

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Koulu ja maahanmuuttajakoti –  
luokanopettajien kokemuksia yhteistyöstä maahanmuuttajavanhempien  
kanssa**

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

SARI ALASPÄÄ & ERIKA HEIMOLA

Syyskuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

SARI ALASPÄÄ & ERIKA HEIMOLA: Koulu ja maahanmuuttajakoti – luokanopettajien kokemuksia yhteistyöstä maahanmuuttajavanhempien kanssa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 73 sivua

Syyskuu 2017

---

Maahanmuuttajaoppilaiden määrä suomalaisissa kouluissa on kasvanut, joten yhä useampi luokanopettaja tulee kohtaamaan työssään maahanmuuttajaoppilaita ja heidän vanhempiaan. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteistyöstä maahanmuuttajavanhempien kanssa. Tutkimuskysymykseen vastattiin kahden alakysymyksen kautta, jotka olivat a. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on kieli- ja kulttuurierojen vaikutuksesta maahanmuuttajavanhempien kanssa tehtyyn yhteistyöhön? ja b. Millaisten toimintatapojen avulla luokanopettajat ovat pyrkinet ylittämään kieli- ja kulttuurieroista aiheutuvia haasteita?

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivista tutkimusmenetelmää hyödyntäen, ja sen taustalla vaikutti fenomenologia. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2017 teemahaastattelemalla kymmentä pirkanmaalaista luokanopettajaa: kahta miesopettajaa ja kahdeksaa naisopettajaa. Kaikilla luokanopettajilla oli kokemusta maahanmuuttajavanhempien kanssa tehdystä yhteistyöstä. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Luokanopettajien kokemukset yhteistyöstä maahanmuuttajavanhempien kanssa olivat osin hyvin yhteneviä, mutta niissä oli havaittavissa myös paljon eroja, sillä tutkimuksen keskiössä olevat maahanmuuttajat ovat niin laaja ja heterogeeninen joukko.

Tutkimuksessa ilmeni, että kieli- ja kulttuurierot olivat vaikuttavia tekijöitä koulun ja maahanmuuttajakodin välisessä yhteistyössä. Kielierot vaikuttivat opettajien mukaan kaikkeen yhteistyöhön, kuten keskusteluun, viestittelyyn sekä suomalaisten koulujen käyttämän sähköisen viestintäjärjestelmän käyttöön. Yhteisen kielen puute opettajan ja vanhemman välillä saneli hyvin pitkälti sen, miten sujuvaksi tai haastavaksi yhteistyö perheiden kanssa koettiin. Kulttuurierot näkyivät yhteistyössä puolestaan siten, että kaikki maahanmuuttajavanhemmat eivät ymmärtäneet suomalaista koulukulttuuria. Vanhemmat saattoivat esimerkiksi oudoksua sitä, että oman lapsen poissaoloista tuli ilmoittaa opettajalle. Joidenkin maahanmuuttajavanhempien mielestä taas koulunkäynnin pitäisi olla tiukempaa ja vaativampaa jo ensimmäisistä luokista lähtien.

Luokanopettajat pyrkivät ratkaisemaan kielieroista aiheutuvia haasteita hyödyntämällä tulkkipalvelun tulkkeja. Joskus he myös turvautuivat oman äidinkielen opettajien tai maahanmuuttajaoppilaiden tulkkausapuun. Lisäksi he pyrkivät kirjoittamaan viestit ja puhumaan puhelimesta yksinkertaisella ja selkeällä kielellä, jotta maahanmuuttajavanhempien olisi helpompi ymmärtää heitä. Lähes kaikkien opettajien kokemus oli, että maahanmuuttajavanhemmat käyttävät sähköistä viestintäjärjestelmää kantasuomalaisia vähemmän. Viestit täytyi saattaa heille tiedoksi jotakin toista kautta, kuten tekstiviestillä tai puhelimitse. Kulttuurierojen tuomien haasteiden ratkaisemiseksi opettajat kertoivat ottavansa tarvittaessa yhteyttä maahanmuuttajavanhempiin, jos he eivät tiedä, miten perheessä suhtaudutaan esimerkiksi joihinkin uskontoon liittyviin asioihin. Yleisesti ottaen maahanmuuttajavanhempien kanssa oli tärkeää keskustella siitä, millaisia ajatuksia ja toimintatapoja heillä on lastensa koulunkäyntiin liittyen.

Vaikka yhteisen kielen puute ja erilainen kulttuuritausta haastoivat yhteistyötä maahanmuuttajavanhempien kanssa, moni luokanopettajista koki maahanmuuttajavanhempien asenteet suomalaista koulua kohtaan hyvin myönteisiksi. Kodin ja koulun välistä yhteistyötä tehdessä on tärkeää olla yleistämättä maahanmuuttajia yhdeksi homogeeniseksi ryhmäksi, kuten ei voi kantasuomalaisiakaan, ja kohdata maahanmuuttajavanhempi ensisijaisesti vanhempana.

Avainsanat: maahanmuuttajavanhemmat, kodin ja koulun yhteistyö, monikulttuurisuus, kieli- ja kulttuurierot

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>MAAHANMUUTTO JA MAAHANMUUTTAJAT SUOMESSA 2000-LUVULLA</b> .....	<b>8</b>
2.1	MONIKULTTUURISUUS OSANA SUOMALAISTA YHTEISKUNTAA.....	9
2.2	KOTOUTTAMINEN JA KOTOUTUMINEN.....	12
2.3	MAAHANMUUTTAJAOPPILAS SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA .....	14
2.3.1	<i>Valmistava opetus</i> .....	15
2.3.2	<i>Suomi toisena kielenä -opetus</i> .....	16
2.3.3	<i>Oman äidinkielen opetus</i> .....	17
2.3.4	<i>Oman uskonnon opetus</i> .....	17
<b>3</b>	<b>KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ</b> .....	<b>19</b>
3.1	YHTEISTYÖTÄ MONELLA TAHOLLA .....	21
3.2	KASVATUSKUMPPANUUS .....	22
3.3	MAAHANMUUTTAJAKODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ .....	23
3.4	AIKAISEMPIÄ TUTKIMUKSIA .....	25
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>28</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>29</b>
5.1	METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT .....	29
5.1.1	<i>Laadullinen tutkimus</i> .....	29
5.1.2	<i>Fenomenologia</i> .....	30
5.2	AINEISTONKERUU .....	32
5.2.1	<i>Teemahaastattelu</i> .....	33
5.3	AINEISTON ANALYYSI .....	36
5.4	EETTISET RATKAISUT .....	37
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>39</b>
6.1	KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ LUOKANOPETTAJIEN MÄÄRITTELEMÄNÄ .....	39
6.2	KIELI- JA KULTTUURIEROJEN VAIKUTUKSET MAAHANMUUTTAJAVANHEMPIEN KANSSA TEHTÄVÄÄN YHTEISTYÖHÖN.....	41
6.2.1	<i>Yhteisen kielen puute haastaa yhteydenpitoa</i> .....	42
6.2.2	<i>Vähäinen tietämys suomalaisesta koulukulttuurista</i> .....	44
6.2.3	<i>Vanhempien tavoitettavuus vaihtelee suuresti</i> .....	45
6.2.4	<i>Vaikeudet sähköisen viestintäjärjestelmän käytössä</i> .....	46
6.2.5	<i>Vanhempien vaihtelevat asenteet koulua kohtaan</i> .....	48
6.3	LUOKANOPETTAJIEN TOIMINTATAPOJA KIELI- JA KULTTUURIEROJEN TUOMIEN HAASTEIDEN YLITTÄMISEEN .....	50
6.3.1	<i>Tulkki avuksi yhteistyöhön</i> .....	51
6.3.2	<i>Perinteiset viestintätavat sähköisten rinnalle</i> .....	54
6.3.3	<i>Avoin vuorovaikutus opettajan ja vanhempien välille</i> .....	56
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>59</b>
7.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	63
7.2	JATKOTUTKIMUSAIHEET.....	64
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>66</b>

# 1 JOHDANTO

Luokanopettaja kohtaa nykyisin työssään yhä enemmän ulkomaalaistaustaisia oppilaita ja heidän perheitään. Joskus asia ei vaikuta vuorovaikutukseen millään tavalla, mutta usein eri maiden kulttuurien väliset erot, yksinkertaisimmillaan esimerkiksi yhteisen kielen puute, saattavat aiheuttaa keskinäiseen kommunikointiin uudenlaisia haasteita. Toisaalta lisääntyvä monikulttuurisuus on omiaan myös rikastuttamaan koulumaailmaa sekä siinä vallitsevia käsityksiä, arvoja ja normeja.

Tämän pro gradu -tutkielman aiheeksi valikoitui teema, joka sekä koskettaa meitä tutkielman tekijöitä tulevana luokanopettajina että on myös laajemmin yhteiskunnallisesti ajankohtainen. Tutkimuksessa yhdistyvät kaksi kiinnostavaa ilmiötä: vilkastuneen maahanmuuton osaltaan kiihdyttämä monikulttuurisuuden lisääntyminen Suomessa sekä opetussuunnitelmassakin entistä enemmän painottuva kodin ja koulun välinen yhteistyö. Tutkimuksen näkökulma on niiden luokanopettajien kokemuksissa, jotka ovat työskennelleet tai työskentelevät tällä hetkellä yhteistyössä maahanmuuttajaperheiden kanssa. Tutkielmassa maahanmuuttajalla tarkoitetaan sellaista Suomeen muuttanutta ulkomaan kansalaista, jolla on aikomus asua maassa pidempään. Lisäksi viittaamme maahanmuuttajalla myös henkilöön, joka on syntynyt Suomessa, mutta jonka vanhemmat tai toinen vanhemmista on muuttanut Suomeen. (Väestöliitto 2017.)

Vuosien 1990–2015 aikana ulkomaalaistaustaisten osuus Suomen väestöstä on kasvanut 0,8 prosentista 6,2 prosenttiin. Ulkomaalaistaustaisella tarkoitetaan henkilöä, jolla molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. (Tilastokeskus 2017.) Suomeen tulevien maahanmuuttajien määrä on lisääntynyt viime vuosina esimerkiksi kansainvälisen pakolaiskriisin seurauksena. Lisääntynyt maahanmuutto tulee näkymään ennen pitkää myös perusopetuksessa. Muun muassa pääkaupunkiseudulla on jo useita alueita, joissa ulkomaalaisia on yli viidesosa väestöstä. Opetushallituksen mukaan maahanmuuttajaoppilaiden osuus joidenkin suurimpien kaupunkien kouluissa on jo yli puolet. Maahanmuuttajaoppilaalla tarkoitetaan sekä Suomeen muuttanutta, että Suomessa syntynyttä ulkomaalaistaustaista lasta tai nuorta. (Opetushallitus 2017.)

Opettajat ja muu koulun henkilökunta tulevat kohtaamaan uudenlaisia haasteita, kun oppilaiden taustat muuttuvat kulttuurisesti entistä monimuotoisemmiksi. Uskomme saavamme aihetta tutkimalla lisää työvälineitä myös omaan tulevaan työhömmme luokanopettajina. Moninaisuus

voi ilmetä muun muassa siten, että oppilaat voivat kuulua erilaisiin etnisiin ryhmiin tai puhua eri kieliä ja heidän vanhemmillaan voi olla hyvinkin kirjava koulutus- ja sosiaalitausta. (Alitolppa-Niitamo & Säävälä 2013, 117.)

Tutkimuskysymyksemme on: Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteistyöstä maahanmuuttajavanhempien kanssa? Vastamme tutkimuskysymykseen kahden alakysymyksen avulla, jotka ovat a. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on kieli- ja kulttuurierojen vaikutuksesta maahanmuuttajavanhempien kanssa tehtyyn yhteistyöhön? ja b. Millaisten toimintatapojen avulla luokanopettajat ovat pyrkineet ylittämään kieli- ja kulttuurieroista aiheutuvia haasteita?

Aloitamme tutkielman teoriaosuuden tarkastelemalla maahanmuuttajia ja Suomeen kohdistunutta maahanmuuttoa 2000-luvun aikana. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään monikulttuurisuutta, joka tässä tutkimuksessa nähdään yhtenä kattokäsitteenä. Laaja ilmiö rajataan koskemaan nykysuomalaisen monikulttuurisuuden konkreettisinta ilmentymää, maahanmuuttajia ja maahanmuuttoa Suomessa ja samalla pohditaan käsitteen poliittista määritelmää sekä sen ilmenemistä nykyisessä peruskoulun opetussuunnitelmassa. Tässä tutkimuksessa emme voi käsitellä Suomessa vallitsevien kulttuurien moninaisuutta ja kohtaamista kuin hyvin pintapuolisesti. Tiivistetysti monikulttuurisuuskäsitteeseen voidaan kuitenkin sisällyttää etnisyyden, kielen, kulttuurin sekä uskonnollisen monimuotoisuuden ohella myös sukupuolikysymykset, seksuaalinen suuntautuminen, vammaisuus, syrjäytyminen ja sosioekonominen tilanne. (Paavola & Talib 2010, 11, 27.)

Toisessa alaluvussa syvennymme kotouttamisen ja kotoutumisen käsitteisiin ja maahanmuuttajaoppilaan asemaan suomalaisessa peruskoulussa. Suomessa viranomaisten, koulutuksen järjestäjien ja työnantajien toimintaa vähemmistöjen, kuten maahanmuuttajien osalta, ohjaa yhdenvertaisuuslaki (1325/2015), joka velvoittaa heidät edistämään yhdenvertaisuutta toiminnassaan. Lain tarkoituksena on yhdenvertaisuuden edistämisen lisäksi ehkäistä syrjintää sekä tehostaa syrjinnän kohteeksi joutuneen oikeusturvaa.

Kolmannessa pääluvussa käsittelemme kodin ja koulun yhteistyötä. Tässä luvussa käydään läpi myös yhteistyötä maahanmuuttajien kontekstissa sekä siihen liittyviä tutkimuksia. Perusopetuslaki (628/1998, 3 §) ja Opetushallituksen antamat valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittavat kouluja olemaan yhteistyössä kotien kanssa. Yhteistyössä tulee ottaa huomioon perheiden moninaisuus sekä tiedon ja tuen tarpeet, ja näin myös etsiä maahanmuuttajaperheiden kanssa toimivia vuorovaikutuksen muotoja. Yhteistyön lähtökohdiksi mainitaan kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulun on oltava yhteistyössä huoltajien kanssa niin, että he voivat osaltaan tukea lasten tavoitteellista oppimista ja koulunkäyntiä. Lisäksi huoltajille tulee antaa tietoa opetuksen

järjestämisen keskeisistä asioista, kuten opetussuunnitelmasta, oppilashuollosta, arvioinnista ja mahdollisuudesta osallistua kodin ja koulun yhteistyöhön. (POPS 2014, 35–36.)

Neljännessä luvussa esittelemme tarkemmin tutkimuksen tavoitteet sekä tutkimuskysymykset. Viidennessä luvussa taas pohdimme tutkimuksen metodologisia ratkaisuja, esittelemme aineistonkeruu- ja analyysimenetelmän sekä kuvaamme tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat koodinimiä käyttäen. Kuudennessa luvussa syvennymme saatuihin tutkimustuloksiin sekä peilaamme niitä teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin. Tutkielman pohdinta-osassa kokoamme yhteen tutkimuksen keskeisen annin ja sivuamme muun muassa teorian ja tulosten valossa esiin nousutta kysymystä opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Lopuksi arvioimme tutkimuksen luotettavuutta ja pohdimme mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

## 2 MAAHANMUUTTO JA MAAHANMUUTTAJAT SUOMESSA 2000- LUVULLA

Suomi on saanut muuttovoittoa vuodesta 1981 lähtien. Neuvostoliiton hajotessa itäisen Euroopan sosialistimaat vapautuivat matkustamista koskevista rajoituksista ja väkeä alkoi muuttaa Suomeen. Suomeen saapui myös pakolaisia Vietnamista, Somaliasta, Irakista ja entisen Jugoslavian alueelta. Nykyisin maahanmuutolla on suuri vaikutus suomalaisen väestömäärän lisääntymiseen, sillä vuodesta 2007 lähtien nettomaahanmuuton merkitys väestönkasvulle on ollut suurempi kuin luonnollinen väestönkasvu. Nettomaahanmuutolla tarkoitetaan maahan- ja maastamuuton välistä erotusta. Nettomuuttoa kutsutaan positiiviseksi, kun maahanmuutto on vuositasolla suurempaa kuin maastamuutto. Luonnollisella väestönkasvulla puolestaan tarkoitetaan syntyneiden ja kuolleiden välistä erotusta. Luonnollisen väestönkasvun ollessa positiivinen syntyneiden määrä ylittää vuositasolla kuolleiden määrän. (Söderling 2013, 19–21.)

Maahanmuutto on valtioiden hallinnoimaa toimintaa ja aina riippuvainen viranomaisten ja päätöksentekijöiden linjauksista. Suomen maahanmuutto perustuu ulkomaalaislakiin (301/2004) ja lakiin kansainvälistä suojelua hakevien vastaanotosta (746/2011). Euroopan ulkopuolelta Suomeen tulevat henkilöt tarvitsevat oleskeluluvan, joka voidaan myöntää esimerkiksi opiskelun, työnteon, perhesiteen tai suomalaisen syntyperän perusteella (Alitolppa- Niitamo & Säävälä 2013, 8). Vuonna 2015 viisi suurinta ryhmää oleskelulupaa hakeneiden kansalaisuuksista olivat Venäjän federaatio, Kiina, Intia, Ukraina ja Vietnam (Maahanmuuttovirasto 2015, 7).

Maahanmuuttopolitiikkaa on ollut yhtä kauan kuin täysivaltaisia valtioitakin, joilla on ulkovaltojen tunnustamat rajat sekä oikeus säädellä liikennettä rajan yli. Joskus maahanmuuttamista on pyritty rajoittamaan, ja toisinaan taas saapumista tai lähtemistä on pyritty edistämään erilaisin toimin. Maahanmuuttopolitiikasta voidaan erottaa maahanmuuttajapolitiikka. Maahanmuuttajapolitiikalla tarkoitetaan poliittisia ja hallinnollisia toimia, jotka koskevat oleskeluoikeuden saaneita maahanmuuttajia. Keskeisimpiä niistä on integraatiopolitiikka eli kotouttamispolitiikka. Kotouttamispolitiikalla viitataan julkisen vallan toimiin, joiden tarkoituksena



on auttaa maahanmuuttajia löytämään mahdollisimman sujuvasti oma paikkansa uudessa asuinmaassa. (Saukkonen 2013, 81–83.)

Maahanmuuttajat päätyvät Suomeen erilaisin syin, esimerkiksi joku voi haluta opiskella tai tehdä töitä eri maassa, kun taas toinen voi joutua hakemaan turvapaikkaa, koska omassa maassa eläminen on hengenvaarallista (Schubert 2013, 63). Maahanmuuttajalla tarkoitetaan maasta toiseen muuttavaa henkilöä, joka elää väliaikaisesti tai pysyvästi maassa. Maahanmuuttaja on yleiskäsite, jolla voidaan viitata pakolaisiin, turvapaikanhakijoihin, siirtolaisiin ja paluumuuttajiin. (Paavola & Talib 2010, 30; Söderling 2013, 17; Talib 2002, 18.) Siirtolaisista, pakolaisista, paluumuuttajista, maahanmuuttajaperheistä tai monikulttuurisista perheistä puhuessa tapahtuu väistämättä aina yhteen niputtamista tai jonkin tason yleistystä. On kuitenkin hyvä muistaa, että samalta alueelta tulleet ihmiset ovat yksilöitä ja näin ollen saattavat muodostaa hyvinkin heterogeenisen ryhmän erilaisine lähtökohtineen. (Känkänen & Immonen-Oikonen 2009, 175.)

Pakolainen on henkilö, joka pelkää perustellun syyn vuoksi joutuvansa vainotuksi alkuperän, uskonnon, kansallisuuden tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen vuoksi. Turvapaikanhakijalla tarkoitetaan henkilöä, joka hakee vieraasta valtiosta suojelua ja oleskeluoikeutta. Pakolaisaseman saa henkilö, jolle jokin valtio antaa turvapaikan tai jonka UNHCR eli Yhdistyneiden kansakuntien pakolaisasiain päävaltuutettu katsoo olevan pakolainen. (Maahanmuuttovirasto 2017; Talib 2002, 18.) Siirtolaisella puolestaan viitataan henkilöön, joka muuttaa maahan pysyvästi tarkoituksenaan hankkia sieltä toimeentulonsa. Siirtolaisella voidaan tarkoittaa sekä maahanmuuttajaa että maastamuuttajaa. (Talib 2002, 18; Teichmann 2002, 5.) Paluumuuttajalla viitataan ulkосуomalaiseen, joka palaa Suomeen (Maahanmuuttovirasto 2017; Talib 2002, 18).

## *2.1 Monikulttuurisuus osana suomalaista yhteiskuntaa*

Monikulttuurisuus on käsitteenä hyvin laaja ja se voidaan määritellä useilla eri tavoilla. Pohjimmiltaan käsitteellä kuitenkin tarkoitetaan aina jonkinlaisia ryhmien välisiä suhteita (Paavola & Talib 2010, 26). Yksinkertaisimmillaan monikulttuurisuus viittaa väestön kulttuuriin ja etniseen monimuotoisuuteen, eli on olemassa eri kieliä, eri uskontoja, eri kansalaisuuksia ja erilaisia tapoja toimia ja ymmärtää maailmaa (Saukkonen 2007, 8). Etnisyys ja kulttuuri ovat myös jo vakiintuneita käsitteitä, joihin palataan myöhemmissä luvuissa. Etnisyys merkitsee tiivistetysti alkuperältään yhteisten ryhmien välistä erontekoa (Huttunen 2005, 117). Monikulttuurisuudella viitataan joskus myös poliittiseen ajattelutapaan, jota voidaan kutsua nimellä multikulturalismi. Multikulturalismin mukaan yhteiskunnassa tulee edistää kulttuurivähemmistöjen mahdollisuuksia säilyttää ja vahvistaa

omia toiminta- ja ajattelutapojaan sekä erillisyyttä muista. Ajattelutavan mukaan yhteisöllä, ei vain yksilöillä, on oikeuksia. (Saukkonen 2013, 84.)

Monikulttuurisuuden käsitettä voidaan käyttää sekä kuvailevana että ideologisena. Edellisessä kappaleessa mainittu yksinkertainen määritelmä viittaa hyvin käsitteen kuvailevaan puoleen, mutta poliittisessa ulottuvuudessa monikulttuurisuudella voidaan tarkoittaa “ihannetta” tai “tavoiteltavaa asiaa”. Tällöin etninen monimuotoisuus nähdään yhteiskunnan tärkeänä pyrkimyksenä. Eri määritelmät riippuvat taustalla vallitsevasta kulttuurikäsitteestä. Tutkimuksessamme emme keskity tarkentamaan kulttuuria käsitteenä itsessään sen enempää, kuin että ymmärrämme tässä kulttuurin laaja-alaisena ja elämäntapamaisena käsitteenä. (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 20–21; Kuukka 2009, 177–178; Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006, 13–15; Tuittu, Klemelä, Rinne & Räsänen 2011, 21; ks. myös Modood 2007, 1–2.)

Monikulttuurisuuskäsitteen ohessa käytetään myös interkulttuurisuuden käsitettä. Interkulttuurisuuden käsitteellä tarkoitetaan aktiivista kulttuurien välistä vuorovaikutusta, kuten toisilta oppimista, mahdollista kulttuurien sekoittumista ja keskinäistä sulautumista. (Räsänen 2000.) Talib (2008, 151) määrittelee interkulttuurisuuden ihmisen kyvyksi toimia luontevasti erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä. Yksilöä voi silloin kutsua kulttuurisesti herkäksi. Talibin mukaan interkulttuurisuuden edellytyksenä on ihmisten välinen vuorovaikutus. Kaikki osallistujat hyötyvät kulttuurisista kohtaamisista, sillä parhaimmillaan ne laajentavat ja muokkaavat jokaisen kulttuurista ymmärrystä sekä käsitystä ympäröivästä todellisuudesta ja itsestään. (Talib 2008, 151.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) käytetään termiä kulttuurinen moninaisuus, joka määritellään erilaisten identiteettien, kielten, uskontojen ja katsomusten rinnakkaiseloksi ja keskinäiseksi vuorovaikutukseksi. Opetushallituksen opetusneuvos Leena Nissilä näkee kulttuurisen moninaisuuden monikulttuurisuutta laajempänä, ei pelkästään maahanmuuttoon liittyvänä ilmiönä, johon sisältyvät ihmisten moninaisuus ja erilaiset lähtökohdat (Opettaja-lehti 5/2017). Koulujen arvopohja rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle kasvattaen oppilaita ymmärrykseen, kunnioitukseen ja vastuulliseen toimintaan sekä tukien myös heidän oman kulttuuri-identiteettinsä rakentumista. Kulttuurinen moninaisuus nähdään voimavarana, ja perusopetuksen tavoitteena on luoda pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle sekä ihmisoikeuksien kunnioittamiselle myös tulevaisuudessa. Monikielisyys on yksi kulttuurisen moninaisuuden keskeisistä piirteistä, ja koulu yhteisössä tehdään selväksi jokaisen ihmisen perusoikeus omaan kieleen ja kulttuuriin. Kulttuurinen moninaisuus on esillä myös useissa opetussuunnitelman perusteiden ainekohtaisissa sisällöissä. (POPS 2014.)

Suomessa on jo ennen keskiaikaa sekä sen jälkeen asunut muiden etnisten kulttuurien edustajia. Näistä merkittävimpiä esimerkkejä ovat suomenruotsalaiset, saamelaiset ja romanit, sekä

myöhemmin aikoina myös maahanmuuttajina Suomeen tulleet siirtolaisryhmät, joita on eritelty edellisessä luvussa. Lisäksi merkittävimpiin ryhmiin kuuluvat viittomakieliset, vanhavenäläiset ja tataarit. Kaikki edellä mainitut ryhmittymät kuuluvat vähemmistökulttuureihin, jotka elävät rinnakkaiselossa valtakulttuuriin nähden. (Opetus- ja kulttuuriministeriö; Paavola & Talib 2010.)

Kielellisiin vähemmistöihin kuuluvat käyttävät arjessaan muita, kuin kansalliskieliä suomea tai ruotsia. Kansalliskieltä on oikeus käyttää viranomaisten kanssa asioissa, ja saamen kielellä on sama kyseinen asema saamelaisalueilla. Oikeus käyttää vieraita kieliä sekä tulkkien apua on säädetty hallintolaissa, ja myös viittomakielisten kielelliset oikeudet on kirjattu lakiin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö.) Oma erityinen asemansa on saamelaisilla, jotka ovat Suomen alkuperäiskansaa. Sekä heillä että romaneilla ja joillakin muilla ryhmillä on kansallisina kulttuurivähemmistöinä oikeus lakiin perustuen ylläpitää sekä kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Saamelaisilla on lisäksi oma kulttuurinen itsehallinto Saamelaiskäräjät. (Oikeus- ja kulttuuriministeriö; Paavola & Talib 2010, 141–151.)

