

Niikka Lindberg

OPETTAJIEN MONIKULTTUURISUUSASENTEET

Yhteiskuntatieteiden tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Maaliskuu 2022

TIIVISTELMÄ

Niikka Lindberg: Opettajien monikulttuurisuusasenteet
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Yhteiskuntatutkimuksen maisteriohjelma
Maaliskuu 2022

Suomalaiset koulut kansainvälistyvät ja monikulttuuristuvat. Kouluilla on mahdollisuus toimia monikulttuurisuushaasteiden ehkäisijänä ja avainasemassa ovat opettajat. Kouluarjessa opettajat ovat vaikuttamassa yhdenvertaisuuteen mahdollistamalla kohtaamisia ja arvostamalla oppilaiden kulttuuri-identiteettiä. Tämän pro gradu -tutkielman lähtökohtana on monikulttuurisen kouluarjen tarkastelu sen nykytilassa. Aihetta ei ole juurikaan tutkittu opettajien näkökulmasta, joten tässä tutkimuksessa erityinen kiinnostus kohdistuu opettajien monikulttuurisuusasenteiden kuvailuun ja niiden esille nostamiseen.

Tutkielman teoriaosuudessa tarkastellaan koulumaailmaan linkittyvää sivistyskäsitystä ja sen historiaa. Sivistys liitetään oppimiseen, käyttäytymiseen sekä kaikkeen inhimilliseen toimintaan, joka on mukautunut vallitseviin olosuhteisiin. Sivistyskäsitys liittyy moniin yhteiskunnallisiin pyrkimyksiin, joihin myös opettajat ovat eri aikoina sitoutuneet. Tämän lisäksi syvennytään monikulttuurisuuden käsitteeseen ja sen eri teemoihin. Lisääntyneen monikulttuurisuuden johdosta on pohdittu koulujen tarjoamia kulttuurisia malleja. Tärkeäksi on noussut opettajien monikulttuurisuuskasvatus, jossa pyritään minimoimaan monikulttuurisuuteen liittyvät haasteet ja maksimoimaan sen koulutukselliset mahdollisuudet. Teoriaosuuden lopussa tarkastellaan asennekäsitettä ja sen näyttäytymistä opettajien työssä. Asenteet ohjaavat ihmisten toimintaa erilaisissa tilanteissa ja vaikuttavat siinä, minkälaisia tulkintoja teemme toisista.

Tutkimustehtävänä oli selvittää opettajien monikulttuurisuusasenteita opettajien esittämien kommentointien pohjalta. Tutkimuskysymykset olivat: Millaisia käsityksiä opettajilla on monikulttuurisuuden toteutumisesta tämänhetkisessä koulumaailmassa? Millaisia asenteita opettajat tuottavat puheessaan tarkastellessaan heihin kohdistuvaa keskustelua? Tutkimus oli menetelmältään laadullinen ja sen metodologinen lähestymistapa oli laadullinen asennetutkimus. Laadullinen asennetutkimus valikoitui tutkimuksen menetelmäksi, koska tutkimuksen mielenkiinto kohdistui opettajien monikulttuurisuusasenteiden argumentaatioiden kuvaamiseen. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla viittä eri yläkoulun opettajaa. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina yksilöhaastatteluina, jonka yhteydessä esitettiin virikkeitä. Aineiston analysointi toteutettiin kahdella tasolla, luokittelevan ja tulkitsevan analyysin avulla. Laadullisen asennetutkimuksen analyysin avulla voitiin tunnistaa erilaisia kannanottoja ja perusteluja.

Tulokset osoittivat, että opettajien sukupolvierot ja koulujen vanhat toimintamallit hidastavat koulujen kehittymistä. Opettajien omat käsitykset monikulttuurisuusosaamisesta liittyvät vahvemmin opettajien omaan kokemukseen kuin opettajien pedagogisiin valmiuksiin ja koulutukseen asiasta. Resurssien niukkuus ja lisätyö koettiin esteiksi monikulttuurisuusasioiden toteutumiselle kouluarjessa. Monikulttuurisuuteen liittyvä vähäinen koulutus ja tieto asiasta näyttäytyi opettajien epävarmuutta korostavassa puheessa ja asian kokemisena monimutkaisena. Opettajien monikulttuurisuussivistys esiintyi keskeneräisenä ja osin kulttuurisidonnaisesti. Tulevaisuuteen liittyi kuitenkin vahvaa muutoshalukkuutta ja positiivisuutta. Näitä tutkimustuloksia voidaan hyödyntää aiheeseen liittyvässä jatkotutkimuksessa sekä koulujen sisäisessä kehittämistyössä.

Avainsanat: opettaja, monikulttuurisuus, monikulttuurisuusasenne, asenne, sivistys, koulu, kouluarki

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

ABSTRACT

Niikka Lindberg: Teachers' multicultural attitudes
Master's thesis
Tampere University
Master's Program in Social Sciences
March 2022

Finnish schools are becoming more international and multicultural. Schools can prevent multicultural challenges and the teachers have a key role in this. In everyday school life, teachers are influencing equality by enabling encounters and valuing students' cultural identities. The basis of this master's thesis is the examination of multicultural school life in its current state. There has been little research on the subject from the perspective of teachers. In this study, there is a particular interest in describing and highlighting teachers' multicultural attitudes.

The theoretical part of this thesis examines the concept of "Bildung", meaning the personal and cultural maturation of teachers. "Bildung" is associated with learning, behavior, and all human activities that are adapted to prevailing conditions. The concept of "Bildung" is related to many social endeavors to which teachers are also committed at different times. In addition, the theoretical part delves into the concept of multiculturalism and its various themes. Due to increased multiculturalism, schools have had to reflect on the cultural models they offer. Teachers' multicultural education has become important, where the aim is to minimize the challenges associated with multiculturalism and maximize its educational potential. At the end of the theory part, the concept of attitude and its appearance in teachers' work is examined. Attitudes guide people's actions in different situations and influence what kind of interpretations we make about others.

The research task was to find out the teachers' multicultural attitudes based on the comments made by the teachers. The research questions were: What are the teachers' perceptions of the realization of multiculturalism in today's school world? What attitudes do teachers express in their speech when looking at the discussion that affects them? The study was qualitative in its method and its methodological approach was a qualitative attitude study. Qualitative attitude study was chosen as the research method because the research focused on describing the arguments of teachers' multicultural attitudes. The research data were collected by interviewing five different upper comprehensive school's teachers. The interviews were conducted as semi-structured individual interviews. Different kind of stimulus material was presented during the interviews. The analysis of the data was carried out on two levels, using categorical and interpretive analysis. The analysis of the qualitative attitude study made it possible to identify different statements and arguments.

The results showed that the generation differences between teachers and the old operating models of schools slow down the development. Teachers' thoughts on multicultural competence are more strongly related to teachers' own experiences than to teachers' pedagogical skills and training. Lack of resources and additional extra work were perceived as obstacles to the implementation of multicultural issues in school life. The limited education and information on multicultural subjects appeared in the teachers' speech as uncertain and complex. Teachers' "Bildung" on multicultural topics appeared as in progress and partly culturally connected. However, the future was associated with a strong willingness to change and positivity. These research results can be utilized in related further research as well as in the internal development work of schools.

Keywords: teacher, multiculturalism, multicultural attitude, attitude, Bildung, school, education

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

Sisällysluettelo

1 Johdanto	1
2 Keskustelua monikulttuurisuudesta ja koulumaailmasta	4
3 Koulumaailman sivistyskäsitys	8
3.1 Suomalaisen sivistyskäsityksen historiaa	9
3.2 Sivistyskäsitys ja monikulttuurisuus	11
4 Monikulttuurisuuden lähtökohtia	14
4.1 Monikulttuurisuuden monimuotoisuus	16
4.2 Monikulttuurisuuden haasteita koulussa	18
5 Asenteet	21
5.1 Asenteet opetustyössä	22
5.2 Asenteet ja monikulttuurisuus	24
6 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	26
7 Tutkimuksen toteutus	27
7.1 Tutkimusmenetelmän valinta	27
7.2 Laadullinen asennetutkimus ja aineiston analyysi	28
7.3 Lauseväittämät	32
7.4 Aineisto	34
7.5 Tutkimuksen eettisyys	36
8 Luokitteleva analyysi	38
8.1 Monikulttuurisuus ja kouluarjen haasteet opettajilla	39
8.1.1 Päivittäiset käytänteet	40
8.1.2 Erilaisuuden kohtaaminen ja vuorovaikutus	41
8.1.3 Lisätyö	45
8.2 Opettajuus ja opettajien valmiudet	46
8.2.1 Opettajien omat taustat	47
8.2.2 Opettajien omat valmiudet	48
8.2.3 Opettajan työn autonomisuus ja sitoutuminen	49
8.3 Odotukset, vaatimukset ja tulevaisuusorientoituminen	51
8.3.1 Ulkopuoliset vaatimukset	51
8.3.2 Koulun suhde muihin toimijoihin	52
8.3.3 Koulutuksen nykyhetki ja tulevaisuus	53
9 Tulkitseva analyysi	56
9.1 Sukupolvierot arvottavana tekijänä	57
9.2 Minäkäsitystä puolustavat tekijät	59
9.3 Resurssit seurauksena ja syynä	60
9.4 Asian monimutkaisuus suojaavana tekijänä	61

9 Johtopäätökset ja pohdintaa	63
10 Tutkimuksen arviointia	69
Lähteet	72
Liite 1	81

1 Johdanto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten opettajien asenteet monikulttuurisuudesta näyttäytyvät kouluarjessa. Opettajien asenteiden muotoutumista ja koulujen päivittäisten käytäntöjen toteutumista tarkastellaan sivistyskäsityksen historian vaikutuksen, yhteiskunnan odotusten sekä opettajien valmiuksien näkökulmasta. Suomalaiset koulut ovat kansainvälistyneet ja monikulttuuristuneet jo vuosikymmenten ajan. Vähemmistöryhmiä on ollut Suomessa kautta historian, mutta siitä huolimatta monikulttuurisuuteen liittyviä haasteita tunnistetaan vielä 2020-luvulla suomalaisissa kouluissa. (vrt. Talib 2005, 11.)

Koulujen on sanottu olevan pieni mikrokosmoksinen yhteiskunta, johon heijastuvat laajemmat yhteiskunnalliset tapahtumat. Näin ollen koulu voi parhaimmillaan vaikuttaa positiivisesti monikulttuurisen yhteiskunnan rakentumiseen. (Virta & Tuittu 2013, 116.) Eri ryhmien väliset suhteet ja jännitteet ovat aina heijastuneet kouluihin. Historian saatossa kouluja on käytetty stereotyyppien, ennakkoluulojen sekä yksipuolisen kuvan synnyttämiseen ja vahvistamiseen. Nämä ovat voineet tapahtua joko tiedostamatta tai tiedostetusti. Kouluilla on ollut mahdollisuus toimia edellä mainittujen haasteiden ehkäisijänä ja niitä poistavana paikkana. Avainasemassa ovat olleet opettajat, eikä tehtävä ole ollut helppo, sillä opettajat toimivat yhteiskunnan odotusten ja siinä vallitsevan kulttuurin alaisina. (Räsänen 2009, 6.)

Suomalaisen koulutusjärjestelmän maine on maailman huippua. Se on ollut yhteiskuntamme ylpeyden aihe jo pitkään ja on nykyisin yksi tärkeimmistä vientituotteistamme. Sivistys liittyy vahvasti koulutukseen ja koulumaailman odotukset ovat aina heijastuneet suoraan pinnalla olevaan sivistyskäsitykseen (Ahonen 2020, 277). Sivistys on käsitteenä mielenkiintoinen, sillä se on suomalaisessa yhteiskunnassa ollut aina ihailtu ja tavoiteltu asia. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten suomalainen sivistyskäsitys tukee monikulttuurista Suomea kouluarjessa. Suomalainen käsitys sivistyksestä, osaamisesta ja koulutuksesta nojaa vahvasti sen hyvään maineeseen (Valtioneuvosto 2022). Tutkimuksen lähtökohtiin liittyy ajatus siitä, että nojautuuko yhteiskuntamme sivistyskäsitys liikaa siihen uskoon, että kaikki on hyvin ja

pärjäämme sen nykyisen ymmärryksen valossa vai voiko tällöin jäädä tärkeitä asioita huomaamatta. Tärkeää on myös huomioida sivistyskasityksen historiallinen tausta ja sen vaikutukset nykyisyyteen.

Tarkasteltaessa päivittäisten käytäntöjen näkökulmasta kouluja ja niitä koskevia keskusteluja, on hyvä kuulla nykyistä enemmän opettajia, sillä opettajat ovat kouluarjen asiantuntijoita. Uskon, että opettajilla on paljon sanottavaa niistä käytännön koulutyön ongelmista, jotka jäävät sekä valtajulkisuuden että yleistävien tutkimusten ja selvitysten katveeseen. Tämän johdosta tutkimuskohteeksi valikoituikin opettajat, jotka osaltaan tuottavat ja rakentavat sosiaalista tilaa sekä yhteiskunnan puitteita.

Oma kiinnostukseni tutkimuksen aiheeseen kumpuaa halusta syventyä koulutussosiologian maailmaan ja siihen, miten yhteiskunnan ja yhteisöjen rakenteet sekä prosessit määrittävät kasvatusta ja sivistystä. Koulutuksella on useita yhteiskunnallisia tehtäviä sekä tärkeä rooli yksilöiden yleissivistävässä työssä ja osallistamisessa. Koulukasvatus nähdään tietoisena kasvatuksen muotona, jossa lähtökohtana toimivat yhteiskunnan kasvatus- ja sivistyspäämäärät (Paavola 2007, 17). Erilaiset ilmiöt perusopetuksen ympärillä herättivät oman uteliasuuteni, jonka johdosta tutkimuksen tarkasteluun nousi monikulttuurisuusasenteiden tuottaminen suomalaisissa kouluissa.

Tutkielmassa käsiteltävistä teemoista löytyy paljon informaatiota ja aiempaa tutkimusta, jotka auttavat aiheeseen syventymisessä. Aiemmissa tutkimuksissa on tarkasteltu erityisesti koulutusjärjestelmän käytänteitä ja koulutuksen rakenteeseen liittyviä seikkoja. Opettajia ja monikulttuurisuutta on lähestytty aiemmissa tutkimuksissa opettajankoulutuksen sekä osaamisen kautta. Näihin aiempiin tutkimuksiin perehdytään seuraavassa osiossa tarkemmin. Niukasti on kuitenkin tarjolla tutkimuksia, joissa tarkastellaan opettajien näkökulmasta tehtyä monikulttuurista kouluarkea. Tässä tutkimuksessa pyritäänkin nostamaan esille enemmän opettajien näkökulmaa ja asenteita monikulttuurisesta kouluarjesta.

Tutkimus on menetelmältään kvalitatiivinen ja sen metodologinen lähestymistapa on laadullinen asennetutkimus. Laadullinen asennetutkimus valikoitui tutkimuksen menetelmäksi, koska tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu opettajien monikulttuurisuusasenteiden argumentaatioiden kuvaamiseen. Laadullisessa

asennetutkimuksessa tarkastelun kohteena on, minkälaisista rooleista ja asemista arvottamista tehdään sekä minkälaiset ilmiöt siihen kaikkeen liittyvät. Laadullisen asennetutkimuksen analyysin avulla voidaan havainnoida ja tunnistaa erilaisia kannanottoja sekä perusteluja, jotka liittyvät koulujen monikulttuurisuuteen. (Vesala & Rantanen 2007, 11–12.)

Tutkimuksessa tarkastellaan ensin, minkälaista keskustelua monikulttuurisuuden ja koulutuksen parissa on käyty sekä paneudutaan aiempiin tutkimuksiin, joita aiheesta on tehty. Tämän jälkeen tutkimuksessa syvennyttään sen teoreettisiin lähtökohtiin, jotka koostuvat sivistyskäsitteestä ja suomalaisen sivistyksen historiasta. Lisäksi tarkastellaan monikulttuurisuuskäsitettä sekä sitä, miten se näyttäytyy koulumaailmassa. Viimeiseksi käydään läpi asennekäsitettä ja asenteiden vaikutusta opetustyössä. Teoriaosan jälkeen kerrotaan enemmän tutkimuksen toteutuksesta ja laadullisesta asennetutkimuksesta. Sitten esitellään tutkimustulokset tutkimuksessa tehdyn kaksoisanalyysin kautta. Lopuksi esitetään tutkimuksen johtopäätökset sekä pohditaan tutkimusta arvioivasti.

2 Keskustelua monikulttuurisuudesta ja koulumaailmasta

Tutkimuksen aiheen ajankohtaisuutta tukee tämänhetkinen maahanmuuttopoliittinen keskustelu. Aihe on relevantti sekä monikulttuurisuuteen liittyvän ajankohtaisen keskustelun takia että Opetushallituksen esittämien tulevaisuuden koulutustarpeiden vaatimusten johdosta. Yhteiskunnan ongelmat ajautuvat koululuokkiin, joissa opettajat niitä kohtaavat. On ilmennyt, että opettajat tarvitsisivat enemmän osaamista ja informaatiota erilaisten oppilaiden opettamiseen. (Niemi 2004, 68.) Helsingin Sanomissa julkaistussa artikkelissa keskusteluun nostettiin myös suomalainen tasa-arvo ajattelu, jonka varjoon on jäänyt koulujen rooli eriarvoisuuden uusintajana (Helsingin Sanomat 2021). Rasisminvastainen opetus, oppivelvollisuuden pidentyminen sekä myönteinen erityiskohtelu ovat tällä hetkellä esitettyjä keinoja eriarvoistumisen vähentämisessä (Bernelius & Huilla 2021, 13). Muutosesitykset ovat olleet pitkälti rakenteellisia ja osaltansa tarpeellisia vanhojen käytänteiden muuttamisiksi. Tämän tutkimuksen kannalta oleellisinta on kuitenkin kouluarjen sisällön tarkastelu.

Maahanmuuttokysymykset ovat kasvaneet monitieteelliseksi tutkimuskentäksi ja tulevat tulevaisuudessa olemaan yhä enemmän keskiössä, erityisesti ratkottaessa työ- ja elinkeinoelämän haasteita. Koulut ovat yhteiskunnan keskiössä, jonka vuoksi yhteiskunnan vallitseva ilmapiiri sekä asenteet heijastuvat kouluihin ja sen eri toimijoihin. Nämä käsitykset muovaavat myös opettajien ammatti-identiteettejä. Erilaiset yhteiskunnalliset odotukset kasvavat jatkuvasti ja opettajilta vaaditaan valmiuksia kohdata niin monikulttuurisuutta kuin muita ympäristön odotuksiin liittyviä asioita. Opettajien ammattiin on suhtauduttu historian saatossa eri tavoilla. Siihen ovat vaikuttaneet kulttuuriset ja kansalliset tekijät, jotka ovat muokanneet opettajien ammattiin suhtautumista. Suomalaisessa yhteiskunnassa opettajan ammattia arvostetaan ja ammatin edellyttämä maisterikoulutus on kansainvälisesti poikkeuksellista. (Talib 2005, 12, 23–24.)

Julkisen keskustelun ja itse kouluarjen väliin voi jäädä kuilu, joka saattaa heikentää eri toimijoiden keskinäistä vuoropuhelua. Arvottavia puheenaiheita voi olla vaikea opettajien itse ottaa puheeksi, sillä aiheen käsittelyyn saattaa liittyä sensitiivisyyttä. Opettajankoulutus on saanut osaltansa kritisointia ja sen konservatiivisten arvojen on sanottu leimaavan opettajien

ajattelua. Tämän on ajateltu vaikuttavan siihen, etteivät opettajat helposti lähde kritisoimaan yhteiskunnan rakenteita tai toimenpiteitä, vaikka ne olisi koettu jopa haitallisiksi. Suomalaista opettajuutta on luonnehdittu hillityksi ja vaiteliaaksi. (Fornaciari & Männistö 2015, 83.)

Myös Petri Rähä (2006) on nostanut esiin väitöskirjassaan opettajakoulutukseen liittyviä ongelmakohtia. Opettajaksi opiskelevaa henkilöä hän luonnehtii enemmän suorittajaksi kuin vaikuttajaksi. Rähä on pohtinut jo vuosia sitten, onko opettajakoulutuksen koulutusmalli rakennettu siten, että se ei kannusta kehittymiseen ja kriittisyyteen vaan pikemminkin pitää yllä entisajan opettajuutta (s. 230). Termi kriittinen pedagogiikka ja sen käsitteen tarve ovat nousseet viimeaikaisissa keskusteluissa pinnalle. Kriittisen pedagogiikan avulla pystytään luomaan laajempaa ajattelua sekä nostamaan kasvatustyön ongelmakohtia esiin. Kriittinen pedagogiikka tarjoaa syvällisen pohdinnan työkaluja, jotka auttavat kehityksessä ja vanhojen haitallisten käytäntöjen muuttamisessa. (Fornaciari & Männistö 2015, 83.)

Opettajilla on huomattava vaikutus yhteiskunnallisessa kehittämisessä. Historiallisen ja kulttuurisen kerrostuneisuuden leimaa opettajan identiteetin muodostumisessa ei kuitenkaan voi jättää huomioimatta. Opettajat ovat olleet kansakoululaitoksen alusta lähtien valtion lojaaleita toimijoita, jotka ovat omistautuneet yhteisiin tavoitteisiin. Kehitys kansakoululaitoksesta peruskoulun perustamiseen ja hyvinvointivaltion tasa-arvoajattelusta kohti uusliberalistista koulutuspolitiikkaa sekä kilpailukyvyn tehokkuuden pyrkimyksiä ovat vaikuttaneet opettajien ja julkisen vallan toisinaan kiristyviin väleihin. Silti opettajien keskuudessa ei ole juurinkaan ilmaantunut tahtoa yhteisiin keskusteluihin koulutuspolitiikan kehittämisestä. Vuoropuhelua koulujen nykytilasta on todella vähän ja kritiikkiä on lähinnä esitetty resurssiongelmiin. (Vuorikoski & Räisänen 2010, 63, 74, 77.)

Tutkimuksia koulumaailmasta ja monikulttuurisuudesta on tehty viime vuosien aikana melko paljon. Tähän on vaikuttanut se, että Suomeen tuleva maahanmuutto on kasvanut huomattavasti ja tämä muutos on näkynyt myös koulujen arjessa (Talib 2005, 3). Paljon tutkimusta on tehty etenkin kasvatustieteellisellä alalla. Itse kouluarjen huomioiminen on kuitenkin jäänyt tutkimuksissa vähemmälle. Yksi kouluarkea tarkemmin kuvaavista tutkimuksista on kuitenkin Petri Pajun (2011) väitöskirja, jossa hän tuo esiin tätä nimenomaista näkökulmaa. Paju pohtii tutkimuksessaan, kuinka oppilaisiin, opettajiin sekä

vanhempiin on iskostettu erilaisia rutiininomaisia käsityksiä ja käytäntöjä siitä, kuinka koulussa tulee olla (s. 46).

Anne-Mari Souton (2011) väitöstutkimuksessa *Arkipäivän rasismi koulussa* tarkasteltiin, miten rasismi ilmenee koulujen arjessa. Tutkimuksessa myös paneuduttiin siihen, miten kouluissa tunnistetaan nuorten välisiä jännitteitä sekä pystytään näkemään rasismia ylläpitäviä käytäntöjä. Kymmenen vuoden takainen tutkimus osoitti, että rasismi on selvästi kouluissa läsnä oleva ilmiö. Kouluissa ilmennyt rasismi vaikutti monin tavoin suomalais- ja maahanmuuttajanuorten tapoihin kohdata ja jäsentää toisiaan. (Souto 2011, 221–222.) Nykyään monikulttuurisuus on koulumaailmassa arkipäivää ja sen takia se myös näkyy suuresti opettajien työssä. Monikulttuurisuuden huomioiminen opetuksessa ja kouluarjessa on tuonut mukanaan muutoksia ja haasteita, joihin opettajien on täytynyt pystyä vastaamaan. Opettajien omat resurssit sekä taidot ovat nousseet tässä yhteydessä pinnalle ja pohdittavaa on ollut siinä, tarvitsevatko opettajat erityisosaamista ja -tukea, jotta he onnistuvat monikulttuurisessa kouluympäristössä (Soilamo 2008, 13).

Outi Soilamo (2008) tutki väitöskirjassaan alakoulun opettajia, jossa tarkastelu perustui niihin käsityksiin ja kokemuksiin, joita opettajilla on monikulttuurisesta kasvatuksesta ja opetuksesta. Soilamon mukaan opettajien monikulttuurisuusosaaminen koostuu monista palasista. Pedagogisten taitojen lisäksi taustalla vaikuttaa opettajien omat monikulttuurisuuteen liittyvät kokemukset ja asenteet. Vuonna 2008 tehdyssä väitöskirjassa ei haastateltavista opettajista yksikään ollut saanut monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta ja opettajat kokivat tietonsa eri kulttuureista vähäisiksi. (Em. 13, 102.) Näihin tutkimustuloksiin on hyvä verrata tätä tutkimusta ja havainnoida, kuinka tilanne on mahdollisesti muuttunut viimeisen kolmentoista vuoden aikana.

Tuija Itkonen (2018) tarkasteli väitöskirjassaan, miten opettajien ammatillisiin käsityksiin vaikuttaa suomalaisuus, kun sitä lähestytään interkulttuurisuuden ja monimuotoisuuden näkökulmasta. Itkosen tutkimuksessa tarkasteltiin myös, kuinka suomalaisuus käsitteenä tuottaa toiseutta kohdistuen niihin, jotka koetaan erilaisiksi. Väitöskirjan tulosten mukaan suomalaisuuden nähdään ohjaavan opettajien näkemyksiä ja sen kautta sisäistetyt toimintamallit saattavat jopa aiheuttaa opettajissa asenteellisuutta ja ennakkoluuloja (s. 49).

Havainnointia kouluarjen päivittäisistä käytännöistä on tehnyt myös Tarja Tolonen. Hänen tutkimuksessaan yhtenä näkökulmana oli koulun tarkastelu suomalaisena yhteisönä. Tutkimus esitti, että sen tutkimuskohteena olleita ”tyypillisiä suomalaisia kouluja” yhdisti suomalaisen yhtenäiskulttuurin -ajatus. Näissä kouluissa näyttäytynyt suomalainen yhtenäiskulttuuri määritteli käytännöt ja asiat, joita koulussa arvostettiin. Nämä määrittelyt tukivat suomalaista ilmapiiriä, joka otettiin luonnollisena ja annettuna, eikä kouluissa sitä kyseenalaistettu. (Tolonen 2001, 258–259.)

Mirja-Tytti Talibin (2005) tutkimuksessa kartoitettiin opettajien monikulttuurisia valmiuksia ja todettiin, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat tuottavat edelleen haasteita opettajille. Haasteiden ratkeamisen ja kehittymisen edellytyksenä kerrottiin olevan tarve asennemuutokselle. Monikulttuurisen koulun lähtökohtana ei riitä suvaitsevaisuus, vaan asenteiden ja ilmapiirin oli myös muututtava monikulttuurisuutta arvostavaksi. Yhtenä edellytyksenä oppilaiden syrjäytymisen ehkäisyssä nähtiin, että opettajien keskuudessa olisi hyvä vallita yhteisöllisyys (s. 3).

