

Sanna Grumelli

MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN PERHEIDEN NÄKEMYKSIÄ KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖSTÄ

Huoltajien ääni osallisuuden rakentumisessa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Heinäkuu 2025

TIIVISTELMÄ

Sanna Grumelli: Maahanmuuttajataustaisten perheiden näkemyksiä koulun ja kodin yhteistyöstä - Huoltajien ääni osallisuuden rakentumisessa
Pro gradututkielma, 62 sivua + 8 liitesivua
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma, luokanopettaja
Heinäkuu 2025

Tämän pro gradu -tutkielman aiheena oli maahanmuuttajataustaisten perheiden osallisuus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä suomalaisessa peruskoulussa. Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä maahanmuuttajataustaisten perheiden osallisuudesta sekä kartoittaa erilaisia keinoja, jotka voisivat lisätä heidän osallisuuttaan kodin ja koulun yhteistyössä. Tutkimusta ohjasi Epsteinin teoreettinen malli osallisuuden rakentumisesta.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja kriittinen paradigma ohjasi sitä pyrkien antamaan äänen vähemmän vaikutusvaltaisille. Tutkimusjoukkona olivat ensimmäisen polven maahanmuuttajataustaiset huoltajat, joilla oli tutkimuksen toteutuksen hetkellä lapsia suomalaisessa peruskoulussa. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella helmi-maaliskuussa 2025 ja siihen vastasi 35 maahanmuuttajataustaista huoltajaa. Tutkimusaineisto analysoitiin teorialähtöisellä ja teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tutkimustuloksina saatiin, että maahanmuuttajataustaisten perheiden osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä vaihteli, eivätkä Epsteinin (2009) mallin eri osallisuuden ulottuvuudet toteudu tasapuolisesti. Maahanmuuttajataustaiset perheet osallistuvat erityisesti vanhemmuuden ja kotona oppimisen saralla, kun taas vapaaehtoistoiminta, päätöksenteko ja yhteistyö yhteisöjen kanssa jäivät vähäisiksi. Viestintää tapahtui monikanavaisesti, mutta puutteellinen kielitaito rajoitti sitä. Viestintä nousi tärkeäksi ulottuvudeksi, jonka kautta osallisuus joko mahdollistui, tai estyi. Tutkimustuloksien mukaan osallisuutta voitaisiin edistää useilla keinoilla, kuten kehittämällä koulun viestinnän saavutettavuutta, perehdyttämällä ja tarjoamalla tietoa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä, tukemalla vanhempien henkilökohtaisia valmiuksia sekä huomioimalla entistä paremmin koulun toiminta ja henkilökunnan rooli osallisuuden rakentamisessa.

Tutkimustulokset osoittavat, että maahanmuuttajataustaisten perheiden osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä on moniulotteinen ilmiö. Osallisuuteen vaikuttivat useat tekijät, kuten kielitaidon puute, häpeän tunne, ajanpuute sekä kokemus siitä, ettei ole tullut kutsutuksi tai hyväksytyksi mukaan koulun toimintaan. Tulosten perusteella maahanmuuttajataustaiset huoltajat haluavat sitoutua monipuolisesti kouluyhteisön toimintaan, kunhan siihen tarjotaan mahdollisuuksia ja ne koetaan saavutettaviksi. Tulokset viittaavat, että koulujen toiminnalla ja opettajilla on suuri rooli perheiden osallistumisen mahdollistamisessa ja tukemisessa.

Tulosten avulla voidaan kehittää opettajien ja koulujen toimintaa huomioimaan entistä paremmin monikulttuurisia perheitä kodin ja koulun yhteistyössä.

Avainsanat: kodin ja koulun yhteistyö, osallisuus, maahanmuuttajat, ensimmäinen sukupolvi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Sanna Grumelli: Perspectives of Immigrant Background Families on School-Home Collaboration – Guardians' Voice in Building Participation
Master's thesis
Tampere University
Master's Programme in Educational Studies
July 2025

This master's thesis explores the participation of immigrant-background families in home-school collaboration in Finnish comprehensive schools. The study aims to increase understanding of the participation of immigrant-background families and to identify different ways to enhance their involvement in cooperation between home and school. The research was guided by Epstein's theoretical model of parental involvement.

The study was conducted as a qualitative research project. The study followed a critical paradigm that focused on amplifying the voices of marginalized groups. The research participants were first-generation immigrant guardians who had children in Finnish comprehensive schools at the time of the study. The data were collected using a questionnaire in February–March 2025, with 35 immigrant-background guardians responding. The data were analysed using theory-driven and theory-guided content analysis.

The results showed that immigrant-background families' participation in home-school collaboration varied, and the different dimensions of Epstein's (2009) model of involvement were realized to varying degrees. Immigrant-background families were particularly active in the areas of parenting and learning at home, while volunteering, decision-making, and collaboration with the community were less common. Communication occurred through multiple channels, but limited language proficiency constrained it. Communication emerged as a crucial dimension through which participation was either enabled or hindered. Based on Epstein's model, it can be concluded that not all dimensions of participation are equally fulfilled. Participation could be supported in many ways, including improving the accessibility of school communication, providing clear information about the education system, and better acknowledging the diverse resources and backgrounds of parents. A positive and inclusive attitude from school staff strengthens trust and engagement.

The findings demonstrate that participation of immigrant-background families in home-school collaboration is a multidimensional phenomenon. Several factors affected participation, including limited language skills, feelings of shame, lack of time, and experiences of not being invited or accepted into school activities. Based on the results, immigrant-background guardians are willing to engage diversely in the school community's activities if opportunities are provided and perceived as accessible. The results indicate that schools and teachers play a vital role in enabling and supporting families' participation.

These findings can be used to develop teachers' and schools' practices to better accommodate multicultural families in home–school cooperation.

Keywords: immigration, family-school collaboration, home-school interaction, parental engagement, participation

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

TEKOÄLYN KÄYTTÖ OPINNÄYTTEESSÄ

Opinnäytteessäni on käytetty tekoälysovelluksia:

- Ei
- Kyllä

Ilmoitukseni mukaan olen käyttänyt opinnäytteessäni tutkielmaprosessin aikana seuraavia tekoälysovelluksia: ChatGPT

Tekoälysovellusten nimet ja versiot: ChatGPT-4o Free

Käyttötarkoitus:

Tekoälyä on käytetty:

- Otsikon nimeämisen muotoilussa ja vaihtoehtojen punnitsemisessa
- Sisällysluettelon rakenteen muotoiluun ja otsikointiin
- Keskeisten lähteiden hakemiseen
- Tutkimuskysymyksien muotoiluun
- Englanninkielisten artikkelien osittaisessa kääntämisessä suomeksi
- Kyselylomakkeen kääntämisessä englanniksi ja espanjaksi
- Abstraktin kääntämiseen englanniksi
- Tutkimustuloksien ryhmittelyssä
- Joidenkin lauseiden uudelleen muotoiluun
- Lähdeluettelon järjestämiseen aakkosjärjestykseen sekä lähteiden muotoiluun Apa7 - mukaisesti

Osiot, joissa tekoälyä on käytetty:

- Abstrakti – käännös englanniksi
- Sisällysluettelo
- Kappale 5. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset
- Kappale 7. Tutkimustulokset
- Lähteet

Olen tietoinen siitä, että olen täysin vastuussa koko opinnäytteeni sisällöstä, mukaan lukien osat, joissa on hyödynnetty tekoälyä, ja hyväksyn vastuun mahdollisista eettisten ohjeiden rikkomuksista.

SISÄLLYS

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 6 |
| 2 | KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ | 9 |
| 2.1 | Kodin ja koulun yhteistyön määritelmiä | 9 |
| 2.2 | Kodin ja koulun yhteistyön järjestäminen ja päämäärät | 10 |
| 2.3 | Kodin ja koulun yhteistyön tasot ja toimijat | 11 |
| 3 | OSALLISUUS | 13 |
| 3.1 | Osallisuuden määritelmiä..... | 13 |
| 3.2 | Osallisuuden tasot | 14 |
| 3.3 | Osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä | 16 |
| 3.4 | Epsteinin osallisuuden malli..... | 18 |
| 4 | MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN PERHEIDEN KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ | 21 |
| 4.1 | Maahanmuuttajataustaiset perheet | 21 |
| 4.2 | Maahanmuuttajataustaisten perheiden osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä..... | 23 |
| 4.3 | Maahanmuuttajataustaisten perheiden osallisuuden haasteita | 24 |
| 5 | TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 27 |
| 6 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 28 |
| 6.1 | Tutkimusmetodologiset lähtökohdat | 28 |
| 6.2 | Aineiston hankinta..... | 29 |
| 6.3 | Tutkimusaineisto | 30 |
| 6.4 | Aineiston analyysi | 32 |
| 7 | TUTKIMUSTULOKSET | 34 |
| 7.1 | Tulokset tutkimuskysymykseen 1 | 34 |
| 7.1.1 | <i>Vanhemmuus</i> | 34 |
| 7.1.2 | <i>Viestintä</i> | 35 |
| 7.1.3 | <i>Vapaaehtoistoiminta</i> | 36 |
| 7.1.4 | <i>Kotona oppiminen</i> | 37 |
| 7.1.5 | <i>Päätöksen teko</i> | 38 |
| 7.1.6 | <i>Yhteistyö yhteisön kanssa</i> | 38 |
| 7.2 | Tulokset tutkimuskysymykseen 2 | 39 |
| 7.2.1 | <i>Vanhempien henkilökohtaisten valmiuksien tukeminen</i> | 40 |
| 7.2.2 | <i>Viestinnän saavutettavuuden parantaminen</i> | 41 |
| 7.2.3 | <i>Tieto koulutusjärjestelmästä ja perehdyttäminen</i> | 42 |
| 7.2.4 | <i>Koulun toiminta ja henkilökunnan rooli osallisuuden rakentajina</i> | 43 |
| 8 | JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA | 45 |
| 8.1 | Tulosten pohdinta | 45 |
| 8.2 | Jatkotutkimusaiheita | 50 |
| 8.3 | Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys | 52 |
| | LÄHTEET | 56 |
| | LIITTEET | 63 |
| | Liite 1: Tutkimustiedote | 63 |
| | Liite 2: Tietosuojalomake | 64 |
| | Liite 3: Kyselylomake | 66 |
| | Liite 4: Tutkittavat | 70 |

1 JOHDANTO

Maahanmuutto Suomeen on ollut kasvussa 1990-luvulta lähtien. 2000-luvulla Suomeen on muuttanut keskimäärin 26 000 henkilöä vuodessa (Siirtolaisinstituutti, n.d.). Vuonna 2023 maahanmuuttojen määrä nousi tilastohistorian korkeimmaksi, kun Suomeen muutti ulkomailta 71 918 henkeä (Tilastokeskus, 2024). Erityisesti Ukrainan sodan seurauksena Suomeen on saapunut lyhyessä ajassa suuri määrä maahanmuuttajataustaisia lapsia, myös sellaisiin kuntiin, joissa maahanmuuttajia on aiemmin ollut vähän (Yle, 2024). Maahanmuutto on paitsi lisääntynyt, myös monipuolistunut (Työ- ja elinkeinoministeriö, n.d.). Tämä heijastuu suoraan myös suomalaisiin kouluihin, jotka ovat yhä monimuotoisempia kielellisesti ja kulttuurillisesti. Tämä muutos luo tarpeen kehittää koulujen toimintaa ja edellyttää kaksisuuntaista yhteistyötä, joka huomioidaan maahanmuuttajien arjessa ja lähiympäristössä, kuten kouluissa (Työ- ja elinkeinoministeriö, n.d.).

Perusopetuslaki määrää, että koulujen tulee olla yhteistyössä kotien kanssa (Perusopetuslaki 47 a § 1 mom., 1267/2013). Perusopetussuunnitelman perusteissa [POPS] linjataan, että kodin ja koulun välinen yhteistyö muodostaa keskeisen osan koulujen toimintakulttuuria (Opetushallitus, 2014). Vuoden 2025 vanhempien barometri kuitenkin osoittaa, että vanhemmat kaipaavat kodin ja koulun yhteistyöltä parempaa vuorovaikutusta, yhteisöllisyyttä ja mahdollisuuksia tavata muita vanhempia. Kodin ja koulun yhteistyössä on siis edelleen kehitettävää. Erityisesti maahanmuuttajataustaiset perheet kokevat suurempia esteitä osallistua lastensa koulunkäyntiin, ja he ovat sen seurauksena vähemmän osallisina kouluun liittyvissä toiminnoissa (Turney & Kao, 2009). Tämän vuoksi on tarpeellista tarkastella kodin ja koulun yhteistyötä maahanmuuttajien näkökulmasta.

Kodin ja koulun yhteistyötä on tutkittu laajasti sekä Suomessa että kansainvälisesti. Tunnetuimpia viitekehyksiä on Joyce Epsteinin (2009) kehittämä malli, jossa yhteistyötä tarkastellaan kuuden osa-alueen kautta.

Suomessa aihetta ovat tarkastelleet muun muassa Metso (2004) sekä Orell ja Pihlaja (2022). Myös osallisuutta on tutkittu laajasti. Maahanmuuttajataustaisten osallisuutta on tutkittu erityisesti angloamerikkalaisessa kontekstissa, jossa tutkimus on usein keskittynyt tiettyihin etnisiin tai kansallisiin ryhmiin (esim. Crozier & Davies, 2007; Turney & Kao, 2009). Pohjoismaista esimerkiksi Bouakaz (2007) on tutkinut aihetta Ruotsissa, ja Rissanen (2022) muslimien näkökulmasta Suomessa. Kodin ja koulun yhteistyötä on tarkasteltu niin oppilaiden, koulun henkilöstön kuin kulttuuritulkkien näkökulmista. Aihetta on käsitelty myös yhteiskuntatieteiden saralla, kuten terveystieteissä ja sosiaalitieteissä, eli se ei ole vain kasvatustieteellinen kysymys.

Vaikka kodin ja koulun yhteistyötä on tutkittu laajasti, maahanmuuttajataustaisten vanhempien näkökulmaa on tarkasteltu Suomessa melko vähän. Aiempi tutkimus koulukontekstissa painottuu kouluhenkilökunnan ja oppilaiden näkemyksiin, kun taas vanhempien kokemuksia osallisuudesta on käsitelty vähemmän. Maahanmuuttajien oman äänen esille tuominen on tärkeää, koska sitä kautta saadaan tietoa heidän kokemuksistaan, tarpeistaan sekä niistä tekijöistä, jotka heidän näkökulmastaan edistävät tai estävät osallisuutta.

Tämä pro gradu - tutkielma tarkastelee maahanmuuttajaperheiden kodin ja koulun välistä yhteistyötä suomalaisessa peruskoulussa. Olen tutkimuksessani kiinnostunut erityisesti maahanmuuttajataustaisten perheiden näkemyksistä osallisuudesta ja sen edistämisestä. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä ensimmäisen polven maahanmuuttajataustaisten perheiden kokemuksista kodin ja koulun yhteistyössä sekä tunnistaa erilaisia tekijöitä, jotka lisäävät perheiden osallisuutta ja joilla voitaisiin kehittää yhteistyötä. Keskeisenä viitekehyksenä toimii Epsteinin (2009) malli kodin ja koulun yhteistyöstä. Mallia käytetään jäsentämään maahanmuuttajataustaisten perheiden kokemuksia suhteessa sen kuuteen osa-alueeseen. Tutkimus tarkastelee sen kautta maahanmuuttajien osallisuutta suomalaisessa koulu yhteistyössä.

Pro gradu -tutkielman aihe kiinnosti myös henkilökohtaisesti, sillä perheessäni on maahanmuuttajataustainen puoliso sekä lapsi. Koulun ja kodin välinen yhteistyö on perheessä kasaantunut minulle järjestelmän tuntevana, syntyperäisenä suomenkielisenä henkilönä ja mahdollisesti myös naisena. Siitä syystä koin tärkeänä selvittää, miten maahanmuuttotaukaiset perheet kokevat osallistumisen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä millaisia esteitä sekä

edellytyksiä siihen liittyen on. Lisäksi maahanmuuton lisääntyessä ja monipuolistuessa opettajan rooli monikulttuurisessa ympäristössä korostuu, joten aihe on tärkeä myös ammatillisessa mielessä. Tiedon lisääminen kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä hyödyttää opettajia rakentamaan yhteistyötä monikulttuuristen perheiden kanssa sekä tukee myös maahanmuuttajataustaisten perheiden osallisuutta.

Aiheen yhteiskunnallinen merkittävyys ja ajankohtaisuus kumpuaa maahanmuuttajataustaisten perheiden määrän jatkuvasta kasvusta Suomessa, joka heijastuu suoraan koulutuskentän tarpeisiin. Lisäksi ulkomaalaisten nopea kasvu Venäjän hyökkäyssodan takia on lisännyt tarvetta kehittää koulutusjärjestelmän valmiuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemiseksi eri puolilla Suomea. Yhteiskunnallisesti aihe on merkityksellinen myös inklusion ja tasa-arvon kannalta, sillä kodin ja koulun välinen yhteistyö tukee oppimisen lisäksi maahanmuuttajien kotoutumista sekä lasten hyvinvointia (Säävälä, ym., 2017). Tämä tutkimus pyrkii hyödyttämään koko kasvatusalaa lisäämällä tietoisuutta koulujen ja maahanmuuttajataustaisten perheiden välisestä yhteistyöstä sekä tarjoamalla kehittämiskeinoja sen edistämiseen. Tutkimus pyrkii vastaamaan seuraaviin kysymyksiin: Miten osallisuus näyttäytyy maahanmuuttajataustaisten perheiden kokemana Epsteinin mallin eri osa-alueilla? Millaisin keinoin maahanmuuttajataustaisten vanhempien osallisuutta kodin ja koulun yhteistyössä voitaisiin vahvistaa?

2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

2.1 Kodin ja koulun yhteistyön määritelmiä

Perusopetuslaki määrää, että koulujen tulee olla yhteistyössä kotien kanssa ja selvittää huoltajien ja oppilaiden näkemyksiä koulun toiminnasta säännöllisesti (Perusopetuslaki 47 a § 1 mom., 1267/2013). Lain määräykset on sisällytetty tämänhetkisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS, 2014), johon on kirjattu kodin ja koulun yhteistyöstä. POPSin (2014) mukaan huoltajilla tulee olla mahdollisuus osallistua koulun toimintaan, tutustua koulun arkeen ja tavoitteiden kehittämiseen sekä keskustella opetuksen järjestämisestä. Opetuksen järjestämiseen liittyviä asioita ovat muun muassa oppimisen tavoitteet, työtavat, arviointi, koulun tapahtumat ja opiskelualinnat (Opetushallitus, 2014).

Kodin ja koulun yhteistyöstä on käytetty useita käsitteitä tutkimuskirjallisuudessa, kuten perhe-kouluyhteistyö (family-school collaboration), koti-kouluvuorovaikutus (home school interaction), kasvatusyhteistyö (educational collaboration) ja kasvatuskumppanuus (partnership). Käsitteissä on paljon yhteneväisyyksiä, mutta myös eroavaisuuksia. Termi vaikuttaa siihen, miten kodin ja koulun yhteistyö ymmärretään, jäsennetään ja toteutetaan käytännössä. Myös niiden tavoitteissa on eroja (Paccault, ym. 2021). Metson (2004) mukaan koulun ja kodin yhteistyöllä tarkoitetaan kaikenlaista yhteistyötä koulun ja kodin välillä. Määttä ja Rantala (2022) jakavat yhteistyön kolmeen osa-alueeseen, joita ovat yhteistyö, yhteydenpito ja yhteistoiminta. Yhteistyö tarkoittaa yhdessä tekemistä, kun taas yhteistoiminta on koulun ja kodin yhteisten tavoitteiden ja toimintatapojen suunnittelua ja toimeenpanoa. Yhteistyön tulisi siirtyä yhteydenpidosta yhteistoimintaan. Lämsän (2017) mukaan kodin ja koulun yhteistyö voidaan nähdä kasvatusyhteistyön ja kasvatuskumppanuuden kautta. Kasvatusyhteistyö on yksipuolista huoltajille tiedottamista ja rinnakkain toimimista, joka on usein

ongelmakeskeistä toimintaa. Kasvatuskumppanuus puolestaan on dialogista vuoropuhelua ja yhdessä toimimista, jossa korostuu ratkaisukeskeisyys ja jaettu asiantuntijuus.

2.2 Kodin ja koulun yhteistyön järjestäminen ja päämäärät

Lain mukaan opetuksen järjestäjä on vastuussa yhteistyön järjestämistä (13.6.2003/477). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) tarkentavat, että huoltajalla on oikeus saada säännöllisesti tietoa lapsensa oppimisen edistymisestä, poissaoloista sekä mahdollisesta tuen tarpeesta. Yhteistyössä tulee huomioida perheiden moninaisuus ja erilaiset tiedon sekä tuen tarpeet. Yhteistyö voidaan järjestää henkilökohtaisina tapaamisina tai ryhmätapaamisina, sekä hyödyntäen tieto- ja viestintäteknologiaa (Opetushallitus, 2014). Erilaisia kodin ja koulun välisen yhteistyön muotoja ovat vanhempainillat ja -vartit, tiedotteet, vanhempainyhdistyksen ja toimikuntien toiminta sekä erilaiset tapahtumat ja avoimien ovien päivät (Karhuniemi, 2017).

