

TAMPEREEN YLIOPISTO

Maahanmuuttajavanhemmat ja koulu
Näkökulmia koulun ja maahanmuuttajakodin yhteistyöhön

Kasvatustieteiden yksikkö
Luokanopettajan koulutus
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
MARCO MURILLO PITKÄNEN
Kevät 2013

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Luokanopettajan koulutus

MARCO MURILLO PITKÄNEN: Maahanmuuttajavanhemmat ja koulu. Näkökulmia koulun ja maahanmuuttajakodin yhteistyöhön

Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma, 59 sivua, 3 liitesivua

Maaliskuu 2013

Tässä kasvatustieteen pro gradu – tutkielmassa tarkastellaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä maahanmuuttajuuden kontekstissa. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään millaista kodin ja koulun yhteistyö on nykyään, ja millaisia mahdollisia ongelmia yhteistyössä maahanmuuttajavanhempien kanssa saattaa ilmaantua. Aihe on todella ajankohtainen ja tästä syystä tutkimuksessa myös tarkasteltiin keinoja miten yhteistyötä voisi parantaa.

Tutkimuksessa aihetta pyrittiin lähestymään kolmesta eri näkökulmasta, joten tutkimusta varten haastateltiin kahta suomalaista opettajaa, kahta maahanmuuttajavanhempaa, sekä kolmea maahanmuuttajataustaista opettajaa. Haastatteluista saatiin laadullisen, eli kvalitatiivisen tutkimuksen empiirinen aineisto. Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena käyttämällä teemahaastattelua tutkimusmenetelmänä. Litteroidut haastattelut analysoitiin sisällönanalyysin avulla ja haastattelujen tuloksia peilattiin aikaisempiin teorioihin ja tutkimuksiin.

Haastattelujen perusteella yhteistyötä kodin ja koulun välillä on nyt aikaisempaa enemmän sähköisten yhteydenottomenetelmien yleistyttyä. Maahanmuuttajataustaiset haastateltavat kertoivat koulun olevan vaikeasti lähestyttävä ja monen mielestä yhteistyö oli parempaa omassa kotimaassaan. Hyväksi yleiseksi yhteydenottomenetelmäksi koettiin Wilma-järjestelmä, mutta haastateltavat kokivat sen vaikeaksi maahanmuuttajavanhemmille, joilla ei ole riittävää kielitaitoa tai tietoteknistä osaamista. Kielimuuri olikin suurin haaste kodin ja koulun yhteistyölle haastateltavien mukaan.

Kulttuuriin liittyviä eroja saattaa myös ilmaantua ja haastateltavat sanoivat, että kulttuuritulkki olisi hyödyllinen resurssi kouluille. Kulttuuritulkki voisi kielen kääntämisen lisäksi ymmärtää kulttuurien väliset erot ja ehkäistä mahdolliset väärinymmärrykset. Yhteistyön onnistumisen kannalta molempien osapuolten tulisi olla avoimempia ja suvaitsevaisempia. Turhista stereotyyppioista olisi luovuttava ja koulujen monikulttuurisuutta olisi pidettävä rikkautena.

Tutkimuksen otanta oli pieni ja tapaustutkimuksen luonteen takia tutkimuksen tuloksilla ei haeta yleistettävyyksiä. Tulokset kuvaavat tilannetta tapauskohtaisesti.

Asiasanat: maahanmuuttajat, kodin ja koulun yhteistyö, tapaustutkimus, kieli ja kulttuuri, kasvatuskumppanuus, kulttuuritulkki

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	KULTTUURI JA KOULUNKÄYNTI MAAHANMUUTTAJUUDEN KONTEKSTISSA	6
2.1	MAAHANMUUTTOON LIITTYVÄ PERUSKÄSITTEISTÖ	6
2.2	KULTTUURIEN KOHTAAMINEN JA ASEENTEET	7
2.3	MAAHANMUUTTAJAN KULTTUURI JA IDENTITEETTI	9
2.4	MAAHANMUUTTAJAOPPILAIDEN KOULUNKÄYNTI	11
3	KOTI, KOULU JA VANHEMMUUS	13
3.1	VANHEMMAT JA KASVATUKSEN AMMATTILAISET	13
3.2	KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ	14
3.2.1	<i>Yhteistyön rakentuminen</i>	15
3.2.2	<i>Kodin ja koulun yhteistyön haasteita</i>	17
3.3	KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ MAAHANMUUTTAJUUDEN NÄKÖKULMASTA	19
3.3.1	<i>Aikaisempia tutkimuksia</i>	20
4	TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	22
4.1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TAVOITTEET	22
4.2	TAPAUSTUTKIMUS	23
4.3	HAASTATELUT	24
4.4	SISÄLLÖNANALYYSI	26
5	TULOKSET	28
5.1	HAASTATELUIHIN OSALLISTUNEET	28
5.2	KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ	30
5.2.1	<i>Tilanne tällä hetkellä</i>	30
5.2.2	<i>Yhteistyö muualla maailmassa</i>	32
5.2.3	<i>Yhteydenpito</i>	33
5.3	KIELEN JA KULTTUURIN VAIKUTUS YHTEISTYÖHÖN	35
5.3.1	<i>Kielimuuri</i>	35
5.3.2	<i>Kulttuurien kohtaaminen</i>	37
5.3.3	<i>Vähemmistöille suunnatut oppiaineet</i>	40
5.4	PARANNUSEHDOTUKSET	42
5.4.1	<i>Avoimuus, luottamus ja kunnioitus</i>	43
5.4.2	<i>Resurssit</i>	44
5.4.3	<i>Maahanmuuttajataustaisten paremmin huomioon ottaminen</i>	45
6	TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA	49
6.1	TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENVETO	49
6.2	OMA POHDINTA	52
	LÄHTEET	56
	LIITEET	60

1 JOHDANTO

Vuonna 2009 Suomen väkiluvusta 2,9 prosenttia eli 155 700 oli ulkomaankansalaisia (Tilastokeskus, väestörakenne 2009). Vuoden 2011 lopussa ulkomailla syntyneitä eli ensimmäisen polven ulkomaista syntyperää olevia oli 219 702. Kaiken kaikkiaan Suomen väestöstä ulkomaista syntyperää olevia oli 4,8 prosenttia eli 257 248. (Tilastokeskus, väestörakenne 2011.) Maailma pienenee ja matkustamisesta toiseen maahan tulee päivä päivältä helpompaa. Kulttuurit sekoittuvat ja vanhoista kulttuureista on pidettävä kiinni, jotta ne eivät jää muiden kulttuurien jalkoihin. Suomeen saapuu ulkomaista ihmisiä työn, opiskelun tai uuden elämän perässä. He perustavat perheitä ja tämä tietenkin vaikuttaa suomalaiseen koulumaailmaan. Maahanmuuttajaoppilaiden määrä kouluissa kasvaa ja koulun on oltava valmiina muutoksiin. Koulut ovat ehkä varautuneet hyvin maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen, mutta koulujen on otettava myös oppilaiden vanhemmat huomioon. Vanhemmat vertaavat kodin ja koulun yhteistyötä omiin kotimaassaan saatuihin kokemuksiin ja erot suomalaiseen koulumaailmaan saattavat olla valtavat. Miten maahanmuuttajavanhemmat suhtautuvat kodin ja koulun yhteistyöhön ja miten heidän olisi suhtauduttava? Maahanmuuttajavanhempien sopeutumista suomalaiseen koulukulttuuriin on edistettävä, mutta ensin on tunnistettava yhteistyössä jo olemassa olevat ongelmat. Tämä on uusi ja ajankohtainen kysymys, eikä tästä aiheesta ole tehty kovin paljon tutkimuksia.

Tutkimuksessani pyrin selvittämään millaista kodin ja koulun yhteistyö on maahanmuuttajuuden kontekstissa, mitä ongelmia siihen liittyy ja miten sitä voisi parantaa. Hain vastauksia tähän kolmesta eri näkökulmasta. Haastattelin suomalaisia opettajia, maahanmuuttajavanhempia ja maahanmuuttajataustaisia opettajia. Halusin saada näkökulmia sekä opettajilta, että vanhemmilta ja päätin lisätä siihen kolmanneksi näkökulmaksi maahanmuuttajataustaiset opettajat, joilla oli itsellään opettajan näkökulma, sekä vanhemman. Tutkimukseni on tapaustutkimus ja tutkimusmenetelmänä käytin teemahaastattelua. Haastattelut toteutettiin kasvotusten ja ne tallennettiin sanelukoneelle. Haastattelut analysoin sisällönanalyysia hyväksi käyttäen.

Tutkimuksen alussa määrittelen teorian, johon peilaan haastatteluista saamiani tuloksia. Teoria on jaettu kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa määrittelen maahanmuuttajiin ja maahanmuuttoon liittyvää käsitteistöä ja linkitän sen koulunkäyntiin. Toisessa osassa esittelen teoriaa vanhem-

muudesta, sekä kodin ja koulun yhteistyöstä. Teoriaosan lopussa esittelen pari aikaisempaa tutkimusta samankaltaisesta aiheesta.

Teoriaosan jälkeen käyn läpi käyttämäni tutkimusmenetelmät ja esittelen tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet. Samalla kerron kuinka tutkimus käytännössä toteutettiin. Tämän jälkeen esittelen haastatteluissa saamani tulokset, jotka olen jakanut kolmeen osaan: kodin ja koulun yhteistyö, kielen ja kulttuurin vaikutus yhteistyöhön, sekä parannusehdotukset. Tuloksia peilaan aikaisempaan teoriaan aiheesta. Tutkimuksen päätteeksi kokoaan haastatteluista saamani tulokset yhteen ja pohdin kyseisiä tuloksia.

2 KULTTUURI JA KOULUNKÄYNTI MAAHANMUUTTAJUUDEN KONTEKSTISSA

2.1 *Maahanmuuttoon liittyvä peruskäsitteistö*

Elämme hyvin monikulttuurista ja kansainvälistä aikaa, jossa melkein kuka tahansa voi asua melkein missä tahansa. Kansat sekoittuvat ja mahdollisuudet asua tai opiskella vieraassa maassa ovat hyvät. Talib (2002, 32) toteaa, että suurin pyrähdys monikulttuuriseen maailmaan tapahtui 1970-luvun aikana, jolloin muuttovirrat pienistä valtioista suuriin valtioihin kasvoivat. Matkustamisesta on tullut yhä vain halvempaa ja helpompaa. Samalla esimerkiksi opiskelua pyritään kansainvälistämään muun muassa yliopistojen vaihtosopimusten avulla. Opiskelu ei kuitenkaan ole ainut syy toiseen maahan muuttamiseen, vaan syitä voi olla monia.

Ihmisiä, jotka muuttavat toisesta maasta toiseen aikomuksenaan jäädä asumaan kyseiseen maahan, kutsutaan maahanmuuttajiksi. On olemassa erityyppisiä maahanmuuttajia, kuten pakolaiset, turvapaikanhakijat, siirtolaiset ja paluumuuttajat. Pakolaiset pyrkivät muuttamaan toiseen maahan, koska heillä on aihetta pelätä tulevansa vainotuiksi kotimaassaan. Syynä tällaiseen vainoon voi olla esimerkiksi rotu, uskonto tai kansalaisuus. Turvapaikanhakija on pakolainen, joka anoo lupaa turvapaikkaan valtiolta, joka on sitoutunut ottamaan vastaan turvapaikanhakijoita. Paluumuuttajaksi luokitellaan henkilö, joka palaa asumaan maahan, josta hän on aiemmin muuttanut pois. Syynä maahanmuuttoon voi olla myös toive paremmasta elämästä, tai vaikkapa seikkailunhalu. Yleinen nimitys tällaiselle henkilölle on siirtolainen. (Talib, Löfström & Meri 2004, 20–21.)

Maahanmuutto voi olla siis joko vapaaehtoista tai pakon sanelemaa. Vapaaehtoisten maahanmuuttajien maahanmuuttosyyt voidaan Talibin ym. (2004, 21) mukaan jakaa kulttuurisiin, poliittisiin ja taloudellisiin tekijöihin. Pakosta muuttaneiden perusteet voidaan puolestaan jakaa taloudellisiin, poliittisiin, ideologisiin, sotiin tai ympäristöön liittyviin syihin. Maahanmuuton motiivit voivat siis olla vaihtelevia. Kansat ovat sekoittuneet esimerkiksi hyvinvoinnin, matkustamisen tai sotien takia, mutta muutto toiseen maahan ei ole aina helppoa, koska useimmiten uuteen maahan muuttaneena, he huomaavat olevansa vähemmistönä, jolla on täysin eri kulttuuri ja käsitys yhteiskunnasta.

Kahden vieraan kulttuurin kohdatessa tulee aina vastaan väärinkäsityksiä, kun osapuolet eivät ymmärrä katsoa asioita myös toisesta näkökulmasta.

2.2 Kulttuurien kohtaaminen ja asenteet

Kahden kulttuurin törmätessä toisiinsa, vähemmistökulttuuri muokkautuu valtakulttuurin paineessa. Vähemmistökulttuurin ollessa puristuksissa omien käytäntöjensä ja uuden maan käytäntöjen kanssa, vähemmistökulttuurin edustajat saattavat joko sopeutua uusiin käytäntöihin tai eristäytyä valtaväestöstä. Tästä aiheutuu molemminpuolista ahdistusta, joka saattaa ilmentyä esimerkiksi rasismina. Pelko, joka kohdistuu vieraaseen kulttuuriin voi synnyttää ajatuksia, että kulttuurit ovat eriarvoisia, ja että ne tulisi pitää erillään toisistaan. Tällainen ajattelutapa vain edistää syrjäytymistä ja muukalaisvihaa. Syrjintä on kielletty muun muassa UNESCO:n rasismien vastaisessa julistuksessa vuonna 1967. Pohjoismaisissa yhteiskunnissa tavoitteena on, että kaikki kulttuurit ovat samanarvoisia, vaikka ne ovat keskenään kovin erilaisia. Postmoderni ajattelutapa on, että kaikkien kulttuurien itseäänselvyyden kyseenalaistettaisiin ja tulkittaisiin uudestaan sopimaan monikulttuuriseen muotiin. (Talib, ym. 2004, 22–23.)

Kulttuurien kohtaamisessa tapahtuvaa muutosta kutsutaan akkulturaatioksi. Se tarkoittaa muutosta, jonka henkilö kokee sulautuessaan tai sopeutuessaan vieraaseen kulttuuriin. Tämä saattaa olla hyvin stressaavaa, jos vastaanottava maa ei ota henkilöä suvaitsevaisesti vastaan. Akkulturaatio onnistuu parhaiten silloin, kun vastaanottava maa suvaitsee kulttuurit sellaisenaan, yrittämättä muokuttaa vähemmistökulttuuria väkisin valtakulttuuriin. Kulttuurien pakotetun yhteensovittamisen on nähty heikentävän maahanmuuttajien henkistä hyvinvointia, koska he eivät saa harjoittaa oman kulttuurinsa tapoja muiden samaan kulttuuriin kuuluvien maahanmuuttajien kanssa. Hajasutuspolitiikka ei siis välttämättä toimi maahanmuuttajien Suomeen asuttamisessa, koska heille on parempi, että he saavat asua lähellä muita samaan etniseen, kielelliseen, uskonnolliseen tai kulttuurilliseen ryhmään kuuluvia maahanmuuttajia. (Liebkind 1994, 35–36.)

Pääkaupunkiseudulla on huomattavissa, että maahanmuuttajat keskittyvät usein tietyille alueille, missä asuntojen vuokrahinnat ovat suhteellisen matalat. Yleismaallinen käsitys on, että maahanmuuttajien ryhmittymisen edistää ghattoutumista ja sitä kautta rasismia molemmin puolin. Maahanmuuttajien suuri määrä näillä alueilla antaa niille tietynlaisen maineen, joka säilyy useita vuosia. Liebkind (1994, 38) kuitenkin toteaa, aikaisempiin tutkimuksiin vedoten, että tietyille alueille ryhmittymisen vaikutus on päinvastainen liittyen muukalaisvihaan. Maahanmuuttajiin ei liity niin paljon ennakkoluuloja, jos he asuvat keskitetysti tietyllä alueella. Hän myös tarkentaa, että tämä

ajatus pätee ainakin silloin, jos alueella maahanmuuttajien osuus väestöstä on enintään 20 %. Voikaanko siis päätellä, että paras tapa maahanmuuttajien asuttamisessa on keskittää asutus tietyille alueille ylittämättä edellä mainittua 20 % rajaa? Talib ym. (2004, 24) käyttävät tässä kontekstissa vertailua konfliktiteorian ja kontaktiteorian avulla. Konfliktiteorian mukaan syrjintä ja muukalaisviha kasvavat, kun vähemmistön osuus valtaväestöstä kasvaa, ja kun molemmat ovat riippuvaisia samoista voimavaroista. Tällainen tilanne syntyy esimerkiksi, kun maahanmuuttajat hakevat Suomessa opiskelupaikka, työtä tai asuntoa. Kontaktiteoriassa ennakkoluulot ja mahdollinen syrjintä vähenevät, kun molemmat osapuolet lisäävät vuorovaikutusta toistensa kanssa muodostamalla henkilökohtaisia suhteita. Muukalaisvihan ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi tarvitaan paljon suvaitsevaisuutta molemmilta osapuolilta.

Kielteinen asenne toista etnistä ryhmää tai kulttuuria kohtaan voi helposti muodostua rasisminksi, joskus jopa ihmisen sitä itse tiedostamatta. Liebkind (1994, 39) määrittelee rasismin klassisesti näin: ”Rasismi koostuu sarjasta kuvitelmia, joiden mukaan tietty ihmisryhmä on toista ryhmää moraalisesti, älyllisesti ja kulttuurin suhteen ylivoimainen ja jonka ylivoimaiset ominaisuudet periytyvät sukupolvelta toiselle.” Kyseinen määritelmä tuntuu ehkä hieman kärjistetyltä ”ylivoimainen” -sanan runsaan käytön takia, mutta ajatus määritelmän takana on mielestäni onnistunut. Rasismi liittyy näin ollen ajatukseen, että oma etninen ryhmä on muita ryhmiä parempi ja, että ryhmänä voidaan halveksia muita etnisiä ryhmiä. Liebkind (1994, 40–41) käsitteellistää rasismin ja muukalaisvihan erillisiksi käsitteiksi, vaikka ne usein mielletään samaksi asiaksi. Rasismin voi ymmärtää pyrkimyksenä vastustaa eri etnisten ryhmien tasa-arvoa, kun taas muukalaisviha vastustaa ryhmien itsemääräämisoikeutta ja säilymistä.

Suomalaiset ovat suhtautuneet ulkomaalaisiin vaihtelevasti eriaikoina. 1990-luvun alun aikana suhtautuminen muuttui negatiivisemmaksi. Ennen lamaa suhtautuminen oli positiivisempaa, eikä silloin Suomessa ollut vielä paljon maahanmuuttajia. Laman aikana maahanmuuttajien määrä lisääntyi ja tämä, yhdessä suurtyöttömyyden kanssa, olivat syitä miksi yleinen asenne maahanmuuttajiin muuttui. Laman jälkeen alettiin jo toivoa lisää työvoimaa ulkomailta ja Suomeen otettiin pakolaisia mielellään. Tosin suhtautuminen oli kielteistä niitä maahanmuuttajia kohtaan, jotka muuttivat parempien elinolojen takia, eivätkä niinkään vainojen tai sotien takia. Suvaitsevaisuuden tasossa oli myös eroja, esimerkiksi naiset olivat suvaitsevaisempia kuin miehet. Miehet olivat usein sitä mieltä, että maahanmuuttajat tulevat Suomeen pelkästään käyttämään sosiaalietuja. Miesten suvaitsemattomampi asenne saattaa johtua heidän perinteisestä roolistaan perheen elättäjinä. Samoin asenne maahanmuuttajiin on usein myönteisempi hyvin koulutetuilla ihmisillä sekä henkilöillä, joilla on henkilökohtaisia kontakteja Suomen ulkopuolelle. (Talib ym. 2004, 33–35.)

Yhteiskunnan taloudellinen ja poliittinen tilanne vaikuttaa siihen, miten maahanmuuttajiin suhtaudutaan. Jaakkola (1999, 166) täydentää, että myös medially on tärkeä rooli maahanmuuttajiin kohdistuvien asenteiden muovaamisessa. Esimerkiksi, kun Kosovosta tulleita pakolaisia otettiin vastaan, tiedotusvälineissä kerrottiin ja kuvattiin pommituksia ja pakolaisleirejä. Tällöin yhteiskunnassa nousi äkillinen tarve auttaa, ja pakolaiset otettiin mielellään vastaan. Suomalaisten kokeman sympatian takia asenteet maahanmuuttajia kohtaan muuttuivat positiivisemmiksi.

