



Kaukola Elina & Wehkamp Hilda

Opettajan vaikutus maahanmuuttajaoppilaan integroitumiseen luokkayhteisössä

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Luokanopettajatutkinto-ohjelma

2023

(9.5.2023)

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Opettajan vaikutus maahanmuuttajaoppilaan integroitumiseen luokkayhteisössä

(Elina Kaukola & Hilda Wehkamp)

Kandidaatin tutkielma, 43 sivua

Toukokuu 2023

Kandidaatin tutkielmamme tavoitteena on selvittää, miten opettaja voi asemassaan vaikuttaa maahanmuuttajaoppilaan integroitumiseen luokkayhteisössä. Haluamme myös selvittää, millaista koulutusta sekä muuta tukea opettajalle tarjotaan kulttuurisen moninaisuuden kohtaamista varten. Tutkimuskysymyksiä meillä on kaksi: 1. Miten opettaja voi asemassaan vaikuttaa maahanmuuttajaoppilaan luokkayhteisöön integroitumisessa? 2. Miten opettajaa on mahdollista valmistaa maahanmuuttajaoppilaan kohtaamiseen? Tutkimusmenetelmäksemme on valikoitunut kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jossa tutkitaan ja arvioidaan valmista teoriaa ja tutkimuksia. Lisäksi kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa pyritään rakentamaan kokonaisuutta. Aineistoa olemme keränneet eri tietokannoista ja löytämiemme lähteiden lähdeluetteloista sekä muutamilta verkkosivustoilta.

Opettaja voi asemassaan vaikuttaa negatiivisesti tai positiivisesti maahanmuuttajaoppilaan integroitumiseen luokkayhteisössä. Opettajan omat käsitykset ja kokemukset maahanmuuttajista ohjailevat opettajan toimintaa sekä tietoisesti että tiedostamatta. On tärkeää, että opettaja pystyy tarkastelemaan omia asenteitaan sekä käyttäytymistä, sillä niillä hän voi vaikuttaa koko luokan ilmapiiriin ja oppilaiden välisiin suhteisiin. Jos opettaja kohtelee oppilaitaan oikeudenmukaisesti, suojaa se maahanmuuttajaoppilaita koulu-uupumukselta ja syrjäytymiseltä. Opettajan usko oppilaansa koulumenestykseen lisää maahanmuuttajaoppilaan sopeutumista kouluun. On myös oleellista, että opetusta suunniteltaessa opettaja ottaa huomioon oppilaiden erilaiset lähtökohdat ja arvot.

Opettajankoulutuslaitoksissa kulttuurista moninaisuutta käsitellään hyvin vähän. Kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen ei ole saatavilla ohjeistuksia, sillä jokaiset ihmisten vuorovaikutustilanteet ovat ainutlaatuisia eikä niitä voi etukäteen harjoitella. Opettaja voi kuitenkin itse-reflektiolla avartaa omia asenteitaan niin, että hän voi suhtautua kulttuuriseen moninaisuuteen avoimemmin. Kunnilla sekä kouluilla on kattavat tukiverkostot opettajille, lisäksi niillä on tarjolla täydennyskoulutuksia aiheesta.

Avainsanat: integraatio, maahanmuuttaja, kulttuurillinen moninaisuus, identiteetti, kulttuuri, luokkayhteisö, opettajankoulutus.

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimuksen tavoite ja toteutus	7
2.1	Tutkimuskysymykset.....	7
2.2	Tutkimusmenetelmä.....	8
2.3	Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat.....	10
3	Keskeisten käsitteiden määrittelyä	12
3.1	Maahanmuuttajaoppilas.....	12
3.2	Kulttuuri ja kulttuurinen moninaisuus.....	13
3.3	Integraatio ja yhteisöllisyys luokassa.....	15
3.4	Identiteetti.....	17
4	Opettajan merkitys maahanmuuttajaoppilaan integraatiossa	18
4.1	Maahanmuuttajaoppilaan integraation tärkeys koulun kontekstissa.....	18
4.2	Opettaja maahanmuuttajaoppilaan kohtaajana.....	19
4.3	Opettajan asema ja rooli luokkayhteisössä.....	23
5	Opettajan tukeminen kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisessa	26
5.1	Kulttuurinen moninaisuus opettajankoulutuksessa.....	26
5.2	Opettajan saama täydennyskoulutus ja tuki interkulttuurisuuteen.....	28
6	Tulosten tarkastelu	31
6.1	Ensimmäinen tutkimuskysymys.....	31
6.2	Toinen tutkimuskysymys.....	32
6.3	Tulosten vertailu.....	34
7	Johtopäätökset ja pohdinta	35
8	Lähteet	39

1 Johdanto

Tarkastelemme tutkielmassamme, miten opettaja voi toiminnallaan vaikuttaa maahanmuuttajaoppilaan integroitumiseen luokkayhteisössä. Lisäksi avaamme opettajalle mahdollisia tukitoimia. Pyrimme vastaamaan tutkielmassamme seuraavaan kahteen tutkimuskysymykseen: 1. Miten opettaja voi asemassaan vaikuttaa maahanmuuttajaoppilaan luokkayhteisöön integroitumisessa? 2. Miten opettajaa on mahdollista valmistaa maahanmuuttajaoppilaan kohtaamiseen?

Toteutamme tutkielman hyödyntäen yhteistutkijuutta, joten aiheen rajaamisessa valintoihimme vaikuttivat erityisesti omat keskeiset arvomme: tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus. Lisäksi halusimme aiheen olevan rajattu tavalla, jossa korostuu paitsi aiheen ajankohtaisuus myös sen jatkuvuus. Omat kotikaupunkimme, Oulu ja Vaasa, moninaistuvat koko ajan. Olemme jo koulu-aikana itse kohdanneet maahanmuuttajaoppilaita. Esimerkiksi Wehkamp on itse ollut alakoulussa luokalla, johon tuli kesken lukuvuoden muutamia oppilaita valmistavalta luokalta. Nämä maahanmuuttajaoppilaat jäivät valitettavasti ulkopuolisiksi luokkayhteisöstä eivätkä päässeet osallisiksi luokan sisäisiin ryhmiin. Olisiko tilanne ollut toinen, jos opettaja olisi huomionnut tilannetta paremmin ja käyttänyt aikaa luokan uudelleen ryhmäyttämiseen? Koska tulemme varmasti kohtaamaan työssämme maahanmuuttajaoppilaita, olisi tärkeää, että meillä olisi työkaluja toimia vastaavissa tilanteissa.

Maahanmuuttajaoppilaiden integroitumiseen luokkayhteisössä vaikuttaa monet eri tekijät, kuten heidän huomioimisensa oppisisältöjen opetuksessa sekä oppilaiden keskinäiset vertaisuuhteet. Selvää on, että myös opettajan toiminnalla on painoarvoa luokkayhteisöön sopeutumisessa. Tämän vuoksi olemme rajanneet tutkimuksemme nimenomaan opettajan näkökulmasta tarkasteltavaksi, sillä koemme siitä olevan meille kaikista eniten hyötyä tulevaisuuden ammatimme vuoksi. Opiskelemme luokanopettajiksi, mutta siitä huolimatta keskitymme tutkimuksemme peruskoulun opettajan näkökulmaan, jotta saisimme koottua kattavamman kokonaisuuden sekä ala- että yläkouluun.

Räsänen, Jokikokkon ja Lampisen (2018) tekemässä tutkimuksessa ilmenee, että miltei jokaisen opettajankoulutuksen tutkintorakenteeseen kuuluu yleensä vain 1–5 opintopisteen kokonaisuus kulttuurisesta moninaisuudesta. Räsänen ja kollegoiden tutkimuksen mukaan lähes jokaisessa opettajankoulutuslaitoksessa koetaan kulttuurisen moninaisuuden opetuksessa olevan haasteita sekä riittämättömyyttä erilaisten näkökulmien käsittelyssä. Lisäksi tutkimuksessa nousee esiin

huoli opettajankouluttajien vähäisestä täydennyskoulutuksesta, etenkin kulttuuriseen moninaisuuteen liittyen. (Räsänen, ym., 2018, s. 8.) Tarkastelemme myöhemmin tutkimuksessamme laajemmin opettajankoulutuksen antamia valmiuksia kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen.

Halusimme perehtyä erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden kouluarkeen, koska Suomeen kotiutuvien maahanmuuttajien määrä on jatkuvassa kasvussa. Martikaisen, Saukkosen ja Säävälän (2013, s. 38) mukaan jo vuosina 1990–2010 maahanmuuttajaväestö on kasvanut nopeasti. Tuona aikana Suomeen muuttaneiden ulkomaalaista syntyperää olevien määrä kasvoi 3,9-kertaiseksi, vieraskielisen väestön määrä 9,1-kertaiseksi ja ulkomaan kansalaisten määrä 6,4-kertaiseksi. Myös Räsänen ja kollegat (2018, s. 7) nostavat teoksessaan esiin, kuinka vuonna 2015 Suomeen saapui yli 32 000 turvapaikanhakijaa, joista alaikäisiä oli miltei 9 000.

Maahanmuuttajien määrän nopea kasvu aiheuttaa haasteita koulumaailmassa, varsinkin kun koulu ja opettajakunta ovat keskiössä maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumisprosessissa. Räsänen ja kollegoiden (2018, s. 7) mukaan maahanmuuton jatkuva lisääntyminen vaatii etnisen, kielellisen, uskonnollisen ja muun kulttuurisen moninaisuuden ymmärtämistä sekä interkulttuurisuutta koulussa ja yhteiskunnassa. Räsänen (2009, s. 3) mukaan lähes jokainen suomalainen lapsi tai nuori viettää yli kymmenen vuotta elämästään koulunpenkillä, jolloin suurin osa ajasta vietetään kouluyhteisön vaikutuspiirissä sekä vuorovaikutuksessa opettajien ja muiden oppilaiden kanssa. Myös oppivelvollisuuslaki 2020 määrää, että kaikki Suomessa vakinaisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia, ja näin ollen heidän tulee suorittaa sekä peruskoulu että toisen asteen koulutus, joko lukio- tai ammatillinen koulutus (OVL, 1:2 §).

Toteutamme tutkielmamme kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, jonka valintaa perustelemme tarkemmin seuraavassa luvussa. Avaamme siinä myös tarkemmin, miten kuvaileva kirjallisuuskatsaus määritellään. Käsittelemme tutkimuksessamme maahanmuuttajaoppilaiden integraation tärkeyttä koulun näkökulmasta, opettajan toimintaa ja toiminnan vaikutuksia maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamisessa sekä opettajan roolia luokkayhteisössä ja sen luomisessa. Lisäksi paneudumme opettajankoulutukseen ja siihen, millä tavoin opettajankoulutus valmistaa tulevia opettajia kulttuurisen moninaisuuden ja maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamiseen. Tarkastelemme myös kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvien täydennyskoulutuksien mahdollisuuksia sekä sitä, mitä muuta tukea opettaja voi saada, kun hänen luokalleen saapuu maahanmuuttaja-

oppilas. Näin ollen tämän tutkielman yhtenä tarkoituksena on toimia ajatuksia herättävänä kirjoituksena opettajaopiskelijoille ja valmistuneille opettajille sekä muille kasvatustieteen ammattilaisille. Tarkoituksena on myös vahvistaa tietoisuutta asian ajankohtaisuudesta ja tärkeydestä.

Tutkielmamme aineistona käytämme tieteellisiä teoksia, artikkeleita sekä muutamia nettisivuja, kuten Finlexiä ja Opetushallituksen sivuja. Lähteemme ovat pääasiassa suomalaisia aineistoja, sillä halusimme tutkia aihetta nimenomaan suomalaisesta kontekstista. Löysimme lähteitä hakusanojen avulla. Näistä hakusanoista muodostui tutkielmamme keskeiset käsitteet: kulttuurinen moninaisuus, integraatio, luokkayhteisö, maahanmuuttajaoppilas sekä interkulttuurisuus. Kotimaisten lähteiden lisäksi täydensimme kuitenkin täydentämään aiheiden käsittelyä myös kansainvälisillä lähteillä. Tutkielmassa käyttämiämme keskeisiä tutkijoita ovat Helsingin yliopiston dosenttuuri Mirja-Tytti Talib ja emeritaprofessori Karmela Liebkind sekä Oulun yliopiston emeritusprofessori Rauni Räsänen ja lehtori Katri Jokikokko.

2 Tutkimuksen tavoite ja toteutus

Tässä luvussa tuomme esiin tutkimuskysymyksemme ja perustelemme niiden valintaa, lisäksi esittelemme tutkimusmenetelmämme sekä avaamme tiedonhankintaprosessiamme. Kandidaatin tutkielmamme tavoitteena on saada selville, miten opettaja voi omassa asemassaan vaikuttaa maahanmuuttajaoppilaan integroitumiseen luokkayhteisössä ja millaista koulutusta sekä muuta tukea opettajalle tarjotaan kulttuurin moninaisuuden kohtaamista varten.

2.1 Tutkimuskysymykset

Puusan ja Juutin (2020, s. 12–13) mukaan hyvin rajatussa tutkimuksessa on usein kaksi tai kolme tutkimuskysymystä. Mäntylä, Toomar ja Reukauf (2013) varoittavat, että tutkielman aiheella on vaara paisua liian laajaksi, mikäli tutkimuskysymyksiä on liikaa. Heidän mielestään joskus yksikin tutkimuskysymys on tarpeeksi (Mäntylä, ym., 2013, s. 17). Näitä neuvoja noudattaen muodostimme kaksi tutkimuskysymystä. Puusa ja Juuti (2020, s. 12–13) kirjoittavat myös, kuinka tavallista on, että tutkimuskysymykset muuttuvat vielä myöhemmin aineistoon tutustuessa. Tutkimuskysymyksiemme pohtiminen vei jonkin verran aikaa, ja ne muotoutuivat vielä kirjoitusprosessinkin aikana. Meille on tulevana opettajina tärkeää, että tutkimuskysymykset on muotoiltu siten, että ne tutkivat aihetta opettajan näkökulmasta. Lisäksi opiskelijoina koimme mielenkiintoiseksi tutkia aihetta perehtymällä kulttuurisen moninaisuuden käsittelyyn opettajankoulutuksessa. Haastetta tutkimuskysymyksiensä muotoilussa tuotti niiden rajaaminen, sillä aiheesta olisi voinut muodostaa monia erilaisia kysymyksiä, mutta lopulta päädyimme kuitenkin kahteen seuraavaan:

1. Miten opettaja voi asemassaan vaikuttaa maahanmuuttajaoppilaan integroitumiseen luokkayhteisössä?
2. Miten opettajaa on mahdollista valmistaa maahanmuuttajaoppilaan kohtaamiseen?

