

Kulttuurinen moninaisuus suomalaisessa kouluarjessa
Opettajien käsityksiä kulttuurisesta moninaisuudesta

Sara Karjalainen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Lapin yliopisto
Kevät 2025

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta
Työn nimi: Kulttuurinen moninaisuus suomalaisessa kouluarjessa: Opettajien käsityksiä kulttuurisesta moninaisuudesta
Tekijä/-t: Sara Karjalainen
Koulutusohjelma: Luokanopettajakoulutus
Työn laji: Pro gradu -tutkielma/ Maisteritutkielma Lisensiaatintutkimus ___
Sivumäärä: 61 + 3 liitettä
Vuosi: 2025

Tiivistelmä:

Suomalaisen yhteiskunnan kulttuurinen moninaisuus ja sen kohtaaminen ovat ajankohtaisia aiheita kasvatuksen ja koulutuksen kentällä. Kulttuurinen moninaisuus kytkeytyy laajasti vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelma perusteisiin; kulttuurienvälinen kasvatus ja opettajien kulttuurienväliset valmiudet edistävät suomalaisen koulujärjestelmän yhdenvertaisuutta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksiä kulttuurisesta moninaisuudesta perusopetuksessa. Tutkimusaineisto koostuu kymmenestä puolistrukturoidusta tutkimushaastattelusta. Tutkimushenkilöt ovat helsinkiläisen alakoulun opettajia. Tutkimuksessa hyödynnetään fenomenografista tutkimusotetta ja tutkimusaineiston analyysimenetelmänä hyödynnetään fenomenografista analyysiä.

Tutkimustulokset muodostuvat neljästä kategoriasta: kulttuurinen moninaisuus tunnistettuna käsitteenä ja ilmiönä, kulttuurinen moninaisuus ja kouluarjen pedagogiikka, kulttuurinen moninaisuus ja arvokas kulttuuriperintö sekä kulttuurinen moninaisuus ja ammatillisen osaamisen reflektointi. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsitykset kulttuurisesta moninaisuudesta sisältävät käsityksen moninaisuuden ulkoisten tekijöiden tunnistamisesta, käsityksen pedagogisten ratkaisujen ja käytäntöjen sopeuttamisesta, käsityksen jokaisen kulttuuriperimän arvioimisesta sekä käsityksen kulttuurisesta moninaisuudesta yhtenä ammatillisen osaamisen ulottuvuutena. Tutkimukseen osallistuneista opettajista jokainen kokee tai on kokenut ammatillista riittämättömyyttä kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisessa.

Avainsanat: *kulttuurinen moninaisuus, opettajat, käsitykset, kulttuurienväliset valmiudet, fenomenografia*

Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Kulttuurisen moninaisuuden tematiikkaa	6
2.1	<i>Kulttuuri ja globalisaatio</i>	6
2.2	<i>Monikulttuurisuus ja kulttuurinen moninaisuus</i>	11
2.3	<i>Kulttuurienväliset valmiudet ja interkulttuurinen sensitiivisyys</i>	13
2.4	<i>Kasvatus ja yhteiskuntarakenteiden haasteita</i>	15
3	Kulttuurinen moninaisuus suomalaisessa kouluinstituutiossa	18
3.1	<i>Kulttuurinen moninaisuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014</i>	18
3.2	<i>Kulttuurienvälinen kasvatus ja valmistava opetus perusopetuksessa</i>	20
3.3	<i>Opettajat ja kulttuurinen moninaisuus aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa</i>	22
4	Tutkimuksen toteuttaminen	25
4.1	<i>Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset</i>	25
4.2	<i>Tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta ja tutkimusote</i>	25
4.3	<i>Aineisto ja fenomenografinen analyysimenetelmä</i>	27
4.3.1	<i>Puolistrukturoitu haastattelu ja haastattelukysymykset</i>	27
4.3.2	<i>Aineistonkeruu, käsittely ja litterointi</i>	28
4.3.3	<i>Fenomenografisen tutkimuksen analyysi ja sen vaiheet</i>	31
4.4	<i>Tutkimuksen eettisyys, uskottavuus ja luotettavuus</i>	33
5	Tutkimustulokset: opettajien käsityksiä kulttuurisesta moninaisuudesta	36
5.1	<i>Kulttuurinen moninaisuus tunnistettuna käsitteenä ja ilmiönä</i>	36
5.2	<i>Kulttuurinen moninaisuus ja kouluarjen pedagogiikka</i>	39
5.3	<i>Kulttuurinen moninaisuus ja arvokas kulttuuriperimä</i>	42
5.4	<i>Kulttuurinen moninaisuus ja ammatillisen osaamisen reflektointi</i>	44
6	Pohdinta	47
6.1	<i>Johtopäätökset ja tutkimustulosten merkitys kasvatustieteellisellä tutkimuskentällä</i>	47
6.2	<i>Jatkotutkimusmahdollisuudet ja tutkimuksen kriittinen tarkastelu</i>	49
	Lähteet	52
	Liitteet	62

1 Johdanto

Moninaisuus ja yhdenvertaisuuden edistäminen koulutuksen ja kasvatuksen kentillä ovat yhä näkyvämpi osa suomalaista koulujärjestelmää ja sen kehityskaarta. Kulttuurinen moninaisuus suomalaisessa kouluyhteisössä näyttäytyy päivittäisinä kohtaamisina, joiden keskiössä tavataan erilaisia kieliä, katsomuksia, arvoja ja toimintatapoja. (Rissanen 2024; Opetushallitus 2014.) Tämän lisäksi kouluinstituution roolin yhteiskunnallisena kasvattajana voidaan katsoa korostuneen entisestään; suomalaisen koulun odotetaan paitsi ohjaavan oppilaiden oppimista, kehitystä ja tervettä kasvua, myös edistävän koulujärjestelmän sosiaalista tasa-arvoa ja moninaisuuden arvostavaa kohtaamista (Opetushallitus 2014, 14, 16; Rissanen 2024, 87). Kasvatustyön näkökulmasta, opettajien merkitys kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisessa ja käsitteellistämisessä on ensiarvoinen.

Kulttuurisen moninaisuuden määrittelyminen ei ole yksiselitteistä tai ongelmattonta. Kulttuurisanaston määrittely ja käyttö ovat kytköksissä paikallisiin ja globaaleihin prosesseihin ja siksi käsitteiden määrittelyn kannalta on keskeistä ymmärtää niiden muuttuva ja prosessiluonteinen luonne. (Rastas, Huttunen & Löytty 2005, 10; Hall 2003a, 86–87.) Ajankohtainen esimerkki Yhdysvalloista havainnollistaa, kuinka moninaisuuteen ja sen kohtaamiseen liittyvät kysymykset voivat nousta poliittisen kiistan kohteeksi. Tammikuussa 2025 Yhdysvaltain presidentti Donald Trumpin hallinto antoi useita toimeenpanomääräyksiä lakkauttaakseen liittovaltion virastojen monimuotoisuus-, tasa-arvo- ja osallisuusohjelmat (eng. Diversity, Equity ja Inclusion, DEI). Kyseisten toimien seurauksena DEI-toimistoja suljettiin ja moninaisuutta edistävät viittaukset poistettiin käytöstä virallisista asiakirjoista sekä verkkosivuilta. Tapahtunutta on kritisoitu laajasti yhdysvaltalaisien korkeakoulujen ja muiden kouluinstituutioiden puolesta, jotka tunnustavat moninaisuuskasvatuksen ja yhdenvertaisuuden edistämisen tärkeänä osana koulutuksen arvopohjaa. (Lange & Lee 2024.)

Moninaisuuden tunnustaminen on näkyvässä asemassa vuoden 2014 valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kulttuurinen moninaisuus kytkeytyy suomalaisen opetussuunnitelman arvoperustaan, opetuksen tavoitteisiin sekä opetuskäytänteisiin. (Opetushallitus 2014; Opetushallitus 2015.) Opettajilta edellytetään taitoa kohdata kaikista taustoista tulevat henkilöt kunnioittavasti sekä kykyä sopeuttaa arjen opetustyötä sensitiivisesti, mutta

tehokkaasti. Kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisen näkökulmasta, opettajan kykyä havaita kulttuurien risteävyyttä sekä reflektoida omia kulttuuria koskevia käsityksiään pidetään tärkeänä. Opettajan kulttuurienväliset valmiudet vaikuttavat ensisijaisesti kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön onnistumiseen. (Jaatinen, Rissanen & Kuusisto 2023, 254; Rissanen 2024, 86, 88.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata opettajien käsityksiä kulttuurisesta moninaisuudesta perusopetuksen näkökulmasta. Kiinnostuin kulttuurisen moninaisuuden tematiikasta jo osana kasvatustieteen kandidaatin opintojani. Kasvatustieteen maisteriopintoihin kuuluva inklusiivisen ja globaalikasvatuksen kurssi syvensi mielenkiintoani kyseiseen aiheeseen entisestään. Tutkimuksen aihe on ajankohtainen ja tärkeä, sillä aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa opettajien on todettu kokevan osaamattomuutta sekä saamansa koulutuksen riittämättömyyttä kulttuurienvälisiin valmiuksiin sekä opetusryhmän monikielisyyteen liittyen (Räsänen, Jokikokko & Lampinen 2018; Jaatinen ym. 2023; Virta & Tuittu 2013). Emmanuel Acquahin, Jenni Alisaaren ja Nancy Comminsin tutkimuksessa todettiin, että opettajat tiedostavat kulttuurienvälisten valmiuksien merkityksen kulttuurisesti moninaisen ja monikielisen opetusryhmän ohjaamisessa, kohtaamisessa sekä opettamisessa ja ilmentävät vahvaa halua oppia lisää (Acquah, Alisaari & Commins 2020, 70; Rissanen 2024).

Tämän tutkielman sisältö jakautuu johdantoluvun jälkeen viiteen lukuun. Johdannon jälkeen luvuissa 2 ja 3 esittelen tutkimukseni teoreettiset lähtökohdat sekä keskeisimmät käsitteet. Tarkastelemani käsitteet ja niiden merkitysmaailmat ovat laajoja ja kontekstisidonnaisia, joten tutkielmassa ei ole tavoitteena määritellä käsitteitä niin, että määritelmät kattaisivat käsitteiden koko merkityshistorian. Tutkielman neljännessä luvussa kuvaan tutkimusprosessia, sen tieteenfilosofisia lähtökohtia sekä etenemisen vaiheita. Hyödynnän tutkimuksessa fenomenografista tutkimusotetta, jonka lähtökohtana on tutkittavan ilmiön ymmärtäminen ihmisten erilaisten käsitysten, kokemusten ja ymmärryksen kautta (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Marton 1996, 78). Viidennessä luvussa esittelen tutkimuksen keskeisimmät tulokset ja esitän tuloksia tukevia havaintoja aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen viitaten. Tutkielman viimeisessä eli kuudennessä luvussa esittelen tutkimuksesta nousseita johtopäätöksiä ja jatkotutkimusmahdollisuuksia sekä arvioin kriittisesti tutkimusprosessia ja valitsemiani ratkaisuja.

2 Kulttuurisen moninaisuuden tematiikkaa

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ja niiden määritelmiä aikaisemman tutkimuskirjallisuuden valossa. Luvussa tarkastellaan käsitteitä kulttuuri, globalisaatio, kulttuurinen moninaisuus, monikulttuurisuus, kulttuurinväliset valmiudet, interkulttuurinen sensitiivisyys, normaalius, suvaitsevaisuus ja rasismi.

2.1 Kulttuuri ja globalisaatio

Kulttuurin käsitettä on haastavaa määritellä yksiselitteisesti, sillä käsitettä voidaan tarkastella lukuisista eri lähtökohdista (Frisk & Tulkki 2005; Vitikainen 2013; Jandt 2020; Hall 2003a). Arkipäiväisessä käytössä kulttuurin käsitettä käytetään muun muassa kuvaamaan taiteen ja tieteen saavutuksia sekä kuvaamaan ihmiskunnan, yhteisöjen ja yksilöiden sisäistä moninaisuutta (Frisk & Tulkki 2005, 6–8; Talib 2002, 36). Kulttuurin käsitettä voidaan määritellä muun muassa temaattisesti eli tietyn aihepiirin mukaisesti (esim. maantieteellinen sijainti, uskonto tai kieli), historiallisesti eli sukupolvelta seuraavalle välittyvänä perintötietona sekä normatiivisesti, eli keskeisten ihanteiden, arvojen, sääntöjen ja asenteiden määrittämänä tietona. Kulttuureita voidaan tarkastella myös kollektiivisina eli ryhmäkulttuureina, sekä individualistina, eli yksilökulttuureina. Lähtökohtaisesti kulttuuriryhmät ovat kuitenkin riippuvaisia maantieteellisistä ympäristötekijöistään, jotka osaltaan määrittävät yhteisölle tyypillisiä elinkeinoja, ravintoa, vaatetusta sekä esimerkiksi puheenaiheita. (Frisk & Tulkki 2005, 6–8.)

Myös Annamari Vitikaisen mukaan kulttuuri voidaan käsittää laajana normien, arvojen, uskomusten ja käytäntöjen järjestelmänä, joka osaltaan rakentaa ja säätelee yksilöiden elämää (Vitikainen 2013, 24–25); kulttuurin käsitettä käytetäänkin usein sateenvarjoterminä. Vitikainen (2013, 29–30) esittelee tekstissään nelitasoisen mallin, jonka kautta kulttuurin monitahoista käsitettä voidaan merkityksellistää konkreettisemmin: teoreettisen mallin osat ovat kulttuurinen konteksti (eng. cultural context), kulttuuriset käytännöt (eng. specific cultural practices), kulttuuriset ryhmät (eng. cultural groups) ja kulttuurinen osallisuus (eng. cultural membership).

Kulttuurisen kontekstin taso viittaa laajaan ja johdonmukaiseen – joskaan ei aina yhtenäiseen – viitekehukseen, joka osaltaan määrittää esimerkiksi yhteisön tai yksilön hyväksyttäviä arvoja, uskomuksia, normeja ja toimintakulttuuria. Kulttuuristen käytäntöjen tasolla puolestaan viitataan esimerkiksi kulttuurityypillisiin ja uskonnollisiin käytäntöihin, kuten pukeutumiskodeihin, rituaaleihin ja seremonioihin. Kulttuuristen ryhmien tasolla Vitikainen viittaa ihmisiin, joiden voidaan katsoa kuuluvan tietyn kulttuurisen kontekstin piiriin ja kulttuurisella osallisuudella Vitikainen puolestaan viittaa yhteisön ja yksilöiden sosiaalisesti tunnustettuun kuulumiseen tiettyyn kulttuuriseen ryhmään. (Vitikainen 2013, 29–30.) Edellä mainitun nelitasoisen mallin avulla Vitikainen osoittaa, ettei kulttuuri ole yksiselitteisesti määriteltävä tila tai ilmiö.

Käsitystä kulttuurin käsitteen moninaisuudesta tukee myös Fred Jandtin (2020) havainnot. Jandtin mukaan kulttuurilla voidaan viitata sekä ihmisryhmään, joka voi elää omavaraisesti ja tuottaa uusia sukupolvia riippumatta ryhmän ulkopuolisista jäsenistä, että järjestelmään, joka sisältää tietyn yhteisön ajattelu- ja toimintatavat, arvomaailman ja elämäkatsomuksen, käytetyn puhe- ja elekielen sekä sen, kuinka kyseinen populaatio suhtautuu muihin kulttuureihin. Jandt esittelee tekstissään myös Geert Hofsteden (1994) nelijakoisen mallin kulttuurin elementeistä, joita ovat symbolit, rituaalit, arvot ja sankarit: symboleilla viitataan puhuttuun kieleen ja käytettyihin merkkeihin, rituaaleilla viitataan yhteisöllisiin tapoihin ja perinteisiin, arvoilla viitataan käsityksiin hyvästä sekä pahasta ja sankareilla puolestaan viitataan sekä olemassa olleisiin, että fiktiivisiin esikuviiin. (Jandt 2020, luku 1 Defining Culture and communication; Hofstede 1994.)

Edellä mainittujen määritelmien lisäksi, käsitteellä kulttuuri viitataan joskus esimerkiksi kansallisuuksiin tai valtioihin, mutta Jandt (2020) korostaa, ettei kulttuuria tule pitää synonyymina käsitteen valtio kanssa. Kulttuuri ei noudata automaattisesti valtion poliittisia rajoja ja yhden valtion sisällä voi tyypillisesti esiintyä useita keskenään erilaisia kulttuurisia ryhmiä. Kulttuuria ei tulisikaan ensisijaisesti ajatella geneettisenä perimänä, sillä kulttuuriset elementit opitaan vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteisön kanssa ja elementit ovat myös alttiita muutokselle. (Jandt 2020, luku 1 Defining culture and communication.) Stuart Hallin mukaan (2003a, 99) kulttuurin käsitettä voidaan pitää kiistanalaisena.

Teoksessa *Erilaisuus* (toim. Lehtonen & Löytty 2003), Hall määrittelee kulttuurin yhteisten merkitysten järjestelmiksi, ”joita samaan yhteisöön, ryhmään tai kansakuntaan kuuluvat ihmiset käyttävät saadakseen tolkkua maailmasta”. Hall kuitenkin tarkentaa, etteivät kulttuurille

annetut merkitykset näyttäyty vain ajatusmaailmassa, vaan ne kuuluvat osaksi sekä sosiaalista tapakulttuuria, että materiaalista todellisuutta. (Hall 2003a, 85.) Hall korostaa myös (2003a, 87), että erityisesti puhutulla kielellä on keskeinen asema merkitysten muodostamisessa sekä yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa ja viestinnässä.

Kommunikoinnin lisäksi Hall nostaa esille paikan merkityksen kulttuurisessa yhteenkuuluvuudessa: kun kulttuurin taustalta voidaan tunnistaa historiallisesti vakiintuneita asuinpaikkoja sekä sukulaissiteitä, käsitys yhteisestä kulttuurisesta jatkuvuudesta ja kulttuuri-identiteetistä vahvistuu. Vahvaa ja essentialista käsitystä kulttuurisesta identiteetistä nimitetään etnisyydeksi. Hall kuitenkin muistuttaa, että kulttuurille annettuja määritelmiä olisi syytä arvioida kriittisesti, sillä kulttuuri-sanaan yhdistetään edelleen sellaisia vanhentuneita käsityksiä, joita tulisi purkaa ja kehittää. Yhteiseen kulttuuriin tai kulttuuriseen identiteettiin identifioituvien yksilöiden oletetaan yleisesti olevan keskenään samanlaisia. (Hall 2003a, 86, 88, 92–93.)

Myös Vitikainen (2013) ja Jandt (2020) pitävät huomionarvoisena, ettei kulttuuriin liittyviä käsityksiä tulisi liiaksi yksinkertaistaa tai yleistää, eikä kulttuurisia ryhmiä tulisi kuvata homogeenisinä. Vitikainen nostaa esille tekstissään Amy Gutmannin (2003) sitaatin, jonka mukaan mikään yksittäinen piirre – kuten kieli, uskonto tai yksilön ulkoiset tekijät – ei itsessään määritä kulttuuria tai sen jäsentä (Vitikainen 2013, 27–28). Kulttuurin voidaan siis katsoa toimivan lähinnä ohjaavana kehyksenä yksilön identiteetille, mutta sen ei tulisi ensisijaisesti määrittää yksilön toimintaa tai itsemääräämisoikeutta. Jandt osaltaan tuo esille, että stereotyyppit lähtökohtaisesti kaventavatkin käsitystä yksilön ainutlaatuisuudesta osana yhteisöä (2020, luku 1 Defining culture and communication). Kiistanalaisuuden lisäksi, kulttuuria voidaan pitää poliittisesti latautuneena käsitteenä.

