



Turun yliopisto
University of Turku

KANSAINVÄLISTEN KOULUJEN OPETTAJIEN KOKEMA KANSAINVÄLISYYS JA AMMATILLINEN IDENTITEETTI

Nelli Nurmi
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Kesäkuu 2020

NURMI, NELLI: Kansainvälisten koulujen opettajien kokema kansainvälisyys ja ammatillinen identiteetti

Tutkielma, 57 s., 3 liites.
Kasvatustiede
Kesäkuu 2020

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla suomalaisten kansainvälisten koulujen opettajien kokemaa kansainvälisyyttä ja ammatillista identiteettiä. Tutkimukseen osallistui kuusi kansainvälisten koulujen opettajaa kolmesta koulusta eri puolilta Suomea. Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluina ja aineisto analysoitiin teemoittelemalla.

Opettajien kansainvälisyys jakautui tutkimuksessa kolmeen teemaan: oma kansainvälisyys, syntytekijät kansainvälisyydelle ja kansainvälisyys työssä. Opettajat määrittivät omaa kansainvälisyyttään maailmankuvan, toiminnan, henkilökohtaisten ominaisuuksien ja tietojen ja taitojen kautta. Syntytekijöitä kansainvälisyydelle olivat perheen malli, asuminen, opiskelu tai työ ulkomailla, ulkomaalainen kumppani, kansainvälinen koulu ja kiinnostus englanninkieleen. Kansainvälisyys työssä koettiin myönteisenä, mutta ulkomaalaistaustaiset opettajat tunnistivat myös kansainvälisyydestä johtuvia haasteita työssä. Opettajien ammatti-identiteettiä tutkittiin kansainväliseen kouluun päättymisen, työssä innostavien asioiden, nykyisen opettajaidentiteetin ja tulevaisuuden ammatillisten mielikuvien kautta. Tuloksista selvisi, että kansainväliseen kouluun on päädytty erilaisista syistä, joista yleisimpiä olivat kokemus kansainvälisistä tai muuten monikulttuurisista kouluista ja oma monikulttuurinen tausta. Työssä innostavina koettut asiat koskivat oppilaita, kasvattamista, oppiainekohtaisia tekijöitä ja opettajan työn yleistä luonnetta. Kansainväliseen kouluun liitetyt syyt käsittelivät erilaisten kulttuuritaustojen näkemistä ja kansainvälisen ympäristön sopivuutta itselle. Kaikki osallistujat pitivät opettajuutta suurena osana itseään, mutta kaksi osallistujaa näki tulevaisuutensa mahdollisesti toisessa ammatissa. Osa haluaisi tulevaisuudessa vielä suuntautua ulkomaille opettamaan. Tulosten perusteella saatiin viitteitä kansainvälisyyden kontekstin vaikutuksesta ammatti-identiteettiin.

Maailmanlaajuisesti kansainvälisten koulujen opettajien määrä tulee mitä todennäköisemmin kasvamaan voimakkaasti tulevaisuudessa. Tietämys kansainvälisten koulujen opettajien ammatillisista identiteeteistä, motivaatiosta ja sitoutumisesta opettajuuteen on keskeistä kaikille koulutusjärjestelmille, jotka rekrytoivat opettajia. Jatkotutkimusehdotuksena voitaisiin tutkia suurempi määrä kansainvälisten koulujen opettajia, jotta aineistoa voitaisiin tyypitellä ja löytää yleislettävämpiä tuloksia. On tarpeen tutkia myös niitä konteksteja, joissa kansainvälisten koulujen opettajat työskentelevät ja neuvottelevat ammatti-identiteetistään, jotta opettajien kokemuksia ja opettajaidentiteettiä voidaan ymmärtää paremmin.

Asiasanat: Kansainvälisyys, kansainväliset koulut, kansainvälisten koulujen opettajat, ammatti-identiteetti, opettajaidentiteetti

Sisällys

1	JOHDANTO.....	7
2	KANSAINVÄLISET KOULUT JA KANSAINVÄLISTEN KOULUJEN OPETTAJAT.....	9
3	AMMATILLINEN IDENTITEETTI OPETTAJUUDEN VIITEKEHYKSESSÄ	13
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	20
5	MENETELMÄT.....	21
5.1	Osallistujat.....	21
5.2	Aineistonkeruu	24
5.3	Aineiston analyysi	25
5.4	Tutkimusmenetelmien luotettavuus.....	27
6	TULOKSET	29
6.1	Opettajien kansainvälisyys.....	29
6.1.1	Oma kansainvälisyys	29
6.1.2	Syntytekijät kansainvälisyydelle	33
6.1.3	Kansainvälisyys työssä	35
6.2	Opettajien ammatti-identiteetti.....	37
6.2.1	Päätyminen kansainväliseen kouluun	37
6.2.2	Innostus työssä.....	39
6.2.3	Opettajaidentiteetti nyt ja tulevaisuudessa	40
7	POHDINTA	42
7.1	Kansainvälisten koulujen opettajien kokema kansainvälisyys.....	42
7.2	Kansainvälisten koulujen opettajien ammatti-identiteetit.....	44
7.3	Jatkotutkimusehdotukset.....	47
7.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	48
	LÄHTEET.....	50
	LIITTEET.....	55
	Liite 1: Haastattelupyynnö	55
	Liite 2: Haastattelurunko.....	56
	Liite 3: Haastattelurunko englanniksi	57

Kuviot

Kuvio 1. Osallistujien koulutustausta, ulkomaanjaksot ja työura.	23
Kuvio 2. Tutkimuksen pääteemat ja niiden jakautuminen edelleen teemoihin.....	27
Kuvio 3. Oman kansainvälisyyden osa-alueet osallistujien määrittäminä.	33
Kuvio 4. Osallistujien kansainvälisyyden syntyyn vaikuttaneet tekijät.....	35
Kuvio 5. Osallistujien mainitsemat syyt kansainväliseen kouluun päätymisestä.....	38

Taulukot

Taulukko 1. Esimerkki teeman luokittelusta alateemoihin.	26
---	----

1 JOHDANTO

Kansainvälistyvässä maailmassa koulutus muuntuu entistä enemmän globalisaation tarpeisiin ja vaatimukset koulutuksen kriteerien yhtenäistämiseksi ja kielten opetukselle kasvavat. Näin ollen myös opettajilta vaaditaan uudenlaista sopeutumiskykyä kansainvälistyvissä kouluissa ja monikulttuurisissa luokkahuoneissa. Erityisesti kansainväliset koulut ja niiden opettajat kohtaavat kyseiset ilmiöt joka päivä. Tämä tutkimus sai alkunsa mielenkiinnosta selvittää, miten kansainväliseen kouluun on päädytty opettajaksi, kuinka kansainvälisiä opettajia ovat itse ja mikä rooli opettajuudella on heidän identiteetissään.

Tutkimuksia kansainvälisen koulun opettajista on tehty monissa maissa, mutta suomalaista tutkimusta kansainvälisen koulun opettajien näkökulmasta ei juurikaan ole. Ulkomaiset tutkimukset ovat käsitelleet muun muassa opettajien sijoittumista kansainvälisellä koulutus kentällä, opettajien liikkuvuuteen liittyviä ongelmia ja opettajien vaihtuvuutta kansainvälisissä kouluissa. Sekä Suomessa että maailmalla opettajaidentiteettiä ja opettajien ammatillisen identiteetin rakentumista on tutkittu paljon. Kansainvälisten koulujen opettajien opettajaidentiteettiä on kuitenkin tutkittu vähän (Bailey & Cooker 2019).

Kansainvälisyys käsitteenä ei ole yksioikoinen määriteltävä. Kielitoimiston sanakirja (2020) määrittelee sanan *kansainvälinen* seuraavasti: ”eri kansojen t. valtioiden välinen, niitä koskeva, niille yhteinen”. Hett (1993) määrittelee kansainvälisyyden tai tarkemmin ”kansainvälisyysmielisen” ihmisen (internationally-minded) sellaisena, jolla on ekologinen maailmankuva ja usko ihmiskunnan yhtenäisyyteen ja keskinäiseen riippuvuuteen. Tällainen ihminen tukee universaaleja ihmisoikeuksia, hänen sidoksensa ulottuvat valtion rajojen ulkopuolelle ja hän on futuristi.

Monikulttuurisuus on käsite, jota näkee käytettävän läheisesti kansainvälisyyden kanssa, jopa synonyyminä. Monikulttuurisuuden määritelmä (Kielitoimiston sanakirja 2020) on seuraava: ”useaan kulttuuriin liittyvä, perustuva t. kohdistuva, monen eri kulttuurin piirteitä sisältävä tms.” Tässä tutkimuksessa kansainvälisyyteen kuuluu yhtenä osana monikulttuurisuus, joka liitetään nimenomaan yksilöön ja tämän ominaisuuksiin kuuluvaksi osaksi. Kansainvälisyydellä tarkoitetaan tässä laajempaa kokonaisuutta kuin monikulttuurisuus – kansainvälisyyttä katsellaan tässä tutkimuksessa elämäntyylinä, johon kuuluu yksilön ominaisuuksien ja maailmankuvan lisäksi toimintaa.

Kansainvälisiä kouluja ja kansainvälisiä opettajia tarvitaan koko ajan lisää Suomeen. Maailmanlaajuisesti kansainvälisten koulujen opettajien määrä tulee todennäköisesti kasvamaan voimakkaasti tulevaisuudessa. Siksi on tutkittava näiden opettajien ammatillisia identiteettejä, kansainvälisyyttä ja syitä opettaa kansainvälisessä koulussa – myös kotimaan ulkopuolella. Tietämys kansainvälisten koulujen opettajien ammatillisista identiteeteistä, motivaatiosta ja sitoutumisesta opettajuuteen on keskeistä kaikille koulutusjärjestelmille, jotka rekrytoivat opettajia ja haluavat hallita opettajien vaihtuvuutta sekä mahdollista opettajapulaa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää suomalaisten kansainvälisten koulujen opettajien omaa kansainvälisyyttä ja ammatillista identiteettiä. Tutkimus pyrkii osaltaan lisäämään ymmärrystä kansainvälisten koulujen opettajien näkökulmista.

2 KANSAINVÄLISET KOULUT JA KANSAINVÄLISTEN KOULUJEN OPETTAJAT

Kansainvälisen koulun päätehtävänä on tarjota opetusta muille kuin koulun sijaintimaan kansalaisille. Kuitenkin useat koulut tarjoavat myös kotimaan kansalaisille mahdollisuuden opiskella vieraalla kielellä kasvattaakseen kielitaitoa. Suomessa tämä tarkoittaa käytännössä, että opetusta annetaan englannin kielellä ulkomaisten perheiden lapsille, jotka asuvat Suomessa ja suomalaisten perheiden lapsille, jotka palaavat ulkomailta Suomeen.

Kansainvälisillä kouluilla on pitkä historia. Ensimmäinen kansainvälinen koulu perustettiin Englantiin vuonna 1866. The Spring Grove School sijaitsi Lontoossa ja toimi vuoteen 1889 asti. (Hayden, Thompson & Walker 2002, 5.) Kansainväliset koulut Suomessa syntyivät alun perin työperäisen maahanmuuton tarpeisiin: virkamiesten lapsille, joiden perhe muutti takaisin Suomeen ja ulkomaisille lapsille, joiden vanhemmat tulivat Suomeen töiden perässä. Suomessa kansainvälisiä kouluja on suurimmissa kaupungeissa ja niiden määrä on kymmenestä ylöspäin, mutta tarkkaa määrää on hankala sanoa. Kuntien ylläpitämien koulujen lisäksi yksityisellä sektorilla on omia kouluja. Opiskelukielinä kouluissa englannin lisäksi ovat ranska, saksa tai venäjä. Maailmanlaajuisesti kansainvälisiä kouluja ennustetaan vuonna 2025 olevan 15 000 (vuonna 2015 luku oli 8000) ja oppilaita noin 8 miljoonaa, tosin kansainvälisen koulun määrittely on monimutkaista varsinkin maissa, jossa englantia puhutaan niin kansallisissa kuin kansainvälisissä kouluissa (Keeling 2015, Haydenin & Thompsonin 2017, 4 mukaan).

Suomessa kansainväliseen kouluun päästäkseen on osoitettava tarvittava kielitaito yleensä pääsykokeella. Useat, varsinkin kuntien julkiset kansainväliset koulut, perustuvat suomalaiseseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan, mutta opetuskieli on kuitenkin englanti. Muita käytössä olevia opetussuunnitelmia ovat esimerkiksi kansainväliset The Primary Years Programme (PYP, vuosiluokille 1-4) ja The Middle Years Programme (MYP, vuosiluokille 5-9) (Hayden & Thompson 2017, 7). Englanninkielinen opetus asettaa haasteita oppimateriaalin saatavuudelle, joten opettajat joutuvat yleensä luomaan materiaalit itse.

Hayden ja Thompson (2013) erottelevat kansainväliset koulut kolmeen tyyppiin: perinteinen (tyyppi A), ideologinen (tyyppi B) ja ei-perinteinen (tyyppi C). Tyypin A koulu on perinteinen, voittoa tavoittelematon (not-for-profit) ja tarkoitettu ekspatriaattiperheiden lapsille, joille kansallinen koulu ei sovi. Tyypin B koulu perustuu ideologiseen aatokseen edistää maailmanrauhaa ja opettaa eri puolilta maailmaa tulevia lapsia yhdessä.

Tyyppin C koulu on kotimaan oppilaille, joiden vanhemmat ovat korkeassa sosioekonomisessa asemassa ja haluavat lapsilleen erilaisen, heidän näkökulmastaan tavallista kansallista koulua paremman koulutuksen. Haydenin ja Thompsonin mukaan nämä koulut ovat yleistymässä ja uusin tyyppi kansainvälisten koulujen kentällä.

Kansainvälisten koulujen oppilaat ovat usein niin sanottuja kolmannen kulttuurin lapsia (third culture kids; ks. Pollock & van Reken 2009) ja heistä löytyy paljon tutkimusta. Kolmannen kulttuurin lapset ovat muuttaneet kulttuurista toiseen ja eivät paikanna itseään selkeästi tietyn kulttuurin kansalaisiksi. Warinowskin (2012) mukaan suurin osa näistä lapsista käy kuitenkin tavallista paikallista peruskoulua Suomessa. Näille kotimaata vaihtaville lapsille on monta termiä, esimerkiksi Warinowski (2012) käyttää heistä tutkimuksessaan nimeä ekspatriaattilapset, jolla hän tarkoittaa vanhempien työn vuoksi ulkomaille muuttaneiden ja sieltä Suomeen palanneiden perheiden lapsia.

Seuraavaksi siirrytään käsittelemään kansainvälisen koulun opettajia ja heistä tehtyjä tutkimuksia.

Vuonna 2018 Suomessa asui 335 414 ulkomaalaistaustaista henkilöä, jotka ovat ensimmäisen polven ulkomaalaistaustaisia eli syntyneet ulkomailla (Tilastokeskus 2018). Tämä on noin 6 prosenttia koko väkiluvusta, mikä on hyvin vähäinen määrä muihin Euroopan maihin verrattuna. Ulkomaalaisia opettajia on Suomen kansainvälisissä kouluissakin vähän. Tutkimuksen osallistujien mukaan suurin osa opettajista kansainvälisissä kouluissa on suomalaisia kielten opettajia tai asuneet osan elämästään ulkomailla, mutta kokonaan muualta tulleet opettajat ovat harvemmassa.

Suomessa opettajana toimiseen vaaditaan korkea pätevyys. Ulkomailta tulleen opettajan on usein täydennettävä opintojaan tai koulututtavaksi uudelleen ollakseen pätevä opettamaan suomalaisessa koulujärjestelmässä. Tämän voi olettaa estävän tai ainakin hidastavan kansainvälisten opettajien saamista Suomeen. Mikäli ulkomailla tutkintonsa suorittanut opettaja haluaa kelpoisuuden opettajan virkaan tai tehtävään Suomessa, tulee hänen saada Opetushallitukselta päätös tutkinnon tunnustamisesta (OAJ 2020).

Kansainvälisen koulun opettajalta vaaditaan myös riittävä kielipätevyys. Usein kielitaito tulee todistaa suorittamalla Opetushallituksen yleinen kielitutkinto (YKI), jossa mitataan kaikkia kielitaidon osa-alueita. Suomen lainsäädännön mukaan koulutuksen järjestäjän vastuulla on kuitenkin arvioida kielenhallinnan riittävyys (A 14.12.1998/986).

