

Käsityön aineenopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaista ja monikulttuurisesta peruskoulusta

Niko-Valtteri Koivula

Janne Kolvanki

Pro gradu -tutkielma

Turun yliopisto

Opettajankoulutuslaitos

Rauman yksikkö

Huhtikuu 2019

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

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

KOIVULA, NIKO-VALTTERI & KOLVANKI, JANNE: Käsityön aineenopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaista ja monikulttuurisesta peruskoulusta

Pro gradu –tutkielma, 47 s., 3 liites.

Käsityökasvatus

Huhtikuu 2019

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää käsityön aineenopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaista ja monikulttuurisuudesta peruskoulussa. Käsityön aineenopettajien kokemukset jaoteltiin käsityön aineenopettajan monikulttuuriseen kompetenssiin sekä käsityön opetukseen ja maahanmuuttajaoppilaisiin. Tutkielman teoriataustassa käsitellään näitä aiheita ja teoreettinen viitekehysmalli on rakentunut näiden käsitteiden mukaan.

Tutkielman kohdejoukon muodostavat kuusi käsityön aineenopettajaa eri puolilta Suomea. Tutkielma toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena. Aineistonkeruu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna, jossa haastateltiin informantteja ennalta luodun haastattelulomakkeen avulla. Haastattelulomake oli jaoteltu muutamaan esikysymykseen sekä itse haastatteluun. Teemahaastattelun avulla pyrittiin saamaan käsityön aineenopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta ja monikulttuurisesta peruskoulusta. Tutkimusaineiston analyysi suoritettiin teoriaohjaavana sisällönanalyysinä.

Tämän tutkielman mukaan opettajat kokevat itsensä päteviksi opettamaan maahanmuuttajaoppilaita ja heidän monikulttuurinen kompetenssinsa kasvaa kokemuksen myötä, mikä helpottaa erilaisten kulttuurien kohtaamista. Käsityön aineenopettajat muokkasivat opetustaan visuaalisemmaksi, kohdatessaan kielellisiä haasteita opetuksen järjestämisessä. Haastateltavat kokivat myös käsityön oppiaineena, johon on helppo integroida maahanmuuttajaoppilaita, kuitenkin ristiriitaisuutta integroinnin helppouteen aiheutti haastateltavien kokema maahanmuuttajaoppilaiden suorituspainotteisuus ja kokonaisen käsityön toteutumattomuus.

Vaikka käsityön aineenopettajat kokivat itsensä päteviksi opettamaan sekä maahanmuuttajalapsia, että kantasuomalaisia, niin mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe voisi olla käsityön kontekstissa järjestetyn S2-opetuspaketin valmistaminen ja tutkia sen vaikutusta opetuksen järjestämiseen.

Avainsanat: Käsityön aineenopettaja, maahanmuuttaja, käsityö, monikulttuurinen kompetenssi, kokemus

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Käsitön määrittelyä	3
2.1 Käsitö ilmiönä	3
2.2 Käsitö perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014.....	4
2.3 Aikaisempia tutkimuksia.....	6
3 Monikulttuurisuus suomalaisessa perusopetuksessa.....	9
3.1 Maahanmuuttaja	9
3.2 Maahanmuuttajaoppilas perusopetuksessa.....	9
3.3 Monikulttuurinen peruskoulu.....	12
3.4 Opettajan monikulttuurinen kompetenssi	13
4 Kokemuksen määrittelyä.....	17
5 Teoreettinen viitekehysmalli	19
6 Tutkimustehtävä.....	20
7 Tutkimuksen empiirinen toteutus.....	21
7.1 Tutkimusmenetelmä	21
7.2 Tutkimuksen aineistonkeruu ja kohdejoukko	22
7.3 Aineiston analyysi.....	24
8 Tulokset.....	28
8.1 Käsitön aineenopettajan monikulttuurinen kompetenssi	28
8.2 Käsitön opetus ja maahanmuuttajaoppilaat.....	31
8.3 Tulosten yhteenveto	33
9 Eettinen pohdinta	36
10 Tutkimuksen luotettavuustarkastelu.....	38
11 Johtopäätökset ja pohdinta	41
Lähteet.....	44
Liitteet	48

1 Johdanto

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia käsityön aineenopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaista ja monikulttuurisesta peruskoulusta. Suomeen kohdistuva lisääntyvä ja jatkuva maahanmuutto tekee tutkimuksesta ajankohtaisen (Väestöliitto 2018). Tutkimme kandidaatin tutkielmassamme maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia peruskoulun käsityöstä, joten tuntui luonnolliselta jatkaa tutkimusta opettajiin. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat globaali ilmiö, joka näkyy myös koulumaailmassa. Ylen artikkelissa *Maahanmuuttajien lapset keskittyvät harvoin kouluihin* on nähtävillä, kuinka maahanmuuttajaoppilaiden määrä on lisääntynyt huomattavasti ja on jo arkipäivää monessa suomalaisessa peruskoulussa (Ali-Hokka, Hukkanen, Tebest,&Rissanen 2015).

1990-luvulta lähtien maahanmuuttajien määrä on lisääntynyt huomattavasti ja varsinkin kahden viimeisen vuoden aikana, jolloin Suomeen on tullut yli 30 000 maahanmuuttajaa (Väestöliitto 2018). Maahanmuuttajat ovat tuoneet mukanaan haasteita yhteiskunnallisesti vaikuttaviin organisaatioihin, joka heijastuu myös koulumaailmaan. Koulun käytänteitä on muokattu ja opetuksen järjestämiseen on reagoitu. Maahanmuuttajaoppilaiden myötä koulujärjestelmää ja opetussuunnitelmaa on myös muokattu moninaisemmaksi. (Soilamo 2008, 11.) Opetussuunnitelmassa otetaan huomioon vieraasta kulttuurista tulleet oppilaat sekä heidän kielelliset valmiutensa. Heidän omaa kieli- ja kulttuuri-identiteettiä pyritään tukemaan mahdollisimman monipuolisesti. (POPS 2014, 86.)

Soilamon (2008) väitöskirjasta käy ilmi, että suurin osa maahanmuuttajaoppilaisiin kohdistuneista tutkimuksista on tehty luokanopettajien kokemuksista. Tulevina käsityön aineenopettajina koemme erittäin tarpeelliseksi ja tärkeäksi saada selville myös käsityön aineenopettajien kokemuksia. Käsityö eroaa muista oppiaineista eikä käsityössä esimerkiksi aina tarvita yhteistä kieltä, kuten muissa oppiaineissa. Sitä voidaankin pitää hyvänä työkaluna maahanmuuttajatyössä ja se luo vastapainoa teoreettiselle kieltenopiskelulle. Käsityön avulla voidaan luoda siltoja eri kulttuurien välille ja opiskella siinä samalla suomen kieltä. (Pelkonen 2007, 26.) Haluamme tutkimuksemme avulla tuoda käsityön aineenopettajille tutkittua tietoa maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta ja monikulttuurisesta peruskoulusta.

Jokaisella perusopetuksen oppiaineella on oma toimintakulttuurinsa ja erityispiirteensä. Myös käsityöllä on omat ainutlaatuiset piirteensä. Se eroaa selkeästi muista oppiaineista esimerkiksi fyysisiltä luokkatiloiltaan ja käytänteiltään. Yleensä oppilaat saavat työskennellä toistensa kanssa joustavammin ja tunneilla voidaan saavuttaa usein vapaampi ilmapiiri. Käsityön aineenopettajat ovat luokan ilmapiirin rakentamisessa pääasemassa. (Simpanen 2003, 7.)

2 Käsitteiden määrittelyä

2.1 Käsitteiden ilmiönä

Tässä luvussa määritellään käsitteitä kokonaisvaltaisesti. Ilmiönä käsite on maailmanlaajuinen ja sen merkitys on nähtävissä ympäri maailmaa. Kuitenkin käsitteiden suurin merkitys on löydettävissä yksittäisen ihmisen hyvinvointiin sekä elämänlaatuun. (Kojonkoski-Rännäli 1998, 52). Käsitteiden pääajatuksena toimii tapa ymmärtää ja käsitellä maailmaa. Käsite on tarkoituksenmukaista kognitiivista ja fyysistä toimintaa eli verrattavissa ihmiselle tärkeään piirteeseen, kuten esimerkiksi käsitteellinen ajattelu, joka taas erottaa meidät eläimistä. Käsitteiden oletetaan syntyneen samaan aikaan, kun ihminen on alkanut kävellä kahdella jalalla eikä käsien käyttöä tarvinnut enää liikkumiseen. Käsien vapautuminen johti siihen, että kädet vapautuivat muihin tarpeisiin ja käsien avulla ihmiset saivat mahdollisuuden valmistaa esimerkiksi työvälineitä. (Lepistö 2004, 15.)

Käsitteet ovat yhtä luonnollinen osa globaalia maailmaa kuin laulaminen tai tanssiminen. Eri kulttuurien välillä vaihtelevat vain tekniikat ja tarpeet heidän tottumuksien mukaan. Ihmiset ovat jo syntyjään esteettisesti tietoisia ja heidän mielenkiintonsa taiteita kohtaan syntyy jo ennen kuin opimme puhumaan tai kirjoittamaan. Hyvinvoinnin kannalta on luontaista, että ihminen harrastaa taiteellista työskentelyä. (Bamford 2009, 19.) Käsitteitä tehdessään ihminen tuottaa aina jotakin, voidaan siis puhua tuottamistoiminnasta. Tuottamistoiminta pitää sisällään ideoimista, suunnittelua sekä materiaalin muokkaamista käsin ja käsitteivälinein. Käsitteellisessä tuottamistoiminnassa on oleellista ihminen tekijänä, käsitteitekniikat, konkreettinen aine sekä kokonaisvaltainen monipuolinen tuottamisprosessi. (Kojonkoski-Rännäli 1998, 52; Mason 2005, 261-268.)

Materiaalia työstettäessä tapahtuu kokemuksellista tiedonhankintaa ja kädet ovat materiaalin muokkaamisen välineet. Silloin henkilö on suorassa yhteydessä työstettyyn materiaaliin. Koneiden ja laitteiden avulla työstäessä on sama tilanne, eikä se poista käsillä tehdyn työn merkitystä, koska ihminen ohjaa laitteita käsin ja valmistuksessa syntyy erilaisia ja persoonallisia tuotteita. Jos tuottamistoiminnassa käytetään automaattisia koneita, muuttuu käsillä tekemisen luonne, jolloin sitä kutsutaan modernilla tekniikalla toteutettavaksi tuottamistoiminnaksi. (Kojonkoski-Rännäli 1998, 47-48; Sennett 2008, 81-84.)

2.2 Käsiyö perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014

Uusimman valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan käsiyöoppiaineen tehtävänä on ohjata oppilaita kokonaisen käsiyöprosessin hallintaan. Opetussuunnitelmassa painotetaan käsiyön opetuksessa materiaalien monipuolista käyttöä sekä oppiainerajojen ylittävää opetusta. Kun opetuksessa pyritään kohti kokonaista käsiyöprosessia täydentyä siihen luontevalla ja käytännöllisellä tavalla myös monien muiden oppiaineiden sisältöjä. Kokonaisella käsiyöprosessilla tarkoitetaan, että oppilas suorittaa itsenäisesti tai ryhmässä prosessin kaikki erilaiset vaiheet. Se sisältää ideointia, suunnittelua, tuotteen valmistusta ja koko prosessin arviointia. Silloin, kun nämä kaikki toteutuu, voidaan sitä kutsua kokonaiseksi käsiyöprosessiksi. (POPS 2014, 430; Pöllänen & Kröger 2004, 162-164.)

Käsiyöopetusta on viimevuosina uudistettu ja uusi POPS 2014 on otettu virallisesti käyttöön perusopetuksessa 1.8.2016. Käsiyö kuvataan POPS:ssa monimateriaalisena muotoilua, teknologiaa sekä käsiyöilmaisua sisältävänä oppiaineena. Perusopetuksen opetussuunnitelma määrittelee käsiyön tutkivaksi, kekseliääksi ja kokeilevaksi toiminnaksi. Käsiyössä toteutetaan valmistukseen, visualisuuteen, materiaaliin ja tekniseen pohjaan perustuvia ratkaisuja. Käsiyön opetuksella vahvistetaan oppilaiden kykyä työskennellä monipuolisesti ja oppiainerajat ylittäen. Käsiyöllä on suuri funktio osana opetus- ja kasvatustavoitteita peruskoulussa. Opetussuunnitelma määrittää käsiyön oppiaineena kasvattavan osallistuvia, ajattelevia ja ympäristöönsä tiedostavia kansalaisia. Peruskoulun käsiyö kasvattaa itseään ja toisiaan arvostavia käsitöiden tekijöitä, joilla on halu kehittää ja ylläpitää käsiyökulttuuria sekä ilmaista itseään käsiyön avulla. (POPS 2014, 302.)

Käsiyön opetuksessa on jo pitkään korostettu luovuutta ja käsiyön tärkeimmät osa-alueet ovat edelleen lähes muuttumattomat. Hyvänä esimerkkinä toimii POPS 1985, jossa tärkeänä osana käsiyötä pidetään sitä, että ihminen pääsee omilla käsillään toteuttamaan ideointiaan sekä suunnittelemaan erilaisia töitä luovuutta korostaen. Käsiyössä pyritään opettamaan oppilasta arvostamaan työntekoa sekä konkreettisesti tekemään työtä. Itseensä luottaminen ja onnistumisen kokemukset tietopainoittaisen opetuksen rinnalla ovat käsiyön peruselementtejä. Oppilasta opetetaan myös kohtaamaan mahdolliset epäonnistumiset ja kääntämään ne positiivisiksi kokemuksiksi. (POPS 1985.)

Vuosiluokilla 1-2 käsityön opetus pyrkii tarjoamaan oppilaille mahdollisuuden käsityön ilmaisuun, suunnitteluun, tietojen ja taitojen kehittämiseen sekä kokemusten karttumiseen. Oppilaita kannustetaan ja neuvotaan toimimaan itse käsityön suunnittelijoina ja valmistajina sekä käyttämään töissään erilaisia materiaaleja mahdollisuuksien mukaan. Käsityön tarkoituksena on myös kehittää oppilaiden oma-aloitteellisuutta sekä keskittymiskykyä. Käsityössä kannustetaan arvostamaan ja arvioimaan omaa sekä muiden oppilaiden työtä ja työskentelyä. Käsityön kasvatustehtävänä vuosiluokilla 1-2 on johdattaa oppilaita ymmärtämään erilaisten kulttuurien monimuotoisuutta ja yhdenvertaisuutta. (POPS 2014, 146.)