Outi Frisk ja Heikki Tulkki (2005, 8) osaltaan kiteyttävät, että kulttuuria tulisi tarkastella jatkuvasti kehittyvänä vuorovaikutuksellisen prosessina, joka syvällisyydellään ja monimuotoisuudellaan erottaa ihmiset muusta eläinkunnasta. Kulttuurin käsitteen paikka nykyajan kielenkäytössä on tosin muuttunut ajansaatossa; kyseinen käsite näyttäyty sekä esimerkiksi poliittisissa ja tutkimuksellisissa yhteyksissä, että julkisessa keskustelussa, kaupan ja mainonnan piirissä sekä taiteessa. Kulttuuri-sana ja siihen liittyvä sanasto saakin usein merkityksensä käsitteiden siirtyessä asiayhteydestä toiseen ja siksi käsitteille annetut merkitykset voivat vaihdella merkittävästi keskenään. Huomionarvoisena voidaan pitää, että kulttuurisanastosta heijastuu myös varsin kielteistä konnotaatiota käsitteiden ”kulttuurien yhteentörmäys, kulttuurikonfliktit

ja kulttuurien väliset sodat” muodossa. (Hannerz 2003, 213.) Kulttuuriaiheinen huoli- ja vihapuhe varjostaa herkästi ihmisten välistä vuorovaikutusta; Hall muistuttaa tekstissään, että globalisoitumisen myötä on tarpeen reflektoida aikaisempia käsityksiämme kulttuureista ja kulttuuri-identiteetistä (2003a, 88).

Globalisaatiota voidaan pitää maailmanlaajuisesti vaikutusvaltaisena sekä väistämättömänä ilmiönä. Itse käsitteen määritelmää, alkuperää sekä tarkoitusta voidaan tarkastella useista lähtökohdista: tutkimuskirjallisuudessa globalisaation vaikutuksia käsitellään muun muassa historiallisista, taloudellisista, poliittisista, kulttuurisista sekä sosiaalisista ulottuvuuksista (Rizvi & Lingard 2010; Jandt 2020; Lehtonen & Löytty 2003; Frisk & Tulkki 2005; Hall 2003a; Parekh 2006). Globalisaation vaikutuksia kuvaa verbi globalisoituminen; globalisoituminen muovaa jatkuvasti ymmärrystämme ympäröivästä maailmasta, sillä se horjuttaa vakiintuneita ja perinteisiä kulttuurimuotoja, muovaa tulevaisuuden odotuksia ja mahdollisuuksia sekä luo ajan kanssa ihmiskuntaan uudenlaista paikallista sekä paikatonta identiteettiä (Hall 2003, 86–87; Rizvi & Lingard 2010, luku 2 Perspectives on globalization). Globalisoitumisen myötä monimuotoiset muuttoliikkeet siirtävät muun muassa erilaisista taustoista lähtöisiä hyödykkeitä, arvoja sekä ihmisiä yhteiseen paikkaan ja aikakehykseen samalla muokaten paikallisen ja globaalin keskinäistä suhdetta (Hall 2003a, 85; Rizvi & Lingard 2010, luku 2 Perspectives on globalization).

Hall määrittelee globalisoitumisen prosessina, jossa maantieteellisesti toisistaan erillään olevat alueet ja sen yhteisöt ovat kasvavissa määrin kanssakäymisessä toistensa kanssa samassa kuvitteellisessa tilassa ja vuorovaikutuksen myötä omaksuvat vaikutteita toisiltaan (2003a, 102–103). Hall (2003a) käsittelee globalisoitumista ’paikan’ lisäksi historian sekä kulttuurin näkökulmista. Historiallisesta näkökulmasta maailman globalisoitumista voidaan tarkastella esimerkiksi lännen löytöretkien, valloitusten ja kolonisaation prosesseista käsin sekä teollisuuden, maailmankaupan ja maailmanmarkkinoiden laajentumisesta käsin (Hall 2003a, 103; Jandt 2020, Glossary; Parekh 2006, 164). Kulttuurin ja vallan nähdään kiinteästi liittyvän globalisoitumisprosessin alkuun ja jatkumoon. Laajasta historiallisesta perspektiivistä katsottuna voidaan arvioida, että globalisoituminen vähitellen muovaa ihmiskunnan ’ensimmäistä’ kulttuurimallia joustavammaksi ja synkreettisemmäksi kulttuurimalliksi. (Hall 2003a, 104, 112.)

Kulttuurin kontekstissa, globalisoitumisen vaikutuksia käsitellään tutkimuskirjallisuudessa kiistanalaisesti ja ristiriitaisesti. Usein kulttuureja ajatellaan keskenään huomattavan erilaisina

merkitysjärjesteleminä; kulttuuristen erojen korostaminen yleisesti sekä lisää koettua yhteenkuuluvuutta, että ylläpitää ”koettua erilaisuutta suhteessa muihin kulttuureihin” (Hall 2003a, 86; Talib 2002, 37). Myös Mikko Lehtonen & Olli Löytty (2003, 12) korostavat, että erilaisuuden eli ’heidän’ olemuksellistaminen vahvistaa puolestaan ’meidän’ esittämistä verrattain homogeenisenä ryhmänä. Kuitenkin globalisaation myötä keskenään erilaisia kulttuuripiirteitä ja käytäntöjä on levinnyt maailmanlaajuisesti niin, että kansankulttuurien kuuluvuuden voidaan katsoa heikentyneen (Frisk & Tulkki 2005, 109). Hallin mukaan, globalisoitumisen vaikutuksia kulttuurille sekä kulttuuriselle identiteetille on voitu pitää hälyttävinä (2003a, 86).

Globalisaatio ei vaikuta maailmanlaajuisesti samanaikaisesti eikä samanarvoisesti kaikkiin yhteisöihin ja siksi on huomionarvoista, että sen vaikutukset koetaan keskenään erilaisin tavoin yhteisöjen sekä yksilöiden tasolla (Rizvi & Lingard 2010, luku 2 Perspectives on globalization; Hall 2003a, 112). Globalisoitumisen ajanjakson aikana useita kulttuureita on kohdeltu alisteisena länsimaille; systemaattinen sortaminen sekä kansankulttuurien perinteisten ja vakiintuneiden elämäntapojen muuttuminen on paikoittain johtanut kulttuuriseen hajanaisuuteen ja sirpaleisuuteen (Hall 2003a, 86, 103). Ymmärrys kulttuurin merkityksestä ja sen tunnustamisen tärkeydestä on kuitenkin kehittynyt ajan saatossa parempaan ja niin antanut myös tilaa kulttuurierojen laajemmalle hyväksynnälle sekä politiikan ja kulttuurin välisen suhteen uudelleenmäärittelylle – yksilön kulttuuri-identiteetin kunnioittamisesta on muodostunut olennainen osa tasa-arvoisen kansalaisuuden periaatetta ja individualismia. (Parekh 2006, 8; Frisk & Tulkki 2005, 7–10.)

Siitä huolimatta, että globalisaation ilmiö on ollut prosessissa jo huomattavan pitkään, globalisoitumisen katsotaan kiihtyneen erityisesti viime vuosikymmenten aikana sekä sen piirteisiin ja vaikutuksiin kiinnitetään kasvavissa määrin ja voimakkaammin huomiota (Hall 2003a, 87, 100). Vaikka globalisoitumisen myötä esimerkiksi kulttuurikäsitusten katsotaan olevan entistä avoimempia ja monimuotoisempia, on ihmiselle tavallista ajatella, että jokaisella yksilöllä on jossain ’luonnollinen’ alkuperänsä (Hall 2003a, 100; Lehtonen & Löytty 2003, 14). Globalisoitumisen jatkumossa eläminen vaatii yhteiskunnalta uudenlaista pohdintaa sekä toimintaa; oppia erojen kanssa elämisestä, tai toisin sanoen eron etiikasta, nimitetään ksenosofiaksi (vrt. ksenofobia ja ksenofilia). Ksenosofiassa korostetaan sellaisten arkipäiväisten toimintamallien ja asenteiden löytämistä, joissa erilaisuutta ei kohdata vieraana, vaan puolestaan osana ’normaalia’ ja monimuotoista elämää. (Lehtonen & Löytty 2003, 9, 13–14.) Globalisaation voidaan siis katsoa tuovan ihmisiä lähemmäksi toisiaan monella tasolla.

2.2 Monikulttuurisuus ja kulttuurinen moninaisuus

Globalisaatiota on mielletty myös monikulttuurisuuden synonyymina; maailmassa ei käytännötasolla ole tällä hetkellä täysin yksikulttuurisia valtioita, ”vaan kaikki ovat enemmän tai vähemmän monikulttuurisia” (Frisk & Tulkki 2005, 102, 104). Globalisaation ja kulttuurin käsitteiden tavoin, monikulttuurisuus -käsitteelle annetaan erilaisia merkityksiä ja käsitteen määritelmät näyttäytyvät vahvasti sekä historia- ja kontekstisidonnaisena, että päällekkäisinä (ks. Hall 2003b; Rastas ym. 2005; Riitaoja 2013; Vitikainen 2013; Lehtonen & Löytty 2003; Hannerz 2003; Talib 2002; Rissanen 2024; Parekh 2006.)

Käsitteille monikulttuurisuus ja kulttuurinen moninaisuus tarjotaan tutkimuskirjallisuudessa erilaisia määritelmiä ja merkityksiä. Yksinkertaisimmillaan kyseisten käsitteiden nähdään tarkoittavan asiaintilaa, jossa samassa yhteiskunnassa elää useita, keskenään kulttuuritaustaltaan poikkeavia ihmisryhmiä (Rastas ym. 2005, 20). Jandt osaltaan tiivistää, että monikulttuurisuus on eri kulttuurien ja alakulttuurien edustajien välistä ymmärrystä, hyväksymistä sekä rakentavia suhteita (2020, Glossary). Vitikainen (2013, 20–23) puolestaan tarkastelee monikulttuurisuutta (eng. multiculturalism) kolmesta näkökulmasta, joissa käsitettä kuvataan kuvailevana (eng. descriptive multiculturalism), normatiivisena (eng. normative multiculturalism) sekä kulttuuristen käytäntöjen (eng. cultural policies) kautta. Tämän lisäksi Vitikainen tuo esille, että nimitetään ’kuvailevaa monikulttuurisuutta’ myös kulttuuriseksi moninaisuudeksi (2013, 20). Bhikhu Parekh määrittelee, että kulttuurinen moninaisuus (eng. cultural diversity) kuvaa keskenään erilaisten kulttuurien ja kulttuuristen näkökulmien läsnäoloa yhteiskunnassa ja lisää osaltaan yksilölle kulttuurista valinnanvapautta (2006, 165).

Kieltä voidaan pitää yhtenä keskeisimmistä määrittelyn perusteista kulttuurisanastoa määritellessä (Frisk & Tulkki 2005, 44); vaikka monikulttuurisuutta voidaan nimittää yhdeksi nykyaikamme avainsanoista (Lehtonen & Löytty 2003, 7), ei käsitettä ’monikulttuurisuus’ tai adjektiivimuotoa ’monikulttuurinen’ ole määritelty yksiselitteisesti teoreettisella tasolla (Riitaoja 2013, 12). Monikulttuurisuuden käsitteellä on suomalaisessa kontekstissa viitattu edellä mainittujen määritelmien lisäksi muun muassa ”maahanmuuttajien määrän kasvuun”, ei-suomalaisuuteen, erilaisuuden suvaitsemiseen, ’ihanteellisen’ yhteiskunnan sisäisen kulttuurisen yhteiselon käytäntöihin ja kulttuurienväliseen yhteistyöhön (Rastas ym. 2005, 21; Riitaoja 2013, 13; Lehtonen & Löytty 2003, 8).

Onkin syytä huomioida, että monikulttuurisuus on suomenkielisenä käsitteenä alkujaan lainasana ja kyseistä käsitettä käytetään nykyään varsin yleisesti eri tilanteissa (Rastas ym. 2005, 18). Käsitteen yleinen käyttö ”ei ole kuitenkaan vakauttanut tai selkeyttänyt sen merkitystä” (Hall 2003b, 233) ja nykyaikana käsitteille annetut merkitykset saattavat muuttaa muotoaan lyhyelläkin aikavälillä, joka puolestaan asettaa jatkuvan tarpeen esimerkiksi kulttuurisanaston käyttökelpoisuuden arvioimiselle (Rastas ym. 2005, 13). Anna Rastas, Laura Huttunen ja Olli Löytty argumentoivat (2005, 16–17) että globaalit muuttoliikkeet sekä 1990-luvulta lähtien lisääntynyt maahanmuutto ovat nostaneet kysymykset ja keskustelun monikulttuurisuudesta uusin tavoin ajankohtaiseksi.

Myös Ulf Hannerzin (2003, 218) mukaan monikulttuurisuus on yksi 1900-luvun loppupuolen huomiota herättävimmistä kulttuuripuheen muodoista. On kuitenkin huomionarvoista nostaa esille, että monikulttuurisia yhteiskuntia tulee tietoisesti käsitellä nykyaikaa vanhempana ilmiönä, vaikka siihen suhtauduttaisiinkin uutena ja ainutlaatuisena ongelmakenttänä (Hall 2003b, 237; Lehtonen & Löytty, 7). Monikulttuurisuutta koskevia näkemyksiä yhdistää yhteinen näkemys siitä, että kulttuurin nähdään liittyvän valtaan (Hannerz 2003, 218), mutta suomalaisessa keskustelussa käsitteellä ei ole vielä vakiintunutta määritelmää (Rastas ym. 2005, 20).

Monikulttuurisuuden käsitteen on osoitettu olevan poliittisesti latautunut ja ristiriitainen, vaikka käsitettä pyrittäisiinkin käyttämään neutraalisti. Vitikaisen ja Hallin mukaan monikulttuurisuutta voidaan tarkastella normatiivisena käsitteenä, jolloin sen nähdään liittyvän muun muassa poliittisiin strategioihin, sisältävän teoreetikoiden näkemyksiä monikulttuurisuuden asemasta ’ihanteellisessa’ yhteiskunnassa sekä määrittävän niitä arvoja ja käytänteitä, joiden mukaan monikulttuurisuutta tulisi kohdata ja menetellä (Vitikainen 2013, 21–22; Hall 2003b, 234). Hall (2003b, 234) myös nostaa esille, että monikulttuurisuuden englanninkielinen termi *multiculturalism* kääntyy -ism -päätteen mukaisesti poliittiseksi opiksi tai ideologiaksi.

Määriteltäessä ”kulttuurista tai etnistä samankaltaisuutta”, määrittely kohdistuu yhtä lailla myös erilaisuuteen; kulttuurisanastoa tarkastellessa on huomionarvoista muistaa, että käsitteiden määritelmässä taustalla vaikuttavat muun muassa määrittelijän oma kulttuuritausta ja elinympäristö, sosiaalinen asema yhteiskunnassa, käsitteen määrittelyajankohta, käsitteen historiallinen konteksti sekä määrittelijän henkilökohtaiset käsitykset aiheesta (Talib 2002, 37).

Monikulttuurisuuden käsitteen määrittelyä voidaan pitää haastavana ja problemaattisena, sillä käsite voidaan ymmärtää samassa kieliasussa monella eri tavalla.

Käsitteitä, kuten monikulttuurisuus ja kulttuurinen moninaisuus, on hyödyllistä tarkastella myös yksilöllisesti, jotta käsitteisiin liittyvää mahdollista problematiikkaa voidaan tunnistaa paremmin (Hall 2003b, 234). Siinä missä käsite monikulttuurisuus voi esimerkiksi kuvata kulttuuripoliittisia prosesseja, niin käsite kulttuurinen moninaisuus voidaan puolestaan mieltää jokaisen yksilön ominaisuudeksi ja maailmanlaajuisia ilmiötä kuvaavaksi termiksi (Rissanen 2024, 61). Käsitteiden ollessa samankaltaisia, voidaan niiden poliittista latausta käytetyssä kielessä pitää keskenään erilaisina.

Kulttuuripuheen eri muotoja sekä omia käsityksiä on tärkeää arvioida kriittisesti ja ongelmalliseen kulttuurisanaston käyttöön on syytä reagoida (Hannerz 2003, 16), sillä käytetyt käsitteet ”ohjaavat havaintojamme ja vaikuttavat niistä tehtäviin johtopäätöksiin” (Rastas ym. 2005, 19). Elämä kulttuurisesti moninaisessa yhteiskunnassa haastaa sen jäseniä avoimeen keskusteluun yhdessä elämisen ehdoista ja toimintatavoista (Rastas ym. 2005, 23). Suomalaisen yhteiskunnan kulttuurinen moninaisuus heijastuu myös kasvatustyöhön, kouluinstituutioon sekä itse kouluyhteisöön.

2.3 Kulttuurienväliset valmiudet ja interkulttuurinen sensitiivisyys

Suomenkielisen valtaväestön lisäksi Suomessa on vuosisatojen ajan elänyt myös kulttuurivähemmistöjä, kuten saamelaisia, romaneja sekä suomenruotsalaisia; tapa suhtautua kieli- ja kulttuurivähemmistöihin kuitenkin on vaihtelevaa eri valtioissa ja yhteiskunnallisesti, jonka lisäksi kasvatustyössä käytetyt käsitteet voivat osaltaan toiseuttaa (Riitaoja 2013, 265; Frisk & Tulkki 2005, 32, 44). Avoimuus ja mielenkiinto uutta kohtaan, taito reflektoida omia käsityksiä ja oman, sekä muiden kulttuurien tiedostaminen ovat ensiarvoisen tärkeitä taitoja kulttuurisesti moninaisessa yhteiskunnassa (Frisk & Tulkki 2005, 106; Jokikokko 2010, 13, 67–68). Kulttuurienvälisen kasvatuksen näkökulmasta, opettajan kulttuurienväliset valmiudet sekä interkulttuurinen sensitiivisyys edistävät osaltaan muun muassa kasvatustyön sosiaalista tasa-arvoa sekä laajentavat yksilön maailmankuvaa (ks. Rissanen 2024; Jokikokko 2010; Talib 2002).

Käsitettä kulttuurienväliset valmiudet (eng. intercultural competence) voidaan tarkastella laajalle levinneenä ja paljon käytettynä sekä tutkimuksessa, että keskenään erilaisten ammattiryhmien osaamisen havainnoimisessa, arvioimisessa sekä päätöksenteossa. (Rissanen 2024, 81; Perry & Southwell 2011, 471). Laura Perryn ja Leonie Southwellin (2011, 471) mukaan käsitettä hyödynnetään eri käyttötarkoituksiin ja sitä on teoreettisesti mallinnettu usealla eri tavalla. Käsitteelle kulttuurienväliset valmiudet ei ole vielä muodostettu yhteistä ja yksiselitteistä määritelmää, mutta neljä kulttuurienvälisen valmiuksien ulottuvuutta – tiedot, asenteet, taidot ja toiminta – näyttäytyvät yhteisymmärryksessä valtaosassa teoreettisia malleja.

Inkeri Rissanen (2024, 81) tarjoama määritelmä on Perryn ja Southwellin (2011) kanssa samankaltainen, sillä Rissanen mukaan ”kulttuurienvälisillä valmiuksilla tarkoitetaan kykyä toimia ja vuorovaikuttaa tehokkaasti ja asianmukaisesti kulttuurienvälisissä tilanteissa” ja valmiuksia tarkastellaan affektiivisen (asenteet, uskomukset ja tunteet) ulottuvuuden sekä ”tietojen, taitojen ja toiminnan” ulottuvuuden kautta. Kulttuurienvälisiä valmiuksia ei tule kuitenkaan nähdä universaaleina, sillä ne ilmentävät aina tiettyä aikaa ja paikkaa (Rissanen 2024, 83). Kulttuurienvälisiä valmiuksia nimitetään myös interkulttuuriseksi kompetenssiksi, kulttuurienväliseksi osaamiseksi tai monikulttuuriseksi kompetenssiksi (ks. Laasonen-Tervaoja, Jokikokko & Stevenson 2021; Rissanen 2024; Räsänen, Jokikokko & Lampinen 2018; Virta & Tuittu 2013).

Interkulttuurista sensitiivisyyttä (eng. intercultural sensitivity) voidaan osaltaan tarkastella perustana kulttuurienvälisille valmiuksille ja käsite määritellään yleisesti herkkyydeksi havaita ja jäsenellä omia sekä muiden ihmisten kulttuurisia eroja. Tunnetuin teoreettinen malli interkulttuuriselle sensitiivisyydelle on Milton Bennettin (1986) DMIS-malli (Developmental Model of Intercultural Sensitivity). Bennettin teoriassa interkulttuurisen sensitiivisyyden kehittymistä käsitellään kuuden vaiheen kautta: kieltäminen (eng. Denial), puolustautuminen (eng. Defense), minimoiminen (eng. Minimization), hyväksyminen (eng. Acceptance), sopeutuminen (eng. Adaptation) ja integraatio (eng. Integration). Edellä mainitut vaiheet voidaan puolestaan jakaa kahteen orientaatioon, joita ovat etnosentrinen (eng. ethnocentric) ja etnorelatiivinen (eng. ethnorelative) orientaatio. (Rissanen 2024, 81–82; Ruokonen & Kairavuori 2012, 33–34.)

