

*”Ulkomailla työskentely on muuttanut mun ammatillisen identiteetin sata-
prosenttisesti”:*

Opettajien kertomuksia ulkomailla työskentelystä

Annika Springare
Pro gradu -tutkielma
Luokanopettajan koulutusohjelma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Lapin yliopisto
2018

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: *”Ulkomailla työskentely on muuttanut mun ammatillisen identiteetin sata-prosenttisesti”*: Opettajien kertomuksia ulkomailla työskentelystä

Tekijä: Annika Springare

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede / luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -työ_x_ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 93

Vuosi: 2018

Tiivistelmä:

Pro gradu – tutkielmani ydin on kuvata opettajien kertomuksia työskentelystä ulkomailla. Työn teoriaosassa tarkastelen kansainvälistyvää yhteiskuntaa koululaitoksen ja opettajien haasteena käsitellen etnistä monimuotoistumista ja monikulttuurisuutta, globalisaatiota ja erityisesti globaalikasvatuksen roolia sekä hyvän opettajan vaatimuksia kansainvälistyvässä yhteiskunnassa. Tarkastelen myös interkulttuurisen kompetenssin käsitettä ja sen merkitystä opettajan ammatissa.

Tutkimukseni pääkysymys on ”Mitä opettajat kertovat työskentelystään ulkomailla?”. Olen ryhmitellyt työni kahteen pääalueeseen, joiden valossa haen vastauksia pääkysymykseeni. Tarkastelen yhtäältä sitä, mitä työ ulkomailla on opettajien kertomana sekä toisaalta sitä, miten oma opettajuus ja kompetenssi näyttäytyvät ulkomailla työskennellessä. Tutkielmani on narratiivinen tutkimus, jonka aineisto koostuu kahdeksan ulkomailla työskentelevän tai aiemmin ulkomailla työskennelleen opettajan avoimista haastatteluista. Aineisto on analysoitu narratiivien analyysin periaatteiden mukaisesti hyödyntäen teemoittelua ja sisällönanalyysia.

Tutkimukseni mukaan työskentely ulkomailla koettiin positiivisena ammatillisen kehittymisen kannalta. Työskentelyn aikana esiintyi myös haasteita erityisesti uuteen opetus-kulttuuriin ja monikulttuuriseen työyhteisöön sopeutumisessa. Työskentely ulkomailla vaatii opettajalta itsereflektion kehittymistä. Se myös selkiyttää tulosten mukaan opettajaidentiteettiä sekä vahvistaa omaa minuutta. Työskentely ulkomailla on myös antanut opettajille mahdollisuuden vertailla suomalaista opetuskulttuuria erilaisiin

opetuskulttuureihin mahdollistaen suomalaisen koulutusjärjestelmän ja opetuskulttuurin kriittisen tarkastelun. Tutkimukseni perusteella voidaan todeta, että ulkomailta työskentely avaa aivan uusia ulottuvuuksia ammatilliseen kehittymiseen. Se avartaa suomalaisen koulutusjärjestelmän ja opetuskulttuurin tarkastelua. Johtopäätöksinä todetaan, kuinka opettajien interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä tulee tukea ja tarjota tähän mahdollisuuksia. Myös opettajien mahdollisuudet kansainvälistymiseen tulee huomioida luokanopettajakoulutuksessa ja jo kentällä olevien opettajien täydennyskoulutuksessa.

Avainsanat: interkulttuurinen kompetenssi, kansainvälistyminen, opetustyö

Sisällysluettelo

1. JOHDANTO	5
2. KANSAINVÄLISTYVÄ YHTEISKUNTA KOULULAITOKSEN JA OPETTAJIEN HAASTEENA	8
2.1 Monikulttuurisuus ja etninen monimuotoistuminen	8
2.2 Globalisaatio ja globaalikasvatus	13
2.3 Hyvä opettaja kansainvälistyvässä yhteiskunnassa	21
3. OPETTAJAN INTERKULTTUURINEN KOMPETENSSI	26
3.1 Interkulttuurisen kompetenssin määrittely	26
3.2 Deardorffin prosessimalli interkulttuurisesta kompetenssista	29
3.3 Interkulttuurinen kompetenssi opettajan työssä	31
4. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	33
5. METODOLOGIA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	34
5.1 Tutkimushenkilöt	34
5.2 Tutkimusaineiston hankinta	35
5.3 Narratiivinen tutkimus	37
5.4 Narratiivisen aineiston analyysi	40
5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	43
6.1 Työ ulkomailla	48
6.1.1 Monikulttuurinen työyhteisö	48
6.1.2 Erilainen opetuskulttuuri	51
6.1.3 Vertailu suomalaiseen koulutusjärjestelmään	54
6.2. Oma opettajuus ulkomailla	59
6.2.1 Itsereflektion kehittyminen	59
6.2.2 Opettajaidentiteetin selkiytyminen.....	60
6.2.3 Oman minuuden vahvistuminen.....	63
7. POHDINTA	66
7.1. Tulosten yhteenveto	66
7.2 Tulosten tarkastelua	67
7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet	75
LÄHTEET	80

1. JOHDANTO

Vuonna 2016 tein tähänastisen opettajanpolkuni kannalta merkittävimmän päätöksen: lähdin vaihto-opiskelemaan Australiaan. Vaihtovuoteni aikana sain kokeilla opettamista erilaisessa (opetus)kulttuurissa, jonka koen muuttaneen käsitystäni opettamisesta ja itsestäni opettajana valtavasti. Ajattelin, että kaikkien opettajien tulisi kokeilla tätä. Siitä sainkin ensimmäisen kimmokkeen tutkimukseni aihevalintaan: minkälaisia kokemuksia suomalaisilla opettajilla on ulkomailla työskentelystä? Työmarkkinoiden kansainvälistyminen on yltänyt myös opettajien ammattikuntaan. Ulkomailla työskentely on alettu nähdä potentiaalisena vaihtoehtona omalle työllistymiselle. Opetusalan ammattijärjestö OAJ julkaisi vuonna 2015 oppaan ”Opettajana ulkomailla” todeten yhä useamman suomalaisopettajan työskentelevän ulkomailla tai suunnittelevan lähtevänsä ulkomaille opetustyöhön. Jo nyt ulkomailla työskentelevien tai aiemmin työskennelleiden opettajien kokemusten tutkiminen voisi siis tarjota tarpeellista tietoa opettajille, jotka suunnittelevat ulkomaille työllistymistä. Se voisi myös mahdollisesti auttaa kansainvälistymisen esteiden purkamista ja sen haasteisiin vastaamista myös laajemmin: voisiko jo opettajankoulutus huomioida paremmin mahdollisuudet työllistyä opettajana myös ulkomailla?

Globalisaatio on ehdottomasti yksi 2000-luvun piirteistä, joita koulutusjärjestelmä ei voi sivuuttaa. Kansainvälistymisen vaatimus on vahvasti läsnä yhteiskunnassamme. Opetushallituksen mukaan perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisinä ja yhteiskunnan jäseninä sekä opettaa tarpeellisia tietoja ja taitoja. Jotta voisimme kasvattaa oppilaistamme jatkuvasti kansainvälistyvän yhteiskunnan jäseniä, on meidän huomioitava tämä myös opetuksessa. Opettajat ovat opetuksen toteuttajia, joten luonnollisesti kansainvälistymisen vaatimus pitäisi koskea heitäkin. Globalisaation myötä myös työvoiman liikkuvuus ulkomaille on lisääntynyt ja sen esteitä purettu vahvasti (Koikkalainen 2013,5). Näin ollen opettajien kansainvälistyminen esimerkiksi juuri ulkomailla työskentelyn avulla tarjoaa työkalun vastata myös suomalaisen koulutusjärjestelmän tarpeisiin. Suomen kouluissa lisääntynyt maahanmuutto ja globalisaatio näkyvät monikulttuurisen oppilasaineksen lisääntymisenä. Opettajat tarvitsevat interkulttuurista tietämystä ja osamista myös näiden oppilaiden kohtaamisessa ja globaalikasvatusta toteuttaessaan. Rauni

Räsänen toteaa artikkelissaan Opetushallituksen opettajankoulutuksen tilannekatsauksessa 2014 (2014, 135-140) luokanopettajien tarvitsevan yhä enemmän ammatissaan kansainvälisen tietämyksen laajentamista ja kansainvälisyyskompetenssiensa kehittämistä jatkuvasti globalisoituvassa maailmassa. Tutkimalla opettajien kokemuksia ulkomailla työskentelystä voidaan saada parempi kuva siitä, minkälaisia valmiuksia juuri suomalainen opettaja tarvitsee ulkomailla työskennellessään. Erityisen hedelmällisen asetelman antaa sellaisten opettajien tutkiminen, jotka ovat jo palanneet takaisin Suomeen. Heidän kokemustensa tarkastelun avulla on mahdollista selvittää miten ulkomailla työskentely vaikutti heidän ammattitaitonsa kehittymiseen ja mitä vaikutuksia sillä on ollut omaan opettamiseen Suomessa. Ulkomailla työskennelleiden opettajien kokemusten tutkimisen tarpeellisuus onkin vahvasti perusteltavissa vaatimuksella opettajien jatkuvan ammattitaidon kehittämisestä.

Aiempaa tutkimusta opettajien kokemuksista ulkomailla opettamisesta löytyi yllättävän vähän. Opetushallituksen alla toimiva Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO on keskeinen tekijä opettajien kansainvälistymisen kentällä. CIMO onkin tuottanut useita mielenkiintoisia tutkimuksia opettajien kansainvälisestä liikkuvuudesta, myös opettajien kokemuksia tarkastellen. CIMO:n tutkimuksissa opettajien kokemukset tosin perustuvat suurimmaksi osaksi heidän toteuttamiinsa ulkomaanjaksoihin, joiden kesto on yleensä noin 2 kuukautta. Tutkimukseni antaakin hieman erilaisen näkökulman opettajien kokemuksille, sillä he ovat työskennelleet ulkomailla vähintään yhden lukuvuoden ajan, pisimpään olleet jopa yli 10 vuoden ajan. Tämä mahdollistaa heidän integroitumisensa uuteen opetuskulttuuriin syvemmin kuin parin kuukauden ulkomaanjakso. Se on myös mahdollistanut suomalaisen opetuskulttuurin ja koulutusjärjestelmän kriittisen tarkastelun. Ulkomailla työskennelleiden opettajien kokemusten tutkiminen voikin tarjota mielenkiintoisen keskustelunavauksen suomalaisen opetuskulttuurin ja koulutusjärjestelmän kehittämiseksi. Tässäkin tutkimuksessa esitetään suomalaiseen opetuskulttuuriin liittyviä tekijöitä, jotka tulivat tutkimishenkilöiden näkyville vasta erilaiseen opetuskulttuuriin tutustumisen aikana. Tutkimukseni voikin tarjota näkökulmia siihen, mitä meidän tulisi kehittää omassa koulutusjärjestelmässämme ja opetuskulttuurissamme.

Anna-Leena Riitaoja (2007) on tutkinut väitöskirjassaan opettajien kansainvälistä liikkuvuutta ja sen hyötyjä ja vaikutuksia peruskouluissa ja lukioissa sekä ammatillisissa ja korkea-asteen oppilaitoksissa. Hänen tuloksensa antoivat myös verrattain positiivisen

kuvan opettajien kokemista hyödyistä sekä omalle ammatilliselle kehittämiselleen että myös oppilaitokselleen. Ulkomailla työskentelyyn liittyvä tutkimus keskittyykin lähinnä tarkastelemaan niitä tietoja, taitoja ja asenteita, joita monikulttuurisessa (työ)yhteisössä toimimiseen tarvitaan. Käsitteitä on runsaasti, mainittakoon tässä tutkimuksessa keskeisen roolin saava interkulttuurinen kompetenssi (*intercultural competence*) ja sen synonyiminakin pidettävä multikulttuurinen kompetenssi (*multicultural competence*). Tutkimus painottuu lähinnä ulkomaiseen tutkimukseen, mutta kotimaisen tutkimuksen kentällä erityisesti Katri Jokikokko ja Rauni Räsänen ovat tehneet varsin ansiokasta työtä tutkiesaan juuri opettajien interkulttuurisen kompetenssin sisältöjä ja merkitystä.

Kansainvälistymisen vaatimusta ei voi sivuuttaa. Vastatakseen muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin on koulutuksen pyrittävä pysymään muutoksissa mukana, mielellään jopa vähän edellä. Opettajien täytyy jatkuvasti kehittää osaamistaan, joten kansainvälistyminen ja siihen liittyvä interkulttuurinen kompetenssi tulee väistämättä osaksi jokaisen suomalaisen opettajan työuraa. Tutkimusta täytyykin tehdä siitä, minkälaisia valmiuksia monikulttuurisessa yhteisössä toimiseen tarvitaan ja miten opettajia voidaan tukea tässä. Ja kukapa tästä voisi kertoa paremmin kuin itse opettajat?

2. KANSAINVÄLISTYVÄ YHTEISKUNTA KOULULAITOKSEN JA OPETTAJIEN HAASTEENA

Kansainvälistyvä yhteiskunta asettaa useita haasteita koululaitokselle ja näin myös opettajille. Vastavuoroisesti se tarjoaa myös oivallisia mahdollisuuksia kehittää koulutusjärjestelmää siten, että se valmistaa oppilaita toimimaan tulevaisuuden yhteiskunnassa. Tärkeinä kansainvälistymiseen liittyvinä termeinä voidaan pitää *monikulttuurisuutta*, *etnistä monimuotoistumista* sekä *globalisaatiota*. Globalisaation voimistumisen haasteisiin on jo pitkään pyrkinyt vastaamaan *globaalikasvatus*, joka on vahvasti osa myös Suomen koulutuslaitosta muun muassa opetussuunnitelmien muodossa. Tarkastelen seuraavaksi näitä käsitteitä erityisesti koululaitoksen ja opettajien näkökulmasta. Lopuksi pohdin vielä sitä, minkälaisena näyttäytyy hyvä opettajana kansainvälistyvässä yhteiskunnassa.

2.1 Monikulttuurisuus ja etninen monimuotoistuminen

Monikulttuurisuus ja etninen monimuotoistuminen voidaan nähdä osittain rinnakkaisina käsitteinä. Käsitteillä on pitkä historiallinen tausta, jonka aikana määrittelyt ovat vaihdelleet muun muassa vallinneen ihmiskäsityksen mukaan. Käsitteisiin liittyy myös laaja yhteiskunnallis-poliittinen debatti, sillä ne ovat yhteiskunnallisesti erittäin merkittäviä. Näin ollen käsitteiden määrittelyminen selkeästi ja kattavasti on melko haastavaa. Aiheesta löytyy runsaasti kirjallisuutta, jossa käsitteitä tarkastellaan useista eri näkökulmista. Pyrin tässä tutkielmassa kuvaamaan monikulttuurisuutta ja etnistä monimuotoisuutta erityisesti koulutuksen ja koululaitoksen näkökulmasta. Käsittely jää auttamatta vajaaksi jo tutkielman luonteen vuoksi, mutta tutkielmassa olen pyrkinyt keskustelemaan niistä ajankohtaisista kysymyksistä, jotka vaikuttavat nimenomaan opettajan työhön.

Yksinkertaistettuna kumpikin käsite liittyy vahvasti näkemykseen yhteiskunnasta, jossa esiintyy yhtäaikaisesti useita ihmisryhmiä, jotka muotoutuvat muun muassa sen jäsenten yhteisen kulttuuriperinnön, uskonnon, kielen, alkuperämaan tai ulkonäön mukaan. *Etninen monimuotoistuminen* kuvaa siis niitä erilaisia kulttuurisia tai etnisiä ryhmiä, jotka

esiintyvät yhteiskunnassa. *Monikulttuurisuus* on käsitteenä laajempi ja monisäikeisempi. Wallin (2013) pyrkii teoksessaan määrittelemään monikulttuurisuuden käsitteen. Hänen mukaansa se on ilmiö, jolla on poliittisia, sosiaalisia ja kulttuurisia seurauksia ja päämääriä. Monikulttuurisuus on tila tai ryhmä, jonka jäsenet edustavat useita erilaisia kulttuuri- ja historiallisia taustoja sekä ilmentävät niistä nousevia toimintatapoja. Sitä voidaan pitää myös sopimuksena tai tahtotilana, jossa eri tavoin pyritään vastavuoroisuuteen, kiinnostukseen ja kunnioitukseen jäsenten välillä. Moniarvoisuus ja monimuotoisuus, jossa erilaisuus nähdään rikkautena poikkeavuuden tai väärässä olemisen sijaan, toimii monikulttuurisuuden ihanteena. Monikulttuurisuutta voidaan kuitenkin idealisoida ja romantioida peittäen tai selittäen yhteiskunnallisia epäkohtia. (Wallin 2013, 25 – 26.) Saukkonen (2016, 76) taas ilmaisee monikulttuurisuuden tarkoittavan yksinkertaisuudessaan yhteiskuntaa, jossa puhutaan eri kielillä, tunnustetaan eri uskontoja, ylläpidetään erilaisia tapoja, arvoja ja traditioita sekä erilaisia käsityksiä hyvästä elämästä. UNESCO ja Christine Inglis (1996, 16-17) esittävät monikulttuurisuudella olevan kolme ulottuvuutta:

1) väestötieteellis- kuvaileva näkökulma

Viittaa näkemykseen, jonka mukaan yhteiskunnassa tai väestössä esiintyy etnisesti tai rodullisesti monimuotoisia segmenttejä. Näillä monimuotoisuuteen liittyvillä eroavaisuuksilla on yhteiskunnallista merkitystä erityisesti kulttuurien välisten erojen vuoksi, vaikka ne liittyvät usein rakenteellisten erojen muotoihin. Yhteiskunnassa esiintyvät etniset ryhmittymät, etnisyyden merkitys yhteiskunnalliseen osallistumiseen yhteiskunnallisissa instituutioissa sekä prosessit, joiden kautta etninen erilaistuminen rakentuu ja pidetään yllä, voi vaihdella huomattavasti yksittäisten yhteiskuntien välillä myös ajan myötä.

2) ohjelmallis-poliittinen näkemys

Monikulttuurisuudella viitataan tiettyihin poliittisiin toimenpiteisiin, kuten ohjelmiin ja aloitteisiin, joilla pyritään hallitsemaan etnistä monimuotoisuutta ja sen ilmenemistä.

3) ideologis-normatiivinen näkemys

Monikulttuurisuus korostaa tietoisuutta etnisestä monimuotoisuudesta ja pyrkii varmistamaan yksilöiden oikeudet säilyttää oma kulttuuri tarjoten kuitenkin täydet mahdollisuudet osallistua perustuslaillisten periaatteiden ja yhteiskunnassa vallitsevien arvojen mukaiseen toimintaan. Tämä hyödyttää sekä yksilöitä että yhteiskuntaa vähentämällä

epäoikeudenmukaisuuteen ja epätasa-arvoon liittyvien yhteiskunnallisten konfliktien riskiä. Tämä taas rikastuttaa yhteiskuntaa kokonaisuutena.

Määritelmät kohtaavat paljon asianmukaista kritiikkiä liittyen muun muassa poliittisten toimien oikeutukseen ja toimivuuteen, määritelmien kattavuuteen, yksinkertaistaviin ja sitä kautta syrjiviin määrittelyihin sekä ihmisoikeuksiin ja tasa-arvoon liittyviin kysymyksiin. (Inglis 1996; Malik 2016; Saukkonen 2016.). Tässä tutkielmassa monikulttuurisuutta tarkastellaan erityisesti pluralistisesta ja postmodernista näkökulmasta. Pluralistinen näkökulma korostaa ajatusta, jossa kulttuurien eroavaisuudet tunnustetaan, mutta niitä pidetään samanarvoisina. Postmoderni näkökulma taas kehottaa kyseenalaistamaan vanhentuneet perusoletukset ja itsestäänselvyydet kulttuurien eroavaisuuksista ja samankaltaisuuksista. Kaikki tulkinnat on mahdollista arvioida uudelleen, vaihtaa tai yhdistellä toisin. Näin tarkasteltuna monikulttuurisuus lähenee ideaalia tasa-arvoisuutta, jossa monimuotoisuus ymmärretään arvona sinänsä. (Talib 2005, 13 - 14.) Lähestyn monikulttuurisuutta myös Wallinin (2013, 27) pluralistinen suvaitsevaisuus-käsitteen kautta. Pluralistinen suvaitsevaisuus on empaattista uteliaisuutta, mutta tarvittaessa myös kriittisyyttä. Monikulttuurisuuteen ja etniseen monimuotoistumiseen liittyviä jännitteitä ei nähdä vain ongelmana, vaan ne voivat myös itsessään tarjota ratkaisun. Jännitteiden hyväksyminen osaksi globaalia ja postmodernia maailmaa on hyödyllisempää kuin taistelu niitä vastaan. Tämä voi toimia aitona lähtökohtana sekä oman kulttuurisen identiteetin vahvistamiseen että toisten kunnioittamiseen.

Mitä monikulttuurisuus ja etninen monimuotoistuminen sitten tarkoittaa suomalaiselle koululaitokselle? Suomalainen yhteiskunta on kansainvälistynyt viimeisten vuosien aikana eikä tämä kehityssuunta näytä hidastumisen merkkejä, päinvastoin. Tilastokeskuksen (2018) mukaan vuoden 2017 loppuun mennessä Suomessa asui lähes 249 500 ulkomaan kansalaista, eli noin 4,5 % koko Suomen väestöstä. Suomessa asuvien ulkomailla syntyneiden henkilöiden määrä oli Tilastokeskuksen mukaan 373 000 vuonna 2017, eli 6,8 prosenttia koko väestöstä. Myös ulkomaalaistaustaisten määrä on kasvanut tasaisesti viimeisten vuosikymmenten aikana. Vuonna 2017 ulkomaalaistaustaisten määrä oli 385 000. Koulutus seuraa yhteiskunnan kehitystä. Maailman globalisoituessa jatkuvasti yhä enemmän, on esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaiden määrä kasvanut suomalaisissa kouluissa valtavasti. Opetushallituksen (2018a) mukaan Suomessa vakinaisesti asuvalla oppivelvollisuusikäisellä (7–17-vuotiaalla) maahanmuuttajalla on oikeus samaan

peruskoulutukseen kuin suomalaisillakin. Näin ollen suomalaisissa kouluyhteisössä oppilaisaines monimuotoistuu myös etnisesti ja monikulttuurisuus on vahvasti läsnä koulun arjessa. Tämä asettaa koululaitokselle uusia vaatimuksia. Monikulttuurisuuden luomat haasteet voivat olla yllättäviä ja vaikeasti ennakoitavissa. Konkreettisimmat haasteet liittyvät esimerkiksi opetuksen järjestämiseen huomioiden kielitaidon eri tasot tai vaikkapa uskonnonopetuksen järjestämiseen ja siihen liittyviin moraalisiin kysymyksiin islaminuskoisten oppilaiden määrän kasvaessa. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, 162.) Haasteet ovat kuitenkin myös paljon laajempia: kuinka koulutuspolitiikka ja koulutuslaitos pystyy vastaamaan yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin? Kuinka opettajankoulutus huomioi monikulttuurisuuden, etnisen monimuotoistumisen ja globalisaation asettamat haasteet opettajille?

Opetussuunnitelman uudistaminen on yksi työkalu vastaamaan kansainvälistyvän yhteiskunnan vaatimuksiin. Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 – asiakirjasta on vahvasti löydettävissä pyrkimyksiä vastata monikulttuurisuuden ja etnisen monimuotoistumisen haasteisiin. Esimerkiksi POPS2014 – asiakirjassa mainitaan perusopetuksen kulttuuritehtäväksi monipuolisen kulttuurisen osaamisen edistäminen ja kulttuuriperinnön arvostaminen. Se tukee oppilaita oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisen pääoman rakentamisessa. Opetus lisää ymmärrystä kulttuureiden moninaisuudesta ja auttaa hahmottamaan kulttuureita menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden jatkumoina, joissa jokainen voi itse olla toimijana. (Opetushallitus 2014, 18.) Yhtenä merkittävimmistä keinoista vastata monikulttuurisuuden vaatimukseen voidaan nähdä opetukselle määriteltyjen laaja-alaisten oppimistavoitteiden asettaminen, erityisesti tavoite L2: kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu. Sen mukaan oppilaat kasvavat maailmaan, joka on kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninainen. Kulttuurisesti kestävä elämäntapa ja monimuotoisessa ympäristössä toimiminen edellyttävät ihmisoikeuksien kunnioittamiselle perustuvaa kulttuurista osaamista, arvostavan vuorovaikutuksen taitoja sekä keinoja ilmaista itseään ja näkemyksiään. Perusopetuksessa oppilaita ohjataan ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistamiseen ja arvostamiseen sekä oman kulttuuri-identiteetin ja myönteisen ympäristösuhteen rakentamiseen. Oppilaat oppivat tuntemaan ja arvostamaan elinympäristöään ja sen kulttuuriperintöä sekä omia sosiaalisia, kulttuurisia, uskonnollisia, katsomuksellisia ja kielellisiä juuriaan. Oppilaita ohjataan näkemään kulttuurinen moninaisuus lähtökohtaisesti myönteisenä

voimavarana. Samalla heitä ohjataan tunnistamaan, miten kulttuurit, uskonnot ja katsomukset vaikuttavat yhteiskunnassa ja arjessa, miten media muokkaa kulttuuria sekä pohdintaan myös, millaisia asioita ei voida ihmisoikeuksien vastaisena hyväksyä. Kouluyhteisössä ja koulun ulkopuolella tehtävässä yhteistyössä oppilaat oppivat havaitsemaan kulttuurisia erityispiirteitä ja toimimaan joustavasti eri ympäristöissä. Heitä kasvatetaan kohtaamaan arvostavasti muita ihmisiä sekä noudattamaan hyviä tapoja. (Opetushallitus 2014, 18.)

Myös POPS2014 – asiakirjassa määritetyt toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet huomioivat oppilaisaineksen monimuotoistumisen: ”Koulu oppivana yhteisönä on osa kulttuurisesti muuntuva ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali limittyvät. Erilaiset identiteetit, kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään.” (Opetushallitus 2014, 28). Voidaankin todeta, että uusin opetussuunnitelma on jo pyrkinyt huomioimaan monikulttuurisuuden ja etnisen monimuotoistumisen. On kuitenkin muistettava, että koulutuspoliittiset asiakirjat tulevat väistämättä hieman jäljessä muun muassa niiden luomisen prosessinomaisuuden vuoksi. Näin ollen se ei yksinään riitä vastaamaan nopeasti muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin.

Opettajien täydennyskoulutus voi toimia keinona vastata monikulttuurisuuden ja etnisen monimuotoistumisen asettamiin haasteisiin. Opettajilla on merkittävä rooli opetusalan uudistamisessa. Opettajankoulutus, opetusalan ammattilaisten täydennyskoulutus sekä muu heille suunnattu ammatillinen tuki on tärkeää. Muun muassa Euroopan komissio (*European Commission*) on pyrkinyt turvaamaan opettajien (täydennys)koulutuksen laadun ja mahdollisuudet kehittää ammatillista osaamistaan. EU-maiden välisenä yhteistyönä Euroopan komissio on muun muassa laatinut vuonna 2017 tiedonannon koulujen kehittämisestä ja huipputasoisen opetuksesta. Siinä esitetään mahdollisia toimia kouluopetuksen parantamiseksi sekä opettajien ja koulunjohtajien ammatillisen kehittymisen tukemiseksi. Komissio on myös antanut ehdotuksen EU-maille opetusalan ammattilaisten tuen kehittämisestä (2012) sekä päätelmänsä tehokkaasta opettajankoulutuksesta. (*European Commission* 2018.) Erityisen mielenkiintoisen näkökulman oppilaisaineksen monimuotoisuuden kohtaamiseen antaa Euroopan komission julkaisema raportti oppilaisaineksen monimuotoisuuden ottamisesta huomioon opettajankoulutuksessa: ”Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education” (2017). Parhaiten monimuotoisuuden kohtaamiseen vastataan raportin mukaan kehittämällä opettajien koulutusta ja

sitä kautta heidän kompetenssiaan. Raportin mukaan EU:n kansalliset koulutuspolitiikat tarvitsevat kuitenkin laajan asennemuutoksen monimuotoisuuden kohtaamiseen sekä opettajien kokonaisvaltaiseen tukemiseen tässä. Tällä hetkellä opettajat eivät koe saavansa tarpeeksi tukea monimuotoisuuden kohtaamiseen vaadittavan kompetenssista kehittämiseen. Esimerkiksi taloudellisen tuen puuttuminen ja työn rakenteet estävät tehokkaan kouluttautumisen. (European Commission 2017, 102 – 110.) Raportti siis tukee käsitystä siitä, että opettajien (täydennys)koulutus on ratkaisevassa roolissa monikulttuurisuuden ja etnisen monimuotoistumisen vaatimuksiin vastatessa. Keskustelen opettajan koulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen merkityksestä enemmän luvussa 2.3.