Vuosiluokilla 3-6 käsityön tarkoituksena on vahvistaa ja tukea oppilaiden kokonaisen käsityöprosessin hallintaa. Käsityön opetus hyödyntää käsityöhön liittyvien sanaston, käsitteiden ja symbolien oppimista ja niiden soveltamista erilaisissa ympäristöissä. Jotta oppilaat tutustuisivat materiaalien erilaisiin ominaisuuksiin, edellyttää se niiden käsityöllistä työstämistä ja toimivien ratkaisujen kehittämistä. Oppilaita pyritään ohjamaan valinnoissa työvälineiden, työstämismenetelmien, koneiden ja laitteiden välillä sekä työskentelemään niillä turvallisesti. Käsityön kasvatustehtävänä vuosiluokilla 3-6 on haastaa oppilaat miettimään ihmisten kulutus- ja tuotantotapoja kriittisesti eettisyyden, oikeudenmukaisuuden ja kestäväen kehityksen näkökulmista. (POPS 2014, 270.)

Vuosiluokilla 7-9 käsityön opetus pyrkii syventämään ja tukemaan oppilaiden omasta elämästä kohoavaa ongelmanratkaisua ja innovointia sekä käsityön ilmaisuun, tekemiseen ja suunnitteluun kuuluvien tietojen ja taitojen osaamista. Oppilaiden opiskelu rakentuu ympäristön ja monimateriaalisen maailman havainnointiin, tutkimiseen ja tietojen soveltamiseen. Teknologisia toimintaperiaatteita ja niihin kuuluvia käytännön ongelmia tunnistetaan tekemisen taitoja syventäessä. Vuosiluokkien 7-9 käsityön kasvatustehtävänä on tukea oppilaiden elämänhallintaa ja hyvinvointia sekä tutkia työelämään ja ammattiin liittyviä valintoja. (POPS 2014, 430.)

Pitkänen kirjoittaa *Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys – aihekokonaisuuden toteuttaminen käsityön opetuksessa* (2005), että hän pitää käsityötä hyvänä välineenä maahanmuuttajien kotouttamisessa yhteiskuntaan, vaikka siitä on vähän tutkimustietoa. *Monikulttuurinen käsityö* – hanke toimii Pitkäsen mukaan työkaluna luoda pohjaa kieliopinnoille, rohkaista kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja korostaa maahanmuuttajien käsityötraditioiden rikastuttavan suomalaista kulttuuria. Käsityö ei

vaadi yhteistä puhuttua kieltä ja se tuo mukanaan uusia taitoja, kuten suomen kieltä. (Pelkonen 2007, 25-26; Hautala & Viitanen 2008, 4, 24.)

2.3 Aikaisempia tutkimuksia

Tässä kappaleessa käydään läpi maahanmuuttajien opetuksesta tehtyjä tutkimuksia. Käsityön kontekstissa tehtyjä maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen liittyviä tutkimuksia on todella vähän. Luokanopettajien kohdalla tutkimuksia on suoritettu jonkun verran ja niiden tuloksia voidaan mahdollisesti myös yleistää käsityön piiriin. Käsityö on oppiaineena kuitenkin hyvin erilainen, kuin monet muut aineet. Se eroaa jo luokkatilana monesta muusta aineesta ja käsityö määritellään tutkivaksi, kekseliääksi ja kokeilevaksi toiminnaksi. Käsityössä toteutetaan myös monenlaisia visuaalisuuteen, valmistukseen, materiaaliin ja tekniseen pohjaan rakentuvia ratkaisuja, mitä ei ole muissa oppiaineissa. Siksi lisätutkimusta pitäisi toteuttaa myös käsityön piirissä. (POPS 2014, 302.)

Käsityöhön ja maahanmuuttajiin liittyvää tutkimusta on tehty aiemmin maahanmuuttajien sekä heidän opettajien näkökulmasta. Eeva-Maija Lappalainen (2005) tarkasteli väitöskirjassaan opettajan näkökulmaa. Hänen tavoitteena oli rakentaa ymmärrystä etnisestä kulttuuriorientaatiosta opettajan käyttöteorian. Toiseksi tavoitteeksi tutkija nosti opetuksen ja menetelmien uudenlaisen sisällön ja niiden käytön maahanmuuttajien opettajan työssä. Pää tavoitteena oli siis kuvata, minkälainen on kulttuurisesti sensitiiviseksi opettajaksi kasvamisen polku. Tutkimukseen valikoitui 11 maahanmuuttajaa, jotka olivat suomen kielen ja kulttuurin alkeiskurssilla, jonka käsityön opettajana toimi tutkija itse. Tutkimuksen kohteeksi nousi erityisesti kielen ja kulttuurisen oppimisen yhdistäminen sekä käsityöllinen toiminta ja tekeminen, minkä pohjalta tutkija rakensi yhteistoiminnallisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta tukevan Kä-Ki-Ku – oppimistyylin. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajan kasvupolkua tutkittaessa monikulttuurinen opettajuus rakentui perinteistä laajemmin. Maahanmuuttajien kanssa työskentelevän opettajan rooli edellytti työn moni-identtisen luonteen hyväksymistä. Tutkimuksessa painottui, että maahanmuuttajien opettaja pystyi vastaamaan erilaisten kulttuurien kohtaamisen edistämiseen ja kohtaamiseen kouluoloissa yhteiskunnallisella, yksilöllisellä, henkilökohtaisella opettajan ammatti- ja vuorovaikutustasolla. Tutkittava

joukko osoitti myös sen, että he onnistuivat siirtämään omissa mielikuvissa kulttuurista luonnonympäristöään Suomeen. (Lappalainen 2005, 3-4, 117-119.)

Villikka (2010) tutki pro gradu –tutkielmassaan vieraiden kulttuurien rikastavaa vaikutusta käsityön opetuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka maahanmuuttajien erilaiset käsityökulttuurit pystyvät rikastuttamaan suomalaista käsityönopetusta ja onko käsitöiden tekemisellä yhteyttä uuteen yhteiskuntaan sopeutumisessa sekä eri kulttuurien välisissä vuorovaikutustoiminnassa. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla viittä erilaisissa ympäristöissä toimivaa käsityön opettajaa tai ohjaajaa, jotka kertoivat omia näkemyksiä maahanmuuttajien käsityön opetukseen liittyen. Lisäksi tutkimukseen otettiin mukaan kahdeksan eri kulttuureista tulevaa maahanmuuttajaa, jotka olivat iältään 8-34 vuotta. Tulokset osoittivat maahanmuuttajien käsityöperinteiden tuovan suomalaiseen käsityönopetukseen paljon uusia ja erilaisia kokemuksia, joita voidaan käsitellä erilaisissa muodoissa: tekemällä konkreettisia töitä, luodessa historiallista näkemystä tai suunnittelun lähtökohtana. Käsitöillä uskottiin myös olevan eri kulttuurien vuorovaikutusta ja kulttuuri-identiteettiä tukeva vaikutus. (Villikka 2010, 2.)

Kaskinen & Kojola (2017) tutkivat pro gradu –tutkielmassaan maahanmuuttajia käsitöissä ja millaista on perusopetuksen valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaama sosiaalinen tuki. Tutkimuksen päätarkoituksena oli kerätä tietoa siitä, millaista sosiaalista tukea käsityötunneille integroidut valmistavan opetuksen oppilaat saavat. Tutkimus toteutettiin fenomenologis-hermeneuttisella tutkimustavalla. Tutkittavia oppilaita oli yhteensä seitsemän ja tutkimuksessa käytettiin sekä puolistrukturoitua teemahaastattelua että käsityön oppituntien seuraamista. Tutkittaviin henkilöihin tutustuttiin ennen tutkimuksen varsinaista aloittamista olemalla valmistavassa opetuksessa mukana. Aineiston keruun jälkeen analysoinnin neljäksi pääteemaksi nousivat ymmärrys käsitöistä, emotionaalinen tuki, informatiivinen tuki ja instrumentaalinen tuki. Tuloksista ilmenee, että jokainen tutkittava henkilö sekä saa että antaa sosiaalista tukea. On kuitenkin huomioitava, että täyttääkseen kaikki integraatiolle asetetut ehdot olisi tuen oltava vielä kattavampaa. Kehitettävää ilmeni tulosten mukaan enemmän opetuksessa kuin tutkittavien omassa toiminnassa. Lopuksi tutkijat valmistivat integroitujen oppilaiden opetusta kehittävän ja helpottavan taulun luokan seinälle. (Kaskinen & Kojola 2017, 57-62.)

Aikaisemmat tutkimukset eivät siis perustuneet suoraan käsityön aineenopettajien kokemuksiin maahanmuuttajaoppilaista. Tutkimuksien kohderyhmänä on ollut suoraan maahanmuuttajat tai maahanmuuttajaoppilaat. Niissä tutkimuksissa, joissa on ollut mukana käsityön opettajia, niin tutkimusta ei ole kohdennettu suoraan perusopetukseen. Tästä syystä ne eivät ole siirrettävissä peruskoulun käsityöhön. Siksi koemme tärkeäksi, että tämän tutkimuksen kohderyhmänä on käsityön aineenopettajia ja tutkimus suoritetaan peruskoulun kontekstissa. Haluamme tuoda tutkittua tietoa käsityön aineenopettajien kokemuksista maahanmuuttajaoppilaista ja monikulttuurisesta peruskoulusta.

3 Monikulttuurisuus suomalaisessa perusopetuksessa

3.1 Maahanmuuttaja

Tässä luvussa määrittelemme maahanmuuttajan käsitettä sekä selvennämme eroa erilaisten maahanmuuttajien taustoista. *Maahanmuuttaja* käsitteenä pitää sisällään pakolaiset, turvapaikanhakijat, siirtolaiset ja paluumuuttajat (Maahanmuuttovirasto, 2018). Henkilö, joka on muuttanut asumaan pois kotimaastaan ja on syntyperältään ulkomaan kansalainen, määritellään maahanmuuttajaksi. *Turvapaikanhakijaksi* kutsutaan henkilöä, joka on oman kotimaansa turvallisuustilanteen vuoksi joutunut muuttamaan vieraaseen maahan ja tästä johtuen pyytää muusta kuin kotimaastaan suojaa ja oleskelulupaa. Kun turvapaikanhakijalle myönnetään oleskeluoikeus, saa hän pakolaisaseman ja hänestä tulee virallisesti *pakolainen*. (Paavola & Talib 2010, 29-35.)

Siirtolaiset ovat myös maahanmuuttajia, mutta heidän tarkoituksena on muuttaa pysyvästi kohdemaahan paremman toimeentulon ja tulevaisuuden takia eikä pelkästään väliaikaisen turvan hakeminen. Toisen polven siirtolaisiksi kutsutaan lapsia, joilla on vähintään yksi vanhempi, joka on syntynyt ulkomailla. Samaan ryhmään kuuluvat myös henkilöt, jotka ovat syntyneet ulkomailla, mutta tulleet maahan jo varhaislapsuudessa. (Paavola & Talib 2010, 29-35.)

Paluumuuttajaksi kutsutaan henkilöitä, joiden sukujuuret ovat Suomessa tai heillä on muuten jokin läheinen suhde Suomeen. Yleisimmin heihin kuuluu entisiä Suomen kansalaisia, Inkerin siirtoväkeen kuuluneita tai Suomen armeijassa talvi- ja/tai jatkosodassa palvelleita henkilöitä. He eivät tarvitse mitään erillistä syytä tulla Suomeen. (Maahanmuuttovirasto 2018.)

3.2 Maahanmuuttajaoppilas perusopetuksessa

Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) maahanmuuttajaoppilaaksi määritellään Suomeen muuttanut tai Suomessa syntynyt maahanmuuttajataustainen lapsi tai nuori. Maahanmuuttajaoppilas on käsite, joka on määritelty opetussuunnitelman perusteissa ja sitä säätelevät säädökset, kuten perusopetuslaki ja -asetus sekä valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa määritetyt

opetuksen valtakunnalliset tavoitteet ja perusopetuksen tuntijako. Vieraskielinen oppilas-termi on myös käytössä valtioneuvoston asetuksissa. (Ikonen 2005, 10; POPS, 2014.)

Maahanmuuttajien koulunkäynnissä on eroja niin kielellisesti kuin kulttuurisesti verrattuna kantasuomalaisiin, joille asetetuissa tavoitteissa pyritään oppilaan itseohjautuvuuteen, vastuullisuuteen, itsenäisyyteen ja itsearvioivaan opiskeluun. Kyseiset tavoitteet ovat huomattavasti haastavampi saavuttaa, kun ympäristö ja kulttuuri ovat täysin erilainen, mihin oppilas on tottunut. (Talib 2002, 56.) Maahanmuuttajaoppilaat ovat epäyhtenäinen joukko kielen, kulttuurin, koulutuksen ja maahantuloon johtaneiden syiden vuoksi. Kun laaditaan opetussuunnitelmaa, suunnitellaan ja toteutetaan opetusta, jossa keskiössä ovat ne tarpeet, mitä oppilaiden oppiminen sekä kokonaisvaltainen kasvu ja kehitys vaativat. Eli tarpeellisia kysymyksiä ovat, mikä oppilaan äidinkieli on, mitä kieltä hänen kotonaan puhutaan, osaako oppilas suomea ja kuinka paljon oppilas on opiskellut lähtömaassaan (Ikonen 2005, 10).

Uskonnollisten ja kulttuuristen syiden vuoksi maahanmuuttajien osallistuminen taito- ja taideaineisiin voi olla joskus haastavaa, mutta se ei kumminkaan oikeuta oppilasta jäämään opetuksen ulkopuolelle (Talib, Löfström & Meri 2004, 103-107). Koulutuslaitoksissa opiskelee suomea toisena kielenä lähes 25 000 oppilasta. Sitä voidaan opiskella, mikäli oppilaan äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame tai oppilaalla on monikielinen tausta. Oppilaille tarvitaan lisää oppimateriaaleja sekä lisäkoulutusta opettajille, jotta pystytään vastaamaan oppilaiden haluun ja tarpeeseen oppia (Karasma 2012, 11; Opetushallitus 2016, 3). S2-opetuksella on omat tavoitteet, sisältö ja arviointikriteerit, mitä noudatetaan opetuksessa eikä opetus ole tuki- tai erityisopetusta. Opettajat, jotka opettavat oppilasta, määrittävät suomi toisena -kielen oppimäärän oppilaalle. Opetus pitää järjestää jokaisen oppilaan edellytysten mukaisesti ja oppilaan tulee saada opetusta, joka vastaa parhaiten hänelle sopivaa oppimäärää. (Opetushallitus 2017, 3-5.)

