



SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU
SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Tämä on alkuperäisen artikkelin rinnakkaistallenne (kustantajan versio).

Viite:

Hautamäki, T., & Jousmäki, H. (2025). Monikulttuurisuusosaaminen sosiaali- ja kasvatusalalla – kompetenssivaatimuksia ja koulutustarpeita osallisuuden edistämiseksi. *Työelämän tutkimus*, 23(2), 200–231.
<https://doi.org/10.37455/tt.141490>



Tiina Hautamäki & Henna Jousmäki

Monikulttuurisuusosaaminen sosiaali- ja kasvatusalalla – kompetenssi-vaatimuksia ja koulutustarpeita osallisuuden edistämiseksi

Tiivistelmä

Suomen väestön monikulttuuristuminen vaikuttaa sosiaali- ja kasvatustarpeisiin. Tässä artikkelissa tutkimme sosiaali- ja kasvatustarpeiden työntekijöiden peruskouluympäristössä tarvitsemaa monikulttuurisuusosaamista. Sosiaali- ja kasvatustarpeiden työntekijöiden haastatteluaineiston pohjalta analysoimme, miten monikulttuurisuusosaaminen ilmenee ammattilaisten puheissa. Analyysissä tuomme esiin, miten sosiaali- ja kasvatustarpeiden työntekijät kokevat koulutuksen valmistaneen heitä työskentelemään monikulttuurisissa kontekstissa osallisuuden edistämiseksi. Monikulttuurisuusosaamista analysoimme haastateltavien puheissa esiintyvien modaalisuutta kuvaavien ilmaistavien kautta. Tämän pohjalta pohdimme näiden ammattilaisten kompetenssi-vaatimuksia sekä ajanmukaisia peruskoulutus- ja täydennyskoulutustarpeita.

Avainsanat: monikulttuurisuusosaaminen, sosiaaliala, kasvatustarpeita, kompetenssit, koulu, modaalisuus

Johdanto

Suomi jatkaa kehitystään kansainvälistyvänä ja monikulttuuristuvana maana. Monikulttuurisuudella Suomessa viitataan 1990-luvulla käynnistyneeseen maahanmuuton kasvuun, jolloin integraatiopolitiikka alkoi muotoutua (Heino & Jäppinen 2022, 174). Vieraskielisen väestön määrä on noin kaksinkertaistunut viimeisen kymmenen vuoden aikana; vuonna 2021 kahdeksan prosenttia väestöstä oli vieraskielisiä (Tilastokeskus 2023). Tämä on vaikuttanut monella alalla ammattitaidon ja pätevyyden ymmärtämiseen osittain uudella tavalla sekä tuottanut samalla tarvetta osaamisen päivittämiselle (Renfors 2021, 253).

Sosiaali- ja kasvatusalalla kehitystyö on kuitenkin kesken. Esimerkiksi perusopetuksen kansallisen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) asettavat monikulttuurisuuden keskeiseksi arvoksi koulun toiminnassa ja määrittävät tavoitteeksi oppilaiden kasvamisen kulttuuritietoisiksi kansalaisiksi ja kulttuurien moninaisuuden arvostamisen. Vastaavia kansallisia velvoitteita ei kuitenkaan ole laadittu yksittäisten opettajien tai koulukuraattorien monikulttuurisuusosaamiselle. Eettisiä ohjeita monikulttuurisuuden kohtaamiseen löytyy kyllä: sosiaalityöntekijöiden tulee pyrkiä työssään eriarvoisuuden vähentämiseen, ja opettajien tehtävänä on kunnioittaa ihmisarvoa ja pyrkiä lisäämään yhdenvertaisuutta (OAJ 2024; Talentia 2017). Monikulttuurisessa työympäristössä toimimisen taitoa ei kuitenkaan edellytetä objektiivisesti mitatuksi tai saavutetuksi; täten esimerkiksi syksyllä 2022 erään keskisuuren kunnan rekrytointi-ilmoituksessa valmistavan luokan opettajan tehtävää hakevalta odotettiin ”joustavaa suhtautumista maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin”. Täydennyskoulutuksia ja tutkimusperusteisia ohjeita ja toimintasuosituksia monikulttuuriseen oppilas- ja asiakastyöhön löytyy enenevästi Suomen kansallisesta kontekstista (esim. THL 2023; 2024), mutta ne eivät yleensä tavoita kaikkia ammattilaisia ympäri maan eivätkä välttämättä edes yhden ja saman kunnan tai koulun sisällä. Samaan aikaan julkaistaan yhä uusia tutkimuksia kouluikäisten kokemasta rasismista ja syrjinnästä sekä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulutuspolkujen eriytyemisestä ei-maahanmuuttotaustaisiin oppilaisiin verrattuna (esim. Alisaari ym. 2025; Helakorpi ym. 2023; Henttonen & Kareinen 2023; Souto 2022). Tarvetta osaamisen systemaattisemmalle kehittämiselle on edelleen, jotta maahanmuuttajataustaiset oppilaat saisivat tukea oppimiseen ja yksilölliseen kehitykseensä (Paija ym. 2019; Repo 2023). Toisaalta tarvitaan erilaisten kulttuurien ymmärtämisen

lisäksi tietoa siitä, miten maahan muuttaneet hahmottavat itse oman paikkansa uudessa maassa (Heino & Jäppinen 2022, 178–179).

Tässä artikkelissa kuvaamme haastattelututkimukseen (Alaverdyan ym. 2022) pohjautuen maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kanssa työskentelevien sosiaali- ja kasvatustieteiden työntekijöiden kokemuksia heidän työnsä osaamisvaatimuksista käytännön työkokemusten kautta sekä heidän toiveitaan monikulttuurisen työn tukemiseksi. Haastattelut toteutettiin osana Euroopan Unionin rahoittamaa Child-up – moninaisen kotoutumisen tutkimus- ja innovaatioprojektia (1.1.2019–30.6.2022) Seinäjoen ammattikorkeakoulussa. Child-up -hankkeessa tutkimme maahanmuuttajataustaisten lasten toimijuutta ja osallisuutta erityisesti kouluympäristössä ja sitä, miten heidän kanssaan työskentelevät ammattilaiset – opettajat, sosiaalityöntekijät ja tulkit – tukevat heidän toimijuuttaan. Haastatellut sosiaalialan työntekijät työskentelevät koulukuraattoreina tai koulunkäynnin ohjaajina, ja kasvatustieteiden työntekijät toimivat perusopetukseen valmistavassa opetuksessa (VALO) opettajina tai koulunkäynnin ohjaajina. Haemme artikkelissa vastauksia kysymykseen, millaisia osaamisen ja tuen taitoja sosiaali- ja kasvatustieteiden työntekijät esittävät tarvittavan monikulttuurisessa kasvatustieteiden ja sosiaalialan työssä. Tavoitteenamme on selvittää, millaista monikulttuurisuusosaamista työntekijät esittävät heillä olevan ja miten osaamista ja sitä koskevaa koulutusta tulisi heidän käsityksensä mukaan kehittää.

Monikulttuurisuusosaaminen sosiaali- ja kasvatustieteillä

Sosiaali- ja kasvatustieteiden kirjallisuudessa esiintyvät rinnakkain termit kansainvälisyys, kulttuurienvälisyys ja monikulttuurisuus. Pidätydymme tässä syvällisestä terminologisesta arvioinnista (Mäkelä ym. 2017) ja toteamme tiiviisti, että näistä termeistä kansain- ja kulttuurienvälisyyteen liitetään usein viestinnälliset (Holliday 2013) ja kasvatustieteelliset (Dervin 2016; Dervin & Keihäs 2013) kysymykset ja ajatus maailmankansalaisuudesta. Monikulttuurisuuden käsitettä puolestaan käytetään usein kuvaamaan paikallisempia konteksteja, joissa on läsnä eri kieli- ja kulttuuri-taustoista tulevia osallistujia; lisäksi termin käyttöön liittyy vahvasti ajatus erilaisten erojen risteymistä, intersektionaalisuudesta, jolloin monikulttuurisuus koskettaa kaikkia ihmisiä, ei vain maahanmuuttajia, toisin kuin arkipuheessa saatetaan

ymmärtää (ks. Mäkelä ym. 2017, 24). Näin ollen moninaistuvassa työelämän sosiaalisessa maisemassa on enenevästi tarvetta kulttuurisensitiivisyyden ja kieli-tietoisuuden kaltaisille kompetensseille (esim. Harju-Autti 2022; Malinen 2019; Repo 2023; Rissanen 2019).

Kompetenssien rakentaminen ja haltuunotto sisältyy tutkintoon tähtäävään koulutukseen. Suomessa tutkintojen viitekehys perustuu suositukseen eurooppalaisen tutkintojen viitekehuksesta (OPH 2017). Tutkinnoista, oppimääristä ja osaamiskokonaisuuksista määritellään laissa (93/2017) ja asetuksessa (120/2017) tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehuksesta. Osaamisen tasoluokittelussa on kahdeksan tasoa, ja amk-tutkinnot ovat siinä tasolla kuusi ja yliopisto- ja ylemmät amk-tutkinnot tasolla seitsemän (OPH 2017). Korkeakouluissa kompetenssien määrittelyt ovat osa ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen sisäisesti laatimia opetussuunnitelmia. Ammattikorkeakouluissa kompetenssit ymmärretään laajoina osaamiskokonaisuuksina, yksilön tietojen, taitojen ja asenteiden yhdistelminä (Auvinen 2022).

Vaikka tarkastelemme monikulttuurisuusosaamista kompetenssina, tunnustamme kompetenssikäsitteen käyttöön liittyvät varaukset, joiden mukaan esimerkiksi valmiiksi asetetut ja ennalta määritellyt osaamistavoitteet aliarvioivat paitsi korkeakoulutukseen kuuluvan kyvyn myös siihen liittyvän velvollisuuden kyseenalaistaa vallitsevia ajatus- ja toimintatapoja. Tarkoituksemme ei ole argumentoida käsitteen käytön puolesta, vaan käytämme 'osaamisen' ja 'kompetenssin' käsitteitä tietoisina esimerkiksi Aution (2019, 40, 57) termiin yhdistämästä talousideologisesta värityneisyydestä, jonka mukaan taidot ja kompetenssit ovat markkinavoimien ohjailmia ja edellyttämiä ja palvelevat suoraan talouden ja liike-elämän tarpeita (ks. myös Tervasmäki & Tomperi 2018, 183). Toisaalta Opetushallitus (2024) on nimennyt monikulttuurisuustaidot yhdeksi kasvavaksi toimiala- ja ammattirajat ylittäväksi, laaja-alaiseksi työelämän osaamistarpeeksi. Aution (2019) näkemykseen nojaten tämä Opetushallituksen näkemys voidaan lähtökohtineen kyseenalaistaa korkeakouluopetuksen suunnittelun pohjana. Katsomme kuitenkin, että monikulttuurisuuden huomioiminen koulutuksessa ja työelämän kehittämisessä on asia, jota ei voi jättää huomiotta ajatellen paitsi Suomen väestökehityksen suuntaviivoja myös koulutuksen järjestäjien ja työnantajien velvollisuutta huolehtia tasa-arvon ja syrjimättömyyden toteutumisesta.

