

Riikka Jaatinen

KULTTUURIEN KIRJO KIELEN KONVENTIOISSA

Diskurssianalyysi monikulttuurisuuden representaatiosta
lukion opetussuunnitelman perusteissa

TIIVISTELMÄ

Riikka Jaatinen: Kulttuurien kirjo kielen konventioissa. Diskurssianalyysi monikulttuurisuuden representaatiosta lukion opetussuunnitelman perusteissa

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Elinikäinen oppiminen ja kasvatus

Toukokuu 2020

Tässä tutkimuksessa tarkastelin lukion opetussuunnitelman perusteiden monikulttuurisuutta kuvaavia kielellisiä valintoja. Tarkoituksena oli tutkia, millaisin diskurssein monikulttuurisuutta rakennetaan opetussuunnitelmassa sekä kartoittaa näiden diskurssien tuottamaa monikulttuurisuuskuvastoa.

Tutkimuksen aineistona oli vuonna 2019 julkistetut lukion opetussuunnitelman perusteet. Tutkimus oli analyyttinen ja relativistinen diskurssianalyysi. Tutkimuksessa opetussuunnitelman kielellisiä valintoja tarkasteltiin aineistolle avoimena. Tarkoituksena oli tutkia kielellisiä valintoja yhteiskunnan monikulttuurisuutta rakentavina ja merkityksellistävänä järjestelminä.

Analyysin seurauksena aineistosta muotoutui neljä diskurssia: luonnollisuusdiskurssi, merkitysdiskurssi, tavoitediskurssi ja hyötydiskurssi. Luonnollisuusdiskurssi tuotti monikulttuurisuudesta kuvaa luonnollisena, neutraalina osana yhteiskuntaa, joka on sellaisenaan olemassa varauksettomana totuutena. Merkitysdiskurssissa monikulttuurisuus rakentui sellaiseksi yhteiskunnalliseksi ilmiöksi, jolla on jokin tärkeä arvo tai merkitys. Tällöin suhtautuminen monikulttuurisuuteen näyttäytyi myönteisenä. Tavoitediskurssi rakensi monikulttuurisuutta aktiivisen toiminnan ja tavoitteellisuuden kautta. Hyötydiskurssissa monikulttuurisuus näyttäytyi resurssina, jolla on yhteisölle jonkinlainen välinearvo.

Analyysin seurauksena opetussuunnitelmassa voidaan nähdä erilaisia puhetapoja, joilla monikulttuurisuutta tuotetaan. Monikulttuurisuus nähdään diskursseissa joko neutraalina tai merkityksellisenä osana yhteiskuntaa. Monikulttuurisuus rakentuu joko essentiaalisesti yhteiskunnan osa-alueeksi, tavoiteltavaksi ihanteeksi tai tavoitteiden saavuttamisen välineeksi. Monikulttuurisuusrepresentaatiot eivät ole ristiriidassa lukion opetussuunnitelmassa kuvattujen monikulttuurisuutta koskevien arvosisältöjen kanssa. Diskurssit kuitenkin rakentavat monikulttuurisuudesta monitahoisempaa kuvaa kuin opetussuunnitelman asiasisältö.

Avainsanat: Monikulttuurisuus, diskurssi, opetussuunnitelma

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	MONIKULTTUURISUUS	6
2.1	Kulttuuri, monikulttuurisuus ja identiteetti	6
2.2	Monikulttuurisuuden paikallisuus ja suomalainen monikulttuurisuus.....	9
2.3	Monikulttuurisuus opetussuunnitelmassa	11
2.3.1	<i>Opetussuunnitelma ja sen ideologisuus</i>	11
2.3.2	<i>Monikulttuurisuus koulutuksen ja opetussuunnitelman arvopohjassa</i>	12
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	14
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	14
3.2	Tutkimuksen aineisto	14
3.3	Tutkimuksen metodologiset valinnat.....	16
3.3.1	<i>Diskurssianalyysi</i>	16
3.3.2	<i>Lukion opetussuunnitelman perusteiden analyysi</i>	17
3.3.3	<i>Aineiston rajautuminen</i>	19
4	TULOKSET	21
4.1	Luonnollisuusdiskurssi	21
4.2	Merkitysdiskurssi.....	23
4.3	Tavoitediskurssi	25
4.4	Hyötydiskurssi	26
5	POHDINTA	28
5.1	Lukion opetussuunnitelman monikulttuurisuutta kuvaavat kielelliset diskurssit	28
5.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	32
5.3	Johtopäätökset.....	33
	LÄHTEET	35

1 JOHDANTO

Kun Suomi vuonna 2015 vastaanotti 32 476 turvapaikanhakijaa (Sisäministeriö, Pakolainen pakenee vainoa kotimaassaan), keskustelu eri kulttuureista ja monikulttuurisesta yhteiskunnasta muuttui aiempaa voimakkaammaksi ja näkyvämmäksi. Argumentointi sekä monikulttuurisen yhteiskunnan puolesta että sitä vastaan oli voimakasta. Myös koulutuksessa kulttuurin moninaisuutta koskevat kysymykset esimerkiksi yhdenvertaisuuteen liittyen nousivat keskeiseksi puheenaiheeksi. Koulutuksessa monikulttuurisuuskysymyksiin on tartuttu muun muassa Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman DivEd-hankkeen muodossa, joka perustettiin vuonna 2017 (Oulun yliopisto, DivEd – Diversity in Education/Sukella kieleen ja kulttuuriin). Hankkeen tarkoituksena on kehittää opettajakoulutuksen sekä opettajankouluttajien kieli- ja kulttuuritietoista osaamista. Monikulttuurisuuteen liittyvät koulutuspoliittiset valinnat ovat myös tulleet entistä näkyvämmiksi sekä opetussuunnitelmien arvopohjassa että koulutuksen varsinaisissa oppisisällöissä.

Seuratessani keskustelua ja pohtiessani monikulttuurisuutta huomaan palaavani toistuvasti samojen kysymysten äärelle: millaisena monikulttuurisuus eri yhteyksissä ja eri lähtökohdista näyttäytyy, millaista argumentointia sen puolesta tai sitä vastaan keskustelussa hyödynnetään. Tässä tutkimuksessa lähdinkin kartoittamaan monikulttuurisuuden rakentumista kielellisissä käytännöissä opetussuunnitelmassa, joka on lainsäädännön ohella keskeisin koulutusta ohjaileva dokumentti (LOPS 2019). Tutkimukseni on diskurssianalyttinen ja sen tarkoitus on opetussuunnitelman monikulttuurisuuskursseja analysoimalla muodostaa näkemystä siitä, millaiseksi monikulttuurisuus opetussuunnitelman kielellisissä käytännöissä muodostuu.

Tutkimuksessa tarkastellaan uusinta lukion opetussuunnitelmaa, joka julkistettiin vuonna 2019 ja jonka on määrä tulla käyttöön Suomen lukioissa syksyllä 2021. Kiinnostukseni kohdistui juuri opetussuunnitelmaan, koska se

toimii pohjana suomalaiselle koulutukselle ja täten sen on heijastettava yhteisesti tärkeinä koettuja arvoja ja näkemyksiä (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 196-197). Valitsin tutkimukseni aineistoksi uusimman dokumentin, koska näin tutkimustulosteni voidaan katsoa kuvaavan ajankohtaisia diskursseja ja näkemyksiä. Olen myös henkilökohtaisesti erityisen kiinnostunut juuri lukiokoulutuksesta, koska pidän yleissivistystä suuressa arvossa ja lukiokoulutus pohjaa voimakkaasti juuri sivistysihanteeseen. Lukioikäisenä usein myös työstetään omia arvo- ja moraalikäsitteitä, minkä vuoksi monikulttuurisuuden kaltaiset näkökulmat lukiokoulutuksessa ovat erityisen mielenkiintoisia.

Uusin lukion opetussuunnitelma syntyi Juha Sipilän hallituksen koulutuspoliittisten uudistusten seurauksena. Uudistuksissa myös lukiokoulutusta reformoitiin muun muassa korkeakouluysteistyön ja kansainvälistymisen osalta (Opetushallitus, Tietoa lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistumisesta). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole mahdollista tarkastella uudistuksen vaikutuksia monikulttuurisuusdiskursseihin aiempiin opetussuunnitelmiin verrattuna, vaan fokus on ainoastaan uusimman dokumentin diskursseissa. Tutkimustuloksia on kuitenkin mahdollista suhteuttaa keskusteluun koulutuksen monikulttuurisuusnäkemyksistä ja hyödyntää opetussuunnitelmien välisessä vertailussa.

2 MONIKULTTUURISUUS

Monikulttuurisuuskeskustelu pitää sisällään moninaisen joukon käsitteitä, jotka muodostavat monikulttuurisuuskeskustelun erityisen terminologian. Monikulttuurisuuteen liittyvästä keskustelusta tekee usein haastavaa juuri siihen liittyvien käsitteiden monitulkintaisuus tai niiden määrittelyn ongelmallisuus: keskustelun osapuolet voivat samaa käsitettä käyttäessään ymmärtää sen monin eri tavoin. Yksi syy tähän on käsitteiden lainaaminen ja ”kotouttaminen” muista kielistä suomen kieleen, jolloin mukana seuraavat ne yhteiskunnalliset ja sosiaaliset kontekstit, joissa alkuperäinen käsite on luotu. Tämä on ongelmallista, jos alkuperäinen käsite on syntynyt Suomeen nähden kovin erilaisessa ympäristössä ja olosuhteissa. Monikulttuurisuuteen liittyvät käsitteet tulisi ymmärtää aina kansallinen konteksti huomioiden. (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 18.) Käsitteet ovatkin keskeinen keino sitoa keskustelu kansalliseen kontekstiin.

Tässä luvussa käyn lyhyesti läpi niiden käsitteiden määritelmät, joiden ymmärtäminen on tämän tutkimuksen kontekstissa olennaista. Koska tutkimukseni on diskurssianalyttinen eli kielen luomiin merkityksiin kohdentuva, on erityisen tärkeää, että käyttämäni käsitteet tulevat ymmärretyiksi tarkoittamassani merkityksessä.

2.1 Kulttuuri, monikulttuurisuus ja identiteetti

Monikulttuurisuudesta puhuttaessa viitataan yleisesti ottaen siihen, että yhteiskunta rakentuu useista eri kulttuureista. Monikulttuurisuus onkin ikään kuin asiaintila, joka kuvaa yhteiskuntaa erilaisten ryhmien muodostamana kokonaisuutena. Julkisessa keskustelussa monikulttuurisuudella on lisäksi usein normatiivinen ja poliittinen merkitys tietynlaisena tavoiteltavana yhteiskunnallisena tilana tai arvona. (Huttunen ym. 2005, 20-21.) Lisääntynyt maahanmuutto on tuonut monikulttuurisuuskeskusteluun uusia tärkeitä

näkökulmia (Huttunen ym. 2005, 17). On kuitenkin myös syytä ymmärtää, että monikulttuurisuus ei ole ilmiönä moderni eivätkä mitkään kulttuurit ole kehittyneet ilman vuorovaikutusta muiden kulttuurien kanssa (Lehtonen & Löytty 2003, 7). Huntington (1996) kuitenkin argumentoi, että kylmän sodan jälkeisessä maailmassa monikulttuurisuus ja kulttuuriset identiteetit ovat nousseet ennennäkemättömällä tavalla keskiöön valtioiden välisissä suhteissa.