Maahanmuuttajien perusopetukseen valmistava opetus on säädetty perusopetuslaissa ja sitä voidaan antaa Suomeen muuttaneille tai Suomessa syntyneille maahanmuuttajataustaisille oppivelvollisuusikäisille, mutta se ei ole kuitenkaan määritelty pakolliseksi lain toimesta. Sen lähtökohtana on antaa oppilaille riittävä osaaminen suomen tai ruotsin kielessä sekä muut valmiudet, jotta oppilas pystyy siirtymään esiopetukseen tai perusopetukseen. Valmistavan opetuksen tavoitteena on myös oppilaiden oman äidinkielen tukeminen, oman kulttuurin hallinta sekä edistää

kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Jokaisen oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet ovat tarkemmin määritelty valmistavan oppilaan omassa opinto-ohjelmassa. Valmistavaa opetusta täytyy järjestää 6-10-vuotiaalle vähintään 900 tuntia ja sitä vanhemmille vähintään 1000 tuntia. Kuitenkin valmistavan opetuksen oppilas pystyy siirtymään ennen kyseisten tuntien täyttymistä, jos hän kykenee seuraamaan esi- tai perusopetusta. Opetusryhmien muodostamisesta vastaa opetuksen järjestäjä. Ne muodostetaan oppilaiden edellytysten ja iän mukaan niin, että oppiminen olisi opetussuunnitelman ja oppilaiden omien opinto-ohjelmien tavoitteiden mukaista sekä edistäisi oppilaiden tervettä kehitystä ja kasvua. (Opetushallitus 2015, 5; Lahtinen & Lankinen 2015, 227.)

Valmistavan opetuksen tarkoituksena on kehittää oppilaiden laaja-alaista osaamista, antaa opetusta perusopetuksen oppiaineissa sekä oppilaan omassa äidinkielessä, jos se on mahdollista. Opetuksessa noudatetaan soveltuvin osin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Tavoitteita määrittäessä tulee ottaa huomioon oppilaiden erilaiset taustat ja valmiudet. Opetus tulee eriyttää jokaisen oppilaan iän- ja kehitysvaiheiden mukaan. Jokaisen oppilaan kulttuuritausta ja kielelliset valmiudet tulee ottaa huomioon ja niitä tulee tukea monipuolisesti. Se edistää oppimista, jos opetusta voidaan antaa myös oppilaan omalla äidinkielellä. Luku- ja kirjoitustaidon opettamiseen tulee varata tarpeeksi aikaa ja opetuksen täytyy soveltua oppilaan taito- ja ikätasolle. Jos oppilaan taidot eivät vielä riitä opiskelemaan perusopetuksessa, pitää oppilaan omassa opinto-ohjelmassa huomioida riittävä ja oikea-aikainen tuki. Oppilas voi vielä tarvittaessa jatkaa valmistavassa opetuksessa, siirtyä vuosiluokkiin sitomattoman opinto-ohjelman mukaisesti tai hänelle sovelletaan jollain muulla tavalla tukitoimia. (Opetushallitus 2015, 6.)

Maahanmuuttajilla on yhtäläiset valmiudet opiskella peruskoulun jälkeen kuin kantasuomalaisillakin, mutta heidän osuus on hyvin pieni suomalaisissa lukioissa. Maahanmuuttajille on myös tarjottu lukioon valmistavaa koulutusta vuodesta 2014 lähtien ja sen tarkoituksena on lisätä maahanmuuttajaoppilaiden määrää lukioissa ja helpottaa heidän pärjäämistä siellä. Ammattikoulu on ollut maahanmuuttajien keskuudessa suosituin koulutus ja vuonna 2016 noin 19 000 maahanmuuttajaa opiskeli ammattikoulussa. Määrä on nelinkertaistunut viimeisen 10 vuoden aikana (noin 4500 henkilöä). Ammattikoulutukseen on myös tarjolla valmentava koulutus, jonka laajuus on 60 opintopistettä ja se on ollut tarjolla kauemmin kuin lukion vastaava valmentava koulutus. Se koostuu pakollisista valinnaisista ja vapaasti valittavista opinnoista, joiden

tarkoituksena on maahanmuuttajien tukeminen tulevissa ammattikouluopinnoissa. (Opetushallitus 2017, 13-15; Opetushallitus 2008, 26-29.)

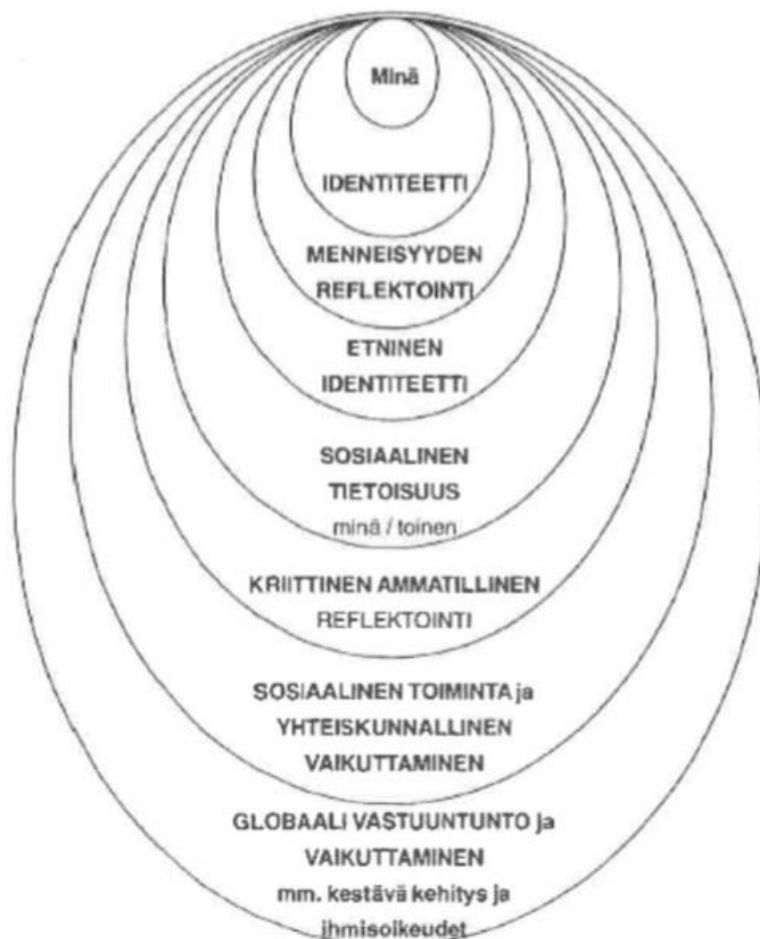
3.3 Monikulttuurinen peruskoulu

Maailmalla on ollut jo pitkään näkyvissä, kuinka rodullinen, kulttuurinen, etninen, kielellinen ja uskonnollinen moninaisuus on syventynyt ja laajentunut (Banks, 2009). Samankaltaisia vaikutuksia on nykyisin näkyvissä myös Suomessa ja suomalaisissa peruskouluissa. Maahanmuuttajaoppilaiden tulo Suomeen on muuttanut suomalaista koulua monikulttuurisempaan ja kansainvälisempään suuntaan. Koulut ovat joutuneet arvioimaan opetussuunnitelmiaan ja opetusmenetelmiään uudelleen lisäämällä muun muassa kansainvälisyyttä ja monikulttuurisuutta. (Soilamo 2008, 36.) Monikulttuurisen peruskoulun tulee tarjota mahdollisuuksia kulttuurien kohtaamiseen. Kulttuurien kohtaamisella peruskoulussa tarkoitetaan rassististen asenteiden pois sulkemista ja hyväksyvien sekä arvostavien asenteiden vaalimista. Syrjinnän ja syrjäytymisen ehkäisy kuuluvat monikulttuurisen koulun pääperiaatteisiin. (Soilamo 2008, 37.) Monikulttuurinen perusopetus pitää sisällään ainakin kolme asiaa: idean tai käsitteen, koulutusuudistuksen ja kehitysprosessin. Monikulttuurinen koulutus siis sisältää idean, että jokaisella oppilaalla huolimatta heidän sukupuolestaan, seksuaalisesta suuntautumisestaan, sosiaaliluokastaan, etnisyydestään, rodustaan tai kulttuurisesta perimästään, tulisi olla yhtenäinen mahdollisuus opiskella koulussa. Toinen tärkeä ajatus monikulttuurisen koulutuksen käsitteessä on, että edellä mainittujen piirteiden vuoksi toisilla oppilailla voi olla helpompi oppia joitain tiettyjä asioita kuin toisilla. Tämä johtuu nimenomaan näistä erilaisista kulttuurisista piirteistä ihmisissä. (Banks & McGee Banks 2013, 3.)

Mentäessä mihin tahansa opetustilanteeseen, ovat oppilaat ja opettaja aina omien kulttuuriensa edustajia. Jokainen henkilö tuo siis osan omaa kulttuuriaan, kokemuksiaan, uskomuksiaan ja arvojaan opetus- ja oppimistilanteeseen. Jotta opettaja voisi vaikuttaa näiden monikulttuuristen oppijoiden elämään, on hänen tutkittava ja kehitettävä tietoisuutta omasta kulttuurisesta identiteetistään ja siitä, kuinka se vaikuttaa opettajan tapaan opettaa. (Howe & Lisi 2014, 129.)

3.4 Opettajan monikulttuurinen kompetenssi

Opettajan ammattitaitoa voidaan jakaa monin eri tavoin ja se sisältää huomattavan määrän eri osa-alueita. Monikulttuurinen tai interkulttuurinen kompetenssi on nykypäivänä merkittävä osa opettajan ammattitaitoa. Interkulttuurisen kompetenssin määritelmä pitää sisällään taidon toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa eri kulttuureista tulevien henkilöiden kanssa. Tietoisuus, asenteet, taidot ja toiminta sisältyvät kaikki interkulttuuriseen kompetenssiin keskeisesti. Talib (2005, 43) tarkastelee teoksessaan monikulttuurista kompetenssia mainittujen neljän tekijän lisäksi myös muista näkökulmista. Talib (2005) kuvaa oman tutkimuksensa käsitteellistä viitekehystä monikulttuurisen kompetenssin kuviolla.



KUVIO 1. Opettajan monikulttuurinen kompetenssi (Talib 2005, 43)

Talib luonnehtii kuviossa 1. (s. 13) opettajan monikulttuurista kompetenssia. Simpukkamallissa on kahdeksan osaa asteittain laajenevilla kehillä, joissa jokaisessa on oma terminsä. Kaiken keskeisimpänä kuviossa on termi minä. Sillä pyritään kuvaamaan opettajaa ja opettajan omaa persoonaa. Kun opettajalla tai kenellä tahansa yksilöllä on selkeä käsitys itsestään, pystyy hän muokkaamaan toimintaansa ja käsityksiään. Minuus hallitsee ihmisen tulkintaa ympäröivästä maailmasta sekä ohjaa omaa ajattelua. (Talib 2005,44.)

Toisena simpukkamallin kehällä (KUVIO 1. s. 13) on termi identiteetti. Identiteetti terminä kuvaa kaikkea sitä, mitä henkilö on. Esimerkkeinä identiteetin rakentumiseen voidaan käyttää ikää, sukupuolta ja uskonnollista vakaumusta. Identiteetti siis muokkaa ihmisen käsitystä itsestään. Omaksuttuaan oman identiteettinsä henkilö pystyy muokkaamaan omaa elämäänsä identiteettiin tukeutuen. (Talib 2005, 44-45.)

Kolmantena simpukkamallissa (KUVIO 1. s. 13) esiintyy menneisyyden reflektointi. Menneisyyden reflektointi tarkoittaa käytännössä henkilön ajattelun rakentumista aikaisempien kokemusten pohjalta. Ihminen reflektoi jatkuvasti omia menettelyjään ja ajatteluun vaikuttaa voimakkaasti lapsuuden ja koko iän tuomat kokemukset. Eli voimme käsittää myös opettajien katsovan maailmaa omien ennakkokäsitysten sekä kokemusten rakentamien odotuksien pohjalta. Opettajan työtavat ja suhtautuminen toisiin ihmisiin kumpuaa vahvasti omista kokemuksista. Opettajan tuleekin pohtia tarkasti omaa toimintaansa ja menetelmiään tukeakseen parhaimmalla mahdollisella tavalla jokaista erilaista oppijaa. (Talib 2005, 45-46.)

Seuraavana eli neljäntenä simpukkamallin kehällä (KUVIO 1. s. 13) käsitellään etnistä identiteettiä. Etninen identiteetti kuvaa henkilön etnistä taustaa eli esimerkiksi mistä maasta henkilö on kotoisin. Käsite pitää sisällään myös henkilön näkemyksen ihmisistä, jotka tulevat toisista etnisistä ryhmistä. Opettaja ammattiryhmästä puhuttaessa on jokaisen opettajan ajatusmaailmassa oltava tilaa avarakatseisuudelle muita kulttuureita ja etnisiä ryhmiä kohtaan. Monikulttuurisessa koulumaailmassa on vaikea välttää erilaisia ristiriitatilanteita, jos opettajien näkemykset toisia etnisiä ryhmiä kohtaan ovat eriarvoisia. (Talib 2005, 46-47.)

Viidennellä kehällä simpukkamallissa (KUVIO 1. s. 13) on sosiaalinen tietoisuus. Se käsittää henkilöiden ymmärryksen siitä, että jokainen ihminen on omanlaisensa ja kaikki eivät ajattele asioista samalla tavalla. Yhteisen kielen puuttuessa syntyy epätietoisuutta, joka vastaavasti aiheuttaa ennakkoluuloja ja väärinkäsityksiä. Opettajan tulisikin

työssään pyrkiä vähentämään oppilaiden välisiä kulttuurisia eroja ja luoda erilaisia väyliä mahdollistaakseen sosiaalisen integraation. (Talib 2005, 48-49.)

Simpukkamallin kuudennessa (KUVIO 1. s. 13) kehässä on kriittinen ammatillinen reflektointi. Kriittinen ammatillinen reflektointi tarkoittaa, että opettaja arvioi koko ajan toimintaansa ja perusteltavuutta. Opettajan täytyy ymmärtää, millainen vaikutus hänellä on oppilaisiin ja tarpeen mukaan pystyä muuttamaan omia toimintatapojaan. Opettajan ratkaisut tulevat hänen aiemmalta kokemuspohjalta. Hänen täytyy silti pystyä pohtimaan omia toimintoja ja ratkaisuja sekä sitä, ovatko ne olleet tilanteeseen sopivia. Voidaankin sanoa, että opettajan oman työn arviointi on edellytys kehittymiselle. (Talib 2005, 50-51.)

Seitsemännellä (KUVIO 1. s. 13) kehällä on sosiaalinen toiminta ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen. Sillä tarkoitetaan koko koulun ja opettajan omaa arvomaailmaa. Suomalainen koulu perustuu suomalaiselle kulttuurille ja opettajien omille ajattelutavoille, joilla voi olla myös vaikutusta oppilaisiin, kuinka he kehittävät ja rakentavat heidän omaa arvomaailmaansa. (Talib 2005, 52-53.)

