

TAMPEREEN YLIOPISTO

Opettajana Suomessa
Maahanmuuttajataustaisten opettajaopiskelijoiden
uratyypit ja ammatillisen identiteetin kehittyminen

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
JOHANNA HEMMILÄ
Lokakuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

JOHANNA HEMMILÄ: Opettajana Suomessa. Maahanmuuttajataustaisten opettaja-opiskelijoiden uratyypit ja ammatillisen identiteetin kehittyminen

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 82 sivua, 1 liitesivu

Lokakuu 2015

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ja ymmärtää maahanmuuttajataustaisten opettajien ammatillisen identiteetin kehittymistä. Kuvausta identiteetin rakentumisesta tavoiteltiin tutkimalla opettajien uratyyppejä, opettajaksi identifioitumiseen vaikuttaneita tekijöitä sekä identiteettityöhön vaikuttaneita kulttuurieroja. Tutkimuksen lähestymistapa oli narratiivinen.

Tutkimukseen osallistui seitsemän opettajan tehtävissä kolmesta yli kymmeneen vuoteen toiminutta maahanmuuttajataustaista. Opettajat opiskelivat parhaillaan opettajan kelpoisuuden antavassa koulutuksessa. Tutkimus toteutettiin käyttämällä kvalitatiivista tutkimusmetodologiaa. Aineisto kerättiin käyttämällä kahta tutkimusmenetelmää, kokemuskäyrää ja haastattelua. Ennen haastattelua opettajat piirsivät kokemuskäyrän niistä tapahtumista ja elämänvaiheista, jotka olivat vaikuttaneet opettajan urapolkuun ja opettajuuteen. Tätä seurasi elämäkerrallinen haastattelu, jossa haastateltava sai vapaasti kertoa opettajuutensa rakentumisesta.

Tutkimustulokset saatiin etsimällä haastatteluaineistosta toistuvia teemoja. Teemojen pohjalta rakennettiin opettajaksi identifioitumisen kertomus, jossa kaikkien haastateltavien ääni pääsi kuuluviin. Tämän jälkeen edettiin vielä aineiston tyypittelyyn. Kokemuskäyrien ja haastattelujen perusteella aineistosta oli havaittavissa kaksi eri tyyppiä, joista muotoutui vakaa ja vaihteleva uratyyppejä. Uratyypit eroavat toisistaan muun muassa uralle kiinnittymisen ja urasuuntien osalta.

Tulokset osoittavat, että maahanmuuttajataustaisten opettajien ammatilliseen identiteettiin vaikuttaa vahvasti omasta maahanmuuttajataustasta kumpuava kyky ymmärtää eri kulttuureja ja toimia niiden välisillä rajapinnoilla. Opettajat eivät aina kuitenkaan koe olevansa tasa-arvoisia valtaväestöä edustavien opettajien kanssa. Etenkin työyhteisöltä saadulla palautteella oli ollut opettajan ammatillisuutta vahvistavia tai murentavia vaikutuksia. Opettajat kokivat olevansa oikealla alalla, mutta työn jatkumisen epävarmuus heijasti uraa. Ollakseen virkaan päteviä ja saadakseen tasa-arvoisen aseman muiden ammattikuntaan kuuluvien kanssa, haastateltavat olivat hakeutuneet opettajan kelpoisuuden antavaan koulutukseen. Tutkimus osoitti myös suomen kielen taidoilla olleen vaikutusta monien opettajuuteen.

Tutkimustulosten perusteella näyttää siltä, että koulujen valmiuksissa kohdata opetushenkilökunnan monikulttuurisuus on vielä parannettavaa. Opettajat tuntisivat itsensä osaksi työyhteisöä, mikäli heitä ja heidän työpanosta arvostettaisiin enemmän. Moniarvoisuuden toteutuessa opettajainhuoneessa, välittyy se paremmin myös luokkahuoneisiin. Tutkimus myös osoitti tarpeen tukea ja kehittää entisestään maahanmuuttajataustaisille opetus- ja kasvatustieteiden tehtävissä toimiville suunnattuja pätevyystutkimuksia.

Avainsanat: maahanmuuttaja, opettaja, ammatillinen identiteetti, kulttuuri, uratyypit, narratiivinen tutkimus

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO.....	1
2	MAAHANMUUTTAJAT SUOMESSA.....	3
	2.1 Monokulttuurisesta Suomesta monikulttuuriseksi Suomeksi.....	3
	2.2 Maahanmuuton suuntaviivat.....	4
	2.3 Koulutustausta ja Suomessa työllistyminen	5
3	KULTTUURIEN KOHTAAMINEN	9
	3.1 Kulttuuri ja socialisaatio	9
	3.2 Uuteen kulttuuriin sopeutuminen	10
	3.3 Opetuskulttuurien kohtaaminen.....	12
	3.4 Monikulttuurinen ja moniarvoinen koulu.....	15
4	OPETTAJANA KEHITTYMINEN IDENTITEETTINÄKÖKULMASTA	18
	4.1 Identiteetti rakentuu useilla eri ulottuvuuksilla	18
	4.2 Persoonallinen ja sosiaalinen identiteetti.....	19
	4.3 Kulttuurinen identiteetti.....	21
	4.4 Opettajuus ammatillisena identiteettinä.....	22
	4.5 Urakehitys ja uratyypit	24
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
	5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	28
	5.2 Tutkimuksen kohderyhmä	28
	5.3 Narratiivinen tutkimus.....	29
	5.4 Aineistonkeruu	33
	5.5 Tutkimusaineiston kuvaus	35
	5.6 Aineiston analyysi	36
6	TUTKIMUSTULOKSET	42
	6.1 Alalle sattuman kautta	42
	6.2 Opettajuuden rakentuminen.....	43
	6.3 Urasuunnat.....	56
	6.4 Kaksi uratyypistä haastateltavien kuvaamana.....	57
7	POHDINTA.....	64
	7.1 Tulosten tarkastelu.....	64
	7.2 Johtopäätökset	69
	7.3 Luotettavuuden arviointi.....	72
	LÄHTEET	77

LIITTEET

1 JOHDANTO

Maahanmuuttajien määrä Suomessa on kasvanut viimeisen 20 vuoden aikana ja samalla yhteiskunnan kulttuurinen moninaisuus on lisääntynyt. Myös kouluista on tullut entistä monikulttuurisempia yhä useamman oppilaan ollessa Suomeen muualta muuttanut tai heidän jälkeläinen. (Väestöliitto 2015a; Väestöliitto 2015b.) Monikulttuurisuus kouluissa ei kuitenkaan rajoitu vain oppilaskuntaan, sillä myös opettajakunnassa on maahanmuuttajataustaisia.

Suomessa syntynyt ja peruskoulun käynyt opettaja tuntee suomalaisen koulukulttuurin, koska on ollut osa sitä vähintään yhdeksän vuoden ajan. Niin ikään suomalainen kulttuuri ja siihen olennaisesti liittyvät seikat ovat niin tuttuja, ettei niitä välttämättä tule edes kyseenalaistettua. Muissa kulttuureissa syntyneet ja kasvaneet opettajat ovat puolestaan omaksuneet oman kulttuurinsa arvot, uskomukset ja toimintamallit, jotka saattavat olla hyvin erilaiset kuin Suomessa. Näin ollen ulkomaalaistaustainen todennäköisesti kohtaa opettajuuden suomalaisessa koulussa eri lähtökohdista kuin suomalaistaustainen.

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella maahanmuuttajataustaisten uratyyppejä ja opettajaksi identifioitumista suomalaisessa peruskoulukontekstissa. Oma kiinnostus monikulttuurisuusteemoihin ja aiempi perehtyneisyys maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin peruskoulussa vaikutti tutkimusaiheen valikoitumiseen. Maahanmuuttajataustaisista oppilaisista sekä opettajien valmiuksista kohdata maahanmuuttajataustaisia oppilaita on tehty useita tutkimuksia. Sen sijaan maahanmuuttajataustaisista perusasteen opettajista tehtyä suomalaista tutkimusta ei ole saatavilla. Maahanmuuttajataustaisiin opettajiin kohdistuva ulkomainen tutkimus on painottunut maihin, joiden yhteiskuntaa on totuttu rakentamaan muista maista tulleen työvoiman avulla. Viimeaikainen tutkimus käsittelee etenkin siirtotyöläisten, eli toisesta maasta määrääjäksi värvättyjen kohtaamia kulttuurien yhteentörmäyksiä (ks. Sharplin 2009; Dunn 2011).

Suomalainen maahanmuuttajataustaisiin opettajiin kohdistunut tutkimus on keskittynyt suomalaistaustaisten kielten opettajien kokemuksiin korkea-asteen oppilaitoksissa lähinnä Itä-Euroopassa, mutta myös muualla (esim. Pöyhönen 2006, Latomaa 2006). Tilausta Suomessa työskenteleviin maahanmuuttajataustaisiin opettajiin kohdistuvalle tutkimukselle kuitenkin on, sillä heidän pätevytyminen ja työllistyminen on asetettu

tavoitteeksi myös valtiohallinnon tasolla (ks. luku 2.2). Lisäksi heillä on potentiaalia vahvistaa ja kehittää suomalaista koulutusjärjestelmää monikulttuurisuutta entistä paremmin hyväksyväksi. Yhteiskunnallisen tilanteen ja tutkimuskentän puutteet tietäen voidaankin todeta, että toteutettu tutkimus on paitsi ajankohtainen, myös tarpeellinen.

Tutkimus on toteutettu laadullisen tutkimuksen menetelmin ja sen kohderyhmä on Tampereen yliopiston Kuulumisia -koulutuksessa opiskelevat. Koulutus on maahanmuuttajataustaisille opetustehtävissä toimiville kohdennettu pätevyitysmiskoulutus, jossa opiskelijat suorittavat pedagogiset sekä usein myös luokanopettajan pätevyyden antavat monialaiset opinnot.

Uratyypien kuvaamisen lisäksi tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan opettajaidentiteetin kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä sekä kulttuurierojen vaikutusta identiteettityöhön. Tutkimusaineiston keruussa on käytetty kahta menetelmää: omasta urasta ja sen käännekohtista piirrettävää kokemuskäyrää sekä elämäkertahaastattelua. Tutkimusta voidaan kutsua narratiiviseksi, sillä tutkimus pohjautuu ajatukselle siitä, että ihminen rakentaa identiteettiään kertomusten kautta. Haastattelussa eletty elämä muuttuu kertomukseksi, kun elämäkerta selostetaan ääneen tutkijalle. Sen lisäksi, että tutkimuksessa oletetaan tiedon rakentuvan narratiivisesti ja kertomukset toimivat tutkimusaineistona, narratiivisuus on tutkimuksessa läsnä myös aineiston analyysivaiheessa. Aineiston analyysissä aineistosta on haettu toistuvia teemoja ja niiden pohjalta on rakennettu suurempi kertomus sekä uratyypit.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on kolmivaiheinen. Luvussa kaksi paneudutaan maahanmuuttoon suomalaisen yhteiskunnan näkökulmasta. Kolmannessa luvussa tarkastellaan yhteiskunnallisella ja koulun tasolla kulttuurien kohtaamista. Neljännessä luvussa huomio siirretään ammatilliseen identiteettiin ja uraan tutustumalla identiteetin rakentumisen teorioihin ja uratutkimukseen. Tutkimuksen toteutusta käsitellään viidennessä luvussa ja tutkimustuloksia kuudennessa luvussa. Viimeinen, seitsemäs luku keskittyy pohtimaan tutkimuksen toteutusta ja antia.

2 MAAHANMUUTTAJAT SUOMESSA

2.1 Monokulttuurisesta Suomesta monikulttuuriseksi Suomeksi

Suomesta on tullut maahanmuuttokohde vasta 2000 -luvulla. Tätä ennen muuttovirtaus oli päinvastainen suomalaisten muuttaessa muun muassa Ruotsiin ja Yhdysvaltoihin vaurastumisen toivossa. (Rapo 2011.) Tilastoja tehdessä ja tulkittaessa sekä maahanmuuttajista puhuttaessa, käsitteiden käyttöön on tarpeen kiinnittää huomiota. Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisilla tarkoitetaan muualla kuin Suomessa syntyneitä, muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvaa henkilöä (vrt. Rapo 2011). Tutkimuksen kohderyhmästä osa on voinut asua Suomessa jo useiden vuosien, ellei vuosikymmenien ajan, ja heillä voi olla Suomen kansalaisuus. Tämän vuoksi tässä heidän voidaan tulkita jo ikään kuin ylittäneen maahanmuuttajavaihe. Tilastoja tarkastellessa on syytä kuitenkin käyttää tilastojen laatijan määritelmiä sekaannusten välttämiseksi.

Vuonna 2012–2013 Suomessa asui 195 511 ulkomaalaista, mikä on 3,6 prosenttia koko väestöstä. Suomessa vakinaisesti asuvista ulkomaalaisista merkittävimmin edustettuina ovat Viro (39 763) ja Venäjä (30 183). Kolmanneksi eniten Suomessa on ruotsalaisia (8 412) ja neljänneksi eniten somalialaisia (7 468). (Väestörekisterikeskus 2013, 13–14.) Maanosittain tarkasteltuna eniten Suomeen muutetaan toisista Euroopan maista. Euroopan jälkeen eniten muuttoliikettä Suomeen kohdistuu Aasian maista. Aasialaisten määrä Suomessa on kasvanut voimakkaasti läpi 2000 -luvun. Niin ikään Afrikasta Suomeen tulevien määrä on kasvanut. (Myrskylä & Pyykkönen 2014, 10.)

Vuonna 2012 Tilastokeskus otti käyttöön uudet syntyperä- ja taustamaaluokitukset. Ulkomaista syntyperää ovat ne, joiden molemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. Vuonna 2012 ulkomaista syntyperää olevia asui Suomessa 279 616, mikä on 5,2 prosenttia koko väestöstä. Ulkomailla syntyneitä eli ensimmäisen polven ulkomaista syntyperää olevia näistä oli 85,2 prosenttia ja toisen polven ulkomaista syntyperää olevia eli Suomessa syntyneitä 14,8 prosenttia. (Tilastokeskus 2013.)

2.2 Maahanmuuton suuntaviivat

Maahanmuuttopolitiikan pitkäjänteisiä suuntaviivoja on määritelty Maahanmuuton tulevaisuus 2020 -strategiassa (2013). Strategian tavoitteena on suvaitseva, turvallinen ja moniarvoinen Suomi, jossa maahanmuuttajilla on mahdollisuus toimia aktiivisina kansalaisina. Maahanmuuttoliittisiä linjauksia tehdään myös hallitusohjelmissa. Jyrki Kataisen hallitusohjelmassa (2011) maahanmuuttajien todettiin olevan pysyvä ja terveellinen osa suomalaista yhteiskuntaa. Kataisen hallitus ja sitä seurannut Alexander Stubbin hallitus määritteli maahanmuuttajien kotoutumisen ja syrjinnän ehkäisemisen keskeiseen asemaan agendallaan (Hallitusohjelma 2014). Nykyinen Juha Sipilän hallitus määrittelee hallitusohjelmassaan maahanmuuttajat ja monikulttuurisuuden yhteiskuntaa vahvistaviksi tekijöiksi. Samalla kannustetaan avoimeen keskusteluun maahanmuuttopolitiikasta. (Hallitusohjelma 2015.)

Suomeen tulevien maahanmuuttajien kotoutuminen on tärkeää paitsi maahanmuuttajan itsensä myös yhteiskunnan kannalta. Kotoutumisesta on olemassa laki (L 493/1999, 1§, 11§), jonka tarkoituksena on edistää maahanmuuttajien kotoutumisen ohella tasa-arvoa ja valinnanvapautta. Kotoutumista tukee henkilökohtaisesti laadittava kotoutumissuunnitelma, jossa määritellään toimenpiteet yhteiskunnassa tarvittavien tietojen ja taitojen saavuttamiseksi.

Maahanmuuttajan mahdollisuus hyödyntää aikaisempaa koulutustaan ja työkokemustaan uudessa asuinmaassaan on tavoiteltavaa sekä maahanmuuttajan itsensä että yhteiskunnan kannalta. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä joustavien koulutuspolkujen luominen edistävät työllistymistä ja lisäävät yhteiskunnallisen kuulumisen tunnetta. (Maahanmuuton tulevaisuus 2020 -strategia 2013, 18). Erityisesti maahanmuuttajataustaisten opettajien panos suomalaisen yhteiskunnan rakentamiseksi halutaan hyödyntää:

Maahanmuuttajataustaisten opettajien kelpoisuusvaatimukseen ja pätevöitymiseen Suomessa kehitetään joustavia ja tapauskohtaisia ratkaisuja. Samalla ulkomaisten tutkintojen tunnustamista sekä pääsyä jatko- tai täydennyskoulutukseen sujuvoitetaan. (Kataisen hallitusohjelma 2011, 30)

Työmarkkinoille sijoittumisen myötä maahanmuuttajataustaiset opettajat lisäävät oppilaitosten monikulttuurisuutta mahdollistaen uusia näkökulmia niin opettajille kuin oppijoillekin. Myös maahanmuuttajataustaisten opettajien panos oman äidinkielen opettajina

peruskouluissa on syytä nähdä merkityksellisenä. Virta ja Tuittu (2013, 128) muistuttavat, että maahanmuuttajataustaisen oppilaan oman äidinkielen opetuksen tukeminen vaikuttaa siihen miten oppilas integroituu yhteiskuntaan, miten identiteetti rakentuu ja miten opiskelumotivaatio kehittyy. Monikielisyyden tukeminen ja oman äidinkielen opettaminen peruskoulussa palvelee lopulta siten myös yhteiskuntaa.

2.3 Koulutustausta ja Suomessa työllistyminen

Tietoja maahanmuuttajien ulkomailla suorittamista tutkinnoista ei kerätä systemaattisesti. Tiedot kirjataan ylös vain silloin kun henkilöstä tulee työvoimatoimiston asiakas tai hän hakee ulkomailla suoritettulle tutkinnolle rinnastuspäätöstä. Tästä syystä maahanmuuttajien koulutustiedot ovat puutteellisia. (Myrskylä & Pyykkönen 2014, 33.) Katsaus TE-toimiston työttömien työnhakijoiden vuosien 2010 ja 2011 tilanteeseen osoittaa, että suurimmalla osalla ulkomaalaisista työnhakijoista on koulutustaustana ylempi perusaste tai keskiaste. Koulutus tuntematon -kategoriaan kuuluu niin ikään moni työnhakijoista. (TEM 2012, 7.)

Tutkinnon ulkomailla suorittanut voi hakea Opetushallitukselta päätöstä tutkinnon rinnastamisesta. Päätöstä voi hakea tutkinnon tasosta, jolloin tutkinto rinnastetaan esimerkiksi alemmaksi tai ylemmäksi korkeakoulututkinnoksi. Päätöksenhaku voi tulla kyseeseen myös kelpoisuuden saamiseksi, jolloin päätös voi käsittää koko tutkinnon lisäksi tiettyjä opintoja, esimerkiksi opettajan pedagogisia opintoja. Opetushallitus voi asettaa kelpoisuuden myöntämiselle tiettyjä ehtoja sen mukaan kuuluko maa, jossa tutkinto on suoritettu Euroopan Unioniin vai ei. Suurin osa Opetushallituksen antamista kelpoisuspäätöksistä kohdistuu opetustehtäviin. Saadakseen opettajakelpoisuuden Suomessa, hakijan tulee olla lähtömaassaan täysin pätevä vastaavaan opetustehtävään. Kelpoisuutta hakevalta voidaan kuitenkin edellyttää lisävaatimuksia. (Opetushallitus 2010, 7–9.)

Toisessa EU-maassa pätevältä opettajalta voidaan vaatia pätevyyden saavuttamiseksi Suomessa työkokemusta, kelpoisuuskoetta tai sopeutumisaikaa. Muualla kuin toisessa EU-maassa tutkinnon suorittaneen tutkinto täytyy vastata ylempää korkeakoulututkintoa ja suoritettuna tulee olla opetusasteen mukaan joko 60 tai 120 opintopisteen opinnot opetettavasta aineesta. Muualla kuin toisessa EU-maassa tutkinnon suorittaneelta vaaditaan lisäksi yhden lukukauden opetusharjoittelu ja siihen liittyvät opinnot. Näiden 15 opintopisteen laajuisten pedagogisten täydennysopintojen on tarkoitus varmistaa, että

suomalaisen koulun toiminta ja säännökset ovat opettajalle tutut. (Opetushallitus 2010, 9.)

Työn merkitys maahanmuuttajille on usein muita yhteiskunnan osa-alueita merkityksellisempi (Toivanen, Väänänen ja Airila 2013, 59). Maahanmuuttajataustaiselle työllistyminen ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys ja ulkomaalaisten työttömyysaste onkin suomalaisten työttömyysastetta korkeampi. Suomessa miesten työttömyys on tavallisesti naisten työttömyyttä yleisempää, mutta maahanmuuttajilla työttömyys on päinvastoin. Ulkomaalaiset naiset ovat miehiä useammin työttömiä. (Pietiläinen 2013, 137–138; Myrskylä & Pyykkönen 2014, 21.) Sekä ulkomaalaisten naisten että miesten työllisyystilanne kuitenkin useimmiten paranee maassa vietetyn ajan myötä (Kyhä 2011, 129; Pietiläinen 2013, 136).

Maahanmuuttajien työmarkkinasijoittumiseen perehtymiseksi, täytyy tarkasteluun ottaa tilastot vieraskielisistä. Kaiken kaikkiaan vieraskielisten eli muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea puhuvien määrä työllisistä oli vuonna 2011 4,5 prosenttia (Myrskylä & Pyykkönen 2014, 25). Vieraskieliset työllistyvät usein koulutustaan vastaamattomiin töihin. Lukumääräisesti eniten vieraskielisiä oli vuonna 2011 puhtaanapito- ja asiakaspalvelutehtävissä kuten myyjinä ja tarjoilijoina. (Myrskylä & Pyykkönen 2014, 19.)

Vieraskielisten osuus eri ammattiryhmissä on vielä pieni. Ammattiryhmittäin tarkasteltuna eniten vieraskielisiä on kielentutkijoiden, kääntäjien ja tulkkien ammattiryhmässä, jossa heitä oli vuonna 2009 yli 20 prosenttia. Niin ikään aiemmin mainituissa puhtaanapito- ja asiakaspalveluammateissa vieraskielisten osuus on yli 10 prosenttia. Peruskoulun ja lukion lehtoreista ja tuntiopettajista vieraskielisiä oli 2,5 prosenttia. Muiden oppilaitosten opettajista sekä erityisopettajista vieraskielisiä oli 9,2 prosenttia. (Tilastokeskus 2009.)

Henna Kyhä (2011) on tutkinut korkeakoulututkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien työllistymistä ja työuria Suomessa. Kyhän tutkimuksessa kriittisin piste maahanmuuttajille oli työmarkkinoille pääseminen. Työmarkkinoille päästyään korkeakoulutetut maahanmuuttajat työllistyvät hyvin sille alalle, jolle heillä on koulutus. Omalta alalta saatu työ oli täysin tai osittain koulutusta vastaavaa. Esimerkiksi opettajan koulutuksen saanut saattoi Suomessa toimia koulunkäyntiavustajana. (Kyhä 2011, 149.)

Kyhän (2011) tulokset korkeakoulututkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien työllistymisestä poikkeavat valtakunnallisista tilastoista (Myrskylä & Pyykkönen 2014, 19), joiden mukaan maahanmuuttajat työllistyvät koulutustaan vastaamattomiin töihin. Toisaalta myös Kyhän (2011) aineistosta kävi ilmi, että osa korkeasti koulutetuista työskentelee koulutusta vastaamattomalla alalla, niin kutsutuissa työmarkkinoiden sisääntulo-töissä kuten keittiötyöntekijänä, siivoojana tai myyjänä. Kasvatusalalle työllistymistä tarkasteltaessa on hyvä ottaa huomioon myös se, että muun kuin kasvatusalan koulutuksen saanut, saattaa työllistyä alaa vastaamattomasti esimerkiksi oman äidinkielen tai uskonnon opetustehtäviin. (Kyhä 2011, 149.)

Kasvatusalan tutkinnon suorittaneilla työllisyystilanne on muihin koulutusaloihin verrattuna parempi. Toisaalta kasvatusalan tutkinnon suorittaneet ja Suomessa alalle työllistyneiden työsuhteet olivat muihin aloihin nähden lyhempiä. Niin ikään heidän työttömyysjaksonsa olivat runsaampia. Ilmiötä selittää työsopimusten tekeminen lukuvuoden ajaksi, jolloin työttömyys ajoittuu lukuvuosien väliseen kesäaikaan. (Kyhä 2011, 129, 142.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että opettajaksi toisessa maassa valmistunut ei pääse työskentelemään opettajana Suomessa ilman lisävaatimuksia. Toisessa EU-maassa opettajaksi valmistuneelta ei kuitenkaan odoteta lisäopintoja. Mikäli opettajan tutkinto on suoritettu EU-alueen ulkopuolella, voi pätevyityminen edellyttää ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamista, lisäopintoja opetettavassa aineessa sekä pedagogisten täydennysopintoja. Toisaalta maahanmuuttajataustaisen opettajan opetettava aine tai kouluaste, jolla haluaa työskennellä, saattaa olla toinen kuin mihin opettajalla on pätevyys. Myös tällöin lisäopinnot voivat tulla kyseeseen.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on myöntänyt opettajakoulutusta tarjoaville yliopistoille ja ammattikorkeakouluille rahoitusta Specima -täydennyskoulutukseen. Specima-koulutus tähtää maahanmuuttajataustaisen ja maahanmuuttajien koulutustehtävissä työskentelevien ja niihin suuntaavien täydennyskoulutukseen. Tavoitteena on vahvistaa koulutukseen osallistuvien kelpoisuutta ja valmiuksia vastata maahanmuuttajataustaisen oppijoiden tarpeisiin. Lisäksi koulutuksen tarkoituksena on vahvistaa työssä tarvittavaa suomen tai ruotsin kielen taitoa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013.) Specima-erityisrahoituksella toteutettuja hankkeita on järjestetty muun muassa Tampereen yli-

opistossa. Tampereella Kuulumisia -hankkeena tunnettuun monikulttuuriseen opettajan-
koulutukseen tutustutaan tarkemmin luvussa 5.2.

3 KULTTUURIEN KOHTAAMINEN

Kulttuurinen moninaisuus on asetettu tavoitteeksi yhteiskunnan eri osa-alueilla, mutta aito monikulttuurisuus on vaikeasti tavoitettavissa. Erilaiset ja itselle uudet tavat toimia ja ajatella saattavat tuntua oudoilta. Tässä luvussa tutustutaan lapsuuden aikaiseen ja sen jälkeiseen sosialisointiin sekä tarkastellaan monikulttuurisen koulun mahdollisuuksia vahvistaa avarakatseisuutta laajemmin yhteiskunnassa.

3.1 Kulttuuri ja sosialisointi

Sosialisointi on keskeinen käsite useilla tieteenaloilla sosiologiasta kasvatustieteeseen. Siitä huolimatta, että sosialisointi jäsenetään niissä toisistaan poikkeavasti, on ydinajatus sama. Filosofin Toivo Salonen (1997, 166–167) puhuu läpi elämän jatkuvasta sosialisointiprosessista, jossa yksilö omaksuu tiedot, taidot, toimintatavat, arvot ja asenteet, jotka mahdollistavat toimimisen yhteiskunnan jäsenenä. Sosialisointiprosessia voidaan siten ajatella yksilön perehdyttämisenä yhteiskuntaan. Sosialisointi jaetaan usein primaari- ja sekundaarisosialisointiin. Primaarisosialisoinnista ovat vastuussa merkitykselliset toiset, kuten vanhemmat tai muut läheiset. Merkityksellisten toisten maailma on ainut kuviteltavissa oleva maailma ja tämän vuoksi ensimmäinen todellisuus saa vahvan sijan yksilön mielessä. Primaarisosialisoinnissa välittyvät myös primaariryhmän kulttuuriset arvot ja normit. Primaarisosialisoinnin jälkeen ihminen voi sosiaalistua uusiin yhteisöihin vielä monta kertaa. Nämä sekundaarisosiaalisointit eivät kuitenkaan ole voimakkuudeltaan verrattavissa primaarisosialisointiin. (Siljander 2014, 51–52; Berger & Luckmann 1994, 148–149, 153.)

Perheen lisäksi lapsen sosiaalistumiseen vaikuttaa koulutusinstituutit. Myöhemmässä elämässä yksilö sosiaalistuu muun muassa työn ja työyhteisön arvoihin, tapoihin ja normeihin. Sosialisointi ei tapahdu muuttumattomana ajasta toiseen, sillä kasvattajan tai yksilön itsensä tekemät valinnat mahdollistavat yksilöllisen eriytymisen ja kulttuurin uusiutumisen. Näin ollen olemassa olevan säilyttäminen ja siihen sopeutuminen tapahtuu vain tiettyyn rajaan asti. (Salonen 1997, 167–168.)

Kulttuurintutkija Geert Hofstede (2005) puhuu kulttuuriin sosiaalistumisesta mielen ohjelmointina. Lapsi sosiaalistuu ensin perheensä, sen jälkeen naapuruston ja koulun

tavoille ja myöhemmin esimerkiksi työpaikan tavoille. Voidakseen toimia toisin, täytyy ensiksi opittu poisoppia, mikä on kuitenkin työlästä. (Hofstede & Hofstede 2005, 3.) Tästä syystä eri kulttuureissa kasvaneiden välinen vuorovaikutustilanne voi olla hämmentävä molemmille osapuolille.

