TURUN YLIOPISTO

”Se on ehkä tietynlainen arvo itsessään”

Opettajien monikulttuurisuuskasvatukselle antamia merkityksiä

Inka Elomaa

pro gradu -tutkielma

Sosiologia

Sosiaalitieteiden laitos

Turun yliopisto

Toukokuu 2023

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

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Sosiologia
Tekijä: Inka Elomaa
Otsikko: ”Se on ehkä tietynlainen arvo itsessään” – Opettajien monikulttuurisuuskasvatukselle antamia merkityksiä
Ohjaaja: professori Hannu Ruonavaara; yliopistonlehtori Irene Prix
Sivumäärä: 80 sivua + 8 liitesivua
Päivämäärä: 4.5.2023

Tiivistelmä

Tässä kasvatussosiologiaan nojaavassa pro gradu -tutkielmassa selvitän, millaisia merkityksiä opettajat antavat monikulttuurisuudelle. Tutkimuksen lähtökohtana on monikulttuurisuuden käsitteen monimerkityksellisyys ja tarve selvittää, mitä monikulttuurinen kasvatus on ajassa, jossa pinnalla on keskustelu alueellisesta eriytymisestä, kotoutumisesta sekä etnisten ja kulttuuristen vähemmistöjen kokema syrjintä ja rasismi. Koulun rooli yhteiskunnan arvojen uusintajana sekä sosiaalistavana instituutiona on keskeinen myös näiden keskustelujen näkökulmasta.

Teoreettisessa taustoituksessa pureudun monikulttuurisuuden käsitteen määritelmiin sekä monikulttuurisuuden sekä rasismin historiaan ja nykytilaan Suomessa. Lisäksi tarkastelen monikulttuurisuuden käsitteeseen ja liberaaliin monikulttuurisuuteen kohdistuvaa kritiikkiä sekä kriittisen monikulttuurisuuden, interkulttuurisuuden sekä antirasistisen pedagogiikan suuntauksia. Teoriataustoituksen loppuosiossa tarkastelen monikulttuurisuuskasvatusta opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta sekä esittelen aiempaa opettajien monikulttuuriseen osaamiseen ja asenteisiin liittyvää tutkimusta.

Aineisto on keväällä 2022 kerätty 10 turkulaisen opettajan haastatteluaineisto, jota analysoin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Opettajat reflektoivat aktiivisesti omaa rooliaan opettajana ja olivat valmiita kehittämään ja muuttamaan omaa toimintaansa. Aineistosta nousi erityisesti suvaitsevaisuutta sekä kotoutumista painottavia näkökulmia, ja opettajien näkemykset muistuttivat osin liberaalia monikulttuurisuutta ja osin interkulttuurista näkökulmaa, jossa painottuvat yhdenvertaisuus ja kulttuurisen vuorovaikutuksen edistäminen. Opettajat kaipaisivat lisää koulutusta monikulttuurisuuden teemoista. Erityisesti antirasismin tuominen osaksi perusopetusta vaatisi opettajien osaamiseen investoimista koulutusten muodossa.

Avainsanat: monikulttuurisuus, kasvatussosiologia, peruskoulu, suvaitsevaisuus, antirasistinen pedagogiikka, opettajat, kasvatus, haastattelu, aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Sisällysluettelo

1. Johdanto 1

2. Monikulttuurisuus suomalaisessa yhteiskunnassa 4

2.1 Kulttuurikäsitys 4

2.2 Suomalainen yhteiskunta ja monikulttuurisuus 5

2.5 Koulu kotouttavana instituutiona 8

2.6. Rasismista 11

3. Kriittisiä näkökulmia monikulttuurisuuteen 17

3.4 Kriittinen monikulttuurisuuskasvatus ja antirasistinen pedagogiikka 21

4. Kulttuurinen moninaisuus kasvatuksessa 26

4.2. Kulttuurinen moninaisuus opetussuunnitelmissa 26

4.3 Opettajan rooli, asenteet ja taidot 28

5. Tutkimusasetelma 34

5.1 Tutkimuksen lähtökohta ja kysymykset 34

5.2 Haastattelu menetelmänä 34

5.3 Haastatteluaineiston keruu ja aineiston kuvaus 36

5.4 Aineiston käsittely ja analyysi 38

5.5 Tutkimusetiikka 39

6. Tulokset ja analyysi 41

6.1 Mitä on monikulttuurisuus? 41

6.2 Monikulttuurisen opetuksen arki ja käytännön haasteet 44

6.3 Kotouttamista ja suvaitsevaisuuskasvatusta 48

6.4 Opetuksen sisällöt 53

6.5 Rasismin ja syrjinnän käsittely 57

6.6 Opettajan rooli 61

7. Johtopäätökset ja pohdinta 67

8. Lähteet 71

Liitteet 81

Liite 1: Haastattelukutsu **81**

Liite 2: Suostumuslomake **83**

Liite 3: Haastattelurunko **85**

1. Johdanto

Suomesta on viime vuosikymmenten aikana tullut kulttuurisesti yhä moninaisempi suurten kansainvälisten muuttoliikkeiden kiihtymisen myötä. Julkisessa keskustelussa monikulttuurisuus käsitteenä yleistyi 1990-luvulta alkaen. Kulttuurisen moninaisuuden ympärillä käytyä keskustelua ovat sittemmin kirvoittaneet erityisesti maahanmuuton lisääntyminen ja kotoutumisen kysymykset. Yhteiskunnan moninaistuminen on vaikuttanut myös kasvatuksen alaan. Kasvatuksen tavoitteena on yksilöllisten ominaisuuksien, tietojen ja taitojen kehittämisen lisäksi myös yhteiskuntaan sopeutuminen ja implisiittisemmin sosiaalistuminen yhteiskunnan vallitseviin normeihin ja käytäntöihin (Antikainen ym., 2013). Maahanmuuton lisääntymisen myötä on tullut entistä ajankohtaisemmaksi pohtia, kuinka opetus voi tukea kotoutumisprosessissa sekä kuinka kulttuurisen moninaisuuden tulisi näkyä opetuksen arjessa, sisällöissä ja käytännöissä.

Viime vuosina ja erityisesti keväällä 2023 on käyty keskustelua alueellisesta eriytymisestä ja erityisesti maahanmuuttotaustaisen väestön keskittymisen tietyille alueille. Ylen keväällä 2023 julkaisema vaalikone näytti, kuinka suuri osuus missäkin lähikoulussa on S2-oppilaita. Koulukoneen myötä keskustelua syntyi niin sanotusta koulushoppailusta, ilmiöstä, jossa vanhemmat valitsevat asuinalueensa sen perusteella, kuinka paljon alueen kouluissa on vieraskielisiä. Myös painotetuille luokille hakemalla pyritään välttämään lasten koulunkäynti ”huonomaineisissa” kouluissa. Koulushoppailuilmiö syventää alueellista eriytymistä ja eriarvoisuutta entisestään. Alueellisen eriytymisen ilmiö on ajankohtainen myös Turussa. Keskimäärin noin 15 % oppilaista Turussa oli vuonna 2021 S2-oppilaita, mutta Varissuon koulussa osuus oli 78 %, Lausteen koulussa 63% ja Normaalikoulussa 62%. Näillä alueilla huolta on herättänyt oppilaiden, myös suomea äidinkielenään puhuvien vertaisoppimisen puutteesta johtuva heikentynyt kielitaidon taso. (Turun kasvatus- ja koulutuslautakunta 2021; Terävä ym. 2023; Tsokkinen 2023; Rönkä 2023).

Yhdenvertaisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden tavoitteista ja ihanteista huolimatta vähemmistöoppilaat kohtaavat edelleen syrjintää ja rasismia koulumaailmassa. Lisäksi maahanmuuttajataustaisten nuorten oppilaiden ja valtaväestöön kuuluvien oppilaiden koulutuspolut ovat eriytyneet. (Jahnukainen ym., 2019; Souto, 2011; Zacheus ym., 2017.) Todellisuus ei siis vielä vastaa moninaisuuden ja yhdenvertaisuuden ihanteita. Osalle maahanmuuttajataustaisista lapsista oma opettaja voi olla ensimmäinen valtaväestöön kuuluva

aikuinen, jonka kanssa oppilas on päivittäin tekemisissä. On siis tärkeää, että opettajat tiedostavat roolinsa kulttuurisesti moninaisissa luokissa (Virta & Tuittu, 2013).

Kulttuurisesti moninainen kasvatus on pelkkää kotoutumisen edistämistä laajempi kysymys, joka koskee niin opettajia kuin oppilaitakin kulttuuritaustasta riippumatta. Julkisessa keskustelussa kulttuurisesti moninaisen kasvatuksen tavoitteet esitetään usein määrittelemättöminä ideaaleina. On tarpeen pohtia millaisia normeja, luokitteluja ja rajanvetoja koulujärjestelmä sekä opetus tuottaa ja uusintaa. Kulttuurista moninaisuutta ja kulttuurisesti moninaista kasvatusta käsittelevä tutkimuskenttä on pirstaloitunut ja tutkimuksellisista traditioista riippuen samoja ilmiöitä käsittelevät tutkimukset saattavat toimia hyvinkin erilaisen käsitteistön varassa (ks. Seikkula & Keskinen, 2021).

Monikulttuurisuuden käsite näyttäytyy usein määrittelemättömänä ja kontekstisidonnaisena, eikä se edelleenkään ole saanut julkisessa keskustelussa vakiintuneita määritelmiä. Lisäksi monikulttuurisuuden käsite on saanut osakseen teoreettista kritiikkiä ja sen rinnalle on noussut useita vaihtoehtoisia ja rinnakkaisia käsitteitä (ks. Hall, 2019b; Husband, 2000; Keskinen ym., 2021; May & Sleeter, 2010, 2010; Rastas ym., 2005; Stokke & Lybæk, 2018).

Vielä vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS) korostui kulttuurisen moninaisuuden ja monikulttuurisuuden sijaan kansainvälisyys. Seuraavassa, vuoden 2004 POPS:issa monikulttuurisuus nousi suvaitsevaisuuden ohella keskeiseksi osaksi opetuksen sisältöjä ja arvopohjaa (Mäkelä ym., 2017; POPS 2004). Kulttuurinen moninaisuus rikkautena on osa vuoden 2014 POPS:issa määritettyä opetuksen arvoperustaa ja myös monikulttuurisuus mainitaan (POPS 2014).

Tämän tutkimuksen teoriaosiossa käsittelen ensin Suomea kulttuurisesti moninaisena yhteiskuntana, kulttuuristen vähemmistöjen asemaa suomalaisessa koulujärjestelmässä sekä kulttuurista moninaisuutta peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa. Tämän jälkeen pyrin luomaan kokonaiskuvan tutkimuksellisista ja teoreettisista näkökulmista kulttuurisesti moninaisesta kasvatuksesta sekä opettajien roolista ja ammatillisista valmiuksista. Analyysini pohjautuu haastatteluaineistoon, jonka olen kerännyt keväällä 2022. Haastatteluissa 10 opettajaa kahdesta turkulaisesta alakoulusta kertovat kokemuksistaan, käsityksistään sekä opetustyön käytännöistä liittyen kulttuuriseen moninaisuuteen.

Analyysissäni pyrin hahmottamaan, millaisia merkityksiä monikulttuurinen kasvatus saa opettajien puheissa. Tällainen laadullinen tieto auttaa hahmottamaan, millaisia haasteita kasvatuksen alalla kohdataan ja millaista tukea näihin haasteisiin voidaan yhteiskunnan osalta tarjota. Lisäksi tällainen tieto on tukena työssä kasvatuksen alan kehittämisessä ja yhdenvertaistamisessa.

2. Monikulttuurisuus suomalaisessa yhteiskunnassa

2.1 Kulttuurikäsitys

Ennen pureutumista suomalaisen monikulttuurisuuden historiaan, on täsmennettävä, mitä kulttuurilla ylipäätään tarkoitetaan. Kulttuuri määritellään usein tietyn yhteiskunnan tai yhteisön jäsenten tärkeinä pitämiksi asioiksi, tavoiksi, säännöiksi sekä sen katsotaan pitävän sisällään kulttuurissa luotuja ja käyttöön otettuja esineitä (esim. Antikainen ym., 2013, 22). Antropologisesta näkökulmasta katsottuna kulttuuri on nähtävissä selvärajaisina ja homogeenisinä traditioiden joukkoina, jotka kyllästävät yhteisöt ja määrittävät yhteisöjen elämäntapaa. (Hall 2019b, 179; Hammersley 2019, 19-26.)

Usein kulttuuriksi käsitetään *esteettiset* kulttuurin ilmentymät ja kulttuurituotteet, kuten eri taiteenlajit. Tätä kulttuurikäsitystä määrittää hierarkkisuus ja ajatus joidenkin kulttuurimuotojen legitiimiydestä suhteessa toisiin. Tällaiseen kulttuurikäsitykseen viitataan arkikielessä puhuttaessa esimerkiksi kulttuurin harrastamisesta tai korkeakulttuurista. (Hammersley 2019, 12-19; Purhonen & Gronow, 2014, 13)

Kulttuurin voidaan myös nähdä määrittävän ihmisen yksilöllisiä elämäntyylejä. Purhonen & Gronow (2014) ovat makua ja kulttuurisia pääomia käsittelevässä teoksessaan *Suomalainen maku* eritelleet kulttuurin kentiksi musiikin, kirjallisuuden ja lukemisen, kuvataiteen, television ja elokuvat, urheilun, ruumiinkulttuurin ja pukeutumisen sekä ruuan ja syömisen. Kulttuuri määrittää yksilön elämää ja arkea ja sitoutuu laajempiin kulttuurisiin konteksteihin. Kulttuurisia pääomia tarkastelevassa kulttuurikäsityksessä kulttuuria tarkastellaan eriytyneinä kulttuurin kenttinä, ei niinkään tiettyjen yhteiskuntia tai ryhmiä määrittävinä selvärajaisina kokonaisuuksina.

Kulttuureita voidaan pitää toisistaan erottuvina ja selvärajaisina muodostumina, jotka jakavat ihmiset ”meihin” jotka jakavat yhteisen kulttuurin ja ”heihin”, joiden katsotaan kuuluvan johonkin toiseen kulttuuriin (Hall 2019a, 108; ks. Hammersley, 2020). Kulttuurit ovat kuitenkin jatkuvassa muutoksessa ja vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja voidaankin kysyä, missä määrin kulttuurit ovat tunnistettavissa toisistaan erillisiksi. Kulttuuri ei myöskään rajoitu etnisperusteisten yhteisöjen tapakoodistoihin. Myös luokkatausta, sukupuoli tai vaikkapa uskonto voivat muodostaa omia kulttuurisia viitekehyksiään.

Tämän tutkielman pohjalla oleva kulttuurikäsitys nojaa Stuart Hallin (2019a, 107) tapaan määritellä kulttuuri *yhteisten merkitysten järjestelmiksi.* Samaan yhteisöön, ryhmään tai kansakuntaan kuuluvat ihmiset tulkitsevat ja ymmärtävät ympäröivää maailmaa näiden merkitysjärjestelmien kautta. Kulttuurin käsitteeseen liittyy myös yhteisiä merkityksiä tuottavat ja ilmentävät sosiaaliset käytännöt sekä ne käytännöt, joita yhteiset merkitykset ohjaavat ja organisoivat. Hall edustaa Birminghamilaista koulukuntaa, jonka mukaan kulttuuri on keskeinen kamppailuissa vallasta ja identiteettien ja merkitysten legitimiteetistä. Yhteiskunnalliset ja taloudelliset rakenteet synnyttävät kulttuurisen hegemonian. (Giroux, 2000). Käsitän kulttuurin myös Huttusen ja muiden (2005, 28-29) tavoin prosessuaalisena. Kulttuurit ovat alati muutoksessa, eikä mikään kulttuuri sisällä selvärajaisia, yksiselitteisiä käsikirjoituksia, vaan kulttuurit yhdistyvät ja erkanevat, niitä tulkitaan, niitä omaksutaan ja niistä luovutaan.

2.2 Suomalainen yhteiskunta ja monikulttuurisuus

Monikulttuurisuuden käsitteellä on yhtäältä deskriptiivinen, kuvaileva ja toisaalta normatiivinen tai ideologinen luonne. Kuvailevana käsitteenä monikulttuurisella yhteiskunnalla viitataan siihen, että kulttuurisilta piirteiltään toisistaan eroavia ryhmiä elää yhteiskunnassa rinnakkain. Normatiivisena käsitteenä taas monikulttuurisuus on teoreettinen, asenteellinen tai toimintaan tähtäävä poliittinen ideologia siitä, millä tavoin yhteiskunnassa tulisi huomioida erilaiset kulttuurit ja kulttuuriset ryhmät. Englannin kielessä adjektiivi *multicultural* viittaa käsitteen kuvailevaan käyttötapaan, kun taas *multiculturalism* -käsitteellä viitataan käsitteen normatiivisiin, teoreettisiin ja ideologisiin merkityksiin. (Bloemraad ym. 2008, 160; Huttunen ym., 2005; Lepola, 2000; Tuittu ym., 2011)

Monikulttuurisuuden käsite on monimerkityksellinen ja monikulttuurisuus nähdään usein eräänlaisena kattokäsitteenä muun muassa kulttuurista moninaisuutta, maahanmuuttoa, kotoutumispolitiikkaa ja rasismia koskeville keskusteluille. Suomi on monikulttuurinen yhteiskunta niin väestöllisesti, kuin lainsäädännöllisestikin; monikulttuurisuus on vahvasti kiinnittynyt Suomen lainsäädäntöön ja poliittishallinnollisiin linjauksiin (Saukkonen 2020).

Suomen monikulttuurista historiaa

Monikulttuurisen yhteiskunnan käsite on tiettävästi tullut Suomessa hallinnollisissa teksteissä käyttöön ensimmäistä kertaa 1990-luvun alussa. Tällöin monikulttuurisuudella ja yhteiskunnan monikulttuuristumisella viitattiin maahanmuuttajien määrän lisääntymiseen Suomessa. Suurissa maahanmuuttomaissa (mm. Iso-Britannia, Yhdysvallat, Kanada, Australia ja Ruotsi) monikulttuurisuudesta alettiin puhua 1960- ja 1970-lukujen taitteessa ja 1970-luvun puolivälissä, kun siirtolaisuus lisääntyi kansainvälisesti (Lepola 2000, 203; Mills 2007, 89; Tuittu ym. 2011, 9; Mäkelä ym. 2017, 23; Kivirauma ym. 2019, 11). Suomessa keskustelu monikulttuurisuudesta on syttynyt lähes kaksi vuosikymmentä suuria maahanmuuttomaita myöhemmin. Kansainväliset muuttoliikkeet ovat kiihtyneet 2000-luvuilla ja keskustelu maahanmuutosta ja monikulttuurisuudesta käy Suomessakin vilkkaana. Vuonna 2001 vieraskielisten osuus Suomen väestöstä oli vielä 1,65 prosenttia (Miettinen 2001, 12), kun taas vuoden 2021 lopussa osuus oli moninkertainen, 8,3 prosenttia väestöstä. Edelliseen vuoteen nähden määrä kasvoi 5,8 prosentilla (Tilastokeskus 2023).

Monikulttuurisuutta koskevissa teksteissä ja keskusteluissa välittyy ajatus, että ennen 1990-luvun niin sanottua maahanmuuton lisääntymisen myötä tapahtunutta monikulttuuristumista. Suomi on ollut harvinaislaatuisen kulttuurisesti homogeeninen yhteiskunta (Lepola, 2000, 203). Monikulttuurisuus yhä edelleen nähdäänkin suomalaisuuden tai suomalaisen yhtenäiskulttuurin vastinparina, vaikka suomalaista kulttuuria on mahdotonta eristää tai erottaa omaksi selvärajaiseksi kokonaisuudekseen, vaikka muuttoliikkeet ovat historiallisesti Suomen alueella ollut vähäisempiä esimerkiksi Keski-Eurooppaan verrattuna. Suomalainenkin kulttuuri on kuitenkin erilaisten ja ylirajaisten vaikutteiden yhdistelmä (Löytty ym. 2005, 29) ja Suomi on alueena ollut monikulttuurinen jo pitkään ennen 1990-luvun maahanmuuton lisääntymistä, mikäli monikulttuurisuus ymmärretään sanan kuvailevan merkityksen kautta. Maahanmuuttajaryhmien lisäksi Suomessa on myös niin sanottuja vanhoja vähemmistöryhmiä. Näihin vanhoihin etnisiin vähemmistöihin kuuluvat muun muassa romanit, saamelaiset ja tataarit (Puuronen 2011; Tervonen, 2014).

Miika Tervosen (2014) mukaan yhden kulttuurin Suomi on nähtävissä myyttinä, jonka avulla on pyritty rakentamaan kansallista itseymmärrystä sekä käsitystä suomalaisuudesta kulttuurisesti yhtenäisenä kansallisvaltion rakennuspalikkana. Nationalismin yleistyttyä

Suomessa 1800-luvun loppupuolella syntyi aiempaa suurempi tarve korostaa suomalaista yhtenäiskulttuuria. Myös kansainvälisesti nationalismiin kytkeytyvä kansallisidentiteetin vahvistaminen on tarkoittanut myös kansallisen identiteetin omaavien ihmisten, kansalliseen kulttuuriin *kuuluvien* homogeenisyyden korostamista (ks. Husband 2000, 225; Puuronen, 2011, 68-69).

Suomen kieli muodostui tärkeäksi osaksi suomalaisuutta, kun haluttiin irtaantua näkemyksestä suomesta osana Ruotsin tai Venäjän valtiollista historiaa. Juuri kieli erotti Suomen muista valtioista. Paradoksaalisesti fennomania lähti liikkeelle pääosin ruotsinkielisen sivistyneistön piiristä. Kulttuurisen yhtenäistämisen aallossa monet ruotsinkieliset, mutta myös monet venäläiset, romanit ja juutalaiset suomalaistivat nimiään. 1930-luvulla nimenvaihtoon kannustettiin ja se oli vaivattomampaa poikkeuslain ansiosta. Myös evankelisluterilaisen uskon on nähty yhdistävän suomalaiset riippumatta kielestä – millä tosin viitattiin uskon yhdistävän lähinnä suomen- ja ruotsinkieliset. Huomionarvoista on, että Suomeen evakkoina saapuessaan karjalaiset, erityisesti ortodoksit, kohtasivat syrjintää ja venäläisvihaa, vaikka karjalaisuus on aika-ajoin liitetty osaksi yhtenäisen suomalaisen kulttuurin myyttiä. Monet Karjalasta evakkoina Suomeen saapuneet, erityisesti ortodoksit, suomalaistivat nimiään ja kastoivat lapsiaan luterilaiseen uskoon mukautuakseen suomalaiseen yhtenäiskulttuurin ihanteeseen. (Tervonen 2014, Harjula ym. 2021, 302.)

Kulttuuristen vähemmistöjen olemassaolo kansallisvaltion rajojen edellisellä vuosisadalla kyllä tiedostettiin, mutta vähemmistöryhmät nähtiin kokonsa puolesta merkityksettöminä kansallisvaltion ja kansankulttuurin kannalta. Vielä 1800- ja 1900-lukujen taitteessa Suomen alueella asui paljon muualta muuttaneita tai historiallisiin vähemmistöihin kuuluvia, mutta sotien jälkeen yhtenäiskulttuurin ihanne oli muuttunut itseään toteuttavaksi ennusteeksi karkotusten ja yhtenäistämistoimien myötä. Yhtenäiskulttuurin ihanne muuttui itseään toteuttavaksi ennustukseksi, kun etnistä ja kulttuurista monimuotoisuutta on pyritty häivyttämään ja jopa aktiivisesti vähentämään sulauttamis- ja yhtenäistämistoimien ja jopa karkotusten keinoin. Karkottamisten kohteena olivat sotien välisenä aikana Suomen alueella asuneet venäjänkieliset sekä juutalaiset. Lisäksi sotien jälkeen saamelaisalueita suomalaistettiin ja esimerkiksi romanit ovat jääneet yhteiskunnan marginaaliin ja kohtaavat edelleen syrjintää suomalaisessa yhteiskunnassa. (Harjula ym. 2021; Tervonen, 2015.)

Pienen kokonsa ohella vähemmistöryhmät on nähty suomalaisista erillisinä, selvärajaisina ryhminä, ikään kuin poikkeuksena sääntöön ja todisteena suomalaisen väestön tasapäisyydestä (Tervonen, 2014). Myös 1990-luvun alussa, kun monikulttuurisuudesta alkoi olla mainintoja julkisissa dokumenteissa, nähtiin, että siihen asti Suomi on ollut etnisesti homogeeninen maa ”perinteisiä vähemmistöjä lukuun ottamatta” (Lepola 2000, 203). ”Perinteisten” tai ”kansallisten” vähemmistöjen käsitteillä on pyritty erottamaan vanhat, historiallisesti Suomeen kiinnittyneet vähemmistöt uudemmista maahanmuuttajista ja vähemmistöryhmistä (Harjula ym., 2021, 303). Nämä kansalliset vähemmistöt ovat kuitenkin jääneet edellä kuvattujen nationalististen prosessien myötä suomalaisen historiankirjoituksen, kulttuurin kuvauksen sekä yhteiskunnan marginaaliin.

Vanhojen vähemmistöryhmien asemasta ja ihmisoikeuksista alettiin keskustella 1960-luvulta lähtien ja vähemmistöjen asemaan on pyritty vaikuttamaan myös lainsäädännöllisin keinoin. Nykyään vanhoista vähemmistöistä romaneille tarjotaan omankielistä opetusta ja saamen kielen opetusta tarjotaan tietyillä saamenkielisillä alueilla. Suomen perustuslaki takaa, että kaikilla vähemmistöryhmillä on oikeus oman kielen ja kulttuurin säilyttämiseen (Harjula ym. 2021, 302-303; Kivirauma ym. 2019, 12).

Vaikka kulttuurinen moninaisuus ei rajoitu Suomessa maahanmuuttajiin, monikulttuurisuuteen liittyvä keskustelu ja tutkimus yhdistetään useimmiten Suomeen muualta muuttaneisiin ihmisiin ja heidän kotoutumiseensa. Samalla monikulttuurisuudesta tulee lähes synonyyminen maahanmuutolle ja vastinpari suomalaisuudelle (Mäkelä ym. 2017, 24; Suurpää 2005, 62). Maahanmuuttajastatus nähdään lisäksi ylisukupolvisena: maahanmuuttajien jälkeläisistäkin puhutaan usein niin tutkimuskirjallisuudessa, kuin julkisessakin keskustelussa maahanmuuttaja- tai ulkomaalaistaustaisina tai toisen- tai kolmannen polven maahanmuuttajina (ks. esim. Jahnukainen ym., 2019). Tämä voi johtaa toiseuttavaan kategorisointiin erityisesti silloin, kun henkilö on elänyt pitkään, kenties koko elämänsä Suomessa ja tulee edelleen nähdyksi ensisijaisesti maahanmuuttajana tai maahanmuuttotaustaisena (Seikkula & Keskinen, 2021). Maahanmuuttaja- tai muu vähemmistöidentiteetti voi kuitenkin olla myös voimavara ja voimaannuttava identiteettipolitiikan väline (Harjula ym. 2021, 291).

2.5 Koulu kotouttavana instituutiona

Poliittiset toimet monikulttuurisuuden edistämiseksi ovat yleistyneet viimeisten vuosikymmenien aikana niin Suomessa, kuin maailmallakin. Julkisessa

monikulttuurisuuskeskustelussa painopiste on maahanmuuttopolitiikassa sekä maahanmuuttajien kotoutumisessa. Ensimmäinen kotouttamislaki astui voimaan 1999 nimellä *laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta* (1465/1999). Nykyinen *laki kotoutumisen edistämisestä* astui voimaan vuonna 2010 (1386/2010). Lain tarkoitus on tukea ja edistää Suomeen saapuneen maahanmuuttajan mahdollisuuksia osallistua suomalaisen yhteiskunnan toimintaan sekä edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä väestöryhmien välistä myönteistä vuorovaikutusta.

Klarenbeekin (2021) mukaan kotoutuminen nähdään yleisesti kaksisuuntaisena prosessina, mutta siitä huolimatta monet näkökulmat kotoutumiseen sisältävät yksisuuntaisuuden ongelman: kotoutuminen nähdään prosessina, jossa yksi osapuoli, tässä kontekstissa maahanmuuttaja, kotoutuu ja toinen osapuoli, valtakulttuuri ja yhteiskunta kotouttaa tai vaikuttaa kotoutujan kotoutumisprosessiin. Myöskin ajatus siitä, että valtakulttuuri muuttuu kotoutumisen *seurauksena* on valtakulttuuria passivoiva ja yksisuuntainen lähtökohta. (Klarenbeek, 2021.)

