

**Maahanmuuttajavanhempien kokemuksia kodin ja koulun
välisestä yhteistyöstä**

Kasvatustieteiden
pro gradu -tutkielma

Turun yliopisto
Opettajankoulutuslaitos, Rauma

Laatijat:
Maryan Ali Mohamed
Sumaja Gadid

15.4.2022
Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Maryan Ali Mohamed & Sumaja Gadid

Otsikko: Maahanmuuttajavanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä

Ohjaaja: yliopistotutkija Teija Koskela

Sivumäärä: 76 sivua + liitteet

Päivämäärä: 15.4.2022

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää maahanmuuttajavanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Tutkimuksessa selvitettiin, *mitkä tekijät vaikuttavat ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajavanhempien kokemuksiin kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä*. Lisäksi selvitimme sitä, *millä tavalla kodin ja koulun välistä yhteistyötä tulisi kehittää maahanmuuttajavanhempien tukemiseksi*. Aikaisempien kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä maahanmuuttajavanhempia kuvanneisiin tutkimuksiin perustuen kuvaamme nykyisiä ja tulevaisuuden näkymiä yhteistyöstä.

Tutkimukseen osallistui vapaaehtoisesti kymmenen maahanmuuttajavanhempaa, joilla oli kokemusta yhteistyöstä kodin kanssa. Tutkimuksen lähestymistavaksi valikoitui fenomenografia, joka määriteltiin tutkimuksessa kokemusten esille tuojana. Aineistonkeruumenetelmänä käytimme teemahaastattelua, joka oli puolistrukturoitu. Haastattelut pidettiin yksilöhaastatteluina etäyhteyden kautta. Tutkimuksemme aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä luokittelemalla ne eri teemoihin.

Tutkimuksen tuloksista selvisi, että maahanmuuttajavanhempien ja koulun väliseen yhteistyöhön vaikuttavat vanhempien kokemukset yhteistyöstä, käytettävät yhteistyön muodot, vanhempien rooli ja käsitys koulusta, koulukasvatuksen merkitys vanhemmille sekä molemminpuolinen luottamus. Vanhempien kokemuksilla yhteistyöstä havaittiin olevan keskeinen asema kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Käytetty yhteistyön muoto oli keskeinen osatekijä kodin ja koulun yhteistyön ylläpitämisessä. Yhteistyöhön vaikuttavaksi tekijäksi nousi myös vanhempien rooli ja käsitys suomalaisesta koulusta. Vanhempien aktiivisella roolilla yhteistyössä havaittiin olevan merkitystä yhteistyön ylläpitämisessä. Myös maahanmuuttajavanhempien antamalla merkitykselle koulukasvatukselle oli suuri vaikutus yhteistyöhön. Yhteistyön ylläpitämisen tärkeimpänä tekijänä voidaan nähdä olevan molemminpuolinen luottamus.

Lisäksi tutkimuksesta ilmeni, että yhteistyön kehittämiseksi tulee huomioida yhteydenpito, opettajan asenne, resurssit, vanhempien osallistaminen sekä tulevien opettajien kouluttaminen. Tutkimuksessa havaittiin, että yhteistyöhön vaikuttaa koulun ja kodin lisäksi ympäröivä yhteiskunta. Yhteistyön kehittäminen maahanmuuttajavanhempien tukemiseksi vaatii koululta aikaa sekä tietoisuutta ja ymmärrystä moninaisten perheiden kanssa toimimisesta. Tärkeää on huolehtia, että koulu ja koti suhtautuvat toisiinsa kunnioittavasti sekä luottavaisesti.

Avainsanat: kodin ja koulun yhteistyö, ensimmäinen sukupolvi, toinen sukupolvi, maahanmuuttajavanhemmat

SISÄLLYS

1 JOHDANTO

2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

2.1 Yhteistyön periaatteet ja lähtökohdat

2.2 Yhteistyön tasot ja muodot

2.3 Vanhemmat yhteistyön toimijoina

3 YHTEISTYÖ JA MAAHANMUUTTAJAVANHEMMAT

3.1 Ensimmäinen ja toinen maahanmuuttajasukupolvi

3.2 Maahanmuuttajakoti ja koulu yhteistyössä

3.3 Yhteistyön kehittämisen kohteet maahanmuuttajavanhempien kannalta

4 TUTKIMUSONGELMAT

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

5.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

5.3 Tutkimuksen osallistujat

5.4 Aineistonkeruu

5.5 Aineiston analysointi

5.6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

6 TULOKSET

6.1 Maahanmuuttajavanhempien ja koulun yhteistyöhön vaikuttavat tekijät

6.1.1 Vanhempien kokemus yhteistyöstä

6.1.2 Yhteistyön muodot

6.1.3 Vanhempien rooli ja käsitys koulusta

6.1.4 Koulukasvatuksen merkitys

6.1.5 Luottamus

6.2 Yhteistyön kehittäminen maahanmuuttajavanhempien näkökulmasta

6.2.1 Yhteydenpito

6.2.2 Opettajan asenne

6.2.3 Resurssit

6.2.4 Vanhempien osallistaminen

6.2.5 Tulevien opettajien kouluttaminen

7 POHDINTA

Lähteet

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

1 JOHDANTO

Maahanmuutto on maailmanlaajuisesti yleinen ja kasvava ilmiö. Suomeen saapuu jatkuvasti maahanmuuttajia erilaisista syistä. Osa maahanmuuttajista on maassa tilapäisesti ja toiset tulevat jäädäkseen asumaan Suomeen. (Paavola & Talib 2010.) Tämä näkyy entistä enemmän julkisten paikkojen lisäksi kouluissa.

Perusopetuslaissa todetaan, että koulujen tulee olla yhteistyössä kodin kanssa. Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma ohjeistaa kouluja toimimaan yhteistyön aloittajina. (OPH 2016.) Kodin ja koulun yhteistyö toteutetaan opettajan ja vanhemman välillä sekä kodin ja koulun välillä. Lisäksi yhteistyö ei ole erillään ympäröivästä yhteiskunnasta. (Siniharju 2003.)

Olemme määritelleet tutkimuksessamme kodin ja koulun yhteistyötä Orellin (2020) ja Metson (2004) mukaan koulun henkilökunnan ja vanhempien keskinäiseksi toiminnaksi yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Se miten yhteistyö määritellään, riippuu valitusta näkökulmasta, josta sitä tarkastellaan. Yhteistyön lähtökohtana on aina lapsen etu. Toimiva yhteistyö kodin ja koulun välillä edellyttää yhdenkaltaisia uskomuksia, molemminpuolista sitoutumista sekä jatkuvuutta. Kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen periaatteena on luottamus. Luottamuksen lisäksi yhteistyö edellyttää yhdenvertaisuutta sekä sensitiivisyyttä moninaisten perheiden kanssa toimimisessa. (Clarke, Sheridan & Woods 2010.) Tässä tutkimuksessa yhteistyöllä viittamme kaikkeen toimintaan, mitä tapahtuu kodin ja koulun välillä.

Maahanmuuttajavanhemmat voidaan jakaa sukupolven mukaan ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajiin (Rumbaut 2004; Söderling 2013). Ensimmäisellä sukupolvella viittaamme tutkimuksessamme vanhempiin, jotka ovat syntyneet ja kasvaneet muualla kuin Suomessa. Sisällytämme ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajiin niitä vanhempia, jotka ovat saapuneet aikuisena Suomeen. Määrittelemme toisen sukupolven maahanmuuttajiksi henkilöt, jotka ovat syntyneet tai saapuneet alle kouluikäisenä maahan. Maahanmuuttajavanhemmista käytetään usein ulkomaalaisen tai vieraskielisen termiä (Tilastokeskus 2020). Käytämme tutkimuksessamme maahanmuuttaja-termiä, sillä se on käytössä valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Myös kotimaisissa ja kansainvälisissä artikkeleissa puhutaan usein maahanmuuttajista.

Kulttuurista moninaisuutta näkyy luokkahuoneissa yhä enemmän. Koulu kohtaa oppilaiden lisäksi myös eri kulttuuritaustaa omaavia vanhempia. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu,

että maahanmuuttajavanhemmat arvostavat koulutusta ja oppimista valtavasti. Siitä huolimatta haasteita esiintyy maahanmuuttajavanhempien ja koulun välisessä yhteistyössä kielimuurista, kulttuurierosta ja koulun toimintakulttuurin tietämättömyydestä johtuen. Myös maahanmuuttajavanhempien eri käsitykset kodin ja koulun välisestä kasvatuksesta ja työnjaosta voi vaikeuttaa yhteistyötä. (Nam & Park 2014; Säävälä 2013.)

Eri lähtökohdista tulevien maahanmuuttajavanhempien kanssa oikeanlainen kohtaaminen on kuitenkin erityisen tärkeää. Yhteistyö maahanmuuttajavanhempien kanssa voi tuntua opettajasta vieraalta ja hankalalta, sillä se on erilaista kuin mihin hän on tottunut. (ks. esim. Hornby & Blackwell 2018; Hajisoteriou & Angelides 2016; Karhuniemi 2013; Đurišić & Bunijevac 2017.) Dahlstedtin (2009) mukaan usein koulut ja opettajat pitävät maahanmuuttajavanhempien kasvatusta alempiarvoisena kuin valtaväestön. Tästä syystä he saattavat kokea, ettei näillä vanhemmilla ole yhteistyöhön vaadittavia tietoja ja taitoja. Kodin ja koulun yhteistyössä jokainen vanhempi on tärkeä toimija vuorovaikutussuhteen onnistumiselle. Maahanmuuttajavanhemmille kunnioitus on oleellinen asia yhteistyössä ja se, että heidät nähdään yhdenvertaisina kantasuomalaisen vanhempien kanssa. Koskela (2021) on havainnut tutkimuksessaan vanhempien tuntevan kunnioitusta, kun he osallistuvat aktiivisesti oman lapsensa asioihin. Yhteistyössä koulun on hyvä olla tietoinen omista asenteistaan ja käsityksistään maahanmuuttajaperheistä (Alitolppa-Niitamo 1993). Koulun ja maahanmuuttajaperheiden yhteistyön tukemiseksi tulee kehittää tulevien opettajien osaamista ja valmiuksia kohdata moninaisia perheitä.