Kuten jo tutkielman johdannossa todettiin, kasvava maahanmuutto lisää etnistä moninaisuutta. Suomeen saapuu eniten maahanmuuttajia Venäjältä ja Virosta (Opetus- ja kulttuuriministeriö). Pakolaisia on tullut muun muassa entisen Jugoslavian maista, Irakista ja Somaliasta (ks. luku 3). Lisätietona voidaan mainita, että vuoden 2015 elokuun loppuun mennessä Syyrian pakolaiskriisin seurauksena Suomeen saapui yhteensä 192 syyrialaista turvapaikanhakijaa, ja vuonna 2014 Suomeen päässeiden Syyrian pakolaisten määrä vastasi 0,014 prosenttiyksikköä pakolaisten määrästä viidessä kriisin lähialueen maassa. Näitä maita ovat Turkki, Libanon, Jordania, Irak ja Egypti. (Amnesty International 2015.)

Suomen valtakulttuurista eroavia piirteitä nähdään myös esimerkiksi eri vammaisryhmillä, eri uskontokuntiin kuuluvilla, seksuaalivähemmistöillä sekä eri ikäryhmillä, kuten nuorilla. Uskonnon- ja omantunnonvapaus on perustuslaillinen perusoikeus, joka oikeuttaa uskonnon harjoittamisen, vakaumuksen ilmaisemisen tai kirkkoon kuulumattomuuden. Kansankirkot ovat kirkkoja, joihin kuuluu enemmistö kansasta ja joilla on lakiin perustuen erityisasema Suomessa. Evankelis-luterilainen ja ortodoksinen kirkko ovat Suomen kansankirkkoja, mutta maassamme harjoitetaan myös muun muassa juutalaisuutta, islamia, buddhalaisuutta ja hindulaisuutta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö.)

Jos monikulttuurisuus ymmärretään yksinkertaisesti erilaisten alakulttuurien rinnakkaiselona, niin Suomi on aina ollut monikulttuurinen maa – huolimatta siitä, että historian saatossa on julkisesti pyritty väittämään toisin (Huttunen ym. 2005, 16). Kuitenkin tässä tutkimuksessa viitataan monikulttuurisuudella nimenomaan maahanmuuttoon ja etnisen moninaisuuden näkökulmaan, ja vaikka Suomeen on tähän päivään mennessä kohdistunutkin jo paljon maahanmuuttoa, on

maassamme edelleen muuhun Eurooppaan verrattuna vähän erilaisen etnisen taustan omaavia ihmisiä. Esimerkiksi vuonna 2015 Suomessa asui 339 925 ulkomaalaistaustaista henkilöä, joista 286 803 oli syntynyt ulkomailla ja 53 122 Suomessa. Luvut muodostavat vain murto-osan Suomen kokonaisväkiluvusta. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2017; ks. myös Tilastokeskus 2014; Tuittu ym. 2011, 9.) Nyky-Suomea voidaan kuitenkin jo yleisesti kutsua monikulttuuriseksi yhteiskunnaksi, jossa vähemmistökulttuurit kohtaavat ja sekoittuvat vallitsevaan kulttuuriin. (Liebkind 2001).

## *2.2 Kotouttaminen ja kotoutuminen*

Suomen virallisen maahanmuuttopolitiikan tavoitteena on kotouttaa maahanmuuttajia Suomeen. Kotouttamisella tarkoitetaan, että maahanmuuttajat osallistuvat yhteiskunnan elämään sen tasavertaisina jäseninä niin taloudellisesti, sosiaalisesti kuin poliittisestikin. Maahanmuuttajilla on tällöin samat oikeudet ja velvollisuudet kuin valtaväestöllä. Kotoutumisen onnistumiseksi tulee ottaa huomioon eri ryhmien erityistarpeet muun muassa koulutuksessa ja työelämässä. Yhteiskunnassamme tarvitaan erilaisia käytäntöjä samanlaisen kohtelun sijasta tasa-arvon ja kulttuurisen moninaisuuden säilyttämiseksi. Haasteena nähdäänkin sellaisen monikulttuurisen yhteiskunnan rakentaminen, jossa ihmisiä kohdellaan eri tavoin heidän tarpeidensa mukaisesti. (Pitkänen & Kouki 1999, 55–56.)

Kotouttamista eli niitä toimenpiteitä, joilla viranomaisten tulee edistää uusien tulijoiden kotoutumista, säätelee laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010). Lain lähtökohtana on tuoda kotouttamistoimet ja -palvelut kaikkien niitä tarvitsevien saataville. Lisäksi lain mukaan jokaisella maahanmuuttajalla on oikeus alkukartoitukseen sosiaalitoimistossa tai TE-toimistossa. Alkukartoitus tehdään kaikille maahanmuuttajille, jotka ilmoittautuvat työnhakijoiksi tai hakevat toimeentulotukea. Sen perusteella kotoutumisen tukea tarvitsevalle maahanmuuttajalle tehdään kotoutumissuunnitelma, johon kirjataan tarvittavat tiedot työllistyäkseen ja osallistuakseen suomalaiseen yhteiskuntaan.

Kotoutumisella viitataan jatkuvaan, kaksisuuntaiseen prosessiin, jossa maahanmuuttaja tulee osalliseksi ympäröivässä yhteiskunnassa ja yhteiskunta muuttuu väestön monimuotoistuessa (Työ- ja elinkeinoministeriö 2017). Kotoutuminen on riippuvaista valtaväestön asenteista ja toimintatavoista (Alitolppa- Niitamo & Säävälä 2013, 7). Se pitää sisällään uusiin asioihin ja toimintatapoihin tutustumista sekä samalla vanhojen ja tuttujen toimintatapojen pois jättämistä (Schubert 2013, 64). Muutosprosessia, joka alkaa yksilöiden ja ryhmien välillä eri jäsenten kontaktiin tulemisesta, kutsutaan akkulturaatioksi (Redfield, Linton & Herskovits 1936, 149–150).

Maahanmuuttajan hyvinvointiin vaikuttaa olennaisesti se, miten hyvin hän löytää itselleen sopivan tasapainon kahden kulttuurin välillä (Schubert 2013, 64). Yksilön asennetta kahden eri kulttuurin kanssa elämiseen kuvataan termillä akkulturaatioasenne. Akkulturaatioasenne pitää sisällään kaksi toisistaan eroteltavaa ajatusta. Ajatuksen siitä, kuinka paljon yksilö haluaa säilyttää omaa kulttuuriperinnettään ja identiteettiään ja sen, miten paljon yksilö haluaa olla yhteydessä valtaväestöön ja olla aktiivisesti tekemisissä heidän kanssa. (Berry, Uichol, Power, Young & Bujaki 1989, 185–186.)

Kanadalaisen John Berryn akkulturaatioprosessia kuvaavan mallin mukaan on olemassa neljä erilaista akkulturaatiostrategiaa: assimilaatio, separaatio, integraatio ja marginalisaatio. Yksilö voi vaihdella näitä strategioita ajan ja elämäntilanteiden mukaan. Assimilaatiolla viitataan ihmisen omasta kulttuuri-identiteetistä luopumiseen. Tämän strategian omaava yksilö ensisijaisesti tavoittelee sulautumista valtaväestöön ja hän ei näe merkitystä omilla kulttuuritaustaan liittyvillä sisällöillä. Separaatiolla puolestaan tarkoitetaan edellisen strategian vastakohtaa, eli siinä yksilö haluaa elää erillään valtaväestöstä ja näin ollen pitää ainoastaan kiinni omasta kulttuuri-identiteetistään. Integraatiota noudattavassa strategiassa yksilö haluaa säilyttää elämässään omaa kulttuuritaustaansa, mutta samalla hän myös haluaa tulla osaksi valtakulttuuria. Neljännen marginalisaatio-strategian mukaan yksilöllä ei ole oikeastaan kiinnostusta oman kulttuurin säilyttämiseen, eikä myöskään valtakulttuurin elämään, jolloin kyseessä on usein syrjäytyminen. (Berry 1997, 9–10.)

Maahanmuuttajan on tärkeää oppia toimimaan ja asioimaan uudessa asuinmaassa, jotta asettuminen onnistuisi mahdollisimman hyvin. Uuteen paikkaan asennoitumiseen vaikuttavat monet tekijät, kuten omien toiveiden ja odotusten täyttyminen, yksilölliset piirteet ja ikä. (Schubert 2013, 63–64.) Maahanmuuttajat voivat tulla Suomeen hyvinkin erilaisista kulttuureista ja myös siksi uusi kotimaa voi aiheuttaa monia haasteita sopeutumiselle. Tällaisia haasteita ovat esimerkiksi ihmisten ennakkoluulot sekä erot kielessä ja kulttuurissa. (Tuittu ym. 2011, 16.)

Kaikki maahanmuuttajat kokevat muutosta stressiä, sillä elämässä tapahtuu monia muutoksia kotimaan jättämisen myötä (Schubert 2013, 63). Ylipäätään pitkäaikainen tai pysyvä muutto maasta toiseen on suuri elämänmuutos, joka vaatii sopeutumista uuteen ympäristöön ja kulttuuriin ja voi siten aiheuttaa yksilölle psyykkistä kuormitusta ja stressiä. Sopeutuminen uuteen voi vaikeutua etenkin silloin, jos muuttajan sosio-ekonominen asema laskee tulomaassa merkittävästi, hän ei osaa maan kieltä tai hän joutuu eroon perheestään tai muista saman kulttuuritaustan omaavista henkilöistä. Ongelmia voi syntyä myös, jos henkilö tulee torjutuksi vastaanottavassa yhteiskunnassa tai on kokenut traumaattisia tapahtumia tai pitkäaikaista stressiä aikaisemmassa kotimaassaan. Lisäksi teini-ikäinen tai iäkäs henkilö kokee muita enemmän paineita ympäristössä tapahtuvista

muutoksista. Pakolaiset nähdään kaikista aiemmin mainituista siirtolaisryhmistä haavoittuvaisimpina - heillä on todettu muun muassa fysiologisia ja psykosomaattisia oireita sekä masennusta. (Talib 2002, 18–21.)

Alkuajan vaikeuksien jälkeen sopeutuminen kuitenkin helpottuu: kielitaito alkaa kehittyä, kuten myös aiempi itseluottamus sen mukana. Maahan tulleilla siirtolaisryhmillä motivaatio menestyä on usein hyvin voimakas - varsinkin heillä, jotka ovat tulleet Suomeen vapaaehtoisesti. (Talib 2002, 22.)

### *2.3 Maahanmuuttajaoppilas suomalaisessa peruskoulussa*

Maahanmuuttajaoppilaat saavat saman koulutuksen kuin valtaväestön lapset, ja menestyminen uudessa asuinmaassaan esimerkiksi opiskelun kautta katsotaan usein merkittäväksi kotoutumisen mittariksi. Suomalainen koulutusjärjestelmä pohjautuu tasa-arvoisuuteen: kaikilla lapsilla ja nuorilla tulee olla yhdenvertaiset mahdollisuudet koulutukseen, oli sitten asuinpaikka, taloudellinen tilanne tai kulttuurinen tausta mikä tahansa. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 184.)

Oppivelvollisuusikäisellä 7–17-vuotiaalla Suomessa vakinaisesti asuvalla maahanmuuttajalla on oikeus samaan peruskoulutukseen kuin suomalaisillakin. Maahanmuuttajien opetuksessa noudatetaan myös samoja valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Opetuksessa tulee kuitenkin ottaa huomioon oppilaiden taustat ja lähtökohdat, kuten oppilaan äidinkieli, kulttuuri, maahanmuuton syy ja maassaoloaika. Lisäksi opetuksen tulee tukea oppilaan kasvamista aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön osalta. (Opetushallitus 2017.)

Perusopetuksen valmistavaan opetukseen osallistui syyskuussa 2015 noin 3840 oppilasta, ja myöhemmin samana vuonna uusia perusopetukseen valmistavan opetuksen ryhmiä perustettiin yli 50 kappaletta. Kaiken kaikkiaan perusopetuksessa opiskeli vuoden 2015 aikana noin 32 000 vieraskielistä oppilasta, mikä vastaa noin 6 % kaikista perusopetuksen oppilaista. (Nissilä 2015.) Suomessa maahanmuuttajien koulutuksen pyrkimyksenä on antaa maahan muuttaville valmiuksia toimia tasavertaisina jäseninä suomalaisessa yhteiskunnassa (Opetushallitus 2017). Koulutuksen onnistuminen ja maahan muuttaneiden lasten kouluhyvinvoinnin edistäminen nähdään olennaisiksi tavoiksi kotoutumisen edistämisessä ja etnisen eriarvoistumisen estämisessä (Säävälä 2013, 118).

Maahan muuttanut lapsi sijoitetaan usein luokalle, joka vastaa hänen ikäänsä sekä tietojaan ja taitojaan. Tämän luvun ensimmäisessä alaluvussa käsitellään perusopetukseen valmistavaa opetusta, jota voidaan antaa esiopetusikäisille ja oppivelvollisuusikäisille maahanmuuttajalapsille. Maahanmuuttajaoppilaalla on myös mahdollisuus saada suomen tai ruotsin opetusta

maahanmuuttajille tarkoitetun oppimäärän mukaan (S2), josta kerrotaan tarkemmin tämän luvun toisessa alaluvussa. Kolmannessa alaluvussa syvennytään oman äidinkielen opetukseen. Mahdollisuuksien mukaan koulut järjestävät tukiovetusta eri oppiaineissa myös oppilaan omalla äidinkielellä. Luvun neljännessä alaluvussa käsitellään oman uskonnonopetusta. Jos maahanmuuttajaoppilaan uskontokuntaan kuuluvia oppilaita on koulussa vähintään kolme ja vanhemmat pyytävät opetuksen järjestämistä, on maahanmuuttajaoppilaalla oikeus saada oman uskontokuntansa mukaista opetusta. (Opetushallitus 2017.)

### 2.3.1 Valmistava opetus

Perusopetuslaissa (628/1998) säädetään kunnille vapaaehtoisesta, maahanmuuttajataustaiselle henkilölle annettavasta perusopetukseen valmistavasta opetuksesta, joka vastaa laajuudeltaan yhtä lukuvuotta. Opetuksen tavoitteena on taata oppilaalle vaatimuksia vastaavat taidot suomen tai ruotsin kielessä sekä muut valmiudet esi- tai perusopetukseen siirtymiselle. Lisäksi valmistavan opetuksen tulee muun muassa edistää oppilaan tasapainoista kehitystä ja kotoutumista Suomeen sekä toisaalta myös tukea oppilaan oman äidinkielen kehitystä ja oman kulttuurin tuntemusta. Tarkat sisällölliset tavoitteet tulee määritellä oppilaan henkilökohtaisessa opinto-oppaassa, jolloin ne on suhteutettu kunkin oppilaan senhetkiseen kielitaitoon ja koulutustaustaan. (Opetushallitus 2012, 3; Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 5.)

Valmistavaan opetukseen ovat oikeutettuja esi- ja peruskouluikäiset maahanmuuttajat, sekä tarvittaessa myös sitä vanhemmat henkilöt. Osallistujilta ei vaadita oleskelulupaa. Valmistavan opetuksen oppilaita integroidaan yleisopetukseen joustavasti omien taitojen kehityksen mukaan. Opetuksen järjestäjä päättää valmistavan opetuksen järjestämisestä sekä muodostaa opetusryhmät. (Opetushallitus 2012, 3; Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 5)

Vuosien 2005 ja 2006 aikana valmistavaa opetusta annettiin eniten Helsingissä, Vantaalla, Espoossa ja Tampereella, joista Helsingissä siihen osallistui 206 oppilasta ja Tampereella 122 (Opetushallitus 2008, liite 2). Kodin ja koulun yhteistyö nähdään myös valmistavassa opetuksessa hyvin keskeisenä. Erityisen tärkeää on varmistaa, että oppilaan huoltajat ymmärtävät koulusta saatua tietoa ja siksi sen käsittelylle tulee varata aikaa. (Opetushallitus 2012, 21.)

### 2.3.2 Suomi toisena kielenä -opetus

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) on yksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärästä, johon lukeutuu muun muassa suomen, ruotsin ja saamen kielen kirjallisuus (Opetushallitus 2016, 3). Sen erityisenä tehtävänä nähdään oppilaan monikielisyyskehittymisen tukeminen sekä kiinnostuksen herättäminen ja välineiden tarjoaminen kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetus auttaa maahanmuuttajaoppilasta rakentamaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiään kulttuurisesti monimuotoisessa ja monimediaisessa yhteiskunnassa yhdessä yhteistyössä kotien, oman äidinkielen opetuksen sekä muiden oppiaineiden kanssa. Suomen kielen oppiminen tukee kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan kieliyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi, jolla on kielelliset valmiudet jatko-opintoihin. (Opetushallitus 2016, 6.)

Oppilas, jonka oma äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame tai hänellä on muuten monikielinen tausta, voi opiskella suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää. Oppilaan vanhemmat tekevät päätöksen oppimäärän valinnasta, mutta koulun tehtävänä on kuitenkin suositella kullekin oppilaalle sopivaa oppimäärää. Oppimäärän valintaan vaikuttavat oppilaan kielitaidon taso ja opiskeluedellytykset. (Opetushallitus 2016, 3–4) Perusopetuksessa suomi toisena kielenä -opetukseen osallistui vuonna 2014 yhteensä 25 884 oppilasta (Opetushallinnon tilastopalvelu).

S2- opetus sisältää omat tavoitteet ja sisällöt sekä omat arviointikriteerit, joita opetuksessa tulee noudattaa. Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kielellistä kehitystä, sujuvan luku- ja kirjoitustaidon oppimista ja lukutaidon syventämistä ymmärtäväksi lukemiseksi. Keskeiset sisältöalueet puolestaan ovat seuraavat: vuorovaikutustilanteissa toimiminen, tekstien tulkitseminen, tekstien tuottaminen, kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen sekä kielen käyttö kaiken oppimisen tukena. Arvioinnin tärkein tehtävä on tukea oppilaan kehitystä. (Opetushallitus 2016, 3–12.)

S2-oppilasta opettavat opettajat suunnittelevat oppilaalle tarkoituksenmukaiset opetusjärjestelyt, joiden lähtökohtana ovat oppilaan osaamistarpeet ja kielenoppimisvaihe. Opetustuntien sijoittaminen työjärjestykseen edellyttää yhteistyötä muiden opettajien kanssa ja sen tulisi perustua aina pedagogisiin seikkoihin, eikä teknisiin lukujärjestyskysymyksiin. Oleellista on, että S2-opetus tapahtuu normaalin kouluajan sisällä. S2-oppimäärän tunnit suositellaan suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän kanssa samaan aikaan pidettäväksi. Oppilas voi siirtyä opiskelemaan suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärään mukaan, jos hänellä koetaan olevan sen tavoitteiden mukaiseen opiskeluun riittävät edellytykset. (Opetushallitus 2016, 4–5.)



### 2.3.3 Oman äidinkielen opetus

Äidinkieli on ensimmäisenä opittu kieli. Opetushallituksen (2009, 3–4) mukaan se luo perustan omalle ajattelulle ja tunne-elämän tasapainoiselle kehitykselle sekä toimii tärkeänä välineenä tiedon, esimerkiksi uuden kielen oppimisessa ja omaksumisessa. Suomen perustuslain 17.§:n mukaan jokaisella Suomessa asuvalla on oikeus kehittää ja ylläpitää omaa äidinkieltään. Kaksikielisellä on oikeus määritellä oma äidinkielensä, ja hänellä voi olla yksi tai useampi kieli äidinkielenään, Kasvuympäristöllä on merkitys siihen, minkä kielen lapsi omaksuu. Kaksi- tai monikielisessä ympäristössä kasvaneella lapsella on usein myös opittavilla kielillä erilaiset asemat hänen maailmassaan. Kodin ja vanhempien rooli oman äidinkielen kehittämisessä ja ylläpitämisessä on merkittävä, sillä jo ennen kouluikää lapsi muodostaa perustan omalle identiteetille, tavoille ja kielenkäytön kulttuurille. (Opetushallitus 2009, 4–8.)

Suomessa maahanmuuttajaoppilaille on mahdollisuus opiskella omaa äidinkieltään koulussa. Opetus on erillisrahoitettu, eli koulutuksen järjestäjän tulee hakea erillistä valtionavustusta oman äidinkielen opetuksen järjestämiseen. (Opetushallitus 2009, 12.) Vuonna 2015 oman äidinkielen opetusta järjesti perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa 82 kuntaa, oppilaita oli 17 289 ja opetettavia kieliä oli 52. Tilaston perusteella omana äidinkielenä opetetuista kielistä venäjän, somalin ja arabian kielten ryhmissä opiskeli eniten oppilaita. (Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, liite3) käsitellään perusopetusta täydentävää oppilaan oman äidinkielen opetusta, jolla tarkoitetaan juuri maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen opetusta. Opetukseen voivat osallistua oppilaat, joiden äidinkieli tai jokin muu perheen kielistä ei ole suomi, ruotsi tai saame. Oman äidinkielen opetuksen tehtävänä on tukea monikielisyyden kehittymistä sekä herättää kiinnostus kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen. Opetuksessa tehdään yhteistyötä suomen kieli ja kirjallisuus -opetuksen, suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksen sekä muiden aineiden opetuksen kanssa. (POPS 2014, 463.)

Oman äidinkielen opetus ylläpitää ja laajentaa kotona opittua kieltä. Opetuksella tuetaan oppilaan ajattelun, kielenkäyttötaitojen, itseilmaisun ja viestinnän kehittymistä sekä sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan muodostamista. Lisäksi oman äidinkielen opetuksen katsotaan tukevan persoonallisuuden ehyttä kasvua, edistävän oppimisvalmiuksia ja parantavan koulumenestystä. (Opetushallitus 2009, 12.)

### 2.3.4 Oman uskonnon opetus

Suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä opetuksen järjestäjän velvollisuus on tarjota sen Suomessa rekisteröidyn uskonnollisen yhdiskunnan mukaista uskonnon opetusta, johon enemmistö oppilaita

kuuluu. Huoltajan toiveesta tähän opetukseen voivat kuitenkin osallistua myös muihin uskontokuntiin kuuluvat tai kuulumattomat oppilaat. Suomessa rekisteröityjä uskonnollisia yhdyskuntia ovat evankelisluterilainen ja ortodoksinen kirkko, Suomessa rekisteröidyt uskonnolliset yhdyskunnat sekä jotkin niihin rinnastetut uskonnolliset yhdistykset. (Laki perusopetuslain 13 §:n muuttamisesta 454/2003.)

Oppilaiden enemmistö kuuluu useimmiten evankelisluterilaiseen kirkkoon. Opetuksen järjestäjä on kuitenkin velvoitettu järjestämään myös muun uskonnon tai elämäkatsomustiedon opetusta, mikäli niihin on osallistumassa vähintään kolme oppilasta saman opetuksen järjestäjän perusopetusalueelta. Elämäkatsomustieto on tarkoitettu oppilaille, jotka eivät kuulu mihinkään uskonnolliseen yhdyskuntaan, mutta sen opetukseen ovat oikeutettuja huoltajan pyynnöstä myös muut oppilaat. Jos taas oppilas ei osallistu ollenkaan uskonnon tai elämäkatsomustiedon opetukseen, hänelle on tarjottava tilalle muuta opetusta tai ohjattua toimintaa. Vaihtoehtoisesti oppilas voi myös saada opetusta omassa uskonnollisessa yhdyskunnassaan, josta saatua arvosanaa ei kuitenkaan merkitä oppilaan todistukseen. (Opetushallitus 2016.)

Jotta kolmen oppilaan sääntö muiden uskontojen kohdalla täyttyy, tulee oppilaiden olla kyseessä olevan uskonnollisen yhdyskunnan jäseniä tai kyseisen uskonnon tulee oppilaan kasvatusta ja kulttuuritaustaan vedoten vastata hänen uskonnollista katsomustaan (Perusopetuslaki 13 §:n 6 mom.). Koululla on oikeus tarpeen vaatiessa pyytää selvitys edellä mainittujen kriteerien paikkansapitävyydestä. 18 vuotta täyttänyt henkilö, joka ei enää ole oppivelvollinen, mutta opiskelee perusopetuksessa, saa itse valita, osallistuuko hän uskonnon vai elämäkatsomustiedon opetukseen. (Opetushallitus 2016.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 136–140, 250–255) eritellään tarkemmat sisältökuvaukset evankelisluterilaisen, ortodoksisen, katolisen, juutalaisen sekä Islamin uskonnon opetuksen osalta. Kaikkien uskontojen opetukselliset sisällöt koostuvat kuitenkin samoista osa-alueista, joiden tarkoitus on käsitellä oppilaiden omia uskontosuhteita, tutustuttaa heidän muihin kulttuureihin sekä syventää tietämystä muun muassa kunkin uskonnon välittämästä ihmiskäsityksestä ja arvomaailmasta. Elämäkatsomustiedon opetuksen sisältöjä ovat esimerkiksi hyvää elämää, eri elämäntapoja, toimivaa vuorovaikutusta ja luontoa koskevat asiat (POPS 2014, 140, 254–255).

### 3 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

Suomessa kodin ja koulun vuorovaikutuksesta käytetään yleisesti nimitystä kodin ja koulun yhteistyö (Metso 2004, 26). Suomen kielen sanakirjan mukaan yhteistyö on kahden tai useamman henkilön tai tahon toimintaa jonkin päämäärän saavuttamiseksi (Nurmi 2004, 1311). Englannin kielessä suomen kielen yhteistyö-sanalle löytyy useampi vastine, esimerkiksi cooperation ja collaboration. Hirston (2001, 40) mukaan monien vastineiden vuoksi on tärkeää ottaa kantaa siihen, mitä kulloinkin yhteistyön käsitteellä halutaan tarkoittaa. Kun määritellään yhteistyö tarkoituksen perusteella ”cooperation” voi viitata joko toimintojen rinnastamiseen, päällekkäisten toimintojen integroimiseen tai vastuiden ja resurssien integroimiseen uuden kokonaisuuden luomiseksi. ”Collaboration” tarkoittaa puolestaan kommunikaation edistämistä. (Taylor & Adelman 2000.)

Suomessa kodin ja koulun yhteistyö -termiä on käytetty kuvamaan kaikenlaista yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä niin koulutuspolitiikan, opetussuunnitelman, koulun arjen kuin tutkimuksenkin tasoilla. Se on kuvastanut yhteistyölle asetettuja koulutuspoliittisia tavoitteita ja odotuksia. Kodin ja koulun yhteistyöllä on myös viitattu luottamuksellisten ja hyvien suhteiden rakentamiseen koulun henkilökunnan ja vanhempien välille tarkoituksena luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvuille. (Metso 2004, 26–27.) Kodin ja koulun yhteistyö on käsitteenä tuttu sekä vanhemmille että opettajille ja näkyy koulun arjessa, niin opetussuunnitelmissa kuin kotiin lähtevissä tiedotteissa. (Metso 2004, 117.)

Koulukeskusteluissa kodin ja koulun yhteistyö on sisällytetty laajempaan käsitteeseen kouluyhteistyö, jolla viitataan koulun sisäiseen tai organisaatioiden väliseen tiedonvaihtoon (Metso 2004, 26–27). Kouluhallitus (1977) määrittelee kouluyhteistyön tarkoittavan opettajien, oppilaiden ja oppilaiden vanhempien keskinäisen tiedonvälityksen ja yhteistoiminnan järjestelyä.

