

Katri Makkonen, Katarina Wirtanen

Monikulttuurinen yhteisö Myllypuron yläasteella

Kasvatushenkilökunnan näkemyksiä

Tekijät Otsikko Sivumäärä Aika	Katri Makkonen ja Katarina Wirtanen Monikulttuurinen yhteisö Myllypuron yläasteella – kasvatushenkilökunnan näkemyksiä 49 sivua + 2 liitettä Syksy 2012
Tutkinto	Sosionomi
Koulutusohjelma	Sosiaalialan koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Sosionomi
Ohjaaja(t)	Eija Raatikainen, Lehtori Riikka Tiitta, Lehtori
<p>Opinnäytetyömme tarkoituksena on tarkastella kasvatushenkilökunnan näkökulmasta monikulttuurista yhteisöä ja yhteisöllisyyttä Myllypuron yläasteella. Opinnäytetyössämme keskitymme selvittämään miten yhteisöllisyys näkyy ja on muodostunut koulussa, mitä monikulttuurisuus tuo yhteisöllisyyteen sekä miten yhteisöllisyyttä voisi koulussa kehittää.</p> <p>Opinnäytetyömme on laadullinen tutkimus, jota varten haastattelimme viittä kasvatushenkilökunnan jäsentä. Haastattelut toteutettiin kolmen eri teeman alle sijoitetuilla puolistrukturoiduilla kysymyksillä, jotka analysoitiin teemoittelulla. Lisäksi annoimme kasvatushenkilökunnalle mahdollisuuden vastata kyselylomakkeeseen. Jaoimme kyselylomakkeita yhteensä 29, joista kymmenen palautui meille takaisin vastattuina.</p> <p>Tulokset koostuvat neljästä teemasta, joita ovat: yhteisöllisyyden muodostuminen, monikulttuurisuuden tuomat positiiviset asiat yhteisöllisyyteen, monikulttuurisuuden tuomat haasteet yhteisöllisyyteen sekä kehittämissuhteet. Tuloksissa korostui yhdessä tekemisen ja yhteistoimijuuden merkitys koulussa. Myllypuron yläasteen kasvatushenkilökunnan koettiin olevan motivoitunut, sitoutunut ja halukas kehittämään koulun toimintaa. Monikulttuurisuus tuo yhteisöllisyyteen monia positiivisia asioita, mutta myös haasteita.</p> <p>Johtopäätöksenä voidaan sanoa, että yhteisöllisyys on Myllypuron yläasteella muodostunut erilaisten yhteisöllisyyttä tukevien rakenteiden kautta. Oppilaiden roolia aktiivisena toimijana on haluttu korostaa. Koulun kasvatushenkilökunta ymmärtää yhteisöllisyyden merkityksen ja heidän asenteensa sitä kohtaan koetaan hyväksi. Lisäksi johdon rooli nähdään tärkeänä. Monikulttuurisuus lisää koulussa toimivien lasten ja aikuisten suvaitsevuuutta. Monipuoliseen kieliympäristöön liittyvät asiat koetaan sekä haasteena, että vahvuutena. Tärkeimpänä kehittämiskohtana yhteisöllisyyden kehittämisen kannalta nähtiin etsiä keinoja kodin ja koulun välisen yhteistyön parantamiseksi.</p>	
Avainsanat	yhteisö, yhteisöllisyys, kulttuuri, monikulttuurisuus

Authors	Katri Makkonen and Katarina Wirtanen
Title	Multicultural Community in Myllypuro Secondary School – Views of Educational Staff Members
Number of Pages	49 pages + 2 appendices
Date	Autumn 2012
Degree	Bachelor of Social Services
Degree Programme	Social Services
Specialisation option	Social Services
Instructors	Eija Raatikainen, Senior Lecturer Riikka Tiitta, Senior Lecturer
<p>The purpose of our thesis was to examine multicultural community and sense of community from viewpoint of educational staff members in Myllypuro Secondary school. Our thesis focused to solve how does the sense of community appear and how is it formed in school, what does multiculturalism bring to the sense of community and how could the sense of community be developed in school.</p> <p>We collected data to our qualitative thesis with interviewing five different educational staff members. We chose to implement semi-structured questions which were under three themes. The results were further analyzed by using typecasting as our method. Educational staff members were also given opportunity to answer to a questionnaire. Out of the 29 questionnaire we received 10 of them.</p> <p>Our results from the interviews were formed under four themes which were: formation of the sense of community, positive things that multiculturalism brought to the sense of community, challenges that multiculturalism brought to sense of community and development suggestions. Throughout the four different themes meaning and doing together was emphasized. Educational staff members in Myllypuro school were considered motivated, committed and willing to develop activities in school. Multiculturalism brought positive things and in the same time challenges to the sense of community.</p> <p>Our conclusions are that the sense of community in Myllypuro Secondary school is formed through different structures which are community supportive. Students' role as active actors is emphasized. Educational staff members understand the meaning of the sense of community and their attitude towards it is experienced well. Also leader's role is seen important. Multiculturalism increases schools children and adults tolerance. Versatile language environment brings challenges but is seen also as strength. The most important development target in the sense of community is to improve existing and search for new ways of co-operation between school and parents.</p>	
Keywords	community, sense of community, culture, multiculturalism

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Myllypuron yläaste	3
3	Yhteisöllisyys koulussa	4
3.1	Yhteisö ja yhteisöllisyys	6
3.2	Yhteisö ja yhteisöllisyys sosiaalipedagogisesta näkökulmasta	7
3.3	Yhteisöllisyys eri kulttuureissa	9
3.4	Yhteisön kehittäminen	10
4	Monikulttuurisuus koulussa	11
4.1	Monikulttuurisuus	12
4.2	Kulttuuri	14
4.3	Kulttuurien kohtaaminen	15
4.4	Muuttoliike nykypäivänä ja tulevaisuudessa	17
5	Opinnäytetyön toteutus	20
5.1	Tutkimusmenetelmä ja aineiston hankinta	20
5.1.1	Kyselylomake	20
5.1.2	Haastattelu	21
5.2	Aineiston analysointi	23
6	Tulokset	24
6.1	Yhteisöllisyyden muodostuminen	24
6.2	Monikulttuurisuuden tuomat positiiviset asiat yhteisöllisyyteen	27
6.3	Monikulttuurisuuden tuomat haasteet yhteisöllisyyteen	30
6.4	Kehittämisehdotukset	32
7	Johtopäätökset	35
8	Pohdinta	43
9	Lähteet	46

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake

Liite 2. Haastattelukysymykset

1 Johdanto

Opinnäytetyömme tarkastelee monikulttuurista yhteisöä ja yhteisöllisyyttä kasvatushenkilökunnan näkökulmasta Myllypuron yläasteella. Kasvatushenkilökunnalla tarkoitamme kaikkia oppilaiden opetuksessa ja kasvatuksessa mukana olevia henkilöitä. Tutkimuskysymyksemme ovat: Miten yhteisöllisyys ilmenee ja on muodostunut Myllypuron yläasteella kasvatushenkilökunnan mielestä? Mitä monikulttuurisuus tuo yhteisöllisyyteen Myllypuron yläasteella kasvatushenkilökunnan mielestä? Miten yhteisöllisyyttä voisi kasvatushenkilökunnan mielestä kehittää Myllypuron yläasteella? Aloittaessamme opinnäytetyömme työstämisen havaitsimme, että monikulttuurista yhteisöä ja yhteisöllisyyttä oli tutkittu varsin vähän. Aiheeseemme liittyvän tutkimuskirjallisuuden löytäminen oli vaikeaa etenkin jos otamme huomioon näkökulman, jossa monikulttuurisuus ei tavoita yhteisöllisyyttä automaattisesti vaan edellyttää, että yhteisössä vaalitaan ja kunnioitetaan erilaisia kulttuureja. Eteemme ei ole osunut aikaisempia tutkimuksia monikulttuurisesta yhteisöstä tai yhteisöllisyydestä kouluympäristössä. Työmme aiheitamme koskevien tutkimusten niukasta saatavuudesta johtuen katsoimme, että työllemme on tarvetta.

Toteutimme opinnäytetyömme yhteistyössä Myllypuron yläasteen kanssa. Myllypuron yläaste oli meille luonnollinen valinta yhteistyökumppaniksi, sillä Metropolia ammattikorkeakoulu on pitkään tehnyt yhteistyötä koulun kanssa. Olemme muun muassa tehneet Myllypuron yläasteelle vierailuja aikaisempien opintojemme aikana. Monikulttuurisuus oli kiinnostuksen kohteemme yhteistyökumppania etsiessämme, joten Myllypuron yläasteen monikulttuurisuudella oli merkittävä vaikutus siihen, miksi yhteistyöhön koulun kanssa ryhdyttiin. Opinnäytetyömme aihe muotoutui yhteistyössä Myllypuron yläasteen kanssa. Keskustelua käytiin etenkin koulun rehtorin ja opinto-ohjaajan kanssa. Yhteisöllisyyttä käsittelevä aihe nähtiin tarpeellisena koulun kannalta. Aineistoa päädyimme lopulta keräämään kasvatushenkilökunnalta, sillä heidän näkökulmansa kiinnosti meitä ja koimme, että heillä olisi arvokasta tietoa jaettavana käsiteltävästämme aiheesta. On hyödyllistä tuoda esiin, ainakin osa siitä valtavasta määrästä hiljaista tietoa, jota opettajilla on (Raina – Haapaniemi 2007: 137).

Koululaitokset ovat olleet viimeaikoina ikävässä valossa erilaisten traagisten tapahtumien sekä yleisen kouluissa vallitsevan häiriökäyttäytymisen, levottomuuden ja epäjärjestyksen vuoksi. Toivomme, että opinnäytetyömme herättelee työmme lukijoita ajattelemaan miten laaja-alaiset vaikutukset yhteisöllisyydellä, sen toteutumisella tai toteutumattomuudella on, etenkin kun puhutaan niinkin tärkeästä instituutiosta kuin koulusta. Peruskoulu on iso osa meidän jokaisen elämää ja yläaste monelle nuorelle kriittinen vaihe rakentaessa minäkuvaa sekä asennoitumistaan tulevaisuuteen. Koulun yhteishenki ja toiminnan laatu vaikuttaa laajasti monen ihmisen elämään ja tulevaisuuteen. Toivomme myös, että työmme kannustaa etsimään keinoja yhteisöllisyyden ylläpitämiseksi ja vahvistamiseksi niin Myllypuron yläasteella kuin muissakin kouluissa ja oppilaitoksissa.

Keskeiset käsitteet työssämme ovat yhteisö, yhteisöllisyys, kulttuuri ja monikulttuurisuus. Esittelemme työssämme ensin yhteistyökumppanimme Myllypuron yläasteen sekä sen toimintaa ja opetusta ohjaavaa opetussuunnitelmaa. Ensimmäinen työmme varsinainen teoriaosuus käsittelee yhteisöllisyyden olemusta koulumaailmassa. Avaamme käsitteitä yhteisö ja yhteisöllisyys. Peilaamme myös näiden käsitteiden merkitystä sosiiaalipedagogiikkaan sekä eri kulttuureihin. Lisäksi otamme esille yhteisön kehittämisen näkökulman. Toinen työmme teoriaosuus käsittelee monikulttuurisuutta koulussa. Käsittelemme yleisesti sekä monikulttuurisuus että kulttuuri -käsitteitä. Samassa teoriaosuudessa käymme läpi myös kulttuurien kohtaamista sekä Suomessa tapahtuvaa muuttoliikettä nykypäivänä sekä tulevaisuudessa. Tilastoissa ja kuviossa keskitymme Helsingin vieraskielisen väestön monipuolisuuteen ja määrän kehitykseen.

Teoriaosuuden jälkeen kerromme aineistonkeruun etenemisestä. Aineistoa on kerätty lomakekyselyjen sekä haastattelujen avulla. Lomakekysely sekä haastattelukysymykset löytyvät liitteenä työn lopusta. Teorian avulla perustelemme valitsemamme aineistonkeruu -menetelmät. Samassa osiossa kerromme aineistomme analyysistä, joka toteutettiin teemoittelun avulla. Opinnäytetyön aineistonhankinnasta ja sen analysoinnista kertovan osuuden jälkeen esittelemme opinnäytetyön tulokset ja niistä muodostuneet keskeiset johtopäätökset. Lopuksi pohdimme opinnäytetyötämme kokonaisuutena sekä siihen liittyvää prosessia. Pohdinta osiossa tuomme esiin myös työmme eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä asioita. Lisäksi tuomme esiin omat ehdotuksemme mahdollisten jatkotutkimusten suhteen.

2 Myllypuron yläaste

Työelämän yhteistyökumppanimme toimii Myllypuron Yläaste. Myllypuron yläaste on noin 240 oppilaan monikulttuurinen koulu. Koulussa puhutaan noin 30 eri kieltä ja melkein puolet koulun oppilaista on maahanmuuttajataustaisia. Koulussa toimivat luokat 7.–10. sekä maahanmuuttajien perusopetukseen valmistava luokka. Koulussa on monimuotoluokat luokka-asteille 7.–9. (Myllypuron yläasteen koulu 2012: Koulun esittely.) Monimuotoluokka nimitystä käytetään aikaisempien erityisluokkanimikkeiden, kuten EMU, EHA ja ESY sijaan (Erytisopetuksen strategia 2007: 18).

Myllypuron yläaste on yhteisöllisyyttä korostava koulu, jonka rikkaus ovat eritaustaiset työyhteisön jäsenet ja oppilaat. Jokainen yksilö hyväksytään ainutlaatuisena ja tärkeänä. Kaikilla on oikeus niin hyvään oppimiseen, oppijana kehittymiseen kuin ihmisenä kasvamiseen ja sivistymiseen. Jokaiselle annetaan mahdollisuus vaikuttaa yhteisiin asioihin ja kasvaa vastuullisena yhteisön jäsenenä. Koulun arvoperusta pohjautuu tasa-arvon edistämiseen ja jokaisen ihmisarvoa kunnioitetaan. Ystävällisestä ilmapiiristä, turvallisuudesta ja hyvinvoinnista pidetään yhdessä huolta. Jokaisen omaa kulttuuritaustaa arvostetaan, niin kuin myös suomalaista kulttuuria. Helsingin kouluissa kulttuurien välistä vuorovaikutusta edistetään eikä minkäänlaista rasismia, syrjintää tai väkivaltaa sallita. (Opetussuunnitelma 2012: 1.)

Myllypuron yläasteen toiminta-ajatuksen tavoitteena on, että oppilaan tiedot, taidot ja valmiudet kehittyvät niin, että oppilas selviytyy elämässään yksilönä ja yhteisön jäsenenä. Toiminnallaan koulu tukee oppilaan ihmisenä kasvamista, vastuun ottamista ja elämän hallintaa. Koulun toiminta perustuu vuorovaikutukseen oppilaiden, koulun aikuisten sekä huoltajien välillä. Myllypuron yläasteen kasvatustavoitteena on hyväkäytöksinen, yhteistyökykyinen ja suvaitsevainen nuori jolla on hyvä itsetunto. Nuori myös kantaa vastuuta ja toimii yhteiskunnan jäsenenä. (Opetussuunnitelma 2012: 1–2.)

Helsingin kouluissa oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena ja vuorovaikutuksellisena sekä yhteisöllisenä prosessina, jossa toiset oppilaat, opettajat ja ympäristö ovat osallisena. Kulttuurinen osallisuus syntyy oppimisen kautta. Interkulttuuristen taitojen vahvistaminen on tärkeää. Näin oppilaat tunnistavat oman kulttuuritaustansa lähtökohtia, arvostavat toisiaan ja oppivat vuorovaikutusta, joka tapahtuu eri kulttuurien välillä.

Vuorovaikutteisen toimintakulttuurin tarkoitus on edistää kulttuurien välistä vuorovaikutusta sekä kulttuurisen ja sosiaalisen identiteetin rakentumista. Keskeistä oppijan aktiivisen toimijuuden ja osallisuuden syntyiselle on oppimisen ilo, mielekkyyden sekä pysyvyyden kokemus oppimisympäristössä. (Opetussuunnitelma 2012: 2–3,5.)

Yhteisöllistä oppimisprosessia vahvistaa kokonaisvaltainen turvallisuuden kokemus. Tämä tukee myös oppilaiden keskinäistä sekä opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Opetustilanteiden lisäksi opettajat tukevat oppilaiden välistä yhteistyötä ja osallisuutta koulun perusarjessa, sekä muussa toiminnassa. Oppimisympäristön kehittämisestä vastuu on koulun henkilöstöllä, mutta oppilaat ovat suunnittelussa mukana oppilaskunnan ja erilaisten kerhojen kautta. Oppilaita kuunnellaan, heidän mielipiteitään arvostetaan, he tietävät miten voivat koulussa vaikuttaa ja heille annetaan mahdollisuus osallistua. Koulussa oppilaiden ja aikuisten erilainen osaaminen on tärkeä oppia tunnistamaan, hyödyntämään sekä jakamaan, jotta toiminta olisi pedagogisesti onnistunutta. (opetussuunnitelma 2012: 3–6.)

Koko lukuvuoden ajan huoltajille ja oppilaille jaetaan säännöllisesti tietoa oppilaan koulunkäyntiin sekä kouluun liittyvistä asioista. Myllypuron yläasteella on käytössä kotisivut, blogi sekä sähköinen tietojärjestelmä Wilma, joiden kautta tiedotetaan toiminnasta. Yhteistyötä ja -toimintaa koulun sisällä, kotien ja muun yhteiskunnan kanssa tuetaan avoimella ja vuorovaikutteisella toimintakulttuurilla. Myllypuron yläaste tekee aktiivista yhteistyötä Myllypuron ala-asteen kanssa. Alueellista yhteistyötä koulu tekee nuorisotyössä toimivien tahojen kanssa. Muita yhteistyökumppaneita ovat muun muassa ammattikorkeakoulut sekä Helsingin monet kulttuurilaitokset. Myllypuron yläasteella tuetaan oppilaiden verkottumista. Nuoria kannustetaan osallistumaan erilaisiin heille suunnattuihin toimintoihin sekä yhteistyöprojekteihin. (Opetussuunnitelma 2012: 3–4, 7–8, 11.)

3 Yhteisöllisyys koulussa

Perusopetuslaissa ilmaisua koulu yhteisö käytetään varsin vakiintuneesti, kuitenkin määrittelemättä, mitä sillä tarkoitetaan. Kouluun liitetään vielä nykyäänkin negatiivisia mielikuvia sosiaalisten ongelmien kärjistymisestä ja viihtymättömyydestä. Tämän vuoksi "koulu yhteisö" ei ole vielä toistaiseksi saavuttanut yhteisöllistä luonnetta. (Kurki –

Nivalva – Sipilä-Lähdekorpi 2006: 156–157.) Opetussuunnitelma ohjaa perusopetusta. On kuitenkin havaittu, että opetussuunnitelmat toteutuvat eri kouluissa eri tavoin. Opetussuunnitelmassa määritellään työnantajan taholta opettajien tehtävät. Perusopetuksen tehtävänä on kasvattaa oppilaita yhteiskunnan jäsenyyteen sekä opettaa siihen tarvittavia tietoja ja taitoja. Opetussuunnitelmassa näkyy usein yksilökeskeinen ajattelutapa, vaikka monessa kohdassa mainitaankin yhteistyötaitot ja yhteisön jäsenyys. Yhteistyötaitot vaikuttavat jopa oppilaan arviointiin, mutta yhteistyötaitojen opettamista ja oppimista ei ole kuitenkaan selvennetty tarpeeksi nykyisessä opetussuunnitelmassa. (Raina – Haapaniemi 2007: 15–16.)

Toiminnan tavoitteet ja sisältö, yhteisön rakenteet sekä vuorovaikutus ovat tärkeitä asioita yhteisössä. Nämä asiat ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja ongelmat millä tahansa näistä alueista vaikuttavat yhteisön toimintaan. Toiminnan tavoitteet ja sisältö määrittyvät opetussuunnitelmassa. Rakenteilla puolestaan tarkoitetaan vastuunjako, tiedonkulkua, johtajuutta sekä keskustelu- ja päätöksentekorakenteita. Vuorovaikutus on sekä tavoite että väline, jolla muut tavoitteet saavutetaan ja rakenteet saadaan tuottamaan toivotunlaisia tuloksia. (Raina – Haapaniemi 2007: 60.) Vuorovaikutustaitoja yksilö tarvitsee, jotta hän voi toimia rakentavasti yhteisön jäsenenä (Raina – Haapaniemi 2007: 40).

