



Lindberg Matilda

Pakolaisoppilaiden yhdenvertaisuuden edistäminen peruskoulussa

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutusohjelma

2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Pakolaisoppilaiden yhdenvertaisuuden edistäminen peruskoulussa (Matilda Lindberg)

Kasvatustieteen kandidaatintutkielma, 35 sivua

Kesäkuu 2023

---

Tämän kandidaatintutkielman tarkoituksena on saada selville, miten pakolaisoppilaiden yhdenvertaista koulunkäyntiä voi edistää. Aihe on ajankohtainen, sillä viime vuosina erilaiset kriisit ja sodat ovat tuoneet ja tuovat edelleen Suomeen lapsia ja lapsiperheitä, jotka ovat joutuneet jättämään kotinsa ja kotiseutunsa. Aiheen tutkimattomuus suomenkielisessä kirjallisuudessa lisää sen ajankohtaisuutta.

Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, jolloin aiheesta voidaan jo laatia laaja yleiskatsaus, joka pohjautuu aikaisempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Tutkielmassa on käytetty sekä suomenkielisiä että kansainvälisiä lähteitä ja lähteet on valittu niiden tieteellisyden, aiheen ja ajankohtaisuuden perusteella.

Tutkielmassa määritellään maahanmuuttajan ja pakolaisen ero sekä tuodaan esille, miksi on tärkeää tutkia ja puhua myös pakolaisista eikä vain maahanmuuttajista tai vieraskielisistä. Tutkielman teoreettisena viitekehyksenä toimii yhdenvertaisuus, jota tarkastellaan sekä oikeudellisen-, tosiasiallisen että sivistyksellisen yhdenvertaisuuden näkökulmista. Tuloksissa esitellään keinoja pakolaisoppilaan yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Tuloksissa nousee esiin oppilaan taustan huomioiminen, opettajan merkitys yhdenvertaisuuden mahdollistajana, opettajan käyttämät pedagogiset ratkaisut sekä erilaiset tukikeinot. Lisäksi tuloksissa korostuu kodin ja koulun välinen yhteistyö ja turvallisuuden kokemuksen merkitys sekä erilaisten yhteiskunnallisten rakenteiden kriittinen tarkastelu.

Kriittisen pohdinnan ja näkökulman merkitys ovat keskeisiä ja yhdistäviä tekijöitä tuloksissa. Opettajan tulee kyetä tarkastelemaan kriittisesti esimerkiksi omaa opettajuuttaan, mutta myös yhdessä oppilaiden kanssa ympäröivää maailmaa ja eriarvoistavia tekijöitä sekä yhteiskunnan valtarakenteita. Tutkimustulosten perusteella on tärkeää niin opettajankoulutuksessa kuin täydennyskoulutuksessa tuoda esille oppilaiden lähtökohtien erityispiirteitä ja mahdollisia tarpeita. Tulosten pohjalta voidaan päätellä, että opettajan riittävät tiedot ja taidot mahdollistavat pakolaisoppilaiden yhdenvertaisen koulunkäynnin.

Avainsanat: pakolaisoppilas, yhdenvertaisuus, yhdenvertaisuuden edistäminen, peruskoulu, valmistava opetus

<b>1 Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2 Opetussuunnitelman arvomaailma ja pakolaisoppilaiden opetus</b> .....	<b>7</b>
<b>3 Yhdenvertaisuus</b> .....	<b>10</b>
<b>4 Tutkielman toteutus</b> .....	<b>12</b>
4.1 Tutkielman luotettavuus ja eettisyys .....	13
<b>5 Tulokset</b> .....	<b>15</b>
5.1 Oppilaan taustan huomioiminen.....	15
5.2 Kriittinen opettaja yhdenvertaisuutta edistämässä.....	17
5.3 Tukikeinot ja resurssit yhdenvertaisuutta mahdollistamassa .....	18
5.4 Kodin ja koulun välinen yhteistyö.....	19
5.5 Kieli, kulttuuri ja kulttuurisensitiivisyys .....	20
5.6 Yhdenvertaisuutta ja turvallisuuden tunnetta edistävät pedagogiikat.....	22
5.7 Koulun toimintakulttuurin kriittinen tarkastelu .....	24
<b>6 Johtopäätökset</b> .....	<b>26</b>
<b>7 Pohdinta</b> .....	<b>29</b>
<b>Lähteet</b> .....	<b>31</b>

# 1 Johdanto

Vuoden 2021 loppuun mennessä maailmassa oli 89,3 miljoonaa ihmistä, jotka ovat joutuneet pakenemaan omalta kotiseudultaan esimerkiksi väkivallan, sodan tai vainon takia (Yhdistyneiden kansakuntien pakolaisjärjestö [UNHCR], 2021). Maahanmuutto ja pakolaisuus on ollut aina ajankohtainen aihe, mutta se nousi Suomessa pinnalle etenkin 2015 pakolaiskriisin aikaan sekä uudestaan keväällä 2022 Venäjän aloittaman hyökkäyssodan aikana Ukrainaa kohtaan. Vuoden 2022 aikana Suomesta kansainvälistä suojelua haki 48 446 ukrainalaista (Maahanmuuttovirasto, 2023). Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten pakolaisoppilaiden yhdenvertaista koulunkäyntiä voidaan edistää.

Maahanmuuttajat ovat ryhmänä hyvin heterogeenisiä, eikä maahanmuuttajanimike kerro, miksi henkilö on muuttanut maasta toiseen. Maahanmuuttaja on yleiskäsite maasta toiseen muuttaneelle henkilölle, esimerkiksi perheen, työn, opiskelun, lähtömaan kriisin tai sotatilan takia. (Euroopan muuttoliikevirasto [EMN], 2019). Euroopan muuttoliikeviraston mukaan (EMN, 2019) pakolainen on ulkomaalaistaustainen henkilö, joka perustellusti pelkää joutuvansa vainotuksi kansallisuuden, uskonnon, alkuperän, poliittisen mielipiteen tai yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen vuoksi. Pakolaisasema myönnetään henkilölle, jolle jokin valtio myöntää turvapaikan tai jonka UNHCR luokituksen mukaan katsotaan olevan pakolainen. Turvapaikanhakija on henkilö, joka hakee oleskelulupaa eli turvapaikkaa vieraasta maasta ja turvapaikan saadessaan, hän saa pakolaisaseman. Turvapaikan haku perustuu kansainvälisen suojelun tarpeeseen. (EMN, 2019)

Sidhun ja Taylorin (2007) mukaan pakolaisoppilaat saatetaan lukea maahanmuuttajaoppilaisiin tai he saattavat olla kokonaan ”näkyttömiä”. Maahanmuuttajia ja pakolaisia yhdistää esimerkiksi uuteen maahan muuttaminen ja uuteen kulttuuriin sopeutuminen (Cerna, 2019). Arvosen ja kollegoiden (2016) mukaan yksilön kannalta on kuitenkin suuri merkitys, onko maasta muutettu omasta tahdosta vai pakon edessä ja näin ollen oppilailla on erilaiset lähtökohdat oppimiselle. He muistuttavat, että Suomeen saapuva maahanmuuttaja on saattanut muuttaa tänne alueelta, jossa koulujärjestelmä on samankaltainen. Esimerkiksi pohjoismaissa on hyvin vastaavanlainen koulujärjestelmä kuin Suomessa. Arvosen ja kollegoiden (2016) mukaan pakolaisella puolestaan koulunkäynti sotatilan takia on voinut olla hyvin epäsäännöllistä tai alueella ei ole välttämättä ollut toimivaa koululaitosta.

Pakolaisuus voi olla sen kokijalle traumaattinen kokemus, johon liittyy esimerkiksi turvattomuuden tunnetta, luopumista omasta kotimaasta sekä sinne rakennetusta elämästä ja pelko hengissä selviytymisestä (Castaneda ym., 2018). Kaikki pakolaiset eivät ole psyykkisesti traumatisoituneita, mutta iso osa on kokenut järkyttäviä tapahtumia entisessä kotimaassaan sekä mahdollisesti pakomatallaan (Castaneda ym., 2018). Schubertin (2009, s. 161–177) mukaan lapset voivat joutua viettämään pitkiä aikoja ilman turvallisia ja tuttuja vanhempia tai aikuisia ja usein kokevat turvattomuuden tunnetta. Hän jatkaa, että traumaattiset kokemukset voivat näkyä oppimisvaikeuksien lisäksi esimerkiksi haastavana käytöksenä, psykosomaattisina oireina tai haasteena säädellä omia tunteita. Antikainen ja kollegat (2015a) tuovat esille, että koulunkäyntiin vaikuttavat myös esimerkiksi muuttoon liittyvät stressitekijät, kuten pakolaisuus, perheen eri tahtinen kotoutuminen tai perheen hajoaminen. Heidän mukaansa oppimiseen haasteita tuo myös koulukielen oppiminen, sekä vähemmistöihin kohdistuva syrjintä, rasismi tai ennakkoluulot.

Maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäynnistä löytyy lukuisia tutkimuksia, mutta harvassa tuodaan pakolaisuutta esiin muualla kuin termejä määritellessä. Ylen julkaisemassa uutisessa Mervi Kaukko kommentoi, ettei Suomessa pakolaisuudesta uskalleta puhua ja sen on aiheena ikään kuin tabu (YLE, 2022). Kaukon mukaan kansainvälistä pakolaiskasvatustutkimusta on tehty jo 2000-luvun alusta, mutta Suomessa pakolaisuutta ei mainita tutkimuksissa eikä opetussuunnitelmassa (YLE, 2022). Taylor ja Sidhu (2012) nostavat esille, että tutkimus, joka keskittyy maahanmuuttajien ja monikulttuurisen väestön koulutukseen, on jättänyt huomiotta pakolaisoppilaiden erityistarpeet. Ylen uutisessa (2022) Kaukko korostaa, että termin tulee olla täsmällinen ja oppilaan tausta tiedossa. Erilaiset kiertoilmaukset puhuttaessa pakolaisoppilaasta ovat Kaukon mukaan haitallisia (YLE, 2022). Sidhu ja Taylor (2007) nostavat yhtenä pakolaisoppilaan mahdollisuuksia heikentävänä ja oppilasta toistettavana tekijänä pakolaisoppilasta kutsumalla erityisen tarpeen oppilaaksi.

Säävälän (2012) mukaan Suomi on hyvinvointivaltio ja yksi hyvinvointivaltion keskeinen päämäärä on yhdenvertaisuus. Hän jatkaa, että peruskoulun päämääränä on turvata kaikkien oppilaiden yhdenvertaisuus oppilaiden taustasta riippumatta. Hietanen-Peltolan ja kollegoiden (2015) mukaan sekä yhdenvertaisuuden tunteella että tasa-arvon kokemuksilla on valtava merkitys oppilaan hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden osalta. He jatkavat, että ja oppilaitosta tulee kokonaisuudessa niin arvoineen kuin tiloineen tarkastella moninaisuuden näkökulmasta. Tässä tutkielmassa tuon esille keinoja pakolaisoppilaiden yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Yhdenvertaisuus ei tarkoita, että kaikkia kohdellaan samalla tavalla, vaan jokaisen lähtökohdat ja

tarpeet huomioidaan yhdenvertaisuuden edistämiseksi (Säävälä, 2012). Yhdenvertaisuus-käsitteen valintaa tutkielman lähtökohdaksi tuki myös oma havaintoni siitä, että usein yhdeksi keskeiseksi yhteiskunnan arvoksi nostetaan yhdenvertaisuuden sijaan tasa-arvo. Tasa-arvo pyrkii edistämään sukupuolten välistä tasa-arvoa, kun yhdenvertaisuuden lähtökohtana on kaikkien ihmisten samanarvoisuus esimerkiksi iästä, sukupuolesta tai kansallisesta alkuperästä tai muusta henkilöön liittyvästä syystä.

