

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Työelämä opettaa sitten sitäkin enemmän.”
Opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä koulutuksensa antamista
valmiuksista monikulttuurisen koulun kohtaamiseen

Kasvatustieteiden yksikkö
Opettajankoulutus, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
IIDA WALDÉN
Syksy 2011

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Opettajankoulutus, Hämeenlinna

IIDA WALDÉN: ”Työelämä opettaa sitten sitäkin enemmän.” Opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä koulutuksensa antamista valmiuksista monikulttuurisen koulun kohtaamiseen.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 80 sivua, 3 liitesivua

Lokakuu 2011

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella opettajaksi opiskelevien ja jo valmistuneiden opettajien kokemuksia koulutuksensa sisältämistä teemoista monikulttuuriseen kouluun liittyen. Tutkimuksen tavoitteena oli eritellä ja vertailla näkemyksiä sekä muodostaa kuva opettajankoulutuksen kehittämisestä vastaamaan monikulttuuristuvan peruskoulun vaatimuksia. Mielenkiinto tutkimuksessa kohdistui opettajien näkökulmaan monikulttuurisuuden haasteista sekä opettajankoulutuksen kehittämisestä.

Tutkimus oli luonteeltaan kvalitatiivinen. Nähtävissä on myös fenomenografian ja tapaustutkimuksen piirteitä. Tutkimus kohdistui tutkittavien käsitys- ja kokemusmaailmaan ja tavoitteena oli muodostaa tutkittavasta ilmiöstä todellisuutta vastaava kuva, mutta ei yleistää tutkimustuloksia laajemmin. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua ja avoimia kirjallisia kysymyksiä. Tutkittavina oli kuusi opettajaa ja 36 opettajaopiskelijaa. Lisäksi yhden vastavalmistuneen opettajan kokemuksia monikulttuurisesta koulusta tutkittiin tarkemmin tapaustutkimuksen tapaan. Aineiston analysointi tapahtui teemoittelun avulla.

Tutkimuksen päätuloksena oli, että opettajat ja opettajaksi opiskelevat kokivat opettajankoulutuksen monikulttuurisuutta käsittelevät teemat riittämättömiksi työelämässä kohdattavista haasteista selviämiseksi. Lisäkoulutusta opettajat kaipasivat eri kulttuureista ja niiden huomioimisesta koulun arjessa. Myös suomen kieltä heikosti osaavan oppilaan tukemisesta kaivattiin lisätietoa. Opettajien ja opiskelijoiden näkemykset lisäkoulutuksen tarpeesta olivat samansuuntaisia. Opiskelijat kokivat tarvitsevansa enemmän koulutusta erilaisiin kulttuureihin, suomen vähemmistöihin ja oppilaan puutteellisen kielitaidon aiheuttamiin haasteisiin liittyen.

Haasteellisena monikulttuurisessa koulussa opettajat kokivat koulun ja kodin välisen yhteistyön, oppilaan tukemisen ja eriyttämisen yleisopetuksen luokassa sekä kulttuurierojen, kuten uskonnon vaikutuksen koulun käytäntöihin. Vastavalmistuneen opettajan kertomuksessa haasteellisimpana kokemuksena oli maahanmuuttajaoppilaiden huomioiminen jokapäiväisessä opetuksessa. Opiskelijat pitivät haastavimpana kommunikointia oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa kielitaidon rajoittuneisuudesta johtuen.

Opettajankoulutusta tutkittavat halusivat kehittää enemmän monikulttuurisuuden teemoja sisältäväksi. Näitä teemoja tulisi heidän mukaansa käsitellä osana kaikkea koulutusta, ei vain yhtenä erillisenä kurssina. Opiskelijat toivoivat kokemuksellista oppimista monikulttuurisuudesta jo opintojensa aikana. Esimerkiksi harjoittelua monikulttuurisessa kouluympäristössä pidettiin tarpeellisenä. Lisäksi sekä opiskelijat että opettajat kaipasivat koulutukseensa sisältöjä, jotka käsitelisivät Suomen yleisimpiä vähemmistöjä, kulttuureja ja uskontoja sekä konkreettista tietoa, miten huomioida nämä kouluarjessa. Omaehtoista tiedonhakua ja kiinnostuneisuutta eri kulttuureista pidettiin tärkeänä työelämässä vaadittavien taitojen hallitsemiseksi.

Tutkimustulosten perusteella voidaan päätellä, että opettajankoulutusta tulisi kehittää paremmin työelämään valmistavaksi. Koulutuksen tulisi tarjota lisää sisältöjä erilaisten oppilaiden tuen tarpeiden huomioimiseksi sekä konkreettisia välineitä opettajalle työelämän haasteista selviytymiseksi. Opettajalla tulisi uransa alkuvaiheessa olla myös mahdollisuus saada tarvitsemaansa tukea niin koulutuksen kuin kollegoidenkin taholta.

Avainsanat: monikulttuurisuus, monikulttuurisuuskasvatus, peruskoulu, opettajankoulutus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	6
2.1	MUUTOS OPETTAJAN TYÖSSÄ JA KOULUYMPÄRISTÖSSÄ	6
2.2	MONIKULTTUURISUUS SUOMALAISESSA YHTEISKUNNASSA	8
2.3	MONIKULTTUURISUUSKASVATUS KRIITTISEN PEDAGOGIIKAN MUOTONA	11
2.4	MONIKULTTUURISUUDEN TEEMAT OPETTAJANKOULUTUKSESSA	14
2.5	MONIKULTTUURISUUTEEN LIITTYVÄT KÄSITTEET	18
2.6	AKKULTURAATIO MONIKULTTUURISEN KOULUN HAASTEENA	20
2.7	MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA	24
3	TUTKIMUKSEN KULKU	27
3.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄT	27
3.2	TUTKIMUKSEN LUONNE	27
3.3	TUTKIMUKSEN FENOMENOGRAFISET PIIRTEET	28
3.4	TAPAUSTUTKIMUS	30
3.5	AINEISTONKERUU	31
3.6	AINEISTON ANALYSOINTI	34
4	TUTKIMUSTULOKSET JA TULOSTEN TULKINTA	36
4.1	OPETTAJAOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA KOULUTUKSENSA MONIKULTTUURISUUTTA KÄSITTELEVISTÄ TEEMOISTA	36
4.1.1	<i>Monikulttuurisuutta käsitellään opinnoissa vain vähän</i>	36
4.1.2	<i>Erityispedagogiikasta valmiuksia monikulttuurisuuden haasteisiin</i>	37
4.1.3	<i>Opettajankoulutus ei valmista todellisuuteen</i>	39
4.2	OPETTAJAOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA MONIKULTTUURISUUDEN HAASTEISTA	41
4.2.1	<i>Koulun ja kodin välinen yhteistyö</i>	41
4.2.2	<i>Erilaiset uskonnot koulun arjessa</i>	43
4.2.3	<i>Kielitaito avain koulumenestykseen</i>	44
4.2.4	<i>Opettajan toiminta monikulttuurisessa kouluympäristössä</i>	46
4.2.5	<i>Asenteet ja kulttuurien erot näkyvät suhtautumisessa koulunkäyntiin</i>	48
4.3	OPETTAJAOPISKELIJOIDEN NÄKEMYKSIÄ OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMISESTÄ	50
4.3.1	<i>Monikulttuurisuudesta käytännönläheisiä konkreettisia sisältöjä</i>	51
4.3.2	<i>Harjoittelu ja tutustumiskäynnit monikulttuuriseen kouluun osaksi opintoja</i>	54
4.3.3	<i>Erilaiset oppijat opettajankoulutuksen lähtökohdaksi</i>	55
4.4	OPETTAJIEN KOKEMUKSIA MONIKULTTUURISUUTEEN KOHDISTUVISTA VALMIUKSISTAAN	57
4.4.1	<i>Opettajankoulutuksen eri uskontojen kohtaamiseen antamat valmiudet</i>	57
4.4.2	<i>Monikulttuurisuuteen liittyvän tiedon hankkiminen omaehtoista</i>	59
4.5	ERÄÄN VASTAVALMISTUNEEN OPETTAJAN KOKEMUKSIA MONIKULTTUURISUUDESTA	60
4.5.1	<i>Monikulttuurisen koulun kohtaaminen kulttuurishokki</i>	60
4.5.2	<i>Maahanmuuttajaoppilaiden huomioiminen opetuksessa haastavaa</i>	61
4.5.3	<i>Koulutuksen kehittäminen ja kollegoiden tuki tärkeää</i>	63
5	JOHTOPÄÄTÖKSET	66
6	POHDINTA	71
6.1.1	<i>Tutkimuksen arviointia</i>	71
6.1.2	<i>Lopuksi</i>	73

1 JOHDANTO

Maahanmuuton ja globalisaation seurauksena monikulttuurisuudesta on tullut arkipäivää Suomessa. Moniarvoistuminen näkyy yhteiskunnassa erilaisten maailmankatsomusten ja uskontojen lisääntyneenä näkyvyytenä niin mediassa kuin työelämässäkin. Perinteisesti suomalainen peruskoulu on ollut niin henkilökunnan kuin oppilaidenkin osalta hyvin homogeeninen. Lisäksi perinteiset suomalaiskansalliset ja kristilliset arvot ovat ohjanneet koulun toimintaa. Näin ei kuitenkaan ole enää moniarvoistuvassa yhteiskunnassa, jossa eri tahojen päämäärät ja arvot asettavan koulut ristiriitaisiinkin tilanteisiin. Kysymykseksi nousee, kenen arvoja koulun tulisi tulevaisuudessa välittää ja kenen ehdoilla toimia. Toisaalta koulun tehtävänä on kasvattaa oppilaat tulevaisuuden yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi, toisaalta puolustaa kasvatuksellisia arvoja yhteiskunnan vaatimuksia vastaan.

Peruskoulussa monikulttuurisuus tulee nykyisin näkyville pääasiassa maahanmuuttajataustaisten tai eri kulttuuriin kuuluvien oppilaiden, sekä joissain määrin myös henkilökunnan mukana. Peruskoulut elävät kuitenkin monella paikkakunnalla tilanteessa, jossa monikulttuurisuus ei ole vielä koulua tavoittanut. Ensimmäisen eri kulttuurista tai uskonnosta tulevan oppilaan mukanaan tuoman monikulttuurisuuden kohtaaminen voi olla haasteellista. Näin on etenkin silloin, jos koulun opettajia ei millään tavalla valmisteta monikulttuurisuuden mahdollisesti mukanaan tuomiin uusiin tilanteisiin, ratkaistaviin ongelmiin ja muihin haasteisiin. Opettajankoulutus on avainasemassa vastaamassa lisääntyneen monikulttuurisuuden mukanaan tuomiin uusiin, erilaisiin haasteisiin sekä valmentamaan valmistuva opettaja toimimaan osaavasti ja ammattimaisesti jokaisessa, yllättävässäkin tilanteessa. Kulttuurierojen ollessa arkea yhä useammassa koulussa opettajan tulisi olla valmis ottamaan vastaan ilmiö ammattitaitoisesti, erilaisuutta kunnioittaen. Näin ollen valmiudet monikulttuurisuuden kohtaamiseksi pitäisi saada jo opettajaksi kouluttautuesssa.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää luokanopettajakoulutuksen loppuvaiheessa olevien, pian valmistuvien opettajaopiskelijoiden käsityksiä monikulttuurisuudesta kouluissa ja sen aiheuttamista haasteista. Tutkin, miten opettajaksi opiskelevat ovat kokeneet koulutuksensa valmistavan heitä kohtaamaan monikulttuurisuutta tulevassa työssään ja miten he haluaisivat koulutustaan mahdollisesti kehittää. Vertailen myös opiskelijoiden näkemyksiä jo valmistuneiden opettajien näkemyksiin ja kokemuksiin monikulttuurisuudesta suomalaisessa peruskoulussa sekä jo valmis-

tuneiden opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia opettajankoulutuksessa saamistaan eväistä kohdata monikulttuurisuutta. Lisäksi tutkin yhden vastavalmistuneen opettajan kokemuksia monikulttuurisuudesta ensimmäisessä työpaikassaan. Tapaustutkimus syventää tutkittavaa aihetta ja tuo yhden opettajaksi valmistuneen kokemukset näkyville esimerkkinä tutkittavasta ilmiöstä.

Toivon tutkimukseni avaavan sitä tilannetta, jonka moni opettajaksi valmistuva kohtaa ensimmäisessä työpaikassaan. Kuilu opettajankoulutuksen ja todellisen koulumaailman välillä on todellinen, sillä se kuva, jonka opettajaksi kouluttautuva opiskelu-uransa aikana muodostaa tulevasta työstään, harvoin vastaa sitä raakaa todellisuutta, joka häntä valmistumisen jälkeen odottaa. Monikulttuurisuus on vain yksi niistä haasteista, jonka kanssa tuore opettaja joutuu työssään selviytymään. Nähdäkseni yhä globaalistuvassa maailmassa monikulttuurisuuden kohtaamisessa tarvittavien tietojen ja taitojen merkitys vain korostuu tulevaisuudessa.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 *Muutos opettajan työssä ja kouluympäristössä*

Suomalaiseen kouluun kohdistuu nykyisin monenlaisia, ristiriitaisiakin paineita. Yhtäältä puhutaan yhteiskunnan moniarvoistumisesta, mutta toisaalta uusliberalistinen yhtenäiskulttuuri valtaa alaa myös koulumaailmassa. (Räsänen 2002.) Kouluun kohdistuvat paineet näkyvät myös opettajiin kohdistuvina paineina ja työnkuvan muutoksena. Viimeisten vuosikymmenien ajan opettajantyötä on leimannut alituinen muutos ja pyrkimys uudistumiseen. Jatkuvan uudistumisen syyt liittyvät niin yhteiskunnan, työelämän kuin opettajuudenkin muutokseen. Yhteiskunnan siirryttyä postmoderniin aikaan ja sen aiheuttama ideologioiden ja instituutioiden kyseenalaistaminen asetti myös opettajuuden uuteen tilanteeseen. Opettajan on sopeuduttava alati muuttuvaan maailmaan, yhteiskuntaan ja työympäristöön sekä oltava valmis oppimaan uutta ja kouluttamaan itseään edelleen kohtaamaan uusia haasteita. Lisäksi opettajaa ei enää pidetä samanlaisena kansansivistäjänä kuin ennen, vaan opettaja nähdään enemmänkin palveluammattia suorittavana virkamiehenä. Näin ollen opettaja on nykyisessä markkinoiden ohjailemassa yhteiskunnassa tilanteessa, jossa hänen on jopa puolustettava kasvatuksellisia arvoja ja työnsä merkitystä sekä sopeuduttava koulun muutokseen ja koulutettava itseään jatkuvasti lisää. (Lindén 2001, 24.) Opettajalle asetetut odotukset ovat vaativia: opettajan on vastattava valtion, talouselämän ja kansalaisyhteiskunnan vaatimuksiin, sovellettava uusia opetusmenetelmiä, edistettävä kilpailukykyä ja ehkäistävä samaan aikaan syrjäytymistä sekä kehitettävä koulua ja yhteiskuntaa kriittisenä intellektuellina (Värri 2001, 43). Ei siis ole ihme, että opettajien työssä jaksaminen ja uupumus ovat esillä myös julkisissa keskusteluissa yhä enemmän.

Opettajan ammatti nähdään usein yhteiskunnallisena mallikansalaisena olemisena. Opettajan tulisi omalla esimerkillään toimia kannustavana mallina oppilaille yhteiskunnassa toimimisessa. Aktiivinen kansalaisuus liitetään myös mielikuvaan opettajan ammatista. Kansalaisvaikuttaminen tulikin 2000-luvulla yhdeksi opettajankoulutuksen tärkeäksi sisältöteemaksi. Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajankoulutukselle -tutkimuksen alkuraportissa todetaankin, että opettajankoulu-

tuksen tulisi tehdä mahdolliseksi demokraattisen ja aktiivisen kansalaisen kompetenssin syntyminen. (Eronen ym. 2005, 75.) Opettajankoulutuksen tulisi kannustaa opiskelijoita aktiiviseen vaikuttamiseen yhteiskunnassa. Nähdäkseni moniarvoisen yhteiskunnan ja siten erilaisista kulttuureista tulevien ihmisten hyväksymisen edistäminen yhteiskunnassamme olisi yksi vaikuttamisen kohde, jossa opettajan esimerkillä, asenteilla ja toimintatavoilla on merkittävä rooli. Opettaja väistämättä vaikuttaa ainakin jossain määrin oppilaidensa ajatusmaailmaan, maailmankuvaan ja arvoihin, jolloin esimerkiksi monikulttuurisuutta edistävien arvojen välittäminen oppilaille tulee mahdolliseksi. Ilman keskustelua ja yleistä hyväksyntää ei nykyisessä jo hyvin monikulttuurisessa ja moniarvoisessa maailmassa koulu voi ainakaan julkisesti siirtää arvoja. Joitakin arvoja, kuten ihmisarvoon, koskemattomuuteen ja ihmisoikeuksiin liittyviä periaatteita, pidetään kuitenkin sellaisina, joista on syytä pitää kiinni. Koulu voi perustella näiden arvojen siirtämisen oppilaille ja vanhemmille, jolloin niiden opettaminen ja sisäistäminen voi koulun taholta tapahtua. (Räsänen 2002.)

Yksilökulttuuri, jossa länsimaiset ihmiset pääasiassa elävät, on täysin toisenlainen kuin se yhteisöllisempi kulttuuri, jossa suuri osa Suomeenkin muuttavista ihmisistä elää. Länsimainen kasvatustus perustuu yksilöllisyyden korostamiseen, ajatteluun, jossa yksilölliset oppimisprosessit riittävät ihmisyhteisössä. Yhteisöllisestä kulttuurista tulevan ajattelumaailma on täysin erilainen ja jo pelkkä keskustelu eri kulttuurista tulevan kanssa laajentaa omia käsityksiä. Oppilaille monikulttuuriseen maailmaan tutustuminen tapahtuukin parhaiten juuri yhteisiä ratkaisuja tasa-arvoisesti ja rauhanomaisesti arkielämässä tekemällä. Samalla tutustutaan toisen kulttuuriin ja opitaan kunnioittamaan sitä. (emt.) Näin ollen monikulttuurisuuskasvatuksen parhaat lähtökohdat ovat Näkemykseni mukaan koulussa, jossa monikulttuurisuus on läsnä arkielämässä eri kulttuurista kotoisin olevien oppilaiden ja henkilökunnan ansiosta. Lisäksi monikulttuurisuutta ja arvokasvatusta ei nähdäkseni voida toteuttaa lyhyen opintojakson avulla, vaan näiden teemojen olisi oltava mukana kokonaisvaltaisesti opetuksessa, jolloin ne myös sisäistettäisiin, eikä opittaisi vain ulkokulttuurisia periaatteita, jotka eivät oikeassa arjessa kuitenkaan toteudu.

Opettajan ammatti edellyttää, että siinä toimiva toteuttaa yhteiskunnallista vastuutehtäväänsä toimimalla eettisesti ja yhteiskunnan luottamuksen arvoisesti. Tämän vuoksi Opettajien ammattijärjestö (OAJ) on julkaissut opettajan eettiset periaatteet, jotka antavat suuntaviivoja opettajan toiminnalle. Näissä periaatteissa todetaan moniarvoisuudesta seuraavasti:

Opettaja pitää huolta siitä, että kaikille oppijoille kuuluvat samat yhteiskunnan jäsenen oikeudet ja velvoitteet. Hän huolehtii myös, että oppijoiden ja heidän huoltajiensa kulttuureja ja maailmankatsomusta kunnioitetaan tasapuolisesti eikä ketään syrjitä niiden perusteella. Kun sovittelua yhteiskunnan jäsenyyden vaatimusten ja kulttuuritaustan välillä tarvitaan, se tehdään yhteistyössä oppijan huoltajan kanssa.(Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet.)

Opettajan on siis työssään toimittava siten, että kaikki oppilaat, kulttuuritaustasta tai maailmankatsomuksesta riippumatta, saavat yhtäläiset mahdollisuudet opiskella ja käydä koulua sekä toimia kouluyhteisön jäsenenä. Opettajan velvollisuuksiin kuuluu myös syrjinnän ehkäiseminen ja erilaisten kulttuurien kunnioittaminen. Eettiset periaatteet velvoittavat opettajaa myös kasvattamaan kaikki oppilaat yhteiskunnan jäseniksi, joita koskevat samat oikeudet ja velvollisuudet oppilaiden taustoista tai kulttuurieroista huolimatta. Opettajaa lisäksi kehoitetaan tekemään yhteistyötä erilaisesta kulttuuritaustasta tulevan oppijan huoltajien kanssa ratkaistakseen mahdollisia ristiriitatilanteita. Kaikkiin eettisten periaatteiden asettamiin ohjeisiin vastaaminen ei opettajalle ole helppoa. Yhtäältä opettajan tulisi kohdella oppilaita tasavertaisesti heidän taustoistaan riippumatta ja samaan aikaan huolehtia oppilaista yksilöinä, heidän kulttuuritaustansa huomioiden ja kulttuuriaan kunnioittaen. Näin ollen yhteentörmäyksiltä ja ristiriitatilanteilta ei ole aina mahdollista välttyä.

2.2 Monikulttuurisuus suomalaisessa yhteiskunnassa

Tilastojen valossa ulkomaalaistaustaisten määrä suomessa on tällä vuosituhannella kasvanut ja on oletettavaa, että se kasvaa edelleen. Vuonna 2010 ulkomailta Suomeen muutti Tilastokeskuksen mukaan vuonna 25 650 henkeä. Ulkomaalaisten määrää kartoitettaessa voidaan määritelmänä käyttää henkilöiden syntymävaltiota, kansalaisuutta tai äidinkieltä. Äidinkieli on luotettavin muuttujia ulkomaalaisten määrän tarkastelussa, sillä sekä kansalaisuuden että syntymävaltion käyttöön muuttujina liittyy monenlaisia ongelmia. Esimerkiksi kun henkilö Suomessa asuessaan saa Suomen kansalaisuuden, hän ei ole enää tilastoissa ulkomaan kansalainen. Syntymävaltiota käytettäessä ulkomaalaisten määrän tarkastelussa on huomioitava, että suomalaisperheisiin syntyy myös ulkomailla oleskelun aikana lapsia. (Tilastokeskus, syntyneet.) Luotettavimman kuvan ulkomaalaisten todellisesta määrästä Suomessa saa tarkastelemalla niin henkilöiden äidinkieltä, syntymävaltiota kuin kansalaisuutta. Merkittävä ryhmä ovat lisäksi toisen polven maahanmuuttajat eli henkilöt, jotka ovat syntyneet Suomessa ja joiden vanhemmat ovat syntyneet ulkomailla. Nykyisin peruskoulussa suuri osa maahanmuuttajataustaisista oppilaista on toisen polven maahanmuuttajia.

Ulkomaalaisten määrän lisääntyä Suomessa erityisesti ulkomaalaistaustaisten lasten ja tulevien peruskoulun oppilaiden määrä on kasvanut ja tulee kasvamaan, sillä Suomessa syntyneiden, ulkomaalaistaustaisten vanhempien lasten määrä on kasvanut. Vuoden 2010 lopussa Suomessa asui 37 000 toisen polven maahanmuuttajaa. Suomessa syntyneiden lasten äideistä vuonna 2010 ulkomailla syntyneitä äitejä oli yhdeksän prosenttia, kun vuonna 1990 ulkomailla syntyneitä äitejä oli vain kaksi prosenttia. Ulkomailla syntyneiden äitien määrä on koko ajan lisääntynyt tasaisesti. Toisen polven maahanmuuttajista puolet on tällä hetkellä alle kouluikäisiä. Voidaan siis olettaa,

että muutaman vuoden päästä suomalaisissa peruskouluissa on entistä enemmän myös toisen polven maahanmuuttajia, joiden opettaminen vaatii erityishuomiota. Suomen toisen polven maahanmuuttajien suurin ryhmä on aasialaistaustaiset (24 %), toiseksi suurin ryhmä ovat entisen Neuvostoliiton ja Venäjän alueelta kotoisin olevat (22 %) ja kolmanneksi eniten on afrikkalaistaustaisia (20 %). (Tilastokeskus, muuttoliike.)

Suomen kansalaisuuden sai vuonna 2010 Tilastokeskuksen mukaan 4 350 ulkomaan kansalaista, jotka asuivat vakinaisesti Suomessa. Alle 15-vuotiaita näistä Suomen kansalaisuuden saaneista oli 1 000. Suurin ryhmä Suomen kansalaisuuden saaneista oli Venäjän kansalaiset, joita oli 1 930. Toiseksi eniten Suomen kansalaisuuksia myönnettiin Viron kansalaisille, joita oli 240. (Tilastokeskus, Suomen kansalaisuuden saamiset.) Suomessa asui vuoden 2010 lopussa noin 224 000 vieraskielistä henkilöä ja heidän määränsä on kasvanut merkittävästi 2000-luvulla. Suurin vieraskielisten ryhmä on venäjänkieliset (55 000), toiseksi eniten on vironkielisiä (28 000). Somaliaa ja englantia äidinkielenään puhuvia on kolmanneksi eniten (13 000) ja neljänneksi eniten on arabiankielisiä (10 000). Vieraskielinen väestö on keskittynyt tietyille alueille, 75 prosenttia vieraskielisistä asuu 17 kunnan alueella. Puolet Suomen vieraskielisestä väestöstä asuu asukasluvultaan suurimmissa asutuskeskuksissa, Helsingissä, Espoossa, Tampereella ja Vantaalla. (Tilastokeskus, väestölaskenta.) Vieraskielisen väestön määrää ja sijoittumista eri kaupunkeihin voidaan käyttää perusteena resurssien kohdistamisessa esimerkiksi koulujen maahanmuuttaja- ja valmistavaan opetukseen. Ongelmaksi muodostuu tällöin kuitenkin riittävien resurssien saanti pienille paikkakunnille, joissa ulkomaalaisia on vain vähän. Pienillä paikkakunnilla kokemusta ja tarvittaessa tukea ja neuvoja ei ole saatavilla kuten isommissa kaupungeissa, joissa ulkomaalaistaustaiset oppilaat ovat olleet koulujen arkipäivää pidempään. Tällöin yksittäisen opettajan tietotaito toimia ulkomaalaistaustaisen oppilaan kanssa nousee ensiarvoisen tärkeään asemaan.

Ulkomailta Suomeen muuttava lapsi tai nuori saa samat oikeudet maksuttomaan perusopetukseen kuin suomalaisetkin. Suomeen muuttavien lasten ei kuitenkaan tarvitse siirtyä heti normaaliin perusopetukseen, vaan heille tarjotaan perusopetukseen valmistavaa opetusta. Valmistavan opetuksen tavoitteena on antaa valmiuksia perusopetukseen tai perusopetuspohjaisiin jatko-opintoihin siirtymistä varten ja edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä. Valmistava opetus on tarkoitettu maahan juuri tulleille oppilaille ja niille Suomessa syntyneille tai alle kouluikäisinä maahan tulleille oppilaille, joilla ei ole puutteellisen kielitaidon vuoksi vielä edellytyksiä osallistua perusopetukseen. Valmistavaa opetusta annetaan 1.-6. ja 7.-9. vuosiluokille sijoituville oppilaille omissa ryhmissä. Opetus voi tapahtua kokonaan omassa erillisessä valmistavan opetuksen ryhmässä tai integroituna osittain muihin opetusryhmiin. (Koponen 2000, 20.)

Valmistava opetus kestää suomen kieltä taitamattoman oppilaan kohdalla puolesta vuodesta yhteen lukuvuoteen. Tavoitteena on, että oppilas oppii tuona aikana suomen kieltä sen verran, että hän selviää tavallisella opetusluokalla. Toki tavalliselle luokalle siirtymisen jälkeen oppilas saa tarvittaessa tukiopetusta ja muuta erityistukea. Valmistava opetus arvioidaan, ja arvio lähtee oppilaan mukana siihen kouluun, johon oppilas sijoittuu valmistavan opetuksen jälkeen. Arvio sisältää tietoja oppilaan äidinkielestä ja sen opiskelusta, uskonnosta ja yleisestä koulumenestyksestä. Arvio voi myös sisältää oppilaan viimeisen henkilökohtaisen opintosuunnitelman, josta selviää oppilaan sen hetkiset tiedot ja taidot eri oppiaineissa ja eri osa-alueilla. Oppilas pyritään sijoittamaan ikätasoaan vastaavalle vuosiluokalle, kuitenkin huomioiden oppilaan taitotaso ja häntä pyritään arvioimaan suomalaisen käytännön mukaisesti. Arvioinnissa otetaan kuitenkin huomioon oppilaan tausta ja lähtökohdat. (emt., 21–22.)

Suomen kielen oppiminen on maahanmuuttajaoppilaille erityisen tärkeää uuteen kulttuuriin ja yhteiskuntaan kiinnittymisen kannalta. Suomea ei kuitenkaan ole opetettava oppilaan äidinkielenä, vaan kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, oppilaan äidinkielenä opetetaan hänen omaa äidinkieltään. Opetuksessa huomioidaan myös oppilaan kulttuuritausta ja oppijien erilaiset kielelliset taidot ja lähtökohdat. Nähdäkseni on erittäin tärkeää, että opetuksessa voidaan olla joustavia ja huomioida oppilaan haastavakin lähtötilanne äidinkielen opiskelussa. Äidinkielen oppimisen kannalta oppilas on haastavassa tilanteessa Suomessa asuessaan, sillä hän ei välttämättä kuule omaa äidinkieltään juurikaan arkiympäristössään. Myös opetuksen tavoitteet voidaan määrittellä kullekin oppijalle sopiviksi ja opettajat saavat mahdollisuuden laatia itse kielen opetussuunnitelmaa.

Perusopetuslain 12 §:n nojalla äidinkielenä voidaan huoltajan valinnan mukaan opettaa suomen, ruotsin, saamen, romanikielen tai viittomakielen lisäksi myös muuta oppilaan äidinkieltä. Tällöin mainittua äidinkieltä opetetaan valtioneuvoston asetuksen 1435/2001 8 §:n määrittelemällä tuntimäärällä äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineena. Opetussuunnitelma laaditaan ja opetuksen tavoitetaso määritellään suomi tai ruotsi äidinkielenä -oppimääriä soveltaen. Opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden vaihteleva kielellinen ja kulttuurinen kotitausta sekä ympäristön tarjoaman tuen vähäisyys oppilaan oman äidinkielen kehittymiselle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Maahanmuuttajaoppilas voi opiskella oman äidinkieltensä lisäksi suomea toisena kielenä. Opetussuunnitelman perusteissa todetaan suomi toisena kielenä -opetuksesta seuraavaa:

Suomi toisena kielenä -opetuksen keskeinen tavoite on, että oppilas saavuttaa perusopetuksen loppuun mennessä mahdollisimman hyvän suomen kielen taidon kaikilla kielitaidon osa-alueilla, pystyy opiskelemaan täysipainoisesti kaikkia perusopetuksen oppiaineita ja että hänen on mahdollista jatkaa opintojaan perus-

opetuksen jälkeen. Opetuksessa pyritään ohjaamaan oppilasta elinikäiseen oppimiseen niin, että hän voi vähitellen saavuttaa äidinkielisten veroisen suomen kielen taidon ja saa siten tasavertaiset mahdollisuudet toimia ja vaikuttaa suomalaisessa yhteiskunnassa. Yhdessä oman äidinkielen opetuksen kanssa suomi toisena kielenä -opetus vahvistaa oppilaan monikulttuurista identiteettiä ja rakentaa pohjaa toiminnalliselle kaksikielisyydelle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Suomi toisena kielenä -opetuksen tavoitteena on siis oppijan kannalta riittävän kielitaidon saavuttaminen yleisopetuksen suomenkielisillä tunneilla selviytyäkseen. Kielitaidon saavuttaminen on kuitenkin hyvin yksilöllistä ja oppiminen etenee kunkin oppilaan kohdalla eri tahdissa. Niinpä toisen kielen opetuksen tulisikin olla hyvin joustavaa ja tarjota oppilaille mahdollisuus parantaa omaa suomen kielen taitoaan, jotta he voisivat itse kehittää sitä edelleen arkitilanteissa ja näin vähitellen saavuttaa äidinkielen veroisen kielitaidon.