Toimivaa yhteisöä rakennettaessa on tärkeää ottaa huomioon, että yhteisöt koostuvat tavallisesti useimmista, joko luonnollisista tai tietoisesti rakennetuista pienryhmistä. Kouluyhteisöt ovat usein suuria, joten niille on ominaista jakautuminen erilaisiin alaryhmiin. Esimerkkejä tällaisista alaryhmistä ovat opettajat, oppilaat ja koulun muu henkilökunta. Koululuokka tai opettajakunta on useimmiten niin suuri, että ne luokitellaan suuryhmäksi. Alaryhmille on usein jaettu vastuu jostakin kokonaisuudesta ja näissä ryhmissä yksilön osallistumismahdollisuus on suurempi kuin suuryhmässä. Jokaisen jäsenen osallisuus on tärkeää yhteisöllisyyttä rakentaessa. Suuryhmät vaativat selkeän johtajan ja heihin kohdistuu usein suuria odotuksia ja sen kautta myös paljon paineita. (Raina – Haapaniemi 2007: 35, 61–62.)

Pienryhmillä on kaksi tehtävää: yhteisön kiinteyden ylläpito ja toiminnan tavoitteiden ja sisällön kehittäminen eli ryhmän perustehtävän kehittäminen. Yhteisöjä on lyhyt- sekä pitkäkestoisia ja molempia tarvitaan, sillä yhteisöillä on eri tavoite. Lyhytkestoisilla

ryhmillä pyritään nopeisiin tuotoksiin kun taas pitkäkestoisilla monivaiheisiin kehittämissä tehtäviin. Johtajuutta ja sen laatua määrittelee ryhmän ajallinen kesto, tehtävä sekä kokoonpano. Pienryhmissä on mahdollisuus aitoon osallisuuteen sekä tasavertaiseen jäsenyyteen. (Raina – Haapaniemi 2007: 63–64, 161.)

3.1 Yhteisö ja yhteisöllisyys

Käsitteitä yhteisö ja yhteisöllisyys käytetään paljon, mutta käsitteiden merkitykset ovat usein laajat, eivätkä sisällöt kohtaa (Raina – Haapaniemi 2007:34). Yhteisö -käsitettä käytetään yleisnimityksenä ryhmänmuodostumiselle. Yhteisö -käsite voi viitata muutama ihmiseen, kahvipöytäseurueeseen tai koko ihmiskuntaan. Yhteisöjä on mahdollista jaotella niiden vuorovaikutuksen luonteen ja tavoitteiden mukaan. Yhteisön edellytyksenä pidetään sitä, että sen jäsenillä on jotain yhteistä. (Lehtonen 1990: 15, 23.) Yhteisöllisyyden kokemus, johon liittyy yhdessäolo ja yhteisyys sekä vuorovaikutus, pidetään perustavanlaatuisesti inhimillisyyteen liittyvänä asiana. Yhteisön ja yhteisöllisyyden -käsitteeseen assosioituu lähinnä positiivisia merkityksiä, kuten harmonia, yhteistyö, yhteisyyden tunne ja toisista välittäminen. (Filander – Vanhalakka-Ruoho 2009: 35–36.) Yhteisöllisyys on monimutkainen systeemi. Tällaisen systeemin keskeisiä piirteitä ovat sopeutuvuus, avoimuus ja joustavuus. (Jäppinen 2012: 140.)

Antiikin kreikkalainen tiedemies ja filosofi Aristoteles piti yhteisöllisyyttä ihmisen peruspiirteensä ja erottamattomana osana hyvää elämää. Yhteisöllisyyden biologista perustaa puolestaan yhteiskuntateoriassaan on painottanut suomalainen sosiaaliantropologi Edvard Westermarck, joka kuvasi ihmisen hakeutuvan vaistonvaraisesti ja mielellään toisten ihmisten seuraan ja pyrkivän näin turvaamaan lajin säilymisen ja toimeentulon. (Hautamäki – Lehtonen – Sihvola – Tuomi – Vaaranen – Veijola 2005: 8.) Biologisesti tarkasteltaessa yhteistoiminnan merkitys tiivistyy siihen, että muiden kanssa toimiminen on ollut yksilö- ja lajinkehityksen kannalta tärkeää, muun muassa ravintoa hankittaessa. Toimiminen yhdessä on parantanut onnistumisen todennäköisyyttä. (Kuusela 2007: 16.)

Uudempi yhteiskuntatutkimus painottaa, että yhteisöt perustuvat merkityksen ja identiteetin etsimiseen. Identiteettiä hakiessaan ihmiset ajautuvat osalliseksi erilaisiin yhteisöihin. (Hautamäki – Lehtonen – Sihvola – Tuomi – Vaaranen – Veijola 2005: 8–10.) 2000-luvun alku on palauttanut yhteisö -käsitteen voimakkaasti yhteiskunnalliseen kes-

kusteluun. Syitä tälle on etsitty sekä pakottavan individualismin saturaatiopisteestä, että yhteiskunta -käsitteen kriisiytymisestä. Arjen tasolla yhteiskunnan ja kulttuurin muutokset hajauttavat ihmisten kokemuksia. Yhteisistä kokemuksista on tullut erityisiä ja myös yksityisiä. On yhä vaikeampi puhua kaikille yhteisestä yhteiskunnasta. Globalisaatio tuo omat haasteensa siihen miten me luomme ja ylläpidämme kaikille hyvää yhteiskuntaa. (Filander – Vanhalakka – Ruoho 2009: 34–35.)

3.2 Yhteisö ja yhteisöllisyys sosiaalipedagogisesta näkökulmasta

Sosiaalisuudella on sosiaalipedagogiikassa useita eri merkityksiä. Merkitykset liittyvät sen monenlaisiin käyttöyhteyksiin. Yksi päämerkityksistä viittaa yhteisöllisyyteen ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Tällöin voidaan puhua yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoista sekä kyvystä ottaa muita huomioon. (Hämäläinen – Kurki 1997: 15–16.) Sosiaalipedagogiikassa korostetaan yhteisöllisiä näkökulmia kasvatuksessa ja ihmisen kehityksessä. Tarkastelussa ei korostu yksilön kehityksen lainalaisuudet, vaan se miten yksilö kiinnittyy yhteiskuntaan, sen toimintajärjestelmiin ja yhteisöihin. Sillä miten yhteiskunnassa on kasvatusta järjestetty on kauaskantoiset seuraukset koko yhteiskuntaan. Sosiaalipedagogiikassa ollaan kiinnostuneita siitä, miten integraatio-ongelmiin liittyvää inhimillistä kärsimystä voidaan ja pitäisi lievittää. (Hämäläinen 1999: 16–17, 29.) Oleellisia ovat myös ne oppimis- ja kasvuprosessit, joiden kautta muodostuvat yhteiskunnallinen toimintakyky ja sosiaalinen identiteetti sekä itsenäisyys ja riittävä elämäntähtäminen (Hämäläinen 1999: 36).

Sosiaalireformistiset virtaukset ja liikkeet ovat olleet läheisessä yhteydessä sosiaalipedagogiikan toiminnan ja ajattelun kehityksessä. Parantamalla lasten ja nuorten kasvuoloja, kehittämällä yhteiskunnallista sivistystyötä ja luomalla edellytyksiä ihmisten yhteiskunnalliselle osallistumiselle ja yhteiskuntaan integroitumiselle ratkaistaan integraatio-ongelmia. Näistä pedagogisista keinoista on sosiaalipedagogisessa reformissa ensisijaisesti kyse. Sosiaalireformistinen lähtökohta näkyy sosiaalipedagogiikan pyrkimyksissä yhteisöllisyyden vahvistamiseksi ja yhteistoiminnan edistämiseksi sekä ihmisten yhteisvastuun ja yhteenkuuluvuuden lujittamiseksi. (Hämäläinen – Kurki 1997: 22–24.) Sosiaalipedagogiikan työmuodot sekä kohderyhmät, toiminta-ala, sisältö ja menetelmät vaihtelevat. Vaihtuvuuteen vaikuttaa aikakausi sekä sen hetkinen yhteiskunta sekä yhteiskunnallinen muutos. (Hämäläinen – Kurki 1997: 20.)

Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna yhteisöä ei voida ottaa annettuna vaan yhteisö rakentuu ihmisten välisistä suhteista. Sosiaalipedagogisessa toiminnassa yritetään vaikuttaa, vahvistaa ja elvyttää yhteisöllisyyttä ja saada esiin yhteisöissä olevat mahdollisuudet. (Kurki – Nivala – Sipilä – Lähdekorpi 2006: 156–157.) Sosiaalipedagogisessa ajattelussa korostetaan yhteisöllisyyttä yksilön vuoksi. Yhteisöihin kuulumisella on keskeinen merkitys ihmisen identiteetin muodostumiselle ja persoonallisuuden kehitykselle. Yhteisöihin kuulumista pidetään sosiaalipedagogiikassa olennaisena osana yksilön elämäntapaa. Tärkeänä nähdään yhteisöjen pedagoginen kehittäminen. Yksilön elämäntapojen ja henkisen kehityksen saavuttaminen on riippuvainen niiden yhteisöjen pedagogisesta tasosta, joihin hän on osallinen. Ihmisen itsetuntemus ja sosiaalinen identiteetti kehittyvät erilaisiin yhteisöihin kuulumisella. Ihminen rakentaa identiteettiään niissä yhteisöissä, joissa hän toimii ja joihin hän kuuluu. (Hämäläinen 1999: 63–70.)

Sosiaalipedagogiikan käytäntöä kutsutaan sosiaalisesti kasvattamiseksi. Sosiaalinen kasvattaminen ymmärretään eri tavoilla ja se sisältää monia eri asioita. Sosiaalipedagogisen toiminnan tavoitteena voi olla adaptaatio eli sopeutuminen, jolloin toiminnan tavoite ymmärretään hyvin laajasti. Ihmistä kasvattaa hänen ympärillään tapahtuvat asiat ja kasvatus on samanaikaisesti ihmisen sopeuttamista ympäristöön. Kasvatuksen avulla saavutetaan sellaiset sosiaaliset, älylliset ja kulttuuriset ominaisuudet, joita ihminen tarvitsee elääkseen ympäristössään. Sopeutuminen on pitkä prosessi, sillä se kestää koko elämän. Tärkeäksi tekijäksi adaptaatio muuttuu silloin, kun se auttaa ihmisiä ja yhteiskuntaa parhaaseen mahdolliseen elämänlaatuun. (Hämäläinen – Kurki 1997: 33–34.)

Sosiaalisen kasvatuksen voidaan ymmärtää sisältävän myös sosialisointia. Sosialisointia avulla sen ryhmän arvot, normit ja käyttäytymissäännöt joihin ihminen integroituu, opitaan. Sosiaalisella kasvatuksella tavoitellaan myös sosiaalisten kykyjen saavuttamista. Sosialisointi on luonteeltaan kommunikatiivista, sillä siinä opetetaan asioita, joita sen hetkinen yhteiskunta pitää tärkeinä. Kieli mahdollistaa sosiaalisten kykyjen oppimisen. Sosiaalisen kasvattamisen monissa eri määritelmässä on kuitenkin jotain yhteistä. Kaikissa määritelmässä sosiaalipedagoginen toiminta liittyy yhteisöön. Toiminta nähdään kasvattamisena yhteisöä varten, yhteisössä sekä yhdessä yhteisön kanssa. Tär-

keää on kuitenkin muistaa yksilö sekä jokaisen ainutlaatuinen persoona. Sosiaalipedagogiikkaa luonnehtii keskeisesti käsite yhteisö. (Hämäläinen – Kurki 1997: 34–35, 37.)

3.3 Yhteisöllisyys eri kulttuureissa

Kulttuurin omaksuminen ei ole synnynnäistä. Yksilö oppii lapsena oman ympäristönsä kulttuurin asenteet ja normit havainnoimalla ympäristössään toimivia ihmisiä. Lapsi omaksuu muilta, miten yhteisössä toimitaan ja mitä asioita pidetään hyväksyttävänä. Lapsi pitää oman tiedostamattoman kulttuuri-identiteetin kehityksen aikana epänormaalina kaikkea omasta kokemuksesta poikkeavaa käytöstä ja erilaisia ilmiöitä. (Frisk – Tulkki 2005: 9.) Lapsia kasvatetaan varhaisvuosista lähtien huomiomaan muut ihmiset käyttäytymisessään. Erilaiset kulttuurit voivat erota kasvatustavoiltaan paljon tässä suhteessa. Toisissa kulttuureissa korostetaan individualismia ja kilpailua, toisissa sen sijaan kollektiivisuutta ja sosiaalisuutta. (Kuusela 2007: 26.)

Ihmisellä on luonnostaan tarve kuulua sosiaalisiin ryhmittymiin ja tuntea niissä arvostusta ja hyväksyntää. Kollektiivisissa kulttuureissa eli ryhmäkulttuureissa arvostusta ja hyväksyntää haetaan ensisijaisesti perheestä. Tällöin yksilön oman edun edelle menee poikkeuksetta perheen etu. Perhe on myös yksilön sosiaalinen turvaverkko. Kollektiivisissä kulttuureissa perhekäsitys on laaja. Se kattaa koko lähisuvun aina pikkuserkkuihin saakka. Individualistisissa kulttuureissa eli yksilökulttuurissa puolestaan ihminen asettaa oman etunsa perheen tai sukunsa edun edelle. Tällöin suuren vastuun yksilön hyvinvoinnista kantaa yhteiskunta. Individualistisissa kulttuureissa sosiaalisena turvaverkko saattavat toimivat ystävät. (Frisk – Tulkki 2005: 7.)

Suurin osa maapallon ihmisistä elää kollektiivisessä kulttuurissa, jossa tärkeintä on ryhmään kuuluminen. Yhteisöllisyyttä korostavissa kulttuureissa elävät ovat usein sisäistäneet yhteisönsä säännöt niin hyvin, etteivät he tee eroa henkilökohtaisen ja yhteisönsä identiteetin ja tavoitteiden välillä. Individuaalisissa kulttuureissa ihmisen oletetaan tekevän omat päätöksensä ja kantavan itse vastuun teoistaan ja valinnoistaan. Tällöin identiteetti perustuu yksilöön eikä hänen ryhmäänsä. (Kulttuuri 2007.)

Individualistisissa kulttuureissa säännöt ja normit joustavat ja ne antavat yksilölle vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia, kun taas kollektiivisissa kulttuureissa yksilön käyttäytymistä ohjaavat yhteisön päämäärä ja käyttäytymissäännöt sekä hänen roolinsa yhteisössä.

Yksilöllisyyttä korostavassa kulttuurissa on helppoa liikkua yhteisössä ja solmia uusia kontakteja, kunhan hallitsee etiketin tietynlaiseen kommunikointiin. Tällaiset kontaktit ovat usein pinnallisia. Yhteisöllisissä kulttuureissa kanssakäyminen yhteisön sisällä perustuu luottamukseen ja toisen tuntemiseen. Yhteisön ulkopuolisten ensimmäiset kontaktit tapahtuvat usein välikäsien kautta. Yhteisöllisissä kulttuureissa ihmissuhteet merkitsevät enemmän kuin suoritukset ja tehtävät. (Kulttuuri 2007.)

3.4 Yhteisön kehittäminen

Yhteisöllisyyttä voidaan pitää ryhmän kehittyvänä ominaisuutena. Aito dialogi on yhteisöllisyyden kehittymisen kannalta välttämätöntä. Aidon dialogin aikaa vievässä prosessissa on arvioitava yhteisöjen sen hetkisiä rakenteita ja niiden suhdetta tavoitteisiin. Ovatko rakenteet tavoitteita tukevia vai hidastavatko ne tavoitteisiin pääsyä. Yhteistyö ei aina ole helppoa ja sitä sekä yhteistyötaitoja täytyy opetella. Etenkin pitkäkestoisen yhteisön kehittyminen on prosessi, jossa otetaan askeleita eteen ja taaksepäin. Mahdolliset vaikeat vaiheet ja ristiriidat on nähtävä mahdollisuuksina kehitykselle. Opettajan kehittäessä työtapojansa yhteisölliseen suuntaan, on hänen otettava monen tahon mielipiteet huomioon. Näitä tahoja ovat muun muassa rehtori, työtoverit, vanhemmat sekä oppilaat. Usein tavoitteiden riittävä selostus ja riittävä tiedon anto takaa eri tahojen tuen yhteisöllisyyden kehittämiseksi, sillä yhteistyötaitoja pidetään tärkeinä. Koulussa yhteisöllisyyden lisäämisen kannalta on kuitenkin tärkeää että selvitetään perusedellytyksiä kuten ovatko osapuolet sitoutuneita. (Raina – Haapaniemi 2007: 34–38, 147, 158–159.)

Yhteisörakenteiden luominen vaatii suunnitelmallisuutta. Niiden toteuttamisesta on pystyttävä yhdessä sopimaan ja toimintaa tulee ohjata. Toimiva johtajuus sekä kaikkien sitoutuminen on tämän kaiken kannalta oleellista. Jotta jäsenet voivat osallistua rakentavalla tavalla yhteisön toimintaan, edellyttää se heiltä riittäviä vuorovaikutustaitoja. Yhteinen tietoisuus on ryhmän jäsenten yhteinen tulkinta ryhmän tehtävään liittyvistä tärkeistä asioista. Näitä asioita ovat esimerkiksi tavoitteet, arvot ja menettelytavat. Yhteisen tietoisuuden kehittyminen on monimutkainen yhteisöllinen kehitysprosessi. (Raina – Haapaniemi 2007: 161, 48, 147.)

Yhteistyötaidot eivät ole luontaisia, paitsi joidenkin taipumusten osalta. Niitä täytyy siis opetella ja tämän vuoksi yhteistyö ei ole helppoa. Yhteisöllisyyden kehittäjältä vaadi-

taan kärsivällisyyttä ja uskoa parempaan. Pidempikestoisten ryhmien kehitysprosessit käynnistyvät lyhyen kuherruskuukauden jälkeen. Kehitysprosessien seurauksena voi olla kiistoja. Hankaluuksiin on kuitenkin suhtauduttava siten, että ne ovat välivaiheita, jotka mahdollistavat kehityksen. (Raina – Haapaniemi 2007: 158.)

4 Monikulttuurisuus koulussa

Kun aikuisena muistelemme lapsuuden ja nuoruuden kouluajoja saatamme muistaa tunnelmia, tiloja ja ihmisiä. Koulusta puhuttaessa saattaa mieleen myös tulla koulun sijainti ja arkkitehtuuri, fyysinen tila ja ympäristö, esinemaailma, henki, luokan toveripiiri ja suhteet opettajien ja oppilaiden välillä. Koulumuistoihin kietoutuu usein ääripäiden tunteita, kuten ahdistusta, kateutta, pelkoa ja häpeää. Koulu jättää jäljen niin hyvässä kuin pahassakin. Koulua voidaan pitää pienoismaailmana, joka heijastaa yhteisön paremman tulevaisuuden odotuksia. Siitä että lasten on lähdettävä koulutielle, ollaan oltu yhtä mieltä. Koulutuspolitiikkaan on Suomessa liittynyt vahvoja sosiaalisia tavoitteita. Koulu on peilannut yhteiskuntaa. Kasvatuksella on ollut pienessä Suomessa jalo tavoite, joka on ollut paremman isänmaan luominen. Aikaisemmin korostettiin yhteiskunnallisen vakauden, pysyvyyden ja järjestyksen säilyttämistä. Koulun tarkoitus on ollut tuottaa kunnollisuutta. Itsenäistymisen jälkeen Suomessa tarvittiin koulutettuja suomalaisia rakentamaan hyvinvointivaltiota. Nykyisin ihmisistä halutaan kouluttaa innovatiivisia, moniarvoisia ja -kulttuurisia. (Järvinen – Kolbe 2007: 69–70.)