Kodin ja koulun yhteistyötä on tutkittu paljon kansainvälisesti ja sen määrittely on vaihdellut yhteiskunnan tilanteen seurauksena. Tutkimukset eivät ole kiinnittäneet huomiota yhteistyön tekijöihin ja sen kehittämisen tapoihin. Aihetta on tärkeää tutkia, jotta koulun henkilökunta erityisesti opettajat saavat kokonaiskäsityksen niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat yhteistyön sujuvuuteen. Jos kodin ja koulun välillä ei ole yhteistyötä, vaikuttaa se lapsen kasvuun ja kehitykseen sekä hänen koulusuoritukseensa (ks. esim. Clarke, Sheridan & Woods 2010; Glueck & Reschly 2014).

Tämän pro gradu -tutkielman aihe koskettaa meitä tutkielman tekijöitä, sillä olemme maahanmuuttajavanhempien kasvattamia. Koimme tärkeäksi selvittää, millä tavoin kodin ja koulun yhteistyötä voisi eri kulttuurista tulevien vanhempien kohdalla parantaa. Tulevina opettajina aihe on meille myös merkityksellinen, sillä koulussa tulemme kohtaamaan erilaisia

vanhempia päivittäin. Tavoitteenamme tutkimuksessa on, että aiheesta hyötyisivät opetus- ja kasvatustieteen ammattilaiset sekä muut kasvatustyöstä kiinnostuneet.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkimme kodin ja koulun välistä yhteistyötä maahanmuuttajavanhempien näkökulmasta. Tieteellisissä tutkimuksissa usein kasvatustieteilijöiden ääni nostetaan enemmän esille kodin ja koulun yhteistyössä kuin maahanmuuttajavanhempien. Maahanmuuttajaperheiden osalta yhteistyön edellytyksiä ei tarpeeksi tunneta. Tästä syystä halusimme tutkimuksessamme nostaa tätä puolta enemmän esille. Lisäksi huomasimme, että aiempaa tutkimusta maahanmuuttajavanhempien kokemuksista yhteistyöstä on erittäin niukasti. Vaikka laissa säädetään koulun yhteistyön velvoitteista, koulu ei yksinään riitä ylläpitämään suhdetta, vaan vanhemmilla on iso rooli siinä. Koululla on merkitystä siinä, miten se ottaa tulevaisuudessa vanhempia entistä enemmän mukaan yhteistyöhön. Tämän tutkimuksen *tarkoituksena on nostaa esille niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat kodin ja koulun yhteistyöhön.* Tämän lisäksi tutkimuksemme pyrkii *selvittämään niitä tapoja, joilla kodin ja koulun yhteistyötä voidaan kehittää maahanmuuttajavanhempien tukemiseksi.*

2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

Yhteistyön käsite on laaja ja moniulotteinen, ja sen määrittely riippuu näkökulmasta, josta sitä tarkastellaan (Roffey 2002; Orell 2020; D'amour, Ferrada-Vileda, San Martin Rodriguez & Beaulieu 2005). Yleisen näkemyksen mukaan kodin ja koulun yhteistyö on koulun henkilökunnan ja oppilaan vanhempien keskinäistä toimimista yhteisen päämäärän saavuttamiseksi (Cowan, Swearer & Sheridan 2004; Metso 2004). Orell (2020) määrittelee yhteistyön toiminnaksi, jossa vanhemmat ja opettajat kohtaavat toisiaan yhteiskunnan rakenteiden sisällä. Yhteistyössä nämä instituutiot, koulu ja koti, vaihtavat keskenään tietoa liittyen lapsen kasvatukseen ja kehitykseen (Aho 1980; Launonen, Pohjola & Holma 2004; Clarke, Sheridan & Woods 2010). Lapsella ei ole yhteistyössä roolia, jolloin häneen kohdistuu usein kouluun tai kotiin suuntautuneita tavoitteita (Orell 2020).

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä ohjataan sekä perusopetuslaissa että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Arminen, Helenius, Lång & Metso 2013; Alanko 2018; Säävälä 2013; Koskela, Pihlainen, Piispa-Hakala, Vornanen & Hämäläinen 2020). Vaikka perusopetuslaki ja opetussuunnitelma velvoittavat kouluja tekemään yhteistyötä kotien kanssa, varsinainen vastuu lapsen huolenpidosta ja kasvatuksesta kuuluu vanhemmille. Kodin ja koulun yhteistyöllä pyritään siihen, että jokainen oppilas saa oman ikä- ja kehitystasonsa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. (OPH 2016.)

Suomessa opettajat pitävät vanhempia tärkeimpinä yhteistyön kumppaneina (Koskela ym. 2020). Yhteistyö kodin ja koulun välillä alkaa ennen perusopetusta varhaiskasvatuksessa. Varhaisessa vaiheessa aloitetun kodin ja koulun välisen vuorovaikutussuhteen on havaittu auttavan oppilasta koskevien haasteiden tunnistamista ja niihin ajoissa puuttumista. (Lämsä 2013; Karhuniemi 2013.) Yhteistyö kodin ja koulun välillä jatkuu oppilaan perusopetuksen jälkeen toisen asteen koulutukseen asti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 korostetaan yhteistyön merkitystä nivelvaiheissa esimerkiksi oppilaan siirtymävaiheessa peruskoulusta toiselle asteelle. (OPH 2016.) Koulu toimii yhteistyön aloittajana ja se huolehtii sekä kantaa vastuun yhteistyön toimimisesta (Lehtolainen 2008; Launonen, Pohjola & Holma 2004). Karhuniemen (2013) mukaan koulun tulee huomioida yhteistyön toteuttamisen vaiheessa se, että oppilaiden vanhemmat ovat moninainen joukko, jotka vaihtelevat tiedon ja tuen tarpeiden lisäksi elämäntilanteiltaan.

Kodin ja koulun yhteistyötä tehdään yhteisö- ja yksilötasolla (OPH 2016). Siniharjun (2003) mukaan yhteisötasolla yhteistyössä ovat instituutiot: koulu ja koti. Tämän lisäksi yhteisötason yhteistyö rakentuu ympäröivästä yhteiskunnasta. Yhteiskunta koostuu monenlaisista perheistä ja lapsista, joiden heterogeenisyyttä pyritään huomioimaan yhteistyön tekemisessä. Sen sijaan yksilötason yhteistyötä tekevät opettaja ja vanhempi. Orellin ja Pihlajan (2020) mukaan opettaja toimii yksilötasolla instituution nimissä. Opettaja tekee yksilötason yhteistyötä moniammatillisesti monen ammattiryhmän sekä vanhemman ja oppilaan kanssa. (Orell 2020; Epstein 2010.)

Englannin kielellä kodin ja koulun välistä yhteistyötä käsitteellistetään eri tavoin. Yhteistyön toimintaa ja siinä esiintyviä asenteita kuvataan *“collaboration”*, *“partnership”*, *“involvement”* ja *“engagement”* termeillä (D’amour, Ferrada-Vileda, San Martin Rodriguez & Beaulieu 2005; Orell 2020). Kodin ja koulun yhteistyön termi (*engl. home-school collaboration*) eroaa kumppanuudesta (*engl. partnership*) siten, että *“partnership”* termiä käytetään usein silloin, kun koti ja koulu jakavat yhdessä vastuuta lapsen kehityksestä ja oppimisesta myös koulun ulkopuolella (Gu 2017). Kumppanuudelle *“engl. partnership”* on tyypillistä se, että yhteistyössä käydään keskustelua lapsen oppimisen tavoitteista. Lisäksi kaikki päätökset ja ongelmat pyritään ratkaisemaan yhdessä. (Glueck & Reschly 2014.) Yhteistyön käsitteellä *“engl. collaboration”* viitataan usein yksilötasolla tapahtuvaan vuorovaikutukseen (Alanko 2018). Tällöin yhteistyöllä pyritään edistämään tiettyä asiaa eteenpäin (Kekkonen 2012). Käsitteellä voidaan myös kuvata, kun yhteistyötä tehdään etäisesti esimerkiksi sähköpostin kautta. Englanninkielisissä tutkimuksissa käytetään termejä *“participation”* ja *“interaction”* toiminnasta, jossa vanhemmat ovat mukana (ks. esim. Alanko 2018; Rätty, Kasanen & Laine 2009). Käytämme tässä tutkielmassa kodin ja koulun yhteistyön käsitettä, sillä sitä käytetään valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Lisäksi viittaamme tässä tutkimuksessamme yhteistyöllä kaikkeen toimintaan, joka tapahtuu kodin ja koulun välillä.

2.1. Yhteistyön periaatteet ja lähtökohdat

Kodin ja koulun välisen yhteistyön lähtökohtana on aina oppilaan etu (Arminen, Helenius, Lång & Metso 2013). Sujuva yhteistyö perustuu kaksisuuntaiseen vuorovaikutukseen, jossa koulu ja koti tukevat toistensa kasvatustyötä. Lisäksi yhteistyö edellyttää kodin ja koulun keskinäistä

luottamusta, avoimuutta ja kunnioitusta sekä taitoa kuunnella toistensa näkemyksiä yhteistyöstä ja kasvatusvastuusta arvostavasti. (Ijäs 2013; Lehtolainen 2008; Roffey 2002.)