2.3 Monikulttuurisuuskasvatus kriittisen pedagogiikan muotona

Ulkomailta Suomeen muuttavan oppilaan sopeutumisen kannalta on uuden kotimaan kielen oppimisen ja kulttuuriin tutustumisen lisäksi olennaista, miten hänet otetaan vastaan ja kuinka koulun henkilökunta ja toiset oppilaat häneen suhtautuvat. Suvaitsevaisuuden ja moniarvoisemman kouluyhteisön rakentamisessa monikulttuurisuuskasvatuksella on merkittävä rooli. Sen avulla oppilaita valmistetaan kohtaamaan elämässään erilaisia kulttuureja ja monenlaisista taustoista tulevia ihmisiä.

Monikulttuuriseen kasvatukseen kuuluvat sekä filosofinen että kasvatuksellinen prosessi, jonka tavoitteena on erityisesti yksilöiden oikeudenmukaisuuden ja samanarvoisuuden sekä inhimillisen arvokkuuden edistäminen (Talib 2002, 37). Monikulttuurisuus asettaa koulun tehtävän uuteen valoon, kun mietitään, kenen arvoja koulun tulisi oppilaille opettaa. Pluralistisessa yhteiskunnassa on pohdittava, kenen kulttuuria koulu välittää eteenpäin, mitä kieltä käytetään ja ennen kaikkea, mitä arvoja, uskomuksia ja tietoa opetetaan. Vielä jokin aika sitten vastaukset näihin kysymyksiin olivat useimmissa maissa selviä, mutta eivät enää. Monikulttuurisessa koulutuksessa avaintekijät ovat yhteiskunta, opettaja ja opiskelija tai oppilas, joiden välisessä vuorovaikutuksessa kulttuurien erilaisuus täytyy ymmärtää. (Berry ym. 1992, 308.) Kulttuurinen moninaisuus tulisi siirtää kouluun maailmaan, jotta oppilaat voisivat sosiaalistua siihen maailmaan, joka yhteiskunnassa vallitsee. Koulun tulisi myös rakentaa oppilaille mahdollisuuksia olla yhteydessä muihinkin, kuin oman kulttuurinsa edustajiin. Monikulttuurisuuskasvatuksen sisällön tulisi olla sekä tietopohjainen, että oppilaita aktivoiva ja osallistava. (emt., 310.)

Monikulttuurisuuskasvatuksen teemat näkyvät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) eheyttämässä ja aihekokonaisuuksissa, jotka liittyvät moniin eri oppiaineisiin. Ihmisenä

kasvamisen aihekokonaisuuteen kuuluu muun muassa tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen pohjautuvan yhteisöllisyyden kehittäminen, mikä liittyy olennaisesti monikulttuurisuuskasvatukseen. Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -aihepiiriin sisältyy kuitenkin eniten monikulttuurisuuteen liittyvää asiasisältöä. Tämän aihekokonaisuuden tavoitteena on esimerkiksi antaa valmiuksia kansainvälisyyteen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Monikulttuurisuuskasvatus kytkeytyy vahvasti etiikkaan ja moraalikasvatukseen. Monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteet ovat ylevät ja jokaisen lienee ne helppo allekirjoittaa. Haasteellista kuitenkin on monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttaminen käytännössä konkreettisella tasolla niin, että oppilaat todella sisäistäisivät moniarvoisuuden ja monikulttuurisuuden teemat.

Monikulttuurisuuskasvatus voidaan nähdä yhtenä kriittisen pedagogiikan muotona. Kriittinen pedagogiikka on laajentunut käsittämään todella monenlaisia pedagogisia suuntauksia ja siitä on tehty lukuisia tulkintoja palvelemaan kunkin tulkitsijan päämääriä. Kriittistä pedagogiikkaa pidetään, ainakin sen kannattajien keskuudessa, edistyksellisimpänä pedagogisena lähestymistapana. Osittain kriittisen pedagogiikan nykyisestä suosiosta johtuen, sillä ei ole enää suhdetta laajempiin vapaustaisteluihin, joita palvelemaan se alun perin syntyi. Kriittisen pedagogiikan nykymuotoja on kritisoitu myös siitä, etteivät ne toteuta pedagogiikan alkuperäisiä tavoitteita, vaan sitä käytetään palvelemaan porvarillisia luokkaetuja. Kriittinen pedagogiikka on saanut yhden muotonsa monikulttuuriseen kasvatukseen sitoutuneiden pedagogien keskuudessa. Uudet kriittisen pedagogiikan kannattajat ovat muun muassa omaksuneet pluralistisen lähestymistavan ristiriitoihin, joita nyky-yhteiskunnassa esiintyy. Kuitenkin myös monikulttuurisen koulutuksen kannattajat ovat syyllistyneet kriittisen pedagogiikan tulkittamiseen keskiluokkaisesta, omia etujaan ajavasta näkökulmasta. Moninaisuuspolitiikka, jossa kiinnitetään huomiota etnisten vähemmistöjen teemoihin ja juhlapyyhiin, on yksi tulkinta kriittisestä pedagogiikasta. Se ei kuitenkaan toteuta kriittisen pedagogiikan alkuperäistä tarkoitusta ja päämäärää. (McLaren 2009, 162–163.) Etnisten vähemmistöjen juhlapyyhiä huomioimalla heidän asemaansa koulutuksen kentällä ei pystytä parantamaan. Todellisen tasa-arvon saavuttamiseksi vaaditaan aivan toista luokkaa olevia poliittisia ratkaisuja ja näitä tavoitteita kriittisen pedagogiikan alkuperäinen, vallankumouksellinenkin muoto voisi palvella.

Monikulttuurisen koulutuksen tulee kriittisen pedagogiikan muotona tiedostaa ja ymmärtää syvällisemmin kulttuurin teoriaa ja poliittista taloutta sekä osallistua yhteiskunnan analysointiin ja sitä kautta myös sen kehittämiseen. McLaren esittää kriittisen pedagogiikan ja monikulttuurisen koulutuksen tavoitteiden saavuttamisen tavaksi pedagogista vallankumousliikettä, jonka eettiset periaatteet käsittävät myötätunnon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden sekä kriittisen kielen ja sosialistisen eetoksen, joka ajaa solidaarisuuden ja sosiaalisen riippuvuuden ajatusta. Monikulttuurisen koulutuksen tulee lisäksi ymmärtää jokaisen epätasa-arvon muotoa vastaan käytävän taistelun

yksilöllisyys, oli kyseessä sitten etnisten ryhmien, yhteiskuntaluokkien tai sukupuolten välinen epätasa-arvo. Vallankumouksellinen monikulttuurinen etiikka ei saisi kuitenkaan jäädä vain teorian tasolle, vaan se tulee tuoda ilmi käytännössä luokkahuoneiden tasolla. Tässä työssä opettajan tehtävä korostuu, jotta hän pystyy kasvattamaan oppilaistaan yhteiskuntakritiikkiin kykeneviä kansalaisia. Oppilaille tulisi muun muassa antaa mahdollisuus toimia etnisesti monimuotoisessa yhteisössä ja saada tunnetason kosketus monikulttuuriin käytäntöihin. (emt., 168–170.)

Kriittiset teoretikot ovat viimeisen vuosikymmenen aikana pohtineet uudelleen monikulttuurisuuden poliittisia ja pedagogisia mahdollisuuksia korkeakoulutuksessa. Tavoitteita, kuten vähemmistöihin kuuluvien opiskelijoiden pääseminen korkeakoulutukseen, on osittain saavutettu. Normaalius on pystytty haastamaan ja monokulttuurisuudesta ollaan hiljalleen siirtymässä kohti pluralismia. Kriittisen monikulttuurisuuden kannattajat ovat pluralistisessa kirjallisuudessa kaavailleet pedagogisia mahdollisuuksia opettajien ja oppilaiden muodostaa heidän identiteettinsä enemmän muotoutuviksi kuin pysyviksi. Tämä toimisi osana rajojen rikkomista ja sitä prosessia, jossa kulttuurien erilaisuudesta tulee demokraattisen julkisen elämän vahvuus. (Giroux 2003, 83–85.)

Kriittisen pedagogiikan keskeiset teoreettiset ja käytännölliset päämäärät ovat tukea subjektiivisuuden kehittymistä ja mahdollistaa kaikkien osapuolten keskinäinen kunnioitus. Tämä sulkee sisäänsä myös tavoitteen rohkaista ja valmistaa yksilöitä ymmärtämään ja suhtautumaan kriittisesti itseensä, yhteiskuntaan ja luontoon. (Scherr 2005, 145.) Kriittinen pedagogiikka tarkastelee sosiaalisia elinoloja, jotka muovaavat ihmisen kokemuksia ja tapaa elää sekä mahdollistavat tai poistavat mahdollisuuden muovata tätä tapaa. Tavoitteena on tehdä näkyväksi yhteys yksilön kokemusten, reflektion, sosiaalisten olosuhteiden ja muutosten teon mahdollisuuksien välillä. Kriittinen pedagogiikka pyrkii tukemaan yksilöitä selviämään oman elämäntarinansa ja lähtökohtiensa kanssa sekä tarkistamaan ja selkeyttämään omaa identiteettiään. Yksilöiden tukemisessa tulisi edetä pienin askelein, yksilöllisesti huomioiden jolloin kriittisen pedagogiikan käytännöt ja teoria toteutuvat. Ehdottoman tärkeää ja tarpeellista on luottamus yksilön vastuuseen itsestään ja tavasta muovata elämäntapansa. (emt., 148, 152.) Kriittinen pedagogiikka haastaa meidät näkemään ideologian läpi ja rohkaistamaan huonommassa sosiaalisessa asemassa olevia oppilaita tekemään muutoksen antamalla heille välineet siihen (Bartolomé 2007, 284).

Monikulttuurisessa koulussa oppilaat ovat lähtökohdistaan johtuen eriarvoisessa asemassa. Kielitaito, vähemmistökulttuuriin kuuluminen tai valtaväestöstä poikkeava ihonväri tai ulkonäkö asettaa oppilaan lähtökohtaisesti erilaiseen asemaan kuin valtaväestöön kuuluvan oppilaan. Lisäksi maahanmuuttajaperheiden taloudellinen ja sosiaalinen asema on usein heikompi kuin suomalaisilla perheillä. Sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo eivät näin ollen yhteiskunnassa toteudu, eikä koulu Näkemykseni mukaan epäoikeudenmukaisuutta pystykään poistamaan. Koulun tehtävänä

olisi kuitenkin asettaa oppilaansa mahdollisimman samanlaiseen asemaan, lähtökohdistaan ja taustoistaan riippumatta. Yhteiskunnan eriarvoisuutta vastaan pitäisi pyrkiä taistelemaan ja taata oppilaille samanlaiset eväät menestyä myöhemmässä elämässään. Eri kulttuurista tulevan oppilaan tasavertainen kohtelu ja eriarvoisuuden vähentäminen merkitsee sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ymmärtämistä ja sen esteenä olevien rakenteiden ja asenteiden tiedostamista. Kriittinen pedagogiikka vastaa näihin haasteisiin tarjoamalla radikaalin näkökulman sosiaalisen tasavertaisuuden saavuttamiseksi huomioimalla opetuksessa oppilaan sosiaalisen ja ekonomisen taustan sekä pyrkimällä tekemään eriarvoisuuden aiheuttajat näkyviksi.

2.4 Monikulttuurisuuden teemat opettajankoulutuksessa

Opettajien monikulttuurisuuden kohtaamisen taitoja ei tulisi nähdä erillisinä tietoina tai taitoina, vaan osana opettajan ammatillista pätevyyttä. Kokonaisvaltaisesti opettajan pätevyys vaikuttaa siihen, miten hän toimii ja millaisia ratkaisuja hän tekee luokkahuoneessa, yhteiskunnassa ja maailmassa. Onkin kyse opettajan pätevyydestä monikulttuurisessa ympäristössä. Tähän pätevyyteen kuuluu yhtäläillä opettajan etiikka kuin käytännölliset pedagogiset taidot. (Jokikokko 2010, 26, 55.) Opettajankoulutuksessa tulisikin käsitellä monikulttuurisuuden teemoja sekä etiikan ja kasvatustilofian tasolla että antaa opettajaksi valmistuville käytännön pedagogiset valmiudet toimia monikulttuurisessa kouluympäristössä. Tarvittavien pedagogisten taitojen hankkimista varten opiskelijoilla tulisi olla mahdollisuus myös harjoittaa opintojensa aikana näitä taitoja monikulttuurisessa ympäristössä ja hankkia tällä tavoin arvokasta kokemusta tulevaa työelämää varten. Huomionarvoista on myös, että globaalissa maailmassa ja monikulttuurisissa kouluissa tarvittava opettajan pätevyys on täysin erilaista kuin yhteiskunnassa, joka oli hyvin yksikulttuurinen (emt., 26).

Miettisen (2001) väitöstutkimuksessa kävi ilmi, että on vaikea erottaa opettajien oppilaskäsityksiä, asenteita ja ihmiskäsityksiä toisistaan. Tutkimuksen mukaan opettajien ihmiskäsityksessä oli individualismin ja kulttuurisidonnaisuuden piirteitä. Individualismiin kuuluu vahva yksilöllisyyden korostaminen, jossa kulttuuri on vain ihmisen toiminnan taustalla vaikuttava historiallinen perintö tai maailmankuva. Individualismissa korostetaan myös ihmisten samankaltaisuutta kulttuurista riippumatta, erilaisuuden hyväksymistä ja ihmisoikeuksien puolustamista. Kulttuurisidonnaisessa näkemyksessä taas ihminen nähdään sekä yksilönä, että kulttuurin jäsenenä. Kaikissa ihmisissä uskotaan olevan samanlainen kasvupotentiaali, mutta kulttuurinen tausta vaikuttaa tämän näkemyksen mukaan ihmisen olemukseen ja oppimistyyliin. Erilaisuutta pidetään hyväksyttävänä, mutta jollain tapaa outona. Opettajien asennoituminen kertoo osaltaan myös heidän kyvystään reflektoida omia ajatuksiaan. Opettajilla on tämän tutkimuksen mukaan kaksi erilaista näkökulmaa monikulttuu-

risuuskasvatukseen: monokulttuurinen ja monikulttuurinen näkökulma. Monokulttuurisen näkökulman omaksuneet opettajat tuovat opetuksessaan esille vain valtakulttuurin arvoja ja asenteita. Monikulttuurisessa näkökulmassa taas tuodaan esille myös erilaisiin kulttuureihin liittyviä piirteitä. (emt., 99.) Opettajat voidaan jakaa monikulttuurisuuskasvatuksellisen ajattelun perusteella neljään eri ryhmään: assimiloiva kasvattaja, rutiinisuuntautunut kasvattaja, suvaitsevaisuuskasvattaja ja monikulttuurisuuskasvattaja. Assimiloiva kasvattaja näkee erilaisuuden näennäisesti rikkautena, mutta suomalaisuus on toivottavaa. Rutiinisuuntautunut kasvattaja näkee monikulttuurisuuden ongelmana ja työtään sotkevana ja hankaloittavana seikkana. Suvaitsevaisuuskasvattaja kokee jonkinlaista pelkoa erilaisuutta kohtaan, mutta uskoo asioiden onnistuvan ajan kanssa. Tällainen kasvattaja uskoo vaikutusmahdollisuuksiinsa asennekasvattajana ja pitää eri kulttuurien esilletuomista tärkeänä. Monikulttuurisuuskasvattaja haluaa toimia kulttuurikasvattajana, joka uskoo omiin mahdollisuuksiinsa ja kokee erilaisista kulttuureista tulevat oppilaat haasteena, mutta ei ongelmana. (emt., 133–140.)

Jokikokon (2010, 201) tutkimuksessa käytetään termiä monikulttuurisesti orientoitunut opettaja. Monikulttuurisesti orientoitunut opettaja reflektoi jatkuvasti omaa toimintaansa, pyrkii tulemaan tietoisemmaksi asenteistaan ja arvoistaan, näkee monikulttuurisuuden rikkautena, eikä ongelmana sekä ymmärtää asenteiden ja rakenteiden muuttumisen merkityksen. Monikulttuurisuuskasvattaja tai monikulttuurisesti orientoitunut opettaja pitää erilaisia kulttuureja luonnollisena, rikastuttavana osana kouluarkea. Nähdäkseni monikulttuurisesti suuntautuneet opettajat tai monikulttuurisuuskasvattajat voivat vaikuttaa työyhteisössään myös muiden opettajien ja koulun henkilökunnan asenteisiin monikulttuurisuutta kohtaan. Opettajien asenteet voivat lisäksi heijastua oppilaiden asenteisiin ja toimintaan koulun arjessa.

Monikulttuurisuuskasvattajaksi kehittyminen ei tapahdu hetkessä, vaan täydennyskoulutuksella on oma osansa opettajien monikulttuurisen kompetenssin lisääntymisessä. Täydennyskoulutusta monikulttuurisuuden teemoihin liittyen on kuitenkin tarjolla vähän. Opetusministeriön opettajakoulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 loppuraportin mukaan monikulttuurisuus on yksi opettajien täydennyskoulutuksen painopistealue. Vuosina 2000–2006 Euroopan sosiaalirahaston rahoittamia opettajien täydennyskoulutusta koskevia projekteja oli yhteensä 418, joista vain 6 koski maahanmuuttajia, 3 kulttuuria ja 5 kansainvälisyyttä. Raportin mukaan maahanmuuttajaprojekteissa tavoitteena on monikulttuurisuuden edistäminen ja kulttuuriprojekteissa kulttuurin tunteminen ja kulttuuri-identiteetin vahvistaminen. Raportissa todetaan, että määrällisesti näihin teemoihin liittyviä projekteja on hyvin vähän ja niiden kohderyhmään kuuluu arviolta vain runsas sata opettajaa. (Opetusministeriö 2006, 41–43)

Opettajankoulutus pohjautuu paljolti vanhalle traditiolle, jossa ei ole kovin toivottavaa keskittyä ajattelemaan monipuolisesti koulun ulkopuolista maailmaa, vaikka mediassa puhutaankin runsaasti monikulttuurisuuden teemoista, kuten globalisaatiosta ja moniarvoistumisesta. Näiden teemojen käsittelyllä on kuitenkin koulutuksessa vain vähän tilaa ja usein saatetaan ajatella, että riittää, kun opettaja pystyy vastaamaan lähinnä valtaväestöön kuuluvien oppilaiden tarpeisiin, heitä kun kuitenkin peruskouluissa vielä on enemmistö. Lisäksi voidaan ajatella, että opettajalle riittää, että hän tuntee ainoastaan Suomen tilanteen, eikä Euroopan tai maailmanlaajuisen moniarvoistumisen ja globalisaation tuntemisella ole juuri merkitystä opettajan arjessa. (Räsänen 2002.)

Opettajalla on mahdollisuus avata maailmaa oppilailleen ja toimia kulttuurin siirtäjänä, rasismin vastaisen asenteen ja pluralistisen yhteiskunnan rakentajana. Suomalainen peruskoulun opettaja on useimmiten valtakulttuuriin kuuluva aikuinen, jonka tehtäviin kuuluu kulttuurin edustajana huolehtia yhteiskunnan arvojen välittämisestä uusille sukupolville. Opettajalla on mahdollisuus avata maailmaa oppilailleen monipuolisesti, esittämällä myös valtakulttuurille vaihtoehtoisia maailmankatsomuksia, jolloin hän samalla vaikuttaa maailman muuttumiseen tasa-arvoisemmaksi kaikille ihmisille, kulttuurista tai taustasta riippumatta. Nykymaailmassa eri kulttuurien, maailmankatsomusten ja arvojen tunteminen, hyväksyminen ja ymmärtäminen on suorastaan välttämättömyys. Voidaan myös kyseenalaistaa tieto, jota koulu oppilailleen siirtää. Uuden tiedon rakentuminen jo olemassa olevan ennakkotiedon päälle, kuten konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä ajatuksena on, edellyttää koulussa oppilaiden suhteellisen samankaltaisia ennakkotietoja ja ennakoasenteita. Oma kulttuuri ja historia, perinteet ja niihin liittyvät tavat nähdään oikeina ja oikeutettuina. Samalla toisten kulttuureja arvostellaan ja tulkitaan omasta näkökulmasta ymmärtämättä, että asiat ja niiden merkitykset ovat erilaiset toisesta elämäntilanteesta, maailmankatsomuksesta tai elämäntilanteesta tarkasteltuina. Etnosentrismi liittyy erilaisuuden, tuntemattoman pelkoon sekä ihmisten rajoittuneeseen kykyyn asettua toisen ihmisen asemaan ja ymmärtää asioita toisesta kulttuurista tai viitekehyksestä käsin. Koulussa opettajan tulee tiedostaa oma historiansa ja kulttuurinsa, jotta hän voi ymmärtää ja tiedostaa oppilaille välitettävän tiedon rajoittuneisuuden ja sen, kenen perspektiivistä opiskeltava aines on koottu. Tämänhetkisessä maailmantilanteessa, jossa globalisaatio, maapallon eri osien ja kulttuurien riippuvaisuus toisistaan on arkipäivää, monipuolinen tieto ja erilaisten kulttuurien tuntemus nousee olennaiseksi sekä opettajalle että oppilaille. Opettajan täytyy itse tietää, miksi näkee maailman tietyllä tavalla ja ajattelee asioista tietyllä tavalla, osittain omasta kulttuuristaan johdettua, jotta hän kykenee välittämään oppilaille mahdollisimman neutraalia, moniarvoista ja monipuolista tietoa maailmasta. Tieto kun ei koskaan ole täysin neutraalia, vaan aina arvosävytteistä ja sitä myös rakennetaan tarkoitushakuisesti vastaamaan jonkin tietyn tahon päämääriä. Toisista kulttuureista saatava tieto taas on aina vaillinaista, eikä kulttuureja pystytä tulkitsemaan oikeudenmu-

kaisesti omista lähtökohdista käsin. Tällainen vaillinainen ymmärrys ja tulkintojen mahdollisuus ruokkii ennakkoluuloja ja stereotyyppioita, jotka taas pahimmassa tapauksessa johtavat rasismiin ja lisäävät etnosentristä ajattelutapaa entisestään. (emt.)

Opetusministeriön Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma (2001) esittää tulevaisuuden opettajankoulutukselle useita tärkeitä tavoitteita. Kehittämisohjelmassa todetaan, että tulevaisuuden koulujen on oltava avoimia suhteessa yhteiskuntaan. Opettajien on myös oltava valmiita osallistumaan aktiivisesti yhteiskunnan toimintaan: aktiivinen kansalaisuus olisi siten yksi kehittämistavoite. Tulevaisuuden opettajuuteen kuuluu työn eettinen vastuu, ja ohjelmassa korostetaan opettajan arvojen ja arvomaailman merkitystä. Opettajan tulisi työssään edistää tasa-arvoa ja ehkäistä syrjäytymistä. Kehittämisohjelmassa mainitaan lisäksi, että osana kaikkea opettajankoulutusta tulisi olla sisältöjä, joissa käsitellään kansainvälistä yhteistyötä, kulttuurien tuntemusta ja niiden välistä yhteistyötä sekä vuorovaikutusta eri kulttuurien välillä. Monikulttuurisuuteen liittyvät kysymykset mainitaan myös kehittämisohjelmassa ja ne tulisi saada paremmin esille opettajankoulutuksessa tulevaisuuden oppilaitosten arkea ajatellen. Mikäli opettajankoulutus ei uudistu ja avaudu yhteiskunnalle koulun ulkopuolisen maailman muuttuessa, johtaa tämä koulutukselliseen monismiin, kaventuneeseen maailmankuvaan sekä rajoittuneisiin valmiuksiin vastata tulevaisuuden yhteiskunnan vaatimuksiin. Järvelän (2002) mukaan voitaisiin olettaa, että opettajankouluttajat ovat tietoisia yhteiskunnan muuttumisesta ja muutosten vaikutuksista sekä kasvatettaviin oppilaisiin että opettajaksi kouluttautuviin. Näin ollen opettajankoulutuksen uudistumiselle ja avoimuudelle suhteessa yhteiskuntaan on vahvat ja varsin riittävät perustelut.

Opettajankoulutus yhdessä työkokemuksen kanssa luo opettajalle tietyt arvot ja periaatteet, joiden mukaan hän opetustaan toteuttaa. Opettajankoulutuksen tulisi antaa valmiudet opettajalle valmistaa oppilaat itsenäisesti kohtaamaan ja ottamaan kantaa yhteiskunnan sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen. Näin ollen koulutukseen tulisi kuulua sisältöjä, jotka avaisivat opettajalle yhteiskunnallista muutosta ja sen mahdollisuuksia. Koulutukseen ei tietenkään mahdu erityisen laajaa tarjontaa teemasta, mutta perusasiat olisi opettajan hallittava. Olisi myös pohdittava koulujen mahdollisuutta tuoda esille rasismia ja kapitalismin vastaista sekä feminististä pedagogiikkaa. (Fischman & McLaren 2005, 351.) Näkemykseni mukaan erilaisten pedagogisten suuntausten näkyminen koulun toiminnassa voisi mahdollistaa oikeudenmukaisemman ja laaja-alaisemman koulutuksen ja näin myös vähemmistöjen ääni kuuluisi koulutuksessa paremmin. Lisäksi oppilaille avautuisi mahdollisuuksia valita oma näkökulmansa yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ymmärtämiseksi.

Yhdysvalloissa monikulttuurisuus on kouluissa läsnä vielä paljon näkyvämmän kuin Suomessa. Myös Yhdysvalloissa kamppaillaan samankaltaisten kysymysten kanssa kuin Suomessa. Opettajiä ei koulutuksessa riittävästi valmisteta kulttuurien kohtaamiseen ja erilaisista taustoista olevien

oppilaiden opettamiseen. Siellä, kuten useimmissa muissakin maissa, kulttuurien välisen koulutuksen saaminen kouluihin on hidas ja monimutkainen prosessi. Lisäksi opettajankoulutuksesta puuttuvat interkulttuurista kasvatusta käsittelevät teemat. Opettajien heikkoa ammattitaitoa kulttuurien välisen kasvatuksen osalta kuvaa, että vain alle 5 prosenttia opettajista kykenee käyttämään opetuksessaan mitään toista kieltä kuin äidinkieltään. Opettajaksi opiskelevat myös viettävät suurimman osan ajastaan samasta etnisestä ryhmästä olevien ihmisten kanssa. Lisäksi opettajaksi opiskelevat uskovat, että vähemmistöihin kuuluvat tai heikkotuloisten perheiden lapset eivät kykene oppimaan korkeatasoisimpia aihesisältöjä, joita heidät valmistetaan opettamaan. (Cushner & Mahon 2009, 305, 310.)

2.5 Monikulttuurisuuteen liittyvät käsitteet

Monikulttuurisuuskasvatuksen tai interkulttuurisen eli kulttuurien välisen kasvatuksen ja koulutuksen määrittelyn haasteet liittyvät käytössä olevien käsitteiden kirjavuuteen. Kasvatuksesta ja koulutuksesta keskusteltaessa puhutaan monikulttuurisuuskasvatuksesta ja monikulttuurisesta kasvatuksesta, mutta myös rauhankasvatuksesta, kulttuurien kohtaamisesta, kansainvälistymisestä ja kansainvälisyyskasvatuksesta. Myös termiä pluralismi käytetään monikulttuurisuudesta keskusteltaessa. (Järvelä 2002.) Tässä tutkimuksessa käytetään termejä monikulttuurisuus ja kulttuurien välinen kasvatusta, koska mielenkiinto tutkimuksessa kohdistuu kulttuurien moninaisuuteen nykyisessä opettajantyössä ja kouluarjessa. Näkemykseni mukaan kansainvälisyys ja kansainvälisyyskasvatusta käsittelevät enemmän yksilön oman kielitaidon ja kyvyn toimia kansainvälisessä työyhteisössä, jossa kulttuurit eivät niinkään näy tai ole esillä jokapäiväisessä kanssakäymisessä. Opettajantyössä taas korostuu kulttuurien kohtaaminen, niiden välinen vuoropuhelu ja suvaitsevaisuuden teemat.

Maahanmuuton lisääntyessä maahanmuuttajaoppilaat ovat tulleet suomalaisen monikulttuurisen koulun merkittäväksi tekijäksi. Usein maahanmuuttajaoppilaat tuovat kulttuurien kohtaamisen osaksi kouluarkea sellaisissakin kouluissa, jossa monikulttuurisuus ei muutoin ole ollut esillä. Maahanmuutosta puhuttaessa on hyvä selventää, mitä käsitteillä maahanmuuttaja ja siirtolainen ymmärretään. Käsitteen siirtolainen tilalle on viime aikoina otettu käyttöön käsite maahanmuuttaja, joka on uudissana ja käsitteenä laajempi kuin siirtolainen. Siirtolainen viittaa nykyisin ensisijaisesti työperäiseen maahanmuuttoon ja maahanmuuttajan käsitteellä taas tarkoitetaan kaikkia eri syistä muuttaneita. (Martikainen ym. 2006, 25; Pitkänen 2006, 19.) Tässä tutkimuksessa tutkittavien opettajien muslimioppilaat olivat kaikki islaminuskoisia maahanmuuttajia. Myös tutkittujen opiskelijoiden vastauksissa kävi ilmi, että monikulttuuriset oppilaat olivat useimmissa tapauksissa maahanmuutta-

jataustaisia. Näin ollen maahanmuuttajuus vaikuttaa osaltaan oppilaiden toimimiseen koulussa ja tämä on otettava huomioon tutkimuksessa.

Monikulttuurisuuteen ilmiönä keskeisesti liittyviä käsitteitä taas ovat kulttuuri ja pluralismi. Kulttuuri on jotain melko pysyvää ja seuraaville sukupolville siirrettävää. Toisaalta kulttuuri on muuntuvaa eli jokin uusi voi korvata vanhaa. (Martikainen ym. 2006, 11.) Maahanmuuttajaoppilaan voidaan nähdä olevan suomalaisessa peruskoulussa kahden kulttuurin vaikutuksen alaisena. Yhtäältä häneen vaikuttaa oma aiemman kotimaan tai toisen polven maahanmuuttajien kohdalla vanhempien kotimaan kulttuuri ja toisaalta suomalainen koulussa vallitseva kulttuuri. Monikulttuurisella oppilaalla tarkoitetaan siis oppilasta, jolla voidaan katsoa olevan kaksi tai useampi kulttuuri, joiden vaikutuspiirissä hän elää.

Pluralismin käsitteellä voidaan nähdä olevan kaksi merkitystä. Ensinnäkin pluralismilla voidaan ilmaista kulttuurista monimuotoisuutta. Toisaalta käsitteellä on myös arvoperustainen merkityssisältö, jolloin sillä ilmaistaan moniarvoisuutta eettisenä asennoitumisena eli esimerkiksi moninaisuuden ja arvojen erilaisuuden hyväksymistä. (emt., 21–22.) Pluralismi on esillä tutkimuksessani ensimmäisessä monikulttuurisuutta kuvaavassa merkityksessä tutkiessani, miten opettajat ovat kokeneet monikulttuurisuuden yleisesti työssään. Arvoperustaisessa merkityksessä pluralismin käsite liittyy opettajien asennoitumiseen monikulttuurisuuteen ja erilaisesta kulttuurista tuleviin oppilaisiin sekä heidän kulttuuriin liittyvien tapojen ja perinteiden hyväksymiseen.

Opettajan ammattitaidon kannalta interkulttuurinen pätevyys on tärkeä taito nykyisessä monikulttuurisessa koulumaailmassa. Deadorff (2006, 254) esittää pyramidimallin kulttuurien välisestä pätevydestä. Hänen mukaansa kulttuurien välinen osaaminen tai ammattitaito muodostuu siten, että yksilöllä on oltava tarvittavat asenteet, joita ovat muun muassa kunnioitus erilaisia kulttuureja kohtaan ja avoimuus erilaisista kulttuureista tulevia ihmisiä kohtaan. Tämän jälkeen tarvitaan oikeanlaista tietoa ja käsityksiä kulttuurien välisestä kanssakäymisestä, kuten syvällistä tietoa eri kulttuureista ja kulttuurista itsetietoisuutta sekä tarvittavia taitoja, kuten kuuntelemista, analysointia ja vuorovaikutustaitoja. Nämä johtavat haluttuihin sisäisiin ja ulkoisiin tuloksiin. Yksilön sisäisiä ominaisuuksia ovat muun muassa empatiakyky ja taito käyttää joustavasti erilaisia kommunikaatio- ja käyttäytymistapoja sopivalla tavalla. Ulkoisia ominaisuuksia ovat muun muassa taito käyttäytyä ja kommunikoida tehokkaasti tarkoituksenmukaisesti, perustuen yksilön kulttuurien väliseen tietämykseen, taitoihin ja asenteisiin, saavuttaakseen haluttuja tavoitteita.

