

Kodin ja koulun yhteistyö maahan- muuttajataustaisten vanhempien ko- kemana

Kirsi Hietanen
Maria Ylitalo
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajan koulutusoh-
jelma
kevät 2014

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Kodin ja koulun yhteistyö maahanmuuttajataustaisten vanhempien kokemana

Tekijät: Kirsi Hietanen & Maria Ylitalo

Koulutusohjelma/Oppiaine: Luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -tutkielma x Sivulaudaturtyö _ Lisensiaatintyö_

Sivumäärä: 110 + 4 liitettä

Vuosi: kevät 2014

Tiivistelmä:

Suomessa asuu paljon eri kieli- ja kulttuuritaustaisia perheitä, joiden lapset käyvät suomalaista peruskoulua. Erilaiset kulttuurit asettavat haasteita perheille sekä kouluille. Tutkimuksemme keskittyi maahanmuuttajataustaisten vanhempien kokemuksiin ja toiveisiin kodin ja koulun yhteistyöstä, mistä on tehty Suomessa vähän tutkimuksia. Lähestyimme aihetta grounded theory -menetelmän avulla, jossa tutkimustulokset muodostuvat aineiston ehdoilla. Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, mitä lähtökohtia vanhempien kulttuuripuhe tuottaa yhteistyölle sekä millaisia toimijuuden kokemuksia yhteistyön muodot tarjoavat vanhemmille. Tutkimus kiinnittyi Monitoimijuus koulussa kehittämishankkeeseen, jota rahoittaa Euroopan sosiaalirahasto ja Lapin ELY-keskus.

Aineistomme koostui 9 maahanmuuttajataustaisen vanhemman haastattelusta. Yllättäväksi haasteeksi nousi vanhempien tavoittaminen tutkimukseemme. Tutkimukseen osallistuneista kahdella vanhemmalla on suomalainen puoliso. Sovelsimme aineiston analyysissä grounded theoryn kolmea analyysivaihetta.

Onnistunut kodin ja koulun yhteistyö auttaa lasta integroitumaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Selkeä yhteneväinen linja vanhemmilla oli yleisessä tyytyväisyydessä suomalaiseen kouluun sekä kodin ja koulun yhteistyöhön. Monet vanhemmat korostivat maahanmuuttajien heterogeenisuutta. Maahanmuuttaja-käsitettä tarkasteltiin niin itseä kuvaavana asiallisena yleiskäsitteenä kuin myös negatiivisena leimana, joka ei tee oikeutta maahan muuttaneille. Yhteistyössä koulujen tulee huomioida perheiden omat mielipyykset ja kielitaidon taso, eikä pitäytyä vain yleisesti sovitussa käytänteissä. Haastattelut sisälsivät paljon vanhempien oma-aloitteista puhetta kulttuurisista eroista ja vertailuista. Maahanmuuttajataustaisten vanhempien yritteliäisyys sekä halu vaikuttaa asioihin luonnehtivat yhteistyökuvauksia. Joillakin vanhemmilla toimijuutta rajoittivat kuitenkin kielierot ja siihen liittyvät ymmärtämisvaikeudet sekä ajoittainen tiedonpuute. Muodostimme tutkimustuloksista kehämallin, jota opettajat ja koulut voivat hyödyntää yhteistyökäytäntöjen kehittämisessä.

Avainsanat: maahanmuuttajat, kodin ja koulun yhteistyö, kasvatuskumppanuus, toimijuus, grounded theory.

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi x

(vain Lappia koskevat)

Sisällys

1 Johdanto	6
2 Keskeiset käsitteet	11
2.1 Maahanmuuttajat	11
2.2 Kodin ja koulun yhteistyö.....	15
2.2.1 Lähtökohtia yhteistyölle.....	15
2.2.2 Kasvatuskumppanuus ja toimijuus.....	19
2.2.3 Kulttuurien kohtaaminen koulussa	22
3 Tutkimuksen kuvaus	25
3.1 Tutkimustehtävä.....	25
3.2 Grounded theory lähestymistapana	26
3.3 Tutkimusprosessin kuvaus	31
3.3.1 Aineisto ja sen hankinta	31
3.3.2 Analyysivaiheet.....	36
3.4 Eettiset näkökohdat.....	41
4 Tulokset.....	46
4.1 Vanhempien kulttuuripuhetta.....	47
4.1.1 Maahanmuuttaja-käsitteen pohdintaa	47
4.1.2 Vertailut ja eronteot.....	50
4.2 Kohti kasvatuskumppanuutta	56
4.2.1 Yhteistyömuodot	57
4.2.2 Kasvatuskumppanuuden karikat ja onnistumiset	65
4.2.3 Toimijuus vanhempien näkökulmasta	72
4.2.4 Toiveita kouluille	76

4.3. Kulttuuriseen yhteistyöhön vaikuttavat resurssit.....	80
4.3.1 Sisäiset resurssit.....	80
4.3.2 Ulkoiset resurssit.....	83
5 Johtopäätökset.....	86
6 Pohdinta	93
Lähteet	97
Liitteet.....	111

Kuviot

Kuvio 1. Kategorioiden ja niiden suhteiden hahmottaminen aineistosta.....	37
Kuvio 2. Paradigmamallin soveltaminen tutkimusilmiöömme (kohdat A-D).....	38
Kuvio 3. Paradigmamallin soveltaminen tutkimusilmiöömme (kohdat E-F).	39
Kuvio 4. Kehämalli apuvälineeksi kodin ja koulun yhteistyöhön.	87
Kuvio 5. Kehämallista seurauksiin.....	91

1 Johdanto

Maahanmuutto Suomeen on lisääntynyt Euroopan Unionin laajentumisen myötä 1990-luvun lopulta ihmisten vapaamman liikkuvuuden ansiosta (Rapo 2011). Vuonna 2013 Suomessa asui yhteensä 207 511 ulkomaan kansalaista. Kyseisestä väestömäärästä puuttuvat Suomen kansalaisuuden saaneet henkilöt sekä turvapaikanhakijat. (Tilastokeskus 2014a.) Maahanmuuttajaperheet ovat automaattisesti kosketuksissa koulu yhteisöön, sillä kaikki vakinaisesti Suomessa asuvat 7-17-vuotiaat ovat oikeutettuja ja velvoitettuja peruskoulutukseen (Opetushallitus 2011). Myös oikeus esiopetukseen koskee kaikkia lapsia, jotka asuvat vakituisesti Suomessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö).

Kodin ja koulun yhteistyötä on tutkittu Suomessa paljon, mutta suhteellisen vähän maahanmuuttajataustaisten vanhempien kokemuksiin ja toiveisiin keskittyen. Maahanmuuttajataustaisten vanhempien näkökulmaa kodin ja koulun yhteistyössä ovat Suomessa aiemmin tutkineet muun muassa Jorma Kauppila ja Minna Säävälä. Kauppila (2012) tutki vuorovaikutuksen luonnetta maahanmuuttajataustaisten vanhempien ja opettajien välillä Turussa. Hän haastatteli tutkimuksessaan sekä vanhempia että opettajia yhden koulun kontekstissa. Kauppilan mukaan sekä opettajat että maahanmuuttajataustaiset vanhemmat olivat tyytyväisiä vallitsevaan kodin ja koulun yhteistyöhön. Vanhemmat ja opettajat olivat kuitenkin halukkaita syventämään vuorovaikutusta kodin ja koulun välillä. Vanhemmat halusivat ottaa aktiivisen roolin yhteistyöhön. (Kauppila 2012, 130–131, 149–150, 153.) Tutkimuksemme jatkaa maahanmuuttajataustaisten vanhempien äänen esille tuomista heidän kokemuksiinsa ja toiveisiinsa keskittyen.

Kansainvälisissä tutkimuksissa erilaisista kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien vanhempien näkökulman ovat huomioineet muun muassa Sue Dockett ja Bob Perry vuonna 2005 julkaistussa tutkimuksessaan. He tutkivat tarpeita ja huolenaihteita, joita erilaisista kulttuureista tulevat vanhemmat tunnistivat lastensa kou

lunaloitukseen liittyen Sydneyssä. Tutkimuksessa vanhemmat korostivat koulunkäyntiä koskevan tiedon saannin merkitystä ja keskustelumahdollisuutta samaa äidinkieltä puhuvan koulun työntekijän kanssa, mikäli tällaisia koulussa oli. Lisäksi kaikkien haastateltujen ryhmien vanhemmat pitivät tärkeänä omien sosiaalisten verkostojen perustamista, jotta vastavuoroinen tuki, informaation jakaminen ja lasten tutustuminen toisiinsa mahdollistuisi ennen koulun aloitusta. (Dockett & Perry 2005, 271, 277—278, 280.)

Tutkimuksemme monipuolistaa kuvaa maahan muuttaneiden vanhempien ja koulun yhteistyösuhteista grounded theory -lähestymistapaa soveltamalla. Grounded theoryn soveltaminen tekee mahdolliseksi aineiston ehdoilla etenemisen ja avoimen suhtautumisen tutkittavaa ilmiötä kohtaan (Charmaz 2008, 155). Selvitämme, miten maahanmuuttajataustaiset vanhemmat kokevat kodin ja koulun yhteistyön. Vanhempien yhteistyökokemusten lisäksi maahanmuuttajuuden pohtiminen tuo oman lisänsä tutkimukseen. Tutkimuksemme ei kohdenut yhteen kouluun, eikä tietyistä maista muuttaneisiin vanhempiin, mikä mahdollistaa moniulotteisen tiedon tuottamisen. Huoltajien ja koulun yhteistyössä tuetaan lasten kokonaisvaltaista kasvua ja hyvää oppimista (Opetushallitus 2004, 22). Tuija Metso (2004, 13) tiivistää, että kodin ja koulun yhteistyön tarkoituksena on lasten ja nuorten kasvattaminen aikuisuuteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen.

Aihevalintamme on perusteltua lisäksi siitä syystä, että *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* ohjeistaa opetuksen järjestäjiä kehittämään kodin ja koulun välistä yhteistyötä: ”Erilaisia kodin ja koulun vuoropuhelua tukevia yhteistyömuotoja tulee kehittää koko perusopetuksen ajan ja erityisesti siirryttäessä kouluasteelta toiselle tai muissa siirtymävaiheissa (Opetushallitus 2004, 22).” Vanhempien osallistumista painotetaan myös 1.8.2014 voimaan tulevassa oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa. Lain tarkoituksena on edistää kodin ja oppilaitosten yhteistyötä, koko kouluyhteisön hyvinvointia sekä varhaisen tuen saantia. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

Kodin ja koulun yhteistyön päätavoitteena on lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi. Yhteistyön hyötyjä on tutkittu muun muassa lapsen koulumenestyksen näkökulmasta. Tulosten mukaan lapset, joiden vanhemmat ovat osallisina koulunkäynnissä, yltyvät korkeampiin akateemisiin suorituksiin. Vanhempien sitouttaminen kouluyhteisön toimintaan voi täten parantaa oppilaiden motivaatiota ja koulumenestystä. (Cox 2005, 491.) Vuoden 2012 Pisa-tulokset antavat aiheita huoleen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisen tasosta. Suomessa ero maahanmuuttajien ja kantaväestön Pisa-tulosten välillä on suurempi kuin muualla Euroopassa. Tuloksista ilmenee, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden taso on keskimäärin 2-3 vuotta muita oppilaita jäljessä. Heidi Harju-Luukkaista mukailen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemista koulussa on parannettava. Harju-Luukkaisen tutkimus aiheeseen liittyen valmistuu kesän 2014 aikana. (Hakala 2014.) Kuten edellä on mainittu, tutkitusti yksi merkittävä asia oppilaiden koulumenestyksen parantamiseen on kodin ja koulun yhteistyöhön panostaminen.

Yhteiskunnan tasolla maahanmuuttajien osallistumista halutaan tukea ja edistää, mistä viestii vuonna 2011 voimaan tullut laki kotoutumisen edistämisestä. Lain tarkoituksena on lisätä maahanmuuttajien tasa-arvoa sekä myönteistä vuorovaikutusta eri kulttuuriryhmien välillä. (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010.) Maahanmuuttajavanhempien kokemusten kuuleminen on aiheena ajankohtainen myös meille tutkijoille, sillä toimimme tulevana luokanopettajina todennäköisesti yhteistyössä maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa.

Toteutamme tutkimuksen Monitoimisuus koulussa -kehittämishankkeessa, jota rahoittaa Euroopan sosiaalirahasto ja Lapin ELY-keskus. Hankkeen tehtävänä on kehittää kouluhyvinvointia sekä koulun eri toimijoiden yhteistyötä. Lasten ja huoltajien osallisuuden vahvistaminen on oleellisessa roolissa koulun kehitystyötä. Hankkeessa työskentelee opettaja-sosiaalityöntekijätyöpari, jonka lisäksi kehittämistyöhön osallistuvat myös Lapin yliopiston harjoittelukoulun henkilö-

kunta, perheet sekä Lapin yliopiston sosiaalityön koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen opettajat ja opiskelijat. (Monitoimisuus koulussa -kehittämishanke.)

Rajasimme tutkimuksemme ulkopuolelle niin kutsutut toisen polven maahanmuuttajataustaiset vanhemmat, joilla tarkoitamme Suomeen muuttaneiden ulkomaalaisten henkilöiden Suomessa syntyneitä lapsia (Rapo 2011). Aluksi tarkoituksenamme oli rajata tutkimuksen ulkopuolelle perheet, joissa toinen vanhemmista on syntyperältään suomalainen. Maahanmuuttajavanhempien tavoittaminen osoittautui kuitenkin haasteelliseksi, joten päädyimme ottamaan yhteyttä myös vanhempiin, joiden puoliso on suomalainen. Tavoitteen toteutumisen kannalta katsoimme parhaaksi tavaksi hankkia aineistoa yksilö- ja parihaastatteluiden avulla. Haastatteluita toteutimme suomeksi, englanniksi sekä tulkin avustuksella. Vuonna 2012 Suomessa asuvista maahanmuuttajaperheistä noin 30 000 oli sellaisia perheitä, joissa ainut huoltaja tai huoltajat ovat vieraskielisiä (Miettinen a.). Monenlaisen kielitaidon huomiointi oli oleellista tutkimuksen toteutumisen kannalta, mutta tulkkiresurssien kustannukset hankaloittivat haasteltavien tavoittamista.

Maahanmuuttajavanhempien äänen esille tuominen on merkittävää kouluuyhteisön kehittämiseksi. Tutkimuksemme tarkoituksena on saattaa tutkimustulokset käyttöön Lapin yliopiston harjoittelukoululla ja omassa toiminnassamme. Tällöin maahanmuuttajavanhempien kokemukset ja toiveet tulevat konkreettisesti näkyville. Tutkimuksen lopussa esitetty malli tutkimustuloksistamme tarjoaa opettajille apuvälineen yhteistyön suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin.

Tutkimuksemme toisessa luvussa kuvaamme keskeiset käsitteet. Soveltamassamme grounded theory -menetelmässä teoreettisen viitekehyksen sijaan keskitymme tutkimusaiheemme keskeisiin käsitteisiin. Aihevalintamme johdatti meidät perehtymään yleisesti maahanmuuttajiin sekä kodin ja koulun yhteistyöhön. Teoreettisen viitekehyksen käyttäminen voi tulkintamme mukaan rajata uusien näkökulmien löytämistä tutkimuksen edetessä. Kolmas luku avaa tutkimustehtävää, tutkimuksen vaiheita ja eettisiä näkökohtia. Neljäs ja viides luku

keskittyvät tutkimustuloksiin ja niistä tehtyihin johtopäätöksiin. Menetelmävalintamme painottaa teorian rakentamista aineiston pohjalta, joten loimme tutkimustuloksista oman teoreettisen mallin johtopäätöksiin.

2 Keskeiset käsitteet

2.1 Maahanmuuttajat

Tutkimuksessamme tarkoitamme maahanmuuttajalla henkilöä, joka on muuttanut ulkomailta Suomeen, aikomuksenaan jäädä asumaan pidemmäksi aikaa (Miettinen b). Jorma Pollarin ja Marja-Leena Koppisen (2011) näkemyksen mukaan maahanmuuttaja kuvaa käsitteenä maasta toiseen muuttavaa henkilöä, jonka tarkoituksena on elää maassa, jossa hän ei ole syntynyt, pysyvästi tai väliaikaisesti. He määrittelevät maahanmuuttajan yleiskäsitteeksi, joka viittaa pakolaisiin, turvapaikanhakijoihin, siirtolaisiin ja paluumuuttajiin. (Pollari & Koppinen 2011, 170.) EU:n sisällä maahanmuuttajiksi lukeutuvat niin pakolaiset kuin EU:n kansalaisetkin (Ihmisoikeudet.net 2013).

Annika Forsander (2004, 62) tuo esiin, ettei maahanmuuttajaväestöstä löydy kansainvälisesti hyväksyttyä yksiselitteistä määritelmää. Kansainvälisessä keskustelussa englanninkielisten maahanmuuttoon liittyvien käsitteiden käyttö on vaihtelevaa ja erilaista eri puolilla maailmaa. Keskeisiä englanninkielisiä käsitteitä tutkimuksemme kannalta ovat olleet *immigrants* ja *immigration*. Leah D. Adams ja Anna Kirova (2006) tarkoittavat *immigrants* käsitteellä henkilöitä, jotka muuttavat ja *immigration* käsitteellä itse muuttotapahtumaa eli maahanmuuttoa. Muita kansainvälisesti käytettyjä käsitteitä ovat muun muassa *migrants* ja *new-comers*. (Adams & Kirova 2006, 2.) Suomen kielessä maahanmuuttajan käsitteitä lähellä olevia muita käsitteitä ovat muun muassa *siirtolainen*, *ulkomaalainen*, *vieraskielinen*, *ulkomaalaistaustainen* ja *maahanmuuttajataustainen* (Rapo 2011). Kyseinen käsiteviidakko kuvaa sitä, miten maahanmuuttaja käsitteenä saa monia merkityksiä tulkitsijasta ja lähteestä riippuen.

Ennen 1990-lukua maahanmuutto Suomeen on ollut tyypillisesti Suomesta poismuuttaneiden paluumuuttoa (Forsander 2004, 68). Viimeisten vuosikymmenien aikana syyt maahanmuutolle ovat kuitenkin monipuolistuneet. Muun muassa perheen yhdistäminen, työ, opiskelu, elinkeinon harjoittaminen sekä humanitaariset syyt ovat paluumuuton ohella maahanmuuttoon vaikuttavia tekijöitä. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012.) Asukasluvultaan pieni ja sijainniltaan etäinen Suomikin on monikulttuuristunut. Etenkin suurten kaupunkien katukuvasta sen huomaa hyvin nopeasti. (Martikainen, Saari & Korkiasaari 2013, 37.) Suomeen muutti esimerkiksi vuonna 2013 yhteensä 31 940 henkilöä. Kasvua tapahtui 660 henkilön verran edellisvuoteen verrattuna. (Tilastokeskus 2014b.) Tutkimuksemme paikallista kontekstia ajatellen Rovaniemellä asuu vakituisesti noin 1400 ulkomaan kansalaista. Tähän määrään eivät kuitenkaan sisälly opiskelijat, turvapaikanhakijat, lyhytaikaisessa työssä olevat, eivätkä Suomen kansalaisuuden saaneet maahanmuuttajat. (Salmela 2013.)

Suomeen muutetaan erityisesti naapurivaltioista, vaikka tätä ei välttämättä aina julkisessa keskustelussa tiedosteta. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2013 Suomessa asuvista ulkomaiden kansalaisista viisi suurinta kansalaisuusryhmää olivat virolaiset, venäläiset, ruotsalaiset, somalialaiset ja kiinalaiset. Virolaiset ja venäläiset muodostavat selkeästi suurimmat yksittäiset kansalaisuusryhmät maassamme. Venäläiset, somalialaiset, virolaiset, afganistanilaiset ja irakilaiset kuuluivat vuonna 2012 viiteen suurimpaan ryhmään, jotka saivat Suomen kansalaisuuden. (Tilastokeskus 2014a.) Markus Rapo (2011) huomauttaa, että maahanmuuttoon liittyvässä keskustelussa unohdetaan usein suomalaiset paluumuuttajat, jotka vuosittain edustavat ylivoimaisesti suurinta maahanmuuttajaryhmää. Vuosina 2000–2009 ulkomailta Suomeen on muuttanut noin 218 000 henkilöä, joista joka kolmas edusti paluumuuttajaa eli Suomessa alun perin syntyneitä henkilöä. (Rapo 2011.)

Useat suomalaiset ajattelevat maahanmuuttajan Afrikasta tai Lähi-idästä tulleeaksi pakolaiseksi, turvapaikanhakijaksi tai köyhistä oloista muuttaneeksi. Suomessa toteutettiin kyselytutkimus 2000-luvun alussa, jossa kysyttiin millaisia

ryhmiä tutkimukseen osallistujille tulee mieleen Suomeen muuttaneista ulkomaalaisista. Vastaukset olivat yllättäviä, sillä yli puolet vastaajista viittasi vastauksissaan somalialaisiin. Tilastokeskuksen tietojen (2011) valossa tämä stereotyyppinen ajatus ei ole yleistettävissä todelliseen maahanmuuttajatilastoon. Vuonna 2011 maahan muuttaneista 62 % oli Euroopasta muuttaneita. Eurooppaan sisällytettiin myös Turkista ja Venäjältä muuttaneet. Humanitäärisin perustein maahan muuttaneita oli 10–15 prosenttia ja kokonaisuudessaan vieraskielisistä vain 6 prosenttia oli somalinkielisiä. (Säävälä 2011, 7-8.)

Säävälän (2011) mukaan maahanmuuttajaksi kutsuminen ei ole Suomeen muuttaneiden ihmisten mielestä sopivaa, sillä se on luokittelua ryhmään, josta suomalaiset puhuvat ikäväänkin sävyyn. Maahanmuuttaja-käsitteen käyttö maahan muuttaneiden mielestä luokittelee heitä liikaa, sillä he ovat itse asiassa hyvin heterogeeninen ryhmä. Käsitteen käyttö viittaa lisäksi vasta Suomeen muuttaneisiin, jolloin sen käyttö ei sovi kotiutuneisiin, kansalaisuuden saaneisiin ja suomenkielen jo osaaviin. (Säävälä 2011, 9.) Ruotsissa Magnus Dahlstedtin (2009, 196) mukaan maahanmuuttajat ja ruotsalaiset -kategorioiden käyttäminen tekee jakoa meihin ja heihin. Olemme pohtineet maahanmuuttaja-käsitteen käytön sopivuutta ja tulleet siihen tulokseen, että kysymme asiaan mielipidettä tutkimukseemme osallistuvilta vanhemmilta. Maahanmuuttaja-käsitteen käytöstä keskustelemme lisää myös eettisten näkökohtien yhteydessä.

Maahan muuttaneiden heterogeenisyyttä kuvaa myös heidän koulutustasonsa. Kaikki eivät osaa lukea ja kirjoittaa tai nämä taidot ovat vähäiset. Osalla maahanmuuttajista on puolestaan korkeakoulututkinto suoritettuna jossain toisessa maassa. Hyvin koulutettujenkaan maahanmuuttajaperheiden muutto uuteen ympäristöön ei välttämättä ole helppoa. Maahan muuttaneita perheitä yhdistää lähinnä vain se, että he muuttavat uuteen, usein täysin vieraaseen maahan asumaan. Perheet ja perhesuhteet ovat erilaisia ja muuton syyt ovat vaihtelevia. (Säävälä 2011, 11–12.) Perhesuhteissa voi tapahtua muutoksia, jos lapsi sopeutuu uuteen kulttuuriin ja omaksuu uuden kielen nopeammin kuin vanhempansa. Lapsista voi tulla kielen ja kulttuurin tulkkeja vanhemmilleen, jolloin roolit

ikään kuin vaihtuvat. Toinen perhesuhteita sekoittava tekijä voi olla, jos isä ei pysty elättämään perhettään, kuten hän on kotimaassaan tehnyt. (Talib 2002, 23.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 maahanmuuttajaoppilasta puhuttaessa tarkoitetaan Suomeen muuttaneita sekä Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria. Maahanmuuttajaoppilaan opetuksella on erityistavoitteita. Opetuksella oppilasta tuetaan kasvamaan sekä suomalaiseseen että oppilaan omaan kieli- ja kulttuuriyhteisöön. Tästä syystä oppilaalla on oikeus myös oman äidinkielen opetukseen mahdollisuuksien rajoissa. Oppilaan kotoutumissuunnitelman lisäksi oppilaalle voidaan tehdä oppimissuunnitelma, johon kirjataan opetuksen sisällöt ja tavoitteet. Opetuksessa pitää ottaa huomioon oppilaan aikaisempi kouluhistoria ja kodin ja koulun välisessä yhteistyössä tulee huomioida perheen kulttuuritausta ja heidän kokemuksensa koulujärjestelmästä. Huoltajia tulee opastaa myös suomalaisen koulutusjärjestelmän avaamisessa sekä kertoa arvioinnista, opetus- ja oppimissuunnitelmista, toimintakulttuurista ja opetusmenetelmistä. (Opetushallitus 2004, 36.)

2.2 Kodin ja koulun yhteistyö

Maahanmuuttajien lisääntyneestä määrästä johtuen koulut ovat tulleet uuden haasteen eteen. Etenkin kielelliset ja kulttuurilliset erot asettavat vanhemmat sekä opettajat uusien asioiden äärelle. Koulujen on huomioitava muuttaneiden suuri moninaisuus: eri etniset ja kieliryhmät, monenlaiset muuton syyt sekä vanhempien kirjava koulutus- ja sosiaalinen tausta. Varhainen tuki lapselle mahdollistuu kodin ja koulun toimivan vuorovaikutuksen avulla. (Säävälä 2013, 117–118.) Tässä luvussa käsittelemme kodin ja koulun yhteistyötä, kasvatuskumppanuutta ja toimijuutta sekä tuomme kulttuurista näkökulmaa kasvattajien väliseen kohtaamiseen.

2.2.1 Lähtökohtia yhteistyölle

Uno Cygnaeus on jo 1800-luvun lopulla esittänyt, että kotien ja kansakoulujen pitäisi lähentää yhteistyötään niin, että opettajan ja vanhempien välille syntyy luottamuksellinen suhde (Halila 1949, 275). Peruskoulu-uudistuksen myötä kodin ja koulun yhteistyölle tuli tarve kehittyä. Uusi koulumuoto ja työrauhahäiriöiden lisääntyminen vaativat tiiviimpää yhteistyötä kodin ja koulun välille (Aho 1980, 1.) Kodin ja koulun yhteistyö on lisääntynyt kuluneiden vuosien aikana johtuen perusopetuslakiin kirjatusta vaatimuksista, jotka tosin ovat muuttaneet muotoaan uudistuksissa (Metso 2004, 44–47). Perusopetuslain mukaan opetusta tulee toteuttaa yhteistyössä kotien kanssa (Perusopetuslaki 628/1998). Kyse ei ole siis koulujen vapaaehtoisesta toiminnasta, vaan kodin ja koulun yhteistyö on haluttu turvata lain avulla valtakunnallisesti kaikkia kouluja ja oppilaiden perheitä koskevaksi toiminnaksi. Laki antaa vastuun yhteistyöstä opetuksen järjestäjälle, mutta kiinnitymme tutkimuksessamme siihen, miten vanhemmat kuvailevat yhteistyötä. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä 2010* todetaan, että kodin ja koulun välisessä yhteistyössä tulee huomioida perheiden yksilölliset tarpeet sekä kieli- ja kulttuuritausta. On myös olennaista, että huoltajat voivat osallistua koulun kasvatustyön tavoittei-

den määrittämiseen, suunnitteluun ja arviointiin opettajien ja oppilaiden kanssa (Opetushallitus 2010a, 33–34.)

Kodin ja koulun yhteistyö hyödyttää monin tavoin perhettä ja oppilasta. Toimivalla kodin ja koulun yhteistyöllä on vaikutusta lapsen koulumenestykseen, viihtyvyyteen sekä kasvun tukemiseen (Opetushallitus 2010b, 3). Vanhempien osallisuus viestittää lapselle koulutuksen merkityksestä ja tärkeydestä. Osallistuminen ja aktiivisuus lisäävät vanhempien sosiaalista hallintaa, kun vanhemmat tutustuvat muihin vanhempiin ja opettajiin, joiden kanssa he voivat keskustella lapsensa koulumenestyksestä. Vanhemmat voivat saada tarpeellista tietoa lapsestaan ja hänen mahdollisista vaikeuksistaan sekä keksiä ratkaisuja omaan tilanteeseensa. (Domina 2005, 235–236.) Opettajien, vanhempien ja oppilaiden välinen yhteistyö sitouttaa, ohjaa, innostaa ja motivoi oppilaita menestymään (Epstein 1994, 42). Vanhemmat ovat lapsensa kehityksen ja kasvun asiantuntijoita ja heillä on ensisijainen vastuu lapsensa kasvatuksesta. Koulujen on kunnioitettava perheiden kulttuuria ja heidän on hyvä olla tietoisia oppilaan kulttuurista ja lähtökohdista. On tärkeää, että molemmat toimijat saavat tarpeellista tietoa toisistaan, jotta yhteistyö voi olla vastavuoroista ja toimivaa. (Korpela 2010, 33–35.)

Yan Guo (2006, 83) on määritellyt viisi keskeistä asiaa kodin ja koulun monikulttuurisessa vuorovaikutuksessa: kasvatusroolit, kasvatuskäsitykset, asenteet, tiedonkulku ja kielitaito. Säävälä (2013) avaa näitä osatekijöitä omassa artikkelissaan. Kodin ja koulun kasvatusrooleissa voi olla epäselvyyttä, sillä kulttuuritaustasta johtuen vanhemmilla voi olla erilaisia odotuksia koulun roolista kasvatelijana (Säävälä 2013, 121). Toisena seikkana ovat vanhempien ja koulun erilaiset kasvatuskäsitykset. Suomessa vallitseva lapsikeskeinen tai -lähtöinen kasvatuskäsitys (Tiilikka 2005, 179; Tähtinen 1992, 230–231) poikkeaa joidenkin kulttuurien vahvasta aikuisjohtoisesta kasvatustyylistä. Kolmantena kohtana ovat asenteet ja välillinen syrjintä, jotka voivat näkyä esimerkiksi opettajan suhtautumisessa maahanmuuttajaoppilaaseen ja hänen vanhempiinsa. On myös mahdollista, että molemmilla osapuolilla on kielteinen asenne, jonka vuoksi ei

synny yhteistyötä ja luottamusta. Neljäntenä vaikuttavana tekijänä on tiedon puute, joka koskettaa molempia yhteistyön osapuolia. Koululla ei välttämättä ole riittävää tietoa maahanmuuttoprosessista ja perheen tilanteesta. Samalla perheen ymmärrys suomalaisesta yhteiskunnasta ja sen koulutuksesta voi olla riittämätöntä ja viestintäkanavien käyttötaidot voivat olla puutteellisia. Viimeisenä keskeisenä asiana yhteistyölle on yhteisen kielen puute. Suomen kouluissa on mahdollisuus käyttää tulkkia, mikä helpottaa yhteisten asioiden hoitamista. Tulkki voi olla fyysisesti läsnä tapaamisissa tai välittää tietoa puhelinyhteyden varassa. (Säävälä 2013, 121, 123, 127, 129.)