Clarke, Sheridan ja Woods (2010) ovat määritelleet kodin ja koulun välisen yhteistyön keskeisiä periaatteita. Ensimmäiseksi toimiva yhteistyö edellyttää yhdenkaltaisia uskomuksia (Roffey 2002; Frederico & Whiteside 2016). Tämä tarkoittaa sitä, että kodilla ja koululla on oltava vahva ymmärrys siitä, miten merkityksellistä on toimiva suhde. Uskomusten lisäksi toimiva yhteistyö tarvitsee molemminpuolista sitoutumista. Kodin ja koulun sitoutuminen yhteistyöhön voi näkyä siten, miten tiiviinä he pitävät yhteistyötä oppilaan koulupolun ajan hänen kasvuunsa ja kehitykseen osallistuvien aikuisten kesken. Lisäksi toimiva yhteistyö edellyttää jatkuvuutta. (Clarke, Sheridan & Woods 2010; Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle 2004.) Aikaisemmassa tutkimuksessa on havaittu oppilaan koulumenestyksen heikkenevän, jos kodin ja koulun välinen yhteistyö ei ole jatkuvaa (Glueck & Reschly 2014).

Yhteistyön on havaittu rakentuvan kolmesta vuorovaikutuksen osatekijästä: luottamuksesta, sensitiivisyydestä sekä yhdenvertaisuudesta (Clarke, Sheridan & Woods 2010). Luottamus pidetään toimivan yhteistyön peruskivenä (Gu 2017). Molemminpuolinen luottamus mahdollistaa sekä vanhemmalle että koululle kyvyn kohdata haastavat lapsen liittyvät asiat yksinkertaisesti ja lapsen parasta ajatellen. Jotta luottamussuhde kodin ja koulun välillä kestää oppilaan koulutuspolun ajan, se tulee rakentaa varhaisessa vaiheessa. Luottamussuhteen on huomattu jatkuvan, mikäli se perustuu aktiiviseen ja avoimeen vuorovaikutukseen. (Ijäs 2013; Karhuniemi 2013.)

Adamsin ja Christensonin (2000) sekä Bæckin (2015) mukaan luottamus syntyy vaiheittain. Luottamuksen syntymistä edistää myönteinen vuorovaikutussuhde, jossa koti ja koulu keskittyvät ratkaisemaan kaikkia väärinymmärryksiä ja ristiriitatilanteita (Adams & Christenson 2000). Koulun on huolehdittava siitä, että oppilaan huoltajia ei sivuuteta yhteistyössä, vaan heidät otetaan aktiivisesti mukaan päätösten tekemiseen. Tämä vaatii koulun henkilökunnalta, erityisesti opettajilta sen, että he luottavat oppilaiden huoltajiin. Huoltajien luottamus kouluun ilmenee siinä, miten he osallistuvat lapsensa koulunkäynnin tukemiseen ja millaisen roolin he ottavat yhteistyössä. (Clarke, Sheridan & Woods 2010.)

Opettajien ja huoltajien välisen luottamussuhteen on havaittu olevan yhteydessä oppilaiden koulumenestykseen ja vähäisiin poissaoloihin. Lisäksi luottamussuhteen on huomattu vaikuttavan oppilaiden yleiseen asenteeseen koulua kohtaan sekä koulun ilmapiiriin. (Đurišić

& Bunijevac 2017; Frederico & Whiteside 2016.) Clarken ja kumppaneiden (2010) mukaan vanhemmat, jotka luottavat kodin ja koulun väliseen suhteeseen sitoutuvat lapsensa oppimiseen. Kun opettajien ja huoltajien välillä vallitsee kunnioituksen tunne, yhteistyön osapuolet kuuntelevat ja arvostavat toistensa ajatuksia ja mielipiteitä. Lisäksi he ovat rehellisiä toinen toisilleen. (Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein 2005.)

Sensitiivisyys on toinen tärkeä vuorovaikutuksen osatekijä. Kodin ja koulun välinen yhteistyö edellyttää sensitiivisyyttä, sillä yhteistyötä tehdään moninaisten vanhempien ja opettajien kanssa. (Karhuniemi 2013; Alanko 2018.) Sensitiivisyydellä tarkoitetaan sitä, miten herkästi koulu ottaa huomioon perheen kulttuuriset ja kielelliset näkökulmat vuorovaikutussuhteen rakentamisessa (Clarke, Sheridan & Woods 2010). Koulun henkilökunnan on ensiarvoisen tärkeää edistää osaamistaan eri kielten ja kulttuurien taustoista ja niiden perinteistä. Tämä auttaa muodostamaan yhteisen pohjan kodin ja koulun välille (Paavola & Talib 2010). Maahanmuuton kasvaessa vähemmistöoppilaita on entistä enemmän koulumaailmassa. Oppilaat tuovat mukanaan omia kielellisiä ja kulttuurisia kokemuksiaan luokkahuoneeseen. (Boulaamane & Bouchamma 2021.) Vähemmistöoppilailta ja valtaenemmistöllä on aikaisemmassa tutkimuksessa havaittu olevan eroa koulumenestyksessä. Heikommassa asemassa olevia oppilaita pyritään tukemaan järjestelmällisellä kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä, joka huomioi perheiden moninaisuutta. Näin ollen yhteistyön sensitiivisyys on yksi keino vähentää oppilaiden välistä kuilua. (Clarke, Sheridan & Woods 2010.)

Kolmas kodin ja koulun yhteistyön vuorovaikutuksen osatekijä on yhdenvertaisuus. Yhdenvertaisessa yhteistyössä koti ja koulu arvostavat toistensa asiantuntemusta. (Alasuutari 2003.) Koulussa opettajilla on tietoa oppilaan oppimisesta. Vastaavasti vanhemmilla on enemmän tietoa lapsen yksilöllisistä piirteistä ja mieltymyksistä. Osapuolten on ymmärrettävä oma erityisosaaminen lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa sekä osoittaa kunnioitusta toisen työtä kohtaan. (Clarke, Sheridan & Woods 2010.) Lapsen edun mukaista on, että koti ja koulu välttävät valtataistelua toistensa kanssa (Bæck 2015). Vanhemmilla on usein yhteistyössä pienempi valta-asema, sillä heillä ei ole opettajiin verrattuna sosiaalista verkostoa ja luottamusta. Tämän on huomattu hankaloittavan vanhempien mielipiteiden esille nostamista. Vastavuoroisella yhteistyöllä on havaittu saavutettavan paremmin oppilaan tarpeita kuin opettajan tai vanhemman omalla yksin tietämyksellään. (Alasuutari 2003; Epstein 2010; Cowan, Swearer & Sheridan 2004.)

Clarcken, Sheridanin ja Woodsin (2010) vuorovaikutuksen osatekijät ovat yhteneviä Blue-Banningin ja hänen kollegoidensa (2004) kanssa, jotka pitävät vuorovaikutuksen osatekijöinä

luottamusta, yhdenvertaisuutta sekä kulttuurista sensitiivisyyttä. Blue-Banning ja kollegat (2004) pitävät vuorovaikutuksen osatekijöinä myös kommunikaatiota, kunnioitusta ja yhteistyön taitoja. Heidän mukaansa kommunikaation laatu on moitteetonta, kun se on helposti ymmärrettävissä vuorovaikutuksen osapuolille. Kommunikaation määrä voidaan pitää sopivana silloin, kun se on aktiivista ja tehokasta. Yhteistyössä tarvitaan monenlaisia taitoja. Opettajan ja vanhemman välillä voi tapahtua erimielisyyksiä, jolloin heidän tulee osata säädellä tunteitaan. (Roffey 2002.)

2.2. Yhteistyön tasot ja muodot

Kodin ja koulun välinen yhteistyö vaihtelee kunta-, koulu- ja luokkakohtaisesti. Vuorinen (2000) jaottelee kodin ja koulun välisen yhteistyön kolmeen tasoon. Nämä kolme eri tasoa rakentuvat yhteydenpidosta, yhteistyöstä sekä yhteistoiminnasta. Yhteydenpitoa pidetään pienimuotoisimpana yhteistyön tasona, jossa koulu ja koti ovat toistensa kanssa yhteydessä. Yhteydenpito ei vaadi vanhemmilta suurta aktiivisuutta (Metso 2004). Useimmiten tarve tällaiselle yhteistyön muodolle syntyy pakottavan syyn takia (Alanko 2018). Pakottavaksi syyksi luokitellaan sellaiset tilanteet, jotka herättävät negatiivisia tunteita oppilaan vanhemmissa. Opettaja ottaa yhteyttä oppilaan kotiin hänen kasvaneiden poissaolojensa tai jatkuvien myöhästymisien vuoksi. Yhteydenpidosta siirrytään yhteistyön tasoon silloin, kun opettaja, oppilas ja vanhemmat tekevät jotakin asiaa yhdessä. (Vuorinen 2000.)

Yhteistyössä koti ja koulu toimivat yhteisen päämäärän eteen, mutta omilla jaetuilla vastuualueillaan. Yhteistyö muodostuu vanhemman ja opettajan välisestä vastavuoroisesta suhteesta. Yhteistyötä tehdään usein suorilla tapaamisilla vanhempainilloissa. (Bæck 2010.) Kodin ja koulun välistä yhteistyötä on helppo toteuttaa, mikäli opettajat ja vanhemmat eivät ota passiivista roolia vuorovaikutuksen muodostamisessa. Yhteistyön taso näkyy kouluissa, joissa on osallistuvia vanhempia ja opettajia sekä toimiva koti- ja kouluyhdistys. (Vuorinen 2000.)

Vuorinen (2000) esittelee aktiivisimpana ja syvällisimpänä yhteistyön tasona yhteistoiminnan. Yhteistoiminnalla tarkoitetaan tasoa, jossa koululla ja kodilla on yhteiset tavoitteet ja molemmat osapuolet käyttävät yhteistyötä edistäviä toimintamuotoja. Yhteistoiminnallisessa yhteistyössä osapuolten välinen suhde edistää heidän kasvuaan ja kehitystä (Kekkonen 2012).