Monikulttuurisuuden käsitteen ymmärtämisen kannalta on keskeistä huomioida, miten kulttuurin käsite sen yhteydessä näyttäytyy. Huttunen ja kumppaneiden (2005, 26) mukaan monikulttuurisuuskeskustelussa kulttuuri ymmärretään usein automaattisesti niin sanotun antropologisen kulttuurikäsitteen mukaan. Vaikka antropologian kentällä ei ole päästy sopuun yhtenäisestä antropologisesta kulttuurikäsitteestä, voidaan siitä yleisessä keskustelussa nähdä rakentuvan tietty populääri näkemys (Huttunen ym. 2005, 26-27), joka näkee kulttuurin yhteisinä, kokonaisina elämäntapoina (Hannerz 2003, 219). Kulttuuri ei siis sitoudu ihmisen etnisyyteen vaan viittaa laajemmin erilaisiin symboleihin ja merkityksiin, joita yksilö jokapäiväisessä elämässään kohtaa (Fornäs 1998). Monikulttuurisuuden yhteydessä kulttuurin käsitteeseen liittyy myös keskeisesti näkemys valtasuhteista (Hannerz 2003, 218).

Kulttuurien välille rakennettavaa, valtasuhteisiin nojaavaa vastakkainasettelua voidaan käsitellä esimerkiksi fundamentalismin käsitteen avulla (Lehtonen 2005, 156-160; Hannerz 2003). Kulttuurisella fundamentalismilla viitataan ajatukseen kulttuurien essentiaalisesta eli perustavanlaatuisesta eroavaisuudesta ja toisensa pois sulkevasta luonteesta (Hannerz 2003, 215-216; Huttunen ym. 2005, 27). Lehtosen (2005, 156) mukaan tiukat fundamentalistiset dikotomiat, eli käytännössä ajatus ”meistä” ja ”muista”, ovat tapa käsitellä muukalaispelkoa ja etäännyttää itsensä ”muista”, jolloin omia pelkojaan ei tarvitse kohdata. Tällaiset kahtiajaot ovat hyvin homogeenisiä ja niputtavat kaikki erilaisina koetut yksilöt yhteen ja samaan ryhmään, ”muihin”, joka rakentuu suhteessa ”meihin”. Fundamentalistinen ajattelu voi olla joko biologista, jolloin etnisyys sidotaan biologiaan, tai kulturalistista, jolloin etnisyys nähdään pysyvien sosiokulttuuristen perinteiden kautta (Fornäs 1998, 310).

Monikulttuurisuuskeskustelussa törmää usein käsitteisiin *valtakulttuuri* tai *enemmistökulttuuri* ja *vähemmistö(kulttuuri)*. Käsitteillä viitataan kunkin yhteiskunnan idealisoituun kansalliseen kulttuuriin omine erityispiirteineen sekä

sen sisällä eläviin pienempiin ja siitä poikkeaviin kulttuuriryhmiin. Fundamentalistisessa kärjistetyssä jaottelussa valtakulttuuri edustaa "meitä" ja vähemmistökulttuurit "muita". Valtakulttuurista puhumalla kuitenkin helposti sivuutetaan juuri sen ideaalinen luonne. Kansalliset kulttuuriset identiteetit, kuten suomalaisuus, ovat usein valtaa pitävien konstruoimia narratiiveja, joilla on tarkoituksenmukaisesti pyritty tietynlaiseen kollektiiviseen ymmärrykseen yhteisestä kulttuurista. (Lehtonen 2015; Anttila 2007.) Tätä kansallista kulttuuria tuotetaan Lehtosen (2015, 131) mukaan toistamalla tiettyjä merkityksiä jokapäiväisessä toiminnassa. Gordon (2005, 164) huomauttaa, että myös koulujärjestelmät toimivat osana pyrkimystä tuottaa yhtenäistä kansakuntaa.

Kansallisen identiteetin lisäksi kulttuuri- ja monikulttuurisuuskeskusteluissa korostuu keskeisenä yksilön kulttuurinen identiteetti (esim. Hall 2003). Ihmisen identiteetti on kompleksinen kokonaisuus, joka muodostuu useista ulottuvuuksista ja muotoutuu erilaisissa sosialisointi-identiteettityön prosesseissa (Fornäs 1998). Identiteetti on tapa luonnehtia ja kategorisoida itseä ja muita, minkä myötä ihmiset tulevat asetetuiksi erilaisiin asemiin suhteessa toisiinsa (Antikainen ym. 2013, 293). Kulttuurinen identiteetti on yksi identiteetin ulottuvuuksista ja se voidaan ymmärtää eri yhteyksissä eri tavoin. Hallin (2003, 90) mukaan kulttuurisen identiteetin tuottamisessa on monia osia, muun muassa kieli, uskonto ja traditiot. Tiukkarajaisessa näkemyksessä kulttuurisen identiteetin rakentuminen suhteessa paikallisuuteen ja sukupolviajatteluun liittyy ajatuksen kulttuurisesta identiteetistä etnisyyteen, joka ymmärretään usein yhteisenä geeniperimänä ja näkyvinä fyysisinä piirteinä väestön ulkonäössä (Hall 2003, 92).

Koulutuksen yhteydessä identiteeteistä puhuminen nostaa esiin kysymyksen siitä, miten identiteettejä rakennetaan koulutuksen sisällä (Mietola, Lahelma, Lappainen & Palmu 2005, 14). Koulutus tarjoaa oppilaille identiteettimalleja, joita omaksumalla ja vastustamalla identiteettejä aktiivisesti tuotetaan (Antikainen ym. 2013, 286). Tietynlaiset identiteettimallit ovat osa sosialisointiprosessia eli integroitumista ympäröivään yhteiskuntaan ja tulemistä osaksi tietynlaista yhteiskunnallista ja kulttuurista jatkumoa (Antikainen ym. 2013). Sosialisointi on yksi koulutuksen keskeisistä ominaisuuksista (Kelly 2009, 58-59) ja sen toteutumiseksi koulutus on järjestettävä niin, että sen tavoitteet ja pyrkimykset tukevat yhteiskunnan olemassaoloa ja tähtäävät yhteiskunnan jatkuvuuden mahdollistamiseen (Antikainen ym. 2013). Monikulttuurisessa

yhteiskunnassa koulutuksen pitäisi kuitenkin pystyä tukemaan tietynlaiseen kulttuuriseen identiteettiin kasvamista niin, että myös toisenlaisiin kulttuurisiin identiteetteihin kasvaminen olisi mahdollista (Puolimatka 2005, 79-80).

2.2 Monikulttuurisuuden paikallisuus ja suomalainen monikulttuurisuus

Useat monikulttuurisuuskeskustelua dominoivat laajat teemat, kuten yhteiskunnan rakenteellinen eriarvoisuus ja etnisiin vähemmistöihin kuuluvien henkilöiden näkymättömyys tietyissä ammatillisissa asemissa ja valtamedian kuvastossa, voidaan nähdä kuuluvaksi niin sanotusti yleiseen monikulttuurisuuteen. Banksin (2005a, 5) mukaan etniset vähemmistöt ympäri maailman kohtaavat samankaltaisia ongelmia, muun muassa ennakkoluuloja, syrjintää ja tunnustuksen puutetta. Monikulttuurisuudesta puhuttaessa on kuitenkin huomattava, että ilmiön globaaliudesta huolimatta sillä on aina myös paikallisia variaatioita.

Eri yhteiskunnat rakentuvat kukin omanlaisestaan joukosta etnisiä, kulttuurisia ja uskonnollisia ryhmiä, minkä myötä myös monikulttuurisuuteen liittyvää keskustelua suhteutetaan eri maissa hyvin erilaisiin tilanteisiin (Huttunen ym. 2005, 21-22). Esimerkiksi Yhdysvalloissa alettiin 1960-luvulta lähtien kehittää monikulttuurista koulutusta alun perin vastaamaan ihonväriin perustuvaan eriarvoistavaan kahtiajakoon. Tavoitteena oli monikulttuurisuuden kysymyksiin ja sisältöihin panostavan koulutuksen avulla päästä eroon rasismista ja ryhmien välisestä eriarvoisuudesta. (Banks 2005a, 6.) Suomessa täysin vastaavaa tilannetta ei ole ollut, sillä Suomen väestörakenne ja historiallinen konteksti ovat erilaiset kuin Yhdysvalloissa. Monikulttuurisuuden paikallisuus ei kuitenkaan sivuuta sitä, että monikulttuurisuus on myös ylirajaista. Ylirajaisuudella tarkoitetaan tässä esimerkiksi suhteita Suomen rajojen ulkopuolella oleviin ihmisiin ja kulttuureihin sekä mahdollisuutta kiinnittyä ja identifioitua useisiin eri kulttuureihin myös Suomen rajojen sisällä. (Huttunen ym. 2005.)

Monikulttuurisuus suomalaisessa kontekstissa yhdistyy Huttusen ja kumppaneiden (2005, 20-21) mukaan sekä varsinaiseen yhteiskunnalliseen tilaan että erilaisiin yhteiskunnallisiin ihanteisiin. Käsitteenä monikulttuurisuus viittaa sekä asiantilaan että sen seurauksiin ja tavoitteisiin. Käytännössä

monikulttuurisuuden paikallisuus näkyy suomalaisessa arjessa erilaisina kohtaamisina, asenteina ja puhetapoina. Suomessa kulttuuri, ympäristö ja traditiot on perinteisesti yhdistetty vahvasti toisiinsa. Ulkomaalaisuuteen viittaavilla käsitteillä, kuten maahanmuuttaja, pakolainen ja ulkomaalainen, kyseisiin lokeroihin sijoituviksi katsotut yksilöt on marginalisoitu ajatellun suomalaisuuden ulkopuolelle. (Huttunen 2004, 135-136.) Suomessa kansallinen monimuotoisuus on ollut alueellisesti rajautunutta ja jäänyt politiikan areenalla vähemmälle huomiolle. Tämä on osaltaan vaikuttanut siihen, että Suomessa on perinteisesti korostettu yhtenäiskulttuuria moninaisuuden sijaan. (Raunio, Säävälä, Hammar-Suutari & Pitkänen 2011, 18.) Huomattavaa kuitenkin on, että vaikka Suomessa julkilausuttu monikulttuurisuuspolitiikka on keskittynyt pyrkimykseen integroida maahanmuuttajat osaksi suomalaista yhteiskuntaa, politiikassa huomioidaan näkyvästi myös kulttuurierot ja yhdenvertaisuuspyrkimykset (Huttunen 2004, 136; ks. Laki kotoutumisen edistämisestä 2010). Saukkosen (2013, 190) mukaan Suomessa yhdistyykin ainutlaatuisella tavalla laajat kulttuuriset oikeudet ja tiukkarajainen nationalistinen ajattelu. Monikulttuurisuuskysymykset ovat kuitenkin 2000-luvun kuluessa nousseet näkyvämmiin keskusteluun muun muassa lisääntyneen maahanmuuton ja globaalin keskustelun myötä (Raunio ym. 2011, 18). Tämän myötä myös ajatus suomalaisuudesta on saanut uusia näkökulmia.

Monikulttuurisuuteen liittyvällä tutkimuksella on monissa maissa pidemmät perinteet kuin Suomessa. Lehtosen ja Löytyn (2003, 10) mukaan muissa maissa tehty tutkimus antaa tärkeää näkökulmaa myös suomalaiseen keskusteluun, mutta tieto on tärkeää asettaa ikään kuin suomalaisiin raameihin. Myös kunkin maan harjoittama monikulttuurisuuspolitiikka vaikuttaa siihen, millaisia vaikutuksia monikulttuurisuudella kussakin yhteiskunnassa on (Huttunen ym. 2005, 24). Koska tässä tutkimuksessa tarkastellaan opetussuunnitelmaa, joka on laadittu suomalaista yhteiskuntaa palvelevaksi, on tärkeää muistaa, että tämä tutkimus, aineistosta analysoidut monikulttuurisuusdiskurssit sekä esiin nousevat keskeiset käsitteet ovat sidottuja suomalaiseen kontekstiin.