2.2 Globalisaatio ja globaalikasvatus

Kuten monikulttuurisuus ja etninen monimuotoistuminen, myös globalisaatio on hyvin laaja käsite, jolla voidaan tarkoittaa toisistaan eroavia asioita näkökulmasta riippuen. Eroavaisuudet käsitteen merkityksestä liittyvät lähinnä eroaviin taustaoletuksiin. Käsitteellä on myös pitkä historia. Yksinkertaistettuna globalisaatiolla tarkoitetaan maailmanlaajuisen vuorovaikutuksen lisääntymistä elämän eri aloilla. Globalisaatiota voidaan pitää muutosprosessina, jossa kansallisvaltioiden rajat katoavat. Sen myötä maailma nähdään yhä kokonaisvaltaisempana järjestelmänä, jossa osien välinen vaikutus toisiinsa tuntuu entistä nopeammin maantieteellisestä etäisyydestä riippumatta. Näin taloudellinen, ekologinen ja sosiaalinen kestävä kehitys muodostuvat koko maailman yhteiseksi tehtäväksi. (Opetusministeriö 2007, 1.) Riitaoja (2010) määrittää Opetushallituksen Maailmankansalaisena Suomessa- hankkeeseen liittyvässä artikkelissaan globalisaation seuraavasti: globalisaatiolla tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan paikallisen ja globaalin monimutkaista yhteen kietoutumista ja keskinäistä riippuvuutta. Sillä voidaan viitata myös moniin muihin ilmiöihin, kuten ajan ja tilan tiivistymiseen, ihmisten, tavaroiden ja pääoman liikuvuuteen, kansainvälistymiseen, uuteen aikakauteen, maailmanlaajuiseen hyvinvointiin, kansainväliseen luokkasotaan, maailmanyhteisöön, globaaliin markkinatalouteen sekä globaaleihin ympäristöongelmiin (Riitaoja 2010, 1). Keskityn tässä tutkielmassa tarkastelemaan globalisaatiota lähinnä koulutuksen ja globaalikasvatuksen näkökulmasta.

Vaikka globaalikasvatus on käsitteenä varsin uusi, on siihen liitetyillä sisällöillä pitkä historia. Erityisesti termi kansainvälisyyskasvatus on ollut seuraajaansa tunnetumpi jo

vuosia. Sitä käytetäänkin yhä laajasti ja se on löydettävissä muun muassa useista globaalikasvatusta määrittelevistä asiakirjoista. Globaalikasvatuksen ja kansainvälisyyskasvatuksen sisällöllinen ero liittyy lähinnä näkemykseen toimijuudesta: globaalikasvatuksen ajatellaan olevan aktiivisempaa kuin abstraktimman kansainvälisyyskasvatuksen. Käytän kuitenkin tässä tutkimuksessa globaalikasvatuksen ja kansainvälisyyskasvatuksen käsitteitä rinnakkain. Globaalikasvatuksen edeltäjinä tai alakäsitteinä voidaan pitää myös esimerkiksi termejä rauhankasvatus ja kulttuurikasvatus. Kansainvälisesti globaalikasvatuksen kanssa yhtenevinä termeinä voidaan nähdä esimerkiksi ”multicultural education”, ”international education” sekä ”global citizenship education”. (Lampinen 2009, 11.) Vaikka globaalikasvatuksen kenttä on laaja, toistuvat useissa määrittelyissä samat tavoitteet ja sisällöt.

Euroopan neuvoston North-South Centerin julistus (2002) määrittää kansainvälisyyskasvatuksen käsittävän kehityskasvatuksen, ihmisoikeuskasvatuksen, kestävän kehityksen huomioimisen, rauhankasvatuksen ja konfliktien ehkäisyn sekä kulttuurienvälisen kasvatuksen. Kasvatuksen tavoitteena on avata yksilöiden silmät ja mieli maailman realiteeteille ja herättää heidät luomaan maailman, joka on oikeudenmukaisempi ja tasa-arvoisempi ja joka huomioi kaikkien perustavanlaatuiset ihmisoikeudet. Lehikoinen (2009, 10) yksinkertaistaa globaalikasvatuksen olevan yksilön kasvamista maailmanlaajuiseen vastuuseen ihmiskunnan yhteisten haasteiden ja ongelmien ratkaisemiseksi. Räsänen (2009a, 37) mukaan monikulttuurisuus- ja kansainvälisyyskasvatuksen tutkijat ovat voimakkaasti painottaneet globaalikasvatuksen filosofista tarkastelutapaa, joka läpäisee kaiken opetuksen. Opetusministeriön (2007) julkaisussa ”Kansainvälisyyskasvatus 2010” kansainvälisyyskasvatuksen ajatellaan olevan toimintaa, joka ohjaa yksilökohtaiseen globaaliin vastuuseen ja yhteisölliseen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Se tukee kasvua kriittiseksi ja mediakriittiseksi kansalaiseksi, jolla on tietoja ja taitoja toimia menestyksellisesti globalisoituvassa maailmassa osana omaa yhteisöään. Sen tavoitteena on edistää kansallista ja kansainvälistä vuorovaikutusta, kulttuurien välistä vuoropuhelua ja toinen toisiltaan oppimista. Sitä kuvataan prosessiksi, joka auttaa ymmärtämään ja arvostamaan erilaisuutta ja erilaisia kulttuureja sekä tekemään kehitystä edistäviä valintoja. Kansainvälisyyskasvatus auttaa hahmottamaan maapalloa luonnonresursseiltaan rajallisena kokonaisuutena, jossa voimavaroja on opittava sekä säästämään että jakamaan oikeudenmukaisesti, yhdenvertaisesti ja tasapuolisesti. Se kasvattaa niitä tietoja ja taitoja, joiden avulla voi

ymmärtää globalisoituvaa taloutta ja vaikuttaa nopeasti muuttuvaan talouteen sekä sen sosiaalisiin ja kulttuurisiin seurauksiin. (Opetusministeriö 2007, 13.) Kepa ry on suomalainen globaalien kehityskysymysten asiantuntijajärjestö. Sen määritelmän mukaan globaalikasvatus on toimintaa, jolla kannustetaan ihmisiä aktiiviseen maailmankansalaisuuteen lisäten ymmärrystä siitä, miten jokainen on kytköksissä maailmanlaajuisiin ilmiöihin ja voi omalla toiminnallaan edistää globaalia oikeudenmukaisuutta. Se korostaa globaalikasvatuksen elinikäisen oppimisen luonnetta. (Kepa ry 2018a.)

Gloaalikasvatusta ja sen vaatimusta ohjaavat tietyt asiakirjat, lait ja säädökset. Globaalikasvatuksen perustana voidaan pitää YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallista julistusta (1948), jossa velvollisuus valistukseen ja opetukseen mainitaan seuraavin sanoin: ”Yleiskokous antaa tämän ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen kaikkien kansojen ja kaikkien kansakuntien tavoiteltavaksi yhteiseksi ohjeeksi, jotta kukin yksilö ja kukin yhteiskuntaelin pyrkisi, pitäen alati mielessään tämän julistuksen, valistamalla ja opettamalla edistämään näiden oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista ja turvaamaan jatkuvien kansallisten ja kansainvälisten toimenpitein niiden yleisen ja tehokkaan tunnustamisen ja noudattamisen sekä itse jäsenvaltioiden kansojen että niiden oikeuspiirissä olevien alueiden kansojen keskuudessa.” Muita YK:n asiakirjoja, jotka määrittelevät kansainvälisyyskasvatusta, ovat esimerkiksi suvaitsevaisuutta koskevien periaatteiden julistus ja toimintasuunnitelma (1995) sekä YK:n vuosikymmenet ja niihin liittyvät toimintasuositukset. YK:n vuosikymmenistä esimerkiksi Kolmas rasmin ja rotusyrjinnän vastaisen taistelun vuosikymmen 1993–2003, YK:n ihmisoikeuskasvatuksen vuosikymmen 1995–2005, kansainvälinen rauhankulttuurin ja väkivallattomuuden vuosikymmen maailman lapsille 2001–2010 sekä YK:n kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen vuosikymmen ovat tärkeitä kansainvälisyyskasvatukselle. Kansainvälisyyskasvatuksen yksi merkittävimmistä toimijoista on YK:n kasvatus-, tiede ja kulttuurijärjestö UNESCO. (Lampinen 2009, 12.) UNESCO:n tavoitteena on rakentaa rauhaa kansainvälisen yhteistyön avulla kasvatuksen, tieteen ja kulttuurin saralla (UNESCO 2018). UNESCO otti kantaa kansainvälisyyskasvatuksen tarpeeseen erityisesti vuoden 1974 suosituksessaan opetukselle, jonka pääsanomana oli kasvatus kansainväliseen ymmärtämiseen, yhteistyöhön ja rauhaan sekä ihmisoikeuksiin ja perusvapauksiin. Julistuksessaan UNESCO määritteli myös kaikille yhteiset arvot, jotka ovat yksinkertaistettuna rauha, ihmisoikeudet ja perusvapaudet, oikeudenmukaisuus, tasavertaisuus, yhteistyö, suvaitsevaisuus, demokratia,

solidaarisuus ja väkivallattomuus. (UNESCO 1974.) Globaalikasvatuksella on siis yleismaailmallinen peruste. Myös kansalliset säädökset ja asiakirjat, kuten perustuslaki ja opetussuunnitelma, esittävät perusteita globaalikasvatuksen olemassaololle. Esimerkkeinä mainittakoon yhdenvertaisuuslaki L1347/2014 ja opetussuunnitelmassa mainittu perusopetuksen tehtävä, jonka mukaan ”Perusopetuksessa opitaan kohtaamaan muutostarpeita avoimesti, arvioimaan niitä kriittisesti ja ottamaan vastuuta tulevaisuutta rakentavista valinnoista. Perusopetuksen globaalikasvatus luo osaltaan edellytyksiä oikeudenmukaiselle ja kestäväälle kehitykselle YK:n asettamien kehitystavoitteiden suuntaisesti.” (Opetushallitus 2014, 18).

Monikulttuurisen yhteiskunnan rakentuminen ja globaalin vastuun kantaminen sekä tulevien kansalaisten valmistaminen kansainväliseen kanssakäymiseen ja työskentelyyn monikulttuurisissa ympäristöissä on siis äärimmäisen tärkeää maailman globaalisen luonteen vuoksi. Koulutus pyrkii vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin. Näin ollen koulutuksella ja koululaitoksella on tärkeä rooli globaalikasvatuksen toteuttajana. Mikä olisi sikään parempi ympäristö toteuttaa globaalikasvatusta kuin yhtenäinen peruskoulu, joka kerää yhteen suurimman osan suomalaisista lapsista ja nuorista? Yhtenä Opetusministeriön (2007) kansainvälisyyskasvatuksen kehittämisen kansallisena tavoitteena mainitaan kansainvälisyyskasvatuksen toteuttamisen vahvistamista käytännössä varhaiskasvatuksessa, kouluissa, oppilaitoksissa sekä opettajankoulutuksessa. Samaisessa julkaisussa todetaan kansainvälisyyskasvatuksen vahvistaminen koulujen ja oppilaitosten opetussuunnitelmissa, opetuksessa ja toimintakulttuurissa olevan olennaista kansainvälisyyskasvatuksen toimivuudelle. Opetusministeriön mukaan opetuksen tulee tarjota välineitä ilmiöiden syiden ja seurausten selvittämiseen ja erilaisten johtopäätösten tekemiseen. Tämä johtaa parhaimmillaan kasvuun aktiiviseksi, kriittiseksi ja mediakriittiseksi maailmankansalaiseksi. Jotta kansainvälisyyskasvatus toteutuisi tehokkaasti, vaatii se suunnitelmallisuutta, analyttisuutta sekä systemaattisuutta. Tämä voisi osaltaan selkeyttää koulujen ja oppilaitosten hieman hajanaista globaalikasvatusta. (Opetusministeriö 2007, 15.) Miten globaalikasvatusta sitten toteutetaan kouluissa? Kuten edellä on todettu, globaalikasvatuksen kenttä on hyvin laaja ja kirjava. Niinpä yhtä oikeaa tapaa toteuttaa kansainvälisyyskasvatusta ei ole. Erityisen haasteen globaalikasvatuksen yhtenäiselle toteuttamiselle luo myös Suomen koulujen opettajien autonominen asema esimerkiksi oppimateriaalien ja opetuksen toteuttamisen suhteen (Räsänen 2009a, 37). Globaalikasvatuksen

tosiasialliset käytänteet voivat vaihdella siis hyvinkin paljon jopa koulu- tai luokkakohdaisesti, vaikka sitä ohjaavat arvot ja perusteet ovat yhteneväiset. Koska globaalikasvatukselle ei ole varsinaisesti määritelty tarkkoja tavoitteita tai vaikkapa opetusmenetelmiä, on sen toteutumisen tarkastelu ja arviointi haastavaa. Tarkastelen seuraavaksi muutamia näkökulmia globaalikasvatuksen toteuttamiseen.

Usein globaalikasvatus lipsahtaa ainoastaan ”monikulttuurisuuspäiviksi”, jolloin siitä puhutaan vain teemapäivien tai juhlapuheiden muodossa. Onpa tielleni sattunut uuden opetus suunnitelman toteuttamiseen vahvasti kytköksissä oleva monialainen oppimiskokonaisuus, jonka teemana oli monikulttuurisuus. Tässä ei sinänsä ole mitään vikaa, mutta ongelmallisena sitä voidaan pitää silloin, mikäli kansainvälisyyskasvatus toteutuu ainoastaan näiden muutaman teemapäivän aikana. Globaalikasvatus tulee olla osana koulun arkea ja toimintakulttuuria. Sen tulee jatkua läpi koulutuksen eri asteilla, ja olla tasa-arvoisesti kaikkien saatavissa. Sen tulee olla sisällöllisesti rikasta ja laaja-alaista. (Opetusministeriö 2007, 16.) Se tulee nähdä holistisena lähtökohtana opetuksen toteuttamiselle. Räsänen (2009a, 10) korostaa, ettei globaalikasvatus siis tarkoita pelkästään ystävällisiä ihmissuhteita ja toisten huomioimista. Se on koulun tavoitteiden, sisältöjen ja työtapojen uudelleenarviointia, joka voi vaatia mahdollisesti muutoksia koko kouluympäristössä, niin piiloisissa kuin julkisissa tekijöissä.

Euroopan globaalikasvatustoimintaa määrittää vahvasti Maastrichtin julistus vuodelta 2002. Se pyrkii selkeyttämään globaalikasvatuksen osa-alueita, jotka on jaettu viiteen teemaan: 1) ihmisoikeudet, 2) kehitysyhteistyö, 3) kestävä kehitys, 4) monikulttuurisuus sekä 5) rauhan edistäminen ja konfliktien ehkäisy (Maastricht declaration 2002). Kepa ry on muodostanut tämän jaottelun perusteella omat teemansa, joiden pohjalta se suosittelee globaalikasvatusta toteutettavan. Nämä teemat ovat: 1) kestävä kehitys, 2) moninaisuus, 3) media, 4) ympäristö, 5) ihmisoikeudet ja 6) rauha. (Kepa ry 2018b.) Kummassakin jaottelussa korostuu vahvasti teemojen holistinen käsittely. Jotta globaalikasvatus toteutuu, täytyy sen käsitellä jokaisen teeman aiheita kokonaisvaltaisesti. Teemat sisältävät kasvatusta arvoihin, asenteisiin kuin konkreettisiin vaikuttamisen mahdollisuuksiinkin liittyen. Muun muassa näiden luokitteluiden voidaan nähdä ohjaavan globaalikasvatuksen sisällöllistä toteuttamista.

Opetusta ohjaa opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmat ovat jo historiallisestikin tarkasteltuna pyrkineet ohjaamaan kansainvälisyyskasvatusta. Uusimman opetussuunnitelman suunnittelutyössä otettiin ilahduttavasti huomioon globaalikasvatus tekemällä tiivistä yhteistyötä Kepa ry:n koordinoiman globaalikasvatusverkoston kanssa, johon kuuluu yli 150 kotimaassa toimivaa globaalikasvatusjärjestöä. Useassa järjestössä työskentelee globaalikasvatukseen erikoistuneita kasvatustalon ammattilaisia. Globaalikasvatusverkostoa pyydettiin kommentoimaan uuden opetussuunnitelman luonnosta nimenomaan globaalikasvatuksen näkökulmasta. Verkosto antaakin monipuolisesti kommentteja ja muutosehdotuksia liittyen esimerkiksi opetussuunnitelman arvoperustaan, sanavalintoihin sekä oppiainekohtaisiin sisältöihin. Globaalikasvatusverkosto yleisesti totesi uuden opetussuunnitelman huomioivan globaalikasvatuksen ja kulttuurien monimuotoisuuden hyvin, mutta kehittämiskohteitakin on. Erityisesti laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet, etenkin L2, saivat kiitosta ja niiden toteutumisen todettiin olevan erityisen tärkeää. (Globaalikasvatusverkosto, 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 – asiakirja ohjaa globaalikasvatuksen toteuttamista. Siinä todetaan muun muassa koulun toimintakulttuurista seuraavasti: ”koulun oppivana yhteisönä olevan osa kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali limittyvät. Erilaiset identiteetit, kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Oppivassa yhteisössä kotikansainvälisyys on tärkeä voimavara. Yhteisö arvostaa ja hyödyntää maan kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä sekä omaa ja ympäristön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista monimuotoisuutta. Se kehittää yksilöiden ja ryhmien välistä ymmärrystä ja kunnioitusta sekä vastuullista toimintaa. Yhteisössä tunnustetaan, että oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin on perusoikeus”. (Opetushallitus 2014, 28.) Opetussuunnitelman mukaan koulun on tarjottava runsaasti tilaisuuksia harjaantua esittämään mielipiteensä rakentavasti ja toimimaan eettisesti. Myös asettumista toisen asemaan ja asioiden tarkastelua moninäkökulmaisesti harjoitetaan koulutyössä. Sen mukaan koulutyössä edistetään suunnitelmallisesti ihmisoikeuksien, erityisesti lapsen oikeuksien tuntemista ja arvostamista sekä niiden mukaista toimintaa. Kaiken toiminnan tulee vahvistaa luottamusta ja kunnioitusta muita ihmisryhmiä ja kansoja kohtaan. (Opetushallitus 2014, 21.) Useassa kohdassa opetussuunnitelmaa korostetaan tarvetta ja vaatimusta kansainväliselle yhteistyölle, muun muassa lisäämällä mahdollisuuksia sen toteuttamiseen sekä esimerkiksi

lisäämällä etäopetusta kansainvälistä yhteistyötä hyödyntäen. Myös oppiainekohtaisissa tavoitteissa kansainvälisyyskasvatuksen aihekokonaisuuksien sisällöt on huomioitu. Esimerkiksi 3-6 luokkien uskonnonopetuksen tavoitteena mainitaan ”kannustaa oppilasta maailman moninaisuuden ja kaikkien yhdenvertaisen kohtelun hyväksymiseen ja ymmärtämiseen.” Etenkin kielioppiaineet, kuten englanti ja ruotsi sekä katsomusaineet, kuten elämäkatsomus ja uskonto, sisältävät globaalikasvatuksen kannalta tärkeitä aiheita. Nyt kuitenkin palataan jälleen globaalikasvatuksen haasteellisuuteen: toteutuuko globaalikasvatus kokonaisvaltaisesti opetuksessa vai koetaanko muutaman oppitunnin tai kurssin kattavan koko globaalikasvatuksen?

Opetusministeriön (2007) mukaan kansainvälisyys voi olla sekä opetuksen / oppimisen *kohteena* että opetuksen / oppimisen *keinona*. Kansainvälisyys nousee esille eri oppiainneiden sisällöissä. Opetuksen menetelmät ja toimintatavat voivat taas itsessään tukea rauhankasvatuksen, osallisuuden ja suvaitsevaisuuden periaatteita. Hyviksi menetelmiksi mainitaan muun muassa yhteistoiminalliset projektit sekä ongelmienratkaisutehtävät. Opetuksen tulisi kannustaa kunnioittavaan sekä keskustelemaan ja kuuntelemaan ilmapiiriin, jossa harjoitellaan myös demokraattista päätöksentekoa. Tämä harjoittaa osaltaan myös ihmisarvon ja ihmisoikeuksien kunnioittamista sekä yhteistyökykyjä. (Opetusministeriö 2007, 16.) Globaalikasvatuksen tulee olla motivoivaa ja kannustaa aktiiviseen toimijuuteen.

Erilaiset globaalikasvatukseen keskittyvät järjestöt tarjoavat tukea opettajille globaalikasvatuksen toteuttamiseen. Esimerkiksi Kepa ry:n ylläpitämä globaalikasvatus.fi tarjoaa resursseja, kuten tietoa globaalikasvatuksesta sekä konkreettisia vinkkejä käytännön globaalikasvatukseen. Globaalikasvatusjärjestöt tarjoavat lisäksi täydennyskoulutusta opettajille. Esimerkiksi Koulu maailmaa muuttamaan -täydennyskoulutushanke tarjoaa opettajille, kouluille ja kuntien opetustoimille maksutonta tukea uuden opetussuunnitelman mukaiseen globaalikasvatukseen. Kouluttajina toimivat asiantuntijat eri järjestöistä. Yliopistoyhteistyönä toteutetut Maailma koulussa -seminaarit tarjoavat eväitä globaalikasvatukseen opettajaksi opiskeleville, mutta ovat avoimia ja ilmaisia myös muille globaalikasvatuksesta kiinnostuneille kasvattajille ja kouluttajille. Globaalikasvatusjärjestöt voi myös tilata maksuttomalle kouluvierailulle. (Kepa ry 2018c). Myös UNESCO – kouluverkosto toimii tukena globaalikasvatuksen toteuttamisessa. Siihen kuuluu tällä hetkellä

yli 10 000 koulutusalan instituutiota, joiden toimialat vaihtelevat esiopetuksesta opettajankoulutukseen yli 180 maassa. Suomi on ollut verkostossa mukana vuodesta 1959. Suomen verkko kattaa yli 50 oppilaitosta alakouluista yliopistojen opettajankoulutuslaitoksiin. UNESCO-kouluverkoston toimintaan kuuluvat ylikansalliset lippulaivahankkeet, koulujen omat pilottihankkeet sekä materiaalien tuottaminen. Sen vuoteen 2021 kestäväällä kaudella keskitytään maailmankansalaisuuden ja kestävä kehityksen kysymyksiin. Strategiakauden 2014 - 2021 tavoitteeksi on asetettu seuraavat tavoitteet: 1) globaalikasvatus ja kestävä kehitys integroidaan koulujen opetussuunnitelmiin, 2) globaalikasvatukseen ja kestävä kehityksen opetuksessa kokeillaan uusia innovatiivisia opetusmenetelmiä sekä 3) kokemusten, hyvien käytäntöjen ja ideoiden jakamista kehitetään ja vahvistetaan sekä UNESCO-koulujen että muiden koulujen välillä. (Opetushallitus 2018b.) Näin UNESCO-kouluverkoston toiminta on apuna kehittämässä Suomen koulujen globaalikasvatusta.

Kuten edellisissä kappaleissa on todettu, globaalikasvatuksen kenttä on laaja ja sen toteuttaminen haastavaa. Anna-Kaisa Pudas tutki väitöskirjassaan (2015) globaalikasvatuksen toteutumista ja toteuttamista suomalaisissa peruskouluissa. Hänen mukaansa globalisaatiokasvatusta ei ole onnistuttu integroimaan täysin onnistuneesti osaksi opetussuunnitelmatyötä. Opetussuunnitelmassa kyllä mainitaan globaalikasvatusta ohjaavat periaatteet ja sen vaatimus, mutta työkaluja siihen, miten sitä konkreettisesti toteutetaan, on hyvin vähän tarjolla. Vain harvoissa tutkimuksen kouluista oltiin toteutettu esimerkiksi toimintasuunnitelma globaalikasvatukselle. Pudaksen tulosten mukaan globaalikasvatus toteutuikin harmillisen usein juuri teemapäivien muodossa holistisen otteen sijaan. Yleisesti ottaen voidaankin todeta, että globaalikasvatus toteutui vain osittain. Syyksi tähän mainittiin muun muassa opettajien epätietoisuus globaalikasvatuksen sisällöistä ja toteuttamisesta, materiaalien puute tai niiden hyödyntämättömyys sekä systemaattisen toimintasuunnitelman puuttuminen. (Pudas 2015, 175 – 182.) Globaalikasvatuksen tärkeys on todistettu kiistattomasti. Sen vaatimusta on perusteltu useilla asiakirjoilla ja tutkimuksilla jo monen vuoden ajan. Koulutuspolitiikka on tunnustanut sen merkityksen ja pyrkinyt vastaamaan globalisaation tarpeisiin lisäämällä globaalikasvatuksen opetussuunnitelmaan. Näyttää kuitenkin siltä, että käytännön tuki opettajille on vielä puutteellista. Opetusministeriö (2007) tunnisti jo 9 vuotta sitten tarpeen lisätä globaalikasvatusta ja kansainvälisyyskasvatusta erityisesti opettajankoulutukseen sekä nykyisten opettajien

täydennyskoulutukseen. Onkin mielenkiintoista nähdä, miten globaalikasvatus kehittyy tulevaisuudessa ja mitä vaikutuksia sillä on ollut jo nykyiseen opetukseen.

2.3 Hyvä opettaja kansainvälistyvässä yhteiskunnassa

Käsitykset ja mielikuvat hyvästä opettajasta ovat ohjanneet opettajien toimintaa ja esimerkiksi opettajankoulutuksen kehitystä vuosikaudet. Painotukset riippuvat usein vallalla olevasta koulutuksen ja opettajuuden paradigmasta. Ajatus hyvästä opettajasta on ongelmallinen siinä mielessä, että siihen voidaan liittää lukematon määrä ominaisuuksia. Minkälainen on hyvä opettaja kansainvälistyvässä yhteiskunnassa? Tarkastelen kysymystä esittämällä ajatuksia, jotka ovat globaalikasvatuksen ja kansainvälisyyskasvatuksen kentällä esitetty ohjaamaan niin koulutuspoliittista keskustelua kuin yksittäisten opettajien ammatillista kehittymistä. Listaa voisi varmasti jatkaa loputtomiin, mutta nostan tässä yhteydessä esille kansainvälistymisen näkökulmasta tärkeimmiksi kokemani asiat.

Opettajan työssä on vahvasti läsnä eettinen puoli. Opettajaa ohjaa työssään muun muassa Opetushallituksen määrittämät ammattieettiset periaatteet. Opetusalan ammattijärjestö OAJ esittelee julkaisussaan (2014) nämä periaatteet. Osana opettajuutta katsotaan olevan jatkuva ammattitaidon ylläpito, erityisesti tehtävän vastuullisuuden vuoksi. Yhteiskunnan tulee voida luottaa ammatin edustajien korkeaan ammattitaitoon. Tarkasteltaessa näitä ammattieettisiä periaatteita monimuotoisuuden ja monikulttuurisuuden näkökulmasta, korostavat nekin vahvasti opettajan roolin tärkeyttä kansainvälisyyskasvatuksessa, erityisesti suvaitsevaisuuden huomioiden. Periaatteiden mukaan on opettajan vastuulla huolehtia, että oppijoiden ja heidän huoltajiensa kulttuureja ja maailmankatsomusta kunnioitetaan tasapuolisesti eikä ketään syrjitä niiden perusteella. Ihmisarvoa tulee kunnioittaa riippumatta ihmisen sukupuolesta, sukupuolisesta suuntautuneisuudesta, ulkonäöstä, iästä, uskonnosta, yhteiskunnallisesta asemasta, alkuperästä, mielipiteistä, kyvyistä ja saavutuksista. Totuudellisuus nimetään keskeiseksi arvoksi opettajan perustehtävässä, jossa hän ohjaa oppijaa elämän ja ympäristön kohtaamiseen. Tutkiva lähestymistapa edellyttää avointa keskustelua ja totuuden etsimistä. Opettajan työn perustana voidaan nähdä rehellisyys itselle ja muille sekä keskinäinen kunnioitus kaikessa vuorovaikutuksessa. Oikeudenmukaisuuden periaatteeseen liittyy erityisesti tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen sekä syrjinnän ja suosimisen välttäminen. Opettajan oikeus omaan

arvomaailmaansa tunnustetaan, mutta samalla korostetaan sitä, että opetustyössä opettajan vastuu on sidoksissa perustehtävään ja sitä määrittelevään normistoon, esim. lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin. (OAJ 2014, 3.) Opettajien tuleekin tiedostaa oma valtansa ja roolinsa erityisesti arvomaailmaan ja maailmankatsomuksiin liittyvissä kysymyksissä, jotka liittyvät vahvasti myös monikulttuurisuuteen ja oppilaisaineksen monimuotoistumiseen. Jo opettamista ohjaavat ammattieettiset periaatteet muodostavat itse-reflektion vaatimuksen, sillä opettajan työhön sisältyy oman toiminnan motiivien ja päämäärien eettistä pohdintaa ja arviointia. Tämä korostuu nykymaailmassa yhä enemmän oppilaisaineksen monimuotoistuessa jatkuvasti. Hyvä opettaja onkin tietoinen näistä eettisistä periaatteista ja niiden vaikutuksista omaan opettajuuteensa.