3 Koulumaailman sivistyskäsitys

Tässä luvussa käydään läpi tutkimuksen teoriaa, jossa ensin tarkastellaan, minkälainen sivistyskäsitys vallitsee suomalaisessa koulumaailmassa. Sivistys on moniulotteinen käsite ja arvostettu asia suomalaisessa kulttuurissa, jonka myötä se sopii mainiosti tutkimukseen tarkasteltaessa koulumaailmaa. Myöhemmin tässä osiossa käydään läpi sivistyksen historian eri aikakausien ulottuvuuksia, sillä se on vaikuttanut koululaitosten muodostumiseen ja kehitykseen (Ahonen 2020, 177). Historialla on oma painolastinsa tänä päivänäkin kouluarjessa ja koulutushistorian aikana sisäistetyt arvot sekä ajattelu ohjaavat opettajien toimintaa edelleen (Fornaciari & Männistö 2015, 83). Jotta pystymme ymmärtämään koulun asenteiden, ilmapiirin ja käytänteiden alustaa, niin sivistyshistoria antaa meille siihen hyvän pohjan. Osion lopussa käydään läpi, minkälainen sivistyskäsitys tukee monikulttuurisuutta ja paneudutaan ekososiaaliseen sivistyskäsitukseen.

Koska sivistystä lähestytään yleensä koulutuksen ja siihen liittyvien kysymysten kautta, niin on perusteltua ottaa sivistyksen käsite tutkimuksessa lähempään tarkasteluun. Sivistyksen tarkka määritelmä on vaikeaa ja siitä neuvotellaan jatkuvasti. Sen on pitänyt elää ajassa mukana ja mukautua olemassa oleviin olosuhteisiin. Käsitteenä se on moniulotteinen ja osittain myös suhteellinen. Sitä voidaan jaotella erilaisiin käsityksiin ja osa-alueisiin, vaikkakin sen kokonaisvaltaisuutta ei voida kiistää. Viimeisimmän suomen kielen 2010-luvun sanamääritelmän mukaan sivistys voi tarkoittaa ihmisen opin kautta tapahtuvaa ja muuta sisäistä kehitystä, että kollektiiviseen kulttuuriin ja sivilisaatioon liittyvää kehitystä. (Kokko 2018, 8–17.)

Sivistys liitetään oppiseen, käyttäytymiseen, normeihin ja kaikkeen inhimilliseen kulttuuriin sekä toimintaan. Se myös liittyy moniin erilaisiin yhteiskunnallisiin pyrkimyksiin ja sen edistäminen on esimerkiksi kirjattuna yliopistojen lakisääteisiin tehtäviin (Ikonen & Pehkonen 2016, 62). Sivistys käsitteen paikka suomalaisessa kulttuurissa onkin vahvasti nojautunut akateemiseen maailmaan ja tieteelliseen sivistykseen, jotka perustuvat pitkälti sivistyksen klassisiin teorioihin. Perinteisessä sivistyskäsitetyksessä sivistyksen on ajateltu olevan tieteen ja taiteen kautta saavutettava asia. Sivistymisellä taas viitataan lyhyesti siihen tapahtumaan, jossa yksilö tavoittelee jatkuvasti, itseään heijastellen ja itsenäisesti kasvamaan ihmisenä sekä

asiantuntijana. Etenkin koulutuksen saralla se tarkoittaa, että henkilö kehittyy oman alan erityistaidoissa. (Tirronen 2005, 34.)

Tutkimuksessa ei keskitytä sivistyksen klassisiin teorioihin vaan tutkimuksen arjen ymmärtämisen näkökulman myötä avataan sen kannalta oleellisia teorioita. On kuitenkin tärkeää ymmärtää sivistyskäsitteen historiallinen painolasti, joka pitää sisällään yhteydet nationalismiin sekä yksilö- ja ihmiskeskeisyyteen. Historiallisuuden leima vaikuttaa tieteessä sekä kulttuurissa ja sivistyneisyyteen on vahvasti liittynyt kulttuurisen pääoman hallinta, joka on esimerkiksi lisännyt ryhmien välisiä eroja (Ikonen & Pehkonen 2016, 63). Nykyään käsitys sivistyksestä on laajentunut ja se liitetään yhteiskunnalliseen valvutuneisuuteen sekä kuluttamiseen, joita tarkastellaan lähemmin myöhemmässä osiossa ekososiaalisen sivistyksen yhteydessä (Rantala 2013, 35).

Sivistyskäsite kytkeytyy vahvasti suomalaisuuden tarinoihin ja kuten edellä on mainittu, niin historiallisuus kantaa omaa painolastia sen nykyisessä käsityksessä. Nykyään keskustelu perinteisen sivistyskäsitteen ympärillä liittyy sen mahdollisuuksiin vastata tulevaisuuden tarpeisiin. Sivistyksen käsite voi jäädä liian yksipuoliseksi sen monipuolisesta potentiaalista huolimatta ja puheenaiheeksi nousee ajoittain sivistysyhteiskuntaa uhkaavat tekijät sekä sen arvostuksen väheneminen. Sitran Sivistyksen uudet tehtävät -projekti on mainio esimerkki sivistyskäsitteen päivittämisestä, jossa nostetaan esille käsitteen päivittämisen tarpeellisuus. Projektin yhteydessä todetaan, että se ei ole perinteisessä formaatissa pystynyt vastaamaan ajankohtaisiin ongelmiin. (Lahti 2019.)

3.1 Suomalaisen sivistyskäsitteen historiaa

Tässä luvussa syvennytään sivistyksen historiaan. Opettajan ammatin ymmärtäminen historialliskulttuurisesti kerrostuneena liittyy vahvasti kahteen murrokseen. Ensimmäisenä siirtymä kansakoulusta hyvinvointivaltion myötä syntyneeseen peruskouluun ja toiseksi siirtymä hyvinvointivaltion tasa-arvotavoitteista uusliberalistiseen yhteiskunta- ja koulutuspolitiikkaan. Opettajat ovat sitoutuneet aina kulloisiin yhteiskuntapolitiittisiin tavoitteisiin ja heidän on odotettu sisäistävän tavoitteisiin sisältyvät ajatukset sekä päämäärät. Esimerkiksi hyvinvointivaltion tasa-arvoajattelun lähtökohdat, kuten

kutsumuksellisuus ja sitoutuminen vaikuttavat opettajien ammatissa edelleen. (Vuorikoski & Räisänen 2010, 63, 65.)

Sivistyskäsitteen historiallisen aikakauden ymmärtämisessä käytetään Sirkka Ahosen sivistyskäsitteen ulottuvuuksia. Ulottuvuuksien tarkasteleminen sopii tutkimuksen luonteeseen, sillä Ahonen kiinnittää huomion sivistyksen kulttuuriseen sisältöön, eikä niinkään käsitteen filosofiseen olemukseen. Sivistyskäsitteen sisältö on historian saatossa muuttunut yhteiskunnallisten pyrkimysten mukaan. Käsitteeseen on vaikuttanut esimerkiksi se, onko meneillään ollut kansakunnan hyvinvointivaltion vai EU-Suomen rakentuminen. Ahonen jakaa sivistyksen aikakaudet kolmeen eri aikakauteen ja merkitysulottuvuuteen, jotka koostuvat sivistyksestä itseisarvona vai välineenä, yksilön vai yhteisön voimavarana ja kansallisena vai globaalina hankkeena -näkökulmista. (Ahonen 2020, 277–278.)

Sivistyksen merkitysulottuvuuksia lähdetään tarkastelemaan ensin kansakunnan rakentamisen aikakaudella, jossa sivistys nähtiin elämän sisällön lähteenä. Tähän vaikutti vahvasti Hegelin esittämä valtiokeskeisyys, joka vaikutti Suomessa käytävään sivistyskeskusteluun. Toinen suuri vaikuttaja oli Snellman ja hänen kaksijakoinen sivistyskäsitteensä, jossa kaikkien tuli saada perussivistys, mutta ei sisällöltään samanlainen. Tämä kansallinen sivistyksen rakentaminen asetti vaatimuksia kouluille ja koulusivistyksen kehittyminen ennen muun kansakunnan rakentumista onkin ollut näkyvä ilmiö Suomessa koko autonomia-ajan lopun sekä itsenäisyyden ajan. Tämä välittyi sen aikaisista oppikirjoista sekä opetusopeista. Sivistyshanke jatkui myöhemmin itsenäisessä Suomessa, jossa kansalliset aineet olivat merkittävästi esillä opetussuunnitelmissa. (Em., 281–286.)

Sotien jälkeen hyvinvointivaltion rakentamisen aikakaudella yhteinen ihmiskunta laajensi sivistyksen käsitettä ja yhdistyneiden kansakuntien syntyminen oli uudenlaisen ajattelun ilmentymä, jossa arvot olivat yhtäläisiä. Suomalainen koulujärjestelmä koki myös muutoksen, kun yhdeksänvuotinen kaikille yhteinen peruskoulu perustettiin. Peruskoulu-uudistus kuvasti modernia sivistyskäsitteitä, jossa päätehtävänä ei ollut enää kansakunnan rakentaminen vaan yhteistyö sekä demokratia. Peruskoulu sai osakseen myös paljon kritiikkiä, sillä pelättiin, että se laskisi kansan sivistyksen tasoa. Todellisuudessa kansakoulujen kannatus väheni samalla kun teollistuminen kasvoi. Sivistys ymmärrettiin vaurauden ja edistyksen oleellisena tekijänä,

jonka vuoksi sen tuli olla kaikkien saavutettavissa. Yhdenvertaisen ja tasa-arvoisen yhteiskunnan rakentuminen määritteli sivistyskäsitystä, jota väritti myös sivistyksen ja talouden suhde. Sivistys koettiin enemmän välineenä kuin itseisarvona. (Em., 287–291.)

Kilpailuvaltion aikakaudella 1990-luvulla nousi kysymys kansallisen vai universaalien sivistyksen edistämisestä. Koulujen uusi tehtävä oli myös palvella taloudellista kilpailukykyä, jossa hyvinvointivaltion huolenpito korvautui vapaalla kilpailulla. Näin ollen myös sivistyskäsitteet muuttivat muotoaan, sillä sivistystä tavoittelivat voimavarakseen yksilöt, jotka loihdivat tuloksellisen yhteisön. Tietyllä tapaa myös sivistys korvautui käsitteillä kuten osaamispääoma sekä kompetenssi ja uusi sivistyskäsite jätti alleen kansallisiin tarpeisiin ja ihmisoikeuksiin liittyvän kasvatustieteen. Käsite kumminkin jatkoi edellisellä aikakaudella muodostunutta tavoitetta päästä ulos kansallisista raameista kohti globaalia näkemystä. (Em., 291–295.)

Sivistys muuttuu ja kehittyy edelleen. Se kasvaa omista lähtökohdistaan, mutta toimii myös muiden yhteiskunnan toimijoiden välineenä. Globaalissa sivistysnäkemys Suomessa asettuu nykyään maailmalajien teemojen kehikseen. Vanhojen kansallisten aineiden muuttaminen maailmaa orientoiviksi sekä etniskansallisen tietoisuuden vahvistaminen ovat vaatineet paljon uudistuksia. Kouluille tämä on tarkoittanut, että moni opetus on muuttunut sisällöllisesti ja kansalliset tarinat ovat jääneet pois keskiöstä. (Em., 296–300.)

3.2 Sivistyskäsite ja monikulttuurisuus

Sivistyksen ja monikulttuurisuuden suhteen areenana tässä tutkimuksessa toimii koulu, jossa niiden vuorovaikutusta tarkastellaan. Sivistyskäsitteen uudelleenmuotoilun yhteydessä on mainittu, että sitä pitäisi tarkastella eriarvoistumisen, ekologisen kestävyden, nationalismin sekä monikulttuurisuuden näkökulmista. Nationalismin ja kasvavan monikulttuurisuuden suhteen luoma jännite luo väistämätöntä tarvetta sivistyksen uudelleen arvioinnille. (Miettinen 2016, 70.) Sivistyskäsitteeseen on toivottu laajempaa määritelmää ja inhimillisempää otetta, joka vastaisi nykypäivän kipukohtiin paremmin (Lahti 2019).

Ekososiaalisen sivistyksen käsite määrittelee sivistyskäsitteen tarkastelua tulevaisuuslähtöisesti. Käsite on ajankohtainen ja liitettävissä opettajatyöhön, jota voidaan

kutsua tulevaisuustyöksi. (Salonen & Bardy 2015, 5.) Luottamusta herättävää tulevaisuutta täytyy erityisesti rakentaa nuorille sekä tuleville sukupolville, jonka takia koulujärjestelmällä on tässä tehtävässä tärkeä rooli. Uudenlaisen sivistyskäsitteksen kehittämisen on todettu olevan tarpeellista, sillä kuten edellä on mainittu, niin nykyiset historiallisia piirteitä omaavat käsitteet eivät ole pystyneet vastaamaan nyky maailman haasteisiin ja ongelmiin (Lahti 2019).

Yksilökeskeisen sivistyskäsitteksen on sanottu voivan jättää huomioimatta tärkeän ymmärryksen siitä, että jaamme yhteisen ilmakehän sekä luonnonvarat muiden ihmisten kanssa. Ekososiaalisessa sivistyksessä tunnustetaan näitä keskinäisriippuvuuksia ekologisen, sosiaalisen ja taloudellisen todellisuuden välillä. Tärkeää on ymmärtää, että ilman ekologista perustaa ei sosiaalista elämää olisi olemassa, eikä ilman yhteisöjä tai yhteiskuntia olisi sosiaalista elämää. Ekososiaalisen sivistyksen perustan luovat sosiaalisten ja ekologisten seikkojen yhteistarkastelu sekä elämää ylläpitävien tekijöiden tärkeysjärjestyksen sisäistäminen. (Salonen & Bardy 2015, 5–7.)

Keskustelu yhteiskunnan polarisoitumisesta koskettaa myös sivistystä. Ellei ihmisillä ole työkaluja asettua toisten asemaan, niin polarisoitumista on vaikea ennaltaehkäistä (em., 8). Kun ihmisten ajattelua kehitetään eteenpäin ja autetaan heitä näkemään maailmaa muidenkin lähtökohdista, niin moraalien mielikuvitus kasvaa. Tämän myötä eettinen huolenpito lisääntyy ja huolenpito laajentuu niin sosiaaliseen kuin ekologiseen vastuunkantoon (Uitto & Saloranta 2012, 47). Huolenpidon vastualueen kuvitellaan usein vain koskettavan omaa lähipiiriä, vaikka olemme yhteydessä globaaliin maailmaan. Ekososiaalisessa sivistyskäsitteessä huomioidaan rajat ylittävät seikat ja se pyrkii osaltansa vastaamaan ihmisten välisen eriarvoistumisen ongelmaan (Salonen & Bardy 2015, 20).

Ymmärrys moniulotteisesta sivistyksestä laajentuu ekososiaalisen sivistyskäsitteen myötä. Sekä ekologisten että sosiaalisten näkökulmien tarkastelu sivistyskäsitteessä on koulutuksen suhteen tärkeää. On sanottu, että tieteellinen sivistys ei yksin riitä kattamaan tarvittavia kykyjä kohdata maailma. Näiden kaikkien tulokulmien yhteistarkastelu on perusteltua jo siinäkin suhteessa, että ihminenkin on monista ulottuvuuksista koostuva kokonaisuus. Ajattelun laajentaminen ja näkökulmien lisääminen yleensä lisäävät ymmärrystä ja osaamista. (Em., 8.)

Universaalin sivistyksen vahvistaminen on koulujen tehtävä, silti suomalainen kulttuuri toimii sivistyksen lähtökohtana kouluissa ja opetuksessa. Suomalainen sivistyskaanon tältä osin näyttäytyy niin, että meillä kaikilla on kulttuuriset asiat ovat samanlaisia, vaikka se ei ole tosiasia. (Sivistysremontti-podcast 2020.) Tällainen yksikulttuurinen-opetus tarjoaa kaikille oppilaille todella kapean maailmankuvan, jolla ei välttämättä pärjää tulevaisuuden kansainvälistyillä työmarkkinoilla. Huomioitavaa toki on, että koulu heijastelee valtakulttuurin arvoja ja asenteita, jonka vuoksi monikulttuurisuuskasvatus ja integrointi voivat toimia vain, jos se on yleinen yhteiskunnallinen tahtotila. (Talib 2005, 21, 24.)

4 Monikulttuurisuuden lähtökohtia

Tässä osiossa käydään läpi monikulttuurisuuden käsitettä ja sen ilmentymistä koulumaailmassa. Monikulttuurisuutta käsitellään tässä tutkimuksessa lähinnä, minkälaisena ilmiönä se näyttäytyy suomalaisissa kouluissa sekä, miten opettajat sitä työssään kohtaavat. Lisäksi monikulttuurisuutta analysoidaan opettajien monikulttuurisuusosaamisen ja -kasvatuksen näkökulmasta. Tutkimuksessa käytettäviä käsitteitä voidaan ymmärtää monin tavoin eikä niille välttämättä löydy täsmällistä selitystä. Onkin tärkeää ymmärtää niiden konteksti tässä tutkielmassa sekä tutkijana kantaa vastuu niiden herkkyydestä ja tulkinnanvaraisuudesta.

Monikulttuurisuus ja kulttuuri ovat todella laajoja käsitteitä, joista on monenlaisia määritelmiä. Kysymykset näiden aiheiden ympärillä ovat edelleen vaikeita ja aiheuttavat hämmennystä. Käsitteet eivät ole yksiselitteisiä eikä tutkijoidenkaan kesken ole yksimielisyyttä niiden käytöstä. Kriitikot ajattelevat, että käsitteenä monikulttuurisuus ilmaisee kulttuurien rinnakkaiselon erillisiä ryhminä ilman kanssakäymistä muiden kanssa, mikä voi aiheuttaa ongelmia (Rantonen & Savolainen 2010, 18). Monikulttuurisuuden voi ymmärtää monin tavoin, mutta usein suomalaisissa keskusteluissa sitä on käytetty etnisen erilaisuuden ja maahanmuuttopoliittisten keskustelujen yhteydessä.

Tässä tutkimuksessa käytetään termiä monikulttuurisuus, sillä se nousee esille opetukseen liittyvissä käsitteissä, kuten monikulttuurisuusosaaminen ja -kasvatus. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos (2021) esittää monikulttuurisuuden kattokäsitteenä, jolla viitataan ihmisiin, joilla on erilainen etninen tausta tai muu kuin suomalainen syntyperä. Koska tutkimus ei keskity tarkastelemaan monikulttuurisuutta, vaan opettajien asenteita kohti sitä, niin on tutkimuksen laajuuden puolesta perusteltua keskittyä pelkästään monikulttuurisuuskäsitteeseen.

Suomessa on ollut vähemmistöjä jo paljon ennen 1990-luvun muuttovirtoja, mutta merkittävä kasvu tapahtui kumminkin näiden muuttovirtojen sekä globalisaation myötä (Huhta 2012, 135). Huomattava kasvu tapahtui myös vuonna 2015, jolloin Eurooppaan kohdistunut

pakolaisten laajamittainen muuttoliike vaikutti myös Suomeen. Muuttoliikkeen myötä Suomeen saapuvien ihmisten määrä kymmenkertaistui edelliseen vuoteen verrattuna ja tämä nosti monikulttuurisuuden teemat vahvasti osaksi julkista uutisointia sekä keskustelua. (Laitinen, Jukarainen & Boberg 2016, 4.) Tämänhetkinen suomalaisen yhteiskunnan kulttuurinen monimuotoisuus perustuu pitkälti paluumuuttajiin, turvapaikanhakijoihin sekä entisen Neuvostoliiton alueilta ja avioliiton vuoksi muuttaneisiin henkilöihin (Haikkola 2012, 21). Suomen alueella on kumminkin satojen vuosien ajan puhuttu saamen kieltä, venäjää, ruotsia sekä romanikieltä (Huhta 2012, 135).

Ihmiskunnan historiassa on aina pelätty sitä, että siirtolaiset tai pakolaiset valtaavat maan (Rantonen & Savolainen 2010, 22). Julkisissa keskusteluissa aiheen tiimoilta on nähtävissä jännitteitä, vastakkainasettelua, pelkoa ja keskustelu on usein vedetty kahden ääripään väliseksi. Nationalismin ja vierasvihan lisääntyminen ovat hieman jopa yllättävä trendi, jonka ajatellaan olevan globalisaation luonnollinen seuraus (Wallin 2013, 3). Median on sanottu osaltansa tuottavan tätä maahanmuuttoteemoihin liittyvää kaksijakoisuutta, joka aiheuttaa kuilua ”meidän” ja ”muiden” välille (Horsti 2005, 11–12).

Yhtenäisyyskulttuurin ihannointi vaikutti vahvasti historiassamme ja vaikka Suomi on aina ollut monikulttuurinen, niin on vieraanpelko ollut läsnä. Etenkin venäläistaustainen ja saamelainen kulttuuri jäivät valtakulttuurin alle, sillä syrjivät käytänteet ja julkisessa keskustelussa käytetyt rasistiset ilmaukset vaikuttivat Suomen etnisten suhteiden historiassa (Huhta 2012, 137). Suomesta puhuttiin myös pitkään vain kaksikulttuurisena maana, sillä vasta 1998 kansalliset historialliset vähemmistöt, kuten tataarit, saamelaiset sekä romanit saivat virallisen kansallisen vähemmistön aseman. Tämä tapahtui, kun Suomi solmi Euroopan neuvoston kansallisten vähemmistöjen suojelua koskevan sopimuksen (Rantonen & Savolainen 2010, 19).

Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden integroitumiseen uuteen paikkaan vaikuttaa suuresti valtaväestön asenteet. Koulutus näyttelee tässä merkittävää roolia, sillä sen tehtävä on erityisesti ehkäistä syrjäytymistä. (Talib 2005, 12.) Tämän johdosta yhteiskunta sekä koulut ovat 1990-luvulta lähtien kehittyneet kohti monikulttuurisempia yhteisöjä. Muutokset koulumaailmassa ovat tulevaisuudessa laajempia ja koskettavat entistä useampaa koulua.

Tällä hetkellä ongelmia tuottaa erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden epätasainen jakautuminen (Virta & Tuittu 2013, 116). Nouseva vierasvihan lisääntyminen on myös näkyvä ilmiö Suomessa, sillä 2000-luvun alussa rasistiset ilmaukset ovat käyneet selvemmiksi, etenkin maahanmuuttajia koskevassa keskustelussa (Rantonen & Savolainen 2010, 26).

4.1 Monikulttuurisuuden monimuotoisuus

Monikulttuuriksi voidaan nykypäivänä kuvailla monia yhteiskuntia ja se nähdään etenkin Euroopassa osana eurooppalaista identiteettiä (Horsti 2005, 27). Monikulttuurisuus käsitteen synnyin paikan on katsottu olevan Kanadassa, kun sitä ryhtyivät käyttämään virallisen kaksikulttuurisuuden kriitikot 1960-luvulla. Se juuret ovat saaneet vaikutusta ranskalaisesta strukturalistisesta antropologiasta sekä yhdysvaltalaisesta kulttuuriantropologisesta koulukunnasta. (Soukola 1999, 2.)

Monikulttuurisuus käsitteen tarkastelun yhteydessä ei voi välttyä kohtaamasta siihen kohdistuvan kiistanalaisuuden ja kritiikin määrää. Kuten monet muutkin julkaisut nostavat käsitteen kohdalla tämän seikan esille, niin on se tärkeää huomioida tässäkin tutkimuksessa. Kritiikki kohdistuu usein käsitteen rajallisuuteen, jossa sen nähdään määrittelevän kulttuurit homogeenisiksi ja etnisyydeltään selvärajaisiksi ryhmiksi. (Rantonen & Savolainen 2010, 18.) On tärkeää panna merkille, että käytettäessä termejä kuten maahanmuuttajataustainen tai pakolainen, niin tapahtuu niiden yhteydessä aina tahtomattakin yleistystä (Känkänen & Immonen-Oikkonen 2009, 174–175).

Kritiikin yhteydessä keskusteluun liitetään usein vähemmistöryhmien tilanne. Etnisten ryhmien oikeudet ovat harvassa maassa tasa-arvoiset valtaväestön kanssa, mikä heijastuu suoraan maahanmuuttajataustaisten yhteisöjen tilanteeseen. Jos kansallisten etnisten vähemmistöryhmien asemaa ei tunnusteta, niin uusien maahanmuuttajataustaisten ryhmien yhdenvertaisuus oikeuksia ei myöskään tueta. (Rantonen & Savolainen 2010, 19.)

Suomessa vähemmistöjen kohtelu on heijastunut myös koulutukseen. Oppikirjat ovat pysyneet pitkälti suomenkielisinä ennen ruotsalaistamista, eikä kouluissa ole saanut puhua esimerkiksi saamen kieltä (Andersson & Kangassalo 2003, 105). Verrattuna useaan muuhun

maahan on Suomessa ulkomaalaisen väestön osuus alhainen. Monikulttuurisuutta ei kumminkaan mitata maahanmuuttajataustaisten henkilöiden määrässä. Yhteiskunnassa voi olla moninaisuutta esimerkiksi kulttuuristen vähemmistöryhmien kautta (Soilamo 2008, 19–20).

Keskinen ja Vuori (2012) ovat nimenneet monikulttuurisuuden ulottuvuudet ”monikulttuurinen tilanne” ja ”monikulttuurinen hallinta”. Monikulttuurisella tilanteella he tarkoittavat sosiaalisesti monimuotoista yhteiskunnallista tilannetta, jossa erilaiset kulttuuriset ominaisuudet ja ihmiset sekoittuvat sekä sulautuvat elämään rinnakkain taistellen ja perustellen sitä, mikä on suotuisaa elämää ja hyvän yhteiskunnan tunnusmerkkejä. Monikulttuurisella hallinnalla he viittaavat diskursseihin sekä prosedureihin, joilla edellä mainitun kaltaista moninaisuuden tilannetta koetetaan hallinnoimaan ja ohjaamaan. Tällaisia järjestelyn keinoja ovat julkisen vallan, median sekä erilaisten järjestöjen asettamat tavoitteet, määrittelyt sekä käytännön toimenpiteet koskien monikulttuurisuutta sekä maahanmuuttoa. (Keskinen & Vuori 2012, 18–19.)

Monikulttuurisen tilanteen ja hallinnan suhde on latautunutta, sillä näitä järjestäytyneitä käsityksiä ja malleja moninainen sosiaalinen elämä koko ajan kyseenalaistaa. Tämän tutkielman kannalta erityisesti monikulttuurisen hallinnan näkemyksien tarkastelu koulumaailmassa on oleellista. Näkemyksiin voi ajoittain liittyä uskomuksia, joissa eri kulttuurit nähdään jähmeästi toisistaan selkeästi erottuvina ja tällainen tarkastelutapa voi luoda rodullistavia ajatuksia. (Hesse 2000, 2; Keskinen & Vuori 2012, 18–19.)

Monikulttuurisuutta on myös lähestytty jakamalla se perinteiseen monikulttuurisuuteen sekä uudempaan monikulttuurisuus näkemykseen. Perinteisen käsityksen lähtökohtana on, että kaikilla eri kulttuureilla tulisi olla mahdollisuus ilmentää itseään ja tapojaan. Uudemman monikulttuurisuus näkemyksen tulkintaa sanotaan kehittäväksi monikulttuurisuudeksi, jossa nähdään, ettei kulttuurisen ryhmän oikeudet noudattaa omia tapoja saa ylittää ihmisoikeuksia ja lakeja. (Metsänen 2009, 116.)

4.2 Monikulttuurisuuden haasteita koulussa

Kuten aiemmin on mainittu, niin Suomi on edelleen kehittymässä yhä vain monikulttuurisemmaksi yhteiskunnaksi, joka asettaa uusia kysymyksiä eri toimijoille ja organisaatioille. Yhteiskunnan toimijoiden pitää pystyä vastaamaan näihin haasteisiin muuttuvassa maailmassa ja näyttää osaltansa esimerkkiä. Mahdollisuuksien tasa-arvon käsityksellä pyritään kohdistamaan yhteiskunnan huomiota niihin, joilla on vähemmän synnynnäisiä tukitekiäjiä taustalla (Talib 2005, 33). Koulun tehtävä on vahvistaa universaalista sivistyskäsitettä. Näiden teemojen puitteissa opetussuunnitelmiin on lisätty informaatiota eri kulttuureista sekä lisätty moniperspektiivistä tarkastelua oppimiseen (Ahonen 2020, 297).