Maahanmuuttajaoppilaiden määrä Suomen kouluissa on jatkuvasti kasvussa. Oppilaiden kieli- kulttuuri- ja koulutustausta vaihtelee suuresti: tavat, perinteet, uskonnolliset ja eettiset käsitykset voivat olla hyvin erilaisia. Oppilaiden moninaiset taustat luovat uudenlaisia haasteita koululaitokselle. Vähemmistöryhmään kuuluvilla oppilailla on oikeus kasvaa jäseneksi sekä omaan kulttuuriyhteisöön että suomalaiseen yhteiskuntaan. (Soutamo – Säily – Vilhunen 1998: 33.) Erityisesti pääkaupunkiseudulla koulujen erityisenä haasteena on vastata muun muassa metropolialueen monikulttuurisen väestön kotoutumisen haasteisiin (Rautiainen 2005: 121). Kouluyhteisöt ovat muuttumassa monikulttuurisiksi sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kuin myös opettajien myötä (Kosonen 2000: 151). Perusopetuslain (628/1998) mukaan lapsen opettamisen tärkeimpänä lähtökohtana pidetään hänen taustaansa, johon liittyvät lapsen tiedot ja taidot (Finlex 1998).

Suomessa on useita kouluja, jotka ovat oppilasrakenteeltaan monikulttuurisia. Tämä ei kuitenkaan ole vielä peruste määritellä itse kouluja monikulttuurisiksi. (Paavola – Talib 2000: 227.) Monikulttuurisuus on koulussa mahdollista vasta kun yhteisö tai yhteiskunta on aidosti suvaitseva. Koulun tehtävä on sivistää oppilaita sisältäen myös kulttuurisen pääoman tarjoamisen (Talib 2002: 141). Vuodesta 2007 lähtien peruskouluikäisten maahanmuuttajien opetukseen on kohdistettu valtion talousarviossa lisärahoitusta suomi ja ruotsi toisena kielenä opetukseen sekä oman äidinkielen opetuksen järjestämiseen. Tämän lisäksi myönnettiin valtion erityisavustusta kouluyhteisön monikulttuurisuustaitojen kehittämiseen esi- ja perusopetuksessa. (Immonen-Oikkonen 2010: 6–7.)

Koulun toiminta ja ilmapiiri heijastelevat ympäröivän yhteiskunnan arvoja, asenteita ja kulttuuria. Tämä näkyy koulun säännöissä, niin ääneen lausutuissa kuin lausumattomissa, sekä kommunikaatiossa ja vuorovaikutussuhteissa. Koulu voi toiminnallaan joko vahvistaa ympäröivän kulttuurin merkitystä tai pyrkiä ottamaan huomioon myös esimerkiksi vähemmistökulttuureita. (Paavola – Talib 2000: 226.) Monikulttuurisuus rakentuu yhteisön toiminnasta ja avoimuudesta. Saadakseen mahdollisimman kattavasti tarvitsemansa tuen, tarvitsee lapsi ja nuori turvallisuutta, yhteenkuuluvuuden tunnetta, työrauhaa sekä monikulttuuriset arvot ja käytännöt. (Rautiainen 2005: 95.) Huolimatta siitä, että monikulttuurista koulua voidaan pitää paikkana, jossa opiskelee oppilaita eri maahanmuuttajaryhmistä, ei ole syytä unohtaa, että monikulttuurisuus ja kansainvälisyyskasvatus kuuluvat olennaisena osana jokaisen nyky-yhteiskuntaan oppilaitansa valmistavan koulun oppisisältöön. Näin on siis riippumatta siitä, onko koulussa taustaltaan monikulttuurisia oppilaita vai ei. (Helske 2010: 88.)

4.1 Monikulttuurisuus

Keskustelu monikulttuurisuudesta ja siihen liittyvistä ilmiöistä on usein hankalaa, koska käsitteiden määrittely on jäänyt tekemättä tai se on vaikeaa. Keskusteluun osallistuvat henkilöt saattavat käyttää samoja käsitteitä, mutta lähempi tarkastelu saattaa paljastaa, että keskustelijoilla on hyvin erilainen käsitys samasta käsitteestä. Suomessa keskustelua monikulttuurisuudesta usein hankaloittaa käsitteiden vierasperäisyys. Käsitteet ovat muotoutuneet hyvin erilaisissa yhteiskunnissa ja konteksteissa ja näin ollen olisi tärkeää tehdä käsitteistä sopivia Suomen yhteiskuntaan. (Rastas – Huttunen – Löytty

2005: 18.) Myös kasvatushenkilöstö käyttää monikulttuurisuudesta puhuessa käsitteitä, joiden merkitys ei kuitenkaan ole puhujilleen sama. Tämän vuoksi käsitteiden selkeyttäminen on tärkeää. (Paavola – Talib 2000: 14.)

Käytännössä maailmassa ei ole yhtään täysin yksikulttuurista valtiota, vaan kaikki ovat enemmän tai vähemmän monikulttuurisia (Frisk – Tulkki 2005: 102). Yhteiskunnat ovat tavallisesti jo lähtökohtaisesti moniaineksisia. Tämä on asia, joka on toisen maailmansodan jälkeisessä Suomessa tiedostettu ja tunnustettu suhteellisen heikosti. Suomen perinteinen kulttuurinen, etninen ja kielellinen monimuotoisuus on rajautunut väestöllisesti pieniin ja osin alueellisesti rajautuviin ryhmiin. Tähän liittyvä keskustelu ei myöskään ole saanut kovin suurta painoarvoa kansallisessa politiikassa. Myös sosiaaliset ja taloudelliset erot yhteiskuntaluokkien välillä ovat Suomessa maailman mittakaavassa pieniä. Niinpä maahamme on muodostunut yhteiskunnallinen ja poliittinen ilmapiiri, jossa korustuvat erilaisuuden ja moninaisuuden sijaan kansallinen yhtenäisyys ja yhdenmukaisuus. Tilanne on kuitenkin muuttumassa, sillä viimeksi kuluneiden 15 vuoden aikana paitsi varallisuus- ja tuloerot myös maahanmuuttajien määrä on kasvanut entistä nopeammin. (Pitkänen 2011: 18.)

Suomalainen monikulttuurisuus -artikkelissa Rastas, Huttunen ja Löytty määrittelevät, että monikulttuurisessa yhteiskunnassa on aina jollakin tavalla läsnä monia erilaisia kulttuureja. Monikulttuurisuus käsite ei kuitenkaan kerro millaisia nämä yhteiskunnassa läsnä olevat kulttuurit ovat tai millaisia ovat niiden väliset suhteet. Monikulttuurisuus voi yksinkertaisimmillaan olla kuvaileva tai asiantilan toteava termi, mutta myös poliittinen ja normatiivinen käsite. Suomessa monikulttuurisuudella on viitattu erilaisten ihmisten sekä ryhmien elämiseen samassa tilassa ja ajassa, että useisiin ihanteellista yhteiskuntaa ja erilaisten ryhmien välistä yhteiseloä koskeviin käsityksiin. Kaikessa monimerkityksellisyydessään monikulttuurisuus on kiistatta epäselvä käsite. (Rastas ym. 2005: 20–26.)

Tänä päivänä monikulttuurisuuteen liittyvät ilmiöt ovat yksi ajankohtaisempia yhteiskunnallisia haasteita ympäri maailmaa (Kuusela 2007: 151). Kansallisella tasolla monikulttuurisuudella tavoitellaan nykyään kulttuurien välistä yhteiskuntaa. Tällä tarkoitetaan, että samalla alueella asuvat eri kulttuurien edustajat hyväksyvät toistensa arvot ja elämäntavat sekä ovat mahdollisimman tiiviissä vuorovaikutuksessa toistensa kans-

sa. Jotkut ovat sitä mieltä, että monikulttuurisuus edellyttää etnisten vähemmistökulttuurien ja -kielten ylläpitämistä ja kehittämistä. Tämä on esimerkiksi yksi keskeinen tavoite EU:ssa. Toiset taas mieltävät monikulttuurisuuden globalisaation synonyymina, jolloin eri kansojen kulttuurit vähitellen yhdistyvät ja kaikki kulttuurit sulautuvat yhdeksi maailmankulttuuriksi. (Frisk – Tulkki 2005: 102–104.)

4.2 Kulttuuri

Kulttuurin tiukkarajainen määrittely on mahdotonta. Laajasti ymmärrettynä kulttuuri voidaan nähdä tietylle kansakunnalle ominaisina tapoina, tottumuksina ja uskomuksina. Kulttuuria määrittävät myös kieli, aika ja paikka. Kulttuuri voidaan rinnastaa myös elämäntapaan. Luodessamme ymmärrystä ihmisten ajattelu-, tunne- ja käyttäytymiseroihin, voidaan kulttuuri tulkita mielen yhteisölliseksi orientaatioksi, joka erottaa tietyn kulttuurin jäsenet muista ryhmistä. Määrittellessämme kulttuurista samankaltaisuutta määrittellemme samalla myös erilaisuutta. Määrittely taas on aina sidoksissa määrittelijän omaan kulttuuriin, sosiaaliseen asemaan, moniin henkilökohtaisiin ajatusmalleihin sekä ajankohtaan, jolloin määrittelyä teemme. (Talib 2002: 36–37.) Jokapäiväinen elämä ja arkirutiinit muodostavat kokonaisuuksia, joiden avulla voidaan sanoa jonkun edustavan yhtä ja toisen toista kulttuuria tai traditiota. Merkitykset erojen ja yhtäläisyyksien välillä kasvavat, kun vertailu tapahtuu kahden eri kansallisen kulttuurin ja kielen välillä. Tässä tarkastelussa nousee voimakkaasti esiin kysymys omasta identiteetistä ja sen vahvuudesta. (Soutamo – Säily – Vilhunen 1998: 33.) Kulttuureja tarkasteltaessa huomio kiinnittyy usein helpommin eroavaisuuksien kuin yhtäläisyyksien korostamiseen (Frisk – Tulkki 2005: 17).

Kulttuurin ja yhteiskunnan rakenteet pitävät sisällään eritasoisia asioita, alkaen pienimuotoisimmista ryhmärakenteista jatkuen koko yhteiskunnan kattaviin rakenteisiin (Kuusela 2007: 39–40). Jokaisen yksilön oma kulttuuri rakentuu monista osakulttuureista. Jokainen meistä on osa maailmankulttuuria. Lisäksi saatamme kuulua länsimallaiseen, eurooppalaiseen ja suomalaiseen kulttuuripiiriin. Suomalaisen kulttuurin alakulttuureiksi voidaan esimerkiksi laskea kuuluvaksi saamelaiset, romanit, suomenruotsalaiset ja helsinkiläiset. Kaikilla näillä alaryhmillä on sellaisia ominaispiirteitä, joita muiden alakulttuurien edustajat eivät tunnista omakseen. Kun mietitään eri yksilöiden kuulumista erilaisiin kulttuureihin ja alakulttuureihin, on tärkeintä yksilön oma tunnusautuminen ja kuuluvaisuuden tunne kyseiseen kulttuuriin. (Frisk – Tulkki 2005: 10.)

Määriteltäessä eri valtioiden kulttuureja on kieli yksi keskeinen määrittelyn perusta. Maailmassa ei kuitenkaan ole yhtään täysin yksikielistä valtiota. (Frisk – Tulkki 2005: 44.)

Kulttuuri muodostuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Samalle kulttuuriryhmälle on ominaista yhteiset tavat, tabut ja perinteet, jotka kehittyvät ja periytyvät yhteisten näkemysten ja sanattomien sopimusten vaikutuksesta. (Frisk – Tulkki 2005: 11.) Kulttuuri käsitettä normatiivisesti lähestyessä keskeisiä määritteitä ovat arvot, asenteet, ihanteet ja erilaiset säännöt. Vieraan kulttuurin normien ymmärtäminen ja erityisesti niiden mukaan toimiminen voi olla vaikeaa. Ihminen toimii vaistomaisesti sisäistämiensä arvojen ja käyttäytymissääntöjen mukaisesti, joten vieraassa kulttuurissa voi tiedostamatta aiheuttaa halveksuntaa tai ristiriitatilanteita, toimiessa oman kulttuurin normien mukaisesti. Se mikä yhdessä kulttuurissa saattaa olla hyväksyttyä tai tavoittelemisen arvoista, voi toisessa kulttuurissa olla laitonta tai ainakin moraalisesti arveluttavaa. (Frisk – Tulkki 2005: 7.) Erilaisten kulttuurien tuntemus on parantunut. Varsinkin suurilla paikkakunnilla asuvat nuoret ovat sosiaalistuneet pienestä pitäen monikulttuuriseen ympäristöön ja kokevat erilaisten kulttuurien kirjon itsestään selvänä osana ympäröivää yhteiskuntaa. (Frisk – Tulkki 2005: 48–49.)

4.3 Kulttuurien kohtaaminen

Kulttuurien kohdatessa eri kulttuurit joutuvat sopeutumaan muutoksiin. Kulttuurien kohtaamisesta seuraa muutosprosessi, johon liittyy niin vähemmistöryhmien sopeutuminen enemmistökulttuuriin kuin enemmistön jäsenten suhtautumisen muuttuminen vähemmistökulttuurin edustajiin. Kokonaisuudessaan tätä muutosprosessia voidaan nimittää akkultaatioprosessiksi. (Liebkind 2000: 13.) Akkulturaatio on keskeinen käsite kun puhutaan kulttuurien kohtaamisesta ja sopeutumisesta uuteen kulttuuriin. Tavallisesti termillä tarkoitetaan kulttuurien kohtaamisesta aiheutuvaa muutosta. Termi marginalisoituminen tässä yhteydessä kuvaa asennetta, jossa sekä oma että uusi kulttuuri torjutaan. Separatio eli eristäytyminen tarkoittaa puolestaan sitä, että henkilö sitoutuu vahvasti omaan kulttuuriinsa, mutta torjuu uuden kulttuurin ja kontaktit siihen. Assimilaatiossa eli sulautumisessa kysymys on siitä, että henkilö jättää oman kulttuurinsa ja omaksuu uuden kulttuurin tilalle. Integraatio kuvaa ihanteellisinta lopputulosta, sulautuessa uuteen kulttuuriin. Integraatiossa henkilö säilyttää ja arvostaa omaa alkuperäistä kulttuuriansa, mutta kunnioittaa ja omaksuu myös uuden kulttuurin.

Sosiaalinen käyttäytyminen on täysin riippuvainen kulttuurista ja varsinkin sen eettisistä periaatteista. Vieraan kohtaamiseen liittyy aina ennakoasenteita ja suhtautumistapoja, joista harvoin olemme edes tietoisia. (Frisk – Tulkki 2005: 53.) Se kulttuuri, johon kasvamme, määrittää tavan jolla hahmotamme asioita ja elämää yleensä. Ajatus- ja arvomaailma syntyvät elinympäristön kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa. Tuttu ja turvallinen tapa reagoida tilanteisiin on useimmiten elämäntapa, joka on itsestään selvä. Yksilö tarkastelee uusia kokemuksia toisessa kulttuurissa oman maailmankuvansa kautta. Omaksumamme tavat, merkit ja merkitykset ohjaavat jokapäiväistä elämää ja sosiaalista kanssakäymistä sekä helpottavat orientoitumista uusiin tilanteisiin. Arvot, uskomukset ja olettamukset ohjaavat käyttäytymistä siitä huolimatta, ettei niitä aina osaa pukea sanoiksi. (Oksi-Walter – Roos – Viertola – Cavallari 2009: 87.)

Uudessa kulttuurissa sosiaalisen kanssakäymisen ymmärtäminen ja tulkitseminen on haasteellista. Uuden asuinmaan kulttuurin rakenteiden opettelu ja uuden ajattelutavan ymmärtäminen tapahtuvat vasta pitkän ajan kuluessa syvätasolla. Hyvän verbaalisen kielitaidon lisäksi tähän tarvitaan kulttuurista kielitaitoa, joka tarkoittaa kulttuurille ominaisten ja olennaisten koodien riittävää ymmärrystä. Vasta tämän sopeutumisen tason saavutettua voidaan puhua kulttuurisesta tasapainosta. Tällöin kysymys on tiedostamattomasta tiedosta siitä, kuinka asiat toimivat tietyssä yhteisössä. (Oksi-Walter ym. 2009: 87–89.)

On havaittu, että nuorten henkilöiden on tavallisesti helpompi omaksua uusi kulttuuri, kun taas vanhemmat pitäytyvät mieluummin alkuperäisessä kulttuurissa ja sen moraalissäännöissä. Tästä johtuen maahanmuuttajanuorten ja vanhempien välille syntyy usein ristiriitoja. (Kuusela 2007: 158.) Suomessa syntyneet maahanmuuttajataustaisten perheiden lapset sekä nuorena maahan muuttaneet, elävät usein kahden kulttuurin ristipaineessa. Kotona heihin kohdistuu odotuksia elää perheen omien kulttuurisääntöjen mukaan, kun taas kaveripiiri ja ympäröivä yhteiskunta luo paineita mukautua suomalaisen kulttuuriin sekä sen arvoihin ja normeihin. (Frisk – Tulkki 2005: 48–49.) Nuoria maahanmuuttajia on tutkittu varsin vähän. Tämän vuoksi ei tunneta tarpeeksi hyvin niitä tekijöitä, jotka voisivat suojata nuoria heidän etniseen taustaansa ja vähemmistö-

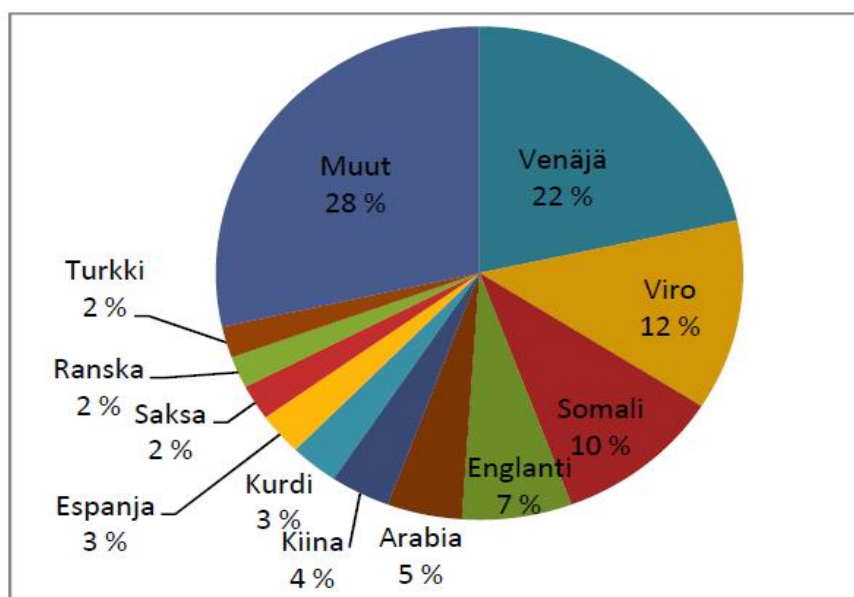
asemaansa liittyviltä kielteisiltä kokemuksilta. On kuitenkin todettu, että syrjäntäkokemuksilla on monella tapaa kielteinen vaikutus nuorten maahanmuuttajien hyvinvointiin. (Liebkind – Jasinskaja-Lahti 2000: 112–113.)