Kodin ja koulun yhteistyön tavoitteena on tukea oppilaan oppimista, kasvua ja opetuksen järjestämistä (Opetushallitus, 2014). Kodin ja koulun vuorovaikutus lisää opettajan ymmärrystä oppilaasta, helpottaa opetuksen suunnittelua ja toteutusta, tukee vanhempien osallisuutta ja heijastuu lasten koulumyönteisyyteen, asenteisiin ja koulukiinnittymiseen. Se voi myös vahvistaa vanhempien kiinnostusta ja motivaatiota tukea lapsen oppimista (Suomen Vanhempainliitto, n.d.). Yhteistyön tarkoituksena on tarjota huoltajille mahdollisuuksia tutustua koulun arkeen sekä osallistua toiminnan tavoitteiden suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen. Yhteistyön tulisi perustua säännölliseen vuorovaikutukseen ja palautteeseen (Opetushallitus, 2014). Hyvän yhteistyön lähtökohtina pidetään vanhempien kuulemista, kunnioitusta, tasavertaisuutta ja luottamusta (Suomen Vanhempainliitto, n.d.) Huoltajat eivät kuitenkaan aina tiedä, mitä kodin ja koulun yhteistyöltä voi odottaa. He käsittävät yhteistyön yleensä konkreettisina asioina, kuten tiedottamisena ja vanhempainiltoina, jolloin yhteistyö näyttää yksipuoleisena eikä dialogisena (Metso, 2004). Vanhempain barometri (2025) osoittaa, että huoltajat kaipaavat yhteistyöltä aitoa vuorovaikutusta, yhteisöllisyyttä ja mahdollisuuksia tavata muita vanhempia.

Yhteistyön toteutus vaihtelee kouluittain ja opettajittain. Opettajan aktiivisuus ja käsitys yhteistyöstä vaikuttavat siihen, millaiseksi yhteistyö muodostuu (Latvala, 2012). Opettajilla ja kodeilla on erilaisia käsityksiä yhteistyöstä, sen toteutumisesta ja mahdollisuuksista, mutta molemmat tahot toivovat yhteistyöltä säännöllisyyttä ja avoimuutta (Lehtolainen, 2008). Opettajat kokevat kodin ja koulun yhteistyön velvollisuutena, kodille tarjottuna mahdollisuutena tai yhteisen ymmärryksen etsimisenä (Orell & Pihlaja, 2022). Myös koulujen odotukset vanhempien osallisuudelle ovat ylipäättään hyvin yleisluontoisia (Cozier, 2000). Koulun näkökulmasta vanhempia pidetään usein lisäresursseina ja koulun taustajoukkoina, joiden tehtävä on auttaa koulun sujumisessa ja tukea opettajaa (Metso, 2004).

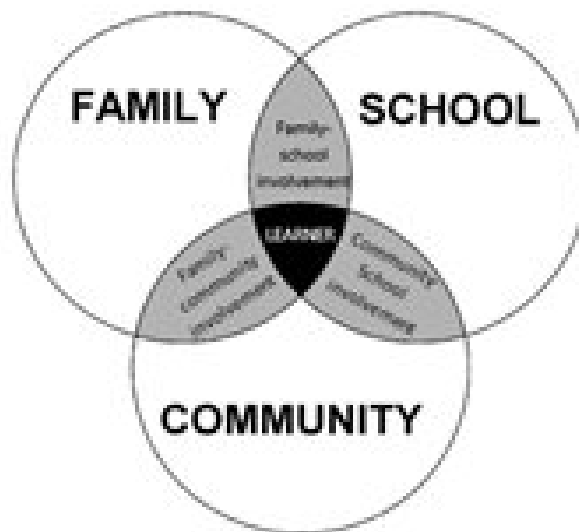
Yhteistyöhön vaikuttavat merkittävästi myös yhteydenpitotavat ja niiden vaivattomuus. Epsteinin ja Dauberin (1991) mukaan mitä helpompaa viestintä on, sitä todennäköisemmin sitä käytetään. Vanhempien osallistuminen lisääntyy, kun koulu tarjoaa monipuolisia ja helposti saavutettavia viestintäkanavia, kuten säännöllisiä tiedotteita, puhelinsoittoja ja henkilökohtaisia tapaamisia, sillä ne rohkaisevat vanhempia osallistumaan aktiivisemmin koulun toimintaan. Karhuniemen (2017) mukaan viestintä onkin kodin ja koulun yhteistyön perusta. Viestintä voi olla joko suullista tai kirjallista. Tavallisimpia yhteistyöhön käytettyjä viestintävälineitä ovat puhelut, tekstiviestit ja Wilma-järjestelmä. Metson (2004) mukaan käytännössä yhteydenpito on kuitenkin usein yksisuuntaista ja kirjallista ja koulu toimii siinä aktiivisena osapuolena. Yhteistyö myös eroaa ylä- ja alakouluissa. Alakoulussa yhteydenpito on yksilöllisempää, kun yläkoulussa se on yleisistä asioista tiedottavaa. POPS (2014) korostavat, että koulun henkilöstön tulee olla aloitteellinen yhteydenpidossa ja rakentaa yhteistyötä huoltajien kanssa aktiivisesti (Opetushallitus, 2014).

2.3 Kodin ja koulun yhteistyön tasot ja toimijat

Orellin (2020) mukaan kodin ja koulun yhteistyön toimijoita ovat yksilö, yhteisö ja yhteiskunta. Yksilötasolla kodin ja koulun yhteistyö on vuorovaikutusta, tapaamisia ja toimintaa, johon kuuluu erilaisia mahdollisuuksia, velvollisuuksia ja haasteita. Yhteisötasolla se on osa ryhmätason neuvotteluja ja vaikuttamismahdollisuuksia. Yhteiskunnallisella tasolla se on vallankäytön muoto

ja osa koulutuspolitiikkaa, joka sisältää arvovalintoja ja on sidottu sen hetkiseen sosiaaliseen todellisuuteen ja päätöksentekoon (Orell, 2020).

Epstein (2001) puolestaan jakaa yhteistyön osapuolet kolmeen. Hänen mukaansa perhe, koulu ja yhteisö muodostavat kolmea päällekkäistä vaikutuspiiriä, jotka vaikuttavat lapsen kehitykseen. Mallissa lapsi sijoittuu keskelle, ja hänen ympärillään ovat perhe, koulu ja yhteisö, jotka kaikki vaikuttavat lapsen oppimiseen ja kehitykseen (kuvio 1) Mallin mukaan näiden kolmen välinen yhteistyö tukee parhaiten lapsen kasvua ja oppimista.



KUVIO 1. Perheen, koulun ja yhteisön yhteiset vaikutuspiirit (mukaillen Epstein ym., 2001).

Myös POPS (2014) kuvaa, että yhteistyötä voidaan harjoittaa yksilö- ja yhteisötasolla. Yksilötasolla se on muun muassa huoltajille annettavaa tietoa lapsen oppimisesta ja henkilökohtaisia tapaamisia. Yhteisötasolla se on muun muassa yhteisiä tilaisuuksia ja vanhempainyhdistystoimintaa, jossa perheet pääsevät osallistumaan kouluyhteisön kehittämiseen sekä yhteistyötä erilaisten tahojen kanssa, kuten kerhotoimintaa ja lähiympäristön toimijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Toimijoihin lukeutuvat mm. kirjasto-, liikunta- ja kulttuuritoimi, erilaiset järjestöt ja yritykset, poliisi, seurakunnat ja museot (Opetushallitus, 2014). Kodin ja koulun yhteistyötä voidaan siis tarkastella monitasoisena ilmiönä niin yksilötasolla kuin laajempänä yhteiskunnallisena ja poliittisena tasona. POPS itsessään toimii yhteiskunnallisella tasolla normina ja opetusta ohjaavana dokumenttina.

3 OSALLISUUS

3.1 Osallisuuden määritelmiä

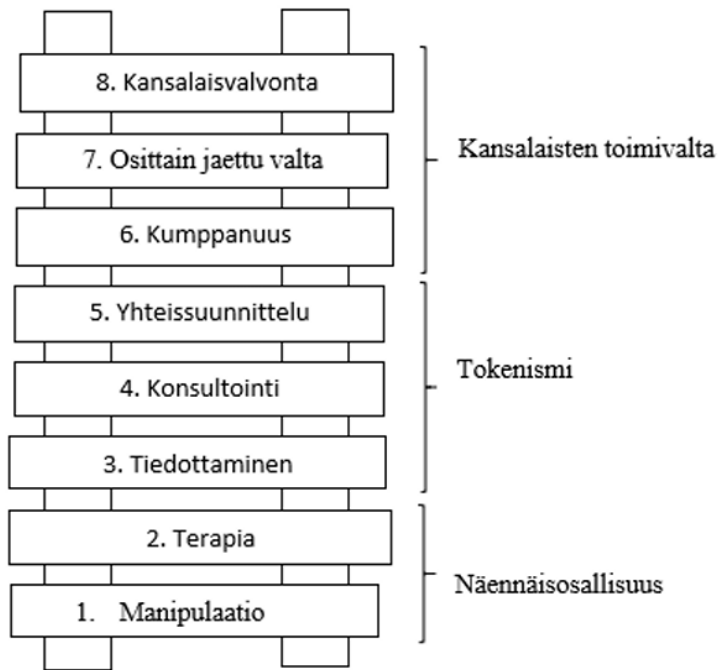
Osallisuus voidaan määritellä monella tavalla. Isolan ja kumppaneiden (2017) mukaan osallisuus tarkoittaa mahdollisuutta vaikuttaa omaan elämään ja arjen toimintoihin, osallisuutta yhteisöissä ja saatavissa palveluissa sekä osallisuutta yhteisestä hyvästä. Ne ilmenevät päätösvaltana omassa elämässä, vaikuttamisen prosesseissa sekä paikallisesti siten, että yksilö voi kokea merkityksellisyyttä ja kuulua vastavuoroiisiin sosiaalisiin suhteisiin. Raivio ja Karjalainen (2013) puolestaan jakavat osallisuuden perusedellytykset kolmeen ulottuvuuteen mukaillen Allardin (1976) hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Heidän mukaansa osallisuus rakentuu *having*, *acting* ja *belonging* -ulottuvuuksista. *Having* viittaa riittäviin erilaisiin resursseihin, kuten taloudelliseen toimeentuloon, koulutukseen tai palveluihin pääsyyn, jotka mahdollistavat osallisuuden toteutumisen. *Acting* kuvaa valtaistumista ja toimijuutta, kuten mahdollisuutta osallistua aktiivisesti ja vaikuttaa omaan elämään sekä yhteisön toimintaan ja *belonging* tarkoittaa kuulumista yhteisöihin ja yhteisöllisyyden kokemusta sekä jäsenyyttä sosiaalisissa ryhmissä. Myös Wengerin (1998) mukaan kuulumisella on yhteys osallisuuteen. Hänen mukaansa osallisuus määrittyy yksilön kokemuksen mukaan siitä, että hänellä on paikka yhteisössä ja hänen ääntään kuullaan ja arvostetaan. Osallisuus on myös mukaan ottamista, inklusiota (Isola ym. 2017).

Osallisuutta voidaan määritellä myös toimijuuden (*agency*) kautta, jolla tarkoitetaan yksilön kykyä asettaa tavoitteita, tehdä valintoja ja toimia tai pidättäytyä toiminnasta tavoitteiden saavuttamiseksi. (Tieteen termipankki, 2025). Osallisuus kasvaa, kun yksilön toimintamahdollisuuksia (*capability*) ja vaikuttamiskeinoja vahvistetaan. Toimintamahdollisuuksiin vaikuttavat erilaiset resurssit ja kyvykkyydet, joita yksilöillä on käytössään (Robeyns, 2012). Toimijuutta voidaan tarkastella yksilön, yhteisön ja organisaation tasolla. Se

voidaan ymmärtää niin yksilön kokemuksena omista vaikutusmahdollisuuksistaan, kuin rakenteellisena ilmiönä, johon ympäröivä konteksti, kuten yhteiskunnalliset rakenteet, vaikuttavat tukien tai rajoittaen toimijuutta ja luoden mahdollisuuksia (Tieteen termipankki, 2025). Wengerin (1998) osallistuvan toimijuuden teorian mukaan osallisuus ei ole pelkkää läsnäoloa, vaan aktiivista toimijuutta, joka kehittyy ajan myötä yhteisten käytäntöjen kautta jakamalla kokemuksia ja osaamista yhteisöissä. Osallisuuden kautta yksilö rakentaa identiteettiään ja paikkaansa yhteisössä. Hän voi olla mukana joissakin yhteisön käytännöissä, mutta jäädä ulkopuoliseksi toisissa. Osallistuva toimijuus tarkoittaa, että yksilö ei ole vain passiivinen jäsen, vaan aktiivinen toimija, jolla on valtaa vaikuttaa omaan rooliinsa yhteisössä ja joka osallistuu ja vaikuttaa ympäristöönsä.

3.2 Osallisuuden tasot

Osallisuutta voidaan tarkastella yksilön osallistumisena ja vuorovaikutuksena eri tasojen ja ympäristöjen kautta. Arnstein (1969) kuvaa osallisuuden asteittaista kasvua kahdeksanportaisen ”Osallisuuden tikkaiden”-mallin kautta (kuvio 2). Se on alun perin tehty kuvaamaan kansalaisen vaikuttamis- ja osallistumismahdollisuuksia yhteiskunnassa, mutta sitä voidaan soveltaa eri ympäristöihin. Mitä korkeammalle mallin portaita kiivetään, sitä merkityksellisempää, vaikuttavampaa ja aktiivisempaa osallistuminen on. Alimmat tasot eivät ole aitoa osallistumista. Mallin alimmilla portailla 1. ja 2., manipulaatio ja terapia, osallistuminen on näennäistä ja ilman todellista vaikutusvaltaa. Seuraavat portaat, tiedottaminen, konsultointi ja yhteissuunnittelu, edustavat tokenismia, eli muodollista osallisuutta, jossa kansalaisten näkemykset huomioidaan, mutta päätösvalta säilyy muualla. Kolmella ylimmällä portaalla, kumppanuus, osittain jaettu valta ja kansalaisvalvonta, jossa kansalaisilla on todellisia vaikutusmahdollisuuksia ja itsenäinen päätöksentekovalta (Arnsted, 1969). Osallisuuden tasot voivat vaihdella tilanteesta ja kontekstista riippuen. Mallia voidaan soveltaa myös kouluympäristöön vanhempien osallisuutta tarkastellessa.



KUVIO 2. Osallisuuden tikapuut (mukaillen Arnstein, 1969)

Osallisuuden tikkaista on erilaisia versioita, jotka pohjaavat Arnsteinin (1969) teoriaan. Tällaisia ovat muun muassa Hartin (1992) osallisuuden tikkaat, sekä Shierin (2001) ”Pathways to participation” -malli, jotka molemmat kuvaavat lasten osallistumisen eri tasoja. Shierin (2001) mallissa tasoja on viisi: kuulluksi tuleminen, tuki mielipiteiden ilmaisussa, näkemysten huomioonotto, osallistuminen päätöksentekoon sekä vallan ja vastuun jako päätöksenteossa. Osallisuuteen sitoutuminen etenee kolmessa vaiheessa. Ensimmäinen vaihe on avoimuus, jossa aikuiset mahdollistavat osallistumisen. Toisessa vaiheessa, mahdollisuudessa, tarjotaan tarvittavat resurssit ja tila osallistua. Kolmannessa vaiheessa, velvoitteissa, osallistumista tuetaan konkreettisesti myös organisaation rakenteiden tasolla.

Osallisuuden voidaan nähdä tapahtuvan myös eri ympäristöissä. Bronfenbrenner (1979) kuvaa yksilöä ympäröivän eri ympäristöt, kuten perhe, yhteisö ja yhteiskunta, jotka vaikuttavat yksilön kehitykseen ja toimintamahdollisuuksiin. Tasot ovat mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemit. Mikrosysteemi käsittää lähimmät ympäristöt, joissa yksilö toimii, kuten perhe, koulu, ystävät ja naapurusto. Mesosysteemi muodostuu mikrosysteemien välisistä yhteyksistä ja niiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta, kuten

vanhempien ja opettajien yhteistyöstä. Ekosysteemillä tarkoitetaan niitä ympäristöjä, joissa yksilö ei ole suoraan mukana, mutta jotka vaikuttavat hänen elämäänsä, kuten vanhempien työpaikka tai yhteisön instituutiot. Makrosysteemi puolestaan viittaa erilaisiin kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin arvoihin, normeihin ja lainsäädäntöön. Ihminen on vuorovaikutuksessa kaikkiin näihin ympäristöihin ja systeemit vuorovaikuttavat myös keskenään (Bronfenbrenner, 1979).

3.3 Osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä

Vanhempien osallisuutta kodin ja koulun yhteistyössä on kuvattu usein eri käsittein, kuten vanhempien osallistuminen (parental involvement), vanhempien osallisuus (parental participation) sekä vanhempien sitoutuminen (parental engagement). Käsitteitä käytetään osin päällekkäin ja synonyymeinä, mutta niiden merkitykset ja painotukset vaihtelevat tutkijoiden mukaan (Orell & Pihlaja, 2020). Wilder (2014) kuvaa, että vanhempien osallisuus (parental involvement) on monimutkainen käsite, joka kattaa useita eri osa-alueita, kuten osallistumisen koulun toimintaan, kotitehtävissä avustamisen sekä vanhempien akateemiset odotukset lapsiaan kohtaan. Goodallin (2013) mukaan vanhempien sitoutuminen (engagement) on laajempi käsite, ja viittaa suurempaan sitoutumiseen koulun toimintaan, kuin pelkkä vanhempien osallistuminen (involvement), joka viittaa vain vanhempien läsnäoloon tapahtumissa. Goodall ja Montgomery (2014) puolestaan kuvaavat osallisuutta koulun toimintaan jatkumona, jonka toisessa päässä on vanhempien osallistuminen (parental involvement) ja toisessa päässä vanhempien sitoutuminen lasten oppimiseen (parental engagement). Heidän mukaansa suurimmat hyödyt saavutetaan silloin, kun vanhemmat sitoutuvat aktiivisesti lapsensa oppimiseen eivätkä pelkästään osallistu koulun toimintaan.

Bouakaz (2007) jakaa vanhempien osallisuuden koulun yhteistyössä kahteen eri yhteistyömuotoon, jotka ovat koulukeskeinen (school-centred) ja kotikeskeinen (home-centred) osallisuus. Kouluun keskittyvä osallisuus sisältää vanhempien toiminnan kouluun liittyvissä asioissa, kuten tapahtumiin ja kokouksiin osallistumisessa sekä reagoitina ilmoituksiin ja kouluilta saatuun tietoon. Koulukeskeisessä yhteistyössä vanhemmat ovat aktiivisesti mukana koulutyössä. Kotikeskeinen osallisuus taas kuvaa vanhempien tekoja ja vuorovaikutusta kotona, kuten kotitehtävien valvomista, ravinnon ja unen

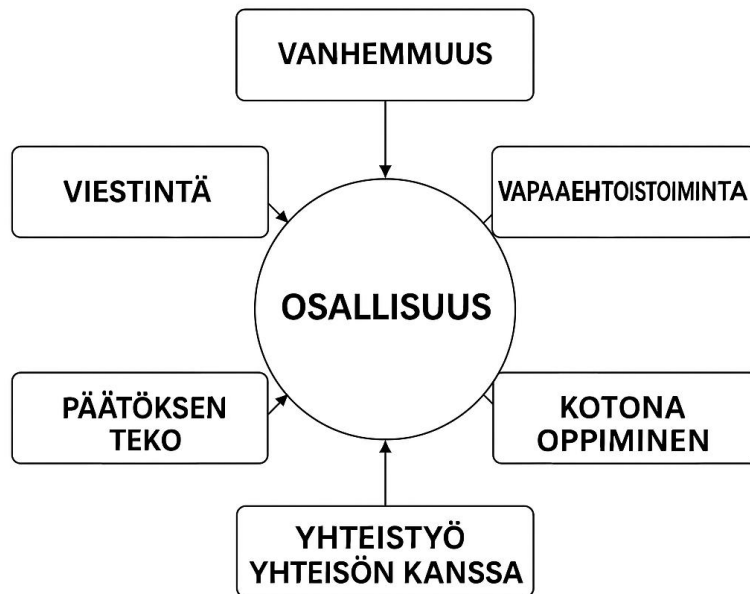
mahdollistamista. Näistä Bouakaz (2007) kuvaa tärkeämmäksi kotikeskeisen yhteistyön. Hoover-Dempsey ja kumppanit puolestaan kuvaavat vanhempien osallistumista kolmen ulottuvuuden kautta, jotka ovat kotona tapahtuva toiminta, kouluun liittyvä toiminta ja yhteydenpito opettajien kanssa. Cervonen ja O’Learyn (1982) mukaan yhteistyö voidaan jaotella huoltajien osallistumisen ja aktiivisuuden mukaan. Vanhempien voidaan nähdä olevan joko passiivisia tiedon vastaanottajia tai aktiivisia toimijoita. Passiivinen tai aktiivinen osallisuus tapahtuvat eri osa-alueilla kouluissa, jotka ovat tiedonvaihto, tapahtumiin osallistuminen, opettamiseen osallistuminen sekä vanhempien ohjaus ja kouluttaminen. Goodall ja Montgomery (2014) kuvaavat, että yhteistyön keskiössä tulee olla lapsen oppiminen. Silloin vanhemmista tulee aktiivisia toimijoita, eikä vain koulun alaisia yhteistyökumppaneita. POPSissa (2014) osallisuus kuvataan erityisesti oppilaiden mahdollisuutena osallistua, vaikuttaa ja kasvaa aktiiviseen kansalaisuuteen (Opetushallitus, 2014).

