



This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHOR	Päivi Granö, Brita Somerkoski
TITLE	Opettajaksi Suomessa – opiskelijatuutoreiden ja tukiperheiden kokemuksia afrikkalaisopiskelijoiden tilauskoulutuksesta
YEAR	2023
DOI	https://doi.org/10.58957/tp.129390
VERSION	Author's accepted manuscript
CITATION	Päivi Granö ja Brita Somerkoski 2023, Opettajaksi Suomessa – opiskelijatuutoreiden ja tukiperheiden kokemuksia afrikkalaisopiskelijoiden tilauskoulutuksesta. Tiedepolitiikka vol 48, no. 2. https://doi.org/10.58957/tp.129390

Opettajaksi Suomessa – opiskelijatuutoreiden ja tukiperheiden kokemuksia afrikkalaisopiskelijoiden tilauskoulutuksesta

Päivi Granö, TaT, dosentti, emerita tutkija, Turun yliopisto

Brita Somerkoski, KT, dosentti, erikoistutkija, Turun yliopisto

Kansainväliset korkeakouluopiskelijat tarvitsevat kohdennettua tukea arkeensa. Päivi Granö ja Brita Somerkoski tiivistävät kokemukset tuen tarpeista ja tukitoimista kansainvälisessä opettajankoulutuksessa. Opiskelu vieraassa kulttuurissa tuo esille kommunikaatio-ongelmia mutta antaa myös kaikille osapuolille mahdollisuuden kulttuurisen osaamisen kasvuun. Opiskelijatuutorien ja tukiperheiden tarjoama käytännöllinen ja emotionaalinen tuki osoittautui tärkeäksi ja jopa ratkaisevaksi opiskelijoiden hyvinvoinnille ja opintojen sujumiselle. Lopuksi kirjoittajat kokoavat korkeakoulujen yksiköille ehdotuksia kansainvälisten opiskelijoiden kokonaisvaltaisista tukitoimista.

Suomalainen opettajankoulutuslaitos koulutti kandidaatintasoisella tilauskoulutuksella parikymmentä eteläisen Afrikan nuorta opettajiksi. Kahden lukuvuoden mittaisiin opintoihin Suomessa sisältyi päättöharjoittelu, jonka opiskelijat toteuttivat kotimaassaan. Opiskelijoiden tukena toimivat yliopiston opettajatuutorin lisäksi opiskelijatuutorit ja paikalliset tukiperheet. Yliopiston kampus sai tilauskoulutuksen järjestämisestä kokemuksen, joka lisäsi kulttuurien kohtaamista mutta paljasti useita suunnitteluun ja toimintaan liittyviä kehittämistarpeita.

Kansainväliset opiskelijat ovat oikeutettuja samoihin palveluihin kuin paikallisetkin opiskelijat. Sopeutuminen, hyvinvointi ja opinnoissa edistyminen edellyttävät vahvistettuja tukitoimia. Vaatimukset kasvavat, kun opiskelijat ovat nuorempia, kuten kandidaatintutkinto-ohjelmissa aloittavat opiskelijat usein ovat.

Koulutuspoliittisena tavoitteena on saada kansainvälisiä opiskelijoita suomalaisiin yliopistoihin. Taustalla on yhtäältä pyrkimys lisätä suomalaisten yliopistojen kotikansainvälistymistä ja toisaalta työllistää Suomeen vakituisiksi asukkaiksi henkilöitä, joilla on kansainvälinen tausta ja korkeakoulututkinto. (Ks. esim. <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/turun-yliopiston-strategia-2030>). Opiskelunsa aloittavien lukumäärä onkin noussut merkittävästi myös perustutkintotasolla kandidaatinohjelmissa. Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen mukaan vuonna 2020 suomalaisissa korkeakouluissa opiskeli 2013 afrikkalaista opiskelijaa ja vuosina 2010 – 2020 suomalaisissa korkeakouluissa opiskeli 11382 ulkomaalaista opiskelijaa. Tämä luku oli noin 7 prosenttia kaikista Suomen opiskelijoista. (<https://www.oph.fi/fi/tilastot/ulkomaalaiset-tutkinto-opiskelijat-suomen-korkeakouluissa>.) Opiskeluympäristön kansainvälistymisilmiö on yliopiston

näkökulmasta kaksitahoinen. Opiskelijat suorittavat tutkintonsa vieraassa kulttuurissa. Samalla tiedekunta ja yliopiston ulkopuolella oleva paikallisyhteisö saa kokemuksen kansainvälisestä vuorovaikutuksesta.