Monikulttuurisuus peruskoulussa

Peruskoulussa tehtävää opetustyötä ohjaavat kansalliset opetussuunnitelmien perusteet, laki (mm. Perusopetuslaki (628/1998) ja Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998) sekä eettinen ohjeistus (OAJ 2024). Nämä kaikki velvoittavat tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja osallisuuden edistämiseen.

Kansallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) määrittelee monikulttuurisuuden keskeiseksi, ohjaavaksi ja perustavanlaatuiseksi arvoksi (Jousmäki ym. 2020). Mäkelä ja kumppanit (2017) kuvaavat, kuinka nykyistä POPS:a edeltäneissä opetussuunnitelmaversioissa on monikulttuurisuuden sijaan puhuttu muun muassa suvaitsevaisuus- tai kansainvälisyyskasvatuksesta. Samoin Hornborgin ja kumppaneiden (2022) mukaan nykyistä kymmenen vuotta vanhempi opetussuunnitelma ottaa lähtökohdaksi suomalaisen kulttuurin, jonka kuvataan kehittyneen ”vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa”. Tuoreimmasta opettajien työtä ohjaavasta dokumentista Mäkelä ja kumppanit (2017, 25) toteavat: ”Opetussuunnitelmiin kirjattu monikulttuurisuuskasvatus rakentaa perusteita koulujärjestelmän kyvyille ja tavoille kohdata kulttuurista moninaisuutta koulun arjessa.” Huomattavaa tässä on, että monikulttuurisuuden ymmärretään koskettavan kaikkia, ei vain etnisiä vähemmistöjä; monikulttuurisuuskasvatus ohjaa jokaista oppijaa kehittämään omia kykyjään kohdata erilaisista taustoista tulevia ihmisiä.

Jotta opettajalla olisi kykyä tukea oppijoita kohti monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteita, hänellä itselläänkin tulisi olla asiaan liittyvää osaamista. Tähän ohjeistaa opetussuunnitelman ja lakien ohella myös ammatin eettinen ohjeistus. Opettajan eettisiin ohjeisiin kuuluu, että opettajana työskentelevän on kyettävä erilaisuuden kohtaamiseen ja kunnioitettava jokaista oppijaa sukupuolesta, seksuaalisesta suuntautuneisuudesta ja sukupuolen moninaisuudesta, ulkonäöstä, iästä, uskonnosta, yhteiskunnallisesta asemasta, alkuperästä, mielipiteistä, kyvyistä ja saavutuksista riippumatta (OAJ 2024).

Opetusalan työtä ohjaavien dokumenttien paaluttaessa monikulttuurisuuden keskeiseksi pohja-arvoksi on huomioitava kaksi toisiinsa liittyvää seikkaa: miten nykyinen POPS varustaa oppijat globaaliin yhteiskuntaan monikulttuurisen kompetenssin avulla ja toiseksi millä tavoin opettajalta edellytetään vahvaa monikulttuurisuuskompetenssia (Mäkelä ym. 2017, 29, 34). Opetussuunnitelmassa on kun-

nianhimoinen tavoite kaikkien oppijoiden tukemisesta ja runsaiden vaihtoehtoisten mahdollisuuksien tarjoamisesta erilaisille oppijoille. Opettajan toimintaa velvoittavana asiakirjana opetussuunnitelma kehottaa vaalimaan monikulttuurisuutta käytännön työssä antamalla lopulta konkreettisia keinoja siihen, miten tämä tehdään. Mäkelä ja kumppanit (2017, 33) huomauttavatkin opetussuunnitelman ”vaikean” erilaisista elämäntilanteista, joita opettajat käytännön tasolla kohtaavat, kuten traumaista tai rasismista (ks. myös Mikkonen 2023; Souto 2020). Monikulttuurisuutta ja suvaitsevaisuutta edistävät toimenpiteet ovat olleet Suomessa leimallisia ja suora rasisminvastaisuus on vasta oraalla (Alemanji 2018; 2021). Merkittävä askel oppilaitoksille oli vuonna 2023 voimaan tullut yhdenvertaisuuslain muutos, joka lisäsi koulun vastuuta oppilaan kokemaan häirintään puuttumisesta: jollei koulutuksen järjestäjä puutu tietoonsa tulleeseen häirintään, se syyllistyy itse syrjintään (Jungar 2024).

Monikulttuurinen sosiaalityö

Sosiaalityö vastasi kasvatusalaa nopeammin monikulttuurisuuden haasteeseen sosiaalityöntekijöiden oltua ensimmäisiä ammattilaisia, jotka vastaanottivat pakolaisia Suomeen 1970-luvulla ja uudelleen 1990-luvun alussa (Jousmäki ym. 2020, 135; Turtiainen 2016). Nykyään etninen ja kulttuurinen moninaisuus on sosiaalityössä arkipäivää, mutta sosiaalialan opintoihin sisältyy edelleen vain vähän monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta (Jousmäki ym. 2020, 134; Metteri ym. 2016; Riitaoja ym. 2021). Monikulttuurinen sosiaalityö voidaan määritellä monin tavoin; se voi olla toimintaympäristön monikulttuurisuutta tai monikulttuurista työskentelyä (Anis 2008, 81). Tässä artikkelissa tarkoitamme monikulttuurisella sosiaalityöllä erityisesti maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten asiakkaiden kanssa tehtävää sosiaalialan työtä.

Suomen perustuslain (731/1999) mukaan jokaisella on oikeus riittäviin sosiaali- ja terveystalveluihin ja yksilöiden mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan edistetään. Kaikilla tulisi olla oikeus osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnan päätöksentekoon ja lähiympäristönsä kehittämiseen. Sosiaalihuollon ammattilaisilla on velvollisuus turvata perus- ja ihmisoikeuksien toteutuminen (Jäppinen 2023, 50). Ihmisoikeusnäkökulma mielletään globaaliksi arvolähtökohdaksi, jolla on keskeinen rooli sosiaalityössä (Jäppinen ym. 2017, 27).

Sosiaalialan työssä on tärkeää lainsäädännön tuntemus ja käytännön soveltaminen. Monikulttuuriseen sosiaalityöhön ja -huoltoon liittyvät monet lait, kuten ulkomaalaislaki (301/2004). Suomessa Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) edistää ja turvaa ihmisten samanarvoista kohtelua etnisestä tai kansallisesta alkuperästä, kansalaisuudesta, kielestä, uskonnosta, vakaumuksesta tai muista ominaisuuksista riippumatta. Sosiaalialan työntekijöiden yhtenä keskeisenä tehtävänä on edistää ja arvioida yhdenvertaisuutta omassa toiminnassaan (Rask & Castaneda 2023, 129). Sosiaalialan eettinen ohjeistus soveltaa yhdenvertaisuuslakia työtilanteisiin: ohjeissa tuodaan esille, että sosiaalialan ammattihenkilön on annettava tilaa jokaisen asiakkaan omalle kulttuurille ja arvoille (Talentia 2017). Sosiaalialalla tavoitteena on oikeudenmukaisuus sekä erilaisuuden ja monimuotoisuuden tunnustaminen.

Sosiaalityön ammattia säätelee Laki sosiaalihuollon ammattihenkilöstöstä (817/2015). Lain tavoitteena on parantaa asiakkaiden turvallisuutta ja oikeutta laadultaan hyvään sosiaalihuoltoon (Jäppinen 2023, 49). Kouluissa sosiaalityön näkökulma on lasten suojelu ja oikeudet, jotka perustuvat lastensuojelulakiin (2007/417). Yleissopimus lapsen oikeuksista (60/1991) velvoittaa toteuttamaan lastensuojelua universalismiin perustuen; lapsen oikeudet ja suojelu koskevat kaikkia Suomessa asuvia lapsia heidän kansalaisuudestaan riippumatta.

Suomeen muuttaneiden asiakkaiden kanssa sosiaalityöntekijät tekevät kotouttavaa sosiaalityötä ja rakenteellista ihmisoikeustyötä (Jäppinen 2023, 51–52). Heidän velvollisuutenaan on edistää maahanmuuttajien kotoutumista, jota säätelee laki kotoutumisen edistämisestä (681/2023). Sosiaali- ja terveyspalvelut ovat merkittävä maahanmuuttajataustaisten ja suomalaisten kohtaamispaikka (Clarke 2004, 634). Sosiaalialan ammattilaisilla on kuitenkin suhteellisen lyhyt ammatillinen historia maahanmuuttajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä (mt.). Selkeää yhtä määritelmää siitä, mitä monikulttuurinen osaaminen sosiaalialalla on, ei ole löydettävissä. Esimerkiksi Anis (2017, 327–330) määrittelee ammattitaidon monikulttuurisessa sosiaalityössä olevan maahanmuuttoon kuuluvan muutosprosessin ymmärtämistä yksilön, perheen ja yhteisön näkökulmasta.

Monikulttuurisen sosiaalityön arvoihin ja etiikkaan kuuluu erilaisuuden kunnioitus ja tasa-arvoisuuden sekä ihmisoikeuksien edistäminen (Katisko 2016). Suhde sosiaalityöntekijän ja asiakkaan välillä perustuu vuorovaikutukseen, jossa tarvitaan luottamusta ja kunnioitusta – kykyä vastavuoroiseen ja luottamukselliseen kommunikaatioon. Asiakkaalle tulisi antaa tilaa saada äänensä kuuluviin, mutta tämä ei aina

toteudu, sillä asiakkaan ja työntekijän välillä voi vallita ristiriitaisia arvoja ja odotuksia (Anis 2008, 50). Maahanmuuttajataustaiset asiakkaat voidaan nähdä sopeutettavana ryhmänä, joka on alisteinen kantaväen kulttuurille (Hiitola & Peltola 2018, 141). Samanlainen havainto on tehty myös tutkittaessa kotiaideille suunnattua suomen kielen ja kulttuurin opetusta (Intke-Hernandez & Holm 2015) ja kotoutumiskoulutusta laajemminkin (Masoud 2023).