2.3 Maahanmuuttajan kulttuuri ja identiteetti

Muuttaessaan uuteen maahan yksilölle avautuu suuri määrä uusia kulttuurisia ja sosiaalisia tapoja. Ensikokemukset voivat olla joko positiivisia tai negatiivisia, ja näitä kokemuksia voidaan kuvata sanalla kulttuurishokki. Kulttuurishokkiin liittyvät tuntemukset voivat olla joko fyysisiä tai henkisiä ja ne johtuvat uuden kulttuurin kohtaamisesta, sekä joissain tapauksissa oman kulttuurin menettämisestä. Kulttuurishokin voimakkuus riippuu yksilön omista henkilökohtaisista ominaisuuksista, sekä oman ja vieraan kulttuurin eroavaisuuksista. Maahanmuuttaja käy yleensä läpi kolme vaihetta uuteen kulttuuriseen piiriin asettuessa. Ensimmäistä vaihetta kutsutaan kuherruskuukaudeksi, jolloin kaikki on uutta ja eksoottista. Maahanmuuttaja tarkastelee ulkopuolisena uutta kulttuuria mielenkiinnolla ja seikkailumielellä. Kaikki eivät käy läpi tätä vaihetta, tai koe sitä mielekkääksi, jos he ovat saapuneet vieraaseen maahan jonkin pakollisen syyn, kuten pakolaisuuden takia. Toinen vaihe on varsinainen kulttuurishokki, jolloin kaikki uudet asiat ja tavat rupeavat iskostumaan maahanmuuttajalle. Silloin maahanmuuttaja rupeaa aktiivisesti elämään uudessa ympäristössään omaksuen uusia rutiineja ja tapoja. Tässä vaiheessa maahanmuuttaja saattaa tuntea olevansa taidoiltaan liian heikko pärjätäkseen uudessa kulttuurissa. Kieliongelmat ovat yksi esimerkki tällaisista taitoihin liittyvistä ongelmista mitkä saattavat aiheuttaa stressiä. Tällainen heikkouden tunne aiheuttaa usein kielteisiä asenteita uutta maata kohtaan. Varsinkin silloin kun maahanmuuttaja rupeaa vertailemaan uuden maan tapoja oman maansa tapoihin. Kulttuurishokista pääse parhaiten yli omalla aktiivisuudella ja osallistumisella uuteen kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Tämän jälkeen tulee sopeutumisvaihe, jolloin maahanmuuttaja ymmärtää realistisesti uuden maan olot ja tavat. Hän on ehtinyt luomaan hyviä ihmissuhteita ja alkaa kokea uuden kulttuurin omakseen. (Kupiainen, 1994, 46–50.)

Maahanmuuttajalla on vaihtoehtoja liittyen siihen, miten hän haluaa uudessa maassa ja uudessa kulttuurissa elää. Vaihtoehtoja harkitessaan hänen päätöksiinsä vaikuttaa hänen henkilökohtainen näkemyksensä omasta kulttuuristaan ja sen tärkeydestä, sekä hänen näkemyksensä siitä kuinka vahvasti hän haluaa kuulua yhteiskuntaan ja valtaväestöön. Tämä tapahtuu joko tietoisesti tai tiedosta-

matta. Maahanmuuttaja voi marginalisoitua, jolloin hän hylkää oman ja vieraan kulttuurin, eikä näin ollen tule hyväksytyksi kummassakaan. Hän voi myös hylätä oman kulttuurinsa täysin ja sulautua valtakulttuuriin. Tätä kutsutaan assimilaatioksi. Tällainen asenne voi olla todella haitallinen nuoren identiteetille, jos hänen perheensä pitää kiinni omasta kulttuuristaan. Assimilaation takia nuori saattaa kärsiä sopeutumattomuusvaikeuksista, koska ei tiedä kumpaan kulttuuriin hän oikeasti kuuluu. Sopeutuminen on haasteellista varsinkin jos omalta perheeltä ei tule tukea valtakulttuuriin sulautumisessa. Tilanne voi olla myös niin, että maahanmuuttaja vetäytyy täysin valtakulttuurista ja korostaa sen sijaan omaa kulttuuriaan. Tällaista tilannetta kutsutaan separaatioksi, joka on maahan sopeutumisen kannalta riskialtista. Osallistuminen yhteiskuntaan heikkenee ja sitä kautta voi syntyä esimerkiksi taloudellisia tai sosiaalisia vaikeuksia. Ideaalia olisi, jos maahanmuuttaja ottaisi vastaan vieraan kulttuurin ja pitäisi kiinni omasta kulttuuristaan. Tämänkaltaista asennetta kutsutaan integraatioksi tai bikulttuuriseksi integraatioksi. Nämä neljä asennetta saattavat vaihdella maahanmuuttajalla ajan myötä. Vaihtelua saattaa esiintyä myös eri elämänalueilla, jolloin yksilön asenne kulttuuriin vaihtelee esimerkiksi työ- ja sosiaalielämässä. (Liebkind, 1994, 25–27.)

Maahanmuuttajan tullessa uuteen maahan, myös hänen identiteettinsä on koetuksella. Identiteetti muodostuu tunteesta kuulua johonkin ryhmään. Kieli on eräs yhdistävä tekijä, joka vahvistaa henkilön identiteettiä ja luo kulttuurisen identiteetin. Uskonto on myös erittäin merkittävä tekijä identiteetin vahvistajana, koska se luo, samalla tavalla kuin kieli, ryhmän joka erottuu ajatuksiltaan ja arvoiltaan muista ryhmistä. Identiteetti muodostuu myös tavoista ja traditioista, sekä arkipäivän rituaaleista ja käytännöistä, jotka vahvistavat käsitystä johonkin tiettyyn ryhmään kuulumisesta. Näistä kulttuurista identiteettiä muokkaavista tekijöistä, kuten kieli, uskonto ja tavat, muodostuu etnisyys, jota yhdistää yhteisten merkitysten lisäksi usein myös fyysiset ominaisuudet. (Hall, 2003, 88–91.)

Aikuisten maahanmuuttajien identiteetti on paljon vahvempi ja varmempi kuin lasten tai nuorten, joiden identiteetti on vasta muodostumassa. Lasten ja nuorten identiteetti vahvistuu, jos he saavat positiivista palautetta heille tärkeiltä aikuisilta. Sama vaikutus on myös aikuisiin, mutta lapsiin ja nuoriin tämä vaikuttaa enemmän. Kielteinen palaute taas saattaa vahingoittaa lapsen käsitystä itsestään, varsinkin jos kielteinen palaute on jollain tapaa vihamielistä tai syrjivää. Tällainen kielteinen palaute vaikuttaa suoraan lapsen koulunkäyntiin tai aikuisen työntekoon, sekä yksilön intellektuaaliseen identiteettiin. Lapsi saattaa negatiivisen palautteen takia masentua ja muuttua passiiviseksi, mutta lapsi saattaa myös vastustaa negatiivista palautetta muuttamalla luonteensa kovaksi ja vihamieliseksi. Toisaalta lapsi saattaa ajatella toiveikkaasti, että asiat muuttuvat parempaan suuntaan ajan myötä. Tällä tavalla ajattelevat lapset menestyvät usein paremmin, kuin sellaiset, jotka eivät usko omiin mahdollisuuksiinsa. Lapsi saa usein perheeltään positiivista palautetta, mutta usein

ulkopuolelta tuleva palaute on merkittävämpää lapselle. Lapsi saattaa ajatella vanhempien olevan tiedottomia ulkomaailman todellisuudesta ja siten epäpäteviä antamaan kunnollista palautetta. Oman kulttuurin kieltäminen voi aiheutua tästä syystä, mutta tämä ei välttämättä heikennä lapsen itsetuntoa. (Talib ym. 2004, 63–66.)

2.4 Maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäynti

Pääkaupunkiseudulla olevien maahanmuuttajaoppilaiden määrä kouluissa on lisääntynyt huomattavasti viimeisten 15 vuoden aikana. Kuitenkin monissa pienemmissä kaupungeissa ja kunnissa, maahanmuuttajia ei vielä kovin paljoa ole. Tällaisten kuntien kouluissa opetus järjestetään kuin aina ennenkin, eikä maahanmuuttajaoppilaita oteta perusopetuksessa sen kummemmin huomioon. Kuten perusopetuslaki (Perusopetuslaki §9) määrää, maahanmuuttajille tulee järjestää valmistavaa opetusta. Samalla tavalla koulun tulee järjestää suomen kielen opetusta oppilaille, jotka eivät osaa sitä yhtä hyvin kuin äidinkieltään. Kuusivuotiailla ja oppivelvollisuusikäisillä maahanmuuttajaoppilaille on myös mahdollisuus käydä valmistava luokka, jonka kesto riippuu oppilaiden omasta suomenkielen taidon kehityksestä. Useimmiten valmistava opetus kestää vuoden verran. Maahanmuuttajaoppilaille pyritään myös, mahdollisuuksien mukaan, järjestämään oman äidinkielenopetusta, joka on suomenkielen oppimisen kannalta olennaista. Vieraan kielen oppimiseen vaaditaan hyvää oman äidinkielen kielitaitoa, jotta vieraan kielen kieliopin sisällöt pystyy hyvin omaksumaan. (Talib ym. 2004, 103–105.)

Maahanmuuttajaoppilaiden koulutusta pyritään kehittämään opetushallinnossa korostamalla tasa-arvoa. Heille pyritään antamaan samat koulutusmahdollisuudet ja oikeudet kuin suomalaisille oppilaille, sekä jatkamaan ja täydentämään mahdollista ulkomailla saatua koulutustaan. Oman kielen ja kulttuurin säilyttäminen on maahanmuuttajille tärkeää ja siksi tähän myös kiinnitetään huomiota. Tämän vuoksi maahanmuuttajaoppilaille pyritään järjestämään, sekä oman kielen opetusta, että antamaan mahdollisuus opiskella suomenkieltä, jotta he pärjäisivät suomalaisessa yhteiskunnassa. Oman kulttuurin säilyttämisessä painotetaan myös muiden kulttuurien hyväksymistä ja kunnioitusta. (Ikonen 1994, 77–78.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) huomioivat kansainvälisen identiteetin ja pyrkivät sisällyttämään tämän aihekokonaisuuden perusopetukseen

Maahanmuuttajaoppilaille pyritään siis pääasiassa takamaan oman äidinkielen opetus, sekä suomenkielen opetus. Valmistava opetus on maahanmuuttajaoppilalle mahdollisuus saada tämänkaltaista opetusta. Valmistava opetus on maahanmuuttajaoppilalle tärkeää myös muunkin kuin

kielen oppimisen kannalta. Ikonen (1994, 81–82) viittaa maahanmuuttajien opetussuunnitelman perusteisiin kertoessaan valmistavan opetuksen tavoitteista. Näitä tavoitteita ovat kielellinen kehitys oppilaan kulttuuri-identiteetin vahvistuminen, oppilaan tutustuttaminen Suomen kulttuuriin, ympäristöön ja yhteiskuntaan, sekä oppilaan koulutaitojen karttuminen, jotta hän lopulta pärjäisi yleisopetuksessa. Näiden toteutuminen vaatii paljon resursseja, varsinkin kun maahanmuuttajaoppilaiden määrä lisääntyy peruskouluissa. Maahanmuuttajaoppilaat saattavat tarvita erityisopetusta, johon tarvitaan yhä enemmän resursseja. Bröckerin ja Hautaniemen (2002, 223) käsityksen mukaan moni maahanmuuttaja tarvitsee erityisopetusta huonon kielitaidon aiheuttamien oppimisvaikeuksien takia. Espoossa 1995 erityisopetukseen oli esitetty kymmenkertainen määrä maahanmuuttajaoppilaita, verrattuna valtaväestön oppilaiden määrään.

Kielen lisäksi on muita syitä miksi maahanmuuttajaoppilaat eivät välttämättä menesty hyvin koulussa. Verma (1994, 61) esittelee mahdolliseksi syiksi maahanmuuttajaoppilaiden huonolle koulumenestykselle esimerkiksi opettajien stereotyyppiset asenteet ja alhaiset odotukset maahanmuuttajaoppilailta. Opettajat eivät välttämättä ole ennen kohdanneet työssään maahanmuuttajaoppilaita tai saaneet siihen tarvittavaa koulutusta, eivätkä sen vuoksi osaa suhtautua heihin asianmukaisella tavalla. Talib (2002, 52) painottaa, että opettajien tulisi olla tietoisia monikulttuurisen oppilaan taustaan ja elämänmuotoon liittyvistä tekijöistä, jotka liittyvät koulunkäyntiin, joko positiivisesti tai negatiivisesti. Muina syinä maahanmuuttajien huonolle koulumenestykselle ovat Verman (1994, 61) mukaan esimerkiksi arviointimenetelmien vääristymät, koulujärjestelmän sisäinen rasismi ja yleinen syrjintä yhteiskunnassa, sekä kodin ja koulun vähäinen yhteistyö. Vanhempien ja opettajien mahdolliset ristiriidat vaikuttavat negatiivisesti myös oppilaaseen ja oppilaan koulumenestys kärsii.

Vaikka maahanmuuttajaoppilailta on paljon vaikeuksia, joiden yli heidän pitää päästä menestyäkseen koulussa ja elämässä, heistä osa pärjää koulussa, jopa paremmin kuin valtaväestön nuoret. Talib ym. (2004, 106–107) toteavat, että kouluissa, joissa maahanmuuttajia on ollut jo pitkään, maahanmuuttajien koulumenestys on ollut useasti parempaa kuin suomalaislapsilla. Opettajat myös arvioivat, että tulevaisuudessa maahanmuuttajien paremmuus koulumenestyksessä verraten suomalaislapsiin kasvaa. Talib ym. (2004, 111) sanovat myös, että kulttuuripääomalla on suuri positiivinen vaikutus lasten koulumenestykseen. Maahanmuuttajat, jotka ovat muuttaneet Suomeen vapaaehtoisesti, menestyvät koulussa usein paremmin kuin pakon uhalla Suomeen muuttaneet maahanmuuttajat. Vapaaehtoisesti muuttaneet haluavat käyttää hyödykseen uuden maan antamia mahdollisuuksia ja siten opiskelumotivaatio on myös korkeampi ja sisältäpäin syntyvää.

3 KOTI, KOULU JA VANHEMMUUS

3.1 Vanhemmat ja kasvatuksen ammattilaiset

Lapsen oppiminen tapahtuu pääasiassa koulussa, mutta paljon oppimista tapahtuu tietenkin myös lapsen kotona. Kotona tapahtuva oppiminen mielletään usein kasvatukseksi. Korhonen (2006, 61) puhuu kasvatuskumppanuudesta, kun vanhemmat ja kasvatuksen ammattilaiset toimivat yhdessä lapsen kasvamisesta tukemassa. Nykyään lapsi viettää suuren osan ajastaan koulussa, joten on odotettavaa, että koulu ottaa vastuuta lapsen kasvattamisesta. Vastuun ei pitäisi kasaantua vain yhdelle osapuolelle, sen tulisi jakautua, jotta lapsi saa kuvan huolehtivasta ja välittävästä yhteiskunnasta, sekä kulttuurista. Korhosen (2006, 89) mukaan kasvatuskumppanuus rakentuu sille ymmärrykselle, että kasvatusta on kulttuurisidonnaista. Molempien osapuolten on pyrittävä rakentamaan yhteinen ymmärrys kasvatuksesta, ottaen huomioon toistensa, sekä kyseisen lapsen kulttuuriset lähtökohdat.

Vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten välinen vuorovaikutus laajentaa molempien osapuolien näkemyksiä lapsen kasvusta ja kehityksestä. Tämä vaatii osapuolilta tietynlaista tasa-arvoa. Usein vanhempien rooli mielletään tietämättömämpään rooliin verrattuna opettajien rooliin ja puhutaan vanhemmuuteen kasvattamisesta. Kasvatuskumppanuudella kuitenkin tarkoitetaan ammattilaisten ja vanhempien tasavertaisuutta. Oletuksena on molempien osapuolten aktiivisuus. Vanhemmat eivät välttämättä ole valmiita kasvatuskumppanuuteen, johtuen kulttuurisista ajattelutavoista ja niiden eroista, mutta nykyään suuri osa vanhemmista hyväksyy kasvatuskumppanuuden. Täytyy kuitenkin muistaa, että puhuttaessa vanhemmista ja kasvatuksen ammattilaisista, puhutaan yksilöistä, joiden ajatuksia ja kasvatuskäsityksiä ohjaavat henkilökohtaiset kokemukset ja muistot. Nämä kokemukset ja muistot heijastuvat vuorovaikutustilanteissa, joissa arvioidaan mitä on hyvä vanhemmuus tai kasvatusta. Hyvän kasvatuskumppanuuden toteutumiseen tarvitaan molemminpuolista kunnioitusta liittyen elämäntapaan ja kasvatuskäsitykseen. Odotukset toisen osapuolen toiminnasta kasvatukseen liittyen vaihtelevat myös paljon. Kasvatusta ammattilaisilta odotetaan esimerkiksi paljon enemmän aktiivisuutta, sekä omien ajattelutapojensa kriittistä arviointia, kuin vanhemmilta. Erilaisuuden hyväksyminen ja ymmärtäminen on yksi merkittävä asia, mitä kasvatusta ammattilaisilta odotetaan. Vanhempien näkemys omasta osallisuudestaan riippuu siitä kuinka vahvasti he haluavat olla mukana kasvatuskumppanuudessa. (Karila, 2006, 91–97.)

Tästä voisi päätellä, että kasvatuksen ammattilaisten oletetaan muuttavan näkemyksiään vanhempien kaltaiseksi, jotta kasvatuskumppanuus toimisi parhaalla mahdollisella tavalla. Karila (2006, 108) kuitenkin muistuttaa, että vanhemmilla ja ammattilaisilla on tarjottavanaan erilaisia tietoja lapsesta ja eri näkökulmia kasvatukseen. Kasvatuskumppanuuden osapuolet eivät pyrikään olemaan samanlaisia, vaan ne ovat hyvinkin erilaisia, pyrkien kuitenkin samaan lopputulokseen, eli lapsen kasvattamiseen. Tämä asetelma luo haasteita molemmille osapuolille, mutta pystyy parhaassa tapauksessa luomaan monipuolista kasvatusta.

3.2 Kodin ja koulun yhteistyö

Kodin ja koulun yhteistyötä on pidetty tärkeänä jo lähes 150 vuotta. 1866 kansakoulun toimintaa seurasi johtokunta, jossa oppilaiden vanhemmilla oli edustus. Myöhemmin vanhempainneuvostolle annettiin erikoislupa mennä kouluun paikanpäälle ja seurata siellä tapahtuvaa opetusta. 1900-luvun alussa opettajille annettiin ohjeeksi pitää yhteyttä oppilaiden kotiin ja hieman myöhemmin perustettiin kotikasvatukseen liittyviä harrastusyhdistyksiä. 1970-luvulla kodin ja koulun yhteistyötä pohdittiin tarkemmin ja koulua velvoitettiin pitämään oppilaiden kodit tietoisina siitä miten oppilas pärjää koulussa. Koulujen piti myös tietää oppilaan kotitilanne, terveydentila, sekä millaisia toiveita vanhemmilla oli lapsen koulunkäynnin kannalta. (Lehtolainen, 2008, 85–86.)

Yhteistyö kodin ja koulun välillä on nykyään oleellinen osa koulun henkilökunnan työnkuvaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan huoltajilla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa opetuksen ja kasvatuksen suunnitteluun. Vanhempien kuuluu saada tietää mitä opetussuunnitelmassa sanotaan ja miten he voivat vaikuttaa koulun asioihin. Tämä säädös opetussuunnitelman perusteissa velvoittaa opettajia ja koulua olemaan aktiivisia yhteistyön ylläpitäjiä ja pitämään vanhemmat ajan tasalla. Opetushallituksen julkaisussa Laatu kodin ja koulun yhteistyöhön (2007, 11–14) sanotaan hyvän yhteistyön rakentuvan toisten kunnioittamiseen ja tasa-arvoon. Yhteistyön tarkoituksena on taata oppilaalle hyvät edellytykset oppia ja kasvaa yhteiskunnan toimivaksi jäseneksi. Julkaisussa yhteistyö on jaettu erilaisiin tasoihin, kuten kuntaan, kouluun ja luokkaan. Kunnan tehtävänä on tehdä kodin ja koulun yhteistyöstä mahdollinen, sekä sisällyttää vanhemmat mukaan projekteihin, jotka vaikuttavat heidän lastensa oppimiseen. Kunnan yhteistyökumppaneina yksittäisten vanhempien lisäksi ovat erilaiset vanhempainjärjestöt. Koulun tasolla yhteistyöllä edistetään oppilaiden hyvinvointia heidän omassa koulussaan. Vanhempien lisäksi yhteistyössä voivat olla mukana oppilasjärjestöt. Yhteistyö luokan tasolla tekee luokan ilmapiiristä yhtenäisemmän siten, että luokan oppilaiden vanhemmat tutustuvat toisiinsa ja yhteistyö on tällöin myös vanhempi-

en välistä. Rättilä (2007, 25) täsmentää, että myös muut kasvatusalan ammattilaiset tulee ottaa mukaan yhteistyöhön. Tällaisia tahoja ovat esimerkiksi psykologit, kuraattorit tai sosiaaliviranomaiset. Ojala ja Launonen (2003, 320–321) muistuttavat, että lapsen ja hänen vanhempiansa suhde vaikuttaa lapsen koulunkäyntiin huomattavasti. Lapsen kotona olevat ongelmat heijastuvat kouluun ja ilmenevät esimerkiksi häiriökäyttäytymisenä. Tämän takia on erittäin tärkeää, että yhteistyö kodin ja koulun välillä toimii. Vanhempia on kannustettava arvioimaan lapsensa tilannetta, jotta myös koulu voi siihen reagoida.

3.2.1 Yhteistyön rakentuminen

Yhteistyön rakentumisen voi ajatella olevan kolme portaista. Ensin on tutustumisvaihe, jolloin vanhemmat tapaavat opettajan ja muut vanhemmat ehkä ensimmäistä kertaa. Tärkeää tässä on se, että jokainen halukas tulee kuulluksi ja tuntee siten kuuluvansa yhteisöön. Tutustumisen jälkeen voidaan ruveta verkostoitumaan ja sopimaan miten yhteistyö eriosapuolten välillä käytännössä toteutetaan. Kolmannessa vaiheessa jaetaan vastuuta ja tehdään yhteiset tavoitteet ja niiden mukaan toimintasuunnitelma. Näiden kolmen vaiheen aikana muodostuu opettajan ja vanhempien välille kasvatuskumppanuus, jossa tärkeimpänä on tavoite oppilaan hyvinvoinnista ja oppimisesta. (Launonen, Pohjola & Holma, 2004, 102–103.) Ojala ja Launonen (2003, 316) sanovat koulun ja vanhempien vuorovaikutuksen jakaantuvan yhteydenpitoon, yhteistyöhön ja yhteistoimintaan. Yhteydenpito on usein yksisuuntaista viestintää koululta kotiin, esimerkiksi tulevista tapahtumista tiedottamista. Yhteistyö on molempien osapuolten yhteistä tekemistä. Yhteistoiminta on yhteistyötä tavoitteellisempaa toimintaa ja siten myös haasteellista vuorovaikutusta kodin ja koulun välillä. Yhteistoiminta on kodin ja koulun kasvatuskumppanuutta.