Kulttuuritaustan merkityksen lisäksi yhteistyöhön vaikuttaa vanhempien koulutustausta. Koulutetuilla vanhemmilla on tyypillisemmin vahvempi osallisuus kuin vähemmän koulutetuilla vanhemmilla. Etnisen taustan vaikutuksia yhteistyöhön on tutkittu, mutta sen merkittävyys on pienempi kuin sosiaalisen luokan (Lareau 2002, 771–773.) Lapsen koulunkäynnin tukemista voidaan silti tehdä millaisilla koulutustaustoilla tahansa (LaRocque, Kleiman & Darling 2011, 118–119). Halusimme lähestyä tutkittavaa aihetta tästä ajatuksesta käsin, emmekä siitä syystä selvittäneet vanhempien koulutustaustoja ja tutkineet niiden vaikuttavuutta yhteistyöhön. Kathleen V. Hoover-Dempsey ja Howard M. Sandler (1997, 36) kiteyttävät, että vanhempien positiivinen tunne omasta tarpeellisuudesta lapsensa koulunkäynnissä johtaa todennäköisesti heidän osallistumiseensa.

Suomessa Henna Haapanen (2010) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan luokanopettajien näkökulmasta yhteistyötä maahanmuuttajavanhempien kanssa. Tulosten perusteella luokanopettajat olivat kokeneet yhteistyön usein riittämättömäksi ajan ja voimavarojen suhteen. Haapasen mukaan haastatellut luokanopettajat toimivat suhteellisen etäällä maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmista. Yhteistyö oli koettu erilaiseksi ja vaikeammaksi verrattuna suomalaisiin vanhempiin kieli- ja kulttuurierojen vuoksi. Oman ammattitaitonsa haastatellut opettajat kokivat myönteisenä, mutta he kaipasivat lisäkoulutusta erityisesti kulttuurintuntemuksen lisäämiseen. (Haapanen 2010, 40, 63–64.) Maahanmuuttajavanhemman näkökulmaa on tutkinut aiemmin puolestaan Katja Manousos

(2003) pro gradu -tutkielmassaan: Maahanmuuttajaoppilas suomalaisessa koulussa äitien kokemana. Tutkimustulosten mukaan äidit olivat tyytyväisiä kodin ja koulun yhteistyöhön, mutta se ei kuitenkaan ollut luonteeltaan tiivistä. Mannosos painottaa, että kouluissa perheen kotikulttuurin tuntemus on avainasemassa sujuvan yhteistyön ja lapsen koulunkäynnin kannalta. Koulujen tulee myös tarjota vanhemmille tietoa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä. (Mannosos 2003, 88, 91.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2016 luonnoksessa on otettu vahvasti huomioon koulun toimintakulttuurin merkitys. Koulun tehtäväksi on kirjattu osallisuuteen kannustaminen ja sitä edistävien toimintatapojen ja rakenteiden kehittäminen. Vuorovaikutuksen näkökulmasta toimijoiden välisessä yhteistyössä tulee pyrkiä rakentavan ja avoimen keskustelukulttuurin luomiseen. (Opetushallitus 2014a.) Koulun tehtävänä on helpottaa vanhempien sopeutumista lapsensa kouluyhteisöön poistamalla kielellisiä sekä muita esteitä, joita vanhemmat kohtaavat. Näihin asioihin puuttumalla voidaan huomattavasti tukea lapsen koulunkäyntiä. (Turney & Kao 2009, 269.)

2.2.2 Kasvatuskumppanuus ja toimijuus

Virallisessa koulutuspoliittisessa puheessa kodin ja koulun yhteistyön ohella vanhempien ja koulun suhdetta on luonnehdittu myös kumppanuudeksi. Metso (2004) pitää kodin ja koulun yhteistyötä ja kumppanuutta eri painotuksista huolimatta rinnakkaisina termeinä. Hänen mukaansa kodin ja koulun yhteistyötä on käytetty suomenkielisessä keskustelussa kun taas englannin kielessä vastaava on kuvattu kumppanuuden termillä. (Metso 2004, 26–27.) Terminä kodin ja koulun kumppanuus ilmaantui Iso-Britanniassa ja Pohjois-Irlannissa (UK) jo 1960-luvulla. Siitä lähtien vanhempia on näillä alueilla kannustettu osallistumaan monenlaisiin kodin ja koulun hankkeisiin. (Moriarty 2002, 128.)

Kirsti Karila (2005) toteaa, että pelkkä tietojen vaihtaminen osapuolten kesken ei riitä syvälliseen kumppanuuteen. Se perustuu myös yhteisille päätöksille ja jaetuille tulkinnoille. Yhteisen toiminnan kautta kumppaneiden erilaiset näkökulmat ja tiedot lapsesta voivat parhaimmillaan muodostua yhteiseksi voimavaraksi. (Karila 2005, 285, 297.) Yhteisiin kasvatustavoitteisiin pyritään vuorovaihtuksen keinoin (Lämsä 2013, 49). Kasvatuskumppanuudessa tavoitellaan täten kohtaamisia, joissa kuuleminen, kunnioittaminen ja luottamuksen syntyminen mahdollistuvat. (Kekkonen 2012, 52). Kasvatuskumppanuuden osapuolina voidaan ammattikasvattajien ja vanhempien lisäksi nähdä myös lapset ja nuoret sekä muut koulu yhteisön vanhemmat (Lämsä 2013, 52–53). Päähuomio tutkimuksessamme keskittyy kuitenkin koulun ja vanhempien väliseen suhteeseen. Tarkoitamme kasvatuskumppanuudella vanhempien ja koulun vastavuoroista suhdetta, jonka keskeisenä periaatteena on vanhempien osallisuuden vahvistaminen.

Suomessa erityisesti varhaiskasvatuksen piirissä vanhempien ja henkilöstön yhteistyötä kuvataan kasvatuskumppanuuden käsitteellä. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2005) kasvatuskumppanuus määritellään osapuolten tietoisena sitoutumisena yhteiseen toimintaan lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. Vanhempien oman lapsensa tuntemus yhdistettynä henki-

löstön ammatilliseen tietoon ja osaamiseen rakentavat hyvän perustan lapsen hyvinvoinnille. Varhaiskasvatussuunnitelma painottaa vanhempia ensisijaisina kasvattajina ja henkilöstöä kasvatuskumppanuuden alkuun saattajina. Kasvatuskumppanuus merkitsee yhteiseen kasvatustehtävään sitoutumista, mutta pitää sisällään myös konkreettisista kasvatustapaista huolehtimisen molemmille osapuolille sopivin tavoin. (Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus 2005, 31.) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004* kasvatuskumppanuuden suoranaista käsitettä ei käytetä, mutta Rovaniemellä kasvatuskumppanuuden periaate on kirjattu kuntakohtaiseen *esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmaan 2011*.

Karilan (2005) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja vanhempien väliset kasvatustapa keskustelut tapahtuivat enimmäkseen ammatti-ihmisten lähtökohdista: he käyttivät vanhempia enemmän aikaa keskusteluun ja määrittelivät keskustelunaiheet. Tulostensa perusteella Karila toteaa, että oman asiantuntijavallan korostamisesta luopuminen on yksi edellytys tasavertaiselle kasvatuskumppanuudelle. (Karila 2005, 297–298.) Kumppanuuteen kuuluva jaettu asiantuntijuus ei tarkoita, että ammatti-ihmisten asiantuntemusta pyritään häivyttämään. Pikemminkin yhteistyössä tunnustetaan kaikkien osapuolten asiantuntemus ja mahdollisuus näkökulmien yhdistämiseen. Kasvatuskumppanuuden tavoitteena on kannatella lasten ja nuorten lisäksi vanhempia ja muita kasvattajia heidän kasvatustehtävässään. (Lämsä 2013, 58–59, 62–63.)

Kasvatuskumppanuutta voi tarkastella sekä tavoiteltavana ideaalina että käytännön työn kuvauksina. Maarit Alasuutari (2007) hahmottaa varhaiskasvatukseen suuntautuneessa tutkimuksessaan työntekijän ja vanhemman suhdetta sekä asiantuntijuutta joko asymmetrisenä tai rinnakkaisena. Asymmetrinen suhde viittaa asiantuntijatiedon painottumiseen ja vanhempien asiantuntemuksen aliarvioimiseen. Rinnakkaisessa suhteessa eli kasvatuskumppanuudessa vanhemman tietämys on tarpeellista ja se täydentää henkilökunnan asiantuntemusta. Kasvatuskumppanuuden moninaisuus ilmeni siten, että haastateltujen

kuvaukset kertoivat joko ystävyys-suhteen kaltaisesta orientaatiosta tai auttamissuhteesta osapuolten välillä. (Alasuutari 2007, 422, 425,430.)

Yleisellä tasolla kasvatuskumppanuus-suhteessa molempia osapuolia voidaan kuvata toimijoiksi. Toimijuus kuuluu sosiaalitieteiden peruskäsitteisiin, kun tarkastellaan yhteiskunnan ja yksilön välisiä suhteita. Pohdinnan keskiössä on se, ovatko yksilöt enemmän oman toimintansa ohjaajia vai puolestaan yhteiskunnallisten ja sosiaalisten rakenteiden ohjaamia. Anneli Eteläpellon, Tuula Heiskanen ja Kaija Collinin (2011) mukaan toimijuuden erilaiset määritelmät kietoutuvat aina tavalla tai toisella valtaan ja voimaan. Toimijuus edellyttää valintojen tekoa, valtaa vaikuttaa asioihin ja päätöksiin sekä aikaansaada jotakin. (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011, 12–13.) Tuula Gordon (2005) avaa toimijuuden käsitettä mahdollisuuksien ja rajoitusten tasapainotteluna sosiaalisissa, kulttuurisissa ja materiaalisissa konteksteissa. Siihen sisältyvät vaikuttamisen ohella näkemykset päätöksenteon rajoituksista (Gordon 2005, 114–115, 118.) Tutkimuksessamme keskitymme mikrotason toimijuuteen eli yksilöiden kuvauksiin omasta toimijuudestaan (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 16).

2.2.3 Kulttuurien kohtaaminen koulussa

Maahanmuuttajaperheiden ja koulun henkilökunnan yhteistyössä voi kohdata kaksi toisilleen vierasta kulttuuria. On hyvä muistaa, että kulttuurisuus ei liity vain kansallisuuksiin, vaan sitä esiintyy myös perheiden, yhteisöjen ja yleisestikin ihmisten elämäntapojen välillä (Pohjola 2003, 56). Kulttuuriseen sensitiivisyyteen kuuluu kulttuuri-käsitteen moniulotteisuuden ymmärtäminen (Pohjola 2003, 55). Esittelemme seuraavaksi asioita, jotka vaikuttavat kohtaamistilanteissa.

Erilaisista kulttuureista tulleiden henkilöiden tavatessa kohtaavat samalla usein erilaiset arvot, asenteet, taustat, käyttäytymistavat ja kommunikointikeinot. Kulttuurien kohtaamisesta voi seurata parhaimmillaan antoisaa ja monipuolista vuorovaikutusta, mutta seurauksena voi olla myös väärinkäsityksiä ja ristiriitoja osapuolten kesken. (Jokikokko 2002, 85.) Saman kulttuurin sisäinen viestintä mahdollistaa häiriöttömämpää viestintää kuin eri kulttuurien välinen. Tähän ovat syynä muun muassa jäsenten toisistaan poikkeavat viestintämallit ja tietoskeemat. Molemmilla osapuolilla on omat odotuksensa viestintätilanteista ja ne voivat olla hyvinkin eriäviä toisistaan. Sanoman lisäksi viestintätilanteissa kiinnitetään huomiota viestin kertojaan ja tehdään tulkintoja omasta kokemusmaailmasta käsin. Tästä syystä viestintätilanteet ovat tulkintasidonnaisia ja väärinymmärryksiä voi syntyä. (Tiittula 1997, 34–35.) Fred Dervin ja Laura Keihäs (2013, 29) määrittelevät kulttuurienvälisyyden tarkoittavan yhtäaikaisesti vieraan ja erilaisen, sekä hyvin samanlaisten kohtaamista.

Katri Jokikokkon (2002) mukaan interkulttuurisuus käsitteenä painottaa vuorovaikutusta kulttuurien välillä. Täten se eroaa esimerkiksi monikulttuurisuuden käsitteestä, joka viittaa pelkästään erilaisista etnisistä ryhmistä koostuvaan yhteisöön. (Jokikokko 2002, 86.) Interkulttuurisuus käsitteenä liittyy ihmisten asenteisiin ja toimintatapoihin, eikä siten kuvaa niinkään yksittäistä ihmistä. (Pollari & Koppinen 2011, 12–13). Fred Dervin, Heini Paavola ja Mirja Talib (2013) ehdot-

tavat Kasvatus-lehdessä käytettäväksi moninaisuuden käsitettä (*diversities*) monikulttuurisuuden ja interkulttuurisuuden sijaan kasvatuksen, opetuksen sekä tutkimuksen kentälle. Käsite sisältää muun muassa sukupuolen, kielen, uskonnon, seksuaalisen suuntauksen, etnisyyden ja asuinpaikan. Ihmistä ei voi, eikä saa luokitella yhden ominaisuuden mukaan. (Dervin, Paavola & Talib 2013, 241.) Meidän tutkimuksellemme moninaisuus on kuitenkin liian avara yleiskäsite, sillä se kuvaa kaikkea ihmisten erilaisuutta.

Interkulttuurisen kompetenssin Jokikokko (2002, 86) kuvaa koostuvan erityisesti kulttuurisesta tietoisuudesta, herkkydestä ja taidoista kuten vuorovaikutustaidoista sekä myös halusta toimia kohtaamisissa erilaisista kulttuureista tulevien henkilöiden kanssa. Interkulttuurisuuteen liittyy parhaassa tapauksessa ihmisten keskinäinen kunnioitus ja aito kohtaaminen, jossa pyritään välttämään eroavaisuuksien esille tuontia. Toisin sanoen haluamme estää me-ne -asetelman syntymistä. (Pollari & Koppinen 2011, 10.) Tutkijoina ja haastattelijoina kohtaamme yksilöitä, emmekä vain tietyn kulttuurin edustajia. On hyvä muistaa viestinnän olevan ihmisten välistä, jossa kulttuuri ei ole merkittävin tekijä. (Tiittula 1997, 49.)

Vuorovaikutustilanteissa myönteisen asenteen ja kiinnostuksen ilmaiseminen toisen sanomalle voi johtaa myönteisiin tuloksiin. Viestijän tulee panostaa kuunteluun ja ymmärtämiseen, jos hän haluaa saavuttaa luottamuksellista ajatustenvaihtoa. Kahden eri kulttuurin edustajan kohdatessa yritetään löytää yhteisiä merkityksiä sekä vaihtaa merkityksiä. (Pollari & Koppinen 2011, 126.) Vuorovaikutus toimii sosiaalisella, emotionaalaisella, toiminnallisella ja asiatasolla samanaikaisesti. Jotta vuorovaikutus toimii tunnetasolla, on osallistujan tunnettava, että hänet hyväksytään ja kohdataan omana itsenään. (Koppinen & Pollari 1994, Pollarin ja Koppisen mukaan 2011, 126–127.)

Opettajan tulee olla tietoinen yhteiskunnallisista ja kulttuurisista asioista. Tällaisista opettajan valmiuksista puhuttaessa käytetään käsitettä monikulttuurinen kompetenssi, jota on tutkinut muun muassa Talib (2005). Valmiuksia ovat oman

ja toisen kulttuurin tuntemus, kommunikointitaidot- ja asenteet, yhteiskunnallinen tietämys ja vastuu sekä pedagogiset taidot monikulttuurisuuskasvatuksessa. (Räsänen 2005, 101–102.) Opettajan sensitiivisyys pitää sisällään ymmärryksen kulttuurisista vuorovaikutustilanteista ja omasta monikulttuurisesta identiteetistä (Talib 2002, 131). Opettajankoulutus ei tarjoa opettajille selviytymispaketteja monikulttuurisuuden kohtaamiseen, vaan opettajan on kasvettava tiedostamaan asioita. Hänellä on tarpeen olla valmiuksia havainnoida ja tarvittaessa muuttaa omia ja koulun käytänteitä. (Jokikokko 2014, 18.)

3 Tutkimuksen kuvaus

3.1 Tutkimustehtävä

Tutkimme maahanmuuttajavanhempien kokemuksia ja ajatuksia kodin ja koulun yhteistyöstä. Tavoitteenamme on antaa tilaa vanhempien kokemuksille ja ideoille sekä tarjota kouluille kehittämissuhteita tutkimustulosten avulla. Opettajat ja koulut voivat tutkimustulosten kautta reflektoida ja kehittää yhteistyön toimintamalleja kodin ja koulun välillä.

Mietimme tutkimuksen alussa suuntaa antavan ja yleisen tutkimuskysymyksen: Mitä kokemuksia ja ajatuksia maahan muuttaneilla vanhemmilla on kodin ja koulun yhteistyöstä? Grounded theory -tutkimusmenetelmän soveltamisen vuoksi tarkensimme tutkimuskysymykset vasta tutkimuksen loppuvaiheilla. Kathy Charmazin (2008) mukaan grounded theoryn tutkimuspiirteisiin kuuluu, että tutkimuskysymykset riippuvat siitä, mitä tutkimuskentältä tai tarinoista nousee. Tutkijoiden tulisi pysyä avoimina sen suhteen, mitä tutkimuskontekstissa tapahtuu, sillä grounded theory pohjautuu uusien teorioiden kehittämiseen. (Charmaz 2008, 161–162.) Muotoilimme tutkimuskysymyksiksi seuraavat:

1. Mitä lähtökohtia vanhempien kulttuuripuhe tuottaa kodin ja koulun yhteistyölle?
2. Millaisia toimijuuden kokemuksia kodin ja koulun yhteistyön muodot tarjoavat vanhemmille?

3.2 Grounded theory lähestymistapana

Olemme valinneet tutkimusmenetelmäksi grounded theoryn sen aineistolähtöisen ja avoimen ajattelun vuoksi. Aineistolähtöisyys merkitsi meille tutkimuksen alussa syvällisen teoreettisen viitekehyksen sijaan keskittymistä aineiston hankintaan. Avoimella suhtautumisella voidaan aineistosta löytää jotain sellaista, jota aiemmilla tutkimuksilla ei ole vielä löydetty (Silvonen & Keso 1995, 95). Tulkintamme mukaan aineiston ehdoilla eteneminen mahdollistaa vanhempien äänen kuulemisen ja monipuolisen tiedon tuottamisen.

Anselm Straussin ja Juliet Corbinin (1990, 24) mukaan grounded theory tarkoittaa laadullista lähestymistapaa, jossa kehitetään jostakin ilmiöstä induktiivisesti tuotettu teoria järjestelmällisten menettelytapojen avulla. Charmaz (2008, 157) kuvailee grounded theorya tutkimusmenetelmänä, joka sisältää prosessimaisuutta, liikettä, muutosta ja mahdollisuuden löytää jotain odottamatonta tutkimuksen edetessä. Marja Martikainen ja Liisa Haverinen (2004) puolestaan toteavat, että grounded theory sopii menetelmänä hyvin kasvatustieteelliseen tutkimukseen, sillä se on tarkoitettu erityisesti sosiaalisten tilanteiden ja vuorovaikutuksen tutkimiseen. Tämän lisäksi menetelmä käy myös vuorovaikutustilanteisiin liittyvien yksilöllisten kokemusten ja merkitysten kuvaamiseen. (Martikainen & Haverinen 2004, 134.) Tutkimusmenetelmä pohjautuu empirisen aineiston järjestelmälliselle keräämiselle ja aineiston perusteelliselle analysoinnille teorian muodostamiseksi (Leinonen 2012, 22–23).

Grounded theory on saanut alkunsa 1960-luvulta sosiologian tutkimuksen parissa ja tullut myöhemmin käytetyksi myös muilla tutkimusaloilla (Leinonen 2012, 22–23). Tutkimusmenetelmän ensimmäiset kehittäjät olivat sosiologit Anselm Strauss ja Barney Glaser (Strauss & Corbin 1990, 24). Alun perin Glaser ja Strauss olivat sitä mieltä, että kirjallisuuden lukeminen tulee mukaan vasta myöhemmin aineiston jäsennyksen jälkeen (Glaser ja Strauss 1967, 37). Emme pitäytyneet tiukasti Glaserin ja Straussin alkuperäisissä ajatuksissa, vaan sovelsimme grounded theorya prosessimme aikana. Tutkimuksemme ei ole täysin

induktiivista eli aineistolähtöistä, sillä tutustuimme aiempaan kirjallisuuteen aiheemme keskeisten käsitteiden osalta. Alusta asti tutkimuksemme mukana kulkeneet käsitteet ovat olleet maahanmuuttajat ja kodin ja koulun yhteistyö.

Grounded theory ei ole saavuttanut yhtenäistä ajattelutapaa tutkimusmenetelmänä, vaan se koostuu erilaisista suuntauksista (Charmaz 2008, 161). Suuntaukset ovat jakaantuneet omiin koulukuntiinsa, joista glaserilainen grounded theory on induktiivisuutta ja tutkijan neutraalisuutta painottava. Tutkijalla ei saa olla ennako-olettamuksia ja aineiston keruun on oltava häiriötöntä. (Locke 2001, 7; Chia 2002, 7, Leinosen 2012, 25 mukaan). Glaserilainen suuntaus on hyvin ehdoton, puolueettomuutta sekä objektiivisuutta korostava.

Straussilainen linjaus ei puolestaan usko tutkijan täydelliseen objektiivisuuteen ja hänen tulkintojensa ja tutkittavan todellisuuden yhdenmukaisuuteen. Straussilainen suuntaus yhdistää induktiivisen sekä deduktiivisen tiedon keruun. (Leinonen 2012, 26, 29.) Meidän näkemyksemme on samansuuntainen, sillä emme usko, että kaikista omista ennako-olettamuksista ja tiedostamattomista ajattelumalleista voi päästä täysin irti. Niilläkin voi olla ohjaileva osa tutkimuksemme. Meidän tavoitteenamme ei ole saavuttaa objektiivisuutta, vaan olla osana aineiston luomista. Jaana Leinosen (2012, 29) mukaan Strauss ja Corbin pitävät mahdollisena tutkijan ennalta tekemää pohjustustyötä oman tutkimusaiheensa kirjallisuuden parissa. Tätä Straussilaisuuden näkemystä olemme noudattaneet ja etsineet aihealueemme kirjallisuuden lähteitä ja tehneet niiden sisällöistä lyhyitä muistiinpanoja, joihin voimme tarvittaessa palata.

Kolmantena grounded theoryn pääsuuntauksena pidetään konstruktivistista näkökulmaa, joka on hyväksyvämpi muun muassa valinnoissa aineiston analyysitapaa kohtaan (Leinonen 2012, 31). Grounded theoryn konstruktivistinen suuntaus näkee tutkimuksen tietyssä ajassa, sosiaalisissa olosuhteissa ja vuorovaikutustilanteissa kehittyväksi kokonaisuudeksi. Konstruktivistinen näkökulma sisältää alkuperäisen grounded theoryn näkemyksen, jonka mukaan tutkimus on kehittyvää ja kasvavaa (*emergence*), mutta kiinnittää kuitenkin huomion

tutkijoiden ja olosuhteiden vaikutukseen tutkimusprosessissa. Täten tutkimus koostuu loppujen lopuksi aina muistakin sisällöistä kuin pelkästään tutkijoiden tutkimuskentällä opituista asioista. (Charmaz 2008, 160.)

Tutkimuksellemme sopivimmat suuntaukset olivat straussilainen ja konstruktivistinen suuntaus, sillä ne eivät painota tutkijoiden puolueettomuutta ja pelkästään tarkkailijana olemista aineiston hankinnassa. Olimme ennalta tietoisia siitä, että roolimme tutkijoina ei jää pelkästään tarkkailijaksi. Charmazin (2008, 160) mukaan konstruktivistisessä näkemyksessä tutkija on täysin mukana tutkimusprosessissa eikä etäisenä havaintojen tekijänä. Melanie Birks ja Jane Mills (2011) tuovat esiin, että teorian muodostamisessa tutkijan tulee välttää omien ennakkokäsityksiensä mukaan toimimista. Heidän mukaansa oletuksien, tunteiden ja ajatusten julkilausuminen tutkimuskohteesta tekee tutkimusprosessista läpinäkyvää jo alusta alkaen. (Birks & Mills 2011, 19.)

Charmazin (2008) mukaan grounded theoryn peruseriaatteisiin kuuluu juuri ennakkokäsityksien minimointi tutkimusongelmaan ja aineistoon liittyen. Toisena grounded theoryyn liittyvänä periaatteena hän mainitsee samanaikaisen aineiston keruun ja analysoinnin. Kolmas periaate puolestaan tarkoittaa tutkijan avointa suhtautumista monenlaisille aineiston tulkintatavoille. Neljäntenä periaatteena hän tuo esiin teorioiden rakentamisen aineiston analyysin päämääränä. (Charmaz 2008, 155.) Kolmessa seuraavassa kappaleessa tuomme esille näiden periaatteiden noudattamisen omassa tutkimuksessamme.

Lapin yliopiston harjoittelukoululla toteutettiin ennen tutkimuksemme alkua sähköinen kysely, jossa haluttiin selvittää vanhempien toiveita koulun kehittämisen suhteen. Tämän kyselyn tulokset loivat meille ennakkokäsityksen maahanmuuttajavanhempien ja koulun yhteistyöstä, sillä sähköinen kysely ei ollut tavoittanut heitä samalla tapaa kuin suomalaisia vanhempia. Oletimme myös, että yhteistyö saattaa olla vähäisempää verrattuna suomalaisiin vanhempiin muun muassa eri äidinkielen vuoksi. Emme siis menneet kentälle täysin avoimesti, sillä tiettyjä ennakkokäsityksiä meillä jo oli mielessämme. Tutkimuksen alussa aioimme

kehittää kodin ja koulun yhteistyötä maahanmuuttajavanhempien kanssa säännöllisten ryhmätapaamisten avulla. Pohdimme kuitenkin asiaa ja päädyimme laajentamaan tavoitettamme saadaksemme monipuolisemmin maahanmuuttajavanhempien ajatukset ja kokemukset esiin. Emme siis ottaneet lähtökohdaksi vain kehittämistoimintaa, vaan halusimme kartoittaa kokonaiskuvaa tähän asti koetusta yhteistyöstä ja antaa tilaa vanhempien pohdinnoille.

Samanaikaisen aineiston hankinnan ja analysoinnin ideaa olemme hyödyntäneet siten, että olemme ennen seuraavaa haastattelua litteroineet aiemman haastattelun sekä etsineet tekstistä asioita tiivistäviä ydinilmaisuja. Aineiston hankintaan liittyy grounded theory -lähestymistavassa myös teoreettisen otannan käsite. Birks ja Mills (2011) määrittelevät teoreettisen otannan aineistosta havaittujen vihjeiden tavoitteluksi. Kyse on siitä, mitä tutkija tekee seuraavaksi aineiston kartuttamiseksi: miten tutkija etenee esimerkiksi haastateltavien valinnassa sekä haastatteluiden suunnittelussa. Jo luotuun aineistoon tutustuminen kertoo, mitkä asiat vaativat jatkossa tarkennusta, vahvistusta tai laajentamista (Birks & Mills 2011, 69–70.) Täten jokainen uusi haastattelumme pohjautui aiempiin haastatteluihin ja haastattelukysymykset eivät olleet jokaiselle kerralle samanlaisia.

Kahden tutkijan yhteistyö helpotti aineiston hahmottamista monesta eri näkökulmasta. Työskentelyn edetessä kirjoitimme yhteistä tutkimuspäiväkirjaa, jolla korvasimme memot eli muistiinpanot (From 2010, 27). Havaitsimme päiväkirjan käyttämisen helpottavan tutkimuksen kulkua, sillä sen avulla pystyimme palaamaan tutkimuksen alkuvaiheisiin. Lisäksi tutkimuspäiväkirja toimi perinteisen päiväkirjan tavoin välineenä omien tunteiden, turhautumisten ja onnistumisten käsittelemiseen. Epävirallisen kirjoittamisen avulla tallensimme asioita monipuolisesti tutkimuksen kulusta, joka auttoi myös osaltaan aineiston tulkinnessa. Varsinaisia aineiston moniulotteisia tulkintatapoja haimme visuaalisten kuvioiden avulla. Piirtäminen ja kuvat auttoivat jäsentämään ajatteluamme koko tutkimuksen ajan. Näitä hyödyntäen muodostimme tutkimuksen lopuksi oman käsitteellisen mallin, joka selittää tutkittua prosessia (Charmaz 2001, 675).

Birks ja Mills (2011) erottavat toisistaan aineiston luonnin ja aineiston keruun, sillä näissä aineiston hankinnan tavoissa tutkijalla on erilainen asema suhteessa aineistoon. Aineiston luonnissa tutkija osallistuu aineiston tuottamiseen, kun taas aineiston keräämisessä tutkijan vaikutus itse aineistoon on vähäisempi. (Birks & Mills 2011, 73.) Tämän jaottelun mukaisesti olemme luoneet aineistoa yhdessä haastateltavien kanssa kysymällä kysymyksiä, kommentoimalla sekä tekemällä yhteenvetoja ja tarkistuksia haastatteluiden aikana. Muutamat haastateltavat asettivat meille puolestaan kysymyksiä. Eräs haastateltava kysyi neuvoa siihen, miten opettajaa voi lähestyä, jos haluaa keskustella enemmän lapsen asioista. Emme näyttäytyneet hänelle täten pelkästään tutkijoina, vaan myös koulun ja opettajakunnan edustajina. Meiltä kysyttiin myös sitä, miksi olemme valinneet tarkastelukulmaksi juuri maahanmuuttajavanhemmat kodin ja koulun yhteistyön suhteen. Esitettyjen kysymysten lisäksi meille annettiin palautetta, jossa meidän toivottiin järjestävän enemmän haastattelutilanteen kaltaisia yhteistapaamisia.