Kodin ja koulun yhteistyön kolmatta tasoa pidetään yhteistyön muodoista haastavimpana, sillä se vaatii opettajilta ja vanhemmilta vuorovaikutusta, joka perustuu luotettavaan ja vilpittömään kommunikaatioon. Kodin ja koulun välinen suhde jää usein yhteistyön tasolle. Yksi keino syventää yhteistyö yhteistoiminnaksi on se, että oppilas osallistuu kehityskeskusteluun opettajan ja vanhemman lisäksi. (Vuorinen 2000.)

Kodin ja koulun yhteistyössä yleisimmin käytetyt yhteistyön muodot ovat koulussa järjestettävät vanhempainillat ja -vartit (Lasky 2000). Yhteistyön ylläpitämiseksi koulut järjestävät vanhempainiltoja säännöllisesti (Siniharju 2003). Vanhempainilloissa vanhemmille kerrotaan koulun ja luokan tilanteesta. Tämän lisäksi vanhempainilloissa käsiteltävät asiat liittyvät usein koulun opetussuunnitelmaan, koulunkäyntiin sekä oppilaiden oppimiseen ja kehitykseen luokka-asteittain. (Karhuniemi 2013; Launonen, Pohjola & Holma 2004; Lehtolainen 2008.)

Vuorovaikutus vanhempainilloissa ei ole aina vaivatonta. Lehtolainen (2008) nostaa kirjallisuudessaan esille, miten koko koulua koskevat vanhempainillat voivat vaikuttaa kielteisesti kahdenkeskiseen opettajan ja vanhemman tapaamiseen. Vanhempainiltaan osallistuvalla vanhemmalla saattaa olla huoli lapsestaan, mutta keskustelu-aika opettajan kanssa voi jäädä vähäiseksi tai mitättömäksi. (Räty, Kasanen & Laine 2009.)

Vanhempainiltoja on koettu tarpeellisiksi erityisesti oppilaan siirtymävaiheissa luokka-asteelta toiselle (Karhuniemi 2013). Vanhempainiltojen pyrkimyksenä on saada vanhemmat osallisiksi koulun arkea. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että vanhempainiltoihin eivät osallistu vanhemmat, jotka hyötyisivät siitä eniten. Vanhempainillat ovat kaikille vanhemmille hyödyllisiä, mutta suuren hyödyn saavat vanhemmat, jotka eivät saa kouluun liittyvää tietoa mistään. Vanhempainillat ovat välttämättömiä niille vanhemmille, joiden lapsilla on paljon haasteita koulussa. (Aho 1980; Metso 2004.) Gonzalez-DeHassinin ja kollegoiden (2005) mukaan vanhempien osallistuminen vanhempainiltoihin kertoo siitä, kuinka tärkeänä he pitävät omaa lastaan.

Toinen kodin ja koulun välinen yhteistyön muoto on vanhempainvartti, jossa kohtaavat opettaja, vanhempi ja oppilas. Vanhempainvartissa vanhemmat kutsutaan koululle keskustelemaan opettajan kanssa yksilöllisesti. (Karhuniemi 2013.) Zaouran ja Aubrey (2010) mukaan vanhempien osallistuminen vanhempainvartteihin riippuu siitä, kokevatko vanhemmat saavansa ajankohtaista tietoa oman lapsensa koulumenestyksestä sekä käyttäytymisestä. Tällaista henkilökohtaista kodin ja koulun välistä tapaamista vanhemmat kuvaavat tärkeäksi

vuorovaikutustilanteeksi. Martinin ja Hagan-Burkenin (2002) mukaan kasvokkain tapahtuva kohtaaminen kehittää yhteistyötä myönteisempään suuntaan. Tällöin koti ja koulu kykenevät löytämään mahdollisille haasteille yhdessä ratkaisuja. Vanhempainvarteissa käydään keskustelua esimerkiksi oppilaan koulunkäynnin sujumisesta, arvioinnista, oppilaan mielenkiinnon kohteista koulussa sekä mahdollisista oppimisvaikeuksista ja niiden tukemisesta. (Karhuniemi 2013.)

Vanhempainvarttien tavoitteena on vahvistaa oppilaan kasvua, kehitystä ja oppimista sekä luoda avoin keskusteluympäristö, jossa vanhemmat pääsevät jakamaan heissä heränneitä ajatuksia ja huolia. (Karhuniemi 2013.) Perheen sisällä olevat ongelmat voivat heijastua vaikenemisenä vanhempainvartissa. Tällöin opettaja saattaa puhua yksin oppilaasta tapaamiselle varatun ajan. (Lehtolainen 2008.) Jotta yhteistyössä päästään avoimeen ja läpinäkyvään keskusteluilmapiiriin, on asenteella suuri merkitys. Molemminpuolinen luottamus sekä positiivinen ilmapiiri johtavat onnistuneeseen keskusteluun ja lopputulokseen, jossa koulu ja koti ovat tyytyväisiä. (Karhuniemi 2013.) Lawson (2003) on havainnut tutkimuksessaan vanhempien luottamuksen vähenevän, jos he kuulevat toisilta vanhemmilta heidän negatiivisia kokemuksiaan yhteistyöstä. Hänen mukaansa luottamus pieneni myös niillä vanhemmilla, joilla oli myönteinen asenne yhteistyöhön. Meierin ja Lemmerin (2015) mukaan vanhempainillat ja vanhempainvartit ovat harvoin riittäviä kodin ja koulun yhteistyön ylläpitäjinä.

Kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa hyödynnetään useita viestinnän välineitä. Yksi merkittävimmistä kodin ja koulun välisistä viestinnän muodoista on erilaiset tiedotteet, jotka välitetään oppilaan kotiin ja sieltä takaisin koululle (Hornby & Blackwell 2018). Koulusta kotiin lähetettävistä tiedotteista on tärkeää huomioida tekstin kieliasu kohderyhmälle sopivaksi. Tiedotteita tulee kirjoittaa selkeällä ja ymmärrettävällä kielellä neutraaliksi, jotta viestin tulkinta on vaivatonta ja sisältö helposti ymmärrettävissä. Säännöllisellä ja johdonmukaisella tiedotteiden välittämisellä huomioidaan koti osana kouluyhteisöä. Tällöin perheet ovat enemmän tietoisia siitä, mitä koulussa tapahtuu. (Karhuniemi 2013.)

M maailman digitalisoituminen heijastuu myös kouluissa. Kasvotusten tapaamisista on tullut harvinaisempia ja yhä useammin sähköisiä välineitä hyödynnetään yhteistyön toteuttamisessa. (Koskela ym. 2020). Kodin ja koulun viestin vaihdossa käytettiin ennen reissuvihkoa, johon opettaja ja vanhemmat kirjoittivat toisilleen lyhyitä viestejä (Soininen 1986). Suomessa valtaosa kodin ja koulun välisestä yhteydenpidosta tapahtuu WILMA-järjestelmässä. Wilmassa vanhemmat ilmoittavat lapsen poissaolosta ja lähettävät pikaviestejä opettajalle reaaliajassa.

Käyttöjärjestelmä on mahdollistanut myös opettajille nopean kirjaamisen oppilaiden suorituksista sekä yleisesti heidän edistymisestään opinnoissa. (Alanko & Alasuutari 2020.) Tiedotteiden jakaminen ja tallentaminen Wilmaan helpottaa myös viestien perille saapumista koteihin (Karhuniemi 2013).

Toinen nopea yhteydenpitoväline kodin ja koulun välillä tapahtuu puhelimen välityksellä. Koulussa puhelimella tehtävät yhteydenotot liittyvät usein ikäviin tilanteisiin, kuten esimerkiksi oppitunnilla häiritsemiseen (Lasky 2000; Soininen 1986). Puhelin mahdollistaa tällöin nopean yhteydenoton kotiin. Puhelimen nopeus ja helppokäyttöisyys ei korvaa kasvotusten käytävien tapaamisten asemaa koulussa. Fyysisesti paikan päällä käytävät henkilökohtaiset keskustelut estävät tarpeettomien väärinkäsitysten syntymistä enemmän kuin esimerkiksi puhelimen välityksellä käyty keskustelu. (Karhuniemi 2013.)

2.3. Vanhemmat yhteistyön toimijoina

Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä vanhempien rooli vaihtelee yksilökohtaisesti. Kun vanhemmat osallistuvat koulun vapaaehtoiisiin toimintoihin ja päätöksentekoon, on kyse heidän hallinnollisesta roolistaan. Hallinnollisessa roolissa olevia vanhempia on vähän kouluissa. Vanhempien kasvatuksellisesta roolista puhutaan silloin, kun vanhemmat toimivat lastensa roolimalleina ja he luovat oppimistilanteita lapsilleen. (Bæck 2010.)

Epstein (2010) on kirjassaan määritellyt vanhempien kuusi erilaista osallistumisen tyyppiä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Nämä kuusi osallistumistyyppiä ovat vanhemmuuden tukeminen (*engl. parenting*), viestintä (*engl. communicating*), vapaaehtoistyö (*engl. volunteering*), kotona oppiminen (*engl. learning at home*), päätöksenteko (*engl. decision making*) sekä yhteistyö ympäröivän ympäristön kanssa (*engl. collaborating with community*). (D'Haem & Griswold 2017; Zaoura & Aubrey 2010; Gu 2017; Đurišić & Bunijevac 2017; Pang 2004; Wong, Ng & Poon 2015.) Vanhempien osallistumisen tyyppien kautta pyritään tavoittamaan kaikkien perheiden osallistumista yhteistyöhön ja kohtaamaan heidän moninaiset taustansa. Vanhempien osallistumisen tyyppien tarkoituksena on luoda huolehtivia koulutusympäristöjä, jotka mahdollistavat perheitä osallistumaan kotona ja koulussa lapsen oppimisen tukemiseen. (Epstein 2010.)