Vanhemmat eivät kuitenkaan automaattisesti osallistu yhteistyöhön suurella innokkuudella. Halukkuus yhteistyöhön riippuu monesta tekijästä, kuten esimerkiksi vanhempien varallisuudesta ja koulutuksesta. Varakkaammat vanhemmat ovat yleensä aktiivisempia kodin ja koulun välisessä yhteistyössä kuin huonomman tulotason omaavat vanhemmat. Koulut myös usein itse päättävät millainen määrä yhteistyötä on sopiva riippumatta siitä miten muualla asiat hoidetaan. Kaikki vanhemmat eivät välttämättä pidä koulun nykyistä yhteistyötä tarpeeksi mielekkäänä ja eivät siksi ole aktiivisia yhteistyön ylläpitäjiä. (Seikkula, 2000, 20.)

Ojala ja Launonen (2003, 315) viittaavat aikaisempaan tutkimukseen, jossa määriteltiin vanhemmat viiteen ryhmään riippuen heidän halustaan osallistua kodin ja koulun yhteistyöhön. Ensimmäisessä ryhmässä ovat vanhemmat, jotka eivät halua osallistua yhteistyöhön millään tavoin.

Toisen ryhmän vanhemmat tarvitsevat rohkaisua osallistuakseen yhteistyöhön. Kolmannessa ryhmässä olevat vanhemmat osallistuvat yhteistyöhön mielellään, jos heitä pyydetään. Neljännessä ryhmässä olevat ovat tyytyväisiä kodin ja koulun yhteistyöhön ja ovat aktiivisia osallistujia. Viidennessä ryhmässä olevat vanhemmat ovat yhteistyössä yliaktiivisia ja pitävät vallasta. Suurin osa vanhemmista kuuluu kolmeen ensimmäiseen ryhmään, jossa yhteistyöhaluisuus on koulun taholta lähtevää. Erilaisissa vanhempainyhdistyksissä olevat vanhemmat todennäköisesti kuuluvat kahteen viimeiseen ryhmään. Koulun ja opettajan tulisi saada myös kolmen ensimmäisen ryhmän vanhemmat mukaan yhteistyöhön toimimaan yhdessä lasten etujen puolesta.

Yhteistyön toimivuuden kannalta on tärkeää, että yhteistyön toteutumista suunnitellaan etukäteen koulun sisällä. Tässä suunnitteluvaiheessa olisi hyvä olla mukana koko koulun henkilökunta, jotta saadaan mahdollisimman paljon erilaisia mielipiteitä ja ideoita. Vanhempien ja opettajien yhteistyön käytänteet rakentuvat vähitellen, mutta niitä on myös hyvä suunnitella yhdessä vanhempien kanssa. Vanhempien toiveita ja ideoita on kuunneltava, ja suunnittelussa on pidettävä yllä tasarvoista ilmapiiriä. Tällöin vanhemmat tuntevat myös olevansa yhteistyön suunnittelun kannalta tärkeässä asemassa. Hyvä yhteistyö saavutetaan hyvällä yhteisöllisyydellä ja on tärkeää, että vanhemmat ryhmäytyvät keskenään. Tutustuessaan toisiinsa vanhemmat voivat rakentaa luottamussuhteita ja saada toisilta vanhemmilta vertaistukea. He voivat keskustella lastensa koulunkäynnistä ja saavat näin perspektiiviä oman lapsen koulunkäyntiin. Vanhempien välinen ryhmäytyminen on lapsen ja opettajan kannalta erittäin hyvä asia. Esimerkiksi lapsen kiusaamistilanteisiin puuttuminen onnistuu helpommin, jos vanhemmat ovat keskenään keskustelleet tilanteesta lastensa kanssa. Tilanteen ratkaiseminen nopeutuu, kun vanhemmilla on oma luottamuksellinen verkostonsa. Opettaja ei näin myöskään koe olevansa yksin lasten ongelmia ratkaistaessa, vaan voi tietyissä tilanteissa turvautua vanhempien apuun. Tämä kuitenkin vaatii kodin ja koulun yhteistyöltä avoimuutta ja molempien osapuolten aktiivisuutta. (Ojala & Launonen, 2003, 316–318.)

Yhteistyön määrä riippuu siis paljolti koulusta, mutta myös vanhemmista. Useimmille vanhemmille riittää, että he kuulevat lapsestaan silloin, jos jotain on tapahtunut. Seikkula (2000, 16) viittaa aikaisempiin tutkimuksiin, joiden mukaan koulu ottaa yhteyttä vanhempiin usein ikävillä asioilla. Monelle vanhemmalle tällainen yhteydenpito on yleensä riittänyt, eikä tarkempaa yhteistyötä ole aina vaadittukaan. Nykyään yhteydenpito on kuitenkin muuttunut sähköisten yhteydenotomenetelmien yleistessä ja yhteistyöltä vaaditaan enemmän, sekä vanhemmilta, että opettajilta.

Vanhempien ja opettajien yhteistyöllä on positiivisia vaikutuksia lasten koulunkäyntiin, mutta erittäin oleellinen asia yhteistyön onnistumisen kannalta on onnistunut yhteydenpito. Molempien osapuolten on osattava jakaa ja vastaanottaa tietoa avoimesti. Koulusta on myös hyvä lähteä kotiin positiivista viestiä, jotta yhteydenpito pysyy mielekkäänä vanhemmille. Yhteydenpidon muuttuessa

sähköiseksi, positiivisten viestien välittäminen on helpompaa. Osa vanhemmista voi ajatella, että sähköisen yhteydenpidon kautta tulee jopa liikaa viestiä, osa taas toivoisi enemmän. Sähköisessä yhteydenpidossa ongelmia tulee myös siinä, että kyseiseen järjestelmään luotetaan liikaa. Osalla ihmisistä ei ole mahdollisuutta käyttää sähköisiä yhteydenpitomenetelmiä tai ne koetaan liian haastavaksi. Syiksi yhteistyön vähäiselle määrälle väitetään usein olevan kiire, vaikka ongelmana onkin tekninen osaamattomuus. Informaatiota lapsen koulunkäynnistä toisaalta halutaan ajantasaisesti ja sen toivotaan olevan monipuolista, eikä pelkästään negatiivista mihin on menneisyudessa totuttu. Sähköisen yhteydenpidon kautta osa vanhemmista haluaa reaaliaikaista tietoa lapsen koulunkäynnistä. (Rättilä, 2007, 26–33.)

Kodin ja koulun yhteistyö on eräänlainen prosessi, jossa luodaan luottamusta kodin ja koulun välille. Tarkoitus olisi, että opettajista ja oppilaan vanhemmista tulisi kasvatuskumppaneita, jotka ottaisivat yhteisten tavoitteiden määräämään vastuun. Tällaiseen yhteistoiminnallisuuteen kuitenkin vaaditaan halukkuutta ja aktiivisuutta. Yhteistyön suunnittelun tulisi alkaa koulun henkilökunnan kesken ja yhteistyön perusteiden suunnittelun jälkeen vanhemmat otettaisiin mukaan suunnitteluun. Nykyään yhteydenpito on enimmäkseen sähköistä ja tämän pitäisi tehdä yhteistyöstä nopeaa ja joustavaa. Sähköisellä viestinnällä voi vaivattomasti ottaa yhteyttä koko yhteistyötiimiin ja näin suunnitella tulevia hankkeita. Sähköisen yhteydenpidon seurauksena kodin ja koulun yhteistyöstä on tullut osallistavampaa ja sen avulla saadaan toivottavasti mukaan myös ne vanhemmat, jotka eivät ennen ole olleet aktiivisia yhteistyössä.

3.2.2 Kodin ja koulun yhteistyön haasteita

Kodin ja koulun yhteistyön sujuvuudelle on paljon haasteita, kuten esimerkiksi erilaiset perhemallit, jotka ovat yleistyneet huomattavasti. Lapsen vanhemman voivat elää erillisissä asunnoissa, joten lapsella on kaksi kotia. Koulun on varmistettava, että tieto koulusta välittyy molemmille vanhemmille, jollei toisin sovita. Lapsi saattaa myös elää uusioperheessä, eli koulun on otettava huomioon, että virallisten huoltajien lisäksi kotona saattaa olla muita aikuisia vanhemman roolissa. Nykyään samaa sukupuolta olevia vanhempia voi olla, joten tämäkin pitää ottaa huomioon. Kodin ja koulun yhteistyö ei voi enää perustua oletukselle ydinperheestä, vaan perheen käsite on muuttunut häilyvämmäksi. Toinen haaste yhteistyölle on mahdolliset ristiriidat, joita saattaa syntyä erilaisista ongelmatilanteista, kuten esimerkiksi oppilaan käytöshäiriöistä. Ristiriitatilanteiden välttämiseksi koululla tulisi olla selkeät toimintasuunnitelmat, miten toimitaan mahdollisten ongelmatilanteiden sattuessa. Nämä toimintasuunnitelmat tulee kertoa etukäteen vanhemmille, jotta ristiriitoja ei niin hel-

posti syntyisi. Ongelmatilanteiden syntyessä vanhemmille on ilmoitettava mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta heitä voidaan kuulla ja heidät saadaan mukaan ongelman ratkaisemiseen. Haasteita yhteistyölle voi esiintyä, jos vanhemmat eivät välitä lapsen hyvinvoinnista. Tällaisessa tilanteessa koulunhuollon on otettava ohjat käsiinsä ja tällöin koulu tekee aktiivista yhteistyötä sosi- aali- ja terveystieteiden ammattilaisten kanssa. Yksi haaste yhteistyölle on sen maine. Vanhemmille yhteistyö saattaa tuoda mieleen vain kerran vuodessa olevat vanhempainillat ja puhelut kotiin, jos lapsi on myöhästellyt. Opettajien mielestä yhteistyötä ei välttämättä ole ja usein vanhemmat sysäävät kasvatusvastuun koululle. Tällaiset stereotypit tulisi unohtaa ja aktiivisesti pyrkiä rakentamaan yhteistyötä parempaan suuntaan. Tämä onnistuu molempien tahojen, vanhempien ja opettajien, yhteisestä toimesta. (Opetushallitus, 2007, 25–28.)

Ovaskainen (2005, 29) viittaa pro gradu – tutkielmassaan aikaisempiin tutkimuksiin, joissa yhdeksi haasteeksi kodin ja koulun yhteistyölle muodosti vanhempien ajatus koulusta vaikeasti lähestyttävänä. Koulu nähtiin niin isona instituutiona, että sen muuttaminen ja siihen vaikuttaminen nähtiin liian isona haasteena. Vanhemmat eivät välttämättä tiedä, kuinka paljon he voivat yhteistyöhön vaikuttaa ja kuinka paljon heidän panostuksensa oikeasti muuttaisi asioita. Tämä tietämättömyys lannistaa heidän mahdollista halukkuuttaan vaikuttaa kodin ja koulun yhteistyön kehittämiseen ja parantamiseen. Voidaan myös kuvitella, että vanhemmat pitävät opettajaa auktoriteettina ja asiantuntijana, eivätkä sen takia vaadi enemmän yhteistyötä, vaan kulkevat opettajan viitoittamalla polulla.

Yhteistyö on koulun ja kodin yhteinen projekti, jossa molemmilla osapuolilla on vastuu osallistua. Parhaaseen mahdolliseen yhteistyöhön vaaditaan molemminpuolista kunnioitusta, ja tämä kunnioitus ilmentyy esimerkiksi yhteydenpidon aktiivisuutena. Molemmat tahot ilmoittavat mahdollisimman aikaisin mahdollisista ongelmista, jotka liittyvät ja vaikuttavat oppilaaseen. Opetushallitus (2007, 26) kehottaa ottamaan yhteistyössä huomioon erittäin ajankohtaisen, monikulttuurisuuden lisääntymisen. Yhteistyön pitäisi olla yhdenvertaista toimintaa riippumatta vanhempien taustasta ja jokainen vanhempi otetaan huomioon yksilönä. Opetushallitus myöntää, että ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa tehdä maahanmuuttajavanhempien kanssa yhteistyötä, koska kulttuurien kirjo on niin laaja. Yhteistyö maahanmuuttajavanhempien kanssa on monisyinen ja nyky maailmassa erittäin ajankohtainen asia.

3.3 Kodin ja koulun yhteistyö maahanmuuttajuuden näkökulmasta

Kodin ja koulun yhteistyöhön kuuluu useimmiten erilaiset vanhempainillat, koulun asioista tiedottaminen ja yleinen yhteydenpito. Yleisin syy, miksi vanhemmat ovat kouluun yhteydessä, on ilmoitus lapsen sairastumisesta tai muusta poissaolosta. Tämä toimenpide on useimmille vanhemmille itsestäänselvyys, mutta varmasti jokaiselle vanhemmalle se on ollut epävarmaa, kun lapsi on aloittanut koulun. Maahanmuuttajavanhemmat ovat luultavasti vielä epätietoisempia koulun käytänteistä tullessaan Suomeen. Talib (2002, 126–127) sanoo, että maahanmuuttajavanhemmilla on omat mielikuvansa ja ennakkoluulonsa suomalaisesta koulusta, joten he tarvitsevat tietoa koulun käytänteistä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, parhaimmassa tapauksessa ennen koulukäynnin alkua. Ennakkoluulot ja mielikuvat saattavat ohjata maahanmuuttajien suhtautumista kouluun, joten vanhempainillat ovat hyvä tilanne selventää maahanmuuttajille taustaa suomalaisesta koulukulttuurista ja sen käytännöistä. Riittävän tiedotuksen ja hyvän yhteistyön myötä vanhempien asenne kouluun paranee, joka myös vaikuttaa positiivisesti lasten koulumenestykseen.

Oppilaiden huoltajille lähetetään silloin tällöin kyselyjä, joissa huoltajia pyydetään arvioimaan kodin ja koulun yhteistyötä. Maahanmuuttajavanhemmat vastaavat harvoin näihin kysymyksiin ja esimerkiksi sen takia maahanmuuttajavanhempien ja koulun välisestä yhteistyöstä on niin vähän aikaisempia tutkimuksia. Kouluttamattomat maahanmuuttajavanhemmat eivät kielimuurin takia voi tai viitsi vastata kirjallisiin kyselyihin. (Säävälä, 2012, 24–25.)

Merkittävä tekijä hyvässä yhteistyössä on koulun mahdollinen työntekijä, joka puhuu samaa kieltä maahanmuuttajaoppilaan kanssa. Hän, kulttuurin tietäen, tietää mitä ja miten puhua koulun käytännöistä vanhemmille ja oppilaille, sekä osaa tulkita oppilaan tuntemuksia. Oppilaalla on myös turvallisempi olo, kun läsnä on joku omasta kulttuuripiiristä. Vanhemmille pitää myös tehdä selväksi, että heille tarjotaan paljon tukipalveluja koulun puolesta, kuten koulupsykologia, terveydenhoitaja ja kuraattoria. Tuki opettajan suunnalta auttaa maahanmuuttajavanhempia, mutta on hyvä, että tukea tulee muualtakin koulun henkilökunnasta. Vanhempien ja koulun välisen yhteistyön onnistuminen on tärkeää lapsen koulunkäynnin kannalta, mutta se on myös todella tärkeä tekijä maahanmuuttajien sopeutumisessa. Hyvien kokemusten ja ymmärryksen myötä suhtautuminen suomalaiseen kulttuuriin kasvaa ja sopeutuminen helpottuu. Maahanmuuttajavanhemmat saattavat olla pitkään hämmentyneitä kaikista uusista käytänteistä, mutta on erittäin tärkeää, että lapset aloittavat Suomessa koulunsa mahdollisimman pian. (Kauhanen, Luokkanen & Manner, 1998, 23–24.)

Kodin ja koulun yhteistyö vaatii paljon molemmilta osapuolilta, maahanmuuttajavanhemmilta aktiivisuutta, yhteydenpitoa ja mielenkiintoa, sekä opettajilta selkeää informointia ja yhteistyökykyä. Kauhanen ym. (1998, 23) ehdottavat, että opettaja voisi ensimmäisellä tapaamisker-

ralla tutustua maahanmuuttajavanhempien kotiin. Tapaaminen olisi siis hyvä järjestää heidän kotonaan, koska näin herätettäisiin vanhempien luottamus. Maahanmuuttajavanhemmat saisivat hyvän kuvan suomalaisesta koulusta ja lähtisivät aktiivisemmin mukaan parantamaan kodin ja koulun yhteistyötä, sen vuoksi, että opettaja on kiinnostunut heidän kulttuuristaan. Jill Bourne (1998, 61–63) kertoo Englannissa tehdystä projektista, jossa eräs koulu pyrki tekemään yhteistyötä paikallisen pakistanilaisen yhteisön kanssa. Kyseisessä koulussa oli paljon punjabin kieltä puhuvia pakistanilaisia oppilaita, ja koulu antoi oppilaille tehtäväksi tehdä laajan esitelmän heidän yhteisöstään. Esitelmä aloitettiin suunnittelulla, jossa oppilaat tekivät haastattelukysymyksiä englanniksi ja punjabin kielellä, koska osa haastatteluista haluttiin tehdä pakistanilaisille, jotka eivät välttämättä osanneet englantia hyvin. Koulun oppilaat tutustuivat koulutehtävänä vähemmistöyhteisöön ja yhteisö sai näin olla mukana koulun toiminnassa. Tarkoitus projektissa oli saada etninen vähemmistö enemmän esille, jotta mahdolliset negatiiviset stereotyyppit voitaisiin korjata. Tässä tilanteessa vierasta kulttuuria pidettiin rikkautena ja se otettiin opetuksessa huomioon.

3.3.1 Aikaisempia tutkimuksia

Saeed Warsame (2010, 24–25) kertoo tehneensä tutkimuksen somalivanhempien ja koulun välisestä yhteistyöstä. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että suurimmat ongelmat yhteistyön toteutumisessa olivat kulttuuriset ja kielelliset ongelmat. Warsame painotti, että toisen kulttuurin parempaa ymmärrystä vaaditaan opettajilta ja somalivanhemmilta. Tutkimuksen tulosten perusteella huonosti koulutetut somalivanhemmat kokivat suomalaisen koulun ja yhteistyön negatiivisemmin kuin hyvin koulutetut vanhemmat. Warsamen mielestä Suomen pitäisi panostaa aikuiskoulutukseen, jotta somalivanhemmat saataisiin ymmärtämään paremmin suomalaista koulujärjestelmää. Sillä tuettaisiin myös somalioppilaiden koulunkäyntiä, kun vanhemmat ymmärtäisivät paremmin koulua ja sen henkilökuntaa. Vanhemmat ovat todella tärkeässä asemassa lapsen koulunkäynnin kannalta. Warsame toivoo, että somalivanhemmat ottaisivat enemmän osaan suomalaiseen yhteiskuntaan, eivätkä eristäytyisi valtaväestöstä. Hän näkee eristäytymisen vain pahentavan tilannetta vanhempien ja heidän lastensa kannalta.

Toinen maahanmuuttajavanhempien ja koulun yhteistyötä koskeva tutkimus on tehty vuonna 2012 Väestöliiton ja Minna Säävälän toimesta. Säävälän (2012, 80–82) mukaan kodin ja suomalaisen koulun yhteistyössä hyvää on mahdollisuus oman äidinkielen opettajiin ja tulkkeihin. Kielellä on suuri vaikutus yhteistyön onnistumiseen ja tämän takia esimerkiksi tulkkeja tarvitaan. En kuitenkaan usko, että tulkkeja ja oman äidinkielen opettajia löytyy kaikkialta Suomen kouluista. Säävälä

sanoo myös käsityksen kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä vaihtelevan eri kulttuureissa. Tietyissä kulttuureissa koetaan, että suurin kasvatusvastuu on koululla, mutta toiset kulttuurin mieltävät pääasiallisen kasvatuksen kodin tehtäväksi. Yhteistä Säävälän ja Warsamen tutkimuksissa on kielen ja kulttuurin merkityksellisyys.

4 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet

Halusin selvittää millaista on kodin ja koulun välinen yhteistyö maahanmuuttajuuden kontekstissa ja halusin tarkastella tätä kolmen eri osapuolen näkökulmasta. Valitsemani osapuolet olivat vanhemmat, opettajat ja maahanmuuttajataustaiset opettajat. Tarkoitukseni oli haastatella muutamaa henkilöä jokaisesta ryhmästä ja tutkia miten nämä ryhmät näkevät kodin ja koulun yhteistyön. Loppujen lopuksi haastattelin kahta vanhempaa ja kahta opettajaa ja kolmea maahanmuuttajataustaista opettajaa.

Vuonna 2010 tutkin kandidaatintutkielmassani venäjänkielisten maahanmuuttajavanhempien kokemuksia suomalaisesta koulujärjestelmästä, sekä kodin ja koulun yhteistyöstä. Tutkimuksessani tuli ilmi, että yhteistyö kodin ja koulun välillä oli melko hyvällä mallilla. Wilma-järjestelmää kehitettiin, jos sitä osattiin käyttää, ja toivottiin erilaisuuden ymmärtämistä. Pro gradu - tutkielmassani halusin laajentaa tutkimustani, joten pyrin valitsemaan heterogeenisemmän otannan aikaisemmin mainitsemistani ryhmistä. Tekemiini haastatteluihin osallistui seitsemän ihmistä kuudesta eri kansallisuudesta.

Haastattelut toteutettiin teemahaastattelulla, jonka pohjana olivat seuraavat tutkimuskysymykset.

- Millaisena kodin ja koulun yhteistyö koetaan?
- Millaisia kieleen tai kulttuuriin liittyviä seikkoja tulee ottaa huomioon kodin ja koulun yhteistyössä?
- Miten yhteistyötä maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa voisi parantaa?