Aineistomme muodostui yksilö- ja parihaastatteluista. Parihaastatteluilla tarkoitamme perheen kahden vanhemman haastattelua. Valitsimme tämän aineistohankintatavan, sillä se mahdollisti tulkkien käytön ja vastavuoroisen kasvokkain tapahtuvan yhteistyön. Henkilökohtaisissa tapaamisissa esitimme tarkentavia kysymyksiä ja kohtasimme haastateltavat ilmeineen ja eleineen. Tätä mahdollisuutta ei olisi ollut paperisten tai sähköisten kyselylomakkeiden kanssa. Kasvokkain kohtaaminen on merkityksellisempää etenkin silloin, kun yhteistä äidinkieltä ei ole. Suullisen kommunikaation avulla voi selventää välittömästi mahdollisia väärinymmärryksiä (LaRocque ym. 2011, 119). Ensimmäisessä haastattelussa emme määritelleet keskusteluaiheita yksityiskohtaisesti etukäteen, sillä tavoitteena oli hahmottaa kodin ja koulun yhteistyötä aluksi vapaamuotoisemmin. Seuraaviin haastatteluihin teimme keskustelurungon, joka pohjautui aina edellisiin haastatteluihin. Haastatteluissa esille tulleet asiat suuntasivat tutkimusprosessiamme ja ohjasivat teoreettista tiedonhankintaa.

3.3 Tutkimusprosessin kuvaus

Tutkimuksemme alkoi toukokuussa 2013. Kesällä etsimme tutkimusaiheellemme sopivaa kirjallisuutta ja sähköisiä lähteitä, teimme muistiinpanoja sekä kirjoitimme tutkimussuunnitelmaa. Muistiinpanot ja lähteiden merkintä olivat apuna myös myöhemmissä tutkimusvaiheissa, kun etsimme kerättyyn aineistoon liittyviä tutkimuksia. Syyskuussa suunnittelimme tutkimustamme Lapin yliopiston harjoittelukoulun monikulttuurisuustyöryhmän kanssa. Tämän lisäksi olimme yhteydessä myös maahanmuuttajatoimistoon.

3.3.1 Aineisto ja sen hankinta

Haastateltavien tavoittamiseksi käytimme monia eri kanavia, kuten yhteydenottoja yksittäisiin kouluihin ja opettajiin sekä maahanmuuttajatoimistoon ja Moninet-monikulttuurisuuskeskukseen. Tavoitimme muutamia maahan muuttaneita vanhempia harjoittelukoulun opettajien ja Monitoimijuus koulussa -hankkeen koordinaattori Hennariikka Kankaan avulla. Maahanmuuttajatoimiston kautta osallistuimme kahteen maahanmuuttajille suunnattuun kieliryhmätapaamiseen. Kieliryhmätapaamisissa kerroimme tutkimuksestamme ja annoimme tilaa paikallaolijoiden kysymyksille. Ensimmäiseen kieliryhmään tulkki ei sovitusta huolimatta tullut paikalle, mikä saattoi osaltaan vaikeuttaa tutkimuksesta tiedottamista. Yritimme käyttää yksinkertaisia lauserakenteita tutkimuksestamme puhuttaessa, jonka lisäksi yksi paikalla olleista maahanmuuttajista käänsi puhettamme muille. Toisessa kieliryhmätapaamisessa tulkki oli paikalla, mikä helpotti tutkimuksesta tiedottamista ja keskustelua tutkimuksestamme. Näistä kieliryhmätapaamisista tavoitimme yhden perheen haastatteluun.

Toimitimme myös harjoittelukoululle lyhyen esittelypaperin suomeksi ja englanniksi, jotka hankekoordinaattori Hennariikka Kangas jakoi sellaisille oppilaille, joiden kansalaisuus on muu kuin suomi (liite 4). Hän pyysi antamaan lapun äidille tai isälle ja kertoi samalla lapsille, että paperi ei koske lasta itseään, vaan

on suunnattu vanhemmalle. Samoja esittelypapereita hyödynsimme myös kieli-ryhmätapaamisissa. Maahanmuuttajavanhempien tavoittamisessa yhdeksi tavaksi nousi niin kutsuttu lumipallomenetelmä, jossa haastateltava ehdottaa jälleen uutta haastateltavaa. Aluksi tutkija voi etsiä yksittäisiä avainhenkilöitä, joita voi puolestaan pyytää ehdottamaan uusia osallistujia tutkimukseen. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 59–60.) Aineiston hankintaan kului ennakoitua enemmän aikaa, sillä tavoitimme haastateltavia vanhempia vähitellen yksi kerrallaan monien kanavien kautta. Haastateltavien löytymiseen vaikutti sekin, että tulkkipalveluita pystyimme käyttämään vain rajoitetusti kustannusten vuoksi.

Kaksi ensimmäistä haastateltavaa olivat jo asuneet pidemmän aikaa Suomessa ja molemmat osasivat suomea sekä englantia. Kolmannen haastattelun teimme englannin kielellä, neljännen tulkin avulla ja loput suomen kielellä. Lapin yliopiston harjoittelukoulu kustansi tulkin neljanteen haastatteluun. Tulkkipalveluiden kustannukset ja erikielisyys toivat osaltaan haastetta tutkimusprosessiimme, mutta Ilkka Pietilä (2010) toteaa, että erikielisyyden voi ajatella myös etuna. Koska tutkimukseen osallistujat eivät voi olettaa tutkijan jakavan samaa kulttuurista tietoutta heidän kanssaan, saattavat he kertoa käsiteltäviä asioita tarkemmin ulkomaalaiselle tutkijalle. Tutkimukseen osallistujat voivat pohtia ja tuoda julki asioita, jotka saman kulttuurin edustajien kanssa ohitettaisiin itsestänselvyyksinä. (Pietilä 2010, 415–416.) Haastateltavamme eivät kuitenkaan yhtä tapauksista lukuun ottamatta voineet käyttää omaa äidinkieltään, joten joitakin seikkoja saattoi jäädä myös kielitaidon takia ilmaisematta.

Haastattelimme avainhenkilöä, jonka haastattelu toimi pro gradu -tutkielmamme ensimmäisenä haastatteluna. Kutsumme häntä avainhenkilöksi, sillä hänellä on aiempaa kokemusta suomalaisesta koulusta niin oppilaan vanhempana kuin aktiivisena toimijanakin. Hän myös hallitsi suomen kielen jo niin hyvin, että pystyimme toteuttamaan ensimmäisen haastattelumme kokonaan suomeksi. Avainhenkilöltä saimme monia hyödyllisiä vinkkejä seuraaviin haastatteluihin maahanmuuttajavanhempien kanssa, jonka lisäksi hän lupautui toimimaan tarvittaessa myös tulkkina.

Tavoitimme haastatteluihin kaiken kaikkiaan yhdeksän vanhempaa, neljä isää ja viisi äitiä. Seitsemästä haastattelutilanteesta kaksi toteutimme molempien vanhempien haastatteluina. Eräässä haastattelutilanteessa molemmat vanhemmat esittäytyivät aluksi, mutta perheen toinen vanhempi poistui paikalta varsinaisen haastattelutilanteen alkaessa. Tähän saattoivat vaikuttaa toisen vanhemman vahvempi suomen kielen taito ja haastattelusta sopiminen puhelimesta vain toisen osapuolen kanssa. Haastattelut vaihtelivat kestoltaan puolesta tunnista 45 minuuttiin. Suurin osa (12/18) haastateltujen vanhempien lapsista oli peruskouluikäisiä. Yksi haastatteluista keskittyi esiopetuksen ja päivähoiton kokemuksiin.

Perheissä lasten lukumäärä vaihteli yhdestä neljään ja perheiden lapset olivat iältään 6-21 vuoden väliltä. Keskityimme kuitenkin haastatteluissa kodin ja koulun yhteistyöhön, joten vanhimmista peruskoulun ulkopuolella olevista lapsista haastatteluissa ei ollut suoraan puhetta. Perheet olivat lähtöisin Euroopasta ja Aasiasta. Osalla muutto Suomeen oli perustunut vapaaehtoisuuteen ja osalla se oli tapahtunut pakon sanelemana. Anonymiteettisuoja vuoksi emme tuo esiin tarkempia lähtömaita, sillä perhe saattaa edustaa pientä vähemmistöä Suomessa. Asuttu aika Suomessa vaihteli haastatelluilla vanhemmilla puolesta vuodesta 17 vuoteen.

Haastatteluita teimme vanhempien kotona, työpaikalla ja koulun tiloissa. Yhteydenotoissa haastateltavat ehdottivat tapaamispaikkaa ja aikaa pyynnöstämme tai esitimme itse muutamia ajankohtia ja paikkoja. Haastatteluiden aluksi annoimme heille joko suomen- tai englanninkielisen informointikirjeen tutkimuksesta sekä pyysimme tutkimusluvan kirjallisesti allekirjoitettuna (liite 2 ja liite 3). Puheen tallentamiseen pyysimme lupaa etukäteen sähköpostilla tai viimeistään haastattelun alussa. Tallioimme ja litteroimme kaikki haastattelut. Tallensimme haastattelut kahdella sanelimella, mistä oli hyötyä varsinkin silloin, kun haastateltavien ilmaisuista ei saanut täysin selvää. Tällöin epäselvät litteraattikohdat

oli mahdollista tarkistaa toisen sanelimen tallenteelta, koska sanelimet oli sijoitettu hieman eri paikkaan haastattelutilanteessa.

Ensimmäisen haastattelun perusteella toinen meistä havaitsi, että rohkaisimme jatkuvasti haastateltavaa mm -kommenteilla, vaikka haastateltava puhui aktiivisesti ja pitkään. Havainnon tekijä koki liiallisena mm-sanankäytön, kun taas toinen ajatteli sen oman ymmärryksen esille tuomisena. Hän ajatteli täytesanojen kielenkäytön rohkaisun näkökulmasta: ymmärrän mitä tarkoitat, vaikka meillä on eri äidinkieli. Molemmille tuli kuitenkin litterointivaiheessa yllätyksenä se, miten paljon käytimme pieniä täytesanoja kuten hm, mm, joo, kyllä, aivan, niin. Tällaiset yksittäiset hymähdyksemme haastateltavan puheen seassa jätimme litteroimatta, koska teksti on tällöin helpommin luettavaa ja valinta nostaa esille päätavoitteen eli vanhempien puheen. Litteraattiin on kuitenkin merkitty pieniä täytesanoja silloin, kun kuittaamme lopuksi haastateltavan sanoman. Olemme jättäneet litteroinnissa pois myös sanan hakemiseen viittaavia takelteluja kuten voi-voivat. Olemme muuten litteroineet haastattelut sanatarkasti, emmekä ole muuttaneet ilmaistujen sanojen muotoa kirjakielen mukaiseksi.

Yhtä haastattelua lukuun ottamatta toteutimme haastattelut yhdessä, sillä ajattelimme kahden haastattelijan pystyvän tuomaan tilanteeseen monipuolisuutta ja uusia näkökulmia. Ajoittain vastaan tuli tilanteita, joissa toinen täydensi toisen ilmaisuja, jos haastateltava ei ymmärtänyt kysymystä. Koimme toisen läsnäolon tärkeäksi tueksi kokonaisuuden jäsentämisessä. Haastatteluiden kuluessa meille selkiintyi tietynlaiset haastatteluroolit. Toisen rooliksi vakiintui suunnitellun rungon mukaan eteneminen kun taas toinen löysi asiaa tarkentavia ja jatkavia kysymyksiä haastateltavan sanomisista. Teimme kaksi haastattelua, joihin osallistuivat perheen molemmat vanhemmat. Havaitimme myös parihaastatteluissa selkeitä roolijakoja haastateltavien välillä. Ensimmäisessä näistä molemmat vanhemmista puhuivat arviolta saman verran, mutta äiti haki välillä puhuessaan varmistusta mieheltään katsekontaktin avulla. Toisessa parihaastattelussa perheen isä otti puheliaamman roolin kuin äiti. Tämä ei johtunut kuitenkaan kielellisistä syistä, sillä tilanteessa oli mukana myös tulkki. Pyrimme huomiomaan äi-

din katsekontaktin ja suunnattujen kysymysten avulla, jonka seurauksena hän rohkaistui ottamaan puheenvuoroja (vrt. aineiston luominen).

Haastatteluissa tiedostimme Dervinin ja Keihään (2013, 29) määritelmän kulttuurienvälisyydelle. Erona haastateltavien kanssa oli äidinkieli sekä joitain kulttuurisia eroja, mutta samalla meillä oli paljon yhteistä. Kulttuuriset erot eivät näkyneet itse haastattelutilanteissa, vaan niitä ilmeni vain vanhempien puheessa. Olemme vuorovaikutustaitoisia ihmisiä, joiden tavoitteena on lasten hyvinvoinnin turvaaminen. Tämän asian tiedostaminen helpotti haastatteluiden tekemistä. Meitä yhdistivät myös kokemukset suomalaisesta peruskoulusta joko lasten, työn tai oman opiskelun kautta.

3.3.2 Analyysivaiheet

Sovellamme grounded theoryn kolmivaiheista analyysimallia: avointa, aksiaalista ja selektiivistä koodausta (Strauss & Corbin 1990, 58). Aineiston litterointi ei ole pelkästään mekaaninen työvaihe, vaan merkittävä osa laadullista analyysiprosessia. Aineiston purkamisessa tutkija tutustuu materiaaliin, rakentaa alustavaa koodausta mielessään sekä koettelee ensitulkintojaan. (Nikander 2010, 432,435.) Litteroimme kumpikin aina puolet yhdestä haastattelutallenteesta, jonka lisäksi kuuntelimme tallenteet alusta loppuun.

Litteroinnin jälkeen suoritimme avointa koodausta nimeämällä tärkeitä kohtia tekstistä ja etsimällä ydinilmauksia (Strauss & Corbin 1990, 73). Alleviivasimme ajoittain myös olennaisia kohtia litteraatista. Pyrimme nimeämään kohtia aineistolähtöisesti jättämällä vielä kirjallisuudesta esiin tulleita käsitteitä taka-alalle. Ydinilmaukset kokosimme yhdeksi tiedostoksi, jossa käytimme värikoodeja erottelemaan kunkin haastattelun toisistaan. Lopulliseksi määräksi muodostui vajaat 300 ydinilmaisua. Sen jälkeen tulostimme ja leikkasimme ydinilmaukset yksittäisiksi lapuiksi, joista aloimme hahmottaa kategorioita (Strauss & Corbin 1990, 97). Jaottelun avulla tiivistimme yhteensä 13 kategoriaotsikkoa. Havaitimme jaottelussa, että monet ydinilmaisut sopivat useampaan luokitteluun, joten pohdimme litteraattien perusteella ydinilmaisujen keskeisintä sanomaa.

Birks ja Mills (2011, 12) toteavat, että toisessa analyysivaiheessa aineisto yhdistetään uusin tavoin tekemällä yhteyksiä kategorioiden sisällä ja niiden välillä. Muodostuneiden kategorioiden jälkeen tarkastelimme niiden suhteita vertailemalla otsikoita toisiinsa. Rakensimme vaihtoehtoisia malleja suhteiden hahmottamiseksi. Yksi malleista jäsenyi kuvioon 1, johon keskitimme yläriiviin kulttuuripuheeseen yhdistyvät käsitteet, keskiriiviin toimijat ja alariiviin yhteistyömuotoihin ja yhteistyöhön yleisesti liittyvät otsikot.



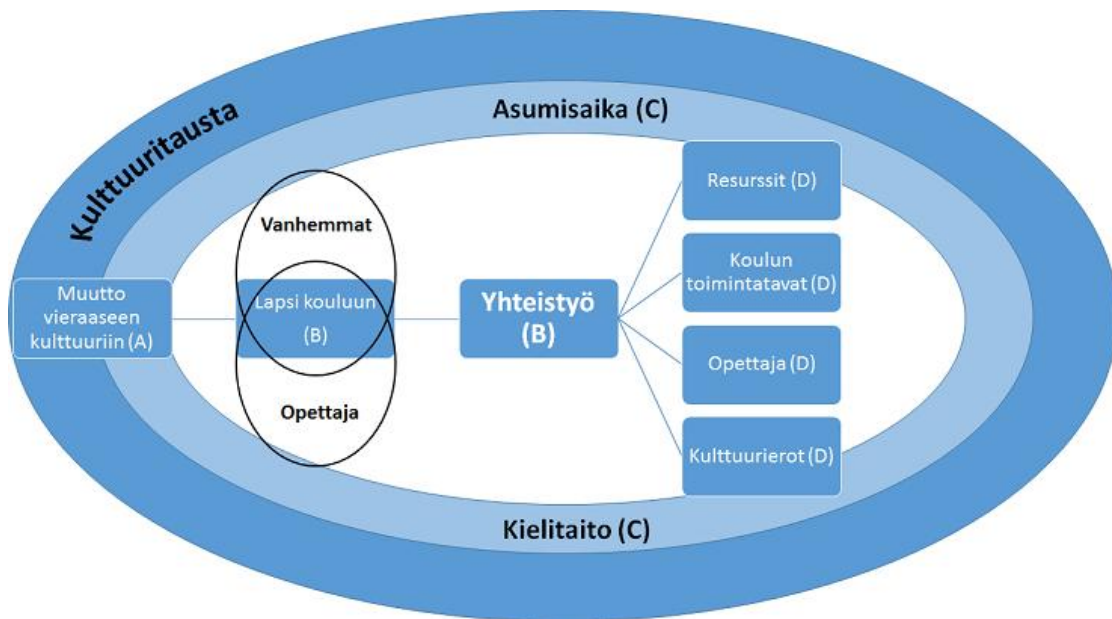
Kuvio 1. Kategorioiden ja niiden suhteiden hahmottaminen aineistosta.

Straussin ja Corbinin (1990) kehittämässä aksiaalisessa koodauksessa yksittäiset kategoriat jäsenetään paradigmamallin avulla sisällöltään tarkemmiksi. Heidän aksiaalisesta koodausprosessistaan hyödynnämme paradigmamallin ideaa. (Strauss & Corbin 1990, 98–99.) Omassa sovelluksessaamme olemme hahmottaneet koko tutkimusilmiötä yleisesti mallin avulla yksittäisten kategorioiden sijaan. Olemme myös tutustuneet Leinosen (2012, 119) ja Kristine Fromin (2010, 49–50) paradigmamallisovelluksiin Straussin ja Corbinin mallin ohella. Erityisesti Leinosen sovelluksesta hyödynsimme suomenkielisiä käsitteitä.

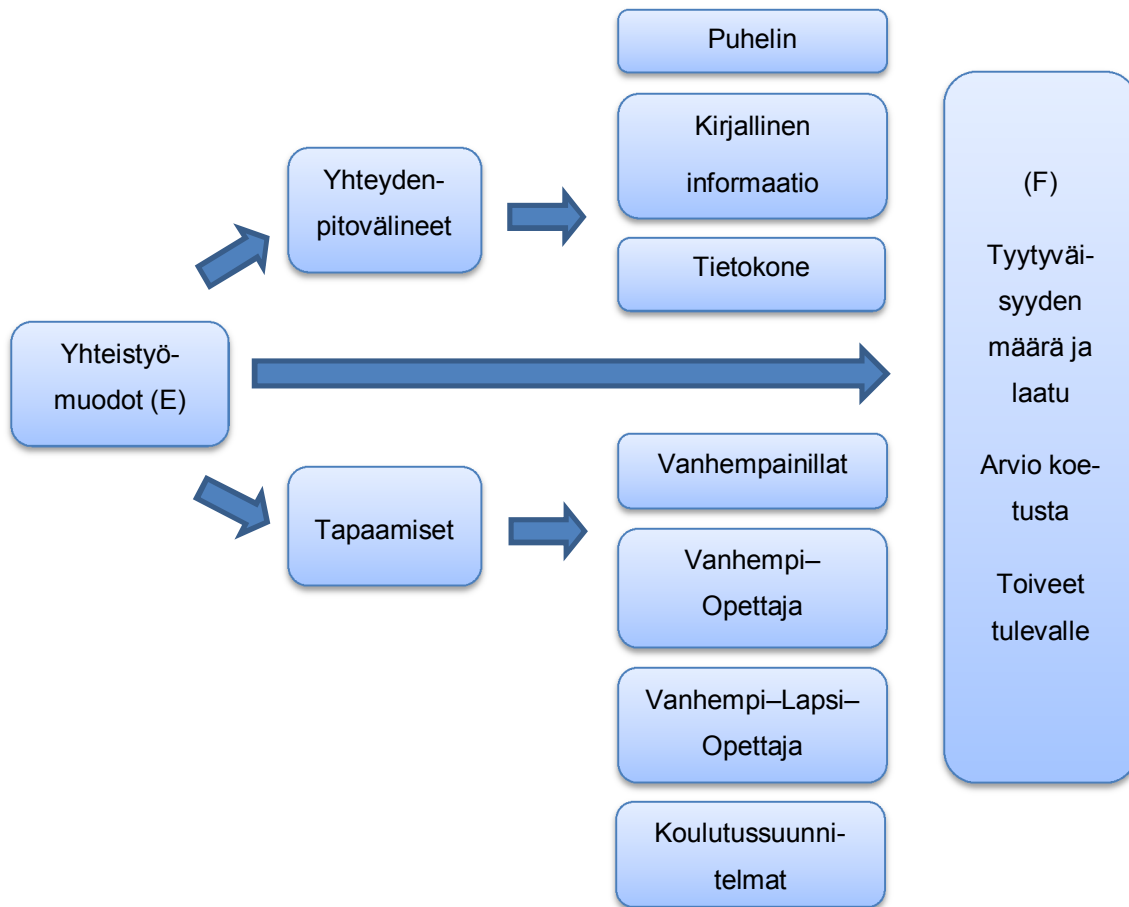
- A. Kausaaliset olosuhteet (causal conditions)
- B. Ilmiö (phenomenon)
- C. Konteksti (context)
- D. Toimintaa muuttavat ehdot (intervening conditions)
- E. Toimintastrategiat (action/interaction strategies)
- F. Seuraukset (consequences)

Olosuhteisiin (A) sijoitimme muuttamisen vieraaseen kulttuuriin, sillä siitä tutkimuksemme ilmiö (B), maahan muuttaneiden vanhempien yhteistyö koulun kanssa saa alkunsa. Kontekstiin (C) sijoitimme asumisajan Suomessa ja kieli-aidon. Toimintaa muuttaviin ehtoihin jäsensimme (D) resurssit, koulun toiminta-

tavat, opettajan ja kulttuurierot. Toimintastrategiaan (E) sovitimme edellä mainituista toimintaa muuttavista ehdoista syntyvät yhteistyömuodot, joita koulun henkilökunta ja vanhemmat käyttävät yhteistyössään. Tämän kaiken seurauksena (F) on tyytyväisyys yhteistyöhön. Kuviossa 2. on visuaalinen kuvaus tutkimukseen sovelletusta paradigmamallista. Yhteistyömuodoista ja tyytyväisyydestä on oma kuvauksensa kuviossa 3.



Kuvio 2. Paradigmamallin soveltaminen tutkimusilmiöömme (kohdat A-D).



Kuvio 3. Paradigmamallin soveltaminen tutkimusilmiöömme (kohdat E-F).

Viimeisessä analyysivaiheessa eli selektiivisessä koodauksessa noudatetaan paljon aksiaalisen vaiheen työtapoja. Kategorioiden välisiä suhteita haetaan, mutta laajemman ja yleisemmän ajattelun turvin. Tehtävänämmä oli rakentaa ydinkategoria, jonka yhteyteen kategoriat kietoutuvat. (Strauss & Corbin 1990, 116–117.) Ydinkategoria tiivistää tutkimuksen keskeisen sanoman (Leinonen 2012, 121). Kuten edellä olemme maininneet, kategorioiden välille syntyi useita suhteita ja asiat liittyivät jollain tapaa toisiinsa. Ydinkategorian muodostamisessa ongelmaksi muodostui yhden pääkategorian nimeäminen, jonka alle saadaan kuulumaan kaikki kategoriat. Pohdinnan seurauksena muodostimme kaksi ydinkategoriaa: kulttuuripuheen sekä puheen kodin ja koulun yhteistyöstä. Aineistoa tutkimalla havaitsimme, että kulttuuripuhe esiintyi vahvasti aineistossamme, vaikka alustava tutkimustehtävämme ei siihen tähdännyt. Tutkimuksen

alussa oletimme, että kysymys maahanmuuttaja-käsitteestä vie pienen osan itse haastattelupuheesta. Kysymys kuitenkin herätti monessa haastateltavassa paljon ajatuksia, kulttuuripohdintaa sekä vertailua maiden kesken. Erityisesti tämä ydinkategoria muotoutui aineiston ehdoilla. Johtopäätöksissä kuvaamme kahden ydinkategorian suhteita toisiinsa hahmottamamme mallin avulla.

3.4 Eettiset näkökohdat

Valitut käsitteet tuottavat kuvaa todellisuudesta. Tutkijan käyttämät käsitteet voivat olla ongelmallisia silloin, kun niillä luokitellaan ihminen kokonaisuudessaan tietynlaiseksi. Tällöin tutkimukseen osallistuva henkilö nähdään pelkään yhdestä kuvakulmasta ja hänen monipuolinen todellisuutensa jää unohtuksiin. (Pohjola 2003, 54, 62–63.) Tutkimuksemme alusta lähtien pohdimme, mikä olisi sopivin käsite kuvaamaan maahan muuttaneita vanhempia. Säävälä (2011,9) toi esiin, etteivät maahan muuttaneet itse pidä maahanmuuttaja-käsitteen käytöstä sen saaneen negatiivisen sävyn vuoksi. Olemme tähän mennessä käyttäneet käsitteitä maahanmuuttajat tai maahan muuttaneet, koska maahanmuuttajat-käsite löytyy yleisestä suomalaisesta asiasanastosta (YSA).

Maahanmuuttaja-käsitteen käytön yhteydessä haluamme kuitenkin korostaa ihmisten erilaisia taustoja maahanmuuttajina. Omien havaintojemme perusteella asiayhteys ja äänenpaino ovat myös ratkaisevia keskusteltaessa käsitteillä. Vaihtoehtoisena sanavalintana esimerkiksi *ulkomaalainen* viittaa puolestaan turisteihin ja muihin lyhytaikaisesti Suomessa vieraileviin henkilöihin. *Ulkomaalainen* ei siten kuvaa tutkimuksemme osallistujia yhtä tarkasti kuin maahanmuuttajan käsite. *Ulkomaalainen* käsitteenä voi myös synnyttää mielikuvan yhteiskunnasta ulkopuolella olevasta henkilöstä. Käsiteproblematiikasta keskustelimme myös haastattelutilanteissa kysymällä vanhempien mielipidettä maahanmuuttaja-käsitteen käytöstä. Täten tutkimuksemme kunnioittaa osallistujien näkemyksiä ja pohdimme yhdessä tutkimukseen sopivaa käsitettä.

Saimme tutkimusluvut Lapin yliopiston harjoittelukoulun rehtorilta sekä Rovaniemen sosiaaliturvan palvelukeskukselta (liite 1). Palvelukeskuksen myöntämässä tutkimusluvassa edellytettiin sitä, että lähetämme etukäteen kysymykset vanhemmille tutustuttavaksi. Moninetin kautta saadulle haastateltavalle lähetimme kysymyksiä etukäteen tekstiviestillä, sillä puhelinsoitolla emme saaneet häntä kiinni. Kaikkia kysymyksiä meidän oli mahdotonta antaa etukäteen, sillä tilanteessa itsessään nousi esiin uusia kysymyksiä keskustelun pohjalta. Van-

hemmille, jotka rekrytoitiin maahanmuuttajatoimiston kautta, kysymyksiä ei erikseen lähetetty, sillä niistä keskusteltiin kieliryhmätapaamisessa kaikkien osallistujien kanssa yhdessä. Toinen meistä oli jo etukäteen kertonut, millaisia kysymyksiä tulemme esittämään.

Henkilöille, joihin otimme itse suoraan yhteyttä tai joiden yhteystiedot välitettiin harjoittelukoululta, emme lähettäneet kysymyksiä etukäteen. Tutkijoina meidän tuli osata perustella aihevalintamme vanhemmille tutkimuksesta tiedottamisen yhteydessä. Tämä nousi kysymyksenä esiin kahdesti: ensimmäisessä haastattelussa sekä toisessa kieliryhmän tapaamisessa. Maahan muuttaneita vanhempia askarrutti se, miksi haluamme tutkia yhteistyötä juuri heidän näkökulmastaan, emmekä suomalaisten vanhempien näkökulmasta. Vastasimme kysymykseen selittämällä, että harjoittelukoulun sähköinen kyselylomake ei tavoittanut maahanmuuttajavanhempia ja tutkimusaiheemme nousi esiin tästä kokemuksesta.

Haastateltavien riittävä informointi oli tutkimuksemme kannalta oleellista, jotta kaikki osallistujat tiesivät tutkimushaastattelun luonteen ja tavoitteen (Tiittula ja Ruusuvuori 2005, 17). Anna Rastas (2005) tuo esiin, että informantti saattaa suostua mukaan haastatteluun ymmärtämättä kuitenkaan haastattelun perimmäistä tarkoitusta. Tällöin mahdolliset kulttuurierot voivat johtaa väärinkäsityksiin jo ennen varsinaista haastattelutilannetta. (Rastas 2005, 83.) Esimerkiksi ensimmäisessä haastattelussa kävimme tutkimukseen liittyvät seikat läpi yhdessä antamalla avainhenkilölle sekä suullista että kirjallista informaatiota tutkimuksesta. Avainhenkilö varmisti meiltä vielä sen, että hän pysyy tutkimuksessa nimettömänä. Olimme kysyneet lupaa haastattelun tallennukseen jo aiemmissa sähköpostiviesteissä, jota hän ei kuitenkaan erikseen kommentoinut. Tämän vuoksi kysyimme paikan päällä vielä uudestaan, saammeko hänen luvallaan taltioida tapaamisen loppuosan.

Tutkimuksen informointiin riittää suullinen kertominen, jos tutkija kirjaa itselle ylös, mitä hän on sanonut (Kuula 2006, 102). Valitsimme kuitenkin suullisen

informoinnin lisäksi kirjallisen tutkimusluvan, sillä meillä ei ollut yhteistä äidinkieltä haastateltavien kanssa. Kirjallisen tutkimusluvan avulla haastateltavilla on mahdollisuus palata tutkimuksemme luonteeseen myöhemmin ja ottaa meihin tarvittaessa yhteyttä (liite 2 ja liite 3). Näin vältetään suuremmilta epäselvyyksiltä ja oma toiminta on turvattuna. Anonymiteettisuojasta, vapaaehtoisuudesta ja aineiston säilytyksestä kerroimme kirjallisen tiedonannon lisäksi myös suullisesti. Koimme tärkeäksi kertoa näistä asioista kasvotusten. Ihmistieteissä normien lähtökohtana on ihmisen kunnioittaminen (Kuula 2006, 60). Yksi näistä on vapaaehtoisuuden normi, joka on tullut ehdottomaksi periaatteeksi kaikilla tieteenaloilla (Kuula 2006, 23). Painotimme tutkittaville, että osallistuminen on vapaaehtoista ja siitä voi luopua haastattelun jälkeen ilmoittamalla asiasta. Lisäksi rohkaisimme heitä kysymään kaikista mieltä askarruttavista asioista. Huolehdimme parhaamme mukaan siitä, että vanhemmat saivat tarpeeksi informaatiota tutkimuksesta. Kerroimme, mitä osallistuminen heille konkreettisesti tarkoittaa, paljonko se vie aikaa ja mihin kerättyä tietoa käytetään jatkossa.

