



Patinen Reetta

Jokaiselle oppilaalle oikeudenmukaisempi koulu interkulttuurisen kasvatuksen avulla

Kasvatustieteen kandidaatintyö  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajakoulutus  
2018



Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Jokaiselle oppilaalle oikeudenmukaisempi koulu interkulttuurisen kasvatuksen avulla (Reetta Patinen)

Kandidaatin tutkielma, 31 sivua

Toukokuu 2018

---

Tarkastelen kandidaatin tutkielmassani interkulttuurisuutta ja siihen läheisesti kietoutuvia käsitteitä, kuten kulttuuria sekä kulttuurin ja identiteetin moninaisuutta. Lisäksi käsittelen interkulttuurista kasvatusta ja pohdin, kuinka sen toteutumista voitaisiin edistää alakoulussa. Tutkielmani tavoitteena on selvittää, mitä interkulttuurisuus tarkoittaa ja kuinka interkulttuurisen kasvatuksen toteutumista voitaisiin edistää alakoulussa.

Suomessa asuu kulttuuriselta taustaltaan hyvin monenlaisia suomalaisia, eikä tämä moninaisuus ole laskussa. Välimatkat ovat lyhentyneet monessa mielessä, sillä ihmiset liikkuvat ja sähköinen viestintä mahdollistaa nopean maantieteelliset rajat ylittävän kommunikoinnin. Jokaisen arki on eri tavoin yhteydessä universaaleihin tapahtumiin. Suomi on myös politiikan näkökulmasta avoimesti tekemisissä Euroopan ja koko maailman kanssa. Se kuuluu Euroopan unioniin ja on näin ollen sitoutunut kansainväliseen vuorovaikutukseen. Interkulttuurinen kasvatusta onkin välttämätöntä ihmisten liikkuvuuden ja maahanmuuton vuoksi, mutta myös heidän erilaisuutensa, kuten iän, sukupuolen, ulkonäön ja eri alakulttuureihin kuulumisen vuoksi.

Vaikka interkulttuurinen kasvatusta on tärkeää jokaisen yhteiskuntaelämän osa-alueella, sen pääpainon voidaan ajatella olevan lapsissa ja nuorissa. Tämä perustuu käsitykselle siitä, että lapset ja nuoret ovat tulevaisuuden interkulttuuristen yhteiskuntien jäseniä. On myös tärkeää huomata, että interkulttuurinen kasvatusta on jokaista oppilasta varten, ei ainoastaan vähemmistöryhmiin kuuluville oppilaille. Valtakulttuuriin kuuluvien oppilaiden ajatellaan itsesiassa tarvitsevan interkulttuurista kasvatusta jopa eniten.

Interkulttuurista kasvatusta on toteutettu suomalaisissa alakouluissa usein teemaviikkoina tai yksittäisinä projekteina. Tällaista lähestymistapaa on kuitenkin kritisoitu, sillä interkulttuurisen kasvatusta tulisi olla osa koulun arkea ja se pitäisi nähdä jopa eräänlaisena filosofiana. Tarkastelen interkulttuurisen kasvatusta kehittämistä opetussuunnitelman ja opettajan interkulttuurisen kompetenssin näkökulmasta.

Avainsanat: Interkulttuurisuus, kulttuuri, kulttuurinen moninaisuus, identiteetin moninaisuus, interkulttuurinen kasvatusta, opettajan interkulttuurinen kompetenssi

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Interkulttuurisuus ja siihen liittyvät käsitteet.....</b>	<b>8</b>
2.1	Interkulttuurisuus .....	8
2.2	Kulttuuri.....	9
2.3	Kulttuurin ja identiteetin moninaisuus.....	11
<b>3</b>	<b>Interkulttuurinen kasvatus alakoulussa .....</b>	<b>14</b>
3.1	Interkulttuurinen kasvatus.....	14
3.2	Interkulttuurinen kasvatus alakoulussa ja opetussuunnitelmassa.....	17
3.3	Opettajan interkulttuurinen kompetenssi .....	21
	<b>Pohdinta .....</b>	<b>25</b>
	<b>Lähteet .....</b>	<b>28</b>

# 1 Johdanto

Käsittelen tässä kandidaatin tutkielmassa interkulttuurisuutta ja siihen läheisesti liittyviä käsitteitä. Lisäksi tarkastelen Suomessa toteutettavaa interkulttuurista kasvatusta alakoulukontekstissa ja nostan esille tekijöitä, joiden avulla interkulttuurista kasvatusta voitaisiin toteuttaa vielä paremmin. Päädyin tutkimaan aihetta, sillä se liittyy minua kiinnostaviin ajankohtaisiin ilmiöihin, kuten globalisaatioon ja maahanmuuttoon. Lisäksi olen kiinnostunut aiheesta luokanopettajan työn kannalta, sillä toimin tulevaisuudessa kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä hyvinkin moninaisten oppilaiden kanssa. Myös koulujen eriarvoistuminen vaikutti aiheen valintaan. Oikeudenmukaisuuden toteutuminen koulussa on minulle henkilökohtaisesti tärkeää, sillä haluan taata jokaiselle oppilaalle yhtäläiset mahdollisuudet hyvään elämään.

Suomi on usein kuvattu pieneksi maaksi, jossa asuvien ihmisten on ajateltu olevan kulttuuriselta taustaltaan hyvin homogeeninen joukko (Soininen, 2006, 7). Näyttää myös siltä, että isänmaata rakennettaessa vallinnut ajatus yhdestä kansakunnasta, kielestä ja ajatusmaailmasta on edelleen ihmisten mielissä (Jokikokko, 2010, 13). Todellisuudessa Suomessa asuu kuitenkin etniseltä ja kulttuuriselta taustaltaan hyvin monenlaisia suomalaisia, eikä tämä moninaisuus ole laskussa. Ihmiset liikkuvat ja sähköinen viestintä mahdollistaa nopean maantieteelliset rajat ylittävän ajatusten vaihdon (Räsänen, 2009, 3 ja 5). Välimatkat ovat siis lyhentyneet monessa mielessä ja globalisaation muuttaman maailman positiiviset ja negatiiviset tapahtumat, asiat ja ilmiöt ovat entistä lähempänä ihmisiä. Jokaisen arki on eri tavoin yhteydessä universaaleihin tapahtumiin. (Kauppinen, 2011, 3.) Suomi on myös politiikan näkökulmasta avoimesti tekemisissä Euroopan ja koko maailman kanssa. Se kuuluu Euroopan unioniin ja on näin ollen sitoutunut kansainväliseen vuorovaikutukseen. (Liebkind, 2001, 180-181.)

Interkulttuurisuus ja globalisaatio eivät kuitenkaan ole niin uusia ilmiöitä kuin monesti saatetaan ajatella (Dervin & Keihäs, 2013, 19). Myös monikulttuurisuus on ilmiö, joka on ollut olemassa suomalaisessa yhteiskunnassa jo jonkin aikaa. Koulut kohtasivat uusia kulttuureita ja haasteita 1990-luvulla, kun maahanmuuttajalasten määrä lisääntyi huomattavasti aiempaan verrattuna. (Talib, Lofström & Meri, 2004, 13 ja 19.) Suomalaiset koulut ovatkin muotoutuneet vähitellen näkyvästi monikulttuurisiksi: eri kansallisuudet, kotikielet, uskonnot ja maailmankatsomukset kohtaavat (Räsänen, 2002a, 107). Kulttuurisen

moninaisuuden lisääntyessä kasvatus saa vastaansa uusia haasteita: jotkin koululuokat koostuvat oppilaista, joista jopa 80% saattaa tulla toisista kulttuureista tai oppilaista, joista yksikään ei kuulu valtakulttuuriin (Soininen, 2006, 7). Paavolan ja Talibin (2010, 27) mukaan yhteiskuntamme väestörakenne on muuttunut pysyvästi uuden maahanmuuttaja-aallon myötä 1970-luvulta alkaen. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 1990 Suomessa asui 26 255 ulkomaan kansalaista, vuonna 2000 heitä asui Suomessa 91 074, vuonna 2010 vastaava luku oli 167 954 ja vuonna 2017 Suomessa asui jo 249 452 ulkomaan kansalaista. Tilastokeskuksen mukaan vuoden 2017 lopulla Suomessa asuvat ulkomaan kansalaiset muodostivat melkein 180 eri kansalaisuusryhmää, joista suurin koostui Viron kansalaisista. Toiseksi suurin ryhmä muodostui Venäjän kansalaisista ja kolmanneksi suurin Irakin kansalaisista. Näitä ryhmiä seurasivat kiinalaiset, ruotsalaiset, thaimaalaiset ja somalialaiset. (Tilastokeskus, 2018.) Maahanmuutto ja ihmisten liikkuvuus ovat Kaikkosen mukaan asioita, jotka pakottavat keskittämään voimavaroja interkulttuuriseen kasvatukseen. Hän kuitenkin huomauttaa, että interkulttuurinen kasvatus on välttämätöntä ilman näitäkin tekijöitä ihmisten erilaisuuden kuten iän, sukupuolen, ulkonäön ja eri alakulttuureihin kuulumisen vuoksi. (Kaikkonen, 2004, 137.) Myös Dervin ja Keihäs (2013, 36) toteavat, että on tärkeää muistaa ja muistuttaa jokaisen koulussa toimivan oppilaan olevan erilainen ja monimuotoinen, ei ainoastaan maahanmuuttajaoppilaiden.