Koulutuksen aikana koottiin laadullisia tutkimusaineistoja, joiden pohjalta on julkaistu viisi kansainvälisissä julkaisuissa ilmestynyttä artikkelia Suomen Kulttuurirahaston Satakunnan rahaston tuella (ks. Granö & Somerkoski, 2022; Koskela ym., 2023; Somerkoski & Granö, 2020; Somerkoski ym., 2020; Somerkoski ym., 2023). Tässä artikkelissa kuvataan erityisesti yliopiston resurssien kohdentamista sekä opiskelijatuutoreiden ja tukiperheiden kokemuksia. Artikkelin ensimmäisenä tavoitteena on pohtia kansainvälisten opiskelijoiden kokonaisvaltaisia tuen tarpeita sekä niitä toimenpiteitä, joita tuki edellyttää vastaanottajilta. Toinen tavoite on tarkastella niitä arvoja, jotka nousivat esille afrikkalaisten opiskelijoiden, opiskelijatuutoreiden ja tukiperheiden kohtaamistilanteissa. Uutena aineistona käytetään kahden opiskelijatuutorin teemahaastattelua (T I ja T II) ja yhden hallinnon harjoittelijana toimineen opiskelijatuutorin kirjallista raporttia (T III). Aiheesta ei ole juurikaan julkaistu tutkimuksia Suomessa.

Kansainvälistymiseen liittyvät käsitteet eivät ole yksiselitteisiä. Monikulttuurisuuden kriittisessä tarkastelussa huomio kiinnittyy dominoivaan kulttuuriin, ja joidenkin tutkijoiden mukaan opiskelijoiden kansainvälisyys edistää länsimaista hegemoniaa ja sen arvoja kielteisellä tavalla. (Dei, 2014.) Kriittiset äänet korostavat, että törmäyksiä saattaa tapahtua erityisesti, kun kyseessä on afrikkalainen kulttuuri, joka on joutunut historiallisesti tarkastellen globaalin kapitalismin runtelemaksi (Shizha & Abdi, 2009). Koulutusyhteyksissä Suomi antaa usein oppia tasa-arvosta, demokratiasta ja ihmisoikeuksista muille maille. Tämä voi johtaa ylivoimaisuuden tunteisiin ja eräänlaiseen itsetyytyväiseen etnosentrismiin. (Dervin, 2016, s. 58.)

Kansainvälisten opiskelijoiden sopeutumisen tutkimusten tuloksissa korostuu sopeutumisen, hyvinvoinnin ja opinnoissa menestymisen yhteys (Marangell ym., 2018). Chai ym., 2020). Tutkimukset kertovat kansainvälisten ohjelmien opiskelijoiden vähäisestä vuorovaikutuksesta paikallisten opiskelijoiden kanssa (Mendoza ym., 2022). Kuitenkin tutkijat muistuttavat, että paikallisyhteisö voi vaikuttaa opiskelijatytyväisyyteen enemmän kuin yliopisto itse. Julie S. C. Chuahin ja Manjet Kaur M. Singhin (2016) tutkimustulokset osoittavat, että kansainvälisten opiskelijoiden kokemukset emotionaalisesta tuesta ja vertaisten hyväksyntä olivat hyvinvoinnin näkökulmasta merkittäviä. Tunnetuksi sisältää rakkautta, huolenpitoa, sympatiaa, hyväksyntää ja kannustusta. (Ks. myös Summers & Volet, 2008; Van Bakel ym., 2015).

