

TAMPEREEN YLIOPISTO

KOULU MAAHANMUUTTAJAOPETTAJIEN SILMIN

Ulkomaista syntyperää olevien täydennyskoulutettavien opettajien
käsitteitä ja kokemuksia Suomen koulujärjestelmästä

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

DAISY NEVALAINEN & PILVI SIPILÄ

Huhtikuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

DAISY NEVALAINEN, PILVI SIPILÄ: Koulu maahanmuuttajaopettajien silmin: Ulkomaista syntyperää olevien täydennyskoulutettavien opettajien käsityksiä ja kokemuksia Suomen koulujärjestelmästä

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 92 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2015

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia ulkomaista syntyperää olevilla täydennyskoulutettavilla opettajilla on Suomen koulujärjestelmästä. Erityisesti meitä kiinnosti kuulla opettajien käsityksiä monikulttuurisuuden huomioimisesta. Maahanmuuttajaopettajat pystyvät tarkkailemaan Suomen koululaitosta ikään kuin ulkopuolisin silmin, joten heillä voi olla koulun kehittämisen kannalta arvokkaita ajatuksia.

Tutkielman teoreettinen tausta kytkeytyy koulun ja opettajuuden muutokseen. Tarkastelun kohteina ovat muutoksen luonne, ajan saatossa tapahtuneet muutosprosessit ja se, millaisia haasteita nykyhetkessä ja tulevaisuudessa on erityisesti monikulttuurisuuden kohtaamisen suhteen. Monikulttuurisuutta lähestytään opetussuunnitelman ja interkulttuurisen kasvatuksen näkökulmista. Monikulttuurisuuden käsite ymmärretään laajasti koskien yhteiskunnan eri mikrokulttuureja.

Suoritettu pro gradu -tutkielma oli luonteeltaan kvalitatiivinen kasvatustieteellinen tutkimus. Tutkimuksen informanteina olivat 17 ulkomaista syntyperää olevaa täydennyskoulutettavaa opettajaa, jotka täyttivät avoimista kysymyksistä koostuvan kyselylomakkeen ja osallistuivat kaikki myöhemmin myös pienryhmäkeskusteluihin. Analysoinnissa käytettiin laadullista sisällönanalyysia.

Tutkimustulokset osoittivat, että maahanmuuttajaopettajilla oli pääasiassa positiivisia käsityksiä ja kokemuksia Suomen koulujärjestelmästä. Monet kuvasivat koulua inhimilliseksi ja toimivaksi. Opettajan rooli nähtiin luotettavana ja vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä koettiin usein avoimeksi ja läheiseksi. Tutkittavat tekivät paljon vertailua Suomen koulujärjestelmän ja lähtömaidensa vastaavien kesken. Monien kokemuksissa Suomen koululaitos näyttäytyi usein parempana muihin maihin verrattuna, eikä ongelmakohtia tuotu juurikaan esille, paitsi monikulttuurisuuden huomioimisen suhteen. On mahdollista, että ulkomaista syntyperää olevat opettajat ovat halunneet osoittaa kiitollisuuttaan ja arvostustaan Suomen koulutusjärjestelmää kohtaan, tai pelänneet oman asemansa vaarantumista negatiivisia mielipiteitä esittämällä.

Maahanmuuttajaopettajat esittivät jonkun verran positiivisia ajatuksia monikulttuurisuuden huomioimisesta koulussa, mutta kehityskohteitakin nähtiin. Interkulttuurisen koulun kehittämiseksi asenteet monikulttuurisuutta kohtaan nousivat keskiöön. Opettajat korostivat koulun henkilökunnan asenteiden vaikutusta siihen, kuinka monikulttuurisuutta tosiasiasa kohdataan. Monikulttuurisuuden huomioiminen näyttäytyi tutkittavien kokemuksissa hyvin vaihtelevana. Moni opettajista ajatteli, että monikulttuurisuutta huomioidaan liikaa, mikä voidaan kokea jopa syrjiväksi.

Avainsanat: Suomen koulujärjestelmä, koulun muutos, monikulttuurinen koulu, interkulttuurinen kasvat

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	KOULU MUUTOSPAINAISIA	4
2.1	KOROSTUVA VAATIMUS MONINAISUUDEN HUOMIOIMISESTA	8
2.2	OPETUSSUUNNITELMA OHJENUORANA	13
3	MUUTTUVA OPETTAJUUS PEDAGOGISENA HAASTEENA	16
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA MENETELMÄT	24
4.1	TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
4.2	KVALITATIIVINEN TUTKIMUS	25
4.3	SISÄLLÖNANALYYSI	27
4.4	KYSELYLOMAKE	28
4.5	RYHMÄKESKUSTELU	29
5	OPETTAJIEN KOKEMUKSIA JA KÄSITYKSIÄ	32
5.1	SUOMEN KOULUJÄRJESTELMÄ	32
5.2	OPETTAJAN PROFESSIONAALISUUS	40
5.3	VUOROVAIKUTUS	48
5.3.1	<i>Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus</i>	48
5.3.2	<i>Opettajan ja vanhempien välinen vuorovaikutus</i>	52
5.3.3	<i>Kulttuurien välinen vuorovaikutus</i>	55
5.4	MONIKULTTUURISUUS	58
5.5	OPETUSMENETELMÄT	72
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	78
7	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA EETTINEN POHDINTA	82
8	LOPUKSI	88
	LÄHTEET	1
	LIITTEET	7

1 JOHDANTO

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia ulkomaista syntyperää olevilla, Suomessa täydennyskoulutettavilla opettajilla on Suomen koulujärjestelmästä. Tutkimuksen laajempi yhteiskunnallinen merkitys kytkeytyy koulun kehittämisen haasteeseen. Ulkomaista syntyperää olevien asiantuntijoiden mukaan ottaminen koulun kehittämistä koskevaan keskusteluun on globalisoituneessa maailmassa tärkeää ja voi tuoda uusia arvokkaita näkökulmia koulun kehittämiseen. Tästä huolimatta Suomi on pitkälti pysynyt suomalaisten asiantuntijoiden kuulemisessa, eikä maahanmuuttajaopettajien ajatuksia Suomen koululaitoksesta ole tutkittu. Tutkimuksen painotus on monikulttuurisessa kasvatuksessa, sillä kulttuurinen moninaisuus on kasvussa suomalaisessa yhteiskunnassa ja näin ollen myös koulussa. Tavoitteena on tutkia, millaisia käsityksiä ja kokemuksia maahanmuuttajaopettajilla on monikulttuurisuuden huomioimiseen liittyen koulun kontekstissa.

Suomi on viime vuosikymmenien aikana noussut nopeasti koulutuksen mallimaaksi. Tiedon ja osaamisen tasosta käydään kansakuntien välillä jatkuvaa kilpailua, ja keskeiseksi edellytykseksi menestymisessä on noussut kyky luoda tehokas ja korkealaatuinen elinikäisen oppimisen ja koulutuksen järjestelmä, joka kattaa oppimisen varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen. (Lehtisalo 2009, 266–269.) Suomalaisen koulun maine maailmalla on erinomainen, mitä PISA-menestys osaltaan selittää. Kun Suomi vuonna 2001 voitti PISA-tutkimuksissa kaikki eurooppalaiset koulutusmahdit jokaisella peruskoulutuksen osa-alueella, alkoi Suomeen virrata ennennäkemätöntä koulutusturismia ja suomalaisia asiantuntijoita lähetettiin eri puolille maailmaa (Sahlberg 2009, 161). Suomen koulujärjestelmän maailmanmaineen syiksi on esitetty monia argumentteja. Sahlbergin mukaan Suomen menestymistä selittävät pääasiallisesti kotimaiset koulun kehittämisen ideat, rohkeat pedagogiset innovaatiot sekä kohtuulliset investoinnit (Sahlberg 2009, 153).

Vuoden 2012 PISA-tutkimuksissa Suomen tulokset laskivat matematiikassa, lukutaidossa ja luonnontieteissä, vaikka suomalaisnuorten osaaminen oli edelleen OECD-maiden joukossa parhaimmista (Opetus- ja kulttuuriministeriö). Vuoden 2014 lopussa Mari-Pauliina Vainikainen selvitti väitöskirjassaan, että käänne oppimistulosten heikentymiseen on todellinen, ei

mittausvälineestä riippuvainen. Tasoerot oppilaiden välillä peruskoulussa kasvavat, eikä Suomessa ole konsensusta siitä, mitä asialle pitäisi tehdä. (Vainikainen 2014).

Julkisessa keskustelussa on viime aikoina puhuttu paljon siitä, ettei koulu muutu samaa tahtia kuin yhteiskunta. Susanna Paloheimo (2014) kritisoi artikkelissaan suomalaisen koulun toimintaperiaatteita otsikolla *Milloin koulu suostuu muuttumaan?* Paloheimo ennustaa suomalaisen koulun joutuvan pian kriisiin, kun ymmärretään, että nyky-yhteiskunnassa menestyäkseen tarvitaankin kyseenalaistamista, luovuutta ja keskustelua – asioita, joita koulussa ei nykyisin opita (Paloheimo 2014). Samankaltaisia kannanottoja on viime aikoina levinnyt sosiaalisessa mediassa runsaasti. Englantilainen Ken Robinson on kerännyt lähes 31 miljoonaa katsojaa puheellaan *How school kills creativity?* TED talks -sivustolla. Turkulainen opettaja Maarit Korhonen herätti runsaasti keskustelua ja positiivisia kannanottoja *Herää, koulu* -pamfletillaan ja poistamalla luokastaan pulpetit.

Keskustelu koulun kehittämisestä on siis pinnalla ja se kiinnostaa muitakin kuin alan asiantuntijoita. Toisaalta koulun kehittäminen on ollut asialistalla jo pitkään. Koulun kriisistä on puhuttu jo 1950-luvulta lähtien ja se on ollut vakiintunut tutkimuksen ja pohdinnan kohde kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa 1970-luvulle tultaessa (Miettinen 1990, 155). Koulun kriisi on kautta historian nivoutunut siihen seikkaan, ettei koulu muutu samaa tahtia kuin yhteiskunta, vaan pitäytyy konservatiivisissa traditioissa. Muutoksen tarve oli läsnä eilen, ja se on läsnä myös tänään ja huomenna.

Huomista kohti mentäessä dialogiin on yhä tärkeämpää ottaa laajasti erilaisia kulttuuritaustoja omaavia ihmisiä ja ottaa huomioon näkökulmien moninaisuus koulun laaja-alaisen ja kestävämmän kehityksen varmistamiseksi. Tilastokeskuksen mukaan Suomessa asui vuoden 2013 lopussa yli 300 000 ulkomaista syntyperää olevaa henkilöä ja määrä on jatkuvassa kasvussa. Koulun liittyvässä keskustelussa ei ole kuultu ulkomaista syntyperää olevia alan asiantuntijoita, vaikka heitä on OAJ:n järjestöasiamies Pekka Silkosun mukaan OAJ:n jäsenenä yli 1000 edustaen 77 eri kansallisuutta. Muuttoliikkeen myötä myös maahanmuuttajaopettajien määrä tulee kasvamaan. Kun toimitaan suomalaisten kanssa suomalaisessa opetuskulttuurissa, ei helposti tule mieleen kyseenalaistaa tuttuja tekemisen ja olemisen tapoja, joten suomalainen opettaja voikin peilata omia oletusarvojaan ja oppia kanssakäymisestä toisen opetuskulttuurin edustajan kanssa (Latomaa 2006, 64). Sirkka Laihiala-Kankaisen (1999, 201) mukaan vain ulkopuolinen henkilö on kykenevä asettamaan toiselle kulttuurille uusia kysymyksiä, joita se ei itse ole itselleen asettanut.

Uusissa opetussuunnitelman perusteissa (2014) on havaittavissa paradigman muutos, jossa entistä enemmän korostetaan moninaisuuden ja erilaisuuden huomioonottamista eri tavoin. Tästä

syystä haluamme tutkimuksessamme perehtyä syvemmin siihen, millaisia käsityksiä ja kokemuksia opetus- ja kasvatusalalla toimivilla ulkomaista syntyperää olevilla asiantuntijoilla todellisuudessa on monikulttuurisuuden huomioimisen suhteen.

Perinteisesti monikulttuurisuus on ymmärretty ainoastaan eri kansalaisuuksien samanaikaisena läsnäolona. Tämän tyyppinen tarkastelu johtaa kuitenkin helposti yleistykseen ja yksinkertaistaa kuvaa maan elämänmuodosta, ikään kuin kulttuuri olisi jähmettynyt alueen rajojen sisäpuolelle. Tässä tutkimuksessa miellämmekin monikulttuurisuuden laajana käsitteenä. Valtaväestön sisälläkin on runsaasti erilaisia kulttuureja, ja ihmiset toimivat monissa eri mikrokulttuureissa tai kulttuurisissa ryhmissä samanaikaisesti. Tästä syystä monikulttuurisuuden käsite on syytä ymmärtää laajasti tunnistuen erilaisuutta etnisen taustan lisäksi muun muassa seksuaalisuudessa, uskonnossa ja kiinnostuksen kohteissa.

2 KOULU MUUTOSPAINEISSA

Suomen koulutusjärjestelmä muodostuu kolmesta koulutusasteesta: yhdeksänvuotisesta perusopetuksesta, peruskoulun jälkeisestä opetuksesta (lukio ja ammattikoulu) sekä korkea-asteen koulutuksesta (yliopisto ja ammattikorkeakoulu). Perusopetus on maksutonta, ja sillä on sekä opetuksellinen että kasvatuksellinen tehtävä. Tavoitteena on tukea oppilaan ihmisenä kasvua ja kiinnittymistä yhteiskuntaan sekä opettaa hyödyllisiä tietoja ja taitoja. (Opetushallitus.)

Oppivelvollisuus koskee jokaista Suomessa vakituisesti asuvaa. Se tarkoittaa, että jokaisen on hankittava perusopetuslaissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritelty perusopetuksen oppimäärä. Oppivelvollisuus alkaa useimmiten sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta ja loppuu, kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut kymmenen vuotta tai kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu. Mikäli lapsella on sairauden tai vamman vuoksi vaikeuksia selvittää perusopetuksen oppimäärästä yhdeksässä vuodessa, voidaan oppivelvollisuutta pidentää 11 vuoteen. (Opetushallitus.)

Suomen koulujärjestelmää on luonnehdittu tasa-arvoiseksi. Suomen peruskoulut ovat laadultaan tasavahvoja, toisin kuin esimerkiksi Englannissa tai Yhdysvalloissa, mikä vaimentaa koulujen valintaan liittyvän kilpailun muodostumista (Sahlberg 2009, 187). Kansainvälisesti vertaillen Suomessa opettaja on itsenäinen pedagogiikan asiantuntija, jolle myös yhteiskunta osoittaa luottamuksensa (Väljærvi 2006, 19). Opettajia ei testata, toisin kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa, jossa opettaja voidaan pahimmassa tapauksessa erottaa oppilaiden huonon koulumenestyksen vuoksi. Suomessa opettajilla on korkeatasoinen koulutus, mikä on varmasti yksi syy opettajiin kohdistettuun luottamukseen.

Vaikka Suomi on tunnettu koulutuksen menestysmaana, on Suomen koululaitos joutunut muutospainoiden keskelle. Tämä näkyy muun muassa koulun muutosta koskevassa lisääntyneessä julkisessa keskustelussa. Koulua kritisoidaan muun muassa siitä, ettei se muutu yhteiskunnan kanssa samaa tahtia, vaan pitäytyy traditioissa opetusmenetelmien ja oppisisältöjen suhteen. Muutoskykyä hidastavat erilaiset tekijät niin koulun organisaatiosalla kuin yksilötasollakin, eli opettajan työssä (Johnson 2007, 72).

Koulua ohjaavat vahvasti niin yhteiskuntapolitiikka, tieteellinen tieto kuin kasvatusalan ammattilaisetkin. Nämä koulua ohjaavat ja muokkaavat osatekijät ovat koulussa läsnä. Toiset vaikuttavat huomaamatta ja vaivattomasti, toiset tuoden haasteita ja luoden tarpeita kasvatusfilosofiselle keskustelulle. Erilaisten taustavoimien motiivit koulun muutokselle ovat erilaisia ja siten syntyy helposti ristiriitoja. Esimerkiksi koulua vahvasti ohjaavan rehtorin pedagoginen ote saattaa olla hyvinkin erilainen suhteessa siihen, millaisiin kasvatustieteellisiin päätelmiin on tutkimuksissa päästy, tai millaista ideologiaa valtio haluaisi istuttaa kansalaisiinsa.

Muutosta ajaessa onkin tärkeää tiedostaa mihin suuntaan, miksi ja kenen vaikutuksesta muutosta tapahtuu. Muutos voi olla sopeuttamista, jossa koulun ja/tai yhteiskunnan pyrkimyksenä on ilmentää yhteiskunnassa vallitsevia arvoja ja toimintamalleja koulussa. Tämä toteutuu usein jopa tiedostamatta, koska koulu on ikään kuin pienoisyhteiskunta. Tällä hetkellä elämme historiallisesti kiinnostavaa aikaa, koska muutosta on tapahtunut paljon ja nopeaan tahtiin. Modernisaation kehitystä luonnehtivat vahvasti teollistuminen, uskonnon maallistumiskehitys, urbanisoituminen, byrokratisoituminen sekä yhteiskunnallinen ja ammatillinen erikoistuminen. Muutoksia ovat olleet toimintojen globaalistuminen, massatuotannon ja markkinoiden vallan kasvu, medioituminen sekä informaatioteknologian kehitys. Tänä päivänä voidaan huomata, että jokainen näistä edellä luetelluista muutoksista jatkaa edelleen kasvuaan.

Modernisaation mukanaan tuomat muutokset ja niiden vaikutukset ovat johtaneet muun muassa siihen, että kasvatusinstituutioista on tullut yhä enenevässä määrin palvelulaitoksia, ja koulutusjärjestelmä perustuu tuloksellisuuteen. Filanderin (2000, 22–25, 35) mukaan Suomen julkinen sektori on 1990-luvulta lähtien määritellyt itsensä markkinaorientoituneen eetoksen kautta ja jatkuvan kilpailun seurauksena ”radikaalista muutoksesta on tullut fakta, johon kaikkien on sopeuduttava vaihtoehdottomalla tavalla”. Samalla muutoksen vaihtoehdottomuus itseasiassa vapauttaa muutoksen päättäjät ja toteuttajat moraaliseen vastuusta, koska heillä ei näennäisesti ole toisin toimimisen vaihtoehtoa. (emt., 27.)

Koulun tuotannollistuminen on väsyttänyt koulussa toimijat, ja samalla paradoksaalisesti tarjonnut didaktisille opeille teoreettisen leiman ja hallinnon virkailijoille mahdollisuuden koulusaavutusten kontrolloimiseen (Suoranta 2008, 32). Liiketalouden tuottavuuden ja tuloksellisuuden konsepteja on mallinnettu ja sovellettu koulumaailmaan vauhdilla etenkin uusliberalistisen ideologian puolestapuhujien myötä. Huolestuttavaa on, että talousaatteita perustellaan yleensä kasvatustermistöä löyhästi soveltaen, jolloin niiden merkitykset hämärtyvät, ja väärinymmärryksiä tulee. Esimerkiksi elinikäinen oppiminen voi palvella helposti markkinataloutta ja etäännyä sen perimmäisestä tehtävästä tunnustaa ihmisen mahdollisuus vapauttavaan kasvatukseen läpi elämän.

Suomessa on vielä suhteellisen hyvä tilanne verrattuna esimerkiksi Iso-Britanniaan, tosin uusliberalismin ote näyttäisi vahvistuvan myös täällä. Suomessa on ollut trendi pienten kyläkoulujen lakkauttamisesta yksilöllisten tarpeiden ja kouluviihtyvyyden kustannuksella, vaikka massakoulujen ongelmat tiedostetaan. (Oksanen 2008, 45–54.) Suomen taloudellista kilpailukykyä korkealle priorisoivat henkilöt haluaisivat poistaa taide- ja taitoaineet siitäkin huolimatta, että he juhlapuheissaan painottavat luovuuden tärkeyttä (Uusikylä 2002, 165). Lukioden keski-arvoa ja menestystä ylioppilaskokeissa listataan. Myös yliopistojen oikeuttamisen perusteina nähdään yhä enemmän taloudellinen hyöty ja sen tehokkuus tuottaa maistereita kiinnittämättä huomiota esimerkiksi opetuksen sisältöön (Remes 2011, 190).

Maailmalla näyttäytyy kuitenkin vielä suurempia uhkia. Britannian yliopistoissa humanistit pelkäävät tulevaisuutensa puolesta, sillä jos he eivät kykene osoittamaan hyödyttävänsä taloutta, heille kohdistettuja resursseja supistetaan. Monissa maissa, kuten Yhdysvalloissa ja Intiassa lapsille tarjotut humanistiset aineet nähdään tyhjänpäiväisiksi rönsyiksi, jotka voidaan yhtä lailla sysätä syrjään ja tuoda niiden tilalle enemmän teknisiä aineita, joiden oletetaan tuovan parempaa yhteiskunnallista kilpailukykyä. Samassa kuitenkin leikataan sivistyksen ytimestä: kannustamisesta luovuuteen ja kriittiseen ajatteluun. (Nussbaum 2011, 150–157.)

Toisaalta myös vanhemmat saattavat kohdistaa paineita esimerkiksi julkisten palvelujen yksityistämiseen pohtiessaan, missä koulussa heidän lapsellansa olisi parhaimmat mahdollisuudet menestyä keskivertolapsia paremmin. Elinkeinoelämän keskusliiton johtaja Matti Apunen otti kantaa Helsingin Sanomien pääkirjoituksessa 27.1.2015 niin sanottuun koulushoppailuun puolustaen vanhempien oikeutta valita lapselleen paras opettaja. Ongelmallista tässä on se, ettei kasvatuskysymyksiä nähdä sosiaalisina tai ihmisten välisinä, joissa ymmärrys näihin kysymyksiin saavutetaan ajan kanssa oppimisprosessin myötä. Sen sijaan ajatellaan, että oppija tai vanhempi osaa etukäteen määrittää oppimisen tarpeen ja tarkoituksen. Laajemmin nähtynä kasvatuskysymykset ovat aina perustaltaan poliittisia. Jos nämä kysymykset jätetään markkinoiden vastattaviksi, silloin meiltä riistetään mahdollisuus demokraattiseen mielipideilmaisuun kasvatuksen uudistamisesta käytävässä keskustelussa. (Biesta 2006, 21–23.)

Yksi merkittävimmistä postmodernismin ja uusliberalismin tuomista muutoksista on ollut oppimisen korostuminen ja kasvatuksen väheneminen kasvatusteoriassa ja -käytännössä. Opetushallitus puhuu itsestään osaamiskeskuksena, kouluista puhutaan oppimiskeskuksina, opettajista oppimisympäristöjen suunnittelijoina ja oppilaista oppijoina (Simola 2002, 183). Suurten kertomusten selitysvoima on hapertunut, ja niin myös kasvatuksen ideaa yksilön vapauttamisena järjen käyttöä ja kriittistä ajattelua korostamalla on kyseenalaistettu (Biesta 2006, 17). Kysymykset oppisisällöstä ja kasvatuksen tarkoituksesta ovat mekaanisia, ja vastauksissa

korostuu oppimisen tehokkuus ja vaikuttavuus individualistisesta lähtökohdasta käsin. Kysymykset siitä, keitä olemme ja keneksi haluamme tulla, ovat muodostuneet toissijaisiksi (Biesta 2006, 17–23). Aikaa ei saa tuhjata, tehokkuutta on lisättävä, ja lapsista on saatava kilpailukykyisiä osaajia tietoyhteiskuntaan (Uusikylä 2002, 155).

Yksi kasvatustilafilosofian ajamista väitteistä on se, että ihmistä tulisi lähestyä välineen sijasta päämääränä. Lapsi ei ole kauppatavara tai teollisuustuote, vaan ihmisolento, jolla on järki ja tunteet (Uusikylä 2002, 165). Tällöin koulu ei ole vain yhteiskuntaan sopeuttamista varten, vaan sen keskeisinä tavoitteina nähdään kasvamaan saattaminen, yksilön erityislaadun arvostaminen ja oppilaan identiteetin tukeminen. Tällöin myös nähdään, että koululla ja opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa yhteiskuntaan uudistuvasti uusien sukupolvien kautta. (Aaltola 2003, 20–21.) Kehittämisen tulee perustua oppilaan palvelemiseen, mutta ikään kuin opettajan ammatillisen linssin läpi. On jatkuvasti kysyttävä, millä tavoin koulun kehittäminen palvelee oppilaan oppimista, kasvua ja hyvinvointia (Rajakaltio 2014, 51).

Kaiken kaikkiaan koulu siis näyttäytyy ristipaineiden kentässä. Koulussa vallitsee jännitteinen tila, jossa yhtä aikaa vaikuttavat sekä muutosvoimat että hidastavat vastavoimat (Johnson 2006, 58). Toisaalta koulun odotetaan palvelevan yhteiskunnallisella mittapuulla hyvää: demokratiaa, oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa. Toisaalta koululle asetetaan vaateita vastata kilpailuyhteiskunnan tarpeisiin ja muuttaa toimintaansa asiakaslähtöisemmäksi. Koulun toivotaan inkluusiivista kasvatusta, mutta käytännössä ylläpidetään oppilaita arvioivaa ja erottelevaa mekanismia. (Rajakaltio 2011.)

Luukkaisen (2005, 101) mukaan tuotannollisen toiminnan vaateiden, kilpailukykyyn ja osaamistarpeiden ennakkoinnin ja niiden haasteisiin vastaamisen ei tulisi tarkoittaa inhimillisyyden hylkäämistä, vaan inhimillisillä arvovalinnoilla vaikuttamista yhteiskuntaan. Passiivisen yhteiskunnan myötäilemisen sijaan koulutuksen tehtävänä on turvata inhimillisen yhteiskunnan kehitys (Luukkainen 2005, 120). Suomen on siis tärkeä pysyä hereillä näissä maailmalla tapahtuvista muutosprosesseista ja arvioida kriittisesti eri ratkaisujen seurauksia, mutta samalla tehdä rohkeita päätöksiä ja ottaa kantaa jatkuvaan muutokseen. Oppilaitosta uudistetaan yhdessä koko henkilökunnan, oppijoiden ja sidosryhmien välisen avoimen yhteistyön kautta (Luukkainen 2005, 158). Yhteistyön edistämiseksi yhteisöllistä näkemystä ja osaamista tulisi vahvistaa. Kollegiaalisuus on avain menestyvään ja kehityskykyiseen kouluun. (Väljærvi 2006, 24.)

2.1 Korostuva vaatimus moninaisuuden huomioimisesta

Kasvatus käsitetään nykyään laajasti, ja sen ajatellaan tapahtuvan niin muodollisissa kuin ei-muodollisissakin yhteiskunnan konteksteissa, joissa oppimista tapahtuu ja kulttuurit kohtaavat (Räsänen 2009, 238). Kasvatuksen liitokset kulttuuriin ovat moninaiset, esimerkiksi kasvatukseen olennaisesti kuuluva identiteettityö on käytännössä kulttuurisen merkitysjärjestelmän oppimista (Kalhama & Vartiainen 2006, 6–7). Maailma, johon synnymme ja jossa kasvamme on pluralismin ja erilaisuuksien maailma (Biesta 2006, 117). Monikulttuurisuuden lisääntyessä kulttuuriset, kielelliset ja sosiaaliset muutokset tuovat entistä enemmän moninaisuutta ja erilaisuutta jokaisen kohdattavaksi, mikä lisää haasteita myös koulumaailmaan.

Suhtautumistapa moninaisuuteen on koulun muutoksen tavoin vahvasti sidoksissa laajempiin yhteiskunnallisiin aatteisiin. Suomen yhteiskunnan tavoitteena ei ole enää kansallisvaltion rakentaminen ja kansakunnan yhtenäisyys, eikä yhteiskuntaa enää määritellä yhteisen menneisyyden, kulttuurin tai yhteisten arvojen pohjalta. (Pantzar 2009, 96–98.) Historiassa ”itsen” vahvistaminen on peräisin ”me ja muut” -ajattelusta, jossa kansallista identiteettiä rakennetaan suhteessa muihin. Samalla kun rakennetaan toiseutta koskevia määritelmiä, tunnistetaan ”itse” joksikin. Erotteluprosessiin kuuluu valitettavan usein stereotyyppien, ennakkoluulojen ja yksipuolisen kuvan synnyttäminen tai vahvistaminen. Tähän koulujen vaikutusvaltaa on käytetty tietoisesti ja tiedostamatta (Räsänen 2009, 242). Kuitenkin tämän päivän maailmassa, jossa valtioiden välistä yhteistyötä ja yhteisen vastuun kantamista korostetaan on tällainen vastakkainasettelu selvästi tarpeeton. Aikaisemmat uskonnolliseettiset lähtökohdat ja isänmaallisen kansalaiskasvatuksen merkitys ovat väistyneet, ja tilalle on tullut merkitysten yhä laajeneva kirjo (Parkkola 2006, 134).

Monikulttuurisuuteen suhtaudutaan maailmalla hyvin eri tavoin, ja sitä ohjaa vahvasti valtion monikulttuurisuuspolitiikka. Joissain maissa, kuten Ranskassa, suositaan sulauttamispolitiikkaa, jossa tavoitteena on vieraiden kulttuurien hylkääminen ja valtaväestön kulttuuriin sulautuminen. Tässä näkemyksessä monikulttuurisuuspolitiikka koskee hyvin usein pelkistetysti vain maahanmuuttajia, joiden tulisi elää ”maassa maan tavalla”. Joissakin maissa pyritään taas pluralistiseen näkemykseen, jossa jokainen uusi kulttuuri tuo jotakin lisää yhteiskunnalle ja myös muokkaa yhteiskuntaa. Kulttuurien törmäyksissä annetaan ja vastaanotetaan kulttuurisia aineksia kummankin osapuolen kannalta. Tässä suvaitsevassa monikulttuurisuuspolitiikassa ihminen elää ”maassa kuin maassa omalla tavallaan”.

1990-luvulla maahanmuuttajien määrän kasvu herätti Suomessa keskustelua monikulttuurisesta Suomesta. Aluksi keskustelu keskittyi hyvin paljon maahanmuuttajien integroimiseen yhteiskuntaan. Integraatio nähtiin assimilaation tai normalisaation näkökulmista, joissa huoli keskittyi kansan koheesioon. Oikeastaan vasta 1990-luvun loppupuolella maahanmuutto- ja kotouttamispolitiikkaa muutettiin inklusiivisempaan suuntaan, jolloin tarkoituksena oli yhdistää maahanmuuttajille tarkoitettuja erityisohjelmia osaksi Suomen inklusiivista koulujärjestelmää. Tämä uudenlainen ajatus molempia osapuolia rikastuttavasta, pluralistisesta integraatiosta toteutui kuitenkin lähinnä hallinnollisissa dokumenteissa, ja käytännössä esimerkiksi opetussuunnitelman puitteissa oli vain hyvin vähän mahdollisuuksia toteuttaa rinnakkaiskasvatusta eri kulttuurien kesken. (Matinheikki-Kokko & Pitkänen 2002, 66–67.) Joka tapauksessa monikulttuurisen kasvatuksen kohteena ei ollut enää pelkästään maahanmuuttajalapsia, vaan tavoitteena oli kasvattaa ihan kaikkia oppilaita vierauden kohtaamiseen ja opettaa erilaisten ihmisten kanssa toimimista.

Perinteinen tapa ymmärtää monikulttuurisuus pelkästään eri suurkollektiiveja (maat, valtiot, kansat) koskevana yhdenaikaisena läsnäolona johtaa helposti yleistykseen ja yksinkertaistaa kuvaa maan elämänmuodosta, ikään kuin kulttuuri olisi jähmettynyt alueen rajojen sisäpuolelle. Tällöin kulttuurin sisäinen moninaisuus jää huomioimatta (Pantzar 2009, 97). Tässä pro gradu -työssämme olemme halunneet välttää tämän vaaran, ja tulkitsemmekin monikulttuurisuuden laajasti tunnistuen erilaisuutta niin etnisyydessä, uskonnossa, iässä, seksuaalisuudessa, lähtökohdissa maantieteellisesti, kielitaidoissa, sosio-ekonomisessa asemassa, kiinnostuksissa, asutuksessa (esim. asuuko maalla vai kaupungissa), kyvyttömyydessä (esim. vammaiset) ja historiallisesta näkökulmasta. Jokaisella näistä on erottuva kulttuurinen malli, jonka yksilö jakaa toisten yhteisön edustajien kanssa. Vaikka erotamme ja määrittelemme nämä ryhmät erilaisiksi, on selvää, että monikulttuurisuutta on luomassa yhtäläillä valtakulttuurin väestö, jos sellaista voidaan määritellä. Kulttuurien eri vivahteet sekoittuvat ja ilmenevät arkipäivän jokaisessa hetkessä ja tilanteessa. Erilaisuutta on kaikkialla ja kaikissa. Jokainen ihminen on enemmän kuin yhdessä mikrokulttuurissa tai kulttuurisessa ryhmässä mukana.

Demokraattisissa yhteiskunnissa monikulttuurisuuden käsitteeseen yhdistyy ajatus tasa-arvosta erilaisten kulttuurien ja erilaisten ihmisten välillä. Tammikuussa 2015 voimaan astuneen uusitun yhdenvertaisuuslain mukaan ketään ei saa syrjiä iän, alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, poliittisen toiminnan, ammattiyhdistystoiminnan, perhesuhteiden, terveydentilan, vammaisuuden, seksuaalisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella (Oikeusministeriö).

Monikulttuurisuuspolitiikka ohjaa toimintaa myös kouluissa. Koulu, jossa jokaisen oppilaan tulee sopeutua ja noudattaa yleisiä kulttuurisia normeja, ja jossa opettaja siirtää oppilailleen vain yhdenlaista arvopohjaa ainoana oikeana vaihtoehtona on hyvin erinäköinen koulu kuin sellainen, jossa monikulttuurinen aines on huomioitu opetusmateriaaleista ja -menetelmistä lähtien. Jälkimmäinen koulu vastaa enemmän Suomen koulujärjestelmää ainakin hallinnollisten dokumenttien osalta, mutta toteutuakseen kokonaisvaltaisesti käytännön toimintaan tulee kiinnittää huomiota.

On selvää, että eri liikkeet, innovaatiot ja opetussuunnitelman uudistukset humanimman yhteiskunnan puolesta toteutuvat käytännössä vasta silloin, kun kulttuurierojen välinen vuorovaikutus ja kulttuurisen moninaisuuden hyödyntäminen todella hyväksytään ja odotetaan tapahtuvan. Jenni Tikkasen (2011, 242) mukaan menestyvän monikulttuurisen koulun edistämiseksi kouluissa tulisi lisätä vaikuttavien kulttuurien tuntemista, arvostamista ja huomioimista toiminnassa. Maahanmuuttajien integraatiota tulisi kehittää muun muassa sisällyttämällä heidän kulttuuriaan ja kokemuksiaan oppitunteihin ja -sisältöihin. Olisi tärkeää priorisoida monikulttuurisuus nostamalla se selkeästi osaksi koulun profiilia ja luoda koulun sisälle arvostavaa ja kunnioittavaa olemisen kulttuuria, jossa kulttuurienväliseen kommunikaatioon kaikenlaisten oppilaiden kesken panostettaisiin enemmän. Näkökulma, että ympäristöä, eli tässä tapauksessa koulua, tulisi muuttaa vastaanottavaisemmaksi oppilaiden ja heidän kulttuuriensa syrjijän sijaan, on yhteneväinen uuden monikulttuurisuuspolitiikan kanssa. Tähän suuntaan on menty ainakin hallinnollisella tasolla, sillä 1994 alkaen dokumenteissa alettiin painottaa maahanmuuttajien muuttamisen ja sopeuttamisen sijaan julkisten palvelukulttuurien muutosta ja herkistymistä maahanmuuttajien tarpeille (ks. Matinheikki-Kokko & Pitkänen 2002).

Tasa-arvoisen aseman varmistamisen lisäksi kulttuuristen erityispiirteiden huomioiminen ja kunnioittaminen liittyvät pluralistisen integraation tapaan tarkastella monikulttuurisuutta. Koulu on oivallinen ympäristö purkaa erilaisia kulttuurien muodostamia paineita tai yhteentörmäyksiä, syventää ymmärrystä eri kulttuureista, olla vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa, tarkastella asioita eri perspektiiveistä ja kannustaa rakentavaan ja rohkeaan toimintaan tasa-arvon varmistamiseksi (Räsänen 2009, 242).

Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa käsitteet interkulttuurisuudesta ovat yleistyneet. Interkulttuurisen vuorovaikutuksen kautta arjen kulttuurisista kohtaamisista opitaan erilaisia asioita. Koulussa tapahtuva ohjattu interkulttuurinen kasvatustoiminta on loistava keino muuttaa yhteiskuntaamme monikulttuurisesti toimivaksi ja opettaa nauttimaan monikulttuurisesta rikkaudesta. Interkulttuurinen kasvatustoiminta perustuu kahteen periaatteeseen: yleisen ihmisarvon periaatteeseen ja erilaisuuden periaatteeseen. Yleisen ihmisarvon periaate kuvaa ihmisten

samanarvoisuutta ja erilaisuuden periaate ihmisten tai ihmisryhmien eroja ominaisuuksissa, kyvyissä ja tarpeissa. Interkulttuurisen kasvatuksen tavoitteena on ohjata ihmisiä toimimaan monikulttuurisessa yhteiskunnassa, edistää suvaitsevaisuutta ja aikaansaada keskustelua kehityskohteista interkulttuurisuuden kannalta. Näiden lisäksi interkulttuurisen kasvatuksen tarkoituksena on luoda sellaista ilmapiiriä, jossa voidaan kyseenalaistaa omia perusteita ja niiden oikeutusta sekä lisätä uteliaisuutta kohdata muunlaisia tapoja elää. (Kaikkonen 2004, 138.)