Ensimmäinen vanhempien osallistumisen tyyppi on vanhemmuus (*engl. parenting*) (Gu 2017; D’Haem & Griswold 2017; Domina 2005). Vanhemmuudessa vanhempia pyritään tukemaan, jotta he kykenevät huolehtimaan lastensa kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista (Pang 2004). Vanhemmat kokevat ajoittain itsensä riittämättömiksi lapsen kasvatuksessa. Tällöin he voivat lähestyä koulua ja kysyä neuvoa sekä opastusta heitä askarruttavissa asioissa. Koulun tehtävänä on tukea vanhempia tarjoamalla monipuolisesti tietoa ja taitoa lasten kehitysvaiheista sekä tietyille ikävaiheelle tyypillisimmistä piirteistä. Yhdessä koulun kanssa vanhemmat tavoittelevat sellaista oppimisympäristöä, joka edesauttaa lapsen oppimista. (Epstein 2010; Lehtolainen 2008; Siniharju 2003.)

Kommunikaatio (*engl. communicating*) muodostaa toisen vanhempien osallistumisen tyyppin kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Tällöin kodin ja koulun välille luodaan tiiviimpiä kommunikointisuhteita, joissa tietoa välitetään vastavuoroisesti oppilaan edistymisestä sekä koulun tapahtumista. (Epstein 2010; Driessen, Smit & Slegers 2005.) Koulut ottavat yhteyttä koteihin hyödyntäen esimerkiksi puhelinta (Gerdes, Goei, Huizinga & De Ruyter 2020).

Epsteinin (2010) kolmas vanhempien osallistumisen tyyppi on vapaaehtoisuus (*engl. volunteering*). Vapaaehtoisuudella tarkoitetaan sopivien keinojen löytämistä, jotta vanhemmat pääsevät osallisiksi koulun toimintakulttuuriin. Epsteinin mukaan vanhemmilla olevaa asiantuntijuutta voidaan hyödyntää ja tehdä yhteistyötä heidän kanssaan. Vanhemmat voivat toimia esimerkiksi apuopettajana luokkahuoneessa. (Zaoura & Aubrey 2010; Epstein 2010.) Vanhemmat ymmärtävät usein vapaaehtoisuuden ainoastaan koulussa järjestettäviin tilaisuuksiin osallistumisena, mutta heillä voi olla aktiivisempia rooleja koulun arjessa (Driessen, Smit & Slegers 2005). Vapaaehtoiset vanhemmat toimivat myös koulussa opettajan ja oppilaiden tukena esimerkiksi luokkaretkien suunnittelussa ja toteuttamisessa. Lisäksi koulu tarjoaa vanhemmille mahdollisuuden osallistua koulun järjestämiin avoimen ovien päiviin sekä liittyä halutessaan vanhempainyhdistysten ja toimikuntien toimintaan. (Karhuniemi 2013.) Koulun verkkosivujen kautta on mahdollista saada vapaaehtoisia vanhempia mukaan koulun toimintaan. Verkkosivut antavat vanhemmille tietoa vapaaehtoisena vanhempana toimimiseen. (Gu 2017.) Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että vanhemmat eivät usein ole kiinnostuneita toimimaan erilaisissa toimikunnissa ja yhdistyksissä. Erityisesti isien osallistamisessa koulun toimintaan on koettu haastavaksi. (Räty, Kasanen & Laine 2009.)

Neljäs vanhempien osallistumisen tyyppi kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön on kotona oppiminen (*engl. learning at home*). Koulun tavoitteena on tarjota vanhemmille toimintatapoja ja tekniikoita, jolla he voivat tukea lastaan oppimisessa ja kouluun liittyvissä asioissa.

(Driessen, Smit & Slegers 2005; Epstein 2010.) Jotta tämä onnistuisi, tulee vanhemmilla olla toimiva yhteistyö opettajan kanssa. Tällöin opettaja kykenee opastamaan ja antamaan neuvoja vanhemmille siitä, millä tavalla he voivat auttaa lapsiaan kotona. (Zaoura & Aubrey 2010.)

Päätöksenteko (*engl. decision making*) on viides vanhempien osallistumisen tyyppi yhteistyössä. Päätöksenteolla viitataan siihen, miten koulu osallistaa ja kannustaa vanhempia mukaan kouluun liittyvissä päätöksissä. (Gu 2017; Pang 2004.) Toimivassa kodin ja koulun yhteistyössä vanhemmat ovat tasa-arvoisessa asemassa kouluun nähden (D’Haem & Griswold 2017). He pystyvät vaikuttamaan ja kehittämään koulua yhdessä oppilaiden ja koulun henkilökunnan kanssa. Vanhemmat pääsevät toimimaan erilaisissa lautakunnissa, joiden toimimisessa tarvitaan monia taitoja. (Driessen, Smit & Slegers 2005; Boulaamane & Bouchamma 2021.) Epsteinin (2010) mukaan koulun tehtävänä on opettaa vanhemmille päätöksentekoon ja kommunikointiin liittyviä taitoja.

Epsteinin (2010) kuudes vanhempien osallistumisen tyyppi on yhteisöllinen yhteistyö (*engl. collaborating with the community*). Yhteistyö ympäröivän ympäristön kanssa tulee Epsteinin mukaan olla perhelähtöistä. Koulun tehtävänä on tarjota vanhemmille keinoja käyttää yhteisön tarjoamia palveluita, jotka tukevat esimerkiksi perhetoimintaa sekä oppilaiden oppimista ja kehitystä. (Epstein 2010; Boulaamane & Bouchamma 2021.)

Vanhemmat eroavat toisistaan siinä, miten tärkeänä he pitävät yhteistyön sekä yhteistyöhön osallistumisessa. Osa vanhemmista ovat yhteistyön toimijoina herkkiä. Herkillä vanhemmilla on jatkuva huoli omasta lapsestaan, eikä opettajan toiminta koulussa ja luokkahuoneessa miellytä heitä. Tällöin vanhemman ja opettajan välinen yhteistyö muuttuu kuormittavaksi ja epämiellyttäväksi. (Bang 2018.) Jos yhteistyössä syntyy konfliktitilanne, se ei vaikuta ainoastaan opettajan ja vanhemman väliseen yhteistyöhön, vaan se heijastuu myös oppilaaseen (Lawson 2003). Vanhempien herkan käyttäytymisen takana on usein se, että he eivät koe saavansa tarpeeksi tietoa siitä, mitä koulussa tapahtuu ja miten heidän lapsensa koulunkäynti sujuu (Crozier & Davies 2007). Jos vanhemmat eivät koskaan kuule opettajalta positiivisia asioita lapsen liittyen, he voivat välttää opettajan kanssa kommunikoinnista. Opettaja voi nähdä välttelyn vanhempien välinpitämättömyytenä kouluun liittyviin asioihin. (Martin & Hagan-Burke 2002.) Kun opettaja ottaa säännöllisesti yhteyttä vanhempiin, vanhemmat tuntevat opettajan olevan kiinnostunut heidän lapsensa asioista. Tämän myötä yhteistyö muuttuu vaihteittain myönteisemmäksi. (Bang 2018.)

Hoover-Dempsey ja Sandler (1997) ovat havainneet, että vanhemmat osallistuvat usein yhteistyöhön edistääksensä lapsensa oppimista ja koulunkäyntiä. Tästä huolimatta kaikki vanhemmat eivät ole yhteistyössä aktiivisia, vaan he voivat asettua passiiviseen rooliin. Vanhempien passiivinen rooli ilmenee usein vanhempien ja opettajien välisissä tapaamisissa. (Matthiesen 2017.) Yhteisissä tapaamisissa vanhemmat joko vetäytyvät yhteistyöstä kokonaan tai myötäilevät opettajan ideoita. Passiiviset vanhemmat näkevät lapsensa koulunkäynnin vastuun olevan ainoastaan opettajalla. He pyrkivät välttämään ristiriitoja opettajan kanssa, sillä pelkäävät sen kostauvan lapsiin. (Bang 2018.) Passiiviset vanhemmat ottavat yhteyttä opettajaan ainoastaan ongelmien ilmaannuttua. He kokevat, että opettajan yhteydenotto kotiin kertoo heille siitä, että koulussa kaikki asiat eivät ole hyvin. (Wong, Ng & Poon 2015.) Passiiviset vanhemmat tietävät vähän tai ei ollenkaan koulussa tapahtuneista asioista (Crozier & Davies 2007).

Kodin ja koulun yhteistyössä vanhemmat voivat olla vaativia. Vaativilla vanhemmilla on useita odotuksia ja toiveita opettajalle sekä koululle. Vaativat vanhemmat haluavat lapsensa saavan koulussa kaiken hyödyn. (Alasuutari 2003.) Heidän vaatimuksensa voivat olla sellaisia, että ne ei sovellu koko luokan oppilaille tai ovat ristiriidassa opetussuunnitelman kanssa. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että monet opettajat kokevat vaativien vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön hankalana. (Bang 2018.)

3.1 Ensimmäinen ja toinen maahanmuuttajasukupolvi

Suomeen on saapunut viimeisten vuosien aikana merkittävästi maahanmuuttajia (Söderling 2013). Maahanmuuttajalla tarkoitetaan ulkomailla syntynyttä henkilöä, joka on muuttanut toisesta maasta (Martikainen & Haikkola 2010). Ihmisten syyt maahanmuuttoon ovat monenlaisia, jonka takia heitä ei tule nähdä yhtenä ryhmänä (Schubert 2013). Suomeen saapuneista maahanmuuttajista osa ovat lähteneet kotimaastaan pakonomaisista syistä ja toiset omasta valinnastaan. Jos henkilö on lähtenyt omasta kotimaastaan pakonomaisista syistä, häntä määritellään pakolaiseksi. Pakolaiset ovat jättäneet kotimaataan vainotuksi tulemisen pelon vuoksi. He ovat pelänneet omaa turvallisuuttaan esimerkiksi uskontonsa, kielensä, ihonvärinsä tai poliittisen mielipiteensä vuoksi. Suomeen on saapunut maahanmuuttajia vapaaehtoisesti muun muassa työn, opiskelun tai perheen vuoksi. Näitä henkilöitä kutsutaan siirtolaisiksi. (Alitolppa-Niitamo 1993; Paavola & Talib 2010; Söderling 2013; Schubert 2013.)