Ensimmäiseen kysymyksen muotoiluun vaikutti osittain omat kouluaikaiset kokemuksemme opettajien työskentelystä sekä mahdollisista arvoista ja asenteista maahanmuuttajaoppilaiden integroitumisessa luokkayhteisöön. Haluamme tutkia, miten opettajia saisi tiedostamaan paremmin oman toimintansa vaikutukset maahanmuuttajaoppilaisiin ja toisaalta, miten opettajia voisi tukea tässä asiassa? Myös toinen kysymyksemme muotoutui osittain omien kokemuksemme pohjalta, sillä olemme itse kokeneet, ettemme opintojemme aikana ole saaneet tarpeeksi valmiuksia maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamiseen. Toisella kysymyksellä haluamme

selvittää, miten opettajankoulutuksessa käsitellään kulttuurista moninaisuutta ja miten nämä opintokokonaisuudet valmistavat tulevia opettajia työhönsä. Lisäksi selvitämme, millaisia jatkokoulutusmahdollisuuksia opettajalla on sekä millaisia tukipalveluja kouluilla on maahanmuuttajaoppilaiden integroitumisen avuksi.

2.2 Tutkimusmenetelmä

Toteutamme kandidaatin tutkielmamme teoreettisena tutkimuksena niin, että tutkimusmetodinamme toimii kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Päädyimme tähän metodiin, sillä siinä tutkitaan ja arvioidaan valmista teoriaa ja tutkimuksia. Tällöin kandidaatin tutkielmamme toimii hyvin pohjana pro-gradu tutkielmalle.

Baumeister ja Leary (1997) tuovat esiin erilaisia syitä kirjallisuuskatsauksen käyttöön. Heidän mukaansa kirjallisuuskatsauksella voidaan arvioida erilaisiin tutkimusaiheisiin liittyvää teoriaa. He toteavat myös, että katsauksen avulla voidaan rakentaa kokonaiskuvaa tietystä aiheesta. Lisäksi heidän mukaansa kirjallisuuskatsauksen avulla pyritään tunnistamaan ongelmia (Baumeister & Leary, 1997, s. 312). Meidän tavoitteenamme on arvioida erilaista teoriaa tutkimusaiheeseemme liittyen, sillä tahdomme perehtyä jo olemassa olevaan teoriaan ennen pro-gradu tutkielman aloittamista. Lisäksi tavoitteenamme on katsauksen avulla rakentaa selkeä kokonaiskuva maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumisesta luokkayhteisöön. Pyrimme myös tunnistamaan ongelmia liittyen maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumiseen sekä opettajan työn tukemiseen kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisessa.

Salminen (2011) jakaa kirjallisuuskatsaukset kolmeen eri tyyppiin, joita ovat kuvaileva ja systemaattinen kirjallisuuskatsaus sekä meta-analyysi. Näistä kolmesta tyyppistä valitsimme tutkielmamme menetelmäksi kuvailevan kirjallisuuskatsauksen. Salminen (2011) luonnehtii kirjallisuuskatsausta yleiskatsaukseksi, jossa ei ole tarkkoja sääntöjä. Hänen mukaansa kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa käytetään laajoja aineistoja eivätkä tutkimuskysymyksetkään ole tiukkaan rajattuja, kuten meta-analyysissä tai systemaattisessa katsauksessa. Kirjallisuuskatsauksessa tutkittavaa aihetta lähestytään laaja-alaisesti ja näin ollen pystytään tarvittaessa luokittelemaan asian ominaisuuksia (Salminen, 2011, s. 6).

Olemme toteuttaneet tutkielmamme parityönä ja näin ollen hyödyntäneet tutkimusmenetelmänä yhteistutkijuutta. Tutkimustapa toimii meille hyvin, sillä olemme molemmat vahvasti motivoituneita aiheestamme ja koemme yhteistutkijuuden tukevan oppimistamme. Lukuisat

keskustelumme aiheesta ovat toimineet tutkimuksemme kivijalkana, ja ajatuksiemme sanoittaminen on toiminut tärkeänä apuna tutkimuksemme jäsentelyssä. Lisäksi yhteistutkijuudessamme hyveenä on moninäkökulmaisuus. Tuomi ja Sarajärvi (2018) avaavat kirjassaan moninäkökulmaisuutta triangulaatio-käsitteellä. Heidän mukaansa triangulaatio tarkoittaa tutkimuksessa käytettävien monipuolisten metodien, tiedonlähteiden ja teorioiden yhdistämistä sekä monien tutkijoiden näkökulmien hyödyntämistä. Tutkijoihin liittyvällä triangulaatiolla tarkoitetaan yhteistutkijuutta eli sitä, että tutkijoina toimii monia henkilöitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 126–127).

Olemme etsineet aineistoja tutkielmaamme monista eri tietokannoista, jotka tulivat tutuksi Oulun yliopiston tiedonhankintakurssilla. Kyseisiä tietokantoja ovat esimerkiksi Scopus, Ebsco Database, ProQuest sekä Google Scholar ja Oulun yliopiston kirjaston oma tietokanta Oula-Finna. Näistä eniten käytimme kahta jälkimmäistä, Google Scholaria sekä Oula-Finnaa. Etenkin Oula-Finnan kautta löysimme paljon painettuja teoksia, jotka pystyimme lainaamaan yliopistomme kirjastosta. Tietokannoista teoksien löytämiseksi käytimme monia hakusanoja, esimerkiksi *integraatio*, *kulttuurinen moninaisuus*, *luokkayhteisö*, *maahanmuuttaja*, *maahanmuuttajaoppilas*, *monikulttuurisuus* ja *opettajankoulutus*. Lisäksi olemme hakeneet teoksia hakusanojen englanninkielisillä (Yhdysvallat) vastineilla: *class community*, *cultural diversity*, *immigrant*, *immigrant student*, *integration*, *multicultural* and *teacher education*. Tietokantojen lisäksi olemme löytäneet materiaaleja eri artikkelien lähdeluetteloista.

Monipuolisten hakusanojen avulla löysimme paljon lähteitä, mutta oleellisia hakukeinoja tutkimuksessamme olivat myös hakulausekkeiden muodostaminen, hakusanojen yhdistäminen sekä synonyymien hakeminen. Hakusanojen yhdistämiseen hyödynsimme Boolean operaattoreita OR ja AND. Olemme myös käyttäneet asteriskiä eli tähtimerkkiä, (*), sanojen katkaisuun. Boolean OR-operaattorilla on kätevää yhdistää saman aihepiirin sanoja, esimerkiksi synonyymejä ja erikielisiä vastineita. Muun muassa tällaisia hakuja muodostimme OR-operaattorilla: peruskoulu OR ”primary school” OR ”elementary school”. AND-operaattoria käytimme hakutuloksien tarkentamiseen, sillä operaattori hakee viitteet, joista löytyy kaikki haetut sanat. Tätä operaattoria käytimme esimerkiksi näin: *immigra*AND student AND integration*.

2.3 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

Tutkielmamme aihetta pohtiessa löysimme Mikkolan ja Heinon (1997) teoksen *Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun*, jossa he esittelevät tekemänsä laadullisen monitapaustutkimuksen. Tutkimuksessa on haastateltu luokanopettajia, jotka ovat työskennelleet maahanmuuttajaoppilaiden kanssa, ja siinä käydään läpi muun muassa oppilaiden sopeutumisongelmia, opettajien ratkaisuja oppilaiden ongelmiin sekä koulun toiminnan puutteita. Päätimme tuoda tämän, 1990-luvun lopussa tehdyn tutkimuksen esiin tutkielmassamme, koska koemme mielenkiintoiseksi näkökulmaksi verrata omia tuloksia tähän tutkimukseen sekä pohtia, onko tilanne mahdollisesti muuttunut ja jos on, niin miten.

Mikkola ja Heino (1997) nostavat esiin tuloksista sen, että yksi merkittävä tekijä maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumisessa oli ollut valmistava opetus. Heidän tutkimuksensa julkaisuajan kohtana valmistavaa opetusta tarjottiin maksuttomana vain pakolaisille, mutta Opetushallituksen linjauksen mukaisesti valmistavaa opetusta tarjotaan nykyään maksuttomana kaikille esi- ja peruskouluikäisille maahanmuuttajataustaisille, joilla ei ole tarvittavia kielellisiä valmiuksia (Opetushallitus, 2017). Naukkarinen ja Tiermas (2019) tuovat artikkelissaan esille tietoa valmistavasta opetuksesta. He kertovat, että sitä järjestetään eri tavoin eri kunnissa ja sen järjestäminen on kunnille vapaaehtoista. Pääkaupunkiseudulla on jo muutaman vuoden ajan järjestetty valmistavaa opetusta inklusiivisesti yleisopetuksen ryhmässä alkuopetusikäisille oppilaille heidän lähikouluissaan. Naukkarinen ja Tiermas kuitenkin nostavat esille sen, kuinka tätä vanhemmille oppilaille tarjotaan pääkaupunkiseudulla usein valmistavan opetuksen ryhmää koulussa, joka ei ole heidän lähikoulunsa. Naukkarisen ja Tiermasin mukaansa monissa muissa kunnissa tarjotaan usein ryhmämuotoista valmistavaa opetusta, jossa oppilas voidaan integroida muiden oppiaineiden tunneille siten, että huomioidaan oppilaan ikä sekä opiskelutaidot. Inklusiivista opetusta järjestetään heidän mukaansa, mikäli oppilaan kielitaito sallii. Oppilaalla on oikeus valmistavaan opetukseen noin yhden lukuvuoden ajan, jonka jälkeen hänet siirretään oman lähikoulun yleisopetuksen ryhmään (Naukkarinen & Tiermas, 2019).

Sivuumme tutkielmassamme valmistavaa opetusta, sillä se on monen maahanmuuttajaoppilaan ensikosketus suomalaiseen peruskouluun. Vaikka kunnat järjestävät Naukkarisen ja Tiermasin (2019) mukaan valmistavaa opetusta eri tavoin tai eivät järjestä sitä välttämättä ollenkaan, halusimme kuitenkin nostaa aiheen esille tutkielmassamme. Jos kunnassa järjestetään valmistavaa opetusta inklusiivisesti yleisopetuksen ryhmässä tai vastaavasti ei ollenkaan, tarkoittaa tämä

käytännössä sitä, että luokanopettajan vastuulle jää valmistava opetus. Jääkö tällaisessa tapauksessa opettajan vastuulle maahanmuuttajaoppilaan kielellisten haasteiden ja ongelmien ratkominen sen sijaan, että hän pystyisi keskittymään luokkayhteisöön ja luokan ryhmäyttämiseen?

Aukion ja Arolan (2010) mukaan etenkin maahanmuuttajien joukossa on mahdollista esiintyä puolikielisyttä, mikä on haitallista, sillä oman äidinkielen merkitys on suuri yksilön ja ryhmän identiteetin tukemisessa sekä psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin ylläpitämisessä (Aukio & Arola, 2010, s. 64, 66). Huss (1999) määrittelee puolikielisyttä siten, että esimerkiksi lapsi ei opi mitään kieltä kunnolla, sillä hänen arkensa kieliympäristössä näkyy vahvasti kaksi tai useampi kieli. Aukio ja Arola (2010, s. 64) mukaan puolikielisyttä ilmenee tilanteissa, joissa maahanmuuttajaoppilaalle ei anneta tai pystytään tarjoamaan mahdollisuuksia kehittää äidinkielellistä kielitaitoaan sen paremmin kuin enemmistökielen taitojaankaan. Opettajien tulisi siis osata auttaa oppilasta kehittämään kielellisiä taitojaan ja välttämään riskiä puolikielisyteen, vaikka kouluilla ei usein ole riittäviä resursseja jokaisen oppilaan äidinkielen opetukseen. Näin ollen sekä valmistava opetus että maahanmuuttajaoppilaan kielelliset haasteet ja kielen kehitys liittyvät vahvasti tutkielmamme aiheeseen. Jouduimme kuitenkin rajaamaan pois näiden laajemmän käsittelyn, sillä kandidaatin tutkielman laajuus ei riitä jokaisen aiheemme osa-alueen kokonaisvaltaiseen käsittelyyn.

Mikkolan ja Heinon (1997) tutkimuksessa nousee esiin myös se, kuinka opettajat kertovat hyötynensä siitä, että heillä oli ennakkotuntemusta oppilaan omasta kulttuurista. Heidän mukaansa opettajan ennakkotuntemus voisi vaikuttaa maahanmuuttajaoppilaan ongelmien ennaltaehkäisykeinona. He kertovat siitä, kuinka heidän haastattelevansa opettajat olivat korostaneet kodin tuen tärkeyttä maahanmuuttajaoppilaille. He nostavat esille myös opettajien jaksamisen. Heidän mukaansa opettajat kuormittuvat, jos he eivät saa tarpeeksi tukea ja koulutusta maahanmuuttajaoppilaan opettamiseen tai tietoa oppilaan taustasta (Mikkola & Heino, 1997). Vaikka kyseessä onkin nyt jo melko vanha tutkimus, saattavat sen tulokset olla valideja myös nykyään. Kirjallisuuskatsauksessamme pyrimme selvittämään, miten tilanne on mahdollisesti muuttunut.

3 Keskeisten käsitteiden määrittelyä

Tässä luvussa avaamme tutkimuksemme keskeisimpiä käsitteitä, joita ovat maahanmuuttajaoppilas, kulttuuri ja kulttuurinen moninaisuus, integraatio ja luokkayhteisö sekä identiteetti. Käsittelemme jokaista käsitettä varsin laajasti, sillä niiden ymmärtäminen tukee lukijan kokonaisvaltaista lukukokemusta sekä tutkimuksen sisällön ymmärtämistä.

3.1 Maahanmuuttajaoppilas

Liebkind (1994) määrittelee maahanmuuttajan yläkäsitteenä, jota käytetään ulkomaan kansalaisesta, joka muuttaa synnyinmaastaan toiseen maahan asumaan. Maahanmuuttaja-käsite (engl. immigrant) kattaa karkeasti alleen: 1. *siirtolaiset*, 2. *pakolaiset*, 3. *turvapaikanhakijat ja* 4. *paluumuuttajat* (Liebkind, 1994, s. 9–10). Suomen ulkomaalaislainsäädäntö (2004) on määritellyt maahanmuuttajat seuraavanlaisesti: 1. paluumuuttajat nimensä mukaan ovat entisiä tai nykyisiä Suomen kansalaisia tai suomalaista syntyperää olevia henkilöitä, jotka palaavat Suomeen asumaan. 2. Siirtolainen voi olla maahan- tai maastamuuttaja. 3. Pakolaiseksi luokitellaan ne kotimaansa ulkopuolella olevat henkilöt, joille myönnetään oleskelulupa, sillä heillä on perustellusti aihetta pelätä vainotuksi tulemistä jonkun seuraavan asian vuoksi: rotu, uskonto, kansalaisuus, johonkin yhteiskunnalliseen ryhmään kuuluminen tai poliittinen syy. 4. Turvapaikanhakija sen sijaan pyytää suojaa ja oleskeluoikeutta vasta saavuttuaan uuteen maahan (UML 1:3 §).