Kulttuuria on verrattu sipuliin, josta voidaan kuoria kerroksia pois ytimen saavuttamiseksi. Sipulin päällimmäiset kerrokset ovat niitä asioita kulttuurissa, jotka ulkopuolisen on helppo havaita. Tällaisia ovat esimerkiksi pukeutumistyyli sekä tavat tervehtiä ja osoittaa kunnioitusta. Vaikeammin tavoitettavissa on kuitenkin ulompiin kerroksiin vaikuttava ydin, jonka muodostaa arvot. (Hofstede & Hofstede 2005, 7–8.)

Kulttuuri opitaan, mutta yksilön toimintaa ei voi perustella pelkästään kulttuurilla. Ihmisiä ohjaa kulttuurin lisäksi myös universaalit, ihmisluonteeseen kuuluvat tekijät sekä yksilön oma persoonallisuus. Universaaleja ominaisuuksia ovat esimerkiksi rakkaus, viha ja pelko. Persoonallisuus puolestaan voi olla osittain perittyä, mutta osittain myös yksilöllisten elämäkokemusten kautta opittua. (Hofstede & Hofstede 2005, 4–5.)

3.2 Uuteen kulttuuriin sopeutuminen

Yksilön eläessä samassa elinpiirissä, jossa on varttunut, ja merkityksellisten toisten vahvistaessa primaarisosialisaatioissa sisäistettyä subjektiivista todellisuutta, ei omia arvoja ja uskomuksia välttämättä tule sen tarkemmin kyseenalaistettua (Kaikkonen 2004, 70–71; Berger & Luckmann 1994, 175, 183). Mikäli yksilön myöhemmässä elämänsä sisäistämä on ristiriidassa aiemmin sisäistetyyn kanssa, voi yksilön ja merkityksellisten toisten välille syntyä eripuraa. Todennäköisyys yksilön subjektiivisen todellisuuden osittaiseen muuttumiseen kasvaa etenkin, jos yksilö elää pitkään poissa primaarisosialisaationsa elinpiiristä. (Berger & Luckmann 1994, 175, 183.) Ensimmäisen polven maahanmuuttajien primaarisosialisaatio on tapahtunut lähtömaassa, minkä vuoksi lähtömaan kulttuuri, arvot ja uskomukset ovat juurtuneet syväälle. Uudessa maassa yksilön täytyy valita missä määrin antaa valtakulttuurin vaikuttaa omaan todellisuuteensa.

Vähemmistökulttuurin asettautumista valtakulttuurin joukkoon voidaan tarkastella akkulturaation kautta. Akkulturaatioksi kutsutaan sosiokulttuurisen sopeutumisen prosessia, joka sijoittuu ajallisesti ensimmäisen, lapsuuden socialisaation jälkeiseen aikaan.

Kulttuurien edustajien kohtaamisilla voidaan ajatella olevan vaikutuksia vähintään toiseen, mutta myös molempiin kulttuureihin. (Berry, Poortinga, Segall & Dasen 2002, 21.)

Akkulturaation muotoja on Berryn (1997) mukaan neljä: assimilaatio, integraatio, separaatio ja marginalisoituminen. *Assimilaatiolla* viitataan sulautumiseen, jolloin vähemmistökulttuurin edustaja ikään kuin hylkää oman kulttuuritaustansa sulautuakseen valtaväestöön. *Integraatiossa* yksilö säilyttää kulttuurinsa omaleimaisia piirteitä pyrkien kuitenkin vuorovaikutukseen valtakulttuurin kanssa. *Separatio* on vähemmistöryhmän omaehtoista eristäytymistä valtaväestöstä tavoitteenaan oman kulttuurin säilyttäminen. *Marginalisoituminen* puolestaan on vieraantumista, jolloin yksilö ei ole kiinnittynyt omaan kulttuuritaustaansa, mutta ei myöskään ole vuorovaikutuksessa valtakulttuurin kanssa. (Berry 1997, 9.) Valtakulttuurin piirissä vähemmistökulttuurin edustaja joutuu ikään kuin neuvottelemaan itsensä kanssa missä määrin säilyttää omaa kulttuuriaan ja missä määrin omaksuu uutta.

Sopeutumisprosessi on todennäköisesti sitä helpompi, mitä samankaltaisempi tulokkaan kulttuuri on valtakulttuuriin nähden. Kielen lisäksi eroja voi olla esimerkiksi kommunikaatiotavoissa, käyttäytymismalleissa sekä yhteiskunnallisissa ja uskonnollisissa näkemyksissä. Eroavaisuuksien ollessa suuria, täytyy kulttuurien yhteensovittamisen eteen nähdä enemmän vaivaa. (Gudykunst & Kim 1997, 346.)

Sopeutumisprosessiin vaikuttaa myös tulokkaan motivaatio. Irja Pietilä (2010) tutki Suomeen muuttaneiden sopeutumista sekä motivaation tasoa ja huomasi motivaation voimakkuuden vaihtelevan läpi sopeutumisprosessin. Tutkimus vahvisti käsitystä sopeutumisprosessin dynaamisuudesta. Pietilän tutkimustuloksista kävi ilmi, että Suomeen jäädäkseen tulleet olivat väliaikaisesti Suomeen muuttaneita motivoituneempia oppimaan suomen kieltä ja kulttuuria. Suomeen pysyvästi muuttaneille vuorovaikutus suomalaisten kanssa sekä työ- tai opiskelupaikan saaminen oli merkityksellistä ja lisännyt sopeutumismotivaatiota. Sosiaaliset suhteet suomalaisiin lisäsivät myös väliaikaisesti maahan muuttaneiden motivaatiota sopeutua, mutta haasteena oli kontaktien luomisen vaikeus. Pietilä muistuttaa, että tulokkaiden pääsy yhteiskunnan täysjäseniksi vaatii dialogista kommunikaatiota ja aktiivisuutta molemmin puolin. (Pietilä 2010, 134–135, 220–223.)

Kulttuurisen sopeutumisen prosessia voidaankin tarkastella selkeästi kaksisuuntaisena prosessina. Siinä olennaista on kulttuurien välinen dialogi, jonka kautta osapuolien on mahdollista nähdä asiat myös toisen kulttuurin näkökulmasta. Näin ollen integraatio nähdään valtakulttuurin ja maahanmuuttajien yhteisenä prosessina, jossa osapuolet sopeutuvat toisiinsa. (Evanoff 2006, 426.)

Vaikka kulttuurit vaikuttaisivat hyvin erilaisilta, on hyvä muistaa, että arvojen erilaisuutta on myös kulttuurien sisällä. Näin ollen yhteisymmärrys voi olla joskus helpompi saavuttaa eri kulttuurien edustajien kesken kuin samasta kulttuurista tulevan kanssa. Kulttuurien välisen dialogisen viestinnän onnistumiseksi, sen pohjana on hyvä käyttää kulttuurien välillä olevia yhteisiä tekijöitä. Siitä huolimatta, että aivan kaikista arvoista ja normeista ei välttämättä päästä yhteisymmärrykseen, osittaisen yhteisymmärryksen pohjalta myös erimielisyyksien aiheuttamien seurausten ratkominen helpottuu. (Evanoff 2006, 427, 435.)

3.3 Opetuskulttuurien kohtaaminen

Kulttuurien kohtaaminen opetustilanteessa saattaa saada opettajan pohtimaan opettajuuttaan, opetuksensa tavoitteita ja omia käsityksiään oppimisesta ja opettamisesta (Pöyhönen & Hiltula 2006, 11). Kulttuurit saattavat poiketa muun muassa siinä, onko opetus opettaja- vai oppijakeskeistä, tai onko oppijalla mahdollisuus olla aloitteellinen ja kyseenalaistaa opettajaa. Niin ikään opettajan oppijalle osoittama sympatia sekä oppijoiden kannustaminen ja kehuminen vaihtelevat eri kulttuureissa. Etenkin tehtävänannot ja toivotut suoritustavat saattavat aiheuttaa hämmennystä. Osa odottaa selkeitä tehtävänantoja aikatauluineen, ja osa suurpiirteistä ohjeistusta väljällä aikataululla. (Hofstede & Hofstede 2005, 53–54, 135, 178–179.)

Opetuskulttuureita vertaillen yksi keskeisimmistä lähtökohdista on se, onko opetus opettaja- vai oppijakeskeistä. Opettajakeskeinen opetuskulttuuri pohjautuu behavioristiseen käsitykseen oppimisesta. Siinä oppiminen ja opetus ovat tiedon siirtämistä. Opettaja jakaa faktatietoa, jonka oppija opettelee ulkoa. Opettajakeskeisessä kulttuurissa opettaja on oppimisprosessin ohjaaja ja vastuussa oppimistuloksista. Usein opettajakeskeisissä opetuskulttuureissa vallitsee opettajan ja oppijan välinen hierarkia. Sen mukaan opettajalla on auktoriteetti ja oppijoiden tulee kunnioittaa opettajaa. Oppijaa voidaan

kuvata tiedon passiiviseksi vastaanottajaksi, joka toimii opettajan suunnitelmien mukaan. (Pöyhönen 2006, 25–26, 32.)

Oppijakeskeinen opetuskulttuuri noudattaa konstruktivistista oppimiskäsitystä. Sen mukaan oppiminen pohjautuu aikaisempaan osaamiseen ja kokemuksiin. Opiskeltava asia on niin ikään konkretisoitavissa ja yhdistettävissä oppijan kokemusmaailmaan. Oppija on aktiivinen toimija, sillä oppimisessa yhdistyvät toiminta, tunteet, aistihavainnot ja ajattelu. Sosiaalisessa vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa, sillä uusia tietoja ja taitoja opetellaan toisten oppijoiden kanssa. Oppijalla on aktiivinen rooli sen sijaan, että olisi vain objekti, jonka tehtävä on ottaa vastaan annettu tieto. (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 162–170.)

Oppijakeskeistä ja opettajakeskeistä oppimiskulttuuria kuvaavien luonnehdintojen perusteella voidaan todeta, että kyseessä on hyvin erilaiset kulttuurit. Opettajan joutuessa tilanteeseen, jossa totutut opettaja-oppija -roolit eivät enää päde, voi opettaja kokea ahdistusta ja tämän seurauksena pitää perinteisistä rooleista entistä tiukemmin kiinni. Opettajan siirtyessä opettajakeskeisestä oppijakeskeiseen opetuskulttuuriin, huoli todennäköisesti kohdistuu oppijan valmiuteen ottaa vastuuta omasta oppimisesta ja pelkoon oppimisen laadusta. (Pöyhönen 2006, 32–33.) Oppijakeskeisestä opettajakeskeiseen opetuskulttuuriin siirtyvä puolestaan ei voi rennolla tyylillään saavuttaa auktoriteettiasemaa oppijoiden silmissä. Ilman opettajan auktoriteettia, opintoihin ei todennäköisesti panosteta, jolloin oppimista ei tapahdu. (Latomaa 2006, 59.)

Maahanmuuttajaopettajia Australiassa tutkineen Sharplin'in (2009) mukaan toisessa maassa opettajaksi koulutautuneet ja opettajana töitä tehneet olivat jo luoneet käsityksen opettajan työn vaatimuksista sekä koulusta, oppijoista ja kollegoista. Uudessa maassa nämä käsitykset kuitenkin joutuivat kyseenalaistetuksi ja opettajan kokema pätevyys työssään heikkeni. Anglosaksisista maista tulleet integroituihin australialaiseen koulu-kulttuuriin muita kivuttomammin, mitä selittää kulttuurien samankaltaisuus. Kulttuurisesti erilaisista Aasian maista tulleet sen sijaan kohtasivat toisenlaisen maailman. He eivät tieneet millaista käyttäytymistä oppilailta voi odottaa tai mitä ovat koulun tukitehtävissä toimivien roolit ja tehtävät. Hämmennystä oli aiheuttanut myös opetustyön ulkopuoliset tehtävät kuten ulkovalvonta, joka oli muista kulttuureista tuleville tuntematon toimintatapa. Voidaankin todeta, että maahanmuuttajaopettajien kokemat haasteet olivat pitkälti seurausta tiedon puutteesta. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että läh-

tömaan kulttuurin erilaisuudesta huolimatta, integroituminen yhteiskuntaan ja kouluyhteisöön onnistui, mikäli koulu ja kollegat tarjosivat tukeaan maahanmuuttajaopettajan sopeutumiseen. (Sharplin 2009, 200, 203.)

Laajempaa tukea koululta maahanmuuttajaopettajille tutkimuksensa pohjalta esitti myös Dunn (2011). Hänen tutkimus kohdistui Intiasta Yhdysvaltoihin opettajapulaa paikkaamaan tulleisiin peruskouluopettajiin. Opettajakeskeisestä opetuskulttuurista tulleet opettajat olivat kohdanneet täysin erilaisen maailman yhdysvaltalaiskouluissa. Opettajat kokivat opetustyön vaikeaksi oppilaiden kurittomuuden ja kunnioituksenpuutteen vuoksi. Luentomaisen opetustyylin tilalle opettajat olivat joutuneet opettelemaan muita menetelmiä. Työskentelyä vaikeuttivat myös kommunikointiongelmien, joita syntyi erilaisen puhutavan ja kommunikointityylin vuoksi. Siitä huolimatta, että tutkija peräänkuullutti tarvetta opettajien kattavalle tuelle ja ammatilliselle täydennyskoulutukselle, hän huomautti myös koulun tarpeesta muuttua. (Dunn 2011, 1395–1398, 1403–1404.)

Opettaja- ja oppijakeskeisten opetuskulttuurien erilaisuudesta huolimatta, ne eivät ole täysin toisensa poissulkevia, vaan ne saattavat esiintyä myös samanaikaisesti. Venäjällä ja entiseen Neuvostoliittoon kuuluneissa maissa opetus on tavallisesti ollut opettajakeskeistä. (Pöyhönen 2006, 24–25, 33.) Suomen kielen opettajia Venäjällä tutkineen Pöyhösen mukaan venäläinen opetuskulttuuri on murroksessa. Koulujen julkilausuma toimintakulttuuri vaikuttaa suosivan oppijakeskeisyyttä, mutta läheisempi tarkastelu osoittaa oppija- ja opettajakeskeisyyden elävän rinnakkain. Vaikka opettajakeskeinen opetuskulttuuri on vielä vahva, on oppijakeskeinen opetuskulttuuri saanut nuorien opettajien myötä enemmän tilaa. Oppijan ja opettajan välisiä rooleja määrittelee kuitenkin yhä opettajan vahva auktoriteettiasema. (Pöyhönen 2004, 207.)

Opettaja- ja oppijakeskeisen opetuskulttuurin rinnakkaisuus näyttäisi olevan laajempi ilmiö. Yhdysvaltalaista yliopisto-opiskelua opettajan näkökulmasta tarkastelleen Sirku Latomaan mukaan opiskelu on näennäisestä demokraattisuudesta ja opiskelijakeskeisyydestä huolimatta kontrolloitua ja suorituskeskeistä. Vastuu oppimisesta ei ole opiskelijoilla itsellään vaan opettajalla. Opiskelijat myös arvioivat käymänsä kurssit, mikä tekee myös opettajien tekemisestä tiukasti valvottua toimintaa. (Latomaa 2006 50–51, 53.)

Euroopan maista esimerkiksi Saksaa on pidetty oppijakeskeisenä, sillä siellä oppiminen pohjautuu oppijoiden aktiivisille keskusteluille ja väittelyille. Opettajakeskeisyyteen

toisinaan painottuvassa, muutoin demokraattisessa ja tasa-arvoisessa suomalaisessa opetuskulttuurissa oppijakeskeisyys on vahvistunut vuosien saatossa. (Vaarala 2006, 152; Latomaa 2006, 65.) Englannin opettajana aikuisille Suomessa toimineen yhdysvaltalaisen Mooren (2006, 218) mukaan etenkin kielten opetus on Suomessa yhä kuitenkin opettajajohtoista.

Kuten tässä luvussa on tuotu esille, opettaja- ja oppijakeskeisyys voivat elää rinnakkain. Koulutus- ja opetuskulttuurit ovat useissa maissa murroksessa ja julkilausuttuna tavoitteena on aikaisempaa oppijakeskeisempi kulttuuri (Pöyhönen 2006, 23). Vallitsevia opetuskulttuureja ei näin ollen tule määrittää liian yksioikoisesti, eikä niitä ole hyvä pitää muuttumattomina. Opetuskulttuurin muutos ei kuitenkaan tapahdu yhdessä yössä. Tästä syystä yhdestä opetuskulttuurista toiseen asuinmaan vaihdoksen yhteydessä siirtyvä opettaja todennäköisesti joutuu asemoimaan itseään uudelleen ja hakemaan omaa rooliaan uudessa tilanteessa.

3.4 Monikulttuurinen ja moniarvoinen koulu

Monikulttuurisuus ja suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen huomioidaan opetus suunnitelmassa jo alussa, opetuksen järjestämisen lähtökohtien kartoituksessa. Suvaitsevaisuuden ja kulttuurien välisen ymmärryksen uskotaan lisääntyvän tukemalla oppilaan kulttuurisen identiteetin rakentumista sekä lokaalia ja globaalia osallisuutta. Yhteiskunnan jatkuvuuden takaamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi, perusopetuksen tehtäväksi nähdään kulttuuriperinnön, arvojen ja toimintatapojen siirtäminen sekä tietojen ja taitojen kerryttäminen, mutta myös ajattelu- ja toimintatapojen uudistaminen sekä uuden kulttuurin luominen. (POPS 2004, 14.)

Monikulttuurisuus koulussa voidaan tulkita eri tavoin. Monikulttuurisuudeksi voidaan ajatella jo se, että koulun oppilaissa ja opettajissa on eri kulttuuritaustoista tulevia (Kuukka 2009, 184). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että koulu olisi moniarvoinen. Monikulttuurisuuden sijaan puhutaan monesti interkulttuurisuudesta, jolla viitataan kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Interkulttuurisuus sisältää ajatuksen kulttuuritaustoista tulevien keskinäisestä kunnioituksesta, suvaitsevaisuudesta ja samanvertaisuudesta. (Lahdenperä 2009, 112.) Moniarvoisuuden saavuttamiseksi, omasta etnosentrisyydestä, eli asioiden tarkastelusta ainoastaan oman kansan näkökulmasta käsin (Kaikkonen 2004, 55) täytyy ensin tulla tietoiseksi. Kulttuurienvälinen tasavertainen

kanssakäyminen ja dialogi mahdollistavat vanhan säilyttämisen rinnalla myös uuden luomisen. (Lahdenperä 2009, 112.)

Onnistunut kulttuurien välinen vuorovaikutus voi rikastuttaa kouluyhteisöä monella tapaa. Eri kulttuurien välinen dialoginen vuorovaikutus kehittää oppilaiden interkulttuurisia eli kulttuurien välisiä kompetensseja. Kulttuurien välinen kompetenssi tarkoittaa halukkuutta ja valmiutta tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen, kykyyn asettua toisen asemaan ja sietää monitulkintaisuutta. (Kaikkonen 2004, 146–148). Koulussa opitut valmiudet vaikuttavat lopulta myös yhteiskuntaan ja sen kehittymiseen (Kuukka 2009, 248, 291). Koulun muutos monokulttuurisesta monikulttuuriseksi ei käy hetkessä. Kuten yhteiskunnan, myös koulun toiminnan taustalla vaikuttaa kansallinen kulttuuri ja sille omaleimaiset arvot sekä normit. (Lahdenperä 2009, 108.) Näin ollen monikulttuurisuus kouluissa on myös haaste.

Yhteistyö vanhempien kanssa on noussut tutkimuksissa esille yhtenä monikulttuurisen koulun suurimmista haasteista. Haasteita asettaa paitsi koulun henkilöstön ja vanhempien välinen kielimuuri, myös erilaiset kulttuuriset toimintamallit. (Lahdenperä 2009, 116; Kuukka 2009, 256, 291; Soilamo 2008, 143.) Myös kodin ja koulun erilaiset näkemykset koulussa opetettavista aineista ja esimerkiksi erityisen tuen tarpeesta voivat olla ristiriidassa (Kuukka 2009, 268, 281; Soilamo 2008, 139, 141). Toisaalta eri kulttuurien ristiriidat eivät ole välttämättä pelkästään valtakulttuurin ja vähemmistökulttuurien välisiä, sillä niitä voi ilmetä myös vähemmistökulttuurien välillä (Kuukka 2009, 292–295).

Niin opettajat kuin rehtoritkin joutuvat kohtaamaan eettisiä kysymyksiä monikulttuurisen koulun arjessa. Oppilaiden kulttuurin tai uskonnon asettaessa rajoituksia esimerkiksi määrättyjen oppiaineiden opetukseen osallistumiselle, herää kysymys täytyykö oppilaalta odottaa täyspainoista osallistumista eri oppiaineiden opetukseen. Eriävät kulttuuriset tai uskonnolliset näkemykset voivat hankaloittaa opetussuunnitelman tavoitteiden täyttymisen myös monissa muissa tilanteissa. Esimerkkejä tällaisista ovat tilanteet, joissa huoltajat vastustavat erityisen tuen järjestelyjä tai opettajan pedagogisia ratkaisuja. (Kuukka 2009, 267–268, 271.)

Eettisiä pohdintoja saattaa syntyä myös perheiden suhtautumisesta tyttöihin ja naisiin. Opetushenkilökunnan punnittavana on miten suhtautua tyttöjen kotona saamaan epätasa-arvoiseen kohteluun ja rajoitettuun elinpiiriin. Toisaalta sukupuolten epätasa-

arvosuus voi heijastua myös koulun naisopettajiin ja -rehtoriin. Niin ikään suhtautumisessa ruumiilliseen kuritukseen kodin tavat saattavat olla ristiriidassa lain kanssa. Toiminnan ollessa lakien vastaista, korostuu tiedon lisäämisen merkitys tilanteiden ratkaisemiseksi. (Kuukka 2009, 273, 277, 280.)

Tutkimusten valossa näyttää siltä, että koulut joutuvat tasapainoilemaan oppilaiden ja heidän vanhempiansa kulttuuritaustojen sekä koulun lakisääteisten tavoitteiden välillä (Lahdenperä 2009, 116; Kuukka 2009, 291). Monikulttuurisuuden mukanaan tuomista haasteista huolimatta koulut ovat vastuussa oppilaan oppimisesta ja opetus suunnitelman tavoitteiden saavuttamisesta (Kuukka 2009, 265–266).

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän lisääntyessä, on luontevaa, että myös maahanmuuttajataustaisten opettajien määrä lisääntyy. Katri Kuukan (2009) tutkimuksessa rehtorien eettisestä johtamisesta monikulttuurisessa koulussa nousi esille maahanmuuttajataustaisten opettajien merkitys kulttuuritulkkeina. Tilanteessa, jossa oppilaan huoltajat eivät ymmärrä suomalaisen opetuksen ja koulun käytäntöjen taustalla vaikuttavia arvoja, voi maahanmuuttajataustainen opettaja toimia yhteyshenkilönä ja lisätä huoltajien tietämystä ja ymmärrystä. (Kuukka 2009, 268–269.)

Monikulttuurisuus kouluissa tulisi haasteista huolimatta nähdä vahvuutena, sillä erilaisuuden hyväksyvistä oppilaista kasvaa avarakatseisia ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen kykeneviä kansalaisia. Opittavat taidot ovat tärkeitä ja niiden merkitys vain kasvaa tulevaisuudessa. (Virta & Tuittu 2013, 124, 128.)

4 OPETTAJANA KEHITTYMINEN IDENTITEETTI- NÄKÖKULMASTA

4.1 Identiteetti rakentuu useilla eri ulottuvuuksilla

Yksilön etsiessä vastausta kysymykseen ”kuka minä olen?”, hän huomaa kuuluvansa moniin eri ryhmiin. Minuus määrittyy siten ryhmäjäsenyyksien kautta. (Kaikkonen 2004, 68.) Identiteettiteorioissa identiteetillä onkin viitattu sosiaalisen ja persoonallisen väliseen suhteeseen eri tavoin, kuten seuraavassa luvussa käy ilmi. Identiteetin persoonallisella ja sosiaalisella ulottuvuudella on vaikutusta myös ammatillisuuteen, joka rakentuu näiden vuoropuhelussa. Useissa ammatillista identiteettiä käsittelevissä tutkimuksissa identiteettiä tarkastellaan siten kolmella eri ulottuvuudella (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 43.) Tämän tutkimuksen kohteena ovat maahanmuuttajataustaiset opettajaopiskelijat, minkä vuoksi tarkasteluun on tarpeen ottaa mukaan neljäs ulottuvuus. Tämä neljäs ulottuvuus on kulttuurinen identiteetti, joka voidaan tulkita yhdeksi sosiaalisen identiteetin osa-alueeksi (Kaikkonen 2004, 73).

Etenkin opettajilla ammatillisuuteen heijastuu koko aiempi eletty elämä ja sen mukanaan tuomat kokemukset ja tietämys (Heikkinen 2000a, 11). Suomalaistaustainen opettaja on usein valtakulttuurin edustaja, ainakin mikäli asiaa tarkastellaan äidinkielen perusteella (Tilastokeskus 2009). Niin ikään valtaosa oppilaista edustaa valtakulttuuria (Opetushallitus 2012). Valtakulttuurin edustajan toiminta voi olla pitkälti ritualisoitunutta ja rutiininomaista, eikä tarvetta oman kulttuurin kriittiselle tarkastelulle ja sen erityispiirteiden tunnistamiselle ole välttämättä ollut (Kaikkonen 2004, 161, 164). Maahanmuuttajaopettaja sen sijaan on kasvanut mahdollisesti hyvinkin suomalaisesta poikkeavassa kulttuurissa. Tästä syystä kulttuurinen identiteetti on tarpeen ottaa mukaan maahanmuuttajataustaisten opettajien ammatillisen identiteetin tarkasteluun. Kulttuurinen identiteetti ei ole irrallinen identiteettiulottuvuus, vaan päällekkäinen sosiaalisen ja persoonallisen identiteetin kanssa (Houtsonen 1996, 201–202).

Seuraavissa alaluvuissa luodaan ymmärrystä maahanmuuttajataustaisen opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisesta. Ensin tutustutaan persoonallisesta ja sosiaalisesta identiteetistä käytyyn teoreettiseen keskusteluun, jonka jälkeen syvennytään kulttuuriseen identiteettiin. Identiteettiulottuvuudesta toiselle edetessä kiinnitetään huomiota

ulottuvuuksien välisiin yhteyksiin. Neljännessä, opettajuutta ammatillisena identiteettinä käsittelevässä luvussa, kaikki neljä ulottuvuutta kietoutuvat yhteen. Viimeisessä luvussa ammatillisen identiteetin kehitys linkitetään urakehitykseen.

4.2 Persoonallinen ja sosiaalinen identiteetti

Persoonallisella identiteetillä viitataan yksilön subjektiiviseen ymmärrykseen itsestään. Identiteetti voidaan nähdä kehitysprosessina, jossa yksilö saavuttaa vakaan ymmärryksen itsestään omaelämäkerrallisen tietoisuuden kautta. Yksilöllä on käsitys siitä kuka hän on ja miten hänestä on tullut se mitä hän on, mutta ajatus myös siitä mitä hänestä voi tulla. (Huotelin 1998, 24.) Huotelinin mukaan Goffmann (1990) määrittelee persoonallisen identiteetin omintakeiseksi yhdistelmäksi yksilön elämänhistorian tapahtumia ja kokemuksia (Huotelin 1998, 25).

Yksilö määrittelee suhdettaan itseensä, toisiin ja maailmaan luoden kertomuksen itsestään. Kertomus eli narratiivi rakentuu yksilön kokemuksilleen antamista merkityksistä. Kokemukset puolestaan syntyvät yksilön antaessa persoonallisia tulkintoja tapahtumille. Kertomuksia on kahdenlaisia, sisäisiä ja ulkoisia. Sisäinen kertomus on yksilön mielen sisäinen konstruktio omasta elämästä, eikä sitä välttämättä koskaan kielennetä muille. Ulkoiset kertomukset puolestaan ovat niitä, joita kerrotaan toisille sosiaalisissa tilanteissa. (Yrjänäinen & Ropo 2013, 23, 26, 30.) Minuus ei kuitenkaan kehity irrallaan sosiaalisista ja kulttuurisista tekijöistä, minkä vuoksi niiden vaikutus identiteettiin on otettava huomioon.

Sosiaalisen identiteetin käsitteellä viitataan siihen kuinka ihmiset määrittelevät itsensä jonkin sosiaalisen ryhmän jäsenenä. Teorian on kehittänyt Tajfel ja Turner 1970-luvulla. Sosiaalisilla identiteeteillä on vahva psykologinen vaikutus. Elinympäristö asettaa yksilöön odotuksia, joiden täyttämisen tai täyttämättä jättämisen tiedostaa niin yksilö itse kuin muut ihmisetkin. Näin ollen yksilön vapaus on rajoitettu ja toiminta on pitkään elinympäristön asettamien toimintamallien mukaista. (Huotelin 1996, 24; Verkuyten 2009, 42; Kaikkonen 2004, 70–71.)

