



Lauri Linda & Patinen Reetta

Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ulkomailla Suomi-kouluissa suoritetuista  
teemaharjoitteluista

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajakoulutus  
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ulkomailla Suomi-kouluissa suoritetuista teemaharjoittelusta (Linda Lauri & Reetta Patinen)

Pro gradu -tutkielma, 80 sivua, 3 liitesivua

Huhtikuu 2020

---

Suomi kansainvälistyy muiden maiden tavoin kovaa vauhtia ja sen vuoksi interkulttuurista osaamista tarvitaan entistä enemmän niin koulumaailmassa, työelämässä kuin vapaa-ajallakin. Kohtaamme päivittäin erilaisia ihmisiä ja tilanteita, joissa toimiminen edellyttää interkulttuurisen kompetenssin omaamista. Sen avulla kykenemme toimimaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa asianmukaisella tavalla. Opettajan interkulttuurinen kompetenssi nivoutuu teorian ja tutkimuksemme kautta osaksi opettajan ammatillista kehittymistä. Opettajan ammatillisen kehittymisen voidaan ajatella lähtevän jo opettajankoulutuksesta ja olevan koko elämän mittainen päättymätön prosessi. Teoreettinen viitekehuksemme kattaa opettajan ammatillisen kehittymisen ja opettajan interkulttuurisen kompetenssin käsitteet sekä niihin läheisesti liittyvät muut käsitteet, kuten opettajuuden ja interkulttuurisuuden.

Halusimme tämän tutkimuksen avulla selvittää, millaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on ulkomailla suoritetuista teemaharjoittelusta ja niiden vaikutuksista omalle ammatilliselle kehitykselle sekä interkulttuuriselle kompetenssille. Lähestymme aihetta fenomenografisen tutkimusmenetelmän avulla, jossa painottuu kokemusten kautta syntyneet näkemykset ja käsitykset. Toteutimme tutkimuksen hyödyntäen teemahaastattelun menetelmää. Tutkimuksemme keskittyy luokanopettajaopiskelijoiden henkilökohtaisten kokemusten kautta muodostuneisiin näkemyksiin ja niiden pohjalta luotuihin merkityksiin tutkimusaiheesta.

Tutkimuksemme perusteella voidaan todeta, että ulkomailla suoritettu teemaharjoittelu vaikuttaa luokanopettajaopiskelijoiden ammatilliseen kehittymiseen ja interkulttuuriseen kompetenssiin positiivisesti. Esimerkiksi erilaiset käytännön kokemukset ja oman ajatusmaailman muutokset nähtiin oman ammatillisen kehittymisen kannalta merkittävinä tekijöinä. Myös oman interkulttuurisen kompetenssin nähtiin kehittyneen teemaharjoittelun aikana esimerkiksi erilaisen ympäristön ja siellä syntyneiden vuorovaikutustilanteiden kautta.

Avainsanat: interkulttuurisuus, opettajan ammatillinen kehittyminen, opettajan interkulttuurinen kompetenssi, opettajuus, Suomi-koulu, teemaharjoittelu

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimuksen konteksti</b> .....	<b>7</b>
2.1	Teemaharjoittelu.....	7
2.2	Suomi-koulut.....	8
<b>3</b>	<b>Teoreettinen viitekehys: Opettajan ammatillinen kehittyminen ja siihen liittyvä interkulttuurinen kompetenssi</b> .....	<b>12</b>
3.1	Opettajan työn ammatillisuuden muuttuminen.....	12
3.2	Opettajuus eri aikoina.....	14
3.3	Opettajan ammatillinen kehittyminen.....	16
3.4	Opettajan ammatillisen kehittymisen malleja.....	18
3.5	Opettajan interkulttuurinen kompetenssi osana ammatillista kehittymistä.....	21
3.6	Kulttuuri.....	22
3.7	Interkulttuurisuus.....	24
3.8	Opettajan interkulttuurinen kompetenssi.....	26
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>29</b>
4.1	Tutkimuskysymykset.....	29
4.2	Tutkimusmenetelmät.....	29
4.2.1	<i>Kvalitatiivinen tutkimus</i> .....	29
4.2.2	<i>Fenomenografinen tutkimusote</i> .....	31
4.3	Aineiston keruu.....	32
4.4	Aineiston analyysi.....	36
<b>5</b>	<b>Tutkimustulokset</b> .....	<b>42</b>
5.1	Opettajan ammatillinen kehittyminen.....	42
5.1.1	<i>Reflektiiviseksi ammatillaiseksi kehittyminen</i> .....	44
5.1.2	<i>Ammatinhallinnan kehittyminen</i> .....	47
5.2	Interkulttuurisen kompetenssin kehittyminen.....	50
5.2.1	<i>Interkulttuuriseen vuorovaikutukseen liittyvien valmiuksien kehittyminen</i> .....	52
5.2.2	<i>Pedagogiset valmiudet opettaa erilaisia oppilaita</i> .....	54
5.2.3	<i>Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän ymmärryksen laajeneminen</i> .....	58
5.2.4	<i>Ammatillinen kehittyminen interkulttuurisen kompetenssin näkökulmasta</i> .....	61
<b>6</b>	<b>Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys</b> .....	<b>65</b>
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>68</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>75</b>
	<b>Liitteet</b> .....	<b>81</b>

# 1 Johdanto

Tutkimme luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ulkomailla Suomi-koulussa suoritetuista teemaharjoitteluista. Keskitymme tarkastelemaan luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten kautta muodostuneita näkemyksiä heidän omasta ammatillisesta kehitymisestään sekä interkulttuurisesta kompetenssistaan. Suomi kansainvälistyy vuosi vuodelta. Tilastokeskuksen (2020) uusimman raportin mukaan vuonna 2018 Suomen väestöstä 7 prosenttia oli ulkomaalaistaustaisia. Määrällisesti ajateltuna se tarkoittaa 402 619 ihmistä. (Tilastokeskus, 2020.) Räsänen (2009) mukaan erilaiset kulttuurit ja etniset ryhmät sisältävät monia alakulttuureita, joihin sisältyy esimerkiksi sukupuoli, sosioekonominen tausta, ikä ja asuinalue. Näiden lisäksi erilaiset kulttuurit ja etniset ryhmät koostuvat erilaista yksilöistä (Räsänen, 2009, 5). Näin ollen moninaisuutta ei ole mielekästä lähestyä ainoastaan kansallisuuden, kielen tai etnisyyden lähtökohdista käsin. Tästä näkökulmasta voidaankin ajatella, että jokainen koululuokka on kulttuurisesti moninainen riippumatta siitä, onko siellä ulkomaalaistaustaisia oppilaita vai ei. (Räsänen, Jokikokko & Lampinen, 2018, 21.)

Koemme, että ulkomaanharjoittelut ja kansainvälistyminen tuovat arvokkaita näkökulmia ja kokemuksia luokanopettajille jo opintojen aikana. Tarkastelemme interkulttuurista kompetenssia osana opettajan ammatillista kehittymistä, sillä sitä voidaan Paavolan ja Talibin (2010b, 349) mukaan pitää yhtenä opettajan ammatillisuuden lähtökohtana. Jokikokko (2010, 26) lisää, että interkulttuurinen kompetenssi on interkulttuurisessa kontekstissa toteutuvaa opettajan ammatillisuutta. Käsitteet liittyvät yhteen monilta osin ja ovat jokseenkin myös vuorovaikutuksellisia.

Kokemuksemme mukaan opettajilta odotetaan ja vaaditaan paljon, kuten kykyä sopeutua uusiin tilanteisiin lyhyelläkin varoitusajalla. Rasehorn (2009, 15) onkin todennut, että opettajan ammatti on erikoisasemassa muihin ammatteihin verrattuna. Opettajan ammatillisuuteen liittyvä julkinen keskustelu on ollut viime aikoina paljon esillä. Kuten olemme Suomessa ja maailmalla tänä keväänä huomanneet, myös opettajilta vaaditaan erityistä sopeutumiskykyä uusiin tilanteisiin. Koronapandemia on vaikuttanut koko yhteiskunnan toimintaan, sillä se on johtanut esimerkiksi oppilaitosten sulkemiseen ja pakottanut opettajat pitämään opetuksen etänä (ks. Valtioneuvosto, 2020). Etäopetukseen siirtyminen ilman siihen tarkoitettua koulutusta on näyttänyt meille konkreettisesti sen, kuinka yllättäviä tilanteita opettaja voi työssään kohdata ja kuitenkin selvitä niistä jo muutoin vuosien varrella kertyneen

ammattitaidon avulla. Tämä on vahvistanut näkemystämme siitä, opettajan ammatillisen kehittymisen tutkiminen on merkityksellistä ja tärkeää.

Tutkimuksen aihe muotoutui osittain myös yhteisten intressiemme pohjalta. Olemme molemmat kiinnostuneet interkulttuurisuudesta: Reetta kirjoitti kandidaatin tutkielmansa interkulttuuriseen kasvatukseen liittyen ja Linda tapasi Tšekissä viettämänsä vaihtovuoden aikana paljon erilaisia ihmisiä ja näki monenlaisia kouluja. Olemmekin hyödyntäneet Reetan kandidaatin tutkielmaa yhteisen pro gradu -tutkielmamme teoriapohjassa soveltuvien osin. Me molemmat suoritimme teemaharjoittelun Rodoksen Suomi-koulussa, sillä kaikki muut luokanopettajakoulutukseen sisältyvät opetusharjoittelut suoritetaan normaalikouluilla Suomessa. Nämä yllä mainitut asiat muotoutuivat merkittäviksi tekijöiksi aiheemme valinnan ja rajauksen kannalta. Huomasimme myös, ettei Oulun yliopistolla ole tehty suoranaisesti tästä aiheesta aiemmin opinnäytetöitä. Interkulttuurista kompetenssia ja ammatillista kehitystä on tutkittu opinnäytetöissä jonkin verran erikseen, mutta ei yhdessä, ainakaan teemaharjoittelun kontekstissa. Sen vuoksi koimme tärkeäksi tutkia näitä kaikkia tekijöitä yhdessä. Teemaharjoitteluympäristön voidaan ajatella olevan ulkomailla interkulttuurinen, ja me näemme interkulttuurisen kompetenssin merkittävänä osana opettajan ammatillisuutta ja edelleen ammatillista kehittymistä.

Tutkimuskysymyksiämme ovat:

- 1) Millaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on Suomi-koulussa suoritettun teemaharjoittelun merkityksestä heidän ammatilliselle kehittymiselleen?
- 2) Millaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on interkulttuurisesta kompetenssistaan ja sen kehittymisestä?

Aiheeseen liittyen on tehty paljon kansainvälistä tutkimusta. Esimerkiksi Wolffin ja Borzikowskyn (2018) mukaan useat empiiriset tutkimustulokset osoittavat, että erilaiset kansainväliset kokemukset kuten ulkomailla työskentely, opiskelijavaihto tai vapaaehtoistyö vaikuttavat positiivisesti interkulttuurisen kompetenssin kehittymiseen. He selvittivät osana laajempaa tutkimushanketta, kuinka ulkomailla vietetty koulutuksellinen ajanjakso vaikuttaa interkulttuurisen kompetenssin kehittymiseen ja huomasivat itsekkin kansainvälisen kokemuksen ja interkulttuurisen kompetenssin välisen yhteyden. Lisäksi he nostavat esille, että eri tutkimusten tulokset puoltavat kansainvälisten kokemusten positiivista vaikutusta interkulttuuriseen kompetenssiin, vaikka esimerkiksi ajanjakso sekä maat, joissa kokemukset on koettu, vaihtelevat. (Wolff & Borzikowsky, 2018, 494–495 & 506.)

Becher ja Chung (2020) toteavat, että ammatillista kehittymistä ulkomaanjaksojen aikana on tutkittu aiemmin suurilta osin opettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Vaikka he keskittyivät tutkimuksessaan lähinnä virassa olevien opettajien työskentelyjaksoihin ulkomailla, tulokset olivat edellä mainittujen tutkimustulosten kanssa hyvin samankaltaisia, mutta ammatillisen kehittymisen osalta. Ihminen kokee ja oppii uusia asioita ollessaan ikään kuin osallisena jossakin kulttuurissa sen sijaan, että hän olisi turistin roolissa. Kokemus avaa uusia merkityksiä omalle ammatilliselle kehitymiselle. (Baecher & Chung, 2020, 47–48.) Marx ja Moss (2011, 36) puoltavat tätä ja lisäävät, että kansainväliset kokemukset, joissa opiskelijoiden on toimittava erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa saattavat antaa heille sellaisia interkulttuurisia valmiuksia, joita heidän ei ole mahdollista saada millään muulla tavalla tai mistään muualta.

Kansainväliset tutkimukset (ks. myös Lupi & Turner, 2013) ovat keskittyneet kuitenkin lähinnä vieraskielisiin ulkomaan kokemuksiin, kun meidän tutkimuksemme keskittyy vain suomen kielellä ulkomailla suoritettuihin harjoitteluihin. Lisäksi aiemmissa tutkimuksissa ei ole suoranaisesti käsitelty opetusharjoittelukokemusten kautta syntyneitä näkemyksiä, kuten me teemme omassa tutkimuksessamme, vaan niissä puhutaan yleisesti kansainvälisistä kokemuksista. Miellämme kuitenkin, että harjoittelukokemukset nivoutuvat kansainvälisten kokemusten alle yhdessä ulkomailla työskentelyn, opiskelijavaihdon ynnä muiden kanssa.

Vaikka aiempaa tutkimusta ulkomaan kokemusten vaikutuksista on tehty, halusimme aloittaa tutkimuksemme teon ilman suurempia ennakko-oletuksia mahdollisista lopputuloksista. Koska teemaharjoittelu on useimmiten ainoa harjoittelu, joka on mahdollista suorittaa itse valitsemassaan paikassa, ajattelimme, että kokemuksia siitä voisi olla mielekästä tutkia. Ajattelimme myös, että nämä kokemukset voisivat olla luokanopettajaopiskelijoille henkilökohtaisempia kuin normaalikouluilta saadut harjoittelukokemukset. Lisäksi Suomi-koulut ovat oppimisympäristöinä erilaisia, sillä ne ovat non-formaaleja (Korpela, 2017, 12). Esimerkiksi Rodoksella huomasimme Suomi-koulun olevan enemmän kerhotyyppinen “koulu”, johon oppilaat osallistuvat vapaa-ajallaan. Tutkimuksemme lähestymistapa on fenomenografinen, ja siihen osallistui yhteensä viisi haastateltavaa.

## 2 Tutkimuksen konteksti

Tutkimuksemme kontekstin ymmärtämiseksi olemme koonneet yhteen siihen liittyvät keskeiset käsitteet, jotka avaamme tässä luvussa. Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnassa teemaharjoittelu poikkeaa perinteisestä opetusharjoittelusta (Oulun yliopisto, 2018). Sen merkitys onkin tästä syystä hyvä avata lukijalle. Oulun yliopiston opiskelijoiden lisäksi saimme haastateltavan Turun yliopistosta, joten tutkimuksen kannalta on relevanttia käsitellä molempien yliopistojen opintojaksojen sisältöjä. Myös Suomi-koulun käsitteen ymmärtäminen palvelee varmasti jokaista tutkimukseen perehtyvää.

### 2.1 Teemaharjoittelu

Teemaharjoittelu on lähtökohtaisesti palkatonta eri kasvatustieteen organisaatioissa suoritettavaa harjoittelua, jonka tavoitteena on laaja-alainen tutustuminen opettajan työhön. Opintojakso sisältyy luokanopettajakoulutuksen syventäviin opintoihin ja Oulun yliopistossa sen voi suorittaa orientoivan koulutyöskentelyn ja kandidaattivaiheen koulutyöskentelyn suorittamisen jälkeen. (Oulun yliopisto, 2019.) Turun yliopistossa se suositellaan toteutettavaksi 2. vuoden keväällä tai maisterivaiheessa kesän aikana. Edeltävinä opintoina suositellaan kasvatustieteen perusopintojen lisäksi monialaisten opintojen yhteisen osuuden suorittamista. (Turun yliopisto, 2019.) Oulun yliopiston Weboodin mukaan teemaharjoittelun voi toteuttaa perusopetuksen 0-6 luokkien lisäksi yleissivistävässä tai ammatillisessa koulutuksessa sekä kasvatuksellisissa ja koulutusellisissa organisaatioissa. Harjoittelun voi suorittaa osallistumalla kokeilu-, kehittämis- tai tutkimustoimintaan kasvatustieteen yhteistyötahojen kanssa. (Oulun yliopisto, 2019.) Käytännössä teemaharjoittelun voi toteuttaa ohjaamalla esimerkiksi matikkapysäkkiä, taidekerhotoimintaa tai liikuntakerhoa. Lisäksi sen voi suorittaa osallistumalla esimerkiksi SOS lapsikylän toimintaan tai Älä kiusaa -kampanjaan (Harmoinen, 2018.) Myös Turun yliopistossa harjoittelun voi suorittaa opetusharjoittelun lisäksi esimerkiksi tutkimusorientoituneena tai hallinto-orientoituneena harjoitteluna, kehittämissankkeena tai tutkimustyöpajatuutorointina (Turun yliopisto, 2019).

Teemaharjoittelu koostuu seminaarityöskentelystä, kirjallisesta tuotoksesta sekä kasvatus-, ohjaus- tai opetustoiminnasta, johon sisältyy opetuksen suunnittelu, toteutus ja oman toiminnan arviointi sekä perehtyminen harjoittelupaikan asemaan osana koulutusjärjestelmää (Oulun yliopisto, 2019; Turun yliopisto, 2019). Oulun yliopistossa teemaharjoittelu vastaa 5 opintopisteen kokonaisuutta. Tuntimäärällisesti harjoittelu koostuu 135 työtunnista, johon

sisältyy 40 tuntia kontaktiopetusta ja 95 tuntia muuta työskentelyä kuten suunnittelua, raportointia ja valmistelua. (Harmoinen, 2018.) Opiskelija esittelee seminaarissa teemaharjoittelua varten laatimansa harjoittelusuunnitelman sekä harjoittelun jälkeen kirjoitetun raportin. Harjoittelusuunnitelma on hyväksyttävä ennen harjoittelun alkua ja opintopisteet kertyvät sitä mukaa, kun opiskelijat esittelevät raporttinsa seminaareissa. (Oulun yliopisto, 2019.) Lisäksi opiskelija kirjoittaa ennen teemaharjoittelun alkua noin kahden sivun pituisen teoriaosuuden, jossa hän perustelee vapaavalintaisen opettajaksi kasvun kannalta merkityksellisen teeman viiden tieteellisen lähteen avulla. Raporttiin sisältyy myös kuvaus suunnitellusta toiminnasta ja sen tavoitteista. Opiskelija kirjoittaa suunnitelman jatkoksi vapaamuotoisen loppuraportin, jossa hän kertoo tavoitteiden toteutumisesta harjoittelussa sekä reflektoi käytännön ja teorian suhdetta. (Harmoinen, 2018.) Myös Turun yliopistossa teemaharjoitteluun kuuluu seminaarityöskentely ja raportointi. Lisäksi opiskelijan tulee hankkia itselleen harjoitteluohjaaja, jonka kanssa hän tekee suunnitelman harjoittelun sisällöistä. Harjoittelu koostuu 10 opintopisteestä, jotka voi suorittaa joko yhtenä 10 opintopisteen kokonaisuutena tai kahtena 5 opintopisteen kokonaisuutena. (Turun yliopisto, 2019.)

Teemaharjoittelun tavoitteena on, että opiskelija osaa arvioida harjoittelun aikana oppimiensa taitojen merkitystä opettajaksi kasvun näkökulmasta. Lisäksi tavoitteena on oppia analysoimaan henkilökohtaisia kehittämistarpeitaan ja soveltamaan harjoittelussa oppimiaan taitoja esimerkiksi projektityön suunnittelussa. Myös laaja-alainen perehtyminen opettajuuteen on yksi huomioitava seikka. Teemaharjoittelu arvostellaan asteikolla hyväksytty/hylätty. (Oulun yliopisto, 2019; Turun yliopisto, 2019.) Oulun yliopistossa hyväksytty suoritusmerkintä edellyttää osaamistavoitteiden mukaista osaamista hyväksyttävällä tasolla sekä kykyä käsitellä opintojakson teoria-ainesta analyttisesti ja soveltaa sitä tarkoituksenmukaisesti. Hylättyyn suoritusmerkintään johtavat sen sijaan puutteet opintojakson osaamistavoitteiden mukaisessa osaamisessa tai harjoittelun keskeneräisyys. (Oulun yliopisto, 2019.) Turun yliopiston osalta emme löytäneet vastaavan rajan määritelmää, mutta teemaharjoitteluiden samankaltaisuuden vuoksi uskomme sen mukailevan Oulun yliopiston linjausta.

## **2.2 Suomi-koulut**

Suomi-koulut ovat kielikouluja tai -kerhoja, joissa annetaan opetusta lapsille, jotka puhuvat suomea äidinkielenään, toisena kielenään tai vieraana kielenä (Opetushallitus, 2019).



Opetukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja se keskittyy tukemaan jo hankitun kielitaidon säilyttämistä sekä suomen kielen ja kulttuurin oppimista (Korpela, 2017, 11). Suomi-koulun opettajana voi toimia kuka tahansa: luokanopettaja, aineenopettaja, äiti tai isä. Tämä johtuu siitä, että opettajana toimiminen ei edellytä tietynlaista koulutusta. (Suomi-koulujen tuki ry, 2019.) Myös Korpelan (2017) mukaan Suomi-koulun opettajakunta muodostuu niin koulutetuista opettajista kuin omien kiinnostuksen kohteidensa vuoksi mukaan lähteneistä. Suomi-koulussa toimivan opettajan ura on alkanut hänen mukaansa usein ensin apuopettajan työstä ja jatkunut oman ryhmän opettamiseen. (Korpela, 2017, 24.) Lisäksi vanhemmat ovat useimmiten Suomi-koulun perustajataho ja heidän muodostamansa yhdistys toimii koulun ylläpitäjänä (Suomi-koulujen tuki ry, 2019). Suomi-koulujen toimintaa voidaan pitää non-formaalina, sillä yllä mainittujen asioiden lisäksi oppilaat käyvät paikallista koulua tai kansainvälistä koulua, ja näin ollen Suomi-kouluihin osallistuminen on yleensä koulupäivien jälkeen tapahtuvaa harrastustoimintaa (Korpela, 2017, 12).

Suomi-koulujen toiminta alkoi Kanadassa 1960-luvulla. Nykyisin se on laajentunut ainakin 45 maahan ja näin ollen Suomi-kouluja löytyy jo kaikista maanosista. Suomi-koulujen kokonaisoppilasmäärä vaihtelee ja se on hiljalleen kasvanut vuosittain. Vuonna 2018 runsaat 4000 lasta opiskelivat Suomi-koulujen piirissä. Koulujen määrä on puolestaan vakiintunut. Maailmassa on noin 135 Suomi-koulua. Kouluja perustetaan melkein vuosittain, mutta osa kouluista joudutaan lakkauttamaan oppilaskadon vuoksi. Näin ollen koulujen määrä pysyy nykyisin lähes vakiona. Viime vuosina uusia Suomi-kouluja on perustettu lähinnä Afrikkaan ja Aasiaan. Eniten Suomi-kouluja löytyy Saksasta, Iso-Britanniasta ja Yhdysvalloista. (Suomi-koulujen tuki ry, 2019; Opetushallitus, 2019.) Tavallisesti Suomi-koulujen oppilaat asuvat vakituisesti ulkomailla ja heille suomi on toinen tai kolmas kieli. Kouluista löytyy myös oppilaita, jotka asuvat väliaikaisesti ulkomailla ja joiden äidinkieli on suomi. Aiemmin oppilasryhmät koostuivat pääasiassa ulkomailla asuvista lapsista ja nuorista, mutta suomalaisyritysten kansainvälistymisen myötä suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden määrä on kasvanut. Nykyisin jo noin kolmasosa Suomi-koulun oppilaista puhuvat äidinkielenään suomea. (Suomi-koulujen tuki ry, 2019.)

Suomi-koulut eivät kuulu suomalaisen perusopetuksen piiriin eikä niillä ole virallista asemaa Suomen koulutusjärjestelmässä, mutta niiden on mahdollista hakea valtionavustuksia. Avustusten jakamisesta vastaa Suomi-Seura ry. Opetushallitus tekee yhteistyötä Suomi-koulujen tuki ry:n ja Suomi-Seuran kanssa, jotta Suomi-koulujen toiminta voidaan mahdollistaa ja tukea. (Korpela, 2017, 11; Opetushallitus, 2019.) Valtionavun edellytyksenä on, että opetus

on säännöllistä, sen takana on jokin järjestö tai yhteisö, toiminnasta ja varainkäytöstä annetaan selvitys, ja että koulussa opiskelee vähintään kuusi eri perheistä olevaa 3-18-vuotiasta lasta, joista jokaisen vanhemmista vähintään toinen on syntyperältään suomalainen. Avustus jaetaan mm. lasten lukumäärään perustuen. (Suomi-koulujen tuki ry, 2019.) Valtionapu kohdennetaan kouluihin Suomi-Seuran toiminta-avustuksen kautta. Toiminta-avustusta tulee hakea ja sen myöntämiseen vaikuttavat esimerkiksi oppilasmäärä, pidettyjen tuntien määrä, opettajien palkat sekä vuokratulot. Avustuksella ei voi rahoittaa koko Suomi-koulun toimintaa, vaan koululla tulee olla myös muita tuloja, kuten esimerkiksi lukukausimaksut, sponsoroinnit tai muuta omaa varainhankintaa. (Suomi-Seura ry, 2019a.) Näin ollen opetukseen osallistuminen on yleensä maksullista tai vanhemmat ja oppilaat osallistuvat talkootyöhön, kuten myyjäisiin, yhdessä opettajien kanssa.

Avustusta voi saada myös muihin kuluihin ja sitä voi hakea myös muita väyliä pitkin. Vuosittain voidaan esimerkiksi järjestää Suomi-koulujen opettajien koulutuspäivät, joissa opettajat syksyisin kokoontuvat kouluttautumaan ja verkostoitumaan ennen Suomi-koulun lukuvuoden alkua. (Opetushallitus, 2019.) Erilaisiin tapahtumiin ja kertaluontoisiin hankintoihin voi hakea opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämää kaikille ulkосуomalaisyhteisöille suunnattua järjestöavustusta. Suomi-koulut voivat myös hakea tiedotusavustusta erilaisiin tiedotuksellisiin hankkeisiin ja hankintoihin. (Suomi-Seura ry, 2019b.)

Suomi-koulujen tavoitteena on antaa opetusta koskien suomen kieltä ja kulttuuria. Suurin osa Suomi-kouluista on jo pitkään määritellyt tavoitteensa käytännön kautta tekemällä vuosittain koulu- tai ryhmäkohtaisia toimintasuunnitelmia. Joidenkin koulujen alueella on myös tehty omia tai koulujen välisiä yhteisiä opetussuunnitelmia. Opettajilla on yleensä ollut varsin vapaat kädet suunnitella ja toteuttaa opetustaan. Vuoden lopuksi he yleensä tekevät yhteenvedon kouluvuodesta ja järjestetystä toiminnasta. Vuonna 2015 julkaistun Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksen jälkeen koulut ovat kuitenkin ryhtyneet laatimaan omia laajempia opetussuunnitelmia. Opetuksen lähtökohtia ovat olleet esimerkiksi lasten positiivinen minäkuva ja myönteinen suhtautuminen Suomeen ja sen kieleen sekä kulttuuriin. Kielen ymmärtäminen ja käyttäminen sekä arkikielen oppiminen ovat eräitä opetuksen painopisteitä. Suomi-koulujen arvoihin kuuluvat esimerkiksi kunnioitus, suvaitsevaisuus, luottamus sekä turvallisuus. (Korpela, 2017, 35.)