Myös Suomessa kotoutumispoliittiset toimet suuntautuvat maahanmuuttajien henkilökohtaiseen kehitykseen – kielen ja yhteiskunta- ja työelämätaitojen oppimiseen, jota yhteiskunnalliset instituutitiot lain edellyttämillä tavoilla tukevat. Pasi Saukkosen (2020) mukaan julkisessa toiminnassa valtaväestön monikulttuuriseen kehitykseen ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota. Klarenbeek ehdottaakin, että valtakulttuurin jäseniä tai ”sisäpiiriläisiä” ei nähtäisi pelkästään kotoutumiseen vaikuttavana tai kotoutumisen seurauksena muuttuvana, vaan yhtenä kotoutumisprosessin erottomattomana osana. Sen sijaan, että maahanmuuttajat kotoutuvat valtakulttuuriin ja yhteiskuntaan, valtakulttuurin jäsenet ja yhteiskunta kotoutuisivat yhdessä maahanmuuttajien kanssa, eikä erotteluja kotoutuvien ja kotouttavien tahojen välille tehtäisi (Klarenbeek 2021).

Koulu on keskeinen kotoutumisen välineenä toimiva instituutio. 1990-luvulta alkaneen kulttuurisen moninaisuuden lisääntymisen myötä on syntynyt tarve huomioida aiempaa paremmin vanhojen vähemmistöjen lisäksi myös muut vähemmistöt. Turun perusopetuksessa oli vuonna 2021 S2-oppilaita 15,2 prosenttia. Kuitenkin eniten vieraskielisiä oppilaita oli Varissuon koulussa (78%), Lausteen koulussa (63,4%) ja Normaalikoulussa (62,5%) (Turku, kasvatus- ja opetuslautakunta 2021). Eriytyminen Turun alueella jatkuu edelleen. Ylen

koulukoneen (YLE 16.2.23) mukaan vuonna 2023 Varissuon koulussa jo 80% ja Lausteen koulussa 65% on S2-oppilaita.

Kunnissa oppilaille on tarjolla suomi toisena kielenä- tai ruotsi toisena kielenä -opetusta, eli S2- tai R2-opetusta sekä vuoden kestävää valmistavaa opetusta. S2-opetus toimii täydentävänä opetuksena äidinkieli- ja kirjallisuus -opetuksen rinnalla.Valmistavan opetuksen tarkoituksena on tarjota maahanmuuttotaustaiselle oppilaalle riittävät edellytykset osallistua perusopetukseen omalla luokka-asteellaan. Valmistavaan opetukseen osallistui vuonna 2015 noin joka kymmenes maahanmuuttotaustainen oppilas. Sen sijaan S2 -opetukseen osallistui vuonna 2016 peräti 92 prosenttia maahanmuuttotaustaisista oppilaista. (Kivirauma ym., 2019, 17-20).

Viime vuosikymmeninä suomalaisessa koulujärjestelmässä on nähty eriarvoistumista, vaikka kansainvälisesti vertailtuna perheen yhteiskunnallisella asemalla ei ole vahvaa yhteyttä koulusaavutuksiin. Koulutuspolut peruskoulusta toiselle asteelle ovat eriytyneet maahanmuuttotaustaisten ja valtaväestön oppilaiden välillä ja vähemmistötaustaisten oppilaiden ensisijaiset koulutustoiveet jäävät usein toteutumatta; vieraskielisille tai maahanmuuttotaustaisille nuorille toisen asteen koulutukseen osallistuminen on tilastollisesti valtaväestön nuoria haastavampaa, eikä tätä eroa voida täysin selittää perheisiin liittyvillä taustatekijöillä kuten vanhempien koulutustasolla, vaikka nämä tekijät vaikuttavat maahanmuuttajataustaisten keskinäisiin eroihin. (Kalalahti ym. 2019.)

Niin suomalaisissa, kuin kansainvälisissäkin tutkimuksissa on ilmennyt, että maahanmuuttotaustaiset nuoret ovat motivoituneita ja he perheineen asettavat usein koulutustavoitteet varsin korkeiksi (Feliciano & Lanuza, 2016; Harju-Luukkainen ym., 2016; Kalalahti ym., 2019), mutta koulutusjärjestelmä ei nykyisellään aina mahdollista näiden tavoitteiden yhdenvertaista toteutumista. Erityisesti lukiokoulutukseen tuli vuonna 2015 valituksi 75 prosenttia valtaväestön hakijoista, kun taas vieraskielisistä osuus oli vain 63 prosenttia. Maahanmuuttotaustaiset oppilaat myös keskeyttivät lukio-opintonsa huomattavasti valtaväestöä useammin, mikä saattaa viitata tuen puutteeseen lukio-opetuksessa. (Kalalahti ym. 2019, 75-76.)

Koulutuspolkujen eriytymiseen vaikuttaviksi tekijöiksi on tunnistettu kielelliset haasteet, oppimisvaikeudet sekä tuen ja ohjauksen riittämättömyys sekä tukea tarvitsevien moninaisuuden tunnistamatta jääminen (Niemi ym. 2019, 50, 52). Niemen ym. (2019)

haastattelututkimuksen mukaan opinto-ohjausta suuntaa erityisesti erityisen tuen tarve ja suomen kielen taito. Tämä voi johtaa siihen, että oppilaiden omia koulutustavoitteita saatetaan esimerkiksi kielitaidon puutteen vuoksi epärealistisena ja puutteellinen kielitaito saattaa peittää alleen oppilaan piileviä tietoja ja taitoja. Niemen ym. tutkimuksessa osa opinto-ohjaajista nosti esiin myös stereotyyppisiäkin oletuksia maahanmuuttotaustaisten nuorten paremmasta soveltuvuudesta ammatilliseen- kuin lukiokoulutukseen. Niemi ja muut esittävätkin, että yhdenvertaisuuden edistämiseksi opinto-ohjauksessa nuorten suunnitelmia ja koulutusvalintoja tulisi arvioida suomen kielen taidosta irrallaan. Oletus maahanmuuttajataustaisten heikosta lukutaidosta on johtanut myös maahanmuuttajataustaisten oppijoiden perusteettomaan S2-opetukseen ohjaamiseen. Lauri Ståhlbergin ym. (2023, *hyväksytty/painossa*) tuoreen tutkimuksen mukaan jopa joka viidennellä S2 -oppimäärää opiskelevalla oli parempi suomen kielen taito kuin joka kolmannella S1 -oppimäärää opiskelevalla. S2-oppilaat jäävät usein muista jälkeen eikä perusteeton S2-opetukseen ohjaaminen tue oppilaan oppimistuloksia.

2.6. Rasismista

Rasismin tarkastelu on keskeistä monikulttuurisuudesta puhuttaessa. Ennen 1990-lukua rasismia koskeva tutkimus on ollut vähäistä ja rasismiksi tulkittavia ilmiöitä on käsitelty syrjintänä, muukalaispelkona tai suvaitsemattomuutena. Koska Suomessa ei ole tätä ennen ollut väestöön suhteutettuna suuria etnisiä vähemmistöjä tai maahanmuuttajaryhmiä, on saatettu ajatella, että rasismikaan ei Suomessa ole samalla tavalla ongelma, kuin muualla (Rastas, 2005, 69). Suomalaisessa rasismikeskustelussa korostuu usein maahanmuutto, joka korostuu myös muussa monikulttuurisuuskeskustelussa. Rasismi ei kuitenkaan ole suoraan sidoksissa maahanmuuttoon tai ole maahanmuuton lisääntymisen seurausta. Rasismia kokeneiden luokittelu automaattisesti ulkomaalaisiksi tai maahanmuuttajiksi voi myös haitallisesti uusintaa rasistista väärintunnistamista. (Rastas 2005; Seikkula & Keskinen 2021, 13).

Kynnys rasismista puhumiseen on suomalaisessa keskustelussa ollut korkea. Rasismiksi tullaan usein tulkituksi vain tietoinen ja avoimen vihamielinen toiminta, jolloin rasismi nähdään ääri-ilmiönä, jonka vastakohtana on suvaitsevaisuus ja monikulttuurisuus (Rastas 2005, 70; 2009, 50; Suurpää 2005, 58). Äärimmäiseen erotteluun ja biologisiin rodun käsityksiin perustuvaa rasismia Vesa Puuronen (2011, 56, 62) kutsuu vanhaksi rasismiksi. Vanha rasismi on helposti tunnistettavaa ja yleisesti tuomittua ja siitä esimerkkejä ovat muun muassa Natsi-Saksan harjoittama politiikka, Yhdysvalloissa 1960-luvulle jatkunut rotuerottelupolitiikka sekä Etelä-Afrikan Apartheid-politiikka. Vanhassa rasismissa rotu on muuttumaton, biologinen ja ihmistä

ja ihmisen toimintaa määrittävä tekijä, jonka perusteella ihmisiä voidaan luokitella hierarkkisesti. Uusrasismi sen rakentuu käsityksille olemuksellisista ja muuttumattomista kulttuurieroista biologisiin eroihin perustuvien rotuoppien sijaan. Uusrasismissa ihmisiä luokitellaan hierarkisiin ryhmiin esimerkiksi kielen, uskonnon tai tapojen perusteella. Valtaväestön kulttuuri, tai globaalissa kontekstissa valkoinen, länsimainen kulttuuri esitetään kehittyneempänä. Uusrasismissa kulttuurit myös kietoutuvat vahvasti kansallisuuteen ja uusrasismin kannattajat esimerkiksi vastustavat maahanmuuttoa, sillä katsotaan, että tiettyjen maiden kulttuurit eivät ole yhteensopivia suomalaisen kulttuurin kanssa (Huttunen ym. 2005, 38; Modood 1997; Puuronen 2011, 56-57, 62).

Mikäli rasismi rinnastetaan vanhoihin rasismin muotoihin tai vertaillaan vähemmistöjen määrää ja asemaa Suomessa muihin maihin, rasismi voikin näyttäytyä marginaali-ilmiönä (Rastas 2005, 70). Post-rasistisessa ajattelussa nähdään, etteivät yhteiskunnat ole rasistisia niin kauan kun rodun perusteella ei enää virallisesti luokitella ihmisiä eikä biologisen rodun käsitystä ole enää aikoihin tunnustettu legitiimiksi (Mills 2007, 93). Rasismilla on kuitenkin aikaan ja paikkaan sekä yhteiskunnalliseen ja historialliseen kontekstiin sidotut ilmenemismuotonsa. Rasismia on syytä tarkastella juuri Suomen kontekstissa ja reflektoida ulkomailta tullutta käsitteistöä tämän kontekstin valossa. (Rastas, 2005; Hall 2019b)

Rasistiset ajattelutavat ovat usein tiedostamattomia ja myös rasismista irtisanoutuvat ihmiset voivat uusintaa rasistisia ajattelutapoja ja toimia rasismia tuottavilla tavoilla. Myös *rakenteellisen rasismin* tarkastelu ulottuu tietoisen ja vihamielisen toiminnan tarkastelun ulkopuolelle. Rakenteellista rasismia on lainsäädännön ja instituutioiden uusintama ja normalisoima rasismi, jossa normit ja käytännöt asettavat rodullistetut henkilöt muihin nähden eriarvoiseen asemaan (Zacheus 2019, 140; Puuronen 2011, 60). Rakenteellista rasismia ja normalisoituja rasistisia käytäntöjä ei voida selittää yksilöiden vihamielisyydellä. (Rastas 2005, 73-74; Puuronen 2011.)

Rakenteellisen rasismin rinnalle on rasismin muodoksi erotettu *arkipäivän rasismi.* Arkipäivän rasismi on jokapäiväisissä kohtaamisissa ilmeneviä käytäntöjä, jotka asettavat rodullistetut eriarvoiseen asemaan. Arkipäivän rasismia voi siis olla loukkaavat vitsit, stereotypioihin perustuvat oletukset, syrjintä oppilaitoksissa tai työelämässä ja myös väkivalta (Puuronen 2011, 62).

Rotu ja rodullistaminen

Englanninkielisissä maissa ja englanninkielisessä rasismintutkimuksessa rasismi usein määrittyy ruumiillisten tuntomerkkien, kuten ihonvärin perusteella tapahtuvaksi luokitteluksi ja rodun käsite on hyväksytty käsite nimenomaan sosiaalisena kategoriana (ks. Hall 2019c). Rodun käsite onkin rasismitutkimuksessa keskeinen. Vaikka biologisia perusteita rodun käsitteelle ei voida todentaa, rotu voidaan tutkimuksessa nähdä sosiaalisesti rakentuneena, eroja tuottavana kategoriana. Suomessa käsite on kuitenkin historiallisesti latautunut ja rodun sijaan puhutaan useammin eri kulttuureista ja etnisyyksistä, joiden ei käsitteinä pidetä kantavan rodun käsitteen kaltaista historiallista painolastia (Alemanji 2016, 10). Kuitenkin myös kulttuurien ja etnisyyden käsitteet voivat tuottaa rodun kaltaisia selvärajaisia sosiaalisia luokituksia. (Hall, 2019b; Rastas, 2005, 2009; Seikkula & Keskinen, 2021.)

Rodullistaminen on keskeinen rasismin muusta syrjinnästä erottava tekijä. Rodullistaminen on prosessi, jossa rodullistetut henkilöt tulevat nähdyksi ensisijaisesti heidän etnisen, kulttuurisen tai uskonnollisen ryhmän jäsenyytensä kautta. Etnisen taustan, kulttuurin tai uskonnon kaltaisten luokituksien katsotaan rodullistamisprosessissa muodostavan rodun kaltaisia ryhmiä. Ryhmiin liitetään ominaisuuksia, joiden katsotaan pätevän kaikkiin ryhmän jäseniin. (Puuronen 2011, 64-66; Sinokki 2017, 274; Zacheus, 2019; Zacheus ym., 2017) Muita rasismiin läheisesti liittyviä käsitteitä ovat esimerkiksi ennakkoluuloisuus, essentialismi (olemusajattelu) sekä stereotyypittely (Zacheus 2019, 140-141).

Sikäli kun rasismi perustuu käsitykseen rodusta sosiaalisena ryhmänä, voidaan se ulottaa pelkistä ruumiillisista tuntomerkeistä kulttuurisiin tai kansallisiin piirteisiin, joiden perusteella ihmisiä arvotetaan ja luokitellaan. Rasismi peittyykin keskusteluissa usein puheelle kulttuurieroista, joiden saatetaan katsoa luonnollistavan tai jopa oikeuttavan rasistiset käytännöt (Rastas, 2005; Souto, 2011) Esimerkiksi venäläisvihalla on Suomessa pitkä historia; 1910-luvulla julkaistuissa teoksissa venäläisiä luonnehdittiin slaavilaisina kansoina germaanisia kansoja alhaisempina. Venäläisiä luokitellaan kansallisuuden ja kielen perusteella ja venäläisiin liitetään ryhmänä Suomessa negatiivisiksi miellettyjä ominaisuuksia, kuten köyhyyttä ja laiskuutta. Myös loukkaavan ”ryssä” -sanan käyttö on ollut yleistä Suomessa yhä 2000-luvulla (Puuronen 2011, 67-110; ks. Souto 118-120).

Rasismi nyky-Suomessa

On ilmeistä, että tasa-arvoa ja monikulttuurisuutta vaalivissa yhteiskunnissa rasismi ei ole hyväksyttävää. Rasismia ei ole kuitenkaan saatu kitkettyä yhteiskunnasta. Eurooppalaisittain suhtautuminen maahanmuuttajia kohtaan oli Pohjoismaissa, mukaan lukien Suomessa verrattain positiivista Timothty Hattonin (2016) vuosina 2002-2012 keräämän pitkittäisaineiston perusteella. Läheisempi tarkastelu kuitenkin osoittaa, että ei-valkoisiin ja ei-länsimaalaisiin ei suhtauduttu yhtä positiivisesti, kuin lähellä omaa etnistä ryhmää oleviin maahanmuuttajiin (em., 215). Euroopan unionin perusoikeusviraston FRA:n (*European union agency for fundamental human rights)* vuonna 2017 julkaisemassa kyselyssä ilmeni, että Suomi oli Luxemburgin jälkeen Euroopan syrjivin maa Saharan eteläpuolisesta Afrikasta tulevia, toisin sanoen tummaihoisia henkilöitä, kohtaan; 45 prosenttia vastanneista oli kokenut syrjintää viimeisen vuoden aikana kyselyn teettämisen hetkellä (FRA 2017, 31).

Rasistiset viharikokset ovat yleisiä Suomessa ja ne lisääntyivät joka vuosi (vuosia 2002 ja 2007 lukuunottamatta) vuodesta 1997 vuoteen 2009 (Puuronen 2011, 169). Vuonna 2019 kertyi 650 rikosilmoitusta, joissa oli rasistisia piirteitä eli rikoksen syyksi epäiltiin kohteen etnistä tai kansallista taustaa (Rauta, 2020, 28). Suurin riski joutua rasistisen viharikoksen kohteeksi Suomessa oli sudanilaisilla, turkkilaisilla, nigerialaisilla, marokkolaisilla, iranilaisilla, somaleilla, irakilaisilla sekä afganistanilaisilla. Kuitenkin vain osa rasistisista viharikoksista tulee poliisin tietoon. Poliisin tietoon tulevat rikokset ovat useimmiten vakavampia rikkomuksia, kuten väkivallantekoja. Kunnianloukkauksen tai kiihottamisen kansanryhmää vastaan rikosnimikkeiden kriteeristön täyttävät teot jäävät usein ilmoittamatta. (Puuronen, 2011 171-173.)

Myös yhdenvertaisuusvaltuutetun (2020) teettämän selvityksen mukaan kohderyhmästä ”vieraskieliset, ulkomaan kansalaiset tai maahanmuuttajataustaiset” 30 prosenttia oli kokenut häirintää vähintään kerran kuussa. Häirintää ja vihapuhetta oli kokenut myös suuri osa kyselyyn vastanneista romaneista ja saamelaisista. Kuitenkin vain 20 prosenttia häirintää tai vihapuhetta kokeneista (kaikki kohderyhmät, mukaan lukien seksuaalivähemmistöt ja vammaiset) olivat ilmoittaneet kokemastaan häirinnästä. Yleisimmin tämä johtui siitä, etteivät vastaajat uskoneet, että häirintään puututtaisiin (Yhdenvertaisuusvaltuutettu 2020, 37, 67.)

Rasismi koulussa

Rasismia esiintyy myös lasten ja nuorten keskuudessa sekä koulumaailmassa aina varhaiskasvatuksesta lähtien (Rastas 2007; Souto 2011; Yhdenvertaisuusvaltuutettu 2020; Zacheus 2019, 2020; Zacheus ym. 2017). Zacheuksen ym. (2017) haastattelututkimuksessa yläkouluikäisten kohtaamasta rasismista ja syrjinnästä kävi ilmi, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat kokeneet rasistista kohtelua sekä koulussa että koulun ulkopuolella. Tyypillisiä rasismin muotoja koulussa oli rasistinen nimittely, pilkanteko ja vitsailu.

Usein etnisyydellä vitsailua ei pidetty valtaväestöoppilaiden näkökulmasta rasistisena, kunhan vitsailun kohde ei näyttävästi loukkaannu. Vastaavanlaista rasististen vitsien normalisointia havaitsi etnografisessa tutkimuksessaan myös Anne-Mari Souto (2011, 126). Tällaista solvaamista pidettiin nuorten välisenä tavallisena vitsailuna, josta ei kuulunut suuttua. Arkipäivän rasismiin, varsinkin leikinlaskuksi naamioituun sellaiseen voi liittyä uhka ulossulkemisesta, jos vitsailun kohde ei suhtaudu tilanteisiin kevyesti. (Zacheus ym. 2017; Souto 2011.)

Zacheus ja muut (2017) havaitsivat, että rasismia kohdanneilla nuorilla oli taipumusta vähätellä kokemuksiaan tai vaieta niistä. Nuoret myös kertoivat, etteivät halua tehdä rasismikokemuksistaan numeroa. Rasismitilanteista raportoimista opettajalle pidettiin usean haastateltavan nuoren mukaan turhana, sillä he eivät uskoneet, että rasismiin puututtaisiin. Monet haastatelluista nuorista kertoivat myös kokemuksistaan, joissa rasistisiin tilanteisiin ei oltu puututtu (13). Rasismiin puuttumattomuutta voi selittää se, että rasismia ei tunnisteta eikä sen seurauksena tunnusteta. Siihen, että rasismia ei tunnisteta, voi vaikuttaa rasismin suppea määrittely tai halu vältellä ihmisten leimaamista rasistisiksi (Rastas, 2009).

Anne-Mari Soudon (2011) tutkimuksesta ”Arkipäivän rasismi koulussa: etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista” käy ilmi, että opettajilla on taipumus häivyytt kysymyksiä rasismista ja sen seurauksista kulttuurieropuheen alle. Ryhmien välistä etäisyyttä ja kanssakäymisen vähyyttä ja toimimattomuutta perusteltiin ja luonnollistettiin kulttuurieroihin nojautuen. Kulttuurieroja ei kyseenalaistettu ja ne nähtiin yhteisymmärryksen esteenä, vaikka todellisuudessa näitä kulttuurieroja ei osattu konkretisoida. Rasismi nähtiin myös ohimenevänä vaiheena nuoren elämässä sekä ihmisluontoon kuuluvana pelkona

erilaisuutta kohtaan. Tällainen rasismia luonnollistava näkemys oikeuttaa rasismiin puuttumattomuutta. (Souto 2011, 114-138, 193-198.)

Tutkimuksissa on myös havaittu opettajien nojaavan *kontaktihypoteesiin*. Kontaktihypoteesi tarkoittaa oletusta, että rasismi häviää ikään kuin itsestään, kun eri taustoista olevat ihmiset ovat vuorovaikutuksessa (Souto, 2011; Zacheus ym., 2017). Soudon mukaan liiallinen kontaktihypoteesiin nojaaminen ei edesauta rasismin vähentämistä, vaan kohtaamisten ehtoja ja muotoja olisi tarkasteltava rasisminvastaisessa toiminnassa (Souto 2011, 197; Mäkelä ym., 2017). Myös Zacheuksen ja muiden tutkimuksessa selityksenä sille, että syrjintää ei oltu havaittu oli muun muassa se, että koulussa on paljon maahanmuuttajia. Lisäksi rasismin tunnistamista voi estää niin sanottu jälkirasistinen tai ”värisokea” ajattelutapa. Niiden ihmisten, jotka eivät itse ole joutuneet rasismin kohteeksi, voi olla vaikeaa tunnistaa ja havaita rasismia. Tämä voi johtaa päätelmään, että rasismia ei moderneissa yhteiskunnissa ole, sillä systemaattinen sorto, rotuoppien harjoittaminen tai kolonialismi ovat jääneet historiaan. (Rastas, 2009; Souto, 2011; Zacheus, 2019; Zacheus ym., 2017.)

Rasismista tulisi myös kouluissa käydä avointa keskustelua sen purkamisen mahdollistamiseksi. Rasistiset tilanteet nähdään helposti yksittäisten oppilaiden välisinä kahnauksina, eikä juurisyyksi haluta nimetä rasistisia motiiveja (Souto 2011). Anna Rastaan mukaan rasismin tunnistamisessa keskeistä ei kuitenkaan ole, oliko rasistisesti toimineella henkilöllä tietoisen rasistiset motiivit. Rasistiksi leimaaminen tai syyttäminen on vakavasti otettava teko, mutta siitä huolimatta olisi voitava keskustella siitä, miten henkilön tai instituution, esimerkiksi koulujärjestelmän, toiminta kytkeytyy rasismiin tai voi tuottaa rasismia (Rastas 2009, 48, 53). Rasismin kieltämistä voivat olla myös hyväntahtoiset ”meidän koulussamme ei ole rasismia” julistukset, joissa rasismi tuomitaan, mutta samalla kieltäydytään tarkastelemasta rasismin erilaisia ilmenemismuotoja. Kieltämisen sijaan katse tulisi suunnata siihen, millaista ja kuinka paljon rasismia on ja miten sitä voitaisiin vähentää. (Rastas 2009, 54, 60; Souto 2011,199)

3. Kriittisiä näkökulmia monikulttuurisuuteen

Olen edeltävässä luvussa pyrkinyt määrittelemään, joskaan en tyhjentävästi, monikulttuurisuuden käsitettä ja luomaan katsauksen monikulttuurisuuteen liitettäviin teemoihin. Monikulttuurisuuden käsite sekä siihen liitetyt ideologiset lähestymistavat ovat saaneet osakseen moninaista kritiikkiä. Suomessa monikulttuurisuuden kritiikki liitetään usein maahanmuuton vastustamiseen, uusnationalismiin ja rasismiin. Tällainen kritiikki nojaa luvussa 2.2 kuvattuun myyttiin yhtenäisestä suomalaisesta kulttuurista kansallisvaltion perustana. Se perustuu moninaisuuden edistämisen vastaisuudelle ja ajatukselle siitä, että valtiovallan tulisi edistää kansankulttuurin tai niin kutsutun ”suomalaisen kulttuurin” säilyttämistä kulttuurista moninaisuutta ja vähemmistöjen asemaa edistävien toimien sijaan ja monikulttuurisuuden katsotaan vaarantavan ”suomalaiset”, tai laajemmassa kontekstissa ”länsimaalaiset” arvot ja elämäntyylin (Miettinen 2001, 28; Lentin & Titley 2011, 13-14; ks. esim. Wiik, 2016).

Tässä kappaleessa käsittelen erityisesti monikulttuurisuuteen kohdistunutta *radikaalia* kritiikkiä (Miettinen 2001, 28). Radikaalilla kritiikillä viittaan tässä sellaisiin kriittisiin monikulttuurisuuden näkökulmiin, jotka eivät sinällään vastusta kulttuurisen moninaisuuden edistämistä, vaan painottavat monikulttuurisuuden käsitteen ja monikulttuuristen toimien riittämättömyyttä yhdenvertaisuuden saavuttamiseksi. Hyväntahtoisesta luonteesta ja yhdenvertaisuuteen tähtäävistä pyrkimyksistä huolimatta monikulttuurisuuden katsotaan osin epäonnistuneen pyrkimyksissään (ks. Lentin & Titley 2011, 11-48).

Kriittisen monikulttuurisuuden näkökulmat ovat nousseet radikaalista kritiikistä, jotka kohdistuvat erityisesti monikulttuurisuuden konservatiivisiin ja liberaaleihin muotoihin. Konservatiivinen monikulttuurisuuden diskurssi painottaa kulttuurisesti erilaisten tai valtaväestöstä poikkeavien ryhmien sopeuttamista suomalaiseen valtakulttuuriin. Suomalaisen kulttuurin opettamista ja kotoutumista painottavaa monikulttuurisuuskasvatuksen diskurssia luonnehditaan konservatiiviseksi monikulttuurisuudeksi. Hummelstedt (2022, 37) kritisoi konservatiivista monikulttuurisuutta sen erityisesti ei-valkoisia ja ei-suomalaisia rodullistavasta ja assimiloivasta luonteesta.

Monikulttuurisuuden käsite: tyhjä merkitsijä?

Monikulttuurisuutta kohtaan vuosien varrella osoitettu kritiikki on ollut moniperusteista. Eräs keskeinen kritiikki koskee monikulttuurisuuden käsitteen löyhää määrittelyä. Stuart Hallin (2019b, 155) mukaan monikulttuurisuus on diskursiivisesti sotkuinen ja monimerkityksellinen käsite (ks. myös Huttunen ym. 2005, 21), kuten sen monet lähikäsitteet (esim. etnisyys). Vaikka termin käyttö on yleistynyt, sen merkitykset eivät ole vakiintuneet tai selkiytyneet.

Samoilla linjoilla Hallin kanssa on Mills (2007, 89), jonka mukaan monikulttuurisuus on ”käsitteellinen yllätyspussi” ja tyhjä merkitsijä, josta voidaan poimia kulloiseenkin tilanteeseen ja kontekstiin sopivia merkityksiä ja näkökulmia. Monikulttuurisuus voi merkitä julkista politiikkaa, kasvatuksen arvoperustaa, vähemmistöaktivistien vaatimuksia, liberaalia, kriittistä tai hallintaan tähtäävää monikulttuurisuutta. Käsitteen merkityksiin vaikuttaa myös, puhutaanko monikulttuurisuudesta virallisessa vai arkisessa yhteydessä ja toisaalta, onko kyse retoriikasta vai käytännöistä (vrt. Suurpää 2005, 64).

