

**Peruskoulun kotitalousopettajat
monikulttuurisuuskasvattajina
– Aitoja kohtaamisia ja kulttuurien tuntemusta**

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Kotitalousopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma
Kotitaloustiede
Toukokuu 2020
Mirva Viljaala

Ohjaaja: Minna Autio



| | | |
|---|---|--|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma | | |
| Tekijä - Författare - Author Mirva Viljaala | | |
| Työn nimi - Arbetets titel Peruskoulun kotitalousopettajat monikulttuurisuuskasvattajina – Aitoja kohtaamisia ja kulttuurien tuntemusta | | |
| Title Home economics teachers in comprehensive school as multicultural educators – warm encounters and cultural knowledge | | |
| Oppiaine - Läroämne - Subject Kotitaloustiede | | |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Minna Autio | Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2020 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 67 s + 2 liitettä. |
| Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella peruskoulun kotitalousopettajia monikulttuurisuuskasvattajina. Tarkoituksena oli selvittää, miten kotitalousopettajat kokevat monikulttuurisuuden työssään ja miten monikulttuurisuuskasvatusta voi sisällyttää kotitalousopetukseen. Suomalainen yhteiskunta muuttuu koko ajan entistä monikulttuurisemmaksi ja opettajat työskentelevät päivittäin entistä moninaisempien oppilasryhmien kanssa. Opettajien monikulttuurisuustaitojen merkitys korostuu etenkin kotitalouden oppitunneilla, koska kotitalouden oppiainesillöt tulevat lähelle jokaisen oppilaan omaa elämää ja kotia.</p> <p>Tutkimus on menetelmältään laadullinen. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelun avulla. Haastatteluihin osallistui seitsemän eri peruskouluissa työskentelevää kotitalousopettajaa ja haastattelut toteutettiin tammikuussa 2020. Teemahaastatteluiden aikana keskusteltiin kolmesta teemasta, jotka muodostettiin tutkimuskysymysten avulla. Teemoiksi valikoitui opettajuus ja monikulttuurisuus, kotitalousopettajan työ ja monikulttuurisuus sekä moninaisuus koulun arjessa. Kerätty aineisto litteroitiin sanatarkasti ja analysoitiin käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja teemoittelua.</p> <p>Tutkimuksen mukaan monikulttuurisuus koettiin kotitalousopetusta rikastuttavana asiana. Ruokaan ja ruoanvalmistukseen liittyvät keskustelut koettiin erityisen hyvinä tilaisuuksina kulttuurien moninaisuuden pohtimiselle yhdessä oppilaiden kanssa. Kotitalousopettajat pitivät tärkeänä oppilaiden tasa-arvoista kohtaamista ja suvaitsevaisuuden opettamista kotitalouden oppituntien aikana. Tutkimuksen mukaan monikulttuurisuuteen kohdistuvat haasteet kotitalousopetuksessa ovat pääosin oppilaiden heikkoon kielitaitoon liittyviä. Kielitietoisuuden opetuksen mukaan oppilaiden oman kotikielen käyttämistä täytyy tukea, mutta isojen opetusryhmien kanssa työskennellessä jokaisen oppilaan oman kotikielen huomioon ottaminen on ajoittain haastavaa. Lisäksi tutkimustuloksista kävi ilmi, että kotitalousopettajat pitivät tärkeänä kotitalousluokan lämmintä ja oppilaita arvostavaa ilmapiiriä. Kotitalousopettajien omat kulttuuriset tiedot ja taidot kasvavat moninaisten oppilaiden kanssa työskennellessä sekä koulutyön ulkopuolella omien kokemusten ja kiinnostuksen kautta.</p> | | |
| Avainsanat – Nyckelord kotitaloustiede, kotitalousopetus, monikulttuurisuus, monikulttuurisuuskasvatus | | |
| Keywords home economics sciences, home economics, multiculturalism, multicultural education | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) | | |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information | | |



| | | |
|---|--|---|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences | | |
| Tekijä - Författare - Author Mirva Viljaala | | |
| Työn nimi - Arbetets titel Peruskoulun kotitalousopettajat monikulttuurisuuskasvattajina – Aitoja kohtaamisia ja kulttuurien tuntemusta | | |
| Title Home economics teachers in comprehensive school as multicultural educators – warm encounters and cultural knowledge | | |
| Oppiaine - Läroämne - Subject Home Economics Sciences | | |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Minna Autio | Aika - Datum - Month and year May 2020 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 67 pp. + 2 appendices |
| Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The main purpose of this research is to observe the home economics teachers in comprehensive school as multicultural educators. The goal of this research was to clarify how the home economics teachers experience multiculturalism in their work and how multicultural education can be included in home economics lessons. The Finnish society becomes more multicultural all the time and the teachers are working with the diverse groups of pupils every day. The teachers' multicultural skills are important especially in the home economics class where students learn new information and skills for their own life and home.</p> <p>This research has a qualitative method. The research material was collected by using the theme interview method. Seven home economics teachers who work in different comprehensive schools took part in the interviews and all the interviews were carried out in January 2020. Three different themes were handled during the interviews. The themes were derived from the research questions in this study. The themes were teaching and multiculturalism, home economics teachers work and multiculturalism along with diversity in school's everyday life. The interview recordings were transcribed word for word and analyzed using the content analysis.</p> <p>According to my results, multiculturalism enriches the home economics lessons in comprehensive schools. The discussions about food, cooking and eating create good opportunities to learn something new about diverse cultures and tolerance. Home economics teachers strive for equality when meeting the students in the home economics classroom and try to teach tolerance during the lessons. According to this research, the challenges with multiculturalism are mostly connected with students' weak knowledge of the Finnish language. Home economics teachers consider warm and approving atmosphere in the home economics classroom very important. The home economics teachers' own multicultural skills increase especially when working with diverse students and outside the school through their own experiences and interests.</p> | | |
| Avainsanat – Nyckelord kotitaloustiede, kotitalousopetus, monikulttuurisuus, monikulttuurisuuskasvatus | | |
| Keywords home economics sciences, home economics, multiculturalism, multicultural education | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses) | | |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information | | |

Sisällys

| | | |
|---|--|----|
| 1 | JOHDANTO | 1 |
| 2 | MONIKULTTUURISUUS KÄSITTEENÄ, ILMIÖNÄ JA OSANA KOULUJEN ARKEA..... | 4 |
| | 2.1 Monikulttuurisuus käsitteenä | 4 |
| | 2.2 Monikulttuurinen Suomi | 7 |
| | 2.3 Koulu monikulttuurisena ympäristönä..... | 9 |
| 3 | MONIKULTTUURISUUSKASVATUKSEN LÄHTÖKOHTIA JA TAVOITTEITA..... | 12 |
| | 3.1 Monikulttuurisuuskasvatuksen perusta..... | 12 |
| | 3.2 Monikulttuurisuuskasvatus opetussuunnitelmassa..... | 16 |
| | 3.3 Monikulttuurisuuskasvatus suomalaisessa peruskoulussa ja kotitalousopetuksessa | 18 |
| 4 | OPETTAJUUS, VUOROVAIKUTUS JA INTERKULTTUURINEN KOMPETENSSI..... | 23 |
| | 4.1 Opettajan professio ja ammattitaito | 23 |
| | 4.2 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus | 25 |
| | 4.3 Opettajan interkulttuurinen kompetenssi | 27 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS..... | 30 |
| | 5.1 Tutkimuskysymykset | 30 |
| | 5.2 Laadullinen tutkimus..... | 31 |
| | 5.3 Aineistonkeruu ja aineiston kuvaus | 32 |
| | 5.4 Aineiston analyysi..... | 38 |
| | 5.5 Tutkimuksen luotettavuus..... | 42 |
| 6 | KOTITALOUSOPETUSTA JA MONIKULTTUURISUUSKASVATUSTA ... | 46 |
| | 6.1 Lämmin ja aito kohtaaminen kotitalouden oppitunneilla | 46 |
| | 6.2 Kotitalousluokassa opittavat monikulttuurisuutaidot..... | 50 |
| | 6.3 Ruoka monikulttuurisuuskasvatuksen mahdollistajana | 52 |
| | 6.4 Monikulttuurisuuteen liittyvät haasteet kotitalousopetuksessa | 55 |
| | 6.5 Monikulttuurisuus rikkautena kotitalousopetuksessa..... | 57 |
| 7 | JOHTOPÄÄTÖKSET | 60 |
| | LÄHTEET | 63 |

| | |
|----------------|----|
| LIITTEET | 68 |
| LIITE 1 | 68 |
| LIITE 2 | 69 |

TAULUKOT

| | |
|--|----|
| Taulukko 1. Haastateltavien tiedot | 36 |
| Taulukko 2. Ote teemoittelusta | 41 |

1 Johdanto

Suomalainen koulujärjestelmä on tällä hetkellä monikulttuurisempi kuin koskaan aiemmin. Vaikka suomalaisessa koulutodellisuudessa monikulttuurisuus on aina ollut tavallista, on koulu yhteisöjen kasvaneeseen moninaisuuteen liittyvät kysymykset tänä päivänä entistäkin tärkeämpiä (Talib, 2002, 37). Opettajien monikulttuurisilla tiedoilla ja taidoilla on merkitystä, kun peruskoulussa opiskelevia nuoria kasvatetaan pärjäämään tulevaisuuden maailmassa. On erityisen tärkeää, että kouluissa toimivat opettajat osallistuvat osaltaan nuorten kasvattamiseen entistä avoimimmiksi, erilaisuutta hyväksyvämmiksi ja oikeudenmukaisemmiksi nuoriksi aikuisiksi.

Kasvatukseen ja sitä myöten kouluun liittyvä keskustelu on yksi median suosikkiaiheista. Koulusta ja siellä tapahtuvasta kasvatuksesta on kaikilla omakohtaisia kokemuksia ja näin ollen keskusteluun osallistuminen on kaikille helppoa. (Jokinen & Saaristo, 2002, 190–191.) Monikulttuurisuuteen ja kouluun liittyvät puheaiheet nousevat esille esimerkiksi koulun juhla- ja tapakulttuuriin liittyvissä keskusteluissa etenkin joulu- ja kevätjuhlien aikaan. Monikulttuurisuus liitetään usein myös koulujen ja asuinalueiden eriarvoistumista koskeviin keskusteluihin.

Monikulttuurisuutta ja monikulttuurisuuskasvatusta on tutkittu kasvatustieteissä teoreettisesti (mm. Banks, 2008) sekä erilaisiin oppiaineisiin ja oppilaisiin liittyen (mm. Paavola, 2007 ja Venäläinen 2010). Banks (2008) on yksi keskeisiä monikulttuurisuus ja monikulttuurisuuskasvatuksen tutkijoita. Hän on myös kehittänyt monikulttuurisuuskasvatuksen viisi ulottuvuutta, jotka kuvaavat monikulttuurisuuskasvatustieteiden perusteita.

Suomessa on tutkittu melko paljon monikulttuurisuuden ja monikulttuurisuuskasvatuksen merkitystä koulutodellisuudessa (ks. esim. Talib, 2002; Paavola & Talib, 2010; Dervin, Paatela-Nieminen, Kuoppala & Riitaoja., 2012). Paavola (2007) tutki väitöskirjassaan, millaista monikulttuurisuuskasvatusta esikoulun monikulttuurisessa opetusryhmässä annettiin. Paavolan (2007, 181–182) mukaan alati monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa työskenteleville opettajille ja

opettajaopiskelijoille tulisi tarjota aiempaa enemmän monikulttuurisuuden ilmiöön sekä monikulttuurisuuskasvatukseen liittyviä täydennyskoulutuksia ja opintoja. Myös Luukkainen (2004, 210) painottaa opettajankoulutuksen uudistamista monikulttuurisuuteen ja monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvien opintojen osalta. Tulevaisuudessa tarvitaan opettajia, jotka ensinnäkin tuntevat hyvin itsensä ja toisekseen uskaltavat myös kohdata monikulttuurisen todellisuuden uudenlaiset haasteet (Paavola, 2007, 182).

Monikulttuurisuuden roolia suomalaisessa peruskoulussa on tutkittu myös aiemmin pro gradu -tutkimuksissa. Abahassinen (2016) pro gradu -tutkimuksen mukaan opettajat kokevat monikulttuurisuuden työssään myönteisenä asiana, joka tuo työskentelyyn vaihtelevuutta. Viitan (2015) pro gradu -tutkimuksessa kävi ilmi, että etenkin monikulttuurisuuskasvatuksen sivuaineen suorittaneet opettajaopiskelijat kokevat monikulttuurisuuskasvatuksen hyödylliseksi ja heillä on lisäksi syvempi näkemys monikulttuurisuuden kohtaamisesta koulumaailmassa kuin niillä opiskelijoilla, jotka olivat suorittaneet vain monikulttuurisuuteen ja monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvät pakolliset opinnot.

Kotitaloustieteessä on myös tehty monikulttuurisuuteen liittyvää tutkimusta. Janhonen-Abuquahin (2010) väitöstutkimus keskittyi tutkimaan Suomeen muuttaneiden maahanmuuttajanaisten arkea. Venäläinen (2010) tutki väitöstutkimuksessaan monikulttuurisen oppilasryhmän toimintaa kotitalouden oppitunneilla. Venäläisen (2010, 101–102) mukaan kotitalouden oppitunneilla annettava käytännönläheinen opetus auttaa erityisesti niiden oppilaiden oppimista, joiden suomenkielentaito on heikko. Kotitalouden oppitunneilla annettavaa monikulttuurisuuskasvatusta on tutkittu myös kansainvälisellä tutkimuskentällä (ks. esimerkiksi Jun & Kim, 2010; Allison, 2003).

Tässä pro gradu -tutkimuksessa tarkastellaan kotitalousopettajien käsityksiä monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta. Kotitalouden oppitunneilla opitaan tietoja ja taitoja, joita jokainen ihminen tarvitsee elämässään. Kotitalousopettajat työskentelevät muiden opettajien tavoin alati monikulttuuristuvassa ympäristössä kohdaten joka päivä kymmeniä keskenään erilaisia oppilaita. Kotitalousopetuksen avulla halutaan välittää paikallista kulttuuria ja samalla

käydä vastavuoroista vuoropuhelua eri kulttuureiden välillä ja näin lisätä kulttuurista ymmärrystä (Janhonen-Aburuah, Heino, Pöntinen & Haveri, 2015, 42). Opettajan rooli on keskeinen inklusiivisen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuutta edistävän kasvatuksen onnistumisessa (Janhonen-Aburuah, Paavola & Layne, 2016, 245). Kotitalouden oppitunneilla harjoitellaan ja opitaan elämisen taitoja ja oppiaineena kotitalous liittyy läheisesti oppilaiden omaan elämään.

Koulujen moninaisuus vaatii opettajia tunnistamaan kulttuurisia käytänteitä, mutta ennen kaikkea se vaatii heitä toimimaan kulttuurisesti järkevällä tavalla (Janhonen-Aburuah ym., 2015, 32). Tämän tutkimuksen mielenkiinto on erityisesti siinä, miten kotitalousopettajat kokevat monikulttuurisuuden omassa työssään kouluarjessa. Lisäksi tämän tutkimuksen avulla yritetään saada lisää tietoa siitä, miten monikulttuurisuuskasvatusta voi sisällyttää kotitalousopetukseen. Oma kiinnostukseni aiheeseen kumpuaa monikulttuurisuuskasvatuksen sivuaineopinnoista. Paavolan (2007, 180) mukaan monikulttuurisuuskasvatusteorian mukaisesti toimivissa kouluissa jokaisen opettajan tulisi toimia monikulttuurisuuskasvattajana. Tämän tutkimuksen avulla haluan tuoda esille uuden näemyksen siitä, miten kotitalousopettaja voi toimia yhtenä koulun monikulttuurisuuskasvattajana ja miksi kotitalousopettajien tulisi aktiivisesti kehittää omia monikulttuurisuustaitojaan.

2 Monikulttuurisuus käsitteenä, ilmiönä ja osana koulujen arkea

Tässä luvussa määrittelen monikulttuurisuuden käsitettä. Jotta voi käsittää monikulttuurisuuskasvatuksen syntysyitä, taustoja ja periaatteita, on tärkeää ymmärtää monikulttuurisuuden käsitteen monimerkityksellinen ulottuvuus. Monimerkityksellisen luonteensa takia olisi monikulttuurisuudesta puhuttaessa aina syytä tarkentaa, mitä sillä missäkin yhteydessä tarkoitetaan. Tässä luvussa määrittelen monikulttuurisuuden käsitteen tämän tutkimuksen yhteydessä. Pohdin myös monikulttuurisuuden merkitystä Suomessa ja suomalaisessa koulussa.

2.1 Monikulttuurisuus käsitteenä

Suomalaisessa keskustelussa on joskus haastavaa ymmärtää, mistä puhutaan, kun keskustellaan monikulttuurisuudesta. Keskustelijat voivat käyttää monikulttuurisuuden käsitettä, vaikka toinen puhuu etnisyydestä ja toinen keskustelee kulttuurista. Samalla käsitteellä voidaan siis tarkoittaa varsin eri asioita. Suomalaista monikulttuurisuuteen liittyvää keskustelua hankaloittaa myös se, että monikulttuurisuuteen liittyvät käsitteet on tuotu suomen kieleen muualta ja ne sisältävät itsessään aina jälkiä aiemmista käyttöyhteyksistä ja historiasta. (Huttunen, Löytty & Rastas, 2005, 18.) Monikulttuurisuudesta on tullut käsitteenä arkipäiväinen ja siitä syystä sen varsinainen määrittely jää helposti tekemättä (Rinne, 2019, 43). Voidaan todeta, että monikulttuurisuus on käsitteenä monitulkintainen (Forssander, 2001, 44). Seuraavaksi avaan monikulttuurisuuden käsitteen moninaisia tulkintaperiä ja perustelen, mitä monikulttuurisuus tässä tutkimuksessa tarkoittaa.

Yksinkertaisimmillaan monikulttuurisuutta voidaan käyttää kuvailevana käsitteenä, adjektiivina, jolloin se kertoo esimerkiksi yksittäisen maan asukkaiden moninaisista kulttuurisista taustoista (Paavola & Talib, 2010, 27; Huttunen ym., 2005, 20). Monikulttuurisuudesta puhuttaessa voidaan viitata kulttuuriseen moninaisuuteen. Yksilö voi samaan aikaan kuulua useaan kulttuuriseen kokonaisuuteen toimimalla laajemman yhteiskunnan jäsenenä ja olemalla osa pienempiä kulttuurisia ryhmiä. Monikulttuurisuuden käsitettä käytetään usein myös

poliittisena käsitteenä ja siitä puhutaan, kun halutaan osallistua väittelyyn hyvästä tai tavoiteltavasta yhteiskunnasta. Poliittisena terminä monikulttuurisuus sisältää myönteisiä miellelyhtymiä suvaitsevaisesta, rauhanomaisesta ja värikkästä yhteiskunnan jäsenten yhteiselosta. (Forsander, 2001, 44). Monikulttuurisuus liitetään joskus myös osaksi maahanmuuttokeskustelua. Monikulttuurisuuden käsitettä käytetään sekä tiettyä asiantilaa kuvailevana terminä että tuon asiantilan seurauksia määrittelevänä terminä. (Huttunen ym., 2005, 21.)

Toisaalta monikulttuurisuuden voi erotella kahdeksi eri ulottuvuudeksi, monikulttuuriseksi tilanteeksi ja monikulttuuriseksi hallinnaksi. Monikulttuurinen tilanne viittaa sosiaalisesti muotoutuneeseen yhteiskunnalliseen tilanteeseen, jossa yksilöiden kulttuuriset vaikutteet sekoittuvat keskenään ja erilaiset ihmiset elävät rinnakkain samalla hyvän elämän ja yhteiskunnan tunnusmerkeistä kiistellen. Monikulttuurinen hallinta puolestaan pitää sisällään menettelytavat ja diskurssit, joiden avulla moninaisuutta pyritään järjestämään ja hallinnoimaan. (Keskinen & Vuori, 2012, 18).

Paavola ja Talib (2010, 27) kuvaavat monikulttuurisuuden monimerkityksellistä luonnetta nimeämällä monikulttuurisuuden osa-alueiksi maahanmuuttajat ja heihin liittyvät kysymykset, eri kieliin ja kulttuureihin liittyvät kysymykset, uskonnot ja maailmankatsomukset, sukupuolisidonnaisuus, seksuaalinen suuntautuminen, sosiaaliluokka, syrjäytyminen ja vammaisuus. Pyykkönen ja Saukkonen (2009, 113) ovat samoilla linjoilla ja kritisoivat näkemystä, jonka mukaan monikulttuurisuus olisi käsitteenä viittaamassa ja kuvaamassa ainoastaan maahanmuuttoa. Monikulttuurisuus on osa laajaa kulttuurisen moninaisuuden ilmiökokonaisuutta, johon kuuluu esimerkiksi erilaiset alakulttuurit, uskonnollis- ja elämäntutkimukselliset liikkeet sekä kielelliset ja etniset vähemmistöt (mt., 113).

Arkikielessä ja mediassa monikulttuurisuus yhdistetään usein maahanmuuttokeskusteluun tai sitä saatetaan käyttää kuvaamaan valtaväestöstä poikkeavan henkilön taustaa. Keskustelua monikulttuurisuudesta ja sen vaikutuksista suomalaisen yhteiskuntaan ja suomalaisiin perinteisiin käydään myös esimerkiksi melkein joka kevät kouluissa ja mediassa, kun pohditaan, onko Suvivirren laulaminen kevätjuhlassa sopivaa vai ei (Rinne, 2019, 43). Tässä tutkimuksessa

monikulttuurisuus pyritään näkemään nimenomaan ihmisten moninaisuutena, joka on paljon muutakin kuin esimerkiksi etnisyyteen tai kulttuuriseen taustaan liittyviä ominaisuuksia.

Monikulttuurisuudesta keskusteltaessa on hyvä ymmärtää, mikä merkitys kulttuurin käsitteellä on. Yleisesti monikulttuurisuudesta puhuttaessa on selvää, että kulttuuri itsessään ymmärretään ihmisen koko elämäntapaa jäsentäväksi asiaksi, eikä ainoastaan esimerkiksi korkeakulttuuriksi. Kulttuurin katsotaan yksinkertaisimmillaan olevan jotakin, joka jäsentää ja määrittelee ihmisten jokapäiväistä elämää ja tapaa katsoa maailmaa. Kulttuurilla voidaan viitata ulospäin näkyviin arkiin käytäntöihin, ruokailu- ja juomatapoihin, pukeutumiseen ja musiikkimieltymyksiin. Samalla sen avulla voidaan tarkoittaa vähemmän näkyviä asioita kuten arvoja ja normeja tai käsityksiä naisista, miehistä ja perheestä. (Huttunen ym., 2005, 26). Suomalaisessa kulttuuripolitiikassa kulttuuri nähdään kahden ulottuvuuden kautta: kulttuurilla viitataan ensinnäkin taiteisiin ja kulttuuriperintötoimintaan ja toiseksi kulttuuri käsitetään ihmisten ja ihmisyhteisöjen elämäntapoina ja merkitysjärjestelminä (Pyykkönen & Saukkonen, 2009, 112).