Henkilötietolailalla halutaan suojata luonnollista henkilöä ja tämän perhettä. Tästä syystä tutkimuksesta on poistettava suorat ja epäsuorat tunnisteet. Suoriksi tunnistetiedoiksi katsotaan nimi, osoite, henkilötunnus ja syntymäaika. Lisäksi kuva ja äänikin ovat suoria tunnisteita. Epäsuoriksi tunnisteiksi lasketaan työpaikat ja kouluhistoria. (Kuula 2006, 81–82.) Tutkimuksessamme epäsuoria tunnisteita olivat muun muassa asumisaika Suomessa, työpaikka, alkuperäinen kotimaa ja lapsien lukumäärä (etenkin näiden kaikkien tietojen julkaiseminen yhdessä). Tästä syystä mainitsimme tutkimuksessa vain yleisesti koko aineistoa koskevia tietoja eli emme julkaise edellä mainittuja tietoja yksittäisistä haastateltavista.

Jokaisen haastattelun alussa kerroimme, että tulosten julkaisussa suojaamme heidän tunnistettavuutensa. Kysyimme haastattelujen aluksi yleisluontoisen kysymyksen ”kertoisitteko itsestänne ja taustastanne?” Tämä aiheutti ristiriidan yhden haastattelun alussa. Haastateltava hämmästyi aloituskysymyksestä ja sanoi, että näitä tietoja ei pitänyt tulla esille. Tulkki selvensi hänelle vielä tilan-

netta ja pystyimme jatkamaan haastattelua. Viranomaisten saama tieto ja mahdollinen puuttuminen voi olla suurikin pelko joillekin haastateltaville (Kuula 2006, 62). Ennen virallisen haastattelun alkua eräs haastateltava kysyi, ketkä saavat tietää hänen haastattelustaan. Saako esimerkiksi hänen lastensa koulu tietää? Painotimme hänelle, että haastateltavat henkilöt jäävät vain meidän tietoomme sekä kiitimme haastateltavaa näiden kysymysten esittämisestä. On tärkeää, että haastateltavalla on luottamus tutkimusta kohtaan ja hän pystyy kertomaan kokemuksistaan ilman pelkoa.

Edustimme toisaalta tulevana luokanopettajina vanhemmille koulua, mutta emme kuitenkaan olleet tavanneet vanhempia entuudestaan harjoitteluiden tai sijaisuuksien yhteydessä. Kauppila (2012) edusti tutkijan roolin lisäksi myös koulun rehtoria haastateltavilleen. Hän koki opettajien ja maahanmuuttajataustaisten vanhempien tuntemisen etuna omassa tutkimuksessaan. (Kauppila 2012, 141.) Koimme kuitenkin omassa tutkimuksessamme keskustelua rikastavana piirteenä sen, että meillä ei ollut työsuhdetta haastateltujen vanhempien lasten kouluihin. Tämä korostui varsinkin yhden vanhemman kohdalla, jota huoletti haastattelutiedon meneminen lapsen kouluun.

Seurausetiikan avulla tarkoituksena on pohtia, leimaavatko julkaistut tutkimustiedot haastateltavia jollain tavalla. Emme kuitenkaan voi silotella todellista sanomaa. (Kuula 2006, 23.) Leimaamista meidän tulee miettiä muun muassa haastattelulainauksien julkaisussa. Heidän puheensa julkaisemme niin sanotusti siistityssä muodossa. Lauseita siistimme niin, että poistamme niistä toistot ja sanojen hakemiset sekä poimimme pitkistä ilmauksista oleellisimman sisällön. Aineisto-otteissa hakasulkeet ja pisteet niiden sisällä kertovat, milloin tekstiä on jätetty pois. Yksittäisten sanojen siistimisellä tarkoitamme kirjoitusasun muokkaamista eli emme kirjoita ääntämisvirheiden mukaan. Tarkoituksena on kuitenkin säilyttää vanhempien puhe autenttisena, joten kirjakielen mukaisia muutoksia emme tehneet litteraattien tapaan myöskään aineisto-otteisiin.

Tieteen perustehtävänä on välittää tietoa. Tutkija tuo luotettavaa tietoa julkiseksi muille tutkijoille sekä yleisesti yhteiskunnalle. Meidän tutkimuksessamme kollegiaalisuus tulee esille, kun toivomme tutkimuksen herättävän opettajia pohtimaan omia taitojaan suhteessa yhteistyöhön kotien kanssa. Tieteen etiikan avulla pohditaan tutkimuksen eri vaiheissa herääviä kysymyksiä, kuten esimerkiksi suunnitteluun, aineiston keruuseen ja säilömiseen, sekä julkaisuun liittyviä asioita. (Karjalainen, Launis, Pelkonen & Pietarinen 2002, 46, 59–60.)

Punnitsimme keskinäisessä vuorovaikutuksessamme tutkimuksen moninaisia vaihtoehtoja. Yhdessä keskustellessa saimme uusia näkökulmia, joita ei yksinään välttämättä olisi huomannut. Lisäksi kerran kuukaudessa kokoontuva graduryhmä toi esille huomioon otettavia asioita. Tutkijoiden yhteistyötä voi kuvata *kriittisen ystävän* käsitteellä (Williams, Prestage, & Bedward 2001, 256). Tuen, näkemysten haastamisen ja neuvottelujen kautta on mahdollista päästä monipuolisempaan lopputulokseen (Baskerville & Goldblatt 2009, 206). Muokkasimme toistemme tekstejä, syvennyimme aineiston tulkinnassa välillä eri kategorioihin sekä esitimme toisillemme tarpeen tullen myös vastakohtaisia näkemyksiä.

4 Tulokset

Aineistomme sisältö jakautui selvästi kulttuuri- ja yhteistyöpainotteisiin puheisiin, joista muodostui analyysimme ydinkategoriat. Kysyessämme maahanmuuttajat-käsitteen sopivuudesta saimme lisäksi paljon yleistä tietoa vanhempien kokemasta olostamme Suomessa ja puhetta kulttuurienvälisistä eroista. Tästä syystä tuomme tulokset-luvussa tätä puolta vahvasti esille. Tutkimustuloksien kirjoittamisen rinnalla on kulkenut paradigmamallimme eli kuviot 2 ja 3. Tuloksista on löydettävissä yhteyksiä mallin sisällön kanssa, joita avaamme tarkemmin tässä luvussa. Moni yhteys selkeytyi meille visuaalisen hahmottamisen avulla. Aineistomme toi monenlaista näkökulmaa kulttuuripohdintaan ja kodin ja koulun yhteistyöhön. Tätä monipuolisuutta haluamme tuoda esille useiden aineistolainauksien avulla. Aineistolainauksissa käytämme haastateltavista lyhenteitä H1-H9 ja itsestämme lyhenteitä T1 ja T2. Yhden englanninkielisen haastattelun lainaukset pidämme sellaisenaan. Tällä tavoin turvaamme lukijalle mahdollisimman suoran kuvan haastattelun sisällöstä.

4.1 Vanhempien kulttuuripuhetta

4.1.1 Maahanmuuttaja-käsitteen pohdintaa

Maahanmuuttajat-käsite on laaja ja joidenkin Suomeen muuttaneiden mielestä luokitteleva. Tarkastelimme aiemmin Säävälän (2011) esille tuomaa käsiteproblematiikkaa, jota mekin halusimme tutkia. Tässä luvussa kerromme, mitä haastateltavamme toivat esille, kun kysyimme heidän mielipidettään maahanmuuttajat-käsitteestä.

Aloitimme haastattelut avainhenkilöstä, joka on asunut Suomessa pitkään. Hänellä oli ehdottaa maahanmuuttajalle korvaavaa sanaa *uussuomalainen*. Tämä oli meille uusi käsite, joten selvitimme sen yleisyyttä ja käyttöä. Kielitoimiston sanakirjan (2012) mukaan uussuomalainen tarkoittaa vakituisesti Suomessa asuvaa maahanmuuttajaa. Yleisestä suomalaisesta asiansanastosta (YSA) käsite löytyy nimellä uussuomalaiset ja se on rinnakkaistermi maahanmuuttajataustalle. Käsite ei ole vielä yleisesti kaikkien tiedossa oleva. Turun yliopiston tutkija Olli Löytty (2009) tarkastelee ehdotettua käsitettä artikkelissaan *Maahanmuuttaja vai uussuomalainen*. Hän pohtii muun muassa sitä, että uussuomalaisen käsitteen käyttö maahanmuuttajataustaisista tekee hänestä vanhasuomalaisen. Lisäksi hän tuo esille sen, että ei ole itsestään selvää, että maahan muuttanut henkilö tuntee itsensä maahanmuuttajaksi tai uussuomalaiseksi. Hänen mielestään pääpaino on aina sillä, millaiseksi ihmiset mieltävät itsensä.

Ylen puheradio (2013) on ottanut käyttöönsä käsitteen uussuomalainen. Perjantaisin kello 15.01 uussuomalaiset saavat puheenvuoron, jossa he kertovat Suomessa asumisestaan. Tutkimuksissa uussuomalais-käsite on vielä harvinaisen. Säävälän (2007) tutkimus venäläis- ja kosovonalbaaninaisten elämänpoluista on saanut nimekseen *Uussuomalainen nainen etsii paikkaansa*. Tutkimuksessa kuitenkin käytetään käsitteitä maahanmuuttaja, maahan muuttaneet ja maahanmuuttajataustainen, eivätkä uussuomalaiset ole siinä asiansanana.

Kirjastojen yhteistietokanta Melindasta (2013) löytyi vain neljä tulosta asiasanal-le uussuomalaiset. Tutkimuksessamme uussuomalainen sanana oli muille haastateltaville vielä vieras, joten emme kuvaa sillä käsitteellä heitä. Käsitte-pohdinnasta esille tulleet ajatukset ja mielipiteet olivat monipuolisia, joten esitte-lemme niiden laajaa kirjoa aineistolainauksen avulla. Puhumme tulokset-luvussa pääasiassa vanhemmista, tutkittavista tai haastateltavista maahanmuuttajavan-hempien sijaan.

Kaksi vanhempaa pohti haastattelun aikana pakolaisen ja maahanmuuttajan käsite-eroja, mutta he eivät olleet kyseenalaistaneet tätä ennen maahanmuutta-ja-käsitettä. He päätyivät siihen tulokseen, että maahanmuuttaja on käsitteenä parempi kuin pakolainen. Seuraavaksi on otteita heidän haastattelustaan.

H4: Till now it`s okay. Like we didn`t find any problems with that with anyone until now.

[...]

H3: Immigrant is quite good because it means that we have immi-grated, come from another place to this place, but as refugee no, a refugee gives a very different meaning that you know. It has many different meanings.

[...]

H4: I think immigrant is better than refugee. A newcomer, I don`t know. Newcomer is a bit also...I don`t know. How do you feel it?

H3: Newcomer it`s not. Seeing the way we were not, we didn`t choose to come here.

Moni haastateltavista toi esille, että suomalaiset kokevat maahanmuuttajan ne-gatiivisena, heillä on jonkinlainen leima ja he ovat erilaisia kuin muut. Kahdessa haastattelussa ajateltiin samansuuntaisesti suomalaisten pitävän maahanmuut-tajia yhtenä ja samana joukkona, eivätkä he tiedä mistä syystä Suomeen on muutettu. Eräs haastateltava koki, että maahanmuuttajuus ei ole ylpeydenaihe ja hän haluaa näyttää suomalaisille pärjäävänsä, vaikka on ulkomaalainen. Seuraavat esimerkit tarkastelevat maahanmuuttaja-käsitettä kriittisesti, erilaisis-ta näkökulmista.

T2: Sitten, mitä mieltä olet sanasta maahanmuuttaja?

H9: Minun mielestä ainakin on eri, vähän eri kun muut.

H8: Pitäis olla jotakin toinen sana. Mutta se on semmosta, kaikki maailman kieli, että se on maahanmuuttaja. Mulla tuntu paha.

H8: Maahanmuuttajat he olivat sopeutuneet täällä Suomeen ja he tekevät työtä ja he kaikki sama suomalainen, mutta aina maahanmuuttaja. Semmosii [iskee kädet yhteen] heidän semmosta passi, leima, että maahanmuuttaja.

H7: Ei ole ylpeä olla maahanmuuttaja, mutta olen ylpeä sanoa: okei, olen pärjännyt täällä Suomessa.

H7: [...] yritän näyttää jatkuvasti suomalaisille, jotka vielä ajattelevat, että ei pysty tehdä mitään täällä, ei maahanmuuttajat halua tehdä työtä eikä maksa veroa.

Neljä vanhempaa toi esiin käsitteopohdinnan yhteydessä juuri työn teon tai verojen maksamisen suhteessa maahanmuuttajuuteen. Käsitteopohdinnat ilmensivät sitä, että maahanmuuttoa tarkastellaan usein työn teon ja tuottavuuden näkökulmasta.

Median ja politiikan esille tuoma maahanmuuttokeskustelu tuli yhden haastateltavan puheessa kuuluviin. Muut haastateltavista eivät tuoneet politiikkaa käsitteopohdinnan yhteydessä esille.

H2: Toisaalta vois sanoa, että tarkkaan sinä vuonna, kun perussuomalaiset sai yhtäkkiä kaksikymmentä prosenttia tukea, niin mun maahanmuuttajaidentiteetti korostui voimakkaasti ja mä aina sen jälkeen suhtautunut itseeni myös maahanmuuttajana. [...] Että ennen perussuomalaisia, niin olisin jollakin tavalla aatellut, että mä oon niitä tavallisia veronmaksajia täällä. Että mulla on paljon enemmän yhteistä suomalaisten veronmaksajien kanssa, kun vaikkapa täällä pakolaiskeskuksessa sinnittelevien Euroopan ulkopuolelta tulleiden kanssa. Mutta nyt mun kuva itsestäni on muuttunut.

Vanhempi on kokenut maahanmuuttaja-käsitteen ajallisesti eri tavoin omalla kohdallaan. Oma suhtautuminen käsitteeseen ei ole pysynyt samana vuosien aikana, vaan poliittiset tekijät ovat vaikuttaneet siihen, että hän mieltää itsensä yhä vahvemmin maahanmuuttajaksi. Kaiken kaikkiaan haastateltavat kokivat maahanmuuttaja-käsitteen joko itseään kuvaavana tai negatiivisena. Mielenkiin-

toista oli havaita myös se, että käsite voi saada yksilöllisellä tasolla eri merkityksiä ajan kuluessa.

4.1.2 Vertailut ja eronteot

Aineistostamme tuli vahvasti esille suomalaisen koulutuksen ja opettajien arvostus. Haastateltavien kotimaissa ei esimerkiksi esiintynyt samanlaista kodin ja koulun yhteistyötä kuin Suomessa. Aiempana kokemuksena mainittiin muun muassa, että jos lapsi tarvitsi ylimääräistä apua oppimiseen, opettaja oli kehoittanut vanhempia palkkaamaan toisen opettajan avuksi. Koulujen ja kouluruoan maksullisuus tuli myös esille aineistosta. Vanhemmat olivat tyytyväisiä suomalaiseen järjestelmään, jossa heidän lapsistaan huolehditaan hyvin. Selkeä yhteneväinen linja vanhemmilla oli yleisessä tyytyväisyydessä suomalaiseen kouluun sekä kodin ja koulun yhteistyöhön. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Kauppila (2012, 143) sekä Sari Liukkonen (2010). Liukkosen mukaan Suomeen muuttaneet vanhemmat olivat enimmäkseen tyytyväisiä ja luottivat suomalaiseen kouluun ja opettajiin (Liukkonen 2010, 2). Alla on lainausotteet tutkimuksemme parihaastattelun molemmilta osapuolilta sekä poimintoja muiden haastattelujen suomalaisesta koulutuspuheesta.

Tulkki (H5): Kyllä, kun he tulivat tänne, silloin se oli hänelle yllätys, koska ei tarvitse maksaa koulumaksuja, ei mitään, koska heidän maassa on tää kallis. Mutta kun he tulivat tänne ja opettaja sanoi silloin, että teidän ei tarvitse nyt huolestua, koska nyt me hoidamme teidän lapsia, ei tarvi enää teidän ajatella mitään. Se oli hyvä yllätys.

Tulkki (H6): Ja toinen, hän sanoo, että hän kunnioittaa teidän kulttuuria. Tämä kulttuuri on tosi hyvä kulttuuri ja hän sanoo, että lapset ovat tosi hyvässä koulussa. Heillä ei ole mitään valitusta koulusta.

H8: Mutta täällä Suomessa on niin hyvä se koulutus ja koulutusaika ja opettajat. He tekevät niin hyvä ja vakava työ oikeesti.

H3: We have heard that Finland has very good education and we are happy that our kids will benefit from this education.

Myös suomalaiseen päiväkotijärjestelmään ja esiopetukseen oli eräs vanhemmista hyvin tyytyväinen. Hänen kotimaassaan ongelmana päivähoidossa on sen saatavuus ja maksullisuus. Suomessa asiat ovat järjestyneet heille hyvin ja hänellä ei ole mitään moitittavaa.

H7: Se kaikki on tosi, kaikki on mukava siellä. Tarkoitan henkilökunta kohtelias ja ammattilaiset. Ei ole mitään ongelmaa. Olen vain tosi tyytyväinen, että saa paikka, verrattuna [kotimaa] kyllä se ei ole yhtään helppo saada paikka ja että se on niin edullinen. Tämä on aivan uskomaton myös, kun [kotimaa] teet näin, että pitäis hirveästi maksaa.

Usea haastateltava toi esille, että Suomessa on erilainen kulttuuri kuin mihin perheet ovat tottuneet. Kaksi vanhempaa kertoi kaiken olevan uutta täällä. Heidän elämänsä on muuttunut täysin ja heidän perheellään on paljon haasteita. Suurimmaksi haasteeksi he mainitsivat suomen kielen, jota on hankala oppia. Lapset ovat menneet kouluun, jonka kieltä he eivät alkuun osanneet lainkaan ja he ovat joutuneet opettelemaan Suomessa uusia tapoja opiskella. Kaikista haasteista huolimatta nämä vanhemmat, sekä heidän mukaansa myös lapset, kokevat olevansa suomalaisia. He ovat neuvoneet lapsiaan sisäistämään eri kulttuureista niiden hyvät vaikutukset ja välttämään niiden huonoja puolia. Tulkitsemme heidän puheestaan, että jokaisella ihmisellä on oma kulttuuritaustansa, joka monipuolistuu muiden kulttuurien vaikutuksista.

H3: We always tell them that they should have a good effect on society. And don't allow the bad effect of this society to effect. Don't allow them to be effected by the bad things in the society to get the good things and there's lot of things here. We can get good things and improve on that.

[...]

H4: You have to keep your own culture, don't change it but take the good things of the new culture and add them to your own culture. Then it will be easy to live but if you want to change, it won't be so easy.

Kyseiset vanhemmat puhuivat haasteista, joita heidän perheensä on kokenut, mutta ottivat puheeksi myös vastaanottavan maan kokemat haasteet. He ajatte-

livat, että myös suomalaisille voi olla vaikeaa nähdä erinäköisiä ja -kielisiä ihmisiä, jotka saattavat käyttää heidän verorahojaan. Vanhempia oli varoiteltu etukäteen suomalaisten ujoudesta ja epäystävällisyydestä, mutta he olivat kokeneet asiat täällä eri tavalla. Heidän kokemuksena oli, että ihmiset ovat olleet avuliaita ja ystävällisiä.

H2: Suomessa on maahanmuuttajia varmaan jokaiselta mantereelta paitsi Antarktikalta et tarkoitan, että Suomessa asuvat maahanmuuttajat muodostavat oikeasti ei vain huomattavasti heterogeenisemmän ryhmän kuin suomalaiset, vaan itse asiassa heterogeenisemmän ryhmän kuin eurooppalaiset, joten on vaikea sanoa, että voiko esimerkiksi kulttuurisesti sanoa maahanmuuttajista yhtään mitään?

Edellinen lainaus tuo esille maahan muuttaneiden henkilöiden heterogeenisyyttä, joka kuvastui myös muissa haastatteluissa. Maahan muuttaneet perheet eivät muodosta yhtenäistä ryhmää, koska heidän taustansa ja elämäntilanteensa ovat erilaisia. Tämän lisäksi eroja löytyy vastaanottavissa yhteiskunnissa ja sen järjestelmissä. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 190.) Myös osa Kauppilan (2012, 152) tutkimukseen osallistuneista vanhemmista painotti, ettei ole olemassa yhdenlaista maahanmuuttajakulttuuria, vaan yksilöitä monenlaisilla taustoilla.

Tutkimuksessamme usealla vanhemmalla oli tapana puhua heidän itsensä lisäksi myös muista maahan muuttaneista perheistä. Yksi vanhemmista puhui usein ”heistä” ja ”heidän” ongelmista ja tarpeista. Koko aineisto sisältää monenlaisia puhetapoja ja tulkitsimme useimpia niistä ”toisten suulla puhumisena”. Kolmelta haastateltavalta esiin nousi myös eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien asemaan asettumista ja heidän tilanteensa pohtimista. Eräs vanhemmista toi esille, että Suomeen muutetaan eri syistä ja täällä he elävät eri tavoin. Hänen mukaansa on jokaisen oma päätös, mitä maahan muuttaneena henkilönä Suomessa tekee.

Kaksi vanhemmista mainitsi, että he tuntevat olevansa nyt suomalaisia, yksi vanhemmista koki identiteettinsä vahvasti edelleen kotimaansa kautta ja muiden puheesta asia ei suoraan ilmennyt. Seuraava lainaus kertoo Suomeen

muuttaneen henkilön sopeutumisesta suomalaiseen kulttuuriin ja tasapainotte-
lusta suomalaisen kulttuurin ja omien näkemystensä välillä.

H2: Se ei tarkoita, että mä luovun mun näkemyksistä, mutta kun menen asumaan suomalaisessa kulttuurissa, mun on hyväksyttävä, että asiat menee suomalaisittain.

Hänellä on edelleen näkemyksiä, joita tulee verrattua lähtömaan ja Suomen välillä. Suomessa asuessaan hän on ajatellut, että asiat menevät suomalaiseen tapaan. Tämä ei kuitenkaan estä häntä esittämästä omia näkemyksiä ja erimielisyyksiä, vaikka ne poikkeavat valtaväestön hiljaisesta hyväksynnästä. Suomalaisen kulttuurin kehittymiseen voi vaikuttaa ottamalla kantaa asioihin. Suomessa ei hänen mukaansa mielellään rakenneta vastakkainasettelua, joka oli tullut tutuksi myös poliittisista mainoksista. Haastateltava kokee, että suomalaisilla on tapana hiljaa myöntyä asioihin, jotta riitelyltä vältytään. Seuraavassa aineistolainauksessa on esimerkki tilanteen tulkinnasta, jossa hän oli kyseenalaistanut koulun käytänteitä. Esimerkki liittyy kouluissa opetettavaan uskonnon opetukseen, jonka vanhemmat hänestä hyväksyvät, vaikka enemmistö heistä ei usko Jumalaan.

H2: Mut se oli ehkä siis hyvä esimerkki sille, että mä ymmärsin, että mä nyt tavallaan rikon suomalaisia kulttuurisia sääntöjä, kun alan riidellä asiasta, mistä kukaan muu ei jaksaa riidellä, vaikka oletan siis tilastollisesti, että enemmistö vanhemmista oli tavallaan samalla linjalla kuin minä. Joo mut niin se vain on.

Lapset voivat omaksua uuden kulttuurin tapoja enemmän kuin vanhempansa, esimerkiksi median sekä koulun oppilaiden ja opettajien kautta (Pollari & Koppi-
nen 2011, 19). Kahdessa haastattelussa ilmeni kulttuurierojen aiheuttaneen muun muassa lasten kasvatuksessa haasteita vanhemmille. Eräällä äidillä oli suuri huoli kulttuurin vaikutuksesta omaan lapseensa. Hän pitää Suomea turvalisena paikkana, mutta totesi että ”missä on hyvät ihmiset, siellä on huonot ihmiset”. Hän oli nähnyt ja kuullut paljon lasten juopottelusta ja huonosta käytöksestä. Lapsen uusilla kavereilla on erilainen kulttuuritausta ja hän ei aina tiedä, mitä oma lapsi tekee heidän kanssaan. Äiti koki, että Suomessa lapset tietävät

oikeutensa, heihin ei saa koskea ja lapset voivat tehdä mitä haluavat. Lisäksi kaverit olivat sanoneet hänen lapselleen kyseisistä seikoista, jolloin lapsi oli alkanut kyseenalaistaa omaa kasvatustaan. Äidin mielestä Suomessa lapset voivat saada helposti kaiken: sekä hyviä että huonoja asioita. Hänen mukaansa Suomessa lasten kasvatuksessa on ongelmia.

H8: Lapset täällä Suomessa. He tekevät, mitä he haluavat. He tietävät, että laki ja säännöt kieltävät, että ei kukaan voi koskea, ei opettaja voi koskea, ei äiti voi tehdä näin hänelle. Meillä on erilainen. Hänelle opetetaan, että kohtelias pitää olla ja kuunnella, mitä äiti ja isä sanovat.

Väestöliiton toteuttamassa tutkimuksessa (2012) kysyttiin Suomeen muuttaneilta nuorilta muuton vaikutuksista perheeseen. Osa heistä kertoi lisääntyneistä riidoista, joita olivat muun muassa kotiintuloajat ja muut arjen ajankäyttöön liittyvät asiat. Perheiden tiukat kasvatuskäytänteet saivat nuoret pohtimaan omaa erilaisuuttaan vertaissuhdeporukoissa. (Alitolppa-Niitamo & Leinonen 2013, 104–105, 109.) Tutkimuksemme äidin puheen mukaan hänen lapsensa toivoi olevansa samanlainen kuin muut kaverit eli hän ei halunnut erottautua muista. Haastattelusta ilmenee, että ristiriidat lapsen ja vanhemman näkemysten välillä aiheuttavat haasteita, jotka vaivaavat tällä hetkellä vanhempia.

Myös toisessa perheessä Suomen kurinpidolliset säännökset olivat tuoneet uutta pohdintaa lasten kasvatukseen. Kulttuurilliset erot ovat suuria ja heidän omassa kulttuurissaan esimerkiksi lapsen kurittaminen kepillä on normaali asia, jos lapsi ei mene kouluun (seuraava aineistolainaus). Toinen kulttuurillinen eroavuus heidän kotimaansa ja Suomen välillä on naisten ja miesten erilainen asema. Haastateltavat ovat tottuneet, että mies on perheessä naista ylempänä. Toinen vanhemmista toteaa naurahtaen, että Suomessa on ensin nainen ja sitten mies.

H5: Koska eri kulttuurit. Minun oma kulttuuri... koska minun kotimaassa, jos minä en mene kouluun, minun isä ja minun äiti... (keskustelua)

Tulkki: Mikä se onkaan...kepillä?

T2: Aa, kurittaa.

H5: Vähän minulla ongelma, koska Suomessa ei ole sama. (naurua)

Kuritusväkivalta on ajoittain ilmenevä erilaiseen kasvatuskäsitykseen liittyvä asia kodin ja koulun yhteistyössä. Siihen suhtautuminen on yksi vaikeimmista kysymyksistä oppilashuollon edustajien mukaan. Suomessa vallalla olevassa lapsilähtöisessä ajattelutavassa ja oikeusjärjestelmässä tämä asia ei ole missään määrin hyväksyttävissä. (Säävälä 2013, 122.) Suomen lainsäädäntöön on kirjattu, että lasta ei saa alistaa, eikä kurittaa ruumiillisesti (Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 361/1983). Tämä voi olla hyvinkin poikkeava kulttuurillinen piirre autoritäärisyyteen ja aikuislähtöiseen ajattelutapaan totuneille perheille, joille väkivalta on oikeutettua, kun se tähtää kasvatuksellisiin päämääriin (Säävälä 2013, 122).

4.2 Kohti kasvatuskumppanuutta

Tutkimusaiheemme kodin ja koulun yhteistyöstä toi väistämättä puheeksi haastatteluissa erilaiset yhteistyömuodot ja niiden arvioinnin. Kolmen vanhemman mukaan he kohtasivat kodin ja koulun yhteistyön yllättävänä asiana. Aiemmat kokemukset kodin ja koulun suhteesta olivat erilaiset verrattuna Suomessa koettuun. Yksi vanhemmista peilasi kodin ja koulun yhteistyötä myös omiin lapsuusajan muistoihin todeten, ettei silloin ollut samankaltaista yhteistyötä kuin nyt hänen lastensa kohdalla. Seuraavat aineistolainaukset kuvaavat vanhempien tuntemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä heille uutena asiana.

H8: Oikeesti mulla on, että ehkä mulla on niin vaikee ymmärtää tämä koulun ja kodin yhteistyö, koska se on erilainen asia ja uus asia mulle.

H2: [...] sinänsä se oli mulle yllättävä, että ylipäätään koulu niin käytti tällaista termiä ja katsoi hyvin tärkeäksi, että vanhemmat tai niin kodit ehkä kokonaisuudessaan niin otetaan mukaan kouluun tavallaan, että syntyy semmonen kolmio, jossa on oppilaat ja koulut ja vanhemmat jatkuvasti jonkunlaisessa yhteistyössä oppilaiden eduksi ja se oli yllättävää ja sitten hyvin kiva nähdä.

Tulkki (H5 ja H6): Hän sanoi, että tää on tosi hyvä täällä. Me emme ole saanut mitään puuttuvaa täällä, kun he tulivat tänne ja katsoivat, että kodin ja koulun välillä tämmönen yhteistyö [...] tää oli yllättävä asia, koska heidän maassa ei ole tällainen.

Väestöliiton (2012) toteuttamasta tutkimuksesta käy vastaavasti ilmi, että maahanmuuttajataustaisten vanhempien aiempien kokemusten perusteella kodin ja koulun maailmat olivat pysyneet erillisinä ja yhteydenpitoa muistettiin olevan hyvin vähän kotimaassa (Säävälä 2012, Säävälän 2013, 119 mukaan).