Yhä globaalimmassa maailmassa kommunikaatio on tärkeä tekijä, koska kulttuuri syntyy viestinnässä (Delanoy, 2020). Kansainvälisillä opiskelijoilla voi olla haasteita isäntäkulttuurin ymmärtämisessä, mikä voi lisätä ahdistusta, aiheuttaa epävarmuutta kommunikaatiossa ja arvojen tulkinnassa (Chuah & Singh, 2016; Marangell ym., 2018; Pritchard & Skinner, 2002; Rienties & Nolan, 2014; Rui & Wang, 2015; Summer & Volet, 2008; Woods ym., 2013). Chuah ja Singh (2016) painottavat kuitenkin, että sekä viestinnän, kulttuurin

ja kulttuurienvälisen taitojen kehittyminen ovat prosesseja, jotka rakentuvat vuorovaikutustilanteissa. Aiempien tutkimusten mukaan koulutusyksiköt voisivat parantaa opiskelijoiden sopeutumista tekemällä yhteistyötä tukiperheiden kanssa ja neuvomalla perheitä siinä, miten auttaa opiskelijoita ymmärtämään isäntämaan kulttuuria ja sopeutumaan kulttuurieroihin (Van Bakel ym., 2014; Bennet, 2009; Chai ym., 2020; Marangell ym., 2018; Rollie ym., 2014; Woods ym., 2013).

Olemme jakaneet vastaanottavan yhteisön tehtävät, opinnot ja kulttuurienvälisen kompetenssin etenemisen kolmeen ajallisesti peräkkäiseen ja osin päällekkäiseenkin vaiheeseen.

Paikalliset valmistelut ja opintojen aloitus

Ensimmäinen vaihe koski valmistautumista kansainvälisten opiskelijoiden saapumiseen. Kansainvälisten opiskelijoiden opintojen valmisteleminen osallistui useita hallinnon tasoja lähtömaan viranomaisista vastaanottavan korkeakoulun opintohallintoon. Opetussuunnitelmatyö aloitettiin vuotta aiemmin, tämän lisäksi toteutettiin opettajavalinnat, opetustyön resursointi ja budjetointi. Samanaikaisesti valmistauduttiin asuntoasioiden järjestelyillä, aloitettiin tuutoreiden valmennus ja tukiperhetoiminnan suunnittelu ja organisointi. (T III.) Ennen opintojen alkua yliopisto järjesti koko henkilökunnalle lyhyen koulutuksen kyseisen maan kulttuurista. Koulutus sisälsi kampuksen hyvinvointi- ja kriisiryhmän johtajan sekä Suomessa asuvan opiskelijoiden kotimaasta kotoisin olevan henkilön esittelyt ja keskustelut. Erityistä huomiota kiinnitettiin riskeihin ja turvallisuuden hallintaan. (Granö ym., 2022.)

Valmistelutoimiin kuuluivat myös vakuutukset, terveydenhuolto ja asumisjärjestelyt. Yhteydenpito maahanmuuttoviranomaisiin, maistraattiin ja paikallishallintoon järjestettiin siten, että opiskelija saattoi maahan saavuttuaan päästä opintojen alkuun ilman asiakirjaongelmia. Tästä huolimatta jo ensimmäisenä päivänä ja viikkoina todellisuus osoitti, että valmistautumista on vaikea kohdistaa olennaisiin asioihin ja yllätyksiä tapahtuu. Korvaamattomaksi osoittautuneet opettaja- ja opiskelijatuutorit sekä akateemisten opintojen vastuhenkilö pitivät yhteyttä saapuviin opiskelijoihin.

Erityisesti opiskelijatuutoreiden motiivit osallistua toimintaan kertoivat sekä heidän arvoistaan että henkilökohtaisesta aktiivisuudestaan yliopistoyhteisössä, kuten seuraavassa esimerkissä kerrotaan: ”Jotenkin ajattelin, et olis hirveen hienoo tutustuu ihmisiin, jotka tulee sieltä [Afrikasta] ja kertoo sitte kokemuksii paikallisen näkökulmasta. – – oli niin hieno mahdollisuus – – , et halus – – olla mukana siinä ja yrittää parhaan mukaansa saada tää projekti toimimaan.” (T I.)