Ekspatriaattiopettajalla tarkoitetaan ulkomaille työskentelemään lähtenyttä opettajaa. Bunnellin (2017, 194) mukaan ekspatriaattiopettajien määrä kansainvälisissä kouluissa maailmalla tulee kasvamaan voimakkaasti: Ennusteen mukaan vuonna 2026 opettajia olisi jo 800 000. Bunnell nostaa esiin, että silti kirjallisuudessa laiminlyödään ekspatriaattiopettajat ja he ikään kuin jäävät tarkastelun ulkopuolelle tutkittaessa muita ekspatriaattityöntekijöitä. Bunnell (2017, 195) myös kertoo suuren osan ekspatriaattiopettajista olevan alle 40-vuotiaita (72 %) ja parisuhteettomia (48 %). Hayden (2006, 71) määrittelee ekspatriaattiopettajat kansainvälisissä kouluissa kolmeen luokkaan Hardmanin (2001) mallin mukaisesti: lapsettomat ammattilaiset (childless career professionals), ”vapaat sielut” (mavericks) ja perheelliset ammattilaiset (career professionals with families). Lisäksi vanhempien opettajien joukossa on ”Penelopeja” eli opettajia, jotka ovat sitoutuneet kansainvälisen koulun sijaintimaahan. Nimitys juontaa juurensa Homeroksen Odysseia-teoksesta, jossa Odysseuksen vaimo odotti häntä uskollisesti vuosikymmenet.

Tutkimusten mukaan ekspatriaattiopettajien syyt siirtyä kansallisesta koulukontekstista ulkomaille kansainvälisen koulun kontekstiin ovat moninaiset. Poole (2019, 62) on esitellyt joitakin aiheita käsitelleitä tutkimuksia kirjallisuuskatsauksessaan. Haydenin (2006) mukaan pitkistä työpäivistä ja paineesta seurannut burnout on yksi syy ulkomaille opettamaan siirtymiselle. Savvan (2017) mukaan halu nähdä maailmaa ja Baileyn (2015) mukaan lisääntyneet persoonalliset ja ammatilliset mahdollisuudet ulkomailla houkuttavat opettajia. Lisäksi Hill (2012) kuvaa opettajien ideologista halua tehdä maailmasta parempi paikka kansainväliseen ajattelutapaan kasvattamisen kautta. (Poole 2019, 62.) Hardman (2001) on tutkinut kansainväliseen kouluun siirtymisen lisäksi sinne jäämisen syitä, joita olivat ammatillinen eteneminen, koulun hyvä työympäristö, taloudelliset kannustimet ja työn positiivinen haastavuus. Hyvä työympäristö käsittää tunteen kunnioituksesta ja arvostuksesta kollegoiden ja johdon tahoilta, turvallisuuden tunteen ja vahvat siteet kollegoihin ja opiskelijoihin.

Joissakin tutkimuksissa (esim. Bunnell 2016) ekspatriaattiopettajia kansainvälisissä kouluissa on kuvattu käsitteellä ”educational precariats”, jolla viitataan opettajien epävakaisiin työolosuhteisiin ja siihen, että työn jatkuvuudesta ei ole takeita. Poolen (2019) tutkimuksen mukaan kyseiset opettajat jakavat samoja kokemuksia toimijuuden puutteesta, taloudellisesta turvattomuudesta ja ammatillisten identiteettien marginalisoitumisesta. Poole kuitenkin tähdentää, etteivät ekspatriaattiopettajat muodosta yhtä globaalia ”prekariaattien” yhteiskuntaluokkaa, vaan kokemus määrittyy henkilökohtaisten kokemusten myötä ja on hyvin sidottu kansainvälisen koulun tyyppiin ja kontekstiin.

Duckworth, Levy L. ja Levy J. (2005) ovat tutkineet Yhdysvalloissa tulevien ja nykyisten kansainvälisten koulujen opettajien ”kansainvälisyysmielisyyttä” (international mindedness). Tutkijat hyödyntävät Hettin (1993) kansainvälisyys-asteikkoa (global mindedness scale), jonka mukaan asteikolla korkeat pisteet saavilla on usein seuraavat ominaisuudet: 1. Nainen, 2. merkittävä kansainvälinen koulutuskokemus, 3. osallistuminen kansainvälisesti suuntautuneeseen toimintaan, 4. suuri kiinnostus politiikkaan ja liberaalit poliittiset arvot, 5. ystäviä muista kulttuureista ja 6. kokemusta opiskelusta tai asumisesta ulkomailla (tässä tapauksessa Yhdysvaltojen ulkopuolella) yli kaksi kuukautta. Kyseiset ominaisuudet ovat kirjallisuudessa myös yhdistetty kansainvälisiin opettajiin. Suurin osa Duckworthin ym. tutkimuksen osallistujista ilmensi näitä piirteitä ja sijoittui asteikolla korkealle eli oli mieleltään kansainvälinen. Lisäksi tutkimuksen opettajien mielestä menestyksekkäästi eläminen ulkomailla kansainvälisessä ja monimuotoisessa ympäristössä edellyttää, että ihminen on kunnioittava ja suvaitseva muita kohtaan sekä joustava ja tarkkaavainen. Lisäksi kansainvälisen ihmisen piirteisiin kuuluu kokemus erilaisista kulttuurisista konteksteista.

Hayden, Rancic ja Thompson (2000) käsittelevät myös kansainvälisyyden konseptia tutkiessaan kansainvälisten koulujen opiskelijoiden ja opettajien käsityksiä kansainvälisestä ihmisestä ja mitä tarkoittaa ”olla kansainvälinen” (”being international”). Tulosten mukaan kansainväliseen ihmiseen yhdistetyt tekijät liittyivät mielenasenteisiin (attitudes of mind): Kansainvälinen ihminen on kiinnostunut ja tietoinen ihmisistä muualla maailmassa, avoin ja joustava, pitää muiden kulttuureja ja näkemyksiä samanarvoisina omiensa kanssa, osoittaa kunnioitusta muille ja kunnioittaa muiden oikeuksia. Lisäksi kansainväliseen ihmiseen liitettiin taito puhua sujuvasti enemmän kuin yhtä kieltä.

Kansainvälisissä kouluissa ekspatriaattiopettajien vaihtuvuus on suurta. Odlandin ja Ruzickan (2009) mukaan useimmat opettajat eivät uusi yhden tai kahden vuoden työso-
pimustaan. Heidän tutkimuksessaan selvisi kolme syytä tälle: tyytymättömyys koulun hallinnolliseen johtamiseen, palkkaus ja muut taloudelliset syyt ja henkilökohtaiset olo-
suhteet, kuten halu matkustaa uuteen maahan. Tyytymättömyys koulun hallinnolliseen johtamiseen oli suurinta sellaisissa kansainvälisissä kouluissa, jotka pyrkivät tekemään taloudellista voittoa, mikä ohjaa kaikkea koulun toimintaa. Tutkijoiden mukaan opetta-
jien suuri vaihtuvuus kansainvälisissä kouluissa paitsi tuottaa taloudellisia kuluja, myös vaikuttaa oppilaiden oppimisympäristöön.

3 AMMATILLINEN IDENTITEETTI OPETTAJUUDEN VIITEKEHYKSESSÄ

Identiteetti käsitteenä ei ole yksiselitteinen. Identiteettiteorioita on monia ja ne korostavat erilaisia painotuksia, kuten sosiaalista tai persoonallista identiteetin luonnetta. Identiteettiä voidaan analysoida esimerkiksi ryhmäidentiteettinä, kansallisena tai kulttuurisena identiteettinä, sukupuoli-identiteettinä tai ammatillisena identiteettinä (Eteläpelto 2007, 96). Yleisesti identiteettiä voidaan pitää ihmisen kokemuksena itsestään ja kuulumisestaan sosiaaliseen ympäristöön ja kulttuuriin. Identiteettiä voidaan tarkastella joko melko pysyvänä ydinminänä tai vaihtuvana ja alati muotoutuvina minäpositioina suhteessa ympäristöön. (Mahlakaarto 2010, 21.) Erikson (1970) määritteli identiteetin ”subjektiivisena, mutta havainnoitavana määreenä samanlaisuudesta ja jatkuvuudesta, johon liittyy yksilön usko yhteisen maailmankuvan samanlaisuuteen ja jatkuvuuteen” (Benjamin 2014, 59). Hall (1999c) käsittää identiteetin muodostuvan subjektiviteetin lausumattomien tarinoiden kohdatessa kulttuurin ja historian narratiivit, jolloin identiteetti koostuu minän muuttamisesta kertomukseksi. Vähäsantasen ja Billettin (2008) mukaan identiteetin rakentuminen on jatkuva prosessi, jossa yksilöt ovat aktiivisia toimijoita. Tässä tutkimuksessa identiteetin rakentuminen nähdään jälkimodernistisen ajattelun mukaisesti dynaamisena prosessina, joka tapahtuu yksilön persoonallisten tulkintojen ja kokemusten sekä sosiaalisen ympäristön välillä (Beijaard, Meijer & Verloop 2004).

Ammatti-identiteetti voidaan nähdä identiteetin yhtenä osa-alueena. Ammatillinen identiteetti tarkoittaa ihmisen käsityksiä itsestään ammatillisena toimijana eli miten yksilö määrittelee itsensä suhteessa työhön ja millaiseksi ihminen haluaa työssään tulla. Näkemys perustuu aina myös henkilökohtaiseen elämänhistoriaan. (Almiala 2008, 33.) Ammatti-identiteettiin sisältyvät myös käsitykset siitä, mihin yksilö samaistuu ja tuntee kuuluvansa, minkä hän kokee tärkeänä ja mihin hän työssä sitoutuu. Uskomukset, tavoitteet, arvot ja eettiset ulottuvuudet työhön liittyen kuuluvat myös ammatilliseen identiteettiin. Lisäksi ammatti-identiteettiä ilmentävät yksilön omaan ammatilliseen tulevaisuuteen liittyvät mielikuvat ja niihin perustuva motivaatio uuden oppimiseen. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006.)

Eteläpellon, Collinin ja Saarisen (2007) mukaan ammatilliseen identiteettiin vaikuttaa olennaisesti myös ihmisen ikä ja sukupuoli. Kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden lisääntyessä työpaikoilla myös omalla kansallisuudella, kielillä ja kulttuurilla on heidän

mukaansa kasvava merkitys ammatti-identiteetin osana. Maahanmuuttajilla omasta kulttuuritaustasta johtuva toiseus liittyy myös identiteettineuvotteluihin omasta asemasta työpaikalla. (Eteläpelto, Collin & Saarinen 2007, 11.) Ammatillisesta identiteetistä puhutaan myös työidentiteettinä, mutta tässä tutkimuksessa pitäydytään ammatti-identiteetin käsitteessä.

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) mukaan ammatti-identiteetti on sosiaalisen ja persoonallisen identiteetin puolien vuoropuhelua, jossa identiteettiasema neuvotellaan sosiaalisessa todellisuudessa. Painotukset vaihtelevat ammatista riippuen. Luovuutta ja persoonallisuutta vaativat ammatit, kuten opettajan tai taiteilijan työ, painottavat heidän mukaansa yksilön persoonallista identiteettiä. Opettajan työssä myös tunteet ja minuus ovat vahvasti läsnä. Ammatillinen kasvu edellyttää tällöin persoonallista kasvua. Sosiaalinen ja persoonallinen vaihtelevat myös saman työn sisällä: Alussa ammatti-identiteetti rakentuu erityisesti sosiaalisesti, kun yksilö omaksuu työyhteisön normeja ja pyrkii samaistumaan muihin, keräämään kokemusta ja valta-asemaa. Päästessään sosiaalisesti sisälle työyhteisöön mahdollistuu persoonallisen ammatti-identiteetin rakentuminen. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 44.)

Arvajan (2016) mukaan ammatilliset identiteettineuvottelut käydään yksilön ja sosiaalisen ympäristön välillä aktiivisesti reflektoiden. Tässä prosessissa ammatilliseen identiteettiin liittyviä uskomuksia ja arvoja, kiinnostuksen kohteita ja henkilökohtaisia kokemuksia tarkastellaan yhteydessä tilannekohtaisiin odotuksiin ja työhön liittyviin ulkoisiin olosuhteisiin. Sekä persoonalliset että kontekstiin liittyvät tekijät muokkaavat ammatillista identiteettiä ja vaikuttavat siihen, miten ihmiset näkevät itsensä ammattilaisena.

Joillekin ihmisille ammatti-identiteetti on iso osa omaa persoonallista identiteettiä. Toiset voivat toteuttaa identiteettiään enemmän muiden elämänarvojen pohjalta, jolloin työ on vain väline näiden arvojen toteuttamiseen. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 32.) Ammatti-identiteetin osuus omassa identiteetissä myös vaihtelee elämänkulun mukaan. Esimerkiksi eläkkeelle siirryttäessä ammatillinen identiteetti voi jäädä sivummalle.

Maahanmuuttajan ammatti-identiteetti joutuu murrokseen, kun totutut ammatillisuuden sosiokulttuuriset ehdot vaihtuvat. Nämä ehdot muodostuvat käytännön työtoiminnassa ja työyhteisössä. Uudella työpaikalla maahanmuuttaja neuvottelee omasta ammatillisuudestaan ja sen arvosta kotimaassa hankitun koulutuksensa ja pätevyytensä näkökulmasta. Työyhteisöön pääsyssä on kyse myös vallankäytöstä. Maahanmuuttajan ammattipätevyyden neuvotteluun vaikuttaa paitsi hänen yksilölliset ominaisuutensa, myös työyhteisön antama arvo hänen kulttuuritaustalleen. Maahanmuuttaja voi myös koittaa

vaikuttaa ammatillisuuden määrittelyyn työyhteisössä ja näin vaikuttaa omaa paikkaansa siinä. (Matinheikki-Kokko 2007, 70.)

Ammatti-identiteetin eheys ja työn mielekkyys voivat kärsiä, jos työssä kohtaa jatkuvaa kiirettä tai kasvavia vaatimuksia. Nämä vievät aikaa oman toiminnan reflektimiselta, joka on edellytyksenä ammatillisen identiteetin uudelleenmäärittelylle. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 28.) Esimerkiksi opettajilla koulutuksen uudistukset voivat johtaa tyytymättömyyden kokemuksiin työssä, mikä heikentää heidän innokkuuttaan ja sitoutumista työhön (Vähäsantanen & Eteläpelto 2009).

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) puhuvat ammatti-identiteettien pirstoutumisesta nykyisessä työelämässä. Ihminen voi työskennellä useissa ammateissa työuransa aikana. Ammatin työnkuva voi olla hyvin yksilöllinen, tekijänsä persoonaan ja osaamiseen sidottu ja ei kovin helposti määriteltävissä ulkopuolisille. Ammattinimike voi olla myös sellainen, ettei työn sisältö aukea muille kuin nimikkeen haltijalle. Ennen ammatti-identiteetti rakentui selkeästi käsityöläisen tai teollisen työntekijän vaatimusten raameissa, mutta nykyään työorganisaation arvot ohjaavat identiteetin rakentumista. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006.) Monissa työpaikoissa kiinnitetään huomioita siihen, sopiiko työntekijä organisaation kulttuuriin ja arvoihin. Työntekijän tulee osata tunnistaa oma osaamisensa ja markkinoida sitä sanallisesti työnantajille. Siksi oman ammatti-identiteetin tunteminen on hyvin tärkeää; pelkkä alan tutkinto tai ammattitaito ei takaa töitä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27.)

Kun työpaikka tai ammatti vaihtuu, pitää ammatti-identiteettiä myös määritellä ja rakentaa uudelleen. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) kysyvät, tarvitseeko yksilö enää vankkaa ammatti-identiteettiä monia ammatteja sisältävällä työuralla, vai tuleeko siitä rasite, joka hidastaa uusien ammattitaitojen omaksumista. Työelämässä vaaditaan ammatista riippumattomia taitoja, kuten joustavuutta, elinikäistä oppimista, sosiaalisia taitoja ja itsensä johtamista. Tämä jälkiammatilliseksi identiteettittömyydeksi kutsuttu ilmiö kuitenkin ristiriitaisesti korostaa identiteettipääoman merkitystä nykyisessä työelämässä: Vaikka oman identiteetin rakentamisesta on tullut vaikeampaa, sen merkitys työelämään kiinnittymisen välineenä korostuu (Cote 2000, Julkusen 2007, 37 mukaan). Hallitsemansa identiteettipääoman avulla yksilö voi suunnata osaamisensa markkinointia kullekin organisaatiolle sopivaksi.