E erityisen tärkeäksi koen myös opettajan taidon kriittiseen ajatteluun. Stephen May (1999) on esittänyt monikulttuurisuuskasvatuksen tarvitsevan myös kriittisen näkökulman. Hän on erottanut kolme kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen osa-aluetta:

1) Tietoisuus siitä, ettei kasvattaminen ole neutraalia toimintaa, eivätkä siinä esitetyt arvot ole useinkaan yhteisiä kaikille tai edes saataville kaikille. Opettajien arvomaailma ja ajateltavat ovat siten (valta)kulttuurisesti rakentuneita.

2) Kulttuuristen erojen syntymisen sijoittaminen laajempaan valtasuhteiden viitekehykseen. Enemmistön kulttuurisen tiedon normalisointi- ja universalisointipyrkimysten tunnistaminen.

3) Reflektiivisen kriittisyyden säilyttäminen, joka pohjaa tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden pyrkimyksille. Tämä mahdollistaa ryhmän sisä- että ulkopuolisen arvioinnin ja muutoksen. Opetuksen tavoitteena on edistää tiedon rakentumista monesta eri näkökulmasta, kulttuurien rakentavan kriittisen tarkastelun kehittymistä sekä oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa. (May 1999, 31 – 33.)

Mayn ajatukset tukevat myös kriittisen itsereflektion vaatimusta. Opettaja välittää aina yhteiskunnan arvomaailmaa ja tietonäkemyksiä, mutta sen tiedostaminen ja kriittinen tarkastelu auttaa toteuttamaan ammattia kansainvälisyyskasvatuksen periaatteiden mukaisesti loukkaamatta yksilön oikeuksia. Opettaja toimii oppilailleen myös roolimallina, joten maailman tarkasteleminen moninäkökulmaisesti on tässäkin mielessä tärkeää, jos tavoitteena on kasvattaa kriittiseen ajatteluun kykeneviä kansalaisia.

Opettaja ei koskaan ole täysin kompetentti, vaan ammatillinen kehittyminen on elinikäinen prosessi. Näin ollen tiettyjen taitojen, asenteiden ja tietojen listaaminen hyvän opettajuuden näkökulmasta on haastavaa ja osittain turhaakin. Räsänen (2009b, 13 – 16) kuitenkin esittää muutamia sellaisia valmiuksia ja osatekijöitä, jotka auttavat opettajaa toimimaan kansainvälistyvässä yhteiskunnassa ja toteuttamaan kansainvälisyyskasvatusta. Nämä valmiudet perustuvat sekä kotimaiselle että kansainväliselle kirjallisuudelle ja tutkimukselle monikulttuurisuuskasvatuksesta.

1. Oman kulttuurin ja taustan tunteminen: ymmärrys siitä, että katsoo asioita tietystä näkökulmasta, koska on syntynyt tiettyyn kontekstiin. Tärkeää on myös tietoisuus siitä, ettei kyseinen näkökulma ole yleispätevä, vaan jostain muusta näkökulmasta tarkasteltuna asiat näyttäisivät erilaisilta. Oman yksilöllisen historian lisäksi on tärkeää ymmärtää myös kansakuntansa historia ja sen seuraukset.

2. Toisten kulttuurien tuntemus. Se sisältää kulttuurin ulospäin näkyvät tekijät, kuten kielen, pukeutumisen ja tavat, mutta tiedostaa myös kulttuurin syvärakenteeseen kuuluvia puolia, kuten arvot, uskomukset ja tabut. On kuitenkin vältettävä sortumasta stereotyyppioihin: on hyvä tietää, millaisista ympäristöistä ihmiset tulevat, mutta viime kädessä he ovat kaikki myös yksilöitä ja oikeus itsensä määrittelyyn on jätettävä heille itselleen.

3. Kommunikointiin liittyvät asenteet, tiedot ja taidot. Oleellisena taitona kielitaito. Myös empatia, perspektiivinottokyky, arvostus, kiinnostus, toisen kuuntelu sekä halu molemminpuoliseen oppimiseen ja toisen ymmärtämiseen ovat tärkeitä.

4. Yhteiskunnallinen tietämys, tiedostus ja vastuu. Erityisesti opettajan ammatissa korostuu yksilöiden ja ihmisryhmien yhdenvertaisten koulutuspoliittisten ratkaisujen ja koulukäytänteiden turvaaminen ja niiden eteen toimiminen.

5. Erityiset pedagogiset taidot monikulttuurisuus- ja kansainvälisyyskasvatuksen asiantuntijoina. Tällöin huomioidaan kansainvälisyysperspektiivi tehtäessä ratkaisuja muun muassa tavoitteista, sisällöistä, menetelmistä, oppimateriaalin luonteesta, kielikysymyksistä, koulun käytänteistä sekä yhteistyöstä kotien ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa.

Vuoden 2014 Opetushallituksen opettajankoulutuksen tilannekatsauksessa Räsänen totesi, että vaikka valmiudet kuulostavat haastavalta, olisi ne tärkeää nähdä enemmänkin perspektiivin muuttumisena: ”yksikulttuurisen näkökulman kyseenalaistaminen

kouluopetuksessa ja opettajankoulutuksessa – sen kysyminen, miten koulu tarjoaisi turvallisen ja identiteettiä tukevan sekä avoimen, kulttuurista rikkautta arvostavan kasvuympäristön kaikille” (Räsänen 2014, 138). Koen Räsäsen esittämät valmiudet hyvänä lähtökohtana keskusteltaessa hyvän opettajan ominaisuuksista kansainvälistyvissä yhteiskunnassa. Ne huomioivat suhteellisen kattavasti yhteiskunnan ja opettajien kohtaamia haasteita ja erityisesti eettisiä kysymyksiä monimuotoistumisen lisääntyessä. Listaus ei varmasti ole kattava, mutta luo hyvän pohjan opettajuuden arvioinnille. Ongelmana voidaan nähdä kuitenkin sen ajankohtaisuus: onko 2010-luku luonut lisää vaatimuksia hyvän opettajan valmiuksille? Uskon vastauksen olevan myönteinen, joten tämä asettaa vaatimuksen muun muassa opettajankoulutuksen kehittämiseksi vastaamaan kansainvälistyvän yhteiskunnan tarpeisiin sekä jo opettajana toimivien täydennyskoulutukselle.

Opetusministeriö esitti jo vuonna 2007 näkemyksensä siitä, että luokanopettajakoulutusta on kehitettävä vastaamaan kansainvälistyvän yhteiskunnan tarpeisiin. Kansainvälisyyskasvatus 2010 – asiakirjassaan se esittää opettajankoulutukseen kuuluvia monikulttuurisuussisältöjä kehitettävän siten, että ne ovat laaja-alaisempia. Koulutuksen mahdollistaminen kaikille opettajille nähdään tärkeänä. Kansainvälisyyskasvatus esitettiin otettavan yhdeksi tärkeäksi teema-alueeksi opettajien täydennyskoulutuksessa ja myös laajemmin koko opetustoimen henkilöstökoulutuksessa. (Opetusministeriö 2007, 17.) Räsänen (2011, 37) mukaan useat kansainvälisyyskasvatuksen tutkijat ovat kritisoineet opettajankoulutusta sen kykenemättömyydestä vastata kansainvälistymisen luomiin haasteisiin. Opettajankoulutusta tulisi uudistaa perusteellisesti. Muutoksien tulisi koskea niin opetettavia aineita, kasvatustieteen opetusta ja opetusharjoitteluita sekä koulutuksen tavoitteita ja rakenteita. Opettajankoulutuksen kehitys on nähdään ratkaisevana, sillä juuri opettajalla pitäisi olla laajat ja monipuoliset tiedot maailmasta sekä uteliaisuus sen ilmiöiden tarkasteluun. Näin hän voi tehokkaasti tukea ja innostaa myös oppilaita näiden asioiden perusteelliseen pohtimiseen ja niihin vaikuttamiseen. (Räsänen 2009b, 13.) Räsänen (2009b, 17) kuitenkin korostaa erityisesti jo kentällä olevien opettajien täydennyskoulutuksen kehittämisen tarvetta. Hänen mukaansa opettajien täydennyskoulutus kaipaa systemaattisuutta ja suunnitelmallisuutta, jotta kaikille keskeiset aihealueet tavoittaisivat kaikki opettajat ja kasvatusalan ammattilaiset.

Mitä mahdollisuuksia opettajilla on täydennyskoulutukseen kansainvälistymisen näkökulmasta? Opetushallituksen ylläpitämä maailmalle.net tarjoaa ideoita opettajille

kansainvälistymiseen. Kattavimman esittelyn resursseista tarjoaa CIMO (Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus) joka yhdistyi Opetushallituksen kanssa vuonna 2017. CIMO toimii muun muassa tutkimus- ja selvitystoiminnan, kansainvälistymisen neuvontapalveluiden ja kansainvälisyyteen liittyvien julkaisujen kentällä. Esimerkkeinä opettajien täydennyskoulutuksille esitetään esimerkiksi kansainvälisiä opettajavaihtoja, kuten Erasmus+ ja Pohjoismaihin keskittyvä Nordplus. Se myös tarjoaa tietoa ja apurahoitusta erilaisille jatkokoulutusmahdollisuuksille, kuten kielikursseille ja ulkomaille suuntautuviin korkeakouluopintoihin. Se myös esittelee kattavasti korkeakoulujen kansainvälistä yhteistyötä ja sen tarjoamia mahdollisuuksia kansainvälisyyskompetenssin kehittämiseksi.

Yhtenä avaintekijänä opettajan ammattitaidolle näen halun kehittyä ammatillisesti. Edellä mainitut hyvään opettajuuteen liittyvät tekijät sisältävät itsessään jo vaatimuksen opettajan halulle uudistaa työtään ja ylläpitää ammattitaitoaan. Opettajilla on tärkeä rooli myös koulutuksen uudistajina ja arvioijina. Näin ollen juuri he ovat avainasemassa määriteltäessä toimivia opetuskäytänteitä ja ylipäätään keskusteltaessa koulutuspoliittisista asioista. Näin ollen heidän näkemyksiään valmiuksistaan toimia kansainvälisessä yhteiskunnassa tehokkaasti ja eettisesti tulisi tutkia ehdottomasti lisää.

Interkulttuurinen kompetenssi, eli yksinkertaistettuna kulttuurienvälinen pätevyys, näytetään tärkeänä käsitteenä tutkimuksessani. Se sisältää kattauksen niistä ominaisuuksista, tiedoista ja taidoista, joita yksilö tarvitsee kyetäkseen kohtaamaan kulttuuritaustaltaan erilaiset ihmiset ja viestimään heidän kanssaan tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti. Määrittelen käsitteen ja sen merkityksen opettajien kyvylle toimia kansainvälisessä yhteiskunnassa tarkemmin luvussa 3.

3. OPETTAJAN INTERKULTTUURINEN KOMPETENSSI

3.1 Interkulttuurisen kompetenssin määrittely

Käsite 'interkulttuurinen' (*intercultural*) kuvaa niitä tapahtumia, jotka tapahtumat kahden tai useamman eri kulttuurisen ryhmän ollessa (vuoro)vaikutuksessa keskenään, joko kasvotusten tai muussa muodossa. Haasteellista määrittelyssä on se, että yksikään ihminen ei kuulu ainoastaan yhteen kulttuuriin – jokaisella yksilöllä on useita identiteettejä ja kulttuurisia kytköksiä. Useat identiteetit ja kulttuuriset kytkökset voivat esiintyä samanaikaisesti eri konteksteissa ja yksilön eri elämänvaiheissa. Erilaiset alakulttuurit, kuten työpaikan kulttuuri tai urheilukulttuuri, muodostavat omat tapansa toimia, omat odotuksensa, traditionsa ja tavoitteensa. Näin ollen interkulttuurinen (vuoro)vaikutus vaatii jatkuvasti interkulttuuristen kompetenssien käyttöä myös näennäisesti saman kulttuurisen ryhmän sisällä. (UNESCO 2013, 11 – 12.)

Kompetenssi (*competence*) viittaa riittävään kykyyn, taitoon, tietoon tai harjaantumiseen, joka mahdollistaa tarkoituksenmukaisen käyttäytymisen tietyssä kontekstissa. Se sisältää kognitiivisia (tiedollinen), toiminnallisia (tiedon applikointi), yksilöllisiä (käyttäytymisen) ja eettisiä (käyttäytymistä ohjaavat arvot) komponentteja. Näiden komponenttien on kuitenkin oltava tasapainossa toisiinsa nähden. Tyypillisesti kompetenssi ei ole riippuvainen vain yhdestä taidosta, asenteesta tai tietämyksestä tiedosta, vaan se nähdään kompleksisena taitojen, asenteiden ja tietojen kokonaisuutena. (UNESCO 2013, 12 – 13.) Interkulttuurinen tai kulttuurienvälinen kompetenssi (*intercultural competence*) on monitulkintainen ja laaja-alainen käsite, jolla voidaan tarkoittaa hieman toisistaan eroavia asioita. Interkulttuurista kompetenssia on tutkittu laajasti ja siitä on käytetty eri termejä, kuten ”*cross-cultural competence*” ja ”*multicultural awareness*”. Kaikkia sen määrittelyä yhdistää kuitenkin ajatus siitä, että termillä tarkoitetaan kykyä kohdata moninaisuus / monimuotoisuus positiivisella ja kunnioittavalla tavalla (Jokikokko 2010, 24). Näkemykset eroavat lähtökohtaisesti siitä, tarkoitetaanko käsitteellä yksittäisiä tietoja ja taitoja vai holistista ja eettistä orientaatiota ihmisiä, elämää ja näiden moninaisuutta kohtaan. Yksinkertaistettuna interkulttuurisella kompetenssilla tarkoitetaan esimerkiksi Hartikaisen ja Mattilan (2011, 5) mukaan taitoa ja tahtoa viestiä ja toimia rakentavasti kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa.

Yhteistä useille interkulttuurisen kompetenssin määrittämiselle on siihen liitetyt komponentit 1) tiedot, 2) taidot ja 3) asenteet. Deardorff (2006) sekä Hamilton, Richardson ja Shuford (1998) ovat määritelleet teoksissaan näiden komponenttien sisällöt tarkemmin. Myös UNESCO (2013) on omassa katsauksessaan keskittynyt kuvaamaan näitä komponentteja.

1) tiedot

Hamiltonin, Richardsonin ja Shufordin (1998) mukaan interkulttuuriseen kompetenssiin liitetyt tiedot voidaan jakaa kolmeen eri tasoon: tietoisuuteen, ymmärrykseen ja arvostukseen. Siihen kuuluvat tietoisuus itsestä ja erityisesti omasta kulttuurisesta identiteetistä sekä tietoisuus kulttuurien välisistä samankaltaisuuksista ja eroavaisuuksista. Interkulttuuriseen kompetenssiin sisältyy ymmärrys syrjinnästä erityisesti rodun, sukupuolen, sosioekonomisen aseman ja uskonnon vuoksi. Se vaatii tietoisuutta ja ymmärrystä sosiaalisten rakenteiden muutokseen liittyvistä tekijöistä ja kulttuuristen erojen vaikutuksesta kommunikaatioon. (Hamilton, Richardson & Shuford 1998, 5 – 17.) Deardorff (2006) lisää interkulttuuriseen kompetenssiin sisältyviin tietoihin edellä mainittujen lisäksi myös syvällisen ymmärryksen ja tietoisuuden kulttuurista: sen kontekstin, roolin ja vaikutuksen. Myös kulttuurispesifi tietoisuus ja sosiolingvistinen tietoisuus ovat hänen mukaansa tärkeitä interkulttuuriseen kompetenssiin vaadittuja tietoja. (Deardorff 2006, 241 – 266.) UNESCO (2013) mainitsee teoksessaan lisäksi tietoisuuden kulttuurisesta adaptaatioprosessista, etnosentrismistä, etnorelativismista sekä kulttuurishokista ja käänteisestä kulttuurishokista. *Etnosentrismillä* tarkoitetaan omaa etnistä ryhmää korostavaa asennoitumista ja sen tapojen ja arvojen näkemistä yleismaailmallisina. *Etnorelativismi* viittaa kykyyn ymmärtää arvojen ja näkemysten kulttuurisidonnaisuus. *Kulttuurishokilla* tarkoitetaan yleisesti uuden kulttuurin adaptaatioprosessin aikana herännyttä olotilaa, jonka aikana yksilö voi tuntea itsensä hämmentyneeksi yrittäessään sopeutua uuteen kulttuuriin. *Käänteinen kulttuurishokki* esiintyy samoin tavoin, mutta se koetaan palatessa ”omaan” kulttuuriin uuden kulttuurin adaptaatioprosessin jälkeen. Tällöin yksilöllä voi olla vaikeuksia sopeutua takaisin omaan kulttuuriinsa. (UNESCO 2013, 13.)

2) taidot

Deardorff (2006) listaa interkulttuurisen kompetenssin pyramidimallissaan vaadittaviksi taidoiksi kuuntelemisen, observoinnin, analysoinnin, evaluaation, tulkitsemisen sekä samaistumisen. UNESCO (2013) huomauttaa kuitenkin, että samaistumisen vaatimuksessa täytyy kuitenkin huomioida yksilöiden henkilökohtainen autonomia. Hamilton, Richardson ja Shuford (1998) lisäävät myös taidon sitoutua itsereflektioon, sekä tunnistaa ja sanoittaa kulttuuriset samankaltaisuudet ja erot. Lisäksi he mainitsevat kyvyn tarkastella asioita moninäkökulmaisesti ja kyseenalaistaa syrjivät käytännöt sekä kulttuurienvälisen kommunikoinnin tärkeiksi interkulttuuriseen kompetenssiin sisältyviksi taidoiksi. UNESCO:n (2013) mukaan usein interkulttuuriseen kompetenssiin liitettyjä taitoja ovat lisäksi sopeutumiskyky, tuomitsemattomuus, stressinhallinta, metakommunikaatio ja luova ongelmanratkaisukyky. Sopeutumiskyvyn vaatimuksessa täytyy kuitenkin huomioida yksilöiden emotionaalinen resilienssi, eli sietokyky. *Metakommunikaatiolla* tarkoitetaan tässä yhteydessä kykyä tarkastella kulttuurienvälisen kommunikaation välineitä sen sisällön sijaan. (UNESCO 2013, 13.)

3) asenteet

Interkulttuuriseen kompetenssiin liitettyjä asenteita ovat UNESCO:n (2013,12) ja Deardorffin (2004, 196) mukaan kunnioitus, empatia, avoimuus, uteliaisuus, valmius ottaa riskejä, joustavuus ja monitulkintaisuuden sietokyky. Hamilton, Richardson ja Shuford (1998) lisäävät vielä oman kulttuurin ja yksilöiden välisen tasa-arvon arvostamisen sekä syrjinnän ja etnosentristen ennakkoluulojen hylkäämisen vaadittuihin asenteisiin. He myös korostavat tietoisuutta kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen roolista elämänlaatua parantavana tekijänä. (Hamilton, Richardson & Shuford 1998, 11)

Spitzberg ja Changnon (2009) esittelevät artikkelissaan nykyaikaisia malleja interkulttuurisen kompetenssin kuvaamiseen. Mallien jako perustuu niiden lähestymistapaan. Lähestyn tutkielmassani käsitettä kausaalisten polkujen mallien (*'causal path models'*) mukaisesti. Malleissa tarkastellaan spesifien komponenttien keskinäistä suhdetta. Mallien mukaan interkulttuurinen kompetenssi on teoreettinen ja lineaarinen systeemi, jonka komponentit ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Näin ollen muuttamalla yhtä komponenttia voidaan vaikuttaa jokaiseen komponenttiin syy-seuraussuhde-ajatuksen mukaisesti. Kausaalisten polkujen mallien etuna ovat niiden helppo siirrettävyys

tutkimustarkoituksiin. Ne myös mukautuvat yhteen interkulttuurisen kompetenssin perinteisten teoreettisten määrityksiensä kanssa. Kausaliteetti toimii perustana useille termin määrityksille ja kausaalisten polkujen mallit esittävät hypoteeseja määrityksissä esiintyvien komponenttien välisille yhteyksille. Mallien heikkoutena voidaan kuitenkin nähdä niiden kyky todistaa luotettavasti asetettu hypoteesi paikkaansa pitäväksi, sillä sen avulla voidaan luoda liiankin monta kausaliteettisuhdetta komponenttien välille. (Spitzberg & Changon 2009, 29 – 33.) Käytän tutkielmassani Darla K. Deardorffin (2006) kausaalisten polkujen mallia, jonka hän on nimennyt Deardorffin prosessimalliksi interkulttuurisesta kompetenssista (*'Deardorff Process Model of Intercultural Competence'*). Esittelen mallin tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

3.2 Deardorffin prosessimalli interkulttuurisesta kompetenssista

Darla K. Deardorff kehitti interkulttuurisen kompetenssin prosessimallin työkaluksi interkulttuurisen kompetenssin arviointia ja kehittämistä varten. Hänen mukaansa interkulttuurinen kompetenssi on jatkuvasti kehittyvä prosessi. Malli keskittyy interkulttuurisen kompetenssin sisäisten ja ulkoisten lopputulemien (*'internal and external outcomes'*) arviointiin. Mallin ulkoiset ja sisäiset lopputulokset perustuvat tiettyjen tietojen, taitojen ja asenteiden kehitykseen. Malli tarjoaa työkalun yksilöille oman interkulttuurisen kompetenssin kehityksen reflektointiin ja arviointiin. (Deardorff 2009, 479 – 480.)

Mallin mukaan interkulttuurisen kompetenssin määrä on riippuvainen asenteiden, tietojen ja käsitysten sekä taitojen määrästä. Sen lähtökohtana toimivat yksilötason asenteet. Deardorff on määritellyt mallissa vaadituiksi asenteiksi eri kulttuurien kunnioituksen, avoimuuden tuomitsematta ketään sekä uteliaisuuden, joka vaatii monitulkintaisuuden sietämistä. Yksilötason vaadittuja tietoja ovat tietoisuus kulttuurisesta itsestä, syvälinen kulttuurinen tietoisuus sekä sosiolingvistinen tietoisuus. Mallin mukaan yksilötason vaadittuja taitoja ovat kuunteleminen, observointi ja arviointi, analysointi sekä tulkitseminen ja samaistuminen. Mallin mukaan yksilötason asenteet, tiedot ja taidot muodostavat kausaalisia suhteita ulkoisesti havaittaviin haluttuihin lopputulemiin, eli tarkoituksenmukaiseen ja tehokkaaseen käyttäytymiseen ja kommunikointiin. Sisäisinä haluttuina lopputulemana voidaan nähdä tietoinen viitekehyksen muutos (*'informed reference shift'*), johon sisältyy sopeutumiskyky, joustavuus, etnorelatiivinen näkemys sekä empatia. Kaikki

mallin komponentit ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa, mikä korostaa mallin prosessinomaisuutta. (Deardorff 2009, 479 – 480.) Deardorff on muodostanut mallista visuaalisen kuvauksen. (Kuvio 1).

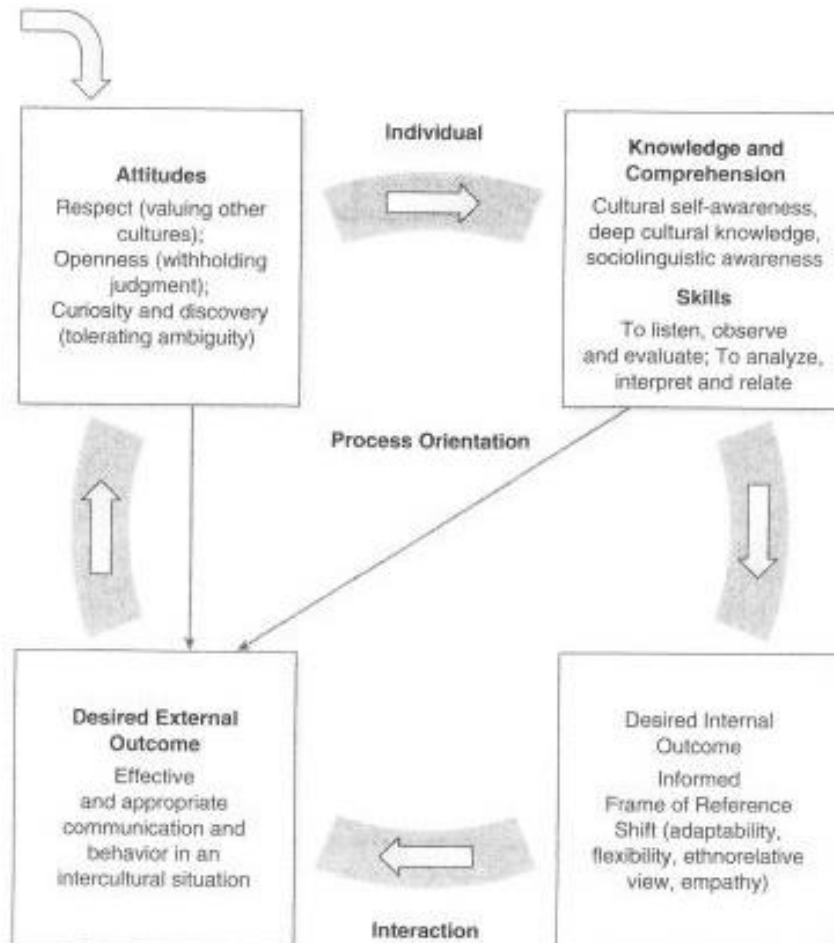


Figure 28.2 Process Model of Intercultural Competence

SOURCE: Deardorff (2006)

NOTES:

- Begin with attitudes; move from individual level (attitudes) to interaction level (outcomes)
- Degree of intercultural competence depends on degree of attitudes, knowledge/comprehension, and skills

Kuvio 1: Darla K. Deardorffin visuaalinen prosessimalli interkulttuurisesta kompetenssista.

Käytän tutkielmassani Deardorffin prosessimallia lähtökohtana tutkiessani opettajien kokemuksia omasta opettajuudesta ja kompetenssista ulkomailla työskennellessään.

Vertaan tutkimushenkilöiltä saatuja vastauksia prosessimallin komponentteihin etsien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Valitsin Deardorffin prosessimallin tutkielmani lähökohdaksi sen käsitteellisen selkeyden vuoksi. Malli on myös helposti siirrettävissä tutkimustarkoituksiin. Mallissa korostuu interkulttuurisen kompetenssin prosessinomaisuus sekä oman interkulttuurisen kompetenssin kehittymisen arviointi, joka toimii myös tutkielmani lähestymistapana aiheeseen.

3.3 Interkulttuurinen kompetenssi opettajan työssä

Kohtaamiset maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa ovat jo nyt tai ainakin tulevat olemaan arkipäivää Suomen kouluissa. Tämä merkitsee opettajien tarvetta kehittää interkulttuurista kompetenssiaan. Myös suomalaisten opettajien kansainvälistyminen esimerkiksi opettajavaihtojen tai ulkomaille työllistymisen muodossa asettavat vaatimuksia opettajien interkulttuurisen kompetenssin kehittämiseksi.

Interkulttuurisen kompetenssin tarkastelu opettajan työn näkökulmasta on osittain haastavaa opettajan työn luonteesta johtuen. On vaativaa määrittää tarkasti sitä, mitä opettajan työhön sisältyy ja minkälainen on ammattimainen opettaja. Jokikokko (2010, 26) esittää, että interkulttuurinen kompetenssi tulisi nähdä opettajan työssä holistisena näkökulmana, ei erillisenä osana tai lisänä opetuksessa. Se vaikuttaa kokonaisvaltaisesti opettajan valintoihin, joita hän opetuksessaan tekee. Vaikka interkulttuuriseen kompetenssiin perinteisesti, ja myös tässä tutkimuksessa, liitetään tiettyjä tietoja, taitoja ja asenteita, tulee se kuitenkin nähdä kokonaisvaltaisena maailmankatsomuksena. Opettaja ei missään vaiheessa ole interkulttuurisesti kompetentti, vaan prosessi jatkuu koko elämän ajan. Nämä eriteltyt tiedot, taidot ja asenteet auttavat kuitenkin opettajia tunnistamaan ja kehittämään interkulttuurista kompetenssiaan, jotta se voi kehittyä tällaiseksi kokonaisvaltaiseksi maailmankatsomukseksi.