Käsittelemme tutkimuksessamme kaikkia edellä mainittuja ryhmiä, joten käytämme tekstissä termiä maahanmuuttaja. Suárez-Orozco (2017) on jakanut maahanmuuttajien lapset kahteen ryhmään: ensimmäiseen ja toiseen sukupolveen. Hänen mukaansa ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajat ovat syntyneet eri maassa mihin he ovat muuttaneet, kun taas toisen sukupolven maahanmuuttajat ovat syntyneet maassa, johon heidän vanhempansa ovat tulleet aiemmin maahanmuuttajina. Ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajien yhdistävänä tekijänä on se, että molemmissa tapauksissa maahanmuuttajan vanhemmat ovat syntyneet ulkomailla (Suárez-Orozco, 2017, s. 524). On tyypillistä, että maahanmuuttajat jaetaan Suárez-Orozcon tavoin sukupolviin, mutta meidän tutkielmassamme keskitymme tarkastelemaan vain ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajaoppilasta eli peruskouluikäistä oppilasta, joka on muuttanut muualta Suomeen. Kontekstissamme maahanmuuttajaoppilaan äidinkieli ja kulttuuri-identiteetti eroavat valtaväestöstä.

Suárez-Orozco (2017) korostaa, että maahanmuuttajaoppilaat tulevat kouluun erilaisista sosio-ekonomisista, etnisistä ja uskonnollisista perhetaustoista, joissa osalla saattaa olla korkeasti koulutetut vanhemmat ja joidenkin vanhemmilla ei ole mitään koulutustaustaa (Suárez-Orozco, 2017, s. 524). Kuitenkin Vandeyarin, Vandeyarin ja Gamedzen (2017, s. 534) mukaan maahanmuuttajaoppilaiden perhetaustoista huolimatta koulujen tulisi pystyä tarjoamaan koulutusta, joka tukee maahanmuuttajaoppilaiden tulevaisuuden mahdollisuuksia uudessa yhteiskunnassa. Vaikka maahanmuuttajaoppilaan perhe on merkittävä integraatioprosessissa, jätämme kuitenkin perhetaustojen laajemman tarkastelun pois tutkielmamme koulukontekstin vuoksi.

3.2 Kulttuuri ja kulttuurinen moninaisuus

Tulemme tutkimuksessamme käyttämään useaan otteeseen termiä kulttuuri (engl. culture), vaikka sille ei yksiselitteistä määritelmää olekaan. Yksinään kulttuurin käsite on liian laaja, jopa mahdoton määriteltäväksi. Usein onkin, että kulttuuri-sanana merkitys selviää kontekstista eli asiayhteydestä. Roosin (1988, s. 16) mukaan kulttuurilla kuvattiin ennen tieteen ja taiteen saavutuksia, mutta myös tietyn kansakunnan elämäntapoja. Triandis (1995) kertoo teoksessaan, että kielet, aikakaudet ja tapahtumapaikat toimivat kulttuuria määrittelevinä tekijöinä – siksi kulttuuria rinnastettiin suoraan elämäntapoihin. Ennen uskottiin, että ihmiset, jotka ovat tietyssä paikassa, tietynä aikana ja puhuvat samaa, tiettyä kieltä, jakavat samoja arvoja, normeja ja asenteita, ovat yhdessä muokanneet ryhmänsä kulttuuria (Triandis, 1995, s. 6). Näin varmasti oli, mutta Kupiaisen (1994, s. 31) mukaan kulttuurin käsite on muuttunut monimutkaisemmaksi, sillä kulttuurit limittyvät toisiinsa, eikä eri kulttuurien tarkkoja eroja voida kertoa. Talibin ja kollegoiden (2004) mukaan nykyään kulttuuri ymmärretään jatkuvasti muuttuvana. Isoimpana tekijänä jatkuvaan muutokseen on tehokkaat tiedotusvälineet ja niiden nopeus, minkä ansiosta kulttuurit ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään ja siten omaksuvat toisiltaan vaikutteita (Talib, ym., 2004, s. 15). Tiivistyksenä voidaan lähteiden perusteella sanoa, että kulttuuria on kaikki ympärillämme oleva: se, mitä näemme, teemme, sanomme tai jopa syömme. Kaikki yhteisöt, joihin kuulumme muodostavat omia kulttuurejaan.

Käsitlemme tutkielmassamme lisäksi paljon kulttuurista moninaisuutta (engl. cultural diversity), minkä vuoksi koemme tärkeäksi avata kyseistä käsitettä laajemmin. Kulttuurinen moninaisuus liittyy vahvasti aiheeseemme, kun käsitlemme maahanmuuttajaoppilaita sekä opetta-

jien valmiuksia kohdata maahanmuuttajaoppilas. Jokikokko (2021) mainitsee sen, kuinka kulttuurisen moninaisuuteen liittyy laajasti, hieman jopa epämääräisesti, eri käsitteitä. Hänen mukaansa kulttuurisen moninaisuuden ohella käsitellään usein monikulttuurisuutta ja interkulttuurisuutta. Jokikokko määrittelee monikulttuurisuuden eri kulttuurien rinnakkaiselona, kun taas interkulttuurisuus tarkoittaa hänen mukaansa kulttuurien välistä vuorovaikutusta. Hän myös ilmaisee sen, kuinka monet käsitteet ovat jollain tavalla ongelmallisia, mutta kuinka kulttuurinen moninaisuus on kuitenkin vakiintunut käsitteenä Suomessa opetushallituksen käyttämäksi (Jokikokko, 2021, s. 5). Saartoalan (2015) mukaan moninaisuuden (engl. diversity) käsite on sisällöltään laajempi kuin monikulttuurisuus, jota perinteisesti käytetään. Hän huomauttaa siitä, kuinka meillä kaikilla on oma kulttuurimme sekä kuulumme lisäksi erilaisiin kulttuureihin. Tämän takia on yleistävää puhua yhdestä kulttuurista viitaten esimerkiksi maahan, sillä yhden maankin sisällä esiintyy erilaisia kulttuureita (Saartoala, 2015, s. 5).

Muukkonen (2017) huomauttaa, että monikulttuurisuuden käsite ohjaa huomiota liikaa kulttuuriin taustoihin ja eroihin sekä pakottaa täten luokittelemaan ihmiset johonkin kulttuuriin. Hänen mukaansa kulttuurinen moninaisuus mahdollistaa aiheen käsittelemisen laajemmin. Lisäksi Muukkonen nostaa esille sen, että puhuttaessa moninaisuudesta tarkoitetaan, etenkin kasvatus-tieteessä ja opettajankoulutuksessa, kaikissa olevaa moninaisuutta ja sitä, kuinka kaikki kuuluvat osaksi moninaisuuden kirjoa. Kulttuurisen moninaisuuden käsitteen käyttämisen avulla välitetään toiseuksien luomista ja vastakkainasettelua sekä edistetään tasa-arvoisuutta ja moninaisuuden hyväksymistä (Muukkonen, 2017, s. 1–2).

Lisäksi UNESCO on julistanut kulttuuri-ilmaisujen moninaisuuden suojelemisesta ja edistämisestä vuonna 2005 yleissopimuksen, jonka myös Suomi on ratifioinut. Tämä julistus määrittelee kulttuurisen moninaisuuden ihmiskunnan uudistuvana ja muuttavana voimavarana, ja sen tehtävänä on pyrkiä ehkäisemään kielteistä erottelua kulttuurien välillä (Suomen YK-liitto, 2010, s. 5 & 8).

Päädyimme Jokikokon, Saartoalan ja Muukkosen sekä UNESCO:n määritelmien perusteella käyttämään tutkielmassamme nimenomaan kulttuurinen moninaisuus -käsitettä monikulttuurisuuden sijasta. Koemme, että kulttuurinen moninaisuus on neutraalimpi käsite, joka ei ylläpidä toiseuttavia ilmauksia ja vastakkainasettelua kulttuurien välillä. Lisäksi se, että kulttuurinen moninaisuus on vakinaistunut käsitteenä opetushallituksessa sekä UNESCO:n julistuksessa,

vaikutti päätökseemme. Joissakin käyttämässämme lähteissä kuitenkin käytettiin termiä monikulttuurisuus, jonka vuoksi muutimme nämä tutkielmamme yhteneväisyyden takia kulttuuriseksi moninaisuudeksi.

3.3 Integraatio ja yhteisöllisyys luokassa

Berry (1986) jakaa maahanmuuttajien uuteen kulttuurin sopeutumisen eli akkulturaation eri käsitteisiin, jotka Talib on kääntänyt kirjassaan *Monikulttuurinen koulu: Haaste ja mahdollisuus* (2002). Nämä käsitteet ovat hänen mukaansa 1. *integraatio (engl. integration) eli yhdentyminen*, 2. *assimilaatio eli sulautuminen*, 3. *separatismi eli eristäytyminen* ja 4. *marginalisaatio eli syrjäytyminen* (viitattu lähteestä Talib, 2002, s. 25). Integraatio mahdollistaa parhaan psykologisen tuloksen maahanmuuttajien sopeutumiseen, sillä se tarkoittaa sitä, että maahanmuuttaja pyrkii yhdistämään oman kulttuurinsa arvot uuteen kulttuuriin (Talib, 2002, s. 25–26).

Sopeutuminen eli integraatio on tärkeässä asemassa kaksi- tai monikulttuurisuuden luomisessa. Mikkola (2001, s. 37) tarkastelee integraatiota henkilön sisäisenä ja ulkoisena dynaamisena prosessina. Kun henkilö on saavuttanut tarpeeksi hyvän kielitaidon sekä sosiaalisen aseman ja luonut kontakteja, pidetään häntä Talibin ja kollegoiden (2004) mukaan ulkoisesti sopeutuneena. Sisäisesti sopeutunut ihminen on osannut ymmärtää sekä hyväksyä muutokset entisen ja nykyisen itsensä välillä (Talib, ym., s. 45–46). Pitkänen ja Vanhalakka-Ruoho (1997) toteavat, että onnistuneessa integraatiossa maahanmuuttaja kunnioittaa omaa kulttuuriaan, mutta osaa sopeutua myös suomalaiseen kulttuuriin. Integraatioprosessi voi olla pitkä ja vaikea, minkä takia esimerkiksi koulun ja kodin yhteistyö on erityisen tärkeää (Pitkänen & Vanhalakka-Ruoho, 1997, s. 447–448).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, kuinka opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaiden maassaoloaika, taustat ja lähtökohdat, jotta heille osataan tarjota oikein kohdistettua opetusta. Lisäksi pyritään kaikin keinoin tukemaan heidän identiteettinsä ja kielen kehitystä, jotta he saavat samat valmiudet tasapainoiseen ja aktiiviseen elämään vieraassa maassa. Usein maahanmuuttajaoppilaille luodaankin oppimissuunnitelma, joka samalla voi toimia osana kyseisen oppilaan kotoutumissuunnitelmaa (Opetushallitus, 2016). Tällä tavoin koulu on osallisena maahanmuuttajaoppilaan integraatiossa.

Sen lisäksi, että useat maahanmuuttajat pyrkivät integroitumaan osaksi yhteiskuntaa, on maahanmuuttajaoppilaille edessä myös integroituminen koulun luokkaan ja sen sisäiseen luokkayhteisöön. Oppilaiden muodostamasta luokasta eli oppilasryhmästä voidaankin puhua monella eri tavalla. Pollari ja Koppinen (2010) toteavat, että ryhmän voi määritellä monella tavalla. Heidän mukaansa ihmisjoukko ei vielä muodosta ryhmää, vaan vaatii se tiedostettua yhteenkuuluvuutta ja yhdenmukaista toimintaa. Jotta ihmisjoukosta voidaan puhua ryhmänä, tulee sen jäsenten toimia jonkinlaisessa vuorovaikutuksessa keskenään (Pollari & Koppinen, 2010, s. 151). Luokka muodostaa melko automaattisesti oppilaille ryhmän, sillä luokassa oppilaat toimivat vuorovaikutuksessa keskenään, mutta jotta luokkaa voi kutsua yhteisöksi, vaatii se yhteisöllisyyttä. Yhteisö eroaa satunnaisesta ryhmästä Rainan (2012) mukaan siten, että yhteisölle tunnusomaista ovat yhteiset tavoitteet ja arvot. Näihin molempiin kuuluu Rainan mukaan sopimuksellisuus, joka vaatii yhteisön sisällä vuorovaikutusta. Hyvä yhteisöllisyys vaatii hänen mukaansa työtä, etenkin kun kyseessä on niin sanottu keinotekoinen yhteisö, kuten koulun luokka. Rainan mukaan tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat eivät saavu luokkaan vapaaehtoisesti ja he eivät välttämättä ole toisilleen ennestään tuttuja (Raina, 2012, s. 12, 26). Tässä tutkielmassa olemme päättäneet keskittyä sanaan luokkayhteisö (engl. class community), sillä haluamme tutkia nimenomaan oppilaiden muodostamaa ryhmää yhteisöllisyyden näkökulmasta.

Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan luokan yhteisöllisyyttä voi lisätä ryhmäytymisellä, yhteisillä kokemuksilla sekä perinteillä. He nostavat esille, kuinka tärkeä osa yhteisöllisyyttä on turvallinen ilmapiiri ja kokemus osallistumisen mahdollisuudesta. Iso osa luokkayhteisöä on sen tarjoama vertaisryhmä nuorille, jossa tapahtuu vuorovaikutusta lähes päivittäin (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 41–43, 52). Rainan (2012) mukaan yhteisöllisyys on yhteisöä laajempi käsite, sillä se kattaa kokemuksellisuuden. Yhteisöön voi kuulua, vaikka ei olisikaan siitä kovin tietoinen tai toimisi aktiivisesti siinä (Raina, 2012, s. 11).

Yhteisöön kuulumiseen liittyy Rainan (2012) mukaan ajatus siihen kuulumattomista eli ”niistä toisista”, jotka ovat ryhmän ulkopuolisia. Hän nostaa esiin sen, miten usein yhteisöllisyyden kokemus korostuu ulkopuolisesta uhasta (Raina, 2012, s. 11–12). Tämä ilmiö voisi siis esiintyä tilanteessa, jossa yhteisölliseen luokkaan saapuu uusi oppilas. Kenties tilanne on vielä kärjistyneempi, kun oppilas edustaa toista kulttuuria ja on siten ulkopuolinen myös yhteiskunnan näkökulmasta. Tästä syystä tulemme tutkielmassamme käsittelemään tarkemmin maahanmuuttajaoppilaan integraation tärkeyttä koulun näkökulmasta sekä opettajan asemaa luokassa yhteisöllisyyden näkökulmasta.