Heino ja Jäppinen (2022) ehdottavatkin kirjallisuuteen nojaten siirtymistä kohti kulttuurisen kuuntelun ja nöyryyden käsitteitä eri kulttuureista ja ”erojen risteymistä” tulevien asiakkaiden äänen esille tuomisen vahvistamiseksi. Kulttuurisensitiivisyys – ymmärrys erilaisia arvoja ja kulttuurisia merkityksiä sekä maahanmuuttoon liittyviä haasteita kohtaan – ei Heinin ja Jäppisen mukaan riitä, sillä käsitteen vaarana on kulttuurin käyttäminen yksinkertaistavana selitysmallina yksilölle ja yksilöllisille tilanteille. Myös Anis (2017, 328) huomauttaa, että monikulttuurinen sosiaalityö ei selity vain kulttuurisilla eroilla, sillä kulttuuriset merkitykset ovat alttiita muutoksille, eikä pysyviä kulttuurikäsitteitä ole siten syytä tehdä. Anis (2008, 99) painottaa Heinin ja Jäppisen (2022) tavoin, että sosiaalityöntekijän on tiedostettava asiakkaiden arvojen ja kulttuuristen merkitysten lisäksi *omat* arvonsa ja asenteensa.

Aineisto, menetelmä ja tutkimuskysymykset

Artikkelin aineisto perustuu Child-up -hankkeessa (Alaverdyan ym. 2022) tehtyyn tutkimukseen maahanmuuttajataustaisten lasten toimijuudesta ja osallisuudesta erityisesti kouluympäristössä ja siitä, miten heidän kanssaan työskentelevät ammattilaiset voivat tukea heidän kotoutumistaan ja osallisuuttaan. Artikkelin kirjoittajat toimivat hankkeessa tutkijoina; toinen tutkijoista keräsi haastatteluaineistoa ja molemmat analysoivat sitä.

Tämän artikkelin aineistona ovat Etelä-Pohjanmaan ja Pirkanmaan alueilla työskentelevien opetusalan (n=10) ja sosiaalialan (n=7) ammattilaisten haastattelut. Haastattelut tehtiin covid-19-pandemian aiheuttaman yhteiskunnallisen sulkutilanteen aikana keväällä 2020, minkä vuoksi ne toteutettiin etänä yksilö- ja paripuhelinhaastatteluina (Alaverdyan ym. 2022). Koska haastatteluja ei voitu toteuttaa jaetussa fyysisessä tilassa, etähaastattelutilanteissa panostettiin erityisesti luotta-

muksen luomiseen haastateltavien ja haastattelijan välillä. Etähaastattelussa luotamusta luotiin tuomalla selkeästi esille aineistonkeruuseen liittyvät asiat ja haastatteluun osallistumisen vapaaehtoisuus (Torrentina 2020).

Haastatelluilla opetusalan ammattilaisilla (n=10) oli opettajan (n=5) tai koulunkäynnin ohjaajan (n=5) koulutus. Heistä kaikki työskentelivät suoraan ja säännöllisesti maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa perusopetukseen valmistavassa opetuksessa (VALO). Sosiaalialan haastatelluilla työntekijöillä (n=7) oli sosiaalityön yliopistokoulutus (n=5) tai sosionomin koulutus ammattikorkeakoulusta (n=2). Haastatellut sosiaalityöntekijät toimivat koulukuraattoreina ja sosionomit koulunkäynnin ohjaajina. Kaikki haastateltavat olivat valtakulttuurista edustavia suomalaisia, joilla ei itsellään ollut maahanmuuttotaustaa. Haastateltavien työurien pituus vaihteli yhdestä kahteenkymmeneen vuoteen.

Haastattelut litteroitiin sanatarkasti, joskin tässä artikkelissa esitetyistä aineistoesimerkeistä täytesanat ja epäröinnit on poistettu. Esimerkin sisällön ymmärtämiseksi on hakasulkeiden [*esimerkkisana*] sisään lisätty selitys tai tarkennus. Aineistoesimerkin lauseen tai useamman sanan mittainen lyhennys on ilmaistu hakasulkeisiin merkityillä kolmella pisteellä [...].

Sosiaalialan työntekijöiden (merkitty analyysissä lyhenteellä Stt) haastatteluista kertyi litteroitua materiaalia 104 sivua ja kasvatustieteen työntekijöiden (Ope) haastatteluista 92 sivua.

Analyysissä etsimme vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaista monikulttuurisuusosaamista ja sitä koskevaa koulutusta sosiaali- ja kasvatustieteen työntekijät esittävät heillä olevan?
2. Millaisia osaamista ja oppilaan tukemisen taitoja sosiaali- ja kasvatustieteen työntekijät esittävät tarvittavan monikulttuurisessa työssä?

Sovelsimme haastattelujen analyysissä sisällön erittelyä sekä hyödynsimme haastateltavien puheessa esiintyvien arvioivien ilmaisujen tulkintaa (Eskola & Suoranta 2000, 187; Hyvärinen 2010, 108). Analyysin alussa etsimme aineistosta kohtia, joissa haastateltavien ammattiosaaminen tulee esille. Tällaisia olivat erityisesti kohdat, joissa haastateltavia pyydettiin kertomaan kokemuksiaan maahanmuuttajataustaisten lasten ja/tai monikulttuuristen ryhmien parissa työskentelystä sekä kuvaamaan koulutustaustaansa ja työuransa eri vaiheita. Osaamisen kehittämiseen liittyviä näkemyksiä haastateltavat toivat erityisesti esiin kysyttäessä heiltä, millaista tukea

he toivovat omaan työhönsä, miten he kokivat koulutuksen valmistaneen heitä nykyisessä tehtävässä toimimiseen sekä millaisia kehitysideoita heillä on ammatilliseen koulutukseen tai koulun toimintaan ja tukitoimiin.

Analyysi eteni siten, että valitsimme näistä ammattiosaamista kuvaavista kohdista otteita tarkempaan analyysiin. Aluksi analysoimme sitä, miten haastateltavat puhuivat erilaisten kulttuuristen näkökulmien huomioimisesta työssään, miten he puhuivat erilaisuudesta, erilaisista kulttuureista ja perheistä sekä erilaisista käsityksistä koskien sitä, mikä on sallittua ja toivottua. Kiinnitimme analyysissä huomion haastateltavien osaamista koskeviin kuvauksiin siitä, mitä he itse osaavat ja tekevät.

Seuraavaksi erittelimme aineisto-otteiden sisältöä tarkastelemalla haastateltavien käyttämiin modaliteetteihin liittyen siihen, mitä heidän pitäisi osata, millaista osaamista tai kykyä heillä pitäisi olla ja mitä he haluaisivat osata (Törrönen 2010, 196). Modaliteetit ovat puheessa esiintyviä toiminnan ilmauksia, joissa tuodaan esille odotettua, tavoiteltua tai kiellettyä toimintaa (Hyvärinen 1994, 59–61). Kielteisesti nämä voivat ilmetä eri tasoilla, esimerkiksi verbien tai adjektiivien käytössä (Tieteen termipankki 2025). Modaalaisia ilmauksia tarkastelemalla tunnistimme kohtia, jotka valottivat monikulttuurisuusosaamista eri tavoin. Lopuksi hahmotimme sosiaali- ja kasvatustieteen työntekijöiden tavoista puhua monikulttuurisuusosaamisesta kolme molemmille työntekijäryhmille yhteistä monikulttuurisuusosaamisen osa-aluetta, jotka esittelemme seuraavaksi: 1) kulttuuri- ja kielitietoisuusosaaminen, 2) koulutus ja lisäkoulutustarpeiden tunnistaminen sekä 3) pyrkimys osallisuuden edistämiseen.

Kulttuuri- ja kielitietoisuusosaaminen

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa ja kohtaamisessa korostetaan usein sitä, että ammattilaiset tarvitsevat erilaisista taustoista tulevien oppilaiden kohtaamisessa kulttuurista ymmärrystä, jota enenevästi kutsutaan kieli- ja kulttuuritietoiseksi osaamiseksi. Seuraavassa aineisto-otteessa haastateltu sosiaalityöntekijä tuo esille asioita, joita hänen mielestään monikulttuuristuvassa koulussa – modaliteettiluentaa seuraten – tulee huomioida oppilaiden tukemiseksi.

He on vähän erilaisia, että osa ulkomailta tulleista oppilaista on aika paljon vilkkaampia kun suomalaiset lapset, eli todella sosiaalisia eli höpöttävät paljon ja liikkuvat paljon. Sopeutuminen ei käy käden käänteessä, että tänne juurtuminen on vuosien prosessi. Siihen kielitaitoon panostaminen, että suomi tulis mahdollisimman hyväksi, ois todella tärkeätä näiden lasten tulevaisuuden kannalta, jos he aikoo jatkaa Suomessa. Lähinnä semmonen sallivuus sen suhteen, että on erilaisia perhekulttuureita, että mua nytään hihasta jonkun afrikkalaisen perheen takia, että siellä lasten annetaan mennä huomattavasti enemmän itekseen. [...] Meillä joku eteläamerikkalainen, niin hän tuli puku päällä joka päivä kouluun ja siihenkin vähitellen yritettiin vähän vaikuttaa, että voisko olla jotain mukavampaa, että suurin osa tulee verkkareissa? Mutta tämmösiä niin kun hyvin pieniä eroja, mutta vaikee sanoo, että niitä yksityiskohtia on ihan hirveesti että mitä vois ottaa, mutta on erilaisia käytäntöjä ja on erilaisia perheitä ja on erilaisia tapoja elää. (Stt 1)

Haastateltu sosiaalityöntekijä luettelee useita seikkoja, joita koulussa tulisi ymmärtää maahan muuttaneisiin oppilaisiin liittyen. Koulun työntekijöiltä haastateltava yhtäältä odottaa ymmärrystä ja sallivuutta oppilaiden erilaisia tapoja ja käytäntöjä, kuten pukeutumista (*puku päällä*), perhekulttuureja ja koko fyysistä ja sosiaalista olemusta (*vilkkaampia, todella sosiaalisia, liikkuvat paljon*) kohtaan. Haastateltava korostaa aineisto-otteen lopussa eri perheiden ja elämäntyylien moninaisuutta, minkä voi tulkita yritykseksi normalisoida kulttuuritaustojen moninaisuutta. Kuitenkin tätä ennen hän tulee toisaalta rakentaneeksi eroa suomalaisten ja joidenkin muualta tulevien (*osa ulkomailta tulleista*) välille ja pitää oletusarvoisena, että muualta tulevat sopeutuvat valtaväestöön, joka esitetään homogeenisena kokonaisuutena ikään kuin valtaväestön, ”suomalaisten” joukossa ei olisi erilaisia käytäntöjä, perheitä ja elintapoja. Keskeinen sopeutumisen ja juurtumisen keino on suomen kielen *kielitaitoon panostaminen*, minkä voidaan tulkita viittaavan sekä yksilönä tavoiteltaviin asioihin (kielen opiskeluun panostaminen) että yhteisönä tavoiteltaviin päämääriin (kielen opetuksen järjestäminen ja resursointi). Paneudumme kieleen liittyviin asioihin tarkemmin myöhemmin tässä alaluvussa.