Maahanmuuttajista käytetään useita termejä. Heistä käytetään esimerkiksi termejä vieraskielinen ja ulkomaalainen. Henkilö voidaan kutsua vieraskieliseksi, jos hän puhuu äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea. Tilastokeskuksen (2020) mukaan suurimmat kieliryhmät Suomessa ovat suomen kielen lisäksi venäjä, viro, arabi, englantia ja somali. Sen sijaan ulkomaalaistaustaiseksi määritellään henkilö, jonka toinen tai molemmat vanhemmat ovat syntyneet ulkomailla. Martikaisen ja Haikkolan (2010) mukaan ulkomaalaistaustaiset henkilöt voidaan jaotella syntyperänsä mukaan ulkomailla syntyneisiin ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajiksi ja Suomessa syntyneisiin toisen polven maahanmuuttajiksi.

Ensimmäisen sukupolven maahanmuuttaja on syntynyt ulkomailla ja saapunut myöhemmin Suomeen (Martikainen 2007). Rumbaut (2004) rajaa ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajiksi ainoastaan niitä, jotka ovat saapuneet aikuisiässä maahan. Ensimmäiset maahanmuuttajat saapuivat Suomeen 1980-luvun alussa, jolloin Neuvostoliitto romahti. Tämän seurauksena matkustus helpottui Euroopassa ja ensimmäiset pakolaiset tulivat Suomeen. Pakolaisia saapui Vietnamista, Somaliasta ja entisen Jugoslavian alueelta. (Söderling 2013.)

Ensimmäisen polven maahanmuuttajien lapsia kutsutaan toisen sukupolven maahanmuuttajiksi (Söderling 2013). Toisen polven maahanmuuttajat ovat syntyneet ja kasvaneet muualla kuin heidän vanhempiansa kotimaassa. He eroavat ensimmäisen sukupuolen maahanmuuttajista

kielitaidon ja suomalaisen kulttuurituntemuksen kannalta. (Alitolppa-Niitamo & Leinonen 2013.) Martikaisen (2007) mukaan toisen sukupolven maahanmuuttaja on henkilö, jonka vanhemmista vähintään yksi on maahanmuuttaja. Toisen polven maahanmuuttajaksi luokitellaan myös henkilöt, jotka ovat syntyneet ulkomailla ja saapuneet lapsena Suomeen (Rumbaut 2004). Martikainen ja Haikkola (2010) nostavat esille, etteivät kaikki toisen sukupolven edustajat ole muuttaneet, jolloin heitä ei tule kutsua maahanmuuttajiksi.

Ensimmäisen ja toisen sukupolven määrittely ei ole suoraviivaista. Ennen kuin voidaan luokitella henkilö tietyn sukupolven edustajaksi, tulee ottaa huomioon hänen synnyinmaansa. Jos henkilö on syntynyt ulkomailla, silloin sukupolven määrittely perustuu hänen senhetkiseen ikäänsä. Sen sijaan, jos henkilö on syntynyt esimerkiksi Suomessa, tarkastellaan hänen vanhempiansa synnyinmaata. (Rumbaut 2004.) Paavolan ja Talibin (2010) määritelmä toisesta sukupolvesta on yhtenevä Rumbautin (2004) määritelmän kanssa. Sen sijaan he eivät puhu toisen sukupolven maahanmuuttajista, vaan toisen polven siirtolaisista.

Tutkielmassamme käytämme ensimmäisen sukupolven ”maahanmuuttaja-termiä” vanhemmista, jotka ovat syntyneet sekä kasvaneet muualla kuin Suomessa. Lisäksi sisällytämme ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajiksi niitä henkilöitä, jotka ovat saapuneet maahan aikuisena. Vastaavasti määrittelemme toisen sukupolven maahanmuuttajiksi henkilöt, jotka ovat syntyneet tai tulleet alle kouluikäisenä lapsena Suomeen. Käytämme tutkielmassamme maahanmuuttaja-termiä ulkomaalaistaustaisen tai vieraskielisen sijaan, sillä valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa maahanmuuttaja-termi on yleisemmin käytössä (OPH 2016). Toinen syy maahanmuuttaja-käsitteen valitsemiseen on se, että kotimaisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa vanhempia määritellään käsitteellä. Maahanmuuttaja-käsite kuvastaa tämän vuoksi paremmin kaikkia vanhempia huolimatta heidän taustastaan ja lähtökohdistaan.

3.2 Maahanmuuttajakoti ja koulu yhteistyössä

Maahanmuuttajaoppilaiden määrä on lisääntynyt kouluissa. Opettajat tekevät yhteistyötä maahanmuuttajavanhempien kanssa, joilla on erilaiset lähtökohdat. (Karhuniemi 2013.) Yhteistyön osapuolena voi olla vanhempia, jotka ovat korkeasti koulutettuja (Boulaamane & Bouchamma 2021). Kuitenkaan kaikilla maahanmuuttajavanhemmilla ei ole ollut mahdollisuutta käydä koulua, jolloin he saattavat olla luku- ja kirjoitustaidottomia (Säävälä 2013). Bæckin (2010) mukaan vanhemmat, joilla on alhainen koulutustaso eivät osallistu koulun toimintaan, sillä he ovat epävarmoja omista tiedoistaan ja taidoistaan. He pelkäävät, että heidän osaamistasonsa ei riitä kouluun (Hornby & Blackwell 2018; Hajisoteriou & Angelides 2016).

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että maahanmuuttajavanhempien omat koulukokemukset vaikuttavat kodin ja koulun yhteistyöhön. Jos vanhemmilla on ollut kielteisiä kokemuksia kouluajoiltaan, he suhtautuvat yhteistyöhön kielteisesti. (Đurišić & Bunijevac 2017; Hornby & Blackwell 2018.) Kun maahanmuuttajavanhemmilla on tietoa siitä, millaiset koulun toimintatavat ja periaatteet ovat, he osallistuvat lastensa koulunkäyntiin liittyviin asioihin ja koulun muihin toimintoihin (Bæck 2010). Williamsin ja Sánchezin (2013) mukaan vanhempien tiedon puutteeseen on kaksi syytä. Ensimmäisenä syynä on se, että asioista tiedottaminen kodin ja koulun välillä tapahtuu lapsien kautta. Tällöin koulu ja koti eivät ole keskenään suorassa yhteydessä, vaan he luottavat lapsen kertomukseen asioista. Haasteena usein muodostuu se, että lapset eivät aina muista välittää koulun suullisia viestejä eteenpäin vanhemmille. Toisinaan lapset voivat muuttaa koulussa tapahtuneita ongelmatilanteita heidän eduksensa. Tällöin vanhemmat saavat väärää käsitystä lastensa tilanteesta. (Hornby & Blackwell 2018.)

Toinen yleinen syy vanhempien tiedon puutteeseen on se, että heidän yhteystietojansa ei ole päivitetty koulun järjestelmään. Opettajat luovuttavat useiden epäonnistuneiden yhteydenotto yritysten jälkeen, jolloin vanhempien tietoisuus koulun tapahtumista lakkaa kokonaan. (Williams & Sánchez 2013.) Kommunikaation on huomattu olevan keskeinen tekijä, joka vaikuttaa vanhempien käsitykseen yhteistyöstä (Nam & Park 2014; Levinthal, Kuusisto & Tirri 2021). Kun kodin ja koulun yhteistyö jatkuu, vanhemmat saavat tietoa lapsensa ongelmista varhaisessa vaiheessa, jolloin asiat ratkaistaan yhdessä (Domina 2005).

Maahanmuuttajavanhempien ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyy haasteita. Yhteistyössä yhteisen kielen puuttuminen voi vaikeuttaa asioita. Tällöin vanhemmat eivät pysty osallistumaan koulun toimintaan eikä tukemaan lapsiaan läksyissä. (Đurišić & Bunijevac 2017; Matthiesen 2017; Nam & Park 2014.) Hajisoteriou ja Angelides (2016) ovat havainneet maahanmuuttajavanhempien koulun toimintaan osallistumisen olevan pienempi kuin valtaväestöön kuuluvien vanhempien. Heidän mukaansa kielimuuri pitää maahanmuuttajavanhempia ja kouluja tiukasti erillään toisistaan. Lisäksi he nostivat esille sen, että vanhemmat antavat koululle kaiken vastuun lastensa koulutuksesta, jos he ovat tietämättömiä koulun asioista. Säävälän (2013) mukaan maahanmuuttajavanhemmat pitävät lapsen kasvattamisen moraalisesti oikein roolinaan. He näkevät koulun tehtävän rajoittuvan vain lapsen tiedolliseen oppimiseen. Joissakin kulttuureissa se, että vanhempi osallistuu lapsensa koulunkäyntiin, nähdään epäkohteliaana ja opettajan asiantuntemuksen vähättelynä. Tällöin koulu voi tulkita vanhempien toimintaa välinpitämättömyytenä ja laiskuutena, vaikka tilanne olisi päinvastainen. (Nam & Park 2014; Knopf & Swick 2007.)