2.3 Monikulttuurisuus opetussuunnitelmassa

2.3.1 Opetussuunnitelma ja sen ideologisuus

Kirjallinen opetussuunnitelma on koulutuksen järjestämistä ohjaileva ja säätelevä asiakirja, johon kirjataan koulutuksen kannalta keskeisenä pidetyt sisällöt koskien opetuksen järjestämistä, arviointia ja tavoitteita (Antikainen ym. 2013, 196). Valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta paikalliset koulutuksen järjestäjät kokoavat koulukohtaiset opetussuunnitelmat, jotka rakentuvat yhdenvertaisen koulujärjestelmän tavoitteiden perustalle, mutta sisältävät paikallisesti varioivia sisältöjä ja opetusmetodeja (LOPS 2019). Tässä tutkimuksessa tarkasteltava lukion opetussuunnitelma toimii pohjana lukioiden opetuksen järjestämiselle, ja sen sisällys poikkeaa koulutuksen rakenteen ja vapaaehtoisuuden vuoksi tietyiltä osin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (ks. POPS 2014).

Koulutuksen sosialisatio- ja yhdenvertaisuustavoitteiden (ks. luku 2.1) vuoksi opetussuunnitelmaan on kirjattava koko yhteiskunnan koulutusta tukeva ideologinen arvopohja (Antikainen ym. 2013). Opetussuunnitelmista puhuttaessa voidaan pitää melko selvänä, että demokraattisissa valtioissa opetussuunnitelmien odotetaan kuvastavan tiettyjä arvoisältöjä, kuten ihmisoikeuksia ja sananvapautta (Kelly 2009, 8). Saaren ja kumppaneiden (2017, 83) mukaan ideologiat esitetään yleensä opetussuunnitelmassa luonnolliseen sävyyn ja koulun kasvatukselliset tavoitteet kuvataan melko abstraktisti, jotta kaikki yhteiskunnalliset arvot tulisivat dokumentissa huomioiduksi. Opetussuunnitelmien yhteydessä onkin toisinaan puhuttu *opetussuunnitelmarunoudesta*, jolla tarkoitetaan opetussuunnitelman idealistisen retoriikan ja koulutuksen käytäntöjen välillä vallitsevaa ristiriitaa tai hämäryyttä (Saari, Tervasmäki & Värri 2017, 83-84; Antikainen ym. 2013, 197).

Koulutuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena on jatkaa tiettyä yhteiskuntasidonnaista kulttuuriperintöä ja välittää yhteisesti tärkeiksi koettuja arvoja uusille sukupolville (ks. luku 2.1). Koulutuksen järjestämistä ohjaava opetussuunnitelma ei siis ole arvoneutraali vaan ideologinen, tarkoittaen tässä yhteydessä valittuihin arvoihin ja normeihin perustuvaa tietoista tavoitteellisuutta. Opetussuunnitelmalla on myös rooli poliittisten tavoitteiden edistämässä (Kelly 2009, 19), mikä on tärkeää huomioida monikulttuurisuuden kontekstissa, koska

monikulttuurisuuskeskustelulla on yhteiskunnassa myös poliittinen funktio (Huttunen ym. 2005).

2.3.2 Monikulttuurisuus koulutuksen ja opetussuunnitelman arvopohjassa

Tämän tutkimuksen lähtöoletuksena on, että opetussuunnitelmassa on monikulttuurisuutta koskevaa sisältöä. Lähtöoletus perustui havaintoon monikulttuurisuuskeskustelun voimistumisesta myös kasvatuksen ja koulutuksen kentällä, sekä ennakkotietoon monikulttuurisuustematiikan näkyvyydestä jo aiemmissa opetussuunnitelmissa (ks. esim. LOPS 2015).

Banks (2005b, 242-243) käyttää käsitettä *mainstream-centric curriculum* puhuessaan opetussuunnitelmasta, joka painottaa valtakulttuurin kokemuksia ja sivuuttaa etnisten, uskonnollisten ja muiden vähemmistöryhmien kokemukset. Tällainen opetussuunnitelma asettaa vähemmistöihin kuuluvat opiskelijat marginaaliin ja eriarvoiseen asemaan (Banks 2005b, 243), koska heidän kokemuksiaan ei huomioida yhdenvertaisesti suhteessa valtaväestöön. Gordonin (2005, 164-165) mukaan voidaan katsoa, että tällainen yhtenäisyyden korostaminen ylläpitää ja tuo näkyväksi eroavaisuuksia ja eriarvoisuutta yksilöiden välillä. Eriarvoisuus rakentuu tällöin yksilön piirteiden, kuten sukupuolen, etnisyyden tai uskonnon, kautta. Marginalisoiminen on vahvasti sidoksissa valtaan, koska marginaali on aina olemassa suhteessa keskusta (Jokinen, Huttunen & Kulmala 2004, 12). Keskusta on tässä tilallinen metafora, joka kuvastaa valtakulttuurin keskeisyyttä ja jota vasten vähemmistökulttuurit sijoittuvat marginaaliin eli syrjään valtakulttuurista.

Monikulttuurisuus opetussuunnitelman arvopohjassa perustellaankin usein pyrkimyksenä yksilöiden yhdenvertaisiin mahdollisuuksiin (Banks 2005b). Koulujärjestelmä pohjaa Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) ihmisoikeusjulistukseen (ks. esim. POPS 2014), jossa jokaisen ihmisen oikeudet tunnustetaan yhdenvertaiseksi etnisyyteen, uskontoon, ihonväriin tai muihin vastaaviin tekijöihin katsomatta (YK:n ihmisoikeuksien julistus 1948, §2). Täten monikulttuurisuus opetussuunnitelmassa tukee myös ihmisoikeuksien toteuttamista. Monikulttuurisuuden nähdään myös kuuluvan osaksi demokraattista sivistysihannetta (Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksesta 2018), jonka perustalle etenkin lukiokoulutus Suomessa rakentuu.

Koulutuksessa ja opetussuunnitelmissa monikulttuurisuustematiikan yhteydessä korostuu kulttuurisen moninaisuuden lisäksi kielellinen moninaisuus. Sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteissa on oma lukunsa, joka keskittyy yhteisesti kielen ja kulttuurin erityiskysymyksiin (POPS 2014, 86-88; LOPS 2019, 41-44). Monikielisyys on yksi keskeinen osa monikulttuurisuutta ja kulttuurisen identiteetin rakentumista (Opetushallitus, Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus). Koska kielellinen moninaisuus nähdään opetussuunnitelmassa yhtenä keskeisenä kulttuurisen moninaisuuden ilmentäjänä, monikielisyteen liittyvät diskurssit on huomioitu myös tässä tutkimuksessa.

Saaren ja kumppaneiden (2017, 103) mukaan 2010-luvun lopun Suomi on tilanteessa, jossa sen kouluinstituutio voi lähteä rakentamaan kansalaisuuskuvausta eli ymmärrystä suomalaisuudesta kahdella tavalla. Yhtäältä kehityskulku voi suunnata kohti Euroopassa voimistunutta oikeistolaisista nationalismia, painottaen niin sanotusti perinteistä kansalaisuusajattelua. Toisaalta kehitys voi johtaa moninaisuuden ja suvaitsevaisuuden painottamiseen, jolloin vältettäisiin perinteisiä suomalaisuuden kuvastoja ja suosittaisiin ajatusta universaalista maailmankansalaisuudesta ja moninaisuudesta. Näistä kehityskuluista jälkimmäinen kuvastaa monikulttuurisuuden näkymistä opetussuunnitelmassa, mutta ongelmaton tämäkään näkökulma ei ole; koulutuksen tulisi pystyä kulttuurisen moninaisuuden huomioidessaankin tarjoamaan yksilöille mahdollisuus tuntemukseen kansallisesta yhtenäisyydestä. (Saari ym. 2017, 103-104.) Monikulttuurisuus opetussuunnitelmassa, sekä arvona että oppisisältönä, nostaa esiin kysymyksen tiedollisesta relativismista: jos kaikkia näkemyksiä on kunnioitettava yhdenvertaisesti, saako mitään opettaa varsinaisena totuutena (Puolimatka 2005, 80). Tämä asettaa haasteen monikulttuurisuuden ja tietyn kulttuurisen yhtenäisyyden jatkuvuuden yhdistämiselle.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa vuonna 2021 voimaan tulevien lukion opetussuunnitelman perusteiden kielellisiä keinoja puhua monikulttuurisuudesta. Kielen konventioita tutkimalla pyrin tutkimuksessa rakentamaan kuvaa siitä, millaista kuvaa opetussuunnitelmadiskurssi tuottaa monikulttuurisuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Huomion kohteena ovat siis monikulttuurisuuden saamat merkitykset ja kieli näiden merkitysten tuottajana.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkielmassa tarkastelen monikulttuurista yhteiskuntaa kuvaavia ja sitä rakentavia diskursseja uusimmissa lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2019). Monikulttuurisen yhteiskunnan rakentumisella tarkoitan sitä, miten lukion opetussuunnitelman perusteissa tuotetaan ymmärrystä yhteiskunnan monikulttuurisuudesta. Tarkoitukseni on siis syventyä erityisesti opetussuunnitelman yhteiskunnan monikulttuurisuudesta rakentamaan kuvaan, fokusoiden erilaisiin kielellisiin valintoihin, joilla monikulttuurisuusrepresentaatiota tuotetaan. Pyrkimykseni on havainnoida ja tuoda näkyväksi näitä monikulttuurisuusnäkemystä kuvaavia diskursseja ja muodostaa niitä analysoimalla kuvaa siitä, miten ja millaista monikulttuurisuutta opetussuunnitelma konstruoi. Tutkimukseni ei etsi vastauksia tai ota kantaa opetussuunnitelman monikulttuurisuuspoliittisiin valintoihin, vaan kartoittaa kielen keinoin tuotettua monikulttuurisuuskuvastoa.

Lähestyn tutkimusaineistoa seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisilla diskursseilla lukion opetussuunnitelman perusteissa rakennetaan monikulttuurisuutta?
2. Millaisena monikulttuurisuus lukion opetussuunnitelman monikulttuurisuutta kuvaavissa diskursseissa näyttäytyy?

3.2 Tutkimuksen aineisto

Tarkastelen tutkimusaineistonani uusimpia lukion opetussuunnitelman perusteita (LOPS 2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen laatima valtakunnallinen asiakirja, jonka pohjalta lukiokoulutuksen järjestäjät laativat paikalliset opetussuunnitelmansa (LOPS 2019, 13-15). Uusimmat lukion opetussuunnitelman perusteet on suunniteltu otettavaksi käyttöön syksyllä 2021. Uusi opetussuunnitelma on osa vuosien 2015-2019 hallituksen laajaa

lukiouudistusta, joka hyväksyttiin keväällä 2017 ja jonka tarkoituksena oli kehittää lukiokoulutusta kehittyneempiä työelämävalmiuksia tarjoavaksi ja opiskelijoiden yksilöllisyyttä paremmin tukevaksi koulutukseksi (Opetushallitus, Tietoa lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistuksesta). Uudistuksen seurauksena opetussuunnitelman perusteisiin laadittiin kuudesta osa-alueesta rakentuva laaja-alaisen osaamisen kokonaisuus, jonka katsotaan muodostavan kaikkien lukion oppiaineiden yhteiset tavoitteet. Tähän kokonaisuuteen sisältyy hyvinvointiosaaminen, vuorovaikutusosaaminen, monitieteinen ja luova osaaminen, yhteiskunnallinen osaaminen, eettisyys- ja ympäristöosaaminen sekä globaali- ja kulttuuriosaaminen. Laaja-alaisen osaamisen on tarkoitus mahdollistaa eri oppiaineissa opittujen tietojen ja taitojen hyödyntäminen ja kohdistaminen arkielämään. (LOPS 2019, 9-10.)

