Rauni Räsänen
Katri Jokikokko
Johanna Lampinen

KULTTUURISEEN MONINAISUUTEEN LIITTYVÄ OSAAMINEN PERUSOPETUKSESSA

Kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta

OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSSTYRELSEN

Raportit ja selvitykset 2018:6

© Opetushallitus ja tekijät

Raportit ja selvitykset 2018:6

ISBN 978-952-13-6470-9 (nid.)
ISBN 978-952-13-6471-6 (pdf)

ISSN-L 1798-8918
ISSN 1798-8918 (painettu)
ISSN 1798-8926 (pdf)

Taitto: Grano Oy
Kannen kuva: Kari Kuukka
Painopaikka: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy, Helsinki 2018.

www.oph.fi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ 7

SAMMANDRAG 10

SUMMARY 13

1 SELVITYSTYÖN TOIMEKSIANTO, TOTEUTUS JA RAJOITUKSET 16
1.1 Pohjoismaisen tutkimuksen kartoittaminen 16
1.2 Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän koulutuksen kartoittaminen . 17
1.3 Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen tuen kartoittaminen 18
1.4 Selvitystyön rajaukset ja rajoitukset 19

2 KESKEISTEN KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ 21
2.1 Kulttuurinen moninaisuus 21
2.2 Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen 22
2.3 Muista raportissa käytetyistä käsitteistä 24

3 AIEMPIEN SUOMESSA TEHTYJEN KULTTUURISEEN MONINAISUUTEEN LIITTYVIEN SELVITYSTEN, RAPORTTIEN JA ARVIOINTIEN KESKEISIÄ TULOKSIA 26
3.1 Esimerkkejä aiemmista kartoituksista ja asiakirjoista 27
3.2 Yhteenvetoa aiempien kartoitusten ja raporttien tuloksista 47

4 UUDET OPETUSSUUNNITELMAT KULTTUURISEEN MONINAISUUTEEN LIITTYVÄN OSAAMISEN TUKENA PERUSOPETUKSESSA 49
4.1 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 49
4.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 51
4.3 Koontia opetussuunnitelmien perusteista kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta 55

5 KULTTUURISEEN MONINAISUUTEEN LIITTYVÄ TUTKIMUS POHJOISMAISSA 57
5.1 Suomalaisen tutkimuksen tulokset 57
5.1.1 Monikulttuurisen koulun ja opetuksen haasteet ja mahdollisuudet sekä oppilaat monikulttuurisessa luokassa 57
5.1.2 Uskonnon rooli sekä uskontodialogi moninaistuvassa yhteiskunnassa ja koulussa sekä koulutuspolitiikassa 63

5.1.3 Opettajankoulutuksen kansainvälistyminen 65
5.1.4 Opettajan kulttuurinen tietoisuus, kompetenssi, osaaminen ja oppiminen 67
5.1.5 Opettajaopiskelijoiden kulttuurinen tietoisuus, uskomukset, tieto, sensitiivisyys ja kompetenssi 69
5.1.6 Kulttuurinen moninaisuus lastenkirjoissa ja oppikirjoissa . .70
5.1.7 Muut tutkimukset 72
5.1.8 Rahoitettuja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä tutkimushankkeita Suomessa 74
5.2 Yhteenvetoa Suomessa tehdystä tutkimuksesta ja tutkimuksen katvealueet 77
5.3 Ruotsalaisen tutkimuksen keskeiset tulokset. 79
5.3.1 Monikulttuurinen koulu 79
5.3.2 Maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin liittyvä tutkimus . . .83
5.3.3 Koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmien tutkimus 83
5.3.4 Opettajankoulutukseen ja opettajaopiskelijoihin liittyvä tutkimus 85
5.4 Norjalaisen tutkimuksen keskeiset tulokset 86
5.4.1 Maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin tai nuoriin liittyvä tutkimus 86
5.4.2 Kulttuurinen moninaisuus ja koulutuspolitiikka 88
5.4.3 Monikulttuurinen koulu, opettajat, opetus ja sen haasteet . .89
5.5 Tanskalaisen tutkimuksen keskeiset tulokset. 91
5.5.1 Monikulttuurisen koulun haasteet 91
5.5.2 Koulutuspoliittiset tutkimukset 92
5.6 Islantilaisen tutkimuksen keskeiset tulokset 93
5.7 Yhteenvetoa muiden Pohjoismaiden tutkimusten painopistealueista ja katvealueista 94

6 KULTTUURISEEN MONINAISUUTEEN LIITTYVÄ KOULUTUS, SEN LAAJUUS, KATTAVUUS, RIITTÄVYYS JA KESKEISET KEHITTÄMISTARPEET 96
6.1 Opettajien peruskoulutus 96
6.2 Opetustoimen henkilöstökoulutus 109
6.2.1 Korkeakoulujen tarjoama koulutus 109
6.2.2 Aluehallintovirastojen ja kaupungin koulutoimen edustajien näkemyksiä opetustoimen henkilöstökoulutuksesta 113
6.2.3 Muut opetustoimen henkilöstökoulutusta järjestävät tahot 116
6.3 Yhteenveto opettajien peruskoulutuksesta ja opettajien ja muun opetushenkilöstön täydennyskoulutuksesta. 119

7 KULTTUURISEEN MONINAISUUTEEN LIITTYVÄN OSAAMISEN TUKI . . . 123
7.1 Oppimateriaalit 123
7.2 Menetelmät 129
7.3 Koontia materiaaleista ja menetelmistä sekä hyviä käytänteitä. . . . 132

8 KARTOITUKSEN POHJALTA ESITETTÄVÄT SUOSITUKSET 136
8.1 Suositukset tutkimukseen Suomessa 136
8.2 Suositukset opettajien peruskoulutukseen 137
8.3 Suositukset opetustoimen henkilöstökoulutukseen 138
8.4 Suositukset materiaalien ja menetelmien kehittämiseen 139

LÄHTEET 140

LIITTEET 150

TIIVISTELMÄ

Suomeen tuli vuonna 2015 yhteensä 32 400 turvapaikanhakijaa. Heistä alaikäisiä oli 8 500, joista yksin maahan tulleita 2 800. Lisääntyvä maahanmuutto lisää tarvetta ymmärtää etnistä, kielellistä, uskonnollista ja muuta kulttuurista moninaisuutta ja edistää kulttuurien välistä vuorovaikutusta kouluissa ja yhteiskunnassa.

Kulttuurisen moninaisuuden teemaan liittyvää ja sitä sivuavaa tutkimusta on maassamme tehty runsaasti, mutta tällä hetkellä ei ole kokonaiskäsitystä tutkimuksen määrästä, painotuksista tai keskeisistä tuloksista. Niin ikään koottu tieto siitä, missä määrin opetustoimen henkilöstön perus-, täydennys- tai johtamiskoulutuksessa käsitellään kulttuurisen moninaisuuden ja siihen liittyvän osaamisen tematiikkaa, puuttuu. Kokonaiskäsitys siitä, millaisia menetelmiä ja materiaalia kulttuurisen moninaisuuden teeman liittyvässä opetuksessa käytetään, on niin ikään hajanainen.

Tämä julkaisu on Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan laatima tilannekartoitus kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen kehittämisestä perusopetuksen näkökulmasta. Tilannekartoitus tehtiin keväällä 2017. Tilannekartoituksen vastuuhenkilönä toimi emerita professori Rauni Räsänen ja muina asiantuntijoina KT, yliopistonlehtori Katri Jokikokko sekä KM, yliopisto-opettaja Johanna Lampinen.

Kartoitus sisältää kolme osaa: 1. kulttuurisen moninaisuuden tutkimus Suomessa ja muissa Pohjoismaissa perusopetuksen näkökulmasta: aikajaksona on viisi viime vuotta, 2. kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä koulutus opettajien peruskoulutuksessa, opetustoimen henkilöstökoulutuksessa (myös oppilashuollossa) ja oppilaitosjohdon koulutuksessa (koulutuksen laajuus, kattavuus ja riittävyys sekä keskeiset kehittämistarpeet) ja 3. kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen tuki (menetelmät, oppimateriaalit ja hyvät käytänteet).

Tutkimusta kartoitettiin pääosin kansainvälisten ja kotimaisten tietokantojen avulla (Scopus, EBSCO, Eric, Oula-Finna). Suomalaista kulttuurisen moninaisuuden tutkimusta perusopetuksen näkökulmasta löytyi paljon seuraavilta aihealueilta: monikulttuurinen koulu, opettajankoulutus, opettajaksi opiskelevien ja opettajien kulttuurinen kompetenssi, uskonnonopetus ja oppikirjat. Tutkimuksen katvealueita olivat eri aineiden opetus (kieltä ja uskontoa lukuun ottamatta), koulun johtajiin ja johtamiseen liittyvä tutkimus, opettajankouluttajiin liittyvä tutkimus sekä opetustoimen täydennyskoulutukseen liittyvä tutkimus.

Suurin osa Suomessa tehdystä tutkimuksesta on ollut melko ongelmakeskeistä – ratkaisujen ja toimivien lähestymistapojen pohdinta on jäänyt vähemmälle. Erilaisiin vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden ääni kuului tutkimuksessa hyvin vähän. Suomessa on tehty vain niukasti etnografista, vertailevaa ja toimintatutkimustyyppistä tutkimusta. Muissa Pohjoismaissa näyttäisi olevan Suomea enemmän vertailevaa ja etnografista tutkimusta sekä myös kulttuuriseen moninaisuuteen keskittyvää koulutuspoliittista ja opetussuunnitelmiin paneutuvaa tutkimusta. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ääni ja kokemukset tulevat muussa pohjoismaisessa tutkimuksessa enemmän esiin kuin suomalaisessa tutkimuksessa. Suomessa vaikuttaa olevan muita Pohjoismaita enemmän kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta tehtyä opettajankoulutuksen ja opettajaopiskelijoiden tutkimusta.

Opettajien perus- ja täydennyskoulutusta tutkittiin tässä kartoituksessa pääosin haastattelemalla opettajankoulutuksen asiantuntijoita, aluehallintoviraston toimijoita, kaupungin opetustoimen edustajia sekä kansalaisjärjestöjen edustajia. Lähes kaikissa opettajankoulutusyksiköissä peruskoulutuksen opetussuunnitelmaan kuului kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää opetusta (yleensä 1–5 opintopisteen kokonaisuus). Joissakin yksiköissä opetettavien aineiden (esim. äidinkieli, historia) opetussuunnitelmiin oli eksplisiittisesti kirjattuna kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä osa-alueita. Yleisesti ottaen jokaisessa opettajankoulutusta antavassa yksikössä ajateltiin, että kulttuurisen moninaisuuden opetuksessa on haasteita ja että erilaisia näkökulmia ei käsitellä riittävästi. Opettajankouluttajat toivoivat enemmän yhteistyötä eri yliopistojen opettajankouluttajien välille, jotta aiheen tutkimusta ja opetusta saataisiin tehokkaammin kehitettyä. Esiin nousivat myös opettajankoulutuksen hallinnolliset rakenteet ja johtajavaihdokset ja näiden vaikutus kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän opetuksen pitkäjänteiseen kehittämiseen. Useassa yksikössä esitettiin huoli opettajankouluttajien niukasta täydennyskoulutuksesta yleisestikin, mutta myös kulttuurisen moninaisuuden aihepiirissä.

Opettajien ja muun opetushenkilöstön täydennyskoulutus vaihtelee eri puolilla maata. Opetustoimen täydennyskoulutuksen tarjonnasta vastaavat monet eri tahot, ja suuri osa koulutuksesta on projektiluonteista. Haastateltavien mukaan eri toimijoiden välille pitäisi saada selkeämpi yhteistyö, vastuunjako ja yhteinen visio opetustoimen systemaattisesta kehittämisestä. Heidän mielestään koulutus ei välttämättä tavoita kentän toimijoita. Erityisenä haasteena pidettiin uuden opetussuunnitelman jalkauttamista kouluihin ja johdon koulutuksen riittämättömyyttä.

Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää osaamisen tukea kartoitettiin haastattelemalla opettajankouluttajia ja kansalaisjärjestöjen edustajia sekä analysoimalla eri verkkosivuja. Materiaalia on saatavilla runsaasti, mutta se on laadullisesti monen tasoista eikä välttämättä tavoita opettajia. Opettajankouluttajien käyttämät menetelmät vaihtelivat. Menetelmien kehittämisen lähtökohtina pidettiin

monikanavaista ja toiminnallista lähestymistapaa sekä moninaisten perspektiivien ja omien asenteiden ja arvojen kriittistä reflektiota. Samoin korostettiin kykyä tarkastella asioita toisten näkökulmasta, dialogin merkitystä ja oikeudenmukaisten rakenteiden mahdollistamista.

Kartoitukseen kuuluvien tutkimusten ja haastattelujen pohjalta luetellaan lopuksi monia hyviä käytänteitä sekä esitetään suosituksia tavoista, joilla voidaan tukea tutkimukseen, opettajien peruskoulutukseen, opetustoimen henkilöstökoulutukseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää osaamista.

SAMMANDRAG

År 2015 anlände sammanlagt 32 400 asylsökande till Finland. Av alla asylsökande var 8 500 minderåriga, varav 2 800 ensamkommande. Den ökade migrationen ökar behovet av att förstå etnisk, språklig, religiös och annan kulturell mångfald och att främja kontakten mellan olika kulturer i skolan och i samhället.

I Finland har man genomfört ett flertal undersökningar som behandlar eller tangerar temat kulturell mångfald, men för närvarande saknas en helhetsbild av antalet undersökningar, betoningarna i dem och de viktigaste resultaten. Det finns inte heller samlad information om i vilken utsträckning kulturell mångfald och kompetensen att behandla ämnet tas upp i grundutbildningen, fortbildningen och ledarskapsutbildningen för personal inom undervisningsväsendet. Helhetsbilden av vilka metoder och material som används i undervisningen i temat kulturell mångfald är också splittrad.

Denna publikation innehåller en kartläggning av kompetensutvecklingen inom området kulturell mångfald ur den grundläggande utbildningens synvinkel. Kartläggningen gjordes våren 2017 av pedagogiska fakulteten vid Uleåborgs universitet. Ansvarig för kartläggningen var professor emerita Rauni Räsänen och andra sakkunniga var PeD, universitetslektorn Katri Jokikokko och PeM, universitetsläraren Johanna Lampinen.

Kartläggningen omfattar tre delar: 1. Forskning om kulturell mångfald i Finland och i de övriga nordiska länderna ur den grundläggande utbildningens synvinkel under de senaste fem åren; 2. Utbildning om kulturell mångfald inom grundutbildningen av lärare, undervisningsväsendets personalutbildning (även elevvården) och skolledningens utbildning (utbildningens omfattning, innehåll och tillräcklighet samt centrala utvecklingsbehov); och 3. Stöd för kunskaper kring kulturell mångfald (metoder, läromedel och god praxis).

Forskningen kartlades i huvudsak med hjälp av internationella och inhemska databaser (Scopus, EBSCO, Eric, Oula-Finna). Det finns finländsk forskning om kulturell mångfald ur den grundläggande utbildningens synvinkel i synnerhet inom följande ämnesområden: den mångkulturella skolan, lärarutbildning, kulturell kompetens bland lärarstuderande och lärare, religionsundervisning och läroböcker. Områden som det däremot inte har forskats om är undervisningen i olika ämnen (med undantag för språk och religion), skolans ledare och ledning, lärarutbildare samt undervisningsväsendets fortbildning.

Merparten av forskningen i Finland har varit relativt problemorienterad och studierna innehåller inte särskilt mycket diskussion om lösningar och fungerande metoder. Elever från olika minoriteter får sällan sin röst hörd i forskningen. Forskning med ett etnografiskt, jämförande eller aktionsforskningsinriktat perspektiv har bedrivits i endast liten utsträckning i Finland. I de övriga nordiska länderna tycks det finnas mer jämförande och etnografisk forskning än i Finland samt även utbildningspolitisk forskning som fokuserar på kulturell mångfald och forskning om läroplaner. Elever med invandrarbakgrund får sin röst och sina erfarenheter hörda bättre i forskning i det övriga Norden än i Finland. Det förefaller att finnas mer forskning om kulturell mångfald inom lärarutbildning och bland lärarstuderande i Finland än i de andra nordiska länderna.

För den här kartläggningen undersöktes lärarnas grundutbildning och fortbildning i huvudsak genom att intervjua experter inom lärarutbildning, aktörer vid regionförvaltningsverket, representanter för stadens bildningsväsen samt representanter för medborgarorganisationer. Läroplanen för grundutbildningen vid så gott som alla lärarutbildningsenheter omfattade undervisning i kulturell mångfald (vanligen en helhet på 1–5 studiepoäng). Vid vissa enheter innehöll läroplanerna för undervisningsämnena (t.ex. modersmål, historia) explicit delområden för kulturell mångfald. Allmänt taget var åsikten vid alla lärarutbildningsenheter att undervisningen i kulturell mångfald innebär en utmaning och att olika perspektiv inte behandlas i tillräcklig utsträckning. Lärarutbildarna önskade mera samarbete mellan lärarutbildarna vid olika universitet för att få en effektivare utveckling av forskningen och undervisningen i ämnet. Det som även lyftes fram var lärarutbildningens administrativa strukturer och ledarbyten och dessas inverkan på den långsiktiga utvecklingen av undervisningen i kulturell mångfald. Vid flera enheter framfördes oro över den begränsade fortbildningen för lärarutbildare överlag, men även inom temat kulturell mångfald.

Fortbildningen för lärare och övrig undervisningspersonal varierar på olika håll i landet. Ansvaret för undervisningsväsendets fortbildning ligger på flera olika instanser och en stor del av fortbildningen är av projektnatur. Enligt de intervjuade borde samarbetet och ansvarsfördelningen mellan olika aktörer bli tydligare och en gemensam vision om undervisningsväsendets systematiska utveckling borde tas fram. De anser att utbildningen inte nödvändigtvis når ut till aktörer på fältet. Speciellt problematiska aspekter som betonades var införandet av den nya läroplanen i skolorna och den otillräckliga utbildningen för ledningen.

Stödet för kunskaper i kulturell mångfald kartlades genom att intervjua lärarutbildare och representanter för medborgarorganisationer samt analysera olika webbplatser. Det finns mycket tillgängligt material, men kvaliteten varierar och materialet når inte nödvändigtvis lärarna. Lärarutbildarna använder varierande metoder. Utgångspunkter för metodutveckling som framfördes var flerkanaliga och aktionsinriktade perspektiv samt kritisk reflektion av olika

synvinklar och egna attityder och värderingar. Likaså betonades förmågan att betrakta saker från andras synvinkel, vikten av dialog och möjliggörande av rättvisa strukturer.

Utgående från forskningen och intervjuerna som kartläggningen omfattade ges slutligen en lista över god praxis samt rekommendationer för kunskapsstödjande metoder inom forskning, grundläggande lärarutbildning, undervisningsväsendets fortbildning och kulturell mångfald.

SUMMARY

A total of 32,400 asylum seekers arrived in Finland in 2015. Of them, 8,500 were minors, of whom 2,800 had arrived on their own. Growing immigration increases the need to understand ethnic, linguistic, religious and other cultural diversity and to promote interaction between cultures in schools and society.

A lot of research related to or touching the theme of cultural diversity has been carried out in Finland, but there is currently no overall picture of the amount of the research conducted, its emphases or key results. Similarly, no information has been collected on the extent to which cultural diversity and the thematics of competence related to it is discussed in the initial, continuing or management education of education personnel. The overall picture of the methods and material used in teaching related to the theme of cultural diversity is also fragmented.

This publication is a situational analysis of the development of competence related to cultural diversity from the viewpoint of basic education. It has been drawn up by the Faculty of Education of the University of Oulu. The situational analysis was made in spring 2017. The person in charge of the situational analysis was Professor Emerita Rauni Räsänen, and University Lecturer Katri Jokikokko, PhD (Education), and University Teacher Johanna Lampinen, MA (Education), served as other experts.

The analysis includes three parts: 1. research on cultural diversity in Finland and other Nordic Countries from the viewpoint of basic education: the time period analysed is five years, 2. cultural diversity education in teacher education, in professional development for education personnel (also in pupil welfare) and in training provided for the management of the educational institution (extent, coverage, sufficiency of training and key development needs) and 3. support for competence related to cultural diversity (methods, learning materials and good practices).

The analysis for the study was carried out mainly with the help of international and Finnish data bases (Scorpus, EBSCO, Eric, Oula-Finna). Finnish research on cultural diversity from the point of view of basic education was found in the following subject areas: multicultural school, teacher education, cultural competence of teacher trainees and teachers, religious education and school books. Blank areas in research were the teaching of different subjects (except for languages and religion), research on school management and leadership, research on teacher educators and research on continuing education of education personnel.

The majority of research conducted in Finland has been rather problem-centred – there has been less reflection on solutions and functional approaches. The voice of pupils from different minorities was heard very little in research. Only very little ethnographic, comparative and action research has been carried out in Finland. The other Nordic Countries would seem to conduct more comparative and ethnographic research than Finland and also more research on educational policy and curricula with a focus on cultural diversity. The voice and experiences of pupils with immigrant background can be heard better in research conducted in the other Nordic Countries than in research carried out in Finland. Finland seems to conduct more research on teacher education and teacher trainees from the point of view of cultural diversity than the other Nordic Countries.

Teacher education and continuing education for teachers was examined in this analysis mainly by interviewing teacher education experts, operators the from the Regional State Administrative Agency, representatives of the city's education personnel and representatives of non-governmental organisations. In almost all teacher education units, the curriculum for teacher training included teaching related to cultural diversity (usually scope of 1–5 credit points). In some units, sub-areas related to cultural diversity were explicitly recorded in the curricula for the taught subjects (e.g. mother tongue, history). Generally speaking, every unit providing teacher education was of the opinion that there were challenges in the teaching of cultural diversity and not enough discussion on different viewpoints. Teacher educators hoped to see more cooperation between the teacher educators of different universities so that research on and teaching of cultural diversity could be developed more efficiently. The administrative structures of teacher education, changes in the management and their impact on long-term development of teaching related to cultural diversity were also brought up. Several units voiced their concern about the inadequate continuing education for teacher educators in general, but also regarding the theme of cultural diversity.

Continuing education provided to teachers and other teaching staff varies across the country. Many different bodies are responsible for the continuing education offered to education personnel and a large part of the education is provided as projects. According to the interviewees, clearer cooperation, division of responsibilities and a shared vision of the systematic development of educational services would be needed between the different actors. In their opinion, the education provided does not reach the actors in the field of education. The implementation of the new curriculum in schools and insufficient training of the management were considered a particular challenge.

Support for competence related to cultural diversity was explored by interviewing teacher educators and representatives of non-governmental organisations and by analysing different websites. A large amount of material is available, but its quality varies and it does not necessarily reach the teachers. The methods used by teacher educators varied. A multi-channel and functional approach and critical

reflection on diverse perspectives and one's own attitudes and values were regarded as the starting point for developing the methods. Similarly, the ability to look at matters from the point of view of another person, the importance of dialogue and enabling fair structures were emphasised.

In the end, based on the studies and interviews in the analysis, many good practices are listed and recommendations are given for how competence related to research, initial teacher education, professional development for education personnel and cultural diversity can be supported.

1 SELVITYSTYÖN TOIMEKSIANTO, TOTEUTUS JA RAJOITUKSET

Opetushallitus antoi meille tehtäväksi kartoittaa kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää kansallista ja pohjoismaista tutkimusta sekä osaamisen kehittämistä perusopetuksen näkökulmasta opetustoimen perus- ja täydennyskoulutuksessa. Kartoitukseen kuuluu myös menetelmien, materiaalien ja hyvien käytäntöjen kokoaminen kulttuurisen moninaisuuden aihepiiristä.

Suomeen tuli vuonna 2015 yhteensä 32 400 turvapaikanhakijaa. Heistä alaikäisiä oli 8 500, joista yksin maahan tulleita 2 800. Lisääntyvä maahanmuutto lisää tarvetta ymmärtää etnistä, kielellistä, uskonnollista ja muuta kulttuurista moninaisuutta ja edistää kulttuurien välistä vuorovaikutusta kouluissa ja yhteiskunnassa.

Tässä kartoituksessa pyritään luomaan kokonaiskäsitys kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän tutkimuksen määrästä, painotuksista ja keskeisistä tuloksista viiden viime vuoden ajalta. Lisäksi kartoitetaan, missä määrin opetustoimen henkilöstön perus- ja täydennyskoulutuksessa käsitellään kulttuurisen moninaisuuden ja siihen liittyvän osaamisen tematiikkaa sekä millaisia menetelmiä ja materiaalia kulttuurisen moninaisuuden aihepiiriin on tarjolla.

1.1 Pohjoismaisen tutkimuksen kartoittaminen

Tutkimusten etsimiseen käytimme Scopus- ja Ebsco-tietokantoja ja vertasimme tuloksia kasvatus- ja koulutusalan kirjallisuutta sisältävään ERIC-tietokantaan. Suomalaista tutkimusta kartoitimme myös Elektra- ja Oula-Finna-tietokantojen avulla. Tämän lisäksi kävimme läpi vielä sellaisia kasvatusalan tiedelehtiä, joissa ilmestyy paljon kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä artikkeleita tai jotka sisältävät pääsääntöisesti pohjoismaista tutkimusta (esim. Intercultural Education, Pedagogy, Culture and Society sekä Scandinavian Journal of Educational Research). Rajasimme haut vuosiin 2012–2017. Tutkimusten koonnissa käytimme seuraavia hakusanoja eri tavoin yhdistettynä: *diversity, cultural diversity, cultural sensitivity, intercultural/multicultural competence, intercultural/multicultural education, culturally responsive pedagogy, teachers, equity, teacher education, teacher educators, basic education, schools, Finland, Sweden, Norway, Iceland, Denmark*. Rajasimme haut otsikoihin, tiivistelmiin ja avainsanoihin. Suomalaisesta tutkimuksesta teimme hakuja myös suomen kielellä.

Pohjoismaisen tutkimuksen täydellinen kartoittaminen tietokantojen avulla osoittautui haastavaksi esimerkiksi kielen vuoksi. Kirjaston tietokantojen lisäksi hyödynsimmekin verkostojamme, joiden avulla saimme tietoa Pohjoismaissa tehdystä tutkimuksesta. Erityisen hyödyllinen verkosto tämän kartoituksen näkökulmasta oli SPICA Nordplus -verkosto, jossa on mukana opettajankouluttajia

ja tutkijoita kaikista Pohjoismaista. SPICA-verkosto järjestää vuosittain intensiivikurssin ja edistää opettajaopiskelijoiden ja opettajankouluttajien liikkuvuutta Pohjoismaissa. Verkoston aihealueet keskittyvät kulttuurienväliseen oppimiseen ja muihin globaalikasvatuksen teemoihin. Tämän kartoituksen kirjoittajista Katri Jokikokko ja Johanna Lampinen ovat Oulun yliopiston edustajia verkostossa. Kevään 2017 SPICA-intensiivikurssin aikana Johanna Lampinen haastatteli Färsaarilla SPICA-verkostossa toimivia opettajankouluttajia. Heidän avullaan saatiin täydennettyä tietoja pohjoismaisesta tutkimuksesta.

Tutkimusten kartoituksessa kävimme vielä läpi Pohjoismaiden suurimpien rahoittajien (esim. Suomen Akatemia, Suomen Kulttuurirahasto, Nordiska ministerrådet jne.) rahoituspäätökset viiden viime vuoden ajalta ja etsimme sellaisia rahoitusta saaneita hankkeita, jotka kohdistuvat selvityksen aihepiiriin. Kävimme myös läpi yliopistojen kasvatustieteiden tiedekuntien tutkimusryhmien hankkeita ja projekteja (verkkosivujen ja puhelinhaastattelujen avulla). Tällä tavoin pyrimme kartoittamaan etenkin meneillään olevia tutkimushankkeita ja valmistuneita väitöskirjoja. Selvitystiimi kartoitti myös aiheeseen linkittyvät aiemmat suomalaiset raportit ja selvitykset ja niiden keskeiset tulokset viiden vuoden ajalta (ks. luku 3).

Kun selvitystiimi oli koonnut tutkimuksia edellä kuvattujen menetelmien mukaisesti, niiden aihepiirit vielä tarkistettiin ja joukosta karsittiin ne, jotka eivät vastanneet selkeästi selvityksen aihepiiriä. Tässä vaiheessa pystyttiin esittämään arvio tutkimuksen määrästä, ja aloitimme aineiston tarkemman analyysin keskeisten tutkimustulosten ja tutkimuksen katvealueiden näkökulmasta. Teimme tämän meta-analyysin luokittelemalla mahdollisimman aineistolähtöisesti tutkimusten keskeiset sisältöalueet nähdäksemme, millaista tutkimusta on tehty. Tämä tehtiin tiivistelmiä ja avainsanoja tutkimalla ja tarvittaessa perehtymällä tutkimukseen tarkemmin. Sisältöalueet ja niihin liittyvät tutkimukset esitellään omissa luvuissaan maakohtaisesti. Yhteenveto ja katvealueet esitetään erikseen suomalaisen tutkimuksen osalta ja yhteisesti muiden Pohjoismaiden osalta.

1.2 Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän koulutuksen kartoittaminen

Henkilöstökoulutuksen kannalta on tärkeää pohtia, mihin uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) opetushenkilöstöä velvoittavat kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta. Tämän vuoksi analysoimme tässä kartoituksessa myös opetussuunnitelman perusteita. Perusteiden sisältämiä kulttuurisen moninaisuuden näkökulmia on esitelty ja vedetty yhteen luvussa 4.

Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän opettajankoulutuksen laajuutta, kattavuutta ja riittävyyttä sekä keskeisiä kehittämistarpeita tutkittiin perehtymällä ensin opettajankoulutusten opetussuunnitelmiin, strategioihin ja aiempiin selvityksiin (ks. luku 3). Tämän lisäksi tehtiin strukturoituja puhelin- ja Skype-haas-

tatteluja sellaisille opettajankouluttajille, jotka ovat kulttuurisen moninaisuuden asiantuntijoita, kaikissa Suomen yliopistoissa, joissa järjestetään perusopetuksessa työskentelevien opettajien koulutusta (liite 1: Haastattelukysymykset opettajankouluttajille). Haastattelut kestivät keskimäärin tunnin ja ne nauhoitettiin. Haastattelukysymykset lähetettiin haastateltaville asiantuntijoille etukäteen, ja heitä pyydettiin tarvittaessa keskustelemaan kysymyksistä muun henkilökunnan kanssa. Monet haastateltavat olivat näin tehneetkin. Joissakin haastatteluissa oli läsnä useampia henkilöitä. Olemme koonneet tämän kartoituksen tehtävänannon mukaisesti yhteenvedot jokaisen opettajankoulutusta antavan yksikön haastatteluista ja asiakirjoista. Esittelemme nämä yhteenvedot luvussa 6.

Opetustoimen ja oppilasjohdon henkilöstökoulutuksesta sekä sen laajuudesta, kattavuudesta ja keskeisistä kehittämistarpeista luotiin aluksi yleiskuva kokoamalla yhteen ministeriön ja Opetushallituksen linjaukset asiakirjojen avulla (ks. luku 3). Opetustoimen täydennyskoulutuksesta kysyimme myös opettajankouluttajien haastatteluissa. Näiden lisäksi kysymyksiä selvitettiin seuraavasti: 1. Haastattelimme puhelimessa aluehallintovirastojen (AVI) opetus- ja kulttuuritoimen vastuuhenkilöitä ja selvitimme heidän kauttaan, millaista kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää opetustoimen henkilöstökoulutusta ja oppilasjohdon koulutusta viime vuosina on järjestetty eri puolilla Suomea. 2. Kartoitimme eri yliopistojen opetustoimen henkilöstökoulutusta antavat yksiköt ja tutustuimme niiden antamaan kulttuurista moninaisuutta käsittelevään koulutukseen. 3. Valitsimme esimerkinomaisesti muutaman erityyppisen kaupungin, joiden opetustoimiin otimme yhteyttä, ja selvitimme puhelinhaastattelulla, millaista opetustoimen henkilöstökoulutusta sekä oppilaitosjohdon koulutusta kaupungissa on järjestetty. 4. Loimme yleiskuvaa kansalaisjärjestöjen tarjoamasta koulutuksesta haastattelemalla kentällä aktiivisesti toimivien järjestöjen edustajia (Kepan koordinoima globaalikasvatuksen verkosto ja Rauhankasvatusinstituutin koordinoima Maailmankoulu, joilla on yhteydet sekä opetustoimiin että kentällä toimiviin kansalaisjärjestöihin). Tämän osan tulokset esittelemme luvussa 7.

1.3 Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen tuen kartoittaminen

Aikaisempien selvitysten ja raporttien (esim. *Kansainvälisyyskasvatus 2010* -arviointi) pohjalta tiesimme, että materiaalia ja aineistopankkeja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen tukeen löytyy runsaasti esimerkiksi kansalaisjärjestöjen ja Opetushallituksen verkkosivuilta. Joitakin hyviä menetelmiä ja käytänteitä löytyi myös kotimaisista ja pohjoismaisista tutkimuksista, joihin perehdyimme tämän selvityksen tiimoilta. Kysyimme myös haastatteluissa opettajankouluttajilta ja kansalaisjärjestöjen edustajilta, millaisia menetelmiä, materiaaleja ja käytänteitä heidän yliopistoissaan ja järjestöissään on käytetty. Hyviä käytänteitä johdimme myös aiheeseen liittyvistä väitöskirjoista (esim. Alasuutari 2015; Jokikokko 2010; Pesonen 2015; Salo 2014).

Nostimme kartoituksessa esille mielestämme laadukkaimmat ja kulttuurisen moninaisuuden näkökulmat selkeimmin huomioivat materiaalit ja käytänteet. Tämä tehtiin vertailemalla menetelmiä, materiaaleja ja käytänteitä kansainvälisten toimijoiden materiaaliin (esim. Euroopan neuvosto, Unesco, Unicef ja Oxfam). Tarkastelimme myös kriittisesti, vastaavatko materiaalit ja käytänteet nykytilannetta ja -tarvetta esimerkiksi lisääntyneen maahanmuuton näkökulmasta.

Hyvien menetelmien, käytänteiden ja oppimateriaalin kartoittamiseksi haastattelimme myös omassa yliopistossamme viime vuonna toteutettujen VALMO- ja Demokratia ja ihmisoikeuskasvatus opettajankoulutuksessa -hankkeiden keskeisiä toimijoita. Molempia hankkeita on järjestetty myös useissa muissa Suomen opettajankoulutuslaitoksissa.

1.4 Selvitystyön rajaukset ja rajoitukset

Tähän katsaukseen on otettu mukaan kaikki sellainen viiden viime vuoden ajalta löydetty pohjoismainen tutkimus, jossa viitataan kulttuuriseen moninaisuuteen kasvatusalan kentällä, perusopetuksen kontekstissa. Olemme rajanneet tämän tutkimuksen ulkopuolelle esimerkiksi yksinomaan erityiskasvatukseen ja sukupuoleen liittyvät aiheet, mikäli niitä ei ole lähestytty kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta. Opetushallituksen toimeksiannon mukaisesti olemme rajanneet tutkimukset koskemaan perusopetusta. Tästä syystä esimerkiksi korkeakoulutukseen (opettajankoulutusta lukuun ottamatta), lukioon, nuorisotyöhön ja ammatilliseen koulutukseen liittyvä kulttuurisen moninaisuuden tutkimus on rajattu pois. Samasta syystä varhaiskasvatukseen liittyvä tutkimus on otettu mukaan vain siinä tapauksessa, että se liittyy selkeästi esiopetukseen.

Tutkimusartikkeleiden valinnassa kriteerinä on käytetty ensisijaisesti vertaisarviointia. Joitakin kulttuuriseen moninaisuuteen perusopetuksen näkökulmasta selkeästi keskittyviä kirjoja, kokoomateoksia ja niiden artikkeleita on otettu mukaan, vaikka niissä ei olisi mainintaa vertaisarvioinnista, mikäli ne kuitenkin sisällöltään ja tyyliltään täyttävät akateemisen kirjoittamisen vaatimukset. Tutkimuksia etsittäessä ei ole huomioitu muita opinnäytetöitä kuin väitöskirjat. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät raportit ja selvitykset on kuvattu omassa luvussaan (luvussa 3), eikä niitä ole sisällytetty tutkimuksen kartoitukseen. Vaikka kartoitus on pyritty tekemään niin huolellisesti kuin mahdollista (kohdassa 1.1 kuvatun menetelmän mukaan), se ei välttämättä ole kattava, koska tietokannoista saattaa syystä tai toisesta puuttua tutkimuksia.

Tutkimuksia on etsitty erikseen jokaisesta Pohjoismaasta. Pohjoismaiden osalta päädyttiin kartoittamaan vertaisarvioitua englanninkielistä tutkimusta. Tutkimukset on esitelty sen mukaan, mihin kontekstiin ne liittyvät, eikä ensisijaisesti kirjoittajan tai kirjoittajien kotimaan mukaan.

Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän koulutuksen riittävyyttä arvioimme ensisijaisesti haastattelujen avulla ja eri opettajankoulutusta tarjoavien yksiköiden verkkosivuja tutkimalla. Haastatteluissa on huomioitava, että vaikka olemme valinneet haastatteluihin tutkittavan aiheen asiantuntijoita, haastateltavat kertovat oman näkemyksensä, joka on aina tietyllä tapaa subjektiivinen ja tilannesidonnainen.

2 KESKEISTEN KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ

Tässä luvussa luomme lyhyen teoreettisen katsauksen siihen, miten tämän selvityksen keskeiset käsitteet – kulttuurinen moninaisuus sekä kulttuurinen osaaminen ja sen kehittyminen – on nähty nykyisessä kansainvälisessä ja kotimaisessa tutkimuskirjallisuudessa kasvatuksen ja koulutuksen kentällä.

2.1 Kulttuurinen moninaisuus

Kulttuurinen moninaisuus ei ole yksiselitteinen käsite, ja se määritellään tutkimuksissa eri tavoin. Jotkut kulttuurintutkijat liittävät kulttuurisen moninaisuuden ensisijaisesti kansallisiin kulttuureihin ja pyrkivät analysoimaan kansallisten kulttuurien eroja ja ulottuvuuksia esimerkiksi valtaetäisyydessä, maskuliinisuudessa ja feminiinisyydessä sekä individualismissa ja kollektivismissa (esim. Hofstede 1997; 2010). Edellä kuvattua lähestymistapaa kulttuuriseen moninaisuuteen on kuitenkin kritisoitu, koska se voi helposti johtaa stereotypioihin ja yleistyksiin.

Kulttuurista moninaisuutta on usein lähestytty etnisyyden ja kielen näkökulmista. Esimerkiksi Nieto (2002, ks. myös Paavola, Dervin & Talib 2013) pitää kuitenkin ongelmallisena sitä, että keskustelu kulttuurisesta moninaisuudesta rajoittuu pelkästään etnisyyteen tai kieleen (2002), koska tämä tarkastelutapa johtaa helposti näkemään erot kategorisina, pysyvinä ja yhtenäisinä eikä välttämättä huomioi erojen moninaista yhteenkietoutumista sekä kulttuuristen ja sosiaalisten kategorioiden dynaamisuutta. Nieto näkee kulttuurit jatkuvasti muuttuvina arvoina, perinteinä, sosiaalisina ja poliittisina suhteina sekä muiden tekijöiden kombinaatioina (jotka voivat sisältää yhteisen historian, maantieteellisen sijainnin, kielen, sosiaaliluokan, uskonnon sekä sukupuolen ja seksuaalisen orientaation). Myös Parekh (2006) kirjoittaa alakulttuurisesta moninaisuudesta viitaten siihen, että vaikka yhteiskunnan jäsenet jakavat laajan yhteisen kulttuurin, heillä on myös moniin elämän alueisiin liittyviä erilaisia uskomuksia ja käytänteitä.

Suomalaisessakin monikulttuurisuutta käsittelevässä keskustelussa moninaisuuden on usein ymmärretty merkitsevän lähinnä etnistä erilaisuutta ja maahanmuuttoa (Holm & Londen 2010). Tämä näkemys on kuitenkin varsin kapea ja jossakin määrin myös ongelmallinen. Ensinnäkin maahanmuuttajat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä. Toisekseen, kuten aiemmin totesimme, moninaisuutta ei ole mielekästä lähestyä pelkästään kansallisuuden, kielen tai etnisyyden näkökulmasta (Nieto 2002; Gollnick & Chinn 1998). Koulutuksesta puhuttaessa voidaan väittää, että jokainen koulu ja luokka Suomessa on monikulttuurinen, jos huomioidaan esimerkiksi lasten sukupuolesta, sosioekonomisesta taustasta, uskonnosta, asuinpaikasta, elämäntavasta ja arvomaailmasta johtuvat erot.

Intersektionaalisuuden käsitteen avulla on pyritty huomioimaan erilaisten kulttuuristen ja sosiaalisten erojen (kuten etnisyyden, kansallisuuden, sukupuolen, kykyjen ja iän) samanaikainen ja usein ristiriitainen vaikutus yksilöissä ja yhteisöissä (esim. Crenshaw 1989). Alun perin käsitettä käytettiin sukupuolen tutkimuksen kentällä painottamaan sitä, kuinka tärkeää on huomioida erilaiset kategoriat, joita henkilö edustaa tai joihin hän kokee kuuluvansa, koska ihmisiä erotellaan ja eriarvoistetaan usein monin eri tavoin ja monilla eri alueilla (taloudellisesti, poliittisesti, kulttuurisesti, psyykkisesti jne.). Intersektionaalisuuden perusajatukseen kuuluu siis sen korostaminen, että yksilöiden identiteetti ei ole yhtenäinen tai autonominen. Tutkimuksen näkökulmasta olisi siis huomioitava erityisesti se, ettei ole relevanttia keskittyä vain yhteen erilaisuuden kategoriaan, koska tällainen tarkastelu jättää huomiotta identiteetin kompleksisuuden. Keskittyminen esimerkiksi yksinomaan etnisyyteen, rotuun tai sukupuoleen saattaa peittää niitä tekijöitä ja erilaisuuksia, jotka esimerkiksi voivat olla vaikuttamassa henkilön syrjäytymiseen (Yuval-Davies 2009). Intersektionaalisuuden käsitettä on käytetty myös suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa määriteltäessä kulttuurista moninaisuutta (esim. Pesonen 2015).

2.2 Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen

Myös kulttuurienvälistä osaamista voidaan lähestyä monen eri käsitteen kautta. Monikulttuurisuuskasvatuksen kentällä käytetään esimerkiksi käsitteitä interkulttuurinen sensitiivisyys, kulttuurinen lukutaito, monikulttuurinen asiantuntijuus sekä interkulttuurinen kompetenssi (esim. Bennett 1993; 2009; Jokikokko 2010; Salo-Lee 2007; Sue, Arrondo & McDavis 1992, Talib, Hosoya & Arslan 2014). Usein käsitteet painottavat hiukan eri näkökulmia, mutta ne kaikki viittaavat taitoon kohdata moninaisuutta positiivisella tavalla, ja ne voidaan kaikki nähdä kulttuurista osaamista kuvaaviksi käsitteiksi. Näitä eri käsitteitä on hyödynnetty myös tässä kartoituksessa etsittäessä pohjoismaisia tutkimuksia kulttuurisesta moninaisuudesta ja siihen liittyvästä osaamisesta. Monet tutkijat, kirjoittivatpa he kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvästä osaamisesta millä tahansa termillä, eivät kovinkaan syvällisesti avaa sitä, miten he ymmärtävät kulttuurin ja kulttuurisen moninaisuuden. Tämä vaikuttaa väistämättä siihen, miten ymmärrämme kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen. (Jokikokko & Järvelä 2013.)

Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen määrittelyyn ja ymmärtämiseen vaikuttaa se, missä määrin osaamisen katsotaan olevan jotain synnynnäistä, kuten vaikkapa temperamenttiin liittyvä taipumus, ja missä määrin taitoja ajatellaan opittavan elämänikäisessä kasvuprosessissa. Suomessa esimerkiksi Lasosen ja Halosen (2009) toimittama teos esittelee erilaisia kulttuurienvälisiä vuorovaikutus- ja toimintakompetensseja, jotka ovat tarpeen nyky-Suomessa sekä koulutuksessa että työelämässä. Tällöin puhutaan hankituista tai opituista kyvyistä, jotka liittyvät esimerkiksi kielitaitoon, metatason strategioihin ja muiden kanssa verkostoitumiseen.

Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää osaamista voi tarkastella myös sen valossa, painotetaanko osaamisen lopputulosta vai osaamiseen liittyvää oppimisprosessia (vrt. Jokikokko & Järvelä 2013). Tutkimukset, jotka painottavat osaamista lopputuloksen näkökulmasta, korostavat "oikeanlaista" käyttäytymistä tai suoritusta: kykyä toimia tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti erilaisissa kulttuurisissa vuorovaikutustilanteissa (Bennett 1993; 2009; Chen & Starosta 2000; Deardorff 2006; Perry & Southwell 2011; Sue, Arredondo & McDavis 1992; Spitzberg & Changnon 2009; Taylor 1994).

Tällainen kulttuurisen osaamisen lopputulosta painottava näkemys näyttäisi sisältävän ajatuksen, että ainakin jossain määrin on mahdollista tietää tai ennustaa sitä, miten tiettyyn kulttuuriryhmään kuuluvat ihmiset toimivat. Vaikka monikulttuurisen tutkimuksen kentällä laajasti tunnustetaan, että kulttuurit ovat dynaamisia ja muuttuvia (vrt. edellinen luku), samaan aikaan ajatellaan, että kuuluminen johonkin ryhmään määrittää meitä monin tavoin (vrt. Hofstede & Hofstede 2005; Martin & Nakayama 1999). Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että meidän tulisi olla tietoisia kulttuurieroista ja siitä, kuinka eri kulttuureissa toimitaan; meillä tulisi olla *tietoa toisista* (Taylor 2011).

Tiedon lisäksi kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen ominaisuuksina tai ulottuvuuksina on korostettu etenkin kieli- ja kommunikaatiotaitoja (esim. Byram 1997; Lynch 1992; Salo-Lee 2007), asenteita sekä erilaisia persoonallisia ominaisuuksia, kuten empatiakykyä ja avoimuutta (Bennett 1993; 2009; Lustig & Koester 2006). Osaamisen lopputulosta painottavassa näkökulmassa myös katsotaan, että kulttuurienvälistä osaamista on mahdollista mitata (esim. Hammer, Bennett & Wiseman 2003; Chen & Starosta 2000), joskin sen mittaus, varsinkin kokonaisvaltaisen kulttuurisen osaamisen mittaaminen, on todettu erittäin haasteelliseksi (Deardorff 2006).

Kansainvälisessä koulutuspoliittisessa keskustelussa osaamisen lopputulosta korostava näkökulma on viime vuosina vahvistunut, mikä näkyy koulutuksen tuotteistumisena (esim. McArthur 2011; Järvelä 2002; 2011). Monista yliopiston koulutusohjelmista on tullut ostettavia kulutushyödykkeitä (commodities) ja suomalaisesta peruskoulusta peräti vientiartikkeli. Produktinäkökulma korostuu opettajankoulutuksessa meneillään olevassa European Credit Transfer System-eli ECTS-uudistuksessa. Tähän uudistukseen kuuluu koulutusten sekä yksittäisten opintojaksojen ja kurssien tarkasti määritellyt osaamistavoitteet. Näitä osaamistavoitteita tulisi pystyä myös mittaamaan (Jokikokko & Järvelä 2013).

Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen määrittelemisen pelkästään lopputuloksen näkökulmasta, "oikeana tapana toimia erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa ja tilanteissa", ovat kyseenalaistaneet etenkin kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen, poststrukturalismin ja postkolonialismin edustajat (esim. Andreotti 2006; Freire 2005; May & Sleeter 2010; Nieto 2002; Sleeter & Grant 2003). He ovat korostaneet, että "reseptejä" kulttuuritaustoiltaan erilais-

ten ihmisten kohtaamiseen ei voi olla, koska yksilön käyttäytymisen liittäminen ryhmään johtaa helposti essentialismiin. Jokaisella yksilöllä tulisi siis olla oikeus tulla kohdatuksi yksilönä, ei ryhmänsä edustajana. Taylorin (2011) mukaan meidän tulisikin olla avoimia oppimaan *toisilta*, *toisista* oppimisen sijaan. On jopa esitetty näkemys, jonka mukaan "kulttuurinen tieto" (jonka suhde yleistyksiin tai stereotypioihin ei aina ole lainkaan selkeä) voi olla suorastaan haitallista, koska se saattaa vaikeuttaa aitoa kohtaamista (Andreotti 2006).

Useat monikulttuurisuustutkijat ovatkin myöntäneet, että koska kommunikaatio saattaa muodostua hyvinkin monikerroksiseksi eri tilanteissa, on hyvin vaikeaa tai suorastaan mahdotonta määritellä erityisiä taitoja, jotka olisivat sopivia kaikkiin, tai edes useimpiin, monikulttuurisiin kohtaamisiin. Tästä seuraa myös se, että kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen voi nähdä produktin sijaan prosessina: emme ole ikinä valmiita tai täysin kompetentteja, koska tilanteet ja kohtaamiset ovat ainutlaatuisia. Näin ollen toimintamalli, joka toimii yhdessä kontekstissa, ei välttämättä toimikaan toisessa. Johtopäätöksenä on, että toimintamalleja ja ominaisuuksia sisältävä kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaamisen lista ei siis yksinkertaisesti toimi ja että on mahdotonta laatia lista tai ohje, joka olisi yleispätevä.

Suomalaisessa tutkimus- ja opettajankoulutusperinteessä opettajia on kuvattu reflektiivisinä praktikkoina ja elinikäisinä oppijoina, jotka pyrkivät kriittisesti tarkastelemaan ja kehittämään työtään. Painotus ei ole ollut opettajien testaamisessa tai heidän kykyjensä mittaamisessa ja arvioinnissa, vaan opettajille on annettu suuri vapaus toteuttaa professiotaan omalla persoonallisella tavallaan (esim. Sahlberg 2011). Tästä näkökulmasta opettajien, muiden kasvatusalan toimijoiden ja myös oppilaiden kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen tulisi luonnollisesti olla jotain muuta kuin mitattavaa tietoa eri kulttuuriryhmistä tai "reseptejä" siitä, kuinka toimitaan tai käyttäydytään erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa. Joitain periaatteita ja kohtaamiseen liittyviä lähtökohtia voidaan kuitenkin esittää (esim. toisen huomioiminen ja kuunteleminen).

2.3 Muista raportissa käytetyistä käsitteistä

Maahanmuuttaja-termi on usein haasteellinen juuri siitä syystä, että se sisältää niin moninaisen joukon erilaisia ryhmiä ja yksilöitä eivätkä maahanmuuttajat ole missään määrin yhtenäinen ryhmä. Tässä raportissa käsitellyissä englanninkielisissä tutkimuksissa käytetään usein termiä "immigrant student", vaikka todellisuudessa viitataan esimerkiksi toisen sukupolven maahanmuuttajiin. Suomessa puhutaan maahanmuuttajaoppilaista, maahanmuuttajataustaisista oppilaista tai esimerkiksi maahan muuttaneiden lapsista. Joissakin tutkimuksissa vertaillaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja ei-maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Jälkimmäistä ryhmää kuvailtaessa tutkimuksessa on käytetty esimerkiksi termiä "etniseen enemmistöön kuuluva oppilas" (students with ethnic majority).

Suomessa näkee käytettävän samassa yhteydessä kanta(suomalainen)-termiä. Tässä raportissa on pyritty kääntämään termit niin, että ne ovat uskollisia esitellyn tutkimuksen käsitteellisille valinnoille, siitäkin huolimatta, että ne voivat kuulostaa suomennettuna epätavallisilta.

3 AIEMPIEN SUOMESSA TEHTYJEN KULTTUURISEEN MONINAISUUTEEN LIITTYVIEN SELVITYSTEN, RAPORTTIEN JA ARVIOINTIEN KESKEISIÄ TULOKSIA

Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää arviointia on jo aiemmin tehty useiden muiden arviointien yhteydessä, esimerkiksi kun on arvioitu globaalikasvatusta, demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta tai kestävän kehityksen toteutumista Suomessa. Kulttuuriseen osaamiseen liittyvä kartoitus omana kokonaisuutenaan puolustaa kuitenkin paikkaansa, varsinkin kun konteksti on muuttunut monien uusien maahanmuuttajien myötä. Aiemmista selvityksistä saa kuitenkin pohjaa tämän kartoituksen tekemiseen.

Tarkemman analyysin kohteeksi otettavia asiakirjoja ja raportteja oli vaikea valita jo senkin vuoksi, että useiden kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvien käsitteiden väliset suhteet ovat epäselviä. Lisäksi globaalisti on tapahtunut sellaista kehitystä, että monet aikaisemmin erillään käsitellyt asiat on nyt ryhmitelty kestävän kehityksen käsitteen alle esimerkiksi raportissa *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, jossa kestävä kehitys on nähty laaja-alaisesti niin, että se käsittää paitsi ekologisen myös esimerkiksi sosiaalisen, kulttuurisen ja taloudellisen näkökulman.

Tämä kestävän kehityksen kaikenkattavuus näkyy myös monissa viimeaikaisissa poliittisissa linjauksissa. Toisaalta runsas pakolaisten määrä vuonna 2015 on lisännyt keskustelua pakolaisuudesta ja maahanmuutosta. Tämä on tuonut esiin myös kulttuuriin liittyviä kysymyksiä, joskin keskustelu on useimmiten keskittynyt lähinnä maahanmuuttajiin ja sivuuttanut monet muut kulttuurisen moninaisuuden näkökulmat. Lisäksi aiempia asiakirjoja tarkasteltaessa on huomattava, että tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslait ovat tulleet voimaan ja velvoittavat sekä viranomaisia että koulutuksen järjestäjiä toimenpiteisiin, joilla edistetään tasa-arvoa ja yhdenmukaisuutta sekä ehkäistään kaikenlaista, myös kulttuuriin perustuvaa, syrjintää.

Tässä raportissa olemme päätyneet ottamaan tarkasteluun sellaiset asiakirjat, jotka liittyvät suoranaisesti kulttuuriseen moninaisuuteen ja siihen liittyvään osaamiseen perusopetuksen näkökulmasta (opettajankoulutus mukaan lukien) sekä sellaiset asiakirjojen kohdat, jotka liittyvät näihin teemoihin.

3.1 Esimerkkejä aiemmista kartoituksista ja asiakirjoista

Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman arviointi

Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman arviointi on julkaistu jo hieman ennen tämän selvityksen aikajännettä, mutta se on luettu mukaan, koska siinä käsitellään runsaasti myös monikulttuurisuuskysymyksiä kasvatuksen kentällä. Tosin tämänkin raportin johtopäätöksissä todetaan, että kansainvälisyyskasvatuksen ja sen alakäsitteiden (kuten kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän kasvatuksen) käytössä on epäselvyyttä ja päällekkäisyyttä ja asia vaatisi selvennystä.

Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman arvioinnin mukaan valtakunnallisissa ohjelmissa, strategioissa ja politiikkapapereissa globaalikasvatusta ja monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta korostetaan vaihtelevasti; useissa se on vahvasti esillä, kuten Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa 2009–2015, joka oli voimassa myös tämän kartoituksen aikana ja koski opettajankoulutuslaitoksia. Erinomainen esimerkki tässä suhteessa on myös CIMOn strategia 2020 (Suuntana aidosti avarakatseinen Suomi), jossa korostetaan monikulttuurisuuteen liittyviä taitoja.

Samoin *Opetushallituksen kansainvälisen toiminnan viitekehys* -raportissa (Opetushallitus 2010), joka on tehty Opetushallituksen strategia 2020:n linjausten mukaisesti, monikulttuurisuus nostetaan yhdeksi kansainvälistä toimintaa ohjaavista kolmesta periaatteesta. Siinä todetaan, että monikulttuurisessa yhteiskunnassa kantaväestö, kulttuurivähemmistöihin kuuluvat ja maahanmuuttajat oppivat toisiltaan. Kulttuurien välisen viestinnän kompetenssi tai kulttuurilukutaito kasvaa. Kulttuurista lukutaitoa tarvitsevat kaikki, ja tämä asettaa uusia vaatimuksia opetukselle, koko koulutusjärjestelmälle sekä virkamiesten ammattitaidolle.

Ulkoministeriön linjauksissa kehityskasvatuksella on ollut suhteellisen pieni rooli, joskin ministeriö on suurelta osin rahoittanut esimerkiksi kansalaisjärjestöjen kehitys- ja globaalikasvatusta. Uusimmassa hallituksen kehityspoliittisessa selonteossa *Suomen kehityspolitiikka. Yksi maailma, yhteinen tulevaisuus – kohti kestävää kehitystä* kasvatukseen ja kulttuuriin liittyvät maininnat ovat entistä vähäisemmät, joskin pakolaisuuden ja lisääntyvän muuttoliikkeen vaikutuksia kehityspolitiikkaan pohditaan erikseen.

Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman arvioinnissa todetaan, että opetussuunnitelmat ovat keskeisiä asiakirjoja opetushallinnon ohjausjärjestelmässä, koska ne ovat lähes ainoa normatiivinen instrumentti koulujen ja oppilaitosten työn ohjaamisessa. Selvityksessä todetaan, että globaalikasvatuksen sisällöt toteutetaan eri kouluissa ja oppiaineissa vaihtelevasti ja että siihen tarvittaisiin lisää systemaattisuutta ja myös opettajien ja koulun johtajien koulutusta.

Arvioinnin mukaan globaalikasvatuksen (ja myös kulttuurien välisen osaamisen) materiaaleja on runsaasti, mutta niiden laatu on vaihteleva ja ne tulisi saada paremmin käytännön kentälle. Raportin mukaan globaalikasvatus on suosittu teema Opetushallituksen valtionavuin tukemissa perus- ja lukio-opetuksen kehittämishankkeissa. Samoin maahanmuuttajien kieli- ja koulutuskysymykset olivat selkeästi esillä koulutuspoliittisissa asiakirjoissa. Valtaväestön monikulttuurisuustaitoihin oli vuonna 2010 kiinnitetty enenevässä määrin huomiota. Tässäkin asiassa alueellisen sekä koulu- ja yksilökohtaisen yhdenvertaisuuden todettiin olevan haasteellista.

Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelmassa todettiin, että opettajankoulutukseen kuuluvia monikulttuurisuussisältöjä on kehitettävä laaja-alaisemmiksi ja kansainvälisyyskasvatus on otettava tärkeäksi osaksi opettajien ja koko opetustoimen henkilökunnan täydennyskoulutusta. Samoin Opettajankoulutus 2020 -raportissa linjattiin, että kaikki opettajat tarvitsevat nykyistä enemmän monikulttuurisuuden kohtaamiseen liittyviä opintoja, maahanmuuttajataustaisten koulutuspaikkoja tulisi lisätä sekä heidän ruotsin ja suomen kielen taitojaan tulisi vahvistaa. *Kansainvälisyyskasvatus 2010* -arvioinnin mukaan ongelma on se, että globaalikasvatuksen asema vaihtelee eri opettajankoulutuslaitoksissa ja opiskelijat ovat siis eriarvoisessa asemassa. Täydennyskoulutuksessa oli globaalikasvatuksen aihepiireistä vuoteen 2010 mennessä eniten painottunut monikulttuurisuuskasvatus. Haasteena täydennyskoulutuksessa on valinnanvapaus: ongelmana on saada koulutukseen uusia asiasta kiinnostuneita sekä lisätä pitkäkestoisia, kouluyhteisöt ja johtajat käsittäviä koulutusprosesseja.

Arvioinnissa todetaan, että kansainväliset liikkuvuus- ja yhteistyöohjelmat tarjoavat erinomaisia mahdollisuuksia monikulttuurisuus- ja globaalikasvatukseen (Nordplus, Erasmus, North-South-South, HEI-ICI). Tutkimusohjelmaa tai alan monitieteistä tutkijakoulutusta ei ole käynnistetty. Tutkijaverkostoja on, mutta systemaattinen kansallinen tutkimusyhteistyö puuttuu. Alan virkoja ja maisteriohjelmia on vaihtelevasti, kokonaisuutena ottaen melko vähän.

Arvioinnin mukaan korkeakouluissa ongelmia ovat mm. opetussisältöjen muutoksen hitaus, henkilökunnan puutteelliset valmiudet sekä ulkomaisten opiskelijoiden vajavainen hyödyntäminen ja integroiminen työelämään.