Tulevana opettajana koen, että opettajalla ja kasvattajalla tulee olla tarvittavia tietoja ja taitoja jokaisen oppilaan kohtaamiseen ja opettamiseen. Tässä tutkielmassa pyrin tuomaan esille keinoja, joilla voidaan huomioida pakolaisoppilaiden tarpeet edistäen heidän yhdenvertaisuuttaan. On tärkeää muistaa, että vaikka pakolaisuus voi olla kipeä aihe etenkin sen kokeneille, pitäisi meidän silti pystyä puhumaan, kirjoittamaan ja keskustelemaan asioista niiden oikeilla nimillä. Kun näistä vaikeista ja sensitiivisistä asioista käytetään oikeita nimiä, eli puhutaan pakolaisoppilaista maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sijaan, pystytään tarjoamaan yhdenvertaisemmat mahdollisuudet heidän koulunkäyntinsä tukemiseen sekä samalla mahdollistamaan paremmat oppimisedellytykset.

## 2 Opetussuunnitelman arvomaailma ja pakolaisoppilaiden opetus

Tässä luvussa tarkastellaan opetussuunnitelman arvomaailmaa yhdenvertaisuuden näkökulmasta sekä pakolaisoppilaiden opetusta suomalaisessa koulujärjestelmässä. Luvussa käydään läpi perusopetuksen valmistavaa opetusta sekä suomi tai ruotsi toisena kielenä opetuksen lähtökohtia. Käytän tutkielmassa suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuutena-opinnoista myös lyhennettä S2 ja R2.

OECD (taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö) raportin mukaan parhaimmissa koulujärjestelmissä yhdistyvät sekä yhdenvertaisuus että laadukas opetus (OECD, 2012). Raportissa korostetaan, että reilu ja yhdenvertainen koulujärjestelmä tarjoaa kaikilla oppilaille mahdollisuuden laadukkaaseen opetukseen oppilaan tai perheen taustasta riippumatta (OECD, 2012). Opetushallituksen mukaan perusopetuksen tulee edistää oppilaiden yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa sekä vähentää eriarvoistavia tekijöitä (OPH, 2016). Myös Saari ja kollegat (2017) kuvaavat opetussuunnitelman arvoihin kuuluvan keskeisesti niin yhdenvertaisuuden kuin tasa-arvonkin. Oukrim-Soivio ja Hietala (2016) puolestaan tuovat esille yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon olevan keskeinen osa suomalaista koulujärjestelmää. Suomalaisen koulujärjestelmän yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa edistäviin tekijöihin lukeutuvat esimerkiksi ilmainen peruskoulutus sekä pätevä ja sitoutunut kasvatus- ja opetushenkilökunta (Ukkola & Väättäinen, 2021).

Sinkkosen ja Kyttälän (2014) mukaan valmistava opetus sijoittuu perusopetuksen ja erityisopetuksen väliin. Perusopetuksen valmistava opetus kehittää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa (OPH, 2015). Myös Päivärinta (2005 s. 43) tuo esiin valmistavan opetuksen edistävän oppilaan yhdenvertaisia opiskelumahdollisuuksia antamalla tarvittavia valmiuksia perusopetusta varten.

Suomessa maahanmuuttaja- ja pakolaisoppilaat voivat osallistua perusopetusryhmän sijaan valmistavaan opetusryhmään, mikäli heillä ei ole vielä tarvittavia kielellisiä taitoja perusopetusryhmän opetusta varten (OPH, 2015). Opetushallituksen (2015) mukaan valmistavan opetuksen tehtävänä on antaa maahanmuuttajille tarpeelliset tiedot ja taidot esiopetukseen tai perusopetukseen siirtymiseen. Valmistavan opetuksen pitäisi myös kotouttaa oppilasta suomalaisen yhteiskuntaan sekä edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä (OPH, 2015).

Valmistavassa opetusryhmässä opiskelu ei edellytä oleskelulupaa (OPH, 2019). Opetuksessa huomioidaan oppilaan opiskelu- ja koulutausta sekä huolehditaan oppilaan kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista (OPH, 2015; OPH, 2019). Opetusta annetaan perusopetukseen valmistavassa opetuksessa 6–10-vuotiaille vähintään 900 oppituntia ja vanhemmille oppilaille vähintään 1000 oppituntia vuodessa (OPH, 2015). Opetuksen järjestäjä määrittelee ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen ryhmäkoon, mutta Opetushallituksen suosituksen mukaan ryhmäkoko ei ylitä 8–10 oppilasta (OPH, 2019). Valmistavaa opetusta voidaan tarvittaessa järjestää myös yhdelle oppilalle (Virta ym., 2011 s. 164). Valmistavassa opetuksessa keskitytään pitkälti suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus-opintoihin (OPH, 2015). Kun oppilas on opiskellut vuoden valmistavassa opetuksessa, hän usein siirtyy perusopetukseen (Forsell ym., 2016). Forsell kollegoineen (2016) tuovat esiin, että mikäli oppilaan arvioidaan saavuttaneen riittävät valmiudet, voi oppilas siirtyä myös aikaisemmin esi- tai perusopetukseen.

Opetusryhmät valmistavassa opetuksessa ovat hyvin monimuotoisia ja oppilaat ovat esimerkiksi oppimistaustoiltaan, oppimisvalmiuksiltaan ja iältään erilaisia (OPH, 2015; Virta ym., 2011 s.164). Tämän vuoksi valmistavassa opetuksessa ei ole määritelty valtakunnallista oppimäärää, vaan jokaiselle oppilalle luodaan oma opinto-ohjelma (OPH, 2015). Oppilaan omassa opinto-ohjelmassa tuodaan esille muun muassa aikaisempi koulunkäyntihistoria, kielitaito, oppilaan yksilölliset oppimistavoitteet sekä mahdolliset tukitoimet (OPH, 2015). Oppilaan omasta opinto-ohjelmasta käy ilmi myös opiskeltavien aineiden sisältö sekä oppilaan opetus valmistavassa ryhmässä sekä integrointi perusopetukseen (OPH, 2015). Forsellin ja kollegoiden (2016) mukaan valmistavassa opetuksessa suomen tai ruotsin kielen lisäksi opiskellaan matematiikkaa, sekä usein taito- ja taideaineita sekä alakoulussa ympäristöoppia ja yläkoulussa biologiaa ja maantietoa.

Antikainen ja kollegat (2015b) tuovat esille kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen selvityksessä, että usein esiopetuksessa perusopetukseen valmistava opetus järjestetään integroituna muuhun opetukseen. Perusopetuksessa puolestaan opetus järjestetään useimmiten valmistavan opetuksen ryhmissä. Heidän mukaansa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integrointi opetuksessa edistää oppilaiden yhdenvertaisuutta (2015b). Pakolaisoppilaiden integrointi on Cernan (2019) mukaan oleellinen osa koulutusta sekä oppilaan henkistä- että sosiaalista hyvinvointia. OECD-raportin mukaan, ennen kuin integrointi voi onnistua, on otettava huomioon pakolaisoppilaiden tarpeet, joita ovat esimerkiksi turvallisuuden tunne, menetyksen ja trauman käsittely sekä yhteenkuuluvuus (OECD, 2012).



Sinkkonen ja Kyttälä (2014) tuovat tutkimuksessaan esille oppilaiden integroinnin koulujärjestelmään ja yhteiskuntaan kehittävän oppilaiden suomen kielen taitoja. Mikäli oppilaalla on riittävät suomen tai ruotsin kielen taidot, hänellä on edellytykset yhdenvertaiseen päivittäiseen toimimiseen ja vuorovaikutukseen kouluyhteisön jäsenenä (OPH, 2016). Mikäli oppilaalla on peruskielitaidossa puutteita yhdellä tai usealla kielitaidon osa-alueella hänen toimimisensa kouluyhteisössä ja muissa toimintaympäristöissä vaikeutuu (OPH, 2016). Forsellin ja kollegoiden (2016) mukaan oppilaan integroinnin onnistumista tukee opettajan selvitys oppilaan vahvuuksista, mieltymyksistä sekä osaamistasosta.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa esitettyjen tavoitteiden mukaan tuetaan jokaisen oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteettiä (OPH, 2016). Yhtenä konkreettisenä tavoitteena on edistää oppilaiden arvostusta eri kulttuureja ja kieliä kohtaan sekä vahvistaa kaksi- ja monikielisyyttä (OPH, 2016). Tämä vahvistaa Paavolan ja Talibin (2010, s. 65) mukaan identiteettiä, sillä tunnustetuksi tuleminen ja tunnustuksen saaminen ovat tärkeitä sekä yksilö- että ryhmätasolla.

### 3 Yhdenvertaisuus

Tässä luvussa perehdytään tutkielman teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu yhdenvertaisuuden ympärille, kuten mitä yhdenvertaisuus tarkoittaa ja miten se eroaa käsitteenä tasa-arvosta. Yhdenvertaisuutta käsitellään muodollisesta-, tosiasiallisesta ja sivistyksellisestä näkökulmasta.

Suomalainen koulutusjärjestelmä ja lainsäädäntö yhdessä mahdollistavat kaikkien Suomessa asuvien oppilaiden yhdenvertaiset edellytykset koulunkäyntiin (Pirinen, 2015). Myös Oukrim-Soivio ja Hietala (2016) nostavat esille, että jokaisella ihmisellä pitäisi olla yhdenvertaiset ja tasa-arvoiset edellytykset osallistua opetukseen oikeudenmukaisessa yhteiskunnassa. He korostavat, että henkilökohtaiset ominaisuudet eivät saa vaikuttaa oppilaan koulutusmahdollisuuksiin. Kuten jo aiemmin toin esiin, yhdenvertaisuus sekä tasa-arvo näkyvät myös opetus suunnitelman arvomaailmassa (OPH, 2016). Tasa-arvotavoite ja yhdenvertaisuusperiaate vaikuttavat perusopetuksen kehittämiseen (Oikeusministeriö, 2021). Kalenius (2023) kuitenkin toteaa, ettei yhdenvertaisuus usein toteudu, vaikka Suomessa on perustuslailla turvattu sivistykselliset oikeudet.

Okkosen ja Heikkisen (2019) mukaan sekä tasa-arvo että yhdenvertaisuus ovat monitahoisia käsitteitä, joita on haastavaa käsitellä tyhjentävästi. Tasa-arvo on perustuslaillinen oikeus, ja lain tehtävä on edistää naisten ja miesten välistä tasa-arvoa estämällä esimerkiksi sukupuoleen perustuvan syrjinnän (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1.1 §). Yhdenvertaisuus on tasa-arvon tavoin Suomessa perustuslaillinen oikeus ja yhdenvertaisuuslain tehtävä on ”edistää yhdenvertaisuutta ja ehkäistä syrjintää sekä tehostaa syrjinnän kohteeksi joutuneen oikeusturvaa” (Yhdenvertaisuuslaki 1.1 §). Yhdenvertaisuuslaissa tarkennetaan, ettei ketään saa syrjiä esimerkiksi alkuperän, kansalaisuuden, iän tai sukupuolen perusteella (Yhdenvertaisuuslaki 3.8 §). Okkonen ja Heikkinen (2019) tarkentavat, että tasa-arvo viittaa naisten ja miesten samanarvoisuuteen ja yhdenvertaisuus puolestaan tarkoittaa, että kaikille tarjotaan samat mahdollisuudet. Yhdenvertaisuus eroaa tasa-arvosta myös siten, että yhdenvertaisuuden edistämiseksi osalle voidaan antaa toisia enemmän tukea, jolloin voidaan tarjota yhtäläiset mahdollisuudet (Okkonen ja Heikkinen, 2019). Koulussa yhdenvertaisten mahdollisuuksien tarjoaminen voi näkyä esimerkiksi tukikeinojen tarjoamisessa (Okkonen ja Heikkinen, 2019). Yhdenvertaisuuden edistäminen ei tarkoita kaikkien kohtelemista samalla tavalla, vaan kaikkien lähtökohdat ja tarpeet huomioidaan (Säävälä, 2012).

Yksilöiden yhdenvertaisuus voi olla Mäkelän (2013) mukaan muodollista tai tosiasiallista yhdenvertaisuutta. Ojasen ja Scheinin (2011, s. 228) avaavat, että muodollinen eli oikeudellinen yhdenvertaisuus tarkoittaa, että samanlaisia tapauksia kohdellaan samalla tavalla. Muodolliseen yhdenvertaisuuteen viittaa myös käsite ”sokea oikeus”, eli ihmisen ulkoiset piirteet ja ominaisuudet eivät saa vaikuttaa lain toteutumiseen. (Ojanen & Scheinin, 2011, s. 228).