4.2.1 Yhteistyömuodot

Tapaamiset ja vanhempainillat

Suurin osa tutkimukseemme osallistuneista vanhemmista puhui opettajan tapaamisen tärkeydestä. Myös Kauppilan (2012, 153) tutkimukseen osallistuneet pitivät henkilökohtaisia tapaamisia todella tärkeinä. Yksi haastattelimistamme vanhemmista kertoi tapaamisia opettajan kanssa olleen vain yhden kerran vuodessa. Se kerta oli vanhempainilta, jossa kahdenkeskisen keskustelun mahdollisuutta opettajan kanssa ei ollut. Hän ei kehdannut tilaisuuden jälkeen aloittaa keskustelua opettajan kanssa, koska ajatteli opettajan haluavan lähteä jo kotiin.

T2: Näettekö te kuinka usein sitten näin kasvokkain opettajan kanssa?

H9: (naurua) Ei, sitä ei näe, aika tosi vähän. Vuodessa yksi kerta.

T2: Aha, joo.

T1: Kaipaisitko, että olisi enemmän? Haluatko, että on enemmän?

H9: Joo, kyllä joskus kaipaa enemmän, koska miettii lapsiasiaa, onko kaikki hyvin.

Lisäksi hänen mielestään opettajan tulee kutsua, hän ei uskalla tehdä aloitetta tapaamisen suhteen. Tämän tiedostaminen on tärkeää meille tulevana opettajina, sillä kiireessä voi helposti olettaa vanhemman ottavan yhteyttä tarpeen tullen. Joillakin vanhemmilla voi siis olla oletuksena, että opettaja tekee aina aloitteen.

Tutkimuksemme vanhempi käytti oppilaan omasta ohjelmasta nimitystä koulutussuunnitelma. Oppilaiden koulutussuunnitelmaa hän kertoi tekevänsä yhdessä opettajien kanssa. Nämä ovat virallisempia tapaamisia, joihin perheet saavat tulkin avuksi (Korpela 2010, 46), vaikka hänestä on muissa tapaamisissa luovuttu. Suositellaan, että lapsi ja muut tarvittavat henkilöt kuten hänen äidinkielenensä opettaja ovat mukana näissä tapaamisissa (Korpela 2010, 47). Tapaamisia on muutama kerta vuodessa ja ymmärsimme, että näissä tapaamisissa kes-

kustellaan laajasti oppilaan koulunkäynnistä. Alla on aineistolainaus koskien koulutussuunnitelman tekoa.

H8: Muutama kerta vuodessa me tapaamme ja suunnitella, että joka neljäs tai kolmas kuukausi me istumme opettajan kanssa, miten hänellä menee, mitä hän tarvitsee apua, mitä perhe tuntee, onko hän mennyt eteenpäin tai hän tarvitsee apua jossakin. Ehkä matikka ehkä englannin kieli.

[...]

T1: Onko näissä virallisemmissä asioissa tulkki sitten vai miten?

H8: Ei, se on aina, jos on uuden koulutussuunnitelma vain, joo.

T1: Joo.

H8: Joo, että he, me pystymme ymmärtävät, mitä he sanovat, mitä me haluamme, kysymme heiltä.

Kolme vanhemmista kertoi lapsen olleen mukana tapaamisissa, mikä koettiin hyvänä ja tarpeellisena asiana. Omista lapsuuden kokemuksista yhdelle vanhemmalle oli jäänyt mieleen, miten koulu oli puhunut hänestä hänen vanhemmilleen ikään kuin selän takana. Hän koki nykyisen tavan, jossa hänen lapsensa otetaan mukaan yhteisen pöydän ääreen, avoimempana toimintatapana verrattuna omiin koulukokemuksiin. Vanhemmalle tarjoutuu myös mahdollisuus havainnoida tällaisissa tapaamisissa opettajan ja lapsen keskinäistä vuorovaikutusta.

Vanhempainillat ovat olleet yhteisiä kaikille vanhemmille, eikä tutkimusjoukko vanhemmat tuoneet puheessaan esille vain maahanmuuttajille tarkoitettuja vanhempainilloja. Suomenkieliset vanhempainillat aiheuttavat kuitenkin passiivisuutta joillekin vanhemmille: jotkut heistä menevät istumaan ja kuuntelemaan ja ajattelevat, että heillä on mahdollisuus oppia suomen kieltä samalla. Osa asioista jää ymmärtämättä, eivätkä he välttämättä uskalla esittää puheen- vuoroja ja kysymyksiä.

Tulkki (H5 ja H6): He sanovat, että vanhempieniltaan he kyllä menivät ja käyvät siellä, mutta he eivät ymmärrä kaikkia siellä. Ehkä 50 % he ymmärtävät, että he ymmärtävät sen, mistä asiasta puhe, mutta siltikin he menivät sinne kuuntelemaan, että he oppivat suomen kieltä. Sen takia. [...] Koska, ehkä he voivat oppia jotakin uutta sieltä, uutta sanaa tai uutta ihmistä sielläkin.

H1: Ja sitten toinen asia, että se vanhempi-ilta tai vanhemmat sekkin on vähän hankala semmosille vanhemmille, jotka eivät osaa puhua suomea. Että he menevät sinne ja kuuntelevat, mutta eivät ymmärrä tai eivät uskalla puhuakin suomeksi mitään kysymyksiä, vaikka heillä on paljon kysymyksiä.

Seuraava lainaus on poimittu aineistosta kohdasta, jossa haastateltava puhuu aiemmin vanhempien ja luokan yhteisistä tapaamisista. Tämäkin esimerkki kertoo kielitaidon asettamista rajoituksista vuorovaikutukselle muiden kanssa.

H8: Ja aina pelkään, että jos minä menen sellaiseen, että minun suomen kieli ei ole riittävä, että ymmärtää toisia ja toiset ymmärtävät minua.

Havaintomme mukaan kyseisen haastateltavan suomen kielen taito oli hyvä, mutta siitä huolimatta hän koki epävarmuutta ja pelkoa väärinymmärretyksi tulemisesta. Haastattelutilanteessa me ymmärsimme hänen puhettaan ja hän ymmärsi meidän esittämiä kysymyksiä.

Wilma ja muut kirjalliset tiedotteet

Tieto- ja viestintätekniikan kehittymisen myötä sähköiset järjestelmät, kuten tekstiviestit ja sähköpostit ovat yleistyneet kodin ja koulun välisessä yhteydenpidossa (Latvala 2007, 377). Lisäksi useat koulut ovat ottaneet käyttöönsä sähköisen yhteydenpitojärjestelmän kuten Wilman. Se on monipuolinen yhteydenpitokanava, jonka sisällä opettaja voi pitää yhteyttä vanhempiin ja vanhemmat yhteyttä myös toisiinsa. Wilma-viestit eivät myöskään katoa matkalla, kuten opilaiden kuljettamille paperisille lapuille voi käydä. (Karhuniemi 2013, 123.) Ymmärrettävästi tämä tietokoneen vaativan kanavan käyttö ei tavoita kaikkia vanhempia, sillä tekniikan käytön hyödyntämiseen tarvitaan mahdollisuuksia ja kiinnostusta. Puhutaan digitaalisesta kuilusta (*Digital divide*, ks. Cooper 2006, 320), joka kuvaa erilaisia mahdollisuuksia vanhempien välillä. Kuilun pienentämiseksi sovellusten tulee olla mahdollisimman selkeitä ja helppokäyttöisiä sekä vanhempia pitää perehdyttää yleiseen atk-käyttöön. (Latvala 2007, 377).

Lapin yliopiston harjoittelukoulun valmistamassa koulurauhapakettissa (2014) on turvalliseen opiskeluympäristö -osioon kirjattu seuraava painotus: ”Yhteys vanhempiin otetaan ensisijaisesti Wilman välityksellä”. Tämä linjaus kertoo sähköisen järjestelmän arkipäiväisyydestä ja merkittävydestä. Harjoittelukoulun vanhempi oli saanut opastusta Wilman käyttöön ja hän koki sen käytön helpoksi. Wilman kautta he saivat kaiken tiedon. Tutkimuksessamme ilmeni, että Wilma oli käytössä kaikilla niillä haastateltavilla, joilla lapsi opiskeli peruskoulussa. Aineistosta tuli usealla tapaa esille sen käytön yleisyys ja saapuvien viestien määrä.

H2: Ja sitten Wilman kautta tietenkin koko ajan edes ja taakse menevät viestit.

[...]

T2: No, miten sä oot kokenut sitten yhteydenpidon koulun kanssa?

H2: Kyllähän se sujuu mulla. Ei voi olla sujumatta, kun on Wilma. Joka toinen päivä saapuu joku viesti, johon pitää kuitata.

Toisessa aineistolainauksessa tulee esille Wilman käytön päivittäisyys. Lisäksi haastateltava koki tietokoneen käytön ensisijaisena välineenä ei-kiireellisten asioiden hoitamisessa. Sairastumistilanteissa hän lähettää tekstiviestin opettajalle.

H8: Tietokoneella joka päivä me, jos tapahtuu jotakin hän kirjoittaa meille [...].

T1: Onko teillä siis Wilma käytössä sitten?

H8: Joo, meillä on Wilma, joo.

T1: Mites sen käyttö onnistuu? Opetettiinko teitä siihen?

H8: Ihan hyvin, joo.

T1: Joo.

H8: Joka päivä me katsomme. Se on parempi.

Eräs haastateltava koki, että Wilma on kuin yksi valtion valvontakeinoista ja pohti, onko Wilman kehityksessä otettu huomioon lasten oman vastuunkannon merkitystä ja heidän valinnan varaa. Palvelusta onkin puhuttu myös koulumaailman rikosrekisterinä (Karhuniemi 2013, 125). Haastateltavan ja hänen lasten-

sa mukaan Wilman etuja ovat kuitenkin viestit, joissa muistutetaan esimerkiksi liikuntavarusteista. Lisäksi hän ymmärsi Wilman merkityksen sellaisia perheitä ajatellen, joissa asiat eivät ole kohdallaan ja lapsen väliinpuotoaminen halutaan estää.

Vanhemmat pohtivat myös maahanmuuttajien kielitaidon riittävyttä Wilma-viestien ymmärtämisessä. Tähän viitattiin neljässä haastattelussa. Eräs vanhempi kertoi omalta kohdaltaan katsovansa aina Wilman viestit, mutta tarvitsi tulkkauksessa usein lapsensa apua.

T1: Laittaako opettaja sitten Wilman kautta kuitenkin viestiä aktiivisesti?

H9: Joo, joo on laittanu, mutta joskus laittaa, mutta aina hän laittaa viestin Wilmaan, sitten minä katson, mutta itse en osaa kirjoittaa paljon ollenkaan vielä ni. Silloin ei vain pysty kirjoittamaan, parempi ku keskustelee, silloin on helpompi. Jos ymmärtää väärin esimerkiksi, voi selittää, minun mielestä ainaki hyvä.

[...]

T1: Käytätkö sinä sitä Wilmaa kuinka usein?

H9: [...] Ei minä katsoa paljonkaan. [...] Minun lapsi katsoo Wilmaa, joku vaikea sana, lapsi auttaa minua. Minä katson, minä luenkin, lapsi ymmärtää paremmin kuin minä.

Tällainen kokemus Wilman käytöstä kyseenalaistaa sen hyödyn vanhemman näkökulmasta. Opettajan ja kodin viestintä menee aina lapsen kautta, eivätkä vanhemman taidot riitä kirjalliseen vastaukseen opettajalle. Wilma ei tue vanhemman mahdollisuutta saada ajatuksiaan esille.

Yhden haastateltavan mukaan kirjeet eivät toimi maahan muuttaneiden vanhempien kanssa, koska he eivät ymmärrä kirjeen sisältöä. Usein kirjeisiin vaaditaan allekirjoitus vanhemmalta ja he allekirjoittavat paperin ilman, että tietävät sen sisältöä.

H1: Esimerkiksi minä huomasin [koulun nimi] semmonen, että he antavat tämmöinen paperi ja sanovat, että tarvii vanhempien allekirjoitus ja huomenna pitää palauttaa. Tämäkin tuntu vähän erilaiselta, että vanhemmat esimerkiksi suomalaiset ja maahanmuutta-

javanhemmat he sama asia, he eivät osaa oikeasti, mitä lukee siellä. He vain lukematta antavat allekirjoitus.

Hän ehdottaakin että kirjeet käännettäisiin vanhempien omalle kielelle tai vähintään selkokielelle. Selkokieli on sanastoltaan ja tekstirakenteeltaan yleiskieltä helppolukuisempaa tekstiä (Papunet 2014). Terhi Karhuniemen (2013) mukaan tiedotteen tekijän tulee aina huomioida kohderyhmä, jolle tiedote tarkoitetaan. Yleisohjeena tiedotteeseen on lyhyet ja ytimekkäät kappaleet, yleiskielisyyden käyttö, sekä ystävällinen sävy. Viestin ymmärrys on tärkeintä, joten tarvittaessa se kannattaa kääntää kohdehenkilön äidinkielelle. (Karhuniemi 2013, 118.)

Kyseinen haastateltava on asunut Suomessa pitkän aikaa ja oppinut hyvin suomen kielen. Tästä huolimatta hänkään ei pidä kirjallisista informaatiopapereista, sillä ne herättävät paljon kysymyksiä ja eri mielipiteitä, joihin ei saa heti vastausta. Hänen mielestään puhelinsoitto on toimivampi informaatioväline, sillä silloin kysymykset voi esittää heti ja niihin saa nopeasti vastaukset. Hän myös koki reissuvihon perheelleen sopivaksi tavaksi välittää viestejä, koska heillä ei ollut hänen mukaansa enää paljon keskusteltavaa opettajan kanssa. Reissuvihon käyttö sopi lisäksi perheen kiireiseen rytmiin. Siihen saa nopeasti kirjoitettua esimerkiksi vapaatoiveista, kun taas sähköisen palvelun käyttäminen vaatii tietokoneen käynnistämisen ja kirjautumisen palveluun.

Esiopetuksessa ja päivähoitossa yhteistyö lastentarhanopettajan ja hoitajan kanssa on päivittäistä ja kasvokkaista vuorovaikutusta. Tämä tuli esille kahdessa haastattelussa. Lapsen viennin ja haun yhteydessä tulee usein vaihdettua päivän kuulumiset. Perusopetukseen verrattuna varhaiskasvatuksessa ei niinkään painotu sähköinen viestintä yhteistyössä. Esiopetusikäisen lapsen vanhemmalla ei ollut käytössä minkäänlaista sähköistä järjestelmää. Asiat hoituivat lapsen viennin ja hakemisen yhteydessä sekä kiireellisissä asioissa puhelimen välityksellä. Viikoittaisen ohjelman esiopetuksen lastentarhanopettaja valmisti paperiversiona vanhemmille jaettavaksi ja tämä toimi vanhemman mielestä hyvin.

T2: Tuota, mitä sulle tulee mieleen sen tarhan ja sinun välisestä yhteistyöstä?

H7: Ei ole mitään, aina kaikki on ihan selvää, kaikki on sovittu etukäteen. Heillä on ohjelma joka viikko ja mulla on semmonen paperi, ohjeita joku lista, missä on selitetty, mitä on tulossa koko viikko.

Toisaalta kirjallinen tiedonkulku helpotti joidenkin vanhempien arjen hallintaa, mutta toisaalta se saattoi tehdä koulun ja kodin viestinnästä aikaa vievää ja yksipuolista. Koulun lähettämiä tiedotteita ei kokonaisuudessaan aina suhteuteta vanhempien kielitaitoon, jolloin niiden informatiivinen tarkoitus jää toteutumatta.

Puhelin

Nopeana yhteydenpitovälineenä pidetään puhelinsoittoa, mutta sen haasteena on toimijoiden reaaliaikainen mahdollisuus keskusteluun. Etenkin työpäivinä molemmilla yhteistyön osapuolilla voi olla työkiireitä. Esimerkiksi opettajan tavoittaminen koulupäivän aikana voi olla vaikeaa oppituntien ja muun ohjelman vuoksi. (Latvala 2007, 377.) Eräät vanhemmat toivatkin esille, että käyttävät mieluummin tietokonetta yhteydenpitoon, sillä soittaessa toisella voi olla kiireitä ja se voi häiritä. Aineistosta nousi esille tärkeiden ja kiireellisten asioiden hoitamisessa puhelinsoitton merkitys. Vanhempi toivoi tärkeissä asioissa puhelimella soittoa.

T2: Onko sulla joku esimerkki, että mitä olet tehnyt yhdessä koulun kanssa?

H9: Joo. Semmonen esimerkki Wilma ja te soitatte suoraan puhelimelle, jos epäonnistunu jotaki. [...] Parempi, jos tulee joku tärkeä asia, niin soittaa suoraan minun puhelin, silloin asia parempi.

T1: Olet sopinut opettajan kans näin?

H9: Joo, kyllä, keskustellut näin.

Koulun ja kodin välinen yhteydenpito oli eräiden haastateltavien mielestä toimivaa ja puhelimella pystyttiin hoitamaan nopeat ja lyhyet asiat. Tulkin palveluita käytettiin pidemmissä keskusteluissa. Vanhemmat pyysivät tarvittaessa opettajaa puhumaan hitaammin, jotta he ymmärtävät asian. Viestit välitetään Wilman

kautta tai joskus tekstiviestillä. Tekstiviesti on hyvä esimerkiksi tapaamisten muistuttajana (Karhuniemi 2013, 128).

Eräs haastateltavista koki puhelimesta puhumisen helppona, mutta vielä helpompana tapana hän piti kasvokkain tapaamista. Yksi vanhemmista koki puhekeskusteluiden ja kasvokkaisen vuorovaikutuksen olennaisina viestintätapoina väärinymmärrysten välttämiseksi. Erityisesti vaikeissa tilanteissa suositellaan kasvotusten tapaamista (Karhuniemi 2013, 128).

4.2.2 Kasvatuskumppanuuden karikot ja onnistumiset

Tarkastelemme seuraavaksi vanhempien puhetta suhteessa kasvatuskumppanuuden piirteisiin. Kasvatuskumppanuus käsitteenä ei itsessään esiintynyt haastatteluissa, mutta vastavuoroista yhteistyötä kuvaavana käsitteenä se kietoutuu hyvin tutkimuksemme tuloksiin. Kasvatuskumppanuutta pohdimme aluksi yhteistyön karikoiden kautta ja lopuksi julkituotujen onnistumisten valossa.

Havaintojemme mukaan yhtenä kasvatuskumppanuuden vaarana näyttäytyy yhteistyön painottuminen ongelmien ympärille. Yksittäiset opettajat ja vanhemmat voivat ajatella ongelmat yhteistyön lähtökohtana, jolloin herää kysymys siitä, tukeeko tällainen toimintatapa riittävästi lapsen koulunkäyntiä. Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen yhteisessä tukemisessa positiivinen kannustus voi jäädä tällöin taka-alalle. Kodin ja koulun yhteistyön ongelmana nähtiin jo 1960-luvulla yhteydenottojen tapahtuvan usein ongelmatilanteissa (Metso 2004, 43). Kahdessa haastattelussa ilmeni, että yhteydenottoja otetaan koulusta lähinnä ongelmatapauksissa, eikä silloin, kun lapsi pärjää hyvin.

H9: Positiivinen asiasta ei koskaan (opettaja) kertonu minulle puhelimesta ja mitä minun lapsi on hyvä ja kaikki hyvä asioita, ei. Silloin, kun tulee ongelma, tulee joskus jotakin, sitten vasta soittavat minulle.

Tulkki (H5 ja H6): [...] kun on jotakin ongelmaa silloin yleensä opettajat sanovat, että okei nyt vanhemmat voivat tulla ja he pitävät semmonen palaveri vanhempien kanssa. Mutta hänen mielestä pitäisi, ei vain ongelmista pitäisi olla, jos lapset tekevät hyviä asioita tai saavat hyviä pistettä sitäkin pitäisi, siihenkin pitäisi lisätä tai tehdä palaveri.

Lisäksi yksi haastateltavista kertoi, että hänen kohdallaan tapaamisia opettajan kanssa ei tarvita enempää, sillä lapsella koulunkäynti sujuu ongelmitta. Hän rinnasti keskustelun tarpeen opettajan kanssa lähinnä ongelmien ratkomiseen. Reissuvihko toimi hänelle parhaiten yhteisenä viestintäkanavana. Alla on lainaus hänen haastattelustaan.

H1: Jos lapsella on jotakin ongelmaa, pitäisi sitten opettajan ilmoittaa vanhemmille. Aina ja säännöllisesti pitäisi ottaa yhteyttä vanhempien kanssa, mutta jos ei ole ongelmaa niin sitten se on vähän turhaa. Opettajallakin on paljon kiire ja vanhemmalla on paljon kiire. Ei tarvi sitten tuhlata molempien aikaa.

Omasta tilanteestaan huolimatta hän kuitenkin painotti, että maahanmuuttajien kanssa kasvokkaisia tapaamisia pitäisi lisätä, sillä kirjeet sisältävät paljon väärinymmärryksen mahdollisuuksia. Yhteisen kielen puuttuminen voi vaikeuttaa yhteistyötä koulun ja vanhempien välillä. Laid Bouakazin (2007, 271) tutkimuksessa kieli oli vanhempien mielestä isoin este lähentymiselle koulun kanssa. Yksi haastateltavistamme toi esiin ymmärryksen puutteen opettajan kanssa. Hän ei aina ymmärtänyt opettajan sanomaa, minkä tulkitsemme kertovan yhteisen kielen rajallisuudesta. Jaettu asiantuntijuus ja yhteinen päätöksenteko ei mahdollistu tilanteessa, jossa vanhempi ei ymmärrä, mitä opettaja tarkoittaa. Vastaavasti Kauppilan (2012) tutkimuksessa opettajien ja vanhempien välillä ilmeni ymmärryksen puutetta, mutta se oli luonteeltaan erilaista. Keskinäisen ymmärryksen puutetta kuvasi se, että opettajat halusivat olla yhteydessä vanhempien kanssa, mutta vanhemmat eivät halunneet häiritä opettajien työtä. (Kauppila 2012, 152.)

Erään vanhemman puheesta ilmeni, että koulu tavoitteli yhteistyötä vanhempien kanssa, mutta yhteiselle päätöksenteolle ja jaetuille näkemyksille ei aina annettu tilaa. Vanhempi piti yhteistyön ideaa arvokkaana, mutta koki samalla, että vanhempien odotettiin mukautuvan koulun toiveisiin. Koulu oli esittänyt toiveen siitä, että kotona ei kyseenalaisteta opettajia ja rehtoria. Tasavertaisen kasvatuskumppanuuden sijaan koulu ottaa vahvemman roolin yhteistyön määrittelyssä:

H2: Toisaalta muistan, kun siinä hetkessä tuntu vähän, että multa myös tavallaan vaaditaan, että mä lakkaan esittämästä omia mielipiteitä tai että ikään kuin outsourcataan nyt tää kasvatukseen kokonaan koululle, että tästä lähtien sitten koulu kertoo lapsille, miten maailma on. Ja se heti tuntui vähän, että enpä usko, että menen sinne

mukaan. Siinä missä suomalainen [puoliso] musta aika selvästi heti sano et no tää nyt on, mitä me tehdään jatkossa. [...] joten mä siis hahmotin siinä tilanteessa, että vois syntyä hetkiä, kun tuntu, että mä en voi mennä mukaan koulun linjauksia, vaan voisin kattoo tarpeelliseksi esittää omia näkemyksiä. Äm, mut kuitenkin siis se kokonaisidea, että haettiin tällaista yhteistyötä niin oli minusta todella hyvä ja tärkeä.

Kyseisellä kokemuksella on yhdenmukaisuutta Magnus Dahlstedtin (2009) tutkimukseen, jonka mukaan koulun ja maahanmuuttajataustaisten vanhempien välinen yhteistyösuhde on Ruotsissa enemmän yksipuolista. Yhteistyö ei saavuta avointa ja tasavertaista vuorovaikutusta toimijoiden välille, vaan koulu usein sanelee säännöt. (Dahlstedt 2009,194.) Seuraava puheenvuoro tarkentaa vanhemman näkemystä omasta roolistaan kodin ja koulun yhteistyössä. Vanhempi kuvailee itseään opettajan tukijana. Oma kulttuuritausta on vaikuttanut yhteistyöhön koulun kanssa, mutta samalla hän painottaa kuitenkin kohdattujen erimielisyyksien vähäisyyttä.

H2: [...] nämä tilanteet, joissa joudutaan vastakkain on mielenkiintoisempia, että niistä on helpompi kertoa, mutta jos mä aattelen, että siis [lapset eri luokilla] ja mä keksin kolme esimerkkiä, kun olin jollakin tavalla kulttuurisista syistä vastakkain koulun kanssa niin onhan se todella vähän. Eli kokonaisuudessaan kuten mä sanoin jo niin mä ymmärtää, että koulu haluaa parasta lapselle ja arvostan sitä ja mä katon, että kyllä lähtökohtaisesti on ihan oikein, että vaaditaan, että vanhemmat tukee sitä, mitä koulu yrittää saada aikaan lasten eduksi. Eli ja mun pitäis olla jollakin tavalla opettajien päämääriä tukevana henkilönä ja yritän olla sellaisena aina kun vain voin.

Toisaalta tasapuolista kasvatuskumppanuutta voi hankaloittaa myös vanhemman ristiriitainen tunne ja epä tietoisuus siitä, kuinka paljon asioita uskaltaa jaksaa lapsesta koulun kanssa. Yhtenä selittävänä tekijänä tällaisessa tilanteessa voi olla niin kutsuttu viranomaispelko. Vanhemman tietämys jää tällöin käyttämättä asiantuntijatiedon rinnalla lapsen tukemisessa. Tätä vanhempaa huoletti lisäksi se, meneekö haastattelun sisältö koulun tietoon haastattelua aloittaessamme.

H9: Jos sinä sano enempää, pelkää asia mene huonosti lapsi puoleen. Jos sinä ei sano kuitenkin tuntuu [...] painaa sydän, raskas sydän.

Muutama haastateltava toi puheessaan esille kuittaamisen ja allekirjoittamisen. Vanhemmille saapuu paperinen tiedote, Wilma-viesti tai koepaperi, joka vaatii kuittauksen. Tällaiseen painottuva yhteistyö voi väsyttää vanhempia. Haastatteleistamme nousi esille kuitattavien viestien tulva ja tiedotteiden ymmärtämisen vaikeus: aina ei olla tietoisia, mitä kuitataan. Varsinaista dialogista ja vastavuoroista yhteistyötä tämä ei synnytä (Metso 2004, 118). Karilan (2005, 297) sanoin pelkkä tietojen välittäminen ei kuvaa vielä onnistunutta kasvatuskumppanuutta. Haastateltavillamme kuittaaminen ei kuitenkaan ollut ainoa yhteistyömuoto koulun kanssa. Kodin ja koulun yhteistyö rinnastettiin Metson (2004) tutkimuksessa vanhemmille tiedottamiseen. Yhteistyö-sanasta pystyttiin tapauksessa korvaamaan sanalla yhteydenpito. Koulu antaa kirjallisen tiedotteen ja oppilaat toimittavat viestin kotiin. (Metso 2004, 118.)

Opettajan vahva rooli yhteistyössä ilmeni jokaisessa haastattelussa. Tästä syystä lisäsimme paradigmamallissa (kuvio 2) opettajan yhdeksi toimintaa muuttavaksi ehdoksi. Muusta koulun henkilökunnasta mainittiin vain rehtori, eikä haastatteluissa tuotu esiin esimerkiksi koulunkäynnin ohjaajia tai erityisopettajia. Mielenkiintoisena havaintona koimme sen, että opettajiin viitattiin usein, mutta heitä ei kuvailtu tarkemmin. Ainoastaan yksi vanhemmista käytti haastattelussa lasten opettajien nimiä. Hän teki ainoana haastateltavana myös vertailua opettajien välillä. Hän viittasi siihen, että yksi opettajista oli toteuttanut yhteistyötä muita enemmän. Tämä opettaja oli jäänyt hänelle erityisesti mieleen. Yhdellä vanhemmalla oli puolestaan yritystä muistaa opettajan nimi:

T2: Kenen kanssa sää teet sitä yhteistyötä, onko se lastentarhanopettaja vai onko jotaki muitaki siellä tarhassa?

H7: Se on se lastentarhanopettaja, se on yleensä aina sama. Muistan, se on se [etunimi]. En tiedä oikeasti, mikä on se nimi, mutta se on ihan selvää, kuka se on. Se on se lastentarhanopettaja, jolla on se eniten kokemus. Se vanhin.

Kokonaisuudessaan vanhempien puhe opettajista jäi yleisluontoiselle tasolle henkilökohtaisten kuvausten sijaan. Kerronta lasten yksittäisistä opettajista rajoittui hyvin vähäiseksi, vaikka kuudessa perheessä oli useampia lapsia. Aineistosta yhteenvetona voidaan todeta, että opettajia yleisellä tasolla kuvailtiin kärsivällisiksi, kuunteleviksi ja ymmärtäväisiksi sekä vaativassa ammatissa toimiviksi. Opettajien ilmaistiin kuitenkin olevan erilaisia. Yllätyimme siitä, että yhteistyön osapuoleksi mainittiin kaikissa haastatteluissa opettaja, mutta heistä ei tuotettu tarkempia mielikuvia puheen keinoin. Vanhempien ja opettajien kanssakäyminen ei täten ilmene Alasuutarin (2007, 429) kuvaileman ystävyysuhteen tapaisena. Opettajista ei juuri käytetä etunimiä, joten vuorovaikutus näytetään virallisena. Vain yhdessä haastattelussa kuvailtiin opettajien luonnetta seuraavanlaisesti muita haastatteluita tarkemmin:

H4: They are quite friendly the teacher and the principal. We have met the principal. They were good.

[...]

H3: Like for my son also we took an appointment and we went and met the teacher. And explain the situation to her and she was ready to help and he's now attending some, most of the classes like the grade 6, and have introduced history and biology which had not before.

Tulkintamme mukaan erityisesti yksi vanhemmista ei kokenut opettajaa helposti lähestyttävänä, sillä vanhemmalla oli tapana kääntyä lapsen puoleen, kun lapsen kouluasiat pohdituttivat häntä. Hän kysyi lapselta esimerkiksi siitä, kannattaako hänen mennä vanhempainiltaan työvuo-rosta huolimatta. Lapsen mukaan kaikki asiat olivat hyvin, eikä vanhemman tarvinnut tulla vanhempainiltaan. Hoover-Dempsey ja Sandlerin (1997, 3) mukaan vanhempien osallistumis päätökseen vaikuttaa muun muassa se, miten lapsi ja koulu kutsuvat ja vaativat heitä osallistumaan. Kyseisen vanhemman kohdalla opettajan vähäiset kutsut tapaamisille ja lapsen vakuuttelu asioiden laidasta vaikuttivat osaltaan siihen, että vanhempi ei ottanut aktiivisempaa roolia yhteistyössä koulun kanssa.