Simpukkamallin (KUVIO 1. s. 13) viimeisessä osiossa on globaali vastuuntunto ja vaikuttaminen. Se tarkoittaa sitä, kuinka opettajan omilla näkemyksillä voi olla vaikutusta oppilaiden näkemyksiin maailmasta. Opettajan täytyy ottaa huomioon opettaessaan kulttuurinen moninaisuus sekä kestävä kehitys. Opetuksessa otetaan huomioon myös ympäröivä maailma eikä pelkästään omaa luokkahuonetta. Silloin sillä voi olla vaikutusta oppilaiden näkemyksiin ja ajatuksiin globaalista maailmasta. (POPS 2014, 144, 267, 429; Talib 2005, 53-54.)

Simpukkamallin tarkoituksena on hahmotella kuvaa opettajan monikulttuurisesta kompetenssista sekä opettajan monikulttuurisen kompetenssin moninaisuutta ja sen kehityksen askeleita. Alkamispiste monikulttuuriselle kompetenssille on opettajan minätietoisuus ja itsensä hahmottaminen. Kuvio jatkuu pienin askelin kohti tavanomaisia kanssakäymistilanteita eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa ja etenee aina maailmanlaajuiseksi ymmärrykseksi vastuuntuntoisuudesta ja hyväksymisestä. Luodakseen realistisen kuvan globaalista maailmasta on opettajan jatkuvasti tarkkailtava omia näkemyksiään ja pyrittävä ymmärtämään kehittyvää maailmaa erilaisten ihmisten yhtenäisenä kotina. (Talib 2005, 43-54.) Opettajan kehittäessä omaa monikulttuurista kompetenssiaan on asenteiden oltava positiivisia, motivaatio oikeisiin kohteisiin suunnattuna sekä oikeaa tietoa asioista on pyrittävä etsimään mahdollisimman paljon.

Halu oppia ja kokea erilaisuutta ja uusia asioita on monikulttuurisessa opetusympäristössä toimivalle opettajalle erittäin tärkeä työkalu. (Pelkonen 2005, 69-88.)

Monikulttuurisen kompetenssin mallia (KUVIO 1 s. 13) käytetään tutkimuksessa yhtenä sisällönanalyysin keinona. Käytämme Talibin (2005) tekemää monikulttuurisen kompetenssin sisältöjä vertaillessamme käsityön aineenopettajien kokemuksia maahanmuuttajien opettamisesta. Tutkimuksen kannalta on tärkeää selvittää opettajien omat näkemykset ennen, kuin voimme saada luotettavia vastauksia.

4 Kokemuksen määrittelyä

Sana kokemus tarkoittaa suomen kielessä tiedon ja käytännön viisautta. Se voi olla myös harjaantuneisuutta, tottumusta ja perehtyneisyyttä, mutta se voi olla myös jokin yksittäinen tapahtuma, jossa koetaan jotakin henkilökohtaisesti. (Nurmi 2002, 389.) Kokemus muotoutuu merkitysten pohjalta ja merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen pääkohde. Esimerkiksi oppiminen on kokemus, mistä pystymme tekemään merkitysanalyysin. Sen tuloksena on selvittää kokemusten mahdollisimman monista erilaisista merkitysaspekteista ja niiden luonteista, kuten esimerkiksi ryhmässä opiskelevien henkilöiden sosiaalisista kokemuksista. Kokemukset ovat myös jonkun henkilökohtaisia elämyksiä, eikä toinen koe välttämättä asioita samalla tavalla kuin toinen. Kokemukset siis muotoutuvat merkitysten mukaan. (Laine 2010, 29-30.)

Käytämme sanaa kokemus arkikielessä kahdella eri tavalla. Voimme kutsua jotakin henkilöä esimerkiksi kokeneeksi kalastajaksi tai jääpalloilijaksi. Eli se on jotakin, mikä tulee ajan myötä henkilöön ja sen voidaan sanoa olevan näkemystä asioista ja kykyä pystyä hallitsemaan tilanteita. Toisessa merkityksessä kokemusta käytetään puhuessa hetkellisistä elämyksistä, jotka voivat olla hyvin voimakkaita tai henkilölle tärkeitä ja merkityksellisiä. Kokemus, esimerkiksi kirjan lukeminen, matka, elokuva tai uuteen ihmiseen tutustuminen, voi olla jollekin uudenlainen tai erilainen kokemus. Ne voivat olla voimakkaita tai heikkoja elämyksiä, joilla on vaikutusta kokijan omaan identiteettiin positiivisesti tai negatiivisesti. Silloin voidaan puhua käänteentekevistä kokemuksista. (Kotkavirta 2002, 15-16.)

Kokemuksellisuuden voidaan sanoa olevan ihmisen maailmansuhteen perusmuoto. Fenomenologit ovat myös väittäneet, että ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen eli merkityksellinen. Emme näe todellisuutta neutraalina massana, vaan jokainen havainto näyttäytyy havaitsijan pyrkimysten, uskomusten ja kiinnostuksen valossa. Pystymme siis ymmärtämään jonkun ihmisen toimintaa kysymällä, millaisten merkitysten pohjalta hän toimii. (Laine 2010, 29.) Kokemus on eräänlainen tapahtuma, johon osallistuu jokin subjekti esimerkiksi ihminen, jonka kokemus se on. Se tarkoittaa, että kokemuksia voi olla yhtä paljon kuin on kokemuksen eläviä hahmojakin. Erilaiset näkökannat muokkaavat myös kokemuksen luonnetta erilaiseksi persoonan mukaan. (Pikkarainen 2015, 115-118.)

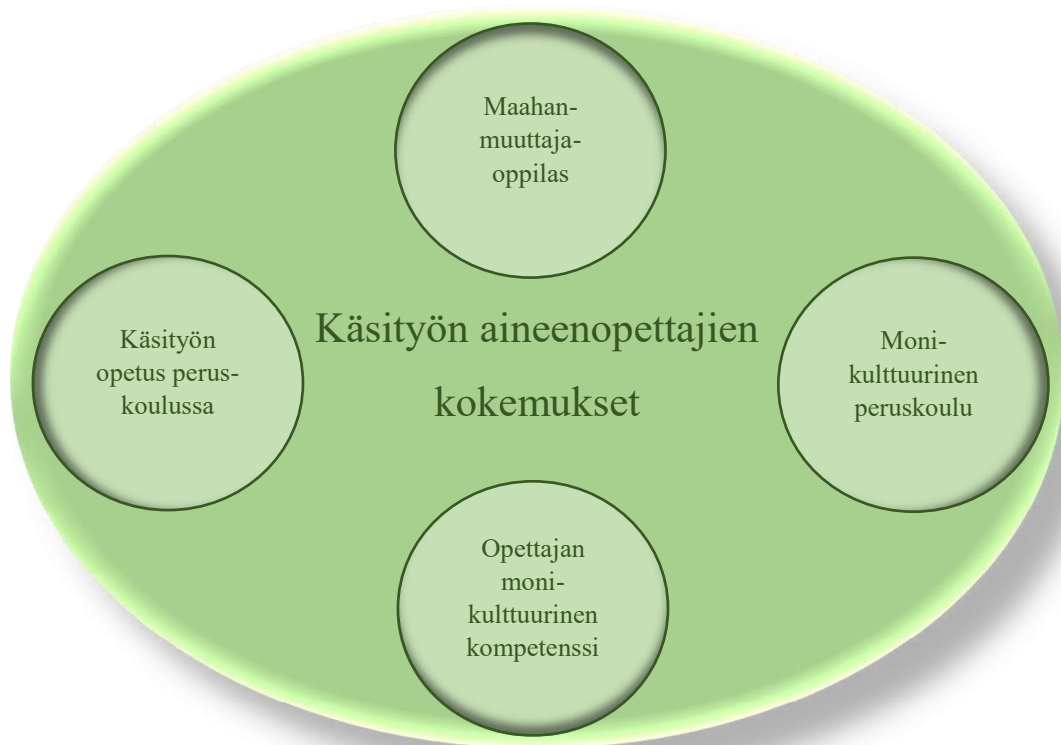
Kokemus on monitahoinen eikä sitä voi määritellä vain yhdeksi tapahtumaksi ja se muodostuu aina erilaisista tekijöistä. Se koostuu aikaisemmista kokemuksista mihin henkilön oma historia vaikuttaa seuraavaan ja sitä seuraavaan kokemuksen ymmärtämiseen sekä erilaiset tapahtumasarjat vaikuttavat ja muokkaavat kokemusta. Kokemuksen maailmaa voidaan kutsua elämysmaailmaksi. Se maailma, jossa elämme, on elämysmaailma ja se muodostaa perustan kaikelle tietämiselle ja kaikelle tieteelliselle määrittelylle. (Laine 2010, 29-30; Juden-Tupakka 2007, 63.) Antiikin aikajaksolla kokemuksesta puhuttiin tapojen pysyvyytenä ja menneisyyden orjana olemisena. Sen ajateltiin olevan melkein sama asia kuin toisto tai pysyvät tavat. Kuitenkin modernissa kokemuskäsityksessä uudet kokemukset rakennetaan vanhojen kokemusten päälle ja ne muokkaavat vanhoja kokemuksia sekä luovat samalla uusia. Kokemuksessa tapahtuu jokin todellinen ja merkityksellinen muutos. Se, mitä kokemuksessa ajatellaan, seuraa aina jo koettuja kokemuksia ja ne muovaantuvat niiden mukaan. (Alhainen 2013, 20-26; Dewey 2012, 125-126.)

Fenomenologisessa erityistieteessä kokemusta pidetään suhteena. Kokemus pitää sisällään seuraavat kolme yksityiskohtaa: tajuava subjekti ja tajuavan subjektin toiminnan sekä fokusoidun kohteen, johon toiminta suuntautuu. Kokemusta voidaankin siis kutsua merkityssuhteeksi. Fenomenologisessa erityistieteessä pyritäänkin aina huomioimaan sekä tutkittava subjekti että objekti johon tutkittavan henkilön huomio suuntaa. Tämän tutkimusteorian mukaan vain toiseen edellämaituista suuntautuva tutkimus on epäluotettava ja tutkittua tietoa on syytä epäillä. (Perttula 2008, 116-117.)

Fenomenologisen erityistieteen tutkimustavassa objektiivisuuteen on asetettu kaksi laajempaa ehtoa. Ensimmäisenä tutkijan johdonmukaisesti rakentama oma maailma- ja ihmiskäsitystä sekä kokemusta koskeva tietoteoreettisesti tooteutettu tutkimus. Toisena objektiivisuuden ehtona on, että tutkimus koostuu tarkasti ainoastaan tutkittavien elävään kokemukseen ja kokemuskuvauksiin. Näissä fenomenologisen erityistieteen objektiivisuuden määritelmässä tiet eroavat esimerkiksi hermeneuttisen ja narratiivisen tutkimustavan kanssa, joiden tutkimusobjektiivisuus ei ole näin tarkasti määriteltyä. (Perttula 2008, 156-157.)

5 Teoreettinen viitekehysmalli

Tutkimuksen teoreettiseen viitekehukseen sisältyy tutkimuksen kannalta tärkeitä ja oleellisia elementtejä aina aiheen valinnasta käsitteiden ja teorian kautta oman viitekehysten rakentamiseen. Teoreettinen viitekehys konkretisoi koko tutkimuksen perustan ja esittää yleisen perehtymisen aiheeseen. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 55.)



KUVIO 2. Tutkimuksen teoreettinen viitekehysmalli

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys sisältää tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä. Tutkimuksen pääteemana ovat käsityön aineenopettajien kokemukset. Opettajien kokemukset muodostuvat teemoista, joita ovat käsityön opetus peruskoulussa, opettajan monikulttuurinen kompetenssi, monikulttuurinen peruskoulu ja maahanmuuttajaoppilaat. Kaikki ympyrämallissa olevat käsitteet muodostavat yhdessä opettajien kokemukset maahanmuuttajaoppilaista ja monikulttuurisesta peruskoulusta (KUVIO 2).

Viitekehysten sisältämät käsitteet ovat avattu laajemmin teoriassa ja niitä tullaan käyttämään tutkimuksen aineiston analysoinnissa.

6 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tarkoituksena on siis selvittää, millaisia kokemuksia käsityön aineen opettajilla on maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta ja monikulttuurisesta peruskoulusta. Pyrimme haastattelun ja esikysymysten avulla saamaan tietoa käsityön aineenopettajien kokemuksista. Maahanmuuttajat ja monikulttuurisuus ovat molemmat globaaleita ilmiöitä, joka näkyy myös suomalaisessa peruskoulussa. Tämän myötä jokaisen opettajan tulee olla tietoinen ja valmis toimimaan erilaisissa opetustilanteissa ja ympäristöissä. Aihetta on tutkittu jonkun verran luokanopettajien keskuudessa, mutta käsityön kontekstissa aihetta on tutkittu vähän. Tästä syystä koimme tulevina käsityön aineenopettajina aiheen tärkeäksi tutkimuskohteeksi.

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisia kokemuksia käsityön aineenopettajilla on maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta ja monikulttuurisesta peruskoulusta. Tutkimuksen tehtävään pyritään löytämään vastauksia aineistosta.

7 Tutkimuksen empiirinen toteutus

7.1 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus toteutetaan kvalitatiivisena fenomenologisena tutkimuksena. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia käsityön aineenopettajilla on maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta ja monikulttuurisesta peruskoulusta.

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan todellista elämää sekä tutkimaan kohdetta mahdollisimman kollektiivisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 160-161). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kysymyksissä on ymmärtämiseen ja tulkinnallisuuteen pohjaava lähestymistapa. Ymmärtämisellä tarkoitetaan kysymysten tarkoitusten käsittämistä, joka taas on tulkintaa, mikä laajenee aina kielen ymmärtämisestä koko sosiaaliseen todellisuuteen. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 37.)

Fenomenologia on yksi tutkimusfilosofian haaroista. Se on kiinnostunut ilmiöiden tulkitsemisesta ja ilmiöistä kokonaisuudessaan. Sen keskiössä on ihmisten kokemusten tutkiminen ja se on sovellettavissa moniin erilaisiin erityistieteisiin. Fenomenologisen tutkimusfilosofian lähtökohtana on, että ihminen ja yksilö on tajunnallinen olio. Tällaisen yksilön tajunnallinen toiminta suuntautuu aina johonkin, koska jokainen yksilö on intentionaalinen. Kun yksilö pystyy ymmärtämään ja tajuamaan ympäristöään, kokee se aina jonkinlaisia elämyksiä. Elämyksen synnyn kohdetta ei aina pystytä tunnistamaan, mutta siitä jää silti todellinen kokemus ihmiselle. Kokemus on siis suhde subjektin ja kohteen sekä jonkun toiminnan välillä. Kokemus syntyy, kun tajunnallinen yksilö suuntaa tajunnallista toimintaansa kohteeseen, josta syntyy merkityssuhde. (Metsämuuronen 2006, 93,165.)