Etnosentriseen orientaatioon kuuluvat kieltämisen, puolustautumisen ja minimoimisen vaiheet ja etnorelatiiviseen orientaatioon puolestaan hyväksymisen, sopeutumisen ja integraation vaiheet. Etnosentrisesti ajatteleva yksilö tarkastelee maailmaa lähtökohtaisesti kapea-alaisesti vain omasta kulttuuristaan käsin, voi pitää kulttuuristen erojen huomioimista turhana tai

arveluttavana ja pyrkii korostamaan ensisijaisesti ihmisten samankaltaisuuksia. Etnorelatiivisesti ajatteleva yksilö puolestaan käsittelee maailmaa erilaisten kulttuurien ja erilaisuuden ymmärtämisen sekä kunnioittamisen kautta ja pystyy esimerkiksi muovaamaan käytöstään keskenään erilaisten kulttuurien konteksteissa. (Rissanen 2024, 81–82; Ruokonen & Kairavuori 2012, 33–34.)

Elinkeinoelämän tutkimuslaitoksen (ETLA) selvityksen (Kangasharju 2024, 4) mukaan, vuonna 2023 kymmenen prosenttia Suomen väestörakenteesta oli ulkomaalaistaustaisia henkilöitä. Kangasharju määrittelee ulkomaalaistaustaisiksi henkilöiksi he, joiden vanhemmista molemmat tai ainut tiedossa oleva, on syntynyt ulkomailla, sekä he, jotka ovat syntyneet ulkomailla eikä vanhemmista löydy tietoa väestötietojärjestelmästä (2024, 4). Kulttuurisesti moninainen yhteiskunta heijastuu myös koulumaailmaan (Talib 2002, 35); interkulttuurinen kompetenssi ja sensitiivisyys ovatkin ensiarvoisen tärkeitä työkaluja muun muassa kasvatuksen ja koulutuksen näkökulmasta (ks. Rissanen 2024; Laasonen-Tervaoja ym. 2021; Talib 2002).

Opettajan professiosta käsin, interkulttuurista kompetenssia voidaan tarkastella eri tavoin. Toisaalta opettajien voidaan nähdä tarvitsevan vain sellaisia tietotaitoja, joiden kautta he pystyvät tehokkaasti ohjata kaikkia oppilaita kulttuuritaustastaan riippumatta osaksi työelämää ja yhteiskuntaa, mutta tätä voidaan pitää suhteellisen kapeana lähtökohtana. Laajempi ymmärrys interkulttuurisesta kompetenssista mahdollistaa edellä mainitun lisäksi kyvyn reflektoida kasvatuksen ja koulutuksen kulttuurisia lähtökohtia sekä antaa mahdollisuuden oman eettisen ja kriittisen ammatillisuuden kehittymiselle. (Rissanen 2024, 84–85.) Opettajan kulttuurienvälisiin valmiuksiin sekä interkulttuuriseen sensitiivisyyteen kuuluu keskeisesti myös ymmärrys käsitteistä normaalius, suvaitsevaisuus sekä rasismi.

2.4 Kasvatus ja yhteiskuntarakenteiden haasteita

Yhteiskunnan rakenteissa elää tietynlainen käsitys normaalista. Normaalius voidaan nähdä yhteiskunnan sisäisten valtarakenteiden ilmentymänä, sillä se heijastaa ympäröivän yhteiskunnan asettamia odotuksia henkilön poliittisista, taloudellisista, ideologisista ja kulttuurisista ominaisuuksista (Juva 2019, 7). Yhteiskunnalliset normit määrittävät puolestaan normaaliutta. Atlas Saarikosken, Solja Koveron ja Jan Wickmanin mukaisesti normit käsitetään olettamuksina siitä,

millaisia ihmiset ovat ja millaisia heidän tulisi olla. He korostavat, että maailmaa havaitaan ja ymmärretään syrjivien normien, eli tiedostamattomien oletusten ja stereotyypioiden kautta. (Saarikoski, Kovero & Wickman 2013, 10.)

Syrjivät normit vaikuttavat osaltaan siihen, ”kuka tulee nähdä, kuka pääsee ääneen, kuka mahtuu mukaan ja kuka jää ulkopuolelle”. Rakenteelliset käsitykset normaalista sulkevat merkittävän osan väestöstä normaalin ulkopuolelle. (Saarikoski ym. 2013, 10.) Normikriittinen pedagogiikka osaltaan ohjaa yhdenvertaisempaan ja turvallisempaan opetukseen, jonka avulla voidaan tunnistaa yhteiskunnallisia sekä omaan ajatusmaailmaan maastoutuneita epäkohtia (Saarikoski ym. 2013; Hayes & Burdsay 2012).

Normikriittisyyttä voidaan lähtökohtaisesti kuvata asenteena ja taitona, jonka avulla voidaan varjella muun muassa ihmisen yksilöllisyyttä ja itsemäärätelyoikeutta. Normikriittisyyden tavoitteita ovat vallitsevien normien kriittinen tarkastelu, syrjivien rakenteiden tunnistaminen sekä pyrkimys niiden muuttamiseen. (Saarikoski ym. 2013, 9, 11.) Normikriittisyyttä ei kuitenkaan tulisi sekoittaa suvaitsevaisuuteen. Suvaitsevaisuus mielletään usein myönteisenä ilmiönä, vaikka kysymyksessä onkin todellisuudessa epäsymmetrinen valtasuhde suvaitsevaisen ja suvaittavan välillä (Riitaoja 2013, 148; Suurpää 2005, 47). Saarikoski, Kovero ja Wickman huomauttavat myös suvaitsevaisuuskasvatuksen problemaattisuudesta; suvaitsevaisuutta on korostettu keinona ehkäistä syrjintää, vaikka suvaitsevaisuus osaltaan ylläpitää yhteiskunnan syrjiviä rakenteita ja valtasuhteita (Saarikoski ym. 2013, 11).

Sid Hayesin ja Daniel Burdsayn (2012, 126) mukaan opettajan tulee olla tietoinen toimintaympäristönsä sosiaalisesta ja historiallisesta kehyksestä, jotta koulussa esiintyvään rasismiin ja syrjintään osattaisiin puuttua mahdollisimman tehokkaasti. Rasismi on sulautunut osaksi yhteiskunnallisia rakenteita ja arvomaailmaa vuosien saatossa (Stidder & Hayes 2012, 130, 137). Rasismin käsite on ajankohtainen, sillä se esiintyy niin tutkimusmaailmassa, poliittisissa keskusteluissa sekä arjen sanastoissa. Rasismi on kuitenkin käsitteenä monitahoinen, ja siksi sen määrittäminen on haastavaa.

Yleisesti rasismiin yhdistetään käsitteet rotusyrjintä, etuoikeus ja valkoisuus. Suvi Keskinen, Minna Seikkula ja Faith Mkwesha tarkastelevat rasismia järjestelmänä, joka rodun käsitteen ja rodullistamisen prosessin kautta muodostaa järjestäytyneen valtarakenteen. He painottavat myös, että rasismin moniulotteista ilmiötä voidaan hahmottaa asettamalla sana rasismi yksikön

sijaan rasismeiksi; monikossa rasismeista voidaan puhua rakenteellisena rasismina, kulttuurissa esiintyvänä rasismina ja arjen rasismina. (Keskinen, Mkwesha & Seikkula 2021, luku 3.) Siljamäki (2017, luku 25) kuitenkin painottaa, että rasistisen toiminnan taustalla voi olla myös tietämättömyys. Riitaoja (2013, 170) puolestaan nostaa esille edellä mainittujen asioiden lisäksi myös värisokean rasismin näkökulman, jossa ”ihonväriin liitettyjen erojen ja merkitysten kieltämistä pidetään tasa-arvoisuutena”. On myös tärkeää ymmärtää, että rasismin määritelmään vaikuttavat huomattavasti myös määrittelijän asema yhteiskunnassa, ajallinen viitekehys, kulttuurinen viitekehys sekä asiayhteys (Rastas 2005, 73–74).

Merkittävä osa rasismia käsittelevästä suomalaisesta tutkimustyöstä, sekä arkipäivän rasismia koskevasta julkisesta keskustelusta, keskittyy maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kokemaan eriarvoistamiseen ja syrjäytymiseen (Seikkula & Keskinen 2021, luku 1). On myös huomionarvoista, että kulttuuriseen moninaisuuteen ja maahanmuuttoon liittyviä kysymyksiä tarkastellaan usein julkisessa ja poliittisessa keskustelussa ongelmakeskeisesti sekä ääri-ilmiöihin viitaten (Huhta 2013, 34; Räsänen ym. 2018, 8). Yhdenvertaisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseksi, sekä yhteiskunnallisten epäkohtien tunnistamiseksi, opettajan tulee perehtyä vallitsevan kulttuurin ideologiaan sekä kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviin kysymyksiin (Siljamäki 2017, luku 25).

3 Kulttuurinen moninaisuus suomalaisessa kouluinstituutiassa

Tässä luvussa tarkastelen käsitettä kulttuurinen moninaisuus kasvatuksen ja koulutuksen näkökulmista. Luvussa tarkastellaan kulttuurisen moninaisuuden ilmentymistä vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, kulttuurienvälistä kasvatustyötä ja valmistavaa opetusta sekä opettajien kokemuksia kulttuurisesta moninaisuudesta aikaisemmassa suomalaisessa tutkimuksessa.

3.1 Kulttuurinen moninaisuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014

Opetussuunnitelman perusteet määritellään hallinnollisiksi asiakirjoiksi, jotka sisältävät määritelmät opetuksen tavoitteista, keskeisistä sisällöistä, opetukseen käytettävästä ajasta ja työtaavoista sekä oppimisen arvioimisesta; opetussuunnitelman perusteisiin valikoituu sellainen virallinen tieto, joka nähdään tärkeäksi uusien sukupolvien omaksumisen ja tulevaisuuden kannalta. Opetussuunnitelman voidaan katsoa sisältävän kirjoitetun tekstin lisäksi ”yhteiskunnallisesti vaikuttavia käytäntöjä”. (Mäkelä, Kalalahti & Varjo 2017, 24–25.)

Ideat kulttuurienvälisestä kasvatuksesta saapuivat suomalaisiin opetussuunnitelmiin 1990-luvulla (Rissanen 2024, 60). Ensimmäisen kerran monikulttuurisuuden käsite esitellään valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa kansainvälistymisen seurauksena vuonna 1994, jolloin käsitteet maahanmuutto, maahanmuuttaja sekä paluumuuttaja esiintyvät myös ensi kertaa (Riitaoja 2013, 124). Kulttuurienvälisen kasvatuksen nähtiin alkujaan kuuluvan ensisijaisesti maahanmuuttajaoppilaille (Rissanen 2024, 60; Mäkelä ym. 2017, 24). Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, käsitettä monikulttuurisuus ei puolestaan käytetä, vaan tilalle on siirtynyt käsite kulttuurinen moninaisuus ja kulttuurienvälisen kasvatuksen mukaiset käytännöt, oppisisällöt sekä oppimistavoitteet koskevat yhteisesti koko kouluyhteisöä. (Rissanen 2024, 61; Hahl 2020, 182; Opetushallitus 2014).

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 16), kulttuurinen moninaisuus on osa perusopetuksen arvoperustaa ja se kohdataan

opetussuunnitelmassa keskeisenä oppimisen ja kasvamisen ulottuvuutena. Kulttuurista moninaisuutta kuvaillaan opetussuunnitelmassa moninaiseen suomalaiseen kulttuuriperintöön kytkeytyvänä rikkautena, joka saa muotonsa eri kulttuurien vuorovaikutuksessa. Perusopetus osaltaan ”tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin” rakentumista, ohjaa aktiiviseen toimijuuteen ”omassa kulttuurissaan ja yhteisössään” sekä rohkaisee kiinnostumaan muista kulttuureista ja kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta. (Opetushallitus 2014, 16.) Kulttuurisen moninaisuuden käsite esiintyy opetussuunnitelmassa useasti ja sen voidaan nähdä liittyvän erityisesti vuorovaikutukseen, ihmisoikeuksiin, moninaisuuden ymmärtämiseen sekä kaikkia arvostavaan kohtaamiseen.

Kulttuurista moninaisuutta tarkastellaan osana laaja-alaisen osaamisen tavoitteita kohdassa "Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu" (L2). Kyseisen tavoitteen mukaisesti oppilaita ohjataan muun muassa tunnistamaan ja arvostamaan kulttuurisia merkityksiä sekä vahvistamaan omaa kulttuuri-identiteettiä. Oppilaita kannustetaan myös tarkastelemaan omia kulttuurisia juuria sekä toimimaan erilaisissa ympäristöissä myönteisesti ja joustavasti. Lähtökohteisesti kulttuurinen moninaisuus nähdään myönteisenä voimavarana, jonka tunnistaminen ja arvostaminen kuuluu jokaiselle. (Opetushallitus 2014, 21, 155.) Kulttuurisen moninaisuuden nähdään myös osana kielitietoisuutta ja monikielisyyttä. Opetussuunnitelman luvussa 4.2 Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet, koulu määrittellään oppivaksi yhteisöksi, joka toimii osana ”kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali limittyvät”. Oppivan yhteisön tehtäväksi asetetaan ymmärryksen ja kunnioituksen edistäminen eri kieliä, uskontoja, katsomuksia ja kulttuureita kohtaan. (Opetushallitus 2014, 28.)

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät opetustavoitteet ja -sisällöt heijastuvat eri oppiaineisiin. Esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa (suomi ensikielenä) painotetaan kulttuurisen moninaisuuden ja kielellisen identiteetin arvostamista sekä oppilaan ohjaamista oman kulttuuriperintönsä tuntemiseen ja sen ilmaisemiseen (Opetushallitus 2014, 105, 107, 163). Vastaavasti "suomi toisena kielenä ja kirjallisuus" -oppimäärässä tarkastellaan monikielisyyttä ja monikulttuurista vuorovaikutusta (Opetushallitus 2014, 120). Myös taideaineissa, kuten kuvataiteessa ja musiikissa, kulttuurinen moninaisuus nousee esiin opetuksen sisältöalueissa (Opetushallitus 2014, 143–144). Oppilaita muun muassa ohjataan tarkastelemaan taideteoksia kulttuuristen näkökulmien kautta sekä kunnioittamaan kulttuurista ja historiallista monimuotoisuutta. Käsityön opetuksessa kulttuurinen moninaisuus liitetään esimerkiksi kestävän kehityksen ja paikallisen kulttuuriperinnön

tuntemukseen (Opetushallitus 2014, 146). Liikunnan opetuksessa puolestaan korostetaan yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja kulttuurisen moninaisuuden tukemista (Opetushallitus 2014, 148).

Kouluyhteisön rooli kulttuurisen moninaisuuden ja yhdenvertaisuuden tukijana nähdään ensiarvoisen tärkeänä; kulttuurinen moninaisuus ulottuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) kasvatuksen tavoitteisiin, pedagogisiin sisältöihin sekä kouluyhteisön toimintakulttuuriin. Eija Laasonen-Tervaoja, Katri Jokikokko ja Johanna Stevenson tarkastelevat kulttuurista moninaisuutta koulumaailman ja valtakunnallisen opetussuunnitelman konteksteissa nimeämällä kulttuurisen moninaisuuden neljä osa-aluetta: ”katsomustietoisuus, kielitietoisuus, Suomen saamelaiset sekä sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus” (2021, 3).

Vaikka nykypäiväisissä opetussuunnitelmissa korostetaankin yhdenvertaisuuden edistämistä kulttuurisesti moninaisissa yhteisöissä, Rissanen kritisoi, että ”erilaisten etuoikeuksien ja kulttuuristen hegemonioiden tunnistaminen ja avoin käsittely” uupuvat kuitenkin kasvatusta ohjaavista asiakirjoista edelleen (2024, 63). Kulttuurienvälisen kasvatuksen yhdeksi tavoitteeksi voidaan määritellä kaikkien yksilöiden oikeudenmukaisuuden, samanarvoisuuden sekä inhimillisen arvokkuuden edistäminen (Talib 2002, 37), joka osaltaan tarkoittaa myös yhteiskunnallisten epäkohtien tunnistamisen harjoittelemista, tunnustamista sekä reflektioimista (Rissanen 2024, 32, 35, 74–75; Holm & Londen 2010, 117).

3.2 Kulttuurienvälinen kasvatus ja valmistava opetus perusopetuksessa

Suomalaisen yhteiskunnan kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus on lisääntynyt huomattavasti viime vuosikymmenten aikana ja siten myös laajentanut koulujen kasvatustehtävää (Virta & Tuittu 2013, 117). Kulttuurienvälistä kasvatusta sekä inklusiivista opetusta voidaan pitää varsin keskeisenä ja näkyvänä osana nykypäivän kasvatustoimintaa ja opettajan ammattitaitoa; asetettujen opetustavoitteiden sekä yhdenvertaisuuslain mukainen toteutus itse kouluarjessa vaatii kuitenkin riittäviä resursseja, tietotaitoja sekä tarpeenmukaista lisäkoulutusta (ks. Rissanen 2024; Opetushallitus 2014; Yhdenvertaisuuslaki 2014/1325, 6 §; Laasonen-Tervaoja ym. 2021; Räsänen ym. 2018). Moninaisuuden kokemista osana ’normaalia’ myös tukee se, jos

koulun työyhteisössä on keskenään eriäviä ”kieli-, kulttuuri- ja katsomustaustoja” (Rissanen 2024, 75).

Yleisesti käsite kulttuurienvälinen kasvatus voidaan määritellä kasvatukselliseksi lähestymistavoiksi kulttuuriseen moninaisuuteen (Rissanen 2024, 33; Laasonen-Tervaoja ym. 2021, 20). Parekh (2006, 225) puolestaan määrittelee monikulttuurisuuskasvatuksen kriittiseksi suhtautumistavaksi eurokeskeiseen ja sen kannalta myös suhteellisen yksikulttuuriseen sisältöön ja ajatusmaailmaan, joka heijastuu suureen osaan vallitsevista koulutusjärjestelmistä. Kulttuurienvälistä kasvatusta nimitetään myös tutkimuskirjallisuudessa muun muassa monikulttuurisuuskasvatukseksi, kansainvälisyyskasvatukseksi ja moninaisuuskasvatukseksi (Mäkelä ym. 2017, 23).

Rissanen (2024, 33–34) osaltaan nostaa esille tekstissään ”kulttuurienvälisen kasvatuksen maljeja ja teoriapiirteitä” keskenään samankaltaisten käsitteiden kautta: monikulttuurisuuskasvatus (eng. multicultural education), kulttuurienvälinen kasvatus (eng. intercultural education), kulttuuritietoinen ja kulttuurisesti vastuullinen kasvatus (eng. culturally responsive/responsible education) sekä globaalikasvatus (eng. global education). On kuitenkin asianmukaista ottaa huomioon, että käytetyn käsitteen mukaan, myös niiden painotukset esimerkiksi ”globaalin ja lokaalin, maailmanpolitiikan ja kulttuurien tuntemuksen välillä” voivat vaihdella (Mäkelä ym. 2017, 23). Kulttuurienvälisessä kasvatuksessa korostetaan sekä kulttuurien välistä vuorovaikutusta, että eri kulttuurien keskinäistä risteävyyttä (Rissanen 2024, 33).

Perusopetusta tulee kehittää ja järjestää inklusioperiaatteen mukaisesti (Opetushallitus 2014, 18; Gagnon, Jahnukainen & Honkasilta 2023, 30). Markku Jahnukainen, Ninja Hienonen, Meri Lintuvuori ja Sonia Lempinen (2023, 402) esittävät artikkelissaan, että suomalaisen inklusiivisen opetuksen mallin pyrkimyksenä pidetään jokaisen yhtäläistä oikeutta osallistua koulutukseen lähikoulunsa oppilaana ja saada riittävä tuki, resurssit ja henkilökunta koulutuksen järjestämiseksi. Opetuksen ja oppimisen lähestymistapana, inklusiivinen pedagogiikka pyrkii huomioimaan oppilaiden yksilöllisiä eroavaisuuksia niin, että ”vältetään oppilaita segregoivia ratkaisuja”, jotka osaltaan saattavat ”lisätä leimautumista sekä haitata kaverisuhteita” (Kokko 2021, 26; Florian & Beaton 2018; Nilholm 2006). Oppilasaineksen kulttuurinen ja kielellinen monimuotoisuus on asettanut tarpeen suomalaiselle koulujärjestelmälle yhdenvertaisemman perusopetuksen järjestämiseksi; valmistava opetus on Suomessa vakiintunut vaihtoehto ”maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden kielitaito ei riitä perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen” (Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa 2013, 14; Opetushallitus 2015).