DESIRED EXTERNAL OUTCOME:

Behaving and communicating effectively and appropriately (based on one's intercultural knowledge, skills, and attitudes) to achieve one's goals to some degree

DESIRED INTERNAL OUTCOME:

Informed frame of reference/filter shift:

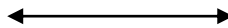
Adaptability (to different communication styles & behaviors; adjustment to new cultural environments);
Flexibility (selecting and using appropriate communication styles and behaviors; cognitive flexibility);
Ethnorelative view;
Empathy

Knowledge & Comprehension:

Cultural self-awareness;
Deep understanding and knowledge of culture (including contexts, role and impact of culture & others' world views);
Culture-specific information;
Sociolinguistic awareness

Skills:

To listen, observe, and interpret
To analyze, evaluate, and relate



Requisite Attitudes:

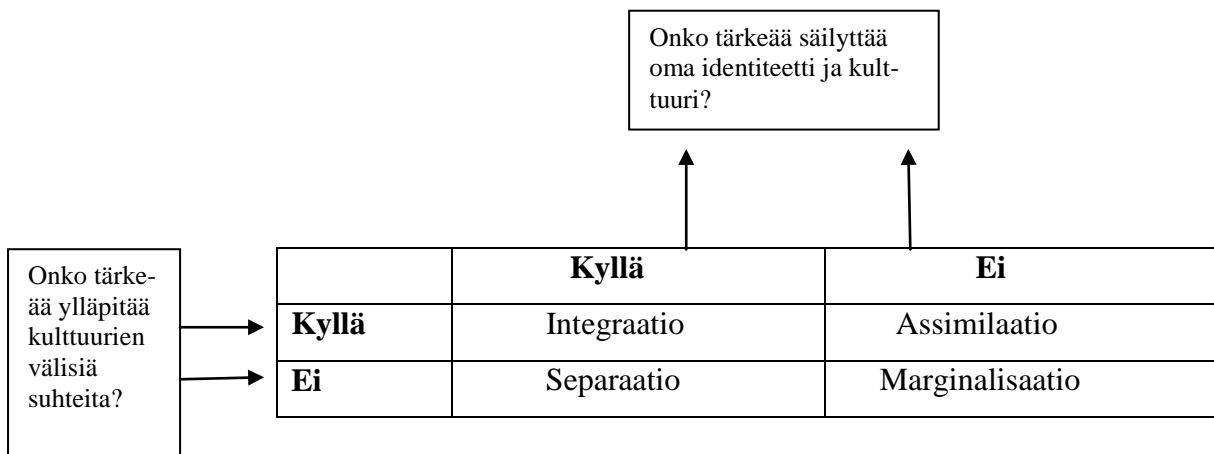
Respect (valuing other cultures, cultural diversity)
Openness (to intercultural learning and to people from other cultures, withholding judgment)
Curiosity and discovery (tolerating ambiguity and uncertainty)

KUVIO 1. Pyramidimalli interkulttuurisesta kompetenssista. (Deadorff 2006, 254.)

2.6 *Akkulturaatio monikulttuurisen koulun haasteena*

Koulun perinteisenä tehtävänä on nähty lasten kasvattaminen ja sosiaalistaminen vallitsevaan yhteiskuntaan. Sosialisaation tehtävänä on siirtää yhteisön tavat ja kulttuuri sukupolvelta toiselle. Onnistunut sosialisaatio lisää yhteiskunnan pysyvyyttä ja jatkuvuutta. Maahanmuuttajien kohdalla sosialisaatio koskee niin aikuisia kuin lapsia. Maahanmuuttaja kokee uuden sosialisaatioprosessin muuttaessaan maasta toiseen ja kohdatessaan uuden kulttuurin. (Soilamo 2006, 22–23.) Uuteen yhteiskuntaan sosiaalistuminen on maahan muuttavalle haaste. Yhteiskunnan arvot ja normit saattavat olla ristiriidassa oman arvomaailman kanssa, eikä niitä siten ole helppo hyväksyä, eikä omia lapsia sosiaalistaa tähän yhteiskuntaan.

Maahanmuuttajan sopeutuminen uuteen kotimaahan, kulttuuriin ja yhteiskuntaan on pitkä ja monitahoinen prosessi, jota kutsutaan akkulturaatioksi. Akkulturaatio on pitkäkestoinen muutosprosessi, jonka maahanmuuttaja kokee muuttaessaan uuteen maahan. Prosessin aikana maahanmuuttaja oppii toimimaan uudessa elinympäristössään ja asettuu uuteen ympäristöön. (emt., 26.) Akkulturaatioprosessi koskee sekä akkulturaatiota läpikäyvää osapuolta että valtaväestön osapuolta. Akkulturaatio on hyvin vaihteleva prosessi ja sen onnistumiseen vaikuttavat molempien osapuolten kulttuuriset ja psykologiset ominaisuudet. (Berry 1992, 273.) Uuteen tilanteeseen sopeutuminen ei ole aina helppoa ja sopeutumisprosessi voi vaatia paljon aikaa. Toiset sopeutuvat uuteen maahan helposti, toiset turvautuvat omaan kulttuuriinsa ja perinteisiinsä, eivätkä sulaudu valtakulttuuriin. Berry (1980a) on esittänyt akkulturaatiomallin, jossa on eritelty neljä erilaista akkulturaatiotapaa: integraatio, marginalisaatio, separaatio ja assimilaatio.



KUVIO 2. Berryn akkulturaatiomalli (Berry ym. 1992, 278.)

Ensimmäinen Berryn (1992, 278) esittämä akkulturaatiotapa on assimilaatio. Suomenkielessä voidaan assimilaation vastineena käyttää sanaa sulautuminen (Soilamo 2006, 27). Assimilaatio toteutuu, kun yksilö ei toivo oman kulttuurinsa säilyvän, vaan hylkää oman kulttuurinsa ja omaksuu valtaväestön kulttuurin omansa tilalle (Berry 1992, 278). Koulussa assimilaatio tapahtuu, jos maahanmuuttajaoppilaan yhteydet omaan kulttuuriinsa katkaistaan. Oppilaat saattavat yrittää miellyttää vertaisryhmäänsä ja hakea hyväksyntää hylkäämällä oman kulttuurinsa, mikä saattaa kuitenkin johtaa frustraatioon ja sopeutumisongelmiin. (Soilamo 2006, 27.) Nähdäkseni olisikin tärkeää sekä huolehtia maahanmuuttajaoppilaan sulautumisesta uuteen kotimaahan ja kouluyhteisöön että lisäksi ylläpitää ja säilyttää oppilaan oma kulttuuri ja traditiot. Akkulturaatiota ei pitäisi käsittää vain yksisuuntaisena prosessina, jossa maahanmuuttajaoppilas omaksuu uuden maan ja koulun tavat, vaan myös koulun tulisi käydä läpi prosessi, jossa uudesta oppilaasta tulee osa koulun yhteisöä.

Toinen Berryn (1992, 278) esittämä akkulturaatiotapa on separaatio eli eristäytyminen. Separatio viittaa tilanteeseen, jossa maahanmuuttaja pitää lujasti kiinni omasta kulttuuristaan suojautuen valtakulttuurilta. Tällöin kanssakäymistä valtakulttuurin jäsenten kanssa vältellään, jottei omaksuttaisi heidän kulttuuriaan. Separatio vaarantaa akkulturaatioprosessin onnistumisen ja vähentää mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnan toimintaan. Myös valtaväestö voi toimia eristävasti maahanmuuttajia kohtaan, mikä johtaa separaatioon. Tätä kutsutaan segregatioksi. Valtakulttuurista eristäytynyt maahanmuuttajaoppilas saattaa käyttäytyä aggressiivisesti tai muulla tavalla häiritsevästi. (Soilamo 2006, 28.)

Kolmas akkulturaatiotapa on integraatio. Integraatio toteutuu, kun halutaan säilyttää sekä oma alkuperäinen kulttuuri että olla päivittäisessä kanssakäymisessä valtakulttuurin kanssa. Yksilön hyvinvoinnin kannalta integraation on nähty johtavan parhaaseen lopputulokseen, kun sekä oma että uusi kulttuuri säilytetään ja yksilöstä tulee osa laajempaa sosiaalista verkostoa. (Berry 1992, 178–179.) Integraation vastineena voidaan käyttää suomenkielen sanaa kotoutuminen. Integraatiolla tarkoitetaan Suomessa maahanmuuttoa koskevissa asiakirjoissa ”*prosessia, jonka tuloksena maahanmuuttajat tulevat suomalaisen yhteiskunnan täysivaltaisiksi, toiminnallisiksi jäseniksi*”. Tämä prosessi on monimutkainen ja vie aikaa. Integraation käsitteeseen liittyy lisäksi pyrkimys haluttuun hyvään tilanteeseen. (Martikainen ym. 2006, 20–21.) Talibin (2005, 14) mukaan integraatio eli kotoutuminen tarkoittaa maahanmuuttajien osallistumista yhteiskunnan taloudelliseen, poliittiseen ja sosiaaliseen elämään sekä sitä, että maahanmuuttajat ovat yhteiskunnan tasavertaisia jäseniä ja heitä koskevat samat oikeudet ja velvollisuudet kuin valtaväestöä. Integraatiolle on ominaista, että yksilöllä on sisäinen halu ja pyrkimys sopeutua uuteen kotimaahan ja ympäröivään yhteiskuntaan. Samalla kun yksilö kotoutuu, hän myös tuo oman kulttuurinsa arvosisältöjä uuteen kulttuuriin. Koulussa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilas opiskelee suomen kielen lisäksi omaa äidinkieltään ja kokee oman kulttuuritaustansa arvokkaaksi, mikä myös vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja minäkuva. (Soilamo 2006, 27.)

Neljäs akkulturaatiotapa on marginalisaatio eli syrjäytyminen. Marginalisaatio tarkoittaa, että hylätään sekä oma että uuden maan kulttuuri, mikä johtaa helposti syrjäytymiseen. Yksilö ei näin ollen edusta omaa kulttuuriaan eikä omaksu valtaväestön kulttuuria, jolloin hän ei saa kummaltakaan suunnalta hyväksyntää ja siten syrjäytyy. (Berry 1992, 179.) Maahanmuuttajaoppilaan marginalisaatioasenne johtaa kouluympäristössä nopeasti ongelmiin varsinkin, jos kouluympäristön erilaisuuden sietokyky on heikko. (Soilamo 2006, 28.)

Opettajan asenteet akkulturaatioon vaikuttavat suuresti maahanmuuttajaoppilaan sopeutumiseen. Opettajalla on mahdollisuus ehkäistä ja hillitä syrjäytymiskehitystä ja luoda vuorovaikutusta maahanmuuttajaoppilaan ja muiden oppilaiden välille. (emt., 2006, 28–29.) Opettaja saattaa olla

maahanmuuttajaoppilaan ainoa uuden kotimaan valtakulttuuriin kuuluva aikuinen, jolloin opettajan asenne maahanmuuttajaa ja hänen akkulturaatiotaan kohtaan voi olla todella ratkaiseva maahanmuuttajaoppilaan sopeutumisen kannalta. Jos oppilas kokee, että opettaja suhtautuu häneen negatiivisesti, voi hän helposti tehdä johtopäätöksen, että kaikki valtakulttuuriin kuuluvat suhtautuvat häneen samoin ja akkulturaatioprosessi saattaa vaarantua. Koulu saattaa lisäksi olla ainoa ympäristö, jossa maahanmuuttaja tapaa valtakulttuuriin kuuluvia samanikäisiä lapsia. Näin ollen on epätodennäköistä, että maahanmuuttajalapsi löytäisi valtakulttuuriin kuuluvia ystäviä koulun ulkopuolelta, jos hän ei löydä ystäviä koulustakaan.

Maahanmuuttajaperheen vaihtoehtoina uuteen maahan tullessaan ovat assimilaatio, integraatio, separaatio ja marginalisaatio (Talib 2005, 12). Onnistunut akkulturaatioprosessi johtaa sujuvaan integroitumiseen uuteen kulttuuriin ja sosiaaliseen ympäristöön (Soilamo 2006, 139). Talibin (2005, 12) mukaan koulutus estää maahanmuuttajaperheen separaatiota ja marginalisaatiota. Maahanmuuttajalapsilla on perusopetuslain (628/1999) mukaan samanlaiset oikeudet koulutukseen kuin Suomen kansalaisilla. Lisäksi kaikilla vieraskielisillä lapsilla on puolen vuoden ajan oikeus osallistua perusopetukseen valmistavaan opetukseen, minkä on tarkoitus jouduttaa lapsen kotoutumista uuteen maahan. Valmistavan opetuksen jälkeen lapsi sijoitetaan oman ikäistensä joukkoon peruskoulun perusopetusryhmään. Oppilas voi saada suomen kielen lisäksi oman äidinkielen opetusta, jos sopiva opetusryhmä ja opettaja saadaan järjestettyä. (Soilamo 2006, 18.)

Maahanmuuttajaperheet yleensä toivovat, että heidän lapsensa menestyisivät uuden maan koulussa, mutta samalla perheissä saattaa olla pelkona, että lapset omaksuvat oman kulttuurinsa kanssa ristiriidassa olevia arvoja (Talib 2005, 12). Nähdäkseni esimerkiksi muslimiperheiden kohdalla tällaiset ajatukset ovat hyvin ymmärrettäviä. Suomessa kristinusko on valtaväestön uskonto ja maamme on melkoisen sekularisoitunut. Lapset saattavat siten omaksua helposti islaminuskon kanssa ristiriidassa olevia arvoja. Tässä mielessä olisi siis tärkeää, että oppilas voisi toteuttaa oman uskontonsa ja kulttuurinsa mukaisia tapoja ja käytänteitä myös koulussa. Lisäksi siten voitaisiin tukea oppilaan kiinnittymistä omaan kulttuuriinsa sekä hänen kaksi- tai monikulttuurista identiteettiään (emt., 14). On kuitenkin esitetty myös vastakkaisia näkemyksiä, joiden mukaan liialliset erillisvapaudet uskontoon tai kulttuuritraditioon vetoamalla haittaavat maahanmuuttajan sopeutumista uuteen maahan. Esimerkiksi muslimien kohdalla erillisvapauksista käydään mediassa jatkuvasti keskustelua. Koulussa lapsi saattaa erottua helposti muista oman uskontonsa vuoksi, mikä voi aiheuttaa erilaisuuden tunteita ja vaikeuttaa siten ystävyysuhteiden solmimista ja sopeutumista uuteen kouluun.

2.7 Maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa peruskoulussa

Maahanmuuttajanuorten asenne koulunkäyntiin on Talibin (2005, 12–13) mukaan yleensä hyvä. He tiedostavat koulussa menestymisen tärkeyden ja vahva koulutusmotivaatio säilyy koetusta epätasa-arvoisesta kohtelusta huolimatta. Kuitenkin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokema syrjintä vaikuttaa heidän tulevaisuudenuskoonsa. Koulussa koettu syrjintä tai epätasa-arvoinen kohtelu saattaa siis vaikuttaa merkittävästi oppilaan koulutusmotivaatioon ja tulevaisuudenuskoon. Jotta koulu tukisi maahanmuuttajataustaisia oppilaita, tulisi kiinnittää erityisesti huomiota siihen, että oppilaita kohdellaan kouluympäristössä tasa-arvoisesti, eivätkä he joudu kokemaan syrjintää.

Kasvatustavat voivat olla eri kulttuureissa hyvinkin erilaiset. Yhteisöllisille kulttuureille, jollaisia nähdäkseni muslimiyhteisöt useimmiten ovat, on tyypillistä auktoriteettien kyseenalaistamaton totteleminen. Vanhemmilla on valta ja lapset tottuvat selkeisiin auktoriteettisuhteisiin. Suomalaisessa peruskoulussa tämä saattaa aiheuttaa lapsen kannalta ristiriitaisen tilanteen, sillä usein opettaja onkin rento ja hymyilevä, jolloin lapsen saattaa olla vaikea mieltää opettajaa samanlaisena auktoriteettina kuin hän mieltää esimerkiksi omat vanhempansa. (Räty 2002, 59–62.)

Lipposen ja Talibin (2008, 141–142) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajaoppilaat kokivat suomalaisen kouluopetuksen jopa helpoksi ja vähemmän vaativaksi kuin mihin he olivat kotimaassaan tottuneet. Myös Talibin (1999, 238) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaat ahkeriksi ja motivoituneiksi koulunkäyntiä kohtaan. Toisaalta taas jotkut opettajat mainitsivat tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaiden negatiivisiksi ominaisuuksiksi aggressiivisuuden ja siihen liittyvän lyömisen, potkimisen ja muun väkivaltaisuuden. Tällaisen käyttäytymisen syyksi opettajat arvioivat oppilaiden kielitaidon puutteen, jolloin he eivät tulleet ymmärretyiksi, turhautuivat ja seurauksena saattoi olla aggressiivista käyttäytymistä.

Opettaja voi vaikuttaa omalla toiminnallaan siihen, kuinka maahanmuuttajaoppilas sopeutuu kouluun ja uuteen yhteiskuntaan. Opettajan asenne oppilaita ja monikulttuurisuutta kohtaan vaikuttaa siihen, miten erilaisuuteen koulu yhteisössä suhtaudutaan. Jos erilaisuus nähdään voimavarana, se on sitä. Jos taas ongelmana, sellaiseksi erilaisuus helposti muodostuu. Opettajan asenne maahanmuuttajaoppilasta kohtaan voi vaikuttaa merkittävästi maahanmuuttajaoppilaan käsityksiin uudesta kotimaastaan ja lisäksi oppilaan identiteettiin, itsetuntoon ja koulussa toimimiseen. (Lipponen & Talib 2008, 142–143.)

Kuukan (2008, 232) väitöstutkimuksessa kävi ilmi, että rehtorit, jotka tietoisesti olivat pyrkineet monikulttuurisen koulun johtoon, halusivat tehdä monikulttuurisuutta näkyväksi koulussaan. Tutkimuksessa selvisi myös, että rehtorien täytyy melko paljon ohjata opettajia saamaan aikaan joustavia järjestelyjä ja sujuvaa yhteistoimintaa maahanmuuttajataustaisen oppilaiden ja heidän per-

heidensä kanssa. Tämä kertoo Kuukan mukaan opettajankoulutuksen kehittämistarpeesta. Monikulttuurisuuden mukanaan tuomat haasteet kouluympäristössä liittyivät rehtorien kertomuksissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimiseen ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen, etnis-kulttuurisiin tulkintoihin ja vuorovaikutukseen. Toisaalta rehtorit näkivät monikulttuurisuuden myös rikastuttavana seikkana. Monikulttuurisuus esimerkiksi lisäsi heidän mukaansa oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja kulttuurista kompetenssia, joista he näkivät olevan hyötyä oppilaille heidän myöhemmässä elämässään. (Kuukka 2008, 248–252.) Rehtorin tulisi koulu yhteisössä olla se, joka ensimmäisenä oivaltaa avun ja koulutuksen tarpeen ja merkityksen sekä opettajalle että oppilaalle. Opettaja saattaa ahdistua hänen omien tietojensa ja taitojensa joutuessa koetukselle, kun hän kohtaa vieraasta kulttuurista tulevan oppilaan. Samalla opettajan tunne siitä, että vanhoja toimintatapoja tulisi muuttaa, vahvistuu. Toimintatapojen muuttaminen ei kuitenkaan ole helppoa, kun aina ei edes tiedetä, miten niitä tulisi muuttaa. Opettajan tehtävänä on tällaisessa tilanteessa osata pyytää apua ja ilmaista tarpeensa lisäkoulutukseen pääsemiseksi. Pahimmassa tapauksessa, jos opettaja ei saa apua tai mahdollisuutta lisäkoulutukseen, voi tilanne johtaa siihen, että opettaja kieltää uuden tilanteen ja tämä voi taas johtaa oppilaan kannalta syrjäyttäviin toimenpiteisiin. Tulevaisuudessa tarvitaan siis opettajia, joiden identiteetti on vahva ja joilla on uskallusta kohdata monikulttuurisen ympäristön uudet haasteet. (Paavola 2007, 181–182.)

Happo ja Korhonen tutkivat pro gradu -tutkielmassaan maahanmuuttajavanhempien kasvatusvastuunäkemyksiä. Heidän tutkimuksensa mukaan maahanmuuttajavanhempien mielestä vastuu lapsen eettisestä kasvatuksesta kuuluu enemmän kodille kuin koululle. Eettiseen kasvatukseen tutkimuksessa nähtiin kuuluvan rehellisyys, vastuullisuus, suvaitsevaisuus, itsenäisyys ja toisten kunnioittaminen. Uskonnon opettamisen vanhemmat näkivät kuuluvan sekä kodille että koululle. Kuitenkin vastuu tunnustuksellisen uskonnon opettamisesta nähtiin kuuluvan enemmän kodille. (Happo & Korhonen 2008, 47.)

Erityisoppilaiden ja erilaisesta kulttuurista tulevien oppilaiden koulunkäyntiin liittyy kysymys muiden oppilaiden suhtautumisesta ja koulukiusaamisesta. Maahanmuuttajaoppilaiden koulukiusaamiseen liittyy usein rasistisia eli rotusyrjintään perustuvia asenteita. Eurooppalaiselle rasismille voidaan löytää historialliset juuret. Etnisen eriarvoisuuden syvät juuret perustuvat kolonialismiin ja antisemitismiin, jotka molemmat saavuttivat valtavasti huomiota ja joihin liittyi paljon väkivaltaa. (Stoer & Cortesão 2000, 254.) Näkemykseni mukaan rasismista ei peruskoulussa juurikaan puhuta, eikä rasismia vastustamista mainita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Sen sijaan käytetään termejä suvaitsevaisuus, kulttuurien arvostaminen ja erilaisuuden hyväksyminen.

Britanniassa monikulttuurisuudella kouluissa on pitemmät perinteet kuin Suomessa. Britanniassa muslimioppilaiden kohdalla huomionarvoista on ollut yhtäältä heidän erilaisuutensa huomioon

ottaminen ja toisaalta integroitumisensa kouluihin. Koulujen tulisi siis sekä tarjota muslimeille mahdollisuus toteuttaa vakaumustaan ja samalla muslimien tulisi olla tasa-arvoisia kouluyhteisön jäseniä. (Shah 2006, 228–229.) Nähdäkseni myös Suomessa ollaan näiden samojen kysymysten edessä, kun maahanmuuttajaoppilaiden koulutusta pohditaan. Maahanmuuttajien tulisi olla kiinteä ja tasavertainen osa kouluyhteisöä, vaikka heillä on erilainen tausta ja erilaiset uskontoon ja kulttuuriin perustuvat tavat kuin suurimmalla osalla suomalaisia koululaisia.

3 TUTKIMUKSEN KULKU

3.1 *Tutkimustehtävät*

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata luokanopettajaksi opiskelevien ja jo valmistuneiden opettajien käsityksiä ja kokemuksia monikulttuurisuudesta peruskoulussa ja opetustyössään. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää monikulttuurisen koulun asettamia haasteita opettajan näkökulmasta ja kuvata ilmiötä sellaisena, kuin se opettajan näkökulmasta ilmenee. Lisäksi mielenkiinto kohdistuu opettajankoulutuksen sisältöihin, joiden opiskelijat ja opettajat ovat kokeneet antaneen valmiuksia monikulttuuriseen kouluarkeen.

Tutkimuskysymykset olivat tässä tutkimuksessa:

1. Miten opettajankoulutus valmistaa kohtaamaan monikulttuurisuutta suomalaisessa peruskoulussa?
2. Miten opettajankoulutusta voitaisiin kehittää opettajaksi opiskelevien näkökulmasta vastaamaan paremmin monikulttuurisen koulumaailman haasteisiin?
3. Millaisia ovat muslimioppilaita opettavien opettajien näkemykset monikulttuurisuuden haasteista peruskoulussa?
4. Millaisia ovat opettajaksi opiskelevien ja monikulttuurisessa kouluympäristössä työskentelevien opettajien näkemykset monikulttuurisuudesta suhteessa toisiinsa?

3.2 *Tutkimuksen luonne*

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, sillä pyrkimyksenä on kuvata tutkittavaa ilmiötä ja ymmärtää sitä, sekä antaa ilmiölle teoreettisesti mielekäs tulkinta (Sarajärvi & Tuomi 2009, 85). Tutkimuksessa tavoitteena on kuvata opettajien ja opettajaopiskelijoiden näkemyksiä koulutuksensa kulttuurieroihin liittyvistä sisällöistä ja heidän kokemuksiaan monikulttuurisesta koulu- maailmasta. Pyrkimyksenä on tuoda näkyville ja ymmärtää haasteita sekä toisaalta mahdollisuuksia, joita kulttuurierot peruskouluun tuovat mukanaan. Tutkimustuloksia ei ole tarkoitus yleistää koskemaan kaikkia opettajia, opettajaksi opiskelevia tai opettajankoulutusyksiköitä, sillä tutkittavina on ollut

pääasiassa vain yhden opettajankoulutusyksikön opiskelijoita ja sieltä valmistuneita opettajia. Tutkimus painottuu näiden tutkittujen opettajien näkökulmaan ja kokemuksiin.

Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoitus on tutkia maailmaa sellaisena kuin se on, yrittämättä manipuloida sitä tutkimustilanteessa. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä induktiivinen eli yksittäistapauksista yleisempää ilmiöön suuntautuva ote. Tutkimuksella ei ole etukäteen muodostunutta hypoteesia tai selkeitä odotuksia tutkimuksen tuloksista. Kvalitatiiviselle tutkimusotteelle on myös tyypillistä nähdä ihmisen käyttäytyminen muuttuvana ja vaihtelevana, joten ilmiöiden tutkimisen tarkoituksena on saada syvälinen kuva tutkimusaiheesta tietynä ajanhetkenä. (Christensen & Johnson 2008, 388.) Tässä tutkimuksessa opettajien ja opettajaksi opiskelevien näkemykset monikulttuurisuudesta on kerätty ajanhetkenä, jolloin aiheesta puhutaan mediassa ja politiikassa suhteellisen paljon. Teemana monikulttuurisuus ei peruskouluissamme kuitenkaan ole uusi. Olettamuksena on, että tutkittavat tuntevat tutkimusaiheen ja heille on muodostunut oma näkemys siitä. Tämä näkemys kuitenkin ymmärretään muuttuvana ja jatkuvasti vaihtelevana, joten tutkimus kuvaakin vain tämän hetken tilannetta, eikä siitä siksi voida tehdä ajallisesti laajoja päätelmiä ilmiöstä.

Tutkimuksen taustalla voidaan nähdä olevan fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne, sillä tutkimus kohdistuu ihmisen kokemuksiin ja elämismaailmaan sekä elämismaailmamme ilmiöön. Tutkimus perustuu siihen oletukseen, että ihminen on perusluonteeltaan yhteisöllinen. Tutkimuksessa oletetaan myös, että kokemukset ovat subjekteja yhdistäviä. (Laine 2007, 28–30; Sarajärvi & Tuomi 2009, 34–35.) Tässä tutkimuksessa tämä tarkoittaa, että yhteisön jäsenet voivat jakaa kokemuksia ja yksilön kokemuksista on hyötyä yhteisön muille jäsenille. Tutkimuksen tavoitteena on fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tapaan käsitteellistää tutkittava ilmiö eli tässä tapauksessa opettajien ja opettajiksi opiskelevien näkemykset koulutuksensa antamista valmiuksista kohdata monikulttuurinen kouluarki. Tutkimuksen tarkoitus on tuoda näkyville se, mikä on koettu ja tehdä yksittäisen ihmisen elämismaailman kokemuksesta tulkinta, jotta kokemus avautuu käsitteellistämiseksi ja ymmärtämiseksi. Tarkoituksena ei ole löytää universaaleja yleistyksiä, vaan pyrkiä ymmärtämään tutkittavien merkitysmaailmaa. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 34–35.) Tutkimus antaa tietoa opettajankoulutuksessa opiskelevien kokemuksista ja näkökulmasta monikulttuurisuuteen ja opettajankoulutuksen kehittämiseen liittyen. Tutkimustuloksista voi näin ollen olla hyötyä muille opiskelijoille, opettajille ja opettajankouluttajille.

3.3 Tutkimuksen fenomenografiset piirteet

Fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvaamista ja ilmiöstä kirjoittamista (Metsämuuronen 2008, 34). Fenomenografisen tutkimuksen uranuurtajana toimi Ference Marton, joka tutki 1970-luvulla opis-

kelijoiden oppimista Göteborgin yliopistossa. Giorgin (1999) mukaan fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on etsiä ja kuvata eroja ihmisten käsityksissä kokea ilmiöitä. Tausta-ajatus on, että ihmiset antavat erilaisia merkityksiä samoille ilmiöille ja kokevat ja käsittävät samoja asioita eri tavoin. (Niikko 2003, 27.) Fenomenografia pyrkii kuvaamaan maailmaa sellaisena, kuin tietty ihmisryhmä sen kokee. Lisäksi fenomenografiassa mielenkiinto kohdistuu tutkittavien kokemuksen variaatioon. Fenomenografi tutkii toisten kokemuksessa syntyneitä käsityksiä ja reflektoi niitä. Tutkittavien erilaiset tavat kokea ilmiöitä pyritään tutkimuksen avulla saamaan esiin. (emt., 16–22.) Tutkimuskohteina ovat siis Häkkisen (1996, 11–12) mukaan ihmisten erilaiset tavat havaita, tulkita, ymmärtää ja käsitteellistää maailmaa ja todellisuutta. Tarkoituksena ei ole selvittää, miksi tutkittavilla on tietynlaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, vaan pyrkimyksenä on kuvata erilaisia käsityksiä.

Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita juuri toisten ihmisten kokemuksista, ei tutkijan tekemistä päätelmistä maailmasta. Tällöin puhutaankin ns. toisen asteen näkökulmasta eli orientoitumisesta toisten ihmisten ajatuksiin ja kokemuksiin maailmasta. Ensimmäisen asteen näkökulmassa taas ollaan kiinnostuneita kuvaamaan jotakin ilmiötä suoraan ja tutkija itse kohtaa ilmiön kokemuksensa kautta. Toisen asteen näkökulmaan kuuluu toisten ihmisten kokemusten tarkastelun lisäksi tutkijan omien kokemusten ja käsitysten poissulkeminen. (Niikko 2003, 24–25.) Tutkimuksessa opettajien ja opettajaksi opiskelevien näkemyksiä tutkitaan ja vertaillaan ja niistä pyritään muodostamaan kokonaiskuva opettajankoulutuksen tilanteesta valmistaa opiskelijoita monikulttuuriseen työympäristöön. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita sekä tutkittavien samansuuntaisista kokemuksista tutkimusteemasta että laadullisesti poikkeavista kokemuksista ja näkemyksistä. Näin tutkittavasta ilmiöstä pyritään muodostamaan rikas ja monipuolinen kuvaus. Tutkimuksessa painottuvat myös tutkijan tekemät tulkinnat ja päätelmät tutkittavien kokemusmaailmasta.

Kokemus ja käsitys ovat fenomenografiassa tärkeitä käsitteitä. Kokemus on tapa, jolla ihminen kokee tietyn ilmiön. Kokemus on sisäinen suhde subjektin ja maailman välillä ja ne käsittävät sisäisiä vuorovaikutussuhteita subjektin ja maailman välillä. (emt., 18.) Kaikkien ihmisen kokemuksen asioiden kautta hänelle muodostuu käsityksiä maailmasta ja sen ilmiöistä. Käsityksellä tarkoitetaan perustavaa laatua olevaa näkemystä tai ymmärrystä jostakin. Käsittämiseen liittyy aina myös merkityksen antaminen. Käsitys viittaa ihmisen tapaan kokea todellisuutta: käsitys on suhde yksilön ja ympäröivän maailman välillä. Fenomenografiassa pyrkimyksenä on erottaa erilaisia käsitysten ja ymmärryksen tapoja ja malleja sekä eroja siinä tavassa, jolla ihmiset käsittävät ja ymmärtävät merkityksiä ympäröivästä maailmasta. (emt., 24–26.)

