

Etnisellä kulttuuri- orientaatiolla kohti monikulttuurisuus- pedagogiikkaa

Eeva-Maija Lappalainen

Ammattiopettaja, yliopistonlehtori, KT

Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus, opettajankoulutusyksikkö

eeva-maija.lappalainen@oulu.fi

Johdanto

Käsityöoppiminen saa tyystin uudenlaisia käyttöyhteyksiä, sillä se muuntuu monikulttuurisuuspedagogiikan menetelmäksi ja Kä-Ki-Ku-oppimistyyliksi vieraista kulttuuritaustoista kohtoisin olevien kouluttamiseen. Käsityöoppiminen on kulttuuriaine, jolla on vaikutuksia ihmisen jokapäiväiseen elämäntapaan. Kuitenkin käsityöoppimisen opinnollinen anti voi olla monissa yhteyksissä kyseenalainen, vältelty tai vähätelty. Käsityöoppimisen käytännöt

haastavat rakentamaan käytössä olevan kulttuuriperinnön edistämistä. Ilmiöiden ja asioiden välisinä suhteina kehittyneen kulttuuritietoisuuden luominen kulttuuriperinnöstä on tärkeää. Se voi tapahtua laadukkaasti ja innovoiden monikulttuurisiksi suuntautuvien ihmisten perus- ja ammattikoulutuksessa. On syytä ottaa huomioon, että käsityöoppiminen ja sen erittely määrittäytyy uudelleen. Se saa uusia tehtäviä, kun monikulttuurisuus liittyy eletävään aikaamme. Sen osoitti väitöstyössäni syntynyt käsityön, kielen ja kulttuurin oppimisen ts. Kä-Ki-Ku-oppimistyylin ja -menetelmän käyttö. On huomattava, että se toimii opettajalle menetelmänä

(vrt. siten toimien) ja oppijalle oppimistyylinä (vrt. täten toimien). Ammatti-osaamisen kehittymisen kannalta määrittelen sen eräänlaiseksi uudiffusionistiseksi käsityöoppimisen lähestymistavaksi (Lappalainen 2005a-e).

Käsityöoppimisen käytännöissä oppimistyyli tarkoittaa muun muassa ensimmäiseksi valitun materiaalin käytön pohtivaa kunnioittamista. Tapauskohtaisen valintakäyttäytymisen laadukkuus reflektoituu myös tekstiilityyliin, -muotojen, -mallien ja -värien valinnan ja käytön kielellistämisenä. Näin ollen jo käsityöoppimisen kannaltakin on tärkeää edistää vuorovaikutusta. Käsityömaterialit, värit, mallit, muodot, tyylit, työtavat, työvälineet, tekemisen kohteet ovat pedagogiikan käytöllä aktiivisesti ankkuroitavissa käyttötarkoituksineen käsityöoppimisen keskusteluun. Vuorovaikutus sujuu henkilökohtaisissa ja yhteisökeskeisissä käsityöoppimisen konteksteissa jo tekemisen pohjustuksesta ja suunnittelusta alkaen (Lappalainen 2005a-e).

Käsityön, kielen ja kulttuurin oppimista yhdistävän opettajan tehtävä on huolehtia siitä, että käsityöoppimisen kohteena olevan esineen laadukkuus ja tarkoituksenmukaisuus toteutuu. Näin ollen myös kielen oppiminen ankkuroidaan käsityöoppimisen laatuun. Kä-Ki-Ku-oppimistyyliä käyttävälle opettajalle on tärkeää tunnustella monikulttuurisen oppijaryhmän kielen osaamisen syvyyttä. Oppijaryhmä poimii käsityöoppimisen yhteydestä oppimiskontekstiin liittyvää kieltä harkitun tietoisesti. Siksi yleis- ja erityismerkityksiset (denotaatiot ja konnotaatiot) kielellistetyt ilmaisut ovat kielen oppimista edistäviä kommentteja ts. annotaatioita käsityöoppimisesta. Tulkinnat rakentuvat myös de-

Oppimisprosessin avartamiseksi ja syventämiseksi on kehitettävä uusia tiedon- ja taidon- hankintatapoja.

notaatioiden ja konnotaatioiden yhdistelmistä. Käsityöoppimisen kielellistämisen pohjavire voidaan monikulttuurisessa oppimiskontekstissa herättää lukemalla katkelmia kaunokirjallisuudesta. Runot, sadut, tarinat, kertomukset, riimit ja lorut voivat antaa tekemiselle ja sen kohteelle kehyskertomuksen tai abstrakteja merkityksiä. Muun muassa adjektivit, adverbit ja verbit ovat luonteeltaan abstraktimpia kuin substantiivit. Jonkun laatuominaisuuden oppiminen voi sujua konkreetisti käsityöoppimisena, se voi myös toteutua tulkintana ja siten kielen ja kulttuurin oppimisena (Lappalainen 2005a-e; 2007).

Vertaan Kä-Ki-Ku-oppimistyyliä kangaspuissa kudottavaan kudekuviolliseen kankaaseen, jota kudotaan monilla neuvivarsilla ja useilla polkusilla. Tämänkaltaisen kankaan kutominen voi edetä siten, että välillä on tarpeen kutoa palttinaa pohjaksi kahdella polkusella polkien. Jotkut kuvio-osuudet edellyttävät, että poljet ns. palttinapolkusta ja samanaikaisesti vuorossa olevaa kuviopolkusta. Myös Kä-Ki-Ku-oppimistyylin käytössä on syklejä, joissa korostuu käsityöoppiminen tekemisenä. Kuin kangaspuiden polkusia polkien sykli vaihtuu ti-

lannekohtaisesti toiseen, kun analogiat ja assosiaatiot ilmentyvät. Yhtymäkohdat annotoidaan ts. ne kommentoidaan. Harkitun tietoinen ankkurointi on assosiaation ja analogian kiinnittämistä sille kielen tasolle, jolla on oppinnollista merkitystä kielen oppimisen edistämiseksi.

Monikulttuurisuuspedagogiikka ja -didaktiikka puhuttavat jatkuvasti

Monikulttuurisuus kuuluu erittäin vaikeasti hahmotettavaan yhteiskunnallisiin ilmiöihin. Oppilaitosmuodosta huolimatta monikulttuurisia oppijaryhmiä kouluttavilla opettajilla on edessään uudet haasteet ja asenteet (Behrens, Tost ja Jäger 2002). Kulttuurien kohtaaminen, sen edistäminen ja kulttuurien kohtauttaminen ovat monikulttuurisuuspedagogiikan luomisen tärkeimpiä tehtäviä opettajan työssä (Alitolppa-Niitamo 2004; Bennett 1995; Lappalainen 2005a). Monikulttuurisuuspedagogia ja -didaktiikka puhuttavat jatkuvasti. Ne ilmenevät päätettäessä koulutusikäntöistä, opetusmenetelmistä ja oppisisältövalinnoista. Oppimisprosessin avartamiseksi ja syventämiseksi on kehitettävä uusia tiedon- ja taidonhankintatapoja. On pohdittava, miten aikuiskoulutuksen ja ammattikasvatuksen konteksteissa monikulttuurisissa ryhmissä opettava opettaja voi rakentaa myös yleiskoululle annettavaa monikulttuurisuuspedagogiaa ja -didaktiikkaa (Brown ja Campione 1996; Berry 1997). Näihin haasteisiin vastaamiseksi käsityöoppimiseen kytketty kielen ja kulttuurin oppiminen tarjoaa kättä pidempää. Ne toteutuvat etnistä kulttuuriorientaatiota suosivalla koulutusotteella (Lappalainen 2005a).

