. Erityisen tärkeää nuorille tuntui olevan se, että opettaja edes sanoisi kaikkien olevan ainutlaatuisia omalla tavallaan ja se on hyväksyttävää. Nuoret pohtivat, että opettajalla voisi olla merkittävä rooli rasismin kitkemisessä omalla esimerkillisellä asenteellaan. He eivät kokeneet saaneensa opetusta, jossa opeteltaisiin arvostamaan omia juuriaan. Nuoret kokivat, että oppiainesisältöjen avulla opetetaan omista kielellisistä, uskonnollisista ja kulttuurisista juurista, mutta he kaipasivat opetukseen arvostuksen sanoittamista.

Monikulttuurisuuskasvatusta saatetaan perusopetuksessa korostaa yksipuolisesti siten, että nostetaan esiin koulun oppilaiden kansallisuuksia. Nuoret kritisoivat koulunsa ruokalansa julistetta, johon oli merkitty koulun oppilaiden edustamat maat. Ei-kantasuomalainen nuori kertoi koulun ruokalan julisteesta seuraavasti:

Ainoo juttu, missä meille on esitetty monikulttuurisuutta, jos siis miettii, että miten niinku voimavarana ja omia juuria ja sillee, tulee mieleen ruokalaan

pistetty pieni juliste, johon on merkattu maat mistä ihmiset on kotoisin ja sitte siinä lukee jokaiset kielellä jotain moi.

Julisteen lisäksi monikulttuurisuutteen liittyvät teemapäivät saivat kritiikkiä. Osaksi kritiikki johtui päivään liittyvistä kokemuksista, jolloin etnisyyteen kohdistuva kiusaaminen voimistui. Ei-kantasuomalainen totesi, ettei pitänyt teemapäivistä, koska hänestä oli epämukavaa olla teemapäivän kohteena. Kantasuomalainen ilmaisi mielipiteensä monikulttuurisuuteen liittyvistä teemapäivistä seuraavassa sitaatissa.

Toisaalta se olis ihan hyvä, ettei teemapäiviä tai jotain muuta tällaista olis, koska se tekis siitä asiasta (monikulttuurisuudesta) sellaisen, että siihen pitäis niinku tutustua, vaikka se on ihan arkinen asia, siis niinku ihan itsestäänselvyys.

Kukaan nuorista ei kannattanut monikulttuurisuuteen liittyviä teemapäiviä yläkoulussa. Heidän mielestään alakoululaiset voisivat hyötyä teemapäivistä, koska he kokivat heitä nuorempien ottavan ei-kantasuomalaiset avarakatseisemmin vastaan. Nuoret pitivät monikulttuurisuutta niin arkipäiväisenä asiana, ettei heidän mielestään sitä tulisi nostaa esiin väärällä tavalla. Väärä tapa heidän mielestään oli korostaa toisen kansallisuutta tai erilaisuutta. Heidän mielestään tärkeää monikulttuurisuuskasvatuksessa olisi toisen kunnioittamisen korostaminen sekä erilaisuuden hyväksymisen opettelu. Kaiken kaikkiaan 9.luokkalaiset kokivat, etteivät ole saaneet mitään opetussuunnitelmassa luvataan. He ehdottivat, että monikulttuurisuuskasvatusta tulisi olla kaikessa opetuksessa läsnä, jotta se olisi luonteva osa oppilaiden arkea. Lopuksi nuoret kokivat kaikki olevansa monikulttuurisia omine piirteineen ja kiinnostuksen kohteineen. Monikulttuurisuuskasvatuksesta keskustelu nosti nuorilta kysymyksen, että miksi heille ei opeteta kuten opetussuunnitelman arvoissa lukee.

5 POHDINTA

Kasvatustieteen opintojeni ja opettajan työni lomassa olen törmännyt usein monikulttuurisuuden käsitteeseen ja pohtinut sen epäselvää merkitystä eri konteksteissa. Tutkimukseni yksi tavoitteista oli perehtyä käsitteeseen lähemmin ja tarkastella syitä sen mutkikkaaseen luonteeseen ja käyttötarkoitukseen. Monikulttuurisuuspuheeseen liitetään usein suvaitsevaisuus, joka on myös hankala käsite siinä mielessä, koska siihen yhdistetään sietämisen näkökulma (Kaikkonen 2004, 59). Vuosien saatossa opetussuunnitelmiin onkin suvaitsevaisuus vaihtunut toisen kunnioittamiseksi, mutta käytännössä se voi olla hitaampi prosessi ihmisten mielissä. Tutkimuksesta muotoutui myös oppimisprosessi, joka on avannut silmiäni monin eri tavoin. Käsitteiden lähempi tarkastelu pohditutti itseäni siitä näkökulmasta, että mitä käsitteitä käytän ja missä kontekstissa.