Yhdessäolo ja toimiminen ovat tärkeimpiä elementtejä ja ilmapiiri pyritään saamaan iloiseksi ja mukavaksi. Oppimisen ilo on pääpisteenä ja oppimista pyritäänkin tukemaan rennolla otteella lapsilähtöisesti, esimerkiksi leikkien ja laulaen. Kulttuuriin tutustumiseen keskitytään paljon, sillä osalla lapsista ei kiinteitä siteitä ole Suomeen ollenkaan. Aika ei kuitenkaan riitä kaikkeen, joten opetuksessa on keskityttävä tärkeimpään. Tavoitteita ja toimintamalleja suunniteltaessa keskitytään miettimään niitä ikäkauden ja kielitaidon kautta. Tärkeänä tavoitteena on opettaa oppilaat lukemaan, kirjoittamaan sekä puhumaan suomea. Isompien oppilaiden kanssa käytetään usein oppikirjoja ja oppiminen on tavoitteellista. Pienimmät usein leikkivät ja pyrkivät pitämään puheen suomen kielessä. Vanhimpien oppilaiden kohdalla puolestaan kiinnitetään jo huomiota oikeinkirjoitukseen ja kielioppiin. (Korpela, 2017, 35.)

Eichorn (2006) toteaa, että Suomi-koulujen toiminta riippuu olosuhteista. Siihen vaikuttavat koulun sijainti niin maailmassa kuin kohdemaassa/-kaupungissa, käytössä olevat resurssit, tilat oppivälineet, opettajat, vanhempien aktiivisuus, kontaktit kotimaahan sekä muihin Suomi-kouluihin ja suomalaisiin alueella. Myös kohdemaan yhteiskunnalliset ja kulttuuriset olosuhteet ja ihmisten suhtautuminen ulkomaalaisiin ovat tekijöitä, joilla on merkitystä koulun toimintaan. Käytännön järjestelyihin vaikuttavat oppilaiden paikallisen koulun lukujärjestys ja muut aikataulut, sillä niiden perusteella Suomi-koulujen ajat määräytyvät. (Eichorn, 2006, 56.) Suomi-koulujen opetusta järjestetään keskimäärin kaksi tuntia viikossa, useimmiten lauantaisin. Opetusryhmien koko vaihtelee, mutta yleisesti ryhmässä on oltava vähintään kuusi oppilasta ja ryhmät jaetaan useimmiten iän ja/tai kielitaidon perusteella. Näin ollen luokkasteita voidaan yhdistellä, jos jokaisesta ikäluokasta ei löydy tarpeeksi oppilaita ryhmän perustamiseen. (Suomi-koulujen tuki ry, 2019.)

Opetuksessa keskitytään suomen kielen ja suomalaisen kulttuurin opetukseen. Pienempien kanssa leikitään, loruillaan ja lauletaan suomeksi. Isompien kanssa esimerkiksi luetaan, kirjoitetaan tai tarkastellaan ja opitaan kieltä oppikirjojen avulla. Suomenkielinen kirjallisuus on opetuksessa tärkeää. Joskus Suomi-kouluissa opetukseen kuuluu myös Suomen maantietoa ja historiaa. Lukuvuoden päätyttyä suurin osa Suomi-kouluista antaa oppilailleen todistuksen lukuvuoden päättyessä. Todistukset ovat yleensä vapaamuotoisia. Joissakin maissa on mahdollista saada jopa arvosana suomen kielen taidosta varsinaisen koulun todistukseen. (Suomi-koulujen tuki ry, 2019.) Eichorn (2006, 77) lisää, että Suomi-koulusta saadulla todistuksella voi olla kannustuksen lisäksi merkitystä esimerkiksi silloin, kun oppilaalle haetaan Suomen kansalaisuutta.

### **3 Teoreettinen viitekehys: Opettajan ammatillinen kehittyminen ja siihen liittyvä interkulttuurinen kompetenssi**

Avaamme seuraavissa alaluvuissa tutkimuksemme teoreettista viitekehystä selittämällä auki tutkimuksemme kannalta olennaisia käsitteitä. Aloitamme käsitteiden määrittelyn opettajan työn ammatillisuudesta ja jatkamme opettajuuden käsitteen kautta opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Nivomme yhteen opettajan ammatillisen kehittymisen ja interkulttuurisen kompetenssin näkökulmat sekä avaamme interkulttuurisuuteen ja kulttuuriin liittyvät käsitteet pohjustamaan opettajan interkulttuurista kompetenssia.

#### **3.1 Opettajan työn ammatillisuuden muuttuminen**

Rinteen (2017) mukaan opettajan ammattia harjoittivat alun alkaen lähinnä papit tai papiksi pyrkivät, ja kirkko toimi suomalaisen opettaja-ammattikunnan portinvartijainstituutioon. Oppikoulussa ja myöhemmin kansakoulussa toimivien opettajien piti rakentaa itse omat työmarkkinareviirinsä sekä koulutuksensa ja lopulta heidän oli syrjäytettävä valtion takaaman julkisen koululaitoksen tiellä ollut kirkko ja papisto. Opetuksen epämääräisyyden vuoksi opetuskysynnän ja -tarpeen ammatillisten markkinoiden rakentaminen pohjautui samanaikaiselle sosiaaliselle vaikutusvallalle ja symbolisen pääoman lujittamiselle. Seuraavaksi syntyivät erityisasiantuntijoiksi vihkivät opettajaseminaarit sekä opettajankoulutuslaitokset. Myös opetussuunnitelman järkevöittäminen rakensi osaltaan pohjaa opettajan työn ammatillisuudelle. Ammattikunnan tarpeellisuus yhteiskunnallisessa palvelutehtävässä eli lasten opettamisessa sai monopoliaseman, kun valtiovalta vahvisti sen erityisasiantuntemuksen julkisuudessa. Opettajan kelpoisuus oli tästä eteenpäin mahdollista saada vain tietynlaisen opettajankoulutustutkinnon kautta. (Rinne, 2017, 22–23.)

Opettajan työn ammatillistuminen näkyi ensimmäisenä yläluokan koulutuksessa. Ammatillistuneet oppineet sekä sivistyksen jakajat työskentelivät jo oppikouluissa ja yliopistoissa kansanopetuksen instituutioiden ollessa vielä kirkollisten instituutioiden alaisena. Ammatillistuminen siirtyi lasten opettamiseen vasta 1800- ja 1900-luvuilla kansanopetuksen ja myöhemmin kansakoulujen laajentuessa. Vaikka myös lastentarhat alkoivat muodostua samoihin aikoihin, jäi pienten lasten kasvatus yhä kotien vastuulle. Ammatillistuminen eteni pienten lasten hoitoon ja kasvatukseen lopulta 1900-luvun kuluessa. Kasvatuksen ja opetuksen ammatillistumisen voidaan todeta tapahtuneen suuremmassa mittakaavassa 1800-1900-luvuilla. (Rinne, 2017, 23.)

Opettajan ammattia on tarkasteltu laajasti suomalaisessa ja kansainvälisessä kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden kirjallisuudessa. Teoreettisesta viitekehystä riippumatta opettajan työ käsitetään vaativana ammattina. (Opetusministeriö, 2007, 11.) Luukkainen (2005, 27) toteaa opettajan ammatin olevan asiantuntija-ammatti, ja kuten jo aiemmin mainittiin, Rasehorn (2009, 259) lisää, että opettajan työ on muihin ammatteihin verrattuna erikoisasemassa siihen liittyvien eri tahoilta tulevien odotusten ja vaatimusten vuoksi. Myös Patrikainen (2009c) puoltaa näitä näkemyksiä ja nostaa opettajan ammatin jopa kaikkein tärkeimmäksi eettiseksi ammatiksi. Hänen mukaansa opettajan ammattia arvostetaan kulttuurissa kuin kulttuurissa. (Patrikainen, 2009c, 27.) Jotta opettaja kykenee hallitsemaan ammatin edellyttämät tieto- ja taitovaatimukset sekä sisäistämään korkean eettisen vastuun, opettajan työ vaatii pitkäkestoisen ja korkeatasoisen koulutuksen. Ammatissa toimiminen edellyttää lisäksi laaja-alaista ja syvää ymmärrystä opetettavista tieteenaloista ja tiedon muodostuksesta, kattavaa tuntemusta ihmisen kasvusta ja kehityksestä sekä valmiutta käyttää pedagogisia keinoja kasvun ohjaamiseen. Opettajan on myös ymmärrettävä kasvatuksen, koulutuksen ja yhteiskunnan väliset suhteet ja kyettävä ohjaamaan oppilasta mahdollisimman pitkälle opinnoissa etenemisessä. (Opetusministeriö, 2007, 11.)

Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden kirjallisuuden lisäksi opettajan ammattia on käsitelty runsaasti myös Organization for European Economic Co-operationin ja Euroopan unionin piirissä, etenkin Lissabonin strategiaan liittyen, sekä Unescon ja Unicefin kannanotoissa. Niistä jokaisessa nousee esille opettajan työn merkitys niin yksittäisen ihmisen kuin kansallisen hyvinvoinnin ehdottomana edellytyksenä. (Opetusministeriö, 2007, 11.) Myös historiallisesta näkökulmasta käsin opettajalla on ollut merkittävä rooli yhteisön henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin tukijana: hänet nähtiin viime vuosisadalla yhdenlaisena sivistyksen valoa tuovana sankarihahmona (Väljærvi, 2017, 290). Euroopan unioni on asettanut työryhmiä arvioimaan opettajien asemaa ja koulutusta eri maissa sekä valmistamaan tulevaisuuden näkymiä. Euroopan unionin komissio julkaisi elokuussa 2007 asiakirjan *Improving the quality of teacher education*, jossa käsitellään opettajankoulutuksen kehittämistarpeita. Opettajan ammattia kuvataan raportissa korkean pätevyyden, elinikäisen oppimisen, liikkuvuuden ja kumppanuuden ammattina. (Opetusministeriö, 2007, 11–12.) Opettajan ammattia onkin Rasehornin (2009, 260) mukaan arvostettu suomalaisessa yhteiskunnassa aina, ja opettaja on nähty yhteiskunnallisena vaikuttajana, jonka työllä on ymmärretty olevan kauaskantoiset vaikutukset.

### 3.2 Opettajuus eri aikoina

Opettajuudessa on tapahtunut vuosien varrella muutoksia, jotka vaikuttavat käsitteen määrittelyyn ja opettajan työnkuvan sisältöön. Vielä 1980-luvun lopulla vallinneen behavioristisen oppimisenäkemyksen mukaisesti perusopetuksen opettajan tärkeimpinä taitoina pidettiin työrauhan ylläpitämistä, jotta hän pystyy siirtämään opetussuunnitelman mukaiset oppisisällöt oppilaille mahdollisimman hyvin ja tehokkaasti. Toimivat rutiinit ja opetettavan aineen hallinta saivat opettajan tuntemaan olonsa turvalliseksi sekä tekevänsä työnsä oppilasryhmän parhaaksi. Tällöin opettaja tarkasteli oppimista teoreettisten kokeiden ja/tai taidollisten näyttöjen perusteella. Oppilaan todellisia vaikutusmahdollisuuksia voitiin pitää tuossa vaiheessa vielä hyvin rajallisina. (Hietanen, 2009, 39.)

2000-luvulle siirryttäessä on korostettu, että opettajan tehtävänä on mahdollistaa oppisisältöjen yksilöllistäminen opetussuunnitelmaan pohjaten. Perusopetuksen tehtävänä on keskeisesti edistää vastuullisuuden ja yhteisöllisyyden lisäksi yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. (Opetushallitus, 2004, 12–16.) Rutiinien ja oppiaineen sisällön hallinnan voidaan edelleen ajatella vahvistavan opettajan turvallisuuden tunnetta, mutta oppilaiden yksilöllisen huomioimisen odotukset ovat kuitenkin aiheuttaneet epävarmuuden tunteita opettajalle (Hietanen, 2009, 39). Nykyisin opettajan tulee voida ymmärtää pitkäjänteinen koulutuksen kokonaisuus, jotta työstä ei tule rajoittunutta. Tämä on tärkeää varsinkin opetussuunnitelmatyössä. Koulun ohella opettajalla tulee olla käsitys asiantuntijaverkostoista, joissa omaan oppiainekseen liittyvää tietoa luodaan ja kehitetään. Tässä koulun tehtävä muuttuu kuin dialogiksi erilaisten näkemysten kesken. Koulun tulee välittää sekä perinteistä tietoa että taitoja samalla kun se ohjaa oppilaita uusien tietoympäristöjen luovaan käyttöön. (Opetushallitus & Kumpulainen, 2011.)

Patrikainen (1999, 15) määrittelee opettajuuden opettajan pedagogisena ajatteluna, toimintana sekä niiden välisenä reflektiivisenä suhteena. Hietanen (2009) käsittää opettajuuden puolestaan opettajan ihmis- ja oppimiskäsityksen summana, joiden avulla opettaja tekee pedagogisia ja ainedidaktisia ratkaisuja. Hänen mukaansa opettaja myös liikkuu erilaisten opettajuuksien välillä. (Hietanen, 2009, 40–41.) Heikkisen ja Huttusen (2007, 19) mukaan opettajuuden on perinteisesti ajateltu olevan hyvin tarkasti määritelty kollektiivinen identiteetti. Toisaalta Husu ja Toom (2010) toteavat, että käsitys opettajuudesta kiinnittyy lähtökohtaisesti hyvinkin voimakkaasti jokaisen omaan elämään ja elämäntarinaansa. Ajatus elämäntarinan merkityksestä perustuu siihen, että jokainen opettaja on ollut vuosikausia sekä oppilaan roolissa että useiden

erilaisten opettajien vaikutuspiirissä. Tämän seurauksena heille on muodostunut opettamiseen linkittyviä uskomuksia, mielikuvia, käsityksiä ja asenteita, joista voidaan puhua kouluajan kulttuurisena perintönä. Tällainen perintö ohjaa myös opettajan ammatillista toimintaa. (Husu & Toom, 2010, 135–136.) Myös Day ja Gu (2010) toteavat, että opettajan identiteetti rakentuu muustakin kuin opettamiseen liittyvistä teknisistä seikoista. Heidän mukaansa opettajuus voidaan nähdä henkilökohtaisten kokemusten sekä jokapäiväisen sosiaalisen, kulttuurisen ja institutionaalisen ympäristön vuorovaikutuksen tuotoksena. (Day & Gu, 2010, 33–34.)

Sen sijaan Rasehornin (2009) mukaan opettajuuden käsite on kaikkea muuta kuin yksiselitteinen, sillä sen avulla on mahdotonta kuvata opettajan työtä kokonaisuudessaan. Tämä johtuu siitä, että opettajuus perustuu kussakin tilanteessa toimivan opettajan havaintoihin ja tapoihin rakentaa käsitteitään. Hän asettaa kuitenkin käsitteen määrittelyyn vaikuttaviksi tekijöiksi opettajuuden suomalaisena käsitteenä, suomalaisen opettajankoulutuksen mallin, ammatin historian ja perinteet, kulttuurisidonnaisuuden, yksilöllisyyden, tilannesidonnaisuuden sekä opettajan tehtävän yhteiskunnassa. Lisäksi hän näkee, että opettajuuden käsitettä on mahdollista avata itse opettajuuden käsitteen lisäksi esimerkiksi profession, autonomian, kvalifikaation, kompetenssin, ammattitaidon ja asiantuntijuuden kautta. (Rasehorn, 2009, 259 & 263–264.)

Myös Luukkainen (2005) määrittelee opettajuutta opettajuuden, profession, kompetenssin ja kvalifikaation käsitteiden avulla. Hänen mukaansa opettajuus on profession keskiössä ja opettaminen opettajuuden keskiössä. Opettajuutta voidaan hahmottaa myös opettajan roolin kautta. Tässä näkökulmassa hän nostaa esiin opettajan yksilönä, opettajan osana työyhteisöä sekä opettajan yhteiskunnallisen vaikuttajana. Opettaminen ja kasvatustoimivat erilaisten asioiden selvittämisen työkaluina, eikä opettajuus ole silloin ainoastaan esimerkiksi tiedon ja taidon kehittämistä. Opettajuuden on oltava enenevässä määrin tulevaisuuteen katsovaa yhteiskuntasuuntautuneisuutta. (Luukkainen, 2005, 17 & 53.)

Luukkainen (2005) jatkaa, että opettajuuden käsite koostuu siis monista eri tekijöistä. Ensinnäkin opettajuus riippuu yhteiskunnasta sen kulttuurisidonnaisuuden vuoksi. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi Suomessa ja Iso-Britanniassa toteutuvaa opettajuutta ei voi verrata toisiinsa, koska suomalainen ja brittiläinen yhteiskunta edellyttävät erilaisia opettajuuksia. Lisäksi hän huomauttaa, että opettajuus muuttuu yhteiskunnan mukana. (Luukkainen, 2005, 17–18.) Myös Talib (2002, 95) toteaa kansallisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikuttavan opettajuuteen. Toisaalta opettajuus ilmentää Luukkaisen (2005) mukaan

myös opettajan työtä, joka sisältää työn vaatimat taidot sekä yhteiskunnan odotukset. Opettajuus on yhteiskuntalähtöinen käsite, jota jokainen opettaja toteuttaa tavallaan. Kahta identtistä opettajuutta ei siis ole olemassa, sillä opettajien käsitykset työn ja tehtävien tavoitteista sekä sen toimintatavoista ja merkityksistä ovat erilaisia. Voidaankin ajatella, että opettajuus muodostuu kahdesta eri ulottuvuudesta: toisaalta yhteiskunnan vaatimasta suuntautumisesta opettajan työhön ja toisaalta opettajan omasta suuntautumisesta samaiseen tehtävään. Opettajuuden käsittäminen yhteiskunnallisesta ja yksilöllisestä näkökulmasta käsin saattaa olla myös päällekkäistä. (Luukkainen, 2005, 17–18.)

Myös opettajan ammatillinen kehittyminen voi toimia yhtenä näkökulmana opettajuuden tarkastelussa. Opettajuus on muutakin kuin opettamista tai opetustyön teknistä hallitsemista. Lisäksi esimerkiksi oppimisympäristöillä sekä muutosprosessin käynnistymisellä on oma osuutensa opettajuuden ymmärtämisessä. Tulevaisuuden opettajuus käsitetään laaja-alaisena osaamisena, joten opettajan roolissa toimivan henkilön tehtävä on olla muun muassa kasvattaja ja rohkaisija, joka varmistaa, että oppilaista kasvaa yhteiskuntaa rakentavia hyviä, tasapainoisia ja elämänhaluisia ihmisiä. (Luukkainen, 2005, 19 & 21.) Rasehornin (2009, 259) mukaan opettajuuden kehittyminen on asiantuntijuuden kehittymistä. Myös Tirri ja Kuusisto (2019, 42) liittävät asiantuntijuuden kehittymisen opettajana kehittymiseen. Nämä kaikki muodostavat yhdessä käsitystä opettajuudesta ja käsitteen monimerkityksellisyydestä.

### **3.3 Opettajan ammatillinen kehittyminen**

Grundyn ja Robisonin (2004) mukaan opetus voidaan mieltää päättymättömäksi prosessiksi. Se on muuttuvaa ja kehittyvää, joten näin ollen myös ammatillinen kehittyminen on luontaista sen ohella. Heidän mukaansa ammatilliseen kehittymiseen voidaan ajatella sisältyvän kolme tehtävää: laajeneminen, kasvu sekä uudistuminen. (Grundy & Robison, 2004, 146.) Opettajan ammatillisesta kehittämisestä käydään jatkuvasti keskustelua opettajien koulutuksen yhteydessä (Talib, Löfström & Meri, 2004, 80). Henkilökohtaisen kasvun korostaminen on nostanut uudelleen päätään opettajankoulutuksen kentällä, sillä opettajan identiteettityö on nähty yhtenä haasteena opettajankoulutuksessa (Heikkinen & Huttunen, 2007, 15). Jo opettajankoulutuksessa tarvitaan aktiiviseen osallisuuteen, kokeilemiseen, tavoitteelliseen vuorovaikutukseen ja haasteiden yhdessä ratkomiseen painottuvaa pedagogiikkaa (Soini, Pietarinen, Toom ja Pyhältö, 2016, 53). Komulaisen (2010) mukaan opettajankoulutuksen tärkeimpiä tavoitteita on, että opiskelija kehittyi reflektiiviseksi ammattilaiseksi.



Reflektiiviseksi ammattilaiseksi kehittymiseen liitetään avoimuus uutta tietoa ja uusia kokemuksia kohtaan sekä niistä syntyneiden henkilökohtaisten merkitysten käsittämisen ja sisällyttämisen omaan elämäntilanteeseen. (Komulainen, 2010, 49.) Patrikaisen (2009b, 39) mukaan tavoitteena on, että opiskelija kasvaa tieteelliseen sekä opetus- ja oppimisteoreettiseen ajatteluun pystyväksi ammattilaiseksi.

Opettajan työn katsotaan olevan ammattilaisen työtä, jossa keskeistä on käytännön osaamisen kytkeminen teoreettisen tiedon yhteyteen (Talib ym., 2004, 80). Opettajankoulutuksen antaman teorian tiedon sekä käytännön kasvatus- ja opetustilanteissa syntyneiden kokemusten voidaankin ajatella nivoutuvan ammatinhallinnaksi, joka kehittyy työvuosien karttuessa. Teoria ja käytäntö luovat pohjan niille tekijöille, joille opettajan didaktinen ja pedagoginen ajattelu sekä käytännön työ perustuu. (Komulainen, 2010, 45.) Patrikainen (2009a) toteaa, että didaktisesta ajattelusta on puhuttu Suomessa jo kauan rutiinijattelun vastakohtana, mutta opettamiseen liittyvä ajattelu on tarkennettu pedagogiseksi ajatteluksi. Opettajan pedagoginen ajattelu kattaa opetustapahtuman kokonaisuuden hallintaan sisältyvän opettajan oman näkökulman. (Patrikainen, 2009a, 33.) Euroopan komission ajatuksen mukaisesti opettajien elämänmittaista ammatillista kehittymistä pitäisi korostaa luomalla yhteistyötä opiskelevien ja työssäkäyvien opettajien koulutuksen saralla (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2012, 11–12).

Opettajaksi kasvaminen ja kehittyminen voidaan ymmärtää hyvin monimuotoisena, yksilöllisenä ja yhteisöllisenä oppimisprosessina, jonka ominaispiirteisiin sisältyy kontekstisidonnaisuus ja pitkäkestoisuus. 1960-1970 -luvuilla, kun opettaja miellettiin yhdeksi oppimistuloksia selittäväksi tekijäksi, opettajan kasvun ja kehittymisen tutkimuksen keskiössä olivat vaiheteoriat. Opetuksen ja oppimisen tutkimuksen laajentuessa 1980-luvulla myös opettajuuden tutkimuksen kentällä keskityttiin aiempaa enemmän opettajan kasvamisen ja kehittymisen prosessiin, johon liitettiin näkökulma opettajuudesta elinikäisenä kasvun ja kehittymisen prosessina. (Komulainen, 2010, 45.) Heikkinen ja Huttunen (2007) toteavat, että opettajaksi kasvamista voidaan pitää sekä persoonallisena että kollektiivisena identiteettityönä. Tässä prosessissa kysytään itseltä ja/tai ammattikunnalta: “kuka minä olen” tai “keitä me olemme” (Heikkinen & Huttunen, 2007, 17).

Soini ym. (2016) perustavat ammatillisen kehittymisen ajatuksen taitavan oppimisen näkökulmaan. Heidän mukaansa opettajan työtä voidaan pitää vaativana ihmissuhdeammattina, jonka ytimessä on taitava oppiminen. Oppiminen on ihmiselle luontainen, inhimillisen elämän perusprosessi, mutta taitavaksi oppijaksi on opittava. Opettaja ei jokapäiväisen

opetustoiminnan perusteella kehity taitavaksi oppijaksi automaattisesti, vaan se edellyttää esimerkiksi oppimiseen suuntautuvaa orientaatiota. Siihen vaaditaan myös oppimiseen liittyvää halua, pystyvyysuskoa sekä osaamista. Näin ollen laadukkaana opetuksen perustana voidaan pitää oppimisosaaamista. Koulun kehittämisen tutkimuksessakin on osoitettu, että opettajan jatkuva ammatillinen kehittyminen on koulun kehittämisen avain. Taitavasti oppiva opettaja, joka kehittää itseään ja ympäristöään, on yksi yhteiskunnallisen muutoksen välillisistä resursseista. (Soini ym., 2016, 55 & 58–59.) Heikkisen ja Huttusen (2007) mukaan kollektiiviset ammatti-identiteetit ovat alkaneet rakoilla. Nykyisin nuoret opettajat omaksuvat joitain opettajakulttuurin perinteitä ja tuovat uusia käytänteitä opettajayhteisöön. Näin ollen myös muut opettajat muokkaavat ja jopa murtavat perinteitä. Se on pohja opettajuuden muutokselle, sillä persoonallinen ja ammatillinen kasvu tarvitsevat tilaa ja välineitä. (Heikkinen & Huttunen, 2007, 24–25.)

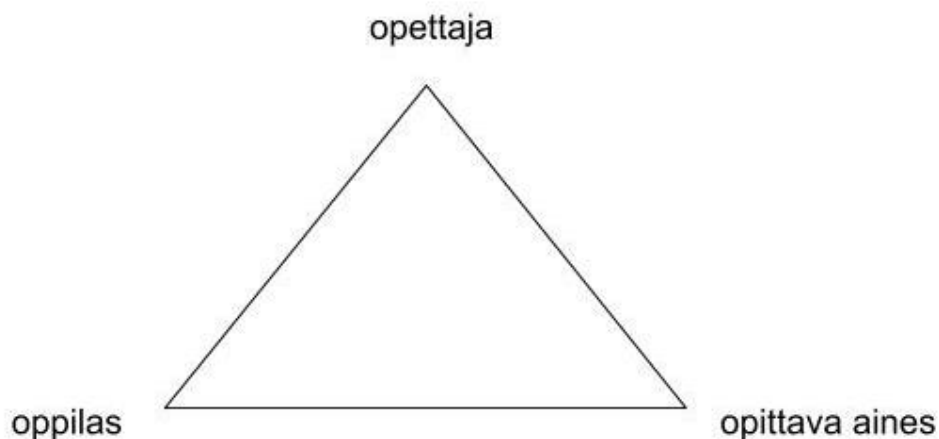
Koulumaailman sosiaaliset kontekstit muodostavat keskeisen oppimisympäristön opettajan ammatilliselle kehitymiselle. Luokkahuone on oppilaiden lisäksi myös opettajalle tärkeä oppimisympäristö. (Soini ym., 2016, 63.) Esimerkiksi Frepponin (2001) mukaan luokkahuoneessa ilmenevät tekijät johtavat ammatilliseen kehittymiseen. Hän toteaa, että opettajan luokkahuoneessa kokemat opettamiseen liittyvät jännitteet sekä henkinen paine johtavat useimmiten henkilökohtaiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. (Freppon, 2001, 155.) Soini ym. (2016) jatkavat, että oman kehittymisen reflektio sekä yhteistoiminnallisten ja joustavien oppimis- ja opetusprosessien rakentaminen ovat keskeisiä tekijöitä opetuksessa ja oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa tapahtuvassa oppimisessä. Opettajan vahva ammatillinen toimijuus ei ole automaattinen ominaispiirre eikä itsestään koulun arjessa syntyvä työorientaatio. Opettajan ammatillinen toimijuus alkaa rakentua jo opettajankoulutuksessa. Sitä tulisi harjoitella yhä enemmän, sillä taitavasti oppivaksi opettajaksi voi opetella jo opiskeluaikana. Esimerkiksi oman kehittymisen tunnistaminen ja tunnustaminen on koettu opettajankoulutuksen oppimisympäristöissä haastavaksi. (Soini ym., 2016, 63–65.) Tämä onkin tutkimuksemme kannalta tärkeä näkökulma, sillä haluamme selvittää, kuinka omaa ammatillista kehittymistä arvioidaan ulkomailta suoritettun harjoittelun jälkeen.

### **3.4 Opettajan ammatillisen kehittymisen malleja**

Opettajan ammatillisesta kehitymisestä on muodostettu pitkän aikavälin kuluessa useita erilaisia teoreettisia malleja ja tutkimuksen lomassa on syntynyt rinnakkaisia ja toisaalta myös

keskenään varsin erilaisia lähestymistapoja. Erilaiset puhetavat ilmentävät ajattelutapojen sekä perspektiivien moninaisuutta: Opettajan ammatillista kehittymistä tutkittaessa voidaan käsitellä muun muassa minäkäsitystä, ammatillista minäkäsitystä, persoonallista ja ammatillista kasvua sekä opettajan ammatillista kehittymistä. Vaikka edellä mainittujen käsitteiden välillä on eroavaisuuksia, eivätkä ne ole synonyymejä toisilleen, niitä kaikkia käytetään opettajana kehittymisen tutkimiseen (Komulainen, 2010, 45–46.)