Monikulttuurisuuden käsite on saanut osakseen myös kritiikkiä. Sen on katsottu perustuvan vanhentuneeseen käsitykseen kulttuureista staattisina, selkeärajaisina ja sisäisesti koherentteina kokonaisuuksina. Nykykäsityksen mukaan kulttuurit nähdään muuttuvina, alati liikkeessä olevina, sosiaalisesti rakennettuina ja tuotettuina vuorovaikutuksessa konstruotuvina kokonaisuuksina. Kulttuureita ei ole sinällään mahdollista rajata tai määritellä tarkasti. (Warinowski, 2017, 243.) Monikulttuurisuuskeskusteluun tuo omat lisähaasteensa muiden samankaltaisten käsitteiden esiintyminen kirjallisuudessa sekä niiden erilaiset määritelmät. Monikulttuurisuuden rinnalla voidaan käyttää esimerkiksi käsitettä kulttuurienvälisyys tai interkulttuurisuus (englanniksi intercultural). Interkulttuurisuutta voidaan kuvailla aktiiviseksi kulttuurien väliseksi vuorovaikutukseksi ja toisilta oppimiseksi sekä kulttuurien sekoittumiseksi ja keskinäiseksi sulautumiseksi. (Dervin & Keihäs, 2013, 29–31.) Dervin ja Keihäs (2013, 29) määrittelevät kulttuurienvälisyyden yksinkertaisesti toisen, itselle vieraan ja erilaisen, mutta samalla hyvin samanlaisen kohtaamiseksi. Monikulttuurisuus ja kulttuurienvälisyys käsittelevät siis pohjimmiltaan samoja aiheita. Tässä tutkimuksessa puhutaan selvyiden

vuoksi monikulttuurisuudesta, koska se linkittyy osaltaan parhaiten monikulttuurisuuskasvatuksen käsitteen kanssa.

Monikulttuurisuuden käsitettä voi kutsua monisyiseksi, monimutkaiseksi, epäselväksi ja jopa kummalliseksi. Monikulttuurisuuden vastakohta on yksikulttuurisuus, jollaista ei esimerkiksi harvaan asutussa Suomessa ole koskaan ollut. (Dervin & Keihäs, 2013, 13; Huttunen ym., 2005, 16.) Seuraavaksi esittelen monikulttuurisuutta Suomen kontekstissa.

2.2 Monikulttuurinen Suomi

Edellisessä luvussa tuotiin esille monikulttuurisuuden käsitteen moninaisuus ja sen erilaiset merkityksenannot kirjallisuudessa ja yleisessä keskustelussa. Monikulttuurisuutta voidaan käyttää kuvailevana käsitteenä, jolloin se kertoo esimerkiksi yksittäisen maan asukkaiden moninaisista taustoista (Paavola & Talib, 2010, 27). Jos monikulttuurisuus ymmärretään näin yksioikoisesti, voidaan suomalaista yhteiskuntaa kutsua epäröimättä monikulttuuriseksi. Suomi ei oikeastaan ole koskaan ollutkaan yksikulttuurinen, vaikka niin on usein julkisessa keskustelussa väitetty. (Huttunen ym., 2005, 17.) Multicultural Policy Index -tutkimuksen mukaan Suomi kuuluu Euroopan multikulturalistisimpiin maihin, kun valtioiden monikulttuurista toimintapolitiikkaa vertaillaan keskenään (Multicultural Policy Index, 2019.) Lainsäädännöllisesti ja institutionaalisissa linjavedoissa on Suomessa oltu melko myönteisiä monikulttuurisuuden edistämiseksi. Suomeen muuttavien maahanmuuttajien kotouttamisprosessissa pyritään esimerkiksi oman kielen ja kulttuurin säilyttämiseen. (Saukkonen, 2010, 121; Saukkonen, 2013, 115–125.)

Monikulttuurisuus ei ole Suomessa uusi ilmiö. Erilaiset maahan- ja maastamuuttoliikkeet on havaittavissa suomalaisten geeniperimässä ja Suomessa on perinteisiä kieli- ja kulttuurivähemmistöjä, esimerkiksi saamelaiset, suomenruotsalaiset ja Suomen romanit. (Warinowski, 2017, 242). Suomen historiaakin tarkastellessa muistetaan, että edellä mainittujen lisäksi Suomeen saapui esimerkiksi jo 1920-luvulla venäläisiä, itäkarjalaisia ja inkerinsuomalaisia pakolaisia (Liebkind, 2000, 171). Sijaintinsa vuoksi Suomi on toiminut idän ja lännen välisenä

rajamaana, jossa erilaiset vaikutteet etelästä ja pohjoisesta ovat sekoittuneet keskenään. Pinta-alaltaan suuressa maassa on ollut aina myös paikallista vaihtelua ja erilaisuutta väestön ja elinkeinojen suhteen. (Lehtonen, 2009, 113.)

Homogeenisen Suomen ja suomalaisuuden kuvitteellisilla ideaaleilla pyrittiin nostattamaan suomalaisten yhteenkuuluvuuden henkeä kansakunnan rakentamisen aikoina. Tässä tehtävässä suomalaisella koulujärjestelmällä oli iso rooli, koska koulujen avulla tavoitettiin jokaisen sukupolven lapset. (Gordon, Holland & Lahelma, 2000, 9–22.) Käsitukset yhtenäisestä ja koko maan kattavasta samanlaisesta suomalaisuudesta perustuvatkin nationalistiseen kertomukseen kansallisvaltion ja kansakunnan yhtenäisyydestä (Riitaoja, 2013, 332), jollaista Suomessa ei oikeastaan ole koskaan ollutkaan. Kysymykset ja keskustelut monikulttuurisuudesta ja johonkin tiettyyn ryhmään kuulumisesta ovat kuitenkin tulleet ajankohtaisiksi erityisesti 1990-luvulta kasvaneen maahanmuuton seurauksena (Huttunen ym., 2005, 17).

Suomessa monikulttuurisuutta on käytetty sekä kuvaamaan erilaisten ihmisten ja ryhmien elämistä samassa ajassa ja tilassa että viittaamaan monenlaisiin ihanteellista yhteiskuntaa ja erilaisten ryhmien välistä yhteiseloä koskeviin käsityksiin (Huttunen ym., 2005, 21). Huttunen, Löytty ja Rastas (2005, 34) esittävät, että Suomen voi ajatella yhdeksi isoksi yhteiseksi maisemaksi, jossa eri ihmiset elävät eri asemissa. Tuossa maisemassa elävillä ryhmillä on toisistaan eroavia kulttuurisia käytäntöjä, jotka kuitenkin kohtaavat toisensa yhteisessä arjessa. Suomalainen monikulttuurisuus on ylirajaista eli sama henkilö voi identifioitua useampaan kulttuuriseen ryhmään tai elää omaa elämäänsä yhdistellen erilaisia kulttuurisia käytäntöjä. Lisäksi yhä useammalla suomalaisella on erilaisia suhteita Suomen rajojen ulkopuolisiin paikkoihin, ihmisiin ja kulttuureihin. (mt., 34.)

Suomessa asuvien muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvien henkilöiden määrä on noussut tasaisesti 1990-luvulta 2000-luvun alkuun saakka. 2000-luvulla vieraskielisten osuus väestöstä on kasvanut nopeammin ja vuoden 2018 lopussa Suomessa asui 392 000 vieraskielistä henkilöä eli 7,2 prosenttia koko väestöstä. Eniten vieraskielisiä asui Uudenmaan maakunnassa, jossa vieraskielisten määrä väestöstä oli 13 prosenttia. (Väestörakenne, 2019.)

Vuonna 2015 rekisteröitiin noin 150 eri kieltä, joita Suomessa vakituisesti asuvat henkilöt puhuivat äidinkielenään (Portin, 2017, 7).

2.3 Koulu monikulttuurisena ympäristönä

Suomalaisessa koulutodellisuudessa monikulttuurisuus on ollut aina osa arkipäivää. Oppilaat ja opettajat ovat edustaneet keskenään erilaisia sosiaalisia ja kulttuurisia taustoja sekä lähtökohtia jo suomalaisen koulujärjestelmän syntyajoista alkaen. Tänä päivänä koulu yhteisöjen kasvanut moninaisuus on kuitenkin entistä tärkeämpi kysymys. (Talib, 2002, 37.) Oppilaiden ja kaikkien koulussa työskentelevien aikuisten kielelliset, etniset ja uskonnolliset jne. ominaisuudet, tavat ja perinteet tulee ottaa huomioon parhaimmalla mahdollisella tavalla ja koulussa toimivien tulee myös pystyä työskentelemään yhdessä. Koulussa niin nuoret kuin aikuisetkin ovat pakotettuja kohtaamaan toisiaan ja samalla käsittelemään monikulttuuristumiseen (Souto, 2011, 14) ja erilaisuuteen liittyviä haasteita.

Suomalaista peruskoulua kuvaa maksuttomuus, yhtenäinen oppivelvollisuus ja lähikouluperiaate. Nämä tekijät ovat osaltaan varmasti vaikuttaneet myös siihen, että suomalaisiin peruskouluihin on kerääntynyt erilaisia oppijoita ja opettajia jo monen ikäluokan ajan. Suomalainen peruskoulu kokoaakin yhteen lähes kaikki ikäluokan kansalaiset noin kymmenen vuoden ajaksi. 1970-luvulla toteutetun peruskoulu-uudistuksen keskeinen periaate ja uudistusta ohjaava arvo olikin juuri tasa-arvo. Tuolloin peruskoulun osalta keskityttiin erityisesti taloudellisen ja alueellisen epätasa-arvon minimointiin sekä erilaisuuden huomioimiseen ja eriarvoisuuden vähentämiseen. (Räsänen, 2009, 2, 8.)

Opetushallituksen julkaiseman Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla -raportin (Portin, 2017, 27) mukaan vuonna 2015 perusopetuksessa eli luokilla 1–9 oli kaiken kaikkiaan 529 957 oppilasta ja vieraskielisiä heistä oli 30 324 oppilasta. Vieraskielisiä oppilaita on suhteellisesti eniten Uudellamaalla ja vähiten Etelä-Pohjanmaalla. Vieraskielisiksi tässä laskelmassa on laskettu kaikki oppilaat, joiden äidinkieleksi on ilmoitettu jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. On kuitenkin huomattava, että rekisteröity äidinkieli ei näissä

laskelmissa poimi tarkasteluun esimerkiksi kaikkia maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja vieraskielisten oppilaiden joukko on valtavan heterogeeninen koulumenestyksen, taustan ja sosioekonomisen aseman näkökulmista. (Portin, 2017, 11–12, 27.) Ajatus siitä, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat muodostaisivat koulussa yhtenäisen homogeenisen joukkion, on virheellinen (Janhonen-Abuquah, Posti-Ahokas, Palojoki & Lehtomäki, 2014, 3).

Vieraskielisten oppilaiden lukumäärän kasvu suomalaisessa perusopetuksessa on vaatinut kouluilta uuden oppimista, jokaisen oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimista ja ymmärrystä erilaisten identiteettien tukemisessa. Perusopetuksessa jokaisen oppilaan oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin nähdään yhtenä yhdenvertaisen oppimisympäristön peruspilarina. (Portin, 2017, 11.) Souton (2011, 200) mukaan perusopetuksen monikulttuurisen ilmapiirin kehitystyössä tulisi samalla tarkastella myös sosiaalisia koulussa ilmaantuvia ongelmia kuten rasismia. Rasismi tulisi nähdä koko kouluuyhteisöä koskettavana ilmiönä, eikä typistää sitä koskettamaan vain nuorten välistä ryhmädynamiikkaa. (mt., 200.)

Monikulttuurisuutta perusopetuksessa on suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tutkittu useimmiten opettajien asenteisiin tai maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen ja oppimiseen liittyviin haasteisiin ja niiden vaatimiin erityispedagogisiin järjestelyihin liittyen (Souto, 2011, 16). Ylipäätään monikulttuurisuuteen liittyvä kasvatustieteellinen tutkimus näyttäytyy Suomessa keskittyvän oppilaiden etnisiin, kansallisiin, kotikulttuuriin ja uskonnollisiin ominaisuuksiin ja niiden vaikutuksiin liittyen oppilaiden oppimiseen, opettamiseen ja koulumenestykseen.

Kotitalousopetus alkaa suomalaisessa peruskoulussa seitsemännellä luokalla ja siihen osallistuvat kaikki oppilaat. Valinnaiset kotitalouden opintojaksot sijoittuvat yleensä yläkoulun kahdeksannelle ja yhdeksännelle luokalle. Alueellisia ja koulukohtaisia eroja kotitalouden opetuksen sijoittumisesta oppilaiden lukujärjestykseen saattaa myös olla. Oppilaiden moninaiset taustat tulevat kotitalousopetuksessa esille esimerkiksi uskonnon kautta, jolla voi olla vaikutuksia oppilaan ruokavalioon ja ruokailutapoihin. Jokaisen oppilaan huomioiminen yksilönä, jolla on oma kulttuurinen ja uskonnollinen kotitausta, onkin tärkeää (Paavola & Talib, 2010, 67) ja kotitalousopetuksessa erilaisten erityisruokavalioiden ottaminen

huomioon on tavallinen osa opettajan työtä (ks. Pietiläinen, 2020). Monikulttuurista oppilasryhmää opettaessa kotitalousopettajan tulee huomioida ryhmän heterogeeniset kulttuuriset taustat parhaansa mukaan (Janhonen-Abuquah ym., 2014, 2). Suuret opetusryhmät voivat kuitenkin vaikeuttaa jokaisen oppilaan tasapuolista kohtaamista ja kotikulttuurin huomioimista niin kotitalouden kuin minkä tahansa muun oppiaineen oppituntien aikana.

3 Monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohtia ja tavoitteita

Edellisessä luvussa esittelin monikulttuurisuutta käsitteenä ja monikulttuurisuuden merkitystä suomalaisessa yhteiskunnassa. Toin myös esille, miten monikulttuurisuus esiintyy suomalaisessa peruskoulussa ja kotitalousopetuksessa. Tässä luvussa perehdytään monikulttuurisuuskasvatukseen. Aloitan luonnehtimalla monikulttuurisuuskasvatuksen perustaa, jonka jälkeen esittelen monikulttuurisuuskasvatuksen viisi ulottuvuutta. Lopuksi kerron, miten monikulttuurisuuskasvatus esiintyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja suomalaisessa peruskoulussa.

3.1 Monikulttuurisuuskasvatuksen perusta

Ajatus monikulttuurisuuskasvatuksen tarpeesta syntyi 1970-luvulla länsimaissa, kun alettiin kiinnittää huomiota vähemmistöjä edustavien oppilaiden alisuoriutumiseen koulussa. Monikulttuurinen kasvatustiede kehitettiin erityisesti näitä vähemmistöjä edustavien oppilaiden oppimisen tueksi. Kaikkien opiskelijoiden keskinäinen tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus ovat olleet monikulttuurisuuskasvatuksen perusarvoja alusta alkaen. (Talib, 2005, 21.) Monikulttuurisuuskasvatuksen pääperiaatteen mukaan jokaisella lapsella, sukupuolesta, sosiaaliluokasta, etnisestä taustasta ja muista kulttuurisista ominaisuuksista huolimatta, tulisi olla samanlaiset mahdollisuudet oppia koulussa kuin muillakin oppilailla (Banks, 2010, 3). Monikulttuurisuuskasvatuksen katsotaan kuuluvan ihan jokaiselle koululaiselle. Etenkin yksikulttuurisissa yhteisöissä elämänsä eläneet tarvitsevat uusia näkökulmia, koska heidän ei ole tarvinnut kokea, miltä tuntuu olla muihin verrattuna erilainen eikä heillä ole ollut tarvetta peilata omia käsityksiään muista kulttuureista tulleiden ajatuksiin (Räsänen, 2009, 10).

Räsänen (2005, 108) mukaan monikulttuurisuuskasvatuksen tulee perustua tasa-arvon ja demokratian arvopohjaan. Näiden arvojen tulee toimia kaiken monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvän toiminnan kompassina (mt., 108). Monikulttuurisuuskasvatuksen pitäisi olla mukana kaikissa kouluarjen toiminnoissa eikä yksittäisten monikulttuurisuutta käsittelevien teemapäivien tai

oppimiskokonaisuuksien järjestäminen ole sinällään riittävää tavoitteiden saavuttamiseksi (Paavola, 2007, 54–55; Räsänen, 2005, 108).

Monikulttuurisuuskasvatuksen periaatteiden mukaan jokaisen kasvatuskentällä työskentelevän tulisi katsoa sekä omaa että koko kouluyhteisön toimintaa eräänlaisten kulttuuristen silmälasien läpi. Opetuksen arvoihin, henkilökunnan asenteisiin, koulun työskentelykulttuuriin, opetuksen sisältöihin ja menetelmiin sekä oppimateriaaleihin tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota ja tarkastella näitä osa-alueita kulttuuristen silmälasien avulla. (Warinowski, 2017, 243.) Onnistunut kulttuurienvälinen oppiminen tai monikulttuurisuuskasvatus näkyy oppilaiden toiminnassa esimerkiksi tiedollisella, taidollisella, toiminnallisella ja emotionaalisella alueella laajenevana tiedostamisena sekä taitona eläytyä toisen osaan ja toiminnan monipuolistumisena. Välittämisen ilmapiirin laajentuminen ja omien arvojen mukainen toiminta ovat myös osaltaan onnistuneen monikulttuurisuuskasvatuksen tuloksia. (Räsänen, 2009, 12.)

Vaikka monikulttuurisuudella on sinällään iso rooli Suomen historiassa, monikulttuurisuuskasvatuksella on Suomessa sekä tutkimusalana että opettajankoulutuksen osana kohtalaisen lyhyt historia (Dervin ym., 2012, 1,3). Monikulttuurisuuskasvatuksen tutkimus aloitettiin Suomessa 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa. Tuolloin monikulttuurisuuskasvatuksen tutkimus keskittyi lähinnä maahanmuuttoon ja vastasi tuon aikakauden ajankohtaisiin kysymyksiin monikulttuuristumassa olevaan suomalaiseen yhteiskuntaan ja koulujärjestelmään liittyen. (Riitaoja, 2013, 331–332.) Monikulttuurisuuskasvatusta onkin toteutettu Suomessa melko kapea-alaisesti ja sen on usein ajateltu koskevan ainoastaan monikulttuurisia, erityisesti maahanmuuttajataustaisia, oppilaita ja tukevan heidän kotoutumistaan suomalaiseen yhteiskuntaan (Warinowski, 2017, 242).

Monikulttuurisuuskasvatus on saanut osakseen myös kritiikkiä. Suomessa monikulttuurisuuskasvatusta ovat tutkineet pääosin valkoihoiset ja akateemisesti korkeakoulutetut suomalaiset tutkijat. Tutkimuksen kohteena on perinteisesti ollut ei-valkoihoiset, ei-akateemiset tai ei-suomalaisiksi nimetyt ”toiset” ja tutkimuksen keskiössä ovat olleet etniset ja kansalliset erot eikä sukupuoleen, yhteiskuntaluokkaan tai katsomukseen liittyvät tekijät ole olleet juurikaan esillä. (Riitaoja,

2013, 335.) Yleisesti monikulttuurisuuskasvatuksen onkin katsottu keskittyvän liiksi vain etnisyyden tarkasteluun, vaikka kulttuurisia ulottuvuuksia voidaan nimetä enemmänkin. (Warinowski, 2017, 244.)

Monikulttuurisuuskasvatuksesta puhuttaessa tulee pohtia, mitä monikulttuurisuus itsessään tarkoittaa. Monikulttuurisuuden käsitteen problematiikkaa pohdittiin aiemmin luvussa 2.1. Monikulttuurisuuskasvatuksen alalla käytetään lisäksi käsitteitä globaalikasvatus, kansainvälisyyskasvatus tai suvaitsevaisuuskasvatus, jotka sekoittuvat tarkoittamaan samaa asiaa tai kuvaamaan monikulttuurisuuskasvatuksen eri ulottuvuuksia (Banks, 2008, 40; Warinowski, 2017, 243). Alan tutkimuskirjallisuudessa ja julkisessa keskustelussa käsitteiden sekamelska on todellinen. Yhdysvalloissa monikulttuurisuuskasvatus on käsitteenä vahvistanut paikkaansa alan kirjallisuudessa ja samaan aikaan etenkin Pohjois-Euroopassa käytetään interkulttuurisuuskasvatuksen käsitettä kuvaamaan samaa asiaa (Jokikokko & Järvelä, 2013, 247). Suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään kuitenkin paljon monikulttuurisuuskasvatuksen käsitettä. Siksi tässäkin tutkimuksessa puhutaan monikulttuurisuuskasvatuksesta interkulttuurisuuskasvatuksen sijaan.

Monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuudet

Monikulttuurisuuskasvatuksen kenttä on laaja ja monitahoinen. Tästä syystä haasteena onkin sen periaatteiden yksinkertaistaminen tai huomion kiinnittäminen vain yhteen helposti lähestyttävään periaatteeseen niin opettajien, koulujen kuin poliitikkojenkin toimesta. (Banks, 2008, 30.) Alan monitahoisuutta helpottamaan Banks (2008, 30–36) on tiivistänyt monikulttuurisuuskasvatuksen kentällä työskentelevien kasvattajien ja tutkijoiden peruseriaatteet viideksi monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuudeksi, jotka esittelen seuraavaksi.

Ensimmäinen ulottuvuus on nimetty sisällön eheyttämiseksi. Opettajan tulisi tuoda esille eri kulttuurien ja väestöryhmien näkökulmia oman oppiaineensa opetuksessa. (Banks, 2008, 31.) Monikulttuurisuuskasvatuksen yhdistäminen opetukseen pelkästään sisällön eheyttämisen avulla on toisaalta helppoa, mutta hyvin kapeakatseista. Ongelmaksi voi tällöin muodostua monikulttuurisuuskasvatuksen yliyksinkertaistaminen ja huomion kiinnittäminen vain yksittäisiin osa-

alueisiin, jolloin suuri osa monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteista jää tiedostamatta sekä samalla muut ulottuvuudet vaille huomiota (Paavola, 2007, 55–56).

Toisen ulottuvuuden, tiedon konstruoinnin, mukaan opettajien tulee auttaa oppilaita ymmärtämään, että tieto rakentuu aina erilaisten kulttuuristen lähtökohtien vaikuttaessa taustalla. Etninen tausta, kieliryhmä, sukupuoli ja sosiaaliluokka ovat tiedon rakentumisen taustalla vaikuttavat lähtökohdat. (Banks, 2008, 31). Tieto heijastaa aina tiedon luojien asemaa ja näkemystä elämästä (Paavola, 2007, 56).

Ennakkoluulojen vähentämisen ulottuvuus korostaa opettajan roolia oppilaiden ennakkoluulojen vähentämisessä. Opettajan tulee aktiivisesti ohjata oppilaita kehittämään positiivisia asenteita erilaisia ihmisiä kohtaan. Oppimateriaalilla on suuri rooli tässä tehtävässä ja olisikin hyvä, että oppilaiden käyttämässä oppimateriaalissa esiintyisi erinäköisiä ihmisiä erilaisista kulttuurisista ryhmistä. (Banks, 2008, 34.)

Neljännän monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuuden, oikeudenmukaisuuspedagogiikan, mukaan opettajan tulisi opetusmenetelmiä valittaessa ottaa huomioon oppilaiden erilaiset oppimistyyliä ja tehdä valinnat jokaisen oppilaan oppimista tukien. (Paavola, 2007, 58.) Tämän lisäksi tulisi ottaa huomioon oppilaiden keskinäinen moninaisuus etnisyyden, kansallisuuden ja sosioekonomisen taustan suhteen. Kaikkien oppilaiden koulumenestystä ja osallistumista yhteisen luokan toimintaan voidaan parhaiten edesauttaa nostamalla opetuksen ja ohjeistusten keskiöön oppilaiden omat kulttuuriset vahvuudet. (Banks, 2008, 35.)