Jotkin kulttuurisiin eroihin liittyvät kysymykset aiheuttavat haastateltavissa avointa pohdintaa liittyen siihen, mitä pidetään toivottavana ja arvokkaana (Hiitola & Peltola 2018, 141). Haastateltu sosiaalialan työntekijä kertoo:

Tää [ramadan] on herättänyt kovasti ihmetystä kun meilläkin on ollut nuoria jotka on ollut huonovointisia ja paastonneet [...] Tätä mä itekin mietin että kyllä mä sitä ihmettelen kovasti, että se uskonto menee oman terveyden ja koulumenestyksenkin ohi, mutta joillekin ihmisille maailmassa tämmöset hengelliset asiat on tärkeämpi kun meille tiedeuskovaisille. Se on heidän elämäntapansa ja elämänsä, että ei sitä voi niin kun tavallaan arvottaa. Muutama sata vuotta sitten joku Suomessakin ois voinu arvostaa tämmöstä katsomusta paljon enemmän. (Stt 2)

Esimerkissä sosiaalialan työntekijä kuvaa, kuinka eri kulttuureissa ja erityisesti uskontokunnissa voidaan arvostaa eri asioita. Hän myöntää ihmettelevänsä kovasti sitä, kuinka uskonnollinen vakaumus ja siihen liittyvät käytännöt, kuten paasto, voivat olla maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle ja hänen huoltajilleen tärkeämpiä kuin terveys ja mahdollisesti ravintosuositukset tai koulumenestyksen tavoittelemisen. Samaan aikaan hän pyrkii olemaan arvottamatta erilaisia käsityksiä rinnastaessaan hengellisyyden ja tieteen: molemmissa on hänen mukaansa kyse uskosta ja elämäntavasta. Haastateltava suhteuttaa näkemyksessään erilaiset kulttuuriset näkökulmat myös aikaan ja huomauttaa, että Suomessakin uskonnon rooli ihmisten elämässä on aikanaan ollut yleisesti ottaen suuri. Esimerkkiin liittyy puntarointi kahden erilaisen arvostuksen suhteen: huolimatta ihmetyksestään toisenlaisia tapoja ja arvoja kohtaan haastateltava pyrkii kohti ymmärrystä ja jaettua todellisuutta. Esimerkki havainnollistaa käytännössä Kohlin ja kumppaneiden (2010) ajatusta siitä, että erilaisuuden arvostaminen alkaa sen tiedostamisesta, että eri kulttuureista tulevien uskomukset ja käsitys todellisuudesta voivat olla erilaisia kuin itsellä.

Seuraavassa aineistoesimerkissä tulee esille, miten oppilaiden moninaisia kulttuurisia taustoja huomioidaan koulun juhlien järjestelyissä.

Esimerkiks joulukirkko, niin islaminuskoisten ei oo pakko esimerkiks tulla sinne jos ei ne halua, niin mielenkiintosta seurata että ne tulee sinne vapaaehtoisesti koska ne haluaa kattoa että mikä juttu tää oikein on. He osallistuu siinä sitten samoihin menoihin. [...] Jos eivät tuu kirkkoon, niin sit heille on järjestetty jotakin muuta ohjelmaa sitten. [...] Ei se oo oikeestaan mikään kummallinen juttu. Mä voisin sanoa että se menee melko automaattisesti että otetaan jo huomioon että kaikki ei ookaan valtaväestöö ja mennä valtaväestön mukaan, et siellä pitää ottaa näitä yksittäisiä tekijöitä huomioon. Keskustelut käydään vaan, ei että miksi, vaan käydään se että miten. Siinä on niin kun aika

iso ero. Varmaan joskus aikasemmin on käyty, että miksi näin nyt pitää tehdä ja eikö se nyt oo niin että maassa maan tavalla. Ei se oo nyt enää niin mikään juttu, että ei sitä kukaan ainakaan niin kun koulun [alueella] niin kun hämmästele tai edes muista, että olis tällasta keskustelua käyty. Se on aika lailla automatisoitu. (Stt 3)

Haastateltava sosiaalityöntekijä kuvaa kulttuuristen erojen arkipäiväistyneen. Uskonnot ja niihin liittyvien erilaisten tapojen ja sääntöjen huomioiminen on automatisoitunut osaksi koulun arkea, eikä vaihtoehtoisten tilaisuuksien järjestämisestä käydä enää periaatteellisia keskusteluja (*ei että miksi, vaan käydään se että miten*). Toisaalta haastateltava myös purkaa kulttuuristamista esimerkiksi siitä, kuinka joulua juhlimattomat muslimit ovat myös saattaneet haluta osallistua kouluaihana järjestettyyn kristillisyyteen kytkeytyvään joulukirkkoon. Toisin sanoen, esimerkki havainnollistaa sitä, että kieli- ja kulttuuritietoinen koulu mahdollistaa oppilaille erilaisten valintojen tekemisen heidän oletetuista taustoistaan riippumatta. Käytännössä alaikäisten kohdalla koulut toimivat tässä yhteistyössä kotien kanssa. Joka tapauksessa koulu tunnustaa kulttuurisen ja uskonnollisen moninaisuuden, eikä sen tavoitteena ole yhtenäiskulttuuriin pyrkiminen.

Tästä huolimatta kielitaidon ja kielikäytänteiden osalta on julkisuudessa viime vuosina ollut viitteitä muiden kuin suomen kielen poissulkemisesta tai väheksymisestä suomalaisessa kouluarjessa (Jousmäki ym. 2022). Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) ja tutkimus toisen kielen oppimisesta eivät tällaista puolla; päinvastoin näyttöä on monikielisyyden hyödyistä oppimisessa ja osallisuuden edistämässä (esim. Intke-Hernandez 2021). Monikielisyyden hyödyntäminen, esimerkiksi limittäiskieleily, liittyy laajempaan *kielitietoisuuden* viitekehykseen (Lehtonen 2021; Piippo 2024). Opetusalan työntekijä kuvaa kielitietoisuutta erikäisten oppijoiden opettamisessa seuraavasti.

Yläasteella [oppiminen] on ainejakoista, mutta sitten täällä alakoulussa, kun se ehkä enemmän perustuu vielä kielitietoiseen toimintatapaan, jolloin siinä periaatteessa ei oo väliä, että onko heillä matikkaa vai ympäätä vai äikkää, koska se on kuitenkin kaikki samanlaista S2:sta eli suomen kieltä, kun sanoitetaan asioita ja esimerkiksi ympäristötiedossa kaikki käsitteet ja muut niin se on samalla sitä S2:a eli selkokielistä asiaa ja tätä toiminnallista kielen oppimista koko ajan, vaikka olis sitten ympän tunti. Ja silloin, jos on mukana tällasia ihan kantasuomalaisia, vaikka heikkoja oppilaita, joille vaikka nyt reaaliaineiden käsitteet on vaikeita, otetaan nyt vaikka yhteyttäminen, että mitä

se tarkoittaa, niin samalla, kun selkokielistän niitä maahanmuuttajalapsille niin samalla myös ne heikoimmat, ihan suomenkieliset hyötyy siitä, kun ne kaikki väännetään rau-talangasta. (Ope 1)

Haastateltu opettaja kuvaa kielitietoisuutta selkokielistämisenä ei pelkästään suomi toisena kielenä (S2) -oppitunneilla vaan myös esimerkiksi matematiikassa ja reaaliaineissa. Hänen mukaansa opittavien käsitteiden ja asioiden esittäminen selkokielellä palvelee kaikkia, myös koulussa heikommin pärjääviä suomea äidin-kielenään puhuvia oppijoita. Kielitietoisuus on kielellisten valintojen – sanojen, ilmaisujen, lauserakenteiden, eri kielten tai esitysmuotojen – tietoista tekemistä viestinnällisten tai vuorovaikutuksellisten tavoitteiden saavuttamiseksi, ja se palvelee sellaisenaan oppijoita heidän äidinkielestään riippumatta. Vaikka käsite on sisällytetty vuoden 2014 opetussuunnitelmaan, sen laaja ymmärtäminen ja käytännön sovellutukset ovat vielä keskeneräisiä, erityisesti aineenopettajilla, kuten toinen opetusalan työntekijä kuvaa:

Kauniisti sanottuna, jos opettaja välittää, niin kyllä ne pystyy tehdä suurenkin muutoksen siinä. [...] Esimerkiksi meidän koulussa reilu kourallinen opettajia tekee tosi hienoja juttuja kielitietoisuuden suhteen, ja sitten on paljon semmoisia, jotka ei huomioi millään tavalla, valitettavasti. (Ope 2)

Haastateltava toteaa, että kielitietoisuuden käytäntöön viemisessä on kyse opettajien suhtautumistavasta asiaan – osa toteuttaa sitä, osa ei. Muutos kohti kielitietoisempaa koulua edellyttää täten opettajilta myönteistä suhtautumista kielitietoisuuden edistämiseen omassa työssään. Kulttuuri- ja kielitietoisten toimintatapojen tulee saada jalansijaa koko opetushenkilöstön parissa, eikä oppilaita, jotka eivät puhu suomea äidinkielenään, tule sysätä vain VALO- tai S2-opettajan vastuulle. Vaikka olemme vielä kaukana tilanteesta, jossa kielitietoisuus on Piipon (2024) sanoin kansalaistaito, sitä kohti on opettajien kuljettava ammatin eettisten ohjeidenkin mukaan. Samalla opetuksessa edistetään opetussuunnitelmassa asetettujen oppimistavoitteiden saavuttamista.

Monikulttuurisuusopetus ja osaamisen kehittäminen

Kuinka monikulttuurisuusosaamista sitten voi hankkia? Kysyttäessä VALO-opettajilta itseltään, kuinka hyvin he kokivat koulutuksen valmistaneen heitä työhön, vastaukset kuvastavat työn dynaamisuutta: eräs haastateltava epäilee, onko *edes keksitty semmoista koulutussuuntausta, joka täydellisesti palvelisi juuri tätä ryhmää* (Ope 3), toinen myöntää, että *tosi paljon on kyllä opittu itse tekemällä* (Ope 2). Myös aikuisten musiikinopettajia koskevassa tutkimuksessa todettiin, että monikulttuurisuusosaaminen on muodostunut opettajille virallisen koulutuksen ulkopuolella (Lasonen 2009, 105).