Valitsin oikeudenmukaisuuden näkökulman interkulttuurisen kasvatuksen tarkasteluun, sillä koen käsitteen sisältävän tutkielmani kannalta keskeisimmät arvot. Oikeudenmukaisuus koostuu yksinkertaisuudessaan toisiinsa läheisesti kietoutuvista käsitteistä kuten tasa-arvoisuudesta ja yhdenvertaisuudesta, tasapuolisuudesta sekä kaikkien asianomaisten huomioimisesta. Ajatellaan, että ihmiset ovat samanarvoisia ja heitä tulee kohdella samalla tavalla. Erilainen kohtelu on kuitenkin sallittua niissä tapauksissa, joissa se kyetään perustelemaan tarpeelliseksi. (Häyry, 2018, 208.) Kasvatuksen näkökulmasta oikeudenmukaisuus perustuu ajatukselle siitä, että henkilökohtaiset tai sosiaaliset tekijät kuten sukupuoli, etnisyys tai perhetausta eivät saa vaikuttaa kielteisesti oppilaan koulutuksellisiin mahdollisuuksiin. Lisäksi oikeudenmukaisuudella tarkoitetaan tästä näkökulmasta sitä, että jokaiselle oppilaalle taataan mahdollisuus yltää ainakin alimmalle vaadittavalle taitotasolle hänen ominaisuuksistaan riippumatta. (United nations educational, cultural and scientific organization [UNESCO], 2012, 37.) Oikeudenmukaisuuden käsite on toimiva tässä tutkielmassa myös siinä mielessä, että peruskoulujärjestelmän on todettu eriytyvän sisäisesti ja muuttuvan valikoivammaksi, monimuotoisemmaksi ja yksilöityneemmäksi. Järjestelmän

sisälle on muodostunut mekanismeja, jotka luovat muun muassa sukupuoleen, yhteiskuntaluokkaan, alueellisuuteen ja vähemmistöasemaan kohdistuvaa eriytymistä. (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo, 2016.) Tähän liittyen huomioni kiinnittyy auttamatta Suomen perustuslakiin, perusopetuslakiin sekä yhdenvertaisuuslakiin, joissa sivutaan oikeudenmukaisuutta käsittelemällä tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyviä asioita. Perusopetuslaissa (1998/628 §2) sanotaan esimerkiksi, että opetuksen on varmistettava riittävä koulutuksellinen yhdenvertaisuus koko maassa sekä edistettävä tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa. Suomen perustuslaissa (1999/731 §6) yhdenvertaisuutta käsitellään muun muassa toteamalla, että ketään ei saa asettaa eri asemaan henkilöön liittyvien tekijöiden kuten sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen tai vammaisuuden perusteella. Yhdenvertaisuuslaissa (2014/1325 §6) nousee puolestaan esille, että koulutuksen järjestäjän ja tämän ylläpitämän oppilaitoksen on arvioitava yhdenvertaisuuden täyttymistä toiminnassaan ja ryhdyttävä tarpeen vaatiessa toimenpiteisiin sen toteuttamiseksi.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä interkulttuurisuus on?
2. Miten interkulttuurisen kasvatuksen toteutumista voisi edistää alakoulussa?

Tutkimukseni tavoitteena on ymmärtää, mitä interkulttuurisuus-käsite tarkoittaa, kuinka se on muotoutunut ja mitä kaikkea se pitää sisällään. Aavaan interkulttuurisuus-käsitteen yhteydessä kulttuurin käsitettä sekä kulttuurin ja identiteetin moninaisuutta, joiden ymmärtämien auttaa hahmottamaan, mistä interkulttuurisuudessa on kyse. Lisäksi tavoitteena on selvittää mitä interkulttuurinen kasvatusta on, miten se toteutuu alakoulussa, mitä se vaatii onnistuakseen ja minkälaisia muutoksia vielä parempi onnistuminen edellyttäisi.

## 2 Interkulttuurisuus ja siihen liittyvät käsitteet

### 2.1 Interkulttuurisuus

Englantilaisella kielialueella käsitteen *intercultural* luojaksi mielletään usein yhdysvaltalainen antropologi Edward T. Hall, joka perehtyi kulttuurienväliseen kommunikaatioon vuosina 1959 ja 1966 julkaistuissa teoksissaan. Käsite *l'interculturel* tuli käyttöön Ranskassa ja ranskankielisissä maissa puolestaan 1960-luvulla maahanmuuton ja siirtolaisvirtojen yleistymisen vuoksi. Alun perin interkulttuurisuus oli yhteydessä käytännön tarpeisiin. Toisen maailmansodan päätyttyä keskitysleireihin liittyvät kysymykset olivat pinnalla ja ihmiset toivoivat rauhaa. Yhdysvalloissa keskityttiin diplomaattien interkulttuuristen taitojen kehittämiseen, jotta toisista kulttuureista tulevien ihmisten kohtaaminen olisi helpompaa. Ranskassa haluttiin puolestaan integroida siirtolaisia yhteiskuntaan. (Dervin & Keihäs, 2013, 30.)

Interkulttuurisuus on ollut tutkimuksen kohteena monilla eri aloilla jo pidemmän aikaa ja kulttuurien kohtaamisesta keskustellaan yhä enemmän kansainvälisen liikkuvuuden kasvaessa (Dervin & Keihäs, 2013, 38). Interkulttuurisuus-käsitteen lähtökohtana voidaan pitää käsitystä ihmisten yhdenvertaisuudesta ja yleismaailmallisista arvoista (Hartikainen & Mattila, 2011, 86). Jokikokkon mukaan käsitteellä korostetaan kulttuurien välistä vuorovaikutusta, eikä viitata ainoastaan monista etnisistä ryhmistä muodostuvaan yhteisöön, kuten esimerkiksi monikulttuurisuuden käsitteellä (Jokikokko, 2002, 86). Myös Talib ja muut (2004, 20) nostavat esille interkulttuurisuuteen sisältyvän ajatuksen kulttuurien välisestä aktiivisesta ja passiivisesta vuorovaikutuksesta, jossa vuoropuhelua ja toisilta oppimista pidetään rakentavana vaihtoehtona. Sellaisen vuorovaikutuksen kautta, jossa erilaiset näkemykset tulevat esille, voidaan saavuttaa kaikkien oikeuksiin ja samanarvoisuuteen perustuvia ratkaisuja ja toimintamalleja. Lisäksi interkulttuurisuus voidaan nähdä prosessina, ei päämääränä itsessään (Suomen Nuorisoyhteistyö Allianssi ry, 2000, 13 ja 30). Lasosen, Halosen, Kempaisen ja Teräksen mukaan interkulttuurisuus voidaan käsittää myös eri kulttuurien ja ihmisten välillä vallitsevana kenttänä, vyöhykkeenä, aikana ja tilana. Interkulttuurisuuteen sisältyy heidän mukaansa monikielisyyden, uskontojen ja etnisyyden ohella kaikki kulttuurinen ainutlaatuisuus. (Lasonen, Halonen, Kempainen ja Teräs, 2009, 11.)



Interkulttuurisuus on kaikesta huolimatta monimerkityksellinen ja ongelmallinen käsite, jonka epämääräisyys tuottaa haasteita jopa asiantuntijoiden keskinäiselle kommunikaatiolle (Dervin & Keihäs, 2013, 29). Interkulttuurisuus-käsitteen ja monien muiden käsitteiden (esimerkiksi multicultural tai cross-cultural, global) välinen ero ei ole aina selkeä, vaan tulkinta ja näkökulma vaikuttavat siihen, mitä käsitettä käytetään milloinkin (Jokikokko, 2002, 86). Suomessa kasvatustieteiden kentällä interkulttuurisuuden ja monikulttuurisuuden käsitteitä käytetään kuitenkin monesti rinnakkaisina termeinä (Lasonen ja muut, 2009, 11). Jotkin tutkijat tosin kritisoivat monikulttuurisuus-käsitteen käyttöä, sillä heidän mukaansa käsite sisältää ajatuksen kulttuurien pysyvyydestä ja voi olla etnosentrinen. Lisäksi he kokevat, että käsite saattaa tuoda voimakkaasti esille eri kulttuurien välisiä eroja ja yleistyksiä. (Dervin & Keihäs, 2013, 31.) Myös Fyfen mukaan on ensisijaisen tärkeää, että monikulttuurisuus-käsitteestä, jonka ajatellaan kuvaavan kaikkia yhteiskuntia todenmukaisesti, siirrytään interkulttuurisuus-käsitteeseen, joka painottaa erilaisten ryhmien välistä vuorovaikutusta ja kykenee vastaamaan kasvatuksellisesti tämän päivän todellisuuteen (Fyfe, 1993, 46-47). Monikulttuurisuus-käsite sopiikin ehkä luontevimmin käyttöön silloin, kun kuvataan tilaa tai ihmisryhmää, jonka jäsenet tulevat monista eri taustoista (Lasonen ja muut, 2009, 11). Hapgood ja Fennes (1997, 40) kuitenkin huomauttavat interkulttuurisuuden ja monikulttuurisuuden käsitteiden kietoutuvan toisiinsa siinä mielessä, että monikulttuurinen ympäristö tarjoaa usein puitteet interkulttuurisuuden käsitteessä korostuvalle kulttuurien väliselle vuorovaikutukselle. Käytän itse joka tapauksessa interkulttuurisuus-käsitettä tässä kandidaatin tutkielmassa, sillä se sopii mielestäni parhaiten tutkimieni aiheiden kuvaamiseen ja käsittelemiseen.

## **2.2 Kulttuuri**

Dervinin ja Keihään (2013, 29) mukaan erilaiset käsitykset kulttuurista vaikuttavat osaltaan interkulttuurisuus-käsitteen epämääräisyyteen. Kaikissa kulttuurin määritelmässä piilee kuitenkin sama ongelma: ihmiset yrittävät määritellä jotakin sellaista, johon he kuuluvat itse. Tällainen määritelmä ei ole koskaan kiistaton, vaan ymmärrys ja käsitykset vaikuttavat aina sen rajallisuuteen. Voidaan ajatella, että ihminen yrittää ymmärtää kulttuurin käsitettä samalla tavalla kuin kala yrittäisi käsittää vettä. Samalla tavalla, kuin kala on veden ympäröimä, ihmiset ovat kulttuurin ympäröimiä ja sen vuoksi omaa kulttuuria on mahdotonta tarkastella objektiivisesti. Se, kuinka kulttuurin käsitettä ymmärretään ja lähestytään, on aina kulttuurin vaikutuksen alainen. Koska pelkästään yhden tietyn kulttuurin määrittelemisen on hankalaa,

kulttuurin käsitteen ymmärtäminen yleisellä tasolla on vielä haastavampaa. (Hapgood & Fennes, 1997, 13.)