Tosiasiallinen eli aineellinen yhdenvertaisuus puolestaan kiinnittää huomiota yhteiskunnan eriarvoistaviin rakenteisiin (Ojanen & Scheinin, 2011, s. 228). Heurun (2003, s. 223) mukaan tosiasiallinen yhdenvertaisuus pyrkii poistamaan yhteiskunnan eriarvoistavat rakenteet. Hän jatkaa, että tosiasiallinen yhdenvertaisuus kehittää etenkin heikommassa asemassa olevien yhdenvertaisuutta. Tosiasiallinen yhdenvertaisuus näkyy koulussa tarjoamalla samanlaisia oppimismahdollisuuksia kaikille esimerkiksi opetusta eriyttämällä, monipuolisia oppimisympäristöjä hyödyntämällä sekä oppilaiden yksilöllisellä tukemisella (Kuusi ym., 2009).

Yhdenvertaisuutta voidaan tarkastella myös esimerkiksi sivistyksellisen yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Suomen perustuslaissa määritellään sivistyksellisistä oikeuksista ja laissa tarkennetaan, että maksuton perusopetus on jokaisen oikeus (Suomen perustuslaki 2.16 §). Mäkelän (2013) mukaan sivistyksellinen yhdenvertaisuus tarkoittaa, että yksilöllä on oikeus sivistyspalveluihin. Oukrim-Soivio ja Hietala (2016) tuovat esille, että tarvitaan opetuksen saatavuutta ja saavutettavuutta, jotta sivistykselliseen yhdenvertaisuuteen pohjautuva koulujärjestelmä toimisi. Maahanmuuttajataustaisen oppilaan näkökulmasta opetuksen saavutettavuutta edistävät esimerkiksi perusopetukseen valmistava opetus, koulun opetuskielen opetus sekä oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimisen (Pirinen, 2015).

Yhdenvertaisuuslaissa kerrotaan, että koulutuksen järjestäjän tulee laatia suunnitelma, jossa määritellään keinot yhdenvertaisuuden edistämiseksi (Yhdenvertaisuuslaki 2.6 §). Tätä suunnitelmaa kutsutaan yhdenvertaisuussuunnitelmaksi ja kaikkien oppilaitosten tulee laatia yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmat (Hietanen-Peltola ym., 2019) Näiden suunnitelmien laatimiseen tulisi osallistaa opettajat, oppilaat sekä vanhemmat (Okkolin ym., 2022, s. 77). Okkonen ja Heikkinen (2019) korostavat, että tasa-arvosuunnitelman lisäksi on tärkeää huolehtia myös yhdenvertaisuussuunnitelmasta, sillä silloin eriarvoistavat tekijät otetaan laajemmin huomioon, eikä ainoastaan sukupuolen näkökulmasta. Jos oppilaiden erilaisuutta ei huomioida, vaan ajatellaan oppilaiden oppimisedellytysten ja perhetaustojen olevan samanlaiset, syntyy helposti ongelmia (Okkonen ja Heikkinen, 2019).

## 4 Tutkielman toteutus

Tässä luvussa esittelen tarkemmin tutkielmani lähtökohtia, toteutusta sekä tutkielman eettisyyden että luotettavuuden huomiointia. Tutkimuskysymykseni, johon pyrin tutkielmassani vastaamaan on: *Miten pakolaisoppilaiden yhdenvertaista koulunkäyntiä voi edistää?*

Tämän tutkielman tavoitteena on tuottaa tietoa pakolaisoppilaiden yhdenvertaisen koulunkäynnin edistämisestä. Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Olen rajannut tutkielman lähteet käsittelemään pakolaisoppilaita, jotka opiskelevat peruskoulussa 1–9 luokilla. Vaikka tässä tutkielmassa tarkastellaan yhdenvertaisuuden edistämistä pakolaisoppilaiden näkökulmasta, on tärkeää ymmärtää, että oppilaat ovat paljon enemmän kuin taustansa.

Tutkielmaa aloittaessani perehdyin ensin suomenkielisiin lähteisiin ja huomasin, että pakolaisoppilaiden opetuksesta löytyy pääosin kansainvälistä tutkimusta, sillä usein suomalaisessa tutkimuksessa puhutaan yleisesti maahanmuuttajista tai maahanmuuttajataustaisista, eikä pakolaisista. Cernan (2019) mukaan maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiä on tutkittu enemmän kuin pakolaisoppilaiden koulunkäyntiä. Myös Sihdu ja Taylor (2012) tuovat esille saman ongelman ja perustelevat, että tutkimuksissa, joissa on keskitytty maahanmuuttajiin ja monikulttuuriseen opetukseen, jätetään huomioimatta pakolaisoppilaiden erityistarpeet. Koen, että aiheesta on tärkeää saada lisää suomenkielistä tutkimusta ja kirjallisuutta sen vähäisyyden vuoksi. Yhdenvertaisuudesta ja sen edistämisestä puolestaan löytyy enemmän suomenkielisiä lähteitä. Tämä johtuu osittain siitä, että englannin kielessä ei ole täysin vastaava käännoistä yhdenvertaisuudelle.

Tutkimusmenetelmäksi olen valinnut kuvailevan kirjallisuuskatsauksen. Salminen (2011) tiivistää, että kuvaileva kirjallisuuskatsaus on yleiskatsaus ilman tiukkoja sääntöjä ja on siten yksi yleisimmin käytetyistä kirjallisuuskatsauksen tyypeistä. Hänen mukaansa kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan kattavasti aikaisemman tutkimustiedon ja lähdemateriaalin pohjalta. Salminen (2011) vielä muistuttaa, että kirjallisuuskatsauksen tulee noudattaa muiden metodien tavoin noudattaa yleisiä vaatimuksia, joita ovat esimerkiksi kriittisyys, julkisuus ja objektiivisuus. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus sopii mielestäni tämän tutkielman tutkimusmenetelmäksi, sillä pyrin kokomaan mahdollisimman kattavasti tietoa aiheesta aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden pohjalta.

Tutkielman lähteet koostuvat sekä kotimaisista että kansainvälisistä artikkeleista ja kirjallisuudesta. Lähteitä olen hakenut eri tietokannoista, kuten Oula-Finnasta, Ebscosta, Google Scholarista ja Scopuksesta. Suomenkielisinä hakusanoina olen käyttänyt muun muassa termejä pakolainen, yhdenvertaisuus, yhdenvertaisuuden edistäminen, moninaisuus, valmistava opetus, feministinen pedagogiikka, antirasistinen pedagogiikka ja pedagoginen rakkaus. Englanninkielisinä hakusanoina olen käyttänyt suomenkielisten termien käännöksiä. Lupaavilta vaikuttavista aineistoista kirjoitin lyhyet muistiinpanot erilliseen Word-tiedostoon ja viitteidenhallinnan apuna olen käyttänyt Mendeleytä. Lähteitä valitessa olen kiinnittänyt huomiota lähdekriittisyyteen tieteellisten käytäntöjen mukaisesti sekä pyrkinyt valitsemaan ajallisesti mahdollisimman uutta aineistoa. Olen käyttänyt tutkielmassani pääosin lähteitä, joka on julkaistu vuoden 2010 jälkeen. Lähteiden valinnassa olen käyttänyt apuna Julkaisufoorumi JUFO:a, joka on tieteellisten julkaisukanavien laadunvalvontaa tukeva luokitusjärjestelmä.

Lähteitä valitessani olen pyrkinyt poissulkemaan kirjallisuuden, joka ei käsittele tutkielmani kohderyhmää, vaan olen keskittynyt peruskouluikäisiin pakolaisiin sekä yhdenvertaisuuden edistämiseen eri näkökulmista. Aina tämä lähestymistapa ei kuitenkaan ole mahdollinen, sillä kuten olen jo tuonut esille, puhutaan suomalaisessa kirjallisuudessa usein maahanmuuttajaoppilaista. Osa käyttämästäni lähteistä on kuitenkin niin merkittävässä roolissa tutkielmassani, että olen sisällyttänyt lähteet, vaikka niissä puhutaan yleisesti maahanmuuttajista pakolaisten sijaan. Maahanmuuttaja käsite sisältää myös pakolaiset, mutta ei tuo pakolaisten mahdollisia erityistarpeita esille riittävässä määrin.

#### **4.1 Tutkielman luotettavuus ja eettisyys**

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tieteen etiikka tarkoittaa, että tutkijan eettiset kannat vaikuttavat tieteellisessä työssään tekemiin ratkaisuihin. Heidän mukaansa tutkijan on huolehdittava esimerkiksi siitä, että tutkimusasetelma on sopiva, tutkimussuunnitelma on laadukas sekä raportointi on hyvin tehty, sillä eettisyys koskee myös tutkimuksen laatua (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan eettinen sitoutuneisuus ohjaa hyvää tutkimusta. Kuulan (2011) mukaan tutkijat toteuttavat ja vastaavat tutkimustyötänsä koskevista eettisistä ratkaisuista noudattaen yhdessä sovittuja periaatteita noudattaen.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu esimerkiksi, että tutkijat sitoutuvat noudattamaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, kuten rehellisyyttä ja tarkkuutta tutkimustyössä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2023). Hyvässä tieteellisessä käytännössä tutki-

jat ovat avoimia tutkimuksensa tuloksissa sekä soveltavat tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia eettisiä tiedonhankintamenetelmiä (TENK, 2023). Olen perehtynyt Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimiin hyviin tieteellisiin käytäntöihin ja olen sitoutunut noudattamaan heidän ohjeitaan.

Juutin ja Puusan (2020) mukaan luotettavassa tutkimuksessa tutkimuksen tekijä pystyy vakuuttamaan lukijan ammattitaidostaan. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan luotettavuutta laadullisessa tutkimuksessa lisää tutkijan objektiivisuus eli puolueettomuus. Omassa tutkielmassani haluan olla tietoinen omista asenteistani sekä suorittaa tutkimuksen mahdollisimman objektiivisesti jättämällä omat mielipiteeni pois. Tuomi ja Sarajärvi (2018) jatkavat, että tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkijalla on tarpeeksi aikaa tutkimuksensa suorittamiseen. Tämän olen huomionut laatiessani oman aikatauluni ja huolehtimalla siitä, että minulla on varmasti aikaa tehdä tutkielmani huolellisesti. Muiden tutkijoiden töitä kunnioitan oikeanlaisella viittaustekniikalla ja tuomalla heidän tutkimustuloksensa ja kirjallisuutensa sellaisenaan esille, enkä ole muokannut niitä omia tutkimustuloksiani tukevaksi. Lisäksi kansainvälisten aineistojen osalta olen kiinnittänyt huomiota erityisesti tarkkaan käännöstyöhön, jottei sisällön merkitys muuttuisi.

Juuti ja Puusa (2020) nostavat esille, että tutkimuksen tulee edesauttaa hyviä asioita ihmisille, jotka ovat sen kohteena. Tämän tutkielman tavoitteen mukaisesti pyrin kokoamaan yhteen luotettavaa tietoa pakolaisoppilaiden yhdenvertaisen koulunkäynnin tukemisesta. Kunnioitan tutkielmani aihetta ja toivon että, tämä tutkielma auttaa lisäksi muita perusopetuksen ammattilaisia tunnistamaan pakolaisoppilaiden tarpeita ja tukemaan heidän koulupolkuaan sekä edistämään heidän yhdenvertaisuuttaan.

## 5 Tulokset

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksen: Miten pakolaisoppilaiden yhdenvertaista koulunkäyntiä voi edistää? Tuloksissa tuon esille niitä keinoja, joiden avulla niin koulu kuin opettajatkin voivat tukea pakolaisoppilaiden yhdenvertaisuutta.