Opettajan ammatti-identiteetti

Opettajan ammatti-identiteettiin kuuluvat olennaisesti käsitys koulutuksen ja kasvatuksen tarkoituksesta ja tavoitteista sekä käsitykset opetuksesta ja oppimisesta (Little & Bartlett 2002). Koska jokaisella yksilöllä on oma persoonallinen narratiivinsa ja historiansa, jolla identiteettitarinaa pidetään yllä, myös jokaisella opettajalla on näin ollen yksilöllinen opettajaidentiteetti, joka on yhteydessä muihin identiteetti-rooleihin. (Arvaja 2016.) Beijaard, Meijer ja Verloop (2004) kuvaavat opettajaidentiteetin rakentumista kamppailuna, jossa opettaja etsii omaa opettajuuskäsitystään erilaisten kilpailevien odotusten ja roolien välillä, joihin hänen oletetaan sopeutuvan. Heidän mukaansa opettajan ammatti-identiteetin rakentuminen on dynaaminen prosessi, jossa ammatillinen identiteetti yhdistyy henkilökohtaiseen identiteettiin.

Arvajan (2016) mukaan tutkimuksissa opettajaidentiteettiä kuvataan moninaisena (multiplicity), epäyhtenäisenä (discontinuity) ja sosiaalisesti rakentuvana (sociality). Moninaisuus ilmenee erilaisina identiteetin ulottuvuuksina, kuten persoonallinen ja ammatillinen identiteetti ja muina identiteetti-rooleina, jotka liittyvät tiettyihin ihmissuhteisiin tai konteksteihin. Epäyhtenäisyys näkyy kuvaillessa opettajaidentiteetin rakentumista jatkuvana prosessina, joka on muuttuva, dynaaminen ja epävakaa. Epäyhtenäisyys tarkoittaa myös erilaisten minäpositioiden vaihtelua työssä tilannekohtaisesti. Postmodernien identiteettinäkemysten mukaan ihmiset positioivat eli asemoivat itsensä suhteessa muihin eri tavalla riippuen kontekstista, kulttuurista ja ihmisistä. Opettajaidentiteetti sosiaalisesti rakentuvana taas tarkoittaa identiteetin muotoutumista vuoropuheluna sosiaalisen yhteisön, kuten työkavereiden kanssa. Laajemmin katsottuna identiteetti rakentuu myös suhteessa kulttuuriin ja institutionaalisiin viitekehyksiin, joilla on omat norminsa ja käytänteensä. (Arvaja 2016.)

Beijaardin, Verloopin ja Vermuntin (2000) mukaan opetuskokemus, opetusympäristö ja opettajan elämänkerta vaikuttavat opettajan käsityksiin omasta ammatti-identiteetistään. Opetuskokemus tarkoittaa opettajan keräämää ammatillista pätevyyttä ja nimenmukaisesti uran aikana kertynyttä kokemusta opettamisesta. Opetusympäristö käsittää koulun toimintakulttuurin ja luokkahuoneen työympäristönä. Opettajan elämänkertaan sisältyy henkilökohtainen historia ja elämänkulku kokemuksineen, arvot ja identiteetin kehitys.

Opettajan ammatissa persoonallinen kasvu on sidoksissa ammatilliseen kasvuun, koska työssä oma persoona ja tunteet ovat läsnä. Bailey ja Cooker (2019) väittävät, että

ekspatriaattiopettajalla ero persoonallisen ja ammatillisen identiteetin välillä on vielä kaapeampi kuin kotimaassa opettavilla, koska siirryttäessä uuteen työhön ulkomaille koko elämä sijoittuu uuteen kontekstiin. Tällöin persoonallista ja ammatillista minää on vaikeampi erottaa toisistaan.

Bailey ja Cooker (2019) ovat tutkineet erään aasialaisen kansainvälisen koulun ekspatriaattiopettajien ammatillisia identiteettejä ja todenneet, että ensisijassa kansainvälisen koulun konteksti on vetänyt heitä opettajan ammattiin. He esittelevät tutkimuksessaan kolme käsitteellistä mallia kansainvälisen koulun opettajan identiteetin ymmärtämiseksi: sattumaopettajat (accidental teachers), kolmannen kulttuurin opettajat (third culture teachers) ja typologian motivaatiosta opettaa kansainvälisessä koulussa (a typology of motivations for teaching in an international school). Tutkimuksen kaikki opettajat suorittivat kansainvälistä jatkokoulutusohjelmaa, joka useimpien opettajien kohdalla antoi heille virallisen opettajan pätevyyden. Tutkimusta ei siis voi yleistää kaikkia kansainvälisiä opettajia koskevaksi. Myös muut tutkijat (ks. Garton 2000, edellä Hardman 2001) ovat tyypitelleet kansainvälisen koulun opettajia, mutta luokittelu ei ole keskittynyt identiteettikysymyksiin.

Sattumaopettajat eivät ole alun perin pyrkineet opettajan ammattiin. He ovat päätyneet opettajiksi, koska se on ollut yksi harvoista vaihtoehtoista vieraassa maassa ja muut elämäntapahtumat ovat tuoneet heidät siihen pisteeseen. Sattumaopettajia oli suurin osa Baileyn ja Cookerin tutkimuksen opettajista, mikä johtunee tutkijoiden mukaan koulutusohjelman kontekstista. Kansainvälisissä kouluissa on toki myös opettajia, jotka ovat tarkoituksellisesti luoneet uraa opettajana. Tulos kertoo kuitenkin siitä, että monet kansainvälisten koulujen opettajat päätyvät opettajuuteen erilaisen motivaation ja taustan ajamina kuin tietoisesti opettajuuden valinneet opettajat, joista pääosin on tehty tutkimusta koskien opettajaidentiteettiä.

Kolmannen kulttuurin opettajat -käsite viittaa Pollock ja Van Rekenin (2009) käsitteeseen kolmannen kulttuurin lapset, viitaten että opettajien opettajuus ja ammatilliset käytännöt ovat muovautuneet nimenomaan kansainvälisen koulun kontekstissa: He eivät koe kuuluvansa kotimaansa ammattikuntaan (esim. pätevyyden puute, erilainen kasvatuksellinen näkemys) tai sen enempää nykyhetken opetusmaan opettajayhteisöön. He tuntevat yhteenkuuluvuutta kansainvälisen koulun opettajien muodostamaan yhteisöön. Opettajat kuitenkin kertoivat, että heidän kotimaansa kulttuuri on silti identiteetissä läsnä.

Kolmantena käsitteellistysenä Bailey ja Cooker esittelevät kansainvälisten koulujen opettajien typologian, joka perustuu opettajien motivaatioon ja sitoutumiseen opettaa

kansainvälisessä koulussa. He jakavat opettajat kolmeen tyyppiin Haydenin ja Thompsonin (2017) kansainvälisten koulujen tyypittelyn mukaisesti: A-, B- ja C-tyypin opettajat. A-tyypin opettaja näkee työnsä liikkuvuuden ja matkustamisen tukemisena, kuten A-tyypin koulut ovat ekspatriaattilapsia varten. Opettajat ovat valinneet ammatin, koska se mahdollistaa heidän globaalin liikkuvuutensa. B-tyypin opettajat perustavat opettajuutensa ideologiaan, jossa kansainvälisyys ja avoimuus ovat keskeisiä ominaisuuksia, aivan kuin B-tyypin koululle on kansainvälisen ideologian tukeminen. Maailman muuttaminen globaalimmaksi opetuksen kautta sitoo heidät opettajan ammattiin. C-tyypin opettajille kansainvälisen koulun lokaatio on keskeinen syy – opettajan puoliso tai lapset ovat kohdeessa tai muu henkilökohtainen kiinnostus paikkaa kohtaan pitää heidät siellä. C-tyypin koulun tarkoitus toimia kouluna paikallisille oppilaille rinnastetaan tähän.

Bailey ja Cooker korostavat, että opettajien motivaatiotyyppi voi muuttua ja heidän tutkimuksensa opettajien motivaatiot olivat vaihtuneet tyyppistä toiseen. Erityisesti A-tyypin opettajat olivat kansainvälisen koulun kokemusten myötä kehittäneet B- tai C-tyypin motivaation. Esimerkiksi alun perin A-tyypin opettajan motivaatio vaihtui liikkuvuudesta paikkasidonnaisuuteen eli C-tyypin opettajaksi, kun hän saapui nykyiselle työpaikalleen kansainväliseen kouluun ja löysi kumppanin kohdemaasta, jonka jälkeen hän koki asettuneensa aloilleen kyseiseen paikkaan.

Kansainvälisen kontekstin vaikutusta opettajan ammatillisuuteen on tutkittu jonkun verran. Halicioglu (2015) on kartoittanut ekspatriaattiopettajien kohtaamia ammatillisia ja persoonallisia haasteita heidän työskennellessään ensimmäistä kertaa ulkomailla ja selvittänyt, että paitsi kulttuurinen ympäristö, myös kohdemaan opetuskuulttuuri, kuten opilaiden käyttäytyminen ja työyhteisön kulttuuriset normit, eroavat totutusta. Tämä tulee yllätyksenä joillekin opettajista ja aiheuttaa kulttuurishokkia. Joslin (2002) on tutkinut kansainvälisen koulun vaikutusta ammatillisuuteen oman kokemuksensa kautta ja tunnistanut kuusi siihen vaikuttanutta tekijää: Hänen oma kulttuuriperintönsä, edellisen työpaikan kulttuuri, nykyisen koulun organisaatiokulttuuri, nykyisen koulun missio, kouluyhteisön kulttuuri (esim. ekspatriaattiyhteisö) ja koulun sijaintimaan ja -alueen kulttuuri.

Bailey (2015) on tutkinut ekspatriaattiopettajien ammatillisuuden muutosta kulttuurishokin myötä. Hänen tutkimuksessaan kokeneet opettajat olivat aktiivisesti pyrkineet ammatillisuutensa muutokseen kansainvälisessä koulussa, ja kokivat voivansa keskittyä kehittämään ja kokeilemaan uusia pedagogisia käytänteitä paremmin kuin synnyinmaassaan. He tunsivat itsensä uudelleen koulutuneiksi (reskilled). Bailey yhdistää tulok-

sensa Tranin (2016) tutkimukseen, jossa opiskelijat kokivat liikkuvuuden mahdollistaneen heidän tulemisensa sellaiseksi opiskelijaksi, jota he tavoittelivat. Tästä voidaan hänen mukaansa päätellä, että kansainvälinen koulu kontekstina tarjoaa erinomaisen maaperän opettajaidentiteetin tutkimiseen.

Kulttuurishokki on myös vaikuttanut negatiivisesti joidenkin opettajien ammatillisuuteen. Baileyn ja Cookerin (2019) mukaan tutkimuksissa (ks. Roskell 2013, Savva 2017) opettajat olivat ennakoineet tulevan kulttuurisen ympäristön muutoksen mutta eivät työ- ja kulttuurin muutosta, mikä pahensi heidän ammatillista kulttuurishokkia ja johti työn välittömään lopettamiseen kohdemaassa. Ekspatriaattiopettajat ovat myös kokeneet vaikeuksia tasapainoilla sisäisen minän ja ulkoisen ympäristön eroavaisuuksien välillä, kun ympäristön maailmankuva on ristiriidassa oman arvojärjestelmän kanssa. Maailmankuvalla käsitteenä tarkoitetaan ”luontoa, ihmistä ja yhteiskuntaa koskevien inhimillisten käsitysten kokonaisuutta” (Haaparanta & Niiniluoto 2016, 13).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tavoitteena on antaa tietoa suomalaisten kansainvälisten koulujen opettajien kokemasta kansainvälisyydestä ja ammatillisista identiteeteistä. Ulkomailla aiempaa tutkimusta kansainvälisen koulun opettajista on tehty koskien opettajien vaihtuvuutta, ekspatriaattiopettajien työolosuhteita ja opettajien syitä siirtyä opettamaan kansainvälisiin kouluihin. Tutkimuksissa on myös selvitetty kansainvälisten koulujen opettajien omaa kansainvälisyyttä ja käsityksiä kansainvälisestä ihmisestä, johon ensimmäinen tutkimuskysymys pureutuu. Toinen tutkimuskysymys pyrkii kuvaamaan kansainvälisten koulujen opettajien ammatillisia identiteettejä. Aiempaa tutkimusta on tehty kansainvälisen kontekstin ja kulttuurishokin positiivisista ja negatiivisista vaikutuksista opettajan ammatillisuuteen. Kansainvälisten koulujen opettajien ammatti-identiteetin ja motivaation tarkasteluun on luotu joitakin käsitteellistyksiä, joihin tämän tutkimuksen tuloksia voidaan peilata. Tutkimus pyrkii osaltaan lisäämään ymmärrystä kansainvälisten koulujen opettajien näkökulmista.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaista on kansainvälisten koulujen opettajien kokema kansainvälisyys?
2. Millaisia ovat kansainvälisten koulujen opettajien ammatilliset identiteetit?

5 MENETELMÄT

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena teemahaastatteluita käyttäen. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009) mukaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kuvaamaan moninaista, todellista elämää ja tutkimuskohdettaan kokonaisvaltaisesti. Laadullinen tutkimus ei pyri todentamaan jo olemassa olevaa, vaan löytämään ja paljastamaan uusia tosiasioita. Uusien näkökulmien löytäminen on myös tämän tutkimuksen tarkoitus.

Laadullisen tutkimuksen tekoon ei ole yhtä oikeaa menetelmää, vaan jokainen todellinen ”kertomus” edustaa laadullista tutkimusta sellaisenaan. Teschin (1991, 1992) mukaan laadullisia tutkimusorientaatioita yhdistää se, että ”ne korostavat sosiaalisten ilmiöiden merkityksellistä luonnetta ja tarvetta ottaa tämä huomioon kuvattaessa, tulkittaessa tai selitettäessä kommunikaatiota, kulttuuria tai sosiaalista toimintaa” (Hirsjärvi ym. 2009, 163). Laadullisen tutkimuksen piirteisiin kuuluu myös tutkittavien tarkoituksenmukainen valinta ja sellaisten aineistonkeruumetodien käyttö, joissa tutkittavien omat näkökulmat ja ääni pääsevät kuuluviin, kuten haastattelu. Robson (1995, 227, Hirsjärven ym. 2009, 204 mukaan) on tiivistävästi sen sanonut: ”Kun tutkitaan ihmisiä, miksi ei käytettäisi hyväksi sitä etua, että tutkittavat voivat itse kertoa itseään koskevia asioita?” Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa jokaista tapausta lähestytään ainutlaatuisena ja se pidetään mielessä myös aineistoa tulkittaessa. (Hirsjärvi ym. 2009, 164.)