Orientaatiojakso oli tuutoreiden kannalta intensiivisimmän ja kuormittavimman toiminnan vaihe. Jokainen saapuva opiskelija tarvitsi apua puhelinliittymän ja pankkikortin hankinnassa sekä rekisteröitymisessä

yliopiston opiskelijaksi. Ensimmäisinä saapumistunteina oli selvitettävä ruokatavaroiden hankinta, kaupungissa liikkuminen ja opintojen päivittäiset aikataulut. Maahan tulleiden opiskelijoiden oli käytävä ensimmäisten viikkojen aikana tuberkuloositarkastuksessa, mikä sekä järkytti että huolestutti opiskelijoita. Opiskelijoiden luottamus terveydenhuoltoon oli vähäistä, ja tuutoreiden tukea tarvittiin käyntien onnistumisessa (T III). Seuraavassa esimerkissä tuutori kuvaa orientaatiojakson stressaavuutta:

– – se oli aika hysteerinen [alkuaika], varmaan molemmin puolin... ensimmäiset kaks päivää tuntu semmosena hirveen sumusena, et kaikki oli vaan sellasta kaaoksen hallintaa. - - Et ensimmäiset kaks viikkoo kaikki aika meni siihen, et me vaan yksinkertaisesti kerrottiin heille, mikä maa, mikä valuutta. Ei me osattu varautuu siihen. (T I.)

Sosiaaliset tilanteet nostivat esille kulttuurien kohtaamiset epävarmuuksineen ja kohtaamisten prosessinomaisen kehittymisen (ks. Dervin, 2016, s. 82–85). Haastattelussa tuutori reflektoi omia käsityksiään: ”– – omat odotukset saman tien mureni, kun huomas et siin oli tosi monenlaista ihmistä, tosi pitkälle kouluttautuneita ja toisaalta, toiset ei ollu koskaan käyny missään. Se oli – – aika hyvä läpileikkaus siihen yhteiskuntaan. (T II.)

Sosiaalinen tuki ja kulttuurien kohtaamiset

Toisessa vaiheessa opiskelijatuutorit aloittivat aktiivisen toimintansa opiskelija-arjessa ja samanaikaisesti valittiin tukiperheet. Opiskelijatuutoreiden mukaan alkuvaihe oli ennemminkin reagointia vastaantuleviin yllättäviin tilanteisiin kuin toimintojen määrätietoista suunnittelua. Saapuneiden opiskelijoiden tiedot suomalaisesta kulttuurista ja Suomesta olivat olemattomat. Rohkea avun pyytäminen koettiin epäsuomalaiseksi: ”Meitä hämmästytti, miten pihalla he oli kaikesta...he ei oikeesti olleet perehtyneet mitenkään. Ihan kaikesta, mitä vaan voi kuvitella, mihin apuu voi pyytää, nii he kyllä osas pyytää. Se oli taas meille niin epäsuomalaista.” (T 1.) Osallistuminen opiskelijayhteisöön ja harrastuksiin ohjaaminen oli tuutoreiden vastuulla. Aluksi opinnot olivat niin aikaa vieviä, että harrastuksiin ei juuri jäänyt voimia (T I; T II; T III.)

Kohtaamisissa tapahtui kulttuurien törmäyksiä, esimerkiksi kommunikaatiotapojen ja aikakäsitysten erot tuottivat väärinymmärryksiä. Kaikki eivät ymmärtäneet, että ei on ei (T II). Yritykset Tinderissä epäonnistuivat, ja opiskelijat alkoivat enemmänkin pysytellä omissa oloissaan. Tässä vaiheessa opiskelijoiden keskinäiset valtarakenteet, varallisuuserot, hierarkiat ja sukupuolittuneet tehtävät nousivat esille. Kansainvälisten opiskelijoiden raskaat elämäntilanteet Afrikassa ja koti-ikävä haastoivat joitakin tuutoreita uupumukseen asti: ”– – [ne] jotka oli pienemmistä kylistä, syrjäseudulta kotoisin, niin he sano, että – – osa pojista, koittaa pitää semmoista miehen roolia yllä ja alistaa naisia” (T II). Arvojen törmäyksiä tapahtuikin