Tutkimuksessa keskitytään haastateltavien henkilöiden kokemuksiin ja mielipiteisiin, eikä tutkimusten tuloksilla ole tarkoitus saada yleispätevää tietoa. Tutkin ilmiötä erillisinä tapauksina ja käytän lähestymistapana tapaustutkimusta. Tapausten pohjalta olen rajannut tutkimukseni teoreettisen vii-

tekeyksen ja tutkimustani voikin sanoa aineistolähtöiseksi. Peilaan haastatteluilla saamaani aineistoa aikaisempiin tutkimuksiin ja teoriaan. Teoriaa kodin ja koulun yhteistyöstä maahanmuuttajuuden kontekstissa on vielä hyvin vähän, joten laajensin teoreettista viitekehystäni yleisesti kodin ja koulun yhteistyöhön. Valitsin tutkimukseni aiheen juuri siitä syystä, että valmista teoriaa aiheesta on todella vähän, vaikka aihe onkin erittäin ajankohtainen ja mielestäni tärkeä.

4.2 *Tapaustutkimus*

Tapaustutkimus sai alkunsa 1800- ja 1900-lukujen taitteessa, sosiologian, etnografian ja antropologian kentillä. Tarkoituksena oli valita muutama tai vain yksittäinen tapaus, jota lähetettiin tarkastelemaan lähemmin, ottaen huomioon tapaukseen sidoksissa oleva konteksti. Tapaustutkimus on usein laadullinen tutkimus, eli kvalitatiivinen tutkimus, vaikka määrällistä aineistoakin voidaan käyttää. Tapaustutkimus keskittyy kertomaan tapauksesta ilmeneviä ulottuvuuksia ja pyrkii ymmärtämään niitä, mutta tilastollisessa tutkimuksessa aineistosta haetaan suurempia yleistyksiä, laajojen otosten avulla. Tapaustutkimuksessa ei pyritä siis tulosten yleistettävyyteen, vaan pidemminkin aiemman teorian kyseenalaistamiseen tai täydentämiseen. (Laine, Bamberg & Jokinen, 2007, 12–13.) Peuhkurin (2007, 148) mukaan tapaus ei saa pakottaa mihinkään teoreettiseen malliin, koska muuten tapauksista löydetty havainnon saattavat valikoitua tukemaan aikaisempaa teoriaa. Tapaustutkimus pitäisi olla empirian ja teorian vuoropuhelua, ja empiriasta onkin tarkoitus löytää tapaukseen liittyvä teoria. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys tarkentui vasta aineiston analyysin jälkeen, ja tähän teoriaan pyrin peilaamaan aineistosta havaitsemani tulokset. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2007, 185) sanovatkin tapaustutkimuksen soveltuvan erinomaisesti aineistolähtöiseen tutkimukseen.

Tapaustutkimuksessa tärkeää ovat tutkimuksen tulokset, sekä prosessi miten tutkimustulokset saatiin. Tutkimusprosessin kuvaus on tämän takia erittäin oleellinen osa tapaustutkimusta ja se on merkittävä tekijä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta. Prosessin kuvaukseen kuuluu tapausten tarkka määrittely ja syy miksi nämä tapaukset valittiin. Kuvauksessa on tultava ilmi myös miten aineisto kerättiin, miten se analysoitiin ja millaisessa kontekstissa se esitetään. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2007, 186–188.)

Tapaustutkimuksessa haetaan ymmärrystä tutkittavaan ilmiöön tekemättä siitä yleistettävää tietoa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Saarela-Kinnunen ja Eskola (2007, 189) puolestaan sanovat, että vaikka ilmiön ymmärtäminen on tapaustutkimuksessa pääsijalla, tutkimukseen liittyy vähintään ajatus yleistettävyydestä. Tutkimuksessani tutkin muutamaa tapaus kodin ja koulun yhteistyötä maahanmuuttajuuden kontekstissa tekemättä suuria yleistyksiä, mutta tutkimukseni

tulokset antavat ajatuksen siitä millaisena yhteistyö ehkä nähdään. Tutkimuksellani en väitä, että kaikkialla on samanlainen tilanne kuin mitä tutkimissani tapauksissa, mutta ne kertovat yhden näkökulman ilmiöstä. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2007, 192) toteavatkin mahdollisessa tapaustutkimuksessa tutkittavan tapauksen omaavan samoja tunnuspiirteitä tutkittavan kontekstin kanssa. Tutkimukseni tapaukset ovat pieniä osia kodin ja koulun yhteistyöstä, mutta ne voivat kertoa paljon tutkittavasta ilmiöstä.

4.3 Haastattelu

Tutkimukseni on kvalitatiivinen ja halusin kerätä aineiston haastattelemalla valitsemiani henkilöitä. Oletin kirjallisen ilmaisun olevan haastavampi maahanmuuttajavanhemmille, joten halusin haastatella heitä. Oman mielipiteen kertominen suullisesti ei välttämättä vaadi niin hyvää kielitaitoa kuin kirjallisen mielipiteen ilmaiseminen. Päätin kerätä koko aineiston haastattelemalla, jotta kaikki tutkimukseni osapuolet olisivat samalla viivalla. Haastattelu on mielestäni myös siksi hyvä menetelmä, koska voin esittää tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 35–36) sanovat haastattelun olevan hyväksi havaittu menetelmä, jos haluaa syventää saatua informaatiota. Haastattelutilanne motivoi haastateltavaa vastaamaan kysymyksiin tarkemmin, kuin esimerkiksi lomake-tutkimuksessa, koska haastateltavalla on mahdollisuus tulkita kysymyksiä vapaammin.

Etsin haastateltavia lähettämällä sähköpostia useille kouluille ja kyselemällä tutuilta opettajilta, jos he tietäisivät maahanmuuttajavanhempia, jotka mahdollisesti haluaisivat tulla haastatelluiksi. Haastateltavat opettajat sain sähköpostitse ja vanhempiin sain yhteyden parin opettajan avulla. Maahanmuuttajataustaiset opettajat löysin graduohjaajani avustuksella. He opiskelevat opettajan pedagogisia opintoja Tampereen yliopiston järjestämässä täydennyskoulutuksessa. Suomalaisten opettajien haastattelut toteutettiin marraskuussa vuonna 2011, maahanmuuttajataustaisten opettajien haastattelut huhtikuussa 2012 ja maahanmuuttajavanhempien haastattelut huhti- ja toukokuussa vuonna 2012. Kaikki haastattelut toteutettiin tyhjissä koululuokissa, paitsi yhtä maahanmuuttajavanhempaa haastattelin Helsingin kaupungin kirjaston monitoimihuoneessa. Haastatteluissa oli paikalla vain haastateltava ja minä, ja haastattelut tallennettiin sanelukoneelle. Haastattelun aluksi sain haastateltaville, että heitä haastatellaan nimettöminä ja, että sanelukoneen tallenne tulee vain minun kuunneltavakseni. Haastattelumenetelmäksi valitsin teemahaastattelun.

On olemassa erilaisia haastattelulajeja, kuten esimerkiksi strukturoitu lomakehaastattelu. Tällaisessa haastattelussa kysymykset ovat erittäin spesifejä, eikä haastattelussa ole joustavuutta. Toisessa ääripäässä on strukturoimaton haastattelu, jossa käytetään todella avoimia kysymyksiä ja

haastattelu muistuttaa lähinnä keskustelua. Näiden haastattelulajien välissä on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä. Tällaisille haastattelumenetelmille on yleistä, että tietty näkökulma on valittu, mutta liikkumavaraa on myös jätetty. Yksi tällainen menetelmä on teemahaastattelu, jossa haastattelu pyritään pitämään tiettyjen teemojen sisällä. Teema haastattelussa edetään teemoittain, eikä niinkään kysymysten varassa. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 44–48.)

Olin laatinut kysymykset tiettyjen teemojen mukaan ja teemoittelun takia pystyin poikkeamaan helposti valmiista kysymyksistä ja improvisoimaan. Kysymysrungolla kysymykset olivat teemoiteltu yksinkertaisesti taustaan ja yhteistyöhön, mutta yhteistyö-teeman alla oli kysymyksiä muun muassa seuraavista teemoista: kieli, kulttuuri, yhteydenpito ja parannusehdotukset. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 66) määrittävät suunnittelun tärkeimmäksi vaiheeksi haastatteluteemojen suunnittelun. En halunnut rajata teemoja liian tarkasti, koska oletin haastatteluissa tulevan esiin jotain sellaista mitä en ole osannut ennakoita. Kysymykset olivat haastattelun apuna ja teemat olivat kysymysten apuna.

Haastattelun taustalla olivat teemat, mutta pyrin pitämään haastattelun mahdollisimman keskustelevana ja kerroin myös omista kokemuksistani. Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 25) sanovatkin haastattelijan ja haastateltavan välille rakentuvan luottamusta, kun haastattelija kertoo itsestään ja tutkimuksestaan. Rastaa (2005, 84–85) mukaan maahanmuuttajia haastateltaessa heidän kulttuuriin perehtymisellä edesautetaan luottamuksen syntymistä ja helpotetaan haastattelun kulkua. Ennen maahanmuuttajataustaisten haastatteluja, olin hieman perehtynyt heidän kulttuuriin, jotta voisin ymmärtää heitä paremmin. Kerroin heille myös omasta kaksoiskansalaisuudestani ja taustastani, joka mielestäni lisäsi luottamusta minun ja haastateltavien välillä. Uskon, että haastattelutilanteita auttoi myös se, että olen tehnyt samankaltaisesta aiheesta kandidaatintutkielmani ja minulla oli kokemusta aiheesta.

Haastatteluaineiston luotettavuutta pitää tarkkailla aineiston keräämisen aikana. On pidettävä huolta, että tallennus tapahtuu parhaalla mahdollisella laadulla, jotta mitään haastattelun vastauksista ei jäisi epäselväksi. Pitää myös muistaa, että haastattelu on dynaaminen tilanne ja kyseessä on ihminen, jonka vastauksiin voi vaikuttaa hänen nykyinen käsitys omasta itsestään. Kvalitatiivisessa haastattelututkimuksessa tulee korvata reliabiliuden ja validiuden perinteiset määrittämistavat. Kvantitatiivisissa tutkimuksissa reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen toistettaessa saadaan samat tulokset. Validius tarkoittaa tutkimuksen systemaattista luotettavuutta ja tulosten yleistettävyyttä. Kvalitatiivisessa haastattelututkimuksessa kyse on ihmisyksilöistä ja haastattelu on aina kahden yksilön välistä vuorovaikutusta. Haastattelututkimuksessa tutkijan on esitettävä tutkittavien henkilöiden käsityksiä mahdollisimman puolueettomasti. Tutkijan täytyy myös uskottavasti kertoa miten hän on päätenyt johtopäätöksiinsä aineiston avulla ja tiedostettava, että toinen tutkija voi pää-

tyä erilaiseen lopputulokseen. Haastattelututkimuksen tekee luotettavaksi se, että aineisto otetaan kokonaisuudessaan huomioon ja tutkittavien ajatusmaailma näkyy tuloksissa. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 184–190.)

Haastatteluotantani ollessa näinkin iso, uskon tulosten olevan uskottavia, vaikka yleistettävyyteen en tapaustutkimuksellani pyrikään. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 35) muistuttavat, että luotettavuutta heikentää haastateltavien mahdollisuus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Vastauksissa oli silti suurimmaksi osaksi korrelaatiota, joten uskon vastausten olevan paikkaansa pitäviä. Tähän vaikuttaa mielestäni oma puolueettomuuteni, jollainen pyrin olemaan jokaisessa haastattelussa. Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 44–45) sanovatkin neutraalisuuden olevan haastattelijan tärkein ominaisuus. Heidän mukaansa haastattelija ei saa osoittaa mielipidettään, vaan pelkästään kysyä kysymyksiä ja tarkennuksia. Tehdessäni haastatteluja pyrin pitämään haastattelun keskustelevana ja tuin haastateltavien vastauksia saadakseni tarkempia vastauksia. En kuitenkaan asettunut millekään puolelle, osoitin vain mielenkiintoa haastateltavan mielipiteisiin ja käsityksiin.

Haastattelujen jälkeen aloitin haastattelujen litteroinnin. Ruusuvuoren (2010, 426–427) mukaan litteroinnin tarkkuustaso riippuu tutkimusasetelmasta ja metodisesta lähestymistavasta. Haastatteluista tuleva informaatio on paljon muutakin kuin sanallista, se on myös kehonkieltä, kuten nyökkäykset ja pään pudistukset. Tutkijan on litterointia tehdessään päätettävä mikä on tutkimuksen kannalta relevanttia. Tein valinnan litteroida haastattelut lähes sanatarkasti, mutta keskityin siihen, että haastateltavien mielipiteet ja käsitykset tulivat selkeästi esille. En siis litteroissani ottanut mukaan jokaista täytesanaa tai äännähdystä, vain merkitysten ymmärtämiseen tarvittavan määrän. Litteroinnin jälkeen aineistoa piti ruveta jäsentämään ja analysoimaan.

4.4 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on menetelmä, jolla voidaan analysoida tekstiä objektiivisesti ja systemaattisesti. Se sopii hyvin strukturoimattomaan aineistoon ja sitä käytetään etsimään tekstistä merkityksiä. Sitä ei kuitenkaan pidä sekoittaa diskurssianalyysiin, jolla tutkitaan miten merkityksiä tekstissä tuotetaan. Sisällönanalyysillä aineisto järjestetään tiiviiseen muotoon siten, että siihen sisältyy kaikki oleellinen informaatio. Analyysin jälkeen aineiston informaatioarvo kasvaa, koska informaatio ei ole enää kokonaisen aineiston sisällä, vaan se on jäsennetty yhtenäiseksi helpommin luettavaksi. Sen tarkoitus onkin tehdä aineistosta selkeämpää, jotta siitä voi tehdä paremmin johtopäätöksiä. (Sarajärvi & Tuomi, 2002, 105–107.)

Sisällönanalyysia voi harjoittaa teorialähtöisesti tai aineistolähtöisesti riippuen siitä mikä on parasta tutkimuksen kannalta. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi alkaa aineiston pelkistämällä eli redusoinnilla. Tässä vaiheessa aineistosta pyritään karsimaan kaikki epäolennainen pois. Redusointi – vaiheessa on syytä pitää mielessä tutkimuksen tavoite ja varottava poistamasta mitään tärkeää. Redusoinnin jälkeen pelkistetty aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään ryhmiin. Jokainen ryhmä nimetään ryhmän sisältöä kuvaavalla nimellä. Samassa ryhmässä olevilla on jokin yhteinen ominaisuus, jolla ne voidaan määritellä. Klusteroinnin aikana aineisto tiivistyy ja tulee huomattavasti selkeämmäksi. Tämän jälkeen ryhmitelty aineisto abstrahoidaan eli aineistosta tehdyt ryhmät luokitellaan teoreettisten yläkäsitteiden alle. Yläkäsitteet on mahdollista yhdistää isommiksi kokonaisuuksiksi ja siten saada esille esimerkiksi kuvaus tutkimuskohteesta. (Sarajärvi & Tuomi, 2002, 110–115.)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi sopi aineistoni analyysimenetelmäksi hyvin, joten aloitin redusoidulla kaiken turhan pois. Tämän jälkeen ryhmittelin aineistoni alaluokkiin, joita oli esimerkiksi ”Opettajan on otettava yhteyttä, jos on jotain huomautettavaa”. Tämän pelkistetyn ilmauksen pystyin yhdistämään yläluokkaan ”yhteydenpito”. Yhteydenpidon laitoin ”Yhteistyö” -pääluokan alle. Teemahaastattelua varten suunniteltu teemoittelu auttoi minua abstrahoimaan pelkistetyt ilmaukset. Vaikka haastattelu oli teemoiteltu valmiiksi, aineistoa analysoidessa tuli paljon sellaista esille, jota en osannut ennakoita. Litteroituja haastatteluja analysoidessa huomasin, että asioiden yksinkertainen luokittelu on mahdotonta. Kaikkea haastatteluissa esille tullutta ei kuitenkaan voinut jakaa määrittämiini luokkiin, mutta analysoinnin jälkeen olin saanut jaettua aineiston kolmeen pääluokkaan: yhteistyö, kieli ja kulttuuri, sekä parannusehdotukset. Esittelen tutkimukseni tulokset näiden pääluokkien ja niiden alla olevien yläluokkien mukaan.

5 TULOKSET

5.1 Haastatteluihin osallistuneet

Haastattelin tutkielmaani varten kahta suomalaista opettajaa, kahta maahanmuuttajavanhempaa ja kolmea maahanmuuttajataustaista opettajaa. Seuraavaksi kerron haastateltavien taustat ja nimeän heidät kirjainyhdistelmällä, joita käytän tutkimustuloksia esitellessäni.

Molemmat suomalaiset opettajat olivat töissä helsinkiläisissä alakouluissa ja olivat naisia. Ensimmäinen opettaja (O1) on toiminut opettajana 15 vuotta ja oli haastattelun aikana töissä koulussa, jossa oli 10 prosenttia maahanmuuttajia. Hän oli ollut aikaisemmin töissä koulussa, jossa oli 30 prosenttia maahanmuuttajia. Toinen opettaja (O2) on ollut opettajana 25 vuotta ja työskenteli haastattelun aikaan helsinkiläisessä koulussa, jossa oli paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Hän on ollut töissä myös muissa helsinkiläiskouluissa ja on opettanut Ruotsissa. Molempien opettajien luokalla oli maahanmuuttajia.

Maahanmuuttajavanhemmista toinen (V1) on kotoisin Bosniasta ja oli asunut Suomessa 16 vuotta. Bosnian sodan takia hän muutti Suomeen kiintiöpakolaisena. Hänellä on kaksi lasta, joista toinen on alakoulussa ja toinen yläkoulussa. Molemmat lapsista olivat syntyneet Suomessa. Toinen vanhemmista (V2) on kotoisin Venäjältä ja on asunut Suomessa puolitoista vuotta. Hänellä on kaksi lasta, yksi 16-vuotias ja toinen 4-vuotias. Vanhempi tytär käy koulua tavallisessa luokassa, mutta oli ensimmäisen vuoden valmistavalla luokalla. Tytär opiskeli ennen maahanmuuttoa suomen kieltä Venäjällä, mutta suomen kielen puhuminen tuottaa vaikeuksia. Molemmat vanhemmista olivat naisia.

Maahanmuuttajataustaisista opettajista yksi (MO1) on kotoisin Somaliasta. Hän tuli Suomeen pakolaisena. Hän on ollut Suomessa 21 vuotta ja työskenteli haastattelun aikaan somalin kielen opettajana Espoossa. Hän on myös toiminut opettajana Keravalla. Toinen opettajista (MO2) on kotoisin Japanista ja on asunut Suomessa kahdeksan vuotta. Haastattelun aikaan hän opetti japanin kieltä Tampereella. Hän on myös opettanut japania Japanissa ja Meksikossa, sekä englantia Yhdysvalloissa. Kolmas opettajista (MO3) oli muuttanut Suomeen Kanadasta kolmetoista vuotta sitten. Haastattelun aikaan hän opetti englantia kieliluokalla Imatralla. Kanadassa hän oli toiminut koulunkäyntiavustajana. Haastatteleman maahanmuuttajataustaiset opettajat ovat kaikki maahan-

muuttajavanhempia, joten he osasivat ajatella aihetta myös vanhemman näkökulmasta, mutta haastattelun heitä vain opettajina. Taulukosta 1 näkyy haastateltavien perustiedot.

TAULUKKO 1: Haastateltavien perustiedot.

Haastateltava:	Tunnus:	Työkokemus/ oleskeluaika Suomessa:	Muuta:
Suomalainen opettaja 1, nainen	O1	Työkokemus 15 vuotta	Haastattelun aikana hänen luokallaan oli maahanmuuttajaoppilaita.
Suomalainen opettaja 2, nainen	O2	Työkokemus 25 vuotta	Haastattelun aikana hänen luokallaan oli maahanmuuttajaoppilaita.
Maahanmuuttajavanhempi 1, nainen	V1	Oleskeluaika Suomessa 16 vuotta	Kotoisin Bosniasta. Kaksi lasta, joista molemmat ovat suomalaisessa koulussa.
Maahanmuuttajavanhempi 2, nainen	V2	Oleskeluaika Suomessa 1,5 vuotta.	Kotoisin Venäjältä. Kaksi lasta, joista toinen on 16-vuotias ja toinen 4-vuotias. Vanhempi lapsi käy suomalaista yläkoulu.
Maahanmuuttajataustainen- opettaja 1, mies	MO1	Oleskeluaika Suomessa 21 vuotta.	Kotoisin Somaliasta. Hän opettaa Suomessa somalin kieltä.
Maahanmuuttajataustainen- opettaja 2, nainen	MO2	Oleskeluaika Suomessa 8 vuotta.	Kotoisin Japanista. Hän opettaa Suomessa japania ja on työskennellyt opettajana myös Japanissa, Meksikossa ja Yhdysvalloissa.
Maahanmuuttajataustainen- opettaja 3, nainen	MO3	Oleskeluaika Suomessa 13 vuotta.	Kotoisin Kanadasta. Kotimaassaan toiminut koulunkäyntiavustajana ja nyt opettaa Suomessa englantia.

Seuraavaksi esittelen haastattelujen tulokset jaettuna kolmeen erilaiseen teemaan: kodin ja koulun yhteistyö, kielen ja kulttuurin vaikutus yhteistyöhön, sekä parannusehdotukset.

5.2 Kodin ja koulun yhteistyö

Kaikilla haastateltavilla oli paljon kokemusta kodin ja koulun yhteistyöstä, ja suurin osa haastateltavista sanoi yhteistyön olevan hyvää ja sitä olevan riittävästi. Seuraavaksi esittelen haastateltavien mielipiteitä ja kokemuksia liittyen kodin ja koulun yhteistyöhön. Ensiksi kartoitan heidän mielipiteitään siitä, millaista yhteistyö on tällä hetkellä. Tuloksia lukiessa täytyy muistaa, että jokaisella ryhmällä on oma näkökulmansa ja siksi esittelenkin maahanmuuttajataustaisten opettajien kokemuksia oman maansa kodin ja koulun yhteistyöstä. Kaikkien haastateltavien käsitys yhteistyöstä rakentui pitkälti yhteydenpitoon ja tämän takia kerron heidän mielipiteensä kodin ja koulun välisestä yhteydenpidosta.