5.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistujat ovat kuusi kansainvälisten koulujen opettajaa kolmesta eri kansainvälisestä koulusta ympäri Suomea. Taustatekijät, kuten ikä tai sukupuoli, eivät olleet tutkimuksen tarkoituksen kannalta oleellisia kriteerejä, vaan osallistujat valikoituivat tutkimukseen vastaamalla haastattelupyynnöön (liite 1), joka lähetettiin kansainvälisille kouluille sähköpostitse joko rehtorille tai suoraan opettajille. Kun tutkittavia ei saatu sähköpostien välityksellä tarpeeksi, jalkauduin yhteen kansainvälisistä kouluista kertomaan tutkimuksesta ja näin saatiin tarvittava määrä haastateltavia kokoon. Osallistujista käytetään tutkimuksessa lyhenteitä O1, O2 ja niin edelleen. Numero määräytyi haastattelujärjestyksen perusteella. Tunnistettavuuden välttämiseksi osallistujien haastattelulainauksista on

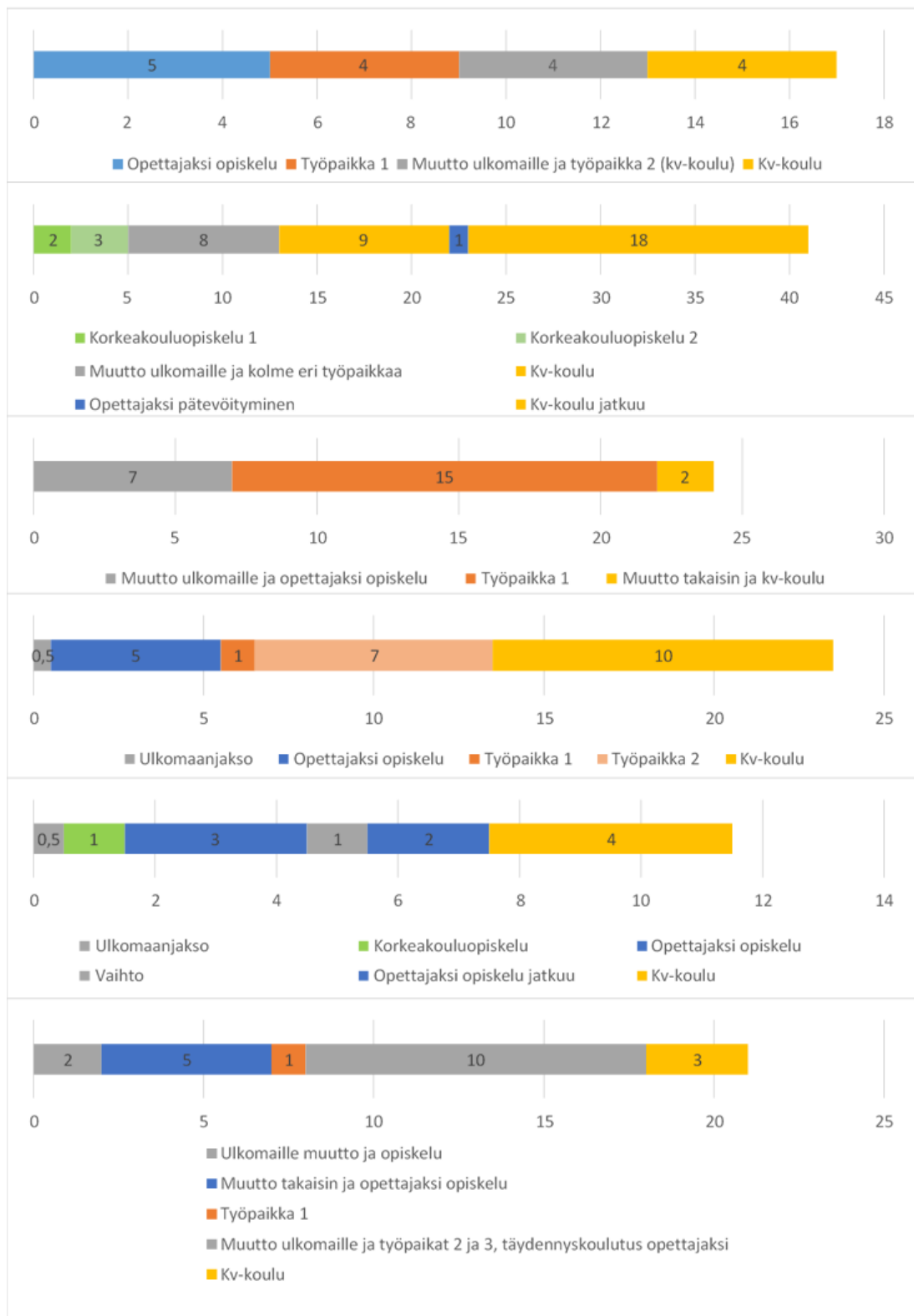
poistettu joitakin kohtia, kuten maiden nimiä, ja tekstiin on merkitty hakasuluin mitä on poistettu.

Osallistujista viisi on naisia ja yksi mies, mutta tutkimuksessa ei tarkastella sukupuolen vaikutusta tai erikseen tuoda sukupuolta esille tuloksissa anonymiteetin varmistamiseksi. Kahden osallistujan äidinkieli on muu kuin suomi ja he ovat kotoisin muualta kuin Suomesta. Tässä tutkimuksessa ulkomaalaistaustaisia opettajia ei kuitenkaan kutsuta nimellä ekspatriaattiopettajat, koska he ovat opettaneet ja asuneet Suomessa jo monia vuosia. Jokainen osallistuja käyttää arjessaan vähintään kahta kieltä – omaa äidinkieltään ja englantia kansainvälisessä koulussa. Kaksi osallistujaa käyttää arjessaan kolmea kieltä. Osallistujista viisi on perheellisiä ja heillä on omia lapsia.

Osallistujien työuran pituudet vaihtelevat välillä 4–35 vuotta. Jokainen haastatelluista on luonut pääasiallista uraa ainoastaan opettajan töissä. Osallistujat ovat koulutukseltaan luokanopettajia, aineenopettajia (käsityö, kuvataide, englanti, saksa, taloustieto, terveystieto, kotitalous, maantieto ja biologia) ja yksi on myös opinto-ohjaaja. Kaksi osallistujaa on työskennellyt myös lukion opettajana. Yhdellä opettajista on ainoastaan luokanopettajantutkinto ja kahdella vain aineenopettajan tutkinnot. Muilla kolmella opettajalla on sekä luokanopettajan että aineenopettajan pätevyudet.

Osallistujilla on ollut myös muita opettajan työpaikkoja peruskoulun ohella, kuten lukiot, yksityiset kielikoulut, ammattikoulu ja aikuiskoulutuskeskus. IB-lukion ja kansainvälisen peruskoulun välillä ei tehdä eroa tässä tutkimuksessa, vaan molemmista puhutaan kansainvälisenä kouluna tunnistettavuuden välttämiseksi. Työpaikkojen, joissa on toimitettu opettajana, määrä työuran aikana vaihtelee osallistujilla yhdestä neljään. Alle puoli vuotta kestäneitä muita työsuhteita ei oteta huomioon, elleivät ne ole tapahtuneet ulkomailla.

Jokainen opettajista on asunut jossain elämänsä vaiheessa ulkomailla, jolla tarkoitetaan tässä eri maata kuin oma synnyinmaa. Ajanjaksot vaihtelevat puolesta vuodesta 36:teen vuoteen. Kolme opettajista on asunut kaksi kertaa ulkomailla ja molemmilla kerrilla eri maassa. Loput kolme opettajaa ovat asuneet ulkomailla vain kerran. Kuviossa 1 esitellään osallistujien koulutustaustat, ulkomaanjaksot ja työura tähän asti vuosina. Kuviossa ei ole tietosuojasyistä eritelty osallistujia.



Kuvio 1. Osallistujien koulutustausta, ulkomaanjaksot ja työura. Kaikki numerot merkitsevät vuosia. Jokainen aikajana vastaa yhtä osallistujaa. Kansainvälisestä koulusta käytetään lyhennettä kv-koulu.

5.2 Aineistonkeruu

Tässä tutkimuksessa käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Teemahaastattelu korostaa tutkittavien elämysmaailmaa ja heidän tilanteista tekemiään määritelmiä, joten menetelmä soveltuu hyvin yksilön ajatusten, kokemusten, uskomusten ja tunteiden tarkasteluun. Teemahaastattelussa haastattelurunko koostuu ennalta määritellyistä teemoista ja teemaan liittyvistä kysymyksistä, mutta niiden järjestys ja muoto voivat vaihdella haastattelutilanteen mukaan. Teemahaastattelu menetelmänä huomioi keskeisesti haastateltavien antamat merkitykset ja tulkinnat asioista ja sen, että ne tapahtuvat vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2010.) Lisäksi teemahaastattelun etuna on tutkijan mahdollisuus tarkentaa ja syventää kysymyksiä haastateltavan vastausten mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 65).

Haastattelurunko esitettiin opiskelijakollegan avulla ja siihen tehtiin pieniä muokkauksia liittyen kysymysten muotoiluun. Haastattelurungon (liite 2) kysymykset oli jaoteltu viiden teeman alle, jotka olivat taustatiedot, oma kansainvälisyys, uralle hakeutuminen ja työura, käsitykset kansainvälisyydestä ja työhön sitoutuminen. Yksi haastattelu tehtiin englannin kielellä ja sitä varten haastattelurunko käännettiin englanniksi (liite 3). Tulosten raportointia varten haastattelu on suomennettu tarpeellisin osin. Mahdolliset lainaukset ovat myös suomennettu tunnistettavuuden välttämiseksi. Haastatteluissa käytettiin apuna aikajanaa, jolle osallistujat saivat merkitä opiskelu- ja työhistoriansa oman ajattelun tueksi. Aikajana oli paperille piirretty suora jana, joka päättyi vuoteen 2019.

Neljä haastattelua suoritettiin kasvokkain osallistujien koulussa työpäivän yhteydessä. Kaksi haastattelua tehtiin puhelimen välityksellä, koska välimatkat olivat esteenä kasvokkain tapaamiselle. Haastattelut olivat kestoaltaan noin 30–50 minuuttia. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin sanasta sanaan jälkikäteen tekstinkäsittelyohjelmalla.

Tutkimussuunnitelma valmistui keväällä 2019. Syksyllä 2019 luotiin haastattelurunko ja loppusyksystä kerättiin aineistoa. Aineisto litteroitiin talvella ja analysoitiin alkukeväästä 2020 ja valmis tutkimus esiteltiin toukokuussa 2020.

5.3 Aineiston analyysi

Haastatteluaineisto käsiteltiin laadullisen sisällönanalyysin menetelmin. Laadullisella sisällönanalyysillä ei tässä tarkoiteta yksittäistä analyysimetodia, vaan se on väljä teoreettinen viitekehys koko analyysiprosessille (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78). Laadullisen aineiston käsittelyssä keskeistä on looginen päättely ja tulkinta, mikä johtaa ensin aineiston pilkkomiseen, käsitteellistämiseen ja sitten kokoamiseen uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Analyysini seurasi mukailien Laineen mallia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 78), jossa laadullinen sisällönanalyysi etenee seuraavien vaiheiden kautta: 1. Päätä, mikä aineistossa kiinnostaa, 2. Käy läpi aineisto, erota ja merkitse asiat liittyen kiinnostukseesi, 3. Kerää merkityt asiat yhteen ja erilleen muusta aineistosta. Luokittele, teemoittele tai tyypittele aineisto ja 4. Kirjoita yhteenveto.

Analyysitapana toimi teemoittelu, mikä oli luontevaa, koska aineistona olivat teema-haastattelut. Sisällönanalyysi ei näin ollen ollut täysin aineistolähtöistä, koska teemahaastattelun valmiita teemoja hyödynnettiin luokittelussa. Teemoittelussa on kyse aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien eli teemojen mukaan. Aineistosta etsitään kutakin teemaa kuvaavia näkemyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79.) Sisällönanalyysini lähentelee myös aineistolähtöisen temaattisen analyysin menetelmää.

Ensiksi litteroiduista haastatteluista alleviivattiin merkityksellisiksi katsotut kohdat tekstinkäsittelyohjelmalla. Jokaisesta haastattelusta kirjoitettiin lyhyt kuvaus haastattelun alkuun, jossa luki tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiat haastattelusta kokonaisuuden selkeyttämiseksi ja pelkistämiseksi. Lisäksi haastattelurungon jokaisen haastattelukysymyksen alle koottiin erilliseen tiedostoon kunkin osallistujan vastaukset kyseiseen kysymykseen kokonaiskuvan saamiseksi vastauksista. Aineistoon perehdyttiin mahdollisimman hyvin lukemalla haastattelut moneen kertaan. Sitten aineisto luokiteltiin värikoodien avulla haastattelurungon teemoihin ja aineistosta ”nouseviin” muihin teemoihin.

Toiseksi, haastattelut kuunneltiin vielä uudestaan keskittyen sieltä löytyviin teemoihin, jotka kirjattiin käsin paperille. Näin jokaisesta haastattelusta tehtiin oma mind map, johon oli kirjoitettu haastateltavan ajatukset kuhunkin teemaan liittyen. Seuraavaksi jokaisesta aineistossa esiintyvistä teemasta tehtiin oma teemakartta paperille, jossa teeman ympärille kerättiin kunkin osallistujan kertomat sisällöt teemasta omaan osioonsa. Tässä kohdin sanotut sisällöt oli jo osittain pelkistetty. Tämän jälkeen haastatteluiden litteroin-

nit vielä luettiin ja lisättiin jäljelle jääneet teemoihin liittyvät maininnat teemakarttapaperiin. Näin koko haastatteluaineisto hajotettiin eri teemojen alle keräämällä kutakin teemaa koskevat haastattelulauseet yhteen. Joitakin osia jokaisen osallistujan aineistosta jäi tarkastelun ulkopuolelle, koska sisällöt eivät liittyneet valittuihin teemoihin. Aineistosta löydetty ja tutkimuksen kohteena olevat teemat ovat oma kansainvälisyys, syntytekijöitä kansainvälisyydelle, kansainvälisyyden vaikutus työhön, innostus opettajan työssä, päätyminen kansainväliseen kouluun ja opettajaidentiteetti nyt ja tulevaisuudessa.

Seuraavassa analyysivaiheessa kunkin teeman pelkistetyt ilmaukset luokiteltiin alateemoihin niiden samankaltaisuuksien mukaan. Tämä vaihe eteni aineistolähtöisen laadullisen sisällönanalyysin (ks. Miles & Huberman 1994) mukaan taulukoimalla, joskin teemat oli tässä jo nimetty ennen alateemoja. Tämä vaihe toteutettiin tekstinkäsittelyohjelmassa. Taulukossa 1 on esimerkki teeman *oma kansainvälisyys* kokoamisvaiheesta. Löydetty teemat yhdistettiin vielä pääteemoiksi, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin. Tutkimuskysymykset tarkentuivat ja muokkautuivat analyysin pohjalta. Pääteemat ovat opettajien kansainvälisyys ja ammatillinen identiteetti. Kuviossa 2 näkyy kokoavasti pääteemojen jakautuminen teemoihin.

Taulukko 1. Esimerkki teeman luokittelusta alateemoihin.

Teema	Pelkistetty ilmaus	Alateema
Oma kansainvälisyys	Monta tapaa tehdä asioita Ei stereotyyppistä ajattelua Arvot: Avoimuus Erilaisuuden hyväksyminen Kaikkien ihmisten yhdenvertaisuus Suvaitsevaisuus	Maailmankuva
	Hyväntekeväisyys Ulkomailla asuminen ja matkustelu Tutustuminen uusiin kulttuureihin Vuorovaikutus eri kulttuureista tulevien kanssa	Toiminta



Kuvio 2. Tutkimuksen pääteemat ja niiden jakautuminen edelleen teemoihin.

5.4 Tutkimusmenetelmien luotettavuus

Haastatteluun tiedonkeruumenetelmänä liittyy sekä etuja että haasteita. Hirsjärven ja Hurmeen (2015) mukaan haastattelu mahdollistaa ihmisen kohtaamisen subjektina, joka luo merkityksiä ja on aktiivinen osapuoli. Tuomen ja Sarajärven (2018, 63) mukaan haastattelun suurin etu on joustavuus. Haastattelussa tutkija voi esittää lisäkysymyksiä ja pyytää osallistujia tarkentamaan vastauksia sekä oikaista väärinkäsityksiä. Osallistujat voivat vastata pidemmin kuin jaksaisivat vastata esimerkiksi kirjallisessa kyselylomakkeessa. Nämä edut lisäävät haastattelun luotettavuutta menetelmänä. Toisaalta haastatteluun liittyy paljon virhekäsitysten mahdollisuuksia haastateltavan ja haastattelijan taholta. Haastateltava esimerkiksi pyrkii usein antamaan sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 35.)

Tutkija pyrki haastattelutilanteissa olemaan mahdollisimman neutraali ja esittämättä omaa mielipidettään, jotta ei ohjailisi osallistujien vastauksia suuntaan tai toiseen. Haastatteluissa tutkija oli kuitenkin aktiivinen kuuntelija ja haastattelutilanteesta yritettiin tehdä luonnollinen ja keskusteleva vuorovaikutustilanne. Haastattelut suoritettiin osallistujien koululla rauhallisessa tilassa, joten häiriötekijöitä ei ilmennyt haastatteluiden aikana. Puhelinhaastattelut suoritettiin osallistujille hyvänä ajankohtana.

Aineiston analyysiprosessi on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti luotettavuuden edistämiseksi. Kuitenkin laadulliseen sisällönanalyysiin kuuluu tulkintojen tekeminen, ja tutkija voi tulkita joitain vastauksia tietämättään virheellisesti. Aineiston teemat

riippuvat myös osin tutkijasta ja syntyvät tutkijan aktiivisen tulkinnan tuloksena. Sama aineisto voi siis tuottaa erilaisia tulkintoja tutkijasta riippuen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105.) Luotettavuuden lisäämiseksi tulosten raportoinnissa on käytetty sitaatteja tulkintapäätelmien tukena.

6 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista kansainvälisen koulun opettajien kokemus kansainvälisyys on ja millainen ammatti-identiteetti heillä on. Ensiksi käsitellään opettajien kansainvälisyyden kokemista omassa elämässä ja työssä ja opettajien kansainvälisyyden syntytekijöitä. Toiseksi, tarkastellaan opettajien ammatti-identiteettiä työhön päätyminen, innostuksen työssä ja nykyisen opettajaidentiteetin ja tulevaisuuden ammatillisten mielikuvien kautta.