Vanhempien kerronnassa oli myös havaittavissa vastavuoroisen yhteistyön eli kasvatuskumppanuuden piirteitä. Erään vanhemman puheenvuorossa tulee ilmi hyvä vuorovaikutus koulun kanssa, kuulluksi tuleminen sekä opettajien helppo tavoitettavuus. Vanhemman puheesta kuvastuu välitön suhde kouluun.

H3: Well, it`s too early to say anything, but so far there is good communication with the school and us. And it`s nice that we can go anytime and see the school authorities whether is a teacher or some supervisor, we just can, I mean call them and take an appointment. And we can easily go and approach them. And they listen to us you know.

Samoin kahdella vanhemmalla yhteistyö päiväkodin henkilökunnan kanssa määrittyi mutkattomaksi. Vanhempien kerronnasta oli tulkittavissa tasavertainen vuorovaikutussuhde, jossa henkilökuntaa oli helppo lähestyä.

H7: Yleensä tarkoitan, että pystyy jutella heidän kanssa, kun haluaa. Ei ole mitään merkitystä aamulla tai illalla. Voin sanoa: okei minulla on asiaa vähän, jutellaan viis minuuttia.

H1: [...] kysyin, että mikä oli tämän päivän kehitys, että mitä on jo kehittynyt tämän päivän aikana tai mitä tarvii esimerkiksi huomenna. Vois hänelle antaa lisää kotitehtäviä, vaikka teillä on semmonen systeemi, ettei voi antaa lapselle paljon ylimääräistä työtä, läksyä. Siltikin minä sanoin, että anna vain minulle läksyä, millä tavalla pitäisi hoitaa kotona.

T1: Harjoitella.

H1: Tällä tavalla minä olen itse tehnyt ja sain hyvä toiselta puolelta-kin hyvä ... semmonen yhteistyö... mitä se yhteistyö...

T1: Palaute?

H1: Palaute, joo.

Päiväkodissa yhteistyön vaivattomuutta selittää se, että vanhemmat vievät ja hakevat lapsensa, jolloin kohtaamisia henkilökunnan kanssa tulee enemmän verrattuna peruskoulun arkeen. Viimeisin aineisto-ote viestii yhteistyön perimmäisestä tarkoituksesta tukea lapsen kehittymistä. Vanhempi halusi jatkaa kotona lapsen oppimisen tukemista läksyjen muodossa. Puheenvuorosta ilmenee hänen ja henkilökunnan molemminpuolinen keskusteluyhteys.

Kasvatuskumppanuus ei merkitse meille sitä, että asioista tulee ajatella samalla tavoin. Seuraava aineisto-ote kertoo ajatusten ja mielipiteiden vaihtamisesta sekä yhteistyön päämäärästä lapsen etua ajatellen. Lisäksi siinä kuvataan molempien osapuolen päätöksen tekoa ja yhteistä neuvottelua.

Tulkki (H5): [...] hän sanoo, että kyllä opettajan kanssa heillä oli tosi hyvä puheenvuoro, jos oli jotakin. He haluavat, että heidän mielestään ei ole hyvä, sitten he sanovat opettajalle, pitääkö tehdä tällä tavalla. Sitten opettaja sanoo vastaan kyllä voimme tehdä ja jos ei ole hyvä heidän asia, jos ei ole hyvä lapselle, sitten opettaja sanoo, että ei tämä ole hyvä lapselle, sitten voitko tehdä tällä tavalla. Ja sitten he katsovat, että kyllä toimin tällä tavalla. Että kun he ovat oikeassa, silloin opettaja hyväksyy ja silloin, kun opettaja on oikeassa, silloin he hyväksyvät.

Erityisesti haastateltujen pariskuntien mukaan yhteistyö opettajien kanssa tarjoaa vanhemmillekin lisää tietoa lapsestaan. Seuraavassa aineistoesimerkissä yksi vanhemmista viittaa puheessaan oppimisstrategioiden erilaisuuteen kotimaan ja Suomen koulujärjestelmien välillä. Koulusta saadun palautteen perusteella he voivat tukea ja kannustaa lapsiaan haasteista huolimatta.

H3: Like our children are not taught to think, learn for themselves, they were just given the information so it's a big challenge for our kids too because they don't know how to study in a way which is done here. They got used to learning, memorizing things with that system. So this is a challenge for children so. It's good to make the school understand these challenges and also the feedback we get from the school that how our kids are [names of the children] progressing. That gives us also the chance to talk to our kids and be able to tell them that how the system works and encourage them, you know because sometimes it could be very discouraging to them because they are not used to it.

Kasvatuskumppanuuden näkökulmasta molemmat osapuolet ovat sitoutuneet yhteiseen toimintaan lapsen tukemiseksi. Vanhemmat jakavat oman tietämyksensä koululle ja saavat puolestaan koululta palautetta lastensa edistymisestä.

4.2.3 Toimijuus vanhempien näkökulmasta

Kasvatuskumppanuuden ja toimijuuden rajat näyttäytyivät meille häilyvinä. Linjasimme kasvatuskumppanuuteen vanhempien kuvailut molempien toimijoiden yhteistyöstä, sekä opettajan että vanhempien. Toimijuuteen puolestaan rajasimme haastateltavien puheen, joka keskittyi pääosin omaan toimintaan. Tarastelemme seuraavaksi vanhempien toimijuutta aloitteiden, vaikuttamisen ja valintojen kautta. Hoover-Dempsey ja Sandler (1997,6) korostavat tutkimuksessaan vanhempien valintaa osallistua. Vanhempien osallistuminen yhteistyöhön koulun ja meidän kanssamme on jo valinta itsessään ja kertoo toimijuudesta ja halusta olla mukana vaikuttamassa.

Aineistossamme ei korostunut vanhempien passiivinen toimijuus, vaan vanhempien oma aktiivisuus tuli kuuluviin. Hahmotimme kolmen tyyppisiä lähestymistapoja toiminnan suhteen: oma-aloitteiset, mukautuvat ja epävarmat vanhemmat. Oma-aloitteiset vanhemmat olivat aktiivisia lähestymään itse koulua ja tekivät säännöllisesti yhteistyötä opettajan kanssa. Esimerkiksi yksi vanhemmista oli auttanut koulua laatimaan tiedotteita maahan muuttaneille vanhemmille heidän äidinkielellään. Viisi vanhempaa toi esiin, että he itse lähestyvät opettajaa tai rehtoria mielen päällä olevista asioista. Mukautuvat vanhemmat reagoivat yhteydenottoihin ja neuvottelivat opettajan kanssa lapsen asioista, mutta he eivät olleet itse aktiivisia aloitteentekijöitä. Esimerkiksi eräs pariskunta ei kertonut omista aloitteistaan koulun suuntaan, mutta he suhtautuivat koulun aloitteisiin positiivisesti. Koulu aloitteentekijänä viestitti heille siitä, miten paljon lapsista huolehditaan. Epävarmaksi vanhemmaksi lukeutui vain yksi vanhempi, joka tarvitsi opettajan rohkaisua yhteistyölle. Hän ilmaisi odottavansa opettajan aloitetta, vaikka häntä huolettivat lapsen kouluasiat:

T1: Onnistuisko opettajan kanssa sopia joku aika, vaikka kellon aika, että ois silloin joku henkilökohtainen tapaaminen?

H9: Joo, varmaan onnistuu, mutta jos esimerkiksi opettaja ei järjestä ja ei kutsu, kuitenkin nii tuntuu ei uskalla puhua ensin, aloittaa itse asiaa. Opettajan pitää kuitenkin...

T1:Kutsua?

H9: Joo, kutsua vanhemmat, minun puolesta pitää olla näin.

Jotkut vanhemmat pystyivät vaikuttamaan tapahtumien kulkuun koulussa. Kouluun otettiin aloitteellisesti yhteyttä yksittäisistä oppiaineista, lasten oppimisen tehostamisesta tai vapaa-aikaan liittyvistä asioista. Kouluun oltiin yhteydessä myös lapsen halusta päästä mahdollisimman nopeasti oman ikäryhmänsä mukaan. Seuraava esimerkki valottaa hyvin vanhempien vaikuttamisen mahdollisuuksia yhteistyössä. Keskusteluyhteys on sekä opettajien että lapsien kanssa. Vanhempien oman lapsensa tuntemus painottuu ja he voivat kertoa koululle tarpeesta tehostaa opetusta enemmän lapsen osaamistasoa vastaavaksi.

H3: So the thing is that of course you know they don't want to push our children because they are not very sure that how they react to them. And the good thing is that we can tell them. You know, tell the school. Okay. At they, you can change the method a bit now like because our kids, they are ready for it. We feel that they are ready for it cos they come and talk to us and they look into it you know and they do not ignore what we say. So this is a really good thing.

Esiopetusikäisen lapsen vanhempi pystyi esittämään omia mielipiteitään henkilökunnalle. Neuvottelua oli käyty päivähoidosta hakemisen suhteen. Hän ei voinut vaikuttaa kellonaikaan, jolloin lapsi tuli hakea päivähoidosta, mutta muuten yhteistyötä kuvattiin ongelmattomana ja sujuvana. Toisen vanhemman kohdalla ilmeni omien vaikuttamismahdollisuuksien ristiriitaisuutta.

H9: Parempi ku aina soittaa suoraan ja kertoo suoraan puhelimesa sitä. Minun mielestä ainaki paras keskustelu opettajan kanssa, minä olen sanonu näin. Opettaja sanoi: joo sopii se näin.

Vanhempi kertoi sopineensa opettajan kanssa kyseisestä yhteistyömuodosta, mutta haastattelussa ilmeni sen toteutumisen jäävän vähäiseksi. Sopimisesta huolimatta vanhemmalle tuli Wilma-viestejä, joita hän ei aina ymmärtänyt sekä tapaamisia oli vuositasolla vain kerran. Sekin tapaaminen kuvattiin vanhempainillaksi, jossa hän ei halunnut keskustella omista asioista muiden kuullen.

Yksi vanhemmista kuvaili selvää roolijakoa koulun ja kodin välillä. Heidän tehtävänä vanhempina on huolehtia lasten läksyjen tekemisestä ja kunnollisesta syömisestä. Koulussa tapahtuvissa asioissa hän luottaa opettajaan. Vanhempien osallistumista Garry Hornby ja Rayleen Lafaele (2011) tarkastelevat kahdesta eri lähtökohdasta jakaen osallistumisen koti- ja kouluperustaiseen osallistumiseen. Kotiperustaiseen osallistumiseen kuuluvat muun muassa kotitehtävien tekemisen valvominen ja kouluperustaiseen esimerkiksi tapaamiset opettajan kanssa tai vanhemmille tarkoitettuihin työpajoihin osallistuminen. (Hornby & Lafaele 2011, 37.) Edellä mainittu vanhempi koki oman toimijuutensa ensisijassa kotiperustaisen osallistumisen kautta, vaikka hän myös osallistui koulun järjestämiin tilaisuuksiin.

Positiivisena havaintona koimme sen, että tavoittamistamme vanhemmista lähes puolet eli neljä vanhempaa olivat isiä. Sukupuolen merkitys muihin tutkimuksiin verrattuna ei siten korostu omassa tutkimuksessamme. Kaksi haastateltavaa toi kuitenkin esille äitien aktiivisemmän toimijuuden verrattuna isiin. Eräs isä kertoi, että äidiltä löytyy enemmän aikaa tapaamisiin. Yksi äideistä puolestaan ilmaisi havaintonsa vanhempainiltojen naispainotteisuudesta:

H8: Oikeesti. Kun minä katson vanhemmat, että jos me tavataan, että kaikki on äidit. Missä isät on? (naurua) Oikeesti, isät aina puuttuu.

Monet tutkimustulokset ovat yhdenmukaisia tämän yksittäisen vanhemman havainnon kanssa. Esimerkiksi Metson (2004, 196) tutkimuksessa koulu teki yhteistyötä enemmän äitien kuin isien kanssa. Naispainotteisuuden huomioinut äiti kertoi osallistuvansa itse enemmän yhteistyöhön opettajan kanssa perheen isään verrattuna. Perheen äiti oli valinnut aktiivisemmän roolin kodin ja koulun

välisessä yhteistyössä. Hän perusteli asiaa omalla ymmärtävyydellään ja puheliaisuudellaan.

H8: Minä enemmän menen koululle, enemmän kuin mieheni. Minä puhun ehkä ei parempi, mutta jonkin verran enemmän kuin hän. Joo ehkä äiti aina pystyvät ymmärtävät, en tiedä se on minun mielestäni. Että äiti ymmärtävät enemmän kuin isä oikeesti. Ja hän voi ottaa yhteyttä ja on kärsivällinen henkilö.

Jotkut vanhemmat päättivät mennä vanhempainiltoihin, vaikka he eivät ymmärtäneetkään aina käsiteltäviä asioita. Tämä kertoo myös vanhempien valinnasta osallistua yhteisiin tapaamisiin. Haastattelutilanne muodostui myös itsessään kaikille vanhemmille vaikuttamiskanavaksi, sillä tulokset tulevat muun muassa harjoittelukoulun sekä meidän henkilökohtaiseen käyttöön opettajan uralla.

Seuraava aineisto-ote kertoo vanhemman ja rehtorin välisestä neuvottelusta opetukseen liittyvässä asiassa. Vanhemman toimijuudessa korostuu tässä tilanteessa rajallisuuden kokemukset.

H2: No, joten oli vähän semmonen ehkä niin no parin vuoden tilanne, kun en ole ihan tyytyväinen siihen, miten se meni, mutta ymmärsin, että koulu yritti, että tulla vastaan tätä hankalaa [vanhemmaa] [...] ja se ongelma tavallaan jäi siihen.

Vanhempi oli tietoinen kulttuurierojen vaikutuksesta yhteistyöhön, eikä kohdentanut koettuja ongelmia yksittäisiin koulun edustajiin. Hänellä on halua ja kyvykkyyttä vaikuttaa asioihin, mutta samalla hän tiedostaa oman toimijuutensa rajat erilaisten kulttuuritaustojen vuoksi. Toimijuutta rajoittavina tekijöinä mainittiin haastatteluissa lisäksi tiedonpuute vanhempainjärjestöistä, kielitaito ja siihen liittyvät ymmärtämisen vaikeudet sekä pelko opettajan reaktiota kohtaan. Erään vanhemman huolenaiheena oli, että opettaja ei välttämättä koe hänen yhteydenottoaan tarpeeksi tärkeänä asiana. Hornby ja Lafaele (2011) toteavat, että joillakin vanhemmilla epävarmuus auttaa lapsiaan koulunkäynnissä voi johtua siitä, että opetuskieli ei ole heidän äidinkieltensä ja he tuntevat, etteivät kykene kommunikoimaan tehokkaasti opettajien kanssa (Hornby & Lafaele 2011, 40).

4.2.4 Toiveita kouluille

Vanhemmat esittivät kouluille sekä opettajille useita toiveita ja kehittämisajatuksia, joita ilmeni haastatteluiden eri vaiheissa. Haastattelujen lopuksi kysyimme vielä vanhemmilta, onko heillä antaa palautetta kouluille. Useat totesivat asioiden olevan hyvin, mutta siitä huolimatta lisäsivät vielä palautteen kouluille ja opettajille.

Avainhenkilömme puhui usein muiden vanhempien näkökulmasta. Hän itse ei kaivannut tapaamisten määrän lisäämistä, mutta toi esille, että muille vanhemmille tämä on tarpeen. Myöhemmistä haastatteluista nousikin esille usean vanhemman toive, että tapaamisia opettajan kanssa pitäisi olla enemmän.

H8: Minä aina kysyn, että minä haluan opettajan tapaaminen, että minä haluan tietää, mikä hänen koulutusmeno, onko hyvä, onko huono, mikä on asiat mennyt.

H1: Hyvä, että se tapaaminen on. Kyllä minä tiedän, että opettajien ja vanhempien tapaaminen tai kokous se voi olla vähän, se voi lisätä vähän.

Kolme vanhemmista kaipasi lisätietoa lapsestaan ja hänen koulussa menestymisestään. Yhteisten keskustelujen ja suunnittelujen lisäksi kaivattiin myös palautetta, miten on edetty ja etenkin hyvistä asioista haluttiin kuulla enemmän. Yksi vanhemmista kaipasi keskustelutilanteita opettajan kanssa, joissa ei ole muita kuulemassa. Tapaamiset opettajan kanssa olivat jääneet vain vanhempainiltojen varaan.

H9: Joskus saattaa minä halua keskustella, miten lapsella sujuu. Haluan tietää enemmän, mutta en puhu yleensä kaikki ilta vanhemman kanssa [Vanhempainilloissa]. Silloin ei pysty puhumaan ihmisen kanssa. Kaikki katselee sinua ja kuuntelee. Silloin ei halua puhua mitään omia asioita.

Kaksi vanhemmista toivoi tapaamisia lisättävän niin, että niitä olisi kerran kuukaudessa tai kahdessa kuukaudessa. Tavatessa vanhemmat saavat paljon tietoa lapsestaan. Tapaamisten ei pitäisi rajoittua vain ongelmien ympärille ja niissä on hyvä olla myös lapsi mukana. Lasta kannustaa, kun hän kuulee hyviä asioita puhuttavan hänestä.

Tulkki (H5 & H6): [...] tämmönen palaveri pitäisi olla usein. Olla kerran kuukaudessa tai kahdessa kuukaudessa kerran. Ei voi olla vain näin, että 6 kuukaudessa kerran. Koska usein jos he voivat tavata opettajan kanssa, sitten heillä on paljon enemmän tietoja heidän lapsestaan. [...] Siellä palaverissa pitäisi olla lapsi mukana, että lapsetkin kuuntelevat sitä. Se on ainakin lapsille kannustava asia.

Lapsen läsnäolon tarpeellisuus ilmeni myös muutamassa muussa haastattelussa seuraavin perusteluin. Yksi vanhemmista piti mielenkiintoisena mahdollisuutena seurata opettajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Kysyessämme eräältä haastateltavalta, onko lapsi mukana tapaamisissa, hän vastasi, että lapsen pitäisi olla. Lapsen osallistumisen etuna hän koki, että lapselta voi kysyä asioista sekä lapsi voi esittää myös itse kysymyksiä.

Kaksi vanhempaa toivoi, että opettaja tietäisi perheiden kulttuuritaustasta ja toinen heistä toivoi, että opettaja toisi näitä asioita esille myös muille oppilaille. Hänen lapsensa on joutunut selittämään muille lapsille perheen erilaisia käytänteitä ja hän toivoikin, että opettaja ottaa näitä kulttuurieroja luokassa yhteisesti esille. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004* sekä *perusteluonnoksessa 2016* on tuotu esiin eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden ja heidän vanhempiensa kulttuuritiedon hyödyntäminen opetuksessa (Opetushallitus 2004, 36; Opetushallitus 2014b). Avainhenkilömme vahvistaa opettajan roolia kulttuuriosaajana. Opettajan tulee tietää perheiden kulttuuritaustaa, kotitilannetta ja tähän pohjautuen suunnitella yhteistyön määrää. Koko aineiston perusteella opettaja ei kuitenkaan saa päättää yksin yhteistyön määrästä, vaan hänen tulee ottaa huomioon vanhempien toiveet.

H1: Minusta tuntuu, että pitäisi, hyvän opettajan pitäisi tietää niitä asiat, kun hänen luokassa on ulkomaalainen taustainen opiskelija. Sitten hänen pitäisi tietää, että mikä on heidän kotona: puhutaanko

siellä suomea tai englantia tai minkälainen se kotitilanne? Sitten minusta tuntuu, että opettajan itse pitäisi ymmärtää sitä, että kenen kanssa pitäisi tehdä enemmän yhteistyötä ja kenen kanssa ei.

Avainhenkilön kanssa samansuuntaisia ajatuksia perheen kulttuuritaustan ymmärrykseen esitti myös toinen haastateltu vanhempi. Hän toivoi opettajan ottavan yhteyttä useammin maahanmuuttajataustaisiin perheisiin, sillä heidän tilanteensa ovat hyvin erilaiset kuin suomalaisilla. Opettajan tulee huomioida perheen omat toiveet lapsensa suhteen, huomioida lapsen kulttuurisen muutosvaiheen ja ongelmatilanteissa etsiä ratkaisu yhdessä perheen kanssa. Lisäksi hän toivoi opettajan ottavan vastuuta myös oppilaiden harrastusten järjestämisessä. Opettaja voi toimia yhdyshenkilönä, joka järjestää edullisempia harrastusvaihtoehtoja samasta harrastuksesta pitävälle luokan oppilaille.

Marjatta Siniharju (2003) pitää tärkeänä koulun yhteisöllisyyttä ja sitä, että vanhemmat tutustuvat toisiinsa ja voivat keskustella yhteisistä asioista (Siniharju 2003, 175). Yksi vanhemmista koki suomalaiset vanhemmat koulua myötäilevinä. Hän kaipasi muilta vanhemmilta sekä kouluilta lisää kriittistä vuoropuhelua. Etenkin hän toivoi yhteistä keskustelua lapsiin kohdistuvan kontrollin määrästä. Seuraavaksi on lyhyt lainausote hänen palautteestaan koululle.

H2: Mä ite käynnistäisin semmosen hieman filosofisen keskustelun siitä, että kuinka paljon kontrolli on hyvä ja voiko kontrollia olla liikaa.

Avainhenkilön ehdotuksen mukaan maahanmuuttajille vanhempainiltojen pitäisi olla erikseen tai vaihtoehtoisesti järjestää heille tulkkausta tapaamisiin. Toisessa haastattelussa toivottiin kuitenkin nimenomaan yhteisiä tapahtumia suomalaisten kanssa, eikä pelkästään maahanmuuttajien kanssa. Lisäksi he esittivät toiveen, että koulut ja me tutkijat järjestäisimme enemmän yhteisiä tapahtumia. Tulkitimme haastattelusta, että he toivoivat koulu yhteisöstä tutustumisareenaa sosiaalisille kontakteille, joka mahdollistaa nopeampaa sopeutumista suomalaiseen kulttuuriin.

Tulkki (H5): Hän sanoo, että kyllä heillä tarvii lisää yhteistyötä suomalaisten kanssa. Koska he haluavat tietää Suomen kulttuurista ja he haluavat sopeutua Suomen kulttuuriin. He eivät halua paljon maahanmuuttajavanhempien kanssa yhteistyötä, suomalaisten kanssa eniten. Mutta se ei tarkoita, että ei halua maahanmuuttajien kanssa, mutta maahanmuuttajien kanssakin tarvii, mutta suomalaisten kanssa lisää.

Erään vanhemman kokemuksesta Suomeen muuttaneille vanhemmille pitäisi antaa enemmän vastuuta ja oma tärkeä rooli koulumaailmassa. Tästä esimerkkinä voi olla sovittu vastuualue jonkin asian hoidossa. Hän kertoi omasta kokemuksestaan, jossa hän oli tavannut muita vanhempia ja leiponut yhteiseen tilaisuuteen. Oma vastuualue tuntui hänestä hyvältä. Alla on lainaus vanhemman haastattelusta.

H1: [...] vanhemmille pitäisi antaa enemmän vastuuta, että kyllä siinullakin on tosi hyvä rooli. Tämä pitäisi synnyttää heidän mielessä, että kyllä vanhempana tai koulun kaikissa tapahtumissa meilläkin on rooli. Se ei ole vanhempien sisällä tai mielessä. Maahanmuuttajavanhempien sisällä.

Samalla tavoin Kauppilan (2012, 150, 153) tutkimuksessa maahanmuuttajataustaiset vanhemmat halusivat myös ottaa aktiivisen roolin yhteistyössä. Aineistossamme vanhemmille annettua vastuuta kuvasi toinenkin haastateltava, joka oli tehnyt makeaa ja suolaista syötävää lapsensa luokan pikkujouluihin. Muissa haastatteluissamme ei ilmennyt vanhemmille tarjottua vastuuta yhteisiin tapahtumiin.

4.3. Kulttuuriseen yhteistyöhön vaikuttavat resurssit

Löysimme aineistosta kuvailuja perheen omista sekä sen ulkopuolelta tulevista voimavaroista, joita kutsutaan myös resursseiksi (YSA). Jaoimme nämä tulkinat sisäisiin ja ulkoisiin resursseihin. Aineistossamme ilmeni haastateltavien omien resurssien kuvailujen lisäksi pohdintaa muiden Suomeen muuttaneiden perheiden resursseista. Rakentaessamme kuviota 2, otimme käsitteiden sijoittelussa huomioon niiden päällekkäisyyden ympärillä olevien kehien kanssa. Resurssit -laatikon sijoitimme osittain asumisaika ja kielitaito kehän päälle, sillä aineistomme mukaan ulkoisilla ja sisäisillä resursseilla oli yhteys näihin. Kerromme tässä luvussa aineistosta löytämiämme kuvauksia perheiden sisäisistä resursseista ja ulkoisten resurssien saatavuudesta.

4.3.1 Sisäiset resurssit

Tulkitsimme aineistosta asumisajan Suomessa ja kielitaidon vaikuttavan siihen, miten vanhemmilla oli sisäisiä resursseja arkielämässään. Englannin kielen kuuluminen vanhempien kielitaitoon auttoi kahta perhettä kotoutumisessa ja yhteistyössä koulun kanssa. Heillä oli täten yhteinen kieli koulun henkilökunnan kanssa ja sillä he kokivat pärjäävänsä, vaikka se ei ollut kummankaan toimijan äidinkieli.

H1: Aa, alussa me olemme jo hoitanut kaikki englanniksi, kun minä en osaisi puhua suomea, mutta sen jälkeen suomi.

[...]

H1: Mutta, jos minun mies osallistuu jotaki, jonku palaveriin, silloin puhutaan englanniksi, koska opettajat ja hän puhuu todella hyvää englantia. Sitten meillä ei ole ollut sitä ongelmaa koskaan.

T1: Onko teillä alusta asti ollu sitte englanti käytössä silloin ko et vielä osannu suomea?

H8: Joo englanti ja sitten, jos meillä on semmosta koulutussuunnitelmaa pitäis olla tulkki mukana, mutta sen jälkeen me alkaa opimme suomi. Puoli ja puoli englannin, puoli suomi ja sitten se menee. (naurua)

Vuosia Suomessa asunut haastateltava oli kotoutunut Suomeen jo niin hyvin, ettei tuonut puheessaan esille kulttuurieroja tai kielellisiä ongelmia. Hän mainitsee haastattelussa myös lastensa pärjäävän koulussa ongelmitta. Marianne Teräs ja Elina Kilpi-Jakonen (2013) vahvistavat, että asumisaika uudessa maassa vaikuttaa vanhempien kielitaitoon, heidän kotoutumiseensa ja sitä kautta myös heidän lastensa koulutukseen (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 189). Myös Yhdysvalloissa tehty tutkimus osoittaa, että siellä asuttu aika ja englanninkielen taito vaikuttivat positiivisesti maahan muuttaneiden osallisuuteen kodin ja koulun yhteistyössä (Turney & Kao 2009, 267).

Perhe on usein keskeisin tekijä nuoren elämänpolulla. Vanhempien tuki ja ohjaus ja hyvät sukupolvien väliset suhteet edistävät nuoren hyvinvointia. Perheen merkitys usein korostuu maahanmuuttajaperheissä, sillä muuton seurauksena heidän sosiaalinen verkostonsa voi olla heikko. (Alitolppa-Niitamo & Leinonen 2013, 99.) Aineistosta ilmenneitä perheen sisäisiä resursseja ovat vanhempien sisarusten tarjoama apu ja lapsen toimiminen tulkkina vanhemmilleen. Wilmasta puhuttaessa eräs vanhemmista toi esille, että hänen lapsensa toimii usein tulkkina hänelle Wilma-viestien sisällön ymmärtämisessä. Lapsen toimijuus ja auttava rooli mahdollistavat vanhemman pääsyn koulun tarjoaman tiedon lähteille.

H9: Minulla vielä vähän vaikea, kaikki on uusi sana. Minä katsonkin, minä huusin minun lapsi: tulkaa katsomaan, mikä tämä sana, mikä teidän Wilma, mitä opettaja tarkoittaa tämä sana? Sitten lapsi alkaa tajuamaan itse, tämä, se tarkoittaa. Minä sanon sitten: aa okei.

T2: Joo.

T1: Lapsi on tulkkina?

(Naurua)

H9: Joo, koska on [...] hyvä suomen kielen taito.

Lasten parempi kielitaito voi olla vanhemmille helpottava tekijä arjessa tuomaan nopean ratkaisun ymmärtämisongelmiin. Lapsen asema perheen tulkkina on kuitenkin kyseenalainen. Lasten käyttäminen tulkkeina vanhemmilleen voi johdattaa kodeissa vääristyneisiin ihmissuhteisiin (LaRocque ym. 2011, 119; Sarane-

va 2002, 23). Lasten taito oppia uusi kieli nopeammin kuin aikuisen voi johtaa siihen, että aikuinen on riippuvainen lapsestaan (Saraneva 2002, 23). Merja Anis (2008) käsittelee myös lapsen tulkkaukseen liittyvää problematiikkaa. Lapsi voi joutua tulkkamaan itselleen tuntematonta sanastoa ja osallistumaan keskusteluun, jota ei ole tarkoitettu lapsen kuultavaksi. (Anis 2008, 66.) Perheen sisäisenä resurssina aineistostamme ilmeni lasten lisäksi suomalainen puoliso. Kaksi haastateltavistamme oli kokenut suomalaisen puolison auttaneen kodin ja koulun yhteistyössä. Heidän kielitaitonsa ja suomalaisen järjestelmän tunteminen ovat olleet resurssina maahan muuttaneelle puolisolle.

Kielellisen tason katsottiin tuovan oman ongelmansa silloin, kun lapset oppivat kielen nopeammin kuin vanhempansa. Vanhemmat eivät voineet kotona tukea lapsen koulunkäyntiä, jos lapsi tarvitsi jossain apua, kertoo yksi vanhemmista. Hänen lapsensa osasi suomen kieltä paremmin kuin vanhempansa ja äitiä huolestutti koulunkäynnin tukeminen kotona, esimerkiksi koulutehtävien auttamisessa. Vanhemmat olivat tehneet opettajan kanssa suunnitelmaa, miten he kaikki yhdessä voivat tukea oppilaan tilannetta. Tämän perheen voimavaraksi äiti koki sen, että lapsen vanhemmat sisarukset auttoivat koulutehtävissä, mutta haastateltava ilmaisi huolensa muista perheistä, joilla on esimerkiksi vain pieniä lapsia.