Kohderyhmäkseni valikoitui perusopetuksen loppusuoralla olevat 9.luokkalaiset monestakin syystä. Ensinnäkin halusin selvittää, miten nuoret ymmärtävät käsitteen omasta kontekstistaan. He käyvät niin kutsuttua monikulttuurista koulua ja asuvat monikulttuurisella asuinalueella. Heillä on siis yksinkertaisesti kokemusta monikulttuurisuudesta. Lisäksi koin, että 9.luokkalaiset osaavat jo hyvin määritellä käsitteitä omasta näkökulmastaan ja tarkastella kriittisesti saamaansa opetusta. Heidän näkökulmansa kiinnosti minua sen takia, koska halusin verrata sitä tutkimuskirjallisuuden määritelmiin ja tutkimustuloksiin. Ilokseni kohderyhmä niputti seksuaaliset vähemmistöt ja lopulta myös itsensäkin monikulttuurisiksi. Havaintoni mukaan kohderyhmä ei kokenut ympäristönsä olevan monikulttuurista, koska se oli heille niin itsestään selvä asia. Riitaoja (2013, 13) tosin huomauttaa väitöskirjassaan, jossa hän tutki toiseuksien rakentumista koulun opetussuunnitelmien ja kahden alakoulun arjen näkökulmista, että suomalaisen perusopetuksen toimintakulttuuri keskittyy hyvin pitkälle etsimään eroja suomalaisten ja ei-suomalaisten välillä. Jokainen

yhteiskunta tuottaa omanlaista monikulttuurisuutta. Myös pienemmässä mittakaavassa tarkasteltuna kohderyhmän väliset suhteet osoittivat esimerkillistä kunnioitusta toista kohtaan erilaisuuksista huolimatta. Suurpään (2005, 64) kysymys on edelleen ajankohtainen. Milloin paperisuvaitsevaisuus muuttuu yhteistoiminnalliseksi ja arkipäiväiseksi? Silloinhan kulttuuriset ja etniset erot sulautuvat kouluun osaksi arkea.

Tutkimukseni toinen tavoite oli saada tietoa perusopetuksen monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumisesta nuorten kokemusten kautta. Olen opettajana myös itse osallistunut monikulttuurisuutta koskeviin teemapäiviin. Monikulttuuristen taitojen opettelu voi johtaa ajatukseen, että monikulttuurisuuskasvatuksessa olisi kyse tempuista ja nikseistä, joiden avulla hallitaan uuden kohtaamista (Huttunen ym. 2005, 23). Oli mielenkiintoista kuulla erityisesti ei-kantasuomalaisten oppilaiden kokemuksia siitä, miten he olivat kokeneet tällaiset teemapäivät. Oli surullista kuulla, että monikulttuurisuutta korostavat teemapäivät ovat olleet ei-kantasuomalaiselle vaivaannuttava kokemus. Etnisyyteen kohdistettu huomio tuntui kiusaannuttavalta ja se sai ei-kantasuomalaisen tuntemaan itsensä ulkopuoliseksi kouluyhteisössä.

Rasismien arkipäiväisyys yllätti minut täysin. Ennako-odotukseni haastateltavien käsityksistä ja kokemuksista oli hyvin erilainen, koska oletin heidän pohtivan monikulttuurisuutta kivuttomammasta ja neutraalimmasta näkökulmasta. Rasismien kokemukset olivat hätkähdyttävää kuultavaa, vaikka olin lukenut ilmiöstä perehtyessäni aiheeni tutkimuskirjallisuuteen. Jälkeenpäin mietin, miten nuoret jäävät yksin kokemustensa kanssa ja se, miten paljon he kaipasivat myös opettajan hyväksyvää asennetta erilaisuutta kohtaan. Nuoret painottivat, että he haluaisivat opettajan sanoittavan opetussuunnitelmassa esiintyviä arvoja ja ilmaisevan, että ”oot just noin ookoo”. Nuorten mielestä opettajien kiireelle ja haluttomuudelle puuttua rasismiin oli ymmärrettävämpää kuin se, että opettaja itse osallistuu kiusaamiseen. Havaitsin, että nuorten mielestä keskustelulle oli tarvetta ja ehkä sillä oli terapeuttinen vaikutus nuoriin saadessaan purkaa ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Kohderyhmän puhe kääntyi usein rasismien kokemuksiin.