Opetussuunnitelma on laaja asiakirja, joka kattaa sisältöä liittyen niin koulutuksen arvoihin, yleisiin tavoitteisiin kuin oppiainesisältöihin. Kandidaatintyön kaltaisessa opinnäytetyössä koko asiakirjan syvälinen diskurssianalyttinen tutkimus ei olisi mielekäästä, minkä vuoksi tutkimukseen on rajattava määritelty osa lukion opetussuunnitelmaa. Tässä tutkimuksessa analyysi kohdistuu lukion opetussuunnitelman lukuihin 2, 3 ja 4, jotka käsittelevät koulutuksen järjestämiseen ja opiskelijoiden tukemiseen liittyviä yleisiä ohjeistuksia sekä lukiokoulutuksen arvopohjaa. Aineistoa rajatessani koin, että tutkimuskysymysteni kannalta hedelmällisintä olisi tutkia oppisisältöjä kuvaavien lukujen sijaan koulutuksen yleiseen tavoitteellisuuteen ja arvoihin keskittyviä lukuja, koska oletin niissä esiintyvien monikulttuurisuusdiskurssien ilmentävän erityisesti monikulttuurisuutta arvona ja yhteiskunnan osana. Rajaukseni ulkopuolelle jäivät täten arviointia sekä oppiainesisältöjä käsittelevät luvut ja niiden mahdolliset monikulttuurisuusdiskurssit. Yhteensä luettavana oli 29 sivua opetussuunnitelmatekstiä, josta varsinaiseen analyysiin rajautui monikulttuurisuuteen viittaavat kohdat (ks. luku 3.3.3).

3.3 Tutkimuksen metodologiset valinnat

3.3.1 Diskurssianalyysi

Tutkimukseni on toteutettu diskurssianalyysin menetelmin. Diskurssianalyysi pitää sisällään erilaisia lähestymistapoja, eikä menetelmän käyttöön ole valmiiksi muotoiltuja kaavoja tai ohjeistusta (Eskola & Suoranta 1998). Tutkimusmenetelmän sijaan diskurssianalyysistä onkin mielekkäämpää puhua teoreettisena viitekehyksenä (Potter & Wetherell 1987, 175).

Diskurssianalyttisen tutkimuksen tarkoituksena on pureutua kielellisiin ilmaisiin eli diskursseihin sekä niiden todellisuutta konstruoivaan luonteeseen. Diskurssianalyysi eroaa monista muista kvalitatiivisista tutkimusmenetelmistä erityisesti siinä, miten se suhtautuu kieleen: monissa kvalitatiivisissa analyysimenetelmissä kieli ajatellaan todellisuuden kuvaamisen välineenä (Eskola & Suoranta 1998). Diskurssianalyysi sen sijaan ei ole kiinnostunut kielestä todellisuuden esittäjänä, vaan sen rakentajana ja merkityksellistäjänä (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016b, 17).

Diskurssianalyysin taustalla vaikuttaa 1900-luvun loppupuolella muotoutunut kielellinen käänne, joka nosti kielen ja sen todellisuutta konstruoivan luonteen keskeiseen rooliin tutkimuksen kohteena ja näkökulmana. Kuortin ja kumppaneiden (2008, 25) mukaan kielellinen käänne ”sekä kuvaa, muokkaa että rakentaa kielen yhteiskunnallistumista ja yhteiskunnan kielellistymistä”. Kielellinen käänne nojaa konstruktionistiseen näkökulmaan, joka ei näe kielen heijastavan tai kuvaavan todellisuutta sellaisenaan, vaan toimivan järjestelmänä, jonka avulla todellisuuskuvaa merkityksineen voidaan rakentaa (Kuortti, Mäntynen & Pietikäinen 2008, 28). Diskurssianalyysi kohdentuu näihin merkityskenttiin ja pyrkii hahmottamaan niitä tapoja, joilla kieli tuottaa todellisuutta. Diskurssianalyysi ei kuitenkaan näe kielen olevan todellisuuden rakentumisessa ainoa tekijä: kieli ei ole todellisuudesta irrallinen, vaan todellisuuden kanssa vahvasti yhteen kietoutunut (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016a, 29).

Diskurssianalyysissä on keskeistä myös ymmärtää kielenkäytön kontekstisidonnaisuuden merkitys, joka erottaa sen lingvistiikasta eli kielitieteestä. Siinä missä lingvistiikka tutkii kieltä itsenäisenä järjestelmänä ilman

mitään kytköksiä sen ulkoiseen todellisuuteen, diskurssianalyysi huomioi myös kielenkäytön kontekstin ja sen vaikutukset analyysin tuottamiin tuloksiin. (Pietikäinen & Mäntynen 2019.)

Tutkimukseni on luonteeltaan analyttinen ja relativistinen diskurssianalyysi. Analyttisyys viittaa pyrkimykseen mahdollisimman objektiiviseen analyysiin ja avoimuuteen kaikenlaisille aineistosta löytyville sisällöille (Jokinen & Juhila 2016, 301). Relativistisuus tarkoittaa suhtautumista diskursseihin ontologista maailmaa selittävinä tekijöinä. Diskursseja ei siis lueta esimerkiksi tietynlaisten valmiiksi oletettujen valtasuhteiden kautta, vaan tutkija pyrkii lähestymään aineistoa mahdollisimman neutraalisti ja avoimin mielin. Tällöin analyysi keskittyy tutkitun tekstin kontekstisidonnaiseen kielenkäyttöön ja siinä yhteydessä luotuihin merkityksiin tutkitusta aiheesta. (Juhila 2016, 376.)

Diskurssianalyysin yhteydessä merkityssysteemejä nimitetään usein kontekstista ja tutkijan näkemyksestä riippuen diskursseiksi tai tulkintarepertoaareiksi. Jokisen ja kumppaneiden (2016a, 34) mukaan tutkimuksen kannalta keskeistä ei ole niinkään se, kumman käsitteistä valitsee tutkimuksensa kivijalaksi, vaan se, kuinka tutkija käsitteen ymmärtää ja määrittelee. Molemmilla käsitteillä viitataan sosiaalisissa käytännöissä rakentuviin merkityssysteemeihin, jotka konstruoivat ympäröivää todellisuutta ja antavat sille merkityksiä (Jokinen ym. 2016a, 34-36). Tähän tutkimukseen olen valinnut käytettäväksi diskurssin käsitteen, koska koen sen istuvan tarkoituksenmukaisemmin tutkimusaineistoni institutionaaliseen luonteeseen. Ymmärrän diskurssin käsitteen yllä mainitussa merkityksessä, eli merkityksiä tuottavana ja todellisuutta rakentavana kielellisenä järjestelmänä.

3.3.2 Lukion opetussuunnitelman perusteiden analyysi

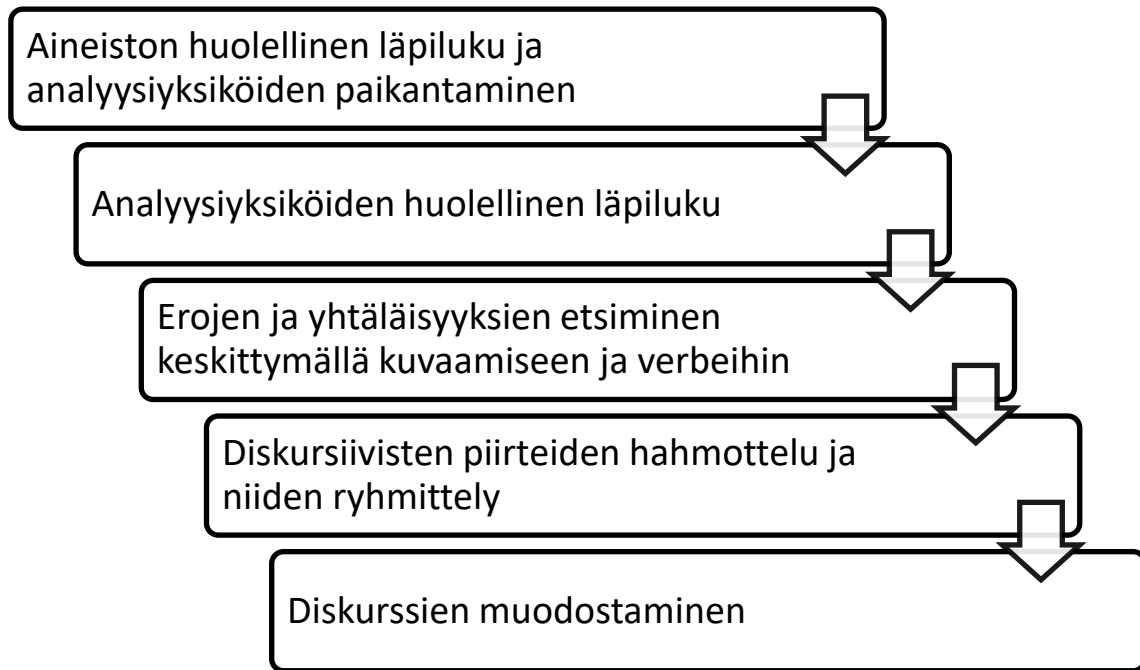
Koska diskurssianalyysi teoreettisena viitekehyksenä ei sisällä valmiita ohjeita analyysin toteuttamiselle, tutkijan on pohdittava, millaiset analyysimetodit palvelevat parhaiten juuri hänen aineistoaan ja tutkimuskysymyksiään. Valmiiden ohjeiden puute liittyy diskurssianalyysin tapauksessa keskeisesti kielen rikkauteen: kieltä voidaan käyttää monin eri tavoin, eikä ole olemassa yhtä tiettyä kielenkäytön tapaa, jota tutkimalla voisi tutkia mitä tahansa. Erilaiset kielenkäytön tavat ovat tutkimuskysymyksen kannalta eri tavoin merkityksellisiä, ja sen vuoksi

analyysin eteneminen on laadittava ja toteutettava omien tutkimuskysymysten pohjalta. (Pietikäinen & Mäntynen 2019.)

Aloitin tämän tutkimuksen analyysin tulostamalla materiaalin paperille ja lukemalla sen huolellisesti läpi. Ensimmäisellä lukukerralla alleviivasin monikulttuurisuuteen liittyvät tekstipätkät ja ympyröin niiden yhteydessä toistuvat keskeiset käsitteet. Lähtökohtanani ensimmäisellä lukukerralla oli paikantaa luettavasta materiaalista varsinaiset analyysiyksiköt, eli monikulttuurisuuteen liittyvät tekstipätkät. Analyysiyksiköiden löydyttyä kirjoitin jokaisen niistä sanatarkasti ylös, jolloin sain analysoitavat kohdat kootuksi yhdeksi kokonaisuudeksi. Merkitsin listaukseen myös sen kontekstin, jossa kukin maininta opetussuunnitelmassa esiintyi.

Aineiston rajauduttua lähdin etsimään monikulttuurisuuteen liittyvistä kuvauksista eroja ja yhtäläisyyksiä, mikä on yksi luonteva tapa aloittaa varsinainen analysointi (Potter & Wetherell 1987, 168). Alustavasti tarkastelin aineistoa keskittymällä kuvaamiseen, joka on tyypillinen tapa tarkastella diskursseja. Kuvaamisella tarkoitetaan sitä, millaisin kielellisin keinoin ja rakentein erilaisia ilmiöitä kuvaillaan (Pietikäinen & Mäntynen 2019). Analyysin edetessä huomasin keskittyväni erityisesti tekstissä esiintyvien verbien ja niiden nyanssien tarkasteluun, koska niiden kautta monikulttuurisuuden rakentuminen tuntui saavan syvällisempiä ja moninaisempia merkityksiä.