Valmistavan opetuksen keskeisin tavoite on mahdollistaa oppilaalle tarvittavat suomen tai ruotsin kielen taidot sekä ”tarpeelliset muut valmiudet esiopetukseen tai perusopetukseen siirtymistä varten” ja niin osaltaan myös edistää maahanmuuttajataustaisten ”tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan”. Edellä mainitun lisäksi, valmistavan opetuksen tavoitteina pidetään myös ”oppilaiden oman äidinkielen hallintaa ja oman kulttuurin tunte-
musta.” (Opetushallitus 2015, 5.) Yksilökohtaiset valmistavan opetuksen tavoitteet on määriteltävä oppilaan henkilökohtaisessa opinto-ohjelmassa ja valmistavaa opetusta toteutetaan sekä omissa opetusryhmissä, että osana esi- tai perusopetukseen integroituna (Opetushallitus 2015, 5–6).

Perusopetukseen valmistavan opetuksen pääpainona on ”suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -opinnot”, jotka kehittävät oppilaan alkeiskielitaitoa; suomi toisena kielenä -opetuksen lähtökohtana pidetään oppilaan senhetkistä suomen kielen osaamista (Opetushallitus 2015, 7; Lerkkanen 2013, 159). Suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen järjestäminen vaatii opettajalta erityisesti kulttuurienvälisiä valmiuksia ja sensitiivisyyttä, sekä muita tietotaidollisia ja ajallisia resursseja. S2-oppiainetta voidaan pitää suomalaisessa koulujärjestelmässä vielä suhteellisen nuorena oppiaineena ja opettajan työn kannalta on huomionarvoista, että opettajan on ”usein itse ratkaistava miten kieltä opettaa sekä valmistettava opetusmateriaali” (Lerkkanen 2013, 160). On kyse sitten valmistavan opetuksen tai perusopetuksen järjestämisestä, kulttuurisen moninaisuuden kohtaaminen kouluarjessa edellyttää entistä parempaa kulttuurista ja kielellistä pätevyyttä koulussa työskenteleviltä opettajilta ja johtoryhmältä (Virta & Tuittu 2013, 117).

3.3 Opettajat ja kulttuurinen moninaisuus aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa

Opettajan professio voidaan nähdä itsenäisenä asiantuntijatyönä, jota ohjaa valtakunnallisen opetussuunnitelman lisäksi yhteiset arvot ja eettiset periaatteet (Rissanen 2024, 86). Opettajien ammattijärjestö OAJ tiivistää opettajuuden ytimen neljään perusarvoon: ihmisarvoon, totuudellisuuteen, oikeellisuuteen sekä ammatilliseen vastuuseen ja vapauteen (OAJ 2024a). Rissanen huomauttaa, että opettajien kulttuurienvälisen valmiuksien tarve voidaan tunnistaa eettisistä periaatteista sekä opettajille suunnatusta Comeniuksen valasta; opettajalta edellytetään muun muassa kaikista taustoista tulevien henkilöiden kunnioittamista, tasa-arvon ja

yhdenvertaisuuden edistämistä, ihmiskunnan yhteisten tieto-, kulttuuri- ja osaamiskäytänteiden välittämistä ja uudistamista sekä pyrkimystä tukea ”kaikkien oikeutta muodostaa itse katsomoukselliset ja poliittiset vakaumuksensa” (Rissanen 2024, 86; OAJ 2024b). Opettajan ei ole kuitenkaan mahdollista vastata edellä mainittuihin vaatimuksiin ”ilman asenteellisia, tiedollisia ja taidollisia kulttuurienvälisiä valmiuksia” (Rissanen 2024, 86; Talib 2002, 107).

Anne Pitkänen-Huhta ja Katja Mäntylä (2014, 8) havaitsivat kielenopetukseen liittyvässä tutkimuksessaan, ettei valtaosa tutkimuksen otantaan kuuluvista opettajista kokenut saaneensa koulutusta ”maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamiseen koululuokassa” osana opintojaan tai täydennyskoulutuksen muodossa. Tämän lisäksi valtaosa tutkimukseen osallistuneista opettajista koki kohdanneensa haasteita vieraan kielen opettamisessa maahanmuuttajataustaisille oppilaille keskenään eriävien kielellisten taustojen sekä ”yhteisen kielen puuttumisen” takia (Pitkänen-Huhta & Mäntylä 2014, 10). Koulujärjestelmän käytänteiden, hitaasti muuttuvien oppimateriaalien ja opettajien henkilökohtaisten käsitysten koettiin myös asettavan rajoituksia opetusryhmien kielirajojen rikkomiselle. Pitkänen-Huhta ja Mäntylä kuitenkin tarkentavat, etteivät tutkimuksen tulokset ole tarkoitettu tiedon yleistämiseen, vaan ennen kaikkea herättämään keskustelua opettajien kokemuksista monikielisen opetuksen kentästä (2014, 5, 7, 12–14).

Riikka Jaatisen, Inkeri Rissanen & Elina Kuusiston (2023, 246) tutkimus keskittyi puolestaan tarkastelemaan opettajien kulttuurienvälisiä valmiuksia kulttuuria koskevien uskomusten sekä ”yksilöiden, ryhmien ja kulttuurien” muovautuvuuteen liittyvien uskomusten kautta. Tutkimuksessa havaittiin, että kulttuurinen moninaisuus tunnustettiin ”yhteiskuntaa kuvastamana ilmiönä”, mutta suhtautumistavat ”kulttuureihin ja kulttuurisen yhdenvertaisuuden tavoitteluun” vaihteli opettajien kesken. Opettajien vastauksissa korostui muita arkiteorioita yleisemmin multikulturalismi, jota kuvattiin vastauksissa ”erityisesti kulttuurien välisten erojen korostamisena ja kulttuurisen moninaisuuden kuvaamisena yhteiskuntaa rikastavana tekijänä”. Jaatinen, Rissanen ja Kuusisto toteavat, että multikulturalismiin liittyvä tulos voidaan nähdä yllättävänä värisokeuden ollessa suhteellisen yleistä suomalaisessa koulujärjestelmässä. (Jaatinen, Rissanen & Kuusisto 2023, 253.) Jaatinen kollegoineen pitää tärkeänä, että opettajia tuetaan havaitsemaan kulttuurien risteävyyttä omassa elämässä sekä ohjataan omien kulttuuria koskevien arkit teorioiden reflektointiin osana pedagogista ajattelua ja toimintaa (Jaatinen ym. 2023, 254; Rissanen 2024).

Emmanuel Acquah, Jenni Alisaari & Nancy Commins (2020) tarkastelivat tutkimuksessaan kolmen keskenään erilaisen opettajaryhmän näkemyksiä ja kokemuksia kielellisestä ja kulttuurisesta moninaisuudesta. Tutkimuksessa nousi esille, että valtaosa opettajista oli tietoinen kielen, kulttuurin ja oppimismenestyksen välisistä yhteyksistä. Tästä huolimatta opettajaryhmien välillä oli huomattavia eroja esimerkiksi sellaisissa tietotaidoissa ja käytänteissä, jotka koskivat kielellisesti moninaisen oppilasryhmän tukemista. Laajempia kulttuurienvälisiä valmiuksia ilmensivät ne opettajat, jotka olivat työskennelleet kulttuurisesti moninaisissa oppilasryhmissä eniten, kun taas kunnallisissa kouluissa työskentelevillä opettajilla, joilla oli vähemmän kokemusta kielellisestä ja kulttuurisesta moninaisuudesta, mutta enemmän yleistä opetuskokemusta, kulttuurienvälinen osaaminen oli heikompa. Acquah ja kumppanit korostivat kuitenkin, että kaikissa opettajaryhmissä ilmaistiin vahvaa halua oppia lisää vastatakseen entistä paremmin monikielisten oppilaidensa ja opetusryhmän tarpeisiin. (Acquah ym. 2020, 64–70.)

4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa esittelen tarkentavaa tietoa asettamastani tutkimustehtävästä, valitsemistani tutkimusmenetelmistä sekä tutkimusaineiston sisällönanalyysin vaiheista. Perustelen tekemiäni valintoja aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen viitaten.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata opettajien käsityksiä kulttuurisesta moninaisuudesta kouluarjen näkökulmasta. Tutkimukseni tuottamaa tietoa ei ole tarkoitettu yleistettäväksi. Tarkastelen tutkimuksessa kulttuuriselle moninaisuudelle annettuja merkityksiä sekä kokemuksia, jotka osaltaan muodostavat opettajien käsityksiä kyseisestä ilmiöstä. Olen asettanut tutkimukselleni yhden tutkimuskysymyksen. Tutkimuskysymykseni on: Millaisia käsityksiä opettajilla on kulttuurisesta moninaisuudesta perusopetuksessa?

4.2 Tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta ja tutkimusote

Tutkimukseni on toteutettu laadullisella tutkimusmenetelmällä ja tutkimusotteenani olen käyttänyt fenomenografiaa. Tutkimukseni tieteenfilosofisia taustaoletuksia voidaan tarkastella konstruktionismin lähtökohdista käsin: metodologisena tausta-ajatuksena voidaan todeta, että tutkimuksessa ”luodaan tulkintoja todellisuudesta” ja ontologisena tulokulmana voidaan pitää, että todellisuuden nähdään rakentuvan ”sosiaalisesti ja psykologisesti eri tavoin riippuen ajasta, paikasta, kielestä, kulttuurista, sosiaalisesta asemasta, aikaisemmista käsityksistä ja elämäkokemuksista” (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342). Tästä huolimatta, tutkimuksen taustaoletuksena voidaan myös pitää, että tietyt realiteetit ”ovat sosiaalisesti rakentuneita, mutta saattavat muuttua” osallisten ymmärryksen sekä tulkintakyvyn kasvaessa (Kekäle & Puusa 2020, luku I Tiedesodat. Realistinen ja konstruktionistinen maailmankäsitys).

Laadulliselle tutkimusmenetelmälle on tyypillistä tarkastella merkitysten sosiaalista maailmaa ja tavoitella ihmisten henkilökohtaisia kuvauksia koetusta todellisuudesta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittava merkitys tai merkityskokonaisuus muodostuu lähtökohtaisesti käsitysten ja kokemusten kautta; tutkimuksen kannalta on kuitenkin huomionarvoista tiedostaa, että kokemusten ja käsitysten keskinäistä suhdetta voidaan pitää ongelmallisena. Tutkijan tulee olla tietoinen siitä, ettei käsitystä vastaavalla kokemuksella ole välttämättä yhteyttä itse käsitykseen, sillä käsitysten voidaan nähdä muotoutuvan osana eletyn yhteisön normeja, kun taas kokemusta voidaan pitää yksilölle täysin omakohtaisena. (Vilka 2021, luku 5 Menetelmän erityispiirteet; Varto 1992; Laine 2001.)

Tutkimukseni tarkastelee opettajien käsityksiä kulttuurisesta moninaisuudesta tutkimukseen osallistuneiden opettajien kouluarjesta käsin. Fenomenografisen tutkimusotteen voidaankin katsoa pohjautuvan empiirisyyteen, sillä fenomenografiselle tutkimukselle on keskeistä tutkia eri tapoja kokea, käsitellä, nähdä ja ymmärtää ympäröivää maailmaa ja sen arkipäiväisiä ilmiöitä. (Marton 1996, 78; Huusko & Paloniemi 2006, 162.) Fenomenografian käsite sekoitetaan herkästi fenomenologian käsitteen kanssa; vaikka sekä fenomenografia, että fenomenologia keskittyvät erilaisten ilmiöiden ja niiden sisältöjen kuvaamiseen, on fenomenografian tarkoituksena välittää kuvaa koetusta todellisuudesta tietyn ihmisryhmän käsitysten avulla. Fenomenologia puolestaan kuvaa ja selittää asioiden merkityksiä yleisemmällä tasolla usein tutkijan omasta tai muusta valitusta näkökulmasta käsin. (Niikko 2003, 15–16.)

Käsite konstituointi (eng. constitution) liittyy keskeisesti fenomenografiaan ja sen nähdään määrittävän ”sitä, miten käsitykset muodostuvat tai millaisia ne ovat luonteeltaan”. Fenomenografisessa tutkimuksessa, kielen asemaa ajattelun ja käsitysten muodostamisessa sekä niiden ilmaisemisessa pidetään keskeisenä. Fenomenografiselle tutkimukselle on myös tyypillistä hyödyntää erilaisia kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja. Ihmistä voidaan arvioida rationaalisenä olentona, joka pyrkii kokemiensa tapahtumien kautta muodostamaan ja selittämään käsityksiään kokemistaan ilmiöistä. Fenomenografian tematiikalle on tyypillistä ajatella, ettei maailmaa tarkastella kaksijakoisesti todellisena ja koettuna, vaan maailman nähdään olevan ”samanaikaisesti sekä todellinen, että koettu”. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.) Fenomenografiaa käytetään laadullisena lähestymistapana erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja fenomenografisen tutkimusotteen yleisimmin käytetty aineistonkeruumenetelmä on puolistrukturoitu haastattelu (Huusko & Paloniemi 2006, 162; Han & Ellis 2019, 4).

4.3 Aineisto ja fenomenografinen analyysimenetelmä

Tässä alaluvussa tuon näkyväksi tutkimusaineistoni ja sen keräämiseen, käsittelyyn sekä analysointiin liittyvät taustatiedot ja menetelmät. Tutkimusaineistoni koostuu kymmenestä puolistrukturoidusta tutkimushaastattelusta, joista jokainen haastattelutilanne järjestettiin yksilöllisesti. Tutkimushaastatteluihin vastasi kymmenen helsinkiläisen alakoulun opettajaa. Perustelen ja kuvaan tutkimuksessa hyödyntämiäni menettelytapoja aikaisemman tutkimuskirjallisuuden valossa.

4.3.1 Puolistrukturoitu haastattelu ja haastattelukysymykset

Valitsin tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun tutkimushaastattelun, sillä arvioin sen tuottavan tutkimuksen tarkoitukselle sopivaa aineistoa opettajien käsityksistä kulttuurisen moninaisuuden ilmiöstä osana heidän työtään. Tutkimushaastattelu on järjestelmällinen tiedonkeruun muoto, joka perustuu haastattelijan ja haastateltavan väliseen sosiaaliin vuorovaikutukseen. Laadullisen tutkimusmenetelmän tyypillisiä haastattelumuotoja ovat esimerkiksi lomakehaastattelu, puolistrukturoitu haastattelu sekä avoin haastattelu.

Puolistrukturoitua haastattelua kutsutaan tutkimuskirjallisuudessa myös teemahaastatteluksi ja sille on tyypillistä, että haastattelukysymykset ovat etukäteen mietittyjä ja ne toistuvat jokaisessa haastattelussa. (Vilkkä 2021, luku 5 Tutkimushaastattelu aineistona; Patton 2002, 127.) Puolistrukturoidun haastattelun etuna voidaan pitää menetelmän joustavuutta, sillä haastattelijalla on mahdollisuus esimerkiksi vaikuttaa haastattelun kulkuun vastaamalla haastateltavan kysymyksiin tarkentavasti sekä esittää haastattelukysymyksiä parhaaksi näkemässään järjestyksessä. (Ruusuvuori & Tiittula 2017, luku 2 Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus).

Haastattelurunkoni koostui yhteensä kahdeksasta haastattelukysymyksestä:

1. Mitä kokemuksia sinulla on kulttuurisesta moninaisuudesta tämänhetkisen työsi ulkopuolella?

2. Jos oppilas kysyisi sinulta: ”Mitä kulttuurinen moninaisuus tarkoittaa?”, niin mitä vastaisit?
3. Onko mielestäsi käsitteillä kulttuurinen moninaisuus ja monikulttuurisuus jotain eroa keskenään, vai tarkoittavatko ne mielestäsi samaa ilmiötä?
4. Miten kulttuurinen moninaisuus näkyy työssäsi?
5. Millä tavoin kulttuurista moninaisuutta voidaan ottaa huomioon koulussa?
6. Millä tavoin kulttuurista moninaisuutta voidaan tukea koulussa?
7. Kuinka itse otat kulttuurisen moninaisuuden huomioon työssäsi?
8. Oletko kokenut työssäsi ammatillista riittämättömyyttä kulttuuriseen moninaisuuteen liittyen? Miksi/ Miksi et?

Suunnittelin tutkimukseni haastattelurungon valmiiksi ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja ja toistin samat kysymykset jokaisessa yksilöhaastattelussa. Tämän lisäksi järjestin yhden ylimääräisen haastattelun ennen tutkimusaineistoni keräämistä, jotta pystyin kriittisesti arvioimaan ennalta asettamiani haastattelukysymyksiä suhteessa tutkimuskysymykseeni sekä reflektimaan omaa toimintaani haastattelijan roolissa; haastattelijan läsnäololla sekä haastattelun luonteella on todettu olevan vaikutuksia haastateltavan kykyyn sanoittaa omia ajatuksiaan (Rapley 2004, 19).

4.3.2 Aineistonkeruu, käsittely ja litterointi

Aloitin valmistelut tutkimushaastatteluiden järjestämiseksi syyskuussa 2024. Lähestyin ensimmäiseksi rovaniemeläisen koulun rehtoria sähköpostitse kertoakseni tutkimuksestani ja pyytääkseni tutkimuslupaa aineistonkeruuta varten (ks. Liite 1); koska tutkimukseni tarkoituksena ei ole yleistää tietoa, olin päättänyt kerätä aineiston mahdollisuuksien mukaan vain yhdestä suomalaisesta koulusta. Tämän tutkimuksen yhteydessä suomalaisella koululla tarkoitan Suomessa sijaitsevaa koulua. Kirjallisen tutkimusluvan saatuaani, lähetin sähköpostitse kyseisen koulun opetushenkilöstölle haastattelukutsun (Liite 2). Haastattelukutsuun vastasi kuukauden aikana kuitenkin vain kolme opettajaa. Olin yhteydessä kyseisen koulun rehtoriin ja kerroin, että kartoitan mahdollisuuksiani toteuttaa aineistonkeruun toisessa koulussa, jotta saisin kerättyä riittävän kokoisen aineiston tutkimustani varten. Lokakuussa 2024 sain tutkimusluvan

helsinkiläisen alakoulun rehtorilta ja sovimme haastatteluajankohdista tutkimukseen osallistuvien opettajien kanssa.

Tutkimusaineisto on kerätty lokakuussa 2024 helsinkiläisen alakoulun opetushenkilöstöltä ja tutkimushaastattelut toteutettiin kasvotusten opettajien omissa luokissa. Tutkimukseen osallistui yhteensä kymmenen kentällä työskentelevää opettajaa ja tutkimushaastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Tutkimushenkilöiden valintaa koskevat kriteerit olivat *koulutustaustaan laillisesti pätevä opettaja* sekä *aktiivinen työsuhde opettajana*; haastateltavilta ei kerätty erikseen henkilötietoja, kuten sukupuolta, ikää tai työkokemusta, sillä tutkimuskysymykseni kannalta kyseiset taustatiedot eivät olleet relevantteja. Tässä tutkimuksessa viitataan haastateltavaan opettajana, mutta en määritä tutkimukseen osallistuneen opetushenkilön ammattinimikettä sen tarkemmin.