Interkulttuurisella kompetenssilla on vahva eettinen vaatimus opettajien valtasuhteen vuoksi: he työskentelevät usein erityisen haavoittuvaisiksi nähdyn ihmisryhmän, lasten kanssa. Opettajilla, ja yleisesti koululaitoksella, on valta luoda ja vahvistaa ennakkoluuloja, stereotyyppioita ja yksipuolisia näkökulmia. Opettajien täytyykin työssään tarkastella kriittisesti kenen tietoa, kulttuuria ja näkökulmia välittää oppilailleen. Opettajan interkulttuurinen kompetenssi voi tukea koulun tavoitetta tukea kaikkien oppilaiden, ei vain

valtaväestöön kuuluvien, identiteettiä ja kulttuuria luoden tasa-arvoisen ja turvallisen oppimisympäristön. (Jokikokko 2010, 26 – 27.) Myös Andreotti (2010) esittää samankaltaisia ajatuksia. Hänen mukaansa opettajien tulee lisätä tietoisuuttaan ja kykyään katsoa ja analysoida maailmaa eri näkökulmista. Heidän tulee oppia kuuntelemaan ja neuvottelemaan monimuotoisissa tilanteissa ja tutustumaan oppilaiden maailmoihin haastaakseen oman rajallisuutensa. Näin opettajat voivat auttaa myös oppilaitaan katsomaan maailmaa moninäkökulmaisemmin. (Andreotti 2010, 10.)

4. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata ulkomailla työskennelleiden opettajien kertomuksia työstään ja omasta opettajuudestaan narratiivisen tutkimuksen mukaisesti.

Tutkimukseni pääkysymys on ”Mitä opettajat kertovat työskentelystään ulkomailla?”. Olen ryhmitellyt työni kahteen pääalueeseen, joiden valossa haen vastauksia pääkysymykseeni. Tarkastelen yhtäältä sitä, mitä työ ulkomailla on opettajien kertomana sekä toisaalta sitä, miten oma opettajuus ja kompetenssi näyttävät ulkomailla työskennellessä.

5. METODOLOGIA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimushenkilöt

Tutkimusta varten haastattelin kuutta (6) tällä hetkellä ulkomailla opettajana työskentelevää henkilöä ja kahta (2) aikaisemmin ulkomailla opettajana työskennellyttä henkilöä. Kaikilla tutkimushenkilöillä on taustallaan ylempi korkeakoulututkinto. Kuudella haastateltavista on kasvatustieteen maisterin tutkinto pääaineenaan luokanopettajakoulutus. Yhdellä haastateltavista on taiteen maisterin tutkinto pääaineenaan kuvataidekasvatus. Yhdellä haastateltavista on filosofian maisterin tutkinto pääaineenaan englantilainen ja ruotsalainen filologia. Luokanopettajakoulutuksen lisäksi osa tutkimushenkilöistä on hakeutunut lisäkoulutukseen suorittaen erityisopettajan, lastentarhanopettajan tai aineenopettajan pätevyyden.

Tutkimushenkilöiden työura ulkomailla on kestänyt vähintään yhden lukukauden ajan. Kuusi tutkimushenkilöä toimii edelleen ulkomailla opettajan ammatissa. Jo takaisin Suomeen palanneen henkilön työura ulkomailla kesti yhden lukukauden ajan ja työskentely tapahtui viimeisen viiden vuoden sisällä. Toinen Suomeen jo palanneen tutkimushenkilön työura ulkomailla kesti kuusi vuotta ja paluusta Suomeen on kulunut alle vuosi. Pyrin saamaan tutkimustani varten mahdollisimman laajan näkökulman aiheeseen, joten etsin haastateltavia ympäri maailmaa. Tutkimushenkilöistä neljä työskentelee tai työskenteli Euroopassa, kaksi Aasiassa, yksi Pohjois-Amerikassa ja yksi Afrikassa. Näin ollen tutkimusaineistoa kerääntyi neljästä eri maanosasta. Samassa maanosassa työskennelleet tutkimushenkilöt työskentelevät tai työskentelivät kuitenkin eri maissa. Tutkimushenkilöiden anonymiteetin suojaamiseksi en tule tutkimuksessani erittelemään maita, jossa tutkimushenkilöt työskentelevät tai työskentelivät. Tutkimushenkilöt työskentelivät erilaisissa työympäristöissä. Haastateltavista kolme työskentelee tai työskenteli paikallisessa kunnallisessa tai valtion koulussa, kaksi paikallisessa yksityiskoulussa, kaksi suomalaisessa yksityiskoulussa ja yksi kansainvälisessä koulussa.

5.2 Tutkimusaineiston hankinta

Tutkimuksen aineistonhankinta toteutettiin avoimena haastatteluna. Haastattelut toteutettiin verkkosovellus Skypen avulla ja lisäksi yksi kasvotusten. Kaikki haastattelut äänitettiin ja litteroitiin. Litteroinnissa pyrin kirjoittamaan puhutun tekstin mahdollisimman tarkasti puhekielen ilmaiset sekä sanattoman viestinnän, esimerkiksi naurun tai tauottamisen, mukaan lukien. Haastattelut kestivät puolesta tunnista tuntiin.

Haastattelut ovat aina vuorovaikutustilanteita, joissa haastateltava ja haastattelija toimivat suhteessa toisiinsa. Näin kaikki haastatteluaineisto on osallistujien välisessä vuorovaikutuksessa tuotettua verbaalista ainesta. Ruusuvuori ja Tiittula (2005) esittävät haastattelun onnistuneen vuorovaikutuksen rakentuvan etenkin luottamuksesta ja empaattisuudesta. Luottamuksen saavuttamiseksi haastattelijan on kerrottava totuudenmukaisesti tutkimuksensa tarkoituksesta, pidettävä saamiaan tietoja luottamuksellisina sekä varjeltava haastateltavan anonymiteettia. Hänen on osoitettava kiinnostusta haastateltaviin ja heidän sanomisiinsa. Haastattelu on tasapainottelua empatian osoittamisen ja yhteisyyden rakentamisen sekä haastattelutilanteen tehtävän ja roolinjakoon suuntautumisen välillä. Empaattisuutta kuvaa haastattelijan suhtautuminen haastateltavaan ja tämän vastauksiin, esimerkiksi haastattelijan tuottamat reaktiot haastateltavan kipeisiin kertomuksiin. Empaattisuudesta keskusteltaessa on pohdittu paljon haastattelijan omien kokemusten jakamista. Usein katsotaan, että haastateltava on se osapuoli, kenen näkemyksistä ja kokemuksista ollaan kiinnostuneita. Haastattelijan tulee olla tarkkana kuinka paljon jakaa omia kokemuksiaan, ettei vie suunvuoroa haastateltavalta, eikä toisaalta omilla kokemuksillaan määritä hyväksyttävä mielipiteitä. Myös haastattelijan neutraalius liittyy vahvasti haastattelun onnistumiseen sekä hyvän vuorovaikutustilanteen muodostumiseen. Neutraalius on perusteltu pyrkimys erityisesti tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Täytyy kuitenkin muistaa, että haastattelu on vuorovaikutustilanne, eikä toinen osapuoli voi yksin päättää roolistaan passiivisena kuuntelijana. Myös haastateltava voi rakentaa vastauksensa niin, että houkuttelee tai suorastaan pakottaa haastattelijan esittämään lisäkysymyksiä tai oletuksia. Haastateltava voi myös tulkita neutraalisuuden niin, ettei haastattelijalla kiinnosta hänen ajatuksensa. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 34 – 42) Tutkijan tehtävänä on auttaa osallistujaa paljastamaan omia merkitysperspektiivejään tutkittavasta ilmiöstä. Samalla

tutkijan on kuitenkin kunnioitettava haastateltavan tapaa rajata ja rakentaa vastauksensa. Tutkijan on luotava haastattelutilanteeseen luottamuksellinen ja avoin ilmapiiri, jossa haastateltava tuntee voivansa jakaa ajatuksiaan tulematta tuomituksi. Koska avoin haastattelu rakentuu haastattelijan ja haastateltavan välisessä vuorovaikutuksessa, on tutkijan tärkeää tiedostaa oma positionsa haastattelutilanteeseen ja haastateltavaan nähden. (Siekinen 2001, 49 – 54.) Tutkijana pyrin jättäytymään mahdollisimman neutraaliksi kuunteelijaksi, mutta tarvittaessa ohjasin keskustelua haluamiini teemoihin esittämällä tarkentavia kysymyksiä. Muutamassa haastattelutilanteessa päädyin myös esittämään lisäkysymyksiä tai tarkentamaan, ymmärsinkö haastateltavan ajatuksen oikein. Koen kuitenkin, että loimme haastateltavien kanssa luottamuksellisen ja lämpimän suhteen, joka edesauttoi haastateltavia omien kokemusten jakamisessa. Muutaman kanssa jopa keskustelimme omista kokemuksistamme ja ajatuksistamme lisää haastattelun päätyttyä. Nämä osiot eivät kuitenkaan päätyneet tutkimusaineistoksi, sillä ne esitettiin haastattelutilanteen ulkopuolella. En kertonut haastateltaville tarkasti etukäteen tutkielmani viitekehyksestä, vaan pyysin heitä kertomaan vapaasti kokemuksistaan. Halusin tällä valinnalla varmistaa, etten ohjaa haastattelua liikaa ja näin ollen vaikuta haastattelusta saatavaan aineistoon.

Avoimessa haastattelussa tutkija ei ole sidottu ennalta laadittuihin kysymyksiin ja niiden esittämisjärjestykseen. Tutkija on kuitenkin pohdittava etukäteen tutkimukselleen relevantteja teemoja, joista haastattelun aikana on tarkoitus puhua. Haastattelussa käytetään avoimia, strukturoimattomia kysymyksiä. Se muistuttaa tavallista keskustelua, joka etenee vapaasti tietyn aihepiirin sisällä ja usein haastateltavan ehdoilla. Tutkija voi kuitenkin haastattelun aikana ohjata keskustelua varovaisesti takaisin tutkimuksen teemoihin, mikäli haastateltava eksyy aiheesta. Avoimen haastattelun tavoitteena on antaa haastateltavan kokemuksille, tuntemuksille, mielipiteille ja perusteluille tilaa. Tutkitusta ilmiöstä tulisi näin paljastua tutkijan näkemyksen sijaan nimenomaan haastateltavan näkemys. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Siekinen 2001.) Haastattelutilanteessa kysymyksillä on merkittävä rooli. Tämän vuoksi haastattelukysymyksiin liittyen on esitetty paljon erilaisia ohjeistuksia. Kysymysten muotoiluun tulisi erityisesti kiinnittää paljon huomiota. Tällä pyritään varmistamaan haastattelijan vaikutuksen minimointi. Kysymysten muoto luo odotuksia vastaukselle ja sen muodolle. Esimerkiksi vaihtoehtokysymyksen riittää vastaukseksi kyllä tai ei, kun taas hakukysymys pyrkii etsimään laajempaa

vastausta. Myös kysymysten määrään tulisi kiinnittää huomiota. Yleensä haastateltavan on helpompi vastata yhteen kysymykseen kerrallaan kuin esimerkiksi monta kysymystä sisältäviin kysymyssarjoihin. Toisaalta kysymyssarjat voivat toimia ikään kuin viitekehystenä avoimelle haastattelulle. Kerrontapyyntö taas pyrkii jättämään tilaa haastateltavien omille tavoille kuvata aiheena olevaa ilmiötä. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 42 – 46)

Valmistelin haastattelua varten etukäteen muutamia kysymyksiä, jotka pohjautuivat lähinnä tutkimuskysymyksiini. Pyrin haastatteluiden aikana käyttämään mahdollisimman paljon kerrontapyyntöjä sekä hakukysymyksiä avoimen haastattelun periaatteen mukaisesti. Halusin tällä valinnalla varmistaa, että tutkimusaineisto kuvaa nimenomaan haastateltavien tapaa käsitellä ulkomailla työskentelyä. Jo tutkimuskysymykseni oli muotoiltu melko avoimeksi, mikä osaltaan helpotti haastattelukysymysten muotoilemista siten, että ohjasin haastateltavien kertomuksia mahdollisimman vähän. Esitin tutkimushenkilöille kysymyksiä tarpeen mukaan, mikäli he niitä erikseen pyysivät tai jos keskustelu ei edennyt tutkimushenkilön aloitteesta. Esittämäni kysymykset olivat seuraavat: *1) Miksi lähdit ulkomaille töihin?, 2) Mitä haasteita kohtasit ulkomailla työskennellessä ja mitä haasteita kohdistui omaan opettajuuteen?, 3) Miten koet hyötyneesi ulkomailla työskentelystä ja mitä etuja tai oppeja olet saanut omaan kompetenssiisi?*

5.3 Narratiivinen tutkimus

Tutkimukseni kuuluu laadullisen tutkimuksen piiriin. Laadullisessa tutkimuksessa on vaikutteita useista ajattelusuunnista ja tutkimustraditioista. Siihen sisältyy useita eri tutkimusmenetelmiä ja lähestymistapoja (Metsämuuronen 2008, 9). Yhteistä laadullisen tutkimuksen kentän lähestymistavoille on tulkinallisuus. Näistä tulkinnoista pyritään muodostamaan välittömän havaintotason ylittäviä rakenteita ja johtopäätöksiä. Laadullinen tutkimus korostaa todellisuuden ja siitä saatavan tiedon subjektiivista luonnetta. Tutkimuksessa on keskeistä tutkittavien kokemukset ja sen tehtävänä on tarjota teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. (Puusa & Juuti 2011, 47 – 48).

Lähestyn tutkimuksessani tutkittavaa ilmiötä narratiivisen tutkimussuuntauksen mukaisesti. Päädyin juuri tähän tutkimusmenetelmään siksi, että halusin antaa tutkimuksessani tilaa tutkimushenkilöiden merkityksenannoille heidän henkilökohtaisten kertomustensa kautta. Useissa muissa perinteisissä laadullisen tutkimuksen kentän menetelmissä

merkityksenanto perustuu lähinnä tutkijan ajatteluun ja sanoihin, kun taas narratiivinen tutkimus pyrkii tutkijan ja tutkittavien yhteiseen merkityksen luomiseen. Yksilöiden kertomuksiin perustuva merkityksenanto mahdollistaa tiedon muodostumisen moniäänisenä ja kerroksellisempänä eikä pelkisty ainoastaan yhteen universaaliin ”suureen kertomukseen”. Tämä mahdollistaa myös tiedon autenttisuuden (Heikkilä 2010, 156 – 157). Tutkimusaineistoni perustuu ulkomailla työskentelevien opettajien merkityksenantoihin, joita pyrin paljastamaan analysoimalla heidän tuottamia kertomuksia ulkomailla työskentelystä ja sen vaikutuksista omaan opettajuuteen.

Perustan tutkimukseni sosiaalisen konstruktivismin mukaiseen ihmiskäsitykseen. Bergerin ja Luckmannin (1966 / 1994, 147 – 203) mukaan ihminen nähdään kielellisenä, sosiaalisena ja kulttuurisena olentona, joka rakentaa käsitystään maailmasta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Tarinoiden ja kertomusten luominen on ihmisille ominaista. Ihmisten toiminnan ja ilmiöiden merkitykset nähdään rakentuvan erilaisissa kertomuksissa ja näin ollen tarinat voidaan nähdä elämän jäsentämisen muotona. Kertominen on myös luonteva tapa muodostaa käsitystä itsestään. Hännisen (2000) mukaan minuus ei ole pysyvä ja olemuksellinen vaan kulttuurinen prosessi, joka on muuttuva ja moniulotteinen. Näin ollen myös ihmisen identiteetti on tarinallinen luomus. Haastatteluiden aikana muodostuneet opettajien kertomukset ulkomailla työskentelystä jäsentävät kyseistä kokemusta ja omaa (opettaja)identiteettiä. Syrjälä (2001, 1) puhuu artikkelissaan narratiivisesta tutkimuksesta opettajan ammatillisen kasvun välineenä. Hänen mukaansa tarinat toimivat opettajien persoonallisen ja ammatillisen kasvun keskeisimpänä välineenä. Opettajien tarinoiden tutkiminen onkin Syrjälän mukaan luonnollisin tutkimustapa, jos tutkija on kiinnostunut opettajista ja heidän tavastaan ymmärtää ja toteuttaa työtään.

Hännisen (2000) ja Heikkilän (2010) mukaan narratiivinen tutkimus on tutkimussuuntaus, joka kohdistaa huomionsa kertomuksiin ja kertomiseen tiedonvälittäjänä ja -rakentajana. Tarinallisuus hahmotetaan metodiseksi viitekehyykseksi, jossa tarinat rakentavat ja välittävät todellisuutta. Tutkimuksellisesti se on lähestymistapa, jossa analysoidaan ja sovelletaan erilaisia kertomuksia (Hänninen 2000, 28 – 31; Heikkinen 2010, 143 – 145). Narratiivisuudella voidaan myös viitata ihmisen tapaa jäsentää kokemuksiaan tarinan muotoon (Erkkilä 2011, 196). Narratiivisuus ei kuitenkaan ole itsenäinen metodi, vaan

enemmänkin väljä viitekehys. Se yhdistää kertomuksiin liittyvää tutkimusta, jolle on yhteistä ”tarinan” (*narrative*) käsite. Vaikka tarinan käsite yhdistää eri tieteenaloilla tehtävää tutkimusta, on jokaisella kuitenkin omat tutkimuskysymyksensä ja niistä juontuvat metodologiset vaatimuksensa. (Hänninen 2000, 16.) Narratiivisen tutkimuksen monialaisuudesta seuraa, että tarinan (*narrative*) käsitettä käytetään hyvin monissa merkityksissä. Lähestyn tutkielmassani narratiivisuutta Vilma Hännisen (2000) esittämän sisäisen tarinan ja kertomuksen käsitteen kautta. *Sisäisessä tarinassa* on kyse prosessista, jossa yksilö tulkitsee elämänsä tapahtumia sekä situaationsa tarjoamia mahdollisuuksia ja rajoja sosiaalisesta tarinavarannosta omaksumiensa mallien avulla. *Sosiaalisella tarinavarannolla* tarkoitetaan kulttuuristen kertomusten joukkoa. Tähän joukkoon sisältyvät kaikki tarinat, joita ihmiset kohtaavat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tai vaikkapa kirjojen ja tiedotusvälineiden kautta. Sisäisen tarinan muotoileminen ulkoiseksi kertomukseksi on prosessi, jossa ajatus muunnetaan ensin merkitykseksi ja sen jälkeen nämä merkitykset ilmaistaan sanoilla tai muilla merkeillä, kuten kirjoitettuna. *Kertomus* on ihmisen itsestään toisille kertoman tarina. Kertomalla tarinansa ihminen voi saada aikaan sosiaalisia vaikutuksia, jakaa kokemuksiaan, saada jäsenyyksilleen sosiaalista vahvistusta sekä reflektoida kokemustaan. Kerronnassa ei ole kyse pelkästään ennalta muodostetun sisäisen tarinan ulkoistamisesta, vaan myös tapahtumasta, jossa tarina muotoutuu, reflektoituu ja jäsentyy sosiaalisen prosessin kautta. Sosiaalinen kerrontatilanne suodattaa monin tavoin prosessia, jossa ihmisen sisäinen tarina saa kertomuksen muodon. (Hänninen 2000, 55 – 71.) Tutkimuksessani on myös syytä käyttää Hännisen (2000) esittelemää elämänmuutos-käsitettä. Myös Denzin (1988) käyttää kyseistä termiä, tosin hän kutsuu sitä ’epifaniksi’, ilmestykseksi. Elämänmuutokset voivat uhata yksilön fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia, mutta toisaalta tarjoavat myös mahdollisuuksia positiivisiin kehityskulkuihin. Ne myös tarjoavat tavan tarkastella yksilön tapaa merkityksellistää elämäänsä, sillä usein muutostilanteessa näkymättömäksi muuttuneet rutiinomaiset suhtautumistavat hälvenevät ja uusien merkitysten muotoutumisen prosessi tekee ne näkyväksi. (Hänninen 2000, 72.) Tutkimushenkilöt kohtasivat suuren elämänmuutoksen muuttaessaan ulkomaille työskentelemään ja yrittäessään sopeutua erilaiseen opetuskulttuuriin. Koen elämänmuutoksen käsitteen merkitykselliseksi tutkimukselleni siksi, koska se tarjoaa lähtökohtia opettajien kertomusten tulkitsemiseen erityisesti uusien kehityskulkujen sekä rutiinien rikkoutumisen ja tätä kautta oivallusten syntymisen näkökulmasta.

Tutkimuksessani narratiivisuus nähdään myös tietämisen muotona. Tietäminen voidaan Brunerin (1986, 11 – 13) mukaan jakaa 1) loogis-tieteelliseen eli pragmaattiseen ja 2) kertomukselliseen eli narratiiviseen tietämiseen. Muodolliset kuvaukset ja selitykset, käsitteellistäminen, yleistäminen, objektiivisuus, hypoteesit ja oikeaksi todistaminen ovat pragmaattiselle ajattelulle tyypillisiä. Narratiivinen lähestymistapa tietämiseen taas korostaa tutkijan ja tutkittavien välistä vuorovaikutusta. Holman (1999) mukaan vasta sosiiaalinen vuorovaikutus antaa sanoille merkityksen todellisuuden kuvaamisen sijaan. Narratiivinen tieto pyrkii ymmärtämään jokaisen tapahtuman ainutkertaisuuden ja erityisyyden. Kertomuksen tulkintaan vaikuttaa kuulijan ja kertojan yhteinen tieto maailmasta, asioiden taustasta ja niistä syistä, miksi tarina kerrotaan. Kertomusten avulla kertoja jäsentää omaa ja toisten toimintaa. Kertomukset siis toisaalta luovat todellisuutta, mutta ovat myös kertojien versioita todellisuudesta (Purtilo-Nieminen 2009, 45).

Halusin tutkimuksessani selvittää ulkomailla työskentelevien opettajien kokemuksia ulkomailla työskentelemisestä. Tutkimuksessani ei ole siis tarkoitus tavoitella totuutta siitä, minkälaista työskentelyä ulkomailla on, vaan minkälaisena opettaja *itse* kokee ulkomailla työskentelyn ja miten hän kokee sen vaikuttaneen *omaan* opettajuuteensa. Koska käsitys tiedosta nähdään tässä tutkimuksessa kokemuksellisena, ymmärretään myös tutkimushenkilöiden tarinat yhtenä näkökulmana tutkittavaan ilmiöön. Tutkimuksessani pyrin nostamaan esillä näistä merkityksenannoista muodostuneista henkilökohtaisista kertomuksista kokemuksia, jotka on teemoitettu perustuen aineistossa usein esiintyviin ja suuren merkityksen saaneisiin aiheisiin. Kuten Polkinghorne (1995, 12) huomauttaa, narratiivista tutkimusta tekevä tutkija voi aineistoa analysoidessaan ottaa lähtökohdakseen fenomenologisen asenteen. Tällöin tutkijan pyrkimyksenä on kuvata jotain ilmiötä sinänsä. Pyrin tutkimuksessani kuvaamaan suomalaisen opettajan työskentelyä ulkomailla ilmiönä, jota varten olen tutkinut opettajien kokemuksia aiheesta.

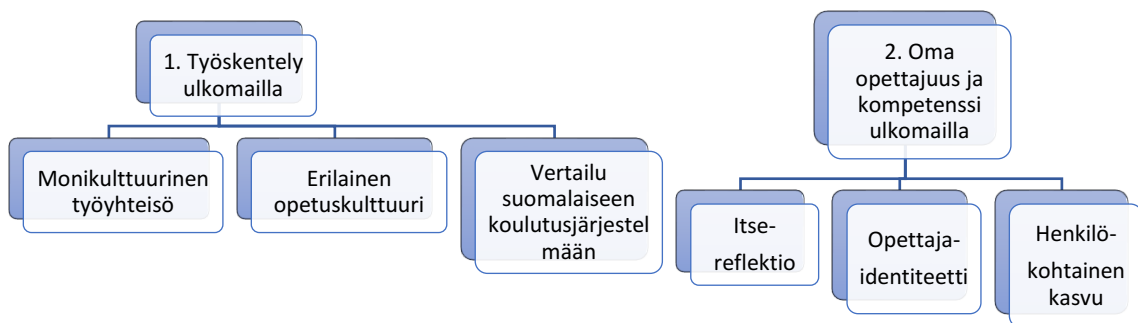
5.4 Narratiivisen aineiston analyysi

Eskolan ja Suorannan (2008, 19) mukaan laadullinen tutkimus pohjautuu usein aineistolähtöiseen analyysiin, jossa lähtökohtana on tutkijan avoimuus aineistoista nouseville merkityksille ja dialogisuus. On kuitenkin tärkeää tiedostaa, että tutkija valikoi ja pelkistää aineistoa, joten tulkinnassa on loppujen lopuksi esillä tutkijan ääni. Polkinghorne

(1995, 6-8) jakaa narratiivisen aineiston käsittelytavat kahteen eri tapaan. *Narratiivien analyysissa (analysis of narratives)* aineiston kertomukset luokitellaan erillisiin luokkiin esimerkiksi tapaustyyppien, metaforien tai kategorioiden avulla. Narratiivien analyysissa sovelletaan osittain Brunerin (1986) määrittelemää paradigmaattista tietämistä luokiteltaessa ja jäsentäessä aineistoa kategorioihin ja tapaustyyppeihin. *Narratiivisessa analyysissa (narrative analysis)* tuotetaan uusi kertomus aineiston kertomusten pohjalta. Siinä huomio ei kohdistu aineiston luokitteluun, vaan tarkoituksena on muodostaa aineiston pohjalta uusi mallikertomus. Brunerin (1986) jaottelun mukaan narratiivisessa analyysissa hyödynnetään narratiivista tietämistä, jossa tuotetaan johdonmukaisesti ja temaattisesti etenevä kertomus. Jouduin pohtimaan aineistoa analysoidessani paljon sitä, kumman käsittelytavan valitsen. Useissa narratiivisissa tutkimuksissa käytetään rinnakkain kumpaakin käsittelytapaa, jolloin katsauksesta saadaan kattavampi. Opinnäytetyön määrätty laajuus kuitenkin rajoitti käsittelytapani siten, että jouduin valitsemaan ainoastaan toisen edellä mainituista käsittelytavoista. Päädyin käsittelemään aineistoni *narratiivien analyysin* avulla, eli käytännössä luokittelemaan aineiston kertomukset temaattisesti sisälönanalyysin avulla. Valitsin narratiivien analyysin aineistoni luonteen vuoksi. Jo analyysin varhaisessa vaiheessa huomasin, että tutkimushenkilöiden kertomukset sivusivat yllättävänkin paljon samoja teemoja ja opettajat nostivat kertomuksissaan esille samoja aiheita. Joukkoon mahtui luonnollisesti kuitenkin myös täysin ainutlaatuisia ja eriäviä ajatuksia, joten vain yhden tai muutaman mallikertomuksen luominen aineistoa kunnioittaen tuntui haastavalta. Sen sijaan aineiston osittain jo luonnollinen jakautuminen teemoihin edisti päätöstäni analysoida aineisto temaattisesti. Hännisen (2000,33) mukaan tyyppittelyn ja tematisoinnin etuna voidaan nähdä kyky luoda kokonaiskuva koko aineistosta ja sen kirjosta. Ongelmaksi taas voi muodostua yksilöllisen moninaisuuden peittyminen. Jouduin kuitenkin pohtimaan, olinko haastattelussa vaikuttanut samankaltaisen teemojen syntymiseen rajaamalla tiedostamattani aiheita. Vaikka haastattelut toteutettiin avoimena haastatteluna, esitin kuitenkin tutkimushenkilöille kolme samaa kysymystä. Aineistosta esille nousseet teemat ovat osittain muotoutuneet näiden kysymysten ympärille, mutta ainoastaan yläkäsitteenä. Esimerkkinä tästä toimikoon käsite 'haaste', jota käytin kysymyksessäni ("mitä haasteita kohtasit työskennellessäsi ulkomailla?"). En tutkijana esittänyt tutkimushenkilöille etukäteen spesifejä haasteita (esim. kielitaito) keskusteltavaksi, vaan tarjosin ainoastaan yläkäsitteen. Tutkimushenkilöt esittivät kertomuksissaan

vapaasti erilaisia haasteita, joista muotoutui aineistonanalyysiini teemoja. Näin ollen koen tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden kannalta antaneeni tutkimushenkilöiden merkityksenannoille tarpeeksi tilaa rajaamatta aihetta omien intressieni pohjalta.