Arvioinnissa suositellaan esimerkiksi seuraavia toimenpiteitä:

- Huolehditaan, että globaalikasvatus sisällytetään uusiin valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin.
- Opettajankouluttajille, opettajille ja opettajankoulutuksessa oleville järjestetään perusteellista koulutusta tulevista uusista opetussuunnitelman perusteista ja niiden vaikutuksesta koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin.
- Koulujen ja oppilaitosten johtajille sekä paikallishallinnon sivistystoimen vastaaville suunnataan koulutusta globaalikasvatuksen ja kestävää kehitystä edistävän koulutuksen teemoista.

- Kartoitetaan valtakunnallisesti opettajankoulutuksen tila globaalikasvatuksessa, esimerkiksi opettajankoulutuksen henkilökunnan valmiudet ja koulutusohjelmien sisällöt. Tältä pohjalta valitaan toimenpiteet, joiden avulla kaikki opettajankoulutuksessa olevat saavat perustiedot globaalikasvatuksesta ja kestävää kehitystä edistävästä koulutuksesta.
- Kartoitetaan valtakunnallisesti globaalikasvatuksen täydennyskoulutuksen tila: keitä ovat koulutuksen tarjoajat, missä määrin koulutusta tarjotaan ja kysytään. Tarkastellaan paitsi koulutuksen sisältöjä, myös alueellista saatavuutta. Tältä pohjalta määritellään toimenpiteet globaalikasvatusta koskevan täydennyskoulutuksen kehittämiseksi.

Ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus Suomessa (Ihmisoikeuskeskus 2014)

Raportissa tarkastellaan ihmisoikeuskasvatusta eri kouluasteilla ja ikävaiheissa, mutta tässä keskitytään tehtävänantomme mukaisesti vain perusopetukseen (Johanna Lampisen arvioima) ja yliopisto-opetukseen (Reetta Toivosen arvioima). Toimenpide-ehdotukset perusopetuksen osalta olivat seuraavat:

- Ihmisoikeuskasvatuksen ja -koulutuksen toimeenpanon velvoittavuus on kirkastettava perusopetuksen järjestämisessä. Opetusviranomaisten ja rehtoreiden koulutukseen on lisättävä ihmisoikeuskoulutusta. Koulutuksen järjestämisestä vastaavien tahojen ihmisoikeustietoisuus ja -osaaminen on keskeinen edellytys ihmisoikeuskasvatuksen ja -koulutuksen toteutumiseksi käytännössä.
- Opettajien koulutukseen on sisällytettävä ihmisoikeuskasvatuksen ja -koulutuksen sisällöt. Sekä opetus- että kasvatustehtävä on huomioitava tasavertaisesti perusopetuslaissa asetettujen tavoitteiden mukaisesti.
- Ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus on huomioitava perusopetussuunnitelman uudistusprosessissa (tavoitteet, läpäisyperiaatteella, eri oppiaineissa).
- Oppilaiden osallistamisessa tulee korostaa yhdenvertaisuutta ja laajaa osallistumista (inkluusion edistäminen, oppilaskunta ei riitä).
- Lapsen oikeuksien toteutumisen tulee olla keskiössä perusopetuksen haastavissa tilanteissa (yhteistyö, asenteelliset ja organisatoriset muutokset).

Raportin mukaan yliopistoissa annettavalla ihmisoikeuskoulutuksella on erityisen suuri merkitys, koska kaikki opettajat, ylemmät virkamiehet sekä suurin osa muista johtavan aseman toimijoista koulutetaan yliopistoissa. Mikäli heiltä puuttuu riittävä ihmisoikeuksien tuntemus, ihmisoikeudet eivät voi toteutua Suomessa sitovien kansainvälisten ihmisoikeusvelvoitteiden edellyttämällä tavalla. Tästä syystä YK:n ihmisoikeuskasvatuksen ensimmäinen vuosikymmen keskittyi vuosina 2005–2009 kiinnittämään erityistä huomiota opettajien ihmisoikeustuntemuksen tasoon. Tavoite oli saattaa opettajien koulutus (myös yliopisto-opettajien) vastaamaan valtioiden kansainvälisellä tasolla hyväksymiä ihmisoikeuskoulutukseen ja -kasvatukseen liittyviä sitoumuksia. Vuosien 2010–2014 painopiste oli laajempi: koko korkeakoulusektorin ihmisoikeuskasvatuksen vahvistaminen.

Raportissa oli seuraavat yliopistoa koskevat toimenpide-ehdotukset:

- Opetussuunnitelmia ja -sisältöjä on vahvistettava ja täsmennettävä ihmisoikeuksien osalta.
- Ihmisoikeuskasvatus tulee sisällyttää myös käytännön opetusjaksoihin.
- Hyviä oppimiskäytäntöjä on edistettävä.
- Opettajien ihmisoikeuskoulutusta on lisättävä ja vahvistettava. Sen on oltava säännöllistä, jotta opiskelijat saavat tarvittavat valmiudet ja jotta heidän kansallinen yhdenvertaisuutensa toteutuisi.
- Työ- ja koulutuskulttuurin avoimuutta ja yhdenvertaisuutta on edelleen kehitettävä (esim. mies-naiskysymykset, maahanmuuttajien rekrytointi opiskelijoiksi ja ammattiin, opetustilanteissa huomioitava oppijoiden erilaiset lähtökohdat).

Demokratia ja ihmisoikeudet – Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa (OKM 2014:18)

Opettajankoulutuksen eri osapuolten kuulemisen sekä opetussuunnitelmien tarkastelun perusteella raportin mukaan on ilmeistä, että kaikissa yksiköissä pidetään demokratiaa ja ihmisoikeuksia koulutuksen keskeisinä arvolähtökohtina. Demokratiaa ja ihmisoikeuksia käsitteleviä opintojaksoja sisältyy kuitenkin eri koulutuksiin hyvin vähän. Pikemminkin näiden teemojen sanotaan tulevan esille toisten asiakokonaisuuksien yhteydessä (esim. filosofis-yhteiskunnallisissa tai monikulttuurisuusjaksoissa), eräisiin oppiaineisiin liittyvillä ainedidaktisilla jaksoilla tai toimintakulttuurissa. Eri yksiköiden profiileissa on eroja, ja mikäli yksiköissä tehdään näihin teemoihin liittyvää tutkimusta, se tukee aihepiirien käsittelyä opetuksessa. Yliopistot ja ammatilliset opettajankoulutuslaitokset kehittävät opetussuunnitelmiaan autonomisesti. Erityisesti ihmisoikeustoimijat näkivät tämän vaikeuttavan ihmisoikeuskysymysten tuomista näkyväksi osaksi opettajankoulutusta.

Raportin johtopäätösten mukaan demokratian ja ihmisoikeuksien kysymykset ovat siis pääasiassa rakentuneet implisiittisesti osaksi opetusta ja toimintakulttuuria eivätkä ne ole systemaattisesti osana opetusta ja tutkimusta. Keskeisiä arvoja ja periaatteita ei myöskään konkretisoida, eikä niiden osalta käydä keskustelua, vaan niihin liittyviä arvoja ja periaatteita pidetään pikemminkin itsestään selvinä. Koulutus on myös varsin paljon yksittäisten henkilöiden varassa. Vaikka opetussuunnitelmissa on jonkin verran demokratiaa ja ihmisoikeuksia koskevia sisältöjä, niiden käytäntöön siirtyminen riippuu opetushenkilökunnan sitoutumisesta ja kiinnostuksesta. Tällä hetkellä opettajaksi valmistuvat saavat siten demokratia- ja ihmisoikeuskasvattajana toimimiseen valmiuksia sen mukaan, missä he opiskelevat. Myös opettajankouluttajien täydennyskoulutukseen sekä näiden aihepiirien tutkimusmahdollisuuksien parantamiseen on aiheellista kiinnittää huomiota ja suunnata tukea.

Raportissa esitetään seuraavat suositukset opettajankoulutukseen:

- Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia kehitetään siten, että demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen käsittely tehostuu (aihe tehdään näkyväksi ja kirjataan opetussuunnitelmiin ja harjoitteluihin).
- Valtakunnallinen yhdenvertaisuus varmistetaan (kaikille annetaan perustiedot riippumatta siitä, missä he opiskelevat opettajaksi).
- Koulutuksen toteutusmuotoja kehitetään edelleen niin, että opiskelijat saavat opinnoissaan ja myös opetusharjoittelussaan valmiuksia käyttää monipuolisia toimintamuotoja osallisuuteen ja ihmisoikeuksiin liittyvien asioiden opettamisessa (toiminnallisia menetelmiä, yhteistyötä yhteiskunnan eri toimijoiden välillä, eri menetelmiä, materiaaleja ja niiden tuottamista).
- Demokratian ja ihmisoikeuksien opiskelussa hyödynnetään verkkoperusteisten oppimisympäristöjen mahdollisuuksia (esim. eri toimijoiden yhteistyönä laadittu kurssi).
- Opettajankoulutuksen toimintakulttuuria kehitetään entistä enemmän sellaiseksi, että se luo pohjan demokratia- ja ihmisoikeuskulttuurille.
- Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen tutkimusta tuetaan ja tehostetaan (rahoituksen suuntaamista, tutkimusprojektien perustamista, tutkimusyhteistyötä).
- Opettajankoulutuksen demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta kehitetään opettajankouluttajien valtakunnallisena yhteistyönä (perustetaan verkosto, jaetaan asiantuntemusta).
- Opettajankoulutuksen kehittämistä varten muodostetaan valtakunnallinen neuvottelukunta.
- Opettajankoulutusta toteuttavat tahot kehittävät edelleen yhteistyötä ihmisoikeusasiantuntijoiden ja kansalaisjärjestöjen kanssa.
- Opettajankouluttajien ammatillista kehittymistä demokratia- ja ihmisoikeuskysymyksissä tuetaan (opettajankouluttajien täydennyskoulutukseen on kiinnitettävä huomiota).
- Yliopistot ja ammattikorkeakoulut pyrkivät rekrytoinneissaan huolehtimaan opettajankoulutuksen henkilöstön asiantuntemuksen monialaisuudesta (yksiköissä oltava asiantuntemusta näiltä alueilta).
- Opettajankoulutuksen alumnitoimintaa kehitetään.

Kestävään kehitykseen liittyviä asiakirjoja ja indikaattoreita

Edellä todettiin, että jos kestävä kehitys nähdään laaja-alaisesti, siihen voidaan sisällyttää ainakin ekologinen, sosiaalinen, kulttuurinen ja ekonominen dimensio. Siksi tässä tarkastellaan lyhyesti kolmea Suomen kestävän kehityksen dokumenttia niiltä osin kuin niissä tuodaan esille kulttuuriin tai interkulttuuriseen kasvatukseen liittyviä näkökohtia. Pohjana näissä asiakirjoissa on *Globaali kestävän kehityksen toimintaohjelma Agenda 2030*, joka otettiin käyttöön vuonna 2016 ja jossa on kaikkiaan 17 päätavoitetta ja 169 alatavoitetta.

Koulutukseen keskittyy tavoite 4: ”Taata kaikille avoin, tasa-arvoinen ja laadukas koulutus sekä elinikäiset oppimismahdollisuudet” (Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all). Alatavoite 7 määrittelee tarkemmin opetuksen sisältöä: ”Taata, että kaikki oppijat omaksuvat tiedot ja taidot, joita tarvitaan kestävän kehityksen edistämiseen sisältäen mm. kestävää kehitystä ja kestävää elämäntapaa, ihmisoikeuksia, sukupuolten tasa-arvoa, rauhan ja väkivallattomuuden edistämistä, maailmankansalaisuutta, kulttuuridiversiteettiä sekä kulttuurin merkitystä arvostavan koulutuksen.”

Agenda 2030:ssä todetaan, että agendan toimeenpanon tavat ovat yhtä tärkeitä kuin itse tavoitteet ja tavoitteiden toimeenpanoon tulisi kiinnittää erityistä huomiota eri konteksteissa. Tätä onkin pohdittu Suomen kestävän kehityksen asiakirjoissa, ja politiikan johdonmukaisuuden ja jalkauttamisen koordinoinnin tehostamiseksi on pyritty luomaan uusi, tehokkaampi hallintomalli. Alla olevat kolme asiakirjaa liittyvät toisiinsa: *Kestävän kehityksen yhteiskuntasitoumus* muodostaa Suomen kansallisen tulkinnan globaalista kestävän kehityksen toimintaohjelmasta, *Agenda 2030 Suomessa* -asiakirjassa arvioidaan Suomen lähtötilannetta, ja *Valtioneuvoston selonteko kestävän kehityksen globaalista toimintaohjelmasta Agenda 2030:sta – Kestävän kehityksen Suomi – pitkäjänteisesti, johdonmukaisesti ja osallistavasti* on suunnitelma, joka kertoo, miten hallitus aikoo omassa toiminnassaan toimeenpanna Agenda 2030:ta.

A. Suomi, jonka haluamme 2050 - Kestävän kehityksen yhteiskuntasitoumus (Kestävän kehityksen toimikunta 2016)

Suomen kestävän kehityksen toimikunnan vuonna 2013 laatima yhteiskuntasitoumus on kehityksen strateginen linjaus, joka sisältää vision, periaatteet ja kahdeksan tavoitetta Suomelle vuoteen 2050 asti. Sitoumus päivitettiin vuonna 2016 vastaamaan Agenda 2030:n periaatteita, tavoitteita ja toimeenpanon keinoja. Visioksi on asetettu ”luonnon kantokyvyn turvaava, hyvinvoiva ja globaalisti vastuullinen Suomi”.

Sitoumuksen mukaan ”Suomessa jokainen ihminen on arvokas ja tasa-arvoinen yhteiskunnan jäsen. Suomi on osaava hyvinvointiyhteiskunta, joka uudistuu joustavasti maailman muutosten myötä. Kestävän talouden ja työllisyyden turvaaminen mahdollistavat hyvinvointiyhteiskunnan edelleen kehittämisen. Luomme yhdessä perustan ja edellytykset kaikkien kansalaisten, yhteisöjen ja yritysten kestävälle toiminnalle. Luonnon kantokykyä ei ylitetä ja luonnonvaroja käytetään kestävällä tavalla. Suomi edistää rauhaa, tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta kansallisesti ja kansainvälisesti.”

Kestävän kehityksen periaatteiksi on määritelty

- yhdessä tekeminen ja sitoutuminen
- tiedot ja taidot luovasti käyttöön
- luonnon kantokyvyn rajallisuus

- ylisukupolvinen ja kokonaisvaltainen ajattelu
- globaali vastuu
- uudistumiskyky ja hyvä hallinto.

Tavoitteita on kaikkiaan kahdeksan, ja monessa niissä tavalla tai toisella korostetaan kulttuurin ja koulutuksen merkitystä. Niissä todetaan muun muassa, että kaikille yhteiskunnan jäsenille pyritään takaamaan mahdollisuudet hyvään elämään, terveyteen, koulutukseen ja työllistymiseen. Yhteiskunnassa kunnioitetaan ihmisarvoa ja ihmisoikeuksia sekä edistetään inhimillisyyttä ja ihmisten arvostavaa kohtaamista. Samoin edistetään sukupuolten ja sukupolvien välistä tasa-arvoa, tuetaan kulttuuristen oikeuksien toteutumista ja vahvistetaan kestävää kehitystä tukevia kulttuuriarvoja. Erityistä huomiota kiinnitetään alkuperäiskansoihin: tuetaan saamelaisten mahdollisuuksia harjoittaa omaa kulttuuriaan kestävän kehityksen mukaisesti ja siirtää kulttuuriaan sukupolvelta toiselle. Samoin huomioidaan maahanmuuttajien oikeudet ja edistetään heidän kotoutumistaan suomalaiseen yhteiskuntaan.

Demokratiaa ja kaikkien tasa-arvoista osallistumismahdollisuutta korostetaan, samoin kulttuurista aktiivisuutta ja monimuotoisuutta, yhdenvertaisuutta ja suvaitsevaisuutta, jotta kaikki kansalaiset, myös vähemmistöt, voisivat täysipainoisesti osallistua yhteiskunnan kehittämiseen. Koulutuksella todetaan olevan tässä keskeinen rooli. Tavoitteena on luoda turvallisia yhdyskuntia, joissa työpaikat, monipuoliset palvelut, kestävät liikennejärjestelyt, tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen sekä viheralueet tukevat taloudellista, sosiaalista, kulttuurista ja ympäristön hyvinvointia.

B. Agenda 2030 Suomessa: Kestävän kehityksen avainkysymykset ja indikaattorit (Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta 31/2016)

Tässä raportissa hahmotetaan kokonaiskuva Suomen lähtötilanteesta, haasteista ja mahdollisuuksista, joihin Suomessa tulisi kiireellisimmin kiinnittää huomiota Agenda 2030:n toimeenpanossa, ja tehdään ehdotus niistä aihealueista, joihin keskittyä. Arviot perustuvat indikaattoripohjaisiin kansainvälisiin vertailuihin, osallistavan sidosryhmäprosessin tuloksiin ja asiantuntija-arvioihin.

Suomen vahvuuksiksi tässä toimintaohjelmassa vahvistettiin korkealaatuinen koulutus ja siihen perustuva osaaminen sekä yhteiskunnallisten järjestelmien yleinen vakaus. Suosituksissa todetaan, että näihin asioihin tulee edelleenkin kiinnittää erityistä huomiota, jotta pystytään säilyttämään nykyinen hyvä taso ja parantamaan sitä edelleen. Kehittämällä näitä asioita Suomella on mahdollisuus toimia esimerkkinä myös globaalilla tasolla, vaikka suomalaisia toimintamalleja ei suoraan voikaan siirtää toisenlaisiin oloihin ja yhteiskuntiin. Koulutuksessa on tärkeää löytää keinot tasa-arvoisen oppimisen turvaamiseen myös jatkossa. Koulutustason sosiaalista periytymistä on vähennettävä, ja maahanmuuttajat on integroitava paremmin yhteiskuntaan.

C. Valtioneuvoston selonteko kestävän kehityksen globaalista toimintaohjelmasta Agenda 2030:sta – Kestävän kehityksen Suomi – pitkäjänteisesti, johdonmukaisesti ja osallistavasti (VNS 1/2017 vp)

Avain 2030 -hankkeen perusteella Suomen lähtötaso kestävässä kehityksessä on kokonaisuutena kansainvälisesti vertaillen korkea, mutta tutkimuksessa käytettyjen indikaattoreiden mukaan kehitys ei viime vuosina ole ollut myönteistä yhdenkään kestävän kehityksen päätavoitteen kohdalla. Kuten edellä todettiin, vahvuusalueiksi tunnistetaan korkealaatuinen koulutus sekä yhteiskunnallisten järjestelmien vakaus. Sen sijaan keskeisiksi haasteiksi nousivat ilmastonmuutos, luonnonvarojen kulutus sekä talous- ja työllisyyskehitys. Hallituksen kansallisessa Agenda 2030 -toimeenpanossa esitetäänkin kaksi painopistealuetta: ”hiilineutraali ja resurssiviisas Suomi” sekä ”yhdenvertainen, tasa-arvoinen ja osaava Suomi”. Näistä jälkimmäinen liittyy selkeästi tämän kartoituksen teemaan, joten seuraavassa tarkastellaan hieman tarkemmin sen sisältöjä kahden toimenpiteen kautta, jotka ovat relevantteja tämän kartoituksen näkökulmasta.

Painopiste 2. Yhdenvertainen, tasa-arvoinen ja osaava Suomi

Eriarvoisuus on kasvanut Suomessa. Eriarvoisuuden ja köyhyyden vähentämisessä tärkeää on riittävän toimeentulon turvaaminen sekä yhdenvertaiset ja tasa-arvoiset hyvinvointi- ja työvoimapalvelut. Väestön työllisyydestä huolehtiminen, koulutus ja osaamisen kasvattaminen kaikilla sektoreilla ja tasoilla mahdollistavat avoimen, yhdenvertaisen, osallisuutta edistävän ja tasa-arvoisen yhteiskunnan toteutumisen. Nämä arvot mahdollistuvat parhaiten turvallisessa ja vakaassa yhteiskunnassa.

Toimenpide 2.4:

Edistetään maahanmuuttajien kotoutumista

Maahanmuuttajien kotoutuminen on tärkeässä asemassa yhdenvertaisuuden ja osallisuuden edistämisessä. Ohjelman toimenpiteillä luodaan edellytyksiä maahanmuuttajien yhdenvertaisten mahdollisuuksien toteutumiselle sekä sille, että maahanmuuttajien osaaminen hyödyttää suomalaista yhteiskuntaa. Tavoitteena on muun muassa nopeuttaa kotoutumista ja vahvistaa siirtymiä kotoutumista edistäviin palveluihin ja työelämään hyödyntämällä maahanmuuttajien oman kulttuurin vahvuuksia sekä aiemmin hankittua osaamista. Laadukkaalla perusopetuksella vahvistetaan maahanmuuttajanuorten valmiuksia siirtyä jatko-opintoihin ja työelämään. Myös maahanmuuttajaperheille annettavasta moniammatillisesta tuesta huolehditaan. Tavoitteena on saada kaikkien väestöryhmien jäsenet osallistumaan ja kokemaan olevansa tärkeä osa yhteiskuntaa. Avoimeen keskusteluun maahanmuuttopolitiikasta kannustetaan, mutta rasismia ei sallita.

Toimenpide 2.5: Toteutetaan toimintaohjelma vihapuheen ja rasismin estämiseksi ja yhteiskunnallisen osallisuuden edistämiseksi

Toteutetaan Merkityksellinen Suomessa -ohjelma vihapuheen ja rasismin estämiseksi ja yhteiskunnallisen osallisuuden edistämiseksi. Ohjelmassa mm. otetaan opetus- ja kulttuuriministeriön toimialojen ohjaukseen läpäisyperiaatteeksi vihapuheen ja rasismin vastustaminen sekä kulttuurisen moninaisuuden, osallisuuden ja yhdenvertaisuuden vahvistaminen. Lisäksi opetusministeriön harkinnanvaraisiin valtionavustushankkeiden valintakriteereihin sisällytetään kulttuurisen moninaisuuden, yhteisöllisyyden ja osallisuuden edistäminen. Yleisten kirjastojen toimintaa aktiivisen kansalaisuuden, kulttuurisen moninaisuuden ja demokratian edistäjänä vahvistetaan. Lasten ja nuorten parissa työskentelevän opetushenkilöstön ja muiden ammattilaisten koulutusta kehitetään. ja nuorisoalan toimijoiden osaamista ihmisoikeuksien ja yhdenvertaisuuden edistämisessä sekä vihapuheen torjunnassa vahvistetaan. Kuntien nuorisotoimille avataan erityisavustushaku ennaltaehkäisemään vihapuhetta.

Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi (Pirinen, T. (toim.) Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2015)

Kansallisella koulutuksen arviointikeskuksella (Karvi) on useita arviointiraportteja tämän kartoituksen tehtävänannon tiimoilta, mm. L2-kielen arviointi peruskoulun lopussa, samoin kuin saamen kielen, romanikielen ja viittomakielen osaamisen arviointi. Tämän kartoituksen näkökulmasta kaikkein keskeisin raportti on kuitenkin maahanmuuttajataustaisten saaman opiskelun aikaisen tuen ja koulutuksen saavutettavuuden arviointi vuodelta 2015. Tuon arvioinnin lähtökohtana todetaan olevan suomalainen lainsäädäntö ja koulutusjärjestelmä, jotka takaavat kaikkien Suomessa asuvien, myös maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten, yhdenvertaiset mahdollisuudet koulutukseen. Yhdenvertaisuudella ei tarkoiteta kaikkien opettamista samalla tavalla vaan samanlaisten oppimismahdollisuuksien tarjoamista erilaisille oppijoille.

Arvioinnin tulokset:

- Opetuksen ja koulutuksen järjestäjien visiossa ja strategiassa tulee näkyä monikulttuurisuuden ja monikielisyyden näkökulma.
- Perusasteen ja toisen asteen nivelvaiheeseen on tarpeen kehittää toimijoiden yhteistyötä ja uusia malleja.
- Maahanmuuttajataustaisille oppijoille tulee tarjota eri tiedonalojen kielen tiedostavaa suomen tai ruotsin kielen opetusta ja omakielistä tukea perusopetuksessa ja toisen asteen opetuksessa. Tavoitteena tulee olla oppijan selviytyminen perusopetuksen ja toisen asteen opinnoista. Haasteena on, että toisen kielen opettajien pätevyys vaihtelee ja opetus saattaa henkilöityä yhteen ”voimahahmoon”. Oman äidinkielen opetuksen puutteissa vedotaan usein myös opettajien rekrytointivaikeuteen.
- Kulttuurisen monimuotoisuuden ja monikielisyyden arvostaminen sekä kielitietoisuuden kehittäminen tulee vakiinnuttaa osaksi koulujen ja oppilaitosten toimintakulttuuria. Koulutuksen ohjausjärjestelmän tulee tukea henkilöstön

osaamisen systemaattista kehittämistä kulttuurisen monimuotoisuuden, monikielisyyden ja kielitietoisuuden alueilla yli oppiaine- ja ammattialarajojen. Toimintakulttuurin ja laajemmin koko koulun tai oppilaitoksen eetoksen kehittäminen kulttuurista monimuotoisuutta vaalivaksi on myös johtamiskysymys, ja johtajan rooli sen edistämiseksi tulee tiedostaa sekä koulutuksen järjestäjien että ohjausjärjestelmän tasolla.
- Kielelliseen ja kulttuuriseen osaamiseen ja monimuotoisuuteen liittyvän osaamisen kehittäminen tulee sisällyttää kaikkien opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen. Kaikkien kouluasteiden opettajat tarvitsevat yhä enemmän valmiuksia työskentelyyn monimuotoistuvassa oppimisympäristössä ja toimintatapoja monimuotoisuuden vaalimiseen ja kielitietoisen näkökulman vakiinnuttamiseen osaksi työtään. Täydennyskoulutus voidaan yhdistää esimerkiksi opetussuunnitelmakoulutukseen systemaattisemmin ja monimuotoisemmin. Koulutukseen voi lähteä koulusta useampi henkilö yhtä aikaa, jotta vaikuttavuus on suurempi. Kattavuus on tärkeä – nyt koulutukseen hakeutuvat opettajat, jotka ovat jo valmiiksi kiinnostuneita asiasta tai joiden luokkaan tulee suuri määrä maahanmuuttajia.
- Koulutuspalveluiden saatavuus ja saavutettavuus maahanmuuttajataustaisille oppijoille on turvattava myös tulevaisuudessa. Koulutusjärjestelmämme on rakennettu aikana, jolloin suomalainen yhteiskunta ei ollut kielellisesti tai kulttuurisesti yhtä monimuotoinen kuin nyt. Keskeistä on, että maahanmuuttajataustaisten oppijoiden määrän edelleen kasvaessa koulutuksen ohjausjärjestelmä varmistaa heidän koulutuksensa tukemiseen riittävät resurssit.

Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi (Kuukka, K. ja Metsämuuronen, J., Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 13:2016)

Suomea toisena kielenä opiskelevien oppimistuloksia arvioivan raportin mukaan oppilaiden kielitaito osoittautui varsin hyväksi. Oppilaista 87 prosenttia saavutti arvioinnissa osaamisen tason B1.1–B1.2 tai ylitti sen. Oppilaiden keskimääräinen osaaminen sijoittui tasolle B2.1. Vain 13 prosenttia sijoittui A-tasolle, jolla taitotasoasteikon mukaan kyetään suppeaan viestintään kaikkein tutuimmissa tilanteissa tai välittömään sosiaaliseen kanssakäymiseen ja lyhyeen kerrontaan. Kielen osa-alueilla oppilaiden ymmärtämistaidot olivat vahvempia kuin tuottamistaidot. Arviointiin osallistuneista oppilaista puolet oli opiskellut koko peruskoulun Suomessa. Erot eri kieliryhmien välillä olivat merkitseviä, mutta eivät merkittäviä. Oppilaiden sosioekonominen tausta selitti myös heidän osaamistaan. Oppilaiden koulunkäyntiaika selitti heidän osaamistaan kaikkein eniten. Tyttöjen ja poikien osaamisessa oli tilastollisesti merkitsevä ero kaikilla kielitaidon osa-alueilla, mutta osaamisessa ei ollut merkittävää eroa.

Arviointiin osallistuneet koulut vaikuttivat olevan etnistä ja kulttuurista monimuotoisuutta tukevia oppimisympäristöjä, ja niissä oli selkeät toimintaperiaatteet rasismia ja syrjintää vastaan.

Arviointitulokset osoittivat, että oppilaat osasivat suomea taitotasoasteikon kriteerien mukaan hyvin. Eri oppiaineiden käsitteistö ja tekstitaidot edellyttävät oppilaalta kuitenkin jo yläkoulussa taitotasoasteikon kriteereitä enemmän, ja eri tiedonalojen kielen osaaminen korostuu toisella asteella. Uusissa S2-opetussuunnitelman perusteissa päättöarvioinnin kriteerit on johdettu suoraan opetuksen tavoitteista, ja S2-arvioinnin tulosten valossa niiden mukainen päättöarviointi mahdollistaa realistisemman käsityksen oppilaan osaamisesta perusopetuksen päättyessä.

Arvioinnin tulosten perusteella koulujen tulee kiinnittää huomiota oppilaille parhaiten soveltuvan äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärän valintaan ja kohdistaa S2-resurssi nimenomaan niille oppilaille, joilla ei ole riittävästi kielellisiä valmiuksia opiskella suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärää. Tukea tulee kohdentaa erityisesti myöhään perusopetukseen tulleiden oppilaiden opiskelun jatkumon varmistamiseen. Lisäksi yhteistyö äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen eri oppimäärien opettajien ja aineenopettajien kesken tulee vakiinnuttaa, jotta kielitietoisuus todentuu kaikessa opetuksessa ja koulun toimintakulttuurissa.

Saamen kielten opetus ja osaaminen. Saamen kielten oppimistulokset 7.–9. vuosiluokilla 2015 (Huhtanen, M. ja Puukko, M., Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 21:2016)

Arvioinnin piiriin kuuluivat saame äidinkielenä ja saame A-kielenä (pohjoissaame, inarinsaame ja koltansaame). Arviointi toteutettiin nyt ensimmäistä kertaa. Arviointiin osallistui 77 oppilasta kahdeksasta koulusta. Yksikään yläkoulun oppilas ei opiskellut koltansaamea äidinkielenään, inarinsaamen opiskelijoita oli neljä ja pohjoissaamen 33. Saame äidinkielenä -arvioinnissa oppilaat saavuttivat keskimäärin 60 prosenttia kokeen enimmäispistemäärästä. Inarinsaamessa keskimääräinen ratkaisuosuus oli 44 prosenttia ja pohjoissaamessa 62 prosenttia. Saame A-kielenä -kokeen ratkaisuosuus oli 46 prosenttia. Pohjoissaamea opiskelevat oppilaat pärjäsivät parhaiten, heidän ratkaisuosuutensa oli 48 prosenttia. Inarinsaamea opiskelevilla se oli 45 prosenttia ja koltansaamea opiskelevilla 31 prosenttia.

Asenneosiossa selvitettiin, miten hyödyllisenä oppilaat pitivät saamen kielen osaamista. Oppilaiden asenteet molemmissa oppimäärissä olivat melko neutraalit. Opettajakyselyyn vastasi 16 opettajaa. Kielenopettajan kelpoisuus oli hieman yli puolella (56 %). 75 prosenttia opetti myös muita kuin kieliaineita, enimmillään opettajalla oli opetettavana kuusi oppiainetta. Saamea opetettiin pienissä opetusryhmissä, suurimmassa osassa ryhmistä oli 3–5 oppilasta. Opettajien mielestä hyvien oppimistulosten saavuttamista vaikeuttivat eniten käytössä olevan oppimateriaalin niukkuus (100 % opettajista) ja laatu (93 %). Opettajat olivat kuitenkin erittäin motivoituneita opettamaan saamen kieltä, ja myös rehtoreiden mukaan he olivat sitoutuneita työhönsä.

Romanikielen asema, opetus ja osaaminen. Romanikielen oppimistulokset peruskoulun 7.–9. vuosiluokilla 2015 (Huhtanen, M. ja Puukko, M., Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 4:2016)

Valtakunnallinen arviointi tehtiin kokonaistutkimuksen kaltaisesti siten, että mukaan pyrittiin saamaan kaikki romanikieltä äidinkielenään opiskelevat vuosiluokkien 7–9 oppilaat. Tarkoituksena oli saada luotettavaa tietoa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden saavuttamisesta, osaamisen tasosta sekä koulutuksen tasa-arvon toteutumisesta. Lisäksi raportissa käsitellään romanikielen asemaa sekä romanikielen opetusta perusopetuksessa. Oppilaille suunnatun tehtäväkokonaisuuden lisäksi arviointitietoa kerättiin oppilaille, opettajille ja rehtoreille tehdyillä kyselyillä, joissa kysyttiin mm. asenteista sekä oppimistuloksiin vaikuttavista tekijöistä, esimerkiksi opetusjärjestelyistä ja opetuksen määrästä.

Oppilaiden osaamisen taso vaihteli paljon. Osa oppilaista opiskeli romanikieltä vasta ensimmäistä vuotta, ja enimmillään oppilaat olivat opiskelleet kahdeksan vuotta. Myös romanikielen viikoittainen oppituntimäärä vaihteli. Opiskelu oli saattanut olla jatkuvaa tai keskeytyä välillä. Parhaimmat oppilaat saavuttivat yli 60 prosentin ratkaisuosuuden kaikilla sisältöalueilla. Keskimäärin parhaiten osattiin kuullun ymmärtämisen tehtävät.

Asenneosiossa selvitettiin, miten hyödyllisenä oppilaat pitivät romanikielen osaamista, kuinka mieluisaa sen opiskelu on ja kuinka oppilaat suhtautuvat itseensä romanikielen oppijana. Oppilaat eivät pitäneet itseään kovinkaan hyvinä romanikielen oppijoina ja romanikielen hyödyllisyydestä heillä oli keskimäärin neutraali käsitys, mutta sen sijaan romanikielestä oppiaineena pidettiin. Oppilaista 80 prosenttia opiskeli romanikieltä mielellään ja sanoi myös sen osaamisen olevan tärkeää.

Romanikielen opettajien koulutus vaihteli peruskoulusta korkeakoulututkintoon, ja 87 prosenttia koki tarvitsevansa lisää koulutusta. Yli 90 prosenttia opettajista oli sitä mieltä, että käytössä olevan oppimateriaalin niukkuus vaikeuttaa romanikielen hyvien oppimistulosten saavuttamista. Arvioinnissa nousi selkeästi esiin, että opetuksessa tarvitaan lisää monipuolista materiaalia sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutusta. Romanikieli on raportin mukaan uhattuna ja kouluopetuksella on tärkeä asema romanikielen elvyttämisessä.

Viittomakielen oppimistulokset perusopetuksen 7.–9. vuosiluokilla 2015 (Huhtanen, M., Puukko, M., Raino, P., Sivunen, N. ja Vivolin-Karen, R., Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 3:2016)

Viittomakieli äidinkielenä -arviointi tehtiin ensimmäisen kerran vuonna 2015, kuten saamen ja romanikielen arviointikin, ja mukaan pyrittiin saamaan kaikki suomalaista viittomakieltä äidinkielenään opiskelevat luokkien 7–9 opiskelijat. Arvioinnin osa-alueina olivat viestintä, kirjallisuus, kielitietous ja kulttuuritietoisuus. Arviointiin osallistui 19 oppilasta kolmesta koulusta. Oppilaiden arviointi-

tehtävien lisäksi tietoa kerättiin oppilaille, opettajille ja rehtoreille tehdyillä taustakyselyillä.

Oppilaat saavuttivat keskimäärin 59 prosenttia tehtävien enimmäismäärästä. Vähintään hyvän osaamisen tasolle (75 % enimmäispistemäärästä) ylsi hieman yli neljännes oppilaista. Viittomakielen sisältöalueista osattiin parhaiten kielitietouden tehtävät, ja osaaminen oli heikointa kulttuuritietoisuudessa.

Arvioinnin yhteydessä tehtyyn opettajakyselyyn vastasi seitsemän opettajaa, joista kahdella oli viittomakielen aineenopettajan pätevyys. Opettajista kuusi opetti viittomakielen lisäksi ainakin yhtä muuta oppiainetta, enimmillään kahdeksaa. Viittomakielen opetuksen vuosiviikkotuntimäärää suurin osa piti liian vähäisenä. Käytetyimpiä oppimateriaaleja olivat itse laaditut ja viittomakielisen kirjaston tarjoamat materiaalit. Opettajien mukaan hyvien oppimistulosten saavuttamista vaikeuttivat eniten oppimateriaalin niukkuus ja heikko laatu sekä liian vähäinen opetustuntimäärä. Opettajat olivat hyvin motivoituneita opettamaan viittomakieltä.

Koti, koulu ja maahanmuuttaneiden lapset. Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa (Säävälä, M., Väestöliitto, 2012)

Väestöliiton tutkimuksessa on selvitetty maahan muuttaneiden vanhempien ja koulun henkilökunnan näkemyksiä kodin ja koulun yhteistyöstä maahan muuttaneiden perheiden kanssa. Tutkimuksessa on kartoitettu eri toimijoiden käsityksiä ulkomaalaistaustaisten lasten ja nuorten hyvinvointiriskeistä ja -voimavaroista. Aineisto koostuu pääkaupunkiseudulla tehdystä oppilashuoltohenkilökunnan ryhmä- ja yksilöhaastatteluista (24 ammattilaista), maahanmuuttajien oman äidinkielen opettajien haastatteluista (10 opettajaa) sekä maahanmuuttajavanhempien haastatteluista (13 vanhempaa).

Tutkimuksen mukaan koulujen oppilashuollon henkilökunta tunnistaa vuorovaikutuksen maahan muuttaneiden perheiden kanssa vaativan tavallista enemmän aikaa ja käytännön taitojen opettelua. Henkilökunta kokee vuorovaikutuksen palkitsevaksi, sillä ulkomailta muuttaneet osoittavat yleensä kunnioitusta ja arvostusta koulutusta ja viranomaisia kohtaan. Oppilashuollon ammattilaiset eivät näe ulkomaalaistaustaa erityisenä hyvinvointiriskinä, vaan he haluavat korostaa yksilöllisyyttä ja kaikkien yhdenvertaisuutta. Vanhempien ja oppilashuollon on vaikea tunnistaa ja tunnustaa lasten ja nuorten mahdollisia psyykkisiä ongelmia, koska vähemmistöihin kuuluvilla on tarve pitää yllä hyvää kuvaa perheestä ja omasta kansallisesta ryhmästään.

Maahan muuttaneiden vanhempien huoli lapsista on kaksijakoinen: toisaalta he pelkäävät menettävänsä lapsensa liian suomalaistumisen myötä, toisaalta he ovat huolissaan lastensa jäämisestä toisen luokan kansalaisiksi näiden erilaisuuden vuoksi. Koulu ei välttämättä tunnista syrjinnän tai eriarvoisuuden pelkoa, joka on yleistä maahan muuttaneiden vanhempien parissa. Vuoro-

vaikutusta maahanmuuttajakotien ja koulun oppilashuollon välillä on, mutta osapuolten arkimaailma on usein pysynyt toisilleen etäisenä. Toimiva ja lapsen etua edistävä vuorovaikutus edellyttää tulkkien saatavuutta sekä aikaa ja luottamuksen rakentamista jo ennen mahdollisten ongelmien ilmaantumista. Haasteita lasten hyvinvoinnille nähdään erityisesti yläkouluvaiheessa. Yläkoulun organisaatiomuoto jättää haavoittuvassa asemassa olevat lapset helposti vaille heidän tarvitsemaansa tukea, jos vanhemmat eivät ole erityisen aktiivisia koulun suuntaan. Oman äidinkielen opettajat ovat tärkeä välittäjäryhmä kodin ja koulun yhteistyössä. Heidän toiminnalleen maahanmuuttajakotien ja koulun yhteistyön edistäjinä tulisi luoda paremmat puitteet ja siihen tulisi antaa voimavaroja. Myös kahden kulttuurin perheiden erityistilanne olisi hyvä huomioida nykyistä paremmin.

Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016 (Kumpulainen, T., Opetushallitus, Raportit ja selvitykset, 2017:2)

Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016 -raportissa todetaan, että opettajien muodollinen kelpoisuus on ollut Suomessa jo pitkään hyvällä tasolla. Oppiainekohtaisessa tarkastelussa ilmenee, että lähes kaikissa perusopetuksen ja lukion oppiaineissa opettajien kelpoisuusprosentti on yli 90. Maahanmuuttajien parissa työskentelevien opettajien kelpoisuusprosentti on kuitenkin tätä alhaisempi (maahanmuuttajien oman äidinkielen ja perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat). Raportin mukaan maahanmuuttajien opettajissa on suhteellisesti enemmän naisia (88 %) kuin tilastoinnissa mukana olevien koulujen perusopetuksen rehtoreissa ja opettajissa.

Raportti nostaa esiin, että yhä useampi opettaja työskentelee maahanmuuttajaoppilaiden tai taustaltaan monikulttuuristen oppilaiden kanssa joustavin opetusjärjestelyin. Kulttuurinen moninaisuus ja sen tuntemus, suomi toisena kielenä -opetus sekä erilaiset tuen muodot ovat nousseet voimakkaasti esille koulutustarpeina. Näihin teemoihin esimerkiksi Opetushallitus on osoittanut opetustoimen ja varhaiskasvatuksen henkilöstökoulutushauissa 2015–2016 yhä enemmän valtion erityisavustusta. Täydennyskoulutuksiin ovat osallistuneet eri tehtävissä toimivat opettajat esiopettajista aina aikuiskouluttajiin asti. Valmistavien luokkien opettajat ovat osallistuneet näihin koulutuksiin tai heille erikseen räätälöityihin koulutusosioihin tai koulutuksiin.

Raportin mukaan vuonna 2015 opettajat ja oppilaitosjohto osallistuivat täydennys- tai jatkokoulutukseen aktiivisesti. Lähes neljä viidestä eli 77,4 prosenttia henkilöstöstä päivitti vuoden aikana jotakin osaa ammatillisesta osaamisestaan täydennyskoulutuksessa. Eri henkilöstöryhmien aktiivisuudessa ja kouluttautumisen tarpeissa oli eroja, samoin koulutusteemojen suosiossa. Aktiivisimmin jatko- ja täydennyskoulutukseen osallistuivat perusopetuksen opettajat (92,0 %). Raportissa todetaan, että opettajien täydennyskoulutustarpeet alkavat herätä muutamien työvuosien jälkeen. Digitalisaatio, uusi pedagoginen ajattelu, oppilaiden ja opiskelijoiden tuen tarpeiden lisääntyminen, työelämän muutokset,

globalisaatio, kulttuurisen moninaisuuden lisääntyminen sekä toimintakulttuurin muutokset haastavat opettajaa ja hänen osaamistaan yhä enemmän. Raportin mukaan tarve ja halu täydennyskoulutukseen on suurta etenkin 50–54-vuotiailla opettajilla, jotka ovat saaneet opettajankoulutuksensa 1980-luvulla ja joilla on vielä reilusti edessä työvuosia.

Raportissa tuodaan esille, että prosenttilukuihin voi suhtautua varauksellisesti, sillä vastausaste jäi edellisiä valtakunnallisia opettajatiedonkeruita alhaisemmaksi ja vastaajajoukko muodostui mitä todennäköisimmin enimmäkseen päätoimisista ja vakinaisista opettajista.

Systemaattista suunnitelmallisuutta. Opetustoimen henkilöstön tila, haasteet ja kehittämistarpeet (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:16)

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunnan tehtäviin kuuluu seurata koulutuksen toimintaympäristön muutoksia ja valtion rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen tilaa ja kehittämistarpeita.

Keskeisiä henkilöstön kouluttamisen haasteita ovat raportin mukaan täydennyskoulutuksen tarjonnan pirstaleisuus, opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen riittämätön integrointi sekä osaamisen kehittämisen koordinoinnin ja strategisen ajattelun puute. Arvioissa todetaan, että pelkästään yksilön omia intressejä toteuttavat täydennyskoulutuspolut uhkaavat johtaa hajanaiseen, epätasa-arvoiseen ja yhteisön kannalta epätarkoituksenmukaiseen resurssien käyttöön.

Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan (Husu, J. ja Toom, A., Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33)

Kyseessä on selvitys, joka pyydettiin hallitusohjelman peruskoulun uudistamisen kärkihanketta ja Opettajankoulutusfoorumia varten. Opetus- ja kulttuuriministeriö antoi selvitystä varten seuraavat aineistot: Osaava-hankkeen selvitys (puoliväliarviointi), KTL:n Ope saa oppia, *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä (PAL)* -hankkeen julkaisut ja *Tulevaisuuden peruskoulu* -julkaisu.

Selvityksessä tarkastellaan neljää ajankohtaista pääteemaa, jotka ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa: opettajan ammatin ja työn luonne, opettajan osaaminen, opettajankoulutus ja sen kehittäminen sekä opettajankouluttajien täydennyskoulutus. Selvityksessä todetaan, että ajankohtaisia haasteita opettajan työssä Suomessa ovat mm. oppilaiden ja perheiden lisääntyvä moninaisuus, tiedon saatavuuden ja käytettävyyden sekä digitalisaation myötä muuttuvat toimintaympäristöt ja oppimislähtöisyys opetuksessa. Selvitys painottaa, että täydennyskoulutuksen osalta opettajankoulutuksessa on selkeästi kehitettävää. Opettajankoulutus ja opettajankouluttajien osaaminen ovat tuleville opettajille keskeisiä tekijöitä, joten niiden relevanssista on tärkeää huolehtia tutkimusperustaisesti. Opettajankoulutuksen kansallinen tutkimusstrategia on tässä keskeisessä asemassa.

Selvityksen taustaa jäsentää kolme suurta kansainvälistä muutostrendiä, joista kukin osaltaan vaikuttaa opettajan työn luonteeseen, sen osaamisvaatimuksiin sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen. Yksi näistä on raportin mukaan kasvava erilaisuus oppilaiden, oppisaavutusten ja oppimisympäristöjen välillä. Kouluissa opettajat yhä useammin opettavat oppilaita, jotka tulevat heille tuntemattomista kulttuureista ja puhuvat vieraita kieliä ja joiden sosioekonominen asema on huomattavasti heitä itseään heikompi. Moninainen vaihtelu ja erilaisuus on lisääntynyt merkittävästi sekä kansainvälisesti että kansallisesti. Selvityksessä todetaan, että osaamisen taso on ainakin joillain mittareilla mitattuna heikentynyt vuoden 2006 jälkeen. Koulupudokkaiden joukossa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä on melko suuri.

Jaksossa ”Moniarvoisuus, tasa-arvo ja demokratia opettajankoulutuksessa” painotetaan, että lisääntyvä kansainvälistyminen ja globalisaatio muuttavat yhteiskuntia kaikkialla. Tämä yhteiskuntia ravisteleva kehitys tuo myös opettajankoulutukselle suuria haasteita. Yhteiskuntaan ja koulutukseen kiinteästi kytkeytyvänä opettajankoulutuksen tehtävänä on vahvistaa niitä opetus- ja kasvatustyön tietoja, taitoja ja valmiuksia, joita moni- ja tasa-arvoinen yhteiskunta opettajilta edellyttää.

Jaksossa ”Opettajankoulutuksen kehittäminen ja opettajankouluttajien osaaminen” todetaan, että yleisesti ottaen suomalainen opettajankoulutus on hyvä. Viimeaikaisissa selvityksissä ja tutkimuksissa on kuitenkin tunnistettu mm. seuraavia haasteita:

- Informaalin oppimisen merkitystä ei tunnisteta riittävästi opettajankoulutuksessa.
- Uusien opettajien työhöntulotuki on riittämätön. Tarvitaan systemaattinen koulutus- ja tukiohjelma.
- Yksi vakavimmista huolenaiheista on opettajien täydennyskoulutus: se on satunnaista, suunnittelematonta ja lyhytjänteistä. Tätä mieltä ovat opettajankoulutuksen asiantuntijat, opettajat ja sidosryhmät.

Opettajankouluttajat ovat opettajankoulutuksen ydin, sillä he vaikuttavat opetussuunnitelmiin, pedagogisiin valintoihin ja konkreettiseen opetukseen sekä opettajankoulutuksen kehittämiseen. Siksi on huolehdittava heidän osaamisestaan. Heidän tukemiseensa, mentorointiin ja jatkuvaan kehittämiseen on kiinnitettävä huomiota.

Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset (Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. ja Välijärvi, J., Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos 2013)

Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä on ESR-hanke, joka toteutettiin vuosina 2010–2013 yhteistyössä Opetushallituksen ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada

tietoa opetusalalle hakeutumisen perusteista, alalla tapahtuvan työvoiman liikkuvuudesta, alalta poistumisesta ja yleisestä sitoutumisesta. Lisäksi haluttiin lisätä ymmärrystä alalle kiinnittymisen ja liikkuvuuden taustalla olevista tekijöistä ja opettajaprofessioon liittyvistä, jatkuvasti muuttuvista osaamistarpeista.

Yleissivistävässä koulussa opettajan työtä pidetään kiinnostavana, monipuolisena ja haastavana, mutta myös raskaana. Nykyisin opettajan työssä on raportin mukaan keskeistä eri suuntiin tapahtuva yhteistyö ja verkostoituminen. Edelleen opettajan osaamistarpeita ovat muuttamassa muun muassa kulttuurin moninaistuminen, maahanmuuttajien määrän kasvu, erilaisten oppijoiden määrän lisääntyminen ja työelämäyhteistyö. Nämä ovat tekijöitä, jotka on syytä ottaa huomioon sekä opettajien peruskoulutuksessa että täydennyskoulutuksessa.

Ope saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen (Heikkinen, H.L.T., Aho, J. ja Korhonen H., Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos, 2015)

Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Koulutuksen tutkimuslaitoksen yhteisestä aloitteesta käynnistettiin syksyllä 2014 selvitystyö uusien opettajien työhöntulovaiheen käytänteiden kehittämiseksi. Tavoitteena oli tehdä ehdotus opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen jatkumon kehittämiseksi Suomessa. Selvitys perustuu asiantuntijoiden haastatteluihin (65 asiantuntijaa; 57 suomalaista, joista 21 Osaava Verme -verkoston jäseniä) ja systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen. Suomalaisia asiantuntijoita pyydettiin lisäksi vastaamaan verkkokyselyyn.

Raportissa otettiin laajasti kantaa koko täydennyskoulutukseen. Todettiin, että osaamisen kehittämisen retoriikka (esim. kansallisen osaamisen kehittämisen strategia) on ristiriidassa realiteettien kanssa ja että täydennyskoulutuksen organisointi Suomessa kaipaisi kokonaisvaltaista uudistamista. Todettiin, että opettajien osallistuminen koulutuksiin on satunnaista ja epäjohdonmukaista ja siitä puuttuu suunnitelmallisuutta ja johdonmukaisuutta niin yksilön kuin oppilaitoksenkin näkökulmasta. Yksilön kannalta koulutuksesta puuttuvat motivoivat kannusteet, ja vain harvoin yhden opettajan kautta työyhteisöön siirtyy täydennyskoulutuksessa omaksuttuja käytänteitä. Samoin todettiin, että rahoitusjärjestelmä on sekava (vastuu on työnantajalla, valtion rahaa kanavoidaan opetus- ja kulttuuriministeriön, Opetushallituksen ja aluehallintovirastojen kautta, väliin tulevat kunnat ja oppilaitokset, joilla on omat tavoitteensa, samoin kuin opettajillakin).

Toimenpide-ehdotuksissa painotetaan, että on luotava valtakunnallinen järjestelmä, jonka avulla varmistetaan riittävä tuki opettajan tehtävissä aloittaville.

Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja (Opetus- ja kultuturiministeriön julkaisuja 2016:34)

Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti tammikuussa 2016 Opettajankoulutusfoorumin uudistamaan opettajien perus-, perehdyttämis- ja täydennyskoulutusta.

Foorumissa ja sen jaostoissa on lähes sata jäsentä ja asiantuntijaa, lisäksi verkkoaivoriihessä lähes 2 000 osallistujaa. Opetuksen ja koulutuksen toimintaympäristössä on tapahtunut paljon merkittäviä muutoksia, jotka sekä vaativat että kannustavat kehittämään opettajankoulutusta. Joustavat oppimisympäristöt, digitalisaatio, kansainvälistyminen, kulttuurinen moninaisuus, moninaiset oppijat, työpaikalla tapahtuva oppiminen, moniammatilliset kasvattajatiimit ja oppimisen henkilökohtaistaminen haastavat raportin mukaan opettajankouluttajia muuttamaan toimintatapojaan. Foorumin linjausten perusteella opettajan osaamisen kehittäminen kootaan suunnitelmalliseksi kokonaisuudeksi uudistamalla opettajankoulutuksen rakenteita, tavoitteita ja toimintatapoja.

Suositusten pohjaksi raportti analysoi aluksi opettajankoulutuksen tilaa ja haasteita. Siinä tuodaan esille, että opettajien peruskoulutus on pääosin Suomessa laadukasta ja vetovoimaista. Haasteena mainitaan se, miten varmistaa kaikille opettajille valmius moninaisten oppijoiden tasa-arvoiseen kohtaamiseen ja opettamiseen. Korostetaan, että peruskoulutuksen jälkeisestä opettajien osaamisen kehittämisestä on puuttunut tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus. Neljä viidestä opetusalan henkilöstä päivittää osaamistaan vuosittain, mutta viidennes ei osallistu koulutukseen. Määrän lisäksi on vaikuttavuuden kannalta olennaista myös se, mitä ja miten täydennyskoulutuksessa on opiskeltu.

Tulevaisuuden opettajan osaamiselle asetetaan kolme tavoitealuetta: laaja-alainen perusosaaminen, uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus sekä oman osaamisen ja yhteisön jatkuva kehittäminen.

Uutta luovassa asiantuntijuudessa ja toimijuudessa tavoitteena on, että opettajat

- osaavat ottaa käyttöön uusia innovaatioita sekä käynnistää, ohjata ja johtaa luovia prosesseja
- osaavat integroida yhteiskunnallisesti tärkeitä teemoja opetukseensa
- osaavat ajatella ja toimia luovasti muuttuvassa toimintaympäristössä sekä kansallisissa että kansainvälisissä verkostoissa
- ovat rohkeita kehittämään ja kokeilemaan.

Oman osaamisen ja oppilaitoksen jatkuvassa kehittämisessä tavoitellaan sitä, että opettajat osaavat muun muassa

- kehittää osaamistaan ja opetustaan tutkimuksen ja arviointien perusteella
- toimia moniammatillisissa tiimeissä
- tehdä yhteistyötä ja verkostoitua kotimaisten ja kansainvälisten kumppaneiden kanssa.

Tavoitteiden toteuttamiseksi Opettajankoulutusfoorumi on määritellyt kuusi strategista linjausta: 1. opettajan osaaminen kokonaisuudeksi, 2. ennakoinnilla ja valinnoilla vetovoimaa, 3. opettajat uutta luoviksi osaajiksi ja oppijat keskiöön, 4. opettajankoulutus vahvaksi yhteistyöllä, 5. osaavalla johtamisella oppilaitos

oppivaksi ja kehittyväksi yhteisöksi ja 6. vahvistetaan opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuutta.

Jokaisessa näistä linjauksista mainitaan kulttuuriseen moninaisuuteen, kansainvälistymiseen sekä kielitaitoon liittyviä seikkoja, joista tässä muutamia esimerkkejä:

- Opettajankoulutuksen sisällöissä vahvistetaan eettisiä kysymyksiä, arvo-osaamista ja taitoa toimia vastuullisesti ja kestävästi globaaleissa toimintaympäristöissä.
- Opettajankoulutuksessa ohjataan omien käsitysten kriittiseen arviointiin. Koulutus välittää arvostavaa ja ennakkoluulotonta suhtautumista sukupuolten väliseen tasa-arvoon sekä eri kulttuurien ja kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen.
- Opettajankoulutus lisää maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kouluttautumismahdollisuuksia. Opettajankoulutusta järjestävät tahot edesauttavat ulkomailla opettajankoulutuksen suorittaneiden pätevöitymistä järjestämällä Opetushallituksen tunnustamispäätösten mukaisia kelpoisuuskokeita ja täydentäviä opintoja. Opettajankoulutuksen kulttuurista moninaisuutta vahvistetaan.
- Vahvistetaan vähemmistökielistä ja vähemmistökielten opettajien perus- ja täydennyskoulutusta.
- Kansainvälisyys on opettajankoulutukselle ja opettajalle erittäin tärkeä asia. Rakenteellisia esteitä tulee purkaa, opiskelijoiden pitää esimerkiksi voida lähteä vaihtoon ilman että opinnot kärsivät.
- Tarkistetaan oman äidinkielen opettajien kelpoisuusehtojen määrittelyä. Kehitetään uusia ratkaisuja ns. muiden uskontojen opettajien koulutukseen ja vahvistetaan niiden vetovoimaisuutta.
- Opettajankoulutuksen sisällöt muokataan enemmän ajassa mukana oleviksi ja opettajan tulevaisuuteen kasvamista tukeviksi.
- Kaikissa opetustehtävissä tarvitaan olosuhdeanalyysitaitoja. Lasten ja nuorten taustalla olevat kulttuurit ja alakulttuurit ovat kovin erilaisia, ja lapsuuden ja nuoruuden viitekehys muuttuu jatkuvasti.
- Vahvistetaan moniammatillista työelämäyhteistyötä verkostoitumalla alueellisesti, kansallisesti, globaalisti ja kulttuurienvälisesti.
- Opettajankoulutuksen vienti nähdään verkostoitumisena, yhteistyönä ja keinona tasa-arvon ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden tukemiseen.
- Opettaja on yhteiskunnallinen toimija, joka näkee itsensä osallisena koulutuksen suuriin strategisiin linjoihin.
- Johtajuus on avainasemassa toimintakulttuurien kehittymisessä.
- Koulutetaan pedagogisesti taitavia opettajia ja kasvattajia, jotka ovat mukana kansallisissa ja globaaleissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa.

Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1)

Suunnitelmassa tarkastellaan koulutuksen ja tutkimuksen suuntaviivoja kokonaisuutena, mutta myös ne tekijät, joilla maahanmuuttajien koulutusedellytyksiä

parannettaisiin, saavat huomiota. Haasteeksi todetaan se, että maahanmuuttajanuoria siirtyy lukiokoulutukseen ja korkeakoulutukseen vain vähän suhteessa kantaväestöön. Keskeiseksi syyksi tähän nähdään puutteellinen kielitaito. Tavoitteena on, että he osallistuisivat koulutukseen samassa suhteessa kuin kantaväestö. Suunnitelmassa todetaan, että maahanmuuttajataustaisia nuoria siirtyy myös ammatilliseen koulutukseen suhteellisen vähän ja keskeyttäminen on melko yleistä. Nuoret osallistuvat myös suhteellisen vähän ammatilliseen kouluun valmistavaan koulutukseen, koska kyseinen koulutus kohdentuu tällä hetkellä pääasiassa aikuisiin. Vapaan sivistystyön laitoksissa järjestetään omaehtoista kotoutumiskoulutusta. Tämän koulutuksen kysyntä on kasvanut, ja opintoseteliavustusjärjestelmä on osoittautunut toimivaksi. Uusi kotouttamislaki tuli voimaan 1.9.2011 ja nelivuotinen kotouttamisohjelma vuonna 2012. *Osallisena Suomessa* -hanke jatkui vuoteen 2013 saakka.

Suunnitelma sisältää seuraavia toimenpide-ehdotuksia:

- Maahanmuuttajien edellytyksiä lukio-opintoihin parannetaan sisällyttämällä lainsäädäntöön maahanmuuttajien valmistavaa koulutusta koskevat säädökset.
- Maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen kielikoulutuksen tasoa parannetaan. Erityistä huomiota kiinnitetään niihin maahanmuuttajanuoriin, jotka saapuvat Suomeen oppivelvollisuusiän loppupuolella tai oppivelvollisuusiän jälkeen. Kotoutumiskoulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa otetaan huomioon koko perhe. Ruotsin kielen koulutuksen asema kotoutumiskoulutuksessa turvataan.
- Maahanmuuttajien korkeakoulutukseen pääsyn esteitä poistetaan mm. kehittämällä ohjausta, opiskelijavalintaa ja muita tukitoimia. Korkeakoulut jatkavat kansainvälisille opiskelijoille suunnatun kielikoulutuksen, harjoittelun ja muiden tukitoimien kehittämistä. Korkeakoulut tarjoavat maahanmuuttajille tutkinnon osia ja niihin liittyvää kotimaisten kielten koulutusta ja muuta täydennyskoulutusta omaehtoiseen opiskeluun ja työvoimakoulutuksena hankittavaksi.
- Maahanmuuttajien kielikoulutusta kehitetään ja tehostetaan vapaan sivistystyön oppilaitoksissa.
- Opinto-ohjaajien koulutuksen kehittämisessä yhtenä painopisteenä ovat maahanmuuttajanuorten erityiskysymykset.

