



**TURUN
YLIOPISTO**

Moninaisuus luokanopettajakoulutuksessa

Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä moninaisuudesta ja kokemuksia
moninaisuuden esityksistä

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Jennika Pellikka

2.5.2023
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Erityispedagogiikka

Tekijä: Jennika Pellikka

Otsikko: Moninaisuus luokanopettajakoulutuksessa

Ohjaaja: apulaisprofessori Minna Kyttälä

Sivumäärä: 78 sivua

Päivämäärä: 2.5.2023

Viime vuosikymmeninä yhteiskunnassamme erilaisuudesta ja erilaisuuden kokemuksista on tullut sallitumpaa. Ihmisten on mahdollista ilmaista itseään ja omaa yksilöllisyyttään vapaammin. Erilaisuuden kokemuksia kuvaa paremmin käsite moninaisuus. Moninaisuuden käsitteellä ei ole samanlaista negatiivista kaikua kuin erilaisuudella tai poikkeavuudella. Yhteiskuntamme moninaistuu myös koulumme moninaistuvat. Kaikki opetukseen osallistuvat oppilaat ovat kaikki taustoiltaan ja ominaisuuksiltaan erilaisia, mutta ainutlaatuisia. Suomalainen koulutusjärjestelmä on tunnettu pitkään järjestelmästänsä, jossa toteutuu koulutuksellinen tasa-arvo. Viime vuosina koulutuksen kontekstissa on herännyt huoli siitä, toteutuuko koulutuksellinen tasa-arvo sittenkään ja pystyykö suomalainen koulu vastaamaan moninaisen oppijajoukon tarpeisiin.

Tässä pro gradu-tutkielmassa perehdyn luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin moninaisuudesta sekä siihen, miten luokanopettajakoulutuksessa esitetään moninaisuutta. Perehdyn myös siihen, miten luokanopettajakoulutus on vaikuttanut luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin moninaisuudesta ja kokevatko opiskelijat koulutuksessaan moninaisuuden osalta olevan kehitettävää. Tähän tutkielmaan olen rajannut moninaisuuden osa-alueiksi kulttuurisen, sukupuolen ja seksuaalisuuden, oppimisen haasteiden sekä vammaisuuden moninaisuuden.

Tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty kyselyn avulla Turun yliopiston joko Turun tai Rauman kampuksilla opiskelevilta luokanopettajaopiskelijoilta. Aineisto kerättiin vuoden 2022 aikana. Tutkimukseen osallistui 52 luokanopettajaopiskelijaa opintojen eri vaiheista. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin ja sisällön erittelyn keinoin. Opiskelijoiden tyypillisiä näkemyksiä ja kokemuksia korostetaan vastausten määrää esille tuomalla.

Tulosten perusteella luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset moninaisuudesta olivat pääosin moninaisuuden kirjallisuudessa esiintyvien määritelmien mukaisia. Tulokset osoittivat, että luokanopettajaopinnoissa käsitellään moninaisuutta, mutta sen rooli on opinnoissa edelleen vähäinen. Moninaisuuden esityksissä koettiin olevan eroja esitysten tyylissä moninaisuuden osa-alueesta riippuen. Luokanopettajaopiskelijoilla oli kokemuksia omasta henkilökohtaisesta moninaisuudesta, mutta heitä koskevaa moninaisuutta ei koettu käsiteltävän luokanopettajakoulutuksessa. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset osoittivat, etteivät he saavansa opettajankoulutuksesta riittävästi tietoa moninaisuudesta ja he toivoivat luokanopettajakoulutukseen laajempaa ja syvällisempää moninaisuuden käsittelyä. Tutkimus osoittaa moninaisuuden tuntemuksen olevan tärkeä osa tulevien opettajien valmiuksia ja luokanopettajakoulutuksessa tulisi tähän tarpeeseen vastata.

Avainsanat: moninaisuus, luokanopettajakoulutus, inklusio, yhdenvertaisuus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Moninaisuuden eri ulottuvuudet	7
2.1	Kulttuurinen moninaisuus	9
2.2	Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus	10
2.3	Oppimisen haasteiden moninaisuus	13
2.4	Vammaisuuden moninaisuus	15
3	Moninaisuus luokanopettajakoulutuksessa	18
3.1	Inklusio perusopetuksen opetussuunnitelmassa	20
3.2	Opettajien asenteet ja valmiudet moninaisuuden kohtaamiseen	22
3.3	Luokanopettajakoulutus Turun yliopistossa	24
4	Tutkimusongelmat ja hanke	28
5	Tutkimuksen toteutus	29
5.1	Osallistujat	29
5.2	Tiedonkeruu	30
5.3	Aineiston analyysi	33
6	Tulokset	35
6.1	Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset moninaisuudesta	35
6.2	Moninaisuuden esitykset Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksessa	38
6.3	Luokanopettajaopintojen vaikutus moninaisuuskäsityksiin	48
6.4	Kehitysehdotukset ja toiveet moninaisuuden esityksiin	50
7	Pohdinta	56
7.1	Johtopäätökset	56
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	61
7.3	Jatkotutkimusaiheet	63
	Lähteet	64
	Liitteet	71

1 Johdanto

Yhteiskunnassamme ihmisten moninaisuus ja moninaisuuden muodot ovat tulleet sallitummiksi. Ihmiset saavat vapaammin ilmaista itseään ja tuoda esille omaa moninaisuuttaan ja yhteiskuntamme moninaistuu. Vapaamman itseilmaisun ja esimerkiksi vähemmistöjen asemaan liittyvien epäkohtien esille tuomisen myötä tunnistamme toisissamme ja itsessämme erilaisuutta, omaa moninaisuuttamme. Tämän myötä myös koulutukseen osallistuvista oppijoista on helpompi tunnistaa erilaisia moninaisuuden muotoja.

Moninaisuuden läsnäolo haastaa perinteisiä käsityksiä ja arvoja ihmisyydestä sekä oppimisesta. Koulujen luokkahuoneissa kaikilla opetukseen osallistuvilla oppijoilla, on kaikilla erilaiset, ainutlaatuiset oppimiseen liittyvät ominaisuudet. Enää ei voida tuudittautua siihen uskomukseen, että kaikki oppilaat tulevat samanlaisista lähtökohdista, ovat kaikki oppimisen ominaisuuksiltaan samanlaisia ja käsittävät asiat samalla tavalla.

Yhteiskunnallinen muutos moninaisuuden läsnäoloa kohtaan heijastuu myös opettajankoulutukseen ja korkeakouluilla on itsellään valta vaikuttaa siihen, miten koulutusta uudistetaan vastaamaan uusiutuvia tarpeita. (Timonen & Kantelinen 2013).

Yhteiskuntamme monipuolistuessa ja ihmisten taustojen erilaistuessa viime vuosina koulutuksen kentällä on keskusteltu paljon siitä, miten opettajat pystyvät vastaamaan yhä moninaisemman oppijoiden joukon tarpeisiin. Oppijoiden tarpeisiin vastaaminen on opetuksen ja opettajien yksi tärkeimpiä ja haastavimpia tehtäviä. Oppijoiden erilaiset ominaisuudet ja taustat vaativat opettajalta taitoa tunnistaa, mitkä tekijät voivat olla oppilaan elämään, hyvinvointiin ja sitä kautta oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Hyry-Beihammer, Jokikokko ja Uitto (2019) esittävät tutkimuksessaan, että vastavalmistuneiden luokanopettajien voi olla helpompaa kohdata kulttuurista moninaisuutta kuin toisenlaisia moninaisuuteen liittyviä asioita. Tämä voi johtua siitä, että kulttuurinen moninaisuus on ollut enemmän ja pidemmän aikaa läsnä opettajankoulutuksessa kuin muut moninaisuuden teemat. Moninaisen luokan opettaminen voi olla myös emotionaalisesti kuluttavaa. (Hyry-Beihammer ym. 2019). Opettajien työssä jaksamisen sekä oppilaiden yhdenvertaisuuden vuoksi opettajankoulutuksessa tulisi pystyä vastaamaan tulevien opettajien tiedollisiin ja taidollisiin tarpeisiin koskien moninaisia oppijoita.

Koulutuksen tasa-arvo on ollut suomalaisen koulutusjärjestelmän pitkäaikainen tavoite sekä ylpeydenaihe. Suomessa on onnistuttu luomaan ja ylläpitämään sellainen koulutuksen

järjestelmä, jossa jokaisella lapsella on yhtäläinen mahdollisuus osallistua laadukkaaseen koulutukseen. (Kumpulainen & Lankinen 2017). Viime aikoina on herännyt huoli, toteutuuko koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa sittenkään. Yhteiskuntamme on voimakkaassa muutoksessa ja väestömme on ja saa olla yhä moninaisempi. Moninaisuus ja sen asettamat tarpeet ja haasteet heijastuvat myös kouluihin, koulujen kykyyn vastata oppilaiden tarpeisiin ja sen myötä opettajankoulutukseen. Tasa-arvon sijaan meidän tulisi puhua yhdenvertaisuudesta. Yhdenvertaiset mahdollisuudet koulutukseen eivät tarkoita kaikille oppilaille samanlaista koulutusta vaan yhtäläisiä mahdollisuuksia kehittää omaa persoonallisuuttaan ja soveltuvuuttaan koulutuksen tuella. (Kumpulainen & Lankinen 2017).

Koulutuksen tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta haastaa eriarvoisuuden lisäksi se, ettemme välttämättä tunnista omaa henkilökohtaista rooliamme yhteisöjen moninaisuudessa. Olemme tottuneet yhdistämään erilaisuuden ja poikkeavuuden kokemukset aina muihin ihmisiin, mutta emme itseemme tai itsemme kaltaisiin. (Nilsen ym. 2017). Yksi keino vaikuttaa ihmisten asenteisiin ja valmiuksiin moninaisuutta kohtaan liittyy diskursseihin eli tapoihin puhua ja esittää asioita keskusteluissa. Nilsen ja muut (2017) tutkivat opettajankouluttajien diskursseja kulttuurisesta moninaisuudesta Norjassa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajankouluttajat puhuvat kulttuurisesta moninaisuudesta sellaisena asiana, joka koskettaa toisia, lähinnä maahanmuuttajataustaisia ihmisiä. Opettajankouluttajien puheista nostettiin esille, se, miten diskursseissa korostettiin oppilaiden ja heidän vanhempiansa poikkeavuutta verrattuna heihin itseensä. Opettajankouluttajat eivät myöskään tunnistanee itseään tai nähneet itseään osana Norjan kulttuurista moninaisuutta. Tällaiset tavat puhua kulttuurisesta moninaisuudesta ylläpitävät kahtia jakautuneisuutta yhteiskunnassa sekä sosiaalista epätasa-arvoa ja syrjintää. (Nilsen ym. 2017).

Tässä pro gradu -työssä perehdyn siihen, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on moninaisuudesta ja miten luokanopettajakoulutuksessa opiskelijoiden kokemuksen mukaan esitetään moninaisuutta. Tutkimuksessani tuon esille myös opiskelijoiden näkemyksen siitä, miten luokanopettajakoulutusta tulisi kehittää suhteessa moninaisuuteen.

2 Moninaisuuden eri ulottuvuudet

Moninaisuus on ilmiönä ja käsittekokonaisuutena yhä enemmän läsnä suomalaisessa yhteiskunnassa. Moninaisuus on monikulttuurisuutta laajempi käsite. Sen voi ajatella olevan sateenvarjokäsite, joka sisältää kulttuurien, kielten ja kansalaisuuksien lisäksi koko ihmisyyden ominaisuuskirjon kuten yksilön varallisuuden, terveyden, seksuaalisuuden, sukupuolen sekä etnisen taustan. (Timonen & Kantelinen 2013; Phillips 2007). Nämä edellä mainitut moninaisuuden kategoriat ovat itsessään enemmän muuttuvia kuin pysyviä (Parekh 2006). Tässä pro gradu-tutkielmassa keskityn kulttuuriseen, sukupuolen ja seksuaalisuuden, oppimisen ja vammaisuuden moninaisuuteen.

Moninaisuuden käsite on vielä varsin tuore, eikä sitä ole käytetty koulutuksen tutkimuksessa vielä kovin paljoa. Koulutuksen sijaan moninaisuuden käsitettä on käytetty erilaisia perhemuotoja sekä työelämän eri tekijöitä tutkittaessa (Jämsä 2008; Colliander ym. 2009). Käsitteenä ja sanana moninaisuus on neutraalimpi kuin vastaava käsite erilaisuus. Erilaisuus käsitteenä ja sanana käsitetään viittaavan johonkin ennalta määrättyyn normiin, josta yksilö jollain tavalla poikkeaa. Moninaisuus sanaan ei liity samankaltaista normaalin ja erilaisen vastakkainasettelua, ja sen vuoksi se on neutraalimpi (Colliander ym. 2009). Moninaisuuden käsitteen lähtökohtana on, että jokainen yksilö on ainutkertainen yksilöllisine ominaisuuksineen. Se haastaa ajatuksen normaaliuden joukosta, joka on luotu yhtäläisten ominaisuuksien perusteella sekä niitä normaaliuden kriteerejä, joita ei tosiasiaassa voida yleistää koskemaan kaikkia ihmisiä. (Räsänen 2002).

Moninaisuuden tutkimus koulutuksen kontekstissa on keskittynyt aiemmin lähinnä maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin tai erityisen tuen oppilaisiin (Hyry-Beihammer ym. 2019). Moninaisuus koulutuksen kontekstissa on kuitenkin paljon muuta kuin pelkkää kansallisuuteen tai etniseen monipuolisuuteen liittyvä ominaisuus (Räsänen 2002). Viime vuosina on kiinnostuttu tutkimaan myös sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta koulutuksen kontekstissa. (Berg & Kokkonen 2020; Virtakoski 2020; Lahelma 2011; Lehtonen 2003). Moninaisuus muovaa koulutusta ja työelämää, ja muutos yhteiskunnassa edellyttää instituutioilta kykyä muuttua vastaamaan uudistuvia tarpeita (Timonen & Kantelinen 2013). Sen vuoksi tutkimus moninaisuudesta koulutuksen kontekstissa on ajankohtaista ja aina tärkeää.

Moninaisuutta kasvatuksen kentällä voidaan käsitellä moninaisuuskasvatuksen käsitteen avulla. Joskus moninaisuuskasvatuksen käsite risteää monikulttuurisen kasvatuksen käsitteen kanssa ja ne saattavat muodostaa yhdessä uusia käsitteitä sekä tapoja tarkastella moninaisuutta ilmiönä (Timonen & Kantelinen 2013). Tässä tutkimuksessa moninaisuuskasvatuksella tarkoitetaan sellaista näkemystä, missä moninaisuus käsittää kulttuurisen moninaisuuden lisäksi sukupuolen ja seksuaalisuuden, vammaisuuden ja oppimisen haasteiden moninaisuuden näkökulmat. Timosen ja Kantelisen (2013) mukaan moninaisuuskasvatuksen keskeisiä sisältöjä ovat kriittinen ajattelu, käsitteellinen ymmärrys, kohtaamisen taito sekä kieli- ja viestintätaidot. Nämä sisällöt kytkeytyvät aina etiikkaan ja arvoihin, jotka heijastuvat yhteiskunnalliseen keskusteluun ja yksilöiden omiin tulkintoihin. (Timonen ja Kantelinen 2013).

Kun ajattelemme käsitettä moninaisuus, mieleemme nousee useimmiten ajatuksia siitä, miten eroamme muista. Puheessa ja kielessä on monia keinoja, joilla ihmiset tekevät eroavaisuuksia ihmisryhmien, meidän ja toisten, välille. Toiseuttamisen käsite on tärkeässä roolissa tarkasteltaessa moninaisuutta. Moninaisuus ja poikkeavuus usein määritellään vain toisiin, ei meihin, liittyvinä asioina. Toiseuttaminen on kielellinen tapa, jolla sosiaalisten ryhmien eroavaisuuksia esitetään binäärisesti ”meihin” ja ”teihin”. Nilsen, Fylkenes ja Mausestagen (2017) esittävät tutkimuksessaan, että toiseuttamisen tarkasteleminen moninaisuuden kontekstissa on tärkeää, sillä se, miten opettajankouluttajat puhuvat moninaisuudesta ja millä tavalla moninaisuutta esitetään luokanopettajan koulutuksessa, vaikuttavat tulevien luokanopettajien käsityksiin moninaisuudesta.

Monikulttuurisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden koulutuksen näkökulmasta on painotettu, että opettajien pitäisi pyrkiä eroon taipumuksesta leimata tai kategorisoida oppilaita ja opettajien tulisi nähdä näkemään ja kohdella oppilaita yksilöinä, joilla on uniikkeja ja monimuotoisia identiteettejä (Hyry-Beihammer ym. 2019; Ladson-Billings 2005). Yksilöllisellä kohtaamisella ja oppilaiden moninaisuuden tunnistamisella opettajat voisivat tukea oppilaitaan paremmin oppimisessa ja kasvussa yhteiskunnan täysivertaiseksi jäseneksi. Hyry-Beihammer ja muut (2019) esittävät tutkimuksessaan, että opettajankoulutuksessa tulisi keskittyä enemmän opettajaopiskelijoiden reflektioon omasta identiteetistään, jotta heille syntyisi käsitys siitä, keitä he itse ovat, mikä on heidän suhteensa muihin ihmisiin, ja miten heidän arvonsa ja tunteensa liittyvät näihin käsityksiin.

2.1 Kulttuurinen moninaisuus

Kulttuurinen moninaisuus ei ole yksiselitteinen käsite, ja se määritellään eri tutkimuksissa hieman eri tavoin. Käsitteen erilaisiin määrittelyihin liittyy sivumerkityksiä ja arvoväritteisyyttä. Sivumerkitysten ja arvoväritteisyyden vuoksi on vaikea löytää ongelmatonta käsitettä, joka olisi yksiselitteinen. Kulttuurinen moninaisuus käsittää kaikki erilaiset identiteetit, kielet, uskonnot ja katsomukset, jotka elävät rinnakkain ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Opetushallitus 2023). Räsänen, Jokikokko ja Lampinen (2018) tuovat esille tutkimuksessaan, että joissain tutkimuksissa kulttuurinen moninaisuus liitetään kansallisiin kulttuureihin, toisaalla kulttuurista moninaisuutta on lähestytty etnisyyden ja kielen näkökulmista. Kulttuurinen moninaisuus ei kuitenkaan ole pelkästään etnisyyttä tai kieliä. Tällaiset lähestymistavat, joissa otetaan huomioon kulttuurinen moninaisuus vain pelkistettynä, johtavat asioiden näkemisen ainoastaan kategorisina, pysyvinä ja yhtenäisinä. Ne eivät välttämättä huomioi kulttuuristen erojen moninaista yhteenkietoutumista sekä kulttuuristen ja sosiaalisten kategorioiden dynaamisuutta. (Räsänen ym. 2018). Käsitteenä kulttuurinen moninaisuus korostaa kulttuurien sisäisiä vaihteluja positiivisella tavalla ja tuo esiin kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä, kuten kulttuurisiin oikeuksiin liittyvät kysymykset. Käsitteen avulla voidaan tuoda esiin myös ihmisten kulttuurisen taustan moninaisuus. (Lundqvist ym. 2020). Ihminen ei ole koskaan vain ”oman kulttuurinsa edustaja”. Sen vuoksi yksiselitteinen kulttuurisen moninaisuuden määrittäminen on haastavaa. Kulttuurit ovat jatkuvasti muuttuvia arvoja, perinteitä, sosiaalisia ja poliittisia suhteita sekä muiden tekijöiden yhdistelmiä. Kuten Parekh (2006) toteaa, yhteiskunnan jäsenet voivat jakaa laajan yhteisen kulttuurin, vaikka heillä on moniin muihin elämän alueisiin liittyviä erilaisia uskomuksia ja käytänteitä, jotka liittyvät eri kulttuureihin.

Opetushallituksen laatiman selvityksen mukaan Suomessa on tehty muita Pohjoismaita enemmän monikulttuurisuuden tutkimusta opettajankoulutuksen ja opettajaopiskelijoiden näkökulmasta (Räsänen ym. 2018). Jatkuvasti muuttuva ja moninaistuva yhteiskunta asettaa haasteita koulutusjärjestelmälle. Opettajilta vaaditaan yhä enemmän kulttuurienvälistä osaamista, jotta yhteistyö oppilaiden ja perheiden kanssa sujuisi. Kulttuurisen moninaisuuden kohtaaminen luokassa vaatii opettajalta sensitiivisyyttä ja kykyä huomioda oppilaiden erilaiset taustat. Opettajilla tulee olla huomointikyvyn lisäksi laajasti tietoa kulttuurisesta moninaisuudesta, jotta aihetta voidaan käsitellä luokassa kunnioittavasti ja sensitiivisesti. (Lundqvist ym. 2020). Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014)

perusopetuksen yhdeksi tehtäväksi määritellään oppilaan oman kulttuuri-identiteetin tukeminen. Jotta opettaja voi tukea oppilaan kulttuuri-identiteetin kasvua, tulee hänellä olla tietoa erilaisista kulttuureista. Kulttuurisesti kestävä kasvatus on edellytys oppilaan kulttuuristen oikeuksien turvaamiselle ja oppilaan kulttuuri-identiteetin kasvulle (Laine 2017). Peruskoulua ohjataan opetushallituksen toimesta toimimaan kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä arvostavasti ja hyödyntämään niitä kouluyhteisöissä (Opetushallitus 2023). Jokaisella on oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin sekä siihen, että yksilön kulttuuriin suhtaudutaan kunnioittavasti.

Koulutuksen näkökulmasta voidaan väittää, että jokainen koulu ja luokka on Suomessa kulttuurisesti moninainen, kun huomioidaan oppilaiden sukupuoli, sosioekonominen tausta, uskonto, asuinpaikka, elämäntapa ja arvomaailma (Räsänen ym. 2018). Kulttuurinen moninaisuus ilmenee myös monikielisyysnä. Oppilaiden perheissä ja lähipiirissä voidaan puhua useita eri kieliä ja oppilaat voivatkin olla kielten monitaitureita. On merkitystä, millä tavalla opettajat suhtautuvat kulttuuriseen moninaisuuteen ja monikielisten oppilaiden opettamiseen. Opettajien suhtautumisella on merkitystä sille, miten monikieliset oppilaat kokevat yhteiskunnan omakseen ja sosiaalistuvat yhteiskuntaan. Opettajien velvollisuutena on tukea jokaisen oppilaan tasapainoista kehitystä sekä identiteetin rakentumista kulttuurisesta taustasta riippumatta (Virta & Tuittu 2013).

2.2 Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus

Sukupuoli ja seksuaalisuus ovat moninaisia ilmiöitä ja niiden ilmenemismuodot ovat moninaisia. Niitä ei tule nähdä kategorisina lokeroina vaan moninaisena kokonaisuutena. Sukupuoli käsitteenä kattaa sekä sukupuolivähemmistöt että sukupuolienemmistöt. Sukupuoli ei ilmiönä ole jaettavissa kahteen toisilleen vastakkaiseen ja selvästi erotettavaan sukupuoleen (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, luettu 27.10.2022), vaikka niin sukupuoli Suomessa perinteisesti ymmärretään. Yksilötasolla sukupuolen moninaisuudesta voidaan puhua eri tavoin. Jokaisen ihmisen sukupuolen voidaan ajatella koostuvan ainutlaatuisista ja yksilöllisistä piirteistä ja juuri yksilöllisyys ja ainutlaatuisuus yhdessä tekevät sukupuolesta moninaisen. Sukupuoli on jatkumo, joka koostuu erilaisista geneettisistä, hormonaalisista, kehityksellisistä, fysiologisista, psykologisista, sosiaalisista ja kulttuurisista ominaisuuksista. Sukupuolia ovat siis mies ja nainen ja näiden lisäksi ihminen voi olla molempia yhtä aikaa,

jotain siltä väliltä tai jotain aivan muuta. On ihmisiä, joilla ei ole sukupuolta lainkaan. (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, luettu 27.10.2022).

Osa sukupuolen moninaisuutta on oman sukupuolen ilmaisu. Sillä tarkoitetaan erilaisia ilmaisun tapoja, jotka ovat kulttuurissamme sukupuolittuneita. Ilmaisu sisältää kaiken sen yksilön toiminnan ja käyttäytymisen, jolla hän ilmaisee itselleen ja muille olevansa mies, nainen tai jotain muuta. Sukupuolen ilmaisun kulttuurisesti sukupuolittuneiksi tavoiksi luetaan esimerkiksi vaatetus, puhetyyli, ilmeet ja eleet. (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, luettu 27.10.2022). Binäärinen käsitys sukupuolesta eli kahdesta toisilleen vastakkaisesta sukupuolesta sulkee ulos ne ihmiset, jotka eivät mahdu sosiaalisesti ja kulttuurisesti perinteisiin naisen tai miehen muotteihin. Jokaisella ihmisellä on oikeus omaan sukupuoli-identiteettiin ja sukupuolen ilmaisuun haluamallaan tavalla. (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, luettu 27.10.2022).