Käytin aineiston analysoimisessa temaattista, eli horisontaalista analyysia. Kelchtermansin (1994, 99) mukaan horisontaalinen analyysi pyrkii etsimään aineistosta yleisiä teemoja ja toistuvia malleja. Temaattinen analyysin kohteena on tekstin sisältö ja tutkijan tavoitteena on löytää aineistosta yhteisiä teemoja. Analyysini pohjana ovat opettajien kertomukset ulkomailla työskentelystä, jotka litteroin puhumuodosta tekstimuotoon. Aloitin analyysin kuuntelemalla ja lukemalla haastattelut useaan kertaan. Tavoitteenani oli muodostaa yleiskuva esille nostetuista aiheista ja mahdollisista teemoista. Tämän jälkeen muodostin aineistolähtöiset teemat temaattisen sisällönanalyysin avulla. Tiedostin kuitenkin tutkijana sen, että analyysin edetessä teemat voivat vielä muuttua. En siis pitänyt teemoista turhan tiukasti kiinni ja tunnustin niiden alustavan luonteen. Teemoiksi muotoutuivat aluksi tutkimuskysymysteni suuntaiset yläkäsitteet 1) työskentely ulkomailla ja 2) oma opettajuus ja kompetenssi ulkomailla. Tämän jälkeen etenin teemoittelussa siten, että erotin kunkin yläkäsitteen alle aineistosta esiin kumpuavia aiheita muodostaen niistä alakäsitteitä. Näin teemat muotoutuivat seuraavanlaisiksi (kuvio 2):



Kuvio 2. Aineiston teemoittelu analyysivaiheessa

Muodostettuani teemat analysoin tarkemmin jokaisen kertomuksen ja sijoitin ne teemojen alle. Tulososio rakentuu samalle jaottelulle. Luvussa 6.1 käsittelen teemoja liittyen ulko- mailla työskentelyyn. Luvussa 6.2 taas tarkastelen omaan opettajuuteen ja kompetenssiin liittyviä teemoja. Tulososion alaluvut tarkentavat sitä näkökulmaa, josta kutakin yläkäsi- tettä tulkitaan.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tehdessään tutkimusta tutkija joutuu tekemään lukuisia päätöksiä, jolloin tutkimuksen etiikkaa koetellaan useita kertoja tutkimusprosessin aikana. Eettisten ongelmakohtien tunnistaminen ja välttäminen etukäteen vaatii tutkijalta ammattitaitoa. Lisäksi häneltä täytyy löytyä herkkyyttä huomioida oman tutkimuksensa ongelmakohdat. (Eskola & Suo- ranta 2008, 59.) Aaltio ja Puusa (2011, 153) muistuttavat, että luotettavuus on keskeinen piirre tieteenharjoittamisessa, joka edellyttää laadukasta tutkimusta perustuen luotettaviin tuloksiin.

Narratiivisessa tutkimuksessa luotettavuus voidaan nähdä ongelmallisena. Perinteiset tut- kimuksen luotettavuuteen liitetyt käsitteet validiteetti ja reliabiliteetti eivät ole suoraan sovellettavissa narratiivisessa tutkimuksessa. Lyhyesti määriteltynä validiteetti viittaa tutkimuksen pätevyyteen ja siihen, kuinka hyvin valittu mittari mittaa sitä, mitä tutkimuk- sessa on tarkoitus mitata. Reliabiliteetti viittaa tutkimuksen luotettavuuteen: mittauksen tuloksiin eivät saa vaikuttaa satunnaiset tekijät ja mittaus täytyy voida olla toteutettavissa uudestaan samoin tuloksin. Nämä luotettavuuskäsitteet liitetään usein perinteiseen, rea- listiseen käsitykseen tiedosta. Narratiivinen tutkimus perustuu kuitenkin hyvin erilaiseen näkemykseen tiedosta ja todellisuudesta. Näin ollen validiteetin ja reliabiliteetin sovelta- minen narratiivisessa tutkimuksessa on ongelmallista. (Hänninen 2000, 34 – 35.) Pyrin varmistamaan tutkimukseni laadun hyödyntämällä Heikkisen, Huttusen ja Syrjälän (2007) muodostamia validointiperiaatteita narratiiviselle tutkimukselle. Näitä periaatteita on viisi.

1) Historiallisen jatkuvuuden periaate

Kertomuksen ajalliset ja paikalliset yhteydet pyritään tuomaan lukijalla selväksi. Myös mikrotason narratiivien kytkeytyminen makrotason yleisiin ilmiöihin tulee huomioida. Olen pyrkinyt etenkin analyysivaiheessa avaamaan tutkimushenkilöiden positiota erityisesti paikallisesti, sillä paikalla on iso rooli tutkimuksessani. Tutkimushenkilöt vertailevat työskentelyä Suomessa ja ulkomailla keskenään, joten paikallisten yhteyden selventäminen on tärkeää.

2) Refleksiivisyysperiaate

Refleksiivisyysperiaatteen mukaisesti tutkijan tulee tarkastella omia ymmärtämysyhteyksiään suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Tämä sisältää myös mahdolliset ennako-oletukset tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan täytyy pohtia omaa rooliaan tutkimuksessa sekä kuvata tutkimusprosessi riittävän tarkoin. Jouduin pohtimaan omia ennako-oletuksiani paljon etenkin tutkimusprosessin alkuvaiheessa ja tutkimusongelman asettelun aikana. Sain itse hyvin positiivisia kokemuksia työskentelystä opettajana ulkomailla vaihto-opiskeluideni aikana, joka vaikutti osaltaan myös tutkimusaiheeni valintaan. Minun tuli tutkijana kuitenkin pysähtyä pohtimaan kriittisesti sitä, kuinka paljon annoin tämän ohjata tutkimuksen näkökulmaa ja minkälaisia ennako-oletuksia se asetti tutkimuksen tuloksille. Minulla oli hyvin vahva ennako-oletus siitä, että tutkimustulokset tukisivat omaa positiivista kokemustani. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tiedostin sen, että minun tulee irtautua tästä ennako-oletuksesta ja olla avoin tutkimuksen tuloksille. Kiinnitinkin erityisen tarkkaa huomiota tutkimuksen aikana siihen, että pyrin muotoilemaan tutkimuskysymykset ja haastattelukysymykset neutraaliin sävyyn ilman, että ne sisälsivät minkäänlaisia ennako-oletuksia. Pyrin tutkimaan moninäkökulmaisesti ulkomailla työskentelyä ja luomaan avoimen haastattelun, jossa kaikenlaiset mielipiteet ja kokemukset ovat yhtä toivottuja ja arvostettuja. Erityisesti analyysivaiheessa koin tärkeäksi reflektoida omaa toimintaani tutkijana, jotta voisin varmistaa aineiston luotettavuuden. Minulle oli tärkeää, että kaikki aineiston äänet saatiin kuuluviin rajaamatta mitään pois. Pyrin tuomaan tutkimuksen lähtökohdat sekä aineiston ja menetelmien kuvauksen läpinäkyväksi lukijalle. Analyysivaiheessa varmistan tämän muun muassa perustelemalla tulkintojani

tutkimushenkilöiden alkuperäisillä ilmauksilla, jotta lukija voi tehdä itse päätelmiä tulokinnan luotettavuudesta.

3) Dialektisuusperiaate

Dialektisuuden periaatteen mukaisesti tutkimuksessa sosiaalinen todellisuus rakentuu dialogiselle prosessille. Tämä tapahtuu vuorovaikutuksessa tutkittavan kohteen ja muun maailman kanssa. Arvioitaessa tutkimuksen laatua, tulisi huomioida tutkimuksen ”totuuden” rakentaminen yhdessä toisten kanssa. Olen käynyt tutkimusprosessini aikana keskusteluita työhöni liittyen muun muassa työni ohjaajan kanssa, jolloin dialogisuus oli osana tutkimukseni rakentumista. Tärkeää on myös tunnustaa moniäänisyys. Näin ollen tutkimusraportissa täytyy tuoda esille erilaisia tulkintoja. Koen, että olen tutkijana onnistunut antamaan äänen erilaisille tulkinnoille kunnioittaen tutkimushenkilöitä. Autenttisuus ja eettisyys ovat myös osa dialektisuusperiaatetta. Tutkimuksessa on tärkeää pitää tutkimushenkilöiden alkuperäisyys ja aitous matkassa. Olen pyrkinyt varmistamaan tämän erityisesti litterointivaiheessa, jonka suoritin tarkoin ja tutkimushenkilöiden autenttiset ilmaukset mukana pitäen.

4) Toimivuuden periaate

Toimivuuden periaatteen mukaisesti hyvä tutkimus tuottaa jotain käyttökelpoista ja hyödyllistä. Nähtäväksi jää, voisiko tutkimustuloksiani käyttää perusteluina esimerkiksi opettajavaihtojen merkityksen tunnustamiseen ja tukemiseen? Toivon, että tutkielmani ainakin toimisi lähteenä niille opettajille, jotka harkitsevat ulkomailla työskentelyä osana ammatillista kehittymistään.

5) Havahduttavuuden periaate

Havahduttavuuden periaate merkitsee sitä, että tutkimus saa lukijan havahtumaan ja katselemaan maailmaa uudella tavalla. Uskon, että tutkimukseni tarjoaa uusia näkökulmia Suomessa työskenteleville opettajille heidän pohtiessaan ammatillista kehittymistään sekä ammatillista tulevaisuuttaan: jäädäkö Suomeen vai kokeilla ulkomailla työskentelyä?

Narratiivinen tutkimus on ongelmallinen myös eettisesti: pystynkö tutkijana analysoimaan ja esittämään tutkimushenkilöiden tarinat niin, että he eivät koe tullessa väärinymmärretyksi? Voinko tutkijana hyödyntää ihmisen henkilökohtaista elämäntarinaa ja

merkityksiä käyttäen niitä analyysin kohteena? Perustin tutkimukseni eettisen kestäväyden tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimille ihmistieteisiin luettavien tutkimusalojen eettisille periaatteille. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) jakaa nämä eettiset periaatteet kolmeen osioon: 1) tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, 2) vahingoittamisen välttäminen ja 3) Yksityisyys ja tietosuojat. Tutkittavien itsemääräämisoikeuden mukaan tutkimukseen osallistuminen tulee olla vapaaehtoista ja perustua riittävästi tietoon. Tutkittava voi antaa suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta joko suullisesti tai kirjallisesti. Esitin haastattelupyyntöni yhteisöpalvelu Facebookissa opettajille suunnatussa suljetussa ryhmässä. Haastateltavat ottivat minuun itse yhteyttä Facebookin viestintäpalvelu Messengerissä tai sähköpostilla ilmaisten kirjallisesti halunsa osallistua tutkimukseeni. Osa haastateltavista oli myös kuullut tutkimuksestani kolmannen henkilön välityksellä, jonka jälkeen he ottivat minuun yhteyttä joko puhelimitse tai sähköpostitse. Jokaiselle tutkimushenkilölle tarjottiin tietoa tutkimuksen aiheesta, aineistonkeruun konkreettisesta toteutustavasta, kerättävän aineiston käyttötarkoituksesta sekä säilytyksestä ja jatkokäytöstä. Tutkimushenkilöillä oli myös tiedossa sekä tutkijan että työn ohjaajan yhteystiedot. Kyseiset tiedot tarjottiin sekä suullisesti että kirjallisesti ennen haastatteluiden toteuttamista. Tutkittavat saivat myös halutessaan lisätietoja tutkimuksesta. Jokaisella tutkimushenkilöllä oli mahdollisuus keskeyttää haastattelu halutessaan. Koska kyseessä olivat aikuiset henkilöt, koin suullisen suostumuksen riittäväksi ilmaisuksi aidosta suostumuksesta.

Vahingoittamisen välttämiseen kuuluu tutkittavien arvostava kohtelu sekä kunnioittava kirjoittamistapa tutkimusjulkaisussa. Tutkittavat määrittävät itse yksityisyytensä rajat. Haastattelutilanteissa heitä tulee kohdella kohteliaasti ja ihmisarvoa kunnioittaen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012.) Tutkimuksessani tutkimushenkilöt saivat itse määrittellä kertomansa tiedon määrän sekä suojata tarvittaessa itseään tai muita kieltäytymällä vastaamasta kysymykseen tai rajaamalla annettua tietoa.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemien eettisyysperiaatteiden (2012) mukaan yksityisyyden suojaamisessa tulee huomioida tutkimusaineiston suojaaminen ja luottamuksellisuus, tutkimusaineiston säilyttäminen tai hävittäminen ja tutkimusjulkaisut. Pyrin tutkimuksessani turvaamaan anonymiteetin. Tutkielmassani ei mainita haastateltavien työskentelymaata tai koulua, jossa hän työskenteli tai työskentelee. Osalle haastateltavista tämä oli erityisen tärkeää työpaikan juridisten sopimusten vuoksi.

Henkilöiden nimet on muutettu ja heihin viitataan lainauksissa numeron ja kirjaimen yhdistelmällä. Tutkimusaineisto käsiteltiin tutkimuseettisesti kestävästi. Hävitin alkuperäiset äänitykset heti litteroinnin jälkeen. Litteroinnit oli tallennettu vain yhdelle muistitokulle, joka oli vain minun käytössäni. Aineiston analyysin jälkeen hävitin litteroinnit asianmukaisesti. Myös esimerkiksi sähköpostikeskustelut, josta käy ilmi tutkimushenkilöiden henkilöllisyys ja työskentelymaa poistettiin heti haastattelun jälkeen. Aineiston käsittelyyn ei ole missään vaiheessa osallistunut muita henkilöitä minun lisäksi. Olen poistanut aineistosta kaikki tekijät, jotka voisivat vaarantaa tutkimushenkilöiden anonyymiteetin säilymisen.

Smythen ja Murrayn (2000, 321) mukaan yksi suurimmista narratiivisen tutkimuksen eettisistä kysymyksistä on tutkijan kyky tulkita tutkittavan kokemusta. Tutkittavan oma käsitys kokemuksestaan voi vaarantua tutkijan tulkitessa sitä. Näin ollen narratiivinen tutkimus voi olla jopa vahingollista tutkimushenkilöille. Kertomuksia analysoitaessa ja kategorisoitaessa tutkimushenkilöiden kertomusten autenttisuus kärsii väistämättä (Purtilo-Nieminen 2009, 147). Tutkimukseni tavoitteena on kuvata tutkimushenkilöiden kokemuksia mahdollisimman aineistolle uskollisena ja sensitiivisenä.

6. TULOKSET

Tarkastelen ulkomailla työskennelleiden opettajien kertomuksia kahdesta näkökulmasta: miten työskentely ulkomailla näyttäytyy opettajien kertomuksissa sekä mitä omasta opettajuudesta ja kompetenssista ulkomailla työskentelyn aikana kerrotaan. Olen jakanut nämä yläkäsitteet alateemoihin, jotka tarkentavat tulosten tulkinnan näkökulmaa.

6.1 Työ ulkomailla

Tulokset voidaan jakaa kolmeen alateemaan. Olen otsikoinut tämä alateemat seuraavasti: 1) monikulttuurinen työyhteisö, 2) erilainen opetuskulttuuri ja 3) vertailu suomalaiseen koulutusjärjestelmään. Tarkastelen seuraavissa luvuissa tarkemmin tutkimuksen tuloksia alateemojen mukaisesti.

6.1.1 Monikulttuurinen työyhteisö

Monikulttuurinen työyhteisö tukena

Tutkimushenkilöt toivat kertomuksissaan voimakkaasti esiin työyhteisön merkitystä oman opettajuuden kehittymiselle ja myös työhyvinvoinnille. Kaikki tutkimushenkilöt yhtä lukuun ottamatta kokivat työyhteisön vaikutuksen erittäin positiivisena. He kokivat erityisesti kommunikaatiotaitojensa parantuneen monikulttuurisessa työyhteisössä työskennellessään. Erityisen tärkeänä oppina mainittiin kunnioitus. Tutkimushenkilöt kokivat oppineensa kunnioittamaan muiden tapaa tehdä ja katsoa asioita, vaikka se poikkeaisi heidän omasta näkökannastaan.

” Että miten suunnitellaan isoja kokonaisuuksia kaikkien opettajien kesken. Sellaisissa taidoissa... Ne on kyl kehittyneet tosi, tosi, tosi paljon. Kaikkia kunnioittaa.” K3

” Tuntuu, että myös sitten se monikulttuurinen työyhteisö ja erityisesti vanhemmat, että täältä kun lähtee Suomeen, niin on aika monenlaisten ihmisten kanssa tehnyt töitä ja

palaverannu ja viestitelly... Että on varmaan sosiaaliset taidot ja kommunikointitaidot kyllä kehittynyt kovasti viimeisten vuosien aikana. Siitä oon kyllä hyvinkin tyytyväinen.”

K8

Tutkimushenkilöt kokivat toimivansa ja toteuttavansa työtään osana työyhteisöä yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Useassa kertomuksessa tuotiin esille koulussa vahvasti toteutuva tiimityöskentely, jossa opetusta ideoidaan ja toteutetaan yhdessä kollegoiden kanssa. Työyhteisö koettiin avoimena, kannustavana ja keskustelevana. Useat tutkimushenkilöt mainitsivat tämän olevan yksi suurimmista eroista työskentelyyn Suomessa: Suomessa työskentelyn koettiin painottuvan enemmän itsenäiseen työskentelyyn.

” Ehkä on pitänyt oppia toimimaan... kuuntelemaan muita, keskustelemaan paljon ja selvittää mitä tässä luokassa tehdään. Antamaan ideoita muille ja ottamaan muilta ideoita vastaan. Ei oikeastaan itsenäisesti toimia, vaan ryhmässä.” K7

” Sit just se, että Suomessa on totuttu siihen, että sä oot tosi itsenäinen, kun sä teet töitä opettajana. Täällä kaikki päätetään ja tehdään tiimissä.” K3

” Täällä yhteistyö muiden opettajien kanssa on tiiviimpää kuin mihin mä oon Suomessa tottunut. Me tehdään todella paljon töitä tiimeissä ja kehitetään yhteisiä juttuja ja se on yks asia.” K8

Tutkimushenkilöistä kaksi kertoo hyödyntävänsä työssään yhteisopettajuutta. He suunnittelevat ja toteuttavat opetusta tiiviisti yhdessä työparinsa kanssa. Kumpikin tutkimushenkilöistä toteaa tämän toimivan suurena voimavarana itselle.

” Se tietysti myös vaikuttaa siihen, että minkälainen on itse luokassa ja opettajana, kun on pari, jonka kanssa työskentelee. Varmasti peilaa itseään siihen toiseen. Mut mun kokemuksen mukaan se vaan vahvistaa omaa opettajuutta, että on pari, jonka kanssa työskennellään. Se on kyllä pelkästään voimavara.” K2

Monikulttuurisesta työyhteisöstä koettiin myös saavan tukea sopeutumisessa erilaiseen opetuskulttuuriin. Koska työyhteisössä on opettajia useasta eri maasta, he kohtasivat osittain samoja haasteita sopeutumisessa ja pystyivät näin ollen tarjoamaan tukea toisilleen.

” Mä oon tykännyt olla tuolla, kun kaikki on samassa tilanteessa, kaikki on tullu muualta. Tää ei oo kenenkään syntymäpaikka, niin sitten ei kohtaakaan ehkä... No ei rasismia, mutta vähän sellasta epävarmuutta. Kaikki jotenkin ymmärtää toisiaan.” K1

Monikulttuuriseen työyhteisön haasteet

Monikulttuuriseen työyhteisöön sopeutuminen nimettiin myös jokaisessa kertomuksessa haasteeksi. Haasteiksi kerrottiin muun muassa eroavat näkemykset opetuksen toteuttamisesta sekä lähinnä kulttuurisista eroista johtuneet eroavaisuudet opetusmenetelmissä, arvomaailmoissa sekä työmentaliteetissa. Erityisesti tutkimushenkilö K4 kokee jääneensä ilman työyhteisön tukea työssään.

” Mulla ei ollu yhen yhtä kettään kollegaa, jolta mie oisin voinu kysyä, että ”miten sie olet opettanu tämän” tai ”onko sulla tähän joku hyvä leikki tähän omistusmuodon harjoitteluun enkun tunnilla”, että ”miten sie oot ruukannu?” K4

Tähän vaikutti paljolti erilaisten kulttuurien vahva törmäys ja keskinäinen ristiriita. Työskentelymaan koulukulttuuri oli hyvin poikkeava verrattuna Suomeen ja tutkimushenkilö koki sopeutumisen siihen haastavaksi. Esimerkkinä hän mainitsee ruumiillisen kurittamisen, joka oli vahvasti läsnä työskentelymaan työkuulttuurissa.

”Siellä on ruumiillinen kuritus edelleen käytössä siinä työyhteisössä, vaikka se on laissa kielletty. Eihän siinä voi ite valkosena sinne mennä ja sanoa, että ”tuo on väärin, älkää tehkö noin”. -- Se on niin syvällä se asia niitten kulttuurissa ja niitten omissa kasvatusmenetelmissä. Se oli tosi raskasta, koska sitä näki, mutta siihen ei voinu sillä tavalla puuttua. Koska se ei oo tosiaankaan niin helppoa, että olis vain napsauttanu sormia. Ainoa mitä pysty, niin pysty omalla työllä ja opetuksella näyttämään niille toisenlaista mallia, että ne näki sen sanomatta.” K4

Vaikka tavoitteena on toisen kulttuurin ymmärtäminen, ei kaikkea tarvitse kuitenkaan hyväksyä. Näihin kuuluvat esimerkiksi ihmisoikeuksia tai ihmisarvoa loukkaavat kulttuurikäytännöt, Talib (2003, 13-14) muistuttaa. Kahdella tutkimushenkilöistä oli ollut vaikeuksia koulun johdon kanssa. He kokivat, että koulun johto, lähinnä rehtori, rajoitti ja ohjasi liikaa heidän työskentelyään. Työyhteisöä ei koettu näiltä osin tasa-arvoiseksi.

”Ja se, mikä musta täällä on tosi silmiinpistävää on se, että koskaan et kyseenalasta mitään, mitä rehtori tai sun esimies sanoo. Aina vaan ”joojoo”, aina hymyilet vaan, vaikka tietäisit omasta mielestä tai haluisit kyseenalaistaa. Vähän sellanen pelko siitä työpaikan menettämisestä on kokoajan. Esimiehiä kunnioitetaan silleen, ettei uskalleta sanoa yhtään mitään. Suomessa on tosi tasa-arvosempi työyhteisö” K3

”Musta tuntuu, että meidän koulussa eniten on se, että sen koulun ja rehtorin asettamat toiveet ja asettamat mitä pitää tehdä, niin ne ei välttämättä aina kohtaa sitä, mitä mä haluaisin ite tehdä siellä luokkahuoneessa. - - Se on ehkä suurin haaste, että miten oma työskentely ja omat ajatukset saa sopeutettua siihen koulun tai rehtorin toiveisiin” K7

Vaikka monikulttuuriseen työyhteisöön sopeutuminen nimettiin haasteeksi jokaisessa kertomuksessa, nähtiin työyhteisö yhtä lukuun ottamatta jokaisen tutkimushenkilön kertomuksessa lopulta voimavarana. Sopeutumiseen liittyvät haasteet koettiin lopulta käänntyneen vahvuudeksi esimerkiksi kommunikaatiotaitojen parantumisena sekä moninäkökulmaisuuksien kehittymisenä.

6.1.2 Erilainen opetuskulttuuri

Sopeutuminen erilaiseen opetuskulttuuriin mainittiin useassa kertomuksessa yhdeksi isoimmista haasteista ulkomailla työskentelyssä. Haastetta loivat uusi opetussuunnitelma, uusi tapa työskennellä sekä muutokset opettajan työn rakenteissa. Haastateltavat kertoivat käyttäneensä uuden opetussuunnitelman sisäistämiseen aikaa erityisesti ulkomaan työuransa alussa. Erilaiset painotukset ja oppiaineiden sisällöt mainittiin eroiksi Suomen opetussuunnitelmaan. Myös oppimateriaaleissa oli eroja: useat haastateltavista kertoivat valmistavansa oppimateriaalit suurimmaksi osaksi itse oppikirjojen puuttuessa.

” Ku meillähän ei oo mitään oppikirjoja täällä, kaikki materiaalien tekeminen ja miettiminen... ” K3

”Oppimateriaali on yks sellanen mitä ei suoranaisesti oo. Meillä on matikan kirjat, jotka tulee Suomesta kyllä, enkunkieliset kirjat, mutta mä teen suurimman osan oppimateriaalista ite. Varmasti 90 % oppimateriaaleista mä teen ite.” K8

Vastaavasti taas yksi haastateltavista kertoi opetuksen seuraavan täysin paikallisen Opetushallituksen valitsemaa yhtä oppikirjaa. Oppikirjat koettiin myös joissain kertomuksissa vanhentuneiksi.

”Oppikirjoissa oli leima, että tämä on Opetushallitus myöntäny, että tämä on oikea kirja. Niin olikohan siinä, jos en ihan väärin muista, niin opetussuunnitelmassa oli, että tällä viikolla ollaan tällä sivulla menossa tässä kirjassa.” K4

” Ja sitten oikeastaan myös, mikä on suurin ero [työskentelymaan] ja Suomen välillä, niin täällä ollaan sellanen 20-30 vuotta kehityksessä jäljessä. Noin niinku oppikirjojen puolesta ja kaikki käytännöt, koulujen käytännöt.” K5

Haastateltavat kertoivat joutuneensa opettelemaan osittain uuden tavan työskennellä. Vaikka he totesivat itse lasten kanssa työskentelyn olevan lähes samanlaista Suomessa työskentelyn kanssa, joutuivat he omaksumaan uusia opetuskäytänteitä. Erilaisten uusien dokumenttien täytön haastavuus nousi vahvasti muutamien haastateltavien kertomuksista esille. Muun muassa arviointikäytänteet koettiin jopa raskaaksi, sillä arviointi perustui useassa työskentelykoulussa kirjalliseen arviointiin.

” Sitten tietenkin kaikki, vaikka todistusten kirjottelu: täällä pitää kirjottaa kommentteja aina joka aineesta ja muutenkin on vähän eri painotukset.” K7

” Ja hirveesti paperihomma. Just tuota suunnittelukirjojen täyttöö ja suunnitelman perään suunnitelmaa ja pöytäkirjan tekoo ja kaikkee. Niissä menee ihan tolkkottomasti edelleenkin aikaa. Kaiken maailman papereiden pyörittelyssä. Se dokumentointi on ihan toisella tasolla täällä.” K3

Arviointi kohdistui usein myös opettajiin itseensä. Kolme tutkimushenkilöä mainitsi opetuksen laadunvalvonnan olevan hyvin tiukkaa suomalaiseseen opetuskulttuuriin verrattuna. Kuten edellä on todettu, opetuksen laatua tarkkaillaan erilaisin dokumentein ja muun valvonnan keinoin. He kokevat, että suomalaisen opetuskulttuurin opettajan vapaus ja autonomia ei toteudu samalla tavoin työskentelymaan koulussa. Tämä on vaatinut sopeutumista tutkimushenkilöiltä.

”Suomessa on opettajilla enemmän, ainakin verrattuna meidän kouluun, enemmän joustavuutta ja vapautta. Kukaan ei tuu sanomaan sulle, että miten sun pitäis siellä sun luokassa opettaa tai mitä sun siellä luokassa pitäis tehdä.” K7

”Sellanen opettajan vapaus mikä Suomessa on, että sua ei kyttään kukaan, niin sellanen täältä puuttuu. Sä oot kokoajan vastuussa sun esimiehelle. Sun suunnitteluvihkot aina tarkastetaan ja katotaan, että sä oot tehny suunnitelmas hyvin. Käydään kattomassa tunteja ja sellasta, eli se on aika tarkkaan valvottua se työskentely.” K3

Työskentelykoulujen rakenteellisena erona mainittiin useassa kertomuksessa työaika. Työaika koettiin rajoitetummaksi muun muassa tiukemman työajan seurannan vuoksi. Yksi tutkimushenkilöistä kertoi työajan seurannan ja kokonaistyöaika-järjestelmän toimivan hyvänä työkaluna työskentelyn rajoittamisessa tiettyyn tuntimäärään viikossa, joka auttoi häntä erityisesti uutena opettajana säätämään työskentelyyn käyttämänsä aikaa. Työmäärän ja -ajan kuitenkin koettiin useassa kertomuksessa lisääntyneen Suomeen verrattuna.

” Täällä tehdään muutenkin paljon enemmän töitä kun Suomessa...Meillä on kokonaistyöaika, meillä alkaa työaika 7.30 ja päättyy kello 15. Mä lähen joka aamu 5.30 ja tuun sitten neljän aikaan ja teen töitä vielä kotonakin. Se balanssin löytäminen on suurin haaste.” K8

”Työpäivät on tosi paljon pidempiä. Mulla pitää olla töissä ennen kaheksaa ja kaikis kouluis mis mä oon ollu, niin ollaan töissä neljään asti. Vähintään. Sit kaks päivää viikossa meillä on opettajan kokoukset aina viiteen tai puol kuuteen. Se työaika on sellasta intensiivistä. Mut mä voin sanoo, että mä oon tehny täällä varmaan 30 vuoden työt 10 vuodessa. Työelämä on ollu kyl tosi paljon raskaampaa.” K3

Uuteen opetuskulttuuriin sopeutumisessa haastavaa on oman, suomalaisen opetuskulttuurin osittainen hylkääminen tai ainakin sen kyseenalaistaminen. Tutkimushenkilöt kertoivat yrittäneensä pitkään säilyttää Suomessa opitun opetuskulttuurinsa, mutta lopulta ymmärtäneet joutuvansa luopumaan siitä sopeutuakseen työskentelymaan opetuskulttuuriin. Vaikka tutkimushenkilöt arvelevat tuoneensa työyhteisöönsä uusia käytänteitä ja opetuskulttuuria Suomesta, vaikutti usealle heistä olevan tärkeää, ettei ”tuputa” suomalaista opetuskulttuuria. He pitivät tärkeänä säilyttää avoimen asenteen ja uteliaisuuden työyhteisön muiden jäsenten ehdotuksille ja toimintatavoille, yhtä lailla kuin omien toimivien käytänteiden jakamisen heille. Keisala (2012, 181) viittaa tähän monikulttuurisen työyhteisön toimivuuden kannalta tärkeään prosessiin käsitteellä ”kolmannen kulttuurin rakentuminen”. Kolmas kulttuuri rakentuu vuorovaikutukseen osallistuvien osapuolten

välisessä neuvottelussa, jossa he luovat yhdessä kulttuurisen viitekehyksen, joka ohjaa käyttäytymistä ja viestintää heidän vuorovaikutussuhteessaan. Näin ollen eri kulttuurit ja niiden näkökulmat eivät vain ole läsnä, vaan niillä on mahdollisuus vaikuttaa toimintaan ja vuorovaikutukseen. Tutkimushenkilöt korostivat kertomuksissaan työyhteisön pyrkimystä keskinäiseen kunnioitukseen ja oppimiseen toisiltaan, vaikka se välillä osoittautuikin haastavaksi.