Yhdenvertaisuuslaissa veloitetaan koulutuksen järjestäjää edistämään yhdenvertaisuutta (Yhdenvertaisuuslaki 2.6 §). Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan yhdenvertaisuuden edistämällä tarkoitetaan niitä keinoja, joilla pyritään esimerkiksi parantamaan heikommassa asemassa olevien tosiasiallista yhdenvertaisuutta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019). Säävälän (2012) mukaan koulu voi merkittävästi kehittää oppilaiden yhdenvertaisuutta. Säävälä (2012) korostaa, että yhdenvertaisuuden toteutuminen vaatii niin koulun kuin henkilökunnankin valmiutta muutoksiin.

### 5.1 Oppilaan taustan huomioiminen

Koulun tulisi antaa kaikille oppilaille yhdenvertaiset edellytykset oppimiseen ja turvalliseen kasvamiseen oppilaan taustasta riippumatta (Säävälä, 2012). Vaikka oppilaan tausta ei saa vaikuttaa esimerkiksi opetuksen laatuun, tulee oppilaan tausta silti huomioida, jolloin voidaan Sidhun ja Taylorin (2012) mukaan ottaa huomioon pakolaisoppilaan mahdolliset tarpeet. Sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet että valmistavan opetussuunnitelman perusteet (OPH 2016; OPH 2015) tuovat esille oppilaan kulttuurisen taustan ja kielellisten valmiuksien huomioimisen. Castanedan ja kollegoiden (2018) mukaan toimittaessa kulttuurillisesti moninaisen luokan opettajana, tulee ensin kartoittaa oppilaan tausta, huomioida sekä myös ymmärtää se. Myös Vigren ja kollegat (2022) nostavat esille, että oppilaan kieli- ja kulttuuritaustan tulisi olla opettajan tiedossa. Lisäksi perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2015) ohjeistetaan ottamaan opetuksen tavoitteissa ja opetusjärjestelyissä huomioon oppilaan tausta, ikä sekä oppimisvalmiudet.

Oppilaan aikaisempi koulutausta tulee ottaa huomioon opetuksessa (OPH, 2015). Arvonen ja kollegat (2016) muistuttavat, että oppilaille on vaihtelevia oppimis- ja kouluhistorioita. He tuovat esille, että sotatilan takia lähtömaassa ei välttämättä ole ollut toimivaa koulujärjestelmää tai poliittisen tilanteen takia koulunkäynti on voinut olla hyvin epäsäännöllistä. Arvosen

ja kollegojen (2016) mukaan osa ei välttämättä mukaan voinut ollenkaan käydä koulua ja on täysin mahdollista, että osa Suomeen saapuneista pakolaisista on luku- ja kirjoitustaidottomia. Perttula (2005, s. 77) muistuttaa, ettei kirjoitus- tai lukutaidon puute merkitse, etteikö oppilaalla olisi taitoja. Tämän vuoksi hän korostaa valmistavan opetuksen opettajan roolia selvittäessään oppilaan vahvuuksia.

Schubertin (2009, s. 161–177) mukaan syyt, joiden takia ihminen päättää ryhtyä pakolaiseksi ovat usein traumatisoivia ja traumaattinen kokemus jättää jälkensä ihmiselle. Suomeen saapunut pakolainen on asunut ennen sota-alueella tai joutunut muista syistä pelkäämään oman henkensä sekä mahdollisesti lähimmäistensä puolesta (Schubert 2009, s. 161–177; Sellars, 2020). Castaneda ym. (2018) mukaan isolla osalla pakolaistaustaisilla oppilailla on traumaattisia kokemuksia. Traumaattiset kokemukset voivat vaikuttaa koulunkäyntiin esimerkiksi hidastamalla tai vaikeuttamalla oppimista sekä vaikeutena keskittyä ja seurata opetusta (Castaneda, ym. 2018; Sellars 2020). Antikaisen ja kollegoiden (2015a) tutkimuksen mukaan etenkin esiopetuksessa korostuvat oppilaiden mahdolliset traumaattiset kokemukset. Oppilaan mahdollisia traumoja ja taustaa ei kuitenkaan tule ylikorostaa, vaan on tärkeää keskittyä esimerkiksi heidän tietoihinsa ja taitoihin. (Kaukko & Wilkinson, 2020; Tippet ym., 2023)

Pakolaisoppilaiden kokemusten myötä turvallisuuden tunteen merkitys korostuu. Pollarin ja Koppisen (2011, s. 99) mukaan turvallinen oppimisympäristö mahdollistaa oppimisen. Matthews (2008) ja Sellars (2020) tuovat esille koulun lisäävän pakolaisoppilaiden vakautta epävakaa elämässä ja tarjoavan turvallisia tiloja oppimiselle, kohtaamiselle ja vuorovaikutukselle. Pakolaisoppilaat tarvitsevat yhteenkuuluvuuden tunnetta, turvallisuutta sekä onnistumisen kokemuksia (Kaukko & kollegat, 2021; Sellars, 2020). Taylorin ja Sidhun (2012) mukaan koulun myönteinen ilmapiiri tukee pakolaisoppilaiden koulunkäyntiä.

Opettaja voi Länsikallion ja Peltosen (2015) mukaan edistää turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Opettajan tulisi yhdessä oppilaiden kanssa suunnitella ja noudattaa selkeää ja samankaltaista päivärytmiä tai lukujärjestystä (UNHCR, 2019). Toistuva ja tuttu päivärytmi luo pakolaisoppilaiden elämään vakautta ja turvallisuuden tunnetta (UNHCR, 2019; Pollari & Koppinen, s. 99). Myös erilaiset tavat, kuten yhteiset tervehdykset ja läsnä oleva opettaja lisää oppilaiden kuulumisen ja turvallisuuden tunnetta (UNHCR, 2019). Pakolaisoppilailla voi myös olla vaikeuksia luottaa aikuisiin (UNHCR, 2019). Tämän vuoksi on tärkeää rakentaa opettajan ja oppilaan välille rakentaa luottamusta (UNHCR, 2019). Kaukko ja kollegat



(2021) nostavat tutkimuksensa tuloksissa esille, että esimerkiksi opettajan rauhallisuus ja uuteen oppilaaseen tutustuminen oli tärkeässä roolissa turvallisuuden tunteen kannalta.

## **5.2 Kriittinen opettaja yhdenvertaisuutta edistämässä**

Juva ja Holm (2017) tutkivat, miten yhdenvertaisuus toteutuu suomalaisessa koulujärjestelmässä etenkin niiden oppilaiden osalta, jotka ovat taustaltaan maahanmuuttajia. Heidän tutkimustuloksissaan korostui, etteivät kaikki oppilaat ole suomalaisessa koulujärjestelmässä yhdenvertaisia. Juvan ja Holmin (2017) tutkimuksessa opettajat puhuivat koulusta yhdenvertaisena paikkana, mutta opettajilla oli samaan aikaan erilaisia odotuksia oppilaille riippuen esimerkiksi oppilaan etnisestä taustasta. Tutkimuksessa esimerkiksi opettajat näkivät suomalaisoppilaiden huonon käytöksen syynä yksilölliset tekijät, kun taas maahanmuuttajataustaisten oppilaiden käytöstä ja ongelmia perusteltiin muun muassa erilaisella kulttuurilla. Myös Talib (2008, s. 154) tuo esille, että opettaja saattaa perustella haastavia tilanteita oppilaiden erilaisella kulttuurilla.

Juva ja Holm (2017) toteavat, että on myös opettajia, jotka suhtautuvat kriittisesti koulukulttuuriin ja kyseenalaistavat, onko koulu yhdenvertainen kaikille oppilaille. Tutkimuksessa nämä opettajat, jotka kyseenalaistivat koulujärjestelmää, saattoivat pitää oppilaisiin läheisempää kontaktia, jotta kaikki oppilaat tuntisivat olonsa osalliseksi. Myös Paavola ja Talib (2010, s. 80–82) tuovat esiin kriittisen pohdinnan merkityksen, jolloin kasvattaja, kuten opettaja voi muuttaa omia käsityksiään, toimintaansa sekä käyttäytymistään. Tämä prosessi ei käynnisty itsestään, vaan vaatii omaa halua tutkia omaa toimintaa kriittisellä näkökulmalla (Paavola & Talib, 2010, s. 81). Jotta opettaja voi Paavolan ja Talibin (2010, s. 80–82) mukaan kehittää omaa interkulttuurillista osaamistaan vaatii se oman kasvuprosessin seuraamista sekä työskentelyä ympäristössä, joka on monimuotoinen. He jatkavat, että opettajan interkulttuurillinen osaaminen voidaan määritellä esimerkiksi erilaisten todellisuuksien sekä elämänmuotojen hahmottamiseksi, empatiaksi ja kriittiseksi suhtautumiseksi työssä.

Vigren ym. (2022) tutkivat suomalaisten opettajien valmiuksia opettaa maahanmuuttajaoppilaita ja tutkimuksen tuloksissa käy ilmi, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden huomioimiseen opetuksessa vaaditaan kehittämistä niin opettajankoulutuksessa kuin jatkokoulutuksessa. Heidän mukaansa tulokset olivat samansuuntaisia kansainvälisten tutkimusten kanssa, jot-

ka koskivat kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisten oppilaiden opetusta. Esimerkiksi Sellars (2020) tuo esille, ettei opettajilla usein ole tarpeellisia tietoja ja taitoja pakolaisoppilaiden opetukseen. Vigren ym. (2022) jatkavat, että opettajilla, joilla on valmiuksia opettaa kielellisesti- ja kulttuurillisesti erilaisia oppilaita ja on tietämystä moninaisuudesta, on myös myönteisempi asenne näitä oppilaita kohtaan.

Vigren ym. (2022) korostavat opettajankoulutuksen olevan avainasemassa edistämässä opettajien valmiuksia kielellisesti ja kulttuurillisesti vastuulliseen opetukseen ja jokaisella opettajalla tulee olla tarvittavia tietoja ja taitoja jokaisen oppilaan opetukseen. Myös Oukrim-Soivio ja Hietala (2016) sekä Sinkkonen ja Kyttälä (2014) nostavat esille opettajan valmiudet työskentelyyn moninaisessa opetus- ja työympäristössä. Opetuksen yhdenvertaisen saavutettavuuden varmistamiseksi Oukrim-Soivio ja Hietala (2016) tuovat esille opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen merkityksen, jotta kaikilla opettajilla olisi valmiudet erilaisten oppilaiden opetukseen sekä yhdenvertaiseen arviointiin.

Edellä mainitut tutkimukset tukevat myös Oikeusministeriön (2021) toimintaohjelmaa, jossa keskitytään hyvien väestösuhteiden edistämiseen sekä rasismien torjumiseen. Ohjelmassa yksi keskeinen tavoite on viranomaisten yhdenvertaisuusosaamisen vahvistaminen. Oikeusministeriön (2021) mukaan yhdenvertaisuutta edistää kasvatusalan ammattilaisten kuten opettajien osaaminen. Kun toimintaohjelmaa laadittiin, nousi huoli nuorista, jotka olivat vähemmistötaustaisia ja joihin rasismi vaikuttaa. Oikeusministeriö (2021) tuo esille yhdenvertaisuusosaamisen keskeisimpien teemojen olevan toimimisen turvallisena aikuisena ja oman antirasistisen ymmärryksen ja osaamisen kehittämisen.

### **5.3 Tukikeinot ja resurssit yhdenvertaisuutta mahdollistamassa**

Oukrim-Soivio ja Hietala (2016) sekä Pirinen (2015) tuovat esille, että tarvitaan erilaisia oppimisen tukikeinoja, jotta saavutetaan opetuspalveluiden yhdenvertainen saavutettavuus. Myös Ukkola ja Väättäinen (2021) tuovat esiin, että yhdenvertaisuutta edistävät resurssit tuen tarjoamiseen heti tarpeen muodostuessa. Perusopetukseen valmistavan opetussuunnitelman mukaan, (OPH, 2015) mikäli valmistavan opetuksen aikana tulee ilmi, että oppilaalla on tarve saada oppimiseen tai koulunkäyntiin tukea, tarjotaan sitä oppilaalle hänen tarpeensa

huomioiden. Tippet ja kollegat (2023) nostavat esiin, että parhaita tapoja tukea pakolaisoppilasta on tarjota kielellistä ja sosioemotionaalista tukea.