Jotkut tutkijat ovat kuitenkin yrittäneet määritellä kulttuuria. Esimerkiksi Georg Auernheimer (viitattu lähteessä Hapgood & Fennes, 1997) kuvailee kulttuuria ohjelmistoksi, joka muodostaa perustan ihmisten tavalle kommunikoida ja ilmaista itseään. Kulttuuri vaikuttaa hänen mukaansa vuorovaikutustilanteiden tulkitsemiseen sekä niissä toimimiseen ja käyttäytymiseen. Lisäksi hän näkee kulttuurin dynaamisena kokonaisuutena, joka muuttuu ja muokkautuu jatkuvasti. Pattersonin (viitattu lähteessä Hapgood & Fennes, 1997) mukaan kulttuuri on tietyn ihmisryhmän kesken jaettu käsitys merkityksistä, arvoista, normeista ja symboleista. Käsitteet voivat olla joko tietoisia tai tiedostamattomia. Patterson esittää, että kulttuurin merkitykset, arvot, normit ja symbolit voidaan tulkita objektiivisesti, sillä tiettyyn kulttuuriin kuuluminen ei ole välttämättä tietoista. Johonkin tiettyyn kulttuuriin kuuluminen on hänen mukaansa selvästi eri asia, kuin tiettyyn etniseen ryhmään kuuluminen, jolloin on tärkeää tiedostaa ja kokea olevansa ryhmän jäsen. Birginhamin yliopiston nykykulttuurin tutkimuslaitos (viitattu lähteessä Hapgood & Fennes, 1997) käsittää kulttuurin puolestaan jonkin ryhmän tai luokan tietynlaisena ja selkeästi erilaisena elämäntyylinä. Sen ajatellaan muodostuvan merkityksistä, arvoista ja ajatuksista, jotka näkyvät esimerkiksi instituutioissa, sosiaalisissa suhteissa, uskomuksissa, käytänteissä ja perinteissä. Ajatellaan, että ihmiset omaksuvat jonkin tietyn kulttuurin, jota he muokkaavat ja kehittävät eteenpäin. (Hapgood & Fennes, 1997, 15.)

Alun perin kulttuurin käsitteellä (lat. cultura) viitattiin maan ja hengen viljelyyn sekä niiden kehittämiseen ja uudistamiseen. Nykyään ajatellaan, että kulttuuriin kuuluu kaikki inhimillinen toiminta, kuten tavat, uskonnot, tieteet, taiteet, kasvatustieteet, moraalikäsitykset ja politiikka. (Pollari & Koppinen, 2011, 17.) Kulttuurista on kuitenkin havaittavissa vain hyvin kapea siivu, jota voidaan havainnollistaa niin sanotun jäävuorimallin avulla: jäävuoresta on havaittavissa huippu, mutta suurin osa siitä on pinnan alla. Ruoka, pukeutuminen, musiikki ja kirjallisuus ovat asioita, jotka näkyvät usein ulospäin. Tunteet, arvot, asenteet ja käsitys lasten kasvatuksesta sekä työmoraalista ovat puolestaan esimerkkejä kulttuurin vähemmän näkyvästä, pinnan alla olevasta puolesta. (Hapgood & Fennes, 1997, 14.) Lisäksi kulttuurin käsite kattaa muitakin ulottuvuuksia, kuten sukupuolen, seksuaalisuuden, iän, yhteiskuntaluokan ja erityisyyden (Warinowski, 2017, 245). Räsänen mukaan tällaisen kulttuurin monikerroksisuuden ymmärtäminen on tärkeää, sillä se estää ennakkokäsitysten

syntymistä ja tuo esille kansallisten kulttuurien ja etnisten ryhmien sisällä olevat alakulttuurit ja yksilöt (Räsänen, 2009, 5).

Dervinin ja Keihään mukaan kulttuurilla ei viitata ainoastaan niin kutsuttuun korkeakulttuuriin, johon sisältyy muun muassa tiede ja taide, vaan yksinkertaisesti sanottuna jonkin ihmisryhmän elämäntapaan. Sosiaaliantropologi Ulf Hannerzin (viitattu lähteessä Dervin & Keihäs, 2013) mukaan kulttuurit ajatellaan monesti selkeärajaisina ja jokaisen ihmisen nähdään kuuluvan yksiselitteisesti tiettyyn kulttuuriin. Hän kuitenkin huomauttaa, että suurin osa ihmisistä ei elä enää selkeästi rajatussa pienessä yhteisössä, jossa jokaisella on samanlainen ajatus uskomuksista, arvoista, tavoista ja mieltymyksistä. Päinvastoin, ihmiset ovat enenevässä määrin vuorovaikutuksessa erilaisten ryhmien kanssa ja poimivat vaikutteita arvoihinsa ja mielipiteisiinsä. (Dervin & Keihäs, 2013, 103-104.) Ahlquist (2006, 146) lisää, että kulttuuri on jatkuvasti käynnissä oleva prosessi, jota ihmiset määrittävät ryhmänä. Talibin ja muiden mukaan kulttuurin jatkuvaan muuttumiseen ja muokkautumiseen vaikuttavat ilmastoon liittyvät, ekologiset ja historialliset tapahtumat sekä tiedotusvälineiden mahdollistama tiedon samanaikaisuus koko maailmassa (Talib ja muut, 2004, 15).

### **2.3 Kulttuurin ja identiteetin moninaisuus**

Yleisellä tasolla moninaisuus on monitahoinen, monikerroksinen ja monitulkintaisuutensa vuoksi myös kiistanalainen käsite. Erilaiset määritelmät näyttäytyvät ajan kuluessa ja eri asiayhteyksissä. Moninaisuudella voidaan viitata maan sisäisiin kulttuurieroihin sellaisissa yhteiskunnissa, joissa on erilaisia etnisiä, kielellisiä ja uskonnollisia ryhmiä. Sillä voidaan viitata myös väestöryhmissä tapahtuneiden muutosten tai maahanmuuton myötä esille tulleisiin kulttuurisen moninaisuuden uusiin muotoihin. (Luciak, 2010, 44.) Moninaisuuden käsitteellä voidaan itseasiassa erottaa niin monia erityispiirteitä ja tasoja kuin koetaan tarpeelliseksi. Näitä erityispiirteitä ovat esimerkiksi ikä, etnisyys, sukupuoli, seksuaalinen suuntautuminen, maantieteellinen sijainti, uskonto, koulutustausta, varallisuus ja siviilisääty. (Burns & Shadoian-Gresing, 2010, 21.) Jotta moninaisuutta olisi mahdollista käsittää, on ymmärrettävä, kuinka kulttuurinen moninaisuus linkittyy edellä mainittuihin moninaisuuden ulottuvuuksiin (Luciak, 2010, 44).

Vähitellen on alettu ymmärtää, että valtakulttuurit koostuvat osittain ihmisistä, jotka eivät mukaudu vakiintuneisiin normeihin, vaan heidän ajatellaan kuuluvan eri alakulttuureihin. Ajan mittaa näiden ihmisten oikeuksia on alettu tunnustamaan ja heidän hyväksymistään ja

arvostamistaan on alettu vaatimaan. (Suomen Nuorisoyhteistyö Allianssi ry, 2000, 44.) Makrokulttuurit tai toisin sanoen kansalliset kulttuurit sisältävät siis monia alaryhmiä ja ihmiset elävät useiden eri kulttuurien vaikutuspiirissä ja rajapinnoissa, joten heillä voi olla monen kulttuurin ja erityisesti alakulttuurin tuntemusta. Ihmiset ovat voineet omaksua monien eri kulttuurien arvoja ja koodeja, minkä seurauksena heidän on mahdollista kyetä toimimaan useissa eri kulttuurisissa konteksteissa. (Räsänen, 2002b, 98-99.)

Kulttuurinen moninaisuus on tosiasia, joka näkyy myös kouluissa yhä enenevässä määrin (Räsänen, 2002a, 27). Oppilaat tulevat hyvin moninaisista taustoista, mikä herättää paljon kysymyksiä. Opettaja joutuu pohtimaan esimerkiksi miten erilaisten perheiden tarpeet, elämäkatsomus ja arvot huomioidaan, kuinka sovitetaan yhteen maalla ja kaupungissa kasvaneiden lasten kokemukset tai kuinka jo olemassa olevat etniset vähemmistöryhmät ja uudet maahanmuuttajat otetaan huomioon. (Räsänen, 2002b, 98.) Räsänen mukaan on olemassa vaara, että valtakulttuureista muodostuu normi ja makrokulttuurien sisällä vallitseva moninaisuus kielletään kokonaan tai vaihtoehtoisesti vain joidenkin ryhmien äänet tulevat kuulluiksi. Tämä voi näkyä käytännössä siten, että esimerkiksi kulttuurissa ja koulussa vallitseva heteronormatiivisuus kiistää seksuaalisten vähemmistöjen olemassaolon tai miehet ja naiset voivat olla epätasa-arvoisessa asemassa toisiinsa nähden. On myös mahdollista, että sosiaaliluokka, uskonto tai vaikkapa ikä tuovat osan ihmisistä yhteen ja he muodostavat oman pienen ryhmänsä. Toisaalta nämä asiat voivat myös erottaa ihmisiä. (Räsänen, 2002b, 98-99.)

Kulttuurisen moninaisuuden yhteydessä on mielestäni keskeistä nostaa esille myös identiteetin moninaisuus. Identiteetti koostuu kaikista ryhmistä ja määritteistä, joiden avulla yksilöä voidaan kuvailla. Näitä ryhmiä ja määritteitä ovat esimerkiksi sukupuoli, etnisyys, ikä, uskonto ja maailmankatsomus, kieli, sosiaaliluokka sekä maantieteellinen asuinpaikka. Nykyään identiteetti ymmärretään muuttuvana ja uudelleen muotoutuvana käsityksenä omasta itsestään. Tämä viittaa myös siihen, että jokaisella ihmisellä on useita mahdollisia identiteettejä, joista osa nousee sosiaalisesti merkittäväksi. (Paavola & Talib, 2010, 60-61.) Amartya Senin (viitattu lähteessä UNESCO, 2009) mukaan erikoinen käsitys siitä, että ihmiset voitaisiin luokitella yhteen tiettyyn ryhmään tai kategoriaan ei päde nykymaailmassa. Hänen mukaansa ihmiset eivät kuulu ainoastaan yhteen ryhmään, vaan he ovat samanaikaisesti monien eri ryhmien jäseniä. Esimerkkinä tästä tietty henkilö voi olla yhtä aikaa vaikkapa Amerikan kansalainen, kristitty, kasvissyöjä, feministi, opettaja, liberaali, heteroseksuaali, homoseksuaalien oikeuksia puolustava nainen, joka rakastaa teatteria. (UNESCO, 2009, 20-21.) Vaikka keskityn alakouluikäisiin oppilasiin ja identiteetin

moninaisuus näkyy tutkimuksessani alakoulukontekstissa, Senin esimerkki havainnollistaa mielestäni hyvin identiteetin moninaisuutta. Voisinkin keksiä alakouluikäistä oppilasta koskevan esimerkin Senin esimerkin pohjalta. Voisin vaikka ajatella jonkin oppilaan olevan Suomen kansalainen, jalkapallojoukkueen kapteeni, 4.-luokkalainen, viulisti, tyttö, isosisko, kasvissyöjä ja muslimi. Sen korostaa, että ihmisen kaikista identiteeteistä ei voi valita vain yhtä tekijää, jonka perusteella koko identiteetti määräytyisi (UNESCO, 2009, 21). Myös Kaikkonen (2004, 94) on sitä mieltä, että identiteetti on nykyisin miltei vääjäämättä moninainen.