Yksilöillä on useita sosiaalisia identiteettejä, jotka eivät välttämättä riitele keskenään etenkin, jos ne ovat elämän eri osa-alueilla. Useampien identiteettien yhteensovittaminen voi tulla tarpeeseen, mikäli eri identiteetit ovat lähekkäisillä tai samalla elämänalu-

eella. (Verkuyten 2009, 43; Wenger 1998, 159.) Yksilö voi päättää identifioitua perheestä ja muusta lähiviiteryhmästä poikkeavasti esimerkiksi johonkin vähemmistöryhmään tai toisin päin (Kaikkonen 2004, 71). Niin ikään yksilö voi liittää sekä vähemmistö että valtakulttuurin omintakeisesti osaksi identiteettiään. Tällaisia tilanteita kuvaa termi hybridi-identiteetti (Verkuyten 2009, 43).

Identiteetin rakentumisen psykososiaalista lähestymistapaa edustaa Erik. H. Erikson, joka oli yksi ensimmäisistä sosiaalitieteilijöistä, joka tutki identiteetin kehityksen merkitystä yksilölle. Erikson näki identiteetin elämän läpi jatkuvana kehityskulkuna. Hänen mukaansa identiteetti kehittyy ihmisen elämässä eteen tulevien kehityskriisien kautta. Näiden kehityskriisien eli käännekohtien myötä yksilö punnitsee omia arvojaan ja kiinnostuksen kohteitaan pyrkien saavuttamaan tasapainon ja jatkuvuuden tunteet. Yksilön identiteettiprosessi tapahtuu persoonallisen ja sosiaalisen rajapinnassa, sillä yksilö hakee itselleen hyväksyntää ja tunnustusta ympäröivästä yhteiskunnasta. (Erikson 1968, 16, 22, 93–94.)

Etienne Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teoria tarkastelee identiteetin rakentumista yhteisön toimintaan osallistumisena. Yksilöllinen ja yhteisöllinen näkökulma liittyyvät, kun yksilö käsittelee omakohtaisia kokemuksiaan tulkiten niitä tietyssä kontekstissa. Sosiaaliset suhteet vaikuttavat kieleen, tapoihin ja ymmärrykseen maailmasta. Myös omat ajatukset käsitteellistyvät yhteisöllisen osallistumisen kautta saatujen käsitteiden ja maailmankuvan kautta. Vaikka yksilölliset identiteetit syntyvät yhteisöissä, yhteisön jäsenyys ei täysin määritä sitä millaiseksi identiteetti kehittyy. Sitä mistä yksilöllinen loppuu ja yhteisöllinen alkaa on teorian mukaan kuitenkin vaikeaa ja turhaa yrittää erotella. (Wenger 1998, 145–146.)

Wengerin teoriassa identiteettityö nähdään jatkuvana prosessina ja identiteettiä kuvataan kehityskaarena. Kehityskaari ei kuitenkaan ole lineaarinen tai ennakoitavissa. Se yhdistää yksilön menneisyyden, nykyhetken ja tulevaisuuden. Siten se on ymmärrettävä perimiltään väliaikaisena. (Wenger 1998, 154.) Teoriaa on arvosteltu sen vuoksi, että identiteetin rakentuminen nähdään matkana kohti yhteisön täysjäsenyyttä sivuuttaen persoonallinen näkökulma (ks. Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 59).

Yhteistä näille identiteetin rakentumista tarkasteleville teorioille on se, että ne näkevät identiteetin rakentuvan monella eri ulottuvuudella. Maahanmuuttajataustaisen opettajan

ammattillisen identiteetin rakentumisen ymmärtämiseksi on syytä tutustua vielä kulttuurisen identiteetin muodostumiseen.

4.3 Kulttuurinen identiteetti

Kulttuurisella identiteetillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa identifioitumista kansalliseen tai etniseen kulttuuriin. Pelkästään kansallisesta identiteetistä puhuttaessa huomiota voi jäää kansallisvaltiossa elävät etniset ryhmät ja heidän identiteetin rakentumiseen vaikuttavat tekijät. Toisaalta tarkoituksenmukaista ei ole myöskään keskittyä pelkästään etniseen ryhmään, sillä etnisen ryhmän jäsen on saattanut identifioitua vahvemmin kansalliseen kulttuuriin tai muuhun viiteryhmään. Kulttuurinen identiteetti ei ole sosiaalisesta ja persoonallisesta identiteetistä irrallaan, vaan se menee niiden kanssa päällekkäin (Houtsonen 1996, 201–202). Kulttuurinen identiteetti voi saada saman painoarvon kuin muut sosiaaliset identiteetit, mutta myös huomattavasti kokonaisvaltaisemman aseman. Esimerkiksi etniseen vähemmistöön kuuluva saattaa haluta muuttaa sosiaalista identiteettiään, mutta ei luopua etnisestä identiteetistään. (Liebkind 2009, 13, 15, 33.)

Stuart Hall (1999, 54) määrittelee etnisyyden tarkoittavat ihmisille yhteisiä kulttuurisia piirteitä, kieltä, uskontoa, tapoja, traditioita ja kiinnittymistä paikkoihin. Samaa määritelmää voidaan käyttää kansallisesta identiteetistä. Kulttuuriset tekijät ovat niin vahvasti muovautuneet osaksi ryhmän olemusta, kieltä, uskontoa tai kansallisuutta, että niistä ei edes olla tietoisia. (Kaikkonen 2004, 70–71, 74). Joutuessaan tekemisiin toisen kulttuurin tai etnisen ryhmän kanssa, kulttuuriset tekijät voivat muuntautua tai saada uuden merkityksen. (Liebkind 2009, 15–16.)

Kulttuurinen identiteetti kehittyy ja muuttuu ympäristötekijöiden mukaan. Integraatio ja kaksikulttuurisuus ovat helpommin saavutettavissa yhdessä kuin toisessa ympäristössä. Moninaisuuden hyväksyvissä elinympäristöissä vahvan kulttuurisen identiteetin säilyttäminen on helpompaa kuin moninaisuuteen negatiivisesti suhtautuvissa elinympäristöissä. Mikäli moninaisuuteen ei kannusteta tai se kielletään, voi maahanmuuttaja olla pakotettu valitsemaan eristäytymisen ja assimilaation väliltä. (Phinney, Horenczyk, Liebkind & Vedder 2001, 494, 499.)

Maahanmuuttajan identiteettiä voidaan tarkastella kaksiulotteisena ryhmäidentiteettinä. Maahanmuuttajan oma kulttuuritausta muodostaa yhden ulottuvuuden ja uuden asuin-

maan valtakulttuuri toisen ulottuvuuden. Akkulturaation myötä muodostuvia identiteettivariaatioita voi tarkastella Berryn akkulturaatiomallin mukaisesti kahdella eri ulottuvuudella sen mukaan, miten vahvasti maahanmuuttaja haluaa pitää kiinni omasta kulttuuristaan sekä näkee tarpeelliseksi luoda suhteita valtakulttuuriin. Näin ollen mahdollisia identiteetikategorioita on neljä: integroituneen identiteetti, eristäytyvän identiteetti sekä assimiloituvan ja marginalisoituvan identiteetit. Vahva oman ja uuden identiteetin yhdistelmä eli integroituneen identiteetti näyttäisi olevan henkisen hyvinvoinnin kannalta kaikkein parhain vaihtoehto (Phinney ym. 2001, 495–496, 502.)

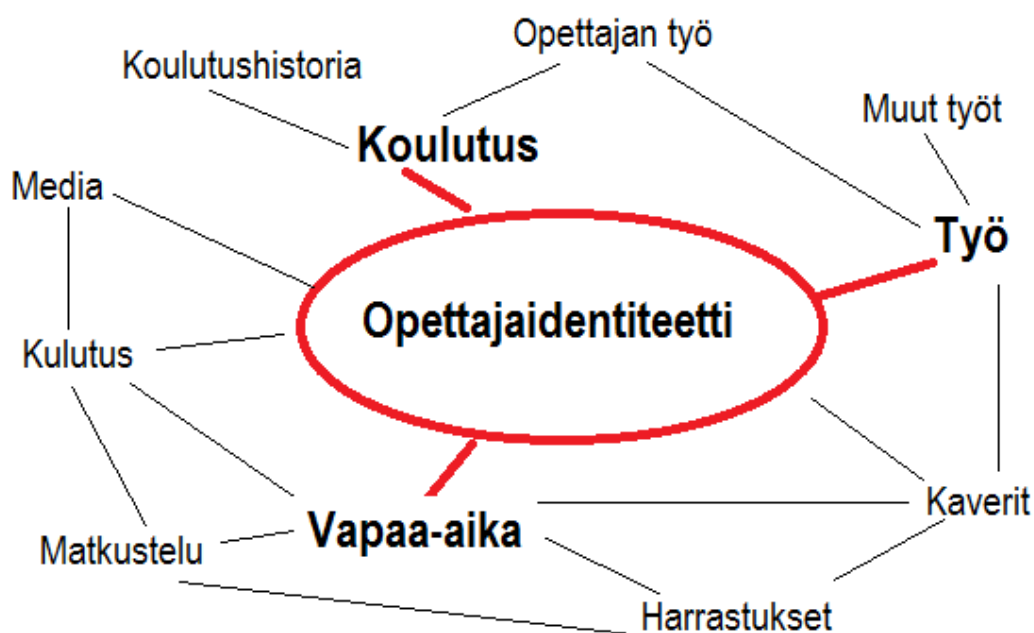
Etninen ja kansallinen identiteetti ovat vaikeita käsitteitä, koska niihin identifioituvat yksilöt painottavat identiteettiin liittyviä tekijöitä toisistaan poikkeavasti. Voi myös olla, että yksilö kokee kuuluvansa samanaikaisesti eri kulttuuriin ryhmiin. Maissa, joissa on paljon muualta maahan muuttaneita tai alueella elää alkuperäiskansoja, käytetään etnisyyttä etenkin erottautumiseen ja esimerkiksi poliittisten tavoitteiden saavuttamiseen. (Kaikkonen 2004, 82.)

4.4 Opettajuus ammatillisena identiteettinä

Kuten aiemmin todettiin, eri identiteettiulottuvuudet ovat päällekkäisiä ja näin ollen ammatillinen identiteetti on osa yksilön identiteettiä. Se sisältää niin sosiaalisen kuin yksilöllisenkin puolen. Ammatillinen identiteetti kehittyy yksilön samaistuessa ammattiryhmän toimintatapoihin, etiikkaan ja normeihin (Stenström 1993, 38; Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 44). Ammatillisen identiteetin rakentumisen alkuvaiheessa painotus on sosiaalisessa, mutta myöhemmässä vaiheessa myös persoonalliselle jää enemmän tilaa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 31, 44).

Ammatti-identiteettiin kuuluu käsitys ammatin vaatimista taidoista ja vastuista, mutta myös tietoisuus resursseista ja omista rajoituksista (Stenström 1993, 37–38). Opettajan ammatti on monia muita ammatteja moniulotteisempi ja vaatii tekijältään kokonaisvaltaisempaa osallistumista. Opettaja tekee työtään omana itsenään, mikä välittyy oppilaille siinä missä opetettavan aiheen sisältökin. Hannu Heikkinen kuvaa opettajaksi tulevista henkisenä kasvuna, joka rakentaa paitsi ammatillista, myös persoonallista identiteettiä. (Heikkinen 2000a, 11.)

Opettajaidentiteetti rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa monilla eri elämän-alueilla. Opettajaksi opiskelevalle ammatillisen kehityksen foorumeita ovat yliopiston ja työelämän lisäksi vapaa-aika, jonka aikainen toiminta muokkaa opiskelijaa ihmisenä ja tulevana opettajana. Kuvio 1 esittää opettajaidentiteetin rakentumisen foorumeita ja niiden välisiä sidoksia. (Heikkinen 2000a, 12–13.)



KUVIO 1. Opettajaidentiteetin rakentumisen konteksteja Heikkistä (2000a, 13) mukaillen.

Maahanmuuttajataustaisten opettajan ollessa kyseessä, opettajaidentiteetin rakentumisen kontekstien voidaan ajatella olevan vielä moniulotteisemmat. Opettajan aikaisemmat tiedot ja kokemukset voivat asettaa myös haasteita opettajuudelle, mikäli ne eivät ole yhteneväiset suomalaisen opetusajattelun tai käytänteiden kanssa. Etenkin jos opettajan ammatissa on jo ennättänyt toimia ennen uran jatkamista toisessa maassa, ajatuksia opettajuudesta voi joutua muuttamaan (Sharplin 2009, 200).

Keskustelu opettajan ammatillisista identiteetistä saa vielä uuden ulottuvuuden kun otetaan huomioon opettajan rooli oppilaiden identiteettien rakennustyöhön. Opettaja välittää arvokkaina ja oppimisen arvoisina pidettyjä tietoja, taitoja ja arvoja eteenpäin oppilaille. Sen sijaan että jokainen opettaja siirtäisi tietoja, taitoja ja arvoja samassa suhte-

sa ja samalla tavalla, opettajat suorittavat valikointia omien arvostuksiansa mukaisesti. Näin ollen opettajan persoonallinen, sosiaalinen ja ammatillinen identiteetti kietoutuvat yhteen vaikuttaen oppilaiden identiteettityöhön. Välittämällä oppilaille esimerkiksi tiettyjä arvoja, opettaja vaikuttaa kollektiiviseen identiteettiin. (Heikkinen 2000a, 14.)

Opettajien mahdollisuus vaikuttaa oppilaihin antaa heille mahdollisuuden toimia muutosagentteina. Opettajan on tärkeää tukea oppilaiden yksilöllisiä identiteettejä ja valmentaa myös oppilaita kyseenalaistamaan sekä toimimaan yhteiskunnallisina uudistajina. (Heikkinen 2000a, 16–17.) Maahanmuuttajaopettajilla voidaan ajatella olevan erityisvalmiudet edistää oppilaiden rakentavaa suhtautumista erilaisiin kulttuureihin ja valmentaa kulttuurien väliseen, kaikkia osapuolia kunnioittavaan kanssakäymiseen.

Heikkisen (2000a) mukaan hyvä opettaja tasapainoilee uudistajan ja säilyttäjän välimaastossa. Muutosagenttina toimiminen ei ole yksinkertaista, sillä koulussa on paljon perinteitä ja uudelta opettajalta voidaan uusien näkökulmien sijaan odottaa sopeutumista koulun kulttuuriin. (Heikkinen 2000a, 16–17.) Yhteiskunnan muuttuessa monikulttuurisemmaksi muutospaineet voivat kuitenkin kasvaa. Kenties sen myötä mahdollisuudet muutokseen ja koulun uudistumiseen lisääntyvät.

4.5 Urakehitys ja uratyypit

Perinteisesti uratutkimus on keskittynyt hierarkkisesti eteneviin, yhdessä organisaatiossa tehtyihin uriin. Saatettiin puhua psykologisesta sopimuksesta, jossa työntekijä tarjosi lojaaliutta ja sitoutumista, yritys puolestaan vakaata työtä, kehittymismahdollisuuksia ja uranäkymiä (Baruch 2004, 11). Työelämän muuttuessa ja urien moninaistuessa myös uratutkimus on muuttanut muotoaan ja urien tarkastelunäkökulmat ovat laajentuneet. Työntekijän ja organisaation keskinäinen sitoutuneisuus on vähentynyt ja urista on tullut yksilöiden henkilökohtaisia projekteja. Pysyäkseen hyvässä asemassa työmarkkinoilla, yksilöiden tulee kehittää omaa osaamistaan jatkuvasti ja pystyä myös markkinoimaan sitä. (Ekonen & Lämsä 2005, 133–135.) Käsitteitä itsestä suhteessa työhön ja ammattiin sekä omia sitoumuksia, arvoja ja ihanteita on jatkuvasti arvioitava ja muokattava. Tietoisuus omasta ammatillisesta identiteetistä ja osaamisesta mahdollistaa yksilön toimimisen uudentyyppisillä työmarkkinoilla. Ammatillista identiteettiä rakennetaankin läpi työuran. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 28–29.)

Hierarkkisesti ylöspäin etenevää työllistymiskehitystä kuvaavan ura -käsitteen rinnalle on työelämän muutosten myötä kehitetty uraa monimuotoisemmin kuvaavia uusia käsitteitä. Yksi tällainen oli DeFilippinin ja Arthurin (1994) esittämät älykkäät urat, jotka ovat määriteltävissä kolmen kompetenssin kautta. Ensinnäkin yksilön täytyy tietää työhön liittyvät tavoitteensa ja niiden taustalla vaikuttavat arvot. Toisekseen yksilön on osattava määritellä oma osaamisensa ja omat vahvuudet. Kolmanneksi yksilön on verkostoiduttava ja tehtävä yhteistyötä laajasti. Myöhemmin käsitettä kehitettiin, jolloin syntyi rajattoman uran (boundaryless career) käsite. Se huomioi yksilöllisten tekijöiden lisäksi myös sen kontekstin, jossa uraa luodaan. Rajattoman uran käsitteen voidaan ajatella kattavan kaikki perinteistä uraa ja työllistymistä uhmaavat uramuodot (Baruch 2004, 87–88.)

Uratutkimus on jäsennettävissä sen kautta onko ura objektiivinen vai subjektiivinen. Objektiivisia tekijöitä ovat ansiot, asema organisaatiossa sekä uran etenemisvauhti. Objektiivisen urakäsityksen mukaan urallaan menestynyt on näin ollen hyvin ansaitseva, hyvään asemaan nopeasti edennyt. Subjektiivisia tekijöitä puolestaan ovat yksilön tyytyväisyys omaan elämäntilanteeseen niin työn kuin yksityiselämänkin osalta, etenemismahdollisuudet ja työn jatkuvuus. Tarkasteltaessa yksilöiden uria subjektiivisesti, uramenestystä määrittää yksilön kokema tyytyväisyys omaan tilanteeseen ja tulevaisuudennäkymiin. Tällöin organisatorisella asemalla tai ansioilla ei välttämättä ole lainkaan merkitystä. (Powell & Graves 2003, 185.)

Subjektiivinen uratutkimus antaa äänen vallalla olevista käsityksistä poikkeaville käsityksille urasta, sillä edelleen palkka ja tittleiden määrä toimivat useissa yhteyksissä mittarina hyvälle uralle (Powell & Graves 2003, 184; Ekonen & Lämsä 2005, 142). Siinä missä objektiivinen uratarkastelu rajoittaa toisenlaisten urakehitysmallien rakentamista, on myös subjektiivisella tarkastelutavalla kääntöpuolensa. Subjektiivinen tutkimus saattaa saada uravalinnat näyttämään yksilöllisiltä jättäen rakenteelliset esteet huomiotta. (Ekonen & Lämsä 2005, 137–138.)

Objektiivisen ja subjektiivisen uran vastakkainasettelun vaihtoehtona on konstruktionistinen urakäsitys. Sen mukaan objektiivinen ja subjektiivinen näkökulma ovat erottamattomat, mikä tarkoittaa sosiaalisten rakenteiden ja yksilön kokemusten olevan vuorovaikutuksellisia. Näin ollen uraa voidaan tarkastella yksilön omista kokemuksista käsin

unohtamatta kuitenkin sosiaalisen kontekstin merkitystä. (Ekonen & Lämsä 2005, 139.) Tätä periaatetta noudattaen uria tarkastellaan myös tässä tutkimuksessa.

Uran ja sen käännteiden pukeminen sanoiksi saattaa olla helpompaa kielikuvia käyttämällä kuten Smith-Ruig'n (2008, 22) tutkimus osoittaa. Smith-Ruig tutki miten ihmiset kertoivat urastaan käyttäen metaforia kuten polku, matka tai tie. Metaforien käyttäminen auttoi tutkimukseen osallistuneita paremmin kuvaamaan heille avoinna olevia uramahdollisuuksia. Monet hänen tutkimukseen osallistuneista kertoivat seuranneensa perinteistä uraa, jossa tehtävissä edetään vaatimustasolta toiselle. Osa työntekijöistä oli valinnut kuitenkin rajattoman uran, joka mahdollisti esimerkiksi työn ja perhe-elämän paremman tasapainon ja keskittymisen itselle mielenkiintoisiin tehtäviin. Perinteisen uran valinneet tosin saattoivat korkeaan asemaan edettyään kohdata risteysaseman ja valita jatkaako perinteistä uraa vai valita joustavampi ura. Voidaankin sanoa että tutkittavien kokemuksissa oli piirteitä sekä perinteisestä urasta että rajattomasta urasta. (Smith-Ruig 2008, 27, 29.)

Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajataustaiset opettajat kuvasivat omia uriaan niin ikään metaforien kautta piirtämällä kokemukskäyriä urapoluistaan. Smith-Ruig'n (2008) tutkimuksen tavoin metafora-menetelmä antoi tutkimukseen osallistuneille mahdollisuuden kertoa urastaan ja uran suunnanmuutoksista kuten he ovat sen kokeneet. Kokemukskäyrän käyttöä tässä tutkimuksessa käsitellään tarkemmin luvussa 5.4.

Urille omaleimaisten seikkojen tarkastelu helpottuu kun ne tyypitellään. Myös tässä tutkimuksessa aineistoa analysoimalla on pystytty rakentamaan kaksi uratyyppeä. Uratyypeissä samankaltaiset urat ja niille tyypilliset seikat tiivistyvät. Uratyyppeiden kautta perinteisestä poikkeavia uria tutkimuksissaan ovat jäsentäneet muuan muassa Rouhelo (2008) ja Ekonen (2007) joiden tutkimuksiin seuraavaksi tutustutaan.

Anne Rouhelo (2008, 208, 188) vertaili 1985 ja 1995 generalistialoilta eli ammatin sijaan yleisiin työelämävalmiuksiin tähtäävistä koulutuksista valmistuneiden työllistymistä. Hän tutki valmistuneiden työllistymistä uran alkuvaiheessa oletuksenaan, että siinä missä aiemmin valmistuneet työllistyivät normaalityösuhteisiin, myöhemmin valmistuneiden urapoluilla olisi epävakaampia työsuhteita. Hypoteesit saivat vahvistusta, sillä vuonna 1985 valmistuneet generalistit työllistyivät vuonna 1995 valmistuneisiin verrattuna vakaammille urille.

Rouhelo (2008) tyypitteli aineiston muodostaneista urapoluista viisi uratyyppiä: vakaa, liikkuva, epävakaa, nousujohteinen ja poikkeava työura. Vakaan työuran edustajat työskentelivät pysyvässä työsuhteessa koulutustaan vastaavassa työssä, eikä työttömyyttä ollut esiintynyt. Liikkuvaan työuraan lukeutuvat puolestaan olivat työskennelleet useassa työsuhteessa ja ammatillinen liikkuminen oli ollut horisontaalista. Kaikki liikkuvaan työuraan lukeutuneet olivat ennen pitkää työllistyneet pysyvästi kokopäiväisesti. Epävakaalla työuralla korostui useat työsuhteet ja määräaikaaisuudet. Myös työuraa vastamattomat tehtävät tai työttömyys oli yleistä epävakaalla työuralla. Nousujohteisella uralla ammatillinen liikkuvuus oli vertikaalista. Työsuhteet olivat pääsääntöisesti pysyviä ja työttömyys vähäistä. Poikkeavalla työuralla puolestaan työllisyys oli vähäistä ja työsuhteet lyhyitä, usein määräaikaaisia tai osa-aikaisia sekä freelance-töitä. Niin ikään koulutusta vastaamaton työ oli yleistä. (Rouhelo 2008, 216–217.)

Myös Marianne Ekonen (2007) on perehtynyt tutkimuksessaan perinteisestä urasta poikkeaviin uratarinoiniin ja ryhmitellyt ne uratyypeiksi. Ekosen tutkimuksen kohteena olivat naisjohtajat, joiden haastatteluaineistosta ilmenneet keskeiset urakehitystä ohjaavat tekijät hän tiivistä neljään uratarinatyyppiin. Nämä olivat tasapainohakuinen, hierarkkinen, ideologinen ja vaakatasoinen ura. Perinteistä ja miehille tyypillistä urakehitystä kuvaa hierarkkinen uratarinatyyppi. Tasapainohakuinen ura puolestaan kertoo työn ja perheen yhteensovittamisen vaikutuksista urakehitykseen. Aiemmistä tutkimuksista poiketen perheen kuitenkin katsotaan vaikuttaneet urakehitykseen positiivisesti. Ideologisen uratarinatyyppin uraa ohjaa kutsumus ja tarve henkilökohtaiseen kehittymiseen, mikä viittaa vahvasti urakehityksen subjektiiviseen määritelmään eli henkilökohtaiseen menestyksentunteeseen. Vaakatasoinen ura oli edennyt nimensä mukaisesti horisontaalisesti ja mahdollisista ylennyksistä oli kieltäytytty, joskin samalla kertomuksissa painottui naisten hierarkkisen urakehityksen rakenteelliset esteet. (Ekonen 2007, 124–127.)

Nykyaikana urakehitys ei ole pelkästään vertikaalista tai sidoksissa tiettyyn organisaatioon, vaan jokainen rakentaa uraansa omista lähtökohdista käsin. Hierarkiassa ylenemisen sijaan urasiirtymiä voi olla myös alas- tai sivullepäin. Uratutkimuksessa uramenehtystä määritellään enenevässä määrin yksilön omista kokemuksista käsin. Yksilöllisyydestään huolimatta urat ovat aina sidoksissa sosiaaliseen todellisuuteen, jonka rakenteet voivat olla yksilön tiedostamia tai tiedostamattomia (Ekonen 2007, 31). Urakertomuksia yhdistävien elementtien avulla tutkimusaineistosta on rakennettavissa uratyyppisiä eli ryhmiä samankaltaisia tarinoita, jotka auttavat luomaan ymmärrystä erilaisista urista.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Maahanmuuttajataustaisten opettajaopiskelijoiden uratyyppejä ja ammatillisen identiteetin kehittymistä lähestytään tässä tutkimuksessa seuraavien tutkimuskysymyksiä kautta:

- 1 Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet maahanmuuttajataustaisen opettajaopiskelijan opettajaksi identifioitumiseen?
- 2 Miten mahdolliset kulttuurierot ovat vaikuttaneet identiteettityöhön?
- 3 Millaisia uratyyppejä maahanmuuttajataustaisten opettajien urakertomuksista muodostuu?

5.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmä oli Tampereen yliopiston Kuulumisia -koulutuksen opiskelijat. Kuulumisia -koulutus on maahanmuuttajataustaisille opetus- ja koulutustehtävissä työskenteleville suunnattu pätevyyskoulutus.

Kuulumisia -hanketta on toteutettu Tampereella Specima -rahoituksella vuodesta 2009. Koulutuksessa opiskelijat suorittavat ensin aineenopettajan pedagogiset opinnot (60op) ja tämän jälkeen luokanopettajakelpoisuuden tuottavat monialaiset opinnot (60op). Opettajakelpoisuuden lähtömaassa saaneilla opiskelijoilla on mahdollisuus suorittaa aineenopettajan pedagogiset opinnot 15 opintopisteen laajuisina täydennysopintoina. Monialaiset opinnot on rakennettu tavallista laajemmiksi, ja osana opintoja opiskelijoilla on mahdollisuus kehittää suomen kielen taitojaan. (Tampereen yliopisto 2014.)

Kuulumisia -opinnot on suunniteltu siten, että ne voi suorittaa työn ohessa. Opinnot suoritetaan etä- ja monimuoto-opintoina, minkä lisäksi opintoihin kuuluu viikonloppuihin sijoittuvia lähiopetusjaksoja. Jokaiselle opiskelijalle tehdään henkilökohtainen opintosuunnitelma, joka pohjautuu opiskelijan aiempiin opintoihin sekä työkokemukseen. (Tampereen yliopisto 2014.) Koulutus tukeekin hallituksen (Hallitusohjelma 2011) esit-

tämää tavoitetta joustavien koulutuspolkujen rakentamisesta maahanmuuttajataustaisille opettajille. Kuulumisia -koulutukseen päästäkseen opiskelijan tulee olla vähintään alemman korkeakoulututkinnon suorittanut. Mikäli tutkinto on suoritettu ulkomailla, täytyy siitä olla Opetushallituksen myöntämä rinnastuspäätös. (Tampereen yliopisto 2014.)

Opetus koulutuksessa on suomenkielistä, minkä vuoksi opiskelijoilla tulee olla hyvä suomen kielen taito. Opintoihin sisään opiskelemaan otettavat ovat suorittaneet vähintään yleisen kielitutkinnon tason neljä. (Tampereen yliopisto 2014.) Yleisten kielitutkin-
tojen arviointiasteikko on kuusitasoinen ulottuen alkeista lähes täydelliseen kielen hal-
lintaan. Testejä on kolmea eri vaikeusastetta ja niissä testataan puhumista, puheen ym-
märtämistä, kirjoittamista sekä luetun ymmärtämistä. Taitotason 1–2 kielentaitaja hallit-
see kielen perustaidot ja osaa käyttää kieltä arjen eri tilanteissa. Taitotasolla 3–4 olevien
kielitaito on monipuolinen, mutta ei riittävä asiantuntijana tai vastuutehtävissä toimimi-
seen. Taitotasolla 5–6 olevien kielitaito on monivivahteisempi ja he pystyvät toimimaan
esimerkiksi asiantuntijatehtävissä kyseisellä kielellä. (Opetushallitus 2014.)

Kuulumisia -koulutukseen opiskelemaan tulleet voivat olla kotimaassaan opettajaksi
opiskelleita tai opetusalle vasta Suomessa päätyneitä. Syy hakeutua koulutukseen voi
näin ollen olla esimerkiksi pedagogisen pätevyyden saavuttaminen tai halu toimia päte-
vänä opettajana myös alakoulussa.