3.4 Identiteetti

Identiteetin käsite on hyvin kompleksi ja siksi sitä on varsin vaikeaa määritellä – käsitteestä ja sen merkityksestä löytyy monia erilaisia teorioita, mutta käsittelemme niistä muutamia. Identiteetti (engl. identity) on kuitenkin oleellinen käsite tutkimuksessamme, sillä Talibin, Löfströmin ja Merin (2004) mukaan identiteetti ja maahanmuutto ovat sidoksissa toisiinsa: muutto uuteen maahan heikentää ihmisen minäkäsitystä, eli sitä millaisena hän näkee itsensä. Oma identiteetti muokkaantuu, kun ihminen asettuu uuteen paikkaan, jossa täytyy oppia uutta kieltä ja kulttuurin tapoja (Talib, ym., 2004, s. 35). Liebkindin (1988, s. 84) mukaan maahanmuuttoa pidetäänkin suurena uhkana identiteetille, koska epävarmuus heikentää pysyvyyden ja varmuuden tunteita. Suomalainen psykologi Liisa Keltikangas-Järvinen (2000) on luonut identiteetistä määritelmän, johon useimmat muutkin identiteettitutkijat samaistuvat. Hänen määritelmänsä mukaan identiteetti on minuuden kokonaisuus, jonka osina toimivat minäkäsitys ja mielikuva itsestä. Lisäksi hän tarkentaa, että identiteetissä oleellista on pysyvyyden tunne ja tunne siitä, keneksi ja millaiseksi on kasvamassa (Keltikangas-Järvinen, 2000, s. 112). Tätä Keltikangas-Järvisen määritelmää aiommekin hyödyntää kandidaatin tutkielmassamme.

Kulttuuri ja identiteetti ovat kiinteästi liitoksissa toisiinsa. Kulttuurisissa kohtaamisissa kulttuuri-identiteetin merkitys nousee keskeiseksi. Kulttuuri-identiteetti (engl. cultural identity) voidaan Friedmanin (1994) mukaan mieltää yksilön ominaisuudeksi, joka toimii tietynlaisen sosiaalisen identiteetin perustana, mutta se ei siitä huolimatta ole yhteiskunnan sosiaalisten instituutioiden tuotetta vaan enemmänkin kasvuympäristön muodostama kokonaisuus (Friedman, 1994, s. 29–30).

Koemme identiteetin sekä kulttuuri-identiteetin käsitteiden avaamisen tutkielmamme kannalta tärkeäksi, sillä Talib (1999) korostaa, kuinka tärkeää on tietää, miten eri kulttuuri-identiteetit ovat muotoutuneet ja miten ne eroavat toisistaan. Hänen mukaansa näin voimme paremmin ymmärtää varsinkin perinteistä, kollektiivista, etnisyyttä edustavien maahanmuuttajien ja heidän lastensa sopeutumisprosesseja (Talib, 1999, s. 42). Tutkielmamme on rakennettu kokonaan opettajien näkökulmasta tarkasteltavaksi ja kulttuuri-identiteettien tuntemus on yksi opettajan tärkeimmistä työkaluista maahanmuuttajaoppilaan integraation edistämiseksi.

4 Opettajan merkitys maahanmuuttajaoppilaan integraatiossa

Tässä luvussa käsittelemme maahanmuuttajaoppilaan integraatiota luokkayhteisössä ja opettajan toimintaa ja sen vaikutusta kyseisessä prosessissa. Jotta voimme tarkastella maahanmuuttajaoppilaan integraatiota opettajan näkökulmasta, tulee meidän ensin tietää, miksi maahanmuuttajaoppilaan integraatio koulumaailmaan on niin tärkeää. Lisäksi käsittelemme sitä, mitkä eri asiat voivat vaikuttaa siihen, miten opettaja kohtaa kulttuurisen moninaisuuden sekä maahanmuuttajaoppilaan. Tulemme kappaleessa myös avaamaan interkulttuurisuutta ja sitä, miten opettaja voi toimia interkulttuurisesti. Perehdymme lisäksi yhteisöllisyyteen ja opettajan rooliin luokkayhteisössä.

4.1 Maahanmuuttajaoppilaan integraation tärkeys koulun kontekstissa

Koulu on sosiaalisen luonteensa vuoksi Salmela-Aron mukaan (2017) merkittävässä roolissa maahanmuuttajaoppilaan integraatiossa uuteen yhteiskuntaan. Hän toteaa, että koulu vaikuttaa-kin maahanmuuttajaoppilaan hyvinvointiin, sopeutumiseen sekä kehitykseen keskeisesti, sillä se tukee psykologisia tarpeita, kuten yhteenkuuluvuutta. Mikäli koulu ei pysty mahdollistamaan tämän ja muiden tarpeiden täyttymistä, kasvaa hänen mukaansa nuoren riski uupua ja jopa syrjäytyä. Hän huomauttaa, että lisäksi maahanmuuttajaoppilaiden kouluhyvinvointiin ja sopeutumiseen voi vaikuttaa maahanmuuttoon liittyvät haasteet kuten syrjintä (Salmela-Aro, 2017, s. 94–95). Syrjintä vaikuttaa Talibin (2002, s. 74) mukaan oppilaan oppimiseen, itsetuntoon ja henkiseen hyvinvointiin negatiivisesti, mikä voi johtaa syrjintää kokevien oppilaiden alisuoriutumiseen ja huomaamattomaan käytökseen.

Salmela-Aron (2017) mukaan Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksen tulokset osoittavat, että syrjintää nuoruudessa kokeneet maahanmuuttajat kokevat vielä vuosikymmenien jälkeen terveytensä heikommaksi kuin muut. Tutkimuksessa selvisi, että syrjinnän kokeminen aiheuttaa stressiä ja masennusta sekä heikentää itsearvostusta ja vaikuttaa negatiivisesti kouluhyvinvointiin ja koulussa suoriutumiseen. Salmela-Aro korostaa sitä, että koulun ja erityisesti opettajien tulisi pystyä tukemaan maahanmuuttajaoppilasta tarjoamalla mahdollisuuksia kuulua ryhmään ja positiivisia kokemuksia yhteenkuuluvuudesta. Oppilaille tulisikin opettaa vuorovaikutustaitoja kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen (Salmela-Aro, 2017, s. 100–101).

Lisäksi Salmela-Aro (2017) nostaa esille, kuinka tutkimukset osoittavat maahanmuuttajapöiden kyynisyyden kasvavan etenkin peruskoulun loppuvaiheessa. Hän huomauttaa tämän olevan huolestuttava ilmiö, sillä negatiivinen kyynisyys kohdistettuna koulunkäyntiin voi myöhemmin laajentua helposti koskemaan myös muita yhteiskunnan instituutioita. Hänen mukaansa tämä voi johtaa myös radikalisoitumiskehitykseen. Hän toteaa, että oppilaiden kyyninen suhtautuminen koulunkäyntiin nelinkertaistaa riskiä keskeyttää opinnot sekä syrjäytyä. Salmela-Aro painottaakin, kuinka tämä tulos on otettava vakavasti (Salmela-Aro, 2017, s. 102–103).

Maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumista kouluun tutkineet Liebkind, Jasinskaja-Lahti ja Haaramo (2000) tulivat tutkimuksessaan siihen tulokseen, että maahanmuuttajaoppilaan kouluun sopeutumiseen vaikuttaa erityisesti koettu syrjintä, vanhemmilta saatu tuki sekä opettajilta saatu huomio ja tunnustus koulumenestyksestä. Heidän tutkimuksessaan selvisi se, että syrjinnällä oli negatiivisia vaikutuksia kouluun sopeutumista: syrjintä heikensi oppilaan itsetuntoa ja lisäsi stressioireita. He myös selvittivät, että maahanmuuttajaoppilaan saama tuki vanhemmilta kohensi suoraan itsetuntoa ja epäsuoraan vähemmistöidentiteetin vahvistumisen myötä. Tutkimuksessa ilmeni myös, että parempi itsetunto vähensi syrjinnän vaikutuksia ja täten vaikutti positiivisesti kouluun sopeutumiseen. Lisäksi opettajan usko maahanmuuttajaoppilaan koulumenestykseen lisäsi kouluun sopeutumista (Liebkind, ym., 2000, s. 142–148).

Omassa yhteisössä koettu turvallisuuden tunne korreloi Haapaniemen ja Rainan mukaan (2014, s. 26) suoraan oppimiseen ja motivaatioon. He korostavatkin sitä, kuinka opettajan tärkeimpänä tehtävänä on rakentaa ryhmästä kaikille turvallinen. Myös Paavolan ja Talibin (2010) mukaan koulun yksi tärkeimmistä perustehtävistä on turvallisen ympäristön luominen kaikille oppilaille. On tärkeää, että oppilas kokee olevansa hyväksytty osaksi ryhmää, sillä yksin joutunut oppilas voi alkaa käyttäytymään aggressiivisesti tai vetäytyvästi (Paavola & Talib 2010, s. 68). Tulemme käsittelemään kohdassa 4.3 vielä tarkemmin yhteisöllisyyttä ja opettajan roolia yhteisöllisyyden luomisessa.

4.2 Opettaja maahanmuuttajaoppilaan kohtaajana

Jokikokko (2002) toteaa opettajan joutuvan monenlaisten haasteiden eteen, kun hän kohtaa kulttuurista moninaisuutta. Hän nostaa esille, kuinka opetusta ja kasvatusta suunniteltaessa tulisi opettajan ottaa huomioon muun muassa oppilaiden erilaiset arvot, taustat ja lähtökohdat. Tästä syystä opettajilta edellytetään kulttuurisen moninaisuuden huomioimista ja tutustumista

maahanmuuttajaoppilaiden arvoihin ja tapoihin (Jokikokko, 2002, s. 86). Mikkolan ja Heinon (1997) tekemässä tutkimuksessa selvisi, että opettajat kokivat hyötyvänsä siitä, että tunsivat oppilaan omaa kulttuuria. He pohtivat sitä, kuinka lisäämällä opettajien tuntemusta maahanmuuttajaoppilaiden kulttuureista sekä valmistautumalla maahanmuuttajan kohtaamiseen, voitaisiin välttää joitakin integraatioon liittyviä ongelmia, joita maahanmuuttajaoppilaalla saattaa ilmetä (Mikkola & Heino, 1997, s. 277). Jokikokko (2002, s. 86) kuitenkin mainitsee myös sen, että yhtä lailla on tärkeää, että opettaja huomioi Suomen sisäiset eri etniset ryhmät ja alakulttuurit. Paavola ja Talib (2010) muistuttavat, kuinka jokainen ihminen edustaa jotain kulttuuria. Tämä tarkoittaa heidän mukaansa sitä, että myös opettajilla on kulttuurinsa, johon heidän arvonsa ja eettiset näkemyksensä perustuvat. Jos oma maailmankuva eroaa täysin oppilaiden maailmankuvasta, voi opettaja tuntea Paavolan ja Talibin mukaan ristiriitaa. Heidän mukaansa opettajan tulisi tarkastella omaa arvomaailmaansa ja siten, miten hän suhtautuu muihin maailmankatsomuksiin ja erilaisiin arvomaailmoihin (Paavola & Talib, 2010, s. 12–13).

Maahanmuuttajaoppilaan saapuminen uutena luokkayhteisöön järjestyttää Pollarin ja Koppisen (2010) mukaan opettajan jo olemassa olevia käytänteitä ja reagointimalleja. Opettaja voi olla ahdingossa uudessa tilanteessa, jos hän ei ole pystynyt valmistautumaan vieraan kulttuurin oppilaaseen eikä hänellä ei ole riittävää koulutusta ja tukea työnsä kehittämiseen (Pollari & Koppinen, 2010, s. 59). Myös Talib (2002) nostaa teoksessaan esille sen, kuinka opettajat voivat olla omanlaisen kulttuurisokin keskellä, kun luokkaan saapuu oppilas eri kulttuurista. Hänen mukaansa opettajilla voi olla toimivaksi kokemiaan opetustapoja, jotka eivät toimikaan uudessa tilanteessa. Talib huomauttaa, kuinka moni opettaja voikin havahtua kulttuurisuuteen moninaisuuteen ja sen vaatimiin muutoksiin luokassa vasta sinne saapuvan maahanmuuttajaoppilaan myötä (Talib, 2002, s. 82–83). Pollarin ja Koppisen (2010, s. 59) mukaan tällainen tilanne, jossa opettajalla ei ole tarvittavia valmiuksia, voi johtaa pahimmillaan rasististen asenteiden synty-miseen ja maahanmuuttajaoppilaan syrjäyttämiseen opetusryhmästä.

Käytämme tutkielmassamme muutamaan otteeseen käsitettä rasismi ja koemme tärkeäksi avata sen muutamia määritelmiä. Rasismi on hyvin laaja käsite, jonka historiaa ja merkityksiä voisi avata hyvin pitkästi. Tutkielman rajatun laajuuden vuoksi olemme kuitenkin päättäneet käsitellä rasismia vain lyhyesti. Grosfoguel (2016) määrittelee rasismissa leimattaviksi asioiksi muun muassa ihon värin, etnisyyden, kielen, kulttuurin ja/tai uskonnon. Rasismiin vaikuttaa myös maailman eri alueiden erilaiset siirtomaahistoriat: paremmuuden ja alemmuuden hierarkiat vaihtelevat alueittain erilaisten rotuerottelujen perusteella (Grosfoguel, 2016, s. 10). Linin

(2007, s. 37) mukaan rasismien asettamat erot kansojen välillä johtuvat taas paljolti perinnöllisyydestä tai sopeutumisesta, jotka taas korostavat eroja ihmisten kyvyissä sekä saavutuksissa. Tutkielmassamme keskitymme rasismiin lähinnä koulun ja opettajan näkökulmista tarkasteltuna.

Opettaja voi toiminnallaan päivittäin joko tukea tai purkaa piileviä rassistisia rakenteita, kertovat Alisaari, Kaukko & Heikkola (2022). Tällaista päivittäistä opettajan toimintaa voi olla esimerkiksi tiettyjen sanamuotojen käyttö opetuksessa sekä kannustava tai torjuva suhtautuminen eri kielten käyttöön (Alisaari, ym., 2022, s 29). Myös Karjalainen (1996) nostaa esiin sen, kuinka opettajan viestiminen voi olla kokonaisvaltaisempaa ja laajempaa kuin hän itse ymmärtää. Tämän takia onkin tärkeää, että opettaja tiedostaa omat arvonsa ja asenteensa, jottei hänen verbaalinen ja nonverbaalinen viestintänsä ole ristiriidassa keskenään (Karjalainen, 1996, s. 142).

Opettajia ajatellaankin usein koskevan jatkuva oppiminen. Myös Räsänen ja kollegat (2018) ovat huomanneet, että opettajia on tyypillisesti kuvattu suomalaisessa tutkimus- ja opettajakoulutusperinteessä reflektiivisinä oppijoina sekä elinikäistä opinkaarta kulkevinä ihmisinä, jotka pyrkivät tarkastelemaan työtään kriittisesti ja sen mukaan kehittämään sitä. Tämän näkökulman myötä sekä kasvatusalan ammattilaisten että oppilaiden kulttuurisen moninaisuuden osaaminen ja opettaminen tulisi olla muuta kuin tilastoitua tietoa eri kulttuureista tai linjauksia siihen, kuinka erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä tulisi toimia (Räsänen, ym., 2018, s. 24). Uudessa Opetushallituksen (2016) luomassa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* on vedetty tarkka linjaus, että opetuksessa tulee ottaa huomioon jokaisen oppilaan kielitaito sekä kulttuuritausta. Lisäksi on tärkeää, että kaikkien oppilaiden kieli- ja kulttuuri-identiteettiä tuetaan tasapuolisesti useilla tavoilla. Perusteiden mukaan on tärkeää ohjata oppilaita tuntemaan ja ymmärtämään sekä kunnioittamaan jokaisen oikeutta omaan kieleen ja kulttuuriin (Opetushallitus, 2016, s. 86).