Fenomenografisen tutkimuksen heikkous on laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti yleistettävyyden hankaluus. Nähdäkseni ihmisen kokemukset ovat aina ainutkertaisia, joten niiden pohjal-

ta tehdyt yleistyksen eivät voi vastata laajemman ihmisjoukon kokemuksesta. Tässä tutkimuksessa pienen opiskelija- tai opettajajoukon kokemus monikulttuurisuudesta ja omista opinnoistaan koskee vain heitä itseään. Tutkimuksen avulla saadaan tietoa tästä ilmiöstä, mutta muualla tai muita henkilöitä tutkien ilmiöstä olisi saatu ehkä aivan erilainen kuva. Lisäksi inhimillisellä tavalla mielipiteet, käsitykset ja kokemukset vaihtelevat ajan kuluessa. Kyse on siis hetkellisen, ajallisesti muuttuvan ilmiön tutkimisesta tässä hetkessä.

3.4 Tapaustutkimus

Tässä tutkimuksessa käytettiin tapaustutkimusta yhtenä tutkimusmenetelmänä. Tutkittavasta ilmiöstä pyrittiin saamaan kokemukseen perustuvaa tietoa tutkimalla yhtä vastavalmistunutta luokanopettajaa, joka on työssään kohdannut kulttuurien aiheuttamia haasteita. Tapaustutkimukselle ominaisella tavalla tämä tutkittu yksittäistapaus auttoi ymmärtämään ilmiötä syvällisemmin ja muodostamaan siitä todellisuutta vastaavan kuvan.

Globalisaation ja kulttuurien välisen tutkimuksen seurauksena sosiaalitieteissä on tultu erilaisten, uusien metodologisten ongelmien eteen, vaikka antropologiassa kulttuurien välisellä tutkimuksella on pidemmät perinteet (Burgess 2000, 43). Näiden ongelmien ratkaiseminen edellyttää tietoa kysymyksistä ja ongelmista, jotka liittyvät kulttuurien väliseen tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymykset kohdistuivat suomalaisten opettajien kokemuksiin, jolloin kyse ei ollut kulttuurien välisestä tutkimuksesta. Tutkimusaihe kuitenkin käsittelee interkulttuurisuutta ja siihen liittyviä kysymyksiä, joten tutkimuksen suorittamisen kannalta oli tärkeää, että tutkija oli perehtynyt tutkittavaan teemaan syvällisesti ennen tutkimuksen aloittamista. Näin ollen tutkimusmenetelmien valinnassa pystyttiin ottamaan huomioon ilmiön laatu ja pohtimaan menetelmien valintaa. Päämääränä oli saada tutkimusaiheesta mahdollisimman totuutta vastaavaa tietoa.

Tapaustutkimuksen perusidea on, että pieni määrä tapauksia tai yksi tapaus tutkitaan yksityiskohtaisesti käyttäen tarkoituksenmukaisia menetelmiä. Päämääränä on ymmärtää tapausta mahdollisimman täydellisesti. Tapaustutkimuksessa on tärkeää luottaa aineistoon ja käyttää siihen sopivia tutkimusmenetelmiä vaihtelevasti, jotta tapausta pystytään ymmärtämään ja tutkimuskysymyksiin löydetään vastaus. Tapauksen analysointia ohjaa tapaus itse ja siksi tutkimuksen aikana tutkimuskysymyksiä on mahdollisuus suunnata tutkittavan tapauksen suunnassa. (Christensen & Johnson 2008, 409.) Mahdollisia tutkimukseen otettavia tapauksia on loputon määrä. On kuitenkin pystyttävä valitsemaan tutkimusaiheen kannalta edustava ja kuvaava tapaus. Tapaustutkimuksessa empiria ja teoria ovat yhtä tärkeässä asemassa. (Silverman 2010, 138–140.) Tutkimusaiheen kannalta vastavalmistuneen opettajan kokemusten tutkiminen monikulttuurisessa kouluympäristössä

toimimisesta antoi kasvot koko tutkimukselle. Tutkittavaksi valittu yksittäistapaus edusti tutkimusaihetta erinomaisesti.

Robert Staken (2000) mukaan tapaustutkimuksia on kolmea eri tyyppiä: luontainen tapaustutkimus, välineellinen tapaustutkimus ja kollektiivinen tapaustutkimus. Luontaisessa tapaustutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tapauksesta itsestään, tavoitteena ei ole muodostaa tapauksesta teoriaa tai tehdä yleistyksiä. Välineellisessä tapaustutkimuksessa tapaus on esimerkki ilmiöstä, jota tutkitaan. Tutkimuksen mielenkiinto on kuitenkin laajemmassa ilmiössä. Kollektiivisessä tapaustutkimuksessa pieni määrä tapauksia tutkitaan esimerkkeinä yleisestä ilmiöstä. (Silverman 2010, 139.) Tässä tutkimuksessa oli kyse välineellisestä tapaustutkimuksesta. Tutkimuksen varsinaisena tavoitteena oli kuvata ilmiötä laajemmin, mutta luoda syvällisempi, kokemukseen perustuva kuva yhden tapauksen tarkemman tarkastelun perusteella. Tarkoituksena ei ollut tutkia perusteellisesti yhtä tapausta, vaan saavuttaa tutkittavalle ilmiölle kokemuksellinen taso yhden tapauksen kautta, joka toimi esimerkkinä yleisemmästä ilmiöstä.

3.5 Aineistonkeruu

Tutkimuksen aineistonkeruussa käytettiin harkinnanvaraista otantaa. Tutkittavina oli 36 luokanopettaja- ja aineenopettajaopiskelijaa. Tutkittaviksi valittiin opintojensa loppuvaiheessa olevia opiskelijoita, koska heidän oletettiin omaavan kokemusta sekä opettajana toimimisesta että opettajankoulutuksesta ja sen sisällöistä. Aineisto kerättiin joulukuussa 2010 ja aineistonkeruumenetelmänä käytettiin avoimia kirjallisia kysymyksiä, joihin opiskelijat vastasivat kasvatustieteen syventävien opintojen kurssiin kuuluvan luennon aluksi. Lisäksi tutkittavina oli seitsemän työelämässä jo olevaa opettajaa, joista neljä oli erityisopettajan koulutuksen saaneita ja kolme luokanopettajankoulutuksen saaneita. Kuudella tutkituista opettajista oli oppilainaan islaminuskoisia oppilaita. Nämä opettajat olivat siis päivittäin tekemisissä kulttuurierojen ja niiden aiheuttamien haasteiden kanssa. Tutkitut kuusi opettajaa haastateltiin keväällä 2009. Lisäksi tapaustutkimuksen tapaan tutkittiin yhtä vastavalmistunutta opettajaa, jonka oppilaista valtaosa oli maahanmuuttajataustaisia tai eri kulttuurista tulevia. Opettajalle esitettiin avoimia kysymyksiä, joihin hän vastasi kirjallisesti keväällä 2011.

Tutkimusaineiston valinnassa käytettiin kriteerinä aineiston teoreettista edustavuutta eli tutkittu aineisto nähtiin esimerkkinä yleisestä ilmiöstä. Lisäksi tässä tutkimuksessa keskityttiin melko pieneen määrään tapauksia ja pyrittiin analysoimaan niitä perusteellisesti. (Eskola & Suoranta 1998, 18; 64–65.) Tarkoituksena oli kartoittaa opiskelijoiden vastausten avulla heidän näkemyksiään opettajankoulutuksesta ja verrata näitä käsityksiä työelämässä monikulttuurisessa kouluympä-

ristössä toimivien opettajien näkemyksiin. Lisäksi haluttiin syventää ilmiön ymmärtämistä tutustumalla tarkemmin yhden vastavalmistuneen opettajan kokemuksiin.

Suomalaiset opettajat ovat yleisesti ottaen korkeasti koulutettuja ja laajasti sivistyneitä. Opettajilla tulee myös työnsä huomioon ottaen olla hyvät puhe- ja ilmaisutaidot. Tämän vuoksi oletettiin, että he pystyvät käsittelemään tutkittavaa aihetta haastattelutilanteessa monipuolisesti ja kykenevät suhteellisen avoimesti kertomaan omista kokemuksistaan. Opettaessaan monikulttuurisen taustan omaavia oppilaita opettajat seuraavat läheltä oppilaan elämää koulussa ja jossain määrin myös koulun ulkopuolella. Opettajat näkevät, miten esimerkiksi islaminusko on esillä koulun arjessa ja käytänteissä. Lisäksi opettajat joutuvat työssään pohtimaan, miten oppilaan kulttuuri otetaan koulussa ja opetuksessa huomioon. Opettajat ovat myös yhteydessä oppilaan kotiväkeen ja keskustelevat oppilaan koulunkäyntiin ja tässä tapauksessa varmasti myös kulttuuriin liittyvistä asioista heidän kanssaan. Näin voidaan olettaa, että opettajilla on kokemuksensa kautta tietoa, millä tavoin monikulttuurisuus on esillä suomalaisessa peruskoulussa ja heiltä kannattaa kerätä tietoa tutkittavana olevasta ilmiöstä.

Kuutta islaminuskoista oppilasta opettavaa opettajaa tutkittaessa aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Haastattelu valittiin aineistonkeruumenetelmäksi tutkimuksen kohteen laadusta johtuen. Muslimioppilaiden uskonnon vaikutusta koulun arkeen on tutkittu melko vähän ja tämän vuoksi tutkittavien vastausten suuntia oli vaikea tietää etukäteen. Haastateltavat haluttiin myös nähdä haastattelutilanteessa subjekteina ja toivottiin, että tutkittavat voisivat ilmaista ajatuksiinsa mahdollisimman vapaasti, oman kertomuksen kautta. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 34–35.) Tärkeää tässä tutkimuksessa oli nimenomaan opettajien oma kokemus ja näkemys valmiuksistaan opettaa eri kulttuurista tulevia oppilaita. Haastattelu on laaja-alaisin keino lähestyä tutkittavan kokemuksellista maailmaa (Laine 2007, 37). Teemahaastattelun käyttö aineistonkeruumenetelmänä mahdollisti myös sen, että haastattelun aikana tutkija pystyi olemaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. Tutkija pystyi esittämään tarkentavia kysymyksiä tutkittavan kertoman perusteella ja vaihtamaan käsiteltävien teemojen järjestystä tilanteen mukaan. Näin tutkijan oli mahdollista saada syvempää tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 34–35; Sarajärvi & Tuomi 2009, 73–75.)

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä eli haastattelun aihepiirit oli ennalta määrätty. Kysymysten sanamuoto ja järjestys kuitenkin vaihtelivat eri haastatteluissa. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47–48.) Seuraavat yhdeksän teemaa olivat haastatteluissa esillä (ks. tarkemmin liite 2): monikulttuurisuuteen liittyvät teemat opettajan opinnoissa ja työssä, muslimioppilaan kohtaaminen opettajan työssä, muslimioppilas osana kouluyhteisöä ja koululuokkaa, muslimioppilaan osallisuus koulukiusaamistapauksissa, islaminuskon vaikutus koulun käytäntöihin, kodin ja

koulun välinen yhteistyö ja kasvatusvastuu, opettajan asema ja auktoriteetti muslimioppilaan kanssa työskennellessä, muslimioppilaan uskonnon vaikutus eri oppiaineissa, median islaminuskosta välittämän kuvan vaikutus ja merkitys kouluympäristössä, opettajan näkemys islaminuskon sopeutumisesta suomalaiseen yhteiskuntaan. Tutkimuskysymykset painottuivat opettajien kokemuksiin monikulttuurisesta kouluarjesta ja heidän koulutuksensa antamista valmiuksista siihen, joten haastattelujen analysointivaiheessa keskityttiin näitä kysymyksiä käsitteleviin teemoihin.

Teemahaastattelun ongelmat tutkimusmenetelmänä liittyvät siihen, että haastattelemineen vie paljon aikaa ja on työlästä. Lisäksi haastattelujen litteroiminen ja analysoiminen vaatii runsaasti aikaa ja vaivaa. Haastattelun avulla ei voida resurssien puitteissa tutkia kovin suurta kohdehenkilöiden määrää. Haastattelussa on siis aina osittain kyse yksittäistapausten tutkimisesta, jolloin ei voida saada kuvaa siitä, kuinka yleinen tutkittava ilmiö on. Näin ollen tutkimustuloksia ei voida yleistää koskemaan suurta joukkoa ihmisiä. Lisäksi haastattelussa on aina kyse subjektiivisesta tulkinnasta, jonka haastateltava tekee haastattelijan kysymyksistä ja toisaalta haastattelijan tekemät tulkinnat haastateltavan kertomuksesta. Haastateltava voi lisäksi helposti antaa kysymyksiin sosiaalisesti suotavia vastauksia, jolloin totuus ei välttämättä tule esiin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34.) Tähän tutkimukseen liittyvässä haastattelutilanteessa ilmeni, että jotkut haastateltavista opettajista kertoivat hyvin varovasti oppilaihinsa liittyvistä asioista. Tämä on ymmärrettävää, koska suomalaiset kokevat yleisesti uskonnon melko henkilökohtaisena asiana ja oppilaan uskonnosta kertominen ventovieraalle ihmiselle voi olla vaikeaa ja sitä ei ehkä koeta täysin sopivana. Saattaa myös olla, etteivät opettajat kertoneet haastattelussa kaikkein jyrkimpiä mielipiteitään sosiaalisen suotavuuden periaatteen mukaisesti. Tutkimusaiheen kannalta olennaisimmat teemat, jotka liittyivät opettajien kokemuksiin omasta ammattitaidostaan ja koulutuksestaan, kerrottiin kuitenkin avoimesti.

Haastattelun lisäksi tutkimusaineistoa kerättiin avoimien kirjallisten kysymysten avulla. Kirjallisesti aineistoa kerätessä avoimet kysymykset ovat käyttökelpoisia, kun halutaan tutkia jonkin tilanteen tai ilmiön erityisyyttä. Avoimet kysymykset toimivat myös siinä tapauksessa aineistonkeruumenetelmänä, kun tutkimuskohteesta halutaan rikas ja yksilöllinen kuvaus. Tämän tyyppinen kyselymenetelmä on tarkoituksenmukainen, kun ei voida tehdä ennako-oletuksia tutkittavien mahdollisesti antamista vastauksista. (Cohen ym. 2007, 321.) Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena olivat opettajaksi opiskelevien kokemukset opintojensa sisältämistä teemoista liittyen monikulttuurisuuteen sekä heidän käsityksensä koulutuksen antamista valmiuksista kohdata monikulttuurisuuden haasteita työelämässä (ks. liite 1). Nämä tutkimuskysymykset olivat laadultaan moniulotteisia, ja jokaisella opiskelijalla oli oma näkemyksensä aiheesta. Näin ollen aineistonkeruumenetelmäksi valittiin avoimet kysymykset. Haastattelu olisi nähdäkseni ollut toimiva aineis-

tonkeruumenetelmä, sillä sen avulla olisi ollut mahdollista päästä syvemmälle opiskelijoiden näkemyksiin. Käytettävissä olleiden resurssien ja aikataulun vuoksi päädyttiin keräämään aineisto kirjallisesti. Myös yhtä vastavalmistunutta opettajaa tutkittaessa käytettiin aineistonkeruumenetelmänä avoimia kirjallisia kysymyksiä tutkittavan omasta toivomuksesta. Kysymysten teemat käsitelivät hänen kokemuksiin työelämään siirtymisestä ja työskentelystä monikulttuurisessa koulussa (ks. liite 3). Avoimiin kysymyksiin liittyy samansuuntaisia haasteita ja ongelmia kuin haastateluunkin, kuten sosiaalisen suotavuuden perusteella annettavat vastaukset ja yleistettävyyden rajallisuus. Kirjallisten kysymysten avulla pystyttiin kuitenkin tutkimaan suurempi joukko tapauksia ja näin vastaukset edustavat paremmin kohdejoukkoa.

3.6 Aineiston analysointi

Tutkimusaineiston analyysimenetelmänä käytettiin teemoittelua. Teemoittelulla tarkoitetaan analyysimenetelmää, jossa tarkastellaan tutkimusaineistosta esiin nousevia piirteitä, jotka ovat yhteisiä haastateltaville (Hirsjärvi & Hurme 2009, 173). Tutkimuksen kannalta mielenkiintoista oli nostaa esille sekä piirteitä, jotka olivat tutkittaville yhteisiä että piirteitä, jotka laadullisesti eriauvia. Tämän analyysimenetelmän laajempaan teoreettiseen kehykseen voidaan nähdä olevan sisällönanalyysi (Sarajärvi & Tuomi 2009, 91–93).

Kun tutkimusaineistoa käsitellään laadullisesti, sen tulkinta perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan. Aineistolähtöinen analyysi etenee aineiston pelkistämisen eli redusoinnin ja aineiston ryhmittelyn eli klusteroinnin kautta teoreettisten käsitteiden luomiseen eli abstrahointiin. Käsitteitä yhdistelemällä pyritään saamaan vastaus tutkimustehtäviin. Empiirisestä aineistosta edetään tulkinnan ja päättelyn kautta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (emt., 108.) Aineiston analyysi ei pohjautunut mihinkään valmiiseen, jo olemassa olevaan teoriaan, vaan aineistosta nostettiin esille tutkimustehtävän kannalta keskeiset aihepiirit.

Aineiston analysointi toteutettiin siten, että tutkimusaineisto ryhmiteltiin tutkimuksen kohteena olleiden aihepiirien mukaan. (emt., 91–93.) Aineiston analysointivaiheessa näitä teemoja tarkasteltiin ja aineistosta nostettiin esiin tutkimustehtävän kannalta mielenkiintoiset seikat. Aineistoa ei siis teemoiteltu vain opettajien haastattelussa tai opiskelijoille annetuissa avoimissa kysymyksissä esillä olleiden teemojen perusteella, vaan tutkittavien kertomasta pyrittiin löytämään tutkimustehtävän kannalta oleellinen aines. Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 173) mukaan teemat pohjautuvat aineistonkeruuvaiheessa esillä olleisiin teemoihin, mutta aineistosta voi tuki nousta esiin myös uusia teemoja, jotka saattavat olla jopa mielenkiintoisempia ja tutkimuksen kannalta tärkeämpiä kuin alkuperäiset teemat. Lopuksi teemat koottiin yhteen ja pyrittiin muodostamaan kokonaiskuva tutkitta-

vasta ilmiöstä sekä arvioitiin merkitysten välisiä yhteyksiä. (Laine 2007, 44; Sarajarvi & Tuomi 2009, 93.) Tutkimuksen tuloksia verrattiin aiemmin tehtyihin tutkimuksiin ja pyrittiin muodostamaan kokonaiskuvaa opettajien ja opettajiksi opiskelevien näkemyksistä koulutuksensa monikulttuurisuuden kohtaamiseen antamista valmiuksista.

4 TUTKIMUSTULOKSET JA TULOSTEN TULKINTA

4.1 Opettajaopiskelijoiden kokemuksia koulutuksensa monikulttuurisuutta käsittelevistä teemoista

Tutkittavana olleen yliopiston opettajiksi kouluttautuvien opetusohjelmiin ei kuulunut lainkaan kaikille pakollisia erityisesti monikulttuurisuutta tai kulttuurien välistä kasvatusta käsitteleviä kursseja. Oppimisen erityisiä yksilöllisiä tarpeita mainittiin käsiteltävän yhdellä kasvatustieteen syventävällä kurssilla ja koulumaailman nykyisiä haasteita kasvatustieteen aineopintoihin kuuluvilla kursseilla (Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetusohjelma 2011–2012). Monikulttuurisuuden teemoja ei näidenkään kurssin kohdalla erityisesti painotettu, vaan kyseessä oli yhtäältä nykyiset kouluun kohdistuvat muutospaineet, toisaalta oppilaiden kaikenlaisten erityistarpeiden huomiointi.

4.1.1 Monikulttuurisuutta käsitellään opinnoissa vain vähän

Opettajaksi opiskelevat kokivat koulutuksensa sisältävän todella vähän monikulttuurista koulua käsitteleviä sisältöjä. Lähes kaikki tutkittavat mainitsivat koulutuksessa olevan vain vähän tai ei lainkaan monikulttuurisuutta käsitteleviä sisältöjä.

Kolmeen ja puoleen opiskeluvuoteen en ole saanut mitään konkreettista monikulttuurisuuden kohtaamiseen. (Opiskelija 13)

Monikulttuurisuutta käsiteltiin tutkittavien mukaan jonkin verran kasvatustieteen aineopintoihin liittyvillä kursseilla, mutta sielläkin ohimennen ja pintapuolisesti. Niitä harvoja monikulttuurisuutta käsitteleviä luentoja, jotka tutkittavat vastauksissaan mainitsivat, pidettiin mielenkiintoisina ja niitä toivottiin lisää. Opiskelijoiden vastauksista voidaan päätellä, että he kokevat monikulttuurisuuden mielekkäänä, tarpeellisenä teemana, jonka käsittely koetaan hyödyllisenä sekä oman kiinnostuksen että tulevan työelämän kannalta. Eräs tutkittava mainitsi vastauksessaan romanikulttuuria käsitelleen luennon olleen opintojensa parhaita.

Meillä oli kerran yhdellä luennolla romani kertomassa heidän kulttuuristaan ja kulttuurin vaikutuksesta koulunkäyntiin. Luento oli todella mielenkiintoinen ja hyödyllinen ja sellaisia pitäisi ehdottomasti olla lisää. (Opiskelija 22)

Erilaisesta kulttuurista tulevan luennoitsijan itse omasta kulttuuristaan pitämä esittely koettiin mielenkiintoisena ja hyödyllisenä. Nähdäkseni vähemmistökulttuurin edustajan asemaan on näin helppo samastua ja kulttuurin edustajan kohtaamia haasteita ymmärtää. Tällaiset luennot voisivat myös auttaa lieventämään ja hävittämään opiskelijoiden mahdollisia ennakkoluuloja vähemmistö-kulttuurin edustajia kohtaan. Lisäksi vähemmistökulttuurien ääni saataisiin paremmin kuuluviin muutoin hyvin monokulttuurisessa opettajankoulutuksessa. Toisaalta yksittäiset, tiettyihin vähemmistöihin keskittyvät luennot ja kurssit saattavat toimia täysin tarkoitustaan vastaan lisäämällä ja vahvistamalla olemassa olevia ennakkoluuloja. Nähdäkseni opettajankoulutuksen lävistävänä teemana ja esimerkiksi etiikan opintoihin liitettynä monikulttuurisuuden teemat tulisivat käsiteltyä tehokkaimmin ja tarkoitustaan vastaavasti. Kulttuurien välisen kasvatuksen päämääränä on vapauttaa koulutus etnosentrisestä valtaväestöä korostavasta ajattelutavasta. Tämän päämäärän saavuttaminen vaatii syvällistä opetussuunnitelmien ja opetuskäytänteiden muuttamista. Yksittäisiä, suppeahkoja kursseja opetusohjelmaan lisäämällä tähän päämäärään ei päästä. (Järvelä 2002.)

Koposen tekemän selvityksen mukaan opettajankoulutuslaitokset huomioivat monikulttuurisuuskasvatuksen sisällöt määrällisesti eri tavoin. Luokanopettajakoulutuslaitosten kaikille pakollisissa opinnoissa monikulttuurisuutta käsitteleviä oli 1-2 opintoviikkoa. Oulun yliopisto oli poikkeus, sillä siellä oli monikulttuurisuutta käsitteleviä sisältöjä 5.5 opintoviikkoa. (Koponen 2000, 41–42.) Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen vuosien 2011–2012 opinto-ohjelmaan ei kuulu erityisesti monikulttuurisuutta, kulttuurien välistä kasvatusta tai kansainvälisyyttä käsitteleviä kursseja. Koposen selvityksessä mainitaan ehdotus, jonka mukaan kaikille opettajaopiskelijoille tulisi tarjota 3 ov laajuinen monikulttuurisuuskasvatuksen pakollinen opintojakso (emt., 52). Suurissa kaupungeissa sijaitsevilla opettajankoulutuslaitoksissa on enemmän monikulttuurisuuskasvatukseen liittyviä sisältöjä, mikä saattaa johtua siitä, että maahanmuuttajaoppilaita on suurissa kaupungeissa enemmän kuin pienemmillä paikkakunnilla. Nähdäkseni jokaisessa opettajankoulutuslaitoksessa tulisi kuitenkin olla yhtäläiset mahdollisuudet saada monikulttuurisuuteen liittyvää opetusta, sillä opiskelijoiden tuleva työpaikkakunta ei läheskään aina ole sama kuin opiskelupaikkakunta.

4.1.2 Erityispedagogiikasta valmiuksia monikulttuurisuuden haasteisiin

Opettajaopiskelijoiden kokemusten mukaan pääaineopinnoissa monikulttuurisuus ei ole juuri nousut esiin. Sitä vastoin äidinkielen ja erityispedagogiikan sivuaineopinnoissa tutkittavat olivat käsi-

telleet monikulttuurisuutta joissain määrin. Erityispedagogiikan sivuaineopinnoissa keskustellaan monenlaisista erityistä tukea tarvitsevista oppilaista, myös monikulttuurisuutta oli näissä sivuaineopinnoissa käsitelty. Äidinkielen sivuaineopinnoissa oli käsitelty suomi toisena kielenä -opetusta, johon useimmat maahanmuuttajataustaiset oppilaat osallistuvat. Tutkittavat pitivät tärkeänä, että heidän koulutukseensa kuuluisi jonkinlainen perehdytys suomi toisena kielenä -opetukseen, sillä mahdollisuuksia osallistua sivuaineopintoihin pidettiin huonoina. Tutkittavien vastauksista voidaan päätellä, että suomi toisena kielenä -opinnot kiinnostaisivat luokanopettajaopiskelijoita, mutta heillä ei ole riittävästi tietoa sivuaineopinnoista tai mahdollisuuksista opiskella aihetta lisää.

Pääaineopinnoissa ei juuri monikulttuurisuutta käsitellä, mutta erityispedagogiikan sivuaineessa monikulttuurisuus tulee esille jonkin verran. (Opiskelija 30)

Äidinkielen sivuaineessa on ollut vähän puhetta S2-oppilaista. (Opiskelija 28)

Opettajankoulutuksessa olisi hyvä olla edes perusasioita S2-opetuksesta, sillä kielen oppiminen on avain kaikkeen muuhun. Tällä hetkellä mahdollisuudet lukea edes sivuaineena S2:ta ovat käsittääkseni erittäin huonot. (Opiskelija 32)

Tutkimuksessa kävi ilmi, että opiskelijoiden mukaan opettajankoulutuksessa ei riittävästi nosteta esille erilaisuutta tai siihen liittyviä ilmiöitä. Näin ollen kulttuurierojakaan ei erikseen opinnoissa käsitellä. Opiskelijat liittyvät tämän perinteen tasa-arvoon oppilaiden kohtelussa: kaikkia oppilaita kohdellaan samalla tavalla kulttuuritaustasta, kielitaidosta tai muista erityistarpeista riippumatta.

Tuntuu, että opettajankoulutuksen perinne on sellainen tasa-arvo, että eroja - niin sukupuoli kuin kulttuuri - ei nosteta kauheasti esille. (Opiskelija 8)

Tutkimustulos kertoo, ettei todellisen tasa-arvon luomiseen koulumaailmassa valmisteta opettajankoulutuksessa riittävästi. Nähdäkseni oppilaiden samanlainen kohtelu ei ole tie tasa-arvoisuuteen. Todellisuudessa tasa-arvo toteutuu, kun kaikki oppilaat saavat yhtäläiset mahdollisuudet oppimiseen erityistarpeistaan riippumatta. Tämä tarkoittaa erilaisten tukitoimien ja opetusjärjestelyjen käyttämistä yksilöllisesti kunkin oppilaan tarpeet huomioiden. Kriittinen pedagogiikka nostaa näkyväksi oppilaiden yksilöllisiä, subjektiivisia eroja (vrt. Scherr 2005, 145). Näin ollen kriittisen pedagogiikan tuominen opettajankoulutuksen sisältöihin keskeisempään asemaan voisi auttaa luomaan kouluun todellista tasa-arvoa ja saada myös hiljaisemmat äänet kuuluviksi. Näin myös monokulttuurisesta perinteestä irrottauduttaisiin kohti pluralistisempaa, moniarvoisempaa kouluarkea.

Monikulttuurisuuteen liittyy erilaisten kulttuurien tuntemisen lisäksi oman kulttuurin tunteminen. On tärkeää, että ihminen tuntee kulttuurin, jossa on kasvanut, mutta on myös olennaista ymmärtää kulttuurien dynaaminen, muuttuva luonne, nähdä ihminen ensisijaisesti yksilönä, eikä vain

tietyn ryhmän edustajana. Monikulttuurisessa luokassa opettajan olisi tiedostettava, kenen tietoa, kulttuuria ja ideoita hän siirtää oppilailleen. Ihannetilanteessa koulu voisi tukea kaikkien oppilaiden kulttuuria ja identiteettiä ja luoda turvallisen ja tasa-arvoisen oppimisympäristön kaikille, ei vain enemmistöön kuuluville. (Jokikokko 2010, 26–27.)

Opettajankoulutuksen yhden tehtävän voidaan nähdä olevan auttaa opettajaa luomaan arvoja ja asenteita, joiden mukaan hän opetustaan toteuttaa. Tasa-arvo ja erilaisuuden kunnioittaminen on yksi näistä arvoista. Opettajan tulisi myös siirtää näitä valmiuksia oppilaille, jotta he pystyisivät kantamaan huolta yhteiskunnan sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta ja näin ollen myös tasa-arvon toteutumisesta (vrt. Fischman & McLaren 2005, 351). Erilaisuuden näkyväksi tuominen kouluarjessa opettaisi nähdäkseen oppilaita huomaamaan erilaisuuden ja kunnioittamaan sitä myös koulun ulkopuolella. Tutkimuksen mukaan tällä hetkellä opettajankoulutuksessa tasa-arvoisuuden tavoite opetuksessa ei vielä toteudu.

4.1.3 Opettajankoulutus ei valmista todellisuuteen

Opiskelijat pitivät monikulttuurisuutta ja kansainvälisyyttä Suomessa nykyisin arkisena ja tavallisena piirteenä niin koulumaailmassa kuin yhteiskunnassa laajemminkin. Opiskelijat totesivat, että opettajankoulutuksessa monikulttuurisuus ja sen mukanaan tuomat uudet haasteet opettajan näkökulmasta on havaittu ja tunnustettu, mutta se ei ole johtanut konkreettisiin toimiin, kuten uusien sisältöjen tuomiseen opettajankoulutuksen opetusohjelmiin. Yleisesti opiskelijat toivoivat, että monikulttuurisuutta käsiteltäisiin koulutuksessa monipuolisemmin ja konkreettisemmin.

Vaikka opettajankoulutuksessa on tunnistettu monikulttuurisuuden haasteet, eivät nämä näytä johtavan merkittäviin painotuksiin koulutuksessa. (Opiskelija 32)

Koska monikulttuurisuus on osa arkea Suomessa jo todella laajasti, tulisi sitä myös käsitellä monipuolisemmin ja konkreettisemmin. (Opiskelija 3)

Tutkittavat pitivät yhtenä syynä siihen, ettei monikulttuurisuus tule koulutuksessa esille, sitä, että opettajankoulutuslaitoksen yhteydessä olevassa harjoittelukoulussa monikulttuurisuus ei näy arjessa lainkaan. Eri kulttuurista tulevia oppilaita tai henkilökunnan jäseniä harjoittelukoulussa ei juuri ole, eikä harjoittelujen yhteydessä käsitellä monikulttuurisuutta. Lisäksi ongelmana nähtiin, että opetusharjoitteluista valtaosa tehdään samalla harjoittelukoululla, jossa erilaisten kulttuurien kohtaaminen ei mahdollistu.