erityisesti tasa-arvokysymyksissä. Ystävyys-suhteita syntyi, tosin suomalaisopiskelijat arastelivat englannin puhumista. (T I; T II). Vaikka Fred Dervin (2016) esittääkin, että kansainvälistymisessä tulisi hyväksyä epäonnistumiset, kokemukset eivät olleet nuorille opiskelijoille helppoja.

Tuutoreiden kulttuurienvälinen kompetenssi kasvoi prosessin aikana. Opiskelijat alkoivat näyttäytyä yksilöinä. Kyl se auttoi näkemään ehkä aika voimakkaasti sen, että kulttuuri on aika päälle liimattu asia loppujen lopuksi. Et siel oli hyvin samankaltaisia ihmisiä, mitä täällä on. Se oli arvokas oppitunti. - - siitä sai paljo opettajan uran kannalta tärkeää kokemusta. (T1.) Opiskelijatuutorit esittivät useita parannusehdotuksia käytänteisiin. He totesivat esimerkiksi, että saapuvien opiskelijoiden valmennuksen tulisi tapahtua perusteellisemmin jo kotimaassa ennen Suomeen saapumista. Saapuvien opiskelijoiden psyykkisen tuen tarve ja henkilökohtaiset ongelmat uuvuttivat tuutoreita. Taustalla oli suomalaisiakin opiskelijoita vaivaava terveydenhoitojärjestelmän tarjoaman avun vähäisyys ja heikko saatavuus. Sosiaalinen ja psyykkinen tuki siirtyi siten perheiden tehtäväksi.

Toiminnan vakiintuminen ja individuaalinen sopeutuminen

Kolmannessa vaiheessa opiskelijatuutoreiden toiminta väheni ja tukiperheiden rooli lisääntyi. Tukiperheitä saatiin sosiaalisten verkostojen avulla yksitoista, näistä neljän perheen yksi jäsen kuului yliopiston henkilöstöön. Kaikki opiskelijat tarttuivat tarjoukseen viettää aikaa yhden tai useamman paikallisen perheen kanssa. (Granö ym., 2022.)

Perheiden tärkeydestä tuutori kommentoi seuraavasti: ”Osalle ne (perheet) oli ihan elintärkeitä... et ne oli oikeesti tosi paljon tekemisissä. Ja mä en tiedä, mitä siitä olisi tullu, jos niitä ei olisi ollu.” (T II.) Selkeästi perheenomainen, lämmin yhdessäolo lisäsi nuorten opiskelijoiden turvallisuudentunnetta ja edisti kotoutumista. Suuri osa vaikutti nauttivan enemmän perhe-elämästä kuin opiskelijaelämästä ja opiskelijoiden yhteisistä tapaamisista. (T III; ks. Chuah & Singh, 2016.)

Tukiperheet toimivat arkipäivän selviytymisoppaina: he lainasivat polkupyöriä, auttoivat vaatteiden hankinnassa, ostivat toisinaan ruokaa ja antoivat jopa rahaa. He myös kuljettivat opiskelijoita esimerkiksi lääkärikäynneille. Erilaisten pienten työtehtävien järjestäminen omien verkostojen avulla tuki opiskelijoiden taloudellista tilannetta. Sosiaalinen ja emotionaalinen tuki (ks. Chuah & Singh, 2016; Van Bakel ym., 2015) perheiltä opiskelijoille oli opiskelijoiden ottaminen mukaan perhejuhliin, pienille matkoille ja aterioille. Aktiviteetit välittivät suomalaisia arvoja, kuten luontokokemuksia mökeillä, saunomista ja kulttuuritilaisuuksia. (Granö ym., 2022.) Kontaktien syventyessä ja luottamuksen kasvaessa opiskelijat jakoivat ihmissuhteisiin liittyviä ongelmia ja aiemman elämän raskaita kokemuksia perheille. Erityisesti opiskelijoiden keskinäinen eriarvoisuus, kuten yhteiskuntaluokkien, sukupuolten ja etnisten ryhmien epätasa-