Talibin ym. (2004) mukaan yhtenä keskeisistä opettajan ammatilliseen kehittymiseen liitettävistä malleista voidaan pitää Herbartin didaktista kolmiota (ks. kuvio 1). Siinä kolmion kärkinä ovat opettaja, oppilas ja opittava aines. Vaikka malli onkin opetuksen perusprosessin havainnollistaja, sisältää se opettajaksi kasvuun liittyviä tärkeitä ulottuvuuksia. Opettajaksi kehittymisen alkuvaiheessa opettaja pohtii omaa opettaja-minäänsä sekä suhdettaan muihin opettajiin. Jossain tilanteissa voidaan pohtia myös omaa opettajasuhdetta oppilaiden näkökulmasta tai omaa kykyä kohdata erilaisuutta. Toisessa kehitysvaiheessa keskitytään opetettavaan ainekseen. Opetettava aines on tarkoitus oppia. Näin onkin tärkeää pohtia, miten kannattaa opettaa, jotta päästään opetussuunnitelman asettamiin tavoitteisiin. Opetussisältöjen hallinnalla on roolinsa vuorovaikutuksen ohjaamisessa. Vuorovaikutuksen merkitys korostuu erityisesti kolmannessa kehitysvaiheessa. Siinä opettaja jo tuntee oppilaansa ja näin ollen kiinnittää huomiota vuorovaikutukseen. Vuorovaikutusta säätelee kontekstitieto eli oppimisympäristöä säätelevät tekijät, kuten kouluyhteisön käytänteet sekä opetus, oppimis- ja opiskelukulttuuri. Opettajan toiminnan pedagoginen tausta perustuu henkilökohtaisen taustan lisäksi yhteiskunnan määrittelemään kasvatukseen ja opetustehtävään. Sillä määrätään sekä opettajalle asetettavat vaatimukset että opetuksen tavoitteet. (Talib ym., 2004, 80–82.)



Kuvio 1. Herbartin didaktinen kolmio (lähteestä Talib ym., 2004, 81.)

Tirri ja Kuusisto (2019) jakavat opettajan ammatillisen kehittymisen neljään pääteemaan: opettaja eettisenä asiantuntijana, opettaja oikeudenmukaisuuden jakajana, opettaja eettisenä päättäjänä sekä opettaja eettisenä keskustelijana. He korostavat erityisesti opettajan ammatin eettisiä puolia. Käytännön kouluelämässä kyky toimia eettisesti ongelmallisissa tilanteissa voidaan määritellä eettisen asiantuntijuuden perustaksi. (Tirri & Kuusisto, 2019, 42–43.) Kaikkonen (2004) puolestaan toteaa, että interkulttuuriseen kompetenssiin liittyy oleellisesti ihmisen pyrkimys toimia eettisesti. Näin ollen eettisyyden voidaankin ajatella osaltaan liittävän nämä käsitteet toisiinsa. (Kaikkonen, 2004, 148.)

Tirri ja Kuusisto (2019) soveltavat Dreyfusien (1986) teoriaa eettisen asiantuntijuuden kehittämiseen. Sen mukaan kehitys sisältää viisi vaihetta, joita ovat: 1) noviisivaihe, 2) edistyneen aloittelijan vaihe, 3) harjaantunut vaihe, 4) kokenut vaihe sekä 5) asiantuntijavaihe. *Noviisivaihe* kuvaa opettajan ensimmäisiä vuosia, kun opettaja opettelee eettistä toimintaansa ja uudet tilanteet luovat epävarmuutta. Tässä vaiheessa koetaan vielä epäonnistumista sääntöjen noudattamisessa. *Edistyneen aloittelijan vaiheessa* opettaja oppii kokemustensa myötä toimimaan eri tilanteissa. Hän hahmottaa kontekstin paremmin ja sen avulla hän alkaa tunnistamaan hänen kohtaamiinsa ongelmiin liittyviä piirteitä. *Harjaantuneessa vaiheessa* opettaja pystyy kokemuksen avulla muodostamaan päässään erilaisia hierarkioita kohtaamiensa eettisesti ongelmallisten tilanteiden avulla. Opettaja hahmottaa kokonaisuuksia ja suunnittelee omaa toimintaansa, mutta tarvitsee aikaa myös analyttiseen ajatteluun. Tähän vaiheeseen voi liittyä voimakkaita onnistumisen ja pettymyksen tunteita. *Kokeneessa vaiheessa* opettaja näkee kokonaiskuvan tilanteesta ja tietää miten siinä tulee toimia. Toiminta kuitenkin edellyttää vielä ajattelun ja suunnittelun huolellisuutta. *Asiantuntijavaiheessa* opettajan ei enää tarvitse pohtia sääntöjä ja periaatteita, vaan hän toimii kuten ennenkin on toiminut samankaltaisissa tilanteissa. Tämän vuoksi hän joutuu pohtimaan eettisiä ongelmatilanteita yhä harvemmin. Asiantuntija näkee, kuinka tilanteessa tulee toimia ja tiedostamattaan hän toimii tilanteen vaatimalla tavalla. (Tirri & Kuusisto, 2019, 42–43.)

Tätä teoriaa voikin opettajan eettisen asiantuntijuuden kehityksen lisäksi soveltaa myös yleisesti opettajan ammatilliseen kehittämiseen, sillä se kuvaa hyvin erilaiset vaiheet, joita kehityksessä on yleisesti havaittavissa. Vaikka aluksi ei ole tietoa siitä, kuinka toimia ongelmanratkaisua vaativissa tilanteissa itsenäisesti, taidot lopulta kehittyvät vaiheittain. Näin ollen prosessin lopuksi ei olla niin riippuvaisia ulkopuolisista säännöksistä ja ohjeista. Myös

Nissilä (2007, 106) toteaa, että uran alussa tapahtuvat kokemukset vaikuttavat oman opettajuuden löytämiseen sekä auttavat sosiaalistumaan opettajayhteisöön.

### **3.5 Opettajan interkulttuurinen kompetenssi osana ammatillista kehittymistä**

Interkulttuurista kompetenssia voidaan pitää yhtenä opettajan ammatillisuuden lähtökohtana. Yhteiskunta edellyttää vahvan itsetunnon omaavia opettajia, jotka pystyvät, haluavat ja osaavat käsitellä haastaviakin kysymyksiä ja toimia rakentavasti monimuotoisessa yhteisössä. (Paavola & Talib, 2010b, 349.) Myös Jokikokko (2010) näkee, ettei interkulttuurista kompetenssia tulisi mieltää erillisenä osana opettajan ammatillisuutta tai jonkinlaisena lisäyksenä siihen, vaan sitä pitäisi tarkastella pikemminkin holistisesta näkökulmasta käsin, jossa opettajan tekemät valinnat vaikuttavat niin luokkahuoneessa, yhteiskunnassa kuin koko maailmassa. Hänen mukaansa interkulttuurinen kompetenssi on interkulttuurisessa kontekstissa toteutuvaa opettajan ammatillisuutta. (Jokikokko, 2010, 26.) Konfliktitilanteissa opettajan eettinen sitoutuminen sekä ammatillisuus paljastuvat. Mikäli opettajalla ei ole kokemusta tai koulutusta vähemmistökuulttuureihin kuuluvien lasten kohtaamiseen ja opettamiseen, hän luultavasti perustaa käsityksensä uskomuksilleen. Tämä voi johtaa siihen, että opettaja tekee stereotyyppisiä ja ylimalkaisia arviointeja oppilaista. Toisaalta uskomukset helpottavat kasvattajan työtä yllättävissä tilanteissa, joihin hän ei vielä omaa toimintamalleja. (Paavola & Talib, 2010a, 75.) Uskomukset voivat kuitenkin olla myös pahasta ja aiheuttaa ongelmia, joten interkulttuurisen osaamisen rooli korostuu esimerkiksi edellä kuvatuissa tilanteissa.

Paavola ja Talib (2010a) kuitenkin toteavat, että kasvattaja voi oppia muuttumaan. Prosessi ei tosin käynnisty, jos opettajalla ei ole halua tai suostumusta tarkastella omaa toimintaansa kriittisesti. Kriittinen pohdinta onkin uudistavan oppimisen väline, jolla pystytään muuttamaan käsityksiä, käyttäytymistä sekä toiminnan laatua. Kasvattaja tutkii omaa pärjäämistään oppilaiden kanssa peilaamalla itseään oppilaisiin. Opettaja pystyy näkemään asioita oppilaan kannalta vasta kun hän luottaa omaan ammatilliseen osaamiseensa. Interkulttuurisen kompetenssin kehittyminen auttaa opettajaa jaksamaan työssään, sillä ammatillinen osaaminen suojelee työuupumukselta, jos työn rankkuus ja haasteellisuus pystytään huomaamaan ja myöntämään. Mikäli kasvattajalla on valmiuksia kohdata eri kulttuuritaustoista tulevia oppilaita, sitä epätodennäköisimmin hän hakeutuu muualle töihin tai jättää työtään sen kuormittavuuden takia. (Paavola & Talib, 2010a, 81–83.)

Määrittelemme seuraavaksi opettajan interkulttuurisen kompetenssin tarkemmin. Koemme, että ymmärtääkseen käsitteen merkityksen, on lukijan ymmärrettävä ensin kulttuurin ja interkulttuurisuuden käsitteet. Patinen (2018) on aiemmin kandidaatintyössään käsitellyt opettajan interkulttuurista kompetenssia osana interkulttuurista kasvatusta alakoulussa. Opinnäytetyön edetessä kävi ilmi, että kulttuurin ja interkulttuurisuuden käsitteet liittyvät olennaisesti opettajan interkulttuurisen kompetenssin määrittelyyn. Myös Jokikokko ja Järvelä (2013) puhuvat kulttuurin käsitteestä opettajan interkulttuurisen kompetenssin yhteydessä. Heidän mukaansa tutkijat määrittelevät usein taustalla olevat käsitteet vain pintapuolisesti. Esimerkiksi kulttuurin käsitteen määrittelyn jäädessä pintapuoliseksi, kompetenssin käsitteen ymmärtäminen hankaloituu. (Jokikokko & Järvelä, 2013, 246.) Näin ollen päätimme jatkaa samalla linjalla Patisen kandidaatintyön rakenteen kanssa, sillä se on mielestämme looginen ja luonteva tapa edetä interkulttuurisen kompetenssin käsitteen määrittelyssä. Tästä syystä kolme seuraavaa alalukua saattavat rakenteeltaan ja lähteiltään muistuttaa jokseenkin kyseistä opinnäytetyötä. Aloitamme siis määrittelemällä kulttuurin ja interkulttuurisuuden käsitteet ja jatkamme niiden kautta opettajan interkulttuurisen kompetenssin käsitteen määrittelyyn.

### **3.6 Kulttuuri**

Kulttuurin voidaan yleisesti ajatella olevan vaikeasti rajattavissa oleva käsite, jonka tiukkarajainen määrittely on mahdotonta (Archer, Bosman, Amen & Schmidt, 2008, 1; Talib ym., 2004, 14; Warinowski, 2017, 243). Sen sijaan Hannerzin (viitattu lähteessä Dervin ja Keihäs, 2013) näkökulman mukaan kulttuurien voidaan ajatella olevan selkeästi rajattuja, jossa jokainen ihminen kuuluu yksiselitteisesti yhteen kulttuuriin. Tätä näkökulmaa tarkasteltaessa on huomionarvoista, etteivät ihmiset elä enää selkeästi rajatuissa yhteisöissä, joissa uskomukset, arvot, tavat ja mieltymykset kohtaavat. Ihmiset ovat yhä enemmän yhteydessä ja vuorovaikutuksessa erilaisten ryhmien kanssa ja näin ollen poimivat vaikutteita omiin arvoihinsa ja mielipiteisiinsä. (Dervin & Keihäs, 2013, 103–104.) Kulttuuriin vaikuttavat myös historialliset ja ekologiset tapahtumat sekä tiedotusvälineiden viestintä. Esimerkiksi globaalin maailmantalouden leviäminen ja monikulttuurisuus vaikuttavat kulttuureihin ja niiden sekoittumiseen. (Talib ym., 2004, 14–15.) Archer ym. (2008) huomauttavat, että puhuttaessa globalisaatiosta ja kulttuureista, saatamme puhua kahdesta keskenään vuorovaikutuksessa olevasta asiasta, ellemme jopa tasavertaista dialogia käyvistä käsitteistä. Tämän näkökulman mukaan molempien käsitteiden vaikutus on kaksisuuntainen ja tärkeä. Käytännössä siis kulttuuri muokkaa maailmaa ja maailma muokkaa kulttuuria. (Archer ym., 2008, 7.)

Vaikka globalisaatio on vaikuttanut kulttuurien kehittymiseen, on meidän muistettava, ettei käsite “perinteinen” ole kulttuureista puhuttaessa jotain erillistä ja pysyvää, mikä tulisi sulkea museon ovien taa (Schmidt, 2008, 111). Alun perin kulttuurin (lat. *cultūra*) käsitteellä tarkoitettiin maan ja hengen viljelyä sekä niiden kehittämistä ja uudistamista. Myöhemmin kulttuuri on käsitetty kaikenlaisena inhimillisenä toimintana. Näitä ovat esimerkiksi tieteet, taiteet, tavat, kasvatus, uskonnot, moraalikäsitteet sekä politiikka. (Pollari & Koppinen, 2011, 17.) Kulttuurilla voidaan tarkoittaa tietyn kansakunnan elämäntapaa, sillä kieli, aika ja paikka määrittävät kulttuuria. Kulttuuriryhmän voivat muodostaa esimerkiksi tietyssä aikana samassa paikassa ja samaa kieltä puhuvien ihmisten arvot, normit ja asenteet. Tällöin kulttuuri rinnastetaan suoraan elämäntapaan. (Talib ym., 2004, 14–15; Dervin & Keihäs, 2013, 103).

Ahlquist (2006, 146) toteaa, että kulttuuri on jatkuva prosessi, jota ihmiset määrittävät ryhmänä. Fennes ja Hapgood (1997) ovat verranneet kulttuuria jäävuoreen, jonka pinnalla on nähtävissä tiettyjä asioita, kuten pukeutuminen, ruoka, musiikki ja kirjallisuus, mutta jonka alapuolelle jää suuri osa kulttuurin muusta sisällöstä. Esimerkiksi arvot, asenteet, tunteet sekä käsitys kasvatuksesta ja työmoraalista jäävät usein pinnan alle eivätkä ne ole niin helposti nähtävissä. (Fennes ja Hapgood, 1997, 14.) Kulttuurin monikerroksisuuden ymmärtäminen on tärkeää, sillä se ehkäisee ennakkokäsitysten muodostumista ja tuo esille kulttuurien ja etnisten ryhmien sisällä olevat yksilöt ja alakulttuurit (Räsänen, 2009, 5). Kulttuurin käsitteen voidaankin ajatella kattavan myös muuta, kuten esimerkiksi iän, sukupuolen, seksuaalisuuden, erityisyyden ja yhteiskuntaluokan (Warinowski, 2017, 245). Toisaalta kulttuuri voidaan nähdä myös kommunikaationa. Vertauskuvallisesti voidaan ajatella, että kulttuuria ja kommunikaatiota tutkittaessa ei ole aina yksiselitteistä kumpi on ikään kuin ääni ja kumpi kaiku siitä. Tämä vertauskuva perustuu käsitykselle siitä, että ihminen kasvaa osaksi kulttuuriaan kommunikaation avulla, mutta toisaalta kommunikaatio heijastelee ympäröivää kulttuuria. (Samovar, Porter, McDaniel & Roy, 2013, 34.)

Kulttuurit voivat muodostua myös kahden tai useamman kulttuurin historiallisessa vuorovaikutuksessa. Niitä kutsutaan kreolisoituneiksi kulttuureiksi. Esimerkiksi suomalaisen kulttuurin perusta on luotu Ruotsin ja Venäjän välisten suhteiden puristuksessa. Näin ollen kulttuuri-identiteetit eivät ole enää kiinteästi määräytyneitä, vaan niitä muokkaavat erilaiset kulttuuriperinteet sekä globalisoituminen. (Talib ym., 2004, 15.) Kulttuureja ei saisi eritellä toisistaan irrallisiksi kokonaisuuksiksi, mutta kuitenkin eri kulttuureihin jaottelu esimerkiksi opetussuunnitelmissa antaa väistämättä vaikutelman, että kyseessä on poikkeavat ja erityislaatuiset ryhmät, jotka tarvitsevat erityistä, muusta kasvatuksesta ja koulutuksesta

poikkeavaa opetusta (Paavola & Talib, 2010a, 228). Tätä tarkoittaa esimerkiksi saamelaisten ja romanien huomioiminen opetuksen järjestämisessä. Vaikka heitä ei haluta eritellä valtaväestöstä, antaa esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004 & 2014) ymmärtää, että he tarvitsevat jotain heidän kulttuurilleen erityislaatuista opetusta, sillä heidät on opetussuunnitelmassa esitetty erikseen. Paavolan ja Talibin (2010a, 228) mukaan tällainen kulttuurien erittely onkin kulttuurin ja interkulttuurisuuden käsitteen kannalta ongelma. Toisaalta kulttuurin käsitteen määrittely hankaloittaa Dervinin ja Keihään (2013, 29) mukaan aivan yleiselläkin tasolla interkulttuurisuuden käsitteen ymmärtämistä, sillä kulttuuri voidaan käsittää ja määritellä hyvin monella tavalla.

Kulttuuria tarkasteltaessa on kuitenkin huomattava, että jokaisessa kulttuurin määritelmässä piilee yksi yhteinen ongelma: ihmiset yrittävät määritellä jotain sellaista, missä ovat itsekin osallisina. Tällaista määritelmää ei voida pitää kiistattomana, sillä ihmisten ymmärrys ja käsitykset vaikuttavat aina määritelmän rajallisuuteen. Objektiivinen lähestymistapa on mahdoton, sillä ihmiset ovat aina kulttuurin ympäröimiä. Ja sekin, kuinka kulttuurin käsitettä ymmärretään ja lähestytään, on aina kulttuurin vaikutuksen alaista. (Fennes & Hapgood, 1997, 13.) Myös Talibin ym. (2004) mukaan ihmiset elävät osana tiettyä yhteisöä. Näin he omaksuvat erilaisia ajattelu- ja toimintatapoja sekä yhteisön piirissä vallitsevia arvoja. (Talib ym., 2004, 17.) Kulttuurin määrittely onkin näin ollen subjektiivista, sillä siihen vaikuttavat huomaamattakin ihmisen omat kokemukset. Se, kuinka kulttuurin käsite ymmärretään, on aina kulttuurin vaikutuksen alaista. Pelkästään yhden kulttuurin määrittely on hankalaa, joten näin ollen kulttuurin käsitteen ymmärrys yleisellä tasolla on vielä haastavampaa. (Fennes & Hapgood, 1997, 13.)

Kulttuuri liittyy oleellisesti myös koulumaailmaan. Räsänen ym. (2018) mukaan koulutuksesta puhuttaessa voidaan ajatella jokaisen koulun ja luokan olevan monikulttuurinen, jos huomioidaan esimerkiksi lasten uskonnosta, sukupuolesta, asuinpaikasta, sosioekonomisesta taustasta, elämäntavasta ja arvomaailmasta muodostuvat erot. (Räsänen ym., 2018, 21.) Tästä syystä kulttuuria kannattaa tarkastella tarpeeksi laajasti, jotta nämä näkökulmat eivät jää huomiotta.

### **3.7 Interkulttuurisuus**

Interkulttuurisuutta (suom. kulttuurienvälisyyttä) on tutkittu monilla eri aloilla jo pidemmän aikaa ja kulttuurien kohtaamisesta käydään entistä enemmän keskustelua kansainvälisen



liikkuvuuden kasvaessa. Interkulttuurisuutta on tarkasteltu runsaasti myös mediassa, koulutuksessa, politiikassa ja tieteellisessä tutkimuksessa. Interkulttuurisuus syntyi käsitteenä alkujaan käytännön tarpeiden vaatimuksille: Yhdysvalloissa haluttiin kehittää diplomaattien interkulttuurisia taitoja eri kulttuureista tulevien ihmisten kohtaamiseen ja Ranskassa paneuduttiin siirtolaisten integroimiseen yhteiskuntaan. Toisaalta toisen maailmansodan jälkeen toivottiin rauhaa ja keskitysleireille sekä toiseuden järjestelmälliselle tuhoamiselle etsittiin vastauksia. Englantilaisella kielialueella *intercultural* käsitteen ajatellaan syntyneen yhdysvaltalaisen antropologin Edward T. Hallin myötä, joka käsitteli kulttuurienvälisiä kommunikaatiota 1959 julkaistussa teoksessaan *The Silent Language* ja myöhemmin 1966 julkaistussa teoksessaan *The Hidden Dimension*. Interkulttuurisuuden käsite ei kuitenkaan ole täysin yksiselitteinen, vaan sen epämääräisyys luo haasteita myös alan asiantuntijoiden keskinäiselle dialogille, laajemmista yleisöistä puhumattakaan. (Dervin & Keihäs, 2013, 29–30 & 38.) Lisäksi näkökulmalla ja tulkinnalla on osuutensa siihen, mitä käsitettä käytetään milloinkin. Interkulttuurisuuden ja useiden muiden käsitteiden (kuten multicultural, cross-cultural tai global) välillä ei nimittäin ole aina selkeää eroa. (Jokikokko, 2002, 86.)

Interkulttuurisuuden ja monikulttuurisuuden käsitteistä puhutaan usein rinnakkaisina termeinä kasvatustieteen piirissä Suomessa. Näiden kahden samankaltaisen käsitteen ero näkyy kuitenkin siinä, että monikulttuurisuuden käsitteen avulla keskitytään kuvaamaan enemmänkin tilaa tai useista eri taustoista tulevien ihmisten muodostamaa ryhmää. Monikulttuurisuus voidaan nähdä myös yhteiskunnallisena tilana, jossa käsite liittyy kulttuurien yhtäläiseen rinnakkaiseloon. Interkulttuurisuuden käsitteellä viitataan sen sijaan ihmisten ja kulttuurien väliseen ulottuvuuteen ja käsite ymmärretään useimmiten näiden välisenä ajan mukana muuttavana vuorovaikutuksena. (Lasonen, Halonen, Kemppainen & Teräs, 2009, 10–11.) Interkulttuurisuuden käsitteessä korostuu myös Jokikokon (2002, 86) mukaan kulttuurien välinen vuorovaikutus, eikä se kuvaa ainoastaan monista etnisistä ryhmistä muodostuvaa yhteisöä (vrt. monikulttuurisuus).

Lisäksi Talib ym. (2004) korostavat kulttuurien välistä aktiivista ja passiivista vuorovaikutusta interkulttuurisuuden käsitteessä ja esittävät, että se voidaan ymmärtää monikulttuurisuuden käsitettä laajemmaksi kokonaisuudeksi. Heidän mukaansa toisilta oppiminen ja vuoropuhelu ovat rakentava vaihtoehto. (Talib ym., 2004, 20.) Dervinin ja Keihään (2013) mukaan interkulttuurisuus tarkoittaa ennen kaikkea toisen ihmisen tapaamista ilman valmiita käsityksiä omasta ja hänen kulttuuristaan. Siinä hyväksytään, että eri paikoista tulevat ihmiset voivat olla keskenään yhtä samanlaisia tai erilaisia kuin samassa maassa ja kulttuurissa elävät

henkilöt. Ei ole olemassa vain yhtä ainoa menetelmää menestyksekkääseen tai interkulttuuriseen kommunikaatioon, jota voidaan kuitenkin pyrkiä kehittämään, sillä interkulttuuriset taidot ovat osa jokapäiväistä elämää. (Dervin & Keihäs, 2013, 120–121.)

### **3.8 Opettajan interkulttuurinen kompetenssi**

Interkulttuurisen kompetenssin peruslähtökohtana voidaan pitää ihmisen pyrkimystä toimia eettisesti ja kehittää eettisyyttään. Toiseuden ja toisen kunnioittamisen kyky liittyy käsitteeseen oleellisesti. Siihen voidaan ajatella liittyvän myös esimerkiksi erilaisuuden suvaitseminen sekä suvaitsevaisuus erilaista käyttäytymistä kohtaan. Se ilmenee muun muassa erilaisten identiteettien hyväksymisenä. (Kaikkonen, 2004, 148.) Leungin, Angin ja Tanin (2014) mukaan interkulttuurisella kompetenssilla on viitattu yksilön kykyyn toimia eri kulttuurien välillä. Heidän mukaansa interkulttuurista kompetenssia on luonnehdittu esimerkiksi kyvyksi ajatella ja käyttäytyä asianmukaisesti sekä yksilön taidoiksi käyttää tietojaan, taitojaan ja ominaisuuksiaan taatakseen onnistuneen vuorovaikutuksen eri kulttuuritaustoista tulevien ihmisten kanssa niin asuinympäristössään kuin ulkomaillakin. (Leung ym., 2014, 490.) Myös Bennett ja Bennett (2004, 194) kuvaavat interkulttuurista kompetenssia kyvyksi toimia vuorovaikutuksessa monikulttuurisissa ympäristöissä ja reagoida asianmukaisesti erilaisiin tilanteisiin monenlaisissa kulttuurisissa konteksteissa. Samoin näkevät myös Spitzberg ja Changnon (2009, 7) joiden mukaan interkulttuurinen kompetenssi luo perustan sellaiselle vuorovaikutukselle, jossa erilaiset maailmankatsomukset ja käyttäytymismallit kohtaavat.

Kaikkosen (2004) mukaan interkulttuurista kompetenssia omaavalla toimijalla on kyky nähdä erilaisia perspektiivejä sekä kyky vaihtaa perspektiiviä. Asettumalla toisen asemaan hän pystyy tarkkailemaan omaa toimintaansa ikään kuin ulkoapäin. Lisäksi interkulttuurisesti kompetentti ihminen on empaattinen ja hän pystyy kokemaan esimerkiksi epäoikeudenmukaisuuden tunnetta toisen puolesta. (Kaikkonen, 2004, 148.) Myös Garrett-Rucks (2016) toteaa, että monia interkulttuurisen kompetenssin ja muiden siihen liittyvien käsitteiden määrittelyä näyttää yhdistävän ajatus ihmisen kyvystä astua oman kulttuurinsa ulkopuolelle. Interkulttuurista kompetenssia omaava yksilö pystyy myös toimimaan kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisista taustoista tulevien ihmisten kanssa. (Garrett-Rucks, 2016, 43.) Paavola ja Talib (2010a, 82) toteavat, että opettajan interkulttuurisen osaamisen voidaankin ajatella olevan esimerkiksi empatiaa, laajentunutta itseymmärrystä, kriittistä suhtautumista työhön sekä erilaisten todellisuuksien ja elämänmuotojen hahmottamista. Kaikkonen (2004) lisää interkulttuurisen

kompetenssin edellyttävän myös kykyä käsitellä tunteita, mikä puolestaan ei ole ihmiselle luontainen ominaisuus. Reflektiokyky on interkulttuurisesti kompetentille ihmiselle tärkeää, sillä hänen tulee pystyä tunnistamaan käyttäytymisessä olevia tekijöitä, ja niiden analysoinnin avulla pohtimaan niiden perusteita sekä itseään ja käyttäytymistään. (Kaikkonen, 2004, 148.)

Opettajan interkulttuurisella osaamisella voidaankin mahdollistaa uudenlaisia vastauksia ja toimintamalleja monikulttuurisissa tilanteissa. Se voi esimerkiksi auttaa opettajaa ennaltaehkäisemään vähemmistöoppilaiden syrjäytymistä. Koska erilaisiin vähemmistöihin kuuluvilla oppilailla on vaarana joutua leimatuksi ja syrjityksi, on erilaisten arvomaailmojen molemminpuolinen kunnioitus ja arvostus tärkeää. (Paavola & Talib, 2010a, 75.) Myös Jokikokon (2010) mukaan opettaja kykenee kohtaamaan interkulttuurisen kompetenssin avulla esimerkiksi etnisyyteen ja kieleen liittyvää moninaisuutta, mutta toisaalta myös alakulttuureissa ilmenevää erilaisuutta. Lisäksi interkulttuurisen kompetenssin keskiössä voidaan nähdä olevan nimenomaan interkulttuuriset suhteet yksilötason interkulttuurisista kohtaamisista aina sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymyksiin saakka. Näin ollen interkulttuurinen kompetenssi kytkeytyy aina tiettyyn kontekstiin. (Jokikokko, 2010, 22 & 26.)