Kouluissa erilaiset kulttuurit kohtaavat päivittäin ja tämän myötä kouluissa toteutetaan monikulttuurisuuskasvatusta. Kasvatus on aina sidoksissa kulttuuriin ja on tärkeää ymmärtää oman kulttuurin sidonnaisuus kohdatessa toisten kulttuureja. Kouluissa opettajan ja maahanmuuttajataustaisen oppilaan kohtaamisessa tulee esille tämä tietoisuus toisesta kulttuurista. Opettajan omaa monikulttuurisuusosaamista on se, että hän pyrkii sopeuttamaan omia toimintatapoja toisen eri kulttuuritaustasta tulevan henkilön tapoihin. Koulujen monikulttuurisuuskasvatuksessa on pitkälti kyse sopeutumisesta. (Soilamo 2008, 16–17.) Tässä tutkimuksessa monikulttuurisuusosaamista tarkastellaan yksittäisen opettajan näkökulmasta ja monikulttuurisuuskasvatus liittyy suurempaan toimijaan, kuten koko koulun käytäntöihin.

Lisääntyneen monikulttuurisuuden myötä monet eri yhteiskunnan instituutiot ja organisaatiot ovat joutuneet tarkistamaan ja edistämään heidän tarjoamiaan kulttuurisia malleja ja käytäntöjä. Koulut ovat olleet tässä erityisen haasteen äärellä miettiessään, minkälaisia monikulttuurisia toimintamalleja he pyrkivät toteuttamaan. Monikulttuurisuusosaaminen vaatii opettajalta laajaa kulttuurien tuntemusta sekä hyviä vuorovaikutustaitoja eri kulttuureista tulevien oppilaiden kanssa. Lisäksi heiltä edellytetään arvioivaa otetta muutoksia kohtaan. (Em., 17–18.)

Monikulttuurisuuskasvatuksen tärkeä tavoite on auttaa opettajia minimoimaan monimuotoisuuteen liittyvät haasteet ja maksimoimaan sen koulutukselliset mahdollisuudet. Jotta opettajat onnistuvat tehokkaasti vastaamaan monimuotoisuuden tarpeisiin, tarvitsevat

he sivistyneen käsityksen monikulttuurisen koulutuksen käsitteitä, periaatteista, teorioista ja käytännöistä. Näiden lisäksi tulee heidän heijastella ja kartoittaa omia rodullisia ja etnisiä asenteitaan. Tärkeää on myös kehittää pedagogisia taitoja ja ymmärrystä, joita tarvitaan työskentelyyn etnisesti, rodullisesti, kulttuurisesti, uskonnollisesti, sukupuolisesti ja uskonnollisesti eri taustoiltaan olevien oppilaiden kanssa. (Banks 2017, ensimmäinen luku.)

Monikulttuurisuuskasvatus on kansainvälinen liike, joka syntyi 1960 ja -70-lukujen protestien myötä. Myöhemmin se on jalostunut erilaisten kurssien, ohjelmien ja käytäntöjen pohjalta, joita opetuslaitokset ovat kehittäneet vastatakseen erilaisten ryhmien tarpeeseen ja vaatimuksiin. Monikulttuurisuuskasvatus on jatkuva prosessi, sillä sen tavoite saavuttaa koulutuksen tasa-arvo ja kaiken syrjinnän poistaminen ei ole ihmiskunnassa käytännössä täysin mahdollista koskaan saavuttaa. (Banks 2020, 21.)

Monikulttuurisuuskasvatuksen suurimpana tavoitteena on tukea oppilaita kehittämään heidän tuntemustansa, asenteita ja taitoja, jotta he pystyvät toimimaan omissa kulttuureissaan ja globaalissa yhteisössä. Monikulttuurisuuskasvatuksella ei tarkoiteta vain yhtä tiettyä kurssia tai koulutusohjelmaa. Monikulttuurisuuskasvatusta käytetään kuvaamaan monenlaisia koulutuksia, ohjelmia ja käytäntöä, jotka liittyvät koulutuksen tasa-arvoon, naisiin, etnisiin ryhmiin, kielivähemmistöihin, pienituloisten ryhmiin, LGBTQ-ihmisiin sekä vammaisiin. (Em., 6, 21.)

Soilamon (2008) väitöstutkimuksessa tutkittiin tarkemmin, minkälaisia haasteita opettajien henkilökohtaiseen monikulttuurisuusosaamiseen liittyy. Tutkimuksessa melkein kaikki opettajat kokivat, että opettajan työ oli muuttunut maahanmuuttajataustaisten oppilaiden myötä. Yksi suurimmista muutoksista oli heidän mukaansa työmäärän lisääntyminen. Työmäärää lisäsi käytöshäiriöt ja sosiaalisten ongelmien selvittely, mutta suurin osa vastaajista kertoi suurimman syyn olevan maahanmuuttajataustaisen oppilaan riittämätön suomen kielen taito (s. 108–109).

Kieli nousee yhdeksi suurimmaksi haasteeksi kouluissa, mutta sillä on myös iso rooli oppilaiden integroitumisessa. Kielitaito voi osaltansa myös lisätä eriarvoisuutta, jota koulu ylläpitää. Kielitaidon puute on suurimpia syitä, miksi oppilaita siirretään erityisluokille. (Talib 2005, 17.) Koulujen tärkeys on tässä yhteydessä merkittävää, sillä suomen kielen oppiminen

tapahtuu usein yksin siellä. Koulu saattaa olla myös ainoa paikka, jossa oppilaat kommunikoivat suomeksi. (Soilamo 2008, 18.) Huomioitavaa on, että korkea kaksikielisyys ja -kulttuurisuus hyödyttää jokaista oppilasta, mutta vähemmistöjen ja maahanmuuttajataustaisille oppilaille kaksikielisyys on välttämätöntä (Cummins & Skutnabb-Kangas 1988, 36).

Monikulttuurisuuskasvatus on kansainvälisen luonteensa lisäksi myös kansallinen asia. Osa opettajista on voinut kasvaa hyvin erilaisessa maailmassa, kuin mitä on se todellisuus, johon oppilaita on valmistettava. Opettajilta vaaditaan kasvatustaitoa maailmankuvan ja kansainvälisten muutosten ymmärtämiseen sekä taitoja monikulttuuriseen yhteistyöhön sekä kulttuuriseen herkkyyteen. Oleellista on myös, että opettajilla on valmiuksia opettaa monikulttuurisia ryhmiä. (Räsänen 2009, 3–5.)

5 Asenteet

Asenteet tulevat meille näkyväksi jokapäiväisessä elämässä ja keskusteluissa eri ihmisten kanssa. Yksinkertaisesti niiden on määritelty olevan yksilön kokemuksista ja temperamentista koostuvia sisäisiä ajattelutapoja ja taipumuksia. Asenteiden muodostuminen on seurausta eri tilanteista, oppimisesta, muiden jäljittelystä sekä suorista kokemuksistamme muiden ihmisten kanssa. Ne vaikuttavat päätöksiimme ja ohjaavat käyttäytymistämme. Asenteet myös auttavat ihmisiä määrittelemään tilanteita. Ihmisille on tyypillistä viitata henkilön asenteeseen, kun pyritään selittämään ja ymmärtämään toisen ihmisen käyttäytymistä. Keskusteluissa asenteet näyttäytyvät moninaisina ja jopa monimutkaisina yhdistelminä motivaatiota, käyttäytymistä, arvoja, uskomuksia ja persoonallisuutta. (Pickens 2005, 44, 47–48.)

Asenteet kulkevat mukana ja ohjaavat toimintaamme. Niiden kautta tehdään ympäristöämme, sosiaalisia tilanteita ja kokemuksia itsellemme ymmärrettäviksi. Ennakoiminen liittyy myös asenteisiin, sillä ilman asenteita olisi ennakoiminen vaikeampaa. Vuorovaikutussuhteisiin kuuluu tulkinnat muista ja tilanteista sekä mitä toisissa pitää itselleen tärkeänä. Asenteet vaikuttavat näiden tulkintojen taustalla ja ohjaavat, kuinka ihmiset toimivat erilaisissa tilanteissa. (Erwin 2005, 9.) Michael Billigin (1996) mukaan kaikki asenteemme sijoittuvat laajempaan argumentatiiviseen yhteyteen. Asenteet voivat muuttua ja niin myös toimintamme sen myötä (s. 205–206).

Sosiaalipsykologiassa nähdään, että asenteella on jokin sosiaalinen kohde, josta koostuvasta informaatiosta ja siihen liittyvästä emootiosta asenne koostuu. Asenteella voidaan siis katsoa olevan arvottava suhde jotakin kohdetta kohtaan. Asenteiden avulla pystytään tulkitsemaan argumentaatiossa tapahtuvia perusteluita. (Niska, Olakivi & Vesala 2018, 100, 103.) Phil Erwin heijastelee näkemyksiään Gordon Allportin maineikkaan asennemääritelmän mukaan, jossa asenne on opittu taipumus ajatella, tuntea ja käyttäytyä erityisellä tavalla jotakin kohtaan. Erwin korostaa, että Allportin näkemyksessä termillä ”opitaan” tarkoitetaan, että asenteet ovat lähtöisin sosiaalisista kokemuksista. Toinen Erwinin painottama käsite Allportin

näkemyksestä on ”taipumus”, sillä se tarkoittaa, että asenteita on jo olemassa ennen kohdetta ja voivat vääristää suhtautumista siihen. (Erwin 2005, 12–13.)

Asenteiden yksityiskohtainen määrittely on ongelmallista ja niiden luonteesta vallitsee teoreettista erimielisyyttä (em., 30). Asenteiden tulkintaan liittyvä kahtiajako on yhteydessä sen erilaisiin tulokulmiin tarkastella asennetta. Toiset näkevät asenteiden ilmaisevan enemmän tunteitamme, kun taas toiset näkevät niiden olevan pikemminkin ajattelumme tuottamia tapoja (Billig 1996, 205). Adam Smithin (2005) käsityksen mukaan asenne on sisäisiä arviointeja. Nämä arvioinnit vaikuttavat ihmisten ajatuksiin, emootioihin sekä toimintaan. Tässä näkemyksessä korostuu se, että asiat, jotka eivät herätä yksilöissä kiinnostusta tai tunteita, eivät näin ollen tuota niihin kohtaan asenteitakaan (s. 106–107).

Asenteita voidaan muuttaa. Asennemuutos tarvitsee päättäväisyyden lisäksi aikaa ja vaivaa, sillä henkilön asenteita ei pystytä muuttamaan hetkessä (Pickens 2005, 50). Ihmisiä on aina kiinnostanut muiden ihmisten ajatteluun ja asenteisiin vaikuttaminen. Asenteiden muutokseen liittyy suostuttelu, jolla pyritään vakuuttelemaan kohde. Lähde, yleisö, väline ja itse viesti ovat suostuttelun lähtökohtia. Viestiin tulee kiinnittää erityisen paljon huomiota, sillä sen sisältö saattaa olla vaikutuksen kannalta ratkaisevinta. Tärkeää on ottaa huomioon yleisö, jolle suostutteluviesti kohdennetaan. Yleisön ominaisuudet, taidot ja vallitseva asenneilmapiiri vaikuttavat viestin ympärillä käytävään vuorovaikutukseen. (Erwin 2005, 102–103, 126.)

5.1 Asenteet opetustyössä

Opettajien yksi keskeinen tehtävä on luoda oppilaille oppimista tukeva ympäristö ja löytää siihen sopivat työskentelytavat. Jokainen opettaja luo omien vahvuuksien ja osaamisen kautta nämä puitteet oppilaille (Kärnä, Vesterinen & Aksela 2016, 30). On todettu, että opettajien tulisi olla herkkiä sille, miten he kohtaavat koulujen monikulttuurisuuden ja huomioivat eri kulttuurin edustajia (Talib 2005, 9). Opettajien uskomuksilla on suuri rooli heidän arvioitaessa tilanteita, jotka voivat vaikuttaa heidän tunteiden säätelyyn ja ilmaisuun. Opettajien asenteet ja emootiot vaikuttavat heidän toimintaansa oppilaiden kanssa sekä siihen, kuinka hyvin he

pystyvät tukemaan oppilaiden omatoimisuutta sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Jiang 2019, 45.)

Yleensä maahanmuuttajataustaiset oppilaat tarvitsevat enemmän tukea ja apua opettajalta. Opettajista osa ymmärtää, että oppilaiden moninaisia kulttuuritaustoja olisi hyvä tukea erilaisia keinoin. Nämä tiedostetut ajatukset eivät kumminkaan yksinään riitä, vaan pedagogisten taitojen lisäksi opettajien tulisi rohkeasti reflektoida omaa toimintaansa ja tarkastella toimintatapojaan. (Talib 2005, 30–31).

Aiemmin on tutkittu opettajien asenteita inklusiosta ja kohti niiden oppilaiden osallisuutta, jotka tarvitsevat enemmän erityistä tukea opintoihin. Tuloksissa on todettu, että opettajien asenteisiin vaikuttaa muun muassa heidän kokemustasonsa luokkahuoneessa työskentelystä ja erityisopetuksen opintojen määrä sekä aiheet ja sisällöt, joita he opettavat. Opettajien koulutuksella sekä kokemuksella sanottiin olevan suora yhteys opettajien erilaisiin asenteisiin kohti opiskelijoiden osallisuutta. Tutkimuksessa tärkeäksi seikaksi nousi erityisopettajien opintojen vaikutus. Erityisopettajien opintoja saaneet opettajat olivat valmiuksiltaan ja asenteiltaan positiivisimmin kohtaamassa niitä oppilaita, jotka tarvitsivat enemmän tukea. (Van Reusen, Shoho & Barker 2001, 7.)

Suomalaisten peruskoulun aineopettajien kriittisempää asennetta on myös tutkittu. Aineopettajien asenteeseen on sanottu vaikuttavan oppilasryhmien koot ja määrät, sillä heillä on samanaikaisesti useita oppilaita. Aineopettajien opetus painottuu myös enemmän aiheeseen kuin opiskelijoiden kehittämiseen. (Saloviita 2020, 278.) Opettajien kriittiset asenteet voivat vaikuttaa negatiivisesti työhön ja opettamiseen, sillä myönteisten asenteiden on nähty parantavan hallinnan tunnetta sekä vaikuttavan myönteisesti ammatilliseen minäkäsitykseen (Erwin 2005, 15–20, 28).

Koulujen ja opettajien asenteilla sekä suhtautumisella on myös sanottu olevan suurempi merkitys oppilaiden koulumenestykseen, kuin oppilaiden taustalla. Opettajat eivät pysty yksinään edistämään kaikkien oppilaiden tasa-arvoista opetusta, vaan isompi rooli tässä on koko koulu yhteisöllä ja sen koulukulttuurilla. Koulukulttuurin uudistusten avulla voidaan

kiinnittää huomiota kouluuyhteisön kollektiivisiin asenteiseen ja toimintamalleihin, jotka tarvitsevat muutosta. (Talib 2005, 17, 26.)

5.2 Asenteet ja monikulttuurisuus

Asenteiden tulkitsemiseen on käytetty erilaisia funktioita, jotka kuvaavat asenteiden tehtävää. Asenteilla voi olla samanaikaisesti montakin tehtävää ja ne voivat vaihdella yksilön elämässä ajan mittaan. Asenteita on tulkittu egoa puolustava funktiona. Tällöin asenteet toimivat välineenä, jotka suojaavat ihmisiä ulkoiselta todellisuudelta. Ennakkoluulot yhdistetään usein keskusteluun monikulttuurisuudesta ja niihin liittyvistä asenteista. Ennakkoluuloisuus on yksi asenteista, joiden funktiona on suojata minää. (Erwin 2005, 15, 17.) Ennakkoluulot voivat asettaa rajoja ihmisten ja ryhmien käyttäytymiseen, joka taas vaikeuttaa toimintaa ja opetusta kouluissa sekä luokissa. Ennakkoluulot voivat myös hidastaa kehitystä. (Ilmolahti 2017, 17.)

Tiedollisen funktion tehtävä on aikaansaada ympärillä olevaa maailmaa ymmärrettäväksi. Ne järjestävät yksilön sisäisiä ajatuksia ja auttavat ennakoimaan asioita. Yksilön sisäiset ajatukset ja muodostuneet tietorakenteet maailmasta eivät automaattisesti osu oikeaan. Esimerkiksi stereotypiat ovat asenteiden tiedollisia funktioita, jotka auttavat ihmisiä ymmärtämään todellisuutta. (Erwin 2005, 19.) Stereotypiat irrottavat käyttäytymistavat sekä ulkomuodot yhteyksistään ja ilmaisevat ne homogeenisesti koko ryhmän ominaisuuksina (Lehtonen, Löytty & Ruuska 2004, 21).

Usein stereotypioita luonnehditaan virheellisiksi arvioiksi ja yleistyksiksi, joihin liittyy ennakkoluuloisuutta. Nämä virhearviot voivat johtua liian nopeasta päättelystä, jossa ei hahmoteta tarkemmin eroavaisuuksia ja ominaisuuksia. (Erwin 2005, 19.) Näiden mahdollisten virhearvioiden takia on tärkeää, että opettajat kartoittavat omia monikulttuurisuusasenteitaan ja kehittävät ymmärrystä niiden suhteen (Banks 2017, ensimmäinen luku).

Kuten aiemmin on mainittu, niin opettajilla on merkittävä rooli siinä, miten oppilaat kohdataan ja heidän kykynsä arvioidaan. Opettajien asenteet näin ollen vaikuttavat siihen,

miten luokissa erilaisuus kohdataan ja miten niihin liittyvissä asioissa toimitaan. Nämä opettajien oletukset ohjaavat jokaisen oppilaan koulupolkua. Opettajan oletuksilla on edelliseen liittyen itsensä toteuttava ennuste etenkin niissä luokissa, joissa oppilaiden ja opettajien väliset näkemykset eivät kohtaa. Stereotypiatilanteissa oppilaan toiminta välittömästi heikkenee. Opettaja voi olla siis todella merkityksellinen toimija oppilaalle sekä koko luokalle stereotyyppien ja virhearviointien purkajana. (Talib & Lipponen 2008, 142–143, 149.)

Asenteiden funktio voi lisäksi liittyä arvoihin, jotka lujittavat yksilön minäkäsitystä sekä osallisuutta johonkin tiettyyn ryhmään. Tutkimus myös itsessään tuottaa ryhmäjakoja eritellessään opettajia ja oppilaita. Ryhmän arvot saattavat olla sellaisia, joita ei yleisesti arvosteta ja tämä lisää sen tärkeyttä ryhmäläisille. Ryhmän sisäisesti jaetut arvot voivat toimia rajanvetona toisiin ryhmiin, jolla pyritään korostamaan erillisyyttä tai ulkopuolisuutta. (Erwin 2005, 18.) Opettajat voivat joutua tasapainolemaan erilaisten arvojen ja asenteiden välillä. He joutuvat heijastelemaan omien arvojen ja asenteiden lisäksi oppilaiden sekä koulun omia. Näiden lisäksi yhteiskunnan asenteet ja arvot vaikuttavat myös opettajien toimintaan. (Soilamo 2008, 170.)

6 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli tutkia opettajien esittämässään kommentteissa nousevia asenteita tämänhetkisestä kouluarjesta. Näitä kommentteja tarkasteltiin monikulttuurisuuden toteutumisen ja siihen liittyvien odotuksien, aiemman tutkimuksen sekä ajankohtaisen keskustelun näkökulmasta. Tarkoituksena oli kerätä aineistoa, jossa opettajat konkreettisten esimerkkien avuin heijastelivat kokemaansa ja näkemäänsä. Mielenkiinto kohdistui siihen, minkälaisia seikkoja nousi esille, kun haastateltaville esitettiin aiheeseen liittyviä virikkeitä, jotka kytkeytyivät aiempaan tutkimukseen ja julkisen keskustelun perusteella kiistanalaiseksi todettuihin ilmiöihin.

Tutkimuskohteena oli suomalaisessa yläkoulussa työskentelevät opettajat. Yhtenä tutkimuksen tehtävänä oli mahdollistaa tilaa myös opettajien äänelle, jota ei kouluarjen tutkimuksissa ole aiemmin juurikaan kuultu. Opettajilla oli mahdollisuus tarkastella omaa työtään ja heijastella sitä monikulttuurisuuden tuomiin haasteisiin ja tämänhetkiseen kehitykseen. Kiinnostus oli myös siinä, miten opettajat kokivat ja asennoituvat odotuksiin sekä omaan yhteiskunnalliseen vaikuttamismahdollisuuteensa. Tutkimustehtävänä oli tutkia tutkimuskysymysten avulla, miten opettajien asenteet näyttäytyivät näissä teemoissa ja mitä lisäymmärrystä voitiin saavuttaa tästä näkökulmasta tarkastellen. Tämän takia tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavasti:

- 1 Millaisia käsityksiä opettajilla on monikulttuurisuuden toteutumisesta tämänhetkisessä koulumaailmassa?
- 2 Millaisia asenteita opettajat tuottavat puheessaan tarkastellessaan heihin kohdistuvaa keskustelua?

7 Tutkimuksen toteutus

7.1 Tutkimusmenetelmän valinta

Tutkielma oli luonteeltaan kvalitatiivinen ja tutkimusmenetelmänä käytettiin laadullista asennetutkimusta. Asennetutkimus valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi sen tutkimustehtävää tukevan käyttökelpoisuuden vuoksi, sillä laadullisessa asennetutkimuksessa tutkimusaineistona voidaan käyttää kiistanalaisiin kysymyksiin pohjautuvaa kommentointia (Vesala & Rantala 2007, 33). Valinnalla pyrittiin tukemaan opettajien tekemää merkityksellistä työtä, jossa tuetaan yksilöiden kasvua yhteiskunnan jäseniksi. Tämä tutkimus on kiinnostunut kouluarjen käytännöistä ja kokemuksista liittyen monikulttuurisuuteen, joten laadullisen tutkimuksen luonne tukee tätä tavoitetta, jossa pyritään kuvaamaan todellista elämää.

Tutkimuksen menetelmälliset valinnat määrittivät tutkimuksen laadullisen lähtökohtien lisäksi tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimuskysymysten kautta. Taustalla vaikuttivat myös tutkimuksen aihe sekä sen ajankohtaisuus ja julkinen keskustelu. Koska tarkoituksena oli luoda parempaa kuvaa monikulttuurisuuden käytännön toteutumisesta ja sen haasteista kouluissa, niin tämä edellytti sen tutkimista mahdollisimman läheltä. Tätä tavoitetta tukivat opettajien haastattelut, jotka toteutettiin yksilöhaastatteluina.

Tutkimus muovautui yhteiskuntatieteellisen kiinnostuksen kautta, jossa tehtävänä oli välittää merkityksellistä tietoa ja ymmärrystä yhteiskunnan ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa huomio painottui sosiaalisten rakenteiden, asenteiden ja epäkohtien huomioimiseen. Itseäni sosiologian opiskelijana motivoi seikka oli se, että sosiologisessa ajattelussa on paljon yhtäläisyyksiä arkiajatteluun, mutta sosiologisella ajattelulla on taito tunnistaa, millaisista osista ja ominaisuuksista ihmisten ajatukset ja yhteiskunta ovat muovautuneet (Aro 1999, 10). Tämä mielessäni, lähdin toteuttamaan opettajien haastatteluja ja erityisesti niiden analyysiä.

Laadullinen asennetutkimus sopi hyvin koulun kaltaisen organisaation tarkasteluun, jossa sosiaalisia ilmiöitä ja konteksteja pyritään ymmärtämään. Menetelmän valintaa tuki myös se, että tavoitteena oli saada lisää tietoa opettajien ajatuksista ja arvioinneista koskien toimintaympäristöä. Opettajien haastatteluista saattoi nousta esille konkreettisia esimerkkejä, jotka olivat voineet jäädä aiemmissa tutkimuksissa ja uutisoinneissa

huomioimatta. Näin ollen voitiin saada oleellista tietoa, mitä ilmiöiden taustalla oli sekä parempaa ymmärrystä päivittäisistä käytännöistä. Koska tutkimuksessa pyrittiin kuvaamaan koulumaailmaan liittyviä sosiaalisia konteksteja, oli laadullinen asennetutkimus tähän nimenomaiseen tarkastelun kohteeseen erittäin sopiva. Sillä laadullinen asennetutkimus perustuu argumentaation sosiaalisen rakentumisen tutkimiseen. (Vesala & Rantala 2007, 11.)

Kvalitatiivisen asennetutkimuksen metodologinen pohja on, että asenteita voidaan tarkastella argumentaatiossa tunnistettavana ilmiönä. Myös kannanotto on yksi tämän lähestymistavan lähtökohtia. Koska tutkimuksessa pyrittiin saamaan kannanottoja julkisiin keskusteluihin ja aiemman tutkimuksen väitteisiin, niin antoi laadullinen asennetutkimus siihen hyvät mahdollisuudet. Ongelmia arkielämän kannanotoissa ja kommenteissa saattaa kumminkin olla. Ongelmia voi tuottaa se, että henkilökohtaisten sosiaalisten havaintojen ja monenlaisen retorisuuden sekä puhetyyliä välistä ei välttämättä tutkijana erota, kuinka asenteet ovat keskeneräisiä. Tähän voi myös vaikuttaa ihmisten oma ilmaiseminen, jos he ovat tietoisia sosiaalisesta huomioinnista. (Em., 31–36.)

Laadullisessa asennetutkimuksessa tuli huomiota kiinnittää asenteen kielellisiin ilmauksiin, jotka voivat kertoa puheen ulkopuolisista asioista. Nämä seikat olivat tässä tutkimuksessa merkityksellisiä, kun opettajat tarkastelivat omaa työympäristöään. (Niska ym. 2018, 101.) Tärkeää itselleni tutkijana oli pitää mielessä, että tarkoituksena on tuottaa aiheeseen liittyvää argumentaatiota eikä keskittyä organisaation rakenteisiin tai monimutkaisiin suhteisiin. Teoria osuudessa läpikäytyt osiot antoivat itselleni ja lukijalle ymmärrystä aiheen monimutkaiseen lähtökohtaan sekä sen historian painolastiin, joka siihen edelleen vaikuttaa.

7.2 Laadullinen asennetutkimus ja aineiston analyysi

Laadullinen asennetutkimus pohjautuu diskursiiviseen psykologiaan, jossa pyritään tuottamaan sekä tulkitsemaan kommentointipuhetta, joka koostuu kannanotoista ja niiden perusteluista (em., 100–110). Laadullinen asennetutkimus on sosiaalipsykologinen metodologinen lähestymistapa, jonka ovat kehittäneet Kari Mikko Vesala sekä Teemu Rantanen ja se pitää sisällään sekä käytännön menetelmiä että teoreettisia oletuksia. Oleellisinta laadullisen asennetutkimuksen hyödyntämisessä on, että sen avulla tutkija pystyy erittelemään ja tulkitsemaan, mitä tutkimuskohde todella arvottaa kommentoidessaan heille

esitettyjä asioita (Vesala & Rantanen 2007, 11). Lisäksi itselleni tässä tutkimuksessa merkityksellistä oli se, minkälaisista rooleista arvottamista tehtiin, sillä opettajien rooliin kasvattajana voi liittyä monenlaisia puolia.