6.1 Opettajien kansainvälisyys

Kansainvälisyyden pääteema jakautuu kolmeen teemaan: osallistujien oma kansainvälisyys, syntytekijät kansainvälisyydelle ja kansainvälisyys työssä. Ensiksi käsitellään, miten osallistujat määrittelevät omaa kansainvälisyyttään.

6.1.1 *Oma kansainvälisyys*

Tässä osiossa kerrotaan opettajien kansainvälisyydestä heidän itsensä kuvailemana. Osallistujat kuvailivat kansainvälisyyttä isona osana tai muuttuvana, kasvavana ja kehittyvänä osana itseään. Oman kansainvälisyyden määrittelemisen ja sen osuus omassa identiteetissä koettiin myös hankalaksi. Kaksi osallistujaa ei pidä kansainvälisyyttä isona osana omaa identiteettiään. Osallistujan O2 mielestä hän ei aktiivisesti pyri elämään kansainvälistä elämää ja kansainvälisyys on ulkoinen käsite, jollaisille hän ei enää elämässään anna juurikaan painoarvoa. Osallistuja O4 ei koe itseään kansainväliseksi muuta kuin opettajaidentiteetin osana.

Osallistujat määrittivät omaa kansainvälisyyttään eri tavoin pyydettyä heitä kuvailemaan omaa kansainvälisyyttään. Omaa kansainvälisyyttä koskevasta puheesta löytyivät seuraavat neljä alateemaa: henkilökohtaiset ominaisuudet, tiedot ja taidot, toiminta sekä maailmankuva.

Henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyvä kansainvälisyys käsittää kansallisuuden ja kiinnostuksen maailmaa ja muita ihmisiä kohtaan. Suurin osa osallistujista määritti omaa kansainvälisyyttään kansallisuutensa kautta. He korostivat olevansa esimerkiksi suomalaisia. Kumpikin ulkomaalaistaustaisista opettajista koki synnyinmaansa kansallisuuden

enemmän omakseen. Omien juurien tuntemisella katsottiin olevan positiivinen merkitys omassa kansainvälisyydessä, kuten osallistuja kuvaa sitaatissaan:

Joo että se, no en oo nyt sit varmasti maailman suurin patriootti mutta kyllä mä tiedän mistä mä oon tullut ja missä mun juuret on ja että olen siellä mielellään lomalla ja kyllä ehkä jossain vaiheessa menen takaisin niinkun sinne [maa Euroopassa] ja tykkään mun äidinkielestä ja olen kuitenkin ylpeä [kansallisuus] kyllä semmonen. mutta ei nyt kuitenkaan yli, yliylpeä mutta ihan vaan sellasta tavallista, niinkun tavalliset ihmiset tavallaan jos ne tietää mistä ne tulee. (O6)

Kiinnostuneisuus ja uteliaisuus maailmaa ja muita ihmisiä kohtaan osana kansainvälisyyttä tarkoittaa osallistujien hakeutumista esimerkiksi ulkomaille töihin tai muiden kulttuurien edustajien seuraan. Osallistajat kuvaavat, kuinka muilta voi oppia uusia asioita ja saada uutta sisältöä omaankin elämään.

– – mutta aina hirveesti kiinnostanut maailma ja mitä sieltä muilta voisi oppia ja mitä rikkautta toisilta ihmisiltä saa niinkon, saa rikkautta omaan itseensä ja miten sitä voi sitten käyttää omassa työssä ja elämässä. (O3)

Kaikki osallistajat näkivät kansainvälisyyden osana yksilön ajatusmaailmaa ja tätä koskevat ilmaukset päädyttiin analyysissä laittamaan maailmankuva-nimisen alateeman alle. Suurin osa osallistujista toi esille omia arvojaan puhuttaessa kansainvälisyydestä. Arvot ovat kytköksissä jokaisen maailmankuvaan ja ajatusmaailmaan. Keskeisiä kansainvälisyyteen liitettyjä arvoja olivat suvaitsevaisuus, avoimuus, erilaisuuden hyväksyminen ja kaikkien ihmisten yhdenvertaisuus. Kansainvälisyys tarkoitti ajatuksena sitä, että on monta tapaa tehdä asioita. Stereotyyppisen ajattelun välttäminen koettiin myös kansainvälisyyteen liittyväksi.

Mä ensisijaisesti koen et mä oon tietyst suomalainen ja näi että mutta kyl mä koen et sellane aatemaailma että kansallisuuksista huolimatta on enemmän niiku samankaltaisuuksia ihmisissä ku erilaisuuksia ni kyl mä koen et se on yks mun perusarvo. (O5)

— ja semmonen tietynlainen arvomaailma että et maailmassa on erilaisuutta joka on ihan ok että tää ei oo se ainut oikea tapa olla ja elää niin, niin siinä mielessä myöskin mä nään sen tosi tärkeänä. (O1)

Näen eri paikoista tulevien ihmisten tapaamisen ihanana mahdollisuutena ja minulla ei ole, tarkoitan että meillä kaikilla on ennakkoluuloja mutta en ajattele stereotyyppien mukaan tai aseta muita ihmisiä huonoon valoon, olen hyvin avoin ja kunnioittava, joten toisaalta hyväksyn ihmiset sellaisina kuin he ovat ja osa siitä johtuu siitä, että olen altistunut erilaisille kulttuureille ja kansallisuuksille. (O2)

Osallistujan oma toiminta osana kansainvälisyyttä näkyy yllä olevassa sitaatissa maailmankuvan lisäksi. Osallistuja kertoo olevansa altistunut erilaisille kulttuureille ja tämä on vaikuttanut hänen kansainvälisyyteensä. Toimintaan lukeutuvia kansainvälisyyden piirteitä mainittiin seuraavasti: hyväntekeväisyys rahan lahjoittamisena järjestöille, ulkomailla asuminen ja matkustelu, tutustuminen uusiin kulttuureihin ja vuorovaikutus eri kulttuureista tulevien kanssa.

[maa Euroopan ulkopuolella] asuin niin pitkään niin totuin että siellä, aivan ihanaa kun on ihmisiä joka puolelta ja tuota oma aviomies on [maa Euroopan ulkopuolella] kotoisin että omassa perheessä on monikulttuurisuutta. (O3)

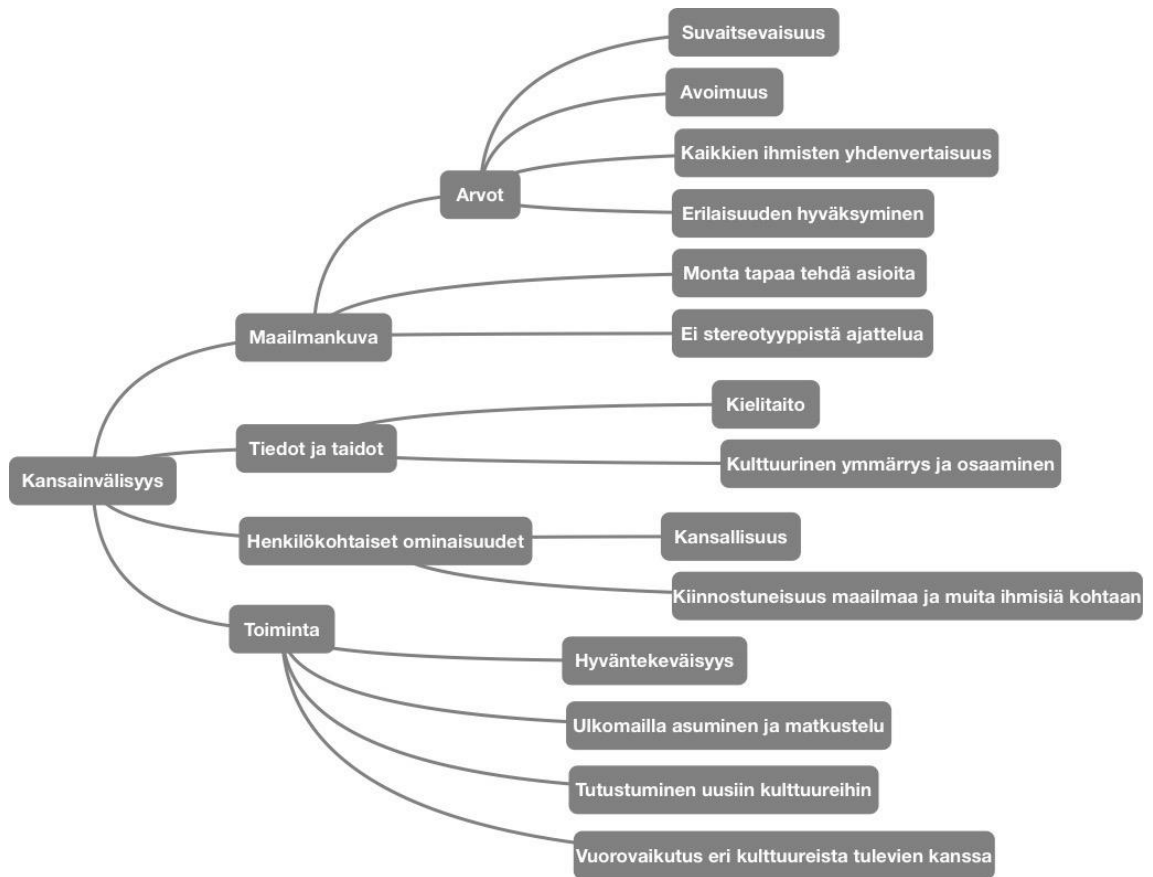
Sit mä oon myös ollu monis tällasis kansainvälisis turnauksis, urheiluturnauksis, jääkiekko, yleisurheilu, jalkapallo ni vapaaehtoisena nii iha niiku sen takii et on se kansainvälinen ympäristö ja viel et tehään konkreettisesti jotain ja projektia et kyl se on ollu se mun juttu tosi kauan jo että. (O5)

Viimeinen kansainvälisyyden lohko on tiedot ja taidot. Näihin kuuluvat kielitaito ja kulttuurinen osaaminen sekä ymmärrys. Kulttuurinen osaaminen ja ymmärrys tarkoittavat tässä tutkimuksessa osallistujien esille tuomaa tietoutta eri kulttuureista ja ymmärrystä muita kulttuureja kohtaan. Kulttuurinen osaaminen on myös taitoa olla vuorovaikutuksessa muita kulttuureja edustavien ihmisten kanssa kansainvälisissä ympäristöissä. Muiden kulttuurien ymmärtäminen kaikin tavoin, kulttuuriperintöineen, kielineen ja tapoineen, koettiin tärkeänä.

Mä henkeen ja vereen aina puolustan kansainvälisyyttä ja sitä että kuinka paljon meidän pitää tukea toinen toisiamme ja ymmärtää toisiamme ja ymmärtää se erikielisuuden rikkaus ja suvaita muiden erilaisia kulttuurillisia perinteitä ja omia kieliä ja että kyl mä niinku, mul on tosi paljon siinä ymmärrystä että henkeen vereen aina puolustan et tota mutta kuitenkin tottakai mä puolustan Suomea myös ja suomen kieltä yhtä paljon mutta että kaikkien joka puolelta pitäisi kuitenkin ymmärtää toisiaan. (O3)

Kyl mä koen et mä oon itseasias aina ollu jotenki niiku, tää englanti on, tai siis kielenä englanti ja tää kulttuuri mitä siihen sit liittyy ni se on aina ollu jotenki läsnä – – (O5)

Osa osallistujista haluaa vielä tulevaisuudessa muuttaa ulkomaille. Osallistuja O1 haluaisi uudestaan töihin ulkomaille perheensä kanssa. Hänen mukaansa opettajan ammatti on kansainvälinen ja töitä löytää mistä vain. Osallistuja O6 haaveilee vielä muutosta ulkomaille, mutta ei ole varma osaisiko enää asua muualla kuin Suomessa. Hän voisi kuvitella myös palaavansa synnyinmaahansa. Seuraava kuvio esittelee vielä kokoavasti, minkä kautta opettajat määrittivät kansainvälisyyttään.



Kuvio 3. Oman kansainvälisyyden osa-alueet osallistujien määrittäminä.

6.1.2 Syntytekijät kansainvälisyydelle

Jokaisen osallistujan tie kansainväliseen elämään on ollut yksilöllinen. Tässä osiossa tarkastellaan osallistujien elämään vaikuttaneita tekijöitä, jotka ovat ohjanneet heitä kohti kansainvälistä elämäntyyliä. Samalla osallistujalla saattoi olla useampi tekijä elämässään. Yksittäisistä tekijöistä on kuitenkin mahdotonta muodostaa ehdottomia syy-seuraussuhteita kansainvälisyyden kehittymiselle.

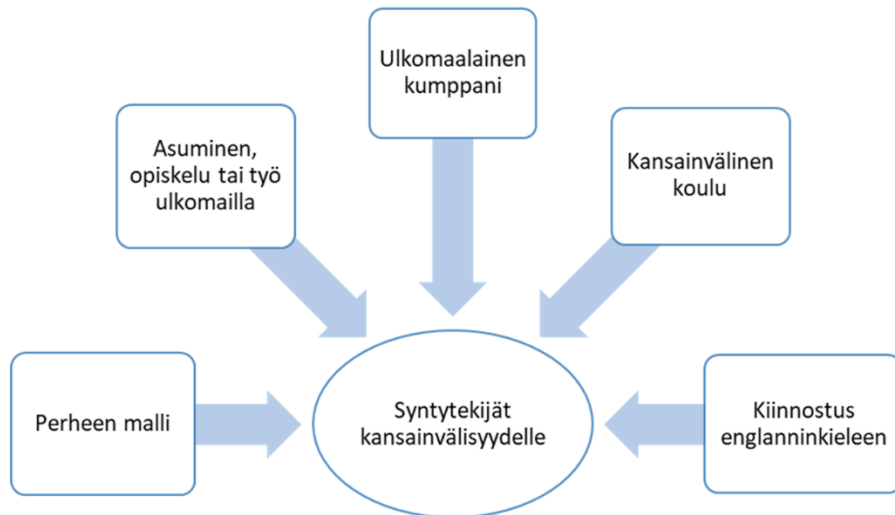
Osalla tie kansainvälisyyteen on lähtenyt jo kotoa. Yhdellä osallistujalla vanhempi on ollut töissä kansainvälisessä yrityksessä ja käyttänyt englannin kieltä. Osallistuja on päässyt vanhemman töihin välillä mukaan, ja kiinnostunut englannin kielestä. Hän kertoi lapsena leikkineensä välillä englanniksi. Erään osallistujan vanhemmat puhuivat äidinkielenään eri kieliä, joten perheen malli on ollut monikulttuurinen. Yhden osallistujan perhe matkusteli paljon tämän ollessa nuori. Sukulaiset ulkomailla ovat suunnanneet, mihin päin on lähdetty asumaan tai opiskelemaan.

Mä oon lapsena perheen kanssa matkustanut tosi paljon ja me olemme käynyt tosi paljon [maa Euroopan ulkopuolella] ja sitten 20-vuotiaana ajattelin et nyt mä haluisin asua siellä ja lähdin sinne opiskelemaan. Mutta sit mä jotenkin huomasin et ei se ookaan mun paikka. (O6)

Kaikki osallistujat ovat elämänsä aikana asuneet ulkomailla vähintään kerran. Syinä ovat olleet opiskelun ja työn perässä lähtemisen lisäksi au pair -jakso ja kumppanin tai tämän työn perässä muuttaminen. Yhteensä kaksi osallistujaa lähti ulkomaille perhesyistä ja yksi osallistuja jäi ulkomaille perhesyistä. Ulkomaille on myös muutettu vain kiinnostuksesta uuteen kulttuuriin ja ympäristön vaihdokseen.

Asumisen, opiskelun tai työn ulkomailla voidaan katsoa olleen tekijä kansainvälisyyden alulle neljän osallistujan kohdalla. Yksi heistä lähti ulkomaille opiskelemaan korkeakouluopintoja, kuten hän kuvaa ylläolevassa sitaatissa. Toinen lähti kumppaninsa kanssa ulkomaille kumppanin töiden takia ja työllistyi itsekin ulkomailla. Kolmas muutti lukion jälkeen ulkomaille ja löysi ulkomailta kumppanin, jonka johdosta jäi opiskelemaan ulkomaille. Neljännellä osallistujalla omassa kotimaassa tavattu suomalainen kumppani sai muuttamaan Suomeen.

Yhden osallistujan elämä on muuttunut kansainvälisemmäksi, kun hän aloitti työt kansainvälisessä koulussa. Hän kokee, että työ on tehnyt hänestä kansainvälisen ja kansainvälisyys on hänellä vain osana ammatillista identiteettiä. Ennen kansainvälistä koulua kansainvälisyys ei liittynyt hänen elämäänsä. Kuviossa 4 esitellään kokoavasti osallistujien kansainvälisyyden syntyyn vaikuttaneet tekijät.