Interkulttuurinen oppiminen vaatii, että ihminen on rajalla tai tulee rajalle itsessään ja ympäristössään. Sen vuoksi interkulttuurisen kasvatuksen tulee edistää rajalla olon kokemusten hankkimista ja niiden analysointia. (Kaikkonen 2004, 187.) Interkulttuurisessa koulussa ihan jokainen antaa omastaan, vastaanottaa arvostavasti ja rakentaa itseään jalommaksi yhdessä toisten ihmisten kanssa heittäytymällä kulttuurien suureen kirjoon, jossa merkityksiä vaihtaen ja yhteisymmärrystä hakien päästään kohti parempaa yhteistyötä ja onnistumisia (Pollari & Koppinen 2011, 72, 155).

Kouluissa olisi tärkeää harjoittaa avoimen kohtaamisen pedagogiikkaa päivittäin, ei ainoastaan satunnaisesti esimerkiksi rasmin vastaisissa teemapäivissä. Erilaisuuden kohtaamista tulee harjoitella joka päivä jokaisessa oppiaineessa, ja on myös tärkeää opetella avointa viestintää ja kriittistä medianlukutaitoa. (Dervin & Keihäs 2013, 144 – 145.) Näin opitaan esimerkiksi kyseenalaistamaan eri yhteiskunnallisten kanavien, kuten uutisten, elokuvien, koulukirjojen ja johtajien puheiden luomia stereotyyppioita eri kulttuureista. Stereotyyppisestä ajattelusta ei kuitenkaan ole mahdollista irtaantua kokonaan, mutta tällaisen ajattelun tiedostaminen on yksi interkulttuurisen kasvatuksen tavoite. Suomessa on totuttu näkemään monikulttuurisuutta, mutta sen kohtaaminen on yhä vaikeaa (Dervin & Keihäs 2013, 54–100). Tähän onnistunut interkulttuurinen kasvatusta on omiaan tuomaan muutosta.

Vaikka opetussuunnitelmissa on jo pitkään peräänkuulutettu monikulttuurisuuden hyväksymistä ja kunnioittamista (ks. luku 2.2 Opetussuunnitelma ohjenuorana), käytännön tasolla interkulttuurisen kasvatuksen toteutumisen eteen on vielä tehtävä töitä. Opetussuunnitelmat ovat aina kansallisia. Ne painottavat kansallisten asioiden opettamista ja ilmiöiden analysointia kansallisista lähtökohdista käsin. Kansallisista koulutusjärjestelmistä voi helposti muodostua etnosentrisiä, jolloin uskotaan, että oma järjestelmä on paras mahdollinen. Opetussuunnitelman siloitellun kulttuurienvälisyysretoriikan taakse kätkeytyy asenteita, joissa kulttuurienväliset erot korostuvat. (Dervin & Keihäs 2013, 54, 144.) Näin ollen monikulttuurisuuden hyväksymisen mainitseminen asiakirjoissa ei ole tae interkulttuurisen kasvatuksen ja monikulttuurisuuden tukemisen toteutumiselle käytännössä. Opettajalta vaaditaan aitoa kiinnostusta ja halua toteuttaa interkulttuurista kasvatusta.

Kulttuurienvälisestä kasvatuksesta puhuttaessa voidaan käyttää erilaisia nimiä, jotka kuvaavat kutakuinkin samaa asiaa. Kansainvälisesti käytetään esimerkiksi termejä cross-cultural, multicultural ja intercultural. (Dervin & Keihäs 2013, 20.) Dervin ja Keihäs (2013, 145) puhuvat moninaisuuskasvatuksesta, jossa pyritään ymmärtämään jokaisessa yksilössä olevaa erilaisuutta. Moninaisuus tuottaa hyötyä jokaiselle ihmiselle niin yksilö- kuin yhteisötasolla, ja tätä tulisikin korostaa positiivisen suhtautumisen edesauttamiseksi. Hyötyjä yksilölle ovat muun muassa kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen myötä kehittyvät interkulttuuriset kompetenssit, jotka mahdollistavat menestyksekkään toimimisen kahdessa tai useammassa kulttuurissa ja lisäävät usein myös monikielisyyttä. Hyödyt yhteisölle näyttäytyvät, kun yksilöt kunnioittavat enemmän toisiaan ja kykenevät paremmin yhteistyöhön, jolloin konfliktit vähenevät, ihmisoikeudet ja rauha saavat vakaamman perustan, ja ihmiset kantavat huolta yhteisistä globaaleista huolista. Vain interkulttuurisen tietoisuuden ja sensitiivisyyden kautta voimme oivaltaa riippuvaisuutemme toisistamme niin paikallisesti kuin globaalistikin (Talib 2006, 7).

Monimuotoisuuden toteutumista kouluissa ei nähdä mitenkään helppona, vaan keskusteluissa voidaan havaita myös paljon huolenaiheita. Monet vanhemmat ovat huolissaan siitä, että monikulttuurisuuden myötä menetetään jotain suomalaisuuden ytimeä, vaikka he eivät useinkaan muista määritellä tai pohtia, mitä suomalaisuus oikeastaan on (Rinne & Tuittu 2011, 298–299). Tämä on mielenkiintoinen kosketus tähän aikaan, koska samanaikaisesti tieteellisissä keskusteluissa näkee usein puhuttavan, että ihmiskunta olisi jo jättänyt etnosentrismin ja oman kansallisuuden vaalimisen aikakauden jälkeensä. Toinen silmiinpistävä asia vanhempien huolissa on heidän selkeä epätietoisuutensa siitä, että suomalaisuus itsessään sisältää paljon monikulttuurista ainesta. Monikulttuurisuuden käsite on siinä mielessä hankala, että se voidaan ymmärtää pelkästään maahanmuuttajiin ja pakolaisiin rajoittuvana. Maahanmuuton lisääntymisen myötä on helpointa havaita yhteiskunnan monikulttuuristuminen, ja kieltämättä maahanmuutto tuo selkeää kosketusta erilaisiin kulttuureihin ja vauhdittaa siten myös väestön sisäistä moninaistumista. Kuten edellä on jo monessa kohtaan todettu, olisi kuitenkin tärkeää muistaa, että ihan kaikki oppilaat ovat erilaisia ja monimuotoisia, eikä moninaisuus rajoitu vain maahanmuuttajaoppilaisiin (Dervin & Keihäs 2013, 36).

Suomen kouluopetuksen yhtenä pyrkimyksenä on inklusio, joka on tärkeä periaate myös monikulttuurisuuden näkökulmasta. Inklusiossa jokaisella on oikeus olla yhdessä oppimassa fyysiseen, älylliseen, emotionaaliseen, sosiaaliseen, kielelliseen tai muuhun seikkaan katsomatta (Väyrynen 2001, 15). Vaikka yksilöillä on erilaisia tarpeita, oppimisen ja osallistumisen esteitä, ne eivät estä joukkoon kuulumisen mahdollisuutta (Rajakaltio 2014, 18). Kaikenlainen erilaisuus olisi

pystyttävä ottamaan osaksi arjen elämää normaalina seikkana ristiriitoinen ja yhteentörmäyksineen.

Monikulttuurisessa yhteiskunnassa hyväksymisen ja kunnioittamisen moraali on välttämätöntä, mistä seuraa yhteiskunnan jäsenten kasvava interkulttuurinen kompetenssi. Parhaimmassa tapauksessa yhteiskunta on reflektiivinen ja osaa peilata julkisesti ja rakentavasti omaa toimintaansa ja siten kehittää itseään eteenpäin. (Kaikkonen 2004, 144.) Demokratia itsessään on lopulta sitoumus maailmaan, jossa pluralismi ja erilaisuus ovat läsnä, ja maailmaan, jossa vapaus voi ilmetä (Biesta 2006, 151). Maailmanyhteisön kehittämisen prosessissa monikulttuurisella koululla on tärkeä osa. Interkulttuurisen vuorovaikutuksen ja kasvatuksen tavoitteena ei ole pelkästään kehittää ihmisten rinnakkaiseloja Suomessa, vaan se on ohjelma, joka ajaa ihmiskunnan selviytymistä.

2.2 Opetussuunnitelma ohjenuorana

Säännöllisin väliajoin muuttuva opetushallituksen määrittämä opetussuunnitelma on tärkein opetuksen järjestämistä ohjaava työkalu. Käsitteenä opetussuunnitelma on satoja vuosia vanha. Joidenkin lähteiden mukaan se ulottuu 1500-luvulle ja tätäkin varhaisempiin ajankohtiin Antiikin ajoille. Modernin opetussuunnitelmateorian synty liitetään 1900-luvun alkupuoliskoon, jolloin kaikille tarkoitettu kansakoulu syntyi ja laajeni useissa Euroopan maissa. (Autio & Ropo 2004, 234–241.) Kouluissa toteutettava käytännöllinen työ perustuu kulloinkin voimassa olevaan opetussuunnitelmaan. Se tarjoaa perustan opettajan työlle, opetukselle ja kasvatukselle. Opetussuunnitelmassa määritellään sekä oppimisen tavoitteita että oppilaiden opettamiseen, ohjaukseen, tukemiseen, palautteen antoon ja arviointiin liittyviä asioita (Halinen 2011, 79). Autio ja Ropo painottavat opetussuunnitelmasta käytävän keskustelun merkitystä koko koulujärjestelmän nykyisyyden ja tulevaisuuden kannalta, sillä ilman toimivaa, ajalliseen ja paikalliseen kontekstiin sidottua opetussuunnitelmaa koulua ei voi olla olemassa, eikä sillä ole tulevaisuutta (Autio & Ropo 2004, 234).

Opetussuunnitelman perusteet sisältävät määräyksiä, joilla varmistetaan koulutuksellisen tasa-arvon, opetuksellisen yhtenäisyyden, laadun ja oikeusturvan toteutuminen (Opetushallitus 2014). Opetussuunnitelmia on laadittu yhteensä kuusi vuosina 1925, 1952, 1970, 1985, 1994, 2004. Tällä hetkellä opetushallitus on julkaissut uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jotka tulevat käyttöön vuonna 2016. Opetussuunnitelmaa on käytetty koulun

kehittämisen välineenä pitkään, ja se on perinteisesti ollut Suomen koulu-uudistusten keskiössä (Pyhältö & Soini 2007, 148).

Opetussuunnitelmatyö ei kuitenkaan rajoitu ainoastaan keskushallinnon toimiin, vaan sitä tehdään eri tasoilla, kuten kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat näyttävät. Tämä herättää usein ristiriitaisia tunteita ja kysymyksiä siitä, mikä opetussuunnitelma oikeastaan on, ja mihin sitä tarvitaan. (Pyhältö & Soini 2007, 143.) On mahdollista, että opettajat turvautuvat muihin opetusta ohjaaviin työkaluihin, mikäli opetussuunnitelma ei tarjoa tarpeeksi konkreettisia, koulun arjen tasolle suuntaavia toimintaohjeita. Jyri Lindén kirjoittaa artikkelissaan (2001, 9) luokanopettajasta, jolle jatkuvat vaatimukset ja uudistukset eivät tuota huolta niin kauan, kun hänellä on mahdollisuus vetää luokkahuoneen ovi perässään kiinni ja toteuttaa opetusta haluamallaan tavalla. Opettajilla on eittämättä ammatillista vapautta oman työnsä organisoinnissa, mutta samalla kuitenkin erilaisia moraalisia velvoitteita. Opettaja on esimerkiksi velvollinen noudattamaan voimassa olevia opetussuunnitelmia.

Opetussuunnitelman pyrkimyksenä on luoda siltaa yksilöllisten tarpeiden ja koulutukselle asetettujen tavoitteiden välillä. Näin rakentuu oppimisen polku kohti yhteiskunnan kannalta tärkeitä tavoitteita. (Halinen 2011, 79.) Opetussuunnitelmassa laaja-alaisesti esiteltyjen tavoitteiden tarkoitus on saada kaikki koulutyön elementit toimimaan samansuuntaisesti. Mitä ehyempi opetussuunnitelma on, sitä paremmin sen voidaan arvella tukevan opetusta ja oppimista. On kuitenkin pidettävä mielessä, että opetussuunnitelma ei ole neutraali tai objektiivinen asiakirja, joka olisi tehty kansan tai ihmiskunnan parhaaksi. Siistiltä näyttävän virkamiestyön alla opetussuunnitelma on sidoksissa usein ristiriitaiseen ja jännitteiseen yhteiskunnallis-poliittiseen valtataisteluun heijastaen vallitsevan kulttuurin ja yhteiskunnan kaikkia puolia. (Rajakaltio 2011, 40.)

Opetussuunnitelmissa näkyvät sen hetkinen yhteiskunnallinen tilanne ja siihen reagoiminen. Tämän tutkimuksen kannalta olennaista on tarkastella opetussuunnitelman monikulttuurisuuspuhetta. Monikulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna vuoden 1985 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa annetaan valmiuksia maastamuuttoon ja paluumuuttoon (Rokka 2012, 315). Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden arvoperustassa mainitaan, että opetuksessa tulisi ottaa huomioon kulttuuri-identiteetti, monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen (Norrby 2002, 45). Tällöin maahanmuutto oli lähtenyt räjähtävään kasvuun, mikä huomioitiin nopeasti myös opetussuunnitelmassa. Vuoden 1994 opetussuunnitelma näyttää painottavan kansainvälisyyskasvatuksen tehostamiseen tähtäävää opetusta ruotimalla kieli- ja kulttuuritaustaltaan erilaisten oppijoiden kasvavaa määrää ja koulujen muuttumista monikulttuurisemmiksi. Jo vuoden 1994 perusteissa puhutaan rohkeasti maailmankansalaisuudesta

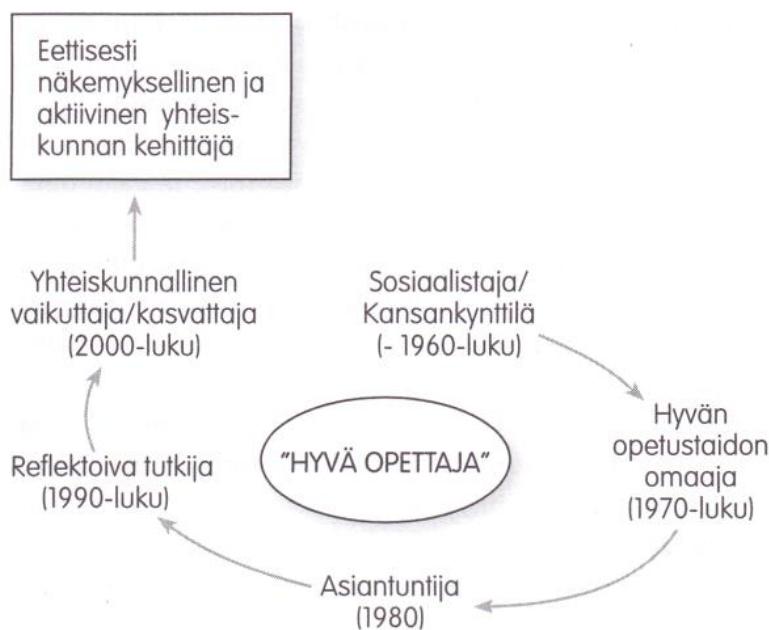
(Rokka 2012, 316). Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjaksi määritellään ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon moninaisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14).

Halisen (2011) mukaan opetussuunnitelmatyössä on tärkeä hyödyntää kompetenssiajattelua eli pohtia elämässä tarvittavaa osaamista tekemisen, tietämisen ja olemisen tarkastelun kautta. Kompetenssiajattelu voi parhaimmillaan auttaa yhdistämään yhteiskunnallisia tavoitteita oppimisen tavoitteisiin ja luoda näin yhtenäisempää kokonaisuutta. Tällöin myös opettajille voisi avautua oman työnsä yhteiskunnallinen merkittävyys. (Halinen 2011, 79–80.) Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (POPS) on huomattavissa nojaamista entistä enemmän kompetenssiajatteluun, kun laaja-alaisen osaamisen seitsemän erilaista kokonaisuutta on esitelty ja perusteltu heti alussa. Uusi POPS antaa tunnustusta laaja-alaiselle osaamiselle painottaessaan, että ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteko ja kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. Yksi näistä seitsemästä kokonaisuudesta on ”Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)”, jossa tulevat esille kulttuurisen aineksen moninaisuuden kunnioittaminen ja arvostaminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17–20.) Lisäksi uusimmassa vuoden 2014 perusteiden arvopohjassa tuodaan erikseen esille kulttuurisen moninaisuuden näkeminen rikkautena, mitä voidaan pitää kunnioittavan maailmankansalaisuuden ja kestävän kehityksen pohjana. Perusopetuksen tavoitteissa luetellaan hyvin perusteellisesti erilaisia humanistisen sivistyksen aatteita, kuten yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus. Perusopetuksen vaikutusvalta muutoksen aikaansaamisessa niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin on nostettu esille. Lisäksi perusopetukselle on määrätty kulttuuritehtävä, jonka mukaan opetuksen olisi muun muassa lisättävä ymmärrystä kulttuurien moninaisuudesta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 13–16.)

3 MUUTTUVA OPETTAJUUS PEDAGOGISENA HAASTEENA

Kuten aiemmin jo totesimme, yhteiskuntaan sopeuttavat ja yhteiskunnan muutosta edistävät pyrkimykset luovat keskeisen jännitteen koulun toimintaan (Väljærvi 2006, 12). Koulu ei kuitenkaan muutu ilman, että myös opettajuutta hahmotetaan uudelleen. Itseasiassa koulun kehittämisen kannalta opettajuus on tärkein muutosta toteuttava tekijä. (Luukkainen 2005, 11–14.) Ilman toimijuutta muutosta ei synny. Kehityksen suunta täytyy olla toimijalle mielekäs, jotta muutos voi aidosti tapahtua. Hallinnon laatimat kiiltävän kauniit arvoperiaatteet tai toimintasäännöt eivät merkitse itse toimijoille juuri mitään, ellei niitä koeta omakohtaisiksi tai muulla tavoin arvokkaiksi. Ihmiset täytyy saada oivaltamaan muutoksen tarve, jotta he voivat omalla toiminnallaan muuttaa asioita. Ehkäpä juuri tästä dilemmasta johtuen opettajia usein syytetään uusavuttomiksi ja ajassa jälkeenjääneiksi. Toisaalta tällainen muutosprosessin hitaus voi kertoa siitä, että opettajat eivät lähde ihan mihin tahansa mukaan, vaan todella pohtivat opettajuuttaan suhteessa odotusten paineisiin.

Opettajuus on käsitys opettajan työstä yhteiskunnassa. Se syntyy, kun opettaja itse rakentaa työnkuvansa päämäärät ja tavoitteet (Luukkainen 2005, 13). Koulun uudistamisen prosesseihin vaikuttavat yhteiskunnassa vallitsevat ideologiat, valtakeskittymät ja erilaiset kulttuuriset tekijät. 1980-luvulta ja erityisesti 1990-luvulta lähtien käsitys opettajan työstä on ollut laaja. Opettajan persoonallisuutta ja roolia kasvattajana ja rohkaisijana on alettu korostaa. Opettajan tehtävä on ensisijaisesti kasvattaa oppilaista hyviä, tasapainoisia ja elämänhaluisia ihmisiä, jotka haluavat aktiivisesti sitoutua yhteiskunnan rakentamiseen. Tämän toteutumiseksi opettajilta vaaditaan jatkossa yhä enemmän yhteiskuntatietoa, jotta he pystyvät suunnittelemaan oppimisen ja opetuksensa perustoja laaja-alaisemmin. Opettajan työn tavoitteissa on tapahtunut selkeä siirtymä yksilön sopeuttamisesta yhteiskuntaan mutta lisäksi yksilön kasvattamisesta kriittiseksi yhteiskunnan arvioijaksi ja toisinajattelijaksi (Luukkainen 2005, 20–22.) Oheinen kuvio kuvaa opettajuuden kehittymistä 1960-luvulta 2010-luvulle.



KUVIO 1. Opettajuuden kehittyminen (Luukkainen 2005, 194).

Teknologia ja monipuolistuneet oppimisympäristöt ovat aikaansaaneet näkyvää muutosta ja paljon keskustelua. Muu yhteiskunta toisaalta asettaa odotuksia näiden vauhdikkaasta käyttöönotosta, mutta toisaalta myös toivotaan keskittymistä hyvin perinteisten tietojen ja taitojen harjoitteluun. Työ edellyttääkin opettajalta entistä enemmän avoimuutta näille muutosten tietovirroille omaan asiantuntijuuteensa luottaen ja kuitenkin syvää reflektiota harjoittaen omaa toimintaansa kohtaan. Opettajan pedagoginen vaikuttavuus näkyy siinä, kuinka hyvin hän pystyy lukuisista tarjolla olevista mahdollisuuksista luomaan oppilaan kasvua ja oppimista parhaiten tukevia oppimisympäristöjä. Opettajan on lisäksi mietittävä eettisestä näkökulmasta uudenlaisten oppimisympäristöjen vaikuttavuutta oppilaan tasapainoiseen kehitykseen. (Väljjarvi 2006, 21.)

Muuttunut tiedonkäsitys on osaltaan ajanut pois perinteistä oppimisen mallia, jossa opettaja siirtää tietotaitonsa oppilaalle. Nykyään tiedetään, että oppilaat voivat alun alkaen olla opettajiaan pätevämpiä esimerkiksi teknologian käytön suhteen, jolloin opettaja omaksuu ohjaajan roolin. Tietoa voidaan myös saada helposti nykyään muutamalla klikkauksella tai älypuhelimien naputtelulla, jolloin tiedon ulkoa muistamisen merkitys on saatettu kyseenalaiseksi. Nyt oppija nähdäänkin kasvattamisen tekijäksi (subjektiksi) eikä enää kohteeksi (objektiksi) (Luukkainen 2005, 23). Tämä muutos on peräisin oppimispsykologian kehityksestä ja konstruktivismin noususta, joka hylkää ajattelutavan, että oppilaan tulisi olla tiedon passiivinen vastaanottaja ja

ehdottaa sen sijaan, että tieto ja ymmärrys rakennetaan yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa (Biesta 2006, 17).

Luukkaisen (2005, 135) mukaan nykyisin opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on sytyttää oppilaissa oppimisen halu ja taito. Oppilaiden uudet tarpeet ovat muokanneet opettajan roolia ohjaavampaan, niin sanottuun sivustakatsojan rooliin, joka tukee oppilastaan kaikissa oppimisen ja kehityksen vaiheissa sekä toimii suunnannäyttäjänä. Kaiken tietämisen myytistä ollaan irtautumassa, ja opettaja siirtyy oppilaan rinnalle itsekin oppimaan (Luukkainen 2005, 202). Rohkeimmat kriitikot ovat kyseenalaistaneet koko opettaja-nimikkeen sen kuvatessa heikosti uudistuvaa tulevaisuuden opettajuutta (Luukkainen 2005, 22–23).

Vaikka tiedon jakajan roolista onkin luovuttu, opettajan rooli työn ohjaajana ja organisoijana edellyttää yhä vahvaa tiedollista ja taidollista osaamista. Ammatin eettinen ja sosiaalinen luonne korostuvat (Väljærvi 2006, 26). Uudessa asiantuntijuudessa on kyse tutkivasta työotteesta, eettisestä ammatillisuudesta, kriittisestä muutosvoimana olemisesta niin työyhteisössä kuin yhteiskunnassa sekä ajan hermolla olemisesta opetettavan sisältötiedon ja ammattitaitojen kannalta (Luukkainen 2005, 25.) Opettajan tulee olla kriittinen uusien toimintamallien etsijä, joka tiedostaa ammatinsa yhteiskunnallisen ulottuvuuden, näkee työnsä yhteiskunnallisena tehtävänä ja osallistuu aktiivisesti yhteiskunnalliseen toimintaan (Luukkainen 2005, 124). Koulun yhteisesti jaetun näkemyksen pirstaloituessa myös opettajalla tulee olla valmiutta osallistua keskusteluun, taitoa vaikuttaa siihen ja halua rakentaa omaa työkuvaansa uudeksi vuorovaikutuksen pohjalta (Väljærvi 2006, 23). Tulevaisuuden opettajuus on sekä ajassa elämistä että suunnan näyttämistä (Luukkainen 2005, 196).

Opettajuuden tärkeimpänä tehtävänä sanotaan olevan ihmisen ja ihmisyyden kehittäminen, eli sivistyksen edistäminen (esim. Luukkainen 2005, 196; Aaltola 2003, 23). Tällaisessa ajattelussa ihminen nähdään päämääränä ja itsensä sivistäminen on itseisarvo. Aaltola (2006, 23–24) tarkastelee sivistyksen kolmea ulottuvuutta, jotka ovat totuudellisuus, esteettisyys ja eettisyys. Mikään edellä mainituista ei ole ihmisessä valmiiksi, vaan ne tulevat elämässä käyttöön ja saavat samassa prosessissa sisällön. Niillä on yksilöllisen merkityksen lisäksi myös yhteisöllinen merkitys. Ulottuvuudet luovat perustan yhteisön elämälle, arvoille ja yksilön identiteeteille. Tällöin on pohdittava aikamme pedagogisia kertomuksia itseohjautuvuuden ja itsensä toteuttamisen ensisijaisuudesta. Inhimillinen sivistys edellyttää, että ymmärrämme esimerkiksi vaatimukset toisten ihmisten tukemisesta ja kunnioittamisesta, joita ei voi ”itseohjautuvasti” kiertää. (Aaltola 2003, 23–24). Ajan henki näyttäisi olevan tällaisen sivistyksen edistämisen esteenä. Nykyisin ihmisen näkeminen välineenä korostuu voimakkaasti (Aaltola 2003, 20–21). Opettajan, eli opetuspalvelujen tuottajan tehtävänä on tarjota oppilaalle, eli asiakkaalle opetusta, joka vastaa

oppilaan tarpeita ja antaa rahalle vastinetta. Opettajan on jopa työskenneltävä sellaisen prinssiin pohjalta, että oppilas/asiakas on aina oikeassa. Opettajan ammattitaito, hankittu pätevyys ja kasvatusviisaus osoittautuvat merkityksettömiksi, sillä opettajan työ vastaa kassatyöntekijän työtä jakaessaan tuotteita asiakkaalle. (Biesta 2006, 20–22.) Tästä seuraa luonnollisesti inhimillisen pääoman kuluttamista ja potentiaalien käyttämättä jättämistä (Aaltola 2003, 21). Postmodernismin ja uusliberalismin paineet tähän suuntaan näyttävät vakavina ja myös kasvavina haasteina opettajuudessa.

Tässä ajassa voidaankin havaita kokoavan keskustelun tarvetta opettajuuden kysymyksiin ja tavoitteisiin. Ilman näkemystä toiminta ja aika hajoavat ongelmien ja ideoiden moninaisuuteen (Aaltola 2003, 19). Vaikka Suomessa opettajuuden perusta on kyseenalaistettu eri tahoilta, mikä luo eräänlaista hataruutta, se toisaalta antaa kuuluvan puheenvuoron kasvatuksen laajemman näkökulman peräänkuulutukselle. Toivottomuuteen ei ole syytä langeta, sillä ainakin Aaltolan (2003, 24) mukaan opettajilla on vahvat perusteet omaksua kriittinen asenne ihmisen ja luonnon hinnoitteluun ja hyödyntämiseen keskittynyttä markkinointiyhteiskuntaa kohtaan.

Uuden ajan sosiokulttuurinen konteksti ja muuttunut elinympäristö tarkoittavat myös sitä, että nykyisillä kasvattajilla on hyvin eriävät kokemukset lapsuudesta. Kasvattaja ei voi enää käyttää omia kokemuksiaan ohjenuorana kasvatuksessa. Nykylasten tulevaisuus on epävarma ja ennustamaton. Kasvattaja ei myöskään saa samalla tavalla arvovaltaa kuin ennen, vaan lasten arvostus on hankittava. (Järvinen & Kolbe 2002, 8.) Huoli opettajien jaksamisesta on kasvanut, kun koulutetut opettajat siirtyvät yhä enemmän pois opettajan työstä jo uran alkuvaiheessa. Pidemmän työuran tehneet opettajat kertovat, että opettajan työ on muuttunut merkittävästi etenkin viimeisen vuosikymmenen aikana, ja tarve oman osaamisen kehittämiseen on suuri. Täydennyskoulutuksen merkitys on kasvanut ja olisikin tärkeää, että osaamis- ja kouluttautumistarpeisiin vastattaisiin jo etukäteen. (Kauppinen 2014, 5.)

Ulkomailla koulutetut opettajat kohtaavat erilaisia lisähaasteita. Opettajuus on kulttuurisidonnaista ja siten erilaista eri kulttuurialustoilla ja yhteiskunnissa. Jokainen yhteiskunta edellyttää omanlaistaan orientaatiota opettajan tehtävään. (Luukkainen 2005, 17–19.) Täydennyskoulutuksella on tärkeä, vaikkakin haasteellinen tehtävä tukea opettajia tulkitsemaan tämän päivän yhteiskuntaa ja koulukulttuuria (Luukkainen 2005, 26). Oma opettajuutta raamittavan kulttuurin asiantuntijuus on haastava ja jatkuva prosessi, joka vaatii opettajalta paljon motivaatiota ja halua ymmärtää ympäristöään.

Vuonna 2012 Opettajien Ammattijärjestöön kuului 120 000 jäsentä, joka oli yli 95 % kaikista opettajista. 74 % oli naisia ja 26 % miehiä. OAJ:n jäsenenä on hiukan yli 1000 ulkomaista syntyperää olevaa opettajaa edustaen 77 eri kansallisuutta. Kuten tästäkin tutkimuksesta voidaan

huomata, maahanmuuttajaopettajat toimivat hyvin erilaisissa työtehtävissä, niin aikuiskouluttajina, peruskoulun opettajina, apuopettajina kuin kielikurssien pitäjinäkin. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten opettajien yhdistys Ekkol:in hallituksen jäsen Anastasia Vlasova kertoo Opettaja-lehden haastattelussa, että monet Suomessa asuvat maahanmuuttajaopettajat työskentelevät täysin muissa tehtävissä, vaikka yhteiskunnalle olisi hyödyllisempää, jos he toimisivat koulutuksensa mukaisesti opettajina (Nissilä). Tilannetta lievittänee jokseenkin kouluttautuminen Suomessa. Jotkut Suomen yliopistot ja ammattikorkeakoulut tarjoavat maahanmuuttajille suunnattua opettajankoulutusta ja täydennyskoulutusta. Esimerkiksi Turun yliopistossa on mahdollista suorittaa ylemmän tai alemman korkeakoulututkinnon omaaville maahanmuuttajille suunnatut opettajan pedagogiset opinnot. Jyväskylän yliopistossa tarjotaan syksystä 2015 alkaen maahanmuuttajaopettajille erillistä 60 opintopisteen opinto-ohjaajan koulutusta, ja Tampereen yliopistossa kandidaatin tutkinnon ja/tai ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden ulkomaista syntyperää olevien opettajien on mahdollista opiskella opettajan pedagogiset ja luokanopettajan monialaiset opinnot.

Suomessa työskentelevien opettajien haasteena näyttäytyy kulttuurien moninaisuuden lisääntyminen luokkahuoneissa, mikä väistämättä vaikuttaa opettajan työkuvaan. Elämme ajassa, jossa katsomukset ja uskomukset muuttuvat aikaisempaa nopeammin, ja monet erilaiset ryhmät, tahot ja ajatuskannat tulevat samanaikaisesti näkyviin (Luukkainen 2005, 96). Luokkahuoneet täyttyvät enenevässä määrin eri kieli- ja kulttuuriryhmien edustajista. Voidaan perusteellisesti väittää, että ihan jokainen tarvitsee interkulttuurista kompetenssia tänä päivänä (Jokikokko 2005, 90).

Tehokasta interkulttuurista vuorovaikutusta helpottamaan tarvitaan taitoja, jotka usein määritellään interkulttuurisen kompetenssin kautta. Interkulttuurisen kompetenssin muodostumisessa on kyse erilaisten taitojen kehittymisestä, jolloin yksilö muuttuu vaiheittain monokulttuurisesta monikulttuuriseksi henkilöksi, joka kunnioittaa eri kulttuureita ja suvaitsee erilaisuutta. (Jandt 2007, 46.) Monokulttuurisuus on tyypillistä muun muassa Milton J. Bennettin kuvaamissa etnosentrismien ilmenemismuodoissa, joissa tyypillistä on kieltäminen, puolustaminen ja minimisaatio (Bennett 2004, 63). Etnosentrismien perusajatuksena on, että oman ryhmän tapa ajatella, olla ja toimia maailmassa on parempi kuin toisten. Tämän oletuksen kautta ryhmän jäsenet muodostavat negatiivisia arvostelmia toisista, mikä voi johtaa ihmisarvon alentamiseen, ennakkoletusten oikeuttamiseen, syrjintään, konflikteihin ja väkivaltaan. (Sorrells 2013, 13.) Kun interkulttuurinen sensitiivisyys kehittyy, päästään etnorelatiivisille tasoille, joissa asteittain siirrytään hyväksynnän tasolta sopeutumiseen ja lopulta saavutetaan integraatio. (Bennett 2004, 63.)

Kompetenssin osa-alueet jaotellaan hyvin tavallisesti tiedollisiin (kognitiivisiin), taidollisiin (behavioristisiin) ja emotionaalisiin (affektiivisiin) taitoihin. Tiedollinen puoli painottaa yksilön tiedostuneisuutta omasta henkilökohtaisesta kulttuuri-identiteetistään ja ymmärrystä siitä, miten eri kulttuurit eroavat toisistaan. (Jandt 2007, 44–45.) Interkulttuurisesti kompetentilla henkilöllä on siis riittävästi tietoa toisen kulttuurin ihmisistä, kontekstista ja normeista. Tämän tiedon myötä on todennäköistä, että henkilö osaa tulkita oikein toista ihmistä ja käyttäytyä sopivalla tavalla. Kulttuuritieto kattaa sekä yleisen että spesifin tiedon kulttuurista. Yleinen kulttuuritieto antaa abstraktin kuvan vuorovaikutuksen prosesseista ja kulttuurisista käytännöistä ja hermistää huomaamaan sen, että kulttuurin sisällä on usein laajasti vaihtelevia erilaisia vivahteita. Spesifi kulttuuritieto auttaa ymmärtämään yhtä kulttuuria. Tällainen tietous sisältää informaatiota kulttuuria ylläpitävistä voimista ja faktoja kulttuurin sisällä piilevistä kulttuurisista vivahteista. Toista kulttuuria koskevan osaamisen lisäksi tulisi tuntea oma kulttuurinsa. Oman kulttuurin ominaispiirteiden ja vivahteiden tunteminen auttaa kohtaamaan ja ymmärtämään toisia kulttuureita paremmin. (Koester & Lustig 2003, 68–69.)

Interkulttuurisesti päteviä opettajia tarvitaan ensinnäkin kohtaamaan moninaisuutta onnistuneesti työssään, mutta myös kasvattamaan oppilaita kansainvälisyyteen ja toisten kunnioittamiseen. Omat päämäärät, suunnitelmat, halut, yhteen näkökulmaan rajoittuneisuus ja stereotyypit toisista ihmisistä vaikuttavat käyttäytymiseen, mikä saattaa tehdä aidosta kohtaamisesta ja toisen osapuolen tulkitsemisesta vaikeaa. Näiden aikeiden tulisikin olla positiivisia onnistuneen vuorovaikutuksen toteutumiseksi. (Koester & Lustig 2003, 70–71.) Yleistyksien ja negatiivisten stereotyyppien vastustaminen on eettisesti tärkeää (Dervin & Keihäs 2013, 98).

Koulu on otollinen ympäristö oppilaille oppia tuntemaan erilaisia käsityksiä ja käsittelemään kenties hyvinkin erilaisia ajatuksia, kokemuksia ja näkökulmia ryhmässä, jolloin omat käsitykset laajenevat. Näissä tilanteissa tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kokemukset ovat luottamuksellisen ilmapiirin luomisen ehtoina. Opettajan rooli on tässä merkittävä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 14–15.) Opettajien rooli on myös siinä mielessä tärkeä, että heillä voi olla jopa 12 vuotta vaikutusvaltaa lapsen kasvuprosessissa aikuisuuteen. Muiden kasvatusroolien ohessa opettaja on interkulttuurinen kasvattaja. Yksi suuri haaste opettajalle on, kuinka motivoida niitä oppilaita, jotka eivät ole kiinnostuneita interkulttuurisesta oppimisesta tai jotka eivät tunnista tarvetta kehittää omaa kompetenssiaan tai sensitiivisyyttään (Pelkonen 2005, 85).

Opettajalta vaaditaan oman kulttuurinsa sisältöjen tarkkaa tuntemista, jotta hän voisi ottaa huomioon myös muiden kulttuuritaustat. Hänen tulee tutkiskella ja kehittää omaa monikulttuurista identiteettiään. Opettajan asenteella ja käyttäytymismalleilla on vaikutusta oppilaiden asenteisiin,

olivat he sitten lapsia tai aikuisia (Jokikokko 2005, 203). Kasvattajan tulee tiedostaa, että ei ole mitään nopeita ja yksinkertaisia ratkaisuja, kuinka toisen suhteen tulisi toimia (Kaikkonen 2004, 146). Sen sijaan, että opettajalla olisi vetolaatikot täynnä kansainvälisyyskasvatuksen oppimistehtäviä, keskeisempää on, että opettaja omaa niin sanottua kasvatustietoisuutta ja pyrkii kehittämään opettajuuttaan ja siihen kuuluvaa interkulttuurista kompetenttiansa. Tietysti tärkeää on myös se, että opettaja sisällyttää opetukseensa tietoa ja ongelmien esittelyä eri kulttuurisista näkökohdista (Jokikokko 2005, 202). Interkulttuuriselta kasvattajalta vaaditaan kykyä empatiaan ja halua kannustaa oppilaitaan henkilökohtaiseen ja akateemiseen kasvuun. Lisäksi on hyvin tärkeää, että opettaja pyrkii toimimaan eettisesti opetuksessaan ja oppilaitaan kohtaan sekä kehittämään eettisyyttään. Pohjimmiltaan interkulttuurisen oppimisen taustalla on pyrkimys löytää perusteita, jotka ehkäisisivät kärsimystä, väkivaltaa ja epäoikeudenmukaisuutta (Jokikokko 2005, 188).