Tästä ambivalenssista huolimatta täytyy monikulttuurisuuden käsitteeseen nojata selkeämpien käsitteiden puutteessa, kuten olen tässäkin tutkielmassani päättänyt tehdä. Nähdäkseni monikulttuurisuuden käsitteen laajuus tarjoaa myös mahdollisuuden tarkastella moninaisten ilmiöiden kytkeytymiä toisiinsa ja käsitellä niitä osana laajaa monikulttuurisuuden kysymystä (vrt. Hall 2019b).

Suvaitsevaisuus ja liberaali monikulttuurisuus

Yksi monikulttuurisuuden kritiikeistä kohdistuu *suvaitsevaisuudelle* perustuvaan monikulttuurisuuteen. Vaikka suvaitsevaisuuden (*eng. tolerance)* käsitteellä on pitkä historia, se on sulautunut viime vuosikymmeninä keskeiseksi osaksi monikulttuurisuuden ympärillä käytyä keskustelua. Monikulttuurisuutta kritisoidaan muun muassa sen suvaitsevaisuutta painottavasta ja siihen osin rajoittuvista sisällöistä. Erityisesti Suomessa keskustelut monikulttuurisuudesta painottuvat suvaitsevaisuuden ja yhdenvertaisuuden edistämineen, rasismin seurauksista puhumisen sijaan (Alemanji 2016, 20). Suvaitsevaisuuden käsite jää monikulttuurisuuden tapaan sisällöiltään ambivalentiksi ja saa merkityksensä käyttäjästään ja käyttökontekstistaan riippuen. Pelkällä suvaitsevaisuuskasvatuksella ei kyetä poistamaan

eriarvoisia rakenteita tai saavuttaa yhtäläisiä oppimismahdollisuuksia (Miettinen, 2001; Suurpää, 2005).

Suvaitsevaisuuteen perustuvassa monikulttuurisuudessa konfliktien tai epätasa-arvoisuuden juurisyiden katsotaan olevan ryhmien välisissä kulttuurisissa väärinymmärryksissä, ennakkoluuloisuudessa ja suvaitsemattomuudessa. Ratkaisuna useimmiten esitetään suvaitsevaisuuden opettamista sekä kulttuurien välisen kommunikaation ja vuorovaikutuksen edistämistä. Ison-Britannian antirasistisessa suuntauksessa tällaisesta liberaalista monikulttuurisuuden suuntauksesta käytetään myös ilmaisua ”hyväntahtoinen” monikulttuurisuuden suuntaus. (May & Sleeter, 2010.)

Ihmisten välisten suhteiden määrittäjänä suvaitsevaisuuteen on liittynyt etäisyyden pitäminen vieraaseen ja erilaiseen. Etäisyyteen perustuvassa suhteessa osapuolet eivät häiritse toistensa elämää, mutta ryhmien ja ihmisten väliset rajat pysyvät. Suurpään (2005, 57) mukaan tällainen etäisyyteen perustuva suvaitsevaisuus on enemmän retorista kuin omakohtaista, niin sanottua passiivista suvaitsevaisuutta. Passiivinen suvaitsevaisuus jää yleisluontoiseksi itsestään selväksi periaatteeksi, jolla ei ole vastavuoroisuutta tai yhteisöllisyyttä lujittavia käytännön sovelluksia. Suvaitsevaisuuden tavoin myös monikulttuurisuus nähdään annettuna arvona ja ihanteena, mutta käytännön toimintaperiaatteet saattavat jäädä epämääräisiksi tai määrittelemättömiksi.

Historiallisesti suvaitsevaisuus voidaan nähdä yhteiskunnallisen järjestyksen elementtinä, politiikan ja hallinnon ohjenuorana sekä sosiaalisia siteitä ja ihmissuhteita määrittävänä arvona – kuten monikulttuurisuuskin. Ensimmäinen kuvastaa vähemmistöjen ja valtaväestön välistä suhdetta, jossa valtaväestö määrittää suvaitsevaisuuden reunaehdot (eng. *threshold of tolerancy)* (Suurpää 2005, Husband 2000; Lentin & Titley 2011, 15, 30). Vähemmistöt, tai ”poikkeavat toiset” ovat suvaitsemisen kohteena mutta eivät mukana määrittämässä sitä, mikä kuuluu suvaitsevaisuuden piiriin. (Suurpää 2005, 46-48, Husband 2000, 228.) Tästä toimii esimerkkinä maahanmuuttopoliittinen keskustelu, jossa esimerkiksi liiallinen tai hallitsematon maahanmuutto ylittää suvaitsevaisuuden rajat ja maahanmuutto on hyväksyttävää lähinnä silloin, kuin maahanmuuttajat työllistyvät, omaksuvat suomalaisen kulttuurin ja kielen tai muuten ovat kulttuuriselta taustaltaan eurooppalaisia tai länsimaisia, eivätkä kuluta suomalaisen yhteiskunnan resursseja.

Usein radikaali monikulttuurisuuden kritiikki kohdistuu niin kutsuttuun liberaaliin monikulttuurisuuteen, jonka sisällöt muistuttavat pitkälti suvaitsevaisuuden ajatukseen perustuvaa monikulttuurisuutta. Liberaalissa monikulttuurisuuskasvatuksessa keskeistä on tasa-arvoideaalin ja syrjimättömyyden painottaminen ja länsimaisen liberaalin ideaalin mukainen puolueettomuus sekä yhtäläiset mahdollisuudet yhteiskunnassa. Liberaali monikulttuurisuus kuitenkin hyvistä pyrkimyksistään huolimatta sivuuttaa sen tosiasian, että kaikilla ei todellisuudessa ole yhtäläisiä mahdollisuuksia, eikä yhteiskuntajärjestys itsestään muutu ihannetta vastaavaksi. Hummelstedtin (2022, 38) mukaan liberaalia monikulttuurisuuskasvatusta ohjaa todellisuudessa markkinalogiikka ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tavoitteet jäävät pinnallisiksi; oppilaiden tulisi oppia eri kulttuureista pärjätäkseen ja menestyäkseen kiihtyvässä tahdissa globalisoituvassa mailmassa. Epätasa-arvoa ylläpitävien ja kulttuurista vuorovaikutusta heikentävien valta-asetelmien haastaminen jää liberaalin monikulttuurisuuden suuntauksessa vaatimattomaan rooliin. Intitutionalisoituneiden valtasuhteiden pitäessä pintansa vuorovaikutuksen edistämisen vaikutukset jäävät lyhytkestoisiksi. (May & Sleeter 2010; Stokke & Lybæk 2018; Zacheus ym. 2017, 11)

Essentialismi ja kulttuuriset erot

Kuten mainittu luvussa 2.5, rodun sijaan Suomessa on suuntauduttu puhumaan kulttuurisista ryhmistä ja ryhmien välisistä eroista. Millsin (2007, 94) mukaan kulttuurin käsitettä pidetään ”rasisminjälkeisessä” yhteiskunnassa hyväksyttävänä tapana luokittaa ihmisiä. Lepolan (2000, 200) mukaan monikulttuurisuudessa kulttuurit lähtökohtaisesti nähdään toisistaan erillisinä ryhminä. Tämmöisen ryhmäkeskeisen ajattelun pelätään johtavan rinnakkaisiin, mutta erillisiin yhteisöihin yhteiskunnan sisällä.

Konservatiivisen monikulttuurisuuskasvatuksen painopisteitä ovat olleet kulttuuristen erojen tunnistaminen, liberaalin monikulttuurisuuskasvatuksen painopisteitä taas näiden erojen vaaliminen ja kunnioittaminen (Hummelstedt, 2022, 38; May & Sleeter, 2010). Konservatiivisen ja liberaalin monikulttuurisuuden on kuitenkin kritisoitu *essentialisoivan* kulttuureita ja kulttuurisia ryhmiä. Essentialismissa eli olemusajattelussa kulttuurit nähdään yhtenäisinä, selvärajaisina kokonaisuuksia. Näihin selvärajaisiin kulttuureihin liitetään ominaisuuksia, joiden katsotaan kuuluvan kiinteästi näihin kulttuureihin ja kulttuurien jäseniin (Stokke & Lybæk 2018).

Toisin sanoen, monikulttuurisuus ei aina tunnista kulttuurien moninaisuutta, dynaamisuutta ja muutoksellisuutta. Essentialismin eräänlaiseksi käsitteelliseksi vastinpariksi onkin ehdotettu *hybridin* tai kulttuurisen risteyvyyden käsitettä. Hybridin käsitteessä ajatuksena on, että kulttuurit, etniset ryhmät tai kansat eivät ole, kuten essentialismissa oletetaan, puhtaita ja selvärajaisia. Sen sijaan kulttuurit ovat muutoksellisia ja ne syntyvät monista aineksista ja vaikutelmista. (Rastas 2005, 31; Hall 2019; Werbner & Modood, 1997).

Monikulttuurisuuden keskeinen haaste onkin universalismin ja partikularismin, erojen ja yhteisyyden välinen ristiriita (Hall 2019b, 195; Mills 2007, 96). Universalistiset monikulttuurisuuspolitiikat painottavat yhdenvertaista arvoa kaikille, kun taas partikularismia painottava monikulttuurisuus on erilaisuuden politiikkaa (Mills 2007, 96). Partikularismin keskiössä on niin ryhmien välinen- kuin sisäinenkin ero ja identiteettien ainutlaatuisuus. Hall korostaa, että universalismi ja partikularismi eivät ole, tai niiden ei ainakaan tulisi olla toisiaan pois sulkevia näkökulmia. Yhteiskunnissa tulisi pyrkiä tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen erot tunnistaen ja huomioiden.

3.4 Kriittinen monikulttuurisuuskasvatus ja antirasistinen pedagogiikka

Monikulttuurisuuden kritiikistä on noussut useita teoreettisia ja poliittisia kriittisiä näkökulmia kulttuuriseen moninaisuuteen. Kasvatuksen näkökulmasta keskeisiä kriittisiä näkökulmia ovat muun muassa kriittinen monikulttuurisuus, interkulttuurisuus, sekä antirasistinen pedagogiikka.

Kriittisen monikulttuurisuuden suuntauksen keskiössä ovat ryhmien väliset erot. Kuitenkaan ryhmien välisiä eroja ei kriittisessä monikulttuurisuudessa nähdä ainoastaan kulttuurisina tai olemuksellisina eroina, kuten liberaalin monikulttuurisuuden on kritisoitu tekevän. Kriittinen monikulttuurisuus tarkastelee sitä, millaista arvoa erilaisille kulttuurisen tiedon ja pääoman muodoille yhteiskunnassa annetaan ja kuinka tämä arvonanto on sidoksissa yhteiskunnallisiin valtasuhteisiin. Toisin sanoen, kriittisen monikulttuurisuuden näkökulmasta ryhmien väliset erot syntyvät rakenteellisista tekijöistä. Kriittisessä monikulttuurisuuskasvatuksessa huomioidaan myös yksilölliset kulttuuriset erot, mutta kriittisen tarkastelun painopiste on ryhmien välisissä rakenteellisissa eroissa ja eriarvoisuuksissa. (May, 1999; May & Sleeter, 2010; Alemanji 2016, 21.) Rinnakkaisten kulttuuristen yhteisöjen sijaan kriittisen

monikulttuurisuuden tavoitteena on uudenlaisen, inklusiivisemman kansallisen identiteetin luominen.

Interkulttuurisuus on erityisesti kasvatuksellinen suuntaus, joka tarjoaa kriittistä monikulttuurisuutta yksilöllisemmän ja identiteettilähtöisemmän näkökulman. Interkulttuurisuudessa painottuu kulttuurinen vuorovaikutus ja kulttuurisen ymmärryksen edistäminen. Interkulttuurisuus torjuu monikulttuurisuuteen liitetyn ryhmäkeskeisen ajattelun. Sen sijaan kulttuuri nähdään yksilöllisenä identiteetti- ja jopa valintakysymyksenä. (Stokke & Lybæk 2018.)

Kulttuurien välinen dialogi on interkulttuurisen kasvatuksen suuntauksen keskeisimpiä painopisteitä. Dialogisuuden ajatus kiistää monikulttuurisuuteen aika-ajoin yhdistetyn moraalirelativismin: ajatuksen siitä, että perimmäisetkin arvot ovat riippuvaisia yksilön kulttuurista. Interkulttuurinen dialogisuus olettaa, että kaikkia ihmisiä yhdistävät perimmäiset universaalit arvot, kuten ihmisoikeudet ja demokratia. Aito dialogi toteutuu, kun osapuolet kohtaavat toisensa ihmisinä, jolloin keskustelussa ovat mukana tunteet, arvot sekä henkilökohtaiset kokemukset, jotka kaikki sijoittuvat sosiaalisiin rakenteisiin. Aidossa dialogissa tähtäimessä ei ole ainoastaan kompromissi, vaan kaikkien osapuolten kuulluksi tuleminen ja yhteisten nimittäjien löytyminen. Interkulttuurisuutta on kuitenkin kritisoitu dialogin ajatuksen pinnallisuudesta. Kriitikoiden mukaan rakenteelliset ongelmat tullaan helposti nähdyksi yksilöiden tai yksittäisten ryhmittymien välisinä ristiriitoina, jotka ovat ratkaistavissa sovittelulla. (Stokke & Lybæk 2018.)

Antirasistinen pedagogiikka

Suomessa monikulttuurisuuden ohessa on alettu keskustella viime vuosikymmenten aikana myös antirasismista ja antirasistisesta pedagogiikasta. Tutkimuskenttänä antirasismi on vakiintunut erityisesti Yhdysvalloissa ja Isossa-Britanniassa. Suomessa antirasisismiin sisältyviä teemoja, kuten kriittinen rodun, rodullistamisen, koloniaalisuuden ja valkoisuuden tarkastelu on tutkittu aina 1990-luvun lopulta alkaen erityisesti rasismintutkimuksessa. (Seikkula & Keskinen, 2021.)

Antirasismi on kuitenkin vasta viimeisen vuosikymmenen aikana vakiinnuttanut paikkaansa niin aktivismissa, politiikassa sekä tutkimuksen kentällä ja noussut monikulttuurisuutta

haastavaksi diskurssiksi. Antirasistista kasvatusta Suomessa on tutkinut muun muassa Aminkeng A. Alemanji (ks. Alemanji 2016; 2021). Alemanji (2021) kritisoi suomalaista koulutusjärjestelmää kykenemättömyydestä vastaamaan rasisminvastaiseen opetukseen liittyviin haasteisiin. Siinä missä monikulttuurisuus ja interkulttuurisuus korostavat kulttuurista moninaisuutta ja vuorovaikutusta, antirasismi nostaa kriittisen monikulttuurisuuden tavoin keskiöön yhteisöiden eriarvoisuuden ja monikulttuuriseen vuorovaikutukseen kietoutuneet valta-asetelmat.

Nimensä mukaisesti antirasismi on teoreettinen, poliittinen ja pedagoginen diskurssi, joka sitoutuu vastustamaan rasismia ajattelussa ja toiminnassa. Antirasismi kyseenalaistaa rodun käsitteen luonnollisena, biologisiin eroihin perustuvana sosiaalisena hierarkiana sekä historiallisesti rakentuneet sosiaaliset valtarakenteet (Alemanji 2021, 207). Rodun käsite on kuitenkin antirasistisessa diskurssissa keskeinen; rodusta ja rasismista täytyy puhua, jotta rodullistettujen kokemukset ja heidän kohtaamansa epätasa-arvo tulee nähdyksi ja siihen voidaan puuttua (Alemanji 2016; vrt. Bynum, 2021).

Rodun ja rodullistamisen ohella antirasismi tarkastelee kriittisesti *valkoisuutta,* ei niinkään biologisena kategoriana, vaan useista piirteistä koostuvana normina ja ideaalina, johon vertautuen rodullisia erotteluja tehdään. Valkoisuuden normatiivisuutta havainnollistaa se, kuinka valkoisuus on näkyvää lähinnä ei-valkoisille, rodullistetuille ihmisille, jotka eivät sovi valkoisuuden muottiin. Etnisyydestä puhuttaessa myöskään valkoisuutta ei yleensä nähdä etnisenä kategoriana. (Bonnett, 1997; Seikkula & Keskinen, 2021.) Suomessa valkoisuus ei ole samalla tavalla vakiintunut käsite, kuin esimerkiksi angloamerikkalaisessa kontekstissa. Valkoisuuden sijaan tällaisena normatiivisena kategoriana voitaisiin nähdäkseni pitää suomalaisuutta, vaikkakin suomalaisuuden rajat ovat valkoisuutta helpommin ylitettävissä. Suomalaisuus asettuu keskusteluissa kuitenkin valkoisuuden tavoin etnisyyden ja maahanmuuttajataustaisuuden vastinpariksi.

Antirasismi on teoreettisen ja poliittisen suuntauksen ohella erityisesti pedagoginen suuntaus. Ajatuksena on, että rasismi on opittua ja näin ollen keskeistä on aktiivinen rasismista poisoppiminen. Antirasistinen pedagogiikka kritisoi monikulttuurisuuskasvatusta siitä, että siinä painottuu kulttuurisen moninaisuuden vaaliminen ajatusten vaihtoon ja kulttuuriseen vuorovaikutukseen perustuvan kasvatuksen keinoin. Antirasistisessa pedagogiikassa sen sijaan tulisi nähdä koulujärjestelmä ja opetussuunnitelmat valtakulttuurin hegemoniaa uusintavina

valtarakenteina ja pyrkiä haastamaan näitä koulutuksen rakenteita. Alemanjin mukaan pelkkä rasismin monitahoisuuden ymmärtäminen ei riitä muutoksen aikaansaamiseen, vaan muutos kohti rasisminvastaista yhteiskuntaa edellyttää rasististen rakenteiden tunnistamista koulutuksen politiikassa ja käytännöissä ja niihin puuttuminen. (Alemanji 2016, 21-22; 2021, 208.)

Koulun henkilökunnalta rasismi voi helposti jäädä havaitsematta. Monikulttuurisuuden valtavirtaistuminen on osaltaan edistänyt yhdenvertaisuutta vuosien saatossa. Monikulttuurisuus tulee kuitenkin nähdyksi annettuna tilana, ei niinkään aktiivisena toimintana. Aiempaan verrattuna kohentunut yhteiskunnallinen tasa-arvoisuus muuttuu luvaksi sivuuttaa tai kiistää muuntuvia rasismin muotoja, jotka yhä esiintyvät yhteiskunnassa (Lentin ja Titley 2011, 14).

Moninaisuus saattaa jäädä vain näennäiseksi, mikäli koulun käytännöissä se näkyy vain symbolien, kuten eri maiden tunnusten muodossa (Alemanji 2021, 211–212). Symbolinen monimuotoisuuden esittäminen voi olla toiseuttavaa kulttuurisiin vähemmistöihin kuuluville oppilaille; heidät nähdään ikään kuin oman, ei-suomalaisen tai ei-valkoisen kulttuurinsa edustajina. Myös rasismin ja syrjinnän kiistäminen voi jäädä performatiivisen moninaisuuden esittämisen tasolle, ellei rasismia aktiivisesti torjuta tai rasistisiin tilanteisiin puututa (Alemanji 2021; Souto 2011, 199; ks. hooks 2007, 82–83). Antirasistisen kielenkäytön edistäminen vaatii rasismista puhumista ja toisaalta rasististen diskurssien aktiivista haastamista. (Alemanji 2021.)

Antirasistisen pedagogiikan keskeinen kulmakivi on refleksiivisyys ja kriittisyys. Refleksiivisyys käsittää niin opettajan oman toiminnan reflektointia sekä itsekriittisyyttä sekä oppilaiden kannustaminen relektoimaan omaa toimintaansa ja ajatteluaan. Opettajan tulisi myös tunnistaa oma sosiaalinen paikantuminensa suhteessa tiedon välittämiseen ja sen rakentumiseen. Rasismia purkava opetus tuo esiin myös sellaista tietoa, jonka käsittely luokassa voi tuntua epämukavalta niin opettajista kuin oppilaistakin. Epämukavuuden kohtaaminen nähdään kuitenkin osana kriittistä oppimisprosessia. Ristiriitoja ja epämukavia kokemuksia kohtaan tulisi voida suhtautua avoimesti (Alemanji 2021.)

Kriittisten näkökulmien painotukset eivät sulje toisiaan pois. Kulttuurien välisen dialogin edistäminen ei estä tarkastelemasta kriittisesti vallitsevaa yhteiskuntajärjestystä ja toimimaan syrjivien rakenteiden purkamiseksi. Yhdistävä tekijä kriittisissä näkökulmissa on, että

moninaisuutta ja yhdenvertaisuutta ei tulisi pitää itsestään selvyytenä eikä pelkät toteamat riitä näiden edistämiseksi, vaan se vaatii aktiivista toimintaa. Lisäksi kriittisiä näkökulmia yhdistää valtakulttuurin normatiivisuuden kyseenalaistaminen ja haastaminen. (Alemanji 2016, 20.)

4. Kulttuurinen moninaisuus kasvatuksessa

Koulujen ja opetussuunnitelmien monikulttuurisuusohjelmiin ja -toimiin viitataan monikulttuurisuuskasvatuksen, kansainvälisyyskasvatuksen, globaalikasvatuksen, kulttuurienvälisen kasvatuksen, moninaisuuskasvatuksen ja antirasistisen kasvatuksen termein. Eri termejä käytetään rinnakkain tai jopa synonyymisesti, mutta ne kuvaavat osittain monikulttuurisuuskasvatuksen eri painotuksia ja diskursseja. Käytän monikulttuurisuuskasvatusta kattokäsitteenä näille suuntauksille, jotka ovat kaikki toiseuden ja samanlaisuuden tai moninaisuuden käsittelemiseen liittyviä kasvatuksellisia toimintatapoja (vrt. Alemanji 2016, 20).

4.2. Kulttuurinen moninaisuus opetussuunnitelmissa

Opetushallituksen laatimat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) kuvaavat perusopetuksen raameja ja tavoitteita. Kaikissa kouluissa opetussuunnitelmat laaditaan POPS:in tavoitteiden pohjalta, joten POPS:it kertovat yleisellä tasolla suomalaisen peruskoulun monikulttuurisuuskasvatuksen ideaalista. Opetussuunnitelman perusteet laaditaan kymmenen vuoden välein. Viimeisin perusopetuksen kansallinen perusopetuksen opetussuunnitelma on vuodelta 2014.

Monikulttuurisuuskasvatus on osa kansallista opetussuunnitelmaa, vaikkakin opetussuunnitelmien perusteissa puhutaan kulttuurista moninaisuudesta ja yhdenvertaisuudesta monikulttuurisuuden sijaan. *Kulttuurinen moninaisuus rikkautena* on nimetty osaksi nykyisen POPS:in arvoperustaa:

> *”Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Se on muodostunut ja muotoutuu eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa. Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. Samalla opetus vahvistaa luovuutta ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja luo siten pohjaa kulttuurisesti kestävälle kehitykselle.*
>
> *Eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa perusopetuksessa ja tutustuvat monenlaisiin tapoihin, yhteisöllisiin käytäntöihin ja katsomuksiin. Asioita opitaan näkemään toisten elämäntilanteista ja olosuhteista käsin. Oppiminen yhdessä yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle. Perusopetus antaa perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta.«* (POPS 2014, 16)

Arvoperustassa mainitaan myös, että tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate ohjaavat perusopetuksen kehittämistä (POPS 2014, 16). POPS:iin kirjatut arvot ja tavoitteet parhaimmillaan tukevat oppilaiden erilaisten taustojen huomioimista, vuorovaikutusta eri taustoista tulevien oppilaiden välillä ja sekä omaan että valtaväestön kulttuuriin ja kieleen suuntautumista.

Mäkelä, Kalalahti ja Varjo (2017) ovat tutkineet monikulttuurisuuskasvatuksen painopisteitä kolmessa viimeisimmässä POPS:issa. Vuoden 1994 POPS:issa yhteiskunnan moninaistuminen on jo nähtävillä, mutta monikulttuurisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden sijaan puhutaan edelleen lähinnä kansainvälisyydestä. 90-luvun kansainvälisyyskasvatus rakentuu oman, suomalaisen kulttuurin tuntemisen ja arvostamisen pohjalle. POPS:issa huomioidaan myös kotimaan moninaisuuden lisääntyminen maahanmuuton lisääntymisen myötä, mutta painopisteenä kielitaito, suvaitsevaisuus ja kansainvälisen kanssakäymisen taidot, kulttuurien tuntemus ja konfliktien rauhanomainen ratkaisu. (Mäkelä, Kalalahti & Varjo 2017) Mäkelän ja muiden mukaan vuoden 1994 opetussuunnitelmassa lapsia kasvatetaan kulttuurisiksi diplomaateiksi (Mäkelä, Kalalahti ja Varjo 2017, 27).

Vuoden 2004 POPS:issa on jo laajemmin otettu huomioon suomalaisen kulttuurin moninaisuus ja suomalaisen kulttuurin nähdään kehittyneen vuorovaikutuksessa *alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa.* Kulttuuri nähdään historiallisesti rakentuneena kokonaisuutena, joka on edelleen muutoksessa ja jonka kehitykseen vaikuttavat myös ”eri kulttuureista tulevat maahanmuuttajat” (POPS 2004, 12). 2000-luvulla POPS:issa on tunnustettu se tosiasia, että suomalainen kulttuuri on muiden kulttuurien, mukaan lukien vähemmistökulttuurien historiallisesti muovaama ja edelleen muovautuva. (Mäkelä, Kalalahti & Varjo 2017.)

Vuosituhannen vaihteessa koulu nähdään jo myös keskeisenä kotouttavana instituutiona ja maahanmuuttajataustaisten erityiset tarpeet huomioidaan opetussuunnitelmissa. Maahanmuuttajien opetuksen osalta vuoden 2004 POPS:issa korostetaan niin suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön kuin oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön jäseneksi kasvattamista (POPS 2004, 36). Myös 2010-luvulta eteenpäin on perusopetuksen tavoitteena ollut tukea oppilaan integraatiota suomalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin sekä oman kielen ja kulttuurin säilyttämistä.

1990-luvun opetussuunnitelmissa oman kulttuuri-identiteetin ja kansallisen identiteetin korostaminen ja toisaalta kulttuurien ja kielten tuntemus osana kansainvälisyyskasvatusta on ollut keskeistä ja monikulttuurisuuden avainsana oli suvaitsevaisuus. Sen sijaan 2000- ja 2010-lukujen opetussuunnitelmissa painottuu kulttuurien välinen vuorovaikutus, ymmärrys ja arvostus (Mäkelä, Kalalahti & Varjo 2017).

Opetussuunnitelmien perusteet tarjoavat laaja-alaisen kouluissa ja luokissa sovellettavan pohjan opetukselle. POPS sisältää kuitenkin tulkinnanvaraisuutta, eikä suuntaviivoja käytännön sovellutuksiin juurikaan ole. Syrjimättömyys ja rasisminvastaisuus sekä rasismiin ja syrjintään puuttuminen mainitaan yhdellä lauseella osana koulun toimintakulttuuria (POPS 2014, 27) mutta laajemmin rasisminvastaisuuden teemoihin ei opetussuunnitelmassa pureuduta. Opetussuunnitelmien perusteissa moninaisuuden ideaalit jäävät tulkinnanvaraisiksi eikä se tarjoa juurikaan tukea kulttuurisesti moninaisen opetuksen käytännön sovelluksiin.

4.3 Opettajan rooli, asenteet ja taidot

Monikulttuurisen osaamisen merkitys opettajan työssä on tiedostettu aiempaa paremmin. Näkökulmasta riippuen opettajien monikulttuurista osaamista kuvattaessa puhutaan interkulttuurisesta kompetenssista, kulttuurisesta osaamisesta, monikulttuurisesta tiedostavuudesta sekä interkulttuurisesta sensitiivisyydestä (Jokikokko, 2016). Käytän tässä monikulttuurista osaamista kattokäsitteenä kuvaamaan opettajien taitoa kohdata kouluympäristön kulttuurinen moninaisuus rakentavalla tavalla.

Opettajien kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää osaamista ja asenteita on tutkittu jonkin verran (Klemelä ym., 2011; Miettinen, 2001; Soilamo, 2008). Esimerkiksi Monikko - tutkimushankkeen (2005–2007) puitteissa toteutetun kyselytutkimuksen mukaan opettajat suhtautuivat pääasiassa positiivisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen ja negatiivisia asenteita ilmeni vain vähän. Kuitenkin opettajat suhtautuivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen sitä kielteisemmin mitä enemmän vieraskielisiä oppilaita luokalla oli. Kielteiset asenteet selittyvät osin sillä, että työmäärän ja työn haastavuuden katsottiin lisääntyneen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisääntymisen myötä. Kielitaidon puute nähtiin suurimpana haasteena maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisessa. Useissa vastauksissa kulttuurisen moninaisuuden katsottiin kuitenkin lisäävän työn mielekkyyttä. (Klemelä et al. 2011.)