Koulukulttuurin ja sosiaalisten rakenteiden vahvistamisen ulottuvuus korostaa heterogeenisten ryhmien välistä yhteistyötä niin oppilaiden kuin opettajienkin välillä. Koulun kaikkien toimijoiden tulisi huomata erilaisten ihmisten kanssa työskentelyn edut homogeenisiin ryhmiin verrattuna. (Paavola, 2007, 59.) Koulujen tulisi olla valmiita muuttamaan omia käytäntöjään tarvittaessa nopeastikin, jotta jokaiselle oppilaalle pystytään takaamaan tasa-arvoiset mahdollisuudet oppimiseen ja menestymiseen. Koulun tulisi siis pystyä tarjoamaan moninaiselle oppilasjoukkoille tasa-arvoiset mahdollisuudet voimaannuttavaan ja

menestyksekkääseen oppimiseen. (Banks, 2008, 36.)

3.2 Monikulttuurisuuskasvatus opetussuunnitelmassa

Suomen peruskouluissa tapahtuvaa opetusta ja toimintaa ohjaa koko maassa käytössä oleva Opetushallituksen julkaisu: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetussuunnitelman perusteiden tärkeimpänä tehtävänä on ohjata ja tukea opetuksen järjestämistä ja edistää yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista jokaisessa suomalaisessa peruskoulussa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat perusopetuslakiin. (POPS, 2014, 9, 14.) Uusimmat opetussuunnitelman perusteet otettiin suomalaisissa peruskouluissa käyttöön vuosiluokilla 1–6 syksyllä 2016 ja vuosiluokilla 7–9 porrastetusti vuosina 2017, 2018 ja 2019. Yhteisen valtakunnallisen opetussuunnitelman lisäksi jokaisella suomalaisella peruskoululla on omat yksityiskohtaisemmat opetussuunnitelmansa, joissa säädetään koulun omat tavoitteet ja hankkeet valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan perustuen. Tässä luvussa tarkastelen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja esittelen sen sisältöä monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta.

Opetussuunnitelma on sidoksissa oman aikansa yhteiskuntatodellisuuteen, mutta sen tulisi aina suunnata katseensa myös tulevaisuuteen. Opetussuunnitelmasta on luettavissa opetuksen ja oppimisen tavoitteet, sisältö ja arvioinnin perusteet. (Antikainen, 1998, 176.) Valtakunnallinen opetussuunnitelma toimii opetuksen perustana ja jokainen opettaja toteuttaa sitä omassa opetuksessaan. Opettajan tulee työssään seurata opetussuunnitelman periaatteita ja pyrkiä niiden avulla luomaan tasapuoliset oppimisen mahdollisuudet jokaiselle oppilaalle. Opetussuunnitelma on pohjimmiltaan kouluyhteisön virallinen näkemys oman toimintansa perusteista. (Talib, Löfström & Meri, 2004, 85–87, 91.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014, 15) korostetaan jokaisen itsessään ainutlaatuisen oppilaan oikeutta hyvään opetukseen ja onnistumiseen koulutyössä. Koulussa töissä olevien aikuisten avoin ja kunnioittava suhtautuminen oppilaiden kotien erilaisiin uskontoihin, katsomuksiin, perinteisiin ja kasvatukseen näkökulmiin on kodin ja koulun kasvatusyhteistyön tärkeä perusta.

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus nähdään opetuksen ja sen kehittämisen tärkeimpinä tavoitteina (mt., 15–16). Nämä tavoitteet ovat vuorovaikutuksessa edellisessä luvussa esiteltyjen monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuuksien kanssa.

Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kulttuurinen moninaisuus nähdään rikkautena ja perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle, joka muotoutuu osaltaan eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa. Opetuksen tulee tukea oppilaiden omien kulttuuri-identiteettien rakentamista ja kasvattaa heistä aktiivisia toimijoita omassa yhteisössään sekä ohjata kiinnostumaan muista kulttuureista. Oppiminen tapahtuu yhdessä erilaisten kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomustaustaisten välillä ja luo näin edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle. Lisäksi perusopetuksen tehtävänä on osaltaan olla mukana syrjäytymisen ja eriarvoistumisen ehkäisemisessä sekä sukupuolten välisen tasa-arvon edistämässä. (POPS, 2014, 16, 18.)

Monikulttuurisuuteen ja moninaisuuteen liittyviä tavoitteita asetetaan opetussuunnitelman perusteissa myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa. Laaja-alaisen osaamisen taidot on jaettu seitsemään osaamiskokonaisuuteen (L1–L7), joiden tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisenä ja edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävän elämäntavan edellyttämää osaamista lasten ja nuorten elämässä. Näitä osaamiskokonaisuuksia toteutetaan kouluarjessa yleisesti sekä eri oppiaineissa. Esimerkiksi kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun osaamiskokonaisuudessa (L2) korostetaan oppilaiden ohjaamista heitä ympäröivän ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistamiseen sekä arvostamiseen ja kulttuurinen moninaisuus nähdään lähtökohtaisesti voimavarana. Suomalainen koulu näyttäytyy oppivana yhteisönä, joka on osa kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa. Paikallinen ja globaali limittyvät nykypäivänä kaikkien suomalaisten elämässä aiempaa enemmän ja koulun on omalla tahollaan vastattava tähän muutokseen. Kouluyhteisössä tunnustetaan jokaisen oppilaan oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin. (POPS, 2014, 20–24, 28.)

Tänä päivänä peruskouluissa ja suomalaista koulujärjestelmää koskevassa keskustelussa puhutaan kielitietoisesta koulusta. Kielitietoisessa koulussa kielen merkitys niin oppimisessa, opetuksessa, arvioinnissa ja kaikessa toiminnassa

ymmärretään ja tunnustetaan. Tämä tarkoittaa osaltaan sitä, että jokaista kieltä arvostetaan ja jokainen kieli saa näkyä koulussa toimintakulttuurin tasolla. (Opetushallitus, 2017, 3.) Oman äidinkielen hallinta ja käyttö vahvistaa osaltaan oppilaan identiteettiä ja itsetuntoa sekä auttaa uuden ja vieraan kielen oppimisessa (Paavola & Talib, 2010, 231).

Koko maata koskevat valtakunnalliset ja jokaista koulua yksilöinä koskevat koulukohtaiset opetussuunnitelmat ohjaavat opettajien työtä. Opetussuunnitelmissa säädetyt ja esitellyt tavoitteet ja sisällöt eivät kuitenkaan aina kohtaa koulutodellisuutta. Koulukeskustelussa käytetäänkin piilo-opetussuunnitelman käsitettä kuvaamaan kaikkea sitä, jota oppilaat koulussa todella oppivat. Banks & Banks (2010, 23) huomasivat monikulttuurisen opetuksen edellytyksiä tarkastellessaan, että koulun piilo-opetussuunnitelmaan tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota. Heidän mukaansa kukaan opettaja ei tietoisesti opeta suoraan piilo-opetussuunnitelman mukaisesti, mutta kuitenkin kaikki oppilaat oppivat piilo-opetussuunnitelmassa esiintyviä asioita. Piilo-opetussuunnitelma onkin hyvin keskeinen osa koulun kulttuuria, koska sen avulla oppilaat huomaavat ja oppivat, miten koulu suhtautuu esimerkiksi erilaisiin koulussa läsnä oleviin ilmiöihin ja ongelmiin. (Banks & Banks, 2010, 24.)

3.3 Monikulttuurisuuskasvatus suomalaisessa peruskoulussa ja kotitalousopetuksessa

Holm ja Lunden (2010) tutkivat monikulttuurisuuskasvatusta Suomessa nyt jo vanhentuneiden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden, opettajakoulutuksen ja muiden kasvatustieteellisten dokumenttien näkökulmasta. Tässä selvityksessä tuli ilmi, että monikulttuurisuuskasvatus osoitettiin erityisesti maahanmuuttajaoppilaille ja sen ajateltiin auttavan maahanmuuttajaoppilaiden integroitumisprosessissa. Oppilaiden kulttuurisiin, uskonnollisiin, sukupuoleen, sosioekonomiseen taustaan, etnisyyteen ja kansallisuuteen liittyviä ominaisuuksia ei huomioida ja monikulttuurisuuskasvatus nostetaan puheenaiheeksi vain silloin, kun koulussa on valtaväestöstä eroavia oppilaita. Monikulttuurisuuskasvatusta ei nähty välttämättömänä, koska suurin osa suomalaisista peruskoululaisista on suomen- tai ruotsinkielisiä valkoihoisia nuoria. (Holm & Lunden, 2010, 116–117).

Holm ja Lunden (2010, 116) väittävät, että monikulttuurisuuskasvatus tarkoittaa Suomessa oikeastaan maahanmuuttajille tarkoitettua opetusta ja kasvatusta. Holmin ja Lundenin (2010) tutkimus monikulttuurisuuskasvatuksen tilasta suomalaisessa peruskoulussa ja opettajankoulutuksessa sisältää osin vanhentunutta tietoa, mutta se avaa silmiä näkemään monikulttuurisuuskasvatuksen historian suomalaisessa peruskoulussa. Edellisessä luvussa (3.1 Monikulttuurisuuskasvatus opetussuunnitelmassa) tuotiin esille, kuinka monikulttuurisuuskasvatus nähdäänkin nykypäivänä tärkeänä osana koulujen opetus- ja kasvatustehtävää.

Suomalaisessa koulutuspolitiikkaa koskevassa keskustelussa käydään jatkuvaa pohdintaa inklusiivisen koulutuksen myönteisistä ja negatiivisista puolista. Keskusteluun ottavat osaa niin opettajat, oppilaiden vanhemmat kuin valtaa pitävät virkamiehetkin. Inklusiivisen koulutuksen perustassa olevassa vaikeuksien sosi-aalisessa mallissa esitetään neljä perusolettamusta, joiden avulla annetaan ohjeita inklusiivisen koulutuksen järjestämiseen. (Peters, 2007, 99.) Petersin (2007, 99) mukaan nämä oletukset ovat:

1. Jokaisella oppilaalla on erilaiset tarpeet ja kyvyt eli kukaan oppilas ei ole perustavalla tavalla erilainen kuin muut.
2. Koulutusjärjestelmän pitää vastata kaikista oppiaineista ja niiden opetuksesta.
3. Joustavat opetusjärjestelyt ovat osa yleistä koulujärjestelmää. Opetuksen tavoitteet tulee asettaa korkealle, opetussuunnitelmien tulee olla laadukkaita ja opettajat tulee kouluttaa vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeita.
4. Perusopetuksen laatua nostetaan luomalla inklusiivisia kouluyhteisöjä ja mahdollistamalla täysipainoinen yhteiskunnallinen elämä kaikille oppilaille.

Petersin (2007, 99) esittämät inklusiivisen koulutuksen peruseriaatteet ovat melko lähellä osaltaan myös monikulttuurisuuskasvatuksen perusteita. Jokaisen oppilaan kunnioittaminen ja hyväksyminen omana itsenään on erityisen tärkeää molemmilla osa-alueilla.

Opettajankoulutuksessa monikulttuurisuutta koskevien kysymysten käsittelyyn on havahduttu vasta 2000 -luvun alussa. Jokainen opettaja kuitenkin tarvitsee valmiuksia työskennellä osana monikulttuurista koulua ja monikulttuurisuuden kohtaamiseen liittyvien aiheiden käsittely tulisi olla osa kaikkea opettajankoulutusta. (Luukkainen, 2004, 199–200.) Aikaisemmin kansainvälisyyskasvatus on periaatteessa ollut osa myös suomalaista opettajankoulutusta ainakin 1960-luvulta lähtien. Tuolloin opetuksen sisällöt kehitettiin YK:n ihmisoikeusasiakirjojen perusteella ja aiheina oli esimerkiksi rauhankasvatus ja tasa-arvokasvatus. Monikulttuurisuus- ja kansainvälisyyskasvatus olivat kuitenkin suhteellisen erillisiä ja kooltaan pieniä kokonaisuuksia muiden opintojen ohella. (Räsänen, 2009, 13.)

Oppiaineena kotitalous voidaan laskea kuuluvan yhteiskunnallisiin oppiaineisiin, jonka avulla voidaan parhaimmassa tapauksessa vaikuttaa sekä yksilön että yhteiskunnan hyvinvointiin (Kuusisaari, 2014, 19). Kotitalousopettajalla voidaan siis katsoa olevan tärkeä rooli henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin edistämässä koko yhteiskunnan tasolla. Kotitalous on oppiaineena peruskoulun suosituimpia (Tarsa, 2014, 46) ja kotitalousopettaja tapaakin koulussa suuren lukumäärän oppilaita. Tästäkin syystä kotitalousopettajan roolia oppilaiden kasvattajana tulee ennemminkin korostaa kuin väheksyä.

Monikulttuurisuuskasvatusta tulisi sisällyttää opetukseen etenkin 10–15-vuotiaiden oppilaiden opetuksessa. Näiden ikävuosien aikana nuoret rakentavat omaa kulttuurista identiteettiä, kasvattavat omia sosiaalisia verkostojaan ja syventävät oikeudenmukaisuuden käsitystään. Kotitalousopetuksessa annettavan monikulttuurisuuskasvatuksen avulla voidaan vaikuttaa nuorten ajatuksiin ja olla samalla mukana kasvattamassa oppilaita alati monikulttuuristuvan tulevaisuuden kansalaisiksi. (Clauss, 2006, 18.)

Venäläinen (2010, 5) näkee kotitalousopettajan merkittävässä roolissa eri vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden koulutiellä, koska kotitalouden oppitunneilla opitaan taitoja, joita jokainen tarvitsee arjessaan. Monikulttuurista oppilasryhmää kotitalouden oppitunnilla opettaessa eri tehtävien ja oppimiskokonaisuuksien yhdistäminen oppilaiden arkeen on menestyksekkästä oppilaiden mielenkiinnon, motivoinnin ja oppimisen kannalta. Tällöin oppilaat jaksavat myös paremmin

keskittyä. Käytännönläheinen opetus, joka sisältää paljon erilaisia demonstraatioita, tukee hyvin myös huonommin suomea ymmärtävän oppilaan oppimista. (mt., 101–102.) Käytännönläheinen opetus ja oppiminen sopii hyvin moninaiselle oppilasryhmälle, joka koostuu keskenään erilaisista oppijoista riippumatta heidän etnisistä taustoistaan ja kotikulttuureistaan.

Erilaisten pelillisten opetusmenetelmien käyttäminen kotitalouden opetuksessa on myös koettu hyväksi tavaksi tutustua oppilaiden kotikulttuureihin ja tapoihin (Janhonen-Abuquah ym., 2014, 7–11). Opettajalla on erittäin keskeinen rooli monikulttuurisuuskasvatuksen sisältöjen oppimisessa. Hän toimii oppilailleen roolimallina ja tarjoaa monipuolisia ja kulttuurien rajoja ylittäviä sisältöjä opetettavista aiheista. Opettajalla tulisi olla myös kulttuurienvälistä herkkyyttä, joka näkyy oppilaille. (Räsänen, 2005, 102–108.)

Kotitalousopettajien tulee pohtia opetukseen liittyviä asioita monikulttuuristen silmälasien läpi, jotta yhteistyö erilaisten kotikulttuurien ja kielellisten taustojen omaavien oppilaiden kanssa onnistuu parhaimmalla mahdollisella tavalla. Kotitalousopetuksessa on mahdollista opettaa oppilaille erilaisuuden kohtaamisen ja yhteistyön taitoja. (Allison, 2003, 38.) Kotitalous koskettaa läheisesti oppilaiden omaa elämää ja näin kotitalouden oppitunneilla tehtävä kasvatustyö on sinällään tärkeää. Kotitalouden oppitunneilla on tärkeää, että asioita lähestytään monesta eri näkökulmasta ja näin tuodaan esille ihmisten, tapojen ja perinteiden monimuotoisuutta.

Allisonin (2003, 39) mukaan kotitalousopettajien tulisi pohtia aktiivisesti omaa kulttuurista identiteettiään ja omia ennakkoluulojaan sekä ajatuksiaan erilaisuudesta. Moninaisten oppilaiden kohtaaminen on helpompaa, kun on varma omasta itsestään ja omista lähtökohdistaan. Kotitalousopettajat oppivat työssään paljon uutta eri kulttuureista ja tavoista. Osoittamalla kiinnostusta oppilaiden kotikulttuureita kohtaan, kotitalousopettaja osoittaa arvostavansa jokaista oppilasta juuri sellaisena kuin he ovat. Kotitalouden luokan tulisi olla ennakkoluuloista vapaa paikka, jossa erilaisista kulttuureista iloitaan. (mt., 39–42.)

Kentällä työskentelevien kotitalousopettajien itse suunnittelemissa ja heidän omaa työtään ohjaavia vuosisuunnitelmia tarkasteltaessa tuli ilmi, että suomalaisessa peruskoulussa annettava kotitalouden opetus näyttäytyy kansainvälisenä, perinteitä ja sukupolvien välistä vuorovaikutusta ylläpitävänä sekä paikallisena. Erilaiset uskonnot ja katsomukset tai monikulttuurisuus eivät vuorostaan tulleet niinkään esille vuosisuunnitelmia tarkasteltaessa. Kun vuosisuunnitelmia tarkasteltiin peruskoulun kaikille yhteisen kotitalousopetuksen ja valinnaisen opetuksen välillä, huomattiin, että monikulttuurisuutta ja monikulttuurisuuskasvatusta koskevat teemat ja aihealueet esiintyvät erityisesti kotitalouden valinnaisessa opetuksessa. (Janhonen-Abuquah ym., 2015, 36.)

Kotitalousopettajan koulutus on Suomessa ollut pitkään melko yksikulttuurista niin yliopiston tasolla kuin harjoittelukouluissa. Moni kotitalousopettaja törmää suomalaisen peruskoulun kulttuuriseen moninaisuuteen vasta valmistumisen jälkeen varsinaista kotitalousopettajan työtä tehdessään. Kotitalousopettajan koulutuksen tulisikin vastata paremmin tulevaisuuden kotitalousopettajien tarpeisiin ja vahvistaa entistä enemmän taitoja kouluissa vallalla olevan ja alati lisääntyvän moninaisuuden kohtaamiseen. (Janhonen-Abuquah ym., 2014, 3–4.) Opettajille tulisi tarjota sekä käytännöllisiä että teoreettisia työvälineitä, jotta toimiminen moninaisten oppilaiden kanssa ja yhteiskunnan muutosten ymmärtäminen olisi aiempaa helpompaa (Janhonen-Abuquah ym., 2015, 32).

4 Opettajuus, vuorovaikutus ja interkulttuurinen kompetenssi

Tässä luvussa syvennyn pohtimaan opettajuuden perustaa. Koska tämän tutkimuksen keskiössä ovat kotitalousopettajat, haluan tuoda esille opettajuuteen liittyvää tutkimuskirjallisuutta. Aloitan kuvailemalla opettajan professioon ja ammattitaitoon liittyviä aiheita, jonka jälkeen perehdyn opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Lopuksi esittelen opettajan interkulttuurisen osaamisen perusteita. Tässä luvussa en erittele opettajuuspuhetta koskemaan tiettyjen luokka-asteiden tai oppiaineiden opettajia, vaan puhun opettajuudesta yleisellä tasolla.

4.1 Opettajan professio ja ammattitaito

Suomessa kaikki peruskoulun pätevät opettajat ovat suorittaneet maisterin tutkinnon. Luokanopettajat suorittavat maisterin tutkinnon kasvatustieteessä ja aineenopettajien maisterin tutkinnot ovat pääosin opetettavan aineen mukaisia. Kansainvälisesti vertailtuna suomalaiset opettajat ovat hyvin korkeasti koulutettuja. (Husu & Toom, 2010, 132.) Opettajan työn tarkastelussa on perinteisesti keskitytty hyvän opetustaidon, kulttuurinsiirtämistehtävän ja moraalisesti sekä eettisesti vahvan kutsumustyön tutkimukseen. 1990-luvulla opettajuuden käsitys laajeni ja samalla vahvistui näkemys opettajan ammatista professiona. Opettajuutta ja opettajan professiota on tarkasteltu kasvatustieteen näkökulmasta ja profession käsitteen yleisempää tarkastelua on tehty yhteiskuntatieteiden alalla. Opettajan työn keskeinen sisältö on opettaminen, mutta opettajuuteen itsessään sisältyy paljon muutakin. Opettajuus ei ole myöskään synonyymi professionille. (Luukkainen, 2004, 47.)

Opettajan ammatti on yksi tarkimmin määriteltyjä niin opettajan työn kelpoisuuden kuin opettajien koulutuksen suhteen. Opettajat määrittelevät itse oman ammattinsa professioniksi, koska opettajana toimimiseen katsotaan liittyvän sellaista ammatillista tietoa, joka on vain aiheen ekspertin saavutettavissa. Opettajan profession eettistä näkökulmaa pidetään myös hyvin tärkeänä, koska opettajan työssä on tavoitteena pyrkiminen lapsen ja nuoren sekä yhteiskunnan

parhaaseen. Opettajan työhön sisältyykin laaja yhteiskunnallinen vastuu ja samalla yhteiskunnan hyvinvoinnille olennaisten palvelujen tuottaminen. Vaikka opettaja voi itse tehdä vapaasti päätöksiä omassa luokkahuoneessaan ja suunnitella sekä toteuttaa opetusta omalla tyylillään, työskentelevät opettajat loppujen lopuksi hierarkkisesti järjestetyissä instituutioissa. Opettajien valta esimerkiksi koulutuspolitiikkaan, uusien jäsenten valintaan ja organisaatioiden rakenteisiin liittyen on vähäistä. (Luukkainen, 2004, 53, 67, 90.)

Opettajan työssä professionaalisuus tarkoittaa ammattitaidon tuomaa vapautta ja vastuuta toimia opettajan ammatissa. Opettajan työssä tarvitaan rationaalista päättelyä ja loogista ajattelukykyä erilaisten haasteiden ratkaisemiseen, mutta samalla opettajan oma persoona ja tunne-elämää koskevat tekijät korostuvat. Ammattietiikan keskeisiä kysymyksiä ovat esimerkiksi opettajan työhön sitoutumiseen liittyvät asiat, sillä professionaalisuuteen liitetään vahvasti pyrkimys parhaaseen mahdolliseen työhön omassa ammatissaan. (Luukkainen, 2004, 70.) Opettajat toimivat yhä enemmän yhteistyössä esimerkiksi opettajakollegoiden, psykologien, kuraattoreiden ja oppilaiden vanhempien kanssa. Nykypäivän opettajuus on ennen kaikkea yhteistyötä eri toimijoiden kanssa. (Husu & Toom, 2010, 136–137.) Opettajan työtä ei enää tehdä ainoastaan yksin suljettujen ovien takana toimien luokkahuoneen ainoana aikuisena. Nykyajan opettaja toimiikin silanrakentajana erilaisten ihmisten, aatteiden ja arvojen välillä (Räsänen, 2002, 97).