Jokikokon ja Järvelän (2013) mukaan opettajan interkulttuurinen kompetenssi voidaan liittää myös erilaisten opetustyylien ja kielellisen moninaisuuden hallintaan. Sitä voidaan pitää didaktisesti taitavana toimintana, mikä tarkoittaa, että opiskelijoiden tulisi saada jo opintojensa aikana valmiuksia toimia monikulttuurisissa tilanteissa. Näihin valmiuksiin sisältyy olennaisesti tieto esimerkiksi kulttuurieroista. Toisaalta luokanopettajakoulutuksen tulisi tarjota tiedon lisäksi myös erilaisiin monikulttuurisiin konteksteihin sitoutuvia harjoitteluja, sillä konkreettiset taidot toimia kulttuurisesti moninaisissa opetusympäristöissä kehittyvät vain harjoittelemalla niitä. (Jokikokko & Järvelä, 2013, 248.)

Toisinaan opettajan interkulttuurinen kompetenssi voidaan yhdistää virheellisesti ainoastaan maahanmuuttajataustaisten lasten opettamiseen. Tällaisessa ajattelutavassa on se ongelma, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat hyvin moninainen joukko, eikä etnisyys, kansallisuus tai kieli ole hedelmällisin lähtökohta moninaisuuden tarkastelulle. (Jokikokko & Järvelä, 2013, 246.) Myös Lasonen ym. (2009, 9) toteavat, että kompetenssi on helppo mieltää ikään kuin valtakulttuuriin kuuluvien etuudeksi, vaikka tosiasiasa siihen kuuluvilla ihmisillä olisi runsaasti opittavaa vähemmistöihin kuuluvien interkulttuurisesta osaamisesta.

Jokikokon (2010) mukaan interkulttuurinen kompetenssi voidaan nähdä aina käynnissä olevana oppimisprosessina, joka ei tule koskaan päätökseensä. Ajatus siitä, että yksilö ei ole koskaan

täysin interkulttuurisesti kompetentti perustuu käsitykseen interkulttuuristen tilanteiden ainutlaatuisuudesta ja kulttuurien dynaamisesta luonteesta. Kulttuurien käsittäminen alakulttuurien vaikutuksen piirissä olevina dynaamisina ja jatkuvasti muuttuvina rakenteina vaikuttaa siihen, että tiettyjen kulttuuristen ryhmien kanssa toimimiseen tai tietyissä kulttuurisissa asiayhteyksissä olemiseen ei ole olemassa joitain tiettyjä tietoja tai taitoja. Sen sijaan yksilöiltä vaaditaan jatkuvaa itsetutkiskelua, avoimuutta ja halua oppia. (Jokikokko, 2010, 22 & 24.)

## **4 Tutkimuksen toteutus**

### **4.1 Tutkimuskysymykset**

Halusimme tutkimuksellamme selvittää luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ulkomailla Suomi-kouluissa suoritetun teemaharjoittelun merkityksestä heidän ammatilliselle kehittämiselle sekä interkulttuurisen kompetenssin kehittämiselle.

Tutkimuskysymyksiämme ovat siis:

- 1) Millaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on Suomi-koulussa suoritetun teemaharjoittelun merkityksestä heidän ammatilliselle kehittämiselleen?
- 2) Millaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on interkulttuurisesta kompetenssistaan ja sen kehittämisestä?

Kuten johdannossa kerroimme, tutkimuksen aihe ja näin ollen myös tutkimuskysymykset pohjautuvat aiheen ajankohtaisuuteen ja omiin intresseihimme. Halusimme tutkia harjoittelun merkityksiä luokanopettajaopiskelijoille, joten opettajaksi kasvaminen ja ammatillinen kehittyminen liittyvät tähän oleellisesti. Halusimme lisäksi selvittää, mikä merkitys tai lisäarvo juuri ulkomailla suoritetulla harjoittelulla on. Näin ollen liitimme tutkimukseemme mukaan interkulttuurisen kompetenssin näkökulman. Jatkossa puhuessamme opiskelijoista tai haastateltavista, tarkoitamme tutkimukseemme osallistuneita luokanopettajaopiskelijoita.

### **4.2 Tutkimusmenetelmät**

Opinnäytetyömme tutkimus sijoittuu laadullisen tutkimuksen kentälle. Tässä luvussa avaamme tutkimuksemme kannalta olennaisten tutkimussuuntausten ja -menetelmien sisältöjä sekä määrittelemme erilaisia tutkimuksen teon kannalta olennaisia käsitteitä ja työskentelytapoja.

#### **4.2.1 Kvalitatiivinen tutkimus**

Silverman (2016) kuvaa kvalitatiivista tutkimusta kokemuksiin keskittyväksi ja teoreettiselle pohjalle rakentuvaksi tutkimukseksi. Lisäksi se on tai ainakin sen tulisi olla luotettavaa ja täsmällistä. Hänen mukaansa kvalitatiivisen tutkimuksen avulla päästään ikään kuin kvantitatiivisen tutkimuksen harmaalle alueelle siinä mielessä, että sen avulla tutkitaan kuinka ilmiöt rakentuvat reaaliajassa. (Silverman, 2016, 3.) Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei

myöskään ole tulosten yleistettävyyttä. Näin ollen haastateltavien määrän ei tarvitse olla suuri. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tämä onkin yksi syy, miksi päädyimme valitsemaan tutkimusmenetelmäksi laadullisen tutkimuksen. Emme pyrkineet tuottamaan yleistettävissä olevia tuloksia, vaan keskityimme juuri niihin tapauksiin, joita tutkimme.

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus voidaan nähdä Kiviniemen (2018) mukaan prosessina. Prosessinäkökulmaa luonnehtii ajatus siitä, että aineistoon liittyvät käsitykset kypsyvät tutkimuksen tekijän mielessä tutkimuksen kuluessa. Laadullisen tutkimuksen tekeminen käsitetäänkin yhdenlaisena oppimistapahtumana. Toisaalta prosessinäkökulma tulee esille myös tutkimuksen eri vaiheiden hahmottamisessa, sillä eri vaiheita ei ole aina mahdollista erotella selkeiksi kokonaisuuksiksi ennen tutkimuksen aloittamista. Esimerkiksi tutkimustehtävään tai aineistonkeruuseen liittyvät ajatukset saattavat selkeytyä vasta tutkimuksen tekemisen aikana. Aineistonkeruumenetelmät, jotka mahdollistavat tutkimuksen kohteen lähelle pääsyn, avaavat vähitellen tutkittavaa asiaa ja selkeyttävät tutkimusmenetelmiin liittyvien päätösten tekoa. Tätä pidetäänkin laadullisen tutkimuksen tunnusomaisena piirteenä, jonka vaikutuksesta myös tutkimuksen eri osatekijöiden kuten tutkimustehtävän, teorianmuodostuksen sekä aineistonkeruun ja -analyysin joustava kehittyminen painottuu. (Kiviniemi, 2018.)

Lähdimme liikkeelle valitsemalla tutkimuksellemme aiheen, sillä laadullisen tutkimuksen lähtökohta on aiheenvalinnassa. Sen yhteydessä on mielekäästä pohtia esimerkiksi aiheen kiinnostavuutta, omalle tieteenalalle sopivuutta, yhteiskunnallista merkittävyyttä sekä toteuttamisen mahdollisuutta. Aiheenvalinnan jälkeen tarkastellaan tutkimusta koskevaa kirjallisuutta. Kirjallisuuteen tutustuminen on sitä helpompaa mitä enemmän tietoa tutkijalla on aiheesta jo ennen tutkimuksen aloittamista. Toisaalta Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että tutkijan on joka tapauksessa perehdyttävä uusimpaan tutkimustietoon, oli hänellä ennakkotietoa tai ei. Tutkimustietoon tutustuminen auttaa tutkijaa jäsentämään esimerkiksi aiheen alalla käytävää keskustelua ja muodostamaan tutkimustehtäviä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Valittuamme aiheen tutustuimme siitä tehtyyn aiempaan tutkimukseen ja aloimme käymään kirjallisuutta läpi. Kirjallisuuteen tutustumista helpotti omakohtaiset kokemukset Suomalaisista sekä teoriapohjan osittainen tuntemus. Pyrimme luomaan kattavan teoriapohjan tutkimukselle jo ennen aineiston keruuta. Oma ymmärryksemme tutkittavasta aiheesta auttoi meitä eteenpäin tutkimusprosessissamme.

Lisäksi Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan oman alan tutkimusten tarkastelu helpottaa tutkijaa käsittämään, mikä tekee aiheen tutkimuksista juuri oman alan tutkimusta. Samasta aiheesta ollaan eri tavalla kiinnostuneita esimerkiksi kasvatustieteessä ja lääketieteessä. Tutkimustehtävän määrittämisen jälkeen tutkimus on siinä vaiheessa, että on suunniteltava, kuinka siihen etsitään vastaus. Tässä vaiheessa tutkija perehtyy jo olemassa olevaan tutkimustietoon sekä metodologiaan. Perehtyminen saattaa valottaa, miten tutkimustehtävään on mielekästä etsiä vastausta tai toisaalta osoittaa, sopiiko laadullinen tutkimusmenetelmä tekeillä olevan tutkimuksen toteuttamiseen. Seuraavaksi vastassa on aineiston keruu ja analyysi. Ne voivat nivoutua joko todella tiiviisti yhteen tai edetä täysin erillisinä vaiheina. Lopputulema on kuitenkin sama: raportoitu tutkimus tai opinnäytetyö. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

#### 4.2.2 Fenomenografinen tutkimusote

Fenomenografia merkitsee jonkin ilmiön luonnehtimista tai siitä kirjoittamista (Metsämuuronen, 2006, 228). Se on laadullisen tutkimuksen piiriin kuuluva kokemusperäinen tutkimusote, jonka avulla saadaan tietoa siitä, minkälaisia käsityksiä ihmisillä on ympäröivästä maailmasta (Järvinen & Järvinen, 2000, 86). Fenomenografialla voidaan tutkia esimerkiksi opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä jostain tietystä aiheesta, ja sen avulla pyritään kuvaamaan tutkimukseen osallistuvien kokemusta tutkittavasta ilmiöstä ja niiden laatua (Niikko, 2003, 20 & 24). Myös Metsämuurosen (2006) mukaan fenomenografista tutkimusotetta käytetään ihmisten käsitysten selvittämiseen. Käsitykset saattavat poiketa toisistaan hyvinkin paljon, vaikka tutkittava asia olisikin sama. Se voi johtua esimerkiksi iästä, sukupuolesta, koulutustaustasta ja kokemuksista. Hän lisää tutkimusotteen lähtevän liikkeelle ajatuksesta, että olemassa on vain yksi maailma, josta ihmiset tekevät erilaisia päätelmiä. (Metsämuuronen, 2006, 228.) Martonin ja Boothin (1997) mukaan kokijalla on oma sisäinen suhteensa kokemukseen. Jokaisen kokemus, johon sisältyy tieto, aistit ja oleminen, vaikuttaa tapaan kokea ympäröivä maailma. (Marton & Booth, 1997, 113.)

Lisäksi fenomenografinen tutkimusote sisältää ajatuksen siitä, että ihminen tulkitsee tilanteita aikaisemmin muodostuneiden käsitysten, tietojen ja kokemusten perusteella (Huusko & Paloniemi, 2006, 164). Kyseisellä tutkimusotteella ei siis varsinaisesti pureuduta ajattelu- ja havainnointiprosesseihin tai pyritä saamaan jotakin "oikeaa" tietoa jostakin ilmiöstä, vaan sen avulla selvitetään nimenomaan ihmisten käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Järvinen & Järvinen,

2000, 86.) Fenomenografiassa tarkoitus onkin kuvata todellisuutta niin kuin tietty tutkittava joukko ihmisiä sen käsittää ja ymmärtää. Kokemus luo perustan käsitysten ja ajattelun rakentumiselle. (Niikko, 2003, 16.) Valitsimme fenomenografisen tutkimusotteen, sillä halusimme keskittyä käsittelemään tutkimuksessamme luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten kautta syntyneitä näkemyksiä. Vaikka rajasimme tutkimuksemme Suome-kouluissa suoritettuihin teemaharjoitteluihin ulkomailla ja näin ollen haastatteluun saattoi valikoitua samankaltaisissa ympäristöissä teemaharjoittelun suorittaneita luokanopettajaopiskelijoita, jokaisen kokemus harjoittelusta on kuitenkin yksilöllinen. Tämä tuli ilmi haastattelutilanteissa.

Yhtenä fenomenografisen tutkimusotteen ominaispiirteenä voidaan pitää perspektiivin valintaa, joita voidaan ajatella olevan kaksi (Järvinen & Järvinen, 2000, 87; Niikko, 2003, 24). Järvisen ja Järvisen (2000) mukaan ensimmäisen asteen perspektiivissä huomio keskittyy ympäröivään maailmaan ja ajatusten muodostamiseen siitä. Toisen asteen perspektiivissä huomio kohdistuu puolestaan ympäröivän maailman tarkastelusta ihmisten antamiin merkityksiin siitä ja edelleen käsitysten muodostamiseen ihmisten ajatuksista. Jälkimmäinen perspektiivi onkin se, johon fenomenografisessa tutkimusotteessa keskitytään. (Järvinen & Järvinen, 2000, 87.) Niikon (2003) mukaan käsityksellä tarkoitetaan fenomenografiassa jotain perustavanlaatuista ymmärrystä tai näkemystä jostakin. Käsityksen kautta luodaan merkitys itsen ja muun maailman välille sekä luodaan kehys, jonka sisällä tietoa voidaan muodostaa. (Niikko, 2003, 25.) Perspektiivin valinnan lisäksi toisena fenomenografisen tutkimusotteen ominaispiirteenä voidaan pitää luokitusten muodostamista aineistosta poimittujen ilmaisujen perusteella. Nämä luokitukset kattavat vastauksissa ilmenevät vaihtelevuudet. (Järvinen & Järvinen, 2000, 87.) Meikin keskityimme tässä pro gradu -tutkielmassa fenomenografisen tutkimusotteen toisen asteen perspektiiviin, sillä tutkimme juuri opiskelijoiden käsityksiä ja heidän antamiaan merkityksiä oman ammatillisen kehittymisen sekä interkulttuurisen kompetenssin näkökulmasta.

### 4.3 Aineiston keruu

*“Haastattelun ideahan on yksinkertainen: kun halutaan tietää, mitä joku ajattelee jostakin asiasta, kaikkein yksinkertaisinta ja usein myös tehokkainta on kysyä sitä häneltä.”*

(Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018, 27.)



Keräsimme tutkimuksemme aineiston haastattelemalla luokanopettajaopiskelijoita. Haastattelut ovatkin käytetyin aineistonkeruumenetelmä laadullisen tutkimuksen kentällä Suomessa (Kananen, 2017, 88). Niissä on kyse eräänlaisesta keskustelusta tutkijan ja haastateltavan välillä. Tutkijan rooli tosin korostuu haastatteluissa enemmän kuin normaalissa keskustelussa, sillä hän haluaa saada selville tutkimuksensa kannalta oleellisia asioita, ja näin ollen hän usein johtaa keskustelua. Haastattelut ovat kuitenkin muuttuneet yhä enemmän keskustelunomaisiksi tilanteiksi, joten enää ei voida puhua pelkistä kysymys-vastaus - haastatteluista. (Eskola ym., 2018, 27–28.) Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että haastattelut voidaan yleisesti jakaa kysymystyyppin mukaan esimerkiksi lomakehaastatteluihin, teemahaastatteluihin sekä syvähaastatteluihin. Näiden väliset erot tulevat selkeimmin esille haastattelun pohjana olevan kyselyn strukturoinnin asteen kautta. Mitä avoimempi haastattelu on, sitä lähempänä se on syvähaastattelua, ja sama toisin päin. Myös suhde tutkittavan ilmiön teoriaa ja oletuksia kohtaan vaihtelee. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Teemahaastattelu on useista haastattelun muodoista kaikkein käytetyin (Kananen, 2017, 88). Avoimuudeltaan teemahaastattelu on lähellä syvähaastattelua, mutta etukäteen sovittujen teemojen ja tarkentavien kysymysten takia se sijoittuu lomakehaastattelun ja syvähaastattelun välimaastoon (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Toteutimme tämän tutkimuksen teemahaastattelututkimuksena, sillä se sopi tarkoitukseemme parhaiten. Halusimme jättää haastatteluissa tilaa syventäville ja jopa yllättäville kysymyksille, sillä tutkimme näkemyksiä. Koemme, että näkemyksiä tutkittaessa on tärkeää jättää tilaa niiden avoimelle kertomiselle ja toisaalta myös tarkentamiselle. Haastattelutilanne oli avoin, mutta kuitenkin joitain teemoja ja kysymyksiä oli mietitty etukäteen. Olimme päättäneet haastattelulla selvitettävät asiat etukäteen, sillä kuten Eskola ym. (2018, 28) toteavat, teemahaastattelun tulisi päätyä tutkimuksen metodiksi tutkimuksen tarkoitusta palvelleen.

Haastattelu perustui kahteen pääteemaan, jotka olivat ammatillinen kehittyminen ja interkulttuurinen kompetenssi. Haastattelutilannetta varten laadimme joitain kysymyksiä, joilla haastattelu oli mahdollista saada etenemään helpommin. Aloitimme haastattelut kysymällä kaikilta ensin perustiedot ja kartoittamalla teemaharjoittelun taustat. Sen jälkeen pyysimme heitä kertomaan kokemuksistaan. Tartuimme haastateltavien näkemyksissä tutkimuskysymystemme kannalta olennaisiin seikkoihin ja kysyimme tilanteen mukaan tarkentavia kysymyksiä. Nämä kysymykset eivät ole kirjattuna haastattelurunkoon (ks. liite 2), sillä ne olivat tilanne- ja haastattelukohtaisia. Jokainen haastattelutilanne oli yksilöllinen ja haastattelun ohjaaminen riippui haastateltavasta. Kaikilta haastateltavilta ei siis kysytty täysin

samoja kysymyksiä. Joidenkin haastateltavien kohdalla tarvittiin enemmän tarkentavia kysymyksiä, kuin toisten kohdalla. Huuskon ja Paloniemen (2006, 164) mukaan kysymyksenasettelun avoimuus onkin fenomenografisessa aineistonkeruussa keskeisintä, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla ilmi aineistosta.

Kanasen (2017, 94) mukaan ilmiön tai haastattelun taustoituksessa voidaan käyttää apuna strukturoituja kysymyksiä. Mekin kysyimme haastateltavilta ennalta määritettyjä kysymyksiä, kuten nimeä, ikää, opintojen vaihetta sekä harjoittelukoulua. Emme kuitenkaan olleet laatineet vastausvaihtoehtoja valmiiksi, kuten strukturoiduissa kysymyksissä olisi usein tapana. Kanasen (2017, 94) mukaan pohjatietojen hankinta on tärkeää, sillä aineiston analysoinnin vaiheessa voidaan löytää eroja tuloksissa eri ryhmien välillä, jolloin erottavana tekijänä voi olla esimerkiksi ikä tai sukupuoli. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa ei Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan pyritä yleistämään tuloksia, voi niiden monipuolinen vertailu kuitenkin olla tutkimuksen kannalta mielekästä. Toisaalta tutkija pystyy myös haastatteluissa teemojen ja tarkentavien kysymysten avulla vaikuttamaan tiedon määrään, laatuun sekä syvyyteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineistonkeruuprosessi alkoi haastateltavien etsinnällä. Lähetimme haastattelukutsun (ks. liite 1) Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan sähköpostilistoille. Valitsimme aineiston keruun menetelmäksi haastattelun, sillä ajattelimme sen antavan meille mahdollisuuden esittää tarkempia kysymyksiä ja saavamme sitä kautta tarkempaa tietoa haastateltavan ajatuksista kuin kysymyslomakkeen kautta. Haastattelukutsuumme vastasi Oulun yliopistosta neljä opiskelijaa, jotka olivat suorittaneet teemaharjoittelun Suomi-kouluissa ulkomailla. Pyrimme saamaan vähintään viisi haastateltavaa, joten tämän jälkeen olimme yhteydessä myös Turun yliopistoon saadaksemme lisää osallistujia tutkimukseemme. Valitsimme Turun yliopiston, koska se oli ensimmäinen netistä löytämämme yliopisto, jonka opinto-oppaasta löytyi samankaltainen teemaharjoittelu kuin Oulun yliopistosta. Olimme yhteydessä Turun yliopiston koulutussuunnittelijoihin. He välittivät viestimme eteenpäin henkilöille, jotka olivat suorittaneet teemaharjoittelun ulkomailla. Saimme haastattelukutsuun kaksi vastausta, joista yhden jouduimme karsimaan pois, sillä kyseinen harjoittelukoulu ei sopinut meidän aiheajaukseemme.

Keräsimme tutkimuksemme aineiston marras-joulukuun 2019 aikana. Järjestimme haastattelut tällä aikavälillä kasvokkain haastateltavien kanssa Oulun yliopistolla, jos se vain oli mahdollista. Yhden haastattelun toteutimme videopuhelun välityksellä, sillä emme

aikataulusyistä pystyneet tapaamaan kasvotusten. Jokaisen haastattelun järjestelyissä otimme huomioon tilan rauhallisuuden ja mahdollisten häiriötekijöiden poissulkemisen. Kasvokkain järjestettyjä haastatteluja varten varasimme tilat yliopistolta ja videohaastattelun teimme kotoa. Haastattelut kestivät keskimäärin 30 minuuttia. Osallistujat olivat 24- ja 25-vuotiaita maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita. He olivat suorittaneet teemaharjoittelunsa yhteensä kolmella eri koululla, kahdessa eri maanosassa.

Kysymysten asettelussa lähdimme liikkeelle laajentavien kysymysten laatimisesta. Kanasen (2018) mukaan laajentavat kysymykset ovat aineistonkeruun kannalta järkeviä, sillä niiden avulla on tarkoitus saada haastateltavat kertomaan tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman vapaasti. Dikotomiset kysymykset puolestaan ovat laadullisessa aineiston keruussa vältettäviä kysymyksiä, sillä niihin voidaan useimmiten vastata vain kyllä tai ei, ja näin ollen ne tuottavat usein lyhyitä yksipuolisia vastauksia. Laajentavilla kysymyksillä voidaan selvittää esimerkiksi mitä, miten ja millaista jokin asia on haastateltavalle. Kysymyksen asettelussa kannattaa kuitenkin ottaa huomioon, kuinka pelkkä kysymys voi johdatella vastaajaa tiettyyn suuntaan. Näin ollen kysymysten kannattaisi olla mahdollisimman neutraaleja. (Kananen, 2018, 92–93.) Tekemissämme haastatteluissa pyysimme opiskelijoita esimerkiksi kertomaan jonkin itselle merkittävän oppimiskokemuksen. Emme määritelleet tarkemmin, pitääkö kokemuksen olla positiivinen tai negatiivinen, jotta se ei rajannut opiskelijalta mitään tärkeäksi koettua kokemusta pois. Emme myöskään esittäneet tätä kysymystä dikotomisessa muodossa, kuten “Saitko merkittäviä oppimiskokemuksia?”, vaan paneuduimme juurikin siihen, mikä ja millainen kyseinen oppimiskokemus on ollut. Merkittävällä tarkoitimme opiskelijan oman oppimisen kannalta merkittävää kokemusta, minkä tarvittaessa tarkensimme haastateltaville.

Joiltain osin oli kuitenkin järkevämpää esittää kysymyksiä dikotomisessa muodossa. Esimerkiksi tarkentavat kysymykset kannatti esittää siten, että niihin pystyi vastaamaan kyllä tai ei. Näin emme olettaneet harjoittelun vaikuttaneen esimerkiksi opettajana kehittymiseen positiivisesti. Jos haastateltava vastasi kyllä, pyysimme häntä heti tarkentamaan vastaustaan ja perustelemaan oman näkemyksensä aiheesta. Täten saimme vastauksia useammalta osaluueelta, sillä kaikille ei ollut yhtä luonnollista kertoa oma-aloitteisesti kokemuksistaan kuin toisille.

#### 4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysivaiheessa on tärkeää, että aineisto analysoidaan mahdollisimman pian haastattelun jälkeen, sillä usein käy niin, että tutkijalla herää analyysin mukana lisäkysymyksiä aiheesta. Usein kokeneimmat tutkijat järjestävät enemmän kuin yhden haastattelukierroksen, sillä analyysi ohjaa tutkijaa kysymään lisätietoa. Kuitenkin aloittelevilla tutkijoilla tämä jää yleensä yhteen haastattelukertaan. Se saattaakin tuottaa vain pintapuolista tietoa, joten syvällinen ymmärrys voi jäädä vähemmälle. (Kananen, 2017, 95.) Litteroimme tutkimuksemme haastattelut heti niiden tekemisen jälkeen, mutta aloitimme aineiston tarkemman analyysin vasta, kun olimme tehneet kaikki haastattelut. Jo litterointivaiheessa tunnistimme tutkimuksemme kannalta merkittäviä ilmaisuja, joihin päätimme palata analysoinnin yhteydessä. Analyysiprosessin alusta lähtien pyrimme keskittymään tutkimuksemme kannalta olennaisiin ilmaisiin ja jättämään huomiotta kuka haastateltavista oli asian sanonut. Niikon (2003, 33) mukaan koko analyysivaihe keskittyykin erityisesti haastattelusta saatuihin ilmauksiin eikä niinkään tutkittaviin henkilöihin.

Tutkimusaineistosta pyritään löytämään vastaus tutkimuskysymyksiin analyysimenetelmän avulla, joka puolestaan on aina yhteydessä aineistonkeruumenetelmään (Kananen, 2017, 68). Tästä syystä valitsimmekin fenomenografisen tutkimusotteen tueksi fenomenografisen analyysin. Niikon (2003) mukaan fenomenografiselle analyysille ei ole olemassa mitään yksiselitteistä tai tiettyä menettelytapaa, vaan siinä noudatetaan suurissa määrin laadulliselle tutkimukselle yleisiä piirteitä. Näitä piirteitä ovat esimerkiksi systemaattinen, looginen ja joustava analyysiprosessi sekä sisällön eri ulottuvuuksien jatkuva vertailu. Aineiston analyysi jatkuu koko aineiston keruuaian. (Niikko, 2003, 32.) Valitsimme aineiston analyysin tavaksi Niikon Uljensia (1991) mukailevan mallin. Emme kuitenkaan käyttäneet tätä mallia suoraan, vaan sovelsimme sitä tutkimuksen analyysin kannalta relevantein osin sekä meille mielekkäällä tavalla. Vaiheiltaan analyysimme vastaa Niikon mallia, mutta kutsumme joitain analyysivaiheita eri termein. Keskusteltuamme opinnäytetyömme ohjaajan kanssa, päätimme kutsua esimerkiksi merkitysyksiköitä 1. tason kategorioiksi, alatason kategorioita 2. tason kategorioiksi ja kuvauskategorioita 3. tason kategorioiksi. Näin ollen kutsumme eri vaiheissa tehtyjä aineiston luokitteluja eri tasoisiksi kategorioiksi. Koimme tämän selkiyttävän analyysiprosessin kulkua tutkimuksen tekemisen kannalta ja toisaalta raportoinnin ja taulukoinnin näyttäytyvän myös selkeämpänä lukijalle. Lopuksi muodostuneet kolmannen tason kategoriat kuvaavat haastateltavien näkemyksiä.

Päätimme analysoida aineistoa erikseen ammatillisen kehittymisen ja interkulttuurisen kompetenssin näkökulmista käsin. Ne muodostivat aineiston analyysin pääteemat. Teema 1 vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen opettajan ammatillisesta kehittymisestä ja teema 2 toiseen tutkimuskysymykseen interkulttuurisen kompetenssin kehittymisestä. Aineiston analyysi on edennyt molempien teemojen osalta täysin samalla tavalla. Keskityimme esittelemään analyysiprosessia tässä luvussa pääosin teeman 1 “opettajan ammatillinen kehittyminen” näkökulmasta, mutta viittaamme analyysin eri vaiheissa myös teemaan 2.