Kulttuuriperinne, kulttuurinen sensitiivisyys ja kulttuurien kohtautuminen

Perinne -sanaa käytetään varsinkin arkikielessä ja ihmisten ajattelussa, kun puhutaan esimerkiksi käsityö- tai kulttuuriperinteestä. Perinteelle ts. traditiolle on tunnusomaista, että se syntyy ihmisten elämänculussa. Tapa, juhla tai ilmiö voi liittyä jonkun ihmisryhmän tai yksilön elämään jatkuvasti ja toistuvasti vuodesta toiseen. Ilmiöille ja asioille rakentuu perhekohtainen, alueellinen tai paikallinen käyttöyhteys ja siitä tulee perinne. Käsityöllä ja sen oppimisella on ollut perinteen käyttöä kunnioittavat aikansa ja koulukuntansa. Perinteiden käytön hylkäämisellä puolestaan on voitu hakea moderniutta. Tosin se on voinut jäädä saavuttamatta; sen sijaan perinteelle tai perinteiselle ilmiölle on luotu tavoiteltu postmodernin ajan vastakulttuurinen vastine (Lappalainen 2005a).

Samuus ja erilaisuus

Kuvio 2 osoittaa, että perinteikkyyks ja modernius/postmodernius asettuvat vastakohtapareiksi. Niiden väliin jää vaikutuskenttä, joka ilmaisee neutraalia samankaltaisuutta ts. samuutta. Määrittelen sen kulttuuriseksi sensitiivisyydeksi (Lappalainen 2005a). Se on herkkyyttä, joka edellyttää samanlaisuuden ja erilaisuuden havaitsemista samanaikaisesti. Sensitiivinen ihminen havaitsee ympäriltään lähes kaiken (Bennett 1995). Tämänkaltaisesta näkökulmasta kulttuurista sensitiivisyyttä voidaan käyttää monikulttuurisuuspedagogiikassa kulttuurien kohtauttamiseen. Sen sisältöosaamisessa pystytään tarkastelemaan ja käyttä-

mään myös oma-vieras -vastakohta-asettelua. Kulttuurien kohtaamisessa, kohtaamisen edistämässä ja monikulttuurisessa kotoutumisessa voidaan etsiä loputtomiin eroja ja yhtäläisyyksiä. Niiden havainnointi, tarkastelu ja käyttö ilmevät vertailusuhteina. Viekö tämä ilman kulttuurista sensitiivisyyttä lopultakaan pidemmälle, syvään ja aitoon kulttuurien kohtaamiseen? (vrt. Bennett 1995, 4-9, 154-155; Lappalainen 2005a).

Kulttuuritietoisuus, kulttuurien kohtauttaminen, etninen kulttuuriorientaatio ja etninen lojaalisuus

Kulttuuritietoisuus tarkoittaa sitä tietoa, joka ihmisellä on käytössä olevasta kulttuuriperinnöstä. Etninen lojaalisuus puolestaan tarkoittaa mieltymyksiä käytössä olevaa kulttuuriperintöä kohtaan. Kulttuuriperintöön ja -tietoisuuteen sisältyy muun muassa käsitys kielestä, ihmiskäden töiden synnystä, käytöstä ja oppimisesta. Opettaja hyödyntää työssään omaa kulttuuritietoisuuttansa ja -perintöänsä. Kulttuuritietoisuuden soveltaminen uusiin käyttöyhteyksiin toimii käsityöllisen toiminnan integrointina uuden oppimiseen (Gousgounis 2002; Lappalainen 1989; 2005a; Padilla 1980).

Sekä kieli että käsityö kuuluvat kulttuuriin ja kulttuuriperintöön. Kulttuuritietoisuus ilmenee muun muassa kielen omaksumisessa. Se välittyy värien, materiaalien, käsityöllisen toiminnan muotokielen tuntemisena. Myös käsityötapojen ts. -tekniikkojen käytön prosessointina tai valmiiden käsitöiden analysointi- ja erittelykykyinä se esiintyy. Käsityöllisen toiminnan, kielen ja kulttuu-

rin oppiminen altistetaan palvelemaan erilaisista kielellisistä ja kulttuurisista taustoista tulevien monikulttuuristen ihmisten suomen kielen oppimista. On huolehdittu myös siitä, että työn tuloksena syntyneet tuotteet ja esineet ovat toimivia ja käyttökelpoisia (Lappalainen 1989; 1993; 1994; 2005a-e). Kä-Ki-Ku-oppimistyylin ja -menetelmän käyttöön liittyvät ilmiöt ovat hienovaraisia ja kompleksisia. Siksi käsittelen niitä artikkelissani monipuolisesti.

Etninen kulttuuriorientaatio-käsite syntyi tutkimusteni tuloksena. Rakensin käsitteen Padillan (1980) akkulturaatio-teoriasta (Lappalainen 1994; 2005a). Etninen kulttuuriorientaatio sisältää käsityksen oman ja vieraan kielen oppimisesta. Siihen kuuluu myös käsitys ihmiskädentyön syntytaustasta, käytöstä ja olemuksesta. Näin ollen se kattaa tiedon kulttuuritietoisuustiedon työtavan synnystä ts. käytössä olevasta kulttuuriperinnöstä. Kulttuuritietoisuuden muodostumisen edellytys liittyy myös kulttuuriperinteen erottamiseen kulttuuriperinnöstä. Nämä käsitteet sisältyvät kuviossa 1 esitettyyn kulttuurin kohtauttamisen edistämisen portaiden kuuteen askelmaan (vrt. Lappalainen 1989; 1994; 2005a; Padilla 1980).

Kulttuurit kohtautuvat, kun erilaisista kielellisistä ja kulttuurisista taustoista kotoisin olevat ihmiset pääsevät aitoon vuorovaikutukseen ja kanssakäymiseen toistensa kanssa. Kulttuurien kohtautumista voidaan edistää aktiivisesti yhteiskunnallisena toimintana. Muun muassa monikulttuuriset oppimiskontekstit auttavat kulttuurien kohtautumista. Kä-Ki-Ku-oppimistyyli voi toimia konstruotuna menetelmänä tällaisessa toiminnassa (Lappalainen 2005a).