Sukupuolivähemmistöihin kuuluvat trans- ja intersukupuoliset ja sukupuoliristiriitaa kokevat ihmiset (Seta ry. 2019). Seksuaalivähemmistöön kuuluva voi olla lesbo, homo, biseksuaali, aseksuaali, panseksuaali tai queer. Seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus käsittää kaikki tavat määritellä seksuaalista suuntautumista, heteroseksuaaliset kuin ei-heteroseksuaaliset (Lehtonen 2012). Käsitksemme ja tietomme sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta edelleen rajallisia suhteessa olemassa oleviin kokemusten kirjoon (Kähkönen & Wickström 2013) ja käsityksiämme ohjaavat usein stereotyyppiset mielikuvat, odotukset ja oletukset (Lahelma 2014).

Tietoisuus sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta kouluissa on tärkeää. Jopa 10 % peruskoulun oppilaista kuuluu sateenkaarinuoriin (Seta, luettu 23.4.2023). Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden näkökulmasta tarkasteltuna, kyse tasa-arvon ja sukupuolitietoisuuden edistämisestä ei ole pelkästään tyttöjen ja naisten aseman edistämistä. (Lahelma 2014), vaan sillä voidaan edistää kaikkien ihmisten yhdenvertaisuutta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) korostetaan tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ja nämä arvot ohjaavat perusopetuksen ja opetussuunnitelmien kehittämistä. Sukupuolitietoisuus ja sukupuolen moninaisuus korostuu entisestään uudessa vuoden 2016 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014). Sukupuolitietoisessa opetuksessa opettaja ottaa huomioon sen, miten oppilaan sukupuoli voi vaikuttaa siihen, miten häntä kasvatetaan ja oppilaalle voidaan tarjota erilaisia sukupuolimalleja hänen sukupuolensa mukaan. Opettajan tulee suhtautua kriittisesti niihin yhteiskunnallisiin ja

kulttuurisiin rakenteisiin, jotka ovat sukupuolittavia sekä tiedostaa sukupuoliin liittyviä stereotyyppisiä käsityksiä, jotka ilmenevät asenteissa ja käyttäytymisessä. Sukupuolitietoinen opetus on omien sukupuolen moninaisuuteen liittyvien käsitysten tiedostamista ja se perustuu opettajan herkkyydelle tunnistaa oppilaan yksilöllisyys ja persoonallisuus sukupuolesta riippumattomina ominaisuuksina. Sukupuolitietoisuus on itsessään osa hyvän opettajan ammattitaitoa. (Opetushallitus 2015, 18). Sukupuolitietoisia opettajia koulutetaan opettajankoulutuksessa. Opettajankoulutuksella itsellään on paljon valtaa vaikuttaa siihen, millaisin valmiuksin tulevat opettajat työssään toimii.

Sukupuolitietoinen opettaja ymmärtää, että sukupuolta muokkaavat sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät ja niihin voi omalla toiminnallaan vaikuttaa. Opettajan tulee tunnistaa omat taipumuksensa suhtautua oppilaisiin sukupuolensa mukaan ja antaa oppilaiden ilmaista itseään yksilönä riippumatta perinteisistä sukupuolirooleista. Sukupuolitietoisin opettajan tulee tukea oppilaiden sukupuoli-identiteetin kehittymistä kaikissa tapauksissa. Työyhteisössään sukupuolitietoinen opettaja edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta purkamalla opetusta sukupuolittavia ajattelumalleja sekä käytäntöjä. Hän osaa analysoida eri sukupuolten kohtaamia rakenteellisia epätasa-arvoistavia tekijöitä ja kehittää koulun toimintakulttuuria sukupuolitietoisemmaksi ja ottaa osaa tasa-arvosuunnitteluun. (Opetushallitus 2015). Sukupuolitietoinen opettaja ymmärtää, että sukupuoli risteytyy myös muiden erojen kuten iän, yhteiskuntaluokan, eriarvoisuuden, etnisyyden, vammaisuuden ja seksuaalisen suuntautumisen kanssa. Sen vuoksi sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden tarkasteleminen koulutuksen kontekstissa avaa uusia näköaloja eriarvoistumiseen.

Suomessa on toteutettu 1970-luvulta lähtien paljon erilaisia projekteja, joiden tavoitteena on ollut sukupuolten tasa-arvon edistäminen koulutuksessa (Brunila 2009). Sen lisäksi sukupuolitietoista opettajankoulutusta on ollut tarjolla pitkään esimerkiksi Lapin, Oulun ja Joensuun yliopistojen opetusohjelmissa. Tästä huolimatta opiskelijoille ei ole kehittynyt välineitä purkaa sukupuolen tutkimuksen problematisoimia yleistyksiä tyttöjen ja poikien kehityksestä (Lahelma 2011, 91) ja vaikutukset ovat jääneet usein vähäisiksi ja paikallisiksi (Brunila 2009). Opettajankoulutukselle on annettu jo vuonna 1988 tavoitteeksi antaa tuleville opettajille valmiuksia edistää työssään sukupuolten välistä tasa-arvoa (OPM 1988). Koulutuksen tasa-arvoa käsittelevissä tutkimuksissa on huomattu, että sukupuoleen liittyvää tasa-arvoa on pidetty Suomessa itsestäänselvyytenä eikä siihen ole sen vuoksi kiinnitetty

erityistä huomiota. Myös yliopistokoulutuksessa kasvatustieteiden tiedekunnissa opetusta tasa-arvo- ja sukupuolikysymyksistä on annettu vaihtelevasti. (Laiho & Jauhiainen 2016).

2.3 Oppimisen haasteiden moninaisuus

Oppimisen moninaisuus käsittää kaikki erilaiset tavat oppia sekä oppimiseen liittyvät haasteet. Jokaisella ihmisellä on oma yksilöllinen tapansa oppia ja oppimiseemme vaikuttaa monenlaisia tekijöitä. (Ahonen ym. 2019). Tässä tutkimuksessa keskityn teoreettisesti oppimisen haasteiden moninaisuuteen. Ahosen ja muiden (2019) mukaan oppimisen vaikeuksilla tarkoitetaan laajempaa näkemystä oppimisen haasteista ja se kattaa yksilöllisen erilaisuuden lisäksi erilaiset oppimisympäristöt sekä opetuksen ja tuen järjestämisen. On tärkeää huomioida, että oppimiseen voi liittyä erilaisia haasteita, joihin on monia syitä ja oppimisen pulmat ovat monitasoisia ilmiöitä. Oppimisen vaikeuksissa on kyse oppijan yksilöllisen kehityksen ja oppimiseen liittyvien piirteiden suhteesta ympäristön ja yhteiskunnan oppijalle asettamiin oppimistavoitteisiin ja taitovaatimukseen. Oppimisen vaikeuksia voi esiintyä elämän eri vaiheissa riippuen esimerkiksi oppijan elämäntilanteesta.

Oppimisvaikeudet on sateenvarjokäsite kaikille niille oppimisen ja käyttäytymisen alueilla esiintyville haasteille, joita ihmisillä voi olla. Oppimisvaikeudet ilmenevät vaikeuksina oppia ja käyttää kieleen, matematiikkaan ja päättelyyn liittyviä taitoja. (Aro ym. 2012) Jotta samankaltaisten haasteiden tunnistaminen ja nimeäminen olisi helpompaa, on määritelty käsitteen sisälle erilaisia yhtenäisempiä alaryhmiä. (Ahonen ym. 2019). Oppimisvaikeudet tarkoittavat opettavien taitojen oppimisen vaikeutta. Oppimisvaikeudet ilmenevät hitaana tai poikkeavana taitojen omaksumisena. Yleisin oppimisvaikeus on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus. Oppimisvaikeuksiin liittyy esimerkiksi motoriikan, kielellisen kehityksen, tarkkaavuuden tai hahmottamisen vaikeutta. Keskittyminen, työn aloittaminen ja suunnitteleminen voi olla vaikeaa, jos yksilöllä on oppimisvaikeuksia. Oppimisvaikeudet ovat suhteellisen pysyviä ja vaikeuttavat vielä aikuisenakin yksilön arjen hallintaa, kouluttautumista ja työssä pärjäämistä. (Tietoa oppimisvaikeuksista, Kuntoutussäätiö 24.9.2018, luettu 30.12.2022). Yleisen käsityksen mukaan kehitykselliset oppimisvaikeudet ovat synnynnäisiä ja pysyviä, ja ne ulottuvat aikuisuuteen saakka (Korkeamäki 2021).

On olemassa myös erityisten oppimisvaikeuksien yläkäsite, joka kattaa lukemisen, kirjoittamisen sekä laskemisen häiriöt ja vaikeudet. Erityinen oppimisvaikeus käsitetään

olevan kapea-alainen häiriö, joka vaikeuttaa vain jonkin tietyn taidon oppimista. (Aro ym. 2012) Jotta oppijalla voidaan todeta erityinen oppimisenvaikeus, tulee oppijan suoritusten olla määrällisesti arvioituna huomattavasti ikätasoa heikommalla ja taitopuutteiden tulee vaikuttaa negatiivisesti lapsen koulunkäyntiin ja arjessa selviytymiseen. Erityisten oppimisvaikeuksien taustalla ei ole kyse oppijan älyllinen kehitysvammaisuudesta, korjaamattomista näkö- tai kuulo-ongelmista tai heikosta opetuksesta. (Ahonen ym. 2019).

Oppimisvaikeudet ovat aika yleisiä ja oppimisvaikeuden määrittelytavan mukaan oppimisvaikeutta esiintyy 5–20 prosentilla väestöstä. Oppimisvaikeuksien syyt liittyvät keskushermoston kehityksen poikkeamiin eikä kyse ole yrittämisen puutteesta, kielitaidottomuudesta tai laiskuudesta. (Aro ym. 2012). Ihmisten yksilölliset biologispuhjaiset erot vaikuttavat ihmisen kokonaiskehitykseen ja samalla yksilöiden eroihin oppimisessa. On tärkeä ymmärtää yksilön oppimiseen vaikuttava kehityksellinen näkökulma, sillä se auttaa ymmärtämään oppimisen vaikeuksia yhdessä muun oppimiseen vaikuttavan kokonaisuuden kanssa. Oppimisvaikeudet syntyvät yksilöllisessä kehityskulussa, jossa ympäristö ja perinnölliset tekijät muovaavat yksilön kognitiivisia prosesseja (Ahonen ym. 2019). Lapsi tarvitsee apua ja tukea oppimiseensa hänen oppimiseensa liittyvistä vaikeuksien syistä tai laadusta riippumatta. Oppimista tapahtuu vuorovaikutuksessa ihmisten ja ympäristön kanssa ja oppiminen on kontekstisidonnaista. Erilaisia oppimisympäristöjä tarvitaan, jotta jokaisella oppijalla on mahdollisuus oppia itsellensä parhaalla tavalla (Ahonen ym. 2019).

Oppimisvaikeuksilla on yhteys eriarvoisuuteen, sillä niillä on vaikutusta koulutuksen pituuteen, työttömyyteen ja mielenterveyteen. Se kytkeytyy läheisesti vammaisuuden tutkimuksen keskusteluun yksilöllisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden vuorovaikutuksesta, jotka vaikuttavat yksilön toimijuuteen. Oppimisvaikeuksien tutkimisen, määrittelyn ja diagnosoimisen lääketieteellisen historian vuoksi myös oppimisvaikeuksista puhuttaessa tulee vastaan vammaisuuden lääketieteellinen malli (ks. 2.4 Vammaisuuden moninaisuus).

(Ahonen ym. 2019). Oppimisvaikeuksilla on siis samanlainen yhteys asiantuntijoiden käyttämään yksilön määrittelyvaltaan kuin vammaisuudella. Oppimisvaikeudet voivat myös vaikeuttaa yksilön osallistumista yhteiskuntaan samalla tavalla kuin vammaisuus.

Korkeamäki (2021) on tutkinut, millaiset yhteiskunnalliset reunaehdot ja rakenteelliset tekijät kehystävät yksilön toimijuutta ja toimintamahdollisuuksia oppimisvaikeuksia kokevilla aikuisilla. Hänen tutkimuksensa tulokset osoittavat, että koulutus ei pysty turvaamaan kaikille oppijoille riittävää lukutaitoa ja koulutus voi vaikuttaa kielteisesti yksilön minäkuvaan ja

mahdollisuuksiin tuoda esille omaa tuen tarvettaan myöhemmässä elämässä. Ongelmat lukutaidossa voivat olla merkityksellisiä vielä aikuisuudessakin. (Korkeamäki 2021). Kyse on siis merkittävästä yksilön elämänlaatuun liittyvästä tekijästä, joka vaikuttaa yksilön mahdollisuuksiin elämässään. Ilman tukea oppimisen haasteita kokevalla ihmisellä ei ole yhdenvertaisia mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnassa.

2.4 Vammaisuuden moninaisuus

Kuten aiemmat moninaisuuden osa-alueet myös vammaisuus on moninainen ilmiö ja vammaisuutta on monenlaista. Ihminen voi vammautua elämänsä aikana esimerkiksi sairauden tai loukkautumisen seurauksena tai vamma voi olla synnynnäinen. Myös pitkäaikaissairaudet voivat aiheuttaa ihmiselle vastaavaa haittaa ja toimintarajoituksia (Haarni 2006). Vammaisuuteen liittyy samanaikaisesti paljon erilaisia merkityksiä ja sävyjä, jotka ovat usein epämääräisiä tai hahmottomia ja ne aiheuttavat häpeää ja leimautumista. Useimmiten vammaisuuden käsitettä käytetään kuvaamaan puutetta ja puutteellisuutta, joka näyttäytyy henkisenä tai fyysisenä rajoitteena (Grue 2015).

Vammaisuus on määritelty YK:n vammaissopimuksessa seuraavasti: ”Vammaisiin henkilöihin kuuluvat ne, joilla on sellainen pitkäaikainen ruumiillinen, henkinen, älyllinen tai aisteihin liittyvä vamma, joka vuorovaikutuksessa erilaisten esteiden kanssa voi estää heidän täysimääräisen ja tehokkaan osallistumisensa yhteiskuntaan yhdenvertaisesti muiden kanssa” (Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016). Sen määrittely, kuka on vammaainen henkilö, on aina yksilön itsensä määriteltävissä oleva asia. Vammaisuus liittyy voimakkaasti yksilön identiteettiin ja minäkuvaan. Oman identiteettinsä avulla ihminen määrittelee, kuka hän on ja mikä on hänen suhteensa muihin ihmisiin. Vammaisuuden määrittely ulkopuolelta on kuitenkin väistämätöntä. Useimmiten vammaisuus määritellään lääketieteellisesti kansainvälisen ICD-luokituksen mukaisesti. (Vehmas 2005).

Vammaisuuden määrittely ja tunnistaminen vaikuttavat käytännön tasolla lainsäädäntöön, oikeuksiin ja vammaisen henkilön saamaan tukeen. Jotta yksilön on mahdollista saada erilaisia tukia ja palveluita, näiden yhteydessä määritellään ja arvioidaan yksilön vammaisuutta asiantuntijoiden taholta. Tässä määrittelyssä ja arvioinnissa on otettava huomioon se, ettei määrittely johda kielteiseen ja syrjivään leimautumiseen (Nurmi-Koikkalainen 2017; Wendell 1996).

YK:n vammaissopimuksen englanninkielisessä alkuperäisversiossa käytetään termiä ”persons with disabilities”. Tämä käännetään suomeksi yleensä ”vammaiset henkilöt”, mutta käsite ”disability” tarkoittaa myös toimintarajoitteisuutta. Käännöksen vuoksi vammaisuus ja toimintarajoitteisuus voidaan nähdä eri tilanteissa samaa tarkoittavina tai osittain toisistaan poikkeavina käsitteinä. YK:n vammaissopimuksen kuvauksessa vammaisuutta ei kuvata toimintarajoitteisen yksilön omana ominaisuutena, vaan se koostuu niistä esteistä ja rajoitteista, jotka syntyvät suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan. Näitä esteitä ja rajoitteita ovat mm. syrjivät asenteet, segregoiva opetus ja esteellinen ympäristö. (Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016). Ongelmien taustalla nähdään yhteiskunnan kyvyttömyys muotoutua saavutettavaksi kaikille eikä se kykene tuottamaan sopivia palveluita vammaisille henkilöille. Viimekädessä vammaisuus tulee nähdä ihmisten oikeutena määrittellä itse itseään ja omaa elämäänsä. Vammaisuus on vahva ihmisoikeuskysymys. (Nurmi-Koikkalainen 2017).

Vammaisuuden käsitettä voidaan tarkastella sosiaalisesta, oikeudellisesta, kasvatustieteellisestä ja lääketieteellisestä näkökulmasta. Se, miten käsitämme vammaisuuden, muuttuu yhteiskunnan muuttuessa. Yhteiskunnan muuttuessa muutos yhdessä julkisen keskustelun kanssa luo uusia määrittelyjä ja käsitteitä erilaisille ilmiöille. Käsitteet ilmiöistä vaikuttavat ilmiön nimeämiseen. (Nurmi-Koikkalainen 2017). Olemme siirtyneet lääketieteellisestä, henkilön diagnoosia, vammaa ja sen kuntouttamista korostavasta ajattelutavasta kohti sosiaalista mallia vammaisuuden kuvauksissa (Davis 1995). Vammaisuuden mallit eivät kykene selittämään vammaisuutta tyhjentävästi ja samaan aikaan vammaisuudesta on mahdotonta puhua niihin viittaamatta (Grue 2015).

Vammaisuuden sosiaalisessa mallissa vammaisuus käsitetään henkilön suhteena ympäröivään yhteiskuntaan. Vammaisilla on oikeusperustaisen ajattelutavan mukaan samat oikeudet kuin vammattomilla ja vammaisilla on oikeus osallistua yhteiskuntaan yhdenvertaisesti muiden ihmisten kanssa. Yhdenvertainen osallistuminen edellyttää sitä, että ympäröivästä yhteiskunnasta poistetaan esteitä, jotka haittaavat vammaisten ihmisten elämää ja osallistumista. (Nurmi-Koikkalainen 2017). Vammaisuuden määrittelyssä on edelleen mukana vanhanaikaiseksi koettu lääketieteellinen malli ja sen lisäksi uudemmat sosiaalinen ja oikeusperustainen malli. Lääketieteellinen malli korostaa tiedon ja asiantuntijoiden valtaa. Mallissa määrittyvät vammaiselle henkilölle rooli ja rajat asiantuntijoiden kautta. Sosiaalinen ja oikeudellinen malli korostavat yksilön omaa toimijuutta ja osallisuutta. Uusi näkökulma

vammaisuuteen ja ylipäättänsä erilaisuuteen korostaa ihmisten omia kokemuksia ja näkemyksiä sekä hyväksyy erilaisuuden rikkautena. (Nurmi-Koikkalainen 2017).

Vammaisten lasten koulunkäynti järjestetään nykypäivänä useimmiten erityisopetuksen avulla, osittain integroiden yleisopetukseen ja inklusion periaatteita noudattaen. Vuonna 1997 astui voimaan laki peruskoululain muuttamisesta, jonka myötä kehitysvammaiset lapset hyväksyttiin osaksi peruskoulun oppilaita (Laki peruskoululain muuttamisesta 1368/1996). Salamancan julistuksessa (UNESCO 1994) vaaditaan vammaisille henkilöille oikeutta päästä mukaan yhteiseen opetukseen perusopetuksessa. Julistuksen myötä integraatio muuntui suomalaisessa keskustelussa kansainvälisten mallien mukaisesti inklusioksi.

Kaikille yhteisen oppivelvollisuuden ja inklusio-tavoitteen myötä oppilaita erityisopetuksesta on sijoitettu yhä entistä enemmän yleisopetuksen luokkiin lähikouluperiaatteen mukaisesti. Suomessa on edelleen erityiskouluja, jonne vammaisilla oppilailta on mahdollisuus hakea koulupaikkaa, jos yleisopetuksessa ei pystytä vastaamaan vammaisen oppilaan tarpeisiin. Useimmiten vammaiset oppilaat opiskelevat erityisluokilla. Vuonna 2010 tehdyssä perusopetuslain muutoksessa (624/2010) ja opetussuunnitelmauudistuksessa (Opetushallitus 2011) lanseerattiin kolmiportaisen tuen järjestelmä, joka sisältää yleisen, tehostetun ja erityisen tuen. Näillä uudistuksilla pyritään takaamaan tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuus osallistua yleisopetukseen haasteista huolimatta.

Vaikka erityisopetus ja vammaisten oppilaiden opetus ovat 2000-luvulla olleet vakiintunut osa peruskoulujärjestelmää, ei vammaisten oppilaiden koulutuksellinen yhdenvertaisuus ja syrjimättömyys toteudu koulujärjestelmässämme (Teittinen ja Vesala 2022). Vammaisten ihmisten mahdollisuus osallistua yhdenvertaisesti ei edelleenkään toteudu ja vammaiset kohtaavat elämässään paljon syrjintää. Tietoa vammaisten henkilöiden asemasta ja olosuhteista Suomessa on kerätty jonkin verran, mutta tieto on hajallaan ja pirstaleista. Tietoa ei ole juuri missään kootusti tarjolla, vaan se on jakautunut moneen paikkaan. Monista vammaisuuteen liittyvistä asioista ei ole kerätty tietoa. Tämä haittaa vammaisten ihmisten yhteiskunnallisen tilanteen kokonaiskuvan luomista ja vertailtavuutta vammaisten ihmisten aseman selvittämisestä. (Haarni 2006).

3 Moninaisuus luokanopettajakoulutuksessa

Luokanopettajakoulutuksen tavoitteena Suomessa on kouluttaa opettajia, joilla on vahva tutkimuksellinen ote omaan työhönsä, ja jotka toteuttavat työssään demokraattisia arvoja ja edistävät omalla toiminnallaan tasa-arvoa. Koulutus antaa tuleville opettajille vahvan pohjan koulutussosiologian ymmärtämiseen, jonka avulla opettajat voivat ymmärtää koulutuksen ja yhteiskunnan välisiä suhteita, jotka liittyvät syrjäytymiseen, henkiseen ja kulttuuriseen pääomaan sekä työllistymiseen. Opettajankoulutus antaa opettajille tietoa ihmisen kasvusta ja kehityksestä sekä oppimisen ohjaamisesta ja tukemisesta eri elämänvaiheissa. Didaktiikan perusteena on ohjata opettajaa ymmärtämään, miten opetusprosesseilla ja erilaisilla opetuksen menetelmillä voidaan vaikuttaa oppilaiden oppimiseen. (Opetusministeriö 2007).

Luokanopettajakoulutusta järjestetään Suomessa yliopistoissa. Opettajankoulutusta tarjoavat Turun, Helsingin, Jyväskylän, Tampereen, Oulun, Lapin ja Itä-Suomen yliopistot sekä Åbo Akademi. Koulutukseen haetaan yhteishaussa ja opiskelijaksi voi päästä ylioppilastodistuksen tai pääsykokeen avulla. Hakijat osallistuvat soveltuvuuskokeeseen, joka on yliopistojen yhteinen eli samalla soveltuvuuskokeella voi hakea eri yliopistojen luokanopettajakoulutuksiin. (Opintopolku, luettu 3.4.2023).

Opettajankoulutus Suomessa on kehittyneemmällä tasolla kuin muissa Euroopan maissa. Suomessa opettajankoulutusta on kehitetty systemaattisesti 1970-luvulta lähtien ja opettajankoulutuksessa on toteutettu uudistuksia, joita muut Euroopan maat ovat vasta suunnittelemassa. (Husu & Toom 2016). Kehittäminen on perustunut näkemykseen, jonka mukaan opettajan työ on vaativa tehtävä ja opettajien tulee olla korkeasti koulutettuja. Opettajankoulutus on yliopistollinen maisteritasoinen koulutus ja kiinteä osa akateemisia opintoja. Opettajan kelpoisuuden lisäksi tutkinto antaa kelpoisuuden toimia myös monissa muissa vaativissa ammateissa. Opettajankoulutuksen tehtävänä on vaikuttaa tulevien opettajien ajattelun taitoihin, kykyyn ymmärtää yhteiskunnallisia ja sivistyksellisiä ilmiöitä, auttaa opiskelijoita hankkimaan laaja sivistyspohja ja antaa valmiudet elinikäiseen oppimiseen. Opettajankoulutuksen tulee antaa myös valmiuksia työskennellä hyvin erilaisissa tehtävissä ja olosuhteissa. Opettajankoulutus ja opettajan ammatti tulisi nähdä laajemmassa yhteiskunnallisessa merkityksessä. (Opetusministeriö 2007). Suomessa opettajan työtä pidetään kiinnostavana ja se on suosittu koulutusala, vaikka viimeaikaisissa uutisissa on puhuttu paljon opettajien uupumuksesta ja työn vaatavuudesta. Hakijamäärät ovat olleet

vuosittain kasvussa, kun muualla Euroopassa opettajankoulutuksen kiinnostavuus on ollut laskussa työn koetun mielekkyyden ja raskauden vuoksi (Opetusministeriö 2007).