5.2.1 Tilanne tällä hetkellä

Haastateltavat suomalaiset opettajat olivat yksimielisiä siitä, että yhteistyötä oli paljon ja sen määrä oli lisääntynyt. Toinen opettajista määritteli yhteistyön jokapäiväiseksi.

O2: ”No onhan sitä nykyään mun mielest tosi paljon. Tosi paljon verrattuna aikaisempaan. Näiden vuosien aikana niinku on tilanne muuttunu tosi paljon. Tosi paljon on yhteistyötä. Tuntuu, että se on niinku sellasta aktiivista ja jokapäivästä, että sitä viestiä tulee suuntaan ja toiseen ihan päivittäin. Myös odotetaan, että se on aktiivista, se kanssakäyminen.”

Opettajille yhteistyön lisääntyminen tarkoitti työmäärän lisääntymistä ja luultavasti tästä syystä opettajat sanoivat yhteistyötä olevan ”paljon”, verrattuna maahanmuuttajavanhempien ilmaisuun ”riittävästi”.

V1: ”Riittävästi. Se on todennäköisesti sellaista yksilöllistä. Tietysti riippuu lapsesta ja siitä koulunkäynnistä ja kuinka siinä menee ja sujuu.”

V2: ”Minusta riittävästi. Minä olen sellainen henkilö, että jos minulla on jotain kysyttävää, minä kysyn tai minä kirjoitan opettajalle.”

Vanhempien näkemys oli tietenkin yksilölähtöistä ja V1:lle lapsilähtöistä. Toinen vanhemmista (V2) huomautti yhteistyön olevan riittävää, koska oli itse aktiivinen toimija. Ojala ja Launonen (2003, 315) kuvaavat tällaisessa tilanteessa yhteistyön muuttuvan yksisuuntaisesta osallistumisesta kaksisuuntaiseksi, ja tämän olevan tavoite yhteistyössä, joka pyrkii kohti kasvatuskumppanuutta.

Yhteistyön määrä on suhteellista ja se voi tarkoittaa eri asioita eri ihmisille. Hyvä kodin ja koulun välinen yhteistyö voi olla jollekin lähes päivittäistä viestittelyä, kun taas toiselle viestien vähäisyys on hyvää yhteistyötä.

*V1: "Kai tää on hyvää tämmönen mikä on. Se just, että pidetään ajan tasalla. ...
Mä oon itse tyytyväinen kouluun."*

Kahden haastatteleman maahanmuuttajataustaisen opettajan mielestä yhteistyö oli hyvällä mallilla, mutta Itä-Suomessa työskentelevä opettaja sanoi, että venäjänkielisten vanhempien kanssa yhteistyö on vähäistä.

MO3: "Olen huomannut, että ei ole niin paljon yhteistyötä heidän kanssaan. Mun mielestä, varsinkin Itä-Suomessa, on sellainen venäjäviha. Kohtelu, mitä he ovat saaneet muilta opettajilta, on hävettävää. Ne laittaa siksi stop yhteistyölle. ... Mä nään ku ne tajuu, että niitä ei arvostettu yhtä paljon kuin muita. Se näkyy varmasti myös kotona"

Yhteistyön toimivuuden kannalta on tärkeää, että molemmat osapuolet kunnioittavat toisiaan. Talib (2002, 127) muistuttaakin, että vanhempien mielipide koulua kohtaan vaikuttaa oppilaan opiskeluun. Kodin ja koulun yhteistyö on merkittävä väylä saada vanhemmat arvostamaan koulua ja sitä kautta nostamaan oppilaiden opiskelumotivaatiota.

V2: "Yritin ottaa yhteyttä opettajaan. Valmistavassa oli uusi opettaja. Minä pyysin tavata hänet. Opettaja sanoi, että hän ei pysty tapaamaan kuin vasta kahden viikon kuluttua kun koulussa on tapaamisviikko. Sitten minä kirjoitin kaikki asiat ja pyysin järjestämään sen. Monta päivää kirjoittelimme toinen toisillemme. Mutta tapaaminen onnistui vasta kahden viikon kuluttua. En onnistunut tavata opettajaa aikaisemmin."

Yhteistyön määrä voi riippua siitä, miten vanhemmilla ja opettajilla on aikaa tavata toisensa. Maahanmuuttajavanhempi koki saavansa opettajalta liian vähän aikaa, kun tapaamiset tuli sopia etukäteen. Launonen ym. (2004, 93) sanovatkin ajan puutteen olevan tärkeä tekijä yhteistyön toimivuuden kannalta. Aikaa tarvitaan molemmilta osapuolilta.

5.2.2 Yhteistyö muualla maailmassa

Kokemuksia peilataan aina aikaisempiin kokemuksiin ja samalla tavalla maahanmuuttajataustaiset vanhemmat ja opettajat vertasivat suomalaisten koulujen yhteistyötä kotimaansa yhteistyöhön. On tärkeää ottaa myös tämä asia huomioon, kun tutkitaan heidän käsityksiään kodin ja koulun yhteistyöstä. Somaliasta kotoisin oleva opettaja kertoi kodin ja koulun yhteistyön olevan kotimaassaan yhteisöllistä.

MO1: ”Siellä opettaja oli toinen vanhempi. Muistaakseni siellä ei ole yhteistyö sellaista kuin täällä Suomessa. Yleisesti siellä on tiivis yhteisö. Kaikki tietää miten tehdään ja minne mennään niin ei tarvinnut aina erikseen selittää. Vähän erilaista kuin täällä.”

Japanista kotoisin oleva opettaja kertoi koulujen olevan avoimempia kuin Suomessa ja yhteistyötä oli enemmän kuin Suomessa.

MO2: ”Japanissa on esimerkiksi koulussa sellainen aika, että vanhemmat voivat mennä katsomaan miten se opettaja oikeasti opettaa. Tunnille voi mennä katsomaan. ... Ja myös se opettaja puhuu vanhempien kanssa ja tarkistaa millainen talo ja perhe heillä on. ... Kaikilla vanhemmilla oli siellä rooli ja vuorotellen osallistuvat ja keskustelevat ja tekevät työtä koulun kanssa. Voi olla, että itse asiassa Japanissa on enemmän yhteistyötä kuin täällä Suomessa.

Myös Venäjältä kotoisin oleva vanhempi sanoi yhteistyön olevan kotimaassaan parempaa.

V2: ”Siellä voisin ihan milloin vaan tulla kouluun keskustelemaan opettajan kanssa, mutta täällä pitäisi ensin varata aika ja keskustella etukäteen siitä. Opettajat ovat (Venäjällä) tervetulleita ja sanovat aina vanhempainilloissa, että jos teillä on jotain ongelmia tai kysyttävää, soittakaa tai tulkaa suoraan kouluun keskustelemaan.”

Tästä voisi tulkita molempien olevan sitä mieltä, että opettajat Suomessa voisivat olla helpommin lähestyttäviä. Suomen perusopetuslaki (Perusopetuslaki § 19) määrää opetuksen olevan julkista, eli oppitunteja saa mennä seuraamaan, jos siitä ei ole häiriötä. Tätä eivät kaikki tiedä, eivätkä kaikki koulut todennäköisesti ilmoita vanhemmille, että he voivat milloin vain tulla koululle. Paranisiko yhteistyö, jos koulut mainostaisivat vanhemmille, että heillä olisi mahdollisuus halutessaan tulla seuraamaan opetusta?

5.2.3 Yhteydenpito

Ojala ja Launonen (2003, 31) erottavat yhteydenpidon yhteistyöstä. Yhteistyö on jaettua kasvatuskumppanuutta, jossa on yhteisesti suunniteltu tavoite. Yhteydenpito on tilanne, jossa toinen osapuoli ottaa tarvittaessa yhteyttä toiseen. Yhteydenpito on joka tapauksessa näkyvin osa koulun ja vanhempien kanssakäymistä.

O1: ”Periaatteessa linjahan on se, että ensisijaisena viestintävälineenä käytetään Wilmaa.”

O2: ”Ihan myönteisesti voi sanoa, että toi Wilma on hyvä. Helpompi lähettää viestiä ja saada myös.”

VI: ”Se (Wilma) on ihan hyvä. Siinä näkee suurin piirtein, että miten mennään ja missä ollaan.”

MO1: ”Wilma on erittäin kätevä tällä hetkellä.”

Nykyään yleisenä yhteydenottomenetelmänä käytetään sähköistä palautejärjestelmää Wilmaa ja tätä kehitettiin käyttökelpoiseksi menetelmäksi. Haastateltavat kuitenkin kokivat, että Wilmalla ei tavoita kaikkia.

O1: ”Mä huomaan sen, että maahanmuuttajataustaisilla se Wilman käyttö on vähäisempää verrattuna ihan kantasuomalaiseen väestöön. Että monetkaan eivät sitten käytä samalla tavalla sitä. Mun kokemuksen mukaan.”

Tähän syyksi haastateltavat mainitsivat kielitaidon ja tietoteknisen osaamisen puutteen.

VI: ”Minä tulin Suomeen ja osasin jo suomea, mut jos vanhemmilla ei ole niin paljon suomen kielen kokemusta, heidän on vaikeampaa seurata Wilman kautta tietoja.”

MO1: ”Sellaisille, jotka ei käytä tietokonetta, pitää erikseen kouluttaa ja opastaa. Meillä on Espoossa sama. Siellä koulutamme kerran lukukaudessa. Kutsumme kaikki vanhemmat ja kerromme miten se toimii, mitä pitää katsoa.”

MO1: ”Toimii kaikille, jos kaikki käyttävät tietokonetta. Jos vanhemmilta sellainen löytyy.”

Kirjalliset ja sähköiset viestit koulusta kotiin eivät mene aina perille maahanmuuttajavanhemmille, koska viestejä ei ymmärretä tai niitä ei osata Wilmasta etsiä. Koulusta tulevia viestejä ei välttämättä aina pidetä kovin tärkeänä. (Säävälä, 2012, 69.) Wilman käyttö on jo niin yleistä, että siihen on tarpeen järjestää koulutuksia vanhemmille. Haastateltavien vastauksista päätellen muita yhteydenottomenetelmiä ei ole vielä kokonaan hylätty.

MO3: "Se Wilma-systeemi on todella hyvä, sellaisissa päivittäisissä asioissa. Mut sit jos on henkilökohtaisempi asia niin ilman muuta puhelimen kautta. Tai sitten pyytää palaverin. Suomi on vahva kieli, mutta se on siirtynyt minulle toisena kieleksi. Jos on erittäin tunteellinen herkkä asia, niin haluan keskustella, ettei tule väärinymmärrystä. Se mitä kirjoitan, ne voi tulkata eritavalla mitä tarkoitin. Riippuu kuinka vakavasta asiasta on kyse. Puhelimella tai pyydän ihan kasvojen kautta."

Toinen haastattemistani opettajista käytti maahanmuuttajavanhempien kanssa yhteydenpitoon puhelinta, koska koki saavansa tällä tavoin pidettyä yllä hyvää yhteistyötä.

O1: "Mulla oli edellisessä koulussa työpuhelin. Mä olin apulaisrehtori, mulla oli työpuhelin ja mun oli helppo laittaa siitä tekstiviestejä, koska mulla oli silloin työnumero. Mutta nyt mä oon tehny sillee, kun mä jouduin omasta puhelimesta soittamaan kotona oppilaan vanhemmille, että mulla on prepaid liittymä ni mä vaihdan sen kortin ni ne ei nää mun omaa numeroa. Mulla on erikseen nyt kortti kotona, sellanen koulunumero."

Yhteydenottomenetelmän käyttö vaihtelee sen mukaan millaista asiaa toiselle osapuolelle on. Opettajat ja vanhemmat joutuvat pohtimaan millä yhteydenpitovälineellä he saisivat toisensa kiinni parhaiten (Latvala, 2000, 112). Haastateltavat kertoivat mielipiteensä siitä millaisista asioista otetaan yhteyttä.

MO2: "Äitinä haluan tietää, kun jotain normaalista poikkeavaa tapahtuu. Erityisesti haluan tietää, jos oma lapseni tai joku on kiusannut. Niin sellaisen tilanteen haluan tietää."

VI: "Yleensä poissaolot on hyvä ilmoittaa. Ei mullakaan ole aina kauheasti aikaa käydä Wilmassa, kun ei pääse aina Internetiin. On aina kiirettä. Jos oppilas ei tule kouluun ni mun mielestä se on oikein hyvä juttu, että soitetaan ja kysytään että onks kaikki ok. Sillalailla saa olla ihan rauhallisin mielin."

Yhteydenpitoa toivotaan silloin, kun on jotain erikoista tapahtunut. Haastateltavien vastauksista tuli ilmi, että valtaosa koulusta tulevista viesteistä tai puheluista oli negatiivisia.

V2: "Mutta tyttären takia ei (oteta yhteyttä)...siksi kun hän on niin kiltti. Ymmärsin, että jos jotain negatiivista tapahtuu, niin hän ilmoittaa heti."

MO1: "Esimerkiksi, jos opiskelija pinnaa, ei tuu kouluun, häiritsee, jos on koti-tehtävät tekemättä. Tällä tavalla. Kaikki opiskelijaan liittyvät mitä tulee mieleen. Joskus myös positiivista palautetta."

VI: "Jos kaikki on hyvin ni ei sit ole varsinaisesti mitään syytä, että olisi hyvä aina tavata. Jos kaikki sujuu hyvin ja menee hyvin, ni ei välttämättä ole mitään syytä miks pitäis ottaa yhteyttä."

O1: ”Sit ku mä soitan ni yleensä mä en kehu soittoja tee.”

Yhteydenpito on osa yhteistyötä ja molemmilla on vaikutusta toisiinsa. Haastattelujen perusteella vaikuttaa siltä, että yhteydenpito on negatiivissävytteistä. On syytä pohtia, paranisiko kodin ja koulun yhteistyö, jos keskityttäisiin enemmän positiiviseen yhteydenpitoon. Tämäkin vaatisi resursseja ja aikaa molemmilta osapuolilta. Uskon, että Wilman yleistymisen myötä positiivisen viestimisen kynnys on madaltunut.

O2: ”Wilman kautta lähtee enemmän sellaista myönteistä. Se on parempi soittaen kertoa ikävät asiat.”

5.3 Kielen ja kulttuurin vaikutus yhteistyöhön

Kuten aikaisemmin tuli ilmi, yhteisen kielen löytäminen on olennaista hyvälle kodin ja koulun yhteistyölle. Maahanmuuttajavanhempien ja opettajan kohdatessa kohtaavat myös vieraat kielet ja kulttuurit. Seuraavaksi esittelen haastateltavien ajatuksia kielen ja kulttuurin vaikutuksista yhteistyöhön. Kerron myös vähemmistöille suunnattujen oppiaineiden merkityksestä haastateltaville.

5.3.1 Kielimuuri

Opettajat kertoivat kielimuurin tekemän yhteistyöstä maahanmuuttajavanhempien kanssa paljon työläämpää. Yhteydenpitomenetelmät saattoivat olla erilaiset vanhemmille, jotka eivät esimerkiksi pysty käyttämään Wilmaa.

O1: ”Mä oon käyttäny paljon teksiviestiä. Ihan sen takia, että jos mä soitan ni ne ei välttämättä ymmärrä, vaikka mä englanniksi selittäisin sen asian. Mä oon laittanu tekstarin, usein just englanniksi tai suomeks, vähän riippuen tapauksesta. Niillä saattaa olla sit joku kaveri tai tuttu joka on ymmärtäny ja auttanu niitä kääntämään sen. Yleensä siitä luetusta tekstistä ne saa paremmin selvää. Tai jos mä kirjotan tosi yksinkertaisesti: ’Please come to school tomorrow at...’ Ni se on hyvin yksinkertainen viesti, mut jos mä soitan niille ni ne ei välttättä saa selvää. Tekstiviesti on ollu hirveen toimiva ratkaisu niitten kanssa.”

O2: ”Pitää toki käyttää enemmän selkokieltä, koska ne ei osaa suomea niin hyvin.”

Maahanmuuttajataustaiset opettajat kokivat, että viestit vanhemmille olisi hyvä lähettää ainakin kahdella kielellä, jotta väärinymmärryksiä ei syntyisi.

MO1: "Jos ne ei osaa suomea niin ne vastaa omalla äidinkielellään. Koska koulussa on kieltä osaavia opettajia."

Kaikissa kouluissa ei tietenkään ole mahdollisuutta siihen, että koulun henkilökunnassa olisi joku joka osaa puhua maahanmuuttajien äidinkieltä. Opettajat kertoivat, että viestin lähettäminen kotiin saattaa olla vaivan takana kielimuurin takia.

O1: "Onhan se paljon rankempaa, on se oikeesti paljon rankempaa. Jos sä mietit, että on 30 oppilasta. Mulla oli naapuriluokka, jossa oli alottaessa 28 oppilasta jossa oli 12 eri kansallisuutta. Ni mietippä sitä ku laitat jonku tiedotteen kotiin ni todennäköisesti pari on ymmärtäny mitä sä oot kirjottanu. Sit loppujen kanssa pyörittelet harmaita hiuksia et mites mä näille saan tän tiedon. 12 eri kansallisuutta!"

MO3: "Välillä se on aika raskasta. Välillä mietin, että mä ansaitseen vähän enemmän rahaa tästä koska se vie aikaa."

Tulkkauspalvelujen katsottiin olevan tarpeellisia, mutta aina ei ollut mahdollista hankkia tulkkia.

O1: "Voi olla et saat sen tulkin ehkä viikon päästä. ... Joskus on joutunut käyttämään tyyliin jonkun isoveljee selvittämässä asiaa. Mutta mulla on siitäki ollu sen verran huonoja kokemuksia et jos ei oo tosi tosi pakko, ni en ota. Koska siin on heti se, et ku se perheenjäsen kääntää sitä asiaa ni se ei välttämättä käännä sitä just sillee miten puolueeton tulkki."

O2: "Tulkki tuli. 100 euroo tunnissa!"

Öster (1998, 30) kehuu mahdollisuutta, että koulussa olisi valmistavilla luokilla kieliavustajia, jotka osaisivat oppilaan omaa äidinkieltä. Kieliavustajat voisivat olla merkittävässä asemassa kodin ja koulun yhteistyössä. Ideaali tilanne olisi, että kaikkien maahanmuuttajavanhempien kanssa voisi kommunikoida heidän omalla äidinkielellään.

MO3: "Mä nään, että maahanmuuttajataustaiset tuntevat olevansa ulkopuolella, kun ei automaattisesti käännetä heidän kielelle. Se on vähän sellanen toinen seinä siinä, että ei kuulu tähän yhteisöön."

Kielellä on suuri vaikutus ihmisen minäkuvan muodostumiseen. Sen ollessa ilmaisun väline, ihminen muodostaa sen avulla suhteen ympäristöön ja ympärillä olevaan kulttuuriin. Ihminen rakentaa omaa persoonaansa suhteessa ympäristöönsä. (Soutamo, Säily & Vilhunen, 1998, 34–35.) Maahanmuuttajavanhemmat kokevat eristäytyvänsä suomalaisesta yhteisöstä, jos heidän omaa kieltään ei otata huomioon. Hall (2003, 90) täsmentää, että yhteinen kieli on keino saavuttaa kulttuurinen identiteetti.

5.3.2 Kulttuurien kohtaaminen

Haastattelemani maahanmuuttajavanhemmat eivät osanneet sanoa mitään suuria kulttuurisia eroja, jotka olisivat tulleet esiin kodin ja koulun yhteistyössä. Bosniasta kotoisin oleva haastateltava sanoi, että minkäänlaisia kulttuuriin liittyviä ongelmia ei ole ollut.

VI: ”Mielestäni kaikki on niin kuin pitääkin..... Ehkä enemmän tulee sieltä toiselta puolelta vertailua tai miettimistä.”

Venäjältä kotoisin ollut vanhempi kommentoi koulun tapakulttuurin olevan erilainen kotimaahansa verrattuna.

V2: ”Suomessa opettaja ovat lähempänä oppilaita ja joskus ihmettelen, että sinutellaan opettajaa, eli kutsutaan nimeltä.”

Suomalaisiin kouluihin verrattuna koulukuria on Venäjällä enemmän. Neuvostopedagogiikassa on yleistä, että opettaja on ankara auktoriteetti ja, toisin kuin Suomessa, sitä auktoriteettia ei kyseenalaisteta (Laihiala-Kankainen, 2001, 18). Jeskanen (2001, 47, 57) kertoo omassa tutkimuksessaan, että venäjänkieliset vanhemmat kokevat kohteliaan käytöksen erittäin tärkeäksi kasvatustavoitteeksi ja olivat hämmästyneitä miten oppilaat puhuttelevat opettajia Suomessa. Hänen haastattelemat henkilöt kokivat, että venäläisissä kouluissa opettajilla oli suurempi auktoriteetti kuin Suomessa ja tähän he mainitsivat syyksi neuvostoaikaisen opettajakeskeisyyden.

Maahanmuuttajavanhemmat eivät olleet siis kokeneet mitään suurempia ongelmia kahden kulttuurin kohdatessa. Suomalaisilla opettajilla oli hieman enemmän kokemusta asiasta.

O1: ”Joskus kulttuurit voi hieman olla törmäyskurssilla, kun vanhemmat on ’no löihän toiki sitä, kyllähän sitä saa itseään puolustaa’-tyylisesti.”

Koulun säännöt pohjautuvat valtakulttuurin arvoihin ja asenteisiin (Talib, Löfström & Meri, 2004, 145). Maahanmuuttajalle saattaa olla pitkään epäselvää millaisia arvoja ja tapoja suomalaiseen yhteiskuntaan kuuluu ja tämä saattaa näkyä myös koulussa. Vasta kun yhteiskunnan kulttuuria aletaan omaksua ja oppia, ymmärrys koulukulttuuria kohtaan kasvaa.