Kulttuurien kohtautumisen portailta

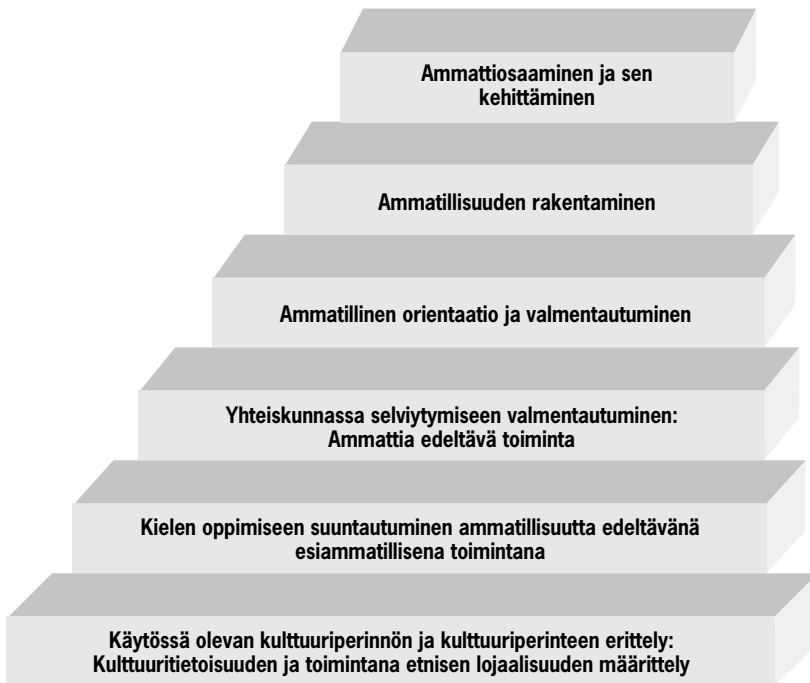
Kulttuurien kohtauttamisen edistämisen portaat havainnollistavat etnistä kulttuuriorientaatiota. Ne osoittavat monikulttuuristen ihmisten ja kulttuurien kohtauttamisen ammattilaisten etnisen kulttuuriorientaation ja johtavat askelma askelmalta kohti uutta luovaa monikulttuurista integraatiota. Malli on kuvainnollinen: suoraviivaisen etenemisen sijaan siinä on nousuja, laskuja ja tasanteita. Alimpana ensimmäinen porras kuvastaa käytössä olevaa kulttuuriperintöä. Toisin sanoen se kattaa tiedon ja käsityksen kielestä ja sen oppimisesta. Siinä ovat mukana ihmiskäden työt, historia, taide, tavat jne. (vrt. Padilla 1980). Myös käsitys käsityöstä syntyneenä ja ilmiönä kuuluu siihen. Käytössä olevan kulttuuriperinnön tarkastelu johtaa työtavan syntyneen alkujuurien tuntemiseen. Kulttuuriperinne puolestaan tarkoittaa elämänkulussa syntyneitä traditiota. Kulttuuritietoisuus käytössä olevasta kulttuuriperinnöstä johtaa värien ja työtapojen materiaalin käytön lainalaisuuksien tuntemiseen ja käsityönopeuttajien professiioon. Kuten aiemmin mainitsin, kulttuuritietoisuus sisältää käsityksen kielen oppimisesta. Monikulttuurisista taustoista kotoisin olevien ihmisten on suuntauduttava uuden asuinmaan kielen oppimiseen. Jos etninen kulttuuriorientaatio ei ymmärrä oman elinympäristönsä asukkaiden kieltä, hänen on vaikea ymmärtää asuinmaan kansanpsykkistä olemusta (Padilla 1980). Pelkkä käsityksen tekeminen ilman sen yhdistämistä käsityöoppimiseen on voimatonta viestittämään kieltä (Lappalainen 2005a).

Konstruoimani etninen kulttuuriorientaatio ja portaat kulttuurien kohtauttamisen edistämiseen kuvaavat sekä maahantulijan että kantaväestön prosessia. Ne havainnollistavat, että kielen oppimiseen suuntautuminen ja sen edistäminen jatkuvat monikulttuurisuuspedagogiikassa ammatillisuutta edeltävänä esiammatillisena toimintana, jota kuvataan toisella portaalilla. Kilpailun sijaan se luonteeltaan tukee ja rakentaa ammatillisuutta ja kulkee sen rinnalla. Monikulttuurisessa koulutuksessa tämä merkitsee sitä, että kielen oppimista tukemaan otetaan elementtejä käsityöosaamisen opettamisen ammatillisilta. Käsityön, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen jatkuu, kun päästään kulttuurien kohtauttamisen edistämisen kolmannelle portaalille. Se on ammattia edeltävää toimintaa ja liittyy valmentautumiseen yhteiskunnassa selviytymiseksi.

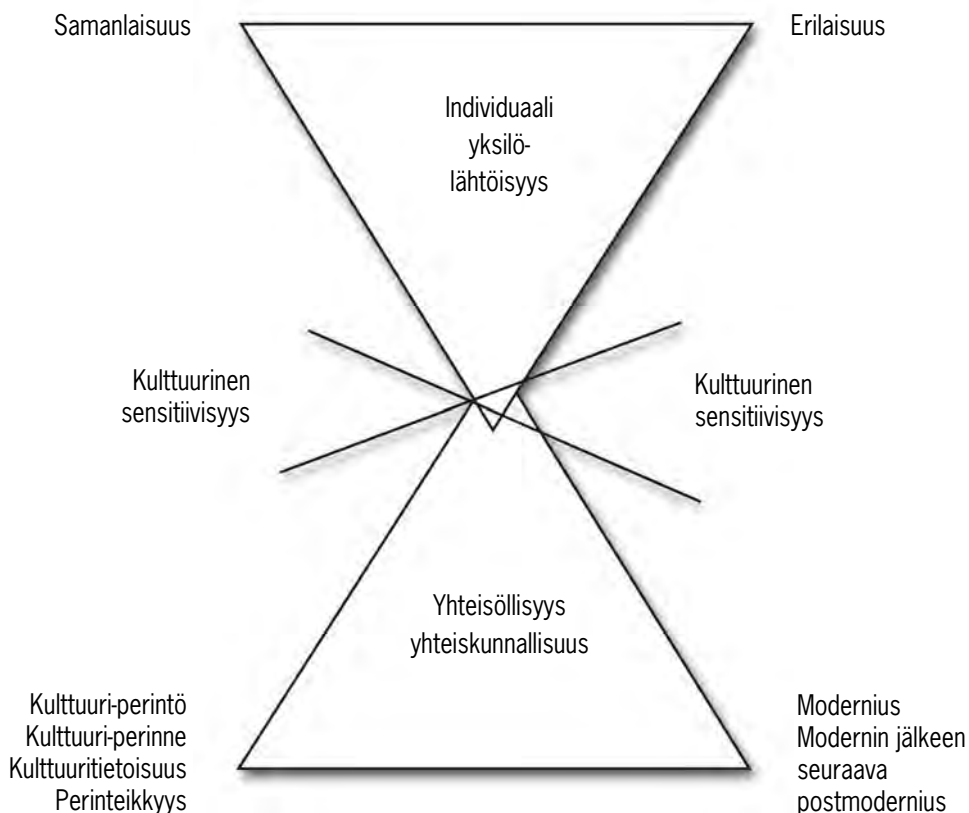
Väitöstutkimukseni (Lappalainen 2005a) sisälsi myyjäisvalmisteluineen, retkineen ja opintovierailuineen elementtejä kulttuurien kohtauttamisen portailta. Ammatillinen orientaatio ja valmentautuminen saavutetaan kulttuurien kohtauttamisen neljännellä askelmalla. Tätä seuraa luonnollisesti ammatillisuuden rakentaminen, joka ilmenee viidennellä portaalilla. Ammattiosaaminen ja sen kehittäminen välittyy monikulttuurisen oppijan tai monikulttuurisuusammattilaisen elämässä kulttuurien kohtauttamisen edistämisen kuudennella portaalilla. Myös opettaja tarvitsee maahanmuuttajien koulutuksessa ja monikulttuurisuuspedagogiikassa kulttuuritietoisuutta käytössä olevasta kulttuuriperinnöstä. Hän joutuu kulkemaan samankaltaisilla kulttuurien kohtauttamista rakentavilla portailta kuin maahantulijat.