Nykyään opettajan ammatilta vaaditaan Talibin ja kollegoiden (2004) mielestä monipuolisempaa osaamista liittyen kulttuuriseen moninaisuuteen kuin aiemmin. Tämä edellyttää heidän mukaansa sitä, että opettajalla tulisi olla halukkuutta kohdata myös asioita, joita ei välttämättä haluaisi kohdata. Koska opettajuus liitetään heidän mukaansa vahvasti yksilön identiteettiin ja persoonaan, on ammatinvalintaan voinut vaikuttaa lapsuudesta asti juurensa juontavat käsitykset ja kokemukset omasta itsestä. He huomauttavat, että nämä käsitykset ja kokemukset ohjaavat sekä tietoisesti että tiedostamatta opettajan toimintaa. Jos opettaja ei ole pohtinut elämänsä

varrella sattuneita kipeitä kokemuksia, voi tämä heidän mukaansa näkyä haastavissa työtilanteissa ja purkautua oppilaaseen. On kuitenkin mahdollista, että opettaja haastavan työtilanteen kohdatessaan laajentaakin ymmärrystään omasta itsestään sekä muista ihmisistä, mutta myös hyväksyy oman rajallisuutensa (Talib, ym., 2004, s. 150–152). Cole ja Knowles (1997) nostavat esiin sen, että opettajan elämässä on saattanut tapahtua yksittäisiä käänntekeviä asioita, jotka vaikuttavat perinpohjaisesti hänen opetuskäytänteisiinsä ja -näkemysksiinsä. Heidän mielestään opettajankoulutuksessa tulisikin huomioida tämä siten, että aluksi tutkiskeltaisiin omaa elämänsä historiaa ja omia koulukokemuksia, minkä jälkeen vasta siirryttäisiin pohtimaan työtä ja itseä tulevana opettajana (viitattu lähteestä Talib, ym., 2004, s. 152). Esimerkiksi opettajan aiemmat huonot kokemukset maahanmuuttajista tai maahanmuuttajaoppilaista voivat aiheuttaa hänessä vahvoja negatiivisia ennakko-oletuksia kaikkia maahanmuuttajaoppilaita kohtaan. Tällaisia omia kokemuksia ja näkemyksiä opettajan tulisi siis pystyä itse refleктоimaan.

Salmela-Aro (2017) toteaa, että opettajien oikeudenmukainen kohtelu suojaa maahanmuuttajaoppilaita koulu-uupumukselta. Siitä huolimatta kouluterveyskyselyssä ilmeni, että yhä useammat nuoret kokevat opettajan toiminnassa epäoikeudenmukaisuutta (Salmela-Aro, 2017, s. 102). Pollarin ja Korppisen (2010) mukaan opettaja ei välttämättä edes halua oppia kohtaamaan maahanmuuttajaoppilaita, jos hänellä on rasistisia asenteita, vaan hän pyrkii pääsemään helpommalla esimerkiksi siirtämällä oppilaan muuhun opetusryhmään. Opettajalla voi esiintyä turhautuneisuutta ja ahdistusta, ellei hän saavuta omia tavoitteitaan, osaa auttaa oppilasta eikä arvioida tarpeeksi hyvin maahanmuuttajaoppilaan osaamistasoa tai kielitaitoa (Pollari & Korppinen, 2010, s. 59–60).

Alisaari ja kollegat (2022) nostavat esiin, että lisäksi opettajilla on avainasema maahanmuuttajaoppilaidensa haasteiden, erityisesti oppimisen, kuuluvuuden ja integraatioon liittyvien, tunnistamisessa. Heidän mainitsemistaan haasteista etenkin kuuluvuuden ja integraation haasteet ovat tutkimuksemme kontekstissa keskeisiä (Alisaari, ym., 2022, s. 29). Lundqvistin, Luodon ja Sirenin (2020) mukaan opettajalla on myös tärkeä rooli oppilaiden myönteisen kulttuurisuhteen tukemisessa. Heidän mielestään positiivisen kulttuurisuhteen rakentamisen on syytä aloittaa oman kotikulttuurin arvostamisesta. Heidän mukaansa opettaja voi omalla toiminnallaan tukea tätä prosessia sekä oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehittämistä, huomioimalla opetuksessaan oppilaiden taustat ja lähtömaat. On oleellista, että opettaja hankkii itselleen tietoja oppilaidensa taustakulttuureista sekä nostaa niistä esiin positiivisia ja kiinnostavia asioita (Lundqvist, ym., 2020, s. 10).

Ideaalitilanteessa voitaisiin sanoa, että opettaja olisi interkulttuurisesti pätevä. Pollarin ja Koppisen (2011) mukaan interkulttuurisesti pätevä opettaja ottaa selvää muualta tulleiden oppilaiden kulttuureista sekä pyrkii vahvistamaan oppilaan omaa kulttuuri-identiteettiä. Heidän mukaansa tällainen opettaja tarkastelee kriittisesti omia opetustapojaan sekä pyrkii kehittämään niitä. Lisäksi interkulttuurisesti pätevä opettaja ohjaa myös suomalaisia oppilaita kohtaamaan kulttuurista moninaisuutta aidosti ja rakentavasti niin tiedollisesti kuin taidollisesti (Pollari & Koppinen, 2011, s. 71–72).

Muukkosen (2017) mukaan englannin kielestä lainattua interkulttuurisuuden käsitettä on vaikeaa kääntää suomen kielelle, ja tutkimuksissa käsite onkin aiheuttanut opettajissa hämmennystä (Muukkonen, 2017, s. 1–2). Bennet kuitenkin (2003) määrittelee interkulttuurisen kompetenssin kyvyksi tulkita eri kulttuureihin liittyviä tahallisia kommunikaation keinoja, kuten kieltä ja eleitä, sekä alitajuntaisia merkkejä kuten kehonkieltä. Näin ollen interkulttuurisen kompetenssin voisi määritellä kyvyksi tunnistaa vieraiden kulttuurien tottumuksia ja tapoja. Lisäksi interkulttuurisessa kompetenssissa korostuu vahvasti kommunikaatio ja osapuolten empatiataidot. (Bennet, 2003, s. 32–33). Myös Jokikokko (2002) yhdistää interkulttuurisen kompetenssin enemmänkin haluksi ja kyvyksi tuntea kulttuureita sekä arvostaa niin omaa kuin muidenkin kulttuuriperintöä.

Gudykunst ja Kim (1992) määrittelevät interkulttuurisen ihmisen persoonaksi, joka on saavuttanut tietyn kehitystason interkulttuurisuuden ymmärtämisessä. Heidän mukaansa interkulttuurinen ihminen on valmis oppimaan jopa kulttuurien psykologisia parametrejä sekä arvostaa eroja eri kulttuurien välillä (Gudykunst & Kim, 1992, s. 253).

4.3 Opettajan asema ja rooli luokkayhteisössä

Pollarin ja Koppisen (2010) mukaan hyvä luokkayhteisö muodostuu toimivista ihmissuhteista ja toistensa tuntemisesta. Heidän mielestään on tärkeää käyttää aikaa luokassa toisiinsa ja opettajaan tutustumiseen sekä yhteisten pelisääntöjen sopimiseen. Heidän mukaansa tähän käytetty aika ole koskaan hukkaan heitettyä. Toimivassa luokkayhteisössä kaikki kokevat olevansa hyväksytyjä ja tarpeellisia sekä keskusteluilmapiiri on turvallinen ja avoin (Pollari & Koppinen, 2010, s. 29–30).

Hyvän yhteisöllisyyden piirteitä ovat Rainan (2012) mukaan avoimuus ja kaikkien osallistumismahdollisuus. Lisäksi johtajuuden ja vallankäytön tulee hänen mukaansa olla läpinäkyvää,

mutta myös yhteisesti sovittua (Raina, 2012, s. 26–28). Toisin sanoen, luokkayhteisössä opettajan tulisi tehdä selväksi, että hän on johtoasemassa ja hänellä on auktoriteetti, mutta kuitenkin niin, että hän huomioi myös oppilaat päätöksenteossa. Raina (2012) korostaa sitä, kuinka hyvässä yhteisössä erilaisuutta ei koeta uhkana vaan mahdollisuutena ja rikkautena. Hänen mukaansa asian tulisi olla näin myös luokkayhteisöissä, johon saapuu uusi oppilas. Hän nostaa myös esiin sen, kuinka yhteisön positiivista kehittymistä voidaan tukea ryhmadynamiikkaa ohjaamalla. Nämä edellä mainitut asiat huomioiden voidaan Rainan mukaan alkaa rakentaa yhteisöä. Hän kuitenkin huomauttaa, että käytännössä asia ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen. Hyvän yhteisön rakentaminen ei kuitenkaan ole mahdotonta, mutta siinä onnistuminen on epätodennäköistä, jos sen eteen ei tehdä tietoista ja tavoitteellista työtä (Raina, 2012, s. 28).

Myös Haapaniemi ja Raina (2014) nostavat teoksessaan esille ryhmadynamiikan huomioimisen tärkeyden. Heidän mukaansa opettajan tulee ottaa huomioon opetuksessaan luokan oma dynamiikka, sillä luokan sisäinen dynamiikka sekä oppilastovereiden väliset suhteet ja tapahtumat ovat erityisen tärkeitä oppilaille. He korostavat sitä, kuinka koulussa vietetty aika on oppilaille paljon muutakin kuin vain opiskelua. Jos opettaja vaatii luokalta työrauhaa, joka tarkoittaa täydellistä hiljaisuutta ja toimettomuutta, johtaa tämä siihen, että oppilaat keksivät hienovaraisempia keinoja selvittää esimerkiksi omia suhdekuvioitaan (Haapaniemi & Raina, 2014, s. 24–26). Tämä voi tarkoittaa sitä, että opettajalta saattaa jäädä huomaamatta luokan dynamiikassa tapahtuvia muutoksia ja ongelmia. Raina (2012) huomauttaa, että ryhmän muodostavat aina yksilöt, ja täten on hyväksyttävä vuorovaikutusta yksilöiden välillä, jos halutaan edistää yksilöiden tarpeellisia sosiaalisia taitoja. Hänen mukaansa isossa ryhmässä on tärkeää ohjata yksilöiden välistä vuorovaikutusta tai muuten voi herkästi syntyä kaaosta. Raina korostaa, kuinka hallitsemattomassa luokassa häiriintyy sekä tiedollinen että sosiaalinen oppiminen (Raina, 2012, s. 51–52).

Huonoon yhteisöllisyyteen kuuluu Rainan (2012) mukaan monesti voimakkaasti vallassa oleva johtaja, mikä johtaa ryhmäajatteluun ja ryhmätunteiluun. Hän kuvaa, kuinka johtaja määrittelee yhteisölle yhteiset oikeat ajatukset ja tunteet. Huonoon yhteisöllisyyteen liittyy hänen mukaansa myös erilaisen vierastaminen, jolloin vieraita pidetään vääränlaisina tai jopa vihollisina. Luokkayhteisössä opettaja voi usein olla johtohahmo, jolla voi Rainan mukaan olla paljon valtaa koko ryhmän ajattelutapaan (Raina, 2012, s. 26–27).

Myös Kososen (2000) mukaan on tärkeää, että opettaja tarkastelee omia asenteitaan ja käyttäytymistään, sillä niillä hän voi vaikuttaa niin maahanmuuttajaoppilaiden kuin muidenkin oppilaiden suhtautumiseen muiden kulttuurin edustajiin (Kosonen, 2000, s. 151). Salmela-Aro (2017) avaa, että kouluissa on tarve opetella entistä paremmin toisten ihmisten kunnioittamista, yhteistyötaitoja sekä vastuunkantoa muista. Eri taustoista tulevien erottelu ja me vastaan ne -asettelu tulee syrjäyttää: kouluissa tulee olla vain me. (Salmela-Aro, 2017, 105.) Lisäksi Karjalainen (1996) huomauttaa piilo-opetussuunnitelman olemassaolosta. Hänen mukaansa piilo-opetussuunnitelma on sosiaalista ja tiedostamatonta, mikä tarkoittaa sitä, että opettaja opettaa tietämättään myös sellaisia asioita, joita virallisessa opetussuunnitelmassa ei ole. Tällaisia asioita voivat olla erilaiset asenteet ja valmiudet (Karjalainen, 1996, s. 141). On siis selvää, että opettajan tekemisillä ja sanomisilla on suuri painoarvo luokkayhteisössä. Raina (2012) toteaa, että ”yhteisöllisyyden kehittyminen on aina prosessi ja koulussa opettaja on prosessin johtaja” (s. 52).

5 Opettajan tukeminen kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisessa

Tässä luvussa tarkastelemme opettajankoulutusta kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta: miksi opettajan interkulttuurinen kompetenssi eli interkulttuurinen osaaminen on tärkeää? Miten kulttuurista moninaisuutta käsitellään opettajankoulutuksessa? Mitä mahdollisia ongelmia kulttuurisen moninaisuuden opettamisessa on? Tarkastelemme myös opettajalle mahdollisia tukitoimia valmistumisen jälkeen. Tässä kontekstissa tukitoimilla tarkoitamme eri tahojen tarjoamia täydennyskoulutuksia sekä työpaikan henkilöstöä, jotka toimivat opettajan tukena kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisessa.

5.1 Kulttuurinen moninaisuus opettajankoulutuksessa

Tässä luvussa syvennymme moninaisuuden käsittelyyn opettajakoulutuksessa ja siihen, millaisia valmiuksia vastavalmistuneella opettajalla on kentälle lähtiessään. Suomessa lisääntyvä kulttuurinen moninaisuus on monella tapaa hieno asia, mutta on väistämätöntä, että se aiheuttaa erilaisia haasteita opetuslalle. Räsänen (2009) mukaan opettajakoulutuksessa olisi oleellista, että jokainen opettaja saisi koulutuksestaan hyvät valmiudet kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen sekä globalisaation haasteiden ratkomiseen kentällä (Räsänen, 2009, s. 5). Myös Jokikokko (2002) korostaa, että yhteiskunnan ja koulujen jatkuva moninaistuminen tulisi olla luonnollinen osa opettajankoulutuksen oppisisältöjä. Hänen mukaansa tämä on edellytys siihen, että voitaisiin kouluttaa opettajia, jotka olisivat asenteellisesti, tiedollisesti sekä taidollisesti valmiita kohtaamaan muista kulttuureista ja maista tulevia oppilaita. Räsänen ja kollegat (2018, s. 24) ovat todenneet, että korkeakoulujen ongelmina ovat myös oppisisältöjen muutoksien hitaus sekä henkilökunnan vaillinaiset valmiudet.