O1: ”Mut sitku on hyvin perustellu niit asioita ni on huomannu, että vuosien myötä ne on sulanu ne mielipiteet tai niinku mukautunu suomalaiseen kulttuuriin siis sillä tavalla, että ensimmäisenä vuonna ”ei varmasti meidän lapsi osallistu tomoseen” mut sit seuraavana tai kolmantena vuonna oppilas on osallistunu johonki, et tavallaan se kotoutuminen Suomeen on sillä tavalla toiminu ihan hyvin.”

Haastateltava käyttää sanaa kotoutuminen, joka määritellään laissa (Kotoutumislaki §3) näin: ”Maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteista kehitystä, jonka tavoitteena on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja samalla kun tuetaan hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen.” Haastateltava opettaja pitääkin kotoutumista erittäin tärkeänä asiana.

O1: ”Heidän pitäisi kotoutua ennen kaikkea. Mun mielest siihen kotoutumiseen kuuluis älyttömän tärkeenä asiana myös se, että jos tänne tullaan muualta maasta et opitaan sitä suomen kieltä, et se pitäisi olla tiettyssä ajassa opittu. Et olis tarjolla riittävästi kursseja et olis mahdollisuus oppia ja halu oppia. Yhteistyössä vanhempien kanssa se ongelma on mun mielest kieli ku kaikki ei ees halua sitä oppia. Mun mielest maassa maan tavalla. Jos mä meen johonki toiseen maahan, ni tietenki mä säilytän omia tapoja mutta yritän myös elää kunnioittavasti sen maan tapojen mukaisesti. Kyllä mä yritän sinne sopeutua sinne maahan, jos mä sinne menen.”

Opettajille oli tärkeää, että suomalaisiin tapoihin mukaudutaan ja he olivat sitä mieltä, että suomalaisia tapoja ei tulisi muuttaa vaikka koulussa olisikin paljon toisten kulttuurien edustajia.

O2: ”Mun mielipide on, että tää on Suomi ja että suvivirret lauletaan ja joulukuvaelmat pidetään. Emmä mitää rangaistusta antais niille jotka ei tuu paikalle, mut kyl mul ihan kokemusta on, että on muslimeja esiintymässä joulujuhlissa, suunnilleen kuvaelmassa. Joskus ne on jääny pois, joskus ne on ollu mukana. Emmä kyl lähtis mihinkää arabimaahan ja vaatis, että niiden uskonnolliset juhlat jäis väliin.”

O1: ”Mut mun mielest niistä ei pidä kokonaan luopua. Se on tavallaan meidän omaa kulttuuria ja tähän kulttuuriin liittyy tietyt asiat. Osa tulee siihen mukaan, osa jää pois, mut ei se tarkoita että suurimman osan väestöstä pitäisi luopua jostain vanhasta perinteestä sen takia, että 10 prosenttia on sitä mieltä ettei se sovi. Ei se niinkää voi mennä.”

Molemmille osapuolille on tärkeää, että voivat pitää kiinni omasta kulttuuristaan ja välillä on tehtävä myönnytyksiä.

O1: ”Mä oon sitä mieltä, että niistä perinteistä ei pidä kokonaan luopua, mut kyl sitä joutuu miettimään. Riippuu siitä miten paljon niit maahanmuuttajataustaisia on per koulu.”

Maahanmuuttajilla Suomeen sopeutuminen voi olla helppoa, jos heidän kulttuurinsa on hyvin lähellä suomalaista kulttuuria. Tällöin kulttuuriin liittyviä ongelmia kodin ja koulun yhteistyössä ei ilmene. Kulttuurierojen ollessa suuria, ongelmia varmasti ilmenee.

O2: ”Jotkut muslimivanhemmat opettaa pojille, että naisopettajaa ei tarvitse kunnioittaa. Maahanmuuttajaoppilas saattaa sanoa, että mun ei tarte sua totella ku oot nainen.”

Molemmat suomalaiset naisopettajat mainitsivat sukupuoleen liittyvistä kulttuurieroista.

O1: ”Joissakin kulttuureissa esimerkiksi naisten asema on ihan erilainen ku suomalaisessa kulttuurissa. On ollu joitakin isiä, jotka ei ole halunnut keskustella naispuolisen opettajan kanssa. Vaikka nainen on ollu opettajana luokassa, niin he on halunnu silti miehen paikalle, että mies tietää mistä puhutaan. Sit on pitäny etti jostain miesopettaja. Sit on ollu myös, että joku on suhtautunu naiseen nii halventavasti, että nainen ei ollut uskaltanut mennä esimerkiksi pelkästään isän kanssa keskustelemaan, vaan on otettu tueksi ja turvaksi se joku mies opettaja eikä oo sitä naista yksin laitettu keskustelemaan. Suomessa naisen arvo on sama ku miehen arvo, mut kaikissa kulttuureissa ei todellakaan ole sitä.”

Haastattelemani Somaliasta kotoisin oleva opettaja sanoi kyseisen asian liittyvän pitkälti ennakkoluuloihin.

MO1: ”Mä oon kuullut tällaisia juttuja aika paljon. Se liittyy siihen, että ihmisillä on ennakkoluuloja. Ne kuulevat jotain, päättävät jotai, mutta eivät tiedä onko se totta. Tietyllä alueella on olemassa myös tällaista. En nyt haluisi nimetä, mutta on olemassa. Mutta meidän kulttuurissa ei ole olemassa tällaista ollenkaan. Naisopettajia on paljon Somaliassa. Naisilla on oikeus mennä töihin siellä tai jäädä kotiin. Se riippuu naisesta. Jos haluaa mennä töihin, kyllä hän menee. Mutta yleensä naiset tekevät kotitöitä ja hoitavat lapsia. Onhan siellä ollut myös naisministereitä, naissotilaita, naispoliiseja, lentäjiä. Meillä ei ole sellaista ongelmaa. Jos on naisopettaja, hän on yhtä hyvä kuin mieskin. Ihan sama. Mutta minusta ei saa olla eriarvoinen.”

On väärin yleistää, että kaikki muslimit kunnioittavat miesopettajia enemmän kuin naisopettajia. Näissäkin haastatteluissa tuli esille kaksi näkökulmaa. Husein Muhammed (2011, 121) sanoo, että naisopettajien epäkunnioitusta esiintyy, vaikka naisopettajat ovat yleisiä muslimimaissa. Hän lisää, että oppilaille uskontoon vetoaminen saattaa olla vain tekosyy ja islamin uskonto ei kiellä naisia opettamasta. Muslimimaissa naisten asema on joka tapauksessa heikompi.

Naisten sortamista esiintyy tietyissä paikalliskulttuureissa, vaikka islamin opit eivät siihen kannusta. Islam-uskonnoissa miehet ja naiset eivät todellakaan ole tasa-arvoisia, mutta usein naisten sortaminen liitetään uskontoon, vaikka syynä on lähinnä vanha kulttuuri. Islamin säännöt ovat parantaneet naisten asemaa verrattuna siihen mitä se oli ennen. (Muhammed, 2011, 227–229.)

Selvästi uskontoon liittyvät kulttuurierot tulevat haastateltavien mukaan esille koulun uimaopetuksessa ja erilaisissa juhlissa.

MOI: ”Kulttuuritörmäys voi tapahtua esimerkiksi kun koulu vie oppilaan uintiin. Niin siellä, jos oppilas on muslimi, ei riisuta ja ei mennä saunaan ilman vaatteita. Täällä tapana on, että mennään suihkuun ja saunaan ilman vaatteita. Jotkut vanhemmat toivovat, että olisi tyttöjen oma ja poikien oma vuoro. Se on kulttuurishokki.”

Tästä syystä esimerkiksi pääkaupunkiseudulla on joissain uimahalleissa järjestetty erikseen naisten uimavuoroja.

MOI: ”Se oli iso juttu ku kaikki eivät hyväksyneet sitä, että miksi näin on (muslimien uimavuoroista). Mutta jos jätetään pois, ei anneta omaa vuoroa niin siitä voi syntyä muitakin ongelmia.”

Somaliasta kotoisin oleva opettaja piti tärkeänä, että myös muslimien uimataitoa pidetään yllä järjestämällä heille omia uimavuoroja. Suomalaiset opettajat mainitsivat tämän lisäksi muita uskontoon liittyviä erikoisjärjestelyjä.

OI: ”Uskontoon liittyvät asiat on myös esimerkiks tämmöset itsenäisyyspäivä-tanssit ja muut. Monet maahanmuuttajataustaiset saa treenata niit tansseja mut ei saa mennä Finlandia-talolle niitä tanssimaan. Ja mun edellisessä koulussaki oli sillä tavalla, että ne treenas niitä, mutta täällä oli sillä tavalla, että ne ei treenanneet. Et seki on sitte taas perheestä kiinni, että saako yhtään tanssahdella.”

Talib (2002, 64) sanoo musiikin, liikunnan ja kuvaamataidon olevan aineita, joissa saattaa tulla toiveita muslimivanhemmilta. Muslimit eivät esimerkiksi saa piirtää ihmistä tai eläintä, joten kuvaamataitotunnilla muslimioppilaille tulee olla toinen vaihtoehto eläimiä piirrettäessä. Näiden asioiden lisäksi koulun on tietenkin järjestettävä oppilaille uskonnonopetusta.

5.3.3 Vähemmistöille suunnatut oppiaineet

Maahanmuuttajaoppilailla on usein mahdollisuus opiskella omaa uskontoaan ja omaa äidinkieltään, mutta mahdollisuudet vaihtelevat asuinpaikasta riippuen.

VI: ”Oon sitä mieltä, että periaatteessa on hyödyllistä lasten tutustua joka uskontoon. Se, että lapseni käy näillä uskonnontunneilla ni siitä on vain hyötyä ja saa tietoa. Se on rikkautta.”

Hämeenlinnassa asuva maahanmuuttajavanhempi oli tyytyväinen, että hänen lapsensa kävi luterilaisille tarkoitettua uskonnonopetusta, vaikka se ei hänen oma uskonto ollutkaan. Hänen mielestään oli hyvä tutustua muihinkin uskontoihin. Hänellä ei ollut kuitenkaan annettu tietoa siitä, olisiko oman uskonnon opetusta ollut jossain tarjolla.

V1: ”Hämeenlinnassa ei ole kauheasti ulkomaalaisia ni mä en edes tiedä pidetäänkö näitä islamin tunteja, tai missä pidetään, tai monelta järjestetään. Jos olisi enemmän tällaista järjestettyä islamin uskonnonopetusta, niin hän voisi siihenkin mennä, mutta se ei ole tällä hetkellä mitenkään tärkeä asia.”

Koulussa missä hänen lapsensa kävi, ei järjestetty islamin opetusta, koska sille ei ollut tarvetta. On todennäköistä, että islamin opetusta olisi jostain koulun ulkopuolelta löytynyt, mutta vanhempi ei kokenut sen etsimistä vaivan arvoiseksi. Pääkaupunkiseudulla uskonnonopetusta on helpommin saatavilla, mutta Helsingissä töissä olevat opettajat kertoivat eri uskontojen sovittamisen lukujärjestykseen vaikeaksi.

O2: ”Se vaikuttaa hirveesti lukujärjestyksen tekoon. Esim. kouluihin missä on hirveesti ulkomaalaisia. Se asettaa siis mielettömiä vaatimuksia sille lukujärjestykselle.”

O1: ”Yleensä ne uskonnontunnit pyritään järjestämään sillä tavalla, että ne on samaan aikaan. Mitä isompi koulu, sitä enemmän siinä on niitä eri uskontojakin ja sitten voi olla, että jostain toisesta koulusta tulee käymään islamin tunneilla niinku kaikki lähialueen lapset. Riippuen minkä verran niitä milläkin alueella on, mutta yritetään järjestää yhtä aikaa kaikki uskontotunnit.”

Maahanmuuttajaoppilaille tulee myös järjestää kieltenopetusta, jonka opettajien lisäksi hankalaksi kokivat maahanmuuttajavanhemmat.

O2: ”Sit ku piti ne vieraiden kielten tunnit järjestää johonki aikaa. Ni se sit rajotti hirveesti.”

V2: ”Tytär opiskelee täällä äidinkieltä, venäjää ja se on maanantaisin kolmesta viiteen.. Joskus pyytää, että voinko minä olla poissa. Se on hänelle niin kuin rangaistus.”

V1: ”Se (haastateltavan lapsi) ei vaan tykännyt (oman äidinkielen tunneista). Se lintsasi monesti sieltä, lähti pois.”

Kaikkien vieraiden kielten opetusta on mahdotonta järjestää koulupäivän sisällä ja tämän takia ne usein jäävät iltapäivään. Muiden oppilaiden päästessä kotiin, maahanmuuttajaoppilaat jäävät vielä kouluun tai matkustavat toiseen kouluun missä vieraan kielen opetusta järjestetään. Haastatteleman maahanmuuttajavanhemmat kertoivat, että heidän lapsensa pitivät oman kielen opetusta epämiellyttävänä. Pääkaupunkiseudulla uskonnonopetus on usein saatu järjestettyä koulupäivän sisällä, mutta esimerkiksi Hämeenlinnassa asuvan maahanmuuttajavanhemman pitäisi löytää koulun ulkopuolista uskonnonopetusta, koska oppilaan koulussa islamin uskonnonopetusta ei oltu järjestetty. Tällöin myös uskonnonopetus olisi koulupäivän jälkeen ja oppilaan motivaatio sen opiskeluun ei varmasti olisi korkea.

Sosiaaliselle identiteetille on tärkeää, että yksilö tuntee kuuluvansa johonkin ryhmään ja sitä kautta yhteiskuntaan (Talib, Löfsrtöm & Meri, 38, 2004). Tilanteessa, jossa oman kielen ja uskonnonopetus on huonosti järjestetty, yksilölle tulee vaikeaksi rakentaa sosiaalista identiteettiään. Talib (2002, 44) sanoo heikosti rakentuneen identiteetin heijastavan negatiivisesti maahanmuuttajien tunteisiin, motivaatioon ja sosiaaliseen elämään. On siis todella tärkeää, että maahanmuuttajien oman uskonnon ja kielen opetus saadaan hyvin järjestettyä.

Molemmat suomalaiset opettajat olivat sitä mieltä, että uskonnonopetuksen tulisi kouluissa muuttua.

O2: ”Mä oon ollu sekä Norjassa ja Ruotsissa ja niissähän on se yks yhteinen oppiaine. Suomi on niitä harvoja maita missä uskonnolla on nii vahva asema.”

O1: ”Jos minun mielipidettä kysytään, koko uskonnonopetus joutaisi pois koulusta. Mun mielestä meillä pitäisi olla semmonen yhteinen etiikka tai kultaset käytös-säännöt kaikille, että harjoteltais semmosii niinku toisen kunnioittamista, elämän kunnioittamista kaikki yhdessä eikä niinku lokeroituna eri uskontoihin. Se uskonnollinen tiukka katse vois mun mielestä hoitua koulun ulkopuolella. Kuka sitä viel tarttee sitte.”

O2: ”Uskonto pois koulusta, mä oon sitä mieltä.”

He olivat siis sitä mieltä, että uskontoa voisi harjoittaa koulun ja opetussuunnitelman ulkopuolella, kun taas koulussa olisi kaikille yhteinen oppiaine, jossa käytäisiin läpi etiikkaa ja toisten kunnioitusta.

5.4 Parannusehdotukset

Haastateltavilta tuli paljon ehdotuksia siitä, miten yhteistyötä maahanmuuttajavanhempien ja koulun välillä voisi parantaa. Moni asia on yhteydessä maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiin, joka on tietenkin ymmärrettävää, koska oppilaiden takia yhteistyön tulisi olla parasta mahdollista. Olen jakanut haastateltavien ehdotukset kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa haastateltavat puhuvat avoimuudesta ja luottamuksesta. Toisessa osassa on haastateltavien ideoita siihen, mihin resursseja tulisi keskittää yhteistyön parantamiseksi. Kolmannessa osassa haastateltavat kertovat oman näkemyksensä siitä, kuinka maahanmuuttajataustaiset tulisi ottaa huomioon.

5.4.1 Avoimuus, luottamus ja kunnioitus

Avoimuus koettiin merkittävänä tekijänä yhteistyön onnistumisen kannalta.

MO3: ”Se, että vanhemmat luottaa riittävästi minuun, että ne voi sanoa myös paha. Jos joku asia häiritsee tai on jotain mitä ne eivät ymmärrä. Että ne voi kysellä ja samalla tietää, että teen vaan niitten lasten takia. En tuomitse heidän elämäntapaa tai sitä miten he kasvattavat lapsensa.”

VI: ”Se, että on avoin ihminen ilman mitään ennakkoluuloja. Se helpottaa elämää kauheesti... Me olemme kaikki niin erilaisia. Se vaa ku ymmärtää, että me olemme niin erilaisia eikä ota stressiä eikä painetta.”

Haastateltavat olivat sitä mieltä, että avoimuuden tulisi olla molemminpuolista, jotta luottamus kodin ja koulun välillä muodostuisi.

O1: ”Semmosta et tavallaan luotetaan puolin ja toisin, että koulussa tehdään asioita niinku jokaisen lapsen parhaaksi ja ymmärretään myös se, että jollain tavalla täytyy myös sopeutua siihen yhteisöön ettei voi myöskään tehdä niin, että yhden lapsen mukaan menee koko porukka. Ymmärretään ja luotetaan, että täällä tehdään hyvää työtä.”

O2: ”Ihan samanlaista ku on suomalaisten kanssa. Siis sellasta avointa ja sujuvaa. Ja et asiat voi sanoa suoraan.”

Yhteistyön tulisi olla yhtä sujuvaa kuin suomalaisten vanhempien kanssa, mutta yhteistyössä on otettava huomioon muun muassa kulttuuriset erot.

O2: ”Molemmin puolin suvaitsevaisuutta ja keskustelua et ku monesti on asioista selittänyt vähä enemmän, pidemmälle, ni sit on itse asiassa ymmärretty toisiamme paremmin siinä asiassa. Ennakkoluulot voi olla semmoset, jotka niinku torppaa sen homman ja estää, mut sit ku rupee sitä vähä avaamaan ja keskustelmaan, ni se voi olla et sit ymmärrämme toisiamme paremmin mitä alun perin luulimme ymmärtävämmä.”

Ennakkoluulot ja stereotypiat nähtiinkin mahdollisiksi ongelmiksi kodin ja koulun yhteistyössä.

VI: ”Se on ehkä enemmän sellasta tietämättömyyttä.”

MO1: ”Molempien osapuolten pitää oppia toisten kulttuuria ja pitää tietää muista kulttuureista. Esim. jos jotain tapahtuu niin pitää ottaa selvää miksi näin tapahtuu. Siis pitää tietää toisesta kulttuurista enemmän. Silleen vältetään väärinymmärrykset ja yhteentörmäykset. Pitää tutustua.”

O1: ”Ja sitten tietysti parhaalla mahdollisella tavalla tukea tätä sopeutumista ja kotoutumista monella tavalla ja yrittää olla kuitenkin mahdollisimman ennakkoluuloton.”

Molemminpuolinen suvaitsevaisuus lisää avoimuutta, luottamusta ja kunnioitusta toista kulttuuria kohtaan. Hämäläinen-Abdul-Samadin ja Matitilan (1998, 63–64) mukaan suvaitsevaisuuteen tarvitaan ihmissuhdetaitoja, ongelman sietokykyä, riitojen sovittelutaitoja, sekä yhteistyökykyä. Näiden kaikkien taitojen hallinta antaa mahdollisuuden yhteistyön toimivuudelle.

5.4.2 Resurssit

Haastateltavien mukaan yhteistyön toimivuuden kannalta koulun olisi saatava enemmän resursseja, jotta esimerkiksi kulttuuriin ja kieleen liittyvät ongelmat saataisiin minimoitua.

O2: ”Ehkä jotain esitteitä esim. Wilman käytöstä vois olla vierailta kielillä. Ehkä myös koulun esite, lukuvuositedote, vois olla käännettynä useammille kielille... ja sit koulu vois järjestä sellasen vanhempainillan, jossa kerrotaan suomalaisesta koulukulttuurista, tulkin kanssa. Kuinka täällä hommat sujuu ja kuka täällä luokassa määrää. Just kaikki nää käytännöt.”

Opettajien työmäärä vähenisi, jos olisi etukäteen erilaisia tiedotteita käännetty toisille kielille. Haastatteluissa tuli myös esille käsite kulttuuritulkista.

O1: ”Paras tulkki on sellainen kulttuuritulkki. Mulla on ollu sellanen. Itä-Helsingissä on ollu sellasia käytössä. Kuraattori koulutukseltaan. Koulukuraattori, joka on samalla tulkki, joka siis tavallaan ymmärtää, se ei pelkästään ymmärrä sitä kieltä, vaan se ymmärtää myös sitä kulttuuria. Se on toisesta kulttuurista tullut kuraattori, joka ymmärtää myös sitä käytöspuolta. Ihan siis paras mahdollinen tulkki mitä voi olla, kuraattoritulkki... Kuraattoritulkki on hyvä ku se ymmärtää myös sen asian, ei pelkästään sen kielen. Et se osaa antaa myös vinkkejä ja ymmärtää sen perheen taustaa, siihen kulttuuriin liittyviä sopivia kasvatusvinkkejä siinä samalla ku se tulkaa sitä tilannetta.”

Somaliasta kotoisin olevalla opettajalla oli myös hyviä kokemuksia kulttuuritulkista.