Analyysin ytimenä on variaatioiden tunnistaminen, mikä pohjautuu samanlaisten ja erilaisten ilmausten tunnistamiseen (Marton, 1994). Niikon (2003) Uljensia mukaileva fenomenografinen analyysimalli sisältää neljä vaihetta: aineistoon perehtymisen, ryhmittelyn, vertailun sekä laajentamisen. Ensimmäisessä analyysivaiheessa aineisto luetaan huolellisesti läpi useaan otteeseen. Tarkoitus on löytää oman tutkimusongelman kannalta olennaisia ilmauksia eli niitä, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin. (Niikko, 2003, 33.) Aloitimme aineiston analyysin lukemalla haastattelut monta kertaa läpi kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Erottelimme kaikista viidestä haastattelusta molempien teemojen alle niihin liittyvän tutkimusongelman kannalta merkitykselliset ilmaukset eri tiedostoihin. Keräsimme kummassakin taulukoinnissa merkitykselliset ilmaukset taulukon vasemmanpuoleiseen sarakkeeseen. Tämän jälkeen pelkistimme merkitykselliset ilmaukset itseämme varten helpommin ymmärrettävään muotoon. Ne löytyvät taulukon oikeasta sarakkeesta. Taulukossa 1 esittelemme analyysin ensimmäisen vaiheen teeman 1 osalta. Viittaamme haastateltaviin kirjaimella H sekä sattumanvaraisesti annetulla numerolla.

**Taulukko 1. Analyysin ensimmäinen vaihe teeman 1 osalta.**

Alkuperäinen merkityksellinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus (itseämme varten)
H4: “Sillälaililla ois voinu se harjottelu olla jollai tavalla myös ehkä vähä semmonen haastavampi, että se ois sitte enemmän ehkä vähä kehittänyt.”	“Olisin ehkä kehittynyt enemmän, jos harjoittelu olisi ollut jollain tavalla haastavampi.”

Niikon (2003) analyysin toinen vaihe alkaa etsimällä, lajittelemalla sekä ryhmittelemällä näitä merkityksellisiä ilmauksia erilaisiksi ryhmiksi. Analyysin ydin on samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien löytämisessä. Aineistosta voidaan löytää myös rajatapauksia ja harvinaisuuksia, eivätkä kaikki ilmaisut ole lopulta samanarvoisia. Osa ilmauksista voi

osoittautua tutkimuksen kannalta tärkeämmiksi kuin toiset. (Niikko, 2003, 34.) Perustimme kategorioihin jakamisen merkityksellisten ilmausten vertailulle eli etsimme merkityksellisten ilmausten joukosta samankaltaisuuksia, mutta toisaalta myös erilaisuuksia. Näiden merkityksellisten ilmausten pohjalta muodostimme 1. tason kategorioita. Yleensä yhdestä merkityksellisestä ilmauksesta muodostui yksi 1. tason kategoria. Joistain merkityksellisistä ilmauksista syntyi kuitenkin useampi 1. tason kategoria ja jotkut merkitykselliset ilmaukset muodostivat puolestaan yhdessä yhden 1. tason kategorian. Kategorioiden perässä suluissa oleva luku kertoo samankaltaisten merkityksellisten ilmausten lukumäärän aineistossa. Lisäksi osa alun perin merkityksellisiksi ajatelluista ilmauksista osoittautui lopulta tutkimuskysymysten kannalta epäolennaisiksi, joten jätimme ne pois taulukoinneista.

Taulukon 2 kolmella ensimmäisellä rivillä näkyy, kuinka yhdestä merkityksellisestä ilmauksesta on muodostunut yksi 1. tason kategoria. Viimeisellä rivillä merkityksellisestä ilmauksesta on muodostunut useampi, tässä tapauksessa kolme, 1. tason kategoriaa. Nämä kategoriat yhdistyivät toisen ja kolmannen rivin kategorioihin, sillä ne ovat samankaltaisia. Myös nämä esimerkit on poimittu teemasta 1. Kaksi viivaa alkuperäisessä merkityksellisessä ilmauksessa tarkoittaa, että lainauksesta on poistettu aiheen kannalta epäolennaisia kohtia ilman, että se muuttaa alkuperäisen ilmauksen merkitystä.

**Taulukko 2. Analyysin toinen vaihe teeman 1 osalta.**

<b>Alkuperäinen merkityksellinen ilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus (itseämme varten)</b>	<b>1. tason kategoria</b>
H4: “Sillälailla ois voinu se harjottelu olla jollai tavalla myös ehkä vähä semmonen haastavampi, että se ois sitte enemmän ehkä vähä kehittänyt.”	“Olisin ehkä kehittynyt enemmän, jos harjoittelu olisi ollut jollain tavalla haastavampi.”	haasteet ovat välttämättömiä oman kehityksen kannalta (1)
H1: “Sulla ei periaatteessa pysty se huomio lipsahtamaan sekunniksikaan oppitunnin aikana, etkä pysty niinku yhtään keräämään niitä omia ajatuksia. Sen niinku pitää tapahtuu samaan aikaan sen vuorovaikutuksen kanssa. Ehkä tuli semmonen useampikerroksinen ajattelu siinä sitten. Tosi niinku haastavaa ja semmosta niinku intensiivistä se opettaminen niinkin pienelle ryhmälle.”	“Ajattelusta tuli useampikerroksista, kun opetus oli intensiivistä ja piti keskittyä moneen eri asiaan samaan aikaan.”	ajatustyön kehittyminen ja muuttuminen monikerroksisemmaksi (2)

<p>H1: "-- semmonen keskittymiskyky siihen opettamiseen itessään niin ja sen niinkun sietäminen, että pitää pysyä niinkun keskittyneemmin. Se niinku kasvo varmaan sen takia, että ku oli paljon häiriötekijöitä ja sitte oli paljon niinkun semmosta intensiivistä opetusta siinä aina välillä. Tosiaan kun oli vaan tosi pieni ryhmä --"</p>	<p>"Pystyy keskittymään opetukseen häiriötekijöistä huolimatta."</p>	<p>kyky keskittyä opettamiseen häiriötekijöistä huolimatta (2)</p>
<p>H1: "-- ei välttämättä tarvii semmosta ajattelu-aikaa itellensä siinä oppitunnin aikana. Annetaan se tehtävänanto ja sitten tavallaan siinä jäsenetelet sitten niitä, että no mitä seuraavaksi ja muuta, vaan se toimii siinä niinkun saman aikaisesti ja pystyt kuitenkin kohtaamaan sitten siellä niitä oppilaita."</p>	<p>"Oma oppitunnin aikainen ajattelu-aika vähenee, keskittyminen kiinnittyy olennaisiin asioihin ja toiminnasta tulee rutiininomaista."</p>	<p>ajatustyön kehittyminen ja muuttuminen monikerroksisemmaksi (2)</p> <p>kyky keskittyä opettamiseen häiriötekijöistä huolimatta (2)</p> <p>opettajan työn rutinoituminen (1)</p>

Niikon (2003) analyysin kolmannessa vaiheessa aineistosta löydetty merkitykselliset ilmaukset pyritään kääntämään kategorioiksi. Mikrokontekstista irroitettuja merkitysyksiköitä vertaillaan toisiinsa, ja niiden pohjalta pyritään muodostamaan kategoriat. Tässä vaiheessa muotoutuneita kategorioita kutsutaan alatason kategorioiksi. Fenomenografisen analyysin erityispiirre on se, ettei kategorioita muodosteta ennen analyysiprosessin aloittamista, vaan kategoriat muodostuvat aineiston analyysin edetessä. (Niikko, 2003, 36.) Keräsimme tässä vaiheessa analyysiä samankaltaiset 1. tason kategoriat, joita Niikko kutsuu merkitysyksiköiksi, yhteen samaksi ryhmäksi ja erotimme erilaiset 1. tason kategoriat omiksi ryhmikseen. Muodostimme ryhmien pohjalta 2. tason kategorioita eli alatason kategorioita. Alla oleva taulukko 3 on esimerkki teeman 1 analyysin kolmannelta vaiheesta. Taulukossa kuvatut 1. tason kategoriat: *haasteet ovat välttämättömiä oman kehityksen kannalta (1), oman rajallisuuden ymmärtäminen (1), ammatillisuuden pysyvyys kontekstista riippumatta (1) sekä ajatustyön kehittyminen ja muuttuminen monikerroksisemmaksi (2)* muodostivat yhdessä 2. tason kategorian "*oman ajattelun ja itseymmärryksen kehittyminen*". Tämän analyysivaiheen tuloksena muodostimme teeman 1 osalta viisi 2. tason kategoriaa. Teeman 2 osalta vastaavia kategorioita syntyi kymmenen.

**Taulukko 3. Analyysin kolmas vaihe teeman 1 osalta.**

1. tason kategoria(t)	2. tason kategoria
haasteet ovat välttämättömiä oman kehityksen kannalta (1) oman rajallisuuden ymmärtäminen (1) ammatillisuuden pysyvyys kontekstista riippumatta (1) ajatustyön kehittyminen ja muuttuminen monikerroksisemmaksi (2)	oman ajattelun ja itseymmärryksen kehittyminen

Niikon (2003) analyysin viimeisessä eli neljännessä vaiheessa alatason kategorioista pyritään muodostamaan laajempia ylemmän tason kategorioita eli kuvauskategorioita. Ne muodostavat yhdessä niin sanotun ylätason kategoriajoukon. Kuvauskategoriat ovat tutkimustoiminnan päätulos ja niitä voidaan pitää muodollisina yhteenvetoina kuvauksista. Ne edustavat kokemusten ja käsitysten kannalta keskeisiä merkityksiä. (Niikko, 2003, 36–37.) Tässä vaiheessa vertailimme edellisessä vaiheessa muodostuneita 2. tason kategorioita keskenään. Analyysiprosessin seurauksena molempien teemojen alle syntyi yhteensä kolme 3. tason kategoriaa, mutta esittelemme edelleen analyysia teeman 1 osalta. Seuraavat 2. tason kategoriat: *“oman ajattelun ja itseymmärryksen kehittyminen”* ja *“itselle merkitykselliset uudet ammatilliset kokemukset”*, muodostivat yhteisen 3. tason kategorian eli kuvauskategorian *“reflektiiviseksi ammattilaiseksi kehittyminen”*. Alla olevasta taulukosta näkyy, kuinka tämä kyseinen 3. tason kategoria on syntynyt teeman 1 osalta.

**Taulukko 4. Analyysin neljäs vaihe teeman 1 osalta.**

1. tason kategoria(t)	2. tason kategoria(t)	3. tason kategoria
haasteet ovat välttämättömiä oman kehityksen kannalta (1) oman rajallisuuden ymmärtäminen (1) ammatillisuuden pysyvyys kontekstista riippumatta (1) ajatustyön kehittyminen ja muuttuminen monikerroksisemmaksi (2)	oman ajattelun ja itseymmärryksen kehittyminen	



s2-opettajana toimimisen harjoittelu (1)	itselle merkitykselliset uudet ammatilliset kokemukset	reflektiiviseksi ammatillaiseksi kehittyminen
yhteisopettajuuden harjoittelu (3)		
eri ikäisten oppilaiden opettaminen (1)		
vastuun saaminen (2)		
aito ja työelämää vastaava opetustilanne (1)		

Analyysiprosessin seurauksena teeman 1 alle syntyi lopulta yhteensä kaksi 3. tason kategoriaa: *“reflektiiviseksi ammatillaiseksi kehittyminen”* ja *“ammattihallinnan kehittyminen”*. Teeman 2 alle syntyi yhteensä neljä 3. tason kategoriaa: *“interkulttuuriseen vuorovaikutukseen liittyvien valmiuksien kehittyminen”*, *“pedagogiset valmiudet opettaa erilaisia oppilaita”*, *“kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän ymmärryksen laajeneminen”* ja *“ammattillinen kehittyminen interkulttuurisen kompetenssin näkökulmasta”*. Valmiit analyysiprosessia kuvaavat taulukot löytyvät kummankin teeman osalta tulosluvusta.

## 5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme kannalta merkittävät löydökset ja tulokset. Esittelemme teeman 1 ja teeman 2 tulokset omilla luvuillaan. Niikon (2003) mukaan lopullisten tulosten kuvaaminen pyritään fenomenografisessa tutkimuksessa pitämään arkikielisenä, sillä kuvausten halutaan pysyvän sensitiivisinä kokemusten ja käsitysten semanttiselle sisällölle. Tuloksiin sisällytetään myös suoria lainauksia ja esimerkkejä, jotta lukija pystyy seuraamaan tutkimuksen etenemistä ja ymmärtämään perustelut eri vaiheiden takana. (Niikko, 2003, 39.) Näin ollen haluammekin avata tutkimustuloksiamme niin, että lukija pystyy teoriaa ja tutkimusta sen syvemmin tuntematta ymmärtämään tutkimuksessa ilmenneet asiat ja aihepiirit. Selitämme prosessia auki esimerkkien avulla.

Tuloksia kuvatessa viittaamme haastateltaviin edelleen kirjaimella H sekä sattumanvaraisesti annetulla numerolla. Emme halunneet erotella haastateltavia esimerkiksi sukupuolen mukaan, sillä tutkimuksemme aihe oli jo valmiiksi melko rajattu ja haastateltavia saatiin lopulta yhteensä vain viisi, joista naiset muodostivat selvän enemmistön. Näin suojelemme haastateltavien anonymiteettia. Vaikka sukupuoli voi olla joissain tutkimuksissa merkittävä tutkimustuloksia selittävä tekijä, emme kokeneet sen vaikuttavan meidän tutkimuksemme tuloksiin merkittävästi. Tutkimuksemme keskiössä olleet näkemykset muodostuvat henkilökohtaisten kokemusten pohjalta ja koemme niiden olevan yhtä erilaisia tai samanlaisia sukupuolesta riippumatta. Aineistosta otetuissa suorissa lainauksissa kaksi viivaa tarkoittaa, että lainauksesta on poistettu jotain epäolennaista, mikä ei kuitenkaan vaikuta asiayhteyteen. Tämä voi olla lainauksen alussa, lopussa tai keskellä. Lainauksissa olevat hakasulkeet sen sijaan ilmaisevat asiayhteyden, jos se ei muutoin lainauksesta tule ilmi.

### 5.1 Opettajan ammatillinen kehittyminen

Tässä alaluvussa esittelemme tutkimustulokset ammatillisen kehittymisen eli teeman 1 osalta. Alapuolella on nähtävissä taulukko 5, joka kuvastaa 1. tason kategorioiden muodostumista 2. tason kategorioiksi ja niiden muodostumista edelleen 3. tason kategorioiksi. Taulukon eritasoisten kategorioiden alla olevat sulkeet kuvaavat montako sen tason kategoriaa aineistosta syntyi tämän teeman osalta, kun taas 1. tason kategorioiden perässä olevat sulkeet kuvaavat kuinka monta kertaa sama asia ilmeni aineistossa. 1. tason kategorioita muodostui siis yhteensä 24 kappaletta, 2. tason kategorioita viisi kappaletta ja 3. tason kategorioita kaksi kappaletta.

Avaamme seuraavaksi tuloksia kummankin tähän teemaan kuuluvan 3. tason kategorian kautta erikseen. Alla 3. tason kategorioiden eli kuvauskategorioiden syntyminen teeman 1 osalta.

**Taulukko 5. 3. tason kategorioiden eli kuvauskategorioiden syntyminen teeman 1 osalta.**

1. TASON KATEGORIAT (24)	2. TASON KATEGORIAT (5)	3. TASON KATEGORIAT (2)
<p>haasteet ovat välttämättömiä oman kehityksen kannalta (1)</p> <p>oman rajallisuuden ymmärtäminen (1)</p> <p>ammattillisuuden pysyvyys kontekstista riippumatta (1)</p> <p>ajatustyön kehittyminen ja muuttuminen monikerroksisemmaksi (2)</p>	<p>oman ajattelun ja itseymmärryksen kehittyminen</p>	<p>reflektiiviseksi ammattilaiseksi kehittyminen</p>
<p>s2-opettajana toimimisen harjoittelu (1)</p> <p>yhteisopettajuuden harjoittelu (3)</p> <p>eri ikäisten oppilaiden opettaminen (1)</p> <p>vastuun saaminen (2)</p> <p>aito ja työelämää vastaava opetustilanne (1)</p>	<p>itselle merkitykselliset uudet ammatilliset kokemukset</p>	
<p>erilaisten opetustyylien oppiminen (1)</p> <p>oppi kohtaamaan vanhempia ja tulemaan toimeen heidän kanssaan (2)</p> <p>työkalut omaan opettajuuteen (1)</p> <p>opetuksen muokkaaminen ryhmän tarpeita vastaavaksi (2)</p> <p>oppilaiden motivoiminen oppimisympäristöstä riippumatta (1)</p> <p>uudet näkökulmat opetuksen toteutukseen (2)</p> <p>kyky keskittyä opettamiseen häiriötekijöistä huolimatta (2)</p>	<p>käytännön osaamisen kehittyminen</p>	<p>ammatinhallinnan kehittyminen</p>

käytännön kautta oppiminen (3)		
näkökulmien jakaminen kollegoiden kanssa (1)	sosiaaliset kontekstit ammattillisen kehittymisen oppimisympäristönä	
ohjaavalta opettajalta oppiminen (2)		
eri kulttuureista tulevilta opettajilta oppiminen (1)		
rohkaistuminen muilla kielillä opettamiseen (1)	varmuuden saaminen opettajana toimimiseen	
rohkaistuminen eri kieli- ja kulttuuriympäristössä opettamiseen (1)		
varmuus toimia opettajana (5)		
opettajan työn rutinoituminen (1)		

### 5.1.1 Reflektiiviseksi ammattilaiseksi kehittyminen

Tämä 3. tason kategoria reflektiiviseksi ammattilaiseksi kehittyminen muotoutui 2. tason kategorioiden itselle merkityksellisten uusien kokemusten ja oman ajattelun ja itseymmärryksen kehittymisen summana. Ymmärryksen tukemiseksi esittelemme alla sen 3. tason kategorian taulukon, jota käsittelemme tässä alaluvussa. Etenemme myös muissa alaluvuissa näin, jotta lukijan on helppo tarkistaa mistä puhutaan. Alla taulukko reflektiiviseksi ammattilaiseksi kehitymisestä.

**Taulukko 6. Reflektiiviseksi ammattilaiseksi kehittyminen.**

1. tason kategoria(t)	2. tason kategoria(t)	3. tason kategoria
haasteet ovat välttämättömiä oman kehityksen kannalta (1)	oman ajattelun ja itseymmärryksen kehittyminen	reflektiiviseksi ammattilaiseksi kehittyminen
oman rajallisuuden ymmärtäminen (1)		
ammattillisuuden pysyvyys kontekstista riippumatta (1)		

ajatustyön kehittyminen ja muuttuminen monikerroksisemmaksi (2)		
s2-opettajana toimimisen harjoittelu (1) yhteisopettajuuden harjoittelu (3) eri ikäisten oppilaiden opettaminen (1) vastuun saaminen (2) aito ja työelämää vastaava opetustilanne (1)	itselle merkitykselliset uudet ammatilliset kokemukset	

Haastateltavat kertoivat haastattelun aikana erilaisia kokemuksia sekä teemaharjoittelun aikaisia merkityksellisiä oppimiskokemuksia oman kehitymisensä kannalta. Haastatteluissa kävi ilmi esimerkiksi erilaisia teemaharjoittelun aikana harjoiteltuja asioita ja uusia ammatillisia kokemuksia, jotka olivat heille itselleen merkittäviä jollain tapaa. Haastateltavat kertoivat kokemuksistaan esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

*H5: “Toisaalta myös ko nykyään just opetetaan suomea toisena kielenä, että niinku maahanmuuttajille, niin siinä [Suomi-koulussa] sitten sai vähän saman aspektin sitten, että pääsi niinku kokeilemaan miltä tuntuu opettaa semmosille, jotka ei tiiä niitä sanoja. Piti vähä niinku vääntää rautalangasta niitä joitain asioita.”*

*H2: “No siis koin kyllä, että sai sitä varmuutta ja sai sitä kokemusta. Ja sitte sai kokeilla sitä yhteisopettajuutta ja nii, että kyllä koin, että se oli [opettajana kehittymistä].”*

Haastateltavat toivat ilmi omalle ammatilliselle kehitymiselle tärkeitä osa-alueita. Esimerkiksi H5 kuvasi s2-opetuksen harjoittelun merkitystä itselleen. H2 puolestaan kuvasi kuinka yhteisopettajuuden kokeileminen vaikutti omaan opettajana kehittymiseen. Näiden pohjalta ajattelimme, että opiskelijat oppivat kokemuksen kautta itselle uusia asioita. Nämä itselle merkitykselliset uudet ammatilliset kokemukset olivat harjoittelun aikana koettuja asioita, kun taas oman ajattelun ja itseymmärryksen kehittymisen voidaan ajatella olevan harjoittelun aikana kehittyntä ajattelutyötä, joka osaltaan liittyy myös reflektiiviseksi ammatillaiseksi

kehittymiseen. Haastateltavat kuvasivat omaa ajatteluprosessiaan esimerkiksi seuraavalla tavalla:

*H4: “Ja ehkä semmonen varmuus, että ko on siellä luokan eessä myös niinku semmosessa oikeesti aika erilaisessa ympäristössä ko täällä Suomessa, niin sitä myös ehkä, että hei mää pärjään tämmöstenki oppilaitten kanssa, jotka on aika tuota erilaisista niinku sillee lähtökohdista tai näin. Niinku että ei oo välttämättä yhteistä kieltäkään tai näin. Niin silti pärjään monenlaisten oppilasryhmien kanssa ja muitten opettajien ja vielä ihan vieraassa ympäristössäki, nii se anto semmosta varmuutta.”*

Lisäksi oma ammatillisuus koettiin jollain tapaa pysyväksi tekijäksi tilanteesta ja ympäristöstä riippumatta. Esimerkiksi H4 kuvasi pärjäävänsä erilaisessa ympäristössä erilaisten oppilaiden opettajana. Voidaankin ajatella, että haastateltavan itseymmärrys ja ammatillisuus on kehittynyt teemaharjoittelun aikana, sillä hän kokee pystyvänsä toimimaan kasvatusalan ammattilaisena tilanteessa kuin tilanteessa. Ammatillisuuden voidaan tämän perusteella ajatella sisältävän tietynlaisen pysyvyyden näkökulman kontekstista riippumatta. Kuitenkin haastateltavat toivat ilmi myös erilaisia kehityskohteita oman kehityksen ja tiedollisten ulottuvuuksien saralla:

*H4: “Sillälaila ois voinu se harjottelu olla jollai tavalla myös ehkä vähä semmonen haastavampi, että se ois sitte enemmän ehkä vähä kehittännyt.”*

*H5: “On ehkä semmonen olo tässä valmistumisen kynnyksellä, että koko ajan vaan tietää enemmän mistä ei vielä tiedä.”*

Näissä lainauksissa tuotiin ilmi, kuinka esimerkiksi haasteiden koettiin olevan oman kehityksen kannalta tärkeitä ja kuinka oma rajallisuus alettiin käsittää harjoittelun jälkeen, valmistumisen lähestyessä. Liian helpon harjoittelun ei koettu kehittäneen samalla tavalla kuin harjoittelun, jossa kohtaa myös uusia haasteita. Lisäksi oman ajatustyön koettiin kehittyneen esimerkiksi siten, että oppii ymmärtämään omaa rajallisuutta ja sitä, mistä voisi ja kaipaisi vielä oppivan lisää. Haastateltavien ajattelun kehittyminen tuli esiin näissä näkemyksissä hyvinkin selkeästi, sillä heidän voidaan ajatella oppineen kokemuksen kautta ymmärtämään itseään ammattilaisina sekä löytämään oman kehityksensä kannalta tärkeitä ulottuvuuksia. Näiden lisäksi myös muut haastateltavat kuvasivat oman ajatustyönsä kehittyneen ja muuttuneen monikerroksisemmaksi harjoittelun aikana. Voidaankin ajatella, että haastateltavat refleктоivat toimintaansa omien henkilökohtaisten kokemustensa kautta ja oppivat sen avulla.

Oman ajattelun ja itseymmärryksen kehittymisestä ja itselle merkityksellisistä uusista kokemuksista muodostui siis lopulta 3. tason kategoria reflektiiviseksi ammattilaiseksi kehittyminen. Komulaisen (2010) mukaan reflektiiviseksi ammattilaiseksi kehittyminen määritellään avoimuutena uusia tietoja ja kokemuksia kohtaan. Lisäksi siihen sisältyy ajatus näiden tietojen ja kokemusten pohjalta syntyneiden henkilökohtaisten merkitysten käsittämisestä ja niiden sisällyttämisestä edelleen elämänselkään. (Komulainen, 2010, 49.) Ajattelimme kyseessä olevan reflektiota, sillä haastateltavat peilasivat omaa opettajuuttaan kokemuksiinsa, kuten esimerkiksi H4 ilmauksellaan “niin silti pärjään”. Tämän voidaan ajatella viittaavan harjoittelukokemukseen, joka sitten vaikutti omaan ajatusmaailmaan ja näkemykseen omasta pystyvyydestä. Näin ollen ajattelimme aihepiirin liittyvän osaltaan itseymmärryksen ja ajattelun kehittymiseen ja sen taas liittyvän reflektiiviseksi ammattilaiseksi kehittymiseen. Opiskelijat myös tunnistivat omia vahvuuksiaan ja puutteitaan, joiden pohjalta he loivat käsityksiä omasta opettajuudestaan ja sen mahdollisesta jatkokehittämisestä. Koemme, että nämä näkemykset uusista kokemuksista ja oman ajattelutyön kehittymisestä ovat juuri tämän reflektiiviseksi ammattilaiseksi kehittymisen käsitteen ytimessä.

### 5.1.2 Ammatinhallinnan kehittyminen

Tämä 3. tason kategoria muodostui 2. tason kategorioista: *käytännön osaamisen kehittyminen, sosiaaliset kontekstit ammatillisen kehittymisen oppimisympäristönä sekä varmuuden saaminen opettajana toimimiseen*. Alla taulukko ammatinhallinnan kehittymisestä.

**Taulukko 7. Ammatinhallinnan kehittyminen.**

1. tason kategoria(t)	2. tason kategoria(t)	3. tason kategoria
erilaisten opetustyylien oppiminen (1) oppi kohtaamaan vanhempia ja tulemaan toimeen heidän kanssaan (2) työkalut omaan opettajuuteen (1) opetuksen muokkaaminen ryhmän tarpeita vastaavaksi (2) oppilaiden motivoiminen oppimisympäristöstä riippumatta (1) uudet näkökulmat opetuksen toteutukseen (2)	käytännön osaamisen kehittyminen	

kyky keskittyä opettamiseen häiriötekijöistä huolimatta (2)		ammattihallinnan kehittyminen
käytännön kautta oppiminen (3)		
näkökulmien jakaminen kollegoiden kanssa (1)	sosiaaliset kontekstit ammatillisen kehittymisen oppimisympäristönä	
ohjaavalta opettajalta oppiminen (2)		
eri kulttuureista tulevilta opettajilta oppiminen (1)		
rohkaistuminen muilla kielillä opettamiseen (1)	varmuuden saaminen opettajana toimimiseen	
rohkaistuminen eri kieli- ja kulttuuriympäristössä opettamiseen (1)		
varmuus toimia opettajana (5)		
opettajan työn rutinoituminen (1)		

Haastateltavat kuvasivat käytännön osaamista ja sen kehittymistä oman harjoittelunsa kautta. Tämä näkökulma sisältää esimerkiksi erilaiset opetustyyliä ja näkökulmat, harjoittelusta saadut työkalut opettajuuteen sekä ryhmänhallintaan ja vanhempien kohtaamiseen liittyvät asiat. Haastateltavat kuvasivat käytännön osaamisensa kehittymistä esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

*H1: "Et kyl se aika paljon avartaa. Paljon enemmän, kun vaikka se, että istuis jollain luennolla. Niin kyl se konkretia sitten kuitenkin, kun sä oot fyysisesti jossain muualla ja uuessa paikassa ja eri kieliä ja ihan erilainen ympäristö ja kaikki, niin kyl se sitten kasvattaa tosi paljon --"*

*H4: "Erityistä ehkä niinku just se yhteisopettajuus, että sitä en ollu aikasemmin juuri kokeillut, että siitä tuli niinku ihan semmosta konkreettista hyötyä. Ja sitten kaikki ne materiaalit ja muut semmoset mitä teki, niin kyllähän neki aina työkalupakkeja sinne omaan opettajuuteen."*

Esimerkiksi H1 korosti konkretian merkitystä omalle oppimiselleen. Tästä päättelimme, että käytännön kokemus on auttanut häntä oppimaan. Haastateltava piti konkreettista toimintaa omalle kehitykselle olennaisena. Tämä voisi johtua siitä, että toiminta on hyvin erilaista kuin mihin hän on yleensä tottunut. Myös H4 toi esille, kuinka konkreettisesti harjoittelu antoi hänelle erilaisia työkaluja omaa opettajuutta varten. Teoria Herbartin didaktisesta kolmiosta tukee tätä ajatusta, sillä siinä opettajana kehittymisen viimeisimmissä vaiheissa muun muassa



kouluuyhteisössä opituilla käytänteillä sekä opetus-, oppimis- ja opiskelukulttuurilla on merkitystä edelleen opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa (Talib ym., 2004, 82). Nämä ja muut käytännön asiat muodostivat käytännön osaamisen kehittymisen kategorian.