Jokaisen tutkimushaastattelun aluksi kerroin haastateltavalle sitoutuvani tutkimusprosessissa tieteellisen tutkimuksen eettisiin periaatteisiin (Kainulainen & Honkatukia 2021, 117, 119, 122–123; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023) sekä selvensin haastateltavalle, että mitä tutkimuseettisten periaatteiden noudattaminen käytännössä tarkoittaa erityisesti haastattelujen sekä aineiston käsittelyn osilta (ks. Liite 3). Haastattelun sujuvuuden kannalta nähdään edullisena, että haastateltava johdatellaan haastattelun aloittamiseen ennen varsinaisen tutkimushaastattelun alkamista (Ruusuvuori & Tiittula 2017, luku 2 Tutkimus ja vuorovaikutus). Haastateltavat eivät saaneet haastattelurunkoa itselleen ennen varsinaisia tutkimushaastatteluita, mutta sekä haastateltavalla, että haastattelijalla oli mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä haastattelun aikana tarpeen vaatiessa (Puusa 2020, luku III Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet).

Koska tarkastelen tutkimuksessani opettajien henkilökohtaisia käsityksiä kulttuurisesta moninaisuudesta, halusin osaltani järjestää haastattelut niin, etteivät haastateltavat perehtyisi tutkimusaiheen tematiikkaan itsenäisesti ennen varsinaista haastattelutilannetta. Tutkimukselle asettamani tutkimuskysymyksen kannalta pidin ensiarvoisen tärkeänä, että tutkimusaineisto tuotetaan haastateltavan itse kertomana ja annetut vastaussisällöt olisivat haastateltavalta itsenäisesti tuotettuja. Tutkimushaastattelut toteutettiin dialogisesti, eli keskustellen yhteisestä puheenaiheesta, mutta tutkimushaastattelua ohjasi ennalta määritetyt kysymykset sekä tutkimuksen tavoite. (Ruusuvuori & Tiittula 2017, luku 2 Tutkimus ja vuorovaikutus.) Jokaisen haastattelutilanteen lopuksi kertosin haastattelukysymykset, jotta haastateltavilla oli mahdollisuus

täydentää vastauksiaan. Tutkimushaastattelut nauhoitettiin äänitiedostoiksi salasanasuojatulla puhelimellani tutkimusaineiston litterointia varten. Nimesin tutkimushaastattelutallenteet puhelimeeni nimimerkeillä H1, H2, H3 ... ja H10 haastateltavien anonymiteetin varmistamiseksi.

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineiston muuttaminen tutkittavaan muotoon tapahtui litteroimalla. Litteroinnilla tarkoitan keräämäni tutkimushaastatteluaineiston muuttamista äänitiedostosta tekstimuotoon. Litteroinnilta vaaditaan, että se vastaa ”haastateltavien suullisia lausumia ja niitä merkityksiä, joita tutkittavat ovat asioille antaneet”. (Vilka 2021, luku 5 Puheesta tekstiksi: litterointi). Tutkimushaastattelutallenteiden kestot vaihtelivat keskenään: ajallisesti lyhyin haastattelutallenne kesti 7 minuuttia ja 57 sekuntia, kun taas ajalliselta kestoaltaan pisin haastattelutallenne oli 19 minuuttia ja 24 sekuntia. Kymmenen tutkimushaastattelutallenteen kokonaiskesto yhdessä oli 140 min ja 57 s. Äänitallenteiden litteroinnissa hyödynsin Microsoft Wordin omaa litterointitoimintoa; litterointiohjelma tunnisti ladatusta äänitiedostosta puheen ja käänsi sen tekstiksi säilyttäen puhutun kielen piirteet. Litterointityökalun hyödyntäminen nopeutti tutkimusaineiston purkamista tekstimuotiseksi, mutta sisällytti litteroituihin tekstiosuuksiin myös huomattavia määriä kirjoitusvirheitä sekä virheellisiä tulkintoja tutkimusaineiston sisällöstä. Tarkastin litteroidun aineiston kahdesti sekä alkuperäisiä nauhoituksia kuunnellen, että kirjoitusasua ja sisältöä arvioiden.

Litteroinnin sopiva tarkkuus voidaan määrittää tutkimukselle asetetusta tutkimusongelmasta ja valitusta metodisesta lähestymistavasta käsin (Ruusuvoori 2010, osa II, Litteroijan muistilista; Nikander 2010, osa II, Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti). Pyrin litteroimaan tutkimusaineiston mahdollisimman tarkasti, jotta tekstimuotoon kirjoitettu tutkimushaastatteluiden sisältö vastaisi mahdollisimman hyvin alkuperäisten haastattelutilanteiden sisältöä. Sisällytin litteroituun haastatteluaineistoon sekä haastattelijan (HA), että haastateltavan (esim. H1) puheenvuorot. En sisällyttänyt litteraatteihin haastateltavien elekieltä tai muuta ei-sanallista viestintää.

Tekstinkäsittelyn ja sen sujuvuuden kannalta, muokkasin haastateltavien puheenvuoroista pois toistuvia täytesyanoja sekä tahattomia sanatoistoja. Muokkasin haastateltavien puheenvuoroja myös anonymiteetin takaamiseksi; muutin ja poistin puheenvuoroista vain sellaisia tietoja, joiden avulla haastateltava voitaisiin mahdollisesti tunnistaa. Valmiiksi litteroidun tutkimusaineiston pituudeksi muodostui 66 sivua.

4.3.3 Fenomenografisen tutkimuksen analyysi ja sen vaiheet

Käytin tässä tutkimuksessa tutkimusaineistoni analysoimiseksi fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenografisessa analyysissä tutkimusaineiston tulkinta ja kategorisointi muodostetaan vuorovaikutuksessa tutkimusaineiston kanssa (Vilkkä 2021, luku 6 Sisällönanalyysi). Teorian merkitystä fenomenografisessa analyysissä ei tule käsittää luokittelevana, mutta tutkijan tulee osoittaa teoreettista perehtyneisyyttä osana tutkimuksen kaikkia vaiheita. Tämän lisäksi tutkijan on oltava tietoinen omista käsityksistään, ennako-olettamuksistaan sekä tiedonintressistään, sillä ne voivat vaikuttaa tutkimuksen suuntaamiseen, toteuttamiseen sekä tutkimusaineiston analysoimiseen. Tutkijan kriittinen itsereflektio, tai toisin sanoen hallittu subjektiviteetti, lisäävät osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Fenomenografisen tutkimuksen analyysin tavoitteena on tunnistaa ja muodostaa laadultaan erilaisia merkitysjoukkoja, joista jokainen osaltaan kuvaa tutkimukseen osallistuneiden ihmisten käsityksiä yhteisestä ilmiöstä. On kuitenkin huomionavoista, ettei analyysin tarkoituksena ole esittää tietoa yksittäisistä käsityksistä tai kokemuksista, vaan aineistoa käsitellään kokonaisuutena. Sen sijaan fenomenografisella analyysillä pyritään tunnistamaan tutkimusaineistosta esille nousseita kollektiivisia kuvauskategorioita. (Han & Ellis 2019, 4–5; Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Fenomenografisen tutkimuksen analyysi on vaiheittain etenevä lähestymistapa; analyysin vaiheita hahmotetaan neljän tason kautta ja analyysissä pyritään muodostamaan keskenään erilaisia käsitteellisiä kuvauskategorioita. Aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa analyysin tasot voidaan nimittää seuraavalla tavalla: ”merkitysyksiköiden etsiminen (taso 1), ensimmäisen tason kategoriat eli ilmausten vertailu toisiinsa (taso 2), kategorioiden kuvaaminen abstraktimalla tasolla (taso 3) ja kuvauskategorijärjestelmän tai tulosavaruuden luominen (taso 4)”. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167.)

Aloitin tutkimusaineiston analysoimisen valmiiden litteraattien lukemisella, jotta kokonaiskuvan hahmottaminen aineiston sisältöaiheista olisi helpompaa. Koin tutkimusaineiston litterointiprosessin itsessään jo erinomaisena tapana tutustua itse aineiston sisältöön ja tutkimusaineiston huolellisen työstämisen ansiosta, litteraattien kertaaminen sujui ongelmitta. Litteraatteja luokiessani, aloitin fenomenografisen analyysin ensimmäisen vaiheen, eli tutkimuskysymyksen kannalta olennaisten merkitysyksiköiden etsimisen ja tunnistaminen. Tutkimuskysymykseni kannalta olennaisia merkitysyksiköitä olivat muun muassa opettajien eri käsitteille antamat

määritelmät sekä ilmaukset kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvistä tunteista ja kokemuksista työarjessa. Koin helpoimmaksi siirtää löytämäni merkitysyksiköt erilliseen tiedostoon, jotta niiden keskinäinen vertailu olisi helpompaa.

Fenomenografisen analyysin toisessa vaiheessa vertailin tunnistamiani merkitysyksiköitä toisiinsa ja muodostin merkitysyksikköjoukosta ensimmäisen tason kuvauskategoriat. Kategorioita muodostui viisi: kulttuurisesti ja kielellisesti moninainen oppilasaines, opettajan toiminta luokkahuoneessa, opettajan ja kodin välinen yhteistyö, opettajien tunteita kulttuuriseen moninaisuuteen liittyen, kulttuurinen moninaisuus koulujärjestelmän rikkautena ja haasteena. Ryhmittelin tunnistamani ilmaukset värikoodaamisen avulla, sillä se tuntui helpottavan merkitysyksiköiden yhteneväisyyksien ja eroavaisuuksien tunnistamista. Tämän analyysivaiheen jälkeen taulukoin ensimmäisen tason kategoriat omiin sarakkeisiinsa ja siirsin värikoodatut ilmaukset sopivien kategorioiden sisälle.

Taulukoin keskenään samankaltaiset ilmaukset samaan sarakkeeseen, jotta ilmausten toistuvuuden hahmottaminen olisi helpompaa. Värikoodattujen ilmausten taulukoiminen kategorioksi edesauttoi ilmausten erottelua, yhdistämistä sekä uudelleen järjestelyä. Fenomenografisen analyysin kolmannen vaiheen mukaisesti, arvioin aikaisemmin muodostamiani kategorioita abstraktimmalla tasolla, nimesin kuvauskategoriat uudella tavalla sekä tarkensin jokaisen kuvauskategorian rajaheitoja. Kolmannen analyysivaiheen jälkeen kuvauskategorioita oli neljä: kulttuurinen moninaisuus koulussa näkyvänä ilmiönä, kulttuurinen moninaisuus pedagogisessa toiminnassa, kulttuurisen moninaisuuden arvostaminen sekä kulttuurinen moninaisuus osana ammatillista itsereflektointia.

Fenomenografisen analyysin viimeisessä vaiheessa muodostin edellä mainituista neljästä kuvauskategoriasta hierarkkisen, nelitasoisen kuvauskategoriajärjestelmän. Hierarkkisessa kuvauskategoriajärjestelmässä kuvauskategorioita pidetään toisiinsa nähden eri tasoisina ”esimerkiksi teoreettisuuden tai laaja-alaisuuden perusteella” (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Muodostamani kuvauskategoriajärjestelmä havainnollistaa, että opettajien käsitykset kulttuurisesta moninaisuudesta ilmenevät neljällä käsitteellistämisen tasolla.

Ensimmäisessä kuvauskategoriassa kulttuurinen moninaisuus käsitetään kouluarjessa näkyvänä etnisenä ja monikielellisenä ominaisuutena, kun taas toisessa kuvauskategoriassa kulttuurinen moninaisuus käsitetään edellä mainitun tason lisäksi opettajan omiin pedagogisiin käytänteisiin

ja ratkaisuihin vaikuttavana tekijänä. Kolmannessa kuvauskategoriassa kulttuurinen moninaisuus käsitetään edellä mainittujen tasojen lisäksi kulttuuriperimän arvostamisena ja koulu-yhteisön mahdollisena yhteisöllisyyttä ja yhdenvertaisuutta lisäävänä tekijänä. Neljännessä kuvauskategoriassa kulttuurinen moninaisuus käsitetään edellä mainittujen tasojen lisäksi ammatillisen osaamisen sekä sen kriittisen arvioimisen osa-alueena. Neljännen vaiheen jälkeen, hyödynsin vielä tekoälyyn pohjautuvaa sovellusta tutkimusaineiston analyysissä muodostamiini kuvauskategorioiden objektiiviseen arviointiin; esitin tekoälylle kysymyksiä itse analyysiprosessin vaiheista sekä kuvauskategorioiden luokitteluperusteista. Tässä tutkimuksessa fenomenografisen tutkimuksen analyysin tuottamat kuvauskategoriat ilmentävät samanaikaisesti myös tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia.

4.4 Tutkimuksen eettisyys, uskottavuus ja luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida muun muassa kolmen käsitteen kautta: eettisyys, uskottavuus ja luotettavuus (Juuti & Puusa 2020, luku V Laadullisen tutkimuksen luotettavuus). Hyvän tieteellisen käytännön (eng. research integrity) noudattaminen kulkee käsikädessä tutkimusetiikan kanssa; hyvällä tieteellisellä käytännöllä viitataan tutkijan noudattamiin eettisesti kestäviin tiedonhankintamenetelmiin ja tutkimusmenetelmiin (Vilkkä 2021, luku 2 Tutkimusetiikka; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023, 11). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023) määrittelee luotettavuuden, rehellisyyden, arvostuksen ja vastuunkannon osaksi hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita. Hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteisiin kuuluvat myös hyvät tieteelliset menettelytavat (eng. good research practices).

Hyvät tieteelliset menettelytavat koostuvat puolestaan kahdeksasta tieteellisen toiminnan osa-alueesta, jotka käsittävät toimintaympäristön (1), koulutuksen, ohjauksen ja mentoroinnin (2), tieteellisen työn tekemisen (3), eettisyyden ja ennakoinnin (4), tutkimusaineistojen käsittelyn ja hallinnan (5), yhteistyön (6), tekijyyden, julkaisemisen ja viestinnän (7), ”sekä asiantuntija- ja arviointitehtävät” (8) (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023, 11).

Tutkimuseettisiin periaatteisiin tutustuminen, sitoutuminen sekä niiden noudattaminen on tutkijan omalla vastuulla; tutkija voi ilmentää hyvää tieteellistä käytäntöä osoittamalla tekemälleen tutkimuksella ”tutkimusmenetelmien, tiedonhankinnan ja tutkimustulosten

johdonmukaista hallintaa”. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023, 11–14, Vilka 2021, luku 2 Tutkimuseetiikka.) Tutkimuksen eettisyyden, uskottavuuden ja luotettavuuden kannalta on siis ensiarvoista, että tutkija noudattaa tutkimuksen eettisiä periaatteita läpi tutkimusprosessin (Juuri & Puusa 2020, luku V Laadullisen tutkimuksen luotettavuus). Heini Kainulainen ja Päivi Honkatukia (2021) esittelevät osaltaan kolme tutkimuseetiikan ensisijaista periaatetta tutkimushaastattelun näkökulmasta.

Tutkijan vastuulla on turvata tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, tutkittavien yksityisyydensuoja sekä vahingoittumattomuus; periaatteet nousevat entistä keskeisemmäksi sensitiivisissä tutkimushaastatteluissa. (Kainulainen & Honkatukia 2021, 115.) Tutkimukseen osallistuneiden yksityisyydensuoja turvataan voimassa olevan tietosuojalainsäädännön mukaisesti ja tutkijan tulee noudattaa ”salassapitoon, luottamuksellisuuteen ja vaitioloon liittyviä velvoitteita” (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023, 13). Vastuulliselta tutkijalta vaaditaan myös taitoa kriittiseen itsereflektioon, jotta tämä voi tarkastella kokonaisvaltaisesti toteuttamaansa tutkimusprosessia sekä omia käsityksiään ja mahdollisia ennako-oletuksiaan tutkittavasta aiheesta. Reflektiivisyyden avulla on myös mahdollista tunnistaa ja ymmärtää laajemmin yhteiskunnallisia rakenteita sekä ”kokemuksia määrittävistä institutionaalisista, kulttuurisista, sosiaalisista ja muista valtasuhteista”. (Kainulainen & Honkatukia 2021, 116.)

Olen sitoutunut hyvän tieteellisen käytännön periaatteisiin tutkimusprosessini alusta lähtien. Vaikka tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen suunnitteleminen ja rakentaminen tuntui paikoin raskaalta uuden äärellä, pyrin käsittelemään ja arvioimaan sen sisältöjä sensitiivisesti ja toiseuden (eng. other) tematiikkaa mielessä pitäen (ks. Löytty 2005). Toiseuden käsitteen kautta jäsennellään tutun ja vieraan tai normaalin ja poikkeavan välistä suhdetta; toiseuteen liittyä myös sisään rakennettu oletus valtasuhteesta ’toisen’ ja ’meidän’ välillä. Tutkimukseni käsitellessä kulttuurista moninaisuutta, on tutkijan huomionarvoista tiedostaa sekä tunnistaa esimerkiksi maahanmuuttajiin liittyvässä puheessa näkyvä eronteko suomalaiseen kantaväestöön (Löytty 2005, 162). Pyrin myös hyödyntämään tutkimuksessa mahdollisimman ajantasaista kieltä sekä kulttuurisanastoa.

Tutkimushaastatteluissa pyrin haastattelijana luomaan turvallisen tilan keskustelemiselle ja kohtaamaan haastateltavat sensitiivisesti sekä olemalla haastattelutilanteissa mahdollisimman läsnä. Esittelin jokaiselle haastateltavalle tutkimushaastattelun aluksi tutkimuseettiset perusteet (ks. Liite 3), joihin haastattelutilanteet perustuivat. Haastateltavilla oli myös mahdollisuus

kysyä lisäkysymyksiä itse tutkimukseen ja tutkimusaineistoon liittyen. En kuitenkaan kertonut haastateltavalle esimerkiksi tutkimukseen osallistuvista muista opettajista aiheesta kysyttäessä.

Tutkimuskysymykseni kannalta ei ollut merkityksellistä kerätä henkilötietoja vastaajilta, sillä tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia opettajien henkilökohtaisia käsityksiä, eikä sitä, mitkä taustatekijät käsitysten muodostumisen taustalla mahdollisesti vaikuttavat. Ainoat suullisesti saamani henkilö- ja tunnistetiedot haastateltavista olivat nimi ja työpaikka, mutta kyseisiä tietoja ei kirjattu tutkimustiedostoihin missään tutkimuksen vaiheessa. Tutkimushaastattelujen aikana esiintyneitä epäsuoria tunnistetietoja anonymisoin tai poistin litterointiprosessin yhteydessä (ks. Kuula & Tiitinen 2010).

Sitoudun esittämään kaikki tutkimukseen ja sen toteuttamisvaiheisiin liittyvät tiedot rehellisesti. Kuten mainitsin aineiston analyysiluvussa, olen hyödyntänyt tekoälyyn pohjautuvaa sovellusta osana fenomenografisen analyysin tuottamien kuvauskategorioiden objektiivista arviointia. Koen, että turvallisesti ja eettisesti käytettynä, tekoälyn hyödyntäminen voi tarjota hyödyllistä apua tutkimuksen sisällön ulkopuoliseen arviointiin sekä tutkijan hallitun subjektivi-teen kehittämiseen.

5 Tutkimustulokset: opettajien käsityksiä kulttuurisesta moninaisuudesta

Tässä luvussa esittelen opettajien käsityksiä kulttuurisesta moninaisuudesta heidän oman työnsä näkökulmasta. Tutkimustulokset jakautuvat neljään alalukuun, jotka perustuvat tutkimusaineiston fenomenografisen analyysin tuottamaan hierarkkiseen kuvauskategoriajärjestelmään. Esitän tulososion alaluvut seuraavassa järjestyksessä: kulttuurinen moninaisuus tunnistettuna käsitteenä ja ilmiönä, kulttuurinen moninaisuus osana arjen pedagogisia ratkaisuja ja käytänteitä, kulttuurisen moninaisuuden arvostaminen ja ammatillinen reflektointi osana monikulttuuriopettajuutta. Tuen tekstissä esittämiäni havaintoja aikaisemman tutkimuskirjallisuuden avulla.

5.1 Kulttuurinen moninaisuus tunnistettuna käsitteenä ja ilmiönä

Opettajat määrittelivät kulttuurisen moninaisuuden käsitettä eri tavoin; yksilön omat kulttuuriset lähtökohdat ja käsitykset asettavat omanlaisensa lähtökohdan kulttuurienväliselle kohtaamiselle ja kommunikaatiolle (Talib 2002, 84). Kulttuurisen moninaisuuden käsitettä tarkasteltiin erityisesti opettajan omasta työstä käsin ja jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja osallistui käsitteen määrittelemiseen. Opettajat käsittivät kulttuurisen moninaisuuden liittyvän muun muassa muunmaalaisuuteen, oppilasryhmän sisäisiin kotikieliin ja monikielisyyteen sekä erilaisiin tapakulttuureihin, juhlaperinteisiin ja normeihin. Kulttuurisen moninaisuuden roolia koulu yhteisössä näkyvänä piirteenä korostettiin valtaosassa opettajien vastauksia.