Osallisuuden määrään vaikuttavia tekijöitä on useita. Näihin lukeutuvat vanhempien ja perheiden ominaisuudet, kuten koulutustaso, perheen koko ja rakenne, etninen tausta, lasten ominaisuudet, kuten koulumenestys ja vastaanottavaisuus perheen vaikutukselle sekä opettajien ja koulujen ominaisuudet, käytännöt ja arvot (Deslandes, 2019; Hoover-Dempsey ym., 2005; Wong, 2015). Hoover-Dempsey ja kumppanit (2005) esittävät, että vanhempien osallistumiseen vaikuttavat erilaiset motivaatiotekijät. Näitä ovat vanhempien motivaatio, osallistumiskutsut sekä vanhempien elämäntilanne. Esimerkiksi vanhempien aika, energia, taidot, resurssit ja sosioekonominen asema vaikuttavat mahdollisuuksiin osallistua, kuten myös vanhempien käsitys omasta roolistaan lapsen koulutuksessa sekä usko omaan kykyihinsä tukea lapsen koulumenestystä. Myös koulun, opettajien ja lapsien kutsut osallistua toimintaan ovat tärkeitä. Hornby ja Lafaele (2011) puolestaan kuvaavat vanhempien osallisuuteen vaikuttavia tekijöitä esteiden kautta. Näitä ovat vanhemman ja opettajan väliset tekijät, kuten erilaiset asenteet, tavoitteet tai kieli, lapsen yksilölliset ominaisuudet, kuten ikä, käyttäytymisen haasteet tai oppimisvaikeudet, yhteiskunnalliset tekijät, kuten poliittiset ja taloudelliset tilanne, sekä perheiden yksilölliset tekijät, kuten elämäntilanne, luokka, etninen tausta, sukupuoli sekä käsitykset ja uskomukset vanhempien osallistumisesta ja osallistumiskutsuista.

Vanhempien osallistumisella lapsen koulunkäyntiin on useita myönteisiä seurauksia. Karhuniemen (2017) mukaan kodin ja koulun yhteistyö vaikuttaa oppilaan koulumenestykseen, kotitehtävien tekemiseen, koulutuksen arvostamiseen sekä koulun yleiseen ilmapiiriin. Kodin rooli erityisesti lapsen koulumenestyksessä on keskeinen (Deslandes, 2018; Goodall, 2017; Hornby ja Lafaele, 2011; Turney & Kao, 2009; Wilder, 2014). Vanhempien osallistumisella on merkittäviä vaikutuksia niin lasten akateemisiin saavutuksiin ja kuin käyttäytymiseen liittyviin tuloksiin (Turney & Kao, 2009; Wilder, 2014). Goodallin (2017) mukaan vanhempien aktiivinen osallistuminen lapsen koulunkäyntiin on todettu yhdeksi tehokkaimmista tavoista kaventaa oppimistulosten eroja etuoikeutettujen ja heikommista lähtökohdista tulevien oppilaiden välillä. Wilder (2014) kuvaa, että vanhempien osallisuudella oli selkeä yhteys lasten oppimistuloksiin etnisestä taustasta ja ikäluokasta riippumatta. Hornby ja Lafaele (2011) kuvaavat vanhempien osallistumisen parantavan lapsen oppimistuloksien lisäksi vanhempien ja opettajien välisiä suhteita, opettajien työmotivaatiota ja koulun ilmapiiriä sekä lisäävän vanhempien itsevarmuutta, tyytyväisyyttä ja kiinnostusta omaa koulutustaan kohtaan. Näin ollen vanhempien osallisuudella kodin ja koulun yhteistyössä voidaan nähdä olevan vaikutuksia niin oppilaaseen, opettajaan kuin vanhempiin.

3.4 Epsteinin osallisuuden malli

Tässä tutkimuksessa peilataan, miten osallisuus suhteessa Epsteinin (2009) kuuteen osa-alueeseen rakentuu maahanmuuttajataustaisten huoltajien kokemana suomalaisessa koulukontekstissa. Epsteinin mukaan osallistuminen voidaan jakaa kuuteen eri osa-alueeseen, joita ovat vanhemmuus (parenting), viestintä (communicating), vapaaehtoistoiminta (volunteering), kotona oppiminen (learning at home), päätöksen teko (decision-making) ja yhteistyö yhteisön kanssa (collaborating with the community). Nämä on esitetty myös kuviossa 3.



KUVIO 3. Osallisuus (mukaillen Epstein, 2009)

Malli kuvaa erilaisia tapoja, joilla koulut, perheet ja yhteisöt voivat tehdä yhteistyötä. Se keskittyy oppilaiden tukemiseen ja perheiden sitouttamiseen sekä esittelee erilaisia haasteita ja käytäntöjä osallisuuden tukemiseen (Epstein, 2009). Valinta Epsteinin (2009) mallin käytöstä tutkimuksen pohjana perustuu siihen, että malli on vakiintunut sekä laajasti käytetty viitekehys kodin ja koulun välisen yhteistyön tarkasteluun. Malli kattaa vanhempien osallistumisen usealla eri osa-alueella ja eri näkökulmista, toisin kuin suppeammat osallisuuden mallit. Sitä on myös sovellettu paljon aiemmassa tutkimuksessa, joka mahdollistaa tuloksien peilaamisen myös aiempiin tutkimuksiin.

Vanhemmuudella (parenting) Epstein (2009) viittaa vanhempien luomaan kotiympäristöön, joka tukee lasten oppimista. Sitä voidaan tukea työpajoilla, koulutuksella ja kursseilla, kotikäynneillä sekä tukiohjelmilla, jotka tarjoavat vanhemmille tietoa muun muassa terveydestä, ravitsemuksesta, palveluista ja kasvatuksesta eri ikätasoilla. Yhteistyössä se näyttäytyy tiedon jakona perheiden kanssa muuallakin kuin koulurakennuksessa.

Viestintä (communicating) kuvaa erilaisia viestintämuotoja ja niiden kehittämistä koskien koulun toimintaa ja lasten edistymistä. Näitä ovat esimerkiksi säännölliset tapaamiset, vanhempainillat, uutiskirjeet ja sähköiset

viestintäkanavat. Näissä tulisi huomioida erilaiset saavutettavuus ja toimintarajoitteet, kuten näkövammaisuus ja kielitaito.

Vapaaehtoistoiminnalla (volunteering) kannustetaan vanhempia osallistumaan koulun toimintaan vapaaehtoisina, esimerkiksi tapahtumien järjestämisessä tai luokissa avustamisessa. Vapaaehtoisuudella tarkoitetaan koulun tavoitteiden sekä lasten oppimisen tukemista millä tahansa tavalla, ei rajoittuen vain koulupäivään tai koulurakennukseen.

Kotona oppimisella (learning at home) tarkoitetaan oppilaan itsenäistä työskentelyä ja kotitehtävien tekemistä, jossa vanhemmat tukevat lapsen oppimista ohjaamalla, seuraamalla ja osallistumalla esimerkiksi tavoitteiden asettamiseen. Kotona annettava tuki sisältää rohkaisemista, kuuntelemista, kehumista ja keskustelua, mutta ei varsinaista kouluaiheiden opettamista.

Päätöksen teolla (decision making) tarkoitetaan vanhempien osallistumista koulun päätöksentekoon, kuten vanhempainneuvostoihin ja komiteoihin. Yhteistyö yhteisön kanssa (collaborating with the community) puolestaan tarkoittaa verkostoitumista erilaisten paikallisten yritysten ja palveluiden, kuten kansalais-, neuvonta-, kulttuuri-, terveys- ja virkistysorganisaatioiden kanssa, sekä niistä tiedottamista ja niiden hyödyntämistä. Yhteistyö voi sisältää erilaisia aktiviteetteja, jotka edistävät koulun toimintaa ja oppilaiden kehitystä.

4 MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN PERHEIDEN KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

4.1 Maahanmuuttajataustaiset perheet

Maahanmuuttajilla tarkoitetaan moninaista joukkoa ihmisiä. He voivat olla paluumuuttajia, pakolaisia, turvapaikanhakijoita, maahan avioituneita, perhesyistä tulleita tai työn tai opiskelujen perässä muuttaneita (Siirtolaisinstituutti, n.d.). Maahanmuuttajat voidaan jakaa siirtolaisiin ja paluumuuttajiin (Yleinen suomalainen ontologia [YSO] (n.d.). Siirtolaisilla tarkoitetaan ”*henkilöä, joka muuttaa pysyvässä tarkoituksessa toiseen maahan tarkoituksena hankkia sieltä toimeentulo*”, kun taas paluumuuttajilla viitataan henkilöihin, jotka muuttavat takaisin omaan tai esivanhempiansa kotimaahan (YSO, n.d.; Kielitoimiston sanakirja, 2024). Näin ollen maahanmuuttajat eivät ole välttämättä ole ulkomaalaisia. Maahanmuuttaja voi olla sekä maahanmuuttaja, että suomalainen, eli eri kategoriat eivät sulje toisiaan aina pois (Jahnukainen, ym., 2019). Kotoutumislaisissa (30.12.2010/1386) maahanmuuttajalla tarkoitetaan

”Suomeen muuttanutta henkilöä, joka oleskelee maassa muuta kuin matkailua tai siihen verrattavaa lyhytaikaista oleskelua varten myönnetyllä luvalla tai jonka oleskeluoikeus on rekisteröity taikka jolle on myönnetty oleskelukortti”

Enemmistö maahanmuuttajista on ulkomaalaisia (Siirtolaisuusinstituutio, n.d.). Ulkomaalaisella tarkoitetaan henkilöä, joka ei ole Suomen kansalainen (Kansalaisuuslaki, 16.5.2003/359, 2§). Ulkomaalaistaustainen on henkilö, jonka ”*molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla*”. Myös ulkomailla syntyneet henkilöt, joiden vanhemmista ei ole tietoa väestötietojärjestelmässä, luetaan ulkomaalaistaustaisiksi (Tilastokeskus, n.d.). Vuoden 2024 lopussa Suomessa asui yhteensä 623 949 ulkomaalaistaustaista henkilöä, mikä vastasi 11,1 prosenttia koko väestöstä. Suurin ulkomaista

syntyperää olevan väestön osuus löytyi Uudenmaan maakunnasta, jossa se oli 19,3 %, ja toiseksi korkein osuus oli Ahvenanmaalla, 18,7 %. Kaikista ulkomaalaistaustaisista henkilöistä lähes puolet asui pääkaupunkiseudulla (Tilastokeskus, 2025a). Suomessa asui vuoden 2024 lopussa 610 148 äidinkieleltään vieraskielistä henkilöä. Vieraskielisten määrä kasvoi vuoden aikana 51 854 henkilöllä. Suurin vieraskielisten ryhmä on venäjää äidinkielenään puhuvat (Tilastokeskus, 2025b).

Maahanmuuttajat voidaan jakaa ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajiin. Ensimmäisen polven maahanmuuttajilla tarkoitetaan henkilöitä, jotka ovat syntyneet ulkomailla. Toisen polven maahanmuuttajat taas ovat Suomessa syntyneitä henkilöitä, joiden vanhemmat ovat ulkomaalaistaustaisia (Pietiläinen & Wallenius, 2023). Kolmannen polven maahanmuuttajien isovanhemmat ovat muuttaneet ulkomailta. Lisäksi Yhdysvalloissa käytetään käsitettä 1.5-sukupolvi, jolla viitataan ulkomailla syntyneisiin henkilöihin, jotka ovat muuttaneet uuteen maahan lapsina tai nuorina ja kasvaneet uuden kulttuurin vaikutuspiirissä. Käsite 2.5-sukupolvi puolestaan viittaa Suomessa syntyneisiin henkilöihin, joiden toinen vanhempi on syntynyt ulkomailla ja toinen Suomessa (Jahnukainen ym., 2019). Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisilla perheillä tarkoitetaan perheitä, joissa ainakin toinen vanhemmista on syntynyt Suomen ulkopuolella. Tutkimuksessa keskitytään erityisesti ensimmäisen polven maahanmuuttajiin, eli huoltajiin, jotka itse ovat muuttaneet Suomeen.

Syntyvyys Suomessa on laskussa, mutta ulkomaalaistaustaisten lasten määrä Suomessa on kasvussa (Pietiläinen, 2022). Vuonna 2022 alle 18-vuotiaista lapsista 89 prosenttia oli syntyperältään suomalaisia ja 11 prosenttia ulkomaalaistaustaisia (Pietiläinen & Wallenius, 2023). Enemmistö Suomessa asuvista ulkomaalaistaustaisista lapsista on Suomessa syntyneitä (Pietiläinen, 2022). Vuonna 2023 Suomessa oli yli sata tuhatta ulkomaalaistaustaista lasta, ja Uudellamaalla ja Ahvenanmaalla joka viides lapsi on ulkomaalaistaustainen. Valtaosa heistä on syntynyt Suomessa (Pietiläinen & Wallenius, 2023). Maahanmuuttajataustaisten lasten määrä vaihtelee siis alueellisesti ja lasten taustat vaihtelevat suuresti. Kouluissa on kuitenkin yhä suurempi määrä maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Heistä suurimmat ryhmät ovat venäläistä, virolaista, somalialaista ja irakilasta alkuperää (Säävälä ym., 2017).

Kansainväliset konfliktit ja maailmanpoliittiset tapahtumat vaikuttavat kuitenkin jatkuvasti muuttoliikkeeseen ja sitä kautta myös koulujen oppilasrakenteeseen. Esimerkiksi keväällä 2025 esi- ja perusopetuksessa oli yhteensä 9294 ukrainalaista lasta ja nuorta, kun vielä toukokuussa 2022 heitä oli vain 663. (Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu, n.d.).

4.2 Maahanmuuttajataustaisten perheiden osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä

Maahanmuuttajataustaisten perheiden osallisuuteen vaikuttavat useat tekijät. Yhtenä tekijänä ovat erilaiset kulttuuritaustat ja niihin liittyvät odotukset. Ne vaikuttavat siihen, miten vanhemmat kokevat roolinsa lapsen koulutuksessa ja miten he odottavat koulun toimivan (Säävälä ym., 2017). Uudessa yhteiskunnassa koulutusjärjestelmä voi olla vieras, mikä vaikeuttaa vanhempien asemaa koulu yhteistyössä, sillä järjestelmä saattaa erota huomattavasti heidän omasta koulutuskokemuksestaan ja kulttuurisesta taustastaan (Boulaamane & Bouchamma, 2021). Koulutusjärjestelmät, opettajan ja oppilaan roolit, opetusmenetelmät sekä yhteydenpitotavat voivat vaihdella suuresti maiden välillä (Karhuniemi, 2017). Vanhempien käsitykset heidän omasta roolistaan koulutuksessa voivat perustua aiempiin kokemuksiin järjestelmistä, joissa opettajat kantavat päävastuun ja vanhemmilta ei odoteta aktiivista osallistumista. Tällöin opettajat nähdään yksin vastuussa koulutuksesta (Crea ym., 2015). Eri maiden kulttuuriset ja koulutuspoliittiset taustat heijastuvat siihen, kuinka vanhemmat suhtautuvat opettajien rooliin sekä osallistumiseen koulun toimintaan. Suomalaisessa kulttuurissa opettajat nähdään koulutuksen asiantuntijoina, ja vanhemmat odottavat heidän ohjaavan yhteistyötä, joka voi johtaa passiivisempaan vanhempien osallistumiseen (Levinthal ym., 2021).

Tähän liittyy Bourdieun (1986) käsite kulttuuripääomasta. Kulttuurinen pääoma koostuu yksilön kulttuurisista resursseista, kuten tiedoista, taidoista, puhetavoista, kulttuurisista tottumuksista, pätevyyksistä, tutkintotodistuksista ja kulttuurisesti merkityksellisistä esineistä. Nämä resurssit vaikuttavat yksilön sosiaaliseen asemaan ja vaikuttavat yksilön mahdollisuuksiin toimia yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä (Bourdieu, 1986). Kulttuuripääoma siirtyy sukupolvelta toiselle vanhempien siirtämänä (Jaeger, 2011). Koulujen

toimintaan osallistuminen on yhteydessä vanhempien kulttuuriseen pääomaan, kuten kielitaitoon ja koulutusjärjestelmän tuntemukseen. Tätä pääomaa ei kuitenkaan aina tunnisteta tai arvosteta (Rissanen, 2022). Kulttuuripääomalla on myös yhteys kouluikiinnittymiseen (Säävälä ym., 2017). Vanhempien kulttuuristen resurssien tunnistaminen edistää aktiivista yhteistyötä, kun taas niiden huomiotta jättäminen voi johtaa autoritaariseen ja passiiviseen yhteistyöhön (Rissanen, 2022). Monet vanhemmat kokevat puutteita tiedoissaan koulutusjärjestelmästä ja saattavat kokea yhteistyön koulun kanssa vaikeaksi (Bouakaz, 2007; Crozier, 2001; Turney & Kao, 2009). Tästä huolimatta vanhemmat eivät kuitenkaan ole välttämättä passiivisia: monet heistä osoittavat halua osallistua ja tukea lastensa koulunkäyntiä (Bouakaz, 2007; Turney & Kao, 2009). Monikulttuurisissa yhteisöissä vanhemmat kokevat osallistumisensa tärkeäksi, mutta heidän tapansa osallistua voivat poiketa totutusta ja jäädä koulun henkilökunnalta huomaamatta (Crea ym., 2015).

Maahanmuuttajataustaiset vanhemmat eivät yleensä ole aloitteellisia yhteydenotossa kouluihin, vaan he luottavat koulujen tapaan järjestää opetusta ja esittävät vähän vaatimuksia (Crozier & Davies, 2007). Vaikka vanhemmat arvostavat koulun tekemää työtä, he kokevat usein, että koulu odottaa heiltä liikaa. Opettajat puolestaan odottavat vanhemmilta aktiivisuutta (Bouakaz, 2007). Myös koulujen tapa järjestää yhteistyötä vaikuttaa maahanmuuttajataustaisten vanhempien osallisuuteen koulun toiminnassa. Crozierin ja Daviesin (2007) mukaan koulujen välillä on suuria eroja siinä, miten ne huomioivat maahanmuuttajataustaiset vanhemmat. Toiset koulut kehittävät osallistavia ja moninaisuutta tukevia käytäntöjä, kun taas toiset nojaavat ”yksi malli sopii kaikille” -lähestymistapaan, joka ei vastaa erilaisista taustoista tulevien perheiden tarpeisiin. Lisäksi joissakin kouluissa ei tunnisteta lainkaan tarvetta erityisesti huomioida maahanmuuttajavanhempien tarpeita, mikä voi johtaa osallistumista rajoittaviin käytäntöihin.

4.3 Maahanmuuttajataustaisten perheiden osallisuuden haasteita

Maahanmuuttajataustaiset perheet kohtaavat erilaisia haasteita kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Turneyn ja Kaon (2009) mukaan maahanmuuttajataustaiset vanhemmat kokevat enemmän ja suurempia esteitä

osallistua lastensa koulunkäyntiin, kuin kohdemaan syntyperäiset vanhemmat ja ovat sen seurauksena vähemmän mukana kouluun liittyvissä toiminnoissa. Soutullo ja kumppaneiden (2016) mukaan maahanmuuttajaperheiden suurimpia osallisuuden esteitä ovat kieli ja kulttuuri, kouluysteistyöhön tarvittavien resurssien puutteellisuus sekä perheiden dokumentoimaton asema. Esteiden vaikutus ei kuitenkaan ole kaikille maahanmuuttajille samanlainen, vaan joillekin ryhmille tietyt esteet korostuvat enemmän (Turney & Kao, 2009).

Muita osallistumisen esteitä ovat epäsovivat tapaamisten ajankohdat, lastenhoito-ongelmat, koulumatkan turvallisuus, tunteet koulun epävieraanvaraisuudesta, kulkemiseen ja liikenteeseen liittyvät ongelmat, kieliongelmat, tietämättömyys kiinnostavista tapahtumista sekä työstä irrottautumisen mahdottomuus (Turney & Kao, 2009). Lisäksi erilaiset ristiriidat koulun ja maahanmuuttotaustaisten perheiden tarpeiden, arvojen ja perinteiden välillä voivat vaikuttaa perheiden osallisuuteen. Syitä osallistumattomuudelle voivat olla katsomukselliset ja kulttuuriset näkemykset, jotka pitävät joitain koulun aktiviteettejä sopimattomina (Crozier & Davies, 2007). Myös Boukazin (2007) tutkimuksessa opettajat tuovat esiin uskonnolliset ja kulttuuriset erot haasteina kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

Opettajat mieltävät kielivaikeudet suurimmaksi syyksi vanhempien osallistumattomuudelle kodin ja koulun yhteistyöhön (Bouakaz, 2007). Rajallisen kielitaidon lisäksi epävarmuus ja tietämättömyys mahdollisesta koulun järjestämisestä tuesta, kuten tulkeista, rajoittavat vanhempien osallisuutta tapaamisiin (Crozier & Davies, 2007). Vanhemmat eivät välttämättä ole osallisena lastensa koulunkäynnissä lainkaan tai ylipäättään tietoisia koulutusjärjestelmästä. He eivät osallistu koulun tilaisuuksiin eivätkä reagoi koulun aloittamaan yhteydenpitoon (Soutullo ym., 2016). Koulut puolestaan eivät seuraa sitoutuneesti etnisten vähemmistöjen osallistumista koulujen tapahtumiin, eivätkä koulujen lähettämät tiedotteet ja niiden jakelutavat kannusta osallistumaan vanhemmille järjestettyihin tilaisuuksiin tai auta ymmärtämään koulujen toimintaa (Crozier, 2007).