Laadullinen asennetutkimus toteutetaan usein haastatteluina, jotka ovat puolistrukturoituja. Haastattelun aikana haastateltaville voidaan esittää erilaisia virikkeitä, esimerkiksi kysymyksiä tai väitteitä, jossa tuodaan esille aiheeseen liittyvä aiempi tutkimus tai julkisissa keskusteluissa nousseet ilmiöt. Asennetutkimuksen materiaaliksi sopivat myös mielipidekirjoitukset. Tärkeää on esittää nämä yksi kerrallaan niin, että haastateltava saa vapaasti ja rauhasa kommentoida niitä. Koska virikkeet ovat laadullisen asennetutkimuksen haastattelussa tärkeässä roolissa, on mielekästä kiinnittää huomiota niiden huolelliseen taustatyöhön ja valintaan. Valikoidut virikkeet esitetään aina tutkimuksen yhteydessä ja tästä tutkimuksesta ne löytyvät myöhemmin esiteltyinä. (Niska ym. 2018, 101.)

Keskiössä tässä lähestymistavassa on sen uniikki empiirinen metodiikka, jossa ensin tuotetaan aineisto edellä mainitulla tavalla ja toiseksi analysoidaan aineistoja kommentoimalla. Aineiston analyysi tehdään yleensä kahdella tasolla, joista ensimmäinen on luokitteleva analyysi. Tällä tarkoitetaan sitä, että havainnot tunnistetaan ja ryhmitellään niiden eroavaisuuksien ja samankaltaisuuksien kautta. Luokittelun taustalla on oletus siitä, että aineistosta voidaan erikseen tunnistaa erilaisia kannanottoja. (Vesala & Rantanen 2007, 11–12.)

Toinen taso on tulkitseva analyysi ja se on paljon moniulotteisempi verrattuna luokittelevaan analyysiin, joka perustuu yksinkertaisempaan analyysin tapaan ja on suoraan hahmotettavissa aineistosta. Tulkitsevassa analyysissä pohditaan mahdollisia aineiston tulkintasuuntia, joiden kautta heijastellaan ympäristöä ja vuorovaikutukseen osallistuneiden henkilöiden todellisuuksia. (Em., 12–13.) On todettu, että organisaatiotutkimuksessa diskurssien ja erilaisten sosiaalisten osatekijöiden suhde voi olla haastava vuorovaikutuksen näkökulmasta tarkasteltuna (Pynnönen 2013, 35). Tämä herättää mielenkiintoni tutkijana, nimenomaan löytää näitä haastavia tekijöitä ja pyrkiä ymmärtämään niiden vaikutus vuorovaikutustilanteessa. Tärkeää tulkitsevassa analyysissä on siis ymmärtää tarkastella aineistoa erilaisista näkökulmista.

Yksinkertaistettuna ero näiden analyysien välillä on, että luokitteleva analyysi pyrkii olemaan sananmukaista ja suoraan aineistosta luettavaa. Kun taas tulkitseva analyysi pyrkii tulkitsemaan aineistoa kauempaa ja kuvailemaan sitä erilaisten teorioiden avulla. Etenkin yhteiskuntatieteissä on useita teoreettisia lähestymistapoja, joissa käytetään laadullisia menetelmiä ja näin ollen sopivat myös laadulliseen asennetutkimukseen. Huomioitavaa toki on, että luokitteleva analyysi pitää myös sisällään tutkijan omia näkemyksiä, mutta ei samassa suhteessa kuin tulkitseva analyysi. (Vesala & Rantanen 2007, 12.)

Kuten teoriaosuudessa tuotiin jo esille, niin asennekäsityksen määrittelemisen ei ole yksiselitteistä. Se voidaan ymmärtää yksilön sisällä vaikuttavaksi irralliseksi rakenteeksi tai esimerkiksi yksilön ja sosiaalisen suhdetta kuvaavaksi käsitteeksi. Laadullisessa asennetutkimuksessa asennekäsityksellä viitataan sen lähestymistavassa käytettyyn erityiseen argumentaation tarkastelutapaan ja asenne nähdään sosiaalipsykologisena käsitteenä. Huomioitavaa kumminkin on, että asenteet liittyvät moniin eri asioihin ja olennaista siinä on, että erilaisten kysymysten avulla voidaan kohdentaa ja tarkentaa, jotta saadaan haluamasta asiasta kommentointia. (Em., 15.)

Asenteet liittyvät usein jonkin tietyn kohteen arvottamiseen ja tässä korostuu dispositionaalisen asenneteorian ajatus, että asenne on erillinen yksilön sisällä vaikuttava ominaisuus. Tämä suuntaus on vahvasti vaikuttanut asenteiden valtavirtatutkimuksissa. Verrattuna tähän perinteisempään asennekäsitykseen, löytyy laadullisesta asennetutkimuksesta sekä eroja että samankaltaisuuksia. Perustana laadullisessa asennetutkimuksessa on se, että asenne nähdään suhdekäsitteenä, joka heijastelee yksilön toiminnallista ja vuorovaikutuksellista yhdistymistä sosiaaliseen maailmaan. Tämän vuoksi se eroaa hieman valtavirta-ajatuksista. Perinteisessä dispositionaalisessa asennekäsityksessä asenteen taas nähtiin olevan suhteellisen pysyvä yksilöllinen piirre, jonka oletetaan ennustavan yksilön käyttäytymistä. (Em., 19–20.)

Laadullinen asennetutkimus perustuu jossain määrin Michael Billigin retorisen diskurssianalyysin suuntaukseen. Billigin suuntauksessa asennetta ei valtavirta-ajattelun mukaan nähdä yksilön sisällä vaikuttavaksi tavaksi, vaan se on pikemminkin näkökanta tai ilmiö. Laadullinen asennetutkimus onkin tältä osin samankaltainen Billigin ajatuksiin nähden, jossa kiinnostus on olosuhteissa ja niiden tulkitsemisessa, jossa argumentaatio tapahtuu.

Erojakin näiden suuntausten välillä on ja suurimmat niistä liittyvät metodologisiin periaatteisiin, sillä laadullisessa asennetutkimuksessa se on ihan omanlaisensa. (Billig 1996, 2; Vesala & Rantanen 2007, 11.)

Billigin näkemyksiin ei ole liitetty mitään erityistä metodiikkaa, jolla tulisi aineistoa analysoida tai tuottaa. Billigin retorisessa asenneteoriassa painottuu se, että asenteet ovat argumentteja, joilla ihmiset arvottavat asioita ja asettuvat niiden puolesta tai vastaan. Nämä argumentit asettuvat aina suurempaan argumentitatiiviseen yhteyteen. (Billig 2007, 205; Vesala & Rantala 2007, 15.) Laadullisessa asennetutkimuksessa käytettävää analyysimenetelmää argumentaatioanalyysiä voidaankin ajatella retorisen asenneteorian lisänä (Pohja-Mykrä 2014, 21). Asennetta lähestytään retorisen asenneteorian tavoin argumentaatiossa nähtävänä toimintana, josta tehdään asennekäsitteen avulla päätelmiä. Tämän lisäksi laadullisessa asennetutkimuksessa pureudutaan syvemmin vuorovaikutuksen moniin tasoihin erilaisia tutkimusteorioita hyödyntäen. (Vesala & Rantala 2007, 29).

Asennetutkimuksessa tulkitaan siis näiden asennekäsitteiden näkökulmasta argumentaatiota. Ihminen voi toimia erilaisissa tilanteissa eri tavoin. Tämä on otettava huomioon myös laadullisen asennetutkimuksen teossa, sillä ihminen voi asennoitua samaan kohteeseen eri tavoin erilaisissa tilanteissa eikä kommentoinnit ole sellaisenaan asenteita, vaan enemmänkin ilmauksia. Asenne nähdään vuorovaikutuksen kokonaisuutena, jossa henkilö arvottaa jotain asiaa tietyllä tapaa. Kun lähdetään tulkitsemaan aineistoa, voidaan kannanottojen yhdistelmistä ja yhtenäisistä havainnoista tulkita asenteita. Tämä ei tarkoita, että asenteet olisivat suoraan ilmaisuja, vaan niitä rakennetaan ja ne on hyvä nähdä osana toimintaa, jota voidaan kehystää eri tavoin. Laadullisessa asennetutkimuksessa asenteiden ilmaisemiseen liittyy myös haastattelijan ohjaus, joka synnyttää omanlaisia seurauksia. Tähän on hyvä tutkijana kiinnittää huomiota. (Em., 39, 48–49.)

Kvalitatiiviseen asennetutkimukseen liittyy haasteita, jotka on hyvä panna merkille ennen tutkimuksen tekoa. Haastattelututkimukset ovat saaneet kritiikkiä osaksi koskien niiden yleistämisen vaikeutta, joten kyseinen arvostelu koskettaa myös laadullista asennetutkimusta. Vuorovaikutusta tarkastelevan tutkimuksen kritiikki osuu lisäksi siihen, että se ei olisi tutkimuksellisesti merkityksellistä, koska siinä jää tarkastelematta ulkopuolinen tosielämä. On

kumminkin painotettu, että tulkinnoista ei pidä yksiselitteisesti tehdä johtopäätöksiä ja että haastattelutilanteissa voi ilmetä erittäin mielenkiintoisia seikkoja. (Niska ym. 2018, 97.)

Laadullisen asennetutkimuksen haastatteluaineisto koostuu keskustelusta, joita käydään haastattelun aikana esittämien virikkeiden avulla. Tilannekohtaisuus on tärkeää tutkijana pitää mielessä ja etenkin jälkikäteen, kun aineisto analysoidaan. Aineiston analyysia tehdessä kiinnitetään huomiota siihen, että haastateltavan esittämät ajatukset ja kommentit ovat osa haastattelussa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja nimenomaan heräävät niistä virikkeistä, joita on esitetty. Onkin tärkeää miettiä huolella, missä järjestyksessä virikkeitä esittää ja miten ne mahdollisesti vaikuttavat toisiinsa. Huomioitavaa haastattelijalle on se, että osallistuu myös itse aineiston tuottamiseen rohkaisemalla haastateltavaa ja pyytämällä kommentoimaan virikkeitä. (Em., 97–105.)

Opettajien asenteiden tarkastelu on tärkeää koulussa tapahtuvan monikulttuurisuuden toteutumisen kannalta. Pyrin tarkastelemaan tässä tutkimuksessa eri näkökulmista opettajuutta sekä monikulttuurisuutta, että siihen liittyviä odotuksia. Väittämät koostuivat kolmesta pääväittämästä, joita tuin lisävirikkeillä, kuten uutisotsikoinneilla, arvioinneilla sekä tarkentavilla lisäkysymyksillä. Odotettavissa oli, että tutkimuskohde tuli esittämään tarkentavia kysymyksiä koskien pääväittämiä, jonka takia oli tärkeää valmistautua niihin huolella etukäteen.

7.3 Lauseväittämät

Lauseväittämät oli koottu erilaisten julkaisujen, tutkimusten, arviointien sekä julkisen uutisoinnin pohjalta. Lauseväittämät kattoivat laaja-alaisesti koulun monikulttuurisuuteen liittyviä eri teemoja, joilla tavoiteltiin mahdollisimman rikasta ja monipuolista kommentointia. Vaihtelevien väittämien avulla pyrittiin löytämään mahdollisimman laajaa näkökulmaa. Lauseväittämiä tuki haastattelun aikana esitetyt lisäkysymykset ja uutisotsikoinnit, joita tarvittaessa tutkijana käytin argumentoinnin virikkeeksi. Väittämien muotoilu oli tärkeää ja niiden tuli sisältää selkeästi yksi asia kerrallaan. Tutkijana oli myös pidettävä huoli siitä, että väittämät olivat aitoja ja niihin haastateltavalla oli kyky ilmaista mielipiteensä. (Hyvärinen 2017, 24–29.) Kaikkien väittämien ei tarvinnut olla positiivisia, vaan myös negatiivisia oli

mukana (Vesala & Rantanen 2007, 15). Tässä tutkimuksessa lauseväittämät heijastelivat koulumaailman haasteita koskien monikulttuurisuutta sekä koulumaailman käytänteitä.

Esitin opettajille selkeitä pääväittämiä, joihin heidän tuli ottaa kantaa. Väittämät oli muotoiltu niin, että ne vastaisivat tutkimuskysymysten kannalta oleellisin seikkoihin. Lähestymistapana laadullisessa asennetutkimuksessa on tärkeää, että haastattelu tuottaa argumentaatiota tutkittavaan asiaan, jonka takia virikkeet olivat tärkeässä roolissa (Niska ym. 2018, 101). Väittämien taustalla vaikuttivat julkisudessa ja tutkimuksissa kiistanalaisena käsitellyt teemat, kuten opettajien ja koulujen valmiudet vastata monikulttuurisuuden haasteisiin (Talib 2005, 7). Väittämät oli jaettu kolmeen aihepiiriin, joiden kaikkien alla esitettiin tarpeen mukaan lisävirikkeitä ja tarkentavia kysymyksiä.

Pyrin haastattelijana olemaan aktiivinen, mutta kärsivällinen. Annoin mahdollisen tilan ja ajan opettajien omille ajatuksille sekä pohtimiselle. Tärkeää oli myös siirtyä eteenpäin haastatteluissa, jos opettaja ei osannut tai halunnut kommentoida aihetta. Ennen haastattelua opettajia oli informoitu sekä haastattelun vapaaehtoisuudesta että käsiteltävistä aiheista. Epävarmuutta kuvastavissa kommenteissa ja kysymyksissä pyrin tarkentamaan ja täsmentämään esitettyä väittämää tai virikettä. Myös omalla kohdallani saatoin esittää tarkentavia kysymyksiä, jotta koin itse haastattelijana, että ymmärsin tarkasti, mitä haastateltava tarkoitti.

Pyysin opettajia ottamaan kantaa seuraaviin kolmeen pääväittään, joita täydensin haastatteluiden aikana tarvittaessa lisäväittämillä ja -virikkeillä:

- 1 Kouluilla on hyvät valmiudet selviytyä monikulttuurisuuden tuomista haasteista.
- 2 Opettajilla ei ole riittävästi tietoa ja taitoa koskien monikulttuurisuutta.
- 3 Suomalaisen koulutusjärjestelmän vahvuudet ovat heikentymässä.

7.4 Aineisto

Aineisto kerättiin haastattelemalla yläkoulussa työskenteleviä opettajia. Haastateltaviin haluttiin opettajia, jotka olivat sekä uran varhaisemmassa, että myöhäisemmässä vaiheessa. Opettajien roolille ei asetettu kriteerejä, vaan he työskentelivät erityyppisissä tehtävissä. Haastateltavia pyrittiin saamaan minimissään viisi ja tämä tavoite onnistui. Kaikki haastattelut toteutettiin etänä huomioiden sen hetkinen maailman tilanne ja Covid-19 taudin tuomat rajoitukset sekä suositukset. Tutkimuskohteeksi valikoitui peruskoulun opettajat heidän aihetta koskevan kokemuksen ja asiantuntijuuden vuoksi. Koska kyseessä oli koulumaailmaan sijoittuva tutkimus, niin näin merkittäväksi opettajien roolin siinä. Mietin myös vaihtoehtoisesti, että olisin tutkinut opettajaopiskelijoita, mutta koin, että aihe olisi silloin keskittynyt liikaa opettajakoulutuksen rakenteisiin ja sisältöihin kuin itse kouluarjen käytäntöihin.

Tutkimusaineisto koostuu viidestä eri haastattelusta. Aineisto kerättiin haastattelemalla erään keskikokoisen yläkoulun opettajia kevättalven 2021 aikana. Yläkoulun yhteydessä sijaitti myös lukio, jossa osa opettajista myös opetti. Yläkoulu ei sijainnut Uudellamaalla, mutta muu tarkempi sijainnin määrittely ei ole tutkimuksen kannalta relevanttia, sillä ulkomaalaistaustaisten osuus väestöstä on Uudenmaan alueella korkeampi kuin millään muulla alueella Suomessa. Noin puolet Suomen ulkomaalaistaustaisesta väestöstä asuu pääkaupunkiseudulla. (Saukkonen 2020, 28.)

Tutkijana minun oli pidettävä mielessä, ettei yhdestä vuorovaikutustilanteesta voi suoraviivaisesti yleistää asioita, jota Wiggins ja Potter (2008) ovat korostaneet tulkinnessaan puheen kontekstisidonnaisuudesta. Pyrin pitämään mieleni avoimena kaikkien haastatteluiden ajan, enkä vetämään johtopäätöksiä ennen kuin kaikki haastattelut olivat toteutuneet. Erityinen huomioni keskittyi haastatteluaineiston analyysiin, josta pyrin löytämään useasti toistuvia samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, joita pystyi ryhmittelemään.

Tutkijana toivoin tutkimukseen monipuolista näkökulmaa, joten ennen haastatteluja lähestyin mahdollisimman laajasti eri aineiden opettajia. Toivoin, että löydän haastateltaviksi opettajia,

jotka ovat uran eri vaiheissa. Loppujen lopuksi jokainen haastateltava opettaja työskenteli eri roolissa koulussa ja heillä kaikilla oli eri pituinen ura takanaan. Jokainen opettaja työskenteli eri aineen parissa, joka oli tutkimuksen kannalta merkityksellistä, sillä näin sai ymmärrystä niin käytännöllisemmistä kuin teoreettisimmista aineista ja niiden eroista.

Aineilla tuntui olevan suuri merkitys siinä suhteessa, miten paljon opettajat joutuivat miettimään erilaisten kulttuurien kohtaamista. Etenkin kielelliset haasteet vaihtelivat aineiden parissa. Myös uskonnotunteihin liittyviä jännitteitä sekä haasteita on todettu olevan kouluissa ja niiden on sanottu herättävän tunteita opettajan työssä (Räsänen, Jokikokko & Lampinen 2018, 63). Suurimmalla osalla opettajia oli myös kokemusta muissa kouluissa ja kaupungeissa työskentelystä, joka antoi heille ymmärrystä kaupunkien välisistä eroista koskien monikulttuurisuutta. On sanottu, että usein opettaja käyttää aiemman opetuskokemuksen ja -tapahtumien luomaa tuntemusta hyväksi, jopa huomaamatta, kohdatessaan työssään yllättäviäkin sosiaalisia tilanteita (Talib 2005, 41).

Ennen haastattelujen toteutumista pyysin tutkimusluvan kaupungilta sekä keskustelin tutkimuksesta tutkittavan koulun rehtorin kanssa. Tämän jälkeen lähestyin mahdollisia haastateltavia sähköpostitse, jonka välityksellä myös haastatteluajat sovittiin. Kyseinen tutkimuskohde valikoitui kohteeksi sen sijainnin puolesta, sillä pandemia-aikana oli otettava huomioon liikkuminen sekä muut yleiset rajoitteet. Haastattelut toteutettiin joko Teamsin välityksellä tai puhelimitse. Haastateltava sai valita itselleen sopivimman vaihtoehdon.

Ennen haastatteluja tutkittaville lähetettiin tutkimussuunnitelma sekä suostumuslomake allekirjoitettavaksi. Näin he saivat hyvän tutkimuskäytännön mukaisesti mahdollisuuden tutustua tutkimukseen ja sen tarkempaan tietoon rauhassa (Tampereen yliopisto, Informointi henkilötietojen käsittelyssä 2021). Mahdollisista askarruttavista asioista keskusteltiin yhdessä ennen haastattelun aloittamista.

Haastattelut tehtiin yksilöhaastatteluina ja ne tallennettiin tiedostoiksi. Haastatteluiden tallennuksessa käytettiin hyödyksi Teams -ohjelman tarjoamaa tallennusta tai matkapuhelimen ja tietokoneen äänitysohjelmia. Ennen tallennuksen aloittamista, informoitiin asiasta jokaista haastateltavaa. Tämän jälkeen haastattelut litteroitiin. Litterointia

ei toteutettu ilman sen jatkuvaa analyttistä otetta, joka on omiaan jeffersonilaisessa litteraatiotyylissä (Harjunpää, Mondada & Svinhufvud 2020, 199). Jeffersonilaista tyyliä on usein käytetty vuorovaikutusta tutkivissa tutkimuksissa, joissa keskitytään ilmiöiden sekä yksityiskohtien syvempään analyysiin (Harjunpää ym. 2020 199; Niska ym. 2018, 102). Haastattelut kestivät keskimäärin noin tunnin verran ja litteroitua tekstiä syntyi 40 sivua. Litteroinnissa otettiin huomioon kaikki tutkimuksen kannalta oleelliset seikat, mutta ylimääräiset asiat, kuten täytesanat, joilla ei ollut asiayhteyden kannalta merkitystä jätettiin litteroinnissa huomioimatta.

Laadullisen asennetutkimuksen mukaisesti haastattelut toteutettiin puolistrukturoidusti niin, että haastateltaville opettajille esitettiin aiheeseen liittyviä väitteitä, uutisointeja sekä julkista keskustelua. Tärkeää haastattelijana oli synnyttää argumentaatiota asiaan, jota haastateltavat selittävät, ottivat kantaa tai kuvasivat samalla, kun tekivät ymmärrettäväksi itseään ja maailmaa. Haasteellisinta aineiston keräämisessä oli pandemian tuomat sosiaaliset rajoitukset. Koska haastatteluja ei toteutettu kasvokkain, niin lisäsi se mahdollisten väärinymmärrysten määriä. Tärkeää oli tutkijana tarvittaessa palata keskustelussa aiemmin mainittuihin asioihin sekä tehdä tarkennuksia, jotta tutkijana ymmärsin haastateltavan oikein. Oma roolini haastattelussa oli myös osallistuva ja kuten aiemmin mainittiin, niin laadullisessa asennetutkimuksessa haastattelijalla osallistuu myös aineiston tuottamiseen. Näin ollen toimintani haastattelijana tuli kuulumaan myös osaksi aineistoa ja analyysiä (Niska ym. 2018, 96–101).

7.5 Tutkimuksen eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu sen eettisen arvioinnin jatkuva pohtiminen, joka alkaa jo aiheen valintavaiheessa (Vuori 2021, luku 7). Tässä tutkimuksessa erityinen pohtiminen kohdistui tutkimuskohteen täsmentämiseen. Tutkimuksen alussa vaihtoehtona oli myös haastatella opettajaopiskelijoita. Hiomalla vielä tutkimuksen näkökulmaa ja tutkimuskysymyksiä, täsmentyi tutkimuskohteeksi lopulta opettajat. Opettajat valikoituivat tutkimuskohteeksi heidän asiantuntijuutensa ja kokemuksensa perusteella. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta tarkasteltuna opettajat olivat henkilöitä, jotka pystyivät antamaan tutkimuksen kannalta täsmällistä ja luotettavaa tietoa kouluarjen toimintatavoista.

Tutkijana koin tärkeäksi luoda luottamusta opettajiin. Pyrin vahvistamaan luottamusta kattavalla ennakkoperehtymisellä aiheeseen ja ottamalla huomioon opettajatyön erityispiirteitä. Opettajat kokevat työssään päivittäin eettisesti haastavia tilanteita ja opettajuuteen liitetään vaatimuksia eettisestä kasvattamisesta. Aiemmin on havaittu, että opettaja joutuu työssään käsittelemään arkaluonteisia asioita esimerkiksi selvittäessään oppilaan oppimisvaikeuksia ja käyttäytymisongelmia. Eettisluonteisia ongelmia voivat aiheuttaa myös oppilaiden kulttuuritaustat ja yksilölliset tarpeet. (Martikainen 2005, 34, 220.) Nämä seikat olivat itselleni erityisen tärkeää huomioida, sillä tutkimus kohdistui nimenomaan opettajantyön haasteisiin näillä aihealueilla.

Tutkimuksen eettisiin lähtökohtiin vaikuttivat tutkittavan organisaation sekä kaupungin omat tutkimuksen tekoon liittyvät käytännöt sekä periaatteet. Nämä otettiin huomioon tutustumalla hyvissä ajoin tuleviin toimenpiteisiin sekä informoimalla kaikki tarvittavat toimijat. Tärkeää itselleni oli kohdella tutkimukseen liittyviä henkilöitä ja aineistoa erityisen huolellisesti. Tutkimuksen henkilötietoja käsittelevät asiat toteutettiin tietosuojalain määrittämien hyvien käytäntöjen mukaisesti. Opettajille jaettiin ennen haastatteluiden alkamista riittävästi tietoa koskien tutkimuksen toteuttamista ja sisältöä. Suostumuslomake pyydettiin täytettäväksi ennen haastatteluiden tekemistä. Opettajat kertoivat laajasti ja monipuolisesti vastauksia, joiden myötä aineistosta tuli rikas ja kattava. Tutkimuksen aineistoa käsiteltiin herkästi ja tutkimuksen valmistuttua se tullaan hävittämään kokonaisuudessaan.

Tutkimuksen yleisiin periaatteisiin liittyvät käytännöt, koskien tutkijan tapaan toteuttaa tutkimus kunnioittavalla tavalla, toimi tutkimuksen selkärankana (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7). Haasteellisinta oli pohtia, mitkä asiat olivat tutkimuksen kannalta oleellisinta tuoda esille niin, etteivät ne loukkaa tai paljasta liikaa tutkimuskohteesta. Tutkimuksen luotettavuutta tässä asiassa lisäsi opiskelijakollegoiden sekä ohjaajien väliarvioinnit ja -kommentoinnit, joiden kautta pystyin tutkijana reflektoimaan omia valintoja ja rajoituksia. Erityisen syvästi olen pohtinut omia ajatuksia ja mielipiteitä, jotta ne eivät välity liikaa tutkimuksen tekoon. Täten pyrin raportoimaan tuloksia avoimesti ja selkeästi tuomalla monipuolisesti erilaisia esimerkkejä esille.

8 Luokitteleva analyysi

Luokittelevan analyysi koostuu kolmesta eri havaintoluokasta, jotka kukin pitävät sisällään alakategorioita. Nämä havaintoluokat pohjautuvat pääväittämien pohjalta syntyneisiin teema-alueisiin, joiden kautta opettajat lähtivät viemään kannanottojaan ja perustelujaan syvemmälle. Teemoja olivat monikulttuurisuus ja kouluarjen haasteet opettajilla, opettajuus ja opettajien valmiudet sekä odotukset, vaatimukset ja tulevaisuusorientoituminen. Näiden teemojen alle on jaoteltu vielä tarkemmin alakategorioita, jotka syntyivät opettajien perustelutavoista. Näihin perustelutapoihin opettajat tuottivat erilaisia asenteita ja kommentointia. Tuloksien jakaminen teema-alueiden kautta eri havaintoluokkiin selkiytti niihin liittyvien asenteiden esittelemistä. Analyysin läpikäymisen yhteydessä on käytetty tekstin lihavointia, jotta se helpottaisi lukijaa hahmottamaan paremmin eri väittämiä ja perustelutapoja.

Havaintoluokat ja niiden alakategoriat syntyivät pitkällisen ja tarkan analyysin läpikäymisen yhteydessä. Luokittelevassa analyysissä keskittymiseni oli hahmottaa opettajien samanlaisia kannanottoja ja niiden perusteluja sekä vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: millaisia käsityksiä opettajilla on monikulttuurisuuden toteutumisesta tämänhetkisessä koulumaailmassa? Läpi aineiston oli havaittavissa toistuvia piirteitä. Oletusten mukaisesti, opettajat pyysivät paljon täsmentämistä ja tarkentamista, jonka vuoksi haastatteluiden yhteydessä esitettiin lisävirikkeitä ja väittämiä.

Erilaisia perusteluja ja kannanottoja nousi aineistossa runsaasti esille, jotka asettuivat eri ääripäihin tai niiden välille. Tunnelatautuneemmat kannanotot sisälsivät usein omakohtaisia kokemuksia tai kuvaavia esimerkkejä koulun arjesta. Usein negatiivisen kannanoton jälkeen pyrittiin tuomaan esiin asiaan liittyvä vastanäkökulma sekä laajentamaan näkemystä. Haastattelut pitivät sisällään paljon pohdintaa, eikä asioihin vastattu kovinkaan spontaanisti.