7.2 Tutkimuksen aineistonkeruu ja kohdejoukko

Tutkimuksen otannan perusteella kohdejoukoksi valikoitui yhteensä kuusi käsityön aineenopettajaa (N=6) Uudenmaan, Varsinais-Suomen ja Satakunnan alueelta. Kaikki informantit olivat koulutukseltaan kasvatustieteen maistereita ja käsityön aineenopettajia. Kokemus maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta vaihteli aina yhdestä vuodesta viiteentoista vuoteen. Myös maahanmuuttajaoppilaiden määrä vaihteli opettajien välillä. Osalla opettajista oli aina yhdellä luokalla muutama maahanmuuttajaoppilas kerralla, kun taas osalla opettajista lähes kaikki oppilaat olivat maahanmuuttajia. Maahanmuuttajaoppilaat jakautuvat kolmannelta yhdeksänteen luokkaan asti. Käsityön aineenopettajista kahden opetus oli painottunut tekstiilityön sisältöihin ja neljän opetus teknisen työn sisältöihin.

Tutkimuksemme aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla maaliskuun 2019 alussa. Teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto. Teemahaastattelussa on tavallista, että aihe pysyy jonkun ennalta valitun teeman alaisuudessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 197). Tyypillistä tällaiselle haastattelulle on myös, että kysymykset ovat jokaiselle haastateltavalle samat, mutta niiden järjestys saattaa jossain tapauksissa vaihdella. Haastateltavat voivat vastata jokaiseen kysymykseen vapaasti omia sanojaan käyttäen. Teemahaastattelussa on tärkeää, että haastateltavan tiedetään kokeneen jonkun tilanteen. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47-48.)

Teemahaastattelun eduksi voidaan lukea se, ettei se sido haastattelua mihinkään tiettyihin raameihin, eikä se ennalta määrää, kuinka monta haastattelukertaa tulee olla tai kuinka syväälle aiheessa mennään. Teemahaastattelu nimi kertoo sen, mikä haastattelussa on kaikkein tärkeintä eli sen, että haastattelu etenee tiettyjen tärkeiden teemojen varassa eikä yksityiskohtaisten kysymysten varassa. Sen hyvänä puolena on myös se, että se ottaa huomioon ihmisten tulkinnat eri asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat tärkeitä. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47-48.)

Teemahaastattelu on strukturoimaton haastattelu enemmän kuin strukturoitu. Se on puolistrukturoitu menetelmä siksi, että haastattelun aihe, teema-alueet ja sen aspekti on kaikille osapuolille sama. Puolistrukturoiduissa haastatteluissa esimerkiksi kysymykset tai millä tavalla ne muotoillaan voivat olla kaikille samat. Puolistrukturoidussa haastattelussa ei ole tarkoitus olla tarkasti muotoiltuja kysymyksiä ennalta määritellyssä

tarkassa järjestyksessä, mutta se ei silti ole niin vapaa kuin syvähaastattelu. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47-48.)

Teemahaastattelun kysymykset:

1. Onko käsityön opetus muuttunut maahanmuuttajaoppilaiden myötä? Jos on niin miten?
2. Vaikuttavatko maahanmuuttajaoppilaat käsityön opetuksen toteutukseen ja suunnitteluun?
3. Koetko olevasi pätevä opettamaan käsityötä maahanmuuttajaoppilaille?
4. Onko sinulla mahdollisuus lisäkoulutukseen, tai muuhun toimintaan opetuksen tukemiseksi?
5. Vaikuttavatko kulttuurierot käsityön opetustilanteeseen ja luokkaharmoniaan?
6. Vaikuttaako oma monikulttuurinen kompetenssi käsityön opetukseen ja/tai oppilaisiin? Millä tavoin?
7. Onko huoltajien kanssa toimiminen erilaista maahanmuuttajaoppilaiden, kuin kantaväestön kanssa? Jos on, niin miten se eroaa?
8. Onko monikulttuurisuudesta aiheutunut ongelmia käsityön opetukseen?
9. Onko monikulttuurisuus rikastanut/laajentanut käsityötä? (Uusia tekniikoita/kulttuurisidonnaisia töitä)
10. Miten maahanmuuttajaoppilaat menestyvät käsityössä verrattuna kantaväestöön?

Tämän tutkimuksen teemat valikoituvat teorian pohjalta ja ne on esitelty tutkimuksen viitekehityksessä. Teemoina toimivat: opettajan kokemukset ja monikulttuurinen kompetenssi, sekä maahanmuuttajaoppilaat ja käsityön opetus. Haastattelut suoritettiin jokaisen haastateltavan omassa oppilaitoksessa. Haastateltaville lähetettiin tutkimuslupa sekä haastattelun kysymykset etukäteen, jotta haastateltavat pystyivät vastaamaan kysymyksiin kokonaisvaltaisemmin. Haastattelutilanteet etenivät niin, että tutkijat esittivät kysymykset samassa järjestyksessä kaikille haastateltaville ja haastateltavat vastasivat vapaamuotoisesti omien sanojensa mukaan. Haastattelut tallennettiin äänittämällä ja niiden kesto vaihteli noin 15 minuutista yli 20 minuuttiin. Yhteensä haastattelumateriaalia tuli noin 1,5-2 tuntia. Haastatteluiden tallenteet tuhottiin niiden litteroinnin jälkeen haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseksi.

7.3 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa käytämme aineiston analyysimenetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on hyvin tyypillinen laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmä, jota voi käyttää monissa erilaisissa laadullisissa tutkimuksissa. Sisällönanalyysi tarkoittaa nähtyjen, kuultujen ja kirjoitettujen sisältöjen teoriapohjaista analyysia. Sen avulla pyritään saamaan ja esittämään tutkivasta ilmiöstä kuvaus tiiviissä ja yleisessä muodossa. Teoriaohjaava ja teorilähtöinen sisällönanalyysi etenevät molemmat aineiston ehdoilla. Niiden ero tulee esille abstrahoinnissa, jossa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan ilmiöstä valmiina, ennalta tiedettynä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 117.)

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä on teoreettisia linkkejä, mutta ne eivät kuitenkaan pohjautu suoraan teoriaan, vaan teoria voi esimerkiksi toimia apuna analyysin etenemisessä. Samalla tavalla kuin aineistolähtöisessä, niin myös teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta siinä aiempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia. Analyysista voidaan tunnistaa aiemman tiedon vaikutus, mutta sen tiedon merkitys ei ole teoriaa testaavaa, vaan se ennemminkin avaa uusia ajatusuria. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97.)

Keräsimme tutkimusaineiston teemahaastattelun muodossa. Haastatteluista saatu aineisto nauhoitettiin kahdella nauhurilla, jotta haastattelu saatiin varmasti talteen. Analysointi vaatii tällaisessa tutkimuksessa aineiston litteroimista, jonka toteutimme puhtaaksi kirjoittamalla Word-ohjelmalla. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan tulee litteroida aineisto, jotta hän pystyy ymmärtämään, kuinka informantit organisoivat kirjoitustaan tai puhettaan (Metsämuuronen 2003, 167-168). Litteroinnin aikana nimesimme informantit numeroilla 1-6.

Aineiston litteroinnin jälkeen luimme aineiston läpi useaan otteeseen, jotta saisimme kokonaisen käsityksen informanttien vastauksista. Tämän jälkeen lähdimme pelkistämään aineistoa niin, että saimme vastauksista esille ainoastaan tutkimukseen vaikuttavat asiat ja epäoleellinen materiaali jäi pois. Tutkimuksessa pelkistämistä ohjasi tutkimuskysymykset, joka karsii pois epäoleellisen materiaalin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Koottuamme aineistosta ilmauksia, jotka olivat tutkimustehtävällemme

merkittäviä, johdimme niistä pelkistettyjä ilmauksia. Seuraavassa taulukossa on esimerkkejä pelkistettyjen ilmauksien luomisesta (TAULUKKO 1).

TAULUKKO 1. Esimerkkimalli aineiston pelkistämisestä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>Se, että pystynkö mää kohtaamaan eri kulttuureista tulevat lapset ja ymmärränkö mää niitten taustat, nii siinä on mulla vielä. Se vaa tulen ajan kanssa miten mää ymmärrän. Mää koko ajan paremmin ja paremmin ymmärrän mistä tietty käytös johtuu ja mistä johtuu, että on semmonen päivä tai semmone juhla menossa.</i>	Monikulttuurisen kompetenssin kehitys tapahtuu kokemuksen myötä.
<i>Meillä oli joskus täällä semmonen kansainvälisyyspäivä millon me käsityössä järjestettiin esimerkiksi semmonen näyttely, et he sai oppilaat tuoda kotoa tota oman kulttuuriin liittyvää käsitöitä ja sit kertoa siitä täällä sen päivän aikana.</i>	Monikulttuurisuus rikastuttaa käsityöoppiainetta

Pelkistämisen eli redusoinnin jälkeen seuraa vaihe, jossa aineiston pelkistetyt ilmaukset klusteroidaan eli ryhmitellään. Tässä vaiheessa aineiston pelkistetyistä ilmauksista pyritään löytämään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia. Ryhmittely tapahtuu etsimällä samanlaisia ilmauksia ja luokittelemalla ne yhteen luokkaan. Tästä luokasta muodostuu alaluokka ja sen sisältöä nimitetään aineistoa kuvaavalla nimellä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124-125.) Seuraavassa taulukossa 2. esittelemme miten alaluokat ovat

muodostuneet pelkistettyjen ilmauksien perusteella (TAULUKKO 2).

TAULUKKO 2. Esimerkkimalli aineiston ryhmittelystä

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Opettajan tunneälykyys ja monikulttuurinen kompetenssi joustavoittaa integrointia.	Monikulttuurisen kompetenssin kasvu ja ymmärtäminen
Maahanmuuttajaoppilaiden huomioiminen ja integroiminen.	
Kulttuurierojen huomioiminen opetuksessa joustavoittaa yhteistoimintaa.	
Oppilaiden kielitaitoa käytetään helpottamaan integrointia.	
Monikulttuurisen kompetenssin kehitys tapahtuu kokemuksen myötä.	
Kulttuurien ja kielen huomioiminen omatoimisuuden lisäämiseksi ja opetuksen tueksi.	
Kokemus kartuttaa eri kulttuurien ymmärtämistä ja toimimista heidän kanssaan.	

Viimeisenä vaiheena on aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa erotellaan tutkimuksen kannalta merkittävä ja tärkeä tieto. Sen jälkeen valikoidusta tiedosta muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Käsitteellistämistä jatketaan niin kauan kuin se on mahdollista aineiston sisällön näkökulmasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125.) Seuraavassa taulukossa esitellään alaluokista johdetut yläluokat (TAULUKKO 3).

TAULUKKO 3. Esimerkkimalli aineiston käsitteellistämisestä

Alaluokka	Yläluokka
Koulutusten puutteellisuus käsityön kontekstissa	Käsityön aineenopettajan monikulttuurinen kompetenssi
Monikulttuurisuus osa koulun arkea	
Monikulttuurisen kompetenssin kasvu ja ymmärtäminen	
Käytöstä ei koeta ongelmana	
Inklusion toteutuminen käsityön opetuksessa.	
Kulttuurierot ovat näkyvä osa koulumaailmaa	
Opettajat kokevat olevansa päteviä opettamaan maahanmuuttajaoppilaita	

8 Tulokset

8.1 Käsiyön aineenopettajan monikulttuurinen kompetenssi

Tässä tutkielmassa tavoitteena on selvittää käsityön aineenopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaista käsityön opetuksessa. Tässä luvussa tarkastellaan käsityön aineenopettajien omaa monikulttuurista kompetenssia sekä kuinka he kokevat monikulttuurisuuden koulumaailmassa. Monikulttuurisen kompetenssin määritelmä pitää sisällään taidon toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa eri kulttuureista tulevien henkilöiden kanssa. Tietoisuus, asenteet, taidot ja toiminta sisältyvät kaikki interkulttuuriseen kompetenssiin keskeisesti. (Talib 2005, 43.)

Informantit kokivat monikulttuurisen kompetenssin kasvavana teoriana. Opettajat vastasivat kattavasti siihen, että kokemus helpottaa monikulttuurisessa oppimisympäristössä toimimista. Vaikka kokemuksen koettiin olevan tärkeää tässä aiheessa, vastasivat opettajat kuitenkin myös, että opetus on alusta lähtien tasa-arvoista jokaiselle oppilaalle, välittämättä kotimaasta, tarjotaan samat mahdollisuudet ja tasa-arvoinen asema. Jotta opettaja pystyy toimimaan eettisesti, edellyttää se häneltä selkeää minäkäsitystä. Tietoisella toiminnalla opettajan on mahdollista muokata oma minäkäsitystään ja eettisiä arvojaan. (Talib 2005, 44.)

Mulla on yli puolet maahanmuuttajia. Nii mää en sillai niinku, ku katson sitä mun luokkaa, nii mää en sieltä erottele maahanmuuttajaoppilaita ja kantasuomalaisia. (Informantti3)

Jokainen oppilas hyväksytään sellasena ku ne on ja yritetään sitte heiän sitä omaa identiteettiään ja muuta täällä sitte tota noin ni tuoda kuiteski esille ja hyväksyä kaikki sellasena ku ne on. (Informantti4)

Opetuksen kautta tuleva kokemus koettiin siis opettajien taholta myös erittäin tärkeäksi monikulttuurisen kompetenssin kasvun osalta. Haastateltavat arvioivat, että mitä pidempään maahanmuuttajien kanssa saa työskennellä, sitä joustavammaksi arki heidän kanssaan muuttuu. Erilaisissa kulttuureissa saattaa olla toimintatapoja, jotka eivät ole kantasuomalaiselle opettajalle tuttuja ja saattavat vaikuttaa aluksi hieman erikoisiltakin. Erilaisten kulttuurien ymmärtäminen ja niiden kanssa toimiminen saattaa olla uudelle

opettajalle haaste, mutta niiden kanssa oppii toimimaan ajan kanssa ja kokemusta kartuttamalla.

Sitä kompetenssia on niinku kertyny ja osaa ajatella asioita. Että omat kulttuurikokemukset, ei vaikuta ja on tavallaan niin tottunu tavallaan semmoseen monikulttuuriseen työympäristöön, et ei vaikuta niinku omaan työhön tavallaan. (Informantti6)

Se, että pystynkö mää kohtaamaan eri kulttuureista tulevat lapset ja ymmärränkö mää niitten taustat, nii siinä on mulla vielä. Se vaa tulen ajan kanssa miten mää ymmärrän. Mää koko ajan paremmin ja paremmin ymmärrän mistä tietty käytös johtuu ja mistä johtuu, että on semmonen päivä tai semmone juhla menossa. (Informantti3)

Haastattelukoulujen maahanmuuttajaoppilaiden määrä vaihteli. Osassa kouluista enemmistö oli maahanmuuttajia ja osassa maahanmuuttajia oli muutamia luokka-astetta kohden. Monikulttuurisuus on nykypäivän suomalaisessa peruskoulussa jo arkea ja tämä näkyi haastateltavien vastauksissa. Opettajat kokivat, että oppilaat olivat tottuneet monikulttuuriseen oppimisympäristöön samoin kuin opettajat, eivätkä he kokeneet sitä mitenkään erilaisena.