5.3 Narratiivinen tutkimus

Tutkimusta voidaan luonnehtia narratiiviseksi, sillä se kohdistaa huomion kertomuksiin
tiedon välittäjänä ja rakentajana (Heikkinen 2007, 142). Narratiivisuuden käsite on pe-
räisin latinan kielestä ja on saanut englannin kielessä monille tutun substantiivin narra-
tive ja verbin narrate. Narratiivisuudelle ei ole vakiintunutta suomenkielistä vastinetta,
joskin osa tutkijoista käyttää tarinallisuutta synonyymina narratiivisuudelle. (Heikkinen
2000b, 48.) Tarinallisuuden lisäksi puhutaan synonyyminomaisesti myös kerronnalli-
suudesta ja kertomuksista (Hyvärinen 2006, 2). Tässä tutkimuksessa puhutaan ensisijai-
sesti kertomuksista.

Narratiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on ajatus siitä, että kertominen on ihmisyy-
teen olennaisesti kuuluvaa. Ihminen rakentaa jatkuvasti kertomusta itsestään jäsentäes-

sään elämäänsä ja kokemuksiaan. Samalla muodostuu yksilön identiteetti, joka yhdistää eletyn elämän sekä tietämyksen itsestä ja maailmasta. Identiteettiprosessissa ihminen rakentaa ymmärrystä itsestään suhteessa menneisyyteen, tulevaisuuteen ja ympäröivään maailmaan. Tämä ymmärrys voidaan nähdä yksilön omakohtaisena kertomuksena. (Lieblich ym. 1998, 10; Heikkinen 2007, 144.)

Edellä kuvailtu identiteetin muodostumisen tapa pohjautuu konstruktivistiseen käsitykseen todellisuudesta ja tiedosta. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan tieto rakentuu sosiaalisissa suhteissa, tiettyjen kielellisten ja kulttuuristen ehtojen määrittelemässä käsitekehityksessä. Tieto voi rakentua monella eri tavalla, jolloin todellisuudesta rakentuu erilaisia kuvauksia, joista kaikki voivat olla yhtä oikeita tai tosia. (Siljander 2014, 224.)

Narratiiviset tarkastelutavat soveltuvat tutkimuksiin, joissa halutaan perehtyä yksilöiden näkemyksiin ja kokemuksiin asioista. Narratiivinen tutkimus antaa mahdollisuuden tarkastella henkilökohtaisia tarinoita ja niiden elementtejä suhteessa laajempiin kulttuuriin kertomuksiin. Aineisto voi olla valmis tai se voi olla erikseen tutkimustarkoitukseen hankittua. Tällöin aineistonkeruumenetelmänä voidaan käyttää esimerkiksi elämäkertahaastattelua. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Narratiivisen lähestymistavan mukaisesti tämän tutkimuksen lähtökohtana oli ajatus, että maahanmuuttajataustaisten opettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymisestä saa parhaimman kuvan kun antaa heidän itse kertoa elämästään. Tutkimusaineiston keruumenetelmäksi valikoitui elämäkertahaastattelu. Elämäkertatutkimuksissa tutkijalla on yleensä tutkimuskysymykset, jotka ohjaavat esimerkiksi tutkittavien valintaa, mutta varsinaisia hypoteeseja ei välttämättä ole (Lieblich ym. 1998, 13). Tutkimuksen aineisto voi koostua elämäkertahaastattelun lisäksi muusta täydentävästä materiaalista (Huotelin 1996, 13).

Tavallisesti tutkija kertoo haastateltaville mitä tutkimuksessa on tarkoitus tutkia, mutta välttää tarpeetonta tutkittavan ohjailua. Tutkittavalla on siten mahdollisuus tuoda haluamiaan asioita esille haluamassaan määrin. (Eskola & Suoranta 1998, 125.) Siitä huolimatta onko narratiivisessa tutkimuksessa käytettävä aineisto valmis tai varta vasten kerätty, sitä ei voi irrottaa kertojastaan ja kontekstistaan. Kertomukset ja niiden kautta välittyvä tietäminen on aina vahvasti sidoksissa aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen kontekstiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Voidakseen palauttaa tapahtumat ja eri vaiheet paremmin mieleen, saivat haastateltavat ennen varsinaista haastattelua piirtää kokemuskäyrän. Kokemuskäyrän haastateltavat piirsivät elämänkulkunsa pohjalta, merkiten siihen etenkin opettajaksi tulemisen kannalta merkittävät käännekohtat ja tapahtumavaiheet. Kokemuskäyrää vastaavia menetelmiä on käytetty aiemmin elämäkertatutkimuksissa. Esimerkiksi Pam Denicolo ja Maureen Pope (1990) käyttivät niin sanottua käärme -tekniikkaa tutkiessaan ammatillisten opettaja-opiskelijoiden opettajaksi kehittymistä. Suomessa ajatusta ovat soveltaneet muun muassa Irja Pietilä (2010), joka käytti motivaatiokäyrää tutkiessaan kulttuuriin sopeutumisen prosessia sekä Kaija Huhtanen (2004), joka tutki soitonopettajaksi päätyneitä pianisteja käyttäen virta -metaforaa. Tässä tutkimuksessa käytetty kokemuskäyrä on aiemmissa tutkimuksissa käytetyn tekniikan muunnos.

Tutkimusote on kvalitatiivinen eli kyseessä on laadullinen tutkimus. Tutkimus poikkeaa perinteisestä laadullisesta tutkimuksesta kuitenkin siinä, että objektiivisen ja yleistettävän tiedon sijaan tutkimuksella tavoitellaan paikallista ja subjektiivista tietoa. Tarkoituksena ei ole luoda yhtä universaalialta kertomusta vaan saavuttaa monikerroksisempi käsitys tutkimuskohteesta ja antaa mahdollisuus myös valtavirrasta poikkeaville kertomuksille. (Heikkinen 2000b, 51.) Haastatteluun kerätty elämäkerrallinen tutkimusaineisto on usein määrällisesti pieni. Se on se kuitenkin sisällöllisesti rikas, eikä kahta samantyyppistä haastattelua ole. (Lieblich ym. 1998, 12.)

Aineiston analyysia voidaan niin ikään lähestyä narratiivisesti. Heikkinen (2001, 121) jakaa narratiivisuuden aineiston käsittelytapana Polkinghornen (1995, 6–8) tapaan kahteen kategoriaan: narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin. Narratiivien analyysiin soveltuu useampi lähestymis- ja analyysitapa. Narratiiveja voidaan esimerkiksi teemoitella, luokitella ja tyypitellä. Narratiivinen analyysi puolestaan tähtää uuden narratiivin tuottamiseen. Tutkimusaineiston kertomusten pohjalta luodun narratiivin tarkoituksena on tuoda esiin aineiston kannalta keskeisiä teemoja. (Heikkinen 2001, 121–122; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä on sovellettu sekä narratiivien analyysia että narratiivista analyysia.

Narratiiviset menetelmät ovat yleistyneet kansainvälisesti useilla eri tieteenaloilla 80-luvulta lähtien (Lieblich ym. 1998, 5). Suomalaiseen tutkimuskenttään narratiivisuus ilmaantui kymmenen vuoden viiveellä (Heikkinen 2000b, 48). Innostus narratiiviseen

tutkimukseen on sittemmin vain voimistunut, mikä näkyy kertomuksien laajassa tutkimuskäytössä niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. (Syrjälä 2001, 203, 205.)

Narratiivisen tutkimuksen käytön kasvu on kytköksissä tiedonkäsityksen muutokseen. Modernin tiedonkäsityksen mukaan tieto on objektiivista ja arvovapaata. Niin ikään tutkija nähdään modernin tiedonkäsityksen mukaan objektiivisena ja puolueettomana toimijana. (Heikkinen 2000b, 51.) Muutos modernista, universaalista ja yleispätevästä tiedonkäsityksestä postmoderniin on merkinnyt objektivistisen todellisuuskäsityksen hylkäämistä. Objektiivisuuden tilalle on tullut tiedon kontekstuaalisuus, relativismi, johon myös narratiivisuus nojautuu. (Heikkinen 2000b, 50–51; Heikkinen ym. 1999, 40.) Postmoderni ajattelutapa näkee tutkimuksen moniäänisyyden vahvuutena ja marginaaliryhmiä voimauttavana. Modernin tiedonkäsityksen mukaan narratiivinen tutkimuksen sijaan ei ole luotettavaa ja se näkee heikkoutena narratiivisen tutkimuksen pyrkimyksen paikallisen, henkilökohtaisen ja subjektiivisen tiedon tavoitteluun. (Heikkinen 2000b, 50–51.)

Narratiivisen tutkimuksen ei tarvitse olla toistettavissa ollakseen luotettavaa. Lukijan tulee luottaa tutkijan tietoihin ja taitoihin käsitellä aineistoa ja kertoa tutkimuksen vaiheista kattavasti ja rehellisesti. (Lieblich ym. 1998, 13–14.) Luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija tunnistaa ja tunnustaa oman subjektiivisuutensa. Omat uskomukset ja asenteet sekä muut esioletukset tiedostettuaan tutkija pystyy tekemään tutkimustaan objektiivisemmin. (Eskola & Suoranta 1998, 17–18.) Tulokset ovat kuitenkin tulkinnallisia ja voi olla, että toinen tutkija vetäisi samasta aineistosta hieman erilaisia johtopäätöksiä (Lieblich ym. 1998, 13–14).

Yhteenvetona todettakoon, että narratiivisuus ei itsessään ole menetelmä, vaan väljä metodinen viitekehys, jossa kertomukset välittävät ja tuottavat todellisuutta (Heikkinen, Huttunen ja Kaakkori 1999, 40). Narratiivisuus voidaan ymmärtää tiedonkäsityksenä, tutkimusaineistona sekä aineiston käsittelytapana ja kaikilla näillä kolmella tavalla narratiivisuus ilmenee myös tässä tutkimuksessa. Tutkimukseen haastatellut henkilöt ovat rakentaneet identiteettinsä kertomusten kautta, jotka rakentuvat ja muuttavat muotoaan alati. Elämäkertahaastattelussa eletty elämä muuttui kertomukseksi, kun elämäkerta selostettiin ääneen tutkijalle. Haastattelussa syntynyt kertomus toimi aineistona, joka analyysin myötä muovautui uudeksi kertomukseksi.

5.4 Aineistonkeruu

Tutkimuksen kohdejoukko oli Kuulumisia -koulutuksen opiskelijat. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston laatu nousee määrää merkittävämpään asemaan ja otannassa onkin syytä käyttää harkintaa. Harkinnanvarainen otannan sijasta voidaan myös puhua harkinnanvaraisesta näytteestä. (Eskola & Suoranta 1998, 18; Hirsjärvi & Hurme 2011, 58–59.)

Oli odotettavaa, että haastattelut ovat pitkiä minkä vuoksi tavoitteena oli tehdä noin kymmenen haastattelua. Opiskelijoiden taustoista oli koulutusohjelman hallinnon laatimat lyhyet koosteet. Koosteet olivat apuna haastateltavien valinnassa. Haastateltavat valittiin mahdollisimman kattavasti edustamaan eri kansallisuuksia. Tämän lisäksi huomio kiinnittyi myös opiskelijoiden kokemusvuosiin opetustyössä. Haastateltavia tavoiteltiin niin lyhyen kuin pidemmänkin uran tehneistä.

Yhteystiedot sähköpostitse tapahtuvaan haastattelupyyntöön (liite 1) antoi yhteyshenkilö Kuulumisia -koulutuksen hallinnosta. Alustuksena tulevalle yhteydenotolle kävin tervehtimässä opiskelijaryhmää ja kerroin samalla tekemästani tutkimuksesta sekä osalle heistä tulevasta yhteydenotosta. Ajatuksena oli, että opiskelijat reagoivat haastattelupyyntöön todennäköisemmin, mikäli heillä on hieman ennakkotietoa asiasta ja tietävät kuka haastatteli on.

Tutkimuspyyntö lähetettiin kahdelletoista opiskelijalle tammikuussa 2015. Sähköpostiviestit olivat personoitu vastaanottajan nimellä, jotta sähköpostin avaava huomioi sen todella olevan suunnattu vain hänelle. Ensimmäisen yhteydenoton jälkeen tutkimuspyyntöön vastasi kaksi opiskelijaa. Viikon kuluttua vastaamatta jättäneille valituille lähti muistutusviesti, jonka jälkeen yhteydenottoja tuli kaksi lisää. Viikon kuluttua ensimmäisen muistutusviestin lähettämisestä vastaamatta jättäneille lähetettiin toinen muistutusviesti. Lopulta haastateltavia oli seitsemän.

Haastattelut toteutettiin alkuvuonna 2015 Tampereen yliopistolla vapaana olevassa luokassa tai ryhmätyötilassa. Haastateltavat olivat pääsääntöisesti Pirkanmaan ulkopuolelta, minkä vuoksi haastatteluajan sopiminen oli haasteellista. Tällaisissa tapauksissa haastattelut onnistuttiin kuitenkin järjestämään kontaktiopetuspäivien yhteyteen. Ideaalitulanteessa haastattelut eivät olisi menneet päällekkäin opetuksen kanssa, mutta haastattelujen toteutumiseksi neljä haastattelua päädyttiin tekemään opetustuntien aikaan.

Ainoastaan yhden haastateltavan kanssa tuli tunne, että opetuksesta pois oleminen hie-
man häiritsi haastatteluun keskittymistä. Haastateltava oli levoton ja vaikutti haluavan
edetä nopeasti. Toki voi myös olla, että havainnot haastateltavasta ovat hänelle luon-
teenomaisia tai hän oli muusta syystä levoton. Haastattelu oli kaikesta huolimatta antoi-
sa ja laadukas.

Haastatteluun kuului kokemuskäyrän piirtäminen niistä tapahtumista tai elämänvaiheis-
ta, jotka ovat vaikuttaneet haastateltavan opettajan urapolkuun ja siihen kuka hän on
opettajana. Ajatuksena oli, että suunnanmuutokset käyrällä kuvastavat näitä tapahtumia
ja elämänvaiheita. Ohjeistuksena oli, että suunnanmuutoksia voi kommentoida lyhyesti,
esimerkiksi ranskalaisilla viivoilla. Aikataulusyistä kolme haastateltavista sai ohjeet
käyrän piirtämiseen sähköpostitse ja laati käyrän ennakkoon. Neljä haastateltavista piirsi
käyrän haastattelutapaamisen yhteydessä, ennen varsinaisen haastattelun aloittamista.
Kokemuskäyrän piirtämiseen haastateltavilta meni noin 15–20 minuuttia.

Kokemuskäyrän piirtämisen ohjeistuksen antamisen jälkeen haastateltavat jäivät haas-
tatteluhuoneeseen yksin, jotta he saivat rauhassa miettiä ja laatia piirroksen. Kokemus-
käyrän tarkoituksena oli orientoida haastateltavat opettajat haastatteluun ja toimia visu-
aalisisina versioina opettajien kertomuksista. Sen lisäksi, että piirros suuntasi haastatelta-
van ajatukset tutkimuksen aiheen ääreen, se toimi myös haastattelun tukipilarina. Haas-
tateltava itse saattoi palata piirustuksensa merkintöihin, minkä lisäksi se auttoi myös
haastattelijaa hahmottamaan kokonaisuutta ja haastattelun suuntaa.

Haastateltavien piirtämät kokemuskäyrät vaihtelivat tyylillisesti. Yksi tyyli oli ohjeis-
tuksen mukainen ja siinä muutoskohdat oli nimetty ja niitä oli kommentoitu muutamalla
sanalla. Toinen tyyli oli käyrä, johon oli merkitty muutoskohdat, mutta ei kommentteja.
Kolmas tyyli oli pelkistetty käyrä, jossa muutoskohtia ei ollut merkitty lainkaan. Käyrän
laatimistarkkuudella ei kuitenkaan näyttänyt olevan vaikutusta haastattelun etenemiseen
esimerkiksi sen loogisuuden tai laajuuden osalta.

Varsinaisen haastattelun alussa varmistin, että haastattelun tallentaminen sopi haastatel-
tavalle ja muistutin tutkimuksen luottamuksellisuudesta. Haastattelut sujuivat hyvin.
Lyhin haastatteluista kesti 22 minuuttia ja pisin 64 minuuttia. Keskimäärin haastattelut
olivat noin 45 minuutin mittaisia. Tarvittaessa esitin tarkentavia kysymyksiä tai kannus-
tin haastateltavaa kertomaan lisää ajanjaksosta, joka on jäänyt vähälle käsittelylle.

Aineiston laadun kannalta sillä ei selvästi näyttänyt olevan merkitystä oliko haastateltavalla piirros valmiina jo haastatteluun tullessaan vai piirsikö haastateltava sen haastattelun yhteydessä. Haastattelun yhteydessä laadittavaa kokemuskäyrää puoltaa se, että kokemukset kerrotaan spontaanimminkin – kuten ne ovat hetkeä aikaisemmin tulleet mieleen. Haastateltavan ei myöskään tarvitse varata etukäteen aikaa kokemuskäyrän piirtämiseen, vaan voi saapua valmistautumattomana haastatteluun. Etukäteen laadittua kokemuskäyrää puoltaa taas se, että käyrän laatimiseen voi käyttää aikaa enemmän kuin mitä ehkä haastattelun yhteydessä tulisi käytettyä ja samalla todella pohtia merkittäviä käännteitä elämässään. Näin ollen kokemuskäyrästä tulee kattava, eivätkä tärkeät asiat jää niin helposti merkitsemättä. Elämänvaiheiden pohtiminen etukäteen toisaalta saattaa aiheuttaa sen, että ajatukset jäsentyvät uudelleen ja haastattelussa esiin tuodaan omista kokemuksista tulkintoja, joita ei vielä kokemuskäyrää laadittaessa. Toisaalta kokemusten tulkitseminen ja niiden merkityksellistäminen on jatkuva prosessi, eikä ainoaa oikeaa tulkintaa ole edes olemassa.

5.5 Tutkimusaineiston kuvaus

Haastattelujen jälkeen äänitallenteet muutettiin kirjalliseen muotoon. Litteroituja sivuja haastatteluista tuli yhteensä 49 sivua, kun käytössä oli 11 pisteen Calibri -fontti. Tutkimusta tehdessä ja aineistoa käsitellessä on tärkeää pitää huolta tutkittavien anonymiteetistä (Eskola & Suoranta 1998, 57). Haastattelut olivat luottamuksellisia eikä tutkittavien henkilöllisyys saisi paljastua missään vaiheessa. Anonymiteetin turvaamiseksi tutkittavien nimet sekä tarkat sijainnit kuten kaupungit tai muut tarkat tiedot poistettiin jo litterointivaiheessa. Samasta syystä haastateltavien lainaukset on merkitty tutkimustulokset -luvussa tunnistein H1–H7.

Haastateltavien lainaukset jätetään tavallisesti autenttiseksi ja siihen on pyritty myös tässä työssä. Se, ettei suomi ole haastateltavien äidinkieli, asetti kuitenkin haasteita lainausten käytölle. Epäilin, että osa haastateltavista voidaan yksilöidä heidän puhetapansa perusteella. Näissä tapauksissa otin vapauden tehdä lainauksiin hienosäätöä. Myös mikäli koin, että lainauksen ajatus ei välity esimerkiksi puutteellisen taivutuksen vuoksi, muokkasinkin lainausta ymmärrettävämmäksi. Kaikki muutokset on tehty harkiten ja säilyttäen puhujan alkuperäinen sanoma.

Tutkimuksen aineisto koostuu seitsemän maahanmuuttajataustaisen opettajaopiskelijan haastattelusta ja heidän piirtämistään kokemuskäyristä. Haastateltavat ovat lähtöisin Aasiasta, Euroopasta, Lähi-Idästä ja Afrikasta. Haastateltavista neljä on naisia ja kolme miehiä. Kaikki olivat asuneet Suomessa vähintään kahdeksan vuotta, valtaosa yli 15 vuotta. Kokemusta opettajan työstä Suomessa haastateltavilla oli kolmesta vuodesta yli kymmeneen vuoteen. Tällä hetkellä haastateltavat työskentelivät ylä- ja alakouluissa. Tehtävänimikkeet vaihtelivat erityisopettajasta uskonnon opettajaan. Neljällä haastatelluista oli kokemusta opettajan työstä myös omasta kotimaastaan.

Haastateltavat saivat itse valita mistä ajanjaksosta aloittavat kokemuskäyränsä. Kolmessa kokemuskäyrässä ensimmäinen merkintä oli ajalta Suomeen tulon jälkeen. Näistä kolmesta yksi kertoi kuitenkin haastattelussa paljon myös ajalta ennen Suomeen saapumista. Niin ikään kolme muuta aloitti käyränsä yliopisto-opiskelua ajoilta omasta maastaan ja yksi lapsuutensa kouluajoilta. Enemmistö haastateltavista siis näki opettajaidentiteettiinsä vaikuttaneiden tekijöiden juontavan aikaan ennen Suomeen saapumista.

5.6 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin aloitin lukemalla litteroidut haastattelutekstit perusteellisesti läpi. Tämän jälkeen aloitin uuden kierroksen ja lisäsin haastattelutekstien kommenttikenttään haastattelussa ilmenneitä asioita kuvaavia avainsanoja. Välttääkseni tekemästä ennenaikaisia ja perusteettomia päättelyjä ja tiivistyksiä, käytin useita avainsanoja siitä huolimatta, että ne saattoivat olla osittain päällekkäisiä. Avainsanat lisääntyivät jokaisen haastattelun myötä, mutta useat avainsanat toistuivat haastattelusta toiseen.

Avainsanojen lisäämisen jälkeen siirsin samalla avainsanalla merkityt haastatteluosuudet kaikista haastatteluista uuteen tekstitiedostoon. Tässä vaiheessa niputin päällekkäisiin tai samaan asiaan liittyviin avainsanoihin merkittyjä haastattelulainauksia. Samalla hahmottelin niistä muodostuvia teemoja. Esimerkiksi avainsanoihin ”määräaikaisuus” ja ”työn epävarmuus” merkityt lainaukset yhdistin epätyypilliset työsuhteet -teeman alle. Tekstitiedoston kommenttikenttään kirjoitin jatkuvasti huomioita ja kysymyksiä itselleni varsinaista analyysia helpottamaan.

Alustavan teemoittelun jälkeen ryhdyin kirjoittamaan aineistoa auki. Tarkastelin missä määrin haastateltavat olivat puhuneet samoista asioista ja analysoin millaisia merkityk-

siä he olivat antaneet kertomalleen. Lähdin liikenteeseen teeman kannalta antoisimmas-
ta haastattelulainauksesta, jonka jälkeen kävin läpi myös muiden haastateltavien samaa
teemaa käsitelleet haastatteluosuudet. Poimin mukaan myös valtavirrasta poikkeavat
kertomukset, etenkin jos ne olivat kertojalleen merkityksellisiä. Analyysin edetessä
teemat täsmentyivät ja tulokset saivat ympärilleen teoriaa.

Analyysiprosessin tuloksena syntyi kertomus, jossa kaikkien haastateltavien ääni pääsi
kuuluviin. Kertomuksessa tuodaan teemoittain esille sitä mikä oli yleistä, mutta myös
yleisestä poikkeavaa. Kertomuksella on kronologisesti etenevä juoni, joka jakautuu
kolmeen vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe käsittelee opettajuuteen kiinnittymistä eli alal-
le päätymistä ja uran alkuvaihetta. Juonen toinen vaihe kuvaa opettajuuden rakentumista
ja kolmas vaihe uran suunnanottoja. Taulukko 1 havainnollistaa analyysiprosessin vai-
heita.

TAULUKKO 1. Esimerkki ananlyysiprosessista

Alkuperäinen kommentti	<i>...emmä niinku tarkoittanut niinku ottaa vastaan. Joku tuttu suositteli vaan, että hän ei pystyny ottaa vastaan sitä..</i>	<i>... sen jälkeen mä oon vasta miettinyt että voi hyvänen aika riittääkö kieli-taitoni siihen, kos-ka se oli vasta se alku..</i>	<i>Ehkä sinne on vielä matkaa, mutta mul-la on aika iso moti-vaatio, jotta minä saavutan minun tavoite.</i>
Avainsana(t)	opettajaksi, sattuma	kielitaito	päämäärätietoisuus, urasuunnitelma
Teema	Miten päätyi opet-tajaksi	Kielitaidon vaiku-tus opettajuuteen	Päämäärätietoisuus oman uran suunnas-ta
Juonivaihe kerto-muksessa	Opettajuuteen kiin-nittyminen	Opettajuuden ra-kentuminen	Uran suunnanotot

Teemoittain etenevän yhteisen kertomuksen luomisen jälkeen paneuduin vielä tarkem-
min haastateltavien piirtämiin kokemuskäyriin. Asettelin piirrookset rinnakkain ja etsin

niistä yhtäläisyyksiä. Havaittiin, että haastateltavat olivat kokemuskäyrien perusteella jaettavissa kahteen tyyppiin. Haastateltavien kokemuskäyrät olivat joko suoraviivaisesti eteneviä tai mutkittelevia. Kolmesta suoraviivaisesti etenevästä kokemuskäyrästä kaksi oli vaakasuoria, ikään kuin aikajanoja. Yhdessä piirroksessa suora viiva oli nouseva. Toinen piirrostyyppi oli mutkittelevampi kokemuskäyrä ja sitä edusti neljä piirrosta. Näissä käyrä meni ainakin välillä myös alas. Yhtä piirrosta lukuun ottamatta mutkittelevat käyrät sisälsivät myös tasaisia vaiheita, joissa käyrä eteni horisontaalisesti. Suunnanmuutoksia sisältävät kokemuskäyrät poikkesivat keskenään myös sen osalta miten käyrä päättyi. Se miten käyrä päättyy, kuvastaa tulevaisuutta. Kahdessa piirroksessa tulevaisuutta varjosti epävarmuus, joka oli merkitty sanallisesti tai kysymysmerkein. Toisissa kahdessa piirroksessa se mitä tulevaisuus tuo tullessaan, oli jo selkeämpi, mikä vuoksi suunta oli eteen- tai ylöspäin. Kokemuskäyrästä tehdyn tyypittelyjen jälkeen palasin haastatteluihin ja aloin tarkastella oliko samantyyppiset käyrät piirtäneiden kertomuksissa yhteneviä piirteitä.

Haastateltavien kertomuksia ja heidän piirtämiä kokemuskäyriä vertaillen kävi ilmi, että lineaarisen kokemuskäyrän piirtäneiden elämäntarinat olivat keskenään samantyyppisiä. Lineaarisen kokemuskäyrän piirtäneiden kertomuksissa yhdisti muun muassa jouhe kiinnittyminen työelämään, jatkuva omaehtoinen ammatillinen kehittyminen, katkoton ura, ammatillinen aktiivisuus oman työn ohella ja näkemys mahdollisista urasuunnista. Taulukko 2 esittää lineaarisen kokemuskäyrän piirtäneiden haastatteluissa esiintulleita yhteneväisyyksiä.

TAULUKKO 2. Esimerkki lineaarisen kokemuskäyrän piirtäneitä yhdistävistä puheenvuoroista

	Jatkuvaa omaehtoista ammatillista kehittymistä kuvaavat puheenvuorot	Ammatillinen aktiivisuus oman työn ohella
<i>H3</i>	<i>Mä oon vähän tämmönen sieni, että aina mä haluisin oppia jotain uutta, että ei se vaan käy tylsäksi. Aina lisää ja lisää. On se mitä tahansa tietoa.</i>	<i>Mulla on paljon ideoita mitä mä haluaisin tehdä, just projekteja, tämmösiä kansainvälisiä juttuja.</i>
<i>H6</i>	<i>Ja mä ajattelin, että ainakin jos en pätevädykään, ne (kasvatustieteen opinnot) antaa enemmän näkemystä opettaja- ja kasvatustyöstä.</i>	<i>...täällä tuli enemmän tehtäviä, kuvioita mukaan (...) Nää tuli niinku niiden (aiheenopetuksen) päälle.</i>

H7	<p><i>Opettajan työ ei ole helppo työ. Se on haastava työ. Mutta motivaatio on, motivaatio kasvaa, jos sä haluat kehittää itseäsi. Opettajan työ, se on koko aika kehittymistä (...)</i></p>	<p><i>Monta, monta projektia samaan aikaan. Se on loistavaa niitten materiaalien tekeminen, joka päivä ehkä kaksi tuntia mä teen kotona.</i></p>
----	--	--

Siinä missä lineaarisen kokemuskäyrän piirtäneiden kertomuksista oli havaittavissa yhtäläisyyksiä, myös ylä- ja alamäkiä kokemuskäyrälle piirtäneiden elämäntarinoissa oli keskenään samoja piirteitä. Heidän kertomuksissa nousi esille hankaluudet työelämään kiinnittymisessä. Työpaikka oli kuitenkin lopulta saatu ja nykyiseen työhön oltiin tyytyväisiä. Kertomuksia yhdisti myös pitkä pätevytymisprosessi, jonka aikana oli saatettu kohdata useitakin hidasteita. Hidasteista huolimatta halukkuus pätevyitä opettajaksi oli osoittautunut niin vahvaksi, että vastoinkäymisistä ei ollut lannistuttu lopullisesti.