6.1.3 Vertailu suomalaiseen koulutusjärjestelmään

Suomalaisen koulutusjärjestelmän kritiikkiä

Ulkomailla työskentely on auttanut tutkimushenkilöitä tarkastelemaan Suomen koulutusjärjestelmää ja opetuskulttuuria kriittisesti. He nostivat kertomuksissaan esille yllättävän paljon samoja ongelmia liittyen Suomen opetusjärjestelmän laatuun sekä työilmapiiriin. Tarkastelen seuraavaksi näitä teemoja.

Puolet tutkimushenkilöistä kertoi alkaneensa pohtia ulkomailla työskentelyä tietynlaisen kyllästymisen tunteen vuoksi. He kokivat, että Suomessa heidän työskentelynsä muotoutui hyvin nopeasti rutiiniksi eikä tarjonnut haasteita. Myös suomalaisten koulujen toimintakulttuuri koettiin osittain omaa työmotivaatiota heikentäväksi tekijäksi. Kaksi tutkimushenkilöistä koki Suomen opettajien työskentelyn olevan yksinäistä ja erittäin suorituskeskeistä. Heidän mukaansa he kohtasivat työssään uupuneita opettajia, jotka eivät kyenneet työssään antamaan enää parastaan.

”Välillä tuntuu, että miksi sitte suomalaisissa kouluissa on niin nihkeä ilmapiiri? Joissaki kouluissa on tosi sellanen huono ilmapiiri. Se on sitä arkipäivää, että ihmiset väsyvät ja uupuu siihen työhön. - - Täällä mennään aina sellasen positiivisuuden kautta. Musta tuntuu, että Suomessa on aika paljon sellasta negatiivisuutta, ja se jotenkin ei vie eteenpäin.” K1

Tämä taas ei tarjonnut heille innostusta ja tukea oman työnsä toteuttamiseen ja uudistamiseen. Kolmas tutkimushenkilö esitti samoja ajatuksia opettajien työmotivaatiosta Suomessa:

” Sit mä olin siinä omassa työssä nähnyt aika paljon sellasta, että sit kun sulla on se virka, niin sit sä et yritä yhtään tehdä sitä työtä. Sellasi leipääntyneitä tyyppejä, opettajia, oli

ikävä kyllä Suomessa. Sellasii, jotka vaan sen viran takia roikkuu ilman mitään motivaatiota.” K3

Myös neljäs tutkimushenkilö koki löytäneensä innostuksen työhönsä vasta ulkomailla työskentelyn aikana. Suurimmaksi tekijäksi innon löytymiseen hän nimesi toimintakulttuurin, jossa opettajat yhdessä kehittävät ja toteuttavat laadukasta opetusta. Hän kokee saaneensa ympärilleen innokkaita, motivoituneita ja työnsä kehittämiseen sitoutuneita kollegoita vasta työskennellessään ulkomailla. Tutkimushenkilöt esittävätkin kertomuksissaan ulkomaille lähdön syynä olleen osittain pelko muuttumisestaan opettajaksi, joka ei pysty kehittämään opettajuuttaan rutinoituen tiettyihin toimintamalleihin. He eivät halunneet jäädä ”kiinni siihen oravanpyörään”, kuten yksi heistä asian ilmaisi. Kertomuksissa tuotiin ilmi ajatus siitä, että suomalaisissa kouluissa työskentelee paljon opettajia, jotka eivät valmistele opetustaan etukäteen tai pyri opetuksensa uudistamiseen. Osittain tämänkaltaista mentaliteettia ihannoidaan, sillä sen koetaan olevan merkki hyvästä opettajasta. Koska opetuksen laatua ei valvota yhtä järjestelmällisesti kuin esimerkiksi ulkomaisissa yksityiskouluissa, tutkimushenkilöt kokevat tämän johtavan siihen, että opettajat suorittavat työtehtävänsä minimivaatimuksin. Yksi tutkimushenkilöistä esitti näkemyksensä urheiluun liittyvän vertauskuvan avulla:

”Mä oon joskus sanonu että Suomessa opettaminen on vähän niin kuin hiihtoa, että vaikka ei tekis mitään nii silti menee vähän niinku eteenpäin, mutta täällä se on vähän niinku juoksua, täällä kun lopetat työnteon, niin mitään ei enää tapahdu, jos sä et ite tee. Se loppuu se homma se homma sitten siinä vaiheessa.” K8

Toimintakulttuuri ja työilmapiiri Suomessa saikin kritiikkiä jopa kuuden tutkimushenkilön toimesta. Työyhteisö Suomessa ja sen tarjoama tuki sai kuitenkin myös kiitosta tarinoissa. Tästä päättelenkin, että ongelmat liittyvätkin enemmän opettajan työn jatkuvasti kasvaviin vaatimuksiin ja opettajien kykyyn vastata näihin uhraamatta hyvinvointiaan. Ongelmat eivät sinänsä koske esimerkiksi työyhteisön jäsenten välisiä ristiriitoja tai kommunikaatiota, vaan enemmänkin opettajan työn rakenteiden toimivuutta. Tämä tarjoaakin mielenkiintoisen keskustelunavauksen opetuksen laaduntarkkailun vaatimuksesta sekä opettajien työhyvinvoinnin merkityksestä opetuksen laadulle. Tulen pohtimaan tätä lisää pohdintaosuudessa.

Erityisesti vastavalmistuneiden opettajien uupumuksesta Suomessa on puhuttu paljon. Myös eräs tutkimushenkilöistä kertoi huomanneensa, että usein uusi opettaja ottaa työyhteisössä roolin, jossa hän pyrkii todistamaan pätevyytensä toimeliaisuudella. Tutkimushenkilökin totesi ottaneensa vastaan työtehtäviä oman jaksamis- ja pätevyyskapasiteettinsa yli, josta seurasi uupuminen. Tämän hän taas koki vaikuttaneen negatiivisesti omaan opettajidentiteettiin:

” -- Mutta sitte huomaa sen, että sitte uupuu. Eikä pystykään. Sitten tulee negatiiviset ajatukset. Mä halusin pois siitä ympäristöstä, missä musta tuntu, että mä en jotenkin ollut oma itseni opettajana. Siinä oli se negatiivisuuden kierre, mikä piti katkasta.” K1

Tutkimushenkilöistä kaksi nimesi työllistymisen haasteet yhdeksi Suomesta lähdön syyksi. Toinen heistä oli vastavalmistuneena opettajana kokenut työllistymisen haastavaksi Suomessa työpaikan vaatimusten vuoksi. Hänen mukaansa useaan työpaikkaan vaadittiin jo tiettyä kokemusta opettamisesta, jota ei vastavalmistuneella opettajalla luonnollisestikaan löydy. Toinen tutkimushenkilöistä taas koki koulujen lakkauttamisen ja muiden koulutusleikkausten heikentävän opetuksen laatua Suomessa sekä asettavan haasteita työllistymiselle.

” Joka vuosi se työnhakuprosessi oli hirmu työläs. Ei oikeen tunnu olevan töitä ja kouluja lakkautettiin, meidänkin lähikoulu ja lähilukio lakkautettiin. Ja oli silleen, että ”voi vitsi miten tympeää”, vaikka me tykättiin täällä maalla olla. Sit me alettiin vähän katteleen, että entäs jos lähettäis jonnekin.” K6

Työ- ja elinkeinoministeriön ylläpitämä ammattibarometri kertoo työ- ja elinkeinotoimistojen (ELY-keskus) näkemyksen keskeisten ammattien kehitysnäkymistä lähitulevaisuudessa. Ammattibarometri laaditaan kaksi kertaa vuodessa. Arviointi on tehty viimeksi maaliskuussa 2018 ja sen tulokset tukevat tutkimushenkilöiden näkemyksiä opettajien työllistymisen haasteista Suomessa. Ainoastaan Kaakkois-Suomen ELY-keskus kertoo peruskoulun alaluokkien opettajista olevan pulaa. Muilla alueilla Suomessa on suurimaksi osaksi liikaa hakijoita, muutamalla alueella tilanne on tasapainossa. Keski-Suomessa on paljon liikaa hakijoita. Tilastotietojen mukaan työttömien ja lomautettujen opettajien määrä (keskimäärin kuukauden lopussa) oli 1290,5 kun taas avointen työpaikkojen määrä (keskimäärin kuukauden aikana) oli ainoastaan 221. Näin ollen voimme myös

tulevaisuudessa menettää työvoimaa ulkomaille työllistymisen haasteiden vuoksi, mikäli kehitys jatkuu samanlaisena.

Uusia näkökulmia omaan opetukseen

Pohtiessaan ulkomailla työskentelystä saatavia hyötyjä, kaikki tutkimushenkilöt esittivät ajatuksia uusien näkökulmien saamisesta niin opettamiseen kuin myös henkilökohtaiseen elämään. Erilaisissa koulutusjärjestelmissä toimisen koetaan antavan lisää välineitä ja tietoutta omaan opetukseen ja opettajuuteen. Saadessaan etäisyyttä suomalaiseen koulutusjärjestelmään, tutkimushenkilöt kertovat osaavansa paremmin arvioida sitä ja sen käytänteitä kriittisesti. Mikäli opettaja työskentelee samassa koulutusjärjestelmässä ja opetuskulttuurissa pitkäaikaisesti, voi hän sokeutua sen käytänteille ja pitää niitä normeina. Altistuessaan uudelle koulutusjärjestelmälle, kohtaa opettaja väistämättä tilanteita, jossa hän joutuu kyseenalaistamaan opittuja käytänteitä ja arvoja. Tämä on kertomusten perusteella auttanut tutkimushenkilöitä tunnistamaan sekä Suomen että työskentelymaan koulutusjärjestelmien ja opetuskulttuurien vahvuuksia ja heikkouksia.

” Nyt sit kun on ollut täällä ulkomailla, niin on tavallaan laajentunu vähän se näkökulma, että osaa nähä mikä on esimerkiksi Suomessa hyvä. Ja välillä justiinsa toivoo, että täällä ois joitain juttuja Suomesta, mutta sitten taas näkee joitain juttuja, mitä vois tuoda täältä Suomeen ” K7

” Ja ehkä kyseenalaistaa enemmän niitä käytäntöjä myöskin siellä Suomessa. Ei sit vaan puksuta ku juna eteenpäin, vaan tosiaan miettii tarkemmin, että mikä on se perimmäinen ajatus, että miks joku asia tehdään tietyllä tavalla.” K5

”Antaa ihan erilaisen näkökulman siihen, myöskin siihen Suomen luokkahuonetyöskentelyyn. Kaikkeen siihen: suunnittelutyöhön, materiaaleihin, kaikkeen siihen mitä on tarjolla ja mitä kannattaa käyttää, ja myöskin siihen opettajan kulttuuriin, oppilaankohtamiseen, kaikkeen. Sie näät jotaki ”totally different”, kun mitä oot ikinä nähny, niin se avaa.” K4

Parhaimmillaan tämä voi edistää maiden koulutusjärjestelmien kehittämistä. Näin ollen suomalaisten opettajien työskentely ulkomailla voidaan nähdä välineeksi kehittää myös suomalaista koulutusjärjestelmää. Yksi tutkimushenkilöistä kiteyttää tämän ajatuksen seuraavasti:

”Meillä on Suomessa loistava koulutusjärjestelmä, mutta maailmassa on paljon muitakin hyviä koulutusjärjestelmiä. Ja joista me voidaan oppia ja tehdä omasta taas edelleen parempi.” K8

Tutkimushenkilöt pohtivat kertomuksissaan paljon sitä, mitä annettavaa heillä on ollut työskentelymaahan koulutusjärjestelmälle ja opetuskulttuurille. Useat heistä toteavat jakanensa tietämystään esimerkiksi hyväksi toteamistaan suomalaisista menetelmistä, oppimateriaaleista ja kasvatus- ja opetuskäytänteistä. Toisaalta he ovat yksimielisiä myös siitä, että ovat saaneet valtavasti uusia ideoita ja ajatuksia omaan opetukseensa työskentelymaahan koulutusjärjestelmistä ja opetuskulttuureista. He ilmaisevat useissa kertomuksissa toiveensa siitä, että Suomeen palatessaan he voisivat säilyttää nämä uudet opit opetuksessaan ja myös jakaa niitä suomalaisille opettajille. Tämä voidaan jälleen nähdä vahvuutena suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittymiselle. Muutamat haastateltavat ilmaisevat kuitenkin huolensa siitä, arvostaako suomalainen koulutusjärjestelmä heidän työkokemustaan ulkomailla vai voisiko se kääntyä jopa heitä vastaan. He pelkäävät, että rehtorit eivät halua enää palkata heitä Suomessa ulkomailla työskentelyn vuoksi. Syiksi esitetään Suomen uuden opetussuunnitelman tuntemattomuus sekä ylipäättään Suomen opetuskulttuurin vieraus ulkomailla työskentelyn jälkeen. Tämä antaa aiheutta pohtia sitä, aiheuttaako ulkomailla työskentely opettajan ammattitaidon osittaista heikkenemistä nimenomaan Suomen koulutusjärjestelmässä toimimisen kannalta? Myös korkeasti koulutetun työvoiman menettäminen ulkomaille voidaan nähdä opettajien kansainvälistymisen haasteena. Toisaalta Opetusministeriön Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009- 2015 – asiakirjassa on määritelty yhdeksi korkeakoulujen kansainvälistymisen tavoitteeksi osaamisen vienti ulkomaille. Sen mukaan suomalainen korkeakoulutus ja osaaminen nähdään kansallisesti merkittävänä vientituotteena ja ulkomailla asuvien suomalaisten korkeasti koulutettujen henkilöiden osaaminen, maatuntemus sekä verkostoituminen voivat merkittävästi tukea kansainvälistymistä ja lisätä Suomen tunnettavuutta. (Opetusministeriö 2009, 40.)

6.2. Oma opettajuus ulkomailla

Tarkastelen seuraavaksi tuloksia oman opettajuuden näkökulmasta. Tulokset voidaan jakaa kolmeen pääteemaan. Olen otsikoinut ne seuraavasti: 1) itsereflektion kehittyminen, 2) opettajaidentiteetin selkiytyminen sekä 3) oman minuuden vahvistuminen. Tarkastelen seuraavissa luvuissa tarkemmin tutkimuksen tuloksia teemojen mukaisesti.

6.2.1 Itsereflektion kehittyminen

Tutkimushenkilöt kertovat, että ovat työskennellessään ulkomailla joutuneet reflektimaan toimintaansa ja omaa opettajuuttaan enemmän kuin mitä luultavasti olisivat Suomessa työskennellessään tehneet.

”Musta tuntuu, että Suomessa monesti, tai silloin kun valmistu ja meni töihin, niin aatteli, että koska se työ oli uutta, nii sitä lähti vähän siihen virran mukaan. Ja sitte vähitellen huomaa, että eipä tullukaan hirveästi reflektoitua sitä omaa työtä mitä teki, kun teki sitä työtä [Suomessa]. Mutta täällä on pakko koko ajan tehdä sitä [reflektointia] ja päivittäin perustella asioita, niin sä teet vaan niitä asioita mihin sä uskot. Ja se on mun mielestä tosi siistiä.” K8

”Jotenkin mä koen, että mä oon joutunu hirveesti pohtimaan, että mikä on mun opettajuudessa se syvin ydin. Mikä tekee musta juuri sellaisen opettajan, mikä mä haluan olla tai pystynkö mä siihen, millanen mä haluan olla.” K5

Erityisesti itsereflektoinnin määrään on vaikuttaneet erilaiset dokumentit, joita työskentelymaiden kouluissa on vaadittu opettajien tekemän. Kaksi haastateltavista työskentelee yksityisessä koulussa, jossa koulutus nähdään bisneksenä. Näin ollen opetuksen laadun varmistamiseksi opettajilta vaaditaan erilaisia dokumentteja, kuten tuntisuunnitelmia ja reflektiopäiväkirjoja. Lisäksi itsereflektion vaatimuksen aiheuttavat myös vanhemmat. Koska yksityiskoulussa lukukausimaksut voivat nousta hyvinkin korkeiksi, vanhemmat ovat usein vahvasti mukana koulutuksen laaduntarkkailussa. He ovat kiinnostuneita koulun toiminnasta ja opetuksen laadusta, jonka vuoksi tutkimushenkilöt kokevat olevansa vahvemmin vastuussa vanhemmille opetuksestaan kuin Suomessa työskennellessään. He

kertovat joutuvansa perustelemaan usein vanhemmille opetuksellisia valintojaan, joka kannustaa myös opettajan itsereflektioon toiminnastaan.

”Sä joudut joka päivä perustelemaan vanhemmille sitä, että miksi sä teet tälläisiä valintoja ku sä teet. Se on aivan älyttömän kuormittavaa, mutta kun sä teet sitä päivästä toiseen, niin sun työstä häviää kaikki sellaset asiat, mihin sä et usko.” K8

”Ku mä oon ollu niissa kansainvälisissä kouluissa, missä vanhemmat maksaa isot luku-kausimaksut, niin vanhempien kans pitää olla tosi varpaillaan ja tarkkana.. --. Tää on bisnestä, koulut on bisnestä, niin se tuo ihan erilaisen näkökulman siihen omaan työhön.”K3

Vaikka itsereflektio koettiin haastateltavien kertomuksissa usein työlääksi, kokivat kaikki tutkimushenkilöt kuitenkin sen vaikuttaneen positiivisesti heidän opettajaidentiteettiinsä ja työhönsä. He kokivat tuntevansa itsensä sekä omat kykynsä ja rajansa opettajana paremmin. Yksi haastateltavista kertoo ulkomailla työskentelyn katkaisevan tietynlaisen jatkumon luokanopettajakoulutuksen ja Suomessa opettajan työskentelyn välillä, mikä pakotti hänet pohtimaan omaa opettajuuttaan. Hän kuitenkin totesi, että kokee itsereflektion olevan hyvin ”suomalainen juttu”. Hän kokee työskentelymaansa työyhteisössä opettajien pohtivan omaa opettajuuttaan vähemmän kuin suomalaiset opettajat. Tämä antaa mielenkiintoisen, muuhun aineistoon hieman poikkeavan näkökulman itsereflektion vaatimukseen eri maiden opettajien keskuudessa.

6.2.2 Opettajaidentiteetin selkiytyminen

Haastateltavien kertomuksissa keskustellaan paljon opettajaidentiteetistä ja sen muutoksesta. He kokevat, että heidän opettajaidentiteettinsä on kokenut suuren muutoksen ulkomailla työskentelyn aikana.

”Ulkomailla työskentely on muuttanut mun ammatillisen identiteetin sataprosenttisesti. Ja se muutos on ollu pelkästään positiivinen. Palaan Suomeen ihan eri opettajana kuin mitä silloin kun mä lähin tänne.” K8

Yksi haastateltavista mainitsi lähteneensä etsimään ulkomaille omaa opettajaidentiteettiään ja löytäneensä sen. Tutkimushenkilöiden kertomuksista on löydettävissä ajatus siitä,

että oma opettajaidentiteetti on muotoutunut ulkomailla työskentelyn aikana vahvemaksi. He myös kuvailevat tämän opettajaidentiteetin muutoksen pääosin positiiviseksi.

” Semmonen positiivinen ja hyvä fiilis siitä, että on onnistunu siinä. Että on löytäny sen oman opettajuuden myös muualla ku Suomessa. Sen oman tavan toimia ja olla.” K5

”Kyllä se opettajaidentiteetti on pitänyt luoda ihan alusta. Kyllä se mureni ihan täysin. - . Mutta mä oon kokenut sen erittäin, erittäin hyvänä asiana.” K8

” Kaikki tämmönen on auttanut mua vähän laajentaan sitä näkökulmaa opettajuuteen ja erilaisiin tapoihin opettaa. -- On saanu tosi paljon onneksi kaikkee uutta ajateltavaa.” K7

Kaikki tutkimushenkilöt mainitsivat kertomuksissaan ulkomailla työskentelyn lisäävän heidän pystyvyyden tunnettaan ja itseluottamustaan opettajana. Useimmat heistä kokivat aluksi riittämättömyyttä muun muassa kielitaitoon liittyen. Epävarmuus omista kyvyistä opettajana oli vahvasti läsnä. He joutuivat työssään poistumaan mukavuusalueeltaan ja toimimaan kykyjensä rajoilla.

” No sillon ekana vuonna varsinkin, oli oman osaamisen rajoilla, tai oikeastaan yli sen. Koki epävarmuutta ja hyvin kykenemättömyyttä.” K6

”Ehkä semmonen tietty riittämättömyys tai repeekö joka suuntaan mihin haluais lähteä tai mitä haluais tehdä” K5

” Ja niin kulttuurin kuin sen työnkin osalta, nii on varmasti sellasella epämukavuusalueella, mikä aiheuttaa sen, että sun täytyy perustella niitä omia valintoja mitä sä teet, niin työssä kuin muutenkin. Jos sä Suomessa oot sellasella mukavuusalueella, niin täällä joudut kyllä hyppään siitä pois.” K8

Tutkimushenkilöt toteavat kuitenkin juuri tämän epämukavuusalueella toimimisen ja itsensä haastamisen kasvattaneen vahvasti heidän minäpystyvyyden tunnettaan opettajana. Se on myös auttanut heitä selkiyttämään omaa opettajuuttaan. Monet tutkimushenkilöistä mainitsevatkin itseluottamuksen yhdeksi suurimmista hyödyistä, joita he ovat saaneet ulkomailla työskentelystä.

” Itseluottamus. Sitä on tullut todella paljon, ihan roppakaupalla. Nyt tuntuu, että ihan sama mihin mut heittäis, niin kyllä mä pystyn siellä selviytymään. On sellanen luotto siihen, että pystyy ihan mihin vaan.” K1

” Sitten myös sellanen itsevarmuus opettajana on kasvanut kyllä. Osaa luottaa siihen omaan tekemiseensä.” K2

”On pitänyt olla rohkea. Kasvattaa itseluottamusta, että uskaltaa ja pystyy siellä omassa luokassa toimimaan vieraalla kielellä. Ja pitää uskoa itseensä, että ”kyllä olen myös englannin kielellä pienessä koulussa ulkomailla hyvä opettaja” K7

” Sitten on myös tullut sellanen, mikä varmaan kuuluu siitä mun tyylistä tehä asioita, sellanen tietynlainen itseluottamus. Mutta se on tullut vaan sen takia, kun on joutunut tekemään niin hirveän paljon töitä sen eteen, että mikä se on se mun juttu. Kun sitä on tehnyt, niin tuntuu, että mulla on selvää se, että mä uskon siihen, että miltä sen mun työn pitää tällä hetkellä näyttää” K8

Tutkimushenkilöt kokevat saaneensa ulkomailla työskentelyn aikana kokeilla omia rajojaan laajemmin kuin ainoastaan Suomessa työskennellessään. He kokevat myös työyhteisön kannustavan heitä kokeilemaan rohkeasti uusia asioita, kuten erilaisia opetusmenetelmiä. Mahdollisia epäonnistumisiakaan ei heidän kokemuksien mukaansa tuomita työyhteisön puolesta.

” Niin en välttämättä olis Suomessa päässy opettamaan yhteinäiskouluun, en ois päässy ees kokeileen sitä enkun opettamista. Mutta siellä sain täysillä sitä kokeilla. Se, että sain tehä niitä juttuja, sain hyvin monipuolisesti kokeilla niitä rajoja, mitä oli. Mennä niille rajoille. Sain hirveesti onnistumisen elämyksiä ja innostusta” K6

”Meidän koulussa ei koskaan oo sanottu, että jos on ehottanut jotakin juttua, että et sä voi tehä tota. Aina pyritään siihen, että rakenteet tukee sitä, että sä voit kokeilla niitä omia juttuja ja työstää niitä. Joskus ne toimii ja joskus ne menee ihan penkin alle, mutta tavallaan siihenkään ei olla millänsäkään. Meiän täytyy kokeilla ja testata uusia asioita, jos haluaa olla pioneeri tällä alalla. Kun itelle on kehittynyt täällä sitä työkalupakkia kovastakin, niin on uskaltanut lähteä kokeilemaan ja siihen on annettu mahdollisuus, että kokeilee rohkeasti kaikkia juttuja.” K8

”Ehkä semmonen, että uskaltaa heittäytyä helpommin kaikkeen hulluun mukaan. Mä kokisin, että musta on tullut paljon rohkeempi oikeastaan kokeileen uutta tai vaikka se menis vähän pieleen, niin ei sillä oo niin väliä.” K5

Riitaoja (2007) on saanut tutkimuksessaan opettajien kansainvälisestä liikkuvuudesta samankaltaisia tuloksia. Tutkimuksen mukaan peruskoulun opettajat nimesivät ulkomaanjaksonsa suurimmiksi positiivisiksi vaikutuksiksi ammatillisen osaamisen lisääntymisen sekä kiinnostavan kokemuksen tarjoamisen ja tietämyksen lisääntymisen. Tarkemmin eriteltynä kyseisistä vaikutuksista mainittiin innostuksen lisääntyminen, motivaation löytäminen ja ammatillisen tai muun itsetunnon kohoaminen. Myös vaihtelun saaminen mainittiin yhtenä vaikutuksena. (Riitaoja 2007, 27.)

6.2.3 Oman minuuden vahvistuminen

Tutkimushenkilöt kertovat kertomuksissaan minuteensa vahvistuneen ulkomailla työskentelyn aikana. Tällä henkilökohtaisella kasvulla on varmasti vaikutusta myös heidän opettajuuteensa. Ihmisenä kasvuun ja minuuden vahvistumiseen on vaikuttanut heidän mukaansa uusien kokemusten saaminen. He kokevatkin, että samanlaista kasvua ei olisi tapahtunut, mikäli he olisivat jääneet Suomeen. Useat tutkimushenkilöt kannustavat opettajia hankkia uusia kokemuksia, sillä se vaikuttaa positiivisesti myös opettajuuteen. Yksi heistä toteaa olevansa varmasti todella mielenkiintoinen opettaja, sillä hänellä on paljon tarinoita kerrottavana oppilailleen. Kaikki tutkimushenkilöt suosittelivat vahvasti ulkomailla työskentelyä, erityisesti oman opettajuuden kehittymisen kannalta. Muutama heistä toteaa, että vaikka kokemus olisi negatiivinen, myös sekin muokkaa omaa opettajuutta.

”Kyllä se ihmisenä kasvaminen on ollu ihan valtavaa. Tuntuu, että tekis mieli vaan kailottaa kaikille, että lähtekää pois Suomesta ja menkää jonnekki työskentelemään ulkomaille ja hakemaan kokemuksia.” K1

”Mun mielestä hyvä opettaja hankkii mahdollisimman paljon kokemuksia kaikenlaisista asioista. Se tekee siitä opettajasta paljon mielenkiintoisemman ja se pystyy antaa oppilaille paljon enemmän ku semmonen opettaja, joka tekee vuodesta toiseen samoja juttuja ja nököttää samoilla nurkilla kaiken aikaa.” K3

”Kaikki kokemukset on hyvästä. Jos se nyt menis ihan täysin penkin alle, niin kokemus se on seki.” K5

Tutkimushenkilöt pohtivat kertomuksissaan ulkomailla työskentelyn tarjoamia hyötyjä. Kulttuurien kohtaaminen ja kulttuurisensitiivisyyden lisääntyminen mainitaan jokaisessa kertomuksessa isona osana myös ammatillista kehittymistä. He kokevat eri kulttuurien kohtaamisen avanneen heidän maailmankatsomustaan ja lisänneen suvaitsevaisuutta eri kulttuureja kohtaan. He kuvailevat olevansa paljon avarakatseisempia, ymmärtäväisempiä ja kunnioittavampia kuin Suomessa työskennellessään. Tietämys eri kulttuureista on lisääntynyt heidän mukaansa valtavasti. Myös oman suomalaisen kulttuurin arvostaminen ja toisaalta myös kyseenalaistaminen on kertomuksissa koettu lisääntyneen ulkomailla työskentelyn myötä. Tutkimushenkilöt pohtivat kertomuksissaan suomalaisen kouluhyhteisön olevan kulttuurillisesti melko homogeeninen, joka ei osaltaan edistä kulttuurisensitiivisyyden muotoutumista. He kokevatkin ulkomailla työskentelyn tarjoavan ainutlaatuisen mahdollisuuden altistaa itsensä uusille kulttuureille ja tätä myötä kehittää kykyä kohdata eri kulttuureja sekä lisätä kulttuuritietämystä.