Virallisessa koulutuspoliittisessa puheessa vanhempien ja koulun välistä suhdetta on kuvattu kodin ja koulun yhteistyöksi, kumppanuudeksi ja 1990-luvun lopulla asiakkuudeksi (Metso 2004, 26–27). Metso (2004, 27) näkee kodin ja koulun yhteistyön ja kumppanuuden rinnakkaisina termeinä erilaisista painotuksista huolimatta. Englanninkielisessä koulukeskustelussa on käytetty termiä kumppanuus ”partnership” kuvamaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Suomessakin puhutaan toisinaan kodin ja koulun vuorovaikutuksesta kumppanuutena.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö voidaan jakaa kolmeen yhteistyömuotoon: yhteydenpito, yhteistyö ja yhteistoiminta. Vaatimattomimpana muodoista pidetään yhteydenpitoa, joka tarkoittaa käytännössä koulun olevan kotiin yhteydessä vain silloin, kun siihen on erityinen tarve. Valitettavan usein kyseessä on jotain epämiellyttävää tai kodin ja koulun suhteen myönteisen kehittymisen kannalta kielteistä. (Vuorinen 2000, 21–22.) Yhteydenpidossa opettajan tulee ottaa huomioon erilaiset perheet ja heidän tarpeensa yhteydenpitoon, sillä perheiden välillä yhteydenpidon tarve on hyvin vaihteleva. Opettajan on tärkeää sopia vanhempien kanssa etukäteen, mikä yhteydenpitoväline on heille juuri paras vaihtoehto. Joskus asiat voidaan hoitaa puhelimitse, kun taas toiset vanhemmat voivat haluta käsitellä saman asian kasvotusten. (Kinnunen & Viitala 2008, 6–14.)

Yhteistyöstä puhutaan silloin kun opettajat ja vanhemmat voivat tehdä jotain yhdessä. Yhteistyön muotoja löytävät helposti aktiiviset vanhemmat ja opettajat. Yhteistoiminta on puolestaan kodin ja koulun välisen yhteistyön vaativin taso, jolla tarkoitetaan yhteisten tavoitteiden asettamista ja niitä tukevien toimintamuotojen käyttämistä. (Vuorinen 2000, 21–22.)

Yhteistyötä voi tehdä sekä yhteisö- että yksilötasolla. Yhteisötasolla tarkoitetaan esimerkiksi vanhempainiltoja, retkiä ja juhlia. Yksilötasolla puolestaan viitataan opettajan ja yksittäisen oppilaan vanhemman väliseen yhteistyöhön. Yhteistyötasoista voidaan myös puhua erikseen kunnan-, koulun- ja luokan tasolla sekä oppilastason välisestä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Kunnan tasolla yhteistyö on koulun toiminnan ja yhteistyön mahdollistamista. Kunta muun muassa päättää opetuksenjärjestämisen peruslinjauksista. Vanhemmilla on mahdollisuus olla vaikuttamassa opetusta ja kasvatusta koskevissa kysymyksissä esimerkiksi vanhempainyhdistyksissä, jotka ovat tärkeitä yhteistyökumppaneita kunnan opetustoiminnan näkökulmasta. (Opetushallitus 2007, 13.)

Koulun tasolla yhteistyöstä puhutaan silloin kun vanhemmilla on mahdollisuus ottaa kantaa koulun opetussuunnitelmaan ja muihin koulun toimintakulttuuriin kuuluviin asiakirjoihin. Parhaimmillaan sen katsotaan olevan yhdessä tapahtuvaa koulun toiminnan kehittämistä. Luokan tasolla yhteistyö tutustuttaa luokan vanhemmat opettajaan ja toisiin vanhempiin ja oppilaisiin, jolla vahvistetaan luokan yhteisöllisyyttä ja luokan sosiaalisia suhteita. Oppilaantasolla yhteistyöstä puolestaan on kyse oppilaan koulunkäynnin tukemisesta, jolla voidaan mahdollistaa oppimiseen ja kasvuun liittyvien ongelmien varhaisen tunnistamisen ja -tuen. (Opetushallitus 2007, 13–14.)

Toimivalla kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on todettu olevan monia positiivisia vaikutuksia muun muassa oppilaan koulumenestykseen, kotitehtävien tekemiseen ja yleiseen asennoitumiseen koulua kohtaan (Beveridge 2005, 61; ks. myös Opetushallitus 2007, 3; Opetushallitus 2010, 3.) Yhteistyön on katsottu myös ehkäisevän ongelmien syntymistä ja helpottavan niiden ratkaisemista (Opetushallitus 2007, 3).

### 3.1 Yhteistyötä monella taholla

Kodin ja koulun yhteistyö vaatii aktiivista suunnittelua, kehittelyä ja arviointia, sekä sen toteutumiseen tarvitaan monen tahon osallistumista. Suomessa opetuksen järjestäjän, yleensä koulun tai kuntaryhmän tehtävänä on vastata yhteistyön yleisistä linjauksista, tarpeellisista voimavaroista ja paikallisen tason arvioinnista. Opetuksen järjestäjä myös vastaa opetussuunnitelmasta, jota osa kodin ja koulun yhteistyö on. Heidän tehtävänä on muun muassa myös suunnitella, arvioida, seurata ja ohjata kodin ja koulun yhteistyön toteutumista, sekä huolehtia siitä, että yhteistyö on huomioitu opettajan ja koulun muun henkilöstön työtehtävissä. (Opetushallitus 2007,14.)

Opetuksen järjestäjän lisäksi koululla, vanhemmilla ja opettajilla on omat roolinsa kodin ja koulun yhteistyön toteutumisessa. Rehtorin tehtävänä on varmistaa, että koulun henkilökunnalla on tietoa ja taitoja kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamiseen, kun taas koulun henkilöstön tulee tuntea yhteistyön säädökset ja koulun yhteiset linjaukset. Vanhempien tulee perusopetuslain (628/1998, 3 §) mukaan oppilaiden huoltajina huolehtia siitä, että lapsen oppivelvollisuus tulee suoritettua. Yhteistyön menetelmät tulee huomioida oppilaat huomioon ottaen, ja heidän tulee voida osallistua itseään koskevien asioiden käsittelyyn. (Opetushallitus 2007,15–16.)

Kodin ja koulun yhteistyö on tärkeä osa opettajan työtä, sillä yhteistyöllä on mahdollisuus tukea lapsen oppimista, kasvua ja kehitystä. Yhteistyö kodin ja koulun välillä nähdään merkityksellisenä lapsen kaikissa koulupolun vaiheissa. Se muodostaa jatkumon varhaiskasvatuksesta esiopetuksen kautta perusopetukseen ja jatkuu lukio- ja ammatillisessa koulutuksessa kodin ja oppilaitoksen yhteistyönä. Opettaja ja oppilaiden vanhemmat nähdään myös puolin ja toisin toistensa voimavaroina yhteistyössä. (Kuuskoski 2001, 5; Opetushallitus 2010, 3.). Yhteistyö lisää opettajan oppilastuntemusta sekä auttaa opettajaa tuntien suunnittelussa ja toteutuksessa. Vanhemmille yhteistyö antaa puolestaan tietoa lapsen oppimisesta ja kasvusta. (Opetushallitus 2007, 3.)

Kodin ja koulun yhteistyötä voidaan tarkastella Bouakazin (2007, 134–140) tutkimuksessa esiin nousseen jaottelun mukaan: koulukeskeinen ja kotikeskeinen yhteistyö. Kotikeskeisessä yhteistyössä opettajat näkevät vanhempien roolin olennaisena kasvatukselle ja koulunkäynnille, kun taas koulukeskeisessä yhteistyössä opettajat haluavat vanhempien olevan aktiivisesti mukana koulutyössä ja he toivovat vanhempien näyttävän kiinnostuksensa lapsensa koulunkäyntiin. Tutkimuksessa kotikeskeistä yhteistyötä pidetään tärkeämpänä kuin koulukeskeistä yhteistyötä. Opettajat näkevät vanhempien helpottavan opettajien opetustyötä, kun vanhemmat osallistuvat kasvatukseen ja koulunkäyntiin.

## 3.2 Kasvatuskumppanuus

Aikaisemmin kasvatuskumppanuus-ajattelua on esiintynyt vain varhaiskasvatuksen kentällä, mutta nykyään siihen törmää myös kodin ja koulun yhteistyöstä puhuttaessa. Niin kuin edellä mainittiin, kodin ja koulun yhteistyöstä käytetään myös toisinaan kumppanuus nimitystä. Sanotaan myös, että kodin ja koulun yhteistyö on parhaimmillaan vastavuoroista kasvatuskumppanuutta (Opetushallitus 2007, 3).

Kasvatuskumppanuudessa edellytetään molempien osapuolten osalta luottamusta, kunnioitusta ja avoimuutta. Vasalammen (2008, 36) tutkimuksessa luottamus, kunnioitus ja avoimuus nostetaan keskeisiksi elementeiksi kasvatuskumppanuudessa. Tutkimuksessa luottamus esimerkiksi nähtiin siinä, että vanhemmat pystyvät keskustelemaan opettajan kanssa luottamuksellisesti ja avoimesti kasvatuksellisista ja oppimiseen liittyvistä asioista.

Kumppanuusajattelun mukaan vanhemmilla sekä ammatti-ihmisillä on olennaista tietoa lapsesta ja kumppanuuden tulee perustua molemminpuoliseen kunnioitukseen. Vanhemmilla ja ammatti-ihmisillä katsotaan olevan myös yhteisiä tavoitteita lapsen kasvatuksessa. (Karila 2006, 93.) Kumppanuusajattelulla edellytetään vanhempien ja henkilöstön yhteisymmärrystä kasvatuksen tavoitteista ja prosesseista. Vanhemmat ja henkilöstö välittävät avoimesti viestejä toisilleen, tekevät yhdessä päätöksiä sekä muodostavat yhteisen asiantuntijuuden. (Kyllönen 2008, 44.) Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että ensisijainen kasvatustavoite lapsesta on huoltajilla. Koulun tulee kuitenkin tukea kotien kasvatustehtävää, vastata oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta kouluyhteisön jäsenenä (POPS 2014, 35.)

Varhaisen yhteistyön aloittaminen katsotaan merkityksellisenä kumppanuuden saavuttamiseksi. Launosen, Pohjolan ja Holman (2004, 97) mukaan toimivan yhteistyön perusta luodaan jo ensimmäiseltä luokalta asti, sillä vanhemmat haluavat tietää koulun toiminnasta. He kutsuvat kodin ja koulun yhteistyötä neuvotteluprosessiksi, jossa vanhempia ikään kuin houkutellessaan mukaan oivaltamaan yhteistyön merkitystä.

Vasalammen (2008, 35–40) mukaan kasvatuskumppanuus nousee erityisen mielenkiintoiseksi sen kompleksisuuden vuoksi, sillä vanhemmilla ja opettajilla on omat kantansa ja näkemyksensä siitä sekä sen toimivuudesta. Kulttuurissamme vallitsee tietynlaiset kasvatuskäsitykset, jotka kehystävät julkisten kasvatustieteiden ja perheen lasta, lapsuutta ja kasvatusta koskevia ajattelutapoja ja käytäntöjä. Sekä kasvatuksen ammattilaisten että vanhempien keskuudessa on monenlaisia käsityksiä kasvatuksesta, mikä johtuu usein erilaisista arvoista ja erilaisesta elämänhistoriasta. Keskeiset käsitykset kasvatuskumppanuuden kannalta liittyvät muun muassa

kasvatukseen, hyvän kasvatuksen menetelmiin, kasvatuksen arvopäämääriin, hyvään lapsuuteen, vanhemmuuteen ja perheen tehtäviin. (Karila 2006, 95.)

Karila (2006) on tutkinut kasvatuskumppanuutta puolestaan vanhempien ja päivähoiton ammattilaisten välillä, jossa kumppanuusajattelua on esiintynyt kauemmin. Hän näkee Vasalammen (2008) tavoin kumppanuudessa haasteena juuri sen, että vanhemmilla ja henkilöstöllä on erilaista tietoa lapsesta sekä erilaiset näkemykset. Alasuutarin (2003, 167) mukaan vanhempien näkemys yhteistyön lähtökohdasta rakentuu siitä, miten yhteiskunnalliset kasvattajat suhtautuvat vanhemman näkemyksiin. Yhteiskunnallisten kasvattajien kohtaamisissa vanhemmille on muun muassa tärkeää, millaisen aseman heidän käsityksensä lapsen koulunkäynnistä ja tämän vaikeuksista saa. Yhteiskunnallisilla kasvattajilla viitataan opettajiin ja päiväkodin henkilökuntaan. Vanhemmat kokevat olevansa keskustelijoina usein eriarvoisessa asemassa yhteiskunnallisiin kasvattajiin nähden, sillä heillä ei ole heidän mukaansa yhtä päteviä tietoja määritellä lasta käsittelevää asiaa kuin yhteiskunnallisilla kasvattajilla, vaan he ovat neuvottavia ja opastettavia. Vanhemmat kuitenkin arvostavat opettajien ja päiväkodin henkilökunnan työtä ja kokevat nämä kasvattajat lapselle tärkeiksi aikuisiksi, samoin kuin kasvatusinstituutiot lapselle merkittäviksi elämän ja toiminnan alueiksi. (Alasuutari 2003,164–167.)

### *3.3 Maahanmuuttajakodin ja koulun yhteistyö*

Koululla on merkittävä rooli maahanmuuttajaperheen elämässä, sillä koulun kautta perheet voivat saada tietoa suomalaisesta kasvatuskulttuurista. Monet maahanmuuttajavanhemmat kaipaavat ohjausta, tietoa ja tukea heille uudessa suomalaisessa kulttuurissa ja yhteiskunnassa. Maahanmuutto itsessään on suuri muutos, joka voi vaikuttaa moneen asiaan. Maahanmuuttajavanhemmat voivat kokea vanhemmuuden haasteellisena uudessa suomalaisessa ympäristössä, sillä se voi olla hyvin erilainen kuin vanhempien oma kasvuympäristö aikoinaan. Lisäksi apua ja tukea ei välttämättä ole niin paljon saatavilla kuin kotimaassa, jossa luultavasti vanhempien ympärillä oli sukulaisia, ystäviä ja tuttavien auttamassa lasten kasvatuksessa. (Opetushallitus 2010, 4–8.)

Kodin ja koulun yhteistyön kautta maahanmuuttajavanhempia voidaan tukea niin, että he voivat toimia uudessa ympäristössä vastuullisina vanhempina ja tukea lasten kehitystä ja kasvua. Maahanmuuttajakodin ja koulun välisessä yhteistyössä vanhemmat tutustutetaan suomalaiseen koulutusjärjestelmään, koulun toiminta-ajatukseen, opetussuunnitelmaan, arviointiin, oppilashuoltoon sekä opetusmenetelmiin. Yhteistyössä otetaan huomioon perheen kulttuuritausta ja kokemukset kotimaansa koulutusjärjestelmästä. (Opetushallitus 2010, 4.) Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 86) mukaan opetuksessa tulee myös hyödyntää oppilaiden sekä heidän

huoltajiensa tietämystä omien kieli- ja kulttuurialueidensa erityispiirteistä, kuten kielestä, luonnosta, elämäntavoista ja historiasta.

Talib (2002, 126) huomauttaa, että useimmiten käsitellään niitä asenteita, joita valtaväestöllä on maahanmuuttajia kohtaan, mutta tärkeää olisi ottaa huomioon myös maahanmuuttajien ennakkoluulot ja ajatukset esimerkiksi suomalaisista ja suomalaisesta koulujärjestelmästä. Siksi vanhempien tapaaminen nousee tärkeään asemaan myös virheellisten mielikuvien korjaajana sekä yhteisen vuorovaikutuksen ja luottamuksen rakentajana. Jos vanhemmat arvostavat ja luottavat kouluun, myös maahanmuuttajaoppilaiden motivaatio koulunkäyntiä kohtaan lisääntyy. Toimivan yhteistyön saavuttaminen ei aina ole helppoa, mutta sitä voi edesauttaa hyvällä tiedonkululla muun muassa opettajan omista toimintakäytännöistä, koulun oppimistavoitteista sekä keinoista tukea oppilasta hänen koulutyössään. (Talib 2002, 126–127.)

Opettajan olisi toisaalta hyvä olla tietoinen myös vanhempien odotuksista lastaan kohtaan, kotona käytetystä kielestä sekä siellä vallitsevista arvoista ja normeista. Ensiarvoisen tärkeää näissä kodin ja koulun välisissä vuorovaikutustilanteissa on huolehtia siitä, että yhteinen puhekieli löydetään esimerkiksi tulkkien avulla. Keskustelun ei myöskään voi odottaa noudattavan tietynlaista, samaa kaavaa, sillä erilaiset kulttuuripiirteet tuovat siihen omat vivahteensa. Kyseessä on aina opettajan ja huoltajan välinen, lapsen kasvatusta ja koulukäyntiä koskeva tasavertainen kumppanuus. (Talib 2002, 126–127.)

Ekebomin, Helinin ja Tuluston (2000, 127) mukaan maahanmuuttajaoppilaan vastaanottamisessa oleellisinta on, että koulu ja opettaja selvittävät oppilaan kouluhistorian, eli mitä ja missä hän on opiskellut, tulkkia tai oman äidinkielen opettajaa apunaan hyödyntäen. Neuvotteluun on syytä varautua huolella, ja useampikin neuvottelukerta perheen ja mahdollisesti edellisen opettajan kanssa voi olla tarpeellinen. Tämän pohjalta oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opinto-ohjelma, joka pitää sisällään tavoitteet, tarvittavat tukitoimet ja yhteistyötahot. Lisäksi maahanmuuttajaperheeltä kannattaa ottaa selvää heidän maahantulohistoriastaan ja menneisyydestään sekä ruokavaliosta ja uskontoon ja kulttuuriin liittyvistä erityisistä tavoista. On syytä kuitenkin muistaa, että jokainen on yksilö ja perheet ovat erilaisia.

Maahanmuuttajakodin ja koulun yhteistyö edellyttää vastavuoroisuutta, joka on kaiken toimivan vuorovaikutuksen pohjalla. Opettajan tulee olla valmis kohtaamaan eri kulttuuritaustoista tulevat perheet suvaitsevasti ja avoimesti. Koulun tehtävänä on osaltaan helpottaa maahanmuuttajaoppilaan sopeutumista suomalaiseen kulttuuriin oppilaan omaa kulttuuria unohtamatta. (Talib 2002, 24–27.)



### 3.4 Aikaisempia tutkimuksia

Maahanmuuttajaperheiden ja koulun välistä yhteistyötä on tutkittu Suomessa toistaiseksi melko vähän, kun taas kansainvälistä tutkimusta on saatavilla enemmän. Tässä luvussa esittelemme joitakin tutkimuksia, jotka näemme mielenkiintoisiksi oman tutkielmamme kannalta tai jotka muuten liittyvät olennaisesti tutkimaamme aiheeseen, koulun ja maahanmuuttajakodin yhteistyöhön. Merkillepantavaa näissä tutkimuksissa on mielestämme etenkin se, miten erilaisia näkökulmia yksilöillä on yhteistyön toimivuudesta, vaikka haasteista puhuttaessa esiin nousevatkin melko samantapaiset teemat.

Virran, Räsäsen ja Tuitun (2011) tutkimus sekä Hirvensalon (2013) Turun yliopistoon tekemä pro gradu -tutkielma käsittelevät maahanmuuttajakotien ja koulun välistä yhteistyötä. Virran, Räsäsen ja Tuitun tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksissa ilmenee melko suurta hajontaa, sillä oppilaiden perheiden tapaamista ei yleensä koeta stressaavana eikä yhteistyössä useinkaan tule eteen arvomaailmaa koskevia ristiriitoja. Pidempään opetustyötä tehneet vastaajat kuitenkin kokevat maahanmuuttajataustaisen oppilaan perheen kanssa tehdyn yhteistyön kaikkein hankalimpana. Tutkimuksessa maahanmuuttajakodin ja koulun yhteistyön merkittävimpinä ongelmina nähdään kielivaikeudet, kulttuurien ja arvojen väliset eroavaisuudet sekä vanhempien haluttomuus yhteistyöhön. Myös Hirvensalon pro gradu -tutkielmassa yhteisen kielen puute ja kulttuurierot nähdään koulun ja maahanmuuttajakodin yhteistyössä haastavina piirteinä (ks. myös Soilamo 2008).

Yhteisen kielen puute näyttää olevan yhdistävä tekijä useissa muissakin tutkimuksissa, joissa käsitellään maahanmuuttajakodin ja koulun välistä yhteistyötä. Lisäksi kulttuuriset erot nähdään haasteena kodin ja koulun yhteistyölle. (Ks. Bouakaz 2007; Denessen, Bakker, & Gierveld 2007; Warsame 2010.) Esimerkiksi Bouakazin (2007, 144) pohjoismaalaisessa tutkimuksessa opettajat mieltävät kielivaikeudet suurimmaksi syyksi vanhempien osallistumattomuudelle kodin ja koulun yhteistyöhön. Guon (2006, 80) kanadalaistutkimuksen mukaan opettajat puolestaan saattavat tulkita vanhempien epäaktiivisuuden kiinnostuksen puutteena lasten koulunkäyntiä kohtaan, vaikka taustalla todellisuudessa vaikuttaa esimerkiksi huono kielitaito. Kieli ei tosin Suomessa ole niin suuri haaste kuin monissa muissa maissa, sillä Suomessa kouluilla on mahdollisuus käyttää tulkkeja. Sen lisäksi maahanmuuttajaoppilaille on oikeus saada oman äidinkielen opetusta, jota on vain harvoissa maissa saatavilla julkisin varoin kustannettuna koulun puitteissa. (Säävälä 2012, 80–81.)

Säävälä (2012) on selvittänyt tutkimuksessaan koulun henkilökunnan ja maahanmuuttajavanhempien näkemyksiä kodin ja koulun yhteistyöstä maahanmuuttajaperheiden kanssa. Tutkimuksen mukaan koulun henkilökunta kokee tulkkien käytön ensisijaisesti työtään

helpottavaksi tekijäksi, joka tosin vaatii opettelua. Myös vanhempien näkökulmasta katsottuna tulkit ovat hyvä apu yhteistyön toteuttamiseen. Tutkimuksessa on kartoitettu lisäksi koulun henkilökunnan ja maahanmuuttajavanhempien käsityksiä ulkomaalaistaustaisten lasten ja nuorten hyvinvointiriskeistä ja -voimavaroista. Tutkimus on toteutettu osana Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen ja Väestöliiton tutkimuskonsortiota ETNOKIDS - Lasten terveys- ja hyvinvointierot Suomessa: Etninen tausta, sosiaaliset kasvu ympäristöt ja elintavat.

Ahonen (2001) ja Kauppila (2012) sivuavat myös tutkielmamme aihetta. Ahonen on tehnyt yhteistyössä Lausteen koulun ja Lounais-Suomen Mielenterveysseuran kanssa syksyllä 2000 selvityksen koulun opettajien maahanmuuttajatyöhön liittyvistä kokemuksista ja kehittämisideoista. Selvityksen mukaan opettajat muun muassa näkevät oman kulttuurituntemuksensa ja kokemuksensa yhteistyöstä maahanmuuttajavanhempien kanssa toteutettua yhteistyötä helpottavina tekijöinä. Kauppila on puolestaan selvittänyt omassa tutkimuksessaan sekä opettajilta että maahanmuuttajataustaisilta vanhemmilta, millaista keskinäinen yhteistyö on. Hänen tutkimuksensa keskeisin tulos on, että sekä opettajat että vanhemmat ovat halukkaita syventämään keskinäistä yhteistyötä, ja vanhemmat ovat hyvin innokkaita osallistumaan aktiivisemmin erilaisten yhteisten tapahtumien järjestämiseen.

Myös Ladgy ja Peterson (2008; vrt. Levine-Rasky 2009) tulevat tutkimuksessaan maahanmuuttajavanhempien osallisuuden lisäämisen keinoista siihen tulokseen, että useat vanhemmista ovat kiinnostuneita osallistumaan aiempaa enemmän lastensa koulunkäyntiin, tekemällä esimerkiksi epämuodollista vapaaehtoistyötä koulussa. Tässäkin tutkimuksessa todetaan kielen olevan yhä merkittävimpiä esteitä koulun ja maahanmuuttajakodin välisen yhteistyön kehitykselle, ja että koulujen tulisi kyetä toimimaan enemmän perheiden omalla äidinkielellä.

Vanhempien oma koulutustausta nähdään vaikuttavana tekijänä vanhempien ja opettajan välisen toimivan yhteistyön syntymisessä, sillä useat vanhemmat mieltävät ja määrittelevät koulua omia kokemuksiaan peilaten (Säävälä 2013, 118). Warsamen (2010) tutkimustulokset osoittavat, että maahanmuuttajavanhemmista etenkin vähän koulutetut somalialaisvanhemmat näkevätkin suomalaisen koulun ja yhteistyön negatiivisemmin kuin hyvin koulutetut vanhemmat. Muurin (2014, 183–184) tutkimuksen mukaan erityisesti äidin korkealla koulutustasolla katsotaan olevan yhteys maahanmuuttajaoppilaan koulumenestykseen. Oppilaat ovat menestyneet sitä paremmin kaikissa kielitaitoa mittaavissa mittareissa, mitä korkeammin koulutettu oppilaan äiti on. Korkeasti koulutetuilla vanhemmilla nähdään lisäksi olevan enemmän mahdollisuuksia tukea lastensa koulunkäyntiä esimerkiksi auttamalla kotitehtävissä. Lisäksi he saattavat myös vaatia parempia oppimistuloksia lapsiltaan kuin kouluttamattomat vanhemmat.

Yhdysvaltojen kouluihin kohdistuvat tutkimukset osoittavat kouluissa olevan joitakin esteitä, jotka rajoittavat vähemmistövanhempien, kuten alhaisemmassa sosioekonomisessa asemassa tai eri etnisen ja kulttuurisen alkuperän omaavan vanhemman osallistumista lasten koulunkäyntiin (Ks. Kim 2009). Myös Turneyn ja Kaon (2009) tutkimuksen mukaan vähemmistövanhemmat ilmoittavat enemmän esteitä osallistumiselle kuin syntyperältään amerikkalaiset vanhemmat. Tutkimuksessa maahanmuuttajavanhempien keskuudessa Yhdysvalloissa vietetty aika ja englannin kielen taito liittyivät myönteisesti osallisuuteen, mutta nämä yhteydet eroavat toisistaan syntyperän mukaan. Myös Lin (2006) tutkimuksessa kiinalaisten maahanmuuttajavanhempien näkemyksistä koulun kanssa tehdystä yhteistyöstä käy ilmi, että maahanmuuttajavanhempien osallisuus etenkin koulun vapaaehtoisessa toiminnassa sekä kommunikointi opettajien kanssa on muita vähäisempää.

Englantilaisessa Crozierin, Daviesin ja Gierveldin (2007) tutkimuksessa bangladeshilais- ja pakistanilaislähtöiset vanhemmat koetaan kouluissa vaikeasti lähestyttävänä, kun todellisuudessa nämä vanhemmat ovat hyvin tietämättömiä lastensa koulunkäynnistä ja kaipaavat lisää tietoa koulun asioista sekä ylipäättään paikallisesta koulukulttuurista. Lisäksi vanhemmat ovat sitä mieltä, että koulun tehtävä on olla heihin yhteydessä, ei niinkään toisin päin, mitä tutkijat selittävät vanhempien osoittamalla luottamuksella ja kunnioituksella maan koulujärjestelmää kohtaan.