Olemme edellä esitelleet haasteita, joita opettajan työnkuvassa näyttäytyy tänä päivänä. Aaltolan (2003, 15–16) mukaan ongelmat ja kehittämistarpeet lisääntyvät nopeassa tahdissa lähinnä yhteiskunnan muutosten, kasvatuksen välittömien haasteiden, opetuksen tehostamispyrkimysten ja koulun muuttuvan ympäristösuhteen vaikutuksista. Asioiden moninaisuuteen liittyvä pirstaleisuus voi hajoittaa työn ”mielen” (Aaltola 2003, 24). Vaarana ovat opettajan uupuminen ja toivon menettäminen omiin vaikutusmahdollisuuksiin. Jos opettajuus on ristiriidassa yhteiskunnan odotusten tai todellisuuden kanssa, opettaja voi pahimmillaan uupua tai vaihtaa jopa ammattia (Luukkainen 2005, 18).

Opettajan jaksamisen kannalta avainasemassa ovat yhteisöllisyyden ja yhteistyön lisääminen (Luukkainen 2005, 160). Yksinäinen asiantuntijuus ei riitä jälkimodernissa, fragmentoituneessa ja moninaisten prosessien nykykoulussa ja keskeistä onkin, että eri osapuolet kykenisivät kasvamaan osallistavaksi ja professionaaliseksi oppijoiden yhteisöksi (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 28). Opettajat toimivat tehokkaammin, kun heillä on mahdollisuus työskennellä yhdessä kollegoidensa kanssa ja oppia yhteisön tukemina. (Väljjarvi 2006, 25.) Myös tuntemukset mahdollisuudesta vaikuttaa ja uudistua motivoivat parhaiten jaksamaan työssä. Opettaja tarvitsee kykyjä, taitoja ja halua analysoida ja kestää muutosta sekä halua vaikuttaa (Luukkainen 2005, 96). Opettajien välisen yhteistyön painottaminen on lisännyt samanaikaisopettajuutta Suomessa. Samanaikaisopettajuus tarkoittaa sitä, että luokassa on kaksi opettajaa, jotka toimivat yhteisvastuullisesti. Opettajat toimivat tasavertaisesti opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa sekä oppilaiden arvioinnissa. Samanaikaisopettajuudella on potentiaalia tulevaisuuden koulun haasteiden kohtaamiseen, sillä näin opetustilannetta voi siihen osallistumisen lisäksi myös tarkkailla. Opettajat voivat toimia ikään kuin toistensa peileinä, jolloin oman toiminnan

reflektoiminen helpottuu. Myös monimutkaisten kasvatuskysymysten pohtiminen on antoisampaa yhdessä. Vastuun jakaminen todennäköisesti myös vähentäisi stressiä ja ehkäisisi työuupumusta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA MENETELMÄT

4.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tutkimusongelmamme on, millaisia käsityksiä ja kokemuksia täydennyskoulutettavilla maahanmuuttajaopettajilla on Suomen koulujärjestelmästä. Pyrimme löytämään vastauksia tutkimusongelmaan seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia täydennyskoulutettavilla maahanmuuttajaopettajilla on Suomen koulujärjestelmästä?
2. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia täydennyskoulutettavilla maahanmuuttajaopettajilla on monikulttuurisuuden huomioimisesta Suomen koululaitoksessa?

Tutkimustulosten avulla pyrimme esittämään ajatuksia, miten ja miksi koulun pitäisi muuttua, ja miten koulu voisi muuttua erityisesti kulttuurisen monimuotoisuuden kohtaamisen suhteen. Ulkomaista syntyperää olevilla opettajilla saattaa olla arvokasta tietoa koulun kehittämisen suhteen, sillä heillä on mahdollisuus tarkastella Suomen koululaitosta ikään kuin näköalapaikalta. Ulkomaista syntyperää olevien asiantuntijoiden ajatuksia ei ole juurikaan kuultu Suomen koulujärjestelmän kehittämisen kontekstissa.

Tähän tutkimukseen osallistui yhteensä 17 maahanmuuttajaopettajaa, jotka olivat lähtöisin 15 eri maasta: Puolasta, Unkarista, Venäjältä, Kiinasta, Somaliasta, Ranskasta, Italiasta, Espanjasta, Syyriasta, Irakista, Belgiasta, Azerbaidžhanista, Iranista, Kolumbiasta ja Meksikosta.

4.2 Kvalitatiivinen tutkimus

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen, eli kvalitatiivinen. Kvalitatiivinen tutkimus on tieteellisessä tutkimuksessa käytetty menetelmä, jonka avulla pyritään saavuttamaan tietoa jonkin ilmiön ominaisuuksista ja merkityksistä kokonaisvaltaisesti (Eskola & Suoranta 1998, 13). Niinkään ei ole tärkeää pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvata jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtää tietynlaista toimintaa ja antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle (Tuomi & Saloranta 2009, 85). Yksinkertaistetusti laadullinen tutkimus ymmärretään aineiston muodon ei-numeraaliseksi kuvaukseksi ja sen vastakohtaksi mielletään usein määrällinen, eli kvantitatiivinen tutkimus. Tästä huolimatta laadullisen tutkimuksen analysoinnissa voi soveltaa eri lukutapoja, myös numeraalisia, eli kvantitatiivisia (Eskola & Suoranta 1998, 13).

Koska olemme kiinnostuneita ymmärtämään Suomen koulujärjestelmää ilmiönä ja sen toiminnan eri merkityksiä, nojauimme tässä tutkimuksessa luonnollisesti laadulliseen tutkimukseen. Tulevina luokanopettajina meitä kiinnostaa erityisesti syventää omaa ymmärrystämme suomalaisesta koulusta ja selvittää koulun kehittämiseen liittyviä syitä ja suuntia. Aiempaa tutkimusta maahanmuuttajaopettajien ajatuksista suomalaiseen kouluun liittyen on tehty hyvin vähän, kuten olemme todenneet aiemmin johdannossa. Näin ollen tutkimus on perusteltua toteuttaa. Tutkimuksen analysoinnissa käytämme laadullista sisällönanalyysia.

Tässä tutkimuksessa toteutetaan tutkijatriangulaatiota. Tutkijatriangulaatiossa useampi tutkija on mukana joko osassa tutkimusta tai koko tutkimusprosessissa. Käsillä olevassa tutkimuksessa olemme työskennelleet parina koko prosessin laajuudessa. Yhteistyö voi parhaimmillaan rikastuttaa tutkimuksen tekoa, kun ajatuksia jaetaan yhdessä ja pohdintaan saadaan useampi näkökulma. Toki tutkijatriangulaatio voi tuoda myös haasteita, mikäli esimerkiksi vuorovaikutuksessa on ongelmia. Olemme aiemmin jo tehneet yhdessä kandidaatintutkielman, ja kokemukset yhteistyöstämme ovat olleet hedelmälliset.

Laadullinen tutkimus on tutkimustyyppiltään empiiristä, ja siinä on kyse empiirisen analyysin tavasta tarkastella havaintoaineistoa ja argumentoida sitä. Raportoinnissa käytetään usein lainauksia empiirisestä aineistosta, kuten haastatteluista. Usein tämän ajatellaan lisäävän tutkimuksen luotettavuutta sekä osoittavan yhteyttä teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 22.) Tämän tutkimuksen Opettajien kokemuksia ja käsityksiä -luvussa (5) olemme kuljettaneet rinnakkain aineistosta nostamiamme sitaatteja sekä niihin nivoutuvaa teoriaa ja tulkintoja.

Sitaatteja esiin nostamalla olemme halunneet asettaa ymmärrettäviksi tekemiämme johtopäätöksiä, mikä olisi ilman sitaatteja huomattavasti hankalampaa.

Laadullisessa tutkimuksessa voi käyttää useita erilaisia aineistonkeruumenetelmiä, kuten haastattelua, havainnointia, päiväkirjoja ja äänimateriaaleja. Tämän tutkimuksen aineistona olemme käyttäneet sekä e-lomakkeen muodossa olevaa avointa kyselylomaketta että sen pohjalta tehtyjä litteroituja ryhmäkeskusteluja. Tutkimukseen osallistui yhteensä 17 ulkomaista syntyperää olevaa täydennyskoulutettavaa opettajaa. Äänitimme ryhmäkeskustelut, ja litteroimme ne luettavaan muotoon. Litteroinnin ohella teimme muistiinpanoja haastattelupaikasta, tunnelmasta ja vuorovaikutuksesta, joita ei voinut muuten äänitteiden kautta havaita. Näin aineistoa on helpompi analysoida. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelman voidaan ajatella elävän tutkimushankkeen mukana, jolloin kvalitatiivisilla menetelmillä on mahdollista saavuttaa sosiaalisen todellisuuden ilmiöiden prosessiluonne. Tutkimustulokset ovat aina historiallisesti muuttuvia ja paikallisia. (Eskola & Suoranta 1998, 15–16.) Tämän vuoksi olemme tutkimuksessamme kiinnittäneet huomiota siihen, että tutkittavien ajatuksiin ja käsityksiin vaikuttavat todennäköisesti aika ja paikka. Jossain toisessa yliopistossa eri aikana suoritettu tutkimus toisi mahdollisesti erilaisia tuloksia.

Yksi laadullisen tutkimuksen peruskulmakivistä on havaintojen teoriapitoisuus. Se tarkoittaa sitä, että yksilön käsitys ilmiöstä ja sille annetut merkitykset ja käytetyt tutkimusvälineet vaikuttavat tutkimustuloksiin. Tutkimustulokset eivät siis voi olla käytetystä havaintomenetelmästä tai käyttäjästä irrallisia. Puhdasta objektiivista tietoa ei voida saavuttaa, sillä kaikki tieto on siinä mielessä subjektiivista, että tutkijalla on valta päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20.) Teoria on siis koko ajan läsnä myös laadullisessa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa, niin kuin kaikessa tutkimuksessa, tulee pyrkiä objektiivisuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuus muodostuu siitä, että tutkija tunnistaa oman subjektiivisuutensa. Mikäli tutkijalla on joitain ennako-oletuksia tutkittavasta ilmiöstä, tulee ne mainita tutkimusraportissa. (Eskola & Suoranta 1998, 17–18.) Tutkimuksemme objektiivisuudesta kerromme luvussa 7 Tutkimuksen arviointi ja eettinen pohdinta. Objektiivisuuden lisäksi hyvän tutkimuksen kriteereiksi laadullisessa tutkimuksessa voi mainita johdonmukaisuuden ja eettisen kestävyuden (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Tutkimuksen eettiseen toteutumiseen syvennymme myös luvussa 7.

4.3 Sisällönanalyysi

Tässä tutkimuksessa käytämme aineiston analysoinnissa sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota on mahdollista käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Yksittäisen metodin lisäksi sisällönanalyysi voidaan mieltää myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voi olla osana erilaisia analyysikonaisuuksia. Sisällönanalyysin avulla on mahdollista tehdä monenlaista tutkimusta. Useimmat eri nimillä kulkevat laadullisen tutkimuksen menetelmät perustuvat periaatteessa tavalla tai toisella sisällönanalyysiin, mikäli sisällönanalyysia pidetään väljänä teoreettisena kehyksenä kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.)

Sisällönanalyysin perusajatus on kuvata ja analysoida aineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti ja saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysia on myös kritisoitu sen keskeneräisyydestä. Joskus tutkijat saattavat kuvata aineistoa tarkasti kykenemättä kuitenkaan esittämään minkäänlaisia johtopäätöksiä tuloksista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.) Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet nostamaan aineistosta tutkimuskysymystemme kannalta mielekkäitä ajatuksia sekä muodostamaan niistä johtopäätöksiä.

Vaikka aineisto saattaa tarjota runsaasti mielenkiintoista sisältöä, kaikkea ei voi tutkia, vaan täytyy valita jokin tarkkaan rajattu ja kapea ilmiö tutkimuksen alle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Tämän vuoksi heti alussa tulee tehdä vahva päätös siitä, mitä haluaa tutkia, ja jättää kaikki muu odottamaan seuraavaa tutkimusta. Ymmärsimme varhaisessa vaiheessa, että pro gradu - tutkielmamme aihe on hyvin laaja. Olemmekin pyrkineet esittämään aineiston kattavasti, mutta kuitenkin poimimaan sieltä teoreettisen viitekehyksemme ja tutkimuskysymystemme kannalta keskeiset asiat.

Ensimmäinen lähestyminen aineistoon tapahtuu usein tematisoinnin kautta, jolloin aineistosta nostetaan esiin tutkimusongelman kannalta keskeisiä teemoja. Tekstimassasta tulee ensin pyrkiä löytämään tutkimuksen kannalta olennaisia aiheita, jonka jälkeen teemoitella niitä eri aihepiireihin, teemoihin. Teemoittelun avulla voidaan vertailla eri teemojen esiintymistä aineistossa. (Eskola & Suoranta 1998, 174.) Tässä tutkimuksessa olimme luoneet käsiteltävät teemat jo etukäteen, mutta ryhmäkeskusteluissa esitimme lisäksi uusia, kyselylomakkeen vastauksissa esiin tulleita ajatuksia, ja pyysimme tarkennusta niihin. Tämän tutkimuksen Opettajien kokemuksia ja käsityksiä -luvussa olemme luoneet analyysia teemoittain. Jotta teemoittelu olisi onnistunut, vaaditaan teorian ja empirian vuorovaikutusta, sillä pelkkä sitaattikokoelma ei tarjoa kovin pitkälle menevää analyysia ja johtopäätöksiä (Eskola & Suoranta

1998, 175). Sitaattien ja teorian tulisikin lomittua toisiinsa tutkimustekstissä. Tällaista sitaattien ja teorian vuoropuhelua olemme harjoittaneet tutkimuksemme luvussa 5.

4.4 Kyselylomake

Tässä tutkimuksessa teimme e-lomakkeen muodossa olevan avoimen kyselylomakkeen, jonka pohjalta suoritimme ryhmäkeskustelut. Kaikki kyselyyn vastanneista osallistuivat myös ryhmäkeskusteluihin. Täydennyskoulutettavien maahanmuuttajaopettajien koulutuksesta vastaava yliopisto-opettaja laittoi kyselylomakkeen opiskelijoiden Moodle-alustalle ja lisäsi kyselyyn vastaamisen ja tutkimukseen osallistumisen osaksi opetusohjelmaa. Tutkimukseen osallistuminen oli silti täysin vapaaehtoista.

Kyselylomakkeeseen liitetään aina lähetekirjelmä, jossa tutkija valottaa kyselyn tarkoitusta ja tärkeyttä ja rohkaisee vastaamaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 199). Tästä syystä laadimme lähetekirjelmän, jonka maahanmuuttajaopettajien koulutuksesta vastaava yliopisto-opettaja lähetti sähköpostitse jokaiselle tutkittavalle. Kirjelmässä (ks. liite 1) korostimme tutkittavien vastauksien merkitystä yhteiskunnallisesti sekä tutkimuksen eettistä toteutusta ja anonymiteettia.

Kyselylomake sisälsi avoimia kysymyksiä Suomen koulujärjestelmään liittyen (ks. liite 2). Kiinnitimme erityistä huomiota selkeään suomen kieleen ja yksinkertaisiin käsitteisiin, jotta jokainen tutkittava mahdollisimman hyvin ymmärtäisi kysymyksen sisällön. Lähetekirjelmässä painotimme myös mahdollisuutta vastata englanniksi. Kaksi tutkittavista käytti tämän mahdollisuuden.

Jaoin kysymykset kyselylomakkeessa viiteen teemaan: Suomen koulujärjestelmä, monikulttuurisuus, opettajan rooli, vuorovaikutus ja opetusmenetelmät. Lisäksi muodostimme taustatietoteeman, jossa tiedustelimme, kuinka kauan tutkittavat ovat asuneet Suomessa, ja onko heillä kokemuksia koulussa työskentelystä Suomessa tai ulkomailla. Taustatiedon selvitimme siltä varalta, jos tutkittavien käsitykset ja kokemukset eroaisivat merkittävästi kokemuksen perusteella. Analyysivaiheessa kuitenkin huomasimme, ettei kokemus tai kokemattomuus opettajan työstä tuonut merkitseviä eroja vastauksien sisällöissä. Edellä mainittujen teemojen alle muodostimme

kysymyksiä, joita oli yhteensä 13. Kysymyksiin sai vastata haluamassaan järjestyksessä. Kyselyn lopussa pyysimme lupaa käyttää tietoja pro gradu -tutkielmassamme, johon jokainen tutkittava vastasi myöntävästi.

4.5 Ryhmäkeskustelu

Ryhmähaastattelu ja ryhmäkeskustelu ovat tiedonkeruumetodeina lähellä toisiaan. Anu Valtonen (2005, 223–224) tekee eron näiden kahden metodin välillä siinä, että ryhmäkeskustelussa vetäjä pyrkii luomaan vuorovaikutusta keskustelijoiden välille, kun taas ryhmähaastattelussa vuorovaikutus painottuu vetäjän ja haastateltavan välille. Näin ollen tutkimuksemme metodi on mielletävä enemmän ryhmäkeskusteluksi kuin -haastatteluksi. Ryhmäkeskustelun vetäjän on tarkoitus tarjota keskustelun alle tiettyjä tutkimuksen kohteena olevia teemoja, joista osallistujat voivat keskenään keskustella (Valtonen 2005, 224). Painotimme ryhmäkeskusteluissa sitä, että tutkittavat saavat vapaasti keskustella esittämistämme teemoista. Kun keskustelu tuntui hiipuvan, tarjosimme keskustelun alle uusia teemoja tai esitimme lisäkysymyksiä.

Ryhmäkeskustelussa käytimme puolistrukturoitua teemahaastattelurunkoa, jonka laadimme kyselylomakkeesta saatujen vastausten pohjalta. Viritimme keskustelua jokaisen teeman puitteissa kyselylomakkeessa esiin tulleista ajatuksista, joista halusimme tietää vielä lisää tai kuulla myös muiden mielipiteitä aiheesta. Kysyimme myös jokaiselta ryhmältä e-lomakkeen täyttöön liittyvistä kokemuksista, jotta voisimme paremmin hahmottaa esimerkiksi kielimuurista johtuvia väärinkäsityksiä tai haasteita. Tiedustelu lomakekyselystä auttoi meitä, niin tutkijoita kuin tutkittaviakin, myös pääsemään samalle tasolle keskenämme. Löysimme ikään kuin oikean kontekstin, jonka varaan keskustelun voisi rakentaa. Haastattelu voi onnistua vain, jos haastattelija ja haastateltava ymmärtävät toisiaan (Rastas 2005, 79).

Koska ryhmäkeskustelu ja ryhmähaastattelu ovat metodeina lähellä toisiaan, niihin liittynee myös samankaltaisia etuja ja haittoja. Ryhmähaastattelussa on mahdollista saada tietoja usealta henkilöltä yhtäaikaaisesti, minkä vuoksi se on tehokas tiedonkeruun muoto (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 205). Tämä pätee myös ryhmäkeskusteluun. Ryhmässä keskustelu voi olla helpompaa, ja ryhmä voi auttaa mahdollisten väärinymmärrysten korjaamisessa, mutta ryhmä voi myös estää ryhmän kannalta kielteisten asioiden esiintulon (Hirsjärvi ym. 2007, 206). Toisaalta ryhmäkeskustelu on luonnollisempi sosiaalinen tilanne, ja haastateltavan liika ohjaus ja kontrolli voi olla huonokin asia (Morgan 1997, 8).

Vuorovaikutus ryhmäkeskustelussa on hyvin moninaista, ja siihen vaikuttavat monet seikat, kuten sukupuoli, ammattiasema ja kansalaisuus mutta myös viestit ja merkit, jotka tulevat esiin non-verbaalisesti (Valtonen 2005, 241). Ryhmäkeskusteluun valittavien henkilöiden päättäminen kumpuaa tutkimuskysymyksestä, mutta pohdimme myös ryhmän luonnetta. Erilaiset ryhmäkoonpanot vaikuttavat vuorovaikutuksen luonteeseen (Valtonen 2005, 228–229). Helppo testi varmistaakseen ryhmätutkimuksen soveltuvuutta on kuvitella, kuinka helposti vuorovaikutus lähtisi käyntiin tutkimusaiheiden pohjalta. Jos mieleen tulee useampi este, metodologia täytyy muokata. (Morgan 1997, 17.) Tähän tutkimukseen osallistuneet tunsivat toisensa etukäteen opintojensa kautta, joten arvelimme sen vaikuttavan keskustelun virtaan positiivisesti. Heidän yliopisto-opettajansa oli myös vankasti sitä mieltä, että tutkittavilla on paljon sanottavaa tutkimusaiheeseemme. Kun tutkittavat lisäksi tuntevat toistensa kommunikaatiotavat, ymmärrys muodostuu helpommin, ja toisen ajatuksista on helppo jatkaa.

Muodostimme maahanmuuttajaopettajista neljä keskusteluryhmää, joissa kussakin oli 3 – 5 keskustelijaa. Muodostimme ryhmät yliopisto-opettajan avustuksella sen mukaan, oliko tutkittavilla kokemusta koulussa työskentelystä Suomessa. Toimimme näin sen varalta, jos käsitykset eroaisivat merkittävästi kokemuksen mukaan. Kaikilla tutkittavilla oli tutkimuksen toteuttamisen aikaan meneillään harjoittelu peruskoulussa, joten jokainen omasi jo jonkinlaisen kosketuksen myös Suomen peruskoulujärjestelmään. Osalla kokemusta oli enemmän, sillä jotkut olivat työskennelleet Suomessa peruskoulussa jo pidemmän aikaa.

Toteutimme ryhmäkeskustelut osana opiskelijoiden lähiopetuskertaa. Jokaiselle keskusteluryhmälle oli varattu aikaa 30 minuuttia. Aika oli rajattu opetuksen järjestäjän suunnalta, joten emme voineet vaikuttaa siihen. Joidenkin ryhmien kohdalla emme ajan rajallisuuden vuoksi ehtineet käydä kaikkia teemoja läpi, mikä on tietysti harmillinen ja erityisesti huomioitava seikka aineistomme analyysin kannalta. Lisäksi voidaan pohtia, annoimmeko me tutkijoina tarpeeksi aikaa aidon vuorovaikutuksen syntymiselle ja toisen kohtaamiselle. Mahdollistaako puoli tuntia keskustelutilanteessa syvempien kokemusten kerronnan tai esimerkiksi avautumisen itselle arkaluontoisesta mutta tutkimuksen kannalta tärkeästä asiasta? Ajan rajallisuudesta huolimatta me molemmat tutkijat koimme, että tilanne oli avoin ja vapautunut heti alusta alkaen. Tilannetta helpotti lisäksi suurissa määrin se, että tutkittavat tunsivat toisensa jo hyvin entuudestaan ja olivat luultavasti keskustelleet aiemminkin pienryhmissä opintojensa aikana.

Ryhmäkeskustelun alkuvaihe on usein jännitteinen, kun sekä tutkija että tutkittavat kokevat epävarmuutta keskustelun onnistumisesta (Valtonen 2005, 231). Olimme etukäteen tätä hieman pelänneet, joten toimimme tutkittaville tarjolle keksejä kiitollisuutta ja arvostusta osoittavaksi eleeksi ja rentouttavaksi, kotoisaksi elementiksi. Tutkittavien epävarmuus ryhmäkeskustelun alkaessa voi

johtua käsitysten puutteesta ryhmäkeskustelusta metodina ja itse tutkimuksesta (Valtonen 2005, 231). Pyrimme selventämään tilaisuuden kulkua ja tarkoitusta samassa lähetekirjelmässä, jossa kerroimme kyselylomakkeesta ja tutkimuksemme aiheesta ja tarkoituksesta.

Keskustelutilanne oli meille tutkijoille ensimmäinen, joten kiinnitimme erityistä huomiota mahdollisten tutkimuksen kompastuskivien pohtimiseen. Meitä hieman askarrutti vuorovaikutustilanteen osallisuus meidän osaltamme. Pohdimme esimerkiksi, kuinka paljon saisimme käyttää valtaa keskustelutilanteen ohjaamisessa. Tiesimme kuitenkin, että roolimme tulisi olla objektiivinen ja etäinen, mutta samalla lämmin ja kaikenlaisia ajatuksia vastaanottava ja arvostava. Päätimme etukäteen, että aikapaineista huolimatta emme keskeyttäisi kenenkään puhetta, sillä koemme tutkimustilanteessa tärkeimmäksi asiaksi aidon läsnäolon toista varten, mikä ilmenee toisen kuuntelemisena. Yritimme myös hiljaisissa hetkissä olla lankeamatta heti lisäkysymysten esittämiseen, vaan odotimme rauhallisesti informanttien ajatusten jäsentymistä ja niiden ilmaisemista. Myös ne tilanteet, joissa kerronta ei yksinkertaisesti kulkenut koimme yhtä lailla merkityksellisiksi. Ryhmätilanteet tuovat esille ne asiat, joista ei kuulu puhua: tabut puhuvat hiljaisuudellaan (Valtonen 2005, 228).

Puhuessaan ääneen tutkittava jäsentää omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan kielentämisen kautta, jolloin hän ikään kuin irtautuu individuaalisesta tulkinnan kehästään ja lähestyy politisoinnin kehää, jossa hän tekee johtopäätöksiä toiminnasta ja ehdotuksia maailman muuttamiseen. Tätä kautta henkilölle syntyy ajatus omien ajatusten arvokkuudesta ja myös tahto vaikuttaa asioihin. Joidenkin kohdalla voidaan puhua jopa voimaantumisen tunteista. (Metteri 2012, 61.) Tämän seikan vuoksi koimme tärkeäksi luoda ryhmäkeskusteluun vastaanottavan ja turvallisen ilmapiirin, jossa tutkittava kokee tulevansa kuulluksi ja uskaltaa avautua kokemuksistaan. Etenkin ulkomaista syntyperää olevat henkilöt voivat esimerkiksi puutteellisten kielitaitojen vuoksi kokea pelkoa puheista heitä vastaan tai oman aseman heikkenemisestä Suomen yhteiskunnassa. Tutkimuskysymykset kuitenkin koskevat heidän omaa ammattiaan. Koulu on myös perinteisesti ollut suomalaisille suuri ylpeydenaihe ja sen kritisoiminen kuohuttaa monen tunteita. Tutkittavien tiedostuneisuus saattaa vaikuttaa heidän vapauteensa puhua asioista niin kuin ne aidosti heille näyttäytyvät. Voidaan kysyä, onko mahdollista, että tutkittavat eivät tuo esille jotakin olennaista kritiikkiä Suomen koulujärjestelmää kohtaan?

5 OPETTAJIEN KOKEMUKSIA JA KÄSITYKSIÄ

Seuraavassa tarkastelemme tutkimustuloksia viiden eri teeman, *Suomen koulujärjestelmä, opettajan professionaalisuus, vuorovaikutus, monikulttuurisuus ja opetusmenetelmät*, valossa. Aineistomme koostuu sekä e-lomakkeen muodossa olevasta avoimesta kyselylomakkeesta että litteroiduista ryhmäkeskusteluista. Tutkittavien kokemukset opettamisesta koulussa Suomessa ei noussut aineistomme perusteella merkitykselliseksi tekijäksi, vaan käsitykset ja kokemukset olivat moninaisia riippumatta taustasta.

5.1 Suomen koulujärjestelmä

Suomen koulujärjestelmä -teemaan liittyen selvitimme osallistujien käsityksiä ja kokemuksia Suomen koululaitoksesta ylipäättään, sen hyvistä ja huonoista puolista sekä ajatuksia luokkakoosta, koulupäivien pituuksista, opetusvälineistä, resursseista ja opetussuunnitelmasta.

Tutkittavilla oli opetuskokemuksista riippumatta pääsääntöisesti myönteisiä käsityksiä ja kokemuksia Suomen koulujärjestelmästä. Monet vertasivat sitä lähtömaidensa vastaaviin, jolloin Suomen koululaitos näyttäytyi monessa suhteessa parempana, vaikka kehityksen kohteita olisikin. Seuraavassa esittelemme näitä käsityksiä ja kokemuksia.

Koulun järjestämiseen liittyen tutkittavat nostivat esiin paljon myönteisiä asioita. Opetusvälineiden monipuolisuus, avustajien määrä ja kolmiportainen tuki nähtiin pääasiallisesti positiivisessa valossa.

Suomen koulutusjärjestely on erittäin hyvä. Se on esimerkki muille maille.

– – luokat eivät ole isoja, opetusvälineet ovat ilmaisia, koulu pyrkii siihen, että koulu olisi todellakin ilmaista. Opettajia ja avustajia on yleensä riittävästi, verrattuna muihin maihin joissa olen nähnyt miten lapset opiskelevat.

– – tukiopetus toimii todella hyvin. Kun on ongelma, reagoidaan heti eikä odoteta niin kuin muissa maissa, kun nyt vertaan.

Suomen koulun toiminnan järjestely on ihana. Viisasta ja inhimillistä! Ei Azerbaidzhanin koulujärjestelmästä saa sanoa samaa... – –

It's really different to my experience in my own country. Here there's enough room for students, they get the material they need, teachers have all the things they need for free. Technology is available which makes everything easier.

Generally speaking, it is effective.

Suomen koulujärjestelmän vertailu muihin maihin oli yleistä informanttien keskuudessa. Näin ollen voisi tulkita, etteivät tutkittavat niinkään nähneet Suomen koulujärjestelmää erinomaisena, vaan ainoastaan parempana muihin verrattuna. Kasvatustieteiden emeritusprofessori Ari Antikainen kirjoittaa Helsingin Sanomien mielipidepalstalla (HS, 1/2013), ettei Suomen menestys kansainvälisissä kouluvertailuissa pohjautu erinomaisuuteemme, vaan useimpien muiden maiden meitä suurempiin heikkouksiin. Antikainen painottaa, että Suomessa on lähes samat ongelmat kuin muissakin OECD-maissa, ainoastaan mittaluokka on pienempi (Antikainen, HS 1/2013). Esimerkiksi kouluviihtymättömyys on EU-maihin verrattuna huippulukemissa ja muun muassa tähän tulisi koulutus- ja yhteiskuntapolitiikassa ensimmäisenä tarttua (Antikainen, HS 1/2013). Ryhmäkeskustelussa tutkittavat näkivät tutkimustuloksista poiketen omien kokemustensa valossa kouluviihtyvyyden korkeaksi.

Toisaalta minusta se on hyvä, että koska täällä suomalainen oppilas pienestä, niinku pienestä asti, jopa niinku lastentarhasta asti tietää niinkun koulun tärkeyttä, koulun merkitystä, että hän itse niinku haluaa mielellään niinku käydä koulua ja mennä kouluun aamulla, että vanhemmilla ei tai vanhemmat ei tarvi edes pakottaa, et sellane. Siellä itämaissa ehkä pakotetaan enemmän.

Ja sit mun mielestä on uskomatonta, et ne lapset haluaa mennä kouluun. Ne on niin iloisia! Mä muistan et mä en ikinä halunnut mennä kouluun lapsena. Mutta joo! Meidän lapsi haluaa. Jos se on kotona kipeenä, se valittaa, aaaaa, että haluaa kouluun. Se on niin hauskaa siellä.

Kysymys kouluviihtyvyydestä oli aktiivisen keskustelun alla ensi kertaa vuonna 2004, kun WHO:n tekemä laaja kansainvälinen tutkimus paljasti, että suomalaislapset ja -nuoret viihtyvät koulussa

selkeästi huonommin kuin muualla Euroopassa (Ruoho, Koskela & Pihlainen-Bednarik 2006, 92–93). Opetushallituksen tiedotteessa (1/2008) kerrotaan, että oppilaiden kouluviihtyvyys ja myönteiset koulukokemukset ovat kehittyneet parempaan suuntaan vuodesta 1994 vuoteen 2006. Unicefin vuonna 2012 teettämässä kouluviihtyvyyden tutkimuksessa todetaan, että Suomessa on kuitenkin edelleen paljon niin sanottua koulun- ja opettajanvastustuskulttuuria, joka estää työrauhan toteutumista ja näin ollen myös kouluviihtyvyyttä (Harinen & Halme 2012, 61). Tähän tutkimukseen osallistuneilla ei kuitenkaan ollut kokemusta tällaisesta vastustuskulttuurista, vaan oppilaiden suhde koulunkäyntiin nähtiin positiivisena. Suomen koulu näyttäytyy tutkittavien vastausten perusteella rennompana ja mukavampana kuin joidenkin muiden maiden koulut, mikä osaltaan saattaa vaikuttaa kouluviihtyvyyden kokemiseen.

Suomalainen koulu on hyvin järjestetty, huomioidaan hyvin lasten sekä kognitiivista, että sosiaalista kehitystä. On tilaa muullekin kuin pönttäämiselle. Lapset eivät rasitu koulussa, kuten Unkarissa, Sveitsissä tai Ranskassa.

Ei ole kelloja luokan lopussa ja alussa, joka on erittäin rentouttava. Pöydät luokkahuoneessa voidaan järjestää monin eri tavoin. Ranskassa on yleensä opettajan päin.

– – tää on Unkarissa on ihan eri tavalla tää kilpailu, että jos mulla on tosi koti-ikävä mä haluisin muuttaa lähelle kotia, mutta kun mä ajattelen mun lapsia, mä en halua siihen oravanpyörään niitä.

Monet muualta tulleet ovat lähtömaissaan tottuneet hyvin muodolliseen ja autoritaariseen koulukulttuuriin (Pollari & Koppinen 2011, 102). Edellisten sitaattien asiat on ilmaistu myönteisessä valossa, eräänlainen vapaus ja rentous nähdään positiivisina asioina. Kilpailun puuttumisen nähdään lisäävän koulussa käynnin mielekkyyttä, ”oravanpyörän” puuttumista. Helena Rajakaltion mukaan eurooppalaisen yhdentymisen ja koulutusjärjestelmien standardisoimisen myötä on havaittavissa painetta koulun tuloksellisuuden mittaamiseen ja laadun arviointijärjestelmän kehittämiseen, jolloin koulutus valjastetaan taloudellisen kasvun ja kilpailukyvyn parantamiselle (Rajakaltio 2011, 35–37). On selvää, että keskittymällä liikaa taloudellisiin seikkoihin yleinen hyvinvointi heikkenee. Toisaalta tässäkin tulee ilmi ristiriitaisuuksia. Suomen peruskoulu oli vaarassa luisua uusliberalistiseen, tehokkuutta ja kilpailua painottavaan suuntaan 1990-luvulla, mutta Pisa-menestys pysäytti tämän kehityssuunnan. Tasa-arvoa korostanut koulutuspolitiikka oli saanut aikaan tuloksia (Sahlberg 2009, 180). WHO:n vuoden 2004 tutkimus paljasti suomalaislasten ja -nuorten huonon kouluviihtyvyyden, mikä herätti

tietysti paljon ihmetystä, sillä aiemmin julkaistussa PISA-tutkimuksessa Suomi sijoittui korkealle koulumenestyksen suhteen (Ruoho ym. 2006, 92–93).

Suomen tulokset heikkenivät vuoden 2012 PISA-tutkimuksissa matematiikassa, lukutaidossa ja luonnontieteissä (Opetus- ja kulttuuriministeriö). Tästä huolimatta Suomen PISA-menestykseen viitataan edelleen, ja Suomi tunnetaan yhä yleisesti koulutuksen menestysmaana.

No siis suomalaiset lapset osaa. Siis jostain syystä tää systeemi toimii, että siis mä en näe mitään syytä, kuitenkin PISA-vertailussa Suomi pärjää, ja suomalaisille ei ole ehkä niin... siis suomalaisilla yleissivistys on erilainen kuin keski-Eurooppalaisilla, mutta kuitenkin täällä pärjätään.

Pisan ihmeenä tunnetun Suomen koulutusjärjestelmään luotetaan ja sitä arvostetaan. On mahdollista, että Pisa-menestyksen jälkihuuruissa koulun kehittämiseksi ei ole nähty syytä, ja tästä johtuen koulun muutos tuntuu etenevän kovin hitaasti. Jokaisella asialla on kaksi puolta, niin myös Pisa-menestyksellä. Toisaalta Suomen menestyminen Pisa-tutkimuksessa vuonna 2001 pelasti Suomen peruskoulun uusliberalismin kynsistä. Toisaalta taas koulu tuudittui liian pitkäksi aikaa siihen käsitykseen, että mitään ei tarvitse muuttaa.

Ari Antikaisen (HS, 1/2013) mukaan kansainvälisessä mediassa Suomen koulujärjestelmän ongelmista ja heikkouksista ei kerrota, koska meidän kouluamme voidaan käyttää omien ongelmien kritisointiin. Antikainen painottaa, että tässä tilanteessa on tärkeää, ettemme usko naiivisti omaan erinomaisuuteemme (Antikainen, HS 1/2013). Koulun kehittämistä pohtiessa ei tule sokaistua omasta kuvitellusta erinomaisuudesta. Voidaan kysyä mitä erinomaisuus oikeastaan on? Mitä PISA-testit mittaavat? Koulutustutkimuksen kentällä erinomaisuutta korostava koulupolitiikka on saanut voimistuvaa kritiikkiä muun muassa koulujen oppilasrekrytoinnin vääristymisenä ja opettajien työn kielteisinä muutoksina (Simola 2002, 186–187). Puhutaan, että oppilaiden valmistaminen PISA-testeihin on mennyt kasvatuksen ohi. Sahlbergin mukaan tämänhetkistä koulun vaihetta luonnehtivat saavutetun erinomaisuuden ylläpitämisen lisäksi yhä ilmeisempi näköalattomuuden aiheuttama kriisi (Sahlberg 2009, 169).

Postmodernin ajan sirpaleisuus ja suurien kertomusten hapertuminen tai katoaminen ovat vaikuttaneet eittävästi myös kasvatuksen pirstaloitumiseen. Se voidaan nähdä toisaalta positiivisena asiana, kun vanhat perinteet ja aatteet joutuvat pakostakin etsimään uusia kanavia uudessa maailmassa. On kuitenkin hyvä hahmottaa, mitkä asiat Suomen koululaitoksessa ovat tällä hetkellä toimivia. Muun muassa tukiopetuksen tehokkuus ja moniammatillisuus nähtiin positiivisina asioina informanttien keskuudessa.