Opettajankoulutuksen laadun arviointi on haastavaa, sillä koulutuksen tarjoamat valmiudet näkyvät käytännössä selkeästi vasta vuosien jälkeen. Kaikkea opettajan työstä ei pystytä opettamaan koulutuksen aikana, joten on hyvä, että opettajat oppivat myös työssään jatkuvasti uutta. (Niemi 2010). Opettajat oppivat monissa eri tilanteissa ja erilaisissa ympäristöissä, esimerkiksi erilaisilla kursseilla, kollegoiden kanssa käydyissä keskusteluissa, luokkahuoneissa ja kouluyhteisössä (Borko 2004). Opettajat oppivat työssään tarvitsemiaan asioita sekä formaalisti että informaalisti. Formaali oppiminen on muodollisesti tapahtuvaa oppimista ja tähän opettajankoulutus pääsääntöisesti perustuu. Formaalia oppimista ohjaa opetussuunnitelma ja tutkinnon saavuttamisessa on keskeistä arvosanat, tutkinnot sekä todistukset. Informaalilla oppimisella tarkoitetaan huomaamatta tapahtuvaa oppimista arkipäiväisissä tilanteissa esimerkiksi työn ohessa tai harjoitteluissa opiskelun aikana. (Heikkinen ym. 2012; Husu & Toom 2016).

Jo 2000-luvun alussa opettajankoulutuksen arvioinneissa ja kehittämistä koskevissa keskusteluissa on nostettu esille erityisopetuksen kasvava tarve. Rinnakkaiskoulujärjestelmän purkamisen jälkeen tukea tarvitsevia oppilaita on yleisopetuksessa yhä enemmän. Tarve näkyy opettajankoulutuksellisesti niin, että jokaisen opettajan tulisi saada opettajankoulutuksessa nykyistä enemmän valmiuksia erilaisten oppilaiden oppimiseen liittyvien ongelmien käsittelyyn. (Opetusministeriö 2007). Yleisopetuksessa tehostetun ja erityisen tuen kasvavan tarpeen vuoksi on tärkeää, että luokanopettajat saavat koulutuksessaan valmiuksia sekä tunnistaa tuen tarpeisia oppilaita että järjestää oppilaille heidän tarvitsemaansa tukea. (Opetusministeriö 2014). On tärkeää, että opettajankoulutus pystyy vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin ja samalla turvaamaan jokaisen oppijan oikeudet oppimiseen ja siihen tarvittavaan tukeen. Oppilaiden oppimisen tukemisella on suuri merkitys oppilaan kykyyn osallistua opetukseen yhdenvertaisesti.

3.1 Inklusio perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Vuonna 2016 voimaan tulleessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa kuvataan, että oppilaat kasvavat maailmaan, joka on kulttuurisesti, kielellisesti, katsomuksellisesti ja uskonnollisesti moninainen. Moninaisuus tuodaan opetussuunnitelmassa esille osana laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia. Laaja-alainen osaaminen koostuu arvojen, asenteiden, tietojen, taitojen ja tahdon kokonaisuudesta. Opetussuunnitelmassa korostetaan, että kulttuurisesti kestävä elämäntapa ja monimuotoisessa ympäristössä toimimiseen kasvaminen edellyttää oppilailta ihmisoikeuksien kunnioittamiselle perustuvaa kulttuurista osaamista ja arvostavan vuorovaikutuksen taitoja. Oppilaita tulee siis ohjata toimimaan esimerkiksi kulttuurisen moninaisuuden ja vammaisuuden moninaisuuden suhteen niin, että ne nähdään ensisijaisesti myönteisinä asioina ja voimavarana. (POPS 2014). Vuonna 2016 voimaan tulleessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan, että perusopetuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet nousevat perustuslaista, perusopetuslaista ja -asetuksesta, valtioneuvoston asetuksista sekä opetussuunnitelman perusteista. Näiden lisäksi opetuksen järjestämisessä tulee ottaa huomioon muut velvoitteet, jotka tulevat muusta lainsäädännöstä, sekä kansainvälisistä sopimuksista, kuten Salamancan sopimus, joihin Suomi on sitoutunut. (POPS 2014). Inklusion kannattamista ja toteuttamista peruskouluissa voidaan siis pätevästi perustella erilaisilla laeilla, asetuksilla ja säädöksillä sekä sen yleisellä hyödyllä niille ihmisille, jotka jäisivät yhteisen koulutuksen sekä yhteiskunnan ulkopuolelle ilman inklusiota.

Kun puhutaan inklusiosta, se tapahtuu usein perusopetuksen kontekstissa. Inklusio opetuksen kontekstissa tarkoittaa sitä, että kaikki oppilaat käyvät omaa lähikouluun, jossa jokaisen on mahdollista saada yksilöllistä opetusta ja tukea omaan oppimiseensa tarpeidensa mukaan. Inklusiivinen koulu ottaa huomioon kaikkien oppilaiden tarpeet ja se vaatii koulun henkilökunnan välistä yhteistyötä (Moberg & Savolainen 2009). Saloviidan (2006) mukaan inklusioideologian taustalla on vahva vammaispoliittinen taistelu vammaisten henkilöiden ihmisoikeuksista ja yhteiskunnallisen osallisuuden vahvistamisesta. Inklusion tavoitteena on luoda sellainen koulutuksen järjestelmä, jossa minimoidaan oppimisen rakenteelliset, asenteelliset tai pedagogiset esteet, jotka jättävät joitakin oppilasryhmiä koulutuksen ulkopuolelle (Savolainen 2009). Opettajankoulutus on yksi keskeinen vaikuttava tekijä inklusion toteutumiseksi. (Messiou ym. 2016). Kun opettajilla on riittävät valmiudet tunnistaa ne tekijät, jotka vaikuttavat oppilaiden mahdollisuuksiin osallistua yhdenvertaisesti opetukseen, voivat he omassa työssään toteuttaa myös inklusiota paremmin.

Ihmisten moninaisuuden arvostaminen ja kasvattaminen kohti moninaisuuden arvostamista ovat inklusiokeskustelun ytimessä. Vaikka inklusio on asetettu koulutuksen tavoitteeksi jo 1994, on kouluissa edelleen vastustusta inklusion käytäntöä kohtaan. (Moberg ym. 2020). Inklusiokeskustelu julkisuudessa peruskoulun kontekstissa on latautunutta ja se herättää kannanottoja sekä puolesta että vastaan. Keskusteluissa tuodaan esille opettajien kokemuksia inklusiosta ja asenteita inklusiota kohtaan sekä opettajien ja koulujen puutteellisia valmiuksia sekä resursseja inklusion toteuttamiseksi (Yle 16.9.2022). Viimeaikaisessa keskustelussa inklusio kouluissa on herättänyt paljon vastustusta, sillä sen ei koeta ratkaisevan haasteita opetuksen järjestämisessä vaan lisäävän niitä. On kuitenkin otettava huomioon, että ne tavat, joilla inklusiota tällä hetkellä kouluissa toteutetaan eivät ole inklusio-ideologian tai ihanteiden mukaisia. Inklusio leimataan usein suppeasti tuen tarpeiksi ja pelkästään erityispedagogiseksi kysymykseksi (Vaahtera & Honkasilta 2022; Slee 2013; Tervasmäki 2022), kun sen perimmäinen tarkoitus on turvata ulkopuolelle jäävien oppilaiden mahdollisuus osallistua yhdessä oppimiseen. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa inklusio saa useita merkityksiä. Inklusio voidaan käsittää yhdestä näkökulmasta niin, että tuen tarpeiset oppilaat siirretään yleisopetukseen tai toisesta näkökulmasta, että se on koko koulutussysteemin ja ajattelutapojen muutosta (Moberg ym. 2020). Voidaan siis todeta, että koulutus on eräänlaisessa murroksessa, joka vaatii koulun ohella myös opettajankoulutuksen kehittämistä.

Vaahteran ja Honkasillan (2022) mukaan palaaminen inklusion juurille voisi viedä keskustelun inklusiosta enemmän rakenteelliselle tasolle. Koulutuksen kentällä tulisi määritellä, mitä inklusio tarkoittaa ideologiana ja miten sitä voidaan toteuttaa rakenteellisesti koulutuksessa. Koulujen laatimat tasa-arvosuunnitelmat ovat yksi askel kohti inklusiivisen koulun toteutumista. Koulujen laatimissa tasa-arvosuunnitelmissa on kuitenkin suuria puutteita yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon näkökulmasta. Opetushallituksen laatiman tasa-arvosuunnitelmien seurannan (Mikkola 2020) mukaan tasa-arvoa koskevat toimenpiteet jäävät usein yleiselle tasolle ja nämä toimenpiteet kirjataan suunnitelmiin pelkästään tavoitteiksi tai julkilausumiksi. Suunnitelmissa ei olla onnistuttu kirjaamaan konkreettisia toimenpiteitä ja yleisluontoiset tavoitteet on usein vaikea kääntää konkreettisiksi toimiksi. Tämä johtaa siihen, ettei tavoitteiden toteutumista voida arvioida tasa-arvolain mukaisesti. (Mikkola 2020).

3.2 Opettajien asenteet ja valmiudet moninaisuuden kohtaamiseen

Opettajien asenteita ja valmiuksia inklusiota kohtaan on tutkittu paljon. Tutkimuksia on tehty lähinnä Yhdysvalloissa, mutta myös laajalti muualla maailmassa mukaan lukien kehittyvissä maissa (Saloviita 2020). Oppilaiden moninaisuus ja inklusiivinen koulu liittyvät läheisesti toisiinsa. Inklusiiviseen opetuskäsitykseen kuuluu, että kaikki lapset yksilöllisistä ominaisuuksista riippumatta saavat käydä koulua yhdessä (UNESCO 1994). Opettajilla on tärkeä rooli siinä, miten inklusiota kouluissa käytännössä toteutetaan. Useiden tutkimusten mukaan opettajilla saattaa olla huolta siitä, miten inklusiota toteutetaan käytännössä, vaikka opettajilla olisi positiivisia kokemuksia inklusiosta koulutuksessa (Moberg ym. 2020; Avramidis & Norwich 2002; de Boer ym. 2011; Moberg & Savolainen 2003). On osoitettu, että opettajien asenteet inklusiota kohtaan ovat positiivisempia, jos opettajat uskovat, että he voivat vaikuttaa inklusion käytänteisiin. (Moberg ym. 2020). Kaksi kolmesta opettajasta suhtautuu inklusioon positiivisesti. Mielenkiintoista on, etteivät opettajien asenteissa inklusiota kohtaan vaikuta tapahtuneen muutosta, vaikka aihetta on tutkittu useiden vuosien ajan. (Saloviita 2020; de Boer ym. 2011).

Moberg ym. (2020) tutkivat, millaisia eroavaisuuksia suomalaisten ja japanilaisten opettajien asenteissa inklusiota kohtaan esiintyy ja miten heidän kokemuksensa ovat suhteessa asenteisiin. Suomalaiset opettajat olivat enemmän huolissaan siitä, miten tehokasta inklusio käytännössä on sekä he uskoivat japanilaisia kollegoitaan useammin, että fyysisellä inklusiolla, eli tuen tarpeisten oppilaiden sijoittamisella yleisopetukseen, on negatiivinen vaikutus ei tuen tarpeisten oppilaiden opettamiseen. Opettajien valmiuksissa hyväksyä erilaisia oppilaita omaan ryhmään ei ollut selkeää eroavaisuutta. Eroavaisuudet nousivat esille, kun tarkasteltiin sellaisten oppilaiden ryhmää, joilla on haasteita tunteiden säätelyssä ja käyttäytymisessä. Suomalaiset opettajat kokivat tämän ryhmän oppilaat haastavimpina. Kokemusten itsessään ei todettu selittävän opettajien asenteita inklusiota kohtaan, mutta kokemusten laadulla oli selkeä vaikutus. Ne opettajat, joilla oli onnistuneita kokemuksia inklusiosta, suhtautuivat inklusioon positiivisemmin kuin ne, joilla oli epäonnistuneita kokemuksia. (Moberg ym. 2020). Miegheim ja muut (2018) ovat saaneet samankaltaisia tutkimustuloksia tutkimuksessaan, joiden mukaan opettajien tietämys tuen tarpeista ja kokemukset inklusiosta vaikuttavat heidän asenteisiinsa inklusiota kohtaan. Nämä tulokset korostavat moninaisuuden käsittelyn merkitystä luokanopettajakoulutuksessa. (Savolainen ym. 2022; Miegheim ym. 2020).

Tuokko (2020) tutki pro gradu -tutkielmassaan opettajien käsityksiä sukupuolitietoisesta opetuksesta ja sukupuolen moninaisuudesta alakoulussa. Tutkimuksen keskeisiä tuloksia olivat se, että noin puolet opettajista eivät tunteneet sukupuolitietoisesta opetuksen käsitettä, kun se mainittiin ensimmäisen kerran perusopetuksen opetussuunnitelmassa vuonna 2016 ja vain puolet opettajista kokivat, että heillä on riittävät taidot sukupuolitietoisesta opetuksen toteuttamiseen. (Tuokko 2020). Vammaisuuden ja oppimisen haasteiden osalta on myös tehty tutkimusta opettajien valmiuksista koskien. Saloviidan (2020) tutkimuksessa todettiin, että opettajien asenteilla ja oppilaan haasteiden välillä on yhteyttä. Tutkimuksessa todettiin, että opettajien on helpompi hyväksyä sellaiset oppilaat, joilla on vain lieviä haasteita ja vaikeimmin sellaiset oppilaat, joilla on haastavia älykkyyteen ja käyttäytymiseen liittyviä haasteita. (Saloviita 2020).

Inklusion toteuttamista koskien opettajat olivat huolissaan muun muassa siitä, että heillä kuluu aikaa tuen tarpeisten oppilaiden yksilölliseen tukeen ja aikaa jää vähemmän muille oppilaille luokassa, työn määrä ja laatuvaatimukset kasvavat, riittävät tukitoimet eivät ole saavutettavissa sekä siitä, että opettajilla on rajallisesti koulutusta ja valmiuksia toteuttaa inklusiota omassa opetuksessaan. (Vaz ym. 2018; Bender ym. 1995). Yhteiskunta asettaa koululle vaatimuksia parantaa oppilaiden oppimistuloksia sekä lisätä yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta oppilaiden keskuudessa. Suomessa noin puolet erityisopetuspäätöksen saaneista oppilaista opiskelee yleisopetuksen ryhmiin integroituna (Erityisopetuksen strategia 2007). Tehostetun tuen ja erityisen tuen oppilaiden määrän lisääntyessä yleisopetuksessa (Tilastokeskus 2021), tulisi opettajankoulutuksen reagoida siihen myös.

Opettajankoulutukseen tulisi sisältyä erityispedagogisia opintoja ja erityisopetukseen liittyviä kysymyksiä tulisi käsitellä riittävästi opetusharjoitteluissa. (Jussila & Saari 1999; Pinola 2008).

Yhä moninaisemmassa koulutusjärjestelmässä on tarve opettajille, joilla on valmiuksia kohdata moninaisuutta ja edistää tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista koulutuksessa. Koulukulttuuri on muutoksessa, oppilasaines on yhä moninaisempaa ja opettajilta vaaditaan entistä enemmän kykyä ottaa huomioon erilaisten oppilaiden taustat ja tuen tarpeet. Opettajankouluttajien tietoisuus moninaisuudesta on tärkeässä roolissa tulevien opettajien kouluttamisessa, jotta tuleville opettajille kehittyä kulttuurisesti vastuullinen ymmärrys moninaisuudesta (Richards 2011). Ailunka ja Palojärvi (2011) tuovat esille tutkimuksessaan, että koulukulttuurin muuttuminen inklusiivisemmaksi, kaikki oppijat huomioivaksi, edellyttää

opettajankoulutuksen kehittämistä. Opettajankoulutuksessa tulisi olla enemmän yhteistoiminnallisia menetelmiä, ja opintojen tulisi sisältää enemmän erityispedagogiikkaa, jotta tulevilla opettajilla olisi paremmat valmiudet kohdata moninaisuutta. (Ailunka & Palojärvi 2011).

3.3 Luokanopettajakoulutus Turun yliopistossa

Luokanopettajakoulutusta järjestetään Turun yliopistossa Turun ja Rauman kampuksilla. Luokanopettajankoulutus kestää keskimäärin viisi vuotta. Koulutus sisältää alemman korkeakoulututkinnon ja ylemmän korkeakoulututkinnon. Pätevyys luokanopettajaksi edellyttää kasvatustieteen maisterin tutkintoa. (Opintopolku, <https://opintopolku.fi/wp/aikuiskoulutus/opettajan-pedagogiset-opinnot/yliopistotutkinnolla-opettajaksi/>). Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto suoritetaan ensin ja se on laajuudeltaan 180 opintopistettä. Kandidaatin tutkinto suoritetaan keskimäärin kolmessa vuodessa. Tutkintoon sisältyy yleisopintoja, kieli- ja viestintäopintoja, pääaineen perus- ja aineopinnot, perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä sivuaineopintoja tai valinnaisia opintoja opiskelijan kiinnostuksen mukaisesti. Kandidaatin tutkinnon jälkeen opiskelija suorittaa kasvatustieteen maisterin tutkinnon, joka on laajuudeltaan 120 opintopistettä. Maisterin tutkinto suoritetaan keskimäärin kahdessa vuodessa. Tutkintoon sisältyy pääaineen syventävät opinnot ja sivuaineopintoja tai valinnaisia opintoja. (Turun yliopiston opinto-opas 2022–2024, luettu 4.4.2023).

Seuraavaksi tarkastelen luokanopettajakoulutuksen opinto-oppaita moninaisuuden näkökulmasta. Opinto-oppaat vuodesta 2018 alkaen ovat luettavissa Turun yliopiston sähköisessä opinto-opas-järjestelmä Pepissä. Aloitan tarkastelun vuonna 2018 voimaan tulleista opinto-oppaista, sillä suurin osa kyselyyn vastanneista opiskelijoista on opiskellut joko vuoden 2018 opinto-oppaan tai päivitetympien versioiden mukaisesti. Seitsemän opiskelijaa on opiskellut vuonna 2014 tai 2016 julkaistujen opinto-oppaiden mukaisesti, mutta niitä ei ole saatavilla Turun yliopiston sähköisessä opinto-oppaassa. Vuonna 2022 voimaan tullutta uutta opinto-opasta en valinnut tarkasteluun, sillä kyselyyn vastanneet opiskelijat eivät olleet ehtineet opiskella sen mukaisesti kyselyn keräämisen ajankohtana.

Luokanopettajankoulutuksen tutkimuksellisissa painopisteissä tuodaan esille, että kasvatustieteiden tiedekunnassa tehdään koko elämänkaaren kattavaa, kansainvälisesti

tunnustettua kriittistä oppimisen ja koulutuksen tutkimusta. Tutkimuksen alueissa nousevat moninaisuuden näkökulmasta esille maahanmuuttajien koulutus- ja työpolut, monikulttuurisuus ja kansainvälisyys opetuksessa ja koulutuksessa sekä oppimisvaikeuksien, erityisopetuksen ja koulutuksellisen syrjäytymisen tutkimus. (Turun yliopiston opinto-opas 2018–2020, luettu 4.4.2023)

Vuonna 2018 voimaan tulleessa opinto-oppaassa luokanopettajankoulutuksen lähtökohdaksi on asetettu tiedekunnan strategiassa määritelty tiedepohjainen opetuksen ja tutkimuksen kiinteä vuorovaikutus. Yhteiskunnan, yhteisön ja yksilön tarpeista lähtevä opettajien ja muiden kasvatusalan asiantuntijoiden laaja-alainen koulutus asetetaan keskiöön. Koulutuksen osaamistavoitteisiin on kirjattu, että koulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden kehittymistä kasvatukseen, koulutukseen, opetuksen ja oppimisen asiantuntijoiksi, jotka kehittävät aktiivisesti itseään, ammatiaan ja koululaitosta. Opiskelijan tavoitteena on kehittää valmiuttaan itsenäiseen ja moniammatilliseen toimintaan opettajana ja kasvattajana. Tavoitteena on kouluttaa eettisesti tiedostavia, tulevaisuuteen suuntautuvia opettajia, joilla on taitoa kohdata valmiuksiltaan ja erilaisia oppilaita. (Turun yliopiston opinto-opas 2018–2020, luettu 4.4.2023).

Vuonna 2020 voimaan tulleessa opinto-oppaassa osaamistavoitteita on muokattu niin, että keskeiset osaamisalueet ovat opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot sekä ammatillinen hyvinvointi. Keskeisiä tavoitteita opiskelussa ovat kriittinen ajattelu, luovuus ja ongelmanratkaisu. Opiskelijoita ohjataan käyttämään tuoreimpia tutkimuksia itsensä, tutkimustaitojensa ja opettajidentiteettinsä kehittämiseksi. Erona vuoden 2018 voimaan tulleeseen opinto-oppaaseen, vuoden 2020 opinto-oppaassa asetetaan tutkinto-ohjelman tavoitteeksi kehittää opiskelijan vuorovaikutus- ja tunnetaitoja oppijoiden moninaisuus huomioon ottaen. (Turun yliopiston opinto-opas 2020–2022, luettu 4.4.2023).

Seuraavaksi tarkastelen moninaisuuden sisällyttämistä opinto-oppaisiin. Vuoden 2018 opinto-oppaassa Rauman kampuksella kandidaatin tutkinnossa yleisopintoihin on sisältynyt kurssi Monikielisyys ja monikulttuurisuus kasvatuksessa ja opetuksessa, 3 opintopistettä. Aineopinnoissa on käsitelty oppimista ja pedagogista tukea viiden opintopisteen verran. Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa on käsitelty monikielistä pedagogiikkaa ja kielen oppimista kahden opintopisteen verran. Valinnaisesti valittavissa opintojaksoissa on ollut mahdollista valita Kulttuurinen osaaminen,

vuorovaikutus ja ilmaisu, 3 opintopistettä. Turun kampuksella vuoden 2018 opinto-oppaassa yleisopinnoissa, perus- ja aineopinnoissa ei ole yhtäkään kurssia, joiden nimessä mainittaisiin mitään moninaisuuteen liittyvää. Vain perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa on kurssi Monikielinen pedagogiikka ja toisen kielen oppiminen, 2 opintopistettä. (Turun yliopiston opinto-opas 2018–2020, luettu 4.4.2023).

Maisterin tutkinnossa Rauman kampuksella syventävissä opinnoissa vuodesta 2018 lähtien on ollut yksi pakollinen moninaisuuteen liittyvä kurssi Koulun sidosryhmiin tai pedagogiikan erityisalueisiin perehtyminen, 5 opintopistettä. Valinnaisissa opinnoissa on ollut mahdollista valita Erityisopetus ja sukupuoli, 4 opintopistettä sekä Lastensuojelu erityispedagogiikan tukena, 4 opintopistettä. Turun kampuksella syventävissä opinnoissa on ollut neljä pakollista moninaisuuteen liittyvää kurssia. Ne ovat Oppilaan oppimisen tukena, 4 opintopistettä, Demokratia, tasa-arvo ja ihmisoikeudet koulussa, 3 opintopistettä, Kulttuurisesti vastuullinen opettajuus, 3 opintopistettä sekä Sukupuoli koulutuksen käytännöissä, 3 opintopistettä. (Turun yliopiston opinto-opas 2018–2020, luettu 4.4.2023).

Vuoden 2020 kandidaatin tutkinnon opinto-oppaassa Raumalla on saman verran moninaisuutta sisältäviä kursseja kuin vuoden 2018 opinto-oppaassa. Kurssi Monikielinen pedagogiikka ja toisen kielen oppiminen on saanut päivitetystä versiossa uuden nimen: Vieraan kielen oppiminen ja monikielinen pedagogiikka. Myös Turun kampuksella vuoden 2020 opinto-oppaassa moninaisuutta sisältävien kurssien määrä kandidaatin tutkinnossa on pysynyt samana. Maisterin tutkinnon opinto-oppaassa Rauman kampuksella syventävissä opinnoissa on kaksi moninaisuutta sisältävää kurssia: Koulun sidosryhmiin tai pedagogiikan erityisalueisiin perehtyminen, 5 opintopistettä ja Yksilöllinen ja yhteisöllinen oppimisen tuki 3–5 opintopistettä. Turun kampuksella maisterin tutkinnon syventävissä opinnoissa on kuusi moninaisuutta sisältävää kurssia: Oppimisen tuen mahdollisuudet ja haasteet, 4 opintopistettä, Demokratia, tasa-arvo ja ihmisoikeudet koulussa, 3 opintopistettä, Kulttuurisesti vastuullinen opettajuus, 3 opintopistettä, Sukupuoli opetustyön käytännöissä, 3 opintopistettä, Saamelainen kasvatusta ja saamelaisten koulutus, 4 opintopistettä sekä Multicultural Education, 5 opintopistettä. (Turun yliopiston opinto-opas 2020–2022, luettu 4.4.2023).