Monikulttuurisuutta kuvattiin erityisesti käytännön ja arjen sekä erilaisten toimien näkökulmasta. Monikulttuurisuus koettiin opettajien puheessa melko erillisenä asiana kouluarjessa, sillä sen huomioimiseen tarvittiin erilaisia käytäntöjä. Monikulttuurisuutta

kuvattiin usein lisäresursseja ja lisätyötä vaativana erityisenä toimenpiteenä. Sitä lähestyttiin oppilaiden käyttäytymisen ja erityistä huomiota tarvitsevien oppilaiden kautta. Opettajien kannanottoihin otettiin erilaisia näkökulmia. Kolmessa haastattelussa monikulttuurisuushaasteita kuvattiin suuremmin ja tuotiin konkreettisia esimerkkejä arjesta esille. Kahdessa muussa haastattelussa kuvaukset jäivät yleisemmälle tasolle tai haastateltava koki, ettei osannut vastata väittämään. Toistuvasti esiintyvä alakategoria opettajien puheessa oli lisätyö ja siihen liittyi usein haasteet opetuksessa.

Opettajuuteen nähtiin vaikuttavan opettajien omat valmiudet sekä tausta, joka on luokittelevan analyysin toinen havaintoluokka. Opettajien oman taustan ja valmiuksien kautta perusteltiin sitä, miten opettajat kokevat ja kohtaavat monikulttuurisuuden. Tässä luokittelevan analyysin luokassa toistuva teema oli opettajien työkokemuksen pituuden vaikutus heidän asennoitumiseensa työssä. Toistuva seikka liittyen opettajuuteen ja opetukseen oli opettajan työn autonomisuus. Opettajan työ koettiin ajoittain liiallisen itsenäiseksi ja näin ollen oman työn heijastelu saattoi jäädä vähälle.

Viimeinen luokittelevan analyysin havaintoluokka oli odotukset, vaatimukset ja tulevaisuusorientoituminen. Tässä luokassa tarkasteltiin kouluihin kohdistuvia ulkopuolisia vaatimuksia sekä koulujen suhdetta muihin toimijoihin ja organisaatioihin. Koulujen ja muiden toimijoiden välinen keskustelu jäi usein yksipuoliseksi ja kouluihin kohdistuvat vääristyneet kuvitelmat koettiin enemmän opettajia hiljentävänä asiana. Kaikki haastateltavat opettajat asennoituvat koulujen sekä koulutuksen tulevaisuuteen kumminkin myönteisesti ja näkivät omat vaikutusmahdollisuutensa oppilaisiin merkityksellisinä.

8.1 Monikulttuurisuus ja kouluarjen haasteet opettajilla

Ensimmäinen pääväittäjä kouluilla on hyvät valmiudet selvitä monikulttuurisuuden tuomista haasteista, laitto opettajat tarkastelemaan aihetta yksityiskohtaisemmin päivittäisten käytäntöjen ja kouluarjen näkökulmasta. Luokittelevassa analyysissä selvisi, että yleisesti opettajien haastattelut eivät tuottaneet yhdenmukaisia kannanottoja liittyen monikulttuurisuuteen ja kouluarjen haasteisiin. Jaotellussa näitä kannanottoja asettuivat vastaukset kahteen eri ääripäähän ja näiden välissä esitettiin erävarmempia kommentteja.

Samankaltainen vastausasetelma kantoi läpi lähes koko aineiston, eikä haastelevat olleet juurikaan minkään väittämän kohdalla täysin samaa mieltä:

”No ei mun mielestä ole hyvät valmiudet”

”No se ei ole mitenkään yksiselitteinen asia”

”Erittäin hyvät valmiudet.”

Vastaukset jakoutuivat yleisempään ajatteluun asiasta, jossa ei koettu, että aina olisi hyvät valmiudet tai todettiin suoraan, että ei ole hyvät valmiudet. Valmiuksia perusteltiin sillä, että monikulttuurisuuden haasteet voivat olla niin moninaisia, että niihin ei aina pystytä vastaamaan perustellulla tavalla. Joihinkin aiheisiin sama opettaja saattoi antaa useita erilaisia kannanottoja ja tarkastella asiaa laajemmin monesta näkökulmasta.

8.1.1 Päivittäiset käytänteet

Ensimmäinen perustelutapa selittää monikulttuurisuuden haasteista selviytymistä oli koulun päivittäisten käytäntöjen kautta. Päivittäiset käytännöt esitettiin kommentteissa usein melko yleisesti, eikä tarkentavia esimerkkejä toimintatavoista juurikaan annettu. Tulkitsin haastatteluista, että päivittäiset käytännöt nähtiin yleisinä toimina, jotka ovat alttiita monille tekijöille ja voivat tämän takia muuttua sekä vaihdella. Päivittäisten käytäntöjen nopeampoina muuttumista käytettiin perusteluina, minkä takia monikulttuurisuuteen liittyvät asiat välillä toimivat ja välillä taas eivät. Tiedyt päivittäiset käytännöt heijastelivat Petri Pajun (2011) esittämiä opettajiin iskostettuja rutiininomaisia käsityksiä ja käytäntöjä, kuinka koulussa tulee olla ja toimia (s. 46). Esimerkiksi opettajilla oli käsityksiä siitä, mitä eri oppiaineisiin kuuluu ja kaikki ylimääräinen koettiin rasitteena.

Vastaukset, joissa esitettiin myönteistä kommentointia päivittäisten käytäntöjen sujuvuuteen, perusteltiin sillä, että ne tukevat jokaista oppilasta ja räätälöityä tukea saa tarpeiden mukaan. Kaksi vastaajista koki, että käytännöt tukevat hyvin jokaista oppilasta ja että tukitoimet toimivat, mutta ne kumminkin riippuvat monesta asiasta. **Epävarmemmassa vastauksessa** esitettiin, että lähtökohtaisesti on hyvät tukitoimet ja valmiudet, mutta niiden toteutuminen käytännössä on eri asia. Eräs opettaja kommentoi, että päivittäiset käytänteet

koskien koulun valmiuksia tартtua monikulttuurisiin asioihin on keskimääräistä paremmat ja että kouluilla voi olla enemmän mahdollisuuksia selvitä monikulttuurisuuden haasteista kuin muilla organisaatioilla. Vertailuperusteluissa ei juurikaan tuotu tarkemmin esille vertailun kohdetta ja keskimääräisyyden käsitys jäi myös hieman pimentoon, jonka myötä perustelut jäivät melko pintapuolisiksi.

Kaksi haastateltavaa, jotka esittävät negatiivisia ajatuksia koskien päivittäisiä käytäntöjä, perustelivat kannanottojaan sillä, että tukitoimet eivät tukeneet riittävästi. Negatiivisia ilmaisevien kannanottojen yhteydessä nousi esille resurssien puutteet. Resurssien puutteilla perusteltiin sitä, että arjessa ei välttämättä ole tarjolla niitä tukitoimia, mitä oppilas tarvitsisi. Resurssiongelmien nähtiin heijastuvan myös opettajan työhön, jossa tuen tarjoaminen nähtiin työn rasitteena, mikä haluttiin vaan siirtää pois eikä etsiä ratkaisuja. Tukitoimien toimivuuden haasteita perusteltiin laaja-alaisen erityisopetuksen resurssien vähäisyydellä. Esille nousi myös suomi toisena kielenä -opetus, jonka tämänhetkissä järjestelyissä todettiin olevan ongelmia eikä koettu, että se tukee parhaalla mahdollisella tavalla oppilaita.

”Mutta se ei välttämättä ole pelkästään, siis on se myös opettajan asenteesta kiinni, mutta sitten se on myös resursseista kiinni”

8.1.2 Erilaisuuden kohtaaminen ja vuorovaikutus

Toisena perustelutapana käytettiin erilaisuuden kohtaamista ja koulussa tapahtuvaa kulttuurien välistä vuorovaikutusta. Opettajien kannanotot erilaisuuteen ja monikulttuurisiin luokkiin riippuivat paljon opettajien omista kokemuksista. **Positiivisimmassa vastauksessa** yksi opettajista kertoi, että hänen kokemuksensa ovat olleet pääsääntöisesti erittäin positiivisia ja omia ennakkoluuloja on kaatunut. Opettaja perusteli opettajien sekä koulujen valmiuksia sillä, että kouluilla on keskimääräistä paremmat mahdollisuudet erilaisuuden kohtaamiseen, sillä opettajilla on koulutus ja valmius kohdata erilaisia ihmisiä.

Myönteisissä kommentteissa osa opettajista ei ollut kokenut monikulttuurisuuteen ja vuorovaikutukseen liittyviä haasteita juurikaan. He perustelevat kokemuksiaan sillä, että monikulttuurisessa kouluarjessa on menty eteenpäin ja kehitytty sekä toivat samalla esille omia kokemuksiaan olleessaan koulussa oppilaita. Näiden lisäksi argumentaationa käytettiin vähäistä rasismia ja kiusaamisen näkymistä. Yksi vastaajista myös mainitsi, että

käyttäytymiseen tai tapoihin liittyviä ristiriitoja ei ole ollut. Positiivisissa kannanotoissa opettajat kokivat, että eriarvoisuutta aiheuttavat tekijät ovat koulussa tunnistettavissa. Tunnistettavia tekijöitä olivat esimerkiksi kielelliset vaikeudet ja niiden vuoksi esiintyvät oppimisvaikeudet. Lisäksi kommentoinnissa mainittiin kulttuuriset erot ja tavat, miten oppilas hoitaa koulutyönsä ja miten kotona tuetaan.

Epävarmoja kannanottoja aiheeseen esitti lähes kaikki opettajat. **Epävarmoissa kannanotoissa** ilmaistiin, että kulttuurien välinen vuorovaikutus on kouluissa mahdollista, mutta sitä hankaloittavat käytännönasiat jo ihan alkuvaiheessa, kun luokkia muodostetaan. Haastateltavat tarkensivat, että luokkien muodostuksessa pitää ottaa monia seikkoja huomioon ja ne määrittävät asioita pitkälle. Suomi toisena kielenä -opetus ja uskonnontunnit nousivat usein perusteluissa esille ja niiden kerrottiin vaikuttavan todella paljon siihen, miten lukujärjestys teknisesti onnistuu ja miten se aiheuttaa osaltansa jakautuneisuutta, kun maahanmuuttajataustaisia oppilaita saattaa mennä tietyille luokille enemmän.

Suomessa opetetaan uskonnonopetusta oppilaiden oman uskonnon opetuksena (Valtioneuvosto 2019, 22). Koulun on järjestettävä opetusta vähemmistöuskonnoista ja elämäntarkastuksesta, jos saman opetuksen piirissä on vähintään kolme opetuksen oikeutettua oppilasta (Tomperi 2013, 68). Katsomusaineet ovat rinnakkaisaineita, joten oppilas ei voi osallistua kuin yhden katsomusaineen opetukseen kerrallaan (Sakaranaho & Salmenkivi 2009, 450).

Vähemmistöuskontojen opettajien rooli on nähty tärkeänä, sillä ne auttavat estämään yhteiskunnan radikalisoitumista. Valtioneuvoston selvityksen (2019) mukaan väestömuutoksen nopeuden vuoksi suomalaiset koulut ja opetus eivät ole ehtineet sopeutua täysin kulttuurissamme lisääntyneiden uskontojen määrään. Yksi koulujen uskonnonopetukseen liittyvä haaste on sanottu olevan vähemmistöuskontojen opetuksessa kiertävät uskonnonopettajat, joka aiheuttaa haasteita opettajien työhön ja kouluyhteisöön integroitumisessa. (Valtioneuvosto 2019, 21–22.) Kiertävien opettajien lisäksi opettajien työtä on sanottu vaikeuttavan heterogeeniset koululuokat, joissa eri luokka-asteilla ei ole tarpeeksi oppilaita ja joudutaan turvautumaan yhdysluokkiin. Näin ollen opettajat joutuvat

mukailemaan opetustaan eri taitoisten ja ikäisten oppilaiden välillä. (Sakaranaho & Salmenkivi 2009, 463).

Eräs haastateltavista opettajista kertoi, että oppilaiden monimuotoisia vuorovaikutustilanteita ei koulussa lähdetä erityisemmin erikseen suunnittelemaan ja totesi, että ehkä jotain asioita voisi ottaa paremmin esille. Kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden jakautuneisuutta perusteltiin myös monenlaisilla hienosyisillä tekijöillä, joita eivät opettajat aina omasta näkökulmastaan osanneet tulkita. Erityisesti vuorovaikutustilanteet oppilaiden välillä, jotka opettajan mielestä ovat nimittelyä saattavatkin oppilaiden mielestä olla vain ”läpän heittoa”.

”Tietysti sellaisia, luodaanko sellaisia tilanteita, että luodaan sellaista vuorovaikutus, niin ei meillä ei oikeastaan sillä tavalla mitenkään lähdetä sitä suunnittelemaan erityisemmin, että mä en tiedä sitten, voisiko sitä ottaa sitten paremmin esille, tässä kun nyt alkaa itsekkin miettimään jotain”

”Mutta sitten oppilaat saattaa myös nimitellä toisiaan rasistisesti, joka sitten joskus voi olla kavereiden välistä läpän heittoa ja sitten joskus ei.”

Eriarvoisuutta aiheuttavien tekijöiden tunnistettavuus ei ollut epävarmoja kannanottoja esittävien opettajien mielestä mitenkään selkeää, vaan tekijöitä ei osattu ilmaista tai ei tiedetty, mitä ne voisivat koulumaailmassa olla.

”No ei varmastikaan ole selkeästi tunnistettavissa, kun mäkään en osaa niitä nyt tässä mitenkään selkeästi ilmaista.”

Negatiivisemmissä kannanotoissa opettajien kokemukset ja ajatukset poikkesivat positiivisista kannanotoista hyvinkin paljon. Eräs opettajista kommentoi, että on selkeästi huomattavissa eroja oppilaiden käyttäytymisessä ja toimintatavoissa. Hän perusteli vastaustaan, että maahanmuuttajataustaisen oppilaan lähtökohdat voivat olla hyvinkin erilaisia, jos tausta on pakolaisleirikokemuksissa ilman koulunkäyntiä, kun taas venäläistaustaisen oppilaan työmoraali saattaa olla tosi kova. Myös toinen opettaja kertoi muiden opettajien ennakkoluuloista ja tavoista olettaa, että ulkomaalaiset sukunimet ennustivat aina vaikeaa luokkaa.

”Mutta siis se, että sitä monet olettaa, että jos vaikka lukee oppilaslistaa ja nonni täällä on 4 kellä on ulkomaalaiselta kuulostava sukunimi, niin on nyt taas vaikein luokka. Maahanmuutto tai joku vieraskulttuuri, niin se usein yhdistetään, että se on ongelma ja haaste.”

Eräs opettaja kommentoi, että monikulttuurisuuden huomioimiseen liittyvät nykyiset käytännöt ovat aiheuttaneet kärjistymisiä. Hän perusteli kannanottoaan sillä, että ongelmia on noussut esille esimerkiksi koulun aamunavauksissa ja siihen liittyvässä uskonnollisessa keskustelussa, jossa luterilaisen kirkon oppien sivulle jättäminen oli koettu suomalaisten syrjimisenä. Opettaja kertoi, että osa oppilaista ei halua tutustua suomalaiseen kulttuuriin tai sen tapoihin ja tämä oli aiheuttanut tilanteen, jossa oppilaat eivät olleet halunneet totella naisopettajaa, koska heidän kulttuuriinsa ei kuulunut naisten kunnioittaminen.

Toisessa tilanteessa oppilaat olivat opetustilanteissa sanoneet, että opettaja on rasisti, jos hän oli pyytännyt toimimaan tietyllä tavalla ja kyseisen koulun käytänteitä kunnioittaen. Erään opettajan mielestä maahanmuuttajataustaisille oppilaille annetaan liikaa tukea, joka hidastaa oppilaiden itsenäisyyttä sekä oma-aloitteisuutta. Hän myös mainitsi, että tukitoimet ja opettajan aika voivat joskus mennä hukkaan, jos oppilas ei vaan halua yrittää. Haastatteluissa mainittiin, että joidenkin opettajien negatiiviset asenteet voivat vaikuttaa päivittäisiin käytäntöihin, mutta tarkentavia esimerkkejä tästä ei osattu muuta antaa kuin, että ne ovat sellaisia inhimillisyyseikkoja.

”Mutta oli niin, että aamunavauksissa ei saanut puhua luterilaisesta kirkosta tai sen opeista, sinne saivat muut uskonnon harjoittajat, saivat, mutta kantasuomalaisista, jos voi sanoa näin, uskonnosta ei saatu puhua, ja monesti tässä kärjistyttiin jo todella paljon toisin päin, kovasti syrjäytetään suomalaisia.”

”Minun mielestä vähän liikaa paapotaan ylipäätään”

Samankaltaisia haasteita nostettiin esille 2005 tehdyssä tutkimuksessa, jossa todettiin, että monikulttuurisuushaasteiden ratkeamisen ja kehittymisen edellytyksenä on tarve opettajien asennemuutokselle. Asenteiden ja ilmapiirin tulisi olla monikulttuurisuutta arvostava. Yhtenä vaatimuksena oppilaiden syrjäytymisen ehkäisyssä oli opettajien keskuudessa vallitseva yhteisöllisyys. (Talib 2005, 3.) Monikulttuurisuuskasvatus itsessään vaatii opettajalta taitoja

monikulttuuriseen yhteistyöhön ja kulttuuriseen herkkyyteen sekä valmiuksia opettaa monikulttuurisia ryhmiä (Räsänen 2009, 3–5).

8.1.3 Lisätyö

Kolmas perustelutapa oli opettajien työn määrä ja sen aiheuttamat haasteet. Opettajien kannanotoista välittyi, että työmäärä oli lisääntynyt vuosin mittaen. Lisätyö herätti haastateltavissa opettajissa monenlaisia ajatuksia ja sitä käytettiin perusteluina monessa vastauksessa. **Positiivisissa kannanotoissa** toivottiin asennemuutosta monikulttuurisuuteen liittyvässä työssä. Yksi opettajista kommentoi, että ei itse kokenut monikulttuurisuuteen liittyviä haasteita lisätyönä, vaan tahtoisi asennoitumiseen muutosta. Myös toinen opettaja toivoi, että monikulttuurisuuteen liittyvät seikat nähtäisiin osana samaa ohjausta kuin muukin opetus. Tämän todettiin vaativan jo olemassa olevien rutiinien ja materiaalien muokkaamista niin, että ne ottaisivat osaksi monikulttuurisuuteen liittyvät asiat. Eräs opettajista kertoi, että maahanmuuttajataustaisia oppilaita pyritään tasaamaan eri luokille, jotta luokanvalvojan työmäärä ei olisi mahdoton.

Epävarmoissa kannanotoissa kommentoitiin, että keskustelu opettajien kuormittuneisuudesta oli läsnä heidän kouluarjessaan sekä opettajien välisissä vuoropuheluissa. Näissä kuormittuneisuuteen liittyvissä kommentteissa opettajat eivät viitanneet omaan kuormittuneisuuteen vaan lähinnä toisten opettajien. Osa kommentoi, että kuormittuneisuuteen vaikuttaa paljon opettajan oma asennoituminen. Kuormittuneisiin opettajiin asennoituttiin melko negatiivisesti ja perusteluissa käytettiin paljon alan valintaa koskevia selityksiä. Eräs opettajista koki, että, jos on jatkuvasti sairauslomalla, niin olisi hyvä ehkä miettiä alan vaihtoa. Yksi vastaajista nosti esille luonteeseen liittyvät eroavaisuudet, että toiset opettajat haluavat olla kovinkin tunnollisia sekä monissa jutuissa osallisina ja osallistua koulu arjen pyörittämiseen suuremminkin, joka voi ajaa kuormittuneisuuteen. Hän korosti, että on jokaisen oma asia, kuinka paljon työtä itselleen haalii. Oma vähäistä kuormittuneisuutta eräs opettajista perusteli sillä, että hän nauttii unelmatyöstään.

”Enkä itse koe, että olen kuormittunut, koska se on minun ammatti, se on minun unelma-ammatti ja nautin.”

Eräs haastateltavista kommentoi, että opettajat voivat kokea oman ammattitaidon kehittämisen tai esimerkiksi monikulttuurisuudesta käytävän keskustelun ylimääräisenä kuormitustekijänä, joka tulee vielä kaiken päälle ja jota ei nyt jaksaisi. Toisenkin vastaajan mielestä jokaisen eri kulttuurin huomioiminen lisäsi entisestään työmäärää.

”Joo ja sitten ehkä monet opettajat kokee sellaisen oman ammattitaidon kehittämisen tai esimerkiksi jostain monikulttuurisuus asioista keskustelun sitten vielä ylimääräisenä kuormitustekijänä, joka sitten tulee vielä siihen kaiken päälle ja jota ei nyt jaksaisi.”

Negatiivisissa kannanotoissa työmäärän haasteita perusteltiin kielihaasteilla. Vaikeudet kielen kanssa koettiin yhtenä kuormittavimmasta tekijöistä, sillä yhdelle oppilaalle erikseen selittäminen tai tehtävien räätälöiminen vaativat paljon aikaa, mikä oli sitten muualta pois. Edellisen pandemian aikaisen vuoden nähtiin osaltansa lisänneen opettajien kuormittuneisuutta, jonka takia ei ole ollut energiaa keskittyä ylimääräiseen. Vuosi oli vaikeuttanut oppilaiden hyvinvointia ja oppimistuloksia, joten etenkin tukea tarvitsevien oppilaiden tilanteeseen opettajat ilmaisivat huolensa. Vuonna 2008 tehdyssä tutkimuksessa tuotiin jo esille sitä, kuinka opettajat kokivat työnsä muuttuneen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden myötä. Suurin muutoksista oli työmäärän lisääntyminen, jonka keskeisin syy oli opettajien mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden riittämätön suomen kielen taito (Soilamo 2008, 108–109).

”joku ongelma mikä juuri nyt liittyy tähän kieleen niin se nimenomaan aineopettajien toimesta nähdään siis semmoisen työn rasitteena, mikä halutaan vaan siirtää pois eikä siihen haluta etsiä ratkaisua vaan siitä yritetään päästä pois”

8.2 Opettajuus ja opettajien valmiudet

Toinen pääväittäjä siitä, että opettajilla ei ole riittävästi tietoa ja taitoa koskien monikulttuurisuutta sai osakseen erilaisia reagoiteja. Osa opettajista koki, että opettajilla ei ole tarpeeksi valmiuksia ja että täydennyskoulutukselle olisi tarvetta. Erityisesti monikulttuurisuuteen liittyvän moninaisuuden koettiin lisäävän vaikeuksia ja esimerkiksi oli vaikea hahmottaa, mitä kaikkea asiaan liittyy. Toisaalta koettiin, että asia riippui paljon opettajasta. Osa ei kokenut vaikeaksi käsitellä monikulttuurisuutta oman monipuolisen

taustansa ja kokemuksensa vuoksi. Eräs haastateltavista kommentoi, että nuoremmilla opettajilla ei välttämättä ole niin paljon kokemusta, kun taas vanhempien opettajien oli vaikeampi muuttaa asennoitumisiaan ja katsantokantojaan.

8.2.1 Opettajien omat taustat

Ensimmäinen perustelutapa oli opettajien omien taustojen vaikutus. Opettajat korostivat usein oman taustansa vaikutuksia ja heijastelevat kokemuksia sitä kautta. **Positiivisissa kannanotoissa** opettajien omat kokemukset erilaisten kulttuurien parissa koettiin voimavarana, miten kohtaa ja ymmärtää monikulttuurisuutta koulussa. **Epävarmoissa kannanotoissa** esitettiin, että asiat voivat riippua monesta muustakin asiasta, kuten luonteesta. Opettaja kommentoi, että päivittäisten käytäntöjen toteutuminen riippui myös paljon opettajien suhtautumisesta asiaan sekä persoonallisuuseroista. Kaikkien käytäntöjen ei nähty aina onnistuvan, sillä opettajakunta on erilainen ja inhimillisistä asioista johtuen, ei asioihin aina välttämättä reagoitu oikealla tavalla. 2007 tehdyssä tutkimuksessa tarkasteltiin monikulttuurisuuskasvatusta opettajien monikulttuurisuusajattelun näkökulmasta. Tutkimuksessa opettajat kokivat, että opettajien persoonalla on ratkaiseva merkitys siinä, minkälaisen ilmapiirin he opetustilanteeseen luovat. (Paavola 2007, 134–135.)

Negatiivisissa kannanotoissa nousi esiin, että harvoin opettajat tai koulun henkilökunta ovat itse maahanmuuttajataustaisia ja monet opettajat tulevat hyvin keskiluokkaisista lähtökohdista. Tämän nähtiin vaikuttavan siihen, minkälaisten perheiden kanssa opettajan on helppo olla vuorovaikutuksessa. Aiemmissä tutkimuksissa on myös nostettu esille, kuinka opettajien monikulttuurisuusosaaminen koostuu osittain opettajan omista kokemuksista (Soilamo 2008, 13). Vaikka ammatin vaatimukseen ja velvollisuuteen kuuluu yhdenvertainen kohtelu, niin käytännössä tämän sanottiin kumminkin saattavan näkyä siinä, että sellaisia lapsia, joiden tausta jotenkin muistuttaa enemmän omaa taustaa, on ehkä helpompi ymmärtää. Opettajan oman taustan nähtiin vaikuttavan siihen, miten hän kokee ja näkee oppimisvaikeudet, jos on itse ollut aina esimerkiksi hyvä oppilas. Tällöin voi olla vaikeaa täysin ymmärtää oppilaan avun tarvetta ja jotain asioita saattaa jäädä huomaamatta.

”Miten eri tavalla niitä pitäisi ottaa huomioon? Että kyllä periaatteessa pyrkii kohtelemaan kaikkia tasavertaisesti samalla tavalla, olihan sitten, Kosovosta tai kantasuomalainen. Et pikemminkin se näky siinä, kuinka paljon he tarvitsevat tukea siinä tekemisessä, asioiden ymmärtämisessä.”

8.2.2 Opettajien omat valmiudet

Toinen perustelutapa koski opettajan valmiuksia. Opettajat kommentoivat, että opettajien omaa värisokeutta voi tapahtua ja se oli jotain, mihin itsekkin saattoi helposti syyllistyä. **Positiivisissa kannanotoissa** pyrittiin esittämään syitä ja perustelemaan, minkä takia värisokeutta tapahtui. Kaksi opettajista perusteli värisokeutta taustalla vaikuttavien oletusten ja ennakkoluulojen kautta, sillä maahanmuuttajataustaisuus yhdistetään helposti oppimisvaikeuksiin ja muihin ongelmiin. Vastaajat mainitsivat, että opettajat eivät välttämättä näe edes kaikkea, mitä tunneilla voi tapahtua. Kommenteissa korostettiin myös paikkakunta-kohtaisuutta, sillä opettajien aiemmat kokemukset pienemmistä paikkakunnista saattoivat vaikuttaa siihen, että monikulttuurisuus nähtiin irrallisena olevana asiana, sillä oppilas- ja koulunhenkilökunta ovat koostuneet melko homogeenisestä joukosta aiemmin.