Azerbaidžanissa ei ole sekä opettajan avustajaa että koulunkäyntiavustajaa. Ei ole erityisluokkaa. Ei ole tukiopetusta... Luokanopettaja on ihan yksin kaikissa asioissa!

Minulle tuli mieleen, että tämä yhteistyö toimii suomalaisessa koulussa hyvin. Se puuttuu muu maassa. Myös opettajia, avustajia ja eri ammattilaisia auttavat oppilaiden kehitys. Se on tosi hyvä.

Kolmiportainen tuki takaa omalle tasolle soveltuvan peruskoulutuksen kaikille suomalaisille. Tuen tarve rekisteröidään hyvin varhaisessa vaiheessa, jotta lapsi saa parhaan mahdollisen alustan kasvaa ja opiskella. Toisaalta nykyinen kolmiportaisen tuen malli on herättänyt paljon keskustelua, ja eräänlaisena trendinä on ollut kehittää koulua inklusiiviseen suuntaan. Inklusiivissa kaikki, tuen tarpeesta riippumatta, opiskelevat alusta alkaen samassa ryhmässä.

Kouluyhteisössä pohditaan erityisopetuksellisten tarpeiden lisäksi myös laajempia, oppilaan hyvinvointiin liittyviä kysymyksiä, ja näin ollen oppilashuoltotyö nähdään yhä useammin laajalajaisena asiana, joka koskee koko kouluyhteisöä (Heinämäki 2007, 11). Moniammatillinen yhteistyö takaa sen, ettei opettaja ole koskaan yksin, vaan työskentelee yhteistyössä eri asiantuntijoiden, kuten erityisopettajan, terveydenhoitajan ja koulukuraattorin kanssa. Informanttien mukaan monissa muissa maissa opettaja joutuu toimimaan yksin ilman moniammatillista yhteistyöjärjestelmää. Tässä suhteessa Suomen koulujärjestelmän voitaneen todeta olevan esimerkillinen. Vaikka asiantuntijoiden apua on käytettävissä, suomalaiset opettajat ovat silti uupuneita. Opettajien sanotaan tekevän yksinäistä työtä omissa luokkahuoneissaan. Onko niin, että moniammatillisen yhteistyön mahdollisuus jätetään usein käyttämättä?

Vaikka tutkittavat toivat ilmi runsaasti positiivisia käsityksiä ja kokemuksia Suomen koulujärjestelmästä, myös joitakin kehityskohteita nousi esiin.

Mikä taas ei toimi? No ehkä just tätä, et vois niinku avata vielä vähä enemmän se katse ja myöskin välillä ehkä opettajan asennetta, kun on niin hyviä tuloksia...ehkä opettajakunta on mennyt niin korkealle, että sitä ei voi koskea eikä ikinä muualta tullut voi olla samanlainen ellei oo käynyt samaa koulutusta läpi, niinku meki nyt. Mut voi olla et on taitoja, vaik ei olis samoja papereita. Sitä vois vähän huomioida enemmän.

Edellisessä sitaatissa tulee esille suomalaisiin koulutuksen asiantuntijoihin liitetty jonkinnäköinen itseriittoisuus. Tutkittavalla on ilmeisesti kokemusta siitä, ettei hänen asiantuntijuuttaan ole arvostettu Suomessa, sillä hän ei ole käynyt läpi Suomessa annettavaa opettajankoulutusta. Mikäli tällainen ajattelu- ja menettelytapa pitää paikkansa, on se syytä tiedostaa ja puuttua siihen ajoissa. Suomen koululaitos ei voi kehittyä mielekkääseen suuntaan, mikäli ylpeys ja ylimielisyys estävät vieraiden kulttuurien asiantuntijoiden mukaanoton kasvatus- ja koulutuskeskusteluun. Ulkopuolinen henkilö voi asettaa toiselle kulttuurille suunnattuja uusia kysymyksiä, joita se ei itse ole tullut ajatelleeksi (Laihiala-Kankainen 1999, 201). Suomessa riittää vielä töitä ennakkoluulojen ja itseriittoisuuden ajatuksen kitkemiseen koulutuksen saralla.

Konkreettisesti koulun järjestämiseen liittyviä kehityskohteita nähtiin muun muassa kotitehtävien määrässä. Osa oli sitä mieltä, että Suomessa kotitehtävien määrä on liian vähäinen.

Mutta toisaalta niillä on mun mielestä liian vähän läksyä, liian vähän. Et ei ne tee oikeesti mitään kotona. Mulla on sellainen 10-vuotias lapsi ja siis ihan 5 minuuttia niin ihan kaikki läksyt on tehty. Täh?! Italiassa meillä oli aika paljon läksyjä ja koulussa me oltiin aina kahdeksasta yhteen asti, joka päivä. Ja sitten täällä joskus se on niin, että (lapsen nimi) menee kouluun, on siellä kolme tuntia ja sitten takaisin kotiin. Okei ehkä meillä oli liikaa opetusta, mutta samalla meillä oli se, että läksyjä tuli aika paljon ja täällä ei tuu yhtään mitään.

— — Mutta joo ehkä se on sit semmonen et mä oon niin tottunut kun meil oli niin paljon läksyä et täällä niin, ne tekee paljon koulussa, mutta kuitenkin mun mielestä ne voisivat niinku tehdä vähän enemmän kotona myös.

Koulupäivän pituuteen oltiin pääasiassa tyytyväisiä. Yksi tukittava koki, että koulupäivän kesto on liian lyhyt.

— — koulupäivät ovat tosi lyhyt, mutta mun mielestä se on sopiva.

Ajattelen, että (koulupäivät) ovat lyhyt. Mutta se on hieno, koska idea on myös, että lapsilla on vähän tekemistä kotona. Se on etu aloittaa lapsille tehdä, olla oma elämä.

Mielestäni suomalaiset koulut toimivat ihan hyvin, vaikka olen sitä mieltä, että päivän tunnit ovat liian vähän.

Koulupäivien pituus ei ole juurikaan aiheuttanut vastaväitteitä Suomen koululaitoksesta puhuttaessa. Tähän lienee syynä vuoden 2001 PISA-tutkimuksessa selvinnyt tosiasia, että

suomalaiset oppivat, vaikka viettävät verrattain vähän aikaa koulussa. Itämaissa oppilaat käyvät usein koulupäivän jälkeen yksityisopetuksessa ja valmennuskursseilla, samaan aikaan kun suomalaiset näyttävät oppivan koulun lisäksi harrastamalla (Sahlberg 2009, 178). Suuret luokkakoot ovat herättäneet koulupäivien pituutta enemmän keskustelua Suomen mediassa. Tutkittavat näkivät kuitenkin luokkakoot suhteellisen pieninä. Osa vertaili oppilaiden määrää oman lähtömaansa luokkakokoihin, jotka ovat monen maan kohdalla huomattavasti suurempia.

Musta (luokkakoko) on todella sopiva mun mielestä, joo. Mulla ei ole Suomen peruskoulukokemusta ja Ranskassa mistä tulen, mutta kun mä olin lapsuudessani.. eli mä luulen, että kun mä olin Ranskassa oli aika paljon enemmän lapsia samassa luokassa. – – Joo, ja ei ole avustajaa. Ja yks toinen todella yllättävä juttu täällä, et on aika usein on puoli ryhmää.. luokka eli aika usein voi olla 12 tai 10 oppilasta et ei koskaan tapahdu iso ryhmä.

Joo mä muistan kans et Italiassa meil oli 50-60 oppilasta. Se oli semmonen meidän perusluokka ja sitten ei meillä ollut sellainen yksinäinen opettaja. Meillä oli nii kolme tai neljä opettajaa ja sitte, ku mä olin harjoittelija täällä sitte tuli huh huh... 15 oppilasta et meil oli Leppäkoskella kaks luokkaa samassa paikkaa. Eli meil oli kuudesluokkalaiset ja viitosluokkalaiset yhdessä, ne olivat ehkä kahdeksantoista yhteensä. Totta kai Leppäkoski on niin pieni paikka, mutta...Ja sitten opettajalla oli apuopettaja. Ja sitten mä en ymmärtäny sen apuopettajan tarkoitus, kun se luokkakoko oli niin pieni. Niin mutta totta kai se on tota ihanaa, että koululla on rahaa ja järjestää aika paljon oppilaille – –

Osa vastaajista koki myös, että luokkakoot ovat liian suuria. Suomalaisten keskuudessa on kannettu huolta kasvavista luokkakoista, ja opettajat ovat kertoneet uupumisistaan suurten ryhmien vuoksi.

Luokkakoko olisi ehkä paremmin jo olisi hiukan pienempi niin, että opettaja voisi keskittyä paremmin kaikkiin oppilaihin.

Luokkakoot ovat aika isoja, muttei isompaa kuin Venäjällä.

Luokkakoot ovat pitkälti taloudellisesta tilanteesta riippuvaisia, yritetään välttää ylisuuria ryhmiä mutta käytännössä ryhmät keskikoko suurenee koko ajan. Yleisen periaatteenä tuntuu olevan, että mitä on yritetään jakaa, vaikka ei ehkä aina koulukohtaisesti näin tapahtuukaan.

Taloudellisen yhteistyön järjestö OECD:n julkistamassa vuotuisessa Education at a Glance - koulutusvertailussa selvisi, että Suomessa opetusryhmien koot ovat kansainvälisesti verrattuna pieniä (Education at a Glance 2014, 413). Taloudellinen taantuma uhkaa kuitenkin kasvattaa luokkakokoja, kun monet kunnat pyrkivät tekemään säästöjä yhdistelemällä luokkia. Tällaisessa toiminnassa on vaarana se, että oppilaiden erityistarpeet jäävät huomiotta ja opettajat uupuvat. Resurssien määrä ohjailee koulun toimintaa. Talouden taantuma on entisestään lisännyt koulujen kokemaa resurssipulaa, joka näkyy muun muassa juuri kasvavina ryhmäkokoina, mutta myös avustajien ja opetusvälineiden puuttumisena. Suurin osa maahanmuuttajaopettajista oli sitä mieltä, että Suomen koulun tilanne on verrattain hyvä.

– – luokat eivät ole isoja, opetusvälineet ovat ilmaisia, koulu pyrkii siihen, että koulu olisi todellakin ilmaista. Opettajia ja avustajia on yleensä riittävästi, verrattuna muihin maihin joissa olen nähnyt miten lapset opiskelevat.

Here there's enough room for students, they get the material they need, Teachers have all the things they need for free. Technology is available which makes everything easier.

Kyllä, luulen, että Suomen kouluissa on riittävästi resursseja. Ainakin valtio yrittää tehdä parhaiten.

Osassa vastauksissa mainittiin tämänhetkisen taloustilanteen vaikutus opetuksen järjestelyihin sekä resurssien jakaantumisen epätasapaino.

Resursseja eivät ole olenkaan tasapainossa. Pienemmässä kaupungissa olevalla koululla resursseja on vähemmän ja asiat ovat huonommin järjestettyjä.

No ei tänä vuonna, sillä taloudellinen kriisi näkyy joka puolella koulua. Opettajat eivät enää voi osallistua koulutuksiin, koska ne on aina maksullisia tai pitää anoa palkaton työpäivä.

Ongelmana on talous ja pedagogiikka yhtälö. Se ei aina toimii, pienellä resursseilla vaaditaan suuria tuloksia. Pidemmän päälle, se tulee vaikuttamaan minun mielestäni negatiivisesti.

Yhtenä näkökulmana Suomen kouluun tutkittavat kertoivat omia käsityksiään ja kokemuksiaan opetussuunnitelmasta ja sen noudattamisesta. Ilman opetussuunnitelmaa koulu ei ole koulu. Opetussuunnitelmat laatii kasvatustoiminnan ulkopuolinen byrokraattinen järjestelmä, ja näin ollen

opetussuunnitelmat on irrotettu niiden luonnollisista yhteyksistä (Rajakaltio 2011, 40). Tämä on nähty jokseenkin ongelmallisena opettajien keskuudessa. Tässä tutkimuksessa opettajat eivät kokeneet opetussuunnitelman noudattamista negatiivisena, vaan lähinnä neutraalina opetusta ohjaavana työkaluna.

– – kun laitetaan opetussuunnitelma, siis niinku opetushallitus tai ihan niinku henkilökunta, joka laittaa opetussuunnitelman, niin, ää, ne on sitten niinku julkisessa, kaikki voivat vaikuttaa siihen. Lukee niin tarkasti pykälää ja sitten niinku perehtyy niihin, öö, opettajat, vanhemmat, tavalliset ihmiset, öö, ihan niinku joka tekee töissä, töitä tämän yhteydessä, ää, koulussa, niin kaikki saavat ihan niinku esittää mielipiteitään.

Sitten mulla on sellainen käsitys, että toi opetussuunnitelma..että opettajat tietävät sitä, että se sisältö mitä pitää tehdä, mitä pitää opettaa ja millä tavalla, se on sellainen tärkeä asia opettajille. Ainakin näin mä oon ymmärtänyt. Kaikki tietävät siitä, ja se on tärkeä asia. Ja se toimii hyvin mun mielestä.

Suomessa on parhaillaan käynnissä opetussuunnitelman uudistus, ja uusi opetussuunnitelma tulee käyttöön vuonna 2016. Opetussuunnitelman uudistuksessa on kyse merkittävästä valtiohallinnon interventioista, jossa otetaan eksplisiittisesti kantaa myös ihmiskäsitykseen (Rajakaltio 2011, 41). Tutkimuksellisesta näkökulmasta katsottuna opetussuunnitelma ei sisällä kansakunnan parhaaksi asetettuja objektiivisia totuuksia, vaan siistin virkamiestyön alla se liittyy usein ristiriitaiseen ja jännitteiseen yhteiskunnallis-poliittiseen valtataisteluun (Rajakaltio 2011, 40).

5.2 Opettajan professionaalisuus

Opettajan rooli ja professionaalisuus -teemaan liittyen tutkimme ulkomaista syntyperää olevien opettajien käsityksiä ja kokemuksia opettajasta Suomen koululaitoksessa, millainen on opettajan rooli, ja millaiset taidot opettajilla on kohdata monikulttuurisuutta koulussa. Seuraavassa erittelemme näitä käsityksiä ja kokemuksia.

Monet tutkittavat näkivät opettajan roolin oppilaan ohjaajana.

– – Opettaja toimii oppimisprosessin ohjaajana. – –

Mielestäni opettaja on ohjaaja, hän ei vaan kantaa tietoja oppilaiden päähän, vaan ohjaa heidän toimintaa ja opetta heille olla aktiivisia oppilaina.

In my experience in Finland the teacher is a guide in the classroom, the one who lead what to do but the important thing there are the students.

Kind of supporter and the one who inspires the thinking and helps students to do by themselves.

Opettaja toimii ohjaajana ja fasilitoijana. Autta oppimaan ja ymmärtämään. Ei kaataa tietoa vaan sen kanssa voi havainnoida eri oppiaineisiin ominaisia asioita.

Perinteisesti opettajan rooli Suomen koululaitoksessa on ollut aktiivinen opettajajohtoinen tiedonjakaja. Oppilaan rooli tällaisessa perinteisessä menetelmässä uhkaa jäädä vain passiiviseksi tiedon vastaanottajaksi. Vastaiskuna perinteiselle opettajajohtoiselle opettajuudelle puhutaankin tutkivasta oppimisesta, jossa oppilas etsii itsenäisesti tietoa ja rakentaa laajoja kokonaisuuksia opettajan toimiessa oppimisprosessin ohjaajana auttaen tiedonhaussa ja rohkaisten tutkittavien asioiden käsittelyyn. Kaiken tietämisen myytistä ollaan irtautumassa ja opettaja siirtyy oppilaan rinnalle itsekin oppimaan (Luukkainen 2005, 202).

Perinteiseen opettajan rooliin liittyy uskomus, että opettaminen on oppimiselle välttämätön ehto, ja näin ollen opettaja kiinnittää huomiota pääasiassa omaan toimintaansa sen sijaan että tarkkailisi oppilaiden oppimisprosesseja (Sahlberg 1996, 190). Opettajan roolin muuttumisesta opettajasta ohjaajaksi ja tutkivasta oppimisesta on puhuttu jo pitkään. Opettajajohtoinen behavioristinen oppimiskäsitys on menettänyt asemansa jo vuosikymmeniä sitten tieteellisen tutkimuksen kentällä. Tähän tutkimukseen osallistuneiden käsitysten perusteella voisi myös sanoa, että opettajan toimiminen ohjaajana on jo vakiintunut arvo Suomen koulutusjärjestelmässä, ja sitä pidetään ikään kuin itsestäänselvyytenä. Todellisuudessa kuitenkin näyttää siltä, että Suomen koulussa käytetään edelleen runsaasti perinteisiä opettajajohtoisia menetelmiä. Ohjaava opettajuus ja tutkiva oppiminen koetaan mielekkäiksi menetelmiksi, mutta niitä ei silti hyödynnetä koulussa. Tämä asia on herättänyt paljon tunteita ja kannanottoja suomalaisten keskuudessa. Susanna Paloheimon blogitekstiä otsikolla *Milloin koulu suostuu muuttumaan?* (1/2015) jaettiin sosiaalisessa mediassa ahkerasti alkuvuodesta 2015. Paloheimo kiteyttää Suomen koulun nykytilan blogissaan seuraavasti:

Tämän päivän – ja vuosikymmenten takaistenkin – koululaisen todellisuutta: riveihin astellut puiset pöydät ja tuolit, joiden välissä istutaan jopa kahdeksan

oppitunnin ajan päivittäin. Tolkuttoman kilomäärän sisältävän tietomäärän kuljettamista repussa päivittäin edes takaisin kodin ja koulun välillä. Tekstin kopiaimista taululta vihkoon tietynlaiset kriteerit täyttävällä käsialalla. Yhdensuuntaisen puheen kuuntelemista tuntikausien ajan samassa tilassa lähes tai yli 30 muun kanssa. Hiljaisuus- ja liikkumattomuusvaatimusten ajoittain tuskasta täyttämistä. Jatkuvan, syyllistävän puheen kuuntelemista mm. näin: ”olette koulun levottomin luokka”, ”olette aivan toivottomia”... Läksyjen tekemistä kotona koulupäivän jälkeen. Kokeisiin valmistautumista kirjoista lukemalla. Luovuuden harjoittamista muutamalla erityistunnilla viikoittain. Muulloin luovuus häiritsee järjestelmää. Ja kyseenalaistaminen kuitataan sanoilla ”älä ole näsäviisas”. Suomalaisten ylpeydenaihe opettaa yhden asian ylitse muiden: ole hiljaa ja ota vastaan. (Paloheimo 1/2015.)

Paloheimon provosoivaan tekstiin sisältyy valitettavan paljon tutulta kuulostavia asioita. Suomen koululaitoksen opetusmenetelmiä on kuvattu kivikautisiksi, muistamista ja yksittäisten tietojen oppimista korostaviksi. Opettajan rooli tuntuu yhä edelleen olevan tiedon kaataja, ei innostava ohjaaja. Yhteiskunta muuttuu nopeasti muun muassa tietotekniikan kehittymisen myötä, mutta koulu ja opettajan rooli näyttävät pysyvän samanlaisina vuodesta toiseen. On positiivista, että koulu herättää paljon keskustelua, sillä se on tärkeä askel kohti koulun kehittymistä.

Opettajan rooli Suomen koululaitoksessa nähdään kasvatuksen asiantuntijana, ja ainakin peruskoulun opettajan toimenkuvaan kuuluu opetuksen lisäksi kasvatusta. Kasvatuskysymys herätti ajatuksia tutkittavien joukossa. Jotkut tutkittavat olivat sitä mieltä, että opettajan tehtävä on vain opettaa, ei kasvattaa.

– – opettajan rooli pitäisi olla niin, että antaa tietoa, mutta, mutta ei kasvata lasta. – –

Opettajan tehtävänä on kouluttaa ja opettaa tietoa lapsille. Uskon, että opettajan työ pitäisi olla vain opettaa tietoa ja että vanhempien pitäisi kasvattaa.

Lain mukaan erityinen kasvatustavastuu kuuluu vanhemmille. Kuitenkin esimerkiksi Juha Suorannan (2008, 29) mukaan julkisuudessa kasvatuksen nähdään kuuluvan kasvatustalan ammattilaisille. Ylipäätään koulun moraalisenä velvollisuutena olisi tarjota jokaiselle mahdollisuus hyvään elämään. Julkisessa keskustelussa on kritisoitu sitä, että koulussa kaikki aika menee kurinpittoon, jolloin karsitaan oppimisesta. Sanotaan, että osa vanhemmista laiminlyö kasvatustavastuutaan esimerkiksi työkiireiden vuoksi. Kuitenkin radikaaleja tarinoita välittämisen kokemuksista uupuneista tai heitteille jääneistä lapsiuhreista kauhistellaan (Suoranta 2008, 181).

Tässä kasvatustutkimuksen kysymyksessä ongelmallista on se, että kasvatusta voidaan lähestyä suppeasti joko hyvien käytöstapojen oppineisuuden tai laaja-alaisena sivistyneisyyden edistämisen näkökulmasta. Tämän ajan keskusteluun ja Suomen koulukulttuuriin tuntuu sopivan huonosti ajatus, että opettajan tehtävänä ei olisi kasvattaa sen laajassa merkityksessään. Toisaalta kouluissa on yhä enemmän korostettu tietosisältöjen osaamista ja tuloksellisuutta. Erinomaisia tuloksia saavuttava oppilas näyttäytyy ihanteellisena. Yliopistomaailmassa kasvatuksen käsitteestä on siirrytty oppimisen luonteen ja tehokkuuden tutkimiseen tai vähintäänkin kasvatuksen käsite itsessään on muuttunut siihen suuntaan. Kysymykset siitä, keitä olemme ja keneksi haluamme tulla ovat toissijaisia. (Biesta 2006.)

Kansainvälisen koulutusalan säätiö Varkey GEMS Foundationin tekemän tutkimuksen mukaan Suomessa ja Brasiliassa opettajat nauttivat eniten luottamusta (Dolton 2013, 8). Suomessa opettajan työtä ei valvota erilaisten kontrollimekanismien ja standardisointujen testien avulla, kuten monissa muissa on tapana tehdä (Sahlberg 2009). Myös tässä tutkimuksessa opettajat kuvailivat Suomen koululaitoksen opettajaa helposti lähestyttäväksi ja luotettavaksi.

Suomalaisessa koulussa opettaja on tasavertainen ja helposti lähestyvä aikuinen. Venäläisissä kouluissa on kovin hierarkkinen järjestelmä, jossa opettajaa teititellään.

Yleensä oppilaat kunnioittavat opettajaa. Opettajalla on valtaa ja luottamusta

– – Uskon, että Suomessa opettajat luottavat opiskelijat enemmän ja opettajat luotetaan enemmän kuin kotimaassani. Tämä auttaa luomaan enemmän rauhallinen tunnelma.

No, minusta kyllä suomalaiset opettajat ovat osaavia. Ja suomalainen koulu on tosi vahva ja tosi hyvä opetusta. Et kyllä, kun kaikissa muussakin maassa ja on hyvät opettajat ja on huonommat opettajat, mutta en minä tiedä mistä se riippuu, omista taidoista vai kokemuksesta. No, no mutta kyllä rooli on ihan, mm, oppilas, oppilaiden lähellä. Se on tärkeä opettajan, öö, oppi, välillä, niin lyhyt kynnys tulla opettajalle kertomaan omistakin murheista, se on tosi tärkeä. – –

Suomessa opettajan rooli on vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Kun opettaja luo hyvä vuorovaikutuksen oppilaan kanssa opettajan viesti kuuluu hyvin.

– – Että siis se persoona, se läsnäolo, se on tosi tärkeä. Mutta lapset niin kuin kun oli just semmonen kysymys seiskaluokalle, että katsottiin Harry Potterin traileria ja siitä he katsoi millaisia opettajia siellä on ja mikä ero on tämän koulun ja tylypahkan välillä. Noo sitten ne sanoivat, että vessat ja opettajat. Okei no millä tavalla opettajat eroavat? No siellä on sellaiset kireät opettajat, jolla on valtaa. No sitten kysyttiin heiltä millaisia opettajia täällä sitten on? Noo meillä on kivoja, nuoria opettajia, jotka nauraa meidän kanssa. Musta se oli tosi hienoa, koska mä

en tarvii mun lapsille mitään semmosii opettajia, jotka seisoo jossain lavalla ja pitää karttakeppiä kädessä, että mun mielestä ei semmosta...

Olen vahvasti sitä mieltä, että vaikka opettajan rooli voidaan määritellä yleisesti: ohjaava, opastava, innostava ym., opettajan persoona on tärkein. On Suomessakin erittäin huonoja ja erittäin hyviä opettajia.

Tutkittavien vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että Suomessa opettajaa kunnioitetaan, mutta kunnioitus saavutetaan lempeydellä ja luottamuksella, toisin kuin esimerkiksi Venäjällä, missä yhden tutkittavan mukaan opettajan ja oppilaan välillä vallitsee hierarkkinen järjestelmä. Opettajan persoona on hänen tärkein työvälineensä, opettaminen pohjaa kaikessa opettajan persoonallisuuteen (Blomberg 2010, 48). Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, jota ei pysty tekemään ainakaan kovin pitkään ikään kuin maski päällä. Niin kuin edellisissä sitaateissa tuli ilmi, kaikissa maissa, myös Suomessa, on sekä hyviä että huonoja opettajia. Hyvälle opettajalle ei ole yhtä mallia, sillä opettajan työstä puuttuu yhteinen konstruktio ja pysyvä ydin (Blomberg 2010, 49). Seija Blomberg (2010) korostaa, että tunteilleen rehellinen opettaja kantaa menestyksen avaimia, sillä hän kykenee oppilaiden hyvinvointia edistävän keskinäiseen kunnioitukseen ja ymmärrykseen perustuvan vuorovaikutuksen ylläpitämiseen (Blomberg 2010, 49). Jatkuva itsensä kehittäminen ja tutkiva opettajuus muodostavat tärkeän pohjan opettajan työhön. Tästä kertoo myös erään tutkittavan sitaatti.

Opettajan rooliin kuuluu oman opettajauran kehittämistä, sillä se heijastuu koko opettajatehtäväänsä. – –

Monissa maissa opettajia ei arvosteta, mikä heikentää opettamisen laatua, oppimista ja koko yhteiskuntaa. Suomessa käsitys opettajasta oman työnsä autonomisena suunnittelijana, toteuttajana ja tutkimuspohjaisena kehittäjänä on kansainvälisestä valtavirrasta poikkeava (Väljærvi 2006, 10). Suomessa opettajat ovat korkeasti koulutettuja, mikä osaltaan lisää ammatin arvostusta (Varkey 2013, 4). Luokanopettajankoulutus on viime vuosina lisännyt suosiotaan. Valtakunnallisena kasvatustieteiden valintayhteistyöverkoston tilastojen mukaan vuonna 2014 luokanopettajaksi haki yli 16 000 hakijaa. Tämä kertoo myös osaltaan siitä, että opettajan ammattiin kohdistetaan arvostusta. Myös tässä tutkimuksessa informanttien mukaan opettajan roolia ja työtä arvostetaan Suomessa.

Opettajan täytyy olla hyvä ihminen. Eli ihmisenä sopia siihen ammattiin. Eli opettajalla pitää olla hyvä sydän ja olla aidosti kiinnostunut lapsista ja tällä tavalla luomaan sellaista ilmapiiriä, jossa lapset luottaa ja sitten se oppiminen tapahtuu. – –

Opettajan rooli on todella tärkeä ja hyvin arvostettu.

Opettajien rooli on Suomen hyvinvointivaltio tulevaisuuden kulmakivi. Opettajilla on ainakin kaksi isoa merkitystä: 1.opetustyöntekijä, 2.kunnallisen, hyvän suomalaisen kansalaisen ihmishahmo, esimerkki, malli.

Osa tutkittavista kuvaili opettajan roolin olevan kunnollisen suomalaisen malliesimerkki. Opettaja on historiassa mielletty, ja mielletään todennäköisesti edelleenkin, hyvän ihmisen malliksi, kansankynttiläksi. Aika on kuitenkin muuttunut vapaampaan suuntaan, eikä opettajaan nykyisin kohdisteta samanlaisia, esimerkiksi ulkonäköön tai sukupuoliseen suuntautumiseen liittyviä vaatimuksia, kuin mitä aiemmin.

Opettajan rooliin liittyen tutkimme myös ulkomaista syntyperää olevien opettajien käsityksiä ja kokemuksia opettajien taidoista kohdata monikulttuurisuutta ja toimia monikulttuurisina opettajina Suomessa. Globalisaation myötä Suomi muuttuu koko ajan monikulttuurisemmaksi, mikä lisää vaatimusta opettajien interkulttuurisesta osaamisesta. Maahanmuuton lisäksi eri kulttuurien väliset linkit tulevat lisääntymään entisestään, kun sosiaalistumme monille eri kulttuurisille vaikutteille jo varhaisessa iässä. Yhteiskunnan muuttuessa vapaammaksi ja suvaitsevammaksi kulttuurinen monimuotoisuus lisääntyy. Tutkittavien ajatukset opettajan kyvyistä kohdata monikulttuurisuutta erosivat jonkin verran toisistaan. Osa oli sitä mieltä, että opettajien kyvyt monikulttuurisuuden kohtaamiseen Suomen koululaitoksessa ovat hyvällä pohjalla, toiset taas kokivat, että taitoja tulee parantaa. Seuraavassa erittelemme näitä ajatuksia.

Mielestäni suurin osaa opettajista ovat ammattilaisia ja hyvin perehtyneitä monikulttuurisuuteen. Opettajille tarkoitetut lisäkoulutukset lisaavat osaamista.

Suomalaiset opettajat kyllä ovat taitoisia kohdata monikulttuurisuutta. Opettajat ovat aika kärsivällisiä ja suvaitsevaisia kaikkia oppilaita kohtaan.

He kiinnittävät kielitaidon kehittämiseen hyvin huomiota.

I think they are used to be with foreigners, different believes and languages.

Edellisten sitaattien perusteella opettajan kyky kohdata monikulttuurisuutta on hyvä Suomen koululaitoksessa. Kuitenkin moni vastaajista koki, että taidot riippuvat paljon opettajasta, ja että niitä tulisi parantaa.

Riippuu opettajasta. Jos opettajalla on taito kohdata muita ihmisiä (eikä tätä taitoa ole läheskään kaikilla) niin on helpompaa ymmärtää ja kohdata eri kulttuureja. Taas ei voida yleistää.

Kaikki opettajat eivät ole siinä yhtä hyviä, mutta me yritämme keskustella asiasta usein opettajien kesken. Monikulttuurisuus on opiskelijoille todella tärkeää, koska he haluavat jakaa tietoa heidän omista kulttuureista ja tavoista. – –

Kuten aiemmin sanottu, riippuu opettajasta. Suurin osaa on varmasti avoin ottamaan vastaan muita tapoja ja näkemyksiä. Luulen kuitenkin, että tässä vaiheessa opetus on vielä liian inklusiivinen.

Opettaja tekee työtä persoonallaan, ja väkisinkin omat arvot ohjailevat opetusta ja kasvatusta. Kasvatus ei siis koskaan voi olla arvovapaata. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa puhutaan kulttuurisesta moninaisuudesta rikkautena. Suomen kulttuuriperintö nähdään muodostuvan eri kulttuurien vuorovaikutuksessa ja eri kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen yli tapahtuva oppiminen nähdään edellytykseksi aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle. (Opetushallitus 2014, 10.) Vaikka opetussuunnitelma velvoittaakin opettajia noudattamaan tiettyjä arvoja, käytäntö voi olla monen kohdalla toista. Jyri Lindénin artikkelissa (2001) luokanopettaja ei koe jatkuvia vaatimuksia ja uudistuksia rasittaviksi niin kauan, kun hän voi vain vetää luokkahuoneen oven perässään kiinni toteuttaen opetusta niin kuin parhaaksi näkee (Lindén 2001, 9). Yhteiskunnan hyvinvoinnin ja tasa-arvon mahdollistamiseksi on kuitenkin tärkeää, että opettaja suhtautuu avoimesti eri kulttuureihin ja kehittää omaa interkulttuurista osaamistaan. Tämä vaatii harjoittelua ja tahtoa.

I think first of all teacher themselves' attitude is important. They'd better to be open minded. The knowledge for the multiculture is necessary. It is better if teacher can greet in different language.

Minun mielestäni, opettajia, jotka ovat suhtautuneet tai olivat olleet liian elämässään vuorovaikutuksessa maahanmuuttajien kanssa, he suostuvat helpompi toisen elämän tapaa eikä vain työn suhteiden vuoksi.

Olen aiemmin maininnut, että Suomessa Peruskoulunopettajia tarvitsevat monikulttuurisuus opettajien koulutus joka kattaa kaikkien pääkulttuurien suomessa asuvat, koska on hyvää tietää että oppilaat tausta ja kulttuurista jonkun verran, että ei tapahdu kulttuurintörmäys miksi tämän oppilas teki näin.

– – tässä monikulttuurisuudessa, että opettaja tunnistaa omia ennakkoluuloja. Ja jos opettaja itse tunnistaa, että okei, minulla on ennakkoluuloja tätä kyseistä ryhmää kohtaan, että koska ei kaikkia kohtaan edes voi olla, että sitten se on parempi ja helpompi tehdä sitä työtä– –

Omien ennakkoluulojen tiedostaminen ja tiedon lisääminen eri kulttuureista on merkittävä osa interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä. Monikulttuurisuus asettaa vaatimuksia siitä, että opettajat tunnistavat opettamistapansa ja tiedostavat osallisuutensa ennakkoluulojen hyväksyjinä ja ylläpitäjinä (hooks 2007, 83). Jotta monikulttuurisuuden tuomia ristiriitaisia ja haastavia tilanteita osattaisiin kohdata, opettajan tulee olla tietoinen omasta asettumisestaan, joka vaatii kriittistä reflektointityötä (Talib 2006, 149–150). Kriittisen reflektion avulla opettaja voi muuttaa käsityksiään, käyttäytymistään ja toimintansa laatua (Lipponen & Talib 2008, 240).

Yksi selkeä ongelma koko interkulttuurisen kasvatuksen sisärajossa on se, että suurin osa opettajista ei ole saanut koulutusta interkulttuuriseen opettajuuteen. Syksyllä 1994 Oulun yliopisto vastaanotti ensimmäisen kerran luokanopettajaopiskelijoita, joiden opintoihin sisällytettiin kulttuurien kohtaamiseen ja kansainvälisiin tehtäviin perehdyttäviä opintojaksoja. Nykyään 'Intercultural Teacher Education' (ITE) nimellä kulkevan koulutuksen sanotaan vastaavan monikulttuurisuuden asettamiin haasteisiin suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja antavan valmiuksia kansainvälisiin kasvatusalan tehtäviin. Oulu on selkeä esimerkki siitä, että se todella on reagoinut muuttuvan maailmaan tarjotessaan myös teknologiakasvatukseen painottuvan koulutusohjelman.

Muissa yliopistoissa ollaan oltu varovaisempia ja lisätty esimerkiksi vapaavalintaiseksi sivuainekokonaisuudeksi monikulttuurisuusopintoja. Opettajankoulutuksen pakollisissa opinnoissa pidetään tärkeänä opettajuuden kehittämistä, ja opiskelijat refleктоivat itseään runsaasti suosittujen oppimispäiväkirjojen avulla. Tästä huolimatta tuskin pintaraapaisun vertaa tarkastellaan esimerkiksi omaa interkulttuurisen sensitiivisyyden kehityksen tasoa. Paljoa enempiä ei myöskään tarkastella monikulttuurisuuden kohtaamista ja sitä, millaisia monikulttuurisuuden kohtaamisen taitoja halutaan opettaa lapsille. Voisi arvella, että Oulun ITE-koulutukseen ja vapaaehtoisiin

monikulttuurisuuteen paneutuviin sivuainekokonaisuuksiin hakeutuvat juuri ne opiskelijat, joilla on jo ennestään kokemusta kansainvälisistä konteksteista ja kiinnostusta globaalia maailmankansalaisuutta kohtaan. Ne opettajat, jotka nimenomaan tarvitsisivat perehdytystä interkulttuuriseen kasvatukseen sisältöihin voivat helposti suorittaa luokanopettajakoulutuksen ilman minkäänlaista kosketusta aiheeseen.

Opettajankoulutuksessa tulisikin tarjota opiskelijoille lisää tilaisuuksia laajentaa omaa kulttuurista ja moraalista osaamistaan sekä tutustua paremmin moninaiisiin, oppilaiden todellisiin elämäntilanteisiin (Lipponen & Talib 2008, 240). Toisaalta interkulttuurisen osaamisen kehittyminen on elinikäinen prosessi, jolloin sen voi nähdä tärkeäksi oppisisällöksi myös jo työssä olevien luokanopettajien täydennyskoulutuksessa.

5.3 Vuorovaikutus

Vuorovaikutus-teeman puitteissa selvitimme, millaisia käsityksiä ja kokemuksia maahanmuuttajaopettajilla on vuorovaikutuksesta Suomen koulussa. Jaoimme käsitteen kahteen: vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä sekä vuorovaikutus opettajan ja vanhempien välillä. Seuraavassa tarkastelemme näitä käsityksiä ja kokemuksia aloittaen vuorovaikutuksesta opettajan ja oppilaan välillä edeten vuorovaikutukseen opettajan ja vanhempien välillä. Lopuksi tarkastelemme vuorovaikutusta monikulttuurisesta näkökulmasta.

5.3.1 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

Opettajan työ on vuorovaikutukseen perustuva ihmissuhdeammatti, joka nähdään yksilöllisenä ja ainutlaatuisena. Näin ollen yhtä oikeaa tapaa olla opettaja ei ole, vaan opettajan persoonallisuus määrittää sen, millainen opettaja on, ja miten hän opettaa. (Blomberg 2010, 48.) Tästä syystä opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseenkin vaikuttaa opettajan persoonallisuus. Tässä tutkimuksessa suurin osa vastanneista koki vuorovaikutuksen opettajan ja oppilaan välillä hyväksi. Vuorovaikutussuhdetta kuvattiin muun muassa avoimeksi, luottamukselliseksi ja läheiseksi.

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on hyvin avoin. Opettajalta voi usein saada tukea sekä rakentava palautetta.