Haastattelun jälkeen tutkimuskirjallisuus aukesi minulle uudella tavalla ja ymmärsin monen asiantuntijan ja tutkijan ajatuksia syvemmin sekä myös sen, miksi monikulttuurisuus on haastava käsite. Jo itsessään kulttuurin määrittely on vaikeaa, jos sitä halutaan määritellä syvällisemmin kuin vain pintapuolisesti kertoa ihmisten tavoista ja perinteistä. Tutkielmaa tehdessäni päämääräni oli selvittää myös oma käsitykseni monikulttuurisuudesta. Eräänä päivänä paikallislehteä selatessani, silmäni osui artikkeli, jossa kerrottiin maahanmuuttajataustaisesta miehestä. Häntä kutsuttiin kerroksellisten kulttuurien kasvatiksi monikulttuurisen sijaan. Mielestäni tämä kuvasi hyvin omaa käsitystäni monikulttuurisuudesta. Jään innolla odottamaan, millaiseen muotoon monikulttuurisuuden käsite suuntautuu sekä miten perusopetuksen monikulttuurisuuskasvatus elää yhteiskunnan ja koulun tarpeiden mukaan.

6 LÄHTEET

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Alemanji, A.A. & Mafi, B. 2016. Antiracism Education? A Study of an Antiracism Workshop in Finland. *Scandinavian Journal of Education Research* 60 (4), 186-199.

Banks, J.A. 2015. Multicultural Education, School Reform, and Educational Equity. Teoksessa *Opening the Doors to Opportunity for All. Setting a Research Agenda for the Future. Selected Series Essays from the AIR Research Roundtable on Equity and Opportunity in Education*, 54-63. . <https://www.air.org/sites/default/files/OpeningTheDoors-EquityProject-Jan2015.pdf#page=60> (Luettu 12.9.2019.)

Dervin, F. & Keihäs, L. 2013. Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. 2005. Suomalainen monikulttuurisuus. Paikallisia ja ylijäisiä suhteita. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O, Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 16-39.

- Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lasonen, J., Halonen, M., Kemppainen, R. & Teräs, M. 2009. Monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys ja osaamisen tunnustuksen tarve. Teoksessa M, Halonen & J. Lasonen (toim.) Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 9-21.
- Mäkelä, M-L., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2017. Monikulttuurinen suomalainen peruskoulu? Monikulttuurisuus peruskoulun opetussuunnitelmissa 1990-2010 luvuilla. Kasvatus ja aika 11 (4), 22-38.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus. Helsinki: Next Print Oy.
- Pikkarainen, M. & Kuronen, V. 2010. Matroskin työkalupakki: välineitä monikulttuurisuuskasvatukseen. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Pirinen, T. 2015. Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

- Rastas, A. 2007. Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi. Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 78. Tampere: Tampere University Press.
- Riitaoja, A-L. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa: tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Helsinki: University of Helsinki.
- Rinne, E. 2019. (Moni)kulttuurinen maailmankuva ja kuulumisen politiikka suomalaisessa peruskoulun oppikirjoissa ja nuorten kokemuksissa. Tampere: PunaMusta Oy – Yliopistopaino.
- Räsänen, R. 2005. Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 87-111.
- Räsänen, R., Jokikokko, K. & Lampinen, J. 2018. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa: kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta. http://oph.fi/download/190305_kulttuuriseen_moninaisuuteen_liittyva_osaaminen_perusopetuksessa.pdf (Luettu 2.10.2019.)
- Soini, T., Kinossalo, M., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2017. Osallistamista oppimassa – kohti yhtenäistä ja ymmärrettävää perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen. Tampere: Tampere University Press, 35-57.
- Souto, A-M. 2010. "Meidän koulussa ei ole rasismia" Hmmm...en usko. Teoksessa P. Harinen, T. Sotkasiira & J. Ronkainen (toim.) Meille saa tulla. Tampere: Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino Oy, 11-12.

http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-0284-9/urn_isbn_978-952-61-0284-9.pdf (Luettu 2.10.2019.)

Souto, A-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 110. Helsinki: Hakapaino.

Suurpää, L. 2005. Suvaitsevaisuus. Sietämistä vai solidaarisuutta? Teoksessa A, Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino. 41-68.

Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat: kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta, 184-202.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.

Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Vilkkä, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Warinovski, A. 2017. Monikulttuurisuuskasvatuksen yksinäisyydestä moninaisuuteen. Kasvatus 48 (3), 242-248.

Liite 1(1)