Vaikka haastatellut opettajat pitivät luokanopettajan (LO) koulutusta tärkeänä ja suomi toisena kielenä -opettajan koulutusta tai -opintojaksojen suorittamista suurena etuna, näitä ei nähty riittäviksi ammatillisen kompetenssin muodostumisen kannalta. Opettajien haastattelut tuovat esiin, että VALO-opettajan työnkuva edellyttää paitsi koulutuksen tuomaa pätevyyttä myös muutosjoustavuutta eri tilanteiden ja erilaisten oppijoiden parissa:

Kaikki lähtee siitä opettajan persoonasta ja mukautumiskyvystä [...] tää vaatii oikeasti sellaisen tietynlaisen tyyppin, joka pystyy elämään siinä hetkessä ja silloin, kun sä oot 100 prosenttia läsnä sä annat kaikkes, sen jälkeen tavallaan unohda, siirry seuraavaan tilanteeseen ja taas 100 prosenttia läsnä. Ei siihen ole olemassa koulutusta, mikä tähän valmistaisi. Tää on tavallaan tällainen luotu, uudenlainen työnkuva. (Ope 1)

Haastatellun opettajan mukaan VALO-opettajan työhön ei ole olemassa koulutusta, joka valmistaisi täysin tehtävään, jossa koko persoonan tulee olla läsnä. Opettajan tulee työssään kohdata vaihtuvat tilanteet niiden vaatimalla tavalla. Työn vaatavuutta osoitetaan kuvaamalla sen kokonaisvaltainen luonne: siihen sopii vain *tietynlainen tyyppi*, joka pystyy toimimaan muuttuvissa tilanteissa kulloisenkin työtilanteen mukaisesti. Kysyttäessä opettajilta, minkälaiset (lisä-)opinnot heidän mielestään vahvistaisivat monikulttuurista osaamista jo opiskeluvaiheessa, vastaukset osoittivat sosiaalialan opintojen suuntaan: yhden haastateltavan mukaan sosiaalialan koulutus, esimerkiksi *sosionomikoulutus, voisi toimia jopa näitä parempana pohjakoulutuksena* (Ope 3). LO:n ja S2:n lisäksi tarpeellisina pidettiin *joitain muitakin aineopintoja* (Ope 1) sekä erilaisia ohjaamis- ja valmennustaitoja muun

muassa oppilaiden oppimistaitojen, elämänhallinnan ja sosiaalisten taitojen kehittämiseksi sekä neuropsykiatristen haasteiden kohtaamiseksi. Tällaisia valmennustaitoja yksi haastateltava näkee tarpeelliseksi *sisällyttää jo luokanopettajan ja S2-aineenopettajan koulutukseen* (Ope 1).

Sosiaalialan työntekijät tuovat esille, että myös he oppivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemisen taitoja käytännön työssä. Seuraavassa aineistoesimerkissä haastateltavat sosionomit keskustelevat koulutuksen lisäämisen tarpeesta.

Haastateltava 1: No mä oon tähän työpaikkaan tullu suoraan tuolta koulusta. [...] Et kyllä täällä työpaikalla on sitten melkein kaikki opittu.

Haastateltava 2: Koska tää on ehkä vähän sellanen, miten sen sanois, jotenki villi alue tai jotenki tämmönen ihan oma maailmansa täällä sosiaalialan kentällä. [...] sillon, ku mä siellä [opinnot] alotin, ni kaikki oli siis aivan uutta, että enhän mä ymmärtäny niinkun oikeestaan mistään mitään. Se on niin oma maailmansa ja siellä on niin omat juttunsa. Siellä on, jos nyt mietitään turvapaikkaprosessia ja tätä maailmaa, ni ethän sä saa yhtään tietoa siitä. Yks monikulttuurisuuden kurssi mulla oli aikoinaan amk:ssa ja se oli ainut, mikä liitty millään tavalla maahanmuuttajiin. Niin mun mielestä tosi sääli, koska tää on jotenki niin oma pieni maailmansa ja alueensa ja mun mielestä tätä pitäis tehdä enemmän tunnetuks ja tästä pitäis enemmän puhua ja tätä pitäis enemmän kouluissa opettaa. Varmaan, jos puhutaan ihan peruskoulusta, niin pitäis jotenkin ylipäättänsä tätä maailmaa vähän enemmän avata. (Stt 7)

Edellä sosiaalialan työntekijät tuovat esille, kuinka maahanmuuttoon liittyvät kysymykset muodostavat heidän mielestään oman suljetun maailmansa sosiaalialan kentällä (ks. myös Riitaoja ym. 2021). Haastateltavat kertovat oppineensa kaiken oleellisen työpaikallaan eivätkä kokeneet sosiaalialan koulutuksen antaneen riittävästi tietoa maahanmuuttoon liittyvistä kysymyksistä, esimerkiksi turvapaikanhakijoiden läpikäymistä prosesseista. Koulutuksessa monikulttuurisuutta opittiin pohtimaan yleisellä tasolla, mutta taidot hoitamiinsa tehtäviin haastateltavat kertovat oppineensa valmistumisen jälkeen käytännön työssään. Haastateltava 2:n mukaan monikulttuurisuutta ja maahanmuuttoa tulisi käsitellä koulutuksessa, jo peruskoulussa, mikä voidaan tulkita haastateltavan toiveeksi vähentää tai purkaa toiseuttavia puhetapoja ja ajatusmalleja. Tällöin monikulttuurisuus voi aiheena valtavirtaistua paitsi koululaisten ajattelussa ja kokemusmaailmassa myös sosiaa-

lialan opinto-ohjelmissa eikä olisi enää oma, mahdollisesti valinnainen, villi erityisalansa.

Toisinaan maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kanssa työskentelevät kaipaavat myös enemmän ymmärrystä traumaista ja niiden kohtaamisesta ja käsittelystä koulutyön ohessa (Hautamäki ym. 2022). Ei ole tavatonta, että VALO-opettajat ja koulukuraattorit kohtaavat työssään traumataustaisia oppilaita – muutto maasta toiseen on iso muutos lapselle, ja erityisesti pakkomuuttoon voi liittyä vaarojen, väkivallan ja epäinhimillisyyden kohteeksi joutumista. Seuraavassa esimerkissä opettaja kuvaa, kuinka hänen tulee osata opettaa ja tukea oppilaita heidän joskus traagisissa elämäntilanteissaan (ks. Kinossalo ym. 2022).

Kyllä tää traumatausta on semmoinen merkittävä kokemus ollut mulle tässä uralla. 2016–2017 tuli monta sellaista oppilasta, jotka oli hyvin haavoittuvaisia ja hyvin rikki. Se on semmoinen asia, mitä ei pysty käsittämään. Et siinä rinnakkain me käydään niitä peruskoulun teiniongelmia ja sitten siellä on oppilaita [jotka ovat menettäneet lukuisia läheisiään], joilla on näin hurjaa ja näin isoja suruja. Mikä siinä opettajuuteen liittyi oli se, että ei mulla tähän ole mitään koulutusta. Etten mä tienny, et mitä mun pitää tehdä. Enkä mä tavallaan, eikä meillä oo semmosia rakenteitakaan. Et siinä kohtaa tuli vastaan se, että ei oo mitään, mihin sen oppilaan voi ohjata, koska se kieli on siinä tiellä jatkuvasti. (Ope 4)

Joillakin oppilailla vaikeudet ovat ‘perusteiongelmiä’ ja joillakin, kuten sotaa paenneilla, traagisia elämän ja kuoleman kysymyksiä. Haastateltu opettaja viittaa suureen Lähi-idästä vuoden 2015 tietämällä lähteneiden turvapaikanhakijoiden määrään, mikä opettajan työssä näkyi merkittävänä kokemuksena vuotta–kahta myöhemmin. Opettaja kuvaa kyvyttömyyttään auttaa oppilaita. Ristiriita syntyy siitä, että opettaja näkee oppilaan tuen tarpeen surun keskellä ja kokee paitsi itsensä myös yhteisön rakenteet kyvyttömiksi auttamaan. Opettaja viittaa siihen, että rakenteellista tukea löytyisi, jos oppilas puhuisi suomea, mutta – kuten laajemmasta haastattelukontekstista käy ilmi – hänen kokemuksensa mukaan keskusteluavun ja traumanhoidon mahdollisuudet ovat kyseisen kunnan julkisissa palveluissa olemattomat suomen kielen taidon ollessa heikko. Opettajan ammatillisen kompetenssin kannalta keskeistä tämän esimerkin valossa ovat opettajan tunne-aidot. Niiden avulla opettaja osaa lukea oppilaan tunnetilaa ja pysyä tietoisena

mahdollisista omista tunnereaktioistaan tähän. Toiseksi keskeistä on valmius ja halukkuus moniammatilliseen yhteistyöhön, jotta traumataustaisia oppilaiden tarpeisiin voidaan vastata asianmukaisesti ja heidän henkistä hyvinvointiaan ja oppimismahdollisuuksiaan edistäen.

Myös sosiaalialan työntekijät näkevät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden traumataustan vaikutuksen koulun arkeen. Seuraavassa aineistoesimerkissä sosiaalityöntekijä kertoo, minkälaisia toiveita hänellä on niitä opettajia kohtaan, jotka opettavat erilaisista kulttuuritaustoista tulevia oppilaita, joiden maahantuloon voi liittyä traumaattisia kokemuksia.

[Toivoisin] ymmärrystä siitä, niistä traumataustoista. Siitä että se on oikeesti aika iso juttu, jos toinen vanhemmista asuu siellä kotimaassa, mistä perhe on vaikka paennu Suomeen, tullu tänne turvapaikanhakijana. Se on aika iso juttu, mikä siellä arjessa vaikuttaa oikeesti. Tietyllä tavalla tiettyjen kulttuuri- ja uskonnollisten seikkojen ymmärtäminen. Toki he varmaan näistä tietää, mutta se, että se tulis siinä koulun arjessa jotenkin näkyviin tai helposti saataville, et ai mitäs se nyt tarkotti. Ai niin, se tarkoittaa tätä. Et ei niinkään mikään koulutustilaisuus välttämättä, et saattaa olla helppo se skipata jonkun opetuksen, asian takia pois. Jotenkin, että se ois helposti saatavilla, koska kyllä lähtökohtaisesti opettajat haluaa, että he ymmärtää ja he haluaa auttaa perhettä siinä, että he kotoutuu Suomeen. Ja lapsi ja nuori kokee, että on osa kouluyhteisöä. (Stt 3)

Haastateltu sosiaalityöntekijä toivoo opettajien ymmärtävän, että sodan aiheuttama pakkomuutto todella vaikuttaa traumaattisesti oppilaan arkeen, etenkin jos joku hänen perheenjäsenistään on jäänyt kotimaahan. Samoin opettajien olisi suotavaa ymmärtää oppilaiden erilaisia kulttuurisia ja uskonnollisia käytäntöjä arjen koulutyön keskellä, ja haastateltava myös uskoo opettajien haluavan tietoa tästä ja haluavan tukea oppilaiden kotoutumista kouluyhteisöön ja heidän perheidensä kotoutumista uuteen asuinmaahan yleisemminkin. Haastateltava näkee tärkeäksi tiedon ja tukikeinojen nopean saavutettavuuden arjen työssä eikä niinkään kannata erillisiä koulutuksia, jotka kuitenkin saattaa olla helppo skipata muiden työkiireiden takia.