Tutkimuksissa on pyritty käsitteellistämään opettajien monikulttuurista osaamista ja sensitiivisyyttä muun muassa erilaisten luokitusten avulla. Tunnetuimpia monikulttuurista osaamista kuvaavia malleja lienee Milton Bennettin luoma *Developmental Model of Intercultural sensitivity* (DMIS) (Bennett 2009; Hammer ym. 2003). Bennettin kehitysmallissa on kuusi kehitysastetta, joista ensimmäiset ovat etnosentrisiä ja viimeisimmät etnorelativistisia. Etnosentrismiä määrittää oman maailmankuvan määrittyminen oman kulttuurin keskeisyyden kautta. Etnorelativismissa yksilö on kykenevä hahmottamaan oman kulttuurinsa suhteessa muihin kulttuureihin. Mahonin (2006) tutkimuksessa 155 opettajan kyselyaineiston pohjalta tehdyt luokitukset perustuvat DMIS-luokitukseen. Mahonin luokituksen mukaan suurin joukko tutkimukseen osallistuneista opettajista edusti etnosentristä lähestymistapaa. (Mahon 2006).

Miettinen (2001) luokittelee haastatteluaineistoon perustuvassa väitöskirjassaan opettajat neljään opettajatyyppiin. Opettajatyypit muodostuivat opettajaorientaation, ihmiskäsityksen monikulttuurisuuskasvatuksen sisältöjen ja tavoitteiden sekä oppimiskäsityksen perusteella. Neljä opettajatyyppiä tämän luokituksen perusteella olivat assimiloija, rutiinisuuntautunut opettaja, suvaitsevaisuuskasvattaja sekä monikulttuurisuuskasvattaja. Assimiloija puhuu kulttuurisesti moninaisista oppilaista rikkautena, mutta näkee kulttuurisen erilaisuuden viime kädessä vikana, joka tulee suomalaistamisen keinoin korjata. Assimiloijat omaavat myös etnosentrisen ja nationalistisen maailmankuvan. Rutiinisuuntautuneet opettajat tarkastelevat opettajuutta ja monikulttuurisuutta käytännön haasteiden ja ongelmien kautta. Suvaitsevaisuuskasvattajat ottavat vastuuta oppilaiden ystävyyssuhteiden onnistumisesta, kiusaamisen ehkäisemisestä sekä hyvän ilmapiirin luomisesta. Suvaitsevaisuuskasvattajat pitivät oppilaan kulttuuri-identiteettiä tärkeänä, mutta haluavat nähdä oppilaat ennen kaikkea yksilöinä. Maahanmuuttajaoppilaiden haasteet kuitenkin selitetään kulttuurilla. Suvaitsevaisuuskasvattajat haluavat huomioida kulttuuriset erot opetuksessa, esimerkiksi teemaviikkoina tai maantiedon tunnilla. Monikulttuurisuuskasvattajilla korostui niin ikään vuorovaikutustaitojen ja ilmapiirin kehittäminen, mutta myös aktiivinen opetuksen sisältöjen ja oppimateriaalin kehitystyö. Monikulttuurisuuskasvattajat haluavat tuoda opetuksessa esille moninaisia kulttuurisia tarinoita ja pitämään kulttuurista moninaisuutta esillä jokapäiväisessä opetustyössä. (Miettinen 2001, 133–140).

Kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen *(intercultural communication)* kentällä vuorovaikutustaitoja ja kompetenssia on jaettu kulttuurispesifeihin taitoihin ja yleisiin kulttuurienvälisiin vuorovaikutustaitoihin. (Anis 2008; Gudykunst & Kim 1992; Husband

2000; Kim 2001) Kulttuurispesifit tai erityiset kulttuuriset taidot (*cultural communication competence* tai *culture-specific communication competence*) viittaavat kulttuurispesifiin tietoon tietyn kulttuurin tyypillisistä kulttuuripiirteistä, kuten arvoista sekä käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen normeista (Husband 2000, 232). Sosiaalityön tutkijan Merja Anisin (2008, 90–91) mukaan kulttuurispesifejä vuorovaikutustaitoja korostavissa näkemyksissä katsotaan, että ammattilaisen tulisi perehtyä asiakkaansa lähtömaan kulttuuriin voidakseen kunnolla auttaa asiakastaan.

Yleiset kulttuurienväliset vuorovaikutustaidot sen sijaan viittaavat kykyyn sietää monitulkintaisuutta ja epävarmuutta kulttuurisissa vuorovaikutustilanteissa. Yleiset kulttuuriset taidot eivät ole riippuvaisia siitä, mitä kulttuureita tilanteessa on läsnä. Yleiset kulttuuriset taidot pitävät sisällään empatiakykyä sekä niin kognitiivisen avoimuuden uusille kokemuksille ja valmiuden haastaa omia totuttuja ajatusmalleja kuin myös valmiuden mukauttaa omia käyttäytymismallejaan (Husband, 2000). Kulttuurispesifien tietojen kartuttaminen voidaan nähdä oleellisena osana kulttuurienvälistä kompetenssia, mutta pelkkiin kulttuurispesifeihin tietoihin ja taitoihin nojaamalla tullaan kuitenkin helposti antaneeksi toiselle valmis, esimerkiksi lähtömaahan tai etnisyyteen perustuva kulttuurinen identiteetti. Yleiset kulttuuriset taidot auttavat välttämään kulttuurisia yleistyksiä (Anis, 2008).

Kriittisissä ja rasisminvastaisissa monikulttuurisuuskasvatuksen painotuksissa korostuvat spesifien kulttuuristen taitojen sijaan yleiset kulttuuriset taidot ja kulttuurinen sensitiivisyys. Kriittiset monikulttuurisuuskasvatuksen diskurssit purkavat vastakkainasettelua, pureutuvat toiseuttamisen prosesseihin, näkevät kulttuurin dynaamisena ja muuttuvana sekä pureutuvat normeihin ja valtaan (Hummelstedt 2022). Yleisiin kulttuuritaitoihin liittyy myös omien kulttuuristen lähtökohtien tiedostaminen ja kriittinen reflektointi (Anis 2008, 91). Yleiset ja kulttuurispesifit taidot eivät ole kuitenkaan toisistaan irrallisia. Yleiset kulttuuriset taidot, kyky kuunnella ja kehittää omaa ajatteluaan auttaa monipuolistamaan ja laajentamaan myös kulttuurispesifejä tietoja ja taitoja.

Husband (2000) esittää näiden taitojen yhdistelmästä käytettäväksi *transkulttuurisen* kompetenssin käsitettä. Transkulttuurinen näkökulma pyrkii häivyttämään kulttuurien välisiä rajapintoja. Transkulttuurisuudessa oleellista on tiedostaa kulttuurien sisäinen moninaisuus ja kulttuurien jatkuva muotoutuminen vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Koponen & Kotilainen, 2017; Welsch, 1999). Welschin (1999) mukaan interkulttuurisuuden ja

monikulttuurisuuden ongelmaksi koituu hyväntahtoisista tarkoitusperistä huolimatta lähtöolettamus, että kulttuurit ylipäätään voitaisiin nähdä toisistaan erillisinä, selvärajaisina kokonaisuuksina. Transkulttuurisuuden käsite haastaa kulttuuriset eronteot. Transkulttuurisuutta määrittää myös antiessentialismi (ks. *essentialismi* s. 20–21). Kulttuurisissa taidoissa, erityisesti transkulttuurisen osaamisen käsitteessä painottuvat myös erojen ja kulttuurisen moninaisuuden näkeminen vahvuutena sekä samanlaisuuksien painottaminen.

Husbandin (2000, 232) mukaan ammattilaisen kulttuurisia taitoja ei tulisi nähdä pelkästään koulutuksen kautta hankittavana kompetenssina tai kvalifikaatioina tai opittavina kommunikaatiotekniikoina. Koulutuksen avulla voidaan kuitenkin tarjota työvälineitä kriittiseen reflektioon, jonka kohteena ovat myös historialliset taustat sekä tämän poliittiset valtasuhteet. Transkulttuurisen kompetenssin ei tulisi Husbandin mukaan perustua naiiville, liberaalille suvaitsevaisuusajattelulle.

Monikulttuuriset taidot prosessina

Monikulttuuriseen osaaminen on myös ennen kaikkea opettajan omaa oppimisprosessia Edellä kuvatun DMIS-mallin mukaan kokemusten, koulutuksen ja tuen avulla monikulttuurinen osaaminen kehittyy etnosentrisistä vaiheista hiljalleen kohti etnorelativistisia vaiheita (Jokikokko, 2016). Bennettin mallinnus kuvaa melko lineaarista monikulttuurisen oppimisen kehitysprosessia. Todellisuudessa oppimisprosessi on tilannesidonnaista ja jatkuu läpi elämän. Jokikokon (2016) mukaan monikulttuurinen osaamisen kehittäminen on kriittistä tilanteiden ja itsensä reflektoimista sekä kulttuurien kohtaamisessa läsnä olevien valtakysymysten ymmärrystä. Erityisesti monikulttuurisen osaamisen kehittäminen edellyttää sen hyväksymisen, ettei koskaan voi saavuttaa täydellistä monikulttuurisen osaamisen astetta. (Jokikokko, 2016, 220)

Kokemukset ja tunteet osana monikulttuurista oppimisprosessia

Jokikokko (2016) käsittää opettajien kulttuurienvälisen oppimisen tunnepohjaisena prosessina. Jokikokon mukaan opettajakoulutuksessa on liiaksi orientoiduttu rationaaliseen ja järkiperäiseen lähestymistapaan. Tunteet tavataan nähdä epäammattimaisina, vaikka todellisuudessa tunteita ei ole mahdollista sulkea pois opettajan työstä tai erottaa järkeilystä.

Tämän vuoksi tunteiden rooli tulisi tiedostaa jo opettajan koulutuksessa, jotta niiden avulla olisi mahdollista edistää omaa interkulttuurista oppimisprosessia. (Jokikokko, 2016.)

Myös kokemukset moninaisuuden kohtaamisesta on yksi keskeisimpiä tekijöitä opettajien monikulttuuriseen osaamisen ja sensitiivisyyden kehittymisessä. (Kalalahti ym., ei pvm.) Mahonin tutkimuksessa valtaosalla vastanneista oli vain vähäisesti kokemusta kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisesta, mikä jossain määrin selittää vastaajien etnosentriset näkemykset. Opettajat olivat tottuneet näkemään oppilaat lähtökohtaisesti samanlaisina, eikä kulttuuristen erojen huomioimista nähty mielekkäänä (Mahon 2006).

Uudenlaiset tilanteet voivat haastaa ennalta luotuja merkitysjärjestelmiä ja näkökulmia. Näiden ennakko-oletusten haastaminen ja kyseenalaistaminen harvoin on pelkän järkiperäisen puntaroinnin varassa, vaan siihen liittyy usein myös voimakkaita tunteita. Monikulttuurisen osaamisen kehittämisessä tunteet voivat joskus luoda esteitä, mikäli tunnereaktioiden pelossa välttelee oman ajatusmaailmansa haastamista tai ristiriitaisille tilanteille altistumista. Toisinaan tunteet voivat myös toimia vahvistuksena omille ennakkoasenteille ja identiteetille. (Jokikokko 2016)

Tunteet toimivat myös toiminnan katalyyttinä tukien kulttuurista sensitiivisyyttä. Negatiiviset tunteet, kuten viha, ovat keskeisessä roolissa vallitsevien uskomusten haastamisessa. Pelkkä tunteiden olemassaolo ei kuitenkaan riitä opettajan oman oppimisprosessin takaamiseksi, vaan vaatii rinnalleen kriittistä tunteiden tulkintaa. On tiedostettava tunteiden keskeinen rooli vallitsevissa epäoikeudenmukaisissa järjestelmissä ja käytänteissä sekä näiden epäoikeudenmukaisten käytänteiden haastamista Ahmed (2018).

Tunteiden kohtaaminen kuuluu myös antirasistisiin toimintamalleihin. Kasvattajan tulee voida tarkastella omaa rooliaan kriittisesti, mikä vaatii epämukavien tunteiden sietämistä. Antirasismi on prosessi, jossa omaa toimintaa ja ympäröivää maailmaa reflektoidaan kriittisesti ja pyritään puuttumaan rasistisiin käytäntöihin ja muuttamaan toimintatapoja, ei niinkään suoraviivainen ja valmis käytäntö tai teema, jota käsitellään satunnaisesti yksittäisinä opetushetkinä tai teemaviikoilla. (Alemanji 2021.)

Pelkkä tunnekokemus ei siis takaa muutosta monikulttuurisessa oppimisprosessissa. Itsereflektio ja empatia voivat osoittaa monikulttuurista herkkyyttä, mutta muutos vaatii myös

toimintaa sekä ajatustenvaihtoa. Hooksin (2012) mukaan pääosin valkoisissa luokissa vallitsee näennäinen tasa-arvo. Hooksin mukaan valkoisuutta tulisi pyrkiä tutkimaan ja ymmärtämään dialogisesti (hooks 2012, 82). Suomalaisten koulujen kontekstissa tämä voisi merkitä pyrkimystä purkamaan epätasa-arvoisia rakenteita keskustelemalla ja kyseenalaistamalla vallitsevia normeja ja valtaväestön etuoikeuksia.

5. Tutkimusasetelma

5.1 Tutkimuksen lähtökohta ja kysymykset

Tämän tutkimuksen kohteena ovat opettajat ja heidän näkemyksensä koulujen monikulttuurisuudesta ja kulttuurisesta moninaisuudesta. Tarkoituksena oli teemahaastattelujen avulla selvittää, millaisia näkemyksiä, asenteita ja lähtökohtia opettajilla on monikulttuurisuuskasvatukseen liittyen. Haastattelujen avulla tarkoitus oli myös tarkastella sitä, millaisia ideaaleja opettajilla on liittyen kulttuuriseen moninaisuuteen ja miten nämä ideaalit heijastuvat tai jäävät heijastumatta käytännön opetustyöhön. Pyrin haastatteluaineistoa analysoimalla vastaamaan seuraavaan kysymykseen:

Millaisia merkityksiä opettajat antavat monikulttuurisuudelle ja monikulttuuriselle kasvatukselle?

- *Mitä ovat monikulttuurisen kasvatuksen tavoitteet opettajien näkökulmasta?*
- *Miten opettajat reflektoivat omaa rooliaan kasvattajana kulttuurisesti moninaisessa koulussa ja yhteiskunnassa?*

5.2 Haastattelu menetelmänä

Varhaisessa vaiheessa tutkimuksen tekoa aineistonkeruun menetelmäksi valikoitui teemahaastattelu, jossa haastattelu etenee ennalta suunniteltujen teemojen ja pohjalta. Haastattelu mahdollistaa riittävän avoimet vastaukset ja mahdollisuuden tuottaa kuvailevaa tietoa tutkimuskohteesta. Haastattelujen avulla päästään lähemmäs kohteiden monivivahteisia käsityksiä ja kokemuksia kuin vaikkapa kyselyaineistolla.

Haastattelu on luonteeltaan keskustelunomainen ja vuorovaikutteinen, mutta se eroaa arkikeskustelusta siinä, että haastattelulla on tutkijan asettama tavoite. Tutkimushaastattelun tavoitteena on kerätä tutkimusta varten mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelujen on tarkoitus muodostaa aineisto, jonka pohjalta tutkija voi tehdä uskottavia johtopäätelmiä (Puusa 2020, 103, 107). Nämä tavoitteet ohjaavat haastattelun kulkua, vaikka haastattelu olisi hyvinkin avoin. Haastattelijan esittämät tutkimuskysymykset mahdollistavat haastattelun suuntaamisen tutkimuskysymysten kannalta olennaiseen suuntaan. Haastattelu menetelmänä tarjoaa myös mahdollisuuden esittää tarkentavia kysymyksiä (Puusa 2020, 106–

197). Sekä haastateltava että haastattelija ovat yleensä molemmat tietoisia haastattelun tarkoituksesta.

Joskus eri haastattelumenetelmiä voi olla haastavaa nimetä ja erottaa toisistaan. Teemahaastattelu on eräänlainen yleiskäsite haastattelulle, joissa tarkkoja haastattelukysymyksiä ei ole lyöty lukkoon, vaan ennalta on määritelty keskeiset haastattelun teemat, joita haastattelussa käsitellään (Hyvärinen 2017, 21-23; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87) Hyvärisen (2017) mukaan teemahaastattelu on suhteellisen strukturoitu haastattelun muoto, sillä teemahaastattelua ohjaavat tutkijan määrittämät teemat ja teemoista johdetut kysymykset. Omaa haastattelumenetelmääni voisi kuvailla puolistrukturoiduksi yksilöhaastatteluksi, sillä haastatteluja ohjaavat teemojen lisäksi tietyt, toistuvat haastattelukysymykset (ks. Puusa 2020, 111–112). Määritän käyttämäni haastattelumenetelmän kuitenkin teemahaastatteluksi sillä haastattelu ei edennyt luettelomaisesti listattujen kysymysten mukaan, vaan kysymykset teemojen alla toimivat haastattelijan työkaluna ja haastattelun ohjaamisen apuvälineenä. Kysymykset kuitenkin olivat joustavia eivätkä toistuneet haastatteluissa tismalleen samanlaisina tai samassa järjestyksessä. Haastateltavien itsensä esiin nostamat näkökulmat myös osaltaan ohjasivat haastattelujen kulkua ennalta määriteltyjen teemojen puitteissa.

Olen ottanut tutkimuksen eri vaiheissa huomioon haastattelumenetelmän rajallisuuden. Haastatteluin ei ole mahdollista tuottaa suoraan tietoa tutkittavasta ilmiöstä (tässä monikulttuurisuuskasvatus), vaan haastateltavien henkilöiden (tässä opettajat) käsityksiä ja tulkintoja ilmiöstä. Näitä haastatteluissa ilmaistuja tulkintoja tutkija tulkitsee edelleen oman merkityskenttänsä kautta (Puusa 2020, 106-111). Toisin sanoen haastattelututkimuksen tuloksia ei tulisi tulkita objektiivisina tai yleistettävinä totuuksina tutkittavasta ilmiöstä.

Haastatteluin kerätään kokemustietoa, eikä tutkielman tarkoituksena ole esimerkiksi arvioida tiettyjen koulujen tai opettajien onnistuneisuutta monikulttuurisuuskasvatuksessa. Haastattelutilanteessa kerrottu tieto on usein muistinvaraista ja usein haastateltavilla on taipumus vastata tavalla, jonka uskoo olevan linjassa yleisesti hyväksyttyjen näkemysten kanssa. Koska haastateltavat osallistuivat haastatteluun ammattinsa näkökulmasta, roolipuhe eittämättä näkyy haastatteluissa. Roolipuhetta voi olla vaikea eritellä ja tunnistaa. Roolipuhetta ei toisaalta ole mielekästäkään pyrkiä erottamaan muusta aineistosta. Roolipuhe ilmentää sitä, mitä opettajat ajattelevat heiltä odotettavan ja sitä kautta heijastaa alan yleisempää arvoilmapiiriä. (Hyvärinen 2017, 40; Miettinen 2001, 12; Puusa 2020, 108.)

Haastatteluun voi myös liittyä virhelähteitä, jotka voivat liittyä haastattelijaan, haastateltavaan tai itse haastattelutilanteeseen. Haastattelija voi esimerkiksi tulla johdatelleeksi haastateltavaa tai haastateltava voi tulkita kysymyksiä eri tavalla kuin haastattelija on tarkoittanut. Haastattelija voi myös käyttää teoreettista käsitteistöä, jota haastateltavan on vaikea ymmärtää. Tällainen käsitteistö haastattelun kysymyksenasetteluissa voi synnyttää sosiaalista etäisyyttä haastateltavan ja haastattelijan välillä ja sosiaalinen etäisyys voi myös olla tulkintavirheiden lähde (Puusa 2020).

5.3 Haastatteluaineiston keruu ja aineiston kuvaus

Huolellinen valmistautuminen haastatteluun on tärkeää aineistonkeruun onnistumisen kannalta (Nikander 2017; Puusa 2020, 107, 117). Koska pro gradu -tutkielman tekijänä kokemukseni tutkimushaastattelujen toteuttamisesta oli kohtuullisen vähäistä, toteutin ennen varsinaisia haastatteluja harjoitushaastattelun. Harjoitushaastattelun pohjalta arvioin kriittisesti haastattelurunkoani, muokkasin teemoja ja kysymyksiä toimivimmiksi ja osittain avoimemmiksi sekä muokkasin kysymysten ja teemojen järjestystä.

Lopullisiksi teemoiksi kiteytyivät käsitykset kulttuurisesta moninaisuudesta, opettajan rooli, opetussuunnitelma ja viralliset tavoitteet sekä monikulttuurinen opetustyö käytännössä (ks. Liite 1). Haastattelujen edetessä tarkkailin edelleen haastattelurungon toimivuutta ja kysymystenasettelua kriittisin silmin ja tarvittaessa tein runkoon pieniä muutoksia. Haastattelurunko kysymyksineen toimi työkaluna ja muistilistana. Muutokset ja parannukset rungossa helpottivat omaa haastattelutyöskentelyäni. Koska teemahaastattelussa fokus on teemoissa, eikä niinkään yksittäisissä kysymyksissä, pienillä muutoksilla haastattelurungossa ei ollut suurta vaikutusta haastattelujen sisältöihin.

Yksi esimerkki tekemistäni muutoksista oli virikkeiden lisääminen: haastattelurungossa oli alun perin yksi lainaus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista, mutta koska lainaus oli suhteellisen epämääräinen, nostin sen rinnalle vielä kaksi muuta lainausta, joita pyysin haastateltavia kommentoimaan vapaasti. Nostin myös kysymyksen havaitusta rasismista ja syrjinnästä ja siihen puuttumisesta tarkentavasta kysymyksestä yhdeksi pääkysymykseksi, kun havaitsin, etteivät opettajat juurikaan oma-aloitteisesti esiin rasismiin tai syrjintään liittyviä kokemuksiaan ja näkemyksiään. Vaikka pidin kysymysten avoimuutta tärkeänä, halusin kuitenkin selvittää haastateltavien ajatuksia hieman vaikeimmistakin teemoista, jolloin suorempi kysymyksen muotoilu oli tarpeen.

Vaikka opettajat ovat kasvatuksen ammattilaisia ja asiantuntijoita, oma viitekehykseni ja lähtökohtani tutkimaani ilmiöön on hyvin erilainen, kuin opettajilla. En olettanut, että opettajat tuntisivat kulttuurisen moninaisuuden tutkimusta kovinkaan syvällisesti, mutta oletin kuitenkin heidän tuntevan alalla yleisesti käytettyä käsitteistöä sekä tuntevan ilmiötä kasvatuksen kontekstissa jossain määrin. Varmistaakseni, etten käyttänyt haastateltaville vieraita tai etäisiä termejä, sisällytin haastatteluun kysymyksen siitä, puhutaanko alalla monikulttuurisuudesta vai onko kenties jokin toinen samaa ilmiötä kuvaava käsite käytetympi ja läheisempi? Tällä tavoin halusin myös toisaalta antaa opettajille tunnustusta oman alansa asiantuntijuudesta.

Haastattelun suunnittelun jälkeen edessä oli aineiston keruu, eli haastateltavien kontaktointi ja haastattelujen toteuttaminen. Aineiston keruu alkoi tutkimusluvan hakemisella kaupungilta, sillä tutkimuksen kohteena olivat kaupungin viranhaltijat. Tutkimusluvan saatuani otin yhteyttä kahden turkulaiskoulun rehtoriin ja sovin suullisesti ottavani yhteyttä opettajiin. Haastattelukutsu lähetettiin ensin sähköpostitse 56:lle kahden turkulaisen alakoulun opettajalle. Haastattelukutsussa kuvailin lyhyesti tutkimukseni aiheen ja tarkoituksen sekä haastattelun arvioidun keston. Kirjeessä toin esille myös tutkimuseettiset seikat, jotka liittyivät haastatteluun osallistumisen ja kysymyksiin vastaamisen vapaaehtoisuuteen, haastattelun nauhoitukseen ja litterointiin sekä anonymisointiin (ks. Liite 1).

Sähköpostitse lähetettyyn haastattelukutsuun vastasi kuitenkin vain yksi opettaja, joten olin puhelimitse yhteydessä samoihin opettajiin, joille olin lähettänyt alkuperäisen haastattelukutsun. Tällä tavoin tavoitin hieman alle 20 opettajaa, joista yhdeksän olivat halukkaita osallistumaan haastatteluun. Yhteensä haastateltavia kertyi kymmenen. Kaikki sovitut haastattelut toteutuivat, neljä videopuheluna ja kuusi kasvotusten tapahtuvina haastatteluina haastateltavien opetusluokissa. Haastattelut toteutettiin helmi-maaliskuussa 2022.

Haastateltavat toimivat opettajina kahdessa eri turkulaisessa koulussa. Opettajien anonymiteetin suojaamiseksi jätän koulut nimeämättä tutkielmassani. Koulussa A työskenteli kolme haastateltavista. Koulun A oppilaista suurin osa puhuu äidinkielenään muuta kieltä kuin suomea. Itse opettajat luonnehtivat koulua erittäin monikulttuuriseksi. Kuusi haastateltavista toimii opettajana koulussa B, jossa muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvia on vähemmän. Koulu B kuitenkin tarjoaa myös kaksikielistä opetusta ja kieliluokkien opettajia olikin

haastateltavista neljä. Koulussa B tarjottava kieliluokkaopetus on keskeinen osa koko koulun identiteettiä. Aineiston jäsentämiseksi jaan haastateltavat kolmeen ryhmään (ks. Taulukko 1.): Koulun A opettajat, koulun B perusluokkien opettajat ja koulun B kieliluokkien opettajat.

	Koulu A	Koulu B	Koulu B, kieliluokat
H1	x		
H2			x
H3	x		
H4			x
H5	x		
H6		x	
H7			x
H8		x	
H9			x
H10		x	

Taulukko 1. Haastateltavien jakauma

Haastateltavien opetuskokemus vaihteli alle viidestä kolmeenkymmeneen opetusvuoteen. Myös opetusasteet vaihtelivat ensimmäisestä kuudenteen luokkaan. Haastatteluista neljä toteutettiin etäyhteydellä ja loput kuusi haastateltavien opetusluokissa. Haastattelut kestivät reilusta puolesta tunnista noin tuntiin, tavallisin haastattelun pituus oli noin 40 minuuttia. Litteroituna aineisto on vajaa 50 000 sanaa.

5.4 Aineiston käsittely ja analyysi

Lähestyin keräämääni aineistoa aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 108-113). Aineistolähtöisyys merkitsee sitä, että aineiston luokittelun ensimmäisiä vaiheita ohjaa aineiston kuuntelu ja pelkistäminen, ei niinkään ennalta määrätty teoreettinen tai käsitteellinen viitekehys. Aineistolähtöisessäkin analyysissä tutkijan esiymmärrys kuitenkin vaikuttaa aineiston hankintaan ja analyysiin, mutta pyrkimys oli kuunnella aineistoa mahdollisimman avoimesti ja ilman teoreettista viitekehystä. Erityisesti analyysin viimeisimmissä vaiheissa sekä johtopäätöksissä pyrin peilaamaan aineistoa teoreettista taustaani vasten, yrittäen samalla kuunnella aineistoa aiemmasta tutkimuksesta poikkeavien

havaintojen varalta (Puusa 2020, 143, 152). Tutkimuskirjallisuuteen perehtyminen on tapahtunut osittain samanaikaisesti analyysivaiheen kanssa ja myös aineiston kuunteleminen on paikoin auttanut jäsentämään uudelleen keskeistä teoriaa.

Lähdin liikkeelle kuuntelemalla ja litteroimalla haastattelut. Ensimmäisillä lukukerroilla pyrin tutustumaan aineistoon kokonaisuutena, kirjaten ylös toistuvia teemoja sekä poikkeavia näkemyksiä. Tämän jälkeen koodasin aineistosta nousevia teemoja Nvivossa. Koodaustapa ei kuitenkaan toiminut aineistolähtöisessä analyysissäni ja analyysi rönsyili ja takkusi. Päätin lähestyä aineistoa systemaattisesti ja aloitin luokitteluprosessin alusta. Ensimmäisen koodauskierroksen tuloksena olin kuitenkin tunnistanut aineistoa läpileikkaavia teemoja, jonka pohjalta oli helppo lähestyä aineistoa uudestaan systemaattisemmin.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi osoittautui toimivaksi ja mielekkääksi keinoksi jäsentää ja tiivistää aineiston tuottamaa käsitystä ilmiöstä. Nämä sisällönanalyysin vaiheet mukailivat Tuomen ja Sarajärven (2018) kuvaamia aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita: Sisällönanalyysi alkaa *redusoinnilla* eli pelkistämisellä. Tämän jälkeen aineisto *klusteroidaan*, eli ryhmitellään. Lopuksi aineisto *abstrahoidaan*, eli aineistoklusterit pyritään käsitteellistämään. Aluksi pelkistin aineiston pilkkomalla aineistokatkelmia osiin ja tiivistämällä niitä. Seuraavassa vaiheessa etsin pelkistyksistä ja niiden alkuperäisistä katkelmista samankaltaisuuksia, ja ryhmittelin samankaltaisia tai teemoja kuvaavat pelkistetyt ilmaukset yhteen alaluokiksi. Alaluokat yhdistelin samaan tapaan yläluokiksi, joita pyrin käsitteellistämään analyysissäni. Erityisesti käsitteellistämisvaiheessa heijastelin havaintoja aiempiin tutkimustuloksiin ja teoreettiseen kirjallisuuteen. Luokittelun ensimmäisissä vaiheissa aineistosta karsiutui ulkopuolelle katkelmia ja redusointeja, jotka eivät osoittautuneet tutkimuskysymysten kannalta relevanteiksi.