Toimii hyvin, on keskinäinen luottamus.

Ala-asteella vuorovaikutus on hyvä ja läheinen.

Opettajan ja oppilaan toimivaan vuorovaikutukseen nähtiin liittyvän myös se, että oppilaan oman ajattelun kehittymistä tuetaan ja hänen ajatuksensa hyväksytään.

Vuorovaikutus on tasapainossa. Opiskelijalla on ensisijainen rooli usein ja häntä opetetaan ajattelemaan itsenäisesti.

Oppilaan näkökulman kunnioittaminen tarkoittaa tietoisuutta ja kunnioitusta sitä kohtaan, että oppilas voi omata erilaisia lähtökohtia, ajattelutapoja ja edellytyksiä kuin koululla tai opettajalla on (Laursen 2006, 61). Mikäli opettaja ei tue oppilaan omia ajatuksia tai vähättelee niitä, toimivaa vuorovaikutusta ei voi syntyä. Opettajan ja oppilaan välinen suhde voidaan ajatella epäsymmetriseksi, sillä opettajalla on jotain, mitä oppilaalla ei vielä ole. Kunnioittavien oppilassuhteiden edellytyksenä kuitenkin on, että opettaja kohtelee oppilaita yksilöinä, joilla on aikuisten tavoin tunteita ja arvokkuutta ja ansaitsevat siksi tulla kohdelluiksi samanlaisella kunnioituksella (Laursen 2006, 60).

Osa tutkittavista mainitsi vuorovaikutussuhteen opettajan ja oppilaan välillä olevan lämmin, mikä ei kuitenkaan heikennä opettajan auktoriteettia tai häneen kohdistettua kunnioitusta.

Olen iloinen siitä, kuinka lämmin ja luotettava suhde on opettaja ja oppilaan välillä. Silti oppilas kunnioittaa opettajaan ja opettajalla on vahva valta luokassa.

– – Nyt kun mä mietin et millainen vuorovaikutus oli opettajan ja oppilaan kanssa tai nii...se oli oikein hyvä, tosi hyvä eli siis hän oli sellainen läheinen henkilö heille mutta myös auktoriteetti oli myös mukana – –

Jotkut tutkittavat kokivat kunnioittamisen ja auktoriteetin eri tavoin. Osa koki, ettei opettajan ja oppilaan välillä aina esiinny kunnioitettavaa ja arvostavaa vuorovaikutusta.

They are quite equal and in somehow students are given lot of freedom and sometimes they don't respect teachers as supposed to.

Minun mielestäni, suomalaisessa koulussa joissakin tapauksessa opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutus ei vastata hyvin koska vuorovaikutus ei ole pohjautunut oikeaan tapaan ja opettajan arvosta ei tiedetä hyvin opilaalle.

– – Joskus opettajat joutuvat kiussatuksi oppilaiden puolesta (esimerkiksi, Vesa-opettaja joku maahanmuuttaja lapsi kutsuu tahallaan Wessaksi... Ja Vesa sietä sitä kiussausta kyllä filosofisesti– – .

Edellisten sitaattien perusteella voisi sanoa, että oppilailla on nykyisin melko paljon vapautta koulussa ja myös uskallusta kohdata opettaja. Jälkimmäisessä sitaatissa oppilas kutsuu opettajaa perinteisesti ajateltuna melko epäkunnioittavalla lempinimellä, mutta opettaja kohtaa nimittelyn tutkittavan mukaan ”filosofisesti”. Julkisessa keskustelussa on puhuttu paljon opettajan perinteisen auktoriteetin vähenemisestä. Auktoriteetti ei muodostu opettajille nykyisin luonnostaan, sillä koululla, ja näin ollen opettajilla, ei ole enää oppilaiden elämässä sellaista merkitystä, kuin menneinä vuosikymmeninä on ollut (Harjunen 2002, 18). Koulutyöhön ei enää sitouduta kuin aiemmin, ja vieraantuneisuus koulua kohtaan on lisääntynyt (Harjunen 2002, 18). Harjunen viittaa väitöskirjassaan van Manenin ajatuksiin siitä, että aikuinen voi vaikuttaa lapseen pedagogisesti vain, jos auktoriteetti perustuu vallan sijasta rakkauteen, kiintymykseen, hyväksymiseen ja lopulta kriittiseen ymmärtämiseen (Harjunen 2002, 113). On siis todennäköistä, että opettajan auktoriteetti vähenee oppilaan silmissä, mikäli opettaja yrittää saavuttaa auktoriteettinsa rakkauden ja ymmärtämisen sijaan vallan keinoilla.

Aiemmin tässä tutkimuksessa olemme todenneet, että Suomen koulu koetaan vapaampana ja rennompana, kuin monien muiden maiden koulut (ks. luku 5.1 Suomen koulujärjestelmä). Seuraavassa sitaatissa kokemus on jokseenkin päinvastainen. Tutkittavan kokemusten mukaan oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus voisi olla rennompaa.

– – pikkuisen haastena koen sen, jos opettaja heittää läppää eli vitsailee, siihen ei reagoida tavallaan hyvin...tai okei, tässä on hyvä olla. Eli ikään kuin, jos on hauskaa, asiantuntemus vähenee. Tai ainakin mulla on tällainen fiilis, se ei välttämättä ole. Ehkä erityisesti yläkoulussa. Siinä on se murrosikä ja muu varmasti kaikki vaikuttamassa ja tietynlainen angst. Mutta myös lasten kanssa on. Esimerkiksi välkän valvonnassa siihen menee aikaa et ne tottuu siihen et okei tässä on niinku ihminen, joka tulee eri paikasta. Ei sen ulkonäön vuoksi mut sen lähestymistapa on eri. Et sä puutut lasten keskusteluun esimerkiksi sanomalla jotain, olen vuorovaikutuksessa heidän kanssa enemmän siis niinku et juttelen heidän kanssa. Se on sitten myöhemmin kiva kun sanon moikka kadulla kun näen

heidät et ne katsoo sua silleen et häh, mitä tämä on, miksi?. Et se todella vierasta tapa. Et lapset jotka tulee eri kulttuurista, heidän kanssa puhutaan paljon ja kerrotaan asioita ja jutellaa, vitsaillaan jne. Ja leikitään, että se ei ole mitään mahdotonta. Ei silleen että suomalainen opettaja ei tekee sitä, varmasti tekeekin, mut omalla tavalla. Et tällainen olen aina miettinyt. Että miksi ei pidetä hyvänä asiana et jos on välillä rentona.

Edellinen sitaatti kuvastaa jonkinlaista kulttuurien yhteentörmäystä. Vapaasta ja rennosta koulukulttuurista huolimatta vaikuttaisi ainakin tutkittavan näkemysten nojalla siltä, että suomalaislapset eivät ole tottuneita opettajan rennolle vuorovaikutustyyliille tai lähestymiselle koulun ulkopuolella. Tämän voidaan tulkita kertovan Suomen koulussa yhä esiintyvistä etäisistä ja muodolliseen ammatillisuus-käsitykseen sitoutuvasta opettaja-oppilas -suhteesta. Tutkittava kokee ongelmalliseksi sen, että opettajan asiantuntemus vähenee, jos asioita lähestytään huumorin kautta. Kuten aiemmin olemme maininneet, opettaminen perustuu kaikessa opettajan persoonallisuuteen (Blomberg 2010, 48). Myös huumorin käyttö opetuksessa on näin ollen kytköksissä opettajan persoonaan. Huumorin käyttöä opetuksessa on tutkittu melko vähän, mutta Pirjo Nuutinen ja Erkki Savolainen lähestyvät aihetta Hanna Järvelän ja Anna Keinäsen pro gradu -tutkielmaan (2003) pohjautuvassa verkkojulkaisussaan. Nuutinen ja Savolainen kirjoittavat, että opettajan hyväntahtoisen huumorin käyttöön liittyy myös oppilaiden huumorin salliminen, mikä edistää luokan korkeaa koheesiota ja avointa kommunikaatiota (Nuutinen, Savolainen, Järvelä & Keinänen 2004, 54).

Osa tutkittavista ei kokenut vuorovaikutussuhdetta opettajan ja oppilaan välillä mielekkääksi.

Pinnalliseksi. Ei tiedetä paljon oppilaista, nyt kun olen seurannut oppitunteja, jotenkin ajattelen, että vuorovaikutus jää laimeaksi, koska ei osata kysyä sellaisia kysymyksiä, jotka koskettaisi oppilaita. Mutta suomalaisille vuorovaikutus ja toisen ihmisen kohtaaminen yleensä ei ole helppoa. (Vaikka ei ole hyvä yleistää.)

Edellisen sitaatin mukaan vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä jää pinnalliseksi, kun opettaja ei lähesty oppilaita heidän kokemusmaailmansa kautta. Behavioristisen oppimiskäsityksen sijaan on jo pitkään painotettu konstruktivistista oppimiskäsitystä. Sen mukaan opettamisessa tulisi lähteä oppilaiden arkikäsitteistä, jotka toimivat oppimisen lähtökohtana. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppiminen tapahtuu siten, että oppilas on aktiivinen toimija, joka tulkitsee havaintoja ja uutta tietoa aikaisemman tiedon pohjalta (Tynjälä 1999, 37–38). Konstruktivistinen

oppimiskäsitys painottaa siis oppilaslähtöisyyttä. On mahdollista, että oppilaslähtöinen konstruktivistinen lähestymistapa edistää oppilaan ja opettajan välisen toimivan vuorovaikutussuhteen syntymistä. Behavioristisessa oppimiskäsityksessä tiedon koetaan olevan jotakin valmista, ja opetus ja oppiminen nähdään tämän valmiin tiedon siirtämisenä oppilaiden päähän (Tynjälä 1999, 31). Behaviorismin pedagogisina seurauksina voidaan nähdä muun muassa käyttäytymistavoitteiden asettamista ja mitattavien tavoitteiden laatimista (Tynjälä 1999, 30). Tämänlainen opettamis- ja oppimismalli voi johtaa pinnalliseen ja yksipuoliseen vuorovaikutussuhteeseen opettajan ja oppilaan välillä. Tällöin vuorovaikutuksen keskeisin tavoite on asettaa tieto oppilaan päähän, jolloin oppilaan omille ajatuksille ei anneta tilaa. Behavioristiseen oppimisenäkemykseen liittyy vahvasti myös palkitseminen. Yksi tutkittavista otti tämän esiin kertoessaan kokemuksistaan vuorovaikutuksesta.

– – Palkitseminen. Kevätjuhlissa annetaan rahallista stipendiaa ahkerille oppilaille. Tämä kannustaa muita lapsia opiskella hyvin ja osallistua aktiivisesti eri koulutoimintaan. – –

Behavioristisessa oppimisenäkemyksessä korostuu ulkoinen motivaatio, josta esimerkkeinä ovat juurikin kevätkuuhllissa jaettavat stipendit. Edellisessä sitaatissa tämä koettiin mahdollisesti positiivisena asiana. Voisi kuitenkin olettaa, että ulkoiseen motivaatioon perustuva palkitseminen johtaa omaa etua tavoittelevaan vuorovaikutussuhteeseen opettajan ja oppilaan välillä. Tämä voi näkyä muun muassa opettajan miellyttämisyriyksiinä paremman arvosanan saavuttamiseksi.

5.3.2 Opettajan ja vanhempien välinen vuorovaikutus

Seuraavaksi tarkastelemme informanttien käsityksiä ja kokemuksia opettajan ja vanhempien välisestä vuorovaikutuksesta Suomen koulussa. Tutkittavat toivat esiin paljon myönteisiä käsityksiä ja kokemuksia tähän liittyen.

Koulun ja perheen välinen yhteistyö on erittäin hyvä jopa känsäinvälisesti ajateltuna. Opettaja ilmoittaa vanhemmille mitä koulussa tapahtu ja perhe

yleensä kuuntelee ja uskoo. Lisäksi, suomalainen yhteyskunta ymmärtää, että opetus on perheen ja koulun yhteistyötä.

Vanhemmat ovat läsnä koulussa, mutta he eivät sekääntu koulun asioihin.

Perusopetuslaissa määrätään kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta on vanhemmilla, ja koulun tehtävä on vastata oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta kouluyhteisön jäsenenä. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on koulutyön onnistumisen kannalta välttämätöntä. Koulu antaa huoltajille tietoa siten, että he kykenevät seuraamaan ja edistämään lapsensa koulunkäyntiä ja oppimista. (Opetushallitus.) Edellisissä sitaateissa tämä yhteistyö on koettu ilmeisen toimivaksi. Toisaalta tutkittavat esittivät myös toisenlaisia ajatuksia liittyen opettajan ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen toimivuuteen, tai pikemminkin toimimattomuuteen.

Ajattelen, että suomalaisessa koulussa opettajien ja vanhempien välissä yhteistyö ei toimi hyvin. Vanhemmat haluavat tutustua enemmän opettajien kanssa ja osallistuvat koulun toiminnan järjestämiseen mutta heidän yhteistyö on kaksi kertaa palaveria luokan opettajan kanssa ja sähköisen kautta (Wilma)vuodessa. Vaikka lain mukaan vanhemmilla on oikeus osallistua opetuksen järjestämiseen ja tietoja opetussuunnitelman sisällöistä mutta käytännössä ei noudata.

Vaikka kodin ja koulun yhteistyö on säädetty perusopetuslaissa, tutkittavan mukaan käytännössä tämä ei toimi. Yhteistyön onnistumiseksi olisi tärkeää, että opettaja näkisi vanhemmat kasvatuskumppaneina, ei uhkana professionaalille itsenäisyydelle (Luukkainen 2005, 131). Sähköiset yhteydenpitojärjestelmät, kuten edellisessä sitaatissa mainittu Wilma, nostettiin esiin useasti. Sähköinen kanssakäyminen herätti sekä positiivisia että negatiivisia ajatuksia tutkittavien keskuudessa.

I noticed that between teachers and parents there is a network and teachers can sent messages to parents if there are some feedbacks or suggestions about their kids. Usually in the primary school, the classroom teacher take more responsibility to keep contact with parents.

Kotimaastani verrattuna, täällä paljon tapahtuu sähköisesti ja tosi vähän kasvokkain. Se kai sopii tähän yhteiskunnan rakenteen, jossa kaikki ovat kiireisiä. Luulisin, että voisi kuitenkin tiivistää yhteistyö perheiden kanssa.

Wilma-järjestelmä on tarkoitettu tiedonvaihtoon kodin ja koulun välillä. Sen avulla opettaja voi tiedottaa vanhemmille esimerkiksi kokeista, poissaoloista ja oppilaan hyvästä ja huonosta käyttäytymisestä. On todennäköistä, että kasvokkain tai puhelimitse käydyt keskustelut opettajan ja vanhempien välillä ovat vähentyneet Wilman ja muiden sähköisten yhteydenpitojärjestelmien tullessa suosituiksi. Yksi tutkittavista on sitä mieltä, että useimmiten Wilmaan kirjataan vain negatiivisia asioita.

Opettajan näkökulmasta en osaa sanoa. Vanhempana voin sanoa, että Wilma on hyvä väline, koska tietää milloin kannattaa soittaa opettajalle ja kysellä lapsesta. Opettajat tiedottavat aika hyvin, tosin vain jos on ongelmia. Vanhemman täytyy olla aktiivinen.

Sähköiset yhteydenpitojärjestelmät ovat viime aikoina puhututtaneet julkisessa keskustelussa. Sari Helin otti kantaa Wilma-järjestelmän käyttöön Yle Uutisten blogissa otsikolla *Wilma pilaa kodin ja koulun loputkin välit* (Helin 2015). Helin kirjoittaa, että Wilmasta on tullut lasten reaaliaikainen rikosrekisteri, johon kirjataan vain harvoin oppilaan hyvästä käytöksestä kertovia niin sanottuja hyvä-merkintöjä (Helin 2015). Keväällä 2013 Facebook-ryhmä *Wilma pilasi elämäni* herätti paljon kohua. Nettyhteisössä yläkouluikäiset oppilaat jakoivat omia Wilma-merkintöjään julkisesti kaikkien nähtäville. Opettaja ja työrauhakouluttaja Tuomo Sutinen kirjoitti asian tiimoilta Helsingin Sanomien mielipidepalstalla, että opettajien olisi tärkeää yhdessä pohtia työrauhan ylläpitämiseen liittyvää viestintää, sillä se parantaisi niin oppilaiden kuin opettajienkin oikeusturvaa ja ehkäisisi ylilyöntejä (Sutinen 2013).

Uskoaksemme opettajien tulisi lisätä hyvän palautteen antamista, sillä se todennäköisesti johtaisi työrauhan edistämiseen ja hyvään vuorovaikutukseen niin opettajan ja oppilaan kuin opettajan ja vanhempienkin välillä. Helinin mukaan Suomessa lapsia kasvatetaan kehumisen sijaan arvostelemalla ja haukkumalla (Helin 2015). Tällainen toiminta ei ole omiaan lisäämään työrauhaa ja lapsen myönteistä kasvua ja kehitystä. Oletettavaa on, että se päinvastoin tuo mukanaan paljon negatiivista kehitystä ja kouluvastaisuutta. Helin kirjoittaa hyvän palautteen edun olevan siinä, että se vie tilannetta eteenpäin auttamalla palautteen saajaa korjaamaan toimintaansa entistä parempaan suuntaan (Helin 2015).

Wilman käytössä tulisikin huomioida kunnioittava vuorovaikutus. Aiemmin tässä kappaleessa olemme todenneet mahdolliseksi sen, että opettaja voi saavuttaa hyvän auktoriteetin, mikäli osoittaa oppilaille kunnioitusta, ymmärrystä ja luottamusta. Wilman täydentäminen rikosrekisterin tapaan ei johda kunnioittavaan vuorovaikutukseen, vaan pikemminkin ongelmiin. Wilmassa on yhteydenpitojärjestelmänä varmasti paljon potentiaalia, mutta opettajien tulisi kiinnittää enemmän huomiota hyvän palautteen antamiseen. Tässä tutkimuksessa esiin nousi myös se, että kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus on harvinaista Suomen koululaitoksessa. On mahdollista, että Wilmaan on helppo kiireessä ja tuohtuneena kirjoittaa negatiivisia asioita suoraan, kun taas kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa asiat muotoillaan usein eri tavoin.

Opettajien toiminnassa on parannettavaa, mutta niin on vanhempienkin. Tutkittavat esittivät joitakin vanhempien käytökseen liittyviä haasteita opettajan ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa.

Olen huomannut, että vastata vanhempien viestiä näyttää ottavan paljon aikaa opettajille. Opettajat kertoivat myös, että usein vanhemmat pyytävät vain triviaaleja kysymyksiä tai kysymyksiä joilla ei ole myönteisiä vaikutuksia lapsille tai opetukseen.

Melkein hyviä kokemuksia. On vanhempi, joka ymmärtää opettajan näkökulma ja ottaa sen vastaan ja toimii sen perusteella. Mutta on toinen vanhempi, jota opettajan näkökulma loukkaa tai että vanhempi kertoo erimielisyyttä vähän epäkohteliaasti. Ihmiset ovat erilaisia, johon olen vaurautunut.

Jälkimmäisessä sitaatissa mainittiin, että joskus vanhempi voi ilmaista erimielisyytensä epäkohteliaasti. Julkisessa keskustelussa vanhempien käytös koulun kontekstissa on saanut paljon huomiota. Monesti kuulee opettajien kertovan, että lasten kanssa toimeen tulemisessa ei ole ongelmaa, mutta vanhempien on. Crozierin ja Reayn (2005) mukaan parantaakseen koulun ja kodin välistä vuorovaikutusta opettajien tulee kiinnittää huomiota vanhempien moninaisuuteen ja yrittää nähdä maailma heidän silmin (Crozier & Reay 2005, 158).

5.3.3 Kulttuurien välinen vuorovaikutus

Seuraavaksi tarkastelemme sekä opettajan ja oppilaan, että opettajan ja vanhempien välistä vuorovaikutusta monikulttuurisesta näkökulmasta. Osa tutkittavista toi esiin haasteita liittyen vuorovaikutukseen, jonka toisena osapuolena on maahanmuuttajataustainen oppilas tai vanhempi.

Monikulttuurinen näkökulma vanhempien ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen näkyy seuraavissa sitaateissa:

– – *Suomen lain mukaan vanhemmilla on oikeus osallistua eli opetuksen määrittelyyn. Ee, vanhemmilla on oikeus saada tietoa opetus, öö, opetuksen sisällöistä. Eli mutta esimerkiksi uskonnon osalta, että kun esimerkiksi mulla on sellainen asia, että, ee, mä lähetin vanhemmille, ee, kysely, kyselylomakkeita, että palautteen kerääminen vanhemmilta opetussuunnitelma oli eli islaminuskon opetussuunnitelman perusteissa. Ja sitten kun mä keräsin [palautteet], mä verrasin, että opetussuunnitelma oli tarkoittaa virallisesti, tarkoittaa valtakunnallinen on tehnyt ja sitten kyselylomake, mä huomasin, että esimerkiksi uskonnon, islamin uskon osalta enemmän, ei, en osaa sanoa enemmän, mutta enemmän prosentti, he halusivat, että opettaja opettaa tunnustuksellisesti. Vaikka, vaikka opetussuunnitelman mukaan tunnustukseton, mutta nyt tarkoittaa uskonnonopettajat ja viranomaiset, koulun viranomaisten täytyisi miettiä, millä tavalla vanhemmat voivat saada tietoa, eli tästä asiasta, esimerkiksi koulun alussa, tarkoitan kouluvuoden alussa pitäisi laittaa palaveri esimerkiksi vain maahanmuuttajaoppilaille, eli tässä vaiheessa mun mielestä opetussuunnitelmassa ei oteta huomioon hyvin maahanmuuttajien, tarkoitan maahanmuuttaja vanhemmat – –*

Mielestäni oppilaiden vanhempien kanssa yhteistyö toteutetaan suomalaisessa koulussa aktiivisesti. Kuitenkin se on usein haastava, jos vanhemmilla on mielenterveys ongelmia, tai maahanmuuttajataustaiset vanhemmat eivät puhuu suomea.

Informanttien mukaan monikulttuurisuus voi muodostaa ongelmia opettajan ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa. Edellisessä sitaatissa kommunikointi ja tiedottaminen islaminuskon opetuksen suhteen nähdään ongelmalliseksi. Vanhemmat olisivat halunneet tunnustuksellista opetusta, vaikka opetussuunnitelma edellyttää, että uskonnonopetus on Suomessa tunnustuksetonta. Tutkittava kokee syyn olevan opetussuunnitelmassa. Hänen mukaansa opetussuunnitelmassa tulisi ottaa enemmän huomioon maahanmuuttajataustaiset vanhemmat ja se, kuinka heille saadaan tiedotettua Suomen opetussuunnitelman sisällöstä. Jälkimmäinen kirjoittaa mainitsee, että opettajan ja vanhempien välinen vuorovaikutus voi olla haastavaa, mikäli yhteinen kieli puuttuu tai vanhemmilla on mielenterveysongelmia.

Suomessa on hyvin vähän tutkimustietoa maahanmuuttajataustaisia lapsia ja heidän vanhempiaan koskevasta kodin ja koulun yhteistyöstä (Säävälä 2012, 25). Turun kaupungin Kasvatus- ja opetusviraston kanssa yhteistyönä toteutetussa tutkimuksessa selvitettiin muun muassa, millaisena peruskoulu näyttäytyy maahanmuuttajavanhempien silmin. Tutkimuksessa

maahanmuuttajavanhemmat olivat kantasuomalaisia vanhempia tyytyväisempiä kouluun, opettajiin sekä kodin ja koulun yhteistyöhön, eikä Suomen koulujärjestelmä heidän mielestään kaivannut muutoksia (Rinne & Tuittu 2011, 110–112). Tutkimuksen tuloksien tulkinnassa on kuitenkin otettava huomioon se, että maahanmuuttajilla on usein hyvin voimakas tarve ilmaista kiitollisuuttaan ja antaa myönteistä palautetta koulusta, koska he haluavat näin tuoda ilmi omaa arvostustaan koulunkäyntiä ja opettajia kohtaan (Säävälä 2012, 25). Saattaa olla, että tämä on ollut taustalla myös tässä tutkimuksessa. Maahanmuuttajavanhempien positiivista suhtautumista Suomen koululaitokseen voivat selittää Suomen perusopetuksen hyvä laatu, tasa-arvo ja maksuttomuus, jotka saattavat erota monen maahanmuuttajan koulutukseen liittyvistä kokemuksista kotimaassaan (Rinne & Tuittu 2011, 151). Toisinaan maahanmuuttajat, jotka ovat juuri muuttaneet maahan saattavat kokea uuden maan ja sen tavat, kuten koulujärjestelmän, yltiöpositiivisesti (Rinne & Tuittu 2011, 145).

Väestön kulttuurisen ja kielellisen monimuotoisuuden lisääntyminen on arkipäivää, mikä tuo myös oppilashuollon toimintaan uuden ulottuvuuden. Kun taustaltaan erilaiset ihmiset ovat tekemisissä keskenään, ei ole mielekästä soveltaa täysin samoja ja itsestään selvinä pidettyjä oletuksia kuin samantyyppisistä taustoista peräisin olevien kesken. Tarvitaan kulttuurien välistä kompetenssia. (Säävälä 2012, 26.) Tämä tuli puheeksi myös ryhmäkeskustelussa.

Vuorovaikutus mun mielestä, en osaa sanoa ihan hyvin miksi, koska kun puhutaan maahanmuuttajien oppilaiden asioista, että mun mielestä riippuu opettajan asenteista, paljonko opettajalla on interkulttuurinen osaaminen. Totta kai, kun opettajalla on hyvä, tai tarkoitan, kaikki opettajat, mä sanoin, anteeksi, suomalaiset opettajat, kaikilla on pätevyys, meillä ei ole esimerkiksi pätevyys, mutta heillä on pätevyyttä, mutta nyt opintoihin ei kuulu monikulttuurisuus, monikulttuuriset opinnot ei kuulu osaamiseen, opettajan osaamiseen, paljonko opettajalla on asenteita, positiivisia asenteita maahanmuuttajia kohtaan. Se tarkoittaa että interkulttuurinen osaaminen, tää vuoksi, että vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on tärkeä. – –

Yleisesti katsoen interkulttuurinen vuorovaikutus tarkoittaa kohtaamisia ja dialogia eri kulttuurien edustajien välillä (Jandt 2007, 36). Se ilmenee, kun kulttuuriset erot luovat eroavia tulkintoja ja odotuksia siitä, kuinka kommunikoida tehokkaasti (Koester & Lustig 2003, 51). Onnistunut vuorovaikutus edellyttää interkulttuurista osaamista, kompetenssia. Kuten opettaja kuvasi, on tärkeää, että opettajalla on positiivisia asenteita muita kulttuurin edustajia kohtaan. Kuten olemme tutkimuksessa aiemmin todenneet, opettajankoulutuksessa tulisi panostaa entistä enemmän tulevien opettajien interkulttuurisen osaamisen vahvistamiseen.

5.4 Monikulttuurisuus

Monikulttuurisuus-teema on erityisen kiinnostava sen vuoksi, että tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat itse eläneet useammassa eri kulttuurissa ja näin ollen todella kohdanneet kulttuuristen kohtaamisten tuomia haasteita. Olemme kaikissa teemoissa tuoneet monikulttuurisuutta jollain tapaa esille, mutta olemme halunneet syventyä siihen erillisellä teemalla. Vaikka painotimme lomakekyselyssä ja ryhmäkeskusteluissa monikulttuurisuutta laajana käsitteenä, informantit ottivat kantaa pääasiassa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja opettajien huomioimiseen koulussa. Heidän oma taustansa luonnollisesti selittää tätä ja tietysti myös se, että monikulttuurisuus ylipäättään usein käsitetään suppeasti.

Tutkittavat toivat esiin omia kokemuksiaan muun muassa eri ympäristöjen vaihteluista koskien monikulttuurisuuden kohtaamista. Suurissa kaupungeissa, joissa kansainvälisyys on näkyvämpää, monikulttuurisuus kohdattiin neutraalina asiana, kun taas pienissä paikoissa ulkomaalaisuus herätti huomiota.

On monenlaisia työyhteisöjä julkisella sektorillakin. Jos esimerkiksi on kyse kansainvälisestä koulusta, jossa oppilaita ovat monista eri maista. Siinä saattaa olla niinku erilaisuus hyvin näkyvissä eikä pelkästään tämä maahanmuuttajat vaan myös seksuaalivähemmistöt, että esimerkiksi ihan opettajakunnassa on kaikenlaista ihmistä, erilaista pukeutumista ja tällaista. Näissä yhteisöissä ei huomauteta, jos on erilainen. Se on ihan normaali, se on tavallista. Niin kuin on erilaisia keksejä, on myös erilaisia ihmisiäkin. Et se on vaan niinku fakta. Että siinä ei oo mitään ihmeellistä, että se on hyvää ja terveellistä tässä globalisessa maailmassa. Mut jos mennään kyläkouluun, se on vähän erilainen. Siellä on kantaväestöä enemmän ja on niinku vankkoja käsityksiä miten pitää olla, mitä on olla nainen, mitä mies, mitä on hyvä, mitä paha. Mut se varmasti pätee kaikkiin paikkoihin. Mitä enemmän eristyksissä ollaan, sitä enemmän on vankkoja ajatuksia asioista. Kun avataan maailmaa enemmän, ruvetaan kyseenalaistamaan.

— se onko siellä isompi paikka ja sitten isompi koulu, asia käsitellään eri tavalla eli siis iha niinku, ihan normina.

Pääkaupungissa on enemmän monikulttuuritunteja, mutta jos menee kaukana ja sitten tuntee, että on siellä vain perinteinen suomalainen. Esimerkiksi se on mun oma kokemus, mutta kun mä asuin Helsingissä, siellä ei ole niin paljon ihmisiä, jos metrossa ei ole kokoajan katsoo mua, koska mä olen ulkomaalainen. Mutta jos

mä olen Tampereen lähiössä tai jossain kaukana, sitten he katsoo minua kuin monsteridiagnoosi, että miksi sinulla on tällaisia ulkonäkö.

Myös tutkimusten mukaan helsinkiläiset suhtautuvat myönteisimmin ulkomaalaisiin. Tämän taustalla arvellaan olevan korkeampi kouluttautuneisuus ja matkustaneisuus. (Talib, Löfström, Meri 2004, 34–35.) Pääkaupunkiseudulla tarjotaan myös enemmän alustoja interkulttuurisen vuorovaikutuksen toteutumiseksi, mikä mahdollistaa osallisuuden kokemukset ja ehkäisee syrjäytymistä (Pitkänen & Raunio 2011, 227).

Havaintoja koulujen vaihtelevuudesta kohdata yksilöllisiä eroja oli paljon. Tutkittavien kokemusten perusteella kouluissa on monia erilaisia tapoja huomioida monikulttuurisuutta, eikä yhtenäistä linjaa tai kasvatustilfilosofiaa monikulttuurisuuden suhteen näytä olevan.

Minusta se riippuu paljon koulusta ja koulun opettajista ja vielä koulun rehtorista alkaen. Mä olen seitsemän, seitsemästä koulusta kieltenopettaja, ja mä näen kyllä paljon eri eri, niinku, mm, eroo, paljon eroja niinku näitten koulujen välillä, sellanen niinku, mun pääkoulussani, jossa rehtori, öö, joka on opettanut s2:sta ja on toiminut maahanmuutajaopettajien kans paljon, niin tää koulu on niinku semmonen, jossa näet koko ajan, näkyy monikulttuurisuus koko ajan, niinku se on läsnä jaa niinku esim nyt neljä, öö, nelkyt, öö, vuotisjuhlassa niinku koulussa pitää näyttää tai niinku eri kielten opettajat tulee niinku järjestään jonkin niinkun kurssin, pienen kurssin, jossa osallistuu kaikki luokat, niin että, niinku että esim. arabiankielen kannalta, et opetetaan niinku perussanat kaikille oppilaille, että miten sanotaan tervehdystä, huomenta, hyvää iltaa ja niin pois päin. Että he tietävät, mitä arabiaksi ja viroksi ja somaliaks ja niin pois päin ja, oo, myös niinku, että ruoka, ruokailtaa pidetään joka vuosi. Monessakin koulussa tätä on, mutta toisissa kouluissa ei edes helposti huomaa. Helposti unohdetaan.

— taas riippuu koulusta ja opettajasta. Esimerkiksi tulee mieleen yks tapaus, että ylivilkkaisuus heti leimataan ADHD:ksi tai viaksi, ja tarkastetaan onko kaikki hyvin, jos hymyilee liikaa tai liikkuu liikaa... tai jos ei pysty olemaan siellä paikalla. Tätä pitäisi huomioida enemmän, että minkälaisia kulttuuritaustoja on ja mistä oppilaita tulee. Kyllä, kuten aiemmin sanottu, en usko, että kyse on rasismista – sitä en usko, että olisi. Mut se on taas niinku kulttuurien törmäys, että vierailija ei ole niin normaali. Että tehdään asioita eri tavalla kuten sanoin myös siinä kyselyssä. Mutta suomalainen koulu mun mielestä on vielä liian inkluusiivinen. Eli opetetaan muaalta tulleita tulemaan suomalaisiksi, mutta toisaalta monikulttuurisuus on arvostettu asia; siitä puhutaan koko ajan ja tehdään projektia jne. Mutta silti halutaan, että tämä asia tapahtuu suomalaisin ehdoin. Ja se on ehkä normaalia ja oikeinkin, mutta onko? Se on se kysymys.

Esimerkiksi minä olen ollut harjoittelussa (erään kaupungin lähiön) koulussa ja siellä muistaakseni yli 30 % oppilaista on maahanmuuttajia. Eli musta se on tosi semmonen luonteva kouluympäristö. Siellä on paljon erilaisia ihmisiä ja siellä on

jotkut lapset käyttävät huivia ja se on ok. Se ei ole esimerkiksi ok Ranskassa. Ja sitte siellä mä en niinku musta se monikulttuurisuus on nimenomaan hyvä, jos siitä ei hirveesti puhuta vaan hyväksytään niin kuin kaikki ja voidaan tutustua järjestämällä eri tempauksia esimerkiksi, mutta erilaisuutta ei pidä ylikorostaa. Ja sitten on hyvä, kun esimerkiksi mä opetan s2-ryhmiä, niin siellä on tosi pieniä ryhmiä... Että koulu yrittää antaa mahdollisuuksia niille lapsille, et siis pääsisivät hyvään alkuun. Siis monikulttuurinen koulu tai ei, Suomessa pärjätään suomen kielellä ja suomalaisessa yhteiskunnassa täytyy pärjätä, ja näissä pärjätään kun osaa puhua suomen kieltä. Eli periaatteessa minusta on tärkeää, että hyväksytään kaikki, mutta annetaan riittävästi tietoa ja opetusta, jotta pärjäisi suomalaisessa yhteiskunnassa, koska sehän on heidän hyvän elämän edellytys.

Toisessa sitaatissa kulttuuriset yhteentörmäykset ja toisten ymmärtämättömyys ovat vahvasti esillä. Tutkittava kritisoi sitä, että ”normaalista” ylivilkkaampi lapsi leimataan herkästi vialliseksi. Tämä asia on ollut paljon esillä kasvatuskeskustelussa Suomessa. Erityisen vilkkaista tai levottomista lapsista keskusteltaessa on esitetty lukuisia kysymyksiä, joita opetus- ja kasvatustieteilijöiden tulisi todella pohtia: Millä perusteilla annamme lapselle jonkin diagnoosin? Milloin levottomuus ja keskittymisvaikeudet muuttuvat häiriöiksi, jotka vaativat hoitoa? Onko syy lapsessa, vai onko kouluympäristössä jotakin levottomuutta aikaansaavaa? Hyväksyykö koulu yksilöitä, jotka käytöksellään poikkeavat valtavirrasta, vai tulee myös heidän täyttää koulun asettamat ihanteet normaalista? Nämä ovat inklusiivisen ja moniarvoisen koulun toteutumisen kannalta keskeisiä kysymyksiä, joita tulee pohtia.

Toisessa sitaatissa tutkittava kyseenalaistaa myös inklusion toteutumisen Suomessa. Assimilaatio näyttyy vallitsevana, ja kaikki yritykset monikulttuurisuuden huomioimisesta toteutetaan nekin suomalaisten ehdoin. Tutkittavan kokemukset näyttäisivät kuvaavan todellisuutta, jossa yritykset jäävät yrityksen tasolle ja syvempää, mullistavaa muutosta kasvatusajattelussa ei ole tapahtunut. Teoriaan pohjautuvan kasvatustieteen tulee toteutua käytännössä, koska muuten sillä ei ole mitään merkitystä. Myös jälkimmäisessä sitaatissa tutkittava pohtii eri mallien toimivuutta päätyen siihen, että erilaisuutta on huomioitava, mutta tietyissä rajoissa. Suomen yhteiskuntaan sopeutumista ja sen osaksi tuleamista on myös tuettava. Tämä ajatus on yhteneväinen vastavuoroisen integraation aatteen kanssa, jossa niin maahan tullut kuin maassa jo asuva joustavat rakentaakseen toimivaa yhteiseloä.

Henkilökunnan yksilölliset erot nähtiin merkittävänä tekijänä monikulttuurisuuden huomioimisessa. Vastaajat painottivat avointa kohtaamista, toisen huomioimista ja sensitiivisyyttä, jotka kaikki kuuluvat interkulttuurisiin taitoihin.

En osaa sanoa kuinka monikulttuurisuus huomioidaan suomalaisessa koulussa koska minun mielestäni, että se riippuu opettajien asenteista, että kuinka yksilö suhtautuu oman kulttuuriin ja muihin kulttuuriin suhteelliseksi ja oikeudenmukaiseksi sekä erilaisten kulttuurien huomioon ottaminen.

– – tärkeää on tässä monikulttuurisuudessa, että opettaja tunnistaa omia ennakkoluuloja. Ja jos opettaja itse tunnistaa, että okei, minulla on ennakkoluuloja tätä kyseistä ryhmää kohtaan, että koska ei kaikkia kohtaan edes voi olla, että sitten se on parempi ja helpompi tehdä sitä työtä.