### 3 Interkulttuurinen kasvatus alakoulussa

#### 3.1 Interkulttuurinen kasvatus

Kaikkonen toteaa, että interkulttuurisen kasvatuksen lähtökohtana on ajattelun yksikulttuurisuus. Hänen mukaansa ihminen on luonnostaan taipuvainen ajattelemaan, että toisetkin ajattelevat, elävät ja toimivat suhteellisen samalla tavalla. Tämä ei ole tietenkään totta. Siitä huolimatta ihmisen on hankala toimia muun kuin oman kulttuurimallinsa perusteella. Näin ollen yhteiskunnassa näkyvät ilmiöt ovat käytännössä aina moninaisia ja monikulttuurisia. Toisaalta interkulttuurinen kasvatus saa myös oikeutuksensa siitä tosiasiaista, että melkein jokainen maa on monikulttuurinen, oli se kuinka yksikielinen, sisäänpäin kääntynyt ja ulkopuolisilta vaikutteilta suojattu tahansa. (Kaikkonen, 2004, 136.)

Interkulttuurisen kasvatuksen voidaan ajatella muodostavan oman sektorinsa kasvatuksen ja kasvatustieteiden kentällä (Kaikkonen, 2004, 137). Se käsittelee muun muassa tasa-arvoon, ihmisoikeuksiin, rauhaan, kehitykseen ja ympäristöön liittyviä kysymyksiä (Räsänen, 2007, 22). Interkulttuurisen kasvatuksen yleisenä tavoitteena on vastavuoroisen vuorovaikutuksen edistäminen niin eri yhteisöjen, kuin enemmistöjen ja vähemmistöjenkin välillä (Suomen Nuorisoyhteistyö Allianssi ry, 2000, 46). Tavoitteena on myös ohjata kaikenikäisiä ihmisiä elämään ja toimimaan monikulttuurisessa yhteiskunnassa, jossa ihmiset arvostaisivat vierautta ja erilaisuutta. Interkulttuurisen kasvatuksen avulla pyritään myös muokkaamaan yhteiskunnan ilmapiiriä sellaiseksi, että ihmiset tutkailisivat omaa käytöstään ja sen oikeutusta ja olisivat myös kiinnostuneita erilaisesta käyttäytymisestä. Lisäksi tavoitteena on herättää keskustelua siitä, kuinka yhteiskunnan rakenteita ja varsinkin koulua voitaisiin kehittää interkulttuurisen kasvun ja oppimisen mahdollistajana. (Kaikkonen, 2004, 137-138.) Jamesin (viitattu lähteessä Räsänen, 2007) mukaan interkulttuurisen kasvatuksen keskiössä voidaankin nähdä joko henkilökohtainen kehittyminen ja interkulttuurinen kompetenssi tai sitten voidaan ajatella, että muutos parempaan tapahtuu keskittymällä yhteiskunnallisiin ongelmiin ja rakenteellisiin epäoikeudenmukaisuuksiin (Räsänen, 2007, 22-23).

Interkulttuurisen kasvatuksen käsitettä suosivat henkilöt korostavat, että eri kulttuurien tunnustaminen ei riitä, vaan myös eri kulttuuristen ryhmien jäsenten välinen yhteistyö ja vastavuoroisen kanssakäymisen lomassa tapahtuva oppiminen on tärkeää (Räsänen, 2007, 22). Myös Lasonen ja muut (2009, 11) korostavat, että oppimista sekä toiminnan ja

ymmärryksen kehitystä pidetään tärkeänä interkulttuurisessa kasvatuksessa. Voidaankin puhua interkulttuurisesta oppimisesta, joka perustuu käsitykselle siitä, että kulttuurien välillä ei ole hierarkkista järjestystä. Interkulttuurisessa kasvatuksessa hyväksytään eri kulttuureista tulleiden ihmisten eroavaisuudet ajattelussa ja käyttäytymisessä. Tällä tarkoitetaan sitä, että toisen kulttuurin toimintamalleja ei voi tuomita jonkin tietyn kulttuurin arvojen ja normien perusteella. Tämän on kuitenkin huomattava olevan eri asia kuin sen, etteikö toimintamalleja saisi kyseenalaistaa toisen kulttuurin tuntemuksen pohjalta. Lisäksi interkulttuurinen oppiminen nähdään kulttuurien välillä tapahtuvana prosessina, kuten etuliite ”inter” kertoo. Interkulttuurien oppiminen sisältää yhdessä ja toisilta oppimisen kulttuurirajat ylittäen. Jotta interkulttuurinen oppiminen voisi toteutua, nämä kaksi periaatetta vaativat muun muassa yhteistyötä sekä tasa-arvoisen aseman eri kulttuurien välillä. (Fennes & Hapgood, 1997, 38 ja 43-44.)

Interkulttuurisen kasvatuksen pohjana on kaksi perusajatusta: (1) Ajatus yleisestä ihmisarvosta, jonka taustalla on käsitys siitä, että jokainen ihminen on samanarvoinen ja saa samanlaista kohtelua. (2) Ajatus erilaisuudesta, joka on syntynyt Rossean ja Herderin autenttisuusajatuksista. Ajatus erilaisuudesta perustuu käsitykselle siitä, että ihmisten ja ihmisryhmien väliset eroavaisuudet, kuten ominaisuudet, kyvyt ja tarpeet tulee aina ottaa huomioon. Rosa (viitattu lähteessä Kaikkonen, 2004) esittää, että ajatukset samanarvoisuudesta ja erilaisuudesta toteutuvat ristipaineessa, koska käsitys samanarvoisuudesta korostaa ihmisten tasavertaista kohtelua, kun taas käsitys erilaisuudesta painottaa yksilöllisten ja ryhmienvälisen eroavaisuuksien huomioon ottamista. Perusajatusten keskinäinen ristiriitaisuus tuo haasteita interkulttuuriselle kasvatukselle. Siitä huolimatta interkulttuurinen kasvatustahtaa kuitenkin aina ihmisten väliseen oikeudenmukaisuuteen. (Kaikkonen, 2004, 137.)

Kaikkosen mukaan on olemassa kolme erilaista tapaa toteuttaa interkulttuurista kasvatusta. Sitä voidaan toteuttaa informaatiopedagogiikkana, kohtaamisen pedagogiikkana ja konfliktitai interventiopedagogiikkana. Informaatiopedagogiikalla tarkoitetaan kasvatustoimintaa, jonka tavoitteena on välittää tietoa. Siinä paneudutaan hankkimaan ja välittämään tietoa toisesta kulttuurista. Kohtaamisen pedagogiikalla viitataan puolestaan toisen kulttuurin oppimiseen prosessina, joka tapahtuu vuoropuhelun kautta. Siinä keskitytään omien kokemusten jakamiseen sekä oman itsensä ja käyttäytymismalliensa tuntemiseen. Konfliktitai interventiopedagogiikalla tarkoitetaan konfliktitilanteiden ratkomisen harjoittelua.

Tällaisessa kasvatustoiminnassa konflikteja voidaan synnyttää tietoisesti tai niitä voidaan simuloida. (Kaikkonen, 2004, 150-155.)

Siitä huolimatta, että interkulttuurista kasvatusta tarvitaan jokaisella yhteiskuntaelämän osa-alueella, sen pääpainon voidaan nähdä olevan lapsissa ja nuorissa. Ajatus perustuu sille tosiasialle, että lapset ja nuoret ovat tulevaisuuden interkulttuuristen yhteiskuntien jäseniä. (Suomen Nuorisoyhteistyö Allianssi ry, 2000, 47.) Vaikka Cushnerin (1998, 2) mukaan pelkkä kasvatusta ei riitä ratkaisemaan monia nykypäivän ongelmia, hän toteaa, että sen avulla voidaan vaikuttaa nuorten ajatusmaailmoin tuomalla esille erilaisia näkökulmia, käyttäytymismalleja ja arvoja. Lasten ja nuorten interkulttuurinen kasvatusta keskittyykin lähinnä kahteen asiaan: heitä opetetaan tunnistamaan epätasa-arvoa, epäoikeudenmukaisuutta, rasismia, stereotyyppioita ja ennakkoluuloja. Lisäksi lapsia ja nuoria autetaan saavuttamaan sellaiset tiedot ja taidot, joiden avulla he osaavat suhtautua näihin mekanismeihin kriittisesti ja toimia niiden muuttamiseksi. (Suomen Nuorisoyhteistyö Allianssi ry, 2000, 47.)

Nieto huomauttaa, että interkulttuurinen kasvatusta koskee jokaista oppilasta riippumatta etnisyydestä, uskonnosta tai sukupuolesta. Itseasiassa valtakulttuuriin kuuluvat oppilaat ovat hänen mukaansa niitä, jotka tarvitsevat interkulttuurista kasvatusta jopa kaikista eniten. Valtakulttuuriin kuuluvat oppilaat ovat nimittäin hyvin tietoisia itsestään ja kokevat helposti edustavansa normeja, jolloin kaikki muut oppilaat käsitetään toisarvoisina. (Nieto, 1996, 313.) Oppilaat, jotka ovat tottuneet toimimaan yksikulttuurisissa ympäristöissä tarvitsevat erilaisia näkökulmia sen vuoksi, että he eivät ole joutuneet kohtaamaan omaa erilaisuuttaan tai pohtimaan omia käsityksiään suhteessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten näkemyksiin (Räsänen, 2009, 10). Vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden saatetaan ajatella olevan jollain tavalla enemmän ”kulttuurisia” kuin enemmistöön kuuluvien oppilaiden, mikä johtuu todellisuudessa siitä, että vähemmistön kulttuurisuus tulee helpommin esille. Olisikin tärkeää, että myös enemmistön kulttuurisuus tulisi näkyväksi edes valtakulttuuriin kuuluville oppilaille itselleen. (Warinowski, 2017, 244.) Valtakulttuurin kokeminen normina voi johtaa siihen, että vähemmistöön kuuluvat oppilaat tuntevat itsensä alempiarvoisiksi ja enemmistöön kuuluvat oppilaat tuntevat puolestaan ylemmyyden tunnetta. Molemmat tunteet perustuvat puutteelliselle ja virheelliselle tiedolle maailman moninaisuudesta ja ovat äärimmäisen vahingollisia. (Nieto, 1996, 313.)