Kuvio 4. Osallistujien kansainvälisyyden syntyyn vaikuttaneet tekijät.

6.1.3 Kansainvälisyys työssä

Tämä osio käsittelee osallistujien kokemuksia oman kansainvälisyyden vaikutuksista työssä ja sen tuomia etuja sekä haasteita. Yleisesti omasta kansainvälisyydestä on ollut hyötyä kansainväliseen kouluun työllistyttäessä ja monikulttuuristen oppilaiden kanssa työskennellessä. Haasteena ovat olleet kulttuurieroihin liittyvät asiat. Kaksi osallistujista ei kokenut kansainvälisyytensä vaikuttaneen työhön, vaan päinvastoin he tulkitsivat työn tehneen heistä kansainvälisempiä.

Kansainvälisyyttä, esimerkiksi aiempaa kokemusta kansainvälisestä koulusta ja kieli-taitoa, pidettiin etuina ja syinä työpaikan saamisessa. Englanti opetuskielenä rajasi työpaikan hakijoita huomattavasti, joten se paransi mahdollisuuksia tulla valituksi. Kansainvälisyyden tuoma etu työssä on myös monikulttuuristen lasten ymmärtäminen. Kansainvälisen kokemuksen ansiosta osallistujat kokivat, että heille oli luontevaa työskennellä ympäri maailmaa olevien lasten kanssa. Opettajat ajattelivat, että kansainvälisyys toi osaamista kunnioittaa muiden erilaisia tapoja.

Se että mä olen tottunut olemaan, tekemään töitä lasten parissa ketkä ovat muista maista tulleet, mun mielestä se on ihan luonnollista mulle ja mä aina, mun mielestä toivottavasti se näkyikin et se on ihan luonnollista mulle olla lasten kanssa ketkä ovat

muualta ja yrittää heitä tukea ja auttaa ja yrittää antaa heille aikaa ja noita hetkiä milloin hekin saisivat tuoda sitä omaa kulttuuritaustaa esille – – (O3)

Ulkomaalaistaustaiset opettajat arvioivat, että he pystyvät ymmärtämään lapsia paremmin kuin suomalaiset, koska ovat itsekin tulleet muualta. He osaavat myös nähdä asioita eri näkökulmista, koska katsovat asioita ulkomaalaisen silmin. Toinen heistä koki tuovansa positiivista rentoutta työhön omasta kulttuuritaustastaan. Ulkopuolisuus nähtiin myös ymmärtäväisyyttä tuovana tekijänä – osallistujan mielestä muut ihmiset ymmärtävät virheet helpommin, kun tiedetään, että kyseessä on ulkomaalainen. Ulkomaalaisuuden on koettu olevan positiivinen asia myös työyhteisölle. Eri kulttuuritaustan omaava ihminen on uusi ja erilainen työkaveri.

Mielestäni ulkopuolisena oleminen on iso etu mulle, koska jos teen jotain väärin, sanotaan vain ”hän on [kansalaisuus]” – – ulkopuolisuudessa on suuria etuja ja asioita näkee erilaisista näkökulmista. (O2)

Oikeestaan tosi positiivisesti että siellä pienessä koulussa maalla oli heille vähän sellasta jännää että oli ulkomaalainen siellä töissä ja se oli hauska koska mä olin vaa erilainen, en ollut kuin kaikki muut. Ja ilmeisesti myös positiivisella tavalla koska mä sain semmosta palautettakin että tavallaan heille oli aina kiva olla mun kanssa tekemisissä. (O6)

Kansainvälisyyden haasteista työssä kertoivat vain ulkomaalaistaustaiset opettajat. Haasteet liittyvät kulttuurieroihin. Osallistujat mainitsivat haasteina paikallisen kulttuurin ymmärtämisen alussa. Toinen heistä kertoi kulttuuristen tapojen tuottavan välillä hämmennystä, esimerkiksi Suomessa tervehtimisen kulttuuri on omanlaisensa, mihin on täytynyt sopeutua myös työpaikalla. Kaikki kollegat eivät tervehdi takaisin, mikä on hänestä outoa. Toinen opettajista oli kokenut tullessa arvostelluksi kollegansa taholta edellisessä työpaikassa. Kollega oli kyseenalaistanut osallistujan pätevyyden opettaa suomalaisessa koulussa ulkomaalaisuuden takia.

6.2 Opettajien ammatti-identiteetti

Opettajien ammatti-identiteetin pääteema jakautui kolmeen teemaan: kansainväliseen kouluun päätyminen, innostus työssä ja nykyinen opettajaidentiteetti ja tulevaisuuden ammatilliset mielikuvat. Ensiksi tarkastellaan opettajien päätymistä töihin kansainväliseen kouluun.

6.2.1 Päätyminen kansainväliseen kouluun

Tutkimuksen osallistujat ovat päätyneet kansainväliseen kouluun töihin useista syistä. Syiden takana on usein elämänmuutos, kuten muutto tai valmistuminen, joita seuraa väistämätön siirtymä elämässä. Elämäntilanteen muutokset voivat myös olla itsestä lähteneitä, kuten halu kokeilla uutta työpaikkaa. Yhdellä osallistujalla päätymiseen vaikutti myös tarve kokoaikaiselle ja vakituiselle työlle. Hän oli myös ainoa, jota opettajuus itsessään ei ohjannut kansainväliseen kouluun vain enemmän työn kansainvälisyys ja mahdollisuus työskennellä englanniksi. Hän päteväytyi opettajaksi vasta töiden ohella.

Samalla osallistujalla saattoi olla useampia syitä kansainväliseen kouluun päätymiselle. Eräs opettajista oli tottunut monikulttuuriseen kouluun ja englannin kielellä opettamiseen ulkomailla työskennellessään, minkä vuoksi suunniteltaessa muuttoa takaisin Suomeen hän harkitsi heti kansainvälistä koulua työpaikkana.

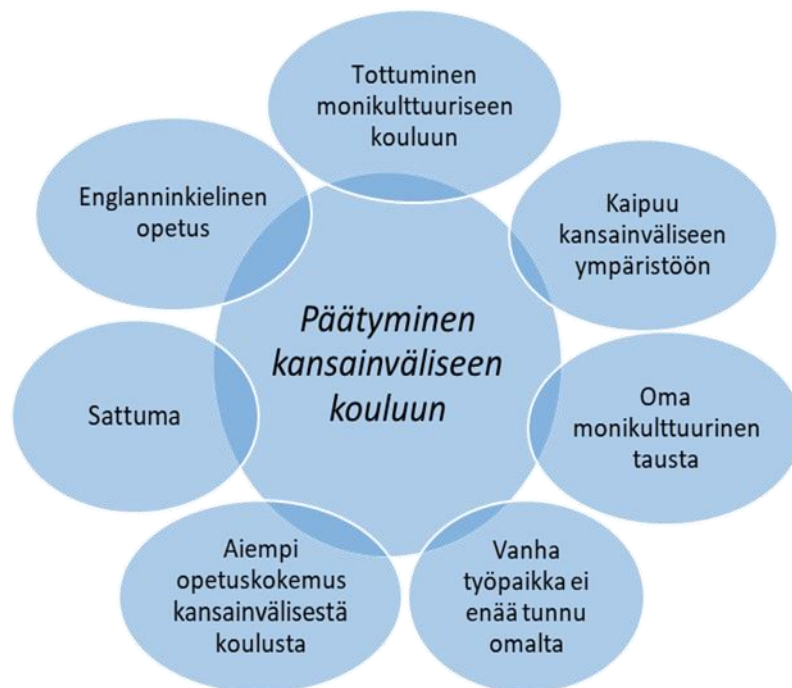
Mä ajattelin ensinnäkin että kun mä olen niin tottunut puhumaan ja siis opettamaan englanniksi niin ajattelin että tää olis mulle kaikkein sopivin paikka opettaa että voisin jatkaa edelleenkin opettamista englannin kielellä. Eli heti tuli kansainvälinen koulu mieleen silloin kun ajattelimme ja aloitimme muuttoa tänne takaisin Suomeen ja aloitin työpaikan hakua – – sekin siinä oli mun mielestä ihanaa että kun mä olen tottunut opettamaan lapsia ketkä ovat ympäri maailmaa kun [maa Euroopan ulkopuolella] on tosi paljon oppilaat joka puolelta niin oli aivan ihanaa et pääsi samanlaiseen samantyyppiseen luokkaan ja ympäristöön missä oli tuttua mulle. (O3)

Kielitaito on myös ohjannut hakeutumaan kansainväliseen kouluun töihin. Yksi osallistuja oli kiinnostunut opettamaan englanniksi ja hänellä oli kokemusta siitä, mikä myös

suuntasi hänen työnhakuaan kansainväliseen kouluun. Eräs opettaja oli opettanut kansainvälisessä koulussa ulkomailla ja Suomeen palatessa ajatus vanhaan työpaikan paluusta ei tuntunut enää sopivalta. Kokemus kansainvälisestä koulusta sai hakeutumaan vastaavaan työpaikkaan Suomessakin. Osalla opettajista oma monikulttuurinen tausta ja yksinkertaisesti kaipuu kansainvälisempään ympäristöön kuin suomalainen peruskoulu, oli saanut hakeutumaan kansainväliseen kouluun töihin.

Mä ajattelin että tää sopii mulle hyvin, koska en ole suomalainen ja mä haluan ottaa sellasta kansainvälistä ympäristöä että sitte mä ajattelin että aivan mainio jos mä pääsisin sinne ja mä pääsin sinne. (O6)

Yhdellä opettajista päätyminen kansainväliseen kouluun oli ollut sattuma ja hän oli alun perin hakenut normaalin peruskoulun puolelle. Koulussa oli kuitenkin tarve juuri kansainvälisen koulun opettajalle, joten hän päätyikin sinne töihin. Seuraavassa kuviossa (kuvio 5) esitellään kokoavasti kansainväliseen kouluun päättymiseen vaikuttaneet syyt.



Kuvio 5. Osallistujien mainitsemat syyt kansainväliseen kouluun päättämisestä.

6.2.2 Innostus työssä

Osallistujien tie opettajaksi on tapahtunut erilaisia polkuja pitkin, joten opettajan työssä innostavina pidetyt asiat myös vaihtelevat. Opettajan työssä innostavaksi asiaksi kaikki osallistujat mainitsivat oppilaat. Yhden osallistujan mukaan heidän koulussaan on maailman mukavimmat oppilaat ja se vaikuttaa hänen tyytyväisyyteensä koulussa. Toisen osallistujan mukaan motivoituneet oppilaat innostavat opettajaa, jolloin tuntuu, että omalla työllä on tarkoitus. Lapsilta saadaan myös energiaa ja iloa. Nuorten kanssa työskentelyä ja heidän kanssa keskustelua pidetään merkityksellisenä.

Kyl se niinku on se tavallaan et näille lapsille voi kyl niiku melkein heittää mitä vaan et jos sä oot niiku innostunu, no okei aina ei kyl kaikki innostu mut et kyl niille voi heittää melkein mitä tahansa tai sillai et jos sä annat vapautta ni se motivoi niit vielä enemmän et kyl se et joku on innostunut ni kyl se motivoi myös opettajaa että sä koet et sil on oikeesti joku tarkoitus sillä sun työllä. (O5)

Lasten osaamisen kehityksen näkeminen koetaan innostavana työssä ja oppilaiden onnistumiset ja menestymisen näkeminen motivoivat opettajia. Opettajia innostaa, kun saa oppilaat tykkäämään ja nauttimaan oppimisesta. Auttaminen vaikeiden asioiden oppimisessa koettiin myös tärkeänä. Itsensä näkeminen taitavana opettajana innosti työssä. Opettajan työ koettiin palkitsevana ja merkityksellisenä työnä.

Innostavana pidettiin myös opettajan vapautta suunnitella opetus itse. Kansainvälisessä koulussa opettaja tuottaa suurimman osan materiaalista itse, koska englanninkielistä valmista materiaalia ei ole saatavilla suomalaisen opetussuunnitelmaan. Omat oppiaineet ja niiden luonne koettiin myös innoituksen lähteinä. Taito- ja taideaineiden opettajan mielestä hän voi oppiaineidensa varjolla olla eri tavalla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa kuin perinteisissä lukuaineissa. Hyödyllisten taitojen opettaminen, joita oppilaat voivat käyttää omassa elämässään, oli myös palkitsevaa.

Kansainväliseen kouluun liittyviä motivoivia tekijöitä olivat erilaisten lähtökohtien ja perhetaustojen näkeminen työn kautta, mikä koettiin kiinnostavana. Lisäksi osa mainitsi kansainvälisen ympäristön sopivan itselle hyvin omasta monikulttuurisesta taustasta tai kansainvälisestä kokemuksesta johtuen. Koulu tuntui kotoisalta ja eräs osallistuja vertasi sitä omaan synnyinmaahansa, koska koulu oli yhtä monikulttuurinen. Oma kansainväli-

nen tausta myös toi tunteen nuoriin samaistumisesta. Samaistumisen kautta opettajat kokivat voivansa auttaa nuoria. Oman taustan vaikutus näkyi myös yhden osallistujan vastauksessa tehdä omista tunteistaan kiinnostavia, koska hänellä itsellään oli huonoja kouluistoja.

6.2.3 Opettajaidentiteetti nyt ja tulevaisuudessa

Osa osallistujista on haaveillut opettajan ammatista pienestä asti, osa on opiskellut ensin muita aloja ennen opettajankoulutukseen päätymistä ja osa havaitsi vasta työelämässä haluavansa opettajaksi. Yksi osallistuja on päätenyt opettajaksi myös olosuhteiden vuoksi, sillä kielitaidon puute rajasi työmahdollisuuksia Suomessa. Hän päätyi oman äidinkielen opettajaksi, koska sille oli Suomessa kysyntää.

Kaikki osallistujat kokivat opettajuuden olevan iso osa identiteettiään. He perustelivat opettajuuden isoa osaa sillä, että opettajana oleminen vie ison osan ajallisesti. Joillakin on takana myös pitkä työura, joten opettajuudesta on tullut iso osa elämää ja identiteettiä. Uransa alussa oleva opettaja kertoi, että opettajuuden iso osa identiteetistä saattaisi taasaantua ajan kanssa, kun kokemusta on enemmän.

Joillekin osallistujille opettajuus on elämäntyö. Yhden osallistujan elämä hänen mukaansa pyörii koulun ympärillä, koska hän myös harrastaa vapaa-ajalla kollegoidensa kanssa. Joillekin opettajille opettajan rooli jää päälle ja tulee kotiin asti. Yksi osallistuja kuvaili opettajuuden yhdeksi osaksi minuuttaan äitiyden ja urheilijan identiteettien ohella.

Kyl mä luulen et se näkyy niiku äitiydessäki sillee just et on semmone aika hyvä organisoimaan ja käskyttämään ja tsak tsak tsak ja nyt hommat menee näin ja kyl se näkyy ja ehkä siin urheilussaki et just on tottunu sellasiin rutiineihin ja asiat tulee tehtyy hyvin ja sit on kauheen hyvä ikään kuin neuvomaan muita. (O4)

Kolme opettajista haluaa tulevaisuudessa pysyä samassa työpaikassa. Yksi heistä on työuransa lopussa ja jäämässä lähitulevaisuudessa eläkkeelle. Hänellä ei ollut työuran varalle enää suunnitelmia. Yksi opettaja haluaisi opiskella vielä jotain lisää, ehkä opettamiseen liittyvää tai kieliä, mutta hän ei ole vielä saanut päätettyä. Hän haluaisi myös tulevaisuudessa työskennellä opettajana uudessa työpaikassa ja mielellään ulkomailla. Kaksi opettajaa harkitsi alan vaihtoa tulevaisuudessa. Heistä toinen koki opettajan työn hyvin

intensiiviseksi ja aikaa vieväksi ammatiksi, joka ei ole helpoimmasta päästä. Hän on miettinyt, jaksako koko työuraa opettajana ja voisiko työelämän suorittaa helpommin. Toislaiseksi hän ei kuitenkaan näe itseään muussa työssä. Hänen mukaansa opettajan työssä ei myös ole juuri etenemismahdollisuuksia. Hän voisi harkita tekevänsä vielä väitöskirjan tai lähtevänsä ulkomaille jatkokouluttautumaan tai töihin opettajavaihdon kautta. Hän kokee omat aineensa haastavaksi opettaa ulkomailla, joten se voisi tuottaa haasteita ulkomailla työskentelyyn.