Kouluhenkilökunta kokee maahanmuuttotaustaiset vanhemmat vaikeina tavoittaa (Crozier & Davies, 2007). Säävälän ja kumppanit (2017) kuvaavat, että koulujen henkilöstö ei aina onnistu varmistamaan tehokasta tiedonkulkua maahanmuuttajaperheiden kanssa. Maahanmuuttajataustaiset lapset toimivat

usein tiedon välittäjinä kodin ja koulun välillä, mutta he saattava suodattaa ja muokata tietoa suojellakseen perhettään tai itseään. Tämä tekee vuorovaikutuksesta kodin ja koulun välillä kolmikantaisen. Bouakaz (2007) kuvaa, että koulujen käyttämät viestintä- ja yhteistyömenetelmät eivät vastaa vanhempien tarpeita, jonka takia tiedonkulussa on useita haasteita. Säävälän ja kumppaneiden (2017) mukaan tiedonkulku koulun ja maahanmuuttajaperheiden välillä on puutteellista ja teknologian käytössä voi olla haasteita. Wilma-järjestelmä on keskeinen tiedonvälityskanava, mutta sen käyttö voi olla haasteellista vanhemmille, joilla on kieli- tai digitaalisia taitopuutteita. Soutullon ja kumppaneiden (2016) tutkimuksen mukaan monet opettajat katsoivat, että vanhempien yhteistyön esteet johtuivat koulun käytännöistä ja tehottomista viestintästrategioista. Crozierin ja Daviesin (2007) mukaan koulut kehittävät vanhempia osallistavia järjestelmiä, mutta eivät huomioi niissä vanhempien tarpeita tai näkökulmia. Tästä syystä harvat vanhemmat ovat yhteydessä kouluihin, ja yhteydenpito koulun puolelta liittyy negatiivisiin aiheisiin.

Osallisuuden lisäämiseksi koulujen tulisi tehdä toimenpiteitä, jotka vähentäisivät vanhempien osallisuuteen liittyviä esteitä, kuten kieleen ja logistiikkaan liittyviä ongelmia sekä lisätä tervetulleeksi tulemisen kokemusta (Turney & Kao, 2009). Lisäksi koulujen tulisi luoda ennakkoon monikulttuurisen yhteistyön käytäntöjä, joilla otettaisiin huomioon monikulttuuristen perheiden erityistarpeita kodin ja koulun yhteistyössä (Latvala, 2012). Tällaisia käytäntöjä ovat esimerkiksi kulttuurisesti sensitiiviset ja saavutettavat viestintätavat (Säävälä ym., 2017) ja oppilaiden ja heidän perheidensä kulttuuritaustan tuntemus (Karhuniemi, 2017). Rissasen (2022) mukaan yhteistyön onnistumista tukevat vanhempien tarpeiden huomioiminen, joustavuus sekä molemminpuolinen ymmärrys. Wong puolestaan (2012) korostaa kodin ja koulun arvojen ja toimintakulttuurien yhteensovittamista, joustavuutta ja toimivaa viestintää kodin ja koulun yhteistyön edistämiseksi. Myös uudessa kotimaassa vietetty aika ja vanhempien kielitaito ovat tutkimusten mukaan yhteydessä aktiivisempaan osallistumiseen, mutta nämä yhteydet vaihtelevat etnisen taustan mukaan (Turney & Kao, 2009).

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä maahanmuuttajataustaisten perheiden osallisuudesta kodin ja koulun yhteistyössä sekä sen edistämisestä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää erilaisia keinoja, jotka lisäävät maahanmuuttajataustaisten perheiden osallisuutta yhteistyössä. Keskeisenä tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, millaisia ajatuksia osallisuuden edistämisestä tutkittavilla itsellään on. Tutkimuskysymyksiksi määriteltiin:

1. Miten osallisuus näyttäytyy maahanmuuttajataustaisten perheiden kokemana Epsteinin mallin eri osa-alueilla?
2. Millaisin keinoin maahanmuuttajataustaisten vanhempien osallisuutta kodin ja koulun yhteistyössä voitaisiin edistää?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimusmetodologiset lähtökohdat

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena, eli laadullisena tutkimuksena. Laadullisen tutkimuksen kohteena ovat kokemukset, käsitykset ja merkitykset. Laadullinen tutkimus tarkastelee ilmiöitä ja ihmisten kokemuksia syvällisesti ja ymmärtämään niiden taustalla olevia merkityksiä (Vilkkä, 2021). Kokemuksen käsitteen käyttö ja määrittely on moninaista ja vaihtelee tieteenaloittain (Toikkanen & Virtanen, 2018). Kokemuksilla tarkoitetaan omakohtaisesti elettyjen ja koettujen asioita, kun taas käsityksillä tarkoitetaan asiaa, josta ei välttämättä ole omaa kokemusta (Vilkkä, 2025). Kokemuksilla ja käsityksillä tarkoitetaan siis eri asioita, ja tutkimuksen teon kannalta on olennaista ymmärtää näiden erot. Tässä tutkimuksessa on haluttu tutkia maahanmuuttajataustaisten perheiden näkemyksiä, jotka perustuvat tutkittavien omiin kokemuksiin ja toisaalta myös käsityksiin kokeman perusteella.

Tutkimus nojaa kriittiseen paradigmaan, joka näkyy tutkimuksen pyrkimyksessä analysoida vallitsevia ideologioita ja äänen antamisena vähemmän vaikutusvaltaisille. Taylorin ja Medinan (2011) mukaan kriittisessä paradigmassa tarkastellaan erilaisia yhteiskunnallisia valtasuhteita ja pohditaan, kenen edut jäävät toteutumatta sosiaalisissa ja poliittisissa käytännöissä. Kriittinen paradigma pyrkii tunnistamaan valtasuhteita, tasoittaa valtaan liittyvää epätasapainoa sekä edistää yhteiskunnallisten toimintojen ja käytännön muutosta. Kriittisessä paradigmassa tutkija on fasilitaattori, joka puhuu vähemmän vaikutusvaltaisten puolesta. Tämä näkökulma valikoitui pro gradu -tutkimuksen tutkimiseen, sillä se mahdollistaa epäoikeudenmukaisten rakenteiden, uskomusten ja käytäntöjen tunnistamisen ja muuttamisen. Taylorin (2008) mukaan kriittinen paradigma kasvatukseen sovellettuna lisää opettajien tietoisuutta vallitsevista arvoista, uskomuksista ja ylläpidetyistä käytänteistä ja sitä kautta mahdollistaa muutoksen, joka on myös osa tämän tutkimuksen

tavoitteita: lisätä perheiden osallisuutta antamalla heidän äänensä kuulua ja sitä kautta tarjota kehittämiskeinoja osallisuuden edistämiseen.

6.2 Aineiston hankinta

Aineiston keruu toteutettiin sähköisellä Microsoft Forms -kyselylomakkeella ajanjaksolla 25.2.2025–18.3.2025. Aineiston hankintamenetelmäksi valikoitui kyselylomake, koska sen avulla voidaan saavuttaa suurempi joukko tutkittavia eri puolilta maata (Vilka 2021). Näin voitiin kartoittaa laajemmin osallistujien näkemyksiä verrattuna esimerkiksi haastatteluihin. Lisäksi kyselylomake tarjoaa vastaajille mahdollisuuden vastata omassa aikataulussaan ja omassa ympäristössään, mikä voi alentaa osallistumiskynnystä ja lisätä vastausten rehellisyyttä (Hirsjärvi & Hurme, 2022).

Kyselylomake koostui neljästä osasta. Ensimmäinen osa sisälsi viisi taustatietokysymystä. Toisessa osassa oli kuusi kysymystä liittyen huoltajien osallisuuteen kodin ja koulun yhteistyössä. Osion kysymykset pohjasivat Epsteinin (2009) malliin osallisuudesta. Kolmannessa osassa kysyttiin kodin ja koulun yhteistyön haasteista, edellytyksistä ja kehityskohteista. Viimeisessä osassa oli kaksi kysymystä liittyen tutkimukseen osallistumiseen ja suostumiseen. Kyselyyn pystyi vastaamaan suomeksi, englanniksi tai espanjaksi. Kyselylomake on esitelty liitteessä 3. Kyselylomakkeen kysymyksistä osiot kaksi ja kolme sisälsivät avoimia vastauksia.

Tiedonkeruussa yhtenä otantamenetelmänä käytettiin lumipallo-otantaa (snowball sampling). Lumipallomenetelmä sopii vaikeasti tavoitettavien ryhmien saavuttamiseen. Menetelmässä kohderyhmään sopivat vastaajat pyytävät muita sopivia henkilöitä osallistumaan ja välittävät tutkimuspyyntöä eteenpäin (Cohen & Arieli, 2011). Tässä tutkimuksessa lumipallomenetelmää hyödynnettiin, koska maahanmuuttajataustaisten vanhempien tavoittaminen osoittautui haasteelliseksi. Kirchherr ja kumppanit (2018) kuvaavat lumipallo-otannan olevan yleisesti käytetty, mutta kiistelty otantamenetelmä laadullisissa tutkimuksissa. Menetelmän heikkoutena on, että tutkimuskohteet eivät valikoidu satunnaisesti, vaan otanta riippuu ensimmäisten vastaajien suosittelusta, joka voi aiheuttaa valikoitumisviinomia ja vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen (Cohen & Arieli, 2011; Kirchherr, ym., 2018). Otannan moninaisuuden saavuttamiseksi ja

tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää huomioida ensimmäisten tutkittavien, eli alkuperäisen otoksen, monimuotoisuus (Kirchherr, ym., 2018). Tässä tutkimuksessa valikoitumisvinouman riski ja tutkimusjoukon edustettavuus pyrittiin minimoimaan muodostamalla alkuperäinen otos eri taustoista tulevista maahanmuuttajista, joilla oli eri kansalaisuudet ja sosioekonominen tilanne, jotta tulokset eivät koostuisi vain yhden joukon näkemyksistä. Lisäksi aineistoa kerättiin hyödyntämällä myös muita aineistonhankintamenetelmiä, kuten jakamalla kyselylomaketta myös muilla digitaalisilla alustoilla, joten aineiston keruu ei perustunut ainoastaan lumipallo-otantaan.

Tutkimusta varten oltiin yhteydessä Familia ry:hyn, joka jakoi kyselyn omissa viestintäkanavissaan ja sosiaalisen median tileillään 2.3.2025. Familary ry on valtakunnallinen kahden kulttuurin perheiden asiantuntijajärjestö ja edunvalvoja (Familia ry, 2004). Kysely jaettiin myös Woltin sisäisessä viestinnässä. Wolt on verkkoalustalla toimiva ruoan tilaus- ja toimituspalveluyritys, jonka palveluksessa työskentelee lähettejä useista eri kulttuurisista taustoista (Wolt, 2024). Lisäksi Sipoon kaupungin maahanmuuttopalvelut kartoitti potentiaalisia vastaajia, mutta heidän osuudestaan toteutuneista vastauksista ei ole tarkkaa tietoa. Facebookissa kysely jaettiin useisiin eri kansallisuuksia yhdistäviin ryhmiin, kuten "Українці y Фінляндії" (ukrainalaiset Suomessa), "Eestlased Soomes" (virolaiset Suomessa) ja "Españoles en Finlandia" (espanjalaiset Suomessa). Kysely jaettiin myös ryhmiin "Monikulttuuriset perheet", "Expats & foreigners in Finland" sekä "Tampere foreigners". Kysely jaettiin myös "Niños en español" -WhatsApp-ryhmässä, jossa on Tampereella asuvia espanjankielisiä perheitä. Lisäksi se toimitettiin Suomen espanjankielisen koulun vanhempainyhdistykselle. Aineistosta ei käy selville, mitä kautta vastaajat ovat tutkimukseen osallistuneet.

6.3 Tutkimusaineisto

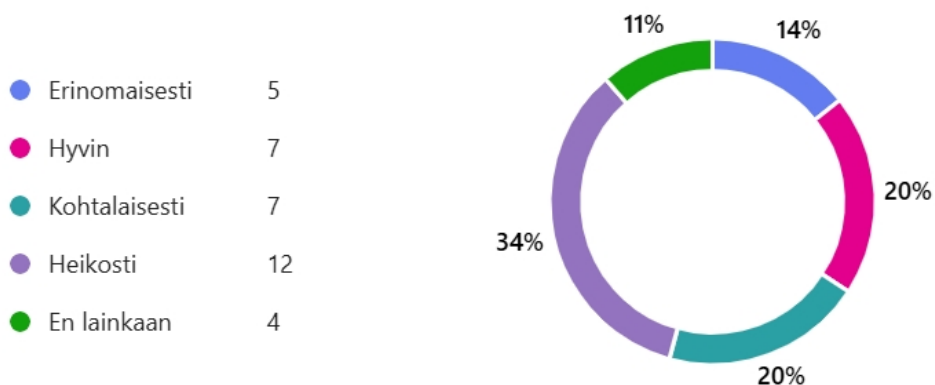
Tutkimusaineisto kerättiin helmi-maaliskuussa 2025. Tutkimusjoukkona ovat Suomessa asuvat ensimmäisen polven maahanmuuttotataustaiset huoltajat, joiden lapset käyvät tällä hetkellä suomalaista peruskoulua. Näin pyrittiin saamaan mahdollisimman ajankohtainen kuva tämän hetken kodin ja koulun välisen yhteistyön tilanteesta maahanmuuttajataustaisten perheiden

näkökulmasta. Tutkimusjoukko rajattiin koskemaan vain ensimmäisen polven maahanmuuttajataustaisia vanhempia ja heidän näkemyksiään. Tutkimusjoukkoa ei rajattu koskemaan vain vastasaapuneita, sillä vastasaapuneiden saavutettavuus on haastavaa erityisesti kielellisistä syistä.

Kyselyyn vastasi yhteensä 35 henkilöä. Tutkittavat numeroitu yhdestä kolmeen kymmeneen viiteen ja sitaattien yhteydessä käytetään lyhennettä ID1–ID35 kuvaamaan vastaajia. Tutkimusaineisto koostui monipuolisesti eritaustaisista maahanmuuttajista. Tutkimukseen osallistujat olivat kotoisin Chilestä, Espanjasta, Filippiineiltä, Hondurasista, Italiasta, Japanista, Meksikosta, Pakistanista, Ranskasta, Saksasta, Turkista, Ukrainasta ja Venäjältä. Neljä vastaajaa jätti kertomatta kansalaisuutensa tai se jäi epäselväksi. Suurin osa osallistujista, melkein kolmannes, 13 henkilöä, oli espanjankielisistä maista. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat syntyneet ulkomailla, ja heillä oli tällä hetkellä lapsia suomalaisessa peruskoulussa. Suurin osa vastaajista, 66 %, oli asunut Suomessa yli 5-vuotta, 33 % oli asunut Suomessa 1–5-vuotta ja vain yksi vastaaja alle vuoden verran. Tutkittavat on esitelty tarkemmin liitteessä 4.

Vastauksista seitsemän oli suomen kielellä, kymmenen espanjaksi ja 18 englanniksi. Suomen kielen kielitaito vaihteli vastaajien välillä erinomaisesta olemattomaan, kuten kuviosta neljä ”Vastaajien kielitaito” selviää.

4. Osaatko suomea?



KUVIO 4. Vastaajien kielitaito

Espanjan- ja englanninkieliset sitaattit on suomennettu vapaasti tutkimuksen tuloksissa. Suomenkieliset vastaukset ovat alkuperäisiä, eikä niiden kieliasuun ole tehty muutoksia.

6.4 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin menetelmällä. Sisällönanalyysin tarkoitus on kuvata tutkimusaineistoa ja tutkittavaa ilmiötä sanallisesti sekä järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon, jotta siitä voidaan tehdä johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Sisällönanalyysin avulla aineistosta pyrittiin tunnistamaan erilaisia merkitysrakenteita ja yhdistäviä piirteitä. Tämä toteutettiin aineiston luokittelun, teemoittelun ja osin tyyppittelyn avulla. Tavoitteena oli ymmärtää yksilöiden kokemuksia suhteessa ennalta määriteltuihin teoreettisiin käsitteisiin. Sisällönanalyysi toteutettiin kahdessa eri osassa, sillä analyysimenetelmä erosi tutkimuskysymysten välillä: ensimmäinen analysoitiin deduktiivisesti ja toinen teoriaohjaavan analyysin keinoin. Englannin ja espanjankieliset vastaukset käännettiin suomeksi analyysiä varten.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysi toteutettiin deduktiivisena, eli teorialähtöisenä. Teorialähtöinen analyysi etenee yleisestä yksityiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston luokittelu perustuu aikaisempaan, olemassa olevaan teoriaan tai käsitejärjestelmään, eli tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tarkastellaan tietyn teoreettisen viitekehyksen kautta. Teorialähtöisessä tutkimuksessa on tarkoitus testata ja soveltaa teoriaa tietyssä kontekstissa. Valittu teoreettinen malli ohjaa aineiston keruuta, tulkintaa ja ryhmittelyä. Analyysissä aineistosta tunnistetaan viitekehyksessä mainittuja ilmauksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Ensimmäisen tutkimuskysymyksen sisällönanalyysin pohjana käytettiin Epsteinin (2009) kuusiosaista mallia kodin ja koulun yhteistyön muodoista. Malli toimi sekä tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä, kyselylomakkeen rakenteen pohjana, että aineiston luokittelurunkona. Deduktiivisen sisällönanalyysin vaiheet etenivät Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaisesti: ensin muodostettiin analyysirunko, joka perustui Epsteinin mallin kuuteen osa-alueeseen. Tämän jälkeen aineisto luettiin useaan kertaan, ja siitä poimittiin ilmaukset, jotka vastasivat analyysirungon kategorioita. Aineisto järjestettiin manuaalisesti Wordissa ja Excelissä leikkaa-

liimaa-tekniikalla ja värikoodauksella. Lopuksi aineisto ryhmiteltiin mallin mukaisesti ja analysoitiin jokaisen osa-alueen osalta. Osista muodostettiin kuusi alaluokkaa Epsteinin (2009) mallin mukaisesti, jotka olivat vanhemmuus, viestintä, vapaaehtoistoiminta, kotona oppiminen, päätöksenteko ja yhteistyö yhteisön kanssa. Luokkien avulla tarkasteltiin vastausten yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia osallisuuden toteutumisessa suhteessa analyysimalliin.

Toinen tutkimuskysymys analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Teoriaohjaava analyysi on laadullisen tutkimuksen menetelmä, joka yhdistää sekä teoriaa, että aineistosta nousevia näkökulmia. Analyysi etenee aineiston ehdolla, mutta sen tulkintaa ja jäsentelyä ohjaa olemassa oleva teoria. (Tuomi & Sarasjärvi, 2018). Näin ollen analyysi tapahtuu siis teorian ja aineiston vuoropuhelussa (Vilkkä, 2021). Teoriaohjaava analyysi etenee vaiheittain aineistolähtöistä analyysiä noudattaen. Ensin aineisto redusoidaan eli pelkistetään. Aineistosta etsitään olennaisia kohtia, jotka tiivistetään ytimekkääseen muotoon. Sen jälkeen aineisto ryhmitellään, eli klusteroidaan, jolloin samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset muodostavat alaluokkia. Sitten aineisto abstrahoidaan eli alaluokat yhdistetään ja niistä muodostetaan yläluokkia ja yleiskäsitteitä teorian ohjaamana (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Toista tutkimuskysymystä lähestyttiin tarkastelemalla vanhempien kokemuksia ja näkemyksiä osallisuuden haasteista, edellytyksistä ja kehityskohteista, sillä siten voitiin tunnistaa vanhempien omista lähtökohdista ja toiveista nousevia osallisuutta edistäviä keinoja. Esteitä purkamalla, edellytyksiä vahvistamalla ja kehityskohteisiin huomion kiinnittämisellä voitaisiin edistää osallisuutta. Aineistosta nousi esiin toistuvia teemoja, jotka ryhmiteltiin analyysiluokiksi. Analyysiluokkien muodostamista ohjasi tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Sen perusteella aineistosta muodostui neljä analyysiluokkaa.