Kulttuurinen, kielellinen ja kansallinen monimuotoisuus näkyy entistä selkeämmin kauduilla, asuinympäristöissä ja työpaikoilla. Arjen kohtaamistilanteet muuttuvat, kun ihmiset puhuvat suomen ja ruotsin lisäksi monia muitakin kieliä ja heidän kulttuuriset taustansa ovat monimuotoiset. Näin itsestään selvinä pidetyt toimintatavat voivat poiketa totutuista. Entistä useammin on pohdittava, miten kulttuurien välinen vuorovaikutus saadaan toimimaan niin, että asiat saadaan hoidettua toivotulla tavalla. Parhaimmillaan tällainen pohdinta ja arjen vuorovaikutustilanteet toimivat oppimiskokemuksina, jotka tarjoavat mahdollisuuden kehittää valmiuksia kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Kun vuorovaikutus on toimivaa, myös epätietoisuus ja epäluuloisuus vähenevät ja mahdollisten ristiriitojen ratkaiseminen helpottuu. Vuorovaikutuksella on kuitenkin aina oma ympäristönsä ja tilansa, joka tuo mukanaan erilaisia välineitä, sääntöjä ja tavoitteita. Kun puhumme kulttuurien välisestä vuorovaikutuksesta, on kuitenkin syytä muistaa, että vuorovaikutus ei koskaan tapahdu abstraktien kulttuurien vaan ihmisten välillä. Yksilöiden väliset erot ovatkin usein suurempia kuin kulttuurien väliset. Kulttuuri ei myöskään ole selvärajainen kokonaisuus, eikä sitä pidä nähdä ihmisen hallussa olevana, pysyvänä ominaisuutena. (Pitkänen 2011: 17–21.)

4.4 Muuttoliike nykypäivänä ja tulevaisuudessa

Liikkuvuuden lisääntymisestä johtuen ihmiset kohtaavat tänä päivänä yhä useammin toisista kulttuureista tulevia henkilöitä. Maiden välisen vuorovaikutuksen, poliittisen yhdentymisen ja globalisaation vaikutuksesta eri kulttuurien sekoittuminen tulee myös entisestään lisääntymään. (Frisk – Tulkki 2005: 103–104.) Liikkuminen maasta toiseen on tänä päivänä helpompaa, nopeampaa ja halvempaa kuin koskaan aikaisemmin. Rajat ylittävän liikkuvuuden seurauksena syntyy uudenlaisia monikulttuurisen arjen toimintaympäristöjä niin perheisiin, asuinalueille kuin työ- ja opiskeluelämäänkin. Suo messakin tämä näkyy niin sanottuna kotikansainvälistymisenä, jossa arjen kontaktit ja aktiviteetit ovat etenevästi paitsi maantieteellisiä myös kulttuurisia rajoja ylittäviä. Kansainvälistyminen tuo ihmisten väliselle vuorovaikutukselle myös uudenlaisia haasteita, sillä kansainvälisissä ja monikulttuurisissa toimintaympäristöissä tarvitaan monenlaisia toimintavalmiuksia, niin kielellisiä kuin kulttuurillisia. (Pitkänen 2011: 9.)

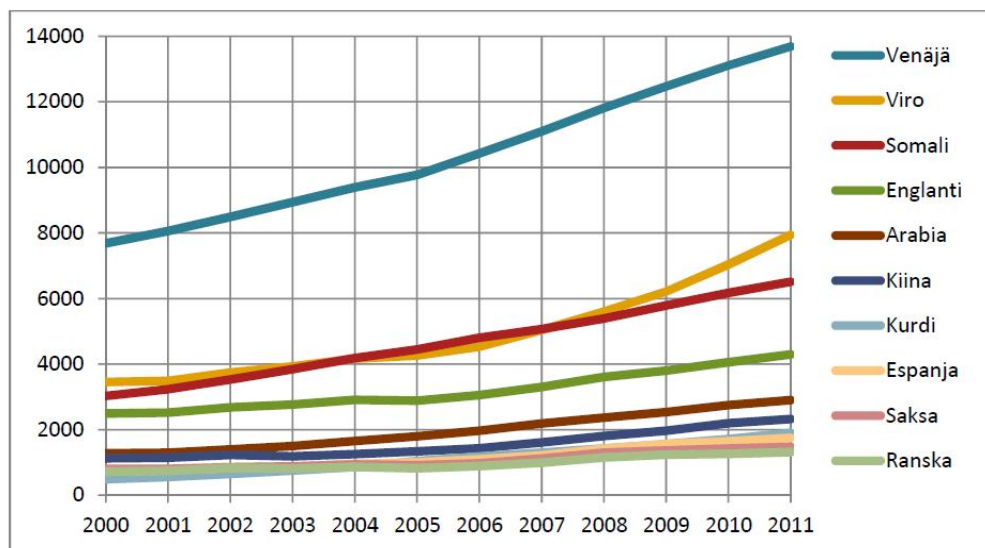
Maahanmuuton kasvu on yksi keskeisistä tekijöistä, joiden seurauksena suomalaisen yhteiskunnan monimuotoisuus lisääntyy (Pitkänen 2011: 18). Ihmisten muuttamiseen maasta toiseen on monta syytä. Osa ihmisistä tulee pakolaisina, jotkut paluumuuttajina ja suuri joukko tulee perheen yhdistämisen seurauksena tai avioliiton kautta. Siirtolaiset muuttavat uuteen maahan tekemään työtä. Lisäksi suuri osa ihmisiä siirtyy vaihto-opiskelijoiksi ammatillisiin oppilaitoksiin, ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin. (Kuu-sela 2007: 152.)



Kuvio 1. Helsingin vieraskieliset äidinkielen mukaan 1.1.2011 (Helsingin ulkomaalaisväestö vuonna 2011: 5).

Edellä esitellyssä kuviossa näkyvät Helsingin vieraskielisten äidinkielet vuonna 2011. Eniten Helsingissä oli venäjän kieltä puhuvia. Heitä oli 22 % joka on 13 684 henkilöä. Tämä määrä vastaa joka viidettä vierasta kieltä puhuvaa. Venäjän jälkeen puhutuimmat äidinkielet olivat viro 12 % ja somali 10 %. Molempien kielten yhteensä puhuttu määrä vastaa useampaa kuin joka kymmenestä vieraskielistä. Melko suuri kieliryhmä Helsingissä oli englanti, jota äidinkielenään puhui 7 % vieraskielisestä väestöstä. Venäjän, viro, somalin ja englanninkieltä äidinkielenään puhuvien kieliryhmät muodostivat puolet koko vieraskielisten ryhmästä. Helsingissä oli kymmeniä pieniä kieliryhmiä, joihin kuuluu alle sata henkeä. Muu äidinkielikenttä neljän suurimman kieliryhmän jälkeen oli monipuolinen. (Helsingin ulkomaalaisväestö vuonna 2011: 5.)

Yhteensä 23 % Helsingin vieraskielisistä puhui venäjää tai muita entisen Neuvostoliiton alueen kieliä. Baltian alueen kieliä puhui 13 %, kun taas länsieurooppalaisia kieliä 17 %. Itäeurooppalaisia kieliä puhui 5 %. Pohjois-Afrikan ja Lähi-idän kieliä puhui 12 % ja muita Afrikassa puhuttavia kieliä puhuttiin yhteensä 13 %. Helsingin vieraskielisistä 15 % oli aasialaisia kieliä puhuvia. (Helsingin ulkomaalaisväestö vuonna 2011: 5.)



Kuvio 2. Helsingin kymmenen suurimman vieraskielisen kieliryhmän kehitys 2000–2011 (Helsingin ulkomaalaisväestö vuonna 2011: 14).

Kuviossa 2. näkyy Helsingin kymmenen suurimman vieraskielisen kieliryhmän kehitys vuosina 2000–2011. Vieraskielisten määrä on yli kaksinkertaistunut 2000 -luvun aikana. Se on kasvanut lähes 34 000 hengellä ja määrä on kasvanut noin 4000 henkilöllä vuosittain. Vielä 1980-luvulla koko Suomen ulkomaalaisväestö oli hyvin vähäinen, mutta 1990-luvun alussa alkoi ulkomaalaistaustaisen väestön nopea kasvu. Ulkomaalaisväestön osuutta ja maahanmuuttoa kasvattivat monet asiat. Näitä olivat esimerkiksi Suomen vuonna 1995 solmitun EU -jäsenyyden myötä tapahtunut yleinen kansainvälistyminen, Neuvostoliiton hajoaminen ja paluumuuton alkaminen sekä levottomuudet ja pakolaisuuden kasvu entisen Jugoslavian, Irakin ja Somalian alueelta. (Helsingin ulkomaalaisväestö vuonna 2011: 13.)

Äidinkielenään venäjää puhuvien määrä on kasvanut 78 % vuosina 2000–2011 ja näin ollen he ovat säilyttäneet johtoasemansa. Lähes sama suuruusjärjestys on säilynyt koko 2000-luvun äidinkiellittäin vieraskielisten määrässä. Vironkielisten määrä on 2000-luvun loppupuolella lähtenyt nopeaan kasvuun ja ollut hyvin voimakasta viimeisinä

muutamina vuosina. 2000-luvulla viron kieltä puhuvien määrä Helsingissä on kasvanut 130 %. Espanjaa ja arabiaa äidinkielenään puhuvien määrä on kasvanut myös nopeasti toisin kuin englantia, saksaa ja ranskaa puhuvien osuus. Näitä kieliä puhuvien osuus on kasvanut hitaammin kuin muiden isojen kieliryhmien. Kurdinkieliset ovat tulleet kymmenen suurimman äidinkielen ryhmään ja on suurista kieliryhmistä kasvanut nopeinten. (Helsingin ulkomaalaisväestö vuonna 2011: 13.)

Pääkaupunkiseudun kuntien tilasto- ja tutkimusyksiköt ovat yhteistyönä laatineet ennusteen vieraskielisen väestön kasvusta Helsingin seudulla vuoteen 2030 mennessä. Ennuste on laadittu vuonna 2009. Ennusteessa on käytetty ulkomaalaisuuden määrittelyssä vieraskielisyyttä, sillä äidinkieli pysyy yleensä muuttumattomana, vaikka kansalaisuus muuttuisi. Ennusteesta käy ilmi, että vieraskielisen väestön määrän ennustetaan kasvavan Helsingissä vuoteen 2030 mennessä noin 64 000 henkilöllä. Vuonna 2030 Helsingin asukkaista 19 % olisi taustaltaan vieraskielisiä, mikä on 128 000 henkilöä. Kokonaisuudessaan Helsingin seudulla vieraskielisiä asuisi 15 % eli 243 000 henkeä. (Helsingin ulkomaalaisväestö vuonna 2011: 15.) Helsingin seudun kuntiin luetaan Helsinki, Vantaa, Espoo, Kerava, Kirkkonummi, Kauniainen, Hyvinkää, Järvenpää, Vihti, Sipoo, Tuusula, Nurmijärvi, Mäntsälä, Pornainen (Helsingin ulkomaalaisväestö vuonna 2011: 4). Vieraskielisten osuus Helsingin väestön kasvusta voi olla jopa 86 % (Helsingin ulkomaalaisväestö vuonna 2011: 15).

5 Opinnäytetyön toteutus

5.1 Tutkimusmenetelmä ja aineiston hankinta

Opinnäytetyömme aineiston olemme keränneet lomakekyselyillä ja haastatteluilla. Seuraavaksi esittelemme aineistonhankinnan etenemistä sekä aineiston analysoinnin toteutumista.

5.1.1 Kyselylomake

Ensimmäinen vaihe aineistonkeruussamme oli kyselylomake (Liite 1). Lomakehaastattelu on paikallaan silloin, kun haastateltavia on monta ja haastateltavat edustavat melko yhtenäistä ryhmää. Lomakehaastattelu on nopea tapa kerätä tietoa. Lomakehaastattelun tekijät saattavat löytää vastauksista huomioon otettavia asioita, mikäli seuraavassa

vaiheessa on tarkoitus toteuttaa avoin tai puolistrukturoitu haastattelu. (Metsämuuronen 2001: 41.) Toimitimme kyselylomakkeita Myllypuron yläasteelle koko kasvatushenkilökunnan verran eli 29 kappaletta. Lomakkeiden jaossa meitä auttoi koulun rehtori. Lomakkeissa oli viisi avointa kysymystä yhteisöllisyydestä ja monikulttuurisuudesta. Kyselylomakkeiden kautta kasvatushenkilökunnalla oli mahdollisuus jättää yhteystietonsa, mikäli he olivat halukkaita osallistumaan haastatteluun koskien opinnäytetyömme aihetta. Kasvatushenkilökunnalla oli noin viikko aikaa täyttää kyselylomakkeita, jonka jälkeen kävimme noutamassa ne koululta. Lomakkeita palautui meille yhteensä kymmenen.

Palautuneiden kyselylomakkeiden vastaukset olivat varsin lyhyitä, muutaman lauseen tai ranskalaisin viivoin annettuja, eivätkä ne olleet informatiivisesti kovinkaan kattavia. Jotkut vastaukset ja kommentit selvästi toistuivat lomakkeissa, mutta osasta vastauksista oli vaikeaa saada selkoa. Saimme lomakkeiden kautta palautetta, että osa vastaajista oli kokenut kysymyksiimme vastaamisen hankalaksi, koska olimme jättäneet käsitteen *yhteisöllisyys* määrittelemättä. Teimme kyselylomakkeista yhteenvedon sekä kirjassimme ylös meissä kysymyksiä herättäneet ja epäselvät kohdat. Kyselylomakkeet toimivat hyvänä pohjana haastattelukysymyksiä laatiessamme ja haastatteluja tehdesämme. Jakamalla kyselylomakkeet koko kasvatushenkilökunnalle annoimme mahdollisuuden kaikille halukkaille osallistua haastatteluun. Lomakkeissa painotimme haastattelun vapaaehtoisuutta ja haastatteluun osallistuvien anonymiteettia.

5.1.2 Haastattelu

Varsinaisen opinnäytetyömme aineiston keräsimme haastatteluilla. Haastatteluihimme osallistui yhteensä viisi kasvatushenkilökunnan jäsentä. Haastateltavista neljä jätti yhteystietonsa kyselylomakkeiden välityksellä. Viidennen haastateltavan tavoitimme sähköpostitse. Haastattelut järjestettiin Myllypuron yläasteella ja ne toteutettiin puolistrukturoiduilla kysymyksillä, jotka oli jaettu kolmen teeman alle. Haastattelu tapahtuu tutkijan aloitteesta ja muistuttaa keskustelua. Se tosin on tutkijan johdattelemaa keskustelua, jossa tavoitteena on selvittää mitä haastateltavalla on mielessään. (Eskola – Suoranta 1998: 85.) Haastattelun etu on joustavuus. Haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, selventää ilmaisumuotoa ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Samanlaista mahdollisuutta ei ole esimerkiksi postitse tai sähköisesti tehtävässä kyselyssä. (Tuomi – Sarajarvi 2009: 73.) Haastattelussa tutkija on suorassa kielellisessä

vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Tilanne luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa. (Hirsjärvi – Hurme 2010: 34.)

Sovimme etukäteen haastateltavien kanssa päivämäärät ja kellonajat, jolloin haastattelut suoritetaan. Haastattelut toteutuivat sovitusti. Haastattelun runko (LIITE 2) oli laadittu etukäteen ja kysymykset oli lähetetty haastateltaville hyvissä ajoin ennen haastattelutilannetta. Haastattelussa oleellisinta on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta aiheesta. Tällöin on perustelua antaa haastattelukysymykset tai aiheet haastateltaville etukäteen tutustuttavaksi. Haastattelun onnistumisen kannalta on suositeltavaa, että haastateltavat voivat halutessaan tutustua kysymyksiin rauhassa. Tämä on mahdollista kun haastatteluluvasta ja haastattelun ajankohdasta sovitaan. (Tuomi – Sarajärvi 2009: 73.) Käytimme puolistrukturoitua haastattelumenetelmää. Kyseisessä haastattelumenetelmässä kysymykset, niiden muotoilu ja järjestys ovat samat kaikille haastateltaville, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole annettu. Jokainen haastateltava saa vastata omin sanoin kysymyksiin. (Eskola – Suoranta 1998: 86.) Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset on määrätty ennalta, mutta haastattelija voi vaihdella niiden sanamuotoa. Kyseiselle haastattelumenetelmälle on myös ominaista, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. (Hirsjärvi – Hurme 2010: 47.)

Nauhoitimme haastattelut haastateltavien luvalla. Haastattelujen tallentaminen mahdollistaa kommunikaatiotapahtumasta olennaisten asioiden säilyttämisen ja mahdollistaa sujuvan haastattelutapahtuman ilman turhia katkoja. Pyrittäessä haastattelutilanteessa mahdollisimman luontevaan ja vapautuneeseen keskusteluun, olisi haastattelijan pystyttävä toimimaan ilman kynää ja paperia. (Hirsjärvi – Hurme 2010: 92.) Haastattelut tehtiin yhden viikon sisällä kahtena eri päivänä. Olimme varanneet kullekin haastattelulle aikaa 45 minuuttia. Lyhyin haastattelu kesti noin 16 minuuttia ja pisin noin 40 minuuttia. Haastatteluihin oli varattu oma tila, jossa olimme molemmat opinnäytetyön tekijät mukana. Sovimme etukäteen roolit haastattelutilanteisiin. Toisen rooli oli esittää haastattelukysymykset ja mahdollisia tarkentavia kysymyksiä ja toisen rooli oli huolehtia nauhurin toiminnasta ja tuoda esille, mikäli haastateltavan kyselylomakkeessa oli ilmennyt jotain kysymyksiä herättävää. Vuorottelimme rooleja haastattelutilanteissa.

Olimme etukäteen lukeneet haastatteluun liittyvää kirjallisuutta sekä keskustelleet haastattelutilanteessa toimimisesta. Haastattelutilanteessa haastattelija on samalla sekä osallistuva että tutkiva persoona. Haastattelija ottaa osaa tilanteeseen ihmisenä, mutta kuitenkin häneltä vaaditaan oman osuuden minimoimista. Tämä tarkoittaa sitä, että hänen tulisi olla puolueeton. Haastateltava ei saisi tuoda esille mielipiteitään, ei heittäytyä väittelyyn, eikä hämmästellä mitään. (Hirsjärvi – Hurme 2010: 97.) Pyrimme haastattelutilanteissa olemaan neutraaleja, antamaan aikaa vastata sekä ennen kaikkea kuuntelemaan ja ymmärtämään mitä haastateltavat meille kertoivat. Kiinnitimme myös huomiota ettemme johdattelisi haastateltavia. Nauhurin käyttöä harjoittelimme etukäteen sekä teimme keskenämme yhden harjoitushaastattelun. Saatuamme haastatteluaineiston kasaan totesimme kyselylomakkeiden hyötyarvon varsin pieneksi. Haastatteluissa toistuivat samat asiat kuin kyselylomakkeissa, mutta haastatteluiden vastaukset olivat monipuolisempia ja niissä asioita puitiin laajemmin ja syvällisemmin. Emme siis katsoneet tarpeelliseksi ottaa lomakekyselyjen kautta keräämäämme aineistoa mukaan siihen aineistoon, jota lähdimme analysoimaan.

5.2 Aineiston analysointi

Ennen analyysin aloittamista annoimme haastateltaville koodinimet ja litteroimme tekemämme haastattelunauhat. Luimme haastatteluaineiston useaan kertaan läpi, saadaksemme hyvän kokonaiskuvan vastauksista ja helpottaaksemme analysointia. Teemoittelu oli luonnollinen valinta aineiston analysoinnille ottaen huomioon käyttämämme aineistonhankintamenetelmän. Teemoittelun avulla tekstiaineistosta saadaan esille koelma erilaisia vastauksia tai tuloksia kysymyksiin, joita on esitetty. Teemoittelun avulla pyritään löytämään ja sen jälkeen erottelemaan tekstimassasta tutkimusongelman kannalta oleelliset aiheet. (Eskola – Suoranta 1998: 174, 179.)

Litterointiaineisto oli varsin runsas, joten jaottelimme ensin haastateltavien vastaukset omiksi ryhmiksi käyttäen apunamme haastattelukysymyksiä. Keräsimme haastattelukysymysten alle haastateltavien esiin tuomat, tutkimuskysymyksiemme kannalta oleelliset asiat. Tämä jaottelu sen vuoksi, että haastattelijoiden vastaukset esittämiimme kysymyksiimme saattoivat nousta esiin missä vaiheessa haastattelua tahansa, eikä välttämättä juuri kyseisen kysymyksen kohdalla. Tässä vaiheessa putosi paljon epäoleellista tekstiä pois. Jaottelua tehdessämme karsimme kaiken esittämiemme kysymysten kannalta merkityksettömän haastatteluaineiston. Seuraavaksi koodasimme numeroimalla

jäljellä olevasta haastatteluaineistosta usein toistuvia asioita. Havaintojen pelkistämässä olennaista on havaintojen yhdistäminen. Näin ollen havaintomäärästä tulee hieman hallittavampi. (Alasuutari 2011: 40.)