Osallisuuden edistäminen

Osallisuuden edistäminen on sosiaali- ja kasvatusalan ammattilaisille kuuluva tehtävä ja osaamisen alue. Osallisuuden edistäminen vaatii pitkäjänteisyyttä, ja se merkitsee kaikille jatkuvaa uuden oppimista. Osallisuutta vahvistamalla voidaan edistää maahanmuuttajataustaisten lasten hyvinvointia (Hautamäki ym. 2022). Koulussa opettajat ja ohjaajat voivat tehdä ja saavat resursseja tehdä yhteisötasolla maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten osallisuutta tukevaa työtä. Tavoitteena on saada esimerkiksi nuoret toimimaan yhdessä ja samalla itseään toteuttaen. Sosiaalialan työntekijä kuvaa osallisuutta tavoitteena, jota kouluissa pyritään tukemaan:

Meillä on koulussa tähän oppilashuoltotyöhön ja koulun hyvinvointiin [...] ihan henkilöresurssiakin lisätty, meillä on sosionomikoulutuksen saaneita ohjaajia [...] Kun ryhmien kanssa tehdään ja on erilaisia projekteja, välitunneilla osallistutetaan nuoria, organisoidaan kaiken näköistä toimintaa, tukioppilastoimintaa, oppilaskuntatoimintaa ynnä muuta teemapäiviä niin tavallaan siinä oppilaat hoitaa ne asiat kun heille antaa mahdollisuuksia toteuttaa itseään. Kyllä tämä yleensä, se ei liity maahanmuuttoon vaan yleensä koulun kulttuuriin että tällaista toimintaa on yhä enemmän sen perinteisen opetuksen, pedagogiikan rinnalla. Mä en tiedä sitten miten tuolla luokissa se muutos näkyy, mutta kaikessa muussa mitä tapahtuu koulun arjessa, koulupäivän jälkeen ja välituntisin ja muissa yhteyksissä niin kyllä sitä osallisuutta mun mielestä tuetaan aika hyvin, siihen halutaan kohdentaa resursseja. (Stt 5)

Osallisuudessa korostuu yhteinen oppiminen ja toiminta, jossa oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa (Niemi 2009). Haastateltava tuo esille, että osallisuuden edistäminen on kulttuurinen kysymys, joka koskee koko koulua. Hän rinnastaa perinteisen opetuksen ja osallisuutta edistävän toiminnan todeten kuitenkin, ettei tiedä, miten kulttuurinen muutos tulee luokassa esille. On selvää, että osallisuus on asia, jota halutaan edistää ja johon suunnataan resursseja.

Opetusalan työntekijöiden näkökulmasta maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osallisuuteen liittyy monenlaisia sävyjä. Siinä missä S2-oppitunnit voivat tarjota oppilaille kielitaidollisen vertaisuuden tilan ja sitä kautta kuulumisen ja osallisuuden kokemuksen, suomen kielen matala tai vasta kehittyvä taitotaso on omiaan säröyttämään osallisuutta laajemmassa suomenkielisessä luokkahuoneessa. Tätä eräs haastateltu opettaja pyrkii estämään omalla esimerkillään:

Se on käytännössä sitä, että me integroidaan [VALO-oppilaita] sinne [yleisopetuksen] oppitunneille ja aluksi semmoisiin aineisiin, missä pystyy, eli taito- ja taideaineisiin. Oma mielipiteeni on se, että se lähtee ihan ihmisistä, että jos vaikka mä oon esimerkiksi mukana integraatiotunneilla, niin itse yritän omalla toiminnallani pienentää sitä kuilua, tavallaan yrittää saada suomalaisia tekemään yhteistyötä näiden maahanmuuttaja-oppilaiden kanssa. Tai jos luokasta löytyy vaikka joku yltiösosiaalinen tyyppi, niin monesti ne on semmoisia, jotka huomioi näitä maahanmuuttajia, ottaa niitä mukaan ja se on yllättävänkin iso asia näille, joille muuten ei ihan liikaa kuitenkaan puhuta täällä arjessa vertaisten toimesta. (Ope 2)

Opettaja huomauttaa kuinka tärkeää vuorovaikutus suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden kanssa on VALO-vaiheen oppilaille osallisuuden ja kielenoppimisen näkökulmasta. Suomenkielisiin ryhmiin integroimista edistetään aluksi taito- ja taideaineiden tunneilla, joissa kieli ja kielitaito ei ole keskeisin oppimisen ja vuorovaikutuksen väline eikä tavoite. Haastateltava kertoo myös, että luokkaympäristöön rajoittuva vuorovaikutus ei kuitenkaan riitä paikallisen kielen oppimiseksi ja kulttuurin ymmärtämiseksi, vaan kotoutumisen edistyminen edellyttää kontakteja oman perheen ja kieli- ja kulttuuriympäristön ulkopuolelle välitunneilla ja vapaa-ajalla.

Kun osallisuuden edistäminen kuuluu koko koulun henkilöstön tehtäviin, taitoihin ja tahtotilaan ja sitä johdetaan pedagogisesti yhteisötasolla, myös oppilaille tarjoutuu malli toisten huomioimiseen ja yhteisöllisyyteen kielitaidon tilasta tai muusta riippumatta, mikä on tärkeää kasvuikäisten pahoinvoinnin lisääntyneenä viime vuosina (Aalto-Setälä ym. 2021). Haastateltujen sosiaali- ja kasvatustieteen työntekijöiden osallistava työote edesauttaa purkamaan eriarvoistavia ja toiseuttavia rakenteita (ks. myös Mikkonen 2023).

Lopuksi

Tässä artikkelissa olemme tutkineet sosiaali- ja kasvatustieteen työntekijöiden näkemystä monikulttuurisuusosaamisesta ja siihen liittyvistä koulutustarpeista. Analysoidun aineiston rikkaus osoittaa, että kouluikäisten kanssa työskentelevillä sosiaalialan työntekijöillä ja opettajilla on laaja näkemys aiheesta. He ovatkin näkö-

alapaikalla tarkasteltaessa, miten koulun arjessa eletään vallitsevassa yhteiskunnallisessa keskusteluilmapiirissä myös monikulttuurisuuden näkökulmasta. Tavoitteenamme ei ollut yleistää tuloksia ja tulkintoja koskemaan kaikkia sosiaali- ja kasvatusalan työntekijöitä, jotka työskentelevät Suomessa maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kanssa. Tarkoitus oli tuoda esille monialaista uutta tietoa sosiaali- ja kasvatusalan työntekijöiden käsityksistä monikulttuurisuusosaamisen erilaisista ulottuvuuksista ja nykytarpeista peruskoulun kontekstissa suhteuttaen havaintoja aiempaan tutkimukseen. Tarkoituksenamme ei ole myöskään väittää, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat olisivat lähtökohtaisesti erilaisia oppilaita ja että heihin tulisi aina suhtautua jotenkin erityisellä tavalla. Samaan aikaan tunnustamme heidän vähemmistöasemansa 2020-luvun suomalaisessa yhteiskunnassa ja tähän mahdollisesti osittain liittyvät erityisen tuen tarpeet. Monikulttuurisuusosaamisessa ei ole kyse vain henkilökunnan osaamisesta ja suhtautumisesta maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin, vaan kyse on laajasta, koulujärjestelmää ja koko yhteiskuntaa koskevasta rakenteellisesta muutoksesta ja suhtautumisesta monikulttuurisuuteen (Helakorpi ym. 2023). Vaikka artikkelissa liitämme monikulttuurisuuden asiakasryhmään eli oppilaisiin, myös ammattikunnat ovat enenevästi monikulttuurisia. Eri ammattikuntien monikulttuuristuksessa vallitseva yhteiskunnallinen ilmapiiri voi muuttua moninaisuuden suhteen suvaitsevammaksi.

Monikulttuurisuusosaaminen tulee yleisesti ottaen huomioida laajemmin eri koulutusohjelmien kaikille yhteisissä koulutussisällöissä, jottei se jää vain joillekin aiheeseen perehtyneille valinnaiseksi lisäaiheeksi. Monikulttuurisessa työelämässä toimimiseen tarvittavia taitoja tulee opiskella jo opintojen aikana. Vaikka työelämän todellisuus on vaihtelevaa, eikä kaikkea täsmällistä osaamista voi saada etukäteen, moninaisuuden ymmärtämiseen sekä oman asemoitumisen pohdintaan tulee panostaa. Samaan aikaan on tärkeää olla uusintamatta toiseuttavia ajatusmalleja ja käytänteitä, joten niin tutkinto- kuin täydennyskoulutuksessakin tarvitaan kriittistä itsereflektiota ja avointa dialogia.

Kuten kasvatusalan työntekijöiden haastatteluista käy ilmi, VALO-opettajan työ vaatii laaja-alaisen erityisopettajan taitoja. VALO-opettajat eivät kuitenkaan säännömukaisesti työskentele erityisopettajan nimekkeellä eivätkä palkalla. Tarve VALO-opetuksen järjestämiselle pysynee kuitenkin korkeana muuttuvien geopoliittisten asetelmien ja kansainvälisen muuttoliikkeen vuoksi, joten ammattitaitoisia kasvatusalan työntekijöitä tarvitaan jatkossa. Työnkuva ansaitsisi tulla paremmin tunnetuksi ja tunnustetuksi koulutukseen hakeutuvien ja ammatissa pysyvien määrän

kasvattamiseksi, ja erityisesti lasten ja nuorten yhdenvertaisten oppimismahdollisuuksien ja osallisuuden edistämiseksi. Koulu on universaalipalvelu, joka kuuluu kaikille tilanteista ja taustoista riippumatta.