Perusopetuksen osalta kehittämissuunnitelmassa korostetaan erityisesti uusia opetussuunnitelmia ja sitä, että perusopetusta kehitetään koko ikäluokalle yhteisenä, tasavertaiset edellytykset turvaavana opetuksena. Kansainvälistyminen nähdään vahvuutena ja todetaan, että tavoitteena on, että Suomi kykenee mahdollisimman tehokkaasti vaikuttamaan kansainvälisissä yhteyksissä tehtäviin koulutusta koskeviin linjauksiin. Yhteistyössä muiden maiden kanssa kykenemme kehittämään oppimista ja osaamista maailmanlaajuisesti. Suunnitelmassa myös todetaan, että kouluopetuksen eurooppalaisiin yhteistyöhankkeisiin osallistuvien koulujen määrää kasvatetaan, esimerkiksi liikkuvuusohjelmien avulla.

Korkeakoulutuksen yhtenä teemana on ”vahva kansainvälistyminen laadun turvaajana”. Tässä pohditaan sitä, että yliopistojen strategioissa on kansainvälistyminen ollut aika ohutta ja yhteistyö pirstaloitunut erillisiksi hankkeiksi. Liikkuvuutta, kansainvälisiä opintojaksoja, opintojen joustavaa etenemistä, EU:n tutkimusrahoitusta, yhteistyötä ja koulutusvientiä korostetaan Eurooppa 2020 -strategian hengessä.

3.2 Yhteenvetoa aiempien kartoitusten ja raporttien tuloksista

Kulttuurinen moninaisuus ja sen tukeminen näkyvät useimmiten jollain tavalla koulutuspoliittisissa asiakirjoissa ja strategioissa. Se on läsnä ainakin arvopohjassa, joskin sitä voidaan käsitellä osana jotain muuta käsitteistöä, kuten kestävää kehitystä, ihmisoikeuksia tai globaalikasvatusta. Viime aikoina se on tullut varsin voimakkaasti esille nimenomaan maahanmuuttajiin tai pakolaisiin liittyvänä kysymyksenä, mikä on toisaalta hyvä asia, koska se on nostanut kulttuurisen moninaisuuden keskusteluun, toisaalta se on saattanut kapeuttaa tarkastelua ja sävyttää kulttuurisen moninaisuuden ja kulttuurien välisten suhteiden tarkastelua. Suhteellisen vähän näkyy esimerkiksi moninaisuuden moniperspektiivistä tai intersektionaalista tarkastelua tai sen pohdintaa, miten monikulttuurisuus hyödyttää ja rikastuttaa suomalaisuutta.

Joka tapauksessa näyttää siltä, että myös opettajankoulutusta käsittelevissä suunnitelmissa korostuvat maahanmuuttoon, kansainvälistymiseen ja moninaisuuteen liittyvät ammatilliset valmiudet. Koulutusta käsittelevissä asiakirjoissa pohditaan suhteellisen runsaasti myös maahanmuuttajalasten ja nuorten integroitumista sekä sitä, miten heidän koulutuspolkujaan tuettaisiin. Tähän liittyvissä arvioinneissa näkyy myös joitakin lupaavia tuloksia. Esimerkiksi peruskoulun päättövaiheessa olevien suomea toisena kielenä opiskelleiden oppilaiden kielitaito on arvioitu hyväksi.

Useimmissa arvioinneissa todetaan, että koulutuksen edustajat pitävät ihmisoikeuksia, demokratiaa ja globaalikasvatusta (siis myös interkulttuurista kasvatusta) tärkeinä, jopa itsestään selvinä asioina arvopohjasta puhuttaessa. Ongelma on kuitenkin näiden periaatteiden käytännön toteutus, jossa on arviointien mukaan runsaasti ongelmia. Monet sinänsä hyvät strategiat ovat osaksi vesittyneet sen vuoksi, että niiden toimeenpano on ollut satunnaista ja perustunut paljolti yksittäisiin kursseihin tai yksittäisten opettajien kiinnostukseen. Koulujen keskeinen valtionhallinnon ohjausinstrumentti on opetussuunnitelma, joten sen kautta voidaan vaikuttaa myös monikulttuurisuuskysymysten huomioimiseen, mikäli opettajat tuntevat valtakunnalliset perusteet ja soveltavat niitä koulukohtaisissa käytänteissään. Samalla on arvioinneissa kuitenkin käynyt ilmi, että koulujen, luokkien ja opettajien välillä on suuria eroja alan tuntemuksessa, samoin kuin koulujen ja sivistystoimen johtajienkin välillä.

Kaikkein ongelmallisinta arviointien perusteella näyttää olevan täydennyskoulutus, joka on hajanaista ja epäsystemaattista. Tämä pätee myös opettajankouluttajien kouluttamiseen. Huomiota tarvitsee myös uusien opettajien tuki sekä perusopetuksessa että opettajankoulutuksessa. Opettajankoulutuksessa olevat opiskelijat eivät ole yhdenvertaisessa asemassa, jos heidän interkulttuuriset taitonsa riippuvat siitä, sattuuko yksikössä olemaan henkilöitä, jotka ovat niistä kiinnostuneita. Arviointien perusteella myös opettajankoulutusyksiköt poikkeavat toisistaan siinä, mitä sisältöjä pidetään tärkeinä. Usein arvioinneissa on kiinnitetty huomiota myös kokonaisvision tarpeellisuuteen ja johtamisen keskeiseen rooliin kulttuureja kunnioittavan eetoksen rakentamisessa.

Oppimistulosten arvioinnit ovat tuoneet esille monia omia kehittämiskohteitaan. Erityishuomiota tarvitsevat esimerkiksi vähemmistökielien ja suomi toisena kielenä -opettajien perus- ja täydennyskoulutus, samoin kuin perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien koulutus. Noiden ryhmien opettajien motivaatio ja sitoutuminen on todettu korkeaksi, joten koulutuksen järjestämiselle on asenteelliset edellytykset. Tilanne on parempi seuduilla, joissa on vertaistukea ja asioita voidaan jakaa, mutta esimerkiksi valmistavan luokan opettajat ovat syrjäisemmillä seuduilla täysin yksin erityiskysymystensä kanssa. Arvioinneissa tuli esille myös laadukkaan vähemmistökielisen oppimateriaalin puute.

4 UUDET OPETUSSUUNNITELMAT KULTTUURISEEN MONINAISUUTEEN LIITTYVÄN OSAAMISEN TUKENA PERUSOPETUKSESSA

4.1 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016) käsittelee kulttuurista moninaisuutta ja sen vaikutusta esiopetukseen hyvin monella tavalla. Se näkyy heti alkulehdillä esiopetuksen tehtävissä, yleisissä tavoitteissa ja opetusta ohjaavissa periaatteissa.

> ”Suomen perustuslain mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. --
>
> Esiopetuksen opetuskieli on joko suomi tai ruotsi. Opetuskielenä voi olla myös saame, romani tai viittomakieli. Lisäksi osa opetusta voidaan antaa muulla kuin edellä mainituilla perusopetuslain mukaisilla opetuskielillä, jos se ei vaaranna lasten mahdollisuuksia seurata opetusta. --
>
> Esiopetuksessa otetaan myönteisellä tavalla huomioon lasten erilaiset kielelliset, kulttuuriset, katsomukselliset ja uskonnolliset taustat. Lasten mielipiteitä kuunnellaan ja heidän identiteettiensä kehittymistä tuetaan.” (Opetushallitus 2016, 12, 13.)

Erityisen selvästi monikulttuurisuus ja sen arvostus tulee esille arvoperustassa.

> ”Jokaisella lapsella on oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi yksilönä ja yhteisönsä jäsenenä. Lapsilla on oikeus oppia sekä rakentaa käsitystään itsestään ja maailmasta omien lähtökohtiensa mukaisesti. --
>
> Esiopetuksen henkilöstön avoin ja kunnioittava suhtautuminen erilaisiin perheisiin sekä kotien erilaisiin katsomuksiin, uskontoihin, perinteisiin ja kasvatusnäkemyksiin on rakentavan vuorovaikutuksen ja opetuksen perusta. --

> Esiopetuksessa noudatetaan kestävän elämäntavan periaatteita ja otetaan huomioon sen eri ulottuvuudet: sosiaalinen, kulttuurinen, taloudellinen ja ekologinen. Esi-opetus toimintaympäristönä tukee lasten tasa-arvoisuutta – – Tasa-arvopyrkimyksiä täydentää laaja-alainen yhdenvertaisuuden periaate. Opetus on lapsia puoluepoliittisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti sitouttamatonta." (Opetushallitus 2016, 15.)

Lisäksi moninaisuuden huomioimista korostetaan puhuttaessa yhteistyöstä huoltajien kanssa, erityisesti siirtymävaiheissa, mutta myös yleisenä periaatteena.

> "Yhteistyö edellyttää esiopetuksen henkilöstön aloitteellisuutta sekä henkilökohtaista vuorovaikutusta huoltajien kanssa. Yhteistyössä otetaan huomioon perheiden moninaisuus, yksilölliset tarpeet ja huoltajuuteen liittyvät kysymykset. Yhteistyössä hyödynnetään eri viestintävälineitä ja käytetään tarpeen mukaan tulkkia tai kieliavustajaa." (Opetushallitus 2016, 25.)

Opetussuunnitelman laaja-alainen osaaminen on jaettu kuuteen osa-alueeseen. Näistä osa-alue "Monilukutaito" ja varsinkin "Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu" tukevat kulttuurisen osaamisen kehittymistä.

> "Vuorovaikutustaidoilla sekä kyvyllä ilmaista itseään ja ymmärtää muita on tärkeä merkitys yksilön toimintakyvylle ja hyvinvoinnille kulttuurisesti monimuotoisessa maailmassa. Taito kuunnella, tunnistaa ja ymmärtää eri näkemyksiä kuuluu hyvään vuorovaikutukseen ja kulttuuriseen osaamiseen. Myönteisten ihmissuhteiden luominen ja ongelmatilanteiden rakentava ratkaiseminen edellyttävät yhteistyötaitoja. Esiopetuksen tehtävä on tarjota lapsille mahdollisuuksia harjoitella vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja turvallisesti vertaisryhmän ja lähiyhteisön aikuisten kanssa.
>
> Lapsia rohkaistaan tutustumaan toisiin ihmisiin ja toimimaan heidän kanssaan. Juhlat, leikit ja yhteistyöhön perustuva toiminta luovat mahdollisuuksia harjoitella käyttäytymistä eri tilanteissa ja erilaisten ihmisten kanssa. Lapsia kohdellaan arvostavasti ja heitä ohjataan ystävällisyyteen ja hyviin tapoihin. Lasten kanssa tutustutaan lähiympäristöön ja sen kulttuuriseen monimuotoisuuteen. Lapsia ohjataan arvostamaan oman ja toisten perheiden perinteitä ja tapoja. Lasten kielitietoisuuden kehittymistä tuetaan ja heitä rohkaistaan ilmaisemaan itseään eri keinoin." (Opetushallitus 2016, 17.)

Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan esiopetusta nimenomaan eheytettynä opetuksena, joka koostuu erilaajuisista ja eri tavoin toteutetuista oppimiskokonaisuuksista. Tällaisiksi oppimiskokonaisuuksiksi on nostettu "ilmaisun monet muodot", "kielen rikas maailma", "minä ja meidän yhteisömme", "tutkin ja toimin ympäristössäni" ja "kasvan ja kehityn". Kunkin oppimiskokonaisuuden yksityiskohtaisissa tavoitteissa käsitellään monipuolisesti kulttuurista moninaisuutta ja sen vaikutuksia esiopetukseen. Erityisen voimakkaasti nämä tulevat esille kokonaisuuksissa "kielen rikas maailma" ja "minä ja meidän yhteisömme".

> ”Esiopetuksessa lasten kielellisen ja kulttuurisen taustan monimuotoisuus tunnistetaan, sitä kunnioitetaan ja sen jatkuvuutta tuetaan. Eri kielten havainnointi tukee lasten kielitietoisuutta sekä kulttuuriseen osaamiseen ja vuorovaikutukseen liittyvän laaja-alaisen osaamisen kehittymistä. --
>
> Esiopetuksen tehtävä on vahvistaa lasten valmiuksia ymmärtää yhteiskunnan monimuotoisuutta ja toimia siinä. Aihetta lähestytään historiallisesta, yhteiskunnallisesta sekä etiikan ja katsomusten näkökulmista.” (Opetushallitus 2016, 32, 34.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältää lisäksi oman lukunsa, jossa tarkastellaan kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä. Se käsittelee mm. saamelaislasten, romanilasten, viittomakielisten lasten sekä vieraskielisten ja monikielisten lasten esiopetuksen erityisiä tavoitteita, kieli- ja kulttuuri-identiteettiä sekä niiden tukemista.

4.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (Opetushallitus 2014) on erittäin laaja, yli 400-sivuinen teos. Siinä todetaan, että perusopetus on opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus, jossa eri osa-alueiden tavoitteet ja sisällöt liittyvät yhteen ja muodostavat opetuksen ja toimintakulttuurin perustan. Tämän vuoksi opetussuunnitelman perusteet sisältävät tavoitteita ja sisältöjä koskevien määräysten lisäksi niiden ymmärtämistä avaavaa tekstiä. Perusteasiakirjan todetaan olevan Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jonka mukaisesti paikallinen opetussuunnitelma laaditaan. Sen tehtävänä on tukea ja ohjata opetuksen järjestämistä ja koulutyötä sekä edistää yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista. Paikallisen opetussuunnitelman todetaan olevan olennainen osa ohjausjärjestelmää, ja perusteissa kannustetaan yhteistyöhön huoltajien kanssa opetussuunnitelman laadinnassa. Perusteissa myös painotetaan, että oppilailla on oikeus saada kaikkina koulupäivinä opetussuunnitelman mukaista perusopetusta.

Opetuksen järjestämistä ohjaavissa periaatteissa muistutetaan, että Suomen perustuslain ja yhdenvertaisuuslain mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää syytä asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, seksuaalisen suuntautumisen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Samoin tasa-arvolaki velvoittaa kaikkia oppilaitoksia huolehtimaan siitä, että ihmisillä on sukupuoleen katsomatta samat mahdollisuudet koulutukseen. Opetuksen ja opetusaineistojen tulee tukea tasa-arvolain toteutumista.

YK:n ihmisoikeuksien julistukselle annetaan erityinen rooli velvoitteiden pohjana: YK:n yleismaailmallinen julistus muodostaa historiallisen ja eettisen perustulkinnan ihmisoikeuksien merkitsevyydestä. Perusteissa muistutetaan, että Suomi

on sitoutunut ihmisoikeussopimuksiin, jotka edellyttävät jokaisen lapsen oppimisesta ja hyvinvoinnista huolehtimista.

Perusopetuksen arvoperusta on jaettu neljään osa-alueeseen: 1. oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen, 2. ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia, 3. kulttuurinen moninaisuus rikkautena ja 4. kestävän elämäntavan välttämättömyys. Kaikissa neljässä osa-alueessa myös kulttuurista moninaisuutta ja sen huomioimista käsitellään jostain näkökulmasta. Ensimmäisessä osa-alueessa todetaan, että arvokasvatuksen merkitys korostuu maailmassa, jossa monimediainen tiedonvälitys, globaalit tietoverkot, sosiaalinen media ja vertaissuhteet muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa. Arvokeskustelu on tärkeää siinä mielessä, että lapset voivat sen tuella rakentaa omaa arvomaailmaansa. Oppilasta tuetaan rakentamaan identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja katsomustaan maailmassa. Samalla hän luo suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja kulttuuriin. Henkilöstön avoin ja kunnioittava suhtautuminen kotien erilaisiin uskontoihin, katsomuksiin, perinteisiin ja kasvatuskysymyksiin on rakentavan vuorovaikutuksen perusta.

Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia -osa-alueessa korostetaan oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Sivistyksen painotetaan ilmenevän suhtautumisessa itseen, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle sekä ohjaa niiden puolustamiseen ja ihmisarvon loukkaamattomuuteen.

Kestävän elämäntavan välttämättömyys -osa-alueessa määritellään, että kestävän kehityksen ja elämäntavan ulottuvuudet käsittävät ekologisen, taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen alueen. Ekososiaalisen sivistyksen johtoajatuksena on luoda elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta ja ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamispohjaa luonnonvarojen kestävään käyttöön perustuvalle kiertotaloudelle. Perusopetus avaa näin näköalaa sukupolvien yli ulottuvaan globaaliin vastuuseen.

Erityisesti monikulttuurisuuteen keskittyy kulttuurinen moninaisuus rikkautena -osa-alue. Siinä todetaan:

> ”Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Se on muodostunut ja muodostuu kulttuurien 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." (Opetushallitus 2014, 16.)

Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisia tavoitteita linjataan valtioneuvoston asetuksen 2 §:n mukaisesti kasvuna ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Asetuksen mukaan opetuksen tulee edistää kulttuurien sekä aatteellisten, maailmankatsomuksellisten ja uskonnollisten, kuten kristillisten, periaatteiden sekä länsimaisen humanismin perinteen tuntemista ja ymmärtämistä. Elämän, toisten ihmisten ja luonnon kunnioittamisen rinnalla korostetaan ihmisarvon loukkaamattomuutta, ihmisoikeuksien kunnioittamista ja suomalaisen yhteiskunnan arvoja, kuten yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Asetuksen 3 §:n mukaan opetuksen keskeisenä tavoitteena on luoda perusta oppilaan laajan yleissivistyksen muodostumiselle sekä maailmankuvan avartumiselle.

Perusteissa kuvataan lisäksi seitsemän monialaista oppimiskokonaisuutta, joilla kaikilla on yhtymäkohtia toisiinsa. Nämä oppimiskokonaisuudet ovat

- ajattelu ja oppimaan oppiminen
- kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
- itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
- monilukutaito
- tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen
- työelämätaidot ja yrittäjyys sekä
- osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen.

Perusteissa todetaan, että jotta turvattaisiin oppilaiden mahdollisuus kokonaisuuksien tarkasteluun, on opetuksen järjestäjän huolehdittava siitä, että oppilaiden opintoihin sisältyy vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus vuodessa. Jälleen kaikista osa-alueista voi löytää yhteyksiä kulttuuriseen moninaisuuteen ja sen huomioimiseen, mutta kaikkein selvin on tietenkin kokonaisuus "kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu". Oppimiskokonaisuuden aluksi todetaan, että oppilaat kasvavat maailmaan, joka on kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninainen.

Kulttuurisesti kestävä elämäntapa ja monimuotoisessa ympäristössä toimiminen edellyttävät ihmisoikeuksien kunnioittamiseen perustuvaa kulttuurista osaamista, vuorovaikutuksen taitoja ja keinoja ilmaista itseään ja näkemyksiään. Oppilaita ohjataan näkemään kulttuurinen moninaisuus lähtökohtaisesti myönteisenä voimavarana. Samalla heitä ohjataan tunnistamaan, miten kulttuurit,

uskonnot ja katsomukset vaikuttavat yhteiskunnassa ja arjessa ja miten media muokkaa kulttuuria sekä pohtimaan myös, millaisia asioita ei voida ihmisoikeuksien vastaisena hyväksyä.

Koulutyöhön sisällytetään perusteiden mukaan runsaasti tilaisuuksia harjaantua esittämään mielipiteensä rakentavasti ja toimimaan eettisesti. Oppilaita ohjataan asettumaan toisen asemaan ja tarkastelemaan asioita ja tilanteita eri näkökulmista. Koulutyössä edistetään suunnitelmallisesti ihmisoikeuksien, erityisesti lapsen oikeuksien tuntemista ja arvostamista sekä niiden mukaista toimintaa. Kunnioitusta ja luottamusta muita ihmisryhmiä ja kansoja kohtaan vahvistetaan kaikessa toiminnassa, myös kansainvälistä yhteistyötä tehden.

Toimintakulttuuri on käsite, johon perusopetuksen perusteissa palataan usein ja jonka merkitystä korostetaan koko koulun toiminnan edellytyksenä. Tuodaan esille, että aikuisten tapa toimia välittyy oppilaille, jotka omaksuvat kouluyhteisön arvoja, asenteita ja tapoja. Toimintakulttuurin kehittämisen perusedellytykseksi nimetään toisia arvostava, avoin ja vuorovaikutteinen sekä kaikkia yhteisön jäseniä osallistava ja luottamusta rakentava keskustelu. Toimintakulttuurin periaatteissa linjataan selkeästi, että kiusaamista, väkivaltaa, rasismia tai muuta syrjintää ei hyväksytä ja epäasialliseen käytökseen puututaan. Myös toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavissa periaatteissa kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus nostetaan keskeisiksi kehittämisen alueiksi.

Perusteissa linjataan, että kotikansainvälisyys on tärkeä voimavara. Yhteisö arvostaa ja hyödyntää maan kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä sekä omaa ja yhteisön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista monimuotoisuutta. Se tuo esiin saamelaiskulttuurin ja eri vähemmistöjen merkityksen Suomessa. Yhteisössä tunnistetaan, että oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin on perusoikeus. Yhdeksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymäksi linjataan monikielisyys. Samoin linjataan, että jokainen yhteisö, ja tavallaan myös yhteisön jäsen, on monikielinen. Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana, ja kielitietoisessa yhteisössä pidetään tärkeänä keskustelua kieliin kohdistuvista asenteista sekä sen ymmärtämistä, miten kieli vaikuttaa oppimiseen, vuorovaikutukseen, identiteetin rakentumiseen ja yhteiskuntaan sosiaalistumiseen.

Kuten esiopetuksen perusteissakin, myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tarkastellaan erikseen kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä saamenkielisten, romanien, viittomakielisten, muiden monikielisten, kaksikielisten ja erityiseen maailmankatsomukseen perustuvan perusopetuksen osalta.

Kun tarkastellaan opetusta vuosiluokittain ja oppiaineittain, on todettava, että yleiset periaatteet on hyvin huomioitu, joskin oppiaineiden välillä on myös oppiaineen luonteesta johtuvia eroja esimerkiksi siinä, mitkä laaja-alaisen osaamisen tavoitteet painottuvat. Lisäksi on kuitenkin huomattava, että vaikka kulttuuriin

liittyviä kysymyksiä ei eksplisiittisesti tavoitteissa ja sisältöalueissa mainittaisikaan, niitä voidaan edistää tehokkaasti esimerkiksi toimintakulttuurin ja työtapojen kautta. Siksi opettajien täydennyskoulutus opetussuunnitelman perusteista on olennaista kaikille opettajille, jotta he ymmärtäisivät, mitä opetussuunnitelman tavoitteet tarkoittavat koulun arjessa ja kaikkien toimintakulttuurissa.

Eksplisiittisesti kulttuurinen moninaisuus ja sen tukeminen käyvät ilmi esimerkiksi kielten oppiaineen kuvauksissa, yhtä lailla äidinkielten, toisten kielten kuin vieraiden kieltenkin. Oppimäärän tavoitteiden kuvauksissa on oma tavoitealueensa "kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen" tai "kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen". Selkeästi kulttuuriin liittyvät kysymykset tulevat esille myös uskontoon, elämänkatsomustietoon, historiaan, yhteiskuntaoppiin, terveystietoon, maantietoon, musiikkiin, käsityöhön, liikuntaan, kuvataiteeseen, kotitalouteen ja oppilaan ohjaukseen liittyvissä tavoitteissa, sisällöissä ja arviointikriteereissä. Niissäkin aineissa, joissa ei eksplisiittisesti käsitellä kulttuurista moninaisuutta, voidaan tarkastella esimerkiksi oppiaineen merkitystä yhteiskunnassa, maailmankuvan rakentamisessa tai kestävässä kehityksessä.

4.3 Koontia opetussuunnitelmien perusteista kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta

Useissa arvioinneissa, kartoituksissa ja politiikkapapereissa korostetaan valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden merkitystä koulutuksen ohjauksessa varsinkin niiden normatiivisen luonteen vuoksi. Edellä on tarkasteltu esikoulun ja perusasteen opetussuunnitelmien perusteita kulttuurisen moninaisuuden ja sen tukemisen näkökulmasta. Molemmat asiakirjat käsittelevät erittäin monipuolisesti monikulttuurisuutta sekä sen roolia ja merkitystä koulutuksessa. Se näkyy arvopohjassa, huoltajien ja koulun yhteistyössä sekä opetussisältöjen, menetelmien ja toimintakulttuurin kuvauksissa. Se on saanut suuren sijan monialaisten oppimiskokonaisuuksien kuvauksessa, useimmissa oppiaineissa sekä opintojen ohjauksessa ja oppilashuollossa. Se on liitetty ihmisoikeuksien, yhdenvertaisuuden, demokratian ja kestävän kehityksen periaatteisiin sekä lasten taustojen ja moninaisten identiteettien kunnioittamiseen. Oikeutta omaan kieleen ja kulttuuriin tarkastellaan perusoikeutena sekä yksilöiden ja yhteisöjen myönteisenä voimavarana. Oma merkityksensä on myös suhteellisen uusilla käsitteillä, joilla ilmiöitä jäsennetään, kuten esimerkiksi kielitietoinen opetus, monilukutaito ja sosioekologinen sivistys.

Lähestymistapa kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseen on opetussuunnitelmien perusteissa hyvin kokonaisvaltainen – niissä korostetaan koko toimintakulttuuria, johon kuuluvat mm. aikuisten malli ja asenteet, ilmapiiri, tavoitteet, koulun toiminnot, työtavat ja opetettavat asiakokonaisuudet. Niissä lähdetään siitä, että oppilaat kasvavat ympäristössä, joka on moninainen mm. kulttuu-

risesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti. Koulun tehtävä on harjaannuttaa elämään moninaisuuden keskellä: saada siihen liittyviä tietoja ja taitoja sekä oppia asettumaan toisten asemaan, käymään rakentavaa ja toista arvostavaa keskustelua sekä yhdessä pohtimaan, mitä ihmisoikeuksien perusteella ei voi hyväksyä.

Opetussuunnitelman perusteet ovat kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta tarkasteltuna onnistuneet. Ne antavat opettajille vahvan mandaatin asioiden kokonaisvaltaiseen tarkasteluun tästä näkökulmasta. Niiden vaikuttavuus riippuu suuresti siitä, miten paikalliset opetussuunnitelmat niiden perusteella laaditaan ja kuinka opettajat sisäistävät niiden periaatteet. Suuri merkitys on opetussuunnitelmiin liittyvän koulutuksen laadulla, toteutustavoilla ja kattavuudella.

5 KULTTUURISEEN MONINAISUUTEEN LIITTYVÄ TUTKIMUS POHJOISMAISSA

5.1 Suomalaisen tutkimuksen tulokset

Suomalaista kontekstia kuvaavia tai Suomessa tehtyjä tutkimuksia, jotka liittyvät kulttuuriseen moninaisuuteen, löytyi paljon (tutkimusten kokoamisesta ja rajauksista ks. luku 1.1 ja lähdeluettelo: Suomalainen tutkimus). Haluamme vielä muistuttaa, että tämä selvitys ei kata kaikkea Suomessa tehtyä kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää tutkimusta, vaan vain ne tutkimukset, jotka käyttämillämme tutkimusmenetelmillä ja hakusanoilla löytyivät. Tutkimukset ryhmiteltiin aiheiden perusteella seitsemään eri sisältökategoriaan, jotka on listattu alla. Viimeiseksi kategoriaksi lisättiin kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät rahoitetut tutkimushankkeet, joista saimme tietoa yliopistojen verkkosivujen kautta ja rahoittajien (esim. Suomen Akatemian) rahoituspäätöksiä tutkimalla.

- Monikulttuurisen koulun ja opetuksen haasteet ja mahdollisuudet sekä oppilaat monikulttuurisessa luokassa
- Uskonnon rooli ja uskontodialogi moninaistuvassa yhteiskunnassa ja koulussa sekä koulutuspolitiikassa
- Kulttuurinen moninaisuus opettajankoulutuksessa
- Opettajaopiskelijoiden kulttuurinen tietoisuus, uskomukset, tieto, sensitiivisyys ja kompetenssi
- Opettajan kulttuurinen tietoisuus, kompetenssi, osaaminen ja oppiminen
- Kulttuurinen moninaisuus lastenkirjoissa ja oppikirjoissa
- Muut kulttuurienvälistä kasvatusta, monikulttuurisuuskasvatusta, globaalikasvatusta, antirasistista kasvatusta ja kehityskasvatusta eri näkökulmasta tarkastelevat tutkimukset
- Rahoitettuja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä tutkimushankkeita

Kategorioiden esittelyn jälkeen seuraa yhteenvetoa tuloksista ja tutkimuksen katvealueista.

5.1.1 Monikulttuurisen koulun ja opetuksen haasteet ja mahdollisuudet sekä oppilaat monikulttuurisessa luokassa

Tämä laaja sisältökategoria kattaa tutkimukset, jotka fokusoituivat suomalaiseen kouluun, sen rakenteisiin ja toimintakulttuuriin sekä tasa-arvoon moninaisuuden tai toiseuden näkökulmasta. Kategoria sisältää kielenopetuksen ja myös muiden eri aineiden opetuksen kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta, valmistavan luokan opettamisen, koulutuspaikan valinnan, vähemmistöjen aseman koulussa

sekä kodin ja koulun yhteistyön monikulttuurisissa kouluissa. Kategoria sisältää myös oppilaisiin kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta kohdistuneen tutkimuksen.

Kielenoppimiseen (erityisesti suomi toisena kielenä -oppimäärään) liittyviä tutkimuksia on Suomessa tehty jonkin verran. Annukka Muurin (2014) väitöskirjatutkimus liittyi maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoihin. Hän selvitti tutkimuksessaan, millaista vaihtelua esiintyy maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidoissa peruskoulun kuudennella luokalla. Tutkimuksen tavoitteena oli myös selvittää, millainen yhteys taustamuuttujilla (sukupuoli, äidinkieli, maahantuloikä, maahantulon syy, maassaoloaika ja vanhempien koulutausta) ja opetusjärjestelyillä, kuten perusopetukseen valmistavalla opetuksella, suomi toisena kielenä -opetuksella ja oman äidinkielen opetuksella, on suomen kielen taidon tasoon. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli selvittää oppilaan käyttämän kielen (suomen kieli ja äidinkieli) yhteyttä suomen kielen taidon tasoon.

Edelleen Annukka Muurin (2014) tekemien kielitestien mukaan oppilaista yli puolella oli tyydyttävä suomen kielen taito. Mitä kauemmin oppilaat olivat asuneet Suomessa ja mitä nuorempina he olivat tulleet Suomeen, sitä paremmin he menestyivät kielitesteissä. Paluumuuttajat menestyivät kielitaitotehtävissä kaikkein parhaiten ja pakolaiset heikoiten. Somalinkieliset erottuivat muista kieliryhmän edustajista heikoimpina suomen kielen taidon tasoltaan. Venäjänkieliset ja vietnaminkieliset saavuttivat parhaat tulokset kaikissa mittareissa. Erityisesti äidin korkea koulutustaso oli yhteydessä oppilaiden hyvään suomen kielen taidon tasoon. Oppilaat arvioivat suomen kielen taitonsa omaa äidinkieltään paremmaksi puhumisessa, lukemisessa ja kirjoittamisessa. Parhaiten eri mittareissa menestyivät oppilaat, jotka eivät olleet osallistuneet perusopetukseen valmistavaan opetukseen eivätkä erilliseen suomi toisena kielenä -opetukseen. Omaa äidinkieltään enemmän opiskelleet menestyivät kielitaitotehtävissä paremmin kuin vähän aikaa omaa äidinkieltään opiskelleet, mutta yhtä hyvin kuin ne, jotka eivät olleet opiskelleet omaa äidinkieltään lainkaan. Oppilaat, jotka puhuivat kaveriensa kanssa sekä omaa äidinkieltään että suomen kieltä, osoittautuivat kielitaidon tasoltaan paremmiksi kielitesteissä ja opettajien arvioinneissa.

Tarnasen ja Aallon (2013) tapaustutkimus kohdistuu seitsemäs–yhdeksäsluokkalaisiin suomea toisena kielenä opiskeleviin oppilaisiin, joiden kirjoitustaito oli arvioitu heikoksi. Heidän tutkimustuloksensa osoittavat, että huolimatta heikosta kirjoitustaidostaan oppilaat kirjoittivat koulun ulkopuolella vapaa-ajallaan erilaisia tekstejä. Tutkimuksessa pohditaan, olisiko suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden kirjoitustaitoa mielekästä kehittää niin, että kielen oppiminen valmistaisi heitä paremmin toimimaan ja käyttämään kieltä koulun ulkopuolisissa, informaaleissa konteksteissa. Tutkijat nostavat esiin, että kielen oppimisen tuki ei ole ensi sijassa resurssikysymys, vaan enemminkin kysymys on siitä, kuinka käyttää resursseja joustavasti ja saada niistä eniten irti.

Myös Pitkänen-Huhdan ja Mäntylän (2014) tutkimus liittyi kielenopetukseen. He tutkivat opettajien kokemuksia maahanmuuttajista vieraiden kielten oppijoina, ja painotuksena oli monikielisen oppilaan kielirepertuaarin tunnistaminen ja hyödyntäminen vieraan kielen oppitunnilla. Heidän mukaansa vieraan kielen oppimisen uusimmat teoreettiset lähestymistavat antavat väljät raamit oppijalähtöiselle opetukselle ja oppimiselle, mutta eksplisiittiset monikieliseen vieraan kielen opetukseen keskittyvät tutkimukset ja teoreettiset pohdinnat puuttuvat lähes täysin. Tutkijoiden mukaan opettajankoulutus ja oppimateriaalit muuttuvat hitaasti eivätkä tällä hetkellä vastaa nykypäivän tarpeisiin, koska ne perustuvat edelleen homogeeniseen yksikieliseen oppijajoukkoon. Tämä heijastuu väistämättä myös koulun käytänteissä ja opettajien asenteissa. Oppilaiden monikieliset resurssit tarjoaisivat mahdollisuuksia, eivät vain yksittäisen maahanmuuttajataustaisen oppilaan, vaan koko luokan kielen oppimisen ja opettamisen rikastuttamiseen.

Jaatinen (2015) pohtii tutkimuksessaan lasten (koulutuksellista, sosiaalista, kulttuurista) moninaisuutta resurssina kielenopetuksessa. Tutkimuksen taustalla olleen hankkeen tarkoituksena oli kehittää käsitteitä ja käytänteitä interkulttuuriseen kielenopetukseen ja muuttaa opetussuunnitelmaa tämän pohjalta. Tutkimuksessa pohditaan hyviä interkulttuurisen kohtaamisen käytänteitä identiteetin tukemiseksi kielen oppimisen kontekstissa. Keskeisinä käsitteinä nostetaan esiin dialogi ja narratiivit. Interkulttuurisen kohtaamisen pedagogiikan tulisi tutkimuksen mukaan sisältää yhteisöllistä oppimista, identiteettityöskentelyä (henkilökohtaisten kertomusten reflektointia ja työstämistä) sekä ennakkoluulojen ja asenteiden analysointia turvallisessa ympäristössä, missä on tilaa ja mahdollisuuksia autenttiseen dialogiin.

Kielten- ja uskonnonopetuksen lisäksi muista oppiaineista ei juurikaan ole tehty vertaisarvioituja tutkimuksia, lukuun ottamatta Virran (2016) tutkimusta, joka käsitteli historianopetusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemana. Tutkimus toi esiin, että opiskelijoiden olisi tärkeää oppia oman maansa historiasta koulussa, mutta sitä ei juurikaan opeteta. Opiskelijat oppivat siitä pääasiassa perheeltään ja mediasta.

Niemi, Kuusisto ja Kallioniemi (2014) ovat tutkineet monikulttuurisen koulun juhlakulttuuria. Tutkimuksensa pohjalta he toteavat, että juhlat nähdään tärkeänä osana kasvatusta ja ne auttavat luomaan kansallisuuden ja kulttuurisen yhteisöllisyyden tunnetta. Toisaalta koulujuhlien interkulttuurista ”potentiaalia” ei useinkaan hyödynnetä, ja tutkijat toteavatkin, että olisi suuri tarve luoda uusia tapoja järjestää koulun juhlia niin, että ne olisivat merkityksellisiä kaikille oppilaille.

Huoli peruskoulun eriarvoistumisesta tuotiin esille useassa tutkimuksessa. Komulainen (2013) tutki monikulttuurisuuden vaikutusta suomalaisperheiden koulupaikan valintaan Turussa. Tutkimuksessa nousi esiin, että syy-seuraussuhteet koulupaikan valinnassa ovat moniulotteisia ja kontekstisidonnaisia. Kaiken kaikkiaan monikulttuurisuuden vaikutus suomalaisperheiden koulu- tai asumispaikan valintaan oli tämän tutkimuksen mukaan vähäinen.

Kantasalmen ja Holmin (2016) toimittama teos *The state, schooling and identity: diversifying education in Europe* sisältää joitakin Suomen kontekstissa tehtyjä tutkimuksia, joissa analysoidaan koulutusta, kasvatusta ja kansallisuutta moninaisuuden näkökulmasta. Ojalehto, Kalalahti, Varjo ja Kosunen pohtivat teokseen kuuluvassa artikkelissaan, mitä tarkoitetaan käsitteillä eriyttäminen, "differentiation" ja "diversification" ja mikä on näiden käsitteiden suhde esimerkiksi segregaatioon ja polarisaatioon.

Juva ja Holm tarkastelivat samassa teoksessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden marginalisoitumista kahdessa suomalaisessa yläkoulussa analysoimalla opettajien ja muun koulun henkilökunnan haastatteluista hienovaraisia poissulkemisen prosesseja sekä erilaisuuteen ja normaaliuteen liittyviä puhetapoja. Tutkimuksen mukaan opettajat puhuivat oppilaista tasa-arvoisina, mutta heillä oli kuitenkin erilaisia käyttäytymiseen ja koulumenestykseen liittyviä odotuksia maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaan. Vaikka koulu esitetään tasa-arvoisena tilana kaikille oppilaille, ideaali "normaalista" oppilaasta sisältää odotuksen suomalaisuudesta. Tästä seuraa, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden nähdään aiheuttavan ongelmia olemalla liian erilaisia kuin etnisesti suomalaiset oppilaat, sen sijaan että ongelmia tarkasteltaisiin koulun rakenteiden ja koulukulttuurin näkökulmista.

Myös Silvennoisen ja Pihlajan (2012) toimittamassa teoksessa *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä* käsitellään koulutusjärjestelmän luomia poikkeavuuden, normaaliuden ja erilaisuuden syntymekanismeja ja erilaisia ulossulkemisen muotoja.

Riitaojan (2013, ks. myös Riitaoja, Layne, Liu, Paavola, Kralovec & Orozco 2015) tutkimuksissa tuotiin esiin koulun rakenteellisia ongelmia yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Koulun rakenteiden katsottiin toimivan erottelujen ja hierarkioiden varassa ja tuottavan käsitystä "normaalista" ja "epänormaalista". Koulussa eroja ja toiseuksia tuotetaan tiedon, puhetapojen, koulun toimintaperiaatteiden, järjestysten ja käytäntöjen, sosiaalisten suhteiden sekä erilaisten materiaalisten ja fyysisten ehtojen ja mahdollisuuksien tasolla. Tutkimuksen mukaan myös koulun tilat ja esineet edustavat kansainvälisyyttä vain läntiseen ja eurooppalaiseen kontekstiin rajoittuen. Tämän vuoksi tulisikin kiinnittää enenevässä määrin huomiota koulun toimintaa sääteleviin diskursiivisiin ja materiaalisiin rakenteisiin. Tähän liittyen Dervin, Paavola ja Talib (2013) korostavat jokaisen oppilaan näkemistä yksilönä moninaisessa oppijaryhmässä ja kulttuuriin tai kieleen perustuvan "lokeroinnin" välttämisen tärkeyttä.

Kyttälän, Sinkkosen ja Ylinamman (2013) tutkimus tarkasteli retrospektiivisesti kolmen lisäopetuksessa (10. luokka) opiskelevan maahanmuuttajataustaisen oppilaan siihenastisia koulupolkuja ja oppilaiden omia kokemuksia asioista, jotka ovat olleet heidän koulupolkunsa kannalta merkityksellisiä. Tulokset osoittavat, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut ovat sirpaleisia ja niihin kuuluu useita koulun tai luokan vaihtoja. Puutteellinen kielitaito on aiheuttanut

vaikeuksia läpi koulupolun. Oppilaiden maahanmuuttajataustaa ja heikkoa kielitaitoa ei oppilaiden oman kokemuksen mukaan juurikaan ole huomioitu opetustilanteissa. Tästä huolimatta haastateltujen nuorten mukaan koulumenestyksen suhteen ratkaisevaa oli kuitenkin oma asenne ja käytös koulussa. Kaikkien haastateltujen kouluaikaan sijoittui nuorille tyypillinen vaihe, jossa kaverit ja harrastukset kiinnostivat enemmän kuin koulunkäynti.

Myös etnisesti monikulttuurista kyläkoulua on tutkittu (Komulainen 2014). Komulaisen tutkimuksen mukaan maahanmuuttajien saapuminen kyläkouluun nähtiin erittäin myönteisenä asiana, varsinkin jos koulu oli lakkautusuhan alla. Koulujen monikulttuurisuus jäi kuitenkin melko irralliseksi muun kylän ja vastaanottokeskusten toiminnasta joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta.

Suomen "vanhoista" vähemmistöryhmistä löytyi muutamia tutkimuksia. Määttä, Pigga ja Uusiautti (2013) pohtivat opetuksen kehittämistä saamelaiskoulutuksen asiantuntijoiden näkemysten pohjalta. He toteavat, että saamelaisopetuksessa on paljon kehittämistä ja keskeistä olisi löytää toimintakeinoja, jotka monikulttuurisessa kontekstissa suojelevat vähemmistön ja alkuperäiskansan asemassa olevia saamelaisia ja saamen kieliä. Saamelaisopettajat toivovat koululta kulttuurisensitiivisyyttä, avoimuutta ja esteettömyyttä, erilaisten mielipiteiden kuuntelemista ja kuulemista, kulttuurisen identiteetin vahvistamista sekä poliittisuuden tunnistamista ja tunnustamista. Myös Seurujärvi-Kari ja Kantasalmi (2016) pohtivat saamelaisopetuksen haasteita esimerkiksi kansallisen ja kansainvälisen lainsäädännön näkökulmasta sekä mahdollisuuksia saamen kielen ja kulttuuriperinnön integroimiseen osaksi pedagogisia sisältöjä.

Holm, Londen ja Mansikka (2016) puolestaan tutkivat etnografisessa tutkimuksessaan ruotsia puhuvien yläkouluikäisten oppilaiden näkemyksiä vähemmistökieliryhmään kuulumisesta, ja he käyttivät aineistonkeräämisen metodina sekä valokuvausta että haastatteluja. Oppilaiden näkemyksiä tarkastellaan sitä taustaa vasten, että yleinen ilmapiiri Suomessa on muuttunut vihamielisemmäksi etnisiä ja myös kielellisiä vähemmistöjä kohtaan.

Anu Warinowskin (2012) väitöskirjatutkimuksessa tarkastellaan globaalin työn vuoksi tapahtuvaa perheen ulkomaille muuttoa ja paluumuuttoa lapsen kulttuurisina siirtyminä. Vanhemmilta kerätyn aineiston perusteella lasten ulkomaille muuttoon ja paluumuuttoon sopeutumisesta piirtyi erittäin myönteinen kuva. Perhe oli lasten kulttuuristen siirtymien keskeisin konteksti ja myös tärkein tukija. Ulkomaille muutto oli paluumuuttoa vaikeampi siirtymä ainoastaan sosiaalis-kielellisten vaikeuksien näkökulmasta. Tuloksissa tuli esiin, että paluumuutto on haasteellisempaa kuin ulkomaille muutto. Lasten haastatteluaineisto toi vanhempien myönteisen käsityksen rinnalle myös muita sävyjä. Lasten kokemuksia rakensi muun muassa ikävän tunne. Lasten identiteetit näyttivät lapsilta kerätyn aineiston valossa dynaamisilta ja tilannesidonnaisilta. Paluumuuton jälkeen osalla lapsista oli kulttuurienvälinen identiteetti. Warinowskin mukaan paluumuuttajalasten kulttuurienvälisyys on suomalaisessa konteks-

tissa piilossa: lapset nähdään ainoastaan suomalaisina. Lasten identiteettien kulttuurienvälisyys tulisi saada näkyviin kodin ulkopuolella. Koulukontekstissa tätä tukisi paluuoppilaskäsitteen ottaminen uudelleen käyttöön; se liittäisi nämä kulttuurienväliset lapset osaksi kulttuurienvälisyyskasvatusta.

Oppilaiden kulttuurienvälisestä kompetenssista ja sensitiivisyydestä löytyi kaksi tutkimusta. Holm (2012) pyrki väitöskirjassaan kehittelemään mittareita, joilla voidaan tutkia nuorten eettistä, kulttuurienvälistä ja uskontojenvälistä sensitiivisyyttä. Hänen tutkimuksessaan analysoitiin kahden suomalaisen kaupungin yläkoulun oppilaiden itse arvioimaa eettistä, kulttuurienvälistä ja uskontojenvälistä sensitiivisyyttä. Tutkimustulosten mukaan tutkijan kehittelemiä mittareita voidaan pitää lupaavina sensitiivisyyden tutkimuksessa. Tuloksissa esitellään myös, millaiseksi yläkoululaiset olivat arvioineet oman eettisen, kulttuurienvälisen ja uskontojenvälisen sensitiivisyytensä. Eettisen sensitiivisyyden osa-alueista luterilaiset oppilaat arvioivat osaavansa parhaiten tunnistaa ja osoittaa tunteita sekä ottaa huomioon toisten näkökulman. Heikoimmiksi taidoikseen he arvioivat erilaisuuden kanssa toimeen tulemisen sekä mielipiteidensä ja tekojensa seurausten tunnistamisen. Tytöt arvioivat itsensä eettisesti sensitiivisemmiksi kuin pojat. Myös koulussa hyvin menestyvät oppilaat arvioivat olevansa eettisesti sensitiivisempiä kuin keskinkertaisesti menestyvät oppilaat.

Ruokonen ja Kairavuori (2012) tutkivat niin ikään kvantitatiivisesti yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden interkulttuurisesti sensitiivisen käyttäytymisen tasoa koulun arjessa. Heidän mukaansa yhdeksäsluokkalaisten interkulttuurinen sensitiivisyys oli pääsääntöisesti etnorelativistisella tasolla eikä tyttöjen ja poikien välillä ollut merkittäviä eroja.

Pudaksen (2015) väitöskirjassa pohdittiin globaalikasvatusta ja sen täytäntöönpanoa suomalaisissa alakouluissa. Tutkimuksen tulosten mukaan globaalikasvatusta ei ole systemaattisesti huomioitu Suomen perusopetusta antavissa kouluissa, vaikka monia globaalikasvatukseen kuuluvia aihealueita pidetäänkin perusopetukselle tärkeinä. Suurimmiksi ongelmiksi kentällä nähdään Pudaksen tutkimuksen mukaan globaalikasvatuksen käsitteen tuntemattomuus ja epämääräisyys sekä se, että globaalikasvatusta ei liitetä kiinteästi kaikkeen koulun toimintaan. Sen sijaan se nähdään ylimääräisenä satunnaisena lisänä, jolla ei ole keskeistä roolia kouluissa. Pudaksen väitöskirjassa esitetään tilanteen parantamiseksi esimerkiksi käsitteen avaamista, kiinteän yhteyden rakentamista opetussuunnitelman ja käytännön välille, globaalikasvatuskompetenssien ja niihin liittyvien arviointiperiaatteiden määrittelemistä sekä opettajankoulutuksen ja koulun johtajien koulutuksen kehittämistä.

Laynen, Oskarsdóttirin ja Niittymäen (2016) tapaustutkimus keskittyi lasten oikeuksiin. Tutkimuksessa kerättiin kertomuksia lapsilta neljän viikon mittaisen lasten oikeuksiin liittyvän projektin aikana eräässä alakoulussa Helsingissä. Tutkimuksen lähtökohtana oli lasten oikeuksien sopimuksen artiklat 12 ja 13, joissa todetaan, että lapsilla on oikeus ilmaista näkemyksiään vapaasti heitä

koskevissa asioissa sekä oikeus etsiä, vastaanottaa ja välittää kaikenlaisia tietoja ja ajatuksia. Tutkimuksessa todettiin, että lasten ääntä ei kuulla tarpeeksi, kun laaditaan koulutuspolitiikkaa, joka liittyy koulussa menestymiseen. Lasten kertomuksista analysoitiin ja tunnistettiin lasten toiveita ja kokemuksia sekä kuunneltiin, miten lapset määrittelevät menestystä hyvän elämän näkökulmasta.

Soinisen ja Merisuo-Stormin (2012) toimittamassa kirjassa *Home-school Partnership in a Multicultural Society* tarkastellaan kodin ja koulun yhteistyötä monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Kirja kuvaa teoreettisia ja käytännöllisiä näkemyksiä kodin ja koulun yhteistyöstä erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa ja maissa. Koti–koulu-yhteistyötä Suomessa kuvataan Jorma Kauppilan kirjoittamassa luvussa. Hän on tutkimustaan varten haastatellut maahanmuuttajaoppilaiden vanhempia ja opettajia. Hän korostaa, että luottamuksen saavuttaminen vanhempien ja koulun ammattilaisten välille vaatii tehokkaita käytänteitä. Lain velvoittamat vanhempainillat eivät riitä vahvistamaan yhteistyötä.

Kauppila painottaa, että kaikkien kulttuuriryhmien perheet ovat kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä ja haluaisivat läheisemmän ja paremman yhteyden lapsensa kouluun. Erityisen haastavaksi koti–kouluyhteistyö muodostuu silloin, kun vanhemmat eivät puhu suomea eivätkä englantia ja kun heillä ei ole tietoa ja kokemusta koulutuksen perusasioista. Kauppila muistuttaa, että kodin ja koulun yhteistyö on lain määräämä koulun velvollisuus. Koulujen tulee kuitenkin moninaistaa ja kehittää yhteistyön käytänteitä. Kauppilan haastattelemat opettajat ja vanhemmat olivat valmiita toimimaan aktiivisesti yhteistyön kehittämiseksi. Yhteistyön muotoja voisivat olla esimerkiksi monikulttuuriset tapahtumat koululla, henkilökohtaiset tapaamiset opettajan kanssa useampia kertoja kouluvuoden aikana ja koulun johtajan kanssa kerran vuodessa, vanhempainillat 2–3 kertaa vuodessa, yhteiset ulkoilmatapahtumat, opettajien vierailut oppilaan kotona, vanhempien vierailut luokissa, tiedottaminen vanhempien äidinkielellä, vanhemmista koostuvat tiimit sekä opettajien koulutus monikulttuurisuusasioissa.

5.1.2 Uskonnon rooli sekä uskontodialogi moninaistuvassa yhteiskunnassa ja koulussa sekä koulutuspolitiikassa

Uskontoon liittyviä tutkimuksia kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta löytyi viiden vuoden ajalta sen verran monta, että ne päätettiin käsitellä omassa kategoriassaan. Yleisesti niissä todettiin, että moninaistuva uskonnollinen kenttä tuo uusia jännitteitä ja haasteita kouluun ja opettajan työhön ja herättää monenlaisia tunteita. Myös uskonnon tunnustuksellisuutta pohdittiin useammassa tutkimuksessa.

Zilliacuksen (2013) tutkimus vähemmistöuskontojen ja tunnustuksettoman etiikan opettajista toi esiin kulttuurisen moninaisuuden uskonnonopetukseen tuomat paineet ja haasteet, joihin vaikutti mm. opetukseen osallistuneiden oppilaiden

suuri ikähaitari. Tutkimuksen mukaan opettajat kyllä pyrkivät ottamaan oppilaidensa moninaiset taustat huomioon opetuksessaan, mutta usein he nojasivat kuitenkin enemmän perinteiseen kuin moderniin näkemykseen moninaisuudesta uskonnonopetuksessa. Opettajat näkivät erityisen haasteelliseksi tukea niitä oppilaita, joilla oli vähän tai moninaisia uskonnollisia yhteyksiä.

Uskonnonopetuksen muuttuvat tavoitteet yhä moniuskontoisemmassa yhteiskunnassa tuotiin esiin myös Rissasen (2012) tutkimuksessa, jossa tutkittiin islamin opettajia. Tutkimuksessa nostettiin esiin islamin uskonnon sisäisiä ja uskontojen välisiä jännitteitä sekä kasvatuksen sosiaalisia ja uskonnollisia suuntauksia, joista opettajat käyvät neuvotteluja. Rissasen mukaan opettajat voivat ideologisten, pedagogisten ja henkilökohtaisten neuvottelujen kautta välillisesti vaikuttaa islamin kiistanalaisiin käytänteisiin sekä liberaalin demokratian ideaaleihin ja olla näin myötävaikuttamassa suomalaisen islamin syntymiseen.

Riitaoja ja Dervin (2014) lähestyivät uskonnonopetusta monikulttuurisissa yhteisöissä uskontojenvälisen dialogin käsitteen kautta. Vaikka suomalaista koulua yleisesti pidetään onnistuneena tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumisen näkökulmasta, tutkimuksessa kuitenkin tuotiin esiin, kuinka uskonnot, uskonnolliset ryhmittymät ja yksilöt tulevat toiseutetuiksi koulussa eri tavoin. Riitaoja ja Dervin kyseenalaistavat uskontojenvälisen dialogin tavoitteet siitä näkökulmasta, tarjoavatko tavoitteet aitoja tai toteuttamiskelpoisia mahdollisuuksia toisilta oppimiseen tai molemminpuolisen ymmärryksen lisäämiseen.

Ubani (2013) on tarkastellut monikulttuurisuuden, uskonnon ja kasvatuksen vuorovaikutusta suomalaisten kansallisten politiikan dokumenttien näkökulmasta. Hänen tutkimuksensa mukaan uskonnon rooli kuvattiin näissä dokumenteissa eri tavoin, joko uhkana tai ratkaisuna entistä monikulttuurisemmassa yhteiskunnassa.

Kavonius, Kuusisto ja Kallioniemi (2015) tutkivat suomalaisten yhdeksäsluokkalaisten näkemyksiä maailmankuvan moninaisuudesta (worldview diversity) sekä uskontokasvatuksesta. Tutkimuksen mukaan oppilaat näkevät maailmankuvien moninaisuuden ymmärtämisen tärkeänä ja kaipaavat enemmän keskustelua moninaisuudesta. Maailmankuvakasvatus (worldview education) auttoi oppilaita ymmärtämään historiaa ja nykyisiä maailman tapahtumia sekä kehittämään omia näkemyksiään, moraalisia arvojaan ja tietoa omasta uskonnostaan. Tutkimuksessa tuotiin kuitenkin esiin, että etenkin vähemmistöuskontojen opetuksessa näitä kysymyksiä tarkasteltiin vain oman uskonnon näkökulmasta ja opetuksesta siis paikoin puuttui ei-tunnustuksellinen näkökulma.

Berglund (2014) on tutkinut uskonnon, erityisesti ortodoksiuskonnon, opetusta suomalaisessa kaupungissa, joka sijaitsee lähellä Venäjän rajaa. Hänen tutkimuksensa korostaa, että vaikka raja on vahvasti läsnä alueen elämässä ja poliittisissa linjauksissa, opetus on rajoittunut yhden valtion alueelle. Vaikka opettajat ovat hyvin tietoisia toisen uskonnon, kulttuurin ja politiikan läheisyydestä, tämä tietoisuus ei näy heidän kasvatuksellisissa ja opetuksellisissa valinnoissaan.

5.1.3 Opettajankoulutuksen kansainvälistyminen

Opettajankoulutukseen selkeästi linkittyvät tutkimukset liittyivät opettajankoulutuksen kehittämiseen monikulttuurisesta, interkulttuurisesta ja post-interkulttuurisesta näkökulmasta, erilaisten monikulttuurisuuteen liittyvien opintojaksojen opetukseen, kansainvälisen opettajankoulutuksen ominaispiirteiden tarkasteluun, interkulttuurisen kompetenssin luonteeseen opettajankoulutuksessa sekä opettajankouluttajien monikulttuuriseen osaamiseen.

Acquahin (2015) väitöskirja liittyy opettajaksi opiskeleviin ja opettajiin, mutta siinä on myös opettajankoulutusta koskevia johtopäätöksiä, minkä vuoksi esittelemme tutkimuksen tässä. Acquahin tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajaksi opiskelevien ja jo opettajan ammatissa toimivien tietoa kulttuurillisesti ja kielellisesti vastuullisesta opetuksesta. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajakoulutuksen pääosin kantasuomalaisella opettaja-opiskelijajoukolla on vain vähän kokemusta, aikaisempaa osallistumistaustaa tai tietotaitoa kulttuurisesta monimuotoisuudesta. Monikulttuurisuutta ja identiteettiä painottavaan opintojaksoon osallistuminen vaikutti positiivisesti koulutukseen osallistuneiden tietämykseen ja asenteisiin, jotka liittyivät kulttuuriseen moninaisuuteen ja erilaisuuteen. Tuloksissa tuodaan esiin sellaisia näkökulmia ja strategioita, joilla on merkitystä koulutettaessa opiskelijoita kulttuurisesti vastuulliseen opettajuuteen. Tällaisia menetelmiä ovat mm. pienryhmäharjoitukset ja -keskustelut sekä kriittiset pohdinnat ja syvempi tutustuminen opetuskentän tilanteeseen. Tutkimustulokset vahvistavat käsitystä osaamiseen perustuvien mallien tarpeellisuudesta kulttuurisen moninaisuuden kentällä, ja tutkijan mukaan malleja voidaan hyödyntää opettajankoulutuksen apuna sekä erilaisissa ympäristöissä toimivien opettajien kehittymisen tukena. Tulokset auttavat myös kehittämään sellaisia työkaluja ja menettelytapoja, joiden avulla voidaan mitata sekä pääosin kantasuomalaisista oppilaista koostuvien luokkien opettajien että vasta opettajaksi opiskelevien osaamista.

Dervin (2015) tarkastelee interkulttuurisuutta ja erityisesti ”post-interkulttuurisuutta” opettajankoulutuksessa analysoimalla opettajaopiskelijoille suunnatun monikulttuurisuuskasvatuskurssin vaikutuksia. Hän esittää post-interkulttuurisen opettajankoulutuksen edellytyksiksi fokuksen siirtämisen ”kulttuurista” identiteettiin. Toiseksi hän korostaa valtakysymysten, erityisesti epätasa-arvoisten valtasuhteiden, ymmärtämisen ja tarkastelun tärkeää roolia opettajankoulutuksessa. Kolmanneksi opettajaopiskelijat tulisi saada Dervinin mukaan pohtimaan kasvattajan roolia oppilaan marginalisaation ja sen tuottamisen näkökulmasta. Neljäntenä post-interkulttuurisen opettajankoulutuksen elementtinä Dervin esittää kontekstin huomioimisen tärkeyden päätösten ja johtopäätösten tekemisen näkökulmasta.

Hahl (2016) tarkasteli väitöstutkimuksessaan niitä tekijöitä, jotka erottavat kansainvälisen englanninkielisen opettajankoulutuksen tavanomaisesta opettajankoulutuksesta. Hänen mukaansa neljä päätekijää ovat kansainvälistyminen,

interkulttuurisuus (sisältäen maahanmuuttajaopettajien pääsyn paikallisiin kouluihin), monitieteisyys ja lingua franca -englanti. Tutkimus tuo esille kansainvälisen opettajankoulutuksen monikerroksisuuden, mutta antaa myös mallin sille, miten opettamista ja oppimista voi tukea kansainvälisessä monitieteisessä opettajankoulutuksessa niin, että se palvelee nykypäivän opiskelijoiden, opettajien, instituutioiden ja yhteiskunnan tarpeita ja vaatimuksia. Hän korostaa opettajankouluttajien ja hallintohenkilökunnan yhteistyötä ja sitoutumisen tärkeyttä sekä halukkuutta ja joustavuutta liikkua pois tutuista käytänteistä ja omalta mukavuusalueelta.