Maahanmuuttajavanhemmillä on eri käsitykset kodin ja koulun välisestä kasvatuksesta sekä työnjaosta (Säävälä 2013). Maahanmuuttajavanhempien on havaittu arvostavan koulutusta ja oppimista valtavasti. He odottavat lastensa saavan korkealaatuista opetusta koulussa. Kodin ja koulun yhteistyössä äidit osallistuvat aktiivisemmin koulun toimintoihin isiin verrattuna. Tästä huolimatta on huomattu, että maahanmuuttajaisät eivät osallistu yhteistyöhön yhtä aktiivisesti kuin valtaväestön isät. (Nam & Park 2014.) Vaikka maahanmuuttajavanhemmat ovat kiinnostuneita kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, he odottavat koululta aloitetta. Maahanmuuttajavanhemmat ovat sitä mieltä, että koulut eivät ota heitä mukaan lastensa päätöksentekoon. He luottavat siihen, että heidän lapsillaan on turvalliset aikuiset koulussa, jotka pitävät huolta heistä. Tämän lisäksi vanhemmat luottavat siihen, että opettajat tietävät, miten ongelmien ilmaannuttua lapsen kanssa toimitaan. (Hajisoteriou & Angelides 2016.)

Dahlstedt (2009) on taas havainnut tutkimuksessaan maahanmuuttajavanhempien kasvatusta pidettävän alempiarvoisena, jolloin heidän kasvatuskäsityksiään on haluttu muuttaa enemmän valtaväestön mukaiseksi. Monet koulut ja opettajat kokevat, että maahanmuuttajavanhemmilta puuttuu yhteistyöhön vaadittavia tietoja ja taitoja. Näin ollen maahanmuuttajavanhemman täytyy tehdä enemmän töitä yhteistyön eteen. Uuteen maahan saapumisen jälkeen vanhemmille voi herätä pelkoa uuden kotimaan väestön normeista ja arvoista lapsen kasvatuksessa. Knopfin ja Swickin (2007) mukaan maahanmuuttajavanhemmat pitävät kunnioitusta tärkeänä. Vanhemmat haluavat, että heidän yksilöllisyytään tiedostetaan ja kunnioitetaan koulussa.

Vanhempien kohtaaminen kasvokkain on havaittu edistävän molemminpuolisen kunnioituksen rakentamista.

3.3 Yhteistyön kehittämisen kohteet maahanmuuttajavanhempien kannalta

Maahanmuuttajavanhempien kulttuuri heijastuu kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Kodin ja koulun yhteistyötä tehdään vanhempien kanssa, jotka edustavat eri kulttuureja. Kulttuuri määrittää ihmisen arvot, normit ja uskomukset. Saman kulttuurin edustajien oletetaan käyttäytyvän samalla tavalla kaikkialla maailmassa vastaavissa tilanteissa. (Matthiesen 2017.) Maahanmuuttajavanhemmat ovat omaksuneet kotimaassaan erilaiset normit ja käytännöt, joiden opettelu vie koululta aikaa (Blair & Haneda 2021). Kulttuurierot tuovat yhteistyöhön haasteita (Säävälä 2013). Kulttuurin ymmärtäminen voi olla hankalaa, sillä se, mikä on toiselle kohteliaisuutta ja kunnioitusta, voi näyttäytyä muille toisenlaisena (Alitolppa-Niitamo 1993). Maahanmuuttajavanhemmat odottavat koululta oman kulttuurinsa hyväksymistä sekä kunnioitusta heidän arvoilleen. Koulussa vaarana on, että tietty kulttuuri mielletään sivistäväksi ja muiden kulttuurien kasvatustyyliä nähdään vääränä. Yhteistyön vaikeudet syntyvät, mikäli koulu tulkitsee ja moittii maahanmuuttajavanhempien kasvatusta puutteelliseksi. (Dahlstedt 2009.)

Säävälän (2013) mukaan koulun ja maahanmuuttajavanhempien keskeisessä kommunikoinnissa kulttuurierot tulevat usein esille. Omassa kotimaassaan epädemokraattiseen ja hierarkkiseen hallintoon tottuneet maahanmuuttajavanhempien luottamus koulun edustajiin on todettu olevan vähäistä. Epäluottamuksesta johtuen usein vanhemmilla, erityisesti ensimmäisen polven maahanmuuttajavanhemmilla, on tyypillistä asennoitua kouluun liittyviin vuorovaikutustilanteisiin hyvin arvostavasti ja myötäilevästi. Säävälän (2013) mukaan vanhempien arvostuksen takana piilee myös pelko auktoriteettia kohtaan. Maahanmuuttajavanhemmat näkevät koulun välisen vuorovaikutussuhteen hierarkkisena valtasuhteena, missä ainoastaan toisella osapuolella on valtaa ja korkea asema. Tästä syystä on tyypillistä, että oppilashuollon kokouksissa maahanmuuttajavanhemmat suostuvat yleensä myötäilevästi kaikkiin koulun ehdottamiin asioihin. Osa maahanmuuttajavanhemmista saattaa reagoida näissä tilanteissa päinvastaisesti ja olla koulun kanssa kaikesta eri mieltä. Maahanmuuttajavanhempien myöntäväinen rooli on nähty ongelmallisena niissä tilanteissa,

joissa vanhempi on saattanut suostua koulun ehdottamiin ratkaisuihin eikä ole välttämättä ymmärtänyt asian sisältöä. Tämän on havaittu johtavan siihen, että vanhempi ei sitoudu koulun kanssa tehtyihin päätöksiin, joka saa hänet näyttämään epäluotettavana koulun silmissä. Tällaisten vuorovaikutustilanteiden välttämiseksi on maahanmuuttajavanhempien ja koulun välillä luotava vankka luottamussuhde alusta lähtien ennen ongelmien ilmaantumista. Maahanmuuttajavanhempien auktoriteettipelkoa ja luottamuksen puutetta koulua kohtaan voidaan ehkäistä järjestämällä useammin kasvokkain tapahtuvia tapaamisia sekä luomalla avointa keskusteluilmapiiriä. (Säävälä 2013.)

Maahanmuuttajaoppilaalla voi esiintyä koulussa oppimisvaikeuksia, jotka selitetään kodin ongelmana ja kulttuurieroilla. Tämänkaltaisissa tilanteissa kodilla ja koululla voi olla eri näkemykset asiasta. Tällöin koulu ottaa asiantuntijan roolin ja opettaa oikeaksi pitämiään kasvatustapojaan eteenpäin vanhemmille. Koulut voivat nähdä itselleen oikeutetuksi tehdä vanhempien puolesta päätöksiä kuuntelematta heitä. Tästä syystä vanhemmat saattavat tuntea, ettei koulu kunnioita heidän kasvatustyötään. Jos koulu leimaa maahanmuuttajavanhempia, he voivat vetäytyä sosiaalisesti pois kaikesta yhteistyöstä. Sen sijaan maahanmuuttajaperheiden yhteistyötä tuetaan, kun heidän ajatuksiaan pidetään yhtä arvokkaina valtaväestön kanssa. (Matthiesen 2017.) Yhteistyössä maahanmuuttajavanhempien kanssa koulun tulee huomioida, että vanhemmat ovat yhdenvertaisessa asemassa opettajiin nähden (Blair & Haneda 2021). Maahanmuuttajavanhemmilla on myös toiveita ja mieltymyksiä. Näin ollen heitä voidaan tukea yhteistyössä siten, että koulu kuuntelee heidän huoliaan sekä tarjoaa heille tukeaan. (Knopf & Swick 2007.)

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että ajan rajallisuus on este yhteistyölle (Gerdes, Goei, Huizinga & De Ruyter 2020). Alitolppa-Niitamon (1993) mukaan silloin, kun henkilö on toisen kulttuurin edustaja, yhteistyölle tulee varata enemmän aikaa kuin tavallisesti. Myös Säävälä (2013) havaitsi maahanmuuttajavanhempien kanssa tehtävän yhteistyön vievän enemmän aikaa kuin muiden vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Bæckin (2015) mukaan opettajan työnkuva on muuttunut yhä laajemmaksi. Resurssien puutteiden vuoksi he varaavat usein vähiten aikaa vanhempien kanssa tehtävälle yhteistyölle. Opettajat pitävät usein vanhempainillat tai kahdenkeskiset tapaamisensa työpäivänsä jälkeen. Osalle vanhemmista opettajan ehdottomat ajat eivät sovellu omaan aikatauluun, minkä vuoksi he usein estyvät tulemasta. (Levinthal, Kuusisto & Tirri 2021; Hajisoteriou & Angelides 2016.) Kodin ja koulun yhteistyön kehittämiseksi opettajan ja vanhemman keskeisiä tapaamisia pidetään

merkityksellisenä. Koulu tarvitsee vanhempien tietämystä yhteistyön vahvistamiseksi. (Gerdes, Goei, Huizinga, & De Ruyter 2020.)

Yhteistyössä koulun ja kodin tulee olla tietoisia omista asenteistaan ja käsityksistään, jotka liittyvät yksilöön ja perheeseen (Alitolppa-Niitamo 1993). Opettajan suhtautuminen maahanmuuttajavanhempiin toimii perustana yhteistyölle. Monissa aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu suomalaisten opettajien suhtautuvan maahanmuuttajavanhempiin myönteisesti, mutta osan kokevan heitä haastavina yhteistyökumppaneina. Säävälän (2013) mukaan opettajien on tiedostettava omia ennakkoluulojaan, sillä he luovat vuorovaikutussuhteita monenlaisiin perheisiin. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että kun opettajat muodostavat yhteyden jokaiseen perheeseen yksilöllisesti, auttaa se heitä ymmärtämään perheiden kulttuuriin ja etniseen taustaan liittyvien ennakkoluulojen kitkemistä. Jotta maahanmuuttajavanhempia voidaan tukea, tulee opettajan pedagogisia tiedollisia ja taidollisia valmiuksia kehittää. Näitä valmiuksia ovat esimerkiksi opettajan tietoisuus ja kyky työskennellä moninaisten perheiden kanssa. (Evans 2013.)