H8: Meillä tuli semmosta ongelmaa, että lapset oppivat nopeammin kuin vanhemmat. Nopeasti niin nopeasti ja sitten, kun hän tuli ja kysy: äiti minä tarvitsen apua tämä. Minä en osaa suomen kieli alussa, miten minä voin auttaa? En voi.

Edellä oleva lainaus kertoo vanhemman kokemasta riittämättömyyden tunteesta. Tämä ei kuitenkaan ollut osan Väestöliiton (2012) tutkimukseen osallistuneiden lasten näkökulmasta ongelma. Heistä osa hoiti koulunkäyntiään itsenäisesti, jonka lisäksi kavereilta ja opettajilta oli luontevaa kysyä apua. (Alitolppa-Niitamo & Leinonen 2013, 108.) Tästä herääkin pohdinta oppilaiden itseohjautuvuuden eroista. Joillekin lapsille voi olla luonnollista pyytää apua kodin ulkopuolelta ja mahdollisesti osa tarvitsee enemmän tukea kotona. Aineistosta esille nousseena asiana tämä kertoo vanhempien kokemasta huolesta asian suhteen.

4.3.2 Ulkoiset resurssit

Ulkoisiksi resursseiksi tulkitsimme yhteiskunnan tarjoaman tuen haastatelluille vanhemmille ja heidän perheilleen. Näihin poimimme aineistosta maahanmuuttajatoimiston ja koulujen tarjoaman tuen. Tulostemme perusteella voidaan tulkita, että koulujen tavat toimia ovat vahva ja merkittävä tekijä yhteistyön onnistumiselle. Koulujen tulee pohtia omaa toimintakulttuuriaan, jotta eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevat vanhemmat voivat kokea olevansa osana koulu yhteisöä. Koulun toimintakulttuuriin sisältyvät muun muassa toiminta- ja käyttäytymismallit, sekä koulun arvot, kriteerit ja periaatteet (Launonen & Pulkkinen 2004, 57). Koulujen tulee tukea vanhemmuutta ja miettiä omia toimintatapojaan. Esimerkiksi käännetäänkö vanhemmille tarkoitettuja tiedotteita heidän osaamalleen kielelle ja perehdytetäänkö vanhempia Wilman käyttöön? (Pollari & Koppinen 2011, 22–23.)

Eräs vanhemmista oli epävarma oman kielitaitonsa kanssa ja tulkkiresurssit olivat jo loppuneet. Hän ei ollut tietoinen, voiko palveluita enää palauttaa hänelle, mutta epäili rahojen olevan maahanmuuttajatoimistolta tiukassa. Hän toi haastattelussaan usealla tapaa esille omat kielelliset vaikeudet kommunikoida suomen kielellä. Havaintomme oli, että tulkkipalvelut olisivat hänelle vielä tarvittava ulkoinen resurssi yhteistyön hoitamisen kannalta.

H9: Palautetta. Se on semmonen minun mielestä ei ole ihan kaikki hyvin. Joskus minä ei ymmärrä, mitä opettaja tarkoittaa sitten.

T1: Onko sinulla ollut tulkkia käytettävissä? Onko maahanmuuttajatoimiston kautta tai?

H9: On aikasemmin. Sillon meidän ei osaa puhuu vielä suomen kieli. Sillon tulkin kanssa, mutta nyt tällä hetkellä minä olen asunut [...] vuotta, minä en muista milloin viimeksi hän käydä tulkin kanssa. On pitkä aika siitä tuntuu, ei muista yhtään. (naurua)

T1: Saisikohan sen, jos haluais?

H9: Varmaan saisi, mutta varmaan minun mielestä ainaki maahanmuuttajatoimisto ei halua antaa enää tulkki, koska raha on vähä tiukka.

Erityisesti lapsen oma opettaja nousi merkittäväksi toimijaksi kodin ja koulun yhteistyössä. Näemme lapsen opettajan olevan yhteistyön organisoija, jonka aktiivisuudella ja huomiointikyvyllä on suuri merkitys. Esimerkiksi sen suhteen, mitä yhteydenpitovälineitä hän käyttää koteihin. Opettaja on lisäksi linkki koulun muuhun toimintaan ja taloudellisten resurssien käyttöön, kuten tulkkipalveluiden hankintaan. Tulkkiresurssi on olemassa maahanmuuttajatoimiston kautta kaikille heidän asiakkailleen. Jos perhe ei ole siellä asiakkaana, jää koulun tehtäväksi järjestää tulkki paikalle.

H1: Mutta jos vanhemmat on maahanmuuttajatoimiston asiakas. Sitten he saavat tulkkia helposti ja maahanmuuttajatoimisto tai kaupunki maksaa sen tulkkihomman, mutta jos esimerkiksi minä, jos minulle tarvisi tulkkia, ehkä ei maahanmuuttajatoimisto auta.

Yleisiin, kaikille vanhemmille tarkoitettuihin tilaisuuksiin tulkkia ei aineistomme mukaan järjestetty paikalle. Resurssi koski lähinnä ensimmäisiä asumisvuosia Suomessa sekä virallisia tapaamisia. Usea vanhempi toikin esille, että he eivät useinkaan ymmärrä kaikkea, mitä esimerkiksi vanhempainilloissa keskustellaan, mutta tulevat siitä huolimatta paikalle.

Kuten sisäisissä resursseissa toimme esille, englannin kielen osaaminen helppotti yhteistyötä kolmen perheen vanhempien kohdalla. Englannin kielen osaamisen varaan ei kuitenkaan jätetty yhteistyötä, kun kyseessä oli virallisempi tapaaminen, vaan paikalle järjestettiin tulkki.

T2: Do you speak English with the teachers and the school staff?

H4: Yeah, usually it's English but if we have some official meeting, with us they usually get the translator.

T1 & T2: Mm-m, ok.

H4: Cause according to what they said official language is Finnish and it has to be translated officially so that's why. You get usually a translator when its official work but when it's just a normal meeting with them, it's in English.

T1: Mm-m, and it goes well?

H4: Yeah till now it's ok. it's good.

Ulkoiset resurssit vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön tulivat myös meille tutkijoille ajankohtaisiksi. Yhtenä merkittävänä tutkimustuloksena nousi esiin maahan muuttaneiden vanhempien tavoitettavuuden haasteet. Meillä ei ollut valmiita kontakteja eri kieli- ja kulttuuritaustoista tuleviin ihmisiin, joten yritimme tavoittaa heitä useiden välikäsien kautta, sähköpostitse, kirjallisilla tiedotteilla tai kasvokkaisen vuorovaikutuksen avulla. Lisäksi olimme yhteydessä yksittäisiin rehtoreihin ja opettajiin. Monikanavaisen lähestymisen seurauksena tavoitimme kuitenkin yllättävän vähän vanhempia mukaan tutkimukseen. Yhtenä osatekijänä näyttäytyi yhteisen kielen puute, sillä vain yhdessä kieliryhmän tapaamisessa oli tulkki paikalla, eikä meillä ollut käytettävissä taloudellisia resursseja useamman tulkin hankintaan. Tulkkia olisimme voineet hyödyntää myös tiedotteiden kääntämisessä kieliryhmiä varten, mikäli olisimme saaneet tähän taloudellista tukea.

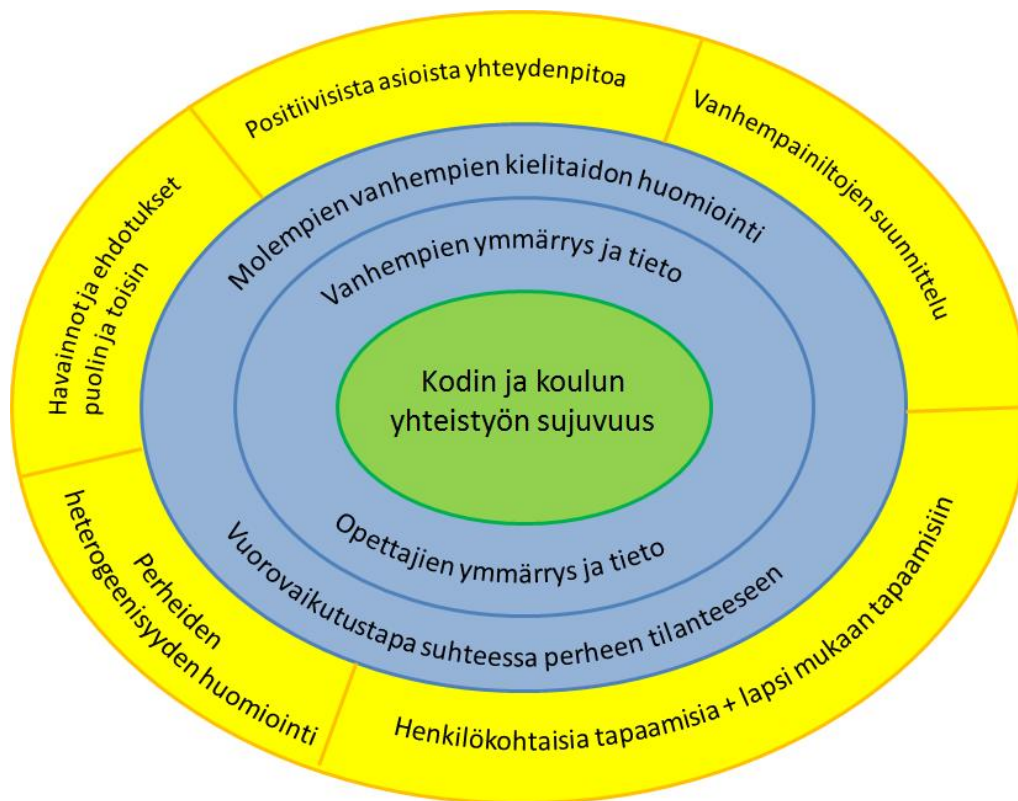
5 Johtopäätökset

Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme avulla selvitimme, mitä lähtökohtia vanhempien kulttuuripuhe tuottaa kodin ja koulun yhteistyölle. Kulttuuripuhetta tulkitsemalla hahmotimme kulttuurisia reunaehtoja, jotka ovat vaikuttaneet tutkittavien henkilöiden yhteistyöhön koulun kanssa. Tutkimuksemme perusteella vanhempien resursseista asumisaika Suomessa ja kielitaito korostuvat kodin ja koulun yhteistyössä. Lisäksi aineistosta ilmeni muita vanhempien ulkoisia ja sisäisiä resursseja, kuten kuvauksia tulkkipalvelusta ja lasten tarjoamasta avusta vanhemmille. Monipuolinen kulttuuripuhe tuo lukijalle myös laajempaa näkemystä vieraaseen kulttuuriin muuttaneiden vanhempien kokemuksista ja ajatuksista. Maahanmuuttaja-käsitteen pohdinta kertoo usean vanhemman kokemasta luokittelusta ja erottelusta muuhun väestöön nähden. Koulun näkökulmasta yhteistyön lähtökohtana tulee olla perheiden yksilöllisyyden huomioiminen, jolloin pelkästään koulun yleisesti sovitut käytännöt eivät riitä. Laajempaa näkemystä toi lisäksi vanhempien tekemät vertailut lähtömaan ja suomalaisen yhteiskunnan välillä.

Kysyimme myös, millaisia toimijuuden kokemuksia kodin ja koulun yhteistyön muodot tarjoavat vanhemmille. Kokonaisuudessaan vanhempien kokemukset viestivät omasta aktiivisuudesta tai yritteliäisyydestä sekä halusta vaikuttaa asioihin. Parhaimmillaan yhteistyökuvauksissa tuli esille kasvatuskumppanuutta, jossa molempien osapuolien asiantuntemusta hyödynnettiin lapsen parhaaksi. Toimijuutta rajoittivat silti joidenkin vanhempien kohdalla kielitaidon rajallisuus sekä tiedonpuute. Koulu saattaa tarjota tietoa runsaastikin, mutta sitä ei aina ymmärretä kielieroista johtuen.

Havainnollistamme tutkimustuloksiamme kuviossa 4, joka pohjautuu aineistolähtöisesti vanhempien kokemuksiin ja toiveisiin sekä niistä tehtyihin johtopäätöksiimme. Kuviossa limittyvät tutkimuksemme kaksi ydinkategoriaa: kulttuuripuhe ja sen yhteys kodin ja koulun yhteistyöhön. Aineistossamme vahvasti il-

mennyt kulttuuripuhe keskittyi maahanmuuttajuuteen, kulttuurieroihin ja myös yhteistyöhön koulun kanssa. Muodostimme kuvioon sinisille kehille yleiset yhteistyön lähtökohdat, jotka tulkitsimme vanhempien kokemuksista ja ajatuksista. Siniset kehät painottuvat kulttuuriseen ymmärrykseen puolin ja toisin. Keltaisella kehällä kuvaamme sujuvan yhteistyön osa-alueita vanhempien toiveiden perusteella. Näemme tämän uloimman kehän sopivan kaikkien vanhempien kanssa tapahtuvalle yhteistyölle.



Kuvio 4. Kehämalli apuvälineeksi kodin ja koulun yhteistyöhön.

Rakensimme kehämallin suuntautuen ytimestä ulkokehille. Kaiken ydin on saavuttaa sujuva yhteistyö kodin ja koulun välille. Vanhempien kertomana yhteistyötä tehtiin lähestulkoon aina vain opettajan kanssa. Tästä syystä kehämallissa korostamme toimijoina opettajia ja vanhempia. Tulkintamme mukaan ensimmäisenä huomioon otettavana asiana yhteistyön käynnistyessä on molemminpuolisten kulttuuritapojen tiedostaminen. Vanhemmat tarvitsevat

riittävästi tietoa suomalaisesta koulukulttuurista ja siitä, miten Suomessa toimitaan. Aineistomme pohjalta jo kodin ja koulun yhteistyön avaaminen on välttämätöntä perheille, jotta he tietävät, mitä se tarkoittaa ja mitä heiltä odotetaan. Opettajan on tutustuttava yksittäisten perheiden tilanteeseen ja tiedostettava heidän lähtökohtansa, kuten kulttuuritavat ja syyt muutolle. Hänen on tarpeellista tietää vanhempien kielitaidosta ja asumisajasta Suomessa. Kulttuurisen tietoisuuden lisäksi tulee olla vuorovaikutusta tukevia taitoja kuten herkkyyttä ja halua toimia eri kulttuuritaustaisten ihmisten kanssa. Näitä tietoja ja taitoja Jokikokko (2002, 86) kuvaa interkulttuuriseksi kompetenssiksi.

Seuraavalle kehälle asetimme vuorovaikutustavan valinnan ja molempien vanhempien kielitaidon huomioinnin. Aineistosta nousi esille paljon näkemyksiä eri yhteistyömuotojen toimivuudesta. Vanhemmilla oli toisistaan eroavia mielipiteitä ja selkeää yhteenvetoa toimivimmasta yhteistyömuodosta emme voineet tehdä. Tulimme siihen johtopäätökseen, että opettajan on hyvä yksilöllisesti keskustella perheiden kanssa heille sopivin tapa toteuttaa yhteistyötä. Havaintojemme perusteella yksittäisen perheen vanhempien kielitaidot voivat erota toisistaan ja yhteistyökumppaniksi opettajan kanssa voi painottua toinen vanhemmista. Tällaisissa tilanteissa opettajan vastuuna on pyrkiä tavoittamaan myös vanhempi, jonka kanssa ei ole yhteistä kieltä. Kasvatuskumppanuuden toteutumisessa on myös olennaista tavoittaa molemmat huoltajat. Opettajan tehtäväksi voi jäädä tulkkipalveluiden tarpeellisuuden arviointi ja vaatiminen. Tiedotteet voivat tavoittaa vanhempia paremmin, mikäli ne selkokielistetään tai käännetään vanhempien äidinkielelle. Myös Joyce Epsteinin (1994, 45) mukaan pelkkä tiedon lähettäminen kotiin ei riitä, vaan koulun vastuulla on huolehtia siitä, että kaikki perheet ymmärtävät asiasisällön.

Uloimmalle kehälle tiivistimme vanhempien hyväksi kokemia asioita, havaittuja epäkohtia ja toiveita yhteistyölle. Kasvatuskumppanuuden näkökulmasta vanhempien havainnoille ja ehdotuksille on annettava arvoa ja heitä tulee rohkaista niiden esittämiseen. Tutkimuksemme perusteella voimme todeta, että

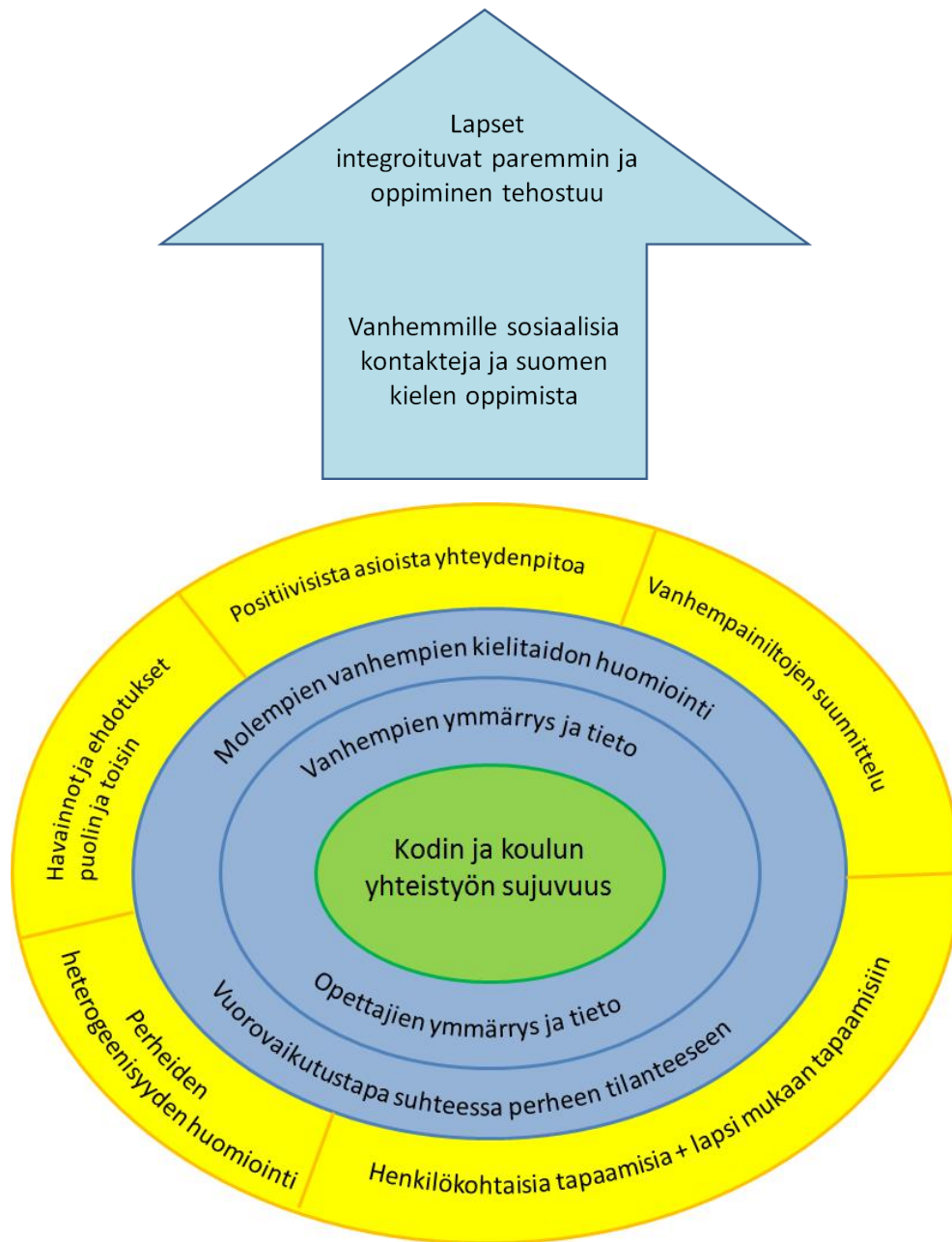
vanhemmillä oli paljon arvokkaita havaintoja, joita he eivät kuitenkaan aina jostain syystä voineet esittää kouluille. Kouluun kohdistettiin odotuksia myös siitä, että kriittiset näkemyksetkin hyväksytään. Tutkimusten mukaan yhteistyö kodin ja koulun välillä rakentuu usein ongelmien ympärille, mikä ilmeni myös aineistossamme. Vanhemmat esittivät toiveen, että koulu ottaa yhteyttä myös positiivisista asioista, kuten lapsen edistymisestä koulussa.

Vanhempainiltojen suhteen vanhempien toiveet eivät niinkään keskittyneet niiden määrään, vaan laatuun. Monille haastateltaville suomenkieliset vanhempainillat aiheuttivat passiivisuutta, vaikka heillä oli halua osallistua niihin. Sivuun jäänti johtui osaltaan kielitaidon rajallisuudesta ymmärtää vanhempainiltojen keskusteluja. Muutamia tutkimuksemme vanhemmista olivat saaneet vastuuta tarjottavien valmistamiseen ja kokivat sen mielekkäänä. Vastuunannon ja vastuunottamisen kautta vanhemmat voivat kokea olevansa merkittäviä kouluyhteisön toimijoita. Yhteisten tapaamisten avulla vanhemmat saavat myös tutustua muihin vanhempiin. He toivoivat tapaavansa sekä suomalaisia että maahanmuuttajataustaisia vanhempia. Opettajan näkökulmasta vanhempainilloissa kannattaa kiinnittää erityistä huomiota jokaisen vanhemman mahdollisuuteen ymmärtää yhteisen tapaamisen sisältöjä. Opettaja voi selkokielistää esillä olevan tekstin sekä välttää monimutkaisia lauseita ja vieraita käsitteitä.

Vahvimmin koko aineistossa esiintynyt toive kohdistui henkilökohtaisiin tapaamisiin. Niitä toivottiin lisättävän, koska kasvokkaisen vuorovaikutuksen kautta asioiden ymmärtäminen tehostuu. Eräät vanhemmat kokivat tärkeänä lapsen mukaan ottamisen henkilökohtaisiin tapaamisiin. Heidän mukaansa tapaamisia voidaan järjestää joskus myös keskittymällä positiivisesti menneisiin asioihin ja etenkin niin, että lapsi on kuulemassa niistä. Lapsen läsnäololla katsottiin olevan myönteistä vaikutusta lapsen itsetuntoon ja sen katsottiin kannustavan hänen koulunkäyntiään.

Vanhemmat asettuivat välillä muiden vanhempien asemaan ja ajattelivat asioita muiden perheiden kannalta. He tekivät omalla tavallaan erontekoa heidän itsensä ja muiden vanhempien välillä. Erontekoa tehtiin sekä suomalaisiin että maahanmuuttajataustaisiin vanhempiin. Aineistossa esiintyi kuvauksia maahanmuuttaneiden ihmisten heterogeenisyydestä. Tämän pohjalta painotamme tarvetta huomioida perheiden heterogeenisyys kodin ja koulun yhteistyössä. Siniharju (2003) toteaaakin, että vanhemmat ovat erilaisia ja tämän erilaisuuden huomioiminen ja hyväksyminen on keskeinen lähtökohta kodin ja koulun yhteistyölle (Siniharju 2003, 175). Yleisten yhteistyökäytänteiden sopivuus on hyvä tarkistaa jokaisen perheen kohdalla. Esimerkiksi jos koulu on valinnut Wilman ensisijaiseksi yhteydenottovälineeksi, ei tämä silti tarkoita sitä, että se on toimiva kaikkien perheiden kanssa. Tiivistetysti jokainen perhe on erilainen riippumatta siitä, luokitellaanko heitä esimerkiksi maahanmuuttajiin, suomalaisiin tai pakolaisiin.

Aineiston pohjalta laajensimme kehämallia kuvioon 5 yhteistyön sujuvuudesta nouseviin hyötyihin. Toivomme mallin olevan helposti luettava apuväline opettajille, jotka tekevät työtä eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien perheiden kanssa.



Kuvio 5. Kehämällistä seurauksiin.

Nuolella haluamme korostaa yhteistyön positiivisia seurauksia sekä sen jatkuvuutta ja tavoitteellisuutta. Ensinnäkin onnistuneesta yhteistyöstä voi seurata uusia sosiaalisia kontakteja ja vanhemmat voivat oppia suomen kieltä. Sosiaalisia kontakteja he voivat saavuttaa esimerkiksi luokan yhteisten tapaamisten avulla. Osa vanhemmista ilmaisi yhteisten tapaamisten hyödyksi myös suomen kielen oppimisen, vaikka eivät tapaamisissa kaikkea puhetta

ymmärtäisikään. Toiseksi yhteistyö tukee parhaimmillaan lapsen integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan ja hänen oppimisensa tehostuu, kun opettajat ja vanhemmat tekevät tiivistä yhteistyötä.

6 Pohdinta

Oletimme tutkimusprosessin ensi metreillä, että maahan muuttaneiden vanhempien yhteistyö koulun kanssa saattaa määrittyä vähäiseksi, sillä sähköinen harjoittelukoulun kyselylomake ei ollut tavoittanut heitä juuri lainkaan. Ennakkokäsityksen aukikirjoittaminen mahdollisti sen, että emme tiedostamatta etsineet tätä tukevia havaintoja. Tehty tutkimus antoi meille päinvastoin erilaisen kuvan maahan muuttaneiden vanhempien ja koulun yhteistyöstä. Tulkintamme mukaan vanhempien oma yritteliäisyys ja toimijuus nousivat esiin aineistosta ja epävarmuutta tunteva vanhempikin kysyi meiltä neuvoa opettajan tavoittamiseen. Tutkimusjoukkomme muodostui yhdeksästä vanhemmasta, joten haastattelut antoivat yksilöllisiä ja ainutlaatuisia kuvauksia yhteistyöstä. Yksittäisten kokemusten perusteella oli mahdollista saavuttaa rikas ja moninainen kokonaiskuva kodin ja koulun yhteistyöstä.

Valitsemamme tutkimusmenetelmä osoittautui haastavammaksi kuin alkuun oletimme. Grounded theory -menetelmästä oli saatavilla monia eri julkaisuja, suuntauksia ja sovelluksia. Kesän ajan tutustuimme menetelmään ja päätimme hyödyntää siitä meille sopivimmat ja selkeimmät piirteet, jotta tutkimus olisi toteutettavissa pro gradu -tutkielmana. Valinnoistamme syntyi osaltaan myös uusi sovellus menetelmästä. Noudatimme Charmazin (2008) tiivistämää neljää grounded theoryn peruseriaatetta ja analyysivaiheessa tukeuduimme Straussin ja Corbinin (1990) ajatuksiin. Tutkittavan ilmiön kannalta näimme hyväksi valinnaksi lähestyä aihetta ilman laajaa perehtymistä saman aihealueen tutkimuksiin. Täten vältimme liiallisten ennakko-oletusten syntymistä ja niiden ohjaavuutta tutkimuksen kulussa. Koimme antoisana grounded theoryn tarjoamat ideat analyysin toteuttamiselle. Analyysivaiheisiin sisältyvät ydinilmausten etsimiset, kategorioiden hahmottamiset ja paradigmamalli autoivat meitä hahmottamaan aineistomme sisältöä. Kategorioiden nimeämiset paperille ja niiden suhteiden etsiminen, keittiön seinää apuna käyttäen, johdattelivat meitä tutkimuksen punaisen langan löytämiseen.

Aineiston luonnissa haastattelut palvelivat tavoitettamme saada vanhempien ääni kuuluviin. Kielieroista johtuen kasvokkainen vuorovaikutus helpotti molemminpuolista ymmärrystä ja tilanteista muodostui keskustelunomaisia. Jokainen tutkimukseen osallistunut vanhempi otti meidät lämpimästi vastaan. Jotkut vanhemmista toivoivat yhteydenpidon jatkuvan kanssamme vielä haastattelutilanteen jälkeen. Näyttäydyimme vanhemmille ensisijassa koulun edustajina, mutta otimme kyseisen roolin ajoittain myös itse tuomalla keskustelutilanteissa esille omia havaintoja luokanopettajaopiskelijoina. Haastatelluille vanhemmille näyttäydyimme kaiken kaikkiaan opettajina, opiskelijoina, tutkijoina, uusina tuttavuuksina sekä toinen meistä myös vanhempana, jolla on omia lapsia. Emme pyrkineet haastattelutilanteissa olemaan vain passiivisia vanhempien puheen vastaanottajia, vaan esitimme omia kokemuksia silloin tällöin. Vältimme kuitenkin tietoisesti vanhempien puheen ohjailua tiettyyn suuntaan, sillä tavoitteena oli kuulla juuri heidän ajatuksensa. Keskustelutilanteet kuitenkin rakentuivat tutkijoiden ja haastateltavien yhteistyönä, jossa tehtiin esimerkiksi kysymyksiä puolin ja toisin sekä tarkennuksia ja yhteenvetoja. Yksi haastateltava piti erityisen tärkeänä sitä, että kysyimme hänen mielipiteitään koulun ja kodin suhteista.

Kahta haastattelua lukuun ottamatta haastattelut toteutettiin suomen kielellä. Yhteisen kielen puute voi heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Tulkkipalvelun saimme kustannettua vain yhteen haastatteluun. Teimme ensimmäistä kertaa haastattelua tulkin avulla, mutta havaintojemme mukaan vuorovaikutus ei rakentunut kuitenkaan liikaa tulkin ja tutkijoiden väliseksi. Vanhemmat kommentoivat suomeksi lyhyitä ilmaisuja ja tuntuivat ymmärtävän pääosin kysymyksemme. Tulkki käänsi haastateltavan pidemmät puheenvuorot ja tarkisti, ymmärsivätkö he kysymyksiämme. Tämän haastattelukokemuksen perusteella kuva tulkkipalvelun käytöstä jäi positiiviseksi. Tulkin tarpeellisuutta pohdimme jälkikäteen erityisesti yhden vanhemman kohdalla. Tulkin käyttö olisi voinut tuoda hänen ajatuksiaan vaivattomammin esille. Yllätyimme siitä, miten rikkaan aineiston kuitenkin saimme yhteisen äidinkielen puutteesta huolimatta.

Oletimme saavamme enemmän maahanmuuttajataustaisia vanhempia mukaan haastatteluihin, joten lopullinen osallistujien määrä yllätti meidät. Yritimme tavoittaa vanhempia useita eri kanavoita hyödyntäen, mutta saimme vähän yhteydenottoja takaisin. Yksi toimiva keino oli lumipallo-menetelmän hyödyntäminen aineiston hankinnassa. Mieleemme jäi kysymys, miten olisimme voineet tavoittaa enemmän vanhempia ja olisiko esimerkiksi yhteistyö maahanmuuttajatoimiston kanssa voinut olla tehokkaampaa. Sirkka Hirsjärven, Pirkko Remeksen ja Paula Sajavaaran (2009) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkimusprosessin vaiheiden tarkka selostus. Kuvaamme aineiston tuottamisen olosuhteet, analyysin etenemisen sekä tulokset ja niiden tulkinnat totuudenmukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232–233.)