Suurin osa harjoitteluistakin (ajallisesti) tehdään normaalikoululla, eikä täällä normiksella ole juurikaan oppilaita eri kulttuureista. (Opiskelija 31)

Opiskelijat kokivat, että heidän oletetaan itse ottavan selvää koulumaailmassa mahdollisesti eteen tulevista haastavista asioista, kun näitä ei suoraan opinto-ohjelmaan kuuluvina sisältöinä käsitellä. Tutkittavat totesivat, ettei opettajankoulutus tietenkään voi sisältää kaikkea mahdollista tietoa opettajan työssään kohtaamista haasteista, vaan on annettava valmiudet opiskelijalle etsiä tarvittaessa tukea ja tietoa. Osa tutkittavista piti monikulttuurisuutta ja maahanmuuttajaoppilaiden opettamista tällaisena teemana, josta opettaja itse voi etsiä tietoa tarpeen ja oman kiinnostuksen mukaan.

Itse en koe, että olisin saanut eväitä opettaa eri kulttuureista tulevia oppilaita, vaan tässäkin tiedon hankkiminen jää omalle kontolle. (Opiskelija 7)

Monikulttuurisuus on hyvin kiinnostava ilmiö ja koen, että paljon jo oman kiinnostuksen ja tiedon etsinnän kautta saa selville. (Opiskelija 1)

Tutkimuksessa kävi ilmi, että opiskelijoiden suhtautuminen monikulttuurisuuteen vaihteli. Osa opiskelijoista piti monikulttuurisuutta ilmiönä, johon suhtautuminen opitaan vasta työelämässä omien kokemusten kautta. Kuitenkin suurin osa vastaajista kaipasi jo koulutuksensa aikana enemmän valmiuksia monikulttuurisuuden kohtaamiseen työelämässä.

Eräs tutkittava koki, ettei teoreettisesta opetuksesta välttämättä ole tämän teeman osalta edes hyötyä, koska ilmiönä monikulttuurisuus on niin vaihteleva. Opiskelijat vastasivat luottavansa monikulttuurisuuden kohtaamisessa myös maalaisjärkeen, kollegoiden apuun sekä omiin taitoihinsa kuunnella ja kunnioittaa muita ihmisiä yleensä. Tutkittavissa oli myös muutamia, jotka eivät pitäneet monikulttuurisuutta niin merkittävänä ilmiönä, että tarvitsisivat aiheeseen liittyvää opetusta tai opetusta pidettiin sen tehottomuuden vuoksi tarpeettomana.

Toisaalta voiko mikään koulutus oikeastaan valmistaa tähän? On varmaan sitten itsestä kiinni, kuinka jaksaa tutustua eri kulttuurien tapoihin. (Opiskelija 21)

Valmiudet eivät ole kovin vahvat, mutta toivottavasti maalaisjärjestä ja muista opettajista on apua. (opiskelija 4)

Minusta hommasta tehdään liian suuri numero, jos on valmiudet toisen kunnioittamiseen ja kuunteluun, on valmiudet myös monikulttuuriseen ympäristöön. (Opiskelija 9)

Monikulttuurisuuden käsittelyä opinnoissa pidettiin tärkeänä, koska ilmiö on nykyisin peruskouluissa niin yleinen ja haasteellinen opettajalle. Opiskelijat kritisoivat koulutustaan, koska se ei heidän mielestään valmista kohtaamaan todellisuutta koulumaailmassa, ei monikulttuurisuuden tai muidenkaan ilmiöiden osalta. Tämä tulos viittaa siihen, että opiskelijat kaipaisivat lisää konkreettisia, työelämää valmentavia sisältöjä koulutukseensa sekä elävästä koulumaailmasta tuotuja esimerkkejä ja kokemuksia.

Koulutus tuntuu ylipäättään valmistavan ”todellisuuteen” melko huonosti. Mutta niinhän se menee, että tuleva työelämä opettaa sitten sitäkin enemmän. (Opiskelija 13)

Käytännössä tulen varmaan tutustumaan tällaisiin asioihin siinä vaiheessa, kun esim. tiedän, että luokkaani on tulossa oppilas, jonka taustoihin on syytä perehtyä. (Opiskelija 23)

Tutkimustulokset ovat samansuuntaisia kuin Jyväskylän luokanopettajakoulutuksen opiskelijoille vuonna 1998 tehdyssä kyselyssä. Kyselyn mukaan opiskelijoiden ammatilliset valmiudet opettaa toisesta kulttuurista tulevia oppilaita olivat heikot. Opettajankoulutuksen sisällöistä, parhaiten monikulttuurisuuden valmistavia sisältöjä olivat esimerkiksi kansainvälisyyskasvatus, monikulttuurinen opetus ja leirikoulu. Enemmistö opiskelijoista vastasi kuitenkin, ettei opettajakoulutus ole valmistanut heitä millään tavalla opettamaan toisesta kulttuurista tulevia oppilaita. (Matinheikki-Kokko 1999, 41.) Tässä tutkimuksessa tutkittavat eivät maininneet vaihto-opiskelun tai ulkomailla tehdyn opetusharjoittelun valmistaneen heitä erilaisten kulttuurien kohtaamiseen. Mahdollisesti tutkittavat eivät olleet itse olleet vaihto-opiskelijoina, joten eivät siksi sitä maininneet vastauksissaan.

4.2 Opettajaopiskelijoiden kokemuksia monikulttuurisuuden haasteista

Opettajaksi opiskelevat olivat kohdanneet erilaisista kulttuureista tulevia oppilaita muun muassa toimiessaan sijaisopettajina tai kouluavustajina. Lisäksi tutkittavista kaksi oli aiemmalta koulutukseltaan lastentarhanopettajia ja jatkaneet opintoja valmistumisen jälkeen luokanopettajakoulutuksessa. Heillä oli kokemuksia monikulttuurisessa päiväkodissa työskentelystä. Opiskelijat pitivät monikulttuurisuuden liittyviä kokemuksiaan arvokkaina ja hyödyllisinä ajatellen tulevaa opettajauraansa. He olivat myös kohdanneet erilaisia haasteita monikulttuurisessa kouluympäristössä toimiessaan. Haastavaa opettajan kannalta oli, että opiskelijoiden kokemuksen mukaan maahanmuuttajaoppilaita siirretään valmistavasta opetuksesta todella nopeasti yleisopetukseen. Tällöin oppilaan taidot eivät kuitenkaan ole vielä riittävällä tasolla normaalissa yleisopetuksen luokassa selviytymiseen ja opettajan aikaa kuluu paljon oppilaan tukemiseen.

4.2.1 Koulun ja kodin välinen yhteistyö

Haastavana opiskelijat olivat kokeneet eri kulttuurista tulevien oppilaiden vanhempien kanssa toimimisen. Vaikka maahanmuuttajaoppilas voi oppia suomea nopeastikin ja oppilaan kanssa kommunikoinnissa ei ole kielellisiä ongelmia, maahanmuuttajaoppilaan vanhempien kanssa opettajalla

ei välttämättä ole lainkaan yhteistä kieltä. Yhteisen kielen puuttuminen ja kommunikointi oppilaan vanhempien kanssa oli tuottanut opettajaopiskelijoille suurimmat haasteet maahanmuuttajaoppilasta opettaessaan.

Suurin haaste oli kommunikoinnissa vanhempien kanssa. (Opiskelija 34)

Opiskelijoiden asenne maahanmuuttajavanhempiin oli kommunikoinnin haasteista huolimatta pääasiassa positiivinen. Vanhempia pidettiin jopa kohteliaampina ja miellyttävämpinä kuin suomalaisia vanhempia. Maahanmuuttajavanhemmat opiskelijoiden mukaan myös kunnioittivat ja arvostivat opettajaa.

Ulkomaalaiset vanhemmat olivat hyvin kohteliaita ja yleensä aina sanoivat ”Kiitos.” hakiessaan lastaan. Tämä oli erona suomalaisiin. (Opiskelija 34)

Suomalaisessa kulttuurissa opettajan asema on muuttunut arvostetusta auktoriteetista palvelun tarjoajaksi, jonka asiakkaina monet vanhemmat näkevät itsensä ja lapsensa. (vrt. Lindén 2001, 24; Värri 2001, 43.) Näin ollen opettajaa ei suomalaiskulttuurissa enää arvosteta samoin kuin monissa muissa maissa. Nähdäkseni tällainen kehitys on ristiriidassa suomalaisten opettajien korkeatasoisen osaamisen ja ammattitaidon kanssa, jota ulkomaalaiset osaavat arvostaa suomalaisia enemmän.

Opettajaopiskelijat kokivat koulun ja maahanmuuttajaoppilaan kodin välisen yhteistyön haasteellisena. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaan, että maahanmuuttaja-taustaisen oppilaan huoltajat tulisi tutustuttaa suomalaiseen koulujärjestelmään, koulun opetussuunnitelmaan, toiminta-ajatukseseen, opetusmenetelmiin, arviointiin sekä oppilaan oppimissuunnitelmaan. Yhteydenpito koulun ja kodin välillä ei kuitenkaan aina ole ongelmatonta kieli- ja kulttuurieroista johtuen. Opetussuunnitelman perusteissa todetaan myös, että kodin ja koulun välisen yhteistyön lähtökohtana tulee olla osapuolien kunnioitus, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaan koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä ja tuki-toimista tiedottamisesta seuraavasti:

Oppilaalla ja hänen huoltajallaan on oltava mahdollisuus saada tietoa perusopetuksen työtavoista, valintamahdollisuuksista ja niiden merkityksestä oppilaan oppimiselle ja tulevaisuudelle. Oppilaalle ja hänen huoltajalleen tulee selvittää ohjauksen järjestämiseen, opiskeluun, oppilashuoltoon ja tukipalveluihin liittyvät koulukohtaiset asiat. Koulussa toteutettavan ohjauksen tulee ennaltaehkäisevän toiminnan lisäksi tukea erityisesti niitä oppilaita, joilla on opiskeluun liittyviä vaikeuksia tai jotka ovat vaarassa jäädä koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle perusopetuksen jälkeen.

Vanhemmille, jotka tuntevat koulun käytänteet ja kulttuurin ja joiden lapset menestyvät koulussa hyvin, yhteydenpito kouluun on helpompaa kuin niille vanhemmille, jotka eivät ole perillä

koulun toiminnasta. Lisäksi yhteydenpitoa maahanmuuttajavanhempien taholta helpottaa, jos heidän kulttuurinsa on lähellä suomalaista kulttuuria. Sitä vastoin vanhemmat, jotka eroavat kielensä, uskontonsa ja kulttuurinsa osalta enemmistöstä, arastelevat yhteistyötä koulun kanssa ja voivat tuntea koulun vieraaksi. Kuitenkin lasten kasvatuksen ja heidän tulevaisuutensa kannalta tärkeää olisi, että haasteista huolimatta pystyttäisiin rakentamaan toimiva yhteistyö koulun ja vanhempien välille. (Räsänen 2002.) Maahanmuuttajaoppilaan saapuessa kouluun oppilaan lisäksi myös oppilaan vanhemmat tulisi perehdyttää kouluun ja yhteistyötä oppilaan perheen kanssa tehdä tiiviisti. Koulun olisi tärkeää tiedottaa vanhemmille koulun toimintaperiaatteista, opetuskulttuurista, koulukäytännöistä ja opetussuunnitelmista. Vanhempia voi myös rohkaista olemaan aktiivisia ja kertoa heidän mahdollisuuksistaan vaikuttaa kouluasioihin. Lisäksi hämmennystä ja kysymyksiä aiheuttavat erot koulukulttuurissa ja toimintatavoissa tulisi ratkaista yhdessä oppilaan perheen kanssa. Resursseja tulisi kohdistaa koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön ja esimerkiksi tulkki olisi saatava paikalle aina, kun opettajan ja vanhempien välillä ilmenee vaikeuksia ymmärtää toisiaan.

4.2.2 Erilaiset uskonnot koulun arjessa

Koulussa monikulttuurisuus oli opiskelijoiden kokemusten mukaan näkynyt oppiaineiden käytännön järjestelyissä. Maahanmuuttajaoppilaiden oma kulttuuri ei koulun arjessa ollut näkynyt merkittävästi, mutta opettajaopiskelijat olivat kuitenkin kokeneet oppilaiden uskonnon asiana, joka vaati erityisjärjestelyjä. Oppilaan uskonto tuli opiskelijoiden kokemusten mukaan esille monessa tilanteessa kouluarjessa, ei vain oman uskonnon opetuksen järjestämisessä. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi musiikin opetus ja siihen liittyen uskonnollista sisältöä käsittelevät laulut ja virret, ruokarukous sekä kristillisten juhlapyhien käsittely ja viettäminen monia eri uskontoja sisältävässä luokassa.

Myös uskontoon liittyvät tekijät aiheuttavat usein erityisjärjestelyjä; musiikinopetuksessa kirkollisiin juhliin liittyvät asiasisällöt mm. (Opiskelija 33)

Sopiiko esim. virsiä laulaa juhlissa tai saako olla rukous. Ruokarukous on saatettu korvata lorulla. (Opiskelija 29)

Pääasiassa opiskelijat eivät vastauksissaan eritelleet, mitkä oppilaidensa uskonnot tai vakaumukset olivat erityisjärjestelyjä vaatineet. Muutamat opiskelijat kertoivat kuitenkin islaminuskon vaikuttaneen koulun käytänteisiin ja joitakin uskonnollisista eroista johtuvia tilanteita pidettiin haasteellisina.

Olen opettanut mm. Islaminuskaisia, joka vaikuttaa esim. tyttöjen työskentelyyn luokassa. Tytöt eivät saa olla poikien vieressä ym. Haasteena on ehdottomasti oppia eri kulttuurien tavat ja niiden vaikutus luokka työskentelyyn ja koulun yleisiin tilaisuuksiin esim. Joulujuhliin. (Opiskelija 22)

Opiskelijoiden vastauksista voidaan tehdä tulkinta, ettei heillä ole varmuutta, miten toimia uskonnosta johtuvissa ristiriitatilanteissa. Koulua ei perinteisesti pidetä instituutiona, jossa uskonto saisi näkyä tai vaikuttaa koulun käytänteisiin. Näkemykseni mukaan kuitenkin evankelisluterilaisella uskolla on suomalaisessa koulussa vahva jalansija, mikä on ymmärrettävää suomalaisten valtauskonnon asemasta johtuen. Uskonto vaikuttaa koulun toimintaan monella tavalla, mutta nämä tavat eivät välttämättä selvästi näy ulospäin. Koulun loma-ajat on rytmitetty kristillisten juhlapyhien, kuten joulun ja pääsiäisen mukaan. Kirkolliset juhlapyhät näkyvät koulussa niin opetuksessa, juhlassa kuin vapaapäivinä. Nämä käytänteet antavat suurimmalle osalle oppilaista ja koulun henkilökunnasta mahdollisuuden harjoittaa ja kunnioittaa oman uskontonsa mukaisia perinteitä. Samalla ne kuitenkin asettavat eri uskontokuntaan kuuluvat tai uskontokuntiin kuulumattomat eriarvoiseen asemaan, sillä heillä ei ole vastaavia mahdollisuuksia oman uskontonsa tai kulttuurinsa perinteiden vaalimiseen. Tällaisen epätasa-arvoisuuden poistaminen ei nähdäkseni ole järkevästi toteutettuna mahdollista.

4.2.3 Kielitaito avain koulumenestykseen

Oppilaiden suomenkielentaito tai taitamattomuus koettiin haasteellisena. Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteissa (2004) todetaan suomi toisena kielenä -opetuksen yhteydessä, uuden kielen oppimisen vievän aikaa useita vuosia. Kielitaito kehittyy vähitellen opetuksen kautta, mutta paljolti varsinaisen opetuksen ulkopuolella, muiden oppiaineiden tunneilla ja käytännön kielenkäyttötalanteissa. Kielen oppimiseen vaikuttavat muun muassa kuinka lähellä tai kaukana oppilaan oma äidinkieli on rakenteellisesti suomenkieltä tai kulttuuri suomalaista kulttuuria. Suomen kielen oppimiseen liittyy vahvasti myös suomalaiseen kulttuuriin tutustuminen. Opettajaopiskelijat kantoivat huolta oppilaiden tasa-arvoisesta kohtelusta koulussa ja pitivät kielitaitoa jossain määrin jopa liian merkittävänä tekijänä koulumenestyksen kannalta. Opiskelijat pitivät haastavana oppilaan opettamista, joka on lahjakas ja pärjää eri oppiaineissa tiedollisesti, mutta ei menesty heikon kielitaitonsa vuoksi. Jopa matematiikassa suomenkieltä tarvitaan niin paljon, ettei siinä ole mahdollista menestyä ilman hyvää kielitaitoa.

Haastavaa oli tuolloin se, miten opettaa oppilasta, joka ei ymmärrä kieltä, mutta on muuten todella lahjakas (esim. matematiikka + sanalliset tehtävät). (Opiskelija 31)

Lisäksi tutkittavat pitivät suomalaista äidinkielenopetusta haastavana suomenkielisillekin oppilaille, koska kieliopissa mennään kovin syvälle tasolle. Näin ollen suomea toisena kielenä opiskelevat varmasti kokevat suomen vaikeana kielenä, mikä aiheuttaa opettajalle haasteita heitä opettaessaan. Äidinkielen tunteja pidettiin vaikeimpina kielitaidoltaan heikon oppilaan näkökulmasta. Abstrakteja käsitteitä ja luovaa käsitteellistä ilmaisua vaativat aineet ovat varmasti syvällistä kielitaitoa osaamattomalle mahdottomia sisältöjä oppia. Opettajan taidot eriyttää opetusta ja tukea tällaista oppilasta nousevat ensisijaisen tärkeään asemaan.

Äidinkielen ja uskonnon tunnit ovat hankalimpia. Äikässä mennään niin syvälle kielen ominaisuuksiin, että suomenkieliselläkin on vaikeuksia. (Opiskelija 10)

Yksilöllistetty oppimissuunnitelma voisi auttaa kielitaitonsa rajallisuuden kanssa kamppailevaa oppilasta pysymään mukana muun luokan oppimistahdissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaan, että maahanmuuttajaoppilaille laaditaan tarvittaessa oppimissuunnitelma. Oppimissuunnitelma voidaan haluttaessa laatia kenelle tahansa oppilaalle.

Oppimissuunnitelma sisältää oppilaan opinto-ohjelman, ja siinä kuvataan, miten opetussuunnitelman tavoitteet on tarkoitus saavuttaa. Siinä määritellään mahdolliset valinnaiset opinnot ja opiskelun erityiset painoalueet. Oppimissuunnitelmasa kuvataan myös mahdolliset tukitoimet, kuten tukiopetus tai osa-aikainen erityisopetus. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Oppimissuunnitelma helpottaa myös opettajan työtä monikulttuurisen oppilaan tukemisessa yleisopetuksessa. Oppimissuunnitelmaa voi käyttää apuna esimerkiksi opetuksen eriyttämisessä ja tukitoimien suunnittelussa. Opettajia tulisi ohjeistaa yksilöllistämään opetusta ja näin helpottamaan sekä omaa että oppilaan taakkaa koulunkäynnissä. Opettajan kyky tuntea omat kulttuuriset arvonsa ja lähtökohtansa, on merkittävässä asemassa toisesta kulttuurista tulevien oppilaiden kanssa työskennellessä. Opettajan tulisi myös pystyä arvioimaan opetusta toisesta kulttuurista tulevan oppilaan näkökulmasta. Lisäksi opetus- ja ohjausmenetelmien valinnassa tulisi ottaa huomioon oppilaan kulttuurinen ja yhteiskunnallinen viitekehys. (Matinheikki-Kokko 1999, 40.)

Pitkäsen (2006, 84–90) tutkimuksen mukaan 19 prosenttia yleissivistävän opetuksen opettajista koki oman koulutuksensa riittämättömyyden melko tai hyvin ongelmalliseksi toimiessaan työssään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa. Lisäksi tutkimuksessa kävi ilmi, että 63 prosenttia opettajista toivoi lisäkoulutusta vieraisiin uskontoihin liittyen, mikä myös omalta osaltaan kertoo opettajien lisäkoulutuksen tarpeesta. Opettajat pitivät tutkimuksen mukaan ongelmallisimpina asioina ulkomaalaistaustaisten kanssa toimiessaan kielivaikeuksia (87 %), kiirettä (81 %), epävarmuutta maahanmuuttaja-asiakkaiden erityistarpeista (77 %) ja kulttuurien erilaisuutta (73 %). Tutkimustulokset ovat samansuuntaisia kuin tässä tutkimuksessa. Kielitaidon puute, resurssien vähäisyys ja

tietämättömyys monikulttuurisen taustan omaavan oppilaan erityistarpeista olivat opettajaopiskelijoiden mukaan haasteellisimpia asioita eri kulttuurista tulevan oppilaan opettamisessa.

4.2.4 Opettajan toiminta monikulttuurisessa kouluympäristössä

Oppilaiden erilainen kulttuuritausta oli aiheuttanut tutkittaville haasteita myös taito- ja taideaineiden opetuksessa. Esimerkkinä haasteellisista tilanteista opiskelijat kertoivat suomalaisen liikunnanopetukseen perinteisesti kuuluvasta hiihdosta, jonka oppiminen oli todella haasteellista lapselle, joka ei ole koskaan aiemmin elämässään edes nähnyt lunta. Tämänkaltaiset tilanteet aiheuttivat opettajalle päänvaivaa hänen miettiessään, millä tavoin oppilasta tulisi tukea ja huomioida sekä millaisia erityisjärjestelyjä olisi mahdollista tehdä käytettävissä olevin resurssein.

Harjoittelussa (ekaluokassa) syntyi sellaisia tilanteita, joissa kulttuuritausta nousi esiin. Näitä olivat esim. hiihtokerta, jolloin oikeastaan vietin koko tunnin yhden tytön kanssa, koska hän ei ollut koskaan aikaisemmin hiihtänyt ja tarvitsi hiihtoretkestä selviytyäkseen paljon henk. koht. opastusta. (Opiskelija 3)

Opiskelijoita mietitytti, kuinka paljon erilaisesta kulttuurista tulevaa oppilasta tulee huomioida kouluarjessa. Opettajan käytettävissä oleva aika on kuitenkin rajallinen ja jokainen oppilas kaipaa yhtäläillä huomiota kulttuuritaustastaan riippumatta. Opiskelijoiden vastauksista voidaan päätellä, että he pohtivat tasa-arvoisuutta oppilaiden välillä koulussa ja pyrkivät toimimaan mahdollisimman tasapuolisesti. Opiskelijat ilmaisivat huolensa eri kulttuurista tulevan oppilaan ohjauksesta ja käytössä olevista vähäisistä resursseista, mutta samalla kantoivat huolta luokan muiden oppilaiden asemasta: eri kulttuurista tulevaan oppilaaseen käytetty huomio on pois muilta oppilailta. Vastauksista näkyy myös opettajaopiskelijoiden epävarmuus oikeista toimintatavoista monikulttuurisessa luokassa. Opiskelijat eivät olleet saaneet riittävästi tietoa, miten heidän tulisi toimia ja käyttäytyä opettaessaan monikulttuurista luokkaa vai tulisiko monikulttuurisuutta erityisesti edes huomioida opetuksessa.

Haasteena oli huomion määrä, kuinka paljon pitää erikseen huomioida luokan monikulttuurisuutta vai pitääkö käyttäytyä kuin yksikulttuurisen luokan kanssa. (Opiskelija 19)

Tutkittavat mainitsivat monikulttuurisuuden haasteista kertoessaan, ettei heillä ole ollut riittävästi tietoa erilaisesta kulttuurista tulevasta oppilaasta. Tietämättömyyttä oppilaan taustoista pidettiin suurena haasteena. Opiskelijat pitivät nolona ja epämiellyttävänä tilannetta, jolloin opettajalla ei ole minkäänlaisia perustietoja oppilaan taustoista. Tällöin myös tarvittavien tukitoimien järjestäminen oli vaikeaa. Opiskelijat eivät tarkemmin maininneet syitä tietämättömyyteen. Onko kyse siis

siitä, ettei opettajalle ole kerrottu lapsen taustoja vai eikä opettaja ole edes pyrkinyt ottamaan asioista selvää? Vastauksissa on otettava huomioon, että valtaosa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista oli toiminut opettajan tehtävissä sijaisena, mahdollisesti vain lyhyitä aikoja. Tämän vuoksi heitä ei ehkä ollut perehdytetty kaikkien oppilaiden taustoihin riittävästi, vaikka se sijaisopettajan näkökulmasta olisi ollut tarpeellista.

Tietämättömyys on suurin haaste. On noloa, jos ei ylipäättään ole käsitystä, mistä päin lapsi on Suomeen tullut ja mitkä syyt ovat olleet. (Opiskelija 13)

Koulun johdon asema perehdyttämisessä ja asenne monikulttuurisuutta kohtaan varmasti vaikuttaa osaltaan opettajien kokemaan tietämättömyyteen. Kuukan (2008, 232) tutkimuksen mukaan tietoisesti monikulttuurisen koulun johtoon pyrkineet rehtorit myös halusivat tehdä monikulttuurisuutta näkyväksi koulussaan. Lisäksi rehtorit kokivat tehtäväkseen ohjata opettajia heidän toimissaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa.

Koulujen välillä on todettu olevan suuria eroja opettajien perehdyttämisessä työhön. Tasapainoisen ammatti-identiteetin kehittymisen kannalta olisi tärkeää, että työn alkuvaiheessa opettaja pääsisi keskustelemaan työhönsä liittyvistä asioista, päämääristä ja opettajuusnäkemystään. Heikkisen, Jokisen ja Tynjälän (2010, 16) tutkimuksen mukaan kolmannes opettajista koki jääneensä kokonaan vaille perehdytystä. Nähdäkseni se aika, joka uuden työntekijän perehdyttämiseksi uuteen työhönsä käytetään, korvautuu moninkertaisesti opettajan päästessä turvallisin mielin uransa alkuun.

Opettajan kulttuuri-relatiivinen suhtautuminen oppilaan oleskelun alkuvaiheessa lieventää manipuloivaa ja valtakulttuuriin assimiloivaa kehitystä. Kasvatus on osa kunkin yhteiskunnan kulttuuria ja siten kasvatus on kulttuurisidonnaista. Erilaisesta kulttuurista tulevan oppilaan kanssa syntyviä ongelmia voitaisiin ainakin jossain määrin ehkäistä, jos opettajilla, rehtoreilla ja koulun muulla henkilökunnalla olisi tietoa oppilaan lähtömaan koulunkasvatuksesta ja perheiden kasvatusten menetelmistä ja -tavoitteista. (Jeskanen 2001, 32–33.) Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että opettajaopiskelijat eivät tunne erilaisia kulttuureja ja niihin mahdollisesti liittyviä kasvatukseen myöskin. On muistettava, että vaikka kasvatus on ainakin osittain kulttuurisidonnaista, jokainen perhe ja oppilas on yksilö. Opettajan olisi tärkeä tietää oppilaan taustoista riittävästi voidakseen ymmärtää ja tukea tarvittavalla tavalla koulunkäynnissä. Tällöin kuitenkin vaaraksi muodostuu, että opettaja käsittää oppilaan vain kulttuurinsa edustajana, eikä yksilöllisenä oppijana. Näin ollen jokainen oppilas tulisi ottaa huomioon yksilönä ja mahdollisten tukitoimien tarve selvittää jokaisen maahanmuuttajaoppilaan kohdalla erikseen, juuri hänen lähtökohdistaan käsin.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että monikulttuurisessa kouluyhteisössä opettaja voi joutua ennalta arvaamattomien ja erikoisten haasteiden eteen. Esimerkkinä tästä eräs opettajaopiskelija mainitsi joutuneensa mielenkiintoisen haasteen eteen järjestäessään ulkomaille suuntautunutta luokkaretkeä. Luokassa oli oppilas, joka oli tullut suomeen pakolaisena. Pakolaisoppilaan kohdalla luokkaretki oli vaatinut erityisjärjestelyjä.

Yksittäisenä muuna tekijänä mainittakoon ulkomaille suuntautunut luokkaretki, jonka käytännön järjestelyt aiheuttivat päänvaivaa matkustusasiakirjojen osalta; pakolaisstatuksella ei ollut helppoa saada matkustustulppaa Latviaan (oppilas tsetseeniperheestä). (Opiskelija 33)

Tällaisiin harvinaislaatuisiin tilanteisiin ei opettajaa voi mikään koulutus suoraan valmistaa. Tarvi- taankin taitoa selviytyä yllättävistä ja erikoisista tilanteista luovalla tavalla.

Maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työskentely vaatii opettajalta jatkuvasti uusien haasteiden ratkaisemista ja oman toiminnan reflektointia. Oman kulttuurin tunteminen ja taito asettua maa- hanmuuttajaoppilaan asemaan kulttuurien kohdatessa on tie työskentelyssä vaadittavan asenteelli- sen, tiedollisen tai taidollisen kompetenssin syntymiseen. Myös koulutuksen ja opetuksen näkemi- nen laajemmassa perspektiivissä, ja näkemys siitä, miten yhteiskunta rakentuu ja miten se toimii, on opettajalle olennaista. (Koponen 2000, 39.) Laaja käsitys yhteiskunnasta ja sen tilasta vaatii opetta- jalta mielenkiintoa ja aikaa. Muutoinkin kiireisessä kouluarjessa reflektoinnille ei aina jää aikaa. Monikulttuurisen luokan kanssa työskentelevällä opettajalla siis tulisi olla mahdollisuus saada tar- vitsemaansa tukea ja lisäresursseja haasteellisesta tilanteesta selvitäkseen.

4.2.5 Asenteet ja kulttuurien erot näkyvät suhtautumisessa koulunkäyntiin

Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajaopiskelijoiden mukaan kulttuureissa on eroja käsityksissä koulunkäynnistä, opettajasta ja kasvatuksesta. Kulttuurierot näkyivät tutkittavien mukaan kouluar- jessa oppilaiden suhtautumisessa koulunkäyntiin ja esimerkiksi vanhempien toimintatavoissa oppi- laan poissaolojen kohdalla. Eri kulttuurista tulevan oppilaan kohdalla selittämättömät poissaolot ja aikataulujen täsmällinen ymmärtäminen oli muodostunut tutkittavien haasteeksi. Esimerkkinä kult- tuurin vaikutuksesta koulunkäyntiin mainittiin kokemuksia romanikulttuuriin kuuluvien oppilaiden opettamisesta.

Yhdessä luokassa oli romaniveljekset, joiden kohdalla ei itselle tullut ongelmia. Opettaja kuitenkin mainitsi, että pojat saattavat olla pitkäänkin koulusta pois (ro- maniperheissä kun ei koulunkäynti ole yhtä täsmällistä). He saattavat myös usein tulla myöhässä kouluun. Muuten yhteistyö perheen kanssa oli ongelmatonta. (Opiskelija 25)

Opiskelijoiden vastauksissa on huomattavissa jonkinasteista ennakkoluuloisuutta, yleistämistä ja stereotyyppien vaikutusta. Eräs opiskelija oli kokenut haasteellisena lapsen käytöksen, koska hänen oli vaikea ymmärtää sen syitä, mikä saattaa johtua osaltaan tietämättömyydestä oppilaan taustoista. Opiskelija piti myös epäoikeudenmukaisena oppilaan käytöksen liiallista ymmärtämistä kulttuuritaustaan vedoten. Oppilaille kun tulisi olla samat säännöt koulussa kulttuuritaustasta riippumatta. Tutkittavien mukaan syrjintää tai huonoa käyttäytymistä ei tulisi sallia koulussa lainkaan, vaikka syyt käytökseen voisivatkin löytyä oppilaan kulttuuritaustasta.

Se aiheuttaa haasteita lähinnä siinä, että lapsen käytöksen syitä on vaikea ymmärtää (vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä minulla ei ole kokemuksia), ja ehkä siinä, että lapsen käytöstä suvaitaan ja ymmärretään liian pitkälle hänen kulttuuritaustansa vuoksi (esim. muslimipoika syrjii tyttöjä). (Opiskelija 8)

Sukupuolten välinen tasa-arvo on ollut perinteisesti suomalaisessa kulttuurissa tärkeää ja tästä johtuen tutkittavat mainitsivat tasa-arvoon liittyviä epäkohtia, joista esimerkkinä oli naispuolisten opettajien ja oppilaiden asema. Oppilaiden ja heidän vanhempiansa asenteet naisopettajia kohtaan koettiin joissain tilanteissa hankalina. Opiskelijat selittivät suhtautumista naisopettajaan erilaisen kulttuuritaustan vaikutuksilla. Tutkittavat myös näkivät opettajan auktoriteetin riippuvan jossain määrin sukupuolesta. Heidän mukaansa joistain kulttuureista tulevien oppilaiden oli helpompi kunnioittaa miesopettajia ja erityisesti nuoren naisen kunnioittaminen oli vaikeaa.