Tääl nää oppilaat on tottunu ku tääl on paljo maahanmuuttajii ja ne tietää et tän tulee eri tunneille et niit on integroitu liikuntaa ja se sama oppilas voi olla siihen saman ryhmän liikuntaa siis integroitu et ei niinku mun mielestä aiheuta mitää semmost hämminkii (Informantti1)

Toki ne lapset on monikulttuurinen ryhmä, eli luokkaharmoniassa he on tottunut kohtaamaan niinku erilaisia kulttuureja ja he on siihen niinkun jo kasvaneita. Et jos semmoseen tilanteeseen tavallaan tupsahtaisi oppilas, joka ei oo tottunut siihen ni sit saattas olla jotain eroa. (Informantti6)

Vaikka monikulttuurinen ympäristö koetaan normaalina nykypäivän koulumaailmassa, ei se silti poista ihmisistä kulttuurieroja. Kulttuurierot näkyvät haastateltavien vastauksien perusteella oppitunneilla ja koulumaailmassa kokonaisuudessaan. Kulttuurieroja ei toki silti pyritäkään vähentämään, vaan niistä pyritään löytämään rikastuttavia tekijöitä, jotka muokkaisivat koulutusta kaikille sopivaksi. Kuitenkaan kulttuurierojen vaikutus ei ole aina positiivinen ja eri kulttuurien välillä saattaa syntyä ristiriitoja.

Meillä oli joskus täällä semmonen kansainvälisyyspäivä millon me käsityössä järjestettiin esimerkiksi semmonen näyttely, et he sai oppilaat tuoda kotoa tota oman kulttuuriin liittyvää käsitöitä ja sit kertoa siitä täällä sen päivän aikana. (Informantti4)

Kyllä mää suoraan pystyn sillai tota, samoista kulttuureista tulevat ihmiset käyttäytyy hyvin saman tyyppisesti. Mut kyllä ne, on mun mielestä tosi voimakkaita ne, miten ne, eroaa ne maahanmuuttajien varsinki kulttuurisesti, että miten se siellä luokkatilassa näkyy et se vähä riippuu aina. (Informantti3)

Yleensä, jos puhutaan luokkaharmoniasta, nii luokassa on vähän ehkä enemmän ääntä. Ja tota noin nii se on vähä ehkä semmosta kakofonisempaa. (Informantti5)

Sillon aikoinaan, ku oli tuolla Balkkanilla näitä konflikteja. Ni sillon näitten eri ryhmien välillä huomaa sen et se tuli sieltä kotitaustasta tota noin ni semmoset konfliktit mitkä näky sit myöski täällä oppitunneilla. (Informantti4)

Aineiston perusteella voidaan todentaa myös, että suoranaisesti maahanmuuttajiin kohdistuvaa lisäkoulutusta ei ollut käsityön opettajille tarjolla. Erilaisia koulutuksia maahanmuuttajien opettamisesta oli kyllä tarjolla, mutta se suuntautui usein teoria-aineisiin, enemmän kuin taito- ja taideaineisiin, sekä S2-opetukseen. Haastateltavat eivät kuitenkaan kokeneet lisäkoulutusta käsityön kontekstissa niin tarpeelliseksi, kuin teoria-aineissa. Jokainen haastateltava myös koki itsensä päteväksi opettajaksi niin maahanmuuttajille, kuin kantaväestöllekin.

Ei niitä oo ollu sillai tavallaa semmosia koulutuksia mitkä ois käsityöhön ja maahanmuuttoon. Ja aika vähä muutenkaan mitää käsityöpainotteisia koulutuksia o. Et sit ne voi olla näit yleiseen maahanmuuttaja tämmösiä. (Informantti2)

Koen olevani pätevä opettamaan, sekä maahanmuuttajia, että muunlaisia oppilaita. Ei siinä nää eroa. (Informantti6)

8.2 Käsityön opetus ja maahanmuuttajaoppilaat

Tässä luvussa tarkastellaan käsityön opetusta maahanmuuttajaoppilaille. Maahanmuuttajaoppilaat ovat hyvin heterogeeninen joukko, kielen, kulttuurin, koulutuksen ja maahan tuloon johtaneiden syiden vuoksi. Siksi siihen ei ole olemassa yhtä ja ainoaa ratkaisua, kuinka opetus täytyy toteuttaa. (Ikonen 2005, 10.)

Maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen suurimmaksi haasteeksi koettiin kielelliset vaikeudet vaikutusta moneen eri osa-alueeseen opetuksen toteuttamisessa ja suunnittelussa. Kielelliset haasteet eivät vaikuta ainoastaan opetukseen, vaan myös vanhempien kanssa toimimiseen. Oppilaat käyttävät usein omaa Wilmaansa kielisyyistä ja informaation saaminen vanhemmille koettiin haastavaksi. Vanhempien kanssa toimiminen koettiin silti suhteellisen vähäiseksi aineenopettajien osalta.

Lähinnä tuo kielihomma että, pitää huomioida, että jos ei osaa samaa kieltä ni miten mä pystyn sen sitte sen hänellä saamaan sen informaation perille.
(Informantti3)

Ja näitten huoltajathan usei tarvii tulkkia et he ei pysty niinku kommunikoimaa ollenkaa. Sit et ku tää tavallaa kanssakäyminen käy Wilman välityksellä nää merkinnät ja kaikki muut, ni heil ei oo Wilmaa et heil ei oo semmost et he ees käyttäs Wilmaa. (Informantti1)

Kielestä johtuvien opetushaasteiden vuoksi haastateltavat sanoivat muokkaavansa opetusta yksinkertaisemmaksi sekä visuaalisemmaksi. Haastattelussa oli kysymys: ”Onko käsityön opetus muuttunut maahanmuuttajaoppilaiden myötä? Jos on niin miten?” Osa haastateltavista vastasi, etteivät kokeneet opetuksen muuttuneen mitenkään.

Ei se oo kyl oikeestaan muuttunu. Samoi hommii täsä tehään. (Informantti2)

Kuitenkin vastauksista kävi ilmi, että jokainen tutkielmaan osallistunut haastateltava, oli muuttanut opetustaan sopivaksi maahanmuuttajaoppilaille. Informantti2 vastaukset ovat hyvä esimerkki tästä.

Tulee sit sillai, et ne on ollu kuukauden pari täsä, oppinu moi ja hei, näkemiin sit ne tulee tähä meil ni siin nyt tietenki vähä joutuu miettimää millai sit toteuttaa. (Informantti2)

No mun mielest ei kyl oo mitenkää muuttunu. Että en mää tee mitään toisin tavallaan. Et me tehää iha niinko normaalit ohjelmat. (Informantti1)

Kirjallisten ohjeiden antaminen on vähentynyt paljon sen myötä. Että tota suomen kieli on vaikeutena, niin ja aika usein joutuu näyttämään kaikki työvaiheet tai tekniikat tai muut. Ja ne pystyy toteuttaa ilman et puhuu. (Informantti5)

Vaikka maahanmuuttajaoppilaille on kielellisiä haasteita, niin opettajat kokivat, ettei se vaikuta menestymisen mahdollisuuksiin käsityössä. Maahanmuuttajaoppilaat koettiin haastateltavien mukaan suoritusorientoituneeksi ja innokkaiksi tekemään töitä. Aineistosta pystyi kuitenkin huomaamaan sen, ettei kokonainen käsityö välttämättä toteudu dokumentoinnin, suunnittelun ja arvioinnin osalta (POPS 2014, 302).

Maahanmuuttajataustainen oppilas on enemmän semmone ”hands on” tyyppinen tapaus. Niinku rehellinen tekeminen se on mieluisampaa.. Elikkä se suunnittelu ja kirjallinen dokumentointi ja muu ei oo niinku keskimäärin se semmosta lempityötä. (Informantti5)

No tota mun mielestä iha yhtäläillä eli taitotasossa ei oo eroa. Itsearviointeja tai muuta nii siinä sen huomaa, mut tossa dokumentoinnissa ja itse ilmasussa siinä on eroa. (Informantti4)

Kielellisten vaikeuksien vuoksi peruskouluun integroidun maahanmuuttajaoppilaan saattaa olla joskus vaikea menestyä tavallisessa suomalaisessa luokassa. Haastattelut opettajat kokivat kuitenkin käsityön yhdeksi helpoimmista oppiaineista integroida maahanmuuttajaoppilas peruskouluun ja suomalaiseen kulttuuriin. Tässä kokemuksessa taustalla oli mahdollisuus visuaaliseen, ilman kieltä toimivaan opetukseen. Oppilaille pystytään siis näyttämään työvaiheet kuvina ja eleinä.

Käsityö on kuitenkin kielenkin puolesta varmaan helpoimpia aineita kuitenkin niinkun opettaa sitte maahanmuuttajille, et se on kuitenkin sen verran malliin ja esimerkkiin pohjautuvaa toimintaa. (Informantti6)

Käsityöoppiainehan on semmon, et se ei riitele oikee niinku kulttuurie tavallaa ku tääl ei oo uskontoo eikä tämmösii mukana. Ni mun mielest tää on kauhee helppo oppiane ottaa niinko niitä, ja sit tää on myöski se et ku sä pystyt näyttämää niin paljo. (Informantti 1)

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on myös oppilasta osallistavaa, eikä ainoastaan opettajalähtöistä (POPS 2014, 35). Haastateltavat kertoivat, että maahanmuuttajat tulevat usein maista, joissa opettaja koetaan auktoriteettina ja hänen sanaansa ei kyseenalaisteta. Koulujärjestelmien eroavaisuuksien oppimiseen maahanmuuttajaoppilailla menee jonkin aikaa, joten yläkoulussa maahanmuuttajat ovat usein jo omaksuneet suomalaisen peruskoulun tavat. Se vaikuttaa oppilaiden rohkeampaan osallisuuteen ja kulttuuri-identiteetin näkymiseen myös käsityössä. Oppilaat alkavat tuomaan ideoita töihinsä omaa kulttuuritaustaansa peilaten, tämä voi näkyä esimerkiksi töiden ulkoasuissa ja joskus jopa tekniikoiden eroavaisuutena. Kantaväestön tapojen oppiminen koettiin osittain myös työinnokkuutta laskevana tekijänä.

Enemmän näkyy yläkoulun puolella, alakoululainen ei ehkä osaa vielä ammentaa sieltä omasta taustastaan tavallaan semmosta kulttuuriperintöä tuoda niinku kouluun päin et toki se pyritään huomioida ja kyselemään niinku minkälaista kulttuuriperintöä niinku oppilaan omassa kulttuurissa on. (Informantti6)

Mun mielestäni se rikastuttaa. Muistan aikoinaan, että neulonnassa, niin kun oppilas on tullu jostaki muualtakin, siellä on tavallaan opetettu erilainen tekniikka. (Informantti4)

Maahanmuuttajaoppilaat monesti ne on hirveen tunnollisii tekee sitä, mitä tehdää ja sit tosi näppärii ja kiittävät jopa tunnin jälkeen tunnista, mitä ei kantasuomalainen tee koskaan. Sit on ehkä ku ne pääsee kantaväestön tavoille, sit ku ne on ollu tääl muutaman vuoden ja tietää sen, et sit se vähä muuttuu kyllä. (Informantti1)

8.3 Tulosten yhteenveto

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää käsityön aineenopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaista käsityön opetuksessa. Haastateltavien vastauksissa korostui monikulttuurisen kompetenssin kehittyminen, joka tapahtui opetusvuosien ja kokemuksen myötä. Sen ei siis koettu olevan valmiina kenelläkään, vaan kokemuksen myötä he oppivat toimimaan paremmin monikulttuurisessa ympäristössä ja

ymmärtämään erilaisten kulttuurien toimintatapoja. Opettajat kokivat myös tärkeäksi tarjota jokaiselle oppilaalle yhtäläiset mahdollisuudet sekä tasa-arvoinen asema välittämättä siitä, mistä oppilas on kotoisin tai minkälaiset hänen taustansa on.

Maahanmuuttajaoppilaiden määrä on lisääntynyt suomalaisessa peruskoulussa viime vuosien aikana ja tämä näkyi myös haastateltavien vastauksissa siltä osalta kuinka tottuneita oppilaat ovat monikulttuurisuuteen. Opettajat kokivat, että oppilaat olivat hyvin tottuneita maahanmuuttajaoppilaisiin omassa koulussaan, eivätkä oppilaat pitäneet sitä mitenkään erilaisena. Sillä ei ollut myöskään väliä, että oliko luokalla vain muutama maahanmuuttajaoppilas vai kuuluiko enemmistö oppilaista maahanmuuttajiin. Vaikka monikulttuurisuuden koettiin olevan osa tavallista kouluarkea mutta ei se poistanut sitä, etteivätkö erilaiset kulttuurit tai kulttuurierot olleet näkyvillä koulumaailmassa. Kulttuurien eroista pyrittiin löytämään rikastuttavia vaikutuksia opetukseen, kuten esimerkiksi käsityön teemapäivän osalta, johon oppilaat saivat tuoda oman kulttuurinsa käsitöitä. Kulttuurieroilla saattoi kuitenkin olla myös negatiivisempia vaikutuksia, jotka saattoivat näkyä esimerkiksi oppitunneilla oppilaiden välisinä ristiriitoina.

Opettajille oltiin myös tarjottu maahanmuuttajaoppilaisiin liittyvää lisäkoulutusta, mutta se ei kohdentunut käsityön piiriin, vaan ne liittyivät yleensä teoriapohjaisiin aineisiin tai S2-opetukseen. Vaikka koulutusta oli kuitenkin tarjolla maahanmuuttajaoppilaisiin, niin opettajat eivät kokeneet sitä tarpeelliseksi ja kaikki heistä piti itseään pätevänä opettamaan käsityötä niin maahanmuuttajaoppilaille kuin kantaväestölle.

Maahanmuuttajaoppilaiden suurimmaksi haasteeksi koettiin kielelliset vaikeudet, joilla oli vaikutusta niin opetuksen toteutukseen kuin suunnitteluun. Kielelliset vaikeudet eivät pelkästään rajoittuneet oppilaisiin, vaan niitä oli yleensä myös kotona oppilaiden huoltajilla. Kielelliset vaikeudet kotona heijastuivat opettajien ja huoltajien väliseen viestintään, mikä jäi yleensä hyvin yksipuoliseksi opettajan osalta. Sen ei kuitenkaan katsottu olevan niin suuri haaste aineenopettajien kohdalla, koska he olivat hyvin vähän tekemisissä vanhempien kanssa verrattuna luokanohjaajiin tai luokanopettajiin.