Kuten aiemmin kävi ilmi, mutkittävän kokemuskäyrän piirtäneet haastateltavat olivat jaettavissa kahteen tyyppiin sen mukaan miten käyrä päättyi. Haastateltavien kertomukset myötäilivät käyrästä tehtyä tulkintaa. Eteen- tai ylöspäin jatkuvan käyrän piirtäneiden kertomuksia yhdisti valoisat tulevaisuuden näkymät. Vaikka pätevytymisen eteen oli vielä tehtävä töitä, oli suurimmat esteet jo ylitetty. Yhtäläillä epävarmuuden tilaan päättyvien kahden kokemuskäyrän piirtäjien kertomuksissa oli yhteneväisyyttä. Molemmilla oli vielä paljon opintoja suoritettavana, eikä tulevaisuudesta ollut varmuutta töiden osalta. Ylä- ja alamäkiä kokemuskäyrälle piirtäneitä yhdistäviä puheenvuoroja kuvataan taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Esimerkki ylä- ja alamäkiä kokemuskäyrälle piirtäneitä yhdistävistä puheenvuoroista

	Työelämään kiinnittymisestä kertovat puheenvuorot	Pätevöitymisprosessista kertovat puheenvuorot	Uran tulevaisuudennäkymät
H1	<i>Ja sitte ku me muutettiin tänne ja mä aloin etsiä töitä omalta alalta. Se on tosi vaikea saada. En mä ajatellut opetustöitä, koska yritin vaan etsiä omalta alalta. Ja en mä löytänyt mitään ja mä kokeillin ja hain (...) ja sit sain taas (...) opettajan paikan.</i>	<i>Aluksi se (käyrä) menee niinku ylöspäin, mutta sitten tavallaan on jo niinku alkuvaiheessa jo otin selvää että näiden opintojen jälkeen en mä kuitenkaan ole pätevä luokanopettaja, koska mun opetettava aine ei opeteta peruskoulussa. Tavallaan sitten se tunne tuli vähän niinku alaspäin. Että vaikka yritin kaikkea, mutta ei mitään...</i>	<i>Mutta en mä näe vielä mitään keinoa miten voi olla niinku pätevä (...) Se on semmoinen kysymys, että mihin pyrin. Sitten se jää vaan kysymysmerkiksi.</i>
H2	<i>Ja sit mä tein aika nopean ratkaisun ja päätin et mä teen ison askeleen, ison muutoksen ja muutin sitten Suomeen. Ja sit tästä alkoi ihan katastrofi eli tästä näkee et mä oon ihan tässä pohjalla. Eli putosin ihan pohjalle. Ei minkäänlaista suuntaa, ei aavistustakaan mitä mä teen, ei ollut kielitaitoa, ei tuttuja, ei mitään verkostoa ja näin meni itseasiassa aika pitkään...</i>	<i>Se oli jotain mitä, se oli ehkä ratkaiseva tekijä tässä. Eli mä tiesin mitä mä haluaisin ehkä joskus tulevaisuudessa vaikka se matka on kovin pitkä mitä seuraavaksi tapahtui. No sit pitäis olla pätevyys joo. Näin mä oon ainakin ymmärtänyt. Eli se on mun tavoite. Mä oon aika määrätietoisesti niinku miettinyt ja rakentanut tätä et miten mä niinku saisin sen. Mut onneksi on, on onnistunut ainakin tähän saakka.</i>	<i>Sillon mä niinku tajusin että on just se mun ammatti, mitä mä haluaisin tehdä tulevaisuudessa.</i>
H4	<i>Sitten tää opiskeluaika ja sitten kun mä sain paperit, pikkuhiljaa taas tää nousi, vähän töitä ja sitten valmistuin (...) maisteriksi, sitten piti saada töitä, mutta valitettavasti taas ei oo töitä.</i>	<i>Sitten taas piti opiskella uudestaan ja tää käyrä mennyt jo alaspäin. Tää on se opiskeluvaihe. ...koko elämäni mä oon ihan opiskellut, mä oon kaks maisteri, monta tutkintoa ja kurssia ja taas mä en oo vielä valmis.</i>	<i>... kuitenkin tää käyrä meni taas ihan alaspäin, koska se on epävarmuus. Jos ei oo vielä pätevyys, mulla ei oo vielä pätevyys, sitten ei oo vielä työpaikka. Se on aina määrääaika, se tarkoittaa, että just piti taas hakea paikka, odottaa, ok, saatko paikan, et saa, mitä</i>

			<i>ens vuonna. Ei voi ihan suunnitella elämää et joka vuosi se katkee se. Nyt meillä on se vaihe oonko mä töissä ensi vuonna vai ei. Tää on epävarmuus, joka on tosi, tosi vaikea.</i>
H5	<i>...tykkäsin kovasti, mutta (työ)projekti päättyi ja taas pitäis etsiä toinen mahdollisuus.</i>	<i>Siellä yksi ehto, suomen kielen pitäisi olla taso 6. (...) pitäisi saada suomen kielen taso 6, ehkä seuraava tavoite. Ja katsotaan millon mä saan se virka. Se tuntuu ihan ku kaukana tämmönen haave.</i>	<i>Tavoitteena on (...) että mulla on toinen opettava aine. Että voi olla alaja yläasteella.</i>

Kokemuskäyriin ja haastatteluihin perustuvista eroavaisuuksista rakentui kaksi tyyppiä, joiden pohjalta ryhdyin rakentamaan tyyppikertomuksia. Tyyppikertomukset saivat nimekseen vakaa uratyyppi ja vaihteleva uratyyppi. Uratyyppien nimet pyrkivät kuvastamaan sitä miten opettajuus ja ura on kehittynyt. Ylä- ja alamäkiä kokemuskäyrälle piirtäneiden jakautuminen kahteen tyyppiin tulevaisuuden näkymien osalta olisi antanut mahdollisuuden muodostaa vielä kolmas uratyyppi. Tämä kolmas uratyyppi olisi voinut olla nimeltään esimerkiksi vakiintuva uratyyppi, sillä kahden ylä- ja alamäkiä urallaan kokeneen haastateltavan tilanne oli jo vakiintumaan päin. Tulevaisuuden näkymiä lukuun ottamatta ylä- ja alamäkiä kokemuskäyrälle piirtäneiden kertomuksissa ei kuitenkaan ollut aineksia kahden eri tyyppitarinan rakentamiseksi. Tutkimusaineiston pohjalta rakennettuja vakaata ja vaihtelevaa uratyyppiä ja teemojen eri painotuksia näissä tyyppikertomuksissa käsitellään tarkemmin tulososion neljännessä alaluvussa.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli luoda käsitys maahanmuuttajataustaisten opettajien opettajaksi identifioitumiseen vaikuttaneista tekijöistä sekä tutkia missä määrin kulttuurieroilla on vaikutusta identiteettityöhön. Näihin kysymyksiin vastataan tutkimusaineiston pohjalta luodun kertomuksen kautta. Kertomus on rakennettu kronologiseksi, alkaen ensimmäisestä alaluvusta, jossa keskitytään alalle kiinnittymiseen. Toisessa alaluvussa tarkastellaan opettajuuden rakentumista suomalaisessa koulussa ja kolmannessa alaluvussa tehdään vielä katsaus haastateltujen uranäkymiin. Tutkimukselle asetettuun kolmannen tutkimuskysymyksen siitä millaisia uratyyppejä maahanmuuttajataustaisten opettajien urakertomuksista muodostuu, vastataan neljännessä alaluvussa.

6.1 Alalle sattuman kautta

Suomen kieli on maailmanlaajuisesta katsottuna marginaalikieli, minkä vuoksi muualta Suomeen muuttava saapuu yleensä vieraskieliseen ympäristöön. Niin ikään kaikkien tähän tutkimukseen haastateltujen oli täytynyt opetella uusi kieli Suomeen muuton jälkeen. Uuteen maahan ja elinympäristöön sopeutumisen onnistuminen ei ole kiinni vain kielitaidosta ja muusta inhimillisestä pääomasta kuten koulutuksesta. Myös sosiaalisella ja kulttuurisella pääomalla on merkitystä.

Haastatteluissa kävi ilmi, että työelämään oli kiinnitytty melko vaivattomasti. Työn löytymisessä ja saamisessa keskeiseksi nousi sosiaalinen verkosto, sillä opettajatyöhön oli useimmassa tapauksessa päästy ystävän tai tutun kautta. Voidaankin sanoa, että opettajan töihin oli ikään kuin ajauduttu.

Täällä tuli soitto ja tästä se lähti. Jos olisi tullut jostakin muualta, mä olisi jo eri suunta. Eli se oli se sattuma. Tuli soitto, mä menin, rehtori sanoi ”okei, kokeillaan” (...) H4

Sattuma korostui myös niiden opettajien tarinoissa, jotka olivat kouluttautuneet opettajiksi jo kotimaassaan. Kotimaassa opettajan työ oli koettu muutaman vuoden työskentelyn jälkeen jollain tapaa puutteellisenä tai se ei alun perin edes ollut houkutteleva vaihtoehto. Tämän vuoksi samassa ammatissa jatkaminen Suomeen muuton jälkeen ei ollut heille itsestäänselvyys ja ura Suomessa olisi voinut olla myös toisella alalla. Suunta opettajan uralle oli kuitenkin löytynyt Suomeen muuton jälkeen ja työn tekemiseen oli

saatu se palo, joka siitä kotimaassa oli puuttunut. ”*Sillon mä niinku tajusin et tää on just se mun ammatti, mitä mä haluaisin tehdä tulevaisuudessa.*” H2 Syitä tähän oli esimerkiksi kotimaata miellyttävämpi työympäristö ja työskentelyn aloittaminen erityiskasvatuksen parissa. Myös ne kotimaassaan opettajaksi kouluttautuneet, jotka eivät olleet kerenneet toimia ammatissa, olivat Suomessa vaihtaneet opetettavaa ainetta.

Vaikka yhteiskuntaan ja työelämään oli päänsääntöisesti päästy helposti kiinni, nousi aineistosta myös tästä poikkeava näkökulma. Suomeen muuton jälkeen oli koettu päämäärättömyyttä ja epätoivoa niin puutteellisen kielitaidon kuin sosiaalisen verkostonkin vuoksi, kuten seuraava lainaus haastatteluaineistosta osoittaa:

*Ei minkäänlaista suuntaa, ei aavistustakaan mitä mä teen, ei ollut kielitaitoa, ei tuttuja, ei mitään verkostoa ja näin meni itseasiassa aika pitkään (...)*H2

Ne, joille työmarkkinat eivät olleet avautuneet heti Suomeen muuton jälkeen kuvailivat kyseisiä aikoja hyvin mieltä masentaviksi. Päämäärättömyyden jatkuessa pitkään, on sillä merkitystä henkiselle hyvinvoinnille. Haastateltavat olivat kuitenkin ottaneet ratkaisukeskeisen asenteen ja ryhtyivät pettymysten jälkeen pohtia mahdollisia keinoja tavoitteidensa saavuttamiseksi.

Pitkän työttömyysjakson jälkeen saadusta työstä haluttiin pitää kynsin ja hampain kiinni, vaikka työ olikin vaativaa.

Ja tietysti ensimmäinen vuosi se oli niin raskas minulle. Oli isot luokat, pitäis kiertää sinne tänne autolla ja palkka oli pieni. Se oli tosi, tosi pieni. Mä maksoin itse pussista, että mä laitoin bensaa autoon, mä halusin vaan saada kiinni. Mulla oli kuitenkin vähän tuuria. H4

6.2 Opettajuuden rakentuminen

6.2.1 Oman tyylin muotoutuminen ja kehittyminen suomalaisessa koulussa

Heikkisen (2000a, 12–13) mukaan opettajan ammatillinen identiteetti kehittyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa useilla eri elämänalueilla. Opettajan työn lisäksi ammatti-identiteettiin vaikuttaa muu työhistoria, saatu koulutus sekä vapaa-aikaan liittyvät tekijät kuten harrastukset ja sosiaaliset suhteet. Haastatellut maahanmuuttajataustaiset opet-

tajat ovat kasvaneet ja käyneet koulua toisessa maassa, minkä vuoksi lähtökohdat opettajaidentiteetin rakentumiselle ovat erilaiset kuin suomalaissyntyisellä opettajalla. Enemmistö haastatelluista oli kouluttautunut opettajaksi jo kotimaassaan ja näin ollen ammatillinen identiteetin kehittyminen oli alkanut jo siellä. Opettajan ammatillisen identiteetin kanssa ei kuitenkaan voi siirtyä maasta toiseen ja jatkaa töitä kuin mitään ei olisi tapahtunut. Vaikka suuria eroja ei olisikaan, on jokaisessa kulttuurissa omat erityislaatuiset piirteensä.

Haastatteluaineisto ei antanut viitteitä siitä, että työskentely suomalaisessa koulussa olisi aiheuttanut suuria kulttuurien yhteentörmäyksiä. Tästä huolimatta omaa roolia oli täytynyt hakea ja yleisiä toimintatapoja opetella. Suomessa peruskoulun käyneellä opettajalla on maahanmuuttajataustaiseen opettajaan nähden paljon hiljaista tietoa. Hiljaista tietoa on esimerkiksi opettajille ja oppilaille tyypilliset tavat toimia koulun arjen eri tilanteissa. Asiat kuten tervehtiminen tai koulun rytmi ovat helpommin opittavissa, kun taas arvoihin kytköksissä olevien tekijöiden tunnistamiseen voi mennä pitkään. Hiljaista tietoa voi verrata Hofsteden (2005, 7–8) sipulivertaukseen, jossa sipulin ulommat kuoret ovat kulttuurin helposti havaittavissa olevia asioita, kun taas ydin on vaikeammin tavoitettavissa.

Opettajan usein ollessa ainut kasvattaja luokassa, jäävät mahdollisuudet ottaa mallia toisten opettajien toimintatavoista vähäisiksi. Yksi haastatelluista kertoi esimerkin ja tiedon puutteessa turvautuneensa kollegoiden apuun ja luoneensa omannäköisiä toimintamalleja.

Se oli mielenkiintoista, koska jatkuvasti mun piti vähän kysellä ja kattoa miten tää menee, miten tää tehään ja miten tää.. Kuitenkin mä olin yksin luokassa, mä en voinut kattoa miten toiset tekevät sen, että mun piti kehittää se mun oma juttu. Kuitenkin mulla meni ihan hyvin. H3

Ammatillisen identiteetin luomisen alkuvaiheessa on tavallista, että toimitaan itseään kokeneempien antamien mallien mukaisesti. Kokemuksen myötä malleista voi luopua ja tuoda tilalle persoonallista otetta. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 31, 44). Vaikka opettajaksi olisi kouluttauduttu ja työskentelystä opettajana olisi kokemusta omassa maassa, täytyy opettajan uudessa maassa punnita mitä säilyttää ja mitä uutta omaksuu. Opettajan työssä jo toimineella voi kuitenkin olla ammatillista itsevarmuutta ja kykyä havainnoida omaa työtä enemmän kuin ainoastaan koulutuksen saaneilla. Näin ollen ammatillisen identiteetin muokkaantuminen maan vaihdoksen myötä voidaan nähdä

kokonaan uuden luomista kevyempänä prosessina. Toisaalta kotimaassa alkaneen ammatillisen identiteettiprosessin kokeman murroksen voimakkuus työskentelymaan vaihtuessa voi myös selittyä opetuskulttuurien samankaltaisuudella tai erilaisuudella, kuten myöhemmin tässä luvussa käy ilmi.

Opettajan roolin ja yleisten toimintatapojen tuntemisen lisäksi koulumaailmaan liittyy paljon lakiin kirjattua. Lain määrittelemät oikeudet ja velvollisuudet voivat suomalaisille olla itsestäänselvyyksiä, sillä niiden noudattamiseen on sosiaalistuttu (ks. luku 3.1). Toisesta kulttuurista tulevalle opettajalle, velvollisuuksien ja vastuiden tunteminen, voi ilman asianmukaista perehdytystä tai koulutusta olla puutteellista. Tämä nousi esiin myös maahanmuuttajataustaisiin opettajiin Australiassa kohdistuneessa Shaplin'in (2009) tutkimuksessa. Maahanmuuttajataustaisille opettajille suunnatut pätevyityskoulutukset ovat täten kaikkia osapuolia ajatellen tarkoituksenmukaisia.

... pedagogisissa opinnoissa sain runsaasti tietoa. Kun minä sain tietää mitä saa tehdä, mitä ei saa tehdä. Mikä on opettajan rooli ja minkälaiset menetelmät, mikä on hyväksytyä, millä tavalla ohjaat oppilaita, eriyttäminen.. H5

Mikäli kotimaan kulttuuri on voimakkaasti suomalaisesta poikkeava, voi oman tyylin muotoutumiseen mennä pidempään. Hyvästä aineenhallinnasta huolimatta, opettaja ei saa oppilaita oppimaan, jos opettaja lähestyy heitä väärällä tavalla. Tämän huomasi yksi haastatelluista, joka oli kotimaassaan oppinut opettajan olevan kaikkietävä auktoriteetti ja yritti toteuttaa oppimaansa mallia myös Suomessa. Opittuaan, että Suomessa opettaja voi myöntää tietämättömyytensä ja asia voidaan yhdessä selvittää, oli työ alkanut tuntua mielekkäämmältä ja yhteys oppilaisiin parani.

(...) meille selkiytyi miten opettajat toimivat täällä. Opettajat eivät ole auktoriteetteja, että pitäis seistä siellä ja kertoa osaavansa kaiken. Pitäis vähän ohjajata oppilaita ja antaa tilaa. Jos et osaa, voit sanoa että minä en osaa ja sanoa, että seuraava viikko tai tutkitaan yhdessä. Tämä tuli helpotuksena! H5

Opettajakeskeisessä ja hierarkkisessa opetuskulttuurissa kasvaneelle omasta auktoriteettiasemasta luopuminen ei välttämättä ole helppoa. Auktoriteettiasemastaan luopuminen voi tuntua kontrollin menettämiseltä. Muuttamalla opetusta hiljalleen, ei muutos ole niin radikaali, eikä se synnytä turvattomuuden tunnetta. (ks. Latomaa 2006, 63–64.)

Haastateltujen tarinoista oli nähtävissä oivallus siitä, että opettajan tehtävä on kaikkitehtävän auktoriteetin sijaan olla kanssakulkija, joka ohjaa oikeaan suuntaan. Koulutusten ja kokemusvuosien myötä opettajat olivat lisänneet oppilaiden vastuuta omasta oppimisestaan ja omaksuneet keskustelevan opetustavan.

Dialogi on lasten kanssa paras, sinä olet vain ohjaaja. H7

Että jos me näytetään oppilaille millaisia voimavaroja heillä on, se on niinku tärkein opettajan työ. Koska me emme pysty opettamaan, vaikka niin monta kertaa kun toistetaankin, jos me emme osaa sitä oikeata väylää löytää, se on turhaa yrittämistä. H6

Siitä huolimatta, että opettajana toimiminen suomalaisessa koulussa oli tuonut eteen paljon uusia asioita, ei tutustuminen suomalaiseen kouluun tapahtunut yhtäkkisesti. Aineistosta nousi vahvasti esille se kuinka haastateltavat olivat saaneet tuntumaa suomalaiseen koulujärjestelmään ja yleisiin toimintatapoihin omien lastensa kautta.

Omaan tyyliin opettajana voi myös vaikuttaa esikuvat. Esikuvan merkitys siihen millainen on opettajana tuli esiin vain pienessä osassa haastatteluja. Esikuvan merkitys on tästä huolimatta maininnan arvoinen, sillä esikuvistaan puhuneille haastatelluille asia vaikutti merkitykselliseltä. Opettajaesikuvilta oli ennen kaikkea omaksuttu tietynlaista asennetta opettajan työhön. Opettajan asenteen myös nähtiin välittyvän oppilaille. Tämän vuoksi opettajan tulisi pyrkiä näyttämään hyvää esimerkkiä.

Haastatteluissa painottui opettajuuden kehittyminen koulutusten, harjoittelujen ja uusien työpaikkojen myötä saatujen tuoreiden ajatusten kautta. Harjoitteluissa oli päässyt näkemään opetus- ja kasvatusalaa laajemmin, mikä oli tukenut tunnetta oikeasta alavalinnasta ja näin vahvistanut opettajaidentiteettiä. Lisäksi harjoittelut olivat tarjonneet mahdollisuuden päästä seuraamaan toisten opettajien työtä. Uusissa työympäristöissä omille toimintatavoille oli saatu vertailupohjaa ja uskomus siitä, että on jo huippu hyvä opettaja, oli joutunut koetukselle.

Kokemusvuosien merkitys ammattitaidon vahvistumiselle kävi ilmi suurimmasta osasta haastatteluja. Opettajan arjessa vastaan tulevat tapaukset vahvistavat osaamista ja valmentavat opettajaa kohtaamaan ne jatkossa entistä taitavampana. Haastateltavien tarinoissa oli havaittavissa työkokemuksen tuoma varmuus omaan tekemiseen. Siitä huolimatta, että työskentely tapahtui omalla mukavuusalueella, olivat haastateltavat ymmärtäneet esimerkiksi teknologian asettaman haasteen opettajan kehittymiselle.

Joskus minä sanon että olen ihan valmis ja pystyn tekemään tätä työtä ja toisaalta maailma kehittyy nopeaa. Just tulee smartwall ja sitten tulee Ipad...H5

Ammatissa kehittyminen nähtiin koulun ulkopuolelle ulottuvana mahdollisuutena ja hetkellinen irtiotto opettajan työstä koettiin yhtenä vaihtoehtona saada uusia näkökulmia. ”*Tehdään muuta ja palataan asiaan. Se on ihan hyvä, erilaiset kokemus, se rikastaa.*” H7

6.2.2 ”Mikäs opettaja tämä on, joka tekee suomen kielen virheitä.” – kielitaidon vaikutus opettajuuteen

On ammatteja, jossa suomen kielen taidoilla ei ole suurta merkitystä tai työkielenä voi käyttää esimerkiksi englantia. Lasten ja nuorten kanssa tehtävässä kasvatustyössä suomen kielen osaaminen on useimmassa tapauksessa kuitenkin tarpeen. Opettajan suomen kielen taitojen ei tarvitse olla täydelliset, mikäli opetettava aine sen sallii. Haastatteluita kävi ilmi, että opettajan työhön oli tartuttu puutteellisesta kielitaidosta huolimatta ja vaikeista tilanteista oli selvitty. Kertomuksien mukaan oppilaat eivät olleet tehneet opettajan kielitaidosta ongelmaa, vaikka oppilaat olivat saattaneet aluksi ihmetellä erikoisesti suomea puhuvaa opettajaa. Rajallisen kielitaidon hyväksyminen oli kynnyskysymys pikemmin opettajille itselleen kuin oppilaille.

Nyt jo hyvistä suomen kielen taidoistaan huolimatta, pieni osa opettajista kertoi kokevansa paineita siitä, ettei puhu suomea kuin natiivit. Heidän näkemyksen mukaan he joutuvat panostamaan huomattavasti enemmän kuin suomea äidinkielenään puhuvat kollegansa saman lopputuloksen saavuttamiseksi. Stressi puutteellisesta kielitaidosta kohdistui enemmän vanhemmille suunnattuun viestintään kuin koululuokassa tapahtuvaan viestintään.

Kyllä minä pärjään mun työssä, mutta tuntuu, että esimerkiksi työkavereille ja vanhemmille viestiä kirjoittaessa joutuu miettimään aika paljon, ettei tule virheitä. ”Mikäs opettaja tämä on, joka tekee suomen kielen virheitä.” H5

Arjen kielihaasteet eivät kuitenkaan muodostaneet estettä kenenkään opettajuudelle, vaan jokainen oli hyväksynyt puutteensa ja rakentanut opettajuuttaan sille pohjalle. Siitä huolimatta, että oma paikka koulumaailmasta oli löydetty, voi puutteellinen kielitaito

olla haittatekijä uralle. Jotta opettaja voi saada viran, tulee hänellä olla erinomainen suullinen ja kirjallinen taito koulun opetuskielessä (A 14.12.1998/986, 9§).

6.2.3 Ei koulua, vaan elämää varten – kokonaisvaltaista kasvatusta

Halu auttaa näytti tutkimusaineiston perusteella olevan yksi suurimmista syistä tehdä opettajan työtä. Sen lisäksi, että oppilaat menestyvät koulussa, opettajille tuntui olevan erityisen merkityksellistä se, että he voivat tarjota oppilaille hyvät valmiudet elämään. Se, että tehdyllä työllä todella on merkitystä, auttoi haastateltuja jaksamaan ja jatkaamaan toisinaan raskasta opettajan työtä.

Kertomuksista oli tulkittavissa, että haastatelluilla on hyvä ja lämminhenkinen suhde oppilaisiin. Molemminpuolinen kiintymys todennäköisesti vahvistaa kokemusta työn merkityksellisyydestä. Oppilaiden auttamiseen sitoutuneet opettajat olivat valmiita panostamaan työhönsä, jotta oppilaat saisivat tarvitsemansa avun. Opettajat tunnustivat toisaalta myös oman rajallisuutensa. Haastatteluissa nousi vahvasti esiin moniammatillinen yhteistyö, joka mahdollistaa tukitoimien suunnittelun ja toteuttamisen usean eri alan edustajan kanssa. ”*Tai tämä oppilas, miksi ei kiinnosta. Voinko tehdä jotain, että kiinnostaisi, voinko ottaa yhteyttä johonkin, pitäisi keskustella muiden kanssa.*” H5 Reflektoidessaan omaa työtään, opettaja voi tavoittaa uuden lähestymistavan, jolla ratkaista tilanne. Aina se ei riitä, jolloin opettajan täytyy viedä asia eteenpäin oppilaan auttamiseksi.

Aineistossa tuli hyvin vahvasti esiin se, että työ kouluissa ei rajoitu pelkästään aineenopetukseen vaan kasvatustyötä tehdään kokonaisvaltaisesti. Niillä haastatelluilla, jotka kohtaavat oppilaissaan paljon maahanmuuttajataustaisia, opetustyön oheen sisältyy paljon tulkkina toimimista. Tulkkina toimiminen saattaa tarkoittaa konkreettisesti kielen tulkkausta, mutta ennen kaikkea kulttuuritulkkina toimimista. Haastatellut näkivät asemansa maahanmuuttajataustaisena opettajana erityisenä sen vuoksi, että he ymmärtävät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja heidän perheiden kohtaamia haasteita paremmin ja pystyvät auttamaan, koska ovat itsekin maahanmuuttajia.

Suomalaiset pystyy opettamaan niinku suomea ja muita oppiainetta, mutta kuitenkin välillä tuntuu siltä että niinku, ku itse on myös ulkomaalainen, tavallaan on vähän niinku samoissa kengissä, tietää mitä on vaikeuksia tai mitä ottaa huomioon. H1

Etenkin sellaisissa tapauksissa, joissa oppilas on koulun ja kodin kulttuurin asettamien erilaisten odotusten ristitulessa, opettaja voi toimia sovittelijana. Koulun ja yhteiskunnan asettamat arvot ja normit vaikuttavat oppilaan sosiaaliseen identiteettiin. Kotona opitut arvot ja normit sen sijaan vaikuttavat kulttuuriseen identiteettiin, mikä voi olla ristiriidassa sosiaalisen identiteetin kanssa. Identiteettiulottuvuuksien erilaiset odotukset oppilaan toiminnalle voivat aiheuttaa hämmennystä ja ongelmatilanteen, jota oppilas ei yksin osaa ratkaista. Opettaja voi tällaisissa tilanteissa auttaa oppilasta löytämään tasapaino sosiaalisen ja kulttuurisen identiteetin välille. Maahanmuuttajataustaisella opettajalla tähän voidaan nähdä olevan erityisen hyvät mahdollisuudet.

Eri kulttuuritaustoista tulevien opettajien myötä myös suomalaistaustaisille oppilaille ja opettajille tarjoutuu mahdollisuus harjaannuttaa vuorovaikutustaitojaan monikulttuurisessa ympäristössä. Virran ja Tuitun (2013, 124, 128) mukaan koulujen tehtävä on arjen käytäntöihin sisäänrakennetun kulttuurisen kapea-alaisuuden purkaminen ja uusien toimintatapojen kehittäminen. Haastatellut opettajat kokivat, että heillä on erilaisen taustan mukanaan tuomaa erityisarvoa työntekijöinä. Aineistosta kävi ilmi eri kulttuuritaustasta tulevan opettajan mahdollisuus tarkastella työyhteisön toimintatapoja kriittisesti ja kyseenalaistaa niitä. Hannu Heikkisen (2000a) mukaan hyvä opettaja tasapainoilee uudistajan ja säilyttäjän välimaastossa. Opettajan tehtävä on valmentaa myös oppilaita kyseenalaistamaan ja toimimaan yhteiskunnallisina uudistajina. Aina opettajalle ei kuitenkaan anneta mahdollisuutta toimia uudistajana, vaan häneltä odotetaan sopeutumista koulun kulttuuriin. (Heikkinen 2000a, 16–17.)

Opettajat kokivat asemansa oppilaille, koululle ja sitä myötä yhteiskunnalle erityisen hyödylliseksi siitä syystä, että heillä on valmiuksia ratkoa eri kulttuurien yhteensovittamisen haasteita. Haastateltujen osoittama huoli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden eheän identiteetin rakentumisesta ja kiinnittymisestä yhteiskuntaan ei ole turha, sillä syrjäytymisen uhka on maahanmuuttajaperheiden lapsille todellinen. Maahanmuuttajataustaisen nuoren riski jäädä toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle on kaksinkertainen suomenkielisiin verrattuna. Ilman toisen asteen koulutusta, maahanmuuttajanuoren todennäköisyys jäädä työn ja koulutuksen ulkopuolelle kasvaa. (Karppinen 2008, 184–186.)