Aineistoa oli edellisten käsittelyvaiheiden jälkeen edelleen runsaasti ja sieltä vaikutti nousevan paljon mielenkiintoisia asioita. Lukuisista mielenkiintoisista seikoista huolimatta valintaa oli tehtävä ja pohdittava, mitkä asiat ovat tutkimuskysymystemme kannalta oleellisia. Vaikka aineistoa voi tarkastella monesta eri näkökulmasta, on tärkeää kiinnittää huomio siihen, mikä on juuri sen tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja kysymyksenasettelun kannalta olennaista (Alasuutari 2011: 40). Tutkimuskysymyksiimme nojaten haastatteluaineistosta esiin nousi neljä teemaa: yhteisöllisyyden muodostuminen, monikulttuurisuuden tuomat positiiviset asiat yhteisöllisyyteen, monikulttuurisuuden tuomat haasteet yhteisöllisyyteen sekä kehittämissuhteet.

6 Tulokset

6.1 Yhteisöllisyyden muodostuminen

Useimpien haastateltavien mukaan koulun rakenteista on pyritty luomaan sellaisia, että ne tukisivat yhteisöllisyyttä koulussa. Haastatteluissa esille tulleet koulun yhteisöllisyyttä tukevat rakenteelliset tapahtumat ja toiminnot ovat orientaatiopäivät, tiistaituokiot, ryhmänohjaustunnit, teemapäivät ja -viikot, erilaiset juhlat, vanhempainvartti ja -ryhmät, oppilaskuntatoiminta ja samanaikaisuusopetus. Orientaatiopäivät aloittavat Myllypuron yläasteen lukuvuoden. Orientaatiopäivät ovat syksyn ensimmäisellä kouluviikolla. Ne järjestetään luokkatasoisesti ja niissä keskitytään koulun käytänteisiin tutustumiseen sekä ryhmäytymiseen. (Opetussuunnitelma 2012: 4; Myllypuron yläasteen koulu 2012: Opetus.) Haastateltavat kertoivat näin siis orientaatiopäivien tukevan yhteisöllisyyden muodostumista. Tiistaituokio on koko koulun yhteinen kasvatus- ja tiedotustilaisuus, joka järjestetään kahden viikon välein (Opetussuunnitelma 2012: 4). Useat haastateltavat toivat sen esille tärkeänä tapahtumana, sillä se kokoaa kaikki koulun oppilaat samaan paikkaan. Ryhmänohjaustunti on kerran viikossa ja se on merkitty oppilaiden lukujärjestykseen (Opetussuunnitelma 2012: 4). Haastateltavien mukaan myös erilaiset ohjelmat tukevat yhteisöllisyyttä, kuten KIVA koulu ja Friends -ohjelmat. Yksi haastateltava kertoi Friends -ohjelman olevan suunniteltu esimerkiksi masentuneiksi

suuden ehkäisyyn ja sitä on käytetty ryhmänohjaustunneilla. Friends -ohjelmaa toteutetaan Myllypuron yläasteen 7. ja 10. -luokilla. KIVA koulu -ohjelma on koulukiusaamisen vähentämiseksi tehty ohjelma ja se käynnistyi vuonna 2010. (Myllypuron yläasteen koulu 2012: Hankkeet.)

Teemapäivien ja -viikkojen aikana kerrottiin koulussa syvennyttävän erilaisiin aihekokonaisuuksiin, joita toteutetaan koko koulun laajuisesti tai luokkatasoisesti. Koulun teemapäivissä ja projekteissa toteutuu oppiaineiden välisen yhteistyön lisäksi toiminnallisuus ja elämyksellisyys (Opetussuunnitelma 2012: 6). Suurin osa haastateltavista nosti vastauksissaan esille myös erilaiset juhlat yhteisöllisyyden tukemiseksi. Oppilaat pääsevät mukaan juhlien järjestämiseen. Tarkoituksena on, että juhliin osallistuvat kaikki koulun oppilaat. Erityisjärjestelyjä tehdään tarvittaessa niin, että jokaiselle löytyy tapa osallistua heille sopivalla tavalla. Monet haastateltavat toivat esille, että oleellista yhteisöllisyyden rakentumisen kannalta on, että koulussa suunnitellaan koko koulun yhteisiä tapahtumia. Haastatteluista kävi vahvasti ilmi koulussa pyrittävän siihen, että kaikki ottaisivat osaa yhteiseen toimintaan.

...meillä on niinkun yleensä kaikki oppilaat riippumatta nyt sitten siitä kulttuurista tai onko esimerkiksi erityisluokan oppilas tai yleisopetuksen oppilas niin kaikki on aina kaikissa jutuissa mukana...(H3)

Vanhempainvartti sekä vanhempainryhmät nousivat useassa haastattelussa esille ja niitä pidettiin koulun yhteisöllisyyttä tukevinä. Kaikissa haastattelussa korostui selkeästi, että koulun ja vanhempien välistä yhteistyötä pidetään erittäin tärkeänä. Yksi haastateltavista kertoi, että vanhempainvartissa opettaja tapaa oppilaan vanhemmat. Vanhempainvartti järjestetään kerran lukuvuodessa. Se on huoltajan ja ryhmänohjaajan tapaaminen, johon oppilas yleensä osallistuu. Koulu järjestää vanhempainiltoja kaikille luokka-asteille sekä keskusteluiltoja erilaisista teemoista. Teemat voivat liittyä oppilaan hyvinvointiin ja koulunkäyntiin tai koulun kehittämiseen. (Opetussuunnitelma 2012: 11.) Koulussa järjestettävien vanhempainryhmien kerrottiin olevan keskustelu- ja vertaistukiryhmiä, joita on järjestetty tähän mennessä somalin sekä suomen kieltä puhuville.

...ja yhteisöllisyyttä on lisännyt mun mielestä esimerkiksi semmonen asia et meillä on ollut alustavasti tai pienessä määrin vanhempainryhmiä, kesku-

teluryhmiä jotka on vertaisryhmiä, niin kyllähän se vanhempienkin vertaisuus ja tietosuus koulusta vaikuttaa näihin lapsiin. (H1)

Myllypuron yläasteella on käytössä erilaisia tukimuotoja ja pedagogisia järjestelyitä, kuten samanaikaisuusopetus, joilla varmistetaan kaikille edellytystensä mukainen oppiminen (Opetussuunnitelma: 4). Haastateltavat pitivät samanaikaisuusopetusta tärkeänä, sillä sen avulla oppilaat näkevät konkreettisen esimerkin yhdessä toimimisesta. Eräs haastateltavista kertoi samanaikaisuusopetuksessa olevan kaksi opettajaa yhtä aikaa pitämässä tuntia. Opettajat toimivat tasavertaisina ja osallistuvat molemmat myös tuntien suunnitteluun. Haastateltavien mielestä on tärkeää, että oppilaat saavat opettajilta positiivisen esimerkin yhdessä toimimisesta.

...mun mielest sekin (samanaikaisuusopetus) tuo sitä yhteisöllisyyttä koska tota oppilaat myöskin näkee miten opettajat toimii yhdessä. (H1)

Haastateltavat nostivat esille sekä oppilaiden vaikutusmahdollisuudet että vastuun. Oppilaille halutaan antaa mahdollisuus vaikuttaa koulun arkeen ja siellä toimimiseen sekä pyritään ohjaamaan heitä ottamaan vastuuta omasta sekä muiden oppimisesta. Useat haastateltavat toivat esille oppilaiden hyvät vaikutusmahdollisuudet, jotka toteutuvat esimerkiksi oppilaskuntatoiminnan kautta. Oppilaskuntatoimintaa pidettiin tärkeänä rakenteena, sillä sitä kautta oppilaiden on mahdollista saada äänensä kuuluviin. Oppilaskunnan muodostavat kaikki koulun oppilaat ja jokaiselta luokalta valitaan jäsenet oppilaskunnan hallitukseen. Valinnan suorittavat luokan oppilaat ja näiden valittujen edustajien kautta oppilaat osallistuvat oppilaskunnan hallituksen ja koulun johtokunnan toimintaan. (Opetussuunnitelma 2012: 7.)

...oppilaskunnan ja oppilaiden ääni tulee näkyviin ja oppilaskunnassa toimii niinku monelaisia oppilaita monelt kulttuuritaustalt, niin se tuo sitä yhteisöllisyyttä. (H1)

Haastatteluissa kävi ilmi kasvatushenkilökunnan kokevan, että heillä on kollektiivinen vastuu oppilaista. Monien haastateltavien mielestä koulussa tarvitaan yhteistoimijuutta, sillä kukaan opettaja ei voi tehdä työtä yksin. Haastateltavat kokivat, että jokaisella työyhteisön jäsenellä on velvollisuus auttaa kaikkia oppilaita pystymällänsä tavalla. Kasvatushenkilökunnasta useat kokivat, että heillä on kokonaisvaltaisempi vastuu oppilaisista kuin pelkkä opettaminen. Muutaman haastateltava toi esiin, että koulussa käsiteltävillä asioilla on suuri merkitys, sillä koulu kokoaa kaikki alueen nuoret yhteen. Kaikki

haastateltavat kokivat yhteiset säännöt, käytänteet ja niiden yhdessä luomisen tärkeiksi. Koulun toimintaa kuitenkin ohjaavat opetussuunnitelma sekä koulun järjestys-säännöt.

Autonomian rajat on se mitä sanoo opetussuunnitelma, mitä sanoo yhteiset pelisäännöt. (H4)

Kyl mä ajattelen että meidän koulussa on aika hyvin päästy siihen että meillä on ainakin, että meillä opettajilla on kollektiivinen vastuu oppilaista. (H2)

Monet haastateltavat pitivät yhteisöllisyyden muodostumisessa tärkeänä henkilökunnan asenteita ja työtapoja sekä rehtorivetoisuutta. Kaikkien haastateltavien mielestä Myllypuron yläasteella vallitsee suuri halu tehdä ja kehittää toimintaa. Haastateltavat toivat esille kuinka opettajakunta on omistautuvaa, motivoitunutta sekä sitoutunutta. Koulussa ollaan joustavia ja muutosvalmiita ja asioihin tehdään muutoksia, mikäli jokin koetaan toimimattomaksi. Työyhteisö koettiin hyväksi. Useiden haastateltavien mukaan opettajat puhuvat yhteisöllisyydestä ja toimivat yhdessä. He kokevat, että henkilökunta saa äänensä kuuluviin erilaisten väylien kautta, joita ovat muun muassa erilaiset tiimit, opettajankokoukset ja palaverit. Koulussa toimii jaettu johtajuus. Koulun johdon katsottiin luovat mahdollisuudet onnistumiselle sekä viimekädessä määrittelevän ne reunaehdot, joiden mukaan toimitaan. Aktiivista opinto-ohjaajaa, rehtoria ja apulaisrehtoria pidettiin tärkeänä yhteisöllisyyden muodostumisessa.

Meillä on mun mielestä hyvä porukka täällä töissä. (H2)

Se (yhteisöllisyys) on hyvin rehtori vetosta. Tai siis positiivisesti, että niinku se on mun mielestä, se on niinku johdon asia luoda niitä reunaehtoja ja opettajat sitte.. opettajal on autonomia, mut että jos opettajat nyt kuitenkin suostuu näihin, niin se tuo sitä yhteisyyttä. (H1)

6.2 Monikulttuurisuuden tuomat positiiviset asiat yhteisöllisyyteen

Suurin osa haastateltavista nosti esiin positiivisen diskriminaation rahan. Haastateltavat kokivat positiivisen diskriminaatio rahan olevan myönteinen seuraus siitä, että Myllypuron yläaste ymmärretään monikulttuuriseksi kouluksi. Kyseinen tuki mahdollistaa haastateltavien mukaan nykyisen kaltaiset resurssit, kuten mahdollisuuden panostaa kasvatushenkilökunnan määrään koulussa, joka puolestaan mahdollistaa pienemmät ryhmä-

koot ja sitä kautta yksilöllisemmän tuen tarjoamisen oppilaille. Henkilökunnan riittävä määrä, yksilöllisen tuen tarjoaminen oppilaille ja pienet ryhmäkoot mahdollistavat haastateltavien mukaan puitteet yhteisöllisyyden paremmalle toteutumiselle.

Jonkunverran meillä tietysti on resurssia siinä mielessä tuota.. Meidän kouluhan saa sitä pedagogista tuota, anteeks positiivisen diskriminaation rahaa, niin tuota.. Sitä käytetään paljon palkkoihin tietysti, et meillä on vähän enemmän henkilökuntaa tai resurssiopettajia tai kouluavustajia, mutta sitä voidaan käyttää myöskin tämmösiin oppimateriaaleihin tai johonkin muuhunkin että me voidaan myös niissä puitteissa hieman enemmän satsata johonkin juttuun vähän enemmän kun ehkä joku toinen koulu. (H3)

Toki se (monikulttuurisuus) teettää töitä ja se on yksi syy minkä takia meidän koulu saa ylimäärästä rahaa Helsingin kaupungilta. Tämmöstä positiivinen diskriminaatio rahaa eli pd rahaa, minkä takia meidän koululla on hiukkasen enemmän resurssia kun jollakin muulla tän kokosella koululla Helsingissä. Ja se raha sitten käytetään erilaisiin tämmösiin tukiovetustunteihin, jakotunteihin, meil on pienet opetusryhmät. 16 oppilasta on maksimikoko pääsääntöisesti luokissa, opetusryhmissä. Se edistää kanssa yhteisöllisyyttä koska on enemmän aikaa per yksilö. Sitä kautta ku se massa ei oo niin suuri ni jokaisel yksilöl on aidommin mahdollisuus olla yksilö. Myös niinku teoissa eikä vaan sanoissa. (H4)

Positiivinen diskriminaatio raha on rahallinen tuki, jonka Helsingin kouluille myöntää Helsingin kaupunki. Positiivisen diskriminaation rahan tarkoituksena on ennaltaehkäistä sosiaalisten ongelmien kasautumista, lisätä koulutuksellista tasa-arvoa ja sosiaalista tasapainoa eri alueiden kesken. Tällä hetkellä rahaa saa neljäsosa Helsingin kouluista. Positiivisen diskriminaation rahaa saavat koulut, jotka sijaitsevat sellaisilla alueilla, joissa toimintaedellytykset eivät ole yhtä hyvät kuin muualla. Kriteerit toimintaedellytyksiä arvioitaessa ovat seuraavat: maahanmuuttajien osuus koulussa, koulun vetovoimaisuus, huoltajien koulutustaso sekä perheiden tulotaso. Koulun vetovoimaisuutta kuvaa koulun oppilastase, joka mittaa koulukohtaisesti oppilaiden hakeutumista muuhun kuin omaan lähikouluunsa. Vuonna 2011 Helsingin kaupungin opetusvirasto myöntää positiivisen diskriminaation tukea yhteensä 1,7 miljoonaa euroa. Vuodelle 2012 määrärahaa on esitetty kasvatettavaksi 3,5 miljoonaan euroon, koska kokemukset tuen vaikutuksista ovat olleet niin myönteisiä. (Alanko-Kahiluoto 2011.)

Suurin osa haastateltavista toi esiin että oppilaiden erilaiset kulttuuriset taustat eivät heidän mielestään korostu koulun arjessa. Useiden haastateltavien mukaan monikulttuurisessa koulussa oppilaat tottuvat erilaisuuteen ja oppivat hyväksymään sen. Oppi-

laat oppivat koulussa tuntemaan eri kulttuuritaustaisia ihmisiä ja tottuvat kanssakäymiseen erilaisten ihmisten kanssa. Yksi haastateltavista toi esiin, että se, että oppilaat oppivat jo kouluiässä tuntemaan eri kulttuureista tulevia ihmisiä, helpottaa varmasti heidän toimimista aikuisena työelämässä. Useimmat haastateltavista toivat esiin, että eri kulttuuritaustoista huolimatta nuorilla on koulussa yleensä positiivinen yhdessä tekemisen henki, vaikka eivät aina toisiaan ymmärräkään.

Ei nuorille ole merkitystä sillä, onko Myllypuron yläaste monikulttuurinen tai ei monikulttuurinen koulu, tai kansainvälinen tai ei kansainvälinen. Et nuoret on nuoria. Ne tulee toistensa kanssa toimeen ja vaihtaa kieltä suht sutjakkaasti ja muuta. Se on enemmän niinku tämmönen et aikuiset pohitii sitä niinku asiaa, et mitä se monikulttuurisuus niinku loppupelis on. (H4)

Yksi haastateltava toi esiin, että monikulttuurisuus koulussa edistää kaikkien suvaitsevaisuutta ja ymmärrystä muita ihmisiä ja kulttuureja kohtaan. Suvaitsevaisuus ja sen omaksuminen nousi useissa haastatteluissa esiin monikulttuurisuuden positiivisena vaikutuksena yhteisöllisyyteen. Eräs haastateltava kertoi, että koulussa ei ole sellaisia stereotyyppisiä ennakkoluuloja mitä helposti eri maista voisi olla.

Se (monikulttuurisuus) edistää suvaitsevuutta ja ymmärrystä muita ihmisiä ja kulttuureita kohtaan. (H5)

Suurimmasta osaa haastatteluista kävi ilmi, että monikulttuurisuus laajentaa ja monipuolistaa oppilaiden ajatusmaailmaa ja auttaa heitä ymmärtämään, että asioita voi tehdä monella eri tavalla oikein ja hyvin. Erilaisten ihmisten kanssa toimiminen koettiin avartavan oppilaiden ajatusmaailmaa ja auttavan heitä katsomaan asioita monesta eri näkökulmasta. Avarakatseisuuden puolestaan koettiin helpottavan yhteisössä toimimista. Haastateltavat myös kokivat, että oppilaat saavat Myllypuron koulusta kansainvälisyyden ainekset. Haastatteluissa tuli esiin, että oppilaat myös itse puhuvat Myllypuron koulusta kansainvälisenä kouluna.

Oppilaat puhuu et tää on kansainvälinen koulu. Must siin on positiivinen kaiku. (H1)

Yleisesti monikulttuurisuutta pidettiin kaikille yhteisön jäsenille avartavana ja opettavana. Toiseuden merkityksen ymmärtäminen nähtiin auttavan oppilaita näkemään myös yhteisössä toimimisen hyödyt. Toisaalta taas useimmat haastateltavat toivat esiin, ett-

eivät itse arjessa juurikaan ajattele oppilaiden kulttuurista taustaa tai sen mukanaan tuomaa erilaisuutta.

Onhan se semmosta avartavaa olla erilaisten ihmisten kanssa, mutta mä en tiedä että ajatellaanko me, mäkään nii et mul on erilaisia oppilaita koska tota ne on tän koulun oppilaita. (H1)

Haastateltavat kokivat myös monikulttuurisuuden tuomana positiivisena asiana erilaisten kielten kuulemisen. Kielitaito tuli esiin suurimmassa osassa haastatteluista. Oppilaat käyttävät ja kuulevat koulussa erilaisia kieliä ja oppivat ymmärtämään, miksi erilaisia kieliä tarvitaan. Haastateltavien kokemuksen mukaan kanssakäyminen nuorten kesken ei edellytä hyvää kielitaitoa, vaan jo muutamalla sanalla joku ulospäin suuntautunut nuori voi saada monta kaveria.

Ne (oppilaat) saattaa kuulla eri kieliä, ne ymmärtää miks kieliä tarvitaan ja niin edelleen. (H1)

6.3 Monikulttuurisuuden tuomat haasteet yhteisöllisyyteen

Enemmistö haastateltavista koki että monikulttuurisuus tuo paljon haasteita koulun yhteisöllisyyteen. Suurin osa haastateltavista oli sitä mieltä että puutteellisesta kielitaidosta johtuvat kommunikointiongelmien ovat yksi haastava asia koulun arjessa. Puutteellisen kielitaidon koettiin tuovan haasteita, koska se on tärkeä yhteisyyden tunteen luomisessa ja Myllypuron yläasteella on paljon oppilaita joiden äidinkieli ei ole suomi. Yhteinen kieli koettiin merkittävänä yhteisöllisyyden rakentajana ja yhteisöllisyyden koettiin olevan koetuksella yhteisen kielen puuttuessa. Toisinaan kieliongelmiin oli havaittu aiheuttavan väärinymmärryksiä yhteisössä toimijoiden välillä.