Dervin ja Hahl (2014) pohtivat interkulttuurisen kompetenssin käsitteen ongelmallisuutta ja sen käyttöä formatiivisessa arvioinnissa kansainvälisessä opettajankoulutuksessa. He myös esittelevät kehittelemänsä interkulttuurisen kompetenssin portfolion ja kuvaavat, kuinka sen avulla voidaan kehittää opiskelijoiden interkulttuurista kompetenssia.

Myös Jokikokko ja Järvelä (2013) tarkastelevat interkulttuurisen kompetenssin käsitettä ja luonnetta opettajankoulutuksessa. He lähestyvät opettajan interkulttuurista kompetenssia koulutuksen ja osaamisen lopputulosta korostavan ”produktin” sekä reflektio- ja oppimisprosessia korostavan ”prosessin” näkökulmasta. Tutkijat argumentoivat, että sekä produkti- että prosessi-näkökulmat ovat yksin riittämättömiä opettajankoulutuksessa, ja pohtivat, kuinka interkulttuurisen kompetenssin (ja yleensä opettajankoulutuksen) arviointiin voitaisiin tuoda produkti- ja prosessinäkökulman lisäksi jotakin uutta teoreettista ja soveltavaa näkökulmaa. Freiren praksis-käsitteen ja Habermasin emansipatorisen tiedonintressin pohjalta he painottavat sellaisia interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksia, jotka ilmenevät opettajankoulutuksen kontekstissa käytäntöjen ja rakenteiden muuttamiseen tähtäävänä toimintana sekä siihen läheisesti liittyvänä kriittisenä reflektiona.

Myös Lanas (2014) problematisoi interkulttuurista kasvatusta opettajankoulutuksessa. Hän näkee, että interkulttuurinen kasvatus opettajankoulutuksessa ei useinkaan huomioi tarpeeksi opettajankoulutuksen kontekstia ja opettajankouluttajaa ”henkilönä”. Lanas ehdottaa ”ajattelevaisuuden” (thoughtfulness) käsitettä hedelmällisenä lähestymistapana opettajaopiskelijoiden interkulttuurisuuskasvatukseen. Hän ehdottaa keskittymistä opettajankouluttajan ja opiskelijan pedagogiseen suhteeseen, opiskelijan oppimistulosten painottamisen sijaan. Tähän suhteeseen kuuluu, että sekä opiskelija että kouluttaja ovat oppijoita, jotka tarkastelevat ja kohtaavat vaikeita ja epämukaviakin asioita yhdessä.

Hosoya ja Talib (2013) ovat kirjoittaneet katsauksen kulttuurisesta moninaisuudesta opettajankoulutuksessa. Kirjoituksessaan he vetävät yhteen interkulttuurisen opettajankoulutuksen keskeisiä käsitteitä ja tarkastelukulmia (mm. kulttuurienvälinen kompetenssi ja sensitiivisyys, opettajan persoonallinen ja ammatillinen identiteetti ja maailmankuva, kulttuurisesti responsiivinen pedagogiikka sekä yhteisöllinen oppiminen).

Opettajankoulutuksessa opetettaviin aineisiin (lukuun ottamatta monikulttuurisuuteen painottuviin yksittäisiin kursseihin) liittyvää tutkimusta löytyi vähän. Opettajankoulutuksen taito- ja taideaineiden aihepiiristä löytyi Paatela-Niemisen (2012) tutkimus, jossa hän analysoi interkulttuurista muotoilukoulutusta (design education) opettajankoulutuksessa. Hän argumentoi tutkimuksessaan intertekstuaalisen opetusmenetelmän puolesta, koska se tarjoaa interkulttuurisen näkökulman taidekasvatukseen ja edistää ymmärrystä moninaisista merkityksistä eri kulttuurien välillä.

Opettajankouluttajia kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta tarkastelevia tutkimuksia löytyi muutama. Timonen ja Kantelin (2013) tutkivat moninaisuutta opettajankouluttajan ja korkeakouluopettajan työssä. Heidän mukaansa monikulttuurinen kasvatus ja toimijuuteen kasvattaminen eivät ole itsestään selviä asioita opettajankouluttajan työotteessa eikä monikulttuurisuusosaamista tueta riittävästi. Hahl ja Löfström (2016) tarkastelivat opettajaopiskelijoiden ja opettajankouluttajien diskursseja monikulttuurisuudesta kansainvälisessä, englanninkielisessä opettajankoulutusohjelmassa. He havaitsivat neljä erilaista strategiaa itsensä positioimiseen suhteessa monikulttuurisuuteen: stereotypiointi ja toiseuttaminen, itsensä etäännyttäminen, verbalisoidut kokemukset sekä monikulttuurisuuden väheksyminen. Heidän mukaansa opettajankouluttajilta puuttui jaettu kriittinen ymmärrys interkulttuurisuudesta, mikä loi epävarmuutta suhtautumisessa monikulttuurisuuteen. Tästä voi seurata hajanaisuutta koulutusohjelman tavoitteissa, toteutustavoissa ja arvioinnissa. Opettajaopiskelijoilla puolestaan oli vaikeuksia siirtää välittömiä kokemuksiaan monikulttuurisuudesta reflektioon siitä, miten nämä kokemukset voivat vaikuttaa heidän työhönsä tulevina opettajina. Tutkimuksen tekijät toteavat, että opettajankouluttajille pitäisi olla tarjolla mahdollisuuksia vertailla ja haastaa käsityksiään interkulttuurisuudesta, jotta he pystyisivät ohjaamaan opiskelijoita reflektoimaan käsityksiään.

5.1.4 Opettajan kulttuurinen tietoisuus, kompetenssi, osaaminen ja oppiminen

Tämä kategoria fokusoituu kentällä toimivien opettajien kulttuurienväliseen osaamiseen ja oppimiseen ja sisältää valmistavan luokan opettajiin liittyvän tutkimuksen. Raimo Salo (2014) on väitöskirjassaan tutkinut perusopetuksen valmistavan luokan opettajien eli ”valo-opettajien” osaamista ja opetuksen kehittymistä osana projektia, jossa valo-opettajat toteuttivat luokassaan kokemuksellisen ja yhteisöllisen oppimisen periaatteille rakentuvaa TriPod-mallin mukaista opetusta. Hänen tutkimustulostensa mukaan valo-opettajille muodostui oma ”oppimisympäristö”, jossa osaaminen kehittyi sekä subjektiivisen että yhteisöllisen reflektoinnin kautta. Projektin aikana kehitettiin valmistavan opetuksen didaktiikkaa, johon liittyi kiinteästi koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen. Valo-opettajat kokivat opetussuunnitelman tukevan projektissa toteutettuja periaatteita ja käytäntöjä, mikä puolestaan vahvisti käytännön ja teorian integroitumista. Tutkimuksen mukaan valo-opettajat tiedostivat hyvin työnsä

yhteiskunnallisen merkityksen kotoutumista edistävien opetuskäytänteiden toteuttajina.

Acquah, Tandon ja Lempinen (2016) tutkivat monikulttuurisissa kouluissa useita vuosia työskennelleiden opettajien tietoisuutta ja tietoa siitä, kuinka käsitellä kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta. Heidän tulostensa mukaan opettajien tiedon taso on suhteellisen heikko ja opettajat tuovat itse esiin tarpeen saada enemmän tietoa esimerkiksi strategioista, joilla he voisivat paremmin vastata oppilaidensa erilaisiin tarpeisiin.

Valmistavan luokan opetusta tutkineen Andonovin (2013) mukaan monikulttuurisen luokan opettajan katsotaan tarvitsevan etenkin herkkyyttä havainnoida oppilaiden yksilöllisiä ominaisuuksia ja taitoa tukea oppilaiden identiteetin rakentumista ja sosiaalistumista ryhmässä. Tärkeää on huomata oppilaan aiemmin hankkimat tiedot ja taidot ja saada ne nopeasti aktivoitua.

Jokikokko (2016) ja Jokikokko ja Uitto (2016) tarkastelevat tutkimuksissaan opettajan interkulttuurista oppimista tunne-ulottuvuuden näkökulmasta. Tutkimuksessa tuodaan esiin, että interkulttuurisen oppimisen teoriat, samoin kuin opettajan ammatillisen kasvun näkökulmat ovat usein korostaneet yksipuolisesti kriittistä, rationaalista reflektiota. Tunteita on usein pidetty epäammatillisina ja epäakateemisina. Tutkimus tuo esiin, että tunteilla on suuri merkitys opettajien interkulttuurisen oppimisen käynnistäjänä ja tukijana, joskus myös oppimisen estäjänä. Tämän vuoksi interkulttuuriseen oppimiseen liittyville tunteille, niiden tunnistamiselle ja käsittelylle, tulisi antaa enemmän sijaa opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa. Artikkelit esittelevät erilaisia tapoja, kuinka tunteet voitaisiin paremmin huomioida opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa osana opettajan interkulttuurista oppimista. Erityisesti pohditaan sellaisia pedagogisia lähestymistapoja (esim. pedagogy of discomfort), jotka saavat opettajat ja opettajaopiskelijat tunnistamaan ja käsittelemään omia kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä tunteitaan ja arvojaan.

Sinkkonen ja Kyttälä (2014) tutkivat opettajien kokemuksia maahanmuuttajataustaisten lasten opetuksesta. He pyrkivät löytämään sellaisia käytänteitä, jotka opettajien näkökulmasta ovat toimivia maahanmuuttajien opetuksessa. Tutkimuksen tulosten mukaan riittävän kielellisen tuen lisäksi monikulttuuristen lasten oppimista ja sosiaalista integraatiota tukivat sujuva yhteisopettajuus ja koulun yhteissuunnittelu sekä kouluavustajien taitojen hyödyntäminen luovilla tavoilla. Tärkeäksi osoittautui myös huolellisesti suunniteltu siirtymä valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen.

Maahanmuuttajataustaisiin opettajiin liittyvää tutkimusta löytyi vähän. Lefever, Paavola, Berman, Guðjónsdóttir, Talib ja Gísladóttir (2104) tutkivat maahanmuuttajataustaisten opettajien kokemuksia Suomessa ja Islannissa. Heidän tutkimuksensa mukaan tutkimukseen osallistuneilla opettajilla on vahva ammatillinen identiteetti sekä selkeä visio opetuksesta ja omista henkilökohtaisista vahvuuk-

sistaan. Jotkut opettajat kuitenkin kertoivat kohdanneensa syrjintää hakiessaan opettajan virkoja. Hahl ja Paavola (2015) puolestaan pohtivat, mikä edistää tai estää maahanmuuttajataustaisten, Suomessa koulutettujen opettajien työllistymismahdollisuuksia. Kukaan tutkimukseen osallistuneista maahanmuuttajataustaisista opettajista ei työskennellyt "tavallisessa" suomenkielisessä luokassa. Työllistymisen kannalta tärkeinä asioina pidettiin opettajan pätevyyttä sekä sijaisena hankittuja suosituksia. Pääasiallisia työllistymisen hidasteita olivat heidän mielestään suomen ja englannin kielen puutteellinen osaaminen.

5.1.5 Opettajaopiskelijoiden kulttuurinen tietoisuus, uskomukset, tieto, sensitiivisyys ja kompetenssi

Opettajaopiskelijoiden kulttuurienvälistä kompetenssia ja osaamista on tutkittu Suomessa viiden viime vuoden aikana suhteellisen paljon. Tähän tematiikkaan liittyvät tutkimukset keskittyvät opiskelijoiden kulttuurienväliseen kompetenssiin tai sensitiivisyyteen sekä näiden kehittymiseen opettajankoulutuksen aikana (usein erilaisten kurssien tai kokeilujen seurauksena).

Dervin (2017) on tutkinut kokemuksellisen oppimisen roolia interkulttuurisen kompetenssin kehittämisessä opettajankoulutuksessa. Tutkimustaan varten hän pyysi sekä suomalaisia että ulkomaalaisia opiskelijoita kirjoittamaan merkityksellisistä interkulttuurisen oppimisen kokemuksistaan ennen kuin he tulivat interkulttuurisen kasvatuksen kurssille. Tulosten pohjalta näyttää siltä, että useimmiten tärkeä interkulttuurinen oppiminen on tapahtunut jo ennen kurssille tuloa. Tämän vuoksi opettajankoulutuksessa olisi erityisen tärkeää kiinnittää huomiota opiskelijoiden koulutusta edeltäviin kokemuksiin ja tarjota heille teoreettisia työkaluja ja menetelmiä, jotka tukisivat heidän interkulttuurisen ymmärryksensä kehittymistä tulevassa opettajan työssä.

Dervin (2014) on tutkinut myös kansainvälisten opettajaopiskelijoiden näkemyksiä kokeneiden suomalaisten opettajien interkulttuurisesta kompetenssista ja sen puutteesta kouluharjoittelunsa aikana. Tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijat pystyvät tunnistamaan ja kyseenalaistamaan kokeneiden opettajien häiritseviä "interkulttuurisia" diskursseja, asenteita ja käytöstä.

Dervin, Paatela-Nieminen, Kuoppala ja Riitaoja (2012) tarkastelivat monikulttuurisuuskasvatuksen diskursseja sekä interkulttuurisen kompetenssin käsitettä Suomessa. He tutkivat, kuinka käsitettä käytetään päätöksenteossa, tutkimuksissa ja opettajaopiskelijoiden keskuudessa. He myös esittelivät tapaustutkimuksen, joka on toteutettu opettajankoulutuksen taideopetuksen yhteydessä. Näiden opiskelijoiden koulutuksessa käytettiin lähestymistapaa, jossa interkulttuurinen kompetenssi perustuu kriittisen asenteen kehittämiseen kulttuurisen "tiedon" oppimisen sijaan. Artikkeli pyrkii tältä pohjalta arvioimaan, kuinka interkulttuurinen kompetenssi voitaisiin ja kuinka se pitäisi uudelleen käsitteellistää.

Rissanen, Kuusisto ja Kuusisto (2016) tarkastelevat kulttuureja ja uskontoa käsitelleelle pilottikurssille osallistuneiden opettajaopiskelijoiden interkulttuurisen sensitiivisyyden kehittymistä uskonnollisen moninaistumisen näkökulmasta, minkä he katsovat olevan vähän huomioitu näkökulma kasvatukseen liittyvässä tutkimuksessa sekä kasvatuksen käytänteissä. Tutkimuksen tuloksissa kuvataan opiskelijoiden halua sitoutua itse-reflektiiviseen oppimisprosessiin välttämättömänä lähtökohtana etnorelativistisen orientaation ja sensitiivisyyden kehittymiselle eri uskonnollisia identiteettejä ja moninaisuutta kohtaan.

Westerlund, Partti ja Karlsen (2015) tutkivat suomalaisten musiikinopettajaksi opiskelevien kokemuksia opettamisesta ja oppimisesta heidän osallistuessaan interkulttuuriseen kambodžalaiseen projektiin, jolla pyrittiin kehittämään opiskelijoiden interkulttuurista kompetenssia. Tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijat pitivät tärkeänä interkulttuurisen oppimisensa osana paitsi erilaisten tanssitraditioiden oppimista, myös kokemuksia vertaisopetuksesta. Nämä kokemukset saivat opiskelijat siirtymään pedagogisen mukavuusalueensa ulkopuolelle ja pohtimaan syvällisesti musiikkikasvatuksen luonnetta ja tarkoitusta.

Acquah ja Cummins (2013) analysoivat tutkimuksessaan opettajaopiskelijoiden tietoa monikulttuurisuudesta ja moninaisuudesta ennen heidän osallistumistaan monikulttuurisuuskasvatuskurssille ja sen jälkeen. Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden tietotaso lisääntyi kurssin aikana. Kurssin myötä opiskelijat myös kokivat olevansa valmiimpia opettamaan eri kulttuuritaustoista tulevia opiskelijoita. Erityisen tehokkaaksi opiskelijoiden oppimisen näkökulmasta arvioitiin erilaiset interaktiiviset strategiat, ryhmätyöt, kulttuuriset kokemukset ja mahdollisuus tarkastella näitä kokemuksia kriittisesti.

Hosoya, Talib ja Arslan (2014) tutkivat suomalaisten, japanilaisten ja turkkilaisten opettajaopiskelijoiden interkulttuurista kompetenssia ja totesivat, että kulttuuri ja sosiaalinen ympäristö vaikuttavat merkittävästi opiskelijoiden interkulttuuriseen kompetenssiin ja että henkilökohtainen ja professionaalinen identiteetti vaikuttavat interkulttuurisen kompetenssiin vain osittain. Suomalaisia opiskelijoita tutkittaessa nousi esiin, että vaikka he olisivat ajattelussaan ja uskomuksissaan konservatiivisia, heillä on silti useimmiten etnorelativistinen orientaatio kulttuuriseen moninaisuuteen.

Paatela-Nieminen, Itkonen ja Talib (2016) esittelevät tutkimuksessaan valikoituja tuloksia opettajaopiskelijoille suunnatulta ympäristö- ja taidekasvatuksen kurssilta. Tulosten mukaan kurssin menetelmänä käytetty intertekstuaalinen lukeminen laajentaa opiskelijoiden käsitystä paikasta suhteellisena ja moninaisten kulttuuristen merkitysten tilana.

5.1.6 Kulttuurinen moninaisuus lastenkirjoissa ja oppikirjoissa

Kirjallisuutta (lastenkirjat ja oppikirjat) kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta tarkastelevia tutkimuksia löytyi useita. Aerila, Soininen ja Merisuo-Storm

(2013) tutkivat monikulttuuristen lasten- ja nuortenkirjojen käyttöä opetuksessa. Heidän mukaansa monikulttuurista lasten- ja nuortenkirjallisuutta voidaan käyttää tehokkaasti auttamaan lukijoita tunnistamaan kulttuuriperintöä, ymmärtämään yhteiskunnallisia muutoksia, kunnioittamaan vähemmistöjen arvoja, herättämään kunnioitusta sekä lisäämään mielikuvitusta ja luovuutta. Tutkijoiden mukaan monikulttuurinen kirjallisuus ja siihen liitetyt oppilaita aktivoivat menetelmät kehittävät sekä lukemisen tuloksia että oppilaiden asenteita eri kulttuureja kohtaan. Huomattavaa kuitenkin on, että pelkkä monikulttuurisen kirjallisuuden sijoittaminen luokkaan tai kirjallisuuden vapaavalintainen lukeminen ei muuta asenteita, vaan opettajan aktiivista panosta tarvitaan myös. Tutkijat tuovatkin esiin, että monikulttuurisen kirjallisuuden käyttömahdollisuuksia opetuksessa ja kasvatuksessa ei Suomessa vielä ehkä täysin ymmärretä.

Pesosen (2015) väitöstutkimus käsitteli monikulttuurisuuden kuvauksia suomalaisissa lastenkirjoissa. Tutkimuksessa todetaan, että kirjoilla on merkittävä rooli lasten identiteetin rakentumisessa, joten on tärkeää tarkastella, millaisia samaistumisen malleja kirjat tarjoavat niin vähemmistöihin kuin enemmistöihin kuuluville lapsille. Monikulttuurisuutta on tutkimuksessa tarkasteltu laajasti ottaen huomioon erilaiset sosiaaliset kategoriat, kuten etnisyys, kansalaisuus, sukupuoli, kieli, kyvykkyys ja ikä. Tulosten mukaan monikulttuurisuutta kuvataan usein kansalaisuuden kautta. Kansalaisuuden kuvaaminen ilmenee usein suomalainen/ei-suomalainen-jaotteluna. Näin ollen ”ei-suomalainen lapsi” joutuu yhä usein ulkopuoliseen, ”toisen” asemaan. Lastenkirjoissa käsitellään myös rasismia esittämällä, miltä syrjintä ja kiusaaminen tuntuvat. Kirjojen kasvatuksellisuus tulee esille erityisesti rasisminvastaisina strategioina, joiden avulla syrjintään pyritään puuttumaan. Tulokset osoittavat, että monikulttuurisuus on haastava aihe lastenkirjallisuudessa. Kirjoissa voidaan pyrkiä kasvattamaan rasisminvastaisuuteen, mutta päätyä silti vahvistamaan normatiivista jaottelua ”erilaisuuteen” ja ”normaaliin”. Tutkimuksen keskeinen tulos osoittaa kuitenkin, että nykypäivän lastenkirjoissa on mahdollista myös kyseenalaistaa meihin ja muihin liittyviä erontekoja ja näin ollen tarjota monimuotoinen ymmärrys niin suomalaisuudesta kuin muista sosiaalisista jaotteluista, kuten sukupuolesta tai kyvykkyydestä. Näin lastenkirjallisuus voi tukea lukijan kulttuurisen tietouden kehittymistä sekä kriittistä lukutaitoa.

Mikanderin (2016) väitöskirja käsittelee maailmankuvaa, joka rakentuu Suomen historian, yhteiskuntaopin ja maantiedon suomen- ja ruotsinkielisissä oppikirjoissa. Oppikirjat on kirjoitettu jälkikoloniaalisesta näkökulmasta, mikä tarkoittaa sitä, että kuvaukset maailman valtasuhteista, erityisesti ”länsimaalaisista” ja ”toisista”, ovat olleet keskiössä. Tutkimuksessa osoitetaan, miten länsimaalaista ylivoimaisuutta kuvataan monin tavoin. Tämä koskee niin kuvauksia historiallisista tapahtumista kuin kertomuksia nykyisistä kansainvälisistä suhteistakin. Vaikka monet vanhat stereotypiat ei-länsimaalaisista ovat alkaneet kadota oppikirjoista, on silti löydettävissä ilmauksia, jotka vahvistavat mielikuvaa ylivoimaisista länsimaalaisista.

Hahl, Niemi, Johnson, Longfor ja Dervin (2012) ovat toimittaneet teoksen *Diversities and interculturality in textbooks*, jonka artikkeleissa tarkastellaan eri näkökulmista ja eri tieteenaloista käsin, miten moninaisuus näkyy oppikirjoissa. Kirjan luvuissa tuodaan esille erilaisia moninaisuuksia, mutta myös piiloisia ideologioita ja dikotomioita ”meistä” ja ”muista” sekä toiseuksista, joita oppikirjoissa ilmenee. Kirja tarjoaa myös esimerkkejä oppikirjoissa ilmenevien diskurssien analysoimiseksi stereotypioiden, ennakkoluulojen ja toiseuden tunnistamiseksi.

Rastaan toimittaman teoksen *Kaikille lapsille. Lastenkirjallisuus muuttuvassa, monikulttuurisessa maailmassa* (2013) tavoitteena on tehdä tunnetuksi sellaista suomeksi julkaistua kirjallisuutta, josta voivat hyötyä niin monikulttuurisen Suomen lapset kuin aikuisetkin. Teos tarjoaa uusia välineitä tulkita ja lukea kirjallisuutta sekä keskustella lasten ja nuorten kanssa kulttuurisista muutoksista, kulttuurieroista, siirtolaisuudesta sekä erilaisten vähemmistöjen asemasta ja kokemuksista. Teoksen kirjoittajajoukko koostuu monikulttuurisuuskysymyksiin perehtyneistä kulttuurin-, kirjallisuuden- ja kielentutkijoista, yhteiskunta- ja kasvatustieteilijöistä sekä taiteilijoista ja taiteentutkijoista.

5.1.7 Muut tutkimukset

Tähän kategoriaan sijoitimme ne kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät tutkimukset, joissa käsiteltiin monikulttuurisuuskasvatusta eri näkökulmista mutta jotka eivät selkeästi liittyneet edellä mainittuihin teemoihin.

Atabongin (2016) väitöskirjassa tarkastellaan antirasistista kasvatusta Suomessa käsitteellisellä, menetelmällisellä ja käytäntöjen tasolla. Tutkimus nostaa Suomessa ilmenevän rasismin yhteydessä tarkastelun kohteeksi neljä toisiinsa kiinnittyvää näkökulmaa, jotka perustuvat postkolonialistisiin ja uusrasismia käsitteleviin teoretisointeihin. Näkökulmat ovat suomalaisen erinomaisuuden ja erityisyyden kertomus (Finnish exceptionalism), koloniaaliset valtarakenteet (coloniality of power), valkoisuuden teoria (whiteness theory) sekä rasismin kiistäminen (denial of racism). Tutkimus peräänkuuluttaa antirasistisen kasvatuksen näkemistä omana tutkimusalanaan, jolle tulisi olla enemmän tilaa formaalissa kasvatuksessa, sekä esittää keinoja tämän toteuttamiseksi. Tutkimus myös ehdottaa, että antirasistisen kasvatuksen sisällä tarvitaan valmiutta itsekriittisyyteen, sillä rasismin ongelmaan ei ole yhtä ainoaa ratkaisua.

Alasuutari (2015) haastaa väitöskirjassaan selvittämään niitä jännitteitä ja paradokseja, joita on havaittavissa Suomen globaali- ja kehityskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa ja käytänteissä. Hegemonisia, etnosentrisiä, epähistoriallisia ja holhoavia lähestymistapoja harvoin kyseenalaistetaan globaali- tai kehityskasvatuksen alueella, ja termeille kehitys, kehittynyt maa ja kehitysmaa annettuja merkityksiä ei ehkä edes pohdita kouluopetuksessa. Tutkimus toteaa, että globaali- ja kehityskasvatuksen merkittävä rooli tulisi huomioida systemaattisemmin koulutuksen eri tasoilla eikä sen tulisi olla vain ”ylimääräinen lisä”. Tutkimus osoittaa, miten tärkeää on tiedostaa sellaisia historiallisia ja kulttuurisia tekijöitä,

jotka auttavat ymmärtämään etelän ja pohjoisen välisten kumppanuuksien monimutkaisuutta ja jotka ulottuvat yksilöiden tietoja, taitoja ja osaamista syvemmälle tasolle.

Andreotti, Biesta ja Ahenakew (2014) tarkastelivat suomalaista koulutuspolitiikkaa ja opetussuunnitelmaa globaalimielisyyden (global mindedness) näkökulmasta. Heidän tutkimuksensa mukaan Suomen koulutuspolitiikassa on huomioitu globaali kansalaisuus ja sen edistäminen kasvatuksen ja liikkuvuuden näkökulmasta, mutta käsite ymmärretään vieläkin enemmän "toisista oppimisena" kuin "toisilta oppimisena". Tällainen lähestymistapa ei ole tutkijoiden mukaan riittävä edistämään empatiaa, identifikaatiota tai rakenteellista muutosta.

Schatzin (2016) väitöstutkimus liittyy suomalaiseen koulutusvientiin. Katsoimme sen kuuluvan tämän kartoituksen aihepiiriin, koska siinä sivutaan koulutusvientiä myös perusopetuksen näkökulmasta ja koska väitöskirja pohjaa kriittisiin, kulttuurienvälisiin tutkimuksiin. Tutkimus keskittyy suomalaisen koulutuksen viennin taustoihin. Keskiössä on kaksi suomalaisen koulutuksen vientipolitiikkaa käsittelevää asiakirjaa, jotka opetus- ja kulttuuriministeriö on julkaissut vuosina 2010 ja 2013. Aineistoa on kerätty myös kyselyillä. Tulokset osoittavat, että suomalaisen koulutusviennin tavoitteet ovat yhtäläisiä kansainvälisten suuntausten kanssa: kohti koulutuksen tuotteistamista. Tulokset osoittavat, että suomalaisen koulutuksen vientipolitiikka on sidoksissa julkiseen keskusteluun PISA-sijoituksista, suomalaisen koulutuksen brändiin ja Suomen korkeakoulutuksen rakennemuutoksiin. Aineisto paljastaa suuren kuilun koulutuksen vientipolitiikan ja sen toimeenpanon välillä. Tulokset nostavat esiin useita haasteita, jotka liittyvät suomalaisen koulutuksen vientiin ja suomalaisten korkeakoulujen rooliin koulutuksen viejinä. Väitöskirja kyseenalaistaa suomalaisen koulutuksen vientisektorin kestävyyttä ja korostaa tarvetta kriittiselle keskustelulle koulutusviennin politiikasta ja käytännöistä.

Laynen (2016) väitöskirjatutkimus tarkastelee, miten epäsymmetriset valtasuhteet vaikuttavat siihen, miten interkulttuurisuuteen liittyvä kasvatus ja koulutus rakentuvat koulutuksen eri tasoilla sekä millaisia kokemuksia ja ongelmia niihin liittyy sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys nousee Mary Louise Prattin kontaktivyöhyketeoriasta, jonka mukaan kontaktivyöhyke syntyy erilaisten historiallisten, sukupuolisten, etnisten ja uskonnollisten/hengellisten elämänkaarien sekä valta- ja tietoasetelmien kohdatessa.

Väitöskirjassaan Layne esittää kontaktivyöhyketeoriaa interkulttuurisuuskasvatuksen yhdeksi uudeksi lähtökohdaksi. Vallalla oleva käsitys kansainvälistymisestä ja interkulttuurisuuspedagogiikasta on jäänyt tasolle, jossa luodaan käsityksiä kiinteistä kansallisista kulttuureista, joihin ihmiset luokitellaan ja joihin usein liitetään myös esimerkiksi uskontoon, kieleen tai sosiaaliluokkaan liittyviä ennakkoluuloja. Tällainen eroja tuottava lähtökohta koulutuksessa on sokea sille, miten puhutaan (tai jätetään puhumatta) sosiaaliluokasta, ihonväristä tai kiel-

tenopetukseen liittyvistä kielihierarkioista. Laynen väitöskirjan mukaan koulutuksella ja oppimateriaaleilla voidaan harjoittaa rodullistamista ja rasismia sekä ylläpitää käsityksiä erilaisista sukupuolirooleista sekä rehellisistä ja ahkerista valkoisista suomalaisista, joihin kaikkia muita verrataan. Kontaktivyöhyketeorian avulla voidaan paremmin analysoida koulutuksen (piilo)rakenteita ja niiden merkityksiä yksilön mahdollisuuksiin vaikuttaa ja tuntea kuuluvansa (koulutus) järjestelmään.

5.1.8 Rahoitettuja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä tutkimushankkeita Suomessa

Vuonna 2014 alkaneessa Suomen Akatemian rahoittamassa ja Markku Jahnukaisen johtamassa *Maahanmuuttajanuorten siirtymät ja koulutukselliset trajektorit: 4-vuotinen pitkittäistutkimus perusopetuksesta toiselle asteelle* -tutkimushankkeessa seurataan maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutussiirtymiä pitkittäistutkimuksen keinoin. Tutkimuksen tavoitteena on muodostaa kokonaisvaltainen kuva maahanmuuttajanuorten peruskoulun jälkeisistä koulutuspoluista, kokemuksista, päätöksentekoprosessista, esteistä ja tuesta verrattuna kantaväestöön. Pitkittäisseurannassa käytetään ryhmä- ja teemahaastatteluja sekä puolivuosittain toistettavaa kyselytutkimusseurantaa. Hankkeen muodostaman konsortion tutkijat toimivat kahdella pääkaupunkiseudun ja kahdella Turun seudun koululla yhteyshenkilöinä ja analysoivat paikallisia toimintamalleja ja koulukulttuureja sekä sitouttavat nuoret seurantatutkimukseen. Tutkimuskonsortio muodostuu koulutussosiologian, kasvatustieteen ja erityispedagogiikan tutkijoista Helsingin ja Turun yliopistoissa.

Nelivuotinen *Belong – Syrjäytymisestä yhteenkuuluvuuteen: kerronnallisten käytäntöjen kehittäminen päiväkodeissa ja kouluissa* -tutkimushanke sai Suomen Akatemian rahoituksen vuonna 2012. Tutkimushanketta johtaa Eila Estola Oulun yliopistosta. Tutkimus kohdistui lasten syrjäytymisen ehkäisemiseen päiväkodissa ja koulussa. Päiväkodeissa työntekijät ja tutkijat kehittivät lasten yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta edistäviä käytäntöjä. Koulussa tutkittiin, kuinka erilaisuuksista tulee merkityksellisiä ongelmallisina pidettyjä oppilaita koskevissa asiantuntijalausunnoissa. Hankkeen osatutkimukset osoittivat, että yhteenkuuluvuus ja ulossulkeminen koskevat lapsia heidän iästään, sukupuolestaan tai etnisestä taustastaan riippumatta. Yhteenkuuluvuutta ja ulossulkemista aiheutetaan kasvatusyhteisöissä sosiaalisen vuorovaikutuksen, materiaalisen ympäristön ja kulttuuristen käytäntöjen välityksellä. Merkityksellisiä olivat kerronnalliset ja diskursiiviset käytännöt sekä viralliset dokumentit, joissa erilaisuus tai samanlaisuus tuotiin esiin ilmaisemalla lapsi yhteisöön kuuluvaksi tai sen ulkopuolella olevaksi.

Suomalais-chileläisessä Helsingin yliopiston, Turun yliopiston ja Chilen katolisen yliopiston Suomen Akatemian rahoittamassa yhteishankkeessa (2010–2013) tarkastellaan vanhempien kouluvalinnan ja kouluvalintapolitiikan suhdetta perus-

koulun alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Kouluvalintapolitiikka tarkoittaa ylikansallista toimintapolitiikkaa, jonka mukaan vanhemmat voivat hakea lapselle koulupaikkaa haluamaansa kouluun ja koulut voivat ainakin osittain valita oppilaansa. *Parents and School Choice – Family Strategies, Segregation and Local School Policies in Finnish and Chilean Comprehensive Schooling* (PASC) -hankkeessa tarkastellaan kouluvalintapolitiikan toteutumista eli vanhempien kouluvalintastrategioiden, sosiaalisen segregaation ja paikallisen koulupolitiikan välisiä yhteyksiä kahdessa hyvin erilaisessa yhteiskunnassa, Chilessä ja Suomessa.

Tutkijoiden tarkoituksena on osallistua koulunvalintaa koskevaan keskusteluun sekä tutkimuksellisin että toimintapoliittisin välinein: miten olisi mahdollista rajoittaa perusopetuksen vapaan koulunvalintaoikeuden erottelevia vaikutuksia? Kytkemällä perheissä ja paikallisella tasolla käytetyt toimintapolitiikat kansallisiin, alueellisiin ja ylikansallisiin diskursseihin tutkijat valottavat koulutuspolitiikkojen lähentymiseen, siirtymiseen sekä risteytymiseen liittyviä ongelmia myöhäismoderneissa ja globalisoituneissa informaatioyhteiskunnissa.

Koulujen monet kielet ja uskonnot on valtioneuvoston kanslian rahoittama tutkimushanke, jonka tavoitteena on tuottaa ja välittää monipuolista tutkimustietoa vähemmistöäidinkielien ja -uskontojen sekä suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen tarpeista eri koulumuodoissa. Tietoa koulutuksen resursseista ja pedagogisista käytänteistä tutkitaan ja etsitään varhaiskasvatuksen, esiopetuksen, perusopetuksen, ammatillisen koulutuksen, lukion, opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen järjestäjiltä. Tutkimuksessa pyritään myös etsimään opetukseen ajankohtaisia, tutkimusperustaisia ja toimivia malleja. Hanke toteutetaan Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa vuosina 2017–2018. Hanketta vetävät professorit Liisa Tainio ja Arto Kallioniemi.

Heidi Westerlundin johtama ja Suomen Akatemian rahoittama Taideyliopiston hanke on nimeltään *Globaaleja visioita verkostoitumalla: Interkulttuurisen musiikinopettajakoulutuksen kehittämistutkimus Suomessa, Israelissa ja Nepalissa.* Musiikkiperinteiden moninaisuutta edistävästä ja monikulttuurisen kasvatuksen malleja luovasta tutkimuksesta huolimatta tiedetään lopulta vain vähän siitä, millaisia mahdollisuuksia musiikinopettajilla on vastata paikallisiin ja globaaleihin tarpeisiin ja millaista musiikinopettajakoulutusta eri maissa järjestetään musiikkikulttuurin säilyttämisen ja kulttuurienvälisyyden ristipaineissa. Tämä kolmen instituution tutkimus Suomessa, Israelissa ja Nepalissa tarkastelee musiikinopettajien koulutukseen liittyviä paikallisia visioita sekä pyrkii luomaan näiden pohjalta uusia globaaleja visioita. Aineisto kootaan yksilö- ja ryhmähaastatteluista näiden kolmen maan opettajankouluttajien verkostossa. Oletuksena on, että jakamisen ja toisilta oppimisen kautta voidaan ymmärtää erilaisia paikallisia visioita opettajankoulutuksesta ja hahmottaa entistä dynaamisempi globaali mahdollisuuksien viitekehys musiikin opetukselle.

Suomen Akatemian rahoittaman, Maarit Alasuutarin johtaman tutkimushankkeen nimi on *Tasa-arvon kysymykset lasten päivähoidon, esiopetuksen ja hoidon tukien*

järjestelmässä. Tutkimushankkeessa pureudutaan tasa-arvon toteutumiseen kuntien päivähoito- ja esiopetuspalveluissa sekä lastenhoidon tukien järjestelmässä. Hankkeessa analysoidaan, miten nykyinen palvelujärjestelmä ja sen kunnallinen vaihtelu suuntaavat vanhempien lapsenhoidon ratkaisuja ja tämän myötä lasten osallistumista varhaiskasvatukseen. Samalla kun lapsen subjektiivinen päivähoito-oikeus painottaa varhaiskasvatuksen merkitystä, valtio ja lukuisat kunnat tukevat kotihoitoa ja muita kunnallisten palvelujen ulkopuolisia hoitomuotoja taloudellisesti. Käytännössä hoitopalvelujen järjestämisessä ja lastenhoidon tuissa onkin huomattavia eroja kuntien välillä. Hanke selvittää alueellista sekä perheiden, vanhempien ja lasten välistä tasa-arvoa. Tutkimus tehdään kymmenen kunnan alueella monimenetelmäisenä seurantatutkimuksena. Yhteistyössä kuntien kanssa pyritään konkreettiseen palvelujen kehittämiseen. Muita yhteystyötahoja ovat muun muassa Kuntaliitto ja lapsiasiainvaltuutettu.

Yhteispohjoismaisen tutkimusrahoitusorganisaation NordForskin rahoittama *Learning spaces for inclusion and social justice. Success stories from immigrant students and school communities in four Nordic countries* on Suomen, Islannin, Norjan ja Ruotsin yhteishanke. Suomesta projektissa on mukana mm. Heini Paavola Helsingin yliopistosta. Projektissa pyritään oppimaan yksittäisten maahanmuuttajaoppilaiden ”menestystarinoista” sekä sellaisista pohjoismaisista kouluyhteisöistä, joissa inklusiivisuus ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus ovat keskiössä ja jotka mahdollistavat maahanmuuttajaoppilaiden akateemisen ja sosiaalisen menestymisen. Tutkimushankkeen tulokset tuovat lisää tietoa hyvistä käytänteistä oppilaiden, opettajien, rehtoreiden ja vanhempien kokemana ja tarjoavat uusia näkökulmia opetuksen strategioihin ja ohjeisiin sekä koulun uudistamiseen ja koulutuspolitiikkaan. Tutkimushankkeessa on valmistumassa useita julkaisuja (esim. Paavola 2017; Ragnarsdóttir, Jónsdóttir, Paavola, Blöndahl, Hellman & Lauritsen 2017).

NordForsk on rahoittanut myös toista hanketta *Diverse Teachers for Diverse Learners*, jossa mukana ovat Islanti, Norja, Iso-Britannia, Kanada ja Suomi. Hanke keskittyy tutkimaan moninaisten oppilaiden kokemuksia koulusta ja erityisesti sitä, kuinka oppilaat hyötyvät kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisista opettajista ja miten opetus yleensä hyötyy moninaisuudesta. Hanke fokusoituu paitsi kouluihin, myös opettajankoulutukseen. Molempia edellä kuvattuja NordForskin hankkeita johtaa Hanna Ragnarsdóttir Islannista.

Fred Dervinin johtama EDINA-projekti (*EDucation of International Newly Arrived migrant pupils*, 2015–2018) kannustaa kuntatoimijoita, kouluja ja opettajia Euroopassa parantamaan juuri maahan tulleiden maahanmuuttajalasten mahdollisuuksia. Projekti on saanut rahoituksen Euroopan komission Erasmus+-ohjelmasta. EDINA-projekti tuo yhteen poliittisia toimijoita, kouluja ja tutkijoita Suomesta (Helsingistä), Belgiasta ja Hollannista. Projektissa pyritään tunnistamaan menestyneimpiä ja onnistuneimpia toimintatapoja ja levittämään tutkimustietoa juuri maahan tulleiden lasten koulutuksen tukemiseksi.

Fred Dervin on mukana myös monikansallisessa Erasmus+-projektissa (2014–2017) nimeltä *ROMtels (Roma Translanguaging Enquiry Learning Space)*. ROMtels pyrkii parantamaan romanilasten oppimista ja kuulumisen tunnetta. Projektissa lapsiryhmien oppimista tuetaan teknologian avulla monikielisesti ja tutkimusperusteisesti.

5.2 Yhteenvetoa Suomessa tehdystä tutkimuksesta ja tutkimuksen katvealueet

Suomalaista tutkimusta kulttuurisesta moninaisuudesta perusopetuksen näkökulmasta löytyi paljon. Monikulttuuristuvaa koulua ja opettajankoulutusta on tutkittu monesta eri näkökulmasta, samoin opettajaopiskelijoiden ja opettajien kulttuurista tietoisuutta, kompetenssia ja oppimista. Uskontoa ja sen opetusta on myös tutkittu suhteellisen paljon. Myös oppikirjoista ja lasten kirjoista on viiden viime vuoden aikana tehty runsaasti tutkimusta.

Tutkimuksissa todetaan yleisesti Suomen kontekstin ja koulun muuttuneen yhä monikulttuurisemmaksi ympäristöksi, mutta toisaalta tuodaan esiin haasteet, joihin koulumaailmassa ei ole vielä pystytty riittävästi vastaamaan. Tällaisia haasteita ovat esimerkiksi koulun rakenteet (esim. erilaiset poikkeavuutta, erilaisuutta ja toiseutta korostavat puhetavat, rakenteet ja käytänteet), opettajien asenteet ja kulttuurienvälisen osaamisen riittämättömyys (esim. kielitietoisuuden puute). Haasteina nostetaan esiin myös pedagogiset lähestymistavat, jotka eivät tarpeeksi huomioi kulttuurista moninaisuutta tai tasa-arvoa. Etenkin koulutuspoliittisesti suuntautunut tutkimus tuo voimakkaasti esille havainnot epätasa-arvoistuvasta koulusta.

Eri oppiaineiden opetusta kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta on tutkittu vähän, lukuun ottamatta kieliä ja uskontoa. Koulun johtajiin tai johtamiseen liittyviä tutkimuksia kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta ei löytynyt viiden viime vuoden ajalta (esim. Pudaksen 2015, väitöskirja toki sivuaa teemaa).

Vaikka opettajien ja opettajaopiskelijoiden kulttuurienvälisestä osaamisesta ja sen kehittymisestä on paljon tietoa, tutkimusten mukaan näyttää siltä, että tieto siirtyy hitaasti opettajankoulutuksen käytänteisiin. Joitakin onnistuneita kokeiluja ja menetelmiä tutkimuksissa kuitenkin nostettiin esiin, esimerkiksi portfolion käyttö, kriittisen lähestymistavan opettaminen (pelkän ”kulttuurisen tiedon” sijaan) ja erilaiset monikulttuurisuuteen fokusoituneet kurssit. Opettajankoulutuksessa opetettavia monialaisia opintoja on tutkittu niukasti. Sellaisista opettajien täydennyskoulutuksista, joissa olisi keskitytty kulttuuriseen moninaisuuteen, ei löytynyt Suomessa tehtyä tutkimusta. Opettajankouluttajista löytyi muutama tutkimus, mutta kaiken kaikkiaan opettajankouluttajia on tutkittu vähän. Ylipäätään opetustoimen täydennyskoulutusta on tutkittu niukasti, vaikka se on eri kartoituksissa saanut runsaasti kielteistä palautetta. Uutta tutkimustietoa tarvittaisiin esimerkiksi täydennyskoulutukseen valitsemisen prosesseista, valinnan kriteereistä, koulutuksen

saatavuudesta sekä siitä, miten saatua koulutusta on hyödynnetty. Täydennyskoulutuksen ohjausjärjestelmä olisi tärkeä tutkimuksen aihe.

Kokonaisuutena suuri osa Suomessa tehdystä kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvästä tutkimuksesta on melko ongelmakeskeistä. Tutkimuksessa tuodaan esille ja näkyväksi koulujen, opettajien ja opettajankoulutuksen puutteet ja ongelmakohdat, mutta ratkaisujen ja toimivien lähestymistapojen pohdinta jää vähemmälle. Poikkeuksiakin onneksi löytyi, esimerkiksi Sinkkosen ja Kyttälän (2014) sekä Salon (2014) tutkimukset, joissa pyrittiin selkeästi löytämään hyviä ja onnistuneita käytänteitä ja kehittämään kulttuurisen moninaisuuden huomioivaa pedagogiikkaa. Samoin NordForskin rahoittama *Learning spaces for inclusion and social justice* -tutkimushanke lähtee selkeästi nostamaan esiin hyviä käytänteitä ja onnistuneita lähestymistapoja maahanmuuttajataustaisten lasten opetukseen ja tukemiseen. Samaan tavoitteeseen pyrkii myös Dervinin johtama EDINA-projekti.

Viimeaikaisissa tutkimuksissa oppilaiden, erityisesti erilaisiin vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden ääni kuului hyvin vähän (harvoja poikkeuksia esim. Kyttälän, Sinkkosen ja Ylinamman 2013, tutkimukset maahanmuuttajanuorten kokemuksista). Eri vähemmistöryhmiin kuuluvien henkilöiden, varsinkaan lasten, kokemuksia heidän itsensä kertomana ei juurikaan ole maassamme viiden viime vuoden aikana tutkittu. Myös oppilaiden vanhemmista tai kodin ja koulun yhteistyöstä monikulttuurisessa kontekstissa löytyi tutkimusta vain vähän.

Metodologisesti kulttuurista moninaisuutta käsittelevä tutkimus näyttäisi olevan enemmän laadullista kuin määrällistä. Aineistona on käytetty etenkin haastatteluja, kyselyjä ja kirjoitelmia. Aiheesta oli tehty hyvin vähän esimerkiksi etnografista, vertailevaa tai toimintatutkimustyyppistä tutkimusta, vaikka nämä lähestymistavat voisivat tarjota hyviä mahdollisuuksia erilaisten kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvien ilmiöiden tarkasteluun, näkyväksi tekemiseen, kehittämiseen ja muuttamiseen. Tällaisten pidempää kenttätyötä vaativien tutkimusten vähäisyys selittynee osittain tutkijoiden ja opettajankouluttajien työn hektisyydellä ja korkeakoulujen julkaisupolitiikalla sekä toisaalta tutkijoiden usein lyhyillä työsuhteilla. Yleisesti ottaen voitaisiin kehitellä ja käyttää innovatiivisempia tutkimusmenetelmiä tavoittamaan kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä ilmiöitä, jotka usein ovat varsin kompleksisia.

Koulutuspolitiikkaan liittyviä suurempia tutkimushankkeita on Suomessa muutamia, ja niissä on käytetty myös vertailevaa lähestymistapaa; muutoin vertailevaa tutkimusta näkyy vähän. Koulutuspoliittiset tutkimushankkeet näyttäisivät kohdistuvan enemmän koulutukselliseen tasa-arvoon ja eriarvoistumiseen kuin erityisesti kulttuurisen moninaisuuden kysymyksiin. Koulutusviennistä ei myöskään löytynyt tutkimuksia, jotka olisi tehty kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen näkökulmasta.

Se miten kulttuurinen moninaisuus on eri tutkimuksissa ymmärretty, vaihtelee. Aina käsitettä ei välttämättä määritellä. Useat tutkimukset näyttävät kohdistuvan

etniseen erilaisuuteen (puhutaan maahanmuuttajista ja maahanmuuttajaoppilaista). Intersektionaalista lähestymistapaa ja identiteettien moninaisuutta ei nosteta useinkaan tarkasteluun.

5.3 Ruotsalaisen tutkimuksen keskeiset tulokset

Ruotsalaista kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää tutkimusta oli viiden viime vuoden ajalta löydettävissä suhteellisen runsaasti. Tutkimusta tarkasteltaessa päädyttiin pitäytymään englanninkielisissä, kansainvälisissä tiedelehdissä tai kokoomateoksissa julkaistuissa tutkimuksissa, koska niiden laatua pystyi varmemmin arvioimaan (kaikkiin valittuihin tutkimuksiin oli tehty vertaisarviointi).

Ruotsalaisessa tutkimuksessa oli seuraavanlaiset sisältökategoriat:

- monikulttuurinen koulu
- maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin, lapsiin tai nuoriin liittyvä tutkimus
- koulutuspolitiikka ja opetussuunnitelmien tutkimus
- opettajiin, opettajankoulutukseen sekä opettajaopiskelijoihin liittyvä tutkimus.

Seuraavaksi esittelemme löytämiemme tutkimusten sisältöalueita ja keskeisiä tuloksia.

5.3.1 Monikulttuurinen koulu

Monikulttuuriseen kouluun liittyviä tutkimuksia on tehty Ruotsissa suhteellisen runsaasti. Ne käsittelevät esimerkiksi koulussa tehtyjä monikulttuurisuuskasvatuksen tai antirasistisen kasvatuksen kokeiluja, opettajan työtä ja kokemuksia monikulttuurisessa luokassa, eri aineiden opetusta monikulttuurisuuden näkökulmasta, koulukirjaston roolia moninaistuvissa kouluissa sekä kiusaamista ja syrjäytymistä monikulttuurisissa kouluissa.

Kouluetnografioita oli Ruotsissa tehty useampia. Rosvall ja Öhrn (2014) tarkastelivat etnografisessa tutkimuksessaan rasismia kahdessa yläkoululuokassa sekä oppilaiden että opettajien rasismiin ja nationalismiin liittämien näkemysten pohjalta. He totesivat vuoden kestäneen tutkimuksensa tuloksena, että koulussa näkyivät harvoin tutkimuksissa suositellut lähestymistavat, joilla edistetään antirasistista ja interkulttuurista kasvatusta. Opettajien ja oppilaiden näkemykset antirasistisesta kasvatuksesta liittyivät usein sellaisiin kasvatuksen ideaaleihin, jotka korostivat objektiivisten faktojen oppimista arvojen sijaan.

Wedin (2015) tarkastelee tutkimuksessaan opettajien asenteita maahanmuuttajaoppilaita kohtaan sekä näiden asenteiden vaikutusta kasvatuksen organisoimiseen luokkahuoneen tasolla. Tutkimus vetää yhteen kahden ruotsalaisen etnografisen tutkimuksen tuloksia. Nämä tutkimukset tehtiin alueella, jonka

asukkaiden sosioekonominen asema oli keskimäärin hyvin alhainen. Tutkimuksessa tuodaan esiin, että haastavat ja vaativat tehtävät koulussa ovat tärkeitä köyhissä oloissa eläville lapsille. Tutkituissa kouluissa liian helpot tehtävät yhdistettynä siihen, että oppilaiden omille aloitteille ei juurikaan annettu tilaa, johtivat innostuksen loppumiseen sekä oppimisen heikkouteen. Tehtävät, jotka vaativat oppilaan aktiivista osallistumista, yhdistettynä oppilaan vaikutusmahdollisuuksiin puolestaan johtivat oppilaiden kiinnostuksen heräämiseen ja parempiin oppimistuloksiin.

Strandbergin ja Lindbergin (2012) tutkimuksessa pohdittiin opettajan antaman palautteen merkitystä monikulttuurisessa luokassa käsiteltäessä kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä kysymyksiä 14–15-vuotiaiden oppilaiden kanssa. Heidän tutkimuksensa mukaan opettajan palaute vaikutti olennaisesti luokan ilmapiiriin. Opettajan esittämät sisältöön liittyvät kysymykset, kannustavat vuorovaikutukselliset ilmaukset sekä vitsit ja iloisuus tukivat hyväksyvän ilmapiirin syntymistä monikulttuurisessa luokassa. Parhaimmillaan kulttuurisesta moninaisuudesta tuli resurssi keskusteluihin ja erilaisiin vertailuihin ja johtopäätöksiin. Myös Lundin (2015) tutkimus liittyi monikulttuurisen luokan ilmapiiriin. Hän pohtii tutkimuksessaan, voiko vitsien kertominen luokassa tukea oppimista. Artikkeli perustuu kenttätutkimukseen, joka on tehty monikulttuurisessa luokassa Malmössä. Tutkija tarkasteli vitsailua opettajan ja oppilaiden välisessä suhteessa. Vitsailu tarkoitti leikillistä kiusoittelua, joka ei loukannut ketään. Tutkimuksessa osoitetaan, kuinka vitsaileva suhde opettajan ja oppilaiden välillä voi tukea emotionaalista identifikaatiota sekä opettajan ja oppilaiden kulttuurienvälistä ymmärrystä.

Stier, Tyggvason, Sandstrom ja Sandberg (2012) tarkastelivat esikoulun opettajia kymmenessä ruotsalaisessa esikoulussa pyytämällä heitä kuvailemaan työtään etnisen ja kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta. Tutkimuksessa todettiin, että esikoulun opettajien tulisi toteuttaa kulttuurienvälistä pedagogiikkaa ja vuorovaikutusta työssään systemaattisemmin. Tutkimuksessa myös korostetaan, että mikäli opettajat eivät tarkastele perusteellisesti omia arvojaan, käytöstään sekä oletuksiaan siitä, mikä on ”kulttuurista käyttäytymistä”, he voivat työssään päätyä uusintamaan kulttuurisia stereotypioita.

Myös Obondo, Lahdenperä ja Sadevärn (2016) tarkastelevat monikulttuurisen koulun opettajien kokemuksia. Heidän tutkimuksensa käsittelee erityisesti opettajien kohtaamia haasteita kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisessa luokassa. Tutkimuksen tulokset nostavat esiin rakenteellisia ongelmia sekä kaupungin koulutoimen, koulun että luokan tasolla. Näihin kuuluivat esimerkiksi paineet luoda inklusiivinen ja turvallinen oppimisympäristö moninaisille oppijoille yhä vähenevillä resursseilla. Myös opetussuunnitelman vaatimukset sekä standardoidut kokeet nostettiin esiin haasteina. Tästä huolimatta tutkijat korostivat, että opettajien pedagogiset käytänteet ilmensivät pyrkimystä interkulttuuriseen opetukseen, joka huomioi oppilaiden kieli- ja kulttuuritaustan ja jossa näkyvät hyvin kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan periaatteet.

Ruotsissa on tehty joitakin tutkimuksia eri aineiden opetuksesta. Bengtsson (2012) analysoi onnistunutta matematiikan didaktiikkaa ruotsalaisessa etnisesti hyvin moninaisessa koulussa (koulun oppilaista 70 % oli maahanmuuttajataustaisia). Tutkijat löysivät seuraavat matematiikan menestyksellistä oppimista tukevat tekijät: 1. kielen huomioiminen matematiikan opetuksessa, 2. visuaalisten ja käytännöllisten materiaalien vaihtelu matematiikan tunneilla sekä ongelmanratkaisu, joka harvoin perustuu oppikirjaan, 3. oppimisen ja ongelmanratkaisun organisointi niin, että "ruotsalaisuus" ei ole normi, jolla oppilaita määritellään, ja positiivinen lähestymistapa monikielisyyteen, 4. korkeat odotukset kaikkia oppilaita kohtaan ja 5. opettajien ja koulun johdon inklusiivinen lähestymistapa oppilaisiin, jotka tarvitsevat tukea matematiikan oppimisessa.

Hertzberg (2015) puolestaan käsitteli tutkimuksessaan inkluusiota ja ekskluusiota opinto-ohjauksen ja ammatillisen ohjauksen näkökulmasta. Tutkimuksessa haastateltiin opinto-ohjaajia, jotka työskentelivät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa. Tutkija etsi aineistostaan potentiaalisesti poissulkevia tapoja määritellä maahanmuuttaja "toisena". Tästä huolimatta aineistosta näkyi, että kaikkien oppilaiden kohdalla pyrkimys autonomiaan pysyi ohjausprosessin perimmäisenä ja ehdottomana tavoitteena ja haastateltavat olivat tietoisia siitä, että moninaisuus edellyttää ohjaussuhteelta uudenlaisia ohjausstrategioita ja oppimistavoitteita.

Sjoborg (2015) tarkasteli uskonnonopetusta ja uskontojen moninaisuutta Ruotsissa. Artikkelin lähtökohtana on havainto siitä, että uskontokasvatus voisi vaikuttaa myönteisesti sosiaaliseen koheesioon yhä moninaisemmissa yhteiskunnissa. Tutkimus analysoi uskonnon opetuksen tavoitteita virallisissa dokumenteissa. Lisäksi se kartoitti oppilaiden asenteita uskonnonopetukseen ja uskonnolliseen moninaisuuteen kansallisen kyselyn kautta. Tutkimuksessa tuotiin esiin kuilu oppilaiden asenteiden sekä korkealentoisten kansallisten uskonnonopetuksen tavoitteiden välillä. Tutkijan mukaan uskonnonopetuksen kehittämiselle niin, että sen korkeat tavoitteet yhä moninaisemmassa yhteiskunnassa voisivat toteutua paremmin, on suuri tarve.

Ljunggrenin (2014) tutkimus liittyy kansalaiskasvatukseen koulussa, ja hän pohtii artikkelissaan kansallista identiteettiä monikulttuurisessa Ruotsissa ja kansalaiskasvatuksen roolia kansallisen identiteetin luomisessa. Hän tuo esiin, että kansallisidentiteetti tulisi nähdä etnisyyden ylittävänä, mutta samalla myös sen huomioivana ilmiönä. Hän peräänkuuluttaa koulun kansalaiskasvatukseen sellaista didaktista lähestymistapaa ja ammatillista asennetta, joka huomioi vastavuoroisen kommunikaation, kun kansallisidentiteetistä keskustellaan ja väitellään. Artikkelissa myös pohditaan, kuinka voidaan vahvistaa rakentavaa, demokraattista kansallisidentiteettiä, joka ylittää sekä nationalismin että monikulttuurisuuden.

Özdemir, Özdemir ja Stattin (2015) kysyvät tutkimuksessaan, mikä saa "kantaruotsalaiset" nuoret kiusaamaan eri etnisestä taustasta tulevia nuoria. He

tutkivat, onko nuorten negatiivisella asenteella maahanmuuttajia kohtaan vaikutusta kiusaamiseen. Lisäksi he tutkivat nuorten impulsiivisuuden ja riskialttiin käytöksen sekä kaoottisen kouluympäristön vaikutusta negatiivisiin asenteisiin ja kiusaamiseen. Tutkimustulosten mukaan nuoret, joilla oli kielteisiä asenteita maahanmuuttajia kohtaan, kiusasivat maahanmuuttajataustaisia nuoria, mikäli heillä oli impulsiivisia ja väkivaltaisia taipumuksia. Koulun ilmapiirillä sen sijaan ei näyttänyt olevan merkittävää vaikutusta. Tutkimus kuuluttaa etniseen kiusaamiseen liittyvien riskitekijöiden tunnistamisen tärkeyttä.

Lunnebland ja Johansson (2012) arvioivat tutkimuksessaan kokeilua, jossa opettajat pyrkivät auttamaan ja tukemaan maahanmuuttajalasten vanhempia lastensa kasvatuksessa. Kokeilun tavoitteena oli vanhempien sitouttaminen yhteistyöhön sekä dialogin mahdollistaminen tasa-arvoisissa olosuhteissa. Tutkimuksesta käy ilmi, että vaikka ruotsalaiset opettajat pyrkivät luomaan dialogia ja kommunikoimaan vanhempien kanssa, he eivät onnistuneet siinä erityisen hyvin. Jos vuorovaikutus ei toiminut, opettajat turvautuivat usein sellaisiin strategioihin, joilla pyrittiin hallinnan kautta vaikuttamaan vanhempien arvoihin, normeihin ja ideaaleihin. Tutkijat pitävät tärkeänä, että koulut ja opettajat kiinnittäisivät yhä enemmän huomiota niihin materiaalisiin ja sosiaalisiin syihin, jotka luovat etäisyyttä ja vieraantumista vanhempien ja koulun välille.