Tutkimuskohdetta voi lähestyä useasta eri näkökulmasta, jolloin puhutaan triangulaatiosta (Eskola & Suoranta 1998, 68). Silloin mukana voi olla esimerkiksi useita tutkijoita, aineistoja ja menetelmiä. Hyödynsimme tutkimuksessa tutkija-triangulaatiota, koska toteutimme tutkimuksen parityönä. (Denzin 1978, 295.) Teimme pääosin jokaisen vaiheen yhdessä. Ainoastaan lähdekirjallisuuteen perehdyimme itsenäisesti. Vuoropuhelu mahdollisti luotettavamman lopputuloksen, sillä sen avulla omia ajatuksia pystyi varmentamaan, täydentämään ja kyseenalaistamaan. Vuoropuhelun lisäksi tutkimuspäiväkirjan kirjoittaminen tuki muistiamme ja sen avulla pystyimme palaamaan tutkimuksen alkuvaiheisiin. Charmaz (2008) kuvailee muistiinpanojen olevan tärkeä osa grounded theory -menetelmää. Muistiinpanot antavat mahdollisuuden tallentaa ideoita prosessin aikana. (Charmaz 2008, 166.)

Tutkimusmatkamme antoi meille paljon tietoa ammatillisen kasvun kannalta. Kokemuksemme mukaan luokanopettajakoulutuksessa kodin ja koulun yhteistyötä käsitellään suhteellisen vähän. Keskustelut ja tapaamiset tutkimuksemme vanhempien kanssa valmensivat meitä tulevaa opettajan työtä varten. Tutkimuksemme tarjoaa paikallista ja moniulotteista tietoa, jota opettajat ja koulut voivat hyödyntää uusia näkökulmien löytämiseen ja käytäntöjen kehittämiseen. Osana ammatillista kasvua on oman työn tutkiminen, arviointi ja kehittäminen

(Nikkanen & Lyytinen 1996, 4). Opettajilla on mahdollisuus hyödyntää tulostemme perusteella muodostettua kehämallia, joka voi toimia apuvälineenä yhteistyön suunnittelussa ja arvioinnissa. Koulujen toimintakulttuurin kehittäminen on otettu huomioon myös *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2016* luonnoksessa. Omat tuloksemme tukevat Kauppilan (2012) tuloksia maahanmuuttajataustaisten vanhempien yleisestä tyytyväisyydestä yhteistyöhön koulujen kanssa. Tästä huolimatta molempien tulokset antavat hyvän pohjan koulujen toimintakulttuurien pohdintaan, sillä vallitsevaa yhteistyötä voi aina syventää ja kehittää. Tyytyväisyydestä huolimatta haastateltaviltamme tuli esille runsaasti toiveita ja tämän ajattelimme johtuvan tutkimuksen tuomasta anonymiteettisuojasta.

Peilasimme tutkimusaineistoamme kasvatuskumppanuuden toteutumiseen, sillä havaintojemme perusteella tämä varhaiskasvatuksen käsite on ottanut jalansijaa perusopetuksessa. Aineistohavainnot muistuttivat paljon kasvatuskumppanuuden piirteitä ja onnistuimme erottelemaan niistä ongelmat ja onnistumiset. Kasvatuskumppanuuden ilmeneminen herätti pohtimaan aihetta laajemmin. Jatkotutkimusaiheena voisi täten olla eri kulttuuri- ja kielitaustaisten vanhempien ja opettajien tapaamisten havainnointi kasvatuskumppanuuden toteutumisen näkökulmasta. Miten keskustelutilanteet rakentuvat ja kenen ehdoilla? Tällaiset tutkimuskysymykset täydentäisivät ja syventäisivät tutkimaamme aihealuetta.

Päätämme tutkimuksemme seuraavaan kahden vanhemman vuoropuheluun, jossa tiivistyy yhteistyön hyödyt lapselle.

H3: So I feel that the like relationship between school and home and home and school should be kept all the time throughout every day throughout the school year and beyond. This way the kids would feel at home in the school and also the same.

H4: They get integrated faster (H3: yeah, yeah) into the system (H3: yeah) and into the culture so.

Lähteet

Adams, Leah D. & Kirova, Anna. 2006. *Global Migration and Education: Schools, Children, and Families*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Aho, Sirkku. 1980. Vanhempien asennoituminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä tehostetun yhteistyön vaikutus oppilaiden työrauhahäiriöihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:71.

Alasuutari, Maarit. 2007. Kumppanuus ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. *Psykologia* 6(2007), 422–434.

Alitolppa-Niitamo, Anne & Leinonen, Elina. 2013. Perhe, nuoret ja maahanmuutto. Teoksessa Anne Alitolppa-Niitamo, Stina Fågel & Minna Säävälä (toim.) *Olemme muuttaneet ja kotoudumme: maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä*. Helsinki: Väestöliitto ry, 96–116.

Anis, Merja. 2008. Sosiaalityö ja maahanmuuttajat. Lastensuojelun ammattilaisten ja asiakkaiden vuorovaikutus ja tulkinnat. Helsinki: Väestöliitto.

Baskerville, Delia & Goldblatt, Helen. 2009. Learning to be a critical friend: from professional indifference through challenge to unguarded conversations. *Cambridge Journal of Education* 39 (2), 205-221.

Birks, Melanie & Mills, Jane. 2011. *Grounded Theory. A Practical Guide*. Los Angeles: Sage.

Bouakaz, Laid. 2007. Parental involvement in school: what hinders and what promotes parental involvement in an urban school. Malmö: Malmö högskola.

Charmaz, Kathy. 2001. Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis. Teoksessa Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (toim.) Handbook of interview research: context and method. Thousand Oaks: Sage, 675-694.

Charmaz, Kathy. 2008. Grounded Theory as an Emergent Method. Teoksessa Sharlene Naggy Hesse-Biber & Patricia Leavy (toim.) Handbook of Emergent Methods. New York: The Guilford press, 155-172.

Cooper, Joel. 2006. The digital divide: the special case of gender. Journal of Computer Assisted Learning, 22 (5), 320–334.

Cox, Diane D. 2005. Evidence-based interventions using home–school collaboration. School Psychology Quarterly 20 (4), 473–497.

Dahlstedt, Magnus (2009) Parental governmentality: involving ‘immigrant parents’ in Swedish schools, British Journal of Sociology of Education, 30:2, 193-205.

Denzin, Norman K. 1978. The research act: a theoretical introduction to sociological methods. New York: McGraw-Hill.

Dervin, Fred & Keihäs, Laura. 2013. Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Dervin, Fred, Paavola, Heini & Talib, Mirja. 2013. Kohti kasvatuksellista monimuotoisuutta? Monikulttuurinen ja interkulttuurinen kasvatustieteellinen tutkimus suomalaisessa koulussa ja opettajankoulutuksessa. Kasvatus, 44 (3), 241–244.

Dockett, Sue & Perry, Bob. 2005. Starting school in Australia is ‘a bit safer, a lot easier and more relaxing’: issues for families and children from culturally and linguistically diverse backgrounds. Early years, 25 (3), 271-281.

Domina, Thurston. 2005. Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78 (3), 233–249.

Epstein, Joyce. L. 1994. Theory to Practice: School and Family Partnerships Lead to School Improvement and Student Success. Teoksessa Cheryl L. Fagnano & Beverly Z. Werber (toim.) *School, Family and Community Interaction: A View from the Firing Lines*. Boulder, CO: Westview Press, 39–52.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, Anneli, Heiskanen, Tuula & Collin, Kaija. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa Anneli Eteläpelto, Tuula Heiskanen & Kaija Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Vantaa: Kansanvalistusseura, 9–30.

Forsander, Annika. 2004. Maahanmuuton merkitys väestökehityksen kannalta. Teoksessa väestökehitykseen vaikuttaminen – tulisiko syntyvyyttä ja maahanmuuttoa lisätä? Tulevaisuusselonteon liiteraportti 3. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja. 31/2004. Saatavilla [www-muodossa: http://vnk.fi/julkaisukansio/2004/j31-vaestokehitykseen-vaikuttaminen_/pdf/fi.pdf](http://vnk.fi/julkaisukansio/2004/j31-vaestokehitykseen-vaikuttaminen_/pdf/fi.pdf). (Luettu 8.7.2013.)

From, Kristine. 2010. ”Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa”. Substanttiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22736/9789513938017.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22736/9789513938017.pdf?sequence=1) (Luettu 26.4.2014.)

Glaser, Barney & Strauss, Anselm.L. 1967. The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. New York: Aldine de Gruyter, cop.

Gordon, Tuula. 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa Anneli Meurman-Solin & Ilkka Pyysiäinen (toim.) Ihmistieteet tänään. Helsinki: Gaudeamus, 114-130.

Guo, Yan. 2006. Why didn't they show up? Rethinking ESL parent involvement in K-12 education. TESL Canada Journal 24 (1), 80–95. Saatavilla [www-muodossa: http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/viewFile/29/29](http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/viewFile/29/29) (Luettu 28.4.2014.)

Haapanen, Henna. 2010. ”Kyllä se pintaraapasua monesti on.” Luokanopettajien kokemuksia yhteistyöstä maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.

Hakala, Heidi. 2014. ”Opettajat eivät vaadi ja kannusta tarpeeksi”. Lapin Kansa 9.3.2014, A7.

Halila, Aimo. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia. 3, piirijakoasetuksesta oppivelvollisuuteen. Porvoo: WSOY.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hoover-Dempsey, Kathleen V. & Sandler, Howard M. 1997. Why do parents become involved in their children's education? Review of Educational Research 67 (1), 3-42.

Hornby, Garry & Lafaele, Rayleen. 2011. Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review* 63 (1), 37–52.

Ihmisoikeudet.net. Käsitteitä. 2013. Saatavilla www-muodossa: <http://www.ihmisoikeudet.net/index.php?page=pakolaisuuteen-liittyvia-kasitteita>. (Luettu 8.7.2013.)

Jokikokko, Katri 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdassa. Teoksessa Rauni Räsänen, Katri Jokikokko, Maria-Liisa Järvelä & Tanja Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulu: Oulun yliopisto. 85–95.

Jokikokko, Katri. 2014. Artikkelissa *Mä olen mä*. Kirjoittanut Tiina Tikkanen. 14–19. *Opettaja-lehti* 10/2014.

Karhuniemi, Terhi. 2013. Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet. Teoksessa Anna-Liisa Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–131.

Kauppila, Jorma. 2012. Interaction between multicultural homes and schools in Finland. Teoksessa Marjaana Soininen & Tuula Merisuo-Storm (toim.) *Home-School Partnership in a Multicultural Society*. Rauma: Department of Teacher Education, 129–158.

Karila, Kirsti. 2005. Vanhempien ja päivähoiton henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. *Kasvatus* 36 (2), 285–298.

Karjalainen Sakari, Launis Veikko, Pelkonen Risto & Pietarinen Juhani. 2002. *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus.

Kekkonen, Marjatta. 2012. *Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä*. Saatavilla [www-](http://www.ihmisoikeudet.net)

muodossa: <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7ca705d5-e5be-415f-b70b-4b862c8e707f>. (Luettu 20.3.2014.)

Kielitoimiston sanakirja (2012), osat 1–3. Kolmas, uudistettu painos. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 170. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus.

Korpela, Helena. 2010. Kotoutuminen maahan muuttavien ja yhteiskunnan haasteena. Teoksessa Marjut Päivärinta & Leena Nissilä (toim.). Perusopetuksen valmistava opetus – Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus 41–48.

Kuula, Arja. 2006. Tutkimusetiikka, aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010. 1 luku 1 §. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20101386>. (Luettu 30.7.2013.)

Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 361/1983. 1 luku 1 §. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830361>. (Luettu 1.5.2014.)

Lapin yliopiston harjoittelukoulu. 2014. Koulurauhapaketti. Julkaisematon lähde.

Lareau, Annette. 2002. Invisible inequality: Social class and childrearing in Black families and White families. *American Sociological Review*, 67 (5), 747–776.

LaRocque, Michelle, Kleiman, Ira & Darling, Sharon M. 2011. Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure* 55 (3), 115–122.

Latvala, Juha-Matti. 2007. Tietotekniikasta tehoa kodin ja kodin yhteistyöhön. *Psykologia* 42 (5), 377–381.

Launonen, Leevi & Pulkkinen, Lea. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa Leevi Launonen & Lea Pulkkinen (toim.): *Koulu kasvuyhteisönä - kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus 13–75.

Leinonen, Jaana. 2012. ”Monelta suunnalta on suitsia suussa, mutta niiden kanssa on elettävä” Johtamisen liikkumavara kunnanjohtajan silmin. Acta-väitöskirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Liukkonen, Sari. 2010. Kulttuuri kodin ja koulun kohtaamisessa maahanmuuttajavanhempien kokemusten kautta tarkasteltuna. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lämsä, Anna-Liisa. 2013. Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa Anna-Liisa Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus 49–70.

Löytty, Olli. 2009. Maahanmuuttaja vai uussuomalainen? Saatavilla www-muodossa: www.kotus.fi/?5426_m=5695&s=3242 (Luettu 23.12.2013.)

Maahanmuuton vuosikatsaus. 2012. Sisäasiainministeriö. Saatavilla www-muodossa: http://www.intermin.fi/download/43667_Maahanmuuton_tilastokatsaus2012_web.pdf. (Luettu 1.8.2013.)

Manousos, Katja. 2003. Maahanmuuttajaoppilas suomalaisessa koulussa äitien kokemana. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.

Martikainen, Marja & Haverinen, Liisa. 2004. Grounded theory -menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa Pertti Kansanen & Kari Uusikylä

(toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.

Martikainen, Tuomas, Saari, Matti & Korkiasaari, Jouni. 2013. Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi. Teoksessa Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen ja Minna Säävälä (toim.) Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus.

Melinda. Kirjastojen yhteistietokanta. Saatavilla www-muodossa: http://melinda.kansalliskirjasto.fi/F/2ETPTG1ENVBD6AQLBS8BB6U391SM73D4EIIQ3XYE7S1LFNR38-17579?func=short-0&set_number=002131) (Luettu 23.12.2013.)

Metso, Tuija. 2004. Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Miettinen, Anneli a. Väestöntutkimuslaitos. Saatavilla www-muodossa: http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja-ja-linkkeja/tilastotietoa/maahanmuuttajat/maahanmuuttajaperheet/. (Luettu 4.6.2013.)

Miettinen, Anneli b. Väestöntutkimuslaitos. Maahanmuuttajat. Saatavilla www-muodossa: http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja-ja-linkkeja/tilastotietoa/maahanmuuttajat/ (Luettu 18.7.2013.)

Monitoimijuus koulussa -kehittämishanke. Saatavilla www-muodossa: http://www.ulapland.fi/Suomeksi/Yksikot/Harjoittelukoulu/Tutkimus_ja_hanketointa/Monitoimijuus_koulussa.iw3 (Luettu 3.7.2013.)

Moriarty, Viv. 2002. Early years professionals and parents: challenging the dominant discourse? Teoksessa Veijo Nivala & Eeva Hujala (toim.) Leadership

in early childhood education. Cross-cultural perspectives. Oulu: Oulun yliopisto, 127–136.

Nikander, Pirjo. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 432–445.

Nikkanen, Pentti & Lyytinen Heikki K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Ojala, Hanna, Palmu, Tarja & Saarinen Jaana. 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa - Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 13–38.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. (Luettu 1.8.2013.)

Opetushallitus. 2010a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf. (Luettu 15.7.2013.)

Opetushallitus. 2010b. Monikulttuurinen kodin ja koulun yhteistyön -esite. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa: http://www.edu.fi/download/130188_Monikulttuurinen_kodin_ja_koulun_yhteisty_o_2010_-esite_OPH.pdf (Luettu 28.4.2014.)

Opetushallitus. 2011. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat. (Luettu 4.6.2013.)

Opetushallitus. 2014a. Luku 4: Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri.

Saatavilla www-muodossa:

http://www.oph.fi/download/156706_opsluonnos_luku_4.pdf.

(Luettu 28.4.2014.)

Opetushallitus. 2014b. Luku 7: Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Saatavilla

www-muodossa: http://www.oph.fi/download/156712_opsluonnos_luku_7.pdf.

(Luettu 28.4.2014.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Maahanmuuttajien koulutuksen kehittäminen.

Saatavilla www-muodossa:

http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/maahanmuuttajien_koulutuksen_kehittaminen/index.html. (Luettu 30.7.2013.)

Papunet. 2014. Saatavilla www-muodossa:

<http://papunet.net/selkokeskus/koulutus/selkokielen-perusteet-kurssi/selkokielen-maaritelma.html>. (Luettu 1.3.2014.)

Perusopetuslaki. 628/ 1998. 1 luku 3 §. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 22.7.2013.)

Pietilä, Ilkka. 2010. Vieraskielisten haastattelujen analyysi ja raportointi. Teoksessa Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander ja Matti Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 411–423.

Pohjola, Anneli. 2003. Tutkijan eettiset sitoumukset. Teoksessa Anneli Pohjola (toim.) Eettisesti kestävä sosiaalitutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 53–67.

Pollari, Jorma & Koppinen Marja-Leena. 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rapo, Markus. 2011. Kuka on maahanmuuttaja? Tilastokeskuksen Tieto & trendit -lehti 1/2011. Saatavilla www-muodossa:

http://www.stat.fi/artikkelit/2011/art_2011-02-15_003.html?s=0. (Luettu

3.6.2013.)

Rastas, Anna. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa Johanna Ruusuvuori ja Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 78–102.

Salmela, Kaisa. 2013. Johtava sosiaalityöntekijä. Maahanmuuttajatoimisto. Rovaniemi. Sähköpostiviesti 23.7.2013.

Saraneva, Kristina. 2003. Trauma ja pakolaisuus. Teoksessa Soili Haaramo & Kirsti Palonen (toim.). Trauman monet kasvot, Psykkinen trauma sisäisenä kokemuksena. Helsinki: Therapie-säätiö, 49–96.

Silvonen, Jussi & Keso, Pirjo. 1999. Grounded theory aineistolähtöisen analyysin mallina. *Psykologia* 34 (1999), 88–96. Saatavilla www-muodossa:

http://www.kolumbus.fi/jussi.silvonen/Julkaisut/JS_1999_PSY02.pdf. (Luettu

26.4.2014.)

Siniharju, Marjatta. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla : yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983-1984 ja 1998-1999. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>. (Luettu 27.3.2014.)

Strauss, Anselm & Corbin, Juliet. 1990. Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park: Sage.

Säävälä, Minna. 2007. Uussuomalainen nainen etsii paikkaansa: venäläisten ja kosovonalbaanien elämänpolut työssä ja kotona: tutkimusraportti Femage-projekti 2007. Helsinki: Väestöliitto. Saatavilla www-muodossa: http://www.vaestoliitto.fi/@Bin/386688/Femage_Uussuomal+nainen.pdf (Luettu 23.12.2013.)

Säävälä, Minna. 2011. Perheet muuttoliikkeessä: perustietoa maahan muuttaneiden kohtaamiseen. Helsinki: Väestöliitto.

Säävälä, Minna. 2012. Koti, koulu ja maahanmuuttajien lapset. Helsinki: Väestöliitto.

Säävälä, Minna. 2013. Maahanmuuttajakoti ja koulu yhteistyössä. Teoksessa Anne Alitolppa-Niitamo, Stina Fågel & Minna Säävälä (toim.) Olemme muuttaneet ja kotoudumme: maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto, 117–133.

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

Talib, Mirja-Tytti. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa : opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Helsinki : Suomen kasvatustieteellinen seura.

Teräs, Marianne & Kilpi-Jakonen, Elina. 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.) Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus Oy 184–202.

Tiilikka, Aila. 2005. Äitien kasvatuskäsityksiä ja arviointeja hyvästä päiväkotikasvatuksesta. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <http://herkules.oulu.fi/isbn9514276280/isbn9514276280.pdf> (Luettu 28.4.2014.)

Tiittula, Liisa. 1997. Kulttuurien välinen viestintä. Teoksessa Pirkko Pitkänen (toim.) Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita, 33–51.

Tiittula, Liisa & Ruusuvuori, Johanna. 2005. Johdanto. Teoksessa Johanna Ruusuvuori ja Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 9-21.

Tilastokeskus. 2014a. Väestötilastot. Saatavilla www-muodossa: https://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html. (Luettu 29.4.2014.)

Tilastokeskus. 2014b. Maahanmuutto ja sen voitto kasvoivat vuotta aiemmasta. Saatavilla www-muodossa: http://www.tilastokeskus.fi/til/muutl/2013/muutl_2013_2014-04-29_tie_001_fi.html. (Luettu 29.4.2014.)

Turney, Kristin & Kao, Grace. 2009. Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? *Journal of Educational Research*.102 (4), 257–271.

Työ- ja elinkeinoministeriö. 2012. Tiedotteet 2012. Valtion kotouttamisohjelma: maahanmuuttaja tarvitsee kielitaitoa, koulutusta ja työtä. Saatavilla www-muodossa: https://www.tem.fi/ajankohtaista/tiedotteet/tiedotearkisto/vuosi_2012?109336_m=106916. (Luettu 8.7.2013.)

Tähtinen, Juhani. 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:157. Turku: Turun yliopisto.

Williams, Anne, Prestage, Stephanie & Bedward, Julie. 2001. Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching* 27 (3), 253-267.

YLE puheradio. Saatavilla www-muodossa:

www.yle.fi/puhe/ohjelmat/puheen_iltapaiva/uusuomalainen.html?sivu=1#jaksoli-staus) (Luettu 23.12.2013.)

YSA asiasanasto. Saatavilla www-muodossa:

<http://onki.fi/fi/browser/overview/ysa> (Luettu 1.5.2014.)

Liitteet

Liite 1. Tutkimuslupa-anomus rehtorille

Opiskelemme luokanopettajiksi Lapin yliopistossa ja teemme parhaillaan pro gradu -tutkielmaa maahanmuuttajavanhempien osallisuuden tukemisesta kouluuyhteisössä. Toteutamme tutkimusta Monitoimijuus koulussa -kehittämishankkeessa, joka on Euroopan sosiaalirahaston ja Lapin ELY-keskuksen rahoittama hanke. Tavoitteenamme on tehdä yhteistyötä maahanmuuttajavanhempien kanssa, jotta heidän kokemuksensa ja mahdolliset kehittämisideansa saadaan kuului-viin. Tutkimuksemme päätarkoituksena on saattaa tutkimustulokset yleiseen käyttöön, erityises-ti harjoittelukoululle.

Olemme suunnitelleet aineiston keruun tapahtuvan yksilö- ja ryhmähaastatteluiden avulla vuo-den 2013 loppuun mennessä. Pyrimme saamaan harjoittelukoulun maahanmuuttajavanhempia mukaan pienryhmiin kehittämään kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Tarvittaessa haastatte-lemme myös yksittäisiä vanhempia. Pyydämme tutkimuslupaa lukuvuodelle 2013–2014.

Kerätty aineisto ja pro gradu -tutkielma ovat meidän sekä hankehenkilökunnan käytettävissä opetusta ja tutkimusta varten myös hankkeen jälkeen. Tutkimuksen tulokset ovat julkisia. Ra-portoinnissa pyrimme suojaamaan osallistujien anonymiteetin. Tutkimuksemme ohjaajana toi-mii Tuija Turunen, jonka lisäksi hankkeen osalta teemme yhteistyötä Marja Puljun ja Henna-riikka Kankaan kanssa.

Ystävällisin terveisin, Kirsi Hietanen ja Maria Ylitalo

Kirsi Hietanen

Maria Ylitalo

Tuija Turunen



Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus
Närings-, trafik- och miljöcentralen



UNIVERSITY OF LAPLAND
LAPIN YLIOPISTO

Vipuvoimaa
EU:lta
2007–2013

Maahanmuuttajavanhempien osallisuuden kehittäminen

Olen lukenut pro gradu -tutkielman lupa-anomuksen ja olen tietoinen tutkimuksen tavoitteista ja toteutuksesta.

Voin ottaa yhteyttä tutkimuksen tekijöihin, mikäli minulla on kysyttävää tutkimukseen liittyen.

_____ Tutkimuslupa hyväksytty

_____ Tutkimuslupa hylätty

Päiväys _____. _____. _____

Rehtorin allekirjoitus

Nimen selvennys



Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus
Närings-, trafik- och miljöcentralen

Vipuvoimaa
EU:lta
2007-2013



UNIVERSITY OF LAPLAND
LAPIN YLIOPISTO



Euroopan unioni
Euroopan sosiaalirahasto

Liite 2. Tutkimuslupa vanhemmille

Arvoisa vanhempi,

Opiskelemme luokanopettajiksi Lapin yliopistossa. Teemme pro gradu -tutkielmaa kodin ja koulun yhteistyöstä maahanmuuttajavanhempien kokemana. Toteutamme tutkimusta Monitoimisuus koulussa -hankkeessa. Hanke on Euroopan sosiaalirahaston ja Lapin ELY-keskuksen rahoittama. Keräämme aineistoa haastatteleamalla maahanmuuttajavanhempia syksyn 2013 aikana. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua keväällä 2014. Tulosten avulla me tulevana opettajina sekä koulut saavat tarpeellista tietoa kodin ja koulun yhteistyöstä.

Toivomme yhteistyötä kanssasi, jotta Suomeen muuttaneiden vanhempien ääni saadaan kuuluviin. Haastattelu kestää noin tunnin verran. Haastattelutilanne on luonteeltaan avointa keskustelua kodin ja koulun yhteistyöstä. Olemme miettineet muutamia kysymyksiä haastattelun tueksi. Luvallasi äänitämme haastattelun, jotta voimme palata haastattelutilanteeseen myöhemmin. Hävitämme äänitallenteen tutkimuksen päätyttyä. Pyrimme muokkaamaan litteroidun aineiston ja julkaisun niin, ettei sinua voida niistä tunnistaa.

Aineisto ja pro gradu -tutkielma ovat meidän sekä hankehenkilökunnan käytettävissä opetusta ja tutkimusta varten myös hankkeen jälkeen. Tutkimuksen tulokset ovat julkisia. Tutkimuksemme ohjaajana toimii Tuija Turunen, jonka lisäksi hankkeen osalta teemme yhteistyötä Marja Puljun ja Hennariikka Kankaan kanssa.

Ystävällisin terveisin, Kirsi Hietanen ja Maria Ylitalo

Kirsi Hietanen

Maria Ylitalo

Tuija Turunen



Kodin ja koulun yhteistyö maahanmuuttajavanhemman silmin

Olen lukenut tutkimusluvan ja olen tietoinen tutkimuksen tavoitteesta ja toteutuksesta. Tiedän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voin keskeyttää osallistumisen koska tahansa ilmoittamalla siitä tutkimuksen tekijöille.

Voin ottaa yhteyttä tutkimuksen tekijöihin, mikäli minulla on kysyttävää tutkimukseen liittyen.

Osallistun kodin ja koulun yhteistyötä koskevaan tutkimukseen.

Päiväys ____ . ____ . ____

Allekirjoitus

Nimen selvennys

Puhelinnumero tai sähköpostiosoite



Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus
Närings-, trafik- och miljöcentralen



UNIVERSITY OF LAPLAND
LAPIN YLIOPISTO

Vipuvoimaa
EU:lta
2007-2013



Euroopan unioni
Euroopan sosiaalirahasto

Liite 3. Englanninkielinen tutkimuslupa vanhemmille

Dear Parent

We are studying in the Primary School Teacher Education programme at the University of Lapland. Our Master's thesis focuses on cooperation between home and school from the parents' point of view. We are part of the "Monitoimijuus koulussa" (Multiagency at school) –project, which is funded by the *European Social Fund* and ELY Centre of Lapland (Centre for Economic Development, Transport and the Environment). The data will be gathered by interviews by January, 2014. The study is scheduled to be completed by the spring, 2014. The results of the study will help us and schools to gain a deeper understanding of the family-school relationships, especially with immigrant families.

Our main aim is to study immigrant parents' experiences and thoughts. The duration of the interview will be approximately one hour. We have planned some questions for the interview in advance, but our aim is to discuss the family-school relationships with you in an open and free manner. With your permission we would like to audio-record the conversation. We will destroy the recording when the study has been completed. Our aim is to protect the participants' anonymity when publishing the results of the study through the use of pseudonyms in any reporting.

It is possible that the data and the Master's thesis may be used after the study for teaching and studying purposes and they can be used by us or the employees of the project. The findings of the study are public. Dr Tuija Turunen is our supervisor at the University of Lapland and Marja Pulju and Hennariikka Kangas represent the "Monitoimijuus koulussa" –project.

Best Regards Kirsi Hietanen and Maria Ylitalo

Kirsi Hietanen

Maria Ylitalo

Tuija Turunen



Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus
Närings-, trafik- och miljöcentralen



UNIVERSITY OF LAPLAND
LAPIN YLIOPISTO

Vipuvoimaa
EU:lta
2007–2013



Euroopan unioni
Euroopan sosiaalirahasto

Family-school relationships from the immigrant parent's point of view

Informed Consent

I have read the information sheet and I am conscious of the purpose of the study. Participation is optional and I have every right to stop the participation anytime.

For further information I can contact the researchers.

I participate the study concerning cooperation between home and school.

Date ____ . ____ . ____

Signature

Clarification

Telephone number or email address



Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus
Närings-, trafik- och miljöcentralen



UNIVERSITY OF LAPLAND
LAPIN YLIOPISTO

Vipuvoimaa
EU:lta
2007-2013



Euroopan unioni
Euroopan sosiaalirahasto



Liite 4. Tiedote vanhemmille

Kodin ja koulun yhteistyö maahanmuuttajavanhempien silmin

- Osallistuminen on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää koska tahansa
- Haluatko antaa haastattelun yksin vai osallistua ryhmäkeskusteluun?
- Raportoinnissa pyrimme huolehtimaan siitä, ettei osallistujien henkilöllisyys paljastu

Jos olet kiinnostunut tutkimuksestamme, ota meihin yhteyttä sähköpostilla tai puhelimitse.

Ystävällisin terveisin Kirsi ja Maria

Yhteystiedot:

Kirsi Hietanen

Maria Ylitalo



Family-school relationships from the immigrant parent's point of view

- We are searching participants for our research
- Our theme for research is cooperation between home and school from your point of view
- Participation is optional
- We are going to gather the data through interviews before January 2014
- Our aim is to protect participants' identities in publications

Best regards

Kirsi Hietanen and Maria Ylitalo

Class teacher students from the University of Lapland

For further information, please contact us:

Kirsi Hietanen

Maria Ylitalo