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Tulokset tutkimuskysymykseen 1

Tuloksina ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Miten osallisuus näyttäytyy maahanmuuttajataustaisten perheiden kokemana Epsteinin mallin eri osa-alueilla?” saatiin, että vanhemmat osallistuivat aktiivisesti joillakin mallin osa-alueilla, kun taas toiset osa-alueet jäivät vähemmälle huomiolle. Vanhemmat olivat erityisen aktiivisia vanhemmuuden tukemisessa ja kotona tapahtuvassa oppimisen tukemisessa. Sen sijaan vapaaehtoistoimintaan, päätöksentekoon ja yhteistyöhön yhteisöjen kanssa osallistuminen oli vähäisempää. Kuitenkin ne huoltajat, jotka raportoivat osallistuvansa kaikilla osa-alueilla, olivat niissä erittäin aktiivisia ja sitoutuneita. Osallistumattomuuden syiksi vanhemmat mainitsivat muun muassa puutteellisen kielitaidon, ajanpuutteen sekä sen, että heitä ei ollut kutsuttu tai kannustettu osallistumaan. Huoltajien osallisuuden kokemukset on kuvattu tarkemmin seuraavissa alaotsikoissa Epsteinin (2009) mallin kuuden osa-alueen mukaisesti.

7.1.1 Vanhemmuus

Osa-alueessa tarkasteltiin, miten kotiympäristö ja vanhemmat tukivat lapsen koulunkäyntiä. Vastauksien perusteella suurin osa vanhemmista osallistui lapsensa koulunkäyntiin monipuolisesti ja aktiivisesti vanhemmuuden saralla. Vanhemmat tukivat lapsiaan koulutyöskentelyssä, seuraamalla oppimisen edistymistä, luomalla oppimista tukevan kotiympäristön sekä motivoimalla lapsia. Vanhemmat muun muassa auttoivat läksyissä, seurasivat koulun kalenteria ja aikatauluja, varmistivat, että lapsella oli tarvittavat välineet koulupäivään sekä varmistamalla, että lapsi saapui kouluun ajoissa. Lisäksi he huolehtivat arjen sujuvuudesta ja koulunkäynnin rytmistä, kuten ylläpitivät oppimista tukevaa ympäristöä ja asettivat rajoja.

”Seuraan [lasten] kouluaikatauluja, laitan ravitsevaa ruokaa, huolehdin siitä, että lapset menevät aikaisin nukkumaan, ja valvon laitteiden käyttöä, jotta he eivät viettäisi liikaa aikaa niiden parissa.” (ID10)

Useat huoltajat kuvasivat tukevansa lastensa motivaatiota ja oppimisasennetta keskustelemalla kotona koulupäivien tapahtumista ja oppimisen tärkeydestä, uskomalla lapsen kykyihin, antamalla palautetta ja tukemalla kiinnostusta eri aiheisiin, kuten kulttuuriin, historiaan ja urheiluun. Kotikieli ja suomen kielitaidon rajoitteet mainittiin kuitenkin usein vanhempien osallisuutta rajoittavana tekijänä.

7.1.2 Viestintä

Osa-alueessa selvitettiin, millaisin tavoin maahanmuuttajataustaiset perheet osallistuivat yhteydenpitoon ja tiedon jakamiseen koulun kanssa. Vastauksista kävi ilmi eri kanavia toteuttaa viestintää. Suurin osa vanhemmista kuvasi viestinnän tapahtuvan pääasiassa Wilman kautta sekä osallistuneensa vanhempainiltoihin. Myös henkilökohtaiset keskustelut paikan päällä opettajan kanssa sekä WhatsApp viestit mainittiin kommunikaatiokeinoina. Digitaaliset alustat koettiin sekä nopeina että suorina tapoina olla yhteydessä kouluun, seurata ilmoituksia, kotitehtäviä ja arvosanoja. Kuitenkin osa vanhemmista koki Wilman käytön haastavana.

”Kaikki tapahtuu Wilman kautta, mikä ei ole helppoa, koska kaikki on suomeksi. Työkalu itsessäänkään ei ole kovin selkeä.” (ID25)

Useissa vastauksissa kommunikaatiokieli nousi esille. Osa vastaajista kertoi kommunikaation tapahtuvan suomeksi, osa englanniksi tai espanjaksi. Viestintä koettiin sujuvammaksi niissä tapauksissa, joissa lapset opiskelivat kaksikielisessä koulussa, jolloin yhteydenpito voitiin hoitaa englanniksi tai vanhemman omalla äidinkielellä. Osa vanhemmista puolestaan kertoi käyttävänsä käännöstyökaluja viestien ymmärtämiseen. Toiset vastaajat kuvasivat, että eivät yleensä osallistu tapahtumiin tai ole aktiivisesti yhteydessä kouluun kielitaidon puutteen vuoksi. Joissakin tapauksissa koulu järjesti tulkin esimerkiksi vanhempainiltoihin tai tapaamisiin, mutta tämäkään ei aina ratkaissut ongelmia. Kääntäjät mainittiin koulujen tarjoamista tukimuodoista viestintään liittyen, mutta muista tukimuodoista, kuten kielituista eikä koulutuksista Wilman

käyttöön raportoitu. Viestinnän epäselkeys ja saavutettavuus rajoittivat huoltajien mahdollisuuksia osallistua.

“[Osallistun...] Opettajan tapaamisten, WhatsAppin ja Wilman kautta. Tämä on kuitenkin vaikeaa, koska yleensä viestintä on oletuksena suomeksi, ja käännöstä täytyy erikseen pyytää. Usein käännös on huono tai puutteellinen.” (ID15)

7.1.3 Vapaaehtoistoiminta

Osiossa selvitettiin maahanmuuttajataustaisten perheiden osallisuutta vapaaehtoistoimintaan. Vastausten perusteella suurin osa huoltajista ei ollut osallistunut lainkaan koulun vapaaehtoistoimintaan. Syiksi mainittiin muun muassa, että ei ole tullut kutsutuksi tai tuntenut itseään hyväksytyksi mukaan toimintaan, häpeä omasta suomen kielitaidosta ja ajanpuute. Joissain tapauksissa vanhemmat kokivat, että koulu ei järjestänyt tapahtumia, jotka olisivat juuri maahanmuuttajataustaisille perheille.

“Ei mitään, koska koulu ei järjestä tapahtumia eikä ulkomaalaistaustaisille perheille ole suunnattu toimintaa.” (ID11)

Toiset koulut puolestaan järjestivät säännöllisesti erilaisia tapahtumia, kuten markkinoita, myyjäisiä, urheilutapahtumia ja teemapäiviä, joihin kaikki vanhemmat kutsuttiin mukaan. Vapaaehtoistoimintaan osallistuneet huoltajat kuvasivat toimineensa erittäin aktiivisesti esimerkiksi puhujana koulun tapahtumissa, myyjäisissä, vanhempaintoimikunnassa tai vastuutehtävissä, kuten luokan yhteyshenkilönä tai yhdistyksen puheenjohtajana. Moni kuvasi osallistuneensa erityisesti koulujen varainkeruuseen valmistamalla myytäviä tuotteita. Lisäksi osa vanhemmista oli vierailut koululla kertomassa omasta työstään tai kulttuuristaan oppilaille, pitänyt esityksiä omasta kotimaastaan sekä tukenut oman kielensä opetusta ja sen järjestämistä.

“Osallistun vapaaehtoisena aina kun mahdollista vanhempaintoimikunnan tapahtumiin. Hallinnoin WhatsApp-ryhmää ja välitän tietoa vanhemmille. Auttaisin mielelläni enemmänkin, jos koululla olisi tarvetta.” (ID24)

7.1.4 Kotona oppiminen

Osiassa tarkasteltiin, miten maahanmuuttajataustaiset perheet osallistuivat lapsen oppimiseen kotona. Tutkimukseen osallistuneet maahanmuuttajataustaiset vanhemmat kuvasivat tukevansa lastensa oppimista kotona monin tavoin, ja kotona oppiminen näyttäytyi Epsteinin mallin osa-alueista kaikkein vahvimmin toteutuvana. Suurin osa vastaajista kertoi osallistuvansa päivittäin lasten auttamiseen, ohjaamiseen ja koulutehtävien seuraamiseen. Tuki ilmeni muun muassa läksyjen tekemisessä auttamisena, kokeisiin valmistautumisena, koulupäivän asioista keskusteluna ja oppimisen rytmittämisenä arjessa. Joissain perheissä hyödynnettiin myös yksityisopetusta tai lisätukea oppimiseen.

”Seuraamme päivittäin tehtäviä, joita lapsemme saa koulusta, ja käymme ne hänen kanssaan läpi sen jälkeen, kun hän on tehnyt ne valmiiksi. Seuraamme myös kokeiden tuloksia ja kiinnitämme huomiota aiemmissä kokeissa tehtyihin virheisiin, kun autamme häntä valmistautumaan seuraaviin.”(ID35)

Moni vanhempi mainitsi seuraavansa lapsen koulumenestystä aktiivisesti esimerkiksi Wilman kautta ja olevansa käytettävissä apuun tarvittaessa. Osa vanhemmista toi esiin myös haasteita kotona oppimisen tukemisessa. Suomen kielen vaikeus koettiin osallisuuden esteenä erityisesti silloin, kun koulumateriaali oli saatavilla vain suomeksi ja sen sisältö oli vaikeaselkoinen, jopa käännöstyökalujen avulla.

”Istumme alas ja autamme lastamme tekemään läksyt. Suomeksi oleva materiaali on todella vaikeaa, koska kaikki on paperilla eikä sitä voi helposti kääntää tekoälyn avulla. Lisäksi sanasto on joskus hyvin monimutkaista tai tehtävät sellaisia, ettei niitä voi tehdä, ellei puhu suomea hyvin.” (ID27)

Lasten ikä vaikutti myös vanhempien osallistumiseen kotona oppimisessa. Pienten lasten kanssa tehtäviä tehtiin yhdessä, kun taas vanhempien osallisuus väheni vanhempien lapsien auttamisessa, kun koulutehtävät vaikenivat ja lapset ottivat enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Tällöin apua tarjottiin pyydettäessä.

7.1.5 Päätöksen teko

Osiossa selvitettiin, miten maahanmuuttajataustaiset perheet olivat osallistuneet koulun päätöksentekoon. Suurin osa vastaajista ei ollut osallistunut lainkaan koulun päätöksentekoon. Monessa vastauksessa tuotiin esiin, että osallistuminen vaatisi sujuvaa suomen kielen taitoa, jota osallistujilla ei ollut. Toisaalta vastaajat toivat esille, että he osallistuvat päätöksentekoon tuomalla oman mielipiteensä asioihin esimerkiksi luokan WhatsApp-ryhmässä sekä antamalla palautetta ja argumentteja koulun kehittämiseen.

Monessa vastauksessa nostettiin esille kommunikaatio muiden vanhempien kanssa. Osa kuvasi osallistuvansa ja tuovansa esille näkökulmansa aina kun mahdollista, kun taas osa kuvasi, että ei aja omaa agendaansa. Osa vastaajista oli myös vanhempaintoimikunnan toiminnassa mukana tai toimi luokan edustaja ja sitä kautta osallistui hallituksen kokousten avulla päätöksentekoon. Myös kieli ja koulun rooli päätöksentekoon ja osallisuuteen vaikuttavana tekijänä nostettiin esille.

"On erittäin vaikeaa osallistua tämänkaltaisiin toimintoihin. Kaikki ovat suomeksi, eikä koulun johtokunnan vanhempien edustajien kanssa ole hyvää viestintää." (ID29)

Osassa vastauksissa tuotiin esille, että vanhempien osallistuminen päätöksentekoon tapahtui toisinaan suomalaisen puolison kautta. Päätöksentekoa kuvattiin myös yhteiseksi, jossa lapsi ei ollut päätöksenteon kohteena vaan aktiivinen osapuoli: "*päätöstä ei tehdä lapsen puolesta, vaan hänen kanssaan*" (ID33).

7.1.6 Yhteistyö yhteisön kanssa

Osiossa tarkasteltiin, millaiseen koulun järjestämään yhteistyöhön paikallisyhteisöjen kanssa maahanmuuttajataustaiset perheet olivat osallistuneet. Paikallisyhteisöillä tarkoitetaan kansalais-, neuvonta-, kulttuuri-, terveys- ja virkistystoimintaa sekä muita virastoja. Aineistosta nousi esiin, että tällainen yhteistyö oli melko vähäistä tai rajoittui yksittäisiin tapahtumiin. Niissä tapauksissa, joissa yhteistyötä syntyi, aloitteentekijänä oli usein koulu tai

opettajat, eivät vanhemmat itse. Suurin osa vastaajista ei ollut osallistunut mihinkään toimintaan. Syiksi mainittiin sekä kielitaito, että ajanpuute.

"[...] osallisutin mutta en ollut aktiivinen. Kokeilin liittyä vanhempain yhdistykseen, kävin 1 kokouksessa ja liittyi whatsapp ryhmään mutta en voinut seurata. Oli tosi tosi paljon käyttömätöntä puhetta nin kuin toisilla vanhemmilla ei ole muut tehtävät. Myös kaikki oli puhekielellä joka oli vaikea ymmärtää ja en saanut selkeät ohjeet miten voin auttaa. Olisi helppo auttaa teemassa mutta en ollut valmis auttaa päättämässä koska minulla ei ole riittävästi kokemusta. Sitten lopetin mun jäsenus." (ID30)

Tutkittavat eivät maininneet lainkaan neuvonta- tai hyvinvointipalveluita, vaikka nämä ovat myös osa Epsteinin mallin tarkoittamaa yhteistyötä yhteisötoimijoiden kanssa. Yhteisö yhteisöjen kanssa näyttäytyi vastauksissa osallistumisena yksittäisiin toimintoihin. Yhteistyö yhteisöjen kanssa nähtiin käsittävän koulun järjestämät juhlat ja teemapäivät, joita järjestettiin luokkayhteisön, vanhempaintoimikunnan tai paikallisten järjestöjen kanssa. Osallistuminen oli usein satunnaista tai passiivista, ja osa vanhemmista kuvasi jättäytyneensä pois toiminnasta, koska viestintä oli vaikeaselkoista tai ohjeet olivat epäselviä. Ylipäätään yhteisöresurssien hyödyntäminen oli vähäistä ja koulun aktiivisuuden varassa. Yksittäiset vanhemmat kertoivat myös olleensa mukana yhteisöllisissä aloitteissa, kuten kampanjoissa, joiden tavoitteena oli vaikuttaa koulun linjauksiin. Näissä tapauksissa yhteistyö paikallisyhteisöjen ja koulun välillä nähtiin vahvemmaksi, mutta toiminnan aloitteentekijöinä olivat useimmiten opettajat.

"Koulu on melko aktiivinen tällä saralla, ja kaksikielinen ohjelma tekee yhteistyötä eri tahojen, kuten instituutioiden ja lähetystöjen kanssa, mutta useimmiten yhteistyötä vievät eteenpäin opettajat." (ID9)

7.2 Tulokset tutkimuskysymykseen 2

Toisena tutkimuskysymyksenä oli "Millaisin keinoin maahanmuuttajataustaisten vanhempien osallisuutta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä voitaisiin edistää?" Kysymykseen vastattiin tarkastelemalla vanhempien kokemuksia osallisuuden haasteista, edellytyksistä ja kehittämistarpeista. Näiden havaintojen pohjalta muodostui neljä osallisuutta lisäävää keinoa, jotka ovat vanhempien henkilökohtaisten valmiuksien tukeminen, viestinnän saavutettavuuden parantaminen, tieto koulutusjärjestelmästä ja perehdyttäminen sekä koulun toiminta ja henkilökunnan rooli osallisuuden rakentajina.

7.2.1 Vanhempien henkilökohtaisten valmiuksien tukeminen

Monet vanhemmat toivat esiin erilaisia henkilökohtaisia tekijöitä, jotka vaikuttivat heidän mahdollisuuksiinsa osallistua kodin ja koulun yhteistyöhön. Näistä kielitaito mainittiin eniten ja suurimpana osallistumisen esteenä. Esimerkiksi yksi vastaaja totesi: *"Meistä ei tunnu, että voisimme osallistua, koska emme puhua suomea"* (ID37). Vaikka osa vanhemmista kertoi ymmärtävänsä ja puhuvansa selkosuomea, sen käyttö ei aina toteudu koulun arjessa.

"Kieli ehdottomasti. Ymmärrän ja puhun selkosuomea, mutta opettajalle ja muille koulun ammattilaisille on hyvin vaikeaa puhua selkosuomea." (ID28)

Kulttuurierot nousivat esiin toisena osallistumista haastavana tekijänä, erityisesti arjen käytäntöihin liittyvissä tilanteissa, kuten ruokailussa.

"Kulttuurierot. Minusta tuntuu, ettei koulu pyydä vanhempien apua tai osallista vanhempia riittävästi (johtuen joistain suomalaisista säännöistä). [...] Lapseni on koulussa klo 8.00–17.00. Lounas on klo 10.30 ja kevyt välipala klo 13.30. Koulu ei suhtaudu myönteisesti siihen, että antaisin lapselleni lisäeväitä. Hänen pitäisi siis olla syömättä klo 17.00 asti vain siksi, että on olemassa "sama kaikille" -sääntö. Joskus lapset saavat puuroa sekä lounaaksi että välipalaksi. Puuro ei pidä nälkää poissa koko päivää. On todella surullista, että koulu on kiinnostuneempi 'one size fits all' -säännöistä kaikille kuin lapsen edusta." (ID25)

Toisaalta vanhempien oma motivaatio ja kiinnostus lastensa hyvinvoinnista ja koulunkäynnistä näyttäytyivät tärkeinä voimavaroina ja valmiuksina osallisuudelle. Vanhemmat kokivat lastensa edun asettamisen etusijalle tärkeänä osallisuutta edistävänä tekijänä. Tämä teema toistui useissa vanhempien vastauksissa.

"Haluan auttaa lapsia opiskelemaan ja saamaan koulunkäynnistään parhaan mahdollisen hyödyn." (ID20)

Vanhempien erilaisten resurssien ja lähtökohtien parempi huomioiminen ja henkilökohtaisten valmiuksien tukeminen näyttäytyikin yhtenä osallisuutta edistävänä keinona.

7.2.2 Viestinnän saavutettavuuden parantaminen

Viestintä nousi tärkeäksi ulottuvuudeksi, jonka kautta osallisuus joko mahdollistui, tai estyi. Tutkimustuloksissa viestinnän kohdalla korostuivat sekä onnistumiset että sen haasteet, erityisesti kielitaidon takia. Vanhemmat kokivat koulun viestinnän usein puutteelliseksi tai myöhäiseksi. Aikataulut, tapaamiset ja muut tärkeät tiedot saatettiin jakaa liian myöhään tai epäselvästi. Vanhemmat toivoivat selkeää ja ymmärrettävää viestintää, jossa huomioidaan heidän kielitaitonsa. Monet joutuivat turvautumaan konekäännöksiin tai jäivät viestinnän ulkopuolelle. Yksipuoleinen viestintä, viestinnän saatavuus ainoastaan suomeksi ja käännösten puutteellisuus vaikuttivat huoltajien osallistumiseen. Viestintä synnytti myös häpeän tunteita.

”Minun täytyy kääntää kaikki Wilma-viestit itse, ja minua nolottaa, että tapaamisiin pitää järjestää tulkki. Osallistuin yhteen tapahtumaan, jossa kaikki oli suomeksi, ja tunsin oloni tyhmäksi.” (ID27)

Viestintä koettiin kuitenkin tärkeänä, sillä se auttoi ratkaisemaan vaikeita tilanteita. Kirjallinen ja sähköinen viestintä koulun henkilökunnan kanssa koettiin hyödyllisenä, sillä se mahdollisti viestien kääntämisen omalle kielelle. Kielitaidon merkitys kuvastui erityisesti tilanteissa, joissa vuorovaikutus oli mahdollista omalla äidinkielellä. Joissain kaupungeissa oli kouluilla tarjolla myös monikielisiä ohjaajia, jotka toimivat välittäjinä ja joiden käyttöä ehdotettiin kehitysideoina myös muualle. Osassa vastauksista tuotiin esiin, että lapsi kävi espanjankielistä tai kansainvälistä koulua, mikä helpotti kommunikaatiota ja osallistumista.

”Omalla kohdallani mahdollisuus puhua äidinkieltäni luokanopettajan ja muiden koulun henkilökunnan jäsenten kanssa, joilla on espanjaan liittyvää kulttuurista taustaa, teki vuorovaikutuksesta helpompaa ja läheisempää.” (ID35)

Vanhemmat esittivät myös konkreettisia kehitysehdotuksia viestinnän parantamiseksi, kuten koulun appin kääntämistä eri kielille sekä viestien tarjoamista englanniksi tai omalla äidinkielellä. Myös viestintävälineiden yksinkertaistamista kaivattiin. Monikielisyyden lisääminen nähtiin tärkeänä keinona lisätä viestinnän saavutettavuutta ja osallisuutta. Lisäksi vanhemmat kuvasivat muiden viestinnän muotojen, kuten vanhempainiltojen ja muiden harvojen tapaamisten riittämättömyyttä osallisuuden ja yhteistyön kannalta.

Useat vanhemmat toivat myös esiin, että selkeä viestintä ja konkreettiset ohjeet lisäävät osallisuuden kokemusta.