Visuaalistamani etninen kulttuuri-orientaatio ja portaat kulttuurien kohtaautumisen edistämiseen ilmentävät väitöstutkimukseni jatkokäyttöä. Tutorina havainnoin edellä selostamani Kä-Ki-Ku-oppimistyylin käyttöä Kaukametsän opistossa Kajaanissa. Myös varhaiskasvattajiksi ja luokanopettajiksi opiskelevat ovat perehtyneet käsityöoppimisen kielellistämiseen omissa opinnoissaan (kts. Taulukko 1). Kulttuurinen sensitiivisyys konkretisoitui perhosen liikkahdukseksi väitöstyössäni luodun teoria-pohjan myötä. Siitä on osoituksena kuvio 2. Sekä opettajien että monikulttuuristen oppijoiden uutta luova integraatio muovautuu ammattiosaamisesta ja sen kehittämisestä. Tätä etninen kulttuuriorientaatio edellyttää. Analyyttis-

synteettisen menetelmän käyttö torjuttiin käsityöopetuksessa jo Cygnaeuksen päivinä. Kä-Ki-Ku-menetelmän käyttö on mahdollista kulttuuriperinnön, kulttuuriperinteen ja kulttuuritietoisuuden määrittelyllä (Lappalainen 1989; 1994; 2005a). Edellytyksiä sille ilmenee myös kulttuurien kohtaautumisen höyhenen kosketusta tai perhosen liikkahdusta kuvaavassa kuviossa 2. Peilaan siinä kulttuuriseen sensitiivisyyteen ja neutraaliin samuuteen käsitteitä samantaisuus, erilaisuus (vrt. Friedman 1994). Perinteikkyyden, moderniuden lisäksi postmoderniuden olemus määrittyy asioiden ja ilmiöiden välisissä yhteyksissä havaintoherkkään kulttuuriseen sensitiivisyyteen.



Kuvio 1. Etninen kulttuuriorientaatio ja portaat kulttuurien kohtaautumisen edistämiseen (Lappalainen 2007, 10).



Kuvio 2. Kulttuurien kohtautuminen ja kohtauttaminen ilmentävät herkkää sensitiivisyyttä. Herkkyys on kuin höyhänen kosketus tai perhosen liikeyhdys: siinä ja nyt samanaikaisesti tulevat tarkasteluun, erilaisuus–samanlaisuus, perinteikkyyys, modernius ja postmodernius. Etnisen kulttuuriorientaatiolähtöisen kulttuuritietoisuuden avulla nämä sulautuvat sensitiiviseksi monikulttuurisuuspedagogiikaksi (Lappalainen 2007, 10).

Käsityöoppiminen ohjattuna antaa avaimia tekemisen kielellistämiseen. Käsityöoppimisen yhteydet ovat luonnollisia, kun opettaja ohjaa monikulttuurista ryhmää käsityötä, kieltä ja kulttuuria yhdistävällä menetelmällä. Näin ollen Kä-Ki-Ku-oppimistyylillä voi kehittyä opettajalle monikulttuurisuuspedagogiikan käytön menetelmäksi. Sen sijaan käsityön, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen on oppijalle oppimistyylillä, kuten olen aiemmin kuvaillut (Lappalainen 2005a-e).

Kä-Ki-Ku-oppimistyylissä poimitaan harkitun tietoisesti kielen ja kulttuurin oppimisen elementtejä. Kielen oppimisen kannalta mielekkäitä sanoja tarkastellaan yhdessä harjoitellen kielen ääntämistä ja käyttöä. Kä-Ki-Ku-oppimistyylin käytössä käsityöopettajan on hetkellisesti syytä unohtaa sekä oma perinteinen roolinsa että opetettavien käsityötekniikat. Sykli sykliltä niihin on palattava jälleen, kun on varmistuttava siitä, että myös käsityöoppimisen prosessi etenee hyvin ja tarkoituksenmukainen

tuote syntyy. Kä-Ki-Ku-oppimistyyli sopii hyvin monikulttuuristen oppijaryhmien koulutukseen. Menetelmää voidaan käyttää vasta alkavien ja pidemmälle eteneiden opetuksessa ja se sopii luku- ja myös kirjoitustaidottomien opetukseen (Lappalainen 2005a–e).

Konkretioista abstraktioihin kielen oppimisessa

Ensi alkuun voidaan opetella substantiiveja ja pronomineja. Myös verbit opitaan luonnollisissa käytöyhteyksissään. Imperatiivimuodotkin tuntuvat kohteliailta. Verbien taiputus sujuu, kun niitä poimitaan tilannekohtaisesti ja taiputetaan aikamuodoissa. Translatiivi- ja refleksiiviverbit ilmaisevat muuntumista ja tulemistä joksikin. Ne ovat teon sanoista abstrakteimpia. Myös substantiiveja abstraktimpien adjektiivien käyttö tulee käsityöoppimisessa läheiseksi. Sijapäätteet ja adverbinkin pääsevät käsityöoppimisen yhteyksissä käyttöön. Kielitaidon edistessä käsityöoppimiseen kytketty kielen oppiminen antaa runsaasti mahdollisuuksia analyysille, tulkinnalle, narraatioille jne. Kä-Ki-Ku-oppimistyyli sopii käytettäväksi kulttuurien kohtauttamisen portaiden edistämisen jokaisella porraskuulla. (Ks. Kuvio 1.) Ammatillisuuden rakentamisen ja sitä korkeammalla ammattiosaamisen askelmalla voidaan käsityöoppimisen yhteydessä opiskella kuva-analyysejä syvällisemmin. Se voi olla myös eräänlaisen protokolla-analyysin tekemistä tai työn kuvailua. Pienimuotoisesti analyysin voi aloittaa jo ensimmäiselläkin kulttuurien kohtauttamisen edistämisen portaalla. Sitä voidaan jatkaa laadukkaassa ammattiosaamisessa, kun käsityömateriaalien, värien, ja työtekniikoiden käytön reflektioiva tarkastelu muodostavat kiinteän ja kompaktin ko-

konaisuuden (Lappalainen 2005a–e; 2007).

Kä-Ki-Ku-oppimistyylin käyttö edustaa käsityöoppimisen rikastamista uutta mahdollisuutta. Esineen tarkoituksenmukaisuudesta tinkimättä pelkän tuotteen saamisen lisäksi on erittäin tärkeää, että myös käsityöoppiminen syvenee ja rikastuu. Menetelmää voidaan käyttää myös suomalaisten oppimisvaikeuksien ohjaamiseen. Pidän kiintoisana Kä-Ki-Ku-oppimistyylin tai -menetelmän tutkimista ja laajentamista erilaisiin oppimisympäristöihin (Lappalainen 2005a–e).