No erilaisia kieliä tietysti tulee ensimmäiseksi mieleen, erilaiset äidinkielet ja sitten erilaiset toimintatavat lähinnä ja kulttuuriset tavallaan perinteet, minkälaisia vaikka juhlia esimerkiksi vietetään tai näin, minkälaisia tapoja perheessä ylipäättään on ja ruokakulttuuri. (H1)

No se tarkoittaa varmaan, että on ihmisiä, joilla voi olla vaikka perhe tai suku jostain muualta lähtöisin, tai voi oppilas itsekin toki olla sieltä jostain muualta

lähtöisin, ja sitten varmaan perheellä on erilaisia perinteitä ja tapoja mitkä heijastelee sitten sitä kulttuuritaustaa tai missä on ehkä asunut ja elänyt. (H2)

Siis että meidän kouluunhan on niinku tullut paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita sanotaan niinku viimeisen kymmenen vuoden aikana, mikä on niinku tavallaan ihan mielenkiintoinen ilmiö ja tuo niinku oman lisänsä ja musta on ihan hauska, että niinku puhutaan välillä niistä eri kulttuureista ja eri kieliä pidetään yllä. (H5)

Opettajat myös pohtivat ja sanoittivat kulttuurisen moninaisuuden käsitteen suhdetta monikulttuurisuuden käsitteeseen. Kulttuurinen moninaisuus ymmärrettiin seitsemän opettajan mukaan monikulttuurisuutta laajempänä ilmiönä; monikulttuurisuuden käsitettä kuvailtiin esimerkiksi yksilön ominaisuutena ja se liitettiin erityisesti maahanmuuttajataustaisuuteen, kun taas kulttuurinen moninaisuus ymmärrettiin lähtökohtaisesti laajempänä, kansainvälisempänä ilmiönä.

Kolme kymmenestä opettajasta käsitti Suomen tai suomalaisuuden myös osaksi kulttuurisen moninaisuuden merkity maailmaa. Riitaoja (2013, 356) on havainnut tutkimuksessaan, että muun muassa Opetushallituksen asiantuntijat ovat puheessaan liittäneet monikulttuurisuuden käsitteen erityisesti ”maahanmuuttajiin ja maahanmuuttajataustaan”. Haastateltavista opettajista kaksi puolestaan kertoi ymmärtävänsä käsitteet kulttuurinen moninaisuus ja monikulttuurisuus synonyymeinä. Opettajien käsityksiä tarkastellessa on syytä ottaa huomioon, ettei kyseisten käsitteiden määritelmät ole suomen kielessä vakiintuneita tai yksiselitteisiä (Hall 2003b, 233). Yksi tutkimukseen osallistuneista opettajista myös koki, ettei osannut vertailla käsitteiden merkityseroja.

Mä laittaisin ne [kulttuurinen moninaisuus ja monikulttuurisuus] aika yks yhteen, että ehkä mä mieltäisin ne synonyymeiksi toisilleen lähinnä. (H1)

No olisikohan se monikulttuurisuus sitten sitä, että kulttuurinen moninaisuus jotenkin on isompi konteksti. Ja jotenkin ehkä nyt jos rupean miettimään, niin voisin miettiä että se monikulttuurisuus voisi olla vaikka jotenkin niin kun seinien sisäpuolella oleva semmoinen, että nyt meitä on, että on monenlaisesta kulttuurista.... Kun sitten taas se kulttuurinen moninaisuus on sitten semmoinen mikä kattaa sitten muutakin kuin vaan sen jonkun tietyn niinku vaikka koulun sisällä olevat. (H3)

Että monikulttuurisuus on vaikka sitä, että mä voin sanoa että tää on monikulttuurinen luokka kun täällä on niin monista eri taustoista lähtöisin olevia oppilaita, mutta sitten taas kulttuurinen moninaisuus, niin mä ehkä ajattelen siinä sitten enemmän sitä, että tän tosiaan niinku vaikka suomalaisten keskuudessakin on erilaisia kulttuureita, että esimerkiksi jos se, että onko vaikka ateistiperhe tai uskovainen perhe, niin siinäkin on aika iso kulttuuriero. Mutta mä jotenkin ajattelen, että se monikulttuurisuus usein mediassa ajatellaan niinku että se on just tätä muualta tänne muuttaneita ja siihen liittyvää. (H5)

Joo, no enpä oo miettinyt tota. En mä osaa sanoa tohon oikein mitään. (H6)

Kulttuurinen moninaisuus käsitettiin kaikkien opettajien toimesta myös normien, toimintapojen ja juhlaperinteiden monimuotoisuutena. Opettajat myös pohtivat valtakulttuurista poikkeavan toimintakulttuurin suhdetta suomalaisen koulujärjestelmän toimintatapoihin. Räsänen kumppaneineen määrittää koulun toimintakulttuurin perusopetuksen perusteiden näkökulmasta varsin keskeiseksi käsitteeksi, koska toimintakulttuurin merkitystä voidaan korostaa ”koko koulun toiminnan edellytyksenä” (Räsänen ym. 2018, 54). Rissanen (2024) korostaa osaltaan, että opettajan kulttuurienvälisen valmiuksien kehittymisen kannalta on merkityksellistä vuorovaikuttaa sellaisten ihmisten kanssa, joiden kulttuuriset normit ja toimintatavat eivät ole opettajalle ennestään tuttuja (Rissanen 2024, 87).

No mun mielestä se on sitä, että meillä on niinku Suomessa semmoinen oma tietynlainen perintökulttuuri mikä tulee just kristinuskosta ja näkyy meidän tavoissa ja juhlapyhien viettämisissä ja muissa. Mutta että sitten se näkyy niin kun siinä, että me ymmärretään, että kaikki ei juhlikkaan samalla tavalla, että vaikka on joulua niin kaikki ei juhli joulua samalla tavalla samasta näkökulmasta tai että ei juhlita sitä joulua ollenkaan, että on ne omat juhlat. (H3)

Mä varmaan lähtisin sitä selittää sitä kautta, että jokaisessa kulttuurissa, joka usein liittyy ehkä johonkin maahan, on oma tapansa toimia ja se on osa sitä kulttuurista moninaisuutta. ... No itse asiassa ruokala on hyvä esimerkki, että mulla on jotkut, jotka aluksi niinku aina oli syömässä sormin ruokalassa ja sitten piti käydä sitä keskustelua, että kun se ei oikein kuulu suomalaiseen niinku

ruokakulttuuriin, että kun meillä käytetään haarukkaa ja veistä. Ja että sitten niin, että se ei ole tietenkään tavallaan väärin, että jos kotona syödään niin, että joo on erilaisia tapoja toimia, jotka johtuu sitten usein eri kulttuurisista taustoista. (H5)

No tärkeintä mun mielestä on kuitenkin säilyttää tavallaan Suomen perinteet, ... mutta sitten kuitenkin tota se, että annetaan ja tarjotaan vaihtoehtoja ja otetaan kuitenkin sillä tavalla huomioon, että ei ole niinku pakollista osallistua ... ja järjestetään erilaisia juhlia ja sillä tavalla ehkä voi ottaa huomioon ja sitten tuoda esille niitä eri kulttuureita. (H6)

Kulttuuriseen moninaisuuteen sekä monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvä aikaisempi suomalainen tutkimus näyttäytyy verrattain ongelmakeskeisenä (Räsänen ym. 2018, 8). Aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa opettajat ovat kertoneet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisäävän haasteita opetuksen suunnittelemiseen ja toteuttamiseen (ks. Holm & Londen 2010; Riitaoja 2013). Opettajan historiallisen position voidaan nähdä rakentuvan ”koulun ja opettajuutta koskevien tehtävien kautta” ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta opettajan tehtäväksi on määritelty normaalin tuottaminen sekä oppilasmassojen opettaminen. Moninaisuuteen vastaaminen, yhdenvertaisuuden edistäminen sekä oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen voi kuitenkin tänä päivänä tuntua ristiriitaisilta edellytyksiltä opettajalle ennalta asetettujen työtehtävien näkökulmasta. (Riitaoja 2013, 261.)

... yhtä lailla se [kulttuurinen moninaisuus] on rikastuttava ilmiö, mutta myös monesti opettaja ajattelee, että voi ei lisätyötä. (H1)

5.2 Kulttuurinen moninaisuus ja kouluarjen pedagogiikka

Sen lisäksi, että kulttuurinen moninaisuus käsitteellistettiin kouluarjessa näkyvänä etnisenä ja kielellisenä moninaisuutena, oppilasryhmän kulttuurisen moninaisuuden tunnistettiin myös heijastuvan osaksi arjen opetustyötä sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Yhdeksän kymmenestä opettajasta nosti puheissaan esille maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tai heidän huoltajiensa kielelliset haasteet osana kulttuurisesti moninaista kouluarkea. Viisi opettajaa korosti

puheissaan sellaisia pedagogisia keinoja, joiden kautta oppilaan suomen kielen taso huomioidaan itse opetustyössä: esim. opetuksen suunnittelu, selkokieli ja selkotekstet, kuvatuet, yksilölliset tehtävänannot, kotitehtävät ja tukiopetus.

Neljä opettajaa puolestaan kuvasi puheessaan konkreettisia keinoja kodin ja koulun välisen kielimuurin helpottamiseksi (esim. tulkkauspalvelut ja kielen kääntämisen sovellukset) sekä pohittivat keinoja maahanmuuttajataustaisten vanhempien osallisuuden lisäämiseksi (esim. koulujen monikielisen viestinnän kehittäminen, sosiaalisen median hyödyntäminen suomalaiseen koulu- ja kulttuuriin tutustumisessa ja yhteiset monikulttuuriset tapahtumat). Mirja–Tytti Talib (2002, 37) on kirjoittanut vuonna 2002, että koulu yhteisön kulttuurisen moninaisuuden kielellisiä, etnisiä ja uskonnollisia ulottuvuuksia tulee huomioida tärkeänä osana suomalaista kasvatustyötä.

No tietysti näkyy päivittäin kohtaamisena eri kulttuurista tulevien oppilaiden kanssa lähinnä. ... Eli heidän kohtaaminen sitten päivittäin ja tietysti oppitunneilla yleensä tarvitsevat enemmän apua kun toiset. Joo erityisesti esimerkiksi ohjeiden ymmärtäminen on se, missä tavallaan usein huomaa, että tarvitaan lisää apua. Että monesti sitten pitää erikseen selittää tavallaan selkosuomeksi heille sitten se ohje tai sitten pienemmillä oppilailla käytetään kuvatukiakin apuna. (H1)

Mutta että esimerkiksi se mitä mä oon ajatellut, että tällaiset asiat niinku kulttuurinen moninaisuus, niin miten me saataisiin niinku ne perheet, joissa on vaikka vanhempia jotka ei puhu suomea, niin niinku osallistumaan avoimien ovien päivään ja tällaiseen vanhempainiltoihin tai tällaisiin? Niin se on aina semmoinen niinku, että niihin voisi koulussa kehittää semmoisia rakenteita tai monikielistä viestintää että siis se asia mistä koulu haluaa viestiä, niin se tulisi paremmin näkyväks. (H7)

No se näkyy tietysti silleen, että mä yritän ehkä tietyissä asioissa niinku puhua selkokielisemmin, että kaikki ymmärtää ja ja tota kyllä mä tietysti tietyllä tavalla ehkä yritän huomioida sitä semmoista uskontotaustaa, että munhan täytyy tietää että onko esimerkiksi lapsia, jotka ei saa piirtää ihmisten kasvoja. (H3)

Niin oon tätä miettinyt, että kun toinen vanhemmista on joku muu kuin suomalainen eikä osaa suomea juurikaan, niin mä en oo edes tavannu heitä. ... Että mä

oon sitäkin miettinyt, että kyllähän voisi rohkeammin osallistua vaikkei ei oma kielitaito niin riittäisi. (H4)

Valtaosa opettajista kuvaili kulttuurisesta moninaisuudesta keskustelemisen luonnolliseksi osaksi kouluarkea. Yhdeksän kymmenestä opettajasta kertoi keskustelevänsä oppilaiden kanssa erilaisten kulttuurien piirteistä, kuten kielistä, juhlaperinteistä ja tapakulttuureista. Keskustelut ilmenivät opetustyössä pääasiassa suunnittelematta ja ihmisten moninaisuudesta keskusteltiin yleisesti aina tarpeen tai esille nousseiden kysymysten mukaan; vaikka keskustelut liittyen kulttuuriseen moninaisuuteen tai muuhun moninaisuuden ulottuvuuteen koettiin normaalina osana kouluarkea, ei keskustelutilanteita suunniteltu johdonmukaisesti osaksi opetusta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat osasivat sekä tunnistaa, että tunnustaa opetusryhmänsä sisäisiä kulttuurisia eroja, joka voi osaltaan edistää koulu yhteisön ”arvostavaa suhtautumista moninaisuuteen” (Rissanen 2024, 163).

Mä en nyt varmaan erityisesti huomioi sitä sen kummemmin, mut mä luulen, että mä yritän ylipäättään aina silloin kun tulee joku mikä tahansa uusi asia, taikka joku keskustelua herättävä asia tulee esille luokassa, niin me pyritään siitä sitten jollain lailla keskustelemaan ja selvittämään asiaa vaikka saman tien sitten vaikka netistä etsimällä tietoa tai muuten. (H8)

Mutta jotenkin siis nehän on hirveän luontevia hetkiä luokassa monesti ne, että kun lapset tuo niinku omaa kulttuuria esille tai kun lauletaan synttärilauluja niin meidän luokassa lauletaan niinku varmaan kahdeksalla kielellä sitä synttärilaulua tai että tämmöiset voi olla aika pieniä asioita, joilla sitä kulttuurista moninaisuutta tuetaan. (H7)

No jonkun verran varmaan sillä tavalla, että sitten kun vaikka muslimeilla on jotain juhlia niin kerrotaan kaikille, että mikä nyt on menossa, että nyt on tää Ramadanin paasto ja sitten se päättyy tähän Eid-juhlaan ja tällä tavalla, ettei tarvitse pelkästään olla joku uskonnon tunti jossa puhutaan islamista. ... Että ehkä jos tulee joku juttu, että hei että miksi toi teki noin tai miksi tää teki näin, niin sitten ei lähdetä arvottamaan tietenkään millään tavalla, mutta niinku voidaan miettiä, että mistä se voisi johtua. Että okei suomalaisilla on tällaisia tapoja kun mennään saunaan ilman vaatteita, niin joillekin se voi olla ihan kauhistus tai

ihmeellinen juttu. Ja tällä tavalla mietitään ja pohditaan lasten kanssa näitä asioita. (H9)

5.3 Kulttuurinen moninaisuus ja arvokas kulttuuriperimä

Tulososion ensimmäisissä alaluvuissa kulttuurinen moninaisuus käsitteellistettiin opettajien myötä sekä kouluyhteisössä näkyväksi, että opettajien omaan työnkuvaan ja kodin ja koulun väliseen kommunikointiin vaikuttavaksi ilmiöksi (ks. luvut 5.1 & 5.2). Edellä mainittujen käsitteiden lisäksi, seitsemän kymmenestä opettajasta sanoitti kulttuurisen moninaisuuden liittyvän yksilön arvostamiseen tai koulun yhteisöllisyyden kehittämiseen. Oppilaiden osallisuuden ja yhdenvertaisuuden tukeminen on koko koulun henkilökunnan vastuualuetta (Rissanen 2024, 39). Koulujärjestelmän toimintaa yhdenvertaisuuden edistämiseksi voidaan kuitenkin tarkastella kriittisesti, sillä kaikilla oppilailla ei ole keskenään samanlaisia mahdollisuuksia toimia koulussa (Talib 2002, 66). Kaikki koulussa käsitelty ja opiskeltu tieto ”on kulttuurisesti rakennuttunutta” (Rissanen 2024, 38).

Joo no se on tavallaan sitä samaa, että annetaan mahdollisuuksia niitten eri kulttuurien näkyä ja tehdään just niitä semmoisia tilaisuuksia, jossa voidaan olla ylpeitä siitä omasta taustasta. ... Ja että jotenkin annetaan sellainen olo lapsille ja aikuisille, että ne kaikki kulttuurit on tervetulleita tänne kouluun ja että ne hyväksytään ja nähdään. (H7)

No tietenkin sillä tavalla, että riippuen vähän minkälaisista niin kun taustoista tai kulttuureista siellä luokassa ne oppilaat tai koulussa ne oppilaat tulee, niin jotenkin sen niinku huomioiminen. Että tota tavallaan hyödynnetään se, että on jotain semmoista tietoa ehkä mitä ei ehkä välttämättä niinku ihan kaikilla ole, että oppilaan kautta voisi jotenkin saada semmoisen kosketuksen johonkin semmoiseen kulttuuriin, mikä ei ole ehkä ihan niinku muuten niin läsnä. (H10)

Ja sitten semmoisena niin kun että ymmärretään se, että ollaan kuitenkin kaikki yhtä ja samanarvoisia, mutta täällä näkyy monenlaisuus ja sitten se ehkä rikastaa sitä alkuperäistä kulttuuria, mutta ei ole tarkoitus syrjäyttää niinku mitään. (H3)

Voimassa oleva valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014) edellyttää opetushenkilöstöltä kielitietoisuutta, monikielisyyden hyödyntämistä oppimisen resursseina sekä ”oppilaiden moninaisen identiteetin rakentumisen tukemista sekä erilaisten lähtökohtien huomioimista opetuksessa ja arvioinnissa.” (Alisaari, Kaukko & Heikkola 2022, 231). Yleisesti koulupuheissa on myös korostettu oppilaiden äidinkielen ja identiteetin säilyttämistä (Talib 2002, 48). Tutkimukseen osallistuneista opettajista neljä nostivat puheissaan esille kannattavansa oppilaan oman äidinkielen hyödyntämistä ja opiskelua osana kouluarkea sekä kulttuuri-identiteetin vahvistamista.

No tietysti kannustamalla heitä käymään oman äidinkielensä tunneilla. Se nyt on ensisijainen juttu. Ja sitten tavallaan rohkaisemalla siihen, että he uskaltaa myöskin niinku näyttää niitä omia kulttuurisia piirteitään täällä koulussa, että ei he yritä häivyttää tavallaan niitä. (H1)

Yksi on ehkä mä niinku kannustan hirveästi aina siihen, että sitä omaa äidinkieltä opiskeltaisiin, että se on myös tärkeä. Mutta perheethän tekee ne valinnat. (H5)

Niin, no siis tavallaan nyt ainakin siis se, että siis jos tarvitaan vaikka oppimisen tukea niin, totta kai sitten niinku tehdään siinä parhaamme, mutta tavallaan siis ylipäätään se arvostaminen ja se ilmapiiri, niin se on mun mielestä aika tärkeitä. Että tavallaan tosi hienoa, että sä osaat nyt vaikka venäjää ja suomea wautsi, ettei ainakaan paina alas tai väheksy. (H4)

Keskeinen osa opettajan ammattitaitoa on oppilasaineksen moninaisuuden havaitseminen, tunnistaminen sekä kohtaaminen. Tämän lisäksi opettajan on huomioitava moninaisuuden eettisiä kysymyksiä asianmukaisesti työssään ja pyrittävä koulutuksellisen yhdenvertaisuuden edistämiseen. (Rissanen 2024, 10.) Valtaosa tutkimukseeni osallistuneista opettajista koki kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen lisäävän ymmärrystä kouluyhteisön moninaisuudesta. Kulttuurisen moninaisuuden nähtiin ensisijaisesti rikastuttavan suomalaista koulujärjestelmää, mutta suomalaisen kulttuuriperimän asema kouluarjessa herätti myös pohdintaa osassa haastateltavia.