MO1: ”Siellä Espossa on yksi joka toimii yhteyshenkilönä kaikille maahanmuuttajille. Hän on se henkilö johon koti ottaa yhteyttä jos on jotain. Ja hän ottaa myös vanhempiin yhteyttä. Hänen tittelinsä voisi olla Kulttuuritulkki. Hän toimii kodin ja koulun välillä, jos esimerkiksi maahanmuuttaja ei osaa kieltä tai systeemiä ni hän on se henkilö joka yhdistää näitä. Se on todella hyvä niin ei tule pulmia... Voisi lisätä tän kulttuuritulkin resursseja. Hän kouluttaisi myös vanhempia, jotka eivät osaisi käyttää Wilmaa. Tai hän toimisi niin kuin tulkki ja myös laadittaisiin ohjeita vanhempien omalla kielellä. Esimerkiksi siitä miten tapahtuu tämä kodin ja koulun yhteistyö.”

Haastateltava mietti, että kulttuuritulkin asemasta voisi tehdä kouluissa merkittävämmän. Tällainen virkanimike tulisi saada kouluihin ja samalla saataisiin työllistettyä maahanmuuttajia. Haastateltava kiteyttää asian seuraavasti.

MO1: ”On oltava henkilö, joka tietää molemmat kulttuurit niin hän voi tulkata tämän. Väärinymmärrykset vältettäisiin.”

5.4.3 Maahanmuuttajataustaisten paremmin huomioon ottaminen

Maahanmuuttajataustaiset opettajat olivat sitä mieltä, että maahanmuuttajat tulisi ottaa paremmin huomioon kouluissa tutustumalla maahanmuuttajan kulttuuriin.

MO1: ”Minusta pitäisi. Se helpottaisi, että ei tulisi aina ongelmia kulttuuriin liittyen. Mitä enemmän hän tietää, sitä parempi. Jos luokassa on maahanmuuttajataustaisia, niin minusta olisi hyvä, että opettaja tietää kulttuurin, mitä kieltä hän puhuu, miten se eroo jne. Tällä tavalla. Se helpottaa ja opettaja voi ennakoita ja tietää mitä pitää tehdä.”

MO3: ”Joo ilman muuta. Semmosta tietoo heidän kulttuuristaan ja tietoa näistä eleistä ja tavoista miten osoitetaan kunnioitusta, ihmisarvoa.”

MO2: ”Suomessa on kaikenlaisia ulkomaalaisia ja asumme Euroopassa, Euroopan jäsenenä. Koko ajan tulevaisuudessakin täytyy kommunikoida muiden maailman ihmisten kanssa. Se on hyvä huomioida ja tietää eroja... On hyvä ottaa esille, että maailmassa on kaikenlaista kulttuuria ja eroja. Sitten he kiinnostuvat ja tulevaisuudessa monet oppivat saksaa tai eri kieltä. Tulee perustietoa ja oppivat miksi kannattaa oppia saksaa tai japania.”

Suomalainen opettaja koki, että tilanne tällä hetkellä on jo todella hyvä.

O1: ”Paremmiin? Mun mielest niitä otetaan hirveen hyvin. Että vieläkö pitäis paremmiin ottaa huomioon?”

Hän kuitenkin painotti, että stereotyyppioista on luovuttava.

O1: ”Ettei valmiiksi heti lokeroi, että kaikki islamit on tollasia ja kaikki buddhat tekee tolla tavalla. Ei se mee niinkään. Niissäkin on hyvin erilaisia. Et huomaa et monella kodilla on tosi kunnioittava... esim. somaliperheillä, ni siel ne on tosi onnellisia ja tyytyväisiä, et lapset on päässyt tähän Suomeen ja suomalaiseen koulujärjestelmään mukaan ja ne arvostaa hirveesti ja kunnioittaa, mut toisilla on vähä sellanen asenne, että niinku viis veisaa. Ehkä se on vähä niinku suomalaisillaki. Ei voi ajatella et kaikki somalit on yhdenlaisia. Ei kaikki suomalaisyntyisetkään ole yhdenlaisia. Että ymmärtää sen ihan samalla tavalla, et on erilaisia ihmisiä.

Sen ymmärtää siin kodin ja koulun yhteistyössäkin, että ottaa sen huomioon ettei käsittele ihan kaikkia samassa setissä.”

Kanadasta kotoisin olevan maahanmuuttajaopettajan mukaan monen suomalaisen asenteeseen on puututtava. Opettajien tulisi ymmärtää, että maahanmuuttajilla ei välttämättä ole heti taitoja selviytyäkseen kouluelämässä samalla tavoin kuin suomalaisilla.

MO3: ”Nämä suomalaiset odottaa että maahanmuuttajat osaa ja tietää miten pitää toimia Suomessa oikealla tavalla ja niinku näitä ’miks ne aina aiheuttaa näitä ongelmia’. Siihen asenteeseen pitää puuttuu. Ehkä se liittyy siihen ihmisarvoon ja kunnioitukseen. Jos vähän ravistellaan näitä suomalaisten ajatuksia, ei kuitenkaan kaikkien! Mutta siel on aika iso osa, ainakin Imatralla, jotka odottaa, että joku muuttaa Afrikasta Suomeen ja osaa kaiken. Jos voisi asettuu toisen kenkiin. Vähä sitä tietoisuutta ja herkkyyttä. Jos ne ymmärtäis vähän paremmin toisten tilanteen. Se kyllä auttais.

Venäjältä kotoisin oleva maahanmuuttajavanhempi kertoi tähän liittyen omakohtaisen tapauksen.

V2: ”Se pitää ottaa huomioon, että hän (haastateltavan tytär) on maahanmuuttaja ja hänellä toinen kulttuuri ja se, että hänellä on vähäinen kielitaito. Mutta jotkut opettajat eivät ymmärrä sitä ja esimerkiksi oli sellainen tapaus, että oli terveydentiedon koe ja vaikka tytär ymmärtää, hänen on vaikea vastata kirjallisesti ja hän ei ehtinyt kirjoittaa tunnilla ja pyysi lisäaikaa. Opettaja sanoi, että mulla on toinen tunti ja en pysty jättämään yksin sinua kirjoittamaan. En tiedä minkä arvosanan hän saa siitä. Kaikki opettajat eivät ota huomioon sitä taustaa. Opettajan täytyy itse ymmärtää oppilaan tausta.”

Maahanmuuttajataustaiset opettajat pohtivat, että opettajien kouluttamisella voitaisiin parantaa yhteistyön laatua.

MO3: ”Suomalaisilla opettajilla ei ole koulutusta. ’Täs on oppilas joka on ehkä käyny valmistavaa luokkaa, ole hyvä!’ Ja ei oo avustajaa ja ei oo oman kielenopettajaa mukana. Ymmärrän heidän turhautumisen. ’Tämä lapsi ei ymmärrä mitä mä sanon, mitä mun pitäis tehdä’. Se on opettajien niskalla se kaikki vastuu, eli ymmärrän heitä. Eikä oo vaan mamu-oppilaita, on myös näitä ADHD ja integroiminen on tehty ilman työkaluja. Opettajat ilman koulutusta ilman avustajia, että se on vaan väärin. Mutta se on todellisuutta.”

MO1: ”Koulutuksessa pitäisi keskittyä eri kulttuureihin ja tutustua niihin ja ennakoida, että mitkä olisivat todennäköisiä ongelmia ja mitä kulttuurien yhteentörmäyksessä voisi tapahtua. Ehkä pitää järjestää opettajien vaihtoja. Opettajat menisivät seuraamaan, miten kouluissa joissa on paljon maahanmuuttajia, toimitaan.”

Yleisesti monikulttuurisuutta pidettiin hyvänä asiana ja suomalainen opettaja pohtikin, että monikulttuurisuutta voisi hyödyntää kouluissa.

O1: ”Hyödyntää enemmän eli tuoda esille sitä kulttuuria, rikastuttaa sitä. Niinku siit aina puhutaan, et tuohan se on rikkautta, mut kuinka sitä sit loppupeleissä hyödynnetään. Ku se on se pointti et niit pyritään sopesuttaa ja kotouttaa, mut ku kuitenkin se erilainen tausta on olemassa siellä taustalla ni miten sitä vois hyödyntää sillä tavalla et haluisko vaik joku oppilas joskus kertoa vaikka jostain omasta kulttuuristaan tai taustastaan tai uskonnostaan tai kielestään. Nostaa ne sillä tavalla esille, että se onki niinku rikkautta... Eikä nähdä aina sillee negatiivisena asiana tai taakkana tai lisätyömääränä tai jonain muuna. Paljon se on sitäkin, mutta ottaa sielt sen toisen puolen mukaan.”

Kulttuurin esille tuominen ei kuitenkaan ole aina hyvä asia, kuten Bosniasta kotoisin oleva maahanmuuttajavanhempi sanoi.

VI: ”Olen kohdannut sellaista välillä, että lastani tai mamu-taustaisia lapsia kohdellaan niin kuin ulkomaalaisia tai ulkomaalaistaustaisia sillä lailla, että mä en välttämättä sitä halua, koska ne on täällä syntyneet. Mä en itse sitä kotona panna mitenkään enkä halua puhua siitä sota-ajasta. Että ollaan täällä, asutaan täällä ja täällä eletään. Mut sit tulee liikaa kommentteja jostain muualta, että on ulkomaalainen tausta, niin sit ne tulee kysymään sellasia asioita joista en halua puhua. Koska lapseni ei ole vielä siinä iässä, että sen kanssa voi puhua esimerkiksi sota-ajoista. En voi kertoa esimerkiksi miksi lähdimme Bosniasta ja mitä kaikkea siellä on tapahtunut ja miksi mejän perhe on hajonnut ja tämmöstä. Ni sitä asiaa ei käsitellä. Sota on sota ja sota on paha ja me lähdettiin sieltä pois. Mä haluaisin, että hän kasvaa tässä ympäristössä tavallisena lapsena enkä halua, että sitä korostetaan, että hänen vanhempansa ovat jostain muualta.”

Lapsen taustaa ei vanhemman mielestä kannata tuoda esille, koska se on liian raskasta lapselle ja vanhemmalle itselleen. Tässä tilanteessa lapsi on syntynyt Suomessa eikä ole edes käynyt Bosniassa, eikä tiedä tarkasti taustastaan. Vanhempi haluaa lapsensa kasvavan Suomessa suomalaisena. Talib ym. (2004, 111) mukaan pakolaisperheiden lasten koulumenestys on heikompi muihin maahanmuuttajiin verrattuna, johtuen pakolaisten rankasta taustasta. Lapsen suojeleminen pakolaisuuden syistä voi tässä tapauksessa edesauttaa lapsen koulumenestystä.

VI: ”Siinä on ehkä se, että pakolainen on erilainen, eriasemassa kuin jos joku vaan muuttaa tänne jostain, vaikka työnperässä tai solmii avioliiton. Siinä on niinku erilaiset taustat. Mejän tausta on sillä lailla ikävä, että me lähdettiin sieltä, koska meidän oli pakko lähteä. Ne on sellaisia asioita, joihin on kipeä koskea. Niinku sanoin ni luulen, että se on aika vaikea asia. Se pakolaisuus voitais ottaa erilleen siitä kaikesta muusta ulkomaalaisuudesta. Et ei kauheesti niinku korosta sitä.”

Haastateltavan vanhemman mukaan koulujen tulisi ottaa huomioon, että kaikki maahanmuuttajat eivät halua puhua entisestä kotimaastaan. Koulujen kulttuurikirjo on kouluille rikkaus, mutta täytyy olla varovainen mitä asioita maahanmuuttajat haluavat tuoda itse esille. Osa maahanmuuttajista

haluaa vain olla mahdollisimman tavallisia suomalaisia ilman, että heidät luokitellaan maahanmuuttajiksi.

VI: ”Se on vähän sellanen kaksi piippunen asia. Täytyy myöntää.”

6 TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA

6.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Suomalaisten opettajien mielestä yhteistyötä kodin ja koulun välillä oli paljon ja sen määrä oli lisääntynyt sähköisten yhteydenottomenetelmien yleistyttyä. Maahanmuuttajataustaisten vanhempien mielestä yhteistyötä oli riittävästi, vaikka aina opettajilta ei saanutkaan tarpeeksi aikaa. Opettajat ajattelivat yhteistyön määrän lisäävän myös heidän työtaakkaansa. Maahanmuuttajataustaisten opettajien mielestä yhteistyö oli melko hyvällä mallilla, lukuun ottamatta Itä-Suomessa työskentelevää opettajaa. Hänen mukaansa yhteistyö venäjänkielisten vanhempien kanssa oli hyvin vähäistä. Haastateltavien vastauksista pystyi erottamaan kaksi erilaista hyvän yhteistyön määritelmää: runsas viestittely ja vähäinen viestittely.

Suurin osa maahanmuuttajataustaisista haasteltavista koki, että kodin ja koulun yhteistyö heidän kotimaassaan oli jopa parempaa kuin Suomessa. Somaliassa yhteistyö on todella yhteisöllistä ja Japanissa koulut ovat avoimempia kuin Suomessa. Myös Venäjällä yhteistyö on haastateltavan mielestä parempaa. Suomessa opettajat koettiin vaikeammin lähestyttäviksi, eikä mahdollisuudesta päästä seuraamaan opetusta tiedetty.

Yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä pidetään yllä lähinnä sähköisellä palautejärjestelmällä Wilmalla. Järjestelmää kehitettiin käyttökelpoiseksi ja Wilmaa sanottiin yhteistyön lisääntymisen syyksi. Wilman käytön ollessa nykyään niin yleistä, toivottiin Wilman käyttöön liittyviä koulutuksia vanhemmille. Haastateltavat kokivat, että Wilma ei kuitenkaan tavoita kaikkia, esimerkiksi ihmisiä, joiden tietotekninen osaaminen tai kielitaito ei ole riittävä. Tästä syystä myös perinteisempiä yhteydenottomenetelmiä ei ole täysin hylätty, kuten puhelinsoittoa tai reissuvihkoa. Opettajat kertoivat, että sähköisten viestien lisäksi kirjalliset viestitkään eivät aina saavuta maahanmuuttajavanhempia kielitaidon puutteen vuoksi. Haastateltavat suomalaiset opettajat sanoivat, että yhteydenottomenetelmä vaihtelee sen mukaan, mitä asiaa on. Tärkeimmät ja akuuteimmat asiat kerrotaan useimmiten puhelimitse. Nämä asiat useimmiten ovat negatiivisia asioita ja haastateltavat kokivat, että suurin osa viesteistä tai puheluista koulusta kotiin olivat negatiivisia. Wilman kautta lähetetään useimmiten positiiviset viestit.

Yhdeksi suureksi haasteeksi kodin ja koulun yhteistyölle koettiin kielimuuri. Maahanmuuttajataustaiset opettajat olivat sitä mieltä, että viestit koteihin olisi hyvä lähettää kahdella kielellä, jotta vältyttäisiin väärinymmärryksiltä. Suomalaiset kokivat tämäntapaisen ratkaisun kovin työlääksi ja sanoivat, että yhteydenottomenetelmät saattavat vaihdella eri maahanmuuttajavanhemmasta riippuen. Kaikki haastateltavat olivat samaa mieltä siitä, että olisi hyvä, jos koulussa olisi joku, joka osaisi maahanmuuttajien äidinkieltä, jotta yhteistyö olisi sujuvampaa. Tällainen tilanne on kuitenkin harvinainen, ja usein tulkit tulee tilata koulun ulkopuolelta. Aina tähän ei kuitenkaan ole varaa. Maahanmuuttajataustainen opettaja koki, että maahanmuuttajille tulee ulkopuolinen olo, jos heille ei anneta mahdollisuutta asioida omalla äidinkielellään. Näin he saattavat tuntea olevansa suomalaisen yhteisön ulkopuolella.

Maahanmuuttajataustaisten vanhempien mielestä kahden eri kulttuurin kohtaaminen ei ole näkyvästi vaikuttanut kodin ja koulun yhteistyöhön. Venäjältä kotoisin oleva vanhempi sanoi, että opettajan rooli Suomessa on erilainen kuin Venäjällä ja tämä saattaa näkyä koulun arjessa. Venäjällä opettaja on tiukempi auktoriteetti, ja siksi venäläiset maahanmuuttajat saattavat hämmästellä suomalaisen koulun kulttuuria, jossa oppilaat voivat esimerkiksi kutsua opettajaa etunimellä. Suomalaiset opettajat kertoivat, että joillekin maahanmuuttajille kulttuurierot tuntuvat suurilta, jos oma kulttuuri eroaa suomalaisesta kulttuurista. Vasta kun maahanmuuttajavanhemmat ovat perehtyneet suomalaisen yhteiskunnan kulttuuriin, he ymmärtävät paremmin suomalaisen koulukulttuurin. Opettajat sanoivatkin, että ajan myötä maahanmuuttajavanhempien asenteet koulua kohtaan paranevat. Tähän haastateltava suomalainen opettajat näki hyvänä ratkaisuna maahanmuuttajien kotouttamisen, jotta ymmärrys suomalaiseen kulttuuriin kasvaisi. Kotoutumiseen katsottiin liittyvän myös suomenkielen oppiminen, joka helpottaisi kodin ja koulun yhteistyötä. Suomalaiset opettajat olivat sitä mieltä, että maahanmuuttajien tulisi mukautua suomalaisiin tapoihin, eikä suomalaisen koulun perinteitä muutettaisi, vaikka koulussa olisikin paljon oppilaita muista kulttuureista. Omasta kulttuurista kiinnipitäminen katsottiin tärkeäksi asiaksi, mutta välillä on tehtävä myönnytyksiä. Kulttuurien ollessa samankaltaisia, ongelmia tuskin tulee, mutta erojen ollessa suuria, myönnytykset ja kompromissit ovat hankalia. Osa haastateltavista myös ehdotti, että opettajakoulutuksessa tulisi ottaa huomioon monikulttuurisuus kertomalla erilaisista kulttuureista ja mahdollisista ongelmista niihin liittyen. Haastateltavat kokivat, että moni vastavalmistunut ei ole valmis siihen todellisuuteen, että luokalla ei olekaan pelkästään suomalaisia oppilaita.

Haastatteluissa tuli esille naisten ja miesten asemaan liittyvät kulttuurierot. Suomalaisilla opettajilla oli kokemuksia siitä, että muslimitaustaiset maahanmuuttajavanhemmat eivät kunnioittaneet heitä heidän sukupuolensa takia. Tätä ei voi missään nimessä yleistää kaikkiin muslimeihin. Somaliasta kotoisin oleva opettaja sanoi, että tällaista on olemassa tietyissä paikalliskulttuureissa, mutta

naisopettajia kunnioittaviakin muslimikulttuureita on. Kyse on ennakkoluuloista ja oppilaat saattavat käyttää uskontoa tekosyynä huonolle koulukäytökselleen. On totta, että yleisesti muslimimaissa naisten asema on heikompi. Uskontoihin liittyvät kulttuurierot tulevat kuitenkin lähinnä näkyviin koulun uimaopetuksessa ja erinäisissä juhlissa. Somaliasta kotoisin oleva opettaja mainitsi muslimien omat uimahallivuorot hyväksi asiaksi, jotta muslimit voisivat pitää uimataitoaan yllä.

Pääkaupunkiseudulla kouluissa on usein tarjolla muidenkin kuin luterilaisuuden opetusta, johtuen koulujen oppilaiden laajasta kulttuurienkirjosta. Hämeenlinnassa asuva maahanmuuttajavanhempi ei saa lapselleen islamin opetusta, mutta ei sitä kaipaakaan, vaan kokee luterilaisen uskonnopeuksen hyödylliseksi. Suomalaiset opettajat pitävät eri uskontojen mahduttamisen lukujärjestyksiin todella työläänä ja toivovatkin kaikille yhteistä uskontojen ja etiikan opetusta, jotta resursseja saataisiin säästettyä. Vieraiden kielten tunnit eivät usein mahdu lukujärjestykseen ja ne usein järjestetäänkin koulupäivän ulkopuolella. Maahanmuuttajavanhemmat kokivat tämän hankalaksi, koska heidän lastensa motivaatio opiskella kieltä laskee tuntien ollessa myöhään iltapäivällä. Oman kielen ja uskonnon merkitys maahanmuuttajille saattaa olla erittäin merkittävä sosiaalisen identiteetin muodostumisen kannalta ja näiden aineiden opetus tulisikin järjestää paremmin.

Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että hyvä kodin ja koulun yhteistyö vaatii avoimuutta ja luottamusta. Tavoite olisi, että yhteistyö olisi yhtä sujuvaa kuin suomalaisten vanhempien kanssa, ottaen maahanmuuttajavanhempien kulttuuritausta huomioon. Suomalaisten opettajien mielestä maahanmuuttajavanhempien tulee myös ottaa huomioon se, että lapsen on sopeuduttava kouluyhteisöön. Kaikki haastateltavat näkivät ennakkoluulot ja stereotyyppiat suuriksi ongelmakohtiksi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Yhteistyön onnistumisen kannalta molemmilta osapuolilta vaaditaan suvaitsevaisuutta ja kunnioitusta toista kulttuuria kohtaan.

Tarvittavien resurssien puute nähtiin ongelmaksi kodin ja koulun yhteistyölle. Tiedotteiden kääntäminen toiselle kielelle on aikaa vievää puuhaa opettajille ja he toivoivatkin, että osa tiedotteista olisi jo valmiiksi käännetty tarvittaville kielille. Haastateltavat ehdottivat myös kulttuuritulkkien palkkaamista. Kulttuuritulkki toimisi koulussa tulkkina tuntien samalla myös kulttuurieroihin liittyvät seikat. Jokaisessa koulussa, jossa on useita samankielisiä maahanmuuttajaoppilaita, pitäisi palkata kulttuuritulkki. Samalla saataisiin työllistettyä maahanmuuttajia, jotka ensin koulutettaisiin kulttuuritulkeiksi.