Kielellisten haasteiden vuoksi opettajat yleensä muokkasivat omaa opetustaan yksinkertaisemmaksi ja visuaalisemmaksi, jotta kielellisiä haasteita omaavan oppilaan olisi helpompi ymmärtää opetusta. Kielelliset vaikeudet eivät kuitenkaan sulkeneet pois mahdollisuutta menestyä käsityössä ja opettajat kokivatkin, että maahanmuuttajaoppilaat olivat enemmän suoritusorientoituneita ja innokkaita tekemään töitä. Kokonaisen

käsityöprosessin kannalta maahanmuuttajaoppilailla oli haastateltavien mukaan puutteita dokumentoinnissa, suunnittelussa ja arvioinnissa. Opettajat kokivat käsityön olevan hyvä ja yksi helpoimmista aineista integroida oppilas perusopetukseen mukaan. Käsityön opetusta pystytään muokkaamaan visuaalisemmaksi ja toteuttamaan opetusta myös ilman puhetta.

Haastateltavien mukaan maahanmuuttajaoppilailla kesti oma aikansa tottua suomalaisen peruskoulun käytäntöihin ja toimintatapoihin. Heidän mukaan usein oppilaat tulivat Suomeen sellaisista maista, joissa opettaja koettiin auktoriteetiksi. Yläkoulun puolella oppilaat olivat jo päässeet osaksi suomalaista peruskoulua, mistä johtuen oppilaat uskalsivatkin tuoda enemmän esille omaa kulttuuri-identiteettiään ja osallistumaan rohkeammin oppitunneilla.

9 Eettinen pohdinta

Pystyäksemme sanomaan tieteellistä tutkimusta eettisesti hyväksyttäväksi ja luotettavaksi on tutkimus täytynyt suorittaa hyvän ja oikean tieteellisen käytännön mukaisesti. Tällaisten hyvään käytäntöön liittyvien ohjeiden soveltaminen on tutkijayhteisön itsesääätelyä, jonka rajat asettaa lainsäädäntö. (TENK 2012, 6.)

Tutkimuksen eettisen tarkastelun päälinjaksi voidaan pitää suhdetta, jota voisi määritellä yksinkertaisesti haitta- tai hyötysuhteeksi. Tällä suhteella tarkoitetaan eettisen tarkastelun pohjaksi sellaista suhdetta, missä tutkija on oikeutettu etsimään tieteellisesti tutkien totuutta jostain tutkittavasta asiasta, ja tutkittava ilmiö tai henkilö on myös oikeutettu omiin arvoihinsa ja omiin oikeuksiinsa. (Cohen;Manion;& Morrison 2011, 75.)

Yksityisyys ulottuu kaikkeen informaatioon liittyen henkilön fyysiseen ja henkiseen tilaan, henkilökohtaisiin olosuhteisiin ja sosiaalisiin suhteisiin, jotka eivät ole julkisesti saatavilla. Yksilöllä tai kollektiivilla on vapaus päättää itse, milloin ja missä, sekä millaisissa olosuhteissa tai missä määrin heidän yksilöllisiä asenteitaan, mielipiteitään, tapojaan, eksentrisyyttään, epäilyksiään ja pelkojaan jaetaan tai ei jaeta toisille osapuolille.” (Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, 1981) Tutkittaessa ihmisiä, on siis aina muistettava heidän oikeutensa ja luvatuista asioista tulee pitää kiinni. Tutkijan tulisi aina muistaa, että tutkittava tekee hänelle palveluksen osallistumalla tutkimukseen, eikä sitä pitäisi käyttää hyödyksi. (Cohen, Manion & Morrison 2011, 75-80.)

Ensimmäisenä tutkijan tulee määritellä luottamus aikuiseen ja siihen, että informantti on täysin tietoinen mihin hän on ryhtymässä. Tutkija ei myöskään saa salata mitään tietoja, sen uhalla, ettei hän saisikaan riittävän suurta kohderyhmää. Toisena vapaaehtoisuus, eli jokainen osallistuja on vapaaehtoisesti tutkimuksessa mukana, eikä siihen saa pakottaa ketään. Tutkittavalla tulee olla myös oikeus siihen, että hänen on mahdollista keskeyttää tutkimus koska tahansa. Kolmantena kattava informaatio, eli jokaisen tutkittavan tulee saada ennen tutkimukseen osallistumisestaan täysi tieto tutkimuksesta, sen toteuttamistavoista ja menetelmistä. Neljäntenä ymmärtäminen, eli osallistuja ymmärtää täysin tutkimuksen menetelmät ja sen millainen tutkimus on kyseessä. (Diener & Crandall 1978; Kuula 2011, 104-107)

Ensimmäisen teeman mukaisesti toimitimme haastateltaville tekemämme tutkimuslupahakemuksen, sekä tutkimuskysymykset. Tutkittava sai siis aikaa pohtia, haluaako hän osallistua tutkimukseen ja miten hän haluaa kysymyksiin vastata. Tässä tutkimuksessa kukaan ei kieltäytynyt mahdollisuudesta osallistua tutkimukseen. Koemme sen johtuvan siitä, että tutkimuksessamme luvattiin jokaiselle täysi anonymiteetti. Anonymisoinnin tarkoituksena on poistaa kaikki suorat ja epäsuorat tunnisteet aineistosta, jotta informanttien anonymiteetti säilytetään (Kuula 2011, 112). Toisena teemana oli vapaaehtoisuus, ja jokaiselle tutkittavalle kerrottiin niin tutkimuslupahakemuksessa, kuin kasvokkain siitä, että tutkimus on täysin vapaaehtoinen ja siihen osallistumisen voi lopettaa, vaikka kesken haastattelun. Kolmas teema toteutui myös tutkimuslupahakemuksen kautta, eli jokainen tutkittava sai kaiken tarvittavan tiedon sen kautta. Painotimme myös, että jos tutkittavilla tulee kysymyksiä mistä tahansa, niin pyrimme vastaamaan aina parhaimman mukaan. Neljäntenä teemana oli haastateltavan täysi ymmärrys, jonka varmistimme kyselemällä tutkittavilta ennen haastattelun alkua, että he ymmärtävät miten tutkimus toteutetaan.

10 Tutkimuksen luotettavuustarkastelu

Tässä luvussa arvioidaan ja tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu useita erilaisia perinteitä ja siksi sen luotettavuuden tarkasteluun ei ole olemassa mitään valmiita yksiselitteisiä ohjeita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134-140). Se tekee kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelusta hyvin ongelmallista ja vaikeaa. Lincoln ja Guba (1985, 290) ovatkin sitä mieltä, että kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa käytettäisiin ennemmin sanaa uskottavuus (trustworthiness) luotettavuuden sijaan. Tämän käsitteen takaa löytyy neljä kysymystä, jonka jokaisen kvalitatiivista tutkimusta tekevän tulisi esittää itselleen: totuusarvo (truth value), sovellettavuus (applicability), pysyvyys (consistency) ja neutraalisuus (neutrality). (Soininen & Merisuo-Strom 2009, 164-166).

Lincoln ja Guba (1985, 290) olivat määritelleet kysymykset, joita jokaisen kvalitatiivista tutkimusta tekevän pitäisi esittää itselle. He suosivat kuitenkin käyttämään käsitteitä vastaavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), luotettavuus (dependability) ja vahvistettavuus (confirmability) (Lincoln & Guba 1985, 294-301). Vastaavuudella tarkoitetaan sitä, miten tutkimustulokset osoittavat vastaisuutta todellisuuden kanssa. Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, kuinka siirrettävissä tulokset ovat toiseen kontekstiin. Luotettavuudella tarkoitetaan reliabeliteettia eli koko tutkimuksen arviointia luotettavuuden perusteella. Vahvistettavuudella tarkoitetaan käsitettä, jossa varmistutaan erilaisin tekniikoin tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta. (Soininen & Merisuo-Strom 2009, 166.)

Tässä tutkimuksessa vastaavuutta tukee se, että tutkimuksen tekijät ovat lukeneet aineiston useaan kertaan läpi kollektiivisen kokonaiskuvan saamiseksi. Tutkijat pyrkivät palaamaan aineistoon useaan kertaan, jotta yhteys siihen säilyisi. Vastaavuutta tukee myös se, että tutkijoita on kaksi. Tutkijat pystyivät keskustelemaan omista havainnoistaan ja tulkinnoistaan ja arvioimaan ne uudestaan, mikäli ne erosivat toisistaan. Tutkimuksen vastaavuutta tukee myös se, että tuloksissa oli perusteluina informanttien vastauksia. Tutkimuksen analysoinnissa informanttien vastaukset pidettiin koko ajan mukana, jotta tutkijat eivät tehneet vääränlaisia tulkintoja pelkistetyistä ilmauksista ja niistä pystyttiin myös tarkastamaan, mikäli pelkistetyssä ilmauksessa olisi jotakin epäselvää.

Siirrettävyydellä tarkoitettiin, ovatko tutkimuksen tulokset siirrettävissä, johonkin toiseen kontekstiin (Soininen & Merisuo-Strom 2009, 166). Tutkimustulokset voisivat olla siirrettävissä, esimerkiksi taito- ja taideaineisiin, niiden samankaltaisuuksien vuoksi. Kuitenkaan teoriapohjaisiin aineisiin tutkimustulokset eivät ole siirrettävissä. Tutkimuksen otos oli, myös suhteellisen pieni (N=6), joten niiden yleistäminen muussa kontekstissa ei ole järkevää.

Luotettavuudella tarkoitettiin koko tutkimuksen arviointia. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että, informanteille lähetettiin ennakkoon kaikki kysymykset, jotta he pystyivät kysymään, jos heidän mielestään siellä oli jokin epäselvä kohta. Tämän avulla tutkijat pystyivät varmistamaan, jokaisen informantin kohdalla, että he ovat ymmärtäneet tutkimuskysymykset. Tutkijat myös selvittivät ennakkoon, kuinka paljon maahanmuuttajaoppilaita informanteilla oli opetettavaan, jonka avulla varmistettiin heidän sopivuus osallistua tutkimukseen.

Pysyvyydellä tarkoitetaan olisiko tutkimuksen tulokset samanlaiset, mikäli se tehtäisiin uudestaan samassa tilanteessa ja samoille yksiköille (Soininen & Merisuo-Strom 2009, 164). Tutkimuksen pysyvyyttä lisää, se että jokainen haastattelu suoritettiin rauhallisessa paikassa, ilman erillisiä häiriötekijöitä. Haastattelut myös suoritettiin niin, että tutkijat eivät ottaneet kantaa informanttien vastauksiin, jotta tutkijat eivät johdattelisi heidän vastauksiaan. Informanteille myös todettiin, useaan kertaan, että he voivat vastata vapaasti eikä heitä tunnusteta tutkimuksesta. Tällä haluttiin varmistaa heidän todelliset mielipiteet.

Vahvistettavuudella tarkoitettiin, pystytäänkö erilaisilla analyysimenetelmillä pääsemään samankaltaisiin tuloksiin. Sillä pyritään osoittamaan, että tulokset perustuvat tutkimusaineistoon eivätkä tutkijan omiin käsityksiin asiasta (Rönkkö 2011, 150). Tutkimuksen vahvistettavuutta tukee, se että informanttien vastauksissa otettiin huomioon kaikki heidän vastauksensa, vaikka ne olisivat tulleet eri kysymyksien alta, mihin tutkijat hakivat vastausta. Tutkijat eivät myöskään johdatelleet informantteja, eivätkä kommentoineet heidän vastauksiaan millään tavalla.

Tutkimuksen luotettavuutta tukee myös se, että tutkimus suoritettiin eri puolella Suomea, kolmessa eri maakunnassa. Tämän avulla pystyttiin varmistamaan se, etteivät tulokset ole riippuvaisia siitä missä päin Suomea tutkimus suoritetaan. Tulososiossa pyrittiin näyttämään myös se, että tutkijat ovat käyttäneet tasaisesti eri informanttien vastauksia,

joka on näkyvissä informanttien numeroinnissa. Sen avulla lukija pystyy huomaamaan, etteivät tutkimuksen tulokset perustu pelkästään jonkun tietyn informantin vastauksille.

11 Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää käsityön aineenopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaista ja monikulttuurisuudesta peruskoulussa. Määrittelimme tutkielman pääteemoiksi opettajan kokemukset ja monikulttuurinen kompetenssi sekä käsityön opetus ja maahanmuuttajaoppilaat. Teemojen sekä viitekehyksen perusteella rakensimme haastattelurungon, joka tarjosi meille vastauksia asettamiemme teemojen piiristä. Päätimme suorittaa tutkimuksen kvalitatiivisena, jotta saisimme mahdollisimman henkilökohtaisia ja kattavia vastauksia mieluummin, kuin suuren ryhmän vastauksia. Olisi mielenkiintoista nähdä olisiko tuloksissa ratkaisevia eroja, jos tutkielma suoritettaisiin kvantitatiivisesti ja vastaukset eivät olisi niin henkilökohtaisia.

Tutkielman tarkoituksena oli haastattelun avulla saada tietoa käsityön aineenopettajien kokemuksista. Maahanmuuttajat ja monikulttuurisuus ovat molemmat globaaleita ilmiöitä, joka näkyy siis myös suomalaisessa peruskoulussa (Väestöliitto, 2018). Tämän myötä jokaisen opettajan tulee olla tietoinen ja valmis toimimaan erilaisissa opetustilanteissa ja ympäristöissä. Tutkielman avulla haluttiin tuoda käsityön aineenopettajille tutkittua tietoa maahanmuuttajaoppilaista käsityön opetuksessa ja monikulttuurisesta peruskoulusta. Aihetta on tutkittu jonkun verran luokanopettajien keskuudessa, mm. Soilamo (2008) mutta käsityön kontekstissa aihetta on tutkittu vähän.

Ensimmäisen teeman eli opettajan kokemusten ja monikulttuurisen kompetenssin haastattelun tuloksista selvisi, että opettajat kokevat kaikki itsensä päteväksi opettamaan käsityötä maahanmuuttajille, mutta kokemuksen myötä työn tekeminen helpottuu ja monikulttuurinen kompetenssi kasvaa. Pätevyyden kokemista ei siis yhdistetty millään tavalla erillisen koulutuksen määrään, sillä opettajien saama koulutus ei tukenut laajasti maahanmuuttajaoppilaiden kanssa toimimista. He eivät myöskään kokeneet lisäkoulutusta tarpeelliseksi, eli onko koulutuksia yleisesti liika tarjolla vai miksi opettajat eivät halua lisää koulutusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen? Pohdimmekin siis, että olisiko jokin S2-käsityö kurssi/koulutus, käsityön aineenopettajille mahdollinen, jotta opettajat saisivat lisää avaimia opetukseen, vaikka he eivät koe niitä välttämättömiksi.