Myös muualla on havaittu, että joskus koulut ja vanhemmat käsittävät kodin ja koulun yhteistyön enemmän yksisuuntaisena koulun asioista tiedottamisena, kuin kahden osapuolen välisenä tasa-arvoisena vuorovaikutuksena ja avoimena keskusteluna, jollaisena se kuitenkin voisi motivoida vanhempia osallistumaan enemmän koulun toimintaan. (Jindal-Snape, Roberts & Venditozzi 2012, 92–95.) Kimin (2009; ks. myös Guo 2006) mukaan lisääntynyt ymmärrys vähemmistövanhempien osallistumisen luonteesta lastensa koulunkäyntiin johtaakin yhteistyökykyisempään toimintaan kodin ja koulun välillä ja siten varmistetaan vanhempien osallistumiselle pitkäaikainen menestys. Yhteistyön sujuvuus maahanmuuttajaperheen ja koulun välillä on kuitenkin aina myös maahanmuuttajaoppilaiden etu (Guo 2006, 92).

# 4 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä maahanmuuttajavanhempien kanssa. Tutkimuskysymykset muotoutuivat ja tarkentuivat tutkimusprosessin aikana. Aineiston sisällönanalyysin tuloksena päätutkimuskysymyksemme alle muodostui kaksi alakysymystä, jotka pureutuvat luokanopettajien kokemien kieli- ja kulttuurierojen vaikutuksiin maahanmuuttajavanhempien kanssa tehdyssä yhteistyössä sekä luokanopettajien toimintatapoihin kieli- ja kulttuurierojen tuomien haasteiden ylittämiseksi.

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteistyöstä maahanmuuttajavanhempien kanssa?
  - a. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on kieli- ja kulttuurierojen vaikutuksesta maahanmuuttajavanhempien kanssa tehtyyn yhteistyöhön?
  - b. Millaisten toimintatapojen avulla luokanopettajat ovat pyrkineet ylittämään kieli- ja kulttuurieroista aiheutuvia haasteita?

# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 5.1 Metodologiset lähtökohdat

Tutkielmamme lähestymistapa on laadullinen eli kvalitatiivinen ja sen metodologiset lähtökohdat ovat fenomenologiassa, sillä sen päämääränä on tutkittavien ilmiöiden ymmärtäminen sekä pyrkimys nähdä maailma sellaisena, kuin tutkittavat sen näkevät. Laadullinen tutkimus poikkeaa määrällisestä lähestymistavasta tieteellisen tradition ja sen taustalla olevan filosofisen tradition perusteella. Tieteellisten traditioiden ilmentyminä tunnetaan positivistinen tutkimusote, joka korostaa lainalaisuuksia ja säännönmukaisuuksia, sekä fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote, joka pyrkii saamaan ilmiöistä ymmärrettäviä. Näistä jälkimmäinen kuuluu kvalitatiivisen tutkimuksen traditioihin ja sen näkemys kuvaa myös meidän tutkielmamme tutkimuksellisia tavoitteita. Kvalitatiivisen tutkimuksen tradition taustalla vaikuttaa filosofinen traditio, jonka juuret juontuvat klassiseen ajattelijaan Aristoteleeseen. (Hirsjärvi & Hurme 1980, 13–15.)

Metodologian käsite on lähtöisin kreikan kielen sanoista *methodos* (polku) sekä *logos* (yhteen kerätty). Metodologisella tarkastelulla kuvataan jonkin tutkimuksen menetelmällistä etenemistä eli nimensä mukaisesti yhteen kerättyjä polkuja. Jokaisella tutkimuksella on omanlainen menetelmällinen etenemisensä, mutta kaikilla tutkimuksilla on yhteinen tavoite – synnyttää uutta tietoa. (Varto 2011, 16–18.) Seuraavissa luvuissa tulemme esittelemään tutkielmamme metodologiaa, joka lähtee laadullisesta tutkimuksen määrittelystä ja syventyy tutkimuksemme taustalla vaikuttavaan fenomenologiseen tutkimustraditioon.

### 5.1.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme on menetelmältään kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimus voidaan yksinkertaisimmillaan määritellä tutkittavan aineiston piirteiden ja muodon ei-numeraaliseksi kuvaukseksi (Eskola & Suoranta 1998, 13). Sen avulla voidaan tutkia ja ymmärtää jotakin ilmiötä syvällisesti sekä tarjota tietoa tietystä näkökulmasta, kuten tässä tutkielmassa luokanopettajien kertomana (Lehikoinen 2002, 12).

Laadullista tutkimusta tehdessä ollaan useimmiten kiinnostuneita ihmisestä ja ihmisen maailmasta. Yhdessä nämä kaksi edellä mainittua muodostavat elämismaailman, josta käsin ihmistä

voidaan yleisimmin tarkastella. Elämismaailma on merkitysten kokonaisuus; alati muutoksessa oleva inhimillinen kokemustodellisuus, joka sisältää ihmistutkimuksen yleiset kiinnostuksen kohteet eli yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden sekä muut ihmisten väliset suhteet. Näin ollen laadullinen tutkimus lähtee liikkeelle siitä näkökulmasta, että koko olemassa oleva todellisuutemme muodostuu merkityksistä, joita ihmiset aikojen saatossa antavat erilaisille tapahtumille ja ilmiöille. Ihmisiä ja merkityksiä ei voida tutkia määrinä, vaan ainoastaan laatuina, muuten niiden sisältö kadotetaan. (Varto 2005, 13–14, 28.)

Siinä missä luonnollinen maailma koostuu luonnontapahtumista, elämismaailmaa koostuu siis merkityksistä. Kumpikin maailma on yhtä lailla olemassa, mutta niitä tarkastellaan eri näkökulmista. Elämismaailma syntyy kokemuksellisella tasolla, ja myös pro gradu -tutkimuksessamme tarkastellaan elämismaailmaa ihmisten kokemuksista käsin. (Varto 2005, 29–30.)

Kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämismaailmassa, joten olemme itsekkin osa merkitysyhteyttä, jota tutkimme. Tämä voidaan nähdä myös edellytyksenä sille, että laadullista tutkimusta voi ylipäänsä tehdä, sillä laatuja ymmärtäminen on mahdollista vain sellaisessa kontekstissa, jossa niillä on merkitys. Oma tutkimuskysymystemme ymmärrys vaikuttaa ratkaisevalla tavalla tutkimukseemme, sillä ihminen ei voi päästä elämismaailman ulkopuolelle. Samassa maailmassa ollessaan tutkija ja tutkittava ovat molemmat kietoutuneet pääasiassa samoihin, mutta myös erilaisiin merkityskokonaisuuksiin, joiden pohjalta he ymmärtävät maailmaa. Jokaisella ihmisellä on jonkinlainen kokonaiskäsitelmä maailmasta. Tämä kokonaiskäsitelmä vaikuttaa sekä meidän tutkijoiden ennako-oletuksissa että tutkittavan tutkimuksen kohteiksi tulevista toiminnoista, sillä se on laajin merkitysyhteys, jossa tullaan ymmärretyksi. (Varto 2005, 34–35.)

### 5.1.2 Fenomenologia

Fenomenologian merkittäviksi kansainvälisiksi tutkijoiksi nimetään ainakin Edmund Husserl ja Martin Heidegger, joista viimeksi mainittu toimi Husserlin avustajana 1900-luvun alkupuolella ja jatkoi myöhemmin hänen työtään fenomenologisen tutkimussuuntauksen parissa. Husserl näki fenomenologian kuvaavan ilmiöitä sellaisina, joina ne ilmenevät kokemuksissa ja tietoisuudessa. Hänelle fenomenologia merkitsi ennen kaikkea niiden olemusten tarkkailua, jotka tekevät asioista tietynlaisia. Heidegger taas vei fenomenologiaa lähemmäs hermeneuttis-fenomenologista filosofiaa ja hänen erontekonsa suhteessa Husserliin oli, että fenomenologinen ilmiöiden kuvaus perustuisi enemmän praktisempaan, hermeneuttiseen tulkintojen tekemiseen, kuin tietoisuuteen nojaavaan reflektioon. (Kupiainen 2005, 38–39; ks. myös Heidegger 2002; Habermas 1987.)

Varto (2005, 134) määrittelee fenomenologian filosofiseksi lähestymistavaksi, jossa painottuu ihmisen tietämisen yhdistyminen ihmisen elämismaailmaan ja sen ilmiöihin. Fenomenologisella tutkimuksellamme pyrimme saamaan kuvan tutkittavasta ilmiöstä eletyn kokemuksen ja niille annettujen merkitysten avulla. Tutkimuksen tavoitteena on siten paljastaa olennaisia ja pysyviä rakenteita tai kokemusten keskeisiä merkityksiä. Kokemukset ilmiöstä näkyvät sekä tietoisuutena että ulkoisena esiintymisenä, jolloin ilmiön kuvaus pohjautuu muistiin, merkityksiin ja mielikuviin. Fenomenologista tutkimusta on käytetty sosiaali- ja inhimillisissä tieteissä muun muassa sosiologian, psykologian, hoitotieteen, terveystieteiden ja opetuksen alueilla. (Creswell 1998, 51–52.)

Fenomenologiassa on pohjimmiltaan kyse ihmisyksilöiden kokemusten tutkimisesta. Tutkimuksessamme emme siis pyri selvittämään, miten yhteistyö toteutuu, vaan tarkastelemme keräämämme aineiston kautta luokanopettajien kokemuksia yhteistyöstä maahanmuuttajavanhempien kanssa. Kokemuksellisuus nähdään ihmisen maailmasuhteen perusmuotona, mikä johtaa siihen näkemykseen, että vaikka kokemuksiin sisältyy aina myös ajattelua, ei maailma ole olemassa ihmisille pelkästään käsitteellisen ajattelun kautta, vaan ensisijaisesti koettuna. Fenomenologian mukaan yksilöiden olemassaolo syntyy suhteessa maailmaan, ja vastavuoroisesti myös yksilöt itse rakentavat maailmaa. Maailmasuhdetta voidaan siten tarkastella vain yhden ihmisen näkökulmasta kerrallaan, sillä jokaisella on oma alkuperäinen maailmasuhteensa ja ulkopuolisen näkökulman ottaminen on mahdollista vain jälkiajattelun keinoin. Kokemukset syntyvät asioille annettavista merkityksistä, ja niinpä fenomenologian taustalla vaikuttaa ajatus maailmasta erilaisten sille annettujen merkitysten kenttänä, kuten jo aiemmin todettiin. (Laine 2015, 30–31.)

Maailma on fenomenologeille täynnä tulkintoja ja maailman merkityksellisyys on ihmisen ymmärryksen ehto. Kuitenkaan fenomenologian idea ei ole toistaa valmiita tulkintoja, vaan pyrkimys paljastaa maailmasuhteista jaettua kokemuksellisuutta. Jo aiemmin mainittu elämismaailma on keskeinen osa fenomenologista ajattelua. Se on kuitenkin myös hyvin haastava ulottuvuus, sillä elämismaailma on kaikkialla ihmisen ympärillä, siis liian lähellä, jotta se voitaisi määritellä puhtaasti objektiivisesti. (Kupiainen 2005, 42.)

Tutkimusprosessissamme fenomenologia on vahvasti yhteydessä hermeneutiikkaan (Tesch 1995, 68). Fenomenologinen tutkimusote pyrkii kuvamaan yksilöiden kokemuksia, kun taas hermeneuttiseen tutkimusotteeseen kuuluu kokemusten tulkitseminen (Perttula 1995, 54–55). Kun puhutaan yleisesti hermeneutiikasta, sillä tarkoitetaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkitsemisesta. Hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan tarpeen vuoksi, ja hermeneuttisen tulkinnan ytimeksi määritellään erilaiset ilmaisut ihmisten välisessä

kommunikaatiossa. Esimerkiksi tutkimushaastattelussa haastateltavan kokemuksen välittyminen on riippuvainen hänen kyvyistään ilmaista kokemuksiaan ja tutkijan kyvystä kysyä, ymmärtää ja tulkita haastateltavan ilmaisuja. (Laine 2015, 33.)

## 5.2 Aineistonkeruu

Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmän valinnan tulee olla perusteltu, joten menetelmää valitessa tulee pohtia sen soveltuvuutta tutkimusongelman ratkaisuun ja tutkijan omaksumaan tiedon intressiin eli tutkimukselliseen mielenkiintoon (Hirsjärvi & Hurme 1980, 27). Tiedon intressi tarkoittaa tapaa, jolla tutkija tutkijana asennoituu tutkimukseensa, sen aiheeseen, kohteeseen ja metodologiaan. On olemassa karkeasti jaoteltuna kaksi tapaa tässä asennoitumisessa: teoreettinen ja käytännöllinen. Teoreettinen intressi saa tutkijan etsimään tutkimuksessaan yleistettävää, teoriaan tähtäävää ainesta, kun taas käytännöllinen intressi soveltaa yksittäistapauksiin sopivaa aineistoa. (Varto 2005, 36–37.) Näistä jälkimmäinen tapa kuvaa myös omaa tutkimuksellista mielenkiintoamme. Lisäksi aineistonkeruumenetelmän valinnan perusteena joudutaan käyttämään esimerkiksi sellaisia kriteerejä kuin tehokkuus, taloudellisuus, tarkkuus ja luotettavuus (Hirsjärvi & Hurme 1980, 27).

Laadulliselle aineistolle on ominaista, että se on sisällöltään ilmaisurikasta, sisältää useita eri tasoja ja on lisäksi kompleksista, eli koostuu monesta toisiinsa vaikuttavasta osasta. Moniulotteiseksi luonnehdittava aineisto ei silti sisällä automaattisesti asioista, jotka olisivat olemassa tai tapahtuneet ilman niiden keruuta. Toisin sanoen aineisto voi kuvata epätodellisia tilanteita tai dokumentaatioita. Tämä voidaan pyrkiä estämään tarkalla tilanteiden dokumentoinnilla (vaatien usein haastattelun nauhoituksen), mikä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi haastattelumenetelmää käytettäessä ei litteroida pelkästään haastattelun kohteena olevien henkilöiden vastauksia, vaan myös sanatarkat haastattelijoiden kysymyksenasettelut kussakin tilanteessa. Näin säilyy mahdollisuus analysoida tilanteita sanatarkasti jälkikäteen. (Alasuutari 2011, 84–85.)

Toisaalta laadullisen analyysin vaiheessa aineistoa on lähes väistämättä tiivistettävä suppeampaan ja helpommin hahmotettavaan muotoon. On tärkeää pohtia, miten paljon aineiston monimuotoisuutta katoaa tässä tutkimusvaiheessa, ja kuinka se vaikuttaa itse tutkimuksen tuloksiin. Tutkijan onkin tehtävä selväksi itselleen, mitä asioita hän haluaa aineistossaan tutkia, ja mitä ei. Esimerkiksi murre- tai puhekieliset ilmaisut, epäröinti ja änkytys ovat asioita, joiden häivyttäminen pois litterointivaiheessa rajaa analyysin kohteita jo paljon. (Alasuutari 2011, 85–86.) Omassa tutkimuksessamme tarkastelun kohteena on haastateltavien vastausten sisältö esimerkiksi erilaisten



puhetapojen tai nonverbaalisen viestinnän sijaan, mikä sallii kerätyn haastatteluaineiston litteroimisen mahdollisimman luettavaan ja selkeään muotoon.

Laadullisen tutkimuksen aineistoa kerätessään tutkijan on hyväksyttävä, että on laadullisen tutkimuksen aineisto sisällöltään miten moninaista tai vajavaista tahansa, niin vain murto-osa sen tarjoamista ulottuvuuksista säilyy analyysivaiheen läpi. Laadullinen aineisto tarjoaa kuitenkin mahdollisuuksia hyvin moninaisille tutkimuksille. (Alasuutari 2011, 86.) Tutkielmassamme aineiston laatu määräytyi pitkälti metodologisen viitekehiksemme, fenomenologian perusteella. Aineistonkeruumenetelmäksemme valikoitui puolistrukturoitu teemahaastattelu, johon perehdytään tarkemmin seuraavassa luvussa.

### 5.2.1 Teemahaastattelu

Haastattelu on yksi kaikkein käytetyimmistä tiedonkeruun menetelmistä yhteiskunnan eri alueilla (Ruusuvaori & Tiittula 2005, 9). Se voidaan määritellä keskusteluksi, jolla on ennalta päätetty tarkoitus. Sekä haastatteluun että keskusteluun sisältyy kielellistä ja ei-kielellistä kommunikaatiota, joiden avulla välittyvät ajatukset, asenteet, mielipiteet ja tunteet. Lisäksi sekä keskustelussa että haastattelussa kumpikin osapuoli vaikuttaa toiseen. Haastattelu eroaa kuitenkin keskustelusta olennaisesti siinä, että haastattelun tavoitteena on informaation kerääminen, sen päämäärä ja sisältö ovat ennalta suunniteltuja ja se tapahtuu haastattelijan johdolla. (Hirsjärvi & Hurme 1980, 39–41.)

Haastattelut voidaan jakaa kysymysten muotoilun perusteella avoimiin, puolistrukturoituihin ja strukturoituihin haastatteluihin. Avoimella haastattelulla tarkoitetaan tutkimusteemojen johdattellemaa haastattelua. Puolistrukturoitu haastattelu sisältää sekä strukturoituja kysymyksiä että avoimia keskusteluteemoja, kun taas strukturoidussa haastattelussa kysymykset ja vastausvaihtoehdot ovat ennalta määrättyjä. (Järvinen & Järvinen 2004, 145).

Puolistrukturoidulle teemahaastattelulle on tyypillistä, että se kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joihin syvennytään tarkemmin haastattelun aikana. Siksi menetelmä soveltuu hyvin myös tähän tutkimukseen, jossa kiinnostuksen kohteena ovat kodin ja koulun yhteistyön eri osa-alueet. Haastattelumenetelmänä teemahaastattelu sopii käytettäväksi samoissa tilanteissa kuin strukturoimaton haastattelu. Tutkittavan aiheen ja tutkittavien määrän kannalta teemahaastattelu sopii kuitenkin paremmin juuri tähän tutkimukseen, sillä haastattelujen tavoitteena on pureutua syvällisesti tiettyihin aihealueisiin kodin ja koulu yhteistyössä. Teemahaastattelussa aihepiirit eli teema-alueet ovat jo etukäteen tiedossa, mutta yhtä tarkkaa muotoa tai järjestystä, kuin strukturoidussa haastattelussa, siinä ei ole. (Hirsjärvi & Hurme 1980, 49–52.)

Teemahaastattelua suunniteltaessa tärkeimpiä tehtäviä on haastatteluteemojen pohtiminen. Haastatteluteemat hahmottuvat tutkittavaa ilmiötä koskevaan teoriaan ja tutkimustietoon perehdyttäessä. Haastattelurunkoa tehdessä laadimme teema-alueuutelon. Tutkimuksemme teema-alueiksi muodostuivat teoriaan ja aiempaan tutkimustietoon tutustumisen tuloksena yhteydenpito, yhteistyö sekä kulttuuri- ja kielierot. Teemat ovat yksityiskohtaisempia kuin ongelmat ja suhteellisen pelkistettyjä. Näihin myös haastattelukysymykset varsinaisesti kohdistuvat ja niiden pohjalta voimme syventää keskustelua niin pitkälle kuin tutkimusintressit edellyttävät ja haastateltavan edellytykset ja kiinnostus sallivat. Lisäksi etukäteen tehty teema-alueista toimii muistilistanamme ja tarpeellisenä keskustelua ohjaavana kiintopisteenä. Yhdestä teema-alueesta voi tulla useita kysymyksiä, esimerkiksi tutkimuksemme haastattelun yhdestä teemasta "yhteydenpito" muodostuivat kysymykset: Mitä yhteydenpitovälineitä käytätte maahanmuuttajaperheiden kanssa? Kuinka usein pidätte yhteyttä heihin? Koetteko yhteydenpidon olevan molemminpuolista? (Hirsjärvi & Hurme 1980, 55–56.)

Haastattelimme tutkimukseemme kymmentä Pirkanmaan alueella työskentelevää luokanopettajaa. Haastattelupyynnöt lähetettiin kouluille sähköpostitse. Kriteerinä tutkittavien valinnalle oli aiempi kokemus yhteistyöstä maahanmuuttajavanhempien kanssa. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemus vaihteli noin vuodesta 20 vuoteen. Haastattelut järjestettiin kouluilla, joissa opettajat työskentelivät, heille sopivina ajankohtina. Aloitimme jokaisen haastattelun kysymällä luokanopettajilta ensin taustatietoja, kuten heidän työurastaan maahanmuuttajaoppilaiden parissa. Lisäksi kysyimme kaikilta opettajilta, miten he määrittelevät kodin ja koulun yhteistyön käytännöt yleisellä tasolla, ennen kun siirryimme varsinaisiin haastatteluteemoihin. Haastattelujen kesto vaihteli 17 ja 55 minuutin välillä. Jokainen haastattelu äänitettiin ja tallennettiin tietokoneelle. Tämän jälkeen aineisto litteroitiin ja tekstiä tuli yhteensä noin 60 sivua. Seuraavaksi kuvailemme luokanopettajat koodinimiä käyttäen:

H1: Miesopettaja, joka on valmistunut luokanopettajaksi vuonna 2015 ja työskennellyt ammatissa noin vuoden ajan. Hän opettaa 3-4. luokan yhdysluokkaa, jossa opiskelee kaksi maahanmuuttajataustaista oppilasta. Aikaisempaa kokemusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta on kertynyt lyhyistä sijaisuuksista.

H2: Naisopettaja, joka on toiminut luokanopettajana 22 vuotta ja opettanut siitä ajasta maahanmuuttajataustaisia oppilaita noin 16 vuotta. Haastatteluhetkellä hän opettaa 2. luokkaa, jolla opiskelee kolme maahanmuuttajataustaista oppilaista.

H3: Miesopettaja, joka on opettanut vuoden 3. luokan oppilaita ja tehnyt sitä ennen lyhyitä sijaisuuksia. Sekä nykyisellä että aiemmilla luokilla on ollut maahanmuuttajaoppilaita, joiden perheiden kanssa hän on ollut yhteistyössä.

H4: Naisopettaja, joka on työskennellyt luokanopettajana 26 vuotta, josta noin 16 vuotta myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden parissa. Suurimmillaan maahanmuuttajataustaisten määrä luokassa on ollut 75% koko luokan oppilaista. Haastatteluhetkellä nainen opettaa 5. luokkaa hyvin monikulttuurisessa koulussa.

H5: Miesopettaja, joka on opettanut päätoimisesti noin 11 vuotta. Haastatteluhetkellä hän opettaa 4. luokkaa sekä musiikkia 5. luokalle. Mies ei muista yhtäkään opettamaansa luokkaa, jolla ei olisi ollut maahanmuuttajaoppilaita.

H6: Naisopettaja, joka on opettanut 4. luokkaa syksystä 2017 alkaen. Luokan 20 oppilaasta seitsemän on maahanmuuttajataustaisia. Aiempaa työkokemusta hänellä on lyhyistä luokanopettajan sijaisuuksista sekä päiväkodeista, joissa hän on myös työskennellyt maahanmuuttajaperheiden kanssa.

H7: Naisopettaja, jolla on 32 vuoden työkokemus luokanopettajana ja noin 20 vuotta kokemusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta. Haastatteluhetkellä hän opettaa 5. luokkaa, jolla on seitsemän maahanmuuttajataustaista oppilasta.

H8: Naisopettaja, joka on työskennellyt luokanopettajana 2 vuotta peruskoulussa ja puoli vuotta esikoulussa. Hänellä on kokemusta yhteistyöstä maahanmuuttajaperheiden kanssa. Haastatteluhetkellä nainen opettaa 2. luokkaa.

H9: Naisopettaja, joka on valmistumisensa jälkeen opettanut 4 vuotta samassa koulussa, jossa kokemusta yhteistyöstä maahanmuuttajaperheiden kanssa on kertynyt paljon. Haastatteluhetkellä hän opettaa 6. luokkaa, jolla on yhteensä 25 oppilaista ja joista 11 on maahanmuuttajataustaisia.

H10: Naisopettaja, joka on valmistunut luokanopettajaksi vuonna 2010 ja työskennellyt alalla siitä lähtien. Hänellä on kokemusta maahanmuuttajaperheiden kanssa tehdystä yhteistyöstä, ja haastattelun aikaan hän opetti 2. luokkaa, jonka 25 oppilaasta 16 on maahanmuuttajataustaisia.

### 5.3 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen analyysissä aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena, joten laadimme aineiston analyysiä varten oman Google Drive -kansion, jossa kaikki litteroitu aineisto oli helposti nähtävänä. Itse analyysi voidaan jakaa kahteen vaiheeseen, jotka ovat *havaintojen pelkistäminen* ja *arvoituksen ratkaiseminen* ja käytännössä näitä kahta vaihetta ei voida täysin erotella toisistaan, vaan ne myös limittyvät osittain keskenään. (Alasuutari 2011, 38–39; vrt. Grönfors 1985, 145.) Laadulliselle tutkimukselle on ominaista myös, että aineiston keruu ja analyysi eivät ole aina täysin eroteltavissa toisistaan, vaan ne voivat tapahtua osin myös samanaikaisesti. Tämä ilmeni siinä, että jo haastattelujen aikana pohdimme syntyvän aineistomme rakennetta ja siinä ilmeneviä asioita. (Metsämuuronen 2009, 254.)

Tutkielmamme aineiston analyysimenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysi. Sisällönanalyysiä voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä, joten sen avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Jos sisällönanalyysiin viitataan kirjoitettujen, nähtyjen tai kuultujen analyysiin väljänä teoreettisena kehyksenä, useat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät pohjautuvat sisällönanalyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.)

Sisällönanalyysillä voidaan tarkoittaa myös sisällön erittelyä. Sillä viitataan dokumenttien analyysiin, jossa kuvataan kvantitatiivisesti esimerkiksi tekstin sisältöä. Me viittaamme kuitenkin tutkimuksessamme sisällönanalyysillä laadullisen tutkimuksen analyysiin, jossa pyrkimyksenämme on kuvata haastattelujen sisältöä sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105–109.)

Sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen sisällönanalyysiin. Aineistolähtöisestä analyysistä puhuttaessa voidaan käyttää sanaa induktiivinen (yksittäisestä yleiseen) ja teorialähtöisestä sanaa deduktiivinen (yleisestä yksittäiseen). Kirjallisuudessa muun muassa näiden kahden analyysimuodon, aineistolähtöisen ja teorialähtöisen ero perustellaan juuri näiden edellä mainittujen kahden päättelyn logiikan avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 107–108.)

Tutkimuksessamme analysoimme aineiston aineistolähtöisesti, jonka mukaan aineistosta yhdistellään käsitteitä ja näin saadaan vastaus tutkimustehtävään. Analyysi perustuu näin tulkintaan ja päättelyyn, ja siinä edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Aineistolähtöinen analyysi eroaa teoriaohjaavasta analyysistä siten, että siinä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta, kun teoriaohjaavassa ne ovat jo tiedettyjä. Teorialähtöisessä analyysissä puolestaan aineiston luokittelu perustuu aikaisempaan viitekehykseen, joka voi olla teoria tai käsitejärjestelmä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–116.)