Valmistavassa opetuksessa tulee opetushallituksen (OPH, 2015) mukaan pyrkiä huomioimaan oppilaiden väliset erot esimerkiksi jakamalla oppilaita iän tai kielitaidon perusteella ryhmiin sekä eriyttämällä opetusta. Opetuksen eriyttämisessä korostuu opettajan oppilaantuntemus sekä vuorovaikutuksellinen tuki, joka mahdollistaa myös haastavampien tehtävien suorittamisen (OPH, 2015). Pirinen (2015) tiivistää, että yhdenvertaisuutta voidaan edistää huomioimalla erilaiset oppimistyyliä sekä eriyttämällä opetusta oppilaan tasoa vastaavaksi. Lisäksi hän korostaa oppilaiden yksilöllisempää tukea ja oppilaiden henkilökohtaisten vahvuuksien löytämistä.

Okkonen ja Heikkinen (2019) mukaan tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta voidaan edistää tarvittavilla resursseilla. Tippet kollegoineen (2023) tuovat tutkimuksessaan esille esimerkin, missä opettajat ovat käyttäneet pakolaisoppilaille suunnattuja resursseja kaikkien oppilaiden tukemiseen ja perustelleet päätöstään sillä, etteivät resurssit muuten riittäisi. Antikainen ja kollegat (2015a) tuovat esille resurssien ja oppilaiden määrän vaikuttavan esimerkiksi tukiopetuksen tarjoamiseen. Mäkelä (2013) puolestaan korostaa, ettei kuntien resurssit saisi vaikuttaa tuen järjestämiseen, vaan yhdenvertaisuuden näkökulmasta tukitoimia arvioidaan oppilaan lähtökohdasta.

#### **5.4 Kodin ja koulun välinen yhteistyö**

Oppilaiden tukemisen lisäksi koulun tulee tukea myös vanhempia (Pollari & Koppinen, 2011 s. 22). Okkosen ja Heikkisen (2019) mukaan kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on huomattava rooli yhdenvertaisuuden edistämisen kannalta. Myös Kuusi ja kollegat (2009) nostavat esille, että lähtökohdana kodin ja koulun väliselle yhteistyölle on niin perusopetuksessa kuin siihen valmistavassa opetuksessa yhdenvertaisuus. Okkonen ja Heikkinen (2019) tuovat esille, että yhteistyön avulla vahvistetaan oppilaan turvallisuutta, hyvinvointia sekä oppimis-edellytyksiä. He jatkavat, että koulun ja kodin välinen toimiva yhteistyö voidaan nähdä myös yhdenvertaisuuden edistämisen lisäksi voimavarana.

Pollarin ja Koppisen (2011, s. 22–23) mukaan toimivan yhteistyön luomiseksi koulun ja kodin välille tulee opettajien osoittaa vanhemmille, että heitä kuunnellaan, heidän kykyihinsä

lasten kasvatuksessa uskotaan ja kysymyksiin vastataan. Säännölliset keskustelut vanhempien kanssa auttavat edistämään koulun ja kodin välistä yhteistyötä (UNHCR, 2019). Keskusteluis- sa tulisi olla myönteinen sävy myös silloin, kun puhutaan oppilaan mahdollisista koulunkäyn- nin haasteista (UNHCR, 2019). Muita konkreettisia keinoja yhteistyön tukemiseksi on esi- merkiksi huolehtimalla, että vanhempainilloissa on tulkkeja ja kääntämällä tiedotteet kielille, joita vanhemmat ymmärtävät (Pollari ja Koppinen, 2011, s. 23). Säävälä (2011 s. 60) tuo esil- le että, kielitaidon puutteen vuoksi vanhemmat saattavat herkästi jättää vanhempainillat väliin. Hän jatkaa, että vieras koulujärjestelmä saattaa myös luoda vanhemmille avuttomuuden tun- netta ja osa koulun käytänteistä, kuten yhteydenpito Wilman avulla voi tuntua erittäin haasta- valta.

On myös ymmärrettävä, että vanhemmilla saattaa olla psyykkistä kuormaa lähtömaan tilan- teen vuoksi (Säävälä, 2011 s. 60). Talibin (2002 s. 126–127) mukaan vanhemmat tarvitsevat tietoa niin koulujärjestelmästä, opettajan toimintatavoista sekä miten voivat tukea lapsen kou- lupolkua. Hän korostaa vielä, että kasvatusta on koulun ja kodin välistä tasavertaista kumppa- nuutta, jossa tulee huomioida kulttuurien ominaispiirteitä.

## **5.5 Kieli, kulttuuri ja kulttuurisensitiivisyys**

Pollarin ja Koppisen (2011, s. 17–18) mukaan nykykäsitys kulttuurista käsittää kaikki inhi- millisen toiminnan alueet, kuten esimerkiksi kasvatuksen, moraalikäsitteiden, tavat, tieteet, taiteet ja uskonnon. Kulttuuri käsittää tavat toimia, ajatella, reagoida sekä tuntee ja kulttuuri, jossa elämme, määrittelee mikä on oikein ja mikä on väärin (Pollari ja Koppinen, 2011, s.17– 18). Lapselle uuden kulttuurin omaksuminen on helpompaa kuin aikuiselle, sillä lapsella ei ole yhtä vahvaa ja pitkäkestoista kulttuuripohjaa entisestä kotimaastaan (Pollari ja Koppinen, 2011 s. 19). Myös kielen oppimisen kannalta on merkitystä, minkä ikäisenä toisen kielen op- pimine aloitetaan (Arvonen, Katva & Nurminen 2016). Usein sopeutuminen uuteen maahan alkaa uuden kielen oppimisesta (Pollari ja Koppinen, 2011 s. 20). Kieli toimii ajattelun, ym- märtämisen, vuorovaikuttamisen ja oppimisen välineenä ja sillä on myös merkitystä tunteiden ja käyttäytymisen säätelyssä sekä toiminnanohjauksessa (Kuukka ja Agge, 2009 s. 99).

Ukkolan ja Väätäisen (2021) mukaan koulutuksellisen yhdenvertaisuuden edistämiseksi on varmistettava, että jokaisella oppilaalla on oltava riittävästi opetusta ja tukea suomen tai ruot-

sin kielen oppimiseksi. Uuden kielen oppiminen vaatii oppilaalta enemmän kuin omalla äidinkiellä opiskelu ja on siten työläämpää (Arvonen, ym. 2016). Haastavuutta kielen oppimiseen lisää se, että oppilaan on opittava uusi kieli, jotta hän voi käyttää sitä, mutta samalla jotta kielellä voi oppia, on kieli ensin osattava (Arvonen, ym. 2016). Suomen kielellä koulunkäynti vaatii suhteellisen monipuolista kielitaidon hallintaa (Arvonen, ym. 2016). Suppea sanavarasto esimerkiksi hankaloittaa kokonaisuuksien ymmärtämistä, sillä silloin oppilas joutuu kiinnittämään huomiotaan yksittäisten sanojen ymmärtämiseen (Arvonen, ym. 2016).

Tippet kollegoineen (2023) nostaa esiin, että yksi parhaista tavoista tukea pakolaisoppilasta on tarjota kielellistä ja sosioemotionaalista tukea. Oppilaan suomi ja ruotsi toisena kielenä opintoja voidaan tukea erilaisin keinoin. Pollarin ja Koppisen (2011 s.59) mukaan oppilaan opetusta suunniteltaessa otetaan huomioon sen hetkinen S2 tai R2 kielitaito. He jatkavat, että S2 tai R2 oppilaan opetuksessa käytettävä materiaali rajataan keskeisiin sisältöihin, oppilaan arvioinnin tulee olla kannustavaa sekä muita tuen ja eriyttämisen keinoja käytetään oppimisen edistämiseksi. Myös selkokielistä materiaalia voi Pollarin ja Koppisen (2011 s. 59) mukaan käyttää oppimisen mukana. He tuovat esille, että samaa materiaalia voi hyödyntää myös oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia.

Paksuniemi (2019) tuo esille kulttuurisensitiivisyyden olevan avainasemassa, kun toteutetaan yhdenvertaista opetusta. Kuten jo aiemmin toin esiin, sekä perusopetuksen opetussuunnitelmassa että valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaan kieli- ja kulttuuritaustan huomioimista (OPH, 2016; OPH, 2015). Paksuniemi (2019) jatkaa, että kulttuurisensitiivisessä opetuksessa otetaan huomioon oppilaan kulttuuritausta. Hänen mukaansa kulttuurisensitiivisyys tukee sekä vähemmistökulttuureista tulevia oppilaita, mutta lisäksi edistää muiden oppilaiden kulttuurillista suvaitsevaisuutta.

Sinkkosen ja Kyttälän (2014) mukaan on haastava erottaa, onko pakolaisoppilaalla oppimisvaikeuksia vai kielellisiä vaikeuksia. He tuovat myös esiin, että oppilaan näkökulmasta niin kulttuuriset tekijät kuin kielivaikeudet voivat hankaloittaa oppimista ja koulunkäyntiä. Heidän mukaansa on erityisen tärkeää, että opettajalla on riittävät valmiudet työskennellä ja kohdata oppilaita, joilla on moninainen tausta. Myös Paksuniemi (2019) korostaa, että opettajan tulee olla tietoinen oppilaiden kulttuurien erityispiirteistä ja kehittää omaa tietämystään, jotta hän voi opetuksessaan huomioida oppilaat paremmin yksilöinä. On tärkeä muistaa, että opettajalla on kasvatuksellinen vastuu oppilaistaan riippumatta oppilaan kielellisestä ja kulttuurisesta taustasta (Sinkkonen & Kyttälä, 2014).

## 5.6 Yhdenvertaisuutta ja turvallisuuden tunnetta edistävät pedagogiikat

Länsikallion ja Peltosen (2015) mukaan opettaja toimii yhdenvertaisuuden edistäjänä opetus-tilanteissa. Opettajan työtä opetussuunnitelman lisäksi ohjaa Talibin (2008, s. 151) mukaan tiedot, käytänteet ja ihanteet. Talib (2008, s. 151) tuo esille, että opettajalle on muodostunut hyvin aikaisin, jopa ennen opettajankoulutusta hänen omat opetukseensa liittyvät teoriat. Talib (2008, s. 151) jatkaa, että opettaja käyttää usein tiettyjä rutiineja ja aikaisemmin toimineita käytänteitä työssään. Koska opettajan työtä ohjaa rutiinit ja toimintatavat, on hyvin tärkeää, että opettaja tarkastelee kriittisesti omaa toimintaansa ja työskentelytapaansa. Pedagogiikat, joita esittelen tässä luvussa tarkemmin, lähtevät kaikki liikkeelle opettajan omasta halusta tarkastella niin ympäröivää yhteiskuntaa kuin omia arvojaan ja ajatuksiaan kriittisesti. Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka sekä antirasistinen pedagogiikka huomioivat oppilaan taustan sekä yhteiskunnan valtarakenteet ja pedagoginen rakkaus puolestaan luo opettajan ja oppilaan välille turvallisen sekä välittävän suhteen.

Oikeusministeriön (2021) mukaan intersektionaalisuus tarkoittaa, että monet tekijät vaikuttavat yhtä aikaa yksilön yhteiskunnalliseen asemaan ja omaan identiteettiin. Intersektionaalisesa ajattelutavassa yhtä tekijää ei voida tarkastella ilman muita (Oikeusministeriö, 2021). Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi sukupuoli, etninen tausta tai ikä (Oikeusministeriö, 2021). Saresma (2020) toteaa, että stereotyyppisten ajattelumallien vuoksi ihmisiä kohdellaan eri tavalla riippuen heidän ominaisuuksistaan. Hänen mukaansa pohjimmiltaan on kyse erilaisista valta-asetelmista ja niiden purkamiseksi etuoikeuksista tulee tehdä näkyviä. Oikeusministeriön (2021) mukaan on tärkeää tarkastella eriarvoistavia tai etuoikeuttavia tekijöitä, jotta intersektionaalisuus voi toteutua. Lisäksi yhdenvertaisuuden sekä tasa-arvon edistäminen vaatii eri tekijöiden tarkastelua suhteessa muihin (Oikeusministeriö, 2021).