5.5 Tutkimusetiikka

Olen tutkimuksessani ottanut huomioon Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) määrittämän hyvän tieteellisen käytännön (HTK) periaatteet, jotka ovat itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tietosuoja. Ennen aineistonkeruun aloittamista hain Turun kaupungilta tarvittavan tutkimusluvan. Otin myös yhteyttä niihin kouluihin, joista aioin kontaktoida opettajia haastateltaviksi ja kerroin tutkimuksestani ennakkoon. Eettistä ennakkoarviointia työni ei vaatinut. (TENK 2023; Ranta & Kuula-Luumi, 2017)).

Ennen haastattelujen toteuttamista kerroin kaikille haastateltaville tutkielman teemoista sekä tarkoituksesta mahdollisimman avoimesti sekä välitin haastateltaville sähköpostitse suostumuslomakkeen. Varmistin, että haastateltavat ovat tietoisia haastatteluun osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Ennen haastattelun aloittamista varmistin haastateltavilta, että he ovat hyväksyneet suostumuslomakkeessa vaaditut kohdat. Paikan päällä toteutuneissa haastatteluissa haastateltavat allekirjoittivat lomakkeen. Etäyhteyksin suostumus kuitattiin sähköpostitse tai haastattelunauhoitteella. (ks. Liite 2).

Haastattelututkimusta tehtäessä on otettava huomioon haastattelijan ja haastateltavan välinen vuorovaikutussuhde. Luottamuksen luominen ja kunnioittava kohtaaminen ovat tärkeä osa haastattelun toteutusta. Pyrin edesauttamaan luottamuksellisuutta olemalla alusta asti mahdollisimman avoin tutkimuksen tarkoituksista ja sisällöistä. Tutkittavan informointi haastattelun tarkoituksista ja omista oikeuksistaan haastateltavana on myös keskeistä tutkimusetiikan näkökulmasta. On myös otettava huomioon, että niin haastateltava kuin haastattelijakin voivat jännittää haastattelutilannetta, mikä osaltaan saattaa vaikuttaa haastattelutilanteen etenemiseen. (Hyvärinen 2017).

Laadullista tutkimusta tehdessä on myös ensiarvoisen tärkeää huolehtia aineiston anonymisoinnista sekä henkilötietojen salassapidosta. Vaikka haastattelujen kohteena olivat opettajat, haastattelut koskevat välillisesti myös niitä lapsia, joiden kanssa he työskentelevät. Lasten yksityisyyden suojaaminen on erityisen tärkeää. Lopullisessa raportissa ei ole lainauksia, joista voisi tunnistaa oppilaiden henkilöllisyyksiä. Anonymisoin haastattelut jo litterointivaiheessa ja varmistin myös raportoinnin osalta, että suorista lainauksista ei ole tunnistettavissa henkilöitä.

6. Tulokset ja analyysi

Opettajat pohtivat haastatteluissa kulttuurisesti moninaisen kasvatuksen käytäntöjä, haasteita, keinoja, tavoitteita, arvostuksia, ideaaleja sekä omaa rooliaan opettajana. Tässä kappaleessa avaan näitä jäsennyksiä.

6.1 Mitä on monikulttuurisuus?

Opettajan näkemykset monikulttuurisuudesta olivat haastattelujen perusteella pitkälti linjassa luvussa 2.2 esittelemäni lavean määritelmän kanssa, jossa monikulttuurisuudella nähdään olevan yhtäältä kuvaileva ja toisaalta ideologinen luonne. Kuvailevana käsitteenä monikulttuurisuus merkitsi haastateltaville ensi kädessä uskonnollista, kielellistä, kulttuurista ja etnistä moninaisuutta.

> ***H1:*** *No mulle se merkitsee täs ihan käytännön työssä useita kieliä, useita uskontoja, useita ihonvärejä. Eli tota noin, tämmöst niinku tavallaa näkyviä asioita.*

Kaikki haastatellut opettajat näkivät monikulttuurisuuden myös ideologiana, arvona ja toimintatapoina. Erityisesti se merkitsi opettajille kulttuurisen moninaisuuden huomioimista jollain lailla, niin kouluissa kuin laajemmin yhteiskunnassakin. Esimerkiksi vähemmistöjen kielelliset ja uskonnolliset oikeudet sekä moninaisuuden huomioiminen koulun arjessa ja opetuksessa nähtiin keskeisenä monikulttuurisuudessa. Monikulttuurisuuden nähtiin myös tähtäävän yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon. Lähtökohtaisesti monikulttuurisuus nähtiin rikastuttavana ja positiivisena asiana, jota tulisi pyrkiä tukemaan ja edistämään yhteiskunnassa.

> ***H8:*** *No et se on ehkä tietynlainen semmonen niinku arvo itsessään se monikulttuurisuus ja tota, ja tavallaan nimenomaan liittyy sitte ihan kaikkeen yleisesti, niinku tasa-arvoon, yhdenvertasuuteen ja sitä kautta, et miten se niinku näkyy tai koetaan esimerkiks Suomessa tai koulumaailmassa, että, et nimenomaan niinku se monikulttuurisuus on realiteetti niinku elämässä ja arjessa, että me tulemme monenlaisista erilaisista kulttuureista ja sitte ihan jo ihmisoikeuskysymyksistä ja yleensä jokaisen omista eettisistä perusteista, lähtee niinku sen realiteetin myöntäminen tarkottaa sitte sitä, että sit koska me ollaan eri kulttuureista, niin ymmärretäänkö me toisiamme ja toteutuuko meillä sit nää yhdenvertaisuusasiat sen puolesta oikein?*
>
> –

> ***H10:*** *No se on rikkautta. Kaikki voi tota niin, kaikki voi oppia siitä, voi laajentaa omia mielipiteitä ja kokemuspiiriä ja tämmöstä.*

Monikulttuurisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden käsitteet ovat laajoja ja niiden määritelmät voivat erityisesti arkipuheessa vaihdella kontekstista riippuen. Käsitteiden laajuus kuvastui myös opettajien puheissa. Edellä kuvatut määrittelyt ja sisällöt toistuivat haastatteluaineiston läpi, mutta monikulttuurisuuden nähtiin kattavan erilaisia teemoja kototutumiskysymyksistä perhe- ja alakulttuureihin. Muita, kuin etniseen taustaan, uskontoon tai kieleen liittyviä kulttuureita tuotiin kuitenkin esiin niin vähän, että jätän nämä huomiot analyysin ulkopuolelle.

Osalle haastateltavista kulttuurinen moninaisuus näyttäytyi itsestäänselvyytenä. Tämä näkyi erityisesti niiden haastateltavien kohdalla, jotka opettivat koulussa A. He korostivat sitä, että monikulttuurisuus on kyseisessä koulussa niin arkipäivää, ettei sitä erityisemmin pidetä esillä tai erikseen korosteta.

> ***H3:*** *Ei me oikein käytetä täällä käsitteitä kuvaamaan mitään, koska se on arkipäivää. Meidän koko elämä täällä on sitä monikulttuurisuutta. Koska nimenomaan, et se, meillä ei ole täällä mitään asiaa ilman sitä. Joka ikiseen asiaan, ei me oikein sanota, et joku asia on monikulttuurinen, et jos tulee joku yleinen iso monikulttuurisuusviikko, me ihmetellää tääl, et mitä se tarkottaa, koska meidän joka ikinen päivä on sitä monikulttuurisuutta, kun mä juttelen eri vanhempien kanssa, jotka on kotosin Afganistanista, Vietnamista, Venäjältä, Somaliasta, Suomesta ja sieltä viel eri kulttuurit jokasesta, ni se on ihan jokapäivästä. [–] mut et kauheen vähän meil käytetään yhtään mitään termiä asialle, joka on aina paikalla.*

Kulttuurisen moninaisuuden jokapäiväinen läsnäolo heijastuu haastateltavien kerrontaan ja kokemuksiin kulttuurisesta moninaisuudesta. Koulun A opettajat toivat esiin enemmän arjen sujuvuuteen liittyviä kokemuksia ja esimerkkejä. Koulun B opettajille itsestään selvää oli moninaisuus osana laajempaa arvopohjaa, mutta pohdinnat kulttuurisesta moninaisuudesta liikkuivat abstraktimmalla tasolla. Kaikki opettajat kuitenkin pitivät kulttuurisen moninaisuuden ja yhdenvertaisuuden arvoja keskeisinä omassa työssään, riippumatta opetettavien oppilaiden taustoista.

Haastatteluissa monikulttuurisuus kytkeytyi monilta osin maahanmuuttoon ja maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin. Ensinnäkin useat haastateltavat katsoivat, että Suomi on nykyään monikulttuurinen, mutta toivat samalla esille, ettei näin ole ollut aina. Suomen katsottiin monikulttuuristuneen maahanmuuton ja maailmanlaajuisten muuttoliikkeiden lisääntymisen seurauksena. Lisäksi monikulttuurisuuden nähtiin paikallistuneen kaupunkeihin ja kaupungeissa tietyille alueille, joissa maahanmuuttajataustaisia on enemmän. Suomalaisuus ja ”normaali” näyttäytyi monikulttuurisuuden vastinparina. Esimerkiksi H3 luonnehti omaa kouluaan vähemmän monikulttuurisia kouluja *tavallisiksi* kouluiksi, siinä missä hänen oman koulunsa runsas moninaisuus näyttäytyi jopa luonnottomana.

> ***H3:*** *En mä tiedä, tää on vaan niin erilainen ympäristö tää, kun meil on niin paljon, et se on vähän niinku luonnoton, et oikeasti oon sitä mieltä, et pitäis olla vähemmän maahanmuuttajia yhdes paikassa ja enemmän suomalaisia, jotta se suomalainen kulttuuri saatais opetettua ja suomen kieli ennen kaikkea.*

Yksi haastatelluista (H8) haastoi näkemyksen suomalaisesta yhtenäiskulttuurista, tuoden esille suomalaiset historialliset vähemmistöt osana suomen monikulttuurista historiaa sekä toisaalta kyseenalaistaen ajatusta siitä, että suomalainen kulttuuri olisi olemassa kaikkien suomalaisten tunnistamana ja selvärajaisena kulttuurina. Opettajista muutamat nostivat esiin käsitteen laajuuden ja monitulkintaisuuden. Monikulttuurisuus onkin eräänlainen kaatoluokka, jonka merkitys jää käyttäjänsä tulkinnan varaan.

> ***H8****: [M]onesti sit, ku on vaik s2 oppilaita, suomi toisena kielenä, niin ehkä se monikulttuurisuus on siellä jonkinlainen niinku kattokäsite, mutta myös jonkinlainen semmonen pussi, johon kaikki tämmöset asiat sitte laitetaan, että ku puhutaan vaikka s2-oppilaista, ni sitte puhutaan monikulttuurisuudesta.*
>
> –
>
> ***H4****: [M]onikulttuurisuus on ehkä käsitteenä vähän ongelmallinen, koska kulttuurilla voidaan tarkottaa niin montaa asiaa, mutta tota, ehkä monikulttuurinen koulu tai koulu, joka kutsuu itseään monikulttuuriseks on semmonen, joka huomioi sen, et on eri taustasia ja eri, et on useita kieliä, on monenlaista oman äidinkielen opetusta ja on just eri uskontojen opetusta.*

Vaikka monikulttuurisuuden käsite nähtiin paikoin turhan laajana, koulujen monikulttuurisuuskasvatuksessa keskeisenä nähtiin moninaisuuden tukeminen ja huomioiminen opetuksessa ja käytännöissä. Tämän tutkielman tarkoituksena on pureutua siihen, millaisia sisältöjä ja merkityksiä lavealle monikulttuurisuuden käsitteelle annetaan opetuksen kontekstissa.

6.2 Monikulttuurisen opetuksen arki ja käytännön haasteet

Vaikka opettajat näkivät monikulttuurisuuden rikkautena tai itselleen tärkeänä arvona, haasteitakin nousi esiin. Monikulttuurisuuteen ja monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvät haasteet olivat kouluarjen ja käytäntöjen sanelemia. Kielimuuri kodin ja koulun välillä, oppilaiden suomen kielen taito sekä koulun toimintaympäristön ja kotien kulttuurien ajoittainen ristiriita voivat lisätä opettajan työn haastavuutta ja kuormittavuutta.

Kielelliset haasteet

Kieli nousi tavalla tai toisella toistuvasti esille läpi haastattelujen. Monikielisyys ja oppilaiden äidinkieli on helposti määriteltävissä ja luokiteltavissa oleva kiinnekohta kulttuurisen moninaisuuden käsittelemiseen. Kieli on opettajan työssä näkyvä tekijä, jolla on suora vaikutus opetukseen ja oppimiseen, ohjeiden antoon sekä muuhun kommunikaatioon. Monikulttuurisuuden ja monikulttuurisuuskasvatuksen määritelmistä ja merkityksistä puhuttaessa moni nostikin esille monikielisyyden monikulttuurisuuden keskeisenä, joskaan ei ainoana näkyvänä ilmenemismuotona.

> ***H7****: No varmaan ihan semmonen ensimmäinen ajatus on, että on eri kieliä puhuvia ja eri maista niinkun juuria omaavia ihmisiä, lapsia, oppilaita, aikuisia, mitä nyt onkaan.*

Vaikka monikielisyys nähtiin pitkälti positiivisena, se myös tuo omat haasteensa opettajan työhön. Koulun A opettajien kokemuksissa korostui erityisesti kielitaidosta johtuvat käytännön haasteet opetuksessa. Opettajat pitivät heikkoa suomen kielen taitoa pulmallisena opettamisen ja oppimisen kannalta. Monikielisissä luokissa, joissa usean oppilaan äidinkieli on eri kuin opetuksessa käytettävä kieli, on opettajan jatkuvasti huolehdittava siitä, että tulee ymmärretyksi oikein. Kun kielitaito ja sanavarasto ovat vajavaisia, kaikessa opetuksessa on lähdettävä liikkeelle sanaston tutuksi tekemisestä. Tällöin myös oppimistavoitteista on joustettava.

Arvioinnissa on otettava huomioon oppilaiden kielitaito ja joissain tapauksissa joustettava arviointikriteereistä oppilaan motivaation ylläpitämiseksi.

> **H1:** *Et jos sä aina lykkäät nelosta jolleki oppilaalle ja tota, niin motivaatio siin näillä oppilailla loppuu tyystin. Niin sen takia niit pitää kyl niit arviointikriteerejäki, mitä siel on laitettu, niin kyl se tääl on semmost vähän pumpuliin käärittyä. Et oppilaita päästetään eteenpäin vähä heikommillakin tiedoilla ja niinku, esimerkiks ku mä luen jotain koepaperia, ni mä osaan jo tulkita, mitä tää oppilas tarkottaa, mut jos se lykättäis jollekin ulkopuoliselle eteen, et mitä tää oppilas niinku tarkottaa, niin ei välttämättä tajuais se ulkopuolinen.*

Koulun A alueella asuu paljon muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvia, jolloin suomen kieltä ei välttämättä tarvita päivittäisessä arjessa. Kun luokassa vain pieni osa on suomen kieltä äidinkielenään puhuvia, vertaisoppiminen jää vähäiseksi tai jopa olemattomaksi. Opettajat olivat huolissaan siitä, että vertaisoppimisen puutteen vuoksi oppilaat eivät opi kunnolla suomen kieltä. Kielitaidon heikkeneminen liitettiin segregaatioon, jonka vaikutukset näkyvät laajasti myös peruskoulussa koulujen eriytymisenä ja koulujen valikoinnin lisääntymisenä. H3 toteaakin kieliongelman liittyvän myös asumisen politiikkaan.

> ***H3:*** *Mut siinä on kysymys politiikassa ja asuttamispolitiikasta, et miten me saatais tasasemmin leviämään maahanmuuttajat, ku se, että muutetaan [lähiöön].*

Erot kielellisten kykyjen osalta haastavat myös yhdenvertaisuuden toteutumista koulussa; suomalaisissa kouluissa suomea (tai ruotsinkielisissä kouluissa ruotsia) äidinkielenään puhuvat lapset ovat eittämättä etulyöntiasemassa muihin nähden. Kielellinen eriarvoisuus näkyy myös koulun ulkopuolella esimerkiksi työnsaannin haasteissa.

> ***H1:*** *Ja me ollaan nyt yritetty sitä hirveen paljon tuoda julki, et kielen oppiminen ei kehity siin määrin, mitä jossai semmoses koulussa, jossa kaikki on, tai suurin osa on suomenkielisiä. Ja se aiheuttaa taas sitte jatko-opintomahdollisuuden kaventumista tai sitte sitä, et he jää kokonaan pudokkaiks. Ja se aiheuttaa taas yhteiskunnalle sitte omat ongelmansa. Et jos tulee työttömyyttä lisää ja tämmöstä näin, koska ei kukaan ota töihin ihmistä, joka ei osaa suomen kieltä hyvin, sehän on nähty jo televisiossaki, on uutisoitu tämmösist asioista.*

–

H4: *Tota, ehkä se yhdenvertaisuus voi olla aika vaikee, tai et se on niinku, se on tärkee tavote, mut niinku tota, jos nyt ajatellaan vaikka sit oma äidinkieli -tilannetta, et toki se on se kieliasema on aika semmonen iso juttu, mikä määrää sen, että missä asemassa sä oot oppivassa yhteisössä.*

Lisäksi kielelliset haasteet voivat hankaloittaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta. Viestintä koulun tapahtumista ja tehtävistä jää usein lapsen vastuulle, jos vanhemmilla on haasteita ymmärtää suomenkielisiä tiedotteita ja viestejä. Huoltajatapaamisissa kommunikoidaan usein tulkin avulla, mikä herätti joissain opettajissa epävarmuutta oman viestin perille menemisestä. Koulun ja suomalaisen koulujärjestelmän toimintatavat ja säännöt voivat myös jäädä vanhemmille vieraiksi, osin kielen, osin kulttuurisen kontekstin vuoksi.

H1: *Et jos, et meillä esimerkiks huoltajatapaamiset, aina tulkki mukana, ni se on ollu joskus semmonen niin, että sanokohan toi tulkki nyt just sitä, mitä mä sanon ja mitä mä tarkotan? Ku se menee niinku yhden kautta, niinku yhden ihmisen kautta tässä näin vanhemmille se tieto, mitä koulust halutaan kertoa. Niin tulkeilla tietyst on ne omat periaatteensa, et heijän pitää, mut sen olen kuullu ihan näiltä, ku meil on omakielisii ohjaajii, ni he on kertonu semmosiakin asioita, et ei he voi sitä nyt näin tätä asiaa, et heidän pitää jollaki tavoin kaunistella joku asia. Ni se on joskus semmonen, et saanko mä oman viestini perille?*

Koulun B oppilasjakauma on erilainen koulun A jakaumaan nähden. Muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvia oppilaita on koulussa jonkin verran, mutta enemmistö on suomea äidinkielenään puhuvia. Osalla opettajista ei juurikaan ollut kokemusta muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien oppilaiden opettamisesta. Koulun B kieliluokat ovat erityislaatuisia myös siinä mielessä, että oppilaiden suomen kielen taso on testattu ennen kieliluokalle hyväksymistä. Näin ollen sekä suomen kielen hallinta että monikielinen opetus ovat kieliluokassa normi ja kielelliset haasteet eivät juurikaan korostuneet kieliluokkien opettajien puheissa. Monella koulun B opettajista oli myös kokemusta koulun A kaltaisissa kouluissa opettamisesta sijaisuuksien tai opetusharjoittelun kautta. Nämä kokemukset vastasivat koulun A opettajien kokemuksia.

S2 -opetus sekä omankielinen opetus nähdään myös toimivina järjestelminä suomen kielen oppimiseksi sekä oman äidinkielen ylläpitämiseksi. Haasteista huolimatta opettajat toivat esille myös tapoja hyödyntää oppilaiden omaa äidinkieltä ja muita kieliä opetuksessa ja oppimisessa.

> ***H5:*** *Must on tossa meidän aapisessa ihana se, että siellä tuodaan esille myös sitä, että osaatko sanoja omalla äidinkielelläsi. Siel on ihan tehtäviä, että on esimerkiksi kuva vaikkapa haravasta ja sitten siin on tähti vieressä, että väritä tähti, jos osaat tämän omalla kielelläsi.*
>
> –
>
> ***H2:*** *[J]ossain vaiheessa, jos se sopii aiheeseen, mitä me opitaan, vaikka mul on ollu joskus kreikkaa puhuva oppilaas ja alaluokissa, kun me opittiin antiikin Kreikkaa, me opimme kirjoittaa oma nimi kreikaksi tai jotain sellaista. Tai kun tutkitaan eurooppaa, mä haluan, että ne oppilaat osaavat tietysti nimetä eri maat ja pääkaupungit, mut myös, että ne oppilaat laskee eri kielillä ja oppivat myös sanomaan ”hei”, ”kiitos”, ”ei kestä” eri kielillä.*

Kulttuurinen yhteensovittaminen

Kielen lisäksi muissakin kulttuurisen moninaisuuden ilmentymissä keskeisimmät haasteet liittyivät koulun arjen sujuvuuteen. Arjen sujuvuus edellyttää opettajilta kykyä sovittaa yhteen oppilaiden ja perheiden tapoja ja kotikulttuuria koulun toimintakulttuuriin ja normeihin. Tehtävä nähtiin kuitenkin lähinnä sopeutumiskysymyksenä. Moninaisuuden tukeminen vaatii joustoa sekä koulun, perheiden kuin oppilaidenkin osalta.

> ***H1:*** *[S]itte se [kulttuurinen moninaisuus] merkitsee myöski semmosta kulttuurien törmäämisiä ja kohtaamisia ja niitten yhteensovittelua myöskin toisinaan.*

Oppilaiden omien kulttuuritaustojen sovittaminen yhteen suomalaisen valtakulttuurin kanssa, nousi esille erityisesti koulun A opettajien kokemuksissa kulttuurisesti moninaisen kasvatuksen tehtävistä. Kulttuurisia normeja oltiin valmiita mukauttamaan niin kauan, kun koulun arki ja käytännöt pysyvät sujuvina. Käytäntöjen ja sääntöjen on oltava perusteltavissa eikä käytännöistä haluta pitää kiinni vain niiden vakiintuneisuuden perusteella. Esimerkiksi suihkussa käyntiä liikuntatunnin jälkeen pidettiin tärkeänä, mutta suihkukäytäntöjä on muokattu ottamaan huomioon oppilaiden moninaiset taustat. Myös opetustilanteissa oltiin

valmiita joustamaan siten, että opetussuunnitelman sisältöjä noudatetaan, mutta oppilaiden kulttuurinen ja uskonnollinen itsemääräämisoikeus huomioidaan.

> ***H3:*** *Et tota ja sit tulee sit monta muuta asiaa, jos meil on tällä hetkellä myös biologiassa ihmisen kehitysvaiheet ja murrosikä ja murrosiän näkyminen, ni osa ei pysty katsomaan kuvia, jos näkyy alaston ihminen jossain piirrettynäkin. Ni sit sä rupeet miettimään, et selvä, oot paikan päällä, mut pistä silmät kiinni siks aikaa, ku se piirrustus on näkyvillä, mut kaikki asiat pitää kumminki käydä läpi. Mut et tausta on niin erilainen, et sitä ei uskoiskaan. [–] Et mä opetan heille suomalaisen tavan ja pitäis oppia se, miten täällä tehdään, mut jos se on sun kulttuurin vastasta, niin kunnioitetaan sitä nimenomaan, et on se sit vaik se suihkus käyminen, et kaikki käy suihkussa, mut en mä pakota meneen enää ryhmässä, vaan on todettu siihen, et okei, sä käyt vaihtamas ittelles alkkarit poies tuol vessan puolel ja meet sinne verhon sisää ja käyt itte siel suihkus. Et se muuttuu, en ollut ennen sillai, mut nykyään olen, et koko ajan mennään.*

Opettajat ovat kertomansa mukaan valmiita käymään kulttuurisia neuvotteluja ja tekemään kompromisseja koulun arkisissa käytännöissä. Vaikka arjen käytännöissä koulun normeista eroavat tavat voivat aiheuttaa päänvaivaa, moninaisuutta pidettiin kuitenkin opetusta rikastavana tekijänä ja erilaisten taustojen kunnioittamista pidettiin tärkeänä.

6.3 Kotouttamista ja suvaitsevaisuuskasvatusta

Monikulttuurisen kasvatuksen nähtiin melko yksimielisesti koskevan kaikkia oppilaita ja aikuisia. Kuitenkin monikulttuurinen kasvatus näyttäytyi hieman erilaisena valtaväestöön kuuluvien oppilaiden ja toisaalta vähemmistö- tai maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla.

Vaikka moninaisuuden arvostaminen ja tukeminen oli monikulttuurisuuden keskiössä läpi aineiston, aineistosta nousi kaksi tapaa hahmottaa monikulttuurisuuskasvatus: monikulttuurisuuskasvatus suvaitsevaisuuskasvatuksena ja kotouttavana kasvatuksena. Monikulttuurinen kasvatus merkitsi molempien koulujen opettajille suvaitsevaisuuteen kasvattamista sekä moninaisuuden hyväksymistä. Suvaitsevaisuuden ja ymmärryksen katsottiin kuitenkin koulussa A toteutuvan omalla painollaan, kun taas koulussa B nähtiin, että suvaitsevaisuuteen ja moninaisuuden arvostamiseen liittyviä teemoja täytyy pitää aktiivisesti esillä. Koulun A opettajilla kotouttava näkökulma nousi voimakkaammin esille.

Monikulttuurisen kasvatuksen painopisteet vaihtelevat riippuen siitä, ovatko oppilaat valtaväestöön kuuluvia, vai vähemmistö- tai maahanmuuttajataustaisia.

Kotouttavaa kasvatusta

Vaikka kotoutumisen käsitettä ei suoraan käytetty haastatteluissa, suomalaisen kulttuurin oppiminen, oman kulttuurin säilyttäminen ja sen tukeminen sekä yhteiskuntaan sopeutuminen ja maahanmuuttajataustaisten koulumenestys olivat teemoja, jotka toistuivat haastatteluissa. Suomalaisen kulttuurin opettaminen maahanmuuttajataustaisille lapsille oli yksi kotouttavaa kasvatusta kuvaava teema, joka nousi toistuvasti esille erityisesti maahanmuuttajataustaisia lapsia opettavien opettajien haastatteluissa.

Opettajat kokivat, että suomalaisen kulttuurin ja kielen opettaminen uhkaa jäädä heidän harteilleen, koska he ovat useassa tapauksessa ainoita suomea puhuvia oppilaan elinpiirissä. Käytännössä suomalaisen kulttuurin opettaminen tarkoitti haastattelujen perusteella kielen opettamista, tapojen ja normien opettamista sekä kulttuurisen perimätiedon välittämistä muun muassa juhlapäivien muodossa. Erityisen tärkeänä *”suomalaisen kulttuurin iskostaminen”* näyttäytyi haastattelussa H3. Tämä haastateltava luonnehti suomalaisen kulttuurin opettamista yhdeksi koulun A tärkeimmistä tehtävistä.