Merchant, Ärlestig, Garza, Johansson ja Murakami-Ramalho (2012) tarkastelivat vertailevassa tutkimuksessaan koulun johtamista inklusiivisen ja kulttuurisen moninaisuuden huomioivan kehittämisen näkökulmasta Yhdysvalloissa ja Ruotsissa. Tutkimuksessa todettiin, että molemmissa maissa johtajilla oli korkeat odotukset eri kulttuurisista tai sosioekonomisista taustoista tulevia oppilaita kohtaan. Ruotsissa korostettiin Yhdysvaltoihin verrattuna enemmän jokaisen oppilaan autonomiaa ja vaikutusmahdollisuuksia. Ruotsissa myös painotettiin enemmän sitä, että inklusiivisen lähestymistavan tulee alkaa aikaisin, jo varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa tuotiin esiin, että johtajat eivät näe ristiriitaa pyrkimyksessä sekä akateemiseen menestykseen että sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen.

Myös Norbergin ja Törnsenin (2013) tutkimus liittyy koulun johtamiseen. Siinä tarkastellaan kunniaan liittyviä jännitteitä, joita koulujen johtajat kohtaavat. Dilemmat liittyvät etenkin siihen, kuinka vanhempien vaatimukset ovat ristiriidassa koulun demokraattisten tavoitteiden kanssa. Tutkimuksen tulosten mukaan koulun johtajat kohtaavat kunniaan liittyviä ongelmia päivittäin. Vanhemmat haluavat esimerkiksi rajoittaa lastensa osallistumista joihinkin koulun toimintoihin. Tutkimus painottaa, että koulun johtajilla tulisi olla tarpeeksi tietoa kunniakäsityksistä ja siihen liittyvistä ilmiöistä. Johtajien tulisi myös pystyä havaitsemaan vaarassa olevat oppilaat ja järjestämään heille tukea ilman pelkoa stigmasta ja poissulkemisesta.

Avery (2015) pohtii koulukirjastojen roolia monikulttuurisessa yhteiskunnassa monikielisten lasten tukena. Hän tuo esiin kirjaston merkityksen interkulttuurisen kasvatuksen näkökulmasta. Hänen mukaansa kirjastot pyrkivät tukemaan

monikielisten lasten oppimista, mutta opettajat taas näkevät kirjaston roolin enemmän ruotsin kielen oppimisen näkökulmasta. Tutkimuksessa tuodaan esiin tarve kehittää opettajien ja kirjaston työntekijöiden yhteistyötä, jotta kirjaston rooli interkulttuurisen kasvatuksen tukemisessa voisi vahvistua.

5.3.2 Maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin liittyvä tutkimus

Tämän pienen kategorian tutkimukset liittyvät maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin, joten kategorian voi ajatella alakategoriana edelliselle sisältökategorialle, johon se vahvasti liittyy. Ferrer-Wreder, Trost, Lorente, Cass ja Mansoory (2012) ovat tehneet katsausartikkelin ruotsalaisten nuorten henkilökohtaisen ja etnisen identiteetin kehittymisestä. He toteavat, että identiteettiin moninaisuuden näkökulmasta liittyvä tutkimus on Ruotsissa vasta hyvin alullaan, mutta sen kehittämiseen on olemassa hyviä lähtökohtia.

Crul (2015) kysyy artikkelissaan, onko koulutus avain menestykseen. Hänen tutkimuksessaan tarkasteltiin ammatillisesti hyvin menestyneitä toisen sukupolven turkkilaisia eri maissa, myös Ruotsissa, ja pohdittiin koulutuksen merkitystä heidän menestyksessään. Ruotsin avoimen peruskoulusysteemin nähtiin tarjoavan hyvän polun ammattiin (joissakin maissa esim. oppisopimus oli keskeisempi väylä menestyksekkääseen ammattiin).

Barber, Torney-Purta, Wilkenfeld ja Ross (2015) tutkivat nuorten kansalaisuuteen liittyviä tietoja ja asenteita Ruotsissa ja Yhdysvalloissa. He tutkivat sekä maahanmuuttajataustaisia että Ruotsissa ja Yhdysvalloissa syntyneitä nuoria. Tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaisilla nuorilla oli heikommat kansalaistiedot ja taidot sekä vähemmän tietoa naisten oikeuksista kuin heidän Ruotsissa ja Yhdysvalloissa syntyneillä ikätovereillaan.

Svensson, Meaney ja Noren (2014) tarkastelivat maahanmuuttajaoppilaiden näkemyksiä mahdollisuuksistaan oppia matematiikkaa. He tarkastelivat aihetta etenkin kotiläksyjen näkökulmasta. He totesivat tutkimuksessaan, että maahanmuuttajaoppilaiden epäonnistumista matematiikassa on Ruotsissa selitetty usein ”deficit-diskursseilla” eli keskittymällä maahanmuuttajaoppilaan ongelmiin ja puutteisiin. Tutkijat painottavat, että asia on paljon moniulotteisempi; siihen vaikuttavat esimerkiksi vanhempien tuki, näkemykset matematiikan läksyistä sekä ympäristön ja koulun asenteet ja käytänteet. Tämän tutkimuksen oppilaat kuvasivat vanhempiensa taustaa ja koulutusta riittämättömiksi, kun taas ”ruotsalaisten” vanhempien taustat nähtiin ihailtavina. Koska oppilaat ajattelivat, että vanhempia ei voi muuttaa, he näkivät omat mahdollisuutensa matematiikan oppimiseen rajallisina.

5.3.3 Koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmien tutkimus

Gruber ja Rabo (2014) tarkastelevat tutkimuksessaan koulutuspoliittisia dokumentteja, jotka liittyvät monikulttuurisuuteen ruotsalaisessa koulutuksessa ja oppikirjoissa. Heidän analyysinsä näyttää, että vaikka monikulttuurisuus tuodaan

esiin koulutusta ohjaavissa asiakirjoissa, käsitettä ei määritellä selkeästi vaan se jää epämääräiseksi. He korostavat myös, että vaikka koulutuspoliittisissa dokumenteissa todetaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tuovan luokkaan moninaisuutta, jota tulisi hyödyntää pedagogiikassa, oppikirjoissa monikulttuurisuutta ei huomioida. Tutkijat kritisoivat vahvasti sitä, että Ruotsissa ei ole onnistuttu tukemaan tarpeeksi tasa-arvoista koulutusta ja mahdollisuuksia kaikille oppilaille.

Shafiq ja Myers (2015) esittelevät artikkelissaan tutkimustuloksia Ruotsin kansallisesta "voucher scheme" -ohjelmasta, radikaalista koulutuspoliittisesta ohjelmasta, jossa hallitus jakoi vanhemmille "kuponkeja" (joilla oli rahallista arvoa), jotta he pystyvät hankkimaan lapselleen yksityisen koulutuksen. Tutkimuksessa tarkasteltiin uudistuksen vaikutusta sosiaaliseen koheesioon tilastollisen analyysin avulla tutkimalla 14-vuotiaiden oppilaiden etnisiin vähemmistöihin ja maahanmuuttajien oikeuksiin liittyviä asenteita. Tutkimuksessa ei löydetä todisteita siihen, että asenteet olisivat muuttuneet kielteisemmiksi ja että uudistuksella olisi tältä osin ollut kielteisiä vaikutuksia sosiaaliseen koheesioon. Tutkijoiden mukaan ruotsalainen voucher scheme -ohjelma oli hyvin rakennettu, koska siinä pyrittiin minimoimaan segregaation mahdollisuus ja kaikkia kouluja (myös yksityisiä) velvoitettiin sisällyttämään opetussuunnitelmaan kansalaiskasvatus.

Brantefors (2015) pohtii tutkimuksessaan, kuinka erilaiset koulutuksen ja koulun kulttuuriset merkitykset voivat vaikuttaa epäoikeudenmukaisten kulttuuristen suhteiden syntymiseen, esimerkkinä toiseuttaminen ja ksenofobia. Hän analysoi kulttuurisia ja diskursiivisia merkityksiä opetussuunnitelmassa. Brantefors mukaan siitä huolimatta, että eri aikojen opetussuunnitelmissa on erilaisia perusteita, kulttuurinen ajattelu pysähtyy epämääräisesti määriteltyihin "meihin" sekä tarkemmin määriteltyihin "muihin". Tutkimuksessa päädytään siihen, että ruotsalainen opetussuunnitelma on "toiseuttava" opetussuunnitelma, vaikka tällä ei olekaan mitään tekemistä ksenofobian ja rasismin kanssa. Ruotsalainen opetussuunnitelma on tutkijan mukaan aina ollut antirasistinen ja vahvasti ankkuroitunut demokraattisiin lähtökohtiin.

Parker-Jenkins, Francia ja Edling (2017) tarkastelevat vertailevassa tutkimuksessaan Ruotsin ja Englannin koulutuspolitiikkaa ihmisoikeuksien näkökulmasta keskittyen lapsen oikeuteen saada islamin uskonnon opetusta. Heidän mukaansa sekä Ruotsin että Englannin koulutuspolitiikassa on toteutettu "Education for the other" -politiikkaa. Vaikka politiikka on mahdollistanut esimerkiksi taloudellisen tuen vähemmistöryhmille, tässä tapauksessa islamin uskonnon opetukselle, se on samalla korostanut "me ja muut" -asetelmaa ja vähemmistöjen näkemistä ongelmana.

Warrenin (2013) artikkeli käsittelee oman äidinkielen opetusta Ruotsissa. Siinä kuvataan ruotsalaista MTT-mallia (Mother tangue tuition), jossa muut kuin ruotsia äidinkielenään puhuvat voivat vaatia oman äidinkielensä opetusta päiväkodista 12-vuotiaaksi saakka. Tutkimus analysoi MTT:n opetussuunnitelmaa eri näkökul-

mista. Tutkimuksessa tuodaan esiin, että piilo-opetussuunnitelmalliset tekijät voivat estää onnistuneen MTT-opetussuunnitelman siirtämisen käytäntöön.

Magnusson (2013) analysoi ja vertailee ruotsi toisena kielenä -opetussuunnitelmaa ruotsi äidinkielenä -opetussuunnitelmaan ala- ja yläkoulussa. Hän tuo esiin, että ruotsi toisena kielenä on aineena uusi eikä sen ideologisia perusteita ole laajemmin pohdittu. Tutkimustulosten mukaan ruotsi toisena kielenä -opetussuunnitelma on taito- ja kommunikaatiopainotteinen, kun taas ruotsi äidinkielenä -opetussuunnitelmassa painottuu enemmän henkilökohtainen kasvu ja kirjallisuus. Ruotsi toisena kielenä -opetussuunnitelmassa näyttäisi olevan heikko yhteys teoriaan ja tutkimukseen toisen kielen kehittymisestä.

5.3.4 Opettajankoulutukseen ja opettajaopiskelijoihin liittyvä tutkimus

Opettajankoulutukseen ja opettajaopiskelijoihin liittyvää tutkimusta löytyi Ruotsista huomattavasti vähemmän kuin Suomesta. Sundin ja Öhmanin (2014) tutkimus linkittyy erityisesti opettajien täydennyskoulutukseen. He tutkivat, kuinka opettajien interkulttuurinen kokemus voi käynnistää eettisen, ympäristöön ja kestävään kehitykseen liittyvän reflektion. Tutkimus kohdistui opettajiin, jotka vierailivat Etelä-Amerikassa. Tutkijoiden mukaan opettajan perus- ja täydennyskoulutuksessa olisi tärkeää kiinnittää huomiota opettamisen käytäntöihin liittyviin arvoihin ja moraaliin, jos haluamme lisätä opettajien tietoa kasvatuksen globaaleista ulottuvuuksista.

Carson ja Westvall (2016) pohtivat interkulttuurisen musiikin opetuksen kehittämistä opettajankoulutuksessa. He nostivat esiin, että musiikillinen moninaisuus musiikkikasvatuksessa ei viittaa pelkästään erilaisuuksien representaatioihin, vaan myös osallisuuteen, kansalaisuuteen ja vuorovaikutukseen.

Dunn, Dotson, Cross, Kesner ja Lundahl (2014) tarkastelevat vertailevassa tutkimuksessaan opettajaopiskelijoiden kokemuksia ulkomaan opintojaksoista ja niiden mahdollisuudesta tukea opiskelijoiden transformatiivista oppimista. Tutkimuksessa tuodaan esiin relevanttien vuorovaikutteisten tehtävien (kriittinen lukeminen ja reflektio, päiväkirjat, videot, blogit, yhteisölliset aktiviteetit), konkreettisten kulttuurienvälisten kokemusten sekä opettajan tarjoaman tuen tärkeä merkitys opiskelijan henkilökohtaiselle ja ammatilliselle kasvulle ulkomaanjakson aikana.

Edling ja Frelin (2015) pohtivat sosiaalista oikeudenmukaisuutta Ruotsin opettajankoulutuksessa. Kirjassa keskitytään erityisesti opettajankouluttajiin sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäjinä ja erityyppisen väkivallan (kiusaamisen, häirinnän, loukkaamisen, syrjinnän) ehkäisijöinä. Artikkelissa esitellään kansalliseen tutkimukseen perustuvia hedelmällisiä strategioita sosiaalisen väkivallan estämiseen koulussa. Tämän pohjalta nostetaan esiin esimerkkejä, kuinka edellä mainitun tutkimuksen tuloksia voidaan tuoda osaksi opettajankoulutuksen pedagogiikkaa Ruotsissa.

5.4 Norjalaisen tutkimuksen keskeiset tulokset

Norjasta löytyi jonkin verran perusopetuksen näkökulmasta tehtyjä vertaisarvioituja ja englanninkielisiä tutkimuksia kulttuurisesta moninaisuudesta. Lisäksi Norjassa on tehty monia kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä tutkimuksia lukioikäisistä, mutta nämä siis hylättiin tähän kartoitukseen kuulumattomina.

Löydetyt teemat olivat

- maahanmuuttajataustaiset oppilaat
- kulttuurinen moninaisuus ja koulutuspolitiikka
- monikulttuurinen koulu, opettajat, opetus ja sen haasteet.

5.4.1 Maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin tai nuoriin liittyvä tutkimus

Tähän tematiikkaan liittyi usein kiinteästi myös monikulttuurinen koulu, mutta tässä kategoriassa käsitellään ne tutkimukset, joissa fokus on selkeästi oppilaissa. Tutkimuksissa tarkastellaan sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen keinoin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemuksia tai näkemyksiä.

Maahanmuuttajataustaisia oppilaita eri aineiden opetuksen kontekstissa tarkastelevia tutkimuksia löytyi muutamia. Karlsen (2013) tutki etnografisessa tutkimuksessaan maahanmuuttajaoppilaiden musiikillista toimijuutta yläkouluissa. Tutkimus on toteutettu Norjan lisäksi Suomessa ja Ruotsissa (mutta se esitellään tässä, koska tutkija toimii norjalaisessa yliopistossa). Tutkimuksessa tarkastellaan, minkälaisia merkityksiä oppilaat antavat vanhempiensa kotimaan musiikille ja miten vanhempien kotimaan musiikki näkyi musiikintunneilla ja koko koulussa. Tulosten mukaan oppilaiden vanhempiensa kotimaan musiikille antamat merkitykset ja niihin liittyvät neuvottelut olivat rikkaita ja kompleksisia ja näitä merkityksiä voitaisiin käyttää lähtökohtana kehitettäessä musiikinopettajien toimintaa monikulttuurisissa luokissa.

Walseth (2015) puolestaan tutki muslimityttöjen kokemuksia liikunnasta ja uskonnon roolia heidän kokemuksissaan. Tutkimuksen tulosten mukaan muslimitytöt yleisesti ottaen nauttivat liikuntatunneista ja suurin osa tytöistä suosi sekaryhmiä liikunnassa (tytöt ja pojat samassa). Uskonnolla oli vähän merkitystä tyttöjen liikuntakokemuksessa lukuun ottamatta uintia ja suihkussa käyntiä. Tutkimuksessa painotetaan intersektionaalisuutta sen näkökulmasta, että erilaiset erot (kategoriat) ovat merkittäviä erilaisissa liikunnan konteksteissa. On myös tärkeää huomata, että se, mitä liikunta muslimitytöille merkitsee, ei määräydy aina uskonnosta käsin.

Hildegunn ja Jonsdottir (2012) tutkivat syrjinnän kokemuksia (peer group victimisation) maahanmuuttajanuorten sekä etniseen enemmistöön kuuluvien nuor-

ten keskuudessa etnisesti monikulttuurisessa koululuokassa Norjassa. Tutkimus paneutui siihen, onko masennusoireilla yhteyttä siihen, että on kokenut syrjintää. Tutkimus toteutettiin monikulttuurisen norjalaisen kaupungin yläkoulussa. Nuoret maahanmuuttajat raportoivat kohdanneensa enemmän syrjintää verrattuna etniseen enemmistöön kuuluviin nuoriin. Masennusoireilla ei kuitenkaan tämän tutkimuksen mukaan näyttänyt olevan vaikutusta syrjintäkokemusten määrään.

Ulriksen, Sagatun, Zachrisson, Waaktaar ja Lervåg (2015) tarkastelivat kvantitatiivisessa tutkimuksessaan, miten sosiaalinen tuki ja sosioekonominen status ennustavat yläkouluikäisten oppilaiden arvosanoja ja koulutussuunnitelmia. Samoin he tarkastelivat, onko näissä asioissa havaittavissa eroja etnisen enemmistön ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välillä tai tyttöjen ja poikien välillä. Tutkimuksessa löydettiin eroja siinä, miten tytöt ja pojat, samoin kuin maahanmuuttajataustaiset ja etniseen enemmistöön kuuluvat nuoret kertovat koulusaavutuksistaan ja koulutuksellisista suunnitelmistaan. Näitä eroja koulumenestyksessä ei voitu kuitenkaan selittää sosiaalisen tuen ja sosioekonomisen statuksen avulla. Opettajan tuki vaikutti merkittävästi kaikkiin ryhmiin kuuluvien oppilaiden koulusuorituksiin.

Solveig ja Erstad (2016) tarkastelivat tutkimuksessaan, kuinka nuoret näkevät itsensä oppijoina koulutuksen muutoskohdissa (siirryttäessä peruskoulusta toisen asteen koulutukseen). Kyseessä oli etnografinen tutkimus, jota toteutettiin koulussa, jossa suuri prosentuaalinen osa lapsista oli maahanmuuttajataustaisia. Tutkimus keskittyy erityisesti kahteen maahanmuuttajataustaiseen tyttöön. Tyttöjen tapauksissa identiteetti koulutuksen muutoskohdassa näyttäytyy formaalien ja informaalien vaikutusten kompleksisena verkostona.

Rydlandin, Groverin ja Lawrencen (2014) tutkimus kohdistuu siihen, kuinka esikoulussa voidaan tukea lasten vieraan kielen sanaston kehittymistä. Tutkimuksessa seurattiin 26 turkkilaistaustaisen maahanmuuttajalapsen kielellistä kehittymistä esikoulusta viidenteen luokkaan. Muuttujina tarkasteltiin puheelle altistumista (opettajajohtoisen ryhmäkeskustelun määrää ja moninaisuutta sekä lasten keskinäisen puheen määrää ja moninaisuutta), kotikasvatuksen demografisia muuttujia sekä vertaisetnistä ympäristöä. Tutkimus korostaa sekä esikoulussa tapahtuvan puhealtistuksen tärkeyttä (opettajajohtoinen ja lapsiryhmän keskinäinen puhe) että demografisten tekijöiden tärkeyttä kielen oppimisen näkökulmasta.

Myös Aukrustin ja Fullandin (2013) tutkimus liittyi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vieraan kielen kehittymiseen. He vertasivat tutkimuksessaan sekä turkkia että norjaa puhuvien oppilaiden sanaston ja luetun ymmärtämisen kehittymistä siihen, millaisessa ympäristössä he elävät (koostuuko ympäristö pääosin turkkilaisista maahanmuuttajista vai etnisesti norjalaisista). Oppilailla, joiden asuinalueella oli vähemmän maahanmuuttajataustaisia, oli parempi norjan kielen sanavarasto. Kiinnostava havainto oli kuitenkin se, että asuinympäristö ja

siellä käytetty kieli eivät näyttäneet vaikuttavan oppilaiden luetun ymmärtämiseen tai asiatietoon.

Bal ja Perzigian (2013) pyrkivät kirjallisuuskatsauksen tyyppisessä tutkimuksessaan tunnistamaan tehokkaita ja laadukkaita kokeiluja, jotka on suunniteltu sellaisille maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joilla on erityistarpeita eli oppimiseen tai käyttäytymiseen liittyviä ongelmia. Heidän löytämiensä tutkimusten pohjalta onnistuneissa kokeiluissa korostuivat kulttuurisensitiivinen pedagogiikka ja paikalliset rakenteelliset ja sosiaaliset olosuhteet (koulun ilmapiiri, oppimismahdollisuuksien laatu, kotikielen opetuksen tuki, psykososiaaliset palvelut sekä positiivinen suhtautuminen maahanmuuttajiin). Tutkimuksessa nostetaan esiin aiemman tutkimuksen hajanaisuus ja todetaan, että on suuri tarve teoreettisesti ja metodologisesti hyvin perustelluille, tutkimukseen perustuville kokeiluille, jotka pyrkivät tukemaan erityistarpeisia maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

5.4.2 Kulttuurinen moninaisuus ja koulutuspolitiikka

Garthus, Oppedal ja Halvard (2016) analysoivat poliittisen kielen semanttisia rakenteita teksteissä, joiden aiheena on norjalaisia maahanmuuttajia koskeva koulutuspolitiikka (erityisenä fokuksena uuden kotimaan ja maahanmuuttajien suhde) vuodesta 1973 vuoteen 2013. Tutkimuksen johtopäätöksissä todetaan, että kahden viime vuosikymmenen aikana pedagogisen professionaalisen yhteisön poliittinen vaikutus on huomattavasti vähentynyt monikansallisten koulutuspoliittisten toimijoiden tieltä. Maahanmuuttajia koskevaa koulutuspolitiikkaa sanelevat tutkimuksen mukaan yhä enemmän vaatimukset koulun tehokkuudesta ja parantamisesta.

Andersen (2014) tutki Norjan valtion odotuksia johtajuuden uusista vaatimuksista, joita on esitetty monikulttuurista yhteiskuntaa käsittelevissä koulutuspoliittisissa asiakirjoissa. Tutkimustulosten mukaan Norjassa ei juuri ole olemassa sellaisia kriittisesti ajattelevien ja sosiaalisesti aktiivisten johtajien ja opettajien vetämiä transformatiivisia liikkeitä, jotka tukisivat kriittisesti ajattelevia, sosiaalisesti aktiivisia vähemmistöihin kuuluvia oppilaita. Tutkimus nostaa esiin, että koulutuspoliittisissa dokumenteissa painotetaan liian vähän johtajuuden kompetensseja, toisin sanoen tietoa, taitoa ja asenteita, joita johtajilla täytyy olla, kun heidän kouluyhteisönsä tulevat kulttuurisesti ja kielellisesti yhä moninaisemmiksi.

Osler ja Lybaek (2014) tutkivat kansallisia ja kosmopoliittisia koulutuspoliittisia diskursseja ekstremismin ja islamofobian kontekstissa analysoiden tapoja, joilla politiikka tukee inklusiivisen kansallisuuden ajatusta ja toisaalta eksklusiivista mallia kansallisesta identiteetistä. Tutkimuksessa tarkastellaan, kuinka poliittisissa ohjelmissa huomioidaan sosiaalinen koheesio, ihmisoikeudet ja kulttuurinen moninaisuus ja kuinka vähemmistöt käsitteellistetään. Siinä myös arvioidaan opetussuunnitelman läpäisevien lähestymistapojen ja teemojen mahdollisuuksia vaikuttaa oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon lisääntymiseen ja rasismin kyseenalaistamiseen. Lopputulemana esitetään kulttuurisen moninaisuuden huomioiva inklusiivinen koulutuksen malli kohti kosmopoliittista kansalaisuutta.

Özerk ja Taylor (2014) tutkivat vertailevassa tutkimuksessaan demografisia muutoksia poliittisissa agendoissa, lain asettamia raameja, koulutuksellisia lähestymistapoja sekä tutkimustuloksia kielelliseen vähemmistöön kuuluvien oppilaiden koulusaavutuksista Oslossa ja Los Angelesissa Yhdysvalloissa. Tutkimuksessa todetaan, että vaikka maiden välillä on suuria historiallisia ja sosioekonomisia eroja, monet koulutuspolitiikkaan ja kielellisiin vähemmistöihin liittyvät koulutuksen haasteet ovat samanlaisia. Molemmissa maissa kielivähemmistöihin kuuluvat oppilaat jäävät jälkeen koulusaavutuksissa sekä keskeyttävät koulunkäynnin todennäköisemmin kuin enemmistöön kuuluvat. Toisaalta molemmissa maissa ne kielellisiin vähemmistöihin kuuluvat oppilaat, jotka oppivat maan valtakielen hyvin, menestyvät koulussa huomattavasti paremmin kuin enemmistöön kuuluvat keskimäärin. Molemmissa maissa kielenoppimiseen liittyvää koulutuspolitiikkaa ovat leimanneet poliittisten ideologioiden jatkuvat muutokset.

5.4.3 Monikulttuurinen koulu, opettajat, opetus ja sen haasteet

Burner ja Biseth (2016) tarkastelivat artikkelissaan norjalaista innovatiivista kansallista ohjelmaa *Competence for diversity*, jonka tavoitteena on varmistaa, että yhä useampi oppilas suorittaisi toisen asteen opinnot loppuun. Ohjelma paneutuu erityisesti lapsiin, joiden ensimmäinen kieli on jokin muu kuin norja. Tutkimuksessa raportoidaan, kuinka tutkimukseen osallistuneet kasvattajat ymmärtävät moninaisuuden käsitteen ja kuinka he pyrkivät edistämään moninaisuutta paikallisissa konteksteissaan. Tutkimuksen tulokset osoittavat merkittävän kuilun kasvattajien ja virallisten koulutuspoliittisten dokumenttien moninaisuuteen liittyvän ymmärryksen välillä. Tutkimuksen mukaan opettajat pyrkivät huomioimaan moninaisuuden työssään esimerkiksi tukemalla kielen oppimista ja järjestämällä ”näkyviä” monikulttuurisia tapahtumia. Tutkijat huomauttavat, että tämä on ristiriidassa ohjelman tavoitteiden kanssa. Tutkijat nostavat esiin, että olisi tärkeää määritellä moninaisuus eikä vain pyrkiä huomioimaan ”toiseus”, silloin kun käynnistetään kansallisia ohjelmia moninaisuudesta. Ohjelmissa olisi myös tärkeää kehitellä ruohonjuuritoimintaa, jossa esimerkiksi tutkijat, opettajankouluttajat ja opettajat yhteistyössä pyrkisivät kehittelemään innovatiivisia käytänteitä moninaisuuden tukemiseksi kouluissa.

Karlsenin (2014) tutkimuksessa tarkasteltiin etnografisen tutkimuksen pohjalta, kuinka pohjoismaiset musiikin opettajat, jotka työskentelevät monikulttuurisissa ympäristöissä, ymmärtävät oppilaan musiikillisen toimijuuden kehittymisen. Tutkimuksessa avataan tutkittujen opettajien kertomuksia identiteetin muokkaamisesta, itsesäätelystä, sosiaalisen ymmärryksen lisäämisestä, koheesion luomisesta sekä kompetenssin vahvistamisesta pluralismin ja demokratian näkökulmista.

Johannessenin (2015) artikkelissa tarkasteltiin opettajien kehittymistä toimintatutkimuksellisessa tutkimusprojektissa, joka liittyi uskontojen moninaisuuden opettamiseen kouluissa. Jokainen osallistuva opettaja dokumentoi omaa kehitystään omien oppilaidensa kanssa. Tutkimus osoittaa, kuinka projekti sai käyntiin

kollektiivisen tarkastelun osallistujien omasta ammatillisesta tiedosta. Vähitellen opettajien muodostamassa tutkimusyhteisössä kehittyi yhteinen ammatillinen diskurssi ja osallistujat alkoivat tarkastella kriittisesti omia henkilökohtaisia arvojaan ja uskomuksiaan sekä näiden roolia omassa työssään. Myös Husebon (2012) artikkeli on tehty saman projektin tulosten pohjalta. Hän lähestyi projektia pohtimalla teorian ja käytännön yhteen liittämistä norjalaisessa opettajankoulutuksessa.

Ingebjorg ja Joron (2012) tutkivat lukutaitoa ja lukemisinnokkuutta ja sen tukemista monikielisissä luokissa. Tutkimus pohjautuu opettajien, tutkijoiden sekä kirjaston henkilökunnan yhteiseen projektiin. Tutkimuksen tulosten mukaan kirjallisuuteen pohjautuva lukutaidon opetus näytti vähentävän alhaisen sosioekonomisen statuksen tai kielelliseen vähemmistöön kuulumisen negatiivisia vaikutuksia. Tämä edellytti sellaista opetuksellista lähestymistapaa, joka antaa oppilaille laajan pääsyn kirjoihin ja kirjastoon, mahdollistaa vapaaehtoisen fiktion ja faktan lukemisen sekä sisältää erilaisia kirjallisuustapahtumia.

Hovdelien (2015) pohtii norjalaista koulutuksen mallia, sen arvopohjaa ja uskonnollista kasvatusta integraation näkökulmasta. Kirjoittajan mukaan sekä koulujen arvopohjan että pakollisen uskonnonopetuksen voidaan ymmärtää myötävaikuttavan integraatioon norjalaisessa yhteiskunnassa, jota luonnehtii maallistuminen ja kristinuskon hegemonian pirstoutuminen sekä toisaalta kulttuurisen ja uskonnollisen moninaisuuden esiintulo. Tässä tapauksessa maallistuminen nähdään, ei niinkään erona uskonnosta, vaan eri uskontojen tasa-arvona sekä kasvatuksessa että yhteiskunnassa.

Skeie (2014) pohtii artikkelissaan ”eurooppalaista dimensiota” norjalaisessa kontekstissa keskittyen erityisesti nuoriin ja kansalaiskasvatukseen. Kirjoittajan mukaan eurooppalainen dimensio ei ole varsinainen osa opetussuunnitelmaa, mutta ilmiöt, jotka liittyvät Norjaan pluralistisena yhteiskuntana, usein nähdään epäsuorasti ”eurooppalaisina”. Hänen johtopäätöksensä on, että sosiokulttuurisen moninaisuuden, inkluusion sekä kestävyyden (resilience) tarkastelua osana kansalaiskasvatusta tulisi lisätä.

Nutti (2013) tarkastelee alkuperäiskansojen koulutusta, erityisesti saamelaisopetusta, matematiikan opetuksen kontekstissa. Hän on tutkinut alkuperäiskansaan kuuluvien opettajien kokemuksia saamelaiskulttuurin huomioivasta matematiikan opetuksesta saamelaisessa esi- ja alakoulussa. Tutkimus oli toimintatutkimustyyppinen, ja se toteutettiin Norjan, Ruotsin, Suomen ja Venäjän saamelaisalueella. Toimintatutkimukseen osallistuneet opettajat muuttivat opetustaan ongelmalähtöisestä näkökulmasta ”mahdollisuus”-perustaiseen kulttuuriin pohjautuvaan näkökulmaan (a possibility-focused culture-based teaching perspective), mihin liittyi opettajien voimaantuminen heidän toimiessaan muutosagenttina alkuperäiskoulutuksen muutoksessa. Dekolonisaation käsite näkyi keskeisesti opettajien narratiiveissa, ja heidän kehittyvä tietonsa etnomatemaattisesta tutkimusalueesta edisti heidän kulttuuriin pohjautuvaa matematiikan opetustaan.

5.5 Tanskalaisen tutkimuksen keskeiset tulokset

Tanskalaista kulttuuriseen moninaisuuteen perusopetuksen näkökulmasta liittyvää englanninkielistä vertaisarvioitua tutkimusta löytyi viiden viime vuoden ajalta yllättävän vähän. Tutkimus on jaoteltu monikulttuurisen koulun haasteisiin liittyvään tutkimukseen sekä koulutuspoliittiseen tutkimukseen.

5.5.1 Monikulttuurisen koulun haasteet

Tämä kategoria sisältää opettajiin, oppilaisiin, oppilaiden vanhempiin ja erilaisiin koulussa toteutettuihin projekteihin liittyvän tutkimuksen.

Sharpes ja Schou (2014) tarkastelivat tutkimuksessaan opettajien asenteita muslimioppilaiden integraatiota kohtaan. Tutkimuksessa oli mukana kuusi maata mukaan lukien Norja, Ruotsi ja Suomi, ja tutkittuihin opettajiin kuului myös muslimitaustaisia opettajia. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat kaikissa maissa näkivät, että muslimioppilaiden on tärkeä omaksua demokraattisen yhteiskunnan yhteisesti hyväksytyt arvot, esimerkiksi oppia suvaitsevaisuutta kaikkia uskontoja kohtaan, vastustaa väkivaltaa ja kohdella toisia oikeudenmukaisesti. Opettajat sen sijaan eivät ole samanmielisiä siitä, opetetaanko heidän kouluissaan aktiivisesti näitä arvoja. Opettajat eivät usko, että heidän muslimioppilaansa suosivat jihadia, mutta he eivät myöskään usko, että muslimioppilaat aktiivisesti vastustavat sitä. Opettajien mukaan muslimioppilaiden oppimiseen liittyvät ongelmat johtuvat puutteellisesta kielitaidosta. He eivät yleisesti ottaen ajattele, että muslimioppilailla olisi erityisiä käytökseen liittyviä ongelmia. Yksi tutkimuksen alustava tulos oli, että muslimitaustaiset opettajat näyttäisivät korostavan muita opettajia enemmän väkivallattomuuteen kasvattamisen tärkeyttä.

Porto (2016) tutki verkossa toteutettua kansalaisuuteen ja ympäristöön liittyvää projektia, johon osallistui alakoulun oppilaita englannin tunneillaan Tanskassa ja Argentiinassa. Projekti on osa Michael Byramin koordinoimaa projektia, jonka kehyksenä on interkulttuurisen kansalaisuuden teoria vieraan kielen opetuksessa. Tutkimuksen kehyksenä toimii myös ekologinen kansalaisuus, jonka voi ymmärtää kansalaisuuden uudeksi muodoksi ja joka tuo uudenlaisia haasteita opettajille. Tutkimuksessa tuodaan esiin, että vaikka kansalaisuuden voi usein mieltää kuuluvaksi nationalistiseen ja isänmaalliseen ajatteluun, tässä projektissa ekologinen kansalaisuus viittaa uudenlaiseen käsitykseen, joka korostaa kansainvälistä, valtiot ylittävää tai globaalia perspektiiviä. Kansalaiskasvatuksen katsotaan myös usein kuuluvan enemmän toisen asteen koulutukseen, mitä tässä projektissa haastetaan valitsemalla kontekstiksi alakoulun vieraan kielen opetus.

Matthiesenin (2016) tutkimus liittyi maahanmuuttajataustaisten lasten vanhempiin. Tutkimus kyseenalaistaa oletuksen, jonka mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhemmat olisivat vanhempien ja opettajien tapaamisissa hiljaa sen vuoksi, että he tulevat kulttuureista, joissa opettajien auktoriteettia ei

ole tapana kyseenalaistaa. Tutkimus argumentoi, että vanhemmista tulee hiljaisia tiettyjen vuorovaikutuksellisten prosessien myötä. Tutkijan mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhemmilla (tässä tapauksessa somalitaustaisilla vanhemmilla) on paljon mielipiteitä lastensa koulutuksesta ja he olisivat halukkaita tuomaan niitä esille, mutta tietyt rakenteelliset ja vuorovaikutukselliset prosessit systemaattisesti hiljentävät heidät.

Jaffe-Walter (2013) on etnografisessa tutkimuksessaan tarkastellut muslimioppilaita ja heidän opettajiaan tanskalaisessa koulussa. Tutkimus osoittaa, kuinka liberaalit kasvatuksen diskurssit ja halu tarjota muslimitaustaisille maahanmuuttajaoppilaille parempi elämä, voivat muuttua jokapäiväiseksi poissulkemisen prosessiksi koulussa. Artikkelissa tuodaan esiin, että liberaalissa demokratiassa maahanmuuttajat kohtaavat ”huolen teknologiat” (technologies of concern), joilla viitataan sellaisiin menetelmiin ja toimintaan, jotka toisaalta puolustavat maahanmuuttajaoppilaiden sosiaalista integraatiota, mutta samanaikaisesti toiseuttavat maahanmuuttajanuoria ja edellyttävät heiltä assimilaatiota tanskalaiseen kulttuuriin.

5.5.2 Koulutuspoliittiset tutkimukset

Tanskalainen koulutuspoliittinen tutkimus oli hyvin kriittistä ja nosti selkeästi esiin koulutuksellisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden ongelmat.

Sørensen (2012) on tutkinut kansalaiskasvatusta tanskalaisessa koulutuspolitiikassa. Tutkija väittää, että kansalaiskasvatus Tanskan peruskoulussa toimii kulttuurisen assimilaation välineenä tavoitteenaan etnisiin vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden sulauttaminen tanskalaiseen valtakulttuuriin. Sen sijaan, että kansalaiskasvatuksessa käsiteltäisiin yleisiä tanskalaiseen yhteiskuntaan liittyviä ilmiöitä, se kohdistuu etnisiin vähemmistöihin kuuluviin oppilaisiin sekä heidän potentiaaliseen ääriajatteluunsa ja käyttäytymiseensä, mikä johtuu heidän väitetystä vahvasta muslimi-identiteetistään. Tutkijan mukaan kansalaiskasvatukseen liittyy vahva pyrkimys häivyttää kulttuurinen moninaisuus tanskalaisesta yhteiskunnasta. Tutkija viittaa ”liberalismin paradoksiin”, joka on näkyvissä myös muissa Euroopan maissa: vapauden ja demokratian nimissä liberaali tanskalainen demokratia tukee suvaitsemattomia käytänteitä, jotka loukkaavat samoja arvoja, joita se väittää puolustavansa.

Padovan-Özdemir (2016) tarkastelee tutkimuksessaan niitä valmiuksia ja ominaisuuksia, joita opettajien nähdään tarvitsevan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamiseen. Näitä valmiuksia tarkastellaan kasvatuksellisen ja sosiaalisen huolen kohteena. Analysoitavana ovat olleet ammatilliset kasvatusalan lehdet ja kansalliset raportit, joissa aiheena on ollut maahanmuuttajalasten koulutus. Tutkimuksen tulosten pohjalta todetaan, että tanskalaisen hyvinvointivaltion rakentaminen vuosien 1970 ja 2013 välillä näyttäytyy opettajien monisyisen ammatillisen osaamisen ja maahanmuuttajalapsiin liittyvien ongelmanasettelujen yhteen kietoutumisena. Artikkelin mukaan tanskalaisen hyvinvointivaltion

rakentamiseen liittyy erottamattomasti julkisen ja yksilöllisen hyvinvoinnin linkittyminen kansalaisiin, jotka toteuttavat ”tanskalaista elämäntapaa”.

Moldenhawer ja Øland (2013) tutkivat koulutuspoliittisia asiakirjoja analysoimalla, kuinka maahanmuuttajat ja heidän jälkeläisensä nähdään tanskalaisen hyvinvointivaltion koulutuksen näkökulmasta ja miten Tanska onnistuu saamaan erilaisten ihmisten eriarvoisen kohtelun toimimaan laillisesti. Toisin sanoen he tutkivat, mitä argumentteja, interventioita ja moralisointeja käytetään koulun työskentelyssä maahanmuuttajataustaisten kanssa mahdollistamaan heidän eriarvoinen kohtelunsa.

Wyatt (2012) tarkastelee Grönlannissa vuoden 2012 kansallista koulutusuudistusta, jolla pyrittiin luomaan kulttuurisesti yhdenmukaista koulutusta. Tutkimuksen mukaan uudistuksessa oli nähtävissä dekolonisaation piirteitä. Sen perimmäisenä tavoitteena oli edistää grönlantilaisten oppilaiden kielellisiä taitoja, vahvistaa kansallistunnetta ja identiteettiä (Tanskan kansalaisina) ja parantaa työmarkkinoita Grönlannissa.

5.6 Islantilaisen tutkimuksen keskeiset tulokset

Islantilaista, englanninkielistä kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää tutkimusta vuosilta 2012–2017 löytyi vähän, mikä ei tietenkään ole yllättävää ottaen huomioon maan ja sen väkiluvun pienuuden. Löydetyt artikkelit liittyivät islantilaisten opettajien diskursseihin inklusiivisesta kasvatuksesta (Gunnþórsdóttir & Jóhannesson 2014), puolalaisiin peruskouluihin Islannissa ja Englannissa (Zielińska, Kowzan & Ragnarsdóttir 2014), nuorten asenteisiin uskontoa ja uskonnollista moninaisuutta kohtaan (Gunnarsson, Ragnarsdóttir, Finnbogason & Jónsdóttir 2016) sekä monikulttuuriseen ja inklusiiviseen kasvatukseen kahdessa islantilaisessa koulussa (Ragnarsdóttir & Blöndal 2014). Lisäksi löytyi yksi toimitettu teos *Learning spaces for social justice: International perspectives on examplary practices from pre-school to secondary school*, jossa toinen toimittajista on islantilainen (Ragnarsdóttir & Schmidt 2014).

Gunnþórsdóttir & Jóhannesson (2014) tuovat tutkimuksessaan esiin ristiriidan siitä, että tutkitut opettajat pitävät ihmisoikeuksia työnsä keskeisenä arvona, mutta näkevät kuitenkin inkluusion ylimääräisenä tehtävänä. Toisessa artikkelissa nostettiin esiin puolalaisten maahanmuuttajien lasten kokemuksia puolalaisesta ”täydentävästä” koulusta Islannissa ja Englannissa. Täydentävät koulut nähtiin vähemmän vaativiksi kuin tavalliset koulut Puolassa, mutta toisaalta vaativammiksi kuin islantilaiset ja englantilaiset koulut, joiden akateemiseen tasoon ei oltu tyytyväisiä. Tutkimus nostaa esille jännitteet vapauden tarpeen ja suurien akateemisten odotusten välillä. Nämä jännitteet vaikuttavat paitsi koulunkäyntiin, myös oppilaiden näkemyksiin uudesta kotimaastaan. Kolmannessa artikkelissa todetaan, että nuorten uskontoa koskevat asenteet vaihtelivat: toisille uskonto oli

tärkeä, mutta monet myös ajattelivat, että uskonnolla ei ole isoa roolia yhteiskunnassa eikä uskonto vaikuta heidän elämäänsä. Nuorilla kuitenkin oli positiivinen asenne niin uskonnollista kuin etnistä moninaisuutta kohtaan. Tutkijat tuovat esiin, että vaikka sekularisaatio näkyi selkeästi nuorten asenteissa, monet kuitenkin saivat vaikeisiin tilanteisiin lohtua rukoilemisesta. Tutkijat pohtivatkin, onko yhä moniuskontoisemmassa Islannissa tapahtunut jonkinlaista de-sekularisaatiota nuorten keskuudessa.

Ragnarsdóttir ja Blöndal (2014) pohtivat artikkelissaan monikulttuurisen ja inklusiivisen kasvatuksen toteutumista kahdessa etnisesti, kielellisesti ja uskonnollisesti moninaisessa koulussa Reykjavikissa. Molempien koulujen kulttuurissa ja johtamisessa näkyi positiivinen asenne moninaisuutta kohtaan, ja oppilaiden ja opettajien moninaisuutta pidettiin resurssina. Kouluissa haluttiin tukea sosiaalista oikeudenmukaisuutta, ja siellä oli selkeästi yhteistyön kulttuuri (esim. johtajien ja työntekijöiden kesken). Kaikkien kouluyhteisön jäsenten näkemyksiä kuultiin ja kunnioitettiin. Kouluissa korostettiin aktiivista kodin ja koulun yhteistyötä, pyrittiin aktivoimaan vähemmistöryhmiin kuuluvia vanhempia sekä aktiivisesti ehkäisemään sellaisten jokapäiväisten valtasuhteiden syntymistä, jotka vahvistavat epäoikeudenmukaisuutta.

Koulujen toimintatavoissa oli myös eroja. Toinen koulu korosti inkluusiota, toinen monikulttuurista kasvatusta. Kouluissa tiedostettiin, että tällaiset käsitteelliset ja ideologiset valinnat voivat tietyllä tapaa myös rajoittaa heidän toimintaansa. Molemmissa kouluissa nostettiin haasteena esille henkilökunnan uudelleen kouluttamisen vaikeus monikulttuuriseen ja inklusiiviseen ideologiaan liittyvissä kysymyksissä. Artikkelin lopussa pohditaan, voiko moninaisuuden kentän erilaisista kilpailevista käsitteistä (kuten monikulttuurinen, interkulttuurinen, inklusiivinen) tulla sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen tähtäävän kasvatuksen este ja olisiko tarvetta uudenlaisille, laajemmille käsitteille ja lähestymistavoille.

Ragnarsdóttirin ja Schmidtin (2014) toimittama teos keskittyy analysoimaan kansainvälisesti parhaita innovatiivisia käytänteitä, jotka tukevat sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja voimaannuttavat oppilaita ja opettajia, jotka edustavat rotuun, etnisyyteen, kieleen, sukupuoleen, seksuaaliseen suuntautumiseen tai uskoon liittyvää moninaisuutta.

5.7 Yhteenvetoa muiden Pohjoismaiden tutkimusten painopistealueista ja katvealueista

Ruotsalaisessa, norjalaisessa, islantilaisessa ja tanskalaisessa tutkimuksessa on havaittavissa selkeitä eroja, mutta myös joitakin yhtäläisyyksiä Suomessa tehtyyn tutkimukseen. Esimerkiksi Ruotsissa ja Norjassa vertailevaa tutkimusta on enemmän kuin Suomessa, samoin kulttuuriseen moninaisuuteen fokusoituvaa koulutuspoliittista ja opetussuunnitelmiin paneutuvaa tutkimusta näyttäisi

olevan paljon. Toisin kuin Suomessa, muissa Pohjoismaissa näytettäisiin suosivan enemmän etnografisia tutkimuksia. Etenkin ruotsalaisessa ja norjalaisessa tutkimuksessa korostuu enemmän maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oma ääni ja kokemukset verrattuna suomalaiseen tutkimukseen.

Muissa Pohjoismaissa ei näyttäisi olevan niin paljon opettajankoulutukseen ja opettajaopiskelijoihin kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta kohdistuvaa tutkimusta kuin Suomessa. Opettajankoulutuksesta löytyi muista Pohjoismaista vain muutama tutkimus, jotka keskittyivät opettajaopiskelijoiden interkulttuurisiin kokemuksiin. Sellaista tutkimusta, joka pyrkisi analysoimaan ja kehittämään opettajankoulutusta kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta, ei juuri löytynyt muista Pohjoismaista kuin Suomesta.

Kansalaiskasvatukseen (citizenship education) ja kansalaisuuteen liittyviä tutkimuksia löytyi muista Pohjoismaista useita, ja kansalaisuuden teemaa pohdittiin muutenkin huomattavasti enemmän muissa Pohjoismaissa kuin Suomessa.

Samoin kuin Suomessa myös muissa Pohjoismaissa tehdyissä tutkimuksissa on paljon sellaista, mikä osoittaa selvästi aihepiirin haasteet. Esimerkiksi koulutuspoliittinen tutkimus on osittain hyvinkin kriittistä, ja useassa tutkimuksessa osoitetaan koulutuspoliittisten linjausten ongelmallisuus kulttuurisen moninaisuuden, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden näkökulmista. Toisaalta monessa tutkimuksessa tuodaan esiin myös kuilu poliittisten ohjelmien, opetussuunnitelman tavoitteiden ja tutkimustiedon sekä todellisuuden ja kouluarjen välillä.

Myös kouluihin ja oppilaisiin fokusoituvassa tutkimuksessa nostettiin esiin monia haasteita, samaan tapaan kuin suomalaisessakin tutkimuksessa. Mutta sellaistakin tutkimusta kuitenkin löytyi, jossa ongelmien sijaan lähdettiin analysoimaan onnistuneita lähestymistapoja kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen. Tästä hyvänä esimerkkinä oli ruotsalainen tutkimus (Bengtsson 2012), jossa keskityttiin analysoimaan pedagogisia ratkaisuja sellaisessa maahanmuuttajaenemmistöisessä koulussa, jossa matematiikan oppimistulokset olivat poikkeuksellisen hyviä. Pohjoismaisessa tutkimuksessa oli siis mukana myös sellaisia tutkimuksia, jotka ongelmien sijaan pohtivat ratkaisuja ja hyviä käytänteitä (esim. Ragnarsdóttir & Schmidt 2014).

Pohjoismaisissa tutkimuksissa oli paljon maahanmuuttajaoppilaisiin, usein erityisesti muslimioppilaisiin liittyviä tutkimuksia. Jonkin verran oli myös tutkimuksia, joissa vertailtiin maahanmuuttajataustaisia ja ei-maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Joissakin tutkimuksissa vaikutti siltä, että maahanmuuttajataustaisia oppilaita käsiteltiin yhtenäisenä joukkona, mutta muutamissa tutkimuksissa intersektionaalisuus huomioitiin hyvin (esim. Walsheth 2015).

Yhteispohjoismaista tutkimusta, jossa tutkitaan montaa Pohjoismaata, oli vain vähän (esimerkkinä Karlsen 2013, 2014).

6 KULTTUURISEEN MONINAISUUTEEN LIITTYVÄ KOULUTUS, SEN LAAJUUS, KATTAVUUS, RIITTÄVYYS JA KESKEISET KEHITTÄMISTARPEET

Selvitimme kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää koulutusta opettajien peruskoulutuksessa ja opetustoimen henkilöstökoulutuksessa (täydennyskoulutuksessa). Haastattelimme Skypen välityksellä opettajankoulutusyksiköiden henkilöitä, joilla on asiantuntemusta kulttuurisesta moninaisuudesta (ks. liite 1: Haastattelukysymykset opettajankouluttajille). Luotettavuuden lisäämiseksi haastatteluihin osallistui pääsääntöisesti kaksi selvitystiimin jäsentä, jotta yhteenveto ei olisi vain yhden ihmisen tulkinta. Haastattelukysymykset lähetettiin asiantuntijoille etukäteen ja haastattelut nauhoitettiin.

Seuraavissa luvuissa käymme ensin läpi yhteenvedonomaisesti haastattelujen tuloksia jokaisen opettajankoulutusyksikön osalta opettajille tarjottavan peruskoulutuksen näkökulmista. Paneudumme erityisesti siihen, millaista koulutusta opettajaopiskelijoille ja opettajankouluttajille itselleen on tarjolla kulttuurisesta moninaisuudesta ja mitä ajatellaan koulutuksen kattavuudesta ja riittävyydestä. Olemme myös kysyneet opettajankouluttajilta tiedekunnan strategioista (kulttuurisen moninaisuuden näkymisestä niissä), toimintakulttuurista sekä kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvästä tutkimuksesta, koska opettajankoulutuksen tulisi olla tutkimusperustaista ja oletuksenamme on, että mikäli alueen tutkimus on vahvaa, se heijastuu myös koulutukseen. Kartoitimme haastatteluissa myös kehittämistarpeita sekä paikallisesti että valtakunnallisesti.

Opettajien peruskoulutusta seuraavassa luvussa 6.2 paneudutaan opettajien (ja muun koulutoimen) henkilöstökoulutukseen. Olemme keränneet tähän lukuun tietoa haastatteluilla (opettajankouluttajat eri yksiköissä, aluehallintoviraston [AVI] asiantuntijat, kansalaisjärjestöjen toimijat, muutamien kaupunkien monikulttuurisuusryhmien palveluiden koordinaattorit). Olemme myös kartoittaneet verkosta eri yliopistojen täydennyskoulutuksesta vastaavat yksiköt ja niiden tarjoamat koulutukset.

6.1 Opettajien peruskoulutus

HELSINGIN YLIOPISTO

Helsingistä haastattelimme kahta opettajankoulutuksen monikulttuurisuuskasvatuksen asiantuntijaa. Keskusteluissa nousivat esiin yliopiston kohtaamat suuret hallinnolliset ja rakenteelliset muutokset. Haastattelemiemme asiantun-

tijoiden mukaan hallinnolliset myllerrykset vaikuttavat niin, että teemakokonaisuudet (kuten kulttuurinen moninaisuus) jäävät opettajankoulutuksessa pieneen rooliin, koska ne eivät selkeästi ole osa opettajan kelpoisuusvaatimuksia: kun resursseja supistetaan ja ohjattua opetusta vähennetään, kulttuurisen moninaisuuden teemat jäävät helposti jalkoihin.

Helsingissä kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvien kysymysten tarkastelussa on painottunut sosiaalinen oikeudenmukaisuus. Myös tiedekunnan strategiassa nostetaan esiin tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Helsingissä on ollut useampia pakollisia kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä kursseja, mutta muutosten seurauksena esimerkiksi viiden opintopisteen kokonaisuus nimeltä *Koulutus ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus*, joka aiemmin oli pakollinen kaikille opettajaopiskelijoille, muuttuu vapaaehtoiseksi ja kaikille yhteinen viiden opintopisteen kurssi nimeltä *Erityisyyden ja moninaisuuden kohtaaminen*, poistuu kokonaan opetussuunnitelmasta keväällä 2017. Myös luokanopettajakoulutuksen maisteriopintoihin kuuluvaa viiden opintopisteen kurssia nimeltä *Kulttuurinen moninaisuus koulussa* tarjotaan vain kevääseen 2018 asti. Uudessa opetussuunnitelmassa tulee olemaan kaikille koulutusohjelmille pakollinen viiden opintopisteen kurssi nimeltä *Kasvatuksen yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja filosofiset perusteet*, jossa puolet kurssin sisällöstä liittyy kulttuuriseen moninaisuuteen.

Varhaiskasvatuksen maisterivaiheen opiskelijoille on myös pakollinen viiden opintopisteen kurssi *Lapsuus ja varhaiskasvatus moninaistuvassa yhteiskunnassa*. Uudessa opetussuunnitelmassa ajatuksena on, että kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät ilmiöt ovat juonteina eri opintojaksojen sisällä. Helsingissä kuitenkin pelättiin, että tällä tavoin toteutettuna alueen käsittelystä tulee sattumanvaraista. Helsingissä opetusta toteutettiin pääosin suurissa ryhmissä, mikä asettaa omat rajoitteensa esimerkiksi käytettäville opetusmenetelmille.

Helsingissä kuitenkin korostettiin, että heidän kasvatustieteellisessä tiedekunnassaan on paljon yksittäisiä tutkijoita ja opettajia, jotka ovat kiinnostuneita kulttuurisesta moninaisuudesta, tekevät tukimusta siitä ja opettamillaan kursseilla käsittelevät alueen kysymyksiä. Helsingin kasvatustieteiden tiedekunnassa on monia tutkimusryhmiä ja tutkimusprojekteja, jotka fokusoituvat kulttuurisen moninaisuuden kysymyksiin. Aiheeseen liittyviä väitöskirjoja oli julkaistu viime vuosina useita ja pro gradu -tutkielmia kulttuuriseen moninaisuuteen liittyen tehtiin paljon. Systemaattista yhteistyötä alueen käsittelyyn kaivattiin kuitenkin enemmän.

Helsingissäkin tuotiin esiin, että systemaattinen täydennyskoulutus niin kentällä toimiville opettajille kuin opettajankouluttajille kulttuuriseen moninaisuuteen liittyen on vähäistä, vaikka opettajankoulutuksen henkilökunta on sitä kokenut tarvitsevansa ja suunnitelmiakin sen toteuttamiseksi on ollut. Näidenkin suunnitelmien katsottiin kuitenkin jäävän isojen hallinnollisten myllerrysten jalkoihin. Esille nousi myös johdon merkitys kulttuurisen moninaisuuden kysymyksissä: tiedostetaanko aihealueen merkitys johdon tasolla?

Helsingissä on aiemmin ollut monikulttuurisesti painottunutta luokanopettajakoulutusta, mutta se on loppunut joitakin vuosia sitten. Helsingissä toimii kuitenkin ruotsinkielinen opettajankoulutus. Haastattelemamme asiantuntijat arvioivat, että opettajaksi opiskelevien opetusharjoittelussa ei nouse erityisesti tai painottuneesti kulttuurinen moninaisuus esille, vaan riippuu enemmän yksittäisistä ohjaajista, kuinka alueen kysymyksiä käsitellään. Helsingissä nostettiin esiin myös yhteistyö kansalaisjärjestöjen kanssa ja kehuttiin heidän tuottamaansa oppimateriaalia sekä niihin liittyviä toiminnallisia menetelmiä.

Helsingissä nostettiin myös esiin huoli kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen kehittämisestä nykyisessä valtakunnallisessa poliittisessa ilmapiirissä.

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO (JOENSUU)

Itä-Suomen yliopistosta (Joensuu) haastattelimme yhtä asiantuntijaa. Itä-Suomen yliopistossa tehdään jonkin verran tutkimusta kulttuurisesta moninaisuudesta. Esimerkiksi opettajien ja opettajankouluttajien kulttuurista kompetenssia on tutkittu, samoin rasismia. Gradutasoisia tutkimuksia tehdään melko runsaasti. Pakollista opetusta kulttuurisesta moninaisuudesta tarjotaan opettajaopiskelijoille (luokanopettaja- ja aineenopettajaopiskelijoille sekä erityispedagogiikan, kotitalouden ja käsityön opiskelijoille) viiden opintopisteen verran kurssilla *Kasvatus moninaisuuden kulttuureissa*. Luokanopettajakoulutuksessa on myös valinnainen kurssi *Kulttuurisesti moninainen ja kielitietoinen koulu*. Valinnaisina opintoina tarjotaan myös rasismiin ja antirasismiin painottuvia opintojaksoja. Kandidaatin ja maisterintutkinnon osaamistavoitteiden teema-alueissa *Osallisuus ja yhteiskunta* sekä *Ilmaisu ja kulttuuri* näkyy myös kulttuurinen moninaisuus. Verkko-opintoina tarjotaan lisäksi 25 opintopisteen valinnaista kokonaisuutta *Professional intercultural competence*. Myös joissakin monialaisissa kursseissa kulttuurinen moninaisuus näkyy.

Joensuussa korostettiin, että on tärkeää, että kaikki kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä opetus ei jatkossakaan muutu valinnaiseksi tai kulje mukana pelkästään juonteena, koska silloin on vaarana, että aihepiirin opetus häviää kokonaan. Joensuun harjoittelukoulun kerrottiin olevan moninainen ja monikielinen, mutta tähän ei kuitenkaan kiinnitetä opetusharjoittelussa välttämättä tarpeeksi huomiota, vaan huomiointi riippuu yksittäisistä ohjaavista opettajista ja heidän kiinnostuksen kohteistaan. Joensuussa on kansainvälisiä maisteriohjelmia (*Master's degree progamme in early language education for intercultural communication* sekä *Commisioned master's degree programme in primary education*) sekä vaihto-opiskelijoita, jotka tuovat kulttuurista moninaisuutta tiedekuntaan. Tiedekunnassa on myös aloitettu maisteriohjelma namibialaisille opettajaksi opiskeleville. Joensuussa korostettiin, että opettajankoulutus oppii kansainvälisistä maisteriohjelmista valtavasti, ja olisikin tärkeää saada "kantasuomalaiset" opiskelijat ja muualta tulleet toimimaan yhdessä.

Opettajankouluttajille ei ole tarjolla systemaattista koulutusta kulttuurisen moninaisuuden kysymyksistä. Joensuussa nähdään, että kulttuurisen moninaisuuden tematiikka jää aika tavalla tiettyjen yksittäisten opettajien harteille ja opetettavaksi. Opettajankouluttajien puutteellinen koulutus kulttuurisen moninaisuuden kysymyksissä nähdäänkin Joensuussa ongelmana. Joensuussakin toivottiin enemmän eri yliopistojen ja toimijoiden yhteistyötä kulttuurisen moninaisuuden alueella.

Joensuun haastattelussa korostettiin, että on tärkeää, että kulttuurisen moninaisuuden näkökulmia opettava kouluttaja kokee nämä kysymykset omakohtaisesti tärkeiksi ja merkityksellisiksi: opetus ei saisi olla mekaanista vaan opettajilla tulisi olla ”paloa” kulttuurisen moninaisuuden ja oikeudenmukaisuuden tarkasteluun.