Opettajan työssä käytännön työ on korostuneessa roolissa ja opettamiseen käytetään paljon aikaa. Työelämässä opettajilta vaaditaan monipuolisuutta ja opettajan ammattiin liittyy vahvasti hiljaista tietoa, epämuodollista ja vaikutelmatietoa sekä itsesäätelytietoa. Jokainen opettajaksi opiskeleva on viettänyt elämästään ison osan erilaisten opettajien oppitunneilla eri kouluissa ja kouluyhteisöissä. Tuona aikana on myös muodostettu jo jonkinlainen käsitys siitä, mitä opettajan työ on ja kerätty kokemuksia hyvistä ja huonommista opettajista. Opettajilta vaaditaan lisäksi jatkuvaa kouluttautumista ja oman osaamisen päivittämistä. (Luukkainen, 2004, 77; Husu & Toom, 2010, 133.) Päivittäisen opetustyön aikana opettajan eteen ilmestyvät tilanteet ja asiat voivat olla ajoittain hyvin vakavia, mutta

niiden tapahtuessa on usein vain vähän aikaa ajatella (Lakkala, 2008, 205). Opettajat tarvitsevat siis myös taitoa reagoida nopeasti eteen tuleviin tilanteisiin.

Luukkainen (2004) tutki omassa väitöstutkimuksessaan opettajuutta ja opettajan työtä. Tutkimuksen mukaan suomalaisen yhteiskunnan monikulttuuristumisen vuoksi on erittäin tärkeää etsiä keinoja myös opettajakunnan monikulttuurisuuden ja erilaisuuden lisäämiseksi. Opettajankoulutukseen on rekrytoitava niin etnisiltä kuin kulttuurisilta taustoiltaan erilaisia opiskelijoita. Erilaisuuden ja molempien sukupuolten riittävä edustus opettajien joukossa on samalla myös tasa-arvokysymys. Erilaiset opettajat pystyvät vastaamaan myös erilaisen ja alati heterogeenisemmän oppilasjoukon tarpeisiin. (Luukkainen, 2004, 210.) Opettajankoulutuksen tehtävänä on tukea ja kehittää tulevien opettajien perusteltua ja suunnitelmallista toimintaa siten, että se vastaa mahdollisimman hyvin tulevaisuuden kansalaisten elämässään tarvitsemia tietoja ja taitoja. Siksi onkin tärkeää miettiä, miten tulevia opettajia koulutetaan, koska sillä mitä he koulutuksessa oppivat on keskeinen merkitys paitsi opettajille itselleen kuin heidän tuleville oppilailleen (Husu & Toom, 2010, 133).

4.2 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

Koulun merkitys lasten ja nuorten elämässä on hyvin suuri. Koulu on tila, jossa oppilaat ja opettajat kohtaavat toisensa päivittäin. Lapset ja nuoret rakentavat identiteettiään koulutyön aikana ja oppivat uusia tietoja ja taitoja olleessaan vuorovaikutuksessa sekä vertaistensa että opettajien kanssa. (Pakarinen ym., 2013, 93.) Lapset viettävät koulussa päivittäin paljon aikaa, joten identiteetin muotoutumisesta suuri osa tapahtuu koulussa (Järventie, 2005, 416). Opettajan työ onkin suurimmilta osin ihmissuhdetyötä, jossa korostuvat ihmissuhdetaidot, sosiaaliset taidot sekä kommunikaatio- ja viestintätaidot (Luukkainen, 2004, 199; Lakkala, 2008, 217).

Lapsen elämässä suhteet aikuisiin ovat merkittävässä roolissa. Sosiaalisten suhteiden määrä ei ole ratkaisevassa roolissa, vaan tärkeämpää on sosiaalisen kanssakäymisen sisältö ja laatu. (Järventie, 2005, 416.) Oppilaiden keskinäinen

sekä opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus vaikuttaa merkittävästi myös lasten ja nuorten sosio-emotionaaliseen kehitykseen. Tämän lisäksi vuorovaikutuksen on todettu olevan tärkeä tekijä myös oppilaiden akateemisessa oppimisessä. (Pakarinen ym., 2013, 93.)

Luokkahuoneessa tapahtuvaa vuorovaikutusta voidaan tutkia eri tavoilla. Pakarinen ym. (2013, 95–98, Piantan ym., 2008 mukaan) esittelevät luokkahuoneen vuorovaikutuksen tutkimiseen tarkoitettua *Classroom Assessment Scoring System*-menetelmän. CLASS-menetelmän avulla luokkahuoneen vuorovaikutusta tarkastellaan kolmen osa-alueen avulla: tunnetuki, ryhmän organisointi ja ohjauksellinen tuki. Tunnetuki rakentuu luokkahuoneen myönteisestä ilmapiiristä, opettajan sensitiivisyydestä ja oppilaiden näkökulman huomioon ottamisesta. Myönteisestä ilmapiiristä kertovat esimerkiksi vuorovaikutussuhteiden lämpimyyttä, myönteisten tunteiden määrä ja arvostava suhtautuminen muihin luokkahuoneen toimijoihin. Ryhmän organisoinnin osa-alueen avulla kiinnitetään huomiota muun muassa opettajan taitoihin ennalta ehkäistä ei-toivottuja tilanteita, opetuksen tuotteliaaseen suunnitteluun sekä oppilaiden aktiivisen osallisuuden mahdollistamiseen. Ohjauksellisen tuen osa-alue pitää sisällään opettajan antaman merkityksellisen palautteen, käsitteiden opettamisen, opetuskeskusteluiden ohjaamisen taidot sekä opetuksellisen dialogiin pyrkimisen tavat. (Pakarinen ym., 2013, 95–98.)

Opettaja voi itse lisätä luokkahuoneessa tapahtuvaa myönteistä vuorovaikutusta esimerkiksi dialogisen keskustelun ja puheen avulla. Dialogisesti etenevä opetus perustuu oppilaiden ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen ja keskusteluun, jonka avulla pyritään yhdessä tuottamaan ja muokkaamaan yhteistä tietoa. Dialogisessa vuorovaikutuksessa oppilaita innostetaan ajattelemaan itse ja heitä rohkaistaan esittämään omia ajatuksiaan ja ideoitaan, joiden avulla yhdessä muokataan aiheesta löydettyä ja tiedettyä tietoa. (Pakarinen ym., 2013, 103.) Myönteiseen vuorovaikutukseen liittyy olennaisena osana myös oppilaiden osallisuuden mahdollistaminen ja siihen pyrkiminen. Kun ihminen hyväksyy omana itsenään, se antaa hänelle tunteen osallisuudesta yhteisöön ja auttaa häntä myös pysymään toimintakykyisenä omassa yhteisössään (Lakkala, 2008, 38).

Erilaiset kohtaamiset kuuluvat opettajan työn jokaiseen hetkeen. Opettaja kohtaa työssään oppilaita, heidän vanhempiaan ja uusia yhteistyökumppaneita. Iloisten kohtaamisten lisäksi opettajan kohtaamiset liittyvät ajoittain myös lasten kasvuympäristön lisääntyneeseen pahoinvointiin ja erilaisiin arkipäivän haasteisiin. Opettajat kokevat työssään myös riittämättömyyden tunteita, kun omat keinot eivät tunnu olevan tarpeeksi. Nykypäivän peruskoulutyöskentelyssä jokaisen opettajan erityispedagogiset tiedot ja taidot ovat isossa roolissa. (Luukkainen, 2004, 198–199; Husu & Toom, 2010, 131.) Kuitenkin opettaja-oppilassuhde on usein merkityksellinen niin opettajalle kuin oppilaille. Laadukas opettaja-oppilassuhde muovaa lasten suotuisaa kehitystä ja voi toimia muiden ympäristöjen mahdollisia haitallisia vaikutuksia kompensoivana tekijänä (Pakarinen ym., 2013, 101).

Suomalaisessa Alkuportaattutkimuksessa tutkittiin viiden vuoden ajan luokkahuoneen vuorovaikutuksen merkitystä oppilaiden oppimiseen ja motivaatioon (Pakarinen ym., 2013). Tutkimukseen kerättiin tietoja oppilaiden koulutaipaleelta esikouluikäisistä neljäsluokkalaisiksi. Tutkimuksessa osoitettiin, että kansainvälisten tutkimuksen tavoin myös Suomen kontekstissa oppilaiden suotuisa taitojen oppiminen ja oppimisyhteisöön kiinnittyminen edellyttää opettajan antamaa tuntea ja motivaatiota ylläpitävää palautetta. Suuri merkitys on myös osallisuutta vahvistavilla käytännöillä ja dialogisella keskustelukulttuurilla. (mt., 106.) Vaikka Alkuportaattutkimus toteutettiin oppilaiden koulutien alussa, voidaan tutkimuksen tulosten merkitystä pohtia myös yläkoululaisten kontekstissa. Opettaja-oppilassuhde on tärkeä oppilaan iästä tai kouluasteesta riippumatta.

4.3 Opettajan interkulttuurinen kompetenssi

Opettajan monikulttuurisesta osaamisesta puhutaan kirjallisuudessa monella eri nimellä ja käsitteellä. Monikulttuurisuuskasvatuskirjallisuudessa puhutaan useimmiten monikulttuurisesta, kulttuurien välisestä tai interkulttuurisesta kompetenssista, osaamisesta tai ammatillisuudesta. Näiden käsitteiden katsotaan painottavan eri näkökulmia, mutta niillä kaikilla tarkoitetaan samaa asiaa; taitoa kohdata moninaisuutta myönteisellä tavalla (Jokikokko & Järvelä, 2013, 246). Tässä

tutkimuksessa käytetään näitä taitoja kuvaavana käsitteenä opettajan interkulttuurista kompetenssia.

Jokainen opettaja tarvitsee työssään valmiuksia ja taitoja kohdata moninaisuutta (Jokikokko & Järvelä, 2013, 245). Opettajan monikulttuurinen osaaminen tarkoittaa laajentuneen itseymmärryksen, kriittisen työhön suhtautumisen, empatian ja erilaisten todellisuuksien ja elämänmuotojen hahmottamisen yhdistelmää. Opettaja, jolla on syvä monikulttuurinen osaaminen pitää monikulttuurisuutta eräänlaisena koko opetuksen läpäisevänä periaatteena. (Talib, 2005, 43.) Opettajat työskentelevät alati moninaistuvilla kasvatusareenoilla. Opetus- ja kasvatustyön tekeminen menestyksekkäästi eri taustoista tulevien oppilaiden kanssa edellyttääkin myös opettajilta itsereflektiota. Opettajien tulisi opetella sekä tunnistamaan että tunnustamaan omia kulttuurisia arvojaan ja arvostuksiaan. (Janhonen-Abruquah ym., 2016, 245.) Opettajan interkulttuurinen kompetenssi käsittää osaltaan juuri nämä opettajalle tärkeät itsereflektion osatehtävät. Monikulttuurisesti ja interkulttuurisesti pätevä opettaja osaa etsiä syitä omien mielipiteiden ja ajatusensa takaa sekä uskaltaa tunnustaa oman tietämättömyytensä tai avuntarpeensa. Talib (2002, 131) korostaa opettajan monikulttuurisen osaamisen kehittymisen olevan edellytys toisten kulttuurien ja niiden erilaisuuden ymmärtämisessä. Monikulttuurinen pätevytyminen tapahtuukin parhaiten kokemuksista oppimalla (mt., 131; Janhonen-Abruquah ym., 2016, 250).

Jokaisen ihmisen henkilökohtaisten kokemusten tuottamat käsitykset maailmasta, elämästä ja asioista sekä ohjaavat että rajaavat ymmärrystä ja tulkintojamme. Kieli, jota käytämme ollessamme vuorovaikutuksessa toisten kanssa, on kulttuurisidonnaista ja toisaalta puhuessamme myös välitämme kulttuuriamme kielen avulla. Hahmotamme maailmaa erilaisten kulttuuristen suodattimisen läpi, jotka muodostuvat ympäristön ja historiallisten tapahtumien kautta. Tulkitsemme tapahtumia ja arvotamme asioita usein ajattelematta ja automaattisesti oman kulttuurimme tuottaman viitekehyksen kautta. (Paavola & Talib, 2010, 77.) Erilaisten kulttuurien tunteminen ja hyväksyminen sinällään on tärkeää opetustyötä tehdessä ja erilaisten oppilaiden kanssa työskennellessä. Janhonen-Abruquah, Paavola ja Layne (2016, 249) painottavat kuitenkin kulttuurisen ymmärryksen sijaan enemmän opettajien kykyä ajaa muutosta ja haastaa jo olemassa olevia

käsityksiä suomalaisuudesta, erityisyydestä ja maahanmuuttajuudesta. On tärkeää kiinnittää erityistä huomiota tapaan, jolla opettajat suhtautuvat oppilaiden välisiin eroihin, etenkin silloin, kun ne liittyvät kulttuuritaustaan, etnisyyteen tai rotuun (Janhonen-Abuquah ym., 2016, 250).

Monikulttuurisuus ja moninaisuus on ymmärretty suomalaisessa opettajankoulutuksessa ja monikulttuurisuuskeskustelussa ylipäättään, melko kapeasti koskemaan lähinnä etnistä erilaisuutta ja maahanmuuttoa (Holm & Londen, 2010, 108). Opettajan interkulttuurisen kompetenssin voikin nopeasti ajateltuna helposti yhdistää ainoastaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen. Tällainen näkemys on kuitenkin ongelmallinen, koska maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä. (Jokikokko & Järvelä, 2013, 246.) Moninaisuuden lähestyminen ainoastaan kansallisuuden, kielen tai etnisyyden näkökulmasta ei myöskään ole mielekästä (Gollnick & Chinn, 1998, Jokikokon & Järvelän, 2013, 246 mukaan). Opettajan oman interkulttuurisen kompetenssin kehittäminen ei ole yksistään riittävää, vaan opettajan tulisi ohjata myös oppilaita kehittämään monikulttuurisen osaamisen taitoja, jotta toimiminen globaalissa maailmassa olisi helpompaa (Jokikokko & Järvelä, 2013, 246). Monikulttuurista kasvatusta tarvitsevatkin eniten juuri niin kutsutut valtaväestöön kuuluvat oppilaat, joilla ei ole ollut tarvetta katsoa asioita koskaan eri näkökulmista tai joilla ei ole kokemuksia ulkopuolisuuden tunteista (Nieto, 2000, Jokikokon & Järvelän, 2013, 246 mukaan).

Monikulttuurisuuteen liittyvän lisä- ja täydennyskoulutus tarjoaminen opettajille on tärkeää. Jos opettaja kokee jäävänsä yksin jatkuvien vaikeuksien ympäröimänä ilman tukea ja apua, voi seurauksena olla syvä turhautuminen. Turhautumisen myötä oppilaiden yksilöllisten taustojen ja tarpeiden huomioiminen voi jäädä toissijaiseksi. (Paavola & Talib, 2010, 234.) Monikulttuurisen osaamisen kartuttaminen ja työstäminen on prosessi, joka ei tule koskaan päätökseen (Derwin ym., 2012, 2). Kokemusten ja osaamisen jakaminen kollegoiden kanssa auttaa interkulttuurisen osaamisen syventämistä. Samalla omaa ja toisten toimintaa voidaan arvioida yhdessä ja välttää turhautumisen tunteet. (Talib, 2002, 132–133.)

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimuskysymykseni ja kuvaan, miten tutkimus toteutettiin. Aloitan tutkimuskysymysten esittelyllä, jonka jälkeen kuvailen tutkimukseni luonnetta. Kerron tämän tutkimuksen aineiston hankinnasta ja kuvailen sen vaiheita. Lopuksi esittelen aineiston analysoinnin perusteet tässä tutkimuksessa.

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimus tarkastelee peruskoulun kotitalousopettajia monikulttuurisuuskasvattajina. Mielenkiinnon kohteena on etsiä ja kuvata tapoja ja tekniikoita, joilla kotitalousopettajat sisällyttävät monikulttuurisuuskasvatuksen osaksi kotitalouden opetusta. Lisäksi tavoitteena on kartoittaa, millaista monikulttuurisuuskasvatusta kotitalouden oppitunneilla on ylipäätään mahdollista toteuttaa. Tämän lisäksi tutkimuksessa pyritään kuvailemaan, miten kotitalousopettajat kokevat monikulttuurisuuden omassa työssään.

Monikulttuurisuus ja moninaisuus lisääntyvät suomalaisessa yhteiskunnassa koko ajan. Kotitalousopettajat ovat mukana seuraavien sukupolvien kasvatusta ja opetustyössä ja onkin kiinnostavaa saada selville, miten moninaisuus ja monikulttuurisuus näyttäytyvät kotitalousopettajien näkökulmasta. Monikulttuurisuuskasvatukseen liittyviä pakollisia ja kaikille yhteisiä opintoja on opettajankoulutuksessa tällä hetkellä hyvin vähän yhteiskunnan moninaistumisesta huolimatta. Onkin kiinnostavaa saada selville, miten kotitalousopettajat kokevat omien monikulttuuristen taitojen vastaavan nykypäivän ja tulevaisuuden peruskoulujen tarpeisiin.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat

1. Miten kotitalousopettajat kokevat monikulttuurisuuden työssään?
2. Millä tavoilla kotitalousopettajat sisällyttävät monikulttuurisuuskasvatusta omaan opetukseensa?

5.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimusstrategiani on laadullinen eli kvalitatiivinen. Laadullisessa tutkimuksessa yksilön rooli oman elämismaailmansa kokijana, havainnoijana ja toimijana korostuu ja jokaisen ihmisen omia kokemuksia arvostetaan sellaisenaan (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen, 2014, 82). Halusin tutkia kotitalousopettajien omia käsityksiä ja kokemuksia monikulttuurisuuskasvatuksesta osana kotitalouden opetusta ja laadullisen tutkimuksen luonne sopi mielestäni tästä syystä hyvin tämän tutkimuksen tutkimusstrategiaksi. Tutkimusaiheittani olisi voinut mielestäni lähestyä myös määrällisin menetelmin, mutta tuolloin aiheen syvällisempi ymmärrys olisi jäänyt ohuehkoksi. Laadullisin menetelmin toteutettu tutkimus onkin luonteeltaan useimmiten tutkimuskohdetta ymmärtävää tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 33).

Laadullinen tutkimus perustuu induktiiviseen prosessiin eli sen etenemissuunta on yksityisestä yleiseen (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 25). Tutkimuskäytäntönä laadullinen tutkimus on varsin joustava ja tutkimusongelmat sekä -kysymykset asetetaan yleensä tutkimuksen alussa hyvin väljiksi. Tutkimusongelmien ja -kysymysten vakiintumisen ajatellaan ennemminkin olevan osa tutkimuksen lopullisia tuloksia. (Ronkainen ym., 2014, 82.) Laadullisen tutkimuksen menetelmät antavat siis tutkijalle itselleen mahdollisuuden erilaisten kokeilujen tekemiseen tutkimusprosessin aikana. Tämän tutkimuksen tutkimusprosessin aikana esimerkiksi tutkimuskysymyksiä tarkennettiin muutamaan kertaan ennen lopullisia kysymyksiä. Tutkimisen prosessi korostuu laadullista tutkimusta tehtäessä eivätkä laadullisen tutkimuksen analysointimenetelmät ole samalla tavalla niin tarkkavaiheisia kuin määrällisen tutkimuksen piirissä. Laadullisen tutkimuksen analysoinnissa tutkija toimii itse aineiston tulkitsijana, joka yrittää tulkita ja ymmärtää aineistoa syvällisesti sen merkityskokonaisuudet ja asiayhteydet huomioon ottaen. (Ronkainen ym., 2014, 83–84.)

Laadullisen tutkimuksen aineistot ovat yleensä pieniä eli tutkimukseen osallistuu verrattain vähemmän henkilöitä kuin määrälliseen tutkimukseen. Aineistojen pienuus kuitenkin mahdollistaa merkitysten tulkitsemisen ja ymmärtämisen osana kokonaisuutta ja asiayhteyttä. (Ronkainen ym., 2014, 83.)

5.3 Aineistonkeruu ja aineiston kuvaus

Laadullisen tutkimuksen aineisto kerätään yleisimmin haastatteluiden, kyselyiden, havainnoinnin tai erilaisten dokumenttien avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 83). Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin kotitalousopettajia haastatteleamalla. Haastattelu on itsessään joustava tiedonkeruumenetelmä, joka sopii erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Koska haastattelun aikana haastateltava ja haastattelija ovat suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa, on haastattelijan mahdollista vaikuttaa tiedonkeruuseen itse haastattelutilanteessa. (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 34–35.) Valitsin haastattelun tämän tutkimuksen tiedonkeruumenetelmäksi juurikin sen joustavuuden takia. Halusin ehdottomasti päästä itse keskustelemaan tutkimukseeni osallistuvien kotitalousopettajien kanssa ja pidin tarkentavien lisäkysymysten tai -selvitysten tekemisen mahdollisuutta erittäin tärkeänä. Ajattelin haastattelujen tekemisen tuovan myös mukavaa vaihtelua tutkimusprosessiin, sen ollessa muuten varsin yksinäistä kirjoitus-, luku- ja ajattelutyötä kirjaston kellarikeroksessa.

Haastattelutilanteessa haastateltava nähdään aktiivisena subjektina, jolle tutkijan on annettava mahdollisuus tuoda esille omia mielipiteitään, näkemyksiään tai käsityksiään mahdollisimman vapaasti (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 35). Tämän tutkimuksen haastattelutilanteissa pyrin antamaan haastateltaville paljon omaa tilaa ja mahdollisuuden tulla kuulluksi. Kehotin heitä myös palaamaan aiempien haastattelukysymysten aiheisiin, jos jotain uutta tuli mieleen toisen aiheen kohdalla. Tutkimushaastattelu pohjautuukin osittain samanlaiseen vuorovaikutukseen kuin muutkin ihmisten väliset keskustelut ja se voi muistuttaa spontaania keskustelua. Tutkimushaastattelun erottaa tavallisesta keskustelusta haastattelijan intressi haastattelun avulla kerättävään tietoon. (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, 22–23.)

Vaikka haastattelu on yksi käytetyimmistä tiedonkeruumuodoista (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 34), liittyy sen käyttämiseen myös haasteita. Ensinnäkin haastattelu vie paljon aikaa. Haastateltavien etsiminen, haastatteluajasta sopiminen ja varsinainen toteutus eivät ole nopeasti tehtäviä töitä. (Mt., 35.) Tähän tutkimukseen osallistuneet haastateltavat löytyivät kahdessa viikossa. Haastateltavien ja minun aikataulujen yhteensovittaminen oli haastavampaa. Haastatteluaikoja

sovittiin arki-illoiksi ja suurin osa niistä toteutettiin haastateltavien työpäivien jälkeen. Kaksi haastateltavaa joutui siirtämään jo sovittua haastattelu-aikaa myöhemmäksi, joka osaltaan pidensi aineiston hankinta-aikataulua. Toiseksi haastatteluaineiston analysointi ja tulkinta on usein ongelmallista, koska valmiita malleja ei välttämättä ole tarjolla (mt., 35). Tässä tutkimuksessa käytetystä analysointitavasta kerrotaan luvussa 5.4 Aineiston analyysi. Haastattelujen edetessä huomasin omien haastattelutaitojeni paranevan ja samaan aikaan mieleeni nousi monta kohtaa aiemmista haastatteluista, joissa olisikin ollut parempia toimia, puhua tai kysyä jotakin asiaa toisin. Hyväksi haastattelijaksi kasvetaankin kokemuksen kautta (mt., 35).