– – kun puhutaan maahanmuuttajien oppilaiden asioista, että mun mielestä riippuu opettajan asenteista, paljonko opettajalla on interkulttuurinen osaaminen. Totta kai, kun opettajalla on hyvä, tai tarkoitan, kaikki opettajat, mä sanoin, anteeksi, suomalaiset opettajat, kaikilla on pätevyys, meillä ei ole esimerkiksi pätevyys, mutta heillä on pätevyttä, mutta nyt opintoihin ei kuulu monikulttuurisuus, monikulttuuriset opinnot ei kuulu osaamiseen, opettajan osaamiseen, paljonko opettajalla on asenteita, positiivisia asenteita maahanmuuttajia kohtaan. Se tarkoittaa että interkulttuurinen osaaminen, tää vuoksi, että vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on tärkeä.

Kaikilla ihmisillä ja niin myös opettajilla on hyvin vaihteleva interkulttuurinen kompetenssi. Toiset eivät haluaisi opettaa ollenkaan valtakulttuurista poikkeavaa ainesta ja ovat turhautuneita kohdatessaan monikulttuurisuuden tuomia haasteita. Toiset korostavat suvaitsevaisuus- ja kansainvälisyyskasvatusta ja muut liikkuvat jossain siinä välimaastossa. Interkulttuuriselle opettajalle on ominaista pedagoginen rakkaus, ja hänellä on motivaatiota ja rohkeutta toimia yhteistyössä erilaisten ihmisten kanssa. Hänen opetuksensa on sekoitus suvaitsevaisuuteen kasvattamista, kriittistä itsetutkiskelua ja oppilaan oman kulttuuri-identiteetin vahvistamista. (Pollari & Koppi 2011, 69–71.)

Jokaisen kasvattajan tulisi jatkuvasti kysyä itseltään, millaisia hyvän ihmisen taitoja tarvitaan, jotta maailma voisi kehittyä parempaan suuntaan. Pelkästään kasvatettavien yksilöllisten kehitysten varaan ei voi laskea, vaan tulee korostaa myös yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, jotta kulttuurien yhteiselo olisi sopuisaa, ja siten mahdollisimman monen elämä voisi olla mielekäästä. Tämä kasvattajan tehtävä tulee olennaisesti esille seuraavissa sitaateissa:

– – aika monet nuoret eivät ota maahanmuuttajia samaan ryhmään työhön, tekemään yhdessä sitä ryhmätyötä, tähän opettajat pitää panostaa ja tehdä tosi paljon työtä, että maahanmuuttajalapsi tai -lapset luokalla ei jää yksin siellä, eivät he voi olla samassa ryhmässä tekemässä, kaikki maahanmuuttajalapset joku yhteinen ryhmätehtävä, heidän pitää tehdä sitä tehtävää suomalaisten kanssa.

– – taas tässä opettajan tehtävä on esim. niinku pulpettijärjestyksessä, että laita aina ainakin yks maahanmuuttaja suomalaisten ryhmään ja aina viittaa siihen, jos niinku puhutaan historiasta, jos puhutaan Roomasta tai Egyptistä tai niinku kirjoitus, kirjoituksessa se on alkanut mistä ja niin pois, et tää, tää oppilas on, tai puhutaan tän oppilaan maasta ja kulttuurista niin pois. Koko ajan läsnä ja niin pois.

Osa vastaajista toi rohkeasti esille kokemuksiaan siitä, etteivät suomalaiset kykene täydellisesti hyväksymään monikulttuurisuutta sydämissään, mikä näyttäytyy myös koulumaailmassa.

– – kouluissa, joissa on ruokalassa maahanmuuttaja, tai ulkomaalaisryhmä istuu niinku yhdessä pöydässä, suomalaiset toisessa. Ja sit sen jälkeen kun niinku ruuan jälkeen täytyy niinku kaikki siivoo niinku oman pöydän, niin kerran niinku ulkomaalaispöytä oli tai siinä oli likaa, niin rehhtori niinku puhu tai kuulutettiin, että ulkomaalaisryhmässä on likaa, tulkaa siivoamaan. Se oli niinku törkee ja se tuli, se on rehtori, et se niinku ohjaa ja niinku ohjaa koko koulua...

Mun mielestä elää vielä paljon stereotyyppejä. Niitä näkee myöskin kieltenopettajana, niitä näkee myös kirjoissa, ja myöskin mitä niinku käsitellään näitä maita tunnilla. Sit jos on näitä Etelän maita... ne on hymyileviä ja on aurinkoo ja blablablaa. Jos tulee eri paikasta niin on... Vaikka hyväksytään paljon Suomessa ja on joustavuutta, eikä voi sanoo että olis mitään superrasismia tai tällaisia jyrkkiä ilmiöitä, mutta silti ollaan pikkasen varautuneita, että okei, tartutaan käsitysten stereotyyppeihin. Että tietynlaiset ryhmät tekee tietynlaisia asioita, että joihinkin voi luottaa ja joihinkin ei voi luottaa, jotkut tekevät enemmän töitä ja jotkut tekevät vähemmän töitä. Ja se pätee myöskin työyhteisöön.

I think Finnish society has not yet get used to people from different cultures and countries, which is reflected in the Finnish schools. The point is not just recognize the multiculture but how to accept it by heart.

Vaikka monikulttuurisuuspolitiikkaa tai opettajankoulutusta kehitettäisiin kohti parempaa monikulttuurisuuden huomioimista, se tuskin yksinään riittää. Monikulttuurisuus on mahdollista vasta silloin, kun koko yhteiskunta on aidosti suvaitseva (Talib ym. 2004, 162). Olemme vasta pari vuosikymmentä olleet paikallisesti kohdakkain maahanmuuttajien kanssa, mikä selittää osaltaan muutoshitautta. Myös suhtautumisemme muihin kulttuuriin vähemmistöihin on ollut vaakalaudalla, ja toiseuksia ylläpidetään tietoisesti tai tiedostamatta joka yhteisössä. Tasa-arvoisen avioliittolain hyväksyminen eduskunnassa vasta vuonna 2014 ei ollut itsestään selvä päätös, vaan

pikemminkin taistelu. Vaikka Suomen yhteiskunta voi näyttäytyä verrattain hyvin tasa-arvoisena, on monia asioita, joihin tulisi vielä kiinnittää huomiota kokonaisvaltaisen tasa-arvon saavuttamiseksi. Esimerkiksi naisten tasa-arvoinen asema mieheen nähden ei ole vieläkään käytännössä täysin toteutunut, ja yhteiskunnan syrjäytyneiden määrä on korkea. Kyse on pitkälti ihmisten joustavuudesta: Kuinka helposti joustamme aiemmista periaatteistamme ja uskomuksistaamme? Kuinka valmiita olemme muokkaamaan toimintatapojamme, ja toisaalta jotakin vielä suurempaa, henkilökohtaista ja ammattiin sitovaa kasvatustilastamme?

Eräs vastaajista toi esille eron oppilaiden ja opettajien ulkomaalaistaustan huomioimisen välillä.

Oppilaiden kannalta monikulttuurisuus huomioidaan hyvin. – – Opettajien kannalta hieman huonommin. Ei uskota, että ulkomaalainen opettaja pystyy tekemään yhtä tehokkaasti kuin suomalainen opettaja.

Voisi arvella, että vastaajalla oli henkilökohtaista kokemusta kantasuomalaisen opettajan epäilevästä suhtautumisesta ulkomaista syntyperää olevaa opettajaa kohtaan. Vastaavia näkemyksiä tuli esille myös Tampereen yliopiston kolmivuotisessa tutkimushankkeessa ”Sulkeutuuko Suomi? Kulttuurien välinen vuorovaikutus kohtaamisen areenoilla”, jossa työvoimakoulutuksen opiskelijat ja metallialalla työskentelevät korostivat suomalaisten motivoituneisuutta, työteliäisyyttä ja rehtyyttä. Ulkomaalaistaustaisia kohtaan ei varsinaisesti ollut stereotyyppioita mutta varautuneisuutta kylläkin. (Pitkänen 2011, 173.) Työpaikalla tapahtuvan syrjinnän vaikeimmat haasteet ovat usein tiedostamattomat ajattelu- ja toimintatavat, jotka vaatisivat vieraan kenkiin asettumista tullakseen huomatuiksi (Talib ym. 2004, 204–205).

Monien opettajien sitaateissa on jo tullut kannanottoja siitä, miten monikulttuurisuutta tulisi huomioida. Tarkennettu kysymys vielä siitä, kuinka paljon monikulttuurisuutta tulisi huomioida koulussa, herätti moninaisia vastauksia jo kyselylomakkeessa ja sai aikaan myös ryhmäkeskusteluissa kiihkeää keskustelua. Koulujen tavasta kohdata ja huomioida monikulttuurisuutta monet puhuivat positiivisessa sävyssä. Tyytyväisyyden taustalla olivat oman äidinkielen ja uskonnon opetuksen järjestäminen, juhlien suunnittelu, uskonnollisten vaatteiden salliminen ja ruokavalion huomioiminen.

Minusta monikulttuurisuus huomioidaan hyvin. Ulkomaalais taustaisilla lapsilla on mahdollisuus opiskella omaa kieltään, sekä suomea, voidaan käyttää vapaasti uskuntoon liittyviä tunnusmerkkejä, esim. huivia, mikä esim. Ranskassa on kiellettyä. Suomessa tasa-arvoisuus toteutuu yleisesti ottaen koko yhteiskunnassa paremmin, kuin monissa muissa maissa, ja se näkyy koulussakin.

Mielestäni monikulttuurisuus koulussa huomioidaan todella hyvin järjestämällä valmistavien luokkien lisäksi lapsen äidinkielen, kulttuurin ja uskonnon opetusta.

Monikulttuurisuus huomioidaan suomalaisessa koulussa aika hyvin. Ystävyydenpäivät, esimerkiksi. Oman äidinkielen opetuksen järjestämisen tukeminen. Uskontooppituntien valitseminen tai kieltäminen kokonaan. Oppilaan ruokavalion tarkistaminen ennen koulun alkua.

– – se esitystyyl...ihan alussa jo kysytään uskonnon perusteella opetusta ja myös uskonnon opetuksessa mitä välitetään. Uskonnonopetuksesta vanhemmilta ihan alusta kysytään, se on ensimmäinen askel.

Tässä yhteydessä erityisesti maahanmuuttajien opetusjärjestelyistä heräsi keskustelua. Eräs vastaaja koki oman äidinkielen ja S2-kielen opetuksen erittäin tärkeänä:

– – oman äidinkielen opettaja on tosi tärkeessä roolissa, sekä suomenkielen opetukseen, että myöskin lasten kehityskyky, ajattelu, kielikyky--. Jos ei liitetä, että on aika paljon putoo, tulee sen takia, että on olemassa myöskin sotatraumoista tulevat lapset. Heillä ei kyky, perustaidot koulusta, koska ne ovat jo ikä, yläasteikä, tai murrosikä, tai tullu kolmas, neljäs luokka, ja he tulevat maahan, ee, suurin osa, ne tulee puolikielisiä, koska se sota aiheuttanut psyykkisiä ongelmia, että myöskin kielen puute ja koulutuspuute. Sen takia on tosi tärkeä, vaikka on olemassakin tunnin verran viikossa. Ee, liitettäisiin silloin, kun valmistellaan opetussuunnitelma pakollinen, koska sen tunti voi käyttää myös muita keinoja, esimerkki, mullon kuustoistavuotias, viistoistavuotias, seitsemäntoistavuotias, jotka eivät koskaan käyneet koulussa esimerkki. Heillä ei ole taitoa, sekä matematiikan kieli, heillä ei oo taito yhteiskuntakieli, mun on pakko siten heidät ymmärtää oma äidinkieli, sen jälkeen mennään suomenkieli. Sen takia oli se, öö, se varmasti jos nyt viisaampi mietitään, että myöhemmin tulee vaikeuksia, jos tämä maailma muuttuu koko ajan ja sota on olemassa joka paikassa.

Vastaaja on kokenut, että oman äidinkielen ja suomen kielen opetuksella on merkittävä vaikutus yhteiskuntaan kiinnittymisessä, varsinkin kun osalla maahanmuuttajataustaisista lapsista voi olla hyvin karuja kokemuksia kotimaastaan. Lisäksi tutkittava ajattelee, että oman äidinkielen opettajalla on merkittävä rooli, sillä hän voi huomioida yksilötasolla opetuksen sisältöjä. Opettajan arvo on suuri, jos hän pystyy huomioimaan oppilaansa tiedollisten ja taidollisten tarpeiden lisäksi myös henkisiä tarpeita. Interkulttuurinen opettaja näkee itsensä merkittävänä, helläsydämisenä ja

turvallisena aikuisena oppilailleen ja jokaisen oppilaansa rakastettavana ja arvokkaana ihmisenä (Pollari & Koppinen 2011, 28).

Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaan suomi toisena kielenä -opetuksen tehtävänä on tukea lapsen ja nuoren kasvua kieliyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi, jolla on kielelliset valmiudet jatko-opintoihin. Suomen kielen oppiminen tukee kotoutumista eli integroitumista Suomen yhteiskuntaan. Ylipäätään koulu ja opettajat ovat avainasemassa maahanmuuttajien kotouttamisessa yhteiskuntaan. Kotouttaminen on tärkeiden tietojen ja taitojen hankkimista, jotta lapsilla olisi tasa-arvoiset mahdollisuudet tulla yhteiskuntansa täysivaltaisiksi jäseniksi. Maahanmuuttajaperheillä on odotuksia ja unelmia, jotka he toivovat Suomen koulun täyttävän (Pollari & Koppinen 2011, 37). Maahanmuuttajien koulutususkolla on kuitenkin toinen puolensa, sillä Suomen koulujärjestelmä ei ole todellisuudessa onnistunut täyttämään sille asetettuja toiveita (Rinne & Tuittu 2011, 309).

Kukaan S2-opetukseen viitannesta ei ottanut huomioon kaksikielisyyden tuomaa etua globalisoituvassa maailmassa. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän erityisenä tehtävänä on tukea oppilaan monikielisyyden kehittymistä sekä herättää kiinnostus ja tarjota välineitä kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen. Yhteistyössä kotien, oman äidinkielen opetuksen sekä muiden oppiaineiden kanssa suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetus auttavat oppilasta rakentamaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiään kulttuurisesti monimuotoisessa ja monimediaisessa yhteiskunnassa. (POPS 2014.)

Eräs vastaajista oli sitä mieltä, että oman äidinkielen opetus tulisi olla pakollista. Tällä hetkellä maahanmuuttajien oman äidinkielen opetushan on perusopetusta täydentävää opetusta, joka on vapaaehtoista.

Tulevaisuuden kannalta ehkä minusta niinku opetussuunnitelman pitäisi vielä enemmän huomata tätä, esim. oman äidinkielen opetusta. Minusta siis, jos päätös olis minun, niin mä tekisin että niinku näistä vapaaehtoisista kielen opetuksista pakollisia. Että niinku juuri tästä, että op, niinku arab, esim. arabian kielen oppi, arabiankielinen oppilas on pakko niinku osallistua arabian kielen opetukseen, arabian kielen taito kehittyy ja kehittyy, koska ilman sitä ei niinku, ei ei osaa, ja ei niinku toista keiltä kehity.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilaille pyritään tarjoamaan oppilaan oman äidinkielen opetusta. Monikielisten oppilaiden opetuksessa erityisenä tavoitteena on tukea oppilaiden monikielisyyttä sekä identiteetin ja itsetunnon kehittymistä. Siten oppilaat saavat valmiudet tasapainoiseen ja aktiiviseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden taustat ja lähtökohdat kuten äidinkieli ja kulttuuri sekä maassaoloaika.

Monikielisiä oppilaita rohkaistaan käyttämään osaamiaan kieliä monipuolisesti eri oppiaineiden tunneilla ja muussa koulun toiminnassa. Näin oman äidinkielen oppiminen ja käyttö tukevat eri oppiaineiden sisällön omaksumista, ja oppilas oppii viestimään koulun oppiainesisällöistä myös omalla äidinkielellään. Suomen perustuslain mukaan jokaisella Suomessa asuvalla on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. (POPS 2014.)

Tukiopetuksen järjestäminen maahanmuuttajille tuotiin esille positiivisessa valossa:

– – olen kuuntelut tukiopetuksesta maahanmuuttajien lapsille, se on todella hyvä asia. Kotimassani esimerkiksi, meillä ei ole sellaista tukiopetusta valitettavasti.

Perusopetuslain 16 §:n mukaan oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessa tai koulunkäynnissä on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Tämä koskee luonnollisesti myös vieraskielisiä oppilaita. Lisäksi opetuksen järjestäjän on mahdollista hakea valtionavustusta nimenomaan maahanmuuttajien tukiopetukseen. Tätä tukiopetusta voidaan antaa eri oppiaineissa joko suomen kielellä tai oppilaan omalla äidinkielellä. Monikieliset opettajat ovat resurssi, jota pitäisi vieläkin enemmän käyttää hyväksi (Ikonen 2005, 18).

Nykyllänsäädännön mukaan johonkin uskontokuntaan kuuluville koululaisille annetaan tunnustuksetonta oman uskonnon opetusta, joka on siis eri asia kuin uskonnon harjoittaminen, vaikka tunnustuksellisen ja tunnustuksettoman opetuksen rajanveto voikin olla haastavaa. Opetuksen järjestäjän on tarjottava vähemmistöuskontojen opetusta, jos saman opetuksen järjestäjän piirissä, eli yleensä samassa kunnassa, on vähintään kolme opetukseen oikeutettua oppilasta. Uskonnollisiin yhteisöihin kuulumattomille on tarjolla elämäkatsomustietoa. Ryhmäkeskusteluissa nousi pohdiskeltavia näkemyksiä monikulttuurisuuden huomioimista etenkin uskonnon opetuksen järjestelyitä kohtaan.

Mun mielestä ranskalainen koulussa, ranskalaisen koulun perusperiaate on se, että ei pidä olla uskonto koulussa ja me opetetaan uskontoa koulussa periaatteessa. Ja mä luulen että perusperiaate on se, että uskontoa ei pidä itseasiassa huomioida, että on erilaisia kulttuureita koulussa. Että jokainen lapsi tulee erilaista perheestä ja ehkä erilainen kulttuuri, varsinkin Ranskassa, mutta että koulussa jokainen lapsi on sama. Ja joo... ja sen takii koska tää on se filosofia Ranskassa, se vaikutti mun näkökulmaan vähän. Ja ehkä en ole varma jos kannattaa huomioida niin, niin paljon itse asiassa, et on paljon kulttuuria koulussa.

– – *mä ajattelen että esimerkiksi tää uskonnon asia on todella hyvä, että lapset voivat kuitenkin lähteä luokasta tai pitää oma uskonnontunti, mutta... mutta tota joo samalla on se, että ala-asteella opetetaan paljon heidän uskontoa. Se on ihan sama Italiassa, että se on pelkkä kristinusko vaan kokoajan. Mutta tääl on se, että pitäis olla semmonen yleinen uskonto mut ihan oikeesti alussa ei oo se... eli aika paljon on lapsia, joilla ei ole mitään, ei kuulu kirkkoon... Niiden pitää lähteä sitten...vaikka ne voisivat kuitenkin osallistua, koska jos se on niin kuin yleinen katsaus tai uskonto, ne voisivat kuitenkin osallistua, koska ei siitä tuu mitään siitä. Siitä vain mieli laajenee – se on hyvä asia. Mutta kun sitte pitää fokusoida vaan yhteen asiaan, sit niiden on pakko lähteä.*

Uskonnonopetus sai myös suoraa kritiikkiä ja vastustusta:

Esimerkiksi aamulla, joka aamu, pitää jonkun puhua Jumalasta 5 minuuttia ja mitä sitten, jos on lapsi joka ei usko ollenkaan? Hän on siellä, istumassa ja kuuntelee tarinaa mitä kerrotaan. – – Se on indoktrinaatiota. Se yrittää, että ihmiset ajattelee sama kuin se, mikä sopii kulttuuriin.

Indoktrinaatiota luonnehditaan harhaanjohtavaksi, yksinkertaistavaksi ja piilovaikutteiseksi opetustavaksi, jossa opettaja käyttää asemaansa hyväkseen vaikuttaakseen oppilaisiinsa. Opetustavalle on tyypillistä, etteivät oppilaat pysty itsenäisesti arvioimaan heille opettujen asioiden pätevyyttä. Ylipäätään nykytieteen kasvatuskirjallisuudessa ei katsota hyvällä sellaista opettamista, jossa oppilas nähdään passiivisena tiedon vastaanottajana itsenäisen ja kriittisen opetusisältöjen arvioijan sijaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sanotaan, että uskonnon opetuksen tehtävänä on antaa oppilaille laaja uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys. Oppilaita perehdytetään opiskeltavan uskonnon monimuotoisuuteen ja uskontoihin ja katsomuksiin muualla maailmassa, ja heitä ohjataan kriittiseen ajatteluun sekä tarkastelemaan uskontoja ja katsomuksia eri näkökulmista. Oppilaita rohkaistaan pohtimaan omakohtaisesti eettisiä kysymyksiä. Näin ollen näyttäisi siltä, että ainakin POPSin osalta indoktrinaation vaaroja on pyritty välttämään. Luokkahuoneissa tapahtuva toiminta voi toki olla toista opetussuunnitelman velvoitteista huolimatta. Tähän on varmasti syytä kiinnittää huomiota.

Kriittinen näkökulma sai ryhmäkeskustelussa vastareaktioita aikaan ja uskonnonopetuksen puolesta puhumista.

Mutta mun mielessä lasten pitää tietää Jumalasta jotakin. Se on semmonen osa meidän, se kuuluu meidän kaikkien kulttuurille, mun mielestä. Mutta se pitää

myös osata verrata tai niinku katsoa ulkopäin. Sen pitäis olla mun mielestä se, mikä pitäis olla uskonnon tunnin tarkoitus. Ei semmonen et pitäis fokusoida johonkin tiettyyn vaan se olis semmonen yleinen katsomus. Sit se sopii mun mielestä.

Emme kuuluu mihinkään uskontoon tai moskeijaan, olen Azerbaidžanista. Kun multa kysyttiin kymmenen vuotta sitten koulussa, että annanko lupa että lapsi käy kirkossa, minä suostuin että kyllä, koska haluan että hän tietää uskonnosta, eri uskonnosta, se on osa Euroopan kulttuuria. Ja kaikki mikä on Euroopan kulttuurissa; kirjallisuus, ooppera, teatteri, musiikki kaikki perustuu ja ohjaa uskonto. Hänen pidä tietää mihin perustuu tämä kulttuuri. Siksi näillä perusteilla olen suostunut.

Nämä vastaajat näkivät uskonnonopetuksen sivistävän vaikutuksen uskonnottomallekin. Liisa Laajoen (2010, 71) mukaan lapsille ja nuorille tulisi antaa mahdollisuus käsitellä uskontoa ja uskonnottomuutta osana identiteettiä ja yhteisön toimintaa, koska tällöin voidaan tukea oppilaan kulttuuri-identiteetin ja kansainvälisyyden kehittymistä sekä valmiuksia toimia monikulttuurisessa yhteisössä. Myös Jyri Komulaisen (2015, 172) mukaan oman uskonnon opetuksen avulla voidaan luoda keskinäistä ymmärrystä ja rakentaa vankka perusta moniuskontoiselle yhteiskunnalle. Hän muistuttaa myös, että maailmankatsomukselliset traditiot tulee ottaa huomioon muissakin koulun konteksteissa kuin vain uskonnon tunnilla, sillä ne ovat viitekehyksiä, joissa kaikkea tietoa tarkastellaan.

Eräällä tutkittavalla oli myönteisiä kokemuksia projektiluontoisesta monikulttuurisuuden huomioinnista:

– tarkoitus oli se, että joka maahanmuuttajalapsi, opiskelija, tutkii hänen juuret. Vain hänen juuret. Ja se on todella monipuolinen kurssi. Siellä on kuvistehtävää, siellä on Powerpoint-tehtävää, että vois olla esimerkiks, että kaks kiinalaista tyttöä esittelivät meille heidän musiikkiaa ja kansanpukuja esimerkiks, toinen venäläinen tyttö esitti meille, meille, mm, Venäjän, venäläinen ruoka, esimerkiks millasta se on. Ja minun puolesta, mä olen kuvataidelinjalla, me olimme tehneet sellainen tehtävät, kuvistehtävät, mistä esimerkiks pitää löytää kaks väri ja yks väri, mikä on sun oman, esimerkiks perinteen väri. Siis jos puhutaan jo oikeesti sun kotimaasta ja toinen väri joka semmonen samenessuus, mutta myös jotakin siis kana sun kotimaan, mutta joku semmosen samenessuus väri, semmosen tehtävän ja sitten me olimme tehneet kartan, iso kartta, no eiku se oli just todellinen kartta, aa, ja siellä opiskelijat merkitsevät, mistä he tulevat siis niinku vaan villo eiku villa, la, langalla, mistä tulevat, mistä vanhemmat, mikä reitti oli oikeesti ja sitten kaikki langat ovat Lahteen. (Naurua) Se oli aika hieno, se oli sellainen, joskus se oli luontaisin, ja meillä oli luontainen vain meidän ryhmä, ja josku meillä oli sellainen kiinalainen perinteen ruoka, venäläinen perinteen ruoka. Se oli todella kivaa. Tämä koko projekti tulos oli esitetty kaikille luokalla.

Siis kaikille suomalaisille, kaikille opettajille. Ja meidän kans oli seitsemän suomalaista opettajaa, jotka tekivät ihan sama juttu...

Esimerkissä yhteistyö luokkien välillä näyttäytyy vahvana ja projekti integroituu useampaan oppiaineeseen. Oman kulttuurinsa esittelyssä olisi tärkeää, että ei vain nosteta vierasta kulttuuria edustavaa lavalle näyttelyesineeksi, vaan että oppilas olisi halukas jakamaan jotakin itselle tärkeää ja olla osana aitoa tapahtumaa, jonka voisi jakaa koulun muiden ihmisten kanssa (Pollari & Koppinen 2011, 64).

Suomessa interkulttuurinen kasvatusta on usein huomioitu kansainvälisten teemaviikkojen ja projektityöskentelyn kautta. Nieto (2009, 75–76) on kritisoitunut tällaista opetustapaa pinnalliseksi ja suppeaksi. Hän korostaa, että interkulttuurinen kasvatusta on filosofia, tapa katsoa maailmaa eri tulokulmista, ja sen vuoksi sen tulisi olla esillä laaja-alaisesti kasvatuksessa. Interkulttuurinen ajattelu vaatiikin uudistusta koko opetussuunnitelmalta, jota on kylläkin uudistettu tähän suuntaan. Viimeisin opetussuunnitelma huomioi interkulttuurisen kasvatuksen sisältöjä. Aika näyttää, miten opetussuunnitelma tulee toteutumaan käytännössä. Nieto korostaa myös, että interkulttuurinen kasvatusta ei ole vain vähemmistön edustajille tai etnisesti erilaisille ryhmille suunnattua, vaan ihan kaikille. Usein kantäväestö on se, jolle asenteiden muutos ja tietoisuuden lisääminen on tarpeen, sillä he ovat harvoin tilanteissa, jolloin heidän täytyy tiedostaa erilaisuutensa ja arvioida ennakkoletuksiaan.

Kenties hieman yllättävää oli, että vain muutama tutkittavista koki, että monikulttuurisuutta tulisi huomioida nykyistä enemmän. Vastausten vähäisyys on huomionarvoista, sillä Suomessa käytävässä kasvatust keskustelussa ja tiedekirjallisuudessa puhe suorastaan täyttyy monikulttuurisuuden suuremman huomioimisen vaateista.

Monikulttuurisuus näky luokissa, jossa pikku hilja on yhä enemmän monikansalliset oppilaat. Kieliäkin niissä luokissa on paljon. Suomi tarjoa oma äidinkielen opetus. Se on rikkaus. Tätä rikkausta vois käyttää enemmän ja integroida nämä ryhmät ja opettajat enemmän koulun arkeen. Eli monikulttuurisuus on fakta suomalaisessa koulussa, sen näkemiseen ja esiin tuomiseen eteen voisi toki tehdä paljon enemmän kyllä.

Samalla kun merkittävän pieni osa vastaajista koki, että monikulttuurisuutta tulisi huomioida enemmän, merkittävän suuri osa vastaajista koki, että monikulttuurisuutta huomioitiin liikaa. Monissa vastauksissa kritiikki kohdistui erilaisuuden liialliseen korostamiseen.

– – liikaa jossain niinku turhissa asioissa niinku, ei tarvi, pannaan jos ihan, öö monikielisyyteen, voidaan niinku, öh, esimerkiksi niinku rahallista, rahallisesti. Pannan niinku, voidaan rahastaa niinku sitä projektia, tukee tätä. Niin, eikä niinku semmosia, öö, okei, saadan vähemmät, kyllä vapaa-ajalla leirejä ja niin pois päin, mutta kokisin niinku siis, mä oon ollu arabiankielen leirissä monta kertaa. Niin, mä en niinku kokenut hyötyä siitä ollenkaan. Rahat vaan menee näin ja sitten niinku vanhemmat pihalla, lapset aivan eri, siis niinku uudessa ympäristössä kuin ennen. Ajatukset on aivan erilaisia, niin semmoinen aukko vanhempien ja lasten välissä ja mä siis niinku haastattelin lapsia, ihan niinku ne, jotka on syntyneet täällä Suomessa ja ne jotka on tullu kolmivuotiaina, kouluikäisinä ja niin pois päin. Siis tuli aivan eri ajatuksia. Sitten niinku sillain, että niinku sellainen syntyy heillä niinku, miten mä sanoisin, häpeä siitä, et niinku kun ne ei mee niinku, öö, kotikielen opetukseen.

Ulkomaalaiset saavat aika paljon huomioita koulun puolesta. Toisaalta S2 opetus on pikkasen syrjintää koulussa, kun ajatellaan sitä, että lapset haluavat olla samanlaisia.

Kuten olemme jo tässä luvussa vastaajien kokemuksista huomanneet, monikulttuurisuutta huomioidaan hyvin eri tavoin riippuen eri tekijöistä. Aina se ei toteudu hyvin, vaikka tahto olisikin hyvä. Monikulttuurisuuden huomioimisessa on ironinen puolensa, kun se kannustaa näkemään ihmiset ja kulttuurit järjestelmällisemmin kuin he ehkä todellisuudessa ovat (Raunio, Säävälä, Hammar-Suutari, Pitkänen 2011, 33).

Selkeä ongelma nähtiin vanhempien ja lasten eritasoisesta integroitumisesta yhteisöön, josta aiheutui tietynlainen kuilu.

Että ei, nyt me ollaan suomalaisessa luokassa, elikkä siis niinku, ne on nyt ihan, ne oppii vaan suomenkielellä. Siitä niinku, vaikka se on oma äidinkieli ja, unohtuu. Sit niinku vanhemmat on aivan kädet niinku ristissä (puuskassa vihaisesti). Puhuin vanhempien kanssa ja suurin osa vanhemmista, niillä on sellainen yhteinen, semmoinen niinku, kun mä keräsin näitä mielipiteitä, yhteinen mielipide, että ollaan aivan omassa ympäristössä ja lapset niinku tässä uudessa. Että kuka lähestyy, niinku kuka lähestyttää, kuka pystyy niinku tuomaan, tuomaan niinku nämä kaks yhteistä yhdessä, yhtä saisi niinku sama hyötyä, koulussa se, jolla on suomalaisilla niinku perheellä, vanhemmat, suomalaiset vanhemmat ovat mukana koko ajan kaikessa asioissa. Helmi-ohjelma tai Wilma, siis harvinasta, että vanhempi osaa sitä. Mä oon kerran konsultointi niinku, öö, semmonen niinku konsultointi, mikä toimitaan niinku konsultointiopettajana ja yhdessä kerrassa oli koulutettu, öö, isä, mutta monta vuotta on ollut täällä, se ei oopinut, se ei tiedä, että on sellainen ohjelma. Tytär sanoi, että meillä on niinku Helmi, mutta poika ei sanonut. Poika haluaa, että tämä asia niinku piilottais...

Niin yleisessä kasvatuspuheessa, tiedekirjallisuudessa kuin opetussuunnitelmissakin korostetaan enenevässä määrin kulttuurista monimuotoisuutta resurssina. Sen tulisi tarkoittaa muun muassa vähemmistöjen täyttä mahdollisuutta ilmaista ainutlaatuisia kompetenssiaan ja tapaa ajatella. Siitä seuraa, että opettajien tulee olla aktiivisesti yhteistyössä vanhempien mukaan ottamisessa, jotta yhteistyö mahdollistuu. Jos näin ei tehdä, vaarana on, että kuilu sukupolvien välillä maahanmuuttajaperheissä kasvaa. (Matinheikki-Kokko & Pitkänen 2002, 69.)

Vuorovaikutus-teeman kohdalla jo puhututtanut Wilma on hyvin keskeinen kysymys myös maahanmuuttajaoppilaiden ja heidän vanhempiansa osalta. Olisi hyvä, jos koulut järjestäisivät maahanmuuttajavanhemmille koulutusta, jossa opetettaisiin ja käännettäisiin heille Wilmassa esiintyviä ja muutenkin koulunkäyntiin liittyviä peruskäsitteitä, avustettaisiin tiedotteiden ja asiapapereiden lukemisessa ja täyttämässä ja opetettaisiin heitä käyttämään koulun kotisivuja ja Wilma-ohjelmaa (Pollari & Koppinen 2011, 61).

Eräs vastaaja vertasi maahanmuuttajien ja kehitysvammaisten huomioimista koulussa. Hänen mukaansa kehitysvammaisten erilaisuus ei ole niin vierasta kuin maahanmuuttajien, ja heidät otetaan jo mukaan osaksi yhteiskuntaa.

Olen todella hyvin yllättynyt, positiivisesti yllättynyt, että Suomessa niin otetaan kehitysvammaisia ihan yleisluokkaan kaikkien kanssa opiskelemaan ja muutenkin suhtaudutaan ihan normaalisti, ihan samalla tavalla pitää tehdä maahanmuuttajien kanssa. Minä huomasin, että kun minä opetan sitä lapsuuden kehityspsykologiaa nuorille suomalaisille ammattikoulussa, ja me keskusteltiin kiusaamisesta. Minä huomasin, että sana kehitysvammainen ei yllätä enää ketään, että kaikki suomalaiset ottaa, se, se on kyllä kehitysvammaiset ihmiset ovat olemassa ja ovat osa meidän yhteiskuntaa ja se on ihanaa. Koska Venäjällä se ei ole niin. Kehitysvammaisia vaan laitetaan jonnekin piiloon, kuin heitä ei olisi. Mitäs tän maahanmuuttajien kanssa, et kyllä maahanmuuttajat vielä aika syrjässä ovat monissa luokassa.

Kaiken kaikkiaan informanttien puheesta voisi päätellä, että monikulttuurisuuden huomioimisessa ei ole löydetty yhteistä linjaa, vaan sitä toteutetaan eri tavoin eri konteksteissa. Monikulttuurisuus voi näyttäytyä kuplana, kun se huomioidaan virallisesti esimerkiksi S2-opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tarjonnalla muttei aidolla tavalla käytännössä ihmisten kohdatessa. Hallinnollisissa dokumenteissa näyttäisi olevan edistyksellistä ja hyvää asiaa interkulttuurisuudesta kaikkia oppisisältöjä kattavana aihealueena, mutta voidaan väittää, että koulussa toimijoiden kesken monikulttuurisuutta huomioidaan vain pinnallisesti esimerkiksi lyhytaikaisten projektien kautta. Uusi POPS tulee käyttöön vasta 2016, ja voidaan arvella sen luovan siltaa teorian ja

käytännön välille, kunhan opettajat näkevät opetussuunnitelman arvon, ja hallinto jaksaa tiedottaa uusien muokkausten tärkeydestä. On pohdittava myös muita koulun toimintaa ohjaavia voimia. Vauhdin kiihdyttämistä tärkeämpää on turvata kehitys oikeaan, suvaitsevaisuutta edistävään suuntaan. Tässä tarvitaan opettajien pedagogista ammattitaitoa.

5.5 Opetusmenetelmät

Viimeisenä teemana käsittelemme täydennyskoulutettavien maahanmuuttajaopettajien käsityksiä ja kokemuksia Suomen koulussa käytettävistä opetusmenetelmistä. Opetus ja kasvatus nähdään usein toisistaan erillisinä asioina, mikä johtaa teknisen ja taloudellisen ajattelun liialliseen painotukseen (Wihersaari 2011, 82). Näin ollen on todennäköistä, että opetusmenetelmäkeskustelun ydin on ollut juuri tehokkaan oppimisen näkökulmassa, mikä palvelee yhteiskunnan taloudellisia päämääriä. Nykyisin kasvatuksellinen arvoperusta on uudelleen nostettu peruskoulun keskiöön. Olennaista on se, mitä käytettävillä opetusmenetelmillä halutaan saavuttaa. Kasvatustyö edellyttää kasvattajalta itseltään vahvaa näkemystä kasvatuksen päämäärästä (Wihersaari 2011, 7).

Seuraavassa erittelemme informanttien käsityksiä ja kokemuksia Suomen koululaitoksessa käytettäviin opetusmenetelmiin liittyen. Lopuksi käsittelemme opetusmenetelmiin liittyviä ajatuksia monikulttuurisesta näkökulmasta. Opetusmenetelmiä kohtaan esitettiin paljon myönteisiä ajatuksia. Osa tutkittavista mielsi Suomen koululaitoksessa käytettävät opetusmenetelmät monipuolisiksi.

Käytetään usein kirjallisia töitä, ryhmätehtäviä sekä aktiivista opetusta, jossa vastuu opiskelemisesta siirretään oppilaille.

Monipuolisia opetusmenetelmiä esimerkiksi opetuskeskustelu, parityöskentely ja ryhmätyöt.

— peruskouluissa on kans sama, että piirretään paljon, ryhmätöitä tehdään tosi paljon, ja että niinku harvoin, tai opettaja voi aloittaa tuntiaan vaikka niinku viidestä kymmeneen minuuttia hän niinku puhuu ja selittää ja sit tämän jälkeen vastuu siirtyy oppilaille, että oppilaat tietävät niinku mitä tulee tehdä —

Venäjällä — — kyllä tää, amm, opettajan ,amm, asema on siellä aika auktoritääriinen, ja enemmän sitä opetusta kuin opettaja kertoo, teoreettista.