Edellä mainitun kaltaisia huomioita on noussut aiemmissa kouluja tarkastelevissa tutkimuksissa esille. Tämän tutkimuksen alussa esiteltiin Tuija Itkosen havaintoja suomalaisuuden käsitteestä ja kuinka se tuottaa toiseutta. Tutkimuksen tulosten mukaan suomalaisuus ohjasi opettajien näkemyksiä ja saattoi aiheuttaa ennakkoluuloja (Itkonen 2018, 49.) On myös esitetty, että kouluissa näyttäytyy suomalainen yhtenäiskulttuuri, joka määrittää asiat, joita kouluissa arvostetaan. Tämä suomalainen ilmapiiri vaikuttaa koulujen toimintamalleihin, joita ei juurikaan kyseenalaisteta. (Tolonen 2001, 258–259.)

Epävarmoja esittävisissä kannanotoissa opettajien puheissa nousi esille koulujen vähäinen keskustelu monikulttuurisuudesta. Kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaaminen - käsitteisiin ei ollut kukaan vastaajista omassa koulussaan törmännyt eikä niiden ympärillä juurikaan käyty erityistä keskustelua. Lisäväättämä siitä, hallitseeko opettajat monikulttuurisuuteen liittyvät käsitteet, koettiin hankalaksi. Eräs opettajista perusteli asiaa sillä, että käsitteiden hallitseminen vaatii sen, että ymmärtäisi enemmän ilmiötä ja opettajat eivät ehkä ihan hahmota, mitä kaikkea siihen voi liittyä, jonka takia käsitteiden käyttö on

hankalaa. Myös toinen opettaja kommentoi, että käsitteitä ei käytetä ja ne aiheuttavat vain enemmän työtä.

”No ei, ei kyllä näy jokapäiväisessä. En oo varmaan kertaakaan kuullut käsittettä monikulttuurisuus tai -osaamien, että ei ne kyllä näy.”

”Ei käytetä, mun mielestä ne aiheuttaa vain enemmän työtä”

Negatiivisemmissä kannanotoissa perusteluna opettajien erilaisissa valmiuksissa kohdata monikulttuurisuuteen liittyvät asiat käytettiin opettajien ikää sekä kokemusta. Osa vastaajista kommentoi, että opettajien suhtautumiseen monikulttuurisuuteen vaikuttaa se, millaisen koulutuksen he ovat itse saaneet ja millaiseen koulumaailmaan he ovat tottuneet. Yksi vastaajista perusteli asiaa sillä, että nykyiseen opetussuunnitelmauudistukseen, jossa korostetaan moninaisuutta ja monikulttuurisuutta, on saatettu suhtautua nihkeästi eikä suunnitelman uudistukset näin ollen välttämättä toteudu käytännössä. Eräs vastaajista näki niin nuorissa kuin vanhemmissa opettajissa omat haasteensa ja perusteli tätä nuorempien vähäisellä kokemuksella sekä vanhempien juurtuneilla tavoilla.

”nuorilla opettajilla yleensä puuttuu kokemus, vuosien varrella sitä tulee. Mutta sitten taas opettajilla, jotka lähestyy jo eläkeikää, siellä voi olla noh vähän, emmä tiedä”

8.2.3 Opettajan työn autonomisuus ja sitoutuminen

Kolmas perustelutapa oli selittää opettajuuteen liittyviä haasteita opettajan työn autonomisuuden kautta. Opettajan työssä koettiin olevan todella vahva yksin työskentelemisen kulttuuri. **Positiivisissa kannanotoissa** tuotiin esille, että sitä pidetään isossa arvossa, sillä opettajilla on paljon valtaa omaan työhönsä. **Epävarmuutta esitetyissä kannanotoissa** kuvattiin, että työn autonomisuuden haittapuolena voi olla se, että syvällisempää oman toiminnan reflektointia yhdessä muiden kanssa on aika vähän. Eräs opettajista kommentoi, että olipa opettajan työssä haaste mikä tahansa, niin opettajat koettavat niitä usein aika yksin ratkoa. Vastaaja lisäsi, ettei kokenut ongelmanratkaisutilanteiden olevan tämän johdosta niin tehokkaita kuin ne voisi olla. Esille nousi myös se, että osa opettajista edusti ryhmää, jossa oli yksin oman oppiaineensa kanssa,

kun toisissa aineissa saattoi olla useampikin opettaja. Näin ollen opetuksen toteutus ja suunnittelu oli oman jaksamisen varassa. Osa vastaajista kertoi, ettei kauheasti ole yhteisiä keskusteluja tai arviointeja tavoitteiden saavuttamisesta tai käytäntöjen toteutumisesta.

”Niin mä koen, että meidän koulussa esimerkiksi ei käydä sellaista keskustelua tai reflektoida sitä asiaa juuri lainkaan, että siinä olisi varmasti parantamisen varaa”

Negatiiviset kannanotot koskivat sitä, että opettajien on vaikea antaa ohjia muille tai pyytää apua, joten kehittäminen ja erilaiset toimenpiteet olivat usein opettajan oman aktiivisuuden varassa. Eräs opettajista kommentoi, että kaikki opettajat eivät toivoneetkaan, että toiset puuttuvat heidän tekemiseensä, eivätkä näin ollen ottaneet mielellään palautetta vastaan. Yksin työskentely näkyi myös siinä, että opettajat eivät juurikaan tienneet, miten omat kollegat työssään tai omissa luokkahuoneissaan toimivat, eikä niistä käyty yhteistä keskustelua. Yksin työskentelyn kulttuurissa nostettiin esille myös opettajan uran kesto ja todettiin, että mitä vanhempi opettaja, niin sitä itsenäisempi hän työssään on ja on oppinut kantamaan sen vastuun työstä yksin.

”Mutta kyllähän se fakta on, edelleen tänä päivänä, että vaikka meillä on uudet opetussuunnitelmat, niin ei me hirveästi tiedetä, mitä siellä seinän takana tapahtuu, että kyllä se näin on, että ollaan omissa luokissa ja tehdään töitä”

Opettajien välinen vuorovaikutus voi positiivisesti vaikuttaa koko koulun kehittymisessä. Vuorovaikutustilanteissa pystytään tunnistamaan ja muuttamaan taustalla olevia uskomuksia ja käsityksiä, jotka saattavat olla arvottaviakin. Tämänkaltaisen kollegiaalisuuden on sanottu edistävän koulujen yhteistoiminnallista rakentumista, joka on koulutuksen kehittymisen lähtökohtia. Sen lisäksi se luo opettajien kesken myönteistä ilmapiiriä ja parantaa opettajayhteisöä. (Luukkanen 2004, 105–106.)

Opettajien määräaikaisuudet ovat puhuttaneet ajankohtaisissa uutisoinneissa, ja tämä nousi esille myös keskusteluissa. Määräaikaisuuksien nähtiin vaikuttavan työhön sitoutumisessa, joka saattaa aiheuttaa sen, että ei ole välttämättä intoa kehittää koulu yhteisöä tai luoda jotakin sellaista, joka kantaisi vielä monen vuoden päähän koulussa, sillä epävarmuus omasta jatkosta oli läsnä.

”Niin no kyllä mä näen omalla kohdallani, että sillä et mä oon määräaikainen, niin sillä on on jonkin verran vaikutusta työhön sitoutumiseen tai siihen, että mä haluaisin todella kehittää meidän koulu yhteisöä tai jotenkin yrittää luoda sellaista, joka kantaisi sitten vielä monen vuoden päähän tuossa koulussa, kun en mä tiedä, että onko siellä enää edes ensi vuonnakaan.”

8.3 Odotukset, vaatimukset ja tulevaisuusorientoituminen

Kolmannessa pääväittämässä opettajia pyydettiin kommentoimaan väitettä, että suomalaisen koulutusjärjestelmän vahvuudet ovat heikentymässä. Samalla opettajia pyydettiin ottamaan kantaa siihen, kuinka he kokevat omat vaikutusmahdollisuutensa ja näkevät koulutuksen tulevaisuuden. Suurin osa opettajista esitti näiden teemojen ympärillä sekä myönteisiä että negatiivisia argumentteja. Lisäväitteenä pyysin opettajia kommentoimaan erilaisissa arvioinneissa ja julkisissa keskusteluissa esitettyihin näkemyksiin. Ulkopuolisista vaatimuksista ja keskusteluista tuntui opettajien mielestä puuttuvan usein käytännön ymmärrys. Opettajat esittävät, että tasa-arvo ajattelu sekä nykyinen käsitys suomalaisesta koulutuksesta saattaa jättää alleen ongelmakohtia.

8.3.1 Ulkopuoliset vaatimukset

Ensimmäisenä perustelutapana käytettiin kouluihin kohdistuvia ulkopuolisia vaatimuksia. **Positiivisessa kannanotossa** yksi opettajista koki, etteivät ulkopuoliset vaatimukset näkyneet juurikaan hänen elämässään. Hän kertoi, että oli isommassa Facebook-ryhmässä törmännyt keskusteluihin asiasta, mutta ei nähnyt tämän vaikuttavan hänen työhönsä. **Epävarmuutta esittävässä kannanotossa** yksi vastaajista kommentoi, että tilanteisiin liittyy paljon väärinymmärrystä. Hän koki, että opettajan työhön liittyy paljon vaatimuksia julkisissa keskusteluissa, jotka usein pohjautuvat virheelliseen tai vajavaiseen käsitykseen koulumaailmasta tai opettajan työstä sekä saattavat olla huonosti perusteltuja tai muuten harhaisia. Vastaaja kertoi, että tämä saattaa aiheuttaa opettajissa ärsyyntymistä ja johtaa siihen, että opettajat yrittävät tiukasti pitää kiinni omista toimintatavoistaan ja ilmaisevat ulospäin, että älkää tulko heitä neuvomaan. Tämän myötä kaikenlainen muutos tai kehitys voi olla vaikeaa. Vahva yksin työskentelemisen kulttuuri saattoi myös osaltansa vaikuttaa siihen, että perusteltujakaan ajatuksia ei välttämättä oteta käsittelyyn.

”koulusta puhutaan julkisessa keskustelussa niin paljon ja niitä vaatimuksia on niin erilaisia, että et ehkä opettajat sitten vaan on uupuneita sen kaiken ristitulella eikä lopulta halua kuunnella siitä sitten oikein paljon mitään.”

Negatiivisemmissä ja kriittisemmissä kannanotoissa osa opettajista koki, että erilaisista strategiateksteistä ja ohjeistuksista puuttui usein realiteettien ja koulujen resurssien ymmärtäminen. Opettajat kommentoivat, että kaikilla kouluilla ei ole mahdollista erillisiin pienryhmätiloihin tai uusimpiin laitteisiin. Ongelmia nähtiin myös koulutettujen opettajien ja erityisesti erityisopettajien puutteessa. Eräs vastaajista kertoi, että uudet suositukset, jotka kehottavat oppilaita itsenäiseen ja aktiiviseen tiedonhakemiseen voivat olla ajoittain hankalia. Opettaja itse koki, että yläkouluikäisiltä odotettu itseohjautuvaisuus ei ole niin tulokellinen keino, vaan kertoi opettajajohtoisen opetuksen tuottavan parempia tuloksia. Myös toinen opettaja kommentoi, että suositukset unohtavat nuorten oppilaiden kokeman myllerräsiän ja toivoi, että tukea ja ymmärrystä lisättäisiin tunnekasvatuksen kautta. Erilaisten mittausten ja vertailuiden teko koettiin osaltansa tarpeettomana tai erityisesti niistä käyty keskustelu turhana.

”Ehkä varmasti on koulutusta asiaan, mutta ehkä kuitenkin on sitten unohtunut ne realiteetit”

On todettu, että opettajiin kohdistuu nykyään paljon odotuksia ja haasteita, joita yhteiskunta heille asettaa. Uudet odotukset nousevat edellisten rinnalle ja näin ollen opettajan työnkuva laajenee entisestään. Erilaisiin yhteiskunnallisiin muutoksiin reagoiminen edellyttää opettajilta paljon. (Aho 2011, 21–24.) Kouluarqui on kiireistä ja on sanottu, että aina ei ole kyse opettajien halusta kehittää koulun toimintaa. Opettajien voimavarat saattavat olla koetuksilla, jonka myötä muutokset saattavat tuntua väsyttäviltä. (Valanne 2014, 15.) Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n vuonna 2021 teettämän kyselyn mukaan yli puolet opettajista on harkinnut alanvaihtoa. Yleisin syy alanvaihdon harkitsemiselle oli kuormittavuus. (Opetusalan ammattijärjestö 2021.)

8.3.2 Koulun suhde muihin toimijoihin

Toisena perustelutapana opettajat tarkastelivat koulun suhdetta muihin toimijoihin. **Positiivisessa kannanotossa** yksi opettajista esitti, että harrastukset ja muu kolmannen

sektorin toiminta toimii koulun ohella hyvänä tukena monikulttuurisuuteen liittyvien haasteiden ratkomisessa. **Epävarmassa kannanotossa** eräs opettaja kommentoi, että jonkin asteista vuoropuhelua käydään kaupungin alueen muiden toimijoiden kanssa ja on olemassa tahoja, joiden kanssa yhteistyö on ajoittain tiiviimpää. Opettajat viestivät koulun asioita eteenpäin, mutta nämä ovat lähinnä yksittäistapauksia, eikä mitään johdonmukaista tai kampanjoivaa otetta kumminkaan ole.

Negatiivisessa kannanotossa eräs opettajista koki, että koulu jää yksin maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kotouttamisen asioissa. Viranomaisten ei koettu pitävän tarpeeksi yhteyttä kouluun ja koulun nähtiin jäävän yksin ratkomaan koko perheen ongelmia, jotka vaikuttivat oppilaan koulunkäyntiin. Nimettyjen viranomaisten kiinni saaminen tuotti haasteita ja tietoa koettiin olevan liian vähän. Opettaja kommentoi, että koulun ja yhteiskunnan tukijärjestelmien välinen yhteistyö kaipasi vahvempaa sidettä ja keskustelua. Toinen opettaja kommentoi myös, että koulu ei yksin pysty turvaamaan monikulttuurisuuden toteutumista. Havainto, että korkeakoulutuksen eriytymiseen vaikuttaa paljon laajemmat sosiaalipoliittiset kysymykset, kuten toimeentulo ja se, miten ihmiset kokevat, että heillä on mahdollisuuksia tavoitella erilaisia asioita, kuin pelkästään se, miten peruskoulussa on toimittu. Resurssien puutteen koettiin vaikuttuvan erityisesti erityisopetuksessa ja erityisopettajien puute nostettiin tässäkin yhteydessä esille.

8.3.3 Koulutuksen nykyhetki ja tulevaisuus

Viimeisenä perustelutapana opettajat käyttivät koulujen nykyhetkeä ja tulevaisuutta. **Positiivisissa kannanotoissa** koulumaailman ja koulutuksen tulevaisuus nähtiin myönteisenä. Koettiin, että peruskoulu tarjoaa paljon hyvää oppilasta varten. Kaikkien haastateltujen opettajien asenteissa nousi myönteisiä ajatuksia koskien omiin mahdollisuuksiin vaikuttaa muutokseen ja monikulttuurisen yhteiskunnan rakentumiseen. Nämä saivat osakseen positiivista ja innostunutta kommentointia. Yksi opettajista koki, että heillä on merkityksellinen rooli, niin yksilöille kuin koko koululle. Eräs vastaajista kertoi, että voi jo pienillä teoilla vaikuttaa monikulttuurisuuden kehittymiseen, kuten eri kulttuurien juhlapäivien vietoilla tai vaihtoehtoisilla tehtävillä. Vaikutusmahdollisuudet nähtiin osana

opettajuutta. Yksi haastateltavista kommentoi, että se on jotain, mitä opettaja pyyteettömästi tekevät.

Epävarmoissa kannanotoissa koulun nähtiin heijastelevan niitä arvoja, joita yhteiskunta pitää hyvinä ja tavoiteltavina asioita, mutta yhden opettajan mielestä se saattaa ajoittain antaa melko kapean kuvan siitä, millainen on hyvä ihminen, millaiset asiat ovat tavoiteltavia ja mihin muottiin on hyvä kuulua. Kaikenlainen poikkeaminen normista koetaan koulussa edelleen huonona asiana eikä siihen kannusteta. Moninaisuuden puuttuminen nähtiin ongelmana. Vaikka vaikutusmahdollisuuksien koettiin olevan valtavat, niin yksi opettajista kommentoi, että ajoittain tuli tunne, että ei tiedä, mitä pitäisi tehdä eikä takeita onnistuneesta vaikutuksesta voinut joka kerta taata. Eräs opettajista koki, että koulumaailman sisällä rakenteita pohditaan aika vähän. Hän kommentoi, että kehittyminen ja uudistuminen oli kouluissa todella hidasta ja silloinkin, jos tulee uusia ideoita, niin ne saattavat olla ”heppoisia taikatempuja”.

”sitten silloin, kun tulee joku uudistus idea, niin sitten ne saattaa olla jotain sellaisia, jotenkin heppoisia taikatempuja tai että vaikka ne pohjautuisi johonkin tutkimukseen niin niistä sitten ehkä puhuu sellaiset, jotka haluaa niistä jotain taloudellista hyötyä tai myydä kouluille jotain, jolloin siitä tulee helposti helppo heikkimäistä kaupustelua, että ehkä sitten uudistuminen näyttäytyykin opettajille helposti sellaisena jonain ihmeellisenä populistisia tempuna, joihin ei sitten siinä arkityön kuormittuneisuudessa, niin ei sitten ehkä lähetä tarkemmin pohtimaan, että olisiko tässä joku sellainen rakenteellinen juttu jota me voitaisiin kehittää.”

Negatiivisia kannanottoja nousi esille, kun opettajat kommentoivat tarkemmin mahdollisia kehittämisen paikkoja. Yksi opettajista mainitsi, että kouluissa ymmärretään ylipäättänsä ryhmäilmiöitä liian vähän. Hän koki, että ongelmat saatetaan paikallistaa johonkin yksittäiseen oppilaaseen, vaikka ongelma olisikin koko ryhmän dynamiikassa, joka saattoi vaikuttaa monikulttuurisuuden haasteisiin. Hän näki, että ongelma saattaa liittyä ajatukseen ”me ollaan tosi hyviä, tasa-arvoisia ja yhdenvertaisia”. Toinen opettaja kommentoi myös, että yhdenvertaisuus asioiden edistäminen on tärkeää ja toivoisi sen olevan enemmän koulun keskiössä. Koulun hitaaseen kehittymiseen linkitettiin vanhempi opettajakunta, jotka haluavat pitää vanhoista tavoista ja tottumuksista tiukasti kiinni.

”Mutta siis että siinä on paljon puutteita, mutta mun mielestä koululla olisi mahdollisuus olla enemmän kuin se on. Ja pienilläkin jutuilla huomioida se, ihmisten taustat ja tavallaan.”

Osa opettajista kommentoi, että suomalaisuuden kuva oli aika kapeaa kouluissa ja että kansalliset vähemmistöt näkyvät melko vähän tai saattavat jäädä täysin pimentoon. Osa taas koki, että opetuksen sisältöön liittyvät ongelmat koskettivat lähinnä erityisiä aineita eikä välttämättä koko koulua. Yksi opettajista kommentoi, että koulussa käytävän kirjallisuuden nähtiin koostuvan lähinnä suomalaisista teoksista ja sama toistui myös uskonnonopetuksessa, jonka koettiin menevän suomalaisessa viitekehyksessä. Opettaja koki ongelmaksi sen, että moninaisuutta tai vaihtoehtoja ei juurikaan ollut. Eräs haastateltavista kommentoi, että sivistys ei voi olla koskaan täysin universaalialia, sillä se on joka tapauksessa jollan lailla kulttuurisidonnaista.

”kyllä musta tuntuu, että se suomalaisuuden kuva on aika kapea tai että kansalliset vähemmistöt näkyvät aika vähän”

Opettajien kommenteissa esittämät ajatukset nostavat tutkimuksen lähtökohdan esille, jossa pohdittiin, nojautuuko yhteiskuntamme sivistyskasitys liikaa siihen uskoon, että kaikki on hyvin ja toimii sellaisenaan. Kuten aiemmin tutkimuksen alussa mainittiin, niin suomalainen kulttuuri toimii sivistyksen lähtökohtana kouluissa ja opetuksessa. Tämä näkemys nousee myös edellisissä opettajien esittämissä kommenteissa esille, joissa koetaan, että suomalaisuuden kuva on kouluissa liian kapea. (Sivistysremontti-podcast 2020; Talib 2005, 24.) On todettu, että suomalaisen koulujärjestelmän tämänhetkiset tulevaisuuden taitoja edistävät käytänteet tasa-arvoisten oppimismahdollisuuksien takaajana ovat heikentymässä. Eri toimijoiden yhteistyön merkitys korostuu tulevaisuudessa ja sitä edellytetään niin päättäjiltä ja opettajilta kuin oppilasluokilta. Tulevaisuudessa opettajan ammatilta vaaditaan enemmän toimintaa erilaisissa toiminta- ja vuorovaikutuskulttuureissa. On tärkeää, että opettajat kokevat toimivansa osana koulutuskokonaisuutta. (Norrena 2013, 169–172.)

9 Tulkitseva analyysi

Tulkitsevassa analyysissä painotus oli aineiston syvällisemmässä tulkinnassa ja se pyrki vastaamaan tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen: millaisia asenteita opettajat tuottavat puheessaan tarkastellessaan heihin kohdistuvaa keskustelua? Tulkitsevassa analyysissä tarkasteltiin opettajien kannanottoja suhteessa toisiinsa sekä aiempaan tutkimukseen. Analyysissä hahmotettiin, että opettajien haastatteluihin liittyi monenlaisia perusteluja sekä asennoitumisia. Tärkeää oli havainnoida, minkälaisena monikulttuurisuus opettajien puheessa näyttäytyi suhteessa luokittelevan analyysin havaintoluokkiin.

Mielenkiintoista oli tulkita etenkin arvottavia kannanottoja, esimerkiksi koskien monikulttuurisuuden huomioimista opetuksessa. Eräs opettaja kertoi, ettei monikulttuurisuuteen liittyviä käsitteitä ja termistöä tarvitse erityisesti huomioida, sillä ne aiheuttavat lisätyötä. Kannanotto toi esiin sen, että monet muut asiat vievät monikulttuurisuudelta voiton. Perustelu piti myös sisällään vähättelyä ja antoi olettaa, ettei asia ollut tälle henkilölle niin tärkeä.

Tutkimuksen teoriaan kytkeytyen käytetään tulkitsevan analyysin tulkinnassa asenne - käsitettä. Tulkitsevassa analyysissä pyritään tuomaan esille opettajien toistuvat asenteet suhteessa monikulttuurisuuteen ja opettajuuteen. Pyrin huomioimaan sen, että jo itse väittämät saattoivat pitää sisällään asenteita. Tutkimusasetelma saattoi tutkimuskohteen melko pysyvään asemaan. Opettajan identiteetistä poistumista tapahtui harvoin, vain tilanteissa, joissa opettajat saattoivat palata omaan oppilasaikaansa ja tarkastella koulua sieltä käsin. Tutkijana oli hyvä huomioida, että opettajan asemasta vastaaminen määritteli haastateltaville, mikä on tilanteessa sopivaa ja mikä ei. Opettajat olivat hyvin tietoisia vastanäkemyksistä ja toivat näitä myös usein esille.

Tulkitsevassa analyysissä syntyi neljä eri asenneluokkaa, jotka opettajat tuottivat kannanotoissaan ja perusteluissaan. Opettajat tekivät arvottamista kahdesta eri ulottuvuudesta. Ensimmäinen näistä oli sukupolvien väliset erot ja toinen arvottamisen ulottuvuus oli toiseus sekä muut. Argumentoinnista pystyttiin myös päätellä puolustamista esittäviä selontekoja. Puolustamista herättäviä asenteita ilmaistiin myös kahdesta eri

näkökulmasta. Toinen näistä näkökulmista oli resurssien kautta ilmaistut puolustukset ja toinen taas asianmonimutkaisuudella sekä vaikeudella esitetyt selonteot.

Ensimmäisen tulkitsevan analyysin asenneluokassa opettajat pyrkivät tekemään sukupolvieroilla selontekoa. Haastatteluissa selitettiin usein opettajien valmiuksia vastata monikulttuurisuushaasteisiin opettajan iällä tai kokemuksella. Kannanotoissa mainittiin, että opettajien ikä ja vanhat tavat saattoivat vaikuttaa kykyyn mukautua muuttuviin käytänteisiin. Perustelua tehtiin usein myös oman toimijuuden ja toisten tai muiden vertailun kautta, joka on tulkitsevan analyysin toinen asenneluokka. Opettajien omaa tekemistä verraten muiden opettajien tekemiseen käytettiin argumenttina. Asioita myös perusteltiin sillä, että meidän koulussamme ne toimivat paremmin kuin jossain muissa paikoissa.

Kolmas asenneluokka oli resursseihin viittaaminen. Resurssit nähtiin esteenä ja pidikkeenä siinä, että asioita ei voitu välttämättä toteuttaa niin hyvin kuin olisi mahdollista. Vähäisten ja heikkojen resurssien sanottiin myös vaikuttavan siihen, ettei kouluihin kohdistuvia odotuksia pystytä aina toteuttamaan. Opettajat kokivat, että he eivät pysty vaikuttamaan kaikkeen, mihin haluaisivat. Selonteoissa korostui asian monimutkaisuus ja vaikeus, joka on tulkitsevan analyysin viimeinen asenneluokka.

9.1 Sukupolvierot arvottavana tekijänä

Opettajien selonteot suhteessa eri sukupolviin ja kulttuureihin nousi tulkitsevassa analyysissä ensimmäisenä tarkasteltuun. Asenteisiin kuuluu omaa itseään puolustava funktio, joka voi tällöin näyttäytyä ennakkoluuloina (Erwin 2005, 15). Ennakkoluuloja esittäviä argumentaatioita haastateltavat esittivät ikä- ja kulttuuriteemojen yhteydessä. Ikään ja sukupolveen liittyvät ennakkoluulot koskivat vanhempien opettajien toimintatapoja tai nuorempien opettajien kokemattomuutta. Arvottamista ilmaisevissa asenteissa ominaiseksi piirteeksi nousi sukupolviin liittyvät eroavaisuudet. Sukupolvella arvottamista tuotiin esille erityisesti argumentoinneissa, joissa perusteltiin, miksi tietyt asiat kouluissa eivät kehity tai muutu. Eräs haastateltavista koki, että vanha opettajakunta haluaa pitää kiinni omista pinttyneistä tavoista, jotka ovat toimineet tähänkin saakka, eikä niitä näin ollen halua muuttaa.

”No yksi syy on nyt ihan varmasti juuri se, että meillä on niin vanha se opettajakunta. Heillä on hyvin pinttyneet tavat ja niistä halutaan pitää kiinni. Se on helppoa, sulla on ne valmiit toimintatavat. Ja ne on toiminut, jotenkin ainakin tähän mennessä, ni ei koeta tarvetta muuttaa sitä”

Arvottavia asenteita ilmaisevat kommentoinnit pitivät usein sisällään eniten tunneilmaisua ja perustelut näiden yhteydessä olivat määrältänsä laajimpia. Arvottavien ilmaisujen yhteydessä mainittiin usein suoraan tiettyyn ikäryhmään liittyviä mainintoja. Puheissa käytettiin lausahduksia, kuten *”hirveästi plus 50-vuotiaita”*, *”lähestyy jo eläkeikää”* ja *”reilusti jo yli meidän eläkeikäimme”*. Arvottavat ilmaukset iästä olivat usein suhteessa opettajan kykyyn toimia ja sopeutua uusien tapojen mukana. Eräs opettajista kertoi iän vaikuttavan kykyyn ottaa vastaan opetussuunnitelmauudistus. Vanhemman ikäpolven koettiin ottavan se vastaan nihkeästi, jonka vuoksi suunnitelman sisältö ei toteudu koulussa käytännön tasolla.