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelun avulla. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa haastattelu kohdennetaan tiettyihin keskustelussa esiin nostettaviin teemoihin. Teemahaastattelussa keskustelu etenee yksityiskohtaisten kysymysten sijaan keskeisten teemojen varassa eikä haastattelijalla ole tarkkaa listaa kysymyksistä, jotka tulisi haastattelun aikana esittää. Haastateltavat pääsevät vastaamaan kysymyksiin omin sanoin ja samalla haastattelijalla on vapaus muotoilla kysymyksiä jokaiseen keskusteluun sopivalla tavalla. Teemahaastattelu etenee silti ennalta muodostettujen teemojen mukaisesti eikä se siis ole täysin vapaamuotoisesti etenevä haastattelumenetelmä. (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 48.) Teemat kehitetään tutkittavan aiheen, aikaisempien tutkimusten tai tutkimuksen teoriapohjan avulla (Eskola & Vastamäki, 2010, 34).

Tätä tutkimusta varten laadin haastattelurungon (liite 1), joka jakautui kolmen teeman ympärille. Teemoiksi valikoitui opettajuus ja monikulttuurisuus, kotitalousopettajan työ ja monikulttuurisuus sekä moninaisuus koulun arjessa. Teemojen kehittämissivussa pohdin tarkoin, mitä teemoja haluaisin haastattelutilanteessa käydä läpi, jotta pystyisin vastausten avulla syventymään tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin vastaamiseen. Ensimmäinen teema, opettajuus ja monikulttuurisuus, sisälsi keskustelunaiheita ylipäätään opettajuuteen ja monikulttuurisuuteen liittyen. Toinen teema keskittyi nimenomaan kotitalousopettajan työn ja siinä esiintyvän monikulttuurisuuden ympärille. Kolmannessa teemassa keskityttiin keskustelemaan koulusta työpaikkana ja koulussa esiintyvistä

moninaisuudesta. Näiden teemojen avulla päästiin syventymään monikulttuurisuuteen kotitalousopettajan työssä kolmen näkökulman kautta.

Ennen keskustelun siirtymistä varsinaisiin teemoihin, kysyin haastateltavilta taustatietoja opintoihin ja kotitalousopettajana työskentelemiseen liittyen. Taustatietojen keräämistä varten olin etukäteen muodostanut tarkat kysymykset, jotka kysyin jokaiselta haastateltavalta melko samalla tavalla ja samassa järjestyksessä. Tämän jälkeen haastateltavat pääsivät määrittelemään tutkimukseni keskeisiä käsitteitä. Kuten olen aiemmin tässä tutkimusraportissa (ks. esimerkiksi luku 2.1 Monikulttuurisuus käsitteenä) osoittanut, on monikulttuurisuuteen ja monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvien käsitteiden kirjo hyvin monimutkainen. Joskus onkin järkevää sisällyttää vapaan keskustelun lomaan lyhyitä lomakkeita, joilla tietoa saadaan tiivistetyksi tuotua esille (mt., 66). Tässä tutkimuksessa määrittelykysymykset toimivat eräänlaisina lomakkeina, joiden avulla tutkimukseen osallistuvien käsityksiä ja ajatuksia tutkimuksen keskeisistä käsitteistä pyrittiin selvittämään. Olin tehnyt itselleni varalta muutamia apukysymyksiä jokaiseen teemaan liittyen, jos keskustelu ei lähtisi käyntiin tai en jännittävässä haastattelutilanteessa keksisi mitään järkevää kysyttävää. Näitä kysymyksiä käytin ensimmäisissä haastatteluisissa muutamissa kohdin hyväksi, mutta omien haastattelutaitojeni karttuessa niiden käyttäminen ei ollut enää tarpeellista.

Haastatteluun osallistujat voidaan valita monin eri tavoin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla kotitalousopettajia monikulttuurisuuskasvattajina. Tutkimuksen tarkoituksen määritellessä ryhmän, jota haastateltavat osaltaan edustavat (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 83), haluttiin haastateltaviksi tähän tutkimukseen löytää peruskoulussa työskenteleviä kotitalousopettajia. Lähdin etsimään haastateltavia omien kontaktieni kautta. Tässä tutkimuksessa haastateltavat valittiin mukavuusotos- eli *convenience sampling* -metodin avulla. Metodien mukaan tutkimushenkilöt valitaan heidän tavoitettavuutensa perusteella. Toisin sanoen tutkimushenkilöiksi tulevat valituiksi henkilöt, jotka ovat helposti saatavilla. (Salkind, 2010, 254.) Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että haastateltaviksi valikoitui kotitalousopettajina työskenteleviä tuttaviani omilta opiskeluajoiltani sekä kotitalousopettajia, joiden sijaisena olen vuosien varrella työskennellyt. Lähestyin alun perin kymmentä henkilöä, joiden tiesin työskentelevän kotitalousopettajana

suomalaisessa peruskoulussa. Kerroin tekeväni gradututkimusta kotitalousopettajista monikulttuurisuuskasvattajina ja tiedustelin heidän kiinnostustaan osallistua haastatteluun. Osaa lähestyin sähköpostitse ja osaa erilaisilla pikaviestipalveluilla. Lopulta seitsemän kotitalousopettajaa suostui haastattelupyyntöni. Haastateltaviksi suostuneista kotitalousopettajista kuusi asui haastatteluhetkellä pääkaupunkiseudulla ja yksi Pohjois-Savossa. Ottaessani yhteyttä haastateltaviin ja haastatteluajoista sovittaessa, painotin jokaiselle haastateltavalle, että heidän ajatuksensa ja kokemuksensa ovat tärkeitä ja arvokkaita sinällään, eikä haastateltavilta vaadita mitään etukäteistietoja tutkimuksen aiheesta. Jokainen haastateltava oli kuitenkin pohtinut tutkimuksen aihetta ennen haastattelun tekoa.

Haastatteluajasta sovittaessa kävi ilmi, että yksi haastateltava ei enää työskennellytkään kotitalousopettajana. Päätin silti haastatella häntä, koska työpaikanvaihdosta ei ollut kovin pitkä aika ja hän oli itse valmis haastateltavaksi. Toinen haastateltava lupasi osallistua haastatteluun, mutta vetosi omiin ruuhkavuosikireisiinsä ja pyysi vastausmahdollisuutta sähköpostin välityksellä. Haastattelutilanteen vuorovaikutus haastateltavan ja haastattelijan välillä on mielestäni ensiarvoisen tärkeää, mutta päätin silti suostua haastateltavan pyyntöön ja lähetin hänelle tarkemmat haastattelukysymykset (liite 2), jotka olin johtanut teemahaastattelun teemojen pohjalta. Lähetin sähköpostitse tutkimukseen osallistuvalla haastateltavalle kysymykset vasta kahden ensimmäisen varsinaisen haastattelun jälkeen, koska halusin toteuttaa ensin muutaman haastattelun ja katsoa, mistä aiheista haastateltavat puhuivat. Tässä tutkimusraportissa sähköpostitse kysymyksiin vastannutta haastateltavaa ei eroteta muista tutkimukseen osallistujista, vaan hänet nähdään haastateltavien joukon yhtenä osana.

Tutkimuksen haastatteluihin osallistui seitsemän kotitalousopettajaa (ks. Taulukko 1.). Kuuden haastateltavan koti- ja työpaikka sijaitsi haastatteluhetkellä Uudellamaalla ja yhden Pohjois-Savossa. Haastateltavien työkokemus kotitalousopettajan työstä vaihteli. Osa oli haastatteluhetkellä työuransa alussa ja osa haastateltavista oli työskennellyt kotitalousopettajana jo vuosikymmenien ajan. Haastateltavien ikä vaihteli 30- ja 60-vuoden välillä.

Taulukko 1. Haastateltavien tiedot.

| Haastateltava | Koulutus | Työkokemus opettajana | Monikulttuuri- suuteen tai mo- ninaisuuteen liit- tyvät opinnot pe- ruskoulutuk- sessa | Lisä- ja täyden- nyskoulutukset monikulttuuri- suuteen liittyen |
|---------------|--|--|---|--|
| KO1 | Kasvatustieteen maisteri, kotita- lousopettaja | 32 vuotta kotita- loutta, 2 vuotta terveys tietoa | Ei mitään. | Kyllä, muutamia. Eryteisesti kotita- lousopettajille suunnattuja. |
| KO2 | Filosofian kandi- daatti, ammatti- koulun työpet- tajan tutkinto | 30 vuotta kotita- loutta, 20 vuotta venäjän kieltä | Ei juurikaan. | Vähän. Erytei- sesti kotitalous- opettajille suun- nattuja. |
| KO3 | Filosofian toh- tori, kasvatustie- teen maisteri, kotitalousopet- taja | 25 vuotta kotita- loutta peruskou- lussa | Ei mitään. | Ei varsinaisia koulutuksia, mutta ollut mu- kana kirjoitta- massa artikke- leita aiheeseen liittyen. |
| KO4 | Kasvatustieteen maisteri, kotita- lousopettaja | 3 vuotta kotita- loutta | Kurssi tai kaksi. | Ei mitään. |
| KO5 | Kasvatustieteen maisteri, kotita- lousopettaja | 4 vuotta kotita- loutta | Kurssi tai kaksi. | Kyllä, erityisesti kotitalousopetta- jille suunnattuja. |
| KO6 | Kasvatustieteen maisteri, kotita- lousopettaja | 5 vuotta kotita- loutta, 1 vuosi erityisopettajana | Kurssi tai kaksi. Hyvin vähän. | Muutama työpai- kalla järjestetty luento. |
| KO7 | Kasvatustieteen maisteri, kotita- lousopettaja. | 5 vuotta kotita- loutta ja terveys- tietoa | Vähän, ei laajoja kokonaisuuksia. | Ei mitään. |

Haastattelut järjestettiin Helsingissä vuoden 2020 tammikuussa ja ne sijoituivat haastattelijan ja haastateltavien aikataulusyistä johtuen kahden viikon ajalle. Haastattelupaikaksi on hyvä valita rauhallinen ja turvallinen tila (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 73–74). Ehdotin itse haastateltaville haastattelupaikoiksi rauhallisia kahviloita, joihin haastateltavien oli helppo tulla. Ainoastaan yksi haastattelupaikaksi valikoitunut kahvila osoittautuikin vähän rauhattommaksi, mutta pyrin tuon haastattelun aikana kiinnittämään itse erityistä huomiota omaan rauhallisuuteeni ja toivoin sen rauhoittavan samalla myös haastattelun tunnelmaa.

Haastattelut nauhoitettiin käyttäen älypuhelimien ääninauhuria. Haastattelun tallentaminen nauhurille mahdollistaa luontevan ja vapautuneen keskustelun, koska kynää ja paperia ei tarvita, vaan voidaan keskittyä ainoastaan yhteiseen

keskusteluun (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 92). Haastattelujen nauhoittaminen tuntui luontevalta ja pöydällä olevan älypuhelimien olemassaolon unohti nopeasti. Äänitallenteen laatu oli älypuhelimella äänitettynä todella hyvä ja se helpotti aineiston litteroinnissa. Älypuhelimien käyttämistä haastattelun tallennusvälineenä voidaan toisaalta myös kritisoida esimerkiksi siksi, että älypuhelimien avulla kaiken tiedon voi tallentaa pilvipalveluihin, joista tiedot voi pahimmassa tapauksessa joutua väärin käsiin. Tästä syystä haastattelutilanteessa ei puhuttu haastateltavista heidän nimillään eikä kukaan haastateltava maininnut nimeltä työpaikkaansa. Lyhyimmän haastattelun kesto oli 16 minuuttia 52 sekuntia ja pisin oli kestoaltaan 36 minuuttia 50 sekuntia. Haastatteluiden aikana kerättyjen äänitallenteiden yhteenlaskettu kesto oli 2 tuntia 34 minuuttia 10 sekuntia.

Ennen jokaista varsinaista haastattelua juttelimme haastateltavan kanssa aluksi muutaman minuutin ajan niitä näitä. Tämä oli mielestäni tärkeää, koska halusin muodostaa haastattelujen ajaksi mukavan ja rennon ilmapiirin. Olin tarjonnut haastateltaville mahdollisuutta tutustua haastattelukysymyksiin etukäteen ja kaksi haastateltavaa pyysi kysymykset luettavaksi ennen haastattelua. Varsinaisen haastattelun alussa kerroin vielä kerran, mitä tutkimuksessani tutkin ja mistä olen kiinnostunut. Muistutin heidän oikeudestaan keskeyttää haastattelu tai jättää vastaamatta johonkin kysymykseen. Haastattelun nauhoittamisesta sovin jokaisen haastateltavan kanssa erikseen. Haastattelijan onkin kerrottava haastateltaville totuudenmukaisesti haastattelun tarkoituksesta ja pidettävä haastattelun aikana kerättyjä tietoja luottamuksellisina. Haastattelijan on myös sitouduttava turvaamaan haastateltavien anonymiteetti. (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, 41.)

Haastattelut toteutettiin melko tiukalla aikataululla ja ne sujuivat mukavissa tunnelmissa. Haastateltavat kertoivat avoimesti omia kokemuksiaan ja nostivat esille samoja huomioita muiden haastateltavien kanssa. Halusin aluksi saada haastateltavaksi kymmenen kotitalousopettajaa, mutta heistä seitsemän pystyi osallistumaan tutkimukseeni. Pohdiskelin ennen haastatteluja, onko haastateltavien lukumäärä tarpeeksi suuri. Päätin kuitenkin, että haastattelen ensin nuo seitsemän jo löytynyttä haastateltavaa ja katson tilannetta uudestaan nähtyäni noissa haastatteluissa kerätyn aineiston. Hirsjärvi ja Hurme (2010, 58) kehottavat tekemään niin monta haastattelua, että saadaan kerättyä tarvittava tieto. Seitsemän

haastattelun jälkeen tutkailin kerättyä aineistoa ja huomasin haastateltavien nostaneen esille toisistaan tietämättä täsmälleen samoja teemoja ja ajatuksia. Näin ollen päätin, että seitsemän haastattelua on tarpeeksi tämän tutkimuksen toteuttamiseen, koska vastauksista oli löydettävissä samankaltaisuuksia.

Haastatteluiden jälkeen minulla oli tallennettuina äänitallenteet jokaisesta haastattelusta sekä yhden vastaajan kirjalliset sähköpostitse lähetetyt vastaukset. Litteroin äänitallenteet tekstiksi. Litterointi tehtiin perustasolla. Perustason litteroinnissa keskustelu itsessään litteroidaan sanatarkasti, mutta siitä jätetään pois esimerkiksi täytesanat, toistot ja yksittäiset äännähdykset. Litterattiin kuitenkin sisällytetään merkitykselliset tunneilmaisut, kuten nauru. (Kvale, 1996, 170–171.) En kirjannut litteraattiin omia haastattelun alkupuheenvuorojani. Merkitsin omat puheenvuoroni litteraattiin H-kirjaimella ja haastateltavat merkitsin kirjain-numeroyhdistelmillä KO1-KO7. KO toimi lyhenteenä kotitalousopettajasta ja numeroin haastateltavat haastattelujärjestyksen mukaan. Valmiin litteraatin eli tämän tutkimuksen aineiston pituudeksi tuli 40 sivua fontilla Times New Roman, kirjainkoolla 12 ja rivivälin ollessa 1,5.

5.4 Aineiston analyysi

Haastatteluaineiston analyysi aloitetaan tekemällä perusteellista tutustumistyötä aineiston kanssa. Haastatteluaineiston voidaan ajatella olevan itselle vielä täysin tuntematon henkilö, jonka kanssa keskustelu ei onnistu ilman perusteellista tutustumista. (Ruusuvaori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 9–10.) Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi aloitettiin tutustumalla aineistoon. Aloitin aineiston analyysin melko pian litterointiurakan ja tämän raportin teoriaosuuden kirjoittamisen jälkeen. Litterointi on yksi tapa tutustua kerättyyn aineistoon (mt., 13). Tämän tutkimuksen aikana haastatteluaineistoa äänitallenteesta tekstiksi purkaessa en pystynyt lainkaan keskittymään varsinaisesti haastatteluiden sisältöön, vaan litterointityö oli hyvin mekaanista ja ajoittain jopa tylsää. Haastattelutyötä tehdessä olin kuitenkin tehnyt jo joitakin huomioita haastattelijoiden samankaltaisista vastauksista, joita olin kirjoittanut ylös haastattelumuistiinpanoihini. Olin kirjoittanut ylös haastatteluiden aikana erilaisia huomioita sellaisista puheenvuoroista ja

kommenteista, jotka yllättivät minut tai jotka esiintyivät aiemmissa aihepiirin tutkimuksissa. Aineistonkeruun eri vaiheiden aikana olisikin hyvä pitää päiväkirjaa, johon tutkija pystyy kirjoittamaan omia tuntojaan, alustavia tulkintojaan ja huomioitaan (mt., 13). Päiväkirjan kirjoittaminen aineistonhankinnan aikana tuntui ajoittain turhalta, mutta oikeastaan se auttoi pääsemään alkuun aineiston analyysissä.

Tutkimusaineistoon tutustumisen aloitin lukemalla koko aineiston muutaman kerran läpi. Aluksi vain silmäilin aineistoa, mutta myöhemmin muutaman silmäilykerran jälkeen, aloin tekemään aineistoon omia merkintöjäni. Merkitsin niitä kohtia, jotka tuntuivat merkityksellisiltä tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksien kannalta. Osa merkitsemistäni aineiston osasista liittyi ihan selvästi tutkimuskysymyksiin, kun taas osa ei sinällään vastannut tutkimuskysymyksiin, mutta tuntui muuten tärkeiltä teemoilta tai aiheilta. Aineistoon tutustuessa on hyvä lukea aineistoa avoimella mielellä ja olla valmiina sallimaan uudenlaisten kysymysten tarkennukset, aineiston rajaamisen ja tutkijan yllättävät, uudenlaiset tulokulmat (Ruusuvuori ym., 2010, 15). Aineistoon tutustuessa yritin pitää oman mieleni mahdollisimman avoimena ja omat ennakoasenteeni ja ajatukseni aineistosta sekä tutkimusaiheestani irrallaan aineiston tutustumisesta. Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 15) ovat todenneet, että tutkimusaineisto ei vastaa tutkijalle mitään ilman kysymyksiä, mutta aineisto voi toisaalta myös kertoa, mitä siltä kannattaa kysyä. Tästäkin syystä aineistoon tutustuminen kannattaa tehdä avoimin mielin.

Tutkimusaineistoon tutustumisen jälkeen aloin pohtimaan juuri tämän tutkimuksen aineistolle sopivaa analyysimenetelmää. Koko tutkimusprosessin aikana pidin tärkeänä sitä, että tutkimukseni lähtökohdat ovat tutkittavasta ilmiöstä jo aiemmin tutkitussa tiedossa ja tämän tutkimuksen tehtävänä on tuottaa uutta tietoa jo olemassa olevaan tietoon juuri tämän tutkimuksen näkökulmasta. Näistä syistä tein lopulta päätöksen analysoida tämän tutkimuksen aineistoa sisällönanalyysin menetelmin.

Sisällönanalyysi on analyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sitä voi käyttää tutkimuksen ainoana

analyysimenetelmänä tai liittää se yhdeksi osaseksi suuremman analyysikokonaisuuden joukkoon. Useimpien laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmien voidaan katsoa perustuvan sisällönanalyysiin, jos sisällönanalyysillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 103.) Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä on saanut osakseen myös kritiikkiä. Sisällönanalyysia on kritisoitu siitä, että sen avulla aineiston varsinainen analyysi jää usein pintaraapaisuksi. Jos aineistoa esitellään sille tehdyn luokittelun mukaisesti ja kerrotaan, mitä mihinkin lokeroon ja alalokeroon on kertynyt, ei ollakaan oikeastaan vielä analysoitu mitään. (Ruusuvoori ym., 2010, 19.) Sisällönanalyysin avulla aineiston analyysi ja tulkinta tyypistyykin usein pelkästään aineiston esittelyksi eikä varsinaista tulkintaa tehdä lainkaan.

Sisällönanalyysi etenee pääpiirteissään melko suoraviivaisesti. Ensin tutkijan on tehtävä päätös siitä, mikä oman tutkimuksen aineistossa on kiinnostavaa. Sen jälkeen tutkimusaineisto käydään läpi kiinnostavat asiat merkiten. Seuraavaksi on vuorossa aineiston luokittelu, tyypittely tai teemoittaminen ja lopuksi kirjoitetaan yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 104.) Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi aloitettiin aineistoon tutustumisella ja mielenkiinnon herättäneiden kohtien merkitsemisellä, kuten jo aiemmin tässä luvussa kerrottiin. Tämän jälkeen mielenkiinnon herättäneet puheenvuorot, kommentit ja ilmaiset teemoitettiin aineistosta nostettujen teemojen pohjalta suurempiin teema-alueisiin.

Teemoittelu on luokituksen tyypistä toimintaa, jossa painottuu se, mitä mistäkin teemasta on aineistossa sanottu. Lukumäärien laskeminen voi olla merkityksellistä joissain laadullisen tutkimuksen perinteissä, mutta ei kaikissa. Teemoittelussa on pohjimmiltaan kyse aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä eri aiheiden mukaisesti sekä aineistossa esiintyvien eri aiheita kuvaavien näkemyksien etsimisestä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 105–107.) Tässä tutkimuksessa erilaisten teemojen, aiheiden ja sanojen esiintymistä tutkimushaastattelussa ei laskettu, koska kiinnostusta osoitettiin ennemmin kotitalousopettajien puheeseen ja siihen, mitä he tutkimusaiheesta kertoivat.

Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 173) mukaan teemahaastatteluaineiston teemoittelussa on tyypillistä, että aineistosta nostetut teemat noudattavat ainakin osittain tutkijan jo aiemmin luomia lähtökohtateemoja. Nämä lähtökohtateemat ovat ne teemat, joiden pohjalta teemahaastattelun haastattelurunko muodostetaan. Aineiston analyysin aikana aineistosta voidaan kuitenkin nostaa aikaisempia teemoja täydentäviä lisäteemoja, jotka voivat olla alkuperäisiä teemoja kiinnostavampia. (mt.,. 173.)

Tässä tutkimuksessa aineiston pohjalta nostettiin viisi teemaa: monikulttuurisuuden kokemukset kotitalousopetuksessa, monikulttuurisuudesta opittua, monikulttuurisuuteen liittyvät haasteet, oppilaan ja kotitalousopettajan välinen suhde sekä monikulttuurisuus koulussa. Nämä teemat johdettiin tutkimusaineistossa esiintyneiden puheenvuorojen perusteella. Ensin jo aikaisemmassa vaiheessa mielenkiinnon herättäneet puheenvuorot koottiin omaan taulukkoon (ks. Taulukko 2). Tämän jälkeen jokainen merkityksellinen puheenvuoro luettiin tarkasti läpi ja joissakin tapauksissa katsottiin vielä, missä keskusteluyhteydessä se oli sanottu. Merkitykselliset puheenvuorot pelkistettiin ensin lyhyemmiksi ilmauksiksi, jotka taas teemoiteltiin aiemmin esitettyjen viiden teeman mukaisesti.

Taulukko 2. Ote teemoittelusta.

| Alkuperäisilmaukset | Pelkistetyt ilmaukset | Lopullinen teema |
|---|--|---|
| "Jos on vanhempi, jota pitää kontaktoida ja ei oo yhteistä kieltä. Kynnys soittaa on tosi iso, koska ei tiä ymmärtääkö siellä yhtään mitään." (KO4) | Vanhempien puutteellinen suomen kielen taito. | Monikulttuurisuuteen liittyvät haasteet |
| "Juhlaperinteissä huomioidaan kaikki. Aina on rinnakkaisohjelmaa, jos on joku seurakunnan juttu." (KO1) | Koulun tapahtumien muokaus kaikille sopiviksi. | Monikulttuurisuus koulussa |
| "Haluan, että oppilaiden on helppo lähestyä minua ja tunteilla on mukava ja avoin ilmapiiri." (KO6) | Kotitalousluokan ilmapiirin tärkeys opettajalle. | Oppilaan ja kotitalousopettajan välinen suhde |

Teemoittelun jälkeen luin aineiston vielä muutaman kerran läpi, jotta olin varma siitä, että olin todella merkinnyt kaikki tärkeät ja merkitykselliset puheenvuorot muistiin. Tarkastusierroksen jälkeen olin varma, että kaikki mielestäni tärkeät puheenvuorot oli nostettu esiin.