Toinen ammatinvaihtoa miettinyt opettaja on tehnyt jo pitkän työuran opettajana, mutta ei näe itsellään tulevaisuutta koulussa. Häntä turhauttavat opetussuunnitelman muutokset, joissa mennään hänen mielestään liian pitkälle. Lisääntynyt byrokratia vie aikaa ja huomiota itse opetukselta. Hän on miettinyt suuntautuvansa johonkin, missä saa edelleen olla ihmisten kanssa tekemisissä ja jakaa omia kokemuksiaan, esimerkiksi terapiaan.

7 POHDINTA

Opettajuuden ja opetuksen kansainvälisyys on nousevassa asemassa globalisaation ja maahanmuuton myötä kaikissa kouluissa ja erityisesti kansainvälisen koulun kontekstissa. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kansainvälisten koulujen opettajien kansainvälisyyden kokemusta ja ammatillista identiteettiä. Tulosten perusteella voidaan kokoavasti sanoa, että jokainen osallistuja koki opettajuuden isona osana omaa identiteettiä, vaikka osa haluaakin tulevaisuudessa vaihtaa ammattia. Voidaan myös todeta, että jokainen opettaja kokee kansainvälisyyttä, vähintäänkin työn luoman ympäristön ja vuorovaikutuksen johdosta. Tässä luvussa pohditaan ensiksi kansainvälisten koulujen opettajien kokemaa kansainvälisyyttä ja toiseksi opettajien ammatti-identiteettejä tulosten ja aiempien tutkimusten valossa. Sen jälkeen esitetään joitakin jatkotutkimusehdotuksia ja lopuksi pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä näkökohtia.

7.1 Kansainvälisten koulujen opettajien kokema kansainvälisyys

Opettajien kansainvälisyys jakautui tutkimuksessa kolmeen teemaan: oma kansainvälisyys, syntytekijät kansainvälisyydelle ja kansainvälisyys työssä. Opettajat määrittivät omaa kansainvälisyyttään maailmankuvan, toiminnan, henkilökohtaisten ominaisuuksien ja tietojen ja taitojen kautta. Syntytekijöitä kansainvälisyydelle olivat perheen malli, asuminen, opiskelu tai työ ulkomailla, ulkomaalainen kumppani, kansainvälinen koulu ja kiinnostus englanninkieleen. Kansainvälisyys työssä koettiin myönteisenä, mutta ulkomaalaistaustaiset opettajat tunnistivat myös kansainvälisyydestä johtuvia haasteita työssä.

Asuminen, opiskelu tai työ ulkomailla on ilmeinen kansainvälistävä tekijä, joka vaikuttaa ihmisen maailmankuvaan usein pysyvästi. Tähän tietoon verraten ei ole yllättävää, että jokainen kansainvälisessä koulussa työskennellyt opettaja on asunut ulkomailla. Omasta kansainvälisyydestä puhuttaessa monella osallistujalla tuli ensimmäisenä mieleen oma kansallisuus. Tämä ei sinänsä ole ihme, koska perinteisesti ajatellaan, että kansallinen kulttuuri, johon ihminen syntyy, määrittelee häntä itseään hyvin pitkälle. Kansallisuus onkin kirjallisuuden mukaan yksi ensimmäisistä asioista, johon ihmiset viittaavat

kertoessaan itsestään varsinkin kansainvälisissä tilanteissa. (Benjamin 2014, 66.) Varsinkin suomalaiset osallistujat mainitsivat suomalaisuutensa heti aluksi. Tämä saattaa johtua siitä, ettei Suomi ole ollut tai ole nykyäänkään kovin kansainvälinen maa. Meillä asuu verrattain vähän ulkomaalaisia. Suomen kieltä puhutaan vain Suomessa ja suomalainen kulttuuri ei ole laajalle levinnyttä. Suomalaista identiteettiä, mielenmaisemaa, ei pidetä kovin kansainvälisenä tästä johtuen. Tämä ehkä luo kontrastia osallistujien mielissä. Voi olla, että kansainvälinen koulu osittain korostaa tunnetta suomalaisuudesta, koska kulttuurierot tulevat koulussa opettajille näkyviin. Oma kansallisuus on myös olennainen osa omaa kulttuuri-identiteettiä useimmille ihmisille ja se korostuu esimerkiksi asuessa vierasmaassa, mikä saattaa vaikuttaa ulkomaalaistaustaisten opettajien kohdalla kansallisuuden esiintuomiseen (Benjamin 2014, 65).

Kumpikaan ulkomaalaistaustainen opettaja ei identifioinut itseään suomalaiseksi, vaikka he ovat asuneet Suomessa jo vuosia ja vuosikymmeniä. Toinen heistä sanoi, että on kyllä omaksunut suomalaisia luonteenpiirteitä, mutta hänellä on silti ehkä enemmän synnyinmaansa kansallisuus. Omalla kansallisuudella ei kuitenkaan ole vahvaa merkitystä hänen omassa kulttuuri-identiteetissään. Osallistujien vastausten perusteella voidaan päätellä, että suomalaiseen kulttuuri-identiteettiin ei ole helppoa samaistua. Käsitystä suomalaisuudesta ja suomalaisesta identiteetistä tulisi laajentaa ja tarkastella uudelleen yhteiskunnallisessa keskustelussa, jotta tänne muualta tulevien integraatio yhteiskuntaan olisi helpompaa.

Yhdeksi oman kansainvälisyyden alateemaksi nimettiin maailmankuva, koska osallistujat kokivat ajatustensa ja arvojensa ilmentävän kansainvälisyyttään. Laajemmin ajateltuna yksilön maailmankuvan voidaan ajatella vaikuttavan kaikkiin kansainvälisyyttä koskeviin tekijöihin; siis myös toimintaan, henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja tietoihin ja taitoihin. Jos ajatellaan maailmankuvaa yksilön ajatuksia, toimintaa ja uskomuksia ohjaavana käsitysten kokonaisuutena, se suuntaa kaikkea osallistujien kokemaa kansainvälisyyttä. Maailmankuva siis vaikuttaa yksilön kansainvälisyyteen ja toisaalta kansainvälisyyden kokemukset muokkaavat maailmankuvaa, jolloin jokaisella on mahdollisuus muokata maailmankuvaansa kansainvälisempään suuntaan.

Osallistujien määrittämät oman kansainvälisyyden osa-alueet ovat samansuuntaisia Duckworthin ym. (2005) ja Haydenin ym. (2000) tutkimusten kanssa, joissa selvitettiin kansainvälisen ihmisen piirteitä. Duckworthin ym. mukaisesti tässäkin tutkimuksessa suurin osa kansainvälisten koulujen opettajista oli naisia ja opettajat osallistuivat kansainväliseen toimintaan ja kaikilla oli kokemusta asumisesta ulkomailla yli kaksi kuukautta,

ja nämä piirteet todetusti yhdistyvät tutkimuksissa myös kansainvälisen ajattelutavan omaavaan ihmiseen. Haydenin ym. tutkimuksen mukaisesti tämän tutkimuksen osallistujat määrittivät kansainvälisyyttään maailmankuvan kautta, jota Haydenin tutkimuksessa kutsutaan mielenlaaduksi ja johon liitetään esimerkiksi avoimuus, muiden kunnioitus ja kulttuurien samanarvoisuus, kuten tässäkin tutkimuksessa. Haydenin ym. tutkimuksessa kielitaito kuvataan kansainvälisen ihmisen piirteeksi. Tämänkin tutkimuksen tuloksissa kielitaito liitettiin kansainvälisyyteen, osana osallistujien omaa kansainvälisyyttä.

Kansainvälisyyden haasteista työssä kertoivat vain ulkomaalaistaustaiset opettajat. He ovat ulkomaalaistaustaisia opettajia suomalaisessa koulujärjestelmässä, joten heillä on luonnollisesti enemmän sopeutumista siihen kuin syntyperäisillä suomalaisilla. Suomalaiset opettajat eivät keksineet kansainvälisyyden tuomia haasteita työlle, mutta vastaukset voisivat olla erilaisia, mikäli heitä olisi haastateltu heidän työskennellessä ulkomailla heille vieraassa kulttuurissa.

Ulkomaalaistaustaisten opettajien mainitsemat haasteet liittyivät kulttuurieroihin. Toinen opettajista ei ymmärrä suomalaisten niukkaa tervehtimiskulttuuria. Toinen opettaja mainitsi kohdanneensa osaamisensa kyseenalaistamista vanhalla työpaikalla. Hänen pätevyyyttään opettaa suomenkielisessä koulussa oli arvosteltu erään kollegan toimesta. Tämä heijastelee työyhteisön suhtautumista monikulttuuriseen toimintaympäristöön. Työyhteisö voi karkeasti jaoteltuna joko luoda me-hengessä kulttuurirajat ylittävää ymmärrystä ammatillisuudesta tai luoda toimintakulttuuria, jossa suomalaiseen kulttuuriin, kieleen ja historiaan liittyvää osaamista pidetään parempana (Matinheikki-Kokko 2007, 75).

7.2 Kansainvälisten koulujen opettajien ammatti-identiteetit

Opettajien ammatti-identiteettiä tutkittiin kansainväliseen kouluun päätyneiden, työssä innostavien asioiden, nykyisen opettajaidentiteetin ja tulevaisuuden ammatillisten mielikuvien kautta. Tuloksista selvisi, että kansainväliseen kouluun on päädytty erilaisista syistä, joista yleisimpiä olivat kokemus kansainvälisistä tai muuten monikulttuurisista kouluista ja oma monikulttuurinen tausta. Työssä innostavina koetut asiat koskivat oppilaita, kasvattamista, oppiainekohtaisia tekijöitä ja opettajan työn yleistä luonnetta. Kansainväli-

seen kouluun liitetyt syyt käsittelivät erilaisten kulttuuritaustojen näkemistä ja kansainvälisen ympäristön sopivuutta itselle. Osallistujat kokivat opettajaidentiteettinsä suhteellisen vahvaksi, mutta kaksi osallistujaa aikoo todennäköisesti vaihtaa ammattia tulevaisuudessa. Osa haluaisi tulevaisuudessa vielä suuntautua ulkomaille opettamaan.

Opettajan työnkuva on muuttunut viime vuosikymmeninä paljon. Ammattiin sisältyi itse opetuksen lisäksi hallinnollisia tehtäviä, joita varten asioita pitää kirjata ja dokumentoida jatkuvasti. Tuloksissa nousi esille, että tämä turhauttaa ja saa miettimään alanvaihtoa. Toisella ammatin vaihtamista miettineellä opettajalla oli vaikeuksia sopeuttaa työn muutoksia omaan ammatti-identiteettiinsä sopivaksi. Hän ahdistui uuden opetussuunnitelman muutoksista ja kokee ne tarpeettomina. Toinen opettaja koki ammatin niin aikaa vieväksi ja intensiiviseksi, että luulee vaihtavansa ammattia jossain vaiheessa työuraa. Nämä tuntemukset ovat yhteydessä kirjallisuudessa (Vähäsantanen & Eteläpelto 2009) esitettyihin toteamiin innokkuuden ja työhön sitoutumisen vähenemisestä työn muutoksien myötä.

Tuloksissa havaittiin molemminpuolinen yhteys kansainvälisyyden ja ammatti-identiteetin välillä. Kansainvälisen koulun koettiin vaikuttaneen osallistujien ammatti-identiteettiin tehden heistä kansainvälisemmän. Kaksi osallistujaa ei kokenut kansainvälisyytensä vaikuttaneen työhön, vaan päinvastoin he kokivat työn kansainvälisessä koulussa tehneen heistä kansainvälisempiä. Tällöin kansainvälinen ympäristö työssä on muokannut heidän ammatti-identiteettiään kansainvälisemmäksi ja samalla myös omaa itseä, identiteetin persoonallista puolta. On tarpeen muistaa opettajan ammatti-identiteetin luonne persoonallisen identiteetin kanssa rakentuvana, jolloin selkeää rajavetoa opettajaidentiteetin ja persoonallisen identiteetin välillä ei ole mielekästä tehdä. Toinen näistä opettajista kuitenkin ajatteli kansainvälisyyden olevan osa vain hänen opettajaidentiteettiään, mutta ei muita identiteettirooleja.

Ulkomaalaistaustaisten opettajien oma kansainvälisyys on saanut heidät hakeutumaan kansainväliseen kouluun. Ulkomaalaisina Suomessa kansainvälisyys on ollut heille selkeä osa ammatti-identiteettiä ja saanut heidät hakemaan työympäristöön, jossa sitä saa toteuttaa. Kolmen opettajan ammatti-identiteetin voidaan katsoa kansainvälistyneen heidän työskennellessä opettajana ulkomailla. Kahden opettajan kohdalla tämä johti Suomeen palatessa työn hakemiseen juuri kansainvälisestä koulusta. Yhden opettajan kieli-taito voidaan mieltää kansainväliseksi piirteeksi hänen ammatti-identiteetissään, mikä ohjasi hänet hakeutumaan kansainvälisen koulun opettajaksi. Kansainvälinen ammatti-identiteetti näkyy myös osallistujien haluna lähteä tulevaisuudessa ulkomaille opettamaan.

Baileyn ja Cookerin (2019) käsitteitä kansainvälisen koulun ekspatriaattiopettajan ammatillisen identiteetin ymmärtämiseksi voidaan soveltaa tämänkin tutkimuksen tuloksiin. Tutkimuksen kaksi ulkomaalaistaustaista opettajaa voidaan luokitella sattumaopettajaksi ja kolmannen kulttuurin opettajaksi. Toinen opettajista päätyi kansainväliseen kouluun olosuhteiden vuoksi eikä hän ollut alun perin aikonut opettajaksi, eli hänet voidaan nähdä sattumaopettajana. Toinen opettaja voidaan nähdä osittain kolmannen kulttuurin opettajana, sillä hän ei kokenut täysin istuvansa suomalaiseen peruskouluun oman kansainvälisyytensä ja sen kaipuun vuoksi. Hän myös haluaisi vielä tulevaisuudessa muuttaa ulkomaille uuteen kulttuuriin ja tutustua uuteen koulutusjärjestelmään. Opettaja myös kertoi kotimaansa kansallisuuden merkityksestä omassa identiteetissä ja ulkomaalaisuuden tunteesta, joista Baileyn ja Cookerin kolmannen kulttuurin opettajat myös kertoivat. Kumpikaan ulkomaalaistaustaisista opettajista ei sopinut Bunnellin (2017) tilastollisiin yleistyksiin ekspatriaattiopettajista, sillä he ovat molemmat yli 40-vuotiaita ja perheellisiä.

Baileyn ja Cookerin motivaatiotypologian tyypit kansainvälisen koulun opettajille ovat myös sovellettavissa tämän tutkimuksen opettajiin, vaikka kyseessä eivät ole yksinomaan ekspatriaattiopettajat. Kukaan opettajista ei edustanut tyyppin A matkustelevaa opettajaa, koska ulkomaalaistaustaiset opettajat eivät olleet tulleet Suomeen kansainvälisen koulun takia ja suomalaiset opettajat työskentelevät kotimaassaan. Kolmen osallistujan motivaation kansainvälisessä koulussa opettamista kohtaan voisi nähdä ideologiseen tyyppiin B perustuvana: He ovat opettaneet aiemmin ulkomailla ja Suomeen palatessa valitsivat kansainvälisen koulun, koska kansainvälisyydestä oli tullut heille itsessään arvokas asia, mikä välittyi heidän haastatteluissaan kansainvälisyydelle annetuista merkityksistä. Yksi heistä ilmensi puheessaan Hillin (2012) tutkimuksen mukaisesti ideologista halua tehdä maailmasta parempi paikka kansainvälisyyskasvatuksen kautta kuvailemalla muiden kulttuurien ymmärtämisen tärkeyttä. Omasta kulttuuri- ja koulusta nouseva kaipuu kansainvälisen koulun ympäristöön asettuu myös lähimmäksi tyyppin B motivaatiota. Lopuille opettajille tyyppin C, lokaatioon perustuva, motivaatio on tulkittavissa keskeisimmäksi. Kansainvälisen koulun eetos tai liikkuvuuden mahdollistaminen ei tullut esiin heidän kuvaillussaan päätymisestä kansainväliseen kouluun. Sen sijaan he olivat tyytyväisiä nykyiseen työpaikkaansa ja osalla oli perhe, jonka kanssa he ovat asettuneet aloilleen. Hardmanin (2001) yleistason kansainvälisten koulujen opettajien jaottelun perusteella osallistujista viisi on perheellisiä ammattilaisia ja lapsettomia ammattilaisia on yksi. ”Vapaita sieluja” tai ”Penelopeja” ei ollut tämän tutkimuksen osallistujissa, tosin Hardmanin tutkimuksen opettajat olivat kaikki ekspatriaattiopettajia.