Aiemmin esitetystä Alasuutarin (2011) mallista poiketen aineiston analysoinnin voi myös jakaa karkeasti kolmeen vaiheeseen, jotka ovat aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Tätä analysointitapaa käytimme itse työssämme. Redusointivaiheessa pelkistimme aineistoa siten, että karsimme siitä pois kaikki tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat, kuten luokanopettajien puheen oppilaista vanhempien kanssa toimimisen sijaan. Tämän jälkeen lähdimme tarkastelemaan aineistosta yhtäläisyyksiä ja eroja, jotka ryhmittelimme ja yhdistelimme luokiksi sekä nimesimme luokat niiden sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Esimerkiksi yhdeksi luokaksi muodostui *Vaikeudet sähköisen viestintäjärjestelmän käytössä*, ja siihen kokosimme opettajien kertomia tiivistettyjä ilmauksia viestinnästä maahanmuuttajakotien kanssa. Tämän jälkeen aloimme abstrahoimaan aineistoa. Huomasimme, että kaikissa muodostamissamme luokissa toistuvat kieli- ja kulttuurierot yhteistyöhön vaikuttavina tekijöinä, joten jaottelimme nämä luokat vielä kahteen yläluokkaan: *Kieli- ja kulttuurierojen vaikutukset maahanmuuttajavanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön* ja *Luokanopettajien toimintatapoja kieli- ja kulttuurierojen tuomien haasteiden ylittämiseen*. Tämän johdosta tutkimuskysymyksemme saivat lopullisen muotonsa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–113; ks. myös Metsämuuronen 2001, 51.)

#### 5.4 Eettiset ratkaisut

Varron (2005, 49) mukaan kaikkeen inhimilliseen toimintaan liittyy vastuu eli jokainen toimi, johon tutkija ryhtyy, on eettinen toimi. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen rajaaminen, kuten kysymysten valinta, otosten valinta sekä ratkaisut, jotka koskevat mukaan otettavia ja pois jätettäviä aiheita, lähteitä tai tutkimuskohteita, luo elämismaailmassa uudenlaisia merkityksiä ja siten on myös suoranaisesti eettinen ratkaisu.

Aineistonkeruuvaiheessa meidän on otettava huomioon muun muassa se, ettemme käytä haastatteluissa liian johdattelevia kysymyksiä, jotka saattavat ohjailta opettajien vastauksia liikaa tiettyyn suuntaan. Myös analyysivaiheessa on tärkeää pyrkiä säilyttämään haastateltavien oma ääni, eikä sortua esimerkiksi ylitulkintaan etsimällä ja korostamalla aineistosta niitä asioita, joita ehkä olisi haluttu sieltä löytyvän.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on luotettavuuden kannalta hyvin merkittävä. Koska kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämismaailmassa, myös tutkija itse on osa tätä maailmaa ja sen merkityksiä. Ihmisiä tutkiessaan tutkija ei siis kykene koskaan olemaan täysin ulkopuolinen tarkkailija. (Varto 2005, 34.) Hänen on myönnettävä oma subjektiivinen tapansa lähestyä tutkittavaa ilmiötä ja kerättyä aineistoa sekä suhtauduttava jatkuvalla kritiikillä omaan toimintaansa ja

tekemiensä tulkintojen taustalla vaikuttaviin oletuksiin. (Eskola & Suoranta 1998, 209–211, ks. myös Varto 2005, 35.) Fenomenologisen tutkimuksen tekijöinä meidän on esimerkiksi hyvä tiedostaa oman taustamme merkitys, sillä luokanopettajaopiskelijoina samaistumme vahvasti aiheeseen, vaikka itsellämme ei olekaan kokemusta maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa työskentelystä. Mahdollisimman objektiivissa tutkijaroolissa pysyminen on kuitenkin tärkeää. (Vrt. Cresswell 1998.)

Ihmisoikeudet muodostavat ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisen perustan, kuten myös meidänkin tutkimuksessamme, jossa tutkitaan luokanopettajien kokemuksia. Oleellista tutkimusta tehdessä on tutkittavien suojaaminen, mihin pyrimme myös omassa tutkielmassamme. Tutkittavien suojaan kuuluu esimerkiksi se, että tutkijan on kerrottava osallistujille tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit. Lisäksi osallistujilla on oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen eli tutkimukseen osallistuminen perustuu vapaehtoisuuteen. Tutkittavien suojaan kuuluu myös se, että tutkimukseen osallistujille ei pidä aiheuttaa vahinkoa ja tutkimustietojen on oltava luottamuksellisia. Tutkimustietojen luottamuksellisuus tarkoittaa tässä tapauksessa muun muassa sitä, että emme luovuta niitä ulkopuolisille, ja säilytämme tutkittavien anonymiteetin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 128–129.)

Anonymiteetin säilyttämisellä voidaan katsoa olevan selkeitä etuja tutkimuksen kannalta. Tutkijan on muun muassa tällöin helpompaa käsitellä tutkimuksessaan arkojakin asioita ilman, että hänen tarvitsee pelätä aiheuttavansa sillä haittaa tutkittavilleen. Lupaus anonymiteetin säilyttämisestä rohkaisee myös tutkittavia puhumaan rehellisesti ja siten helpottaa tutkimuksen kannalta olennaisten tietojen keräämistä sekä suojaa myös muita tutkittavien kanssa käydyissä keskusteluissa mahdollisesti esiin tulleita henkilöitä. Tällaisten tutkimuksen ulkopuolisten henkilöiden henkilöllisyyden paljastumista tutkimuksessa ei voida sallia, koska heillä ei ole mitään varsinaista yhteyttä tutkimusprojektiin. Tutkittavien henkilöllisyyden salaaminen voidaan toteuttaa tutkimusraportissa eri keinoin. Päädyimme viittaamaan haastattelemiimme henkilöihin kirjain-numero -yhdistelmillä H1–H10 sekä kuvailemaan heidät lyhyesti näiden koodinimien avulla (ks. luku 6.2.1), paljastaen heistä vain tutkimuksen kannalta olennaiset tiedot. (Mäkinen 2006, 114–115.)

# 6 TULOKSET

Tutkielmamme tavoitteena on tutkia, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteistyöstä maahanmuuttajavanhempien kanssa. Pohjustamme varsinaista tutkimuskysymystämme selvittämällä ensin, mitä käsite kodin ja koulun yhteistyö haastattelemiemme luokanopettajien mielestä tarkoittaa. Tämän avulla tutkimuksen lukijalle syntyy selkeä kuva siitä, mitä tutkimukseemme osallistuneet opettajat kodin ja koulun yhteistyöllä tarkoittavat. Kysyimme haastattelussa jokaiselta opettajalta, miten he määrittelevät kodin ja koulun yhteistyön käytännöt yleisellä tasolla, kaikkien vanhempien kanssa. Peilaamme opettajien määritelmiä kodin ja koulun yhteistyön teoriaan (ks. luku 3).

Luvuissa 6.2 ja 6.3 syvennymme varsinaisiin tutkimustuloksiin, jotka käsittelevät luokanopettajien kokemuksia yhteistyöstä maahanmuuttajavanhempien kanssa kieli- ja kulttuurierojen aikaansaamien vaikutusten näkökulmasta. Tulokset esitetään jaettuna analyysin tuloksena syntyneiden luokkien alle.

## 6.1 Kodin ja koulun yhteistyö luokanopettajien määrittelemänä

Kotien ja koulun välistä vuorovaikutusta nimitetään Suomessa yleisesti kodin ja koulun yhteistyöksi (Metso 2004, 26). Haastattelemiemme luokanopettajien kodin ja koulun yhteistyö -määritelmissä ilmenee pitkälti hyvin samoja asioita, mikä oli melko odotettavissa, mutta myös pieniä vivahde-eroja syntyy haastateltujen luokanopettajien välille. Suurin osa heistä määrittelee yhteistyön olevan molemminpuolista yhteydenpitoa oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä asioista, kun osa taas näkee sen olevan etupäässä opettajajohtoista kotiin tiedottamista. Näkökulma tähän voi ehkä vaihdella sen mukaan, kuinka aktiivisista vanhemmista opettajilla on kokemusta, sillä esimerkiksi H6 toteaa vanhempien omien yhteydenottojen olevan harvassa. H2:n ja H9:n mukaan kodin ja koulun yhteistyö on jokapäiväistä kommunikointia, jolloin sekä kotona että koulussa tiedetään oppilaan koulunkäynnin ja opettajan toiminnan kannalta olennaiset asiat, ja toiminta on läpinäkyvää.

*”-- yhteydenpitoa molempiin suuntiin tavallaan, että kotona tiedetään mitä koulussa tapahtuu ja sit myöskin toisinpäin, että jos kotona tapahtuu jotain*

*semmoista, mikä ois hyvä koulussa tietää. Semmoista niinkun kommunikaatiota, tietynlaista läpinäkyvyyttä siihen.” (H2)*

*”Semmoista arkipäivän elämistä, ei sen tarvitse olla mitään ihmeellistä ja suurta. Se tarkoittaa, että koti tietää mitä koulussa tapahtuu, ja minä tiedän semmoiset asiat, mitkä mun tarvii tietää, mitkä vaikuttaa oppilaisiin, niin kun lapsen koulunkäyntielämään.” (H9)*

H4 pohtii kodin ja koulun yhteistyön määritelmää myös omalta osaltaan. Hänen opettamassaan koulussa kodin ja koulun yhteistyö on pitkälti vain koteihin tiedottamista koulun monikulttuurisuuden vuoksi, vaikka se voisi olla paljon muutakin.

Tarkemmin yhteistyöstä eritellään etänä tapahtuva sähköinen ja kirjallinen viestintä (H1, H3, H7) sekä vuosittain pidettävät vanhempainillat ja opettajan, oppilaan ja vanhemman väliset arviointikeskustelut (H3, H5, H6, H7), jotka kuuluvat kodin ja koulun välisen yhteistyön virallisiin tapahtumiin. H5 kokee oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa pidettävät arviointikeskustelut työllistäväksi osuudeksi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

*”Ne (arviointikeskustelut) on aika iso ja työllistävä osa, jotka tehdään kaikkien oppilaiden kanssa. Kestot vaihtelee tietysti aina oppilas- ja perhekohtaisesti, että jotkut arviointikeskustelut saattaa olla vartin mittasia ja jotkut saattaa kestää pari tuntia.” (H5)*

H1 ja H4 huomioivat kodin ja koulun välisen yhteistyön määritelmässä myös muun koulun henkilökunnan, kuten rehtorin, hallinnon ja muiden opettajien pitävän yhteyttä koteihin.

*”-- ihan kaikkea viestintää, mitä tapahtuu vanhempien ja koulun välillä. Ei ainoastaan mun, vaan myös muut opettajat ja rehtori.” (H1)*

Yleisesti ottaen opettajien määritelmät eivät kuitenkaan eroa sisällöltään suuresti toisistaan, ja ne vastaavat myös tiivistetysti kodin ja koulun virallisia määritelmiä. Eroja opettajien välille syntyy enemmän siinä, kuinka tarkasti yhteistyön ja yhteydenpidon eri muotoja luetellaan, vai puhutaanko yleisemmällä tasolla. Joka tapauksessa kodin ja koulun yhteistyö vaikuttaa opettajien puheessa keskittyvän hyvin pitkälti oppilaiden koulunkäynnin tukemiseen ja tarpeiden täyttämiseen, ei niinkään siihen, että yhteistyön avulla pyrittäisi helpottamaan vaikkapa opettajan työtä. Esimerkiksi ulkomailla toimivissa Suomi-kouluissa on tapana, että vanhemmat auttavat tarvittaessa kouluja toimimalla muun muassa apuopettajina, sijaisina tai järjestelemällä opetustiloja (Alho & Eichhorn 2017) ja Iso-Britanniassa on jo pitkään kannustettu vanhempia osallistumaan aktiivisesti koulujen toimintaan (Moriarty 2002, 128). Myös Ladgyn ja Petersonin (2008) tutkimuksessa useat vanhemmista olisivat kiinnostuneita osallistumaan aiempaa enemmän lastensa koulunkäyntiin, tekemällä esimerkiksi epämuodollista vapaaehtoistyötä koulussa. Haastattelemistamme opettajista



H10 on ainoa, joka mainitsee yhteistyön olevan myös kodin ja koulun jaettua kasvatuskumppanuutta (Opetushallitus 2007, 3; ks. myös Vasalampi 2008), mutta hänkin viittaa sillä lähinnä oppilaan koulunkäynnin tukemiseen.

*”No se on semmoista kasvatuskumppanuutta ja sitä yhteistyötä parhaimmillaan. Jos se toimii oikein hyvin, niin siinä yhteistyössä tehdään työtä lapsen parhaaksi ja että saadaan tukea pulmiin ja apua niihin asioihin, missä se lapsi tarvitsee apua.”*  
(H10)

## **6.2 Kieli- ja kulttuurierojen vaikutukset maahanmuuttajavanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön**

Useat, eri konteksteissa toteutetut tutkimukset ovat havainneet, että kieli- ja kulttuurierot nähdään merkittävänä tekijänä maahanmuuttajakodin ja koulun välisessä yhteistyössä (Bouakaz 2007; Virta ym. 2011; Warsame 2010). Haastattelemiemme luokanopettajien mielestä esimerkiksi kieli vaikuttaa kaikkeen yhteistyöhön, kuten keskusteluun, viestittelyyn sekä suomalaisten koulujen käyttämän sähköisen viestintäjärjestelmän käyttöön. Puhutaan kielikysymyksestä tai jopa kielimuurista, joka sanelee hyvin pitkälti sen, miten sujuvaksi tai haastavaksi yhteistyö maahanmuuttajaperheiden kanssa koetaan.

*”Aika paljon se (kodin ja koulun yhteistyö) on viestintää, se voisi olla paljon enemmänkin, mutta ehkä tää meidän vanhempien vieraskielisyys juuri rajoittaa sitä, että se ei laajene siitä tiedottamisesta eteenpäin.”* (H4)

Haastatteluissa asiaa pohditaan etupäässä maahanmuuttajavanhempien suomen tai englannin kielten taitojen näkökulmasta ja kielitaitoon vaikuttavat haastattelujen perusteella esimerkiksi missä perhe on asunut ennen Suomeen tuloa, kuinka pitkään on asuttu Suomessa, kuinka hyvin perhe on kotoutunut suomalaiseen yhteiskuntaan tai mikä vanhempien oma koulutustausta on. Maahanmuuttajat ovat valtavan laaja ryhmä, joten tässäkin asiassa heidän välillään nähdään olevan hyvin paljon vaihtelua. Emme pyytäneet haastateltavia erittelemään tarkemmin, mitä kieliä heidän luokkansa maahanmuuttajaperheet puhuvat äidinkielenään tai mikä heidän taustansa on, mutta kielistä erikseen mainitaan muun muassa somali ja arabia sekä taustoista ainakin työn perässä muuttaminen ja pakolaisuus.

Kaikki haastateltavat ovat myös sitä mieltä, että maahanmuuttajaperheiden erilaiset kulttuuriset taustat vaikuttavat osaltaan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Useaan otteeseen kuitenkin todetaan myös, ettei maahanmuuttajaperheitä voi yleistää yhdeksi homogeeniseksi ryhmäksi, vaan eri kulttuureista ja jopa samasta kulttuurista tulevien perheiden välillä nähdään

suuria eroja. H10:n ja H4:n kokemuksissa nousee esille muun muassa se, että maahanmuuttajaperheiden oletukset koulunkäynnistä voivat poiketa hyvin paljon todellisuudesta riippuen esimerkiksi siitä, millaiseen koulukulttuuriin he ovat omassa maassaan tottuneet. Myös vanhempien omat sopeutumisvaikeudet uuteen asuinmaahan voivat haitata heidän keskittymistään lastensa koulunkäyntiin.

*“Joissakin perheissä se koulukulttuuri on niin erilainen siellä lähtömaassa, että he olettaa opettajan olevan jopa enemmän yhteistyössä. Tai sitten jotkut olettaa, että lapsi vaan tulee kouluun, ja siinä se. Ettei tarvi ilmoittaa tänne, milloin lapsi on pois tai jotakin muuta.” (H10)*

*“Joskus menee yllättävän kauan, että perheille selviää, miten tää meidän koulusysteemi toimii. Oletetaan ehkä liikaa, että tää on kaikille tuttu, että täältä tulee läksyä ja pitää ilmoittaa. Ja lukujärjestyksen lukeminen on kans monille tosi hankalaa edelleen. Se helpottuu aina siinä vaiheessa, kun se lapsi oppii itse nämä asiat, mutta kyllä tosi monissa perheissä lapsi hoitaa kaiken sitten itse. Ja sitten ne vanhemmat elää ehkä sitä omaa maailmaansa kuitenkin vielä pitkään.” (H4)*

#### 6.2.1 Yhteisen kielen puute haastaa yhteydenpitoa

Kielen vaikutus yhteistyöhön vaihtelee hyvin paljon opettajien kokemuksissa. Useiden haastateltavien mielestä arkipäivän yhteydenpito sujuu vanhempien kanssa suomeksi tai englanniksi. Kolme kymmenestä haastatellusta sanoo kaiken kommunikoinnin sujuneen nykyisen luokan kanssa ilman tulkkia, mutta muut taas kertovat tulkin olevan välttämätön ainakin joidenkin vanhempien kanssa. Toisistaan erotetaan myös arkipäiväiset ja vaativammat, monimutkaisempia käsitteitä sisältävät keskustelut.

*”Ehkä, jos pitäisi jotain erityisen tuen tai tehostetun tuen kaavakkeita täytellä, niin sitten haluaisin itekin tulkin käyttöön. Mutta tällaisiin päivittäisiin, arkisiin asioihin en ole tarvinnut tulkkia.” (H1)*

Yhteydenpidon lisäksi haastatteluissa käytiin läpi myös arviointikeskustelujen ja vanhempainiltojen, eli niin kutsuttujen virallisten tapaamisten järjestämistä maahanmuuttajavanhemmille. Arviointikeskustelut ovat kerran vuodessa järjestettäviä tilaisuuksia, joissa luokanopettaja, vanhempi ja oppilas keskustelevat yhdessä oppilaan koulunkäynnistä. Vanhemman tulee osallistua opettajan järjestämään arviointikeskusteluun, ja haastatteluiden perusteella samoin toimitaan myös maahanmuuttajavanhempien kohdalla, tulkin ollessa paikalla tarvittaessa. Yleisesti vaikuttaa siltä, että viralliset tapaamiset hoituvat maahanmuuttajaperheiden kanssa hyvin samaan tapaan, kuin muidenkin vanhempien kanssa. H7 kokee, että lapsen tulkkiausapu vanhemmille on toiminut hyvin,

mutta myös virallisia tulkkeja on käytetty. H1 sanoo pärjänneensä myös arviointikeskusteluissa ilman tulkkia.

Jotkut haastateltavat ovat kuitenkin sitä mieltä, että kielieroilla on suurempi vaikutus vanhempainiltojen, kuin arviointikeskustelujen järjestämiseen, sillä vanhempainilloissa on yhtä aikaa paikalla useampaa eri kieltä puhuvia ihmisiä. H4 kertoo, että hänen hyvin monikulttuurisessa koulussaan vanhempainilta on kaikilla luokilla samana päivänä. Silloin kaikki tulkit ovat 1. luokkien kanssa ja siksi muiden luokkien vanhempainiltoihin ei välttämättä riitä enää tarpeeksi tulkkeja. Lisäksi ongelmaksi voi muodostua se, että tulkeista huolimatta keskenään eri kieliä puhuvien vanhempien on hankala osallistua yhdessä käytävään keskusteluun ja seurauksena he saattavat jäädä vain sivustaseuraajiksi.

*”Mun mielestä se vanhempainillan luonne ei ainakaan ylemmillä luokilla kuulu olla se, että mää papatan, ja ne (vanhemmat) kuuntelee. Tällöinen tilaisuushan menee sen tulkin kanssa ihan hyvin, mutta sitten, kun mieltii, montako eri kieltä tässäkin luokassa on, niin että me pidettäisi joku keskustelutyypinen vanhempainilta, mikä mun mielestä sen idea pitäis vähän olla, niin sitten että siellä olisi ne kaikki kielet ja kaikki tulkit paikalla, niin... Ei se käytännössä oikein toimi.” (H4)*

Tulkkien saatavuudessa voi myös olla ongelmia, etenkin siihen aikaan vuodesta, kun kouluissa käydään arviointikeskustelut, joissa sekä vanhemmat että oppilas ovat läsnä. H9 painottaa, kuinka valtava työ opettajalla on sopia keskusteluajoja, jolloin sekä vanhempi että tulkki pääsevät paikalle. Lisäksi kaikkiin kieliin ei ole edes saatavilla tulkkeja.

*”-- kun on niin valtavan monta eri kieltä, ja tietyllä alueella saattaa vielä saman kielen sisällä olla vähän eri juttuja. Joihinkin kieliin on aika vaikea löytää tulkkia, voi olla vain yksi, esimerkiksi.” (H5)*

*”Ainakin viime syksynä arabian kielen tulkit oli tosi kiven alla... -- Eli jotkut kielet on hankalia, plus sitten se yksi kieli johon mä en saa ollenkaan sitä tulkkia.” (H4)*

*”Suurin vaikeus ja haaste tulee esimerkiksi näissä arviointikeskusteluissa, jotka täytyy pitää jokaiselle oppilaalle, ja vanhemman pitää olla mukana. Se, että se aika sopii minulle, ja se aika sopii vanhemmalle. Okei, me löydetään joku yhteinen aika, minä rupeen soittaan tulkkia siihen, tulkkia ei saakaan siihen aikaan. Eli se on valtava työ. Sitten lähdetään selvittään, että no missä olisi uusi aika -- Ja se vie valtavasti lisäresurssia kyllä se tulkin hankkiminen ja muuta. (H9)*

## 6.2.2 Vähäinen tietämys suomalaisesta koulukulttuurista

Kielellisiä haasteita voi tulla vastaan muussakin, kuin kielen kääntämisessä. H4 toteaa, että joskus maahanmuuttajavanhemmat eivät tunne ollenkaan suomalaisen koulusysteemin ammattisanastoa, edes äidinkielellään. Sama voi päteä tulkkiin.

*”-- esimerkiksi ne pedagogiset asiakirjat, niissä on sellaista kieltä, ettei sitä ymmärrä se lapsi, eikä se aikuinen, eikä se tulkki. Se tulkkikin on ihan ihmeissään, että mitä nämä sanat ovat, hän ei tajua näistä mitään. Tämä on hyvin tavallista. Että tulkki ei oikein tiedä, kuinka hän ne kääntäisi.” (H4)*

*“Ongelma ei ole pelkästään se peruskieli, vaan myös se kielen rakenne, ja millaista kieltä se on. Se on semmoista ammattikieltä, mitä me yritetään puhua, tai miten me ollaan tehty ne paperit. Ne ovat täysin vieraita tällaisille hyvin kouluttamattomille ihmisille, jotka ei ole missään tekemisissä olleet tällaisten käsitteiden kanssa, tai niitä termejä ei ehkä edes ole olemassa heidän kielellään, jolle ne pitäisi tulkata.” (H4)*

Vanhempainilloista puhuttaessa ei mainita tulkkaustarpeen lisäksi juuri muita erityispiirteitä tai -järjestelyjä, joita tulee ottaa huomioon. H10:n mukaan opettajan on kuitenkin syytä varautua myös siihen, että osa maahanmuuttajavanhemmista tuntee vain heikosti suomalaista koulujärjestelmää, eli heillä on kokemusta erilaisesta koulukulttuurista.

*”-- se voi olla ensimmäinen kerta, kun vanhemmat tutustuu tähän suomalaiseen koulujärjestelmään. Että heillä se koulunkäynti on voinut olla ihan erilaista. Siinä ehkä pitää varata enemmän aikaa noiden käytänteiden läpikäymiseen ja ihan siihen, että mitäs tää nyt tarkoittaa, että nyt arvioidaan tällä tavalla. Et se on hyvin erilaista, kun taas ihan normaalisti Suomessa asuneet taas tietää, että mikä tää systeemi on.” (H10)*

Joidenkin opettajien haastatteluissa käy lisäksi ilmi, että kaikki maahanmuuttajavanhemmat eivät ymmärrä suomalaisen koulun toimintakulttuuriin kuuluvia sääntöjä, kuten, että koulussa pitää olla ajoissa paikalla ja poissaoloihin pitää anoa lupa. Jotkut vanhemmat eivät ymmärrä myöskään sitä, miksi opettaja ottaa yhteyttä kotiin, jos lapsi on myöhässä tai kirjat kotona. Lisäksi lähes kaikkien haastateltavien kokemus on, että etenkin heikosti suomen kieltä ymmärtävät maahanmuuttajavanhemmat eivät osallistu kovin aktiivisesti vanhempainiltoihin, jotka, toisin kuin arviointikeskustelut, eivät ole heille pakollisia osallistua. Syyksi tähän epäillään kielimuuria, mutta kyse voi olla myös esimerkiksi siitä, ettei kotona ole täysin ymmärretty vanhempainiltaan osallistumisen ideaa tai tärkeyttä. Toisaalta Crozierin ym. (2007) tutkimuksessa maahanmuuttajavanhemmat olivat sitä mieltä, että koulun tehtävä on olla heihin yhteydessä, ei heidän kouluun, ja tämän tutkijat tulksivat pikemminkin luottamuksenosoituksena koulua kohtaan,

kuin välinpitämättömyytensä. Vanhemmat saattavat siis myös ajatella, että jos asiat sujuvat hyvin, ei esimerkiksi heidän osallistumisensa vanhempainiltaan ole tärkeää.

### 6.2.3 Vanhempien tavoitettavuus vaihtelee suuresti

Luokanopettajien mukaan yhteydenpito maahanmuuttajavanhempien kanssa voi olla joskus hyvin heikkoa ja haastavaa, eikä syytäkään välttämättä koskaan saada selville. Esimerkiksi H8 kertoo, että yhdelle perheelle oli tilattu vanhempainiltaan tulkki pyynnöstä, mutta vanhemmat eivät koskaan saapuneet paikalle, eikä opettaja saanut tietää syytä siihen. H5 puolestaan kertoo pyytäneensä vastaanottokeskuksessa asuvan oppilaan vanhempia kirjoittamaan lapun hänelle. Lapun pyytämisen ja saamiseen välissä meni useampi viikko, ja tätä lappua sai vielä useamman kerran kysyä. Myös H4:n kokemuksen perusteella voi todeta, että yhteydenpito ei aina suju kaikkien perheiden kanssa niin hyvin, kuin toivoisi.

*“Hyvin ongelmallisia perheitä on sellaiset, mullakin on nyt yksi sellainen perhe, joilta ei tule koskaan mitään viestiä, ja sinne on äärimmäisen hankala saada mitään viestiä perille, jopa ihan allekirjoitusta paperiin. Myöskään konsultoiva opettaja ei koskaan saa ketään sieltä kiinni, juuri viime viikolla pyysin soittamaan, niin numerosta ei kuulemma vastattu ollenkaan. Joissakin perheissä sitä numeroa esimerkiksi vaihdetaan tosi tiiviisti, ja sitten siitä ei ilmoiteta kouluun. Täällä ollaan sitten kyllä aika hukassa, kun ei ole mitään tietoa. Olen siihen perheeseen jopa vienyt postiluukusta kirjeen, kun on pakko ollut saada sinne tiedotetta menemään. Tää on tosiaan kanssa yksi keino varmistaa, että tieto menee perille. Toki voitaisi lähettää postitse, mutta tämä perhe asui ihan lähellä, niin vein siksi itse sen sinne perille.” (H4)*

Vastaavia vaikeuksia voi toki olla yhtä lailla kantasuomalaistenkin vanhempien kanssa, riippuen pitkälti esimerkiksi siitä, onko perheillä paljon omia ongelmia, jotka vievät heidän huomioitaan. Luokanopettajat kokevatkin, että yhteydenpidon sujuvuus maahanmuuttajavanhempien kanssa on hyvin perhekohtaista. Sen lisäksi yhteydenpidon määrä riippuu hyvin pitkälti käsiteltävistä asioista, ja näin ollen joidenkin vanhempien kanssa ollaan yhteydessä viikoittain ja joidenkin vanhempien kanssa harvemmin. Esimerkiksi H3 ja H6 toteavat, että vanhemmat ottavat kouluun yhteyttä pääsääntöisesti vain silloin kun oppilas on sairaana tai oppilaan muusta poissaolosta. H8 puolestaan kertoo maahanmuuttajaperheestä, jossa akateemisesti orientoitunut isä oli enemmän yhteydessä opettajaan toivoen, että hänen pojastaan tulee hyvin koulutettu, mikä tukee Muurin (2014, 183–184) tutkimustulosta korkeasti koulutettujen vanhempien keskimääräistä suuremmasta panoksesta lastensa koulunkäynnille.