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi siis eteni aineiston litteroinnista aineistoon tutustumiseen ja kiinnostuksen herättäneiden puheenvuorojen merkitsemiseen. Tämän jälkeen mielenkiintoiset ja tutkimuskysymysten kannalta merkittävät puheenvuorot teemoiteltiin viiteen teemaan. Aineiston analyysi etenee aineistolähtöisesti ja analyysiin tuodaan mukaan myös teoreettisia kytkentöjä tutkimuksen viitekehyksen pohjalta.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusten luotettavuutta voidaan arvioida tutkimuksen luotettavuuden eli reliabiliteetin ja pätevyyden eli validiteetin käsitteiden avulla. Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen mittaustulosten toistettavuutta ja validiteetilla tutkimuksen mittarin tai tutkimusmenetelmän tarkkuutta ja kykyä mitata sitä, mitä tutkimuksessa oli alun perin tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 231.) Laadullista tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa näiden käsitteiden käyttäminen on kuitenkin kritisoitu. Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden käyttäminen on järkevää ainoastaan määrällisen tutkimuksen luotettavuuden perustelemissa. Nämä käsitteet ovat myös kehitetty vastaamaan määrällisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia. Laadullisen tutkimuksen piiri on laaja ja siihen kuuluu useita keskenään varsin erilaisia tutkimusperinteitä. Tästä syystä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista on olemassa myös monta erilaista näkemystä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 158, 160.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei siis ole olemassa yksiselitteistä jokaiselle tutkimukselle sopivaa tapaa. Seuraavaksi arvioin tämän tutkimuksen luotettavuutta niiden periaatteiden kautta, joita itse pidän tämän tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin näkökulmasta tärkeimpinä.

Tämän tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin kotitalousopettajia haastattelemalla. Teemahaastatteluun osallistuneet kotitalousopettajat valittiin mukavuusotos- eli *convenience sampling* -menetelmällä. Mukavuusotosmenetelmää käytettäessä on haasteena riski otannan vääristymiseen, jonka seurauksena tulosten yleistettävyys kyseenalaistuu (Salkind, 2010, 254). Kaikki tutkimukseen osallistuneet kotitalousopettajat olivat minulle ennestään tuttuja. Osan kanssa olen

työskennellyt aiemmin ja muutaman kanssa olen tutustunut omien opintojeni kautta. Uskon kuitenkin, että tämä alensi osaltaan tutkimukseen osallistumisen kynnystä ja toi haastattelutilanteisiin tiettyä rentoutta. Otanta ei siis ollut täysin satunnainen ja näin ollen ei myöskään täysin luotettava. Tuloksia ei myöskään voida yleistää koskemaan kaikkia kotitalousopettajia, koska otanta on sinällään siihen liian pieni. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta tähän tutkimukseen osallistuneiden kotitalousopettajien työpaikat sijaitsevat pääkaupunkiseudulla ja se vaikuttaa varmasti monikulttuurisuuden kokemuksiin. Tutkimukseen osallistuneiden joukossa ei ollut vaihtelevuutta sukupuolen osalta, sillä kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat naisia. Kotitalousopettajina työskentelevien miesten määrä on hyvin vähäinen, joten vastaajien naisvaltaisuus on sinänsä perusteltavissa.

Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluiden avulla. Haastattelutilanteessa haastattelijalta odotetaan neutraalia käytöstä, puolueettomuutta ja omien mielipiteiden pitämistä itsellään (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 97). Varsinkin ensimmäisten haastatteluiden aikana huomasin, että innostuin ajoittain haastateltavien ajatuksista ja sanomisista niin paljon, että olisin halunnut kommentoida niitä ja tuoda omia pohdintojani esille. Haastatteluaineistoa jälkikäteen kuunnellessani huomasin, että esitin joissakin kohdin haastateltavia johdattelevia kysymyksiä. Kokeuttomuuteni haastattelijana näkyi siis erityisesti ensimmäisten haastatteluiden tekemisessä, mutta mitä enemmän haastatteluita oli takana, sitä enemmän haastattelutaitoni kehittyivät. Oli mukava huomata, että haastattelutaidoissa tapahtui muutosta parempaan.

Haastatteluaineiston luotettavuus riippuu sen laadusta. Luotettavuuteen vaikuttaa haastattelutallenteiden selkeys sekä litteroinnin ja aineiston luokittelun säännönmukaisuus. (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 185.) Tämän tutkimuksen aineisto tallennettiin älypuhelimien sanelintoimintoa käyttäen. Haastatteluiden äänitiedostot olivat laadukkaita eikä litteroinnin aikana tullut juurikaan esille epäselvyyksiä haastattelijoiden tai tutkijan puheessa. Joissain kohdin oli havaittavissa päällekkäin puhumista, mutta niissäkin tilanteissa haastateltavan äänen ja oman ääneni erottaminen oli helppoa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tarkka selostus tutkimuksen jokaisesta vaiheesta. Tutkijan tulisi selostaa tarkasti, millä tavalla aineisto on kerätty ja kuvailla aineistonkeruutilanteiden olosuhteita. Tulosten tulkinnassa tutkijan tulisi kertoa, millä perusteilla hän tulkintoja esittää ja mihin päätelmät perustuvat. (Hirsjärvi ym., 2009, 233.) Tässä tutkimusraportissa olen pyrkinyt tuomaan tarkasti esille niitä syitä, jotka ovat vaikuttaneet tutkimustani koskeviin päätöksiin. Olen kuvaillut tarkasti, mitä tutkimuksen eri vaiheissa on tapahtunut ja miksi. Pro gradu -työn tekeminen on ensimmäinen suurempi tutkimus, jonka olen toteuttanut. Olen oppinut paljon tutkimuksen teosta ja tutkijan roolista. Tästä syystä olen pyrkinyt kuvailemaan myös niitä tutkimuksen vaiheita, jotka tuntuivat mielestäni hankalilta ja joiden tekemisessä olisi vielä opittavaa.

Laadullisen tutkimuksen teossa on erittäin tärkeää, että tutkijalla on riittävästi aikaa tehdä tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 165). Tämän pro gradu -tutkimuksen tekoon oli varattu paljon aikaa lukuvuoden 2019–2020 aikana. Tutkimuksen parissa käytin eniten aikaa kuitenkin vasta vuoden 2020 kevättalvella ja keväällä. Tutkimusprosessin aikana toimin samaan aikaan kotitalousopettajana helsinkiläisessä peruskoulussa. Kotitalousopettajan käytännön työ ja tutkimusprosessi olivat mukavalla tavalla erilaisia ja koin, että sain paljon voimaa näiden töiden erilaisuudesta. Keväällä 2020 työskentely muuttui melko radikaalisti, kun koronakriisin seurauksena niin omissa opinnoissani kuin peruskoulutyössä siirryttiin etäopetukseen. Koronan vaikutus näkyi myös yliopiston kirjaston toiminnassa ja kirjojen lainaaminen muuttui hieman hankalaksi. Tämän tutkimuksen tekoon koronan aiheuttama poikkeustila ei kuitenkaan vaikuttanut suuresti, koska olin ehtinyt lainata tarvitsemi kirjat jo etukäteen ja suurin osa lähdekirjallisuudesta on onneksi saatavilla myös verkosta. Myös gradunohjaus sujui etänä yhtä hyvin kuin ennen poikkeustilaa.

Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan kotitalousopettajan opintosuunnassa graduntekijät osallistuvat seminaariryhmään, joka kokoontuu yhden lukuvuoden ajan noin kerran viikossa. Seminaariryhmässä jokainen opiskelija esittelee gradunsa muutaman kerran ja muut opiskelijat sekä ohjaaja antavat palautetta valmiista tekstistä. Tutkimusprosessin julkisuus onkin yksi tutkimuksen luotettavuutta parantava tekijä ja tutkijakollegoiden arviot ja kommentit

tutkimuksen etenemisestä ovat tutkijalle itselleen tärkeitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 165). Seminaariryhmässä saatava palaute vie graduntekijää eteenpäin ja samalla toisille opiskelijoille annettava palaute ja heidän tekstien lukeminen auttavat oman gradun jäsentelyssä. Koin itse aloittelevana tutkijana seminaariryhmän auttaneen erittäin paljon gradutaipaleen aikana ja oli mukavaa tavata muita samassa tilanteessa olevia sekä päästä jakamaan yhteisiä ajatuksia, haasteita ja onnistumisen kokemuksia.

Kotitalousopettajat ovat aina näyttäytyneet minulle opettajajoukkona, jonka toimintaa ohjaa arvostava kohtaaminen oppilaiden kanssa ja lämpöisen oppimistunnelman luominen oppitunneille. Oma yläkoulun kotitalousopettajani on ollut eritoten suuressa roolissa tämän näkemyksen aikaansaajana. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tutkijan on hyvä pohtia, mitä olettamuksia on tehnyt tutkimusaiheesta ennen tutkimuksen aloittamista ja miten omat ajatukset ovat muuttuneet tutkimustyön aikana (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 163). Tämän tutkimusprosessin aikana omat ajatukseni kotitalousopettajan työstä eivät ole juurikaan muuttuneet. Sen sijaan ne arvot, jotka ovat itselleni tärkeitä opettajan ammatissa, ovat alkaneet tuntua vielä tärkeämmiltä ja nuo arvot esiintyivät myös tämän tutkimuksen aineistossa.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tutkijan tulee pohtia myös omaa paikkaansa tutkimuksen tekijänä ja raportoijana (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 163). Tämän tutkimuksen aihe on itselleni henkilökohtaisesti merkityksellinen. Aiheen valintaan on vaikuttanut osaltaan monikulttuurisuuskasvatuksen perusopintojen suorittaminen sekä läheisten kanssa käydyt keskustelut ja pohdinnat monikulttuurisuuden merkityksestä ja näkyvyydestä suomalaisessa yhteiskunnassa ja peruskoulussa. Kohta valmistuvana kotitalousopettajana olen kokenut tämän tutkimuksen tekemisen antavan minulle paljon uusia työkaluja monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttamiseen kotitalouden oppitunneilla. Tämän tutkimuksen teossa oma mielenkiintoni aiheeseen on ehdottomasti auttanut tutkimuksen saattamisessa loppuun.

6 Kotitalousopetusta ja monikulttuurisuuskasvatusta

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata kotitalousopettajia monikulttuurisuuskasvattajina. Tutkimuksessani selvitettiin, miten kotitalousopettajat kokevat monikulttuurisuuden työssään. Lisäksi selvitettiin, miten kotitalousopettajat sisällyttävät monikulttuurisuuskasvatusta omaan opetukseensa. Seuraavaksi esittelen tutkimustuloksia aineiston analyysin aikana aineistosta esiin nostettujen teemojen mukaan.

6.1 Lämmin ja aito kohtaaminen kotitalouden oppitunneilla

Tutkimukseen osallistuneet kotitalousopettajat kuvaavat itseään oikeudenmukaisiksi, lempeiksi ja tasapuolisiksi opettajiksi. Kotitalous näyttäytyy kotitalousopettajille oppiaineena, jonka oppitunneilla oppilaat ovat yleensä innoissaan ja valmiita käymään syvällisiä keskusteluja muiden oppilaiden ja opettajan kanssa. Rasku-Puttonen, Poikkeus ja Lerkkanen (2010) painottavat luokkahuoneen vuorovaikutuksen roolia oppilaiden motivoimisen välineenä. Luokkatilassa tapahtuvan yhteisen keskustelun avulla pystytään tukemaan oppilaiden ymmärryksen syvenemistä käsiteltävänä olevasta asiasta tai aihekokonaisuudesta. Yhteisen keskustelun avulla luodaan samaan aikaan myös luokan toimintakulttuuria, joka osaltaan vaikuttaa siihen, kuinka turvalliseksi oppilaat kokevat keskusteluun osallistumisen. (mt., 302.)

”Kunnioitus, tasapuolisuus, lempeys ja avoimuus.” (KO6)

Kotitalousopettajien työtä ohjaavien arvojen listassa korostuvat suvaitsevaisuuden, oikeudenmukaisuuden, lempeyden, kunnioituksen ja tasa-arvoisen opettamisen ja kohtaamisen ihanteet. Suvaitsevaisuus nähdään koko opetus- ja kasvatustyön sekä koulutyön ulkopuolella olevan arkielämän yhtenä tärkeimmistä elämästä ohjaavista arvoista. Opetustyössä suvaitsevaisuus näkyy erilaisuuden ymmärtämisenä ja hyväksymisenä. Opettajan tehtävä on olla suvaitsevainen koulu maailmassa, riippumatta siitä, mitä mieltä hän on asioista koulutyön ulkopuolella siviilielämässään.

”Rajat asettava, mutta kuitenkin aika semmonen lempee. Ja ehkä sit kuitenkin just yritän yksilöidä tai jotenkin miettii aina niitä oppilaita, että mitä ne tarvii ja sitten kuinka paljon positiivista kannustusta vois in jollekin ammentaa.” (KO5)

Kotitalousopettajat painottavat erityisesti lempeyden tärkeyttä kotitalousopettajan ja opettajan työssä ylipäättäen. Oppilaiden lempeä kohtaaminen on tärkeää. Kotitalousopettajat kuvaavat omaa opetustyyliäänkin lempeäksi, mutta jämäkäksi ja pyrkivät olemaan helposti lähestyttäviä. Oppilaiden taustojen huomioiminen parhaalla mahdollisella tavalla näkyy osana lempeää opetustyyliä ja läsnäoloa luokassa. Buberin (1923/1993) mukaan kasvatussuhteessa kohtaamisen merkitys on ensiarvoisen tärkeää. Aito kohtaaminen koostuu kahden ihmisen aktiivisesta läsnäolosta, läheisyydestä ja aitoudesta. Parhaimmillaan tällainen kohtaaminen saa aikaan kahden ihmisen välillä tasa-arvoisen Minä-Sinä -yhteyden. (Buber, 1923/1993.)

Kotitalouden oppitunneilla opettajan aktiivinen läsnäolo on helppo toteuttaa, sillä kotitalousopetuksen toiminnallisuuden vuoksi opettajan on oltava koko ajan tietoinen, mitä luokassa tapahtuu. Kotitalousopettajan ja oppilaiden välinen läheisyys näkyy erityisesti oppituntien vapaassa keskustelussa ja niiden aiheissa. Kotitalousopettajien mukaan oppilaat haluavat keskustella usein syvällisestikin erilaisista aiheista. Usein sanotaan, että opettajan työtä tehdessä opettajan oma luonne ja persoona ovat suuressa roolissa. Kotitalousopettajan työssä aitouden saavuttaminen nähdään helppona ja tavoiteltavana asiana.

”Arvot. No semmonen – tasavertaisuus niinku oppilaiden suhteen, jos se nyt on arvo. Kai se on. Ja semmonen, no se menee ehkä enemmän siihen ympäristöön, mut semmonen turvallinen ympäristö.” (KO5)

”Tarkotatko, että henkisesti ja fyysisesti turvallinen?” (H)

”Joo siis nimenomaan molempia. Ja sitten no tavallaan just se, että jokainen pystyttäis ottamaan yksilönä huomioon. Niin se ois semmosta arvottamista. Lempeetä, mutta tiukkaa. Niin.” (KO5)

Kotitalousluokkien tunnelma on yleensä mukava ja kotitalousopettajat viihtyvät työssään yläkouluikäisten nuorten kanssa. Työskentelyn turvallisuus on tärkeää kotitalousluokassa työskennellessä ja turvallisuuden huomioiminen erityisesti

ruoanvalmistuksen aikana on osa kotitalousopettajan työtä. Turvallisen ilmapiirin ylläpito oppituntien aikana koetaan hyvin tärkeäksi jokaisen oppilasryhmän kanssa. Opettaja voi luoda turvallisen oppimisympäristön rohkaisemalla jokaista oppilasta ottamaan osaa yhteiseen keskusteluun ja turvallisessa ympäristössä oppilaat osallistuvatkin yhteiseen keskusteluun aktiivisesti (Rasku-Puttonen, Poikkeus & Lerkkanen, 2010, 302).

Kotitalouden oppitunneilla keskustellaan usein myös muista asioista kuin oppiaineen varsinaisista sisällöistä. Kotitalousopettajat puhuvat arkailematta oppilaiden kanssa heitä mietityttävistä asioista ja tapahtumista. Puheenaiheina saattaa olla esimerkiksi kotitöiden jakaminen sukupuolen mukaan, jolloin keskustelua voidaan laajentaa koskemaan tasa-arvoa yleisesti Suomessa ja muualla maailmassa. Opettajien monologinen ja yhdensuuntainen tulisikin pyrkiä muuttamaan entistä dialogisempaan suuntaan. Opettajan ja oppilaan välinen dialogi edistää oppilaiden kognitiivista toimintaa ja näin edesauttaa myös korkealaatuisen ajattelun saavuttamista. (Rasku-Puttonen, Poikkeus & Lerkkanen, 2010, 308). Kotitalouden oppitunneilla dialoginen keskustelu on hyvin tavallista ja kotitalousopettajat pitävät tärkeänä sitä, että oppilaiden kanssa ylipäätään käydään yhteisiä keskusteluja ja oppilaita kuunnellaan.

Joskus yhteisen keskustelun tärkeys jopa ylittää oppitunnille suunnitellun muun työskentelyn ja siihen käytetään oppitunti kokonaisuudessaan. Kotitalousopettajilla on herkkyyttä ja tahtoa sekä huomata että tarttua oppilailta tuleviin keskustelunaloituksiin ja ajatuksiin. Rasku-Puttosen, Poikkeuksen ja Lerkkasen (2010, 310) mukaan luokkahuoneissa tapahtuvien keskustelujen luonne on vahvasti yhteydessä oppilaiden kokemuksiin koulusta ja oppimisesta. Se vaikuttaa viime kädessä myös opettajien ja oppilaiden hyvinvointiin (mt., 310). Kotitalouden oppitunneilla oppilaita rohkaistaan kertomaan omia ajatuksiaan ja kotitalousopettajat pitävät keskustelu- ja väittelytaitojen oppimista tärkeänä.

”Ajattelin, että semmonen toisten arvostaminen ja hyvin kohtelemine on jotenkin tosi tärkeä arvo, josta haluan pitää kiinni.” (K07)

Oppilaiden ja opettajan molemminpuolinen kunnioitus mainittiin useassa haastattelussa. Kotitalousopettajat pyrkivät kunnioittamaan oppilaitaan omalla toiminnallaan ja samalla opetetaan oppilaille muiden ihmisten kunnioittamisen tärkeyttä. Käytännön työssä oppilaiden kunnioittaminen näkyy esimerkiksi erilaisten ruokavalioiden ja ruokarajoitusten huomioon ottamisena. Kotitalouden oppitunneilla jokaiselle oppilaalle löytyy sopivat raaka-aineet ja valmistettavat ruoat suunnitellaan siten, että jokaisen oppilaan ruokaan liittyvät rajoitukset otetaan huomioon. Yhtenä kunnioituksen osoittamisen tapana pidetään käytetyn kielen ja esimerkkien roolia kotitalouden oppitunneilla. Opetuksessa pyritään ottamaan huomioon erilaiset kotikulttuurit ja puhutaan esimerkiksi perheiden monimuotoisuudesta eikä esitetä ydinperhettä ainoana oikeana perhemuotona. Juhlaperinteistä puhuttaessa painotetaan perheiden, sukujen ja erilaisten yhteisöjen omien tapojen moninaisuutta eikä juhlakeskusteluissakaan nosteta yhtä tapaa tai perinnettä ylitse muiden.

”Mun mielestä on tärkeitä toisen ihmisen kunnioittaminen ja että me otetaan niinku nuoret, suhtaudutaan heihin kunnioittavasti. Tietenkin mä toivon sitä kunnioitusta myös sieltä puolelta, oppilaiden puolelta.” (KO3)

Kotitalousopettajat pyrkivät omalla toiminnallaan kunnioittamaan oppilaitaan, mutta toivovat samalla myös oppilaiden osoittavan kunnioitusta opettajaa kohtaan. Kouluarjessa kotitalousopettajat pitävät tärkeänä sitä, että opettaja saa ja voi näyttää omat tunteensa oppilaille. Inhimillisyyden näyttäminen on tärkeää ja oppitunnin aluksi kotitalousopettaja saattaakin mainita oppilaille raskaasta päivästä ja samalla toivoa, että oppilaat ymmärtävät tilanteen ja pyrkivät ottamaan sen huomioon omassa käytöksessään. Usein myös oppilaat osoittavat empatiaa opettajaa kohtaan, jos opettaja toimii samoin heitä kohtaan.

Kotitalousopettajan roolia koulussa voidaan tämän tutkimuksen aineiston perusteella kuvailla jollakin tavalla jopa äidilliseksi. Lämmin ja tasa-arvoinen läsnäolo kotitalouden oppitunneilla on kotitalousopettajille tärkeää. Lempeyden merkitys oppilaiden kohtaamisessa kotitalouden oppituntien aikana etenkin siksi, että oppiainesisällöt ovat lähellä oppilaiden ja heidän läheistensä omaa elämää.

6.2 Kotitalousluokassa opittavat monikulttuurisuutaidot

Kotitalousopettajien käsitykset monikulttuurisuudesta liittyvät suurimmilta osin oppilaiden monikulttuuriseen taustaan. Monikulttuurisilla oppilailla on kantaväestön kotikulttuurista jollakin tavalla eroava kotikulttuuri, maailmankatsomus voi olla erilainen tai oppilaan kotona voidaan puhua jotakin muuta kieltä kuin suomea. Myös Suomen rajojen sisällä oleva moninaisuus sanoitetaan monikulttuurisuudeksi. Kotitalousopettajat ymmärtävät kulttuuriset erot esimerkiksi Uusimaalla asuvien ja lappilaisten välillä. Monikulttuurisuutta nähdään siis myös niin sanotun kantaväestön joukossa.

”Ite ajattelen sillä tavalla, että en niinkään ehkä perhetaustoilla, koska sehän nyt on ihan itsestään selvää, että kaikilla on oma yksilöllinen tausta. Mutta jos miettii, mikä on mun mielestä tosi monikulttuurista, niin siel kuuluu tai että oppilas pystyy puhumaan vaikka paljon erilaisia kieliä tai seit et ne on vaikkapa eri maista. Niin se on mun mielestä tosi monikulttuurista tiivistetysti.” (KO7)

Kotitalousopettajien mukaan monikulttuurisuuskasvatusta tulee antaa ihan jokaiselle peruskoulun oppilaalle kotikulttuurista, taustasta tai lähtökohdista riippumatta. Aiemmin tämän tutkimusraportin monikulttuurisuuskasvatusta käsittelevässä luvussa kerroin, kuinka monikulttuurisuuskasvatus on Suomessa yleensä osoitettu ainoastaan maahanmuuttajaoppilaille ja sen tarkoituksena on ollut kotoutumisprosessissa tukeminen. Kotitalousopettajat kuitenkin näkevät monikulttuurisuuskasvatuksen olevan suuressa roolissa ihan jokaisen suomalaisen peruskoulun oppilaan kasvuprosessissa. Monikulttuurisuuskasvatuksen merkitystä painotettiin myös koulussa työskentelevien opettajien ja muun kouluhenkilöstön lisäkouluttamisessa. Jun ja Kim (2010) ovat tutkineet kotitalousopettajien käsityksiä monikulttuurisista perheistä ja monikulttuurisuuskasvatuksesta Koreassa. Myös heidän tutkimuksessaan tuli ilmi, että kotitalousopettajien mielestä monikulttuurisuuskasvatuksen sisältöjä tulisi opettaa jokaisen kouluaineen oppitunneilla. (Jun & Kim, 2010, 147.)