Opinto-oppaiden tarkastelussa on huomattavissa selkeä muutos. Vuoden 2018 opinto-oppaassa kurssien nimissä mainitaan moninaisuus huomattavasti paljon vähemmän kuin vuoden 2020 opinto-oppaassa. Vuoden 2020 opinto-oppaassa moninaisuutta on kurssien

nimien perusteella lisätty opintoihin ja opinto-opasta on muokattu vastaamaan nykytilannetta yhteiskunnassa. Kurssien nimiä on muokattu uudempiin opinto-oppaisiin siten, että nimet ovat inklusiivisempia ja korostavat vähemmän poikkeavuutta. Moninaisuutta käsittelevät kurssit painottuvat maisteri-vaiheen opintoihin ja valinnaisesti valittaviin opintoihin. Opiskelijoiden on mahdollista valita omien mielenkiinnon kohteidensa mukaisesti kursseja, jotka haluaa opintoihinsa sisällyttää. Moninaisuuden osa-alueita mainitaan myös pakollisten kurssien nimissä. Vuoden 2020 opinto-oppaan mukaan opiskelijoiden on ollut mahdollista opiskella laajasti eri moninaisuuden osa-alueisiin liittyviä opintosisältöjä.

4 Tutkimusongelmat ja hanke

Oppilaiden taustojen moninaistuesssa on herännyt huoli siitä, millaiset valmiudet tulevilla opettajilla on kohdata työssään moninaisuutta ja tukea kaikkia oppilaita omassa oppimisessaan. Kouluissa ei voida enää olettaa, että oppilaat tulevat kaikki samanlaisista taustoista ja kaikkien oppilaiden kanssa voidaan toimia samalla tavalla. Opettajilla on suuri ja vastuullinen rooli oppilaiden elämässä. Opettaja voi olla oppilaan arjen ainoa turvallinen aikuinen, joka kohtaa oppilaan sellaisenaan kuin hän on. Opettajan toiminnalla on myös vaikutusta oppilaan oppimisen ohella myös siihen, miten oppilaat kokevat olevansa osa ryhmää ja miten oppilaat kokevat tulevaisuutensa hyväksytyiksi sellaisinaan kuin he ovat. (Karppinen & Pihlava 2017). Näkymättömyys ja oman moninaisuuden häpeäminen voivat aiheuttaa yksilölle vakavia seurauksia elämässä. (Fagerholm 2022).

Tämän tutkimuksen avulla saadaan tärkeää tietoa siitä, miten luokanopettajaopinnot antavat tuleville opettajille tietoa moninaisuudesta ja miten tulevat opettajat voivat työssään kohdata moninaisuutta. Tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on moninaisuudesta ja miten moninaisuutta esitetään luokanopettajakoulutuksessa Turun yliopistossa. Sen lisäksi selvitän, kokevatko luokanopettajaopiskelijat, että moninaisuuden esityksissä on jotain kehitettävää.

Tämä pro gradu -tutkielma tehdään osana valtakunnallista HOHTO-hanketta (<https://www.hohto-hanke.net/>). Hankkeen tavoitteena on vahvistaa yliopiston opettajankouluttajien ammatillista ja erityispedagogista osaamista ja sitä kautta tukea kaikkien oppijoiden oppimista ja hyvinvointia.

Selvittääkseni moninaisuutta luokanopettajakoulutuksessa, olen laatinut seuraavat tutkimuskysymykset:

- 1) Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on moninaisuudesta?
- 2) Miten moninaisuus esitetään Turun yliopiston luokanopettajankoulutuksessa opiskelijoiden näkemyksen mukaan?
- 3) Miten moninaisuuden esitykset ovat opiskelijoiden omien näkemyksen mukaan muuttaneet heidän käsityksiään moninaisuudesta?
- 4) Mitä kehitettävää moninaisuuden esityksissä opiskelijoiden mielestä on?

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui yhteensä 52 luokanopettajaopiskelijaa Turun yliopistosta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opiskelivat joko Turun tai Rauman kasvatustieteiden tiedekunnassa opettajankoulutusohjelmassa. Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista 23 henkilöä (44,2 %) suorittavat kandidaatin tutkintoa ja 29 henkilöä (55,8 %) suorittavat maisterin tutkintoa. Kaksi vastaajaa kertoi aloittaneensa opintonsa vuonna 2015, neljä opiskelijaa olivat aloittaneet vuonna 2016 ja yksi opiskelija kertoi aloittaneensa opinnot vuonna 2017. Muut vastanneet ovat aloittaneet opinnoissa vuosina 2018–2022.

Vastaajista noin kolmasosa (n=15) oli suorittanut erityispedagogiikan opintoja. Heistä neljä oli suorittanut erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavia opintoja. Suosituimpia sivuaineita olivat erityispedagogiikan lisäksi psykologia, terveystieto, musiikkikasvatus, digitaalinen opettaminen ja oppiminen sekä historia. Yksikään kyselyyn vastanneista ei ollut opiskellut sivuaineenaan yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan tarjoamaa monikulttuurisuuden sivuainetta.

Vastaajista 46 opiskelijaa (91,7 %) olivat suorittaneet Opettajana ja kasvattajana I-harjoittelun, 34 opiskelijaa (68,8 %) Opettajana ja kasvattajana II-harjoittelun, 17 opiskelijaa (35,4 %) Opettajana ja kasvattajana III-harjoittelun sekä yhdeksän opiskelijaa (18,8 %) Teemaharjoittelun. Erityisopettajaopintoja suorittaneista yksi neljästä oli suorittanut erityisopettajaopintoihin kuuluvat harjoittelut. Opiskelijoiden kyselylomakkeessa raportoidut sivuaineet ovat listattuna taulukkoon 1 ja suoritettut harjoittelut ovat listattuna taulukkoon 2. Kyselyyn vastanneista luokanopettajaopiskelijoista 35 henkilöä (67,3 %) olivat tehneet sijaisuuksia opintojen ohella. Sijaisuudet olivat kestäneet keskimäärin 5 kuukautta (ka=5,0). Kyselyyn vastanneista opiskelijoista 17 ei ollut tehnyt sijaisuuksia opintojen ohella.

Taulukko 1 Luokanopettajaopiskelijoiden suorittamat sivuaineet.

Sivuaineet	N
Erityispedagogiikka	10
Psykologia	7
Sosiaalitieteet	1
Digitaalinen opettaminen ja oppiminen	5
Liikunta	3
Terveystieto	6
Englanti	1
Musiikkikasvatus	6
Kuvataidekasvatus	3
Alkukasvatus	1
Historia	5
Erityisopettajaopinnot	5
Matematiikka	1
Elämäkatsomustieto	1
Kulttuurintutkimus	1
Käsityö	1

Taulukko 2 Luokanopettajaopiskelijoiden suorittamat harjoittelut.

Harjoittelut	N
Opettajana ja kasvattajana I	46
Opettajana ja kasvattajana II	34
Opettajana ja kasvattajana III	17
Teemaharjoittelu	9

5.2 Tiedonkeruu

Tämän pro gradu -työn tutkimusaineisto on kerätty Webropol-kyselyn avulla. Webropol on sähköinen työkalu kyselyjen laatimiseen. Kyselylomake (Liite 1) on tutkijan itse suunnittelema luokanopettajaopiskelijoille suunnattu kyselylomake. Lomake on suunniteltu ja laadittu tutkimuskysymysten avulla. Hirsjärven ym. (2018) mukaan kyselytutkimuksen keskeinen etu on se, että sen avulla voidaan kerätä laaja, standardoitu tutkimusaineisto ja kyselylomakkeeseen saa sisällytettyä erilaisia kysymyksiä. Kyselylomakkeen muiksi eduiksi voidaan lukea, että sen avulla voidaan kerätä tietoa herkkäluontoisista aiheista ja vastaajan kynnys kertoa omista ajatuksistaan voi olla anonyymina helpompaa.

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi sähköisen kyselylomakkeen, sillä se on helppo lähettää sähköpostilistojen kautta mahdollisimman monelle tutkittavalle Turun yliopiston luokanopettajakoulutusohjelmassa. Kyselylomake on suunniteltu ja laadittu huolellisesti, jotta sen analysointi olisi mahdollisimman vaivatonta ja nopeaa, ja jotta sillä kerättävä tutkimusaineisto vastaisi laatimiini tutkimusongelmiin. Kyselylomaketta käsiteltiin ja arvioitiin yhdessä muiden graduntekijöiden kanssa. Kyselylomaketta testattiin koevastaajien avulla ennen tutkittaville lähetystä.

Kyselylomake lähetettiin tutkittaville ensimmäisen kerran huhtikuussa 2022. Alun perin tarkoituksena oli kerätä aineistoa vain Turun yliopiston Turun kampuksella opiskelevilta luokanopettajilta, mutta vastaajien heikon osallistumisasteen vuoksi tutkittavien joukkoa laajennettiin koskemaan myös Rauman kampuksella opiskelevia luokanopettajia. Vastaajien heikon osallistumisasteen vuoksi lomake lähetettiin tutkittaville yhteensä viisi kertaa sähköpostin välityksellä, kaksi kertaa keväällä 2022 ja kolme kertaa syksyllä 2022. Viimeisen kerran lomake lähetettiin tutkittaville joulukuussa 2022. Aineiston analyysi aloitettiin tammikuussa 2023. Kyselylomakkeella ei kerätty mitään opiskelijoiden tunnistettavuuteen liittyviä tietoja eli kysely on täysin anonyymi.

Kyselylomake sisältää taustakysymyksiä, viisi monivalintakohtaa, joissa esitetään väittämiä, kymmenen avointa kysymystä ja viisi väittämää. Kyselylomakkeen kysymykset on laadittu tutkimuskysymysten pohjalta. Valitsin tämän tutkimuksen aineistonkeruun välineeksi enemmän avoimia kysymyksiä kuin väittämiä, sillä avoimien kysymysten avulla vastaajien on mahdollista ilmaista itseään omin sanoin. Hirsjärven ja muiden (2018) mukaan avointen kysymysten etuna onkin, että vastaajat voivat ilmaista oman henkilökohtaisen näkemyksensä ilman, että heidän tarvitsee valita vaihtoehtoista omaa näkemystään lähinnä olevan vaihtoehdon. Avointen kysymysten tuottama aineisto voi olla kuitenkin erittäin vaihtelevaa ja sen käsittely voi olla haastavaa. Väittämien avulla voidaan kartoittaa opiskelijoiden näkemysten määrällisyyttä, vastauksia voidaan vertailla ja väittämät auttavat vastaajia tunnistamaan kysyttävän asian ilman, että vastaajan tarvitsee muistaa sitä.

Kysymykset 1–4 keräävät tutkittavien taustatietoja. Ensimmäisessä kysymyksessä selvitetään vastaajan vuosikurssi ja toisessa kysymyksessä vastaajan suorittamia sivuaineita.

Kolmannessa kysymyksessä selvitetään, mitä harjoitteluita tutkittavat ovat opintojensa aikana suorittaneet. Neljännessä kysymyksessä selvitetään, ovatko tutkittavat tehneet sijaisuuksia

opintojensa aikana ja kuinka pitkältä ajalta sijaisuuksia on kertynyt. Kysymykset 5–7 ovat avoimia kysymyksiä, joista ensimmäisessä pyydetään määrittelemään moninaisuuden käsitettä ja kahdessa muussa kysytään moninaisuuden esityksistä luokanopettajakoulutuksessa ja miten luokanopettajaopinnot ovat muuttaneet tutkittavien käsityksiä moninaisuudesta. Kysymykset 8–15 ovat monivalintakysymyksiä, joissa esitetään väittämiä kulttuurisesta, sukupuolen ja seksuaalisuuden, vammaisuuden ja oppimisen haasteiden moninaisuuden esityksistä luokanopettajakoulutuksessa sekä tutkittavien valmiuksista kohdata moninaisuutta. Väittämiin vastaaminen tapahtuu valitsemalla omaa näkemystä vastaava arvo. Arvot ovat 1 = Ei lainkaan, 2 = Vähän, 3 = Jonkin verran, 4 = Paljon ja 5 = En osaa sanoa/En halua vastata.

Kysymyksessä 16 kysytään avoimen kysymyksen avulla tutkittavien kokemusta omasta henkilökohtaisesta moninaisuudestaan. Henkilökohtaisella moninaisuudella tarkoitan kokemusta siitä, kokeeko itse edustavansa jotain tiettyä moninaisuuden tyyppiä tai tunnistaako itsessään moninaisuudeksi tulkittavia piirteitä. Tätä kysymystä seuraa kaksi väittämää, joiden avulla selvitetään, onko tutkittavien henkilökohtaista moninaisuutta esitetty luokanopettajakoulutuksessa. Kysymyksessä 18 tutkittavat saavat perustella, miksi heitä koskevaa moninaisuutta ei ole noussut esille luokanopettajakoulutuksessa. Kysymyksessä 19 selvitetään, kuinka moni vastaajista on suorittanut erityispedagogiikan opintoja. Kysymyksessä 20 selvitetään monivalintaväittämien avulla, onko erityispedagogiikan opinnoilla ollut vaikutusta tutkittavien käsityksiin moninaisuudesta sekä onko erityispedagogiikan opinnot antaneet valmiuksia kohdata moninaisuutta. Väittämiin vastaaminen tapahtuu valitsemalla omaa näkemystä vastaava arvo. Arvot ovat 1 = Ei lainkaan, 2 = Vähän, 3 = Jonkin verran, 4 = Paljon ja 5 = En osaa sanoa/En halua vastata.

Kysymyksissä 21–24 kysytään, miten luokanopettajaopinnot ovat vaikuttaneet tutkittavien käsityksiin moninaisuudesta, mitä he ajattelevat moninaisuuden esityksistä luokanopettajakoulutuksessa, miten he toivoisivat moninaisuutta käsiteltävän luokanopettajakoulutuksessa sekä miten tehty kysely vaikutti heidän käsityksiinsä moninaisuudesta. Viimeisessä kysymyksessä tutkittavat saavat tarkentaa vastauksiaan tai antaa palautetta kyselylomakkeesta.

5.3 Aineiston analyysi

Tämän pro gradu-työni aineisto koostuu kyselyaineistosta ja aineiston laadullisesta sekä määrällisestä analyysistä. Hirsjärven ja muiden (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen keskeisiin piirteisiin kuuluu se, ettei tutkijalla välttämättä ole ennakko-oletuksia tutkimuksen tuloksista. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on löytää ja paljastaa tosiasioita olemassa olevien väittämien todentamisen sijaan. (Hirsjärvi ym. 2018). Tutkimukseni noudattaa fenomenologista tutkimusotetta, jossa ollaan kiinnostuneita kokonaisuuden ymmärtämisestä ja tulkitsemisesta. Tutkimukseni taustalla vaikuttaa fenomenologinen ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys eli millainen tutkimuskohde ihminen on ja miten ihmiseltä saadaan tietoa (Laine 2001). Tavoitteenani on luoda kokonaiskuvaa luokanopettajaopiskelijoista sekä heidän käsityksistään moninaisuudesta. Tämän lisäksi olen kiinnostunut moninaisuudesta ilmiönä sekä luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia moninaisuuden esityksistä luokanopettajakoulutuksessa. Näiden avulla pyrin luomaan suuremman kokonaiskuvan aiheesta, joka koostuu tutkimukseen osallistuvien yksilöllisistä käsityksistä ja kokemuksista tutkimuksen aiheesta. Fenomenologisen tutkimuksen perimmäinen tarkoitus on ymmärtää ilmiöitä inhimillisessä elämässä. Fenomenologiassa tutkitaan ihmisten kokemuksia erilaisista aiheista. Kokemusten taustalla on aina merkityksiä, joita ihmiset antavat tapahtumille tai asioille. (Laine 2001). Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut merkityksistä kokemusten taustalla.

Käytän avointen kysymysten analysoimiseen sisällönanalyysia. Tuomi ja Sarajärvi (2017) ovat avanneet sisällönanalyysin vaiheita omassa teoksessaan. Sisällönanalyysi on yksittäisen metodin lisäksi väljä teoreettinen viitekehys ja se voidaan liittää monenlaisiin analyysikokonaisuuksiin. Sisällönanalyysin menetelmää voidaan käyttää erilaisten dokumenttien systemaattiseen ja objektiiviseen analyysiin. Analyysimenetelmän avulla voidaan saada tulkittavasta kielellisestä ilmiöstä tiivis kuvaus, joka on yleisessä muodossa. Sisällönanalyysin jälkeen aineisto on järjestetyssä muodossa ja analyysia seuraa johtopäätösten tekeminen. Sisällönanalyysin avulla on mahdollista löytää tekstistä merkityksiä. Se muistuttaa tekstianalyysin menetelmänä diskurssianalyysia, mutta eroaa siinä mielessä, että diskurssianalyysissa analysoidaan merkitysten tuottamista. (Tuomi & Sarajärvi 2017)

Sisällönanalyysini on aineistolähtöinen ja tavoitteenani on nostaa aineistosta esille tutkimukseni kannalta merkityksellisiä havaintoja. Ensimmäisessä sisällönanalyysin vaiheessa olen pelkistänyt aineiston alkuperäisilmaisut kysymällä aineistolta tutkimusongelman mukaisia kysymyksiä. Tuomen ja Sarajärven (2017) mukaan tässä analyysin vaiheessa on tärkeä pelkistää aineisto niin, että siitä on karsittu kaikki tutkimukselle epäoleellinen pois. Toisessa vaiheessa olen ryhmitellyt samaa asiaa kuvaavat pelkistetyt ilmaukset samaan kategoriaan. Ryhmittelyssä aineistosta etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Ne käsitteet, jotka kuvaavat samaa ilmiötä ryhmitellään ja yhdistetään omaksi kategoriakseen. Alakategoriat on nimetty niin, että nimi kuvaa kategorian sisältöä. (Tuomi & Sarajärvi 2017). Analyysin kolmannessa vaiheessa olen yhdistänyt alakategorioita yläkategorioiksi, joille olen antanut niille sisältöä kuvaavat nimet. Lopulta kaikki kategoriat on yhdistetty yhdeksi kaikkia kuvaavaksi kategoriaksi. Kategorioiden avulla vastataan tutkimuskysymyksiin.

Sisällönanalyysin rinnalla tutkimuksessani kulkee sisällön erittely, jota hyödynnän korostamaan tietyn tyyppisten vastausten osuutta kategorioissa. Tuomen ja Sarajärven (2017) mukaan sisällön erittelyssä on kyse sisällön kvantifioinnista eli sisällön tilastollisesta erittelystä. Sisällön erittelyä voidaan käyttää sisällönanalyysin rinnalla kuvastamaan aineistossa ilmenevien tulosten määrää. Sisällön erittelyn avulla aineistosta voidaan tuoda esille vastausten määrällisyys. Määrällisyyden lisäksi on huomioitava vastausten sisältö, sillä sisällönanalyysi antaa aineistosta tarkempaa tietoa kuin sisällön erittely. (Tuomi & Sarajärvi 2017).

Aineiston määrällisessä analyysissä käytän sisällön erittelyn lisäksi muita tilastotieteellisiä menetelmiä. Tutkimuksen aineistossa on avointen vastausten lisäksi Likert-asteikollisia väittämiä, joiden analysoinnin toteutan SPSS tilasto-ohjelmiston IBM SPSS Statistics 27 versiolla. SPSS on tilastotieteellinen ohjelmisto, jonka avulla määrällistä aineistoa voidaan tutkia ja käsitellä. Raportoin väittämistä taulukoidusti väittämien minimi- ja maksimiarvon, moodin eli eniten vastatun vastauksen ja vastausten prosentuaalisen osuuden, vastausten keskiarvon sekä keskihajonnan. Tässä tutkimuksessa moodin käyttäminen sijaintilukuna on järkevää, sillä vastauksia yksittäiseen väittämään on vähän ja haluan tutkimuksessani tuoda esille tiettyjen vastausten tyypillisyyttä.

6 Tulokset

6.1 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset moninaisuudesta

Kysymykset K6 ”Miten määrittelet käsitteen moninaisuus?” ja K17 ”Koetko moninaisuuden koskettavan sinua henkilökohtaisesti?” vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Millaisia käsityksiä opettajaopiskelijoilla on moninaisuudesta?”.

Luokanopettajaopiskelijoiden vastaukset hajaantuivat laajasti koskien moninaisuuden määrittelyä käsitteenä. Kysymykseen K6 ”Miten määrittelet käsitteen moninaisuus?” vastasi 48 opiskelijaa. Opiskelijat saivat vastata kysymykseen omin sanoin. Määrittelyissä moninaisuus jakautui viiteen kategoriaan ja luokanopettajaopiskelijat kuvasivat moninaisuutta eniten erilaisuutena (n=30) ja ihmisten ominaisuuksien moninaisuutena (n=15). Vastaajista yksi kuvasi moninaisuutta sateenvarjokäsitteenä, yksi intersektionaalisuuden kautta ja yksi vastasi, ettei tunne käsitettä, mutta määrittelyssään toi esille kulttuurisen moninaisuuden ja ihmiskokemuksen moninaisuuden.

Opiskelijoiden määritelmässä korostui moninaisuus ihmisten ominaisuuksien erilaisuutena. Olemme tottuneet tarkastelemaan itseämme ja toisiamme niin, että tunnistamme, miten eroamme toisistamme. Opiskelijoiden määritelmä moninaisuudesta ihmisten ominaisuuksien moninaisuudesta osoittaa sen, että meidän on mahdollista tunnistaa kaikkia ihmisiä käsittävä moninaisuus ilmiönä. Ihmisten ominaisuuksien moninaisuus sisältää ajatuksen intersektionaalisuudesta eli ihmisten erilaisten ominaisuuksien risteämistä ja päällekkäistymisestä. Kuten eräässä vastauksessa todettiin, emme ole vain yhtä asiaa, vaan olemme kaikki moninaisia ihmisiä, joilla on moninainen identiteetti. Yhdessä vastauksessa opiskelija toi esille, ettei tunne käsitettä moninaisuus. Hän oli kuitenkin omassa vastauksessaan tuonut esille hyvin oleellisia moninaisuuteen liittyviä tekijöitä, kuten yksilön kokemusmaailman, kulttuuritaustan sekä perinnöllisyystekijät (ks. taulukko 3). Moninaisuuden voisi siis tulkita olevan käsitteellisesti ja ilmiönä jo hyvin ymmärretty kokonaisuus luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa. Taulukkoon 3 olen koonnut laatimani kategoriat moninaisuuden määrittelyistä ja opiskelijoiden esimerkkivastauksia eri kategorioihin.

Taulukko 3 Luokanopettajaopiskelijoiden moninaisuuden käsitteen määritelmät.

Käsitteen määrittely	N	Esimerkki
Erilaisuus	30	Mielestäni moninaisuus tarkoittaa erilaisuutta hyvin erilaisissa asioissa. Ihmisiä voidaan jaotella kansalaisuuden, etnisyyden ja eri vammaryhmien perusteella. Osa ihmisistä kuuluu seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin. Muutenkin ihmiset on moninaisia näiden syrjitympien vähemmistöryhmien lisäksi. Usein moninaisuudesta puhutaan näiden asioiden kohdalla, mutta mielestäni kaikki erilaisuus on moninaisuutta. Moninaisuutta voi olla ryhmässä, jossa osa on esimerkiksi taitavia matematiikassa, osa liikunnassa ja osa musiikissa ja joku muu taas jossain aivan muussa. Moninaisuutta on se, että jotkut pitävät mansikoista ja jotkin taas vadelmista. Moninaisuutta on ylipäättään se, että ihmiset ovat erilaisia. V9
Ihmisten ominaisuuksien moninaisuus	15	Kaikki elävät olennot muodosta moninaisen kokonaisuuden, jossa jokaisella on oma paikkansa ja sijansa. V10
Sateenvarjokäsite	1	Minusta moninaisuus tarkoittaa sitä, että yhden "kattokäsitteen" alla on olemassa erilaisia, vähintäänkin jollain lailla toisistaan poikkeavia ilmenemismuotoja jostain asiasta. Esimerkiksi sukupuolinen moninaisuus on sitä, että sukupuolella on olemassa enemmän kuin yksi mahdollinen ilmenemismuoto. Samoin esimerkiksi oppimisvaikeuksia voi olla monenlaisia, vaikka niitä yhdistää termi oppimisvaikeus. V17
Intersektionaalisuus	1	Intersektionaalisuuden kautta: kaikki meistä kuuluvat moneen eri "ryhmään" sukupuolen, ihonvärin, uskonnollisen vakaumuksen jne. kautta. Kaikki ovat siis moninaisia, meillä on moninainen identiteetti, emmekä ole vain yhtä asiaa. Silti moninaisuuden käsitteen käytön ja ymmärtämisen tärkeys on noussut viime aikoina mielestäni nimenomaan huonommassa asemassa olevien identiteettien tasa-arvoistamisen kautta. V7
Ei tunne käsitettä	1	En tunne käsitettä. Arvelen liittyvän kulttuuriseen moninaisuuteen tai ihmiskokemuksen moninaisuuteen. Kunkin yksilön kokemus maailmasta ja elämästä on yksilöllinen ja siihen vaikuttaa kulttuuristausta ja omat kokemukset, ehkä myös perinnöllisyystekijät tai ympäristön vaikutukset jotka ei lukeudu edellä mainittuihin. V15

Kysymykseen K17 ”Koetko moninaisuuden koskettavan sinua henkilökohtaisesti?” vastasi yhteensä 40 luokanopettajaopiskelijaa. Opiskelijat saivat vastata kysymykseen omin sanoin. Vastaajista 27 kertoi kokevansa, että moninaisuus koskettavaa heitä henkilökohtaisesti. Vastausten perustelut olivat vaihtelevia. Omaan moninaisuuden kokemukseen liittyy vahvasti yhteiskunnan lääketieteellinen määrittelyvalta, sillä omissa moninaisuuden kokemuksissa korostuivat erilaiset diagnoosit, erilaisiin ryhmiin ja vähemmistöihin kuuluminen. Opiskelijat kertoivat, että he kuuluvat esimerkiksi seksuaalivähemmistöön, heillä on oppimisen haasteita, lukivaikeus, ADHD tai autismin kirjon diagnoosi. Vastauksissaan opiskelijat kertoivat, että moninaisuus koskettaa heitä myös muiden ihmisten moninaisuuden vuoksi. Seuraavassa

sitaatissa eräs opiskelija kuvaa omaa moninaisuuttaan ja suhdettaan muiden ihmisten moninaisuuteen.