Käytännön lisäksi myös sosiaalisten kontekstien koettiin vaikuttavan ammatilliseen kehittymiseen. Miellämme sosiaaliset kontekstit tässä yhteydessä oppimisympäristöksi ja edelleen osaksi ammatinhallinnan kehittymistä, koska ammatinhallinnalla tarkoitetaan opettajankoulutuksen aikana kerätyn teorian tiedon yhdistymistä käytännön kasvatus- ja opetustilanteista saatuihin kokemuksiin (Komulainen, 2010, 45). Sosiaalisten kontekstien kautta opittuja asioita kuvattiin haastatteluissa esimerkiksi seuraavasti:

*H1: “Näki myös sen toisen opettajan niinku, että mitä hän teki, niin siinä tuli myös ideoita hyvin niinkö myös itselle. Semmosia näkökulmien jakamista ja muuta.”*

Haastateltavat kuvasivat, kuinka esimerkiksi ohjaavalta opettajalta oppiminen vaikutti heidän ajatusmaailmansa kehittymiseen. Toisaalta, kuten H1 toi ilmi, he myös jakoivat näkökulmia, joten kyse ei ollut vain yksipuolisesta mallintamisesta. Ajatusten ja ideoiden jakaminen puolin ja toisin koettiin oman kehityksen kannalta edistäväksi tekijäksi. Myös tätä tukee aiemmin mainitsemaamme Herbartin teoria, jonka mukaan opettaja pohtii omaa opettaja-minäänsä sekä suhdettaan muihin opettajiin varsinkin opettajaksi kehittymisen alkuvaiheessa (Talib ym., 2004, 81). Näiden sosiaalisten kontekstien lisäksi haastateltavat puhuivat varmuuden kehittymisestä, rohkaistumisesta sekä opettajan työn rutinoitumisesta, joiden voidaan ajatella olevan ikään kuin omaa sisäistä oppimista. Haastateltavat kuvasivat oman varmuuden kehittymistä seuraavasti:

*H3: “Ainakin se oma opettajuus niinkun kehitty ja tuli tosi varmaksi, niinkun paljon varmemmaksi siitä, että pystyy vaikka ideoimaan tämmösiä niinkun opetuskokonaisuuksia ja ylipäätään tekkeen niinkun tommosen kivan kokonaisuuden oppilaille.”*

*H2: “Kyllä mää koen, että se anto semmosta varmuutta just siihen omaan opettajuuteen. Sitte meillä oli todella paljon sitä yhteisopettajuutta, nii seki suju tosi kivasti, että niinku tuntu hyvältä silleen, että me jaettiin se vastuu.”*

Lainauksissa H2 ja H3 toivat esille, kuinka heidän varmuutensa toimia opettajana kehittyi harjoittelun myötä. Vaikka näkökulma ja taustalla oleva kokemus olikin molemmilla

henkilökohtainen, korostui ilmauksista varmuus, joka nivoutui myöhemmässä vaiheessa samaksi 1. tason kategoriaksi. Tästä esimerkistä näkee konkreettisesti, kuinka lähellä toisiaan haastateltavien merkitykselliset ilmaukset välillä olivat. Lopulta tämä varmuuden kehittyminen muodosti yhdessä sosiaalisten kontekstien ja konkretian vaikutuksen kanssa tämän 3. tason kategorian, jonka nimesimme ammatinhallinnan kehittymiseksi. Ammatinhallinnassa teoriatieto sekä käytännön kokemukset kietoutuvat yhteen (Komulainen, 2010, 45).

## 5.2 Interkulttuurisen kompetenssin kehittyminen

Tässä alaluvussa esittelemme tutkimustulokset teeman 2 eli interkulttuurisen kompetenssin kehittymisen osalta. Alapuoella olevassa taulukossa 8 kuvataan analyysiprosessin kautta syntyneitä 1., 2. ja 3. tason kategorioita. Taulukon eritasoisten kategorioiden alla olevat sulkeet kuvaavat montako sen tason kategoriaa aineistosta syntyi tämän teeman osalta, kun taas 1. tason kategorioiden perässä olevat sulkeet kuvaavat edelleen, kuinka monta kertaa sama asia ilmeni aineistossa. Tämän teeman osalta 1. tason kategorioita muodostui 31 kappaletta, 2. tason kategorioita kymmenen kappaletta sekä 3. tason kategorioita neljä kappaletta. Avaamme seuraavaksi tuloksia jokaisen tähän teemaan kuuluvan 3. tason kategorian kautta. Alla 3. tason kategorioiden eli kuvauskategorioiden syntyminen teeman 2 osalta.

**Taulukko 8. 3. tason kategorioiden eli kuvauskategorioiden syntyminen teeman 2 osalta.**

1. TASON KATEGORIAT (31)	2. TASON KATEGORIAT (10)	3. TASON KATEGORIAT (4)
eri näkökulmien yhteensovittaminen vuorovaikutustilanteessa (2)	kyky toimia asianmukaisesti kulttuurien kohdatessa	interkulttuuriseen vuorovaikutukseen liittyvien valmiuksien kehittyminen
kyky ymmärtää eri kulttuurista tulevien vanhempien näkökulmia vuorovaikutustilanteissa (2)		
onnistunut vuorovaikutus eri arvoista huolimatta (1)		
oman toiminnan huomioiminen vuorovaikutustilanteessa (2)		
erilaisten tapojen oppiminen vuorovaikutustilanteiden kautta (1)		

<p>valmiudet opettaa äidinkielenään eri kieltä puhuvia oppilaita (3)</p> <p>valmiudet opettaa erilaisista taustoista tulevia oppilaita (3)</p>	<p>valmiudet interkulttuurisen kasvatuksen toteuttamiseen osana opetusta</p>	<p>pedagogiset valmiudet opettaa erilaisia oppilaita</p>
<p>opettajankoulutus ei anna valmiuksia toimia interkulttuurisessa kouluympäristössä (1)</p> <p>opettajankoulutus ei anna valmiuksia eri lähtökohdista tulevien lasten kohtaamiseen (1)</p> <p>interkulttuurisen opetuksen pintapuolisuus ja käytännön oppimisen puute (2)</p>	<p>näkemys oman interkulttuurisen kompetenssin puutteista opettajankoulutuksesta johtuen</p>	
<p>opettajankoulutus antaa valmiudet monikulttuurisessa ympäristössä toimimiseen teorian ja käytännön tasolla (1)</p>	<p>opettajankoulutuksen antamat valmiudet interkulttuuriselle kompetenssille</p>	
<p>ymmärryksen kasvaminen erilaisia tapoja kohtaan (1)</p> <p>suvaitsevaisuuden kasvaminen (1)</p> <p>oman ajatusmaailman ja perspektiivin laajeneminen (1)</p> <p>erilainen ympäristö avartaa ajatusmaailmaa (4)</p> <p>ymmärrys siitä, että oppilaat voivat tulla erilaisista taustoista (1)</p> <p>eri lähtökohdista tulevien lasten ymmärtäminen (1)</p> <p>erilaisen kulttuuriympäristön positiivinen vaikutus omaan kasvuun (1)</p>	<p>ymmärryksen kehittyminen ja ajatusmaailman laajeneminen erilaisuutta kohtaan</p>	<p>kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän ymmärryksen laajeneminen</p>
<p>koulu on koulua maasta riippumatta (1)</p> <p>lapset ovat lapsia kulttuurista riippumatta (1)</p> <p>opettaminen on opettamista paikasta riippumatta (1)</p>	<p>näkemys elämän samankaltaisuudesta paikasta riippumatta</p>	

yksilöiden välisten erojen tunnustaminen myös saman kulttuurin sisällä (1)  oppilaan kohtaaminen yksilönä (1)	käsitys ihmisistä yksilöinä	
ulkomailla opettaminen kasvattaa opettajana (1)  ulkomailla opettaminen antaa uusia näkökulmia opettajuuteen (1)  pedagogisen otteen kehittyminen ulkomailla opettaessa (1)	teemaharjoittelun ulkomailla suorittamisen positiivinen vaikutus oman opettajuuden kehittymiseen	ammatillinen kehittyminen interkulttuurisen kompetenssin näkökulmasta
ymmärrys kontekstin vaikutuksesta kielen opetukseen (3)  kehittyminen eri kielitaustan omaavien oppilaiden opettamisessa (2)  opettajuuteen saadut valmiudet opettaa eri lähtökohdista tulevia oppilaita (2)	valmiudet opettaa erilaisia oppilaita	
käytettyjen opetusmenetelmien erojen huomaaminen maiden välillä (1)  suomalaisen koulujärjestelmän arvostus ja kehityskohteiden tunnistaminen (1)	perspektiivin laajeneminen erilaiseen koulujärjestelmään tutustumisen kautta	

### 5.2.1 Interkulttuuriseen vuorovaikutukseen liittyvien valmiuksien kehittyminen

Tämä 3. tason kategoria *“interkulttuuriseen vuorovaikutukseen liittyvien valmiuksien kehittyminen”* perustuu kykyyn toimia asianmukaisesti kulttuurien kohdatessa. Kyseinen kategoria on tuloksissamme harvinainen, sillä se muodostui vain yhden 2. tason kategorian tuloksena. Kuitenkin kategoria on syntynyt usean eri merkityksellisen ilmauksen kautta, joten siihen sisältyy useita näkökulmia. Alla taulukko interkulttuuriseen vuorovaikutukseen liittyvien valmiuksien kehittämisestä.

**Taulukko 9. Interkulttuuriseen vuorovaikutukseen liittyvien valmiuksien kehittyminen.**

1. tason kategoria(t)	2. tason kategoria(t)	3. tason kategoria(t)
eri näkökulmien yhteensovittaminen vuorovaikutustilanteessa (2) kyky ymmärtää eri kulttuurista tulevien vanhempien näkökulmia vuorovaikutustilanteissa (2) onnistunut vuorovaikutus eri arvoista huolimatta (1) oman toiminnan huomioiminen vuorovaikutustilanteessa (2) erilaisten tapojen oppiminen vuorovaikutustilanteiden kautta (1)	kyky toimia asianmukaisesti kulttuurien kohdatessa	interkulttuuriseen vuorovaikutukseen liittyvien valmiuksien kehittyminen

Haastateltavat toivat esille erilaisia vuorovaikutukseen ja ymmärrykseen liittyviä asioita. He kertoivat esimerkiksi onnistuneesta vuorovaikutuksesta eri arvoista huolimatta sekä kuinka oma toiminta tulee huomioida vuorovaikutustilanteissa ja miten eri näkökulmat voidaan neutraalisti sisällyttää näihin tilanteisiin. Haastateltavat kuvaavat kokemuksiaan esimerkiksi seuraavasti:

*H1: "-- yrittää saaha niinku molempien näkemyksen silleen, että no ymmärretää tässä silleen toisiamme."*

*H1: "Siinä joutu niinkun haastaa ja jumppaamaan itteä ja omaa ymmärrystä siihen, että okei, no he aattelee tän asian näin ja sitten tää kouluarvo on tämä ja niinku joutu tosi paljon jumppaamaan semmosta omaa arvomaailmaa ja semmosta, niin kyl se toi semmosia valmiuksia ja mitä niinku ehkä Suomessa ei sillee saa. Ei meillä oo niin monikulttuurinen ympäristö sitten kun tuommosessa koulussa on, että pääsis näkemään sitten suoraan sinne niinkun konkreettisesti, että okei tämmöstä se voi niinkun olla. Ja sitten vaikka täälläkin on tottakai kansainvälinen koulu Oulussakin, niin on se sitten kuitenkin ihan eri, kun on eri maassa missä se lähtökohtanen kulttuurikin on hieman erilainen sitten kun tuota Suomessa."*

*H5: "Mää aattelin sitä [teemaharjoittelun suorittamista ulkomailla] semmosena kokemuksena, että mahtava päästä sinne ja vähä niinku oppia siitä tavallaa niinku niitten tavasta. Ja tosi paljon niinku sainki sitte ku siellä jutteli nitte oppilaitten kanssa."*

Tässä H1 toi esille, kuinka tärkeää on saada erilaiset näkökulmat sovitettua yhteen ja miten omaa arvomaailmaa pitää pohtia eri tavalla erilaisessa ympäristössä toimiessa. Hän korosti tässä yhteydessä erityisesti onnistuneen vuorovaikutuksen tärkeyttä vanhempia kohdatessa. Interkulttuurisen kompetenssin kehittyminen nousee hänen ilmauksissaan selkeästi esille vuorovaikutustilanteessa toimimisen näkökulmasta: H1 puhui vuorovaikutuksen osapuolien kuulluksi tulemisesta ja pyrkimyksestä keskinäiseen ymmärrykseen. Lisäksi H1 toteaa, ettei kansainvälinen koulu Suomessa ole itselle samanlainen oppimisympäristö, kuin koulu ulkomailla. Tästä ilmauksesta nousee esille, että ulkomailla suoritettu teemaharjoittelu toi haastateltavalle jotakin lisäarvoa vaihtoehtoisesti Suomessa suoritettavaan teemaharjoitteluun verrattuna. H5 puolestaan pohti, kuinka vuorovaikutus toisen kulttuurin edustajien kanssa vaikutti omaan oppimiseen esimerkiksi erilaisiin tapoihin tutustumisen ja oppilaiden kanssa keskustelemisen kautta. Lisäksi H1 kuvasi vuorovaikutusta vanhempien kanssa vielä tarkentaen:

*H1: ”-- että jos siellä on niinku jollakin vanhemmalla jotakin murheita oman oppilaan tai lapsen niinku koulumenestyksestä. Nii sitte ehkä, että miten siinä tilanteessa niinku sitten kuitenkin just pystyy näistä eri arvoista sitten ehkä kääntää sen silleen neutraaliksi tilanteeksi.”*

Interkulttuurisen kompetenssin käsitteeseen liittyikin olennaisesti kyky toimia asianmukaisesti erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa. Se ei kuitenkaan ole aina yksinkertaista, vaan vaatii toimijalta kykyä käyttää omia tietoja, taitoja ja ominaisuuksiaan. Parhaimmillaan interkulttuurinen kompetenssi auttaa vuorovaikutuksessa toimivia osapuolia rakentamaan toimivan pohjan erilaisten maailmankatsomusten ja käyttäytymismallien kohtaamiselle. (Leung ym., 2014, 490; Bennet & Bennet, 2004, 194; Spitzberg ja Changnon, 2009, 7; Garrett-Rucks, 2016, 43.) Voidaankin ajatella, että H1 on oppinut kohtaamaan esimerkiksi oppilaiden vanhempia asianmukaisella tavalla erilaisista arvoista ja näkemyksistä huolimatta. Tämä viittaa selkeästi haastateltavan interkulttuurisen kompetenssin kehittymiseen.

### 5.2.2 Pedagogiset valmiudet opettaa erilaisia oppilaita

*Valmiudet interkulttuurisen kasvatuksen toteuttamiseen osana opetusta, näkemys oman interkulttuurisen kompetenssin puutteista opettajankoulutuksesta johtuen sekä opettajankoulutuksen antamat valmiudet interkulttuuriselle kompetenssille muodostivat yhdessä tämän 3. tason kategorian. Alla taulukko pedagogisista valmiuksista opettaa erilaisia oppilaita.*

**Taulukko 10. Pedagogiset valmiudet opettaa erilaisia oppilaita.**

1. Tason kategoria(t)	2. Tason kategoria(t)	3. Tason kategoria(t)
valmiudet opettaa äidinkielenään eri kieltä puhuvia oppilaita (3) valmiudet opettaa erilaisista taustoista tulevia oppilaita (3)	valmiudet interkulttuurisen kasvatuksen toteuttamiseen osana opetusta	pedagogiset valmiudet opettaa erilaisia oppilaita
opettajankoulutus ei anna valmiuksia toimia interkulttuurisessa kouluympäristössä (1) opettajankoulutus ei anna valmiuksia eri lähtökohdista tulevien lasten kohtaamiseen (1) interkulttuurisen opetuksen pintapuolisuus ja käytännön oppimisen puute (2)	näkemyks oman interkulttuurisen kompetenssin puutteista opettajankoulutuksesta johtuen	
opettajankoulutus antaa valmiudet monikulttuurisessa ympäristössä toimimiseen teorian ja käytännön tasolla (1)	opettajankoulutuksen antamat valmiudet interkulttuuriselle kompetenssille	

Haastateltavat kuvasivat erilaisia interkulttuuriseen kasvatukseen ja sen toteutukseen liittyviä valmiuksiaan. Poimimme aineistosta tämän aihepiirin kannalta olennaisia merkityksellisiä ilmauksia. Haastateltavat kuvasivat pedagogisia valmiuksiaan esimerkiksi seuraavasti:

*H1: “Vaikka aina aattelee, että pitää opettaa selkeästi joku asia, niin sitten tuota siellä se nimenomaan korostu just sen takia, että se vaikka äidinkieli tai puhuttiin tosi sujuvasti eri kieltä, mutta sitten kuitenkin, että sen lapsen oma ajattelu saatto tapahtua eri kielellä. Nii sun pitää pystyä niinku tavallaan selittämään se vielä yksinkertasemmin.”*

*H3: “Ja sitte tota no omaa opettajuuteen just ehkä valmiuksii opettaa erilaisii oppilaita erilaisist taustoist varmasti.”*

*H3: “Ja no sit ihan opettamisessa, nii varmaan sitä, et kuin paljon niit tehtävii pitää oikeesti eriyttää ja kuin niinku matalalle se taso täytyy tavallaan niinku välil viedä. Et sitä kyl ei aluks niinku hahmottanu ollenkaa, et ku on ollu vaan Suomes töis ja suomalaisten lasten kaa.”*

Kuten H1 totesi, harjoittelussa koettiin korostuneen selkeästi opettaminen ja se, kuinka lapsen oma ajattelukieli saattoi vaikuttaa opetukseen. Vaikka itse kuvittelee opettavansa selkeästi, voi lapsella kestää hetki kääntää saamansa ohje omalle äidinkielelleen, sisäistää se ja tämän jälkeen kääntää ajattelu edelleen takaisin suomen kielelle. Tästä voidaan ajatella, että H1 sai ulkomailla suoritetun teemaharjoittelun kautta pedagogisia valmiuksia opettaa eri kielitaustoista tulevia oppilaita. Myös H3 toi esille, kuinka tärkeää on eriyttää oppilaita, joiden suomen kielen valmiudet eivät ole samalla tasolla kuin suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden. Haastatteluista kävi yleisesti ilmi, että valmiudet äidinkielenään eri kieltä puhuvien oppilaiden opetukseen kehittyivät. Haastateltavat kuitenkin kritisoivat opettajankoulutukselta saamiaan valmiuksia.

*H2: “Noo, no ei, siis ei mun mielestä oo todellakaan [tarpeeksi opetusta interkulttuurisuudesta]. Että nyt varsinki ko niinku koulut kansainvälistyy ja niinkun just maahanmuuton seurauksena on niinkun tosi paljon eri kansallisuuksia kouluissa ja eri kieliä kouluissa, nii ei ainakaan tämä mun koulutus, jonka alotin vuonna 2015, niin ei mun mielestä vastannu kuitenkaan vielä siihen tarpeeksi.”*

*H5: “-- mun mielestä siihen [interkulttuurisen kasvatuksen kurssille] ois ollu hyvä liittää niinku just joku harjoittelu tai vastaava, että sit se jäi kumminkin mun mielestä aika pintapuoleiselle tasolle. Jos se on vaan siinä, että keskustellaan yhdessä opiskelijoitten kanssa, että ei päästä tavallaan oikeesti siihe niinku sisälle ja toteuttaa sitä ja kokeilee sitä, että sit se vasta työelämässä tulee, nii se on semmonen mikä siihen pitäis lisätä.”*

*H1: “Meillä on tavallaan tosi keskittyny siihen, että valtavirta työllistyy sitten Suomeen ja meistä tulee kaikista luokanopettajia tai tämmönen ajatushan meillä on sitten aika pitkälti mejän opetussuunnitelmassa mikä meillä on sitten. Niin siihen sitten niinkun... ainoat kelle sitä [interkulttuurista kasvatusta] ehkä korostetaan tarpeeksi on ITELäiset, -- että ei meillä kuitenkaan oo semmosta konkreettista kulttuurillista kasvatusta, että niinkun otettas huomioon erilaisia kulttuureja tarpeeksi tai tämmöstä. Kyllä mun mielestä sais olla iha omia kursseja sille asialle sitten, että niinkun on se kuitenkin niin iso juttu ja ero, et varmasti, vaikka jäisikin Suomeen töihin, niin tois paljon lisää sille omalle opettajuudelle.”*



Oli mielenkiintoista huomata, kuinka haastateltavat kritisoivat lähes yksimielisesti luokanopettajakoulutuksen antamia interkulttuurisuuteen liittyviä valmiuksia. He kokivat, että aihe on jäänyt pintapuoliseksi eikä interkulttuurista opetusta ole tarpeeksi vastaamaan työmarkkinoiden asettamia vaatimuksia. Kuitenkin yksi haastateltavista toi esille eriävän mielipiteen:

*H3: “No tota meillä on kyl sillee aika hyvin, mut meil on Turus se tilanne, et meidän norssihan on Suomen monikulttuurisin koulu, et tota siel oppilaista on reilusti yli puolet, oliskohan joku 80% ehkä muualta ku Suomesta alkuperäsin. Nii tota sen kautta must tuntuu, et meil on aika paljon ollu monikulttuurisuudesta ja tällasesta niinku kursseja ja luentoja ja sellasii. Et tota kyl niinku teoriassa ja tietty käytännössä sit siel harjottelussaki. Kyl mä ehkä koen et joo. On antanut hyvät valmiudet.”*

Tämä tuokin esiin täysin uuden näkökulman aineiston lähestymiseen. Kaikki koulutusta ja sen antamia interkulttuurisia valmiuksia kritisoineet opiskelijat olivat Oulun yliopistosta, kun ainoa kokemus koulutukselta saaduista valmiuksista tuli Turun yliopistossa opiskelevalta haastateltavalta. Kaikki kuitenkin kokivat interkulttuurisen kasvatuksen tärkeäksi aiheeksi ja toivoivat saavansa siitä lisää tietämystä. Voidaan ajatella, että ulkomailla suoritettu teemaharjoittelu antoi haastateltaville interkulttuurisuuteen liittyviä valmiuksia. He kykenivät jälkikäteen tunnistamaan, etteivät olleet saaneet siihen liittyvää opetusta riittävästi aikaisemmassa vaiheessa opintojaan, kun he vihdoin saivat valmiuksia kokemustensa kautta. Yhteiskunta vaatii opettajia, joilla on kykyä, halua ja osaamista haastavienkin kysymysten käsittelyyn ja rakentavasti toimimiseen monimuotoisessa yhteisössä (Paavola & Talib, 2010b, 349). Kaikki opettajan tekemät valinnat vaikuttavat hänen toimintaympäristössään ja interkulttuurinen kompetenssi auttaa häntä kohtaamaan muun muassa etnisyyteen ja kieleen liittyvää moninaisuutta, alakulttuureissa ilmenevää erilaisuutta unohtamatta (Jokikokko, 2010, 22 & 26). Interkulttuurisen osaaminen voi lisäksi helpottaa uudenlaisten vastausten ja toimintamallien löytämisessä monikulttuurisissa tilanteissa (Paavola & Talib, 2010a, 75). Haastateltavat tulevatkin tarvitsemaan interkulttuuriseen kompetenssiin liittyviä valmiuksia väistämättä työelämässä, joten ulkomaanharjoittelu toi tässä mielessä heille ainutlaatuisia kokemuksia, näkemyksiä ja valmiuksia sen osalta.

Vaikka lisää interkulttuurista kasvatusta toivottiin sisältyvän opintoihin, haastatteluissa pohdittiin myös, mitä luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmasta jäisi pois, jos interkulttuurisen kasvatuksen opetusta lisättäisi. Lisäksi kävi ilmi, että joitain vapaavalintaisia

kursseja on haastateltavien kokemuksesta ollut tarjolla Oulun yliopistossa, mutta niiden sisällyttäminen opintoihin koettiin joiltain osin hankalaksi. Haastattelujen perusteella näyttää kuitenkin siltä, että interkulttuurisen opetuksen lisäämiselle on tarvetta. Haastateltavat esimerkiksi liittivät moninaisuuden käsitteen usein kansallisuuteen ja maahanmuuttajiin, eivätkä automaattisesti myös valtaväestöön kuuluvien yksilöiden erilaisuuteen. Tämä voikin olla yksi seuraus interkulttuurisen kasvatuksen vähäisyydestä, sillä he eivät ole välttämättä saaneet riittävästi tietoa interkulttuurisuudesta tai moninaisuudesta. Näin ollen käsitteen syvempi ymmärrys voi jäädä heidän ajattelunsa ulkopuolelle.

### 5.2.3 Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän ymmärryksen laajeneminen

Tässä 3. tason kategoriassa yhdistyvät *ymmärryksen kehittyminen ja ajatusmaailman laajeneminen erilaisuutta kohtaan, näkemys elämän samankaltaisuudesta paikasta riippumatta sekä käsitys ihmisistä yksilöinä*. Alla taulukko kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän ymmärryksen laajenemisesta.