Opettajat työskentelevät kulttuurien kohtautumisen risteyksissä. Heidän tehtävänä on suuntautua kulttuurien kohtauttajiksi. Tämä toteutuu kulttuurien kohtauttamisen portaita kivuten (vrt. kuvio 1). Kulttuurien kohtautumisen rakentuu hitaasti. Se on mutkikas ja vaiheittainen vuorovaikutusprosessi. Mukana ovat oman ja vieraan kulttuurin jäsenet nykyiseen elämään liittyvine, taaksepäin polveutuvine sukupolvien ketjuineen. Varsinkin kulttuurien kohtauttamisen alkumetreillä uutta kulttuuria voidaan ihailta ja jäljitellä. Näin voi käydä etniselle kulttuuriorientoitujalle, kun hän saapuu uuden asuinmaan elämisoloihin. Myös opettaja on utelias opettamiensa ihmisten kulttuureista. Kulttuurien kohtautumisen taipaleella on vaikea välttää ristiriitoja ja karikoita. Siksi on tärkeää, että opettaja tuntee erittäin hyvin myös oman kulttuurinsa (Friedman 1994; Lappalainen 2005a).

Muuttuva opettajuus, oman vai vieraan kulttuurin käyttöä?

Vieraan kulttuurin ja asuinmaan kielen oppiminen kuuluu monimutkaiseen vuorovaikutus- ja tiedonhallintaprosessiin. Siinä ovat mukana muualta lähteneet ja paikalliset kulttuuriryhmän jäsenet. Kokonaisuudessaan vieraaseen kulttuuriin suuntautuminen on maahanmuuttajalle etninen kulttuuriorientaatioprosessi. Se on sitä myös kulttuureja toistensa kanssa kohtaamaan ohjaavalle ts. maahanmuuttajia kouluttavalle opettajalle. Opettajuu- delle asetetaan erityisiä tehtäviä, työstä suoriutumisen odotuksia, vaatimuksia ja veloituksia. Kulttuurien kohtautumisen risteyksissä opettajan tulee saattaa erilaiset kulttuurit kohtaamaan toisensa. Työssä tarvitaan myös luovuuden tunnistamista ja siten sen määrittelyä. Lähtökohtana on tietoisuus, käsitys ja tieto omasta kulttuurista. Se on myös perusta, jonka avulla uuteen kulttuuriin ja kulttuurien kohtautumisen edistämiseen suuntaudutaan (Padilla 1980; Lappalainen 1989; 1994; 2005a).

Näin opettajan tehtäväkenttä muuttuu ja laajenee. Monikulttuurisia ryhmiä ohjaavan opettajan työn toimenkuva on kompleksinen. Opettaja joutuu monien uusien ja outojen tehtävien eteen. Näihin voidaan vastata monikulttuurisuuspedagogiikassa kulttuurisesti sensitiivisellä pedagogiikalla. Aikaa myöten opettaja voi kasvaa kulttuurien kohtauttajaksi (Lappalainen 2005a). Siihen suuntautuessaan jokainen opettaja voi kehittää itsessään kulttuurista havaitsemisherkkyttä. Kulttuuri-ilmiöitä on analysoitava pedagogiikan ts. didaktiikan käytössä. Ennen kaikkea elinehtona on pidettävä opettajan omaa kulttuurin tuntemusta ja kulttuuritietoi-

suutta sen osista. Se kattaa tiedon käytössä olevasta kulttuuriperinnöstä, kielestä, sen oppimisesta, ihmiskäden töistä, taiteesta tavoista jne.

Opettaja tarvitsee kulttuurien kohtauttamiseen näkemyksen ja kulttuuritietoisuuden myös yhteiskunnasta, maahanmuuttoasioiden hallinnoinnista ja politiikasta. Kulttuurien kohtautumisen edistämisen ja kulttuurien kohtauttamisen risteyspaikoissa opettajan on otettava kantaa etnofilosofisiin, -psykologisiin, -sociologisiin, -sosiaalisiin ja yhteiskuntapoliittisiin osa-alueisiin. Näiden tavoitteiden toteutumiseksi voidaan tehdä yhteistyötä eri oppilaitosmuotojen välillä. Siinä voidaan käyttää apuna esimerkiksi aikuiskoulutukseen ja ammattikasvatukseen liittyvää käsityönopettajan kulttuuritietoisuutta (Lappalainen 2005a).

Harkitut tekemisen kielellistämisen poiminnat ankkuroituvat

Tavanomaisuudesta poiketen aiemmin mainitsemani kulttuuritietoisuus edellyttää perusteltua tiedon ja osaamisen hallintaa käsityömateriaaleista, työvälineistä, muodoista, malleista, tyyleistä ja väreistä. Etniseen kulttuuriorientaatioon suuntautuvassa maahanmuuttajaopetuksessa on hahmotettava, minkälaisissa yhteyksissä käsin tehtäviä esineitä on toisessa kulttuurissa käytetty. Tarvitaan myös luovaa innovointia ja havainnoivaa näkemystä siitä, minkälainen kulttuuriperinnön hyödyntäminen palvelee kulttuurien kohtauttamista. Tärkeää on huomion suuntaaminen, yhtymäkohtien, assosiaatioiden, analogioiden jne. havaitsemisen käsityöoppimisesta, kielestä ja kulttuurista. Niiden oppiminen voi yhdis-

tyä. Tähän tarvitaan annotointia ja ankurointia. Tällöin toteutuu ilmiö: kaukaisen ymmärtäminen tapahtuu läheisen välityksellä. Kä-Ki-Ku-menetelmää käytetään harkitun tietoisesti. Näistä lähtökohdista kasvaa vieraiden kulttuurien kohtaamisen edistämiseksi tarvittava kulttuurisen sensitiivisyyden ja luovuuden tunnistamisen merkitys (vrt. kuvio 2.), joka on tärkeää opettajan kulttuurisesti sensitiivisen etnisen kulttuuri-orientaation syntymiselle (Lappalainen 2005a; ks. kuvio 1).

Kulttuuritietoisuutta ilmentävien yhtymäkohtien löytyminen monikulttuurisen ihmisen ja kohdemaan kulttuurista on tärkeää. Muussa tapauksessa vaarana voi olla syrjäytyminen. Siksi opettajan on tarpeen käyttää käsityöoppimista entistä yleisemmin välineenä monikulttuuristen ihmisten kielen oppimisen edistämiseen (ks. Shuman 1992). Rakentavalle vuorovaikutukselle on luotava hyvät edellytykset maahanmuuttajien koulutuksessa ja kulttuurien kohtauttamisessa (Chamot ja M'alley 1992; Cummins 1992). Sen toteuttamiseksi suomalaisessa koululaitoksessa huolimatta oppilaitosmuodosta on kyettävä menemään maahanmuuttajia vastaan. Monikulttuuristen ryhmien oppisisältöihin on saattanut kuulua mahdollisimman seikkaperäinen suomen kielen rakenteen ja kieliopin käsittely. Näitä kursseja käyneet ihmiset voivat olla erittäin arkoja käyttämään kieltämme yksinkertaisissakin kielen käytön konteksteissa. Itsensä esittely ja muu kommunikointi voi olla maahanmuuttajalle vaikeaa (Lappalainen 2005a-e; ks. myös Skutnapp-Kangas 1991).