Bosnialaisissa ei suostunut pitämään palaveria opettajan kanssa, koska opettaja oli nainen. (Opiskelija 16)

Yhden oppilaan kanssa minulla meinasi olla hankaluuksia pienryhmää sijaistaessani, hän oli aluksi sitä mieltä, ettei minua tarvitse totella, koska olen nainen (oppilas oli siis poika, oma ope kuitenkin nainen!) Tilanne helpottui lyhyen puhutellun jälkeen, oppilas vain "testasi" minua. (Opiskelija 23)

Mikkolan (2001, 37, 43) tutkimuksen mukaan valtaväestöön kuuluvat opettajat eivät tunne maahanmuuttajaoppilaan maailmaa. Tässä tutkimuksessa saatiin samansuuntaisia tutkimustuloksia. Voidaan kysyä, kuinka suomalainen opettajaopiskelija voisikaan tuntea tai oppia ymmärtämään erilaisesta kulttuurista tulevia ihmisiä ja heidän kokemusmaailmaansa, elämäntapaa tai maailmankuvaa, kun he itse elävät hyvin monokulttuurisessa opiskeluympäristössä. Näin ollen todellisesta interkulttuurisesta koulutuksesta voidaan puhua vasta, kun yliopistokoulutuksen todellinen tasa-arvo on toteutunut ja eri väestöryhmistä ja vähemmistöistä tullut luonnollinen osa yliopiston opiskelijajoukkoa ja henkilökuntaa. (Järvelä 2002.) Kulttuurien tunteminen nousee kuitenkin tärkeään osaan maahanmuuttajalapsen oppimista ja kasvatusta suunniteltaessa ja kasvua tuettaessa.

Tässä tutkimuksessa tuli esille, että eri kulttuureihin liittyy erilaisia näkemyksiä opettajan asemasta ja auktoriteetista. Suomessa opettajan rooli on usein erilainen kuin mihin maahanmuuttajaoppilas on lähtömaassaan tottunut. Esimerkiksi Jeskasan (2001, 57) venäläisiin maahanmuuttajiin kohdistuneen tutkimuksen mukaan venäläisiä vanhempia ihmetytti Suomessa oppilaiden epäkunnioittava suhtautuminen opettajaan. Suomalaiseen koulukulttuuriin kuuluva opettajan sinuttelukäytäntö aiheutti myös ihmetystä, koska siihen ei ollut venäläisessä kulttuurissa ja osittain tästä johtuen vanhemmat kokivat, etteivät oppilaat kunnioita opettajaa. Opettajien auktoriteetista ja kunnioituksen puutteesta on viime aikoina puhuttu paljon. Nähdäkseni olisi siis syytä ottaa mallia eri kulttuurien opetuskäytännöistä, jotta opettajan auktoriteettia vahvistettaisiin ja oppilaat kunnioittaisivat opettajaa enemmän.

Opettajien uskomukset maahanmuuttajaoppilasta vaihtelevat oppilaiden kulttuuritaustasta riippuen. Venäjältä ja joistakin Afrikan maista tulleita oppilaita kohtaan asenteet ovat kiristyneet. (Talib 1999, 240.) Kuitenkin opettajat pitivät venäjänkielisiä oppilaita ikätovereihinsa verrattuna erittäin kohteliaina, tottelevaisina ja kurinalaisina (Laihiala-Kankainen 2001, 15). Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijat kokivat haastavampina oppilaat, joiden kulttuuri erosi kovin paljon suomalaisesta kulttuurista tai joiden suomen kielen taito oli heikko. Myös oppilaat, joiden uskonto ja siihen liittyvät perinteet ja tavat erosivat paljon kristillisestä perinteestä, koettiin haasteellisina. Näin ollen voidaan päätellä, että opettajalle esimerkiksi venäjänkielisten oppilaiden kanssa toimiminen on helppoa kulttuurin ja uskonnon yhtäläisyyksien vuoksi ja siten heitä ehkä pidetään hyvinä ja tottelevaisina oppilaina.

4.3 Opettajaopiskelijoiden näkemyksiä opettajankoulutuksen kehittämisestä

Tutkimuksen keskeinen tulos oli, että opettajaksi opiskelevat haluavat kehittää koulutustaan monikulttuurisuuden teemoja sisältäväksi ja paremmin tämän päivän koulumaailmaan valmistavaksi. Opiskelijoiden vastauksista kävi selvästi ilmi, että he toivoisivat monikulttuurisuudesta puhuttavan opintojensa yhteydessä enemmän. Perustietoa erilaisista uskonnoista ja kansojen tavoista kaivattiin. Tutkittavien kokemusten mukaan monikulttuurisuudesta usein puhutaan liian yleisellä tasolla ja kulttuurien kohtaaminen jää sanahelinäksi, jolla ei ole käytännön opetustyön kannalta riittävää hyötyä. Monikulttuurisuuskasvatusta tulisi siis opettajankoulutuksessa lisätä ja sen tasoa parantaa.

4.3.1 Monikulttuurisuudesta käytännönläheisiä konkreettisia sisältöjä

Tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksen monikulttuurisuuskoulutus tulisi olla käytännönläheistä, kokemuksellista oppimista. Suomessa yleisimmin esiintyviä vieraita kulttuureja haluttiin esiteltävän esimerkkien ja kokemusten avulla. Lisäksi opiskelijat halusivat eri kulttuurien edustajia itse kertomaan kokemuksistaan, jolloin myös heidän kokemustensa ymmärtäminen ja tilanteeseen eläytyminen olisi helppoa.

Ei riitä, että puhutaan yleisesti monikulttuurisuudesta, vaan on pakko esimerkkien ja kokemusten kautta lähestyä vaikka yleisempiä Suomessa kohdattavia kulttuureja. (Opiskelija 25)

Toisaalta opiskelijat epäilivät, onko yhtä oikeaa ja toimivaa keinoa opettajien monikulttuurisen kompetenssin lisäämiseksi. Yhden kurssin aikana ei ajan rajallisuuden vuoksi voida käsitellä kaikkea opettajan tarvitsemaa tietoa monikulttuurisuuteen liittyen, sillä aiheena monikulttuurisuus on kovin laaja ja monitahoinen ilmiö. Tietoa mahdollisista haastavista tilanteista kuitenkin tulisi saada, jotta opettaja voisi niihin varautua ja tietäisi, miten tulee toimia. Tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijat pitivätkin tärkeänä, että he olisivat tietoisia, mistä hakea tukea ja apua uusissa tilanteissa.

Tutkimuksessa nousi esille tutkittavien epävarmuus koulun ja kodin välillä tehtävän yhteistyön toimivuudesta. Maahanmuuttajavanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä tutkittavat kaipasivat lisää tietoa. Oppilaan kotiväen kanssa tehtävää yhteistyötä pidettiin tärkeänä ja vinkkejä toimivan yhteistyön aikaansaamiseksi pidettiin tarpeellisina. Opiskelijoiden mukaan toimivan yhteistyön aikaansaaminen vaatii hyvää kulttuurintuntemusta, jotta myös eri kulttuuritaustan omaavien vanhempien kanssa pystytään toimimaan luontevasti.

En usko, että on olemassa yhtä hyvää keinoa, oppilaiden taustat voivat olla niin moninaisia. Lähinnä tietoa siitä, mistä saa tarvittaessa ”apua”, neuvoja jne. kun sitä tarvitsee. Vanhempien kohtaaminen ja heidän kanssaan yhteisymmärrykseen pääseminen on ratkaisevan tärkeää. Kulttuurien tuntemus ja merkittävimpien erojen tietäminen auttaisi näissä tilanteissa. (Opiskelija 23)

Opiskelijat halusivat lisäksi tietää, minne he voisivat ottaa yhteyttä monikulttuurisuuden aiheuttamia haasteita kohdatessaan. Opiskelijat olivat tutkimuksen mukaan epätietoisia siitä, kuka opetustoimen henkilöstössä vastaa yleisesti maahanmuuttajien opetuksesta ja tukitoimista. Tutkittavien mukaan opettajaopiskelijoiden monikulttuurisuuskoulutukseen tulisi sisällyttää tietoa laeista ja sääöksistä maahanmuuttajaoppilaiden opetusta koskien. Lisäksi opiskelijat eivät olleet tietoisia saata-

villa olevista tukitoimista, joita maahanmuuttajaoppilaan olisi mahdollisuus saada ja mistä niitä käytännössä haetaan.

Kielitaitoon liittyvät haasteet ja niiden selvittäminen nousivat esille myös näkemyksiä opettajankoulutuksen kehittämistä tutkittaessa. Opiskelijat näkivät kielitaidon olevan vahvasti yhteydessä oppimisvaikeuksiin, joten kielen ymmärtämisen tukemista pidettiin ensiarvoisen tärkeänä. Näin ollen tutkimuksen mukaan opettajalla tulisi olla valmiudet yleisopetuksessa tukea oppilaan kielen ymmärtämistä ja näin ehkäistä oppimisvaikeuksia. Tutkittavilla ei kuitenkaan ollut osaamista suomenkieltä osaamattoman oppilaan tukemiseksi yleisopetuksessa. Valmiuksia maahanmuuttajaoppilaan kielitaidon tukemiseksi tavallisessa yleisopetuksen luokassa pidettiin opettajalle tarpeellisina.

Yksittäisiä neuvoja ja ohjeistuksia siihen miten kielitaidottomuutensa takia oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita voisi auttaa mahdollisimman paljon olisi hyvä saada, koska opettajan taakka ei riitä huolehtimaan, etenkin yleisopetuksessa, kaikista monikulttuurisuuteen liittyvistä oppimisongelmista, olisi hyvä tietää, mihin monikulttuuristen ongelmien/haasteiden kanssa voisi ottaa yhteyttä... Ne selvittääksemme... (Opiskelija 1)

Yksi ratkaisu opettajaksi opiskelevien valmistamisessa kohtaamaan monikulttuurisuutta, olisi erillisen opintoihin kuuluvan kurssin järjestäminen aiheeseen liittyen. Tutkittavien mielipiteet jakoutuivat monikulttuurisuutta erikseen käsittelevän kurssin hyödyllisyydestä. Osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että tällainen kurssi olisi tarpeellinen, kun taas osan mielestä yksittäisellä kurssilla ei olisi paljoakaan merkitystä, vaan monikulttuurisuuden tulisi olla esillä kaikissa opinnoissa, erityisesti peruskoulussa opettavien aineiden monialaisissa opinnoissa. Eräs tutkittava piti monikulttuurisuutta teemana, johon voi tutustua vasta työelämässä, jos omalle luokalle sattuu tulemaan oppilas eri kulttuurista. Näin ollen etukäteen tilanteeseen valmistautumista tai erilaisiin kulttuureihin tutustumista ei pidetty tarpeellisena.

Tuskin kuitenkaan on tarpeen eri kulttuureja opetella, tilanteen mukaan sitten työelämässä. (Opiskelija 21)

Tutkittavilta saatiin ehdotuksia monikulttuurisuuskoulutuksen järjestämisestä käytännössä opettajankoulutuksessa. Opiskelijoilla oli erilaisia, vain vähän resursseja vaativia ehdotuksia monikulttuurisuuden teemojen käsittelystä. Esimerkkeinä monikulttuurisuuden sisällyttämisestä opintoihinsa tutkittavat ehdottivat erillisiä luentoja ja kirjallisuutta aiheesta sekä keskustelua eri kursseilla ja opettavien aineiden opiskelun yhteydessä.

Monikulttuurisuudesta voisi olla oma kurssinsa, jossa kävisi esim. luennoitsijoita, joilla on kokemusta monikulttuurisuuden kohtaamisesta. (Opiskelija 7)

Aihe pitäisi ottaa huomioon kaikissa opinnoissa. Yksi kurssi monikulttuurisuudesta ja sen haasteista ei ratkaisisi mitään. Monialaisissa pitäisi siis ottaa huomioon monessa tilanteessa ja aiheesta pitäisi keskustella enemmän yleisestikin. (Opiskelija 10)

Estolan, Syrjälän ja Maunun (2010, 65) tutkimuksen mukaan nuoret opettajat kokivat erityisesti aineenopettajakoulutuksen oppisisällöt turhan vaativiksi. Niiden soveltaminen peruskoulussa nähtiin vaikeana ja he toivoivatkin enemmän käytäntöön sovellettavia sisältöjä ja didaktiikkaa koulutukseensa. Luokanopettajakoulutusta sitä vastoin pidettiin käytännönläheisempänä ja siksi paremmin työelämään valmistavana. Tässä tutkimuksessa opiskelijat arvostelivat myös luokanopettajakoulutuksen valmistavan huonosti todellisuuden työelämään. Konkreettisuutta ja käytännönläheisyyttä pidettiin tärkeänä.

Tutkimuksen mukaan opiskelijat eivät näe monikulttuurisuutta käsittelevien sisältöjen lisäämisen opettajakoulutukseen olevan ongelmatonta. Ajanpuute ja opintojen tiivis tahti nähtiin ongelmana monikulttuurisuuden teemojen lisäämiselle opettajaopintoihin. Lisäksi monikulttuurisuus ei ole ainoa tema, jota opiskelijat pitivät tarpeellisena käsiteltävän enemmän opinnoissaan. Tutkittavien mukaan teemojen käsittelylle tulisikin löytää luonteva yhteys esimerkiksi harjoittelujen tai oppiaineiden käsittelyn yhteydessä, jolloin erillisen kurssin järjestämistä ei välttämättä tarvita.

OKL:ssä monet muutkin asiat jäävät melko vähälle huomiolle monikulttuurisuuden ohella ajan rajallisuuden vuoksi, joten en ole aivan varma millä ajalla monikulttuurisuutta voisi opintoihimme lisätä. Kuitenkin olen sitä mieltä, että aiheeseen liittyvien asioiden käsittelyä voisi lisätä esim. harjoitteluiden aikana kiinnittämällä siihen enemmän huomiota tai lisäämällä aiheeseen liittyvää kirjallisuutta tentittävään kirjallisuuteen. (Opiskelija 3)

Opiskelijat olivat kokeneet erityispedagogiikan perusopinnot monella tapaa hyödyllisiksi. Myös monikulttuurisuuden kohtaamisessa erityisopetuksen perusteet antoivat eväitä kohdata erilaisuutta. Tutkittavat opiskelijat ehdottivatkin erityispedagogiikan opintoja pakollisiksi kaikille opettajaksi opiskeleville. Erityispedagogiikan opintojen pakollisuutta perusteltiin lisäksi uudella, vuonna 2011 voimaan tulleella perusopetuslain muutoksella.

Lisäksi erityispedagogiikan opinnoista pitäisi ainakin osasta tulla pakollisia, sillä uusi erityisopetuslaki vaatii tavalliselta luokanopettajalta enemmän erityispedagogista osaamista. (Opiskelija 30)

Perusopetuslain muutokset tukiopetuksen, osa-aikaisen erityisopetuksen, tehostetun tuen ja erityisen tuen osalta tulivat voimaan vuoden 2011 alussa. Tukiopetuksesta ja osa-aikaisesta erityisopetuksesta todetaan seuraavasti:

Oppilaalla, joka on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan tai muutoin tarvitsee oppimisessaan lyhytaikaista tukea, on oikeus saada tukiopetusta. Oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa. (Perusopetuslaki 16 §)

Käytännössä tämä lain muutos voi merkitä tukiopetuksen määrän lisääntymistä, sillä opettajan tehtäväksi tulee antaa aina tarvittaessa mahdollisuus tukiopetukseen. Lisäksi laissa todetaan, että oppilaalla on oikeus saada tukea heti tuen tarpeen ilmetessä, mikä tarkoittaa opettajan vastuun lisääntymistä tuen tarpeen toteamisessa ja arvioinnissa.

Opetukseen osallistuvalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. (Perusopetuslaki 16 §)

Matinheikki-Kokon (1999, 41) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden keskuudessa eniten tietoja ja taitoja kaivattiin monietnisen ryhmän ja toisesta kulttuurista kotoisin olevan oppilaan kohtaamiseen sekä oppimisen ohjaamiseen ja oppimisedellytysten luomiseen liittyen. Opettajankoulutuksen tilanne monikulttuurisuuden osalta ei siis ole juuri muuttunut vuodesta 1998. Nähdäkseni olisi tärkeää huomioida opiskelijoiden kokemukset ja näkemykset koulutuksensa antamista valmiuksista työelämää varten ja kehittää koulutusta tässä suunnassa. Tarkoituksenaan olisi saada mahdollisimman hyviä ja ammattitaitoisia opettajia koulumaailmaan. Jo yli kymmenen vuotta sitten opiskelijat ovat kaivanneet lisäopintoja monikulttuurisuudesta ja kansainvälisyydestä, vieläköän opettajankoulutus ei ole pystynyt vastaamaan näihin tarpeisiin kehittämällä opintosisältöjä monikulttuurisuuden osalta opiskelijoiden tarpeita vastaaviksi.

4.3.2 Harjoittelu ja tutustumiskäynnit monikulttuuriseen kouluun osaksi opintoja

Tutustumiskäyntejä maahanmuuttajaluokkaan tai harjoittelua monikulttuurisessa ympäristössä pidettiin tutkittavien mukaan tarpeellisina. Omista kokemuksista ja käytännön harjoittelusta koettiin olevan enemmän hyötyä opettajana toimimisen kannalta kuin teoreettisista sisällöistä. Monikulttuurisuuteen tutustuminen koulun todellisessa arjessa voisi tulevan työelämän kannalta olla opettaja-opiskelijoille hyödyllisiä ja opettavaisia tilanteita. Lisäksi etukäteen monikulttuuriseen työympäristöön tutustuminen jo opintojen aikana voisi vähentää sitä shokkia, jonka valmistunut opettaja ensimmäisellä työpaikallaan mahdollisesti kohtaa.

Monikulttuurisuudesta puhutaan ja kerrotaan kyllä tarpeeksi, mutta käytännön kokemus vähäistä. (Opiskelija 12)

Jokin pakollinen vierailu esim. maahanmuuttaja luokassa tai valmistavassa luokassa voisi auttaa kohtaamaan monikulttuurisuutta työelämässä. (Opiskelija 22)

Ehkä pakollista harjoittelua pitäisi olla myös ympäristössä, joka on monikulttuurinen. Sen ei tarvi olla koululuokka, mikä tahansa monikulttuurinen harrasteyhteisö tai vastaava riittäisi. (Opiskelija 9)

Normaalikouluja pidettiin yhtenä esteenä opettajaopiskelijoiden monikulttuurisuuteen tutustumiseen. Normaalikoulujen kehittäminen olisi yksi merkittävä tekijä monikulttuurisempaan koulu-ympäristöön valmistavassa opettajankoulutuksessa.

Normaalikoulut ovat suurin este monikulttuurisuuteen tutustumisessa, normaalikoulun tulisi olla kunnallinen koulu ilman eliittikoulun leimaa, jolloin kaikki harjoittelut vastaisivat todellisuutta. (Opiskelija 19)

Opettajankoulutuksen opintoihin, erityisesti opetusharjoitteluun liittyy kysymys siitä, onko opiskelijalla todellinen, syvälinen mahdollisuus kokemukselliseen oppimiseen. Mikäli kokemuksellisuus asetetaan opiskelun ja erityisesti harjoittelun tavoitteeksi, tulisi opetusharjoittelua ja esimerkiksi opiskelijavaihtoa kehitettävä niin, että ne tukisivat opiskelijoiden kasvua ja interkulttuuristen taitojen ja tietojen hankkimista. (Järvelä 2002.)

Tärkeintä olisi, että mahdollisia monikulttuurisuuteen liittyviä ennakkoluuloja voitaisiin hälventää ja opettajille antaa perusvalmiudet selviytyä käytännön opetustyöstä monikulttuurisessa luokassa. (Opiskelija 32)

Opetusharjoittelu ja tutustuminen monikulttuuriseen ympäristöön antaisi opettajaksi opiskelevalle omia, henkilökohtaisia kokemuksia etnisesti monimuotoisesta luokasta ja erilaisista lapsista. Mahdolliset ennakkoluulot ja pelot voisivat näin ollen kadota ja opiskelijalle muodostuisi todellisuutta vastaava kuva tällaisesta oppimisympäristöstä.

Opettajankoulutuksessa ei riitä, että opiskelijoille opetetaan vain didaktiikkaa tai annetaan neuvoja monikulttuurisuuden kohtaamiseen, vaan opettajien ja opettajiksi opiskelevien tulisi tulla tietoisiksi koulutuksen valtarakenteista ja epätasa-arvoisuudesta koulutuksen piirissä. Koulutuksellisen tasa-arvon tulisi olla koulutuksen yksi keskeinen tavoite ja opettajien monikulttuurinen pätevyys olisi yksi avaintekijä tämän tavoitteen saavuttamisessa. Kriittisen pedagogiikan opiskeleminen voisi olla vastaus tähän haasteeseen. (Jokikokko 2010, 23.)

4.3.3 Erilaiset oppijat opettajankoulutuksen lähtökohdaksi

Opettajaopiskelijat arvostelivat vastauksissaan opettajankoulutuksen lähtökohtana olevaa lapsikuvaa. Erityisesti tämän kuvan suppeus ja aikaansa jäljessä oleva kuva lapsesta aiheuttivat kritisointia.

Opetuksen taustalla olevaa lapsikuvaa tulisi tutkittavien mukaan ehdottomasti laajentaa. Kuva lapsesta, joka on suomalaistaustainen, kaipaisi rinnalleen vahvan monikulttuurisen lapsikuvan. Suomalaisen peruskoulun oppilaan kun ei enää voida lähtökohtaisesti ajatella olevan perinteinen suomalaisessa perheessä.

Yleisesti pitäisi enemmän kyseenalaistaa se lapsikuva, joka on opetuksen taustalla. Monikulttuurisuutta voisi ottaa läpäisyperiaatteella kaikkeen opetukseen... (Opiskelija 8)

Opiskelijat näkivät monikulttuurisuuden enemmän kuitenkin rikkautena, vaikka erilaisia haasteita opettajan eteen todennäköisesti tulee. Monikulttuurisuuden näkeminen positiiviselta kannalta tulisi opiskelijoiden mukaan olla mukana aiheesta puhuttaessa. Usein aihetta käsiteltäessä keskitytään liiaksi ongelmiin ja haasteisiin, monikulttuurisuuden tuomaa monipuolisuutta ja lisäarvoa muistamatta.

Myös monikulttuurisuutta rikkautena voitaisiin korostaa ja sitä, miten siitä saisi ei niinkään ongelman vaan vahvan ja terveen osan suomalaista yhteiskuntaa ja koulutusta. (Opiskelija 6)

Monikulttuurisuus tulisi nähdä rikkautena (mitä me voimme oppia muilta kulttuureilta) eikä ongelmana, millaisena se ehkä useimmiten nähdään. Solidaarisuus ja suvaitsevaisuus nämä ovat avainsanoja monikulttuurisen oppilaan kohtaamisessa, eikä näitä taitoja voi koskaan opetella liikaa!! (Opiskelija 5)

Yhtäältä monikulttuurisuus, joka alkaa olla arkipäivää yhä useamman opettajan työssä, tekee työn haasteellisemmaksi ja monimutkaisemmaksi, kun eri näkökulmia ja lähtökohtia on otettava työssä huomioon. Toisaalta kulttuurien välinen vuoropuhelu koulun arjessa lisää koulussa opettavan tiedon monipuolisuutta sekä antaa mahdollisuuden peilata omaa kulttuuriaan ja lähtökotiaan. (Räsänen 2002.) Näin ollen monikulttuurisuus voidaan kokea omaa maailmankuvaa, elämää ja työtä rikastuttavana piirteenä.

Monikulttuurisuuskasvatus korostaa kunnioittavaa, hyväksyvää ja tasa-arvoista suhtautumista erilaisia tapoja ja vakaumuksia kohtaan. Tämä prosessi on pitkä ja vaatii molempiin suuntiin toimivaa vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä. Yhtenä tärkeimpänä tavoitteena on rasismien vastaisuus ja syrjimyksen estäminen. Nämä tavoitteet tulisi tehdä näkyviksi monikulttuurisuuskasvatuksessa. Monikulttuurisuuskasvatustieteessä lähdetään siitä, että jokainen opettaja koulussa toimii monikulttuurisuuskasvattajana. Jotta tähän tavoitteeseen päästäisiin, tulisi jokaisen opettajaksi opiskelevan saada tietoa erilaisesta kulttuuritaustasta tulevan oppilaan kanssa toimimisesta. Näin ollen opettajien ennakkoluulot ja epävarmuus tällaisen oppilaan kanssa toimimisesta voisivat väistyä. Tällä hetkellä haasteena monikulttuurisuuskasvatuksen tuomiselle yhdeksi opettajankoulutuk-

sen johtavaksi näkökulmaksi on koulutuksen vanhojen rakenteiden uudistaminen ja sisältöjen muokkaaminen. Koulutuksen uudistaminen tarkoittaisi myös entistä kiinteämpää yhteiskunnan, koulutuksen ja kulttuurien välistä tarkastelua. Opetussuunnitelman merkittävänä perusteena tulisi Paavolan mukaan olla ympäröivän yhteiskunnan tila ja koulutuksessa olevien opiskelijoiden tarpeet. Näin ollen monikulttuurisuuskasvatuksen kriittisestä näkökulmasta voisi tulla opettajankoulutuksen läpäisevä ideologia ja samalla se olisi vastuuntuntoinen keino valmistaa tulevia opettajia kohtaamaan oppilaiden moninaisuus. Tällä hetkellä monikulttuurisuuskasvatus kun on lähinnä teemapäivien muodossa toteutettua, arjesta irrallista opetusta, kun lähtökohtana tulisi olla monikulttuurisuuskasvatuksen koko oppiaineen läpäisevä rooli ja tavoitteiden tulisi koskea kaikkia lapsia. (Paavola 2007, 177–181.)

Kulttuurien välinen oppiminen on kokonaisvaltaista ja muuttuvaa, ei vain tiettyjen valmiiksi annettujen tietojen ja taitojen opettelemista, vaan maailman ja toisten ihmisten kohtaamista (Jokio 2010, 28.) Yhteiskunnan nopeatahtisesta muuttumisesta johtuen monikulttuurisuutta, kuten muitakaan nykyisin keskustelun aiheena olevia uusia haasteita, ei voida opettajankoulutuksessa opiskella lyhyen, yksittäisen opintojakson aikana syvällisesti, arvot todella sisäistäen. Kokonaisvaltaisempaa lähestymistapaa siis tarvitaan koulutuksessa. Monikulttuurisuuden ohella opettajan ammattietiikka, kasvatuksen arvot ja eettiset kysymykset vaatisivat koulutuksessa enemmän huomiota. Opettajia tulisi myös valmistaa toteuttamaan arvokasvatusta globaalissa, moniarvoisessa ja nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa. (Räsänen 2002.)

4.4 Opettajien kokemuksia monikulttuurisuuteen kohdistuvista valmiuksistaan

Esimerkkinä monikulttuurisesta kouluympäristöstä tutkittiin opettajien kokemuksia islaminuskoisten oppilaiden opettamisesta. Uskonto näkyy islaminuskoisten elämässä vielä enemmän ja käytännöllisemmin kuin perinteisen suomalaisen evankelisluterilaisen uskonto. Islaminuskon ja kristinuskon erilaisuudesta ja yhteentörmäyksistä mediassa keskustellaan nykyisin jatkuvasti. Koulumaailmaan erilainen uskonto tuo omat haasteensa opettajan näkökulmasta. Mielenkiinto tässä tutkimuksessa kohdistui erityisesti opettajien kokemuksiin omista valmiuksistaan eri uskontokuntaan kuuluvan oppilaan kohtaamiseksi.

4.4.1 Opettajankoulutuksen eri uskontojen kohtaamiseen antamat valmiudet

Opettajat kertoivat opintoihinsa kuuluneista monikulttuurisuuteen ja vieraisiin uskontoihin liittyneistä opinnoista hyvin samalla tavalla. Yhtenäistä kertomuksille oli, että haastateltujen opettajien

opintoihin ei kuulunut paljoakaan monikulttuurisuuteen liittyviä opintoja tai ainakaan haastateltavat eivät muistaneet tällaisia opintoja juuri olleen. Tällaisia opintoja siis oli saattanut olla, mutta niitä ei koettu työn kannalta merkityksellisinä, eikä niistä koettu olevan paljoakaan hyötyä koulumaailmassa työskennellessä.

Siis kun mä mietin, että on varmaan siis jotain ollu. Kyllä mulla on semmonen mielikuva. En osaa sillain sanoa, että jos nyt niinku ajattelis että täällä koulumaailmassa tulis mieleen, että hei, tästäpä olen joskus opiskellut. (Opettaja 1)

Opettajat olivat tutkimuksen mukaan hyvin yksimielisiä, että olisi hyvä, jos opettajanopintoihin kuuluisi monikulttuurisuuden teemoja käsitteleviä kursseja enemmän, koska monikulttuurisuus tulee todennäköisesti eteen opettajan työssä. Eri uskonnoista ja niiden huomioimisesta kouluympäristössä haastateltavat eivät muistaneet opiskelleensa opettajankoulutuksessa lainkaan, mutta kokivat, että uskontoihin liittyvästä koulutuksesta voisi olla hyötyä työelämässä.

Ja ehkä olis voinu vielä enemmän olla sitäkin, että miten toisen uskonnon voi huomioida, koska jos olis kyse perheestä, joka paljon tiukemmin noudattais niitä oman uskonnon sääntöjä, niin mun täytyy pystyä vielä paremmin kuitenkin niitä asioita huomioimaan. (Opettaja 3)

Useampi haastateltava mainitsi, ettei kokenut koulutukseensa kuuluneista monikulttuurisuuteen liittyvistä opinnoista olleen hyötyä hänelle työssään, mutta sitä vastoin hänen suorittamansa erityispedagogiikan opinnot olivat auttaneet ymmärtämään erilaisia oppijia ja sitä kautta myös muista kulttuureista tulleita oppilaita.

Ehkä mä sanoisin, että ennemmin niinku se, tota, se, että on niinku lukenu sitä erityispedagogiikkaa ylipäänsä. Jotenkin ehkä sitä kautta on saanu sellasen ymmärryksen siihen, niinku että, että on hyvin laaja kirjo erilaisia oppilaita. (Opettaja 1)

Lisäksi suomen kielen sivuainetta lukenut opettaja koki nämä sivuaineopinnot hyödyllisiksi maa-hanmuuttajaoppilaita opettaessaan, koska hän pystyy opintojensa vuoksi paremmin auttamaan oppilaita, joiden suomenkielen taito ei ole vielä kovin hyvä.

Ehkä siitä on ollu kaikkein eniten hyötyä, että mä oon lukenu suomen kieltä taas sitten sivuaineena, niin se äikkä on niinku sillain mulle tärkeä aine, niin sitä kautta pystyy sitten taas ehkä auttaan kuitenkin niitä, vaikka ei tiedä tarkalleen sen kielen opetuksesta. (Opettaja 3)

Tutkimukseni mukaan opettajien kokemusten mukaan heidän saamansa koulutus ei ole ollut riittävä heidän kohdatessaan muslimioppilaita ja opettajat kaipaisivat lisää koulutusta erilaisiin kulttuurireihin ja uskontoihin liittyen. Nämä tutkimustulokset ovat hyvin samansuuntaisia kuin Talibin (1999, 238–241), Pitkäsen (2006, 90) ja Kuukan (2008, 248–252) tutkimuksissa esiin tulleet tulokset.

set, joiden mukaan monikulttuurisuuteen liittyvä koulutus olisi opettajankoulutuksen yksi kehittämiskohde. Nähdäkseni on oletettavaa, että erilaisiin kulttuureihin ja uskontoihin liittyvä tietämys lisääisi opettajien ymmärrystä erilaisia oppilaita kohtaan ja parantaisi heidän mahdollisuuksiaan kohdata erilaisista kulttuureista tulevia oppilaita. Asianmukainen koulutus myös voisi vähentää opettajien mahdollisia ennakkoluuloja erilaisia kulttuureita ja uskontoja kohtaan. Opettajien kokemukset ovat hyvin samansuuntaisia kuin opettajaksi opiskelevien arviot oman koulutuksensa antamista valmiuksista monikulttuurisen koulun kohtaamiseksi.