### 3.2 Interkulttuurinen kasvatus alakoulussa ja opetussuunnitelmassa

Saukkosen (viitattu lähteessä Talib ja muut, 2004) mukaan yhteiskunnan tarjoamat tilaisuudet yhdessä olemiselle ja yhdessä tekemiselle kuihtuvat ja siksi koululla on merkittävä rooli paikkana, jossa näitä taitoja voi harjoitella. Koulu voi olla Saukkosen mukaan monikulttuurisessa maailmassa eri ryhmien kohtaamispaikka, joka tarjoaa mahdollisuuksia ylittää kulttuurirajoja ja harjoitella erilaisuuden hyväksymistä. (Talib ja muut, 2004, 160.) Myös Marjaana Soininen (2006, 7) puoltaa, että koulut ja luokkahuoneet ovat muuttumassa kulttuurisen moninaisuuden kohtaamispaikoiksi.

Erojen ja toiseuksien rakentumista opetussuunnitelmissa, koulun toiminnassa ja organisatorisissa järjestyksissä tutkinut Anna-Leena Riitaoja tuo esille havaintoja siitä, mitä kulttuurien kohtaaminen koulukontekstissa voi todellisuudessa olla. Hänen mukaansa erilaisiksi kutsuttuihin oppilaisiin, joiksi luokiteltiin esimerkiksi erityisoppilaat ja maahanmuuttajaoppilaat, asennoiduttiin koulussa ja luokassa jännitteisesti. Heidät nähtiin toisina, joiden läsnäolo koettiin yhtä aikaa myönteiseksi ja kielteiseksi asiaksi. Myönteisenä erilaisten oppilaiden läsnäolossa pidettiin sitä, että heidän ajateltiin auttavan normaaleiksi miellettyjä oppilaita kohtaamaan erilaisuutta, tottumaan muutoksiin, laajentamaan tietoa maailmasta sekä kansainvälistämään heitä. Erilaisten oppilaiden tehtävä oli käytännössä auttaa normaaleja oppilaita menestymään elämässä. Kielteisenä erilaisten oppilaiden läsnäolossa pidettiin heidän määräänsä sekä erilaisuuden laatua. Koulussa oltiin huolissaan siitä, että erilaisten oppilaiden määrä kasvaisi liian suureksi tai että oppilaat olisivat keskenään liian erilaisia. Kielteiseksi koettiin myös se, että erilaisiksi kutsutut oppilaat eivät tuntuneet mukautuvan koulun normalistaviin järjestyksiin. Riitaojan tutkimuksessa tuli esille koulussa vallitseva erikoinen käsitys erilaisuudesta. Erilaisuuden ymmärrettiin rakentuvan suhteessa johonkin. Oppilaiden väliset erot koettiin normaalista poikkeavaksi erilaisuudeksi. Normaaliksi mielletyn valkoihoisista ja suomalaisista oppilaista koostuvan joukon sisäisiä eroja kuten sukupuolta, seksuaalisuutta, katsomusta tai yhteiskuntaluokkaan kuulumista ei kuitenkaan huomioitu lähes milloinkaan. (Riitaoja, 2013, 244-246.)

On kiistatonta, että koulun on tarkasteltava asemaansa uudelleen. Se välittää ja tukee liian usein kielteisiä stereotypioita eri kulttuureista ja ihmisryhmistä. Interkulttuurisen kasvatuksen onnistuminen luokkahuoneessa vaatii koululta todellisia rakenteellisia muutoksia (Suomen Nuorisoyhteistyö Allianssi, 2000, 49). Niedon (1996, 308) mukaan interkulttuurinen kasvatus on usein pintapuolista ja näkyy koulussa pahimmassa tapauksessa esimerkiksi yksittäisten

etnisten juhlien huomioimisena. Interkulttuurista kasvatusta on itseasiassa toteutettu Suomessa monesti teemaviikkoina tai yksittäisinä projekteina (Räsänen, 2007, 23). Nieto kritisoi tällaisia interkulttuurisen kasvatuksen lähestymistapoja ja korostaa, että interkulttuurisen kasvatuksen tulisi olla kokonaisvaltaista ja sisältyä koulun arkeen ja toimintaan. Tämä tarkoittaa sitä, että interkulttuurisen kasvatuksen tulisi näkyä esimerkiksi jokaisella oppitunnilla, välitunnilla ja kouluruokailussa. Niedon mukaansa interkulttuurisessa kasvatuksessa on kyse filosofiasta, ei yksittäisten tai tietynlaisten tehtävien toteuttamisesta. (Nieto, 1996, 315.)

Banksin (1999, 17-20) mukaan interkulttuurisen kasvatuksen toteutumista voidaan edistää muokkaamalla ja kehittämällä opetussuunnitelmaa, opetusmenetelmiä ja lähestymistapoja, koulun henkilökunnan asenteita, kielten huomioimista, opetusmateriaaleja, arviointia, koulukulttuuria ja piilo-opetussuunnitelmaa sekä oppilaanohjausta. Keskityn Banksin mainitsemista tekijöistä opetussuunnitelman tarkasteluun, sillä koen, että opetussuunnitelma on yksi merkittävimmistä alakoulussa toteutettavaan interkulttuuriseen kasvatukseen tai sen toteuttamatta jättämiseen vaikuttavista tekijöistä. Opetussuunnitelma muodostaa perustan opetuksen järjestämiselle ja varmistaa osaltaan kaikkia oppilaita koskevan perusopetuksen yhdenvertaisen toteutumisen (Räsänen, Jokikokko & Lampinen, 2018, 51). Se sisältää ohjeet siitä mitä opetetaan ja miten opetetaan sekä tavoitteet, jotka opetussuunnitelmaan perustuvan opetuksen avulla tulisi saavuttaa. Voidaankin ajatella, että opetussuunnitelma ydin koostuu opetuksen tavoitteista ja oppisisältöjen yksityiskohtaisesta määrittelystä. Opetussuunnitelma rakentaa pohjan myös kaikelle kustannetulle oppimateriaalille. (Talib ja muut, 2004, 85 ja 91.)

Banksin mukaan opetussuunnitelmassa käsiteltäviin kulttuurisiin sisältöihin on olemassa neljä erilaista lähestymistapaa (Banks, 1999, 30-32). Lähestymistapoja ei ole määritelty suomen kielellä, joten käännän ne itse englannin kielestä. Pyrin suomentamaan lähestymistavat siten, että ne kuvastavat kutakin lähestymistapaa mahdollisimman hyvin. Nimeän lähestymistavat teemaviikkolähestymistavaksi (the contributions approach), lisääväksi lähestymistavaksi (the additive approach), muuttavaksi lähestymistavaksi (the transformation approach) sekä päätöksen tekoon ja toimintaan tähtääväksi lähestymistavaksi (the social action approach).

Teemaviikkolähestymistavassa, jota käytetään useimmiten peruskoulussa, eri kulttuurit näkyvät koulussa lähinnä juhlien yhteydessä tai teemaviikkoina (Banks, 1999, 30).

Lisäävässä lähestymistavassa kulttuuriset sisällöt, käsitteet ja teemat on lisätty opetussuunnitelmaan kaiken muun sekaan muuttamatta sen rakenteita, tavoitteita tai ominaisuuksia lainkaan. Eri kulttuurien käsitteleminen tulee tässä lähestymistavassa esille siten, että ne saattavat näkyä esimerkiksi oppikirjojen kappaleissa ylimääräisinä lisäyksinä tai huomautuksina. Eri kulttuurit saatetaan huomioida myös järjestämällä erillisiä kursseja, joissa tutustutaan toisiin kulttuureihin. Opetussuunnitelman viitekehystä ei kuitenkaan muuteta. Teemaviikkolähestymistapa tai lisäävä lähestymistapa eivät kumpikaan haasta opetussuunnitelmaa tai vaadi sitä muuttumaan. Vieraisiin tai toisiin kulttuureihin liittyvät juhlat, harjoitukset ja sisällöt on näissä lähestymistavoissa vain lisätty jo olemassa olevaan opetussuunnitelmaan sen viitekehykseen sopivalla tavalla. Tällaiset lähestymistavat johtavat usein siihen, että eri kulttuureja tarkastellaan valtakulttuurin näkökulmasta, ei niinkään käsiteltävien kulttuurien näkökulmasta. (Banks, 1999, 30.)

Muuttava lähestymistapa eroaa selvästi kahdesta aikaisemmin kuvatussa lähestymistavasta. Siinä kulttuuriset sisällöt otetaan osaksi opetussuunnitelmaa muuttamalla sen sisältämiä ajatusmalleja ja toimintatapoja. Lisäksi oppilaille mahdollistetaan sisältöjen, pulmien, ongelmien ja teemojen tarkastelu eri näkökulmista. Lähestymistavan pyrkimyksenä on auttaa oppilaita käsittämään sisältöjä, tapahtumia ja ihmisiä moninaisista etnisistä ja kulttuurisista näkökulmista käsin. (Banks, 1999, 30-31.)

Päätöksen tekoon ja toimintaan tähtäävä lähestymistapa on vielä hiukan avarakatseisempi muuttavaan näkökulmaan verrattuna. Opetussuunnitelma mahdollistaa tässä lähestymistavassa sellaisten henkilökohtaisten ja yhteisöllisten projektien ja tehtävien tekemisen, jotka liittyvät koulussa käsiteltyihin sisältöihin, pulmiin ja ongelmiin. Havainnollistamisen vuoksi voidaan esimerkiksi ajatella, että koulussa on perehdytty useista eri näkökulmista Amerikan alkuperäiskansoihin. Oppilas on kuitenkin aiheen käsittelyn jälkeen edelleen kiinnostunut Amerikan alkuperäiskansoista ja haluaa vaikuttaa siihen, että muidenkin koulun oppilaiden olisi mahdollista oppia aiheesta useista eri näkökulmista käsin. Päätävä ja toimiva lähestymistapa tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden toimia tarpeellisiksi näkemiensä muutosten eteen. Tässä esimerkissä oppilas voi saada aikaan haluamansa muutoksen esimerkiksi pyytämällä koulun kirjaston hoitajaa hankkimaan koululle lisää kirjallisuutta, joka käsittelee aihetta eri näkökulmista tai oppilas voi pitää aiheesta vaikkapa aamunavauksen. (Banks, 1999, 32.)