”Osallistaakseen vanhempia koulun toimintaan, meille tulisi kertoa tarkasti, miten voimme auttaa ja mitä voimme tehdä. Muuten tulen kyllä osallistumaan, mutta tunnen oloni hyödyttömäksi suomalaisten vanhempien joukossa, jotka tietävät kaiken ja keskustelevat keskenään siitä, mitä pitää tehdä. Minusta tuntuu, että apuani ei tarvita ja juoksen vain avuttomasti paikasta toiseen yrittäen osallistua.” (ID12)

Opettajien henkilökohtaiset kutsut, monikielisyys ja aktiivinen yhteydenpito puolestaan lisäsivät osallisuuden tunnetta. Näin ollen viestinnän selkeys, saavutettavuuden parantaminen ja monikielisten vaihtoehtojen tarjoaminen näyttäytyivät selkeinä osallisuutta edistävinä keinoina.

7.2.3 Tieto koulutusjärjestelmästä ja perehdyttäminen

Tutkimusaineistossa nousi esiin myös maahanmuuttajataustaisten vanhempien tarve ymmärtää paremmin suomalaista koulujärjestelmää sekä saada selkeää ja kohdennettua tietoa heti lasten koulupolun alussa. Useat vanhemmat ilmaisivat epävarmuutta suomalaisesta koulutusjärjestelmästä ja toivoivat perehdyttämistä koulun toimintakäytäntöihin. Esimerkiksi vanhempainiltojen sisällöt koettiin riittämättömiksi, sillä niissä käsitellään usein asioita, jotka eivät kosketa maahanmuuttajataustaisia vanhempia samalla tavalla kuin suomalaisia vanhempia.

”[...] Ehkä arvostaisin jonkinlaista perehdyttävää tilaisuutta ulkomaalaistaustaisille vanhemmille silloin, kun lapset aloittavat koulun Suomessa, sillä verkossa oleva tieto on usein hyvin ristiriitaista. Minulla on kysymyksiä, joihin olen jo saanut vastauksen, mutta olisin toivonut saavani ne heti alussa, enkä vasta kolmen vuoden jälkeen, keskusteltuani muiden vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kanssa ja etsittyäni tietoa eri lähteistä. Yksi informatiivinen tilaisuus ulkomaalaistaustaisille vanhemmille kouluilla tai muualla kerran vuodessa riittäisi – yleiset koulun infotilaisuudet eivät auta, koska ne ovat usein suomeksi, ja suomalaisilla ja ulkomaalaistaustaisilla vanhemmilla on hyvin erilaisia kysymyksiä.” (ID12)

Tiedonhaku oli hajanaista ja perustui usein omaan aktiivisuuteen, keskusteluihin muiden vanhempien tai koulun henkilöstön kanssa sekä eri lähteistä etsimiseen. Tieto saattoi olla ristiriitaista ja vaikeaa saavuttaa. Tieto kertyi vähitellen vuosien aikana, ja sellaiset asiat, jotka suomalaisille vanhemmille ovat itsestään selviä, olivat heille epäselviä. Vanhempien toiveissa olikin orientaatio englanniksi tai

lyhyt tietoisuus tai keskustelu suomalaisesta koulutusjärjestelmästä, opetuksesta sekä miten ongelmatilanteita käsitellään ja mitä tehdä eri tilanteissa.

”[...] Esim, kun muutimme Suomeen ja lapset alkoivat koulutusta huomasi että on iso ero Venäjän ja Suomen koulutuksen välillä. Heti kun huomasi lähetin viestin tytön luokanopettajalle ja kysyin oliko mahdollista selvittää nämä erot ja saada lisää tietoa pääasiasta. Opettaja kutsui meitä (minua ja mun miestä) ja annoin meille 1tunti pitkä pikku luento suomen koulutuksesta ja positiivisesta pedagogikasta. Se oli tosi hyödyllistä.” (ID30)

Tulokset osoittivat, että vanhemmat toivoivat yksinkertaista, selkeää ja kielitaidon huomioivaa perehdytystä koulun toimintatavoista ja käytännöistä erityisesti kouluun siirtymisen alkuvaiheessa.

7.2.4 Koulun toiminta ja henkilökunnan rooli osallisuuden rakentajina

Tutkimustuloksissa korostui koulun toiminta ja erityisesti opettajien rooli osallisuutta edistävänä sekä rajoittavana tekijänä. Esille nousivat sekä hyvät että puutteelliset käytännöt. Vastauksien mukaan ystävällinen, aktiivinen ja oma-aloitteinen opettajan toiminta lisäsi vanhempien kokemaa osallisuutta. Erityisesti opettajien kulttuurinen ymmärrys ja joustavuus koettiin tärkeinä. Opettajat, jotka huomioivat perheiden erilaiset taustat ja viestivät tarvittaessa eri kielillä, vahvistivat vanhempien yhteisöllisyyden tunnetta.

“Hyvä asenne opettajan puolesta, kutsut ja selkeät ohjeet + minä aina tuntui että opettajat ovat valmiina auttaa.” (ID30)

Moni vanhempi koki tärkeäksi sen, että opettajat ottivat heihin yhteyttä, kutsuivat tapaamisiin ja pyrkivät huomioimaan erilaiset taustat ja kielitaitotason. Ymmärrys moninaisuudesta nähtiin vahvuutena. Kouluissa, joissa opettajat olivat tietoisia perheiden taustoista ja ottivat ne huomioon, osallisuus toteutui paremmin ja vanhemmat kokivat olevansa osa yhteiskuntaa.

”[...] Opettajat tuntevat lasten taustat, mikä vaikuttaa heidän tapansa kommunikoida lasten kanssa sekä vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja oppimisen erityispiirteiden ymmärtämiseen. Lapset ja aikuiset eivät tunne oloaan oudoksi sen vuoksi, että ovat kotoisin eri maasta.” (ID10)

Ongelmallisena koettiin opettajien ammatillisen osaamisen, vuorovaikutustaitojen ja viestintäkykyjen vaihtelevuus. Vanhemmat toivat esiin

myös selkeitä kehittämistarpeita koulujen ja opettajien toimintaan. Tulosten perusteella vanhemmat kokivat, että heidän osallistumisestaan ryhmätason tapaamisiin ei aina tuettu riittävästi koulun taholta, ja ongelmia käsiteltiin usein vain yksilötasolla sen sijaan, että niihin puututtaisiin ryhmä- tai yhteisötasolla, mikä heikensi vanhempien yhteisöllisyyden tunnetta. Lisäksi koulujen järjestämiä henkilökohtaisia kohtaamisia pidettiin liian harvoina.

"Tapaamisia on todella vähän. Opettajat eivät tunne perheitä. Esimerkiksi suomen kielen opettaja ei tiennyt, ettei kotona puhuta suomea. Tapaamiset, joissa keskustellaan lapsen kehityksestä, kestävät 15 minuuttia ja niitä on kaksi vuodessa, mikä on erittäin riittämätöntä. Luokkakohtaisia tapaamisia perheiden kanssa ei ole, joten yhteisöllisyyden rakentamista luokan sisällä ei tueta, eikä ryhmää koskeviin asioihin puututa – vain omaan lapseen liittyviin." (ID29)

Vanhempien mukaan myös koulujen aikataulusuunnittelussa ja ennakoon tiedottamisessa on puutteita, minkä lisäksi he eivät aina tiedä, keneen ottaa yhteyttä eri asioissa. Epäselvä vastuunjako ja koulujen heikko tiedonkulku lisäsivät vanhempien epävarmuutta.

"[...] Jos en itse ota yhteyttä, aikataulut tulevat kuukauden myöhässä." (ID20)

Vanhemmat toivoivat, että kouluissa olisi henkilöstöä, joka puhuu eri kieliä ja jolla on monikulttuurista kokemusta esimerkiksi asumista ulkomailla, muiden kulttuurien tuntemusta tai oma tausta maahanmuuttajana. Lisäksi kouluilta kaivattiin yhteisöllisyyttä, monikulttuurisia aktiviteetteja sekä konkreettisia esitteitä, joissa olisi tietoa koulun henkilökunnasta sekä saatavilla olevista tukimuodoista. Koulujen odotettiin tarjoavan tukea sekä "*saavan vanhemmat tuntemaan itsensä tervetulleiksi.*" (ID9)

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä kappaleessa esitellään johtopäätökset ja pohdinta liittämällä tutkimustulokset teoreettisessa viitekehyksessä esitettyyn kirjallisuuteen. Tuloksia peilataan aiempaan tutkimukseen sekä osallisuuden, toimijuuden ja yhteisöllisyyden teoreettisiin kehyksiin sekä pohditaan tulosten eroja ja yhteneväisyyksiä. Lisäksi tuloksia tarkastellaan kriittisen paradigman näkökulmasta. Kappaleessa käsitellään myös luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä tekijöitä sekä esitellään jatkotutkimusideoita, jotka ovat nousseet tutkimusaineistosta.

8.1 Tulosten pohdinta

Tässä tutkimuksessa selvitettiin maahanmuuttajataustaisten perheiden näkemyksiä osallisuudesta kodin ja koulun yhteistyössä. Tutkimustulosten mukaan maahanmuuttajataustaisten perheiden osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä vaihteli ja Epsteinin (2009) mallin eri osallisuuden ulottuvuudet toteutuivat epätasaisesti. Vanhemmat olivat erityisesti aktiivisia vanhemmuuden ja kotona oppimisen saralla, kun taas osallistuminen vapaaehtoistoimintaan, päätöksentekoon ja yhteistyöhön yhteisöjen kanssa oli vähäisempää. Myös osa-alueiden sisällä oli vaihtelevuutta siinä, miten aktiivisesti yksittäiset huoltajat olivat osallistuneet eri toimintoihin. Vanhempien kokemukset ja osallistumisen jakautuminen Epsteinin osa-alueiden välillä osoittavat, että osallisuus ei ole yksiselitteinen ilmiö, vaan siihen vaikuttavat useat tekijät, kuten kielitaito, kutsutuksi tuleminen, viestinnän saavutettavuus sekä koulun ja opettajien toiminta.

Ylipäätään tutkimustulokset osoittivat, että maahanmuuttajataustaiset huoltajat eivät ole välinpitämättömiä tai passiivisia lastensa koulunkäyntiä kohtaan, vaan halusivat olla osallisena, kokivat vastuuta lastensa hyvinvoinnista ja tukivat heitä kouluun liittyvissä asioissa, vaikka osallisuutta rajoittivat monet

tekijät. Vanhemmat osoittivat sitoutuneisuutta erityisesti kotona oppimisen tukemisessa, vaikka muu yhteistyö koulun kanssa oli usein vähäistä. Aiempi tutkimus (Bouakaz, 2007; Turney & Kao, 2009) tukee tätä havaintoa. Huoltajat haluavat sitoutua lastensa oppimiseen ja toivovat heille parasta, vaikka eivät aina osallistu koulujen järjestämiin tilaisuuksiin tai toimintaan. Bouakaziin (2007) peilaten osallisuus näyttäytyi enemmän kotikeskeisenä yhteistyönä, kuin koulukeskeisenä. Kuitenkin ne huoltajat, jotka raportoivat osallistuvansa kaikilla osa-alueilla, olivat toiminnassaan erittäin aktiivisia ja sitoutuneita. Näissä tapauksissa osallisuus näyttäytyi aktiivisena toimijuutena ja kuulumisen kokemuksena. Tämä viittaa siihen, että maahanmuuttajataustaiset huoltajat haluavat sitoutua monipuolisesti koulu yhteisön toimintaan, kunhan siihen tarjotaan mahdollisuuksia ja ne koetaan saavutettaviksi. Toimijuuden taso vaihteli perheittäin, ja siihen vaikuttivat muun muassa perheiden kielitaito, koulujen käytännöt ja toiminta sekä opettajien suhtautuminen ja valmiudet tukea osallisuutta.

Orellin (2020) teoriaan peilaten yhteistyö näyttäytyy tapahtuvan erityisesti yksilötason toimintana. Toimintaa tapahtui jossain määrin myös yhteisötasolla, riippuen siitä, miten aktiivisesti vanhemmat olivat osallistuneet erilaisiin vanhempainyhdistysten toimintaan ja muihin ryhmätason neuvotteluihin. Vanhempien vaikuttamismahdollisuudet eivät kuitenkaan näyttäytyneet suurina yhteiskunnallisella tasolla. Myös Epstein (2001) vaikutuspiireihin peilaten osallisuus näyttäytyy tapahtuvan pääosin kodin ja koulun välillä, kun taas yhteisön vaikutuspiiri jää vähemmälle toteutumiselle. Bronfenbrenneriin (1979) teorian kannalta maahanmuuttajataustaisten perheiden osallisuus näyttäytyy tapahtuvan mikrotasolla ja osittain mesotasolla, mutta ei juurikaan ekso- tai makrosysteemeissä.

Yhteisöjen kanssa tehtävä yhteistyö näyttäytyy tulosten perusteella koululähtöisenä sekä pääasiassa lasten ja koulujen välisenä toimintana, ei niinkään toimintana, jossa vanhemmat olisivat aktiivisesti mukana. Tästä näkökulmasta katsottuna osallisuus näyttäytyy koulujen ehdoilla toteutuvana toimintana, jossa vanhemmat ovat passiivisia. Se voi viitata siihen, että yhteistyötä järjestöjen, seurakuntien tai muiden paikallistoimijoiden kanssa ei koeta kovin merkitykselliseksi tai sitä ei painoteta, vaikka se mainitaan myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus,

2014). On kuitenkin huomioitava, että vanhempien osallistuminen kouluuyhteisön toimintaan vaihtelee myös valtaväestön keskuudessa. Epsteinin (2009) mallin ulottuvuus yhteisöjen kanssa tehtävästä yhteistyöstä saattaa toteutua paremmin angloamerikkalaisissa maissa, joissa malli on kehitetty ja joissa vanhempainoimikunnilla ja yhteisöyhteistyöllä on kenties vahvempi asema. Suomalaisessa kouluympäristössä tämä ulottuvuus ei ole välttämättä täysin soveltuva mittaamaan osallisuutta.

Osallisuus päätöksenteossa näyttäytyi Arnsteinin (1969) osallisuuden tikapuiden näkökulmasta tarkasteltuna vähäisenä. Suurin osa vanhemmista sijoittui mallin alemmille portaille, joilla osallisuus on näennäistä ja ilman todellista vaikutusvaltaa. Osallistuminen saattoi tarkoittaa leivonnaisten tekemistä myyjäisiin sen sijaan, että vanhemmat olisivat vaikuttaneet päätöksiin, kuten rahankeruun kohteeseen. Osa huoltajista oli kuitenkin osallistunut yhteissuunnitteluun ja organisoi esimerkiksi vanhempainoimikunnan toimintaa, joka osoitti todellisia vaikutusmahdollisuuksia sekä päätösvaltaa. Näin ollen osallisuuden toteutuminen tikapuiden eri tasoilla vaihteli vastaajakohtaisesti. Valtaosa vastauksista viittasi kuitenkin siihen, ettei osallisuus ulottunut päätöksenteon tasolle. Myös Shierin (2001) malliin peilaten osallisuus näyttäytyi tapahtuvan pääosin mallin alimmilla portilla, kuten kuulluksi tulemisessa. Tämänkin tason toteutuminen vaihteli ja esimerkiksi tuki mielipiteiden ilmaisussa oli rajallista. Se riippui muun muassa viestintäkanavista, tulkkien saatavuudesta ja kielitaidosta. Vain harvat vanhemmat osallistuivat ylimmille tasoille, kuten päätöksen tekoon tai vallan ja vastuun jakamiseen. Shierin mallin (2001) ensimmäinen vaihe, jossa koulun henkilökunta mahdollistaa osallistumisen, toteutui osittain. Toinen vaihe, jossa tarjotaan tilaa ja resursseja osallistumiseen, jäi monessa tapauksessa vajaaksi ja kolmas vaihe, eli osallistumisen tuki organisaation rakenteiden tasolla, vaatisi kehittämistä eikä juuri näyttäytynyt vastauksissa.

Viestintä toimi sekä osallisuuden mahdollistajana että sitä rajoittavana tekijänä. Tämä on yhteneväinen Epsteinin ja Dauberin (1991) sekä Karhuniemen (2017) tutkimuksiin, joiden mukaan viestintä on yhteistyön perusta, jossa yhteydenpitotapojen vaivattomuus ja monipuolisuus edistävät osallistumista. Tulokset osoittavat, että viestinnässä tulisi huomioida vanhempien kielitaito ja digitaaliset valmiudet. Viestintää tulisi kehittää monikieliseksi ja saavutettavaksi.

Käytännössä tämä voisi tarkoittaa opettajien ja koulun kannalta tärkeiden viestien kääntämistä, selkokielen käyttöä ja tulkkausmahdollisuuksien tarjoamista. Myös digitaalisten viestintäalustojen, kuten Wilman, käyttöönoton ohjaaminen tulisi huomioida, sillä niiden käyttö koettiin joskus haastavana. Siten voidaan mahdollistaa, että kaikki vanhemmat voivat seurata lastensa koulunkäyntiä ja osallistua.

Turney ja Kao (2009) korostavat, että koulujen tulisi toteuttaa toimenpiteitä, jotka vähentävät vanhempien osallisuuteen liittyviä esteitä, kuten kieleen ja logistiikkaan liittyviä haasteita, sekä lisätä vanhempien tervetulleeksi tulemisen kokemusta. Vastauksien perusteella tämä tavoite ei kuitenkaan toteutunut. Tulokset osoittavat, että koulujen ja opettajien tulisi olla aktiivisempia esteiden purkamisessa, erityisesti tervetulleeksi kokemisen, kuulumisen ja kielen osalta. Koulun toimintojen ja henkilökunnan, erityisesti opettajien, rooli korostuu, sillä heidän aktiivisuutensa tai passiivisuutensa voi joko mahdollistaa tai estää vanhempien osallisuuden. Tuloksien mukaan oma-aloitteiset, ymmärtäväiset ja huomioivat opettajat lisäsivät maahanmuuttajataustaisten vanhempien osallisuuden kokemuksia. Yhteistyön toteutuminen koettiin vahvasti opettajasta riippuvaisena. Latvalan (2012) mukaan opettajan aktiivisuus ja käsitys yhteistyöstä vaikuttavatkin siihen, millaiseksi yhteistyö muodostuu. Voidaankin sanoa, että koulun ja henkilökunnan rooli ei ole neutraali, vaan sillä on valtaa joko mahdollistaa tai estää osallisuutta. Tämä vaikuttaa suoraan huoltajien toimijuuteen ja valtaistumiseen (acting), eli heidän mahdollisuuksiinsa osallistua aktiivisesti ja vaikuttaa yhteisön toimintaan.

Koulun henkilökunnan suhtautumisella ja toiminnalla oli myös iso vaikutus vanhempien osallisuuden ja yhteisöön kuulumisen kokemukseen (belonging). Osallisuus kuulumisen kokemuksena ei ollut kaikille vanhemmille itsestäänselvyys, sillä osa huoltajista koki ulkopuolisuutta kouluun liittyvissä tapahtumissa. Aktiivinen kutsuminen mukaan osoittautui erityisen tärkeäksi osallisuuden vahvistamisessa. Monet vanhemmat kertoivat, etteivät olleet saaneet kutsua koulun tapahtumiin tai toimintaan, eivätkä kokeneet oloaan tervetulleiksi tai huomioiduiksi. Tämä osoittaa, että osallisuus ei synny itsestään, vaan vaatii kutsumista ja tietoisesti rakennettua osallistumisen kulttuuria. Vanhempien yksilöllinen kohtaaminen, aktiivinen mukaan kutsuminen sekä yhteisöllisyyden vahvistaminen huomioiden vanhempien taustat lisäisivät

osallisuuden kokemusta. Tätä kautta vanhemmat voisivat kokea olevansa tervetulleita, arvostettuja ja tarpeellisia kouluyhteisössä. Vanhempien osallistumismahdollisuudet näyttäytyivät riippuvaisina paitsi heidän omista resursseistaan, myös koulun ja opettajien valmiuksista tukea osallisuutta yksilöllisesti. Tulokset viittaavat siihen, että koulujen tulisi luoda entisestään paremmin osallistavia käytäntöjä. Yhteisöön kuulumisen kokemus (belonging) voi jäädä heikoksi, jos koulu ei tunnista perheiden kulttuurisia lähtökohtia tai tarjoa riittävästi yhteisöllisyyttä. Vanhempien erilaisten resurssien (having) ja lähtökohtien parempi huomioiminen ja henkilökohtaisten valmiuksien tukeminen toimisi yhtenä osallisuutta edistävänä keinona. Osallisuuden tukeminen edellyttää kielitaidon ja kulttuurisen ymmärryksen vahvistamista sekä vanhempien huomioimista esimerkiksi tarjoamalla tukea ja koulutuksia.