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO (SAVONLINNA)

Savonlinnassa haastatteluun osallistui kolme asiantuntijaa. Savonlinnan kampus suuntautuu lastentarhanopettajakoulutukseen sekä taito- ja taideainepainotteiseen OpeArt-opettajankoulutukseen, ja siellä on myös käsityö- ja kotitaloustieteen aineenopettajakoulutukset. Savonlinnassa seurataan Joensuun opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa. Savonlinnan kampus lakkautetaan parin vuoden sisällä, ja toiminnot keskitetään Joensuuhun. Savonlinnassa korostettiin, että Joensuussakin pidettyjen kurssien lisäksi kulttuurisen moninaisuuden teemat ovat vahva juonne opetuksessa, koska kampuksella työskentelee henkilöitä, jotka kokevat nämä teemat tärkeäksi opetuksessaan. Savonlinnassa painotettiin kulttuurisen moninaisuuden käsittelemistä erityisesti taito- ja taideopinnoissa ja taiteen keinoin. Opetusharjoittelussa kulttuurisen moninaisuuden katsottiin nousevan käsiteltäväksi teemaksi vaihtelevasti, ohjaavista opettajista riippuen.

Savonlinnassa on toteutettu vuosina 2016–2017 projektia nimeltä *Kotoutuminen taidolla ja taiteella*. Hankkeelle on myönnetty rahoitusta Suomen Kulttuurirahaston Etelä-Savon rahastosta. Sen tavoitteena on suunnitella, kehittää ja tarjota uudenlaisia ja monimuotoisia kielen oppimista ja osallisuutta tukevia opiskelumahdollisuuksia turvapaikanhakijoille ja maahanmuuttajille. Hankkeessa on ollut mukana Savonlinnan opettajaopiskelijoita. Opiskelijat ovat päässeet kokeilemaan erilaisia elämyksellisiä ja toiminnallisia työtapoja ja taiteen keinoin oppimista. Hanke on ollut hyvä mahdollisuus aitoihin kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisiin ja molemminpuoliseen oppimiseen. Hanke on liittynyt opiskelijoiden opintoihin, mutta opiskelijat ovat työskennelleet hankkeessa myös vapaaehtoisina.

Savonlinnassa on tehty vain vähän kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä tutkimuksia. Yksikön henkilökunta on kuitenkin kirjoittanut joitakin aiheeseen liittyviä artikkeleita ja yksi väitöskirja on tekeillä. Kulttuurista moninaisuutta käsitteleviä pro gradu -tutkielmia tehdään jonkin verran. Opettajankouluttajat kaipasivat kou-

lutusta kulttuurisen moninaisuuden kysymyksiin, mutta sitä ei ole juurikaan ollut tarjolla.

Savonlinnassa, kuten monessa muussakin yliopistossa, nostettiin esiin yliopiston eri yksiköiden ja tiedekuntien johtajien koulutuksen tärkeys, samoin pohdittiin johtajanvaihdosten vaikutusta siihen, miten kulttuurista moninaisuutta aiheena arvostetaan. Savonlinnassa pidettiin haasteena sitä, että opettajankouluttajien aikaa menee nykyisin todella paljon erilaisten rahoitushakemusten kirjoittamiseen. Yksi tapa vahvistaa kulttuurista moninaisuutta ovat erilaiset projektit ja hankkeet (joita Savonlinnassakin on tehty), mutta niihin on haettava ulkopuolista rahoitusta, ja rahoituksista käydään kovaa kilpailua. Savonlinnassa kritisoitiinkin sitä, että yliopistojenkin toiminta menee yhä enemmän projektiluontoiseksi. Tällöin asioiden pitkäjänteinen ja systemaattinen kehittäminen ei ole mahdollista. Yliopistoissa ja erityisesti opettajankoulutuksessa saattaa olla paljon hyviä hankkeita, joiden suunnittelu on vaatinut paljon voimavaroja ja aikaa, mutta kun hankkeen rahoitus päättyy, voi myös aiheen käsittely opettajankoulutuksessa päättyä.

Savonlinnassa nostettiin esiin myös se, että kun erilaisia kartoituksia ja kyselyjä (esimerkiksi tämä kartoitus kulttuurisen moninaisuuden tutkimuksesta) tehdään, olisi hyvä tietää, mitä niistä ja niissä esitetyistä suosituksista seuraa ja mihin kartoituksia ja kyselyjä käytetään. Tutkimuksilla tulisi olla vaikutusta ja seurauksia.

Savonlinnassakin toivottiin enemmän yhteistyötä sekä oman yksikön toimijoiden välille että kansallisesti, jotta kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää tutkimusta ja koulutusta olisi mahdollista edistää mielekkäästi. Yhteistyön pitäisi näkyä myös rakenteissa. Sille tulisi luoda aikaa ja mahdollisuuksia. Savonlinnassakin esitettiin huoli siitä, miten nykyinen valtakunnallinen poliittinen ilmapiiri vaikuttaa kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen tukemiseen.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO (JYVÄSKYLÄ)

Jyväskylästä saimme haastatteluun neljä henkilöä: asiantuntijat luokan- ja aineenopettajakoulutuksesta, varhaiskasvatuksesta ja kansainvälisestä ohjelmasta. Jyväskylässä tehtiin kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää tutkimusta jonkin verran, mutta kuten monessa muussakin opettajankoulutusyksikössä, Jyväskylässäkin katsottiin tutkimuksen keskittyvän yksittäisten opettajien ja tutkijoiden ympärille ja olevan jossakin määrin hajanaista.

Jyväskylän opettajankoulutuksessa toteutetaan ilmiölähtöistä opetussuunnitelmaa, joka periaatteessa mahdollistaa hyvin kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvien kysymysten käsittelyn läpäisevänä teemana. Käytännössä on kuitenkin kiinni paljolti yksittäisistä opettajista ja heidän asiantuntemuksestaan, miten kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä ilmiöitä käsitellään. Opetussuunnitelmaan kuuluu kuitenkin sellaisia pakollisia kursseja, joilla kulttuuriseen moninaisuuteen liit-

tyviä kysymyksiä käsitellään, esimerkiksi kurssi nimeltä *Kasvatus, yhteiskunta ja muutos* (luokan- ja aineenopettajankoulutuksessa ja varhaiskasvatuksessa). Suomen kielen ja kirjallisuuden opinnoissa käsitellään myös kieli- ja kulttuuritietoisuutta sekä monikielisyyttä. Kielitietoisuutta painotettiin Jyväskylässä muutenkin paljon, ja siihen liittyvää tutkimustakin on tekeillä. Jyväskylässä on myös mahdollisuus erikoistua suomi toisena kielenä- eli S2-opetukseen. Lisäksi inkluusio-opintojaksossa käsitellään kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä teemoja.

Jyväskylän opettajankoulutuksessa opiskelijat pystyvät hankkimaan kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää osaamista myös soveltavilla kursseilla, joilla voidaan tarkastella ajankohtaisia ilmiöitä ja kysymyksiä. Opiskelijat ovatkin tehneet soveltavaa harjoittelua esimerkiksi vastaanottokeskuksissa.

Lastentarhanopettajien koulutuksessa painotetaan vahvasti lasten oikeuksia. Kulttuurisen moninaisuuden teemoja käsitellään useassa opintojaksossa (esim. viiden opintopisteen kurssi *Monikulttuurinen lapsuus*). Lastentarhanopettajaopiskelijat pystyvät maisterivaiheessa valitsemaan kansainvälisen maisteriohjelman englanninkielisiä kursseja, joille he pääsevät opiskelemaan yhdessä kansainvälisten opiskelijoiden kanssa ja oppimaan toinen toiseltaan.

Varhaiskasvatuksen opiskelijat saavat käytännön kokemusta monikulttuurisista ympäristöistä myös harjoittelujen aikana. He harjoittelevat kaupungin päiväkodeissa, jotka usein ovat hyvin monikulttuurisia. Sen sijaan luokanopettajien ja aineenopettajien kohdalla asian nähtiin olevan toisin, koska he tekevät kouluharjoittelut pääosin Normaalikoulussa, joka Jyväskylässä ei ole ainakaan etnisesti erityisen moninainen.

Jyväskylässä on paljon vaihto-opiskelijoita, ja he tuovat luontevasti kulttuurista moninaisuutta opiskelijaryhmiin. Kasvatustieteiden tiedekunnassa toimii myös kolme kansainvälistä englanninkielistä maisteriohjelmaa (*Master's degree programme in development and international cooperation*, *Master's degree programme in educational leadership* ja *Master's degree programme in educational sciences*), joiden kursseja myös opettajankoulutuksessa opiskelevat voivat suorittaa valinnaisina opintoina.

Jyväskylässä toimii myös *Juliet*-ohjelma, joka on opettajankoulutuslaitoksen tarjoama kieleen ja kansainvälisyyteen painottuva sivuaineopintokokonaisuus (35 op), jossa luokanopettajakoulutuksen opiskelijat voivat erikoistua monipuolisesti peruskoulun alaluokkien englannin opetukseen. Lisäksi Jyväskylässä on mahdollista suorittaa opinto-ohjaajien erilliset, maahanmuuttajataustaisille opettajille suunnatut opinnot (*Specima*-koulutus, 60 op). Koulutus antaa kelpoisuuden toimia peruskoulun oppilaanohjaajana sekä lukion ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajan tehtävissä. Lisäksi koulutus antaa valmiuksia toimia ohjaustehtävissä ohjaustyön eri kentillä. Jyväskylässä myös kerrottiin, että yhteistyö koulutusvientiä harjoittavan EduClusterin kanssa on tiivistä, mikä tarjoaa mahdollisuuden kansainvälisiin kontakteihin ja koulutusvientiprojekteihin.

Täydennyskoulutuksen koetaan olevan ei-systemaattista ja vähäistä. Opettajankouluttajat kaipasivat enemmän koulutusta kulttuurienvälisyyden kysymyksistä, jotta he saisivat enemmän varmuutta nostaa asioita esille opetuksessaan.

Jyväskylässäkin katsotaan, että kulttuurisen moninaisuuden opiskelu jää monilta osin liian ohueksi. Erityisesti varhaiskasvatuksessa toivotaan enemmän tutkimusta, joka tukisi myös opetusta ja pedagogisia ratkaisuja. Jyväskylässä nähdään, että kulttuurienvälisen moninaisuuden opetuksen ei tulisi olla "ylimääräinen" lisä opetuksessa, vaan se tulisi mielekkäästi integroida erilaisiin sisältöihin. Jyväskylässä toivotaan, että eri yliopistojen opettajankouluttajat voisivat verkostoitua paremmin, jotta tiedon ja asiantuntemuksen jakaminen tehostuisi. Jyväskylässä myös pohdittiin, olisiko hyvä, että hallituksen kärkihankkeissa määriteltäisiin tarkemmin alueet, joita pidetään tärkeänä (esim. kulttuurinen moninaisuus), jotta hankkeet eivät olisi niin avoimet kaikenlaiselle kehittämistyölle.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO (KOKKOLAN YLIOPISTOKESKUS CHYDENIUS)

Kokkolasta haastateltiin yhtä asiantuntijaa. Kokkolassa toteutetaan yhdessä Jyväskylän yliopiston kanssa luokanopettajan aikuiskoulutusta. Opiskelu on päätoimista ja kestää 1,5–2,5 vuotta. Yksikkö on suhteellisen pieni. Kokkolan yksikössä ei ole tutkittu kulttuurista moninaisuutta, lukuun ottamatta opinnäytetöitä (pro gradu -tutkielmat). Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää opetusta on integroitu useisiin opintojaksoihin. Esimerkiksi äidinkieli ja kirjallisuus -opintojaksoon sisältyy suomi toisena kielenä -näkökulma ja kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva kurssi *Vuorovaikutus erilaisissa kasvatuskonteksteissa* sisältää myös kulttuurisen moninaisuuden näkökulmia, samoin esi- ja alkuopetuksessa aihepiiriä käsitellään eri kurssien sisällä. Lisäksi opiskelijat voivat valinnaisten opintojen osana suorittaa kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä tehtäviä. Monet opiskelijat suorittavat myös opetusharjoittelun sellaisissa Kokkolan kouluissa, jotka ovat hyvin monikulttuurisia, ja saavat siis tätä kautta käytännön kokemusta kulttuurien kohtaamisen kysymyksistä.

Myös opettajankouluttajille on Kokkolassa ollut tarjolla kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää koulutusta. Jyväskylän yliopisto tarjoaa 10-15 opintopisteen kokonaisuuden *Teaching academic contents in English*, jossa myös kulttuurienvälisen kommunikaation näkökulma on vahvasti läsnä. Tähän koulutukseen oli osallistunut todella moni Kokkolan yksikössä toimivista opettajankouluttajista.

Vaikka Kokkolalla pieneksi yksiköksi on monenlaista kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää toimintaa, yksikössä nähtiin silti, että aluetta tulisi kehittää nimenomaan siitä näkökulmasta, että kulttuurisesta moninaisuudesta tulisi selkeästi läpäisevä teema opintoihin. Lisäksi pidettiin tärkeänä, että kaikki opiskelijat saisivat käytännön kokemusta monikulttuurisissa konteksteissa työskentelystä (esim. harjoittelun kautta).

LAPIN YLIOPISTO

Haastattelimme Lapin yliopistosta Rovaniemeltä yhtä opettajankouluttajaa. Meille kerrottiin, että kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää tutkimusta on Rovaniemellä vain vähän ja se on lähinnä gradutasoista. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän koulutuksen kerrottiin olevan hyvin paljon yksittäisten ihmisten varassa, minkä vuoksi kokonaisvaltaista muutosta opetussuunnitelmassa ja opetuksen sisällöissä pidettiin haasteellisena. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän kasvatuksen ja koulutuksen tilan opettajankoulutuksessa ja laajemmin yliopistossa nähtiin olevan pitkälti riippuvainen myös yliopiston ja tiedekunnan johtajavaihdoksista.

Lapin yliopiston opettajankoulutuksessa on yksi pakollinen viiden opintopisteen kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä kurssi opettajaksi opiskeleville (*Inclusive and global education*), mutta tiedekunnassa on tarjolla myös 25 opintopisteen laajuinen sivuaine nimeltä *Global education*, josta on mahdollista suorittaa myös joitakin osia. Rovaniemellä toivottiin, että sivuaine saataisiin laajennettua kuuteenkymmeneen opintopisteeseen.

Opetusharjoitteluissa kulttuurisen moninaisuuden painottumisen kerrottiin olevan kiinni ohjaavasta opettajasta, eikä kulttuurisen moninaisuuden pohtimisen ja käsittelyn katsottu olevan systemaattinen osa opetusharjoittelua.

Rovaniemellä opiskelijoiden kerrottiin olevan aktiivisia kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvissä kysymyksissä ja opinnoissa, ja jotkut opiskelijat toimivat vapaa-ajallaankin näiden kysymysten parissa (esim. tekemällä vapaaehtoistyötä turvapaikanhakijoiden kanssa). Opiskelijat toivoivat lisää pakollisia opintoja kulttuurisesta moninaisuudesta. Rovaniemellä toivottiinkin, että valmistuvat opiskelijat ottaisivat aktiivista roolia tulevaisuudessa myös Global education -sivuaineen kurssien opetuksessa. Rovaniemellä kerrottiin, että opettajankouluttajille ei ole juurikaan tarjolla täydennyskoulutusta kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvissä kysymyksissä.

Tiedekunnan strategioista kerrottiin Rovaniemellä, että niissä näkyvät arktinen ulottuvuus, ”sirkumpolaarisuus”, saamelaiskysymykset sekä inkluusio, mutta muita kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä näkökulmia ei ole juurikaan painotettu. Vaihto-opiskelijoita tiedekunnassa on jonkin verran, ja Global education -sivuaineen lisäksi heille on englanninkielistä opetusta tarjolla esimerkiksi mediakasvatuksen puolella ja sukupuolentutkimuksessa.

Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän koulutuksen laajuus ja kattavuus nähtiin Rovaniemellä riittämättömäksi. Erityisesti nostettiin esiin, että opetus pitäisi saada useamman henkilön vastuulle. Rovaniemellä toivottiin holistisempaa lähestymistapaa sekä enemmän yliopistojen välistä yhteistyötä kulttuurisen moninaisuuden kentällä.

Rovaniemellä koettiin, että kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää tutkimusta ja opetusta ei arvosteta heidän yliopistossaan tarpeeksi. Keskustelussa nousi esiin havainto, että Suomessa ministeriöt ovat huomioineet kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät näkökulmat koulutuksen alueella hyvin. Rovaniemen haastateltavan mukaan vaikuttaa jopa siltä, että hallintovirkamiesten ajattelu on jossakin suhteessa opettajankouluttajien ajattelua edistyneempää näissä kysymyksissä. Rovaniemellä nähtiin, että ministeriötason strategiat ja opetussuunnitelmat ovat hyvät, mutta strategioiden tavoitteet eivät käytännössä toteudu systemaattisesti.

OULUN YLIOPISTO

Oulusta haastattelimme kahta asiantuntijaa. He toivat esiin, että Oulun opettajankoulutukselle on vuosien ajan ollut ominaista vahva eettinen ja kulttuurienvälisyyteen liittyvä painotus, mikä on näkynyt sekä tutkimuksessa että koulutuksessa. Tiedekunnassa toimii EDGE-tutkimusryhmä (Education, Diversity, Globalisation and Ethics), jossa paneudutaan eettisiin, globaaleihin ja moninaisuuteen liittyviin teemoihin. Kulttuurisen moninaisuuden kysymyksiä painotetaan erityisesti kansainvälisessä, vuodesta 1994 toimineessa opettajankoulutusohjelmassa (*Intercultural Teacher Education*, ITE), joka on pääosin englanninkielistä, monikulttuurisia näkökulmia painottavaa koulutusta. ITE-ohjelman opinnoissa on useita opiskelijoille pakollisia opintojaksoja, joissa kulttuurisen moninaisuuden kysymykset painottuvat (esim. *Global Education*, *Comparative Education*), mutta monikulttuuriset näkökulmat on pyritty lisäksi integroimaan juonteeksi kaikkiin koulutusohjelman opintojaksoihin. ITE-ohjelmassa ja tiedekunnan kansainvälisissä maisteriohjelmissa (*Education and Globalisation* eli *EdGlo* ja *Learning, Education and Technology*) opiskelee sekä suomalaisia että muunmaalaisia opiskelijoita (mukaan lukien vaihto-opiskelijat). ITE- ja EdGlo-ohjelmien opinnoissa on painottunut etenkin vertaileva pedagogiikka, tieteen ja tiedon etnosentrisyyden kriittinen tarkastelu sekä kehityskasvatus.

Muille kuin ITE-ohjelmassa opiskeleville luokanopettajaopiskelijoille on tarjottu yksi pakollinen kolmen opintopisteen kurssi nimeltä *Interkulttuurinen kasvatus*. Uudessa opetussuunnitelmassa jakso tulee olemaan osa viiden opintopisteen kurssia, jossa keskitytään laajemmin moninaisuuden kohtaamiseen koulussa.

Aineenopettajien pedagogisissa opinnoissa ei ole kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää erillistä kurssia, vaan on opettajista kiinni, kuinka näitä näkökulmia tuodaan esiin kasvatustieteen ja ainedidaktiikan opetuksessa. Lisäksi luokanopettajakoulutuksen monialaisten opintojen oppiainejaksoilla ja aineenopettajakoulutuksen ainedidaktiikassa käsitellään näitä kysymyksiä ja totutetaan opiskelijoita tarkastelemaan asioita useasta näkökulmasta. Joissakin oppiaineissa (esim. äidinkieli, maantieto, yhteiskunnalliset aineet) kulttuurisen moninaisuuden näkökulmat näkyvät selvemmin.

Harjoittelun osalta opiskelijat saavat kokemusta monikulttuurisesta koulukontekstista, koska Oulun molemmat normaalikoulut ovat niin etnisesti kuin

sosioekonomisesti moninaisia. Toisessa koulussa, Koskelassa, toimii myös valmistavan opetuksen luokka. Kaikki Koskelassa opiskelevat opiskelijat käyvät harjoittelunsa aikana tutustumassa valmistavan luokan opetukseen joidenkin päivien ajan. Oulussa nostettiin esiin, että valmistavan luokan opettajien osaamista ja asiantuntemusta olisi syytä hyödyntää enemmän opettajankoulutuksen muissakin opinnoissa. Se, miten opiskelijoiden kanssa käsitellään harjoitteluiden yhteydessä kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä kysymyksiä, riippuu pitkälti ohjaavista opettajista. Sekä Oulun normaalikoulu että Oulun opettajankoulutus ovat Unesco-kouluja.

Opettajankouluttajille on tarjolla vain vähän kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää koulutusta; toisaalta järjestettyihin koulutuksiin on osallistunut vain vähän henkilökuntaa. Oulussakin toteutettuun *Demokratia ja ihmisoikeudet* -koulutukseen osallistui vain muutamia henkilökunnan jäseniä. Opettajien ja varsinkin opettajankouluttajien täydennyskoulutus kulttuurisen moninaisuuden teemoista on vähäistä.

Vaikka Oulussa on pitkät perinteet kulttuurisen moninaisuuden kysymysten opettamisessa ITE-koulutusohjelmassa, koulutusohjelman sisällöt eivät ole kovinkaan mittavasti saaneet jalansijaa muissa tiedekunnan koulutusohjelmissa (kansainvälistä EdGlo-maisteriohjelmaa lukuun ottamatta). Oulussa kielitietoisuus kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvänä tärkeänä ulottuvuutena on jäänyt hyvin vähälle tarkastelulle niin tutkimuksessa kuin opetuksessakin ja se nähdään alueeksi, jota pitäisi selkeästi pyrkiä kehittämään.

Myös Oulussa todettiin, että vain tietyt opettajankouluttajat ovat profiloituneet kulttuurisen moninaisuuden kysymyksiin. Oulussa on kuitenkin panostettu aiheeseen myös virkanimitysten näkökulmasta. Siellä toimii Suomen ainoa globaalikasvatuksen professori, ja yliopistonlehtorin virka painottuu kulttuurienväliseen kasvatukseen.

Oulun opettajankoulutuksessa on myös kokemusta koulutusviennistä, ja kulttuurisen moninaisuuden kysymyksiä on pyritty pitämään esillä koulutusvientiä suunniteltaessa ja toteutettaessa. Koulutusviennin suhteenkin toivottiin systemaattisempaa visiota koko yliopiston taholta.

TAMPEREEN YLIOPISTO

Tampereen kasvatustieteiden tiedekunnasta haastattelimme yhtä asiantuntijaa. Tampereella tutkimuksen fokus kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvissä kysymyksissä on pitkälti ollut koulutuspolitiikassa. Tampereella on tutkimusryhmiä, joissa keskitytään kulttuurisen moninaisuuden kysymyksiin (esim. muuttoliikkeeseen, muutokseen ja ylirajaisuuteen), mutta peruskoulun näkökulmasta tehtävä tutkimus on vähäistä. Muutamia väitöskirjoja aiheesta kerrottiin kuitenkin olevan tulossa. Myös pro gradu -tutkielmia kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta tehdään jonkin verran, ja tiedekunnassa on graduryhmä, joka keskittyy kulttuurisen moninaisuuden kysymyksiin.

Opettajaopiskelijoille on Tampereella pakollista kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää opetusta melko vähän. Luokanopettajien *Yksilö, yhteiskunta ja kulttuuri* -kurssilla tarkastellaan yhden opintopisteen verran monikulttuurisuutta koulussa. Aineenopettajille pakollista kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää opetusta on ainoastaan muutaman luennon verran. Varhaiskasvatuksessa on kahden opintopisteen pakollinen kokonaisuus, jossa käsitellään erilaisuutta ja moninaisuutta. Muiden aineiden opetuksessa teemojen integrointi osaksi eri kurssien sisältöjä on kiinni yksittäisistä opettajista. Opettajaksi opiskelevat voivat kuitenkin valita kulttuuriseen moninaisuuteen linkittyviä opintojaksoja, ja Tampereella tarjotaankin 25 opintopisteen osaamiskokonaisuutta nimeltä *Multicultural Study Programme in Education*. Vaikka pakollista opetusta on vähän, Tampereella on tahtoa tehdä kulttuurisen moninaisuuden kysymykset näkyvämmäksi osaksi opettajankoulutusta. Tampereella on esimerkiksi monikulttuurisuuteen painottunut kasvatustieteen lehtoraatti.

Opiskelijoiden kerrottiin Tampereella olevan hyvin aktiivisia kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvien opintojen suhteen. He ovat esimerkiksi kirjoittaneet vetoomuksia kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän opetuksen saamiseksi laajemmin osaksi opintoja.

Kulttuuriseen moninaisuuteen keskittyvää opetusta pidetään riittämättömänä, nimenomaan siksi, että pakollista opetusta on niin vähän. Toivottiin, että yksittäisten kurssien lisäksi kulttuurinen moninaisuus kulkisi läpäisevänä teemana eri opintojaksoissa. Lisäksi olisi tarkoituksenmukaista pyrkiä hyödyntämään opettajien peruskoulutuksessa sitä asiantuntemusta ja muita resursseja, joita tällä hetkellä suunnataan täydennyskoulutukseen ja koulutusvientiin. Täydennyskoulutuksessa nähtiin olevan paljon hyviä sisältöjä, joita voisi siirtää myös opettajien peruskoulutukseen.

Opettajankouluttajille ei Tampereella ollut juurikaan tarjolla koulutusta kulttuurisen moninaisuuden sisällöistä. Tampereellakin toivottiin tiiviimpää yhteistyötä toisten yliopistojen kanssa niin tutkimuksen kuin koulutuksen kentällä kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvissä kysymyksissä.

TURUN YLIOPISTO (TURKU)

Haastattelimme Turusta kahta opettajankouluttajaa. Haastatteluissa kävi ilmi, että Turussa on tehty kulttuuriseen moninaisuuteen eri näkökulmista liittyvää tutkimusta suhteellisen paljon, mutta tutkimuksen nähtiin olevan jossakin määrin hajanaista. Fokus on ollut erityisesti kielitietoisuudessa ja monikielisyydessä, mikä heijastuu myös opetukseen. Myös kasvatustieteiden tiedekunnan strategioissa kulttuurinen moninaisuus on selkeästi näkyvissä. Kulttuurisesta moninaisuudesta on luokanopettajaksi opiskeleville tarjolla yksi pakollinen opintojakso (*Monikielinen pedagogiikka ja toisen kielen oppiminen*, 2 op). Lisäksi opiskelijat voivat valita kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä opintojaksoja ja kulttuuri-

sen moninaisuuden näkökulmat ovat vaihtelevasti esillä eri aineiden opetuksessa (kasvatustieteet, ainedidaktiikka). Turussakin tuotiin esiin, että kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvien näkökulmien esiin nostaminen eri opettajankoulutuksen opintojaksoissa riippuu pitkälti opettajankouluttajien omasta asiantuntemuksesta ja kiinnostuksen kohteista.

Kaikki Turun yliopiston opettajaopiskelijat saavat kuitenkin käytännön kokemusta kulttuurisesta moninaisuudesta, koska harjoittelukoulu on varsin monikulttuurinen ja opiskelijat voivat siis luontevasti harjoitella monikulttuurisessa ympäristössä. Monet harjoittelukoulujen ohjaavat opettajat ovat kiinnostuneita monikulttuurisuudesta, ja jotkut heistä tekivät myös aiheeseen liittyvää tutkimusta. Turussa todettiin, että koska yliopiston harjoittelukoulun vieressä on kansainvälinen koulu, opettajaopiskelijat näkevät ja kokevat samassa ympäristössä hyvin erilaista ”kansainvälisyyttä”.

Haastattelussa todettiin, että opettajien peruskoulutuksessa olisi kehitettävää kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta ja aihe pitäisikin tuoda eri opintoihin läpäisevänä teemana (niin, että se näkyisi eksplisiittisesti myös eri aineiden opetussuunnitelmassa). Tällä hetkellä esimerkiksi aineenopettajakoulutuksessa Turussa ei ole lainkaan pakollista monikulttuurisuuteen liittyvää jaksoa.

Turussa nostettiin esiin erityisiä fokusaiheita, joita tulevien opettajien koulutuksessa olisi hyvä korostaa enemmän. Tällaisia olivat esimerkiksi oppimisen esteiden poistaminen maahanmuuttajaoppilailta sekä ekstremismin tunnistaminen ja torjuminen. Turussa myös nähtiin, että tulevat opettajat kaipaavat konkreettisia menetelmiä ja käytännön esimerkkejä pelkän teoreettisen tiedon lisäksi.

Myös opetussuunnitelman kehittämiseen liittyvä ”reviiritaistelun ongelma” nostettiin Turussa esiin. Opettajankouluttajat pitävät omia aihepiirejään tärkeinä ja haluavat niille näkyvyyttä. Haastateltavat kuitenkin ajattelivat, että kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen liittyvän opetuksen pitäisi pysyä pakollisena ja opetussuunnitelmaan olisi hyvä saada useampia kaikille pakollisia kursseja monikulttuurisuudesta. Myös opiskelijoiden kerrottiin pitäneen tämän aiheen opetusta erittäin tarpeellisena.

TURUN YLIOPISTO (RAUMA)

Rauman opettajankoulutuslaitoksesta haastateltiin yhtä asiantuntijaa. Raumalla sekä luokanopettajille että aineenopettajille on tarjolla yksi pakollinen kolmen opintopisteen kurssi, jolla käsitellään kulttuurisen moninaisuuden kysymyksiä. Kurssi on nimeltään *Monikielisyys ja monikulttuurisuus esi- ja perusopetuksessa*. Lisäksi kerrottiin, että eri kouluaineiden opetuksessa kulttuurisen moninaisuuden kysymyksiä on integroituna esimerkiksi historiaan ja yhteiskuntaoppiin sekä taideaineisiin.

Raumalla aloitettiin vuoden 2017 alussa namibialaisille opiskelijoille suunnattu kandivaiheen opettajankoulutus. Tämän koulutuksen kerrottiin tuoneen paljon muutoksia sekä opetukseen että toimintakulttuuriin ja tapaan työskennellä. Opettajankouluttajille oli järjestetty koulutusta, ja jotkut opettajat olivat työskennelleet aktiivisesti alan tutkijoiden kanssa kehittääkseen omia pedagogisia käytänteitään sopiviksi namibialaisryhmän opetukseen. Raumalla tuotiinkin esiin, että tällainen kokeilu pakottaa tarkastelemaan omaa opetusta kriittisesti uudesta, ei-Eurooppa-keskeisestä näkökulmasta. Raumalla kerrottiin, että tiimityö Namibia-hankkeen tiimoilta on toiminut hyvin ja opiskelijat ja opiskelijajärjestö ovat aktiivisesti mukana myös vapaa-aikana tukemassa Namibiasta tulleita opiskelijoita ja heidän sopeutumistaan Suomeen. Toistaiseksi namibialaisten ryhmällä ei ole yhteisiä opintoja suomalaisten opiskelijoiden kanssa, mutta näitä mahdollisuuksia mietittiin. Hankkeesta tehtäneen toimintatutkimuksia.

Muuten opettajankouluttajien täydennyskoulutuksen puutetta kuitenkin kritisoitiin haastattelussa. Hankaluutena on esimerkiksi se, että opettajankouluttajat eivät saa koulutusta muutoksista, joita tehdään koulutusta koskeviin lakeihin ja asetuksiin.

Raumallakin nähtiin, että kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät teemat tulisi saada vielä näkyvämmäksi osaksi opettajankoulutusta. Erityisenä kehittämisen kohteena pohdittiin sellaista tarkastelua, suosiiko koulujärjestelmämme tietynlaista oppijaa. Raumalla myös korostettiin sitä, että erilaisuuden, erojen ja etnisyyden alleviivaamisen sijaan pitäisi pyrkiä kehittämään opetusta ja pedagogisia lähestymistapoja sellaisiksi. että ne tukisivat kaikkien oppilaiden oppimista ja huomioimista.

ÅBO AKADEMI (VAASA)

Teimme sähköpostihaastattelun yhdelle asiantuntijalle Vaasassa. Åbo Akademin kampuksella Vaasassa koulutetaan luokanopettajia, erityisopettajia, lastentarhanopettajia, teknisen työn, kotitalouden ja terveyskasvatuksen aineenopettajia sekä aikuiskouluttajia. Lisäksi pedagogisia opintoja tarjotaan sekä aineen- että ammatillisen koulutuksen opettajille ja opinto-ohjaajille. Kielikylpyopettajan opintoja kehitellään parhaillaan.

Vaasa on profiloitunut etenkin vähemmistötutkimuksen ja vähemmistökielen kysymyksiin. Tiedekunnassa kehitetään aktiivisesti tutkimuspohjaista opetusta tähän suuntaan ja pyritään nostamaan esille monikulttuurisuuteen, monikielisyyteen ja kielivähemmistöihin liittyviä teemoja. Vaasassa on ollut ja on parhaillaan meneillään kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä tutkimusprojekteja (esimerkiksi ulkopuolista rahoitusta saaneet projektit: *Stärkt svenska i ökande mångfald: Integration på och försvenska i Finland* sekä *Flerspråkighet på svenska: Kartläggning och analyser av språklig mångfald och språkrelaterat arbete i skolmiljöer med svenska som undervisningsspråk*). Tutkimusprojektit painottuvat erityisesti kieleen. Myös aiheeseen liittyviä pro gradu -tutkielmia tehdään jonkin verran.

Vaasassa kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät kysymykset huomioidaan opettajankoulutuksessa melko kattavasti. Luokanopettajan, erityisopettajan ja kielikylpyopettajan koulutusohjelmissa kulttuurisen moninaisuuden kysymyksiä käsitellään useissa pakollisissa opintojaksoissa, esimerkiksi jaksossa *Suomi ja vieraat kielet* (5 op). Näissä opinnoissa painottuvat kielitietoisuuden lisäksi laajemminkin interkulttuurisen tietoisuuden kysymykset. Aineopinnoissa Vaasassa on 30 opintopisteen kokonaisuus *Kultur och identitet*, jossa niin ikään käsitellään monipuolisesti kulttuurisen moninaisuuden kysymyksiä esimerkiksi vierailevien asiantuntijoiden luentojen avulla. Pedagogisiin, pakollisiin aineopintoihin kuuluu myös kurssi nimeltä *Multikulturell pedagogik* (5 op).

Myös lyhyissä sivuaineissa on kulttuurisen moninaisuuden sisältöjä (*Culture and realia of the English-speaking world,* 5 op, ja *Språksociologi*, 5 op). Vapaavalintaisissa opinnoissa on tarjolla 25 opintopisteen kokonaisuus nimeltä *Flerspråkighetsdidaktik och interkulturell pedagogik*. Aineenopettajankoulutuksessa kulttuurisen moninaisuuden sisällöt kulkevat juonteina monissa kursseissa (esim. *Ämnesdidaktisk teori och praktik I och II, Kommunikation, relationer och medier i skolan ja Didaktik II).* Huolimatta siitä, että Vaasassa kulttuurisen moninaisuuden kysymykset on huomioitu kattavasti, Vaasan asiantuntija totesi, että opettajankoulutuksessa tarvittaisiin kaiken kaikkiaan enemmän ja selkeämmin yhdenmukaisia kokonaisuuksia kulttuuristen kysymysten käsittelyyn.

6.2 Opetustoimen henkilöstökoulutus

Opetustoimen henkilöstökoulutusta tarjoavat Suomessa useat eri tahot. Seuraavissa luvuissa tarkastelemme ensin opettajankoulutusyksiköiden, kasvatustieteiden tiedekuntien sekä yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten antamaa täydennyskoulutusta. Lisäksi olemme pyrkineet kartoittamaan myös avoimen yliopiston ja ammattikorkeakoulujen opetustoimelle tarjoamaa täydennyskoulutusta verkkosivujen kautta. Luku jatkuu aluehallintovirastojen antaman täydennyskoulutuksen tarkastelulla ja päättyy muiden tahojen (kansalaisjärjestöjen, kaupunkien koulu- ja sivistystoimen) tarjoamaan täydennyskoulutukseen. Luvuissa esitellään kullakin alueella toimivien haastateltujen asiantuntijoiden (opettajankouluttajien, AVIen tarkastajien, kansalaisjärjestöjen toimijoiden, kaupunkien monikulttuurisuuskoordinaattoreiden) näkemyksiä täydennyskoulutuksen laajuudesta, kattavuudesta, haasteista ja kehittämistarpeista.

6.2.1 Korkeakoulujen tarjoama koulutus

Yliopistojen tarjoama täydennyskoulutus on usein korkeakoulututkinnon suorittaneille tarkoitettua täydennyskoulutusta. Yliopistoilla on omat täydennyskoulutuskeskuksensa. Lisäksi täydennyskoulutusta tarjoavat esimerkiksi avoin yliopisto ja kesäyliopisto sekä ammattikorkeakoulu. Seuraavat luvut on rakennettu täydennyskoulutuskeskuksien verkkosivuja tutkimalla ja opettajankouluttajia haastattelemalla.

Helsinki. Helsingin opettajankoulutuksen asiantuntijat arvelivat kulttuurienväliseen moninaisuuteen liittyvän täydennyskoulutuksen olevan melko vähäistä. Helsingissä opetustoimenkin täydennyskoulutuksesta vastaa Helsingin yliopiston koulutus ja kehittämispalvelut HY+. Heidän verkkosivuiltaan ei löytynyt suoraan kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää koulutusta, joskin kansainvälisyys oli suhteellisen voimakkaasti esillä (esim. kurssi *Practical Insights to the Finnish Educational System*). Metropolia-ammattikorkeakoulu tarjoaa peruskoulun ja lukion opettajille *Kestävä tulevaisuus ja laaja-alainen oppiminen* -opintokokonaisuutta. Myös Diakonia-ammattikorkeakoulu tarjoaa aiheeseen liittyvää koulutusta (esim. *Kulttuurien ja uskontojen välinen vuorovaikutus oppilaitoksissa ja varhaiskasvatuksessa*, 5 op) ja seminaareja (esim. *Sukupuolen haasteet uskonnollisissa yhteisöissä*).

Jyväskylä ja Kokkola. Jyväskylän yliopistossa täydennyskoulutusta järjestää EduCluster Finland sekä johtamiskoulutuksen osalta taloustieteellinen tiedekunta. EduCluster järjestää esimerkiksi valmennuskokonaisuuksia kansainväliselle uralle tähtääville asiantuntijoille. Koulutusta myydään organisaatioasiakkaille joko oman henkilöstön kehittämiseen tai vaikkapa osaksi oppilaitoksen opintotarjontaa.

Jyväskylän ammattikorkeakoulu puolestaan järjestää Specima-täydennyskoulutusta, jossa ”kehitetään monipuolisesti opettajien monikulttuurisuusosaamista”. Täydennyskoulutukset tarjoavat tukea erityisesti valmentavan koulutuksen (VALMA), kielen oppimisen tukemisen ja maahanmuuttajaopiskelijoiden ohjauksen kysymyksiin. Koulutus on suunnattu maahanmuuttajien opetus- ja ohjaushenkilöstölle ammatillisessa perus- ja aikuiskoulutuksessa sekä vapaassa sivistystyössä, ja sitä järjestetään tarpeen ja kysynnän mukaan. Haastattelussa Jyväskylän kasvatustieteiden tiedekunnan edustajat kuitenkin arvioivat, että opetushenkilöstön täydennyskoulutus ei ole systemaattista eikä tavoita kuin pienen määrän opettajia.

Kokkolassa järjestetään suhteellisen paljon opetustoimen täydennyskoulutusta kulttuurisesta moninaisuudesta, ottaen huomioon, että Kokkola on pieni yksikkö. Kokkolasta kerrottiin, että opettajille järjestetään vuosittain 2–5 kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää täydennyskoulutuskurssia. Koulutusta rahoittavat pääosin Opetushallitus ja opetus- ja kulttuuriministeriö. Tänä keväänä järjestettiin esimerkiksi *Osaamista kulttuuritietoiseen kohtaamiseen* -hanke (yhteishanke, jossa ovat mukana Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, Oulun yliopisto ja Lapin yliopisto). Hanke keskittyi esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden traumoihin ja oppimisvaikeuksien tunnistamiseen sekä kielitietoisuuteen.

Itä-Suomi (Joensuu ja Savonlinna). Itä-Suomen yliopistossa täydennyskoulutusta hoitavat koulutus- ja kehittämispalvelu Aducate sekä avoin yliopisto. Monikulttuurisuuteen ja monikielisyyteen (sekä kielitietoisuuteen) liittyvää täydennyskoulutusta on järjestetty avoimessa yliopistossa erityisesti uuden opetussuunnitelman asettamien vaatimusten pohjalta (esim. opintojaksot *Maahanmuuttajalapset varhaiskasvatuksessa* ja *Näkökulmia monikulttuurisiin kohtaamisiin*).

Vaikka täydennyskoulutusta on tarjolla, Joensuussakin ongelmaksi nähtiin se, että tarjonta ei välttämättä kohtaa niitä, jotka koulutusta eniten tarvitsisivat. Savonlinnassa arvioitiin, että tämän aihepiirin täydennyskoulutusta ei juurikaan ole tarjolla muutoin kuin Aducaten kautta. Savonlinnassa todettiin, että täydennyskoulutusta tarvittaisiin esimerkiksi siihen, että opettajilla olisi valmiuksia toteuttaa uutta opetussuunnitelmaa kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet todettiin hyväksi, mutta esitettiin huoli sen jalkautumisesta kouluihin.

Lappi. Rovaniemen opettajankoulutuksen asiantuntija arvioi haastattelussa, että opetustoimen kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä täydennyskoulutus on riittämätöntä. Rovaniemen yliopiston koulutus- ja kehittämispalvelut järjestävät kuitenkin opetus- ja kasvatusalan täydennyskoulutusta, ja heidän verkkosivuiltaan löytyy tietoa esimerkiksi koulutuksesta nimeltä *Ideoita arkeen! Täydennyskoulutusta maahanmuuttajien opettamiseen Lapissa*. Koulutus on suunnattu koko Lapin alueella maahanmuuttajataustaisia opettaville ala- ja yläkoulujen opettajille, toisen asteen opettajille, aikuisia maahanmuuttajia opettavalle opetushenkilöstölle sekä koulutusten suunnittelijoille. Koulutus toteutetaan eri teemoihin keskittyvien Avaimia arkeen -monikulttuurisuustyöpajojen kautta, joiden kouluttajina toimivat oman alansa asiantuntijat. Koulutus toteutetaan Lapin yliopistossa Rovaniemellä vuoden 2018 aikana, ja se on opetus- ja kulttuuriministeriön kustantamaa ja opetuksen osalta maksutonta. Myös esiopetukseen ja varhaiskasvatukseen on tarjolla täydennyskoulutusta, jonka yhtenä osana käsitellään monikulttuurisuuden haasteita kielimuurin ylittämisen näkökulmasta.

Oulu. Oulun ylipistossa täydennyskoulutuksesta vastaa Täydentävien opintojen keskus (TOPIK), joka tarjoaa aika ajoin kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä kursseja opettajille. Esimerkiksi syksyllä 2017 tarjolla oli 6 opintopisteen laajuinen verkkokurssi *Opetan ja ohjaan monikulttuurista ryhmää* ja 9 opintopisteen laajuinen verkkokurssi *Opetan monikulttuurista luokkaa*. Koulutus on suunnattu yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen henkilöstölle: opettajille, opinto-ohjaajille sekä koulunkäynninohjaajille ja -avustajille, jotka työskentelevät tai tulevat työskentelemään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa. Koulutus soveltuu myös muille maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten parissa työskenteleville, jotka haluavat perehtyä opetustoimen näkökulmaan. Nämä kurssit ovat olleet täynnä, eli Oulussa näyttää olevan kysyntää tämäntyyppisille kursseille.

Oulussa on myös järjestetty 15 opintopisteen laajuista *VALMO*-koulutusta maahanmuuttajataustaisten lasten opettajille vuonna 2016 (samaa koulutusta on järjestetty myös Turussa). Koulutus on suunnattu ensisijaisesti maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten opettajille, jotka opettavat valmistavan opetuksen ryhmää tai ryhmiä. Koulutus ei tarjoa erillistä pätevyyttä, vaan täydentää opettajien pedagogisia valmiuksia ja tukee opettajia, jotka työskentelevät maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten parissa. Oulussa myös avoin yliopisto on tarjonnut 25 opintopisteen *Monikulttuurisuuskasvatus*-opintojaksoa.

Tampere. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää opettajien täydennyskoulutusta oli Tampereella saatavissa melko runsaasti. Tampereen yliopistossa täydennyskoulutuksesta vastaavat tiedekunnat. Tampereella järjestetään esimerkiksi *Kuulumisia*-koulutukset, jotka on suunnattu täydennyskoulutukseksi maahanmuuttajataustaisille henkilöille. Koulutusten tavoite on antaa pedagogisia tietoja ja taitoja erityisesti maahanmuuttajien oman äidinkielen opettajien ja omakielisten opettajien tarpeisiin sekä sellaisille maahanmuuttajataustaisille henkilöille, jotka toimivat kotoutumiskoulutuksessa tai valmistavassa koulutuksessa ilman pedagogista pätevyyttä.

Tampereella tarjotaan lisäksi 30 opintopisteen *Monikulttuurisuus opetustyössä* -erikoistumiskoulutusta luokan- ja aineenopettajille. Lisäksi tarjolla on 18 opintopisteen opintokokonaisuus *Tavoitteena kestävästi monikulttuurinen ja moniarvoinen koulu*, jonka kohderyhmänä ovat varhaiskasvatuksen ja yleissivistävän koulun opettajat, rehtorit sekä muu opetustoimen henkilöstö.

Tampereella myös avoin yliopisto järjestää täydennyskoulutusta. Kulttuurisesta moninaisuudesta löytyy joitakin opintojaksoja (esim. *Muuttoliike ja monikulttuurisuus*), mutta nämä eivät ole erityisesti kasvattajille suunnattuja. Myös Tampereen avoin ammattikorkeakoulu järjestää kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä koulutuksia opetushenkilöstölle esimerkiksi teemalla ”moninaisuusosaaja”. Haastattelussa meille kerrottiin, että joitakin kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä koulutuksia on jouduttu perumaan, koska niihin ei ole ilmoittautunut tarpeeksi osallistujia.

Turku ja Rauma. Turussa järjestetään paljon opetustoimen henkilöstökoulutusta kulttuurienvälisestä moninaisuudesta, tosin se toimii pitkälti projektirahoituksella. Alla on listattuna Turussa järjestettäviä opettajien täydennyskoulutuksia, joita järjestävät Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea sekä Täydennys- ja kehittämispalvelut Sat@oppi. Koulutukset ovat opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamia ja osallistujille maksuttomia.

Lukuvuonna 2016–2017 Turussa järjestettiin seuraavanlaisia koulutuksia: *VALMO II -koulutus maahanmuuttajataustaisten lasten opettajille* (15 op), *Kieli- ja kulttuuritietoisuus kohtaamisessa* (6 op), *Suomi toisena kielenä -oppija ja suomen kielen opettaminen* (6 op; OKL ja Brahea-keskus; Sat@oppi), *Omakielinen ja oman äidinkielen opetus* (14 op; Brahea-keskus) ja *Maahanmuuttajataustainen lapsi varhaiskasvatuksessa* (Sat@oppi, OKL; rahoittajana Opetushallitus).

Syksyllä 2017 alkoivat seuraavat koulutukset: *Suomi toisena kielenä -oppilas eri aineiden oppitunneilla* (3 op), *Taidelähtöiset työskentelytavat kulttuurisesti moninaisessa opetuksessa* (3 op), *Perusopetukseen valmistavan opetuksen perusopinnot* (25 op), *Suomi toisena kielenä -opetuksen opintokokonaisuus* (25 op), *Monikielinen ja -kulttuurinen varhaiskasvatus* (15 op), *Omakielisten ja oman äidinkielen opettajien valmentava koulutus* (10 op; Brahea-keskus) ja *Islam uskontona ja kulttuurina* (5 op).

Keväällä 2018 Turussa tarjotaan koulutusta nimeltään *Arabian kieli opetushenkilöstölle* (5 op). Myös maahanmuuttajataustaisille opettajille on tarjolla täydennyskoulutusta: *Opettajan pedagogiset opinnot maahanmuuttajataustaisille* (60 op).

Lisäksi Turussa on tarjolla erikoistumiskoulutus (ERKO) nimeltään *Monikulttuurisuus opetustyössä* (30 op), jonka tavoitteena on taata korkeatasoiset valmiudet koordinoida ja ohjata omassa koulussa, kaupungissa tai kunnassa kulttuuri- ja kielitietoista opetusta ja kehittää opettajayhteisön osaamista sekä valmistella ja toteuttaa kehittämishankkeita.

Täydennyskoulutuksen suurimmaksi ongelmaksi nostettiin Turussa se, että koulutus ei välttämättä tavoita systemaattisesti kaikkia opettajia, vaan koulutuksiin osallistuvat useimmiten ne, jotka ovat jo valmiiksi kiinnostuneita kulttuurisen moninaisuuden tematiikasta. Turussa olikin lähdetty etsimään keinoja, joilla täydennyskoulutus voisi paremmin tavoittaa suuremman määrän kentän toimijoita. Turussa oli meneillään hankesuunnitelmia (kieli- ja kulttuuritietoinen kärkihanke), jossa kiertävät kouluttajat jalkautuisivat kouluihin tukemaan opettajia kulttuurisen moninaisuuden ja kielitietoisuuden alueella.

Åbo Akademi (Vaasa). Vaasassa täydennyskoulutuskeskus on nimeltään CLL (Centret för livslångt lärande inom ÅA), ja se on järjestänyt useita täydennyskoulutuksia kulttuurisen moninaisuuden kysymyksistä. Avoin yliopisto tarjoaa monikielisyyden ja interkulttuurisen pedagogiikan (25 op) kokonaisuutta. Vuosille 2017–2018 on opetus- ja kulttuuriministeriöltä saatu rahoitusta 15 opintopisteen täydennyskoulutuspaketin kehittämiseen. Tämä koulutus painottuu monikielisyyden pedagogiikkaan ja interkulttuuriseen pedagogiikkaan, ja se toteutetaan yhteistyössä CLL:n ja Åbo Akademin vieraan kielen didaktiikan henkilöstön kanssa.

6.2.2 Aluehallintovirastojen ja kaupungin koulutoimen edustajien näkemyksiä opetustoimen henkilöstökoulutuksesta

Tätä kartoitusta varten on haastateltu kattavasti aluehallintovirastojen (AVI) edustajia eri puolilta Suomea, ja siksi keskitytään heidän näkemyksiinsä. Koulutoimen edustajia on haastateltu vain kahdesta kunnasta eri puolilta Suomea, jotta on saatu kuva siitä, onko tilanne hyvin erilainen eri kunnissa. Heidän näkemyksensä on tuotu esille, jos se poikkeaa AVIn edustajien näkemyksistä tai jos siinä on jotain uutta.

AVIt järjestävät vuosittain yhteensä noin 300 informaatio-ohjaus- tai koulutustilaisuutta ja webinaareja, joihin osallistuu vuosittain noin 20 000 henkilöä. Lyhytkestoinen opetushenkilöstön täydennyskoulutus kuuluu AVIn opetus- ja kulttuuriministeriön alaisiin tehtäviin. Aluehallintovirasto jakaa valtion erityisavustusta opetustoimen henkilöstökoulutuksen kehittämiseen ja tekee yhteistyötä useiden

toimijoiden kanssa. Osa AVIn avustuksista on vuosina 2010–2016 ollut opetus- ja kulttuuriministeriön *Osaava*-ohjelman mukaista kehittämistoimintaa. Koulutuksista saa tietoa AVIn koulutuskalenterista, ja koulutuksia markkinoidaan myös suoraan opetushenkilökunnalle.

AVIt ovat järjestäneet kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää koulutusta esimerkiksi romaneista, maahanmuuttajataustaisten lasten opettamisesta, pakolaistaustaisten lasten opettamisesta ja kieli- ja kulttuuritietoisesta opetuksesta. Tarjolla on ollut esimerkiksi seuraavanlaisia koulutuksia: *Monikulttuurinen koulu, Monikulttuurisuus kasvatus- ja opetustyössä, Kotoutuja koulumaailmassa, Maahanmuuttajat ja kulttuurinen moninaisuus, Nuoren radikalisoitumisen varhainen tunnistaminen* ja *Monikulttuurinen kirjasto kaikille*. Kestoltaan koulutukset ovat useimmiten päivän tai korkeintaan muutaman päivän mittaisia.

Keväällä 2017 Itä-Suomessa järjestettiin neljä lähipäivää kestävä *Koulutus maahanmuuttajia opettaville opettajille ja muulle koulun henkilökunnalle*. Prosessikoulutus oli suunnattu maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaavalle kouluhenkilöstölle, jotta he voivat vahvistaa ja ajanmukaistaa ammattitaitoaan maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamisessa, opettamisessa ja tukemisessa. Koulutuksessa yhdistettiin luentoja, yhdessä tekemistä, pohtimista, materiaalia ja toimivien käytänteiden etsimistä, ja siihen liittyi käytännöllinen oppimistehtävä.

Koulutusten sisällölliset painotukset ja menetelmät ovat viiden viime vuoden aikana hieman muuttuneet. AVIn toimijat näkivät, että kulttuurisen moninaisuuden teema on täydennyskoulutuksessa pitkälti keskittynyt suomi toisena kielenä -opetukseen. Uuteen opetussuunnitelmaan liittyviä koulutuksia on järjestetty paljon vuosina 2015–2016, mutta yleisen käsityksen mukaan kulttuurisen moninaisuuden teemat eivät ole erityisesti nousseet niissä esille. Koulutuksissa on kentän toiveesta otettu voimakkaammin esille muut uuden opetussuunnitelman sisällöt, kuten digitaalisuus ja siihen liittyvät aiheet kuten tablettien käytön mahdollisuudet koulussa. Viime vuosina on ollut paljon koulutusta varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman käyttöönotosta, eikä näissäkään koulutuksessa ole erityisemmin käsitelty kulttuurista moninaisuutta.

”Erilaiset oppijat” on teema, joka on jo pidempään noussut vahvasti esiin AVIn järjestämässä koulutuksessa, ja se esiintyy edelleen usein kentän toiveena koulutusten sisällöissä. Samalla kun erot oppilaiden välillä ovat ylipäätään kasvussa, erilaisen oppijan käsitettä laajentaa viime vuosien suuri maahanmuuttajien määrä. Nykyisellään näissä koulutuksissa nousee esille myös kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä teemoja. AVIn toimijat nostivat esiin, että joillakin alueilla voi olla vaikea löytää kouluttajia, jotka ovat erityisopetuksen ammattilaisia ja lisäksi ymmärtävät nykyistä moninaista ja kompleksista koulumaailmaa.

AVIn edustajien mukaan kulttuurinen moninaisuus nousee esille aina, kun käydään keskustelua, mitkä teemat olisivat tärkeitä opetustoimen täydennyskoulu-

tuksissa. Tästä huolimatta teemaa käsitteleviin koulutuksiin tulee ilmoittautuneita usein vain vähän ja toisinaan koulutuksia joudutaan perumaan. AVIn toimijat arvelivat, että teeman ajankohtaisuudesta ja tärkeydestä huolimatta opettajat saattavat suosia ”viihdyttäviä” koulutuksia sekä koulutuksia, jotka palvelevat suoraan oppituntien suunnittelua.

Kulttuurisen moninaisuuden teemaan liittyviä koulutuksia on tietyillä alueilla suhteellisen paljon, kun taas toisilta alueilta löytyi viiden viime vuoden ajalta vain muutama koulutus. AVIt tekevät tiivistä yhteistyötä alueen koulutoimen kanssa ja kuuntelevat kentän toimijoita koulutuksia suunnitellessaan. AVIn toimijat nostivat esiin, että he pyrkivät toteuttamaan koulutuksia OKM:n strategioiden mukaisesti, mutta tämä on välillä haastavaa esimerkiksi strategian mukaiseen koulutukseen myönnettävien pienten resurssien vuoksi.

AVIen edustajat pitivät erittäin ongelmallisena sitä, että opetustoimen henkilöstölle ei ole olemassa pakollista ammatillisen kehittämisen velvollisuutta, toisin kuin muilla julkisen hallinnon toimijoilla. Tästä seuraa, että on joukko opettajia, jotka eivät käy koskaan missään koulutuksissa. Vapaudesta valita voi siis tulla ongelma ja este kehittymiselle. AVIn edustajat esittivät myös huolen siitä, että kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä henkilöstökoulutus ei välttämättä tavoita niitä toimijoita, jotka sitä eniten tarvitsisivat. Täydennyskoulutuksen valitsemisprosessissa opetushenkilöstön motivaatio saattaa lähteä enemmänkin siitä, missä kukin on jo hyvä ja mikä kiinnostaa, kuin siitä, millaisen osaamisen kehittäminen olisi tarpeellista oppilaalle ja työyhteisölle. Keskusteluissa tuli esille myös opetuksen kentällä toimivien osittain puutteellinen tietämys ja ymmärrys opetussuunnitelmien, lakien ja asetusten velvoittavuudesta.

Yleisesti ottaen AVIn edustajat olivat sitä mieltä, että opetustoimen täydennyskoulutuksessa tarvittaisiin kollaboratiivista työotetta nykyistä enemmän. Julkisen hallinnon toimijat, kuten opetusministeriö, Opetushallitus, AVIt ja yliopistot, voisivat tehdä enemmän yhteistyötä, ja vastuualueet voitaisiin jakaa selkeämmin. Myös kansalaisjärjestöillä katsottiin olevan paljon annettavaa opetustoimen koulutukseen. Tällä hetkellä tarvittaisiin johdonmukaisempaa toimintaa yhteisen vision ja strategian luomiseksi ja ohjausjärjestelmää sen seuraamiseksi. Lisäksi ohjausjärjestelmän toimintaa tulisi arvioida ja kehittää.

Koulu- ja kuntatasolla on yhdenvertaisuuden toteutumisen näkökulmasta suurta vaihtelua, ja vastuuta sen toteutumisesta voidaan helposti vierittää toimijalta toiselle. Toisaalta kuntatason edustajat toivat esille, että joissakin kunnissa tilanne voi olla erittäin hyvä, jos rehtorien yhteistyö on tiivistä, työnjako on selvä ja kehittämistyö on systemaattista. Pääkaupunkiseudulla on lisäksi runsaasti koulutuksen tarjoajia ja monenlaisia mahdollisuuksia kulttuurisen moninaisuuden eri teemojen huomioimiseen. Jotkut AVIn edustajat toivat esiin huolen oppilaiden yhdenvertaisuuden toteutumisesta. Opettajien täydennyskoulutus on kaiken kaikkiaan hyvin sattumanvaraista, ja lisäksi koulutuksen järjestämisen haasteita lisäävät entisestään alueelliset erot, esimerkiksi pitkät välimatkat sekä kuntien

erilaiset mahdollisuudet korvata sijaiskuluja. AVIn tarkastajien haastatteluissa nousi esiin myös huoli erityisesti yläkoulujen opettajien täydennyskoulutuksesta ja se, kuinka motivoida heitä osallistumaan koulutukseen.

Haastatteluissa nousivat esille johtajuuden merkitys toimintakulttuurin kehittymisessä sekä kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen rekrytoinnissa. Lähes kaikki AVIt järjestävät koulutusta myös opetustoimen johdolle. Perinteisesti on alueellisesti räätälöity vuosittain *Pedagoginen johtajuus* -koulutuspäivät. Ensi vuodesta lähtien on suunnitteilla järjestää johtajille "road-show-koulutustilaisuuksia" yhteistyössä eri toimijoiden kanssa (SURE, OPH, OAJ, SIVIt, Kuntaliitto, OKM). AVIt koordinoivat ohjausryhmää. Alueen johtajille järjestettäviin koulutuspäiviin on yleensä sisällytetty kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä teemoja.

AVIn tarkastajien mukaan koulutukset, jotka sisältävät kontaktiopetusta, esimerkiksi seminaari- tai työpajatyyppistä työskentelyä (verkko-opetuksen sijaan), ovat edelleen suosittuja opettajien keskuudessa. Syyksi tähän ajateltiin, että verkkokokonaisuudet koetaan haastaviksi ja lisäksi opettajat arvostavat mahdollisuutta päästä välillä pois koulusta tapaamaan kollegoita ja toisia aikuisia. AVIn toimijoiden mukaan opetustoimen täydennyskoulutuksen tulisi entistä selkeämmin pyrkiä oppivien yhteisöjen luomiseen, tiedon ja ideoiden jakamiseen sekä toimintakulttuurin muuttamiseen. Koulutuspäivien anti tulisi jakaa myös muille kollegoille, jotta koulutuksella voisi olla laajempiakin vaikutuksia.