Apukielen luomisen haasteet

Kielitaidon puutteet voivat ilmetä sosiaalisen kanssakäymisen kielen tai omassa ammatissa vaadittavan kielen heikkouksina. Myös akateemisesti mielletävä kieli tai virastoasioimisessa tarvittava kieli voivat tuottaa vaikeuksia, jos ihmisen kielitaito rajoittuu muutaman sanan käyttöön (Heath 1992; Peitzman 1992). Apua ongelmaan löytyi tutkimukseni tuloksena syntyneestä esiammatillisuuden käsitteestä ja sen käytännöistä. Esiammatillisuus tarkoittaa sitä, että ammatillisen oppimisen sisältöjä voitiin käyttää toisissa yhteyksissä eri tarkoituksiin (Lappalainen 2005a-e).

Yleismerkityksiset sanat käyttöön

Kielen ja käsityösisällön kannalta oppimistyylin keskiössä ovat oppisisältöjen erittely ja tulkinta. On tärkeää, että keskusteluun osallistuu monikulttuurisiksi suuntautuva oppijaryhmä (oppijoinen ja opettajainen) tiedoillaan, taidoillaan, kaikilla aisteillaan ja sydämellään. Käsityöoppimisessa voi vaarana olla yksinomaiseen tekemiseen uppoutuminen. Sen välttämiseksi opettajan tehtävänä on käyttää sisältövalinnoissa käsityöoppimista kielitiedon ja taidon oppimisen hankintaan. Avainsana on yhteistyön tekeminen (Lappalainen 2005a-e).

Keskeistä Kä-Ki-Ku-menetelmän ja oppimistyylin käytössä on paneutua käsityön materiaalien, värien, tyylien, muotojen ja mallien tulkitsevaan käyttöön Näiden lisäksi yleismerkityksellistä kieltä voidaan käyttää työtapojen, -välineiden, kehon liikkeiden ja käsityön

Taulukko 1. Suuntautuminen käsityöoppimisen kielellistämiseen kankaanpainannan opiskelun yhteydessä (Lappalainen 2005a, 298–301).

Esimerkkejä käsityöoppimiseen kytketystä kielenoppimisesta Kä-Ki-Ku-oppimistyylissä tai ja -menetelmässä.			
Substantiiveja	Adjektiiveja	Verbejä	Adverbeja
astia	ehyt	asettaa, aseta	hellästi
esiliina	eloton,	asetella, asettele	helposti
kangas	hehkuva	huuhdella, huuhtele	hitaasti
kuitu	kaksivärinen	katkaista, katkaise	huolellisesti
kukka	karkea	kiristää, kiristä	iloisesti
käsineet	kostea	kuunnella, kuuntele	innokkaasti
lanka	kova	käntää, käännä	kekseliäästi
lasta	kuuma	laittaa, laita	keskittyneesti
leimasin	kylmä	leikata, leikkaa	kärsivällisesti
malli	monikäyttöinen	levittää, levitä	nopeasti
muovi	ohut	muotoilla, muotoile	notkeasti
ruusu	paksu	pistellä, pistele	reippaasti
sanomalehti	pehmeä	puristaa, purista	rohkeasti
saippua	pirteä	pyörittää, pyöritä	säännöllisesti
seula	pörröinen	repiä, revi	taitavasti
tahra	rauhallinen	rullata, rullaa	tiukasti
veitsi	saippuainen	sekoittaa, sekoita	vaikeasti
vesi	sievä	siirtää, siirrä	varovasti
villa	sileä	tasoittaa, tasoita	voimakkaasti
väri	yksivärinen	vetää, vedä	yksinkertaisesti

käyttöyhteyksien avaamiseen. Käsityön, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen edellyttää opetussuunnitelman sisältöjen syvällistä avaamista. Monikulttuurisuuspedagogiikka palvelee kulttuurien kohtautumisen edistämistä monikulttuurisissa oppimiskonteksteissa huolimatta iästä ja sukupuolesta. Siinä on tärkeää orientoitua käsityöhön, kieleen ja kulttuuriin. Kielikuvan luominen opittavasta sanasta/asiasta on tärkeää (Lappalainen 2003a-b; 2004a-b; 2005a-e).

On kiintoisaa havaita, mitä käsityön, kielen ja kulttuurin opiskelulle tapahtuu, kun se integroidaan oppikoko-

naisuudeksi: Kielitietoa opitaan ja tarkastellaan tilannekohtaisissa, konkreetteja virikkeitä antavissa käsityöllisen toiminnan oppimisympäristöissä. Oppiminen laajenee ja syvenee verrattuna tavanomaisempaan käsityön tekemisen painotukseen (Lappalainen 1993; 1994; 1999). Kielellistämistehtävä välittyy myös valmiin käsityötuotteen reflektiovasta tarkastelusta, analysoinnista ja tulkinnasta. Oppimisympäristöissä voidaan näistä lähtökohdista kulttuuritietoisuutta hyödyntäen ottaa käsiteltäväksi kielen opiskelussa tarvittavia abstraktioita ja analogioita (vrt. kuvio 3; Lappalainen 2005a-e).

Kielitiedon puutteen kompensoiminen

Luomme teoreettisesti ja käytännöllisesti koetellusta, käytössä olevasta kulttuuriperinnöstä ts. omaksumastamme kulttuuritietoisuuspohjasta uudenlaisia käytäntöjä. Vaatii rohkeutta uskaltautua jakamaan tietoa, taitoa ja osaamista toistemme kanssa. Tämä on kulttuurien kohtaamisen edistämiseen ja kulttuurien kohtauttamiseen suuntautuvien opettajien ja tutkijoiden yhteinen työkenttä (Lappalainen 2005a; 2007).

Kä-Ki-Ku-menetelmää käyttävässä oppimistyyliässä voidaan edistää suomen kielen ääntämistä, puhutun ja kirjoitetun kielen oppimista. Siinä voidaan rytmittää opetusta. Opettajalle menetelmän käytössä on tärkeää, että siinä luovutaan sekä tavanomaisesta kielen oppimisen että käsityöoppimisen käytännöistä. Monikulttuuriseksi suuntautuva ihminen havaitsee, että kello tikittää vimmatusti ja mittaa suomalaista laatu-aikaa. Sen osoittimet tuntuvat liikkuvan nopeammin ja nopeammin korostaen kiirettä ja tehokkuutta. Kello tikittää ajan kulun merkiksi myös vieraaseen kulttuuriin orientoituvan ihmisen elämässä (Lappalainen 2007).