arvoinen asema erottui. Lähtökohdat paljastuivat myös opiskelijatuutoreille, mutta opiskelijat pystyivät ajan kuluessa kertomaan avoimemmin huolensa aikuisille suomalaisperheiden jäsenille ja saamaan siten tukea jaksamiselleen. Opiskelijat avautuivat häirintä- ja rasismikokemuksista (ks. Maragnell ym., 2018).

Perheiden antama apu ja sen vastaanottaminen ei ollut yksiselitteistä, ja osa perheistä alkoi asettaa rajoja opiskelijoiden esittämille tarpeille. Ongelmatilanteita selviteltiin paitsi perheen kesken, myös kyseisen maan Suomessa asuvan natiivin tuella, seurakunnan työntekijöiden kanssa keskustellen sekä vertaistuen ja yliopiston edustajien avulla. Vuorovaikutus syntyi kehittyvänä prosessina, ja erityisesti epäsuorien viestien tulkinta aiheutti ongelmia. Prosessin aikana kulttuurien välinen osaaminen kasvoi, ja vähitellen voitiin keskittyä kunnioitukseen, avoimuuteen, uteliaisuuteen, löytämiseen ja kulttuuriseen itsetietoisuuteen samalla, kun toimintaan osallistuneet kehittivät taitojaan kuunnella, tarkkailla ja arvioida (ks. Bolten, 2020; Deardorff, 2015).

Perheiden toiminta tapahtui lähinnä kolmella tavalla: opiskelijat otettiin perheenjäseniksi, heille esiteltiin suomalaista kulttuuria ja elämäntapaa sekä tarjottiin käytännön ja tunne-elämän tukea. Eetoksena oli suomalaisen koulutusjärjestelmän paremmuuden esittäminen samoin kuin tutustuttaminen hyvinvointiyhteiskuntaan (ks. Dervin, 2016, s. 58–85; Helkama, 2015, s. 218–222). Tukitoimintaa ei ollut suunniteltu etukäteen: ennemminkin kyse oli välittömästä reagoinnista uusissa tilanteissa. Kokemus tukiperheenä toimimisesta oli kuitenkin kaikille perheenjäsenille pääosin positiivinen, merkityksellinen ja mieleenpainuva. (Granö ym., 2022.)

Päätelmät ja ehdotukset

Kansainvälisen opiskelijaryhmän vastaanottaminen edisti kulttuurien kohtaamista yliopistolla ja paikallisyhteisöissä. Toisaalta tilauskoulutuksen järjestäminen paljasti useita suunnitteluun ja toimintaan liittyviä kehittämistarpeita erityisesti ennakoinnin osalta. Resursseja tulisi kohdentaa maahan saapumisen ajankohtaan. Ryhmäkohtaisten ohjeiden lisäksi jokainen opiskelija tarvitsi toistuvasti yksilöllistä ohjausta. Yliopiston järjestämän opettajatuutorin tehtävä oli tärkeä, ja siksi tämän resurssin tulisi olla kokoaikainen erityisesti opintojen alussa. Saapuvan ryhmän olisi hyvä ryhmäytyä jo kotimaassaan ja saada tietoa erityisesti suomalaisesta koulutusjärjestelmästä ja koulutusten vastaavuuksista.

Yhteissuunnittelu yliopiston hallinnon, viranomaisten ja kolmannen sektorin kanssa oli tarpeen. Yliopiston yksikön tulee laatia viestintästrategia, joka sisältää myös sosiaalisen median käytön linjaukset. Kampuksen hyvinvointi- ja kriisiryhmä on tärkeä tuki keskusteltaessa koetusta rasismista.