Suomessa käytössä olevan perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustassa todetaan, että jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas omana itsenään. Oppilaita autetaan muodostamaan heidän omaa kulttuurista identiteettiään ja heidän toimimistaan omassa kulttuurissa ja yhteisössä tuetaan. Lisäksi opetus herättelee oppilaiden mielenkiintoa toisia kulttuureita kohtaan. Kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusraajat ylittävä yhdessä oppiminen mahdollistaa aidon vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden. Perusopetuksen kulttuuritehtävässä keskitytään kehittämään oppilaiden monipuolista kulttuurista osaamista ja kulttuuriperinnön arvostamista. Tehtävänä on myös laajentaa ymmärrystä kulttuurien moninaisuudesta. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa puolestaan sanotaan, että oppilaita autetaan ymmärtämään ja arvostamaan ihmisoikeuksia sekä toimimaan niiden edellyttämällä tavalla. Kunnioitus ja luottamus toisia ihmisryhmiä ja kansoja kohtaan näkyy koulun kaikessa toiminnassa, johon sisältyy myös kansainvälinen yhteistyö. Lisäksi oppilaita ohjataan asettumaan toisen asemaan ja katsomaan asioita ja tilanteita eri näkökulmista. Heitä kannustetaan ajattelemaan asioita eri näkökulmista ja etsimään uutta tietoa sekä punnitsemaan ajattelumallejaan uuden tiedon perusteella. (Opetushallitus, 2014, 15, 16, 18, 20 ja 21.)

Kulttuurinen moninaisuus näkyy siis Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa varsin kokonaisvaltaisesti. Perusteissa painotetaan koko toimintakulttuuria, johon sisältyy esimerkiksi opetettavat asiakokonaisuudet, työtavat, tavoitteet, ilmapiiri ja aikuisten asenteet. Perusteet pohjautuvat ajatukselle siitä, että oppilaat kasvavat muun muassa kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninaisissa olosuhteissa. Perusteissa sanotaan, että kotikansainvälisyys on merkittävä voimavara. Yhteisössä arvostetaan ja käytetään hyväksi sekä omaa että maassa vallitsevaa kulttuuriperintöä ja kieliä. Eri kielten käyttäminen ymmärretään luonnollisena tekijänä koulun arjessa ja kielten vaikutuksen ymmärtämistä esimerkiksi vuorovaikutukseen pidetään tärkeänä. Kulttuuriin kohdistuvat asiat näkyvät myös lähes kaikissa taito- ja taideaineissa, kuten uskonossa, elämäntutkimustiedossa, musiikissa, historiassa, liikunnassa ja käsityöissä. Opetussuunnitelman perusteet ovatkin onnistuneet kulttuurisen moninaisuuden kannalta hienosti. Se, kuinka perusteissa mainitut asiat toteutuvat käytännössä riippuu pitkälti paikallisten opetussuunnitelmien laatimisesta ja opettajista. (Räsänen ja kumppanit, 2018, 54-56.)

Koulusta voi tulla interkulttuurinen ainoastaan siinä tapauksessa, että kaikki siellä toimivat henkilöt pyrkivät yhdessä kohti samaa tavoitetta, interkulttuurisuutta (Mattila & Hartikainen, 2011, 88). Interkulttuurisessa koulussa jokainen omistautuu vastavuoroiselle jakamiselle,

epäkohtiin puuttumiselle ja avoimuudelle toisia kulttuureita kohtaan. Ainoastaan tässä interkulttuurisessa yhteydessä voidaan käyttää maassa maan tavalla- sanontaa, mikä vaikuttaa muodostuneen jopa mantraksi ihmisillä, jotka pyrkivät säilyttämään itsensä ja maailmansa muuttumattomana. (Pollari & Koppinen, 2011, 72.)

### **3.3 Opettajan interkulttuurinen kompetenssi**

Koululla on vastassaan vakavia etiikkaan ja moraaliin liittyviä haasteita, joiden seurauksena joudutaan pohtimaan, löytyykö moninaisten oppilaiden hyväksymiseen, arvostamiseen ja kunnioittamiseen valmiuksia. Yrittäessään ymmärtää kulttuurista moninaisuutta, opettaja voikin joutua kulttuurishokin valtaan. (Talib ja muut 2004, 132 ja 134.) On myös mahdollista, että ammattiin kohdistuva epävarmuuden tunne saa opettajan tekemään hätäisiä tai yleistäviä arvioita oppilaistaan (Paavola & Talib, 2010, 75). Interkulttuurinen kompetenssi onkin merkittävä opettajan työn kannalta, sillä se auttaa toimimaan erilaisissa kohtaamistilanteissa (Jokikokko, 2002, 94). Kaikkosen (2004, 146) mukaan interkulttuurisella kompetenssilla on myös keskeinen rooli interkulttuurisen kasvatuksen toteuttamisen kannalta. Ja jotta interkulttuurisen kasvatuksen keskiössä oleva kulttuurien välinen vuorovaikutus voisi toteutua, tarvitaan interkulttuurista kompetenssia (Jokikokko & Järvelä, 2013, 247).

Opettaja kohtaa työssään lasten, vanhempien ja muiden tahojen lisäksi ennakkoluuloja, asenteita, erilaisia odotuksia sekä vaatimuksia ja edellytyksiä. Opettajan interkulttuurisella kompetenssilla on myös merkitystä koulujen muuttuessa entistä monikulttuurisemmiksi. (Jokikokko, 2002, 86 ja 94.) Jokikokon (2010, 26) mukaan interkulttuurinen kompetenssi tulisikin ymmärtää tekijänä, joka vaikuttaa kaikkiin opettajan valintoihin niin luokkahuoneessa, yhteiskunnassa kuin maailmassakin.

Monikulttuuriset koulut ovat alttiita erilaisista kulttuureista ja elämänmuodoista johtuville arvostiridoille ja väärinkäsityksille. Vaarana on, että sellaiset oppilaat, mukaan lukien suomalaiset, jotka erottuvat valtakulttuurista esimerkiksi etnisyytensä tai seksuaalisen suuntautumisensa puolesta voivat tulla leimatuiksi tai syrjityiksi. Opettajan on kuitenkin kyettävä tekemään kulttuurien välisissä yhteenotoissa kulttuurisesti oikeutettuja ja samaan aikaan oikeudenmukaisia päätöksiä. (Paavola & Talib, 2010, 75-76.) Silloin, kun ihmisen täytyy tehdä johonkin uuteen liittyviä ratkaisuja ja kun eräänlainen ajatuksissa vallitseva

monopoli antaa tilaa toisenlaisillekin ajatuksille, seurauksena voi olla odottamattomia reaktioita. Näin ollen esimerkiksi suomalaiset perusarvot saattavat muodostua aikaisempaa tärkeämmiksi tämän kaltaisissa tilanteissa. (Talib ja muut 2004, 132-133.) Jos opettajalla ei ole entuudestaan kokemusta eri kulttuureista tulevista oppilaista, on mahdollista, että hän tukeutuu pikaisiin ja kategorisoiviin arvioihin. Tällaisessa tapauksessa, jossa opettajalla ei ole valmiuksia toimia, oppilas voi tulla väärinymmärretyksi ja jäädä ilman huomiota. (Paavola & Talib, 2010, 75; Talib ja muut 2004, 124.) Oppilaan näkökulmasta on kuitenkin ensisijaisen tärkeää, että opettaja suhtautuu myönteisesti tämän kulttuuriin ja maailmankuvaan. Erilaisten arvomaailmojen vastavuoroinen kunnioitus ja arvostaminen on myös oppimisen kannalta merkittävää. (Paavola & Talib, 2010, 75.)

Interkulttuurista kompetenssia on määritelty monin eri tavoin. Sitä voidaan tarkastella yleisellä tasolla tai kulttuurikohtaisesti. Määritelmä riippuu myös siitä, käsitetäänkö interkulttuurinen kompetenssi synnynnäisenä ominaisuutena, kuten temperamentiin liittyvänä tekijänä, vai ymmärretäänkö kompetenssi koko elämän kestäväenä oppimisprosessina. Yleisesti interkulttuurisen kompetenssin on ajateltu olevan kykyä toimia tehokkaasti ja tilanteeseen sopivalla tavalla erilaisissa kulttuurien kohtaamistilanteissa (Jokikokko & Järvelä, 2013, 247.) Myös siitä voidaan olla aika lailla samaa mieltä, että vuorovaikutustaidot ovat interkulttuurisen kompetenssin keskiössä (Jokikokko, 2002, 86). Monia interkulttuurisen kompetenssin tai siihen liittyvien käsitteiden määritteitä näyttää lisäksi yhdistävän ajatus siitä, että interkulttuurisesti pätevä ihminen kykenee ikään kuin astumaan oman kulttuurinsa ulkopuolelle ja toimimaan kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisista taustoista tulevien ihmisten kanssa (Garrett-Rucks, 2016, 43.) Sercun (2005, 2) mukaan interkulttuurisen kompetenssin on luonnehdittu olevan muun muassa mielenkiintoa toisia kulttuureita kohtaan, itsensä ymmärtämistä ja kykyä tarkastella omaa toimintaansa ulkopuolisen silmin, kykyä arvioida toisten näkökulmia, taitoa asettua toisen asemaan, kykyä sietää epätietoisuutta, kykyä toimia eri kulttuurien välittäjänä ja kykyä nähdä eri kulttuureihin kuuluvat ihmiset yksilöinä. Jokikokkon mukaan interkulttuurinen kompetenssi tulisi käsittää kokonaisuutena ja parhaassa tapauksessa tietynlaisena ihmisten toimintaa ja ajattelua ohjaavana filosofiana (Jokikokko, 2002, 85 ja 87; Jokikokko, 2010, 25; Jokikokko & Järvelä, 2013, 248).

Interkulttuurinen kompetenssi voidaan nähdä produktina tai prosessina. Interkulttuurisen kompetenssin käsittäminen produktina perustuu ajatukselle siitä, että oikeanlainen toiminta tai hyvä suoritus määrittää kompetenssia. Tällaisen lopputulosta painottavan käsityksen mukaan on jollain tavalla mahdollista ennakoida, kuinka jostain tietystä kulttuurista tuleva ihminen

toimii. Käsitteessä korostetaan interkulttuurisen kompetenssin eri puolia, joihin sisältyy esimerkiksi tiedot toisista ihmisistä, kieli- ja kommunikaatiotaidot, asenteet sekä persoonalliset tekijät, kuten avoimuus ja kyky empatiaan. Opettajan interkulttuurinen kompetenssi kohdistuu puolestaan muun muassa erilaisten opetustyylien ja kielellisen mononaisuuden osaamiseen sekä useiden oppimistyylien ja opetussuunnitelman kehittämismenetelmien ymmärtämiseen. Juuri tällaiset käsitykset korostavat kompetenssia lopputuloksena: kyvykkäänä ja aikaansaavana toimintana monikulttuurisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Opettajalta odotetaan, että hän on selvillä oppilaiden kulttuuritaustoista, akateemisista ja kielitaustoista, oppimistyyleistä sekä muista oppilaisiin liittyvistä tekijöistä, jotta luokahuoneessa tapahtuva toiminta olisi tehokasta ja oikeudenmukaista. Kärjitettyä opettajan interkulttuurisen kompetenssin voisi nähdä produktin näkökulmasta listana, joka koostuu mitattavissa olevista piirteistä ja toimintamalleista monikulttuurisessa luokassa. (Jokikokko & Järvelä, 2013, 247-248.)