Haastatteluissa tuli esiin, että osalla oppilaista tunnetason kommunikointi oli puutteellista, vaikka näennäisesti kielitaito saattoi vaikuttaa sujuvalta. Yksi haastateltavista toi esiin, että on oppilaita, jotka ovat olleet useita vuosia Suomessa ja kielitaito vaikuttaa hyvältä. Tästä huolimatta mentäessä kommunikoinnissa tunnetasolle, voidaan huomata, että asia ei olekaan niin. Puutteet tunnetason kommunikoinnissa koettiin korostuvan etenkin ristiriitatilanteissa, joissa oppilas helposti kokee, ettei häntä ymmärretä. Kasvatushenkilökunta koki myös, että kieliongelmissa johtuen joskus voi olla vaikea tehdä oppilaalle ymmärrettäväksi, miksi jotkut asiat tehdään niin kuin tehdään. Oppilaan vai-

keus sisäistää yhteisen toiminnan merkitys voi puolestaan aiheuttaa sen, ettei oppilas pysty sitoutumaan yhteiseen sääntöön tai käytäntöön. Tämä voi aiheuttaa epäjärjestyä ja ristiriitoja yhteisössä toimijoiden välillä sekä heikentää yhteisön kiinteyttä.

No sehän tuo tosi paljon haasteita, koska tuota, voi kylhän se kieli on niin tärkeä niinku öö, semmonen yhteisyyden tunne ja voi ajatella et tääl on paljo oppilaita joiden äidinkieli ei oo suomi, ni sehän tuo sen, et me opettajat puhutaan suomea, ni meidän viesti voi mennä ohi ja kenties meidän vitsi voi mennä ohi ja joku tietokin voi mennä ohi, koska se kielihän on se sellanen aika tär.. tosi tärkeä asia. (H1)

Haastatteluista kävi myös ilmi, että opettajien työ on vaativaa ja se on muuttunut paljon vuosien aikana. Haastateltavien mukaan opettajat joutuvat miettimään erityyppisiä kokeita ja muita kuulusteluja, joilla oppimisen voi todentaa. Arviointitapojen ja -menetelmien miettiminen koettiin teettävän opettajille töitä enemmän kun joissain muissa kouluissa. Opetuksen eriyttäminen koettiin myös tarpeelliseksi tämän päivän koulussa. Opetuksessa tulee tehdä erilaisia järjestelyjä esimerkiksi siksi, että oppilaat voivat kielen vuoksi olla eri tasolla oppimisessa tai voi olla oppimisen vaikeutta tai eri uskonnot voivat määrittää oppilaan osallistumisen johonkin yhteiseen toimintaan. Sellaiset tilanteet, joissa oppilas ei voi lainkaan osallistua johonkin toimintaa pidettiin vähäisinä. Yleisesti ottaen koettiin, että opettajat ovat tottuneet keksimään vaihtoehtoista tekemistä oppilaalle, joka ei voi osallistua johonkin meneillään olevaan toimintaan. Haastateltavat kertoivat, että joskus saattaa jonkun perheen ratkaisu olla, että nuori ei osallistu johonkin yhteiseen toimintaan, mutta tällaisia tilanteita pidettiin harvinaisina. Useat haastateltavista toivat esille, että opetustyössä tarvitaan ammattitaitoa, kulttuurisensitiivisyyttä ja erilaisten kulttuurien huomioonottamista.

Moni haastateltava koki, että ihmiset mieltävät monikulttuurisuuden usein negatiiviseksi. Tämä vaikuttaa osaltaan mielikuvaan Myllypuron yläasteesta, sillä koulu mielletään monikulttuuriseksi. Koulun maineella taas koettiin olevan suora yhteys yhteisöllisyyteen koulussa. Haastateltavien mielestä ihmiset kokevat monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden usein uhkana ja vaarana Suomelle. Useimmat haastateltavista kokivat, että ihmisillä on monesti vääristyneitä mielikuvia Myllypuron yläasteesta. Haastatteluissa tuotiin esille, että ihmiset monesti luulevat, että Myllypuron yläasteella olisi jotenkin erityisen haasteellista. Tämä ei haastateltavien mukaan pidä paikkaansa. Monen haastateltavan mukaan ihmiset liittävätkin monikulttuurisuus -käsitteeseen paljon ennakkoluu-

loja ja eräs haastateltavista toikin esiin, että terminä monikulttuurisuus ymmärretään hänen mielestään usein liian kapeasti. Näin ollen Helsingissäkään ei pidetä joitain monikulttuurisia kouluja monikulttuurisena, koska näiden koulujen oppilaiden ihonväri ei poikkeakaan kantasuomalaisen ihonväristä.

Se julkinenkin kuva ja se mielikuva meidän koulusta, se vaikuttaa siihen yhteisöllisyyteen. (H2)

Kaikki haastateltavat pitivät tärkeänä haasteena oppilaiden vanhempien saamista mukaan koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön. Haastateltavat arvioivat Myllypuron yläasteen huoltajien olevan vähemmän yhteydessä kouluun kuin monen muun alueen huoltajat. Monet haastateltavat arvelivat, että Myllypuron kaltaisessa monikulttuurisessa koulussa voi huoltajien olla vaikea verkostoitua keskenään. Huoltajien verkostoitumista koettiin hankaloittavan yhteisen kielen puute ja tietämättömyys Suomen koulutusjärjestelmästä. Monikulttuurisuudesta johtuen sähköisen tietojärjestelmän Wilman käyttöä pidettiin Myllypuron koulussa vähäisempänä kuin muissa kouluissa. Eräs haastateltava toi esiin, että toisinaan asioiden sopiminen huoltajien kanssa ja viestin perille saaminen on hankalaa jos kommunikoinnissa joutuu käyttämään tulkkia. Joissain tilaisuuksissa saattaa olla useita tulkkeja ja näin olla viestiminen hankaloitua kun asioita ei voida keskustella suoraan huoltajan kanssa. Viestinnän ja yhteistyön puute koulun ja huoltajien välillä koettiin aiheuttavan sen, että opettajien vastuu ja merkitys on entistä suurempi. Moni haastateltava koki, että kasvatushenkilökunta joutuu ottamaan eri tavalla vastuuta oppilaiden koulunkäynnistä kun huoltajilla ei aina ole mahdollisuutta osallistua koulun arjen tukemiseen.

6.4 Kehittämisehdotukset

Neljänneksi teemaksi haastatteluista nousi kehittämisehdotukset. Haastateltavat kertoivat koulussa olevan paljon oppilaita ja henkilökuntaa erilaisista kulttuuritaustoista. He kokivat monikulttuurisuuden olevan voimavara, jota ei ole ehkä tarpeeksi hyödynnetty kaikessa koulun toiminnassa. Monet haastateltavat toivoivat, että yhteisön ja yhteistyön hyödyt nähtäisiin entistä laajempina. He pitivät tärkeänä, että koulun henkilökunta, oppilaat sekä huoltajat oppisivat näkemään yhteisöllisyyden voimavarana, jota kannattaisi hyödyntää. Haastateltavat toivat esiin kuinka koulussa tulisi näkyä yhdessä tekemisen kulttuuri. Myös eri ammattikuntien yhteistyötä toivottiin koulussa olevan

enemmän, kuten terveydenhoitajien, kuraattorien ja psykologien. Yhteistyötä eri ammattiryhmien välillä koettiin aikaisemmin olleen enemmän, mutta nykyään jokaisella on niin paljon omia töitä, että se on aikaa myöten vähentynyt.

Sanotaa että ainakin siinä mielessä, että tämmästen niinkun muiden ammattikuntien, jotka koulussa toimii, niin heidän kanssa yhteistyön tekeminen on aika, aika minimissään, koska tuota niin kaikilla on se työn kuormitus jotenkin niin, varmaan säästöjen ja muiden puiteissa niin, niinkun niin iso. (H3)

Kaikki haastateltavat nostivat esille, kuinka vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä olisi kehittämisen varaa. Vanhempia haluttaisiin osallistaa ja aktivoida koulun toimintaan enemmän. Koulun ja vanhempien sekä vanhempien keskinäistä yhdessä toimimista kulttuuritaustoista riippumatta, pidettiin tärkeänä esimerkkinä nuorille. Haastateltavat perustelivat vanhempien osallistamista ja aktivoimista sillä, että koulu ei voi tehdä työtä yksin ja että vanhemmat voisivat saada vertaistukea toisiltaan esimerkiksi lasten kasvatuksessa. Vanhempien ja koulun yhteistyön vahvistamisen tarkoitus on myös lisätä vanhempien tietoutta suomen koulutusjärjestelmästä ja kannustaa vanhempia ottamaan vastuuta lastensa koulunkäynnistä ja opiskelusta. Haastateltavien mukaan on tärkeää, että vanhemmat kiinnittävät huomiota nuorten kotitehtävien tekoon ja opiskelutottumuksiin kotona. Haastateltavat kokivat, että vastuu nuoren opiskelusta ei voi jäädä vain koulun ja opettajien varaan. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että yhteistyön lisäämisessä pyrittäisiin käyttämään monipuolisempia viestintäkanavia, sillä sähköisen tietojärjestelmän Wilman käyttö vanhempien kanssa viestissä on havaittu osin toimimattomaksi.

...vanhempien kanssa voitais tehdä paljon enemmän työtä, koska koulu loppuu, mutta vanhemmat jää. (H1)

Haastateltavat toivat esille haluavansa lisätä koulun näkyvyyttä. Monet haastateltavista kertoivat, että koulun vahvuuksia, tarkoitusta sekä saavutuksia voisi enemmän tuoda esille. Eräs haastateltava toi esiin, että enemmän tulisi käyttää voimavaroja siihen, että mietittäisiin niitä vahvuuksia sekä positiivisia ja edustavia asioita mitä Myllypuron yläasteella on. Haastateltavan mukaan olisi hienoa jos koulusta kyettäisiin löytämään jotain sellaista, että oppilaat voisivat alkaa yleisesti sanomaan olevansa Myllypuron yläasteelta. Muutama haastateltava mainitsi, että koululla on kuitenkin edustavat nettisivut sekä oma blogi, jotka ovat kaikkien ihmisten luettavissa.

Mut se mitä me voidaan enemmän tehdä on just tää mitä mä puhuin, että luoda sitä semmosia jotain juttuja missä niinkun tuodaan esille, että mitä meidän koulu tarkoittaa ja mikä tää niinkun on ja mitkä on ne meidän koulun vahvuudet. Ihan auki kirjoitettuna, eikä vaan puheessa. Niitä nyt on erilaisia tapoja. Tulee vaan mieleen, että aika monella koululla on vaikka jotain omia logoja ja lippuja ja tunnuksia ja kollareita, huppareita ja kaikkee tämmöstä mikä sinänsä ehkä nyt on aika pientä, mutta jostain kuitenkin voi rakentaa. (H2)

Haasteltavat kertoivat olevansa tyytyväisiä niihin toimiin, joita koulussa on tehty yhteisöllisyyden edistämiseksi. He toivoivat, että jo olemassa olevista hyvistä rakenteista pidetään huolta. Haastatteluissa tuli esille uusien toimintatapojen kehittämisen tärkeys, sillä kaikki haastateltavat pitivät tärkeänä, että elastisuus ja kehitys työskentelyssä säilytetään ja koulussa sallittaisiin eri toimijoille erilaiset työskentelytavat, sillä saman asian voi tehdä monella eri tavalla. Haastatteluista nousi esille, että haastateltavat pitivät Myllypuron yläastetta yhteisöllisenä, mutta kehittämisen varaa kuitenkin on. Eräs haastateltavista toi esille kuinka olisi tärkeätä, että oppilailla olisi tunne siitä, että koulu on heitä varten.

Kyl tääl on halua kehittää toimintaa ainakin ja löytää, ehkä uusia keinoja. (H5)

Eli siis jos halutaan että oikeasti koulu on yhteisöllinen niin se on hurjan hurjan pitkä tie. Ja me ollaan päästy tän alun ohi, mun mielestä, mut meil on myös matkaa siinä. (H4)

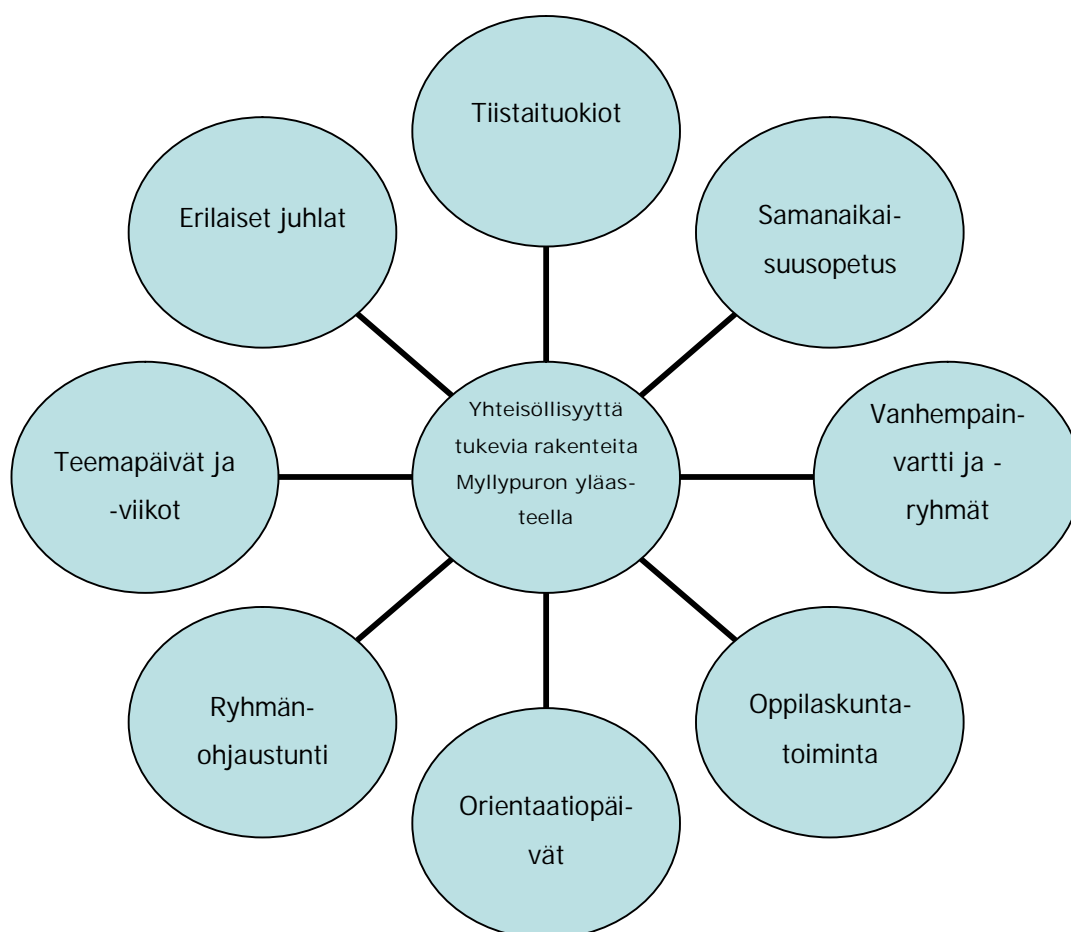
Haastatteluissa ilmeni, ettei Myllypuron yläasteella ole tällä hetkellä sosionomin vakanssia. Myllypuron yläasteella on ollut kuitenkin paljon sosionomiopiskelijoita. Sosionomin tehtäväkuva koettiin varsin pirstaleiseksi, joten siihen toivottiin selkiyttämistä. Yksi haastateltavista toi esiin, että olisi hyvä asia jos sosionomi voisi olla koulussa jatkuvasti. Sosionomille toivottiin selkeää työnkuvaa ja vakanssia. Vakituisen sosionomin ajateltiin helpottavan opettajien työtaakkaa. Haastatteluissa tuli myös esiin, etteivät oppilaat oikein tiedä mikä sosionomin rooli koulussa on. Usein oppilaat kutsuvatkin työharjoittelua suorittavaa sosionomia opettajaksi.

Ehkä mä toivosin, että meil olis sosionomi täällä jatkuvasti. Et hänel ois selvä tehtäväkuva ja joku mandaatti ja niinku näin, koska se vois auttaa niinku opettajia ja ottaa sitä taakkaa pois, koska opetustyökin on raskasta ja vaativaa. (H1)

7 Johtopäätökset

Tutkimustehtävämme oli tarkastella monikulttuurista yhteisöä ja yhteisöllisyyttä kasvatushenkilökunnan näkökulmasta Myllypuron yläasteella. Tutkimuskysymyksemme ovat: Miten yhteisöllisyys ilmenee ja on muodostunut Myllypuron yläasteella kasvatushenkilökunnan mielestä? Mitä monikulttuurisuus tuo yhteisöllisyyteen Myllypuron yläasteella kasvatushenkilökunnan mielestä? Miten yhteisöllisyyttä voisi kasvatushenkilökunnan mielestä kehittää Myllypuron yläasteella?

Yhteisöllisyys on muodostunut Myllypuron yläasteella koulun yhteisöllisyyttä tukevien rakenteiden kautta. Tulokset osoittavat, että kasvatushenkilökunnan mielestä yhteisöllisyyden luomisessa ja ylläpitämisessä tärkeitä ovat koulun yhteisöllisyyttä tukevat rakenteet. Kuviossa 4. on esitetty keskeisimmät haastatteluissa esiin nousseet yhteisöllisyyttä tukevat rakenteet.



Kuvio 4. Keskeiset yhteisöllisyyttä tukevat rakenteet Myllypuron yläasteella.

Keskeisimmin esiin nousseet rakenteet ovat ryhmänohjaustunnit, tiistaituokiot, samanaikaisuusopetus, vanhempainvartti ja -ryhmät, oppilaskuntatoiminta, orientaatiopäivä, teemapäivät ja -viikot sekä erilaiset juhlat. Yhteisöllisyyttä tukevat rakenteet ovat tärkeitä yhteisöllisyyden muodostumisessa. Näiden erilaisten rakenteiden kautta oppilaat ja koulun henkilökunta pääsevät toteuttamaan yhteistoimijuutta. Yhteisöllisyyttä tukevat toiminnot ovat myös kanava päästä yhteisesti määrittelemään yhteisössä noudatettavien arvoja ja tavoitteita. Yhteisö on toiminnallinen kokonaisuus, jossa yhteisön jäsenillä on yhteisiä arvoja, tavoitteita ja toimintaa tavoitteiden saavuttamiseksi (Raina – Haapaniemi 2007: 34). Yhteisillä juhlilla on monta tarkoitusta. Ensimmäiseksi ne nostattavat erilaisia tärkeitä tunteita. Toiseksi ne koostavat yhteisiä tavoitteita ja arvoja. Yhdessä iloitseminen on tärkeää. Silloin yhdessä koetut positiiviset tunteet vahvistavat yhteisiin tavoitteisiin sitoutumista. (Raina – Haapaniemi 2007: 58.)

Myllypuron yläasteella yhteisöllisyys ilmenee oppilaiden aktiivisen roolin korostamisena. Koulussa pidettiin tärkeänä, että oppilaiden mielipiteitä kuunnellaan. Haastateltavat halusivat selvästi osallistaa oppilaita ja saada heidän äänensä kuuluviin koulun arkeen ja toimintaan liittyvissä asioissa. Oppilaskuntatoiminta on yksi väylä, jonka kautta oppilaat pääsevät vaikuttamaan koulussa tapahtuviin asioihin ja saavat äänensä kuuluviin. Myös oppilaiden vastuuttamista pidettiin tärkeänä. Oppilaiden vastuun kantaminen sekä omista että yhteisistä asioista on omiaan tukemaan yhteisöllisyyden rakentumista. Oppilaat ovat iso osa koulun yhteisöä, joten yhteisöllisyyden toteutumisen kannalta on tärkeää, että myös heidän mielipiteensä ja ajatuksensa kuullaan. Pieni koulu, jossa oppilaat ja kasvatushenkilökunta tuntevat toisensa tukee aidon vaikuttamisen mahdollisuutta.