Suomalaisten opettajien mielestä maahanmuuttajat otetaan kouluissa huomioon hyvin, mutta stereotyyppioista on luovuttava. Kanadasta kotoisin olevan opettajan mielestä monen opettajan asenteisiin olisi puututtava. Opettajien on ymmärrettävä, että maahanmuuttajilla ei ole samanlaisia taitoja ja tietoja suomalaisesta kulttuurista tänne muutettaessa. Yleisesti ottaen haastateltavat pitivät monikulttuurista koulua hyvänä asiana ja suomalaiset opettajat pohtivatkin, että monikulttuurisuus on

rikkaus ja sitä voisi tuoda kouluissa esille. Haastatteluissa tuli myös ilmi pakolaisten näkökulma, että kaikki maahanmuuttajat eivät välttämättä halua erottua maahanmuuttajina valtaväestöstä oman taustansa takia. Kaikki eivät ole muuttaneet Suomeen vapaaehtoisesti.

6.2 *Oma pohdinta*

Tutkimukseni tuloksista sai kuvan, että yhteistyö koulun ja kodin välillä oli melko hyvällä mallilla, vaikka usein haastateltavat puhuivatkin vain yhteydenpidosta. Opettajille arjessa näkyvä yhteistyö on lähinnä yhteydenpitoa, eikä aitoa yhteistyötä paljon esiinny. Vanhemmat eivät välttämättä edes tiedä mahdollisuuksistaan osallistua kouluntoimintaan, koska siihen ei vanhempia yleensä kannusteta. Yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä varmasti löytyy, mutta todellista yhteistyötä paljon vähemmän. Tämä tietenkin vaatii vanhemmilta suurta aktiivisuutta ja oma-aloitteellisuutta. Osa haastatteleistani maahanmuuttajista oli sitä mieltä, että heidän kotimaassaan yhteistyötä kodin ja koulun välillä oli enemmän, koska heille ei ole annettu Suomessa selkeää mahdollisuutta osallistua kodin ja koulun yhteistyöhön. Kodin ja koulun yhteistyö on siis useimmiten vain yhteydenpitoa. Koulujen tulisi olla aktiivisempia tuomaan esille mahdollisuutta, että vanhemmat voivat osallistua koulunkäynnin suunnitteluun. Tämän tapaiseen yhteistyöhön eivät tietenkään kaikki vanhemmat haakeudu, vaan aktiivista kodin ja koulun yhteistyötä tulisivat tekemään todennäköisesti vain aktiivisimmat vanhemmat. Opettajien työmäärä kasvaisi myös ja uskon, että opettajille riittää tiivis yhteydenpito yhteistyönä. Haastattelemani opettajat sanoivat Wilma-järjestelmän yleistyttyä, yhteydenpidon olevan runsasta, eikä työmäärä todennäköisesti haluta lisätä. Maahanmuuttajavanhempien vastauksista pystyi päättelemään, että yhteydenpitoa voisi olla enemmänkin.

Yleisimmäksi yhteydenottomenetelmäksi mainittiin Wilma-järjestelmä, joka ei haastatteluiden mukaan silti tavoita kaikkia vanhempia. Tähän syiksi mainittiin osaamattomuus ja kielitaito. Maahanmuuttajavanhemmille olisi syytä järjestää koulutuksia Wilman käyttöön liittyen, koska uskon paperiviestien vähenevän sähköisen viestimisen alta. Opettajien työmäärää vähentäisi mahdollisuus, että erilaiset tiedotteet olisi jo valmiiksi käännetty toisille kielille. Wilma-järjestelmässä on onneksi olemassa kielivaihtoehtoina suomen ja ruotsin lisäksi myös englanti, mutta jostain syystä ohjeita Wilman käytöstä ei löydy kuin suomeksi ja ruotsiksi. Kieliongelmia lukuun ottamatta Wilma on erittäin kätevä ja hyödyllinen väline kodin ja koulun yhteistyön kannalta. Viestiminen kodin ja koulun välillä on sen avulla helppoa ja vaivatonta, jos vain on mahdollisuus Internet-yhteyteen. Wilmaa käytetään myös muun muassa oppilaan tukitoimien kirjaamiseen, joten vanhemmilla on mahdollisuus tätä kautta osallistua lapsensa koulunkäyntiin. Haastattelujen perusteella positiivisten

viestien lähettäminen on Wilman myötä helpottunut ja ikävät asiat hoidetaan usein puhelimitse, mutta haastateltavien listaamat asiat, miksi koulu ottaa yhteyttä kotiin, olivat yleensä negatiivisia asioita. Yhteistyön ollessa vähäistä, koti kuulee koulusta vain negatiiviset asiat ja osalle tämä riittääkin. Toinen maahanmuuttajavanhemmista sanoikin, että se on hyvää palautetta oppilaasta, kun koulusta ei kuulu mitään.

Kodin ja koulun yhteistyön kannalta olisi tärkeää, että suurta kielimuuria ei olisi tai siihen olisi tarvittavia tukitoimia. Yleisesti haastateltavat olivat sitä mieltä, että tulkkeja on käytettävä aina kun siihen on tarvetta. Tulkin hankkiminen koululle saattaa olla joskus vaikeaa ja usein se on kallista, mutta tulkkia tarvitaan väärinymmärrysten välttämiseksi. Toinen haastatelluista suomalaisista opettajista kertoi, että joskus vanhempainvertaisissa tulkkauksissa oli pätevän tulkin sijaan vanhemman oma lapsi. Tällaista tilannetta tulisi välttää kaikin keinoin, mutta se tarkoittaa, että tulkkeja tulisi olla helpommin ja halvemmin tilattavissa. Haastatteluissa tuli ilmi, että joissain kouluissa oli töissä kulttuuritulkkereita, jotka pystyivät hoitamaan tulkkausasiat ja he ymmärsivät samalla kulttuurisidonnaisen kontekstin. Tämä on mielestäni erittäin hyödyllinen virka varsinkin kouluissa, joissa on paljon oppilaita samasta kulttuurista. Kulttuuritulkkereita järjestetään, mutta sen pitäisi yleistyä, jotta mahdollisimman monelle koululle, jossa on maahanmuuttajataustaisia oppilaita, saataisiin kulttuuritulkkereita.

Haastateltavat suomalaiset opettajat peräänkuuluttivat maahanmuuttajien sopeutumista ja kotoitumista Suomeen. He olivat sitä mieltä, että suomalaisten traditioiden ja tapojen muuttaminen monikulttuurisuuden lisääntymisen takia on turhaa ja omista perinteistä on pidettävä kiinni. Jokaista kansallisuutta on vaikea miellyttää koulussa, jossa on oppilaita kymmenestä eri kansallisuudesta. Mielestäni on hyvä tiedostaa, että kaikki suomalaiset tavat eivät ole jokaiselle tuttuja ja koulu onkin paikka missä näitä tapoja opetellaan. Mitään suuria kulttuurieroihin liittyviä ongelmia ei haastatteluissa tullut ilmi, lukuun ottamatta naisopettajan kunnioitusta. Molemmat suomalaiset opettajat olivat kokeneet, että heitä ei kunnioitettu kaikissa kulttuureissa sen takia, että he olivat naisia. Tämä on melko yleinen stereotypia, että tiettyjen kulttuurien edustajat eivät halua asioida naisopettajan kanssa. Stereotypiat saavat alkunsa jostain ja haastattelemani opettaja kertoi omakohtaisista kokemuksista. Tällaisia tilanteita ei kuitenkaan voi yleistää tiettyyn kulttuuriin kuten islamilaiseen kulttuuriin. Kyseisestä kulttuurista varmasti on ihmisiä, jotka eivät naisopettajia kunnioita, mutta myös suvaitsevaisempia ihmisiä. Ennakkoluulot ja huhut muodostavat ihmisten käsitystä tietyistä kulttuureista ja uskon, että se voi vaikuttaa myös ihmisiin, jotka kuuluvat islamin kulttuuripiiriin. Muslimioppilaille esimerkiksi saattaa tulla olo, että suomalaiset odottavat tiettyä käyttäytymistapaa vaikka se ei olisikaan aitoa. Näin he käyttäytyvät vanhan stereotypian antamalla tavalla.

Pääkaupunkiseudulla on jo hyvin yleistä, että koulussa on oppilaita erilaisista etnisistä taustoista ja siihen on osattu mukautua. Uskoisinkin, että yhteistyö maahanmuuttajavanhempien kanssa on pääkaupunkiseuduilla ja isommissa kaupungeissa parempaa kuin esimerkiksi pienillä paikkakunnilla. Hämeenlinnassa asuva maahanmuuttajavanhempi ei esimerkiksi tiennyt pystyisikö koulu järjestämään lapselleen islamin opetusta. Varmasti tulevaisuudessa eri uskontojen opetuksen tarve pienemmillä paikkakunnilla kasvaa ja vanhemmat rupeavat vaatimaan lapsilleen koulupäivän sisällä olevaa uskonnonopetusta. Haastattelemi suomalaiset opettajat opettivat molemmat pääkaupunkiseudulla ja sanoivat eri uskontojen sovittamisen lukujärjestykseen olevan työlästä. Uskon, että suomalaiset koulut saavat tulevaisuudessa vielä värikkäämmän oppilasaineksen ja eri uskontojen määrä kouluissa lisääntyy. Mielestäni olisi käytännöllisempää, että kaikilla olisi sama uskonnonopetus, jossa käsiteltäisiin kaikille uskonnoille yhteisiä teemoja, kuten etiikkaa. Uskonnonopetus ei nykyään saa olla tunnustuksellista, joten tunnustuksellinen uskonnonopetus voitaisiin järjestää koulun ulkopuolella. Kukaan haastateltavista ei puhunut nykyisen uskonnonopetuksen puolesta ja suomalaiset opettajat lähinnä sitä vastaan. On varmasti järkevää pohtia miten tulevaisuudessa uskonnonopetus järjestetään monikulttuurisen Suomen kouluissa.

Ihmisten on ajateltava, että Suomen monikulttuurisuus on rikkaus ja siitä on otettava hyöty irti. Kouluihin maahanmuuttajataustaiset oppilaat tuovat uutta näkökulmaa vanhempiensa kautta suomalaiseen kulttuuriin, ja opettajien olisi hyvä valjastaa tämä opetuksessa. Maahanmuuttajille on tärkeää, että he saavat tuoda esille omaa kulttuuriaan ja että siitä ollaan kiinnostuneita. Tämän on oltava maahanmuuttajavanhemmille vapaaehtoista, koska kaikki eivät välttämättä halua erottua maahanmuuttajataustaiseksi, kuten Bosnialaisen maahanmuuttajavanhemman haastattelusta tuli ilmi. Maahanmuuttajaoppilaiden taustoista kannattaa siis ottaa selvää, ennen kuin tuo niitä esille julkisesti. Täytyy kuitenkin todeta, että monikulttuurisuuden lisääntyessä lukuisia ovia opetukseen on avautunut. Tämä tulisi ottaa huomioon myös opettajakoulutuksessa, jossa voisi varautua siihen, että tulevaisuudessa opettajaopiskelijoiden omalla luokalla on todennäköisesti oppilaita eri kulttuuritaustoista. Tällä hetkellä maahanmuuttajaoppilaita käsitellään opettajakoulutuksessa suhteellisen vähän.

Kaikista haastateltavien vastauksista näkyi, että avoimuutta ja luottamusta tarvitaan kodin ja koulun yhteistyöhön. Opettajien ja vanhempien on opittava tulemaan toimeen ymmärtäen toisen kulttuuri. Moni voi ajatella, että opettajien on otettava maahanmuuttajataustaiset paremmin huomioon ja osa ajattelee, että maahanmuuttajataustaisten on otettava suomalainen koulukulttuuri paremmin huomioon. Totuus on se, että molemmilta osapuolilta vaaditaan kykyä ja halua oppia ymmärtämään vierasta kulttuuria. Tällä tavoin pääsemme lähemmäksi hyvää kodin ja koulun yhteistyötä, joka voisi olla paljon muutakin kuin yhteydenpitoa puolin ja toisin. Avoimuutta ja luottamusta lisää

mahdollisuus, että maahanmuuttajavanhemmat voivat asioida omalla äidinkielellään, jos suomen kielen taidot eivät siihen riitä. Tähän koulut tarvitsevat helposti saatavia tulkkipalveluja tai parhaimmassa tapauksessa kulttuuritulkkeja.

Hyviä jatkotutkimuskohteita tutkimukselleni voisi olla samantapainen tutkimus, mutta vain muutamalta kohdistetulta paikkakunnalta. Näin saisi konkreettisemmän kuvan siitä, miten kodin ja koulun yhteistyö maahanmuuttajuuden kontekstissa eroaa paikkakuntien välillä. Tässä tutkimuksessa käsiteltiin vain hieman eri paikkakuntien eroja, joten olisi mielenkiintoista tietää kuinka suuria erot oikeasti ovat. Sen kaltaisella tutkimuksella olisi varmasti tarvetta myös pienimmille paikkakunnille, jotta osattaisiin varautua kunnolla siihen, että maahanmuuttajien määrä kasvaa. Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi tutkia samaa aihetta laajemmalla skaalalla. Maahanmuuttajavanhempien ja koulun välistä yhteistyötä on tutkittu melko vähän, joten kaikki tutkimukset tähän liittyen olisivat mielestäni tervetulleita.

LÄHTEET

- Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 3.8.2012.)
- Bourne, J. 1998. Teaching and Learning in a Multicultural Context. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) Multicultural Education. Reflection on Theory and Practice. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 54-65.
- Bröcker, L. & Hautaniemi, P. 2002. Maahanmuuttajien erityisopetuksen palvelut ja niiden lähtökohdat. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. uudistettu painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 215-225.
- Hall, S. 2003. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) Erilaisuus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 85-128
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino
- Ikonen, K. 1994. Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola (toim.) Monikulttuurinen koulu ja opetus. Helsinki: Painatuskeskus, 75-102.
- Jaakkola, M. 1999. Maahanmuutto ja etniset asenteet. Helsinki: Edita.
- Jeskanen, S. 2001. ”Piiskaa ja pipareita” – Venäjänkielisten maahanmuuttajavanhempien kasvatusnäkemykset ja suomalaiseen kouluun kohdistamat odotukset. Teoksessa K. Perho (toim.) Kahdenkulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa. Joensuu: Joensuun yliopisto, 32-72.
- Kupiainen, J. 1994. Kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola (toim.) Monikulttuurinen koulu ja opetus. Helsinki: Painatuskeskus, 26-59.
- Kotoutumislaki 2010. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386> (viitattu 27.12.2012)

Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 51-69.

Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91-108.

Kauhanen, M., Luokkanen, R & Manner, K. 1998. Maahanmuuttajaoppilaiden opetus normaaliluokassa. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuu: Joensuun yliopisto, 17-25.

Laihiala-Kankainen, S. 2001. Huomioita venäläisestä ja suomalaisesta koulukulttuurista. Teoksessa K. Perho (toim.) Kahdenkulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa. Joensuu: Joensuun yliopisto, 8-31.

Laine, M. Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9-38.

Latvala, J-M. Tietotekniikka tehostamaan kodin ja koulun välistä viestintää. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Juva: PS-kustannus, 112-121.

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

Lehtolainen R. 2008. Keltaista ja kimaltavaa. Kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen. Helsinki: Yliopistopaino

Liebkind, K. 1994. Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 21-49.

Muhammed, H. 2011. Yhtä erilaiset. Islam ja suomalainen kulttuuri. Helsinki: Teos.

Opetushallitus. 2007. Laatia kodin ja koulun yhteistyöhön. Helsinki: Opetushallitus

Ojala, T. & Launonen L. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö. Pakkopullaa vai kasvatuskumppanuutta? Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-kustannus, 313-324.

Ovaskainen, A. 2005. Yhdessä sillalla. Silta-projekti Keski-Espoossa. Kodin ja koulun yhteistyö vanhemmuuden ja yhteisöllisyyden tukena. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto. Sosiaali- ja terveystoimen julkaisuja 2/2005

Pehkuri, T. 2007. Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa M. Laine, J. Bemberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 130-148.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.

http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Perusopetuslaki 1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (viitattu 31.7.2012)

Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 78-102.

Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424-431.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22-56.

Rättilä, T. 2007. Sosiaalisen median mahdollisuudet kodin, koulun ja kunnan viestinnässä. Tampere: Tampereen yliopiston Tiedotusopin laitos. Julkaisuja B 47

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aalto-la & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: PS-kustannus, 184-195.

Sarajärvi, A. & Tuomi, J. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 2002. Helsinki: Tammi.

Seikkula, T. 2000. Alkuopetuksen vanhempaintapaamisten sosiaaliset kielet. Dialoginen analyysi. Jyväskylä: Journal of Teacher Researcher 9/2000

Soutamo, H-E., Säily, J. & Vilhunen, M. 1998. Oman kielen ja kulttuurin merkitys. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuu: Joensuun yliopisto, 33-38.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkajulkaisu].

ISSN=1797-5379. Vuosikatsaus 2009, 1. Katsaus Suomen väestöön 2009 . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 3.3.2013].

Saantitapa: http://www.stat.fi/til/vaerak/2009/01/vaerak_2009_01_2010-09-30_kat_001_fi.html

Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkajulkaisu].

ISSN=1797-5379. vuosikatsaus 2011. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 3.3.2013].

Saantitapa: http://www.stat.fi/til/vaerak/2011/01/vaerak_2011_01_2012-11-30_tie_001_fi.html

Säävälä M. 2012. Koti, koulu ja maahanmuuttaneiden lapset. Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos Katsauksia E 43

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

Talib, M-T, Löfström, J & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.

Verma, G. K. 1994. Monikulttuurisen koulun opetussuunnitelma. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola (toim.) Monikulttuurinen koulu ja opetus. Helsinki: Painatuskeskus, 60-74.

Warsame, S. 2010. School for All? Home-School Cooperation and School Development as Conditions for Supporting Somali Children's Learning. Finnish Journal of Ethnicity and Migration 5(3) 17-26. http://www.etmu.fi/fjem/pdf/FJEM_3_2010.pdf (Viitattu 1.8.2012)

Öster, M. 1998. Valmistava opetus. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuu: Joensuun yliopisto, 27-31.

LIITEET

Haastattelukysymykset: Maahanmuuttajavanhemmat

Tausta:

1. Mistä olet Suomeen muuttanut, miksi ja milloin?
2. Onko lapsi syntynyt Suomessa vai muualla?
3. Kävikö lapsi valmistavalla luokalla?
4. Onko lapsi ollut oman kulttuurin koulussa ennen kuin meni suomalaiseen kouluun?

Yhteistyö:

5. Kuinka paljon kodin ja koulun välillä on mielestäsi yhteistyötä?
6. Miten opettaja ottaa vanhempiin yhteyttä? Käytetäänkö Wilmaa vai reissuvihkoa? Kumpi on parempi ja miksi?
7. Pitäisikö opettajan ottaa yhteyttä useimmin vai harvemmin?
8. Millaisista asioista opettajan tulisi ottaa yhteyttä oppilaiden vanhempiin?
9. Millaisista asioista vanhempainvarteissa keskustellaan?
10. Miten kulttuurien väliset erot ovat tulleet esille opettajan ja sinun välisissä keskusteluissa?
11. Millaista on hyvä kodin ja koulun yhteistyö? Kerro kokemuksistasi.
12. Miten yhteistyötä voisi parantaa?
13. Millaisista asioista voisi tulla ristiriitatilanteita opettajan ja vanhemman välillä? Kerro mahdollisista ristiriitatilanteista.
14. Miten mahdolliset ristiriitatilanteet pitäisi ratkaista tai ehkäistä?
15. Pitäisikö opettajan/koulun ottaa eri kulttuurin edustajat paremmin huomioon? Miten?

Haastattelukysymykset: Opettajat

Tausta:

1. Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana?
2. Onko koulussasi/luokallasi paljon maahanmuuttajaoppilaita?

Yhteistyö:

3. Kuinka paljon kodin ja koulun välillä on mielestäsi yhteistyötä?
4. Miten otat vanhempiin yhteyttä? Puhelimella? Wilmalla? Reissuvihkolla? Mikä näistä on mielestäsi paras ja miksi?
5. Onko yhteydenpitosi maahanmuuttajavanhempiin erilainen? Mitä yhteydenottomenetelmää suosisit heidän tapauksessaan?
6. Onko yhteydenpito maahanmuuttajavanhempiin työläänpää kuin muihin vanhempiin?
7. Onko kielimuuri ollut esteenä hyvälle yhteistyölle? Onko ollut tarvetta tulkille?
8. Miten kulttuurien väliset erot ovat tulleet esille vanhempainvarteissa?
9. Millaista on mielestäsi hyvä kodin ja koulun yhteistyö maahanmuuttajuuden kontekstissa? Kerro kokemuksistasi.
10. Miten yhteistyötä voisi parantaa?
11. Millaisista asioista voisi tulla ristiriitoja opettajan ja maahanmuuttajavanhempien välillä? Kerro kokemuksistasi.
12. Miten mahdolliset ristiriitatilanteet pitäisi ratkaista tai ehkäistä?
13. Pitäisikö opettajan/koulun ottaa eri kulttuurin edustajat paremmin huomioon? Miten?

Haastattelukysymykset: Maahanmuuttajataustaiset opettajat

Tausta:

1. Mistä olet Suomeen muuttanut, miksi ja milloin?
2. Missä kaikkialla olet toiminut opettajana?
3. Onko sinulla lapsia suomalaisessa koulussa?

Yhteistyö:

4. Millaisia kokemuksia sinulla on suomalaisesta kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä?
5. Millaista oli kodin ja koulun yhteistyö kotimaassasi?
6. Mitä mieltä olet suomalaisen koulun yhteydenotto menetelmistä? (Wilma, reissuvihko, puhelin)
8. Millaisista asioista opettajan tulisi ottaa yhteyttä oppilaiden vanhempiin?
9. Millaista on mielestäsi hyvä kodin ja koulun yhteistyö? Kerro kokemuksistasi.
10. Miten yhteistyötä voisi parantaa?
11. Millaisia kulttuuriin liittyviä ristiriitatilanteita saattaisi syntyä vanhempien ja opettajien välillä?
Kerro kokemuksistasi.
12. Miten mahdolliset ristiriitatilanteet pitäisi ratkaista tai ehkäistä?
13. Pitäisikö opettajan/koulun ottaa eri kulttuurin edustajat paremmin huomioon? Miten?