Interkulttuurisen kompetenssin käsittämistä päämääränä on kritisoitu, sillä ajatus tietynlaisista toimintamalleista erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä on monien mielestä kyseenalainen. Tämä perustuu ajatukselle, että ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa toimia eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa, koska ihmisiä ei tulisi kohdata tiettyjen ryhmien edustajina, vaan yksilöinä. Erään käsityksen mukaan toisten kulttuurien tuntemus toimii jopa esteenä ihmisten väliselle aidolle vuorovaikutukselle. Monien monikulttuurisuustutkijoiden mukaan ihmisten välinen vuorovaikutus voi olla hyvinkin monikerroksista eri tilanteissa ja sen vuoksi on äärimmäisen hankalaa eritellä joitain tiettyjä taitoja, jotka toimisivat kaikissa tai edes suurimmassa osassa interkulttuurisia kohtaamisia. Tästä johtuen interkulttuurinen kompetenssi voidaan nähdä prosessina: kukaan ei voi olla koskaan täysin interkulttuurisesti pätevä, sillä tilanteet ja kohtaamiset ovat aina uniikkeja. Toisin sanoen tietyssä tilanteessa hyväksi todettu toimintamalli saattaa toimia toisessa tilanteessa huonosti. Näin ollen jonkinlaisen ohjekirjan rakentaminen, joka koostuisi interkulttuuriseen kompetenssiin liittyvistä toimintamalleista ja ominaisuuksista, ei ole oikeastaan mahdollista. (Jokikokko & Järvelä, 2013, 249.)

Interkulttuurisen kompetenssin käsittäminen prosessina näkyy opettajan ammatissa reflektiokykyinä, ei valmiina toimintamalleina, joiden avulla hänen olisi mahdollista selvittää uusista tilanteista. Reflektointiin liittyy kyky peilata tilanteita ja toisia ihmisiä, mutta ennen kaikkea kyky pohtia omaa toimintaa ja käyttäytymistä eri näkökulmista käsin. Lisäksi prosessinäkökulmaan sisältyy ajatus, että opettaja ymmärtää oman asemansa.

Interkulttuurisen kompetenssin pääpainon ei pitäisi olla vain opettaja-oppilassuhteessa tai luokassa tapahtuvassa toiminnassa, vaan opettajan tulisi käsittää oma merkityksensä myös yhteiskunnallisena toimijana. Opettajan olisikin tunnustettava tiedon yksipuolisuus ja pohdittava koko ajan kenen tiedon ja kulttuurin oppilaat vastaanottavat ja kenen tarpeiden pohjalta oppiminen tapahtuu. (Jokikokko & Järvelä, 2013, 249-250.)

Jokaisella kasvattajalla on mahdollisuus kehittää omaa interkulttuurista kompetenssiaan. Kompetenssin kehittäminen ei kuitenkaan tapahdu itsestään, vaan muutoksen täytyy lähteä opettajan omasta halusta kehittyä ja siihen tarvitaan halua pohtia omaa toimintaa sekä kriittisesti että ulkopuolisen silmin. Interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä edesauttavat kokemukset vierauden keskellä elämisestä tai tilanteista, jotka ovat pakottaneet tarkastelemaan asioita muusta kuin valtakulttuurin näkökulmasta käsin. Jos vastaavia kokemuksia ei ole, on mahdollista, että oma kulttuuri ja muut sitä edustavat ihmiset nähdään ja koetaan ainoina oikeina. Näin ollen toisiin kulttuureihin kuuluvia ihmisiä saatetaan vain suvaita. Lisäksi kahden tai useamman kielen hallitseminen sekä kauan ulkomailla asuminen helpottavat kompetenssin kehittämistä. (Paavola & Talib, 2010, 77 ja 81.)



## Pohdinta

Kandidaatin tutkielmani tavoitteena oli selvittää mitä interkulttuurisuudella tarkoitetaan ja kuinka interkulttuurista kasvatusta voitaisiin edistää alakoulussa. Löysin näihin kysymyksiin vastaukset, mutta tutkielman tekeminen tuntui vasta pintaraapaisulta todella moniulotteiseen ja laajaan aiheeseen.

Interkulttuurisuus osoittautui yllättävän monikerroksiseksi ja monimerkitykselliseksi käsitteeksi, jonka määrittelyyn vaikuttaa eri näkökulmien lisäksi myös siihen liittyvien käsitteiden, kuten kulttuurin, määrittely. Ei siis ollut aivan yksinkertaista selittää, mitä interkulttuurisuudella tarkoitetaan. Interkulttuurisuuden ja kulttuurin käsitteiden määritelmistä löytyi kuitenkin asioita, joista voitiin olla samaa mieltä, vaikka näkökulma ei olisikaan ollut sama. Näiden asioiden löytäminen helpotti käsitteiden määrittelyä. Esimerkiksi siitä oltiin nykyisen käsityksen mukaan yhtä mieltä, että interkulttuurisuuden käsitteessä korostuu eri kulttuureista tulevien ihmisten välinen vuorovaikutus sekä toisilta oppiminen ja että kulttuuri nähdään jonkin ihmisryhmän jatkuvasti muokkautuvana ja muuntuvana elämäntapana. Interkulttuurisuuden pohtimista ja tarkastelua hankaloitti ajoittain myös se, että käsite tuntui jokseenkin abstraktilta filosofisen luonteensa vuoksi.

Oikeudenmukaisuuteen pyrkiminen toimi tutkielman teemana ja punaisena lankana. Tutkielmassa esittelemieni seikkojen perusteella oikeudenmukaisuus ei kuitenkaan toteudu kouluissa kuten sen pitäisi ja sen eteen on tehtävä vielä runsaasti töitä. Päätin tarkastella oikeudenmukaisuuden toteutumista interkulttuurisen kasvatuksen näkökulmasta, sillä kuten Kaikkonen (2004, 137) totesi, interkulttuurinen kasvatusta pyrkii aina oikeudenmukaisuuteen. Interkulttuurisen kasvatuksen näkökulma oli mielestäni hyvä valinta oikeudenmukaisuuden tarkasteluun myös siksi, että maailma kansainvälistyy kovaa vauhtia, kaikkien oppilaiden on ymmärretty olevan kulttuurisesti moninaisia ja enemmistökulttuureja saatetaan pitää usein ainoina oikeina.

Kouluissa vallitsevat oikeudenmukaisuuteen liittyvät ongelmat nousivat esille esimerkiksi Riitaojan (2013, 244-246) tutkimuksessa, jonka tulosten mukaan enemmistöstä poikkeaviin oppilaisiin suhtauduttiin kielteisesti ja myönteisesti. Heihin suhtauduttiin kielteisesti, sillä esimerkiksi erilaisten oppilaiden määrän pelättiin kasvavan liian suureksi. Myönteinen suhtautuminenkaan ei edistänyt todellisuudessa oikeudenmukaisuutta millään tavalla, sillä suhtautuminen perustui sellaiselle käsitykselle, että erilaisista oppilaista olisi hyötyä

enemmistöön kuuluvien oppilaiden kasvun ja menestymisen kannalta. Tällainen asetelma, jossa toisia oppilaita käytetään ikään kuin opetusmateriaaleina ja toisten oppilaiden menestyksen takaajina on tietysti äärimmäisen epäoikeudenmukainen. Toisaalta oikeudenmukaisuus ei toteutunut täysin enemmistöön kuuluvien oppilaidenkaan keskuudessa, sillä heidän välistään erilaisuutta tai moninaisuutta ei huomioitu ollenkaan.

Kuinka oikeudenmukaisuus voisi sitten toteutua paremmin alakoulussa? Etsin tähän ratkaisua toisen kysymyksen kautta: kuinka interkulttuurisen kasvatuksen toteutumista voitaisiin edistää alakoulussa? Ajattelin, että opetussuunnitelman ja opettajan interkulttuurisen kompetenssin kehittäminen ovat avainasemassa interkulttuurisen kasvatuksen paremmassa toteutumisessa.

Suomessa tällä hetkellä käytössä oleva opetussuunnitelma huomioi kulttuurisen moninaisuuden, opettaa kunnioittamaan ja arvostamaan toisia kulttuureita sekä niistä tulevia ihmisiä ja ohjaa tarkastelemaan asioita eri näkökulmista. Mielestäni näyttää siltä, että Suomessa ollaan pääsemässä eroon Banksin mainitsemasta teemaviikkolähestymistavasta ja suunta on kohti päätöksen tekoon ja toimintaan tähtäävää lähestymistapaa. Viimeisimpään lähestymistapaan ei ole kuitenkaan mielestäni vielä ylletty, vaan opetussuunnitelma on tällä hetkellä ehkä jonkinlainen sekoitus lisäävästä ja muuttavasta lähestymistavasta. Koen, että opetussuunnitelmaa on kehitettävä edelleen, jotta interkulttuurinen kasvatus voisi toteutua entistä paremmin alakoulussa.

Opettajalla on tietysti merkittävä rooli opetussuunnitelman toteuttajana (Talib ja muut, 2004, 85). Vaikka opetussuunnitelma määrittää opettajan toimintaa, opettajalla on Suomessa suhteellisen vapaat kädet toimia luokkahuoneessa haluamallaan tavalla. Opettajan interkulttuurinen kompetenssi vaikuttaa siihen, kuinka hän kykenee kohtaamaan moninaiset oppilaansa. On siis selvää, että opettajan interkulttuurinen kompetenssi vaikuttaa hänen suhtautumiseensa oppilasiinsa sekä oppilaiden saamaan kohteluun. Tässä yhteydessä herää kysymys luokanopettajakoulutuksen kehittämisestä. Koulutus antaa tai ainakin sen pitäisi antaa valmiudet toimia luokanopettajana, mutta oman kokemukseni perusteella interkulttuuriseen kasvatukseen perehtyminen on jäänyt varsin suppeaksi. Jos kerran interkulttuurisen kasvatuksen tulisi sisältyä koulun arkeen jokaista oppi-, väli- ja ruokatuntia myöten, miksi se ei sisälly samalla tavalla myös luokanopettajakoulutukseen?