Opiskelijatuutorien rooli opintojen alussa oli merkittävä. Heidän tulisi saada valittujen opiskelijoiden yhteystiedot jo ennen Suomeen saapumista. Opiskelijatuutorien valinnassa ja koulutuksessa tulisi käsitellä kulttuurien kohtaamiseen liittyviä kysymyksiä, omien rajojen asettamista ja omasta jaksamisesta huolehtimista. Opiskelijoilla tulisi olla yliopistolla yhteyshenkilö, joka toimii välittävänä tahona esimerkiksi terveydenhuolto- ja maahanmuuttoasioissa.

Kansainvälisen opiskelijaryhmän tukena ylioppilaiden terveydenhoitojärjestelmä YTHS ei osoittautunut riittäväksi, ja terveystarkastukset kuormittivat yliopiston henkilöstöä, tuutoreita ja tukiperheitä. Lääkäreiden ja psykologien vastaanottoaikoja oli harvoin saatavilla, eivätkä aukioloajat vastanneet opiskelijoiden tarpeisiin. Tässä tapauksessa apua saatiin paikalliselta terveystoimelta, mutta esimerkiksi hammaslääkäripalvelujen hinta osoittautui liian korkeaksi. Myös kansainvälisille opiskelijoille tarkoitettu sairausvakuutusjärjestelmä osoittautui puutteelliseksi.

Kansainvälisten opiskelijoiden ja paikallisten opiskelijoiden väliset yhteydet jäävät helposti vähäisiksi. Haaste on asetettava koko yliopistoyhteisölle. Opintojen rakenne on hyvä suunnitella sellaiseksi, että opiskelijaryhmät opiskelevat joitakin sopivaksi katsottuja teemoja yhdessä. Yliopiston opettajien kannustus yhteisopiskeluun tukee opintojen edistymistä.

Tukiperheiden olemassaolo ja aktiivinen osallistuminen olivat ratkaisevassa asemassa koulutuksen onnistumisessa. Tukiperheiden valmennusta tulisi kehittää ja tukiperheillä olisi hyvä olla yhteyshenkilö yliopiston organisaatiossa. Tulokset osoittavat, että paikallisyhteisöjä voidaan hyödyntää tehokkaammin ja järjestää paremmin osana kansainvälisten opiskelijoiden tukiohjelmaa.

Lähteet

Van Bakel, M., Gerritsen, M., & van Oudenhoven, J., P. (2014). Impact of a local host on the international competence of expatriates. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(14), 25–45. <https://doi.org/10.1080/09585192.2013.870292>

Van Bakel, M., Van Oudenhoven, J., P. & Gerritsen, M. (2015). Developing a high quality intercultural relationship: expatriates and their local host. *Journal of Global Mobility*, 3(1), 25–45. <https://doi.org/10.1108/JGM-04-2014-0009>

Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural education double supplement. *Intercultural Education*, 20(1), Si-S13. <https://doi.org/10.1080/14675980903370763>

- Bolten, J. (2020). Rethinking intercultural competence. Teoksessa Guido Rings & Sebastian Rasinger (toim.), *The Cambridge handbook of intercultural communication* (s. 56–63), Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108555067.024>
- Chai, D. S., Van, H.T.M., Wang, C-W., Lee, J. & Wang, J. (2020). What do international students need? The role of family and community supports for adjustment, engagement, and organizational citizenship behavior. *Journal of International Students*, 10(3), 571–589. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i3.1235>
- Chuah, J. S. C. & Singh, M. K. M. (2016). International students' perspectives on the importance of obtaining social support from host national students. *International Educational Studies*, 9(4), 132–140. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n4p132>
- Deardorff, D. K. (2015). A 21st century imperative: integrating intercultural competence in tuning. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(1), 137–147. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(1\)-2015pp137-147](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(1)-2015pp137-147)
- Dei, G. (2014). Indigenizing the curriculum: the case of the African university. Teoksessa George Dei (toim.), *African indigenous knowledge and the disciplines* (s. 165–180). Springer.
- Delanoy, W. (2020). What is culture? Teoksessa Guido Rings & Sebastian Rasinger (toim.), *The Cambridge handbook of intercultural communication* (s. 17–34). Cambridge University Press.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education. A theoretical and methodological toolbox*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-54544-2>
- Granö, P., Koskela, T. & Somerkoski, B. (2022). Students of an international degree programme go local. Exploring the interactions as reflected by friendship families. *Ethnologia Fennica*, 49(2), 147–170. <https://doi.org/10.23991/ef.v49i2.112464>
- Helkama, K. (2015). *Suomalaisten arvot. Mikä meille on oikeasti tärkeää?* Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Koskela, T., Granö, P. & Somerkoski, B. (2023). Student teachers' experiences of practical training in a foreign culture. *Reflective Practice*, 24(1), 71–84, <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2139233>
- Marangell, S., Arkoudis, S. & Baik, C. (2018). Developing a host culture for international students: what does it take? *Journal of International Students*, 8(3), 1440–1458. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1254607>