4.4.2 Monikulttuurisuuteen liittyvän tiedon hankkiminen omaehtoista

Haastattelemani opettajat olivat hankkineet oma-aloitteisesti lisätietoa tärkeäksi kokemistaan monikulttuurisuuteen liittyvistä aiheista. Monikulttuurisuuteen liittyvä tietämys liittyi opettajien omaan aktiivisuuteen ja omaehtoiseen tiedonhakuun. Lisäksi mielenkiintoista on, että Talibin (1999, 242) mukaan ne opettajat, jotka itse ovat asuneet ulkomailla ja siten kokeneet toiseuden tunteen, pystyivät paremmin ymmärtämään maahanmuuttajaoppilaita. Tutkittavista opettajista kukaan ei maininnut itse asuneensa ulkomailla tai näin tulleen kokeneeksi toiseuden tunteita. Monikulttuurisesti suuntautuneita tutkittavat opettajat sitä vastoin vaikuttavat vastausten perusteella olevan.

Mä olen itse kauheen kiinnostunu erilaisista kulttuureista että mä olen sitte itse opiskellu ja harrastanut ja luen vieläkin kaikki mikä liittyy maahanmuuttajiin tai kulttuureihin. (Opettaja 4)

Opettajat selvästi kaipasivat lisää tietoa monikulttuurisuuteen ja erilaisiin uskontoihin liittyen. Muutamat opettajat mainitsivat, että olisi hyvä olla olemassa jonkinlainen tietopaketti opettajalle uskontoihin liittyvistä asioista, jotka saattavat tulla uskontoon liittyen esille kouluympäristössä. Eri-tyisesti jos, opettaja opettaa muslimioppilaille vain yhtä ainetta, eikä ole muutoin juuri tekemisissä oppilaan tai hänen perheensä kanssa, ei uskontoon liittyviä asioita tule juuri käsiteltyä ja silti on seikkoja, jotka olisi hyvä ottaa huomioon islaminuskoisten oppilaiden kohdalla muiden muassa taideaineissa.

Ehkä vois olla joku sellanen opettajan tietopaketti, mitä pitää ottaa huomioon, niinku että lähinnä just niinku siihen mitkä liittyy kouluun. (Opettaja 2)

Monikulttuurista kasvatusta voisi koulussa toteuttaa esimerkiksi käyttämällä eri oppiaineissa tietoa ja esimerkkejä eri kulttuuriryhmien näkökulmasta sekä esitellä käsitteitä, teorioita, päämääriä ja arvoja tavalla, joka tuottaisi enemmän yhteyksiä kulttuurien välille ja toisi esille kulttuurien välisiä ja historiallisia näkökulmia (Scapp 2003, 145). Näin koulussa opetettava tieto monipuolistuisi ja monikulttuurisuuskasvatus voisi olla osa jokaisen oppiaineen opetusta. Lisäksi koulun välittämät

arvot voisivat monipuolistua. Koulu on jokaisena aikakautena välittänyt tietyn ryhmät arvoja, kuten kristillisiä arvoja, joita länsimaissa useimmiten koulu välittää. Näiden arvojen monipuolistuminen vaatii kulttuurien välistä sekä poliittista dialogia. (emt., 159.) Arvojen ja opetussisältöjen monipuolistuminen vaatisi kuitenkin opettajalta valtavaa panostusta. Tämän vuoksi lyhyt tietopaketti kulttuurien ja maailmankatsomusten huomioimiseksi eri oppiaineiden osalta voisi olla realistisempi tavoite.

4.5 Erään vastavalmistuneen opettajan kokemuksia monikulttuurisuudesta

Yhtä vastavalmistunutta luokanopettajaa tutkittiin tarkemmin. Tutkimuksen kohteena olivat hänen kokemuksensa monikulttuurisesta koulusta, jossa hän työskenteli sekä omista valmiuksistaan toimia työssään. Opettaja oli saanut ensimmäisessä vakituksessa työpaikassaan opetettavakseen luokan, jossa eri kulttuureihin ja uskontokuntiin kuuluvia oppilaita oli todella paljon. Monikulttuurisuus oli näin ollen arkea hänen työssään.

4.5.1 Monikulttuurisen koulun kohtaaminen kulttuurishokki

Vastavalmistuneen opettajan luokka oli hyvin heterogeeninen oppilasainekseltaan: maahanmuuttajia oli suurin osa oppilaista. Vaikka koulu, jossa opettaja työskenteli, oli muutoinkin hyvin monikulttuurinen, oli tämän opettajan luokalla erityisen paljon maahanmuuttajaoppilaita. Oppilaat olivat kotoisin eri puolilta maailmaa, kansallisuuksia luokassa oli yhteensä 11.

Maahanmuuttajia luokallani on n. 75%, eli melko paljon verrattuna kolumme kokonaismaahanmuuttajaprocenttiin (n. 30%). Maahanmuuttajia on Turkista (tässä mukana myös kurdit), Venäjältä, Kosovosta, Kiinasta, Pakistanista, Kongon tasavallasta, Somaliasta, Filippiineiltä, Montenegrosta, Ukrainasta. Monikulttuurisuus on vahvasti läsnä koko koulumme arjessa.

Opettaja ei ollut mielestään saanut koulutuksensa kautta minkäänlaisia perusvalmiuksia monikulttuurisuuden kohtaamiseen työelämässä. Tästä johtuen opettaja joutui kohtaamaan täysin uuden, haasteellisen tilanteen ilman mitään ennakkovalmiuksia. Opettaja kuvaakin töidensä aloittamista monikulttuurisessa koulussa kulttuurishokkina. Opettaja ei vastauksissaan kertonut, millaista perehdytystä hän sai työnantajansa taholta siirtyessään opettamaan näin monikulttuurista ryhmää. Tutkittava mainitsi vain koulutuksensa jättäneen monikulttuurisuuden teemat täysin huomiotta.

Opinnoissani ei monikulttuuriseen kouluun kiinnitetty juuri mitään huomiota.

Koulutukseni ei valitettavasti valmistanut minua riittävästi kohtaamaan monikulttuurisuutta, sillä se ei esiintynyt oppisisällöissä. Tämä aiheuttikin sen että monikulttuurisen koulun kohtaaminen oli kirjaimellisesti melkoinen kulttuurishokki.

Opettajan ammatti eroaa monesta muusta ammatista siinä, että suoraan valmistuttuaan opettaja siirtyy täyteen pedagogiseen ja juridiseen vastuuseen. Opettajalla ei ole, kuten monissa muissa ammateissa, mahdollisuutta edetä työtehtävissä vähemmän vastuullisista tehtävistä kohti vastuullisempia tehtäviä ja näin hiljalleen totutella haasteisiin, joita työelämä mukanaan tuo. (Heikkinen ym. 2010, 14.) Tutkitun opettajan kohdalla haastavaksi koettiin opettajuuden mukanaan tuoma vastuu sekä lisäksi erittäin monikulttuurinen ja siten haasteellinen opetusryhmä.

4.5.2 Maahanmuuttajaoppilaiden huomioiminen opetuksessa haastavaa

Opettajan mukaan monikulttuurisuus on vahvasti läsnä luokan arjessa. Opettajalta vaaditaan suunnitelmallisuutta ja kykyä huomioida maahanmuuttajaoppilaat muun opetuksen ohessa. Opettaja koki suomen kielen heikon osaamisen suurimmaksi haasteeksi maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäynnissä. Peruskoulun oppiaineissa kielitaito näkyy lähes kaikessa; käsitteiden ymmärtäminen ja hallinta ovat avainasemassa hyvän koulumenestyksen takaamiseksi. Käsitteellinen ymmärtämys ja uuden kotimaan kulttuurin tunteminen näkyvät monissa kouluaineissa. Esimerkiksi ympäristö- ja luonnontiedon osaaminen perustuu käsitteiden hallitsemiselle ja myös Suomen luonnon tunteminen on olennaista. Maahanmuuttajaoppilaalle Suomen luonto tai kulttuuri voi olla todella vieras, eikä hän näin ollen pysty sisäistämään opiskeltavia aiheita edes omalla äidinkielellään saati sitten vieraalla suomen kielellä.

Opettajan toiminta maahanmuuttajaoppilaan tukemisessa yleisopetuksessa oli tutkitun opettajan mukaan tärkeää. Selkeät ohjeet ja yksinkertaistaminen auttoivat hänen mukaansa maahanmuuttajaoppilaita pysymään opetuksessa mukana. Oppilaille olisi myös annettava tarvittavia tukitoimia koulutehtävistä selviytyäkseen. Tämä vaatii opettajalta vaivannäköä ja aikaa.

Maahanmuuttaja oppilaat on otettava huomioon jokapäiväisessä opetuksessa, sillä heidän suomen kielentaitonsa ei ole luonnollisestikaan samalla tasolla suomea äidinkielenään puhuvien kanssa. Ongelmia tulee muun muassa ympäristötiedossa, jossa erilaiset käsitteet ovat keskiössä. Ymmärtäminen tuottaa vaikeuksia, koska käsitteitä ei välttämättä vielä ole edes omalla äidinkielellä. Opetukseen on kiinnitettävä huomio yksinkertaistamalla sisältöjä ja antamalla hyvin selkeitä ohjeita ja tuettava erinäisiä kirjoitustöitä.

Haasteet liittyvät usein juuri kielitaitoon. Vaikka monet maahanmuuttajista ovatkin syntyneet Suomessa ja peruskielitaito on melko hyvä, ongelmia tulee monissa aineissa, ja ne liittyvät juuri suomen kielen ymmärtämiseen.

Maahanmuuttajaoppilaat eivät saa erityiskohtelua arvioinnissa, vaikka heidän kielitaitonsa ei ole samalla tasolla suomalaissyntyisten oppilaiden kanssa. Kielitaidolla on suuri merkitys kaikissa oppiaineissa, mutta se huomioidaan vain suomen kielen arvioinnissa. Näin ollen arviointi asettaa heikon kielitaidon omaavat oppilaat huonompaan asemaan suhteessa suomea äidinkielenään puhuviin luokkatovereihinsa. Tutkitun opettajan mukaan maahanmuuttajan erityistilanne kielitaidon, kulttuurintuntemuksen kuin muidenkin oppilaan taustoihin liittyvien seikkojen vuoksi tulisi ottaa huomioon kaikissa käsitteellistä ymmärrystä vaativissa oppiaineissa, ei vain äidinkielessä.

Maahanmuuttaja pitäisi huomioida ainakin äidinkielen, matematiikan, biologian ja maantiedon, historian ja fysiikka-kemian osa-alueilla.

Maahanmuuttajaopiskelijat arvioidaan samalla tavalla suomalaissyntyisten kanssa kaikissa muissa aineissa paitsi äidinkielessä.

Opettajat usein kertovat kohtelevansa kaikkia oppilaitaan samalla tavalla, jolloin he paljastavat tietämättömyytensä erilaisuuskasvatuksesta ja itse asiassa korostavat epätasa-arvoisuuden valtarakennetta. Myös koulutuspolitiikassa käsitys siitä, että ihmiset ovat samanlaisia ja samanarvoisia, vain lisää eriarvoisuutta, sillä ihmiset aloittavat koulutusprosessin täysin eri lähtökohdista ja erilaiset kokemukset omaten. Tämänkaltainen ajattelutapa tekee eriarvoisuudesta koulutuksessa näkymättömiä, jolloin eriarvoisuutta vastaan taistelemisesta tulee vaikeampaa. (Ng 2003, 214.) Tässä tutkimuksessa tutkittu opettaja kertoi pyrkivänsä huomioimaan maahanmuuttajalapsen erityisesti opetuksessaan. Hänen kertomuksestaan välittyi kuitenkin epävarmuus, millä tavalla erityisyys tulisi huomioida koulun käytännöissä tai esimerkiksi arvioinnissa.

Opettaja oli kokenut maahanmuuttajalapsen eloisammiksi ja vilkkaammiksi kuin suomalais-syntyiset lapset. Tämä vilkkaus aiheuttaa koulussa tilanteita, jolloin maahanmuuttajalasten käyttäytymiseen joudutaan puuttumaan. Opettaja myös koki maahanmuuttajaoppilaiden ajautuvan suomalais-syntyisiä lapsia useammin selvittelyä vaativiin tilanteisiin. Varsinaista koulukiusaamista tutkittava ei kuitenkaan maahanmuuttajaoppilaisiin liittänyt.

Olen myös sitä mieltä, että monet maahanmuuttajat ovat vilkkaampia kuin suomalaiset lapset. Vilkkaus ei aina ole ainoastaan negatiivista, mutta toisinaan tulisuus näkyy selvästi, ja erilaiset selvittelyt liittyvät useimmiten maahanmuuttajalapsiin.

Monikulttuurisessa kouluympäristössä kulttuurien yhteentörmäystä ei aina voida estää ja aika ajoin eteen voi tulla konfliktitilanteita, joiden selvittäminen on todella tärkeää sekä oppilaiden että opettajan itsensä kannalta. Konfliktitilanteet voivat olla myös merkityksellisiä opettajan interkulttuurista oppimista ajatellen. Tällaiset tilanteet ovat mahdollisuuksia reflektoida omaa toimintaansa

ja oppia uutta. Tärkeää olisi, että konfliktitilanteista voisi keskustella turvallisessa ilmapiirissä ja siten saavuttaa positiivisia oppimistuloksia. (Jokikokko 2010, 57.)

Koulukiusaaminen on teema, joka tulee usein esiin maahanmuuttajista ja erilaisuudesta puhuttaessa. Arto Soilamo on tutkinut väitöskirjassaan koulukiusaamista ja kiusaamiseen liittyviä käsitteitä. Soilamon (2006, 103–137) tutkimuksen mukaan sekä peruskoulua käyvät suomalaiset että maahanmuuttajaoppilaat pitävät fyysisiä kiusaamistapoja kuten lyömistä ja potkimista pahimpina kiusaamismuotoina. Tutkimuksessa kuitenkin kävi ilmi, että verbaaliset kiusaamismuodot ovat kaikkein yleisimpiä. Tutkimuksen mukaan maahanmuuttajaoppilas joutuu suomalaista oppilasta useammin kiusaamisen uhriksi, mutta myös ryhtyy kiusaajaksi todennäköisemmin kuin suomalainen oppilas. Maahanmuuttajaoppilas on siis tutkimuksen mukaan useammin osallinen koulukiusaamiseen kuin suomalainen peruskoulun oppilas. Lisäksi kävi ilmi, että pojat ovat useammin kuin tytöt sekä kiusaajia että kiusaamisen uhreja.

4.5.3 Koulutuksen kehittäminen ja kollegoiden tuki tärkeää

Opettaja kertoi muiden opettajien neuvojen ja tuen olleen ensisijaisen tärkeää hänen opettellessaan toimimaan monikulttuurisen luokan opettajana. Varsinaisesta perehdytyksestä tai järjestelmällisestä vertaistuesta hän ei kuitenkaan kertonut. Tutkittavan mukaan työelämä opettaa jatkuvasti toimimaan maahanmuuttajaoppilaiden kanssa.

*Apua sai kollegoilta, ja vasta arjen kohtaaminen opetti konkreettisesti työssä.
Työtä tehdessä oppii.*

Vastavalmistunut opettaja piti muiden opettajien taholta saamaansa tukea todella tärkeänä työssään selviytymisen kannalta. Uran alkuvaiheeseen liittyy paljon opettajalle uutta opeteltavaa ja vieraita asioita, jotka täytyisi osata ja hallita. Uudet asiat voivat liittyä niin oppilaiden kanssa toimimiseen kuin opetussuunnitelmaankin. Opettajan työuran alku on koettu jopa yksinäiseksi: tähän liittyy opettajan työn individualistinen, yksin tekemisen kulttuuri. Viime aikoina on kuitenkin ollut nähtävissä siirtymistä yhteisöllisempään suuntaan ja näin ollen myös valmistuneella opettajalla on mahdollista saada tukea opettajakollegoiltaan. Mikäli tällaista tukea ei ole saatavilla, kokee nuori opettaja usein työnsä alkuvaiheen raskaana ja yksinäisenä. (Heikkinen ym. 2010, 15.)

Opettaja piti kuitenkin tärkeänä, että opettajaopinnoissa tulisi esille perusasioita maahanmuuttajalasten kanssa toimimisesta. Perustietojen hallitseminen auttaisi uran alkuvaiheessa pääsemään työelämään kiinni ja helpottaisi työn mukanaan tuomia haasteita. Opettajan tulisi tutkittavan mukaan hallita perustaidot, miten huomioida maahanmuuttajaoppilas opetuksessa.

Tärkeää olisi tehdä opiskelijat tietoisiksi maahanmuuttajalapsesta: minkälaisia erityisvaatimuksia se antaa opetukselle ja opettajalle, mitä tulisi ottaa huomioon?

Tutkittu opettaja piti monikulttuurisuutta niin tavallisena ilmiönä suomalaisessa yhteiskunnassa, että jokaisella opettajalla tulisi olla opintoihinsa liittyen sisältöjä monikulttuurisuudesta. Tutkitavan mukaan ei voida ajatella, että kulttuurierot ovat vain tietyn alueen tai suurten kaupunkien opettajien haaste. Opiskelujen aikana saatu tieto auttaisi hänen mukaansa kohtaamaan monikulttuurisuuden haasteita ja näkemään monikulttuurisuus hyvänä, koulumaailmaa rikastuttavana piirteenä.

Monikulttuurisuus pitäisi sisällyttää monialaisiin opintoihin jonkinlaisena kokonaisuutena, joko omana osa-alueenaan tai sitten eri aineisiin kytkettynä. On kuitenkin todennäköistä, että valmistuva luokanopettaja kohtaa työssään maahanmuuttajia, enemmän tai vähemmän. Jos monikulttuurisuus sisällytetään luokanopettajan opintoihin, on sen antamiin haasteisiin helpompi tarttua ja nähdä sen hyvätkin puolet.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaan, että koulussa maahanmuuttajataustaisen oppilaan ja myös oppilaan huoltajien tietämystä omasta kieli- ja kulttuurialueestaan, sen luonnosta, kielistä, kulttuurista ja elämäntavoista tulisi hyödyntää opetuksessa. Oppilaan erilaisen kulttuuritaustan nostaminen esille positiivisessa mielessä voisi kohottaa oppilaan itsetuntoa ja oman kulttuuritaustan arvostusta. Lisäksi sekä opettaja että muut oppilaat huomaisivat erilaisuuden rikastavan kouluyhteisöä. Tämänkaltaisia mahdollisuuksia kulttuurien tuomiseksi näkyviksi eri oppiaineiden opetuksessa, tulisi nostaa esille myös opettajankoulutuksessa. Kuten tutkitut opettaja-opiskelijat, myös valmistunut opettaja liittäisi monikulttuurisuuden osaksi monialaisia opintoja, ei vain erillisellä kurssilla käsiteltäväksi teemaksi.

Talibin (1999, 238–241) mukaan vain vähän aikaa maahanmuuttajaoppilaita opettanut opettaja koki enemmän voimattomuutta kuin sellainen opettaja, jolla oli enemmän kokemusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta. Toisaalta vähän aikaa maahanmuuttajia opettanut opettaja koki useammin opetuksen rikastuttavana kuin enemmän kokemusta omaava opettaja. Opettajat myös toivovat, että maahanmuuttajaoppilaat sopeutuisivat nopeasti kouluyhteisöön ja oppisivat uuden kielen, mikä helpottaa oppilaan ja opettajan välistä kommunikointia. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että opettaja koki, että hänellä ei ole riittävästi tietoa eri kulttuureista ja niiden piirteistä, mikä vaikuttaa sekä opettajan tiedollisiin että emotionaalisiin valmiuksiin kohdata ja opettaa maahanmuuttajaoppilaita. Opettajankoulutuksen antamia valmiuksia ei siis pidetty riittävinä maahanmuuttajaoppilaan kohtaamiseksi. Talibin tutkimustulokset ovat hyvin samansuuntaisia, kuin tässä tutkimuksessa ilmenneet tulokset vastavalmistuneen opettajan kokemuksista. Nuori opettaja koki maahanmuuttajaoppilaiden kanssa tehtävän työn haastavaksi, mutta piti silti kulttuurieroja enemmän kouluelämää rikastuttavana piirteenä. Näin ollen voidaan tehdä tulkinta, että tutkittu opettaja oli

monikulttuurisesti suuntautunut ja asennoitui positiivisesti erilaisuuteen sekä pystyi siis näkemään sen rikastuttavan omaa työtään opettajana. Varsinaisista voimattomuuden tunteista vastavalmistunut opettaja ei vastauksissaan kertonut, mutta koki silti saatavilla olevan tuen tärkeäksi työssä selviytymisen ja jaksamisen kannalta.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan päätellä, että opettajankoulutuksessa tulisi painottaa aiempaa enemmän monikulttuurisuuden liittyviä teemoja ja erilaisista kulttuureista tarvittaisiin enemmän tietoa. Lisäksi tarvittaisiin selkeämpiä toimintaohjeita oppilaiden erilaisiin kulttuureihin liittyvien tapojen ja käytänteiden noudattamisesta kouluympäristössä. Tutkitut opettajat toivoivat lisäksi, että erilaisten kulttuurien ja uskontojen lisääntymisestä huolimatta kouluympäristössä suomalaisen kulttuuriin ja uskontoon liittyvistä perinteistä voitaisiin pitää kiinni ja erilaisten kulttuurien rinnakkaiselo koulussa olisi sujuvaa. Monikulttuurisuuden nähtiin rikastuttavan koulun arkea sen mukanaan tuomista moninaisista haasteista huolimatta. Opettajankoulutus yhdessä työelämässä tapahtuvan perehdytyksen ja kokemuksen kanssa voisi valmistaa opettajan monikulttuurisuuden sujuvasti kohtaavaksi ammattilaiseksi. Koulutusta tulisi kuitenkin tutkittavien mukaan kehittää monikulttuurisuuden paremmin huomioivaksi ja konkreettisesti käsitteleväksi. Kokemuksellinen oppiminen ja käytännön opetustaito monikulttuurisessa ympäristössä nähtiin keskeisenä.

Tässä tutkimuksessa saadut tulokset kertovat opettajaopiskelijoiden ja valmiiden opettajien näkemysten olevan hyvin samansuuntaisia monikulttuurisuuden haasteisiin liittyen. Maahanmuuttajataustaisen oppilaan suomen kielen taito ja siitä johtuvat haasteet eri oppiaineissa ja perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä nousivat keskeisimmiksi. Suomi toisena kielenä -opetuksesta ja kielellisten haasteiden kanssa painivien oppilaiden tukemisesta kaivattiin lisätietoa niin opiskelijoiden kuin opettajien keskuudessa. Erityispedagogiikan opintoja pitivät hyödyllisinä tutkittavat opiskelijat ja opettajat. Opettajankoulutuksen kehittämiseksi voidaankin ehdottaa erityispedagogiikan sisältöjen tuomista kaikille yhteisiin opintoihin. Näin ollen valmistuvan opettajan valmiudet erilaisten oppilaiden ja siten myös eri kulttuureista tulevien oppilaiden tukemiseksi paranisivat.

Suomessa kuten monissa länsimaissa, opettajakunta on etnisesti hyvin monokulttuurista. Opettajankoulutuksessa ei juuri ole muista kulttuureista tulevia opiskelijoita tai henkilökuntaa, jolloin monikulttuurisuus ei arjessa tule esille lainkaan. Vähemmistöjen ääni ei tule koulutuksessa kuulu ja muihin kulttuureihin tutustumista ei tapahdu. Lisäksi monikulttuurisuuskasvatusta ei koulutuksessa käsitellä kuin vähän, jos lainkaan. Näin ollen nämä teemat kohdataan vasta työelämässä. Oulun yliopistossa monikulttuurisuus, kansainvälistyminen ja erilaisuuden kohtaaminen ovat osana

opettajankoulutuksen etiikan opintojaksoja. (Räsänen 2002.) Esimerkiksi Tampereen yliopiston luokanopettajankoulutuksessa etiikan opintojaksoja ei ole lainkaan, eivätkä nämä teemat suoraan tule esiin missään muussakaan opintojaksossa. Sekä tutkitut opiskelijat että opettajat yhdistäisivät monikulttuurisuuden osaksi perusopetuksessa opettavien aineiden monialaisia opintoja ja läpäisyperiaatteella kaikkien oppiaineiden opetukseen. Vastavalmistuneen opettajan vastauksista kävi ilmi, että eri kulttuurista tulevaa oppilasta on huomioitava lähes kaikissa oppiaineissa ja koulun toiminnassa. Koulutuksessa teeman tulisi siis olla esillä enemmän tai vähemmän jokaisen opiskeltavan teeman sisällä.

Opettajien työhön liittyvä kiire sekä muutosten ja jatkuvien uudistusten aiheuttama uupumus ovat syynä siihen, että harva opettaja kokee jaksavansa ja pystyvänsä pohtimaan ja tuomaan julkisuudessa esille, mikä heidän mielestään lapsille ja nuorille olisi parasta. Koska opettajilla ei selvästikään ole tarpeeksi aikaa ja voimia pohtia, mikä oppilaille olisi parasta, tulisi heidän Räsänen (2002) mukaan entistä enemmän pitää mielessään, että oppilaista tulisi kasvaa eettisesti tiedostavia kansalaisia. Eettisen kansalaisen tulisi selvästi nykyisessä maailmassa olla monikulttuurisessa maailmankylässä eläviä maailmankansalaisia, vaikka he eläisivät koko elämänsä Suomen rajojen sisäpuolella. Näiden monikulttuurisessa maailmankylässä elämiseen vaadittavien taitojen harjoittelun tulisi lähteä jo peruskoulusta. Opettajan tehtävä niiden opettamisessa on huomioida tulevaisuuden globaalin maailman asettamat ehdot menestyvän kansalaisen ominaisuuksille, joista suvaitsevaisuus on yksi tärkeimmistä.

Monikulttuurista kouluympäristöä pidettiin tutkimuksen mukaan haasteellisena opettajan työssä jaksamisen ja käytössä olevien resurssien kannalta. Opettajien ajanpuute ja resurssien vähäisyys nähtiin ongelmana yleensä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työskenneltäessä. Opettajien jaksaminen nousikin tutkittavien vastauksissa esille ja tämä tulisi huomioida opettajankoulutuksen kehittämisessä. Opiskelijat tarvitsevat eväitä työssä jaksamiseen yleisesti koulumaailmassa ja erityisesti monikulttuurisessa ympäristössä toimissaan. Työssä jaksaminen olisikin yksi teema, joka vaatisi opettajankoulutuksessa huomiota ja se tulisi tuoda esille myös monikulttuurisuutta käsiteltäessä. Opettajan vastuuta ja työmäärää pidettiin tutkimuksessa niin suurena, ettei monikulttuurisuuden aiheuttamiin haasteisiin jakseta aina tämän vuoksi vastata.

Opettajankoulutuksen haasteena nähtiin olevan kiire ja hallittavien sisältöjen valtava määrä. Opettajaopiskelijoiden vastauksista välittyi uupumus kaiken edessä, mitä opettajalta nykyisin vaaditaan. Opettajan tulisi hallita niin monta taitoa ja pystyä vastaamaan niin moniin haasteisiin, että aika ja energia eivät riitä paneutumaan jokaiseen huomiota vaativaan aiheeseen syvällisemmin. Jotkut opiskelijoista kokivatkin monikulttuurisuuden teemana, joka heidän näkemyksensä mukaan ei vaadi

koulutuksessa suurempaa painoarvoa. On aivan ymmärrettävää, ettei suhteellisen lyhyiden ja tiiviiden opintojen aikana voida valmistaa kaikkiin työelämässä vastaantuleviin haasteisiin. Nähdäkseni kyse onkin siitä, mikä nykyisin nähdään huomioimisen arvoisena. Priorisointia koulutuksen suunnittelussa siis vaaditaan ja näin ollen myös arvokeskustelua siitä, mitä koulutuksessa halutaan painottaa. Muiden muassa teknologiakasvatus on saanut lisähuomiota perusopetuksessa, koska sen ajatellaan vastaavan globaalin maailman ja työelämän tarpeisiin. Nähdäkseni eettinen kasvatus, suvaitsevaisuus ja toisen ihmisen ymmärtäminen ei ole vähempiarvoisempaa globaalissa maailmassa. Jos ei ole valmiuksia toimia työelämässä erilaisten, erilaiset arvot ja taustat omaavan ihmisen kanssa, tuskin teknologian hallitsemisestakaan saadaan suurta hyötyä.

Opettajankoulutuksessa näkemys oppilaasta on nähdäkseni hyvin yksipuolinen, jos stereotypiana on suomalaistaustainen, perinteisestä ydinperheestä tuleva tyttö tai poika, jonka taustaa, sukupuolta tai persoonallisuutta ei opettajaa kouluteta erikseen opetuksessa huomioimaan. Tämä sama päätelmä välittyi myös opettajaopiskelijoiden vastauksista. Opettajan rooli on arvokas eriarvoisuuden poistamisessa sekä tietoisuuden lisäämisessä tasa-arvoisemmasta taloudellisesta, sosiaalisesta ja koulutuksellisesta systeemistä. Kuitenkin koulun ja opettajien mahdollisuudet vaikuttaa näihin asioihin ovat rajallisia. (Cole 2005, 11.) Colen (2005, 16) mukaan opettajien jokaisella koulutusasteella tulee edistää kriittistä reflektiota, vaikka tavoitteena se ei ole helppo. Näin kuitenkin koulutussysteemi voitaisiin haastaa uudistumaan ja edistystä saada aikaan.

Yksi tapa lisätä erilaisten näkökulmien huomioimista opettajankoulutuksessa olisi toteuttaa kriittisen pedagogiikan tavoitteita ja tuoda ne koulutuksessa näkyvästi esille. Kriittinen pedagogiikka antaa yhden vaihtoehdon näkökulmien ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden lisäämiseksi koulutuksessa. Jokainen opettaja, joka haluaa edistää yksilöiden älyllistä kehitystä, sosiaalipoliittista ja ekonomista oikeudenmukaisuutta tai tietoisuutta muutoksen mahdollisuuksista käytännössä, kohtaa haastavia kysymyksiä. Kriittisen pedagogiikan perusteet avaavat mahdollisuuksia nykypäivänä tämänkaltaisten kysymysten käsittelylle. Kriittispedagoginen opettajankoulutus ei sisällä vain pedagogisia tekniikoita, teoriaa tai tietoa opetussuunnitelmasta, vaan myös ymmärtää ja ottaa huomioon koulun, alueen ja toimialueena olevan järjestelmän sosiaaliset, ekonomiset, psykologiset ja poliittiset ulottuvuudet. Koulutus myös käsittää laajasti tietoa, mitkä kaikki kasvatukselliset osapuolet vaikuttavat oppilaiden elämään ja yhteiskunnan jäseniin. Näistä esimerkkeinä ovat muun muassa mediat ja alakulttuurit. (Kincheloe 2007, 16–17.)