Feministisessä pedagogiikassa pyritään oletamaan toisesta mahdollisimman vähän, kertoo Ojala (2020). Elonheimon ja kollegoiden (2022 s. 9–23) mukaan feministiseen tutkimukseen perustuvaa intersektionaalista feministisistä pedagogiikkaa voi toteuttaa missä vain. He jatkavat, että intersektionaalinen feministinen pedagogiikka keskittyy huomioimaan eroja ja sovittamaan yhteen erilaisia näkemyksiä. Se on keino luoda erilaisia merkityksiä, käsitellä haastavia aiheita ja sen kautta voidaan teoriaa tuoda arjen käytänteiksi (Elonheimo ym., 2022 s. 9–23). Saresma (2020) tuo esille, että opetuksessa voidaan mahdollistaa intersektionaalisuus

usealla tavalla, kuten huomioimalla moninaisuus opetusmateriaalissa, näkökulmissa ja toimintatavoissa.

Oikeusministeriö (2021) linjauksien mukaan opettajien antirasistista osaamista on lisättävä. Ahmed ja Eid (2020a) toteavat, ettei pelkästään opetussuunnitelmassa korostuvat arvot tee opettajasta antirasistista. Alemanjin (2021) mukaan rasisitiset ajattelumallit opitaan, joten rasisminvastainen opetus ja pedagogiikka on tärkeä osa rasisminvastaisuutta. Hän jatkaa, että rasisminvastainen tai antirasistinen pedagogiikka kyseenalaistaa rasisitisiä käytänteitä ja rakenteita sekä pyrkii purkamaan niitä. Antirasistisen pedagogiikan ajatuksena on mahdollistaa oppilaiden rodullinen yhdenvertaisuus ja pedagogiikkaa voi hyödyntää kaikissa oppiaineissa. Antirasistinen pedagogiikan edellytyksenä on oppimisympäristö, jossa jokainen tulee kuuluksi. Antirasistinen pedagogiikka voi näkyä esimerkiksi maantiedossa ja historiassa. Hän vielä muistuttaa, että rasisminvastaisuus on prosessi, joka vaatii enemmän kuin teemaviikon tai yhden oppitunnin. (Alemanji, 2021)

Ahmedin ja Eidin (2020b) mukaan antirasistinen pedagogiikka on opettajan aktiivista prosessia ja he tuovat esiin keinoja, joilla opettaja voi edistää antirasistista pedagogiikkaa. Heidän mukaansa opettajan tulee tunnistaa erilaisia valtaa tuottavia rakenteita ja puhua oppilaiden kanssa esimerkiksi rasismista ilman kiertoilmauksia sekä varoa toiseuttavia ilmaisuja. Antirasistinen opettaja ei oleta oppilaista mitään, vaan kohtaa heidät yksilöinä (Ahmed ja Eid, 2020b) Ahmed ja Eid (2020a) lisäävät, että myös rodullistetuille oppilaille tulee tarjota samaistumiskohteita.

Kaukko ja kollegat (2021) tuovat tutkimuksessaan esille pedagogisen rakkauden keinona huomioida pakolaisoppilaiden turvallisuuden tunteen edistäminen. Viskarin (2003) mukaan rakkaus toimii voimana, joka yhdistää ihmiset aidosti. Hänen mukaansa pedagogisessa rakkaudessa kohdataan ja nähdään toisia. Hän jatkaa, että pedagogisen rakkauden lähtökohtana kasvattajan, kuten opettajan tulee huolehtia omasta kasvustaan ja kehittää itsetuntemustaan. Pedagoginen rakkaus ei vaadi Viskarin (2003) mukaan mitään tiettyjä ominaisuuksia opettajassa, vaan kasvatustilanteissa toinen ihminen kohdataan aidosti, kunnioittavasti ja arvostavasti. Hän korostaa, että pedagogisen rakkauden näkökulmasta hyvä kasvatustapahtuu kasvatettavan omilla ehdoilla ja opettajan tulee uskoa oppilaan kasvun mahdollisuuksiin. Normann (2020) kokee pedagogisen rakkauden olevan keino luoda tasapainoa oppilaan ja opettajan väliseen valtasuhteeseen.

## 5.7 Koulun toimintakulttuurin kriittinen tarkastelu

Opetushallituksen (OPH, 2016) mukaan koulun toimintakulttuuri rakentuu esimerkiksi oppimisympäristöstä, arkikäytännöistä, pedagogiikasta ja ilmapiiristä. Koulun toimintakulttuuriin vaikuttavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat tekijät (OPH, 2016). Koulun toimintakulttuuria tulee tarkastella ja kehittää, sillä oppilaat omaksuvat opettajien välittämiä asenteita, tapoja ja arvoja (OPH, 2016). Toimintakulttuurin yhtenä perustana on arvot, joihin yhdenvertaisuus kuuluu (OPH, 2016). Pirisen (2015) mukaan yhdenvertaisuutta voidaan edistää muun muassa koulun toimintakulttuurilla ja luomalla monipuolisempia oppimisympäristöjä.

Ukkolan ja Väätäisen (2021) mukaan yhdenvertaisuuden edistämiseksi tulee tunnistaa ja purkaa eriarvoistavia rakenteita ja käytänteitä. Ahmed ja Eid (2020a) nostavat esille, että puhuttaessa yhdenvertaisuudesta on mietittävä, miten erilaisuutta käsitellään ja tehdäänkö jakoa ”meihin” ja ”muihin”. Myös Alemanji (2021) ja Talib (2008) ovat huolissaan tällaisesta jaotelusta. Ahmed ja Eid (2020a) ottavat esimerkiksi, miten kohdellaan niitä oppilaita, jotka ovat erilaisista lähtökohdista, eivätkä esimerkiksi valkoisia ja keskiluokkaisia. He tuovat esille, ettei kaikilla ole samanlaisia lähtökohtia ja pohtivat, ettei rodullistettu oppilas aina saa yhdenvertaista ja turvallista opetusta. Oikeusministeriön (2021) mukaan rodullistaminen viittaa prosessiin, jossa ihmiseen liitetään oletuksia ja ennakkoluuloja esimerkiksi hänen oletetun etnisen taustan perusteella. Normannin (2020) mukaan toiseuttaminen tarkoittaa toiseksi tekemistä. Esimerkiksi ryhmät, jotka poikkeavat yleisestä normista liitetään usein toiseuttamiseen (Normann, 2020). Oikeusministeriön (2021) mukaan toiseuttaminen ja rodullistaminen näkyvät arjessa eri tavoin ja heikentävät uskoa omaan kykyihin sekä itseluottamusta. Pakolaisoppilaiden sopeutumista uuteen maahan ja koulujärjestelmään heikentää esimerkiksi rasmin kokemuukset ja ennakkoluulot (Sellars, 2020).

Ahmed ja Eid (2020a) korostavat, ettei pelkästään oppilaiden taustan huomaaminen riitä, vaan se pitää myös huomioida. Alemnajin (2016) mukaan Suomen tulisi siirtyä monikulttuurisuudesta antirasismiin sekä myös rassistien asenteiden tunnustamiseen. Hän myös suosittelee, että koulujen tulisi laatia antirasistinen ohjelma ja myös raportoida vuosittain sen toteutumisesta.

Helakorpi kollegoineen (2017) tuovat esiin kriittisen tarkastelun niin koulun arkisten käytäntöjen suhteen sekä opetusmateriaalien suhteen. Kuusen ym. (2009) mukaan Suomessa opetuksessa käytettävät materiaalit ovat pääosin hyviä, mutta myös poikkeuksia löytyy, kuten materiaalin yksipuoleisuus. Ahmed ja Eid (2020a) puolestaan tuovat esiin, että oppimateriaaleissa



usein kuvataan ”tavallista oppilasta”, joka edustaa muun muassa keskiluokkaa sekä valtaväestöä, eikä vähemmistötaustaisia oppilaita usein kuvata. Ahmed ja Eid (2020a) pitävät tilannetta huolestuttavana, sillä jokainen oppilas tarvitsee samaistumiskokemuksia. Sekä Ahmed ja Eid (2020) sekä Alemanji (2021) ovat myös huolissaan siitä, ettei rasismista puhuta. Helakorpi sekä kollegat (2017) tuovat esiin, että oppilaiden kanssa voi tutkia kriittisesti oppimateriaaleja sekä oppilaita voi haastaa pohtimaan omia etuoikeuksiaan. Alemanji (2016) tuo väitöskirjassaan esille, miten tärkeää opettajan on keskustella oppilaiden kanssa myös haastavammista aiheista. Hän esimerkiksi kehottaa tarkastelemaan erilaisia yhteiskunnan valta-asetelmia, etuoikeuksia sekä muistuttaa, että oppilaiden tulisi ymmärtää, mikä näiden rakenteiden historia on. Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH, 2016) ohjeistetaan käymään oppilaiden kanssa keskustelua esimerkiksi yhdenvertaisuudesta ja toisen asemaan asettumisesta.

Ahmedin ja Eidin (2020a) mukaan ei voida pitää itsestään selvänä opettajien ja koulun edistävän yhdenvertaisuutta. Yhtenä esimerkkinä he nostavat esille, ettei erilaiset juhlapäivät tai teemaviikot, joissa erilaisuus tuodaan esille, ole yksinään riittävä keino oppilaiden yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Talib (2002 s. 128–129) perustelee tätä sillä, että kerran vuodessa järjestettävät teemapäivät tai viikot korostavat kulttuurien eksotiikkaa, eivätkä luo monikulttuurillista koulua. Alemanjin (2021) mukaan Suomessa usein pyritään tuomaan monimuotoisuutta esiin, sen sijaan, että oikeasti ollaan monimuotoisia.

## 6 Johtopäätökset

Tämän tutkielman tarkoituksena oli tarkastella, miten pakolaisoppilaiden yhdenvertaisuutta voidaan edistää. Yhdenvertaisuus on yksi keskeinen arvo opetussuunnitelmassa ja suomalaisessa koulujärjestelmässä (OPH, 2016; Oukrim-Soivio & Hietala; Saari & kollegat, 2017). Yhdenvertaisen koulunkäynnin mahdollistajina toimivat esimerkiksi maksuton peruskoulu ja ammattitaitoinen henkilökunta (Väätänen & Ukkola, 2021). Mahdollistavien tekijöiden lisäksi on tärkeä tarkastella niitä tekijöitä, jotka eivät pelkästään mahdollista vaan edistävät oppilaiden ja oppimisen mahdollistavaa yhdenvertaisuutta.

Väätänen ja Ukkola (2021) tuovat esille, ettei yhdenvertaisuuden edistämiseksi riitä, että ajatellaan kaikkien oppilaiden olevaan samanlaisia ja saavan samanlaista kohtelua. Tutkielman tuloksissa toin esille keinoja pakolaisoppilaiden yhdenvertaisuuden edistämiseksi peruskoulussa. Näitä keinoja ovat muun muassa oppilaan taustan huomioiminen, koulunkäynnin tukeminen, koulun ja kodin välinen toimiva yhteistyö, oppilaan turvallisuuden tunteen vahvistaminen sekä kriittinen ajattelu.

Säävälä (2012) mukaan koulun tulee tarjota yhdenvertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja turvallisuuden tunteeseen oppilaan taustasta riippumatta. Paksuniemen (2019) mukaan kulttuurisensitiivisyydellä voidaan osaltaan tukea oppilaan yhdenvertaisuutta. Kulttuurisensitiivisessä opetuksessa huomioidaan oppilaan kulttuuritausta ja se myös edistää muiden oppilaiden kulttuurillista suvaitsevaisuutta. Tutkielman tuloksissa oppilaan tausta tulisi huomioida myös muista eri näkökulmista. Näitä näkökulmia ovat esimerkiksi aikaisemmat koulukokemukset, kielitaito, mahdolliset traumat, oppimisedellytykset ja oppilaan ikä (Arvonen ym., 2016; Castaneda ym., 2018; OPH 2016; OPH, 2015; Vigren ym., 2022).