”Aluksi ei voi ymmärtää, että voi ajatella niin eri tavalla joistakin asioista. Se oli äärimmäisen mielenkiintoista, mutta se oli vaan pakko hyväksyä, että ei tää suomalainen tapakaan oo aina just se oikee. Se avarsi kyllä alaa.” K6

”Mä oon saanu itelleni tosi paljon katsontakantaa. Mä en hämmästele mitään. Mä luulen, että mä oon tosi avarakatseinen kaikkien ihmisten suhteen. Tosi semmonen, ei-tuomitseva, voin ajatella asioita, ettei tartte tehdä just näin.” K3

Myös eriarvoisuus ja tasa-arvokysymykset ovat vahvasti läsnä usean tutkimushenkilön kertomuksissa.

”Mä aika intohimosesti suhtaudun siihen tasa-arvosuuteen ja eriarvosuuteen ja omaan kulttuuriin ja perinteisiin. Sellanen laajempi käsitys tästä on syntynyt täällä. Tästä tasa-arvosuudesta, ja että kaikilla on samanlainen oikeus oppia ja kaikilla pitäis olla samantilaiset mahdollisuudet edetä elämässä. Tuli sitten mistä kulttuurista tai olis sitten mitä etnistä alkuperää tahansa.” K7

Myös suomalaiset opettajat tulevat tarvitsemaan tulevaisuudessa kulttuuritietämystä ja kulttuurisensitiivisyyttä työssään maailman globalisoituessa yhä enemmän. Ulkomailla

työskentely ja sen avulla saatu kompetenssi eri kulttuurista tulevien oppilaiden kohtaamiseen voidaan nähdä erityisen tärkeänä tekijänä opettajan ammattitaidosta keskusteltaessa. Käsittelen asiaa tarkemmin pohdintaluvussa tarkastellessani interkulttuurisen kompetenssin merkitystä opettajan ammattitaidolle.

7. POHDINTA

Tässä luvussa tarkastelen tuloksia tarkemmin liittäen ne ajankohtaisiin ilmiöihin koulutuksen ja opettajuuden kentällä. Esitän aluksi yhteenvedon tutkimuksen tuloksista. Pohdin tämän jälkeen tarkemmin tutkimuksen tulosten merkitystä ja niiden nostattamia ajatuksia aiheesta. Lopuksi esitän johtopäätöksiä ja jatkotutkimusaiheita tutkimukseni perusteella.

7.1. Tulosten yhteenvedo

Tutkimukseni tavoitteena oli kuvata opettajien kokemuksia ulkomailla työskentelystä. Tarkastelen aihetta itse työn näkökulmasta sekä miten opettajat kertovat sen vaikuttaneen omaan opettajuuteensa. Näkökulmani sekä aineistoni oli suhteellisen laaja narratiivisen tutkimuksen luonteen mukaisesti, mutta tuloksista nousi esille yhteisiä teemoja. Työtä ulkomailla tarkasteltiin kertomuksissa työyhteisön, erilaisen opetuskulttuurin sekä suomalaisen koulutusjärjestelmään vertailun näkökulmista. Oma opettajuus ulkomailla taas jakautui itsereflektion, opettajaidentiteetin ja minuuden kehittymisen teemoihin.

Tutkimushenkilöt kuvailivat ulkomailla opettamista kokemuksena pääosin positiivisessa valossa. Sen kerrottiin tarjonneen paljon haasteita, joiksi mainittiin erityisesti erilaiseen opetuskulttuuriin ja monikulttuuriseen työyhteisöön sopeutuminen sekä omaan ammattitaitoon kohdistunut epävarmuus. Kuitenkin selviytymisen näistä haasteista koettiin lopulta kasvattaneen opettajien ammattitaitoa ja itseluottamusta opettajana. Tulosten mukaan ulkomailla työskentely on auttanut opettajia arvioimaan kriittisesti sekä Suomen että työskentelymaan koululaitosta ja opetuskulttuuria. Tämä on auttanut heitä tunnistamaan toimivia käytänteitä, mikä on osaltaan kehittänyt heidän ammattitaitoaan.

Tutkimushenkilöt kertoivat ulkomailla työskentelyn kehittäneen heidän opettajuuttaan valtavasti. Se on pakottanut heitä refleктоimaan opettajuuttaan enemmän kuin ainoastaan Suomessa työskentely olisi vaatinut. Vaikka tämä koettiin myös raskaaksi, nähtiin tämän tulosten mukaan kuitenkin vaikuttaneen positiivisesti heidän opettajaidentiteettinsä selkiytymiseen. Ulkomailla työskentelyn kerrottiin tarjonneen uusia kokemuksia ja

haasteita, joka on antanut heille uusia valmiuksia ja työkaluja erityisesti monikulttuurisessa ympäristössä toimimiseen. Ulkomailla työskentelyllä on ollut myös positiivisia vaikutuksia oman minuuden vahvistumiseen, erityisesti oman maailmankatsomuksen laajentumiseen sekä kulttuurisensitiivisyyden kehittymiseen.

7.2 Tulosten tarkastelua

Opettajien kansainvälistyminen Suomessa

Kuten teoriaosuudessa todettiin, globalisaation myötä myös työvoimaliikkuvuus Suomen rajojen ulkopuolelle on helpottunut. Näin ollen opettajien mahdollisuudet toteuttaa ulkomaanjaksoja työssään pitäisi olla helpompaa kuin koskaan. Koulut ovatkin jo hiljalleen alkaneet tehostaa kansainvälisyystoimintaansa, jonka yksi muoto on juuri opettajien ulkomaanjaksot. Opetushallituksen kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO toteutti kyselyn suomalaisille koululaitoksille kansainvälistymistoiminnasta, jonka perusteella kootut tilastot peruskoulujen ja lukioden oppilaiden, opiskelijoiden ja henkilökunnan ulkomaanjaksoista sekä kotikansainvälisyydestä kerättiin Fakta Express 4A/2017- julkaisuun. Kyselyyn vastanneista peruskouluista 33 %:ssa tehtiin ulkomaanjaksoja. Eniten ulkomaanjaksoja tekivät opettajat ja koulun muu henkilöstö. Kyselyyn vastanneista peruskouluista lähes kaksi kolmannesta eli 62 % oli lähettänyt ulkomaanjaksolle omaa henkilökuntaansa ja 41 % vastaanottanut yhteistyökoulujensa henkilöstöä ulkomailta. (Opetushallitus 2017.) Tilastot antavat rohkaisevan kuvan siitä, että jo nyt, ja etenkin tulevaisuudessa, opettajilla on yhä enemmän mahdollisuuksia osallistua ulkomaanjaksoihin, joihin osallistumista tuetaan ja kannustetaan koulun toimesta. Tutkimustulosteni valossa voisi kuitenkin esittää, että ulkomaanjakson ammatillisiin hyötyihin nähden tilaston luvut ovat kuitenkin vielä melko pienet. Liekö syynä pelko työvoiman menettämisestä ulkomaille? Miten opettajia voisi sitten tukea kansainvälistymisessä ja erityisesti ulkomaanjaksojen hyödyntämisessä? Tutkimukseni tulokset eivät tarjoa vastausta tähän, mutta antavat ehdottomasti aihetta pohtia syitä ulkomaanjaksojen suhteellisen vähäisen hyödyntämisen takana. Myös Riitaojan (2007) tutkimus tukee vahvasti vaatimusta lisätä opettajien kansainvälistä liikkuvuutta. Opettajien kansainvälistymistä tulisikin ehdottomasti tutkia enemmän, jotta sitä voitaisiin tukea paremmin.

Opettajien kansainvälistymisen tukeminen voidaankin nähdä yhtenä täydennyskoulutuksen sisältönä. Erityisesti valmiudet toteuttaa globaalikasvatusta vaatisivat täydennyskoulutusta. Lapin yliopiston kasvatustieteiden opiskelija Anniina Lotvonen (2018) tutki pro gradu – tutkielmassaan lukioasteella toteutettavaa globaalikasvatusta. Sekä hänen pro gradu – tutkielmansa sekä muutamat muut aiemmat tutkimukset aiheesta (ks. Honkanen 2017; Kurikka 2015; Parviainen 2017; Pudas 2015) esittävät, ettei globaalikasvatus toteudu holistisesti Suomen kouluissa. Kuten tämänkin tutkimuksen teoriaosuudessa esitetään, on globaalikasvatuksen toteuttaminen välttämätöntä kansainvälistyvän yhteiskunnan tarpeisiin vastatessa. Globaalikasvatuksen toteuttamiseen on esitetty suosituksia sekä tiettyjen sisältöalueiden kattamista (Kepa ry 2018; Maastricht Declaration on Global Education 2002). Siinä kuitenkin myös korostuu koulun toimintakulttuurin holistinen muutos, jossa globaalikasvatuksen sisällöt ja ajatukset integroidaan osaksi koulun koko toimintaa (Räsänen 2009b, 10). Tutkimukseni tulostan perusteella uskallankin väittää, että ulkomailla työskennelleet opettajat ovat omaksuneet työskentelynsä aikana globaalikasvatuksen holistiseen toteuttamiseen tarvittavia asenteita, tietoja ja taitoja. Ulkomaanjaksoilla olleiden opettajien toivotaan jakavan uutta tietämystään myös koko koululle, jotta ulkomaanjaksojen hyödyt ulottuisivat koko kouluyhteisön käyttöön (CIMO 2017, 5). Myös tutkimusaineistossa jo Suomeen palanneet opettajat kertoivat olevansa aktiivisesti mukana koulun kansainvälistymistoiminnassa. Näin ollen opettajien ulkomaanjaksojen voidaan nähdä vaikuttavan positiivisesti koulun globaalikasvatuksen toteuttamiseen.

Yhteisopettajuus osaksi suomalaista toimintakulttuuria

Tutkimuksen tuloksissa korostettiin vahvasti työyhteisön merkitystä omalle opettajuudelle. Suomessa opettajan työskentelyn koettiin yhä painottuvan vahvasti yksin puurtamiseen työyhteisön välisen yhteistyön sijaan. Ulkomailla työskentelyn aikana taas tutkimushenkilöt kokivat oppineensa työskentelemään yhdessä koko työyhteisön voimin. Kouluissa toteutettiin vahvasti yhteisopettajuutta, joka koettiin voimavaraksi. Tutkimustulosten valossa onkin hyvä pohtia yhteisopettajuuden toimivuutta Suomessa. Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS2014) – asiakirja kannustaa tämänkaltaisen yhteisopettajuuden toteuttamiseen muun muassa viittaamalla oppivan yhteisön merkitykseen. Sen mukaan ”vuorovaikutus, yhteistyö ja monipuolinen työskentely ovat yhteisön kaikkien jäsenten oppimista ja hyvinvointia edistäviä tekijöitä. Koulun aikuisten keskinäinen yhteistyö sekä vuorovaikutus ympäröivän yhteiskunnan

kanssa tukevat oppilaiden kasvua hyvään vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. Yhdessä tekeminen edistää oman erityislaadun tunnistamista ja taitoa työskennellä rakentavasti monenlaisten ihmisten kanssa.” (Opetushallitus 2014, 27.) Malisen ja Palmun (2017, 11) mukaan yhteisopettajuus helpottaa erityisen ja tehostetun tuen järjestämistä yleisopetuksen luokassa, mahdollistaa oppisisällöiltään ja työtavoiltaan monipuoliset oppitunnit, tarjoaa opettajille mahdollisuuden oppia kollegalta laajentaen ja syventäen omaa osaamistaan sekä lisää työn mielekkyyttä ja työssä jaksamista. Ammatillisen kehittymisen kannalta yhteisopettajuus antaa mahdollisuuden omaan työhön liittyvien ajatusten, uskomusten ja arvojen jakamisen, pohtimisen ja kriittisten tarkastelun yhdessä kollegoiden kanssa. Opettajien hiljainen tieto muuntautuu näkyväksi ja näin opettajat voivat yhdessä keksiä enemmän uusia ideoita ja kokeilla niitä helpommin luokassa yhdessä. (Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen 2017, 18 – 22.) Yhteisopettajuus ei siis ajatuksena ole Suomesakaan yhtään tuntematon, mutta toteutus tuntuu ontuvan. Tutkimustietoa yhteisopettajuuden toteutumisesta Suomessa on vielä toistaiseksi hyvin vähän, mutta tarve sen toteuttamiselle on tunnistettu. Myös tässäkin tutkimuksessa esitetyt ajatukset yhteisopettajuudesta voimavarana ja sen puuttuminen Suomen kouluista tarjoavat mielenkiintoisen näkökulman aiheeseen. Onko koulutuksen, ja etenkin opettajien ammattitaidon, saralla edelläkävijänä pidetty Suomi jäljessä näinkin tärkeässä asiassa?

Itsereflektion rooli opetuksen laadunvalvonnassa

Tuloksista on pääteltävissä tutkimushenkilöiden esittämä itsereflektion vaatimus omalle ammatilliselle kehittymiselle ja opettajaidentiteetin muotoutumiselle. He kokevat, että he refleктоivat omaa toimintaansa ja opettajuuttaan enemmän kuin Suomessa työskennellessään. Itsereflektion merkitystä ammatilliselle kehittymiselle korostavat myös monet muut tutkijat. Opettajaidentiteetin kehittymistä on usein tarkasteltu pedagogisen tiedon/käyttöteorian kehittymisen näkökulmista, eli millaisia muutoksia reflektiossa tapahtuu (ks. Beijaard ym. 2000). Itsereflektio ei sinänsä ole uusi asia: esimerkiksi John Dewey puhui itsereflektiosta jo vuonna 1933 tutkiessaan miten ihmisten ajatteluprosessit rakentuvat. Itsereflektio on tunnustettu tärkeäksi osaksi myös opettajankoulutusta. Körkkö, Kyrö-Ämmälä ja Turunen (2016) esittävät artikkelissaan Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia ja kokemuksia itsereflektiosta ammatillisen kehittymisen välineenä. Heidän tutkimuksensa tukee ajatusta siitä, että itsereflektiolla on suorastaan pakollinen rooli opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta. Myös tämän tutkimuksen tulokset

korostavat itsereflektion merkitystä. Suomalaisilta opettajilta harvoin vaaditaan koulun toimesta esimerkiksi reflektiopäiväkirjoja, kuten tutkimushenkilöiden työskentelykouluissa ulkomailla. Vaikka he esittävät tämän myös raskaaksi, he kokivat sen helpottavan itsereflektiota. Suomessa itsereflektoinnin dokumentointi pysähtyy opettajankoulutuslaitokselta valmistumiseen. Näin ollen itsereflektointi jää opettajien omalle vastuulle. Suomessa opettajien asema on melko autonominen, eikä esimerkiksi ”opetuskokeita” enää järjestetä. Koska ulkoinen laadunvalvonta ei ole vahvaa, opetuksen laadunvalvonta keskittyy lähinnä opettajille itselleen. Näenkin itsereflektion erittäin merkityksellisenä työvälineenä oman opetuksen arviointiin. Olisiko Suomessakin aihetta keskittää enemmän huomiota opettajan itsereflektion tukemiseen? Esimerkiksi erilaiset koulutukset ja työnohjaus voisivat tarjota tukea itsereflektion toteuttamiseen. Opettajia ei tulisi jättää yksin itsereflektoinnin kanssa, vaan heille tulisi tarjota systemaattista ja laajaa tukea itsereflektointiin, jotta se jatkuisi koko opettajauran ajan mahdollistaen ammatillisen kehittymisen.

Onko Suomessa uupuneita opettajia?

Tutkimushenkilöt esittivät erityisen mielenkiintoisen huomion suomalaisten opettajien työuupumuksesta ja sen vaikutuksesta työmotivaatioon. Tutkimushenkilöiden mukaan suomalaisissa opettajayhteisöissä työskentelee paljon opettajia, jotka ovat uupuneita eivätkä pyri kehittymään työssään, erityisesti verrattuna nykyiseen ulkomaan työyhteisöön. Heidän huomioitaan tukee myös Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n toteuttama työolobarometri 2017. Työolobarometrin tavoitteena on selvittää joka toinen vuosi toteutettavalla työolobarometrillä opettajien ja opetusalan esimiesten työhyvinvointia, työoloja ja turvallisuutta. Sen mukaan työssä jaksamisessa on tapahtunut käänne huonompaan. Opettajan hyvinvointia heikentää työstä puuttuva työn ilo, työstä innostuminen ja työtyytyväisyys. Yhteistyön koettiin heikentyneen ja kuormitustekijöitä olevan liikaa. Työaika ei riitä tehtävien suorittamiseen. Työkyky koetaan entistä heikommaksi. Terveydelle vaarallista työstressiä koetaan enemmän kuin muualla työelämässä ja hallitsemattomat muutokset näyttävät lisäävän sitä. Työolobarometrissa nostettiin myös esille opettajien kokemus siitä, että työn uusiin vaatimuksiin on hankaluuksia vastata täydennyskoulutuksen ollessa puutteellista. OAJ esittääkin, että opettajien täydennyskoulutus on hajanaista ja irrallaan peruskoulutuksesta. Opettajat kuitenkin tarvitsevat suunnitelmallista ja koko työuran kestävästä koulutusta. Toimenpiteeksi esitetään täydennyskoulutuksen kehittämistä niin, että se on eri opettaja- ja esimiesryhmillä johdonmukainen kokonaisuus ja se

tukee työn muutoksissa selviytymistä. (OAJ 2017.) Yhtenä muutoksena voidaan varmasti pitää kansainvälistyvän yhteiskunnan asettamia haasteita.

Vaikka työolobarometri maalaakin varsin synkän kuvan opettajien työhyvinvoinnista, on opettajien työn ilosta, työssäjaksamisesta sekä hyvinvoinnista saatu myös myönteisiä tuloksia. Eliisa Leskisenoja (2016) tarkastelee väitöskirjassaan positiivisen psykologian tarjoamia mahdollisuuksia kouluilon edistämiseksi. Leskisenojan mukaan positiivisen psykologian tiede ja tutkimuskirjallisuus tarjoavat teemoja ja harjoitteita, joita on mahdollista soveltaa niin luokka- kuin kouluyhteisöihin. Hänen tutkimuksessaan kouluyhteisössä sovellettiin PERMA-teoriaa, joka on positiiviseen psykologiaan lukeutuva hyvinvointiteoria. Oppilaiden myönteinen suhtautuminen koulutyöskentelyyn sekä koulumielekkyyden kokeminen hyvinvointitaitojen harjoittamisen ansiosta voimaannuttaa myös opettajaa, mikä edistää opettajien työhyvinvointia. (Leskisenoja 2016, 208.) Onnismaan (2010, 18) mukaan opettajia kuormittavat koulun vuorovaikutussuhteet, eli yhteistyö oppilaiden, opettajakollegoiden ja kotien kanssa. Leskisenoja näkee tähänkin kuormitustekijään olevan ratkaisuna positiivinen psykologia ja siitä johdetut luokkakäytänteet. Hänen tutkimuksensa mukaan positiivisesta psykologiasta johdetut luokkakäytänteet edistivät merkittävästi luokan ihmissuhteita ja myönteistä vuorovaikutusta kodin ja koulun välillä. Näin nämä käytänteet pystyvät parhaimmillaan ehkäisemään tai lieventämään osaltaan opettajan työuupumusta. Myös muut tutkimukset (kts. Kern ym. 2014) tukevat PERMA-teorian myönteistä vaikutusta opettajien hyvinvointiin ja ammatilliseen menestymiseen. (Leskisenoja 2016, 222.) Positiivisen psykologian vaikutuksista opettajien hyvinvointiin ja ammatillisen pystyvyyden tunteeseen ovat keskustelleet myös Määttä ja Uusiautti (2012) artikkelissaan pedagogisesta auktoriteetista ja pedagogisesta rakkaudesta. Artikkelissa tarkastellaan pedagogisen rakkauden käytänteiden vaikutusta opettajan auktoriteettiin. Heidän mukaansa opettajan osoittama pedagoginen rakkaus edistää oppilaiden hyvinvointia sekä vahvistaa opettajan myönteistä auktoriteettia. Tämänkaltainen pedagoginen rakkaus voi edistää myös opettajan työhyvinvointia, sillä se mahdollistaa esimerkiksi positiivisten vuorovaikutustaitojen käytön sekä vahvuuksien tunnistamisen ja arvioimisen muun muassa työyhteisön välisessä kommunikoinnissa. (Määttä & Uusiautti 2012, 32.) Kampman, Solantaus, Anttila, Ojala, Santalahti ja Yhteispeli-työryhmä (2015) työstivät yhteistyössä Opetus- ja kulttuuriministeriön, Terveystieteiden tutkimuskeskuksen sekä Ylöjärven kaupungin kanssa oppaan hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen

vahvistamiseen koulussa. Yhteispeli tarjoaa konkreettisia työvälineitä niin oppilaiden kuin opettajien hyvinvoinnin vahvistamiseen. Työkaluina työyhteisön hyvinvoinnin tukemiseen esitetään muun muassa *yt-ajan* tehokkaampi ja suunnitelmallisempi käyttö, joka mahdollistaa työtä kuormittavien asioiden jakamisen kollegoiden kanssa. *Huoltamo* taas on pienissä, 2–4 hengen ryhmissä tapahtuva keskustelutuokio, jonka aikana on tarkoitus jakaa haastavien tilanteiden ohella myös onnistumisen kokemuksia sekä iloita niistä yhdessä. Onnistumisista keskustelu tukee työssä jaksamista ja mahdollistaa osaamisen jakamisen työyhteisön sisällä. Keskusteluissa opettajat tuovat esille omat työkuulumisensa ja kokemuksensa. Ne voivat liittyä esimerkiksi pedagogiikkaan, luokan työrauhaan, hyviksi koettuihin opetusmenetelmiin tai koulun resursseihin. Huoltamo perustuu vertaistukeen ja tarjoaa opettajalle mahdollisuuden saada kollegoilta sekä emotionaalista tukea että keinoja ongelmanratkaisuun. *Pikkukurssit* ovat kollegoiden toisilleen pitämiä kursseja koulun kasvatus- ja opetustyöhön liittyvistä aiheista. Niiden tarkoituksena on oppia hyödyntämään kaikkien työyhteisön jäsenten tietoja ja taitoja. Näin he voivat kokea olevansa hyödyksi muille ja saada osakseen mielenkiintoa ja arvostusta, mikä lisää työmotivaatiota ja tukee jaksamista. Lisäksi työelämässä tarvitaan uudistumista ja kehittymistä, jotta työ voisi tuntua vuosienkin jälkeen mielekkäältä. (Kampman ym. 2015, 149 – 182.) Opettajien työhyvinvointiin ja työuupumuksen ehkäisyyn on siis tarjolla paljon erilaista kirjallisuutta, tutkimustietoa ja käytännöllisiä strategioita. Sen merkitys koulu-yhteisölle on tiedostettu ja myös positiivisia kokemuksia on paljon. Koulu-yhteisöjen tulisi suunnitelmallisesti tutkia koulunsa opettajien työhyvinvointia ja tukea työssä jaksamista parhain mahdollisin keinoin.

Opettajan interkulttuurinen kompetenssi

Tutkimuksen lähtökohtana on ollut ajatus opettajan interkulttuurisesta kompetenssista, eli kyvystä toimia monikulttuurisessa työympäristössä. Yhteiskunta ja koululaitos kansainvälistyvät yhä enemmän. Näin myös oppilasaineksen etninen monimuotoistuminen lisääntyy ja tarve opettajan interkulttuuriselle kompetenssille onkin suuri. Myös tutkimukseni tulokset tukevat vahvasti aiemmissä tutkimuksissa esitettyjä ajatuksia interkulttuurisen kompetenssin tarpeellisuudesta opettajan ammatissa (ks. Jokikko 2010, Räsänen 2007). Interkulttuurista kompetenssia on tutkittu laajasti, erityisesti Darla K. Deardorffin toimesta. Vaikka siihen on liitettävissä tiettyjä tietoja, taitoja ja asenteita, tulisi se mieltää

holistiseksi opetuksen lähtökohdaksi. (Deardorff 2006; Hamilton ym. 1998; Jokikokko 2010)

Tutkimushenkilöiden kertomuksista on löydettävissä useita komponentteja Darla K. Deardorffin interkulttuurisen kompetenssin prosessimallista (2006). Tutkimustulokset tukevat Deardorffin prosessimallin toimivuutta, sillä malli ja tutkimustulokset korreloivat vahvasti keskenään.

Prosessimallissa interkulttuurinen kompetenssi jaetaan neljään eri osa-alueeseen: 1) asenteisiin, 2) tietoihin, taitoihin ja ymmärrykseen, 3) sisäiseen haluttuun lopputulokseen ja 4) ulkoiseen haluttuun lopputulokseen. Asenteet sekä tiedot, taidot ja ymmärrys nähdään välttämättöminä sisäisen halutun lopputuloksen ja ulkoisen halutun lopputuloksen muotoutumiselle. Tutkimushenkilöt nimesivät tarvinneensa ulkomailla työskentelyn aikana avointa asennetta ja tuomitsemattomuutta sopeutuessaan työskentelemään monikulttuurisessa työyhteisössä. He kertovat kunnioituksensa muita ihmisiä kohtaan kehittyneen valtavasti. He myös mainitsevat oppimisen halun olleen tärkeänä lähtökohtana työyhteisöön sopeutumisessa. Tämä oppimisen halu voidaan nähdä Deardorffin mallissa uteliaisuuden (*curiosity*) vaatimuksena. Tutkimushenkilöt kertoivat usein törmänneensä työyhteisössä tilanteisiin, jossa asioita tulkitaan eri tavoin kulttuuritaustasta riippuen. He kertovat oppineensa tilanteista moninäkökulmaisuuksia ja niiden avartaneen heidän maailmankuvaansa. Deardorffin mallissa tämä nimetään monitulkintaisuuden sietämiseksi (*tolerating ambiguity*). Näin ollen kaikki Deardorffin nimeämät asenteet ovat löydettävissä tutkimushenkilöiden kertomuksista.

Deardorff mainitsee vaadituiksi tiedoiksi kulttuurintietämyksen, kulttuurisen itsetietoisuuden sekä sosiolingvistisen tietoisuuden. Tutkimushenkilöiden kertomukset tukevat näiden tietojen vaatimusta interkulttuurisen kompetenssin kehittymisen kannalta, sillä jokaisesta kertomuksesta on löydettävissä keskustelua näistä tiedoista. He mainitsevat oppineensa ulkomailla työskentelyn aikana paljon erilaisista kulttuureista sekä tarkastelemaan myös omaa kulttuuriaan kriittisesti. Sosiolingvistinen tietoisuus tulee esille kertomuksista, joissa pohditaan kielitaidon merkitystä kommunikaatiolle ja muun muassa ammattimaisuudelle. Kuunteleminen, tarkkailu ja arviointi ovat varmasti olleet tarvittavia taitoja työyhteisöön sopeutumisessa, vaikka tutkimushenkilöt eivät suoraan näitä termejä käyttäneetkään. He kuitenkin mainitsevat joutuneensa pohtimaan omaa ja muiden

toimintaa kriittisesti ja moninäkökulmaisesti ulkomailla työskentelyn aikana. Näin ollen analysoinnin, tulkinnan ja sopeutumisen vaatimus saa vahvistusta myös tutkimushenkilöiden kertomusten perusteella.

Prosessimallin haluttu sisäinen lopputulos viittaa siihen, että henkilön sisäinen viitekehys muuttuu. Tämä voidaan nähdä joustavuutena, sopeutumiskykynä sekä etnorelatiivisen näkemyksen kehittymisenä. Tutkimushenkilöiden kertomusten perusteella voidaan sanoa heidän saavuttaneen tämän halutun sisäisen lopputuloksen. He kertovat kertomuksissaan tarkastelevansa maailmaa moninäkökulmaisemmin sekä tunnistavansa ja ymmärtävänsä kulttuurisia eroja paremmin. He kokevat pystyneensä hylkäämään ajattelumallin, jossa oma kulttuuri näyttäytyy parempana muihin nähden. He hyväksyvät erilaisuuden ja ymmärtävät ihmisten toiminnan olevan vahvasti kulttuurisidonnaista. He kertovat tämän aiheuttaneen aluksi haasteita, mutta tarjonneen paljon uutta ymmärrystä ja uusia näkökulmia. Tämä taas näkyy heidän ulkoisessa käyttäytymisessään, joka on prosessimallissa nimetty halutuksi ulkoiseksi lopputulokseksi. Tämä on interkulttuurisen kompetenssin ydin: kyky viestiä ja käyttäytyä tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti interkulttuurisessa tilanteessa. Tämä näkyy tutkimushenkilöiden kertomuksissa ajatuksena siitä, että on sopeutunut monikulttuuriseen työyhteisöön ja kykenee kommunikoimaan ja toimimaan siinä tehokkaasti.