Tutkimukseni on mielestäni suhteellisen luotettava, sillä löysin aiheeni kannalta keskeisiä tutkijoita ja käytin runsaasti lähdekirjallisuutta. Toisaalta luotettavuusongelmiakin löytyy: Jotkin käyttämäni lähteet ovat jo hieman vanhoja. En ole myöskään perehtynyt aiheeseen

kovin paljon ennen tutkielman tekoa, joten on mahdollista, että jotain olennaista jäi vielä huomaamatta. Vaikka kysymys oikeudenmukaisuuden toteutumisesta alakoulussa tuli esille monissa lähteissä, käytin esimerkkinä Riitaojan tekemää tutkimusta, joka oli toteutettu kahdessa helsinkiläisessä koulussa. Tätä tutkimusta ei voida ehkä yleistää koskemaan kaikkia Suomessa toimivia alakouluja.

Voisin hyvin jatkaa aiheesta pro gradu -tutkielman, sillä interkulttuurisuus, kulttuurinen moninaisuus ja oikeudenmukaisuus ovat ajankohtaisia asioita. Lisäksi olen itse kiinnostunut näistä aiheista ja motivoitunut tutkimaan niitä. Voisin toteuttaa pro gradu -tutkielmani sekä kvalitatiivisin eli laadullisin että kvantitatiivisin eli määrällisin tutkimusmenetelmin.

Jos tekisin kvalitatiivisen tutkimuksen, voisin haastatella esimerkiksi Oulussa toimivia luokanopettajia siitä, miten interkulttuurinen kasvatus toteutuu heidän opetuksessaan. Voisin myös kysyä heidän näkökulmiaan interkulttuurisen kasvatuksen yhteydestä oikeudenmukaisuuden toteutumiseen. Voisin edellyttää tutkimukseen osallistuvilta luokanopettajilta vähintään viiden vuoden työkokemusta, jotta heillä olisi jonkinlaisia kokemuksia interkulttuurisen kasvatuksen toteuttamisesta. Jos haluaisin mennä vielä syvemmälle koulun rakenteissa, voisin haastatella Oulussa toimivia rehtoreita interkulttuurisen kasvatuksen roolista koulun käytänteissä kuten koulukulttuurissa, paikallisessa opetussuunnitelmassa ja opetusmateriaaleissa. Toisaalta voisin myös keskittyä opettajien interkulttuurisen kompetenssin tutkimiseen ja oikeudenmukaisuuden toteutumiseen sitä kautta.

Jos tekisin kvantitatiivisen tutkimuksen, voisin kerätä tietoa kyselylomakkeiden avulla mahdollisimman monelta luokanopettajalta. Tässä tapauksessa perehtyisin tutkimaan samaa aihetta ehkä hieman laajemmin ja eri näkökulmasta, mutta pintapuolisemmin. Voisin kysyä Oulussa toimivilta luokanopettajilta suljetuilla kysymyksillä esimerkiksi toteuttavatko he interkulttuurista kasvatusta. Voisin myös kysyä opettajan toteuttamaa interkulttuurista kasvatusta editävistä tekijöistä antamalla erilaisia vaihtoehtoja, joita voisivat olla esimerkiksi koulukulttuuri, opetussuunnitelma ja luokanopettajakoulutuksessa saadut tiedot ja taidot. Toisaalta voisin myös kysyä toteuttamista jarruttavista tekijöistä. Lisäksi voisin laittaa kyselylomakkeen loppuun myös muutaman avoimen kysymyksen.

## Lähteet

- Ahlquist, R. (2006). Teaching in Finland for social justice and world of difference: challenging racism and white privilege. Teoksessa: Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. (toim.) *Cultural diversity and its impact on education* (141-165). Turku: Painosalama Oy.
- Banks, J. (1999). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Burns, T. & Shadoian-Gresing, V. (2010). The importance of effective teacher education for diversity. Teoksessa: OECD (toim.) *Educating teachers for diversity: meeting the challenge* (19-40). Pariisi: OECD.
- Cushner, K. (1998). Intercultural education from an international perspective: an introduction. Teoksessa: Cushner, K. (toim.) *International perspectives on intercultural education* (1-13). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dervin, F. & Keihäs, L. (2013). *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Fennes, H. & Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. London: Cassell.
- Fyfe, A. (1993). Multicultural or anti-racist education: the irrelevant debate. Teoksessa: Fyfe, A. & Figueroa, P. (toim.) *Education for cultural diversity: the challenge for a new era* (37-48). London: Routledge.
- Garrett-Rucks, P. (2016). *Intercultural competence in instructed language learning: bridging theory and practice*. Lainattu 27.4.2018, saatavilla: <http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzExNzM3OTZfX0FO0?sid=2713f7e2-076a-4b53-996f-fa85f7d01140@sessionmgr4009&vid=0&format=EB&rid=1>
- Hartikainen, M. & Mattila, P. (2011). Interkulttuurinen osaaminen. Teoksessa: Jääskeläinen, L. & Repo, T. (toim.) *Koulu kohtaa maailman: mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* (85-89). Lainattu 5.4.2018, saatavilla: [http://www.oph.fi/download/138412\\_Koulu\\_kohtaa\\_maailman.pdf](http://www.oph.fi/download/138412_Koulu_kohtaa_maailman.pdf)
- Häyry, M. (2018). Sopimuksellinen oikeudenmukaisuus ja sen vaihtoehdot. Teoksessa: Häyry, M., Takala, T. & Ahola-Launonen, J. (toim.) *Oikeudenmukaisuuden ongelma* (208-221). Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Jokikokko, K. (2002). Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa: Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T.

- (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus: utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (85-95). Lainattu 30.3.2018, saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514268075.pdf>
- Jokikokko, K. (2010). *Teachers' intercultural learning and competence*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Jokikokko, K. (2013). Opettajan interkulttuurinen kompetenssi: produkti vai prosessi? *Kasvatus*, 44(3), 246-257.
- Kaikkonen, P. (2004). *Vierauden keskellä: vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, opettajankoulutuslaitos.
- Kauppinen, J. (2011). Lukijalle. Teoksessa: Jääskeläinen, L. & Repo, T. (toim.) *Koulu kohtaa maailman: mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* (3). Lainattu 21.4.2018, saatavilla: [http://www.oph.fi/download/138412\\_Koulu\\_kohtaa\\_maailman.pdf](http://www.oph.fi/download/138412_Koulu_kohtaa_maailman.pdf)
- Lasonen, J., Halonen, M., Kemppainen, R. & Teräs, M. (2009). Monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys ja osaamisen tunnustuksen tarve. Teoksessa: Halonen, M. & Lasonen, J. (toim.) *Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä* (9-21). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Liebkind, K. (2001). Monikulttuurisuus on tulevaisuutta. Teoksessa: Liebkind, K. (toim.) *Monikulttuurinen Suomi: etniset suhteet tutkimuksen valossa* (171-182). Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Luciak, M. (2010). On diversity in educational contexts. Teoksessa: OECD (toim.) *Educating teachers for diversity: meeting the challenge* (41-62). Pariisi: OECD.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multivultural education*. New York: Longman.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Lainattu 31.3.2018, saatavilla: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Paavola, H. & Talib, M. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>
- Pollari, J. & Koppinen, M. (2011). *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Riitaoja, A-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa: tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen koulun arjesta*. Lainattu 22.4.2018, saatavilla: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39471/riitaoja\\_vaitoskirja.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39471/riitaoja_vaitoskirja.pdf?sequence=1)
- Räsänen, R. (2002a). Arvot, opettajuus ja opettajankoulutus valtaviiran ja moninaisuuden ristiaallokossa. Teoksessa: Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus: utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (15-30). Lainattu 13.4.2018, saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514268075.pdf>
- Räsänen, R. (2002b). Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa: Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus: utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (97-113). Lainattu 11.4.2018, saatavilla <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514268075.pdf>
- Räsänen, R. (2007). Intercultural education as education for global responsibility. Teoksessa: Kaivola, T. & Melén-Paaso, M. (toim.) *Education for global responsibility: Finnish perspectives* (18-30). Helsinki: Ministry of education.
- Räsänen, R. (2009). Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opettajan haasteena. Teoksessa: Jokisalo, J. & Simola, R. (toim.) *Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa: monialaisten opintojen läpäisevä juonne* (3-20). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Räsänen, R., Jokikokko, K. & Lampinen, J. (2018). *Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa: kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta*. Lainattu 5.5.2018, saatavilla: [http://oph.fi/download/190305\\_kulttuuriseen\\_moninaisuuteen\\_liittyva\\_osaaminen\\_perus\\_opetuksessa.pdf](http://oph.fi/download/190305_kulttuuriseen_moninaisuuteen_liittyva_osaaminen_perus_opetuksessa.pdf)
- Sercu, L. (2005). Teaching foreign languages in an intercultural world. Teoksessa: Byram, M. & Phipps, A. (toim.) *Foreign language teachers and intercultural competence: an international investigation* (1-18). Lainattu 27.4.2018, saatavilla: <http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzEzNzUyMF9fQU41?sid=901c3327-0d43-4b33-946e-cb7d6cadcb3d@sessionmgr4007&vid=0&format=EB&rid=1>
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2016). Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan muutos. Teoksessa: Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (toim.)

- Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset.* Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Soininen, M. (2006). Multiculturalism: a challenge to teachers. Teoksessa: Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. (toim.) *Cultural diversity and its impact on education* (7-22). Turku: Painosalama Oy.
- Suomen Nuorisoyhteistyö Allianssi ry (2000). *Kulttuurienvälinen kasvatus: ideoita, harjoituksia, leikkejä ja roolipelejä.* Helsinki: Hakapaino Oy.
- Suomen perustuslaki 1999/731. Annettu Helsingissä 11.6.1999. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Talib, M., Lofström, J. & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajille.* Helsinki: WSOY.
- Tilastokeskus (2018). Viitattu 20.4.2018, saatavilla: <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaan-kansalaiset.html#maittain>
- UNESCO (2009). *Investing in cultural diversity and intercultural dialogue.* Viitattu 11.4.2018, saatavilla: [http://www.un.org/en/events/culturaldiversityday/pdf/Investing\\_in\\_cultural\\_diversity.pdf](http://www.un.org/en/events/culturaldiversityday/pdf/Investing_in_cultural_diversity.pdf)
- UNESCO (2012). *Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools.* Viitattu 19.4.2018, saatavilla: <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>
- Warinowski, A. (2017). Monikulttuurisuuskasvatuksen yksinäpaisuudesta moninaisuuteen. *Kasvatus*, 48(3), 242-248.
- Yhdenvertaisuuslaki 2014/1325. Annettu Helsingissä 30.12.2014. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>