Yleisesti ottaen täydennyskoulutuksen sisällöt, menetelmät ja toimintatavat, myös kulttuurista moninaisuutta koskevat, nähtiin moninaisina ja epätasaisina, ja täydennyskoulutuksen kuvattiin metaforisesti olevan kuin "kirjavaa torikauppaa". Ohjausjärjestelmää tulisi kokonaisuudessaan kehittää, jotta täydennyskoulutuksen rajalliset resurssit saataisiin parhaiten käyttöön.

6.2.3 Muut opetustoimen henkilöstökoulutusta järjestävät tahot

Yliopistojen tiedekuntien, täydennyskoulutusyksiköiden, avointen yliopistojen, kesäyliopistojen, ammattikorkeakoulujen, avointen ammattikorkeakoulujen ja AVIn lisäksi opetustoimen täydennyskoulutusta järjestävät esimerkiksi Opetushallitus (täydennyskoulutus myös ulkomailla), kansalaisjärjestöt, kaupunkien sivistys- ja koulutoimet, ELY-keskus sekä kaupalliset toimijat (kuten Educate, Aducate ja EduCluster).

Opetushallitus rahoittaa, seuraa ja kehittää opetustoimen henkilöstölle suunnattua täydennyskoulutusta. Sen tehtävänä ja tavoitteena on edistää koulutusjärjestelmän toimivuutta ja opetuksen laatua sekä tukea koulutuspoliittisten uudistusten toimeenpanoa. Kohderyhminä ovat varhaiskasvatuksen, esi- ja perusopetuksen, lukiokoulutuksen, ammatillisen koulutuksen, aikuiskoulutuksen ja vapaan sivistystyön rehtorit, opettajat ja opinto-ohjaajat sekä tukipalvelujen henkilöstö kuten

koulukuraattorit, koulupsykologit, aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajat, kouluavustajat ja asuntolanhoitajat. Opetustoimen henkilöstökoulutusta rahoitetaan noin 10 miljoonalla eurolla vuosittain, ja siihen osallistujia on runsaat 23 000 henkilöä.

Tätä kartoitusta varten päädyimme haastattelemaan sellaisia kansalaisjärjestöjen toimijoita, jotka ovat olleet erityisen aktiivisesti mukana kouluttamassa opetustoimen henkilökuntaa kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvissä kysymyksissä. Haastattelimme Kehitysyhteistyön palvelukeskus ry:n (Kepa) sekä Maailmankoulun toimijoita.

Kepalla on koordinaatiovastuu globaalikasvatuksen verkostossa. Verkostossa on mukana noin 100 järjestöä, joista aktiivisesti mukana globaalikasvatuksen järjestämisessä on noin 20–30 järjestöä. Kepalla on koordinointivastuu myös järjestöjen yhteisessä Maailma koulussa -verkostossa. Maailma koulussa -verkoston kohderyhmänä ovat erityisesti opettajaksi opiskelevat, ja se kouluttaa vuosittain 4–6 opettajankoulutusta tarjoavassa yksikössä noin 500 opiskelijaa (toimintapaikat ovat Helsinki, Rauma, Turku, Joensuu, Oulu ja Rovaniemi). Kepa auttaa järjestöjä koulutusten järjestämisessä ja markkinoinnissa sekä rahoituksen hakemisessa, mutta ei suoraan järjestä koulutuksia opettajille tai opetushenkilöstölle. Eri järjestöt rahoittavat itse koulutuksen järjestämisen ja materiaalin tuotannon; useimmiten järjestöt toimivat ulkoministeriön viestintä- ja kehityskasvatustuella. Lisäksi Kepa hallinnoi ja toteuttaa Opetushallituksen rahoittamaa *Koulu kohtaa maailman* -projektia (vuosina 2016–2017). Kepa pyrkii tekemään yhteistyötä täydennyskoulutuksen alueella eri toimijoiden kanssa, ja sillä on tällä hetkellä suunnitteilla yhteistä koulutusta mm. AVIen ja eri kaupunkien koulutoimien kanssa.

Maailmankoulun toimipisteet sijaitsevat Oulussa, Kokkolassa, Turussa, Tampereella ja Helsingissä, ja tänä vuonna uusi toimipiste avataan Joensuuhun. Maailmankoulun yhdysopettajat eri paikkakunnilla koordinoivat järjestöjen kanssa erilaisia koulutuksia. Lisäksi Maailmankoulu koordinoi vuosina 2015–2016 Opetushallituksen rahoittamaa hanketta *Yhdenvertaisuuden osaajaksi*. Koulutuksessa oli kaksi erillistä koulupäivää, ja se oli suunnattu varhaiskasvatuksen ja alakoulun opettajille sekä tavallisesti erikseen yläkoulun ja toisen asteen opettajille. Näissä koulutuksissa on ollut vahvasti esillä kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät teemat. Koulutus toteutettiin yhteistyössä paikallisen opetustoimen kanssa pääsääntöisesti niillä paikkakunnilla, joissa Maailmankoulu toimii. Maailmankoulu jatkaa Yhdenvertaisuuden osaajaksi -koulutusta uuden rahoituksen avulla syksyllä 2017 uusissa kunnissa ja uusilla paikkakunnilla. Uuden hankkeen aikana koulutusmateriaalista tehdään myös verkkokokonaisuus, jonka toivotaan saavuttavan niitäkin opettajia ja kouluja, jotka eivät osallistu koulutukseen.

Kansalaisjärjestöjen toimijoiden mukaan opetustoimen täydennyskoulutuksessa on alueellisesti ja paikallisesti todella suuria eroja. Koulutuksen nähtiin olevan vaihtelevaa ja satunnaista. Yhdenvertaisuus ei toteudu alueellisesti, ja myös koulujen välillä on suuria eroja. Kansalaisjärjestöjen edustajat painottivatkin koulun sekä kuntien sivistystoimen johdon merkitystä siinä, että kulttuurisen moninai-

suuden teemat nähtäisiin ja nostettaisiin tärkeäksi koko koulun ja kunnan tasolla. Lisäksi järjestöt toivat esille oman koulutuksen ja materiaalin suunnitelmallisen kehittämisen vaikeuden, koska myös järjestöjen osalta työ on vaihtelevaa ja riippuu aina järjestöjen senhetkisistä resursseista. Viime vuosina lisähaasteen järjestöjen työlle kentällä on tuonut ulkoministeriön viestintä- ja kehityskasvatustukeen tehdyt mittavat leikkaukset. Kun rahoitusta leikattiin 40–65 prosenttiin, osa toiminnassa olevista yhteistyön malleista jouduttiin lakkauttamaan.

Kansalaisjärjestöjen edustajien mukaan toiminnalliset työpajat ovat olleet suosittuja opetustoimen täydennyskoulutuksessa. Työpajoissa on useita vaihtoehtoja teemoiksi. Viime vuosina suosittuja aiheita ovat olleet erityisesti rasismi ja ennakkoluulo sekä pakolaisuus. *Koulu Maailmaa Muuttamaan* -hankkeen sivustolla on tarjolla myös opettajien itseopiskeluun suunnattua verkkomateriaalia. Järjestöjen edustajat muistuttivat, että opettajille tulee tarjota myös menetelmällistä koulutusta; pelkkä tieto ei riitä, jos halutaan, että opettajat pystyisivät muuttamaan omaakin toimintaansa. Lisäksi he toivat esille erilaisten menetelmäoppaiden jalkauttamisen haasteen. Ilman menetelmän käyttöönottoon liittyvää koulutusta uuden toiminnan ja tiedon omaksuminen vaatii hyvin paljon aikaa ja vaivaa myös opettajalta.

Kansalaisjärjestöjen työpajoista ja koulutuksista saatu palaute vahvistaa ajatusta, että teeman käsittelyn pitäisi olla pakollista sekä opettajankoulutuksessa että täydennyskoulutuksessa. Järjestöjen edustajat korostivat, että opettajakunta on hyvin heterogeeninen ja hajanainen ja opettajanhuoneet erilaisia. Kulttuuriseen moninaisuuteen ja kestävään kehitykseen liittyvät teemat eivät välttämättä ole aiheita, joihin opettajaopiskelijat tai opettajat tarttuvat helposti, mutta aiheet ovat paitsi tärkeitä sellaisenaan, myös olennaisia opetussuunnitelman sisällön toteuttamiseksi. Järjestötkin korostivat, että kulttuurisen moninaisuuden teemaan liittyvä täydennyskoulutus on tällä hetkellä liian väljää ja että on liiaksi koulujen päätäntävallassa, ottavatko he teeman käsittelyyn ja sitoutuuko koko koulu.

Kansalaisjärjestöille tehdyissä haastatteluissa nousi esille kulttuurisen moninaisuuden kysymyksiin liittyvä yhteiskunnallinen ulottuvuus. Järjestöjen edustajat pohtivat esimerkiksi sitä, että oppikirjoissa, joihin kouluopetus pitkälti nojaa, esitetään paljon asioita ”annettuna”, eivätkä oppikirjat välttämättä kuvaa yhteiskuntaa muuttuvana tilana, johon voi vaikuttaa. Oppikirjat eivät useinkaan haasta pohtimaan, millainen on ideaaliyhteiskunta tai miten voi vaikuttaa yhteiskunnan muuttumiseen. Tällainen ”staattinen” näkemys yhteiskunnasta vaikuttaa myös siihen, että voimme nähdä kulttuurit staattisina. Kansalaisjärjestöjen materiaalin tulisikin haastaa perinteisten oppikirjojen ideologiaa. Järjestöt haluavat koulutuksissaan ja tuottamissaan sisällöissä korostaa, että yhteiskunnallinen muutos on mahdollista. Aktiivinen kansalaisuus ja demokratia tulevat koulutuksissa konkreettisesti esille, ja kansalaisyhteiskunnan rooli konkretisoituu. Järjestöjen toimijat toivat esille, että heidän koulutuksensa pohjautuvat tutkimukseen ja työntekijät ovat ammattilaisia. Toiminnan teoreettisessa pohjassa näkyy mm. kriittinen ja toivon pedagogiikka, intersektionaalisuus ja postkolonialistinen pedagogiikka.

Kansalaisjärjestöjen edustajat korostivat, että pitäisi miettiä keinoja koko koulun toimintakulttuuriin muuttamiseksi ja etsiä uusia toimivampia muotoja täydennyskoulutuksen järjestämiseen. He myös korostivat, että on tärkeää kouluttaa opettajia ja oppilaita yhtä aikaa, ei vain erikseen. Koulun työajan ja rakenteiden pitäisi olla sellaisia, että yhdessä kehittämiseen olisi enemmän aikaa ja mahdollisuuksia. Koulutus ei saisi olla irti koulun arjesta, vaan sen pitäisi pyrkiä muuttamaan arkea. Tämä on kuitenkin todella haasteellista, koska nykyisin täydennyskoulutus tavoittaa niin pienen määrän opettajia.

Täydennyskoulutuksen toteuttamisen haasteeksi nähtiin myös toiminnan projektiluonteisuus, liiallinen hajanaisuus ja riippuvuus johdon strategiasta. Koettiin, että kun kulttuuriseen moninaisuuteen ei ole olemassa laajempaa strategiaa, sille ei todellisuudessa anneta arvoa, kun jaetaan resursseja. Tämä johtaa tilanteeseen, että yhteistyö erilaisten toimijoiden kanssa on hyvin paljon riippuvainen kulloisenkin johdon strategiasta ja siitä, mitä uudessa opetussuunnitelmassa halutaan painottaa.

Lisäksi kansalaisjärjestöjen edustajat nostivat esiin viranomaistyöhön liittyvän ongelman. Uudessa opetussuunnitelmassa painotetaan paljon kulttuuriseen moninaisuuteen ja kestävään kehitykseen liittyviä teemoja, mutta niitä ei käytännössä koeta velvoittaviksi. Hallituksen rahanjaossa kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen kehittäminen ei näy, ja enemmän panostetaan esimerkiksi niin sanottuun digiloikkaan, mikä näkyy myös opettajille järjestettävän täydennyskoulutuksen sisällöissä. Myös kansalaisjärjestöjen edustajat kritisoivat täydennyskoulutuksen vapaavalintaisuutta ja korostivat opetussuunnitelman arvoperustan sitovuutta. Myös alueen opetusmateriaalissa nähtiin ongelmia: materiaalin sisällön valintaa ei valvota ja uuden materiaalin tuotannon perustaa sekä koulutusten järjestämistä säätelee enemmän markkinatalouden mekaniikka kuin opetussuunnitelma. Kansalaisjärjestöjen toimijat peräänkuuluttivat sitä, että viranomaisten pitää ohjata oppikirjojen sisältöjä.

6.3 Yhteenveto opettajien peruskoulutuksesta ja opettajien ja muun opetushenkilöstön täydennyskoulutuksesta

Kaikissa opettajankoulutusta antavissa yksiköissä opettajien peruskoulutuksen opetussuunnitelmaan kuului kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää opetusta. Useimmissa yksiköissä oli yksi pakollinen kurssi, joka fokusoitui kulttuurisen moninaisuuden kysymyksiin ja oli laajuudeltaan 1-5 opintopistettä. Tämän lisäksi opettajaopiskelijoille oli tarjolla erilaisia valinnaisia kursseja tai kurssikokonaisuuksia. Joissakin yksiköissä eri opetettavien aineiden (esim. äidinkieli, historia) opetussuunnitelmiin oli eksplisiittisesti kirjattuna kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä osa-alueita. Muutoin tuotiin yleisenä huomiona esille, että kulttuurisen moninaisuuden näkökulmien opettaminen on eri kursseilla kiinni yksittäisistä

opettajista ja heidän mielenkiinnostaan. Useassa yksikössä kerrottiin, että kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä opetus on liikaa muutaman ihmisen vastuulla.

Opettajankouluttajat nostivat esille huolen siitä, minkä painoarvon kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä opetus saa erilaisten hallinnollisten ja opetussuunnitelmaan kohdistuvien muutosten paineissa lähitulevaisuudessa. Joissakin yksiköissä pelättiin aihealueen katoavan tai ainakin sen merkityksen pienenevän opetuksessa, vaikka tarvetta olisi päinvastaiselle kehitykselle. Pelättiin myös, että jos kulttuurisen moninaisuuden teemat jäävät vain yksittäisten tapahtumien tasolle, niiden opetus voi pikkuhiljaa kadota kokonaan. Tämän vuoksi monessa yksikössä pidettiin tärkeänä, että vaikka kulttuurisen moninaisuuden tulisi jollain tavalla olla esillä kaikessa opettajankoulutuksessa, on hyvä, että on myös kursseja ja opintokokonaisuuksia, joiden opetussuunnitelmassa on vielä eksplisiittisesti kirjattuna kulttuurisen moninaisuuden osa-alueita.

Joissakin yksiköissä nostettiin esiin opettajankoulutuksen ”reviiritaistelu”: jokainen kouluttaja pitää omaa aihettaan tärkeänä ja haluaa sille näkyvyyttä opetussuunnitelmassa ja opetuksessa. Haasteeksi nostettiin myös opettajankoulutuksen lyhytaikaiset virkasuhteet. Jos opettajat ovat epävarmoja tulevaisuudestaan ja työsuhteensa kestosta, he eivät pysty kehittämään opetustaan pitkäjänteisesti. Esiin nousivat myös opettajankoulutuksen rakenteet, esimerkiksi hallinnolliset rakenteet ja johtajavaihdokset ja näiden vaikutus kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän opetuksen pitkäjänteiseen kehittämiseen.

Useassa yksikössä huoleksi esitettiin opettajankouluttajien täydennyskoulutuksen vähyys kulttuurisen moninaisuuden aihepiiristä. Vain harvoissa yksiköissä oli tarjolla täydennyskoulutusta opettajankouluttajille ja jos oli, yleensä vain harva tarttui tähän mahdollisuuteen. Joissakin yksiköissä esimerkiksi kansainväliset opiskelijaryhmät olivat kuitenkin ”pakottaneet” opettajankouluttajat pohtimaan ja kehittämään omaa opetustaan moniperspektiivisemmäksi.

Opiskelijoilla oli eri yliopistoissa erilaiset mahdollisuudet kehittää kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää osaamistaan opetusharjoittelun aikana. Jotkut harjoittelukoulut olivat hyvin monikulttuurisia ja tarjosivat siten luontevan mahdollisuuden opetusharjoitteluun monikulttuurisessa kontekstissa. Yleisesti ottaen kuitenkin todettiin, että monikulttuuriset kysymykset eivät ole kovinkaan eksplisiittisesti näkyvissä opetusharjoittelun tavoitteissa ja on usein yksittäisistä ohjaavista opettajista kiinni, miten näitä asioita käsitellään opetusharjoitteluiden aikana.

Yleisesti ottaen jokaisessa opettajankoulutusta antavassa yksikössä nähtiin, että kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvien asioiden opetuksessa on haasteita ja että siihen liittyvien näkökulmien käsittely on ainakin jossakin määrin riittämätöntä. Opettajankouluttajat toivoivat enemmän yhteistyötä ja verkostojen luomista eri yliopistojen opettajankouluttajien välillä, jotta alueen tutkimusta ja opetusta saataisiin tehokkaammin kehitettyä.

Opettajille ja muulle opetushenkilöstölle suunnatun täydennyskoulutuksen suhteen tilanne näyttäisi vaihtelevan eri puolella maata. Opetustoimen täydennyskoulutuksesta vastaavat usein monet eri tahot, kuten yliopistojen täydennyskoulutusyksiköt, avoin yliopisto, aluehallintovirastot, kaupunkien sivistys- ja koulutoimi, ELY-keskus sekä kaupalliset palvelujen tarjoajat (esim. EduCluster ja Educode). Joitakin koulutuksia tarjottiin kysynnän mukaan ja räätälöitynä erilaisiin tarpeisiin. Suurin osa täydennyskoulutuksesta oli projektiluonteista ja usein opetus- ja kulttuuriministeriön tai Opetushallituksen rahoittamaa. Yksittäisiä täydennyskoulutushankkeita oli tarjolla eri kaupungeissa melko paljonkin (erityisesti Turussa ja Tampereella, mutta myös muualla). Osa hankkeista oli kohdistettu tietylle ryhmälle, esimerkiksi maahanmuuttajataustaisille opettajille tai ylipäätään aineen- ja luokanopettajille, mutta iso osa koulutuksesta oli suunnattu myös kaikille kasvatus- ja opetusalan toimijoille. Esimerkiksi yksinomaan johtajille tai oppilashuollolle fokusoitua koulutusta ei näyttäisi olevan ainakaan suuremmissa määrin tarjolla.

Yhdeksi täydennyskoulutuksen haasteeksi nostettiin alueen toimijoiden moninaisuus. Koettiin, että eri toimijoiden välille (esim. OPH, AVIt, yliopistojen täydennyskoulutusyksiköt, opettajankoulutuslaitokset ja kansalaisjärjestöt) pitäisi saada selkeämpää yhteistyötä, selkeämmät vastuut ja selkeämpi yhteinen visio opetustoimen kouluttamisesta.

Sekä opettajankouluttajat että muut haastattelemamme asiantuntijat näkivät yleiseksi täydennyskoulutuksen haasteeksi sen, että koulutus ei välttämättä tavoita kentän toimijoita riittävissä määrin ja koulutusten osallistujamäärät ovat suhteellisen pieniä. Pohdittiin sitäkin, onko vapaaehtoisuus aina hyvä, kun mietitään opetustoimen täydennyskoulutusta. Monet toimijat toivoivatkin, että täydennyskoulutusta voitaisiin yhä enemmän jalkauttaa kouluihin, niin että esimerkiksi kiertävä kouluttaja tukisi opettajien työtä hyvin konkreettisilla tavoilla koulussa.

Usein tuotiin myös esiin, että koulutus ei ole systemaattista (esimerkiksi projektiluonteisen rahoituksen takia). Projektiluonteista koulutusta on hankalaa kehittää systemaattisesti. Toisaalta nostettiin esiin sitäkin, että joissakin yksittäisissä täydennyskoulutuksissa on kehitelty varsin onnistuneita sisältöjä ja lähestymistapoja, joita olisi hyvä siirtää myös opettajien peruskoulutukseen.

Opetustoimen henkilöstökoulutuksesta vastaavat tahot nostivat esiin alueita, joilla opettajat kaipaavat koulutusta eniten. Usein mainittiin uuden opetussuunnitelman jalkauttaminen kouluun. Todettiin, että opettajilta puuttuu usein tietoa, paitsi uuden opetussuunnitelman sisällöistä, myös sen toteuttamistavoista. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvinä erityisinä uuden opetussuunnitelman tuomina haasteina mainittiin esimerkiksi kielitietoinen opetus ja S2-oppimäärän arviointi. Useat toimijat nostivat esiin myös johtajien koulutuksen puutteen. Johtajilla (kuten rehtorilla ja sivistystoimen johtajilla) on suuri rooli kunnissa ja kouluissa niin asenteiden kuin toimintatapojen muokkaajana, joten johtajilla tulisi olla tarpeeksi ymmärrystä kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvien kysymysten tärkeydestä.

Täydennyskoulutuksen yhteydessä nousi esiin myös huoli kasvukeskuksista kaukana sijaitsevista kunnista, joissa usein työskentelee epäpäteviä opettajia, jotka joutuvat toimimaan yksin eivätkä saa tukea esimerkiksi kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvissä kysymyksissä. Täydennyskoulutus saattaa tavoittaa nämä opettajat vielä heikommin kuin isompien kaupunkien opettajat.

Ylipäätään vaikuttaisi siltä, että opetustoimen henkilöstökoulutuksessa kulttuurinen moninaisuus liittyy pitkälti maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin. Joidenkin koulutusten tavoitteet näyttävät edelleen jättävän problematisoimatta sen, että maahanmuuttajat ja maahanmuuttajalapset ovat varsin moninainen ryhmä. Esimerkiksi *Maahanmuuttajalapset varhaiskasvatuksessa* -koulutuksen tavoitteena on ”lisätä varhaiskasvatuksen henkilöstön kykyä toimia maahanmuuttajalasten kanssa ja tukea näiden lasten kehitystä parhaalla mahdollisella tavalla”. Tavoite on luonnollisesti hyvä ja tärkeä, mutta siihen voi nähdä sisältyvän oletuksen siitä, että maahanmuuttajalapset olisivat yhtenäinen joukko ja heidän kaikkien kanssa toimitaan tietyllä, samanlaisella tavalla. Jotkut täydennyskoulutuksen asiantuntijat nostivatkin esiin, että aina ei tarvitsisi koulutuksessa alleviivata maahanmuuttajaoppilasta. Esimerkiksi kielitietoisesta opetuksesta hyötyvät kaikki oppilaat.

7 KULTTUURISEEN MONINAISUUTEEN LIITTYVÄN OSAAMISEN TUKI

Tässä osassa raporttia käsittelemme kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen tukea; täydennyskoulutuksen osalta asiaa on tarkasteltu jo edellisessä luvussa. Esittelemme opettajankouluttajien ja kansalaisjärjestöjen toimijoiden haastatteluissa esiin nousseita menetelmiä ja käytänteitä, tutkimuksen esiin nostamia menetelmiä ja käytänteitä (ks. luku 3) sekä verkosta löytämiämme hyviä menetelmiä, käytänteitä ja materiaaleja.

7.1 Oppimateriaalit

Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän tematiikan käsittelyssä palvelevat usein hyvin myös kansainvälisyys-, globaali-, yhdenvertaisuus- ja ihmisoikeuskasvatukseen luodut materiaalit ja toimintatavat. *Kansainvälisyyskasvatuksen arviointiraportissa* (2010) todetaan, että aiheeseen sopivia materiaalipankkeja on syntynyt ja monet toimijat ovat kehittäneet sivustojaan jonkin edellä mainitun alueen opetuksen kehittämiseksi. Tämän selvityksen perusteella tilanne on hyvin samansuuntainen myös kulttuurisen moninaisuuden osaamista koskevassa materiaalissa. Alla on koottuna keskeisimmät kulttuurisen moninaisuuden teemaan liittyvät materiaalipankit sekä yksittäisiä julkaisuja ja oppaita.

Edu.fi-verkkopalvelusta (www.edu.fi) löytyy alalehti maahanmuuttajien koulutuksesta, jossa on tietoa ja materiaalia esimerkiksi kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen liittyen. Lisäksi kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää aineistoa löytyy kootusti Polkka-sivustolta osoitteesta www.polkka.info, jossa esitellään hyviä käytäntöjä ja materiaalia opettajille ja rehtoreille sekä koulutuksen järjestäjille. Kehittämisen lähtökohdaksi määritellään uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, ja Agenda 2030:n mukaisesti kiinnitetään erityistä huomiota kestävän kehityksen eri osa-alueisiin sekä tavoitteen 4 mukaisesti kasvatukseen.

Koulu kohtaa maailman -hankkeessa (2010–2011) pohdittiin laajan yhteistyöverkoston kanssa maailmankansalaisuutta sekä sitä, mitä osaamista ja millaisia kompetensseja siihen tarvitaan. Hankkeessa on myös tuotettu julkaisu *Koulu kohtaa maailman* (www.oph.fi/julkaisut/2011/koulu_kohtaa_maailman). Opetushallituksen sivuilta käy myös ilmi, että kansainvälistymiseen suunnatuissa valtionavustuksissa on monia projekteja, jotka selkeästi sijoittuvat kulttuurienvälisyyden ja monikulttuurisuuskasvatuksen alueelle. Lisäksi valtionavuin tuetaan vieraskielisten sekä saamen- ja romanikielisten oppilaiden esi- ja perusopetuksen järjestämistä. Toki on aina todettava, että suhteellisen pienet projektirahoitukset voivat edistää kehitystä ja tarjota ensiavun, mutta elleivät muutokset ja tuet siirry pysyviin rakenteisiin, niillä ei saavuteta kestävää kehitystä.

Oikeusministeriön ylläpitämä laaja Yhdenvertaisuus.fi-sivusto (www.yhdenvertaisuus.fi) on tarkoitettu tieto- ja materiaalipankiksi yhdenvertaisuudesta ja syrjimättömyydestä kiinnostuneille henkilöille ja organisaatioille. Sivusto on rakennettu osana Euroopan komission rahoittamaa syrjinnän vastaista toimintaohjelmaa. Sivuilta löytyy tietoa lainsäädännöstä ja tutkimuksista sekä eri vähemmistöistä. Lisäksi sivuille on kerätty koulutusmateriaaleja, jotka sisältävät oppaita, testejä ja harjoitteita monimuotoisuudesta, monikulttuurisuudesta, syrjinnästä ja yhdenvertaisuudesta.

Nuorisoyhteistyö Allianssi ry:n sivustolta löytyy erityisesti demokratiakasvatukseen, aktiiviseen kansalaisuuteen kasvamiseen ja osallisuuteen liittyvää materiaalia, jossa painottuu kulttuurinen moninaisuus yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Sivusto on osoitteessa www.alli.fi/kirjasto+ja+tietopalvelut/osallisuus+-menetelmia+ja+materiaalia/.

Ulkoministeriön viestintäyksikön globaalikasvatussivustoa osoitteessa www.global.finland.fi ei enää päivitetä, mutta aineistot ovat edelleen käytettävissä ja tarjoavat vinkkejä kouluille ja varhaiskasvatukseen. Ulkoministeriönjulkaisema *Kehityslehti* (www.kehityslehti.fi) tarjoaa erinomaista tietoa maailman asioista opettajan avuksi opetukseen. Ulkoministeriö on tuottanut myös uuden *Maailma 2030* -globaalikasvatusaineiston (www.maailma2030.fi/opettajalle/). Se sopii käytettäväksi useiden eri aineiden oppitunneilla, kun aiheena on muun muassa tulevaisuus, kestävä kehitys tai aktiivinen kansalaisuus.

Yhdessä Opetushallituksen ja kouluverkoston kanssa ulkoministeriö on toteuttanut *Komppi*- eli *Koulut kehityskumppaneina* -hankkeen vuosina 2012–2015, josta on ilmestynyt myös loppuraportti *Kehityskumppanuutta oppimassa* (www.polkka.info/komppi.html). Raportti sisältää paitsi esimerkkejä koulujen kumppanuusprojekteista myös tärkeää käsitteenmäärittelyä globaalikasvatuksesta ja globaalikansalaisuudesta. Lisäksi ulkoministeriö on julkaissut ja rahoittanut oppimateriaalia eri-ikäisten kehityskasvatukseen ja julkaissut myös kansainvälisyyskasvattajille suunnatun opaskirjan *Globaaliin vastuuseen kasvaminen – Näkökulmia maailman hahmottamisen pedagogiikkaan* (toim. Jari Kivistö 2008).

Kansalaisjärjestöt tuottavat paljon monipuolista materiaalia kulttuurisen moninaisuuden käsittelyyn koulussa sekä laajemmin yhteiskunnassa. Eri sivustoille on teemoittain koottu ja linkitetty hyvin paljon eri järjestöjen materiaalia sekä tietoa koulutustarjonnasta ja -tapahtumista.

Kepan ylläpitämä Globaalikasvatus-sivusto (www.globaalikasvatus.fi) esittelee monipuolisesti hyviksi koetut globaalikasvatusvinkit ja kouluvierailut. Teemoja ovat kehitys, kulttuuri, ympäristö, rauha ja turvallisuus sekä tasa-arvo ja ihmisoikeudet. Esimerkiksi kulttuurisivustot sisältävät toiminnallisia tehtäviä, pelejä, leikkejä, elokuvia ja tietopaketteja eri aihepiireistä.

Kepan koordinoima Koulu maailmaa muuttamaan -sivusto (www.koulumaailmaamuuttamaan.fi) esittelee uuden kaksivuotisen (2016–2017) opettajien täydennyskoulutushankkeen, joka tarjoaa maksutonta tukea opetussuunnitelman mukaiseen globaalikasvatukseen. Teemoina ovat rauha, kriisit ja konfliktit; kestävä kehitys; maailmankansalaisen taidot ja globaalivastuu; ihmisoikeudet ja lapsen oikeudet; moninaisuus ja yhdenvertaisuus sekä koulun globaalikasvatuksen kulttuurin vahvistaminen. Yhtenä teemakokonaisuutena esitellään myös kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu sekä siihen liittyvää aineistoa. *Koulu maailmaa muuttamaan* -hankkeen verkkomateriaali tarjoaa hyvän alun tähän aihepiiriin paneutumiselle.

Laaja oppimateriaalipankki on myös *Maailmankoululla* (www.maailmankoulu.fi). Se on hanke, jonka aloitti jo vuonna 2006 Opettajat rauhan puolesta -järjestö ja jota nykyisin koordinoi Rauhankasvatusinstituutti. Se pyrkii toimimaan läheisessä yhteistyössä alueiden koulutoimenjohdon kanssa ja jalkauttamaan globaalikasvatuksen materiaalin opettajien ja kouluttajien käyttöön työpaikoille. Ehkä omaleimaisin toimintamuoto on matkalaukut, joita opettajat voivat lainata ja joissa on tietoa ja aktiviteetteja yhdestätoista eri teemasta. Sen lisäksi monipuolista ja helppokäyttöistä aineistoa on kerätty materiaalipankkiin yli 50 järjestöltä, ja Maailmankoulu samoin kuin Rauhankasvatusinstituuttikin järjestävät koulutusta globaalikasvatuksen ja rauhankasvatuksen eri teemoista. Maailmankoulu itse koordinoi vuosina 2015–2016 Opetushallituksen hankkeen *Yhdenvertaisuuden osaajaksi* paikkakunnilla, joissa Maailmankoulu toimii. Näissä koulutuksissa moninaisuuteen liittyvät teemat ovat olleet vahvasti esillä. Syksyllä 2017 koulutusmateriaalista tuotettiin myös verkkomateriaali.

Eri järjestöt ovat julkaisseet runsaasti materiaalia kulttuurisesta moninaisuudesta ja sille läheisistä teemoista. Esimerkiksi lasten oikeuksiin, tyttöjen oikeuksiin ja yleensä ihmisoikeuksiin liittyvää materiaalia on paljon. Erityisesti alakouluille suunnatusta aineistosta löytyy paljon kertomuksia ja dokumentteja pakolaisten ja kehittyvien maiden lasten elämästä. Kestävään kehitykseen on kiinnitetty paljon huomiota Agenda 2030:n ansiosta, joskin alemmilla luokilla se liittyy enemmän ympäristöön kuin muihin osa-alueisiin. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuuskysymyksistä seksuaalinen suuntautuneisuus ja yhdenvertaisuus ovat olleet erityisesti esillä. Uusissa opetussuunnitelman perusteissakin painotettuun monilukutaitoon löytyy myös materiaalia. Yläkouluikäisille on enemmän myös esimerkiksi konflikteihin liittyvää materiaalia. Yläkoululle ja lukioon löytyy varsin ajankohtaista materiaalia esimerkiksi vihapuheesta ja populismista. Joissakin haastatteluissa tuli esille myös radikalisoitumiseen ja ekstremismin ilmenemiseen liittyvän koulutuksen tarpeellisuus, joskin esille nostamista myös vastustettiin, koska se asiantuntemattomien käsissä saattaisi johtaa leimaamiseen ja stereotypiointiin.

Haastatteluissa esimerkkeinä hyvistä materiaaleista opettajien täydennyskoulutukseen nostettiin esille Koulukinon globaalikasvatuksen teemapaketti, UNICEF:n *Lapsen oikeudet toiminnallisesti* -hanke, *Compasito – Lapsen ihmisoikeus-*

kasvatuksen käsikirja, PLANin *Kuvien tarinat* -kirja, Taksvärkin *Vaikuta!*-menetelmäopas, Eettisen kaupan puolesta ry:n *Medialukutaitoa vastamainoksista* -opas, Rauhankasvatusinstituutin rasisminvastainen oppimateriaali, Nuorten akatemian materiaali ja toiminnot, Ihmisoikeudet.net-verkkomateriaali sekä Amnestyn tiedotus- ja kampanjatyö.

Eurooppalaisella tasolla tutustuimme vain muutamaan keskeiseen toimijaan, koska lähteitä ja materiaalia on todella paljon. Niinpä tutkimme tarkemmin Euroopan neuvoston ja Oxfamin tuottamaa materiaalia. Euroopan neuvosto on tehnyt 1940-luvulta lähtien pitkäjänteistä ja asiantuntevaa työtä kulttuurienvälisen yhteistyön lisäämiseksi. Materiaalissa näkyy pitkä asiantuntemus ja se, että aineistojen tuotantoa ohjaa selkeä arvoperusta. Kun aineisto on asiantuntijoiden huolellisesti laatimaa, sitä ei tarvitse myöskään jatkuvasti uudistaa vaan sen ajankohtaisuus säilyy. Erinomainen esimerkki tällaisesta materiaalista on edellä mainittu *Compasito – Manual on Human Rights Education for Children*, joka on käännetty suomeksi vuonna 2012 nimellä *Lasten ihmisoikeuskasvatuksen käsikirja*. Opas on teorian ja käytännön onnistunut yhdistelmä. Se antaa perustiedot lapsen ihmisoikeuksista ja ihmisoikeuskasvatuksen tavoitteista niin eurooppalaisessa kuin laajemmassa kansainvälisessä perspektiivissä. Se sisältää myös yli 40 vaikeustasoltaan vaihtelevaa harjoitusta sekä vinkkejä konkreettisiksi toimintaideoiksi harjoitusten jälkeen.

Euroopan neuvoston vuonna 2010 julkaisema peruskirja koulutuksesta demokraattiseen kansalaisuuteen ja ihmisoikeuskasvatuksesta on luonut pohjaa viime vuosikymmenen koulutustoimintaan ja materiaalin tuotantoon. Euroopan neuvoston projekti *Competences for Democratic Culture* (2014–2017) on suunnattu kaikille opettajille alakoulusta yläkouluun, ja sen tarkoituksena on edistää koulutusta, joka vahvistaa demokraattista kulttuuria ja interkulttuurista dialogia. Projektin ensimmäisen vaiheen tavoitteena oli luoda käsitteellinen malli kompetensseista, joita tarvitaan tavoitteen saavuttamiseksi, ja vuonna 2016 siinä tuotettiin julkaisu *Competences for democratic culture – Living together as equals in culturally diverse democratic societies* (www.coe.int/competences).

Julkaisussa kiinnitetään erityistä huomiota demokraattisen kulttuurin ja interkulttuurisen dialogin keskinäiseen riippuvuussuhteeseen, määritellään kulttuurin ja interkulttuurisuuden käsitteet ja esitellään käsitteellinen malli kompetensseista, joita opiskelijat tarvitsevat aktiivisen demokraattisen kulttuurin luomiseen ja rauhanomaiseen elämään kulttuurisesti moninaisissa yhteiskunnissa. Siinä kuvaillaan tarkasti metodi, jolla käsitteet luotiin, ja tuodaan esille, että taustalla oli systemaattinen analyysi käsitteellisistä malleista, joita on tehty demokraattisista ja interkulttuurisista kompetensseista. Analyysiin valittiin 101 mallia, joista johdettiin 55 mahdollista kompetenssia ja 20 keskeistä kompetenssia. Julkaisu tarjoaa hyvin määritellyn pohjan kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvistä käsitteistä ja rohkaisee projektin jatkuessa valtioita kehittämään mallia edelleen omaan tilanteeseensa sopivaksi.

Euroopan neuvoston tuottama materiaali käsittelee Suomessakin esiin nousseita kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä teemoja, ja sen hyödyntäminen Suomessa laajemminkin olisi varmasti hyödyllistä. Esimerkkinä voi mainita, että Itävalta, Kypros, Irlanti, Montenegro ja Iso-Britannia yhteistyössä Albanian, Ranskan ja Ruotsin kanssa on vuonna 2017 julkaissut oppaan *Managing Controversy. Developing a strategy for handling controversy and controversial issues in schools. A self-reflection tool for school leaders and school managers.*

Oxfam on vuonna 1942 Oxfordissa perustettu, lähinnä kehitysapuun keskittyvä hyväntekeväisyysjärjestö, joka julkaisee runsaasti materiaalia erityisesti aikuiskoulutukseen, ja monet opettajankouluttajat käyttävät opetuksessaan sen materiaaleja, kuten artikkeleita, raportteja ja videoita. Se on mukana myös Britanniassa laajaa suosiota saaneessa ohjelmassa *Global learning programme* (www.glp.globaldimension.org.uk/), joka pyrkii rakentamaan kansallisen verkoston samanmielisistä kouluista, jotka lähestyvät globaalikasvatusta kokonaisvaltaisesti. Ohjelmaan on liittynyt tuhansia kouluja Englannissa, ja sitä sovelletaan myös Walesissa, Skotlannissa ja Irlannissa. Se tarjoaa opettajille monipuolista materiaalia, tukea ja koulutusta opetussuunnitelman laatimisesta menetelmiin ja sisältöihin sekä oppimisen arviointiin. Tämän ohjelman erityislaatuisuus on juuri siinä, että se pyrkii muuttamaan koko koulun toimintakulttuuria niin, että kestävän kehityksen kysymykset ja globaali oikeudenmukaisuus näkyisivät kaikessa toiminnassa.

Kansalaisjärjestöt nostivat esille Oxfamin yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa tekemän oppaan *The Common Cause Handbook* (www.valuesandframes.org/downloads/) ja Common Cause -verkoston luoman materiaalin käytön koulutuksissaan. Materiaali pyrkii arvoja tutkimalla sekä universaaleja arvoja ja kansalaisyhteiskuntaa vahvistamalla luomaan kestävän, yhdenvertaisen ja demokraattisen yhteiskunnan. Ansiokkaana pidettiin sitä, että lähtökohtaisesti toiminta aloitetaan aina omien arvojen ja oman yhteiskunnan arvojen reflektoinnista ja selkiyttämisestä. Esiin nostettiin, että lähestymistapa sitouttaa ihmisen miettimään aluksi omaa asemaansa ja identiteettiään, mikä ehkäisee vaikeidenkin asioiden etäännyttämistä ja vaikeiden kulttuuristen teemojen ulkoistamista vain toisia ihmisiä koskevaksi.

Materiaalia on siis runsaasti – sekä kotimaista että ulkomaista – mutta se on osittain myös monen tasoista. Suomessa ei ole olemassa mitään järjestelmää materiaalin arvioimiseksi tai tarkistamiseksi, vaikka silloin tällöin ehdotuksia sertifioinnin aloittamiseksi on tehty. Joskus näyttää myös siltä, että on tarpeeton kiire tuottaa aina uutta materiaalia, vaikka entinen pienin päivityksin olisi erinomaista.

Haastateltujen mukaan materiaalin hyödyntämiseen liittyy myös järjestöjen työn projektiluonteisuuteen liittyviä ongelmia. Esimerkiksi opettajille suunnattu opas *Älä oleta – Normit nurin*, joka käsittelee laajasti kaikkia syrjintäperusteita ja tarjoaa normikriittistä ajattelutapaa keskeiseksi työkaluksi yhdenvertaisen koulun

saavuttamiseksi, on jäämässä pois käytöstä rahan puutteen vuoksi. Tämä opettajille suunnattu opas käsittelee moniperspektiivisesti yhteisöä ja erilaisuutta ja tuo monta näkökulmaa kulttuurien moninaisuuteen. Kirjassa on myös käytännön harjoituksia, jotka auttavat käsittelemään syrjintää kouluissa. Määrärahojen puutteen vuoksi tätä monipuolista materiaalia, jota on aktiivisesti käytetty sekä kansalaisjärjestöjen koulutuksissa että opettajankoulutuslaitoksissa, ei ole tällä hetkellä enää saatavissa verkosta eikä painettuna materiaalina.

Kansalaisjärjestöjen edustajat toivat myös esille, että pelkästään verkkopohjainen koulutus tai materiaali ei sellaisenaan riitä. Vaikka materiaalia on teemoittain koottuna ja helposti saatavilla, on epätodennäköistä, että kaikki opettajat oma-aloitteisesti etsisivät sitä verkosta. Toiseksi he korostivat, että pelkkä tieto asioista ei riitä; opettajat tarvitsevat harjoittelua siinä, miten osallistaa oppilaat oppimisprosesseissa niin, että sekä opettajista että oppilaista tulee oppimisen subjekteja.

Materiaalin löytämisen ja käyttöön ottamisen haasteellisuus tuli esille haastatteluissa eri tavoin. Kun haastattelimme asiantuntijoita opettajien täydennyskoulutuksesta, jotkut heistä nostivat esiin, että etenkin valmistavien luokkien opettajat kaipaisivat enemmän valmiita opetusmateriaaleja. Joitakin selkeitä ja helppokäyttöisiä materiaalikokonaisuuksia löytyy verkosta. Esimerkiksi Opetushallituksen ja muidenkin tahojen tuottamaa materiaalia on kerätty *Maahanmuuttajien verkko-oppimateriaalit* -sivustolle osoitteeseen www.edu.fi/verkko_oppimateriaalit/maahanmuuttajien_koulutus.

Moped (www.moped.fi) on puolestaan monikulttuurisen pedagogiikan sivusto, joka on suunnattu kouluikäisten lasten opettajille ja heidän vanhemmilleen. Se on ollut Opetushallituksen tukeman Monikulttuurisen opetuksen virtuaalikoulun julkaisukanava, joka alun perin avattiin vuonna 2002, mutta sivusto pidetään ajantasaisena Turun kaupungin tuella. Se sisältää monipuolista materiaalia paitsi opetuksesta myös esimerkiksi kulttuurien kohtaamisesta, oppilashuollosta sekä kodin ja koulun yhteistyöstä.

Keskeinen haaste näyttää olevan jo tehdyn materiaalin saaminen opettajien ja kouluttajien käyttöön. Useat tutkimukset (Lappalainen 1992; Salakka 2010; Pudas 2015) ovat osoittaneet, että opettajat ovat toiminnassaan erittäin oppikirjasidonnaisia siitä huolimatta, että materiaalia nykyisin löytyy hyvin monesta lähteestä ja opettajilla on suuri vapaus valita käyttämänsä aineisto. Perusteluksi oppikirjasidonnaisuudelle varsinkin alempien luokkien opettajat esittävät sen, että monien oppiaineiden keskellä ei ole aikaa etsiä uutta materiaalia; oppikirja on hyvä pohja, josta voi muokata oman tulkintansa. Oppikirjoja on perinteisiä koulun oppiaineita varten, mutta ei juuri aihekokonaisuuksiin.

Yksi mahdollisuus monikulttuurisuuskasvatuksen tehostamiseksi voisi olla myös systemaattisen ja kokonaisvaltaisen oppikirjan (kirjasarjan) laatiminen kulttuurisesta moninaisuudesta. Oppikirjan tulisi avata monikulttuurisuuskasvatuksen

ja sen lähikäsitteiden suhdetta, yhteistä arvopohjaa, painotuseroja ja erityiskysymyksiä sekä antaa esimerkkejä siitä, miten ne voidaan integroida kokonaisvaltaisesti opetussuunnitelmiin ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin. Sen lisäksi kirja voisi sisältää esimerkkejä keskeisistä sisällöistä ja oppimisteoreettisesti perustellun kehikon eri menetelmistä.

Sekä kansalaisjärjestöjen edustajat että opettajankouluttajat korostivat materiaalien korkean laadun ja huolellisen valmistelun tärkeyttä. Molemmat toivat myös esille, että kulttuureihin liittyvässä materiaalissa tulee entistä enemmän välttää stereotypiointia, yksinkertaistuksia sekä ihmisten ja ryhmien lokerointia. Sen sijaan on kiinnitettävä huomiota identiteettien moninaisuuteen ja monikerroksisuuteen sekä siihen, että yksilöt kohdattaisiin ainutkertaisina ja arvokkaina vaikkakin monenlaisissa ympäristöissä eläneinä.

7.2 Menetelmät

Kysyimme opettajankouluttajien ja kansalaisjärjestöjen asiantuntijoiden haastatteluissa, millaisia hyviä menetelmiä he ovat työssään käyttäneet kulttuurisen moninaisuuden teemojen opetuksessa. Alla on kootusti listattuna heidän mainitsemiaan lähestymistapoja.

Kriittistä reflektiota kehittävät, kirjoittamiseen ja lukemiseen pohjautuvat menetelmät. Kriittisen reflektion nähdään olevan merkittävässä roolissa etenkin opettajankoulutuksessa ja opettajien kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen kehittämisessä. Reflektion katsotaan olevan avain ymmärryksen kehittymiseen, näkökulmien muuttumiseen ja myös toiminnan kehittämiseen. Opettajankouluttajat korostivatkin usein sellaisia menetelmiä kulttuurisen moninaisuuden käsittelyssä, joilla pyritään saamaan opiskelijat tarkastelemaan omaa tietämystään sekä omia oletuksiaan, uskomuksiaan ja arvojaan. Paljon käytetty menetelmä kriittisen reflektion tukemiseen opettajankoulutuksessa olivat oppimispäiväkirjat, joihin opiskelijat kirjaavat kokemuksiaan (esim. asiantuntijaluennoista tai kouluharjoitteluistaan) ja pyrkivät tarkastelemaan niitä kriittisesti. Oppimispäiväkirjoja kuitenkin myös kritisoitiin siitä, että opiskelijoiden reflektointi ei välttämättä saavuta kovin syvää tasoa (ainakaan ilman ohjausta).

Opettajankouluttajat käyttivät kriittisen reflektion tukemiseen myös muita analyyttisiä kirjoitelmia, kuten tekstien analyysiä. Käytetyt tekstit vaihtelivat tieteellisistä artikkeleista fiktiivisiin kirjoituksiin. Tekstianalyyseillä pyrittiin herättämään opiskelijat pohtimaan esimerkiksi toiseutta tai koulutuksen usein piilossa olevia valtasuhteita tai epäoikeudenmukaisia rakenteita ja käytänteitä. Myös portfoliota käytettiin opettajankoulutuksessa tukemaan opiskelijoiden kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää osaamista. Portfolioon opiskelijat kokoavat erilaisia näytteitä kehittyvästä kulttuurienvälisestä osaamisestaan ja pohtivat oman ajattelunsa, kasvatusfilosofiansa ja toimintansa kehittymistä pidemmällä aikavälillä. Portfolio

voi osaltaan mahdollistaa sitä, että kulttuurinen moninaisuus kulkee juonteena opinnoissa, mikäli portfoliota onnistutaan käyttämään ja kehittämään mielekkäästi koko opintojen ajan.

Identiteettityöskentely. Tämä työskentelytapa liittyy kiinteästi kriittiseen reflektioon, mutta nostamme sen omana kohtanaan esiin, koska siinä korostuu erityisesti opiskelijoiden omien henkilökohtaisten kertomusten ja kokemusten reflektointi ja työstäminen sekä omien ennakkoluulojen ja asenteiden analysointi. Useat opettajankouluttajat korostivat, että on tärkeää huomioida opiskelijan aiemmat kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät kokemukset, koska merkittäviä oppimiskokemuksia on ollut jo ennen koulutukseen tuloa. Koulutuksen tulisikin tarjota mahdollisuus ja tila aiempien kokemusten kriittiseen tarkasteluun.

Käytännönläheiset, osallistavat menetelmät. Opettajankouluttajat ja erityisesti kansalaisjärjestöjen asiantuntijat nostivat esiin, että toiminnalliset menetelmät ovat suosittuja opettajien ja opettajaksi opiskelevien keskuudessa. Nämäkin menetelmät toki pyrkivät laajentamaan näkökulmia, mutta reflektio toteutuu usein eri tavoin kuin pidemmässä kirjoitusprosessissa, jota kuvattiin edellisessä kohdassa. Toiminnallisista ja osallistavista menetelmistä mainittiin esimerkiksi paljon käytetty priviledge walk, jonka voi suomentaa etuoikeuskävelyksi. Tässä menetelmässä jokainen osallistuja saa roolikortin ja luo sen mukaisen kuvitteellisen identiteetin, joka vaikuttaa pelaajan etenemismahdollisuuksiin. Menetelmän tarkoituksena on saada osallistujat asettumaan toisen asemaan ja huomaamaan, miten valta ja etuoikeudet vaikuttavat elämäämme. Esimerkiksi kansalaisjärjestöjen materiaaleista, joita kuvasimme yllä, löytyy paljon esimerkkejä toiminnallisista menetelmistä ja niiden käytöstä.

Erilaiset simulaatiot ja roolipelit. Opettajankouluttajat mainitsivat yhdeksi menetelmäkseen simulaatiot ja roolipelit. Käytössä on ollut esimerkiksi simulaatio, jossa opiskelijat ryhmänä demonstroivat demokraattisen ja osallistavan hallinnon malleja, sekä Barnga-peli, jossa keskitytään kulttuurisiin törmäyksiin. Lisäksi joissakin opettajankoulutuksissa oli kokeiltu Paossa-roolipeliä, joka on UNHCR:n kehittämä liveroolipeli, jonka tarkoituksena on antaa osallistujille käytännön kokemus siitä, mitä pakolainen joutuu kokemaan. Tätä roolipeliä on käytetty laajasti myös kouluissa, mutta se on tarkoitettu yli 15-vuotiaille.

Vierailut. Erityisesti opettajankouluttajat mainitsivat, että erilaiset vierailut kehittävät opiskelijoiden tietoa ja ymmärrystä kulttuurisesta moninaisuudesta. Vierailuja oli tehty esimerkiksi vastaanottokeskuksiin, monikulttuurisiin päiväkoteihin ja joihinkin uskonnollisiin yhteisöihin, ja niihin oli joskus yhdistetty haastatteluja ja toimintaa yhdessä erilaisesta kulttuuritaustasta tulevien henkilöiden kanssa.

Erilaisten opetusmenetelmien yhdistely. Etenkin opettajankouluttajat kertoivat käyttävänsä useita erilaisia menetelmiä ja työskentelytapoja opettaessaan kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä asioita. Verkkotyöskentelyn ja lähipäivien

yhdistäminen oli yleistä. Opettajankoulutuksen opetusryhmät ovat yhä suurempia, ja käytettäviä menetelmiä tulee pohtia myös siitä näkökulmasta. Kouluttajat mainitsivat kuitenkin, että suurryhmäluennoillakin on mahdollisuus vuorovaikutteisuuteen. Dialogin ja opettajavetoisen keskustelun vaihteleva käyttö mainittiin menetelmäksi, jota voi käyttää isompienkin ryhmien kanssa. Suurien opiskeluryhmien kanssa käytettiin myös erilaisia omatoimisen työskentelyn malleja esimerkiksi niin, että opiskelijaryhmä työskenteli omatoimisesti yhdessä ja verkkotehtävien parissa erikseen.

Dokumenttiohjelmien ja elokuvien käyttö. Jos opetuksessa käytetään dokumenttiohjelmia ja elokuvia, niiden analysointiin on varattava riittävästi aikaa. Dokumenttiohjelmiin ja elokuviin voi liittää myös erilaisia oppimis- ja pohdintatehtäviä.

Taiteen käyttö. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä näkökulmia avattiin erityisesti opettajankoulutuksessa myös taiteen kautta. Eri taideaineiden tunneilla tutustuttiin eri kulttuuripiirien taiteisiin tai opeteltiin tulkitsemaan taidetta erilaisista kulttuurisista näkökulmista. Haastatteluissa taiteen katsottiin lisäävän luovuutta ja mielikuvitusta, joita tarvitaan myös pohdittaessa vaihtoehtoja oikeudenmukaiselle ja tasa-arvoisemmalle yhteiskunnalle. Taidetta oli käytetty opettajankoulutuksessa myös esimerkiksi yhteisöllisyyteen ja osallisuuteen pyrkivissä projekteissa, joita opettajaopiskelijat olivat tehneet turvapaikanhakijoiden kanssa. Taide voi olla yhteinen kieli, silloin kun se muutoin puuttuu.

Post-interkulttuurinen lähestymistapa kulttuurisen moninaisuuden tarkasteluun. Keskusteluissa nousi esiin opettajankoulutuksessa kokeiltu post-interkulttuurinen lähestymistapa (Dervin 2014). Vaikka post-interkulttuurinen lähestymistapa onkin laajempi kuin yksittäiset menetelmät, se antaa pohjaa menetelmällisille valinnoille, minkä takia käsittelemme sen tässä. Post-interkulttuurisessa lähestymistavassa ei alleviivata kulttuurisia eroja. Päinvastoin, painotus siirretään kulttuurista identiteetin monikerroksisuuteen ja identiteettiin prosessina sekä koulutuksen ja kasvatuksen valtakysymyksiin. Tällä lähestymistavalla pyritään vaikuttamaan siihen, että emme kategorioisi ihmisiä esimerkiksi erilaisen etnisen taustan perusteella. Lisäksi lähdetään siitä, että opettajien ja koulujen tulisi pyrkiä tunnistamaan ja muuttamaan sellaisia koulun rakenteita ja käytänteitä, jotka eivät ole oikeudenmukaisia kaikille oppilaille. Opettajien tulisi siis koulutuksensa aikana saada välineitä tähän sen sijaan, että keskitytään tietoon erilaisista kulttuureista.

Oppimisen arvioinnin menetelmät. Opettajankoulutuksessa käytettiin arvioinnin menetelmänä perinteisten kirjatenttien ohella esimerkiksi verkkotenttejä. Lisäksi suosittiin paritenttejä ja ryhmätenttejä, joissa opiskelijat pääsivät vielä yhdessä pohtimaan ja työstämään opittua.

Kuten kansalaisjärjestöjen toimijat korostivat, erilaisten menetelmien käyttöä tulee harkita monesta näkökulmasta. Opettajat suosivat usein toiminnallisia

menetelmiä, ja ne voivatkin olla varsin käyttökelpoisia ja saada aikaan muutoksia ajattelussa. Tulisi kuitenkin tarkkaan miettiä, mihin menetelmillä pyritään, ja järjestää toiminnan jälkeen aikaa pohdinnalle ja reflektiolle. Toiminnallisten menetelmien käyttämisen perusteluksi ei riitä se, että ne ovat hauskoja ja motivoivia.

Lisäksi on pidettävä mielessä, että koulun ja opettajankoulutuksen toimintakulttuurin laajempi muutos kulttuurisen moninaisuuden huomioimisen näkökulmasta ei toteudu vain yksittäisiä menetelmiä toteuttamalla ja kokeilemalla. Tämänkin vuoksi on tärkeää pohtia, mihin eri menetelmillä pyritään ja miten niillä voidaan tukea myös toimintakulttuurin muutosta.

7.3 Koontia materiaaleista ja menetelmistä sekä hyviä käytänteitä

Kootusti voidaan todeta, että kulttuuriseen moninaisuuteen ja sen osaamisen tukemiseen on runsaasti materiaalia saatavilla, sekä omana kokonaisuutenaan että osana kansainvälisyys-, globaali-, ihmisoikeus- ja demokratiakasvatusta. Aihepiiri on myös osa kestävään kehitykseen tähtäävää kasvatusta, mikäli kestävään kehitykseen nähdään sisältyvän myös sosiaalinen ja kulttuurinen osa-alue. Materiaalia on laadullisesti monentasoista, mutta runsaasta valikoimasta on mahdollista löytää paljon erinomaisia.

Ongelmana monissa materiaaleissa on se, että ne keskittyvät johonkin näkökulmaan tai ryhmään ja kulttuurisen moninaisuuden kysymykset kaikessa laajuudessaan jäävät hahmottamatta. Suurin ongelma haastateltavien mielestä oli se, että materiaali ei tavoita opettajia: on liian optimistista kuvitella, että kaikki opettajat monien tehtäviensä keskellä etsisivät sopivinta ja parasta materiaalia eri sivustoilta. Materiaalien tuottajat ja kouluttajat korostivatkin, että opettajat tarvitsevat jo peruskoulutuksessaan koulutusta näiden eri materiaalien käyttämiseen ja arvioimiseen. Huomiota tulee kiinnittää myös siihen, että materiaalien tuottajilla on riittävästi aikaa huolelliseen ja pitkäjänteiseen materiaalin kehittämiseen. Samoin todettiin, että pelkästään virtuaalinen kouluttautuminen tai omatoiminen tutustuminen materiaaleihin ei riitä, vaan täydennyskoulutuksessakin menetelmiä pitää harjoitella käytännössä.

Opettajankouluttajat käyttivät erilaisia menetelmiä. Joillakin menetelmävalikoimaa rajoittivat suuret opetusryhmät, ja haasteena pidettiin sitä, että suurten ryhmien kanssa on vaikeaa päästä prosesseihin, joissa työstetään omia asenteita, stereotypioita ja ennakkoluuloja sekä pohditaan oman identiteetin kerrostumia. Keskusteluissa tiedostettiin kuitenkin hyvin monikanavainen ja toiminnallinen lähestymistapa sekä moninaisten perspektiivien ja itsestä lähtemisen tärkeys. Samoin korostettiin kykyä tarkastella asioita toisten näkökulmasta ja dialogia. Todettiin, että vielä tarvitaan lisää tietoa ja käytännön harjaantumista, samoin kuin kulttuuristen kysymysten tarkastelua sekä yksilöiden prosesseina ja kom-

petensseina että oikeudenmukaisuuden takaavina rakenteina. Erityisesti kansalaisjärjestöjen edustajat korostivat sisältöjen ja menetelmien liittyvän yhteen; jos pyritään muutoksiin asenteissa ja toiminnassa, opiskelijoiden on oltava subjekteina näiden asioiden oppimisprosesseissa.

Olemme keränneet alle hyviä käytänteitä, joita opettajankouluttajat ja muut haastattelemamme asiantuntijat esittivät kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen tukemiseen, sekä lisäksi myös sellaisia, joita nousi esiin aiemmista arvioinneista ja tutkimuskirjallisuudesta.

Moninaisuuden huomioiminen laajana ilmiönä. Asiantuntijoiden haastatteluissa painotettiin, että alusta asti opiskelijoille tulisi korostaa moninaisuutta laajana ilmiönä: se ei viittaa vain maahanmuuttajataustaan, kieleen tai etnisyyteen. Moninaisuuteen liittyvien kurssien alussa olisi hyvä tehdä harjoituksia, joissa tulee näkyviin opiskelija- tai opettajaryhmän moninaisuus ja erilaisuus, vaikka ryhmä ei olisikaan etnisesti tai kielellisesti moninainen. Samalla tulisi kokonaisuuden hahmottamiseksi käydä keskustelua monikulttuurisuus-, ihmisoikeus-, rauhan- ja kansainvälisyyskasvatuksen yhteisestä arvopohjasta ja eettisistä periaatteista.