Toimivassa monikulttuurisessa koulussa toteutuu sekä yhteisöllisyys että yksilöllisyys. Jokainen on mukana luomassa omaa ja toisten hyvinvointia. Menestyneitä oppilaita tuottavat ne koulut, jotka tuntevat oppilaansa ja korostavat yhteenkuuluvuutta. (Talib 2007: 51.) Oppimisympäristöjen tulee olla oppilaita aktivoivia. Motivaatio kasvaa ja oppimishalu paranee kun oppimisympäristö tukee oppijan tarvetta kuulua ryhmään, osoittaa pätevyyttään sekä mahdollistaa osallisuuden omaa toimintaa koskevaan päätöksentekoon. Oppijoiden osallistuminen koulutyön suunnitteluun ja toteutukseen alkaen opetussuunnitelman tekemisestä aina omaan oppimissuunnitteluun saakka lisää

pätevyyden tunnetta ja kokemusta itsemääräämisestä. (Lehtonen 2012: 142–143.) Oppilaiden tunne siitä, että he voivat vaikuttaa koulun yhteisiin käytäntöihin ja toimintaansa siellä helpottaa oletettavasti heidän sitoutumistaan yhteisöön, motivoi yhteisössä toimimiseen ja vahvistaa yhteisöllisyyttä.

Tuloksista kävi ilmi, että kasvatushenkilökunta on ymmärtänyt ja sisäistänyt koulussa toimivien aikuisten yhteistyön tärkeyden. Kasvatushenkilökunnan työ koettiin hyvin monimuotoisena ja kokonaisvaltaisena sekä vastuu oppilaista yhteisenä. Kasvatushenkilökunta koki, että etenkin opettajien työ on monipuolistunut ja työmäärä kasvanut. Haasteellisuutta työhön tuo osaltaan oppilaiden moninaiset kulttuuritaustat, jotka edesauttavat sitä, että monia asioita tulee miettiä uudestaan sekä luoda ja kehittää uusia toimintamuotoja ja -malleja. Opettajien työnkuva ei tänä päivänä koostu enää pelkästä akateemisesta opettamisesta. Opetuksessa tarvitaan myös entistä enemmän eriyttämistä.

Opetuksen eriyttämiseen voi olla esimerkiksi uskonnollisia tai eettisiä syitä. Yleisiä aiheita ja tilanteita, joissa opetusta voidaan joutua eriyttämään, ovat kuvaamataito, musiikki, liikunta sekä juhlat ja muut yhteiset tilaisuudet. (Kuukka 2010: 75–80.) Opettajan työ on pitkään mielletty itsenäisenä ammattina. Perinteisesti opettaja on tottunut tekemään työtään yksin oman oppilasryhmänsä kanssa. Tämän päivän koulussa yksin tekeminen koetaan riittämättömäksi. Koulussa tarvitaan yhteistoimintaa ja todellista yhteisöllisyyttä. (Rautiainen 2005: 10.)

Yhteisöllisyys ja yhteistyö ovat edellytyksiä opettajien työssä jaksamiselle. Uusiin moniarvoisen yhteiskunnan haasteisiin ei ole yksinkertaisia tai helppoja vastauksia. Ilman työyhteisön apua on usein mahdotonta ylläpitää omaa tai oppilaiden hyvinvointia. Kokemusten jakaminen helpottaa jaksamista koulutyön arjessa. Tarvitaan yhteistyötä, jotta voidaan pohtia etukäteen tulevia tilanteita ja niihin sopivia toimintamalleja. Yhteisöllisyyden rakentaminen edellyttää kaikilta osapuolilta sitoutumista ja yrittämistä. Todellinen yhteistyö ilmenee yhdessä valituissa tavoitteissa, joiden avulla voidaan vaikuttaa oppilaiden oppimiseen ja toimintaan koko koulussa. Toimiva työyhteisö perustuu luottamukseen, yhteisvastuullisuuteen ja avoimuuteen, jolloin opettajat uskaltavat ilmaista epävarmuuttaan ja epäonnistumisiaan. (Talib 2007: 51.)

Koululla on entistä vaativampi ja monipuolisempi merkitys nuoren elämäntähtämykseen. Koulu on saamassa uusia merkityksiä ja sitä pidetään muunakin kuin pelkkänä rakennuksena tai toimintajärjestelmänä. (Rautiainen 2005: 11.) Maahanmuuttajamäärien kasvu on muuttanut koulua. Opettajat kehittävät jatkuvasti maahanmuuttajaopetusta vastaamaan kieli- ja kulttuuritaustaltaan hyvinkin erilaisten oppilaiden tarpeita. Tänäpäivänä kouluissa on uusia oppiaineita, kuten: suomi toisena kielenä -opetusta ja oman äidinkielen opetusta. Myös opetusjärjestelyjä on uudistettu. Nykyään on sekä peruskouluun että ammatilliseen koulutukseen valmistavaa opetusta, tukiovetusta omalla äidinkielellä sekä joustavaa pienryhmäopetusta. Lisäksi oppilaat tarvitsevat nykyistä intensiivisempää ja eriytettympää suomen kielen opetusta. (Kosonen 2000: 151, 153.)

Tuloksista nousi kaipuu nykyistä tiiviimpään yhteistyöhön koulussa toimivien eri ammattikuntien kesken. Onnistuessaan "Yhdessä tekemisen" kulttuuri vapauttaa koulussa toimivat ammattilaiset tekemään sitä, mitä he osaavat parhaiten, esimerkiksi opettajia opettamaan (Rautiainen 2005: 11). Parhaimmillaan yhteisöllisyys on sopusointuista toimintaa, joka tapahtuu lukuisten erilaisten ihmisten välillä. Yhteisöllisyys sisältää oikeanlaisen jakamisen ajatuksen. Se on moninaisuuden harmonia. Oikeanlainen jakaminen puolestaan synnyttää viisaasti johdettua toimintaa. (Jäppinen 2012: 9.) Vahva yhteisöllisyys mahdollistaa vahvan kasvu- ja kasvatuspohjan koulun oppilaille sekä aikuisille, sekä tuo arkeen turvallisuutta (Rautiainen 2005: 11). Tuloksista on havaittavissa, että kasvatushenkilökunta koki itse olevansa avainasemassa rakentaessaan heidän, oppilaiden ja vanhempien välistä yhteisymmärrystä ja yhteisöllisyyttä koulussa.

Haastateltavat kokivat, että kasvatustyötä koulussa tekevät ovat työssään sitoutuneita, motivoituneita ja muutosvalmiita. Motivaatio on tila, joka ylläpitää päämäärään suuntautunutta toimintaa. Motivaatiotilan syntymiseen ja ylläpitämiseen vaikuttavat sekä motiiveina olevat arvot, ihanteet, arvostukset ja tarpeet että käsitykset toiveiden toteutumisen mahdollisuuksista. (Pentti 2003: 24.) Kasvatushenkilökunnan asenteilla ja motivaatiolla on iso merkitys siihen, miten yhteisöllisyyttä koulussa toteutetaan, ylläpidetään ja kehitetään. Opettajien tehtävä on toteuttaa yhteisöllisyyttä kouluissa, sillä se ei synny itsestään (Raina – Haapaniemi 2007: 25). Opettajien omat asenteet ja käyttäytyminen vaikuttavat paitsi maahanmuuttajaoppilaisiin myös suomalaisten oppilaiden suhtautumiseen eri kulttuureista tuleviin oppilaisiin (Kosonen 2000: 151). Yksilöistä koostuva joukko organisaatiossa tarvitsee yhteisöllisyyttä. Se on kasvua ja motivoinutta

sekä määrätietoista pyrkimystä omaksua asioita, joita tarvitaan toiminnan kehittämiseen ja parantamiseen. Oppilaitoksissa on usein tämän kaltaista toimintaa. (Jäppinen 2012: 19.) Etenkin koulun johdon asennetta ja roolia pidettiin merkittävä koko koulun yhteisöllisyyden kannalta, sillä johdon kerrottiin luovan viimekädessä ehdot, joiden mukaan opettajat toimivat.

Koulun rehtorin tehtäväksi jätetään usein yhteisön kiinteydestä huolehtiminen. Jaettu johtajuus voidaan luoda oikeiden rakenteiden avulla ja se helpottaa rehtoriin kohdistuvia paineita yhteisön kiinteydestä huolehtimisessa. (Raina – Haapaniemi 2007: 62.) Rehtorit ovat avainhenkilöitä koulun kehittämisessä ja erilaisten yhteistyöprojektien eteenpäin viemisessä. Ilman rehtoreiden avointa ja aktiivista suhtautumista ei yhteistyö todennäköisesti ole mahdollista. Koulun johdon tuki ja hyväksyntä ovat oleellisia myös opettajien sitoutumisen näkökulmasta. (Rautiainen 2005: 121.) Selkeän johtajan vastuulla on vuorovaikutuksen edistäminen rakenteiden luomisen ja kehittämisen avulla ja näin ollen edistää ryhmän yhteistä tietoisuutta tavoitteista sekä niistä menetelmistä, joilla tavoitteet saavuttaa. Johtajuutta pidetään myös ryhmän ominaisuutena ja usein sen jakautuminen tasaisesti jäsenten kesken helpottaa ryhmän sitoutumista ja vastuun kokemista. (Raina – Haapaniemi 2007: 61–62.)

Koko koulun monikulttuurisuustyön onnistumisen kannalta rehtorin sitoutuminen on olennaista. Omalla asenteellaan ja esimerkillään rehtori vaikuttaa opettajanhuoneessa vallitsevaan asenneilmastoon ja onnistuessaan ohjaa sitä monikulttuurisuusmyönteiseen suuntaan. Rehtorin haaste on tuoda monikulttuurisuus koko koulun yhteiseksi asiaksi ja luonnolliseksi osaksi koulua. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat tekevät koulun johtamisesta hyvin monimuotoisen ja haastavan. Rehtorin on huolehdittava esimerkiksi oikeudenmukaisesta varojen resursoinnista, perehdyttämisestä maahanmuuttajien etnisiin taustoihin, muusta koulutuksesta monikulttuurisuustyöhön liittyen sekä maahanmuuttajien opetuksen huomioimisesta koulun opetussuunnitelmassa ja luku- vuosisuunnitelmassa. Opetus on järjestettävä siten, että jokaisen oppilaan oikeudet ja tasa-arvoisuus toteutuvat. (Helske 2010: 88–89.)

Haastateltavat puhuivat toistuvasti kuinka he kokivat monikulttuurisuuden lisäävän suvaitsevaisuutta koulussa. Suvaitsevaisuuden puolestaan koettiin helpottavan yhteisössä toimimista. Monikulttuurisuuden koettiin lisäävän myös koulussa toimijoiden kult-

tuuritietoisuutta ja laajentavan yhteisössä toimijoiden, niin oppilaiden kuin opettajienkin ajatusmaailmaa. Yhteisössä toimimista koettiin helpottavan, että siinä toimijat ovat tottuneet ajattelemaan asioita laajasti ja ymmärtämään, että erilaisia hyviä toimintatapoja on useita. Oppilaiden tulevaisuuden, kuten tulevan työelämän kannalta nähtiin hyvänä, että nuoret oppivat olemaan tekemisessä sekä toimimaan erilaisten ihmisten kanssa.

Suvaitsevaisuus on yksilön tai yhteisön ominaisuus. Se on toisten ihmisten tai ihmisryhmien käsitys- ja käytöstapojen ymmärtämistä. Suvaitsevaisuus ilmenee suvaitsemisena, sietämisenä, kärsivällisyytenä, sallimisena ja hyväksyvyytenä. Suvaitsevaisuus on paljolti opittua asenoitumista, joka on kasvatuksen tulosta. (Pentti 2003: 57.) Suvaitsevaisuus voi tuntua itsestään selvältä tai liian yksinkertaiselta suhtautumiselta. Suvaitsevaisuus on kuitenkin välttämätöntä sekä sivistyneen yhteiskunnan olemassaolon että ihmiskunnan selviytymisen kannalta. Kansainvälistyvä maailma on tosiasia, jota ei voi enää muuksi muuttaa. Kohtaamme erilaisuutta yhä useammin ja yhä useammasta erisyistä. (Wahlström 2000: 102–104.) Ihminen kasvaa tiedostamattaan siihen kulttuurin, joka häntä ympäröi ja näin ollen koulu yhteisön kulttuurin olisi tärkeää edustaa kaikin tavoin sitä, mihin oppilaita kasvatetaan. Yksi koulun tärkeämpiä tehtäviä on valmistaa oppilaita tulevaisuuden jatko-opiskelu ja työelämää varten. Työelämässä tarvitaan vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja ja näitä koulun pitäisi nuorille opettaa. Koulua pidetään kasvattavana yhteisönä ja yhteisöllisyys tällaisessa yhteisössä on luonteeltaan yhdessä kasvamista ja kehittymistä. (Raina – Haapaniemi 2007: 19–20, 157.)

Monikulttuurisuuden koettiin tuovan yhteisöllisyyteen sekä positiivisia asioita että haasteita. Tuloksissa toistui jatkuvasti kielen vaikutus yhteisöllisyyteen. Monikulttuurisuus tuo mukanaan sen, että oppilaiden äidinkielen kirjo on hyvin monipuolinen. Kieleen liittyvät asiat koettiin sekä vahvuudeksi että haasteeksi. Rikkautena nähtiin se, että oppilaat kuulevat koulussa eri kieliä ja oppivat käyttämään niitä, sekä ymmärtämään konkreettisesti eri kielten osaamisen hyödyt. Toisaalta puutteet kielitaidossa nähtiin haasteena, joka vaatii erityishuomiota opettamisessa ja muussa kommunikoinnissa. Haastateltavien mukaan kommunikoitaessa oppilaiden kanssa tulee toisinaan varmistella, onko asia ymmärretty oikein ja mahdollisesti yrittää selittää käsiteltävä asia monella eri tavalla. Kommunikointiin on koulussa kiinnitettävä erityishuomiota, sillä iso osa oppilaita on suomi toisena kielenä opiskelijoita. Näiden oppilaiden äidinkieli on siis jokin

muu kun suomi. Oppilaiden suomenkielen hallitsemisessa saattaa olla suuria tasoeroja. Yhteisen kielen puute koettiin yhteisöllisyyden kannalta haasteelliseksi, sillä yhteisen kielen puuttuessa väärinymmärryksen riski kasvaa sekä yhteisyyden tunne heikkenee.

Kaksi- ja monikielisyyttä ei ole Suomessa katsottu haasteeksi, vaan mahdollisuudeksi. Useampien kielen osaaminen tuo ajatteluun luovuutta, joustavuutta ja oivaltavuutta. Myös muiden kielten oppiminen helpottuu, kun henkilöltä löytyy kielitaitoa ennestään. (Nissilä 2010: 25.) Yksilön kielitaito vaikuttaa merkittävästi hänen tapansa ja kykynsä hahmottaa ympäristöään. Kielen omaksuminen edellyttää tietoisuutta myös kyseistä kieltä puhuvien kulttuurista. (Frisk – Tulkki 2005: 9, 44–50.) Kulttuuriominaisten piirteiden tunnistaminen voi olla vaikeaa kun eri kulttuurien edustajat kohtaavat ja pyrkivät ymmärtämään toisiaan. Kielten sanasto, lauserakenteet ja käyttötilanteet ovat täysin kulttuurisidonnaisia, joten mitään kieltä ei voi sanatarkasti kääntää toiseen. (Frisk – Tulkki 2005: 9, 44–50.) Valtaväestön kieltä heikosti osaava kokee helposti, ettei häntä ymmärretä. Tämä taas vaikuttaa hänen sitoutumiseensa yhteisön toimintaan ja yhteisiin asioihin. Puutteellisen kielitaidon on todettu usein vaikeuttavan uuteen kulttuuriin sopeutumista. (Liebkind – Jasinskaja-Lahti 2000: 112.)

Monikulttuurinen oppilasaines koulussa tuo mukanaan sen, että myös oppilaiden vanhemmilla on erilaisia kulttuuri- ja kielitaustoja. Yhteisen kielen puutteen koettiin tuovan haasteita vanhempien kanssa käytävään yhteydenpitoon ja viestintään. Tuloksista nousikin voimakkaasti esille, että yhteistyötä vanhempien kanssa haluttaisiin kehittää. Tämä katsottiin tulosten perusteella tärkeimmäksi kehittämiskohdaksi koulun yhteisöllisyyden vahvistamisen kannalta. Yhteistyötä haluttiin kohentaa sekä kodin ja koulun välillä että vanhempien kesken. Kasvatushenkilökunta oli valmis etsimään uusia sekä kehittämään jo olemassa olevia keinoja yhteistyön parantamiseksi. Yhteistyö vanhempien ja perheiden kanssa nähtiin etenkin oppilaiden etuna. Kotien kanssa tehtävän yhteistyön tiivistämisen uskottiin vaikuttavan positiivisesti oppilaiden koulunkäyntiin ja opinnoissa suoriutumiseen. Kasvatushenkilökunta toi haastattelussa kuitenkin esiin ymmärtävänsä, että vanhemmat eivät aina ole kykeneviä osallistumaan nuorten koulunkäynnin tukemiseen kaikilta osin. Syynä saattaa olla esimerkiksi vanhempien oma kouluttamattomuus tai liian heikko suomenkielitaito, jotta avustaminen esimerkiksi koulutehtävissä tai tenttiin luvussa onnistuisi.

Vanhemmat eivät aina kykene kotona tukemaan nuorten läksyjen lukua konkreettisesti, koska osa vanhemmista on käynyt koulua vain vähän tai eivät lainkaan. Myös vanhempien luku ja kirjoitustaito voi olla heikko. (Kosonen 2000: 152.) Vanhemmilla saattaa myös olla uudessa maassa vakavia ongelmia. Työttömyys, oman sosiaalisen arvon menettäminen ja turvaverkoston puuttuminen aiheuttavat masennusta ja saattavat sekoittaa tuttuja kuvioita perheessä. (Slioor 2010: 57.)

Maahanmuuttajalasten vanhemmat tarvitsevat tietoa koulusta ja opettajan toimintatavoista sekä siitä, mitä lasten odotetaan oppivat ja miten vanhemmat voivat lastaan tukea oppimisessa. Vanhempien arvostus koulua kohtaan lisää oppilaiden motivaatiota ja parantaa kouluviihtyvyyttä, joten yhteistyön toteutuminen on kaikkien kannalta tärkeää. Vanhempien motivoiminen yhteistyöhön ei kuitenkaan välttämättä ole helppoa. Yhteistyössä tulisi pyrkiä kumppanuuteen, jossa monikulttuuristen vanhempien kanssa käydään tasavertaista keskustelua lapsen koulunkäynnistä. (Raina – Haapaniemi 2007: 18; Talib 2002: 127.) Koulu ja koti tarvitsevat molemmat yhteistyötä ja toistensa tukea onnistuakseen kasvatustehtävässään mahdollisimman hyvin (Rautiainen 2005: 111).

Tärkeintä kaikissa tilanteissa on yhteistyö. Toimiva yhteistyö edellyttää yhteisymmärrystä. Päästääkseen yhteisymmärrykseen tarvitaan luottamusta ja taustatietoja. Joskus maahanmuuttajavanhemman suomen kielen taito ei riitä keskusteluun lapsen vaikeuksista. Aina ei kuitenkaan välttämättä ole kyse varsinaisesti kielen taidosta, vaan kysymys voi olla myös tietojen puutteesta. Se, mikä suomalaisille on itsestään selvää, voi maahanmuuttajavanhemmalle olla aivan uusi käsite. Usein vanhempien puutteelliset tiedot ja erikoisterminologian vaikeus lisää kanssakäymisen ongelmia. Esimerkiksi sellainen käsite kuin oppilashuolto voi maahanmuuttajavanhemmalle olla täysin tuntematon. Pelkkä sanan kääntäminen ei riitä, pitää myös selittää, mitä se konkreettisesti tarkoittaa. (Slioor 2010: 55.)