- Mendoza, C., Dervin, F., Yuan, M. & Layne, H. (2022). "They are not mixing with others": Finnish lecturers' perspectives on international students' (mis-) encounters in higher education. *ECNU Review of Education*, 5(1), 89–115. <https://doi.org/10.1177/2096531120976653>
- Pritchard, R. M. O. & Skinner, B. (2002). Cross-cultural partnerships between home and international students. *Journal of Intercultural Education*, 6(4), 323–354. <https://doi.org/10.1177/102831502237639>
- Rienties, B. & Nolan, E-M. (2014). Understanding friendship and learning of international and host students using longitudinal Social Network Analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 41, 165–180. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.12.003>
- Rodriguez, S. R. & Chornet-Roses, D. (2014). How "family" is your host family? An examination of student-host relationship during study abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 39, 164–174. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.11.004>
- Rui, J., R. & Wang, H. (2015). Social network sites and international students' cross-cultural adaption. *Computers in Human Behavior*, 49, 400–411. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.041>
- Shirazi, R. (2018). Decentering Americanness: transnational youth experiences of recognition and belonging in two U.S. high schools. *Anthropology & Education Quarterly*, 49(2), 111–128. <https://doi.org/10.1111/aeq.12240>
- Shizha, E. & Abdi, A. (2009). Globalization and adult education in the south. Teoksessa Ali Abdi & Dip Kapoor (toim.), *Global perspectives on adult education* (s. 1–16). Palgrave Macmillan.
- Somerkoski, B. & Granö, P. (2020). Concepts of Finnish education: African student teacher reflections at the cultural cross-roads. Teoksessa M. Jutila (toim.), *Education curriculum development: perspectives, challenges and futures directions* (s. 119–150). Nova Science Publishers.
- Somerkoski, B., Granö, P. & Koskela, T. (2020). Practical training in teacher education: reflecting physical and psychological learning environment. Teoksessa M. Cacace, R. Halonen, H. Li, T. Phuong Orrensalo, C. Li, G. Widén & R. Suomi (toim.), *International Conference on Well-Being in the Information Society. Fruits of Respect: 8th International Conference WIS 2020, Turku, Finland, August, 26.–27. 2020* (s. 251–264), https://doi.org/10.1007/978-3-030-57847-3_18
- Somerkoski, B., Granö, P. & Koskela, T. (2023). Tulossa. Reflections on social learning environment and 21st century learning skills. *International Journal of Telemedicine*.

STT. (Ei pvm.). STT Info. Viitattu 20.4.2023 osoitteesta <https://www.sttinfo.fi/>

Summers, M. & Volet, S. (2008). Students' attitudes towards culturally mixed groups on international campuses: impact of participation in diverse and non-diverse groups. *Studies in Higher Education*, 33(4), 357–370. <https://doi.org/10.1080/03075070802211430>

Turun yliopisto. (30.11.2020). *Turun yliopiston strategia 2021-2030*. Turun yliopiston intranet. <https://intranet.utu.fi/fi/sivustot/strategia-2030>

Woods, P., Poropat, A., Barker, M., Hills, R., Hibbins, R. & Borbasi, S. (2013). Building friendship through a cross-cultural mentoring program. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 523–535. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.08.004>