Luettuani analysoitavat tekstit läpi useaan kertaan aloin hahmottaa niiden diskursseissa tietynlaista toistuvuutta sekä niiden välisiä kielellisiä sävyeroja suhteessa monikulttuurisuuteen. Hahmottelin tekstiä lukiessani alustavia diskursiivisia piirteitä ja ryhmittelin niitä sen perusteella, millä tavoin ne rakensivat monikulttuurisuutta. Lopulta muodostin ryhmittelyjen perusteella monikulttuurisuutta kuvaavat diskurssit ja jaottelin analyysiyksiköt tulkitseni diskurssiotsikoiden alle. Luokitukset tehtyäni kävin analysoitavaa materiaalia vielä huolellisesti läpi ja vertasin tulkintojani siihen useaan kertaan, minkä seurauksena diskurssit saivat lopullisen muotonsa. Analyysin eteneminen on esitetty kuviossa 1.



KUVIO 1. Analyysiprosessin eteneminen

3.3.3 Aineiston rajautuminen

Aineistoa lukiessani päätin tehdä analyysiä varten tarvittavat rajaukset sen perusteella, voidaanko tekstin sanoa puhuvan spesifisti monikulttuurisuudesta. Aineistossa monikulttuurisuus näkyi useassa eri yhteydessä eksplisiittisesti, käytännössä siis monikulttuurisuuskeskusteluun viittaavan terminologian ja kontekstin yhdistelmänä. Suoranaisesti monikulttuurisuuteen viittaavien ilmauksien lisäksi opetussuunnitelmassa oli useita kohtia, joissa viitattiin laajempaan teemaan, johon monikulttuurisuuden voisi tulkita kuuluvan. Esimerkkinä edellisestä esitetään lukiokoulutuksen arvoperustaa käsittelevä alaluku.

Lukion opetussuunnitelman perusteiden arvoperusta rakentuu demokratialle ja suomalaiselle sivistysihanteelle, jonka mukaan opiskelu ja oppiminen uudistavat yhteiskuntaa ja kulttuuria. Sivistys on yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan avulla. Sivistykseen kuuluu taito ja tahto käsitellä inhimillisten pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välisiä ristiriitoja eettisesti, myötätuntoisesti ja ratkaisuja etsien. Sivistys ilmenee huolenpitona, avarakatseisuutena, laaja-alaisena todellisuuden hahmottamisena ja sitoutumisena toimintaan myönteisten muutosten puolesta. (LOPS 2019, 16-17.)

Katkelmassa sivistystä kuvataan muun muassa taitona asettua toisen asemaan, avarakatseisuutena sekä sitoutumisena myönteisiä muutoksia edistävään toimintaan. Tällaiset tavoitteet voidaan nähdä myös monikulttuurisuusmyönteisen keskustelun ytimessä. Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksesta (2018) mainitsee ensimmäisessä pykälässään *Kasvu sivistyneeksi yhteiskunnan jäseneksi* kulttuurien monimuotoisuuden kunnioittamisen yhdeksi lukiokoulutuksen tavoitteista. Vaikka asetus kyseisessä pykälässä kytkee monikulttuurisuuden osaksi kasvua sivistyneeksi kansalaiseksi, yllä oleva opetussuunnitelmakatkelma ei kuitenkaan viittaa suoranaisesti monikulttuurisuuteen tai muihin spesifeihin arvoihin, vaan sen voidaan nähdä kuvastavan laajempaa arvojen joukkoa, jotka kokonaisuutena muodostavat suomalaisen sivistysihanteen.

Vastaavien implisiittisten ja tulkinnanvaraisten diskurssien määrä oli opetussuunnitelmassa melko runsas. Päätin seuloa näin laajoja ja moninaisia merkityksiä saavat diskurssit pois analysoitavasta materiaalista, koska niiden ei voida suoranaisesti sanoa viittaavan juuri monikulttuurisuuteen. Koin tällaisten diskurssien vääristävän tai vähintäänkin sekoittavan tutkimustehtävässä muotoilemani kontekstin mukaista analyysiä. Päätinkin, että tutkimustehtävään vastaamisen sekä tutkielmani koheesion kannalta on parasta valita analysoitavaksi vain sellaiset diskurssit, joissa käsitteiden perusteella voidaan varmuudella todeta puhuttavan juuri monikulttuurisuuteen liittyvästä tematiikasta. Tämä rajasi analysoitavan materiaalin määrää, mutta teki siitä myös tutkimustehtävän kannalta kokonaisuutena havainnollisemman. Aineiston rajautuminen ei ollut tutkimukselle haitallista, sillä diskurssianalyttisessä tutkimuksessa suuren määrän analysoitavaa aineistoa on todettu tuottavan useammin vain ylimääräistä työtä tuomatta tuloksiin merkittäviä lisäyksiä tai näkökulmia (Potter & Wetherell 1987, 161).

4 TULOKSET

Analyysini ja tulkintojeni seurauksena lukion opetussuunnitelman perusteissa rakentui neljä diskurssia, joilla opetussuunnitelma tuottaa ymmärrystä monikulttuurisuudesta osana yhteiskuntaa. Tulkintani mukaiset diskurssit ovat:

- 1) luonnollisuuskurssi
- 2) merkityskurssi
- 3) tavoitekurssi
- 4) hyötykurssi.

Luonnollisuus- ja merkityskurssit esiintyivät aineistossa huomattavasti useammin kuin tavoite- ja hyötykurssit. Kurssit rakentuivat kielellisiin valintoihin ja monikulttuurisuuden kuvaamiseen perustuvassa analyysissä, jossa tarkastelun kohteena olivat erityisesti valitut verbit ja monikulttuurisuutta ja -kielisyyttä kuvaavat sanavalinnat. Kurssit rakentavat omista näkökulmistaan käsin hieman toisistaan poikkeavaa kuvaa siitä, millaisena monikulttuurisuus ilmiönä ja yhteiskunnan osana nähdään. Kurssit eivät ole toisistaan irrallisia, vaan ne rakentuivat opetussuunnitelmassa päällekkäin ja lomittain. Sama katkelma saattoi edustaa useampaa eri kurssia, mikä mielestäni kuvastaa kielellisten valintojen ja repertoaarien monitulkintaisuutta. Olen nimennyt kurssit sen perusteella, millaiseksi näen niiden rakentavan monikulttuurisuutta.

4.1 Luonnollisuuskurssi

Luonnollisuuskurssilla tarkoitan sellaisia puhetapoja, joissa monikulttuurisuus yhteiskunnan osana esitetään itsestään selvänä ja tietyllä tavalla kyseenalaistamattomana ilmiönä. Nimesin kurssin luonnollisuuskurssiksi, koska siinä monikulttuurisuus näyttäytyy luonnollisena osana maailmaa ja yhteiskuntaa. Luonnollisuuskurssin näkyvyys aineistossa vaikutti liittyvän keskeisesti siihen, että monikulttuurisuudella haluttiin perustella

opetussuunnitelman monikulttuurisuuspoliittisia valintoja sekä ohjeistuksia monikulttuurisuutta vaalivaan ja monikulttuurisuustietoiseen toimintaan kouluyhteisössä. Joissakin kohdissa luonnollisuusdiskurssi näyttäytyi myös yhteiskunnan kuvaamisen seurauksena.

Luonnollisuusdiskurssi ilmeni erityisesti sellaisissa toteavissa lauserakenteissa, joissa asia tai ilmiö todetaan ikään kuin yksiselitteisenä luonnollisena totuutena. Seuraava esimerkki on lukion toimintakulttuuria kuvaavan luvun kulttuurista moninaisuutta ja kielitietoisuutta kuvaavasta osiosta:

Eri kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja vuorovaikutuksessa keskenään. (LOPS 2019, 22.)

Kyseinen esimerkki on toteamus, joka toimii yhtenä argumenttina osiossa käsitellyille kulttuurista ja kielellistä moninaisuutta koskeville ohjeistuksille. Virkkeen toteava sävy perustuneekin sen ohjeita perustelevaan funktioon. Virke esittää asian olevan niin, että on olemassa rinnakkain eläviä, toisistaan poikkeavia ilmiöitä. Tällä tavoin virkkeessä tuotetaan kuvaa moninaisen maailman todellisuudesta ja pyritään tekemään se kyseenalaistamattomaksi.

Luonnollisuusdiskurssissa juuri kulttuurisen moninaisuuden luonnollisuuden tuottaminen tuntui tekevän monikulttuurisuudesta ongelmatonta. Seuraava esimerkki on samasta toimintakulttuuria kuvaavasta luvusta kuin edellinen:

Oppiva yhteisö hyödyntää maan kulttuuriperintöä, kansallis- ja vähemmistökieliä sekä omaa ja ympäristön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista moninaisuutta. (LOPS 2019, 22.)

Esimerkissä kulttuurinen, kielellinen, uskonnollinen ja katsomuksellinen moninaisuus on jotakin maailmassa luonnollisesti olemassa olevaa ainesta, jota voidaan hyödyntää opetuksessa. Katkelma siis tuottaa ymmärrystä siitä, että maailmassa on olemassa monenlaisia kulttuuriin liittyviä ilmiöitä. Esimerkissä luonnollisuusdiskurssin kannalta olennainen sisältö liittyy siihen, että tätä moninaisuutta hyödynnetään koulutuksessa, mikä korostaa hyödynnettävän aineksen, siis monikulttuurisuuden, luonnollisuutta: monikulttuurisuus tulee ilmi virkkeen objektina, joka on kyseenalaistamattomasti olemassa.

Luonnollisuusdiskurssin suhtautuminen monikulttuurisuuteen rakentui neutraaliksi. Diskurssi rakensi monikulttuurisuutta sellaisena yhteiskunnallisena

ilmiönä, joka on itsestään osa yhteiskuntaa ja josta voidaan tulla tietoiseksi. Seuraavat esimerkit ovat kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä koskevasta luvusta:

Tavoitteena on myös viittomakielisestä kulttuurista ja toimintatavoista poikkeavan äänimaailman sekä kuulevien kulttuurin ja toimintatapojen tiedostaminen ja oppiminen niin, että joustava toimiminen kahden tai useamman kulttuurin piirissä on mahdollista. (LOPS 2019, 43.)

Opetus ja opiskelu lukiossa tukevat [--] kasvua kulttuurisesti monimuotoisen yhteiskunnan aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi. (LOPS 2019, 44.)

Ensimmäisessä katkelmassa luonnollisuuskurssi ilmenee erityisesti sanan *tiedostaminen* myötä, jonka voidaan katsoa viittaavan siihen, että viittomakielisyyteen liittyvien ilmiöiden tunnistaminen on jotakin itsestään selvää, josta on mahdollista tulla tietoiseksi. Tällä tavoin luonnollisuuskurssi tuottaa tietoa ontologisesta, eli jo olemassa olevasta maailmasta. Jälkimmäinen katkelma toteaa opintojen tukevan kasvua ”kulttuurisesti monimuotoisen yhteiskunnan jäseneksi”. Monikulttuurisuus toimii virkkeessä yhteiskunnan kuvaajana, kuvaten sitä, millaiseen yhteiskuntaan ihminen kasvaa. Katkelmien sävy suhteessa monikulttuurisuuteen tuntuu neutraalilta: se ei korosta monikulttuurisuudessa niin myönteisiä kuin kielteisiääkään puolia, vaan yksinkertaisesti toteaa, että monikulttuurisuus on olemassa oleva, yhteiskunnan olemusta kuvaava asia.

4.2 Merkityskurssi

Merkityskurssilla tarkoitan niitä puhetapoja, joissa monikulttuurisuus rakentui jollakin tietyllä tavalla merkitykselliseksi osaksi yhteiskuntaa. Luonnollisuuskurssin tavoin merkityskurssi rakentaa monikulttuurisuutta luonnollisena yhteiskunnan osana, mutta siinä monikulttuurisuus ei ole vain neutraali osa maailmaa, vaan se saa jonkinlaisen arvon suhteessa yhteiskuntaan ja erilaisiin sosiaalisiin prosesseihin. Merkityskurssi kietoutuu siis voimakkaasti luonnollisuuskurssiin, mutta tulkitse sen omaksi kurssikseen, koska sillä on oma, keskeinen erityispiirteensä monikulttuurisuuden merkityksen korostajana.