Myllypuron yläasteen kasvatushenkilökunta oli halukas tukemaan vanhempien vastuunottoa nuorten koulunkäynnistä. Vaikka yhteiskunta tukee maahanmuuttajanuoria ja -perheitä on päävastuu lasten ja nuorten kasvattamisesta perheellä (Kosonen 2000: 154). Hyvät suhteet koteihin vaikuttavat koulun tehtävän toteutumiseen. On hyvä, että koulun ja kodin välisessä yhteistyössä molemmat osapuolet ymmärtävät toistensa tehtävän. (Raina – Haapaniemi 2007: 18.) Myllypuron yläasteella on jonkin verran eri kult-

tuuri- ja kielitaustaista henkilökuntaa, joka on hyödynnettävissä yhteydenpidossa vanhempien kanssa. Mikäli koulussa on maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä, voi se helpottaa keskustelua ja yhteydenpitoa perheiden kanssa (Kosonen 2000: 153). Yhteistyö vanhempien kanssa helpottaa varsinkin peruskouluikäisenä maahanmuuttaneen nuoren sopeutumisessa kouluun ja uuteen kulttuuriin ylipäätään. On tutkittu, että tärkeää nuoren maahanmuuttajan sopeutuessa uuteen kulttuuriin, on hyvät perhesuhteet. Mikäli nuori kokee saavansa tukea perheeltään, hän todennäköisesti sopeutuu paremmin uuteen sosiaaliseen ympäristöönsä. (Liebkind – Jasinskaja-Lahti 2000: 112.)

Yhteistyö kotien kanssa on tärkeitä rakennettaessa turvallista ja hyvää oppimisympäristöä. Tämän lisäksi kodin ja koulun yhteistyön tavoitteena on tukea oppilaita terveeseen kasvuun sekä edesauttaa heidän kiinnittymistään kouluun. Koulun tehtävänä on tukea huoltajia kasvatustyössä. Erilaisia yhteistyömuotoja kehitetään ja koululla on tässä aktiivinen rooli sekä siinä, että huoltajat saavat riittävästi oppilaaseen liittyvää tietoa. Koulun on tarjottava mahdollisuus huoltajille olla keskenään vuorovaikutuksessa ja tätä kautta antaa vertaistukea toisilleen. Oppilaiden huoltajille on annettava mahdollisuus osallistua koulun kasvatustyöhön sekä heidän keskinäisen yhteistyön suunnitteluun. (Opetussuunnitelma 2012: 3, 10–11.)

8 Pohdinta

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli selvittää kasvatushenkilökunnan näkemyksiä yhteisöllisyydestä, sen ilmenemisestä ja muotoutumisesta monikulttuurisessa koulussa. Tarkoituksenamme oli myös selvittää, mitä monikulttuurisuus tuo yhteisöllisyyteen kasvatushenkilökunnan mukaan sekä mitä kehittämisenäkökulmia heillä on yhteisöllisyyden paremmalle toteutumiselle. Ollessamme ensimmäisen kerran yhteydessä Myllypuron yläasteeseen opinnäytetyömme tiimoilta keväällä 2012, saimme kuulla, että koulu saa varsin paljon yhteistyöehdotuksia opiskelijoilta eri opinnäytetöihin liittyen. Ymmärrettävästi koululla ei ole mahdollisuutta lähteä kaikkiin projekteihin mukaan. Onneksemme ehdottamaamme aihetta pidettiin Myllypuron yläasteella sen verran mielenkiintoisena ja ajankohtaisena sekä heille tarpeellisena, että yhteistyöhön ryhdyttiin.

Meistä kumpikaan ei ollut aikaisemmin kerännyt aineistoa haastattelujen avulla samassa mittakaavassa, kun se opinnäytetyön puitteissa tapahtui. Haastattelutilanteet olivat

meille hiukan jännittäviä ja pyrimmekin valmistautumaan niihin parhaan ymmärryksemme mukaan. Ennen haastattelujen tekoa kävimme keskenämme läpi haastattelutilannetta haastattelulomakkeen ja nauhurin kanssa ja mietimme omia vastauksia laatimiimme kysymyksiimme. Olisi kuitenkin ollut hyvä, jos olisimme käyneet haastattelutilannetta ja -kysymyksiä läpi myös jonkun ulkopuolisen henkilön kanssa, ennen varsinaisten haastattelujen toteuttamista. Haastattelumenetelmänä olisi voinut mainiosti käyttää myös avointa- tai ryhmähaastattelua. Toisaalta kokemuksen puutteen vuoksi avoimen haastattelun toteuttaminen olisi voinut olla meille varsin haasteellista.

Laatimiemme kyselylomakkeiden jaossa meitä auttoi koulun rehtori. Jos nyt toteuttaisimme lomakekyselyn uudestaan, toivoisimme tilaisuutta, jossa mahdollisimman moni koulun kasvatushenkilökunnasta olisi paikalla. Haluaisimme ehdottomasti olla itse paikalla kertomassa tekeillä olevasta opinnäytetyöstämme, jakamassa kyselylomakkeita sekä vastaamassa mahdollisiin esille nouseviin kysymyksiin. Nyt haastattelulomakkeet vain toimitettiin koululle ja noudettiin sieltä sovittuina ajankohtina, emmekä itse tavanneet lomakekyselyyn vastaajia lainkaan. Lisäksi olisimme voineet testata myös kyselylomakkeet ulkopuolisilla, ennen kuin toimitimme ne koululle. Mielestämme lomakekyselyiden toteuttaminen oli kuitenkin työn luotettavuuden kannalta tärkeää, sillä se antoi kaikille koulun kasvatushenkilökuntaan kuuluville mahdollisuuden kertoa mielipiteensä aiheesta ja osallistua halutessaan haastatteluun.

Opinnäytetyöllemme olemme saaneet tutkimusluvan opetusvirastolta. Aineistoa kerätessämme olemme tuoneet esille, että aineistoa kerätään opinnäytetyötä varten ja että kyselylomakkeen täyttäminen ja haastatteluihin osallistuminen on vapaaehtoista. Olemme myös tiedottaneet, että saatujen vastausmateriaalien käsittely tapahtuu anonyymisti. Lisäksi olemme pyytäneet haastateltavilta luvan haastattelujen nauhoittamiseen. Haastattelutilanteissa olemme pyrkineet käyttäytymään mahdollisimman neutraalisti ja olemaan johdattelematta haastateltavia. Halusimme haastattelutilanteessa säilyttää objektiivisen aseman opinnäytetyön tekijöinä. Objektiivista suhtautumista helpotti se, ettemme tunteneet haastatteluihin osallistuvia entuudestaan. Pyrimme huolehtimaan haastatteluihin osallistuvien henkilöiden anonymiteetistä ja tunnistamattomuudesta siten, että emme käyttäneet aineistoa käsiteltäessämme heidän nimiään tai muita tunnistetietojaan, vaan annoimme haastateltaville koodit H1–5.

Opinnäytetyön työstäminen on ollut meille merkittävä oppimisprosessi. Se on sisältänyt lukuisia vaiheita sekä ääripäiden tunteita, aina pohjattomasta epätoivosta suureen oivaltamisen tunteeseen. Työskentely on kasvattanut tietouttamme yhteisöllisyyden ja monikulttuurisuuden olemuksesta sekä niiden merkityksestä. Lisäksi olemme tekemämme haastattelujen avulla, päässeet kurkistamaan monikulttuurisen koulun toimintaa ja arkeen koulun työntekijöiden näkökulmasta. Näin suuren työn tekeminen pari-työnä on opettanut myös itsetuntemusta ja yhteistyötaitoja.

Itse pidämme opinnäytetyötämme kokonaisuudessaan onnistuneena. Mielestämme työmme johtopäätökset vastaavat selkeästi niihin tutkimuskysymyksiin, joita työssä on lähdetty selvittämään. Jatkossa olisi mielestämme mielenkiintoista selvittää Myllypuron yläasteen oppilaiden ajatuksia koulun yhteisöllisyydestä ja siitä miten he näkevät monikulttuurisuuden siihen vaikuttavan. Mielenkiintoista olisi myös tietää, miten oppilaiden vanhemmat kokevat koulun yhteisöllisyyden toteutuvan ja mitä toiveita ja kehittämisehdotuksia heillä olisi koulun yhteisöllisyyden edistämiseksi.

Toivomme, että Myllypuron yläasteen kasvatushenkilökunta sekä muutkin koulut ja oppilaitokset pystyvät hyödyntämään työssämme esiin tulleita asioita. Työssämme olemme halunneet tuoda kasvatushenkilökunnan äänen kuuluviin. Toivomme, että olemme työssämme osanneet tuoda esille sen, miten tärkeä merkitys yhteisöllisyydellä on. On ollut hienoa huomata että koulusta löytyy työhön motivoitunutta ja ammattitaitoista kasvatushenkilökuntaa. On myös hienoa, että kaupunki tukee tällaisia monikulttuurisia kouluja rahallisesti. Sillä niin kuin olemme työmme aikana saaneet oppia, monikulttuurinen oppilasaines koulussa tuo myös haasteita. Vaatii resursseja, jotta muuttuviin toiminta- ja opetusjärjestelyihin voidaan vastata ja koulussa toteutuisi kaikkien yhdenvertaisuus ja tasa-arvo kulttuuritaustasta riippumatta.

9 Lähteet

Alanko-Kahiluoto, Outi 2011. Vihreät De Gröna. Positiivinen diskriminaatio torjuu eriarvoisuutta. Verkkodokumentti. <<http://www.vihreat.fi/node/6913>> Luettu 18.9.2012.

Alasuutari, Pertti 2011: Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino. Tampere.

Erityisopetuksen strategia 2007: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. Opetusministeriö. Helsingin yliopisto. Yliopistopaino. Verkkodokumentti. <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf>> Luettu 11.10.2012.

Eskola, Jari – Suoranta, Juha 1998: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Tampere.

Filander, Karin – Vanhalakka-Ruoho, Marjatta (toim.) 2009: Yhteisöllisyys liikkeessä. Kansanvalistusseura. Jyväskylä.

Finlex 1998: Lainsäädäntö. Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Verkkodokumentti. <[http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search\[type\]=pika&search\[pika\]=perusopetuslaki](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search[type]=pika&search[pika]=perusopetuslaki)> luettu 17.9.2012.

Frisk, Outi – Tulkki, Heikki 2005: Kulttuuriavain. Otava. Helsinki.

Hautamäki, Antti – Lehtonen, Tommi – Sihvola, Juha – Tuomi, Ilkka – Vaaranen, Heli – Veijola, Soile 2005: Yhteisöllisyyden paluu. Gaudeamus. Helsinki.

Helsingin ulkomaalaisväestö vuonna 2011. Tilastoja 2011:41. Helsingin kaupunki. Tietokeskus. Verkkodokumentti. <http://www.hel2.fi/tietokeskus/julkaisut/pdf/11_12_15_Tilastoja_41_Ranto.pdf> luettu 27.9.2012.

Helske, Kalle 2010: Monikulttuurisen koulun johtaminen. Teoksessa: Immonen-Oikkonen, Pirjo – Leino, Anne (toim.) 2010: Monikulttuurinen koulu yhteisö. Opetushallitus. Verkkodokumentti. <http://www.oph.fi/download/126666_Monikulttuurinen_koulu yhteiso.pdf> luettu 12.10.2012.

Hirsjärvi, Sirkka – Hurme, Helena 2010: Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus. Helsinki.

Hämäläinen, Juha 1999: Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Kuopion yliopisto. Kuopio.

Hämäläinen, Juha – Kurki, Leena 1997: Sosiaalipedagogiikka. WSOY. Porvoo.

Immonen-Oikkonen, Pirjo 2010: Monikulttuurisuustaitojen kehittämisohjelma (MOKU) Teoksessa: Immonen-Oikkonen, Pirjo – Leino, Anne (toim.) 2010: Monikulttuurinen koulu yhteisö. Opetushallitus. Verkkodokumentti.

<http://www.oph.fi/download/126666_Monikulttuurinen_kouluysteiso.pdf> luettu 12.10.2012.

Jäppinen, Aini-Kristiina 2012: Onnistu yhdessä! Työyhteisön kehittämisen 10 avainta. PS –kustannus. Jyväskylä.

Järvinen, Katariina – Kolbe, Laura 2007: Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa Nykysukupolven kokemuksia tasa-arvosta. Kirjapaja. Helsinki.

Kosonen, Liisa 2000: Maahanmuuttaja nuorten tukeminen käytännössä. Teoksessa: Liebkind, Karmela (toim.) 2000: Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Gaudeamus. Helsinki.

Kulttuuri 2007: Yhteisöllisyys ja yhteisöllisyys eri kulttuureissa. Turun kaupungin kulttuuriasiainkeskus. Verkkodokumentti
<<http://www.turku.fi/Public/default.aspx?uielementsiz=1&nodeid=13072>> Luettu 18.9.2012.

Kurki, Leena – Nivala, Elina – Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko 2006: Sosiaalipedagoginen sosiaalityön koulussa. Finn lectura. Helsinki.

Kuukka, Ilona 2010: Opetuksen eriyttäminen uskonnollisista ja eettisistä syistä. Teoksessa: Immonen-Oikonen, Pirjo – Leino, Anne (toim.) 2010: Monikulttuurinen kouluysteiso. Opetushallitus. Verkkodokumentti.
<http://www.oph.fi/download/126666_Monikulttuurinen_kouluysteiso.pdf> luettu 12.10.2012.

Kuusela, Pekka (toim.) 2007: Sosiaalipsykologia. Yksilöstä yhteiskuntaan. Oy UNIpress Ab. Kuopio.

Lehtonen, Heikki 1990: Yhteisö. Vastapaino. Tampere.

Lehtonen, Heleena 2012: Koulu kasvun ja syrjäytymisen paikkana. Teoksessa: Lindfors, Eila (toim.) 2012: Kohti turvallisempaa oppilaitosta. Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto. Tampere.

Liebkind, Karmela 2000: Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa: Liebkind, Karmela (toim.) 2000: Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Gaudeamus. Helsinki.

Liebkind, Karmela – Jasinskaja-Lahti, Inga 2000: Nuorten maahanmuuttajien hyvinvointiin vaikuttavat tekijät. Teoksessa: Liebkind, Karmela (toim.) 2000: Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Gaudeamus. Helsinki.

Metsämuuronen, Jari 2001: Laadullisen tutkimuksen perusteet. International Methelp. Helsinki.

Myllypuron yläasteen koulu 2012: Hankkeet. Helsingin kaupunki. Opetusvirasto. Verkkodokumentti. <<http://www.hel.fi/hki/mylpy/fi/Hankkeet>> Luettu 21.8.2012.

Myllypuron yläasteen koulu 2012: Koulun esittely. Helsingin kaupunki. Opetusvirasto. Verkkodokumentti. <<http://www.hel.fi/hki/mylpy/fi/Koulun+esittely>> Luettu 25.2.2012.

Myllypuron yläasteen koulu 2012: Opetus. Helsingin kaupunki. Opetusvirasto. Verkkodokumentti <<http://www.hel.fi/hki/mylpy/fi/Opetus>> Luettu 21.8.2012

Nissilä, Leena 2010: Matkalla monikulttuurisuudesta intrakulttuurisuuteen. Teoksessa: Immonen-Oikkonen, Pirjo – Leino, Anne (toim.) 2010: Monikulttuurinen kouluyhteisö. Opetushallitus. Verkkodokumentti. <http://www.oph.fi/download/126666_Monikulttuurinen_kouluyhteiso.pdf> luettu 12.10.2012.

Oksi-Walter, Päivi – Roos, Jonna – Viertola-Cavallari, Ritva 2009: Monikulttuurinen perhe. Kustannus Oy Arkki. Helsinki.

Paavola, Heini – Talib, Mirja-Tytti 2000: Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. PS-kustannus. Jyväskylä.

Pentti, Veikko 2003: Turvallinen yhteisö - turvattu yksilö. Turvallisuutta kasvatuksen ja yhteiskuntapolitiikan keinoin. Yliopistopaino. Helsinki.

Pitkänen, Pirkko 2011: Kulttuurien kohtaamisia arjessa. Vastapaino. Tampere.

Rautiainen, Asta (toim.) 2005. Koulu yhteisöllisenä toimijana. Helsingin Ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja B: Oppimateriaalit 4. Ammattikorkeakoulu Stadia. Helsinki.

Raina, Liisa – Haapaniemi, Rauno 2007: Yhteisöllinen pedagogia "...ettei tarvitse tehdä yksin." Arator. Sipoo.

Rastas, Anna – Huttunen, Laura – Löytty, Olli 2005: Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa: Rastas, Anna – Huttunen, Laura – Löytty, Olli (toim.) 2005: Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Vastapaino. Jyväskylä.

Slioor, Irina 2010: Kulttuuritulkkina koulussa. Teoksessa: Immonen-Oikkonen, Pirjo – Leino, Anne (toim.) 2010: Monikulttuurinen kouluyhteisö. Opetushallitus. Verkkodokumentti. <http://www.oph.fi/download/126666_Monikulttuurinen_kouluyhteiso.pdf> luettu 12.10.2012.

Soutamo, Heini-Elina – Säily, Jenni – Vilhunen, Minna 1998: Oman kielen ja kulttuurin merkitys. Teoksessa: Pitkänen, Pirkko (toim.) 1998: Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopisto. Joensuu.

Talib, Tytti-Mirja 2002: Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Kirjapaja. Helsinki.

Talib, Tytti-Mirja 2007: Opettajana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa: Niemi, Hannela – Sarras, Riitta (toim.) 2007: Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa. Otava. Helsinki.

Tuomi, Jouni – Sarajärvi Anneli 2009: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.

Wahlström, Riitta 2000: Suvaitsevuuteen kasvattaminen. Erilaisuus on rikkautta. WSOY. Porvoo

Julkaisemattomat lähteet

Opetussuunnitelma 2012. Myllypuron yläaste 31.1.2012.

Monikulttuurinen yhteisö Myllypuron yläasteella

Kyselylomake sisältää viisi kysymystä. Vastaaminen vie noin. 15 minuuttia. Lomakkeeseen vastaaminen on vapaaehtoista ja vastauksia tullaan käyttämään opinnäytetyössä. Halutesasi voit jatkaa vastauksia kääntöpuolelle. Kiitos Vastauksistanne!

1. Miten yhteisöllisyys mielestäsi näkyy koulussanne?
2. Mistä tekijöistä yhteisöllisyys mielestäsi rakentuu koulussanne?
3. Millaisia positiivisia asioita koet monikulttuurisuuden tuovan yhteisöllisyyteen?
4. Millaisia haasteita koet monikulttuurisuuden tuovan yhteisöllisyyteen?
5. Pitäisikö yhteisöllisyyttä mielestäsi kehittää koulussanne? perustelut?

HAASTATTELUKYSYMYKSET

Käsitteet

Miten ymmärrät käsitteen monikulttuurisuus?

Miten monikulttuurisuus näkyy koulussanne?

Miten ymmärrät käsitteen yhteisöllisyys?

Miten yhteisöllisyys näkyy koulussanne?

Rakentuminen

Mikä merkitys yhteisöllisyydellä on koulumaailmassa?

Miten yhteisöllisyys on huomioitu koulun toimintaperiaatteissa ja tavoitteissa?

Miten yhteisöllisyys on koulussanne rakentunut?

Mitä hyvää monikulttuurisuus tuo koulunne yhteisöllisyyteen?

Mitä haasteita monikulttuurisuus tuo koulunne yhteisöllisyyteen?

Mitä keinoja koulun henkilökunnalla on tukea yhteisöllisyyttä ja sen rakentumista?

Kehittäminen

Miten yhteisöllisyyttä tulisi mielestäsi kehittää koulussanne?

Onko koulunne tehnyt jo jotain toimenpiteitä yhteisöllisyyden edistämiseksi? jos on niin millaisia?

Mitä odostat/toivot monikulttuuriselta koulu yhteisöltä sen rakentumiselta, kehittämiseltä jne.?