Koen moninaisuuden koskettavan jokaista maailman ihmistä, sillä elämässä tulee vastaan moninaisuutta joka paikassa. Itsellenikin on oppimisen haasteita. V16

Vastaajista 9 opiskelijaa ei kokenut moninaisuuden koskettavan heitä henkilökohtaisesti. He, jotka eivät kokeneet moninaisuuden koskettavan heitä henkilökohtaisesti perustelivat vastaustaan sillä, etteivät he kuulu vähemmistöihin tai heillä ei ole diagnooseja. Perusteluissa on samoja piirteitä kuin heillä, jotka kokivat moninaisuuden koskettavan heitä henkilökohtaisesti. Käsitteitä todennäköisesti selittää se, että usein moninaisuuden yhteydessä puhutaan sellaisista asioista, joille voidaan antaa jokin nimi, diagnoosi, joka määrittää yksilön osaksi jotain ryhmää. Kaksi vastaajaa kertoi, että moninaisuus on osa heidän elämäänsä muiden ihmisten kautta ja heillä on velvollisuus ottaa moninaisuus huomioon työssään opettajina. Seuraavassa sitaatissa eräs vastaaja kuvaa sitä, miten moninaisuus koskettaa hänen elämäänsä muiden ihmisten kautta ja opettajan ammatin kautta.

En henkilökohtaisesti muuten, mutta ympärillä on moninaista kulttuuria sekä seksuaalisuutta, joten näen sitä ympärilläni jonkin verran. Tulevana opettajana koen moninaisuuden koskettavan itseäni työni ja oppilaiden kautta. V15

Taulukkoon 4 olen kerännyt vastauksista pääperustelut vastaajien kokemuksille omasta henkilökohtaisesta moninaisuudesta sekä muutaman esimerkkisitaatin henkilökohtaisen moninaisuuden kokemuksista.

Taulukko 4 Luokanopettajaopiskelijoiden kokemus omasta moninaisuudestaan.

	Pääperustelut	Esimerkkisitaatti
Henkilökohtainen moninaisuus	Diagnoosi Vähemmistöön tai ryhmään kuuluminen Ihmisten erilaisuutta korostava näkökulma	Kyllä. Kuulun itse seksuaalivähemmistöön. V31 Kyllä. Tunnen monia ihmisiä, jotka kuuluvat seksuaalivähemmistöön ja minulla itselläni on oppimisen vaikeuksia. V38
Ei henkilökohtaista moninaisuutta	Ei kuulu vähemmistöön tai ryhmään Ei diagnooseja Muiden ihmisten moninaisuus koskettaa	Henkilökohtaisella tasolla moninaisuus ei itseäni kosketa. Koen silti, että velvollisuuteni on toimia koulussa neutraalina ja turvallisena aikuisena, joka osaa huomioida moninaisuuden työssään, jonka puolesta moninaisuus koskettaa kuitenkin omaa ammattiosaamistani ja työnkuvaani. V12 En kuulu mihinkään vähemmistöön V35

6.2 Moninaisuuden esitykset Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksessa

Kysymykset K7 ”Millä tavalla moninaisuutta esitetään luokanopettajan opinnoissa?

Esimerkiksi luennoilla, opiskelumateriaaleissa, ryhmätöissä, harjoitteluissa, seminaareissa jne.” ja väittämät 9–16 kulttuurisesta moninaisuudesta, sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta, vammaisuuden moninaisuudesta ja oppimisen haasteiden moninaisuudesta, K18 ”Onko opinnoissa käsitelty sinua koskevaa moninaisuutta?”, K19 ”Opintojen aikana henkilökohtainen moninaisuutesi ei ole noussut esille. Miksi arvelet, että näin on tapahtunut?” ja K20 väittämät liittyen moninaisuuteen erityispedagogiikan opinnoissa vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen ”Miten moninaisuus esitetään Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksessa?”.

Kysymykseen K7 ”Millä tavalla moninaisuutta esitetään luokanopettajan opinnoissa?

Esimerkiksi luennoilla, opiskelumateriaaleissa, ryhmätöissä, harjoitteluissa, seminaareissa jne.” vastasi yhteensä 45 opiskelijaa. Opiskelijat saivat vastata kysymykseen omin sanoin. Luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa koskien moninaisuuden esittämistä luokanopettajaopinnoissa on laajaa hajontaa. Vastauksista 10 käsitteli moninaisuuden esitystapoja, loput vastaukset käsittelivät esitysten määrän arviointia, esitysten sisältöjä ja sitä,

millaisissa tilanteissa moninaisuutta on opettajaopinnoissa esitetty tai moninaisuus on ollut läsnä.

Luokanopettajaopiskelijoiden vastausten mukaan moninaisuutta on luokanopettajaopinnoissa esillä jonkin verran tai vähän. Vastauksista 13:ssa todettiin, että moninaisuutta sivutaan keskusteluissa, mutta siihen itse aiheena juurikaan syvennyttä. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan moninaisuutta esitetään opinnoissa moninaisuuden arvostamisen ja hyväksymisen kautta. Opinnoissa tavoitellaan moninaisuuden positiivista esitystä. Moninaisuudesta puhuttaessa puhutaan sekä sen haasteista että hyvistä puolista eli esityksissä pyritään tuomaan esille moninaisuutta realistisesti. Se, millä tavalla moninaisuudesta puhutaan, riippuu opiskelijoiden kokemuksen mukaan kurseista sekä käsiteltävästä moninaisuuden temasta. Esimerkiksi kulttuurista moninaisuutta pyritään esittämään rikkautena, mutta oppimisen haasteiden moninaisuuteen liittyvät asiat esitetään opettajan työtä kuormittavana tekijänä. Vastausten mukaan opinnoissa keskustelu moninaisuudesta on arvosidonnaista. Esityksissä tuodaan keskusteluun mukaan tasa-arvoon, tasavertaisuuteen, ennakkoluuloihin ja oikeudenmukaisuuteen liittyviä teemoja. Vastauksissa ei mainita kertaakaan yhdenvertaisuutta tai sen käsittelemistä luokanopettajaopinnoissa moninaisuuden teemojen yhteydessä. Moninaisuuden ymmärtämistä ja sen huomioimisen merkitystä opettajan työssä on tuotu esille opinnoissa. Moninaisuuden esityksillä voidaan vaikuttaa opiskelijoiden asenteisiin moninaisuutta kohtaan. Asenteiden muuttamisen haasteena on, että moninaisuudesta puhutaan ylipäätään kurseilla vähän tai pintapuolisesti. Mielenmuuttamiseksi aiheiden tulisi olla luokanopettajakoulutuksessa vielä enemmän läsnä.

Vastauksissa korostui erityisesti kielitietoisuuden opetuksen ja kulttuurisen moninaisuuden painottuminen moninaisuuden esityksissä. 17 vastauksessa mainittiin kulttuurin ja kielen huomioiminen. Toiseksi eniten eli 10 vastauksessa mainittiin oppimisen haasteiden moninaisuus. Vammaisuuden moninaisuus ja käyttäytymisen haasteet mainittiin vastauksissa vain yhden kerran. Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta ei mainittu vastauksissa kertaakaan, mutta yhdessä vastauksessa kerrottiin Seta ry:n järjestämästä demokerrasta. Opiskelijoiden vastauksissa kuvataan, että moninaisuuden esityksissä on käsitelty eriyttämistä (2), inklusiota ja integraatiota (2), oppimisen tukea (2), oppilaiden yksilöllisyyttä (2) ja erilaisuuden ymmärtämistä (1). Yhdessä vastauksessa kerrottiin, ettei oppilaiden, perheiden ja opettajien moninaisuus ole juurikaan opinnoissa läsnä. Taulukkoon 5 olen koonnut opiskelijoiden kokemuksia moninaisuuden esityksistä luokanopettajaopinnoissa

aineistositaatein, erilaisia esitystapoja, teemojen esiintyvyyttä, tilanteita, joissa moninaisuutta esitetään sekä mistä moninaisuuden esitysten yhteydessä puhutaan.

Taulukko 5 Luokanopettajaopiskelijoiden kokemus moninaisuuden esityksistä luokanopettajaopinnoissa.

Kysymys 7: Millä tavalla moninaisuutta esitetään luokanopettajan opinnoissa? Esimerkiksi luennoilla, opiskelumateriaaleissa, ryhmitöissä, harjoitteluissa, seminaareissa jne.			
Esitystavat	Moninaisuuden teemojen esiintyminen	Tilanteet, joissa moninaisuutta käsitellään	Moninaisuuden esitysten puheenaiheet
Arvokeskustelua (1) Moninaisuuden merkityksen korostaminen (1) Rikkaus vs. haaste (2) Hyväksyminen (1) Pyrkimys positiiviseen esitykseen (2) Erityispedagogiset teemat negatiivisina (2)	Kielitietoisuus ja kulttuurinen moninaisuus (17) Oppimisen haasteiden moninaisuus (10) Vammaisuuden moninaisuus (1) Käyttäytymisen haasteet (1)	Harjoittelu (15) Vierailijaluennot (2) Valinnaiset kurssit (2) Yksittäiset luennot (1) Syventävät opinnot (1) Vapaaehtoiset työpajat (1)	Eriyttäminen (2) Inklusio ja integraatio (2) Oppimisen tuki (2) Oppilaiden yksilöllisyys (2) Erilaisuuden ymmärtäminen (1)
<p>Kyllähän moninaisuudesta ja sen huomioimisesta puhutaan jonkin verran esimerkiksi luennoilla, mutta vasta harjoittelussa se konkretisoituu monessakin mielessä. OKL:n demoilla ja luennoilla se jää vähän ehkä irralliseksi todellisuudesta, niin kuin moni muukin asia. V1</p> <p>Kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta esitetään jonkin verran harjoitteluissa sekä tenttimateriaaleissa ja yksittäisillä luennoilla, jos opintojakson aihe kytkeytyy esim. s2-opetukseen. Se, millä tavalla moninaisuutta esitetään, vaihtelee paljon eri opintojaksojen välillä. Toisilla jaksolla moninaisuus esitetään rikkautena, toisilla riesana. Pienryhmäopetuksessa esim. oppilaiden, perheiden tai opettajien moninaisuus ei juurikaan ole läsnä. V9</p> <p>Täytyy ymmärtää erilaisuutta. Jokainen lapsi on yksilöllinen. Eriyttämisen tärkeys, jokaisen oppilaan erilainen henkilökohtainen tausta vaikuttaa hänen oppimiseensa ja olemiseensa koulussa. V28</p> <p>Luokanopettajan opinnoissa moninaisuutta sivutaan eri kursseilla mutta ei mitenkään syvällisesti käsitellä. Eniten itse olen oppinut moninaisuutta erityispedagogiikan ja psykologian kursseilla sekä harjoitteluissa käytännössä. V32</p>			

Vastaajien mukaan moninaisuudesta puhutaan erityisesti kursseilla ja luennoilla, joilla aiheet liittyvät vieraan kielen oppimiseen tai monikielisten oppilaiden opettamiseen. Opiskelijoiden mukaan kursseilla korostetaan S2-opetukseen liittyvää moninaisuutta ja kielitietoista opetusta. Kursseilla tuodaan esille myös oppilaiden kulttuuritaustan huomioimisen merkitystä. Kulttuurinen moninaisuus on myös vahvasti läsnä harjoitteluissa Turun normaalikoulussa.

Seuraavissa taulukoiduissa väittämässä käsitellään moninaisuuden teemojen esiintymistä luokanopettajaopinnoissa. Väittämässä kysytään opiskelijoiden näkemystä siitä, ovatko he saaneet opinnoista valmiuksia kohdata moninaisuutta, ovatko he itse perehtyneet moninaisuuteen opintojen lisäksi ja ovatko he kohdanneet moninaisuutta opintojensa aikana. Väittämien vastausvaihtoehdot olivat 1 = Ei lainkaan, 2 = Vähän, 3 = Jonkin verran, 4 = Paljon ja 5 = En osaa/halua vastata. Taulukoissa 6–9 on esitetty tulokset väittämiin koskien kulttuurista, sukupuolen ja seksuaaliuuden, vammaisuuden ja oppimisen haasteiden moninaisuutta luokanopettajakoulutuksessa. Kulttuurista, sukupuolen ja seksuaaliuuden ja vammaisuuden moninaisuutta koskeviin väittämiin vastasi 52 luokanopettajaopiskelijaa. Oppimisen haasteiden moninaisuutta koskeviin väittämiin vastasi 51 luokanopettajaopiskelijaa. Taulukoissa on esitetty vastaajien määrä, minimiarvo, maksimiarvo, moodi eli eniten vastattu vastaus ja kuinka suuri osuus vastaajista valitsi juuri sen vaihtoehdon (%), vastausten keskiarvo sekä vastausten keskihajonta.

Taulukko 6 Kulttuurinen moninaisuus luokanopettajakoulutuksessa

K 9. Kulttuurinen moninaisuus						
Väittämä	N	Min	Max	Moodi, % vastauksista	Keskiarvo	Keskihajonta
K 9.1 Opinnoissa on esitetty kulttuurista moninaisuutta	52	0	4	3 (47,1 %)	2,9	0,84
K 9.2 Olen saanut valmiuksia kohdata kulttuurista moninaisuutta	52	1	4	3 (38,5 %)	2,9	0,82
K 9.3 Olen saanut valmiuksia kohdata erilaisia kulttuureja	52	1	5	3 (36,5 %)	2,8	0,91
K 9.4 Olen saanut valmiuksia kohdata erilaisia etnisyyksiä	52	1	4	3 (44,2 %)	2,6	0,82
K 9.5 Olen saanut valmiuksia kohdata erilaisia uskontoja	52	1	4	2 (40,4 %)	2,6	0,85
K 9.6 Olen saanut valmiuksia kohdata erilaisia kieliä	52	0	4	3 (35,3 %)	2,9	0,96
K 9.7 Olen perehtynyt itse kulttuuriseen moninaisuuteen	52	1	4	3 (51,9 %)	2,8	0,86
K 9.8 Olen kohdannut opinnoissa tai niiden aikana kulttuurista moninaisuutta	52	2	4	3 (48,1 %)	3,3	0,68

Taulukossa 6 esitetyn kulttuurisen moninaisuuden osalta voidaan todeta, että opinnoissa on esitetty ja opiskelijat ovat kohdanneet opinnoissa tai niiden aikana kulttuurista moninaisuutta jonkin verran. Tulosten perusteella opiskelijat kokevat saaneensa valmiuksia kohdata

kulttuurista moninaisuutta, kulttuureja, etnisyyksiä ja kieliä jonkin verran, mutta uskontojen kohdalla opiskelijat kokivat saaneensa valmiuksia vähän. Opiskelijat ovat perehtyneet itsenäisesti kulttuuriseen moninaisuuteen jonkin verran.

Taulukko 7 Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus luokanopettajakoulutuksessa.

K11. Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus						
Väittämä	N	Min	Max	Moodi, % vastauksista	Keskiarvo	Keskihajonta
K 11.1 Opinnoissa on esitetty sukupuolen moninaisuutta	52	1	4	2 (59,6 %)	2,2	0,75
K 11.2 Olen saanut valmiuksia kohdata sukupuolen moninaisuutta	52	1	5	2 (40,4 %)	2,1	0,98
K 11.3 Olen kohdannut opinnoissa tai niiden aikana sukupuolen moninaisuutta	52	1	5	2 (38,5 %)	2,2	1,1
K 11.4 Olen perehtynyt itse sukupuolen moninaisuuteen	52	1	4	3 (50,0 %)	2,9	0,75
K 11.5 Opinnoissa on esitetty seksuaalisuuden suuntautumisen moninaisuutta	52	1	4	2 (51,9 %)	2,0	0,82
K 11.6 Olen saanut valmiuksia kohdata seksuaalisuuden suuntautumisen moninaisuutta	52	1	4	2 (44,2 %)	2,0	0,86
K 11.7 Olen kohdannut opinnoissa tai niiden aikana seksuaalisuuden moninaisuutta	52	1	5	2 (38,5 %)	2,4	0,99
K 11.8 Olen perehtynyt itse seksuaalisuuden moninaisuuteen	52	1	4	3 (36,5 %)	3,0	0,87
K 11.9 Olen saanut tietoa yhdenvertaisuudesta	52	1	4	3 (40,4 %)	2,7	0,87

Taulukossa 7 esitetyn sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden osalta voidaan todeta, että opinnoissa on esitetty ja opiskelijat ovat kohdanneet opinnoissa tai niiden aikana sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta vähän. Tulokset osoittavat, että opiskelijat kokevat saaneensa vähän valmiuksia kohdata sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta, mutta opiskelijat ovat saaneet jonkin verran tietoa yhdenvertaisuudesta. Opiskelijat ovat perehtyneet jonkin verran itsenäisesti sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuteen.

Taulukko 8 Vammaisuuden moninaisuus luokanopettajakoulutuksessa.

K13. Vammaisuuden moninaisuus						
Väittäjä	N	Min	Max	Moodi, % vastauksista	Keskiarvo	Keskihajonta
K 13.1 Opinnoissa on esitetty vammaisuuden moninaisuutta	52	1	4	2 (46,1 %)	2,1	0,88
K 13.2 Olen saanut opinnoista valmiuksia kohdata vammaisuutta	52	1	4	2 (42,3 %)	1,9	0,84
K 13.4 Opinnoissa on esitetty vammaisten yhteiskunnallista asemaa	52	1	4	2 (42,3 %)	1,9	0,87
13.5 Olen itse perehtynyt vammaisuuden moninaisuuteen	52	0	4	3 (35,3 %)	2,5	0,99

Taulukossa 8 esitetyn vammaisuuden moninaisuuden osalta voidaan todeta, että opinnoissa on esitetty vammaisuuden moninaisuutta ja vammaisten yhteiskunnallista asemaa vähän.

Opiskelijat ovat saaneet opinnoista valmiuksia kohdata vammaisuutta vähän ja opiskelijat ovat perehtyneet itsenäisesti vammaisuuden moninaisuuteen jonkin verran.

Taulukko 9 Oppimisen haasteiden moninaisuus luokanopettajakoulutuksessa.

K15. Oppimisen haasteiden moninaisuus						
Väittäjä	N	Min	Max	Moodi, % vastauksista	Keskiarvo	Keskihajonta
K 15.1 Opinnoissa on esitetty oppimisen haasteiden moninaisuutta	51	1	4	4 (49,0 %)	3,4	0,74
K 15.2 Olen saanut opinnoista valmiuksia tunnistaa oppimisen haasteita	51	1	4	3 (43,2 %)	2,9	0,84
K 15.3 Olen saanut opinnoista valmiuksia tukea oppimisen haasteissa	51	1	4	3 (47,1 %)	2,9	0,81
K 15.4 Olen perehtynyt itse oppimisen haasteiden moninaisuuteen	51	1	4	3 (41,2 %)	3,1	0,84

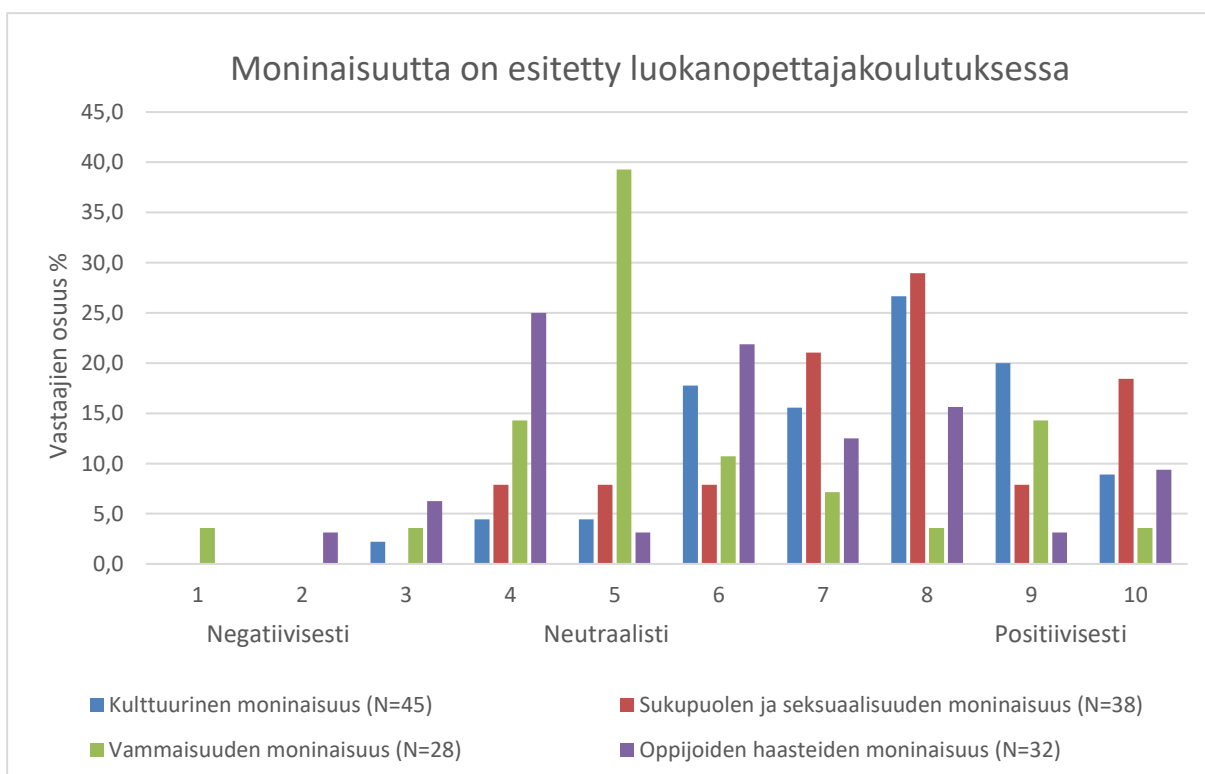
Taulukossa 9 esitetyn oppimisen haasteiden moninaisuuden osalta voidaan todeta, että luokanopettajaopinnoissa on esitetty oppimisen haasteiden moninaisuutta paljon. Tulokset osoittavat, että opiskelijat kokevat saaneensa valmiuksia tunnistaa sekä tukea oppimisen haasteissa jonkin verran. Opiskelijat ovat perehtyneet itsenäisesti oppimisen haasteiden moninaisuuteen jonkin verran.

Taulukoissa 10 ja 11 on esitetty vastaukset väittämiin, millä tavalla eri moninaisuuden osa-alueita on luokanopettajaopinnoissa esitetty. Kyselylomakkeessa käytettiin näiden väittämien kohdalla eräänlaista liukumittaria ja vastaajat ovat voineet vastata mitä tahansa arvojen 1–10 välillä. Väittämien vastausvaihtoehdot olivat 1 = Negatiivisesti, 5= Neutraalisti ja 10 = Positiivisesti.

Taulukko 10 Moninaisuuden esitykset luokanopettajakoulutuksessa.

Väittämä	N	Min	Max	Keskiarvo	Mediaani	Keskihajonta
K10. Kulttuurin moninaisuus on esitetty	45	3,0	10,0	7,4	8,0	1,7
K12. Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus on esitetty	38	4,0	10,0	7,5	8,0	1,8
K14. Vammaisuuden moninaisuus on esitetty	28	1,0	10,0	5,8	5,0	2,1
K16. Oppimisen haasteiden moninaisuus on esitetty	32	2,0	10,0	6,1	6,0	2,2

Taulukko 11 Moninaisuuden esitykset luokanopettajakoulutuksessa.