Jokikokon (2002, s. 86) mukaan interkulttuurisen kompetenssin kehittäminen koulutuksen keinoin voi kuitenkin olla haastavaa. Räsänen ja kollegoiden (2018) mukaan monet kulttuurista moninaisuutta tutkineet ovat myöntäneet, että on erittäin vaikeata ja käytännössä mahdotonta luetella erityisiä taitoja tai keinoja tilanteisiin, joissa kohdataan kulttuurillista moninaisuutta. Heidän kuvauksensa juurtaa juurensa kommunikaation monikerroksisuuteen; kaikki kohtaamiset ovat ainutlaatuisia, samoin niissä tarvittavat taidotkin. Räsänen ja kollegat kertovat, että tutkijat ovat tehneet päätelmän, että kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä oppiminen tulisi nähdä prosessina, sillä tilanteiden ja kohtaamisten ainutlaatuisen luonteen vuoksi kukaan ei ole koskaan täysin valmis ja kompetentti kulttuurisen moninaisuuden kohtaajana. Täten voidaan

tehdä johtopäätös, että on mahdotonta laatia yleispätevää listaa tai ohjetta, joka sisältäisi toimintamalleja kulttuuriseen moninaisuuden kohtaamiseen liittyen (Räsänen, ym., 2018, s. 24).

Pollarin ja Koppisen (2010) mukaan on olemassa opettajia, jotka eivät haluaisi ollenkaan opettaa maahanmuuttajaoppilaita. Syyksi he toteavat opettajien kokeman turhautuneisuuden siitä, etteivät he koe saaneensa riittävää koulutusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen ja tuntevat näin ollen olonsa voimattomaksi opetustilanteissa. Voimattomuus saattaa laukaista opettajalle asenteellisia ongelmia: suvaitsemattomuutta sekä kovuutta (Pollari & Koppinen, 2010, s. 59–60). Lisäksi Haapaniemi ja Raina (2014) tutkivat syitä oppilaiden viihtymättömyyteen suomalaisissa kouluissa. Yksi syistä oli heidän mukaansa se, että opettajilla ei ole tarpeeksi tietoja ryhmätyöilmioistä. Tämä taas johtuu siitä, ettei ryhmätyöilmioiden tunteminen ja niiden ohjaaminen ole kuulunut opettajankoulutuksen sisältöihin (Haapaniemi & Raina, 2014, s. 23).

Vaikka monissa teoksissa kritisoidaan opettajankoulutuksen olevan puutteellinen moninaisuuden ja kansainvälisyysasioiden osalta, Räsänen (2009) kuitenkin toteaa, että kansainvälisyyskasvatus on ollut Suomessa osa opettajankoulutuslaitoksen ohjelmaa jo ainakin 1960-luvulta saakka. Hän kuitenkin kertoo, että opettajankoulutuslaitoksien haasteena ovat kaikki yhteiskunnalliset muutokset, säännöllisesti päivitettävät opetussuunnitelmat sekä valtakunnalliset strategiat, jotka vaativat koulutusohjelmia uudistumaan ja muuttumaan. Räsänen huomauttaa, että muutoksien ulottuvuutta kaivattaisiin etenkin kasvatustieteiden ja ainedidaktiikan opintoihin, opetusharjoitteluihin sekä yleisesti tutkintorakenteisiin ja koulutusohjelmien tavoitteisiin. Niin ollen opettajankoulutuksen jatkuva interkulttuurinen kehittyminen on oleellista, sillä etenkin opettajalla tulisi olla laajat ja monipuoliset tiedot maailmasta ja sen ilmiöistä, jotta hän voisi toimia esimerkkinä oppilailleen ja tukea sekä innostaa myös oppilaita pohtimaan ja vaikuttamaan globalisoituvan maailman ilmiöihin (Räsänen, 2009, s. 13).

Siihen, miltä opettajankoulutuksen olisi ihanteellista näyttää tulevaisuudessa, on muodostettu paljon visioita. Muun muassa Räsänen ja kollegoiden (2018) Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelmassa ilmenee, että nykyisiä opettajankoulutukseen kuuluvia kulttuurisen moninaisuuden sisältökokonaisuuksia tulisi kehittää laaja-alaisemmiksi sekä opettajien ja opetustoimen henkilökunnan täydennyskoulutuksissa pitäisi lisätä resursseja kulttuurisen moninaisuuden opettamiseen. He ovat maininneet Opettajankoulutus 2020 -raportin, jossa ostetaan esiin, että jokainen opettaja tarvitsee enemmän opintoja liittyen kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen. Lisäksi heidän mukaansa raportissa mainitaan, kuinka maahanmuuttajaopiskelijoiden koulutus-

paikkojen kiintiötä tulisi kasvattaa ja heidän kielitaitojaan tulisi vahvistaa. Kansainvälisyyskasvatus 2010 -arvioinnissa selviää, että myös globaalikasvatuksen asemassa on suurta vaihtelua koulukohtaisesti opettajankoulutuslaitoksissa, mikä asettaa opiskelijat eriarvoiseen asemaan (Räsänen, ym., 2018, s. 28).

5.2 Opettajan saama täydennyskoulutus ja tuki interkulttuurisuuteen

Naukkarinen ja Tiermas (2019) ovat tehneet tutkimuksen, jossa on kartoitettu valmistavan opetuksen opettajien tulkintoja siitä, mitä toimivia käytänteitä oppilaiden integraation edistämiseen on. Tutkimuksensa otannassa he ovat huomioineet sekä inklusiivisen että ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen opettajia. Heidän tutkimuksensa yksi tavoitteista oli saada näkyvyyttä valmistavan opetuksen kehittämistarpeille. Tutkimukseen osallistuneista opettajista suurin osa ilmaisi kaipaavansa täydennyskoulutusta. Vaikka valtaosa tutkimukseen osallistuneista kuitenkin koki, että heidän tietonsa ja taitonsa olivat riittäviä Suomeen vastasaapuneen oppilaan opettamiseen, toivoivat he kuitenkin täydennyskoulutuksia erityisen tuen järjestämiseen, erityispedagogiikkaan, eriyttämiseen sekä tunne- ja mielenterveystaitoihin liittyen. Heidän tutkimuksensa kuitenkin kävi ilmi, että inklusiivista valmistavaa opetusta järjestävät kokivat valmistavan opetuksen tunteja ja integraatiotunteja yhdistelevän mallin oppilaan integroitumista tukevana. Lisäksi Naukkarisen ja Tiermasin tutkimuksessaan tulee ilmi, että monet opettajat kaipaivat äskeisistä aiheista täydennyskoulutuksia koko koulun henkilökunnalle (Naukkarinen & Tiermas, 2019).

Kosonen (2000) nostaa esiin sen, että kuntien tulisi järjestää koulutusta, palveluja ja vapaa-ajantoimintaa maahanmuuttajanuorille kotoutumisen edistämiseksi. Kunnan vastuulla on esimerkiksi oman äidinkielen ja kulttuurin tukeminen sekä perusopetuksen järjestäminen huomioiden nuorten erityiset tukitarpeet. Jotta kuntien tekemät suunnitelmat maahanmuuttajien kotoittamisesta voivat toteutua, vaatii se tukea motivoituneelta ja riittävästi koulutetulta opettajakunnalta. Tämä vaatii opettajien perus- ja täydennyskoulutukselta opetusta eri kulttuureista ja monikulttuurisesta opetuksesta sekä ihmisoikeustietoutta ja asennekasvatusta. Lisäksi opetukseen on annettava tarpeeksi resursseja, jotta voidaan mahdollistaa riittävää eriyttämistä esimerkiksi tarjoamalla suomen kielen opetusta sitä tarvitseville tai tarpeeksi aikaa valmistavalla luokalla. Monilla maahanmuuttajaoppilailla on kotona sellainen tilanne, etteivät vanhemmat pysty

auttamaan koulutehtävissä, sillä heillä ei ole kielitaitoa tai minkäänlaista koulutusta. Tämä tarkoittaa sitä, että maahanmuuttajaoppilaille pitäisi pystyä tarjoamaan apua kotitehtävien tekemiseen (Kosonen, 2000, s. 149–157).

Talibin, Löfströmin ja Merin (2004) mukaan olisi oleellista, että koulut kehittäisivät henkilökunnan ammatillisuutta kulttuurisen moninaisuuden osalta. Tämän kehityksen tulisi vastata jokaisen oppilaan koulutustarpeita, ei ainoastaan maahanmuuttajataustaisten tai syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden tarpeita. Kolmikön mukaan koulujen pitäisi saada lisää osaavaa henkilökuntaa, joka osaa sekä ymmärtää että analysoida koulua, mutta myös tarvittaessa muuttaa sitä. Mitä interkulttuurisempaa opetus- ja kasvatustalon henkilöstöä kouluilla työskentelee, sitä paremmin koulu toimii. Opettajien kulttuurisen moninaisuuden ymmärtämisen ja osaamisen kehittäminen on kuitenkin paljolti opettajankoulutuslaitoksien lyhyiden kurssien vastuulla. Lyhyet kurssit voivat ainoastaan johdatella opiskelijoita näin laajan ja monimutkaisen tutkimus- ja toimikentän hallitsemiseen. Myöhemmin työelämässä vastaan tulevat täydennyskoulutukset ovat opettajien yksi tärkeistä työkaluista kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen. Täydennyskoulutuksien lisäksi koulujen kansainvälisyys Hankkeet ja muut yhteistyöt sekä keskustelut toisesta kulttuurista tulevien opettajien kanssa auttavat muokkaamaan suomalaisten opettajien käsityksiä ja lisäämään heidän informaatiotaan kulttuurisesta moninaisuudesta. (Talib, ym., 2004, s. 148.) Haapaniemen ja Rainan (2014) mukaan Suomessa vallitsee hämmästyttävä tilanne, sillä hyvin harvat yliopistotasoisien koulutuksen saaneet opettajat osallistuvat täydennyskoulutuksiin (Haapaniemi & Raina, 2014, s. 29). Räsänen ja kollegojen mukaan täydennyskoulutuksien haasteena on niiden vapaaehtoisuus (Räsänen, ym., 2018, s. 28).

Opetustalon ammattilaisille kohdistettuja täydennyskoulutuksia tarjotaan kohtuullisesti, mutta esimerkiksi monet kulttuurista moninaisuutta sivuavat koulutukset painottuvat lähinnä kielellisen osaamisen tukemiseen. Opetushallituksen 2023 opetuskoulutuksen henkilöstökoulutukseen kuului kaksi kulttuuriin liittyvää teemaa: *Kielellinen ja kulttuurinen osaaminen* sekä *Osallisuus, turvallisuus ja hyvinvointi*. Opetushallituksen (2022) kielellisen ja kulttuurisen osaamisen teeman mukaisten koulutuksien tehtävänä on opettaa osallistujille tutkimustietoon perustuvia faktoja sekä menetelmiä kulttuurisen osaamisen vahvistamiseen. Lisäksi koulutuksien tavoitteena on tukea maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumista. Kielellisen ja kulttuurisen osaamisen teemaan kuuluvien koulutuksien sisältöaiheita on muun muassa maahanmuuttajien perustaitojen vahvistaminen, kielitietoinen opetus, S2-opetuksen kehittäminen, perusopetukseen valmistavan opetuksen kehittäminen, kulttuuritietoisuus sekä kulttuuriperintökasvatus (Opetushallitus,

2022). Opetushallituksen (2022) osallisuus, turvallisuus ja hyvinvoinnin aihealueen koulutuksen tehtävänä on tarjota opetustoimen henkilöstölle menetelmiä lasten, nuorten ja aikuisten osallisuuden, hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistämiseen. Koulutuksen tavoitteena on luoda kouluihin toimintakulttuuri, jossa kaikki tulevat kohdatuksi ja tuntevat olonsa kyvykkäiksi ja merkityksellisiksi. Teeman koulutuksilla pyritään tukemaan globaali- ja demokratiakasvatusta, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän vastaisen toiminnan kehittämistä (Opetushallitus, 2022). Opettajien täydennyskoulutuksia järjestetään myös kunnittain, jos koulutukset koetaan tarpeellisiksi. Kaikki kunnat eivät kuitenkaan järjestä koulutuksia erinäisistä syistä – tämä aiheuttaa epätasa-arvoisuutta etenkin pienien ja suurempien kuntien välille.

Moninaisuuden kohtaaminen voi tuntua opettajalle raskaalta, etenkin jos hän kokee omien taitojensa olevan puutteellisia asian suhteen. Onneksi Suomessa opettajat eivät yleensä joudu olemaan ammatillisten haasteidensa kanssa yksin, aina löytyy apua joltakin taholta. Moninaisuuden kohtamiseen koulut pystyvät Seppälä-Pänkäläisen (2009) mukaan hakemaan apua koulunkäynninavustajilta tai moniammatillisuutta korostavilta oppilashuoltoryhmiltä; esimerkiksi pienryhmätyöskentely on joustavampaa ja opetusta on siten helpompi yksilöllistää. Pienryhmillä ei tarkoiteta varsinaisia tasoryhmiä, sillä ne eivät ole enää laillisesti mahdollisia, mutta oppilaita voidaan edelleen jakaa ryhmiin erilaisten oppimistapojen tai kykyjen mukaan (Seppälä-Pänkäinen, 2009, s. 19). Myös Pollari ja Koppinen (2010) toteaa, että opettajan lisäksi maahanmuuttajaoppilaan sopeutumisen ja hyvinvoinnin tukena voivat olla jopa tutoroppilaat, rehtori, koulusihteri tai kulttuuriseen moninaisuuteen erikoistunut yhdysopettaja, joka toimii opettajien työn tukena sekä esimerkiksi maahanmuuttajakodin ja koulun yhteyshenkilönä. Yhdysopettaja voi toimia tärkeänä ja turvallisena aikuisena maahanmuuttajaoppilaille vaalimalla heidän kulttuurejaan sekä osoittamalla heille lämpöä ja rakkautta sopivalla tavalla (Pollari & Koppinen, 2010, s. 64).

6 Tulosten tarkastelu

Kirjallisuuskatsauksemme tavoitteena oli selvittää, miten opettaja voi omassa asemassaan vaikuttaa maahanmuuttajaoppilaan integroitumiseen luokkayhteisössä sekä millaista koulutusta ja muuta tukea opettajalle tarjotaan kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen. Tässä luvussa vastaamme tutkimuskysymyksiimme tutkielmamme pohjalta sekä vertailemme tuloksiamme tutkielmamme alussa esiteltyyn Mikkolan ja Heinon (1997) tutkimukseen.

6.1 Ensimmäinen tutkimuskysymys

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme on: *Miten opettaja voi asemassaan vaikuttaa maahanmuuttajaoppilaan integroitumiseen luokkayhteisössä?* Tarkastelimme vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme pohtimalla ensin maahanmuuttajaoppilaan yhteenkuuluvuuden kokemuksen tärkeyttä luokkayhteisössä. Tämän jälkeen keskityimme tarkastelemaan opettajaa maahanmuuttajaoppilaan kohtaajana – miten opettaja toimii, millaiset asiat vaikuttavat hänen toimintaansa ja miten hän voisi ehkä toimia paremmin. Lopuksi vielä käsitelimme yhteisöllisyyttä sekä opettajan roolia ja asemaa luokkayhteisössä.