Kielitaito, tai sen puute, toistui vastauksissa, mutta on huomioitava, että maahanmuuttajataustaiset vanhemmat muodostavat heterogeenisen ryhmän. Osa vastaajista osa oli asunut Suomessa useita vuosia ja puhuu sujuvaa suomea. Näin ollen esimerkiksi kielelliset kysymykset eivät koskettaneet kaikkia. Osasta vastauksia kävi myös ilmi, että lapsi kävi kaksikielistä koulua, joka mahdollisti maahanmuuttajataustaisen vanhemman yhteydenpidon ja koulutehtäviin osallistumisen osaamallaan kielellä. Näissä tilanteissa osallisuus näyttäytyi vanhempien kokemuksissa onnistuneena, kun taas tilanteissa, joissa toinen vanhemmista oli suomenkielinen, tämä hoiti yleensä kaiken koulun ja kodin välisen yhteydenpidon. Tästä voidaan päätellä, että vanhemman oma kielitaito ja mahdollisuus olla yhteydessä osaamallaan kielellä yhteistyöhön vaikuttaa olennaisesti siihen, kuinka aktiivisesti hän pystyy osallistumaan ja tukemaan lapsen koulunkäyntiä.

Tutkimusaineistossa maahanmuuttajataustaiset vanhemmat korostivat tarvetta saada selkeää ja kohdennettua tietoa suomalaisesta koulujärjestelmästä heti lasten koulupolun alussa. He kokivat perehdytyksen puutteelliseksi, ja vanhempainiltojen sisällöt eivät vastanneet heidän tarpeitaan. Tämä viittaa koulutukseen liittyvään piilotietoon, joka ei ole helposti saatavilla ja jonka ymmärtäminen vaatii kulttuurista pääomaa. Sen valossa opettajien olisi tärkeää tiedostaa, että maahanmuuttajataustaisten perheiden yhteistyössä pelkkä yleinen tiedottaminen ei riitä, vaan tulisi kiinnittää huomiota itsestään selvinä pidettyihin asioihin ja tehdä piilotietoa näkyväksi. On tärkeää tunnistaa, ettei

kaikilla vanhemmilla ole samanlaisia lähtökohtia tai resursseja (having) koulumaailman ymmärtämiseen, josta syystä koulun ja opettajan rooli korostuu tiedon jakajana.

Yhteenvedona voidaan todeta, että maahanmuuttajataustaisten perheiden osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä on moniulotteinen ilmiö, johon vaikuttavat sekä perheiden yksilölliset valmiudet että koulujen toimintatavat. Koulujen käytännöt eivät aina ota riittävästi huomioon perheiden erilaisia taustoja, mikä voi estää osallisuuden toteutumista. Esimerkiksi erot kielitaidossa tai kulttuurisessa tietämyksessä voivat vaikuttaa siihen, kenen ääni yhteistyössä kuuluu ja kenen ei. Näiden esteiden tunnistaminen ja purkaminen tukisi perheiden osallisuutta. Myös opettajien toiminta ja aktiivisuus, viestinnän kehittäminen ja tervetulleeksi tulemisen tunteen lisääminen edistävät maahanmuuttajataustaisten perheiden osallisuutta. Koulujen tulisi huomioida perheiden erilaiset lähtökohdat ja rakentaa toimintatapoja, jotka mahdollistavat yhdenvertaisen osallistumisen kaikille perheille.

8.2 Jatkotutkimusaiheita

Tämä tutkimus kohdistui hyvin heterogeeniseen ryhmään eri taustoista tulevia maahanmuuttajia. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia aihetta keskittyen tietyn kieli- tai kulttuuriryhmän näkemyksiin tai vertailemalla, miten eri maista ja kulttuuritaustoista lähtöisin olevien ensimmäisen polven maahanmuuttajien näkemykset vaihtelevat kodin ja koulun yhteistyöstä. Esimerkiksi ukrainalaisten perheiden osallisuuden tutkiminen voisi tarjota ajankohtaista ja tarpeellista tietoa vastasaapuneiden maahanmuuttajien tarpeista ja odotuksista kodin ja koulun yhteistyössä. Myös tutkimusryhmän rajaaminen perheisiin, joissa toinen vanhemmista kuuluu valtaväestöön, tarjoaisi mahdollisuuden tarkastella, miten tämä vaikuttaa perheiden kokemuksiin osallisuudesta ja yhteistyöstä koulun kanssa.

Kodin ja koulun yhteistyötä olisi mahdollista tarkastella myös toisenlaisin tutkimusmenetelmin, kuten teemahaastattelujen tai narratiivisen tutkimuksen avulla. Se mahdollistaisi kokemusten syvällisemmän tarkastelun. Tämä vaatisi kuitenkin mahdollisuuden toteuttaa tutkimus tutkittavien äidinkielellä. Vaihtoehtoisesti tutkimuksen kohteeksi voitaisiin ottaa Epsteinin mallin sijaan

jokin muu viitekehys, tai syventyä Epsteinin mallin sisällä vain yhteen osa-alueeseen, kuten päätöksen tekoon. Esimerkiksi tutkimustulokset osoittivat, että maahanmuuttajataustaiset perheet eivät juuri osallistuneet koulujen päätöksentekoon tai vapaaehtoistyöhön. Yksittäiset vastaukset, kuten kommentit ”minua ei ole ikinä kutsuttu”, viittaavat siihen, että osallisuuteen liittyy kokemuksia ulossulkemisesta. Näitä olisi mahdollista tarkastella inklusion näkökulmasta, esimerkiksi analysoimalla, millaisia esteitä vanhemmat kokevat kohtaavansa ja millaisin toimenpitein koulu voisi vaikuttaa tähän.

Kielitaidon ja viestinnän merkitys kodin ja koulun välisessä yhteistyössä nousi tutkimuksessa toistuvasti esiin keskeisenä tekijänä. Tätä aihetta olisi mahdollista tarkastella edelleen esimerkiksi tutkimalla, miten opettajat kokevat osaamisensa viestiä muilla kielillä kuin suomeksi sekä osaamisensa esimerkiksi digitaalisten automaattisten tulkkaukspalvelujen hyödyntämisessä. Lisäksi olisi kiinnostavaa selvittää, millaisia viestintämuotoja maahanmuuttajataustaiset vanhemmat pitävät saavutettavina ja toimivina. Myös vanhempainiltojen riittämättömyys nousi esille vastauksissa. Olisikin tärkeää tutkia niin maahanmuuttajataustaisien perheiden, opettajien kuin valtaväestön kokemuksia vanhempainiltojen ajallisesta ja sisällöllisestä riittävydestä.

Tutkimusaineistossa nousi esiin myös vanhempien tarve ja toiveet perehdytyksestä suomalaisen koulujärjestelmän toimintaan. Jatkotutkimuksena voisi tarkastella millaisia tiedollisia ja toiminnallisia tarpeita maahanmuuttajataustaisilla vanhemmilla on lapsen aloittaessa suomalaisessa koulussa. Tämä mahdollistaisi myös käytännönläheisen tutkimuksen, jonka avulla voitaisiin toteuttaa produktina yhteinen tukimateriaali tai perehdytyspaketti suomalaisesta koulutusjärjestelmästä vastasaapuneille. Nyt tutkimustuloksissa kävi ilmi, että tarve tiedolle oli suuri, mutta saatava tieto oli ristiriitaista ja sen saavutettavuus oli riippuvaista muun muassa opettajasta, vanhempien omasta aktiivisuudesta ja tiedon saatavuudesta netistä omalla kielellä. Tämä herätti tarpeen tarkastella myös koulutukseen liittyvää piilotietoa, joka ei selviä esitteistä ja saattaa olla itsestään selvää suomalaiselle kantaväestölle.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tämän tutkimuksen kohteena ovat maahanmuuttajataustaiset perheet, jotka ovat haavoittuvassa asemassa olevia henkilöitä. Siitä syystä tutkimuksen toteuttamiseen liittyy useita eettisiä kysymyksiä. Maahanmuuttajia koskevassa tutkimuksessa tulee huomioida erityisesti osallistujien mahdolliset kielitaidon puutteet. Tutkijan on varmistettava, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt ymmärtävät oikeutensa sekä mihin he ovat suostumassa. Tutkittavien tulee saada kaikki tutkimukseen liittyvä informaatio ymmärtämällään kielellä, kuten mahdollisuus keskeyttää osallistuminen koska tahansa ilman seuraamuksia. Tutkimuksen kaikissa vaiheissa on arvioitava riskit tutkittaville ja huomioitava tutkittavien oikeudet tutkimukseen osallistumisessa (Tutkimuseettinen tiedekunta [TENK], 2024)

Tässä tutkimuksessa tutkittavia informoitiin tietosuojailmoituksella, joka on ollut saatavalla suomeksi, englanniksi ja espanjaksi. Lisäksi tutkittavalla on ollut mahdollisuus saada lisätietoa sekä keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä tahansa vaiheessa. Tutkittavien suostumus varmistettiin tutkimuksen kyselylomakkeella erityisessä suostumukseen liittyvässä osiossa. Näin tutkimuksessa on pyritty varmistamaan, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt varmasti ymmärtävät oikeutensa sekä mihin he ovat suostumassa tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti (TENK, 2024). Kaikki tutkimukseen osallistuneet huoltajat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Myös tutkittavien yksityisyyden suoja on varmistettu koko tutkimuksen ajan: tutkittavien henkilötiedot on suojattu tietosuojan mukaisesti ja niitä on käytetty GDPR tietosuojasetuksen mukaisesti.

Tieteellisen tutkimuksen tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä [HKT] koko tutkimusprosessin ajan. Sen perusperiaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. (TENK, 2024). Tässä tutkimuksessa on pyritty linjausten mukaisesti puolueettomuuteen sekä hyvään viittauskäytäntöön. Myös tekoälyn käytöstä on raportoitu avoimesti. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan mitata validiteetin, reliabiliteetin ja yleistettävyyden avulla. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä, eli kuinka hyvin tutkimus mittaa sitä, mitä sen on tarkoitus mitata, ja ovatko tulokset ja johtopäätökset oikein tulkittuja ja perusteltuja (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tämän tutkimuksen

luotettavuuteen ovat vaikuttaneet erityisesti kielelliset kysymykset. Tutkimus on toteutettu kolmella kielellä suomeksi, englanniksi ja espanjaksi. Osa vastaajista on vastannut kielellä, joka ei ole heidän äidinkieltänsä, joka on voinut vaikuttaa heidän ymmärrykseensä, vastauksiin sekä mahdollisuuksiin osallistua tutkimukseen. Kieli on voinut vaikuttaa myös siihen, kuinka hyvin olen tutkijana ymmärtänyt vastaukset vastaajien tarkoittamalla tavalla. Osa vastauksista oli lyhyitä, vain parin lauseen mittaisia, joka myös rajoitti laadulliselle tutkimukselle ominaista merkitysten tulkintaa.

Tutkimuksen reliabiliteetti kuvaa tutkimuksen toistettavuutta sekä ilmiön tutkimisen luotettavuutta (Tilastokeskus, 2023). Tässä tutkimuksessa reliabiliteettiin vaikuttaa muun muassa se, kuinka yhdenmukaisesti vastaajat ovat ymmärtäneet kyselyn kysymykset ja kuinka tarkasti he ovat niihin vastanneet. Kyselylomake testattiin ennakkoon, kuten Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2013) sekä Vilka (2025) suosittelevat. Ennakkotestauksessa ei noussut esiin muutostarpeita tai ymmärrettävyyshaasteita. Testaus olisi kuitenkin voitu toteuttaa laajemmalla osallistujajoukolla, sillä joidenkin kysymyksiä ymmärrys vaihteli. Tämä ilmeni erityisesti kysymyksessä 13: ”Mitkä tekijät ovat edistäneet osallistumistasi kodin ja koulun yhteistyöhön?” Lisäksi kysymykset, jotka käsitelivät Epsteinin osa-alueita vanhemmuus ja kotona oppiminen, menivät useilta vastaajilta sekaisin. Tämä osoittaa, että kysymysten sisältö olisi kaivannut tarkempaa käsitteiden avaamista lomakkeella. Kysymysten muotoilussa olisi tullut hyödyntää selkosuomea ja yksinkertaista englannin kieltä, jotta väärinymmärryksiä olisi voitu ennaltaehkäistä. Aiempien tutkimusten samankaltaiset ja toistuvat tulokset tukevat kuitenkin käsitystä siitä, että ilmiön tutkiminen on ollut kokonaisuudessaan luotettavaa. Vilkan (2021) mukaan myös tutkijan ja tutkittavien luottamussuhteet voivat vaikuttaa vastauksiin. Osa tutkimusaineistosta on kerätty omien verkostojen kautta, mikä on voinut vaikuttaa siihen, keitä vastaajiksi valikoitui, jolloin mahdolliset tuttuus- tai luottamussuhteet ovat voineet vaikuttaa vastausten avoimuuteen ja rehellisyyteen.

Yleistettävyyys puolestaan viittaa siihen, missä määrin tutkimustulokset voidaan siirtää laajempaan kontekstiin (APA Dictionary of Psychology, 2018). Tässä tutkimuksessa yleistettävyyttä rajoittaa se, että vaikka tutkimusjoukko oli hyvin moninainen, ei se edusta kaikkia maahanmuuttajataustaisia vanhempia. Maahanmuuttajat eivät muodosta homogeenista joukkoa, joten koko ryhmän

ääneksi asetetut tulkinnat voivat olla ongelmallisia. Aineistoon liittyen on syytä pohtia myös, ketkä ylipäättään vastasivat kyselyyn: koostuiko se vain kielellisesti ja teknologisesti kykenevistä ja muutenkin aktiivisesti osallistuvista vanhemmista. Koska tutkimus oli mahdollista toteuttaa vain suomeksi, englanniksi ja espanjaksi, se on voinut rajata tutkimusjoukkoa ja jättää sen ulkopuolelle henkilöitä, jotka eivät ymmärrä edellä mainittuja kieliä tai joilla ei ole tarvittavaa pääsyä digitaaliseen kyselyyn. Tämä voi osaltaan kaventaa näkökulmia ja yleistettävyyttä. Kuitenkin otannan koko, 35 vastaajaa, ja monipuolisuus tukivat yleistettävyyttä.

Martikaisen (2009) mukaan yksi maahanmuuttotutkimuksien eettisiä haasteita on kielteisistä ilmiöistä kertomatta jättäminen, jotta tutkija ei heikentäisi entisestään heikossa asemassa olevan väestöryhmän tilaa. Tällaisia haasteita ei kuitenkaan esiintynyt tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on pyritty välttämään sellaista kielenkäyttöä tai tutkimusasetelmia, jotka saattaisivat kuvata maahanmuuttajat negatiivisessa valossa tai vahvistaa stereotyyppioita ja leimaavia käsityksiä. Lisäksi mahdollisia riskejä tutkittaville on arvioitu huolellisesti. Maahanmuuttotutkimuksien intressit ovat kuitenkin yleensä ongelmalähtöisiä (Martikainen, 2009), kuten myös tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää keinoja maahanmuuttajataustaisten perheiden osallisuuden lisäämiseksi kodin ja koulun yhteistyössä. Tutkimuksessa on kuitenkin kiinnitetty erityistä huomiota siihen, miten ilmiö, tutkittavat ja heidän näkemyksensä kuvataan. Esimerkiksi osallisuuden puutteita ei käsitelty osallistumattomuutena, vaan näkökulmana oli osallisuuden edistäminen.

Myös tutkimuksen tuloksien raportoinnissa on pyritty erityiseen vastuullisuuteen ja tuloksien vaikutuksia ja haittojen suhdetta on pohdittu tarkasti. Tutkijan on varmistettava, että tuloksia ei käytetä tavalla, joka voisi aiheuttaa haittaa, vahingoittaa tai hyväksikäyttää tutkittavia tai heidän edustamiaan yhteisöjä (Tampereen yliopisto, n.d.). Tutkimusta toteutettaessa on punnittu, voiko se vahingoittaa maahanmuuttajia ryhmänä, ja onko tutkittavien näkemyksiä mahdollista esittää koko ryhmää edustavina, sillä tutkimusjoukko on hyvin moninainen. Maahanmuuttajat eivät ole homogeeninen ryhmä, joten koko ryhmän näkemyksiksi asetetut yleistetyt tulkinnat voivat olla ongelmallisia.

Lisäksi tutkimuksessa tulee huomioida, kenen ääni siinä kuuluu. Martikainen (2009) kuvaa, että maahanmuuttotutkimuksissa lähtökohtana on

usein vähemmistöryhmästä kertominen, mutta tutkimuksen tekijät ovat tavallisesti valtaväestöön kuuluvia, joka voi toiseuttaa maahanmuuttajia. Olen tietoinen, että oma positioni valtaväestön edustajana on vaikuttanut tutkimusprosessiin ja tapaan tutkia aihetta, ja se on otettava huomioon tutkimusetiikkaa pohdittaessa. Laadullisessa tutkimuksessa ilmiöitä tarkastellaan kuitenkin omista lähtökohdista käsin, eikä tutkija voi suhtautua tutkimukseen täysin objektiivisesti (Juuti & Pusa, 2020). Tämä on pyritty huomioimaan tutkimuksessa tiedostamalla omien ajatusten vaikutus tiedon muodostumiseen. Lähtökohtani maahanmuuttajan puolisona ja aiemmat kokemukseni ovat myös osaltaan vaikuttaneet suhtautumiseeni aiheeseen, mutta niiden vaikutuksia tutkimukseen on pyritty kriittisesti arvioimaan koko prosessin ajan. Myös niiden näkyväksi tekeminen ja reflektointi tukevat tutkimuksen eettisyyttä ja läpinäkyvyyttä.

LÄHTEET

- APA Dictionary of Psychology. (2018). *Generalizability*. Viitattu 28.7.2025.
<https://dictionary.apa.org/generalizability>
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.
<https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Bouakaz, L. (2020). *Parental involvement in school: What promotes and what hinders parental involvement in an urban school* [Master's thesis, Malmö University]. DiVA Portal. <https://mau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1404438>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Teoksessa J. Richardson (toim.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241–258). Greenwood.
- Boulaamane, K., & Bouchamma, Y. (2021). School-immigrant family-community collaboration practices: Similarities and differences. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*(197), 76–93.
<https://doi.org/10.7202/1083334ar>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*.
- Cervone, B., & O'Leary, K. (1982). A conceptual framework for parent involvement. *Educational Leadership*, 40, 48–49.
- Cohen, N., & Arieli, T. (2011). Field research in conflict environments: Methodological challenges and snowball sampling. *Journal of Peace Research*, 48(4), 423–435. <https://doi.org/10.1177/0022343311405698>
- Crea, T. M., Reynolds, A. D., & Degnan, E. (2015). Parent engagement at a Cristo Rey high school: Building home-school partnerships in a

- multicultural immigrant community. *Journal of Catholic Education*.
<https://doi.org/10.15365/joce.1901112015>
- Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295–313. <https://doi.org/10.1080/01411920701243578>
- Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta*, 48(1), 11–18.
<https://doi.org/10.17811/RIFIE.48.1.2019.11-18>
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289–305.
<https://doi.org/10.1086/461656>
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships*. Westview Press.
- Epstein, J. L. (2009). Epstein’s framework of six types of involvement (including: sample practices, challenges, redefinitions, and expected results).
<https://www.oregon.gov/ode/educator-resources/Documents/6typesj.epstien.pdf>
- Familia ry. (2004). Mikä on Familia? Viitattu 17.3.2025. <https://www.familia.fi/>
- Goodall, J. (2013). Parental engagement to support children’s learning: A six point model. *School Leadership & Management*, 33(2), 133–150.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2012.724668>
- Goodall, J. (2017). *Narrowing the achievement gap: Parental engagement with children’s learning*. Routledge.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2013). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399–410.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. painos). Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2000). *Tutki ja kirjoita* (6., uud. p.). Tammi.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become

- involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/00131911.2010.488049>
- Isola, A.-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. ja Keto-Tokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>
- Jæger, M. M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*, 84(4), 281–298. <https://doi.org/10.1177/0038040711417010>
- Jahnukainen, M., Kalalahti, M., & Kivirauma, J. (2019). *Oma paikka haussa : maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Gaudeamus.
- Kansalaisuuslaki, 2§ (2003/359)
- Karhuniemi, T. (2017). Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. PS-kustannus.
- Kielitoimiston sanakirja. (2024). Paluumuutto. Viitattu 21.11.2024. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/paluumuutto>
- Kirchherr, J., Charles, K., & Guetterman, T. C. (2018). Enhancing the sample diversity of snowball samples: Recommendations from a research project on anti-dam movements in Southeast Asia. *PloS One*, 13(8), e0201710–e0201710. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201710>
- Latvala, J.-M. (2012). *Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen: Kokeilut ja käytänteet*. NMI Bulletin, 22(1), 29–30. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/01/Bulletin-1_2012_Latvala.pdf *Bulletin – Kasvatustieteellinen aikakauskirja*, (1), 6–9. Saatavilla https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/01/Bulletin-1_2012_Latvala.pdf
- Levinthal, C., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2021). Finnish and Portuguese Parents' Perspectives on the Role of Teachers in Parent-Teacher Partnerships and Parental Engagement. *Education Sciences*, 11(6), 306. <https://doi.org/10.3390/educsci11060306>