Arvottamista sukupolven ulottuvuudessa tehtiin myös opettajien kokemuksen ja taitojen yhteydessä. Sukupolven vaikutus toimiviin taitoihin nähtiin yhtenä merkittävänä tekijänä erityisesti niiden opettajien keskuudessa, joilla oli pidempi ura takana. Yksi vastaajista mainitsi opettajien monikulttuurisuuskasvatuksen yhteydessä, että nuorilta opettajilta puuttuu yleensä kokemus, joka vaikuttaa heidän monikulttuurisuusosaamiseensa. Toinen opettaja kommentoi, että vanhemmat opettajat ovat usein itsenäisempiä työssään ja oppineet kantamaan vastuun, sillä tavalla, että työtä tehdään yksin.

Sukupolvien välistä arvottamista ei esitetty pelkästään opettajien välisenä. Eräs haastateltavista pohti omaa kouluaikaansa ja toi esille, että ennen maahanmuuttajataustaisia oppilaita ei ollut niin paljon ja tämän myötä he joutuivat integroitumaan hieman pakostakin kantaväestöön. Hän vertasi tätä nykyiseen tilanteeseen ja näki, että nykyään on helpompaa pysyä omissa kieliryhmissä. Toinen haastateltava koki, että nykyinen sukupolvi on luontevampi monikulttuuriseen toimintaan, kun hän vertasi omiin kouluaikoihinsa.

”Ehkä nyt tämä sukupolvi, mikä on tuolla yläkoulussa, niin he ovat oppineet ylipäättään tapaamaan ja heille on jo luontevaa tällainen monikulttuurinen toiminta, että mietin tässä vaan vajaa 50-vuotiaana omaa lapsuutta saman ikäisenä, niin eihän me ollut edes ketään ulkomaalaistaustaisia”

9.2 Minäkäsitystä puolustavat tekijät

Opettajat esittivät arvottavia asenteitaan Erwinin (2005) esittämän yksilön minäkäsityksen lujittamisen kautta (s. 18). Opettajat korostivat argumentaatioissaan omaa opettajuuttaan ja toimintatapojaan suhteessa muiden opettajien tapoihin. Näitä argumentteja vahvistettiin käyttämällä lauseita, kuten *"omalla kohdallani"*, *"oma mielipide"*, *"minun ammatti"*, *"mä ite"* ja *"mun mielestä"*. Puolet haastateltavista esitti, että opettajan työn kuormittuneisuus on pitkälti kiinni opettajan omasta henkilökohtaisesta suhtautumisesta asiaan. Yksi opettajista kertoi, että hänellä ei ole opettajana vaikeuksia käsitellä monikulttuurisuutta, mutta tämä saattaa vaihdella opettajien keskuudessa. Toinen haasteltava näki opettajien eroavaisuudet persoonasta riippuvaisena. Opettaja kertoi, että ei kuormitu, sillä pyrkii tekemään työnsä hyvin, mutta menee sieltä, mistä aita on matalin, kun taas toiset opettajat haalivat liikaa työtä itselleen. Opettajan työn luonteen kuvailussa korostui opettajan työhön liitetty kutsumuksellisuus. Kuten aiemmin esitettiin, niin eräs haastateltavista kertoi, että työ on hänen unelma-ammattinsa, josta nauttii.

"Oma mielipide on, että vaihtaa sitten sitä alaa, jos on liikaa työtä."

Toinen tapa esittää arvottavia asenteita oli korostaa osallisuutta tiettyyn ryhmään (em., 18). Rajanvetoja tehtiin oman koulun ja muiden koulujen välillä. Rajoja ilmaisevissa kommentteissa käytettiin usein ilmaisua *"meidän koulussa"*. Opettajat käyttivät ilmaisua myönteisessä mielessä kuvatessaan oman koulun vähäistä rasismien ilmenemistä tai vähäisiä haasteita monikulttuurisuuden kanssa. Eräs haastateltavista kommentoi, että koululla on keskimääräistä paremmat mahdollisuudet selviytyä edellisten haasteiden kanssa. Eräs opettaja käytti ilmaisua myös tuodessaan esille negatiivisen argumentin, jossa hän mainitsi, että heidän koulussaan keskustelua monikulttuurisuudesta on vähän.

"Meidänkin koulussa, niin no me nyt ollaan ehkä silleen poikkeuksellinen"

Arvottamista tehtiin myös vertailuilla muihin paikkakuntiin. Opettajien vertailu muihin toimijoihin herätti kahdenlaisia asenteita. Monikulttuurisuushaasteet kyseisessä nimenomaan kyseisessä koulussa olivat vähäisiä ja hoidettiin hyvin. Toisaalta puutteelliset toimintatavat nähtiin suhteessa muihin ja korostettiin, että muualla on paremmat edellytykset asiaan. Yksi haastateltavista perusteli koulujen toimia paikkakuntaakohtaisuudella

ja näiden eroilla. Toinen haastateltavista toi esille toisen paikkakunnan, jossa asiat toimivat paremmin, sillä siellä on enemmän resursseja, henkilökuntaa, rahaa ja hyvät tilat. Oman koulu nähtiin puutteellisena verrattuna tähän paikkakuntaan.

Rajanvetoa ja ulkopuolisuuden korotusta tehtiin opettajien ja muiden välille. Vastaajista yksi opettaja mainitsi, että ongelmia opetussuunnitelmien toteutuksessa voi syntyä, jos päättäviltä henkilöitä puuttuu käytännön kokemus. Käytännön kokemuksella hän tarkensi, että henkilöt eivät ole ikinä olleet opettajana tai ovat olleet pitkään pois opettajan ammatista. Lisäksi omien lapsien puuttuminen saattoi olla yksi haaste. Haastateltava kertoi, että ajoittain tietyt suunnitelmat voivat tuntua liian vaikeilta tai jopa absurdilta kouluarjessa toteuttaa.

9.3 Resurssit seurauksena ja syynä

Läpi kaikkien haastatteluiden nousi resurssien merkitys tärkeäksi seikaksi, jonka kautta opettajat käsittelivät sekä omia että koulun mahdollisuuksia. Usein toistuvia ilmauksia oli *"lisää resursseja"* ja *"resursseista kiinni"*, josta muodostui tulkitsevan analyysin kolmas asenne. Resurssikeskustelut muotoutuivat opettajien kommenteissa tärkeiksi puolustusta esittäviksi asenteiksi. Tulkitsin resurssien kautta perustellut kannanotot opettajien puheissa olosuhteiden pakosta johtuviksi syiksi, miksi tietyt asiat eivät toimineet koulussa ja sen arjessa. Eräs haastateltavista kertoi, että heidän koulussaan tukitoimet koskien monikulttuurisuutta toteutetaan hyvin, mutta on resurssien syy, jos ne jäävät puutteellisiksi.

"nää tukitoimet tehdään ja meidän koulussa ne tehdään hyvin tarkasti, mutta se on on ehkä eri asia, kuin onko niitä resursseja, mitä todetaan, että tämä oppilas, tarvitsisi arjessa, niin onko niitä välttämättä aina tarjolla, niin se on sitten toinen juttu."

Resurssi sai opettajien puheessa monta tehtävää ja niitä tarkasteltiin eri näkökulmista. Resursseilla voitiin viitata opettajan omiin resursseihin tai yleisesti koulujen mahdollisuuksiin. Kriittisimmät asenteet kohdistuivat kouluille tarjottaviin resursseihin, joiden koettiin jäävän puutteellisiksi. Resurssit näyttäytyivät opettajien puheessa ulkopuolisena voimana, joille he eivät itse voineet mitään. Resurssit herättivät opettajissa myös kantaottavimpia mielipiteitä ja niitä koskien opettajat esittivät suurempia kommentteja. Opettajien mahdollisuudet edistää asioita olivat resurssien vähäisyyden takia vaikeaa. Eräs haastateltavista koki, että he jäävät

kouluna ajoittain liian yksin haastavien monikulttuurisuusongelmien kanssa, eikä heiltä löydy siihen resursseja hoitaa niitä.

”Ku meillä ei ole siihen resursseja eikä mahdollisuutta, eikä koulutusta”

Resurssit näyttäytyivät opettajien puheessa pitkälti jatkuvana ja arkisena ongelmana, jonka vuoksi asiat eivät kehittyneet. Resurssipula näyttäytyi opettajien argumentaatioissa haitallisia rakenteita ja käytäntöjä ylläpitävänä voimana. Yksi haastateltavista kertoi, että kouluarjen haasteet koostuvat lähinnä siitä, että resursseja tarvitaan todella paljon enemmän. Resurssiongelmien rinnalla opettajat eivät pohtineet tai esittäneet muita mahdollisuuksia, joilla voitaisiin vastata haasteisiin. Asenteet koskien resursseja esitettiin niin, että niitä ei annettu ulkopuolelta enemmän.

9.4 Asian monimutkaisuus suojaavana tekijänä

Viimeinen tulkitsevan analyysin havainto kohdistuu opettajien esittämiin torjuviin ja epävarmoinhin asenteisiin. Ilmaisissa käytettiin usein lausahduksia *”en tiedä”* ja *”en osaa”*. Asenteissa korostui usein se, että asian todettiin olevan moniulotteinen eikä yksinkertainen asia. Ennakkoluulot eivät niinkään korostuneet monikulttuurisuuteen liittyvissä asenteissa, vaan lähinnä epävarmat argumentit nousivat näissä esille. Epävarmat asenteet korostuivat lähes kaikissa haastatteluissa, kun keskustelua käytiin eriarvoisuudesta, monikulttuurisuuteen liittyvistä käsitteistä ja monikulttuurisuusosaamisesta.

”No se ei ole mitenkään yksiselitteinen asia, että tuota, et en mä nyt ehkä sanoisi että ei ole hyvät valmiudet, mutta tuota se on niin sellainen moniulotteinen asia. Monikulttuurisuuden haasteet voi olla niin moninaisia, että en sanoisi, että aina pystyttäisiin vastaamaan haasteisiin välttämättä mitenkään niinku perustellulla tavalla.”

Opettajat käyttivät usein *”en tiedä”* -ilmausta lauseen edessä. Tulkitsin tämän viittaavaan siihen, että haastateltava pyrkii suojaamaan itseään ja esitti näin puolustavan asenteen. Epävarmoilla kannanotoilla ei haluttu antaa oletusta, että asiaan löytyy yksinkertaista vastausta tai, että haastateltava pystyisi sellaisen antamaan. Eräs haastateltava kertoi, ettei

osaa antaa väittämään yleisluontoista vastausta, vaan korosti omaa kokemustaan. ”En tiedä” -ilmaisua ei myöskään pelätty käyttää, vaan koin tutkijana, että haastateltavat ilmaisivat suoraan, jos aihe tai väittämät tuntuivat hankalalta. Yksi vastaajista tarkensi epävarmuuttaan kommentoimalla, että ei ole ihan varma ymmärsikö asian.

”Nyt täytyy sanoa ihan suoraan, että mä en tiedä.”

Suoraan torjuvia asenteita kohti tiettyjä aiheita esitti kaksi haastateltavaa. Ensimmäinen heistä ei jatkanut keskustelua eriarvoisuudesta pidemmälle, vaan kommentoi, että eriarvoisuus asiat eivät ole selkeästi tunnistettavissa, sillä ei itse pystynyt niitä haastattelun yhteydessä ilmaisemaan. Toinen vastaajista ilmaisi, että ei ole varmaan kertaakaan kuullut käsitettä monikulttuurisuusosaaminen, kun tiedustelin sen näkymisestä kouluarjessa. Eräs opettajista ilmaisi edellisiin teemoihin liittyen, että asioiden käsittely on vaikeaa, sillä opettajat eivät välttämättä hahmota, mitä kaikkea siihen liittyy ja näin ollen ilmiöiden käsitteellistäminen kouluissa voi olla puutteellista.

”En oo varmaan kertaakaan kuullut käsitettä monikulttuurisuus tai -osaamien, että ei ne kyllä näy”

9 Johtopäätökset ja pohdintaa

Opettajien käsitykset monikulttuurisuuden toteutumisesta tämänhetkisessä koulumaailmassa saivat osakseen erilaisia kannanottoja. Osa opettajista koki, että koulu teki tarvittavat toimet niin hyvin kuin mahdollista ja vastaavasti osa opettajista koki, että toimintatavat ovat vanhentuneet ja muutos olisi tarvittavaa. Opettajat toivat esiin erilaisia monikulttuurisuuteen vaikuttavia asioita kommentoidessaan koulun monikulttuurisuutta. Usein toistuvat kannanotot muodostivat luokittelevan analyysin havaintoluokkien perustelutavat, joita tulkitsevan analyysin syvällisemmässä tulkinnassa tarkasteltiin. Tässä osiossa tuodaan nämä luokittelevan ja tulkitsevan analyysin tulokset yhteen.

Opettajat tuottivat puheessaan tulkitsevan analyysin mukaan neljä erilaista asennetta kohti koulun monikulttuurisuutta. **Ensimmäinen asenne** oli sukupolven kautta arvottaminen. Näiden argumentointien yhteydessä opettajat esittivät arvottavia asenteita kohti ikää, jotka pitivät sisällään esimerkiksi ennakkoluuloja opettajien osaamisesta. Opettajat kommentoivat, että sukupolvella ja iällä on merkitystä siinä, kuinka opettajat suhtautuvat monikulttuurisuusasioihin. Opettajien vajaan monikulttuurisuusosaamista selitettiin, joko vanhemman opettajakunnan pinttyneillä toimintatavoilla ja muutosvastaisuudella tai nuoremman opettajakunnan vähäisellä kokemuksella.

Asenteiden muodostumisessa yksilöt pyrkivät tekemään ympärillä olevaa maailmaa itselleen ymmärrettäväksi, jonka myötä yksilöt ennakoivat asioita. Nämä oletukset maailmasta eivät aina osu oikeaan, jonka vuoksi ennakkoluuloja ja stereotyyppioita saattaa syntyä. (Erwin 2005, 19). Oletukset siitä, että vanhempi sukupolvi ei kykene muuttumaan tai nuorempi opettajakunta ei ole niin pätevää voi johtua näistä sisäisistä ajatuksista. Opettajien uskomuksilla on merkittävä vaikutus, jotka vaikuttavat heidän tunteidensa ilmaisuun, kun he arvioivat koulussa tapahtuvia tilanteita (Jiang 2019, 45). Nämä opettajien tulkinnat toisistaan kuuluvat vuorovaikutussuhteisiin, mutta ohjaavat samalla opettajien toimintaa erilaisissa tilanteissa (Erwin 2005, 9).

Luokittelevassa analyysissä esille nousut opettajien yksin työskentelemisen kulttuuria voidaan myös heijastella sukupolviin liittyviin ennakkoluuloihin ja oletuksiin. Opettajan

työhön liittyy paljon itsenäisyyttä ja riippumattomuutta muista, jota on ennen ihailtu. Yhteisöllisyyttä on jo aiemmin toivottu ja tässäkin tutkimuksessa esille nousi yksintyöskentelemisen haasteet. (Martikainen 2005, 6.) Aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että yksin luokissa työskentelevät opettajat eivät saa juurikaan palautetta kollegoiltaan, jonka nähtiin ylläpitävän ammatin yhteyteen liittyviä negatiivisia ajatuksia (Talib 2005, 28). Näin ollen voidaan olettaa, että opettajat eivät juurikaan työskentele keskenään, eikä eri ikäiset opettajat näin ollen pääse näkemään toistensa työskentelytapoja tai vaihtamaan ajatuksia.

Opettajien ammattiin liittyy yksin tehtävää ja analysoimatonta työn reflektointia, jota opettajat ovat jo aiemmassa tutkimuksessa nostaneet esille. Edellä mainittuja asioita opettajat ovat kuvailleet kuormittaviksi. Tutkimuksessa opettajat kokivat, että ajatusten jakaminen muiden opettajien kanssa lisää työhyvinvointia ja pitivät oman työn jatkuvaa reflektointia tärkeänä. (Ketonen, Lehesvuori, Pöytä & Lerkanen 2021, 52.)

Toiseksi tutkimus löysi opettajien minäkäsitystä puolustavia asenteita. Näissä argumenteissa korostui opettajien omien kokemusten ja taustojen vaikutus heidän monikulttuurisuusosaamiseensa. Opettajat tarkastelivat näissä asenteissa usein toisia opettajia tai muita kouluja ja paikkakuntia niin, että niihin pyrittiin tekemään selvää eroa. Omaa osaamista monikulttuurisuusasioista perusteltiin usein omilla kokemuksilla tai persoonallisuusseikoilla. Opettajan työhön liittyviä historiallisia piirteitä, kuten kutsumuksellisuus ja sitoutuminen, näkyi myös opettajien tuottamassa argumentaatiossa. Muutamassa haastattelussa opettajat painottivat työn itsenäisyyttä ja ilmaisivat, että opettajan ammatti on heille unelmatyö tai kutsumusammatti. Muiden opettajien kokemaa kuormitusta kommentoitiin sillä, että kyseiset opettajat haalivat itse liikaa työtä tai ovat väärällä alalla.

Luokittelevan analyysin tuloksissa nousi esille opettajien kokemus siitä, että he jäävät usein yksin ratkomaan monikulttuurisuuteen liittyviä haasteita. Koulun ja yhteiskunnan väliseen yhteistyöhön kaivattiin lisää keskustelua ja koulun ei koettu yksin pystyvän turvaamaan monikulttuurisuuden toteutumista. Tulkitsevassa analyysissä opettajien esittämät asenteet ulkopuolisiin toimijoin saivat kumminkin suurimmaksi osaksi negatiivista kannanottoa. Kouluille annettujen tehtävien ei nähty kauttaaltaan toteutuvan sellaisenaan kouluissa.

Opettajat kokivat, että päättäjiltä ei aina löydy tarpeellista käytännön kokemusta. Julkiseen keskusteluun opettajat suhtautuivat epäröiden, eivätkä opettajat itse juurikaan halunneet osallistua siihen. Niiden nähtiin usein jakavan virheellistä tietoa, joka saattoi aiheuttaa opettajissa ärsytystä.

Kolmantena asenteena opettajat tuottivat resurssien kautta tehtyjä puolustuksia. Resurssit ilmaisivat opettajien kannanotoissa syitä ja seurauksia, miksi monikulttuurisuus asiat eivät koulussa välttämättä toimineet niin hyvin kuin olisi mahdollista. Ajoittain kouluarjen haasteiden nähtiin opettajien puheessa johtuvan melkein yksinomaan resurssien puutteesta. Opettajien kommenteissa mainittiin, että opettajat kokevat omat mahdollisuutensa kehittää asioita vähäisiksi. Resurssien niukkuus näytti pitävän yllä koulujen haitallisia käytäntöjä, joihin ei pystytty vaikuttamaan. Näissä kannanotoissa nousi esille myös aiemmin nähtävissä ollut seikkaa siitä, että opettajien keskuudessa on lähinnä esitetty kritiikkiä resurssipulaan (Vuorikoski & Räsänen 2010, 77.)

Luokittelevan analyysin tuloksissa esitettiin opettajien kannanottoja lisääntyneeseen työn määrään. Opettajien oman ammattitaidon kehittämisen nähtiin olevan yhteydessä työn kuormitukseen. Vastauksissa nousi esille, että osa opettajista koki monikulttuurisuudesta käydyn keskustelun ja jokaisen eri kulttuurin huomioimisen uuvuttavana, jota ei välttämättä aina jaksaisi. Kaksi opettajista toivoi asennemuutosta kohti koulun monikulttuurisuus asioita, jossa monikulttuurisuuskasvatus nähtäisiin osana samaa ohjausta kuin muukin opetus. Tämän nähtiin olevan mahdollista vain olemassa olevien käytäntöjen muuttamisella.

Tutkimuksen alussa mainittiin, että sivistyminen nähdään jatkuvana prosessina, jossa ihminen pyrkii koko ajan kehittämään itseään. Siihen liittyy myös kasvaminen asiantuntijana ja erityistaidoissa. (Tirronen 2005, 34.) Jotta monikulttuurisuuskasvatus kouluissa toteutuu, tulee opettajilla olla käsitys monikulttuurisen koulutuksen lähtökohdista ja pedagogiset taidot siihen. Näin ollen opettajat pystyvät ratkomaan monikulttuurisuuteen liittyvät haasteet. (Banks 2017, ensimmäinen luku). Opettajien asenteet ja tunteet näkyvät toiminnassa oppilaiden kanssa sekä opettajien omat uskomukset vaikuttavat heidän kohdatessa erilaisia tilanteita (Talib 2005, 9). Resurssiongelmien varjoon saattaa jäädä asiat, joihin pystyisi vaikuttamaan. Monikulttuurisuus ei näyttäydä opettajien puheessa osana opetusta, vaan lisänä kaiken päälle, jonka vuoksi siihen tarvittava paneutuminen voi jäädä vähäiseksi.

Resurssihaasteiden katveessa voi oman toiminnan tarkastelu tuntua vähäpitoiselta, joka vaikeuttaa opettajan omia mahdollisuuksia kehittyä.

Neljäs asenne, jota opettajat tuottivat puheissaan, oli epävarmojen asenteiden esittäminen suojaava tekijänä. Tulkitsin, että opettajien epävarmat asenteet koskien monikulttuurisuutta ilmensivät sitä, mikä näiden asioiden laita koulussa on. Monikulttuurisuuskäsitettä on kuvattu vaikeaksi ja monimutkaiseksi asiaksi ja näin se myös näyttäytyi opettajien tuottamassa puheessa. Monikulttuurisuuteen liittyviin asioihin suhtauduttiin usein epäröivästi, eikä suoria vastauksia osattu antaa. Opettajat selittivät koulun monikulttuurisuutta usein yksittäisten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien tai sopeutumisen kautta. Monikulttuurisuus ei näyttäytynyt tämänhetkisessä koulussa laajempaan ja sisäistettyä asiana, jollaisena osa haastateltavista opettajista toivoisi sen näyttäytyvän. Luokittelevassa analyysissä ilmeni, että monikulttuurisuuden irrallisuus muista normaaleista opetustavoista, sai opettajat kokemaan asian usein lisätyönä ja kuormitustekijänä. Resurssien niukkuus nähtiin yhtenä suurimpana syynä, joka seisoo monikulttuurisuuden kehityksen edessä.

Monikulttuurisuus on käsitteenä laaja ja sen ympärillä käytyä keskustelua on kuvattu vaikeaksi (Rantonen & Savolainen 2010, 18). Monikulttuurisuuskäsitteen käyttöä näkee suomalaisessa keskustelussa usein maahanmuuttopoliittisten asioiden yhteydessä, jonka vuoksi se saattaa jäädä varjoon muissa yhteyksissä. Kuten aiemmin on tutkimuksessa todettu, niin yhteiskunnallisten tapahtumien on sanottu heijastuvan suoraan koulumaailman ilmapiiriin (Virta & Tuittu 2012, 116). Tämän johdosta kouluissa monikulttuurisuuskeskustelu voi jäädä vain koskettamaan yksittäisiä oppilaita, eikä ryhmäilmiöihin tai toimintatapoihin näiden asioiden äärellä kiinnitetä niin paljon huomiota. Koulut voivat toiminnallaan vaikuttaa monikulttuurisen yhteiskunnan rakentumiseen, siksi olisikin tärkeää, että koulut myös heijastelevat toimintaansa ja käyvät avointa keskustelua asiasta.

Hannele Niemen tutkimuksen teemat vuodelta 2003 opettajien keskeneräisyydestä, monikulttuurisuuden tuomista paineista, työmäärän lisääntymisestä sekä odotusten aiheuttamasta riittämättömyyden tunteista olivat myös tämän tutkimuksen myötä selkeästi edelleen näkyvissä kouluarjessa ja opettajan työssä (s. 121). Toisessa yli kymmenen vuotta vanhassa tutkimuksessa todettiin, ettei haastateltavista opettajista ollut kukaan saanut

monikulttuurisuuteen liittyvä koulutusta ja he kokivat tietonsa vähäisiksi (Soilamo 2008, 13, 102). Vastaavat tulokset näkyivät edelleen opettajien esittämissä tämänhetkisissä asenteissa. Kukaan opettajista ei ilmaissut suoraan, että kokee tietonsa ja taitonsa puutteellisiksi, mutta esimerkkejä muiden opettajien tai koulun heikoista toimintatavoista esitettiin. Monikulttuurisuuteen liittyvien käsitteiden kohdalla tai joidenkin käytäntöjä koskevien kysymysten kohdalla melkein kaikki opettajat epäröivät, eikä kukaan opettajista ollut kuullut koulussaan käytettävän monikulttuurisuusosaaminen -termiä.

Monikulttuurisuusosaamisessa opettaja pyrkii sopeuttamaan omia toimintatapoja eri kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden tapoihin (em., 16–17). Kuten aiemmin sanottiin, niin koulujen on sanottu heijastelevan enemmistökulttuurin asenteita, näin ollen monikulttuurisuuskasvatus on kytköksissä yhteiskunnan tahtotilaan. Näiltä osin monikulttuurisuusosaaminen ja -kasvatus ovat tämänhetkisessä yhteiskunnassa puutteellista ja vaikeudet näyttävät kytkeytyvän ihmisten ymmärrykseen sekä tietoon siitä, mitä kaikkea asiaan oikein liittyy. Opettajat eivät pysty yksin takaamaan oppilaiden tasa-arvoista opetusta, jonka vuoksi kokonaisvaltaista yhteisöjen ja koulukulttuuriin muutosta tarvitaan. Yhteiskunnalla on tässä oma roolinsa ja monikulttuurisen hallinnan keinoin erilaisia työkaluja, joilla kehittää näitä asioita. Erään opettajan kannanotossa esitettiin, että oppilaiden tulisi sopeutua enemmän suomalaisen kulttuurin tapoihin. Julkisen keskustelun ja tämänhetkisen yhteiskunnallisen ilmapiirin jännitteen, jossa nationalismi ja lisääntynyt monikulttuurisuus tasapainottelevat heijastuu näiltä osin myös kouluun. (Talib 2005, 24–26).

Tässä tutkimuksessa tarkasteltua opettajien sivistystä, ei pyritty mittaamaan tietyllä asteikolla, vaan sivistyskäsitys heijastelee niitä arvoja, joita yhteiskunnassa ja kouluissa tällä hetkellä toteutetaan. Sivistys ja kasvatus kietoutuvat keskenään yhteen, sillä sivistyksen prosessit eivät toteudu ilman kasvatusta (Niemi 2004, 70). Kuten aiemmin mainittiin, niin sivistyskäsitykseen on toivottu muutosta ja päivitystä, jotta se vastaisi paremmin nyky maailman haasteisiin.

Opettajien sivistys koskien monikulttuurisuutta ja tulevaisuutta näyttäytyi epävarmana, keskeneräisenä, kahtiajakautuneena sekä muutoshaluisena. Erään opettajan kannanotossa ilmaistiin, että sivistys ei voi olla koskaan täysin globaalia ja siihen liittyy aina

kulttuurisidonnaisuutta. Osa ilmaisia huolensa koskien yhteiskunnan ja peruskoulutuksen yksipuolisia arvoja kohtaan. Suomalaisuuden kuvan koettiin olevan melko kapea, eikä vähemmistöjä juurikaan näy opetuksen sisällössä. Yksikulttuurisen opetuksen on sanottu tarjoavan oppilaille suppeaa maailmankuvaa, joka ei ehkä pärjää tulevaisuuden kansainvälisillä työmarkkinoilla (Talib 2005, 21). Näiltä osin tutkimus tukee tarvetta sivistyskäsityksen yhteiskunnalliselle uudelleenmuotoilulle.