Aiemmissa suomalaisen peruskoulun monikulttuurisuutta käsittelevissä tutkimuksissa (ks. esimerkiksi Kivistö ym., 2006 ja Luukkainen, 2004) on myös nostettu esille opettajien ja opettajaopiskelijoiden toivomukset

monikulttuurisuuskasvatuskoulutuksen lisäämisestä sekä opettajien peruskoulutukseen että lisäkoulutuksiin. Tässä tutkimuksessa kotitalousopettajat painottivat, että jokaiselle lasten ja nuorten kanssa työskentelevälle on hyödyksi kaikki monikulttuurisuuteen, moninaisuuteen ja monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvät lisä- ja täydennyskoulutukset. Kotitalousopettajat näkevät monikulttuurisuuskasvatuksen kuuluvan jokaiselle oppilaalle ja sitä pitäisi toteuttaa jokaisen oppiaineen tunneilla.

”Avoimuuden opettaminen oppilaille on tärkeää. Muuttuvassa maailmassa jokaisen tulee oppia toimimaan eri taustoista tulevien kanssa ennakkoluulottomasti.”
(KO6)

Kotitalousopettajat ymmärtävät maailman ja samalla myös koulujärjestelmän muuttumisen. Tulevaisuuden työelämässä tarvitaan uudenlaisia taitoja. Näiden taitojen opettamiseen vastaa osaltaan uusi opetussuunnitelma. Hyvät yhteistyötaidot painottuvat yhä enemmän työelämän vaatimuksissa ja ihmisten liikkuvuuden sekä globalisaation myötä yhteistyötaidot keskenään erilaisten ihmisten kanssa ovat ensiarvoisen tärkeitä. Monikulttuurisuuskasvatuksen avulla oppilaiden omia näkökulmia pyritään avartamaan. Kotitalousopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta painottuvat avoimuuden ja suvaitsevaisuuden opettamiseen. Oppilaiden käsityksiä ja näkökulmia pyritään avartamaan ottamalla mukaan opetukseen monikulttuurisia sisältöjä ja aihealueita.

Kotitalous kuuluu taito- ja taideaineiden kokonaisuuteen. Kotitalouden oppitunneilla opetellaan paljon käytännön taitoja, joita jokainen oppilas tarvitsee jossakin kohtaa elämässään. Kotitalousopettajille on tärkeää etsiä ja nimetä oppilaiden omia vahvuuksia erityisesti kotitalouden oppiainesisältöihin liittyen. Kotitalouden oppitunneilla pääsevät loistamaan sellaisetkin oppilaat, joille teoriapainotteiset oppiaineet voivat olla haastavia, mutta käytännötyöt sujuvat hyvin.

”Että se, että mitä numeroita sulla on todistuksessa, niin se ei määrittele sua ihmisenä eikä välttämättä kerro mitään siitä, missä sä oot kymmenen vuoden päästä. Ehkä se kaikista vahvuuksien löytäminen ja semmonen pienien hyvien asioiden huomaaminen.” (KO7)

Kaiken kaikkiaan kotitalousopetuksen mahdollisuudet oppilaiden monikulttuurisuustaitojen opettamiseen ovat hyvät. Kotitalousluokassa työskennellään yhdessä ja ollaan fyysisesti lähellä toisia. Erilaisten keskustelujen käyminen oppilaiden kanssa kotitalouden oppituntien aikana on kotitalousopettajille helppoa ja luontevaa. Kotitalouden oppitunneilla voi olla myös oppilaita voimaannuttava vaikutus, koska käytännön tehtävät ovat osaksi tuttuja oppilaiden kodeista. Kotitalousluokat näyttävätkin eräänlaisina kodin pienoismalleina, joissa jokainen saa olla juuri oma itsensä.

6.3 Ruoka monikulttuurisuuskasvatuksen mahdollistajana

Kotitalousopetuksessa monikulttuurisuus esiintyy monin eri tavoin. Oppilasryhmät ovat yhä enenevässä määrin monikulttuurisia ja keskenään erilaisia oppilaita täynnä. Monikulttuurisuuden käsitteen avulla kuvaillaan oppilaiden erilaisia kotikulttuureja, etnisiä taustoja ja valtaväestön tavoista eroavia perinteitä ja käytäntöjä. Monikulttuurisuus liitetään myös erilaisten ihmisten väliseen kanssakäymiseen ja yhteistyöhön. Toisaalta monikulttuurisuus näyttää myös kulttuurisina tietoina ja taitoina sekä kiinnostuksena uusia itselle ennalta tuntemattomia kulttuureja kohtaan.

”Monikulttuurisuus mun mielestä on tietoa ja vaatii ennakkoluulotonta asennetta toisia kulttuureja kohtaan. Ja myös sitä, että on valmis vastaanottamaan tietoa toisista kulttuureista ja niiden tavoista ja muustakin kuin ruokakulttuurista.” (KO2)

Tähän tutkimukseen osallistuneet kotitalousopettajat joko työskentelivät haastattelun tekohetkellä tai olivat aikaisemmin työskennelleet monikulttuurisessa koulussa. Monikulttuurisuus koulussa oli jokaiselle kotitalousopettajalle siis tuttua ja osa mainitsikin haastattelun aikana, että oppilaiden moninaisuus ja monikulttuurisuus koulussa on aivan tavallista arkipäivää, eikä pidä sitä millään tavalla erikoisena asiana.

Tähän tutkimukseen osallistuneet kotitalousopettajat pitivät tärkeänä sitä, että oppilaan omia ruokaa tai ruokailuun liittyviä tapoja kunnioitetaan myös kotitalouden oppitunnilla. Erilaisiin ruoka-aineisiin liittyvät rajoitukset liittyvät useimmiten

oppilaan allergioihin tai oppilaan uskonto ja sen perinteet vaikuttavat oppilaan ruokailutapoihin. Eri uskontoja edustavat oppilaat ovat kuitenkin myös keskenään erilaisia ja eri oppilaiden perheissä saatetaan noudattaa uskonnon sanelemia sääntöjä eri tavoilla (Lehtinen, 2008, 85). Tästä syystä kotitalousopettajan tulee tiedustella mahdollisia ruokarajoitteita lempeästi, jotta jokainen oppilas tulee kuul- luksi ja huomioiduksi parhaimmalla mahdollisella tavalla.

Kotitalousopettajat ottavat erilaiset ruokavaliot ja allergiat huomioon kotitalouden oppitunneilla valmistettavien ruokakokonaisuuksien suunnittelussa. Se nähdään tavallisena osana kotitalousopettajan työtä, vaikka joskus erilaisten ruokavalioiden ottaminen huomioon tuo suunnitteluun haasteita. Erilaisten ruokatapojen ja - valintojen synnyttämät keskustelut opettajan ja oppilaiden välillä nähdään hyvinä oppimistilanteina, jolloin ihan jokainen oppilas pääsee oppimaan jotakin itselle uutta.

”Mä en aikasemmin, mut nyt viimeset viis vuotta mä oon huomioinu ramadan- paaston tarkemmin. Et mä katon etukäteen, millon se on. Sillon kun mä aloitin, mä ajattelin että maassa maan tavalla, että ei voi mitään. Nyt mä ajattelen, että eihän se oo minulta pois, eikä se oo keneltäkään pois, jos mä sen huomioin. Että sehän on kohteliasta ja ystävällistä ja mä otan yleensä leivonnaisia sillä jaksolla.”
(KO1)

Edellä oleva aineistoesimerkki kertoo hyvin siitä, kuinka kotitalouden opetuksessa oppilaiden omien tapojen ja perinteiden ottaminen huomioon on helposti toteutettavissa. Ramadanin aikana paastoaminen on yksi islaminuskon peruspi- lareista ja sen ajankohta vaihtelee vuosittain kestäen aina yhden kuukauden. Muslimioppilaiden paastoaminen ja sen tukeminen koulussa on yksi esimerkki siitä, kuinka oppilaiden identiteetin ja itsetuntemuksen kehittymistä tuetaan par- haimmalla mahdollisella tavalla. (Ali & Bagley, 2015, 9, 12.) Ramadan-paaston huomioiminen osoittaa kotitalousopettajan arvostavan muslimioppilaita ja sa- malla opettaja tukee muslimioppilaiden huoltajien tekemää kasvatustyötä.

Ali ja Bagley (2015) tutkivat kanadalaista muslimi- ja kristityille tarkoitettua koulua etnogra- fisin menetelmin. Heidän tutkimuksessaan selvisi, että muslimi- ja kristityille tarkoitettu

koulussa uskonnollisten tapojen ja perinteiden noudattaminen on normaalia, koska kaikki toimivat samalla tavalla ja oman uskonnon harjoittaminen on helppoa. Muslimioppilaiden vanhemmat pitivät hyvin tärkeänä sitä, että oman uskonnon harjoittaminen koulussa on mahdollista. (Ali & Bagley, 2015, 11.) Kotitalousopetuksessa oppilaiden uskonnollisten perinteiden ottaminen huomioon on siis mahdollista, jos kotitalousopettaja itse haluaa niin toimia.

Aiemmin tässä tutkimusraportissa (ks. 3.3.) kerrottiin, kuinka monikulttuurisuuden teemat ja aihealueet näyttäytyvät erityisesti kotitalouden valinnaisissa opinnoissa. Kotitalouden valinnaisopintoissa opitaan usein uutta eri maiden ruokakulttuureista. Kotitalousopettajat ottavat oppilaat usein mukaan eri maiden ruokakulttuureja käsittelevän kurssin suunnitteluun ja he antavat monikulttuurisen taustan omaavalle oppilaalle itselleen mahdollisuuden kertoa muille omasta kotikulttuuristaan ja siihen liittyvästä ruokakulttuurista. Erilaisten maiden ja alueiden ruokakulttuureihin tutustuminen sekä ruokakulttuureihin vaikuttavien tekijöiden ymmärtäminen auttaa osaltaan myös kotitalousluokassa tapahtuvan monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumista.

Flowers ja Swan (2012) tuovat esille Australian pitkät perinteet erilaisuuden hyväksymisen opettamisesta ruoan avulla. Australiassa on huomattu ihmisten hyväksyvän erilaisuutta paremmin niillä alueilla, joilla syödään paljon erilaista ruokaa erilaisista kulttuureista (mt., 1). Kotitalouden oppitunneilla opitaan erilaisista ruokakulttuureista sekä syistä erilaisten perinteiden ja tapojen takana. Oppilaat ovat yleensä kiinnostuneita oppimaan uutta muiden maiden ruokakulttuureista ja näin voidaan samalla luoda pohjaa kotitalouden oppitunneilla annettavalle suvaitsevaisuuskasvatukselle.

Gunew (1993, 13) tuo esille oman ajatuksensa siitä, kuinka monikulttuurinen ruoka ja erilaiset ruokalajit ovat olleet jo pitkään arkipäiväisiä. Monikulttuurisuuden yksi hyväksyttävimmistä asioista on nimenomaan ruoka (mt., 13). Kotitalousopetuksessa on tästäkin näkökulmasta hyvät mahdollisuudet monikulttuurisuuskasvatukseen toteuttamiseen. Kuitenkin kotitalousopettajan tulisi pitää huolta siitä, että samalla, kun opitaan uutta tietyn alueen ruokakulttuurista, tulisi kiinnittää huomiota myös tuon alueen muihin kulttuuriin piirteisiin. Flowers ja Swan (2012,

27, Narayanin, 2007 mukaan) painottavat sen alueen poliittisten, historiallisten ja kulttuuristen tekijöiden pohtimista, jonka ruokaa valmistetaan tai syödään. Niin tehtäessä voidaan ruokaa todella käyttää erilaisuuden hyväksymisen edistämiseen (mt.).

Erilaisten oppilaiden erilaiset tavat toimia esimerkiksi ruokapöydässä tai ruokaa valmistettaessa aiheuttavat kotitalouden oppitunneilla ajoittain yhteisiä keskusteluja esimerkiksi hyvistä käytöstavoista ruokapöydässä. Kotitalousopettajat toivat myös esille joidenkin oppilaiden erilaisen ajatusmaailman sukupuoleen liitetystä kotitöistä. Tällaisia kommentteja kotitöistä ja niiden suorittamisesta kotona kuulee niin valtakulttuuria kuin vähemmistöjä edustavilta oppilailta. Kotitalouden oppitunneilla toimitaan kuitenkin tasapuolisesti ja jokainen oppilas pääsee tekemään kaikenlaisia käytännön töitä sukupuoleen tai sen kokemukseen katsomatta.

6.4 Monikulttuurisuuteen liittyvät haasteet kotitalousopetuksessa

Osa tutkimukseen osallistuneista kotitalousopettajista on työskennellyt oman opetustyönsä ohella myös luokanvalvojan tehtävissä. Nämä kotitalousopettajat nostivat monikulttuurisuudesta ja siihen liittyvistä haasteista puhuttaessa esille kielitaidon merkityksen myös oppilaiden huoltajien kanssa työskennellessä. Tulkien kanssa työskentely oli osalle kotitalousopettajista tuttua. Kielitaito nousi yleisesti yhdeksi suurimmista haasteista monikulttuurisissa kouluissa työskennelleiden kotitalousopettajien puheessa. Oppilaiden oman kotikielen tai äidinkielen merkitys nähdään merkittävänä ja sen osaamisen tärkeys uuden kielen oppimisessa ymmärrettiin. Kotitalouden oppitunneilla oppilaat käyttävät usein omia kotikieliään, jos ryhmässä on samaa kieltä puhuvia. Erityisesti käytännön työskentelyn aikana omalla kotikielellä puhuminen on yleistä. Kielitietoisien peruskoulun ajatuksen mukaan opettajan tuleekin tukea oppilaita oman kotikielen käyttämisessä ja samalla pyrkiä mahdollistamaan suomen kielen tehokas oppiminen.

”Kyl mä joudun ruokapöydässä sen (oman kotikielen puhumisen kieltäminen) tekemään, kun mä nään ihan selkeesti, että on semmosta naureskelua. Mutta se, että mä ehdin siinä 16 oppilaan ryhmässä niinku esimerkiks kysyä, että mikä tää

on sun kielellä tää desilitramitta, jos hän ei ymmärrä sitä. Niin kyl aika paljon vaaditaan, että mä ehdin kaikkien kanssa kielitietosesti toimia. Se on haaste.” (KO1)

Kotitalouden oppitunneilla työskennellään useimmiten pienissä noin neljän oppilaan muodostamissa ryhmissä. Työskentelyryhmät muodostetaan eri kouluissa eri tavoilla ja menetelmillä. Yksi tämän tutkimuksen haastateltavista toi esille tilanteen, jossa kotitalouden oppitunnilla mukana ollut erityisopettaja olisi halunnut jakaa oppilaat eri tavalla kuin kotitalousopettaja itse oli tottunut tekemään.

”Ja hän sitten oli vähän niinku katteli, miten niitä vois ryhmitellä, niin hän oli selvästi sitä mieltä, että noi somalipojat pannaan yhteen ryhmään ja tässä on nää tytöt. Nää suomalaiset. Et ei se puhunu näillä nimillä, mutta se ryhmittely meni ihan selvästi. Ja mä olin vähän, että mä en oo tavannu tällä tavalla koskaan tehdä ryhmittelyä. Koska mun mielestä se, että sekottaa ja ne on heterogeenisiä, niin siinä voi oppia vähitellen sitä kunnioittamista.” (KO3)

Kotitalousopettajan työssä törmää joskus muiden opettajakollegoiden mielipiteisiin ja tapoihin, jotka eivät tunnu itsestä mukavilta. Tutkimusaineistosta löytyi joidakin puheenvuoroja siitä, kuinka tutkimukseen osallistuneet kotitalousopettajat törmäivät työssään ajoittain oppilaita eriarvostavaan käytökseen tai puheeseen muiden opettajakollegoiden toimesta. Opettajan työssä joutuukin usein tasapainoilemaan erilaisten arvostusten ja käytäntöjen keskellä, jotta löytää itselle sopivamman tavan toimia.

Kotitalouden oppitunneilla erilaisissa työskentelyryhmissä toimimista pidetään erittäin tärkeänä oppimistehtävänä. Heterogeenisissä ryhmissä työskentely on kotitalousopettajille tärkeää ja he puhuvat sen tärkeydestä myös oppituntien aikana oppilaiden kanssa. Heikko kielitaito vaikuttaa joskus myös näiden ryhmien muodostamiseen. Työskentelyryhmiä muodostettaessa tulee miettiä tarkasti, kenen olisi hyvä työskennellä kenenkin kanssa, jotta heikosti suomea puhuva tai ymmärtävä oppilas pysyisi mukana ryhmän kanssa työskennellessään ja samalla saisi tukea suomen kielen oppimisessa.

”Jos on paljon sujuvasti suomea puhuvia ja sitten on muutamia, joilla on vaikka selkeesti heikompi kielitaito, niin aiheuttaa se sitä, että niinku huomaa puhuvansa

sillä tavalla, että ajattelee, että kaikki ymmärtää ja sitten ei välttämättä ymmärräkään ja sitten pitää ikään kuin tuplasti selittää niille, jotka ei ymmärrä.” (KO4)

Yksi tutkimukseen osallistunut kotitalousopettaja toi haastattelussa esille oman kokemuksensa heikkoon kielitaitoon liittyen. Tämän kotitalousopettajan omat lapset kävivät koulunsa kielellä, jota kotitalousopettaja itse ei osannut puhua tai ymmärtänyt sujuvasti. Hän kertoi, kuinka huomasi olevansa usein vanhempainiloissa tai muissa tapaamisissa hiljaa, koska ei ollut kielitaidostaan varma. Omat kokemukset heikon kielitaidon merkityksestä antoivat uuden näkökulman kotitalousopettajan työhön ja omien oppilaiden sekä heidän vanhempainensa kohtaamiseen tilanteissa, joissa suomen kielentaito on heikkoa. Monikulttuurisuuden kokemuksiin liittyvät haasteet kotitalousopetuksessa painottuvat erityisesti kieleen, kielitaitoon tai sen heikkouteen.

6.5 Monikulttuurisuus rikkautena kotitalousopetuksessa

Monikulttuurisuus näyttäytyy kotitalouden opetuksessa enemmän rikkautena kuin haasteena ja se tuo kotitalousopettajan työhön vaihtelevuutta. Myös Junin ja Kimin (2010) tutkimuksessa saatiin samanlaisia tuloksia. Monikulttuurista oppilasryhmää opetettaessa oppilaat ovat tekemisissä erilaisten ihmisten kanssa ja joutuvat todennäköisesti tekemään kompromisseja ja käymään keskusteluja kaikille yhteisistä tavoista ja säännöistä, joiden avulla päästään mahdollisimman hyvään lopputulokseen.

”Musta meillä on ihan mahtava oppiaine, että se avaa tälläisiä (kulttuurien välisiä) siltoja, joiden kautta voi päästä johonkin itselle uuteen kulttuuriin sisälle. Ja oppilaillekin se voi olla avartavaa, että he ymmärtää, että miten esimerkiksi uskonnot vaikuttaa ruokakulttuureihin.” (KO3)

Kotitalousopettajat kokevat, että oppilaiden moninaiset kulttuuritaustat on helppo ottaa esille erityisesti kotitalouden oppitunneilla, jolloin samalla muut oppilaat pääsevät oppimaan jotakin uutta.

”Täs varmaan on aika iso vaikutus sillä, minkälaisella alueella koulu on. Koska koulu, missä olin aikasemmin, missä ei ollu kauheesti monikulttuurisuutta, niin sitä ei tuotu esiin ja sitä – ei ainakaan haluttu mainostaa. Mutta sit taas koulu, jossa oli hyvin paljon oppilaita eri kulttuuritaustoilla, niin sitä tuotiin tosi paljon esiin.” (KO4)

Osalle oppilaista oman kotikulttuurin tai taustan esiin tuominen kotitalouden oppitunneilla on luontevampaa kuin toisille. Osa oppilaista on nykyään paljon avoimempia ja kertovat mielellään omasta kotikulttuuristaan. Yhden haastateltavan koulussa kotitalouden oppitunneilla valmistetaan usein ruokaa oppilaiden omien kotoa tuotujen ohjeiden mukaan ja oppilaat tuovat innoissaan reseptejä kodeistaan kouluun. Tässä koulussa monikulttuurisen taustan omaavia oppilaita on paljon, joten ehkä se osaltaan vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen. Tavallisuudesta ja normaaliudesta poikkeaminen voi olla vaativaa nuorelle (Rastas, 2002, 13). Jos kouluympäristössä moninaisuus ja monikulttuurisuus on arkipäivää, voi oman itsensä hyväksyminen ja muille sen näyttäminen olla helpompaa. Toisaalta oppilaan yksilöiminen oman kotikulttuurinsa edustajaksi voi tuntua oppilaan mielestä inhottavalta, jos hän on esimerkiksi syntynyt ja asunut aina Suomessa ja kokee olevansa ensisijaisesti suomalainen. Oppilaiden kategorisointia pukeutumisen tai ulkonäön mukaan tulee ehdottomasti välttää.

Kotitalousopettajat ovat myös itse oppineet uusia asioita eri kulttuureista monikulttuurisissa kouluissa työskennellessään. Eri maiden ruokakulttuurit ovat tulleet suurimmalle osalle tutuiksi omien opintojen, kiinnostuksen tai matkustelun kautta, mutta oppilaiden omat kertomukset heidän kotikulttuureistaan ovat syventäneet tätä tietoa entisestään. Tähän tutkimukseen osallistuneista kotitalousopettajista suurin osa on viettänyt ulkomailla pidempiäkin aikoja työskentelyn tai opintojen parissa. Monikulttuurista tietämystä on rakennettu myös sillä tavalla. Muutama kotitalousopettaja luonnehti lisäksi omaa tuttavapiiriään sekä moninaiseksi että monikulttuuriseksi.

Kotitalousopettajat pitävät tärkeänä jokaisen oppilaan taustan kunnioittamista ja siinä tehtävässä omat monikulttuurisuuden kokemukset ovat suuressa roolissa. Myös Janhosen, Paavolan ja Layneen (2016, 246) mukaan opettajat pitävät tärkeänä oppilaiden kielellisen ja kulttuurisen taustan ymmärtämistä. Koulutyön ulkopuolisen arkielämän ja läheisten kautta oma tietämys ihmisten erilaisuudesta

on saanut uusia näkökulmia, joiden avulla omaa työtä erilaisten nuorten opettamisessa ja kasvattamisessa on voinut kehittää.