*“On semmosia (maahanmuuttajaperheitä), joilla varsinkin koulu sujuu, silloin se on lähinnä vaan semmoista informointia asioista. Mut sit on sellasia, jotka on ehkä tullu valmistavalta luokalta, tai on paljon jotakin sellaista pulmaa, että joudutaan melkein päivittäin laittaa viestiä sinne. Ja varsinkin silloin vanhemmat ovat itekin aktiivisia, että he käyvät tässä paljon.” (H10)*

*“Se (yhteydenpito) on hyvin vaihtelevaa perhekohtaisesti, aina ei ole kyse edes kielitaidosta. Esimerkiksi tämä valmistavalta luokalta tulleen oppilaan perhe ei osaa vielä hyvin suomea, mutta he ilmoittavat silti aina hyvin tunnollisesti poissaolot sillä lyhyellä tekstiviestillä tai muuten. Sitten saattaa olla perhe joka on ollut täällä Suomessa jo hyvin pitkään, ja kielitaito siinäkin esteenä, että puhelimesta puhuminen ei onnistu. Mutta ei tule myöskään koskaan mitään viestejä, ei poissaoloista eikä muusta. Eli se ei ole pelkästään kielitaitokysymys, vaan liittyy muutakin, niin kuin nyt kaikkeen.” (H4)*

*“Toisessa (perheessä) huolehditaan tosin hyvin, kun sit taas toisissa saattaa syystä tai toisesta olla vaikeeta saada se viesti perille.” (H5)*

*”Yks perhe oli, en muista mistä maasta he olivat, mut siinä se isä oli selkeesti tosi orientoitunut akateemisesti tai sillee, et hän halus myös et hänen poikansa menee TTY:lle opiskelemaan ja muuta. Hän oli tavallaan niinku enemmän yhteydessä, jos oli joku huoli tai asia.” (H8)*

#### 6.2.4 Vaikeudet sähköisen viestintäjärjestelmän käytössä

Kaikissa suomalaisissa kouluissa on käytössä sähköinen viestintäjärjestelmä, joka on pääasiallinen yhteydenpitoväline kodin ja koulun välillä. Sähköisen viestintäjärjestelmän kautta tiedotetaan vanhemmille, mitä koulussa tapahtuu: esimerkiksi mahdollisista retkistä, aikatauluihin tulevista muutoksista, kokeista tai jos oppilaan koulunkäynnissä ilmenee jotain ongelmia, kuten jos läksyt ovat useasti jääneet oppilaalta tekemättä. Suurin osa opettajista kokee sähköisen viestintäjärjestelmän jollain tavoin ongelmalliseksi tai haasteelliseksi viestintävälineeksi maahanmuuttajavanhempien kanssa, sillä kaikki vanhemmat eivät lue viestejä sieltä. Opettajat kokevat, että nimenomaan maahanmuuttajataustaiset vanhemmat käyttävät sähköistä viestintäjärjestelmää vähemmän, kuin muut vanhemmat. He myös pohtivat, että syynä siihen voi olla vanhempien vähäinen internetin käyttö, sähköisten laitteiden puute, järjestelmän käytön hankaluus, tai se, että vanhemmat eivät saa järjestelmää omalle äidinkielelleen. Myös Säävälän (2013, 128) mukaan syinä internetiin perustuvan yhteydenpidon vaikeuksille vieraskielisten keskuudessa voivat olla kielitaidon lisäksi haasteet internetin ja tietokoneen käytössä. Toisaalta tätäkään asiaa ei voida yleistää kaikkien vieraskielisten haasteeksi, koska esimerkiksi intialaisten it-asiantuntemus on nykyisin hyvin haluttua Suomessa (Heikkilä 2017).

H9:n haastattelusta käy ilmi, että edellä mainittujen syiden lisäksi maahanmuuttajavanhempien asenne sähköistä viestintäjärjestelmää kohtaan voi myös olla esteenä sen käytölle. Syitä tähän on varmasti useita, mutta pohdimme itse, voitaisiinko Suomessa olla kenties tottuneempia käyttämään sähköisiä järjestelmiä kuin monissa muissa maissa.

*”Meillä se (sähköinen viestintäjärjestelmä) on pääasiallinen viestimisväline. Niin jos vaikka ei lue sitä ollenkaan, niin se kyl vaikeuttaa yhteydenpitoa -- ite oon kokenut ja mitä muilta opettajilta oon kuullut, että maahanmuuttajavanhemmat eivät käytä tai lue sitä verkkoalustaa ollenkaan verrattuna niihin, joilla ei ole maahanmuuttajataustaa.” (H1)*

*”Joo, no meillä on sellainen ongelma, että pitäisi viestiä mahdollisimman paljon sähköisen viestintäjärjestelmän kautta, ja sinne laitan kaikki tiedot, kaikki löytyy sieltä --.” (H4)*

*”Kaikki maahanmuuttajavanhemmat ei käytä sähköistä viestintäjärjestelmää, ei oo taitoo, eikä välttämättä laitteitakaan, että se on se ongelma, joka on huomattu.” (H7)*

*”Juurikin maahanmuuttajataustaisilla on se, että kaikki eivät sitä (sähköistä viestintäjärjestelmää) ota osaamisensa takia haltuun, tai sitten voi olla ihan semmoinen, et vaik heitä autettais, ja vaikka heille annettaisi ikään kuin kädestä pitäen neuvot, niin he eivät vaan suostu käyttämään sitä, tai muuta --” (H9)*

Maahanmuuttajavanhempien sähköisten järjestelmien käyttämättömyydestä seuraa se, että opettajan on toimitettava tieto vanhemmille muuta kautta, kuten reissuvihon tai puhelun välityksellä. Kinnusen ja Viitalan (2008, 6–14) mukaan opettajan on tärkeää sopia vanhempien kanssa etukäteen, mikä yhteydenpitoväline on paras vaihtoehto, esimerkiksi jotkut vanhemmat haluavat hoitaa asiat puhelimitse, kun taas toiset vanhemmat voivat haluta käsitellä saman asian kasvotusten. Esimerkiksi joissain kulttuureissa kasvokkain kohtaamista pidetään suurella arvossa. H10:n mukaan usein maahanmuuttajavanhemmat tulevat juttelemaan hänelle koulupäivän jälkeen, mikä saattaa olla heikon suomen kielen taidon omaavalle vanhemmalle myös helpoin tapa käsitellä asioita ymmärretysti.

*”Aika paljon varsinkin maahanmuuttajataustaiset perheet tulee ihan käymään tuossa sitten, koulupäivän jälkeen hakemassa lapsen ja tulee siinä sitten jutulle.” (H10)*

Erityisen haastavaa on, jos kaikki koulun viestintä, kuten rehtorin tiedotteet tai erilaiset ilmoittautumiskaavakkeet, on sähköistä. H4:n kokemus on, että jotkut maahanmuuttajaperheet ovat tällöin vaarassa jäädä yhteydenpidon ja sitä kautta ehkä myös koulun toiminnan ulkopuolelle.

*”Että kyllä se aika iso ongelma on. Ja siinä on paitsi se, ettei ne huoltajat ymmärrä mistä on kyse, niin toinen juttu on, että se lisää valtavasti opettajan työtä. Kun jollain lailla ne asiat pitää saada hoidettua ja ne valinnat tehtyä, ja se kanava, missä nää pitää virallisesti tehdä on joku linkki, joka lähetetään huoltajille. Ja eipäs ne kappas vaan sitä sitten tee, eikä onnistu. Eikä kuitenkaan haluais jättää niitä oppilaita esim. kaiken kerhotoiminnan ulkopuolelle. Jos me vaikka mentäis kylmän viileesti, että siellä netissä ilmoitaudutaan, niin juuri nää oppilaat, jotka niitä (kerhoja) kaikkein eniten tarvi, joilla ei ole ehkä mitään harrastuksia, niin he jäis kokonaan ulos sieltä, kun ei he ymmärrä koko asiasta mitään tai huoltajat ei koskaan näekkään tällaista viestiä. Eivät lue, tai eivät ainakaan reagoi siihen millään tavalla.” (H4)*

## 6.2.5 Vanhempien vaihtelevat asenteet koulua kohtaan

Myös maahanmuuttajavanhempien asenteet koulua kohtaan ovat perhekohtaisia, kun perheet ovat sekä kulttuuritaustoiltaan että muutenkin hyvin erilaisia – samoin kuin kantasuomalaistenkin perheiden kohdalla. Jotkut maahanmuuttajavanhemmat ovat hyvin ylpeitä lastensa koulunkäynnistä, pyytävät lisää läksyjä ja näkevät kotona valtavasti vaivaa lapsen koulunkäynnin eteen, kun taas osa vanhemmista ei ymmärrä ollenkaan suomalaista koulumaailmaa.

H5 on pannut opetustyössään merkille, että kaikissa kulttuureissa ei kunnioiteta naisia samalla tavalla kuin miehiä. Tämä on näkynyt hänen mukaansa joidenkin maahanmuuttajapoikien huonona käytöksenä naisopettajia kohtaan, mutta mainitsee myös yksittäisen vanhemman olleen kerran haluton kättelemään naispuolista opettajaa. Myös H7 kertoo kuulleensa vastaavanlaisista kokemuksista.

*”Oon huomannut olevan apua siitä, että oon mies. -- Jonkinlaista sukupuolista syrjintää. Mä muistan yhden sellaisen tilanteen, siinä oli koulun opinto-ohjaaja ja minä, niin muistaakseni se (vanhempi) ei meinannut edes kätellä sitä opinto-ohjaajaa, joka oli nainen.” (H5)*

Suurin osa luokanopettajista kuitenkin kokee tunteviensa maahanmuuttajavanhempien asenteet suomalaista koulua kohtaan hyvin myönteisiksi, myös verrattuna kantasuomalaisten asenteisiin.

*”Yleensä aina näissä maahanmuuttajaperheissä he on hyvin kiitollisia. He oikein sanoo joskus, että kyllä hattua noston teidän työlle ja he ovat hyvin kiitollisia opettajille ylipäätään. Hyvin harvoin on tullut semmoista negatiivista palautetta.” (H2)*

*”He (maahanmuuttajavanhemmat) on jotenkin kauheen kiitollisen oloisia, et lapset on tääl koulussa ja on tavallaan siihen tyytyväisiä, et ehkä ne on enemmänkin sit suomalaiset perheet, et jos joku vaatii jotain, et tämmöset tulee niin ku ihan suomalaisilta perheiltä. Mulla ei ainakaan oo luokalla ketään kenen kans ois ollut semmosta, et jos joku ongelma on tullut, mitä ois kauheesti pitänyt selvittää.” (H3)*



*"Vanhemmat asennoituvat hyvin kaikkeen, mitä tehdään, että tietysti se uskonto on yksi rajoite, et esim. islamuskoisilla, että jos tuntuu, että mennään uimaan tai muuten jotain ni sitten niistä, mut sit otetaan huomioon kunkin taustalla oleva uskontokunta ja rajoitteet, mitä ei saa sitten tehdä, niin sen mukaan yhteistyöllä keskustelemalla eteenpäin." (H7)*

Luokanopettajien kokemuksista nousee esille myös se, että maahanmuuttajavanhemmat ovat heidän mielestään hyvin yhteistyökykyisiä ja suhtautuvat vastaanottavaisesti opettajan antamaan palautteeseen oppilaiden kouluasuoriutumisen suhteen.

*"Jos oppilaalla on ollut paljon läksyjä tekemättä, ni mää oon sitten ilmoittanut kotiin esimerkiksi soittanut tai laittanut tekstiviestillä tai sähköisen viestintäjärjestelmän kautta, jos lukee sitä. Yleensä vanhemmat ovat kiitelleet ja suhtautuneet siihen hyvin positiivisesti." (H2)*

*"Jos mää laitan jotain semmosta, et tänään on nyt ollut tämmönen päivä, et tapahtu semmosta ja tommosta, niin he ottaa sen sillaa tosi hyvin, et joo tästä täytyy nyt puhua. He on mun kans samalla puolella, et ei käy mitenkään vastaan sillaa, et tämä selvitetään nyt heti sitten ja pitää sitä koulunkäyntiä arvossa. Et ei tarvi pelätä sitä, et jos sinne laittaa, et liikuntavatteet puuttui, et he hyökkäis sieltä linjoja pitkin, vaan se on varma, et ne keskustelee siitä sitten kotona, et ens kerralla ne sitten on mukana. Mun kokemuksen perusteella ei ainakaan tarvi pelätä kontaktia sinnepäin." (H3)*

*"Kyl vanhemmat on ollut tosi tyytyväisiä, että niihin asioihin on puututtu. On se sitten ollut mikä tahansa syy, minkä takia ollaan siinä." (H5)*

Toisaalta H10:n kokemuksista nousee esille se, että jotkut maahanmuuttajavanhemmat toivovat tiukempaa kuria ja vaativampia sisältöjä jo alaluokille. Vastaavanlaisia kokemuksia on myös H6:lla, jonka mukaan osalla maahanmuuttajavanhemmista on hyvin korkeat odotukset lastensa koulumenestyksen suhteen.

*"On tullut sellaista viestiäkin, että liian vähän läksyjä, liian vähän tehtäviä. Että ei edistytä tarpeeksi nopeasti. Että tällainen "leikkihenkinen" alkuopetus ei ole ihan tuttua kaikissa maissa. Tuntuu, että kun heillä alkaa koulu, niin sitten mennään kuin pienet opiskelijat siellä. Joutuu vähän avaamaan, että kyllä meillä on aika tämmöistä leikinomaista tämä ja hitaasti alkaa. Kun taas sitten joissakin huomaa, että he selkeästi olettaa, että he tuovat lapsen tänne aamulla, ja se on täällä säilytyksessä ja siinä se." (H10)*

*"Semmosen oon ehkä huomannut, että keskimäärin osalla näistä perheistä on kovat odotukset siihen, että lapsi pärjää ja saa hyvän ammatin. He arvostaa myös sitä koulutusta enemmän, kun suomalaisperheet, ja saattaa kysyä, että mikä on lapseni taso, mitkä on hänen pisteensä. Heillä on varmaan kokemus erilaisesta koulutusjärjestelmästä, joka on sellainen tiukempi." (H6)*

H2 ja H8 kertovat haastattelussa, että jotkut maahanmuuttajavanhemmat voivat olla jopa todella ankaria lapsillensa koulun suhteen. H2 muun muassa toteaa, että yleensä vanhemmat ovat hyvin ymmärtäväisiä, mutta joskus hän epäilee, että kotona ollaan liiankin vaativia. H8 puolestaan myöntää miettivänsä maahanmuuttajavanhempien kohdalla tarkemmin sitä, miten ilmaisee oppilaiden ongelmat esimerkiksi arviointikeskustelussa, koska aina ei välttämättä tiedä, kuinka ankarasti kotona tullaan asiaan suhtautumaan. Jälleen kyse on siis perhekohtaisista eroista, ja Muurin (2014, 183–184) tutkimuksessa todetaankin, että korkeasti koulutetut maahanmuuttajavanhemmat saattavat vaatia lapsiltaan parempia oppimistuloksia, kuin vähemmän kouluttautuneet maahanmuuttajavanhemmat.

Kolme opettajista toteaa erikseen, että vaikka kyse onkin hyvin laajasta ja moninaisesta ryhmästä, niin heidän kokemustensa mukaan maahanmuuttajaperheiden lapset ovat yleensä hyvin kasvatettuja. H4:n mielestä maahanmuuttajaperheissä panostetaan kasvatukseen, ja näin ollen he myös ottavat koulusta kotiin tulleet viestit vakavasti. H1 ja H10 mainitsevat myös haastattelussa maahanmuuttajaperheiden hyvän kotikasvatuksen, verraten maahanmuuttajaoppilaiden käyttäytymistä muihin oppilaisiin. H5 kuitenkin kokee, että maahanmuuttajaperheissä kasvatetaan lapsia yhtä hyvin tai yhtä huonosti kuin muissakin perheissä.

*”Mun kokemukseni yleisesti näistä vieraskielisistä perheistä on se, että siellä panostetaan kasvatukseen. Eli jos tulee joku tällainen kasvatuksellinen kysymys eteen, niin he ottaa sen hyvin vakavasti. Että kotiin otetaan sitten yhteyttä ja he keskustelelee asiasta siellä.” (H4)*

*”Jotenkin on tullut sellainen kuva, että paljon kohteliaampia ne lapset, joilla on tämä maahanmuuttajatausta, lähtökohtaisesti siis, kuin moni muu ihan kantasuomalainen. Jos pitäisi väittää, niin sanoisin et kyllä se jostain sieltä kotikasvatuksesta tulee, että on paljon kohteliaampaa vuorovaikutus, ylipäättään, opettajan ja kavereiden kanssa” (H1)*

*”Mun yleistyskokemukseni on kyllä se, että keskimääräisesti nämä maahanmuuttajaperheiden lapset on paremmin kasvatettuja, kuin nämä suomalaiset, että se on vähän niinkuin mentäis meidän maassa kymmeniä vuosia taaksepäin, niin he on saaneet sellaisen kasvatuksen.” (H10)*

### **6.3 Luokanopettajien toimintatapoja kieli- ja kulttuurierojen tuomien haasteiden ylittämiseen**

Kuten jo edellisessä alaluvussa todetaan, erilaiset kieli- ja kulttuuritaustat ovat hyvin vaikuttavia osatekijöitä luokanopettajien ja maahanmuuttajavanhempien välisessä yhteistyössä. Kun opettajilla ei ole yhteistä kieltä tai samaa kulttuuritaustaa vanhempien kanssa, yhteistyön toteuttaminen vaatii

opettajilta uudenlaisia toimintatapoja ja erilaisia ratkaisuja. Luokanopettajat ovat pyrkineet ratkaisemaan kielierojen tuomia haasteita muun muassa hyödyntämällä tulkkeja joko tilaamalla tulkkipalvelusta tai käyttämällä oman äidinkielen opettajia tai maahanmuuttajaoppilaita tulkkina.

### 6.3.1 Tulkki avuksi yhteistyöhön

Tulkkien hyödyntämisestä maahanmuuttajavanhempien kanssa puhutaan kaikissa haastatteluissa, ja mahdollisuus tulkkipalveluun onkin yleinen käytäntö suomalaisissa kouluissa, kuten myös maahanmuuttajaoppilaiden oikeus saada oman äidinkieltensä opetusta (Säävälä 2012, 80–81). Tulkin käytössä luokanopettajat näkevät sekä hyviä että huonoja puolia. Yhteinen näkemys opettajilla on, että jos tulkki halutaan, se järjestetään paikalle – joskus vain varotoimenpiteenä, ettei keskusteluissa tule väärinkäsityksiä kielen takia. Esimerkiksi H2 toteaa, että vanhemmat ovat tulkin avulla ymmärtäneet jonkin asian paremmin, kuin luulivat suomeksi ymmärtävänsä. Tulkki voi siis toimia sekä vanhempien että opettajan oikeusturvana takaamassa molemminpuolista ymmärtämistä ja ymmärretyksi tulemistä ja mahdollisuus tulkkiin nähdään välttämättömänä tukena etenkin vuosittaisissa arviointikeskusteluissa.

Kun luokanopettajat puhuvat tulkkien käytöstä, on kyseessä aina kasvotusten tapahtuva keskustelu vanhemman kanssa. H4 tosin mainitsee myös puhelintulkkauksen mahdollisuudesta, mutta toteaa sen olevan hankalaa. Moni opettajista hyödyntää myös oman äidinkielen opettajien tukea esimerkiksi silloin, jos tulkkina tarvitaan nopeasti tai maahanmuuttajavanhemmalle täytyy kertoa jokin asia puhelimesta.

*”Pyydän tarvittaessa konsultoivia, oman kielen opettajia soittamaan sinne kotiin, jos on sellainen asia, joka täytyisi saada kotiin tiedoksi ja oma kielitaitoni ei riitä.”  
(H4)*

*”Täällä koulussa on somalinopettaja, että käytetään näitä kotikielen opettajia myös tulkkeina.” (H6)*

*”Meidän koulussahan on se hyvä puoli, esimerkiksi, että meillä on arabian tunteja, eli oman kielen tunnit pidetään täällä. Jos tarvitaan sellaista pikaista puhelua jonkun asian tiimoilta, vaikka vanhemmille joiden kotikieli on arabia, niin mä voin sitten tätä oman kielen opettajaa napata hihasta, että pystytkö soittamaan tällaisen asian nyt, että bilsan kirja on ollut kaks viikkoa jo hukassa. Toimii hätävarana.”  
(H6)*

*”Meillä on aika monikulttuurinen työyhteisö, löytyy monen kielen taitajia ihan koulun sisästä. Aina voi jollekin huikata, että hei tuutko nopeesti tulkkamaan, yks*

*äiti tuli ja haluisin nopeasti yhden asian selittää hänelle. Tällöisiäkkin, luovia ratkaisuja!” (H10)*

Oman kielen opettajan läsnäolo erilaisissa palavereissa voi tuntua vanhemmista tulkkia luontevammalta, sillä he kuitenkin tuntevat opettamiaan lapsia jo entuudestaan ja voivat tukea luokanopettajan ja perheen yhteistyötä esimerkiksi ongelmatilanteissa. Opettajat kertovatkin, että kieltenopettajista voi olla paljon hyötyä arviointikeskusteluissa ja vanhempainilloissa, ja he saattavat joko vieraila niissä tai sitten olla läsnä koko palaverin ajan. (ks. myös Virta ym. 2011.) Toisaalta oman kielen opettajilla ei kuitenkaan ole velvollisuutta toimia kodin ja koulun välillä viestinviejinä, sillä heidät on palkattu vain kielenopettajiksi (Säävälä 2013, 130).

Tulkit saattavat joskus olla vanhemmille myös ennestään tuttuja muualta kuin koulumaailmasta, joten jotkut opettajista kertovat ajoittain miettineensä, kääntääkö tulkki opettajan sanomat asiat varmasti sanasta sanaan. Yleisesti ottaen opettajat kokevat tulkit kuitenkin hyvin päteviksi.

*”Tuntuu, että yleensä täällä on tosi päteviä tulkkeja. -- Joskus musta tuntuu vähän siltä, että kerron pitkästi jonkun storin, ja sitten odotan, että tulkki tulkkaa sen. -- En mä sitä kieltä nyt osaa, mutta jos se tulkkaa tosi lyhytsanaisesti, niin sitten mieltii, että menikö se nyt ihan niin. Ja kun ei voi varmistaa sitä. Ja monesti, koska jotkut niistä kieliryhmistä on täällä (alueella) tosi pieniä vielä, niin se tulkki on helposti jonkun perheen tuttu. Niin sitä mieltii, että kertooko se nyt ihan sen totuuden. Koska ei me voida tavallaan tietää, että pehmitelläänkö siinä sitä asiaa, tai näin.” (H10)*

*”Kyllä, ainakin tämä tulkki, joka mulla oli siinä palaverissa, niin erinomainen. Aivan loistava. Mutta olen kyllä kuullut, että välttämättä kaikki eivät ole niin hyviä, voi tulla sitä omaakin näkemystä. On hirveen tärkeää, että tulkki kertoo vain sen, mitä sanotaan, eikä tuo omia näkemyksiä mitenkään ilmi. Se on kyllä tietysti vaikea tehtävä.” (H7)*

Vajaa puolet opettajista mainitsee haastattelussa oppilaiden tulkkiaan joskus vanhemmilleen opettajan sanomia asioita tai vievän viestejä kotiin ja heidän mielestään se toimii joissakin tilanteissa oikein hyvin. H4:n mukaan oppilas voi joskus olla ainoa englantia osaava perheessä, ja H1, H3 ja H7 toteavat lapsen olevan hyvä lisätuki heikomman kielitaidon omaavalle vanhemmalle. Asiaa kuitenkin kyseenalaistetaan myös:

*”Jonkun verran käytämme myös sisaruksia, minä ja muutkin, ja he joskus osaa paremmin suomen kieltä. -- Se on vähän tällainen kyseenalainen keino, sillä ei tietenkään voida kaikkia asioita selvittää, mutta jonkunlaiset asiat.” (H4)*

*Et kun se ei ole mitenkään luotettavaa, että jos mä lähetän tekstiviestin kotiin, niin isovelji suomentaa ne. -- Täällä (Suomessa) kuitenkin ajatellaan, että ne viestit menis sinne virallisille huoltajille ja he kuittaisivat asiat.” (H10)*

*”-- ymmärtääkö lapsi sen tarpeeksi hyvin, et se voi selittää sen omalla kielellään sitten.” (H3)*

Tulkkien saatavuus vanhempainiltoihin voi myös olla ongelmallista, esimerkiksi jo edellisessä luvussa mainituissa monikulttuurisessa koulussa, jossa kaikkien luokkien vanhempainillat järjestetään samana päivänä. Luokanopettajat kuitenkin kokevat, että maahanmuuttajavanhempien kohdalla osallistuminen vanhempainiltoihin vaihtelee hyvin paljon. Usein paikalle tulevatkin vain he, joilla suomen kielen taito on jo melko hyvä. H9 kertoo, että hänellä ei ole tapana järjestää tulkkeja vanhempainiltoihin, sillä silloin vanhempien saapumisesta pitäisi saada varmistus etukäteen ja yleensä paikalle tuleekin lopulta vain pari maahanmuuttajataustaista vanhempaa. Samansuuntaisia pohdintoja on myös H8:lla.

*”Mutta tässä yhdenkin perheen tapauksessa kävi niin, et se tulkki oli tilattu, kun me oltiin laitettu kotiin kyselyä etukäteen, et kuinka montako tulee paikalle ja tarvitsetteko tulkkia, niin yhdeltäkin perheeltä saatiin lappu, et tulee paikalle ja tarvitsee tulkin ja oltiin se tilattu sinne, mut sit perhe ei koskaan tullut paikalle. Et se oli niinku itelle ainakin uus tilanne, et se tulkki oli siellä ja sit ei ollutkaan perhettä. No en mä oikeen tiennyt mitä tehdä, niin pyysin sitä tulkkia sitten, että jos se pystyy kirjoittamaan vaikka muutaman pääpointin sillä kielellä ylös, et mä voin lähettää sinne kotiin, mutta sekään ei sit oo oikee toimintatapa.” (H8)*

Syitä vanhempien osallistumattomuudelle voi olla monia, mutta maahanmuuttajataustaisten kohdalla opettajat näkevät ensisijaisena syynä juuri kieleen liittyvät ongelmat. H10 pohtii, ovatko vanhemmat aina edes tietoisia siitä, että heillä olisi mahdollisuus saada tulkki myös vanhempainiltaan. Tieto tulkin saatavuudesta voisi ehkä lisätä osallistumisaktiivisuutta.