Tarinoiden perusteella näyttäisi siltä, että maahanmuuttajataustaisille opettajille on todellinen tarve monikulttuurisissa kouluissa. Kulttuuritulkin töitä tosin jouduttiin teke-

mään usein muiden töiden ohessa. Tämän vuoksi siihen ei välttämättä pystytty paneutumaan niin intensiivisesti kuin toisinaan on tarvetta. Parempi olisi, jos maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeisiin voitaisiin vastata nykyistä kattavammin. Haastattelujen perusteella yksi keino onnistua tässä olisi ottaa maahanmuuttajataustaisia entistä vahvemmin mukaan opetus- ja tukityöhön sekä peruskoulun kehitystyöhön.

6.2.4 ”Kaikkia aineita paitsi ruotsia ja kotitaloutta” – opettavien aineiden laaja skaala

Sen lisäksi, että haastatellut opettajat olivat useassa tapauksessa saaneet taustansa vuoksi kulttuuritulkin lisäroolin työpaikoillaan, on heillä myös laajat valmiudet opettaa eri aineita. Valmiudet eri aineiden opettamiseen ovat laajentuneet opetusvuosien myötä, kun haastatelluille on annettu erinäisiä aineita opetettavaksi.

... mä oon ollut monta vuotta tuntiopettajana siellä, mä oon tehny ihan mitä vaan. Ihan laidasta laitaan ja se on, mä voin sanoo et tää on mulle tosi positiivinen juttu, koska mä oon tosi paljon oppinut sinä aikana, että mä voin pitää ihan mitä tunti tahansa. H3

Haastatellut kokivat laajan opetusrepertuaarin ehdottomana etuna, mutta myönsivät sen olevan raskasta. Syitä tähän oli stressi siitä, että pitää kyetä opettamaan ainetta kuin ainetta sekä jatkuvuuden puute ja sen seurauksena haluttomuus panostaa materiaaleihin. Aineenhallinnan myötä opettajan voidaan ajatella pääsevän mukavuusalueelle, jossa opettaminen on rutinoitunutta. Tilanteessa, jossa rutiinivaihetta ei tule, työ vaatii jatkuvasti ponnisteluja ja on siten kuormittavaa. Työn jatkuvuuden suora vaikutus työn kuormittavuuden vähentymiseen on havaittavissa erään useita vuosia samassa työtehtävässä työskennelleen lainauksesta:

Se helpottaa opettajaa esimerkiksi vaikka materiaalin tekeminen ku sulla on materiaalia viime vuonna tehnyt, sä käytät tänä vuonna vähän resurssi, vähän aika mitä sä laitit materiaaliin, se vähenee. H7

Osaan opettavista aineista opettajilla oli valmiudet jo valmiiksi. Haastatteluissa kerrottiin, miten omasta äidinkielestä tai muista heidän hallitsemistaan kielistä on ollut etua opettajan työssä. Haastatellut ovat voineet toimia oman äidinkielen opettajina, omakielisinä opettajina, kielenopettajina tai satunnaisesti vain auttaa esimerkiksi valmistavalla luokalla. Myös uskonto oli valtaosalla erityisosaamista, joka oli laajentanut opettavien aineiden kirjoa.

Kaikki haastatellut eivät ole tyytyneet opettamaan pelkästään peruskoulussa, vaan töitä oli vastaanotettu myös toiselta asteella, korkeakoulusta, aikuiskasvatuksen parista sekä opettajakouluttajana. Opettajat kokivat eri-ikäisten opettamisen mielekkäänä vaihteluna.

Ku mä voin tehdä ykkösluokkalaisten kanssa ihan muuta ku mä voin tehdä aikuisten kanssa. Molemmat on niinku hauska. Se vaan just että ihmisten kanssa kommunikointia ja jos pystyt näyttää jotain tai opettaa jotain, se on kiva. H3

6.2.5 Pätevöitymällä eroon epätyypillisistä työsuhteista

Työn epävarmuus korostui haastatteluaineistossa, sillä työnsuhteet olivat monilla määräaikaisia. Määräaikaisuuksien selityksenä oli formaalin pätevyyden puuttuminen, mutta myös kunnan taloudellinen tilanne. Siitä huolimatta, että työt olivat jatkuneet jo useamman vuoden ajan saman työnantajan palveluksessa, joka keväinen epävarmuus siitä jatkuvatko työt syksyllä aiheutti ylimääräistä stressiä. Tilanne ei myöskään kannustanut panostamaan esimerkiksi oppimateriaalien laatimiseen, koska myös opetettava aine tai oppilasryhmä saattoi vaihtua. Epävarmuus tulevasta vaikutti myös tulevaisuuden suunnitteluun, mikä niin ikään aiheutti ylimääräistä kuormitusta.

... vaikka mulla välillä on vaikee ku mulla on aina ollut määräaikaisia sopimuksia, työsopimuksia, niin että vaikka se on aika raskasta, nyt taas mä en tiedä kuinka paljon tunteja mulla on ens vuonna ja se ei oo kiva, se ei oo kauheen hauska.. H3

Työn epävarmuuden ja työhyvinvoinnin välistä yhteyttä tutkineen belgialaisen tutkimusryhmän mukaan epävarmuus työn jatkumisesta voi ilmetä työntekijän alentuneena vireytenä ja uupumuksena. Mikäli työn epävarmuus pitkittyy, olisi työnantajan suositeltavaa keskustella työntekijän kanssa asiasta. (Vander Elst, Van Den Broeck, De Witte, De Cuyper 2012, 267.) Haastatellut opettajat eivät tuoneet esille, että he olisivat käyneet keskustelua esimiestensä kanssa määräaikaisuuden taustalla olevista syistä tai työsuhteen vakinaistamisen todennäköisyydestä ja edellytyksistä. Pikemmin haastateltavien kertomuksista kävi ilmi, että he olivat itse ryhtyneet selvittämään mitä viran saaminen edellyttää.

Haastatelluista useat kokivat, että työnantaja saisi heistä vielä enemmän irti, mikäli heidät vakinaistettaisiin ja he saisivat työnkuvan, joka ei muutu joka lukuvuosi. Peräkkäis-

ten määräaikaikaisuuksien solmiminen vakituisen työn saamisen sijaan voidaan nähdä heikentävän opettajien sitoutuneisuutta työhönsä.

Monilla haastatelluista toiveena oli saada virka ja valtaosa haastatelluista oli hakeutunut Kuulumisia -koulutukseen juuri vakinaistamista silmällä pitäen. Pätevöitymisen taustalla osalla oli ajatus myös saman statuksen saamisesta kuin suomalaisilla opettajilla. Suomessa formaalia koulutusta arvostetaan suuresti ja haastatellut kokivat, että pätevyyden saaminen parantaa heidän asemaansa myös kollegoiden ja rehtorien silmissä tehden heistä samanarvoisia.

Tietysti mä haluan, että mä saan sen pätevyyden. Ihan sama ku suomalainen opettaja. Ihan sama arvostus. Mä haluan saavuttaa se sama paperi. Tietysti mä haluan jatkaa, mutta tää epävarma, haluan saada se varma työpaikka. Että sä ei tarvii ajattelee et kesä on tulossa, olenko sitten työtön. H4

Pätevyyden saavuttaminen oli valtaosalle haastatelluista syy hakeutua Kuulumisia -koulutukseen. Pätevyyden hankkimiseen oli monia syitä, mutta mahdollisuus hakea virkaa oli yksi suurimmista. Lisääntynyt kilpailu työpaikoista oli lisännyt painetta ja samalla motivaatiota pätevöitymiseksi: ”Tuli semmonen vaihe, että meidän työt pantiin avoimeen hakuun (...) ja ennen sitä ei ollut mitään vaaraa, että se loppuu koska se jatkui vuodesta toiseen (...)” H6 Niillä, joilla oli jo aineenopettajan pätevyys, tavoitteena oli saada pätevyys toimia opettajana myös alakoulun puolella.

Työpaikan säilyttäminen ja mahdollisuus hakea virkaa olivat pääasialliset syyt hankkia pätevyys, mutta myös muita syitä nousi esiin. Pätevöitymispyrkimyksien taustalla oli muun muassa ajatus siitä, että oppilaat ansaitsevat pätevän opettajan, mutta myös henkilökohtainen tarve mennä elämässä eteenpäin. Vahvasti erilaisesta kulttuurista tulevalle pätevöityminen oli keino osoittaa suomalaisen koulukulttuurin tuntemusta. Paremman kulttuurin tuntemuksen ajateltiin lisäävän luottamusta opettajan osaamiseen. Myös entistä laajemmat työskentelymahdollisuudet olivat johdattaneet pätevöitymään.

Pätevyyden saavuttaminen oli osoittautunut useimmalle pitkäksi urakaksi. Osa oli pätevöitymispolullaan jo loppusuoralla ja osalla pätevyyden saavuttaminen vaati vielä lisäopiskelua. Näin siitä huolimatta, että opintoja oli jo tässä vaiheessa kertynyt useampi vuosi. Tämä tuntui turhauttavan haastateltuja ja lisäopiskelut pätevyyden saavuttamiseksi koettiin pakollisena pahana, vaikka opiskelua arvostettiin ja siihen oli jo totuttu.

Toisaalta pätevyyden saavuttaminen ja sen myötä saatavat työmahdollisuudet koettiin niin merkitykselliseksi, että sen eteen oltiin valmiita näkemään vaivaa.

6.2.6 Työstä saadun palautteen vaikutus

Haastatelluista monet kertoivat, että opettajan työssä saa melko suoraa ja välitöntä palautetta. Opettajat kokivat palkitsevana sen, kun oppilaiden oppimisenhalu lisääntyy ja he ovat halukkaita opittavan asian ymmärtämiseen. Oppilaiden kehittymisen lisäksi iloa tuotti se, että oppilaiden kanssa on saavutettu niin hyvä suhde, että oppilaiden on helppo tulla pyytämään apua. Myös se, että suoriutui työssä paremmin kuin kollegat, tuotti onnistumisen tunteita. Vastaavasti harmilliseksi koettiin ne tapaukset, joissa oppilaat eivät menesty opettajan panostuksesta huolimatta. Epäkiitollisia tilanteita kerrottiin syntyvän niiden aineiden opetuksessa, jossa oppilaat eivät ole motivoituneita ja opetus tapahtuu koulupäivän jälkeen. Tällöin myös opettajan motivaatio laskee.

...oppilaat tulevat opetukseen vanhempien takia ku se kaikki on yleensä koulun jälkeen, kukaan ei enää jaksa ja sitten se on niin eritasoisia ja eri ikäisiä... Muakin tavallaan niinku väsyttää ja ehkä jos mä lähetän 100 prosenttia niin mitä tulee takaisin... HI

Kollegoilta ja esimiehiltä saatu tunnustus hyvin tehdystä työstä nousi monen haastateltavan puheessa esille. Maahanmuuttajataustaiset opettajan mukanaan tuomat uudentyyppiset toimintatavat olivat niin ikään saaneet positiivisen vastaanoton. Kehut ja luottamuksen osoitukset näyttivät saavan lisäarvoa siitä, että ne oli osoitettu maahanmuuttajataustaiselle ja olivat sen vuoksi erityisen merkityksellisiä.

Tutkimusaineistossa esiintyi kommentteja myös opettajan työyhteisöltä saamasta negatiivisesta palautteesta tai kielteisestä suhtautumisesta maahanmuuttajataustaiseen opettajaan ja tämän opettamaan aineeseen. Kollegoiden ja rehtorien arvostus oli erään haastateltavan kokemuksen mukaan kuitenkin muuttunut, kun he olivat nähneet, että maahanmuuttajataustaiset opettajat ottavat työnsä tosissaan, haluavat kehittyä siinä ja pyrkivät saamaan pätevyyden.

Nyt ne tietää, että minä ihan kohta valmistun päteväksi opettajaksi, minä huomasi, että rehtoreidenkin toiminta vaihtuu. Tulee mieleen, että ennen ne ajattelivat, "okei, maahanmuuttajaopettaja ... Hän ei halua päteväytyä, hän ei ole opettaja, hän ei ole ihan sama kuin muut". Mutta kun ne huomasivat (...) ja me käymme ihan koulutuksen ja me olemme suorittaneet niin paljon ja edistyneet niin paljon, sen huomasi, että he ottavat sen huo-

mioon. Miten sen vois sanoa.. Toiminta heidän kanssaan muuttui. Heidän käytös muuttui.. H5

Kollegojen ja esimiehien lisäksi kielteistä suhtautumista oli koettu myös oppilaiden kottien suunnalta. Eräs haastatelluista muistutti, että maahanmuuttajataustainen opettaja on alttiimpi arvostelulle kuin suomalaistaustainen opettaja.

Ja kyllä se vaan taas oli ehkä semmonen mä oon ajatellut et mun täytyy olla tosi tarkka, että niinku enemmän ku suomalaiset opettajat, koska heti voi sanoa koska se on mamu. Ehkä me mamut niinku tehdään kuitenkin vähän, tai siis ei ihan tuplasti, mutta enemmän työtä ku suomalaiset opettajat, koska tietysti meillä voi olla se et aina joku voi tulla haukkumaan meitä sitten aika helposti. Mutta ei se mitään, ei se haittaa... H3

Koska maahanmuuttajia arvostellaan herkemmin, haastateltava näki, että maahanmuuttajataustaisten on panostettava työhön enemmän kuin suomalaisten. Haastateltava ei kuitenkaan halunnut antaa negatiivisen palautteen vaikuttaa liikaa mielialaan. Kodin suhtautuminen maahanmuuttajataustaiseen opettajaan voi olla sidoksissa opetettavaan aineeseen. On mahdollista, että maahanmuuttajataustainen henkilö koetaan hyvin soveltuvaksi opettamaan esimerkiksi kieliä ja uskontoa, mutta ei koulun muita aineita.

Arvostuksella ja sen puutteella on herkästi vaikutusta työviihtyvyyteen. Tämän nostivat esille myös haastatellut, joilla oli kokemuksia niin hyvistä kuin huonoistakin työpaikoista. Juttuun tuleminen työkavereiden kanssa rakentaa tunnetta siitä, että työ on mielekäs-tä. ”Kyllä mä viihdyn omassa koulussani ja mä tuun kollegan kanssa hyvin toimeen ja kyllä mä huomaan senkin että he tykkäävät että mä oon siellä töissä..” H3 Yhtälailla tunne siitä, ettei ole tervetullut ja tulee huonosti kohdelluksi synnyttää ikäviä tunteita: ”...koska mä olen sellainen kiertävä opettaja, että ku mä menen joskus kouluihin ja pitäis, haluais joskus kirjoittaa (rintaan) ”hei olen opettaja enkä siivooja”.” H4

Sen lisäksi, että haastatellut olivat kohdanneet kouluissa paitsi oudoksuvia katseita, heille oli saatettu tulla puhumaan englantia. Aineistosta oli tulkittavissa, että niissä kouluissa, joissa maahanmuuttajataustaista opettajaa ei arvosteta, opettajalle tulee tunne ulkopuolisuudesta, työviihtyvyys laskee ja myös työpanos saattaa heiketä. Tällaisten kokemusten jälkeen koettu tasa-arvoinen suhtautuminen heihin lisäsi työviihtyvyyttä ja ammatillista itsevarmuutta.

Tuntuu aika hyvältä, että olen tasa-arvoinen muiden kanssa. Muut arvostavat minun työtä ja se antaa tällaisen mukavuusalueen. ... Se on ihan eri kun kaikki tulevat tervehtimään, avaavat luokat ja sanovat täällä on, sä

saat käyttää kaikkea mun luokassa ja jos tarvitset jotain, kysy... Ja rehtori istuu vieressä ja kysyy miten koulutus meni.. Millon valmistut ja mitä sinä teet tällä hetkellä. Että pystymme ihan keskustelemaan. Tottakai ne arvostavat mitä minä teen ja se tuntuu, että minäkin saan mukavuusaluetta ja mulla on mukava tehdä töitä siellä. H5

6.2.7 Aktiivisuus elämäntapana

Vaikka aineistossa korostui nykyisten opintojen suorittaminen pätevyyden saavuttamiseksi, olivat haastateltavat opiskelleet myös ilman suurempia tavoitteita. Opintoja oli suoritettu jo ennen nykyistä koulutusta tai niitä suunniteltiin tulevaisuuteen. Oppimisenhalu oli monilla suuri. *”Mä oon vähän tämmönen sieni, että aina mä haluisin oppia jotain uutta (...)*” H3 Kouluttautumisen merkitys nähtiin tärkeänä paitsi opettajan itsensä kannalta, myös yhteiskunnan kannalta. Kaikesta huolimatta, haastateltujen suorittamat opinnot liittyivät selkeästi kasvatusalaan ja tähtäsivät joko oman ammatillisuuden kehittämiseen tai kasvatusalan kehittämiseen laajemmalti. Tästä voidaan päätellä, että haastateltavat haluavat vahvistaa opettajuuttaan entisestään. Halukkuus opiskella ja kehittää itseään osoittaa myös sen, että opettajan työtä pidetään tärkeänä. Opiskellessaan ja uutta oppiessaan tiedot ja taidot kehittyvät. Opettajien tapauksessa nämä tietojen ja taitojen on mahdollista siirtyä suoraan tai välillisesti oppilaiden kautta yhteiskuntaan.

Jatkuvan oppimisen puolesta liputtavat opettajat olivat täynnä ideoita ja palo oppia uutta sekä osallistua erinäisiin projekteihin oli valtava. Monilla haastatelluista oli kokemusta myös erilaisten hankkeiden parissa työskentelystä. Hankkeiden antina haastateltavat näkivät muun muassa moniammatillisen yhteistyön ja uusien näkökulmien saamisen. *”Just se verkoston luominen, se on aika mielenkiintoista. Se on niinku jotain, antaa jotain uutta taas.”* H2

Aktiivisuuden taustalla oli halu auttaa lapsia ja nuoria rakentamaan hyvä elämä. Yksi haastateltavista kuvasi nuorten kanssa toteutettavien projektien ehkäisevän ongelmien syntymistä ja lisäävän yhteiskunnallista tasa-arvoisuutta. *”Auttamista ja ennakkoehkäisy. Seuraava sukupolvi elää ihan vapaasti ja se on, kaikki on samanarvoinen. Jokainen meistä on arvokas. Ja yhteiskuntamerkitys.”* H7 Lapsille ja nuorille aktiviteetteja suunnittelevat haastateltavat kehittivät projekteja omien kiinnostuksenkohteidensa pohjalta. Innostus tekemiseen todennäköisesti siirtyy haastateltavilta niille lapsille ja nuorille, joiden kanssa he projekteja toteuttavat.

Opettajien aktiivisuus ei rajoittunut pelkästään nuorten kanssa toimimiseen, sillä osa oli tavalla tai toisella mukana myös opettajien koulutuksessa. Heitä yhdisti halu auttaa maahanmuuttajakollegoitaan kehittymään opettajan työssä. Toisaalta opettajakollegoiden kehittymään auttaminen ei välttämättä tarvinnut virallista koulutusta, vaan sitä saattoi tapahtua epävirallisissa yhteyksissä. Eräs haastatelluista kertoi maahanmuuttajataustaisten opettajien antavan neuvoa ja jakavan oppimaansa innokkaasti eteenpäin toisille maahanmuuttajataustaisille opettajille. Koulutuksen myötä kasvanut asiantuntijuus ja se, että pääsee kouluttamaan kollegoitaan, todennäköisesti vahvistaa opettajien ammatti-identiteettiä ja sitouttaa alaan entisestään.

6.3 Urasuunnat

Haastateltavat olivat pääpiirteittäin hyvin päämäärätietoisia tässä vaiheessa urakaartansa. Valtaosalla oli tiedossa kuinka saavuttaa pätevyys sekä suunnitelma päämäärän toteuttamiseksi. *”Mä oon aika määrätietoisesti niinku miettinyt ja rakentanut tätä et miten mä niinku saisin sen.” H2* Joukossa oli myös niitä, joille sopivin väylä pätevoitymiseksi oli vielä avoinna tai vaihtoehtoja oli useita. *”Ehkä sinne on vielä matkaa, mutta mulla on aika iso motivaatio, jotta minä saavutan minun tavoite.” H5*

Siinä miten kiire haastateltavilla oli päämäärän saavuttamisessa vaihteli. Osa halusi saada pätevyyden ja viran mahdollisimman nopeasti, osa taas koki, ettei kiirettä ole. Suunnitelmia oli tehty pitkälle. Työllistymistä ja viran saamista myös tulevaisuudessa oli pyritty varmistamaan sillä, että haastateltavat pystyivät työskentelemään niin ylä- kuin alakoulussa. *”Tavoitteena on ..., että mulla on toinen opetettava aine. Että voi olla ihan ala- ja yläasteella.” H5*

Päämäärätietoisuudesta huolimatta, asiat eivät aina etene suunnitelmien mukaan. Haastateltavista suurin osa oli kohdannut Suomeen muuton jälkeen epäonnistumisia tai yllättäviä esteitä työn tai opintojen suhteen. He olivat kuitenkin ottaneet hyvin rakentava asenteen ja etsivät vaihtoehtoisia reittejä ensimmäisen vaihtoehdon osoittautuessa mahdolliseksi.

Sitten minä ajattelin, että kun joku seuraa hänen unelmaa, kyllä hän löytää se väylä. Ja kuinka paljon minä yritän ja kuinka monta kertaa minä en onnistunut. Ne antaa enemmän motivaatiota. Kyllä minä haluan sitä. Reittiä on täytynyt vaihtaa. H5

Ja oikeastaan mä en koskaan pettynyt, jos joku asia ei mennyt hyvin, koska sen jälkeen tulee varmasti parempi vaihtoehto. Jos ihminen on määrätietoinen ja tietää mihin suuntaan menee niin on mahdotonta epäonnistua.
H6

6.4 Kaksi uratyyppeä haastateltavien kuvaamana

Jokainen haastateltava on yksilö ja heidän elämäntarinat ovat ainutkertaisia, vaikka niiden välillä on myös paljon yhtäläisyyksiä. Haastateltavien piirtämien kokemuskäyrien avulla haastateltavien kertomuksista oli havaittavissa kaksi eri uratyyppeä: vakaa uratyyppeä ja vaihteleva uratyyppeä. Haastattelut tukivat tätä kokemuskäyristä tehtyä havaintoa. Vakaan uratyypin kuvaus rakentui kolmen haastateltavan kertomuksen pohjalta. Vaihteleva uratyyppeä rakentui neljän kertomuksen pohjalta, joskin yhdessä kertomuksessa oli piirteitä, jotka sopivat myös vakaaseen uratyyppeihin.

Aineistosta esiin nousseet teemat painoutuivat hieman eri tavoin eri uratyypeissä, mutta jotkin teemat ovat yhdistettävissä sekä vakaaseen että vaihtelevaan uratyyppeihin. Tällainen teema on esimerkiksi kokonaisvaltaiseen kasvatukseen pyrkiminen, mikä näkyi työn ulottumisena varsinaista aineenopetusta laajemmalle. Opettajat halusivat auttaa oppilaita voimaan hyvin ja menestymään elämässään. Auttamiseen liittyvä uratyyppejä yhdistävä tekijä oli oman kieli- ja kulttuuritaustan kokeminen ammatillisena vahvuutena. Myös työllistymisteemaan kytköksissä oleva sosiaalisen verkoston myönteinen vaikutus oli liitettävissä molempiin uratyyppeihin, joskin vaihtelevaan uratyyppeihin oli yhdistettävissä myös tästä poikkeavia kertomuksia.

Koska aineistoa on kuvattu kattavasti tutkimustulosten aiemmissa alaluvuissa, ei molempia uratyyppejä yhdistäviä tekijöitä nosteta enää tässä vaiheessa esille. Uratyypeissä keskitytään juuri niille omaleimaisiin tekijöihin. Taulukko 4 tiivistää kolmen eri uravaiheen kautta vakaata ja vaihtelevaa uratyyppeä kuvaavat seikat. Taulukkoon on myös nimetty uravaiheen alle niitä teemoja, joita siihen uravaiheeseen liittyy.

TAULUKKO 4. Vakaalle ja vaihtelevalla uratyypillä omaleimaiset tekijät uravaihtein. Uravaiheen alle nimetty kyseiseen uravaiheeseen liittyviä teemoja.

Uravaihe Uravaiheeseen liittyviä teemoja	Vakaa uratyyppi	Vaihteleva uratyyppi
Alalle kiinnittyminen -miten päätyi opettajaksi -työllistyminen	<ul style="list-style-type: none"> • opettajaksi kouluttautuminen jo kotimaassa • nopea työllistyminen • sosiaalisen verkoston merkitys opettajaksi työllistymisessä 	<ul style="list-style-type: none"> • opettajuus ei alkuperäinen suunnitelma • ura mahdollisesti toisella alalla • vaikea työllistyminen Suomessa
Opettajuuden rakentuminen -oman tyylin muotoutuminen -kielitaito -kokonaisvaltainen kasvatus & kulttuuritulkkinä toimiminen -laaja opetusrepertuaari -pätevöitymällä virkaan -työstä saatu palaute	<ul style="list-style-type: none"> • oma opettajaesikuva ja halu toimia itse esikuvana • opetustyötä myös peruskoulukentän ulkopuolella • ammatillinen aktiivisuus, projekteja ym. • omaehtoinen lisäkoulutautuminen 	<ul style="list-style-type: none"> • kielitaitoon liittyviä haasteita • oma kulttuuritausta ammatillisuutta vahvistava • vastoin käymisiä opettajaksi pätevöitymisessä • työssä kohdattu epätasa-arvoisuutta • kollegoiden arvostuksen saavuttaminen tärkeää
Urasuunnat -väylä pätevyyden saavuttamiseksi -työllisyysnäkökulmat	<ul style="list-style-type: none"> • väylä opettajan pätevyyden saavuttamiseksi tiedossa • hyvät työnäkymät • optio horisontaaliseen uraliikkuvuuteen 	Kaksi urasuuntaa: <ul style="list-style-type: none"> • Ura vakiintumaan päin, joskin väylä pätevyyden saavuttamiseksi aikaavievä, eikä työstä ole varmuutta • Epävarmuuden jatkuminen, sillä keinot pätevyyden saavuttamiseksi vielä avoinna, eikä tulevaisuuden työtilanteesta ole varmuutta

6.4.1 Vakaa uratyypin

Vakaata uratyypin edustavat olivat piirtäneet kokemuskäyrälle suoran viivan, joko horisontaalisesti tai vertikaalisesti nousevaksi. Viiva kuvasti tasaisesti etenevää uraa, jossa vastaan ei ollut tullut suuria ongelmia. Mikäli jotain negatiivista oli ollut, sille ei ollut annettu erityisen suurta merkitystä. Jokainen heistä oli opiskellut opettajaksi jo kotimaassaan. Opettajana kaikki eivät kuitenkaan olleet ennättäneet toimia ennen kuin Suomessa. Vakaaseen uratyypin lukeutuvat olivat kiinnittyneet yhteiskuntaan siirtymällä opintoihin ja työelämään pian Suomeen muuton jälkeen. Integroitumista oli edistänyt motivoitunut suomen kielen opiskelu sekä oma aktiivisuus. Työllistymisen kannalta sosiaalisten verkostojen merkitys oli suuri, sillä vakaa uratyypin työllistyi opettajan tehtävään verkostojen kautta saatujen suositusten ja vinkkien perusteella.

Vakaan uratyypin edustajien kertomuksista oli tulkittavissa ymmärrys siitä, kuinka aiemmat elämäntapahtumat vaikuttavat siihen keitä he ovat tänä päivänä. Heillä oli selkeä käsitys omasta opettajuudesta ja sen taustalla vaikuttavista tekijöistä. Vakaan uratyypin haastatteluissa nousi esiin haastateltavien arvostamia henkilöitä ja esikuvia. Yhtäläisillä kuin heillä oli ollut uralle suuntaa näyttäneitä esikuvia, he halusivat itse toimia esimerkkinä opettajan työssään. Erityisesti esimerkin näyttämässä korostui asenne ja tyyli, jolla työtä tehdään. Vakaan uratyypin edustajien kertomuksissa tuli esille heidän noudattama kasvatusfilosofia. Oikean ja väärän kertomisen sijaan, he halusivat oppilaiden oivaltavan asioita itse.

Vakaan uratyypin opettajille kaikille yhteistä oli aktiivisuus. Heillä oli halu oppia uutta, mikä kannusti lisäkouluttautumaan. Vakaa uratyypin halusi myös jakaa oppimaansa ja olla mukana monessa eri projektissa samaan aikaan. Monet projektit ja vastuutehtävät liittyivät omaan työhön, mutta energiaa riitti myös varsinaisen työn ulkopuolisiin opetus- ja muihin tehtäviin. Erityisesti heitä kiinnosti toisten maahanmuuttajataustaisten hyväksi toimiminen ja heidän kouluttaminen.

Vakaan uratyypin tulevaisuus oli mahdollisuuksia täynnä. Parhaillaan suoritettavat opinnot olivat loppusuoralla, mutta mietinnässä oli jo mitä seuraavaksi voisi tehdä. Vakaaseen uratyypin lukeutuvat olivat avoimia uusille työmahdollisuuksille ja uramuutoksille. He pitivät työstään peruskoulussa, mutta olivat valmiita tekemään välillä ope-

tustyötä peruskoulun ulkopuolella tai toisessa maassa. Myöskään muihin kasvatukseen ja opetusalan tehtäviin siirtymistä ei pidetty poissuljettuna vaihtoehtona.