Opetussuunnitelman merkitysdiskurssissa monikulttuurisuus rakentuu positiiviseksi ja tärkeäksi arvoksi, jonka on oltava jokaisen saavutettavissa. Merkitysdiskurssi siis näkee monikulttuurisuuden tärkeänä osana yhteiskuntaa, mutta korostaa lisäksi sen merkitystä myös yksilölle. Seuraavassa lukion toimintakulttuuria kuvaavassa katkelmassa monikulttuurisuuden olemassaolo saa myönteisiä sävyjä:

Yhteisössä ymmärretään kielten keskeinen merkitys oppimisessa ja vuorovaikutuksessa sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. (LOPS 2019, 22.)

Katkelmassa verbi *ymmärtää*, jonka objektina monikielisyys toimii, tuottaa monikulttuurisuudesta kuvaa luonnollisena osana yhteiskuntaa. Näin monikielisyys on jotakin yhteiskunnassa ja maailmassa ihmisten välillä olevaa ominaisuutta, joka voidaan ymmärtää. Myönteinen suhtautuminen monikulttuurisuuteen, jonka myötä tulkitseen katkelman merkitysdiskurssiksi, kytkeytyy ilmaisuun *keskeinen merkitys*. Ilmauksella viitataan siihen, että monikielisyys on oppimisen, vuorovaikutuksen, identiteettien rakentumisen ja sosialisoinnin kannalta tärkeää. Näin monikulttuurisuus rakentuu paitsi luonnolliseksi, myös arvoltaan tärkeäksi osaksi yhteiskuntaa ja erilaisia sosiaalisia prosesseja. Monikulttuurisuudesta tuotetaan siis kuvaa arvokkaana osana maailmaa.

Merkitysdiskurssi näkee monikulttuurisuuden myös jokaisen ihmisen ehdottomana oikeutena. Seuraava esimerkki on kieleen ja kulttuuriin liittyviä kysymyksiä käsittelevästä luvusta:

Opiskelijaa ohjataan ymmärtämään ja kunnioittamaan perustuslain mukaista oikeutta jokaisen omaan kieleen ja kulttuuriin. (LOPS 2019, 41.)

Katkelma edustaa merkitysdiskurssia juuri substantiivin *oikeus* myötä. Katkelma tuottaa kuvaa monikulttuurisuudesta paitsi yhteiskunnan ominaisuutena, joka on yhteisesti hyväksytysti olemassa, myös ominaisuutena, jonka jokainen ihminen ansaitsee. Merkitysdiskurssin erityispiirre suhteessa luonnollisuuskurssiin onkin juuri siinä, että se tuottaa monikulttuurisuudesta arvopainotteisempaa kuvaa. Monikulttuurisuus ei ole vain neutraalisti olemassa oleva osa maailmaa, vaan se on ilmiö, jonka olemassaolo on tunnustettava ja jonka on oltava

olemassa tasavertaisesti kaikille. Myös seuraavassa katkelmassa monikulttuurisuutta rakennetaan merkitysdiskurssin kautta:

Opiskelijaa ohjataan tiedostamaan omat kielelliset ja kulttuuriset oikeutensa eri tilanteissa. (LOPS 2019, 41.)

Verbi *tiedostaa* korostaa kielellisyyden ja kulttuurisuuden olemassaoloa, mikä nopealla lukemisella viittaa luonnollisuuskurssiin. Substantiivi *oikeus* tuo virkkeeseen kuitenkin nyanssieron: monikulttuurisuus on oikeus, se on paitsi osa yhteiskuntaa, myös kuuluu jokaiselle yksilölle. Tätä kautta katkelma tuottaa kuvaa monikulttuurisuudesta sellaisena yhteiskunnan osana, joka on niin tärkeä, että jokaisen on oltava siihen yhdenvertaisesti oikeutettu.

4.3 *Tavoitediskurssi*

Tavoitediskurssi kuvaa monikulttuurisuutta nimensä mukaisesti yhteiskunnallisena tavoitteena. Ensilukemalla tavoitediskurssi tuntui olevan ristiriidassa luonnollisuuskurssin kanssa, koska sen myötä monikulttuurisuudesta rakentui kuva yksilön ja yhteiskunnan toimijuutta edellyttävänä tekijänä. Tarkemmalla analyysillä tavoitediskurssi rakentui kuitenkin luonnollisuuskurssin rinnalle: se ei sulkenut pois monikulttuurisuutta jo olemassa olevana ilmiönä. Tavoitediskurssi kuitenkin kuvasi monikulttuurisuutta sellaisena ilmiönä, jota kohti yhteiskunnan täytyy myös pyrkiä erilaisin toimin ja valinnoin. Seuraavassa katkelmassa tavoitteellisuus rakentuu mielenkiintoisesti valitun verbin vaikutuksesta:

Inhimillinen ja kulttuurinen moninaisuus nähdään rikkautena ja luovuuden lähteenä. (LOPS 2019, 17.)

Ensinäkemältä katkelma vaikuttaa luonnollisuuskurssilta, mutta tarkemmalla analyysillä tulkitsin verbin *nähdä* tuovan siihen tavoitteenomaisuutta. Inhimillisen ja kulttuurisen moninaisuuden ei sanota passiivisesti *olevan* rikkaus ja luovuuden lähde, vaan sen aktiivisesti *nähdään* olevan sitä. Tämä toimijuus virkkeessä tuottaa monikulttuurisuutta toiminnan kohteena ja jonain, joka halutaan nähdä positiivisessa valossa. *Rikkaus* ja *luovuuden lähde* ovat myönteisiä ilmaisuja, jotka selittävät tavoitteellisuutta: monikulttuurisuuden eteen toimitaan, koska se

on jotain positiivista, jota kannattaa tavoitella. Myös seuraavassa esimerkissä monikulttuurisuus rakentuu aktiivisen toiminnan kohteena olemisen kautta:

Kulttuuriperintöjä vahvistetaan välittämällä, arvioimalla ja uudistamalla niihin liittyvää tietoa ja osaamista. (LOPS 2019, 17.)

Tässä katkelmassa näkyy myös luonnollisuuskurssi verbin *vahvistaa* seurauksena: kulttuuriperinnöt ovat olemassa olevia ilmiöitä, jota voidaan halutessaan vahvistaa. Tavoitediskurssi muotoutuu verbien *välittää*, *arvioida* ja *uudistaa* seurauksena. Verbit rakentavat monikulttuurisuutta, tässä yhteydessä kulttuuriperintöjen muodossa, sellaisena tavoitteena, johon verbien kuvaamalla tavoilla koetaan tärkeäksi panostaa. Kulttuuriperinnöt eivät siis vain ole olemassa, vaan ne koetaan myös siten tärkeiksi, että niiden vahvistamista erilaisin keinoin pidetään tavoiteltavana.

4.4 Hyötydiskurssi

Hyötydiskurssi ilmeni aineistossa vain muutamassa kohdassa, mutta mielestäni se oli oman erityisen funktion vuoksi muiden diskurssien ohessa olennaista tuoda esille. Hyötydiskurssi rakensi monikulttuurisuutta sellaisena yhteiskunnan ulottuvuutena, jota voi ja myös kannattaa jollakin tavalla hyödyntää. Hyötydiskurssin nimi tuleekin siitä, että se näkee monikulttuurisuuden ilmiönä, jota voidaan käyttää hyödyksi esimerkiksi joidenkin haluttujen päämäärien tavoittelussa.

Seuraavassa esimerkissä monikulttuurisuus näyttäytyy yhtenä välineenä opinnoissa ja työelämässä menestymiselle:

Yleissivistyksen, kulttuurien tuntemuksen ja kielitaidon merkitystä tuodaan esille edellytyksinä korkeakouluopinnoissa ja työelämässä menestymiselle. (LOPS 2019, 25.)

Näen hyötydiskurssin rakentuvan kahden kielellisen valinnan yhteisvaikutuksena. Yhtäältä, verbi *tuoda esille* viestittää, että erilaisten kulttuurien tunteminen halutaan aktiivisesti esittää tietynlaisena ja sillä nähdään jonkinlainen funktio. Toiseksi, substantiivit *edellytys* ja *menestyminen* viittaavat monikulttuurisuuden välinearvoon. Monikulttuurisuus rakentuu katkelmassa tietyllä tavalla sellaiseksi omaisuudeksi, jonka myötä on mahdollista saavuttaa

hyötyä opinnoissa ja työelämässä. Erona merkitysdiskurssiin on, että tässä esimerkissä monikulttuurisuus ei näyttyädy itsessään arvokkaana, vaan sen merkitys tulee siitä saatavan hyödyn kautta.

Seuraavassa katkelmassa, joka löytyy lukion toimintakulttuuria kuvaavasta luvusta, hyötydiskurssi ilmenee melko itsestään selvästi verbivalinnan seurauksena:

Oppiva yhteisö hyödyntää maan kulttuuriperintöä, kansallis- ja vähemmistökieliä sekä omaa ja ympäristön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista moninaisuutta. (LOPS 2019, 22.)

Esimerkissä kulttuuriperintö ja kulttuurinen, kielellinen, uskonnollinen ja katsomuksellinen moninaisuus rakentuvat verbin *hyödyntää* myötä välinearvoiseksi. Katkelma kuvastaa hyötydiskurssin tapaa tuottaa kuvaa monikulttuurisuudesta resurssina, jota voidaan käyttää yhteisön hyväksi. Käytin samaa katkelmaa esimerkkinä luonnollisuuskurssin kohdalla esittääkseni, kuinka kulttuurinen moninaisuus objektina korostaa monikulttuurisuuden luonnollisuutta osana maailmaa. Tämä katkelma havainnollistaakin, kuinka saman tekstin kielellisiin piirteisiin perehtyminen voi tuottaa monenlaisia merkityksiä samasta ilmiöstä.

5 POHDINTA

5.1 Lukion opetussuunnitelman monikulttuurisuutta kuvaavat kielelliset diskurssit

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni oli perehtyä lukion opetussuunnitelman perusteiden kielellisiin valintoihin ja muodostaa niiden perusteella ymmärrystä siitä, miten opetussuunnitelmadiskurssi tuottaa kuvaa monikulttuurisuudesta. Tutkimustehtävään pyrin löytämään vastauksia diskurssianalyysin menetelmin, keskittyen erityisesti monikulttuurisuutta koskevien kohtien kuvaamiseen ja verbivalintoihin. Analyysini seurauksena opetussuunnitelmatekstistä muotoutui neljä diskurssia, jotka tuottivat hieman toisistaan eriävää kuvaa monikulttuurisuudesta osana yhteiskuntaa. Monikulttuurisuutta tuottavat diskurssit olivat (1) luonnollisuusdiskurssi, (2) merkitysdiskurssi, (3) tavoitediskurssi ja (4) hyötydiskurssi. Osa analyysiyksiköistä tuotti useampaa kuin yhtä diskurssia. Analyysiluvussa käyttämieni esimerkkien kohdalla onkin huomioitava, että niiden toimiminen esimerkkinä tietyistä diskurssista ei sulje pois myös muiden diskurssien mahdollisuutta.