No kulttuurinen moninaisuus on sitä, että me hyväksytään erilaisista lähtökohdista ja erilaisista kulttuureista tulevat lapset ja aikuiset tässä meidän yhteisössä. (H7)

Mul tuli tuosta mieleen, että yksi mikä tavallaan vähän ehkä vetää silleen vink-salleen tätä kulttuurista moninaisuutta on, että tietysti se helpottaa, että on tämmöinen universaali kieli kuin englanti, mutta se myös vähän ehkä sotkee sitä, että sitten on niin paljon asioita, jotka tulee niin kun jenkkikulttuurista ja muualta. ... mutta että onko se sitten pois suomalaisesta kulttuurista vai onko suomalainen kulttuuri jo lähtenyt kansainvälistymään? Niin ehkä niinku tää tämmöinen hämärtyy, että pitääkö nyt jo enemmän ruveta korostamaan, että tämä on suomalaista perinnekulttuuria... Että paljon enemmän some tuo maailman lähelle siihen arkipäivään ja kaikki on niinku enemmän tarosalla, että pitääkö ruveta jarruttamaan että hei nyt meidän oma kulttuuriperintö katoaa ja että missä niinku hämärtyy se raja ja missä kohtaa on niinku vielä pidettävä huolta, että tietyt asiat niin kun on ikään kuin vielä sitä kulttuuria. Mutta se on ehkä semmoinen murrosjuttu, mikä tässä vuosien varrella sitten johonkin suuntaan keikahtaa. En tiedä mitä sitten käy. (H3)

5.4 Kulttuurinen moninaisuus ja ammatillisen osaamisen reflektointi

Tutkimukseen osallistuneista opettajista jokainen kertoi kokeneensa ammatillisen riittämättömyyden tunteita kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen liittyen. Opettajat kuvasivat kokevansa riittämättömyyden tunteita erityisesti suomi toisena kielenä -opetustaitojen, opettajakoulutuksen, kulttuurienvälisten valmiuksien sekä kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän tiedon osalta. Aikaisemmassa suomalaisessa tutkimuksessa opettajien on todettu kokevan riittämättömyyden tunteita ja kokemuksia puutteellisista työresursseistaan. Riittämättömyyden tunteen on todettu olevan yhteydessä muun muassa vakavaan työuupumukseen ja viime vuosina myös opettajan ammatin arvostuksen ja houkuttavuuden laskuun. (Alisaari ym. 2022, 239; Heikonen 2020; Soini, Pietarinen & Pyhältö 2016; Björk, Stengård, Söderberg, Andersson & Wasstensson 2019.)

... varmaan helpottaisi jos niinku olisi tietoa enemmän ilman muuta. Että oikeasti kun koko ajan enemmän ja enemmän on maahanmuuttajatausta oppilaita, niin oikeasti teilläkin pitäisi siellä koulutuksessa olla tämä huomioitu. Ja siis, että kaikilla pitäisi periaatteessa olla ihan perusopinnot, niinku S2-perusopinnot kyllä olemassa. Ihan niin kuin myös laaja-alaisen tai siis erityisopetuksen opinnot ihan samalla tavalla. Se helpottaisi siihen, ettei tarvitsis päättään takoa seinään. Tai sitten yritä ja erehdy kantapäähän kautta, niinku minä teen. (H1)

Pakkohan se on sitten jotenkin ottaa tästä maailmasta, mitä tää maailma meille tarjoaa ja informoi ja pysyä itse niinku jotenkin siinä ajan tasalla. Mutta kyllähän se vähän niinku haastaa ja sitten kyllä oppilaista huomaa, että ne on niinku tosi semmoisia uteliaita ja kiinnostuneita ja semmosia niinku kyselevät hirveästi. Niin sitten sitäkin kautta tavallaan kyllä välillä joutuu vähän semmoiseen tilanteeseen, että otanpa itse asiassa tästä nyt selvää. Ja tuntuu, että tässä viimeisen ehkä 10 vuoden aikana on tapahtunut valtavaa semmoista niinku ikään kuin viuhka ois avautunut, että hirveästi tullut sellaisia uusia asioita ja uusia näkökulmia, että ei ole enää niin selkeästi ja ehkä noi oppimateriaalitkin on välillä vähän niinku vielä jäljessä, että nekään ei ole ihan ajantasalla. (H10)

Sen lisäksi, että opettajat kertoivat kokevansa riittämättömyyden tunteita kulttuurisen moninaisuuden saralla, he kuitenkin käsittivät kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen – eli kulttuurienväliset valmiudet (ks. Jaatinen ym. 2023) – sopivana ammatillisen itsereflektionin ulottuvuutena. Kolme opettajaa kymmenestä myös nosti esille luokanopettajakoulutuksen puutteellisuuden kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisen kannalta; opettajien tutkintoon ohjaava koulutus, tai mahdolliset alueelliset täydennyskoulutukset, eivät sisällä riittävästi sellaisia opintoja, ”joissa huomioitaisiin koulun ja yhteiskunnan moninaisuus” ja niihin vastaaminen kouluarjessa. (Alisaari ym. 2022, 239).

Joo, no aika vähän siihen on saanut mitään semmoista niinku ulkopuolista tukea, että kaikki se on kyllä itse sillä tavalla otettava selvää. Että jos miettii nyt jotain ajat sitten vaikka omia opiskeluaikoja, niin silloin ei nyt puhuttu yhtään tästä asiastakaan. (H6)

No nykyään on jotenkin, että noita tulkkeja saa hirveän hyvin ja sitten on nää puhelin-tulkkaukset niin se on jotenkin helpottanut arkea, mutta silloin alkuun oli niinku

hankalampi jotenkin tai musta tuntuu että se tuntui ettei ollut mitään välineitä siihen kohtaamiseen. Mutta että nyt kun mitä vanhemmaksi on myös tullut, että on itekin rohkeampi sitten ottamaan yhteyttä ja sitten jotenkin se myös ehkä kielitaito on parantunut maahanmuuttajataustaisilla. (H7)

Räsänen kollegoineen kirjoittaa, että moninaistuvaa kasvatuksen ja koulutuksen kenttää on tutkittu monista lähtökohdista käsin. Suomen kontekstissa voidaan todeta, että koulut ovat muuttuneet yhä moninaisemmiksi ympäristöiksi, mutta koulumaailmassa ei pystytä vielä riittävin tasoin vastaamaan sen haasteisiin (esim. toiseuttavat rakenteet ja käytänteet, opetushenkilöstön asenteet ja interkulttuurisen kompetenssin riittämättömyys). Haasteina esille nousevat myös ”pedagogiset lähestymistavat, jotka eivät tarpeeksi huomioi kulttuurista moninaisuutta tai tasa-arvoa”. (Räsänen ym. 2018, 77.) Huomionarvoista on, että pedagogisia muutoksia varten opettajilla tulee olla riittävästi aikaa sekä mahdollisuuksia itsereflektointiin (Alisaari ym. 2020, 240).

Mä yritän muistuttaa aina itseänikin – tai ei oikeastaan tarvitse enää muistuttaa – että mä oon niinku päättänyt myös sen, että että ope voi ihan hyvin sanoa, että nyt mä en tiedä miten tää homma hoidetaan ja sitten otetaan selvää miten se hoidetaan. (H8)

... se on tavallaan jotenkin niinku niin merkittävää, että sitten kun ikään kuin opettajana kokee, että pitäisi jotenkin pystyä käsittelemään ja ilmaisemaan nämä asiat ammatillisesti ja ammattitaitoisesti ja sitten välillä voi tuntua siltä, että no nyt en ole kyllä tästä ihan niin kartalla kuin ehkä voisi olla. (H10)

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsitykset kulttuurisesta moninaisuudesta vaihtelivat kapeammista, ulkoisista tekijöistä aina toistaan laajempiin merkityskokonaisuuksiin, jotka heijastuivat osaksi opettajien pedagogista päätöksentekoa sekä ammatillisen osaamisen kriittistä arviointia. Valtaosa opettajista toi esille käsityksiä kaikista tulokategorioista. Tutkimustulosten mukaan, tutkimukseen osallistuneet opettajat käsittävät kulttuurisen moninaisuuden omassa työssään monitahoisena, mutta ajantasaisena ilmiönä.

6 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni keskeisiä tutkimustuloksia ja niiden ominaisuuksia kasvatustieteellisen tutkimuksen näkökulmasta. Tämän jälkeen käsittelen tutkimukseni jatkotutkimusmahdollisuuksia sekä arvioin kriittisesti tutkimusprosessiani.

6.1 Johtopäätökset ja tutkimustulosten merkitys kasvatustieteellisellä tutkimuskentällä

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä työelämässä toimivilla opettajilla on kulttuurisesta moninaisuudesta opettajan oman työarjen näkökulmasta. Tutkimustulokset osoittavat, että tutkimukseen osallistuneiden opettajien puheesta oli tunnistettavissa neljänlaisia käsityksiä kulttuurisesta moninaisuudesta; tulosten perusteella voidaan päätellä, että opettajien käsitykset kulttuurisesta moninaisuudesta vaihtelivat ilmiön tunnistamisesta sen syvempään ymmärtämiseen sekä itsereflektointiin.

Kulttuurisen moninaisuuden tunnistamisella viitataan tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksiin, joissa kulttuurinen moninaisuus kuvailtiin pääasiallisesti kouluyhteisössä näkyvinä piirteinä, esimerkiksi kielellisten ja etnisten eroavaisuuksien kautta. Kulttuurisen moninaisuuden tunnistamisen lisäksi, valtaosa opettajista käsitti kulttuurisen moninaisuuden pedagogisiin ratkaisuihin ja opetustyöhön heijastuvana piirteenä. Kulttuurisen moninaisuuden ymmärrettiin ja koettiin vaikuttavan opettajan omaan toimintaan. Kulttuuriseen moninaisuuteen liitettiin myös käsitys jokaisen yksilön oman kulttuuriperinnön ja kulttuuri-identiteetin arvostamisesta.

Kulttuurisen moninaisuuden arvostaminen koettiin tärkeäksi sekä ymmärrettiin mahdollisena kouluyhteisön yhdenvertaisuutta edistävänä tekijänä. Haluan kuitenkin nostaa esille myös havainnon siitä, että kulttuurista moninaisuutta sekä monikielisyyttä sanallistettiin tutkimukseen osallistuneiden opettajien toimesta myös vastakkain suomalaisuuden tai suomen kielen käsitteiden kanssa. Tutkimusaineistossa esiintyi myös tahattomilta vaikuttavia ilmaisuja, joita voidaan arvioida toiseuttavina; ’supisuomalainen’ sekä ’joku muu kuin suomalainen’ korostavat kantaväestöstä poikkeavien oppilaiden erilaisuutta kielelliseen tai etniseen taustaan vedoten

(Löytty 2005, 162). Kulttuurienväliseen kasvatukseen kasvaminen edellyttää opettajalta myös omien tiedostamattomien oletusten ja stereotyyppien tunnistamista (Saarikoski ym. 2013, 10).

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien puheissa välittyi myös pohdintoja suomalaisen kulttuuriperinnön sisällöstä sekä asemasta nyky-yhteiskunnassa. Koulujärjestelmän sekä pedagogisten toimien kehittämisen kannalta on olennaista, että opettajat arvioivat kasvatuksen ja koulutuksen kulttuurisia lähtökohtia kriittisesti ja pyrkivät avartamaan maailmankuvaansa (Rissanen 2024, 84–85). Kulttuurienvälisen kasvatuksen näkökulmasta kulttuurienvälisen valmiuksien, erityisesti interkulttuurisen sensitiivisyyden, nähdään edistävän kasvatustyön sosiaalista tasa-arvoa sekä laajentavan yksilön maailmankuvaa (ks. Rissanen 2024; Jokikokko 2010; Talib 2002).

Kulttuurisen moninaisuuden kohtaaminen kouluarjessa käsitettiin opettajien puheessa myös yhtenä ammatillisen osaamisen ulottuvuutena. Tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista jokainen oli kokenut työarjessaan jonkinasteista ammatillista riittämättömyyttä tai huolta kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisen opetusryhmän tarpeiden kohtaamisessa. Muutama tutkimukseen osallistunut opettaja myös kertoi kokeneensa, että opettajankoulutus tuntui puutteelliselta moninaisuuteen liittyvien teemojen kannalta. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan pitää näiltä osin yhteneväisenä Jenni Alisaaren, Mervi Kaukon ja Leena Maria Heikkolan tutkimustulosten kanssa, jossa tutkimukseen osallistuneiden opettajien kerrottiin kokevan riittämättömyyden tunteita sekä resurssien, että ammatillisen osaamisen puolesta (Alisaari ym. 2022, 238).

Keskustelu ja suomalainen tutkimus kulttuurisesta moninaisuudesta näyttäytyy kokonaisuutena vielä melko ongelmakeskeisenä (Räsänen ym. 2018, 78). Vaikka tämäkin tutkimus osoittaa, että moni opettaja kokee edelleen epävarmuutta ja riittämättömyyden tunteita kulttuurienvälisestä osaamisestaan, niin se samalla nostaa esille, että tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät tutkittavaa aihetta myös tärkeänä ja toivoisivat tietävän aiheesta lisää. Rissanen mukaan kulttuurienvälisen kasvatuksen koulutuksiin osallistuvat opettajat ovat usein kaivanneet kiireisen työnsä tueksi ”valmiita sovelluksia ja konkreettisia ohjeita, joiden mukaan toimia” (Rissanen 2024, 86). Opettajien lisäkoulutuksen tarve kulttuurienvälisiin valmiuksiin ja kielitietoisuuteen liittyen on tunnistettu jo useammassa tutkimuksessa vuosien varrella (esim. Acquah ym. 2020, 57; Acquah, Tandon & Lempinen 2015; Mansikka & Holm 2011).

6.2 Jatkotutkimusmahdollisuudet ja tutkimuksen kriittinen tarkastelu

Kulttuurista moninaisuutta ja sen kohtaamista voidaan tarkastella laajana ja kompleksisena tutkimuskenttänä. Opettajien kokemuksia kulttuurisesta moninaisuudesta on tutkittu jo jonkin verran aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa (esim. Pitkänen-Huhta & Mäntylä 2014; Jaatinen ym. 2023; Acquah ym. 2020), mutta opettajien kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvistä käsityksistä vaikuttaisi olevan vielä toistaiseksi verrattain vähän tutkimusta. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen aineisto koostui kymmenen helsinkiläisen alakoulun opettajan tutkimushaastattelusta. Vaikka tutkimuksen yhtenä johtopäätöksenä voidaan esittää, että käsitykset kulttuurisesta moninaisuudesta vaikuttivat vaihtelevan opettajan tietoisuuden sekä kulttuurienvälisen valmiuksien mukaan, ei tutkimustuloksia ole tarkoitettu yleistettäväksi. Tutkimus luo osaltaan kuitenkin hyvän pohjan erilaisille jatkotutkimusmahdollisuuksille.

Suunnitellessani tutkielmani pohdintalukua, sain ajatuksen tutkimukseeni osallistuneiden opettajien käsitysten tarkastelemisesta Bennettin (1986) DMIS-mallin valossa; Bennettin teoria kuvaa interkulttuurisen sensitiivisyyden kehittymistä kuuden vaiheen kautta (ks. luku 2.3 Kulttuurienväliset valmiudet ja interkulttuurinen sensitiivisyys; Bennett 198). Luulen, että tutkimusaineiston tarkasteleminen valmiin ja tutkimusaiheeseen sopivan teoriamallin määrittämänä, olisi tuntunut loogisemmalta vaihtoehdolta ensikertalaiselle fenomenografiseen analyysiin verrattessa.

Helsinkiläisen alakoulun opettajien käsityksiä kulttuurisesta moninaisuudesta voisi vertailla myös eri koulutusasteiden tai eri kaupunkien opettajien kanssa. Kyseisen tutkimusmahdollisuuden kannalta on kuitenkin huomionarvoista, että tutkimusaineiston tulisi olla huomattavasti laajempi, mikäli tutkija tavoittelisi tutkimuksellaan käsitysten teoreettista mallintamista tai yleistämiseen sopivaa tietoa. Mikäli tutkija haluaisi säilyttää saman tutkimusasetelman kuin tässä tutkimuksessa, voisi tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksiä ja niiden kehitystä tutkia seuraavaksi pitkittäistutkimuksen muodossa. Edellä mainittujen vaihtoehtojen lisäksi erilaisten koulutuspilottien tai työpajojen järjestäminen – ja niiden mahdollisten vaikutusten tutkiminen opettajien käsityksiin kulttuurisesta moninaisuudesta – voisi osaltaan tukea lisäkoulutuksen ja resurssien mahdollistamista työelämässä oleville opettajille.

Koen myös, että opettajien riittämättömyyden kokemuksiin kulttuurisen moninaisuuden saralla tulisi reagoida opettajankoulutuksesta lähtien ja tehdä lisäselvitystä siitä, millainen koulutussisältö vastaisi parhaiten opettajan kenttätööhön ja sen osaamistarpeisiin. Helsingin kaupunki on esimerkiksi osaltaan linjannut, että ”7–8-vuotiaiden valmistava opetus järjestetään lähikoulussa perusopetuksen yhteydessä”. Tämä tarkoittaa sitä, ettei alkuopetukseen sijoittuvalle oppilaalle tarjota valmistavaa opetusta omassa ryhmässä, vaan valmistavaa opetusta tarvitseva lapsi opiskelee suomenkielisten lasten parissa. Tämän kaltaisissa tilanteissa, luokanopettajalta vaaditaan valmiuksia, ymmärrystä sekä osaamista valmistavan opetuksen tarjoamiseksi samanaikaisesti perusopetuksen kanssa. (Salo 2020, 15.)

Laadullinen tutkimus voidaan arvioida luotettavaksi, kun ”tutkimuksen tutkimuskohde ja tulkittu materiaali ovat yhteensopivia” eikä tutkimuksen teorianmuodostuksessa vaikuta epäolennaisia tai satunnaisia tekijöitä (Vilkkä 2021, luku 7 Tutkimuksen luotettavuus; Varto 1992, 103–104). Koen, että tässä tutkimuksessa tuotetut tulokset vastaavat hyvin muodostamaani tutkimuskysymykseen. Tutkimuksessa hyödynnetty fenomenografinen tutkimusote tuntui sopivalta menetelmältä opettajien henkilökohtaisten käsitysten kuvaamiseen, sillä fenomenografia mahdollistaa yksilöllisten käsitysten tarkastelun kollektiivisena merkitysten joukkona (Huusko & Paloniemi 2006). Koen myös, että puolistrukturoitu tutkimushaastattelu ja sen vuorovaikutuksellisuus toimivat eduksi opettajien omien käsitysten esille tuomisessa.

Uskon, että olisin voinut muotoilla tutkimushaastattelun haastattelurungon paremmin. Osa tutkimushaastattelussa esittämistäni kysymyksistä tuntui näin jälkikäteen liian johdattelevilta sekä hieman päällekkäisiltä. Esimerkiksi kysymys ammatillisen riittämättömyyden kokemisesta saattoi osaltaan ohjata opettajien vastauksia liian jyrkästi kysymyksessä esitettyyn tunteeseen; sen sijaan, jos olisin kysynyt ”Kuinka koet kohdanneesi koulu yhteisösi kulttuurisen moninaisuuden?”, vastaukset olisivat voineet olla keskenään erilaisempia. Myös kysymykset kulttuurisen moninaisuuden huomioimisesta ja tukemisesta aiheuttivat keskenään päällekkäisiä vastauksia.

Tutkimushaastattelujen toteuttaminen sujui mielestäni kokonaisuudessaan hyvin. Vaikka olin alustavasti suunnitellut kerääväni aineiston Rovaniemeltä, olen tyytyväinen siitä, että pääsin kuulemaan helsinkiläisten opettajien kokemuksia kyseisestä aiheesta. Haastattelijan roolissa haastavinta oli mielestäni tutkimusaiheesta keskusteleminen haastateltavan kanssa. Huomasin sortuvani herkästi ”Joo” tai ”Aivan” tyyppisiin vastauksiin, sillä pelkäsin, että tiedostamattani

johdattelisin opettajien käsityksiä vastaamaan omiin ennakko-oletuksiini. Omasta vähäpuheisuudestani huolimatta, koen keränneeni tutkimukseni kannalta riittävän laajan ja tarkoituksenmukaisen tutkimusaineiston, jossa haastateltavien oma ääni nousi esille.