Voidaan havaita, että vakaa uratyypin edustaa rajatonta uraa, joka rikkoo käsityksiä perinteisestä yhden tai kahden organisaation palveluksessa tehdystä vertikaalisesti kehittyvästä urasta (Baruch 2004, 88). Vakaan uratyypin opettajat eivät ole yhdestä organisaatiosta riippuvaisia, vaan heillä on myös muita työnantajia ja he kehittävät ammatillisuuttaan pääasiassa työnantajaorganisaation ulkopuolella. Vertikaalisen urakehityksen sijaan uraa halutaan edistää tai oli jo edistetty horisontaalisesti, sillä alaan liittyviä töitä oli tehty sivutoimisesti myös muilla opintoasteilla ja muiden työnantajien palveluksessa. Tietopääoma oli pitkälti aiemmin tai muualla hankittua ja siirrettävissä. Opettajilla oli valmiuksia ja halukkuutta työskennellä osittain myös muissa organisaatioissa, mutta yhtäältä he kaipasivat päätyönsä vakainaistamista. Siitä huolimatta, että työtä oli saatettu tehdä usean vuoden ajan saman työnantajan palveluksessa, työsuhteet olivat määräaikaista.

Vakaassa uratyypissä on paljon yhtymäkohtia Anne Rouhelon (2008, 216–217) generalistialoilta valmistuneiden työllistymistä käsitelleen tutkimuksen liikkuvan työuran uratyypin. Liikkuvalla työuralla työskenneltiin vakaan uratyypin tavoin useassa työsuhteessa ammatillisen liikkuvuuden ollessa horisontaalista. Mikäli huomioon otetaan myös tässä tutkimuksessa korostuneiden määräaikaisten työsuhteiden väliin mahdollisesti jäävä työttömyysaika, on vakaaseen uratyypin yhdistettävissä piirteitä myös Rouhelon tutkimuksen epävakaa työurasta.

6.4.2 Vaihteleva uratyypin

Toinen kokemukseurien perusteella muotoutunut uratyypin oli vaihteleva. Nämä haastatellut piirsivät kokemukseuransa ylä- ja alamäkiä. Vastoinkehymisiä oli joko ollut enemmän tai ne saivat heidän tarinoissaan suuremman painoarvon kuin vakaan uratyypin tarinoissa. Vaihtelevan uratyypin edustajiin kuuluu sekä heitä, jotka olivat opiskelleet opettajaksi jo omassa kotimaassaan sekä heitä, jotka olivat päätyneet alalle vasta Suomeen muuton jälkeen.

Työpaikan saaminen oli ollut tälle ryhmälle haasteellista. Kertomuksissa korostui lyhyiden määräaikaistöiden tai keikkatöiden tekeminen ennen pidempiaikaista opettajan teh-

tävän saamista. Haastateltavat kuvailivat aikaa työttömänä ankeaksi. Vaihtelevalle uratyypille opettajan työ ei välttämättä ollut ensimmäinen vaihtoehto, mutta työn saamista pidettiin tärkeänä. Oman paikan löytäminen kasvatusalalta oli vienyt jonkin aikaa. Tunnetaan siitä, että on oikeassa paikassa, oli saattanut vaatia opetustehtävän tai opetusryhmän vaihtamista.

Tunnetta siitä, että on hyvä työssään ja omalla työllä on merkitystä vahvistivat kokemukset, joissa omasta kulttuuritaustasta oli ollut hyötyä. Opettajilla oli valmius toimia yhteishenkilönä koulun ja maahanmuuttajataustaisen oppilaan tai koulun ja oppilaan huoltajien välillä sekä ratkoa ongelmatilanteita. Kulttuurisella erityisosaamisella myös pyrittiin vahvistamaan omaa asemaa ammattiyhteisössä.

Vaihtelevassa uratyypissä painottui suomen kielen asettamat rajoitukset tai hidasteet. Tiettyihin työtehtäviin ei haluttu, koska paineet osata suomea täydellisesti olivat liian suuret. Toisaalta omaa kielitaitoa oltiin valmiita kehittämään, jotta viran saaminen olisi jonain päivänä mahdollista.

Vaihtelevaan uratyypisiin lukeutuvien opettajaksi pätevytyminen oli osoittautunut pitkäksi prosessiksi. Pätevyyden saavuttamiseksi tarvittavien opintojen suorittaminen kokopäiväisen työn ohella veisi useamman vuoden. Pätevöitymistä oli saattanut hidastaa myös se, että opiskelupaikka oli saatu vasta useamman vuoden yrittämisen jälkeen. Pettymyksiä oli tuottanut myös viran saamisen edellytysten selkiytyminen. Haastateltavat ovat vasta opintojen edetessä saaneet tietää mitä kaikkea heidän tulee saavuttaa voidakseen hakea virkaa. Tästä syystä pettymyksiä oli koettu ripotellen ja niiden vaikutus on voinut taten olla suurempi kuin tilanteessa, jossa vaatimukset olisi saanut tietää yhdellä kerralla.

Vaihtelevalle uratyypille kollegoiden arvostus oli tärkeää. Koettu tasa-arvoisuus ja saatu positiivinen palaute koettiin kannustavana kun taas epätasa-arvoinen kohtelu ja arvostuksen puute harmitti ja laski työviihtyvyyttä.

Vaihtelevan uratyypin edustajien piirtämät kokemuskäyrät jakautuivat kahteen siinä mihin ne päättyivät. Niillä haastatelluilla, joilla keinot pätevytymiseksi olivat selvillä, kokemuskäyrä jatkoi tulevaisuuteen suorana tai nousevana, mikä viittaa vallitsevan tilan säilymiseen tai kehittymiseen kohti parempaa. Heillä oli töitä ja tulevaisuuden vaihtoehdot hyvin kartoitettuna. Pätevyyden saavuttamiseksi saattoi olla vielä paljon tekemis-

tä, mutta keinot olivat jo tiedossa. Se, etteivät kaikki piirtäneet käyrää nousevaksi saattoi olla seurausta siitä, että suunnitelmista huolimatta tulevaisuuden työkuviot ovat vielä epävarmat. Vaikka tämänhetkinen ja lähitulevaisuuden työtilanne on hyvä, työn jatkuvuudesta ei ollut takeita. Viran saaminen nähtiin opettajan uran huippupisteenä.

Vaihtelevan uratyypin kokemuskäyrissä esiintynyt toinen loppupiste oli epätietoisuus. Epätietoisuutta indikoitiin sekä sanalla ”epävarmuus” että piirtämällä loppuun kaksi mahdollista suuntaa, joissa oli kysymysmerkit. Epätietoisuutta näytti aiheuttavan se, ettei väylä pätevyyden saavuttamiseksi ollut vielä selkiytynyt. Joka tapauksessa tarvittavien opintojen suorittaminen ja mahdollinen viran saaminen veisivät vielä jopa vuosia. Epätietoisuutta synnytti myös työtilanne, joka oli epävarma ja stressaava: ”*Nyt meillä on se vaihe oonko mä töissä ensi vuonna vai ei. Tää on epävarmuus, joka on tosi, tosi vaikea.*” H4

Vakaan uratyypin tavoin vaihtelevan uratyypin urat lukeutuvat perinteisistä urista poikkeavien rajattomien urien kehykseen. Vaihtelevalla uratyypillä oli saattanut olla jokin toinen ura ennen nykyistä uraa tai opettajan uraa oli tehty toisessa maassa. Näin ollen työnantajatahoja oli saattanut olla useita. Suunniteltu tai jo toteutunut uraliikkuvuus oli horisontaalista. Toisaalta vaihtelevan uratyypin urissa oli piirteitä myös perinteisestä urakäsityksestä, sillä myös hierarkkista urakehitystä oli tapahtunut. Alkuaikojen osaikaisista opetustöistä ja avustajan tehtävistä oli edetty kokopäiväiseksi opettajaksi.

Verrattaessa vaihtelevaa uratyyppejä Rouhelon (2008, 216–217) uratyyppeihin, on vaihtelevan uratyypin nykytila verrattavissa liikkuvan työuran ja epävakaan työuran uratyyppeihin. Työskentely useassa työsuhteessa ja ammatillinen liikkuminen horisontaalisesti yhdistää vaihtelevaa uratyyppejä ja Rouhelon liikkuvan työuran uratyyppejä. Otettaessa huomioon opettajien määräaikaisten työsuhteiden väliin jäävät työttömyysjaksot, on vaihteleva uratyyppejä yhdistettävissä myös Rouhelon epävakaan työuran uratyyppeihin. Epävakaalle työuralle ominaisia olivat useat työsuhteet ja määräaikaaisuudet sekä koulutustasoa vastaamattomat tehtävät tai työttömyys. Yhteys vahvistuu entisestään, kun tarkasteluun otetaan tutkittavien koko opetus- ja kasvatusalalla tehty ura. Kuten aiemmin kävi ilmi, vaihtelevalla uratyypillä tyypillistä oli lyhyiden määräaikaistöiden tai keikkatöiden tekeminen ennen pidempiaikaista opettajan tehtävän saamista

Mikäli uratarkastelua viedään vielä pidemmälle ja tarkastellaan vaihtelevan uratyypin koko työuraa, voidaan vastaavuutta havaita myös Rouhelon tutkimuksessa esiteltyyn

poikkeavaan työuraan. Sille ominaista on vähäinen ja määräaikainen työllisyys ja koulutustasoa vastaamattomat työt. Kuvaus muistuttaa pitkälti työllisyystilannetta, jonka vaihteleva uratyyppejä kohtasi Suomeen muutettuaan. Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet olivat kuitenkin onnistuneet siirtymään eteenpäin kohti vakaampia uratyyppejä.

Sekä vakaat että vaihtelevat uratyypit olivat yhdistettävissä Rouhelon (2008) liikkuvan ja epävakaan uran uratyyppeihin. Lisäksi vaihteleva uratyyppejä oli yhdistettävissä poikkeavan työuran uratyyppeihin. Opettajien urissa ei sen sijaan ollut juuri lainkaan vastaavuutta Rouhelon tutkimuksessa esiin nostettuihin vakaaseen tai nousujohteiseen työuraan, joita kuvasti koulutustasoa vastaava työ, työn pysyvyys ja vastaavasti vähäinen tai olematon työttömyys.

Rouhelon (2008, 207–208) tutkimus käsitteli generalistialoilta valmistuneita ja se osoitti normaalityösuhteiden määrän kääntyneen laskuun ja työurien epävakaistuneen. Siitä huolimatta, että tämä tutkimus kohdistuu ammatilliseen pätevyyteen tähtääviin, on yhteys Rouhelon havaitsemaan kehityssuuntaan epävakaistuvista työurista selvä. Generalistialoilta valmistuneita tutkittaessa kuitenkin ilmeni, että uran alkuvuosien epävakaudesta huolimatta, työtilanne parani uran edetessä (Rouhelo 2008, 215). Mahdollisesti tutkimukseen osallistuneiden toiveet toteutuvat ja opettajien urat vakiintuvat entisestään formaalin pätevyyden saavuttamisen ja kokemusvuosien myötä.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu

AMMATTILLISEN IDENTITEETIN RAKENTUMINEN

Tutkimustulokset ovat yhteneväiset ammatillisen identiteetin rakentumisesta aiemmin esitettyjen näkemysten kanssa (ks. luku 4.4). Opettajan ammatillinen identiteetti näyttäisi rakentuvan persoonallisen ja sosiaalisen vuoropuhelussa. Vahvistuksen sai myös tutkimuksen oletus siitä, että maahanmuuttajataustaisen opettajan ammatillisen identiteetin muotoutumisessa myös identiteetin kulttuurinen ulottuvuus on läsnä.

Monet opettajista olivat opiskelleet opettajiksi jo kotimaassaan, minkä vuoksi heidän ammatillisen identiteetin kehityksen voidaan nähdä alkaneen jo siellä. Omassa maassaan opettajana toimineet olivat kokeneet kriisivaiheen ammatillisessa kehityksessään. Kriisivaihetta oli seurannut uskallus hypätä tuntemattomaan ja muuttaa Suomeen. Muutto Suomeen oli katkaissut kaikkien kotimaassaan opettajaksi opiskelleiden ammatillisen identiteetin kehityksen ainakin hetkellisesti. Haastateltavat kertoivat olleensa valmiita vaihtamaan tarvittaessa alaa, mikä kertoo opettajaidentiteetin vakiintumattomuudesta. Päädyttyään kuitenkin opettajaksi, oli opettaja-identiteetti jälleen päässyt kehittymään.

Identiteetin kulttuurinen ulottuvuus oli havaittavissa jokaisen haastateltavan kertomuksesta. Monet haastatelluista tekivät kulttuurisen ulottuvuuden näkyväksi luokittelemalla itsensä maahanmuuttajaksi tai muuksi kuin suomalaisiksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteivät he olisi kokeneet itseään myös suomalaisiksi. Enemmänkin heitä voisi kuvata monikulttuurisiksi siinä mielessä, että he pystyvät tarkastelemaan maailmaa useamman kuin yhdestä kulttuurista käsin.

Opettajan työssä aloittaessaan omaa tapaa tehdä asioita oli jouduttu hakemaan. Ainakin aluksi oma tyyli oli rakentunut kotimaassa opittujen mallien pohjalle, mutta esimerkkiä oli pyritty ottamaan kollegoilta. Aiemmin opitun ja uuden yhdistelyn lisäksi opettajat olivat saattaneet ottaa käyttöön itse kehittelemiään toimintamalleja. Haastatteluissa kävi myös ilmi opetustyylin muokkautuminen vuosien myötä opettajakeskeisestä oppilas-

keskeisempään sekä ajattelutapa opettajan jatkuvasta tarpeesta kehittyä. Tämä viittaa siihen, että ammatti-identiteetti muovaantuu vielä vuosien työskentelyn jälkeenkin.

Haastatellut olivat hyvin tietoisia kulttuurisen osaamisensa tuomista eduista ja sen vaikutus ammatilliselle identiteetille näytti olevan vahva. Monikulttuurisuuden nähtiin antavan ammatillisuudelle ulottuvuuden, jota suomalaissyntyisillä kollegoilla ei välttämättä ole. Opettajat pystyivät tukemaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita saavuttamaan tasapaino oman ja suomalaisen kulttuurin välissä. Lisäksi monet heistä toimivat koulun ja kodin välisenä kulttuuritulkkina sekä sovittelijana tilanteissa, joissa näkemykset olivat ristiriidassa. Kulttuurisella erityisosaamisella myös perusteltiin ja pyrittiin vahvistamaan omaa paikkaa ammattiyhteisössä.

Yksi selkeimmistä kulttuuritaustaan kytköksissä olevista tekijöistä on kieli. Opettajat hallitsivat paitsi oman äidinkielen, useassa tapauksessa myös muita kieliä. Kielitaito oli koettu varsinaisen opetustyön kannalta hyödylliseksi, minkä lisäksi kielitaidosta oli etua myös koulun ja suomea taitamattomien vanhempien välisessä kommunikoinnissa.

Sillä, ettei suomi ole äidinkieli, oli myös haittapuolensa. Voidakseen toimia opettajana, haastateltujen oli täytynyt opetella suomen kieli. Oman kielitaidon ei välttämättä nähty olevan riittävä kaikkiin työhön liittyviin viestintätilanteisiin, sillä suomen kieltä erinomaisesti hallitseva opettaja on normi, johon itseä suhteutettiin. Oletus opettajan vahvasta suomen kielen hallinnasta asetti paineita erityisesti aikuisten välisiin, kirjallisiin viestintätilanteisiin. Epävarmuus omista suomen kielen taidoista oli myös jossain määrin ohjannut uran suuntaa, eikä luokanopettajuutta välttämättä nähty mahdollisena vaihtoehtona. Oli opetettava aine mikä tahansa, täytyy viranhaltijan hallita koulun opetuskieli lain mukaan erinomaisesti. Kielitaidon voidaankin todeta olevan merkittävä ammatilliseen identiteettiin vaikuttava tekijä.

Maahanmuuttajien määrän lisääntyessä Suomessa, voi olla tarpeen pohtia, täytyykö opettajan osata suomea erinomaisesti, jos opetettava aine ei ole suomen kieli tai se ei olennaisesti liity aineen opiskeluun. Peruskoulussa suomen kielen taidoille luodaan perustaa, minkä vuoksi jokaisen oppiaineen opettajan kyky tukea oppilaan kielitaidon vahvistumista voidaan nähdä perusteltuna. Toisaalta voisiko sen, etteivät kaikki puhu suomea samalla tavalla, nähdä kulttuurisen moninaisuuden ymmärtämisenä ja hyväksymisenä, johon myös peruskoulun tulisi valmentaa?

Tutkimuksessa nousi vahvasti esille palautteen merkitys ammatillisen identiteetin rakentumiselle. Opettajan työstään saama palaute oli tulkittavissa ammatillista identiteettiä vahvistavaksi tai horjuttavaksi. Konkreettista sanallista palautetta oli tullut oppilaiden, vanhempien, kollegoiden sekä esimiesten taholta. Vaikka huoltajilta saatu, luonteeltaan negatiivinen palaute ei korostunut, sitä kuitenkin hieman pelättiin. Tilanne on siinä mielessä erikoinen, että huoltajat ovat opettajan arjessa näkymättömin osapuoli. Oppilaat, kollegat ja esimiehet sen sijaan ovat arjessa vahvemmin mukana. Saadulla positiivisella palautteella oli niin ikään ollut voimakas vaikutus, minkä vuoksi työyhteisöissä olisi tärkeää muistaa kertoa ääneen myös hyvät huomiot.

Sanallista palautetta enemmän haastatellut olivat saaneet sanaton palautetta. Tällaiseksi oli luettavissa kollegoiden ja esimiesten asenne haastateltuja kohtaan. Tunne siitä, että on tervetullut pysyväksi osaksi työyhteisöä, lisäsi itsevarmuutta ja vahvisti ammatillisuutta. Kollegoiden väheksyvä asenne puolestaan murensi ammatillisuutta. Myös oppilailta saatu sanaton palaute oli saanut opettajat pohtimaan omaa rooliaan. Sanattomaksi palautteeksi on niin ikään tulkittavissa työsuhteen jatkuminen vuodesta toiseen. Määräaikaisen työsuhteen jatkaminen uudella määräaikaisuudella voidaan nähdä palautteena hyvin tehdystä työstä. Toisaalta niille, joilla edellytykset viran saamiseksi on, todellinen osoitus hyvin tehdystä työstä olisi viran saaminen.

Voidakseen vaatia oppilailta reiluutta ja kaikkien mukaan ottamista, tulisi opettajakunnan varmistaa ensin itse toimivansa samoin. Myös osa-aikaiset tai vain välillä koululla käyvät opettajat tulisi ottaa osaksi työyhteisöä. Mikäli työntekijöiden välillä on rajoitustoimia, jotka estävät työskentelyn vertaisina, voisi tilanteeseen hakea ratkaisua esimerkiksi henkilöstökoulutuksen kautta. Opettajien monikulttuurisen kompetenssin vahvistuessa, he ovat entistä valmiimpia purkamaan kulttuurisesti kapea-alaisia kouluun ja yhteiskuntaan sisäänrakennettuja käytänteitä. Näin toimiessaan he myös välittävät monikulttuurisuuden hyväksyviä arvoja ja toimintatapoja oppilaille. Moninaisuutta ymmärtävä ja hyväksyvä kouluyhteisö antaa mahdollisuuden myös eri taustoista tuleville oppilaille säilyttää vahva kulttuurinen identiteetti sen sijaan, että he olisivat pakotettuja omaksumaan valtakulttuuri.

Tutkimuksen perusteella työsuhteen laadulla näyttäisi olevan merkittävä vaikutus paitsi ammatillisuuteen, myös elämän muihin osa-alueisiin. Tutkimuksessa korostuneet määräaikaiset työsuhteet heijastuivat opettajien elämään kokonaisvaltaisesti, sillä ne synnytti-

tivät epävarmuutta ja estivät heitä tekemästä pidemmän aikavälin suunnitelmia. Tilanne aiheutti myös sen, etteivät kaikki kokeneet työssään jatkuvuutta. Jokaisen lukuvuoden aloittaminen nollopisteestä koettiin raskaana, millä on vaikutusta työn mielekkääksi ja tarkoituksenmukaiseksi kokemiselle. Työn epävarmuuden vuoksi opettajat eivät pääse antamaan parastaan ja toteuttamaan itseään työssään.

Kouluttautuminen ja etenkin koulutuksen kautta pätevytyminen oli tutkimuksen mukaan vahvasti ammatilliseen identiteettiin vaikuttava tekijä. Siitä huolimatta, että haastatellut olivat työskennelleet opettajina jo useamman vuoden ajan, ilman pätevyyttä he eivät suomalaisen yhteiskunnan ja koulusysteemin silmin ole täysivaltaisia opettajia. Näyttää siltä, että pätevytyminen ja sitä kautta mahdollisesti saatava virka sinetöisi heidän ammatillisuutensa. Samalla haastatelluista tulisi täysivaltaisia työyhteisön sekä opettajien ammattikunnan jäseniä.

Tutkimuksesta kävi ilmi haastateltujen opettajien aktiivisuus ja halu vaikuttaa myös muulla tavoin kuin toimimalla opettajana. Useimmilla oli kokemusta pienissä tai suurissa projekteissa toimimisesta tai he olivat olleet mukana erilaisissa hankkeissa. Itseä haluttiin kehittää myös opiskelun kautta. Aktiivisuus on osa haastateltujen persoonallisuutta, mutta sillä on vaikutusta myös ammatilliseen identiteettiin. Ollessaan tekemisissä erilaisten asioiden ja ihmisten kanssa, opettaja saavat uutta tietoa ja uusia näkökulmia. Tämä puolestaan vaikuttaa siihen millaisia he ovat opettajina ja kasvattajina.

Vaikka päätyminen opetustyöhön olisi ollut sattumaa, vaikuttivat kaikki olevan mieleisellä alalla. Opetustyön suurinta antia on se, että saa auttaa. Opettajat suhtautuivat oppilaisiinsa lämpimästi ja toivoivat voivansa valmentaa heitä siten, että he menestyisivät elämässään. Varsinaisen opetustyön ohessa tehtiin paljon työtä oppilaiden hyväksi esimerkiksi toimimalla koulun, oppilaan ja kodin välisenä kieli- ja kulttuuritulkkina. Tunne siitä, että saa auttaa, liittyy identiteetin persoonalliseen puoleen ja itsensä toteuttamiseen. Työn merkityksellisyys todennäköisesti vahvistaa tunnetta siitä, että työskentelee oikealla alalla, mikä puolestaan lujittaa ammatillista identiteettiä.

Ammatilliseen identiteettiin liittyy myös se millaiseksi haluaa ammatissaan tulla (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 26). Kaikilla haastatelluilla oli suunnitelmia oman uran suunnasta, vaikka keinot ja aikataulu tavoitteiden saavuttamiseksi olivat pienellä osalla vielä epäselviä. Kaikki olivat kohdanneet vastoinkäymisiä joko työn tai kouluttautumi-

sen suhteen, mutta vaikeuksien ei annettu tulla tavoitteiden tielle pysyvästi. Haastateltuja yhdisti tahdonvoima ja sinnikkyys, josta Suomessa usein puhutaan sisuna.

Edellä käsitellyt ammatillista identiteettiä vahvistavat ja murentavat tekijät, sekä ammatillista identiteettiä suunnanneet tekijät on tiivistetty taulukkoon 5.

TAULUKKO 5. Ammatti-identiteettiin vaikuttaneita tekijöitä:

<p>Ammatti-identiteettiä vahvistavia tekijöitä:</p> <ul style="list-style-type: none">- valmius toimia kulttuurien välisillä rajapinnoilla- (työ)yhteisöltä saatu positiivinen tai kannustava palaute- sisäinen motivaatio toimia opettajana ja auttaa- ammatillisten päämäärien asettaminen <p>Ammatti-identiteettiä murentavia tekijöitä:</p> <ul style="list-style-type: none">- koettu epätasa-arvoisuus työpaikalla- (työ)yhteisöltä saatu negatiivinen palaute- työn epävarmuus- jatkuvuuden puute työssä <p>Muita ammatti-identiteettiin vaikuttaneita tekijöitä:</p> <ul style="list-style-type: none">- suomen kielen taito- muodollisen pätevyyden puuttuminen
--

VAKAA JA VAIHTELEVA URATYYPPI

Aineistosta rakentui kaksi tyyppikertomusta, joissa tutkimuksessa esiin nousseet teemat painottuivat hieman eri tavalla. Muotoutuneet kertomukset eli uratyypit pohjautuvat haastateltavien piirtämiin kokemuskäyriin sekä haastatteluissa esiin tulleisiin seikkoihin. Haastateltavat jakautuivat vakaan uratyyppin ja vaihtelevan uratyyppin edustajiin.

Vakaa uratyyppi oli kouluttautunut opettajaksi jo kotimaassaan. Integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan oli tapahtunut melko nopeasti, eikä omaa paikkaa työelämässä ollut tarvinnut hakea pitkään. Opettajan ammatti-identiteetti oli vahva. Vakaa uratyyppi on aktiivinen oman työn ja työyhteisön kehittäjä, jolla on useita projekteja samaan aikaan meneillään. Ura oli edennyt virtaviivaisesti ilman katkoja, mitä ilmensi kertomuksen lisäksi myös kokemuskäyrä. Niin ikään tulevaisuuden näkymät ovat valoisa.

Analyysivaiheessa aineistosta pyrittiin ensin hahmottamaan toistuvia, keskeisiä aihepiirejä eli teemoja. Teemojen muodostamisen jälkeen aineiston pohjalta rakennettiin kronologisesti etenevä kertomus, jossa haastateltavien ääni pääsi kuuluviin. Kertomus muotoutui teemojen täsmentymisen myötä kolmivaiheiseksi. Sen aloittivat kertomukset uralle kiinnittymisestä. Tätä seurasi opettajuuden rakentumista kuvaavat puheenvuorot ja vielä kolmantena katsaus uran suunnanottoihin. Moniäänisen kertomuksen lisäksi tutkimusaineiston pohjalta syntyi kaksi tyyppikertomusta. Kokemuskäyriin ja haastatteluaineistoon perustuvat tyyppikertomukset saivat nimekseen vakaa uratyyppejä ja vaihteleva uratyyppejä.

Tutkimus onnistui tehtävässään kuvata ja ymmärtää maahanmuuttajataustaisten opettajien ammatillisen identiteetin rakentumista. Tutkimuksen avulla saatiin tietoa niistä tekijöistä, jotka ovat vaikuttaneet opettajaksi identifioitumiseen sekä miten mahdolliset kulttuurierot ovat vaikuttaneet identiteettityöhön. Haastatellut opettajat tarkastelivat maailmaa ja rakentivat ammatillista identiteettiään oman elämäkokemuksen pohjalta, minkä vuoksi kulttuuriset tekijät ovat erottamaton osa heidän identiteettityötään. Tutkimuksen mukaan oma kulttuuritausta avaa tutkimuksen opettajille suomalaisista opettajista poikkeavan perspektiivin. Erilaisella tarkastelutavalla ja niiden suomilla valmiuksilla on vaikutusta paitsi työn sisältöön, myös ammatillisuuteen.

Tutkimuksen avulla saatiin tietoa myös maahanmuuttajataustaisten opettajien tyypillisistä uratyypeistä. Tietämyksen ja ymmärryksen lisääntyessä maahanmuuttajataustaisten opettajien kohtaamista esteistä urapolullaan, voidaan maahanmuuttajien työllistymistä edistäviä toimia parantaa entisestään. Tällaisiksi lukeutuvat myös Kuulumisia -koulutuksen kaltaiset opettajan kelpoisuuden antavat koulutukset.

Tutkimuksen opettajat ovat sellaisia maahanmuuttajia, joita Suomeen halutaan. He ovat korkeakoulutettuja, suomalaisen yhteiskuntaan integroituneita ja valmiita kehittämään paitsi itseään, myös suomalaista koulua ja yhteiskuntaa. Kertomusten perusteella he ovat unelmatyöntekijöitä, joita työpaikkailmoituksissa haetaan. He ovat kielitaitoisia monitaitureita, joustavia ja tekevät työtä tunteella. Tästä huolimatta he eivät tunnu saavan kaikilla työpaikoilla haluamaansa arvostusta, mikä vaikuttaa heidän työhön sitoutumiseen ja hyvinvointiin. Tutkimustulosten valossa näyttääkin siltä, että maahanmuuttajataustaisten opettajien sitouttamisessa ja sitä myötä heidän työvoiman sekä osaamisen hyödyntämisessä on vielä kehitettävää.

Työntekijät ovat tyytyväisiä työhönsä, mutta sitoutuakseen työhönsä ja voidakseen hyvin työpaikalla, he haluavat olla tasa-arvoisia, saada viran ja sitä kautta jatkuvuutta

omaan työhönsä. Viran saaminen on tavoite, joka kuitenkin osalle on toistaiseksi mahdollon puutteellisen koulutuksen ja kielitaidon vuoksi. Tilanteen aiheuttamaa epävarmuutta voitaisiin kuitenkin lieventää keskustelemalla tarpeellisesta koulutuksesta ja suunnittelemalla sen toteutus. Tämän toteutumisessa korostuu rehtorin tai kunnan kiertävistä opettajista vastuussa olevan koordinaattorin rooli esimiehenä.