*”Maahanmuuttajataustaisia on monesti niistä ehkä yksi, tai kaksi. Ja mulla osallistuu ylipäättään siitä luokasta vanhempainiltoihin monesti joku 9 vanhempaa, ihan maksimissaan. Eli todella pieni osuus sinne tulee, voi olla sekin olla, et kun on tuttu luokka, niin sitten ei enää tullakaan, ja näin. Mutta hyvin pieni osuus on niitä, jotka on niitä maahanmuuttajataustaisia. Ja monesti ne on niitä vanhempia, joilla on suomen kieli hyvin hallussa, ja on asunut koko elämänsä, sillä lailla 15-20 vuotta Suomessa.” (H9)*

*”Monet ovat sanoneet, että siinäkin on se kynnyks. Että pitäisi tulkki pyytää, ja me ollaan kyllä pyydetty aina, kun joku ilmoittaa tulevansa ja haluaisi tulkin. -- Tulkki istuu sitten vieressä ja pystyy samalla kääntämään siinä tekstiä. Mutta aika arasti ehkä toivotaan sitä tulkkimahdollisuutta. Ei sitä ehkä tiedetäkään, että sellaista etuutta voitaisi käyttää, vaikka yritetään informoida.” (H10)*

### 6.3.2 Perinteiset viestintätavat sähköisten rinnalle

Yhteisen kielen puute ja erilainen kulttuuritausta haastavat arviointikeskustelujen ja vanhempainiltojen lisäksi myös arkipäiväistä yhteydenpitoa koulun ja maahanmuuttajakodin välillä. Kuten jo luvussa 6.1 todetaan, kaikki maahanmuuttajavanhemmat eivät ole esimerkiksi omaksuneet sähköistä viestintäjärjestelmää, jonka vuoksi opettajat joutuvat hyödyntämään maahanmuuttajavanhempien kanssa muita yhteydenpitovälineitä saadakseen viestinsä perille. Osa opettajista on löytänyt perinteisestä paperilapusta ratkaisun sähköisen viestintäjärjestelmän tuomaan ongelmaan. Kun opettajat laittavat sähköisen viestintäjärjestelmän kautta viestiä vanhemmille, he laittavat samalla paperisen version joidenkin oppilaiden mukaan koteihin.

*”Samalla kun laitan viestiä sähköiseen viestintäjärjestelmään niin paperisena versiona kotiin. Itellä se on ollut helpoin tapa varmistaa, et viesti menee perille varmasti kaikkiin koteihin.” (H1)*

*”Mullakin kolme perhettä ei käytä, että tää ihan paperinen menee varmasti perille sitten kun mä tiedän, että se on kuitattu tai vanhemmat on kuitannut, niin tiedän, että se on nähty ja toivottavasti kaikki ymmärretty siitä.” (H7)*

*”Mä laitan sähköiseen viestintäjärjestelmään viestit, ja sit lisäksi mä otan paperiversiolla niille oppilaille, jotka tiiän, että siellä ei kotona sitä käytetä.” (H9)*

*”-- jos mä huomaa esim. että ne vanhemmat ei lue, vaikka niitä viestejä, mitkä menee sähköisesti, niin on pakko sitten soittaa tai laittaa kirjallinen viesti erikseen.” (H2)*

H3 mainitsee sähköpostin vaihtoehtoiseksi yhteydenpitovälineeksi maahanmuuttajavanhempien kanssa. Hän myös kokee, että maahanmuuttajavanhemmat käyttävät mieluummin sähköpostia yhteydenpitoon kuin sähköistä viestintäjärjestelmää sen vuoksi, että se on heille tutumpi.

*”Mää luulen et sitä sähköpostia käytetään sen takia, et se voi olla paljon tutumpi se käyttöliittymä näille, et on käyttänyt paljon enemmän sitä ku sähköistä viestintäjärjestelmää, ja siellä on niin paljon muutakin, kun tota pelkästään se viestin lähettäminen. Siellä on tietysti kaikki niin ku tuntimerkinnet ja lukujärjestykset ja tämmöiset tuen lomakkeet ja tällaiset, niin se on ehkä selkeempi heille, et käyttää sitä tuttua sähköpostia.” (H3)*

Opettajat ovat todenneet myös tekstiviestien lähettämisen hyväksi yhteydenpitovälineeksi maahanmuuttajavanhempien kanssa. H10 kertoo ratkaisseensa sähköisen viestintäjärjestelmän tuoman ongelman siten, että hän laittaa tekstiviestin koteihin, joissa vanhemmat eivät lue tämän viestintäjärjestelmän kautta tulleita viestejä.

*"Oon huomannut, että tekstiviestit on ihan hyviä, niitä käytän paljon. Eli ihan omaa kännykkää, kun ei meillä mitään työkännykkää ole. Tekstiviestillä oppii vieraskieliset helposti ymmärtämään tällaisia lyhyitä viestejä, esim. onko Se ja se lapsi sairas? Sitten he vastaa, että on. Jos ei esimerkiksi lasta näy koulussa. Oon yrittänyt huoltajia opettaa, että ihan lyhyt viesti riittää siihen ilmoitukseen." (H4)*

*"Tekstiviesti on kaikista kätevin. --jotenkin siinäkin (sähköisessä viestintäjärjestelmässä) on ehkä se kielimuuri, että kun sitä ei monissa perheissä osata käyttää niin sitä koetaan, että se on liian hankala. Et pitää suomeksi ne kaikki valikot löytää sieltä ja viestit kirjoittaa." (H10)*

Jokapäiväistä yhteydenpitoa helpottaakseen opettajat kirjoittavat viestit selkeällä ja yksinkertaisella kielellä, jotta vanhempien on helpompi ymmärtää niitä. Sama pätee myös puhelimessa puhuessa.

*"Täytyy miettiä sillä tavalla valmiiksi, että mitä jos joku siellä ei puhukaan ollenkaan suomea, niin täytyy olla kaikki tiedotteet sellaisia, että viesti menee perille. – Kaikkihan kolmosluokkalaiset hyötyy siitä, että antaa selkeitä ohjeita, ihan niinkö suomalaisetkin." (H3)*

*"Tekstiviestillä oppii vieraskieliset helposti ymmärtämään tällaisia lyhyitä viestejä, esim. onko Se ja se lapsi sairas? Sitten he vastaa, että on. Jos ei esimerkiksi lasta näy koulussa. Oon yrittänyt huoltajia opettaa, että ihan lyhyt viesti riittää siihen ilmoitukseen." (H4)*

*"Puhelimessa yritän puhua selkeästi, hyvin lyhyitä lauseita, ei turhaa selittelyä." (H7)*

*"Kun lähetän jotain viestejä, niin tulee ihan automaattisesti se, että kirjoitan selkosuomea, laitan tarvittaessa vähän selityksiä perään ja alleviivaan tärkeimmät asiat." (H10)*

Tekstiviestien lisäksi H7 mainitsee, että heillä on luokan kanssa käytössä ilmainen pikaviestisovellus, jonka kautta vanhemmat voivat myös lähettää opettajalle viestiä. Kaksi opettajaa mainitsee myös reissuvihon toimineen kodin ja koulun välisen yhteydenpidon välillä.

*"Näille vanhemmille meillä on luokan Whatsapp käytössä, että sitä mää oon käyttänyt. -- Eli jos jollakin on kysyttävää vanhemmillakin, niin mää oon sanonut, että kannattaa sen kautta kysyä multa sitten, ni mää vastaan sitten, että jos vanhemmilla on vielä jotakin epäselvyyttä tai jos ei lue sähköistä viestintäjärjestelmä, ni se on myös semmonen kanava sitten tai tekstiviestinä." (H7)*

*"Yhdellä oppilaalla, joka tuli valmistavasta opetuksesta, oli siellä ollut käytössä reppuvihko perheen kanssa. Toivoivat, että edelleen käytettäisi sitä, niin heidän kanssa olen sitten jatkanut sitä reppuvihkosysteemiä, sinne sitten lyhyesti esim. poikkeavat aikataulut." (H4)*

*"Mun edellisen luokan kanssa, ni me käytettiin tosi paljon perinteistä reissuvihkoa, sit koko luokan kanssa, koska ne viestit ei menny sen (sähköinen viestintäjärjestelmä) kautta perille." (H8)*

Kirjallisten ja sähköisten viestien lisäksi osa opettajista on hyödyntänyt maahanmuuttajaoppilaan sisaruksia viestien välittämisessä. Esimerkiksi H4 kuitenkin painottaa, ettei kyseinen keino aiemmin mainitun lasten tulkkausavun tapaan ole sopiva kaikkiin tilanteisiin. Parhaiten se toimiikin arkipäivän kommunikoinnissa (H8).

*"Jonkun verran käytämme myös sisaruksia, minä ja muutkin, ja sisarukset joskus osaa paremmin sitä suomen kieltä, jos on esimerkiksi tällainen yhtenäiskoulu kuten meillä, niin löytyy joku sisarus, joka sitten osaa suomea ja näitä asioita selvittää. Se on vähän tällainen kyseenalainen keino, sillä ei tietenkään voida kaikkia asioita selvittää, mutta jonkunlaiset asiat menee myös tällä sisaruskanavalla." (H4)*

*"Joskus tulee viestittyä myös niitten (maahanmuuttajaoppilaiden) sisarusten kanssa siitä, että niin ku onko tää oppilas vaikka tulossa kouluun tänään tai jäikö se kotiin tai niin ku muuta et jos vanhemmat sisarukset vaik osaa kertoa paremmin. Ni se on ollut ihan hyvä." (H8)*

### 6.3.3 Avoin vuorovaikutus opettajan ja vanhempien välille

Kuten jo aiemmin on todettu, maahanmuuttajaperheet voivat olla keskenään hyvin erilaisia, vaikka heillä olisi sama uskonto- tai kulttuuritausta. H7, H3 ja H4:n mielestä on tärkeää olla yleistämättä liikaa ja sen sijaan keskustella perheiden kanssa siitä, millaisia ajatuksia ja toimintatapoja heillä on tai onko jotakin, mitä he eivät hyväksy koulussa tehtävän.

*"-- vaikka olisi sama uskonto, niin toiset vanhemmat haluaa, että nää omat lapset on mukana niissä ja oppii myös suomalaista kulttuuria, että ei ole niin rajoitteisia. Mutta tietysti toiset haluaa, että tehdään pelkästään sen oman uskontokunnan juttuja." (H7)*

*"Perheillä on tietysti erilaisia toimintatapoja, et jotkut hyväksyy sen, että esimerkiksi musiikin tunnilla lauletaan ja jotkut ei hyväksy sitä ollenkaan. Niin semmoset täytyy tai kannattaa selvittää tietysti etukäteen." (H3)*

*"Merkittävin asia on se, että ei voi yleistää, että muslimit on tällaisia, koska heitäkin on niin erilaisia, ja sieltä tullaan niin tosi monesta eri kulttuurista. Hyväksytään eri asioita, tai sitten ei hyväksytä. Ja se eroaa, miten kotona tehdään asioita --." (H4)*

Opettajat kertovat ottavansa tarvittaessa yhteyttä maahanmuuttajavanhempiin, jos he eivät tiedä, miten perheessä suhtaudutaan esimerkiksi joihinkin uskontoon liittyviin asioihin. H2 ja H3 ovat sitä



mieltä, että se kuinka tiukkoja kotona ollaan tai annetaanko lapsen osallistua muihinkin kuin oman uskonnon mukaisiin tapahtumiin, vaihtelee sekä perheen että tilanteen mukaan.

*“Olen kysellyt kotona, että miten suhtaudutaan, saako koristella tai osallistua joulujuhlaan. Mutta aika usein on lapsi saanut itse valita, eli vanhemmat eivät ole olleet niin tiukkoja kuitenkaan. -- kristillisissä tapahtumissa pitää olla tarkkana sen suhteen. Eli että mikä on perheille ja lapsille ok.” (H1)*

*“Meillä on semmoinen tapa, että jos esim. islamuskoinen lapsi haluaa tulla sinne (kristilliseen tilaisuuteen), hän saa tulla. Jos on kysynyt kotoa ja sieltä on annettu lupa. Ja joskus mää oon kysynyt, voiko (lapsi) tulla kirkkoon, ja on vastattu, että ok, voi tulla.” (H2)*

H1:n mukaan evankelis-luterilainen uskonto näyttäytyy suomalaisessa koulussa melko suuressa osassa, minkä vuoksi opettaja joutuu usein huomioimaan myös muut uskontokunnat. Uskonnonvapaus on Suomessa yksi perusoikeuksista, joka sisältää sekä positiivisen ja negatiivisen uskonnonvapauden että valtion tasapuolisen suhtautumisen kaikkiin katsomuksiin. Positiivisella uskonnonvapaudella tarkoitetaan vapautta harjoittaa uskontoa ja negatiivisella puolestaan vapautta olla osallistumatta uskonnonharjoittamiseen. (Perustuslaki 731/1999, 11§.)

Erilaisista toimintatavoista syntyy väistämättä välillä ristiriitoja. H10:n mukaan yhteistyö helpottuu paljon, kun opettaja tutustuu maahanmuuttajaperheiden moninaisiin taustoihin ja oppii sitä kautta tuntemaan heitä paremmin. H8 on puolestaan sitä mieltä, että useammin Suomessa tunnetaan muita kulttuureja paremmin, kuin tänne tulevat maahanmuuttajat ovat tietoisia suomalaisista tavoista, ja siksi maahanmuuttajaperheille tuleekin tarjota tietoa suomalaisesta kulttuurista ja toimintatavoista. Myös Crozier ym. (2007) ovat todenneet, että joskus vaikeasti lähestyttäviltä tuntuvat maahanmuuttajavanhemmat voivat todellisuudessa olla vain hyvin tietämättömiä lastensa koulukäynnistä ja kaipaavat lisää tietoa opettajalta.

*“Jonku verran vanhempien kanssa piti käydä semmoista asiaa läpi, et jollain se läheisyydenraja on tosi pieni verrattuna suomalaisiin, et se saattaa joskus häiritä muita oppilaita. Tätä mää oon joskus selittänyt vanhemmille, et tavallaan heitä pitää myös auttaa ymmärtämään sitä, mikä on normaalia meidän kulttuurissa, luokassa ja koulussa. Ei hekään todellakaan tiää kaikkee, et vaikka ei me tiedetä heidän kulttuurista välttämättä, ni me saatetaan kuitenkin tietää enemmän ja se on ehkä helposti löydettävissä se tieto, ku se et miten he ymmärtää sit meitä.” (H8)*

Lisäksi kahden opettajan puheessa nousee esille, että maahanmuuttajavanhemmat voisivat tarvita jonkun koulun ulkopuolisenkin tukihenkilön, jonka puoleen kääntyä koululle kuulumattomissa asioissa. H6 kertoo muun muassa maahanmuuttajavanhempien joskus pyytäneen häneltä apua yllättäviinkin asioihin, kuten huonekalujen korjaamiseen tai harrastuksen löytämiseen lapselleen.

Osa opettajista kuitenkin näkee suurimpana haasteena maahanmuuttajavanhempien sopeutumiselle kielen, eikä suomen kielen opettaminen perheen vanhemmille ole koulun vastuulla oleva asia, vaan laajempi kotouttamiseen liittyvä kysymys.

*”Mutta onhan siinä tietysti se kielimuuri. Ei sille mitään voi. Ei sitä voi mitenkään kaunistella, että onhan se hankalampaa hoitaa asioita ihmisen kanssa, joka ei puhu samaa kieltä, kuin sinä. Se, että se on tietysti kotouttamiskysymys, että miten saatais se perhe sinne suomen kurssille, ihan oikeasti, koska se olisi kumminkin tärkeätä, ihan sen lapsenkin takia, että ne vanhemmat puhuisi suomea ainakin auttavasti. Pärjäisi näissä arkiasioissa. -- Että se on taas sitten ihan eri politiikkaa, kun mitä me koulu voidaan tehdä. Että miten kaikki perheet saatais osallistettua siihen, ja haluamaan sitä kieltä opiskelemaan, ja mukaan siinä mielessä siihen yhteiskuntaan.” (H10)*

# 7 POHDINTA

Tässä pro gradu -tutkielmassa haluttiin selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on maahanmuuttajavanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Tutkimuksessa yhdistettiin kaksi nykykoulun keskeistä ilmiötä, lisääntyvä maahanmuuttajaoppilaiden määrä sekä sujuvan koulunkäynnin ja opetuksen kannalta tärkeä osa-alue, kodin ja koulun välinen yhteistyö. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla kymmentä luokanopettajaa: kahdeksaa naista ja kahta miestä. Kriteerinä opettajien valinnalle oli aiempi kokemus maahanmuuttajaperheiden kanssa tehdystä yhteistyöstä, ja haastateltavien kokemuksen määrä vaihtelikin alle vuodesta yli 20 vuoteen. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, jotka nauhoitettiin, litteroitiin sekä analysoitiin sisällönanalyysin keinoin.

Tuloksissa ilmeni, että luokanopettajien kokemukset olivat osin hyvin yhteneviä, mutta niissä oli havaittavissa myös paljon eroja, sillä tutkimuksen keskiössä olevat maahanmuuttajat ovat sisäisesti niin laaja ja heterogeeninen joukko. Luokanopettajat totesivatkin haastatteluissa useaan otteeseen tekevänsä puheessaan suuria yleistyksiä puhuessaan maahanmuuttajista ikään kuin yhtenä ryhmänä. Tämä tiedostettiin jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa, mutta tutkijoina halusimme silti keskittyä laajasti kaikkiin maahanmuuttajiin joidenkin tiettyjen kansallisuuksien sijaan. Koimme hyötyvämmme eniten itse tästä tavasta, sillä tulevaisuudessa tulemme mitä luultavimmin tekemään yhteistyötä hyvin monesta eri maasta tulleiden maahanmuuttajaperheiden kanssa, ei pelkästään esimerkiksi aasialaistaustaisten kanssa. Tavoitteenamme tässä tutkimuksessa oli siis myös saada niin kutsutusti kentällä työskenteleviltä luokanopettajilta työkaluja oman ajattelumme avartamiseen niin maahanmuuttajien kanssa toimimisesta kuin monikulttuurisuudesta yleisemminkin.

Tuloksia analysoitaessa maahanmuuttajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä erottuivat kaksi keskeistä ja vaikuttavaa tekijää: kieli- ja kulttuurierot. Opettajien kokemuksissa kieli- ja kulttuurierot olivat niitä tekijöitä, jotka toivat yhteistyöhön erityispiirteitä ja joiden aiheuttamien haasteiden ylittämiseen tarvittiin tiettyjä toimintatapoja. Kielierot vaikuttivat opettajien mukaan kaikkeen yhteistyöhön, kuten keskusteluun, viestittelyyn sekä suomalaisten koulujen käyttämän sähköisen viestintäjärjestelmän käyttöön. Yhteisen kielen puute opettajan ja vanhemman välillä sanelikin hyvin pitkälti sen, miten sujuvaksi tai haastavaksi yhteistyö perheiden kanssa koettiin. Joidenkin opettajien kokemus oli, että lähes kaikki yhteistyö hoitui suomen tai englannin kielellä suuremmitta

ongelmitta, mutta suurin osa kertoi tulkin tai oman kielen opettajan olevan välttämätön tuki ainakin joidenkin vanhempien kanssa keskusteltaessa. Kielierot vaikuttivat etänä tapahtuvaan viestintään siten, että opettajan tuli pohtia tarkkaan, millä kielellä ja miten hän ilmaisee asiat tiedotteissa, jotta ne varmasti ymmärretään oppilaiden kotona. Lisäksi tulkin käyttö saattoi hankaloittaa virallisia tapaamisia vanhempien kanssa, kun ne täytyi järjestää sekä tulkille että vanhemmalle sopivaan aikaan, ja joskus vanhemmat kokivat koulun ulkopuolisen tulkin läsnäolon häiritseväksi. Tähän tosin oli löydetty ratkaisuksi oman kielen opettajien avun hyödyntäminen joskus tulkin sijaan.

Kulttuurin vaikutukset yhteistyölle eivät olleet aivan yhtä selkeästi rajattavissa, kuin kieleen liittyvät, sillä oli haaste määritellä, mikä kaikki lasketaan kuuluvaksi kulttuuriin ja mikä ei. Luokanopettajat pohtivat kuitenkin itse erilaisten kulttuuritaustojen vaikutusta. Asia ilmeni esimerkiksi siten, että kaikki maahanmuuttajavanhemmat eivät tunteneet tai ymmärtäneet suomalaista koulukulttuuria, joka saattoi olla heille täysin uudenlainen. Vanhemmat saattoivat esimerkiksi oudoksua sitä, että koulusta oltiin niin paljon yhteydessä tai että oman lapsen poissaoloista tuli ilmoittaa opettajalle. Toisaalta jotkut maahanmuuttajavanhemmat olivat sitä mieltä, että koulunkäynnin olisi pitänyt olla tiukempaa ja vaativampaa jo ensimmäisistä luokista lähtien. Vanhempien tavoitettavuus vaihteli myös suuresti. Joskus kotoa ei oltu missään vuorovaikutuksessa kouluun, eikä tähän aina edes löydetty syytä. Lisäksi yksi opettajista kertoi miespuolisen maahanmuuttajavanhemman olleen kerran haluton kätelemään naispuolista opettajaa, minkä voi laskea kuuluvan joidenkin kulttuurien erilaiseen tapaan suhtautua miehen ja naisen rooleihin.

Usean opettajan puheessa painottui kuitenkin myös, että vaikka esimerkiksi yhteisen kielen puute haastoi merkittävästi kodin ja koulun välistä yhteistyötä, niin maahanmuuttajavanhemmat suhtautuivat heidän mielestään usein myönteisemmin ja kunnioittavammin koulua ja opettajaa kohtaan kuin moni kantasuomalainen vanhempi. He vaikuttivat todella arvostavan sitä, että heidän lapsensa saivat käydä suomalaista koulua. (Ks. myös Peltola 2010; Rinne & Tuittu 2011.) Tämän opettajat uskoivat johtuvan erilaisista yhteiskunnista ja koulujärjestelmistä, joihin vanhemmat olivat tottuneet. Tässäkään asiassa ei kuitenkaan voida tehdä suuria yleistyksiä tai erotella toisistaan jyrkästi maahanmuuttajia ja kantasuomalaisia – varsinkaan näin suppeassa tutkimuksessa. Positiivisena kulttuurisena vaikutuksena nähtiin lisäksi kulttuurisen tietämyksen kasvaminen, kun puolin ja toisin jaettiin tietoa omista taustoista.

Merkillepantavaa oli myös, että lähes kaikki opettajat mainitsivat maahanmuuttajavanhempien käyttävän hyvin vähän koulujen sähköistä viestintäjärjestelmää, jossa kaiken tiedon kodin ja koulun välillä oli tarkoitus liikkua. Luokanopettajat arvioivat, että syinä järjestelmän käytön vähäisyyteen saattoivat olla kielivaikeudet, kun järjestelmää ei saanut vaihdettua omalle äidinkielelle, vähäinen

internetin käyttö, sähköisten laitteiden puute tai ylipäättään järjestelmän käytön hankaluus. Opettajien kertoman perusteella vaikutti siltä, että kyseessä oli juuri maahanmuuttajia ja kantasuomalaisia jakava asia. Se koettiin monesti ongelmaksi, sillä sähköinen viestintäjärjestelmä on suomalaissa kouluissa pääasiallinen viestintäkanava, jota käyttävät myös rehtorit ja koulun hallinto. Asiat, joita perheet eivät lukeneet viestintäjärjestelmästä, täytyi saattaa heille tiedoksi jotakin toista kautta, kuten tekstiviestillä tai puhelimitse, mikä jäi usein opettajan vastuulle.

Denessen, Bakker ja Gierveld (2007, 27) esittävät tutkimuksessaan kysymyksen siitä, tulisiko vanhempien sopeutua koulun odotuksiin ja kulttuuriin vai tulisiko koulun päinvastoin ottaa vanhempien omat ennakkokäsitykset ja kulttuuritaustat tarkasti huomioon. Tämä kysymys sai meidät pohtimaan tarkemmin esimerkiksi sitä, tulisiko koulun ja opettajien muuttaa toimintaansa sen takia, etteivät maahanmuuttajavanhemmat käytä sähköistä viestintäjärjestelmää, vai odotetaanko vanhempien ensisijaisesti omaksuvan enemmistön käyttämä toimiva systeemi? Siinä tapauksessa siis, jos sähköisten viestintäjärjestelmien käyttämättömyys olisi maahanmuuttajavanhempien kohdalla laajempikin, kuin vain tässä tutkimuksessa esiin nouseva ilmiö. Nykyään on toki jo hyvin yleistä, että kaikilla ihmisillä on jokin sähköinen viestintäväline, kuten älypuhelin. Mutta voiko esimerkiksi vasta Suomeen saapuneelta pakolaisperheeltä vaatia suomenkielisen viestintäjärjestelmän sujuvaa käyttöä? Kyseinen viestintäjärjestelmä voi olla heille ennestään täysin tuntematon tapa kommunikoida koulun kanssa. Joka tapauksessa osa haastattemistamme opettajista oli sitä mieltä, että heidän työmääräänsä lisäantyy suuresti, jos vanhemmat eivät jostain syystä käytä koulun sähköistä viestintäjärjestelmää. Opettajista H4 ehdotti tähän ratkaisuksi omassa koulussaan aiemmin järjestettyjä vanhempainkouluja, joissa maahanmuuttajavanhempia oli opastettu suomalaiseen koulujärjestelmään liittyvissä asioissa, kuten viestinnässä.

Jos palaamme aiemmin esitettyyn kysymykseen (Denessen ym. 2007) siitä, kumman osapuolen tulisi tulla yhteistyössä enemmän vastaan, koulun vai vanhempien, niin mielestämme myös koulun panosta vaaditaan. Kasvava kulttuurinen moninaisuus vaatii opettajalta ja koulun muulta henkilökunnalta monikulttuurista osaamista, jotta voidaan vastata esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyön uusiin haasteisiin. Monikulttuuriseen osaamiseen kuuluu tietoisuus maahanmuuttajaperheen taustan vaikutuksista esimerkiksi vuorovaikutukseen (Matinheikki-Kokko 1999, 15–24). Soilamon (2008, 103) mukaan heikot kulttuuriset taidot hankaloittavat kodin ja koulun yhteistyötä, sillä opettajat tuntevat itsensä epävarmoiksi kohdatessaan maahanmuuttajavanhemmat. Opettajan monikulttuurinen ammatillisuus on yhteydessä hänen identiteettiinsä ja käsitykseen itsestään, joten se voidaan ymmärtää opettajan laajentuneena itseymmärryksenä, kriittisenä suhtautumisena työhön, empatiana ja erilaisten todellisuuksien ja

elämänmuotojen hahmottamisena (Talib 2005, 42–43). Opettajien monikulttuurinen ammatillisuus on hyvin pitkälti opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen vastuulla (Talib 2002, 130).