7.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen aineisto oli suppea, joten mahdollisia kansainvälisten koulujen opettajien mallityyppejä ei voinut luoda aineistosta. Jatkotutkimusehdotuksena voitaisiin tutkia suurempi määrä kansainvälisten koulujen opettajia, jotta aineistoa voitaisiin tyypitellä ja löytää yleistettävämpiä tuloksia. Tutkimuksella voitaisiin saada tietoa opettajien yhteisistä piirteistä ja tutkia taustatekijöiden, kuten perhekombinaation, iän ja sukupuolen, vaikutusta kansainvälisessä koulussa työskentelyyn, opettajien kokemaan kansainvälisyyteen ja ammatilliseen identiteettiin.

Jatkotutkimuksissa voitaisiin lisäksi selvittää, mitkä tekijät auttavat opettajaa menestymään kansainvälisessä koulussa. Tämä antaisi arvokasta tietoa opettajien kouluttautumistarpeista ja tietoa opettajakoulutuksen kehittämiseksi kansainvälisyyden tarpeisiin vastaavaksi. On tarpeen tutkia myös niitä konteksteja, joissa kansainvälisten koulujen opettajat työskentelevät ja neuvottelevat ammatti-identiteetistään, jotta opettajien kokemuksia ja opettajaidentiteettiä voidaan ymmärtää paremmin. Opettajia kuulemalla voidaan parantaa aukkoja siirtymisessä ulkomaille kansainväliseen kouluun töihin, jotta liikkuvuus paranisi ja opettajat kokisivat siirron mielekkääksi. Kansainvälisten opettajien liikkuvuuden ja ammatillisen identiteetin tutkiminen antaa tärkeää tietoa koulutuksen suunnittelijoille, joiden täytyy tasapainoilla opettajien kysynnän ja tarjonnan välillä ja joiden tehtävä on rekrytoida opettajia joko kansallisesti tai kansainvälisesti.

Suomi voisi hyötyä kansainvälisyydestä vielä paljon enemmän niin koulutuksen, työelämän kuin kulttuurinkin saralla. Kansainväliset koulut ovat hyvin tarpeellisia, kun halutaan ulkomaista työvoimaa Suomeen. Tänne muuttavalla perheellä täytyy olla koulu, jonne laittaa lapset. Opettajien liikkuvuutta Suomesta maailmalle ja maailmalta tänne tulisi kehittää. Opettaja voi ymmärtää paremmin maahanmuuttajaoppilaita, kun hänellä olisi itsellä kokemusta vieraassa kulttuurissa elämisestä. Ulkomaalaiset opettajat taas rikastuttavat koulukulttuuria ja tarjoavat samaistumisen kohteita maahanmuuttajalapsille. Heillä on myös arvokasta kokemusta liikkuvuudesta – taitoa ylittää maiden rajoja ja palata takaisin – jota he voivat siirtää oppilaille (Bailey & Cooker 2019, 139).

7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja jokainen osallistuja sai luettavakseen tutkimuspyynnön, jossa kerrottiin tutkimuksesta ja joka toimi myös tietosuojailmoituksena. Osallistujiin ja heidän yksityisyyteensä suhtauduttiin kunnioittavasti tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien anonymiteetistä on pidetty huoli tutkimusprosessin aikana käsittelemällä aineistoa ilman tunnistettavia henkilöitä, kuten osallistujien tai koulujen nimiä. Osallistujista käytettiin aineistoa käsiteltäessä ja tutkimusta kirjoittaessa koodinimiä O1, O2 ja niin edelleen. Aineisto myös säilytettiin huolellisesti ja turvallisesti.

Haastatteluissa ei kysytty suoria tunnistetta, kuten henkilöiden nimiä, tai epäsuoria tunnistetta kuten ikää tai työpaikkojen nimiä. Haastattelu oli mahdollista toteuttaa joko englanniksi tai suomeksi. Haastatteluiden äänittämiseen pyydettiin osallistujien lupa. Englanninkielisen haastattelun lainaukset on suomennettu anonymiteetin varmistamiseksi. Tutkimuksen raportoinnissa tunnistamisen mahdollistavat yksityiskohdat, kuten kansallisuus ja koulutusalat, on poistettu.

Tutkimuksessa ei haluttu vahvistaa stereotyyppisiä tai löytää kansallisuuksien välillä eroja. Pyrkimyksenä oli lisätä ymmärrystä kansainvälisyydestä ja opettajista, jotka tekevät töitä kansainvälisessä ympäristössä. Tutkimus pyrkii herättelemään siihen, että Suomessakin on kasvavassa määrin kansainvälisyyttä ja se tulee ja kannattaa huomioida.

Suppean aineiston takia yleistyksiä tuloksista ei ole mielekäästä tehdä. Tutkimuksen tavoitteena ei kuitenkaan ollut tulosten yleistettävyyttä, vaan syvempi ymmärrys kansainvälisten koulujen opettajien yksilöllisistä kertomuksista. Osallistajat työskentelevät kolmessa eri kansainvälisessä koulussa, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska kyseessä ei ole saman alueen ja kansainvälisen koulun konteksti. Lisäksi mahdollisuus suorittaa haastattelu kahdella eri kielellä lisäsi osallistujien heterogeenisyyttä.

Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi eivät ole koskaan objektiivista, sillä tutkija tekee valintoja oman tulkintansa ohjaamana. Tutkija tulkitsee aineistoa oman perehtyneisyytensä ja asiantuntijuutensa mukaan. Eri tutkijat todennäköisesti huomaavat aineistosta erilaisia painotuksia ja saavat aikaan keskenään erilaisia analyyssejä. Tätäkin tutkimusta on siis syytä tarkastella yhden tutkijan näkökulmasta tehtynä.

Tulokset olisivat voineet olla erilaisia, mikäli osallistujille olisi annettu haastattelurunko etukäteen tai heille olisi määritelty kansainvälisyyden käsite. Haastattelurunkoon etukäteen perehtyminen olisi kuitenkin saattanut tuottaa sellaisia vastauksia, joita osallistajat odottavat tutkijan haluavan heiltä. Kysymysten saaminen etukäteen mahdollistaa myös niiden muokkaamisen sosiaalisesti hyväksyttäväksi ja oikeaoppisilta kuulostaviksi. Osallistajat olisivat saattaneet etsiä tietoa esimerkiksi kansainvälisyyden määrittelystä, jonka mukaisesti he olisivat vastanneet. Jos taas kansainvälisyys olisi määritelty heille haastattelun alussa, se olisi osittain vesittänyt tutkimuksen tarkoituksen tutkia osallistujien omia näkemyksiä kansainvälisyydestä. Toisaalta kansainvälisyyden määrittely olisi saattanut tuottaa monipuolisempia vastauksia. Käsitteiden määrittely osallistujille on kuitenkin tärkeämpää tutkimuksissa, joissa osallistujien halutaan ymmärtävän ilmiöt samalla tavalla.

Alustavat tutkimuskysymykset muuttuivat ja jäsenyivät matkan varrella. Aineistonkeruun jälkeen ja analyysin edetessä ne muokkautuivat nykyiseen muotoonsa. Tutkimus oli kaikkiaan hyvin aineistolähtöinen eikä analyysia tai tulosten muodostamista ohjannut tietty teoria tai aiempi tutkimus. Tästä syystä teoreettinen johdanto ei kovin vahvasti linkity tulosten raportointiin. Analyysi ja raportointi rakentuivat tutkimukseen valittujen teemojen mukaisesti.

Kansainvälisiä opettajia ei myös ole Suomessa juuri tutkittu, joten aihe oli suhteellisen uusi. Tällöin oli luontevaa hakea teoriaa aineistonkeruun jälkeen, kun tiedettiin, mitä ilmiöitä haastatteluissa tuli ilmi, ja kirjoittaa teoriaosuus valmiiksi vasta viimeisissä vaiheissa. Tulosten tueksi ja pohdintaan etsittiin aikaisempia tutkimuksia vielä loppuvaiheilla, kun tutkittavista ilmiöistä oli kertynyt enemmän tietoa ja uusia näkökulmia. Tällöin oli myös helpompaa hakea täsmällisemmin rajattua tietoa. Toisaalta laajempi tietämys tutkimusteemoista ennen aineistonkeruuta olisi voinut johtaa ilmiöitä paremmin käsittelevään haastattelurunkoon, joka olisi ollut tarkemmin rajatumpi ja kysymykset tarkoituksenmukaisempia.

LÄHTEET

A 14.12.1998/986. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Valtion säädöstietopankki Finlex. <http://www.finlex.fi>, ajantasainen lainsäädäntö.

Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle: opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, 128.

Arvaja, M. 2016. Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education* 59, 392-402.

Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 107–128.

Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. 2000. Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16 (7), 749–764.

Bailey, L. 2015. Reskilled and 'Running Ahead': Teachers in an international school talk about their work. *Journal of Research in International Education* 14 (1), 3–15.

Bailey, L. & Cooker, L. 2019. Exploring Teacher Identity in International Schools: Key Concepts for Research. *Journal of Research in International Education* 18 (2), 125–141.

Benjamin, S. 2014. Kulttuuri-identiteetti – Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa M. Laine (toim.) Kulttuuri-identiteetti ja kasvatustieteet: Kulttuuriperintökasvatustieteiden tukena. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatustieteiden seura, 56-102.

Bunnell, T. 2017. Teachers in international schools: a neglected "middling actor" in expatriation. *Journal of Global Mobility: The Home of Expatriate Management Research* 5 (2), 194-202.

Duckworth, R., Levy, L. & Levy, J. 2005. Present and future teachers of the world's children: How internationally-minded are they? *Journal of Research in International Education* 4 (3), 279–311.

Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiivisuus rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 90-142.

Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. 2007. *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.

Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 2016. *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. Helsinki: Gaudeamus.

Halicioglu, M. 2015. Challenges facing teachers new to working in schools overseas. *Journal of Research in International Education* 14 (3), 242–257.

Hall, S. 1999c. Kulttuurinen identiteetti ja diaspora. Teoksessa M. Lehtonen & J. Herkman (toim. ja suom.) *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.

Hardman, J. 2001. Improving recruitment and retention of quality overseas teachers. Teoksessa S. Blandford & M. Shaw (toim.) *Managing International Schools*. London: Routledge Falmer, 123–35.

Hayden, M. 2006. *Introduction to International Education: International Schools and their Communities*. London: SAGE.

Hayden, M., Rancic, B. & Thompson, J. 2000. Being International: Student and teacher perceptions from international schools. *Oxford Review of Education* 26 (1), 107–123.

Hayden, M. & Thompson, J. 2013. International Schools: Antecedents, current issues and metaphors for the future. Teoksessa R. Pearce (toim.) *International Education and Schools: Moving beyond the first 40 years*. London: Bloomsbury Academic, 3–24.

Hayden, M. & Thompson, J. 2017. International Schools: Some issues for the future. *The Journal of the Association for the Advancement on International Education* 44 (123), 1–7.

Hayden, M., Thompson, J. & Walker, G. 2002. *International education in practice: dimensions for national & international schools*. London: Kogan Page.

Hett, J. 1993. *The development of an instrument to measure global-mindedness*. Dissertation Abstracts International. University Microfilms International.

Hill, I. & Thompson, J. 2012. Evolution of education for international mindedness. *Journal of Research in International Education* 11 (3), 245–261.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Joslin, P. 2002. Teacher Relocation: Reflections in the Context of International Schools. *Journal of Research in International Education* 1 (1), 33–62.

Julkunen, R. 2007. Työ – talouden ja minän välissä. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 18–46.

Kielitoimiston sanakirja. 2020. Helsinki: Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 35. URN:NBN:fi:kotus-201433. <URL <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi>>. Päivitetty julkaisu. Päivitetty 24.2.2020. Viitattu 4.5.2020.

Little, J. & Bartlett, L. 2002. Career and commitment in the context of comprehensive school reform. *Teachers and Teaching: theory and practice* 8 (3), 345–354.

Mahlakaarto, S. 2010. *Subjektiksi työssä: identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Matinheikki-Kokko, K. 2007. Monikulttuurisuuden haasteet työelämässä. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 64-87.

Odland, G. & Ruzicka, M. 2009. An investigation into teacher turnover in international schools. *Journal of Research in International Education* 8 (1), 5–29.

Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2020. Jäsenen opas. [https://www.oaj.fi/ajankoh-
taista/julkaisut/2020/jasen-opas-2020/](https://www.oaj.fi/ajankoh-
taista/julkaisut/2020/jasen-opas-2020/)

Pollock, D. & van Reken, R. 2009. *Third culture kids: The experience of growing up among worlds*. Boston: Nicholas Brealey.

Poole, A. 2019. International Education Teachers' Experiences as an Educational Precariat in China. *Journal of Research in International Education* 18 (1), 60–76.

Savva, M. 2017. The personal struggles of national educators working in international schools: an intercultural perspective. *Globalisation, Societies and Education* 15 (5), 576–589.

Tilastokeskus. 2018. *Maahanmuuttajat väestössä: ulkomaalaistaustaiset* [verkkosivu]. Viitattu 5.5.2020. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaalaistaustaiset.html>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Vähäsantanen, K. & Billett, S. 2008. Negotiating professional identity: vocational teachers' personal strategies in a reform context. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.) *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense Publishers, 35–49.

Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. 2009. Vocational teachers in the face of a major educational reform: individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education and Work* 22 (1), 15–33.

Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. 2015. Professional agency, identity, and emotions while leaving one's work organization. *Professions and Professionalism* 5 (3).

Warinowski, A. 2012. *Maailmalle yhtenä, takaisin toisena?: Suomalaisten ekspatriaattiperheiden lapset kulttuurisissa siirtymissä*. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelupyyntö

Hello international school teacher!

I am Nelli Nurmi from University of Turku. I approach you due to my master thesis, in which I interview international school teachers about their views on internationality and working in international school. Interview is done in English or Finnish. I don't collect any personal data and also the information in which school(s) the data has been collected will not be reported in the study. You don't have to prepare for the interview.

Please suggest suitable time for the interview! You can also call or send message to my number xxxxxxxx. Interviews will be done at the school (or via phone call) and take about half an hour.

I can be available when it's suitable for You, so please pick a date! Preferably in December.

I appreciate your time!

Kind regards,

Nelli Nurmi

University of Turku

Department of Teacher Education

Liite 2: Haastattelurunko

Taustaa

1. Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana?

Oma kansainvälisyys

2. Oletko asunut tai opiskellut ulkomailla?
3. Onko perheessäsi sukujuuria muualta kuin Suomesta?
4. Puhutaanko perheessäsi muita kieliä suomen lisäksi?

Uralle hakeutuminen ja työura

Aikajanelle:

5. Millainen koulutustausta sinulla on?
 - lisäkoulutukset?
6. Missä työssä ja missä maassa olet työskennellyt aiemmin?
7. Miten päädyit opettajaksi kansainväliseen kouluun?
 - Oletko ollut tyytyväinen?
8. Mikä sinua innostaa työssäsi?
9. Kuinka iso osa identiteettiäsi opettajuus on?
10. Mitä erityistä kansainvälisessä koulussa on verrattuna muihin kouluihin?

Käsitykset kansainvälisyydestä

11. Kuvaile omaa kansainvälisyyttäsi.
12. Miten suuri osa kansainvälisyys on identiteettiäsi?
13. Miten oma kansainvälisyytesi on vaikuttanut työhösi?
 - edut ja haitat

Kulttuurishokki

14. Millaista opettajan työ on omassa synnyinmaassasi?
15. Kerro mahdollisesta kulttuurishokistasi työpaikan vaihtuessa.

Työhön sitoutuminen

16. Millaisia tulevaisuuden suunnitelmia sinulla on työuran kannalta?

Liite 3: Haastattelurunko englanniksi

Background

1. How many years have you worked as a teacher?

Own internationality

2. Have you lived or studied abroad?
3. What nationalities are there in your family?
4. What languages do you speak in your family?

Finding the career path

Timeline:

5. What kind of educational background do you have?
 - Have you taken any additional education?
6. In what work and which countries have you worked in earlier?
7. How did you end up to be a teacher in the international school?
 - Have you been satisfied in your situation?
8. What inspires you in your work?
9. How big part of your identity is being a teacher?
10. What is special at international school compared to other schools?

Ideas of the internationality

11. Describe your own internationality.
12. How big part of your identity is internationality?
13. How has your own internationality affected your work?
 - Advantages and drawbacks

Culture shock

14. What is the teacher's job at your own native country like?
15. Tell about your possible culture shock at a new workplace.

Commitment to the work

16. What kind of plans do you have for the future concerning your career?