Sosiaalialan työntekijät toivat esille syvää monikulttuurisuuteen liittyvää ymmärrystä Kohlin ja kumppaneiden (2010) tavoin: erilaisuuden arvostaminen lähtee erilaisten tapojen, arvostusten ja uskomusten tiedostamisesta. Sosiaalialan työntekijät tunnistivat myös monikulttuurisen osaamisen kehittämisen tarpeen ja sen, ettei monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta ole riittävästi. He tunnistavat, että monikulttuurinen työ on muutoksessa olevaa, monialaista ja osallisuutta edistävää. Yhdenmukaisuuteen pyrkimisen sijaan tavoitteena on erilaisten kulttuurien rinnakkain eläminen ja kaikkien ihmisten osallisuuden ja yhteisen keskustelun mahdollistaminen. Rasismia ja stereotyyppioita tulee välttää, ja jokainen ihminen tulisi kohdata yksilönä (Rask & Castaneda 2023, 135). Samalla tulisi tarkastella stereotyyppioita ja tutkia moniulotteista arkipäivän rasismia, joka tunkeutuu monenlaisiin yhteiskunnan käytäntöihin ja ihmisten välisiin kohtaamisiin (Anis 2008, 101; Mikkonen 2023). Rasismiin puuttuminen edellyttää kasvatus- ja sosiaalialan ammattilaisten taitoa luoda koulukulttuuria, jossa pystytään puhumaan eroista ja eriarvoisuudesta ja annetaan tilaa erilaisille näkemyksille (Souto 2022, 255).

Monikulttuurisuudessa lähtökohta ei ole assimiloituminen vaan eri kulttuurien rinnakkaiselo (Heino & Jäppinen 2022, 174). Tämän ymmärtäminen ei ole ristiriidatonta eikä yksimielistä, sillä kansainvälisen liikkuvuuden lisääntyminen on voimistanut myös äänenpainoja, jotka vaativat ”omien” kansalaisten ensisijaista turvaamista, mikä äärimmillen vietyinä tarkoittaa rajojen sulkemista pakkomuuttajilta (Juhila 2018, 201; Paajanen 2024). Tämä sisältää kyseenalaisen oletuksen kulttuurin muuttumattomuudesta jakaen ihmiset ”meihin” ja ”muihin”. Kulttuurit eivät ole selkeärajaista toisistaan erovia yksiköitä, vaan ne ovat neuvottelun alaisia ja jatkuvassa muutoksessa olevia (Heino & Jäppinen 2022, 176). Muutos edellyttää myös työntekijöiltä kykyä jatkuvaan liikkeeseen yksilöiden ja rakenteellisen tason välillä (Jäppinen 2023, 54). Oman vaatimuksensa tähän tuo uusien kriisien synty ja jo olemassa olevien konfliktien pitkittyminen, mikä luo uhkakuvia myös paikallistason työhön: esimerkiksi suomalaisten solidaarisuuden hiipuminen (Ahvenainen ym. 2023) pakolaisia kohtaan saattaa sävyttää asiakkaiden arkea tavoin, joista työntekijöiden on syytä olla ajantasaisesti tietoisia. Tarve monialaiselle monikulttuurisuuteen liittyvän ammatillisen osaamisen kehittämiseksi, eettiselle vuoropuhelulle ja syrjivien rakenteiden purkamiselle on suurempi kuin koskaan.

Kirjoittajat

Tiina Hautamäki

YTT, yliopettaja, Seinäjoen ammattikorkeakoulu
sähköposti: tiina.hautamaki@seamk.fi

Henna Jousmäki

FT, projektipäällikkö, Seinäjoen ammattikorkeakoulu; affilioitunut tutkija, Tampereen yliopisto
sähköposti: henna.jousmaki@seamk.fi

Kirjoittajien kontribuutiot

Artikkeli on laadittu kahden tutkijan yhteistyönä. Henna Jousmäki keräsi haastatteluaineistoa. Tiina Hautamäki ja Henna Jousmäki ovat asettaneet tutkimuskysymykset, hallinneet ja analysoineet tutkimuksen aineiston ja työstäneet artikkelitekstin.

Kiitokset

Haluamme kiittää artikkelin kirjoittamiseen saamastamme tuesta Seinäjoen ammattikorkeakoulua, Töysän Säästöpankki -säätiötä ja Suomen Kulttuurirahaston Etelä-Pohjanmaan maakuntarahastoa.

Kirjallisuus

Aalto-Setälä, T., Suvisaari, J., Appelqvist-Schmidlechner, K. & Kiviruusu, O.

(2021) Pandemia ja nuorten mielenterveys – Kouluterveyskysely 2021.

Tutkimuksesta tiiviisti 55/2021. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.

Ahvenainen, T., Mattila, M., Temnikova, O. & Raunio, M. (2023) Tilapäistä suojelua saavien ukrainalaisten asettautuminen Etelä-Pohjanmaalle. Seinäjoki: Etelä-Pohjanmaan liitto. <https://muuttomoottori.fi/Downloads/Tilap%C3%A4ist%C3%A4%20suojelua%20saavien%20ukrainalaisten%20asettautuminen%20Etel%C3%A4-Pohjanmaalle.pdf> (luettu 12.5.2025)

- Alaverdyan, A., Hautamäki, T., Jousmäki, H. & Kinossalo, M.** (2022) Local report – Finland: How do you feel about school? Local report of interviews with children, and professionals on their school experiences. Children Hybrid Integration: Learning Dialogue as a way of Upgrading Policies of Participation. D5.2. Child UP. <https://www.child-up.eu/wp-content/uploads/2022/06/CHILD-UP-D5.2-Finland.pdf> (luettu 12.5.2025)
- Alemanji, Aminkeng A.** (toim.) (2018) Antiracism education in and out of schools. Lontoo: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-56315-2>
- Alemanji, Aminkeng A.** (2021) Pedagogy of antiracist best practices for Finnish schools. *Educational Practice and Theory* 43 (2), 37–52. <https://doi.org/10.7459/ept/43.2.04>
- Alisaari, J., Latomaa, S., Heikkola, L. M., Harju-Autti, R. & Bergroth, M.** (2025) Koulutusta ohjaavien asiakirjojen ja arkitodellisuuden rajapinnoilla: Suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärään ohjaamisen käytänteet. *Kasvatus & Aika* 19 (2), 44–64. <https://doi.org/10.33350/ka.148849>
- Anis, M.** (2008) Sosiaalityö ja maahanmuuttajat: Lastensuojelun ammattilaisten ja asiakkaiden vuorovaikutus ja tulkinat. Väestöliitto.
- Anis, M.** (2017) Maahanmuuttaja ja sosiaalityö. Teoksessa A. Kananoja, M. Lähteinen & P. Marjamäki (toim.) *Sosiaalityön käsikirja*. Helsinki: Tietosanoma, 323–330.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista** (986/1998) <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986> (luettu 12.5.2025)
- Autio, T.** (2019) Sivistyksestä ja tiedosta kompetensseihin, osaamiseen ja taitoihin: Opetussuunnitelmateoreettinen ja -historiallinen katsaus. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press, 27–62. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3> (luettu 12.5.2025)
- Auvinen, P.** (2022) Ammattikorkeakoulusta valmistunut saa laaja-alaisen työelämäsivistyksen. ARENE. Ajankohtaista. Blogi, 20.1.2022. <https://www.arena.fi/blogi/ammattikorkeakoulusta-valmistunut-saa-laaja-alaisen-tyoelamasivistyksen/> (luettu 12.5.2025)
- Child-up** (2025) Children hybrid integration. Seinäjoen ammattikorkeakoulu. <https://projektit.seamk.fi/hyvinvointi-ja-luovuus/children-hybrid-integration-child-up/> (luettu 19.5.2025)

- Clarke, K.** (2004) Sisällä ja ulkona: maahanmuuttajien yhteisötutkimus. *Yhteiskuntapolitiikka* 69 (6), 631–641. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201209117066>
- Dervin, F.** (2016) Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox. Lontoo: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-54544-2>
- Dervin, F. & Keihäs, L.** (2013) Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen. Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Eskola, J. & Suoranta, J.** (2000) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Harju-Autti, R.** (2022) Kielellisesti tuettu opetus: Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesisältöjä oppimassa. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2666-1>
- Hautamäki, T. & Jousmäki, H.** (2021) Kouluilla on keinoja vähentää lasten ja nuorten yksinäisyyttä. *SeAMK verkkolehti* 27.12.2021. <https://lehti.seamk.fi/hyvinvointi-ja-luovuus/kouluilla-on-keinoja-vahentaa-lasten-ja-nuorten-yksinaisyytta/> (luettu 12.5.2025)
- Hautamäki, T., Jousmäki, H. & Kinossalo, M.** (2022) Osallistavat menetelmät lasten ja nuorten kotoutumisen edistämisessä. Teoksessa T. Hautamäki, A. Aalto, A. Alaverdyan & S. Saarikoski (toim.) *Osallisuus ihmistyössä*. Seinäjoki: Seinäjoen ammattikorkeakoulu, 9–26. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2023020325670>
- Heino, E. & Jäppinen, M.** (2022) Näkökulmia kulttuurin merkityksiin sosiaalityön käytännössä ja tutkimuksessa. *Janus* 30 (2), 174–181. <https://doi.org/10.30668/janus.112106>
- Helakorpi, J., Holm, G. & Liu, X.** (2023) Education of pupils with migrant backgrounds: A systemic failure in the Finnish system? Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.) *Finland's famous education system: Unvarnished insights into Finnish schooling*. Singapore: Springer, 319–333. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-981-19-8241-5.pdf> (luettu 12.5.2025)
- Henttonen, E. & Kareinen, J.** (toim.) (2023) ”Kukaan ei synny vihaamaan”. Nuorten dialogit rasismista ja syrjinnästä. Helsinki: Oikeusministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-400-791-7>
- Hiitola, J. & Peltola, M.** (2018) Tuotettu ja koettu toiseus viranomaisten ja

- maahanmuuttotaustaisten vanhempien kohtaamisissa. Teoksessa J. Hiitola, M. Anis & K. Turtiainen (toim.) Maahanmuutto, palvelut ja hyvinvointi: Kohtaamisissa kehittyviä käytäntöjä. Tampere: Vastapaino, 124–145.
- Holliday, A.** (2013) Understanding intercultural communication: Negotiating a grammar of culture. 1. painos. Lontoo: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203492635>
- Hornborg, A., Kyttälä, M., Laiho, A. & Sinkkonen, H.-M.** (2022) Opettajien puheessa rakentuvat kielellisen ja kulttuurisen eronteon diskurssit. *Kasvatus & Aika* 16 (2), 5–25. <https://doi.org/10.33350/ka.102595>
- Hyvärinen, M.** (1994) Viimeiset taistot. Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, M.** (2010) Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 90–118.
- Intke-Hernandez, M.** (2021) Kielenoppija tarvitsee tuekseen kielitietoisuutta ja yhteisiä tekoja. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 12 (6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2021/kielenoppija-tarvitsee-tuekseen-kielitietoisuutta-ja-yhteisia-tekoja> (luettu 13.5.2025)
- Intke-Hernandez, M. & Holm, G.** (2015) Migrant stay-at-home mothers learning to eat and live the Finnish way. *Nordic Journal of Migration Research* 5 (2), 75–82. <https://doi.org/10.1515/njmr-2015-0012>
- Jousmäki, H., Kinossalo, M. & Hautamäki, T.** (2020) Understanding intercultural competence: From conceptual and curricular objects to competence actions of teachers and social workers working with migrant children. Teoksessa P. Laine, I. Némethová & T. Wiwczaroski (toim.) Intercultural competence at work. Seinäjoki: Seinäjoen ammattikorkeakoulu, 126–141. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20201223102745>
- Jousmäki, H., Kinossalo, M. & Intke-Hernandez, M.** (2022) Monikielinen lukutaito identiteettityön ja osallisuuden tukena. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 13 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2022/monikielinen-lukutaito-identiteettityon-ja-osallisuuden-tukena> (luettu 19.5.2025)
- Juhila, K.** (2018) Aika, paikka, sosiaalityö. Tampere: Vastapaino.