Matinheikki-Kokon (1999) mukaan opettajan monikulttuurinen pätevytyminen tapahtuu kuitenkin parhaiten kokemuksen kautta oppimisena, sillä monikulttuurinen ammatillisuus muotoutuu vasta toiminnan ja laaja-alaisen ajattelun, sekä vastavuoroisuuden ja opettamistaitojen kautta. Tutkimukseemme osallistuneista luokanopettajista osa kertoi muuttuneensa avarakatseisemmiksi ja oppineensa erilaisista kulttuureista maahanmuuttajaperheiden kanssa toimimisen myötä. Opettajat kertoivat myös oppineensa kiinnittämään huomiota sellaisiin asioihin, joita aiemmin ehkä ei ollut tarvinnut niin huomioida, kuten viestien ja puheen ymmärrettävyyteen sekä yhteydenpitovälineen toimivuuteen maahanmuuttajaoppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa työskennellessään. Yksi luokanopettajista kertoi merkittävimmäksi oppimukseen asiaksi sen, ettei edes samaan uskontokuntaan kuuluvia maahanmuuttajia voi yleistää yhtenäiseksi ryhmäksi, koska heillä voi silti olla keskenään hyvin erilaiset kulttuuriset taustat. Pitkään monikulttuurisessa koulussa opettaneet tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat kokivat yhteistyön maahanmuuttajaperheiden kanssa jo osaksi arkipäivää.

Opettajien, jotka ovat kohdanneet erilaisuutta ja myös eläneet sen parissa, on helpompi ymmärtää monikulttuurisuutta (Talib 2002, 131). Kaksi luokanopettajaa ei nähnyt omien käsitystensä muuttuneen ollenkaan maahanmuuttajaperheiden kanssa tehdyn yhteistyön myötä. Toinen heistä koki hieman jopa samaistumista maahanmuuttajiin omien kokemustensa kautta, sillä hän oli itse asunut lapsena ulkomailla ja käynyt vieraskielistä koulua osaamatta kieltä aluksi ollenkaan. Toinen opettajista puolestaan kertoi hänellä olevan useita ulkomaalaisia kavereita ja matkustaneensa paljon, minkä vuoksi hän koki maahanmuuttajaperheiden kanssa toimimisen hyvin luontevaksi. Vastakohtana tälle kaksi pienemmältä paikkakunnalta kotoisin olevaa luokanopettajaa kertoivat omien käsitystensä muuttuneen paljon aloitettuaan työn suuremman paikkakunnan merkittävästi monikulttuurisemmassa koulussa. Edellä mainittu kuvaa hyvin sitä, miten maantieteellisten jakautunutta maahanmuuttajien määrä Suomessa vielä nykyisin on.

Kuten myös tutkimustuloksemme osoittivat, kodin ja koulun välinen yhteistyö vieraskielisten tai eri kulttuuritaustaa olevien perheiden kanssa haastaa opettajia ja koulun muuta henkilökuntaa, mutta siinä on opettajien mukaan myös monia hienoja puolia. Yhteistyö kotien kanssa voi olla haastavaa monessa suhteessa, eikä maahanmuuttajavanhempia voida siitä puhuttaessa yleistää yhdeksi ryhmäksi, kuten ei kantasuomalaisiakaan vanhempia. On myös syytä muistaa, että kaikilla vanhemmilla on paljon yhteistä ja jaettua sekä vanhempana että myös lapsena olemisesta, huolimatta siitä, missä ympäristössä he ovat kasvaneet. Esimerkiksi vanhemman huoli lapsestaan ja halu tehdä lapsen tulevaisuuden kannalta hyviä ratkaisuja tunnistetaan kaikkialla, vaikka käsitykset hyvästä

elämästä eroaisivatkin toisistaan. Näin ollen opettajan tulisi yhteistyötä tehdessä kohdata ensisijaisesti vanhempi eikä maahanmuuttaja, jolloin molemminpuolinen luottamus olisi helpointa saavuttaa. (Säävälä 2013, 130–131.) Haastattelemiemme opettajien puheesta välittyivät sekä kunnioitus kaikkia vanhempia kohtaan että halu toimivien vuorovaikutussuhteiden rakentamiseen, mikä on hyvä lähtökohta yhteistyön sujuvuudelle kaikkien vanhempien kanssa.

## 7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Oleellisin tieteelliselle menetelmälle asetettu vaatimus on luotettavuus, jonka tarkasteleminen koskee koko tutkimusprosessia. Jokaisen tutkimuksen tavoitteena tulisi olla tulosten ja todellisuuden mahdollisimman hyvä vastaavuus, mihin myös me pyrimme tutkimuksessamme. (Järvinen & Järvinen 2004, 142.) Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia luokanopettajien kokemuksia yhteistyöstä maahanmuuttajavanhempien kanssa. Tähän tavoitteeseen päästiin haastatteleamalla kymmentä luokanopettajaa, joilla kaikilla on kokemusta maahanmuuttajavanhempien kanssa toimimisesta. Tutkimuksessa pyrittiin paljastamaan tutkittavien kokemuksia maahanmuuttajavanhempien kanssa tehdystä yhteistyöstä niin hyvin kuin mahdollista.

Tutkimus voidaan katsoa luotettavaksi ja eettisesti hyväksyttäväksi ja sen tulokset uskottaviksi, kun tutkimus toteutetaan hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Hyvän tieteellisen käytännön tapoihin kuuluvat olennaisesti rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus, joita pyrimme noudattamaan tutkielmaa tehdessämme. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.)

Laadullista tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, jolloin sen sisäinen johdonmukaisuus eli koherenssi on oleellinen. Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelemiseen ei ole olemassa kuitenkaan mitään yksiselitteisiä ohjeita. Tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään usein validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. Tutkimuksen validiteetilla viitataan siihen, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu. Reliabiliteetin käsitteellä puolestaan viitataan tutkimustulosten toistettavuuteen. Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden käyttöä on kuitenkin kritisoitu laadullisen tutkimuksen piirissä, sillä ne vastaavat lähinnä määrällisen tutkimuksen tarpeita ja ovat syntyneetkin sen piirissä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–136.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskeskustelussa tulevat usein esille kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Päätimme arvioida oman tutkimuksemme luotettavuutta kolmen seuraavan ulottuvuuden kautta: uskottavuus, siirrettävyys ja vahvistuvuus. Uskottavuudella viitataan siihen, kuinka todenmukaisesti tutkimusaineistoa on tulkittu. Pyrimme toimimaan aineistonkeruu- ja analyysivaiheissa mahdollisimman objektiivisissä tutkijaroleissa siitä huolimatta, että tutkimamme aihe koskettaa meitä läheisesti tulevina luokanopettajina. Tulkinnan

luotettavuutta lisätäksemme tulosluvussa on paljon alkuperäisiä sitaatteja, jotka varmistavat meidän raportointeen haastattelemiamme opettajia todenmukaisesti. (Eskola & Suoranta 1998, 212–213.)

Siirrettävyydellä viitataan yleistettävyyteen laadullisen tutkimuksen sallimissa rajoissa. Tarkoituksenamme ei ollut tehdä yleispäteviä yleistyksiä tutkimastamme aiheesta, vaan tuoda esiin luokanopettajien kokemuksia. Nämä kokemukset voivat antaa tärkeää tietoa käytännön toimijoille sekä aihetta jatkotutkimuksiin. Tutkimusaineistomme pieni koko (n=10) voidaan nähdä luotettavuutta heikentävänä tekijänä, joten laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimustulostemme tarkastelussa täytyy ottaa huomioon, että kyseessä on suppea tutkimus ja siinä vain yksittäisten opettajien kokemuksia. Vahvistuvuus, eli kuinka hyvin muut samaa aihetta käsittelevät tutkimukset tukevat tuloksia, näkyy tutkielmassamme siten, että tutkimustuloksemme saavat tukea aiemmista, sekä kansainvälisistä että suomalaisista tutkimuksista, joiden mukaan esimerkiksi kielivaikeudet haastavat yhteistyötä merkittäväällä tavalla. (Eskola & Suoranta 1998, 212–213.)

## *7.2 Jatkotutkimusaiheet*

Pro gradu -tutkielman tekeminen on ollut mielestämme mielenkiintoista ja opettavaista. Aiheemme myötä pääsimme perehtymään tärkeään opettajan työhön kuuluvaan osa-alueeseen monikulttuurisesta näkökulmasta katsottuna syvemmin, kuin missään tähän asti opinnoissamme on ollut mahdollista. Uskomme, että tästä tulee olemaan meille hyötyä tulevaisuudessa, kun aloitamme omia työuriamme opettajina. Toivomme, että pro gradu -tutkielmastamme tulee olemaan hyötyä myös muille opettajiksi opiskeleville, ja että asian merkittävyyden vuoksi kodin ja koulun yhteistyö otettaisiin lähempään tarkasteluun tai osaksi kurssitarjontaa myös opettajankoulutuksessa.

Tämä laadullinen tutkimus kuvasi, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteistyöstä maahanmuuttajavanhempien kanssa. Tuloksissa ilmeni, että kieli- ja kulttuurierot ovat keskeisiä yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä. Pohdimme, että aihetta olisi mielenkiintoista tutkia myös määrällisesti, jolloin olisi mahdollista saavuttaa jopa koko Suomen laajuudelta tietoa kodin ja koulun yhteistyön laadusta ja sitä kautta pyrkiä kehittämään sitä. Toisaalta tutkimusta voitaisi myös tehdä kohdennettuna eri maahanmuuttajaryhmien välisiin eroihin, sillä tämä tutkimus keskittyi maahanmuuttajiin yhtenä moninaisena ryhmänä. Lisäksi kiinnostavaa olisi ottaa tutkimukseen mukaan maahanmuuttajavanhempien näkökulma kodin ja koulun yhteistyöstä opettajien lisäksi.

Tutkimustuloksissamme ilmeni, että luokanopettajien kokemusten mukaan maahanmuuttajavanhemmat käyttävät kantasuomalaisia vähemmän koulujen sähköistä viestintäjärjestelmää ja jotkut vanhemmista eivät käytä sitä ollenkaan. Olisi mielenkiintoista



selvittää, onko kyseessä laajempikin kuin tässä tutkimuksessa esiin noussut ilmiö. Pro gradu - tutkielman laajuisen tutkimuksen perusteella sitä ei nimittäin voi vielä millään tasolla yleistää. Aihetta voitaisi tutkia esimerkiksi määrällisellä lomaketutkimuksella, jolla kartoitettaisiin vanhempien tapoja pitää yhteyttä kouluun ja opettajiin. Lisäksi, koska tämä tutkielma keskittyi tutkimaan etupäässä kodin ja koulun yhteistyön kahta yleisintä yhtä osa-aluetta, yhteydenpitoa ja yhteistyötä, olisi seuraavaksi tärkeää selvittää sitä, miten luokanopettajat ja vanhemmat kokevat yhteistyön kolmannen tason, yhteistoiminnan ja sen toteuttamisen mahdollisuudet nykykoulussa, tai miten he sitä jo toteuttavat. Tässä myös maahanmuuttajavanhempien näkökulma olisi oleellinen.

# LÄHTEET

Ahonen, S. 2001. Lausteen ala-asteen opettajien kokemuksia ja kehittämisideoita maahanmuuttajien opetuksesta ja kodin ja koulun yhteistyöstä. Lounais-Suomen Mielenterveysseura ry. <http://www.moped.fi/koti/kokemuksia.html>. (Luettu 28.2.2017.)

Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.

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

Alho, C. & Eichhorn, M. Yhteistyö kotien ja muiden toimijoiden kanssa. Suomi-koulut. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/suomi-koulut/prime106.aspx](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/suomi-koulut/prime106.aspx). (Luettu 21.6.2017.)

Alitolppa-Niitamo & Säävälä, M. 2013. Johdattelua kirjan teemoihin. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, S. Fågel & M. Säävälä (toim.) Olemme muuttaneet -ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto, 5–12.

Amnesty International. 2015. Syyrian pakolaiskriisi numeroina. <https://www.amnesty.fi/syyrian-pakolaiskriisi-numeroina/>. (Luettu 8.2.2017.)

Berry, J-W. 1997. Immigration, Acculturation, And Adabttation. Applied psychology. An international Review 46, 5–34.

Berry, J-W., Uichol, K., Power, S., Young, M. & Bujaki, M. 1989. Acculturation Attitudes in Plural Societies. Applied Psychology. An International Review 38, 185–206.

Beveridge, S. 2005. Children, Families and Schools. Developing Partnerships for Inclusive Education. USA, New York: RoutledgeFalmer.

Bouakaz, L. 2007. Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. Malmö studies in educational sciences. No. 30. Doctoral dissertation in education. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.

Cresswell, J. W. 1998. Qualitive Inquiry and Reasearch Design. Choosing Among Five Traditions. Thousand Oaks: Sage.

Crozier, G. & Davies, J. & Gierveld, M. 2007. Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistan parents. British educational research journal 33(3), 295–313.

- Denessen, E., Bakker, J. & Gierveld, M. 2007. Multi-ethnic schools' parental involvement policies and practices. *The school community journal* 17 (2), 27–44.
- Ekebom, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. *Satayksi koulu ongelmaa- opettajan käsikirja*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Juva: Wsoy.
- Guo, Y. 2006. "Why Didn't They Show Up?" Rethinking ESL Parent Involvement in K-12 Education. *TESL Canada Journal*. 24 (1), 80–95.
- Habermas, J. 1987. *The Theory of Communicative Action. Volume 2*. Cambridge: Polity Press.
- Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika*. Suom. R. Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Heikkilä, P. 2017. *Suomalainen projektipalveluyhtiö Citec kasvaa kovaa Intiassa – kasvu ponnistaa Intian osaajista*. Kauppalehti 20.7.2017.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1980. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsto, L. 2001. *Mitä kotona tapahtuu? Tutkimus opettajien oppilaidensa kotikasvatusta koskevista representaatioista kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa*. Helsingin yliopisto.
- Hirvensalo, N. 2013. *Luokanopettajien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä maahanmuuttajavanhempien kanssa*. Pro gradu –tutkielmasta tehty verkkoartikkeli. Turun yliopisto. <https://www.utu.fi/fi/yksikot/edu/yksikot/okl/tutkimus/Documents/graduartikkelit2013.pdf>. (Luettu 28.2.2017.)
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. 2005. *Suomalainen monikulttuurisuus. Paikallisia ja ylijäisiä suhteita*. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 16–40.
- Jindal-Snape, D., Roberts, G. & Venditozzi, D. 2012. *Parental involvement, participation and home-school partnership: Using the Scottish lens to explore parental participation in the context of transitions*. Teoksessa M. Soininen & T. Merisalo (toim.) *Home-School Partnership in a Multicultural Society*. Turun yliopisto, 73–101.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.
- Karila, K. 2006. *Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena*. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) 2006. *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 91–108.
- Kauppila, J. 2012. *Interaction between multicultural homes and schools in Finland*. Teoksessa M. Soininen & T. Merisalo (toim.) *Home-School Partnership in a Multicultural Society*. Turun yliopisto, 129–158.

Kim, Y. 2009. Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational research review* 4, 80–102.

Kinnunen, E.L. & Viitala, J. 2008. Kodin ja koulun välinen yhteistyö alkuopetuksessa. Teoksessa T. Koiranen, M.L. Husso, & E. Korpinen (toim.) 2008. Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. *Tutkiva opettaja* 2/2008. 6–15.

Kouluhallitus. 1977. *Kouluyhteistyö*. Helsinki 1977.

Kupiainen, R. 2005. Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta. *Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta*.

Kuukka, K. 2009. Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa. "Sen yhteisen hyvän löytäminen". Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopistopaino - Juvenes Print.

Kuuskoski, E. 2001. Kodin ja koulun yhteistyöhön aikaa, oivalluksia ja rahaa. Teoksessa *Koti ja koulu- kavereita vai kiistakumppaneita*. 2001. Mannerheimin lastensuojeluliitto. 5–6.

Kyllönen, M. 2008. Lapsen vai opettajan vuoksi. Teoksessa T. Koiranen, M.L. Husso, & E. Korpinen (toim.) 2008. Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. *Tutkiva opettaja* 2/2008. 42–53.

Känkänen, P. & Immonen-Oikkonen, P. 2009. Monikulttuurinen perhe koulun kasvatusympäristössä. Teoksessa J. Lammi-Taskula, S. Karvonen & S. Ahlström (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi*. Helsinki: Yliopiston kirjapaino, 174–185.

Ladky, M. & Peterson, S. S. 2008. Successful Practices for Immigrant Parent Involvement: An Ontario Perspective. *Multicultural Perspectives* 10 (2), 82–99. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15210960801997932?scroll=top&needAccess=true>. (Luettu 28.2.2017.)

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS- kustannus, 29–51.

Laki kansainvälistä suojelua hakevan vastaanotosta 746/2011.

Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010.

Laki perusopetuslain 13 §:n muuttamisesta 454/2003.

Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen. (toim.) 2004. *Koulu kasvuyhteisönä*. Jyväskylä: PS-kustannus. 91–111.

Lehikoinen, Anja. 2002. Laadullinen tutkimuspraktikum ainepedagogisissa opinnoissa. Joensuun yliopistopaino.

Levine-Rasky, C. 2009. Dynamics of parent involvement at a multicultural school. *British Journal of Sociology of Education*. 30 (3), 331–334.

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01425690902812604?scroll=top&needAccess=true>.  
(Luettu 28.2.2017.)

Liebkind, K. (toim.) 2001. Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus.

Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot. Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2015. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/178091\\_Omana\\_aidinkielenä\\_opetetut\\_kielet\\_ja\\_opetukseen\\_osallistuneiden\\_määrät\\_vuon.pdf](http://www.oph.fi/download/178091_Omana_aidinkielenä_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_määrät_vuon.pdf). (Luettu 29.5.2017.)

Maahanmuuttovirasto. 2017. Sanasto. <http://www.migri.fi/medialle/sanasto>. (Luettu 7.2.2017.)

Maahanmuuttovirasto. 2017.  
[http://www.migri.fi/download/64996\\_Tilastograafit\\_2015\\_valmis.pdf?41d7b0cbd649d488](http://www.migri.fi/download/64996_Tilastograafit_2015_valmis.pdf?41d7b0cbd649d488) (Luettu 7.2.2017.)

Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, P. 2006. Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa T. Martikainen (toim.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Helsinki: Etnisten suhteiden ja kansainvälisen muuttoliikkeen tutkimuksen seura ry, 9–41.

Matinheikki-Kokko, K. 1999. Kulttuurikompetenssin oppiminen toisesta kulttuurista tulevien ohjaustyössä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: Wsoy, 291–305.

Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen Seura.

Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Oy.

Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp Ky.

Modood, T. 2007. Multiculturalism. UK: Polity Press.

Moriarty, V. 2002. Early years professionals and parents: challenging the dominant discourse? Teoksessa V. Nivala & E. Hujala (toim.) Leadership in early childhood education. Cross-cultural perspectives. Oulun yliopisto, 127–136.

Muuri, A. 2014. "Kielestä kiinni". Kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen tason vaihtelut. Turun yliopiston julkaisuja.  
<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/101018/AnnalesC389Muuri.pdf?sequence=2>. (Luettu 28.2.2017.)

Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Nissilä, L. 2015. Turvapaikanhakijoiden ja muiden maahanmuuttajien oppimisen haasteet. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/176065\\_nissila\\_leena.pdf](http://www.oph.fi/download/176065_nissila_leena.pdf). (Luettu 20.3.2017.)

Nurmi, T. 2004. Gummeruksen suuri Suomen sanakirja. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Opettaja-lehti. 5/2017. Krank, A. Kulttuurinen moninaisuus tuli jäädäkseen.

Opetushallinnon tilastopalvelu. Suomea toisena kielenä opiskelleet perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa vuosina 2003–2014. Tilastokeskus.  
[http://www.oph.fi/download/138716\\_Suomi\\_toisena\\_kielena\\_opiskelleet\\_2003-2010.pdf](http://www.oph.fi/download/138716_Suomi_toisena_kielena_opiskelleet_2003-2010.pdf). (Luettu 29.5.2017.)

Opetushallitus. 2007. Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön.  
[http://www.oph.fi/download/115274\\_laatua\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_yhteistyohon.pdf](http://www.oph.fi/download/115274_laatua_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf). (Luettu 8.2.2017.)

Opetushallitus. 2009. Oma kieli – oma mieli. Opas oman äidinkielen oppimisen tukemiseen.  
[http://www.oph.fi/download/178091\\_Omana\\_aidinkielen\\_opetetut\\_kielet\\_ja\\_opetukseen\\_osallistuneiden\\_maarat\\_vuon.pdf](http://www.oph.fi/download/178091_Omana_aidinkielen_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_maarat_vuon.pdf). (Luettu 29.5.2017.)

Opetushallitus. 2010. Monikulttuurinen kodin ja koulun yhteistyö.  
[http://www.edu.fi/download/130188\\_Monikulttuurinen\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_yhteistyö\\_2010\\_-\\_esite\\_OPH.pdf](http://www.edu.fi/download/130188_Monikulttuurinen_kodin_ja_koulun_yhteistyö_2010_-_esite_OPH.pdf). (Luettu 8.2.2017.)

Opetushallitus. 2012. Perusopetukseen valmistava opetus.  
[http://www.edu.fi/download/145302\\_Perusopetukseen\\_valmistava\\_opetus\\_2012.pdf](http://www.edu.fi/download/145302_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2012.pdf). (Luettu 3.3.2017.)

Opetushallitus. 2016. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus.  
[http://www.oph.fi/download/179053\\_suomi\\_toisena\\_kielena\\_ja\\_kirjallisuus.pdf](http://www.oph.fi/download/179053_suomi_toisena_kielena_ja_kirjallisuus.pdf). (Luettu 29.5.2017.)

Opetushallitus. 2016. Uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetuksen sekä uskonnollisten tilaisuuksien järjestäminen esi- ja perusopetuksessa.  
[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/ohjeita\\_koulutuksen\\_jarjestamiseen/perusopetuksen\\_jarjestaminen/uskonnon\\_ja\\_elamankatsomustiedon\\_opetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/uskonnon_ja_elamankatsomustiedon_opetus). (Luettu 29.5.2017.)

Opetushallitus. 2017. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus.  
[http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/kieli-ja\\_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset\\_oppilaat](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat). (Luettu 30.1.2017.)

Opetushallitus 2008. Perusopetukseen valmistava opetus. Tilannekatsaus syyslukukaudelta 2006.  
[http://www.oph.fi/download/46640\\_perusopetukseen\\_valmistava\\_opetus.pdf](http://www.oph.fi/download/46640_perusopetukseen_valmistava_opetus.pdf). (Luettu 3.3.2017.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Kulttuurivähemmistöt Suomessa.  
<http://www.minedu.fi/OPM/Kulttuuri/monikulttuurisuus/kulttuurivahemmistot.html?lang=fi>. (Luettu 7.2.2017.)

Paavola, H. & Talib M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Peltola, M. 2010. Unohdettu keskiluokka? Maahanmuuttajataustaiset nuoret, perhe ja yhteiskunnallinen asema. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: SKS, 66–83.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena –Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/175613\\_perusopetukseen\\_valmistavan\\_opetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/175613_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf). (Luettu 2.3.2017.)

Perusopetuslaki 628/1998.

Perustuslaki 731/1999.

Pitkänen, P. & Kouki, S. 1999. Vieraiden kulttuurien kohtaaminen viranomaistyössä. Helsinki: Edita.

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).  
(Luettu 30.1.2017.)

Redfield, R., Linton, R. & Herskovits, M-J. 1936. Memorandum for the study of acculturation. American Anthropologist, 38:149–152.

Rinne, R. & Tuittu, A. 2011. Peruskoulu maahanmuuttaja- ja somalivanhempien silmin. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtorien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 97–157.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Räsänen, R. 2000. The Global Village as a Challenge for Teacher Education. Teoksessa V. Sunnari & R. Räsänen (toim.) Ethical Challenges for Teacher Education and Teaching. Special Focus on Gender and Multicultural Issues. Oulun yliopisto. Oulu: University Press, 115–130.

Saukkonen, P. 2007. Maahanmuutto, monikulttuurisuus ja kulttuuripolitiikka: Taustatietoja tutkimukselle ja toiminnalle. Cuporen nettijulkaisuja 1/2007. Helsinki: Kulttuuripoliittisen tutkimuksien edistämisyhteistyö Cupore.  
[www.cupore.fi/documents/monikulttuurisuus\\_taustatietoja.pdf](http://www.cupore.fi/documents/monikulttuurisuus_taustatietoja.pdf). (Luettu 13.3.2017.)

Saukkonen, P. 2013. Maahanmuutto- ja kotouttamispolitiikka. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsingin yliopisto: Gaudeamus Oy, 81–97.

Schubert, C. 2012. Kotoutumisen psykologiaa. Teoksessa A. Alitolppa- Niitamo, S. Fågel & M. Säävälä (toim.) Olemme muuttaneet -ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto, 63–77.

Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C:267.

Säävälä, M. 2012. Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset. Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa. Helsinki: Väestötutkimuslaitos.

Säävälä, M. 2013. Maahanmuuttajakoti ja koulu yhteistyössä. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, S. Fågel & M. Säävälä (toim.) Olemme muuttaneet – Ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto ry, 117–133.

Söderlig, I. 2013. Maahanmuutto ja suomalaiset asenteet. Teoksessa A. Alitolppa- Niitamo, S. Fågel & M. Säävälä (toim.) Olemme muuttaneet -ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto, 15–31.

Talib, M-T. 2008. Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ja Kansanvalistusseura. Helsinki: Kansanvalistusseura, 149–162.

Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.

Taylor, L. & Adelman, H.S. 2000. Connecting Schools, Families and Communities. Professional School Counselling. 3 (5), 298–307.

Teichmann, I. 2002. Immigration and asylum – the facts behind the headlines. Lontoo: Franklin Watts.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2017. Maahanmuuttajien terveys ja hyvinvointi. <https://www.thl.fi/en/web/maahanmuuttajat-ja-monikulttuurisuus/maahanmuuttajien-terveys-ja-hyvinvointi>. (Luettu 8.2.2017.).

Teräs, E. & Kilpi-Jakonen, E. 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsingin yliopisto: Gaudeamus Oy, 184–202.

Tesch, R. 1995. Qualitative Research –Analysis Types & Software Tools. London, New York and Philadelphia: The Falmer Press.

Tilastokeskus. 2017. Maahanmuuttajat ja kotoutuminen. <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/index.html>. (Luettu 8.2.2017.)

Tilastokeskus. 2014. Suomen väestöstä 5 prosenttia ulkomailla syntyneitä. [http://www.stat.fi/ajk/tiedotteet/2014/uutinen\\_005\\_2014-01-29.html](http://www.stat.fi/ajk/tiedotteet/2014/uutinen_005_2014-01-29.html). (Luettu 8.2.2017.)

Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. 2011. Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 9–34.



Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turney, K. & Kao, G. 2009. Barriers to school involvement: are immigrant parents disadvantaged? The journal of educational research 102(4), 257–271.

Työ- ja elinkeinoministeriö 2017. Maahanmuuttajien kotoutuminen edellyttää yhdenvertaisuutta ja yhteistyötä. <http://tem.fi/maahanmuuttajien-kotouttaminen>. (Luettu 15.3.2017.)

Ulkomaalaislaki 301/2004.

Vasalampi, R. 2008. Kasvatuskumppanuus. Teoksessa T. Koironen, M.L. Husso, & E. Korpinen (toim.) 2008. Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja 2/2008. 35–41.

Varto, J. 2011. Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus, 13–24.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Metodologia tutkii menetelmien perusteita ja oletuksia. [http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf). (Luettu 5.5.2017.)

Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. 2011. Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 159–233.

Vuorinen, J. 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.  
Väestöliitto. 2017. Maahanmuuttajat. [http://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ja\\_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/](http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/). (Luettu 7.2.2017.)

Warsame, S. 2010. School for All? Home-School Cooperation and School Development as Conditions for Supporting Somali Children's Learning. Finnish Journal of Ethnicity and Migration 5(3) 17–26.

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014