Tulokset osoittavat, että moninaisuuden osa-alueita on opiskelijoiden kokemuksen mukaan esitetty lähinnä neutraalisti tai positiivisesti. Vammaisuuden moninaisuuden esitykset ovat

painottuneet enemmän neutraaliksi. Vammaisuuden moninaisuus on myös saanut negatiivisen esityksen vastauksia. Kulttuurisen moninaisuuden sekä sukupuolen ja seksuaalisen moninaisuuden esitykset ovat painottuneet enemmän positiivisiksi. Oppimisen haasteiden moninaisuus on vammaisuuden moninaisuuden ohella painottunut lähemmäs neutraalia esitystapaa, mutta vastauksissa on myös negatiivista esitystapaa. Vammaisuuden ja oppimisen haasteiden moninaisuuden osalta vastausten lukumäärä on paljon pienempi kuin kulttuurisen sekä sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden osalta. Vammaisuuden moninaisuutta koskevaan väittämään on vastannut vain 28 opiskelijaa ja oppimisen haasteiden moninaisuutta koskevaan väittämään on vastannut vain 32 opiskelijaa.

Kysymykseen K18 ”Onko opinnoissa käsitelty sinua koskevaa moninaisuutta?” vastasi yhteensä 50 luokanopettajaopiskelijaa. Vastausvaihtoehdot kysymykseen olivat 1= Ei lainkaan, 2 = Vähän, 3 = Jonkin verran ja 4 = En halua/osaa vastata. Seuraavassa taulukossa 12 on esitetty keskeiset tulokset kysymyksestä.

Taulukko 12 Luokanopettajaopiskelijoiden kokemus heitä koskevan moninaisuuden käsittelystä luokanopettajaopinnoissa.

Väittäjä	1 = Ei lainkaan	2 =Vähän	3 =Jonkin verran	4 = En halua / osaa vastata	Keskiarvo
Opinnoissa on käsitelty sinua koskevaa moninaisuutta.	n = 9 18 %	n = 16 32,0 %	n = 6 12 %	n = 19 38,0 %	3,08
Opinnoissa ei ole käsitelty sinua koskevaa moninaisuutta.	n = 5 10 %	n = 8 16 %	n = 4 8 %	n = 24 48 %	3,46

Kysymykseen K19 ”Jos oma henkilökohtainen moninaisuutesi ei ole noussut esille opinnoissa, miksi arvelet, että näin on tapahtunut?” vastasi yhteensä 23 henkilöä. Opiskelijat saivat vastata kysymykseen omin sanoin. Luokanopettajaopiskelijat vastasivat, ettei heitä koskeva moninaisuus ole noussut esille opinnoissa, koska muun muassa sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjä koskevia asioita käsitellä ei luokanopettajakoulutuksessa. Opiskelijat arvelivat, ettei heitä koskevaa moninaisuutta käsitellä opinnoissa sen vuoksi, että he eivät erotu joukosta ja he sopivat normaalisuus-oletukseen ulkoisesti. Vastauksissa opiskelijat kokivat opetusmateriaalien ja luokanopettajakouluttajien olevan heteronormatiivisia ja he arvelivat, ettei luokanopettajakouluttajilla ole tietoa siitä moninaisuudesta, mikä koskettaa

opiskelijoita. Seuraavassa sitaatissa eräs vastaaja kertoo olevansa niin sanottu tyypillinen opettajaopiskelija eikä sen vuoksi erotu joukosta.

Olen ns. tyypillinen opettajaopiskelija: kuulun monen asian suhteen enemmistöön enkä erotu joukosta. Esim. olen vaaleaihoinen, puhun äidinkielenäni suomea, en kuulu sukupuoli- tai seksuaalivähemmistöön, olen 20–30-vuotias, ulkonäköni on "normaali", minulla ei ole ulospäin näkyvää vammaa, en kuulu poliittiseen ääriryhmään, en ole sukuni ensimmäinen opettaja yms. V6

Yliopiston sisäinen kulttuuri on saanut kritiikkiä vastauksissa. Korkeakoulut Suomessa ovat hyvin homogeenisia, opiskelijat ja henkilökunta ovat pääasiassa vammattomia, suomenkielisiä, neurotyypillisiä ja keskiluokkaisia. Tällaisista lähtökohdista lähdeittäessä voi moninaisuuden tunnistaminen yliopiston sisäisessä yhteisössä olla haastavaa. Seuraavassa sitaatissa vastaaja on kuvannut yliopistokoulutuksen ja yhteiskunnan välistä ristiriitaa.

Yliopistossa on oletus, että kaikki tuntevat korkeakoulun kirjoittamattomat säännöt. Lukihäiriötä ja siihen liittyviä haasteita on sivuttu joskus hieman opetuksen näkökulmasta, mutta tuntuu että yliopistokoulutuksessa ei ole vielä ehditty reagoida siihen, että peruskoulussa oppilaat ovat erilaisia ja inklusio on jo arkipäivää. Luokanopettajien koulutus lähtee usein siitä oletuksesta, että peruskoulussa oppilaat ovat vammattomia, suomenkielisiä, binäärisiä, neurotyypillisiä, valkoisia, luterilaisia ja oppilaan tausta on keskiluokkainen. Se on aika karu fakta kun tämän nyt tähän tällä tavalla laittaa. Toki oikeasti poikkeuksia on ja harjoittelussa jokainen viimeistään ymmärtää, että eihän se koulumaailma sellainen ole, mutta silti koulutuksessa tai esimerkiksi oppimateriaaleissa tätä ei aina osata ottaa huomioon. Asiaa tulisi ratkaista esim resursoimalla yliopistoon lisää vieraieviä luennoitsijoita ja asiantuntijoita. Monikulttuurisuudesta löytyy Turun yliopistossa myös opintokokonaisuuksia, niitä voisi tuoda paremmin luokanopettajakoulutukseen. V8

Seuraavassa taulukossa 13 on esitetty keskeiset tulokset erityispedagogiikan opintoja koskevista väittämistä. Väittämässä kysytään erityispedagogiikkaa opiskelleiden vastaajien näkemystä siitä, ovatko he saaneet erityispedagogiikan opinnoista valmiuksia kohdata moninaisuutta ja ovatko erityispedagogiikan opinnot muuttaneet heidän käsityksiään moninaisuudesta. Väittämien vastausvaihtoehdot olivat 1 = Ei lainkaan, 2 = Vähän, 3 = Jonkin verran, 4 = Paljon ja 5 = En osaa/halua vastata. Taulukoissa on esitetty vastaajien määrä, minimivastaus, maksimivastaus, moodi eli tyypillisin vastaus ja kuinka suuri osuus vastaajista valitsi juuri sen vaihtoehdon, vastausten keskiarvo sekä vastausten keskihajonta.

Taulukko 13 Erytispedagogiikan opintojen vaikutus luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin moninaisuudesta.

K20 Erytispedagogiikan opinnot (N=15)						
Väittämä:	N	Min	Max	Moodi, % vastauksista	Keskiarvo	Keskihajonta
K20.1 Erytispedagogiikan opinnot ovat valmistaneet minua kohtaamaan moninaisuutta.	15	2	4	4 (66,7 %)	3,5	0,74
K20.2 Erytispedagogiikan opinnot ovat valmistaneet minua kohtaamaan kulttuurista moninaisuutta.	15	1	4	3 (53,3 %)	3,0	0,84
K20.3 Erytispedagogiikan opinnot ovat valmistaneet minua kohtaamaan sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta.	15	1	4	3 (33,3 %)	2,6	0,98
K20.4 Erytispedagogiikan opinnot ovat valmistaneet minua kohtaamaan vammaisuuden moninaisuutta.	15	1	4	4 (73,3 %)	3,5	0,91
K20.5 Erytispedagogiikan opinnot ovat valmistaneet minua kohtaamaan oppimisen haasteiden moninaisuutta.	15	0	4	4 (64,3 %)	3,2	1,16
K20.6 Erytispedagogiikan opinnot ovat muuttaneet käsityksiäni moninaisuudesta	15	1	4	3 (80,0 %)	2,8	0,63
K20.7 Erytispedagogiikan opinnot ovat muuttaneet käsityksiäni kulttuurisesta moninaisuudesta.	15	1	4	1 (40,0 %)	2,1	1,03
K20.8 Erytispedagogiikan opinnot ovat muuttaneet käsityksiäni sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta.	15	1	3	1 (53,4 %)	1,6	0,73
K20.9 Erytispedagogiikan opinnot ovat muuttaneet käsityksiäni vammaisuuden moninaisuudesta.	15	1	4	4 (40,0 %)	3,0	1,00
K20.10 Erytispedagogiikan opinnot ovat muuttaneet käsityksiäni oppimisen haasteiden moninaisuudesta.	15	1	4	3 (40,0 %)	2,8	0,91

Taulukossa 13 esitettyjen erityispedagogiikan opintoja koskevien väitteiden osalta voidaan todeta, että erityispedagogiikan opinnot ovat valmistaneet opiskelijoita kohtaamaan moninaisuutta paljon. Vastaukset osoittavat, että erityispedagogiikasta opiskelijat kokevat saaneensa valmiuksia kohdata kulttuurista, vammaisuuden ja oppimisen haasteiden moninaisuutta paljon, mutta sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta vähän.

Erytispedagogiikan opintojen koetaan muuttaneen opiskelijoiden käsityksiä moninaisuudesta

jonkin verran. Kulttuurisen moninaisuuden sekä sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden osalta käsitysten ei koeta muuttuneen lainkaan, mutta vammaisuuden moninaisuuden osalta käsitysten koetaan muuttuneen paljon ja oppimisen haasteiden moninaisuuden osalta jonkin verran.

6.3 Luokanopettajaopintojen vaikutus moninaisuuskäsityksiin

Kysymykset K8 ”Ovatko luokanopettajaopinnot muuttaneet käsitystäsi moninaisuudesta? Jos on, miten?” ja K21 ”Miten luokanopettajaopintosi ovat vaikuttaneet omiin käsityksiisi moninaisuudesta?” vastaavat kolmanteen tutkimuskysymykseen ”Miten moninaisuuden esitykset ovat opiskelijan oman näkemyksen mukaan muuttaneet käsitystä moninaisuudesta?”. Kysymysten asettelussa on pieni ero, mutta vastaukset kysymyksiin ovat lähes identtiset, joten raportoin molempien kysymysten vastaukset yhdessä.

Kysymyksiin K8 ”Miten luokanopettajaopinnot ovat muuttaneet käsitystäsi moninaisuudesta?” ja K21 ”Miten luokanopettajaopintosi ovat vaikuttaneet omiin käsityksiisi moninaisuudesta?” vastasi yhteensä 45 opiskelijaa. Opiskelijat saivat vastata kysymyksiin omin sanoin. Luokanopettajaopiskelijoiden vastaukset koskien omien käsitysten muuttumista jakautuivat kolmeen kategoriaan, ei muutosta käsityksissä, muutoksia käsityksissä ja ei osaa sanoa. Taulukossa 14 on koottu vastauksista laaditut kategoriat ja niiden keskeisimmät sisällöt.

Taulukko 14 Luokanopettajaopiskelijoiden moninaisuutta koskevien käsitysten muuttuminen luokanopettajaopinnoissa.

Kysymykset 8 ja 21: Ovatko luokanopettajaopinnot muuttaneet käsitystäsi moninaisuudesta? Jos on, miten? ja Miten luokanopettajaopinnot ovat muuttaneet käsitystäsi moninaisuudesta?		
Ei muutosta käsityksissä	Muutoksia käsityksissä	Ei osaa sanoa
19 vastaajaa Käsitykset pysyneet melko samoina Tietoa moninaisuudesta jo etukäteen Moninaisuutta käsitelty sivuaineissa enemmän Ymmärrys moninaisuudesta laajentunut Maailmankatsomus avartunut	17 vastaajaa Ymmärrys ja käsitys moninaisuudesta laajentunut ja syventynyt Moninaisuus käsitteenä monipuolistunut ja konkretisoitunut Muutos moninaisuuden yksilökeskeisyydestä yhteiskunnan tasolle	3 vastaajaa "Pakollinen paha, joka on tullut jäädäkseen" Tärkeä aihe, mutta varoo aiheesta puhumista

19 opiskelijaa kertoi, etteivät luokanopettajaopinnot ole tuoneet muutosta tai vaikuttaneet juurikaan omiin käsityksiin moninaisuudesta. Käsitykset ovat vastausten mukaan pysyneet opintojen ajan melko samoina, sillä aiheen käsittely opinnoissa on ollut opiskelijoiden mielestä vähäistä. Näistä vastaajista 8 kertoi, että heillä on ollut aiheesta jo ennen opintoja tietoa tai he ovat opiskelleet psykologiaa ja erityispedagogiikkaa, joissa moninaisuuden teemat ovat olleet luokanopettajaopintoja enemmän läsnä. Vastaajat kertoivat saavansa monipuolisempaa tietoa moninaisuudesta esimerkiksi sosiaalisesta mediasta kuin opinnoistaan. Opiskelijat hakeutuvat etsimään tietoa sieltä, mistä sitä on helpoiten saatavilla. Kaksi vastaajaa kertoi, että moninaisuus on ollut läsnä heidän opinnoissaan erityisesti harjoittelussa ja opiskelijoiden ymmärrys moninaisuudesta on laajentunut ja maailmankatsomus on avartunut siitä huolimatta, että heidän käsityksensä ovat pysyneet melko samoina.

Kysymyksiin vastanneista 17 opiskelijaa kertoi luokanopettajaopintojen tuoneen käsityksiin jotain muutosta. Opiskelijat kuvasivat, että heidän ymmärryksensä ja käsityksensä ovat laajentuneet ja syventyneet. He kertoivat, että he ovat heränneet ajattelemaan ja huomaamaan moninaisuutta ympärillään ja moninaisuuden käsite on monipuolistunut ja konkretisoitunut. Heidän käsityksensä moninaisuudesta on muuttunut moninaisuuden yksilökeskeisyydestä yhteisöjen ja yhteiskunnan tasolle opintojen seurauksena. Tämä on merkki siitä, että opinnoissa on käsitelty moninaisuutta yhteisöjen ja yhteiskunnan näkökulmista. Vastauksissa kuvattiin, että käsitykset moninaisuudesta ja suhtautuminen moninaisuutta kohtaan ovat muuttuneet positiivisemmiksi ja opiskelijoiden on helpompi tunnista moninaisuuden hyviä puolia. Kolme vastaajaa ei osannut sanoa, onko heidän käsityksissään tapahtunut muutosta luokanopettajaopintojen aikana. Yksi heistä kertoi moninaisuuden olevan pakollinen paha, joka on tullut jäädäkseen. Eräs vastaaja kertoi pitävänsä aihetta todella tärkeänä, mutta varovansa aiheesta puhumista, sillä pelkää loukkaavansa heitä, jotka ovat moninaisuudesta erittäin tietoisia.

6.4 Kehitysehdotukset ja toiveet moninaisuuden esityksiin

Kysymykset K22 ”Mitä mieltä olet siitä, miten moninaisuus on luokanopettajaopinnoissasi näkynyt/esiintynyt?”, K23 ”Millä tavalla mielestäsi opettajankoulutuksessa tulisi käsitellä ja esittää moninaisuutta?” ja K24 ”Miten tämä kysely vaikutti käsityksiisi moninaisuudesta?” vastaavat viimeiseen tutkimuskysymykseen ”Mitä kehitettävää moninaisuuden esityksissä opiskelijoiden oman näkemyksen mukaan on?”.

Kysymykseen K22 ”Mitä mieltä olet siitä, miten moninaisuus on luokanopettajaopinnoissasi näkynyt?” vastasi yhteensä 46 henkilöä. Opiskelijat saivat vastata kysymykseen omin sanoin. Vastaajista seitsemän olivat tyytyväisiä siihen, miten moninaisuutta on heidän luokanopettajaopinnoissaan näkynyt ja he vastasivat, että moninaisuutta on ollut heidän opinnoissaan riittävästi. He kertoivat, että suurimmat teemat on käsitelty ja moninaisuutta on sisällytetty opintoihin, eikä moninaisuudesta ole tehty liian suurta numeroa. He eivät toivoneet opinnoilta enempää moninaisuuden käsittelyä. Kaksi vastaajaa ei osannut sanoa, mitä mieltä he ovat siitä, miten moninaisuus on opinnoissa näkynyt. Toinen heistä arveli moninaisuutta olevan opintojen rakenteissa, mutta hänelle se ei ollut näkynyt käytännössä.

20 opiskelijaa vastasi, että moninaisuutta pitäisi näkyä opinnoissa nykyistä enemmän. Kuusi vastaajaa vastasi, että moninaisuutta on heidän opinnoissaan vain vähän tai ei ollenkaan. Opiskelijat toivoivat, että kaikki moninaisuus otettaisiin opinnoissa vahvemmin huomioon. Opiskelijat toivat esille kokemuksen siitä, että he jäävät opinnoistaan vaille työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja moninaisuutta koskien. 16 opiskelijaa antoi vastauksissaan palautetta luokanopettajakoulutukselle. He toivoivat opintoihin moninaisuutta lisää ja muita moninaisuuden näkökulmia kuin vain kulttuurista ja kielellistä moninaisuutta. Heidän mukaansa opinnoissa keskitytään tällä hetkellä hyvin paljon kulttuuriseen moninaisuuteen, mikä on tärkeää, mutta muut moninaisuuden osa-alueet jäävät liian vähälle huomiolle. Vastaajien mukaan opinnot ovat ristiriidassa harjoittelujen ja opetuksen todellisuuden suhteen, kun puhutaan moninaisuudesta. Teoria ei vastaa käytäntöä ja opiskelijat kokevat jäävänsä vaille riittäviä tietoja ja taitoja koulutuksestaan. Opettajan työn todellisuuden koetaan vaativan enemmän moninaisuuden tuntemusta ja konkreettisia välineitä, kuin mitä opettajankoulutus tällä hetkellä teorian tasolla pystyy opiskelijoille tarjoamaan. Taulukkoon 15 on koottu opiskelijoiden keskeisimmät käsitykset moninaisuuden esityksistä opinnoissaan.

Taulukko 15 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset moninaisuuden esityksistä opinnoissa.

Moninaisuutta opintoihin enemmän	Moninaisuutta on opinnoissa riittävästi	Ei osaa sanoa tai epävarma vastaus	Palautetta
20 vastaajaa Lisää moninaisuutta opintoihin Kaikki moninaisuus huomioon Opiskelijat kokevat jäävänsä vaille riittäviä tietoja ja taitoja	7 vastaajaa Suurimmat teemat on käsitelty Sisällytetty opintoihin, ei liian suurta numeroa Ei toivo mitään enempää	3 vastaajaa Moninaisuutta mahdollisesti opintojen rakenteissa, mutta ei näy käytännössä	16 vastaajaa Moninaisuuden käsittely puutteellista ja pintapuolista Ei tuoda esille opinnoissa riittävästi Ei käsitellä realistisesti
Ei juurikaan ole näkynyt. Lähinnä oppimisvaikeuksien moninaisuutta ja näiden oppilaiden kohtaamista ja heille opetuksen eriyttämistä ja sensitiivisyyttä on käsitelty. historiassa ja uskonnossa on puhuttu jonkin verran kulttuurisesta ja uskonnollisesta moninaisuudesta. V20	Mielestäni moninaisuutta on näkynyt ihan hyvin. Se on myös pääasiassa näytetty positiivisessa valossa. Lisäksi on annettu välineitä moninasuuden kohtaamiseen ja sen käsittelyyn kunnioittavasti. V21	Aihetta on varmaankin vähintään sivuttu monillakin eri opintojaksoilla. Se, miten syvällisesti siihen olisi paneuduttu, on ehkä vaikeampi arvioida. V12	Huonosti. Moninaisuuden muodoista vain oppimisen haasteita on käsitelty enemmän. Tämäkin vähä on ollut sen verran pinnallista, että sen hyöty on vähäistä kun pitäisi okeasti opettaa niitä oppilaita joilla on oppimisen vaikeuksia. V39

Opiskelijat olivat vastauksissaan myös huolissaan siitä, millä tavalla kulttuurista moninaisuutta heidän opinnoissaan käsitellään. Osa vastaajista olivat huolissaan suomalaisen perinnekulttuurin hälvämisestä harjoittelukoulussa. Esimerkiksi joulua ei vietetä vastaajien mukaan harjoittelukoulussa perinteisellä tavalla. Tämän koettiin olevan menetys kulttuurisesti suomalaisten lasten osalta. Opiskelijoiden vastausten perusteella kulttuurisen moninaisuuden yhteydessä käytyjen keskustelujen sävy on kauhisteleva ja asiasta tehdään isompi ongelma kuin se todellisuudessa on. Opettajankoulutuksessa tuotetaan keskustelun avulla jakoa meihin ja muihin eikä tunnisteta opettajien osuutta kulttuurisessa moninaisuudessa. Seuraavassa sitaatissa kuvataan erilaisten kulttuuritaustojen huomioimista opinnoissa.

Tuntuu esim. että kun puhutaan vaikka eri kulttuuritaustojen huomioimisesta, herkästi korostuu turhan paljon jako suomalaisiin ja ”muualta tulleisiin”, jotka pitäisi kohdata ja huomioida jotenkin eri tavalla, vaikka tarkoitus olisi varmasti pohtia oppilaiden yksilöllistä kohtaamista. V24

Opiskelijat kertovat vastauksissaan, että opinnoissa on tuotu esille oppilaiden erilaisia taustoja oppimisen haasteiden, sosioekonomisten taustojen ja sukupuolen ja seksuaalisuuden näkökulmasta. Näihin osa-alueisiin perehtyminen on kuitenkin ollut vähäisempää kuin

kulttuuriseen ja kielelliseen moninaisuuteen. Opiskelijat toivat vastauksissaan esille sen, että oppimisen haasteita, vammaisuutta ja sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta on käsitelty enemmän erityispedagogiikan opinnoissa kuin luokanopettajaopinnoissa. Erityisesti sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus on aihe, joka jää opiskelijoiden mukaan toistuvasti liian vähälle huomiolle luokanopettajakoulutuksessa.

Kysymykseen K23 ” Millä tavalla mielestäsi opettajankoulutuksessa tulisi käsitellä ja esittää moninaisuutta?” vastasi yhteensä 45 opiskelijaa. Vastaajista 17 toivoi moninaisuuden laajempaa käsittelyä, jossa otetaan huomioon kaikki moninaisuuden osa-alueet. 14 opiskelijaa toivoi moninaisuutta käsiteltävän osana opintoja konkreettisia esimerkkejä ja toimintatapoja esille tuoden sekä niiden läsnäoloa kaivattiin opetusmateriaaleihin. Yksi opiskelija toivoi moninaisuuden käsittelyllä ajattelun haastamista ja kaksi halusivat moninaisuudesta opettajankoulutuksen normin. Vastaajista vain neljä toivoivat moninaisuutta käsiteltävän opinnoissa samalla tavalla. Yksi heistä toivoi vammaisuuden moninaisuuden huomioimista opintoihin lisää. Taulukkoon 16 on koottu opiskelijoiden näkemyksistä laaditut kahdeksan kategorialaajaa ja niiden keskeiset sisällöt.

Taulukko 16 Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä, miten moninaisuutta tulisi käsitellä opettajaopinnoissa.

Kategoria	N	Esimerkkisaatti
Laajemmin kaikki osa-alueet huomioiden	17	Opettajankoulutuksessa tulisi mielestäni käsitellä moninaisuutta erittäin laajasti sekä perus-, aine- että syventävissä opinnoissa. Olisi hyvä käsitellä esim. yhdenvertaisuuteen, vammaisuuteen, sukupuoleen, seksuaalisuuteen, monikulttuurisuuteen ja rasismiin liittyviä aiheita. Tärkeää olisi tuoda opetukseen historiallisia ja yhteiskunnallisia näkökulmia moninaisuuteen ja opettaa tulevia opettajia ajattelemaan itse. Koulutuksen tulisi antaa valmiuksia kohdata moninaisuutta jokaisessa koululuokassa, mutta myös koko kouluyhteisössä (esim. perheiden kanssa toimiessa ja työyhteisössä). Moninaisuutta tulisi käsitellä nykyistä myönteisemmässä ja monipuolisemmassa valossa. V10
Rikkautena	3	Toki ensisijaisesti rikkautena, mutta on realistista myös huomioida moninaisuuden mahdollisesti mukanaan tuoma lisätyömäärä (erit. monikulttuurisuuden ja oppimisen vaikeuksien osalta). V2
Konkreettisia esimerkkejä ja toimintatapoja	8	Moninaisuuden käsitettä ja sen laajutta tulisi avata sen verran, että tulevilla opettajilla olisi tietotaitoa moninaisuuden eri ulottuvuuksista ja tätä kautta eväitä kohdata ja tukea erilaisia oppilaita tulevassa työssä. V14
Osana opetusta	6	Luontevana osana kaikkea opetusta, mutta sen lisäksi myös erillisinä opintoina. Mielestäni esimerkiksi jokin määrä erityispedagogiikan opintoja pitäisi kuulua pakollisena osana luokanopettajan tutkintoon. V4
Ajattelun haastaminen	1	Haastaa pohtimaan ja ajattelemaan. Tuoda esiin esimerkkejä olettamien aiheuttamista harhoista. Olisi mahdotonta antaa taustatiedot moninaisuuteen joka erityisyydelle tjsp. V11
Moninaisuuden normalisointi	3	Moninaisuutta pitäisi käsitellä laajana ilmiönä ja siirtää ajattelua yksilön erilaisuudesta yhteiskunnan odotuksiin, vaatimukseen ja vallitseviin normeihin. Pitäisi myös keskittyä siihen, millaisia asenteita luomme ja minkälaista käsitystä moninaisuudesta luomme. V25
Ei muutettavaa	4	Nykyinen on riittävä. Moninaisuuden liiallinen tikunnokkaan nosto menee eriarvoistamisen puolelle. V44
Opettajan etiikan näkökulmasta	3	Mielestäni tulisi painottaa sitä, että moninaisuus on yleensä hyvä asia. Moninaisuus nähdään nyt lähinnä haasteena ja opettajan työtä kuormittavana. Tulisi nähdä enemmän oppilaan näkökulma ja se, kuinka suuri vaikutus opettajan toiminnalla voi olla oppilaan elämään. V19

Opiskelijat peräänkuuluttivat muun kuin kulttuurisen moninaisuuden käsittelyä opinnoissa. He pitivät tärkeänä esimerkiksi sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden, vammaisuuden moninaisuuden, oppimisvaikeuksien ja neuropsykologisten haasteiden käsittelyn lisäämistä luokanopettajaopinnoissa. Opiskelijat toivoivat moninaisuuden käsittelyssä korostuvan moninaisuuden rikkaus ja opettajan arjen realiteetit sekä pedagogiikka

moninaisuuden taustalla. Jotta opettajat voivat tarjota oppilailleen parasta mahdollista opetusta, tulee heidän myös ymmärtää oppilaiden oppimiseen vaikuttavaa moninaisuutta.