- Jungar, E.** (2024) Turvallinen koulu on vapaa häirinnästä ja rasismista – uudistettu yhdenvertaisuuslaki lisää koulujen vastuuta puuttua niihin. Yhdenvertaisuusvaltuutetun blogi, 24.1.2004. <https://yhdenvertaisuusvaltuutettu.fi/-/turvallinen-koulu-on-vapaa-hairinnasta-ja-rasismista-uudistettu-yhdenvertaisuuslaki-lisaa-koulujen-vastuuta-puuttua-niihin> (luettu 13.5.2025)
- Jäppinen, M.** (2023) Sosiaalityö tänään. Teoksessa J. Linner Matikka & T. Hipp (toim.) Traumainformoitu työote. Keuruu: PS-kustannus, 48–56.
- Jäppinen, M., Metteri, A., Ranta-Tyrkkö, S., Rauhala, P. & Enache, A.** (2017) Kansainvälinen sosiaalityö: Käsitteitä, käytäntöjä ja kehityskulkuja. 2. painos. Tallinna: United Press Global.
- Katisko, M.** (2016) Kulttuurienvälinen kompetenssi sosiaalityössä. Teoksessa K. Törrönen, P. Hänninen, P. Jouttimäki, T. Lehto-Lundén, P. Salovaara & M. Veistilä (toim.) Vastavuoroinen sosiaalityö. Helsinki: Gaudeamus, 178–188.
- Kinossalo, M., Jousmäki, H. & Intke-Hernandez, M.** (2022) Life-story pedagogy for identity – through linguistic and cultural recognition to participation and equity. Apples, Special Issue: Language education for social justice. <https://doi.org/10.47862/apples.111953>
- Kohli, H., Kohli, A., Huber, R. & Faul, A.** (2010) Assessing cultural competence in graduating students. *International Journal of Progressive Education* 6 (1), 6–27. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/237159> (luettu 13.5.2025)
- Laki kotoutumisen edistämisestä** (681/2023). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2023/20230681> (luettu 13.5.2025)
- Laki sosiaalihuollon ammattihenkilöstöstä** (817/2015). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2015/20150817#a8.7.2022-597> (luettu 13.5.2025)
- Laki tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehuksesta** (93/2017). <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/2017/9> (luettu 27.6.2025)
- Lasonen, J.** (2009) Kokemusta korkea-asteelta: Musiikinopettajien kulttuurien välinen asiantuntijuus. Teoksessa J. Lasonen & M. Halonen (toim.) Kulttuurien välinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä. Suomen kasvatustieteellinen seura Fera. Sähköinen versio 2023, 85–108. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-20-9>

- Lastensuojelulaki** (2007/417). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417> (luettu 13.5.2025)
- Lehtonen, H.** (2021) Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) Koulun monet kielet. AFInLA-e, Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13, 70–90. <https://doi.org/10.30660/afinla.100292>
- Malinen, H.** (2019) Anna lapselle ääni: Kieli- ja kulttuuritietoisuuden voima kasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Masoud, A.** (2023) Constructing the integrateable refugee and immigrant through integration policies and practices in Finland. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9997-3>
- Metteri, A., Forsman, S., Heinonen, E. & Laakso, T.** (2016) Monikulttuurinen osaaminen ja kulttuurienvälinen kompetenssi sosiaalityön käytännöissä ja koulutuksessa. Tutkiva sosiaalityö 2016, 27–32. <https://talentia.lukusali.fi/index.html#/reader/784d1a3a-da86-11ec-bdec-00155d64030a> (luettu 13.5.2025)
- Mikkonen, E.** (2023) ”Se menee erityisen kipeään paikkaan” – Sosiaalityöntekijöiden ammatillisia orientoitumisia valkoisuuteen ja rodullistaviin rakenteisiin. Janus 31 (3), 253–271. <https://doi.org/10.30668/janus.120825>
- Mäkelä, M.-L., Kalalahti, M. & Varjo, J.** (2017) Monikulttuurinen suomalainen peruskoulu? Monikulttuurisuus peruskoulun opetussuunnitelmissa 1990–2010 luvuilla. Kasvatus & Aika 11 (4). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68763> (luettu 13.5.2025)
- Niemi, R.** (2009) Onks tavallinen koe vai sellanen, missä pitää miettii? Ympäristölähtöisen terveystkasvatuspedagogiikan kehittäminen narratiivisena toimintatutkimuksena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5174-0>
- OAJ** (2024) Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. Opettajien ammattijärjestö. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/> (luettu 13.5.2025)
- OPH** (2017) Suomen tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehys. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-viitekehukset> (luettu 13.5.2025)

- Paajanen, O-P.** (2024) HS:n uusi itärajan erikoistoimittaja: Venäjän hyökkäys muutti rajaseudun arjen. Helsingin Sanomat 5.12.2024. <https://www.hs.fi/alueet/art-2000010882385.html> (luettu 19.5.2025)
- Paija, T., Hupli, M., Koskinen, S. & Salminen, L.** (2019) Suomalaisten hoitotyön opettajien kulttuurinen kompetenssi. *Hoitotiede* 31 (4), 246–257. <https://journal.fi/hoitotiede/article/download/128454/77577> (luettu 13.5.2025)
- Perusopetuslaki** (628/1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (luettu 13.5.2025)
- Piippo, I.** (2024) Kielitietoisuus moninaistuvissa kielyhteisöissä. *Migration-Muuttoliike* 50 (1), 64–69. <https://siirtolaisuus-migration.journal.fi/article/view/145755> (luettu 13.5.2025)
- POPS** (2014) Kansalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (luettu 13.5.2025)
- Rask, S. & Castaneda, A.** (2023) Rasismi ja rodullistettujen asiakkaiden tukeminen. Teoksessa J. Linner Matikka & T. Hipp (toim.) *Traumainformoitu työote*. Keuruu: PS-kustannus, 48–56.
- Renfors, S.-M.** (2021) Monikulttuurinen coaching osana henkilöstön kehittämistä. *Työelämän tutkimus* 19 (2), 254–263. <https://doi.org/10.37455/tt.101318>
- Repo, E.** (2023) Together towards language-aware schools: Perspectives on supporting increasing linguistic diversity. Turku: Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9178-5>
- Riitaoja, A-L., Jäppinen, M., Kara, H. & Nordberg, C.** (2021) Siirtolaisuus ja moninaisuus sosiaalityön yliopistokoulutuksen ja sosionomi (AMK) -koulutuksen opetussuunnitelmissa. *Janus* 29 (3), 267–285. <https://doi.org/10.30668/janus.91702>
- Rissanen, I.** (2019) Intercultural competencies as part of teachers' moral professionalism. Teoksessa M. Peters (toim.) *Encyclopedia of teacher education*. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_187-1
- Souto, A.-M.** (2022) Rasismi ja nuorten koulutuspolut. Teoksessa M. Lanås & T. Kiilakoski (toim.) *Häiriö? Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa*. Tampere: Vastapaino, 231–258.

- Suomen perustuslaki** (731/1999). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990731> (luettu 13.5.2025)
- Talentia** (2017) Arki, arvot ja etiikka: Sosiaalialan ammattihenkilön eettiset ohjeet. Sosiaalialan ammattijärjestö Talentia ry. <https://talentia.lukusali.fi/index.html#/reader/4fb08bf6-d9e1-11ed-bdad-00155d64030a> (luettu 13.5.2025)
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T.** (2018) Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & Näin*, 2/2018. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201902111224>
- THL** (2023) PALOMA-koulutus. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/tyon-tueksi/paloma-koulutus> (luettu 13.5.2025)
- THL** (2024) Verkkokoulutus antirasismista ammattilaisille. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://thl.fi/aiheet/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/tyon-tueksi/verkkokoulutus-antirasismista-ammattilaisille> (luettu 13.5.2025)
- Tieteen termipankki** (2025) Kielitiede: modaalisuus. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:modaalisuus> (luettu 13.5.2025)
- Tilastokeskus** (2023) Maahanmuuttajataustaisten määrät ja osuudet alueittain, 1990–2021. https://pxdata.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/Maahanmuuttajat_ ja_kotoutuminen/Maahanmuuttajat_ ja_kotoutuminen__Maahanmuuttajat_ ja_kotoutuminen/maakoto_pxt_11vu.px (luettu 13.5.2025)
- Torrentina, M. C.** (2020) Online data collection as adaptation in conducting quantitative and qualitative research during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Education Studies* 7 (11), 78–87. <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/download/3336/5972> (luettu 13.5.2025)
- Turtiainen, K.** (2016) Pakkomuutto sosiaalityössä kohdattavana ilmiönä. Teoksessa M. Jäppinen, A. Metteri, S. Ranta-Tyrkkö & P. Rauhala. (toim.) *Kansainvälinen sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 2016*. Tallinna: United Press, 203–224.
- Törrönen, J.** (2010) Identiteettien ja subjektiasemien analyysi haastatteluaineistossa. Teoksessa J. Ruusuvuori & P. Nikander (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 180–211.
- Ulkomaalaislaki** (301/2004). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040301> (luettu 13.5.2025)

Valtioneuvoston asetus tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien

viitekehuksesta (120/2017). <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2017/120> (luettu 27.6.2025)

Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325> (luettu 13.5.2025)

Yleissopimus lapsen oikeuksista (60/1991). https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2 (luettu 21.1.2025)

Tiina Hautamäki & Henna Jousmäki

Multicultural competence in social work and education: Current status and needs for further education to increase belonging and participation

The multiculturalization of the population in Finland shows in customers' service needs and in professionals' competence needs in social work and education. This article examines the multicultural competences needed by workers in these two fields in the context of basic education. Based on interview data, we analyse how multicultural competences are manifested in social workers' and educators' talk through the use of modality. We also show how these professionals evaluate the tools their education provided them to work in a multicultural context with the aim of enhancing participation. Based on this, we discuss the competence requirements vis-à-vis the development of degree programmes and continuous education today.

Keywords: multicultural competence, social work, education, competences, school, modality