Tutkimustulosteni valossa voidaan siis todeta, että Deardorffin prosessimalli interkulttuurisen kompetenssin muotoutumisesta on toimiva myös arkielämän tilanteessa. Se voi näin ollen tarjota työkalun opettajille kehittää omaa interkulttuurista kompetenssiaan, sillä se tarjoaa käsitteitä ja ymmärrystä interkulttuurisen kompetenssin muotoutumisesta. Opettaja voi mallia hyödyntäessään tarkastella oman kompetenssinsa ja siihen vaadittujen komponenttien tilaa ja näin löytää mahdollisia kehittämisen kohteita. Esitänkin, että Deardorffin malli on erittäin toimiva työkalu opettajan pohtiessa ja kehittäessä interkulttuurista kompetenssiaan.

7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen luotettavuuden kriittistä pohdintaa

Jokaiseen tutkimukseen liittyy omat rajoituksensa, joten koen tarpeelliseksi vielä pohtia tutkimukseni luotettavuutta ja tulosten käyttökelpoisuutta. Pohdin seuraavaksi muutamia tekijöitä, joilla voi mahdollisesti olla vaikutusta tutkimuksen arvioinnissa.

Tutkimukseni esittää ulkomailla työskentelyn varsin positiivisessa valossa. Tästä eroavia näkökulmia ei tutkimuksessa juurikaan esiinny. Vääristäkö tämä positiivinen näkökulma opettajien työskentelyä ulkomailla ilmiönä? Pohdin tätä erittäin paljon tutkimuksen aikana. Tiedostin jo heti tutkimusasetelmaa luodessani, että omat kokemukseni ulkomailla työskentelystä olivat hyvin positiiviset, mikä voi potentiaalisesti vaikuttaa tutkimuskysymysten asetteluun, haastatteluiden toteuttamiseen sekä tulosten analyysiin. Pyrinkin kiinnittämään tähän erityistä huomiota tutkimusprosessin ajan, jotta tutkimuksesta tulisi mahdollisimman asenteellisesti neutraalisti väritynyt. Kuitenkin tulokset myötäilevät omaa kokemustani. Mistä tämä johtuu? Koen, että tutkimushenkilöt saivat tilaa esittää sekä positiivisia että negatiivisia ajatuksia aiheeseen liittyen. Näkökulma sekä mahdolliset haastattelukysymykset olivat verrattain laajoja, eivätkä keskittyneet ainoastaan ulkomailla työskentelyn hyötyihin tai muihin positiivisiin puoliin. Onko siis tutkimuksellisesti merkittävää, että kaikki tutkimushenkilöt esittävät kertomuksensa positiivisessa valossa? Vai kuinka paljon tähän on vaikuttanut minun tulkintani tutkijana? Haasteeksi tämän kysymyksen tarkasteluun muodostuu tutkimushenkilöiden määrä. Tutkimuksessa haastateltiin kahdeksaa henkilöä, joten otos ei ole kovin suuri. Näin ollen voi olla myös puhdasta sattumaa, että kaikkien tutkimushenkilöiden kertomukset esiintyivät positiivisessa valossa. Epäilen myös, että positiivisesta kokemuksesta on negatiivisen sijaan helpompi kertoa ja se kerrotaan usein mielellään. Näin ollen on mahdollista, että tutkimukseen hakeutui vastaajiksi sellaisia henkilöitä, jotka halusivat jakaa positiivisen kokemuksensa. Olisikin mielenkiintoista tarkastella miten tulokset eroaisivat, jos sama tutkimus toteutettaisiin spesifin ryhmän, esimerkiksi kaikille ulkomaan jaksolle vuonna xxxx osallistuneiden, kesken. Näin ollen saataisiin suurempi otos määrällisesti sekä ehkäpä myös kokemusten kirjo tulisi paremmin esille.

Tulosten yleistettävyyden onkin yksi tutkimukseni käyttökelpoisuuden kannalta merkittävä kysymys. Onko otos riittävä yleistettävyyteen? Vaikka yleisesti ottaen laadullisen

tutkimuksen tavoitteena ei varsinaisesti ole yleistettävyyttä, pyrkii se kuitenkin luomaan hyvin perusteltuja tutkimustuloksia, joita voidaan hyödyntää ilmiötä tarkasteltaessa. Lisäksi tulosten käyttökelpoisuutta voidaan pohtia juurikin edellä mainitun tutkijan tulkinnan valossa. Olisivatko tulokset samansuuntaisia, mikäli aineiston olisi tulkinnut toinen tutkija? Tämän vuoksi koenkin, että ilmiön luotettavaan tarkasteluun tarvitaan useita tutkimuksia ja näin myös tutkimustuloksia. Näin ollen sijoitan tutkimukseni yhdeksi näkökulmaksi tutkittavan ilmiön kentälle, vaikka laadullista tutkimusta edustava pro gradu ei mittakaavassaan tarjoa mahdollisuutta laajoihin yleistyksiin (Eskola & Suoranta 1998).

Tutkimuksen pääkysymyksen laajuus asettaa myös osaltaan haasteita tulosten tulkintaan liittyen. Koska pääkysymys ja sen tarkastelukulmat olivat suhteellisen laajoja, koen tämän myös vaikuttaneen aineiston laajuuteen. Avoimessa haastattelussa tutkimushenkilöt saivat vapaasti kertoa kokemuksistaan ulkomailla opettamisesta. Näkökulmaa ei rajattu, joten tutkimushenkilöt saivat itse valita, mitä kokemuksestaan kertovat. Näin ollen myös aineisto muotoutui myös sisällöllisesti hyvin laajaksi. Vaikka siitä oli löydettävissä yhteneviä teemoja, jäi tutkimuksen ulkopuolelle paljon aineistoa. Minun olikin tutkijana tehtävä vaikeitakin valintoja siitä, mitkä asiat aineistossa olivat erityisen merkittäviä tutkimuskysymyksen ja -tavoitteen kannalta. Sopiikin pohtia, onnistuinko tutkijana tulkitsemaan aineistoa onnistuneesti? Onko aineiston tulkinta toteutettu siten, että se tarkastelee ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti? Kokevatko tutkimushenkilöt saaneensa äänensä kuuluviin? Pyrin varmistamaan tutkimuksessa tämän erityisesti käyttämällä paljon sitaatteja aineistosta. Näin uskon antavani lukijalle ”todistusaineistoa” siitä, etten ole tulkinnut aineistoa mielivaltaisesti. Tämä on kuitenkin yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin avainkysymyksistä. Miten arvioida, kuinka luotettavasti tutkija on tulkinnut laadullista aineistoaan?

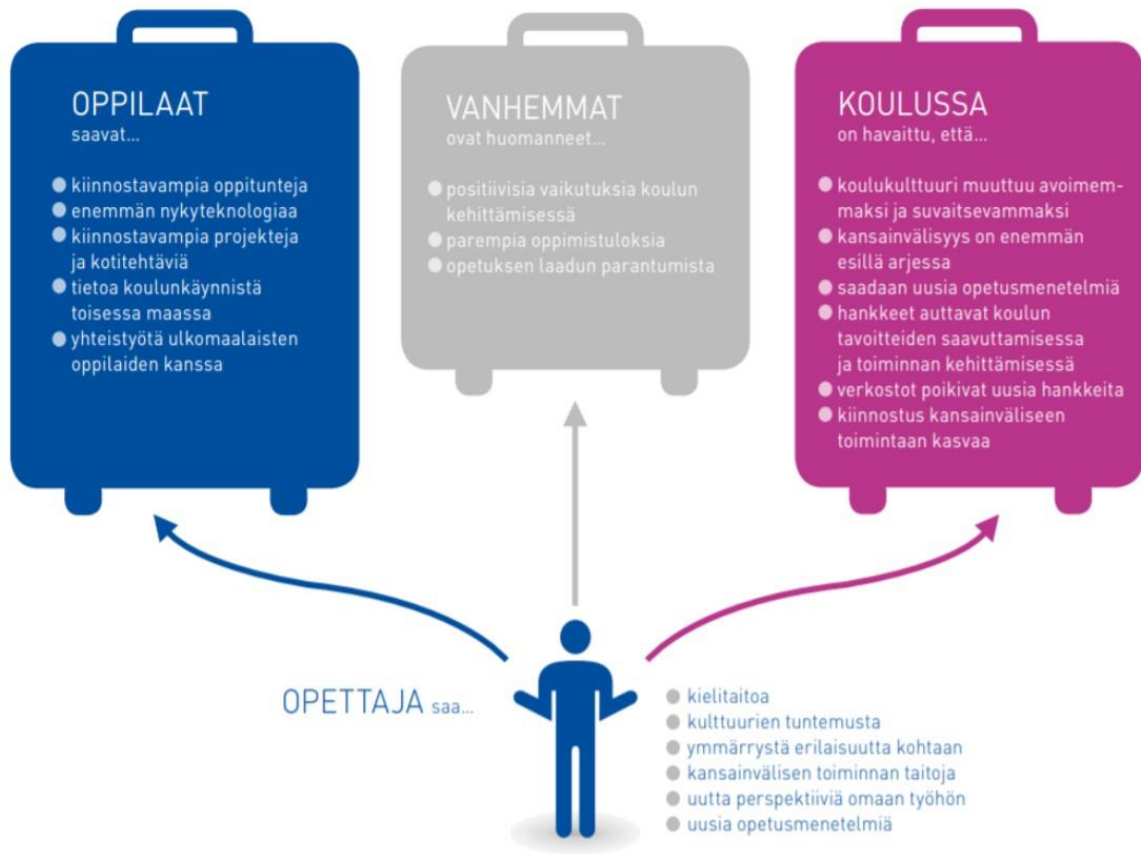
Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseni sijoittuu hyvin ajankohtaiseen aiheeseen kasvatuksen ja koulutuksen kentällä: kansainvälistymiseen. ”Kansainvälisty tai väisty”, totesi Liisa Timonen jo 2011 vuonna julkaistussa tapaustutkimuksessaan kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulutoimijan pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen tiloissa. Myös tämän tutkimuksen tulokset antavat aiheita tukea tätä ajatusta: opettajien on kansainvälistyttävä vastatakseen yhteiskunnan

tarpeisiin. Suomalaisen yhteiskunnan on tuettava opettajien kansainvälistymistä koulutuspoliittisilla linjauksilla. Kansainvälistyminen tulee näkyä entistä vahvasti koulutuksen strategioissa, erityisesti luokanopettajakoulutuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2016 asettama ohjausryhmä valmisteli korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisiä linjauksia. Tämän esityksen mukaan ”hallitusohjelman pitkän aikavälin tavoite on, että Suomi vuonna 2025 on avoin ja kansainvälinen, kieliltään ja kulttuuriltaan rikas, hyvä maa. Yksi hallituksen tavoitteista on, että hallituskaudella koulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyys on lisääntynyt ja koulutusviennin esteet on purettu” (Opetusministeriö 2017, 5). Askelia oikeaan suuntaan on jo siis otettu, joten onkin mielenkiintoista nähdä, miten koulutuksen kansainvälistyminen toteutuu seuraavien vuosien aikana, erityisesti opettajien näkökulmasta. Tämä tarjoaa myös mielenkiintoisen jatkotutkimusaiheen kansainvälistymisen kentältä.

Myös opettajien täydennyskoulutuksen tulee vastata entistä tehokkaammin kansainvälistymisen tarpeisiin. CIMO kokosi selvityksen (2017b), jossa kartoitettiin sitä, miten hyvin koulujen kansainvälistymiseen tähtäävän Euroopan unionin Erasmus+ ohjelman tavoitteet toteutuvat koulujen täydennyskoulutushankkeissa, miten toiminnan vaikutukset näkyvät koulu yhteisössä ja miten pitkäkestoisia tuloksia saavutetaan. Selvityksen tulokset tukevat opettajien ulkomaanjaksojen sisällyttämistä opettajien täydennyskoulutukseen. CIMO tiivistä opettajien ulkomaanjaksojen hyödyt koko koulu yhteisölle seuraavaan kuvioon (kuvio 3):

MITEN OPETTAJAN KANSAINVÄLINEN TÄYDENNYSKOULUTUS VAIKUTTAA KOULUYHTEISÖÖN?



Kuvio 3: CIMO 2017b: Miten opettajan kansainvälinen täydennyskoulutus vaikuttaa koulu yhteisöön

Tutkimukseni tukevat CIMO:n selvityksen tuloksia opettajan perspektiivistä katsoen. Olisikin mielenkiintoista selvittää opettajien ulkomailla työskentelyä myös koulu yhteisön muiden osapuolten näkökulmasta. Tämä tarjoaa oivan asetelman jatkotutkimuksille aiheesta.

Tutkimukseni tulosten mukaan ulkomaanjaksot edesauttavat tarkastelemaan eri opetus kulttuureja kriittisesti, ja sitä kautta parhaimmillaan uudistamaan maiden koulutusjärjestelmiä. Mielenkiintoiseksi jatkotutkimuksen aiheeksi esittäisinkin eri opetus kulttuurien tarkastelua nimenomaan opettajien toteuttamana. He kun ovat työnsä parhaita asiantuntijoita. Pelkkä opetus kulttuurien observointi ei yksinään riitä ymmärtämään sen

käytänteitä, joten tärkeää olisikin opettajan pyrkimys päästä osaksi uutta opetuskulttuuria. Eli käytännössä opettaa erilaisessa opetuskulttuurissa.

Opettajien ammatillisella kehitymisellä on kriittinen rooli sekä opetuksen toteuttamisessa ja sen laadun varmistamisessa. Tutkimukseni tulokset tukevat ajatusta siitä, että opettajia tulee tukea itsereflektiossa nykyistä enemmän. Nykyisiksi kehittämisen kohteiksi suomalaisessa opetuskulttuurissa voidaan myös tulosteni perusteella esittää yhteisopettajuuden toteutuminen sekä opettajien työuupumuksen ehkäiseminen. Nämä ovatkin kaksi erittäin tärkeää aihetta opetuksen kentällä, joita tulisi tutkia enemmän.

Yhtenä tärkeänä tutkimukseni esittämänä johtopäätöksenä voidaan nähdä myös opettajan interkulttuurisen kompetenssin tärkeys. Kansainvälistyvä yhteiskunta vaatii uusia tietoja, taitoja ja asenteita, jotka sisältyvät interkulttuurisen kompetenssin käsitteeseen. Se tulisi ottaa vahvemmin osaksi opettajan ammatillista kehittymistä esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen tai täydennyskoulutuksen piirissä. Oulun yliopisto toimiikin edelläkävijänä alalla, sillä sen koulutusohjelmasta löytyy Intercultural Teacher Education. Koulutusohjelma keskittyy kouluttamaan opetusalan ammattilaisia erityisesti globalisaation, monimuotoisuuden ja etiikan huomioiden. Olisiko jo muidenkin opettajankoulutusta tarjoavien yliopistojen aika huomioida opettajien mahdollisuudet ja valmiudet kansainvälistymiseen?

LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Oulu: Johtamistaidon Opisto, 153 – 166.

Andreotti, V. 2010 Global education in the ‘21st century’: two perspectives on the ‘post-’ of modernism. *International Journal of Development and Global Education*, 2(2), 5–22.

Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. 2000. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16 (2000), 749 – 764.

Bruner, J. 1985. Narrative and Paradigmatic Modes of Thought. Teoksessa: Eisner, E. (toim.) *Learning and Teaching the Ways of Knowing*. Eighty-fourth Yearbooks of the National Society for the Study of Education. Part II. Chigaco, Illinois: University of Chicago Press, 97 – 115.

CIMO 2017a. Fakta Express 4A/27 - Tilastoja koulujen kansainvälisestä toiminnasta lukuvuonna 2016 -2017. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa: http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/164139_FaktaExpress4A_2017.pdf (Luettu 7.9.2018)

CIMO 2017b. Fakta Express 1A / 2017. Kokemuksia opettajien Erasmus+ -täydennyskoulutusjaksojen vaikutuksista suomalaisissa peruskouluissa ja lukioissa. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa: http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/132246_FaktaExpress1A_2017.pdf. (Luettu 7.9.2018)

Deardorff, D. 2004. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at institutions of higher education in the United States. North Carolina: North Carolina State University. Saatavilla osoitteessa: <https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/5733/etd.pdf?sequence=1&is>. (Luettu 6.9.2018)

Dewey, J. 1933. How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: DC Heath and Company.

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

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

European Commission 2017. Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education. Final Report. Brussels: European Commission. Saatavilla osoitteessa <http://www.readyproject.eu/uploads/files/1502579119PreparingTeachersforDiversity.pdf>. (Luettu 6.9.2018)

European Commission 2018. Opetusalan ammattilaiset. Euroopan komission www-sivusto. http://ec.europa.eu/education/policy/school/teaching-professions_fi. (Viitattu 6.9.2018)

Globaalikasvatusverkosto. 2014. Globaalikasvatusverkoston kommentit Opetussuunnitelma 2016-perusteiden uudistukseen 15.4.2014. Saatavilla osoitteessa: https://www.gloobalikasvatus.fi/tiedostot/gloobalikasvatusverkoston_ops-kommentti.pdf (Luettu 6.9.2014)

Hamilton, H.M.F., Richardson, B.J. & Shuford, B. 1998. Promoting multicultural education: a holistic approach. *College Student Affairs Journal* 18, 5 – 17.

Hartikainen, M. & Mattila, P. 2011. Interkulttuurinen osaaminen. Teoksessa Liisa Jääskeläinen & Tarja Repo (toim.) *Koulu kohtaa maailman: mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* Kuopio: Opetushallitus ja Ulkoasiainministeriö.

Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Syrjälä, L. 2007. Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*. Vol 15, No. 1, 5 – 19.

Holma, J.M. 1999. The search for a narrative – Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 150.

Honkanen, A. 2016. Moninaisuudessaan yhtenäinen Suomi? Monikulttuurinen Suomi globaalikasvatuksen keskiössä Oulun seudulla keväällä 2016. Pro gradu-tutkielma. Oulun yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201705041667.pdf> (Luettu 5.9.2018)

Hänninen, Vilma 2000. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Tampereen yliopistopaino OY Juvenes Print.

Inglis, C. 1996. *Multiculturalism: New Policy Responses to Diversity*. UNESCO MOST Policy Paper No. 4, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Saatavilla osoitteessa <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001055/105582e.pdf> (Luettu 5.9.2018)

Jokikokko, Järvelä & Räsänen, 2012. Interkulttuurinen opettajankoulutus Oulun yliopistossa. Kieliverkoston verkkolehti. Saatavilla osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40219/interkulttuurinen-opettajan-koulutus-oulun-yliopistossa.pdf?sequence=1> (Luettu 28.4.2018)

Jokikokko, Katri 2010. Teachers' intercultural learning and competence. Oulu: University of Oulu. Saatavilla osoitteessa: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514263705.pdf>. (Luettu 28.4.2018)

Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. 2016. Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kampman, M., Solantausta, T., Anttila, N., Ojala, T., Santalahti, P. & Yhteispeli-työryhmä 2015. Yhteispeli koulussa opas hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Saatavilla osoitteessa: http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129900/URN_ISBN_978-952-302-586-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 12.9.2018)

Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO. 2018. Yleissivistävän koulutuksen henkilökunnan liikkuvuus oppilaitostyypeittäin 2017-2018. Helsinki: Opetushallitus Saatavilla osoitteessa: http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/166236_Hlokunnan_liikk._oppilaitostyypeittain.pdf (Luettu 7.9.2018)

Kansainvälisyyskasvatus 2010. Opetusministeriön julkaisuja 2007:11. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79504/opm11.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 3.9.2018)

Kelchtermans, G. 1994. Teachers and Their Career Story: A Biographical Perspective on Professional Development. Teoksessa Carlgren, I., Handal, G. & Vaage, S. (toim.) Teacher's Minds and Actions: Research on Teacher's Thinking and Practice. London: Falmer Press. 93-108.

Kepa ry 2018a. Mikä globaalikasvatus? Kepa ry:n ylläpitämä www-sivusto. <https://www.gloaalikasvatus.fi/mika-gloaalikasvatus>. (Viitattu 6.9.2018)

Kepa ry 2018b. Teemat. Kepa ry:n ylläpitämä www-sivusto. <https://www.gloaalikasvatus.fi/mika-gloaalikasvatus/teemat> (Viitattu 6.9.2018)

Kepa ry 2018c. Tuki opettajille. Kepa ry:n ylläpitämä www-sivusto. <https://www.gloaalikasvatus.fi/tuki-opettajille> (Viitattu 6.9.2018)

Koikkalainen, S. 2013. Making it abroad: Experiences of highly skilled Finns in the European Union labour markets. Rovaniemi: University of Lapland Printing Centre. Saatavilla osoitteessa: http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61784/Koikkalainen_ActaE134.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Luettu 28.4.2018)

Kurikka, J. 2015. Globaalikasvatuksella maailmankansalaisiksi? Globaalikasvatuksen toteutettavuuden arviointia uuden opetussuunnitelman ja Oulun aineenopettajakoulutuksen pohjalta. Pro gradu-tutkielma. Oulun yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <http://jultika oulu.fi/files/nbnfioulu201505211606.pdf> (Luettu 5.9.2018)

Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen T. 2016. Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 55 (2016), 198 – 206.

Lampinen, J. 2009. Kasvatusta kansainväliseen ymmärrykseen, yhteistyöhön ja rauhaan. Teoksessa: Lampinen, J. & Melén-Paaso, M. (Toim.) *Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Opetusministeriön julkaisuja 2009:40*. Helsinki: Opetusministeriö. 11–17.

Lehikoinen, A. 2009. Esipuhe. Teoksessa: Lampinen, J. & Melén-Paaso, M. (Toim.) *Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Opetusministeriön julkaisuja 2009:40*. Helsinki: Opetusministeriö. 10 – 11.

Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 330. 2016. Saatavilla osoitteessa: <http://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62568> (Luettu 12.9.2018)

Lotvonen, A. 2018. Laaja-alainen globaalikasvatus lukio-opetuksessa lukion opettajien kertomana. Pro gradu – tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. Johdanto. Teoksessa Malinen, O-P. & Palmu, I. (toim.) 2017. *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja yhdessä opettamiseen*. Niilo Mäki Instituutti.

May, S. 1999. *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London: Falmer Press.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Met-help Oy.

Määttä, K., & Uusiautti, S. (2012). Pedagogical authority and pedagogical love – connected or incompatible? *International Journal of Whole Schooling*, 8(1), 21 – 39.

Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvitykset 2010: 1. Helsinki: Opetushallitus.

Opettajien ammattijärjestö OAJ. 2014. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Saatavilla osoitteesta: <http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OAJWrapper&childpagename=OAJ/Page/sisalto&cid=1398855048744&showOne=true&contentID=1408904211157> (Luettu 6.9.2018)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017. Yhteistyössä maailman parasta - Suomalaisen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjaukset 2017–202. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:11. Saatavilla osoitteessa: <https://minedu.fi/documents/1410845/4154572/YMP-fi-net.pdf/1c25633b-069f-4969-bdda-16566b410a84/YMP-fi-net.pdf.pdf>. (Luettu 7.9.2018)

Opetusalan ammattijärjestö OAJ 2017. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n www-sivusto. <https://www.oaj.fi/cs/oaj/Opetusalan%20tyoolobarometri%202017> (Viitattu 7.9.)

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavilla osoitteessa https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 31.8.2018)

Opetushallitus 2018a. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus. Opetushallituksen www-sivusto. https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli- ja_kulttuuri-ryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat (Luettu 4.9.2018)

Opetushallitus 2018b. UNESCO-kouluverkosto. Opetushallituksen www-sivusto. https://www.oph.fi/tietopalvelut/kansainvalinen_koulutustieto/unesco (Viitattu 6.9.2018)

Opetusministeriö. 2009. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21. Opetusministeriö.

Polkinghorne, D.E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch, J.A. & Wisniewski, R. (toim.) Life history and narrative. London: Falmer Press. 5 – 24.

Parviainen, M. 2017. Alakoulun opettajien merkityksenannot globaalikasvatukselle ja työkäytännöt sen toteuttamisessa. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/54418/URN:NBN:fi:jyu201706122798.pdf?sequence=1> (Luettu 5.9.2018)

Pudas, A-K. 2015. A Moral Responsibility or an Extra Burden? A Study on Global Education as Part of Finnish Basic Education. University of Oulu. Tampere: Juvenes Print. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526208657.pdf> (Luettu 5.9.2018)

Purttilo-Nieminen, Sirpa 2009. Tie yliopistoon – Narratiivinen tutkimus avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskelijoiksi hakeutuneista. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Oulu: Johtamistaidon Opisto, 47 – 57.

Rauhala, L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino 1995.

Riitaoja, A-L. 2007. Opettajien kansainvälinen liikkuvuus – Hyöty ja vaikutukset peruskouluissa ja lukioissa sekä ammatillisissa ja korkea-asteen oppilaitoksissa. Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO.

Riitaoja, A-L. 2010. Mitä globalisaatiolla tarkoitetaan? Opetushallitus. Maailmankansalaisena Suomessa – hanke. Saatavilla osoitteessa https://www.oph.fi/download/139608_MaasuMita_globalisaatiolla_tarkoitetaan.pdf. (Luettu 2.9.2018)

Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22 – 56.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. 2017. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Malinen, O-P. & Palmu, I. (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja yhdessä opettamiseen. Niilo Mäki Instituutti, 16 – 23.

Räsänen, R. 2005. Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.), Kenen kasvatus. Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 87–111

Räsänen, R. 2009a. Opettajat sillanrakentajina ja globaalien vastuun muutosagentteina. Teoksessa: Lampinen, J. & Melén-Paaso, M. (Toim.) Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Opetusministeriön julkaisuja 2009:40. Helsinki: Opetusministeriö. 29 – 42.

Räsänen, R. 2009b. Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opettajan haasteena. Teoksessa Jokisalo, J. & Simola, R. (toim.) Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä juonne. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Joensuu: Joensuun yliopisto / University of Joensuu. Saatavilla osoitteessa: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-194-6/urn_isbn_978-952-219-194-6.pdf (Luettu 6.9.2018)

Räsänen, R. 2011. Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman arviointi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:13. Saatavilla osoitteessa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75478/tr13.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 6.9.2018)

Räsänen, R. 2014. Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus opettajien maailmankuvan laajentajina. Teoksessa Mahlamäki-Kultanen, Lauriala, Karjalainen, Rautiainen, Räkköläinen, Helin, Pohjonen ja Nyysölä (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus: tilannekatsaus marraskuu 2014. Helsinki: Opetushallitus, 135 – 145. Saatavilla osoitteessa: http://www.oph.fi/download/163626_opettajankoulutuksen_tilannekatsaus.pdf. (Luettu 6.9.2018)

Saaranen-Kauppinen A. & Puusniekka A. 2006. Avoin haastattelu. KvaliMOT – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla osoitteessa: http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_1.html (Luettu 22.4.2018)

Saukkonen, P. 2016. Monta multikulturalismia. Teoksessa K. Malik. Monikulttuurisuus (Multiculturalism and its Discontents: Rethinking Diversity after 9/11). Suom. Tapani Kilpeläinen & Pasi Saukkonen. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry / niin & näin.

Siekinen, Kirsi 2001. Syvähaastattelu. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin – Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 43 – 58.

Smythe, W. E., & Murray, M. J. 2000. Owing the story: Ethical considerations in narrative research. *Ethics & Behavior*, 10(4), 311 – 336.

Spitzberg, B. H. & Changnon, G. 2009. Conceptualizing Intercultural Competence. Teoksessa Darla K. Deardorff (toim.) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. USA: SAGE Publications Inc, 2 – 52 .

Syrjälä, L. 2001. Tarinat ja elämäkerrat tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 203 – 217.

Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa – Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Tilastokeskus 2018. Maahanmuuttajat väestössä. Tilastokeskuksen www-sivusto. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html> (Luettu 6.9.2018)

Timonen, L. 2011. Kansainvälisty tai väisty? Tapaustutkimus kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulu-toimijan pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen tiloissa. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Saatavilla osoitteessa: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-0510-9/urn_isbn_978-952-61-0510-9.pdf (Luettu 7.9.2018)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Luettu 6.9.2018)

United Nations Educational, Scientific & Cultural Organization (UNESCO) 2018. UNESCO in brief. UNESCO:n www-sivut. <https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco> (Viitattu 6.9.2018)

United Nations Educational, Scientific & Cultural Organization (UNESCO) 1974. Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. Saatavilla osoitteessa: http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html#MONITORING (Luettu 1.9.2018)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) 2013. Intercultural Competences – Conceptual and Operational Framework. Paris: UNESCO. Saatavilla osoitteessa: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>. (Luettu 15.3.2018)

Wallin, A. 2013. Monikulttuuriosaaminen : Uudistuvan työyhteisön valttikortti. Helsinki: Klaava Media / Andalys Oy.

Yhdistyneet Kansakunnat 1948. Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. Saatavilla osoitteessa: https://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2016/05/YK_Ihmisoikeuksien-julistus.pdf (Luettu 4.9.2018)