Tutkielman tuloksissa korostui myös turvallisuus, mitä koulu ja opettaja voi pakolaisoppilaalle tarjota. Oppilas tarvitsee turvallisuuden tunteen, jotta hän voi Pollarin ja Koppisen (2011 s. 99) mukaan oppia. Pedagoginen rakkaus puolestaan pyrkii luomaan oppilaan ja opettajan välille välittävän suhteen (Viskari, 2003). Pedagogisen rakkaus opettajan ja pakolaisoppilaan välillä voi auttaa luomaan oppilaalle turvallisuuden tunnetta (Kaukko ja kollegat, 2021; Sellers 2020). Lisäksi opettajan on tärkeää tunnistaa pakolaisoppilaiden yksilöllisiä vahvuuksia myönteisten oppimiskokemusten saavuttamiseksi (Forssell ym., 2016; Pirinen 2015; Perttula 2005).

Yhdenvertaisuus näkyy tutkielman tuloksissa pakolaisoppilaan koulunkäyntiä edistävänä tekijänä myös tukikeinoissa, kuten opetuksen eriyttämisessä ja tarvittavissa resursseissa (Okkonen ja Heikkinen, 2019; Oukrim-Soivio & Hietala, 2016; Pirinen, 2015). Pakolaisoppilaan yhdenvertaisuutta edistää etenkin tarvittava kielellinen tuki (Ukkola & Väättäinen, 2021). Oppilaan lisäksi on tärkeää, että koulu tukee oppilaan vanhempia. Kodin ja koulun välinen yhteistyön lähtökohtana tulee olla yhdenvertaisuus (Kuusi ym., 2009; Okkonen ja Heikkinen, 2019).

Useissa tuloksista korostui kriittisen tarkastelun merkitys niin opettajan roolissa kuin koulun toimintakulttuurissa. Ilman kriittistä tarkastelua muutoksen tarvetta ei usein havaita ja pakolaisoppilaiden yhdenvertaisen koulupolun luominen on miltei mahdotonta. Opetushallituksen (2016) mukaan kriittistä ajattelua tulee harjoitella ja se on taito, jonka sivistynyt ihminen hallitsee. Sivistynyt ihminen myös arvostaa muita, pyrkii toimimaan oikein ja osaa asettua toisen asemaan (OPH, 2016). Kriittisen ajattelun tärkeyttä tutkielmassa toivat esiin esimerkiksi Helakorpi kollegoineen (2017) sekä Paavola ja Talib (2010). Kriittisyys näkyi tutkielman tuloksissa myös intersektionaalisessa feministisessä pedagogiikassa sekä antirasistisessä pedagogiikassa (Alemanji 2021; Ahmed & Eid, 2020b).

Saamani tulokset tukevat toisiaan ja pakolaisoppilaan yhdenvertaisen koulunkäynnin edistäminen vaatii tutkielman tulosten perusteella yhdistelmän näistä kaikista. Jos esimerkiksi oppilaan taustaa ei huomioida, on vaikea kehittää koulun ja kodin välistä yhteistyötä tai ymmärtää turvallisuuden merkitystä. Suomenkielistä tutkimusta aiheesta tarvitaan lisää, on aika puhua pakolaisoppilaista ja tunnistaa maahanmuuttajan ja pakolaisen mahdollisesti erilaiset tarpeet. On tärkeä myös ymmärtää, että vaikka esimerkiksi tässä tutkielmassa puhutaan tarkasti nimenomaan pakolaisoppilaista, ovat nämä oppilaat paljon enemmän kuin taustansa. Tunnistamalla pakolaisoppilaan taustan, tunnistetaan samalla myös hänen tarpeensa, jolloin tarpeisiin voidaan paremmin vastata (Taylor ja Sidhu 2012).

Yhdenvertaisuuden merkitystä pitäisi tuoda arvona mielestäni aikaisempaa enemmän esille koulun toimintakulttuurissa. Koulun toimintakulttuuri välittyy oppilaille, joten yhdenvertaisempi toimintakulttuuri välittyisi pakolaisoppilaiden lisäksi muillekin oppilaille. Yhdenvertaisuuden edistämisen lisäksi on puututtava tehokkaasti sitä heikentäviin tekijöihin, kuten rasismiin ja liian vähäiseen tai myöhäiseen tuen tarjoamiseen. Puuttamalla pakolaisoppilaan yhdenvertaisuutta heikentäviin tekijöihin, voidaan heidän yhdenvertaisuuttansa edistää.

Tulosten pohjalta voidaan päätellä, että opettajan riittävät tiedot ja taidot mahdollistavat pakolaisoppilaiden yhdenvertaisen koulunkäynnin. Tämän perusteella opettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa on tärkeää opetella tunnistamaan erilaisista lähtökohdista tulevat oppilaat entistä paremmin. Tätä johtopäätöstä tukevat myös Oukrim-Soivio ja Hietala (2016), Sinkkonen ja Kyttälä (2014) sekä Vigren kollegoineen (2022).

Opettaja on keskeisessä roolissa oppilaiden elämässä ja hänellä on paljon mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaiden yleisiin asenteisiin ja koulun ilmapiiriin. Yksi keino myönteisemmän asenneilmapiirin lisäämiseksi on erilaiset keskustelut myös haastaviksi koetuista asioista (Alemanji, 2016). Opettaja voi tarkastella yhdessä oppilaiden kanssa kriittisesti ympäröivää maailmaa ja vallitsevia valtarakenteita, joka auttaa oppilaita tunnistamaan monimuotoisuutta paremmin ja edistää hyvien väestösuhteiden rakentumista.

## 7 Pohdinta

Oma kiinnostus pakolaisoppilaiden koulunkäyntiin syntyi jo aikaisemmin opintojeni aikana ja on kandidaatin tutkielman aikana syventynyt entisestään. Tutkielmaa tehdessä opin itse valtavasti uutta ja samalla kasvatin omaa osaamistani aiheeseen liittyen. Mielestäni on tärkeää puhua niin pakolaisuudesta kuin yhdenvertaisuudesta enemmän. Omien kokemuksieni mukaan usein korostetaan tasa-arvoa, mutta toivoisin tulevaisuudessa myös enemmän keskusteluja ja tekoja yhdenvertaisuuden ja hyvien väestösuhteiden edistämiseksi. Kuten jo aiemmin toin esiin, yhdenvertaisuus edistää etenkin heikommassa asemassa olevan mahdollisuuksia. Pakolaisoppilaiden lisäksi on paljon muitakin oppilasryhmiä, joiden yhdenvertaisuuden eteen on tehtävä enemmän töitä.

Tutkielman tekeminen osoittautui alun kankeuden jälkeen mielekkääksi ja merkitykselliseksi projektiksi ja saatoin uppoutua useaksi tunniksi lukemaan ja perehtymään lähteisiin. Alun vaikeudet johtuivat siitä, ettei minulla ollut aikaisempaa kokemusta tutkielman tekemisestä ja sopivan lähdekirjallisuuden löytäminen oli aluksi todella haastavaa sen vähäisyyden vuoksi. Tämä kuitenkin vain vahvisti omaa tunnetta siitä, että aihetta on tärkeä tutkia. Tutkielmaa tehdessä huomasin, miten nopeasti tiedonhankinnantaitoni kehittyivät, mikä helpotti relevanttien lähteiden löytämistä.

Sopivan lähdemateriaalin ja tekemieni muistiinpanojen ansioista kirjoitusprosessi oli luontevaa, mutta tarkkuutta vaativaa. Kirjoittaessa jouduin usein pohtimaan, minkä otsikon alle mikäkin kappale ja teksti kuuluu. Esimerkiksi turvallisuuden tunne on aihe, joka sopii niin oppilaan taustaan, koulun toimintakulttuuriin kuin turvallisenä aikuisena toimimiseen. Tämä kertoo siitä, miten useat asiat vaikuttavat toisiinsa.

Mielestäni tutkielma vastaa tutkimuskysymykseeni ja olen tuloksissa tuonut esille useita keinoja, miten pakolaisoppilaiden yhdenvertaisuutta voidaan edistää. Olen perustellut yhdenvertaisuuden merkittävyyttä tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä, ja yhdenvertaisuusnäkökulma esiintyy tulosluvuissa perusteluineen. Keinot, joita olen tuonut esiin soveltuvat niin ala- kuin yläkouluun käytettäväksi. Yläkouluikäisten pakolaisoppilaiden yhdenvertaisuuden edistämässä tulee lisäksi kiinnittää erityistä huomiota oppilaan ohjaukseen, ettei oppilasta ohjata esimerkiksi taustan perusteella, vaan ohjauksen tulisi keskittyä oppilaan mielenkiintoon ja vahvuuksiin. Tutkielman tuloksissa nostin esiin koulun ja kodin välistä yhteistyötä, mutta

on myös tärkeä tiedostaa, että osa pakolaisoppilaista on saattanut saapua uuteen maahan ilman vanhempia.

Olen pyrkinyt laatimaan luotettavan ja eettisen tutkielman tärkeäksi näkemästäni aiheesta. Tutkielman lähteet olen valinnut tarkasti ja olen kunnioittanut kirjoittajia käyttämällä oikeanlaista viittaustekniikkaa. Olen kiinnittänyt huomiota kansainvälisten lähteiden osalta tarkkaan käännöstyöhön, jottei sisällön merkitys muuttuisi.

Tulen jatkamaan aiheen parissa pro gradu -tutkielmassa ja tämä kandidaatin tutkielma antoi minulle hyvän pohjan sitä varten. Käyttämäni lähteet olivat lähes poikkeuksetta opettajalähtöisiä, joten olisi kiinnostavaa saada enemmän oppilaiden ääntä kuuluviin. En vielä tiedä, onko oppilaslähtöinen lähestymistapa aiheen ollessa näin sensitiivinen mahdollista, mutta pyrin Juutin ja Puusan (2020) eettisen ohjeistuksen mukaan edistämään hyviä asioita tutkimuksen aiheelle ja kohderyhmälle. Koen, että tarjoamalla tietoa aiheesta voidaan merkittävästi edistää pakolaisoppilaiden koulunkäyntiä ja yhdenvertaisuutta.

Uskon vahvasti, että tämän tutkielman tekeminen on kehittänyt omaa opettajuuttani ja etenkin oma kriittinen ajatteluni on vahvistunut. Olen huomannut peilaavani tutkielman tuloksia omaan käyttöteoriaani ja saanut varmuutta siitä, että tulevaisuudessa osaan aikaisempaa paremmin huomioida erilaiset oppilaat. Toivon, että tämä tutkielma voisi auttaa myös muita opettajia ja kasvattajia löytämään keinoja pakolaisoppilaiden yhdenvertaisuuden edistämiseksi, sillä kuten tuloksistakin kävi ilmi, on opettajalla todella iso rooli oppilaiden elämässä.