Teorian ja käytännön yhdistämisen tärkeys. Monet kouluttajat nostivat esiin, että opiskelijat ja opettajat tarvitsevat sekä tutkimustietoa että käytäntöä, jotta heidän kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaamisensa voi kehittyä. Joissakin koulutuksissa opetusta aiheesta oli järjestetty niin, että teoria limittyi käytännön harjoituksiin. Toisissa koulutuksissa oli ensin teoriajakso asiantuntijaluentoineen ja sitä seurasi käytännön kokeilu, harjoittelu tai projekti. Usein todettiin, että kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen kehittämiseen ei riitä pelkkä tieto. Tarvitaan tietoa, tietoisuuden ja näkökulmien avaamista teorian avulla, tutkimusperustaista otetta ja tutkivan asenteen herättämistä. Mutta tarvitaan myös käytännön esimerkkejä, harjoittelua ja osallistumista, jotta kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen pääsee kehittymään aidoissa kohtaamisen tilanteissa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen näkökulmasta on tärkeää, että uusi tutkimustieto esimerkiksi kielitietoisuudesta ja monilukutaidosta tavoittaa opettajat. Tämä on tärkeää myös uuden opetussuunnitelman jalkauttamisen näkökulmasta.

Johtajuus ja visio. Johtajien ja johtajuuden merkitystä korostivat kaikki haastateltavat, aiemmat selvitykset sekä tutkimuskirjallisuus. Johtajien rooli on keskeinen myös monikulttuurista koulua, kuntaa tai opettajankoulutusyksikköä johdettaessa, ja paljon riippuu siitä, ovatko johtajat kiinnostuneita ja tietoisia kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvistä kysymyksistä. Johtajilla on tärkeä rooli yksikön toimintakulttuurin rakentumisessa ja opetussuunnitelmatyön koordinoinnissa. Heillä on myös sananvaltaa täydennyskoulutuksen muotojen ja teemojen valinnassa sekä henkilökuntansa ammattitaidon ylläpitämisessä. Tärkeänä pidettiin visioiden ja strategioiden rakentamista yhdessä, niiden selkeää jalkauttamista sekä systemaattista koko koulun täydennyskoulutusta.

Toimintakulttuuri ja rakenteet, jotka huomioivat kulttuurisen moninaisuuden ja rohkaisevat kansainvälisyyteen. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet korostavat toimintakulttuurin merkitystä. On tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että toimintakulttuuri mahdollistaa eri taustoista tulevien ihmisten osallistumisen yhteisön täysivaltaisina jäseninä kaikkiin yhteisön toimiin. Esimerkiksi opettajankoulutuksessa ja kouluissa tämä viittaa sekä henkilökuntaan että oppilaisiin ja opiskelijoihin. Myös virkarakennetta tulee miettiä. Joissakin yliopistoissa oli virkoja, joiden erityisenä fokusalueena oli esimerkiksi monikulttuurinen, interkulttuurinen tai globaali kasvatus. Mikäli kulttuurinen moninaisuus näkyy virkanimikkeissä, se osoittaa, että aihepiiriä arvostetaan ja sen opetukseen ja tutkimukseen on resursoitu.

Haastatteluissa korostettiin myös kotikansainvälisyyttä. Vaihto-opiskelijat nähtiin rikkautena ja mahdollisuutena, joita kuitenkin tarpeettoman vähän hyödynnetään. Opettajankouluttajat pitivät hyödyllisenä, että opettajaksi opiskelevat tekisivät vaihto-opintoja ulkomailla ja kehittäisivät sillä tavoin kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää osaamistaan. Vaihto-opiskelun nähtiin vaikuttavan myönteisesti opiskelijan kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviin asenteisiin, tietoihin ja taitoihin. Yleisesti ottaen todettiin, että opettajankouluttajissa ja opettajaopiskelijoissa on vain vähän esimerkiksi etnistä moninaisuutta, ja toivottiin, että rakenteet ja toimintakulttuuri voisivat vaikuttaa tähän.

Tiivis yhteistyö eri tahojen ja toimijoiden kanssa. Opettajankoulutuslaitokset, kaupungin opetustoimi ja eri virastot sekä kansalaisjärjestöt tekivät jonkin verran yhteistyötä, ja sitä pidettiin hyvänä ja toimintaa rikastuttavana asiana. Oli tehty vierailuja puolin ja toisin, ja eri alojen asiantuntijoita oli kutsuttu luennoimaan kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvissä kysymyksissä. Kansainväliset opettajanvaihto-ohjelmat (esim. Erasmus+) mahdollistivat myös ulkomaisten vierailevien luennoitsijoiden kutsumisen niin, että siitä ei tullut yliopistolle kuluja. Yliopistot tekivät yhteistyötä kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvissä kysymyksissä myös kansalaisjärjestöjen kanssa. Vuosina 2016 ja 2017 opettajankoulutuslaitoksissa tehtiin paljon yhteistyötä vastaanottokeskusten kanssa ja opiskelijat toimivat erilaisissa tehtävissä vastaanottokeskuksissa joko vapaaehtoistyönä tai opintojensa osana.

Opetusharjoittelut monikulttuurisissa ympäristöissä ja niiden reflektointi. Joissakin yliopistoissa harjoittelukoulu oli hyvin monikulttuurinen ja tarjosi siten erinomaisen mahdollisuuden tarkastella kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä kysymyksiä luontevasti harjoittelun kuluessa. Joissakin paikoissa opiskelijoita kannustettiin tekemään harjoittelunsa monikulttuurisessa kontekstissa. Muutamissa yliopistoissa opiskelijat pääsivät seuraamaan valmistavan luokan opetusta, vaikka eivät itse siellä harjoitelleetkaan. Ylipäätään pidettiin tärkeänä, että opiskelijat saisivat kouluharjoittelun kautta käytännön kokemuksia kulttuurisesta moninaisuudesta ja heillä olisi mahdollisuus reflektoida kokemuksiaan tuetusti.

Toiminnalliset menetelmät ja osallisuuden tukeminen. Toiminnallisia menetelmiä pidettiin tärkeinä, koska asenteiden muutoksiin tarvitaan muutosta tiedollisella, toiminnallisella ja tunne-elämän alueella. Toiminnallisten menetelmien katsottiin olevan tärkeitä sekä yksilöiden muutosprosesseissa että yksiköiden toimintakulttuurin muuttamisessa. Koko koulun muutokset onnistuvat yleensä parhaiten osallistamalla riittävän suuri määrä henkilökuntaa pitkäjänteiseen kehittämistyöhön.

Kulttuurinen moninaisuus sekä yksittäisinä kursseina että läpäisevänä juonteena opettajien koulutuksessa. Opettajankouluttajat toivat melko yksimielisesti esiin, että kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät kurssit tulisi jatkossakin säilyttää pakollisena osana opinnoissa. Ajatuksena se, että kulttuurinen moninaisuus olisi läpäisevä teema kaikissa opinnoissa, on hyvä, mutta käytännössä lähestymistavassa on ongelmansa. On hyvin mahdollista, että mikäli kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä opetus jää vain ylimääräiseksi lisäksi, sen opettaminen saattaa olla satunnaista ja riippua kunkin opettajan mielenkiinnosta. Siksi olisikin tärkeää, että opetussuunnitelmassa olisi eksplisiittisesti kirjattuna kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä oppimistavoitteita eri kurssien kohdalla.

Vertaileva pedagogiikka. Useat kouluttajat korostivat, että opiskelijoille on tärkeää luoda mahdollisuuksia oppia kulttuurisesta moninaisuudesta myös toisilta opiskelijoilta. Tämä voi mahdollistua hyvin esimerkiksi silloin, kun opiskelijaryhmässä on sekä suomalaisia opiskelijoita että vaihto-opiskelijoita tai kansainvälisen maisteriohjelman opiskelijoita. Erilaisista konteksteista tulevat henkilöt, joilla on erilainen tausta, mahdollistavat asioiden luontevan vertailun ja tarkastelun eri näkökulmista. Tämä auttaa opiskelijoita ymmärtämään asioita eri näkökulmista ja rakentamaan omaa ammattitaitoaan eri näkemyksiä ja käytänteitä vertailemalla. Myös suomalaisista koostuvissa ryhmissä on tieto- ja kokemustaustaltaan erilaisia ihmisiä, ja heidän kokemustensa vertailu ja toinen toiselta oppiminen on myös tärkeää.

Transformatiivinen oppiminen ja Pedagogy of discomfort -lähestymistapa. Opetuksessa pyritään haastamaan opiskelijoita tarkastelemaan omia lähtökohtiaan, arvojaan, uskomuksiaan ja asenteitaan kriittisesti. Opiskelijat joutuvat erilaisia oppimistehtäviä, harjoituksia ja projekteja tehdessään astumaan oman mukavuusalueensa ulkopuolelle. Tämä lähestymistapa edellyttää aikaa, mahdollisuuksia ja tukea reflektioon. Se edellyttää turvallista oppimisympäristöä, jossa uskalletaan ilmaista erilaisia näkökulmia ja oppia niistä: tilaa autenttiseen dialogiin.

Moniperspektiivinen asioiden tarkastelu. Opetuksessa on tärkeää ottaa huomioon eri näkökulmia ja pyrkiä pois esimerkiksi yksinomaan länsimaisesta, etnosentrisestä tavasta tarkastella ja tulkita eri opetettavien aineiden sisältöjä, tavoitteita ja menetelmiä.

8 KARTOITUKSEN POHJALTA ESITETTÄVÄT SUOSITUKSET

8.1 Suositukset tutkimukseen Suomessa

- On suositeltavaa tehdä enemmän tutkimusyhteistyötä kulttuurisen moninaisuuden kysymyksissä eri yliopistojen ja erityisesti opettajankoulutusyksiköiden kesken. Tällöin vältytään päällekkäisyyksiltä ja voidaan sopia työnjaosta ja painotuksista monikulttuurisuustutkimuksen sisällä. Yhteistyölle on etsittävä toimiva foorumi, jotta alan tutkimusta voidaan viedä yhteistyössä kokonaisvaltaisesti eteenpäin sekä kansallisesti että kansainvälisesti.
- Kulttuurisen moninaisuuden ja siihen liittyvän osaamisen tutkiminen on huomioitava opettajankoulutusyksiköiden tutkimusstrategioissa.
- Monikulttuurisuustutkimuksessa on ongelmien näkyväksi tekemisen lisäksi keskityttävä enemmän onnistuneisiin kokeiluihin ja niiden analyyseihin kouluissa ja opettajankoulutuksessa.
- Tutkimuksessa tulisi käyttää monipuolisempia menetelmiä. Tarvitaan enemmän kentällä tapahtuvaa tutkimusta – toimintatutkimustyyppisiä projekteja, joissa eri toimijoiden kanssa yhdessä kehitetään kulttuurienvälistä osaamista ja toimijuutta.
- Suomessa on vain vähän tutkimusta johtajuudesta, opettajankouluttajista ja toimintakulttuurista monikulttuurisuuden näkökulmasta tarkasteltuna. Tarvitaan lisää tutkimusta kulttuurista moninaisuutta tukevasta johtajuudesta ja toimintakulttuurista sekä opettajankouluttajien ja sivistystoimen johtajien kulttuurisesta osaamisesta.
- Tutkimuksessa ei edelleenkään kuulu tarpeeksi vähemmistöryhmien oma ääni ja heidän tarpeensa. Tähän tulisi kiinnittää huomiota tutkimusryhmiä muodostettaessa sekä tutkimusteemoja ja -menetelmiä valittaessa.
- Edelleenkin eri ryhmiä tarkastellaan monissa tutkimuksissa hyvin homogeenisena (esim. maahanmuuttajat) ja identiteettiä staattisena ja yksiulotteisena. Tarvitaan tutkimusta, jossa huomioidaan identiteettien monikerroksisuus sekä eri kulttuuriryhmien sisäinen moninaisuus.
- Uusien opetussuunnitelmien valtakunnallisten perusteiden soveltaminen kaipaa systemaattista tutkimusta. Tutkimusten aiheita voivat olla sekä itse implementointiprosessi ja sen tehokkuus että monet suhteellisen uudet, monikulttuurisuuteenkin liittyvät käsitteet ja käytänteet kuten kielitietoinen opetus, monilukutaito, sosioekologinen sivistys ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteutus.
- Selvityksessä nousi selkeästi esille, että täydennyskoulutuksen ohjausjärjestelmää tulisi uudistaa. Täydennyskoulutuksen ohjaus- ja toteutusjärjestelmä kaipaa perusteellista tutkimusta.

8.2 Suositukset opettajien peruskoulutukseen

- Eri opettajankoulutusyksiköissä toimivien monikulttuurisuuden asiantuntijoiden kannattaa verkostoitua ja tehdä yhteistyötä myös opetuksessa. Yhteistyölle tulee löytää foorumi ja rakenteelliset mahdollisuudet, jotta asiantuntijuus saadaan kaikkien yksiköiden käyttöön.
- Kaikkien opettajankouluttajien koulutus monikulttuurisuus-, kansainvälisyys-, ihmisoikeus-, rauhan-, tasa-arvo-, yhdenvertaisuus- ja kestävän kehityksen kysymyksistä tulisi varmistaa. Näillä alueilla on yhteinen arvopohja, ja ne niveltyvät toisiinsa, vaikka korostavatkin hieman eri asioita. Jotta ei syntyisi käsitystä, että tarvitaan paljon eri kursseja, ne voitaisiin opettaa yhtenä jatkumona.
- Varmistetaan, että opettajien peruskoulutuksessa on pakollista opetusta kaikille opettajaopiskelijoille monikulttuurisuus-, kansainvälisyys-, ihmisoikeus-, rauhan-, tasa-arvo-, yhdenvertaisuus- ja kestävän kehityksen kysymyksissä.
- Tarkistetaan, että kulttuurinen moninaisuus ja siihen liittyvä osaaminen näkyvät eksplisiittisesti opettajien peruskoulutuksen opetussuunnitelmissa, strategioissa ja opettajankoulutuksen tavoitteissa kaikissa ohjelmissa (esim. varhaiskasvatus, luokanopettajat, aineenopettajat). Parhaat tulokset saadaan, jos opetussuunnitelmassa on oma opintojaksonsa, jossa keskeiset alan kysymykset käydään läpi ja sen lisäksi kysymykset näkyvät juonteina läpi ohjelman.
- Kulttuurisen moninaisuuden kysymykset huomioidaan entistä paremmin opetusharjoitteluissa (esim. kirjaamalla tähän liittyviä tavoitteita eksplisiittisesti opetusharjoittelun suunnitelmiin ja huomioimalla asia ohjauksissa).
- Kehitetään monipuolisia menetelmiä, joissa yhdistyvät tieto, tunne ja taito ja joissa joudutaan paneutumaan omiin lähtökohtiin, mutta myös asioihin eri näkökulmista sekä eri henkilöiden elämäntilanteista käsin. Kulttuurin moninaisuutta avataan välttäen yksinkertaistuksia ja stereotypioita.
- Opettajankoulutukseen luodaan virkoja, joissa erityisenä fokusalueena on kulttuurinen moninaisuus. Näin opettajankoulutuslaitoksiin saadaan henkilö, joka voi pitää yllä aihepiirin tutkimusta ja opetusta sekä ylipäänsä laitoksen työntekijöiden ammatillista osaamista tällä alueella.
- Opettajankoulutuksen henkilörekrytoinnissa otetaan huomioon monikulttuurinen kokemus tai tausta sekä valmiudet ja halu huomioida kulttuurisen moninaisuuden kysymyksiä opetuksessa ja tutkimuksessa.
- Opettajankoulutuksen meritointijärjestelmässä otetaan huomioon monikulttuurinen kokemus, kansainvälisyys ja kielitaito.
- Kiinnitetään erityistä huomioita opettajankoulutusyksiköiden johdon rooliin ja täydennyskoulutukseen kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseksi opettajankoulutusyksiköiden koko toimintakulttuurissa visiosta konkreettisiin toimenpiteisiin.
- Tarkistetaan opettajankoulutukseen valitsemisen tavat ja valintakriteerit kulttuurisen moninaisuuden ja kulttuurisen yhdenvertaisuuden näkökulmasta.
- Opetuksessa hyödynnetään henkilökunnan, alumnien, opiskelijoiden ja lähiympäristön kulttuuriryhmien moninaisuutta ja asiantuntemusta esimerkiksi vierailujen, haastatteluiden, vierailuluentojen ja yhteisprojektien kautta.

- Rakennetaan systemaattista yhteistyötä kansallisten ja kansainvälisten monikulttuurisuuteen keskittyneiden järjestöjen kanssa sisältöjen, menetelmien ja oppimateriaalien kehittämiseksi.
- Hyödynnetään vaihto-opiskelijoita ja -opettajia monipuolisesti kotikansainvälistymisen tukemiseksi.
- Opettajankoulutuksen henkilökuntaa ja opettajaopiskelijoita kannustetaan lähtemään ulkomaille vaihto-opintoihin, jotka ovat hyviä mahdollisuuksia laajentaa kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä näkökulmia ja kehittää taitoja kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen.
- Selvityksessä kävi ilmi, että joidenkin ryhmien päteviä opettajia ei ole vielä tarpeeksi. Erityistä huomiota tarvitsevat valmistavan opetuksen opettajien, S2-kielen opettajien, oman äidinkielen sekä romani- ja saamenkielten opettajien koulutus. Lisäksi kaikissa opettajankoulutuksissa kiinnitetään huomiota kielitietoiseen opetukseen.

8.3 Suositukset opetustoimen henkilöstökoulutukseen

- Opettajien täydennyskoulutus tulee järjestää systemaattisemmin ja suunnitelmallisemmin, jotta sen toteutukseen saadaan kattavuutta ja kulttuurien moninaisuus voi nousta koulutuksen teemoiksi. Koko ohjausjärjestelmä sekä vastuut ja yhteistyö eri toimijoiden välillä on selkiytettävä.
- Projektiluontoisuudesta on päästävä pitkäjänteisempään täydennyskoulutuksen järjestämisen malliin, jotta käytössä olevat resurssit saadaan koulujen kehittämisen käyttöön eikä jatkuvaan hakemusten tekemiseen eri rahoituslähteille ja raporttien kirjoittamiseen.
- Yhdenvertaisuuden huomioimiseksi virkamiesten tulee huomioida maantieteelliset ja koulukohtaiset erot.
- Kuntien sivistystoimen- ja koulujen johtajilla on keskeinen rooli opetushenkilöstönsä täydennyskoulutuksen järjestämisessä ja tukemisessa myös kulttuurisen moninaisuuden osalta, ja siksi heidän koulutuksensa näissä kysymyksissä on tärkeä lähtökohta.
- Jotta johtajat voivat hoitaa täydennyskoulutustehtävänsä, heillä pitää olla kokonaisvaltainen visio ja hyvää yhteistyötä koulutoimen, kansalaisjärjestöjen ja yliopistojen kanssa. Lisäksi heidän tulee tuntea henkilökunta ja saada heidät sitoutumaan visioon.
- Täydennyskoulutuksen suunnittelussa lähtökohtana tulee olla koko koulun ja henkilöstön tarpeet ja sitoutuminen yhteiseen kehittämistyöhön. Vapaavalintaisuuteen ja vapaaehtoisuuteen perustuva järjestelmä on ongelmallinen kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvien teemojen edistämisen kannalta.
- Täydennyskoulutuksen kehittämiseksi on avoimesti etsittävä uudenlaisia menetelmiä ja oltava esimerkiksi valmis menemään kouluihin paikan päälle. Tämä on osoittautunut erittäin tarpeelliseksi ja onnistuneeksi tavaksi syrjäisempien seutujen valmistavien luokkien opettajien tukemisessa.

- Aivan erityistä huomiota ja seuraamista tarvitaan lähivuosina siihen, kuinka uusi opetussuunnitelma jalkautetaan kulttuurisen moninaisuuden ja kielitietoisuuden osalta kouluihin.
- Opetustoimen henkilöstökoulutusten aiheet näyttävät usein nojaavan "reseptinomaiseen" ja stereotyyppiseen ajatukseen kulttuureista ja moninaisuuteen liittyvien teemojen opettamisesta (esim. "Maahanmuuttajaoppilaan opetus"). Sekä perus- että täydennyskoulutuksessa on syytä avata monikulttuurisuuden käsitettä sekä eri ryhmien moninaisuutta. Samalla on kuitenkin paneuduttava myös erityiskysymyksiin.
- Täydennyskoulutuksessakin on syytä nivoa sisällöt ja menetelmät yhteen niin, että täydennyskoulutettavat asettavat harjoituksissa itsensä alttiiksi samoille oppimisprosesseille kuin heidän oppilaansakin.

8.4 Suositukset materiaalien ja menetelmien kehittämiseen

- Koulutusmateriaalin ja oppaiden kehittämisessä on monikulttuurisuuskasvatuksen osaltakin päästävä pitkäjänteisempään ja paremmin resursoituun toimintaan.
- Aineiston laatimisessa on syytä kiinnittää huomiota ensisijaisesti laatuun, ei runsaaseen uusien materiaalien tuottamiseen. Laadun varmistamiseksi jonkinlainen sertifiointijärjestelmä ei olisi pahitteeksi.
- Monet kansalaisjärjestöt ovat tehneet arvokasta työtä monikulttuurisuuskasvatuksen materiaalien ja menetelmien kehittämiseksi. Yhteistyötä kansalaisjärjestöjen ja opettajankoulutusyksiköiden välillä kannattaa edelleen systematisoida ja kehittää sekä tutkimuksen että opetuksen osalta.
- Monet kansainväliset järjestöt (esim. Euroopan neuvosto, Oxfam, Unesco) ovat myös pitkäjänteisesti ja asiantuntevasti kehittäneet kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää materiaalia ja opaskirjoja. Näitä kannattaa hyödyntää, kääntää ja soveltaa Suomen olosuhteisiin.
- Opettajaksi opiskelevien on jo peruskoulutuksessaan saatava kokemusta monikulttuurisuuskasvatuksen oppimateriaaleista, niiden käytöstä ja arvioinnista.
- Materiaaleihin ja niihin liittyviin menetelmiin on tutustutettava myös täydennyskoulutuksessa, jos aiotaan taata niiden käyttäminen. On etsittävä uusia keinoja, jotta myös uudet opettajaryhmät ne löytävät. Maailmankoulu ja sen materiaalilaukut ovat esimerkki innovatiivisesta menettelytavasta.

LÄHTEET

Suomalainen tutkimus

Acquah, E. O. 2015. *Responding to Changing Student Demographics in Finland: a Study of Teachers' Developing Cultural Competence.* Väitöskirja. Annales Universitatis Turkuensis. B 412. Turku: Turun yliopisto.

Acquah, E. O. & Commons, N. 2013. Pre-service Teachers' Beliefs and Knowledge about Multiculturalism. *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 445–463.

Acquah, E. O., Tandon, M. & Lempinen, S. 2016. Teacher Diversity Awareness in the Context of Changing Demographics. *European Educational Research Journal 15*(2), 218–235.

Aerila, J.-A., Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2013. Monikulttuurinen lasten- ja nuortenkirjallisuus opetuskontekstissa. *Kasvatus*, 44(3), 313–319.

Alasuutari. H. 2015. *Towards More Ethical Engagements in North-South Education Section Partnerships.* Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis E 160. Oulun yliopisto.

Andonov, L. 2013. Valmistavan opetuksen vuosi – merkitysneuvotteluja kielestä ja identiteetistä. *Kasvatus*, 44(3), 299–312.

Atabong, A. A. 2016. *Is There Such A Thing…? A Study of Antiracisim Education in Finland.* Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Berglund, J. 2014. Teaching Orthodox Religion Education on the Border. *British Journal of Religious Education,* 36(3), 282–297.

De Oliveira Andreotti, V., Biesta, G. & Ahenakew, C. 2014. Between the Nation and the Globe: Education for Global Mindedness in Finland. *Globalisation, Societies and Education 13*(2), 246–259.

Dervin, F. 2014. International Pre-service Teachers' Perceptions of Experienced Teachers' Intercultural (In)competence in Finland. *Educational Practice and Theory*, *36*(2), 5–25.

Dervin, F. 2015. Towards Post-Intercultural Teacher Education: Analysing "Extreme" Intercultural Dialogue to Reconstruct Interculturality. *European Journal of Teacher Education, 38*(1), 71–86.

Dervin, F. 2017. "I Find it Odd that People Have to Highlight Other People's Differences – Even When There are None": Experiential Learning and Interculturality in Teacher Education. *International Review of Education, 63*(1), 87–102.

Dervin, F. & Hahl, K. 2015. Developing a Portfolio of Intercultural Competences in Teacher Education: The Case of a Finnish International Programme. *Scandinavian Journal of Educational Research, 59*(1), 95–109.

Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, K. & Riitaoja, A.-L. 2012. Multicultural Education in Finland: Renewed Intercultural Competences to the Rescue? *International Journal of Multicultural Education*, *14*(3), 1–13.

Dervin. F., Paavola, H., & Talib, M.-T. 2013. Kohti kasvatuksellista monimuotoisuutta? Monikulttuurinen ja interkulttuurinen kasvatus suomalaisessa koulussa ja opettajankoulutuksessa. *Kasvatus, 44*(3), 241–244.

Hahl, K. 2016. *Interculturality and English as a Lingua Franca – Internationalizing Teacher Education.* Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Hahl, K. & Löfström, E. 2016. Conceptualizing Interculturality in Multicultural Teacher Education. *Journal of Multicultural Discourses, 11*(3), 300–314.

Hahl, K., Niemi, P.-M., Johnson Longfor, R. & Dervin, F. (toim.) 2015. *Diversities and Interculturality in Textbooks: Finland as an Example. Post-intercultural communication and education.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Hahl, K. & Paavola, H. 2015. "To Get a Foot in the Door": New Host Country Educated Immigrant Teachers' Perceptions of Their Employability in Finland. *Australian Journal of Teacher Education. 40*(3), 35–51.

Holm, K. 2012. *Ethical, Intercultural and Interreligious Sensitivities: a Case Study of Finnish Urban Secondary School Students.* Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Holm, G., Londen, M. & Mansikka, J.-E. 2015. Interpreting Visual (and Verbal) Data: Teenagers' Views on Belonging to a Language Minority Group in Finland. Teoksessa P. Smeyers, D. Bridges & N. C. Burbules (toim.) *International Handbook of Interpretation in Educational Research: Part One*, 753–782. Dordrecht: Springer.

Hosoya, S. & Talib, M.-T. 2013. Teacher Education in Preparing Student Teachers for Diverse Classrooms. Teoksessa H. Arslan & G. Ratà (toim.) *Multicultural Education: From Theory to Practice*, 205–224. Necastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Hyvärinen, R., Riitaoja, A.-L. & Särkelä, E. 2014. Peruskoulu samuuden, erilaisuuden ja toiseuden kokemuksien tilana. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen, P. Känkänen, P. Muranen & M. Wrede-Jäntti (toim.) *Nuoruus toisin sanoen.* N*uorten elinolot -vuosikirja nro. 10*, 63–72. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos ja Nuorisotutkimusverkosto.

Jaatinen, R. 2015. Promoting Interculturalism in Primary School Children through the Development of Encountering Skills: A Case Study in Two Finnish Schools. *Education 43*(6), 3–13.

Janhonen-Abruquah, H., Paavola, H. & Layne, H. 2016. Kriittisiä näkemyksiä monikulttuurisuuskasvatukseen. *Kasvatus 47*(3), 245–251.

Jokikokko, K. 2016. Reframing Teachers' Intercultural Learning as an Emotional Process. *Intercultural Education, 27*(3), 217–230.

Jokikokko, K. & Järvelä, M. 2013. Opettajan interkulttuurinen kompetenssi – produkti vai prosessi? *Kasvatus 44*(3), 245–257.

Jokikokko, K. & Uitto, M. 2016. The Significance of Emotions in Finnish teachers' Stories about their Intercultural learning. *Pedagogy, Culture and Society, 25*(1), 15–29.

Juva, I. & Holm, G. 2016. Not all Students are Equally Equal. Teoksessa K. Kantasalmi & G. Holm (toim.) *The State, Schooling and Identity. Diversifying Education in Europe*, 213–232. Singapore: Palgrave Macmillan.

Kantasalmi, K. & Holm, G. (toim.) 2016. *The State, Schooling and Identity. Diversifying Education in Europe.* Singapore: Palgrave Macmillan.

Kavonius, M., Kuusisto, A. & Kallioniemi, A. 2015. Pupils' Perceptions of Worldview Diversity and Religious Education in the Finnish Comprehensive School. *Journal of Intercultural Studies, 36*(3), 320–337.

Komulainen, S. 2012. *Porvarillisen idyllin vai Pikku-Moskovan lapset? : monikulttuurisuuden vaikutus suomalaisperheiden koulupaikan valintaan Turussa.* Tutkimuksia A 39. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.

Komulainen, S. 2014. Monikulttuurisuutta kyläkoulussa – katsaus kahteen maaseutukuntaan Pirkanmaalla. Teoksessa S. Tantarimäki, S. Komulainen, M. Rantanen & E. Heikkilä, *Vastavirtaan ja valtavirtaan – avauksia kyläkoulukeskusteluun*, 61–85. Tutkimuksia A 52. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.

Kyttälä, M., Sinkkonen, H.-M. & Ylinampa, K. 2013. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut. *NMI-Bulletin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti,* vol 3, 1–12.

Lanas, M. 2014. Failing Intercultural Education? "Thoughtfulness" in Intercultural Education for Student Teachers. *European Journal of Teacher Education, 37*(2), 171–182.

Layne, H. 2016. *"Contact Zones" in Finnish (Intercultural) Education.* Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Layne, H., Oskarsdóttir, E. & Niittymäki, H. 2016. The Subjective Side of Success: Children's Stories of a Good Life. *International Journal of Bias, Identity, and Diversities in Education*. Volume 1, issue 1.

Lefever, S., Paavola, H., Berman, R., Guðjónsdóttir, H., Talib, M.-T & Gísladóttir, K. R. 2014. Immigrant Teachers in Iceland and Finland. Successes and Contributions. *The International Journal of Education for Diversities vol 3*, 65–85.

Lyytimäki, J., Lähteenoja, S., Sokero, M., Korhonen, S. & Furman, E. 2016. Agenda 2030 Suomessa: Kestävän kehityksen avainkysymykset ja indikaattorit. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 31/2016.

Mikander, P. 2016. *Westerners and Other in Finnish School Textbooks*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Muuri, A. 2014. *"Kielestä kiinni." Kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen tason vaihtelut.* Väitöskirja. Annales Universitatis Turkuensis C 389. Turun yliopisto.

Määttä, K., Keskitalo, P. & Uusiautti, S. 2013. Saamelaiskoulutuksen asiantuntijoiden käsityksiä opetuksen kehittämisestä. *Kasvatus, 44*(3), 286–298.

Niemi, P.-M., Kuusisto, A. & Kallioniemi, A. 2014. Discussing School Celebrations from an Intercultural Perspective – A Study in the Finnish Context. *Intercultural Education*, *25*(4), 255–268.

Ojalehto, L., Kalalahti, M., Varjo, J. & Kosunen, S. 2016. The State, Schooling and Identity: Diversifying Education in Europe. Teoksessa K. Kantasalmi & G. Holm (toim.) *The State, Schooling and Identity. Diversifying Education in Europe*, 125–147. Singapore: Palgrave Macmillan.

Paatela-Nieminen, M. 2012. Intercultural Design Education. *Procedia. Social and Behavioral Sciences. Vol 45*, 84–94.

Paatela-Nieminen, M., Itkonen, T. & Talib, M.-T. 2014. Reconstructing Imagined Finnishness. The Case of Art Education through the Concept of Place. *International Journal of Art and Desing Education, 35*(2), 229–242.

Paavola, H. 2017. Included or Not? Factors Related to Successful Preschool Education in Multicultural Preschools from Parents' Perspective. Teoksessa A. Hellman & K. Lauritsen (toim.) Diversity and Social Justice in Early Childhood Education – Nordic Perspectives. Cambridge Scholars Publishing.

Pesonen, J. 2013. *Anti-Racist Strategies in Finnish Children's Literature: Physical Appearance and Language as Signifiers of National Belonging*. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis. E 158.

Pitkänen-Huhta, A. & Mäntylä, K. 2014. Maahanmuuttajat vieraan kielen oppijoina: monikielisen oppilaan kielirepertuaarin tunnistaminen ja hyödyntäminen vieraan kielen oppitunnilla. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) Tulevaisuuden kielenkäyttäjä. Language users of tomorrow, 89–108. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AfinLAn julkaisuja (72). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry.

Poulter, S., Riitaoja, A.-L. & Kuusisto, A. 2016. Thinking Multicultural Education 'Otherwise' – From a Secularist Construction towards a Plurality of Epistemologies and Worldviews: *Globalisation, societies and education 14*(1), 68–86.

Pudas, A.-K. 2015. *A Moral Responsibility or an Extra Burden? A Study on Global Education as Part of Finnish Basic Education.* Acta Universitatis Ouluensis, E 154. Oulun yliopisto.

Ragnarsdóttir, H., Jónsdóttir, F. B., Paavola, H. M., Blöndahl, H., Hellman, A. & Lauritsen, K. 2017. Socially Just Learning Spaces: Success and Participation in Preschools in the Nordic Countries. Learning Spaces for Inclusion and Social Justice: Success Stories from Immigrant Students and School Communities in Four Nordic Countries. Cambridge Scholars Publishing. (Painossa.)

Rastas, A. (toim.) 2013. *Kaikille lapsille. Lastenkirjallisuus muuttuvassa monikulttuurisessa maailmassa.* Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Riitaoja A.-L. 2013. *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta.* Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Riitaoja, A.-L. & Dervin, F. 2016. Interreligious Dialogue in Schools: beyond Asymmetry and Categorisation? *Language and Intercultural Communication, 14*(1), 76–90.

Riitaoja, A.-L., Layne, H., Liu, H., Paavola, H., Kralovec, E. & Orozco, R. 2015. Constructing Norms and Silences on Diversities Through the Spaces in Three Schools in Helsinki Region in Finland. *World Studies in Education, 16*(2), 19–32.

Rissanen, I. 2012. Teaching Islamic Education in Finnish Schools: A Field of Negotiations. *An International Journal of Research and Studies, 28*(5), 740–749.

Rissanen, I., Kuusisto, E. & Kuusisto A. 2016. Developing Teachers' Intercultural Sensitivity: Case Study on a Pilot Course in Finnish Reacher Education. *Teaching and Teacher Education* Vol. 59, 446–456.

Ruokonen, I. & Kairavuori, S. 2012. Intercultural Sensitivity of the Finnish Ninth Graders. *Procedia. Social and Behavioral Sciences.* Vol 45, 32–40.

Sahlberg, P. 2012. Quality and Equity in Finnish Schools. *School Administrator*, 69(8), 27–30.

Salo, R. 2014. *Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa*. Väitöskirja. Acta Universtatis Ouluensis E 148. Oulun yliopisto.

Sarja, A., Nyman, R., Ito, H. & Jaatinen, R. 2016. The Foreign Language Teaching Profession in Finnish and Japanese Society: a Sociocultural Comparison. *Pedagogy, Culture and Society,* 25(2), 1–17.

Schatz, M. 2016. *Education as Finland's Hottest Export? A Multifaceted Case Study on Finnish National Education Export Policies.* Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Seurujärvi-Kari, I. & Kantasalmi, K. 2016. Saami Educational and Knowledge Claims in School Systems of the Nordic Countries**.** Teoksessa K. Kantasalmi & G. Holm, G. (toim.) *The State, Schooling and Identity. Diversifying Education in Europe,* 99–123. Singapore: Palgrave Macmillan.

Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. (toim.) 2012. *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä.* Turku: Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:214.

Sinkkonen, H.-M. & Kyttälä, M. 2014. Experiences of Finnish Teachers Working with Immigrant Students. *European Journal of Special Needs Education*, *29*(2), 167–183.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. (toim.) 2012. *Home-School Partnership in a Multicultural Society.* Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.

Talib, M.-T., Hosoya, S. & Arslan, H. 2014. Finnish, Japanese, and Turkish Pre-service Teachers' Intercultural Competence: The Impact of Pre-service Teachers' Culture, Personal Experiences, and Education. Teoksessa L. Vega (toim) *Empires, Post-Coloniality and Interculturality. New Challenges for Comparative Education*, 235–250. Rotterdam: Springer.

Tarnanen, M. & Aalto, E. 2013. Studying in Comprehensive School with Low Second Language Writing Proficiency. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 7(1), 83–97.

Timonen, L. & Kantelin, R. 2013. Moninaisuus opettajankouluttajan ja korkeakouluopettajan työssä – näkökulmia monikulttuuriseen kasvatukseen. *Kasvatus, 44*(3), 258–269.

Ubani, M. 2013. Threats and Solutions: Multiculturalism, Religion and Educational Policy. *Intercultural Education, 24*(3), 195–210.

Virta, A. 2016. Whose History Should be Dealt with in a Pluricultural Context – Immigrant Adolescents' Approach. *Intercultural Education, 27*(4), 377–387.

Warinowski A. 2012. *Maailmalle yhtenä. Takaisin toisena. Suomalaisten ekspatriaattiperheiden lapset kulttuurisissa siirtymissä.* Väitöskirja. Siirtolaisuusinstituutin tutkimuksia 42. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.

Westerlund, H., Partti, H. & Karlsen, S. 2015. Teaching as Improvisational Experience: Student Music Teachers' Reflections on Learning during an Intercultural Project. *Research Studies in Music Education 37*(1), 55–75.

Zilliacus, H. 2013. Addressing Religious Plurality – A Teacher Perspective on Minority Religion and Secular Ethics Education. *Intercultural Education 24*(6), 507–520.

Ruotsalainen tutkimus

Avery, H. 2014. The Role of the School Library: Reflections from Sweden. *Intercultural Education 25*(6), 497–507.

Barber, C., Torney-Purta, J., Wilkenfeld, B. & Ross, J. 2015. Immigrant and Native-born Adolescents' Civic Knowledge and Attitudes in Sweden and the United States: Emergent Citizenship within Developmental Niches. Research in Comparative and International Education, 10(1), 23–47.

Bengtsson, M. 2012. Mathematics and Multilingualism –Where Immigrant Pupils Succeed. *Acta Didactica Napocensia, 5*(6), 17–24.

Brantefors, L. 2015. Between Culture and Cultural Heritage: Curriculum Historical Preconditions as Constitutive for Cultural Relations – the Swedish Case. *Pedagogy, Culture and Society, 23*(2), 301–322.

Carson, C. & Westvall, M. 2016. Intercultural Approaches and "Diversified Normality" in Music Teacher Education: Reflections from Two Angles. *Action, Criticism, and Theory for Music Education 15*(3), 37–52.

Catarci, M. 2014. Intercultural Education in the European Context: Key Remarks from a Comparative Study. *Intercultural Education 25*(2), 95–104.

Crul, M. 2015. Is Education the Pathway to Success? A Comparison of Second Generation Turkish Professionals in Sweden, France, Germany and The Netherlands. *European Journal of Education*, *50*(3), 325–339.

Dunn, A. H., Dotson, E. K., Cross, S. B., Kesner J. & Lundahl, B. 2014. Reconsidering the Local after a Transformative Global Experience: A Comparison of Two Study Abroad Programs for Preservice Teachers. Action in Teacher Education, *36*(4), 283–304.

Edling, S. & Frelin, A. 2015. Promoting Social Justice in Swedish Teacher Education. Teoksessa L. Orland-Barak & C. J. Craig (toim.) *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part B) (Advances in Research on Teaching, Volume 22B),* 305–328. Emerald Group Publishing Limited.

Ferrer-Wreder, L., Trost, K., Lorente, C. C. & Mansoory, S. 2012. Personal and Ethnic Identity in Swedish Adolescents and Emerging Adult. *New Directions for Child and Adolescent Development, 138,* 61–86.

Gruber, S. & Rabo, A. 2014. Multiculturalism Swedish Style: Shifts and Sediments in Educational Policies and Textbook. *Policy Futures in Education 12*(1), 56–66.

Hertzberg, F. 2015. Double Gestures of Inclusion and Exclusion. Notions of Learning Outcomes, Autonomy and Informed Choices in Swedish Educational and Vocational Guidance. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 28*(10), 1203–1228.

Ljunggren, C. 2014. Citizenship Education and National Identity: Teaching Ambivalence. *Policy Futures in Education*, *12*(1), 34–47.

Lunneblad, J. & Johansson, T. 2012. Learning from Each Other? Multicultural Pedagogy, Parental Education and Governance. *Race, Ethnicity and Education, 15*(5), 705–723.

Magnusson, U. 2012. Paradigms in Swedish as a Second Language – Curricula for Primary School and Secondary School in Swedish as a Second Language. *International Electronic Journal of Elementary Education, 6*(1), 61–82.

Merchant, B., Ärlestig, H., Garza, E., Johannson O. & Murakami-Ramalho, E. 2012. Successful School Leadership in Sweden and the US: Contexts of Social Responsibility and Individualism. *International Journal of Educational Management, 26*(5), 428–441.

Norberg, K. & Törnsen, M. 2012. In the Name of Honor. Swedish School Leaders' Experiences of Honor–related Dilemmas. *Journal of Educational Administration, 51*(6), 855–867.

Obondo, M. A, Lahdenperä. P. & Sandevärn, P. 2016. Educating the Old and Newcomers: Perspectives of Teachers on Teaching in Multicultural Schools in Sweden. *Multicultural Education Review*, *8*(3), 176–194.

Parker Jenkins, M., Francia, G. & Edling, S. 2017. Education for the Other: Policy and Provision for Muslim Children in the UK and Swedish Education Systems. Compare, *47*(2), 257–270.

Rosvall, P.-Å. & Öhrn, E. 2014. Teachers' Silences about Racist Attitudes and Students' Desires to Address These Attitudes. *Intercultural Education, 25*(5), 337–348.

Shafiq N. M. & Myers, J. P. 2014. Educational Vouchers and Social Cohesion: A Statistical Analysis of Student Civic Attitudes in Sweden 1999–2009. *American Journal of Education 121*(1), 111–136.

Sjoborg, A. 2015. Dealing with Religious Diversity: The Aims and Realities of Religious Education in Sweden. Teoksessa M. G. Martino (toim.) *The State as and Actor in Religious Policy. Policy Cycle and Governance Perspectives on Institutionalized Religion*, 119–132. Berlin: Springer.

Stier, J., Tyggvason, M.-T., Sandstrom, M. & Sandberg, A. 2012. Diversity Management in preschools using a critical incident approach. *Intercultural Education*, *23*(4), 285–296.

Strandberg, M. & Lindberg, V. 2012. Feedback in a Multiethnic Classroom Discussions: A Case Study. *Intercultural Education, 23*(2), 75–88.

Sund, L. & Öhman, J. 2014. Swedish Teachers' Ethical Reflections on a Study Visit to Central America. *Journal of Moral Education, 43*(3), 316–331.

Svensson P., Meaney, T. & Noren, E. 2014. Immigrant Students' Perceptions of Their Possibilities to Learn Mathematics: The Case of Homework. *For the Learning of Mathematics*, *34*(3), 32–37.

Warren, A. R. 2013. Mother Tongue Tuition in Sweden – Curriculum Analysis and Classroom Experience. *International Electronic Journal of Elementary Education, 6*(1), 95–116.

Wedin, Å. 2015. Non-Challenging Education and Teacher Control as Factors for Marginalisation of Students in Diverse Settings. *International Electronical Journal of Elementary Education, 7*(2), 169–288.

Özdemir, S. B., Özdemir, M. & Stattin H. 2015. What Makes Youth Harrass their Immigrant Peers? Understanding the Risk Factors. *The Journal of Early Adolescence, 36*(5), 601–624.

Norjalainen tutkimus:

Andersen, F. C. 2014. Multicultural Schools and New Demands on Leadership. *Journal of Education and Training Studies, 2*(3), 1–15.

Bal, A. & Perzigian, A. B. 2013. Evidence-Based Interventions for Immigrant Students Experiencing Behavioral and Academic Problems: A Systematic Review of the Literature. *Education and Treatment of Children*, *36*(4), 5–28.

Fandrem, H., Strohmeier, D. & Jonsdottir, K. A. 2012. Peer Groups and Victimisation among Native and Immigrant Adolescents in Norway. *Emotional & Behavioural Difficulties*,*17*(3).

Husebo, D. 2012. Bridging Theory and Practice in Norwegian Teacher Education through Action Research. *Educational Action Research20*(3),455–471.

Ingebjorg, T. & Joron, P. 2012. Literacy Education, Reading Engagement, and Library Use in Multilingual Classes. *Intercultural Education,* 23(3), 183–194.

Johannessen, Ø. L. 2015. Negotiating and Reshaping Christian Values and Professional Identities through Action Research: Experiential Learning and Professional Development among Christian Religious Education Teachers. *Educational Action Research23*(3),331–349.

Karlsen, S. 2013. Immigrant Students and the "Homeland Music": Meanings, Negotiations and Implications. *Research Studies in Music Education35*(2),161–177.

Karlsen, S. 2014. Exploring Democracy: Nordic Music Teachers' Approaches to the Development of Immigrant Students' Musical Agency. *International Journal of Music Education32*(4),422–436.

Osler, A. & Lybaek, L. 2014. Educating "The New Norwegian We": An Examination of National and Cosmopolitan Education Policy Discourses in the Context of Extremism and Islamophobia. *Oxford Review of Education40*(5),543–566.

Roth, S. & Erstad, O. 2016. Positional Identities in Educational Transitions: Connecting Contemporary and Future Trajectories among Multiethnic Girls. *Ethnography and Education, 11*(1), 57–73.

Rydland, V., Aukrust, V. G. & Fulland, H. 2013. Living in Neighborhoods with High or Low Co-Ethnic Concentration: Turkish-Norwegian-Speaking Students' Vocabulary Skills and Reading Comprehension. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *16*(6), 657–674.

Rydland, V., Grover, V. & Lawrence, J. 2014. The Second-Language Vocabulary Trajectories of Turkish Immigrant Children in Norway from Ages Five to Ten: The Role of Preschool Talk Exposure, Maternal Education, and Coethnic Concentration in the Neighborhood. *Journal of Child Language,41*(2),352–381.

Sharpes, D. K. & Schou, L. R. 2014. Teacher Attitudes toward Muslim Student Integration into Civil Society: A Report from Six European Countries. *Policy Futures in Education, 12*(1), 48–55.

Skeie, G. 2014. Young People and the European Dimension in a Norwegian Context. Migration and National Critical Events as Challenges to Citizenship Education. *Journal of Social Science Education,*13(3),36–44.

Ulriksen, R., Sagatun, Å., Zachrisson, H. D., Waaktaar, T. & Lervåg, A. O. 2015. Social Support and Socioeconomic Status Predict Secondary Students' Grades and Educational Plans Indifferently across Immigrant Group and Gender. *Scandinavian Journal of Educational Research59*(3),357–376.

Walseth, K. 2015. Muslim Girls' Experiences in Physical Education in Norway: What Role Does Religiosity Play? *Sport, Education and Society20*(3),304–322.

Özerk, K. & Kerchner, C. T. 2014. Diversity and Educational Challenges in Oslo and Los Angeles – A Metropolitan Perspective nr 1&2. *International Electronic Journal of Elementary Education, 6*(3), 441–462.

Tanskalainen tutkimus:

Jaffe-Walter, R. 2013. "Who Would They Talk about if We Weren't Here?": Muslim Youth, Liberal Schooling, and the Politics of Concern. *Harvard Educational Review, 83*(4), 613–635.

Matthiesen, N. C. L. 2016. Understanding Silence: An Investigation of the Processes of Silencing in Parent-Teacher Conferences with Somali Diaspora Parents in Danish Public Schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE), 29*(3), 320–337.

Moldenhawer, B. & Øland, T. 2013. Disturbed by "The Stranger". State Crafting Remade through Educational Interventions and Moralisations. *Globalisation, Societies and Education, 11*(3), 398–420.

Padovan-Özdemir, M. 2016. Racialised Entanglements of Teacher Professionalisation and Problematised Immigrant Schoolchildren: Crafting a Danish Welfare Nation-state, 1970–2013. *Internationl Journal of the History of Education, 52*(5), 485–506.

Sharpes, D. K. & Schou, L. 2015. Teacher Attitudes toward Muslim Student Integration into Civil Society: a report from six European countries. *Policy Futures in Education*, Vol 12, 48–55.

Sørensen, T. B. 2012. Paradox of Liberalism: Citizenship Education in Denmark. Teoksessa: S. Goncalves & M. Carpenter (toim.) Intercultural Policies and Education. Bern: Peter Lang.

Wyatt, T. R. 2012. Atuarfitsialak: Greenland's Cultural Compatible Reform. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE), 25*(6), 819–836.

Islantilainen tutkimus:

Gunnarsson, G., Ragnarsdóttir, H., Finnbogason, G. E. & Jónsdóttir, H. 2016. Young People's Views on Religions in a Multicultural society. *Theological Journal, 69*(1), 93–109.

Gunnþórsdóttir, H. & Jóhannesson, I. Á. 2014. I Additional Workload or a Part of the Job? Icelandic Teachers' Discourse on Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education, 18*(6), 580–600.

Ragnarsdóttir, H. & Blöndal, H. 2014. Inclusive Practices: Participation and Empowerment in a Preschool in Iceland. Teoksessa H. Ragnarsdóttir & C. Schmidt (toim.) *Learning Spaces for Social Justice: International Perspectives on Exemplary Practices from Preschool to Secondary School.* Lontoo: Institute of Education Press.

Ragnarsdóttir, H. & Schmidt, C. 2014. *Learning Spaces for Social Justice: International Perspectives on Exemplary Practices from Preschool to Secondary School.* Lontoo: Institute of Education Press.

Zielińska, M., Kowzan P. & Ragnarsdóttir, H. 2014. Polish complementary schools in Iceland and England. *Intercultural Education, 25*(5), 405–417.

Muut kartoituksessa käytetyt lähteet

Andreotti, V. 2006. Soft versus critical global ctizenship education. Development education. *Policy and Practice* (3), 83–98.

Bennett, M. 1993. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. Teoksessa R. M. Paige (toim.) *Educating for the intercultural experience*, 21–71. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bennett, M. 2009. Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: A conceptual introduction to the intercultural education double supplement. *Intercultural Education 20*(4), 1–13.

Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

Chen, G. M. & Starosta, W. J. 2000. The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication* (3), 1–15.

Deardorff, D. K. 2006. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education 10*(3), 241–246.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.

Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka.* Portugalinkielinen alkuteos 1968. Suomentanut Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino.

Gollnick, D. & Chinn, P. 1998. *Multicultural education in a pluralistic society.* (5. painos.) Columbus, OH: Merrill.

Hammer, M., Bennett, M. & Wiseman, R. 2003. Measuring intercultural sensitivity. The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations* (27), 421–443.

Hofstede, G. & Hofstede, G. J. 2005. *Cultures and organisations. Software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival.* (2. painos.) New York: McGraw-Hill.

Holm, G. & Londen, M. 2010. The discourse on multicultural education in Finland: education for whom. *Intercultural Education 21*(2), 107–120.

Jokikokko, K. 2010. *Teachers' intercultural learning and competence.* Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis E 114. Oulun yliopisto.

Järvelä, M.-L. 2002. Tavoitteena interkulttuurinen opettajankoulutus. Orientaatioperusta ja epistemologia. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M.-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus: Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla.* Acta E55,31-47. Oulun yliopisto.

Järvelä, M.-L. 2010. The 'Dinosaur' in higher education: reconsidering racism in Western academe. Teoksessa M.-L. Järvelä, L. Ritola & J. Sitomaniemi-San (toim.) *Education, ethics and diversity. A publication in honour of professor Rauni Räsänen. / Kasvatus etiikka ja moninaisuus. Professori Rauni Räsäsen juhlakirja*, 129–155. Oulun yliopisto.

Järvelä, M.-L. 2011. The power of dialogue: Intercultural education for teachers in Finland. Teoksessa de Mejía A.M. & Hélot C. *Empowering Teachers Across Cultures- Enfoques críticos-Perspectives croisées*. 89-114. Bern: Peter Lang Publishing.

Lasonen, J. & Halonen, M. 2009. *Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Lustig, M.W. & Koester, J. 2006. *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. (5. painos.) New York: Allyn & Bacon.

Lynch, E. W. 1992. From culture shock to cultural learning. Teoksessa E.W. Lynch & M. J. Hanson (toim.) *Developing cross-cultural competence: A guide for working with young children and their families*, 35–62. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing.

Martin, J. & Nakayama, T. 1999. Thinking dialectically about culture and communication. *Communication Theory 9*(1), 1–25.

May, S. & Sleeter, C. E. 2010. Introduction to critical multiculturalism: theory and practice. Teoksessa S. May & C. E. Sleeter (toim.) *Critical multiculturalism*. New York: Routledge.

McArthur, J. 2011. Reconsidering the social and economic purpose of higher education. *Higher Education Research & Development, 30*(6), 737–749.

Nieto, S. 2000. *Affirming diversity: The socio-political context of multicultural education.* (3. painos.) New York, NY: Longman.

Nieto, S. 2002. *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century* (a compilation of previously published journal articles and book chapters). Mahwah, NJ: Longman.

Parekh, B. 2000. *Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory.* Basingstoke: Macmillan.

Perry, L. B. & Southwell, L. 2011. Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education 22*(6), 453–466.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.

Sahlberg, P. 2011. *Finnish Lessons. What can a world learn from educational change in Finland.* NY: Teacher College press.

Salo-Lee L. 2007. Towards cultural literacy. Teoksessa T. Kaivola & M. Melén-Paaso (toim.) *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives.* Publications of the Ministry of Education (31), 73–84.

Sleeter, C. E. & Grant, C. A. 2003. *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class, and gender.* Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Spizberg, B. H. & Changon, G. 2009. Conceptualising intercultural competence. Teoksessa D. Deardorff (toim.) *The Sage handbook of Intercultural competence*, 2–52. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Sue, D. W., Arredondo, P. & McDavies, R. J. 1992. Multicultural counseling competences and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling and Development 70*, 477–486.

Taylor, E. W. 1994. A learning model for becoming interculturally competent. *International Journal of Intercultural Relations 18*, 389–408.

Taylor, L. 2011. Beyond Paternalism: Global Education with Preservice Teachers as a Practice of Implication. Teoksessa V. Andreotti & L. M. T. M. de Souza (toim.) *Postcolonial perspectives on global citizenship education*, 177–199. N.Y.: Routledge.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelukysymykset opettajankouluttajille

1. Millaista kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää tutkimusta tiedekunnassanne on tehty tai tehdään parhaillaan? Millaisella rahoituksella tutkimusta tehdään?

2. Onko tiedekunnassanne tutkimusryhmiä, jotka ovat fokusoituneet kulttuurienvälisen moninaisuuden kysymyksiin? Jos on, niin minkälaisia?

3. Onko tiedekunnassanne tehty tai työn alla opinnäytetöitä (väitöskirjat ja pro gradut) kulttuuriseen moninaisuuteen liittyen?

4. Millaista kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää opetusta perustutkinto-opiskelijoille tiedekunnassanne on tarjolla? Mitä kursseja? Millaisia sisältöjä? Millaisia menetelmiä ja materiaaleja käytetään? Onko opetus valinnaista vai pakollista? Miten kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät asiat on huomioitu opiskelijoiden opetusharjoittelussa harjoittelukoululla?

5. Näkyykö kulttuurinen moninaisuus tiedekuntanne strategioissa ja toimintakulttuurissa? Esim. henkilöstö- ja opiskelijavalinta? Kielikysymykset? Työskentelyn metodit? Opiskelijajärjestön toiminta?

6. Onko tiedekunnassanne järjestetty täydennyskoulutusta opettajille tai muulle koulutoimen henkilökunnalle kulttuuriseen moninaisuuteen liittyen? Oletteko saaneet ulkopuolista rahoitusta tällaisen koulutuksen järjestämiseen?

7. Onko opettajankouluttajille järjestetty koulutusta kulttuuriseen moninaisuuteen liittyen ja jos on, niin millaista? Onko koulutus koskenut koko henkilökuntaa?

8. Millaisia hyviä käytänteitä tiedekunnassanne on kulttuurisen moninaisuuden opetukseen liittyen?

9. Miten arvioit kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän koulutuksen laajuutta, kattavuutta ja riittävyyttä opettajien peruskoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa omassa tiedekunnassanne?

10. Millä tavoin em. alueen koulutusta pitäisi mielestäsi kehittää opettajankoulutuksessa?

Liite 2: Haastattelukysymykset aluehallintoviraston tarkastajille

1. Millaista kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää koulutusta opetustoimen henkilöstölle (mukaan lukien oppilashuoltoryhmät) ja oppilaitosjohdolle on viime vuosina järjestetty?

Kulttuurinen moninaisuus viittaa tässä kartoituksessa laajasti monikulttuurisuuteen ja globaalikasvatukseen liittyviin teemoihin. Mikäli saisimme AVI:n koulutuskalenterit vuodesta 2012 eteenpäin, voisimme itse listata opetustoimen henkilöstölle ja opetustoimen johdolle suunnatut koulutukset, joiden katsomme liittyvän aiheeseen.

2. Mikä on arvionne koulutuksen laajuudesta, kattavuudesta ja riittävyydestä?

3. Millaisia kehittämiskohteita näette koulutuksen järjestämisessä opetustoimen henkilöstölle kulttuuriseen moninaisuuteen liittyen? Onko joitain katvealueita koulutuksen sisältöihin liittyen tai kohderyhmään liittyen?

Liite 3. Haastattelukysymykset kansalaisjärjestöille

1. Kuvaile järjestönne asemaa kulttuuriseen moninaisuuteen tähtäävän koulutuksen kentällä:

- mitä järjestöjä mukana?
- kuinka paljon koulutusta järjestetään?
- kuinka laajoja kokonaisuuksia?
- keskeiset kohderyhmät?
- keskeiset yhteistyötahot koulutuksen kentällä?

2. Millaista kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää koulutusta verkostonne/järjestönne on tarjonnut?

- Kohderyhminä opettajaksi opiskelevat, opettajat ja muu koulutoimen henkilökunta?
- Mitä kursseja?
- Millaisia sisältöjä?
- Millaisia menetelmiä ja materiaaleja?
- Mistä olette saaneet rahoituksen koulutuksen järjestämiseen?

3. Millaisia hyviä käytänteitä olette tunnistaneet kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvään koulutukseen liittyen?

- Työtavat?
- Materiaalit?

4. Miten arvioit koulutuksen laajuutta, kattavuutta ja riittävyyttä?

- Opettajien peruskoulutus, opettajien täydennyskoulutus, opetustoimen muu henkilökunta, oppilaitosten johtajat?

5. Millä tavoin alueen koulutusta pitäisi mielestäsi kehittää opettajankoulutuksessa, opettajien täydennyskoulutuksessa ja muun opetushenkilöstön koulutuksessa?

Liite 4: Haastattelukysymykset kaupungin monikulttuurisuuskoordinaattoreille

1. Millaista kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää koulutusta opetustoimen henkilöstölle (mukaan lukien oppilashuoltoryhmät) ja oppilaitosjohdolle on viime vuosina järjestetty? (Kattavuus, riittävyys, laajuus)

- Koulutuksen määrä? Tuntuuko riittävältä? Mikä on palaute kentän opettajilta, tarvitsisivatko lisää? Mistä aiheista? Onko tarve lisääntynyt viime vuosien aikana? Tulevatko he tästä aiheesta järjestettyihin koulutuksiin?
- Onko haasteita järjestämisessä? Yhteistyö? Osallistujat?

2. Millaisia kehittämiskohteita näette koulutuksen järjestämisessä opetustoimen henkilöstölle kulttuuriseen moninaisuuteen liittyen?

- Onko joitain katvealueita koulutuksen sisältöihin liittyen? Tai kohderyhmään liittyen?
- Opettajien täydennyskoulutuksen järjestämistapaan liittyen?

Painettu
ISBN 978-952-13-6470-9
ISSN 1798-8918

Verkkojulkaisu
ISBN 978-952-13-6471-6
ISSN 1798-8926

Kasvava maahanmuutto on lisännyt tarvetta ymmärtää etnistä, kielellistä, uskonnollista ja muuta kulttuurista moninaisuutta ja edistää niihin liittyvää vuorovaikutusta kouluissa ja yhteiskunnassa. Opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta Opetushallituksessa käynnistettiin tilannekartoitus kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvästä osaamisesta vuoden 2016 lopussa. Kartoituksen laati Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta keväällä 2017.

Kartoituksessa luodataan kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää osaamista suomalaisen ja pohjoismaisen tutkimuksen, opettajien peruskoulutuksen ja opetustoimen henkilöstön täydennyskoulutuksen sekä muun kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen tuen näkökulmasta. Kartoituksessa esitetään suosituksia toimenpiteistä, joilla kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää osaamista voidaan tukea.

Opetushallitus
www.oph.fi

Opetus- ja kulttuuriministeriö
Undervisnings- och kulturministeriet

OULUN YLIOPISTO