**Taulukko 11. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän ymmärryksen laajeneminen.**

1. Tason kategoria(t)	2. Tason kategoria(t)	3. Tason kategoria(t)
ymmärryksen kasvaminen erilaisia tapoja kohtaan (1) suvaitsevaisuuden kasvaminen (1) oman ajatusmaailman ja perspektiivin laajeneminen (1) erilainen ympäristö avartaa ajatusmaailmaa (4) ymmärrys siitä, että oppilaat voivat tulla erilaisista taustoista (1) eri lähtökohdista tulevien lasten ymmärtäminen (1) erilaisen kulttuuriympäristön positiivinen vaikutus omaan kasvuun (1)	ymmärryksen kehittyminen ja ajatusmaailman laajeneminen erilaisuutta kohtaan	kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän ymmärryksen

koulu on koulua maasta riippumatta (1) lapset ovat lapsia kulttuurista riippumatta (1) opettaminen on opettamista paikasta riippumatta (1)	näkemys elämän samankaltaisuudesta paikasta riippumatta	laajeneminen
yksilöiden välisten erojen tunnustaminen myös saman kulttuurin sisällä (1) oppilaan kohtaaminen yksilönä (1)	käsitys ihmisistä yksilöinä	

Koemme, että tämä kategoria on interkulttuurisen kompetenssin ja sen kehittymisen kannalta informatiivisin, sillä se keskittyy erityisesti näkemykseen ihmisistä yksilöinä, ajatukseen elämän samankaltaisuudesta paikasta riippumatta sekä ymmärryksen laajenemiseen harjoittelun seurauksena. Haastateltavat kuvasivat ymmärryksensä kehittymistä ja ajatusmaailman laajenemista esimerkiksi seuraavasti:

*H5: “Mä opin siitä enemmän entä ko siitä, että mä olisin tehny sen Suomessa, että kumminki ku Suomessa koulut on periaatteessa suht samanlaisia, niin tuolla sitten jotenki tuntu, että se jotenki niinkun avas sitten yleisesti kun siellä oli. Ja ku en reissaa kauheesti, että en käy kauheen usein ulkomailla, niin semmonen se yleinen tavallaan, että miten ihmiset käyttäytyy.”*

*H1: “Suvaitsevaisuutta aika paljon sai lisää, vaikka koki jo lähtiessään, että on todella suvaitsevainen henkilö --”*

*H1: “-- Mää niinku ite ainakin arvostin sitä, että pääs jonnekki muualle näkemään sitä erilaisuutta. Ja sitte tuli just semmonen, että no tää on niinku semmonen juttu, että mää niinku nimenomaan haluan jossain muualla nähä ja kokea vielä enemmän, että mää voin kehittyä. Ja niinkun just ehkä semmosta itsekkäästi ajattelua, että niinkun omaa kasvua siinä samalla, että se ei oo vaan sitä opettajuutta varten, vaan niinkun semmosta, että ymmärtää enemmän ja oppii erilaisia arvoja ja joutuu vähän miettimään niitä omiakin arvoja sitten siinä enemmän.”*

Haastateltavien taustat olivat erilaisia, sillä osalla oli kokemusta ja tietoa interkulttuurisuudesta enemmän kuin toisilla. Esimerkiksi H1 korosti erityisesti olleensa jo valmiiksi suvaitsevainen henkilö harjoitteluun lähtiessään, kun taas H5 korosti, ettei ollut juurikaan matkustellut tai

saanut kansainvälisiä kokemuksia ennen teemaharjoittelua. Huomasimme taustoista huolimatta kuitenkin yhteneväisyyksiä vastauksissa, sillä jokaisessa haastattelussa tuotiin ilmi oma kokemus interkulttuurisen kompetenssin kehittymisestä edes jollain tapaa. Esimerkiksi H5 kertoi teemaharjoittelun avartaneen omaa maailmankatsomustaan, ja H1 painotti oman interkulttuurisen kompetenssinsa kehittymistä ammatillisen kehittymisen rinnalla. Kuten H5 ilmaisi, teemaharjoittelu ulkomailla kehitti selvästi enemmän kuin Suomessa suoritettava harjoittelu. Vaikka haastatteluissa puhuttiin paljon erilaisuudesta ja sen kohtaamisesta, tuotiin niissä esille myös samankaltaisuudet kulttuurista riippumatta:

*H2: "No ehkä ne oli kuitenkin lapsia niinku kaikki, että ollu mitään semmosta suurta eroa, eroa niinku ylipäättään lapsiin."*

*H4: "Ei tiää joskus, jos elämä vie vaikka jonneki Espanjaan tai Kreikkaan, että miksi ei vois siellä sillee opettaa niinku esimerkiksi Suomi-koulussa tai jossakin muussa. Ihan kyllä mielellään. Kyllä se koulu on koulua sielläki."*

*H5: "-- ei tarvi aatella välttämättä niitä maahanmuuttajia, vaa voijaan aatella muutenkin kaikkia erilaisia kulttuureja, niinku mejän kouluissa, että ollaanhan meki tosi erilaisia."*

Kuten haastatteluista käy ilmi, koettiin harjoittelun laajentaneen omaa ymmärrystä niin erilaisia tapoja kuin myös maailman ja ihmisten samankaltaisuutta kohtaan. Haastateltavat oppivat näkemään ihmiset yksilöinä harjoittelun myötä. He kokivat jollain tapaa, etteivät kulttuurit olekaan niin erilaisia, sillä ihmiset ovat loppujen lopuksi yksilöitä, joiden kohtaaminen on aina erilaista. Dervin ja Keihäs (2013, 120) toteavatkin, että interkulttuurisuuden näkökulmasta tarkasteltuna eri paikoista tulevat ihmiset voivat olla keskenään yhtä samanlaisia tai erilaisia kuin samassa maassa ja kulttuurissa elävät henkilöt. Haastattelujen perusteella voidaan ajatella, että haastateltavien interkulttuurinen kompetenssi kehittyi kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän ymmärryksen laajenemisen myötä. Interkulttuurinen kompetenssi voidaan nähdä olevan laajentunutta itseymmärrystä sekä erilaisten elämänmuotojen ja todellisuuksien käsittämistä (Paavola & Talib 2010a, 82). Kehittääkseen interkulttuurista kompetenssiaan yksilöltä vaaditaan jatkuvaa itsetutkiskelua, avoimuutta ja halua oppia (Jokikokko, 2010, 24). Vaikka opiskelijat eivät opintojen kautta olleet välttämättä ymmärtäneet moninaisuuden ja interkulttuurisuuden käsitteiden laajuutta, oppivat he harjoittelun kautta ajattelemaan ihmisiä yksilöinä. Siitä huolimatta, että he liittivätkin käsitteet teoreettisesti enimmäkseen

maahanmuuttoon, näkyy ilmaisuista kuitenkin moninaisuuden ymmärtäminen käytännön tilanteissa.

#### 5.2.4 Ammatillinen kehittyminen interkulttuurisen kompetenssin näkökulmasta

Tässä 3. tason kategoriassa nivoutuvat yhteen *teemaharjoittelun ulkomailla suorittamisen positiivinen vaikutus oman opettajuuden kehittymiseen, valmiudet opettaa erilaisia oppilaita sekä perspektiivin laajeneminen erilaiseen koulujärjestelmään tutustumisen kautta*. Tässä kategoriassa konkretisoituu, kuinka interkulttuurinen kompetenssi nivoutuu osaksi ammatillista kehittymistä. Tutkimus- ja analyysiprosessin aikana huomasimme muutenkin käsitteiden olevan aika ristikkäiset, joten koimme tärkeäksi tuoda sen esille myös kategorisoinnin kautta. Alla taulukko ammatillisesta kehitymisestä interkulttuurisen kompetenssin näkökulmasta.

**Taulukko 12. Ammatillinen kehittyminen interkulttuurisen kompetenssin näkökulmasta.**

1. tason kategoria(t)	2. tason kategoria(t)	3. tason kategoria
<ul style="list-style-type: none"> <li>ulkomailla opettaminen kasvattaa opettajana (1)</li> <li>ulkomailla opettaminen antaa uusia näkökulmia opettajuuteen (1)</li> <li>pedagogisen otteen kehittyminen ulkomailla opettaessa (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>teemaharjoittelun ulkomailla suorittamisen positiivinen vaikutus oman opettajuuden kehittymiseen</li> </ul>	ammatillinen kehittyminen interkulttuurisen kompetenssin näkökulmasta
<ul style="list-style-type: none"> <li>ymmärrys kontekstin vaikutuksesta kielen opetukseen (3)</li> <li>kehittyminen eri kielitaustan omaavien oppilaiden opettamisessa (2)</li> <li>opettajuuteen saadut valmiudet opettaa eri lähtökohdista tulevia oppilaita (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>valmiudet opettaa erilaisia oppilaita</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>käytettyjen opetusmenetelmien erojen huomaaminen maiden välillä (1)</li> <li>suomalaisen koulujärjestelmän arvostus ja kehityskohteiden tunnistaminen (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>perspektiivin laajeneminen erilaiseen koulujärjestelmään tutustumisen kautta</li> </ul>	

Haastatteluissa nousi esille, kuinka ulkomailla suoritettu teemaharjoittelu vaikutti positiivisesti omaan ammatilliseen kehittymiseen. Tähän viitataan esimerkiksi seuraavissa kohdissa aineistoa:

*H1: "Kokee, että se [ulkomailla opettaminen] kasvattaa opettajana ja antaa semmosta lisänäkemystä siihen miten se opettajuus ehkä sitten tai minkälaista se opettajuus voi olla. Ja voi oppia sitten eri kulttuurista olevilta opettajilta sitten myös heidän niinku semmosia omia juttuja --"*

*H1: "Siellä niinkun kehitty myös semmonen ehkä pedagoginen tatsi siihen mitä täällä ei niin paljon tuu."*

Ulkomailla opettaminen antoi uusia näkökulmia opettajuuteen. Ajattelimme H1:n mainitseman "pedagogisen tatsin" kuvaavan pedagogista otetta ja sen kehittymistä ulkomailla opettaessa. Tässä erityisesti ulkomaat ympäristönä olivat merkittävä tekijä oman kehittymisen kannalta, sillä sen koettiin vaikuttavan opettajuuteen eri tavalla kuin Suomessa suoritettu teemaharjoittelu. Lisäksi oman opettajuuden kannalta koettiin merkittäväksi, että valmiudet opettaa erilaisia oppilaita kehittyivät. Haastatteluissa mainittiin esimerkiksi (suomen) kielen opetus ja siihen vaikuttavat tekijät, kuten opetustapahtuman yleinen kieli- ja oppimisympäristö, joista käytämme yhteisnimitystä konteksti. Myös valmiudet opettaa erilaisista lähtökohdista tulevia oppilaita sekä oma kehittyminen eri kielitaustoista tulevien oppilaiden opetuksessa mainittiin haastatteluissa esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

*H2: "Meillä tuli vähän semmonen tilanne, että kun oli semmoset oppilaat, joilla niinkun suomi oli vieras kieli, niin sitten tuntu ihan, että no miten tässä niinkun lähtee opettaan, ku ei oo niinkun yhteistä kieltä ollenkaan."*

*H4: "Eniten ehkä siihen vähä se myös, et niinku suomi toisena kielenä, että mitä eri keinoja ehkä niitten kaa niinku kommunikoida. Semmosia ehkä niinku anto myös, ko oli vähä se kielimuuri, että millä tavalla sitte pystyy kuitenkin kommunikoimaan."*

*H5: "Et jotenki semmonen, että piti kiinnittää paljon enemmän niinku huomiota siihen [selkeään ilmaisuun] ja toisaalta myös käsialaan. Se oli kans semmonen, kun piirsin kaks t-kirjainta vierekkäin, ni se näytti sitte heijän mielestä ihan piiltä, koska heillä oli eri aakkoset. Et ne niinku ei tajunnu et siinä on kaksi eri kirjainta -- että miten tärkeä ne on kirjottaa sinne huolellisesti, että ne oppi sitten myös ne mejän aakkoset."*

H2, H4 ja H5 kohtasivat kaikki jonkin haasteen erilaisten oppilaiden kanssa toimimisessa. Esimerkiksi oppilaiden erilaiset lähtökohdat ja opetusympäristö vaikuttivat haastateltavien

ymmärryksen kehittymiseen. Näin ollen nämä kokemukset kehittivät heidän valmiuksiaan opettaa erilaisia oppilaita, taustoista riippumatta. Erityisesti tässä suhteessa interkulttuurisuus nivoutuu osaksi ammatillista kehittymistä. Toisaalta tämän lisäksi haastateltavat toivat esille myös omaa perspektiiviään muokanneita huomioita koulujärjestelmästä, kuten esimerkiksi:

*H3: "Oppi niinku noit koulusysteemeit niinku vähän niinku vertailemaa ja sillee niinku arvostamaan mikä oikeesti Suomessa on hyvin. Ja sit taas ehkä monii juttuja mitä niinku sieltä vois sit taas Suomi ehkä oppii, et ehkä semmost niinku vähä niinku erilaisii tyylejä opettaa ja tehdä."*

*H5: "Me otettii semmone leikki, että piti vaikka juosta siellä keskellä salia ja sitten ku sanottiin kirjain 'm' niin piti mennä m-kirjaimen kohalle. Nii se, että ne rakasti, että ne sai vaan juosta siellä. Et se oli jotenki niille siistii et ne vaan sai juosta tyhjässä salissa, mitä jotenki aattelee täällä Suomessa jotenki et hääh, et se on niinku paljon tutumpaa niille, et tehhään jotaki tämmösiä vähän erilaisempia juttuja ehkä. Tai ittellä ainaki tuli semmonen olo."*

Ymmärsimme haastattelujen perusteella, että nämä huomiot muokkasivat haastateltavien omia näkökulmia koulujärjestelmistä ja opetusmenetelmistä Suomessa ja ulkomailla. H3 ja H5 totesivat, he oppivat uusia puolia koulujärjestelmistä. H3 huomasi esimerkiksi mitkä asiat suomalaisessa koulujärjestelmässä toimivat ja mitä muiden maiden koulujärjestelmistä voitaisiin puolestaan ottaa opiksi. H5 ymmärsi koulujen erot maailmalla. Hän ymmärsi, että se, mikä Suomessa ajatellaan normiksi, voi olla muualla uutta ja ihmeellistä. Näin ollen pohdimme myös itse, kuinka suomalainen opetussuunnitelma jättää opettajille kuitenkin suhteellisen vapaat kädet opetuksen toteutusta ajatellen ja kuinka Suomessa kannustetaan luovuuteen ja toiminnalliseen opetukseen eri tavalla kuin ehkä jossain muualla. Ammatillisen kehittymisen näkökulmasta voi olla arvokasta, että opiskelijat ovat päässeet kokemustensa ja erilaisten keskustelujen kautta tutustumaan myös toisenlaisiin koulujärjestelmiin.

Teemaharjoittelun ulkomailla suorittamisen positiivinen vaikutus oman opettajuuden kehittymiseen, valmiudet opettaa erilaisia oppilaita sekä perspektiivin laajeneminen erilaiseen koulujärjestelmään tutustumisen kautta, ja niiden muodostama 3. tason kategoria tuovat esiin opettajan ammatillisen kehittymisen ulottuvuuden. Koska käsitteet nivoutuvat toisiinsa niin läheisesti, oli ammatillisen kehittymisen esiintyminen interkulttuurisen kompetenssin teeman alla täysin odotettavissakin. Esimerkiksi Jokikokko (2010) näkee, että interkulttuurinen kompetenssi on interkulttuurisessa kontekstissa toteutuvaa opettajan ammatillisuutta.

Holistisesta näkökulmasta käsin tarkasteltuna interkulttuurisen kompetenssin voidaan ajatella olevan tiiviissä yhteydessä ammatilliseen kehittymiseen ja keskeinen osa sitä, sillä tämän näkemyksen mukaan opettajan tekemät valinnat vaikuttavat kaikkialla missä hän toimii. (Jokikokko, 2010, 26.) Mitä enemmän kasvattajalla on valmiuksia kohdata erilaisuutta, sitä paremmin hän jaksaa työssään ja kykenee toteuttamaan ammatillista osaamistaan (Paavola & Talib, 2010a, 81–83).



## 6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Saimme tutkimukseemme osallistujia kahdesta eri yliopistosta, mikä on varsin hienoa näin pienen otannan tutkimukselle. Koemme, että näin saimme useamman eri näkemyksen mukaan tutkimukseen. Meitä kuitenkin mietitytti se, että kolme haastateltavaa oli tehnyt teemaharjoittelun samalla koululla. Useammalla eri koululla tehdyt teemaharjoittelut olisivat voineet mahdollisesti tuoda vielä lisää näkökulmia aineistoon. Päädyimme kuitenkin pitkän pohdinnan jälkeen siihen tulokseen, että sillä ei ole merkittävää vaikutusta tutkimukseemme tai sen tuloksiin, koska emme ole niinkään kiinnostuneet harjoittelun sisällöistä, vaan opiskelijan omista oppimiskokemuksista, ammatillisesta kehitymisestä sekä interkulttuurisesta kompetenssista. Näin ollen ajattelimme, että jokaisen kokemukset ovat erilaisia samankaltaisesta ympäristöstä huolimatta. Otimmekin tutkimukseen mukaan kaikki halukkaat luokanopettajaopiskelijat, jotka olivat suorittaneet teemaharjoittelun Suomi-kouluilla. Rajasimme tutkimuksen ulkopuolelle ainoastaan ne, jotka olivat tehneet harjoittelun muualla kuin Suomi-kouluissa. Esimerkiksi erilaiset yksityiskoulut ja suomalaiset peruskoulut ulkomailta rajattiin pois aiheen selkeyttämisen takia.

Tutkimuksemme aineiston hankinta tapahtui haastattelemalla. Lähetimme haastattelukutsut sähköpostitse ja jokainen haastateltava vastasi kutsuun omasta tahdostaan, joten näin ollen emme enää haastattelun yhteydessä pyytäneet heiltä erillistä tutkimuslupaa. Jo lähettämässämme viestissä tuotiin esille tutkimuksen aihepiiri, tutkimusmenetelmä sekä tutkimuksen eettiset periaatteet ja anonymiteetti. Näin ollen jokaisella tutkimukseen osallistuneella oli haastatteluun tullessaan käsitys siitä, mitä tutkimme ja miten. Nauhoitimme haastattelut puhelimen sanelu-sovelluksella ja säilytimme niitä ainoastaan tutkimusprosessin loppuun saakka. Kerroimme tämän haastateltaville ennen haastattelun aloitusta ja he kaikki antoivat luvan nauhoittamiseen. Koimme tärkeäksi pitää haastateltavia ajan tasalla siitä, mitä tapahtuu, mihin tietoja tarvitaan ja kuinka kauan niitä säilytetään. Kuula (2011) toteaa, että eettinen ajattelu on kykyä pohtia, mikä on jossakin tilanteessa oikein ja mikä väärin. Hän lisää, että yksin aineiston hankintaan liittyvän tutkimusetiikan tai juridiikan tuntemus ei auta ratkaisemaan aineistoon liittyviä eettisiä ongelmia. (Kuula, 2011.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että etiikan ja tutkimuksen yhteys on kahdenlainen: toisaalta voidaan ajatella, että tutkimuksen tulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin ja toisaalta taas eettiset kannat vaikuttavat tutkijan tekemiin ratkaisuihin tieteellisen työn saralla. Eettisyyden voidaankin ajatella koskevan tutkimuksen laatua. Laadullinen tutkimus ei aina ole laadukasta

tutkimusta, sillä esimerkiksi huolellinen tutkimussuunnitelma sekä tutkimuksen teko ja raportointi ovat tärkeitä osia tutkimuksen laadun kannalta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Olisimme voineet pitää teemahaastattelut yhä avoimempina, sillä varsinkin osa haastatteluista eteni meidän laatimienne tukikysymysten mukaan. Toisaalta haastatteluissa edettiin opiskelijan kertomusten mukaisesti. Tämä oli kuitenkin meidän ensimmäinen tutkimuksemme, joten olemme silti tyytyväisiä lopputulokseen. Koemme, että tämän graduprosessin myötä olemme ymmärtäneet enemmän tutkimuksen tekemisestä ja sen vaiheista.

Totuuskysymysten lisäksi on syytä erottaa toisistaan havaintojen luotettavuus ja puolueettomuus. Puolueettomuus korostuu esimerkiksi siinä, pystyykö tutkija kuulemaan ja ymmärtämään haastateltavia itsenään vai käsittääkö hän kaiken oman kehyksensä läpi. Näin ollen esimerkiksi ikä, sukupuoli, kansalaisuus tai asenne voi vaikuttaa kuulemiseen ja havainnointiin. Periaatteessa näin väistämättä tapahtuu ja se myönnetäänkin laadullisessa tutkimuksessa. Tutkija luo tutkimusasetelman itse ja tulkitsee vastaukset omalla tavallaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Me pohdimmekin koko prosessin ajan oman kokemuksemme vaikutusta tutkimuksen teon taustalla. On varmasti totta, että oma kokemuksemme vaikutti taustalla ainakin tutkimusintressien ja haastattelusisältöjen osalta. Analyysiprosessissa pyrimme kuitenkin muistamaan, että kyseessä on meistä itsestämme irrallinen aineisto ja siinä ilmenneet kokemukset ovat haastateltavien omia. Näin ollen emme olettaneet aineiston perusteella, että he olisivat oppineet ja huomanneet harjoittelunsa aikana samoja asioita kuin me, vaan keskityimme ainoastaan haastatteluissa esille tulleisiin ilmaisuihin ja teimme päätelmiä niiden pohjalta.

Haastateltavilta kysyttiin tutkimusta varten nimi, ikä ja vuosikurssi, jotta ymmärsimme missä vaiheessa opintoja he olivat. Kuitenkaan ikä ei vaikuttanut aineiston analysointiin millään tavalla, joten sen voidaan ajatella olevan ehkä hieman epäoleellinen kysymys, joka olisi myös voitu jättää välistä. Haastateltavien sukupuolta emme kysyneet tai olettaneet, sillä kuten jo aiemmin kerroimme, se ei ollut tärkeää tutkimuksen kannalta. Vuosikurssi ja harjoittelun suorittamisen vuosi olivat tutkimuksen kannalta merkittäviä taustatietoja, mutta nekin vain luodaksemme itsellemme kokonaiskuvan harjoitteluista. Toisaalta jäimme kuitenkin pohtimaan, vaikuttaako opintojen vaihe tutkimuksen tuloksiin. Kaikki haastateltavat olivat suorittaneet teemaharjoittelun ennen maisterivaiheen harjoittelua. Mietimme voiko se vaikuttaa esimerkiksi teemaharjoittelun tuoman vastuun ja tasavertaisena opettajana toimimisen kokemukseen. Jos kaikki normaalikoululla suoritettavat harjoittelut, mukaan lukien

maisterivaiheen koulutyöskentely, olisi suoritettu ennen teemaharjoittelua, olisivatko esimerkiksi valmiudet enää kehittyneet niin paljon kuin nyt koettiin.

Tulosten luotettavuuden ja yleistettävyyden kannalta tutkimuksessamme haastavaa voi olla haastateltavien pieni lukumäärä. Saimme hankittua yhteensä viisi haastateltavaa, jotka olivat suorittaneet harjoittelut yhteensä kolmella eri koululla. Näin ollen näkökulmia aiheeseen ei ollut kuin viisi. Emme kuitenkaan koe tätä ongelmalliseksi, sillä emme pyrkineet yleistettävissä oleviin tutkimustuloksiin. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavatkin, että postmodernista näkökulmasta tarkasteltuna tiedon reflektoidessa vain tiettyä kertomusta, on itsestään selvää, ettei sen yleistäminen ja soveltaminen laajempaan mittakaavaan ole hyödyllistä. Halusimme tämän opinnäytetyön avulla harjoitella laadullisen tutkimuksen tekemistä pienelle kohderyhmälle ja keskittyä erityisesti haastateltavien kokemuksiin ja näkemyksiin aiheesta. Tästä syystä tiettyihin näkökulmiin perehtyminen ilman sen suurempaa yleistämistä oli tämän tutkimuksen kannalta mielekästä. Kuitenkin koimme tärkeäksi tuoda tutkimustuloksemme yleiseen tietoisuuteen opinnäytetyön raportoinnin avulla. Jatkossa voisimme miettiä myös laajemman tutkimuksen toteuttamista.

Laadullisen tutkimusprosessin voidaan ajatella olevan eräänlainen tutkijan oma oppimisprosessi, jossa pyritään kasvattamaan tietoisuutta tarkasteltavasta ilmiöstä sekä sitä ohjailevista tekijöistä. Tutkimustehtävien ja -prosessin muuttuessa myös tutkimusmenetelmien ja aineistonkeruun on mukauduttava tutkimusprosessin aikana tapahtuviin muutoksiin. Jos aineistonkeruu tapahtuu pitkällä aikavälillä, se mahdollistaa edellä mainitun kaltaisen tutkijan oman tietoisuuden kehittymisen. (Kiviniemi, 2018.) Koemme, että meidänkin tietoisuutemme tutkittavasta ilmiöstä kasvoi tutkimuksen teon myötä. Toteutimme kaikki haastattelut kahden viikon aikana ja koko tutkimusprosessi kesti yhteensä noin puoli vuotta. On kuitenkin totta, että pidemmällä aikavälillä toteutettu tutkimus olisi voinut kehittää tietoisuutta entistä syvemmin ja näin ollen myös laajentaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä sekä tuoda uusia näkökulmia tutkimustulosten analysointiin ja pohdintaan.

## 7 Pohdinta

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on ulkomailla Suomi-kouluissa suoritetuista teemaharjoittelusta ammatillisen kehittymisen ja interkulttuurisen kompetenssin näkökulmasta. Tutkimuskysymyksemme kuitenkin linkittyivät yhteen niin vahvasti, että välillä oli jopa hankalaa erottaa niitä omiksi kysymyksikseen. Vaikka tarkastelimme haastatteluja eri teemoista käsin, sisältyi haastatteluihin myös joitain molempiin teemoihin soveltuvia ilmauksia. Mietimme jo merkityksellisten ilmausten lajitteluvaiheessa, kummasta näkökulmasta halusimme juuri kyseistä ilmausta lähestyä. Näissä tilanteissa lähestyimmekin aihetta usein pohtimalla tarkkaan, mikä on ilmauksen perimmäinen merkitys. Esimerkiksi vanhempien kohtaamista koskevat merkitykselliset ilmaukset jakautuivat kumpaankin teemaan sen perusteella, oppivatko haastateltavat kohtaamista interkulttuurisen kompetenssin vai ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Sijoitimme interkulttuurisen kompetenssin teeman alle esimerkiksi sellaiset ilmaukset, joissa vanhempien näkökulmien ymmärtäminen ja pyrkimys onnistuneeseen vuorovaikutukseen nousivat esille nimenomaan ulkomaiden kontekstissa. Interkulttuurisessa kompetenssissa korostuu nimittäin kyky toimia erilaisten ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa erilaisissa ympäristöissä (Bennett & Bennett, 2004, 194). Sen sijaan sellaiset ilmaukset, joissa vanhempien kanssa toimeen tuleminen nousi esiin enemmänkin koulumaailman kuin kulttuurin kontekstissa, sijoitimme ammatillisen kehittymisen teeman alle. Nämä ilmaukset liittyivät käytännön kasvatus- ja opetustilanteissa syntyneisiin kokemuksiin, joiden voidaan ajatella muodostavan opettajan ammatillisen kehittymisen ammatinhallinnan osa-alueen (Komulainen, 2010, 45).

Tulosten tarkastelu toisinaan haastavaa, sillä teemat nivoutuivat toisiinsa hyvin läheisesti. Interkulttuurinen kompetenssi voidaan nähdä osana ammatillista kehittymistä, mutta toisaalta se kehittyy ammatillisen kehittymisen seurauksena. Jokikokon (2010) mukaan interkulttuurinen kompetenssi onkin yksinkertaisesti interkulttuurisessa kontekstissa tapahtuvaa opettajan ammatillisuutta. Interkulttuurisen kompetenssin voidaan ajatella kytkeytyvän aina tiettyyn kontekstiin sen vuoksi, että interkulttuurisen kompetenssin ydin muotoutuu yksilötason interkulttuurisista kohtaamisista aina oikeudenmukaisuuden kysymyksiin asti. (Jokikokko, 2010, 22 & 26.) Meidän tutkimuksessamme interkulttuurinen kompetenssi kytkeytyy ulkomailla Suomi-koulussa suoritettujen teemaharjoittelun kontekstissa tapahtuneeseen opettajan ammatillisen kehittymiseen.

Koska teemat nivoutuvat niin tiiviisti yhteen, ajattelimme aluksi sisällyttävämmä kategorian *ammattillinen kehittyminen interkulttuurisen kompetenssin näkökulmasta* ammatillisen kehittymisen teeman alle, jolloin kyseisen teeman alle olisi muodostunut kolme 3. tason kategoriaa kahden sijaan. Lopulta se kuitenkin päättyi interkulttuurisen kompetenssin kehittymisen teeman alle, sillä se vastasi enemmän sisällöllisesti sitä. Saimme aineiston analyysiprosessin tuloksena vastauksen kumpaankin tutkimuskysymykseemme. Voimme analyysin perusteella todeta, että ulkomailla suoritettulla teemaharjoittelulla oli positiivinen vaikutus sekä ammatilliselle kehitymiselle että interkulttuurisen kompetenssin kehitymiselle. Kuten aiemmista tuloslukuista käy ilmi, kehitystä kuvattiin monella eri tavalla ja useasta eri näkökulmasta.