Tutkimusprosessin aikatauluttaminen ja hahmottaminen kokonaisuutena tuntui yllättävän haastavalta. Tutkimuksen teoreettista taustaa kootessani jouduin kosketuksiin kulttuurisanaston merkitysviidakon kanssa; teoreettisen viitekehyksen kirjoittaminen vaati lukemattoman määrän lukutunteja sekä käsitteiden määritelmien vertailua kulttuurintutkimuksen ja globaalikasvatuksen kentiltä. Tutkimusaineiston purkaminen tekstimuotoiseksi vaati myös huomattavan paljon aikaa sekä tarkkaavaisuutta. Edellä mainittujen seikkojen lisäksi, fenomenografisen analyysin tekeminen tuntui vaikealta, sillä tutkimusaineisto näyttäytyi osin hyvin tulkinnanvaraiselta kuvauskategorioiden rajaamisesta huolimatta.

Olen pohtinut tutkielman toteutusta sekä tutkimusprosessia kokonaisuutena paljonkin näin valmistumisen lähestyessä. Kaiken kaikkiaan, koen tutkimusprosessin olleen sekä ammatillisesti, että henkilökohtaisesti antoisa. Kulttuurisen moninaisuuden tematiikka sekä sen kohtaaminen kasvatuksen ja koulutuksen kentällä tuntuu mielestäni nyt entistäkin ajankohtaisemmalta tutkimus'ongelmalta'. Ihmisten moninaisuutta ja sen ulottuvuuksia tutkiessa, on ensiarvoisen tärkeää olla tutkijana tietoinen omasta asemastaan sekä mahdollisesta etuoikeudestaan siinä ajassa ja paikassa, jossa tutkimusta luodaan.

Lähteet

Alisaari, J., Kaukko, M. & Heikkola, L.–M. (2022). Riitänkö minä? Osaanko auttaa? Opettajien huolia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksessa. *Kasvatus* 53(3), 229–244. <https://journal.fi/kasvatus/article/view/120241>

Acquah, E., Alisaari, J., & Commins, N. L. (2020). Finnish teachers' perspectives about linguistic and cultural diversity. In S. Hammer, K. Mitchell Viesca, & N. L. Commins (Eds.), *Teaching content and language in the multilingual classroom: International research on policy, perspectives, preparation and practice* (pp. 54–75). (e-kirja) Routledge.

Acquah, E. O., Tandon, M., & Lempinen, S. (2015). Teacher diversity awareness in the context of changing demographics. *European Educational Research Journal*, 15(2), 218–235. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1474904115611676>

Bennett, M. J. (1986). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* (pp. 27–70). New York: University Press.

Björk, L., Stengård, J., Söderberg, M., Andersson, E. & Wastensson, G. (2019). Beginning teachers' work satisfaction, self-efficacy and willingness to stay in the profession: A question of job demands-resources balance? *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 25(8), 955–971. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1688288>

Florian, L. & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870–884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>

Frisk, O. & Tulkki, H. (2005). *Kulttuuriavain*. Otava.

Gagnon, J. C., Jahnukainen, M. & Honkasilta, J. (2023). Oppimisen tuki ja inkluusio suomalaisessa koulussa: katsaus nykytilaan ja eräitä kehitysehdotuksia. *e-Erika: Erityispedagogista*

tutkimusta ja koulutuksen arviointia, nro 2 (2023). <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/2096/1843>

Gutmann, A. (2003). *Identity in Democracy* (e-kirja). Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Hahl, K. (2020). Kulttuurin muuttunut olemus opetussuunnitelmissa ja vieraiden kielten oppikirjoissa. Teoksessa (toim.) Hilden, R. & Hahl, K. (2020). *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Ainedidaktisia tutkimuksia 17. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/836da438-d6ed-46fd-af0d-d022bc5f1373/content#page=179>

Kokko, M. (2021). Kohti uudenlaista opettajuutta: yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa. Oulun yliopiston tutkijakoulu; Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta Acta Univ. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526231433.pdf>

Hall, S. (2003a). Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa (toim.) Lehtonen, M. & Löytty. (2003). *Erilaisuus*. Vastapaino.

Hall, S. (2003b). Monikulttuurisuus. Teoksessa (toim.) Lehtonen, M. & Löytty. (2003). *Erilaisuus*. Vastapaino.

Han, F. & Ellis, R. A. (2019). Using Phenomenography to Tackle Key Challenges in Science Education. *Educational Psychology*, 10, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01414>

Hannerz, U. (2003). Kulttuurin määritelmien yhteentörmäys. Teoksessa (toim.) Lehtonen, M. & Löytty. (2003). *Erilaisuus*. Vastapaino.

Hayes, S & Burdsey, D. (2012). Sticks and bones may break my bones, but words will never hurt me? Challenging racial stereotypes in physical education and school sport. Teoksessa Stider, G. & Hayes, S. (2012). *Equity and Inclusion in Physical Education and Sport* (e-kirja). Routledge.

Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 5/2005, 340–354. <https://www.cs.tlu.ee/~katrin/wp/wp-content/uploads/2013/11/Kartta-kasvatustieteen-maastosta.pdf>

Heikonen, L. (2020). Early-career teachers' professional agency in the classroom. [Väitöskirja, Kasvatustieteellinen tiedekunta]. University of Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6547-3>

Hofstede, G. (1994). Business cultures. *The UNESCO Courier*, 47(4), 12–16. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000096934>

Holm, G. & Londen, M. (2010). The discourse on multicultural education in Finland: education for whom?. *Intercultural Education* 21(2), 107–120. <https://doi.org/10.1080/14675981003696222>

Huhta, H. (2013). Monikulttuuriset urheilijat yhteiskunnallisen identiteettityön välikappaleina. Teoksessa Harinen, P. & Rannikko, A. (2013). Tässä seison enkä muuta voi. Nuorten ajatuksia liikunnasta ja sen kipupisteistä (e-kirja). Nuorisotutkimusseura.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37 (2), 162–173.

Jaatinen, R., Rissanen, I., & Kuusisto, E. (2023). Kulttuuria koskevat arkiteoriat osana opettajien kulttuurienvälisiä valmiuksia. *Aikuiskasvatus*, 43(4), 243–256. <https://doi.org/10.33336/aik.127921>

Jandt, F. (2020). An introduction to Intercultural Communication. Identities in a Global Community. 10th Edition (e-kirja). Sage Publications, Inc.

Jahnukainen, M., Hienonen, N., Lintuvuori, M. & Lempinen, S. (2023). Inclusion in Finland: Myths and Realities. Teoksessa (toim.) Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J. & Kosunen, S. (2023). Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling (e-kirja). Springer.

Jokikokko, K. (2010). Teachers' intercultural learning and competence. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis E 114. Oulun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789514263705>

Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa (toim.) Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät (e-kirja). Gaudeamus.

Juva, I. (2019). Who can be 'normal': Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools. Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/306212/Whocanbe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kainulainen, H. & Honkatukia, P. (2021). Tutkijan eettinen vastuu sensitiivisessä tutkimus-haastattelussa. Teoksessa (toim.) Nieminen, K. & Lähtenmäki, N. (2021). Empiirinen oikeus-tutkimus. Gaudeamus.

Kangasharju, A. (2024). Maahanmuutto Suomeen: Tarve, määrä ja vaikutukset. ETLA Muistio nro 146. Elinkeinoelämän tutkimuslaitos. <https://pub.etla.fi/ETLA-Muistio-Brief-146.pdf>

Kekäle, J. & Puusa, A. (2020). Tiedesodat. Realistinen ja konstruktionistinen maailmankäsitys. Teoksessa (toim.) Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät (e-kirja). Gaudeamus.

Keskinen, S., Mkwesha, F. & Seikkula, M. (2021). Teoreettisen keskustelun avaimet – rasismi, valkoisuus ja koloniaalisuuden purkaminen. Teoksessa Keskinen, S., Seikkula, M., Mkwesha, F., Aghayeva, U., & Sinkkonen, A. (2021). Rasismi, valta ja vastarinta: rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa (e-kirja). Gaudeamus.

Kuula A. & Tiitinen S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa (toim.) Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysi (e-kirja). Vastapaino.

Kyttälä, M., Sinkkonen, H.-M. & Ylinampa, K. (2013). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut – oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. *NMI Bulletin* 3/2013. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2015/09/Kyttälä.pdf>

Laasonen–Tervaoja, E., Jokikokko, K. & Stevenson, J. (2021). Kulttuurinen moninaisuus osaksi koulun arkea ja käytänteitä. Opas opettajalle kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseen perusopetuksessa. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/OpeOpas-KuTiMat%20%281%29.pdf>

Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa (toim.) Aaltola, J. & Valli, R. (2001). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittellevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lange, A.C., & Lee, J.A. (2024). Centering our Humanity: Responding to Anti-DEI Efforts Across Higher Education. *Journal of College Student Development* 65(1), 113-116. <https://dx.doi.org/10.1353/csd.2024.a919356>

Lehtonen, M. & Löytty, O. (2003). Miksi Erilaisuus? Teoksessa (toim.) Lehtonen, M. & Löytty. (2003). Erilaisuus. Vastapaino.

Lerkkanen, M.–K. (2013). Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Sanoma Pro.

Löytty, O. (2005). Toiseus. Teoksessa (toim.) Rastas A., Huttunen, L. & Löytty, O. (2005). Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Vastapaino.

Mansikka, J. E., & Holm, G. (2011). Teaching minority students within minority schools: Teachers' conceptions of multicultural education in Swedish-speaking schools in Finland. *Intercultural Education*, 22, 133–144. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.567071>

Marton, F. (1996). Is phenomenography phenomenology. Göteborg: Göteborg University.

Mäkelä, M.–L., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2017). Monikulttuurinen suomalainen peruskoulu? Monikulttuurisuus peruskoulun opetussuunnitelmissa 1990–2010 luvuilla. *Kasvatus & Aika*, 11(4). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68763>

Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa (toim.) Ruusuvoori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysi (e-kirja). Vastapaino.

Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431–445. <https://doi.org/10.1080/08856250600957905>

OAJ. (2024a). Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. (Luettu 12.3.2025). Saatavilla: <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/opetustyon-eettiset-periaatteet2/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>

OAJ. (2024b). Comeniuksen vala eli opettajan vala. (Luettu 12.3.2025). Saatavilla: <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/opetustyon-eettiset-periaatteet2/comeniuksen-vala-eli-opettajan-vala/>

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. (2015). Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. määräykset ja ohjeet 2015:49. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

Parekh, B. C. (2006). Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory (2nd ed.). Palgrave Macmillan.

Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications, Inc.

Pitkänen-Huhta, A. & Mäntylä, K. (2014). Maahanmuuttajat vieraan kielen oppijoina: monikielisen oppilaan kielirepertuaarin tunnistaminen. ja hyödyntäminen vieraan kielen oppitunnilla. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) *Tulevaisuuden*

kielenkäyttäjä. *Language users of tomorrow*, 89–108. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AfinLAN julkaisuja (72). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_44906

Perry, L. & Southwell, L. (2011). Developing Intercultural Understanding and Skills: Models and Approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453–466. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2011.644948>

Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa (toim.) Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät (e-kirja). Gaudeamus.

Rastas A. (2005). Rasismi. Teoksessa (toim.) Rastas A., Huttunen, L. & Löytty, O. (2005). Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Vastapaino.

Rastas A., Huttunen, L. & Löytty, O. (2005). Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa (toim.) Rastas A., Huttunen, L. & Löytty, O. (2005). Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Vastapaino.

Rapley, T. (2004), "Interviews". Teoksessa (toim.) Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. & Silverman, D. (2004). *Qualitative Research Practice* (Clive Seale, Giampietro Gobo, Jaber F. Gubrium, David Silverman, eds.), London, Sage, pp. 15–33.

Riitaoja, A.-L. (2013). Toiseuksien rakentuminen koulussa: tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/items/cc3f86c9-1e07-43cb-ae9f-d506d6a775aa>

Rissanen, I. (2024). Kohti yhdenvertaista koulua: Johdatus kulttuurienväliseen kasvatukseen ja muovautuvuuden pedagogiikkaan. Gaudeamus.

Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy* (e-kirja). Routledge.

Ruokonen, I. & Kairavuori, S. (2012). Intercultural Sensitivity of the Finnish Ninth Graders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 45:32–40. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.540>

Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa (toim.) Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysi (e-kirja). Vastapaino.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa (toim.) Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (2017). Tutkimushaastattelun käsikirja (e-kirja). Vastapaino.

Räsänen, R, Jokikokko, K., & Lampinen, J. (2018). Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa: kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/190305_kulttuuriseen_moninaisuuteen_liittyva_osaaminen_perusopetuksessa.pdf

Saarikoski, A., Kovero, S., & Wickman, J. (2013). Älä olet, normit nurin!: normikriittinen käsikirja yhdenvertaisuudesta, syrjinnän vastustamisesta ja vapaudesta olla oma itsensä. Setary.

Salo, P. (2020). Koulu tutuksi: Tietoa helsinkiläisestä peruskoulusta Suomeen muuttaneille perheille. Helsingin kaupungin kasvatuksen ja koulutuksen toimiala. (Luettu 10.4.2025). <https://www.hel.fi/static/liitteet-2019/KasKo/koulu-tutuksi.pdf>

Seikkula, M. & Keskinen, S. (2021). Johdanto: Muuntautuva rasismi ja moninainen antirasismi. Teoksessa Keskinen, S., Seikkula, M., Mkwesha, F., Aghayeva, U., & Sinkkonen, A. (2021). Rasismi, valta ja vastarinta: rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa (e-kirja). Gaudeamus.

Siljamäki, M. (2017). Monikulttuurisuus osana liikuntapedagogiikkaa. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.). (2017). Liikuntapedagogiikka (e-kirja). Jyväskylä: PS kustannus.

Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2016). What if teachers learn in the classroom? *Teacher Development* 20(3), 380–397. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1149511>

Stidder, G & Hayes, S. (2012). Equity and inclusion in physical education. Themes and perspectives for practioners. Teoksessa Stidder, G & Hayes, S. (2012). *Equity and Inclusion in Physical Education and Sport* (e-kirja). Routledge.

Suurpää, L. (2005). Suvaitsevaisuus. Teoksessa (toim.) Rastas A., Huttunen, L. & Löytty, O. (2005). *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Vastapaino.

Talib, M.–T. (2002). *Monikulttuurinen koulu: Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Saatavilla: <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk> (Luettu 21.3.2025)

Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjapaja.

Vilkkä, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (e-kirja). PS-kustannus.

Virta, A. & Tuittu, A. (2013). Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. Teoksessa (toim.) Mahlamäki-Kultanen, S., Hämäläinen, T., Pohjonen, P. & Nyyssölä, K. (2013). *Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Raportit ja selvitykset 2013:8*. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. https://www.researchgate.net/profile/Juha-Hedman/publication/258237974_Yhdenvertaiset_koulutusmahdollisuudet_ja_Suomen_menestys_koulutustasokilpailussa--OECD-tilastot_evidenssipohjaisen_politiikan_lahteenalinks/55338e5d0cf20ea0a074ea97/Yhdenvertaiset-koulutusmahdollisuudet-ja-Suomen-menestys-koulutustasokilpailussa--OECD-tilastot-evidenssipohjaisen-politiikan-lahteenae.pdf#page=116

Vitikainen, A. (2013). *The limits of liberal multiculturalism: Towards an individuated approach to cultural diversity*. Palgrave Macmillan. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/bf1928a8-f928-4a14-bf07-a51362d18e65/content>

Yhdenvertaisuuslaki 30.12.2014/1325. Ajantasainen lainsäädäntö. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325> (Luettu 15.4.2025)

Liitteet

Liite 1: Tutkimuslupapyyntö koulun rehtorilta

Hei [koulun rehtorin nimi],

Olen Sara Karjalainen, maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistosta ja olin koulussanne harjoittelussa viime keväänä [ohjaavan opettajan nimi] luokassa – lauloin myös työyhteisön hyvinvointipäivänä muutaman laulun.

Kirjoitan parhaillaan pro gradu -tutkielmaani, joka käsittelee opettajien omia käsityksiä aiheesta kulttuurinen moninaisuus opetustyössä. Graduani ohjaa Lapin yliopistolta professori [ohjaajan nimi]. Tutkimusprosessiin kuuluu keskeisesti aineistonkeruuvaihe, joka tutkimussuunnitelmani mukaan koostuisi kymmenestä opetushenkilöstön haastattelusta. Olisikohan mahdollista haastatella [koulun nimi] opetushenkilöstöä? Koska aineistoni kerättäisiin vain tietystä koulusta, on rehtorilta saatu kirjallinen lupa riittävä hyväksyntä tutkimusluvalle.

Haastatteluhetket ovat lyhyehköjä ja ne voidaan toteuttaa hyvin joko työpäivän/välitunnin aikana tai esimerkiksi heti koulupäivän jälkeen. Haastatteluaineisto luonnollisesti myös anonymisoidaan, eikä esimerkiksi koulun nimeä tai opettajan omaa ammattinimikettä (luokanopettaja tai aineenopettaja) eritellä yksilökohtaisesti. Noudatan tutkimuksessani tieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita. Haastattelujen ajankohdaksi sopisivat parhaiten lokakuun 2. ja 3. viikko, eli viikot 41 ja 42. Haastattelujen sijainti voisi tosiaan olla joustavasti paikan päällä koulussanne.

Mikäli tämä olisi mahdollista ja annat luvan tutkimukselle, niin voisin aloittaa hiljaksen jo mahdollisten haastatteltavien keruun esimerkiksi lähettämällä sinulle infosähköpostin yhteystietojeni kera, jonka voisi jakaa sitten opetushenkilöstölle – tutkimukseen osallistuvat voisivat sitten mahdollisuuksien mukaan olla yhteydessä suoraan minuun ja pääsisimme hahmottelemaan jo mahdollisia aikatauluja kiireettä.

Kaunista viikkoa toivottaen,
Sara Karjalainen

Liite 2: Haastattelukutsu

Hei [koulun nimi] opettajat!

Olen Sara Karjalainen, maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistosta ja kirjoitan parhaillaan pro gradu -tutkielmaani, joka käsittelee opettajien omia käsityksiä ja kokemuksia aiheesta kulttuurinen moninaisuus opetustyössä.

Olen saanut tutkimusluvan kerätä haastatteluaineistoa koulunne opetushenkilöstöltä ja nyt etsinkin mahdollisia halukkaita haastateltavia opetushenkilöstön parista. Tutkimustani varten tarvitsen vähintään 10 haastateltavaa.

Haastatteluhetket ovat lyhyehköjä ja ne voidaan hyvin toteuttaa joko työpäivän/välitunnin aikana tai esimerkiksi heti työpäivänne jälkeen. Riippuen toki itse haastateltavan vastausten pituuksista, haastatteluun olisi hyvä varata aikaa n. 15 minuuttia. Noudatan tutkimustyössäni tieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita. Haastatteluaineisto tallennetaan äänitiedostoksi, litteroidaan sekä anonymisoidaan, eikä koulun nimeä tai opettajan henkilötietoja tai ammattinimikettä eritellä tutkimusaineistossa.

Haastattelujen ajankohdaksi sopisivat parhaiten viikot 41 ja 43. Myös viikolla 42 on toki mahdollista pitää haastatteluja, mutta ymmärrän hyvin, mikäli osallistuminen ei innosta syysloma-viikollanne. Haastattelut pidetään ensisijaisesti työpaikallanne [koulun nimi].

Mikäli olet kiinnostunut osallistumaan haastatteluun, olethan yhteydessä suoraan minuun sähköpostitse ja sovitaan sitten tarkemmin haastattelun ajankohdasta.

Kaunista työviikkoa kaikille toivottaen,
Sara Karjalainen
[sähköpostiosoite]

Liite 3: Tutkimuseettiset periaatteet (Kainulainen & Honkatukia 2021).

1. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Haastateltavalla on oikeus olla vastamatta annettuun kysymykseen sekä keskeyttää haastattelu niin halutessa.
2. Tutkimuksessa otetaan huomioon ja sitoudutaan yksityisyydensuojan ja tietoturvan periaatteisiin tutkimusprosessin aikana sekä sen jälkeen. Aineistonkeruun aikana esille nousseet mahdolliset henkilötiedot anonymisoidaan ja poistetaan salasanasuojatulta tietokoneelta tutkimuksen valmistuttua.
3. Tutkimukseen osallistuvia ei vahingoiteta fyysisesti, henkisesti eikä sosiaalisesti. Haastattelutilanteet järjestetään turvallisesti ja haastateltava kohdataan tutkijan toimesta sensitiivisesti.