Opettajat kokivat, että he oppivat pikkuhiljaa ymmärtämään erilaisia kulttuureita, mutta se ei tapahdu yhdessä yössä. Opettajille oli kuitenkin tarjolla lisäkoulutusta maahanmuuttajaoppilaisiin liittyen, joten voisiko kouluttautuminen vauhdittaa tätä

kulttuurien ymmärrystä vai onko kaikki muu kuin S2-koulutus turhaa kerran kulttuurien ymmärrys tulee työn ja kokemuksen kautta? Opettajat olivat myös sitä mieltä, että jokaiselle oppilaalle tulee taata tasa-arvoinen asema ja siihen eivät erilaiset kulttuuritaustat saa vaikuttaa. Kulttuuritaustat koettiin kuitenkin jonkin verran opetusta muokkaavaksi tekijäksi, koska erilaisista kulttuureista tulevien oppilaiden kanssa tulee toimia monilla eri tavoilla. Kulttuuri-identiteettiä pyrittiin kasvattamaan ja oppilaita rohkaistiin olemaan omia itsejään. Lappalaisen (2005) tutkielmassa opettajan rooli edellytti työn moni-identtisen luonteen hyväksymistä, joka näkyy myös tässä tutkielmassa siten, että opettajat hyväksyvät ja osaavat toimia monikulttuurisessa opetusympäristössä hyvin ja se kehittyy monikulttuurisen kompetenssin kasvaessa.

Haastatteluissa selvisi, että suurin osa opettajista, joita haastattelimme, oli opettanut maahanmuuttajaoppilaita jo pitkään. He kuitenkin nostivat esille jo aiemmin mainitun oman kokemuksen tuovan apua monikulttuurisen ryhmän opetukseen. Yksi informanteista oli opettanut maahanmuuttajaoppilaita vasta yhden vuoden, mutta hänkin mainitsi sen, kokemuksen myötä työn kuva varmasti helpottuu ja hän oppii toimimaan erilaisten kulttuurien kanssa paremmin. Olisikin mielenkiintoista nähdä olisiko tutkimustulokset erilaisia, jos tutkielman kohderyhmänä olisi ollut vastavalmistuneet opettajat, joilla ei ole kokemusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta.

Tutkielman toisena teemana oli käsityön opetus ja maahanmuuttajaoppilaat. Tämän tutkielman tuloksista kävi ilmi, että maahanmuuttajaoppilaiden kielelliset haasteet vaikuttivat opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Kielelliset haasteet olivat usein lähtöisin maahanmuuttajaoppilaiden kotoa, jonka myötä opettajan ja huoltajien välinen viestintä oli hyvin hankalaa. Opettajat muokkasivat opetustaan usein yksinkertaisemmaksi ja visuaalisemmaksi, jotta maahanmuuttajaoppilaiden olisi helpompi ymmärtää opetusta. Kuitenkin kokonaisen käsityöprosessin toteutuminen ei dokumentoinnin, suunnittelun ja arvioinnin osalta toteutunut. Haastateltavat pohtivatkin, että arviointi on hankalaa maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla, koska jos oppilas on innokas ja motivoitunut tekemään töitä, mutta dokumentointi ja suunnittelu aiheuttavat kielellisten haasteiden vuoksi vaikeuksia, niin miten oppilasta tulee arvioida. Pohdimmekin tutkielmaa tehdessämme, että tulisiko maahanmuuttajaoppilaille olla perusopetukseen integroinnin jälkeen selkeitä linjauksia arvioinnin suorittamiseen.

Pitkäsen (2005) mukaan käsityö ei vaadi yhteistä kieltä, vaan sen pystyy toteuttamaan myös ilman ääntä. Tämän tutkielman tuloksista kävi ilmi, että haastateltavat kokivat

käsityön helppona aineena integrointiin, mutta samalla haastateltavat totesivat, että kokonainen käsityö ei toteudu integroitujen oppilaiden kohdalla vaan käsityö on heille lähinnä suorittamista. Koetaanko siis käsityö oppiaineen tärkeimpänä osana edelleen suoritusorientoitunut tekeminen ja esimerkiksi dokumentointi ja suunnittelu ovat vain häilyvän pieni osa oppiainetta? Onko integrointi oikeasti onnistunutta ja helppoa käsityöhön, jos uusi oppilas tulee tunnille ainoastaan tekemään ja kokonainen käsityö sekä sen sisällöt jäävät uupumaan?

Vaikka opettajien tulee vahvistaa oppilaiden omaa kulttuuri-identiteettiä, niin tässä tutkielmassa selvisi, että oman kulttuurin käytännöt ja toimintatavat saattavat rajoittaa oppilaan toimintaa opetustilanteessa. Maahanmuuttajaoppilaat kokevat opettajan auktoriteettina, jolloin opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde jää vajaaksi. Varsinkin alemmilla luokilla maahanmuuttajaoppilaat eivät uskalla tuoda omia ideoitaan esille ja opetus jää hyvin opettajälähtöiseksi. Tämä tarkoittaa siis jälleen sitä, että maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla kokonaisen käsityön toetutuminen on vajavaista ja siihen vaikuttaa sekä kieli ja kulttuuri. Haastatelluilla aineenopettajilla ei myöskään aina ollut tietoa oppilaiden kotimaista, joten olisiko mahdollista, että myös aineenopettajat saisivat oppilaista enemmän tietoa esimerkiksi integroinnin yhteydessä tarjotulla oppilastietopakettilla. Tämä voisi helpottaa opettajan toimimista kyseisen oppilaan kanssa ja erilaisiin opettaja – oppilas suhteen haasteisiin voisi puuttua paremmin.

Lähteet

- Alhainen, K. (2013). John Deweyn Kokemusfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Ali-Hokka, A., Hukkanen, V., Tebest, T. & Rissanen, J. (2. Joulukuu 2015). Yle. Turku.
- Bamford, A. (2009). The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education. Münster: Waxmann.
- Banks, J. (2009). The Routledge companion to multicultural education. New York & Lontoo: Routledge.
- Banks, J. & McGee Banks, C. (2013). Multicultural Education: Issues an perspectives. Vancouver: Wiley.
- Canada, S. S. (1981). Ethical guidelines for the institutional review committee for research with human objects. Ottawa: Ministry of Supply and Services.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). Research methods in education. New York: Routledge.
- Dewey, J. (2012). Filosofian uudistaminen. Tampere: Vastapaino Oy.
- Diener, E. & Crandall, R. (1978). Ethics in social and behavioral research. Chicago: University Of Chicago.
- Hautala, A. & Viitanen, H. (2008). Verkkoon vihtomaan. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2004). Tutkimushaastattelu - Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Tammi.
- Howe, W. & Lisi, P. (2014). Becoming a Multicultural Educator: Developing Awareness, Gaining Skills, and Taking Action. Los Angeles: Sage Publications.
- Ikonen, K. (2005). Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. Teoksessa Opetushallitus, Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus.
- Juden-Tupakka, S. (2007). Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen., A. Eronen & V. Veli-Matti, Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 63.
- Karasma, K. (2012). Suomi toisena kielenä - opetustieteen perusteet. Vantaa: Finn lectura.

- Kaskinen, M. & Kojola, V. (2017). Maahanmuuttaja käsitöissä: Perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaama sosiaalinen tuki perusopetuksen käsityötunneilla. Rauma: Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kojonkoski-Rännäli, S. (1998). Ajatus käsissämme: käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turku: Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Kotkavirta, J. (2002). Kokemuksen ehdot ja hahmot: Kritik der reinen Vernunft ja Phänomenologie des Geistes. Teoksessa L. Haaparanta & O. Erna. Kokemus. Tampere: Acta Philosophica Tampereensia Vol. 1, 15-16.
- Kouluhallitus. (1985). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. (2015). Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli, Ikkunoita tutkimusmetodeihin II Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-30.
- Lappalainen, E.-M. (2005). Kulttuurisesti sensitiivinen opettajuus: Käden kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen maahanmuuttajien koulutuksessa ja opettajan kasvupolulla. Oulu: Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Lepistö, J. (2004). Käsityö kasvatuksen välineenä. Turku: Turun Yliopisto.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). Naturalistic Inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Maahanmuuttovirasto. (23. Maaliskuu 2018). Noudettu osoitteesta <http://www.migri.fi/>: <http://www.migri.fi/>
- Mason, R. (Lokakuu 2005). The Meaning and Value of the Home-Based Craft. International Journal of Art & Design Education, 261-268.
- Metsämuuronen, J. (2003). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteessä. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International methelp ky.
- Metsärinne, M. (2008). Suomen koulukäsityön neljä aikakautta opetussuunnitelmien ja teknisen työn oppikirjojen kuvauksena - kohti monipuolista koulukäsityön tutkimusta ja käytänteitä. Rauma: Turun Yliopisto Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Nurmi, T. (2002). Uusi suomen kielen sanakirja. Helsinki: Valitut palat.

- Opetushallitus. (2008). Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2015). Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2016). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2017). Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi. Helsinki: Opetushallitus.
- Paavola, H. & Talib, M.-T. (2010). Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pelkonen, M.-L. (2007). Monikulttuurisuuden toteuttaminen käsityön opetuksessa. Teoksessa M.-L. Pelkonen., S. Kullas., J. Lepistö., R. Korhonen., M. Tervaselkä-Jalonen & J. Halme, Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys - aihekokonaisuuden toteuttaminen käsityön opetuksessa. Pori: Turun yliopisto.
- Pelkonen, P. (2005). Intercultural learning for intercultural cooperation. Teoksessa R. Räsänen., J. San., M. Järvelä., H. Alasuutari., P. Pelkonen., K. Jokikokko & H. Salakka, Conditions for intercultural learning and co-operation. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 69-88.
- Perttula, J. (2008). Kokemuksen tutkimus: merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Pikkarainen, E. (2015). Kokemus ja kasvu: John Deweyn kasvatustieteellinen sivistysteorian. Teoksessa P. Siljander, Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus, 115-118.
- POPS. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pöllänen, S. & Kröger, T. (2004). Näkökulmia kokonaiseen käsityöhön. Teoksessa J. Enkenberg., E. Savolainen., P. Väisänen & K. Ahonen, Tutkiva opettajankoulutus - Taitava opettaja. Savonlinna: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 162-164.
- Rönkkö, M.-L. (2011). Käsityön monet merkitykset. Opettajankoulutuksen opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset ja niiden huomioon ottaminen käsityön opetuksessa. Turku: Turun Yliopisto.
- Sennett, R. (2008). The Craftsman. Lontoo: Allen Lane.
- Simpanen, M.-R. (2003). Käsityönopetus suomalaiskouluissa 1800-luvulta nykypäivään. Teoksessa S. Kotilainen & M.-R. Simpanen, Lyhyt oppimäärä koulukäsityöhön. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 7.
- Soilamo, O. (2008). Opettajan monikulttuurinen työ. Turku: Turun yliopisto.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. (2009). Kasvatustieteen tutkimuksen perusteet. Turku: Rauman opettajankoulutuslaitos.

- Talib, M.-T. (2002). Monikulttuurinen koulu: haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M.-T. (2005). Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Talib, M.-T., Löfström, J. & Meri, M. (2004). Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajalle. Helsinki: WSOY.
- TENK. Tutkimusseettinen neuvottelukunta. 2012. (11.4.2019) Noudettu osoitteesta: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Villikka, S. (2010). Maahanmuuttajan löylykauha: Vieraat kulttuurit suomalaisen käsityöopetuksen rikastuttajana. Rauma: Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Väestöliitto. (3. Maaliskuu 2018). Väestöliitto. Noudettu osoitteesta www.vaestoliitto.fi

Liitteet

LIITE 1: Suostumus tutkimukseen osallistumisesta

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Hei, käsityön aineenopettajat.

Opiskelemme käsityön aineenopettajiksi Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella. Teemme pro gradu -tutkielmaa aiheesta: Käsityön aineenopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaista käsityön opetuksessa. Työn ohjaajana toimii dosentti Jaana Lepistö. Tutkimuksen toteuttamiseen tarvitsemme teidän, alan asiantuntijoiden, apua, ja pyydämme suostumusta osallistujaksi tutkimuksen kohdejoukkoon. Tutkimus toteutetaan puolistrukturoidulla haastattelulla, sekä muutamalla esikysymyksellä. Pyydämme lupaa nauhoittaa haastattelutilanne tutkimuksen analyysia varten. Haastattelutallenteet tuhotaan välittömästi analysoinnin jälkeen. Haastatteluun osallistujien anonymiteetti taataan lopullisessa tutkimusraportissa, joten henkilöiden ja oppilaitoksen tunnistetiedot eivät näy siinä. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista, mutta se on ensiarvoisen tärkeää tutkimuksen onnistumisen kannalta. Tutkimuksen tavoitteena on luoda lisää mahdollisuuksia toimia monikulttuurisessa opetusympäristössä, sekä aineenopettajat saisivat vertaisiltaan tukea ja lisätietoa.

Ystävällisin terveisin,

Niko-Valtteri Koivula
Turun yliopisto,
Opettajankoulutuslaitos, Rauma
nvkkoi@utu.fi

Janne Kolvanki
Turun yliopisto,
Opettajankoulutuslaitos, Rauma
jajukol@utu.fi

Tutkimuksen ohjaaja:
Jaana Lepistö
Turun yliopisto,
Opettajankoulutuslaitos, Rauma
jatele@utu.fi

Suostun osallistumaan tutkimukseen ja annan luvan käyttää haastatteluaineistoa osana tätä tutkimusta.

Päiväys: _____._____.2019

LIITE 1. Jatkuu

Allekirjoitus ja nimenselvennys

LIITE 2. Haastattelulomake

Esikysymykset

1. Kuinka monta maahanmuuttajataustaista oppilasta sinulla on ja kuinka monella eri luokalla?
2. Kuinka pitkään olet opettanut maahanmuuttajia?
3. Kuinka paljon olet saanut koulutusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta?

Haastattelu

1. Onko käsityön opetus muuttunut maahanmuuttajaoppilaiden myötä? Jos on niin miten?
2. Vaikuttavatko maahanmuuttajaoppilaat käsityön opetuksen toteutukseen ja suunnitteluun?
3. Koetko olevasi pätevä opettamaan käsityötä maahanmuuttajaoppilaille?
4. Onko sinulla mahdollisuus lisäkoulutukseen, tai muuhun toimintaan opetuksen tukemiseksi?
5. Vaikuttavatko kulttuurierot käsityön opetustilanteeseen ja luokkaharmoniaan?
6. Vaikuttaako oma monikulttuurinen kompetenssi käsityön opetukseen ja/tai oppilaisiin? Millä tavoin?
7. Onko huoltajien kanssa toimiminen erilaista maahanmuuttajaoppilaiden, kuin kantaväestön kanssa? Jos on, niin miten se eroaa?

LIITE 2: Jatkuu

8. Onko monikulttuurisuudesta aiheutunut ongelmia käsityön opetukseen?
9. Onko monikulttuurisuus rikastanut/laajentanut käsityötä? (Uusia tekniikoita/kulttuurisidonnaisia töitä)
10. Miten maahanmuuttajaoppilaat menestyvät käsityössä verrattuna kantaväestöön?