Teema 1 vastasi enemmän ensimmäiseen tutkimuskysymykseen koskien luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä omasta ammatillisesta kehitymisestään. Tutkimuksemme perusteella ulkomailla suoritettulla teemaharjoittelulla oli selkeästi positiivinen vaikutus luokanopettajaopiskelijoiden ammatilliselle kehitymiselle. Opiskelijat kokivat ensinnäkin heidän ammatinhallintansa kehittyneen. He kertoivat saaneensa työkaluja omaan opettajuuteensa sekä esimerkiksi varmuutta ja rohkeutta opettamiseen. He kokivat tärkeäksi näkökulmien jakamisen kollegoiden kanssa ja heiltä oppimisen. Toiseksi he kokivat oman reflektiokykynsä kehittyneen. Siihen vaikuttivat olennaisesti uudet itselle merkitykselliset kokemukset, kuten täyden vastuun saaminen opettamisesta. Haastateltavat kokivat, että Suomi-kouluissa heitä kohdeltiin tasavertaisina opettajina, joten harjoittelu kehitti näiltä osin eri tavalla kuin muut opetusharjoittelut. Tämä Suomi-kouluissa tehty teemaharjoittelu siis kehitti opiskelijoita selkeästi usealta eri osa-alueelta ja antoi heille laajan skaalan erilaisia valmiuksia. Voidaan ajatella, että näillä opituilla asioilla on tietynlainen syy-seuraussuhde, vaikka se on toisaalta myös vuorovaikutuksellinen. Esimerkiksi aiempaa suuremman vastuun saaminen saattoi vaikuttaa varmuuteen toimia opettajana eri ympäristössä erilaisten oppilaiden kanssa ja näin ollen laajentaa omaa ajatusmaailmaa. Ei kuitenkaan voida ajatella, että tämä kehityskulku olisi vain yhdensuuntainen, sillä esimerkiksi ajatusmaailman laajeneminen ei ole ainoastaan lopputulos, vaan se voi vaikuttaa myös myöhemmässä vaiheessa muiden asioiden oppimiseen.

Teema 2 puolestaan vastasi enemmän jälkimmäiseen tutkimuskysymykseen koskien luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä interkulttuurisesta kompetenssista ja sen kehitymisestä. Opiskelijat kuvasivat esimerkiksi interkulttuurisen kompetenssinsa vajavaisuutta ennen harjoittelua sekä sen kehittymistä harjoittelun aikana. Tästä syystä

puhummekin tulosluvussa jo interkulttuurisen kompetenssin kehittymisestä pelkän interkulttuurisen kompetenssin sijaan. Haastateltavien näkemykset interkulttuurisesta kompetenssista liittyivät eri kulttuurien välisiin vuorovaikutustilanteisiin, valmiuksiin kohdata ja opettaa erilaisia oppilaita sekä ymmärryksen laajenemiseen kulttuurisesta moninaisuudesta. Valmiudet erilaisten oppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen sisälsi myös näkemyksen interkulttuuriseen kompetenssiin liittyvistä puutteista luokanopettajakoulutuksen opetussisällöissä. Tässä vaiheessa on mielestämme huomionarvoista palata jo aiemmin esille nostettuun asiaan siitä, että puutteista kertoneet haastateltavat opiskelivat kaikki Oulun yliopistossa. Haastateltavat kokivat, että Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen interkulttuurinen opetus on pintapuolista, eikä anna tarvittavia valmiuksia toimia nykypäivän kulttuurisesti moninaisessa kouluympäristössä. Lisäksi interkulttuurinen kompetenssi nivoutuu kategorioiden kautta myös ammatillisen kehittymisen näkökulmaan, sillä haastateltavat kokivat ulkomailla opettamisen antavan uusia näkökulmia opetukseen sekä valmiuksia opettaa erilaisia oppilaita erilaisissa ympäristöissä.

Kuten tuloksia tarkastellessamme huomasimme, haastateltavat näkivät oman interkulttuurisen kompetenssinsa kehittyneen ulkomailla Suomi-kouluissa suoritetun teemaharjoittelun aikana. Haastateltavat kuvasivat interkulttuurisen kompetenssinsa kehittymistä esimerkiksi erilaisten vuorovaikutustilanteiden kautta. Vaikka erilaiset kulttuurit ja näkemykset kohtasivat, haastateltavat oppivat toimimaan näissä tilanteissa. Lisäksi he kertoivat saaneensa valmiuksia opettaa eri taustoista tulevia ja eri äidinkieliä puhuvia oppilaita. Interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä kuvattiin myös oman ymmärryksen syvenemisenä erilaisuutta kohtaan. Toisaalta haastateltavat olivat huomanneet ihmisten ja elämän olevan samankaltaista paikasta riippumatta.

Tutkimustuloksemme ammatillisen kehittymisen ja interkulttuurisen kompetenssin kehittymisen osalta ovat hyvin samankaltaisia muiden ulkomaanharjoitteluja koskevien tutkimusten tulosten kanssa. Kuten Baecher ja Chung, (2020), Wolff ja Borzikowsky (2018) sekä Marx ja Moss (2011) ovat huomanneet, totesimme mekin ulkomailla suoritetun harjoittelujakson vaikuttaneen positiivisesti ammatilliseen kehittymiseen ja interkulttuurisen kompetenssin kehittymiseen. Ulkomailla Suomi-koulussa suoritettu teemaharjoittelu antoi haastateltaville selvästi sellaisia valmiuksia ja ajatustyön kehittymiseen kannalta merkittäviä kokemuksia, joita he eivät olisi saaneet Suomessa suoritetusta teemaharjoittelusta. Meidän tutkimustuloksemme tuovat tästä aihepiiristä tehtyihin tutkimuksiin uuden näkökulman siinä mielessä, että opiskelijat suorittivat ulkomaanharjoittelun omalla äidinkielellään, tässä

tapauksessa suomen kielellä. Tässä tutkimuksessa vieraalla kielellä opettaminen ei ollutkaan merkittävä tekijä, jolloin tutkimustulosten analysoinnissa voitiin keskittyä nimenomaan muihin tekijöihin, kuten ulkomaan ympäristön vaikutukseen. Lisäksi harjoittelussa opitut asiat, kuten s2-opetukseen saadut valmiudet, voidaan tuoda sellaisenaan käytäntöön myös Suomessa opettaessa, sillä kieli pysyy samana.

Varsinaisten tutkimustulosten lisäksi tutkimuksessamme nousi esiin myös tutkimuskysymysten kannalta epäolennaisia, mutta mielenkiintoisia asioita. Esimerkiksi ulkomaanharjoittelun mahdollistamat puitteet toivat joidenkin haastateltavien mielestä lisäarvoa harjoittelulle. Haastateltavat viittasivat näillä puitteilla esimerkiksi lämpimään ilmastoon, joka osaltaan koettiin motivoivaksi tekijäksi harjoittelun suorittamisen kannalta. Lisäksi pieni lomamatka yhdistettynä teemaharjoitteluun houkutteli osan haastateltavista suorittamaan teemaharjoittelun ulkomailla. Lisäarvoksi koettiin myös esimerkiksi ulkomaanharjoittelun tuoma lisä omaan ansioluetteloon, vaikka käytännössä sen arvoa ei kuitenkaan osattu työnhaun kannalta määritellä.

Toisaalta Oulun yliopistossa opiskelevat haastateltavat myös toivat esille, että teemaharjoittelun ulkomailla suorittamiseen liittyvät haasteet olivat lähinnä käytännön järjestämiseen ja yliopiston puolelta saatuun tukeen liittyviä. He kokivat, että yliopiston tulisi kannustaa opiskelijoita lähtemään ulkomaille harjoitteluun ja näin ollen myös tehdä siitä helpompaa, niin rahallisesti kuin käytännön järjestelyjen kautta. Esimerkiksi harjoittelukoordinaattoriin oli heidän mielestään vaikeaa saada yhteyttä, ja kommunikaatio opiskelijoiden ja yliopiston välillä koettiin yksipuoliseksi. Joidenkin näkemysten mukaan yliopiston puolelta myös suhtauduttiin hieman nihkeästi harjoittelun suorittamiseen ulkomailla. Harjoittelukouluina toimineet Suomi-koulut koettiin kuitenkin vastaanottavaisiksi. Haastateltavat kokivat yhteistyön harjoittelukoulujen kanssa toimineen hyvin.

Koska tutkimuksessamme ilmeni, että haastateltavien näkemysten mukaan interkulttuuriseen kasvatukseen liittyvää opetusta on Oulun yliopistossa liian vähän, oli yllättävää, ettei myöskään ulkomaanharjoitteluun koettu saatavan kannustusta. Jos interkulttuurisuuteen liittyvää opetusta ei ole mahdollista tarjota kaikille luokanopettajaopiskelijoille osana pakollisia opintoja, onkin erikoista, ettei yliopisto tue sitä osaa opiskelijakunnasta, joita aihe ja oma kehittyminen sen saralla kiinnostaisi aidosti. Pystymme itsekkin osaltamme samaistumaan tähän näkökulmaan, sillä olemme olleet samojen kysymysten äärellä oman opintopolkumme aikana. Näin ollen koemme tutkimuksemme olevan merkittävä Oulun yliopiston kehitystyön kannalta. Palautteen

tullessa suoraan opiskelijoilta Oulun yliopistolla olisikin tässä hyvä tilaisuus arvioida omaa toimintakulttuuriaan ja luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmatyötä sekä kehittää niitä vastaamaan opiskelijoiden ja työelämän tarpeita. Tutkimuksemme voi myös auttaa interkulttuurisuudesta ja ammatillisesta kehitymisestä kiinnostuneita sekä teemaharjoittelun suorittamista ulkomailla suunnittelevia opiskelijoita.

Jatkossa voisimme perehtyä esimerkiksi yleisellä tasolla ulkomaanharjoittelun vaikutuksiin luokanopettajaopiskelijoiden tai jo työelämässä olevien opettajien ammatilliselle kehitymiselle. Eroa opiskelijoiden ja virassa olevien opettajien välillä voisi olla mielenkiintoista tutkia. Lisäksi eri kielillä tehdyistä harjoitteluista voisi varmasti saada hyviä näkökulmia ja pohdintoja aiheeseen. Vaikka on kiinnostavaa saada selville, millaisia kokemuksia suomenkielisten harjoittelujen suorittamisesta ulkomailla on, voisi olla tutkimuksen teon kannalta mielekästä perehtyä myös vieraalla kielellä suoritettuihin harjoitteluihin. Tutkijoina kehitymisemme kannalta voisi olla mielekästä saada näkemystä ulkomaanharjoittelujen saralta myös laajemmin. Ympäristössä, jossa lapsia opetetaan suomen kielellä ja jossa heillä on edes jonkin asteisia kytköksiä Suomeen, eivät kaikki tutkimuksen kannalta mielenkiintoiset seikat nouse välttämättä samalla tavalla esille kuin toisenlaisessa ympäristössä.

Jatkon kannalta voisi olla mielekästä keskittyä myös luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiin interkulttuurisen kasvatuksen toteuttamisesta luokanopettajakoulutuksessa ja esimerkiksi eroihin eri yliopistojen välillä. Opiskelijat toivat esille puutteita ja vahvuuksia oman koulutuksensa osalta. Tämä varmasti kertoo jonkinlaisen tutkimuksen tarpeesta. Näin ollen voisi tutkia esimerkiksi sitä, pitäisikö interkulttuurista opetusta lisätä ja miten. Voisimme tällaisella tutkimuksella selvittää erilaisia mahdollisuuksia ja näkemyksiä siitä, pitäisikö interkulttuurista kasvatusta sisällyttää enemmän myös muihin kursseihin tai järjestää enemmän kursseja juuri interkulttuurisen kasvatuksen nimellä. Näin pienellä otannalla ei kuitenkaan välttämättä voida tehdä sen suurempia johtopäätöksiä, joten aiheesta voisi olla mielekästä toteuttaa esimerkiksi kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus. Suuremmalla aineistolla voisi saada vertailukelpoisia tuloksia esimerkiksi kahden tai useamman yliopiston välillä.

Analyysimenetelmämme sopi tutkimukseen, mutta myös yleinen sisällönanalyysi olisi voinut sopia aiheeseen. Kuitenkin alussa määrittelemämme fenomenografinen tutkimussuuntaus ohjasi sitä, miten aineistoa kannatti lähteä analysoimaan. Fenomenografinen analyysimenetelmä tuki tutkimussuuntausta. On kuitenkin totta, että joiltain osin



fenomenografinen analyysimenetelmä tuntui varsinkin alussa sekavalta ja esimerkiksi erilaisten ja eri tasoisten kategorioiden muodostaminen ja nimeäminen tuntui toisinaan vaikealta. Luokittelu ja ryhmittely oli välillä tuskastuttavaa, sillä aineistossa esiintyneet ilmaukset ja niistä muodostuneet kategoriat olivat osittain hyvin samankaltaisia. Näin ollen jouduimme joissain tilanteissa käyttämään paljonkin omaa vapauttamme tutkijoina, jotta pystyimme jaottelemaan aineistoa teemoihin ja muodostamaan niiden pohjalta erilaisia aiheeseen pohjautuvia kategorioita. Toisaalta tämä vapaus oli myös hyvä asia, kun työskentely alkoi sujua. Se mahdollisti aineiston analyysin itselle sopivalla tyyllillä ja antoi suhteellisen vapaat kädet myös tarvittaessa lähestyä analyysia omalla tavalla.

Lopuksi voidaan todeta, että tutkimuksemme teoreettinen viitekehys tukee tutkimuksemme tuloksia. Vielä yhtenä esimerkkinä nostamme esille elinikäisen oppimisen näkökulman, koska se on välittynyt aineistosta eri tavoin koko tutkimusprosessin ajan. Ammatillista kehittymistä ja interkulttuurista kompetenssia luonnehtii ajatus itsensä kehittämisestä ja elinikäisestä oppimisesta jatkuvasti käynnissä olevana prosessina. Grundy ja Robison (2004) toteavat, ettei opettaja tule koskaan ikään kuin valmiiksi tai lakkaa kehittymästä. Koska opetus on muuttuvaa ja kehittyvää, ei ammatillinen kehittyminenkaan tule koskaan päätökseensä. (Grundy & Robison, 2004, 146.) Jokikokon (2010) mukaan myös interkulttuurisen kompetenssin kehittyminen on läpi elämän kestävä prosessi, koska kulttuurisissa tilanteissa toimimiseen ei ole tiettyjä tietoja tai taitoja interkulttuuristen tilanteiden ainutlaatuisuudesta ja kulttuurien dynaamisesta luonteesta johtuen. Jotta yksilö voi kehittyä, häneltä vaaditaan jatkuvaa itsetutkiskelua, avoimuutta ja halua oppia. (Jokikokko, 2010, 22 & 24.) Lisäksi ammatillisen kehittymisen näkökulmassa korostuu kehittymisen kannalta merkittävä oppimiseen orientoituminen, johon sisältyy muun muassa halu oppia uutta (Soini ym., 2016, 55). Elinikäinen oppiminen onkin tullut jo luokanopettajaopinnoissamme esille useaan otteeseen. Koska emme voi varmasti tietää, mitä tulevaisuuden yhteiskunta ja työelämä tulevat meiltä vaatimaan, on tärkeää olla alati valmis kehittämään itseään ja omaa työskentelyään.

Onnistuimme valitsemaan tutkimuksellemme aiheen, johon perehtyminen auttaa meitä nyt ja tulevaisuudessa. Opimme teoriaan tutustumalla ja haastatteluja analysoimalla paljon uusia asioita niin ammatillisen kehittymisen kuin interkulttuurisen kompetenssin osalta. Esimerkiksi näkökulma elinikäisestä oppimisesta auttaa meitä varmasti työelämässä, sillä meidän on kasvatustieteen ammattilaisina osattava reflektoida omaa toimintaamme opettajina, kehitettävä itseämme jatkuvasti sekä päivitettävä osaamistamme. Lisäksi tämän tutkielman teon myötä kasvanut interkulttuurisen kompetenssin tiedollinen ulottuvuus on valmistanut meitä

tulevaisuuden koulumaailmassa toimimiseen. Onkin varmaa, että tulemme hyödyntämään tämän tutkimuksen mukanaan tuomia oppeja käytäntöön.

## Lähteet

- Archer, K., Bosman, M., Amen, M. & Schmidt, E. (2008). Locating globalizations and cultures. Teoksessa: Archer, K. (toim.) *Cultures of globalization: Coherence, hybridity, contestation*. London: Routledge.
- Baecher, L. & Chung, S. (2020). *Transformative professional development for in-service teachers through international service learning*. *Teacher Development* 24:1, 33-51.
- Bennett, J. & Bennett, M. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. Teoksessa: Landis, L., Bennett, J. & Bennett, M. (toim.) *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks: SAGE.
- Day, C. & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Dervin, F. & Keihäs, L. (2013). *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Blackwell.
- Eichorn, M. (2006). *Aapiskukkoa ja Aku Ankkaa. Suomi-koulujen toimintaedellytysten kartoitus. Opetusministeriön julkaisuja 2006: 20*. Opetusministeriö, Helsinki.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. & Aarnos, E. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fennes, H. & Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. London: Cassell.
- Freppon, P. (2001). Personal and professional development: a lifelong process. Teoksessa: Freppon, P. (toim.) *What it takes to be a teacher: The role of personal and professional development*. Portsmouth (N.H): Heinemann.
- Grundy, S. & Robison, J. (2004). Teacher professional development: themes and trends in the recent Australian experience. Teoksessa: Day, C., Sachs, J., Bolam, R., McMahon, A., Sugrue, C., Little, J. W., . . . Lindsay, G. (toim.) *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- Harmoinen, S. (2018). *Teemaharjoitteluinfo*. Lainattu 15.11.2019. Saatavilla: <https://www.oulu.fi/sites/default/files/content/TEEMAHARJOITTELU-info%20s2018.pdf>

- Heikkinen, H. & Huttunen, R. (2007). Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa: Estola, E., Heikkinen, H. L. T., Räsänen, R., Huttunen, R., Niemi, H., Välijärvi, J., . . . Salakka, M. (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja: Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Heikkinen, H., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2012). *Peer-group mentoring for teacher development*. London: Routledge.
- Hietanen, L. (2009). Monologin hallitsijasta dialogin mahdollistajaksi. Teoksessa: Kurtakko, K., Leinonen, J. & Pehkonen, M. (toim.) *Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat: Juhlakirja: Raimo Rajala 60 vuotta*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Husu, J. & Toom, A. (2010). Opettaminen neuvotteluna - oppiminen osaallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa: Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari H. (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 37(2), 162-173.
- Jokikokko, K. (2002). Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa: Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus: utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (85-95). Lainattu 19.11.2019. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514268075.pdf>
- Jokikokko, K. (2010). *Teacher's intercultural learning and competence*. Lainattu 3.12.2019. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514263705.pdf>
- Jokikokko, K. & Järvelä, M. (2013). *Opettajan interkulttuurinen kompetenssi - produkti vai prosessi?* Kasvatus 44(3), 246-257.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2000). *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kaikkonen, P. (2004). *Vierauden keskellä: Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Komulainen, J. (2010). *Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillien kehittymisen tukena*. Kajaani: Oulun yliopisto.

- Korpela, H. (2017). *Me ja meidän Suomi-koulu. Suomi-koulut maailmalla kuusi vuosikymmentä*. Suomi-koulujen tuki ry.
- Lasonen, J., Halonen, M., Kempainen, R. & Teräs, M. (2009). Monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys ja osaamisen tunnustuksen tarve. Teoksessa: Halonen, M. & Lasonen, J. (toim.) *Kulttuurienväläinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Leung, K., Ang, S. & Tan, M. (2014). *Intercultural competence*. The annual review of organizational psychology and organizational behavior, 3(26), 489-519.
- Luciak, M. (2010). On diversity in educational contexts. Teoksessa: OECD (toim.) *Educating teachers for diversity: meeting the challenge*. Pariisi: OECD.
- Lupi, M. & Turner, K. (2013). *Beyond graduation: The sustainability of new pedagogy and other lessons learned during a short-term student teaching abroad*. SRATE Journal, 22(2), 46-54.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. Teoksessa: T. Husén & T. Neville (toim.) *The international encyclopedia of education*. Vol. 8. London: Pergamon, 4424–4429.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah [N.J.]: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marx, H. & Moss, D. (2011). *Please mind the culture gap: Intercultural development during a teacher education study abroad program*. Journal of teacher education, 62(1), 35-47.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen perusteet ihmistieteissä: Opiskelijalaitos*. Helsinki: International Methelp.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nissilä, S-P. (2007). Merkittävät oppimiskokemukset opettajan ammatillisen kasvun tukena. Teoksessa: Estola, E., Heikkinen, H. L. T., Räsänen, R., Huttunen, R., Niemi, H., Välijärvi, J., . . . Salakka, M. (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja: Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus. Lainattu 15.11.2019. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet\\_2004.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf)
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Lainattu 15.11.2019. Saatavilla:

- [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_pe\\_rusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_pe_rusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2019). *Suomi-koulut maailmalla*. Lainattu 7.10.2019. Saatavilla: <https://www.oph.fi/kehittaminen/suomi-koulut-maailmalla>
- Opetushallitus & Kumpulainen, T. (2011). *Opettajat Suomessa 2010: Lärarna i Finland 2010*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö. (2007). *Opettajankoulutus 2020*. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Oulun yliopisto. (2018). *Luokanopettajakoulutusten harjoittelut*. Lainattu 14.11.2019. Saatavilla: <https://www oulu.fi/ktk/lo-harjoittelut>
- Oulun yliopisto. (2019). *Teemaharjoittelu*. Lainattu 15.11.2019. Saatavilla: <https://weboodi oulu.fi/oodi/opintjakstied.jsp?OpinKohd=45815662>
- Paavola, H. & Talib, M-T. (2010a). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paavola, H. & Talib, M-T. (2010b). Monimuotoistuva yhteiskunta ja luokanopettajakoulutuksen haasteet. Teoksessa: Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari H. (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Patinen, R. (2018). *Jokaiselle oppilaalle oikeudenmukaisempi koulu interkulttuurisen kasvatuksen avulla*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Patrikainen, R. (1999). *Opettajuuden laatu: Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patrikainen, R. (2009a). Pedagoginen ajattelu ja toiminta näkyväksi. Teoksessa: Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., . . . Turunen, T. *Opettajuuteen ohjaaminen* (33). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patrikainen, R. (2009b). Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys opettajuuden ilmentäjänä. Teoksessa: Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., . . . Turunen, T. *Opettajuuteen ohjaaminen* (39). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patrikainen, R. (2009c). Opettajan ja ohjaajan professio. Teoksessa: Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., . . . Turunen, T. *Opettajuuteen ohjaaminen* (27). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pollari, J. & Koppinen, M. (2011). *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Rasehorn, K. (2009). Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa: Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Rinne, R. (2017). Luokanopettajakoulutuksen akatemisoituminen ja yliopistopolitiikan muutos pitkänä historiallisena projektina. Teoksessa: Paakkola, E., Varmola, T. & Husu, J. (toim.) *Opettajankoulutus: Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Räsänen, R. (2009). Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opettajan haasteena. Teoksessa: Jokisalo, J. & Simola, R. (toim.) *Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa: monialaisten opintojen läpäisevä juonne* (3-20). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Räsänen, R., Jokikokko, K. & Lampinen, J. (2018). *Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa: Kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta*. Helsinki: Opetushallitus.
- Samovar, L., Porter, E., McDaniel, E. & Roy, C. (2013). *Communication between cultures*. Kustannuspaikka tuntematon: Wadsworth Cengage Learning.
- Schmidt, E. (2008). Whose culture? Globalism, localism, and the expansion of tradition: The case of the Hñähñu of Hidalgo, Mexico and Clearwater, Florida. Teoksessa: Archer, K. (toim.) *Cultures of globalization: Coherence, hybridity, contestation*. London: Routledge.
- Silverman, D. (2016). Introducing qualitative research. Teoksessa Silverman, D. (toim.) *Qualitative research* (4th edition). London: SAGE Publications.
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. (2016). Haluanko, osaanko ja pystynkö oppimaan taitavasti yhdessä muiden kanssa? - Opettajan ammatillisen toimijuuden kehittyminen. Teoksessa: Cantell, H. & Kallioniemi, A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Spitzberg, B. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. Teoksessa: Dearsdorff, K. (toim.) *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Suomi-koulujen tuki ry. (2019). *Perustietoa Suomi-kouluista*. Lainattu 7.10.2019. Saatavilla: <https://suomikoulut.fi/mika-on-suomi-koulu/perustietoa-suomi-kouluista/>
- Suomi-Seura ry. (2019a). *Suomi-koulujen toiminta-avustus*. Lainattu 7.10.2019. Saatavilla: <https://suomi-seura.fi/suomi-koulujen-toiminta-avustus/>
- Suomi-Seura ry. (2019b). *Avustukset Suomi-kouluille*. Lainattu 7.10.2019. Saatavilla: <https://suomi-seura.fi/avustukset-suomi-kouluille/>
- Talib, M. (2002). *Monikulttuurinen koulu: Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja Oy

- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu: Avaimia opettajalle*. Helsinki: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turun yliopisto. (2019). *LUOT3724 Teemaharjoittelu*. Lainattu 2.12.2019. Saatavilla: <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/LUOT3724/2555>
- Valtioneuvosto. (2020). *Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi*. Lainattu 23.3.2020. Saatavilla: [https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi](https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi)
- Väljärvi, J. (2017). Suomalainen koulu yhteisö ja opettajan autonomia. Teoksessa: Paakkola, E., Varmola, T. & Husu, J. (toim.) *Opettajankoulutus: Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Warinowski, A. (2017). *Monikulttuurisuuskasvatuksen yksinäisyydestä moninaisuuteen*. *Kasvatus*, 48(3), 242-248.
- Wolff, F. & Borzikowsky, C. (2018). *Intercultural competence by international experiences? An investigation of the impact of educational stays abroad on intercultural competence and its facets*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(3), 488-514.



## **Liitteet**

### LIITE 1

#### **HAASTATTELUKUTSU**

Hei!

Oletko suorittanut teemaharjoittelun Suomi-koulussa ulkomailla?

Olemme 5. vuoden luokanopettajaopiskelijoita Oulun yliopistosta ja teemme pro gradu - tutkielmaamme teemaharjoittelun merkityksestä luokanopettajaopiskelijoiden ammatilliseen kehittymiseen. Kyseessä on kvalitatiivinen tutkimus, joten etsimme haastateltavia noin 30 minuutin haastatteluja varten. Haastattelut toteutetaan kasvokkain ennen joululomaa, joten toivomme, että olet käytettävissä tällä aikavälillä mahdollisimman pian. Haastattelu järjestetään kuitenkin sinun aikataulusi mukaan.

Haastattelu pohjautuu omiin kokemuksiisi, joten sinun ei tarvitse hallita tutkielmamme käsitteistöä tai olla alan ammattilainen. Tutkimuksemme vastaukset käsitellään anonyymisti ja otamme huomioon myös eettiset periaatteet.

Jos siis olet suorittanut teemaharjoittelun Suomi-koulussa (huom. ero, ei koske suomalaisia peruskouluja ulkomailla), otathan meihin yhteyttä sähköpostitse. Mikäli sinulla herää kysymyksiä haastatteluun liittyen, kerromme mielellämme lisää.

Kiitos avustasi!

Ystävällisin terveisin,

Linda Lauri

[linda.lauri@student oulu.fi](mailto:linda.lauri@student oulu.fi)

Reetta Patinen

[reetta.patinen@student oulu.fi](mailto:reetta.patinen@student oulu.fi)

## LIITE 2

### **HAASTATTELURUNKO**

#### **PERUSTIEDOT:**

Nimi, ikä, luokka?

Opiskeletko laaja-alaisella puolella vai jollain painotuksella (esim. ITE)?

#### **TAUSTATIEDOT:**

Missä maassa ja millä koululla teit teemaharjoittelun?

Miksi ulkomaille? Miksi kyseinen maa?

Miksi juuri Suomi-koulu?

Odotukset?

Tavoitteet harjoittelulle?

Mitä opetit? Minkälaisia ryhmiä?

Teitkö teemaharjoittelun yksin vai jonkun kanssa?

#### **HAASTATTELUN LÄHTÖKOHDAT:**

Kerro harjoittelustasi.

Kerro jokin oman oppimisesi kannalta merkittävä kokemus (saa olla positiivinen tai negatiivinen).

#### **TEEMA 1: AMMATILLINEN KEHITTYMINEN**

Antoiko ulkomailla suoritettu teemaharjoittelu sinulle jotain valmiuksia? Jos kyllä, millaisia?

Koitko kehittyneesi opettajana? Jos kyllä, miten?

## **TEEMA 2: INTERKULTTUURINEN KOMPETENSSI**

Toiko teemaharjoittelun suorittaminen ulkomailla harjoittelukokemukselle lisäarvoa? Jos kyllä, miten ja millaista?

Ilmenikö kulttuurieroja? Jos kyllä, miten ja millaisia?

### **YLEISTÄ:**

Saavutitko asettamasi tavoitteet? Haluaisitko oppia aiheesta vielä lisää?

Ilmenikö teemaharjoittelun aikana jotain haasteita? Jos kyllä, millaisia?

Millaisia tulevaisuuden uranäkymiä sinulla on? Koetko, että voisit tai haluaisit opettaa ulkomailla?