Ensilukemalta lukion opetussuunnitelman monikulttuurisuuskuvauksen näyttäytyi pääosin myönteisenä. Aineistoni kohdat, joissa monikulttuurisuudesta puhuttiin, käsittelivät monikulttuurisuuden huomioimista koulu yhteisössä ja opetuksessa. Näistä monikulttuurisuuskuvauksen sisällöllisistä lähtökohdista johtuen opetussuunnitelmateksti vaikutti kuvaavan monikulttuurisuutta myönteisessä valossa ja arvostettuna osana yhteiskuntaa. Tämä kytkeytyy opetussuunnitelman sosialisatiotavoitteeseen, jonka vuoksi koulutuksen tavoitteet muotoillaan yhteisesti tärkeinä pidettyjen arvojen ja näkemysten mukaisiksi (Antikainen ym. 2013, 41-42). Monikulttuurisuus sisältyy koulutuksen arvopohjaan, koska koulutus on ”osa kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali limittyvät” (Opetushallitus, Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus). Monikulttuurisuuteen liittyvän tematiikan nähdään

olevan tärkeää tuoda esille, koska kulttuuriperinöillä ja -identiteeteillä koetaan olevan arvokas merkitys sekä yksilölle että yhteisölle (LOPS 2019).

Kielellisten keinojen tarkastelu ja analysointi kuitenkin toi monikulttuurisuuden rakentumiseen useampia näkökulmia. Analyysini mukaan monikulttuurisuus sai opetussuunnitelman kielen konventioissa myös sellaisia merkityksiä, joita tekstin varsinaisessa sisällössä ei ilmennyt. Tämä huomio tukee diskurssianalyysin ja sosiaalisen konstruktionismin näkemystä kielen mahdollisuuksista tuottaa monenlaista ymmärrystä todellisuudesta (ks. esim. Jokinen ym. 2016a).

Lukion opetussuunnitelman luonnollisuusdiskurssi tuotti kuvaa monikulttuurisuudesta yhtenä ontologisen maailman neutraalina osa-alueena, joka on itsestään selvästi olemassa. Näkemys rinnastuu Huttusen ja kumppaneiden (2005, 20) kuvaukseen monikulttuurisuuden yksinkertaisesta, käsitteellisestä merkityksestä todellisuutta kuvaavana asiointilana. Diskurssissa monikulttuurisuus ei näyttänyt saavan arvolutautuneita merkityksiä, vaan monikulttuurisuus nähtiin absoluuttisena osana yhteiskunnan ja maailman todellisuutta. Luonnollisuusdiskurssi oli yleinen erityisesti sellaisissa kohdissa, joissa opetussuunnitelman ohjeistuksia perusteltiin. Tällöin lauseen varsinainen sisältö kuvasi esimerkiksi toimintaohjeita opetuksen järjestämiseen ja monikulttuurisuus esiintyi lauseessa tuota ohjetta perustelevana tekijänä. Näin monikulttuurisuus sai merkityksen jonakin kyseenalaistamattomana asiana, joka sopii perusteeksi opetussuunnitelman ohjeistuksille. Toinen luonnollisuusdiskurssin keskeinen keino oli yhteiskunnan kuvaaminen. Näissä kohdissa yhteiskuntaa kuvattiin monikulttuuriseksi tai kulttuurisesti moninaiseksi ilman, että kontekstissa rakentui mielipidettä tämän asian suhteen. Tällöin monikulttuurisuus oli jotain, joka on sellaisenaan omiaan kuvaamaan yhteiskunnan todellisuutta. Luonnollisuusdiskurssin erityispiirre olikin sen tapa tuottaa monikulttuurisuudesta kuvaa luonnollisena ja täten tietyllä tavalla neutraalina osana maailmaa.

Merkitysdiskurssissa monikulttuurisuus rakentui yhteiskunnan osana arvokkaaksi ja merkitykselliseksi. Nämä puhetavat rakensivat luonnollisuusdiskurssin tavoin kuvaa monikulttuurisuudesta essentiaalisena osana yhteiskuntaa, mutta lisäksi korostaen monikulttuurisuuden positiivista merkitystä yksilölle ja yhteisölle. Tämä diskurssi kuvasti eniten myös aineiston

varsinaisia sisältöjä eli sitä kuvaa, joka lukijalle sisällöissä halutaan välittää. Merkitysdiskurssi näki monikulttuurisuuteen panostamisen tärkeäksi ja tavoiteltavaksi, mutta varsinaisten tavoitteiden sijaan se tuotti kuvaa juuri monikulttuurisuuden arvosta. Arvomerkityksen lisäksi merkitysdiskurssi korosti monikulttuurisuutta oikeutena. Tulkitsin oikeudesta puhumisen osaksi merkitysdiskurssia, koska siinäkin monikulttuurisuus rakentuu joksikin tärkeänä pidetyksi osaksi maailmaa, jonka on oltava jokaisen yksilön saavutettavissa. Näin monikulttuurisuus nähdään yhtenä perusoikeutena, mikä tuottaa monikulttuurisuudesta kuvaa yksilön elämän kannalta keskeisenä. Samalla oikeudesta puhuminen kytkeytyy yhteisöön ja yhteiskuntaan, sillä oikeuksilla pyritään ihmisten väliseen tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen (YK:n ihmisoikeuksien julistus 1948). Oikeutta kuvaavissa katkelmissa diskurssi ei rakentunut käytetyn verbin vaan substantiivin *oikeus* kautta, minkä voi myös katsoa olevan sisällöllisyyteen liittyvä merkityksiä luova tekijä. Tämän vuoksi monikulttuurisuuden rakentuminen oikeutena ja tätä kautta merkityksellisenä voidaan kielellisenä keinona kyseenalaistaa. Oman tulkintani mukaan kuitenkin oikeudesta puhuminen tuotti katkelmissa merkitysdiskurssin mukaista kuvaa, koska sen myötä monikulttuurisuus rakentui tärkeänä pidetyksi osaksi yhteiskuntaa.

Tavoitediskurssi rakensi monikulttuurisuudesta kuvaa tavoitteellisuuden kautta. Merkitysdiskurssin tavoin tavoitediskurssissa monikulttuurisuutta tuotettiin yhteiskunnalle merkityksellisenä, mutta tavoitediskurssin erityispiirteenä oli monikulttuurisuuden näkeminen joidenkin päämäärien kautta. Tavoitediskurssi rakentui erityisesti toiminnallisissa kuvauksissa, joissa monikulttuurisuutta kuvattiin aktiivisen toiminnan kautta. Näin monikulttuurisuus ei rakentunut vain olemassa olevaksi, vaan joksikin ideaaliksi, jota tavoitellaan erilaisin toimin. Tavoitediskurssi voidaan nähdä vastauksena Huttusen ja kumppaneiden (2005, 21) mainintaan monikulttuurisuudesta ihanteena ja tavoitteena kuvaavana ilmiönä. Tällä tarkoitan sitä, että tavoitediskurssi ikään kuin tarttuu ajatukseen monikulttuurisuuden tavoitteellisuudesta ja tekee sitä konkreettisemmaksi. Tavoitediskurssi kuitenkin kietoutui voimakkaasti merkitysdiskurssiin, koska monikulttuurisuus sai molemmissa diskursseissa positiivisen merkityksen. Keskeinen ero diskurssien välillä on toimijuus: merkitysdiskurssissa monikulttuurisuuden merkitykset välittyvät ikään kuin

staattisina, pysyvinä, kun tavoitediskurssissa merkityksiä tavoitellaan toiminnan kautta.

Hyötydiskurssissa monikulttuurisuudella nähtiin tärkeä välinearvo joidenkin päämäärien saavuttamiseksi. Täten hyötydiskurssi ja tavoitediskurssi ovat läheisessä suhteessa toisiinsa. Hyötydiskurssissa kuitenkin näyttäytyi tavoitediskurssiin nähden voimakkaammin juuri ne tavat, joilla monikulttuurisuutta voidaan käyttää tavoitteiden saavuttamisessa. Hyötydiskurssissa monikulttuurisuus nähtiin tärkeänä ilmiönä, mutta sen merkitys ei ollut itseisarvoista, vaan syntyi monikulttuurisuuden ajateltujen hyötyjen myötä. Monikulttuurisuus rakentui siis välineeksi, jota tietyillä tavoin käyttämällä ja soveltamalla yksilön ja yhteiskunnan on mahdollista saavuttaa jotakin, esimerkiksi menestystä opinnoissa ja työelämässä. Hyötydiskurssi esiintyi aineistossa vain muutamissa kohdissa, mutta sen rakentuminen toi tärkeän vaihtoehdoisen näkökulman monikulttuurisuusrepresentaatioiden rakentumiseen.

Kaikkia neljää diskurssia yhdistää ajatus monikulttuurisuudesta osana yhteiskuntaa, eli monikulttuurisuuden olemassaolo ei tule yhdessäkään kyseenalaistetuksi. Sen sijaan monikulttuurisuuden funktio yhteiskunnassa saa eri diskursseissa erilaisia näkökulmia. Monikulttuurisuus nähdään diskursseissa joko neutraalina tai merkityksellisenä osana maailmaa. Yhteiskunnan kulttuurinen moninaisuus ei yhdessäkään diskurssissa näyttäydy suoranaisesti kielteisenä. Diskursseissa monikulttuurisuus rakentuu joko staattisena asiaintilana, välineenä tai tavoitteena, jota kohden yhteiskunnan tulee pyrkiä. Tulkinta on osittain yhdenmukainen Huttusen ja kumppaneiden (2005) näkemyksen kanssa siitä, että suomalaisessa yhteiskunnassa monikulttuurisuus nähdään sekä maailmaa sellaisenaan kuvaavana että yhteiskunnallisena ihanteena tai tavoitteena. Monikulttuurisuuden yhteiskunnallinen välinearvo tuo näkemykseen uuden näkökulman.

Yksikään muodostuneista diskursseista ei ollut suorassa ristiriidassa lukion opetussuunnitelman sisällöllisen arvopohjan kanssa (ks. LOPS 2019). Tällä tarkoitan sitä, että lukion opetussuunnitelman monikulttuurisuuteen liittyviin arvoihin viittaava sisältö ei tule kielellisissä diskursseissa kyseenalaistetuksi. Tämä johtuu siitä, että diskursseissa ei ilmennyt suoranaisten kielteistä suhtautumista monikulttuurisuuteen tai pyrkimystä sen vähättelyyn tai kieltämiseen. Opetussuunnitelmateksti tuntuu tältä osin hyvin hiotulta:

monikulttuurisuuden liittyvät asiat on pyritty ilmaisemaan niin, että tekstistä välittyy opetussuunnitelman myönteinen suhtautuminen monikulttuurisuuden. Tältä osin on mahdollista tehdä päätelmä, että Saaren ja kumppaneiden (2017, 103-104) hahmottelemista koulutuksen vaihtoehtoisista mahdollisuuksista lähtee rakentamaan kansalaisuuskuvastoa, lukion uusin opetussuunnitelma pyrkii kielellisissä valinnoissaan suuntaamaan selkeämmin kohti maailmankansalaisuuden ja moninaisuuden näkemyksiä. Tarkemman kielellisiin keinoihin kohdistuneen analyysin seurauksena voidaan kuitenkin huomata, että opetussuunnitelmateksti tuottaa monenlaisia näkemyksiä monikulttuurisuudesta. Diskursseissa rakentuu kuva paitsi monikulttuurisuuden olemassaolosta ja merkityksestä yksilölle ja yhteiskunnalle, myös sen välinearvosta tavoitteiden saavuttamiseksi. Monikulttuurisuus ei siis rakennu vain kuvaamaan yhteiskunnan ja suomalaisen kulttuurin tilaa ja ihannetta, vaan se saa myös toiminnallisia ja välineellisiä merkityksiä.