Monikulttuurisista taustoista Suomeen tullut ihminen on voinut omassa maassaan joka päivä ammentaa vettä kaivolla. Köysi on kulkenut käsien välissä. Hän on tehnyt käsillään päivittäistä askarettaan, jota lapsikin on voinut seurata koko ajan vierestä ja samalla oppia. Suomessa monikulttuuriset ihmiset kääntävät vesikraanaa, niin kuin me muutkin. Kulttuuriero on myös sitä, kun opetellaan elämään minuuttiaika- taulutetussa maassamme. Voimme aut-

taa omassa maassaan materiaaleja käsillään ja työssään koskettelemaan tottuneita ihmisiä oppimaan kieltä ja käsitteitä suomeksi. Opetellaan kellonaikoja käsityöoppimisessa. Tehdään kangaspäällysteinen kello, siirrettävät osoittimet ja kirjoitetaan paperille, mitä kello on nyt. Tutkimustulosteni mukaan ihmisen kehoon varastoituneet liikkeet ovat omaa kulttuuripääomaa ja muistia. Tämä on tärkeää ja tarpeen ottaa käyttöön monikulttuurisuuspedagogiaan ja -pedagogiikan sisältöosaamiseen (Lappalainen 2005a; 2007).

Käsityömateriaalit ovat jättäneet jäljen suomalaistenkin käsiin. Kokemuksesta ja tiedosta syntyy kulttuuritietoisuutta. Me voimme mennä monikulttuurisia ihmisiä vastaan, kun teemme heille kellonaikojen opettelusta miellyttävän, uuden asuinmaan kulttuuriin lähentävän kokemuksen. Joillekin opettajille materiaalien käsittelyn antaman vuorovaikutuksen havaitseminen voi olla vaikeaa. Kuitenkin on tärkeää, että maahanmuuttajat voivat käsitellä miellyttävän tuntuista kangasta sekä kelloa tehdessään että kellonaikoja suullisesti ja kirjallisesti opetellessaan (emt.).

Materiaalien, työtapojen ja värien käytössä käsitetään kielen opiskelussa tarvittavia abstraktioita. On tärkeää, kun maahanmuuttajan oma kulttuuri saa symbolisesti muistuttaa olemassaolostaan uuden asuinmaan kulttuurin kellon aikojen opettelussa. Se on konkreettisesti materiaalin käsittelyssä lähempänä kuin kiiltävässä ja kovassa kello- taulussa. Näin etenee Kä-Ki-Ku-oppimistyyliä hyödyntävä kellon aikojen suullinen, kirjallinen ja kosketustunnulinen ts. haptinen opettelu. Kognitiivinen tieto ja monien aistien käyttö limityivät toisiinsa. Suomalainen Kä-Ki-Ku-

oppimistyyli opettaa maahanmuuttajille suomen kieltä. Oppimistyyli on sukua kielikylvyille, suggestopedialle ja kontekstuaaliselle oppimiselle ja sen avulla monikulttuuriset ihmiset oppivat suomen kieltä merkityksellisesti mekaanisen kielenoppimisen sijasta (Lappalainen 2005a; 2007).

Aistit kerrallaan otetaan siinä käyttöön vuorottelevina sykleinä. Tuntoaistin käyttö kellonaikojen opettelussa helpottaa kulttuurien kohtaamisessa havaittavaa stressiä. Voidaan siirtyä auditiiviseen harjoitteluun, puhua yksin, pareittain tai ryhmässä. Visuaalisen harjoittelun vuoro tulee, kun tekemisen, koskettelun ja puhumisen lisäksi kellon-aikoja opitaan merkitsemään muistiin. Tämä tarkoittaa sitä, että monikulttuurisuuspedagogiassa ja kulttuurien kohtauttamisen edistämiseksi mennään kulttuuritietoisuustiedon avulla monikulttuurisia ihmisiä vastaan. Näin käytössä olevasta kulttuuriperinnöstä luotu kulttuuritietoisuus ilmenee käsityön, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistämisessä uudella rakentavalla tavalla. Etnisellä kulttuuriorientaatiolla päästään kohti kulttuuritaustat huomioon ottavaa monikulttuurisuutta.

Lopuksi

Useimmille ihmisille kulttuuri-erot näkyvät kulttuurien kohtautumisessa. Sen sijaan pintaa syvemmälle kätkeytyneitä yhtäläisyyksiä, analogioita ja assosiaatioita on vaikeampi havaita. Niiden havaitsemista voi kuitenkin harjoittaa opettajuuden kehittämisen professiona. Yhtymäkohtien peitteellisyys avautuu monitieteisellä otteella. Itselleni vapaan sivistystyön kenttä molempine lohkoineen antoi joustavampia mahdollisuuksia Kä-Ki-Ku-me-

netelmän tai/ja -oppimistyylin rakentamiseen kuin yleinen peruskoulu. Menetelmän ja oppimistyylin luominen liittyi elämässäni kulttuurisesti sensitiivisen opettajuuden syntyymiseen. Siinä on kyse ammattiosaamisen professiona muun muassa etnografian, erityispedagogiikan, käsityöoppimisen ja kielitiedon eräänlaisten leikkauspisteiden havaitsemisesta ja niihin havaittamisesta oppimisympäristöissä. Silti kulttuurisesti sensitiivisen opettajuuden ammattiosaamisen ytimen avaaminen on vaikeaa. Siihen päästään etnisellä kulttuuriorientaatiolla (Lappalainen 2005a).

Kä-Ki-Ku-oppimistyyli on vaihtoehtoinen pedagoginen menetelmä kulttuurisesti sensitiiviselle opettajalle. Menetelmä antaa mahdollisuuden ottaa käyttöön käsityöoppimista ns. akateemisten taitojen oppimisen edistämiseen. Muun muassa kielen oppiminen kuuluu akateemisiin taitoihin. Tällöin käsityöoppimisen parista voidaan avata monelle ihmiselle vieraita ja entuudestaan tiedostamattomia akateemisia yhteyksiä. Erityispedagogisesti ajatellen ”levossa olleet” aivojen osat aktivoidaan palvelemaan kielen oppimista. Tekstiilimateriaalin käsittely ja työstiminen painavat toistamiseen kehon kielen muistiin lähtemättömät jäljet. Ne toimivat vaikuttavasti ja luotaavat kulttuuritulokinnassa pintaa syvemmälle. Kulttuuri-erojen rajat rikkoutuvat joustavan ja monipuolisen ammattiprofession avulla. Kä-Ki-Ku-menetelmän keskiössä havaitaan, osoitetaan ja havaitutetaan näitä yhtymäkohtia (emt.).

Kielen alkeiden opiskelussa monikulttuuriset oppijat etnisinä kulttuuriorientoitujina käyttävät konkreetteja ilmauksia. Kielen oppimisen edetessä poiminnat tuottavat abstrakteimpia il-

mauksia substantiiveista. Sama ilmiö välittyy verbeistä, adjektiiveista ja adverbeista. Niistäkin poimitaan käsityön, kielen ja kulttuurin oppimisessa entistä käsitteellisempiä yhtymäkohtia. Annotoivat kommentit ovat tärkeitä. Ne ankuroituvat ts. kiinnittyvät palvelemaan yhtymäkohtien avaamista. Etnisellä kulttuuriorientaatiolla on mahdollista edetä syvälle kulttuurisesti sensitiivisen opettajuuden ytimeen. Kulttuurien kohtaamisessa yhtymäkohtien havaitsemista suosivalla monikulttuurisuuspedagogiikalla saavutetaan suurempia etuja kuin erojen liiallisella korostuksella.