Tässä se on, se on enemmän käytännöllistä tekemistä, ryhmäyöskentelyä, en ollut tehnyt niitä ryhmäyöskentelyjä ikinä Venäjällä, ei ikinä meillä ollut mitään sellasta ryhmäyöskentelyä, mutta meidän kulttuuri on, aa, miten se nyt sanotaan, kollektiivinen, että me ollaan kollektiivisia, mutta me emme tehneet niitä ryhmäyöskentelyjä jostain syystä. Nyt minä ajattelen, että se onnistuisi ihan loistavasti siellä meidän kulttuurissa, koska tässä minä itse nyt opetuksessa käytän niitä ryhmäyöskentelyä tosi paljon, aa, koska minusta se on yksi keino, aa, siirtää vastuuta opiskelemisesta oppilaille. Että he itse sitten kaivavat ja yrittävät löytää tietoja ja se on ihan uusi opetusmuoto minulle.

Viimeisin sitaatti kuvastaa hyvin koulukulttuurin eroja vastaajan kotimaan ja Suomen välillä. Usein maissa, joissa valtasuhteet ovat voimakkaasti esillä, opettaja nähdään oppimista säätelevänä auktoriteettina. Niin ikään valtasuhteiltaan tasa-arvoisemmissa maissa (kuten Suomessa), opettajaa pidetään oppimisen ohjaajana, mutta oppilaalla on viime kädessä vastuu oppimisestaan. Toiseksi voidaan luonnehtia koulukulttuureja joko individualistisiksi tai kollektivistisiksi. Individualistisessa kulttuurissa oppilaita kohdellaan yksilöinä ja oppimissaavutuksia pidetään henkilökohtaisina, kun taas kollektiivisissa kulttuureissa toimitaan mieluusti ryhmissä ja ryhmän jäsenet pitävät oppimissaavutuksia koko ryhmän ansiona. (Hofstede, Hofstede, Minkov 2010, 118–119.) Opettajan on hyvä selvittää millaisesta vaikutuspiiristä yksilö tulee ja olla sensitiivinen sen kulttuurin arvoista ja toimintatavoista esimerkiksi perhettä koskevissa asioissa, koska muuten Suomen individualismia korostava kasvatus voi tuottaa oppilaille paljon surua ja tuskaa (Pollari & Koppinen 2011, 24).

Osa tutkittavista koki, että suomalaisessa koulussa käytettävät opetusmenetelmät eivät eroa juurikaan muiden maiden vastaavista.

En ole vielä huomannut niin eri opetusmenetelmiä kuin muissa maissa.

Olen ollut aika vähän suomalaisissa kouluissa, mutta olen huomannut, että menetelmät ovat surin piirtein samanlaisia kaikkialla. Opettaja selittää päivän aihetta, antaa läksyjä ja keskustelee opiskelijoiden kanssa viimeisestä tunnista.

Joidenkin opettajien mielestä opetusmenetelmät ovat perinteisiä, eikä näin ollen kovin innostavia.

Valitettavasti, kaikki mitä olen nähnyt on ollut aika perinteistä, eikä kovin innostavaa. Opettaja selittää jotain lyhyesti, sitten tehdään vihkotehtäviä. Opetuksesta voisinkin yleisesti ottaen sanoa, että se on ilmeettöntä.

Minulla on sellainen käsitys, et peruskoulussa mennään tradition mukaan elikkä hyvin perinteisellä tavalla. (Janna: Oon samaa mieltä.) Et opettaja johtaa, ja toiset tekee tai ei tekee. Myöskin tämä olen välillä ihmetellyt. Siis sitä mitä olen nähnyt. En välttämättä ole nähnyt koko Suomea, vaan niinku muutaman tapauksen. Mutta että opettaja ei hirveesti puutu asioihin eli luokka on siellä, minä opetan minun ainetta. Jos te ette kuuntele, ihan sama. Ja lapsetkin, ihan sama. Ja minä opetan tuntini ja tässä on mun kalvot. Siis tosi hienosti on kalvoja ja kaikenlaisia hienoja, siistejä juttuja, esim. smartboardeja ynnä muuta sovelluksia käytetään, mutta sisältö on kuitenkin aika perinteinen et siel on se alusta joka on eri, joka vois hyvinkin olla kirja. Ja täs opettaja opettaa oman osuutensa ja se loppuu siihen. Et tässä on myöskin tää vuorovaikutuskysymys. Ehkä lukion puolella ollaan pikkuisen rohkeampia mut taas mä koen, että mennään ylipäänsä hyvin perinteisesti eteenpäin. Tällöinen aukko ja se analysoidaan, katotaan... sanasto on yleensä valmis, kaikki samat kirjat melkein koko maassa... kaksi, kolme kustantajaa jotka tekee ja mikä on todella ihmeellistä, että kokeet on myöskin valmiin. Tämä koepakettiasia on todella vieras ja tuntuu olevan suomalaisille opettajille todella tärkeä et ne saa materiaalia. Kun taas mä tulen sellaisesta koulusta, jossa opettaja itse tekee kokeet ja minä itse myös teen omia kokeita ja musta on vähän hassua et suurin piirtein vuodesta toiseen kierrätetään näitä samoja materiaaleja. Se on mulle vähän vierasta...

Vähän samaa eli siis, luulen, että alakoulu on perinteisempää, mutta se riippuu paljon paikasta, koulusta ja opettajasta. Opettaja tekee omalla tavallaan toki niin kuin koulun mukaan. Mutta tota juuri sen takia luulen, että se riippuu paljon koulusta ja paikasta nimenomaan. Mutta kyllä siis samaa vaikutelmaa on kuin Matteolla, että ainakin alakoulussa on perinteistä ja sitten lukiossa tai lukiosta eteenpäin on sitten mielenkiintoisempaa.

Julkisessa keskustelussa Suomen koulujärjestelmään on kohdistettu runsaasti kritiikkiä ja kehittämisvaatimuksia, ja opetusmenetelmät ovat olleet yksi kritiikin kohteista. Rohkeutta kokeilla erilaisia luovia menetelmiä opetuksessa on peräänkuulutettu, ja vallankumouksellisesti ajattelevia opettajia on nostettu julkisuuteen. Yksi vallankumouksellinen opettaja on Meena Markkanen, joka poisti kokonaan luokkahuoneen opetuskäytöstä. MTV:n uutisten mukaan (9.2.2015) siitä lähtien kun Markkanen on pitänyt kaikki tunnit muualla kuin luokassa, työrauha on kasvanut ja tulokset parantuneet. Rohkeat opettajat herättävät arvostusta, mutta tuntuu siltä, että keskustelussa ei ole porauduttu syvälle siihen, miksi muutoksia ylipäätään tehdään, ja mitä koulussa on tärkeää oppia. MTV:n uutisjutussa Markkanen kertoo työrauhan ja tulosten parantuneen. Onko vallankumouksellisten kokeilujen ja koulun muutoksen vaatimuksen taustalla vain uusliberalistinen ajattelu tuloksellisuudesta ja yhteiskunnan kehittymisestä taloudellisesti?

Ikosen mukaan opetus- ja kasvatushenkilökunnan keskuudessa on havaittavissa vastenmielisyyttä teoreettista ajattelua kohtaan, mikä johtaa teoriajuurettomuuteen kasvatuksessa,

eikä ilman teoreettista viitekehystä kasvatus toimi mielekkäällä tavalla (Ikonen 1998, 9–13). Rohkeasti tulkiten voisi siis sanoa, että rohkeiden kokeilujen takana ei ole mitään syvällistä kasvatuksellista pohdintaa. Onnistuneen ohjauksen perusedellytys on se, että ohjaaja on sisäistänyt toimintansa takana vallitsevat teoriat, ja tämä antaa perustan käytännön menetelmällisten ratkaisujen tekemiseen (Ikonen, Kunnas & Leväniemi 1998, 345). Onko niin, että opettajankoulutukseen hakeutuu ihmisiä, jotka eivät ole kykeneviä tai halukkaita teoreettiseen pohdiskeluun, vaan ovat enemmän käytännön toimijoita?

Monet tutkittavista eivät kokeneet monikulttuurisuutta huomioitavan mitenkään opetusmenetelmien käytössä Suomen koululaitoksessa. Osan mielestä monikulttuurisuus tulisi ottaa enemmän huomioon opetusmenetelmien käytössä.

Minun mielestäni ei paljon tai todella vähän. Tieteenkin riippuu koulusta ja on varmastikin monia hyviä esimerkkejä, jossa on hyvinkin noteraattu oppilaiden tausta ja kulttuuri. Ylipäänsä, olen sitä mieltä, että voisi huomioida enemmän. Siihen on ehkä pitkä matka, mutta olen huomannut, että on otettu jo pieniä askeleita.

Yksi tutkittava koki, että monikulttuurisuutta huomioidaan tässä suhteessa liikaa.

Monikulttuurisuuteen pidetään paljon huomioita, joskus liikaa.

Lisääntyvä monikulttuurisuus on huomioitu niin Suomen yhteiskunnassa kuin opetussuunnitelmissakin jo pitkään. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa kulttuurinen moninaisuus nähdään rikkautena. Erityisesti maahanmuuttajien tukeminen ja heidän kulttuuri-identiteettinsä huomioiminen koulussa koetaan yleisesti hyväksyttäväksi ja tärkeäksi. Tästä syystä onkin kiintoisaa, että edellisen sitaatin kirjoittaja kokee, että monikulttuurisuuteen kiinnitetään jopa liikaa huomiota.

Anna-Leena Riitaoja (2003) on väitöstutkimuksessaan perehtynyt siihen, kuinka erot ja toiseudet rakentuvat opetussuunnitelmissa. Aineistonaan hän on käyttänyt muun muassa perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita vuosilta 1970, 1985, 1994 ja 2004. Vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmissa tuodaan esiin käsitys normaalista yksilöstä, jolloin erot on tulkittu erilaisuudeksi, normaalista poikkeavaksi (Riitaoja 2003, 352). Voidaan siis ajatella, että opetussuunnitelmat ylläpitävät erojen ja toiseuden muodostumista koulukontekstissa. Tämä ei

edistä kaikille yhteisen, toimivan monikulttuurisen koulun syntyä. Monikulttuurisuuden liiallinen korostaminen voi siis toisin sanoen lisätä eriarvoisuutta ja kulttuurisia jännitteitä. Opetussuunnitelmien sisältöön verrattuna on jokseenkin ristiriitaista, että inkluusiokeskustelu on yksi tämän hetken polttavimmista kysymyksistä koulun kehittämisen kontekstissa. Inklusiiossa leimaantumisen ja eriarvoisuuden ajatellaan häviävän, kun kaikki opiskelevat alusta asti samassa tilassa, eikä erillisiä erityiskouluja tai-luokkia ylläpidetä.

Suurin osa tutkittavista oli sitä mieltä, että monikulttuurisuus huomioidaan hyvin opetusmenetelmien käytössä.

Esimerkiksi ryhmätyötä varten luokka jaetaan pienryhmiin niin, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat samassa ryhmässä suomalaisten oppilaiden kanssa, kannustamalla heitä vuorovaikutuksessa käyttämään suomen kieltä.

Ei ole rasismia, ei ole syrjäytymistä uskonnon tai muun syyn takia. Oppikirjojen tekstit, kuvat ovat aika neutraalisia tai ystävällisiä muihin kulttuuriin. Oppikirjojen teksteissä on riittävästi sekä maahanmuuttajataustaisia nimeä että valokuvia, jossa näkyy erihoisia, eritasoisia, eritoutuisia ihmisiä.

Suomalaisten opettajat ottavat huomioita oppilaan taitoon, taustaan ja tarpeisiin. Näiden tietojen mukaan opettaja antaa erilaisia materiaalia ja opettaa erilaisia menetelmiä.

I think the experience is very important for all students to feel and participate the multicultural activities by themselves such as celebrate in the classroom for the other culture's special holiday and so on.

On huomattu suht. riittävästi. Se korostaa oman äidinkielen oppimista ja omaan kulttuuriin tutustumista. Myös omaa uskonnonopetusta on huomioitu.

Myös opetusmenetelmä-teeman osalta lähes kaikki tutkittavat rajasivat monikulttuurisuus-käsitteen koskemaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Vaikuttaa siltä, että opetusmenetelmissä monikulttuurisuus huomioidaan hyvin konkreettisesti, kuten oppikirjojen kuvituksessa ja oman äidinkielen opetuksessa. Erilaisen materiaalin tarjoaminen oppilaan tarpeista riippuen koettiin tärkeäksi. Eriyttäminen kuuluukin vahvasti opettajan työhön. Eriyttämistä tarvitaan, jotta jokainen oppilas voisi oppia ja kasvaa parhaalla mahdollisella tavalla. Opetusmenetelmien ja pedagogisten materiaalien soveltumiseen kaikenlaisille yksilöille tulee kehittää. Suurin haaste monikulttuurisen materiaalin tuottamisessa on se, kuinka olisi mahdollista integroida vierasvaikutteista materiaalia valtavirran opetusmateriaaliin huomioiden oikeanlainen kansainvälinen konteksti.

Opettajankoulutuksessa olisi tärkeää kannustaa tulevia opettajia omaksumaan monikulttuurista pedagogista otetta ja käyttämään rikkaasti erilaisia opetusmenetelmiä.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä tutkimuksessa selvitettiin ulkomaista syntyperää olevien täydennyskoulutettavien opettajien käsityksiä ja kokemuksia Suomen koulujärjestelmästä. Tutkimustulokset näyttävät pääasiassa positiivisina. Suomen koulujärjestelmä koettiin toimivaksi ja inhimilliseksi. Monet tutkimukseen osallistuneista maahanmuuttajaopettajista vertasivat Suomen koululaitosta lähtömaidensa vastaaviin, jolloin Suomen malli näyttöytyi monessa suhteessa parempana. Näin ollen voidaan ajatella, ettei Suomen koululaitos ole erinomainen, vaan usein koettu erinomaisuus johtuu monien muiden maiden koulutusjärjestelmien heikkoudesta.

Positiivisten näkemysten taustalla voi olla myös se, että maahanmuuttajilla on monesti voimakas tarve osoittaa kiitollisuutta ja antaa myönteistä palautetta Suomen koululaitokselle, koska haluavat näin tuoda ilmi omaa arvostustaan koulunkäyntiä ja opettajia kohtaan (Säävälä 2012, 25). On myös mahdollista, että maahanmuuttajaopettajat voivat kokea oman asemansa uhatuksi, mikäli esittävät negatiivisia mielipiteitä Suomen koulujärjestelmästä. Tutkimustulosten pääasiallisen positiivisuuden alla kuitenkin kyti erilaisia, rivien välistä luettavia kehityskohteita, ja kritiikkiä esitettiin myös suoraan.

Vaikka tutkimuksessa painotettiin monikulttuurisuutta laajana käsitteenä, suurin osa tutkittavista toi esiin ainoastaan maahanmuuttajiin liittyviä ajatuksia. Tämä on ymmärrettävää informanttien taustan vuoksi ja siksi, että monikulttuurisuus perinteisesti mielletään kapeasti koskemaan vain maahanmuuttajia. Seuraavassa esittelemme johtopäätökset teemoittain.

Suomen koulujärjestelmä -teemaan liittyen maahanmuuttajaopettajilla oli pääasiassa myönteisiä käsityksiä ja kokemuksia. Positiivisia kannanottoja herättivät muun muassa opetusvälineiden monipuolisuus, ryhmäkoot, tuen muodot, opetussuunnitelma ja kouluviihtyvyys. Jotkut näkivät Suomen koulujärjestelmässä jotakin parannettavaa, mutta kokivat monesti sen parempana lähtömaidensa järjestelmiin verrattuna. Osa tutkittavista koki esimerkiksi luokkakoot liian suuriksi, mutta lähtömaihinsa verrattuina pieniksi.

Koulupäivien pituus herätti kahdenlaisia mielipiteitä. Osan mielestä päivittäinen koulussa oloaika on sopiva, mutta osa koki tuntimäärät liian vähäisiksi. Monissa Euroopan ja Aasian maissa koulupäivän kestot ovat huomattavasti pidempiä, mikä varmasti selittää tutkittavien ajatuksia.

Yksi tutkittavista toi esiin Suomen yhteiskunnan asenteen maahanmuuttajaopettajia kohtaan. Tutkittavan mukaan Suomen koululaitos ja opettajat voisivat enemmän avartaa katsettaan myös ulkomaista syntyperää olevia asiantuntijoita kohtaan. Tämä on tärkeä havainto, johon kaikkien tulisi kiinnittää huomiota. Globalisoituneessa maailmassa koulu ei voi kehittyä mielekkäästi ilman kulttuurien välistä dialogia.

Opettajan professionaalisuus -teemaan liittyen tutkittavat nostivat esiin käsityksiä ja kokemuksia opettajan roolista Suomen koululaitoksessa. Monet kokivat, että opettajan rooli on enemmän ohjaaja, kuin tiedonjakaja. Tutkittavien käsitykset kertonevat siitä, että opettajan roolin muuttuminen ohjaajaksi ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen painottaminen on jo ikään kuin itsestään selvä ihanne Suomessa. Sitä painotetaan, mutta todellisuus on vielä monissa kouluissa eri.

Opettajan professionaalisuus -teeman puitteissa tutkimukseen osallistuneilla oli erilaisia käsityksiä kasvatuksesta. Jotkut olivat sitä mieltä, ettei koulun pitäisi niinkään kasvattaa, vaan pääpainon tulisi olla opetuksessa. Toisaalta osa tutkittavista koki, että kasvatusta on luonnollinen osa opettajan roolia. Tutkittavat kokivat opettajan roolin Suomessa pääasiassa luotettavaksi ja helposti lähestyttäväksi. Osa nosti esiin myös opettajiin kohdistuvan kunnioituksen, joka tutkittavien mukaan saavutetaan lempeydellä ja luottamuksella, toisin kuin esimerkiksi Venäjällä, jossa oppilaan ja opettajan välillä vallitsee hierarkkinen järjestelmä.

Opettajan professionaalisuus -teeman alla maahanmuuttajaopettajien ajatukset opettajan kyvyistä kohdata monikulttuurisuutta erosivat jonkin verran toisistaan. Joidenkin mielestä opettajien kyvyt monikulttuurisuuden kohtaamiseen Suomen koululaitoksessa ovat hyvällä pohjalla, toiset taas kokivat, että taitoja tulisi parantaa. Osa mielestä taidot riippuvat pitkälti opettajan kokemuksesta ja halusta kohdata monikulttuurisuutta. Monikulttuurisuuden huomioimiseen esitettiin ehdotuksia, kuten maahanmuuttajaoppilaiden yhteistyön lisääminen suomalaisten lasten kanssa esimerkiksi pulpettijärjestykseen vaikuttamalla.

Vuorovaikutus-teemassa selvitimme opettajien käsityksiä ja kokemuksia vuorovaikutuksesta Suomen koululaitoksessa. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus koettiin pääasiassa hyväksi. Tutkittavat kuvasivat vuorovaikutussuhdetta luottamukselliseksi, läheiseksi, avoimeksi ja oppilaan omaa ajattelua kunnioittavaksi. Osa tutkittavista koki, että oppilaille annetaan Suomessa paljon vapauksia, mikä saattaa johtaa siihen, etteivät oppilaat kunnioita opettajaa tarpeeksi.

Opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta oltiin myös toista mieltä. Osa tutkittavista koki, että vuorovaikutus jää pinnalliseksi, kun ei ymmärretä lapsen näkökulmaa maailmaan. Myös rentoutusta ja huumoria kaivattiin lisää osaksi vuorovaikutusta.

Vuorovaikutusteeman alla monet tutkittavat kokivat myös opettajan ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen hyväksi ja yhteistyön sujuvaksi. Asiasta oli myös eriäviä käsityksiä ja

kokemuksia. Jotkut tutkittavista olivat sitä mieltä, ettei koulun ja kodin yhteistyö toimi hyvin. Tätä näkökulmaa perusteltiin kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen puuttumisena ja sähköisten yhteydenpitojärjestelmien yleistymisenä. Osan mielestä sähköinen kanssakäyminen on toimivaa ja sopii hyvin Suomen yhteiskuntaan, mutta osa koki sähköiset järjestelmät, kuten Wilman, negatiivisten asioiden kirjaamispaikkana. Myös vanhempien ongelmallinen käyttäytyminen nostettiin esiin.

Monikulttuurisesta näkökulmasta tarkasteluna opettajan ja ulkomaista syntyperää olevien vanhempien välinen yhteistyö kuvattiin olevan joskus haastavaa. Yhteisen kielen ja opetus suunnitelman sisällöistä tiedottamisen puuttuminen nähtiin ongelmallisena. Uskonnonopetuksen kohdalla haasteita on muodostanut muun muassa se, että vanhemmat ovat saattaneet haluta opettajan opettavan tunnustuksellisesti, vaikka se ei Suomen koululaitoksessa ole mahdollista. Opettajan asenteet ja interkulttuurinen kompetenssi koettiin tärkeiksi opettajan ja vanhempien välisen toimivan vuorovaikutuksen syntymisessä.

Monikulttuurisuus-teemassa tutkittavat esittivät paljon positiivisia ajatuksia monikulttuurisuuden huomioimisesta koulussa, mutta kehityskohteitakin nähtiin. Tutkittavien mukaan monikulttuurisuuden kohtaamisen onnistuminen riippui niin maantieteellisestä sijainnista, koulusta kuin opettajastakin. Interkulttuurisen koulun kehittämiseksi asenteet monikulttuurisuutta kohtaan nousivat keskiöön. Maahanmuuttajaopettajat korostivat opettajan asenteella olevan suuri merkitys siihen, kuinka monikulttuurisuutta tosiasiaa kohdataan. Valitettavasti tutkittavien kokemukset todistavat, että ennakkoluuloista suhtautumista maahanmuuttajiin on yhä olemassa kouluyhteisöissä. Tutkittavien vastauksissa näyttöä yhtenäisen linjan puuttuminen.

Huomionarvoista on, että osa koki monikulttuurisuutta huomioitavan liikaa koulussa. Pohdimme, josko nämä maahanmuuttajaopettajat pelkäsivät taistella maahanmuuttajien paremman huolenpidon puolesta ajatellessaan itseään taakkana suomalaiselle yhteiskunnalle. Toisaalta saatoimme ymmärtää heidän näkökulmansa hyvin. Mukaan ottaminen voi helposti olla erottautumista lisäävä tekijä, kun jokin ryhmä nostetaan huomioon vuosia maahan muuttamisen jälkeenkin. Lisäksi jatkuva huomio voi olla puuduttavaa kelle tahansa.

Olisi kiinnostavaa ja tärkeää tutkia tarkemmin, millaista puhetta monikulttuurisuudesta voidaan johtaa, ja kuinka monikulttuurisuuspolitiikkaa toteutetaan koulukontekstissa. Missä määrin ja miten erilaisuutta huomioidaan? Kaiken kaikkiaan opettajien käsityksistä voitaisiin päätellä, että jonkinlainen keskitie tulisi löytää samaan muottiin ahtaamisen ja liiallisen erottelun välillä.

Opetusmenetelmät-teema näyttöä informanttien keskuudessa pääasiassa positiivisena. Tutkittavat mielsivät Suomessa käytettävät opetusmenetelmät monipuolisiksi. Osa tutkittavista

tosin ei nähnyt juurikaan eroa Suomessa käytettävistä opetusmenetelmissä muihin maihin verrattuna, ja osa mielsi opetusvälineet perinteisiksi ja epäinnostaviksi.

Monikulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna suurin osa tutkittavista koki opetusmenetelmät mielekkäiksi ja kulttuurisen moninaisuuden huomioiviksi. Osa tutkittavista taas ei kokenut monikulttuurisuutta huomioitavan mitenkään opetusmenetelmien käytössä. Yksi tutkittavista oli sitä mieltä, että monikulttuurisuutta huomioidaan liikaa. Tämä näkemyksen syvempi tarkoitus on kiinnostava, kuten aiemmin totesimme. On mahdollista, että monikulttuurisuuden liiallinen korostaminen voi lisätä eriarvoisuutta ja kulttuurisia jännitteitä, mutta ajatuksen taustalla saattaa myös olla altistuminen rasistiselle puheelle, jolloin oman kulttuurin tunnustamista piilotellaan tai vähätellään.

7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA EETTINEN POHDINTA

Laadullisessa tutkimuksessa arviointi voidaan pelkistää kysymykseksi tutkimuksen ja tutkimusprosessin luotettavuudesta (Eskola & Suoranta 1998, 210). Tutkimus on aina tutkijan itsensä näköinen, aikaan ja paikkaan sidottu tuotos. Jonkun toisen tutkijan samasta ilmiöstä tekemä tutkimus voi aikaansaada toisenlaisen lopputuloksen. Näin ollen niin laadullinen kuin määrällinenkin tutkimus on aina yhdenlainen versio tutkittavasta ilmiöstä, eikä se näin ollen voi koskaan tarjota täysin objektiivista ja absoluuttista tietoa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa olemme tiedostaneet tämän ja painottaneet, että tutkimustuloksiin vaikuttavat monet asiat, kuten aika, paikka, kysymysten asettelu ja tutkijat. Tekemämme tulkinnat eivät nekään todennäköisesti olisi täysin samanlaisia toisen tutkijan suorittamina.

Laadullisen tutkimuksen arvioinnin lähtökohtana onkin se, että tutkija myöntää avoimesti oman subjektiivisuutensa ja sen, että on itse tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on siis tutkija itse ja tästä johtuen laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 210.) Tästä syystä tämän tutkimuksen luotettavuuden arviointi sisältää runsaasti omia pohdintojamme ja on henkilökohtaisempaa kuin määrällisissä tutkimuksissa.

Määrällisen tutkimuksen arvioinnissa on perinteisesti käytetty validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä. Kvalitatiivisen tutkimuksen arviointimenetelmistä käydyssä keskustelussa on esitetty ajatuksia siitä, etteivät nämä tutkimuksen arvioinnissa perinteisesti käytetyt käsitteet sellaisinaan sovellu laadullisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi. Jotkut tutkijat ovat soveltaneet validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä myös laadulliseen tutkimukseen, kun taas toiset ovat kehittäneet niille uusia sisältöjä tai hylänneet kokonaan. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta onkin usein hankalampaa arvioida, kuin määrällisen tutkimuksen. Pätevyyttä ja luotettavuutta, eli toisin sanoen uskottavuutta ja vakuuttavuutta, voidaan laadullisessa tutkimuksessa parantaa arvioivalla ja kriittisellä asenteella. Laadullisessa tutkimuksessa arviointi tulee nähdä kokonaisvaltaiseksi, kriittiseksi tarkasteluksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa olemme vaikuttaneet tutkimuksen

luotettavuuteen arvioimalla kriittisesti tekemiämme tulkintoja ja tiedostamalla oman subjektiivisuutemme.

Ajatuksia ja kokemuksia tutkittaessa voimme oppia ymmärtämään Suomen koulujärjestelmää paremmin, mutta todellisuudessa tulee muistaa, ettei kenenkään ajatusta voi täsmälleen ymmärtää siten, miten hän on sen tarkoittanut, eikä kenenkään kokemusta voi ikään kuin saada itselleen. Sen vuoksi koemme hyödylliseksi sen, että me tutkijat tunnemme henkilökohtaisesti suhteellisen hyvin Suomen koulujärjestelmän, sillä olemme käyneet koulua jo hyvin pitkään Suomessa ja tutustuneet sen ominaisuuksiin myös luokanopettajankoulutuksessa ja sijaisuuksien parissa. Pääsemme näin paremmin kiinni tutkittavaan ilmiöön, koska se on meille itsellekin tuttu. Toki meidän on tiedostettava, että myös meidän kokemuksemme ovat subjektiivisia samalla tavoin, kuin muidenkin. Tutkimuksen eri vaiheissa olemme muistuttaneet itseämme avoimesta ja ennakkoluulottomasta asenteesta Suomen koululaitosta kohtaan, jotta meiltä ei jäisi mitään olennaista ja tärkeää huomaamatta. Olemme pakottaneet itsemme kyseenalaistamaan tuttuja tekemisen ja olemisen tapoja, mitkä liittyvät kouluun. Tutkijoina olemme työstäneet ajatuksiamme lukuisten yhteisten keskustelujemme parissa pyrkien kääntämään jokaisen kiven, jotta emme mieltäisi mitään kouluun liittyvää itsestänselvyydeksi.

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa luotettavuus kertoo siitä, kuinka kattavasti tutkimuskohdetta kuvataan. Tässä on syytä erottaa aineiston ja siitä muodostettujen päätelmien luotettavuuden erottaminen. Usein käytetään validiteetin käsitettä, joka jaetaan ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Sisäinen validiteetti, eli pätevyys, tarkoittaa sitä, että kaikkien tutkimuksen osa-alueiden, niin teoreettisten lähtökohtien, käsitteellisten määritteiden kuin menetelmällisten ratkaisujenkin tulee olla loogisessa suhteessa keskenään. Pätevyys osoittaa näin ollen tutkijan tieteellisen otteen ja oman tieteenalansa hallinnan. Ulkoinen validiteetti taas tarkoittaa tehtyjen tulkintojen ja aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Tietyn aineistosta tehdyn havainnon voi sanoa olevan ulkoisesti validi, mikäli se kuvaa tutkimuskohteen täsmälleen sellaisena kun se on. (Eskola & Suoranta 1998, 213.)

Olemme pyrkineet osoittamaan pätevyyttä kohdistamalla tekemiämme havaintoja kasvatustieteelliseen kontekstiin, tässä tapauksessa erityisesti kouluun. Lisäksi olemme avanneet eettistä pohdintaamme tutkimuksen aiheeseen ja toteuttamiseen liittyen. Ulkoisen validiteetin tavoittelemiseksi olemme nostaneet tutkimusaineistosta sitaatteja kuvailemaan aineistoa. Toki olemme tutkimusaineiston laajuuden vuoksi joutuneet rajaamaan sitä, mitä kommentteja valitsemme tutkimusraporttiin tulkittaviksi, mutta olemme pyrkineet siihen, ettemme jätä mitään tutkimuskysymystemme kannalta olennaisia ajatuksia ulkopuolelle.

Luotettavuuden kannalta on ongelmallista, ettemme ehtineet keskustella samoista teemoista kaikkien pienryhmien kanssa, sillä aikataulu oli tiukka. Näin ollen jotakin tärkeää on mahdollisesti jäänyt sanomatta, eikä käsitysten ja kokemusten vertaileminen ole ongelmaton. Toisaalta e-lomakkeen muodossa oleva kysely on tarjonnut enemmän vertailukelpoista materiaalia, koska siinä kaikki vastasivat samoihin kysymyksiin. Tutkimuksen aihe on hyvin laaja käsittäen koko Suomen koulujärjestelmän, joten kaikenkattava kuvaus olisi tämän pro gradu –tutkielman puitteissa mahdoton.

Pohdiskelimme pitkään tutkimuksemme eettistä toteuttamista ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista. Tutkimusaiheen valinnassa tulee pohtia tarkoin, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan, ja miksi tutkimuksen teko päätetään aloittaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129). Tutkijalla tulee olla aitoa mielenkiintoa tutkimustaan kohtaan (Pietarinen 1999, 11). Olemme henkilökohtaisesti hyvin kiinnostuneita koulun kehittämisen lisäksi monikulttuurisuudesta, ja tutkimuksemme yhdistääkin nämä kaksi mielenkiintomme kohdetta yhteen. Olemme kokeneet tutkimuksen teon tästä aiheesta yhteiskunnallisesti merkittäväksi. Haluamme osaltamme olla mukana koulun kehittämiseen liittyvässä keskustelussa. Kuten aiemmin mainitsimme, olemme kokeneet ongelmalliseksi sen, ettei ulkomaista syntyperää olevien opettajien ajatuksia Suomen koulujärjestelmästä ole tuotu esiin. Koemme, että koulun mielekkään kehittämisen kannalta kaikkien tulisi osallistua keskusteluun. Tutkimusaiheen valintaan liittyi myös se, että odotimme tällaisen koulun kokonaisvaltaisen pohdinnan lisäävän omaa tietämystämme ja kehittävän ajatteluamme. Koimme myös, että opinnäytetyönä aihe on hyvin hedelmällinen ja osoittaa asiantuntijuudemme.

On myös tärkeää selvittää, millaista tietoa tutkimuksella halutaan saavuttaa. Jürgen Habermas nimittää tiedonhankintaan liittyviä vaatimuksia tiedonintresseiksi, jotka ohjailevat sitä, mihin tarkoitukseen informaatiota hankitaan, ja mihin todellisuuden piirteisiin tutkimus kohdistuu (Pietarinen 1999, 14–15). Tutkimuksemme tarkoitus voidaan kiteyttää koulun kehittämisen haasteeseen. Näin ollen miellämme tämän tutkimuksen osalta tiedonintressimme olevan emansipatorinen. Emansipatorinen tiedonintressi näyttäytyy pyrkimyksenä vapautumiseen erilaisista sosiaalisten ja psyykkisten voimien vallasta, ja se ohjaa kriittistä, vapautumista edistävää tietoa (Pietarinen 1999, 15). Emansipatorisen tiedonintressin johdattamina olemme halunneet asettaa Suomen koulujärjestelmälle tuttuja käytäntöjä kriittisen pohdinnan alle ja toisaalta myös kyseenalaistaneet koulun muuttumisen pitämistä itseisarvona.

Kuten olemme aiemmin maininneet, koemme ongelmalliseksi sen, ettei maahanmuuttajaopettajia ole juurikaan otettu mukaan keskusteluun koulun kehittämisestä, vaikka heillä voi olla tähän liittyen arvokkaita ideoita ulkopuolisen näkökulmansa vuoksi. Osalla tähän tutkimukseen osallistuneista täydennyskoulutettavista opettajista ei ollut kokemusta opettajana

työskentelemisestä Suomessa, ja näin ollen heidän käsityksensä Suomen koululaitoksesta perustuivat enemmän kuultuun kuin itse koettuun. On myös mahdollista, että ne joilla taas on kokemusta, saattavat olla jo niin sisällä Suomen koulujärjestelmässä, etteivät enää muista tai näe eroja. Joka tapauksessa monenlaisia ajatuksia kuullessamme huomasimme jokaisella tutkittavalla olevan jotakin sanottavaa, ja joidenkin olemuksesta välittyi erityisen voimakas tarve tulla kuulluiksi. On hienoa, että tutkijoina pystyimme tarjoamaan tutkittaville mahdollisuuden tulla kuulluiksi ja osoittaa, että heidän mielipiteensä merkitsevät.

E erityisen kiinnostavaa tutkimuksessamme on sen monikulttuurinen lähestymistapa kouluun, mikä ei ole meille täysin vierasta, muttei ihan tuttuakaan. Kulttuurisia eroja ja erilaisia näkemyksiä tarjoavia lauseita analysoidessamme olemme pyrkineet tulkitsemaan ne siten, miten tutkittavat ovat ne tarkoittaneet ja antamaan ymmärryksemme muodostumiselle aikaa. Tässä on auttanut tietoinen pyrkimys omien etukäteisoletustemme syrjäyttämiseen ja säännöllinen reflektio siitä, voimmeko todella ymmärtää tutkittavien kokemuksia ja käsityksiä Suomen koululaitoksesta. Olemme pyrkineet tutkijarooleissamme tietynlaiseen kulttuurineutraaliuteen tai liukuvuuteen, ja olemme nähneet hyvin vastakkaisiakin näkemyksiä yhtä tosina ja arvokkaina. Tutkimuksen taustalla olemme kuitenkin ihmisinä väistämättä koetelleet omia näkemyksiämme kohdatessamme näitä monikulttuurisia ihmisiä ja avatessamme heidän ajatuksiaan. Siten tutkimuksessa on samanaikaisesti ollut kyse interkulttuurisesta kasvusta myös meidän tutkijoiden osalta.

Edellisessä luvussa olemme valottaneet ryhmäkeskusteluun tutkimusmetodina liittyviä eettisiä näkökulmia. Niin ryhmähaastattelussa kuin -keskustelussakin on paljon asioita, jotka tulee ottaa huomioon eettisyyden takaamiseksi. Joskus aiheen arkaluontoisuus voi johtaa haastateltavan lamaantumiseen, hän saattaa olla halukas puhumaan asiasta, mutta ei halua puhettaan tallennettavan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 126). Olimme varautuneet etukäteen siihen mahdollisuuteen, että joku ei välttämättä suostu ryhmäkeskustelun äänittämiseen, vaikka olimme tiedottaneet asiasta lähetekirjeessä. Keskustelutilanteen alussa varmistimme vielä luvan äänittämiseen, ja kaikki suostuivat siihen. Painotimme sitä, että meihin voi ottaa yhteyttä jälkikäteen sähköpostitse, mikäli ei halua jonkin sanottavansa päätyvän tutkimusraporttiin. Pyrimme luomaan keskustelutilanteesta rennon ja iloisen, jotta saisimme jännityksen ja arkuuden minimalisoitua. Kiinnitimme erityistä huomiota omaan puhetapaamme ja kysymysten esittämisen selkeyteen, jotta kielimuuri ei aiheuttaisi väärinymmärryksiä. Jos kommunikaatiossa on joitakin esteitä, haastattelijan tulee varmistaa, ettei tilanne aiheuta haastateltavalle alemmuudentunnetta tai ahdistuneisuutta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 126). Tässä tutkimuksessa pyrimme huomioimaan, etteivät puutteet suomen kielen taidossa johtaisi tutkittavia epämuukavaan tilanteeseen.

Kuuntelimme jokaista tarkasti, osoitimme ymmärryksemme, emmekä painostaneet ketään puhumaan.