- Lämsä, A.-L. (2017). *Verkosto vahvaksi : toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. PS-kustannus.
- Martikainen, T. (2009). Eettisiä kysymyksiä maahanmuuttotutkimuksessa. *Elore*, 16(2). <https://doi.org/10.30666/elore.78813>
- Metso, T. (2004). Koti, koulu ja kasvatusta kohtaamisia ja rajankäyntejä. Suomen kasvatustieteellinen seura.
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/74334/KT_19_Koti_koulu_kasvatustieteellinen_seura_978-952-7411-08-7_jyx.pdf
- Määttä, P., & Rantala, A. (2016). *Tavallisen erityinen lapsi: onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa*. PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [POPS] https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Orell, M. (2020). *Kodin ja koulun yhteistyö: Oletus yhteisestä ymmärryksestä?* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopiston julkaisuarkisto.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8250-9>
- Orell, M., & Pihlaja, P. (2020). Cooperation between Home and School in the Finnish Core Curriculum 2014. *Nordic Studies in Education*, 40(2), 107–128. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2224>
- Orell, M. & Pihlaja, P. (2022) "Kodin Ja Koulun Yhteistyö Opettajien Puheessa." *Kasvatus*, 52(1) 51–64, <https://doi.org/10.33348/kvt.107964>.
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G., & Kunz, A. (2021). Satisfaction With the Collaboration Between Families and Schools – The Parent's View. *Frontiers in Education*, 6(1).
<https://doi.org/10.3389/educ.2021.646878>
- Perusopetuslaki 47 a § 1 mom. (1267/2013)
- Pietiläinen, M. (2022) Suomen lapset – vähenevä mutta moninaistuva joukko. Tilastokeskus. Viitattu: 30.11.2024.
<https://stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2022/suomen-lapset-vaheneva-mutta-moninaistuva-joukko>
- Pietiläinen, M. & Wallenius, M. (2023). Lasten osuus väestöstä laskenut tuntuvasti – joka kymmenes on ulkomaalaistaustainen. Tilastokeskus. Viitattu: 21.11.2024. <https://stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2023/lasten-osuus-vaestosta-laskenut-tuntuvasti-joka-kymmenes-on-ulkomaalaistaustainen>

- Raivio, H., & Karjalainen, J. (2013). Osallisuus ei ole keino tai väline – palvelut ovat! Teoksessa T. Era (Toim.), *Osallisuutta vai pakkoa?* (s. 12–34). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156. Jyväskylä: JAMK.
https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/64153/JAMKJULKAISUJA1562013_web.pdf
- Rissanen, I. (2022). School-Muslim Parent Collaboration in Finland and Sweden: Exploring the Role of Parental Cultural Capital. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 1–13.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1817775>
- Robeyns, I. (2012). *The capability approach*. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
<https://plato.stanford.edu/archives/fall2012/entries/capability-approach/>
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). *Valideetti*. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu: 11.4.2024.
https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_3_1.html
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117.
<https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Siirtolaisinstituutti. (n.d.). *Maahanmuutto*. Viitattu 11.10.2024.
<https://siirtolaisuusinstituutti.fi/tutkimus/maahanmuutto/>
- Soutullo, O. R., Smith-Bonahue, T. M., Sanders-Smith, S. C., & Navia, L. E. (2016). Discouraging Partnerships? Teachers' Perspectives on Immigration-Related Barriers to Family-School Collaboration. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 226–240.
<https://doi.org/10.1037/spq0000148>
- Suomen Vanhempainliitto. (n.d.). *Vanhemmat – opettajan tärkein kumppani*. Viitattu 12.4.2025. <https://vanhempainliitto.fi/opettajalle/vanhemmat-opettajan-tarkein-kumppani/>
- Säävälä, M., Turjanmaa, E., & Alitolppa-Niitamo, A. (2017). Immigrant home-school information flows in Finnish comprehensive schools. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 13(1), 39-52.
- Tampereen yliopisto. (n.d.). Tampereen alueen ihmistieteiden eettinen toimikunta. Viitattu: 15.11.2024. <https://www.tuni.fi/fi/tutkimus/vastuullinen->

[tiede/hyva-tieteellinen-kaytanto/tampereen-alueen-ihmistieteiden-eettinen-toimikunta#expander-trigger--352678](#)

- Taylor, P. C., & Medina, M. (2011). Educational research paradigms: from positivism to pluralism. *College Research Journal*, 1(1), 1–16.
- Tieteen termipankki. (2025). *Kasvatustieteet: toimijuus*.
<https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:toimijuus>
- Tilastokeskus. (n.d.). *Ulkomaalaistaustainen*. Viitattu: 21.11.2024.
<https://stat.fi/meta/kas/ulkomaalaistaus.html>
- Tilastokeskus. (2023). *Reliabiliteetti*. <https://stat.fi/meta/kas/reliabiliteetti.html>
- Tilastokeskus. (2024). *Maahanmuuttojen määrä ennätysuusi Suomessa vuonna 2023*. <https://stat.fi/julkaisu/clmixlq2e5fnt0bw60d4l2t7g>
- Tilastokeskus. (2025a). *Väestörakenne 2024*.
<https://stat.fi/julkaisu/cm1jg8tr20lco07vwvoif9s6i>
- Tilastokeskus. (2025b). *Vieraskielisten määrä ylitti 600 000 henkilön rajan vuoden 2024 aikana*. <https://stat.fi/julkaisu/cm1jg8tr20lco07vwvoif9s6i>
- Toikkanen, J., & Virtanen, I. A. (2018). Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtainen (toim.) *Kokemuksen tutkimus. VI, kokemuksen käsite ja käyttö*. Lapland University Press, 7–24.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen tiedekunta [TENK]. (2024). Hyvä tieteellinen käytäntö.
<https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? *The Journal of Educational Research* (Washington, D.C.), 102(4), 257–271.
<https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.257-271>
- Työ- ja elinkeinoministeriö. (n.d.) *Maahanmuuttajien kotoutuminen edellyttää yhdenvertaisuutta ja yhteistyötä*. Viitattu 24.10.2024.
<https://tem.fi/maahanmuuttajien-kotouttaminen>
- Vanhempien barometri. (2025). *Vanhempien barometri – perusopetus 2025* [PDF]. Vanhempainliitto. https://vanhempainliitto.fi/wp-content/uploads/2024/11/Vanhempien_barometri_2025_virallinen.pdf
- Vilkka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä*. PS-kustannus.
- Vilkka, H. (2025). *Tutki ja kehitä*. Santalahti-kustannus.

- Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu. (n.d.). *Esi- ja perusopetus – oppilaat kansalaisuuden mukaan*. Opetushallitus. Viitattu 11.4.2025.
<https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Esi-%20ja%20perusopetus%20-%20live%20-%20oppilaat%20-%20kansalaisuus.xlsb>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
<http://www.loc.gov/catdir/description/cam029/98202423.html>
- Wolt. (2024). About us. *Wolt*. <https://wolt.com/en/about>
- Wong, P. L. (2012). Parents' Perspectives of the Home&School Interrelationship: A Study of Two Hong Kong-Australian Families. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 59–67. <https://doi.org/10.1177/183693911203700409>
- Yle. (2024). Sotaa paenneita ukrainalaisia asuu lähes jokaisessa Suomen kunnassa, ja nyt ensimmäiset heistä voivat hakea kotikuntaa. *Yle*.
<https://yle.fi/a/74-20020344>
- Yleinen suomalainen ontologia [YSO]. (n.d.). *Maahanmuuttaja*. Viitattu 18.9.2024. <https://finto.fi/yso/fi/page/p6165>

LIITTEET

Liite 1: Tutkimustiedote

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

TUTKIMUS – Maahanmuuttajataustaisten perheiden näkemyksiä osallisuudesta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä

Pyydämme teitä osallistumaan tähän pro gradu kyselytutkimukseen, jossa tutkitaan maahanmuuttajataustaisten perheiden ajatuksia ja kokemuksia koulun ja kodin yhteistyöstä. Tutkimuksen tavoitteena on tunnistaa tekijöitä, jotka voisivat edistää kodin ja koulun yhteistyötä ja tukisivat maahanmuuttajataustaisten perheiden osallisuutta.

Luettuanne tämän tiedotteen teiltä pyydetään suostumus osallistua tutkimukseen. Voitte halutessanne esittää kysymyksiä tutkijalle sähköpostitse ennen suostumuksen antamista.

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutetaan kyselylomakkeella tammi-helmikuussa 2025. Tutkimus tarjoaa teille mahdollisuuden pohtia kodin ja koulun yhteistyötä omien kokemuksienne näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä ja edistää koulun ja perheiden välistä yhteistyötä tulevaisuudessa.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja teillä on oikeus vetäytyä tutkimuksesta missä tahansa vaiheessa. Tietojanne käytetään vain tämän tutkimuksen tekemiseen. Kyselyiden sisältöjä käsitellään luottamuksellisesti EU tietosuoja-asetuksen (GDPR) mukaisesti, ja niitä säilytetään vain tutkimuksen vaatiman ajan. Vastaukset hävitetään tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika on 05/2025. Tutkimuksen tulokset esitetään siten, ettei niistä voida tunnistaa yksittäistä vastaajaa.

Mikäli kiinnostuitte ja olette valmis osallistumaan tutkimukseen, pyydän teitä täyttämään kyselylomakkeen. Kysely koostuu monivalintakysymyksistä sekä avoimista kysymyksistä ja siihen vastaaminen kestää noin 5–15 minuuttia.

Ystävällisin terveisin,

Sanna Grumelli

sanna.grumelli@tuni.fi

Luokanopettajaopiskelija, Tampereen yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta

Tutkimuksen ohjaajana toimii Arttu Mykkänen, arttu.mykkanen@tuni.fi

Liite 2: Tietosuojalomake

| | |
|---|--|
| Rekisterin nimi | Maahanmuuttajataustaisten perheiden näkemyksiä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä - pro gradu -tutkielma |
| Päiväys | x.x.2024 |
| Rekisterinpitäjä(t) | Sanna Grumelli, sanna.grumelli@tuni.fi |
| Ohjaaja tai oppilaitoksen yhteyshenkilö | Arttu Mykkänen, arttu.mykkanen@tuni.fi |
| Henkilötietojen käsittelytarkoitus ja käsittelyperuste | <p>Henkilötietojasi käsitellään maahanmuuttajataustaisten perheiden kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvässä opinnäytetutkimuksessa. Tutkimuksessa tutkitaan maahanmuuttajataustaisten perheiden ajatuksia ja kokemuksia siitä, miten kodin ja koulun välinen yhteistyö toteutuu käytännössä.</p> <p>Osallistumalla tutkimukseen annat tärkeää tietoa, joka voi vaikuttaa kodin ja koulun yhteistyön kehittämiseen. Henkilötietoja käsitellään luottamuksellisesti ja ainoastaan tässä tutkimuksessa. Kaikki tulokset esitetään siten, ettei yksittäisiä vastaajia voi tunnistaa.</p> <p>Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Henkilötietojen käsittelyperusteena on:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> suostumus. EU:n yleinen tietosuoja-asetus 6 artikla 1.a-kohta. Suostumuksen voi peruuttaa milloin tahansa ilmoittamalla tästä rekisterinpitäjälle. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta ennen suostumuksen peruuttamista suoritettujen käsittelyjen lainmukaisuuteen.</p> |
| Henkilötietojen säilytysaika | <p>Opinnäytteen valmistuttua aineisto ja henkilötiedot tuhoetaan. Arvioitu valmistumisaika on 5/2025.</p> <p>Siltä osin kuin ohjaajalla on pääsy aineistoon opinnäytetyön ohjaamista ja tarkastamista varten, ohjaajat ja tarkastajat käsittelevät henkilötietoja ainoastaan niin kauan kuin on tarpeellista työn hyväksymistä varten.</p> |
| Rekisterin tietosisältö ja tietolähteet | <p>Kuvaus rekisterissä käsiteltävistä henkilötietotyypeistä tietoryhmittäin;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Epäsuorat tunnistetiedot: <ul style="list-style-type: none"> ○ Kielitaito ○ Kotimaa ○ Asuinvuodet Suomessa ○ Perhesuhteet • Kyselylomakkeella kerättävät tiedot <p>Tiedot kerätään tutkittavilta itseltään.</p> |
| Henkilötietojen vastaanottajat | Henkilötietojasi ei luovuteta ulkopuolisille. |
| Rekisterin suojauksen periaatteet | Digitaalinen aineisto suojataan käyttäjätunnuksella ja salasanalla tai kaksivaiheisella käyttäjän tunnistuksella (MFA). Aineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Tiedostot salataan digitaalisesti ja säilytetään kahden salasanan takana. |
| Rekisteröidyn oikeudet | Tietosuojalainsäädännön mukaisesti sinulle kuuluu oikeus saada pääsy tietoihin, oikaista tietoja, oikeus tietojen poistamiseen (oikeus tulla unohdetuksi), rajoittaa tietojen käsittelyä ja vastustaa |

| | |
|---------------------------------------|---|
| | henkilötietojen käsittelyä. Jos haluat käyttää jotain oikeuttasi, ota yhteys rekisterinpitäjään. |
| Oikeus valittaa viranomaiselle | Sinulla on oikeus tehdä valitus henkilötietojen käsittelyä valvovalle viranomaiselle, jos epäilet henkilötietojasi käsiteltävän vastoin tietosuojalainsäädäntöä: tietosuoja.fi / sähköposti: tietosuoja@om.fi |

Liite 3: Kyselylomake

Kysely: Maahanmuuttajataustaisten perheiden näkemyksiä kodin ja koulun yhteistyöstä

Hei!

Opiskelen luokanopettajaksi Tampereen yliopistossa. Kerään aineistoa pro gradu -tutkimukseeni, jonka tavoitteena on lisätä ymmärrystä maahanmuuttajataustaisten perheiden osallisuudesta kodin ja koulun yhteistyössä ja kartoittaa osallisuuden haasteita, edellytyksiä ja kehityskohteita. Tutkimuksessa tutkitaan maahanmuuttajataustaisten perheiden ajatuksia ja kokemuksia siitä, miten kodin ja koulun välinen yhteistyö toteutuu käytännössä.

Voit osallistua tutkimukseen, jos sinulla on tällä hetkellä suomalaisessa peruskoulussa opiskelevia lapsia ja olet ensimmäisen polven maahanmuuttaja. Ensimmäisen polven maahanmuuttajalla tarkoitetaan, että olet syntynyt muualla, kuin Suomessa.

Kysely koostuu monivalintakysymyksistä sekä avoimista kysymyksistä. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 5-15 minuuttia. Voit vastata kysymyksiin suomeksi, englanniksi tai espanjaksi.

Kyselyssä on neljä osaa:

Osa 1: Taustatiedot (5 kysymystä)

Osa 2: Osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä (6 kysymystä)

Osa 3: Kodin ja koulun yhteistyö (3 kysymystä)

Osa 4: Suostumus tutkimukseen (2 kysymystä)

Tutkimukseen vastataan nimettömästi ja tutkimustulokset esitetään siten, ettei niistä voida tunnistaa yksittäistä vastaajaa. Tietoja käytetään vain tämän tutkimuksen tekemiseen ja kyselyiden sisältöjä käsitellään luottamuksellisesti EU tietosuojalain (GDPR) mukaisesti. Vastauksia säilytetään vain tutkimuksen vaatiman ajan ja ne tuhoetaan tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika on 05/2025. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja teillä on oikeus vetäytyä tutkimuksesta missä tahansa vaiheessa.

Ennen vastaamista tutustu tietosuojalomakkeeseen. Tampereen yliopiston opinnäytetyön tietosuojailmoitus:

https://tuni-my.sharepoint.com/:w/g/personal/sanna_grumelli_tuni_fi/EU3-fo8i1JRMvtpYM7PdKrlB9iJNg94xB9JMYab2gZ8MwO?e=hiYk1h

Taustatiedot

1. Onko sinulla lapsi/lapsia, jotka opiskelevat tällä hetkellä suomalaisessa peruskoulussa? *

Kyllä

Ei

2. Oletko syntynyt Suomessa? *

Kyllä

Ei

3. Kauanko olet asunut Suomessa?

Alle vuoden

1-5 vuotta

Yli 5 vuotta

4. Osaatko suomea?

Erinomaisesti

Hyvin

Kohtalaisesti

Heikosti

En lainkaan

5. Mistä maasta olet kotoisin?

Osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä

6. Vanhemmuus (Parenting):

Millä tavoin kotiympäristö ja te vanhempana tuette lapsenne koulunkäyntiä? Antakaa esimerkkejä.

7. Tiedon jakaminen (Communicating):

Millaisin tavoin osallistutte yhteydenpitoon ja tiedon jakamiseen koulun kanssa? Kerro esimerkkejä tapahtumista.

8. Osallistuminen koulun toimintaan (Volunteering):

Millaisiin koulun toimintoihin ja vapaaehtoistehtäviin olette osallistuneet?

9. Kotona oppiminen (Learning at Home)

Miten tuette lapsenne oppimista ja koulutehtäviä kotona?

10. Päätöksenteko (Decision Making)

Miten olette osallistuneet koulun päätöksentekoon? Koulun päätöksenteolla tarkoitetaan vanhempaintoimintaan yms.

11. Yhteisön osallistuminen (Collaborating with the Community)

Millaiseen koulun järjestämään yhteistyöhön paikallisyhteisöjen kanssa olette osallistuneet?
*Paikallisyhteisöillä tarkoitetaan kansalais-, neuvonta-, kulttuuri-, terveys- ja virkistystoimintaa sekä muita virastoja.

Kodin ja koulun yhteistyö

Kodin ja koulun yhteistyöllä tarkoitetaan kaikenlaista toimintaa kodin ja koulun välillä, kuten yhteydenpitoa, tapaamisia sekä kasvatustyön suunnittelua ja kehittämistä.

12. Millaisia haasteita olet kohdannut koulun ja kodin yhteistyössä?

13. Millaiset asiat ovat edistäneet osallistumistasi kodin ja koulun yhteistyöhön?

14. Miten koulut voisivat mielestäsi tukea paremmin maahanmuuttajataustaisia vanhempia?

Suostumus tutkimukseen

15. Vastauksiani saa käyttää tutkimukseen

Vastaukset pseudonymisoidaan, eli henkilön tunnistamisen mahdollistavat tiedot poistetaan tai muokataan tunnistamattomaksi ja yksittäisen vastaajan tunnistamisen riski minimoidaan. Aineisto hävitetään tutkimuksen päätyttyä. *

Kyllä

16. Annan suostumukseni henkilötietojen käsittelyyn

Henkilötiedoilla tarkoitetaan tietoja, joista voisi tunnistaa yksittäisen vastaajan. Henkilötietojen käsittely tarkoittaa tietojen säilyttämistä, anonymisointia ja hävittämistä tutkimuksen päätyttyä.

Tampereen yliopiston opinnäytetyön tietosuojailmoitus:

https://tuni-my.sharepoint.com/w/g/personal/sanna_grumelli_tuni_fi/EU3-foBi1JRMvtpYM7PdkrfB9iJNg94xB9JMYab2gZ8MwQ?e=hiYk1h

*

Kyllä

Liite 4: Tutkittavat

| ID | ASUINVUODET SUOMESSA | SUOMEN KIELEN TAITO | KOTIMAA |
|----|-------------------------|------------------------|-------------|
| 1 | 1-5 vuotta | Heikosti | Tampere |
| 2 | Yli 5 vuotta | Erinomaisesti | Chile |
| 3 | Yli 5 vuotta | Hyvin | Mexico |
| 4 | Yli 5 vuotta | En lainkaan | Honduras |
| 5 | Yli 5 vuotta | Erinomaisesti | |
| 6 | Yli 5 vuotta | Hyvin | PHILIPPINES |
| 7 | 1-5 vuotta | Kohtalaisesti | México |
| 8 | Yli 5 vuotta | Erinomaisesti | España |
| 9 | Yli 5 vuotta | En lainkaan | Italy |
| 10 | 1-5 vuotta | Heikosti | Ukraine |
| 11 | 1-5 vuotta | Heikosti | Ukraine |
| 12 | 1-5 vuotta | Heikosti | Ukraine |
| 13 | Yli 5 vuotta | Hyvin | Meksiko |
| 14 | Yli 5 vuotta | Heikosti | España |
| 15 | 1-5 vuotta | En lainkaan | Tukey |
| 16 | Yli 5 vuotta | Kohtalaisesti | Ukraine |
| 17 | Yli 5 vuotta | Heikosti | Italy |
| 18 | Yli 5 vuotta | Kohtalaisesti | Russia |
| 19 | 1-5 vuotta | Heikosti | Philippines |
| 20 | 1-5 vuotta | Kohtalaisesti | |
| 21 | Yli 5 vuotta | Hyvin | Saksa |
| 22 | Alle vuoden | Heikosti | France |
| 23 | Yli 5 vuotta | Erinomaisesti | EU |
| 24 | Yli 5 vuotta | Kohtalaisesti | spain |
| 25 | 1-5 vuotta | Heikosti | Pakistani |
| 26 | Yli 5 vuotta | Heikosti | France |
| 27 | Yli 5 vuotta | Kohtalaisesti | España |
| 28 | Yli 5 vuotta | Hyvin | Venäjä |
| 29 | Yli 5 vuotta | Erinomaisesti | España |
| 30 | Yli 5 vuotta | Heikosti | Espanja |
| 31 | Yli 5 vuotta | Hyvin | España |
| 32 | Yli 5 vuotta | Hyvin | Venäjä |
| 33 | Yli 5 vuotta | En lainkaan | España |
| 34 | 1-5 vuotta | Kohtalaisesti | Ukraina |
| 35 | 1-5 vuotta | Heikosti | Japan |