Lähteet

Alitolppa-Niitamo, A. 2004. The icebreakers Somali-speaking youth in metropolitan Helsinki with a Focus on the context of formal education. Publications of the population research institute series D 42/2004. Väestötutkimuslaitos. Väestöliitto. The family federation in Finland. Helsinki: Hakapaino.

Behrens, U., Tost, S. & Jäger, R. S. 2002. German policy on foreigners and the education of immigrants in the federal republic of Germany. In P. Pitkänen, D. Kalekin-Fisman & G. K. Verma (Eds.) Education and immigration settlement policies and current challenges. London: Routledge Falmer international comparative studies in education, 96–123.

Bennett, C. I. 1995. Comprehensive multicultural education. Theory and practice. 3rd ed. Indiana university at Bloomington. Massachusetts: Needham heights: Allyn Bacon A Simon & Schuster Company.

Berry, J. W. 1997. Immigration, acculturation, and adaptation. Applied psychology. An international review 46. 1, 5–168.

Brown, A., Campione, J. 1996. Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. In L. Schauble & R. Glaser (Eds.) Innovations in learning. New environments for education. Mahwah, NJ: Erlbaum, 289–326.

Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. 1992. The cognitive academic language learning Appro-

ach: A Bridge to the Mainstream. In P. A. Richard-Amato & M. A. Snow (Eds.) The multicultural Classroom. The readings for content-area Teachers. Menlo Park, Ca: Addison-Wesley, 39–57.

Cummins, C. 1992. Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. In P. A. Richard-Amato & M. A. Snow (Eds.) The multicultural classroom. The readings for content-area teachers. Menlo Park, Ca: Addison-Wesley, 16–26.

Friedman, J. 1994. Cultural identity & global process. London: Sage.

Gousgounis, N. 2002. Settlement policy in Greece and the education of immigrants. In P. Pitkänen, D. Kalekin-Fisman & G. K. Verma (Eds.) Education and immigration. Settlement policies and current challenges. London: RoutledgeFalmer international comparative studies in education, 124–144.

Heath, S. B. 1992. Sociocultural contexts of language development: Implications for the classroom. In P. A. Richard-Amato & M. A. Snow (Eds.) The multicultural classroom. The readings for content-area Teachers. Menlo park, Ca: Addison-Wesley, 102–125.

Lappalainen, E-M. 1989. Pohjoisamerikkalaisten akkulturoitumisesta suomalaiseen kulttuuriin. Amerikansuomalaisten kokemuksia kuonnasta ja neulonnasta suomalaisen kansanopiston perusoppijaksolla. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Lappalainen, E-M. 1993. Käsityön opetuksen integroimisesta suomen kielen ja kulttuurin opetukseen pakolaisopetuksessa. Oman opettajan työn kokemuksellinen tutkiminen. Hämeenlinna: HAMIW.

Lappalainen, E-M. 1994. Pohjoisamerikkalaisten nuorten kansanopistokokemuksista Suomessa. Käsityön opiskelu osana etnistä kulttuuriorientaatiota. Kasvatustieteen lisensiaatintutkielma. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Lappalainen, E-M. 1999. Erilaisten maahanmuuttajaryhmien integroituminen vieraaseen kulttuuriin. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1 (2), 26–31.

Lappalainen, E-M. 2003a. Finnish weaving, felting, and knitted goods seen and experienced by North Americans: thoughts and Descrip-

tions. In K. Virta (Ed.) Current research on Sloyd Education. *Techné series research in sloyd education and crafts science A: 5*, 19–36. Turku: Digipaino, 19–36.

Lappalainen, E-M. 2003b. Viewpoints on the Teaching of Different Immigrants into an Ethnic Cultural Orientation. In: K. Virta. Ed. Current research on Sloyd Education. *Techné Series Research in Sloyd Education and Crafts Science A: 5*. Turku: Digipaino, 37–44.

Lappalainen, E-M. 2004a. Building interest in the study of language by using art and craft design and culture. "Working knowledge in a globalizing world learning at school – learning at work: New challenges in the social organisation of knowledge" -conference 19th–22nd of August 2004 Oslo, Soermarka.

Lappalainen, E-M. 2004b. Käsikö käsittää kieltä ja kulttuuria maahanmuuttajien koulutuksessa? Teoksessa U. Aunola (toim.) *Maahanmuuttajat kieltä ja kulttuuria oppimassa*. Helsinki: Hakapaino Oy, 156–162.

Lappalainen, E-M. 2005a. Kulttuurisesti sensitiivinen opettajuus; Käden, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen maahanmuuttajien koulutuksessa ja opettajan kasvupolulla. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta väitöskirja*. Painokset 1-3. Saarijärvi: Gummerus Oy.

Lappalainen, E-M. 2005b. Käsityön, kielen ja kulttuurin yhdistäminen maahanmuuttajien suomen kielen oppimisprosessissa. *Siirtolaisuus/Migration* 32 (4), 22–27.

Lappalainen, E-M. 2005c. Opettaja kulttuurien kohtauttajaksi. Teoksessa A-L. Huttunen & A M. Kokkonen (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Verkkojulkaisu. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Lappalainen, E-M. 2005d. The new results: The dialogue of uniting arts and crafts design, Finnish language and culture teaching and learning. *Lectio: Nyiregyházi, Föiskola College of Nyiregyháza in Hungary 2005 from September 30th–6th October 2005 Nyiregyháza*.

Lappalainen, E-M. 2005e. Women's works leading men to the multicultural Finnish information society. *Lectio: Learning and teaching in the multicultural school or school with diversity Challenges and possibilities*. Nordplus intense -course 4th–10th of April 2005 Malmö.

Lappalainen, E-M. 2007. Käsityöoppiminen kielitaidon, osaamisen ja kulttuuritiedon edistäjäksi; Käsityöoppimisen syklit ja sensitiivinen kulttuuritietoisuus kielen oppimisen välineinä. Teoksessa H. Happiness & E-L. Snicker (toim.) *Käsityö, kieli ja kulttuuri; Monikulttuurisuus taito- ja taideaineissa kielen oppimisen apuvälineenä*. Kajaani: Kaukametsä, 5–41.

Padilla, A. 1980. The role of cultural awareness and ethnic loyalty in acculturation. In A. Padilla (Ed.) *Acculturation theory, models and some new findings*. Boulder, Co: Westview Press, 48–84.

Peitzman, F. 1992. Coaching the developing second language Writer. In P. A. Richard-Amato & M. A. Snow (Eds.) *The multicultural classroom. The readings for content-area teachers*. Menlo Park, Ca: Addison-Wesley, 198–209.

Schuman, J. M. 1992. Multicultural art projects. In P. A. Richard-Amato & M. A. Snow (Eds.) *The multicultural classroom. The readings for content-area Teachers*. Menlo Park, Ca: Addison-Wesley, 349–355.

Skutnabb-Kangas, T. 1991. Kaksikielisyyden psykologisena ja poliittisena rikkautena. Teoksessa M. Mustakallio & H. Uusi-Hallila (toim.) *Joka puulla juurensa*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 37, 57–71.