> ***H3:*** *[S]it tota, kyl me nyt yritetään jokasta asiaa sopeuttaa myös siihen meijän, kumminki meidän tehtävä koulussa on myös opettaa tää meidän suomalainen kulttuuri. Täällä se on todella tärkeetä, koska meillä on suurin osa jostain muualta. Ja mä koen, et tärkein asia meillä on opettaa nää lapset suomalaiseen kulttuuriin.*

Kotouttavan kasvatuksen merkitykseen kytkeytyi myös huoli yhteiskunnallisesta eriytymisestä ja segregaatiosta sekä maahanmuuttajataustaisten väliinputoamis- ja syrjäytymisriskistä. Kun monikulttuurinen kasvatus nähtiin kotouttavana kasvatuksena, kasvatuksen tavoitteiksi muodostui suomen kielen oppiminen, koulumenestys, työelämässä menestyminen sekä oman paikan löytäminen yhteiskunnassa. H1 piti tavoiteltavana, että maahanmuuttajataustaiset uskaltaisivat muuttaa pois lähiöstä ja irtautua omasta yhteisöstään ja *”elää, niinkun Suomes eletään”*. Lausahdus heijastelee sekä toivetta suomalaisen kulttuurin omaksumisesta, että huolta segregaatiokehityksestä.

H1: *Ja jos mä ajattelen vähän semmost lähempää perspektiivii, niin sit ollaan onnistuttu myöskin, et niinkun nää henkilöt esimerkiks, jotka asuu [lähiö] uskaltaa muuttaa täält pois. Ettei täst tuu semmost turvasatamaa pelkästään, et täält kaikki muutki on jostain muualta tulleita. Et rohkastutaa, et näil maahanmuutajilla olis niinku rohkeutta elää niinkun Suomes eletään ja ei haeta turvaa siit omast yhteisöstä pelkästään.*

Opettajat osoittivat omaksuneensa kotoutumisen käsitteeseen kuuluvan vastavuoroisuuden sekä oman kielen ja kulttuurin säilyttämisen. Opettajat pitävät tärkeänä, että oppilaat myös kertovat omista taustoistaan ja kokemuksistaan, ja että luokassa käydään keskusteluja oppilaiden omista kulttuureista. Suomalainen kulttuuri opetetaan, mutta opettajat korostivat, että valinta kulttuuristen tapojen noudattamisesta jää oppilaille itselleen sekä heidän kodeilleen. H5 reflektoi tasapainottelua suomalaisen kulttuurin opettamisen ja oman kulttuurin säilyttämisen tukemisen välillä. Tarkoituksena ei ole lasten suomalaistaminen, mutta heidän on suomalaisessa yhteiskunnassa toimiakseen opittava yhteiskunnalliset ja kulttuuriset normit ja pelisäännöt.

H5: *Mut siis pitäis luoda semmonen ilmapiiri luokkaan, et kaikki on hyväksyttyjä semmosena ku on ja kaikkien kotien tavat ja mitä siel on, niin ne otetaan huomioon myös täällä. Et me ei yritetä tehdä näistä lapsista suomalaisia niinkun sillai, mites sen nyt sanois, suomalaisen kulttuurin jäseniä, mut he ovat kuitenkin osa suomalaista yhteiskuntaa, et se on semmost tasapainoilua, et tota, kuinka paljon tuodaan sit taas tämmösiä suomalaisia perinteisiä juttuja tänne ja kuinka paljon otetaan niitä oppilaiden omia kulttuureja ja kieliä huomioon. Mut toi on semmonen asia, mitä mä oon miettiny paljon, että nää on kuitenkin, tulee olemaan suurimmaksi osaksi suomalaisen yhteiskunnan jäseniä, niin kyllähän heitä pitää siihen myös opettaa.*

Käytännössä kuitenkin oleellisempana näyttäytyy suomalaisen kulttuurin oppiminen, sillä nähtiin, että suomen kieli ja kulttuuri on suuremmassa vaarassa jäädä sisäistämättä. Esimerkiksi H3 totesi noudattavansa omien oppilaiden kanssa ehdotonta sääntöä, että koulussa puhutaan ainoastaan suomea, jotta suomen kieli tulisi opituksi.

H3: *Ja sit meil on ihan ehdoton sääntö täällä, et kun oot koulussa, niin sä puhut suomea. Et se on niinku ainoo kieli luokassa ja muuta. Et jos välitunnilla oot kahdestaan jonku*

kanssa, ni voit puhuu omaa kieltä, kaikki muu aika puhutaan suomee, just sen takia, et ymmärretään, mitä puhutaan ja sit toinen just se, et pitäis myös se suomen kieli jossain oppia, jos kotona puhutaan vaan omaa kieltä.

Suvaitsevaisuuskasvatusta

Opettajien käsitykset monikulttuurisesta kasvatuksesta heijastelivat suurilta osin suvaitsevaisuuteen perustuvaa, perinteistä käsitystä monikulttuurisuudesta (ks. s. 19–21). Yli puolessa haastatteluista suvaitsevaisuus nousi keskeiseksi käsitteeksi jäsentämään monikulttuurisuutta arvona. Suvaitsevaisuus määriteltiin toisten hyväksyminen taustasta riippumatta. Suvaitsevaisuuden opettamisen lisäksi tärkeiksi teemoiksi nostettiinkin hyväksyntä, kunnioitus, avarakatseisuus ja ymmärrys. Moni opettaja korosti, että kaikkien kanssa täytyy tulla toimeen ja eri taustoja omaavia täytyy kunnioittaa.

H10: *[S]emmonen niinku kaikkien niinku huomioon ottaminen ja kaikkien kunnioittaminen, ni se on niinku itellä niinku yks semmonen kantava teema tossa noin, että mun mielestä se, että vaikka sä et mitään muuta oppisi kouluaikana, niin se, että sun pitää osata tai pitää pystyä tulemaan toimeen kaikenlaisten ihmisten kans, [–]*

Osa opettajista koki, että lapset ovat nykyään ikään kuin luonnostaan suvaitsevaisia ja aiempiin sukupolviin verrattuna ennakkoluulottomia. Kotien ja vanhempien sukupolvien ennakkoluulot ja suvaitsemattomat asenteet voivat kuitenkin siirtyä lapsille, jolloin koulun ja opettajien tehtävänä on lapsien kasvattaminen hyväksyviksi, avoimiksi ja ennakkoluulottomiksi.

H6: *En mä osaa ajatella monikulttuurisuuskasvatust, et se ois kauheen lähel, mut suvaitsevaisuuskasvatus kyllä. Todellakin. Ehkä se on sen alalaji siel sit ni, että ymmärretään ja siedetään ja hyväksytään toinen toisemme semmosina, kun kukin on. En mä osaa, en, mul on noil pienluokil aika vähän, meillä aika vähän eri kulttuureista, meil on melkein kaikki suomalaislapsia. Mutta monet tulevat kodeist, jotka ovat tosi tuomitsevia ja jyrkkiä toisii kulttuureja kohtaan, et sen takia meil on ehkä töitä vähä enemmän.*

Suvaitsevaisuuden ja avoimuuden ohella erilaisuuden hyväksyminen ja samankaltaisuuksiin keskittyminen näyttäytyi myös tapana lähestyä kulttuurista moninaisuutta. Keskeinen suvaitsevaisuuteen liittyvä teema oli erilaisuuden kunnioittamisen ja hyväksymisen lisäksi

samanlaisuuden tunnistaminen ja yhteisten tekijöiden ja kokemuksien löytäminen. Erilaisuuden hyväksyminen tarkoitti kulttuurisen moninaisuuden hyväksymistä ja kulttuurisista normeista poikkeavien hyväksymistä. Kuitenkaan eroja ei haluttu korostaa liikaa, vaan moni korosti mieluummin samanlaisuuden tunnistamista. Samanlaisuudet olivat esimerkiksi yhteisiä kiinnostuksen kohteita ja tavoitteita sekä yhteisiä pohjimmaisia arvoja. Samanlaisuuteen keskittyminen erojen korostamisen sijaan voi auttaa vahvistamaan luokan ryhmähenkeä ja edistää kuuluvuuden tunnetta:

> ***H2:*** *Mut se on myös paljon sen maailman ymmärtämisen ja se, miten toiset ovat erilaiset, mut silti samanlaiset, kun me ja vaikka meillä on eroavaisuuksia paljon, on myös samannäköisyyksiä paljon eri ihmisissä. Ja se on tärkeää, että opitaan hyväksymään ne eroavaisuudet tässä.*
>
> –
>
> ***H10:*** *No tietysti kaverit vaikuttaa, että saa niitä kavereita ja siihen taas vaikuttaa semmonen, että saa ryhmäytettyä sen porukan hyvin, semmonen ettei tavallaan niinku anna mitenkään niinku erityishuomiota kenellekään vaan pitää vaan tavallaan niinku yhtenä muista oppilaana sitä, niin ettei niinku korosteta, että hän on nyt jostaki toisesta kulttuurista, vaan niinku hän on oppilas siinä, missä muutki ja samalla tavalla saa apua jos tarvii apua, niinku kuka tahansa muuki.*

Usean opettajan mukaan paras tapa oppia näkemään samanlaisuutta ihmisryhmien välillä on olla vuorovaikutuksessa eri taustoista tulevien kanssa. Tästä syystä koulun A opettajat näkivät, että vaikka koulun lapset ovat taustoiltaan hyvin moninaisia, se tekee heistä keskenään samanlaisia ja eroavaisuudet ovatkin tällaisessa koululuokassa normi.

> ***H5:*** *[M]ut he tarvii sitä tietoa ja kokemuksia muista, et ehkä kaikkein haastavin luokka on loppujen lopuks ollu se, jossa ei ollu yhtään maahanmuuttajaa, koska siel ei ollu luokassa sitä, että oppilaat vois nähdä, että toihan on ihan samanlainen, ku me. Tai no samanlainen ja samanlainen, et se on samalla tavalla erilainen, ku jokainen luokan lapsi, että kukaan ei ole samanlainen, mutta tavallaan kaikki on kuitenki samanlaisia. Et kyllä oppilaita kasvattaa parhaiten se, ku heillä on siellä luokassa hyvin erilaisia, eri taustoista tulevia oppilaita.*

6.4 Opetuksen sisällöt

Haastatteluista oli havaittavissa kulttuurisiin taitoihin ja tietoihin liittyviä teemoja, jotka ovat jaettavissa erityiseen ja yleiseen kulttuuritietouteen (ks. luku 4.3). Opettajat pitivät tärkeänä, että koulussa oppilaat saavat tietoa muista kulttuureista. Haastatteluissa esimerkkejä erityisistä kulttuurisista taidoista oli kielitaito, juhlat, ruokakulttuurit, uskonnot ja tapakulttuurit. Konkreettinen keino erityisen kulttuurisen tiedon kartuttamiseen oli teemapäivien huomioiminen opetuksessa sekä muiden kulttuureiden juhlapäivien vietto sekä esimerkiksi eri kulttuureiden ruokiin ja uskonnollisiin tiloihin tutustuminen.

> ***H5:*** *[M]itä mä haluisin oppia enemmän, niin nostaa sielt niinkun oppilaiden taustoista erilaisii asioi esiin, esimerkiks ihan juhlapäiviä, sellasia kulttuuriin liittyviä tapoja, et nostais niitä esiin ja tois niitä luokkaan myös tai miksei vaik joku teemaruokapäiväkin, et saa tuoda oman kulttuurin ruokaa ja maistellaan niitä, et sitä mä haluisin oppia enemmän, sellasia ihan arkisia asioita tois niinkun luokkaan esille.*

Laajaa ja tarkkaa kulttuurista tietoutta tärkeämpänä pidettiin kuitenkin avoimuutta, kuuntelemista ja kiinnostusta erilaisia kulttuureja kohtaan, toisin sanoen yleisiä kulttuurisia taitoja. Myös tilannetaju ja ennakkoluulottomuus nousi esille haastatteluissa. Nähtiin, että erityisen kulttuurisen tiedon vajavaisuus on tiedostettava ja hyväksyttävä. Täydellisen kulttuurisen tietämyksen saavuttamisen sijaan on pysyttävä avoimena uudelle tiedolle. Yleiseen kulttuuritietoon liitettävä uteliaisuus ja kiinnostus toisia kulttuureita kohtaan toisaalta kartuttaa myös erityistä kulttuurista tietoutta.

> ***H4:*** *[M]ut tota ehkä sit sitä kuitenki, et ymmärtää ja hyväksyy erilaisia, erilaisist kulttuureista tulevia ihmisiä ja on kiinnostunu tietämään lisää, kiinnostunu oppimaan itse. Et eihän niinku, jos miettii monikulttuurisuutta, ni eihän me kukaan voida niinku tietää ja osata ihan kaikkee, ku me ollaan itse vaan yhdestä tai muutamista kulttuureista, mut et pitäs olla sellast mielenkiintoo siihen et millasia toiset on ja halu oppia ja tietää ja kysellä, myös niinkun kasvattajalla, varsinkin kasvattajalla.*

Kulttuuriset tiedot ja taidot nähtiin tärkeänä muun muassa siksi, että lapset osaisivat toimia yhä globaalistuvammassa ja monikulttuurisemmassa maailmassa, jossa kulttuurisilta kohtaamisilta ei voida välttyä. Suvaitsevaisuuskasvatuksen tavoin kulttuuristen tietojen ja taitojen

opettaminen nähtiin olevan keskeisempää valtakulttuuriin kuuluvien lasten kohdalla ja kulttuurisesti homogeenisemmissa kouluissa, kuin vähemmistö- tai maahanmuuttajataustaisten lasten kohdalla ja kulttuurisesti erittäin moninaisessa koulussa.

> ***H2:*** *[S]e on enemmän kun sitä, kun nykyään, kun maailma muuttuu paljon ja kohdataan erilaisia kulttuureja väkisin ja meil on paljon enemmän mahdollisuuksia matkustaa ja mennä opiskelemaan muualle. Se on tärkeetä, että ne oppilaat osaavat kiinnostua erilaisiin kulttuureihin. Se on vaan ristiriitasta, kun maailma tulee, eri kulttuurit on kaikkialla ja on näkyvillä ja [?] kaikkialla, mut silti se on todella helppoo kuitenkin olla huomaamatta niitä, tai se jo koska ne ovat meidän lähettyvillä, kun me saadaan kiinni niistä jostain, pitää opettaa oppilaat kuitenkin näkemään ne erilaiset kielet ja pitää opettaa heille, miten käsitellä uutta kulttuuria ja miten voi lähestyä muita kulttuureja. Eli se on mun mielestä tärkeä osa kaikkien opettajien työssä nykyään.*

Kulttuuristen taitojen, niin erityisten kuin yleistenkin, kartuttamiseen liittyi myös tavoite kehittää empatiakykyä ja purkaa haitallisia stereotypioita. Stereotypioiden ja ennakkoluulojen katsottiin johtuvan ainakin osittain tiedon puutteesta. Erityisen kulttuurisen tiedon välittäminen nähtiin keinona purkaa stereotypioita ja ennakkoluuloja. Moni koki oman erityisen kulttuurisen osaamisen rajallisuuden haastavan opetusta ja osa jopa pelkäsi välittävänsä vääränlaista tietoa oppilaille.

> ***H4:*** *No ehkä, siis joo varmaan on paljonkin heikkouksia ja syynä voi olla ihan se, et mä en ite niinkun aina tiedä välttämättä, että mistä on kyse tai en tunne niin hyvin kaikkia, kaikenlaisten eri kulttuurien edustajia tai kulttuureita. [–]*
>
> –
>
> ***H10:*** *No varmasti paljonki heikkouksia, niin ehkä niinku se, että saattaa olla niinku jotenki väärää tietoa itsellä asiasta, ettei oo niinku välttämättä tarkistanu, luulee tietävänsä ja niin, sen takia ei tuu tarkistaneeksi jotaki asiaa, ehkä saattaa jopa sitte opettaa jotaki asioita väärin. Ja varmasti niinku kyllä joissaki niinku on varmaa myös jotaki tämmösiä stereotyyppisiä niinku ajatuksia jostaki, niin ei, mistä niinku pitäis taas pyrkiä pois, et enemminki luottaa siihen niinku faktaan, eikä stereotypioihin.*

Teemapäiviä ja juhlia pidetiin hyvänä keinona pitää kulttuurista moninaisuutta esillä opetuksessa, mutta laajasti ajateltiin myös, että kulttuurisen moninaisuuden tulisi olla laaja-alainen ja läpileikkaava teema kaikessa opetuksessa.

> ***H10:*** *En mä tiedä, tota, se on ehkä enemmänki niinku tämmönen piilo-opetussuunnitelma, et se tulee siellä niinku kaikessa. Mutta että joo, kyllä se niinku, sen tiedostaminen on tärkeetä ja se, että niinku sitä tavallaan pitää yllä, mutta se ei niinku, mun mielest semmonen päälleliimattu, et ei sen tartte niinku erikseen välttämättä. Mutta aina, ku tulee mahdollisuus, niin sitä on hyvä pitää esillä.*

Kuitenkin esimerkiksi saamelaistiedon tuominen opetuksen sisältöihin toteutui opettajien mukaan luontevasti lähinnä saamelaisten kansallispäivänä. Saamelaisuus näyttäytyi etäisenä ja irrallisena alueellisesta todellisuudesta. Myös opetusmateriaalien ja opetuksen sisältöjen mahdollisesti toiseuttavaa luonnetta pohdittiin.

> ***H6:*** *Kyllä mä olettaisin, saamelaisii nyt aika vähän tuodaan esille heidän kulttuurii, taatusti. Saamelaisten päivänä mä oon yleensä ottanu jonku pienen jutun netistä. Mutta heidän, aika vähän täälläpäin Suomee. Et ehkä se on nää suomalaisten ja ruotsinkielisten tääl sit, mitkä tulee ekana mieleen.*
>
> –
>
> ***H5:*** *Mut että, mä oon näitä asioita joskus miettiny jossaki vaikka pienessä kyläkoulussa, et jos me sit jostain kirjasta luetaan vaik jostain saamelaisuudesta, ni sehän jää hyvin irralliseksi ja se saattaa ehkä jopa korostaa sitä, että he on erilaisia, kuin me.*

Haastateltavat toivat esille myös, kuinka oppikirjojen lisäksi kulttuurista moninaisuutta tulisi tuoda muillakin tavoin lähemmäs oppilaiden arkea, esimerkiksi erilaisten tutustumisretkien ja kokemusasiantuntijoiden avulla. Esimerkkeinä kerrottiin tutustumisretkestä moskeijaan sekä koulun henkilökuntaan kuuluvien tai koulun ulkopuolisten kulttuuristen kokemusasiantuntijoiden tai ”kulttuurien edustajien” vierailut luokassa.

> ***H8:*** *[N]o esimerkiks viime viikolla oli yks muslimitaustanen henkilö, joka näytti sitte, että tässä on koraani ja rukousmatto ja rukoushelmet ja kaikki nää hijabit ja muut, mitä sai sit kokeilla ja yhessä sitte niinku selata ja keskustella niistä ja pääsee myös kysymään, ei vaan niinku opettajalta tai joltain, vaan sieltä niinku, no esimerkiks*

tämmösestä, että jos opetan vaikka Islamista, ni se on eri asia niinku mun aina vastata niihin, kun että on joku henkilö, joka niinku sitte on niinku harjottaja tai asiantuntija siinä, että mä en niinku opeta itselleni vieraasta aiheesta, vaan päästää sinne niinku lähteelle kysymään, että miten tää menee ja keskustelee sit suoraan tämmösen– Et se niinkun näkyväksi tekeminen, et se ei oo vaan kirjaa ja tekstiä ja sillä lailla tietyllä tavalla myös vieraannuttavaa, vaan lähelle tulevaa.

Henkilökunnan moninaisuutta pidettiin tärkeänä niin kulttuurisen ymmärryksen ja tiedon välittämisen, ennakkoluulojen poistamisen, kuin myös representaation näkökulmasta. Tiedostettiin, että muille kuin valtaväestöön kuuluville oppilaille on tärkeää nähdä moninaisista taustoista olevia ihmisiä koulun henkilökunnassa. H6 oli huolissaan siitä, että kasvatusalalle ei hakeudu riittävästi maahanmuuttajataustaisia ihmisiä:

H6: *No se on varmasti heikkous, et maahanmuuttajataustaset eivät ehkä pääse opiskelemaan, tai en tiedä pääsevätkö, hakeutuvatko he lastentarhanopettajiks ja opettajiks, ehkä ei ja ehkä heit ei valita. Mä luulen, et nykymaailma valitsis jo, jos he hakee sinne, toivon ainaki. Et siin on varmaa vähän haastetta, et heidät saatais hakemaan korkeaan, korkeampaan koulutukseen ensinnäki, et he ei jäis sinne ammatilliselle tasolle, siihen kannattais varmaan tukee ja kasvatust ja ohjaust koteihinki.*

Myös myös oppilaiden omat kulttuuriset taustat – joskin vain muiden kuin valtaväestöön kuuluvien – nähtiin opetuksessa hyödynnettävänä resurssina. Nämä oppilaat nähdään oman kulttuurinsa edustajina ja opettajat kannustavat heitä jakamaan muille omaa tietoaan ja kokemuksiaan edustamastaan kulttuurista. H2 ja H10 korostivat, että oppilaat kuitenkin itse päättävät, haluavatko avata omia taustojaan. H2 huomioi myös, että äidinkielestä tai nimestä ei ole pääteltävissä oppilaan kulttuurista identiteettiä tai kokemuksia. Oppilaiden oman kulttuurin tuominen osaksi opetusta tulisikin olla lähtöisin oppilaasta itsestään.

H2: *No ainakin se, mitä mä sanoin jo aikaisemmin, kun mä tiedän, että mulla on luokassa oppilas, joka erottuu joukosta, koska hän puhuu toista kieltä vaikka, tai koska hän on taustaltaan toisesta kulttuurista, mä yritän käyttää sitä hyväksi tai opetuksen hyväksi, mut vain, jos oppilas itse haluaa. Mä en pakota häntä puhumaan omasta*

kulttuuristaan, jos hän on epävarma tai ujo tai joskus myös on oppilaita, joilla ei ole paljoa tietoa omasta tai vanhempien kulttuurista, vaikka nimi kertois muuta.

Useampi opettaja toi esille myös, kuinka myös opetuksen sisällöissä ja oppimateriaaleissa olisi huomioitava moninaisuus, jotta eri kulttuurit voitaisiin tuoda lähemmäksi ja opetus olisi moninäkökulmaista. Useimmiten kuitenkin opetuksen sisällöissä ja valmiissa oppimateriaaleissa suomalaiset normit ja arvot esitetään itsestäänselvyyksinä. Opettajat olivat kuitenkin löytäneet monenlaisia keinoja moninaisuuden tuomiseksi opetukseen. Keskeisiä työkaluja moninaiseen opetukseen ovat erilaiset mediat, kuten uutiset, ja visuaaliset virikkeet. Havainnollistavat esimerkit voivat olla muistakin kuin Suomen kontekstista tai valtaväestöön kuuluvien näkökulmasta ja kielten opetuksessa voidaan käsitellä laajasti eri kielialueita pelkkien eurooppalaisten tai länsikeskeisten esimerkkien sijaan. Eräs opettaja oli havahtunut siihen, että usein esimerkiksi ranskan kielialueesta muut kuin Euroopan ja Kanadan kielialueet jäävät pimentoon, jolloin kielen puhujien representaatio jää kapeaksi.

H9: *[E]t se Ranska, mitä me tuodaan oppilaille esille, ei oo pelkästään Pariisi ja patonki ja croissantti, vaan et se ranskaa puhuva maailma, et sitähän on niinku ympäri maailmaa niinku eri paikoissa ja kaikki ranskan puhujat ei oo esimerkiks stereotyyppisesti valkoihosia baskeripäitä, et tota, et senki tuominen niinku, joo.*

6.5 Rasismin ja syrjinnän käsittely

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus oli kaikille opettajille tärkeä tavoite ja arvo opetuksessa. Osa opettajista toi esiin myös, että tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden ideaalit eivät ole vielä toteutuneet tavoitteista ja hyvästä tahdosta huolimatta.

H6*: Mut kyl mä tiedän, et ne on, nää muualta tulleet lapset ovat vähän altavastaajii kuitenki hiukan vielä, ihan varmasti. Olis tehostamisen varaa.*

Kaikenlaiseen syrjintään ja rasismiin puuttumista pidettiin erittäin tärkeänä. Rasismiin ja syrjintään kuvattiin olevan nollatoleranssi ja mikäli rasismia havaittaisiin, siihen tulisi puuttua heti. Tärkeimpänä rasismiin ja syrjintään puuttumisen keinona pidettiin keskustelua, niin asianomaisten lasten kanssa, kuin yleisestikin. Osa toi esille sen, että opettajilta voi jäädä

havaitsematta tilanteita, joissa syrjintää tapahtuu, sillä useinkaan tilanteet eivät tapahdu opettajien silmien alla.

> ***H2**: Se ei, vaan ongelma tässä, se ei vaan aina näy. Oppilaat ovat aika taitavia pitämään piilossa sen, mitä he haluavat, että jää piiloon.*

Yleisesti rasismin ja syrjinnän katsottiin kouluissa vähentyneen. Moni kuvaili kuitenkin tilanteita, joissa on havaittu esimerkiksi ihon värin perusteella syrjintää tai rasistisilla termeillä nimittelyä. Seuraavassa esimerkissä H1 kuvailee haastattelun alkupuolella esimerkinomaisesti tilannetta, jossa oppilas on kommentoinut ikävästi toisen oppilaan ihonväriä tai uskonnollista taustaa. Tapauksesta kertominen esimerkinomaisesti antaa ymmärtää, etteivät tällaiset tilanteet ole täysin poikkeuksellisia. Myöhemmin haastattelussa opettaja kuitenkin toteaa, että ei ole havainnut rasismia moneen vuoteen.

> ***H1**: Et jos esimerkiks kaks oppilasta välitunnilla riitelee ja heil saattaa olla joku toiseen henkilöön kohdistuva riidan aihe esimerkiksi. Et toinen sanoo rumasti toisen ihon väristä esimerkiksi, niin siin on heti se keskustelun paikka ja se suvaitsevaisuuden opettamisen paikka. Tai se, että toisen uskontoa ja uskontoon liittyviä tapoja niinkun mollataan, et tonoinniin, siin heti se keskustelu ja se, että, tai siin on se oppimisen paikka heti, et miten pitää suhtautua.*
>
> –
>
> ***I: Eli et oo törmänny esimerkiks rasismiin tai?***
> ***H1:** En enää moneen vuoteen.*
> ***I: Joo. Et siin on tapahtunu joku niinkun muutos tässä?***
> ***H1:** Joo. Ja tota, se että he tekee töitä mun luokalla, niin he tekee töitä kenen kanssa vaan. Et me paljon tehdään semmost niin, et joko parityöskentelynä tai ryhmätyöskentelynä, niin siin on sitte kaikki, ei he sano, et en mä oo ton kanssa tai tee töitä ton kanssa tai muuta, et he näkee niinkun kaverin kaverina.*
> ***I: Joo. Mistä sä uskot, että se, tai mikä on vaikuttanu siihen, että semmost ei enää oo esimerkiks semmost suoranaista rasismia tai syrjintää ainakaan niinku–***
> ***H1:** No tota, ehkä se, että tää lähiö, mis me nyt ollaan, niin tää on niin monikulttuurinen, et jos katsot tohon noin, ni sä näät heti siin niinku ihan erilaisii ihmisii, kun Suomes on totuttu näkemään ja mä uskon et se, et he asuu tämmösel alueel, mis kaikki on jostain muualta tulleita tai suuri osa, joka sit tuo omat haasteensa kyllä myös.*

Muita vastaavanlaisia esimerkkejä haastatteluissa oli muitakin: rasismin nähtiin vähentyneen, mutta kuvailtiin myös tilanteita, joita ulkopuolinen tulkitsija voisi kuitenkin tulkita rasistisiksi

tai vähintäänkin syrjiviksi. Useimmat opettajat eivät koe kohtaavansa työssään rasismia tai syrjintää, tai eivät ainakaan mielellään luonnehdi tilanteita rasistisiksi tai syrjiviksi.

Kontaktihypoteesi ja tavalliset riidat

Useimmat opettajista kokivat, että syrjintätilanteita tai rasismia ilmenee nykyisin kouluissa hyvin vähän. Tätä selitettiin muun muassa sillä, että lapset ovat vanhempiin ikäpolviin verrattuna tottuneita moninaisuuteen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden periaatteisiin, joka on johtanut syrjinnän ja rasismin vähenemiseen. *Kontaktihypoteesiin* peilaten oli myös havaittavissa, että erityisesti monikulttuurisissa ympäristöissä rasismi häviää kuin itsestään, kun taas kulttuurisesti homogeenisemmissa ympäristöissä rasistisia asenteita saattaa ilmetä. Ratkaisuna ja keinona syrjinnän ehkäisemiseksi nähtiinkin moninaiset kohtaamiset ja esimerkiksi ryhmätyöt moninaisissa ryhmissä.