## Lähteet

- Ahmed, W & Eid M. (2020a). Antirasistinen koulu: kaikkien koulu? Teoksessa A-M. Elonheimo, A. Laukkanen, S. Miettinen, H. Ojala & T. Saresma (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: opas ohjaajille ja opettajille*. Vastapaino.
- Ahmed, W & Eid M. (2020b). INFO: Vinkkejä antirasistiseen pedagogiikkaan. Teoksessa A-M. Elonheimo, A. Laukkanen, S. Miettinen, H. Ojala & T. Saresma (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: opas ohjaajille ja opettajille*. Vastapaino.
- Alemanji, A. (2016). *Is there such a thing...?: A study of antiracism education in Finland*. [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. HELDA Helsingin yliopiston digitaalinen arkisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2560-6>
- Alemanji, A. (2021). Kohti rasisminvastaista pedagogiikkaa. Teoksessa S. Keskinen, M. Seikkula & F. Mkwesha (toim.), *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkaisuus ja koloniaalisuus Suomessa*. Gaudeamus.
- Antikainen, M., Paavola, H., Pirinen, T., Salonen, M., Tiusanen, M. & Wiman, S. (2015a). Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden muu oppimisen tuki. Teoksessa T. Pirinen (toim.) *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä - koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi* (s. 131–179). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 17:2015. Haettu osoitteesta [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2015/06/KARVI\\_1715.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2015/06/KARVI_1715.pdf)
- Antikainen, M., Paavola, H., Salonen, & Wiman, S. (2015b). Maahanmuuttajataustaiset oppijat koulutuksen haku- ja nivelvaiheessa. Teoksessa T. Pirinen, (toim.) *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä - koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi* (s 61–81). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 17:2015. Haettu osoitteesta [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2015/06/KARVI\\_1715.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2015/06/KARVI_1715.pdf)
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. (2016). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. PS-kustannus.
- Castaneda, A. E., Mäki-Opas, J., Jokela, S., Kivi, N., Lähteenmäki, M., Miettinen, T., . . . Santalahti, P. (2018). *Pakolaisten mielenterveyden tukeminen Suomessa: PALOMAKÄSIKIRJA*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 5/2018. Haettu osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-100-3>
- Cerna, L. (2019). *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries, OECD Education Working Papers*, No. 203, OECD Publishing. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>
- Elonheimo, A., Heikkinen, Ojala, H. & Saresma T. (2022). Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka pähkinänkuoressa – Utopiaa, hämmennystä ja uusia alkua. Teoksessa A. Elonheimo, S. Miettinen, H. Ojala, T. Saresma & W. Ahmed. *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka*. Vastapaino.
- Euroopan muuttoliikevirasto. (2019). *Maahanmuutto- ja turvapaikkasanasto 6.0*. Suomenkielinen laitos. Haettu osoitteesta [https://emn.fi/wp-content/uploads/2022/05/EMN\\_Glossary\\_2018\\_FI\\_V\\_6.0\\_web.pdf](https://emn.fi/wp-content/uploads/2022/05/EMN_Glossary_2018_FI_V_6.0_web.pdf)
- Forsell, T., Hiltunen, P., Pihlava, M. & Alisaari, J. (2016). *Oppilaan kotoutumisen tukeminen valmistavassa opetuksessa*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 7(3). Haettu osoitteesta <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2016/oppilaan-kotoutumisen-tukeminen-valmistavassa-opetuksessa>
- Helakorpi, J., Hummelstedt-Djedou, I., Juva, I. & Mikander, P. (2017). *Nykyiset puhettavat ja käytännöt vaikeuttavat rasismien haastamista*. Kasvatus, 48(3), 249–256. Haettu osoitteesta <http://hdl.handle.net/10138/313290>

- Heuru, K. (2003). *Hyvä hallinto*. Edita.
- Hietanen-Peltola, M., Pelkonen, M. & Kunttu, K. (2015). Yhteisön hyvinvointi. Teoksessa M. Hietanen-Peltola & U. Korpilahti (toim.), *Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos: Opas ympäristön ja yhteisön monialaiseen tarkastamiseen*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-505-9>
- Hurme, A. (20.12.2022). *Oppilas kertoi ylpeänä kotona olevista mitaleistaan, eikä opettaja voinut kertoa, ettei kotia enää ole – näin kouluissa puhutaan vaikeista aiheista*. YLE. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/a/74-20009313>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). *Laadullisen tutkimuksen luotettavuus*. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 173–201). Helsinki: Gaudeamus.
- Juva, I. & Holm, G. (2016). Not all Students are Equally Equal. Teoksessa K. Kantasalmi & G. Holm (toim.), *The State, Schooling and Identity. Diversifying Education in Europe*. Palgrave Macmillan, 213–232.
- Kalenius, A. (2023). *Sivistyskatasus 2023*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:3. Haettu osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-744-4>
- Kaukko, M. & Wilkinson, J. (2020). ‘*Learning how to go on*’: *refugee students and informal learning practices*. *International Journal of Inclusive Education*, 24(11), 1175–1193. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514080>
- Kaukko, M., Wilkinson, J. & Kohli, R. K. (2021). *Pedagogical love in Finland and Australia: a study of refugee children and their teachers*. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(5), 731–747. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1868555>
- Kuukka, I. & Agge K. (2009). Vaihtoehtoja erityisopetukselle. Teoksessa L. Nissilä & H. Sarlin (2009). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Opetushallitus
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uud. p.). Vastapaino.
- Kuusi, H., Jakku-Sihvonen, R & Koramo, M. (2009). *Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:52*. Haettu osoitteesta
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 8.8.1986/609.
- Länsikallio, R. & Peltonen, H. (2015). Opettajat 4.8. Teoksessa M. Hietanen-Peltola & U. Korpilahti. *Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos: Opas ympäristön ja yhteisön monialaiseen tarkastamiseen*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-505-9>
- Maahanmuuttovirasto (2023). *Päätökset 1/2022–12/2022*. Haettu osoitteesta <https://tilastot.migri.fi/index.html#decisions?start=624&end=635>
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), 31–45. <https://doi.org/10.1080/09620210802195947>
- Mäkelä, M. (2013). *Yhdenvertainen oikeus sivistykseen. Tutkimus sivistyksellisen yhdenvertaisuuden perusoikeuden sisällöstä erityisesti yhdenvertaisessa oikeudessa perusopetukseen, taiteen perusopetukseen ja kuntien kulttuuripalveluihin*. Tampereen yliopistopaino Oy. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67976>
- Normann M. (2020). Feministisiä pyrkimyksiä kriminologian opetuksessa. Teoksessa A-M. Elonheimo, A. Laukkanen, S. Miettinen, H. Ojala & T. Saresma (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: opas ohjaajille ja opettajille*. Vastapaino.
- Oikeusministeriö. (2021). *Yhdenvertainen Suomi – Valtioneuvoston toimintaohjelma rasismin torjumiseksi ja hyvien väestösuhteiden edistämiseksi*. Oikeusministeriön julkaisuja, mietintöjä ja lausuntoja 2021:34. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-808-0>



- Ojala, H. (2020). Erojen pedagogiikkaa: Feministisen pedagogiikan taustoja ja nykykeskusteluja Feministisen pedagogiikan teoreettisia suuntauksia. Teoksessa A-M. Elonheimo, A. Laukkanen, S. Miettinen, H. Ojala & T. Saresma (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: opas ohjaajille ja opettajille*. Vastapaino.
- Ojanen, T. & Scheinin, M. (2011). *Yhdenvertaisuus ja syrjinnänkielto*. Teoksessa M. Scheinin, P. Hallberg, H. Karapuu, T. Ojanen, K. Tuori, V. Viljanen & M. Scheinin, *Perusoikeudet* (2. uud. p.). WSOYpro.
- Okkolin, A-M., Miettinen, S. & Laakso, M. (2022). Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma – mystinen asiakirja vai yhdessä hiottu toimintatapa? Teoksessa A-M. Elonheimo, S. Miettinen, H. Ojala & T. Saresma (toim.), *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka*. Vastapaino.
- Okkonen, E. & Heikkinen, M. (2019). Kasvatustavoitteena tasa-arvo ja yhdenvertaisuus: Lähtökohdana organisaatio. Teoksessa Heikkinen, M (toim.), *Toiminnallinen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu perusopetuksessa ja päiväkodissa*. Kasvatustieteiden tiedekunta: Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:9789526222110>
- Opetushallitus. (2015). *Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. Määräykset ja ohjeet 2015:49. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen\\_valmistavan\\_opetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2019). *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus* -esite. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/oph\\_suomi\\_toisena\\_kielena\\_esite\\_210x210\\_verkko.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/oph_suomi_toisena_kielena_esite_210x210_verkko.pdf)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Sivistystä tiedolla, taidolla ja tunteella tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisusarja 2019:41. Haettu osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-685-0>
- Ouakrim-Soivio, N., & Hietala, R. (2016). *Toteutuuko maahanmuuttajataustaisten oppijoiden sivistyksellinen yhdenvertaisuus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä?*. Kasvatus & Aika, 10(4). Haettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68698>
- Paavola, H. & Talib, M. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. PS-kustannus.
- Paksuniemi, M. (2019). Kulttuurisensitiivisyys koulussa. Teoksessa M. Paksuniemi, M. Körkkö, P Keskitalo, K. Anttila & K. Norvapalo (toim.), *Opaskirja oppilaan kohtaamiseen monikulttuurisessa koulun arjessa*. Siirtolaisuusinstituutti. Haettu osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7167-73-1>
- Perttula, M-L. (2005). Luku- ja kirjoitustaidottomat nuoret. Teoksessa K. Ikonen, H. Korpela, M. Päivärinta, T. Ikonen, M. Perttula, L. Nissilä, . . . Y. Youssef, *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa: Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Opetushallitus
- Pirinen, T. (2015). *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä - koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 17:2015. Haettu osoitteesta [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2015/06/KARVI\\_1715.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2015/06/KARVI_1715.pdf)
- Pollari, J. & Koppinen, M. (2011). *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. PS-kustannus.
- Päivärinta, M. (2005). *Valmistavan opetuksen järjestäminen*. Teoksessa K. Ikonen, H. Korpela, M. Päivärinta, T. Ikonen, M. Perttula, L. Nissilä, . . . Y. Youssef, *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa: Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Opetushallitus.

- Saari, A., Tervasmäki, T & Värri, V-M. (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala, *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press. Haettu osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>
- Schubert, C. (2009). *Traumaattisten kokemusten vaikutus oppimiseen*. Teoksessa L. Nissilä & H. Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Opetushallitus.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Haettu osoitteesta [https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Saresma, T. (2020). Intersektionaalisuus: erot ja hierarkiat opetuksessa. Teoksessa A-M. Elonheimo, A. Laukkanen, S. Miettinen, H. Ojala & T. Saresma (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: opas ohjaajille ja opettajille*. Vastapaino.
- Sellers, M. (2020). Educating Students with Refugee and Asylum Seeker Experiences. A Commitment to Humanity. Verlag Barbara Budrich Haettu osoitteesta <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/53301>
- Sidhu, R., & Taylor, S. (2007). Educational provision for refugee youth in Australia: left to chance? *Journal of Sociology*, 43(3), 283–300. <https://doi.org/10.1177/1440783307080107>
- Sinkkonen H-M. & Kyttälä M. (2014). *Experiences of Finnish teachers working with immigrant students*. European Journal of Special Needs Education 29(2), 167–183. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891719>
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731
- Säävälä, M. (2011). *Perheet muuttoliikkeessä: Perustietoa maahan muuttaneiden kohtaamiseen*. Väestöliitto.
- Säävälä, M. (2012). *Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset: Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa*. Väestöliitto. Haettu osoitteesta <https://www.vaestoliitto.fi/verkkojulkaisut/koti-koulu-ja-maahan-muuttaneiden-lapset/>
- Talib, M. (2002). *Monikulttuurinen koulu: Haaste ja mahdollisuus*. Kirjapaja.
- Talib, T. (2008). Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: Tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- Taylor, S. & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>
- Tippett, N., Baak, M., Johnson, B. & Sullivan, A. (2023). *What is 'fair' and 'just' in refugee education? How teachers and school leaders negotiate competing discourses of 'equity' and 'equality' in Australia*. International Journal of Inclusive Education, 1–16. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2208116>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2023*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisusarja 2/2023. Haettu osoitteesta [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- Ukkola, A. & Väättäin, H (toim.). (2021). *Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja osallisuus koulutuksessa – katsaus kansallisiin arviointeihin*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Tiivistelmät 16:21. Haettu osoitteesta <https://karvi.fi/publication/tasa-arvo-yhdenvertaisuus-ja-osallisuus-koulutuksessa-katsaus-kansallisiin-arviointeihin/>

- Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. (2011). Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.), *Vieraina koulussa?: Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Viskari, S. (2003). Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. *Opettajan vaiettu valta*. Vastapaino.
- Vigren, H., Alisaari, J., Heikkola, L. M., Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2022). *Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes*. Teaching and Teacher Education. 114. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689>
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014.
- Yhdistyneiden Kansakuntien pakolaisasiain päävaltuutettu. (2019). *Opas stressistä ja traumasta kärsivien pakolaisten kanssa työskenteleville opettajille*.
- Yhdistyneiden Kansakuntien pakolaisasiain päävaltuutettu. (2021). *Global Trends – Forced displacement in 2021*. Haettu osoitteesta <https://www.unhcr.org/62a9d1494/global-trends-report-2021>