Eräs kotitalousopettaja kertoi haastattelun ulkopuolella hyvän esimerkin siitä, kuinka oli itse tuonut esille oman monikulttuurisen taustansa oppilaille. Haastateltava antoi luvan esimerkin kertomiseen tässä tutkimusraportissa. Kotitalousopettaja oli teettänyt äidistään sekä itsestään geenitestin ja tulosten saavuttua hän päätti esitellä tulokset oppilailleen. Tuloksista kävi ilmi, että hänen äitinsä geeniperimässä oli paljon vaikutteita Itä-Euroopasta ja kotitalousopettajan omasta geeniperimästä oli löydettävissä pohjoisten alkuperäiskansojen vaikutteita. Hän halusi omalla esimerkillään esitellä oppilailleen, että ihan tavallisessa niin sanotussa kantaväestöön kuuluvan suomalaisen geeniperimästä voidaan löytää monikulttuurisia vaikutteita. Oppilaisiin tämä oli tehnyt suuren vaikutuksen ja aloittanut hyvän keskustelun siitä, mitä geenit oikeastaan ovat ja miten ne vaikuttavat ihmiseen. Tämä kertoo mielestäni hyvin siitä, kuinka inhimillistä kotitalousopettajan työ pohjimmiltaan voi olla. Opettaja onkin ihan tavallinen ihminen ja sen voi myös näyttää oppilaille.

Kotitalousopettajat toivat esille tekevänsä työtä oman persoonansa avulla ja painottivat heittävänsä itsensä likoon omaa työtä tehdessään. Clauss (2006, 24) nostaa myös esille ajatuksen monikulttuurisuuskasvatuksen ja kotitalousopetuksen yhdistävästä tekijästä, joka hänen mukaansa on juuri se, että molempia tehdään oman persoonan ja läheisen vuorovaikutuksen avulla. Tästä syystä kotitalousopetukseen on lähtökohtaisesti helppo sisällyttää monikulttuurisuuskasvatusta, jos opettaja itse kokee sen tärkeäksi.

7 Johtopäätökset

Tarkastelin edellisessä luvussa tutkimuksen keskeisiä havaintoja ja tuloksia. Pohdinkin seuraavaksi sitä, mitä uutta tietoa ja ymmärrystä tällä tutkimuksella tuodaan kotitaloustiede- ja monikulttuurisuuskasvatustutkimuksiin. Pyrin katsomaan tätä tutkimusta osana laajempaa tiedekokonaisuutta ja tuon esille omia ajatuksiani tutkimuksen tekemiseen liittyen. Esittelen lisäksi tämän tutkimuksen seurauksena syntyneitä uusia näkökulmia ja jatkotutkimusideoita. Lopuksi kuvailen tutkimusprosessia ja sen edistymistä omasta näkökulmastani.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kotitalousopettajia monikulttuurisuuskasvattajina ja ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää, miten kotitalousopettajat kokevat monikulttuurisuuden omassa työssään. Tutkimukseen osallistuneet kotitalousopettajat työskentelivät tutkimuksen toteutushetkellä tai olivat aikaisemmin työskennelleet kouluissa, joita he kuvailivat monikulttuurisiksi. Jokainen tutkimukseen osallistunut kotitalousopettaja on siis kohdannut työssään monikulttuurisuutta ja keskenään erilaisia oppilaita jokaisen koulupäivän aikana. Tutkimusaineiston perusteella monikulttuurisuus näyttäytyy kotitalousopettajien työssä rikkautena ja kotitalousopettajat pitävät oppilaiden keskinäistä erilaisuutta ryhmien vahvuutena. Abahassine (2015) tutki pro gradu -tutkimuksessaan opettajia monikulttuurisuuden kohtaajina ja myös hänen tutkimuksensa mukaan opettajat kokevat monikulttuurisuuden työssään myönteisenä asiana, joka tuo vaihtelevuutta työskentelyyn. Kotitalousopettajat ovat yksimielisiä monikulttuurisuuteen ja monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvien täydennyskoulutusten tärkeydestä ja hyödyllisyydestä ihan jokaiselle opettajalle ja koulussa työskentelevälle aikuiselle.

Kotitalousopettajat haluavat ylläpitää luokassaan lämmintä ja turvallista ilmapiiriä, jossa jokainen oppilas voi olla oma itsensä. Tässä tutkimuksessa kotitalousopettajan ja oppilaan lämmin ja tasa-arvoinen kohtaaminen korostui erityisesti. Kotitalouden oppitunneilla oppilaita ohjataan kohtaamaan toisensa tasa-arvoisesti ja kunnioituksen opettamista pidetään myös tärkeänä. Tasa-arvon, suvaitsevaisuuden ja oikeudenmukaisuuden ihanteet ovat myös tärkeässä roolissa monikulttuurisuuskasvatuksen keskiössä. Tästä näkökulmasta katsoen

kotitalousopettajat sisällyttävät monikulttuurisuuskasvatuksen aiheita huomauttamattaan osaksi jokaista oppituntia.

Tämän tutkimuksen toisena tutkimustehtävänä oli selvittää, miten kotitalousopettajat sisällyttävät monikulttuurisuuskasvatusta omaan opetukseensa. Kotitalouden oppitunneilla oppilaat pääsevät valmistamaan ruokaa, joka syödään yhdessä oppitunnin aikana. Ruoka onkin yksi keino erilaisuuden hyväksymisen opettamisessa (Flowers ja Swan, 2012). Kotitalouden oppitunneilla keskustellaan erilaisista ruokaan, ruokailuun ja ruoanvalmistukseen liittyvistä tavoista ja pohditaan niiden taustalla olevia tekijöitä. Oppilaat liittyvät ruoanvalmistuksen kiinteästi osaksi kotitalouden oppitunteja ja tällöin ruoan avulla erilaisiin kulttuureihin tutustuminen on myös luontevaa. Kotitalousopetuksen avulla halutaan välittää paikallista kulttuuria ja samalla käydä vastavuoroista vuoropuhelua eri kulttuureiden välillä ja näin lisätä kulttuurista ymmärrystä (Janhonen-Abuquah ym., 2015, 42).

Monikulttuurisuuskasvatuksen perusarvot näkyvät myös kotitalousopettajien työtä johtavien arvojen listassa. Kotitalousopettajat haluavat toimia tasa-arvoisina, oikeudenmukaisina ja lempeinä opettajina, jotka ohjaavat oppilaita erilaisuuden hyväksymiseen ja empatian osoittamiseen. Kotitalouden oppituntien voimaannuttavaa merkitystä kaikille oppilaille ja etenkin niille, jotka osoittavat taitonsa erityisesti käytännön työskentelyssä, pidetään tärkeänä.

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto kerättiin kotitalousopettajia haastattelella. Banksin (2008, 31) koostamien monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuuksien ensimmäisen ulottuvuuden mukaan jokaisen oppiaineen oppimateriaalia tulisi tarkastella kulttuuristen silmälasien läpi. Tulevaisuudessa olisikin kiinnostavaa tutkia lisää monikulttuurisuuden esiintymistä esimerkiksi kotitalouden oppitunneilla käytettävissä oppimateriaaleissa. Kotitalouden oppituntien aikana annettavaa monikulttuurisuuskasvatusta olisi erityisen kiinnostavaa tutkia myös etnografisin menetelmin, jolloin saataisiin enemmän tietoa siitä, minkälaista monikulttuurisuuskasvatusta kotitalouden oppitunneilla todella tapahtuu. Tämän tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset ovat olleet lähtöisin haastatteluaineistosta ja haastatteluaineisto voi olla joiltakin osin erilaista todellisuuden kanssa. Kotitalouden

oppitunneilla annettavaan monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvä opas voisi myös olla hyödyksi kentällä työskenteleville kotitalousopettajille.

Tämän tutkimuksen toteuttaminen on opettanut minulle paljon uutta niin itsestäni kuin tutkimuksen teosta. Olen yllättänyt itseni omasta sitkeydestäni tutkimuksen teon aikana. Olen jaksanut etsiä ja lukea uusia lähteitä sekä kirjoittaa ylös ajatuksiani ja ideoitani koko tutkimusprosessin aikana. Tutkimuksen teon vaikeina hetkinä minua on auttanut tutkimusaiheen merkitys itselleni. Halusin ehdottomasti tehdä pro gradu -tutkimuksen itselleni tärkeästä aiheesta, johon jaksaisin perehtyä. Kotitaloustiede ja monikulttuurisuuskasvatus ovat minulle tärkeitä tieteenaloja, jotka halusin tässä tutkimuksessa yhdistää. Tutkimuksen alkuvaiheilla ajattelin, että tutkimusprosessin aikana tulisin oppimaan tärkeitä asioita myös omaan kotitalousopettajan työhöni liittyen ja niin lopulta myös tapahtui.

Lähteet

- Abahassine, S. (2015). *Opettaja monikulttuurisuuden kohtaajana peruskoulun arjessa*. Sosiologian pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.
- Ali, F. M. & Bagley, C. (2015). Islamic education in multicultural society: the case of a Muslim school in Canada. *Canadian journal of education. Revue Canadienne de l'éducation* 38(4), 1–26.
- Allison, B. N. (2003). Multicultural classrooms: Implications for family and consumer sciences teachers. *Journal of Family and Consumer Sciences* 95(2), 38–43.
- Antikainen, A. (1998). *Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta*. Helsinki: WSOY.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals. Teoksessa J. A. Banks & C. A. McGee Banks (toim.) *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (3–30). John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. & Banks, C. (2010). *Multicultural education*. Hoboken New Jersey: Wiley
- Buber, M. (1993). *Minä ja sinä* (suom. J. Pietilä). Juva: WSOY. (Alkuperäisteos 1923.)
- Clauss, B. A. (2006). Family and consumer sciences delivers middle school multicultural education. *Middle School Journal* 37(4), 17–24.
- Dervin, F. & Keihäs, L. (2013). *Johdanto uuteen kulttuurien väliseen viestintään ja kasvatukseen*. Kasvatusalan tutkimuksia 63. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, K. & Riitaoja, A-L. (2012). Multicultural education in Finland: Renewed intercultural competencies to the rescue? *International Journal of Multicultural Education* 14(3), 1–13.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2010). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta, ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (26–44). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Flowers, R., & Swan, E. (2012). Eating the Asian other? Pedagogies of food multiculturalism in Australia. *PORTAL Journal of Multidisciplinary International Studies* 9(2), 1–30.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2000). *Making spaces: Citizenship and difference in schools*. Lontoo: Macmillan.
- Gunew, S. (1993). Against Multiculturalism: Rhetorical Images in Multiculturalism, Difference and Postmodernism. Teoksessa G. L. Clark, D. Forbes. & R. Francis (toim.) *Multiculturalism, Difference and Postmodernism* (38–53). Melbourne: Longman Cheshire.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uudistettu painos). Hämeenlinna: Tammi.
- Holm, G., & Londen, M. (2010). The discourse on multicultural education in Finland: Education for whom? *Intercultural Education* 21(2), 107–120.
- Husu, J. & Toom, A. (2010). Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (131–147). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, L. (2005). Suomalainen monikulttuurisuus. Paikallisia ja yllirajaisia suhteita. Teoksessa L. Huttunen, O. Löytty & L. Rastas (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (16–40). Tampere: Vastapaino.
- Janhonen-Aburuah, H. (2010). *Gone with the wind? Immigrant women and transnational everyday life in Finland*. Helsingin yliopisto. Home economics and craft studies research reports 24.
- Janhonen-Aburuah, H., Posti-Ahokas, H., Palojoki, P. & Lehtomäki, E. (2014). Developing Learning Games for Culturally Responsive Home Economics Teaching. *International journal of home economics IJHE*, 7(2), 2–16.
- Janhonen-Aburuah, H., Heino, L., Pöntinen, S. M. & Haveri, M. (2015). Kulttuurisesti kestävä kotitalousopetus. Teoksessa P. Palojoki & H. Janhonen-Aburuah (toim.) *Luova ja vastuullinen kotitalousopetus. Creative and responsible home economics education*. Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 38 (29–45). Helsinki: Unigrafia.
- Janhonen-Aburuah, H., Paavola, H., & Layne, H. (2016). Kriittisiä näkemyksiä monikulttuurisuuskasvatukseen. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 47(3), 245–251.
- Jokikokko, K., & Järvelä, M. L. (2013). Opettajan interkulttuurinen kompetenssi- produkti vai prosessi?. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 44(3), 245–257.
- Jun, M. K., & Kim, S. H. (2010). Home economics teachers' perception of multicultural families and multicultural education. *Journal of Korean Home Economics Education Association* 22(3), 147–162.
- Järventie, I. (2005). Millaisia lapsia tällaisina aikoina? *Psykologia* 40(4), 415–422.
- Keskinen, S. & Vuori, J. (2012). Erot, kuuluminen ja osallisuus yhteiskunnassa. Teoksessa S. Keskinen, J. Vuori & A. Hirsiaho (toim.) *Monikulttuurisuuden sukupuoli. Kansalaisuus ja erot hyvinvointiyhteiskunnassa* (7–35). Tampere: Vastapaino.
- Kivistö, J., Korhonen, T., Pösö, A-K., Vanhala, M. ja Ylinen, J. (2006). *Kansainvälisyyskasvatuksen tila opettajankoulutuksessa 2006*. Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto & ulkoministeriö.

- Kuusisaari, H. (2014). Kotitalousoppiaine yhteiskunnallisena suunnannäyttäjänä. Teoksessa H. Kuusisaari & L. Käyhkö (toim.) *Tutki, kehitä, kehity: Kotitalous yhteiskunnallisena oppiaineena* (9–20). Helsinki: BoD – Books on Demand.
- Kvale, S. (1996). *Interviews – An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Lapin yliopisto. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 91.
- Lehtinen, I. (2008). Muslimioppilas suomalaisessa koulussa. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.) *Moniuskontoinen koulu oppimisympäristönä* (84–90). Helsinki: Lastenkeskus/LK-kirjat.
- Lehtonen, M. (2009). Olen suomalainen (Io sono finlandese). Teoksessa S. Keskinen, A. Rastas & S. Tuori (toim.) *En ole rasisti, mutta... Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä* (109–115). Tampere: Vastapaino & Nuorisotutkimusverkosto.
- Liebkind, K. (2000). Monikulttuurisuus on tulevaisuutta. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa* (171–182). Tampere: Gaudeamus.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus. Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Multicultural Policy Index. (2019). Luettu 27.3.2020. Saatavilla <https://www.universityresearch.ca/projects/multiculturalism-policy-index/>
- Opetushallitus. (2017). *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu*. Opetushallituksen julkaisuja 4:2017.
- Paavola, H. (2007). *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä*. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 283.
- Paavola, H., & Talib, M-T. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Juva: PS-Kustannus.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A-M., & Rasku-Puttonen, H. (2013). Oppimista ja motivaatiota edistävä opettaja-oppilasvuorovaikutus. Teoksessa K. Pyhäntö, E. Vitikka & K. Nyyssölä (toim.). *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (93–111). Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino.
- Peters, S. J. (2007). A Historical Analysis of International Inclusive Education Policy and Individuals with Disabilities. *Journal of Policy Studies* 18(2), 98–108.
- Pietiläinen, J. (2020). Kotitalousopettaja on nähnyt suuren muutoksen oppilaissa – myös tuntien sisältö elää ajassa: ”Silakoita ei enää perata, eikä sianlihaa juuri käytetä”. (5.2.2020). *Helsingin uutiset*. Luettu 6.3.2020. Saatavilla <https://www.helsinginuutiset.fi/artikkeli/846046-kotitalousopettaja-on-nahnyt-suuren-muutoksen-oppilaissa-myos-tuntien-sisalto-elaa?fbclid=IwAR3r0VWY4cOLBQFNShzZ2cV9dH98hdEJVipuCMLsRrBAITjAjX1LEX4xSM>.

- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallituksen verkkosivut. Luettu 20.1.2020. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Portin, M. (toim.) (2017). *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2017:10. Helsinki: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino.
- Rastas, A. (2002). Katseilla merkityt, silminnähten erilaiset. Lasten ja nuorten kokemuksia rodullistavista katseista. *Nuorisotutkimus* 20(3), 3–17.
- Pyykkönen, M. & Saukkonen, P. (2009). Nuorisotoiminta, kulttuuri ja monikulttuuriset nuoret. Teoksessa P. Harinen, V. Honkasalo, A-M. Souto & L. Suurpää (toim.) *Ovet auki! Monikulttuuriset nuoret, vapaa-aika ja kansalaistoi- mintaan osallistuminen* (111–131). Helsinki: Hakapaino.
- Rasku-Puttonen, H., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. (2010). Koulu vuoro- vaikutuksellisenä oppimisyhteisönä. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini-Ikonen. *Toisensa kohtaavat ainedidaktikat. Ainedidaktinen sym- posiumi 13.2.2009 Tampereella* (301–314). Tampere: Yliopistopaino.
- Riitaoja, A-L. (2013). Onko suomalainen monikulttuurisuuskasvatustutkimus me- todologialtaan nationalistista ja koloniaalista? *Kasvatus: Suomen kasva- tustieteellinen aikakauskirja* 44(3), 330–336.
- Rinne, E. (2019). *(Moni)kulttuurinen maailmankuva ja kuulumisen politiikka suo- malaisissa peruskoulun oppikirjoissa ja nuorten kokemuksissa*. Tampere: Yliopistopaino.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S., & Paavilainen, E. (2014). *Tut- kimuksen voimasanat*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vai- heet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haas- tattelun analyysi* (9–36). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teok- sessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (22–56). Jyväskylä: Vastapaino.
- Räsänen, R. (2002). Arvot, opettajuus ja opettajankoulutus valtaviiran ja moni- naisuuden ristiaallokossa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Jär- velä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) *Interkulttuurinen opettajankou- lutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (15–30). Oulu: Oulun yliopisto.
- Räsänen, R. (2005). Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa T. Kii- lakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pe- dagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* (87–111). Tampere: Vasta- paino.
- Räsänen, R. (2009). Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opetta- jan haasteena. Teoksessa J. Jokisalo & R. Simola (toim.) *Monikulttuuri- suus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä luonne* (1–20). Kasvatustieteen tiedekunnan julkaisuja 7.

- Salkind, N. (2010). Convenience Sampling. Teoksessa N. Salkind (toim.), *Encyclopedia of Research Design* (254). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Saukkonen, P. (2010). *Kotouttaminen ja kulttuuripolitiikka: tutkimus maahanmuutosta ja monikulttuurisuudesta suomalaisella taiteen ja kulttuurin kentällä*. Helsinki: Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö Cupore.
- Saukkonen, P. (2013) *Erilaisuuksien Suomi: vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Souto, A-M. (2011). *Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Helsinki: Hakapaino.
- Talib, M-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus*. Hämeenlinna: Kirjapaja Oy.
- Talib, M-T., Löfström, J. & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu, avaimia opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Talib, M-T. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Tarsa, R. (2014). Kyseenalaistamattomista käytännöistä kohti perusteltua kotitalousopetusta. Teoksessa H. Kuusisaari & L. Käyhkö (toim.) *Tutki, kehitä, kehity: Kotitalous yh- teiskunnallisena oppiaineena*. (s. 39–54) Helsinki: BoD – Books on Demand.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Venäläinen, S. (2010). *Interaction in the multicultural classroom: Towards culturally sensitive home economics education*. Helsingin yliopisto. Home economics and craft studies research reports 25.
- Viita, H. (2015). *Opettajaopiskelijoiden ajatuksia monikulttuurisuuskasvatuksesta*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, opettajan- koulutuslaitos.
- Väestörakenne. (2019). Suomen virallinen tilasto. Tilastokeskus. Viitattu 2.3.2020. https://www.stat.fi/til/vaerak/2018/vaerak_2018_2019-03-29_tie_001_fi.html.
- Warinowski, A. (2017). Monikulttuurisuuskasvatuksen yksinäpaisuudesta moninaisuuteen. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 48(3), 242–248.

Liitteet

LIITE 1

Teemahaastattelurunko

Taustatiedot

- Mikä on koulutuksesi?
- Kuinka kauan olet toiminut opettajana? Entä kotitalousopettajana?
- Sisältyikö peruskoulutukseesi monikulttuurisuuskasvatuksen sisältöjä? Jos sisältyi, niin mitä?
- Oletko suorittanut täydennyskoulutusta monikulttuurisuuskasvatukseen tai monikulttuuriseen kouluun liittyen? Mitä?

Määrittelyä

- Mitä monikulttuurisuus mielestäsi tarkoittaa?
- Mitä moninaisuus mielestäsi tarkoittaa?
- Mitä suvaitsevaisuus mielestäsi tarkoittaa?
- Mitä monikulttuurisuuskasvatus mielestäsi on?
- Millainen on monikulttuurinen oppilasryhmä?

Teema 1: Opettajuus ja monikulttuurisuus

- Tärkeät arvot opettajan työssä
- Monikulttuurisuus ja sen ilmeneminen käytännön työssä
- Monikulttuurisen oppilasryhmän opettaminen

Teema 2: Kotitalousopettajan työ ja monikulttuurisuus

- Monikulttuuriset tiedot ja taidot kotitalousopettajan työssä
- Myönteiset kokemukset monikulttuurisuudesta
- Haasteet liittyen monikulttuurisuuteen

Teema 3: Moninaisuus koulun arjessa

- Monikulttuurisuus oppilaiden välisissä suhteissa
- Yhdenvertaisuuden edistäminen kotitalouden oppitunneilla
- Maahanmuuttoon liittyvän yhteiskunnallisen keskustelun vaikutus koulussa ja kotitalouden oppitunneilla
- Monikulttuurisuuteen suhtautuminen työpaikalla
- Monikulttuurinen koulu

LIITE 2

Sähköpostihaastattelu

Taustatiedot

- Mikä on koulutuksesi?
- Kuinka kauan olet toiminut opettajana? Entä kotitalousopettajana?
- Sisältyikö peruskoulutukseesi monikulttuurisuuskasvatuksen sisältöjä? Mitä?
- Oletko suorittanut täydennyskoulutusta monikulttuurisuuskasvatukseen tai monikulttuuriseen kouluun liittyen?

Määrittelyä

- Mitä monikulttuurisuus mielestäsi tarkoittaa?
- Mitä moninaisuus mielestäsi tarkoittaa?
- Mitä suvaitsevaisuus mielestäsi tarkoittaa?
- Mitä monikulttuurisuuskasvatus mielestäsi on ja kenelle se on tarkoitettu?
- Minkälainen on monikulttuurinen oppilasryhmä?

Opettajuus ja kotitalousopettajan työ

- Mitkä arvot ovat sinulle tärkeitä opettajan työssä?
- Millainen opettaja olet?
- Miten monikulttuurisuus ilmenee käytännön työssäsi kotitalousopettajana?
- Miten toimit monikulttuurista oppilasryhmää opettaessasi kotitalousluokassa?
- Minkälaisia myönteisiä kokemuksia sinulla on monikulttuurisuudesta kotitalousopettajana?
- Onko monikulttuurisuus aiheuttanut kotitalousopettajan työssäsi haasteita? Minkälaisia?

Moninaisuus koulun arjessa

- Millä tavalla monikulttuurisuus näkyy oppilaiden välisissä suhteissa?
- Millä tavalla monikulttuurisuus näkyy oppilaiden ja opettajien välisissä suhteissa?
- Millä tavalla yhteiskunnallinen keskustelu maahanmuutosta vaikuttaa oppilaiden välisiin keskusteluihin? Entä miten se vaikuttaa koulussa yleisesti? Entä kotitalouden oppitunneilla?
- Miten monikulttuurisuuteen suhtaudutaan työpaikallasi?
- Minkälainen on mielestäsi monikulttuurinen koulu?

Muuta

- Mitä muuta haluat sanoa monikulttuurisuuskasvatuksesta?