> ***H9:*** *Ja tota, mut et jonkun verran siihen ehkä joskus törmää, mut mä luulen, et jotenki niinku aika vähän kuitenki, et jotenki aattelis, et ehkä nää lapset kuitenki kasvaa sit jo aika semmoses monikulttuurises ympäristös, ku aattelee, jos vertaa esimerkiks omaa lapsuuteen. Ni tota, et he on tottuneita siihen, et on monta eri kulttuuria, monta eri kieltä ja uskontoo esimerkiks, et tota, jotenki mä aattelisin ehkä niinki, et heil on ehkä kuitenki sit sitä semmost, pienestä pitäen tulee ehkä semmost suvaisevaisuutta jo enemmän.*

Syrjinnän sijaan lasten kohdalla puhutaan mieluummin ristiriitatilanteista ja tavallisista lasten riidoista. Lasten väliset riidat, sanailut, ulkopuolelle jättämiset kuuluvat eittämättä koulun arkeen ja lasten kanssa työskentelyyn. Erilaisten kiistojen selvittely on opettajille arkipäivää. Kaikki syrjintä ei ole rasismia, eivätkä kaikki lasten erimielisyydet tai riidat ole syrjintää. Kuitenkin esimerkiksi H6 kertoi rasististen sanojen käytöstä riitatilanteissa lähes heti rasismihavaintojen kieltämisen jälkeen:

> ***I: Nii, että, mä kysyn, että ootko törmänny niinku suoranaiseen rasismiin tai syrjintään tääl koulussa? Vai onks se sit enemmän–***
> ***H6:*** *Se on näin, en oo törmänny kyllä täällä, enkä oo nähnykään, paitsi kyl lapset saattaa vähän toisii, kyl siel voi vähän olla viel, se on just sitä piilevää, mitä ei ehkä opettajan silmien alla, mut sit tuol pihal saattaa olla. En menis yhtää sanomaan, et ei*

siel olis joskus jotain. Ainaki riitatilanteissa, ni sit voi ”[n-sana], älä tuu tänne soittaa suuta!”.

Haastattelujen perusteella esimerkiksi ulossulkemista tai nimittelyä vaikkapa ihonvärin perusteella ei mielletä rasismiksi tai tällaista toimintaa saatetaan vähätellä. Osa opettajista tuntui välttelevän tilanteiden tunnustamista rasismiksi ja arvioivat, että oppilaat saattavat myös tulkita ristiriitatilanteita helposti rasismiksi tai syrjinnäksi, vaikka näin ei opettajan näkemyksen mukaan välttämättä olisi. Erityisesti rasisti -sanaa nähtiin käytettävän kevyin perustein esimerkiksi siten, että oppilas ristiriitatilanteessa haukkuu toista rasistiksi.

***H4**: Ja oon mä kyl sitte, jos on jotain tilanteita tai riitoja selvitelly, ni sit siel saattaa olla, et sit vaikka se, joka kokee, et on tullu jotenki syrjityks ni sanoo, että ku noi haukku mua siks tai noi jotain, mutta tota, tai et ajatellaan, et se on niinku se syy, et jos vaikka näyttää erilaiselta tai on joku poikkeevampi tausta.*

–

***H8**: Mutta et varmaan, nää on niinku, syrjintä, rasismi vahvoi termei ja sitte laajoja, et miten niit tulkitaan.*

Rasismi nähdään voimakkaana ja leimaavana terminä eikä lasten toimintaa haluta kuvata rasistiseksi. Opettajat tulkitsivat rasismin yksilön tietoisena ja vihamielisenä toimintana. Niin syrjinnän ja rasistisen käytöksen kuin rasismisyytöstenkin katsottiin kumpuavan lasten tavallisista riidoista, tunteiden kuumenemisesta ja ymmärryksen puutteesta tietoisen rasistisen vihamielisyyden sijaan. Rasismista puhumisen sijaan ratkaisuna ja puuttumisen tapana nähtiin suvaitsevaisuuden opettaminen ja kulttuurisen tiedon lisääminen.

H10*: *On, kyllä sitä on, ei– Se on ehkä niinku tota semmosta niinku monesti onneksi semmosta vähän niinku tietämättömyyttä ja hölmöyttä.

Puuttumista rasismiin ja syrjintään pidettiin tärkeänä. Erityisesti tilanteiden purkaminen osapuolten kanssa keskustellen nähtiin toimivaksi, mutta yleisen kasvatuskeskustelun tärkeyttä tuotiin myös esiin. Kaikki eivät nähneet syrjintää tai rasismia ainoastaan yksittäisten oppilaiden välisinä kiistoina, vaan pitivät tärkeänä asian käsittelyä yleisellä tasolla yksilöihin osoittamatta.

H7: *No sitte varmaan niinku ensimmäisenä ottaisin ne kyseiset ihmiset, jotka on olleet tässä mukana, että mitä on, mitä on tapahtunut ja mut sit muutenkin yleisellä tasolla koko luokassa vois puhua siitä, että… siis puhua siitä tapahtuneesta, sanomatta, että näin on nyt tapahtunut tai mitään, mut yleisesti ottaa asia puheeksi koko ryhmän kesken.*

–

H8**:** *Ja sitte sanotetaan täällä, et ku käydää jotain teemoja, puhutaan syrjinnästä tai pakolaisuudesta tai muusta ja sit ku tulee syrjintää tai muuta, niin tavallaan ku niissä samat termit tavallaan toistuu ja ymmärretään, tai että siinäkin, että mistä ne kaikki niinku, se on sitä kasvattamista myös siihen niinku vastuuhun omista teoista ja ihmisten kohteluun ja et ne on pienii mittakaavoi tos välitunnilla ja sitte, sit ne maailmassa saattaa olla tosi isoissa mittakaavoissa, mut ehkä siinäki, et jos sitä yhteyttä saa jotenki, et se herättäis jotain ajatuksia oppilaissa, niin…*

6.6 Opettajan rooli

Läpi haastattelujen opettajat reflektoivat omaa toimintaansa opettajana ja rooliaan kulttuurisen kulttuurisesti moninaisessa yhteiskunnassa ja koulussa. Opettajat tiedostavat olevansa keskeisessä roolissa osana lasten kasvatusta ja sosialisaatiota. Nähtiin, että keskeisiä tähän rooliin kuuluvia tehtäviä on toimia esimerkkinä, vaikuttaa lasten ajatteluun ja ajattelun kehittymiseen sekä välittää tietoa.

> **H9:** *Mut sit pyrkii tietty omal esimerkillä, omal käyttäytymisellää ehkä niinku olemaan semmonen hyvä esimerkki sitte, että…*

Opettajan tehtävässä neutraaliutta, tiedon paikkaansa pitävyyttä ja faktapohjaisuutta pidettiin tärkeänä. Osa opettajista myös reflektoi opetuksen neutraaliutta sekä omien arvojen ja opetusjärjestelmän arvopohjan vaikutusta opetukseen. Esimerkiksi H6 kertoi pyrkivänsä kaikessa opetuksessaan ja toiminnassaan arvovapauteen. Kuitenkin tämä opettaja näki oppilaiden ajatteluun vaikuttamisen yhtenä opettajan tehtävistä, koska *"kodit ovat vaihtelevaa kasvatusta tarjoavat*". Koulujärjestelmän nähdään mahdollistavan intervention kotoa omaksutuille, haitallisina pidetyille arvoille, kuten rasismille tai ennakkoluuloisuudelle ja muille monikulttuurisen arvopohjan kanssa ristiriidassa oleville arvoille. Monikulttuurisuus itsessään nähtiin osana kaiken opetuksen taustalla piilevää arvopohjaa ja toisaalta opettajan henkilökohtaisesti omaksumaa arvovalintaa. Osa pohti myös omien arvojen vaikutusta

opetukseen. Arvovapaudella tarkoitettiinkin todennäköisesti eriävien ajatusten samanarvoisuutta sekä neutraalia, keskustelevaa esitystapaa.

> ***I: No onks monikulttuurisuuskasvatus sun mielestä tärkeää? Tai tärkeä osa kasvatusta yleisesti?***
> ***H8:*** *On se, on se tärkeää.*
> ***I: Koetsä sen sulle itelles läheiseks tehtäväks?***
> ***H8:*** *Kyllä mä sanoisin, että se on myös itelle niinku, se on semmonen tärkee arvo, arvokasvattamisthan tää, tai kaikki kasvatus on, tai siis semmosta niinku arvopohjasta. Ni sieltä omist arvoista se lähtee, kokee sen, että tää on itelle tärkee ja kokee, että ei vaan itelle vaan myös heille vielä ymmärtää ja niinku yhä tärkeämpi tässä maailmassa.*
> *–*
> ***H5:*** *Mä oon joskus miettiny, et se on pelottavan suurikin se rooli, et jos opettajan asenne on se, et ei hyväksytä toisia tai erilaisia ihmisiä, eri kulttuureja, niin opettaja voi aika vahvasti tuoda sitä myös oppilaille. Et mun mielest siin saa olla aika varovainen, et mitä sanoja, et se opettajan oma arvomaailma, niin kyl se heijastuu siihen, miten hän puhuu. No esimerkiks se, et jos luokassa keskustellaan, ni vaikka mä yrittäisin puhuu hyvin neutraalisti, ni kyllähän se mun oma, omat ajatukset ja arvot on siellä taustalla ja mä uskon ja pelkään samalla, että ne tarttuu oppilaisiinkin aika herkästi.*

Jatkuva oppimisprosessi

Haastatellut toivat esille myös omaa oppimisprosessiaan ja keskeneräisyyttään opettajana. Koettiin, että myös opettaja voi ja opettajan tulisi kuunnella oppilaita ja oppia heiltä sekä kehittää jatkuvasti omaa toimintaansa. Suurin osa haastateltavista kertoi tiedostavansa, että piilevät stereotypiat tai ennakkoluulot voivat vaikuttaa opetukseen.

> ***H4****: [T]ietty kyl mä tiedostan sen, et piilossa voi olla paljonki asenteita ja ennakkokäsityksiä, mut ei mul oo mun mielest jotenki ylipäätään, ku on lasten ja nuorten kanssa tekemisissä, ni koska lapset ja nuoret on ite niin avoimia ja vilpittömiä, ni mul on semmonen olo, et mäkin haluun olla avoin ja vilpitön, et en mä, ei mul tuu mieleen mitään semmost erityisesti.*

Tärkeänä pidettiin avointa asennetta ja halua oppia ja kysyä sekä ottaa selvää. Toisin sanoen yleisiä kulttuurisia taitoja painotettiin opettajan roolissa erityisiä kulttuurisia taitoja enemmän. Moni opettaja pohti omaa keskeneräisyyttään ja epätäydellisyyttään. Tiedon rajallisuutta pidettiin yhtenä suurimmista opettajien omista heikkouksista, mutta opettajat olivat halukkaita tarkastelemaan omaa toimintaansa, ottamaan selvää asioista sekä muuttamaan omia toimintatapojaan. Totuttujen toiminta- ja ajatusmallien tietoinen muuttaminen oli seikka, johon erityisesti pidemmän opettajan uran tehneet haastateltavat (H1, H3 ja H6) olivat kiinnittäneet huomiota.

> ***H6****: Vaik asenne olis ok ja sitä koittaa välittää, ni ehkä, voi siinäki olla viel, koitan olla ajattelemat sil taval, mikä ekana tulee mieleen, sellanen vanha malli, mut et varmasti olis muutettavaa ja opittavaa.*

Opettajilla oli pyrkimys ja halu purkaa haitallisia ajatusmalleja ja toisaalta estää omien tiedostamattomien ajatusmallien vaikutus opetukseen. Jotkut kertoivat huomanneensa jälkikäteen tehneensä oletuksia oppilaiden kulttuurisen taustan perusteella tai taipumuksesta selittää oppilaiden haasteita kulttuurisilla tekijöillä.

> ***H10:*** *Ainut mikä tulee mieleen nyt näin niinku yhtäkkiä, niin muistan, että ku oon ollu joskus kouluavustajana mä oon ollu, ni siel oli muutamia romanioppilaita, niin heitä ei näkyny paljon koulussa ja he oli jossaki huilimassa tuolla jossakin matkoilla tai jossakin, niin ehkä sitten se, kun on myöhemmin tullu, niin sitten huomannukin, että niitäkin, että se oli vaan se yks perhe tai suku, mikä sitte oli vaan, tän mä oon sitte myöhemmin, että ihan hyviäkin oppilaita ja käyny koulua ja vanhemmat on ollu yhteistyökykyisiä, mitä nyt siel on aiemmin ollu.*
>
> –
>
> ***H9:*** *No ehkä tavallaan niinku se on ollu joskus ihan hauska huomata, et just ku miettii nyt esimerkiks niinku uskontoihin liittyen, ni tota, et joskus aika monesti sit niinku saattaa ollaa vähän semmosii niinku, esimerkiks nyt vaik muslimeista ihmisil voi olla aika semmosia tiukkojaki käsityksiä, et he pitää hyvin tarkasti kiinni siitä omasta uskonnostaan tai, ni sit tavallaan mä oon huomannu semmosenki, että no ei se välttämättä ookkaa ihan niin, et tota semmosii hauskoi esimerkkei tavallaan siitä, että, et vaikka muslimiperheen oppilas onki sit ollu vaikka esimerkiks jossain meijän perinteisiin liittyvässä juhlassa sitte hyvinki tärkeässä roolissa ihan omasta halustaan*

ja myös vanhempien halusta. Et ehkä jossain tämmösissä on ollu itelleki semmonen, niinku hei, et hyvä huomata, et, mut ehkä niissäki täytyy olla sit kauheen, tai täytyyki olla hyvin semmonen jotenki hienovaranen mun mielest.

Koulutukset

Kokemuksella ja *"syvään päätyyn"* upottautumisella nähtiin olevan keskeinen merkitys kulttuuristen taitojen ja monikulttuurisen kasvatuksen kehittymisessä. Osa opettajista näki kokemuksen koulutuksia merkityksellisempänä opettajan oppimisprosessissa.

***H8**: Miten sen nyt sanois, Siperia on opettanu ehkä enemmän, ku mitkään koulutukset, et sitä työtä tekemällä ja sit nimenomaan työtä niissä tiettyjen aiheiden tai aineiden parissa, mitä enemmän niit tekee, niin sitä enemmän on sitte ehkä joutunu niitten kans olee tekemisissä ja tutkimaan ja miettimään niitä niinku kasvatuksen ja pedagogiikan ja kaiken kannalta sitte.*

Myös koulutusta pidettiin tärkeänä. Suurin osa opettajista koki, että koulutuksia antirasismista ja kulttuurisesta moninaisuudesta kyllä luultavasti on tarjolla ja niihin olisi mahdollista osallistua. Suuren koulutustarjonnan vuoksi koulutukset tulevat kuitenkin useimmin sivuutetuiksi varsinkin silloin, kun ne ovat vapaaehtoisia. Koulutuksiin osallistuminen on kiinni opettajien omasta aktiivisuudesta, jolloin teemoihin jo vihkiytyneet osallistuvat koulutuksiin todennäköisemmin.

***H7:** Mä en oo ollenkaan perehtyny [koulutustarjontaan], mä itse kyl siis opintojen aikana, mä olin yliopistolla jollain niinku ylimääräsellä, tai mikä ei kuulunu niinku kaikille, tai semmonen joku "monikulttuurisuus" -kurssilla. Mut tota, mut en kyl osaa sanoa. Aina kaikenlaisia viestejä tulee, et osallistu tällaseen ja tällaseen koulutukseen, ni varmasti on jotain, uskoisin ainaki, siihen liittyviä koulutuksia.*

Nuoremmat opettajat kertoivat opinnoissaan käyneensä valinnaisia kursseja kulttuurisen moninaisuuden tai S2-opetuksen teemoista. Vanhemmat sen sijaan kuvasivat, etteivät heidän opiskeluaikoinaan kyseiset teemat olleet juurikaan esillä. Yksittäisellä opettajalla voi olla hyvinkin suuri merkitys kulttuurisesti moninaisessa kasvatuksessa, sillä usein sama opettaja voi opettaa yhtä luokkaa koko alakoulun ajan. Opettajien oma kiinnostus aiheeseen, asenteet sekä

koulutuksesta saatu tietous on hyvin vaihtelevaa. Osa esitti huolensa siitä, etteivät kaikki opettajat ole halukkaita perehtymään monikulttuurisuuden teemoihin. Osa opettajista peräänkuulutti kaikille opettajille pakollisia koulutustilaisuuksia kulttuurisen moninaisuuden teemoista, esimerkiksi veso-päivien, eli suunnittelu- ja koulutuspäivien yhteydessä.

> ***H5****: [V]alitettavasti täs on eri kouluissa huomannu senki, et siel on opettajillaki semmosia aika huolestuttavia asenteita, niinkun esimerkiks maahanmuuttajia kohtaan. Ni ehkä se koulutus olis siihen paras keino ja nimenomaan semmonen, että se ei olis joku valinnainen kurssi, mihin saa mennä, vaan tulis ihan esimerkiks koulun Veso - päivään, että koko koulu osallistuu siihen ja se sisältyy työaikaan, ni sitte sinne osallistuis nekin, joita asia ei kiinnosta, mutta jotka ovat juuri niitä, kenen sitä tietoa pitäis saada enemmän.*
>
> –
>
> **H10:** *Joo ainakin niinku siis opettajakoulutuksessa mun mielestä niinku sillon, ku mä oon joskus 20 vuotta sitte valmistunu, niin eipä sillon ainakaan meillä puhuttu siis maahanmuuttajista niinku mitään. Niin, ja mä luulen, et se heijastuu myös niin tota nykyään kouluihin se, että on monenikäsiä opettajia ja en ainakaan muista, että olis ollu mitään täydennyskoulutusta tai muuta asiaan liittyen, niin siellä saattaa olla monennäköstä mielipidettä asioista ja että niin ei sitä ainakaan liikaa niinku opettajille korostettu mitään niinku asiaan– Niin, et se ei oo liian paljon ainakaan ollu esillä. Ja sit, että taas koulussa se, varsinki alakoulussa niin sama opettaja saattaa opettaa samaa luokkaa jopa ykkösestä kutoseen, niin sitten se on aina sen yhden opettajan vastuulla se, että miten hän opettaa ja mitä hän opettaa ja muuta, niin se, että ku sit ei oo kauheesti tuol OPSissakaan lue asiasta, niin voi olla hyvin erityyppisiä ne, minkälaisilla eväillä ne lähtee taas jatkamaan eteenpäin noi lapset.*

Keskeisimpänä tuen muotona aineistosta nousi esiin vertaistuki, kuten keskustelut opettajanhuoneessa sekä esimerkiksi rehtorilta saatu tuki. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) opettajat kokivat melko etäisiksi, vaikka pitivät POPS:iin kirjattuja tavoitteita ja arvoja tärkeinä. Hyvää POPSissa opettajien näkökulmasta on sen tarjoama vapaus opetuksen toteuttamisessa paikallisella tasolla valtakunnallisen opetussuunnitelman asettamissa raameissa. POPS ei tarjoa juurikaan apua tai ohjenuoria tavoitteiden ja ideaalien käytännön sovellutuksiin. On opettajan omasta aktiivisuudesta, resursseista ja prioriteeteista kiinni, missä

määrin moninaisuus ja representaatio on läsnä opetuksessa. Osa koki, että opettajat tarvitsisivat enemmän tukea opetussuunnitelmien tavoitteiden toteuttamiseen käyttöönottoon.

> ***H5****: Must tuntuu, et ihan kaikki tavotteet, mitä opetussuunnitelmassa on, niin se mitä mä nyt sielt muistan, on niinkun hyviä, mutta mitkä on ne keinot, miten niihin päästään, ni monet asiat jää vähän sillai irrallisiksi, et niihin pitäis paikallisella tasolla tarttua, miettiä niitä keinoja ja just koulutusta ja asioiden esille nostamista ja niin sit vois ehkä päästäki tavoitteisiin. Mut se, että jos se jää siihen, et opettaja lukee yksin opetussuunnitelmaa ja miettii, että näin pitäis tehdä, niin ei todennäkösesti tuu tapahtumaan.*

7. Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt selvittämään, millaisia merkityksiä monikulttuurisuuden käsitteelle annettaan kasvattajien näkökulmasta. Kuten odotettavissa oli, monikulttuurisuuteen liitettiin laaja kirjo erilaisia merkityksiä. Keskeisimpiä aineistosta nousseita merkityksiä ja lähestymistapoja monikulttuuriseen kasvatukseen olivat kotouttava kasvatus ja suvaitsevaisuuskasvatus. Näissä kasvatuksellisissa teemoissa on kyse hyvin erilaisista sisällöistä ja tavoitteista, mikä kuvastaa hyvin monikulttuurisuuden käsitteen laajuutta. Monikulttuurisuus liitetään kasvatuksessa pitkälti maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin. Monikulttuurisuus käsittää runsaasti erilaisia teemoja ja yleisesti monikulttuurisuudesta puhumisen sijaan tulisikin käyttää selvärajaisempia käsitteitä kuvaamaan kasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita.

Tämän tutkielman aineistosta ei ollut luokiteltavissa yksittäisiä opettajia opettajatyyppeihin Miettisen (2001) tutkimuksen tavoin. Kuitenkin Miettisen kuvaamat opettajatyypit, assimiloija, suvaitsevaisuuskasvattaja, rutiinisuuntautunut sekä monikulttuurisuuskasvattaja, nousivat esiin ikään kuin risteävinä diskursseina. Rutiinisuuntautunutta sekä assimiloivaa puhetta esiintyi erityisesti koulun A opettajissa, jotka painottivat koulun arjen sujuvuutta, kielen ja kulttuurin oppimista sekä käytännön haasteita. Suvaitsevaisuusdiskurssi esiintyi läpi aineiston, kuten myös monikulttuurisuuskasvatuksen diskurssi. Monikulttuurisuuskasvatuksen diskurssissa korostui suvaitsevaisuuden tavoin hyvän ilmapiirin edistäminen, mutta myös opetusmateriaalien ja opetuksen sisältöjen kehittäminen ja monikulttuurisuusteeman tuominen läpileikkaavasti mukaan opetukseen. (ks. s. 29).

Kotouttava kasvatus käsittää laaja-alaisesti suomalaiseen kulttuuriin kotoutumisen sekä oman kulttuurin säilyttämisen teemat sekä opetuksen rakenteista esimerkiksi S2-opetuksen, omakielisen opetuksen ja valmistavan opetuksen. Kotoutumisen vastavuoroisuus ja kaksisuuntaisuus, mutta ensisijaisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla se tarkoitti suomen kielen ja kulttuurin omaksumista. Valtaväestön rooliksi prosessissa jää kulttuurisen tiedon kartuttaminen ja ymmärtäminen. (ks. s. 9)

Suvaitsevaisuuskasvatuksessa oli taas laajemmin kyse kaikkia, mutta erityisesti valtaväestöä koskevasta ideologisesta arvokasvatuksesta, jossa painottuu ymmärrys ja samanlaisuuksien löytäminen sekä erilaisuuden hyväksyminen. Mayn ja Sleeterin (2010) mukaan

suvaitsevaisuuteen perustuvassa monikulttuurisuudessa nähdään, että konfliktien ja epätasa-arvoisuuden taustalla ovat ennakkoluulot ja suvaitsemattomuus. Tällainen lähestymistapa korostui myös aineistossa; ratkaisuna ja monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteena nähtiin erityisesti kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen edistäminen ja suvaitsevaisuuden, hyväksynnän ja ymmärryksen opettaminen. Etäisyyteen perustuvaa tai passiivista ei aineistosta noussut suvaitsevaisuus kuitenkaan ollut (vrt. s. 19).

Vaikka kaikki haastateltavat eivät käyttäneet puheessa suvaitsevaisuuden käsitettä edellä kuvatut monikulttuurisuuskasvatuksen suvaitsevaisuuden näkökulmaan nojaavat teemat nousivat esiin läpi aineiston. Erilaisuuden kunnioittamiseen, samanlaisuuden löytämiseen ja hyväksyntään perustuva monikulttuurisuuskasvatus on edelleen yleinen lähestymistapa. Kriittisiäkin äänenpainoja nousi kuitenkin esiin, vaikka näkemykset painottuivat suvaitsevaisuustematiikkaan ja liberaalin monikulttuurisuuskasvatukseen. Esimerkiksi stereotypioiden ja ennakkoluulojen purkaminen sekä oppimateriaalien, sisältöjen ja henkilökunnan moninaisuus nähtiin tärkeänä. Lisäksi haastatellut tarkastelivat kriittisesti omaa toimintaansa ja ajatteluaan ja osoittivat puheissaan olevansa avoimia oppimaan uutta ja muuttamaan käsityksiään ja toimintamallejaan. Lisäksi opettajat tiedostivat myös oman kulttuurisen paikantuneisuutensa suhteessa tietoon ja pohtivat arvojen merkitystä opetuksessa. Tällainen refleksiivisyys olikin eniten antirasistista pedagogiikkaa lähentyvä näkökulma aineistossa.

Opettajat myös tasapainottelivat universalismin, eli samanlaisuuden sekä partikularismin, erojen huomioimisen välillä onnistuneesti. Opettajat toivat toistuvasti esille, että vaikka tasa-arvoon ja yhdenvertaiseen kohteluun pyritään, kulttuuriset erot on myös huomioitava opetuksessa eri tavoin. (ks. s. 21). Eriarvoisuutta tuottaviin rakenteisiin tai rakenteellisista tekijöistä syntyviin ryhmien välisiin eroihin opettajat eivät juurikaan tarttuneet haastatteluissa. Kriittisistä suuntauksista eniten opettajien lähestymistavat muistuttivat interkulttuurista lähestymistapaa, jossa painottuu kulttuurien välinen dialogi, yksilöllisyys ja henkilökohtaiset kulttuuriset identiteetit. Interkulttuuriseen ja liberaalin monikulttuurisuuden lähestymistapaan kohdistuva kritiikki, jonka mukaan interkulttuurisessa ajattelussa rakenteelliset ongelmat nähdään yksilöiden tai yksittäisten ryhmien välisinä ristiriitoina, jotka ovat soviteltavissa näiden osapuolten välillä, osoittautui aineiston pohjalta perustelluksi. Yhteiskunnallisen eriarvoisuuden sekä rasismin ja syrjinnän käsittelyn sijaan konflikteihin ratkaisuna nähtiin osapuolten välinen keskustelu ja suvaitsevaisuus. (ks. s. 19 ja 22).

Rasismin käsittely näyttäytyi aineiston perusteella haasteellisena. Soudon (2011) havaitsemaa rasismia luonnollistavaa puhetta, kuten kulttuurierojen korostamista (ks. s. 16) ei aineistossani tullut esille. Sen sijaan nähtiin, että rasismi on vähentynyt merkittävästi tai että sitä ei enää juurikaan ilmene kouluissa, sillä nykyään yhteiskunta on suvaitsevaisempi kuin ennen, kulttuuriset kohtaamiset ovat yleistyneet ja erityisesti lapset ovat tottuneet kulttuuriseen moninaisuuteen. Ajatus ilmentää kontaktihypoteesia sekä taipumusta eräänlaiseen jälkirasistiseen (ks. s. 17 ja s. 24) ajatteluun, jossa ajatellaan, että koska rasismi nykyyhteiskunnissa on yleisesti tuomittu ajatusmalli, ei sitä myöskään enää ole. Rasismista puhuminen näistä lähtökohdista on hankalaa, sillä silloin tullaan myöntäneeksi, että rasismi ei ole kadonnut. Rasismi ei kuitenkaan katoa itsestään kulttuuristen kohtaamisten lisääntyessä. Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että muut kuin valtaväestöön kuuluvat kokevat edelleen syrjintää ja rasismia taustansa perusteella. Rasismista puhumisen välttely voi myös vaikuttaa siihen, että monet rasismia kokeneet eivät raportoi kokemuksistaan opettajille.

Opettajat näkivät rasismin myös voimakkaana ja leimaavana terminä. Rasismista puhuttaessa taipumus on edelleen liittää rasismi vain avoimen vihamieliseen ja väkivaltaiseen toimintaan, mutta rasismin ehkäisy vaatii ilmiön arkisten ja rakenteellisten ilmenemismuotojen käsittelyä ja tunnistamista. Erityisesti lasten kanssa toimiessa onkin tärkeää miettiä, miten puhua rasismista ja syrjinnästä yksilöitä leimaamatta. Rasismi on myös voitava erottaa muusta syrjinnästä ja ristiriitatilanteista ilman, että rasismikokemuksia vähätellään tai sivuutetaan. Mikäli rasismiin halutaan puuttua, on opettajille tarjottava tukea ja työkaluja rasismin käsittelyyn ja siihen puuttumiseen koulussa.