Tutkielmassamme selvisi, että opettaja voi vaikuttaa niin positiivisesti kuin negatiivisesti maahanmuuttajaoppilaan integroitumiseen luokkayhteisössä. Monissa lähteissämme tuli esille opettajan itsereflektion tärkeys ja se, kuinka sillä on vaikutusta maahanmuuttajaoppilaan sopeutumiseen. Opettajan on hyvä tarkastella omaa maailmankatsomustaan, arvojaan, historiaansa, toimintaansa, asenteitaan, viestintäänsä sekä opetustapojaan, sillä näillä kaikilla on vaikutusta oppilaiden suhtautumiseen eri kulttuureihin, rasistisiin rakenteisiin sekä opettajan omaan suhtautumiseen eri kulttuureihin ja oman työnsä kehittämiseen (Paavola & Talib, 2010, s. 12–13; Alisaari, ym., s. 29; Karjalainen, 1996, s. 142; Räsänen, ym., 2018, s. 24; Talib, ym., 2004, s. 150–152; Pollari & Koppinen, 2011, s. 71–72; Kosonen, 2000, s. 151). Jos opettaja ei tarkastele omia ikäviä kokemuksiaan ja käsityksiään, voivat nämä menneisyydestä kumpuavat asenteet vaikuttaa maahanmuuttajaoppilaan kohtaamiseen negatiivisesti, jopa rasismina tai opetusryhmästä toiseen siirtämisellä (Talib, ym., 2004, s. 150–152; Pollari & Koppinen, 2010, s. 59–60).

Esiin nousi opettajan itsereflektion lisäksi kulttuuriseen moninaisuuteen ja maahanmuuttajaoppilaan taustaan tutustumisen tärkeys. Opettajan tulisi huomioida opetuksessa kulttuurinen moninaisuus tutustumalla maahanmuuttajaoppilaan arvoihin ja tapoihin sekä taustakulttuuriin ja

sen positiivisiin asioihin (Jokikokko, 2002, s. 86; Lundqvist, ym., 2020, s. 10). Oppilaisiin ja heidän kulttuureihinsa tutustumisella vaikuttaisi olevan positiivisia vaikutuksia sekä luokkayhteisöön että maahanmuuttajaoppilaan integraatio-ongelmien ennaltaehkäisyyn (Pollari & Koppinen, 2010, s. 29–30; Mikkola & Heino, 1997, s. 227). Lisäksi interkulttuurisesti pätevä opettaja voi ohjata suomalaisia oppilaita paremmin kohtaamaan kulttuurista moninaisuutta, kun hän itse tutustuu muualta tulleiden oppilaiden kulttuureihin (Pollari & Koppinen, 2011, s. 71–72).

Opettaja voi vaikuttaa Rainan (2012) mukaan valtavasti luokkayhteisöön ja maahanmuuttajaoppilaan integroitumiseen omalla toiminnallaan, sillä luokan johtoasemassa hänellä on paljon valtaa. Hänen mukaansa ryhmän johtohahmo voi vaikuttaa ryhmäajatteluun ja -tunteiluun, joko negatiivisesti tai positiivisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan esimerkin mukaan erilaisuuteen suhtaudutaan joko vieraana ja vääränä tai rikkautena ja mahdollisuutena (Raina, 2012, s. 26–28). Myös Haapaniemi ja Raina (2014, s. 24–26) tuovat esille opettajan vaikutuksen luokkayhteisöön ryhmädynamiikkaa huomioimalla.

Positiivisesti opettaja voi vaikuttaa luokkayhteisöön sopeutumiseen huomioimalla ja tunnustamalla maahanmuuttajaoppilaan koulumenestys, tukemalla psykologisia tarpeita kuten yhteenkuuluvuutta sekä kohtelemalla oppilaita oikeudenmukaisesti (Liebkind, 2000, s. 142–148; Salmela-Aro, 2017, s. 94–95, 102). Jos opettajalla ei kuitenkaan ole tarvittavia valmiuksia tai hän suhtautuu kielteisesti eri kielten käyttöön ja käyttää negatiivisia sanamuotoja, voi hän täten vaikuttaa maahanmuuttajaoppilaan sopeutumiseen negatiivisesti aiheuttamalla ja tukemalla rasis-tisia rakenteita ja asenteita (Pollari & Koppinen, 2010, s. 59; Alisaari, ym., 2022, s. 29).

Näiden tulosten perusteella voimme todeta opettajalla olevan suuri rooli ja asema, kun tarkastellaan maahanmuuttajaoppilaan integroitumista luokkayhteisöön. On tärkeää, että opettaja tarkastelee omaa toimintaansa ja asenteitaan sekä tutustuu maahanmuuttajaoppilaan taustaan. Lisäksi opettajan tulisi huomioida oman auktoriteettiasemansa vaikutukset oppilaiden tapaan suhtautua erilaisuuteen ja kulttuuriseen moninaisuuteen.

6.2 Toinen tutkimuskysymys

Toinen tutkimuskysymyksemme oli: *Miten opettajaa on mahdollista valmistaa maahanmuuttajaoppilaan kohtaamiseen?* Jotta löytäisimme vastauksen kysymykseen meidän tuli muodos-

taa kokonaiskuva opettajan kulttuurisesta kompetenssista tutustumalla opettajankoulutuslaitoksien sisältöihin ja historiaan sekä opettajille mahdollisiin täydennyskoulutuksiin. Lisäksi halusimme perehtyä koulujen tukipalveluihin, jotka toimivat yhteistyössä opettajien kanssa.

Lähdimme etsimään vastausta kysymykseen ensin opettajankoulutusohjelmista, sillä opettajaopiskelijoina se tuntui meille luonnolliselta aloittaa sen tarkastelusta. Lähteistämme ilmeni, että monissa opettajankoulutusohjelmissa ei käsitellä kulttuurista moninaisuutta tarpeeksi. Vaikka Räsänen (2009, s. 13) mukaan kansainvälisyyskasvatus on ollut osa suomalaisen opettajakoulutuslaitoksen tutkintorakennetta jo liki 65 vuoden ajan, on sen kehittäminen edelleen haasteellista. Räsänen ja kollegat (2018, s. 8) selvittivät, että lähes jokaisessa opettajakoulutuksessa tarjotaan vain 1–5 opintopisteen laajuinen kokonaisuus kulttuurisesta moninaisuudesta. Tämä voi johtua siitä, että Räsänen ja kollegojen (2018) mukaan on mahdotonta määritellä tiettyjä taitoja, joita tarvittaisiin maahanmuuttajaoppilaan kohtaamisessa. He toteavat, että kaikki ihmisten väliset kohtaamiset ovat ainutlaatuisia ja kommunikaatio niissä saattaa olla hyvinkin monikerroksista (Räsänen, ym., 2018, s. 24).

Myös erilaiset täydennyskoulutukset toimivat opettajien interkulttuurisen kompetenssin tukena ja näin ollen auttavat opettajia valmistumaan tilanteisiin, joissa tullaan kohtaamaan kulttuurista moninaisuutta. Monet Suomen kunnat järjestävät opettajien täydennyskoulutuksia, mikäli ne koetaan tarpeellisiksi. Kaikki kunnat ei kuitenkaan pysty järjestämään tarvittavia täydennyskoulutuksia, mikä lisää epätasa-arvoa opettajien välille. Lisäksi Räsänen ja kollegojen (2018) mukaan yhä useampien opettajien tulisi osallistua aktiivisemmin täydennyskoulutuksiin, vaikka ne ovatkin pääsääntöisesti vapaaehtoisia. Monet kulttuurista moninaisuutta koskevat täydennyskoulutukset keskittyvät paljolti kielitietoisuuteen, mutta esimerkiksi Opetushallituksen vuoden 2023 opetuskoulutuksen henkilöstökoulutuksen aihealueet kattavat kulttuurista moninaisuutta myös muista tärkeistä näkökulmista (Opetushallitus, 2022). Opettajan apuna kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisessa on myös koulun muu henkilökunta. Talib ja kollegat (2004) korostavatkin, että koulujen tulisi kehittää koko henkilökunnan tietämystä kulttuurisesta moninaisuudesta. Opettajien tukena kouluissa ovat muun muassa koulunkäynninavustajat, oppilashuoltoryhmät, rehtorit, koulusihteerit sekä kulttuuriseen moninaisuuteen erikoistuneet yhdysopettajat (Seppälä-Pänkäinen, 2009, s. 19.; Pollari & Koppinen, 2010, s. 64).

Näiden lähteiden pohjalta voimme todeta, että opettajankoulutuksessa kulttuurista moninaisuutta käsitellään vain vähän ja aiheeseen syventyminen jää paljolti opiskelijan oman mielenkiinnon varaan. Suomessa järjestetään ajoittain opettajille tarkoitettuja täydennyskoulutuksia

kulttuurisesta moninaisuudesta, mutta ei kuitenkaan riittävästi. Opettajan ei kuitenkaan tarvitse kohdata uusia ja jännittäviä tilanteita työpaikallaan yksin, vaan hänen tukena on iso taustajoukko: koulun muu henkilökunta.

6.3 Tulosten vertailu

Esittelimme tutkielmamme alussa Mikkolan ja Heinon (1997) tekemän monitapaustutkimuksen, jossa he olivat haastatelleet maahanmuuttajaoppilaiden parissa työskennelleitä luokanopettajia. Tutkimuksensa tuloksissa he toivat esille, kuinka opettajat olivat kokeneet valmistavan opetuksen olleen hyödyllinen maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumisessa. He kuitenkin toivat myös esiin, kuinka valmistavaa opetusta tarjottiin vain pakolaisille (Mikkola & Heino, 1997). Tässä asiassa voimme todeta, että muutosta on tapahtunut positiiviseen suuntaan, sillä nykyään valmistavaa opetusta tarjotaan laajemmin kaikille niille esi- ja peruskouluikäisille maahanmuuttajataustaisille oppilaille, jotka sitä tarvitsevat (Opetushallitus, 2017). Tutkimuksessamme ilmeni, että myös nykyään opettajat kokivat valmistavan opetuksen hyödylliseksi maahanmuuttajaoppilaan sopeutumisen kannalta (Naukkarinen & Tiermas, 2019).

Mikkolan ja Heinon (1997) tutkimuksessa opettajat toivat esiin sen, kuinka kokivat hyötynensä siitä, että heillä oli maahanmuuttajaoppilaan kulttuurista ennakkotietoa. Lisäksi he nostivat esiin opettajien kokevan kuormittuneensa, jos eivät saaneet tarpeeksi tukea ja koulutusta kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen tai tietoa maahanmuuttajaoppilaan taustasta (Mikkola & Heino, 1997). Myös tutkimuksemme tulokset tukevat, sillä esiin nousi useassa lähteessä opettajan kulttuurin ja oppilaan taustan tuntemuksen tärkeys (Jokikokko, 2002, s. 86; Lundqvist, ym., 2020, s. 10; Pollari & Koppinen 2010, s. 29–30; Mikkola & Heino, 1997, s. 227; Pollari & Koppinen, 2011, s. 71–72). Naukkarinen ja Tiermas (2019) nostivat myös esiin opettajien kokevan tarvetta täydennyskoulutukseen liittyen kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen. Myös muut lähteet korostivat täydennyskoulutuksen olevan tarpeellista, jotta opettajat osaavat huomioida kulttuurista moninaisuutta opetuksessaan (Talib, ym., 2004, s. 148; Räsänen, ym., 2018, s. 28; Pollari & Koppinen, 2010, s. 59).

7 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkielmamme tavoitteena oli selvittää, miten opettaja voi omassa asemassaan vaikuttaa maahanmuuttajaoppilaan integroitumiseen luokkayhteisössä ja millaista koulutusta sekä muuta tukea opettajalle tarjotaan kulttuurin moninaisuuden kohtaamista varten. Onnistuimme löytämään tavoitteiden tueksi monia lähteitä, joissa kaikissa nousi ilmi tärkeitä ja oleellisia asioita. Lähdekirjallisuudesta löysimme mielestämme kattavat vastaukset tutkimuskysymyksiimme, joita käsitelimme aiemmassa luvussa.

Tutkimusmenetelmämme, kirjallisuuskatsaus, tuntui hyvin toimivalta kandidaatin tutkielmassa käytettäväksi. Kirjallisuuskatsaus menetelmänä antaa tutkijoille vapaat mahdollisuudet etsiä tietoa tietystä näkökulmasta. Haastavinta tutkielmassamme oli aiheen rajaaminen, sillä tutkimustietoa löytyy hyvin paljon. Myös oman mielenkiinnon liiallinen paisuminen oli uhkaksi aiheen rajaamiselle. Kuitenkin koemme, että onnistuimme löytämään sopivat raamit, joiden sisällä pysyä. Yhteistutkijuus oli meille toimiva työskentelytapa, vaikka yhteisen ajan löytäminen olikin välillä haastavaa.

Tutkielmamme aihe on varsin herkkä, jonka vuoksi myös sanavalintojen tekeminen oli varsin haasteellista. Halusimme kiinnittää huomiota, että käytämme juuri oikeaa sanastoa eikä esimerkiksi vanhentuneita käsitteitä, jotka saattavat olla negatiivissävytteisiä. Tästä syystä emme käyttäneet esimerkiksi *monikulttuurisuus*-sanaa, vaan käytimme sen sijaan termiä *kulttuurinen moninaisuus*. Kuitenkin jotkut sanat ovat hyvin vakiintuneita, vaikka niillä saattaakin olla hieman negatiivinen tausta. Esimerkiksi käyttämässämme käsitteessä *maahanmuuttaja*, esiintyy nykyään hieman negatiivista kaikua, mutta päädyimme siitä huolimatta käyttämään sitä, koska termi on niin vakiintunut nykykieleen eikä sille löydy synonyymiä. Lisäksi käsitteistöä pohditiessa mietimme mitkä ovat sellaisia hakusanoja, joilla aiheestamme kiinnostuneet ihmiset voisivat mahdollisesti löytää tutkielmamme.

Lähdekirjallisuuteen tutustuminen oli välillä henkisesti varsin vaikeaa, sillä meille realisoitui, kuinka rankkoja asioita tutkielmassamme käsittelemme. Muutamissa lähteissä oli kuvattu aitoja tapahtumia, joissa opettaja on toiminut epäoikeudenmukaisesti ja/tai rasisestisesti maahanmuuttajaoppilaita kohtaan. Lisäksi monissa lähteissä kuvattiin, miten eri tavoin opettaja voi vaikuttaa negatiivisesti maahanmuuttajaoppilaita kohtaan. Nämä kuvaukset saivat meidät pohtimaan

omia asenteitamme ja arvojamme, jotka tulevat vaikuttamaan ammatilliseen toimintaamme tulevaisuudessa. Vaikka oli rankkaa kuulla opettajien negatiivisista vaikutteista, oli se oman oppimisemme kannalta hyvin hyödyllistä.