Myös työilmapiiriin ja tasa-arvoisuuteen työpaikalla on tärkeää panostaa. Se, tuntevatko myös eri kulttuurista tulevat opettajat itsensä osaksi työyhteisöä, on koko työpaikan työilmapiirin kannalta merkityksellistä. Mikäli työntekijöiden välillä on raja-aitoja, jotka estävät työskentelyn vertaisina, tulisi tilanteeseen hakea ratkaisua. Kantaväestöön ja vähemmistökulttuuriin kuuluvien opettajien yhteisen ymmärryksen lisääntymisen myötä, koko opetushenkilöstö välittäisi monikulttuurisuuden hyväksyviä arvoja ja toimintatapoja oppilaille. Samalla mahdollistuisi kulttuurisesti kapea-alaisten kouluun ja yhteiskuntaan sisäänrakennettujen käytänteiden purku.

Koulujen henkilökunnan monikulttuurisuuden ja maahanmuuttajataustaisten opettajien urapolkujen tukeminen on tärkeää, jotta koululle arvokkaita, motivoituneita ja innokkaita työntekijöitä ei menetetä. Työntekijät ovat työstään innostuneita ja halukkaita paitsi kehittämään omaa osaamistaan, myös siirtämään kaiken tuon osaamisen koulun ja sen oppilaiden hyväksi. Erityisesti valmiudet auttaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita luomaan tasapainoinen identiteetti ja menestymään sekä koulussa että yhteiskunnassa, tekee maahanmuuttajataustaisista opettajista arvokkaita yhteiskunnalle.

Työntekijät myös tunnistavat oman arvonsa ja kokevat olevansa suureksi hyödyksi koululle. Mikäli tehdystä työstä ei kuitenkaan saa kiitosta, eikä tunnustusta, voi tarmo jolla työtä tehdään loppua. Koulujen kannalta pahimmassa tapauksessa työntekijä voi hakeutua toisiin työtehtäviin. Tästä syystä maahanmuuttajataustaisista opettajista olisi syytä pitää huolta ja heidät olisi hyvä sitouttaa osaksi työyhteisöä.

Tampereen yliopiston Kuulumisia -koulutuksen kaltaiset koulutukset avaavat maahanmuuttajataustaisille opettajille väylän pätevoityä opettajaksi. Opettajan laaja-alainen pedagoginen pätevyys sekä monialaisten opintojen suorittaminen todennäköisesti vahvistavat opettajien työmarkkina-asemaa, mutta eivät yksinään riitä opettajan virkaan. Opettajan pätevyyden ohella merkittävin viran saamisen este näyttäisi olevan puutteelliset suomen kielen taidot. Kielitaidon parantamisessa opettajilta vaaditaan omaa aktiivisuutta, sillä kehitystä kaipaavat kielitaidon osa-alueet ovat yksilöllisiä. Yksilölliseen

kieliopetukseen hakeutumisessa opettajaopiskelijoita olisi kuitenkin mahdollista tukea ja opastaa. Ylipäänsä ohjausta olisi hyvä olla helposti saatavilla koulutuksen aikana. Kaikille haastatelluille oma pätevytymispolku ei ollut vielä täysin selvä, mikä aiheutti epämukavuutta. Tilannetta olisi voinut helpottaa se, että mahdollisista vaihtoehdoista olisi päässyt keskustelemaan esimerkiksi opinto-ohjaajan kanssa.

Tutkimustieto maahanmuuttajataustaisista opettajista perusopetuksessa on puutteellista, minkä vuoksi jatkotutkimus on paikallaan. Tässä tutkimuksessa paino oli maahanmuuttajataustaisten opettajien näkökulmassa, mutta kokonaisvaltaisemman käsityksen saamiseksi, asiaa tulisi tarkastella myös muun kouluhenkilökunnan perspektiivistä. Miten valtaväestön edustajat kokevat työyhteisönsä toisista kulttuureista tulevat ja miten varmistetaan työyhteisön monikulttuurisuuden näkeminen vahvuutena. Valtaväestön opettajien mahdolliset ennakkoluulot vähemmistöön kuuluvia opettajia kohtaan välittyvät helposti oppilaille, mikä sotii koulun moniarvoisuuskasvatuksen tavoitteita vastaan.

Niin ikään rehtorien kokemuksia monikulttuurisesta työyhteisöstä ja sen johtamisesta olisi hyvä tutkia. Tutkimusta voisi tehdä siitä mitä työyhteisön kasvanut monikulttuurisuus on tuonut tullessaan sekä miten ja millaisin tuloksin rehtorit johtavat monikulttuurista työyhteisöä. Tämän tutkimuksen tulosten valossa näyttää siltä, etteivät rehtorit juurikaan tuo esille viran saamisen vaatimuksia ja kannusta virkaan epäpäteviä opettajia pätevytymään. Kannustuksella olisi kuitenkin mahdollista osoittaa arvostusta työpäinokselle ja halu pitää opettaja omassa koulussa myös jatkossa.

7.3 Luotettavuuden arviointi

Kaikkien tutkimuksien luotettavuutta ja pätevyyttä on tarpeen arvioida, vaikka laadullista tutkimusta tehtäessä pulmalliseksi saattaa osoittautua määrällisestä tutkimusperinteestä peräisin olevat termit reliaabelius ja validius. Reliaabeliudella tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta ja validiudella mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä on tarkoitus mitata. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 227–228; Hirsjärvi & Hurme 2001, 189.) Reliaabeliutta eli toistettavuutta on tämän kaltaisessa elämäkertaineistossa vaikea saavuttaa. Vaikka toistaisimme haastattelut samojen henkilöiden kanssa, ei niiden anti välttämättä olisi enää sama. Voi olla, että haastateltavat kertoisivat samat elämänvaiheet ja käänteet, mutta painottaisivat niitä eri tavalla tai antaisivat niille nyt erilaisen merkityksen kuin alkuperäisessä haastattelussa. Tutkimuksen tulokset ku-

vaavat pysyvän asiantilan sijaan haastateltujen sen hetkistä käsitystä omasta urasta ja opettajuudesta. Näin ollen toistettavuus ei ole tämän tutkimuksen luotettavuuden kannalta relevanttia.

Validiteettia voi määritellä useilla eri tavoilla, mutta yksinkertaisimmillaan kyse on siitä onko tutkimus tehty perusteellisesti ja ovatko tulokset ja päätelmät todenmukaisia (Hirsjärvi ym. 2007, 227–228; Hirsjärvi & Hurme 2001, 189). Tätä ohjenuoraa seuraten, olen tutkimuksen toteuttamista kuvaavissa luvuissa pyrkinyt raportoimaan tutkimuksen eri vaiheet perusteellisesti sekä selittämään tekemäni ratkaisut. Tässä luvussa paneudun vielä tarkastelemaan tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä syvemmin.

Laadukkaan tutkimusaineiston saaminen edellyttää, että laaduntarkkailu aloitetaan jo hyvissä ajoin. Aineistonkeruumenetelmä tulee valita tarkoituksenmukaisesti ja sen mahdolliset haasteet on tärkeää ennakoida, jotta niihin voi varautua. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184–185.) Tutkimukseni aineisto koostuu haastateltavien piirtämistä kokemukäyristä sekä niiden pohjalta tehdyistä elämäkertahaastatteluista. Elämäkertahaastattelu vaikutti sopivalta menetelmältä aiempien identiteettitutkimusten valossa. Kokemuskäyrän tarkoituksena oli tuoda haastateltavan kertomukseen elämästään selkeä tulokulma. Muutoin aineistosta olisi voinut tulla liian pinnallinen tai lakea. Pehdyttyäni aiempiin tutkimuksiin, joissa oli käytetty kokemuskäyrää vastaavaa menetelmää (mm. Pietilä 2010 ja Huhtanen 2004) ja sen yhteydessä elämäkertomuksia, varmistuin yhdistelmän sopivuudesta tutkimukselleni.

Haastateltavien ennen haastatteluja piirtämät kokemuskäyrät toimivat haastatteluiden runkona, minkä vuoksi koin tärkeäksi tehdä kokemuskäyrän piirtämiseen mahdollisimman yksiselitteisen ohjeet. Tavoittelin selkeää ohjeistusta myös sen vuoksi, ettei suomi ole haastateltavien äidinkieli. Haastateltavat saivat ohjeet kirjallisena, minkä lisäksi annoin ohjeet myös suullisesti, mikäli haastateltava piirsi käyrän paikanpäällä. Ajatuksena oli, että haastateltavien ymmärtäessä miten ja miksi kokemuskäyrä tehdään, osaavat he haastattelussa nostaa paremmin esille tutkimuksen kannalta olennaisia seikkoja. Selkeällä ohjeistuksella pyrin siten siihen, että kerättävä aineisto on sisällöllisesti rikasta ja laadukasta.

Enemmistössä kokemuskäyristä ei ollut tarkemmin kommentoitu suunnanmuutoksia, vaikka käyrät oli muutoin laadittu ohjeiden mukaan. Syynä tähän voi olla se, että kommentteja ei koettu tarpeellisiksi, koska muutokset käyrällä oli onnistuttu nimeämään

kuvaavasti. Haastateltavat etenivät kertomuksissaan elämänsä ja urapolkunsu vaiheista toiseen, välillä palaten taaksepäin täydentämään kertomustaan. Kertomuksen kulussa ja sen yksityiskohdissa mukana pysyminen vaatii haastattelijalta vahvaa läsnäoloa. Se, ettei kertomus etene aina lineaarisesti, lisää keskittymisen tarvetta entisestään. Onnistuin läsnäolossa nähdäkseni hyvin, minkä vuoksi minun oli mahdollista pyytää haastateltavaa kertomaan lisää vaiheesta, joka oli jäänyt vähemmälle huomiolle.

Haastattelujen jälkeen haastattelut tulisi litteroida mahdollisimman pian (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184–185). Tein litteroinnin viikon sisään haastattelusta, minkä ansioista haastattelut olivat vielä melko tuoreena mielessä. Haastattelut litteroin siten, että kirjoitin puheenvuorot sanasta sanaan. Mikäli haastateltava oli tukenut sanomaansa elein tai vahvoin äänenpainoin, kirjasin sen litteroidun tekstin lomaan. Elekielen kirjaaminen oli tärkeää puheenvuorojen ymmärtämiseksi jälkikäteen, sillä joissain tapauksissa eleet kuuluivat olennaisena osana siihen sanomaan, jota haastateltava yritti välittää. Yhtäältä ele saattoi antaa merkittävästi painoa haastateltavan sanomalle, mikä niin ikään tuli ottaa analyysivaiheessa huomioon.

Sillä, että olen kasvatustieteilijä, ja peruskoulukenttä on minulle tuttu niin opettajan kuin oppilaankin näkökulmasta, oli todennäköisesti vaikutusta haastattelujen kululle. Näen tämän etuna, sillä sanaston ja käytänteiden ollessa tuttuja, haastateltavaa ei tarvinnut pyytää selittämään niitä. Sillä, että puhuu samaa ammattikieltä, on tutkimuksen kannalta kuitenkin myös uhkansa. Voihan olla, että tutkija kuvittelee ymmärtävänsä mistä haastateltava puhuu eikä pyydä tarkempaa selostusta, vaikka tosiasiasa täsmennys olisi tarpeen. Tämän tutkimuksen osalta en kuitenkaan näe, että yhteinen ammattikieli olisi asettanut tutkimuksen luotettavuuden vaaraan.

Haastateltavien hankinnassa oli käytössä harkinnanvarainen otanta kuten luvusta 5.4 käy ilmi. Otannassa pyrin valikoimaan haastateltavaksi maantieteellisesti laajalta alueelta lähtöisin olevia naisia ja miehiä. Kiinnitin huomiota myös opetuskokemukseen, jotta haastateltavia olisi niin uran alkutaipaleelta kuin alalla pitkään työskennelleistäkin. Siitä huolimatta, että 12 haastattelupyynnöstä vain seitsemään vastattiin, otannalle asettamani kriteerit toteutuivat hyvin. Molemmat sukupuolet ovat tasaisesti edustettuna aineistossa, minkä lisäksi kaikki seitsemän haastateltavaa ovat lähtöisin eri maista, kulttuurimaantieteellisesti laajalta alueelta. Aineistossa painottui yli viiden vuoden opettajanuran tehneet, mutta myös lyhyemmän ajan uralla olleita oli. Valitsemalla keskenään erilaisia

opettajia, tavoittelin aineistoa, joka olisi mahdollisimman rikas ja antaisi monipuolisen kuvan maahanmuuttajataustaisten opettajaksi identifioitumisesta.

Huolimatta siitä, että tutkimuksen otos on kohderyhmään nähden onnistunut, on aineistossa omat rajoituksensa. Tutkimukseen haastatelluista opettajista valtaosa työskentelee kaupungeissa, jotka ovat Suomen mittakaavalla monikulttuurisia. Tällä on todennäköisesti vaikutusta heidän kokemuksiinsa. Mikäli tutkimukseen olisi haastateltu enemmän opettajia, jotka työskentelevät kunnissa joissa maahanmuuttajia ja monikulttuurisuutta on vähemmän, olisivat tutkimustulokset voineet olla toisenlaiset. Tutkimustuloksia tarkastellessa huomioon tulee ottaa myös se, että kaikki haastateltavat olivat pätevyitysmkoulutuksen samalta vuosikurssilta. He ovat opiskelleet samoja asiasisältöjä ja keskustelleet opintojen lomassa opettajuuteen sekä työhön liittyvistä asioista. Näin ollen heillä on saattanut muodostua jossain määrin samanlainen tapa tarkastella opettajuutta.

Tutkimusta tehdessä on otettava huomioon eettisiä kysymyksiä, joita erittelen seuraavaksi tämän tutkimukseni valossa. Aivan ensimmäiseksi ryhdyttäessä tutkimuksen tekkoon, täytyy oman tutkimusaiheen tarpeellisuus asettaa kyseenalaiseksi. Tutkijan tulee miettiä onko tutkimuksesta kenellekään hyötyä tai voiko tutkimus olla jopa haitallinen. (Miles & Huberman 1994, 290.)

Oma tutkimukseni sai kimmokkeen kiinnostuksestani monikulttuurisuuteen koulukontekstissa. Tehtyäni kandidaatintutkielman maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta, oli siirtyminen maahanmuuttajaopettajien perspektiiviin luonteva. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön Kuulumisia -koulutuksen hallintohenkilökunta suhtautui positiivisesti tutkimusideaani ja oli valmis auttamaan yhteydenotoissa haastateltaviin. Aineistonkeruuvaiheessa saadusta avusta huolimatta, tutkimus on toteutettu itsenäisesti. Nähdäkseni tutkimuksella on kuitenkin arvoa Kuulumisia -koulutuksen kaltaisten pätevyitysmkoulutusten tarpeellisuuden osoittamiseksi ja maahanmuuttajaopettajien pätevyitysmpolkujen kehittämiseksi entistä sujuvammiksi. Näin ollen tutkimus on perusteltu ja tarpeellinen.

Tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin takaaminen oli tutkimuksen suurimpia eettisiä haasteita. Tunnistettavuuden estämiseksi tutkimuksessa ei puhuta nimistä, lähtömaista, nykyisistä kotikaupungeista tai muista seikoista, joiden perusteella haastateltavat olisi yksilöitävissä. Anonyymiyden suojelemiseksi päädyin muokkaamaan harkitusti haastateltavien lainauksien kielivirheitä. Näistä toimenpiteistä huolimatta, koulu-

tuksessa opiskelevat saattavat tietää opiskelijakollegan osallistuneen tutkimukseen ja tunnistaa hänet tutkimusraportista. Olin tietoinen riskistä ja tämän vuoksi nostin asian esille ennen haastattelua. Kerroin haastateltaville, että pyrin takaamaan heidän anonyymiytensä, mutta en voi taata, ettei heidät hyvin tunne heitä tutkimusraportista. Haastateltavat ymmärsivät tilanteen, eikä kukaan osoittanut epärointiä tutkimukseen osallistumisesta.

Haastattelut pyrittiin toteuttamaan koulutuksen lähipäivien yhteydessä, mutta kuitenkin opetustuntien ulkopuolella. Tämän osoittauduttua haasteelliseksi, osa haastatteluista tehtiin opiskelijan ja kouluttajan suostumuksella opetustuntien aikana. Pyrimme sopimaan haastatteluajankohdan siten, että siitä olisi opetukselle ja haastateltavan osallistumiselle mahdollisimman vähän harmia. Siitä huolimatta, että poissaolo opetuksesta oli harmillista, ei se aiheuttanut merkittävää haittaa haastateltaville tai heidän opinnoilleen.

LÄHTEET

A 14.12.1998/986. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Ajantasainen lainsäädäntö.

Baruch, Y. 2004. *Managing careers. Theory and Practice*. Harlow: Prentice Hall.

Berger, P.L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedon- sosiologinen tutkielma*. Suomentanut ja toimittanut Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.

Berry, J.W. 1997. Immigration, Acculturation, and Adaption. *Applied Psychology: An International Review* 46 (1), 5–68.

Berry, J.W.; Poortinga, Y.H; Segall, M.H; Dasen, P.R. 2002. *Cross-Cultural Psychology. Research and applications*. 2. painos. New York: Cambridge University Press.

Gudykunst, W. & Kim, Y.Y. 1997. *Communicating with strangers. An Approach to Intercultural Communication*. 3. painos. New York: McGraw-Hill.

Denicolo, P. & Pope, M. 1990. *Adults Learning – Teachers Thinking*. Teoksessa C. Day, M. Pope & P. Denicolo (toim.): *Insights into Teacher's Thinking and Practice*. Lontoo: Falmer Press.

Dunn, A. 2011. Global Village Versus Culture Shock: The Recruitment and Preparation of Foreign Teachers for U.S. Urban Schools. *Urban Education*, 46 (6), 1379–1410.

Ekonen, M. 2007. *Moninaiset urat – Narratiivinen tutkimus naisjohtajien urakehityksestä*. Jyväskylän yliopisto, Taloustieteiden tiedekunta.

Erikson, E.H. 1968. *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2008. *Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona*. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.): *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.

Evanoff, R. 2006. Integration in intercultural ethics. *International Journal of Intercultural Relations* 30 (4), 421–437.

Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Suomentanut ja toimittanut M. Lehtonen ja J. Herkman. Tampere: Vastapaino.

Hallitusohjelma 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma. 2011. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Hallitusohjelma 2014. Pääministeri Alexander Stubbin hallituksen ohjelma. 2014. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Hallitusohjelma 2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 2015. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Heikkinen, L.T.H. 2000a. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.): Opettajan professiosta. Helsinki: Opetus-, kasvatust- ja koulutusalojen säätiö Okka, 8–19.

Heikkinen, L.T.H. 2000b. Tarinan mahti – narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. *Tiedepolitiikka* 25 (4), 47–58.

Heikkinen, H. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–132.

Heikkinen, H., Huttunen, R. ja Kaakkori, L. 1999. ”Ja tämä tarina on tosi...” Narratiivisen totuuden ongelmasta. *Tiedepolitiikka* 25 (4), 39–52.

Hiltula, K & Pöyhönen, S. 2006. Opetuskulttuurin jäljillä: kartta lukijalle. Teoksessa S. Pöyhönen & K. Hiltula (toim.): *Opettajana vieraalla maalla. Opetuskulttuurien kohtaamisia*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 9–18.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S; Remes, P & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. 13. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hofstede, G. & Hofstede, G.J. 2005. *Cultures and organizations: Software of the mind*. Uusittu ja laajennettu 2. painos. New York: McGraw-Hill.

Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.): *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 199–216.

Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. *Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä*. Akateeminen väitöskirja. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 22.

Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.): *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 13–42.

Hyvärinen, Matti. 2006. *Kerronnallinen tutkimus*. Saatavissa <http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf>, luettu 4.5.2015.

- Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurinvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylän yliopisto, opettajakoulutuslaitos.
- Karppinen, Krister. 2008. ”Koulumenestys, koulutukseen valikoituminen, tutkinnon suorittaminen ja työelämään siirtyminen.” Teoksessa J. Kuusela; A. Etelälahti; Å. Hagman; R. Hievanen; K. Karppinen; L. Nissilä; U. Rönnerberg & M. Siniharju, Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus -tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä. Helsinki: Opetushallitus, 135–186.
- Kuukka, K. 2009. Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa. ”Sen yhteisen hyvän löytäminen”. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kyhä, H. 2011. Koulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla. Tutkimus korkeakoulututkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien työllistymisestä ja työurien alusta Suomessa. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Turun yliopiston julkaisuja C 321.
- Lahdenperä, P. 2009. How to develop intercultural school: Experiences from Sweden. Teoksessa M. Talib, J. Loima, H. Paavolta & S. Patrikainen (toim.) Dialogs on Diversity and Global Education. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- L 493/1999. Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta.
- Latomaa, S. 2006. Otteita kieli-imperialistin päiväkirjasta – suomenopettajana Yhdysvalloissa ja Venäjällä. Teoksessa S. Pöyhönen & K. Hiltula (toim.): Opettajana vieraalla maalla. Opetuskulttuurien kohtaamisia. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 47–74.
- Liebkind, K. 2009. Ethnic Identity and Acculturation. Teoksessa I. Jasinskaja-Lahti, T. Mähönen (toim.): Identities, Intergroup Relations and Acculturation – The cornerstones of Intercultural Encounters. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 13–40.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. Zilber, T. 1998. Narrative Research. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ekonen, M. & Lämsä, A-M. 2005. Moninaiset urat – uratutkimus muutoksessa. Teoksessa A-M, Lämsä; O. Uusitalo & V. Lämsä. Yritysetiikan ja johtajuuden suuntia. Jyväskylän yliopisto, Taloustieteiden tiedekunta, 132–145.
- Miles, Matthew B. & Huberman, A. Michael. 1994. Toinen painos. Qualitative Data Analysis. California: Sage Publications.
- Moore, K. 2006. Clueless in the classroom or Alaston salissa. Teoksessa S. Pöyhönen & K. Hiltula (toim.): Opettajana vieraalla maalla. Opetuskulttuurien kohtaamisia. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 207–219.
- Myrskylä, P. & Pyykkönen, T. 2014. Suomeen muuttaneiden naisten ja miesten työmarkkinatilanne, koulutus ja poliittinen osallistuminen. Working papers 2/2014.

Helsinki: Tilastokeskus.

Opetushallitus. 2010. ”Opetushallituksen päätös on ’painava’ paperi. Ulkomaisen tutkinnon suorittaneiden kokemuksia tunnustamisesta. Raportit ja selvitykset 2010:10. Helsinki: Opetushallitus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Saatavissa
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu_2011_2016_fi.pdf>, luettu 9.12.2014.

Opetushallitus. 2012. Perusopetuksen vieraskielisten oppilaiden lukumäärä vuosina 2005–2010. Saatavissa
<http://www.oph.fi/download/138717_Vieraskieliset_oppilaat_peruskoulussa_2005-2010.pdf>, luettu 23.5.2015.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Maahanmuuttajataustaisen ja maahanmuuttajien koulustehtävissä työskentelevän ja näihin tehtäviin tähtävän opetus- ja ohjaushenkilökunnan täydennyskoulutus. Saatavissa
<<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/avustukset/mamu.html?lang=fi>>, luettu 8.5.201.

Opetushallitus. 2014. Tietoa kielitutkinnoista. Saatavissa:
<http://oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/kielitutkinnot/yleiset_kielitutkinnot/tutkintoesite>, luettu 27.9.2014.

Phinney, J., Horenczyk, G., Liebkind, K. & Vedder, P. 2001. Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being: An Interactional Perspective. *Journal of Social Issues*, 57 (3), 493–510.

Pietilä, I. 2010. Intercultural adaptation as a dialogical learning process. Motivational factors among the short-term and long-term migrants. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, Tiedotusopinlaitos.

Pietiläinen, M. 2013. Työ, talous ja tasa-arvo. Helsinki: Tilastokeskus.

POPS. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Powell, G. & Graves, L. 2003. *Women and Men in Management*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.

Pöyhönen, S. 2004. Suomen kielen opettajana Venäjällä. Ammatti-identiteetin tulkintoja koulutuksen ja opetuksen murroksessa. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Pöyhönen, S. 2006. Näkökulmia koulutus- ja opetuskulttuureihin: pysähtymisen paikkoja tutkivalle opettajalle. Teoksessa S. Pöyhönen & K. Hiltula (toim.): *Opettajana vieralla maalla. Opetuskulttuurien kohtaamisia*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 19–42.

- Rapo, M. 2011. Kuka on maahanmuuttaja? *Tieto & trendit* 2011 (1). Saatavissa <http://www.stat.fi/artikkelit/2011/art_2011-02-15_003.html?s=0#1>, luettu 8.12.2014.
- Rauste-Von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Rouhelo, A. 2008. Akateemiset urapolut. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen alan generalistien urapolkujen alkuvaiheet 1980- ja 1990-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *Narratiiviset tarkastelutavat. Kvali-MOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto. Saatavissa <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>, luettu 4.5.2015.
- Salonen, T. 1997. Kasvatustieteen luonteesta ja mahdollisuuksista. Teoksessa P. Siljander (toim.): *Kasvatus ja sosialisaatio*. Helsinki: Gaudeamus, 166–179.
- Sharplin, E. 2009. Bringing them in: The experiences of imported and overseas-qualified teachers. *Australian Journal of Education* 53 (2), 192–206.
- Siljander, P. 2014. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Tampere: Vastapaino.
- Smith-Ruig, T. 2008. Making sense of careers through the lens of a path metaphor. *Career Development International*, 13 (1), 20–32.
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. *Turun yliopiston julkaisuja C* 267.
- Stenström, M. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.): *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhla-julkaisu*. Helsinki: Painatuskeskus, 31–45.
- Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–217.
- Tampereen yliopisto. 2014. *Kuulumisia – Opettajankoulutuksen monikulttuurinen horisontti. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi 2014*. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö.
- TEM. 2012. *Ulkomaalaiset työnhakijat työ- ja elinkeinotoimistoissa vuonna 2011*. TEM Tilastotiedote 2012:4. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Tilastokeskus. 2009. *Ammatti ja sosioekonominen asema 2009, Liitetaulukko 4. Vieraskielisten suurimmat ammattiryhmät 2009*. Saatavissa <http://www.stat.fi/til/tyokay/2009/04/tyokay_2009_04_2011-11-28_tau_004_fi.html>, luettu 1.6.2015.
- Tilastokeskus. 2013. *Lähes joka kymmenes 25–35 -vuotias ulkomaista syntyperää*. Saatavissa <http://www.stat.fi/til/vaerak/2012/01/vaerak_2012_01_2013-09-27_tie_001_fi.html>, luettu 8.12.2014.

Toivanen, M., Väänänen, A. & Airila, A. 2013. Venäläis-, kurdi- ja somalialaistaustaisten työ ja terveys Suomessa. Samankaltaisuudet ja erot kantaväestöön. Helsinki: Työterveyslaitos.

Vaarala, H. 2006. Suomen kieltä Saksassa – orkidean hoito-ohjeita. Teoksessa S. Pöyhönen & K. Hiltula (toim.) Opettajana vieraalla maalla. Opetuskulttuurien kohtaamisia. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 133–155.

Valtioneuvoston periaatepäätös Maahanmuuton tulevaisuus 2020 -strategiasta. 2013. Saatavissa <http://www.intermin.fi/download/51686_Maahanmuuton_tulevaisuus_2020_LOW-res_FINNISH.pdf?5d7d3b9fd601d188>, luettu 4.11.2014.

Virta, A. ja Tuittu, A. 2013. Maailman osaavin kansa 2020 – koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyssölä. 2013. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013:8. Helsinki: Opetushallitus.

Väestöliitto. 2015a. Maahanmuuttajien määrä. Saatavissa <http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja-jalinkkeja/tilastotietoa/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/>, luettu 29.5.2015.

Väestöliitto. 2015b. Maahanmuuttajat ikäryhmittäin. Saatavissa <http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja-jalinkkeja/tilastotietoa/maahanmuuttajat/maahanmuuttajat-ikaryhmittain/>, luettu 29.5.2015.

Vander Elst, T., Van Den Broeck, A., De Witte, H., De Cuyper, N. 2012. The mediating role of frustration of psychological needs in the relationship between job insecurity and work-related well-being. *Work & Stress* 26 (3), 252-271.

Väestörekisterikeskus. 2013. Taskutieto 2013. Saatavissa <<http://www.vrk.fi/default.aspx?id=102>>, luettu 8.12.2014.

Wenger, Etienne. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. 18. painos. Cambridge: Cambridge University Press.

Yrjänäinen, S. & Ropo, E. 2013. Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.): Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessä. Tampere: Tampere University Press, 17–46.

LIITE 1(1)

Hei (vastaanottajan nimi),

nimeni on Johanna Miettinen ja teen pro gradua Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikköön. Kenties olemme tavanneet, sillä kävin tervehtimässä Kuulumisia -opiskelijoita vuoden 2014 lopulla erään kokoontumiskerran aluksi.

Graduni aihe on maahanmuuttajataustaisten opettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittyminen. Työtäni ohjaa yliopistonlehtori Vesa Korhonen. Gradun tutkimusaineiston kerään haastattelemalla Kuulumisia -koulutuksessa opiskelevia. **Sinä olet yksi tutkimukseen valituista ja toivon, että voit osallistua.**

Haastattelut ovat yksilöhaastatteluja ja ne on tarkoitus tehdä tammi- ja helmikuun 2015 aikana. Sopiva ajankohta ja paikka voidaan sopia yhdessä. Haastatteluun on hyvä varata noin puolitoista tuntia aikaa.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin luottamuksellista ja vapaaehtoista.

Mikäli olet halukas osallistumaan, ota minuun yhteyttä ja kerron lisää.

Ystävällisin terveisin Johanna Miettinen

miettinen.johanna.k@student.uta.fi

050 3137070