Opiskelijoiden vastauksista moninaisuuden käsittelyä koskien nostan esille opettajan etiikan. Vastauksissa opiskelijat huomioivat sen, mikä vaikutus opettajalla voi olla oppilaan elämään. Sen vuoksi heidän mielestään moninaisuuden käsittelyä tulisi olla monipuolisemmin ja moninaisuuden käsittelyssä tulisi korostaa oppilaiden moninaisuuden merkitystä myös opettajan etiikan näkökulmasta. Moninaisuutta tulisi käsitellä opinnoissa koko laajuudessaan ja esitysten tavoitteena tulisi olla ajattelun siirtäminen yksilön erilaisuudesta yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin ja odotuksiin. Opiskelijat toivoivat käsittelyyn inklusiivisempaa otetta ja perustelivat yliopiston omalla inklusion kannatuksella.

Kysymykseen K24 ”Miten tämä kysely vaikutti käsityksiisi moninaisuudesta?” vastasi yhteensä 41 opiskelijaa. Opiskelijat saivat vastata kysymykseen omin sanoin. Vastaajista kaksi ei osannut kertoa, millä tavalla kysely vaikutti heidän käsityksiinsä. Vastaajista 17 totesi, ettei kysely vaikuttanut heidän käsityksiinsä. Vaikka kysely ei vaikuttanut heidän käsityksiinsä, toivat he esille, että kysely oli herättänyt heissä huolen siitä, miten vähän tukea tarvitsevien oppilaiden moninaisuutta käsitellään luokanopettajaopinnoissa. Heidän mielestään moninaisuuden käsittely opinnoissa on tärkeää, sillä se vaikuttaa siihen, miten moninaiset oppilaat saavat riittävästi tukea oppimiseensa.

21 vastaajaa kertoi kyselyn vaikuttaneen heidän käsityksiinsä. Opiskelijat kertoivat kyselyn laajentaneen heidän käsityksiään moninaisuudesta ja vahvistaneen käsitystä siitä, miten tärkeästä asiasta on kyse. Opiskelijat kertoivat kyselyn herättäneen heidät pohtimaan moninaisuutta käsitteenä, moninaisuuden roolia omassa elämässään ja totesivat kaipaavansa lisää tietoa moninaisuudesta. Vastauksissa osa opiskelijoista kertoi olleensa epävarma, mitä käsitteellä moninaisuus tarkoitetaan ja ymmärtäneensä enemmän käsitteen laajuudesta. He kertoivat ymmärtäneensä, miten laajasta kirjosta moninaisuudessa on kyse kyselyssä esitettyjen moninaisuuden osa-alueiden avulla. Osa vastaajista kertoi innostuneensa perehtymään moninaisuuteen itsenäisesti. Erään vastaajan mukaan opettajankoulutuksen tärkeä tehtävä on laajentaa opiskelijoiden ymmärrystä moninaisuudesta, sillä se auttaa tulevia opettajia kohtaamaan työelämässä moninaisuutta.

Kuten aiemmissa kyselyn kysymyksissä, myös tämän kysymyksen vastauksissa korostui huoli opettajaopintojen tilanteesta suhteessa moninaisuuteen. Useampi opiskelija totesi, että moninaisuutta on käsitelty luokanopettajaopinnoissa vain vähän tai ei juurikaan. Muutama vastaaja kertoi olevansa huolissaan opettajankoulutuksen tasosta ja sisällöistä. Vastauksissaan he toivovat, että moninaisuutta käsiteltäisiin opinnoissa enemmän ja syvällisemmin. Opiskelijat toivoivat lisää erityispedagogiikan sisältöjä luokanopettajaopintoihin. Erityisesti erityispedagogiikkaa sivuaineena opiskelleet kertoivat, että heidän tietonsa ja taitonsa moninaisuutta koskien ovat erityispedagogiikan ja erityisopettajan opinnoista peräisin.

7 Pohdinta

7.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella moninaisuuden esityksiä luokanopettajakoulutuksessa ja luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä moninaisuudesta. Tämä tutkimus tuottaa arvokasta tietoa moninaisuudesta luokanopettajakoulutuksessa. Analyysi myös valottaa niitä keinoja, joiden avulla voimme kehittää luokanopettajakoulutusta huomioimaan moninaisuuden opetuksessaan paremmin. Luokanopettajakoulutusta kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta on tutkittu paljon, mutta kaikki moninaisuuden näkökulmat huomioon ottaen tutkimusta ei ole aiemmin juurikaan tehty. Sen vuoksi tutkimukseni antaa uutta tietoa luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksistä siitä, miten moninaisuutta on luokanopettajakoulutuksessa esitetty ja millaisia valmiuksia kohdata moninaisuutta opettajankoulutus on tuleville luokanopettajille antanut. Tutkimukseni antaa myös luokanopettajakoulutusta kehittäville tietoa siitä, mitä toiveita luokanopettajaopiskelijoilla on opettajankoulutuksen kehittämiseksi moninaisuuden osalta. Tulevaisuuden koulussa, jossa oppilaat ovat yhä moninaisempia, on tärkeää, että tulevilla luokanopettajilla on tarpeeksi paljon tietoa oppilaiden moninaisuudesta. Tunnistamalla moninaisuutta oppilaisissa ja itsessään, opettajilla on mahdollisuus tukea oppilaita paremmin omassa oppimisessaan ja kasvussaan.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on moninaisuudesta, sain tulokseksi, että luokanopettajien moninaisuuskäsityksiin kuuluu ajatuksia ihmisten erilaisuudesta ja ihmisten ominaisuuksien moninaisuutena sekä ajatuksia intersektionaalisuudesta, erilaisiin ryhmiin kuulumisesta sekä moninaisuudesta sateenvarjokäsitteenä. Voidaan todeta, että luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset moninaisuudesta ovat pääosin Phillips (2007) esittelemän moninaisuuden käsitteen määritelmän mukaisia, sillä ne sisältävät ajatuksen ihmisyyden ominaisuuskirjosta. Opiskelijoiden käsityksiin lukeutui ajatuksia ihmisten yksilöllisyydestä ja ainutlaatuisuudesta, samalla tavalla kuten Räsänen (2002) on omassa tutkimuksessaan moninaisuutta määritellyt.

Ihmisten moninaisuudesta on puhuttu pitkään erilaisuutena ja moninaisuus on verrattain uusi käsite kuvaamaan ihmisyyden kirjoa. Sen vuoksi on hyvin ymmärrettävää, että opiskelijoiden moninaisuuden määrittelyissä vastaukset sisälsivät eniten kuvauksia ihmisten erilaisuudesta. Nostan esille vastauksista vastaajien käsityksiä ihmisten ominaisuuksien moninaisuudesta,

sillä se käsitys on jo hyvin lähellä moninaisuuden käsitteen määritelmää (ks. 2 Moninaisuuden eri ulottuvuudet) ja useissa vastauksissa kuvattiin ihmisten ominaisuuksien moninaisuutta ihmisten kulttuurien, etnisyyden, kansalaisuuden, vammaisuuden ja sukupuolen sekä niiden risteämien kautta. Vaikka intersektionaalisuus mainittiin käsitteenä ainoastaan kerran, oli opiskelijoiden vastauksissa muita piirteitä, jotka voidaan tulkita intersektionaalisuutena kuten Elonheimo ja muut (2022) teoksessaan intersektionaalisuuden määrittelevät ihmisten erilaisten ominaisuuksien ja taustatekijöiden risteäminä ja päällekkäisyyksinä. Käsitteet moninaisuudesta ominaisuuksien kirjona kuvaa ilmiönä sitä, että moninaisuuden käsityksissä ollaan saavuttamassa luokanopettajakoulutuksessa yhdenvertaisempi ja inklusiivisempi näkökulma.

Kyselyyn vastanneilla opiskelijoilla oli kokemuksia siitä, että moninaisuus koskettaa heitä henkilökohtaisesti. Heidän käsityksissään korostuivat erilaiset diagnoosit sekä erilaisiin ryhmiin ja vähemmistöihin kuulumisen. Näiden opiskelijoiden kokemus omasta, henkilökohtaisesta moninaisuudesta on positiivinen merkki siitä, ettei moninaisuuden ajatella olevan vain muita ihmisiä, joitain toisia ja erilaisia, koskeva asia. On todettava, että ajatus moninaisuudesta ”toisia” koskevana asiana, on edelleen vahva. Erityispedagogisesta näkökulmasta on myös surullista, että oma moninaisuus tulkitaan erilaisten diagnoosien tai vähemmistöihin kuulumisen kautta. Vielä on pitkä matka siihen, että ihmiset kokisivat olevansa yksilönä, ilman määrittelyjä, osa kaikkia ihmisiä koskevaa moninaisuutta. Nilsenin ja muiden (2017) mukaan meidän tulee kehittää ja kouluttaa opettajankouluttajia, jotka näkevät itsensä osana kulttuurista moninaisuutta. Kulttuurisen moninaisuuden lisäksi olisi tärkeää, että opettajankouluttajat näkisivät itsessään myös kaikki muut moninaisuuden osa-alueet. Välittämällä tuleville opettajille opettajankoulutuksen kautta sitä näkemystä, että olemme kaikki moninaisia, voimme mahdollisesti parantaa tulevien opettajien kykyä ottaa moninaisuus omassa työssään huomioon.

Toiseen tutkimuskysymykseen, miten moninaisuus esitetään Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksessa, tulokset koostuvat useammasta kyselylomakkeen kysymyksestä. Tulosten perusteella voidaan todeta, että moninaisuutta esitetään luokanopettajaopinnoissa jonkin verran tai vähän, riippuen moninaisuuden osa-alueesta. Tulosten perusteella kulttuurinen moninaisuus on läsnä luokanopettajaopinnoissa enemmän kuin muut moninaisuuden osa-alueet. Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus sekä oppimisen haasteiden moninaisuus ovat luokanopettajaopinnoissa yhtä paljon läsnä. Vähiten

luokanopettajakoulutuksessa on vammaisuuden moninaisuuden esityksiä. Tämä kertoo mielestäni siitä, ettei vammaisuuden moninaisuutta koeta merkityksellisenä osana luokanopettajakoulutusta. Kulttuurisen moninaisuuden voimakkaaseen läsnäoloon vaikuttaa todennäköisesti se, että kulttuurinen moninaisuus on ollut kouluissa näkyvin moninaisuuden muoto ja sen huomioimista on pidetty tärkeänä. Kulttuurinen moninaisuus on myös ollut paljon tutkitumpi aihealue koulutuksen kontekstissa (Räsänen 2002). Vammaisuuden moninaisuuden esitysten vähyyttä selittää todennäköisesti se, että vammaisia oppilaita on edelleen yleisopetuksessa vähän ja vammaisuus käsitetään osaksi erityispedagogiikkaa, ei osaksi yleistä, kaikkia koskevaa kasvatusta. Tällainen ajattelutapa, missä vammaisia oppilaita ei oteta huomioon yleisopetuksessa, jättää vammaiset oppilaat ulkopuolelle eikä se edistä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista koulutusjärjestelmässämme.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että opiskelijoiden käsitysten mukaan luokanopettajaopinnoissa moninaisuuden esityksissä tavoitellaan moninaisuuden arvostamista ja hyväksymistä osaksi ihmisyyttä. On huomioitava, että moninaisuuden osa-alueita ei esitetä luokanopettajaopinnoissa kaikkia tasapuolisesti samalla tavalla. Kulttuurinen moninaisuus sekä oppimisen haasteiden moninaisuus saavat merkittävästi suuremman roolin opinnoissa, sillä ne ovat enemmän läsnä yleisopetuksessa ja niillä voi olla vaikutusta oppilaan oppimiseen. Esimerkiksi sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus on sellainen asia, joka ei välttämättä suoraan vaikuta oppilaan oppimiseen, mutta sillä saattaa olla vaikutusta muihin koulunkäyntiin liittyviin tekijöihin, kuten oppilaan itsetuntoon ja kuuluvuuden tunteelle (Lahelma 2014). Vammaisuuden moninaisuuden esitysten vähäisyyttä selittää se, että vammaisia oppilaita on yleisopetuksessa edelleen hyvin vähän ja tietoisuus sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta koulutuksen kontekstissa on vähäistä. (Lahelma 2014; Tuokko 2020).

Kuten aiemmin todettiin, luokanopettajakoulutuksessa eri moninaisuuden osa-alueita esitetään eri tavoilla. Luokanopettajaopiskelijoiden vastausten mukaan kulttuurinen moninaisuus esitetään rikkautena, mutta oppimisen haasteiden moninaisuus esitetään haasteena tai työtä lisäävänä asiana. Vastauksissa todettiin, että moninaisuuden esityksissä korostetaan erilaisuuden ymmärtämistä ja moninaisuuden huomioimisen merkitystä opettajan työssä. Kokemukset siitä, että oppimisen haasteet lisäävät opettajan työtaakkaa ovat todennäköisesti todellisia, mutta sellainen esitystapa lisää negatiivisia ennakoasenteita oppimisen haasteita kohtaan (Moberg ym. 2020). Asenteiden muuttamisen ja tietoisuuden lisäämisen haasteena on, että moninaisuus on luokanopettajakoulutuksessa esillä vain

pintapuolisesti. Tietoisuuden lisäämiseksi sekä mielipiteiden ja asenteiden muuttamiseksi moninaisuuden tulisi olla modernissa luokanopettajakoulutuksessa enemmän läsnä.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen, miten moninaisuuden esitykset ovat opiskelijan oman näkemyksen mukaan muuttaneet käsityksiä moninaisuudesta, tulokset koostuvat kahdesta kyselylomakkeen kysymyksestä, jotka olivat lopulta lähes identtiset kysymykset. Tulokset osoittivat, että noin puolet kyselyyn vastanneista kokivat, ettei heidän käsityksensä moninaisuudesta ole muuttuneet ja toinen noin puolet vastaajista kokivat, että heidän käsityksensä ovat muuttuneet jonkin verran. Kolme vastaajaa ei osannut sanoa, ovatko heidän käsityksensä muuttuneet vai ei. Käsitysten samana pysymistä selittää se, että moninaisuutta on käsitelty opinnoissa vain vähän tai jonkin verran (ks. taulukot 5–8) ja opiskelijoiden käsitykset ovat muodostuneet osittain ennen opintoja ja osittain sosiaalisen median sisällöistä sekä heidän sivuaineidensa sisältöjen avulla. Käsitysten muuttumista syventyneemmiksi ja laajentuneiksi opintojen aikana selittää opiskelijoiden oma mielenkiinto aihetta kohtaan sekä se, että moninaisuutta on käsitelty opinnoissa pääasiassa positiiviseen sävyyn ja opinnoissa on ollut moninaisuuden sisältöjä läsnä. Moninaisuuden kohtaamisen näkökulmasta on positiivista, että opiskelijoiden on helpompi tunnistaa moninaisuuden hyviä puolia ja heidän suhtautumisensa moninaisuutta kohtaan ovat muuttuneet positiivisemmiksi. Kuten aiemmissa tutkimuksissa on todettu, positiivinen suhtautuminen moninaisuuteen ja positiiviset käsitykset inklusiosta edistävät inklusion toteutumista koulutuksessa (Moberg ym. 2020).

Tietoisuuden kasvattamisen näkökulmasta on huolestuttavaa, että eräs vastaaja koki moninaisuudesta puhumisen haastavana, sillä hän pelkäsi loukkaavansa sellaisia henkilöitä, jotka ovat moninaisuudesta erittäin tietoisia. Aiheesta keskustelemisen ei tulisi vaatia jokaiselta keskusteluun osallistuvalla asiantuntijuutta eikä uuden aiheen äärellä olevia ihmisiä tulisi tuomita siitä, etteivät he välttämättä tunne kaikkea ilmiöön liittyviä ongelmakohtia tai seikkoja.

Neljänteen eli viimeiseen tutkimuskysymykseen, mitä kehitettävää moninaisuuden esityksissä opiskelijoiden mielestä on, tulokset koostuivat kahdesta kyselylomakkeen kysymyksestä.

Tulokset osoittavat, että opiskelijoiden mielestä moninaisuuden esityksissä on paljon kehitettävää ja luokanopettajakoulutuksen tulisi sisältää enemmän moninaisuuden käsittelyä.

Vain neljä vastaajaa olivat tyytyväisiä siihen, miten moninaisuutta on

luokanopettajaopinnoissa esitetty. Loput vastaajista toivat esille vastauksissaan toiveen, että moninaisuutta tulisi olla heidän opinnoissaan nykyistä enemmän tai totesivat, että

moninaisuutta on heidän opinnoissaan vain vähän tai ei ollenkaan. Opinto-oppaiden mukaan

moninaisuutta on sisällytetty opintoihin jonkin verran, mutta opiskelijoiden kokemusten mukaan aiheen käsittelyä tulisi olla enemmän ja sen tulisi olla syvällisempää.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että tarvetta laajemmalle moninaisuuden käsittelylle luokanopettajaopinnoissa on. Opiskelijat peräänkuuluttivat kaikenlaisen moninaisuuden huomiointia opinnoissa. Opinnot koettiin ristiriitaisina harjoittelujen ja tulevan työn todellisuuden suhteen ja opiskelijat kokivat jäävänsä vaille riittäviä tietoja ja taitoja. Ilman riittäviä tietoja ja taitoja tulevien opettajien voi olla haastavampi kohdata moninaisuutta opettajan työssä, kuten Hyry-Beihammer ja muut (2019) esittivät omassa tutkimuksessaan opettajien valmiuksista. Syitä siihen, miksi luokanopettajat eivät koe saavansa tarpeeksi valmiuksia työhönsä, on todennäköisesti monia, mutta yhdeksi syyksi Opetusministeriön selvityksessä (2007) Opettajankoulutus 2020 esitettiin, että opettajankoulutuksen kehittäminen ei ole historiassa nojannut riittävästi kumuloituneeseen tutkimustietoon (Krokkfors 2009).

Tutkimukseni tuloksista nostan esille opiskelijoiden huolen siitä, millä tavalla moninaisuutta opinnoissa esitetään. Osassa vastauksista opiskelijat olivat huolissaan siitä tavasta tai tyylistä, miten esimerkiksi kulttuurisesta moninaisuudesta tai oppimisen haasteisiin liittyvästä moninaisuudesta on opinnoissa puhuttu. Esityksissä on korostunut jako meihin ja muihin tai oppilaiden oppimisen haasteisiin liittyvät asiat on esitetty opettajan työtä lähinnä haastavana tekijänä. Kuten aiemmin jo todettiin, moninaisuuden kokemusten jakaminen meihin ja muihin on tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisen näkökulmasta haitallista. Oman moninaisuuden tunnistamatta jättäminen ei edistä koko yhteisön moninaisuuden tunnistamista ja se aiheuttaa moninaisuuden toiseuttamista kuten Nilsen ja muut (2019) totesivat omassa tutkimuksessaan opettajien moninaisuuskäsityksistä.

Tutkimuksestani käy ilmi, että opiskelijoiden kokemuksen mukaan moninaisuutta huomioidaan erityispedagogiikan opinnoissa enemmän kuin luokanopettajaopinnoissa. Huomioinnin painottuminen selittyy sillä, että erityispedagogiikka ja luokanopettajakoulutus ovat kaksi erillistä opintoalaa ja luokanopettajia ja erityisopettajia on perinteisesti koulutettu omissa tutkinto-ohjelmissaan painottuen käsittelemään tieteenalalle tyypillisiä teemoja. Erityispedagogiikkaa ei olla nähty tarpeellisena osana opettajankoulutusta, sillä erityisopettajille on ollut oma koulutusohjelmansa ja oma roolinsa kouluissa. Viime vuosina tarpeen lisääntyessä erityispedagogiikan määrää luokanopettajakoulutuksessa on lisätty, mutta tutkimukseni mukaan tarve erityispedagogiikalle luokanopettajakoulutuksessa on inklusion

myötä kasvanut (Opettajankoulutus 2020). Edelleen erityisopettajille on oma roolinsa kouluissa, mutta luokanopettajilla itsellään tulisi olla paremmat valmiudet tunnistaa ja huomioida moninaisuutta omassa työssään.

Seuraavaksi esittelen tiivistetysti sen, miten luokanopettajaopiskelijat tutkimukseni mukaan toivovat luokanopettajakoulutusta kehitettävän. Luokanopettajaopiskelijat toivovat koulutukseensa laajempaa moninaisuuden käsittelyä, jossa kaikki moninaisuuden osa-alueet otetaan huomioon. Kulttuurisen moninaisuuden lisäksi, he toivovat, että esimerkiksi sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus, vammaisuuden moninaisuus sekä oppimisen haasteisiin liittyvää moninaisuutta käsiteltäisiin enemmän luokanopettajaopinnoissa. He toivovat konkreettisia esimerkkejä, toimintatapoja sekä opetusmateriaalien päivittämistä. Opinnoissa tulisi olla enemmän moninaisuutta käsittelevän ajattelun haastamista. Opiskelijoiden toiveet kuvastavat sitä, millaista muutosta luokanopettajakoulutuksessa kaivataan. Opiskelijat kokevat, että he tarvitsevat enemmän tietoa moninaisuudesta voidakseen toteuttaa laadukasta perusopetusta kouluissa ja jotta he voivat ottaa opettajina kaikenlaisten oppijoiden moninaisuuden omassa opetuksessaan huomioon.

Tulosten valossa voidaan siis todeta, että moninaisuutta esitetään luokanopettajaopinnoissa, mutta sitä voitaisiin esittää opinnoissa vielä enemmän. Moninaisuuden esityksissä tulisi huolehtia siitä, ettei niiden kautta luoda moninaisuudesta vääränlaisia käsityksiä ja ettei esityksillä aiheuteta haittaa. Moninaisuuden esityksissä pitäisi tuoda enemmän esille sitä, että olemme jokainen omalla tavallamme erityisiä ja osa ihmisten moninaisuutta.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tämän tutkimuksen aineistona on käytetty itse kyselylomakkeella keräämääni aineistoa. Kyselymenetelmään liittyy aina omia puutteita, jotka on huomioitava tutkimuksen eri vaiheissa. Hirsjärven ja muiden (2018) mukaan on mahdollista, että tutkittava on ymmärtänyt kyselyssä esitetyt kysymykset eri tavalla kuin tutkija. On myös mahdollista, että tutkimukseen vastanneilla on erilainen perehtyneisyys aiheeseen tai he kaikki eivät ole yhtä vakavissaan osallistuneet tutkimukseen. Nämä tekijät vaikuttavat tulosten tulkintaan ja ne voivat tehdä tulkinnasta osaltaan ongelmallista. Tutkimuksen luotettavuuden perustana on, että tutkija kertoo tutkimuksensa eri vaiheista, toteuttamisesta ja saaduista tuloksista mahdollisimman tarkasti (Hirsjärvi ym. 2018). Tämän vuoksi olen perustellut jokaisen tutkimuksen vaiheen,

aineiston keräämisen tavan, analyysimenetelmän valinnan ja analyysin tarkkaan. Tutkimuksen vaiheiden seikkaperäisellä avaamisella on pyritty lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Aineiston analyysissa olen tavoitellut, että lukijan on mahdollista muodostaa käsitys siitä, miten kategoriat on muodostettu ja miksi olen päätenyt sellaisiin ratkaisuihin. Tutkimuksen tulosten tulkinnassa ja johtopäätöksissä avaan, mihin olen tutkijana omat päätelmäni perustanut. Päätelmien tueksi on tulososuuteen laadittu taulukoita sisällönanalyysista, sisällönerittelystä ja väittämistä sekä suoria otteita kyselyaineistosta.