Lisäksi tarkastelemme tutkielmassamme opettajankoulutusohjelmaa varsin kriittisesti, mutta realistisesti. Olemme omien opintojemme aikana keskustelleet paljon kulttuurisen moninaisuuden vähäisestä käsittelystä, mutta ongelmakohtien löytäminen on kuitenkin paljon helpompaa kuin niiden ratkaiseminen. Ennen kandidaatin tutkielman kirjoittamista olisimme ratkaisseet tilanteen vain lisäämällä kursseja asiasta, mutta kirjoitusprosessin aikana meille valkeni, että kulttuurisen moninaisuuden opettaminen on monin tavoin haastavaa. On haasteellista opettaa ihmisiä kohtaamaan vuorovaikutustilanteita, jotka ovat kaikki ainutlaatuisia eivätkä noudata mitään tiettyä kaavaa ja näin ollen niihin ei pystytä tarjoamaan tiettyä ohjenuoraa. Tämän huomattuumme osasimme paremmin ymmärtää, miksi opettajankoulutusohjelmiin kuuluu vain yksi muutaman opintopisteen laajuinen kokonaisuus kulttuurisesta moninaisuudesta. Kuitenkin opetusalan ammattilaisten kokemuksen perusteella tulee selville, että koulutusohjelmia tulisi kehittää kulttuurisen moninaisuuden käsittelyn osalta. Pereköydyttämme tutkielmamme lähteisiin opimme, että iso osa opettajan kulttuurista kompetenssia on hänen omat arvonsa ja asenteensa. Tämän pohjalta lähtisimme kehittämään opettajankoulutusohjelmia niin, että tutkintorakenteisiin lisättäisiin kursseja, joissa korostettaisiin itsepohdiskelua ja omien ajatusmaailmojen haastamista etenkin kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta.

Tutkimuksen luotettavuus

Pyrimme tutkielmassamme edistämään luotettavuutta käyttämällä sekä kansainvälisiä että suomalaisia lähteitä, mutta siitä huolimatta enemmistö lähteistämme on kotimaisia, sillä tutkielmamme viitekehys keskittyy nimenomaan suomalaisiin kouluihin ja opettajiin. Tuomen ja Sarajärven (2002, s. 183) mukaan tutkimuksen luotettavuuden kannalta on erityisen suositeltavaa käyttää kansainvälisiä lähteitä. Olisimme halunneet hyödyntää kansainvälisiä lähteitä enemmän kuin mitä päädyimme käyttämään, mutta suomalaisen viitekehysten vuoksi oli hieman hankalaa löytää kansainvälisiä lähteitä, jotka sopisivat suomalaiseen koulukontekstiin. Tavoitteenamme oli, että käyttämämme lähteet käyvät keskenään sujuvaa vuoropuhelua, tukevat toinen toistaan, mutta tarvittaessa myös haastavat toistensa näkökulmia. Olemme käyttäneet kansainvälisiä lähteitä enimmäkseen keskeisten käsitteiden määrittelyssä, koska käsitteemme ovat varsin universaaleja ja maailmalla paljon tutkittuja. Sen sijaan kotimaiset lähteet olivat tärkeitä

etenkin opettajankoulutusta ja jatkokoulutuksia tarkasteltaessa, mutta myös lakisääteisissä kohdissa kuten oppivelvollisuuslakia koskevassa kappaleessa.

Osa lähteistämme ovat hieman vanhoja, mutta olemme tarkastelleet niitä kriittisesti pitäen silmällä niiden sisältöjä. Tuomi ja Sarajärvi (2002) pitävät nyrkkisääntönä, että lähteiden tulisi olla alle 10 vuotta vanhaa, jotta tutkimustulokset olisivat korkealaatuisia. He kuitenkin pitävät poikkeuksina alkuperäisiä lähteitä, joita uudemmat tutkijat ovat hyödyntäneet tutkimuksissaan (Sarajärvi & Tuomi, 2002, s. 183). Olemme löytäneet kaikki vanhemmat lähteemme uudemmissa tutkimuksista, joita keskeisimmät tutkijamme ovat tehneet. Lisäksi muutamia vanhemmat lähteet, joita olemme tutkielmassamme hyödyntäneet, ovat alkuperäisteoksia.

Lähteitä etsiessä on erittäin tärkeää varmistaa niiden luotettavuus – tällä varmistamme, että teoksen tieto on validia. Luotettavuutta varmistaessamme meidän tuli tarkistaa, että kaikki käyttämämme lähteet olivat vertaisarvioituja. Lähteiden vertaisarvioinnin tarkistaminen on helppoa tietokannoissa kuten Scopuksessa, koska sinne listatut teokset ovat kaikki vertaisarvioituja. Kun olimme löytäneet varteenotettavan teoksen lähteeksi, tarkistimme sen Google Scholarista, jonka lisäksi syötämme sen JUFO-portaaliin, josta saamme tietää, millaisen laatuluokituksen se on saanut.

Jatkotutkimus

Meille on varsin selvää, että haluaisimme jatkaa yhteistutkijuutta myös pro gradu -tutkielmassa, sillä olemme olleet hyvin tyytyväisiä tähän työskentelymenetelmään. Olemme oppineet paljon toistemme toiminta- ja työskentelytavoista ja vaikka tapamme ovat hieman erilaisia, tukevat ja täydentävät ne toinen toisiaan hyvin. Kandidaatin tutkielmamme toimii mielestämme hyvänä teoreettisena perustana tulevaa pro gradu -tutkielmaamme varten.

Kandidaatin tutkielmamme tehdessä meille molemmille kävi varsin selväksi, että haluaisimme jatkaa tästä aiheesta, tai ainakin samasta aihepiiristä, myös pro gradu -tutkielmassa. Olisi mielenkiintoista lähteä tekemään tutkimusta esimerkiksi siitä, millaiseksi viiden vuoden sisällä valmistuneet luokanopettajat ovat kokeneet oman ammattitaitonsa kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisessa. Tutkimuksen näkökulmaa voisi vaihtaa myös esimerkiksi rehtorien tai muiden opetusalan ammattilaisten näkökulmaksi. Haluaisimme perehtyä nimenomaan aitojen ammattilaisten kokemuksiin ja löytää niiden pohjalta keinoja, jotka voisivat olla avuksi maahanmuuttajaoppilaiden integraatiossa.

Pro gradu -tutkielman voisimme toteuttaa esimerkiksi haastatteluiden avulla, joko vuorovaikutteisena haastatteluna tai kyselylomakkeiden muodossa. Vuorovaikutteisesta haastattelusta voisi sen luonnollisuuden vuoksi saada mahdollisesti laadukkaampaa tutkimusmateriaalia, mutta sähköisiä kyselylomakkeita voisimme lähettää ympäri Suomea, jolloin otanta olisi suurempi ja näin ollen tutkimuksen tulokset olisivat luotettavampia.

8 Lähteet

- Alisaari, J., Kaukko, M. & Heikkola, L. (2022). Kotoutuminen, kuulumuus, kielitaito ja kaverit. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 26–46. <https://doi.org/10.33350/ka.103434>
- Aukio, A. & Arola, L. (2010). Maailman kielten tila – perspektiivejä kielten opetukseen. Teoksessa T. Törmälehto. (toim.). *Maailma tuli tunnille: Kansainvälisyyskasvatus osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta* (55–70). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Baumeister, R. & Leary, M. (1997). *Writing Narrative Literature Reviews. Review of General Psychology* 1(3), 311–320. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311>.
- Bennett, C. I. (2003). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (5. ed.). Allyn and Bacon.
- Berry, J. (1986). The acculturation process and refugee behaviour. In C. Williams & J. Westermeyer (Eds.) *Refugee mental health in resettlement countries*. Washington: Hemisphere. Viitattu lähteessä M-T. Talib. (2002). *Monikulttuurinen koulu: Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Cole, A. & Knowles, G. (1997). Role of inquiry in field experiences within teacher education. Viitattu lähteessä M. Talib, J. Löfström & M. Meri. (2004). *Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Friedman, J. (1994). *Cultural identity and global process*. London: SAGE. Haettu osoitteesta https://pc124152.oulu.fi:9443/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=48446&site=ehost-live&scope=site&ebv=EB&ppid=pp_COVER.
- Grosfoguel, R. (2016). What is racism? *Journal of World-Systems Research*. 22(1). 9–15. <https://doi.org/10.5195/jwsr.2016.609>
- Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (1992). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication* (2. ed.). McGraw-Hill.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. (2014). *Rakenna oppiva ryhmä: Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Huss, L. (1999). *Reversing language shift in the Far North: Linguistic revitalization in Northern Scandinavia and Finland*. Uppsala University.
- Jokikokko, K. (2002). Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa R. Räsänen.; K. Jokikokko.; M-L. Järvelä.; T. Lamminmäki-Kärkkäinen. (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus – utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (s. 85–95). Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Haettu 15.4.2023 kohteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514268075.pdf>
- Jokikokko, K. (2021). Kulttuurinen moninaisuus ja siihen liittyvä kasvatusta: Teoriataustaa kulttuurisen moninaisuuden teemojen käsittelyyn koulussa. Teoksessa E. Laasonen-Tervaoja, K. Jokikokko & J. Stevenson. (toim.) *Kulttuurinen moninaisuus osaksi koulun arkea ja käytänteitä Opas opettajalle kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseen perusopetuksessa* (s. 5–28). Haettu 16.4.2023 kohteesta <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/OpeOpas-KuTiMat%20%281%29.pdf>
- Karjalainen, A. (1996). Piilo-opetussuunnitelman etiikka. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kasvatuksen etiikka* (s. 141–151). Helsinki: Edita.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2000). *Tunne itsesi suomalainen*. Helsinki: WSOY.
- Kosonen, L. (2000). Maahanmuuttajanuorten tukeminen käytännössä. Teoksessa K. Liebkind. (2000). *Monikulttuurinen Suomi: Etniset suhteet tutkimuksen valossa* (s. 149–157). Helsinki: Gaudeamus.
- Kupiainen, J. (1994). Kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa T. Hilasvuo & A. Mikkola (toim.), *Monikulttuurinen koulu ja opetus* (s. 26–59). Helsinki: Painatuskeskus.
- Li, P. (2007). Contradictions of 'Racial' Discourse. Teoksessa V. Agnew. (toim.). *Interrogating race and racism*. University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442685444>
- Liebkind, K. (1988). *Me ja muukalaiset – ryhmärajat ihmisten suhteissa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. (1994). Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa K. Liebkind (toim.), *Maahanmuuttajat: kulttuurien kohtaaminen Suomessa* (s. 9–20). Helsinki: Gaudeamus.

- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I. & Haaramo, J. (2000). Maahanmuuttajanuorten sopeutuminen kouluun. Teoksessa K. Liebkind. (2000). *Monikulttuurinen Suomi: Etniset suhteet tutkimuksen valossa* (s. 138–148). Helsinki: Gaudeamus.
- Lundqvist, K., Luoto, J. & Siren, H. (2020). Kulttuurisen moninaisuuden kohtaaminen koulussa – käsitteitä. Teoksessa J. Luoto (toim.) *Pelimo – opettajan opas* (s. 8–13). Turun ammattikorkeakoulu. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9522167576.pdf>
- Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M. (2013). *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Mikkola, P. (2001). *Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta*. Turun yliopiston julkaisuja C: 171.
- Mikkola, P. & Heino, L. (1997). *Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Muukkonen, P. (2017). Moninaisuus, monikulttuurisuus vai kansainvälisyys? *Terra: Maantieteellinen aikakauskirja*, 129 (1), 1–2. Haettu osoitteesta <https://terra.journal.fi/issue/view/7647>
- Mäntylä, K., Reukauf, M. & Toomar, J. (2013). *Graka kaulassa: Gradun ja kandin tekijän selviytymisopas*. Helsinki: Finn Lectura.
- Naukkarinen, H. & Tiermas, A. (2019). Integraatiota ja inklusiota – valmistavan opetuksen hyvät käytänteet. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(7). Haettu osoitteesta: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2019/integraatiota-ja-inklusiota-valmistavan-opetuksen-hyvat-kaytanteet>
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2017). *Perusopetukseen valmistava opetus*. Haettu 27.4.2023 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/perusopetukseen-valmistava-opetus>
- Opetushallitus. (2022). *Opetustoimen henkilöstökoulutus 2023*. Haettu 2.5.2023 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/funding/opetustoimen-henkilostokoulutus-2023>
- Oppivelvollisuuslaki (30.12.2020/1214). Haettu osoitteesta: <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>

- Pitkänen, P. & Vanhalakka-Ruoho, M. (1997). Moniarvoinen ja monikulttuurinen kasvatus: lähtökohtia etsimässä. *Kasvatus* 28(5), 439–449.
- Pollari, J., & Koppinen, M-L. (2010). *Ketä kannattaa opettaa?* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pollari, P. & Koppinen, M-L. (2011). *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Raina, L., (2012). *Uusi yhteisöllisyys: Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito*. Tampere: Arator Oy.
- Roos, J-P. (1988). *Elämäntavasta elämäkertaan*. Jyväskylä: Gummerus.
- Räsänen, R. (2009). Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opettajan haasteena. Teoksessa J. Jokisalo, & R. Simola (toim.), *Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä luonne* (s. 1–20). Joensuun yliopisto: Kasvatus-tieteiden tiedekunta.
- Räsänen, R., Jokikokko, K. & Lampinen, J. (2018) Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa: Kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta. Helsinki: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/190305_kulttuuriseen_moninaisuuteen_liittyva_osaaminen_perusopetuksessa.pdf
- Saartoala, R. (2015). *Monikulttuurinen koulu – Ideoita ja käytänteitä*. Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämispalvelut. Haettu osoitteesta: https://blogs.helsinki.fi/kohtaamisiakoulumaailmassa/files/2016/02/monikulttuurinen_koulu.pdf
- Salmela-Aro, K. (2017). Maahanmuuttajien kouluhyvinvointi. Teoksessa: H. Savolainen, R. Vilkkonen & L. Vähäkylä (toim.), *Oppimisen tulevaisuus* (94–105). Tutkitusti. Helsinki: Gaudeamus. Haettu osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/315968/Salmela_Aro_K_Maahanmuuttajien_kouluhyvinvointi.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja. Haettu osoitteesta https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Salovaara, R., & Honkonen, T. (2011). Rakenna hyvä luokkahenki. PS-kustannus.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. (2009). *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suárez-Orozco, C. (2017). The Diverse Immigrant Student Experience: What Does it Mean for Teaching? *Educational studies (Ames)*, 53(5), 522-534. <https://doi.org/10.1080/00131946.2017.1355796>
- Talib, M. (1999). *Toiseuden kohtaaminen koulussa: Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Talib, M.-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu: Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Triandis, H., (1995). *Individualism & collectivism*. Oxford: Westview Press. Haettu osoitteesta: https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=gwDFDwAAQ-BAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Triandis,+1995+individualism+and+collectivism+PDF&ots=xCJhCmgjav&sig=8_UHyWutEC3IEb9ytL3v2yGIVBo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ulkomaalaislaki (30.4.2004/301). Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040301>
- Vandeyar, S., Vandeyar, T., & Gamedze, S. (2017). Crossing the border: Immigrant student identities in Swaziland schools. *Social identities*, 23(5), 533-547. <https://doi.org/10.1080/13504630.2016.1244818>