Mikkolan (2001, 37, 43) tutkimuksen mukaan valtaväestöön kuuluvat opettajat eivät tunne maahanmuuttajaoppilaan maailmaa. Tässä tutkimuksessa saatiin samansuuntaisia tutkimustuloksia. Voidaan kysyä, kuinka suomalainen opettajaopiskelija voisikaan tuntea tai oppia ymmärtämään erilaisesta kulttuurista tulevia ihmisiä ja heidän kokemusmaailmaansa, elämäntapaa tai maa-

ilmankuvaa, kun he itse elävät hyvin monokulttuurisessa opiskeluympäristössä ja siirtyvät sen jälkeen työhön monokulttuuriseen opettajayhteisöön. Nähdäkseni Suomessa toimiva tapa monikulttuurisuuden tuomiseen osaksi kouluarkea olisi eri kulttuurista tulevien opettajien ja koulun muun henkilökunnan palkkaaminen. Tällä hetkellä eri kulttuuritaustan omaavia henkilöitä työskentelee peruskouluissa kuitenkin todella vähän, tässä olisikin yksi koulutus- ja henkilöstöpolitiikan kehittämisaikaa. Tässä tutkimuksessa opiskelijat eivät tuoneet vastauksissaan esille opiskelijavalinnan vaikutuksia monikulttuurisuuden huomioimiseen opinnoissa. Järvelän (2002) tutkimuksessa saatiin samankaltaisia tuloksia. Hän toteaa, että opiskelijavalinnalla voitaisiin osittain vaikuttaa siihen, että opettajaksi opiskeleviin valikoituisi monikulttuurisesti suuntautuneita ja positiivisesti kulttuurieroihin suhtautuvia opiskelijoita. Opiskelijavalinnoissa voitaisiin hänen mukaansa siis antaa etusija hakijoille, joilla on jo ennen opintojen alkua positiivinen suhtautuminen kulttuurien väliseen kommunikaatioon ja aito kiinnostus aiheeseen, mikäli interkulttuurista osaamista halutaan todellisuudessa lisätä opettajankoulutuksessa. (Järvelä 2002.)

Suomessa, kuten esimerkiksi Yhdysvalloissa, opettajat ovat pääasiassa valtaväestöön kuuluvia, valkoihoisia ja keskiluokkaisia (Milner 2010, 181). Opettajien ja opettajankouluttajien normit tulisi muuttaa valkoisista keskiluokkaisista heteroseksuaalisista opettajista vähemmistöihin kuuluviksi (Fischman & McLaren 2005, 352). Yhdysvalloissa erityisesti kaupunkikouluissa oppilaista suuri osa on värillisiä ja kuuluu alempiin yhteiskuntaluokkiin. Näin ollen rasisminvastainen kasvatustapa on kaikissa kouluissa, mutta erityisesti kaupunkikouluissa tärkeää. (Milner 2010, 181.) Vähemmistöihin kuuluvat opettajat rikastaisivat koulu yhteisöä ja opetuskulttuuria. Opettajan pedagogiseen ajatteluun ja näkemyksiin opetussuunnitelmasta vaikuttavat hänen kokemuksensa, uskomuksensa ja opetustilanne. Näin ollen vähemmistöön, Yhdysvalloissa esimerkiksi tummaihoisiin kuuluvalla opettajalla on erilaisia näkemyksiä, kuinka saada oppiminen tapahtumaan. (emt., 187.)

Yhdysvalloissa lisääntyneeseen kulttuurien ja kielten moninaisuuteen kouluissa on pyritty vastaamaan opettajankoulutuksen avulla. Opettajille on pyritty antamaan käytännöllisiä tapoja toimia uudessa, monikulttuurisemmassa koulumaailmassa. Keskittyminen käytännön tasoon on kuitenkin vähentänyt opettajien valmistamista tiedostamaan oletuksiaan, arvojaan ja uskomuksiaan, jotka vaikuttavat heidän työskentelyynsä kielelliseen vähemmistöön kuuluvien, muiden poliittisesti, sosiaalisesti tai taloudellisesti vähemmistöön kuuluvien oppilaiden kanssa. Yksi tehokas tapa saada opettajat tiedostamaan arvonsa ja uskomuksensa, on tehdä opettajankoulutuksessa opiskelijat tietoisiksi niistä valtarakenteista, jotka koulutuksessa ideologioiden vuoksi vaikuttavat. (Bartolomé 2007, 263.) Suomessa uusliberalistinen ideologia on korostunut niin koulusta käytävissä julkisissa keskusteluissa kuin koulutuspolitiikassakin. Arvokeskusteluja osana opettajankoulutusta tulisi harjoittaa ja tehdä opiskelijat näin tietoisiksi kouluun vaikuttavista valtarakenteista ja ideologioista.

Koulutuksen lisäksi kohdatakseen monikulttuurisuutta onnistuneesti työssään opettaja tarvitsee luottamusta maalaisjärkeen, kollegoiden apuun sekä omiin taitoihinsa kuunnella ja kunnioittaa muita ihmisiä yleensä. Vastavalmistuneen opettajan kokemuksista välittyi kollegoiden avun merkitys uran alkuvaiheessa. Nähdäkseni tällaista vanhemman opettajan antamaa tukea voitaisiin kehittää paremmin nuoret opettajat tavoittavaksi. Yksi tapa olisi vertaisryhmämentoroinnin kehittäminen. Vertaisryhmämentoroinnin perusajatus on formaalin, informaalin ja nonformaalin oppimisen yhdistäminen ja oppimisen konstruktivisuus. Työssä tarvittavia taitoja ja tietoja opitaan keskustelemalla aikaisempien käsitysten ja kokemusten pohjalta. Vertaisryhmämentorointiryhmässä pyritään eksplikoimaan opittua ja koettua eli nostamaan oppiminen käsitteelliselle ja siten tietoiselle tasolle. Oppiminen tapahtuu todellisen työn ja kokemusten reflektoinnin vuorovaikutuksessa. (Heikkinen ym. 2010, 13–14.) Valmistuneelle, työelämään juuri siirtyneelle opettajalle voitaisiin järjestää mahdollisuus keskustella työssään kohtaamistaan tilanteista muiden, jo pitempään työssä olleiden opettajien kanssa ja näin tukea nuoren opettajan uran alkuvaihetta.

Opettajien taito toimia itse mallina oppilaille ja opettaa heille monikulttuurisessa ympäristössä toimimista vaatii opettajalta ymmärrystä kulttuurisen oppimisen prosessista. Interkulttuurisen kasvatuksen ei tulisi olla pelkästään tiedollista asiasisältöä, vaan ennen kaikkea omakohtaisia kokemuksia sisältävää ja tunteita herättävää. Ihmiset tulisi haastaa pohtimaan asenteitaan ja suhtautumistaan entistä erilaisempaan ja monimuotoisempaan ympäristöönsä. Opettajankoulutuksessa kulttuurien välisen kasvatuksen sisällöissä näkökulma on kaikkien lasten opettamisessa, ei vain valtaväestöön kuuluvien. (Cushner & Mahon 2009, 316–317.) Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajaopiskelijat ja opettajat suhtautuvat monikulttuurisuuteen positiivisesti ja asenteellisella tasolla omaavat interkulttuurisia taitoja. Deadorffin (2006, 254) mukaan tämän lisäksi opettaja tarvitsisi interkulttuurisen kompetenssinsa kehittymiseksi muun muassa tietoa kulttuurien välisestä kanssakäymisestä ja taitoa kommunikoida eri kulttuurista tulevien henkilöiden kanssa. Näiden tavoitteiden saavuttamisessa ja siten opettajan interkulttuurisen kompetenssin lisäämisessä koulutus on avainasemassa. Mahdollisuuksia näiden taitojen oppimiseen, kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja tietoa eri kulttuureista tulisi opettajaksi opiskelevalle tarjota nykyistä enemmän.

6 POHDINTA

6.1.1 Tutkimuksen arviointia

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi liittyy koko tutkimusprosessin luotettavuuden arviointiin (Eskola & Suoranta 1998, 210). Luotettavuuden kannalta on olennaista, että tutkimusaineisto on kerätty huolellisesti ja asianmukaisesti. Haastattelut on analysoitu samalla tavalla ja koko tutkimusprosessissa on noudatettu tarkkuutta ja huolellisuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 184–185.) Tutkimusaineisto kerättiin hieman eri ajankohtina. Tutkimusaineistona olleet haastattelut oli kerätty keväällä 2009 ja kirjallinen aineisto joulukuussa 2010. Lisäksi yksi vastavalmistunut opettaja tutkittiin keväällä 2011. Käsitykseni mukaan ajalliset erot eivät vaikuta tutkimuksen luotettavuuteen, sillä kaikki tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ja opettajat on kuitenkin tutkittu keskenään samaan aikaan, jolloin ryhmien sisällä vaihtelua tutkimusajankohdan vuoksi ei ole. Aineistonkeruun eteneminen haastatteluista kirjallisen aineiston keräämiseen toi tutkimukselle laajemman näkökulman ja useamman aineistonkeruumenetelmän käyttö ja niiden avulla saadut samansuuntaiset tulokset tekevät tutkimustuloksista luotettavampia, kun käytetyt erilaiset aineistonkeruumenetelmät johtivat samanlaisiin tutkimustuloksiin.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. (Eskola & Suoranta 1998, 210.) Tutkijan on siis tiedostettava omat tutkimusaiheeseen liittyvät käsityksensä ja pyrittävä objektiivisuuteen tutkimusta tehdessään. Tutkijan subjektiiviset valinnat ja tulkinnat tutkimusaineistosta vaikuttavat tietysti tutkimukseen. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 189.) Eskolan ja Suorannan (1998, 211) mukaan uskottavuus voidaan nähdä tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä. Tämä tarkoittaa, että tutkijan on varmistettava, että hänen tulkintansa ja käsitteellistyksensä vastaa tutkittavien käsityksiä. Tutkimuksen kannalta on huomioitava, että tutkija itse opiskeli samassa yliopistossa, jossa tutkittavat opettajaopiskelijat opiskelivat. Näin ollen tutkijalla oli valmiiksi jo ennen tutkimuksen aloittamista taustaoletuksia tutkimustuloksista omien opiskelukokemustensa kautta. Tutkijan omiin opintoihin ei ollut kuulunut sisältöjä, jotka olisivat käsitelleet monikulttuurisuuden teemoja. Sama tulos ilmeni myös tutkittavien kokemuksista. Tutkijan omat lähtöoletukset eivät näin ollen vaikuttaneet tutkimustuloksiin, vaan tutkittavien kokemus aidosti oli samansuuntainen. Laadullisen tutkimuksen tulokset ovat tutkijan subjektiivisia tulkintoja tutkittavien antamista vastauksista. Koko tutkimusai-

neisto on analysoitu samalla tavalla ja siinä on pyritty huolellisuuteen ja tarkkuuteen, jolloin voidaan olettaa, että tehdyt tulkinnat vastaavat tutkittavien käsityksiä. Lisäksi näkemykseni mukaan tutkittavien määrä tuo tutkimukseen lisää todellisuutta. Haastatellut seitsemän opettajaa ja 36 opiskelijaa antoivat tutkittuihin teemoihin hyvin samansuuntaisia vastauksia, mistä voidaan päätellä, että tutkimusaineisto on ollut riittävän suuri ilmiön tutkimiseksi.

Tutkimusetiikka nousee esille laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkimusmenetelmän valinnassa on huomioitava, että se on tutkimusaiheen kannalta pätevä ja tutkimusaineisto on luotettavaa. (Cohen ym. 2007, 51.) Tutkimusaineiston luotettavuudesta pyrittiin huolehtimaan riittävällä tutkittavien määrällä. Tutkittavien kannalta eettiset näkökohdat tässä tutkimuksessa on huomioitu tutkittavien anonymiteetistä huolehtimalla sekä toteuttamalla huolellisuutta tutkimusaineiston käsittelyssä. Yksityisyydestä ja nimettömyydestä huolehtiminen on tutkittavien kannalta oleellista. Erityisesti tämä on huomioitava silloin, kun tutkimusaihe on tutkittaville henkilökohtainen tai vaatii herkkien aiheiden käsittelyä. (emt., 63.) Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Tutkimuksessa kysytyt kysymykset ja haastattelujen aiheet eivät olleet nähdäkseni kovin henkilökohtaisia. Näin ollen tutkimukseen osallistumisen kynnys oli varmasti matala ja he ovat uskaltaneet kertoa omat kokemuksensa ja näkemyksensä avoimesti. Näin ollen oletetaan, että tutkimustulokset myös vastaavat tutkittavien näkemyksiä.

Tutkimuksen validiteetti eli pätevyys saavutetaan muun muassa rehellisyyden, syvällisyyden ja aineiston laajuuden sekä tutkijan objektiivisuuden avulla. Lisäksi useamman tutkimusmenetelmän käytöllä samassa tutkimuksessa eli triangulaation avulla tutkimuksen pätevyys lisääntyy. (emt., 133.) Tässä tutkimuksessa käytettiin sekä haastattelua että kirjallista aineistonkeruuta ja lisäksi tapaustutkimusta, mikä omalta osaltaan lisää tutkimusaineiston pätevyyttä. Tutkimusaineistossa on siis toteutettu triangulaatiota jossain määrin. Tutkimuksen sisäinen pätevyys merkitsee esimerkiksi, että tutkijan tekemät päätelmät ja tulkinnat tutkimusaineistosta ovat todella löydettävissä aineistosta. Ulkoinen pätevyys taas tarkoittaa tutkimustulosten yleistettävyyttä ja edustavuutta suhteessa laajempaan joukkoon. Kysymys yleistettävyydestä on kuitenkin ongelmallinen. (emt., 135–137.) Tässä tutkimuksessa yleistettävyyttä ei ollut tutkimuksen tavoitteena, joten se ei siksi ole tutkimuksen pätevyyden perusteena. Tutkimuksen pätevyys liittyykin tutkimuksen objektiivisuuteen, aineiston laajuuteen sekä tutkimusprosessissa toteutettuun rehellisyyteen ja syvällisyyteen.

Tutkimuksen luotettavuus näkyy tutkimuksen toistettavuutena tai pysyvyytenä. Tämä tarkoittaa, että tutkimus voitaisiin toteuttaa täysin samanlaisena eri ajanhetkenä tai eri tutkijan toimesta ja tutkimustulokset olisivat samansuuntaiset. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus liittyy enemmän tutkimusmenetelmien sopivuuteen tutkimusaiheeseen sekä tutkimusprosessiin liittyvänä luotettavuutena, sillä tutkimuksen toistettavuus ei useinkaan ole laadullisen tutkimuksen kohdalla mah-

dollista. (emt., 146–148.) Lisäksi laadulliseen tutkimukseen kuuluvat tutkijan omat subjektiiviset tulkinnat, jotka ovat aina hieman erilaiset tutkijasta riippuen.

Tapaustutkimuksen luotettavuutta on vaikea tarkastella sen ainutkertaisuuden vuoksi. Tapaustutkimuksessa tärkeää onkin valita tutkimuksesta tutkimusaiheen kannalta olennainen tieto ja tehdä se luotettavalla tavalla. (emt., 257.) Tapaustutkimuksessa on nähdäkseni erityisesti huomioitava, ettei tutkija etsi aineistosta sellaista, mitä siinä ei ole. Tutkijan omat tavoitteet tutkimustulosten suhteen saattavat ohjata havaintoja ja näin ollen tutkimusaineisto tapaustutkimuksen kohdalla saattaa turhaan vahvistaa tutkijan lähtöolettamuksia.

6.1.2 Lopuksi

Tässä tutkimuksessa haluttiin nostaa esille niitä epätasa-arvoisuuteen johtavia käytänteitä ja perinteitä suomalaisessa peruskoulussa, jotka asettavat valtaväestöön kuulumattomat oppilaat eriarvoiseen asemaan suomalaislapsiin verrattuna. Niin kauan, kuin koululaitos elää perinteisten suomalaisten arvojen, uskonnon ja kulttuurin varassa, antamatta tilaa moninaisuudelle, ei vähemmistöihin kuuluville voida taata yhtäläisiä lähtökohtia koulutuksen tai tulevaisuudenkaan suhteen. Opettajaksi opiskelevat totutetaan opinnoissaan alusta lähtien siihen, että oppilaat edustavat tiettyä, rajattua ja kapea-alaista joukkoa, jonka normina on suomalainen, suomalaiseen kulttuuriin ja kristilliseen uskontoon kasvanut lapsi. Tämä harha, johon opiskelijat viiden tai kuuden vuoden opiskelujensa aikana kasvavat sisälle, osoittautuu yhä useamman opettajan kohdalla kuplaksi, joka puhkeaa heidän saadessaan ensimmäisen työpaikkansa. Opettajankoulutus valmistaa kovalla tahdilla kykeneviä, sivistyneitä ja motivoituneita opettajia, jotka on valmistettu osaamaan viimeisimmät kasvatustieteen teesit ja didaktiset menetelmät. Ongelmaksi kuitenkin muodostuu, ettei tuore opettaja välttämättä tee näillä saavutuksilla mitään todellisuuden koulumaailmassa, jonka haasteet ovat aivan toisenlaiset, kuin mihin koulutus on antanut valmiudet.

Tutkimustulosten pohjalta voidaan esittää kysymys, onko välttämätöntä opettaa jokaista lasta saman opetussuunnitelman mukaan. Esimerkiksi voidaan pohtia, onko maahanmuuttajalapselle keskeistä opettaa hiihtoa, jos hän ei ole koskaan nähnyt lunta ja käyttää tähän valtavasti koulun resursseja. Jossain määrin opettajan taakkaa voitaisiin helpottaa sallimalla oppilaille joitakin erityisvapauksia. Monikulttuurisen tai maahanmuuttajataustaisen oppilaan kohdalla oppimisen, kotoutumisen ja uuteen kulttuuriin tutustumisen tulisi olla tärkeämpi tavoite, kuin opetussuunnitelman kirjaimellinen toteuttaminen.

Tulevaisuuden opettajan tärkeimpänä työkalupakkina voidaan tämän tutkimuksen perusteella nähdä olevan ennakkoluulottomuus, toisten kunnioitus sekä motivaatio ottaa selvää ja etsiä tietoa

eteen tulevista uusista asioista. Koulu yhteisön tuki monikulttuurisessa luokassa työskentelevälle opettajalle on ensisijaisen tärkeää. Rehtorin tehtävänä voidaan nähdä vastuun kantaminen ja opettajan tukeminen uusissa tilanteissa, sekä ohjeistaminen koulun käytänteiden, opetussuunnitelman ja oppilaan kulttuurin joutuessa törmäyskurssille. Vaikka ihannetilanteessa vastuuta pystyttäisiinkin kouluyhteisön sisällä jakamaan, on suurin vastuu oppilaasta aina oman opettajan harteilla. Tämän taakan kantamisessa jokaisen yhteisön jäsenen ja vanhempien tuki on opettajalle todella tärkeää.

Tutkimusaiheen merkitys liittyy yleisen suvaitsevaisuuden ja rasisminvastaisen asenteen edistämiseen sekä pyrkimykseen parantaa kykyä toimia globaalissa maailmassa. Opettajan suvaitsevaisen asenne ja monikulttuurinen pätevyys toimivat esimerkkinä oppilaille, kuinka he itse voivat toimia moniarvoisessa ja kulttuureiltaan rikkaassa ympäristössä. Näin ollen opettaja rakentaa oman esimerkin kautta myös oppilaiden monikulttuurista osaamista. Tulevaisuuden nykyistäkin globaalimmassa työelämässä tämän päivän oppilaiden, tulevien työntekijöiden suvaitsevaisella, arvostavalla asennoitumisella kulttuurieroihin ja erilaisuuteen, on nähdäkseni suurta arvoa.

Tutkimuksen merkitys näyttäytyy myös opiskelijoiden ja opettajien näkemysten esilletuomina pohdittaessa opettajankoulutuksen mahdollisia kehittämiskohteita. Tutkimuksessa kävi ilmi, että sekä työelämässä jo olevat opettajat että vasta opiskelevat opettajat kokevat monikulttuurisen ammattitaidon puutteelliseksi. On selvää, ettei opettajankoulutus tällä hetkellä vastaa näihin tarpeisiin riittävästi. Lisätutkimusta tarvittaisiin erityisesti erilaisista kulttuureista tulleiden oppilaiden ja heidän vanhempiensa näkemyksistä ja käsityksistä suomalaisesta peruskoulusta sekä toiveista opettajan ammattitaidon kehittämiseksi. Nähdäkseni ei riitä, että opettajankoulutuksen kehittämistä pohditaan vain opettajien itsensä tai koululaitoksen näkökulmasta, vaan yhtä tärkeää olisi huomioida oppilaiden ja heidän huoltajiensa näkemykset koululaitoksen kehittämisestä.

Monikulttuurisuus ilmiönä ei ole uusi. Teknologian kehitys on tehnyt siitä vain entistä nopeammin leviävän ilmiön ja siksi sen haasteisiin vastaamisessa ollaan monella taholla jäljessä. Nyky päivän maailmankylässä, globaalistuminen vaikuttaa eri alueilla eri tavoin ja tämä aihe on esillä myös pedagogisessa ja poliittisessa keskustelussa. (Frontini 2008, 128.) Näin ollen opettajankoulutus, kuten monet muutkin tahot yhteiskunnassamme, ei ole pysynyt kiihtyvän kansainvälistymisen tahdissa. Nyt olisikin opettajankoulutuksella mahdollisuus toimia suunnannäyttäjänä myös muille koulutuksen instituutioille ja vastata globaalin maailman asettamiin haasteisiin. Tämän tutkimuksen tuodessa niin opettajaksi opiskelevien kuin monikulttuurisessa koulumaailmassa työskentelevien opettajien näkemyksiä koulutuksen kehittämisestä, antaisi se eväitä kehittää koulutusta tässä suunnassa ja vastata opettajien työelämän vaatimuksiin.

LÄHTEET

- Bartolomé, L.I. 2007. *Critical Pedagogy and Teacher Education: Radicalizing Prospective Teachers*. Teoksessa P. McLaren & J.L. Kincheloe. (ed.) *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* New York: Peter Lang Publishing.
- Berry, J. W., Dasen, P. R. Poortinga, Y. H., & Segall, M. H. (1992). *Cross-cultural psychology. Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burgess, R.G. 2000. Some issues and problems in cross-cultural case study research. Teoksessa R. G. Burgess & C. J. Pole (ed.) *Cross-cultural case study*. New York: Elsevier Science.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research Methods in Education*. Abingdon: Routledge.
- Cole, M. 2005. *New Labour, Globalization, and Social Justice: The Role of Education*. Teoksessa G.E. Fischman, P. McLaren, H. Sünker & C. Lankshear (ed.). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield. 3–22.
- Christensen, L. & Johnson, B. 2008. *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Cushner, K. & Mahon, J. 2009. *Intercultural Competence in Teacher Education—Developing the Intercultural Competence of Educators and Their Students: Creating the Blueprints*. Teoksessa D. K. Deardorff. (ed.) *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage. 304–320.
- Deardorff, D. K. 2006. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education* Fall. 2006 10: 241–266. (<http://jsi.sagepub.com/content/10/3/241>). Luettu 19.10.2011.
- Eronen, A., Syrjäläinen, E. & Värri, V-M. 2005. *Opettajaksi opiskelevat ja kansalaisvaikuttaminen. Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajankoulutukselle -tutkimuksen alkuraportti*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Estola, E., Syrjälä, L. & Maunu, T. 2010. Opettajan ensimmäiset työvuodet. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä. (toim.) Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi.

Fischman, G.E. & McLaren, P. 2005. Is There Any Space for Hope? Teacher Education and Social Justice in the Age of Globalization and Terror. Teoksessa G.E. Fischman, P. McLaren & H. Sünker. (ed.) *Critical Theories, Radical Pedagogies and Global Conflicts*. Lanham: MD. Rowman & Littlefield. 343–359.

Frontini, S. 2008. Centrum, semiperiferi och globalisering – pedagogiska frågeställningar. Teoksessa *Det hander I pedagogiken. Röster om bildning i det sen moderna*. M. Uljens. (red.) Vasa: Pedagogiska fakultetet, Åbo Akademi. 123–139.

Giroux, H.A. 2003. Pedagogies of Difference, Race, and Representation: Film as a Site of Translation and Politics. Teoksessa P.P. Trifonas (ed.). *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Change*. New York: Routledge Falmer. 83–109.

Happo, S. & Korhonen, H. 2008. Rajanvetoa kasvatuksen kentällä. Maahanmuuttajavanhempien näkemyksiä kasvatuksesta ja kodin ja koulun yhteistyöstä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu-tutkielma.

Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä. (toim.) Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi. 7–60.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki University Press.

Häkkinen, K. (1996). Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Ohjauksen perusteita ja käytänteitä 21.

Jeskanen, S. 2001. Piiskaa ja pipareita. Venäjänkielisten maahanmuuttajavanhempien kasvatuskäytännöt ja suomalaiseen kouluun kohdistamat odotukset. Teoksessa K. Perho (toim.) 2001. Kah-

den kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Joensuun yliopisto. 32–70.

Jokikokko, K. 2010. Teachers Intercultural Learning and Competence. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.

Järvelä, M-L. 2002. Tavoitteena interkulttuurinen opettajankoulutus. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen. 2002. Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto kasvatustieteiden tiedekunta. (<http://herkules.oulu.fi/isbn9514268075/>). Luettu 11.7.2011.

Kincheloe, J.L. 2007. Critical Pedagogy in the Twenty-first Century: Evolution for Survival. Teoksessa P. McLaren & J.L. Kincheloe. (ed.) Critical Pedagogy: Where Are We Now? New York: Peter Lang Publishing.

Koponen, H. 2000. Maahanmuuttajaopetukseen valmentavat sisällöt opettajankoulutuksessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 8. Opetushallitus.

Kuukka, K. 2009. Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa. ”Sen yhteisen hyvän löytäminen”. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. (<http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7779-9.pdf>) Luettu 4.4.2010.

Laihiala-Kankainen, S. 2001. Huomioita venäläisestä ja suomalaisesta koulukulttuurista. Teoksessa K., Perho (toim.) 2001. Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Joensuun yliopisto. 8–31.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 28–45.

Lindén, J. 2001. Opettajuus virallisdiskurssissa—myytit, ideaalit ja ammatillinen autonomia. Teoksessa E. Ropo. (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. 9–32.

Lipponen, P. & Talib, M-T. 2008. Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, P. 2006. Ylirajainen kulttuuri ja etniset vähemmistöt. Teoksessa T. Martikainen. (toim.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 9–21.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus.
- McLaren, P. 2009. Che, Freire ja vallankumouksen pedagogiikka. Helsinki: Like. Suom. Ahponen, T. & Pose, L. Alkuteos: McLaren, P. 2000. Che Guervara, Paolo Freire, and the Pedagogy of Revolution, 2000. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp Ky.
- Milner, H.R. 2010. Race, Narrative Inquiry, and Self-Study in Curriculum and Teacher Education. Teoksessa H.R. Milner. (toim.) Culture, Curriculum, and Identity in Education. New York: Palgrave Macmillan.
- Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 171.
- Ng, R. 2003. Toward an Integrative Approach to Equity in Education. Teoksessa P.P. Trifonas (ed.). Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Change. New York: Routledge Falmer. 206–219.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston tutkimuksia.
- Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. OAJ.
(http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL). Luettu 25.10.2011.
- Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 loppuraportti. 2006. Opetusministeriö.
- Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopisto.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.
(http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf). Luettu 28.10.2011.
- Pitkänen, P. 2006. Etninen ja kulttuurinen monimuotoisuus viranomaistyössä. Helsinki: Edita.
- Räsänen, R. Arvot, opettajuus ja opettajankoulutus valtaviiran ja moninaisuuden ristiaallokossa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen. 2002. Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto kasvatustieteiden tiedekunta. (<http://herkules.oulu.fi/isbn9514268075/>). Luettu 11.7.2011.
- Räty, M. 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki: Tammi.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2009, Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.
- Scapp, R. 2003. Teaching Values. Critical Perspectives on Education, Politics, and Culture. New York: Routledge.
- Scherr, A. 2005. Social Subjectivity and Mutual Recognition as Basic Terms of a Critical Theory of education. Teoksessa G.E, Fischman, P. McLaren & H. Sünker. (ed.) Critical Theories, Radical Pedagogies and Global Conflicts. Lanham: MD. Rowman & Littlefield. 3–22.
- Shah, S. 2006. Leading Multiethnic Schools: A New Understanding of Muslim Youth Identity. (<http://ema.sagepub.com/cgi/content/abstract/34/2/215>). Luettu 12.4.2010.
- Silverman, D. 2010. Doing Qualitative Research. Third edition. London: Sage.
- Soilamo, A. 2006. Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamistapauksissa. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Stoer, S.R. & Cortesão, L. 2000. Multiculturalism and Educational Policy in a Global Context (European Perspectives). Teoksessa Burbules, N.C. & Torres, C.A. (toim.) Globalization and Education: Critical Perspectives. Lontoo: Routledge. 253–274.
- Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa? Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.

Talib, M-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Tutkimuksia 207. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö. Luokanopettajakoulutuksen opetusohjelma 2011–2012.

(<https://www10.uta.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=5629&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2011>). Luettu 26.10.2011.

Tilastokeskus. Muuttoliike. (http://www.stat.fi/til/muutl/2010/muutl_2010_2011-04-29_tie_001_fi.html). Luettu 30.6.2011.

Tilastokeskus. Suomen kansalaisuuden saamiset.

(http://www.stat.fi/til/kans/2010/kans_2010_2011-05-10_tie_001_fi.html). Luettu 30.6.2011.

Tilastokeskus. Syntyneet. (http://www.stat.fi/til/synt/2010/synt_2010_2011-04-15_tie_001_fi.html). Luettu 30.6.2011.

Tilastokeskus. Väestölaskenta. (http://www.stat.fi/tup/vl2010/art_2011-06-21_001.html). Luettu 29.6.2011.

Turun yliopiston tutkimus- ja kehittämishanke “Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisen hyvät käytännöt”. Kasvatustieteiden tiedekunta. Koulutuksen arviointi- ja kehittämissyksikkö. Turun yliopisto. (<http://www.edu.utu.fi/erillisyyksikot/koulutuksenarviointi/hankkeet/hyvatkaytannot/>) Luettu 29.7.2011.

Värri, V-M. 2001. Mallikansalaisesta psykokapitalismin muutosagentiksi – aikalaiskriittinen tarina opettajan identiteetin hajoamisesta. Teoksessa E. Ropo. (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A24. 33–46.

OPETTAJAOPISKELIJOILTA KYSYTYT AVOIMET KYSYMYKSET

1. Miten opettajankoulutus mielestäsi valmistaa kohtaamaan monikulttuurisuutta opettajan työssä? Millaisena koet koulutuksen antamat valmiudet kohdata monikulttuurisuutta työelämässä?
2. Millaisia kokemuksia sinulla on monikulttuurisuudesta opettajan työssä (harjoittelujen, sijaisuuksien ym. kautta)? Millaisia haasteita monikulttuurisuus on aiheuttanut sinulle opettajana?
3. Miten toivoisit, että opettajankoulutus valmistaisi kohtaamaan monikulttuurisuutta? Miten opettajankoulutusta voitaisiin kehittää vastaamaan paremmin monikulttuurisuuden aiheuttamiin haasteisiin työelämässä?

OPETTAJIEN TEEMAHAASTATTELURUNKO

Haastateltavan taustatietoja:

- Sukupuoli
- Valmistumisvuosi
- Koulutus
- Aiemmin työskennellyt
- Kauanko toiminut opettajana
- Nykyinen työ

Kerro oppilaistasi ja luokastasi

Monikulttuurisuus opinnoissa ja työssä

Muslimioppilaan kohtaaminen työssä

Muslimioppilas osana kouluyhteisöä ja koululuokkaa

Muslimioppilaan osallisuus koulukiusaamistapauksissa

Islaminuskon vaikutus koulun käytäntöihin

Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja kasvatusvastuu

Opettajan asema ja auktoriteetti

Muslimioppilaan uskonnon vaikutus eri oppiaineissa

Median islaminuskosta välittämän kuvan vaikutus ja merkitys kouluympäristössä

Islaminuskon sopeutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan

VASTAVALMISTUNEELLE OPETTAJALLE ESITETYT AVOIMET KYSYMYKSET

1. Millainen koulutus sinulla on? (valmistumisvuosi, sivuaineet)
2. Minkälainen oli ensimmäinen työpaikkasi luokanopettajana valmistumisesi jälkeen?
3. Kerro vapaasti omin sanoin omasta luokastasi ja työstäsi luokanopettajana tällä hetkellä.
5. Miten monikulttuurisuus näkyy työssäsi?
6. Millaisia haasteita olet kohdannut monikulttuurisuuteen liittyen työssäsi?
7. Miten opinnoissasi on tullut esille monikulttuuriseen kouluun liittyvät teemat?
8. Miten koulutuksesi on valmistanut sinua kohtaamaan monikulttuurisuutta tulevassa työssäsi opettajana?
9. Miten näkisit, että opettajankoulutusta voitaisiin kehittää vastaamaan paremmin monikulttuurisuuden mukanaan tuomiin haasteisiin koulumaailmassa?