Tällä hetkellä työskentelevillä opettajilla on hyvin erilaisia lähtökohtia kulttuurisen moninaisuuden käsittelyn näkökulmasta. Yhteisillä jatkokoulutuksilla voidaan näiden lähtökohta tuoda hieman lähemmäksi toisiaan. Opetussuunnitelmien tavoitteet jäävät myös epämääräisiksi, jolloin toteutus on kunkin opettajan tulkinnan varassa. Olisi tuotava konkretiaa ja koulutuksen avulla selkeytettävä ja yhtenäistettävä kulttuurisesti moninaisen kasvatuksen tavoitteita. Antirasistisen pedagogiikan viitekehys tarjoaa kriittisiä näkökulmia kulttuurisen moninaisuuden ja rasismin käsittelyyn kouluissa.

Opettajien arki on hektistä ja työajan ulkopuolisiin, vapaaehtoisiin koulutuksiin osallistuminen ei välttämättä ole opettajien resurssien puitteissa. Tällaiset koulutukset tavoittavat

todennäköisesti parhaiten ne opettajat, jotka ovat jo valmiiksi asiaan jossain määrin vihkiytyneitä ja halukkaita kehittämään toimintaansa. Olisikin tärkeää sitouttaa opettajia laajemmin antirasistisiin tavoitteisiin ja tarjota tukea ja työkaluja. Helsingissä kasvatusalan ammattilaisia on koulutettu systemaattisesti antirasistisista näkökulmista, mutta muuten Suomessa antirasistinen kasvatus on pitkälti kolmannen sektorin harteilla (Alemanji 2016). Opettajat ovat kuitenkin vain yksi osa kokonaisuutta: koulutusten lisäksi oppimateriaalien ja koulutuksen rakenteiden jatkuva kriittinen tarkastelu ja kehittäminen on keskeistä.

Tämän tutkimuksen aineiston analysoinnin ja tulosten validiteetin haasteena on ollut aineiston vinoutuminen. Vapaaehtoiseen tutkimushaastatteluun osallistuneet opettajat pitivät kaikki tutkimusaihetta, monikulttuurista kasvatusta tärkeänä. Aineiston ulkopuolelle jäävät todennäköisesti kokonaan sellaisten opettajien näkemykset, jotka eivät pidä kulttuurista moninaisuutta tai monikulttuurisen kasvatuksen tarkastelua tärkeänä tai mielekkäänä. Kattavamman aineiston hankkimiseksi tutkimusta aiheesta voitaisiin jatkossa toteuttaa monimenetelmäisesti; kyselyaineiston avulla saavutettaisiin laajempi joukko opettajia. Kyselyiden pohjalta toteutettavat haastattelut syventäisivät kyselyissä kerättyä dataa.

Toinen tämän tutkimuksen keskeinen haaste on aiheen laajuus. Syvällisempää tietoa aiheesta olisi jatkossa toteutettavissa tutkimuksissa keskityttävä johonkin edellä esitettyihin löydöksiin; esimerkiksi kotouttavaan kasvatukseen, suvaitsevaisuuskasvatukseen tai antirasistiseen kasvatukseen. Yhteiskunnan eri sektoreilla on herätty antirasistisen toiminnan keskeisyydestä ja olisikin tärkeää kerätä tietoa siitä, millä tasolla antirasismi koulumaailmassa nykyhetkellä on. Tämän tutkielman tuottama tieto rasismiin puuttumisesta ja antirasismin näkökulmista on vajavaista, sillä rasismi ei suoraan ollut haastattelujen keskiössä, eikä eriarvoisuuden, syrjinnän ja rasismin teemat nousseet automaattisesti esille monikulttuurisuudesta puhuttaessa, vastoin odotuksia.

8. Lähteet

Ahmed, S. (2018). Pelon affektiivinen politiikka. Teoksessa E. Halttunen-Riikonen (Käänt.), *Tunteiden kulttuuripolitiikka*. Niin & Näin.

Alemanji, A. A. (2016). *Is there such a thing...? : A study of antiracism education in Finland*. Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2560-6

Alemanji, A. A. (2021). Kohti antirasistista pedagogiikkaa. Teoksessa *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa.* Gaudeamus.

Anis, M. (2008). *Sosiaalityö ja maahanmuuttajat—Lastensuojelun ammattilaisten ja asiakkaiden vuorovaikutus ja tulkinnat*. Väestöliitto, Väestöntutkimuslaitos. https://www.utupub.fi/handle/10024/35938

Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (Toim.). (2013). *Kasvatussosiologia* (5. p.). PS-kustannus.

Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: A conceptual introduction to the *Intercultural Education* double supplement. *Intercultural Education*, *20*(sup1), S1–S13. https://doi.org/10.1080/14675980903370763

Bloemraad, I., Korteweg, A., & Yurdakul, G. (2008). Citizenship and Immigration: Multiculturalism, Assimilation, and Challenges to the Nation-State. *Annual Review of Sociology*, *34*(1), 153–179. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134608

Bonnett, A. (1997). Construction of ”whiteness” in European and American anti-racism. Teoksessa P. Werbner & T. Modood (Toim.), *Debating cultural hybridity. Multicultural identities and the politics of anti-racism* (ss. 173–192). Zed Books.

Bynum, G. (2021). “Race Is a Fiction; Racism Is Not”? Understandings of Race in Antiracist Education. *Educational Theory*, *71*(2), 223–245. https://doi.org/10.1111/edth.12479

European Union Agency for Fundamental Rights. (2017). *Second European Union minorities and discrimination survey: Main results.* Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2811/268615

Feliciano, C., & Lanuza, Y. R. (2016). The Immigrant Advantage in Adolescent Educational Expectations. *International Migration Review*, *50*(3), 758–792. https://doi.org/10.1111/imre.12183

Giroux, H. A. (2000). Public Pedagogy as Cultural Politics: Stuart Hall and the Crisis of Culture. *Cultural Studies*, *14*(2), 341–360. https://doi.org/10.1080/095023800334913

Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (Toim.). (1992). *Readings on communicating with strangers*. McGraw-Hill.

Hall, S. (2019a). Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (Toim.), *Mitä on tekeillä? Esseitä vallasta, uusliberalismista ja monikulttuurisuudesta* (ss. 107–152). Vastapaino.

Hall, S. (2019b). Monikulttuurisuus. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (Toim.), *Mitä on tekeillä? Esseitä vallasta, uusliberalismista ja monikulttuurisuudesta* (ss. 155–206). Vastapaino.

Hall, S. (2019c). Rasismi ideologisena diskurssina. Teoksessa *Mitä on tekeillä? Esseitä vallasta, uusliberalismista ja monikulttuurisuudesta* (ss. 35–47). Vastapaino.

Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, *27*(4), 421–443. https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4

Hammersley, M. (2019). *The Concept of Culture: A History and Reappraisal*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22982-5

Hammersley, M. (2020). Culture. Teoksessa *Troubling sociological concepts—An interrogation*. Palgrave Macmillan.

Harjula, M., Annola, J., & Ekholm, L. (2021). Etniset ja sosiaaliset vähemmistöt Suomessa. Teoksessa P. Markkola, M. Niemi, & P. Haapala (Toim.), *Suomalaisen yhteiskunnan historia 1400-2000 Osa 2: Yhteisöt ja identiteetit* (ss. 289–325). Vastapaino, Tampere.

Harju-Luukkainen, H., Tarnanen, M., & Nissinen, K. (2016). Monikieliset oppilaat koulussa: Eri kieliryhmien sisäinen ja ulkoinen motivaatio sekä sen yhteys matematiikan osaamiseen PISA 2012 -arvioinnissa. Teoksessa *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa* (ss. 167–183). Helsingin Yliopisto, Jyväskylän yliopisto.

Hatton, T. J. (2016). Immigration, public opinion and the recession in Europe. *Economic Policy*, *31*(86), 205–246. https://doi.org/10.1093/epolic/eiw004

hooks, B. (2007). *Vapauttava kasvatus* (J. Vainonen, Vuorikoski, & Rekola, Toim.). Kansanvalistusseura.

Hummelstedt, I. (2022). *Acknowledging diversity but reproducing the other. A critical analysis of Finnish multicultural education.* Helsingin yliopisto. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/342840/hummelstedt_ida_dissertation_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Husband, C. (2000). Recognising diversity and developing skills: The proper role of transcultural communication. *European Journal of Social Work*, *3*(3), 225–234. https://doi.org/10.1080/714052826

Huttunen, L., Rastas, A., & Löytty, O. (2005). Suomalainen monikulttuurisuus: Paikallisia ja ylirajaisia suhteita. Teoksessa *Suomalainen vieraskirja—Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (ss. 16–40). Vastapaino.

Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa *Tutkimushaastattelun käsikirja* (ss. 11–45). Vastapaino.

Jahnukainen, M., Kalalahti, M., & Kivirauma, J. (Toim.). (2019). *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Gaudeamus.

Jokikokko, K. (2016). Reframing teachers' intercultural learning as an emotional process. *Intercultural Education*, *27*(3), 217–230. https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1150648

Kalalahti, M., Laaksonen, L. M., Varjo, J., & Jahnukainen, M. (ei pvm.). Miten koulu sujuu? Koulutusasenteet ja tavoiteorientaatiot peruskoulusta toiselle asteelle. Teoksessa *Oma paikka haussa. Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus.* (ss. 90–105). Gaudeamus.

Kalalahti, M., Zacheus, T., Laaksonen, L. M., & Jahnukainen, M. (2019). Toiselle asteelle ja eteenpäin—Eriytyvät toisen asteen koulutuspolut. Teoksessa M. Jahnukainen, J. Kivirauma, & M. Kalalahti (Toim.), *Oma paikka haussa—Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus* (ss. 71–89). Gaudeamus.

Keskinen, S., Seikkula, M., & Mkwesha, F. (Toim.). (2021). *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa*. Gaudeamus.

Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Sage Publications.

Kivirauma, J., Zacheus, T., & Jahnukainen, M. (2019). Johdanto: Monikulttuurisuus suomalaisessa yhteiskunnassa. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti, & J. Kivirauma (Toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus* (ss. 11–25). Gaudeamus.

Klarenbeek, L. M. (2021). Reconceptualising 'integration as a two-way process'. *Migration Studies*, *9*(3), 902–921. https://doi.org/10.1093/migration/mnz033

Klemelä, Tuittu, Virta, & Rinne. (2011). *Vieraina koulussa? : Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turun yliopisto.

Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta (1465/1999). Viitattu 3.5.2023. https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990493

Laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010). Viitattu 3.5.2023

https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386

Lentin, A., & Titley, G. (2011). *The crises of multiculturalism: Racism in a neoliberal age*. Zed Books.

Lepola, O. (2000). *Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi: Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

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

Mahon, J. (2006). Under the invisibility cloak? Teacher understanding of cultural difference. *Intercultural Education*, *17*(4), 391–405. https://doi.org/10.1080/14675980600971426

May, S. (Toim.). (1999). Critical multiculturalism and cultural difference: Avoiding essentialism. Teoksessa *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education* (ss. 11–41). Falmer Press.

May, S., & Sleeter, C. E. (Toim.). (2010). *Critical multiculturalism: Theory and praxis*. Routledge.

Miettinen, M. (2001). *”Kun pittää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä”: Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta*. Joensuun yliopisto.

Mills, C. W. (2007). Multiculturalism as/and/or Anti-Racism? Teoksessa A. S. Laden & D. Owen (Toim.), *Multiculturalism and political theory* (ss. 89–114). Cambridge university press.

Modood, T. (1997). ”Difference”, cultural racism and anti-racism. Teoksessa P. Werbner & T. Modood (Toim.), *Debating cultural hybridity. Multi-Cultural Identities and the Politics of Anti-Racism* (ss. 154–172).

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

Niemi, A.-M., Kalalahti, M., Varjo, J., & Jahnukainen, M. (2019). Neuvotteluja ja sovittelua—Kriittisiä havaintoja ohjaustyöstä. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti, & J. Kivirauma (Toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus* (ss. 49–67). Gaudeamus.

Nikander, P. (2017). Tarkistuslista haastattelututkimuksen tekijöille. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (Toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf

Perusopetuksen opetussuunnitelman perustee (2014) https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Purhonen, S., & Gronow, J. (2014). *Suomalainen maku: Kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen*. Gaudeamus.

Puuronen, V. (2011). *Rasistinen Suomi*. Gaudeamus Helsinki University Press.

Puusa, A. (2020). 6. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Ranta, J., & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (Toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.

Rastas, A. (2005). Rasismi—Oppeja, asenteita, toimintaa ja seurauksia. Teoksessa *Suomalainen vieraskirja—Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (ss. 69–116). Vastapaino.

Rastas, A. (2007). *Rasismi lasten ja nuorten arjessa: Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi*. Tampere University Press; Nuorisotutkimusverkosto. https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67726

Rastas, A. (2009). Rasismin kiistäminen suomalaisessa maahanmuuttokeskustelussa. Teoksessa S. Keskinen, A. Rastas, & S. Tuori (Toim.), *En ole rasisti, mutta... Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä* (ss. 47–64). Nuorisotutkimusverkosto & Vastapaino.

Rastas, A., Huttunen, L., & Löytty, O. (Toim.). (2005). *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (2. p.). Vastapaino.

Rauta, J. (2020). *Poliisin tietoon tullut viharikollisuus Suomessa 2019* (Nro 16/2020; Poliisiammattikorkeakoulun katsauksia). Poliisiammattikorkeakoulu, Tampere. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/345708/Polamk_katsaus_16_Viharikos_B5_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rönkä, Jonna (2023). *Äiti valitsi asuinpaikan koulun vieraskielisten määrän mukaan – Tutkija: Ilmiöön puututtava.* Helsingin sanomat. https://www.hs.fi/kotimaa/turku/art-2000009410352.html

Saukkonen, P. (2020). *Suomi omaksi kodiksi: Kotouttamispolitiikka ja sen kehittämismahdollisuudet*. Gaudeamus.

Seikkula, M., & Keskinen, S. (2021). Johdanto: Muuntuva rasismi ja moninainen antirasismi. Teoksessa *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja kolonialismi Suomessa* (s. 287). Gaudeamus.

Sinokki, J. (2017). 16. Rasismin määritelmä. Teoksessa *Rasismi ja filosofia* (ss. 271–287).

Soilamo, O. (2008). *Opettajan monikulttuurinen työ*. Turun yliopisto. https://www.utupub.fi/handle/10024/36550

Souto, A.-M. (2011). *Arkipäivän rasismi koulussa: Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto.

Stokke, C., & Lybæk, L. (2018). Combining intercultural dialogue and critical multiculturalism. *Ethnicities*, *18*(1), 70–85. https://doi.org/10.1177/1468796816674504

Ståhlberg, L. M., Uusitalo, L., & Hotulainen, R. (Hyväksytty/painossa). Lukutaidon yhteys suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -oppimäärän valitsemiseen toisella ja seitsemännellä luokalla. *NMI bulletin*. https://researchportal.helsinki.fi/fi/publications/lukutaidon-yhteys-suomi-toisena-kielenä-ja-kirjallisuus-s2-oppimä

Suurpää, L. (2005). Suvaitsevaisuus. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen, & O. Löytty (Toim.), *Suomalainen vieraskirja* (s. 235). Vastapaino.

Tervonen, M. (2014). Historiankirjoitus ja myytti yhden kulttuurin Suomesta. Teoksessa Markkola, Snellman, & Östman (Toim.), *Kotiseutu ja kansakunta—Miten suomalaista historiaa on rakennettu* (s. 310). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Tilastokeskus: Vieraskieliset. Viitattu 2023. https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html

Tsokkinen, Eelis (2023). *Turussa on pohdittu jopa oppilaiden pakkosiirtoja toisiin kouluihin: ”Eriytyminen on hyvin voimakasta”*. Helsingin sanomat. https://www.hs.fi/kotimaa/turku/art-2000009406210.html

Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R., & Räsänen, M. (2011). Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa *Vieraina koulussa—Monikulttuurinen koulu*

oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (2. p.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turun kasvatus- ja koulutuslautakunta (2021): *Selvitys palveluverkkoratkaisujen mahdollisista vaikutuksista koulujen ja väestön eriytymisen vähentämiseen Itä-Turun alueella.* https://ah.turku.fi/kasopelk/2021/0324004x/4326540.htm

Virta, A., & Tuittu, A. (2013). *Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen? Julkaisussa Maailman osaavin kansa 2020.* Opetushallitus, Helsinki.

Welsch, W. (1999). Transculturality—The Puzzling Form of Cultures today. Teoksessa Featherstone & Lash (Toim.), *Spaces of Culture: City, Nation, World* (ss. 194–213). Sage Publications.

Werbner, P., & Modood, T. (Toim.). (1997). *Debating cultural hybridity. Multi-Cultural Identities and the Politics of Anti-Racism*. Zed Books.

Yhdenvertaisuusvaltuutettu. (2020). *Selvitys afrikkalaistaustaisten henkilöiden kokemasta syrjinnästä. Syrjintä vaikuttaa afrikkalaistaustaisten elämään kokonaisvaltaisesti.* (s. 34). https://syrjinta.fi/documents/25249352/0/Selvitys+afrikkalaistaustaisten+henkiloiden+kokemasta+syrjinnasta+%28PDF%2C+2204+kt%29.pdf/26f9e7b9-1dca-a3b6-4022-467340922da0/Selvitys+afrikkalaistaustaisten+henkiloiden+kokemasta+syrjinnasta+%28PDF%2C+2204+kt%29

Terävä, H., Malminen, U., Forss, H., Kemppinen, I., Lampén, M. (2023): *Kone näyttää, millaisista taustoista sinun lähikoulusi oppilaat tulevat.* YLE. https://yle.fi/a/74-20018233

Zacheus, T. (2019). Kiusaaminen, syrjintä ja rasismi. Kokemuksia peruskoulussa ja toisella asteella. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti, & J. Kivirauma (Toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus* (ss. 137–169). Gaudeamus.

Zacheus, T., Kalalahti, M., Varjo, J., Saarinen, M., Jahnukainen, M., Mäkelä, M.-L., & Kivirauma, J. (2017). Yläkouluikäisten syrjinnän, kiusaamisen ja rasismin kokemukset. *Terra*, *129*(1), 3–15. https://helda.helsinki.fi/handle/10138/309020

Kaikki linkit tarkistettu 3.5.2023

Liitteet

Liite 1: Haastattelukutsu

Hei,

Olen Inka Elomaa, sosiologian maisterivaiheen opiskelija Turun yliopistosta. Teen parhaillaan pro-gradu -tutkielmaani ja tarvitsisin tutkielmaa varten haastateltavia turkulaisista peruskouluista. Tutkielmani on siis haastattelututkimus, jonka aiheena on monikulttuurisuuskasvatus. Tarkoituksena on selvittää opettajien kokemuksia ja näkemyksiä kulttuurisesta moninaisuudesta.

Olen erittäin kiinnostunut kuulemaan omia ajatuksiasi kulttuurisesti moninaisesta opetustyöstä, monikulttuurisuuden merkityksestä kasvatuksessa sekä opetussuunnitelmien ohjeista ja tavoitteista liittyen kulttuuriseen moninaisuuteen.

Haastattelun arvioitu kesto on noin tunti. Haastattelut olisi tarkoitus toteuttaa kevään aikana, noin helmi-huhtikuussa, mutta haastattelun ajankohdasta voidaan sopia joustavasti haastateltavan kanssa. Haastattelu on mahdollista toteuttaa videopuheluyhteydellä tai läsnä, haastateltavan toiveesta ja koronatilanteesta riippuen.

Haastattelu nauhoitetaan ja nauhoittamisen jälkeen haastattelu kirjoitetaan tekstitiedostoksi, jonka yhteydessä haastattelusta poistetaan tai muutetaan peitenimiksi haastateltavien ja haastatteluissa esille tulevien muiden henkilöiden nimet. Myös paikkatietoja ja muita erisnimiä (työpaikkojen tms. nimet) muutetaan tai poistetaan, jotta tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden tunnistaminen ei ole enää mahdollista. Haastattelussa esille tulleet asiat raportoidaan tutkielmassa tavalla, jossa tutkittavia tai muita haastattelussa mainittuja yksittäisiä henkilöitä ei voida tunnistaa. Tutkielmassa voidaan käyttää suoria otteita haastattelusta.
Haastatteluun osallistuminen ja kysymyksiin vastaaminen on vapaaehtoista. Haastattelun voi keskeyttää tai perua.
Haastattelua käytetään ainoastaan pro-gradu -tutkielmaani. Tutkielman valmistuttua haastattelun äänite ja haastattelulitterointi hävitetään.

Haastattelujen keräämiseen on saatu tutkimuslupa kaupungin aluepalvelujohtajalta.

Mikäli sinun on mahdollista osallistua tutkimukseen tai haluat tietää aiheesta lisää, otathan yhteyttä! Voit vastata tähän viestiin tai soittaa alla olevaan puhelinnumerooni.

Ystävällisin terveisin,

Inka Elomaa

Sähköposti: xxxxxxxxxxxxx
Puhelinnumero: xxx xxxxxxx

Liite 2: Suostumuslomake

Tietoa ja suostumus pro gradu -tutkielman haastattelusta

Sinut on kutsuttu osallistumaan tutkimushaastatteluun. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista. Voit keskeyttää osallistumisesi milloin tahansa tutkimuksen aikana. Jos vetäydyt tutkimuksesta, sinuun ei kohdistu mitään negatiivisia seurausta.

Tutkielman kuvaus:

Tutkielman tavoitteena on selvittää opettajien näkemyksiä ja kokemuksia liittyen monikulttuurisuuskasvatukseen. Tutkielman aineisto koostuu teemahaastatteluista, jotka toteutetaan kevään 2022 aikana.

Selvitys aineiston käytöstä, tallennuksesta ja tietosuojasta:

Tutkimuksessa henkilötietojasi käsitellään sillä perusteella, että henkilötietojen käsittely on tarpeen yleisen edun mukaisen tarkoituksen, eli tieteellisen tutkimuksen, suorittamiseksi (käsittelyn oikeusperuste: tieteellinen tai historiallinen tutkimus tai tilastointi, tietosuojalain 4 §:n 3 kohta). Aineistoa käytetään vain pro gradu -tutkielmaa varten ja sitä käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Haastattelu nauhoitetaan ja nauhoittamisen jälkeen haastattelu kirjoitetaan tekstitiedostoksi. Aineistoa käsitellään niin, ettei tutkittavia voi tunnistaa tutkimusraportista. Litteroinnin yhteydessä aineistosta poistetaan tai muokataan haastateltavien ja haastattelussa esille tulevien henkilöiden nimet. Myös paikkatiedot ja muut erisnimet tarvittaessa muutetaan tai poistetaan, jotta tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden tunnistaminen ei ole enää mahdollista. Tutkielmassa voidaan käyttää suoria otteita aineistosta. Tutkimusaineisto säilytetään salasanalla suojattuna ja se tuhotaan tutkimuksen valmistuttua. Tutkittavan yhteystiedot säilytetään erillään tutkimusaineistosta. Tietoja ei luovuteta ulkopuolisille henkilöille. Tutkimuksessa noudatetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittämää hyvää tutkimustapaa.

Tutkielman tekijä: Inka Elomaa, xxxxxxxxxx, xxxxxxxxxxxxx

Tutkimukseen osallistuva täyttää:

☐ Olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojen käsittelystä.

☐ Olen ymmärtänyt, että voin milloin tahansa ilmoittaa, etten enää halua osallistua tutkimukseen, mutta siihen asti kerättyjä tietoja voidaan hyödyntää tutkimuksessa.

☐ Olen ymmärtänyt yllä olevat tiedot ja haluan osallistua tutkimukseen.

_____ (Paikka ja aika)

_____ (Tutkimukseen osallistuvan allekirjoitus)

_____ (Nimenselvennys)

Liite 3: Haastattelurunko

Pohjustus

Suostumus haastatteluun

Oma esittely

TAUSTATIEDOT

Kuinka kauan olet toiminut opettajana?

Millaisissa kouluissa / millaisia luokkia olet opettanut?

Millainen on tämänhetkinen opettamasi luokka? Entä koulu, jossa opetat?

YLEISESTI KULTTUURISESTA MONINAISUUDESTA

Kuvaile vapaasti, mitä kulttuurinen moninaisuus tai monikulttuurisuus merkitsevät sinulle?

Onko Suomi nähdäksesi monikulttuurinen maa?

- Mikä tekee Suomesta monikulttuurisen?

Entä millainen on monikulttuurinen koulu?

- Mikä tekee koulusta monikulttuurisen?
- Onko koulu, jossa opetat, monikulttuurinen/kulttuurisesti moninainen?

OPETTAJAN ROOLI

Miten luonnehtisit itseäsi opettajana?

Mikä on mielestäsi opettajan rooli monikulttuurisuuskehityksessä?

- Millaisia tehtäviä tähän rooliin kuuluu?
- (jos vastannut, että suomi ei ole monikulttuurinen, kysy esim. vähemmistöjen kotoutumisen osalta.)

Onko monikulttuurisuuskasvatus mielestäsi tärkeää?

- Koetko itsellesi läheiseksi tehtäväksi?
- Ketä monikulttuurisuuskasvatus koskee?

Millainen on mielestäsi hyvä monikulttuurisuuskasvattaja?

Mitä heikkouksia itselläsi on, mitä tulee monikulttuurisuuskasvatukseen tai vähemmistöjen/kulttuurisesti moninaisten luokkien opettamiseen?

Onko sinulla ollut ennakkokäsityksiä tai asenteita, joita olet urasi aikana joutunut haasteita?

OPS

Opetushallituksen opetussuunnitelmien perusteissa on paljon tavoitteita ja ohjeita yhdenvertaisuuteen, moninaisuuteen ja monikulttuurisuuteen liittyen. Luen nyt muutaman otteen, kerro, mitä ajatuksia herää.

”Oppiva yhteisö edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Yhteisön jäsenet tulevat kohdatuiksi ja kohdelluiksi samanarvoisina riippumatta mistään henkilöön liittyvästä tekijästä. Samanarvoisuus ei merkitse samanlaisuutta. Yhdenvertainen kohtelu edellyttää sekä perusoikeuksien ja osallis- tumisen mahdollisuuksien turvaamista kaikille että yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista.

”Oppivassa yhteisössä kotikansainvälisyys on tärkeä voimavara. Yhteisö arvostaa ja hyödyntää maan kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä sekä omaa ja ympäristön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista monimuotoisuutta. Se tuo esiin saamelaiskulttuurin ja eri vähemmistöjen merkityksen Suomessa. Se kehittää yksilöiden ja ryhmien välistä ymmärrystä ja kunnioitusta sekä vastuullista toimintaa. Yhteisössä tunnistetaan, että oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin on perusoikeus.

”Oppilaat kasvavat maailmaan, joka on kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksel- lisesti moninainen. Kulttuurisesti kestävä elämäntapa ja monimuotoisessa ympäristössä toimimi- nen edellyttävät ihmisoikeuksien kunnioittamiselle perustuvaa kulttuurista osaamista, arvostavan vuorovaikutuksen taitoja ja keinoja ilmaista itseään ja näkemyksiään.

Apukysymyksiä:

- Miten oman näkemyksesi mukaan OPSin tavoitteet ja ideaalit pääsevät toteutumaan kouluissa yleisesti, tai koulussa, jossa opetat?
- Ovatko OPSin asettamat tavoitteet mielestäsi toimivia?
- Näkyvätkö OPSin asettamat tavoitteet omassa työssäsi? Miten ne näkyvät?
- Mitä on kulttuurinen osaaminen?

MONIKULTTUURINEN KOULUTYÖ KÄYTÄNNÖSSÄ

Mitä on otettava huomioon vähemmistöoppilaita/kulttuurisesti moninaista luokkaa opettaessa?

Millä tavoilla kulttuurinen moninaisuus näkyy opetuksen sisällöissä?

Oletko kohdannut työssäsi kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä haasteita/ongelmia? Millaisia?

- Haasteet oppilaiden keskinäisessä, kodin ja koulun välisessä, oppilaiden ja opettajien välisessä kanssakäymisessä?
- Mistä ongelmat ovat johtuneet, miten pyritty ratkaisemaan?

Oletko törmännyt koulussa rasismiin tai syrjintään? Miten toimit/toimisit näissä tilanteissa tai pyrkisit ratkaisemaan?

Onko sinulla vaikutelma, että vähemmistöihin kuuluvat oppilaat viihtyvät koulussa?

- Mitä viihtyvyydelle voi mielestäsi tehdä? Oletko pyrkinyt vaikuttamaan?

Saatteko /oletteko saaneet tukea monikulttuurisuuskasvatukseen, esimerkiksi lisäkoulutuksen muodossa? Onko tästä ollut apua?

Milloin / millaisisissa tilanteissa koet, että monikulttuurisuuskasvatuksessa ollaan onnistuttu/ olet itse onnistunut?

Lopetus

Onko vielä jotain ajatuksia / lisäyksiä / kysymyksiä aiheeseen tai tutkielmaan liittyen?