Maahanmuuttajia haastateltaessa on erityisen tärkeää perehtyä etukäteen siihen, millaisista kulttuuritaustoista he ovat lähtöisin. Mikäli haastateltava ja haastattelija ovat peräisin eri kulttuureista, he todennäköisesti tulkitsevat ympäröivää todellisuutta eri tavoin johtuen erilaisista kokemuksistaan, mikä voi heikentää haastattelijan ja haastateltavan mahdollisuuksia ymmärtää toisiaan (Rastas 2005, 80). Aikaa olisi syytä varata myös kulttuurierojen käsittelemiselle ja yhteisten lähtökohtien etsimiselle (Rastas 2005, 82). Tähän tutkimukseen osallistui henkilöitä yhteensä 15 eri maasta, joten meillä ei ollut resursseja tutustua jokaisen kulttuuriin yksityiskohtaisesti. Vaikka tutkittavat olivat lähtöisin eri maista, meitä jokaista, niin tutkijoita kuin tutkittaviaakin yhdisti ikään kuin yksi alakulttuuri: opettajuus. Keskustelimme yhteisen kontekstin, koulun, kehyksessä, mikä todennäköisesti mahdollisti keskinäisen ymmärryksen muodostumisen. Vaatimus siitä, että haastattelija tuntee kaikki kulttuurit ja huomioi kulttuurierot etukäteen, on mahdoton, mutta aineistoa analysoidessa tutkijan tulee tiedostaa oma perehtymättömyytensä tutkittavien kulttuuritaustoihin (Rastas 2005, 86). Tästä johtuen olemme olleet varovaisia tutkimustulosten tulkinnaissa.

Tutkimuksessa kunnioitetaan yksityisyyttä, mikä tarkoittaa sitä, että ihminen saa itse päättää, mitä tietoja tutkimuskäyttöön antaa, ja toisekseen sitä, että tutkimusteksteissä ei käy ilmi yksittäisten tutkittavien henkilöllisyys. Nimettömyyden ja tunnistamattomuuden tarkoituksena on suojella tutkittavia mahdollisilta negatiivisilta seurauksilta. (Kuula 2011, 64–201.) Tämän tutkimusraportin tutkimustulokset-osuudessa olemme nostaneet tarkasteltaviksi sitaatteja sekä e-lomakkeesta että litteroiduista ryhmäkeskusteluista. Olemme kuitenkin muuttaneet niissä esiintyvät nimet, jotta informanttien yksityisyys säilyisi. Lupaukset siitä, mihin tarkoitukseen, kenen käyttöön ja miten tutkimusaineistoa käytetään ja säilytetään annetaan jo ennen tutkimuksen aloittamista (Kuula 2011, 64). Tätä varten laadimme ennen aineiston keräämistä lähetekirjelmän, jossa selvensimme edellä mainittuja asioita (ks. liite 1). Kirjelmässä painotimme myös sitä, että meihin tutkijoihin saa ottaa yhteyttä sähköpostitse missä tutkimuksenteon vaiheessa tahansa.

Ennen viralliseen tarkastukseen jättämistä lähetimme tutkimusraporttimme luettavaksi tutkimukseen osallistuneille maahanmuuttajaopettajille. Päädyimme tähän ratkaisuun niin luotettavuuden kuin eettisyydenkin varmistamiseksi. Vaikka tutkijan tulkinnaat voivatkin erota tutkittavan omista tulkinnoista, se ei ole peruste muuttaa tulkintoja. Halusimme kuitenkin varmistaa, etteivät tulkintamme ole muodostuneet selvistä väärinymmärryksistä esimerkiksi kielimuurin takia. Koimme myös eettisesti tärkeäksi hyväksyttää tutkittavien ajatuksista tekemämme johtopäätökset ennen tutkimuksen julkaisua. Näin myös varmistimme, ettei

julkaisemisen jälkeen tule ikäviä yllätyksiä, jos joku tutkimukseen osallistunut esimerkiksi kokisi jotain negatiivista raporttiin liittyen. Kukaan tutkimukseen osallistuneista ei kuitenkaan ottanut meihin yhteyttä tutkimustuloksiin tai muuhun tutkimusprosessiin liittyen. Keskustelimme tosin maahanmuuttajaopettajien koulutuksesta vastaavan opettajan kanssa ennen tutkimuksemme lähettämistä tarkastukseen. Hän uskoi, että kriittisimmätkin tutkimusraporttimme lukeneet opiskelijat olivat tyytyväisiä kokonaisuuteen, sillä olimme nostaneet aineistosta niin positiivisia kuin negatiivisiakin käsityksiä ja kokemuksia monipuolisesti esille.

8 LOPUKSI

Yhteiskunnan muutos on asettanut meidän tilanteeseen, jossa meidän täytyy entisestään korostaa opettajan ammatin eettistä ja sosiaalista luonnetta. Vaikka erilaisten tietomuotojen oppimista korostetaan, opettaja on samalla inhimillisten arvojen, moraalien ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeä mallintaja. (Väljärvi 2006, 26.) Koulutuksen tulee kaikilla tasoilla muistuttaa itseään sen perimmäisestä tehtävästä, sivistyksestä. Jokaista ihmistä tulisi tarkastella kokonaisuutena ja pyrkiä siihen, että jokainen voisi oppia asioita, jotka ovat oman kasvuprosessin kannalta merkityksellisiä.

Suomi on tilanteessa, jossa nopeasti tapahtunut yhteiskunnallinen muutos kiihdyttää vauhtia entisestään. Koulun muutoshitautta kritisoidaan, koska se ei tunnu pysyvän nopean kehityksen perässä. Toisaalta koulun muutoksen hitaus voi olla myös ihan terve merkki, kunhan se ei johdu ihmisten passiivisuudesta tai päättömästä vastustuksesta ilman perusteita. Aikalaiskritiikkiä tarvitaan, sillä muutoin muutosvirtaan päättöminä lankeaminen tarkoittaa periaatteessa lapsen parhaan sivuuttamista. Tarvitsisimme kriittisiä ja rohkeita edistäjiä ja kehittäjiä, jotka osaisivat tarkastella menneisyyden tapahtumia osana nykyhetkeä, havainnoida ajallisesti ainutlaatuista nykyhetken ympäristöä ja kantaa huolta tulevaisuudesta. Heillä olisi viisautta ja aikaa pohtia, onko muutosehdotus itseisarvo, vai tuoko se ihmisille aidosti jotakin hyvää, joka auttaisi yksilöä toteuttamaan kasvatuspäämääräänsä, eli ihmiseksi tulemista. Viisaus on myös muiden kuuntelemista ja heidän näkökantojensa tarkastelemista, jotta voidaan saavuttaa yhteisymmärrystä siitä, mihin suuntaan koulun pitää muuttua ja toisaalta siitä, mitä on välttämätöntä säilyttää.

Koulun muutokseen liittyvässä keskustelussa kysymykset siitä, kuinka tulisi reagoida monikulttuurisuuden lisääntymiseen, ja kuinka voisimme kasvattaa maailmankansalaisuuteen yhtenäisemmän ja toimivamman maailman puolesta näyttävät olevan pinnalla – ja syystäkin. Globaalissa nykymaailmassa ihmiset ovat ekologisesti, uskonnollisesti, poliittisesti ja maailmantaloudellisesti verkostoituneita. Tulevaisuudessa linkkejä eri kulttuurien välillä tulee olemaan entisestään myös jokaisen yhteiskunnan sisällä, kun altistumme ja soziaalistumme lukuisille eri kulttuurisille vaikutteille jo varhaisessa iässä. Asetelma vaatii ihmisiltä ponnisteluita

yhteisten päämäärien saavuttamiseksi. (Nussbaum 2011, 97). Voimme istua neljän seinän sisällä kotona mutta silti sosiaalisen median kautta olla yhteydessä lukuisiin eri kulttuurien edustajiin.

Helppo kytkeytyminen joka puolelle maailmaa on lisännyt vuorovaikutusta erilaisten ihmisten välillä, mikä on sinänsä hyvä ja ihmisen elämää rikastuttava asia. Interkulttuurisen vuorovaikutuksen kautta opimme tietoja, taitoja ja asenteita. Vain antautuessamme vuorovaikutukseen toisenlaisia kulttuuripiirteitä omaavan henkilön kanssa voimme rakentaa yhteistä toimintakulttuuria. Tällaisissa tilanteissa meille tarjoutuu myös mahdollisuuksia kehittää valmiuksia vuorovaikutukseen. Oppiminen on tärkeää, sillä kun vuorovaikutus on sujuvaa, epätietoisuus ja epäluuloisuus vähenevät, ja ristiriitojen ratkaiseminen onnistuu helpommin (Raunio ym. 2011, 17).

Interkulttuurisen kasvatuksen puolestapuhujat väittävät, että koulun olisi huomioitava edellä mainitut oppimisen mahdollisuudet. Opettajien tulisi olla läsnä näissä lasten ja nuorten oppimisprosesseissa, tarjota kasvatukselliseen näkemykseen perustuvaa ohjausta ja tukea monikulttuurisen identiteetin rakentumista. Yksilön identiteetin kehittyminen monokulttuurisesta identiteetistä monikulttuurisemmaksi voidaan nähdä helposti ihmistä sivistävänä prosessina. Monikulttuurinen identiteetti antaa ihmiselle välineitä itsensä lempeämpään kohteluun, ymmärtämiseen ja hahmottamiseen erilaisissa monimuotoisissa yhteisöissä.

Postmodernin uusliberalismin negatiiviset vaikutukset koulumaailmaan ja niiden torjuminen on otettava tosissaan. Monikulttuurinen maailma vaatii kasvatusta, jossa kansalainen kehittää valmiuksiaan toimia kompleksisessa ja moninaisessa maailmassa. Pelkkään työhön tähtäävät erityisalajat eivät sivistä ihmisiä laaja-alaisesti ja auta heitä maailman monikulttuurisen aineksen ymmärtämisessä. (Nussbaum 2002, 291–292.)

Jos haluamme mennä interkulttuurisen oppimisen ja kulttuurien välisen kasvatuksen suuntaan, voidaan tutkimustulosten kanssa ristiriidassa väittää, että monikulttuurisuutta tulee huomioida entistä enemmän. Emme saa kuitenkaan ohittaa tämän tutkimuksen informanttien rivien välistä nousevaa sanomaa, että monikulttuurisuuden korostunut huomiointi voi olla ikään kuin karhun palvelus: tarkoitamme hyvää, mutta toteutustapa on väärä. Se estää ihmisten samalla viivalla olemisen syrjimällä osaa joukosta, aiheuttaen mielipahaa ja vahvistaen ulkopuolisen leimaa. On totta, että ihmisiä yhdistäviä tekijöitä on syytä nostaa esille. Voisiko kuitenkin olla niin, että erilaisuuden ylikorostamisessa ei sinänsä ole mitään paha, mutta yhteiskunnassamme erilaisuus edelleen johtaa toisen syrjimiseen? Onko lopulta kuitenkin vain kyse siitä, että meillä on puutteellinen monikulttuurinen identiteetti, jolloin emme osaa arvostaa erilaisuutta itsessämme ja toisissamme? Onnistunut monikulttuurisuus vaatii sekä makrotasolla yhteiskunnalta hyvinvointia

edistäviä toimia ja säädöksiä, että mikrotasolla yksilöiden sitoutumista tasa-arvon periaatteisiin ja kunnioitukseen toista, myös itsestä radikaalisti poikkeavaa, ihmistä kohtaan.

Kun monikulttuurisuus nähdään jokaista ihmistä koskettavana, kaikkien kohdalle asetetaan vaatimuksia keskinäisestä kunnioituksesta ja suvaitsevaisuudesta. Monikulttuurisuus tuo yhä tänä päivänä voimakkaasti mieleen maahanmuuttajat. Tulisi muistaa kuitenkin, että me kaikki olemme kulttuurisia olentoja ja yhdessä rakennamme monikulttuurista yhteisöä. Valtakulttuurin edustajilla voi olla helppoa sopeutua valtakulttuuriin, mutta jos ja kun olemmekin avanneet ovet maailmalle, myös suomalaisoppilaiden on integroiduttava. Niin yhteisöön tulevien kuin yhteisössä jo olevien ihmisten kohtaaminen edellyttää sopeutumiskykyä ja interkulttuuristen taitojen hankkimista (Pollari & Koppinen 2011, 9).

Monikulttuurisen identiteetin muodostuminen olisi tärkeää siitä syystä, että tällöin suvaitsevaisuus, eli toisten ymmärtäminen ja kunnioitus, empatia lisääntyisivät. Jokaisen erilaisen ryhmän olisi saatava tila yhteiskunnassa, jotta demokratia voisi toteutua. Tätä mahdollisuutta rajaavat vähemmistöpolitiikka, mutta myös kansalaisten asenteet vähemmistöjä kohtaan. Vihapuheiden yleistyminen on merkki siitä, että vaikka olemme verkostuneet maailman kanssa enemmän kuin koskaan aiemmin, pidetään silti hyväksyttävänä, jos emme aidosti halua, jaksa tai kerkeä kohtaamaan toisiamme tai edes itseämme (Pollari & Koppinen 2011, 9-10). Kasvattajilla on tässä kohtaan merkittävä tehtävä. Koulukulttuurin tulee olla kannustava ja rasismia torjuva. Poistaakseen rasistisia ajatuksia ihmisten mielistä täytyisi jokaisen harrastaa syvää reflektiota omasta ja muiden kulttuureista. Kouluopetuksen on ohjattava oppilaita kohtaamaan erilaisuutta avoimin mielin ja sitä kautta tarjota heille mahdollisuuksia kehittää omaa interkulttuurista kompetenssiaan.

Täytyy muistaa, että interkulttuurisen oppimisen kautta ei yritetä tukea vain maan rajojen sisäpuolella tapahtuvia prosesseja, vaan se on myös maailmaa varten. Luokkahuoneissa opettajat tarjoaisivat oppilailleen tietoja ja taitoja ymmärtää kansainvälisyyttä globaalisti. Globaalien, ihmisyyttä uhkaavien ilmiöiden kuten rasismien, väkivallan ja kärsimyksen aiheuttaminen toiselle tulisi kaventaa olemassaoloon maapallolla. Jos otamme nämä ongelmat ratkaistaviksi, on selvää, että kasvatusyhteisöjen tulee muuttua edesauttamaan tavoitteiden toteutumista.

Jos ja kun koulua halutaan uudistaa jatkuvasti muuttuvassa maailmassa, on ymmärrettävää, että suurin muutosvoima syntyy kollegiaalisesti. Usein koulua koskevissa kehittämiskeskusteluissa unohdetaan koulussa päivittäin toimivat ihmiset ja heidän kertomuksensa. Liian usein puhutaan asioista yleisellä tasolla, ja unohdetaan esimerkiksi koulukohtainen tai kasvatustieteellisen tiedon moninaisuus. Haasteena on, kuinka osaisimme löytää yhteiset voimavarat. Dialogi eri osapuolten välillä on välttämätöntä – ja myös ainoa lähtökohta, johon voimme nojata. Tarvitaan keskustelua ja

reflektiota yhteisöllisesti. Keskustelussa muutoksista ja uudistuksista koulussa on oltava mukana niin kasvatuksen kanssa päivittäin tekemisissä olevia ihmisiä, päättäjiä, hallinnon ihmisiä, vanhempia ja tutkijoita. Lapset eivät saa myöskään jäädä sivuun, vaan heidänkin ääntään täytyy saada kuuluviin – koskevathan koulu-uudistukset nimenomaan heitä. On nähtävä, että riittävän avoin dialogi näiden osapuolten välillä voi saada aikaan yhteisesti jaettuja merkityksiä ja ratkaisuja (Johnson 2006, 61). Tulevaisuuden koulu voi toteutua parhaiten sellaisessa ympäristössä, jossa kuuntelemisen, kohtaamisen ja kohtelemisen tavat ovat jokaista yhteisön jäsentä eheyttäviä ja omanarvontuntoa rakentavia (Halinen 2011, 79).

Tässä tutkimuksessa halusimme ottaa mukaan keskusteluun mielestämme kokonaan unohdetut äänet. Halusimme tuoda esiin niiden henkilöiden käsityksiä ja kokemuksia Suomen koulujärjestelmästä, joilla on mahdollisuus ulkopuolisina tarkastella sitä näköalapaikalta, sillä on hyvin mahdollista, että kantasuomalaisina olemme tulleet sokeaksi koulujärjestelmämme erilaisiin piirteisiin ja toiminnanmuotoihin. Erityisesti koimme arvokkaaksi kuulla tutkittavien ajatuksia monikulttuurisuudesta, ja jatkossa maahanmuuttajaopettajia tulisikin ottaa yhä enemmän mukaan tällaiseen keskusteluun. Monikulttuurisuus koskee yhä enemmän kaikkia, mutta ulkomaista syntyperää olevat voivat tarjota meille asiantuntevaa tietoa esimerkiksi maahanmuuttajien huomioimisesta, kotoutumisprosesseista ja rasismikokemuksista.

Tutkimuksemme laaja aihe on antanut meille mahdollisuuden kuulla ja tutustua maahanmuuttajaopettajien käsityksiin ja kokemuksiin koulusta Suomessa. Meitä kiinnosti alkujaan saada tietoa koulun kehittämisen näkökulmasta: millaisia ongelmia näyttäytyy ja mitä tulisi tehdä? Tulevina luokanopettajina meitä kiinnostaa koulun ja opettajuuden muutos luonnollisesti paljon. Tutkimusprosessi kuitenkin pikemminkin herätteli kysymyksiä, sen sijaan, että se olisi antanut vastauksia. Toisaalta tutkimuksen tarkoitus ei usein olekaan antaa vastauksia. Kasvatuskysymykset ovat lopulta aina jokaisen opettajan puntaroitava ajan yhteiskunnallista tilannetta ja uutta kasvatustieteellistä tietoa seuraten. Tästä huolimatta on tärkeää tuoda erilaisten ryhmien ajatuksia esille, jotta saadaan monipuolinen kuva koulusta Suomessa. Tämä tutkimus antaa osaltaan aineistoa opettajien käsityksistä liittyen koulujärjestelyihin, opettajuuteen, vuorovaikutukseen, monikulttuurisuuteen ja opetusmenetelmien käyttöön Suomessa ja osallistuu siten ajankohtaiseen keskusteluun koulun muutoksesta.

Tutkimusprosessi on saanut meissä tutkijoissa aikaan syvää reflektiota ja näin viimeisinä opiskeluhetkinä saanut yllättävän suurta painoarvoa nimenomaan yliopistovuodet kokoavana lopputyönä. Olemme saaneet pohtia Suomen koulujärjestelmän ominaisuuksia monesta eri kulmasta ja joutuneet myös koettelemaan omia ennakkokäsityksiämme ja pinttyneitä oletuksia kouluun liittyen. Opinnäytetyönä tutkimuksemme osoittaa mielestämme hyvin sen, mitä olemme

oppineet koulutuksemme aikana. Tutkijoina koemme, että tärkeintä on ollut oman ajattelumme kehittyminen. Olemme oppineet erityisesti tämän pro gradu –tutkielman teon kuluessa tarkastelemaan asioita kriittisesti monelta eri kantilta. Kriittisyys ja asioiden kokonaisvaltainen pohdinta dialogissa muiden kanssa on avain koulun mielekkääseen kehittämiseen.

Olemme tutkimuksen teon aikana kasvaneet myös interkulttuurisen kohtaamisen suhteen. On ollut opettavaista kuunnella erilaisista taustoista tulevien henkilöiden kokemuksia, analysoida heidän näkökulmiaan suhteessa toisiinsa, julkiseen keskusteluun ja tieteelliseen teoriaan ja järjestää myös omia henkilökohtaisia käsityksiämme uudelleen tutkimuksen teemoihin liittyen.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2003. Opettajan työn 'mieli'? Teoksessa Isosomppi, L. & Leivo, M. (toim.) Opettaja vaikuttajana? Kokkola: Chydenius-instituutti.
- Antikainen, A. Koulukeskustelussa on unohdettu monta ongelmaa. Helsingin Sanomat. Viitattu 3.1.2013.
<http://www.hs.fi/paivanlehti/mielipide/Koulukeskustelussa+on+unohdettu+monta+ongelmaa/a1357106785355>
- Autio, T. & Ropo, E. 2004. Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Teoksessa Jaatinen, R., Kaikkonen & Lehtovaara, J. (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Tampere: Tampere University Press.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201303131062>. (Luettu 7.2.2015.) 234–250
- Bennett, M.J. 2004. Becoming Interculturally Competent. Teoksessa Wurzel, J. (toim.) Toward multiculturalism: A reader in multicultural education. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
http://www.wholecommunities.org/pdf/privilege/4_Becominginterculturallycompe_Bennett.pdf. (Luettu 22.2.2015.) 62–77
- Biesta, G. 2006. Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future. Paradigm publishers.
- Blomberg, S. 2010. Tunnetaitoinen opettaja – hyvinvoiva oppilas. Teoksessa Juuso, H., Kielinen, M., Kuure, L. & Lindh, A. (toim.) Koulun kehittämisen haaste. Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen. Oulu: Oulun yliopisto. 48–49
- Crozier, G. & Reay, D. 2005. Activating participation. Parents and teachers working towards partnership. Trentham: Sterling.
- Dervin, F. & Keihäs, L. 2013. Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Dolton, P. & Marcenaro-Gutierrez, O. 2013. Varkey Gems Foundation. 2013 Global teacher status index.
<https://varkeygemsfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf>. (Luettu 11.3.2015.)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Filander, K. 2000. Kehittämistyö murroksessa: sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990 – luvulla. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Halinen, I. 2011. Kompetenssiajattelun lähtökohdista ja sen vaikutuksesta pedagogiikkaan. Julkaisussa Jääskeläinen, L. & Repo, T. (toim.) Koulu kohtaa maailman. Opetushallitus. 76–81
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa. Helsinki: Suomen Unicef. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf (Luettu 15.2.2015.)
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Heinämäki, L. 2007. Varhaista tukea koulun arkeen. Työvälineenä kehittämisvalikko. Helsinki: Stakes ja opetusministeriö.

- Helin, S. 2015. Wilma pilaa kodin ja koulun loputkin välit. Kirjoitus Yle Uutisten blogissa 04.02.2015.
http://yle.fi/uutiset/sari_helin_wilma_pilaa_kodin_ja_koulun_loputkin_valit/7780204.
 (Luettu 10.2.2015.)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hofstede, G., Hofstede G. & Minkov, M. 2010. Cultures and organizations: software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival. Lontoo: McGrawHill.
- hooks, b. 2007. Vapauttava kasvat. Vuorikoski, M. & Rekola, H. (toim.) Suom. Vainonen, J. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisia yhteisöinä. Teoksessa Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Karila, K., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatustieteellinen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 11–16
- Ikonen, K. 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. Teoksessa Ikonen, K. (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus. 9–24
- Ikonen, O. 1998. Kehitysvammaisten opetus: mitä ja miten? Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Ikonen, O., Kunnas, H. & Leväniemi, M. 1998. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus: Mitä ja miten? Helsinki: Kehitysvammaliitto. 335–362
- Johnson, P. 2007. Koulu muutoshasteiden kohteena. Teoksessa Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus: uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus. 71–84
- Johnson, P. 2006. Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Teoksessa Nummenmaa, A. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 49–62
- Jokikokko, K. 2005. Perspectives on intercultural competence. Teoksessa Räsänen, R. & San, J. (toim.) Conditions for intercultural learning and co-operation. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. 89–108
- Jokikokko, K. 2005. Reflections on interculturality oriented teachership. Teoksessa Räsänen, R. & San, J. (toim.) Conditions for intercultural learning and co-operation. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. 183–206
- Järvinen, K. & Kolbe, L. 2002. Onks ketään kotona? Jyväskylä: Tammi.
- Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä: vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kalhama, P. & Vartiainen, P. 2006. Kulttuuri inhimillisenä toimintana ja tuotantona. Teoksessa Kalhama, P. & Vartiainen, P. (toim.) Kulttuurista kasvua. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. 4–11
- Kauppinen, J. 2014. Esipuhe. Teoksessa Rajakaltio, H. Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/157911_yhteisvoimin_kohti_uudistuvaa_koulua_2.pdf
 (Luettu 21.2.2015.) 5–6
- Koester, J. & Lustig, M. 2003. Intercultural competence. Boston: Allyn and Bacon.
- Komulainen, J. 2015. Oman uskonnon opetus on postliberaali ratkaisu. Teoksessa Steiner, T., Vainionpää, J. & Huttunen, R. (toim.) Samalta viivalta 9. Valtakunnallisen kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2015. Jyväskylä: PS-Kustannus. 167–174
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

- Laihiala-Kankainen, S. 1999. Opetuskulttuurien kohtaaminen:venäjänkieliset maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa koulussa. Teoksessa Laihiala-Kankainen, S. & Lysakova,I.P. & Rascetina, S.A. (toim.) Perspektiivejä: kulttuuri, kieli ja koulutus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 196–224
- Latomaa, S. 2006. Otteita kieli-imperialistin päiväkirjasta –suomenopettajana Yhdysvalloissa ja Venäjällä. Teoksessa Pöyhönen, S. & Hiltula, K. (toim.) Opettajana vieraalla maalla: opetuskulttuurien kohtaamisia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 47 –74
- Laursen, P. 2006. Aito opettaja. Helsinki: Finn Lectura.
- Lehtisalo, L. 2009. Uuteen sivistysajatteluun. Helsinki: Opus Liberum.
- Lindén, J. 2001. Opettajuus virallisdiskurssissa - myytit, ideaalit ja ammatillinen autonomia. Teoksessa Ropo, E. (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampere: Tampereen yliopisto. 9–32
- Lipponen, P. & Talib, M. 2008. Uuden kynnyksellä – kohti opettajan interkulttuurista kompetenssia. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., Linnansaari, H. & Kumpulainen, K. (toim.) Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. 231–246
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Matinheikki-Kokko, K. & Pitkänen, P. 2002. Immigrant policies and the education of immigrants in Finland. Teoksessa Pitkänen, P., Kalekin-Fishman, D. & Verma, G. (toim.) Education and Immigration. Settlement policies and current challenges. London: Routledge. 48–73
- Miettinen, M. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta: analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Metteri, A. 2012. Hyvinvointivaltion lupaukset, kohtuuttomat tapaukset ja sosiaalityö. Tampere: Tampere University Press.
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66973/978-951-44-8956-3.pdf?sequence=1>
(Luettu 22.1.2015.)
- Morgan, D. 1997. Focus groups as a qualitative research. Lontoo: SAGE.
- MTV-uutiset. Opettaja: Luokkahuone = huonoin oppimisympäristö lapselle. Verkojulkaisu. Julkaistu 9.2.2015.
<http://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/opettaja-luokkahuone-huonoin-oppimisymparisto-lapselle/4761846> (Luettu 16.2.2015.)
- Nieto, S. 2009. Language, culture and teaching: critical perspectives. New York: Routledge.
<https://www.dawsonera.com/guard/protected/dawson.jsp?name=https://shibboleth.uta.fi/idp/shibboleth&dest=https://www.dawsonera.com/abstract/9780203872284>. (Luettu 23.3.2014.)
- Nissilä, M. Maahanmuuttajaopettajat yhteen.
http://www.opettaja.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OpettajaLehti%2FPage%2Fjuttu_sivu&cid=1351276519632&juttuID=1355755361675 (Luettu 8.3.2015)
- Norrby, S. 2002. Opetussuunnitelma monikulttuurisesta näkökulmasta. Pro Gradu - tutkielma. Hämeenlinna.
- Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. 2012. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Nussbaum, M. 2002. Education for Citizenship in an Era of Global Connection. Studies in Philosophy and Education 21, 289–303
- Nussbaum, M. 2011. Suom. Soukola, T. Talouskasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä. Helsinki: Gaudeamus.

- Nuutinen, P., Savolainen, E., Järvelä, H. & Keinänen, A. 2004. Huumori opettajan työvälteenä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/opehuumori/opehuumori.pdf. (Luettu 10.2.2015.)
- OECD. 2014. Education at a Glance. OECD indicators. <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf> (Luettu 11.3.2015.)
- Oikeusministeriö. 2015. Yhdenvertaisuuslaki. [http://www.oikeusministerio.fi/material/attachments/om/ajankohtaista/CyUPcZqpr/Yhd envertaisuuslaki.pdf](http://www.oikeusministerio.fi/material/attachments/om/ajankohtaista/CyUPcZqpr/Yhd%20envertaisuuslaki.pdf) (Luettu 20.3.2015.)
- Oksanen, A. 2008. Lapsuus jättömaana: Teknologisen bränditalouden paisteissa vai pimennossa? Teoksessa Lahikainen, A., Punamäki, R. & Tamminen, T. (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Vantaa: WSOY.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. PISA-tutkimus ja tulokset 2012. <http://www.minedu.fi/pisa/2012.html?lang=fi>. (Luettu 7.2.2015.)
- Opetushallituksen tiedote 1/2008. <http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2009/026>. (Luettu 7.2.2015.)
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (Luettu 1.2.2015)
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 15.2.2015.)
- Paloheimo, S. 2015. Milloin koulu suostuu muuttumaan? Blogiteksti julkaistu 17.1.2015. <http://susannapaloheimo.com/milloin-koulu-suostuu-muuttumaan/>. (Luettu 22.1.2015)
- Pantzar, T. 2009. Erilaisuuden ja vierauden ymmärtämisen edistäminen kulttuurienvälisen kasvatuksen tavoitteena. Teoksessa Jaatinen, R., Kohonen, V. & Moilanen, P. (toim.) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienväläinen toimijuus. Helsinki: Okka.
- Parkkola, T. 2006. Kulttuuriin kasvattamisesta kriittiseen kulttuurikasvatukseen. Teoksessa Kalhama, P. & Vartiainen, P. (toim.) Kulttuurista kasvua. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. 134–155
- Pelkonen, P. 2005. Intercultural learning for international cooperation. Teoksessa Räsänen, R. & San, J. (toim.) Conditions for intercultural learning and co-operation. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. 69–88
- Pietarinen, J. 1999. Tutkijan ammattietiikan perusta. Teoksessa Lötjönen, S. (toim.) Tutkijan ammattietiikka. Helsinki: Opetusministeriö. 9–19
- Pitkänen, P. (toim.) 2011. Kulttuurien kohtaamisia arjessa. Tampere: Vastapaino.
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pyhältö, K & Soini, T. 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus : uutta koulukulttuuria etsimässä Jyväskylä: PS-kustannus. 143–187
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Tampere: Tampere University Press.
- Rajakaltio, H. 2014. Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/157911_yhteisvoimin_kohti_uudistuvaa_koulua_2.pdf (Luettu 21.2.2015.)
- Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa Ruusuvuori, J & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Vastapaino. 78–102
- Raunio, M., Säävälä, M., Hammar-Suutari, S. & Pitkänen, P. 2011. Monikulttuurisuus ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen areenat. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kulttuurien kohtaamisia arjessa. Tampere: Vastapaino. 17–50

- Remes, P. 2011. Jälkisanat: Nussbaum kapenevan ihmiskuvan kriitikkona. Teoksessa Nussbaum, M. Suom. Soukola, T. Talouskasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä. Helsinki: Gaudeamus.
- Riitaaja, A. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rinne, R. & Tuittu, A. 2011. Peruskoulu maahanmuuttaja- ja suomalaisvanhempien silmin. Teoksessa Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turku: Turun yliopisto. 97–157
- Rissanen, R. 2003. Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina: Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.
- Ruoho, K., Koskela, H. & Pihlainen-Bednarik, K. 2006. Kouluviihtyvyyden käsite ja tutkimus Suomessa: alustavia havaintoja ja tulkintoja. Teoksessa Ruoho, K. (toim.) Tehtävänä erityispedagoginen näkökulma: tutkimusta erityiskasvatuksen laitoksella. Joensuu: Joensuun yliopisto. 92–132
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV. Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (Luettu 4.1.2015)
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen. Jyväskylä: kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Sahlberg, P. 2009. Ideat, innovaatiot ja investoinnit koulun kehittämisessä. Teoksessa Rähkä, P. & Steiner, T. (toim.) Samalta viivalta 5. Valtakunnallisen kasvatustieteen valintayhteisöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2011. Jyväskylä: PS-Kustannus. 153 – 205.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Simola, H. 2002. Millainen olisi riittävän hyvä koulu? Teoksessa toim. Kolbe, L. & Järvinen, K. Onks ketään kotona? Jyväskylä: Tammi. 182-200
- Sorrells, K. 2013. Intercultural communication: globalization and social justice. Sage publications.
- Suoranta, J. 2008. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatustieteen ajassa. Tampere University Press. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65358/978-951-44-7250-3.pdf?sequence=1>. (Luettu 14.2.2015.)
- Sutinen, T. 2013. Wilma-merkintöjä päivitetään netissä. Kirjoitus Helsingin Sanomien mielipide-palstalla 18.4.2013. <http://www.hs.fi/paivanlehti/mielipide/Wilma-merkint%C3%B6j%C3%A4+p%C3%A4ivitell%C3%A4n+netiss%C3%A4/a1366209711677>. (Luettu 10.2.2015.)
- Säävälä, M. 2012. Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset. Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa. Helsinki: Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitos. http://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/5278e13edaba2f2101689c6c68bca055/1426076734/application/pdf/1656316/Koti%20koulu%20ja%20maahanmuuttajalapsen_Netti.pdf (Luettu 11.3.2015.)
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.

- Talib, M. 2006. Why is it so hard to encounter diversity? Teoksessa Talib, M. (toim.) Diversity – a challenge for education. Helsinki: Finnish Educational Research Association. 139–158
- Talib, M. 2006. Diversity: a challenge for educators. Helsinki: Finnish Educational Research Association
- Tikkanen, J. 2011. Rehtorit ja monikulttuurinen koulu. Teoksessa Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turku: Turun yliopisto. 235–296
- Tilastokeskus. 2014. Ulkomaalaistaustaisten määrä ylitti 300 000 rajan. http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/02/vaerak_2013_02_2014-12-10_tie_001_fi.html (luettu 5.3.2015.)
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusikylä, K. 2002. Joko sinä olet tuottanut Paremmän Lapsen? Teoksessa Kolbe, L. & Järvinen, K. (toim.) Onks ketään kotona? Jyväskylä: Tammi. 155–167
- Vainikainen, M-P. 2014. Finnish primary school pupils' performance in learning to learn assessments: A longitudinal perspective on educational equity. Helsinki: Unigrafia. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/136364/Finnishp.pdf?sequence=1>. (Luettu 21.3.2015.)
- VAKAVA. Valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöverkosto. Vuoden 2014 tilastot. <http://www.helsinki.fi/vakava/koepisteet.html>. (Luettu 9.3.2015.)
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori, J & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 223–241
- Varkey, S. 2013. Varkey Gems Foundation. 2013 Global teacher status index. <https://varkeygemsfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf> (Luettu 9.3.2015.)
- Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. 2011. Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turku: Turun yliopisto. 159–229
- Väljjarvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Teoksessa Nummenmaa, A. & Väljjarvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 9–26
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wihersaari, J. 2011. Kohtaaminen – opettajuuden ydin? Tampere: Tampere University Press. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8310-3>. (Luettu 19.2.2015.)

LIITTEET

Liite 1(2)

(LÄHETEKIRJELMÄ)

Hei!

Olemme kaksi neljännen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijaa Tampereen yliopistosta. Teemme yhdessä pro gradu -tutkielmaa ulkomaalaistaustaisten opettajien käsityksistä ja kokemuksista suomalaisesta koulusta. Olemme itse paikalla lähiopetuskerralla 21.11. Tuolloin tarkoituksenamme on keskustella kahdessa ryhmässä e-lomakekyselystä syntyneistä ajatuksista. Ryhmäkeskustelussa me tutkijat voimme esittää tarkentavia kysymyksiä ja myös te saatte kertoa ajatuksistanne lisää.

Ryhmäkeskusteluun osallistuminen on sinulle vapaaehtoista. Ryhmäkeskustelussa esiin nousseita ajatuksia käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti eikä henkilöllisyytesi tule missään vaiheessa esille tutkimusraportissamme.

Mikäli teille sopii, nauhoitamme keskustelun myöhempää analysointia varten. Nauhoitusta ei kuule kukaan muu kuin me tutkijat. Mikäli et halua, että keskustelu nauhoitetaan, voit kertoa siitä paikan päällä tai sähköpostitse (yhteystiedot alla).

Voit miettiä lähiopetuskertaan mennessä, olisitko halukas osallistumaan lisäksi myös niin sanottuun syvähaastatteluun. Syvähaastattelu tarkoittaa sitä, että keskustelemme kanssasi vielä yksilöllisesti ja syvemmällä tasolla jo käsitellyistä teemoista.

Mikäli sinulla on jotain kysyttävää, vastaamme mielellämme.

Tampereella 4.11.2014

Daisy Nevalainen daisy.nevalainen@gmail.com

Pilvi Sipilä pilvi.sipila@uta.fi

Liite 2 (2)

(KYSELYLOMAKKEEN KYSYMYKSET)

Taustatiedot

1. Kuinka kauan olet asunut Suomessa?
2. Oletko työskennellyt suomalaisessa koulussa? Jos olet, kuinka kauan?
3. Oletko työskennellyt koulussa jossain muualla kuin Suomessa? Jos olet, missä ja kuinka kauan?

Koulutyön kontekstit

1. Kerro omista käsityksistäsi/kokemuksistasi siitä, miten koulun toiminta järjestetään suomalaisessa koulussa (esim. luokkakoko, opetusvälineet, opettajien ja avustajien määrä).
2. Mitä mieltä olet näistä koulun toiminnan järjestelyistä?
3. Onko kouluilla toiminnan järjestämiseen mielestäsi riittävästi resursseja?
4. Kuinka hyvin monikulttuurisuus mielestäsi huomioidaan suomalaisessa koulussa? Perustele näkemyksiäsi.

Opettajan työ (professionaalisuus)

1. Millainen opettajan rooli mielestäsi on suomalaisessa koulussa?
2. Mitä eri opetusmenetelmiä olet nähnyt/tiedät käytettävän suomalaisessa koulussa?
3. Millä tavoin monikulttuurisuus on mielestäsi huomioitu opetusmenetelmien käytössä?
4. Mitä ajattelet opettajien taidoista/kyvyistä kohdata monikulttuurisuutta suomalaisessa koulussa?

Vuorovaikutus (interaktio)

1. Millaiseksi olet kokenut opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen suomalaisessa koulussa?
2. Millaisia käsityksiä/kokemuksia sinulla on opettajien ja vanhempien välisestä yhteistyöstä suomalaisessa koulussa?

Tutkimuslupa

- Vastauksiani saa käyttää Pro Gradu -tutkielmassa