Tässä tutkimuksessa pyrin havainnoimaan sitä, miten opetussuunnitelman kielelliset valinnat tuottavat ymmärrystä yhteiskunnan monikulttuurisuudesta. Tutkimuksen seurauksena opetussuunnitelman arvopohjaa ja koulutuksen järjestämistä koskevien lukujen diskurssit näyttävät rakentavan kuvaa monikulttuurisuudesta itsestäänselvyytenä, merkitykseltään arvokkaana, tavoittelemisen arvoisena sekä mahdollisen hyödyn saamisen välineenä. Tutkimuksen ulkopuolelle jäi opetussisältöjä ja opetuksen arviointia kuvaavat luvut, joissa monikulttuurisuus saattaisi rakentua erilaiseksi ja erilaisin kielellisin keinoin. Näiltä osin opetussuunnitelman monikulttuurisuusdiskursseista voisikin tehdä jatkotutkimusta. Tutkimusta voisi tehdä myös keskittymällä tästä tutkimuksesta poikkeaviin kielellisiin keinoihin, jolloin opetussuunnitelmasta voisi rakentua erilaisia diskursseja. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan kuitenkin nähdä, että kielellisten keinojen tutkimuksella voidaan saavuttaa ilmiöistä sellaista ymmärrystä, joka ei näy suoranaisesti tekstin asiasisällössä.

5.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Kvalitatiivista tutkimusta tehdessä on muistettava, että tutkijan katse ei ole koskaan puhtaan objektiivinen. Aineiston analyysiin vaikuttaa tutkijan ajatus- ja kokemusmaailma sekä hänen tietopohjansa ja kiinnostuksenkohteensa.

Analyysini perustuukin omiin tulkintoihini aineistosta nousevista diskursseista, joiden olen katsonut tuottavan monikulttuurisuutta. Olen tutkimuksessani pyrkinyt tuomaan havaintoni esille mahdollisimman läpinäkyvästi, mutta tästä huolimatta on mahdollista, että toisen henkilön toistamana tämä tutkimus voisi tuottaa hyvinkin poikkeavia tuloksia.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on myös tärkeää muistaa, että analyysiä ei voi jatkaa loputtomiin vaan se on jossain vaiheessa osattava lopettaa. Aineisto tulee harvoin käydyksi läpi täysin tyhjentävästi, koska erilaisia näkökulmia aineiston tutkimiseen on paljon (Pietikäinen & Mäntynen 2019). Analyysiä on tehtävä tarpeeksi, jotta se vastaa tutkimuskysymykseen, mutta on myös huomioitava, että analyysin lopettaminen tietyssä vaiheessa saattaa vaikuttaa saatuihin tuloksiin.

Tämän tutkimuksen kontekstissa on myös syytä tuoda näkyviin oma positioni Suomen niin kutsuttuun valtakulttuuriin kuuluvana yksilönä. Monikulttuurisuuteen keskeisenä osana kuuluu kulttuurien välille rakentuvat valtasuhteet, ja tämän tutkimuksen kontekstissa on tärkeää huomioida, että edustan itse näissä valta-asetelmissa etnisyydeltäni ja kulttuuriltani niin kutsuttua valtaapitävää kansanryhmää. Olen kuitenkin tutkimuksessani pyrkinyt mahdollisimman objektiiviseen ja neutraaliin lähestymistapaan.

Opetussuunnitelman laajuuden vuoksi analysoitava aineisto oli rajattava määritellyksi osaksi analysoitavaa asiakirjaa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ei siis voida tehdä koko opetussuunnitelmaa koskevaa yleistystä monikulttuurisuusdiskurssien ja niiden tuottaman monikulttuurisuuskuvaston rakentumisesta. Tutkimukseni voi kuitenkin antaa osviittaa siitä, millä tavoin monikulttuurisuus tulee esitettyksi opetussuunnitelman kaltaisessa hallinnollisessa dokumentissa.

5.3 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkastelin uusimpien lukion opetussuunnitelman perusteiden monikulttuurisuutta kuvaavia kielellisiä keinoja. Pyrkimykseni oli tuoda näkyväksi näiden kielellisten valintojen tapaa tuottaa kuvaa monikulttuurisuudesta osana yhteiskuntaa sekä analysoida, millaista kuvaa kielen keinoin tuotetaan. Lähestyin aineistoa avoimin mielin ja diskurssianalyysin

menetelmiä hyödyntäen. Analyysin seurauksena aineistosta rakentui neljä diskurssia, jotka tuottivat monikulttuurisuudesta moninaista kuvaa. Aineiston kielellisissä valinnoissa rakentuneet diskurssit olivat luonnollisuusdiskurssi, merkitysdiskurssi, tavoitediskurssi ja hyötydiskurssi.

Luonnollisuusdiskurssi tuotti monikulttuurisuudesta kuvaa absoluuttisena totuutena, joka kyseenalaistamattomasti kuvastaa yhteiskuntaa. Tässä diskurssissa monikulttuurisuus ei ollut arvolatautunutta, vaan sai neutraalin sävyn. Sen sijaan merkitysdiskurssi korosti monikulttuurisuutta yksilölle ja yhteiskunnalle arvokkaana ilmiönä, jolloin myös suhtautuminen monikulttuurisuuteen näyttäytyi myönteisessä valossa. Tavoitediskurssi tuotti kuvaa monikulttuurisuutena toimijuuden kautta: monikulttuurisuus nähtiin tavoitteena, jota kohden yhteiskunnan tulee erilaisin toimin pyrkiä. Hyötydiskurssissa monikulttuurisuus sai välinearvon, jolloin se nähtiin mahdollisena yksilön ja yhteiskunnan päämäärien saavuttamiseen hyödynnettävänä resurssina.

Analyysin seurauksena voidaan huomata, että opetussuunnitelmateksti tuottaa monenlaisia näkemyksiä monikulttuurisuudesta. Monikulttuurisuus nähdään joko neutraalina tai arvokkaana osana maailmaa ja se rakentuu joko yhteiskunnan perustavanlaatuisiksi ominaisuuksiksi, tavoiteltavaksi ihanteeksi tai välineeksi haluttujen päämäärien tavoitteluun. Monikulttuurisuusdiskurssien välillä ei ilmennyt ristiriitoja, joissa toinen diskurssi olisi suoranaisesti kumonnut toisen. Diskurssien tuottama monikulttuurisuusrepresentaatio ei ollut ristiriidassa opetussuunnitelman monikulttuurisuuteen liittyvää arvopohjaa koskevan sisällön kanssa, mutta diskursseja analysoimalla opetussuunnitelmassa rakentui monipuolisempi kuva monikulttuurisuudesta osana yhteiskuntaa.

LÄHTEET

- Antikainen, A. & Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Anttila, J. 2007. Kansallinen identiteetti ja suomalaiseksi samaistuminen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Banks, J. A. 2005a. Multicultural Education: Characteristics and Goals. Teoksessa J. A. Banks & C. A. McGee Banks (toim.) Multicultural Education. Issues and Perspectives. 5th edition update. Hoboken, N.J.: Wiley, 3-30.
- Banks, J. A. 2005b. Approaches to Multicultural Curriculum Reform. Teoksessa J. A. Banks & C. A. McGee Banks (toim.) Multicultural Education. Issues and Perspectives. 5th edition update. Hoboken, N.J.: Wiley, 242-264.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fornäs, J. 1998. Kulttuuriteoria. Tampere: Vastapaino.
- Gordon, T. 2005. Kulttuurit, erot ja kohtaamiset. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 163-175.
- Hall, S. 2003. Kulttuuri, Paikka, identiteetti. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino, 85-128.
- Hannerz, U. 2003. Kulttuurin määritelmien yhteentörmäys. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino, 213-232.
- Huntington, S. P. 1996. Kulttuurien kamppailu ja uusi maailmanjärjestys. Suomentanut K. Pietiläinen 2003. Helsinki: Terra Cognita.
- Huttunen, L. 2004. Kasvoton ulkomaalainen ja kokonainen ihminen: marginalisoiva kategorisointi ja maahanmuuttajien vastastrategiat. Teoksessa A. Jokinen, L. Huttunen & A. Kulmala (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Helsinki: Gaudeamus, 134-154.

- Huttunen, L. & Löytty, O. & Rastas, A. 2005. Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa A. Rastas & L. Huttunen & O. Löytty (toim.) Suomalainen vieraskirja. Tampere: Vastapaino, 16-40.
- Jokinen, A., Huttunen, L. & Kulmala, A. 2004. Johdanto: neuvottelu marginaalien kulttuurisesta paikasta. Teoksessa A. Jokinen, L. Huttunen & A. Kulmala (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus, 9-19.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 2016. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 267-310.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016a. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 25-50.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016b. Johdanto. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 17-22.
- Juhila, K. 2016. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Tilanteisesta kulttuuriseen kontekstiin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 369-407.
- Kelly, A. V. 2009. The Curriculum. Theory and practise. 6th edition. London: Sage.
- Kuortti, J., Mäntynen, A. & Pietikäinen, S. 2008. Kielen rakennustelineillä: kielellisen ja yhteiskunnallisen käänteen merkitys. Tiedotustutkimus 31 (3), 25-37.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 30.12.2010/1386. Finlex.
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=maahanmuuttaja#L2P7>. Luettu 18.5.2020.
- Lehtonen, M. 2005. Muukalaisen paikka. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 151-161.

- Lehtonen, M. 2015. Suomi on toistettua maata. Teoksessa M. Lehtonen, O. Löytty & P. Ruuska. Suomi toisin sanoen. Tampere: Vastapaino, 129-156.
- Lehtonen, M. & Löytty, O. 2003. Miksi Erilaisuus? Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino, 7-17.
- LOPS 2015 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- LOPS 2019 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Helsinki: Opetushallitus.
- Mietola, R. & Lahelma, E. & Lappalainen, S. & Palmu, T. 2005. Johdattelua kohtaamisiin kasvatuksen, koulutuksen ja tutkimuksen kentillä. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoja ja yhdessä tekemistä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 9-19.
- Opetushallitus. Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kulttuurinen-moninaisuus-ja-kielitietoisuus>. Luettu 20.5.2020.
- Opetushallitus. Tietoa lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistumisesta. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tietoa-lukion-opetussuunnitelman-perusteiden-uudistumisesta>. Luettu 20.4.2020.
- Oulun yliopisto. DivEd – Diversity in Education/Sukella kieleen ja kulttuuriin. <https://www.oulu.fi/ktk/node/56487>. Luettu 12.5.2020.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (toim.) 2019. Uusi kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. Discourse and social psychology. London: Sage.
- Puolimatka, T. 2005. Monikulttuurinen kasvatusta, arvot ja tiedollinen eksklusivismi. Teoksessa P. Hilska, A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) Uskontokasvatusta monikulttuurisessa maailmassa. Helsinki: Kirjapaja Oy, 79-102.
- Raunio, M. & Säävälä, M. & Hammar-Suutari, S. & Pitkänen, P. 2011. Monikulttuurisuus ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen areenat.

Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kulttuurien kohtaamisia arjessa. Tampere: Vastapaino, 17-50.

Saari, A. & Tervasmäki, T. & Värri, V.-M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio & L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 83-108.

Saukkonen, P. 2013. Multiculturalism and Cultural Policy in Northern Europe. Nordisk Kulturpolitisk Tidskrift vol. 16 2/2013, 178-200.

Sisäministeriö. Pakolainen pakenee vainoa kotimaassaan.

<https://intermin.fi/maahanmuutto/turvapaikanhakijat-ja-pakolaiset>. Luettu 12.5.2020.

Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksesta 4.10.2018/810. Finlex.

<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180810?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=koulutus#highlight2> Luettu 3.5.2020.

Yhdistyneet kansakunnat 10.12.1948. Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen

julistus. <https://ihmisoikeusliitto.fi/wp->

[content/uploads/2016/05/YK_Ihmisoikeuksien-julistus.pdf](https://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2016/05/YK_Ihmisoikeuksien-julistus.pdf). Luettu 20.5.2020.