Johtopäätöksiä loppuun kiteytän vielä päähavainnot, jotka nousivat tuloksissa esille. Tulokset osoittivat, että opettajien sukupolvierot ja koulujen vanhat toimintamallit hidastavat koulujen kehitystä. Opettajien omat käsitykset monikulttuurisuusosaamisesta liittyvät pitkälti opettajien omiin kokemuksiin kuin opettajien pedagogisiin valmiuksiin ja koulutukseen asiasta. Resurssien niukkuus ja lisätyö koettiin esteiksi monikulttuurisuusasioiden täydelliselle toteutumiselle kouluarjessa. Monikulttuurisuuteen liittyvä vähäinen koulutus ja tieto asiasta näyttäytyi opettajien epävarmuutta korostavassa puheessa ja asian kokemisena monimutkaisena. Opettajien monikulttuurisuussivistys esiintyi kommentoinnissa keskeneräisenä ja osin kulttuurisidonnaisesti. Opettajat kumminkin kokivat tulevaisuuden positiivisessa valossa ja siihen liittyi vahvaa muutoshalukkuutta.

10 Tutkimuksen arviointia

Tutkimusprosessi oli yhtä oppimisen matkaa, kuten sen olemukseen kuuluukin. Aiheen laajuuden ja moninaisten vaihtoehtojen takia jouduin tekemään kovasti rajauksia ja tarkentamaan näkökulmaa tarpeeksi kapeaksi, jotta tutkimuksen punainen lanka säilyi. Ajankohtaisen keskustelun seuraaminen oli tutkimusta tehdessä jatkuvasti läsnä. Uutisointia aiheeseen liittyen oli lähes viikoittain, koska se sitten maahanmuuttajataustaisten työllistymistä tai suomalaista koulutusjärjestelmää. Kaikki nämä aiheeseen liittyneet ajankohtaiset keskustelut ja uutisoinnit pitivät yllä omaa mielenkiintoani ja koin aiheen yhä tärkeämmäksi sekä ajankohtaisemmaksi.

Tutkimuskysymykset pystyivät vastaamaan tutkimuksen tavoitteisiin selvittää opettajien käsityksiä ja asenteita kouluarjen monikulttuurisuudesta. Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on ollut tärkeää jo tutkimuksen alkuvaiheista lähtien ja sen johdosta tutkimusaiheeseen on perehdytty huolella. Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimusraportoinnin avoimuus, niin tutkimuksen teossa, tulosten esittämisessä kuin haastatteluiden toteuttamisessa. Tämän laajuista tutkimusta voidaan arvioida sen vaikuttavuuden ja merkityksellisyyden näkökulmasta. Tutkimuksessa esitetyt yhteiskunnalliset ongelmat eivät ole uusia, mutta eivät liioin ratkottujakaan, jonka vuoksi uusia näkökulmia tarvitaan. Laadullinen asennetutkimus ja kaksoisanalyysi valikoitui tutkimukseen tuomaan erilaista ja uudenlaista näkökulmaa aiheeseen.

Opettajien roolia ja tutkimuskohteen arviointia on tärkeää pohtia niin etu- kuin jälkikäteen. Koen, että opettajat toimivat vaikuttavassa roolissa ja heidän työnsä koskettaa monia ihmisiä. Kuten tutkimuksen alussa mainittiin, niin koulua voidaan ajatella pienoisyhteiskuntana, johon laajemmat ilmiöt vaikuttavat. Näin ollen opettaja on merkityksellinen yhteiskunnallinen toimija, mutta yhtä lailla tärkeä vaikuttaja yksilön elämässä. Opettajien esittämät asenteet kumpuavat näin ollen suuremmasta yhteiskunnallisesta olotilasta. Opettajat kohtaavat työssään paljon oppilaita, jonka vuoksi tutkimusta tulee tarkastella laajemmin, eikä vain viiden opettajan näkökulmasta. Myös koulujen koot ja oppilas- sekä henkilökuntamäärät vaihtelevat paljon eri puolilla Suomea, minkä vuoksi on hyvä tarkastella asiaa niin suuremmassa kuin

pienemmässä mittakaavassakin. Merkittävässä kasvatustyössä on tärkeää, minkälaisia asenteita ja tunteita esitetään.

Sivistyskäsitteellä on monia mahdollisuuksia ja ulottuvuuksia, joita tässä tutkimuksessa hyödynnettiin. Sivistyksen tarkastelu osana tutkimusta toi hyvän ymmärryksen koulujen ja opetuksen historiaan sekä näkökulman tulevaisuuden sivistykseen. Sivistyskäsitteeseen liittyvät muutokset ja mahdollisuudet antoivat tutkimukselle tulevaisuuslähtöistä näkökulmaa ja auttoivat näkemään koulutukseen liittyvät sivistysajattelut modernimpana. Ekososiaalinen sivistys palvelee kokonaisvaltaista ja kestävästä kulttuuria. Ekososiaalisesti sivistynyt yksilö kokee maailman myötätunnon, kohteliaisuuden, tasavertaisen vuorovaikutuksen ja seuraamustietoisesta käyttäytymisen kautta, jotka nousevat kaikki tärkeiksi tekijöiksi, kun kehitetään monikulttuurista kouluympäristöä. (Salonen, 2012.)

Tämän yhteiskuntatutkimuksen pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli myös tuoda esille, kuinka yhteiskuntatutkijan rooli palvelee ja on tärkeää koulutuksen kentällä. Kasvatuksen ja koulutuksen tarkastelu yhteiskunnallisena ilmiönä antaa havaintoja opettajien ja koulun vuorovaikutuksesta sekä rakenteista, jotka voivat jäädä huomioimatta. Myös koulutuskysymysten äärellä tarvitaan kriittistä ajattelua. Itseäni tutkimuksen tekeminen kasvatti kohti melkein valmista yhteiskuntatietelijää. Yhteiskuntatieteilijän valmiudet selittää sosiaalista maailmaa joutuvat todelliseen testiin, kun omat perusolettamukset ja itsestäänselvyydet kohtaa todellisen maailman sekä toisenlaiset ajattelutavat. Tutkimuksen työskentelyn lomassa havahduin monesti siihen, kuinka henkilökohtaiset käsitykset saattavat sokaista näkemästä todellista tilannetta ja omat oletukset voivat ajaa liian kapeaan ajatteluun, jopa tutkijoiden lomassa. Tärkeää on pysyä avoimena ja uteliaana.

Tutkimus on tässä koossa ja pro gradu -tutkielman laajuudessaan valmis, mutta jatkotutkimuksen tarvetta aiheen parissa ei voida kiistää. Suoria ratkaisuja tai ehdotuksia aiheeseen ei tutkimuksessa pyritty löytämään. Tärkeää oli tuoda uudenlaista näkökulmaa esille, jonka avulla aiheita voidaan tarkastella, sillä se tulee pysymään yhteiskunnallisena kysymyksenä vielä tulevaisuudessakin. Työ antoi viitteitä, että monikulttuurisuutta koskevat asenteet eivät ole täysin positiivisia. Tärkeää onkin pohtia, kuinka nämä asenteet sopivat yhteen opettajan työhön yhteiskunnallisena vaikuttajana. Tutkimuksen tulosten perusteella

voidaan todeta, että koulutuksen tasa-arvon toteutumisen, yhtenäisten mahdollisuuksien ja rakenteellisten ongelmien kanssa on vielä paljon tehtävää.

Lähteet

Aho, Ismo (2011) Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampere: Juvenes Print.

Ahonen, Sirkka (2020) Sivistystä kansallisessa vai globaalissa kehyksessä – sivistyskäsitteen merkityksen muutos kouluopetuksessa. Teoksessa Juhani Tähtinen, Jyrki Hilpelä & Risto Ikonen (toim.) Sivistys ja kasvatus eilen ja tänään. Turku: Painosalama, 277–304.

Andersson, Paula & Kangassalo, Raija (2003) Suomi ja meänkieli Ruotsissa. Teoksessa Hannele Jönsson-Korhola & Anna-Riitta Lindgren (toim.) Monena suomi maailmalla: Suomalaisperäisiä kielivähemmistöjä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 30–163.

Aro, Jari (1999) Sosiologia ja kielenkäyttö. Retoriikka, narratiivi, metafora. Tampere: Tampereen yliopisto.

Banks, James (2017) An Introduction to Multicultural Education. New York: Pearson.

Banks, James (2020) Multicultural Education: Characteristics and Goals. Teoksessa James Banks & Cherry McGee (toim.) Multicultural Education. Issues and Perspectives. Indianapolis: John Wiley & Sons, 3–25.

Bernelius, Venla & Huilla, Heidi (2021) Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Helsinki: Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162857>. Viitattu 31.10.2021.

Billig, Michael (1996) Arguing and Thinking. A Rhetorical Approach to Social Psychology. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, Jim & Skutnabb-Kangas, Tove (1988) Minority Education: From Shame to Struggle. Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matter.

Erwin, Phil (2005) *Asenteet ja niihin vaikuttaminen*. Suomentanut Marja Ahokas. Helsinki: WSOY. Englanninkielinen alkuteos 2001.

Fornaciari, Alekski & Männistö, Perttu (2015) Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. *Kasvatus & Aika* 9(4), 72–86. <https://journal.fi/kasvatusjaika/article/view/68556>. Viitattu 15.8.2021.

Haikkola, Lotta (2012) *Monipaikkainen nuoruus: Toinen sukupolvi, transnationaalisuus ja identiteetit*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Harjunpää, Katariina, Mondada, Lorenza & Svinhufvud, Kimmo (2020) Multimodaalinen litterointi keskusteluanalyysissä. *Puhe Ja Kieli* 39(3), 195–220. <https://doi.org/10.23997/pk.77350>. Viitattu 2.12.2021.

Helsingin Sanomat 6.10.2021. Koulutus ajaa hyväosaisten etua. *Tiede*. <https://www.hs.fi/tiede/art-2000008307545.html>. Viitattu 9.10.2021.

Hesse, Barnor (2000) *Un/Settled Multiculturalisms: Diasporas, Entanglements, Transruptions*. London & New York: Zed Books.

Horsti, Karina (2005) *Vierauden rajat. Monikulttuurisuus ja turvapaikanhakijat journalismissa*. Tampere: Tampere University Press.

Huhta, Alekski (2012) Monikulttuurisuus ja historiantutkimus. *Alue ja ympäristö* 41:1, 135–137. <https://aluejaymparisto.journal.fi/article/view/64726>. Viitattu 17.7.2021.

Ikonen, Merja & Pehkonen, Leila (2016) Tieteellinen sivistys: kamppailua näkyvyydestä, maineesta ja paremmuudesta? *Kasvatus & Aika* 10(4), 62–78. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a4_1601171022.pdf. Viitattu 10.3.2021.

Ilmolahti, Oona (2017) *Eheys ja ennakkoluulo. Työväenyhteisön ja kansakoulunopettajiston jännitteinen suhde Helsingissä sisällissodasta 1930-luvulle*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Itkonen, Tuija (2018) *Contradictions of Finnish Education: Finnishness, interculturality and social justice*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Jiang, Jingwen (2019) *Teachers' emotions and beliefs: Intertwined with teachers' support for students' psychological needs*. Turku: Turun yliopisto.

Keskinen, Suvi & Vuori, Jaana (2012) *Erot, kuuluminen ja osallisuus hyvinvointiyhteiskunnassa*. Teoksessa Suvi Keskinen, Jaana Vuori & Anu Hirsiaho (toim.) *Monikulttuurisuuden sukupuoli: kansalaisuus ja erot hyvinvointiyhteiskunnassa*. Tampere: Tampere University Press.

Ketonen, Laura, Lehesvuori, Sami, Pöysä, Sanni & Lerkkanen, Marja-Kristiina (2021) *Ristiriitoja ja reflektiota: opettajien näkemyksiä vuorovaikutuksessa tapahtuvasta arvioinnista. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin, 31(2), 41–60.*
<https://bulletin.nmi.fi/2021/06/22/ristiriitoja-ja-reflektiota-opettajien-taydennyskoulutuksessa-esittamia-nakemyksia-vuorovaikutuksessa-tapahtuvan-arvioinnin-haasteista-ratkaisuista-ja-itse-koulutuksesta/>. Viitattu 10.3.2021.

Kokko, Heikki (2018) *Sydämen ja järjen sivistys – sivistyksen käsitehistoriaa modernin murroskohdassa. Sivistys ja kasvatus eilen ja tänään, 2018:56.*
<https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/77688>. Viitattu 21.3.2021.

Känkänen, Päivi & Immonen-Oikkonen, Pirjo (2009) *Monikulttuurinen perhe koulun kasvatusympäristössä*. Teoksessa Johanna Lammi-Taskula, Sakari Karvonen & Salme Ahlström (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2009*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos.

Kärnä, Pirkko, Vesterinen, Veli-Matti & Aksela, Maija Katariina (2016) *Kuinka esimerkilliset suomalaiset opettajat edistävät osaamista ja oppilaiden myönteisiä asenteita fysiikan ja kemian tunneilla*. Teoksessa Heidi-Marja Pakula, Elina Kouki, Harry Silverberg & Eija Yli-Panula (toim.) *Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka*. Turku: Turun yliopisto.

Lahti, Vesa-Matti (2019) *Aukkoja sivistyskasityksessä*. Sitra.
<https://www.sitra.fi/julkaisut/aukkoja-sivistyskasityksessa/#sivistyksen-seuraava-vaihe>. Viitattu 20.3.2021.

Laitinen, Kari, Jukarainen, Pirjo & Boberg, Henrik (2016) Maahanmuutto & turvallisuus – arvioita nykytilasta ja ennusteita tulevaisuudelle. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimus toiminnan julkaisusarja 2016:7.

Lehtonen Mikko, Löytty, Olli & Ruuska, Petri (2004) Suomi toisin sanoen. Tampere: Vastapaino.

Luukkanen, Olli (2004) Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopisto.

Miettinen, Reijo (2016) Sivistys kilpailuyhteiskunnassa – Mitä annettavaa Hegelillä on tänään? Kasvatus & Aika 10(3), 57–75. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a4_1610162108.pdf. Viitattu 20.3.2021.

Martikainen, Timo (2005) Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Metsänen, Riitta (2009) Monikulttuurinen ohjaus käytännössä – vanhaa ja uutta, omaa ja lainattua, läheltä ja kaukaa. Teoksessa Jaakko Helander (toim.) Ammatillisen opettajan käsikirja. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/40325/HAMK_AmmatillisenOpettajanKasikirja.pdf?sequence=1. Viitattu 12.8.2021.

Niemi, Hannele (2003) Opettajat keskeneräisyyden keskellä. Teoksessa Leena Isosomppi & Marjaana Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana. Chydenius-instituutin tutkimuksia. Kokkola: Jyväskylän paino, 119–128.

Niemi, Hannele (2004) Aikuisten vastuu. Teoksessa Riitta Jaatinen, Pauli Kaikkonen & Jorma Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Tampere: Tampere University Press, 62–83.

Niska, Miira, Olakivi, Antero & Vesala, Kari Mikko (2018) Haastattelumenetelmän tulkinnat sosiaalitieteellisessä diskurssintutkimuksessa – Esimerkkinä laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa. Teoksessa Lauri Haapanen, Liisa Kääntä & Lotta Lehti (toim.)

Diskurssitutkimuksen menetelmistä. AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2018:1, 93–113.

Norrena, Juho (2013) Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä: ”Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse”. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ 28.9.2021. Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>. Viitattu 11.3.2022.

Paavola, Heini (2007) Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsinki: Yliopistopaino.

Paju, Petri (2011) Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Pickens, Jeffery (2005) Attitudes and Perceptions. In Organizational Behavior in Health Care. Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.

Pohja-Mykrä, Mari (2014) Vahinkoeläinsodasta psykologiseen omistajuuteen. Petokonfliktien historiallinen tausta ja nykypäivän hallinta. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Pynnönen, Anu (2013) Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Rantala, Heli (2013) Sivistyksestä sivilisaatioon. Kulttuurikäsite J.V. Snellmanin historiallisessa ajattelussa. Turku: Turun yliopisto.

Rantonen, Eila & Savolainen, Matti (2010) Vähemmistöt ja monikulttuurisuus: kulttuurit ja kirjallisuudet rinnakkain, vastakkain ja vuorovaikutuksessa. Teoksessa Ella Rantonen (toim.) Vähemmistöt ja monikulttuurisuus kirjallisuudessa. Tampere: Tampere University Press, 9–39.

Räihä, Pekka (2006) Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen traditio ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa Sakari Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi: kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–235.

Räsänen, Rauni (2009) Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opettajan haasteena. Teoksessa Jouko Jokisalo & Raisa Simola (toim.) Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä juonne. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 1-21.

Räsänen, Rauni, Jokikokko, Katri & Lampinen, Johanna (2018) Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa. Kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta. Opetushallitus raportit ja selvitykset 2018:6. Helsinki: Juvenes Print.

Sakaranaho Tuula & Salmenkivi Eero (2009) Tasavertaisen katsomusopetuksen haasteet. Pienryhmäläisten uskontojen ja elämänskatsomustiedon opetus Suomessa. Teologinen Aikakauskirja 114(2019): 5 Helsinki: Teologinen julkaisuseura, 450-470.

Salonen, Arto (2012) Ekososiaalinen sivistys. Youtube video, 6:45, julkaistu 20.11. <https://www.youtube.com/watch?v=BX3oZ2M7igU>. Viitattu 31.10.2021.

Salonen, Arto & Bardy, Marjatta (2015) Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* (35)1. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/94118/52796>. Viitattu 20.1.2021.

Saloviita, Timo (2020) Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>. Viitattu 20.1.2021.

Saukkonen, Pasi (2020) Kotoutuminen kaupungissa. Kokonaiskuva ulkomaalaistaustaisista Helsingissä vuonna 2020. Helsinki: Helsingin kaupunki, kaupunginkanslia, kaupunkitutkimus ja -tilastot.

Sivistysremontti-podcast. 2020. Jakso 5: Monikulttuurinen ja moniääninen sivistys. Aina Media. [podcast-tallenne]. <https://ainamedia.fi/2020/02/27/jakso-5-monikulttuurinen-ja-moniaaninen-sivistys/>. Viitattu 7.3.2021.

Smith, Adam (2005) *Appeal and Attitude: Prospects for Ultimate Meaning*. Indiana: Indiana University Press.

Soilamo, Outi (2008) *Opettajan monikulttuurinen työ*. Turku: Turun yliopisto.

Soukola, Timo (1999) *Monikulttuurisen yhteiskunnan ehdot ja haasteet*. Helsinki: Sitran julkaisuja.

Souto, Anne-Mari (2011) *Arkipäivän rasismi koulussa: etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Talib, Mirja-Tytti, (2005) *Eksotiikka vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama.

Talib, Mirja-Tytti & Lipponen, Päivi (2008) *Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta*. Turku: Painosalama.

Tampereen yliopisto (2021) *Informointi henkilötietojen käsittelystä*. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/tutkittavien-informointi/>. Viitattu 21.9.2021.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2021) *Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus*. <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/tyon-tueksi/kasitteet>. Viitattu 10.11.2021.

Tirronen, Jarkko (2005) *Korkeakoululaitoksen sivistyskäsitteet*. Tieteessä tapahtuu 8/2005. <https://journal.fi/tt/article/view/57115/19167>. Viitattu 21.9.2021.

Tolonen, Tarja (2001) *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.

Tomperi, Tuukka (2013) Opetuksen monet mallit ja suomalainen ratkaisu. Niin & Näin 1/2013. <https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn131-12.pdf>. Viitattu 18.9.2021.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf. Viitattu 21.9.2021.

Valanne, Eija (2014) Kouluhyvinvoinnin verkonkudonta. Teoksessa Suvi Lakkala, Hennarikka Kangas & Marja Pulju (toim.) Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 11–23.

Valtioneuvosto (2019) Teoksessa Liisa Tainio ja Arto Kallioniemi (toim.) Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla. Helsinki: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161302/11-2019-KUSKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 16.1.2022.

Valtioneuvosto (2022) Osaamisen, sivistyksen ja innovaatioiden Suomi. Hallitusohjelma. <https://valtioneuvosto.fi/marinin-hallitus/hallitusohjelma/osaamisen-sivistyksen-ja-innovaatioiden-suomi>. Viitattu: 16.1.2022.

Van Reusen, Anthony, Shoho, Alan & Barker, Kimberly (2001) High School Teacher Attitudes Toward Inclusion. North Carolina: The University of North Carolina Press.

Vesala, Kari Mikko & Rantanen, Teemu (2007) Laadullinen asennetutkimus: Lähtökohtia, periaatteita, mahdollisuuksia. Teoksessa Kari Mikko Vesala & Teemu Rantanen (toim.) Argumentaatio ja tulkinta. Laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa. Helsinki: Gaudeamus, 11–61.

Virta, Arja & Tuittu, Anne (2013) Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. Teoksessa Seija Mahlamäki-Kultanen, Timo Hämäläinen, Petri Pohjonen & Kari Nyysölä (toim.) Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2013:8. Tampere: Juvenes Print, 116–131.

Vuorikoski, Marjo & Räisänen, Mirka (2010) Opettajien identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4(4).
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68240>. Viitattu 16.1.2021.

Wallin, Aila (2013) Monikulttuuriosaaminen: Uudistuvan työyhteisön valttikortti. Riihimäki: Klaava Media.

Wiggins, Sally & Potter, Jonathan (2008) Discursive Psychology. Teoksessa Wendy Stainton-Rogers & Carla Willig (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. Lontoo: SAGE, 73–91.

Uitto, Anna & Saloranta Seppo (2012) Yhdeksännen luokan oppilaat kestävän kehityksen kasvatuksen kokijoina ja toimijoina. Teoksessa Helmi Risku-Norja, Eila Jeronen, Sirpa Kurppa, Minna Mikkola ja Anna Uitto (toim.) *Ruoka – oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara*. Mikkeli: Ruralia instituutti/Helsingin yliopisto, 48–58.

Liite 1

Tutkittavien suostumuslomake

Tiedote pro gradu tutkielmasta ja suostumus tutkimukseen osallistumisesta
Yhteiskuntatieteiden tiedekunta, yhteiskuntatutkimuksen tutkinto-ohjelma
Tampereen yliopisto, 30.3.2021



Olen Tampereen yliopiston opiskelija yhteiskuntatutkimuksen tutkinto-ohjelmassa. Teen pro gradu -tutkielmaa seuraavasta aiheesta: Laadullinen asennetutkimus kulttuurisen moninaisuuden toteutumisesta kouluissa. Kerään tutkielmaani varten aineistoa haastattelemalla opettajia, jotka työskentelevät erilaisissa rooleissa ja eri kouluissa.

YHTEYSTIETONI OVAT

Opiskelijan nimi: Niikka Lindberg

Yliopiston sähköpostiosoite: niikka.lindberg@tuni.fi

TUTKIMUKSEN ESITTELY

Tutkielmassani tarkastellaan, miten kouluissa toteutuu ja näkyy yhteiskunnan esittämät tarpeet ja odotukset, kun tarkastellaan moninaisuutta sosiaalisista ja kulttuurisista näkökulmista. Kuinka odotukset näyttäytyvät päivittäisessä toiminnassa ja konkreettisessa tekemisessä. Aihe on relevantti sekä monikulttuurisuuteen liittyvän ajankohtaisen keskustelun takia, että Opetushallituksen esittämien tulevaisuuden koulutustarpeiden vaatimusten myötä. Poliittisissa keskusteluissa ja linjauksissa nostetaan esille melko tarkasti, kuinka koulujen tulee vastata monikulttuurisuuteen ja moninaisuuteen liittyvissä kysymyksissä. Kun tarkastellaan tästä näkökulmasta kouluja, niin niitä koskevissa keskusteluissa on hyvä kuulla enemmän opettajia, sillä he ovat kouluarjen asiantuntijoita ja heillä voi olla paljon sanottavaa niistä käytännön koulutyön ongelmista, jotka jäävät sekä valtajulkisuuden että yleistävien tutkimusten ja selvitysten katveeseen. Tutkimus toteutetaan laadullisena asennetutkimuksena ja aineisto kerätään haastattelemalla opettajia etäyhteyksien avulla.

INFORMOINTI HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELYSTÄ

Olen saanut sekä kirjallista että suullista tietoa yllä kuvatusta tutkimuksesta ja mahdollisuuden esittää siitä kysymyksiä.

Olen saanut tiedon, että aineistoa (esim. nauhoitettua haastatteluani) käsitellään seuraavasti:

1. Aineiston salassapito turvataan niin, että aineistoa käsittelevä opiskelija allekirjoittaa tämän suostumuksen ja hänen on siten suojattava aineisto ulkopuolisilta, eikä hänellä ole oikeutta kertoa kenellekään tutkimuskohteen / haastateltavan henkilökohtaisia tietoja.
2. Tutkimusraportissa (pro gradu -tutkielma) henkilökohtaiset tietoni muokataan muotoon, jossa nimeni, asuinpaikkakuntani, työpaikkani tai muut tunnistamisen mahdollistavat tiedot eivät käy ilmi.
3. Tutkielmaa tekevän opiskelijan lisäksi aineistoa tarkastelevat tarvittaessa vain tutkielman ohjaaja sekä muut tutkielmaseminaariin osallistuvat opiskelijat. Tällöinkin varmistetaan, että osallistujien identiteetti on suojattu (videomateriaalin kanssa pitää pyytää lupa käyttää tutkimustarkoituksiin, datasessioihin yms., joissa videokuvaa saa näyttää).
4. Pro gradu -tutkielmaa varten kerättyä aineistoa voidaan käyttää myös jatkotutkimuksissa. Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja että minulla on oikeus kieltäytyä siitä milloin tahansa syytä ilmoittamatta ja pyytää, että mahdollisesti jo nauhoitettu tai muuten tallennettu aineisto tuhotaan.

Tutkimukseen osallistuvien henkilötietojen käsittelyperusteena on Euroopan unionin tietosuojasetuksen mukaisesti yleistä etua koskeva tehtävä. Henkilötietoja ei luovuteta ulkomaille eikä tässä mainitsemattomille tahoille. Henkilötietoja säilyttää tutkimuksen tekijä vain tutkimuksen käynnissä olon ajan. Henkilötiedot tuhotaan, kun aineisto on kerätty.

Tutkimukseen osallistuvalla on oikeus pyytää tutkimuksen toteuttajalta itseään koskevia henkilötietoja sekä oikeus pyytää kyseisten tietojen oikaisemista tai poistamista ja käsittelyn rajoittamista tai vastustaa käsittelyä sekä oikeutta siirtää tiedot järjestelmästä toiseen.

Tutkimukseen osallistuvalla on oikeus tehdä valitus valvovalle viranomaiselle. Henkilötietoja ei käytetä automaattisessa päätöksenteossa.

Tiedote pro gradu tutkielmasta ja suostumus tutkimukseen osallistumisesta
Yhteiskuntatieteiden tiedekunta, yhteiskuntatutkimuksen tutkinto-ohjelma
Tampereen yliopisto, 30.3.2021

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISEEN

Osallistun tutkimukseen vapaaehtoisesti. Olen saanut tietoa tutkimuksesta kirjallisesti, ja minulle on annettu mahdollisuus keskustella ja esittää kysymyksiä tutkimukseen liittyvistä asioista.

Tutkimuksessa käsitellään henkilötietoja kuten nimi, ammattinimike, organisaatio ja sähköpostiosoite.

Antamani tietoja käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimusaineistoa ei luovuteta arkistoitavaksi tutkielman valmistumisen jälkeen.

_____ Suostun yllä kuvattuun tutkimukseen ja siihen, että haastatteluni tallennetaan ja sen jälkeen litteroidaan eli muutetaan tekstimuotoon.

_____ Minua on informoitu Euroopan unionin tietosuoja-asetuksen (2016/679) mukaisesta henkilötietojen käsittelystä ja sen perusteista koskien yllä kuvattua tutkimusta.

Päivämäärä _____

Haasteltavan allekirjoitus ja nimenselvennys Tutkielman tekijän allekirjoitus ja nimenselvennys