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt fenomenologiseen tutkimusotteeseen, jonka tarkoituksena on tuoda esille luokanopettajaopiskelijoiden omia kokemuksia ja käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Luokanopettajaopiskelijat ovat vastanneet kyselyyn oman, subjektiivisen kokemuksensa ja käsityksensä mukaan. Tutkimukseni pyrkimyksenä ei ole ollut tuottaa yleistettävää tietoa, vaan tuoda esille luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia luokanopettajakoulutuksen kehittämistä varten. Hirsjärven ja muiden (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta on huomioitava, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei ole arvovapaa. Arvot muovaavat sitä, miten pyrimme ymmärtämään käsiteltävää ilmiötä. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole mahdollista olla täysin objektiivinen, sillä tutkija ja se mitä tutkittavasta aiheesta tiedetään kietoutuvat toisiinsa. (Hirsjärvi ym. 2018). Tutkijana olen omista arvoistani ja ennakkotiedostani huolimatta pyrkinyt objektiivisyyteen ja tuomaan aineistosta esille luokanopettajaopiskelijoiden omia kokemuksia ja käsityksiä moninaisuudesta luokanopettajakoulutuksessa.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut ohjeet hyvään tieteelliseen käytäntöön ja sen loukkausepäilyjen käsittelyyn. Hyvä tieteellinen käytäntö ja tutkimuseettinen ohje on laadittu yhdessä suomalaisen tiedeyhteisön kanssa. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä niin tulosten tallentamisessa ja esittämisessä. Samoja piirteitä edellytetään myös tutkimusten ja tutkimusten tulosten arvioinnilta. (TENK 2023). Tässä tutkimuksessa on noudatettu parhaalla mahdollisella tavalla tieteen eettisiä periaatteita ja hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Tutkimuksen aineisto on hankittu eettisiä ja tieteellisiä kriteerejä noudattaen ja tutkimuksessa käytetyt menetelmät noudattavat hyvää tieteellistä käytäntöä. Hyvän tieteellisen käytännön mukaan muiden tutkijoiden saavutukset on huomioitu riittävän tarkalla viittauskäytännöllä ja heidän saavutusten merkitys ja arvo tälle tutkimukselle on pyritty tuomaan esille (TENK 2023). Tutkimuksen tulokset ja menetelmät on raportoitu mahdollisimman tarkasti.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyy tieteelliseen toimintaan tarvittavat luvat, suostumukset ja eettinen ennakoarviointi (TENK 2023). Tämän tutkimuksen toteuttamista varten on myönnetty tutkimuslupa Turun yliopiston johdon toimesta, ja kyselylomakkeella varmistettiin tutkittavien suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Kyselytutkimuksen kutsun liitteenä on ollut luettavana tietosuojailmoitus. Kyselyssä ei kerätty tutkittavilta tunnistetietoja, joten tutkittavien henkilöllisyyttä ei voida saada selville ja tutkittavien anonymiteetti säilyy. Tutkimusaineisto on säilytetty tietoturvallisesti ja niin, ettei tutkittavia voida aineistosta myöhemmin tunnistaa. Tutkittavat ovat saaneet osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Moninaisuuden tutkiminen koulutuksen kontekstissa on nyt ja tulee olemaan tärkeä osa koulutuksen kentän arviointia ja kehittämistä. Vaikka moninaisuutta on jo tutkittu jonkin verran, tietomme moninaisuudesta koulutuksen kontekstissa on edelleen vähäistä. Tämän tutkimuksen aihetta voisi soveltaa koskettamaan aineenopettajien sekä aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia moninaisuudesta. Suomessa tulisi tehdä enemmän tutkimusta koskien käsityksiämme omasta moninaisuudestamme. Olisi mielenkiintoista selvittää, millaisia käsityksiä kouluissa työskentelevillä opettajilla on oman yhteisönsä moninaisuudesta ja omasta moninaisuudestaan osana yhteisöä, jossa työskentelee.

Lähteet

- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K., Siiskonen, T., Meronen, A., & Bast, T. 2019. *Oppimisen vaikeudet* (1. painos.). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Ailunka, S. & Palojarvi, P. 2011. Pienin askelin kohti inklusiivista koulua: tapaustutkimus etnografisin keinoin oppilaiden moninaisuuden kohtaamisesta suomalaisessa peruskoulussa. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. 2012. *Oppimisvaikeudet*. Teoksessa *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 2012. Toim. Jahnukainen, M. Osuuskunta Vastapaino Tampere.
- Avramidis, E., and B. Norwich. 2002. “Teachers’ Attitudes Towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature.” *European Journal of Special Needs Education* 17: 129–147. DOI:10.1080/08856250210129056.
- Bender, W., Vail, C. & Scott, K. 1995. Teachers Attitudes Toward Increased Mainstreaming: Implementing Effective Instruction for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 1995; 28(2):87–94. DOI: 10.1177/002221949502800203 PMID: 7884302
- Berg, P., & Kokkonen, M. 2020. "Ei tehdä mitään numeroo": heteronormatiivisuus ja sukupuolen moninaisuus liikunnanopettajien puhetoissa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvista oppilaista. *Kasvatus*, 51(3), 343-355.
- Borko, H. 2004. Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher* 33 (8), 3–15.
- Brunila, K. 2009. Sukupuolten tasa-arvo korkeakoulutuksessa ja tutkimuksessa. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus 2009:51.
- Colliander, A-M., Ruoppila, I. ja Härkönen L-K. 2009. *Yksilöllisyys sallittu. Moninaisuus voimaksi työpaikalla*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Davis, L. (2013). Introduction: Normality, Power, and Culture. Teoksessa L. Davis (toim.), *The Disability Studies Reader* (pp. 1-16). New York: Routledge.
- Davis, L. J. 1995. *Enforcing Normalcy: Disability, Deafness, and the Body*. New York: Verso.
- de Boer 2011 de Boer, A., S. J. Pijl, and A. Minnaert. 2011. “Regular Primary Schoolteachers’ Attitudes Towards Inclusive Education: A Review of the Literature.”

- International Journal of Inclusive Education 15(3): 331–353.
doi:10.1080/13603110903030089
- Elonheimo, A.-M., Miettinen, S., Ojala, H., Saesma, T., & Ahmed, W. 2022. Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Erityisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:17. Yliopistopaino.
- Fagerholm, A. 2022. “Huomaisiko kukaan jos lakkaisin olemasta?": Näkymättömyyden kokemukset koulun arjessa.
- Grue, J. (2015). Disability and Discourse Analysis. London: Routledge.
- Haarni, I. 2006. Keskenikäistä yhdenvertaisuutta. Vammaisten henkilöiden hyvinvointi ja elinolot Suomessa tutkimustiedon valossa. Helsinki: Valopaino Oy.
- Heikkinen, H., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2012. Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Peer-Group Mentoring for Teacher Development. Milton Park: Routledge, 3-30.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2018. Tutki ja kirjoita. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Hyry-Beihammer, E. K., Jokikokko, K. & Uitto, M. Emotions involved in encountering classroom diversity: Beginning teacher’s stories. British Educational Research Journal. Vol 45/6. s. 1124-1139. <https://doi.org/10.1002/berj.3554>
- Jussila, J. & Saari, S. (toim.) 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11.
- Jämsä, J. 2008. Mitä moninaisuuden kohtaaminen vaatii ja antaa? Teoksessa J. Jämsä (toim.) Sateenkaariperheet ja hyvinvointi. Käsikirja lasten ja perheiden kanssa työskenteleville. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Karppinen, A. & Pihlava, P. 2017. Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa Ahtola, A. (2017). Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korkeamäki, J. (2021). Oppimisvaikeudet, toimintavalmiudet ja toimijuus elämänsä aikana. Aikuiskasvatus, 41(1), 6–17. <https://doi.org/10.33336/aik.107384>

- Krokfors, L., Kynäslahti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R. & Kansanen, P. 2009. Opettajia muuttuvaan kouluun – tutkimuspainotteisen opettajankoulutuksen arviointia. Artikkeleita, *Kasvatus* 3/2009, 206–218.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2017. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2017:2.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2016_0.pdf
- Ladson-Billings, G. 2005. Is the team all right? Diversity and teacher education, *Journal of Teacher Education*, 56(3), 229–234. <https://doi.org/10.1177/0022487105275917>
- Lahelma, E. 2011. Sukupuolitietoisuutta kouluun ja opettajankoulutukseen: TASUKO-hankkeesta eteenpäin. *Kasvatus* 42 (1), 90–95.
- Lahelma, E. 2014. Troubling discourses on gender and education. *Educational Research* 56 (2), 171–183.
- Laiho, A. & Jauhiainen, A. 2016. Sukupuolitietoinen opettajankoulutus eriarvoistumisen vastavoimana. Puheenvuoroja. *Kasvatus* 4/2016, 366–369.
- Laine, M. 2017. Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen koulutus- ja kehitystarpeet. *Kasvatus* 48 (5), 441–455. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimetodeihin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laki peruskoululain muuttamisesta 1368/1996.
- Lehtonen, J. 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Yliopistopaino, Helsinki.
- Lehtonen, J. 2012. Opettajien käsityksiä seksuaalisuuden kirjosta. *Nuorisotutkimus* 30 (2), 21–32.
- Lundqvist, K.; Luoto, J. & Siren, H. 2020. Kulttuurisen moninaisuuden kohtaaminen koulussa: käsitteitä. Teoksessa J. Luoto. (toim.) *PELIMO: opettajan opas*. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 133. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 8–13.
- Mieghem, A. V., K. Verschueren, K. Petry, and E. Struyf. 2018. “An Analysis of Research on Inclusive Education: A Systematic Search and Meta Review.” *International Journal of Inclusive Education*. doi:10.1080/13603116.2018.1482012

- Mikkola, A. (2020). Tasa-arvosuunnitelmien seuranta 2019. Perusopetuksen oppilaitosten tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2020:23.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. An expanded sourcebook: Qualitative data analysis. 2. painos. California: Sage Publications.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2003. "Struggling for Inclusive Education in the North and the South: Educators' Perceptions on Inclusive Education in Finland and Zambia." *International Journal of Rehabilitation Research* 26 (1): 21–31. doi: 10.1097/01.mrr.0000054970.12822.d6
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M. & Savolainen, H. 2020 Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 35:1, 100-114, DOI: 10.1080/08856257.2019.1615800
- Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 13–26.
- Nilsen, A. B., Fylkenes, S. & Mausethagen, S. 2017. The linguistics in othering: Teacher educators' talk about cultural diversity. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 8(1). 40-50. <http://journals.hioa.no/index.php/term>
- Nurmi-Koikkalainen, Päivi (2017). Mitä vammaisuudella tarkoitetaan? Teoksessa: Tietoa ja tietotarpeita vammaisuudesta: Analyysia THL:n tietotuotannosta. Työpaperi 38/2017. Helsinki: THL, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Opettajankoulutus 2020. 2007. Helsinki: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 44.
- Opetushallitus. 2023. Kasvatusalat, Luokanopettaja, kandidaatti ja maisteri (3 v+ 2 v). Luettu 3.4.2023
<https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.00000000000000002954>
- Opetushallitus. 2023. Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus. Luettu 10.3.2023.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kulttuurinen-moninaisuus-ja-kielitietoisuus>.
- Opetusministeriö 1988. Tasa-arvokokeilutoimikunnan mietintö.
- Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki 1287/2013.

- Oppimisen tuki [verkkajulkaisu]. Viiteajankohta: 2021. ISSN=2954-0658. Helsinki:
 Tilastokeskus [Viitattu: 28.4.2023]. Saantitapa:
<https://stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122>
- Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. 2014. Helsinki:
 Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutuspolitiikan osasto = Undervisnings- och
 kulturministeriet, Utbildningspolitiska avdelningen.
- Parekh, B. 2006. Rethinking multiculturalism. Cultural diversity and political theory, 2nd
 edition. New York, Macmillan.
- Peruskoululaki 476/1983.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2014. Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Perustuslaki 1999/731.
- Phillips, A. 2007. Multiculturalism without culture. Princeton: Princeton University Press.
- Pinola, M. 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa: luokanopettajien asennoituminen
 kaikille yhteiseen kouluun. *Kasvatus* 39 (1), 39–44.
- POPS 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2014. Määräykset ja ohjeet
 2014:96. Helsinki: Opetushallitus
- Räsänen, R. 2002. Koulu valtavirran ja moninaisuuden kohtaamiskenttänä. Teoksessa *Etiikka
 koulun arjessa*. Helsinki: Otava. 93–111.
- Räsänen, R., Jokikokko, K. & Lampinen, J. 2018. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä
 osaaminen perusopetuksessa. Kartoitusta tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön
 koulutuksesta ja osaamisen tuesta. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2018:6.
 Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy, Helsinki 2018.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37(4), 326–342.
- Saloviita, T. 2020. Attitudes of Teacher Towards Inclusive Education in Finland.
Scandinavian Journal of Educational Research 64(2), 270-282.
- Savolainen, H. 2009. Responding to diversity and striving for excellence: The case of
 Finland. *Prospects (Paris)*, 39(3), 281–292. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9125-y>
- Savolainen, H., Malinen, O. & Schwab, S. 2022. Teacher efficacy predicts teachers' attitude
 towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of
 Inclusive Education*, 26:9, 958-972, DOI:10.1080/13603116.2020.1752826.
- Seta ry. 2019. Sateenkaarisanasto. <https://seta.fi/sateenkaaritieto/sateenkaarisanasto/>. (Luettu
 5.3.2020.)

- Seta ry. 2019. Opetusala. <https://seta.fi/sateenkaaritieto/ammattilaisille/opetusala/>. (Luettu 23.4.2020.)
- Tasa-arvolaki 1986/608
- Teittinen, A. & Vesala, H. (2022). Vammaisten ihmisten syrjäytäkokenuksia koulutuksen kentällä. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin 32(E), 33–49.
- Tervasmäki, T. 2022. Osallistavasta kasvatuksesta ulossulkemiseen? Diskurssiteoreettinen luenta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 inklusiokäsityksestä. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin 32(E), 11–32.
- Tietoa oppimisvaikeuksista, Kuntoutussäätiö 24.9.2018, luettu 30.12.2022
- Timonen, L. & Kantelinen, R. 2013. Moninaisuus opettajankouluttajan ja korkeakouluopettajan työssä - näkökulmia monikulttuuriseen kasvatukseen. Kasvatus 44 (3), 258–269.
- Tuokko, I. 2020. Opettajien käsitykset sukupuolitietoisesta opetuksesta ja sukupuolen moninaisuudesta perusopetuksen vuosiluokilla 1–6. Erityispedagogiikan Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 119 sivua.
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turun yliopiston opinto-opas Peppi <https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/14541?period=2020-2022> <https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/15195?period=2020-2022> <https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/7630?period=2018-2020> <https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/2472?period=2018-2020>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Helsinki.
- UNESCO. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Vaahtera & Honkasilta 2022. Kasvatuksen ja koulutuksen kontekstien vammaistutkimuksellinen tarkastelu. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin 32(E)
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R. & Falmer, T. 2018. Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. PLoS ONE 10(8): e0137002. doi: 10.1371/journal.pone.0137002

- Vehkalahti, P., Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., & Vehmas, S. (2009). Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY oppimateriaalit.
- Vehmas, S. 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaa, teoriaan ja etiikkaan. Gaudeamus, Helsinki.
- Virtakoski, L. 2020. Sukupuolen moninaisuus koululiikunnassa: Peruskoulun liikuntatunnit sukupuolidysforiaa kokeneiden näkökulmasta. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta pro gradu- tutkielma.
- Wendell, S. (1996). The Rejected Body. Feminist Philosophical Reflections on Disability. New York: Routledge.
- Yhdenvertaisuuslaki 2014. 1325/30.12.2014.
- Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016
- Yle Uutiset. Syrjimätön opetus ei ole ongelma kouluissa, sanoo asiantuntija: "Emme voi puhua siitä, ettei inklusio toimi, kun sitä ei ole". Osoitteessa: <https://yle.fi/a/3-12626457>. Viitattu 28.4.2023.

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake moninaisuudesta

Moninaisuuden esitykset luokanopettajakoulutuksessa

Kiitos, kun osallistut tutkimukseeni!

Kyselyyn vastaaminen kestää noin 10-20 minuuttia. Vastaa kyselyyn rauhassa ja lue kysymykset huolellisesti. Kysymyksiin ei ole väärää tai oikeita vastauksia. Tärkeää on se, että vastaat itse oman näkemyksesi ja kokemuksesi mukaan. Ellei toisin ohjeisteta, vastaus tapahtuu valitsemalla sinua parhaiten kuvaava vaihtoehto tai kirjoittamalla vastaus sille varattuun tilaan.

Osallistumalla tutkimukseeni saat äänesi kuuluviin ja autat opettajankoulutuksen kehittämistyössä. Jokainen vastaus lisää tietoa tärkeästä aiheesta. Kyselyyn osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja vastaamisen saa lopettaa missä vaiheessa tahansa. Syytä keskeyttämiseen ei tarvitse kertoa. Keskeyttämisestä ei myöskään koidu minkäänlaisia seuraamuksia sinulle. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti niin, ettei ketään voida tunnistaa vastausten perusteella. Aineistoa käytetään vain tutkimuskäyttöön.

Jokainen vastaus on erittäin tärkeä tutkimukseni kannalta, joten kiitos jo etukäteen!

Tutustuthan tietosuojailmoitukseen ennen kyselyyn vastaamista. Kopioi linkki ja avaa tiedosto selaimessa.

Tässä linkki tietosuojailmoitukseen:

https://utufi-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/jjpell_utu_fi/EWcT8y07-AhGsTgnEAp_Ey8BDMDOPWyuMpJKCkFZyiBsDg?e=Y8YJna

1. Hyväksyn tietosuojailmoituksessa esitetyt asiat ja vastauksiani saa käyttää tutkimustarkoituksessa.

Kyllä

Ei

2. Vuosikurssi

1

2

3

4/KM1

5/KM2

n

3. Suorittamani sivuaineet

Kasvatustiede

Erityispedagogiikka

Psykologia

Monikulttuurisuus

Sosiaalitieteet

Muu, mikä?

4. Suoritetut harjoittelut

Opettajana ja kasvattajana I

Opettajana ja kasvattajana II

Opettajana ja kasvattajana III

Teemaharjoittelu

Muu, mikä?

5. Olen tehnyt sijaisuuksia opintojen ohella

Kyllä, kuukausissa:

En

6. Miten määrittelet käsitteen moninaisuus?

7. Millä tavalla moninaisuutta esitetään luokanopettajaopinnoissa? Esimerkiksi luennoilla, opiskelumateriaaleissa, ryhmätöissä, harjoitteluissa, seminaareissa jne.

8. Miten luokanopettajaopinnot ovat muuttaneet käsitystäsi moninaisuudesta?

Seuraavissa kysymyksissä on väitteitä liittyen moninaisuuden eri teemoihin. Vastaa väitteisiin pääaineopintojesi näkökulmasta.

9. Kulttuurinen moninaisuus

Väittämä	Ei lainkaan	Vähän	Jonkin verran	Paljon	En osaa/en halua vastata
Opinnoissa on nostettu esille kulttuurista moninaisuutta					
Olen saanut valmiuksia kohdata kulttuurista moninaisuutta					
Olen saanut valmiuksia kohdata erilaisia kulttuureja					
Olen saanut valmiuksia kohdata erilaisia etnisyyksiä					
Olen saanut valmiuksia kohdata erilaisia etnisyyksiä					
Olen saanut valmiuksia kohdata erilaisia uskontoja					
Olen saanut valmiuksia kohdata erilaisia kieliä					
Olen perehtynyt itse kulttuuriseen moninaisuuteen					
Olen kohdannut opinnoissa tai niiden aikana kulttuurista moninaisuutta					

10. Kulttuurinen moninaisuus on esitetty

0 5 10
 Negatiivisesti Neutraalisti Positiivisesti

11. Sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus

	Ei lainkaan	Vähän	Jonkin verran	Paljon	En osaa/ en halua vastata
Opinnoissa on esitetty sukupuolen moninaisuutta					
Olen saanut valmiuksia kohdata sukupuolen moninaisuutta					
Olen kohdannut opinnoissa tai niiden aikana sukupuolen moninaisuutta					
Olen perehtynyt itse sukupuolen moninaisuuteen					
Opinnoissa on esitetty seksuaalisen suuntautumisen moninaisuutta					
Olen saanut valmiuksia kohdata seksuaalisen suuntautumisen moninaisuutta					
Olen kohdannut opinnoissa tai niiden aikana seksuaalisuuden moninaisuutta					
Olen perehtynyt itse seksuaalisuuden moninaisuuteen					
Olen saanut tietoa yhdenvertaisuudesta					

12. Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus on esitetty

0

5

10

Negatiivisesti

Neutraalisti

Positiivisesti

13. Vammaisuuden moninaisuus

	Ei lainkaan	Vähän	Jonkin verran	Paljon	En osaa/ halua sanoa
Opinnoissa on esitetty vammaisuuden moninaisuutta					
Olen saanut opinnoista valmiuksia kohdata vammaisuutta					
Opinnoissa on esitetty vammaisten yhteiskunnallista asemaa					
Olen perehtynyt itse vammaisuuden moninaisuuteen					

14. Vammaisuuden moninaisuus on esitetty

0 5 10
 Negatiivisesti Neutraalisti Positiivisesti

15. Oppimisen haasteiden moninaisuus

	Ei lainkaan	Vähän	Jonkin verran	Paljon	En osaa/ en halua vastata
Opinnoissa on esitetty oppimisen haasteiden moninaisuutta					
Olen saanut opinnoista valmiuksia tunnistaa oppimisen haasteita					
Olen saanut opinnoista valmiuksia tukea oppimisen haasteissa					
Olen perehtynyt itse oppimisen haasteiden moninaisuuteen					

16. Oppimisen haasteiden moninaisuus on esitetty

0 5 10
 Negatiivisesti Neutraalisti Positiivisesti

Oma henkilökohtainen suhde moninaisuuteen. Tässä osiossa kysytään kysymyksiä liittyen henkilökohtaisesta suhteestasi moninaisuuteen.

17. Koetko moninaisuuden koskettavan myös sinua henkilökohtaisesti? Jos kyllä, miten?

18. Oma henkilökohtainen suhde moninaisuuteen

	Ei lainkaan	Vähän	Jonkin verran	Paljon	En halua/ osaa vastata
Opinnoissa on käsitelty sinua koskevaa moninaisuutta					
Opinnoissa ei ole käsitelty sinua koskevaa moninaisuutta					

19. Jos oma henkilökohtainen moninaisuutesi ei ole noussut esille opinnoissa, miksi arvelet, että näin on tapahtunut?

20. Oletko suorittanut erityispedagogiikan opintoja?

Kyllä

En

21. Erityispedagogiikan opinnot

	Ei lainkaan	Vähän	Jonkin verran	Paljon	En osaa/ halua vastata
Erityispedagogiikan opinnot ovat valmistaneet minua kohtaamaan moninaisuutta					
Erityispedagogiikan opinnot ovat valmistaneet minua kohtaamaan kulttuurista moninaisuutta					

	Ei lainkaan	Vähän	Jonkin verran	Paljon	En osaa/ halua vastata
Erityispedagogiikan opinnot ovat valmistaneet minua kohtaamaan sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta					
Erityispedagogiikan opinnot ovat valmistaneet minua kohtaamaan vammaisuuden moninaisuutta					
Erityispedagogiikan opinnot ovat valmistaneet minua kohtaamaan oppimisen haasteiden moninaisuutta					
Erityispedagogiikan opinnot ovat muuttaneet käsityksiäni moninaisuudesta					
Erityispedagogiikan opinnot ovat muuttaneet käsityksiäni kulttuurisesta moninaisuudesta					
Erityispedagogiikan opinnot ovat muuttaneet käsityksiäni sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta					
Erityispedagogiikan opinnot ovat muuttaneet käsityksiäni vammaisuuden moninaisuudesta					
Erityispedagogiikan opinnot ovat muuttaneet käsityksiäni oppimisen haasteiden moninaisuudesta					

22. Miten luokanopettajaopintosi ovat vaikuttaneet omiin käsityksiisi moninaisuudesta?

23. Mitä mieltä olet siitä, miten moninaisuus on luokanopettajaopinnoissasi näkynyt?

24. Millä tavalla mielestäsi opettajankoulutuksessa tulisi käsitellä ja esittää moninaisuutta?

25. Miten tämä kysely vaikutti käsityksiisi moninaisuudesta?

26. Tässä voit tarkentaa vastauksiasi ja/tai antaa palautetta kyselystä:

Halutessasi voit osallistua jatkohaastatteluun, jossa kysytään kysymyksiä kyselyn teemaan liittyen. Voit osallistua haastatteluun laittamalla minulle sähköpostia osoitteeseen jjpell@utu.fi

Kiitos vastauksistasi!