D'Haemin ja Griswoldin (2017) mukaan opettajankoulutuslaitokset eivät opetussuunnitelmissaan painota kulttuurisesti ja sosioekonomisesti moninaisten vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Tästä syystä opettajankoulutuslaitoksella on huomattu olevan vaikutusta tulevaisuuden opettajien yhteistyön taitojen rakentamisessa (Evans 2013). Tulevat opettajat kaipaavat menetelmiä, joita voivat käyttää yhteistyössä. Lisäksi he haluavat valmistautua kommunikointiin maahanmuuttajavanhempien kanssa käytännön harjoitusten kautta. (Alanko 2018.)

Säävälä (2013) on havainnut, että suomalaisissa kouluissa ei puhuta maahanmuuttajiin kohdistuvasta syrjinnästä. Hänen mukaansa osa maahanmuuttajavanhemmista on saanut eriarvoista kohtelua, mikä on herättänyt heissä negatiivisia tunteita. Tätä koulun käytäntöjen ja palveluiden syrjintää kutsutaan rakenteelliseksi syrjinnäksi. Maahanmuuttajavanhempien yhteistyön kehittämiseksi tulee huomioida perheen tausta sopivan toimintatavan valitsemiseksi. Usein koulun henkilökunta ottaa yhteyttä maahanmuuttajavanhempiin samalla tavalla kuin valtaväestön vanhempiin. Tällainen toimintatapa ei tue maahanmuuttajavanhempien osallisuutta, vaan yhteistyön tukemiseksi toimintamalleja tulee muuttaa monipuolisemmaksi. (Säävälä 2013.)

Gunin (2017) mukaan koulujen verkkosivuja voidaan kirjoittaa useille kielille. Viesti saavuttaa tällöin laajasti maahanmuuttajavanhempia ja heidän tietoisuutensa koulusta kasvaa. Myös Roffey (2002) sekä D’Haem ja Griswold (2017) ehdottavat, että koululta kotiin lähetettävät tiedotteet käännetään oppilaan äidinkielelle.

Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä tulkkia voidaan hyödyntää kommunikoinnin parantamiseksi. Tulkin käyttö on tarpeellista, mikäli yhteistyölle ei löydy yhteistä kieltä, jolloin tiedon saaminen vaikeutuu. (Alitolppa-Niitamo 1993.) Tulkit voivat olla läsnä esimerkiksi tietyn kieliryhmän vanhempainilloissa tai yksilöllisesti vanhempainvarteissa. Kodin ja koulun tapaamisissa lapset eivät saa toimia tulkkeina vanhemmilleen, sillä se vaatii suurta vastuuta. Vanhemmille on syytä kertoa tapaamisen alussa, miksi tulkki on paikalla. Vanhemmat voivat kokea tulkin käytön turhana, mutta vaativissa aiheissa asioiden ymmärtäminen voi muuttua heille hankalaksi. Joillakin maahanmuuttajavanhemmilla voi olla toive tulkista, jonka he haluavat mukaan tapaamisiin. Kodin ja koulun yhteistyössä tulisi kuunnella vanhempien toiveita tulkista. (Säävälä 2013.)

4 Tutkimusongelmat

Tarkastelemme tässä tutkielmassa kodin ja koulun yhteistyötä ja sen merkitystä ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajavanhempien kokemusten pohjalta. Tämän pro gradu - tutkielman tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön maahanmuuttajavanhempien näkökulmasta. Lisäksi kartoitamme maahanmuuttajavanhempien kokemuksia yhteistyön kehittämiseksi. Tutkimuskysymyksiin voidaan vastata, kun kodin ja koulun yhteistyö määritellään laajasti eri näkökulmien kautta. Aikaisempien tutkimusten pohjalta voidaan selvittää kodin ja koulun yhteistyön vaikutuksia sekä kehittämisen kohteita maahanmuuttajavanhempien kannalta. Tutkimusongelmien kautta voimme saada keinoja edistää kodin ja koulun yhteistyötä maahanmuuttajavanhempien kanssa.

Tässä tutkimuksessa pyrimme vastaamaan kahteen tutkimuskysymykseen:

1. Mitkä tekijät vaikuttavat ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajavanhempien kokemukseen kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä?
2. Millä tavalla kodin ja koulun välistä yhteistyötä tulee kehittää maahanmuuttajavanhempien tukemiseksi

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämän tutkimuksen lähestymistavaksi valitsimme fenomenografisen tutkimusotteen, joka on yksi kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen menetelmistä. Fenomenografiassa tutkittavana on arkipäivän ilmiöt ja ihmisten muodostamat käsitykset ja erilaiset ymmärtämisen tavat niistä. Tyypillistä fenomenografiassa on pyrkimys löytää tutkittavissa käsitysten erilaisuutta ja kuvata niitä sekä ymmärtää käsitysten välisiä suhteita. (Huusko & Paloniemi 2006; Niikko 2003.)

Pitkään fenomenografiaa tutkineen ja lähestymistavan perustajana pidetty Ference Marton esittää fenomenografiaa tutkimusmenetelmäksi, jonka tarkoituksena on laadullisesti kuvailla erilaisia tapoja, joilla ilmiö koetaan, analysoidaan ja käsitellään (Marton & Booth 1997; Åkerlind 2012). Martonin ja Boothin (1997) mukaan yksilö rakentaa tulkintaansa aikaisempien käsityksensä, tietoisuutensa ja kokemustensa nojalla. Kokemukset ovat ihmisille merkityksellisiä, koska sen avulla he jäsentävät todellisuutta. Fenomenografian avulla on tutkittu oppimiseen liittyviä erilaisia käsityksiä ja sitä on sovellettu myöhemmin kasvatuksen ja koulutuksen alueilla. (Huusko & Paloniemi 2006). Myös Niikko (2003) on todennut fenomenografisen lähestymistavan suosion yleistyneen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Hänen mukaansa fenomenografia tarjoaa hyvän mahdollisuuden tutkia eri-ikäisten ihmisten käsityksiä ja kokemuksia kasvatustieteen ilmiöistä tuoden samalla esille asioiden ilmenemismuotoja tutkittavien maailmassa. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa fenomenografiasta on olemassa monia eri käsityksiä myös tutkijoidenkin keskuudessa. Tässä tutkimuksessa pidämme käsitykset ja kokemukset rinnakkaisina toisilleen.

Fenomenografiassa tarkastelun kohteena on se, miten ympäröivä maailma näyttäytyy ihmiselle ja miten hän rakentaa sitä ymmärryksessään. Lähtökohtana fenomenografisessa lähestymistavassa on esittää todellisuus sellaisena kuin tietty ihmisryhmä, meidän tutkimuksessamme maahanmuuttajavanhemmat sen tiedostavat ja ymmärtävät. Tarkoituksena ei ole fenomenografiassa erotella tai osoittaa ovatko ihmisen ymmärrykset todellisia tai vääriä, vaan etsiä ja kuvata erilaisia koettuja ilmiöitä. (Niikko 2003; Ahonen 1995.) Tutkimuksessamme pyrimme esittämään vanhempien kokemukset sellaisina kuin ne tulevat

esille. Emme myöskään pyri osoittamaan jonkun vanhemman kokemuksen vääräksi tai oikeaksi. Tästä syystä koemme fenomenografisen lähestymistavan palvelevan tutkimustamme parhaiten, sillä haemme tutkimuksessamme maahanmuuttajavanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä.

Ahonen (1995) jaottelee fenomenografisen tutkimusprosessin neljään eri vaiheeseen. Fenomenografisessa lähestymistavassa tutkija lähtee ensin liikkeelle asian tai käsitteen tutustumisesta, josta tietyllä ryhmällä on vaihtelevia mielipiteitä. Tämän jälkeen hän paneutuu aiheen tai käsitteen teoriapohjaan ja muodostaa siihen liittyviä näkökulmia. Kolmannessa vaiheessa haastatellaan kohderyhmää, jotka nostavat esille erilaisia ajatuksia aiheesta. Viimeisessä vaiheessa tutkijan tehtävänä on jaotella haastateltavien näkökannat niiden merkitysten pohjalta.

Aloitimme tutkimuksen ensimmäisen vaiheen valitsemalla tutkimusaiheeksi kodin ja koulun välisen yhteistyöhön, jonka kohderyhmäksi rajasimme ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajavanhempiin. Toisessa vaiheessa perehdyimme kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä maahanmuuttajavanhempiin liittyviin keskeisiin käsitteisiin kotimaisen ja kansainvälisen kirjallisuuden pohjalta. Kolmannessa vaiheessa haastattelimme kymmenen maahanmuuttajavanhempaa heidän kokemuksistaan kodin ja koulun yhteistyöstä. Haastateltavat koostuivat sekä ensimmäisen että toisen polven maahanmuuttajista Suomessa. Neljännessä vaiheessa analysoimme haastatteluista keräämämme aineistoa aineistolähtöistä sisällönanalyysin hyödyntäen ja luokittelimme niitä eri tasoisiksi merkitysluokiksi.

Fenomenologiassa ja fenomenografiassa pyrkimyksenä on tutkia ihmisten elämismaailmaa ulkopuolisen tarkkailijan silmin. Tällöin puhutaan fenomenografian tapauksessa toisen asteen näkökulmasta. (Huusko & Paloniemi 2006; Niikko 2003; Marton & Booth 1997.) Niikon (2003) mukaan toisen asteen näkökulmassa nostetaan esille ihmisten eri käsitykset tutkittavasta ilmiöstä ja tutkijoiden tehtävänä on kuvata näiden yksilöiden antamia kuvauksia aiheesta. Fenomenografiassa ensisijaista ei ole tieteellisten totuuksien selvittäminen, vaan tutkimuskohteena on ihmisten arki ajattelu. Mahdollisimman monipuolisten näkökulmien esille tuominen toimii tutkimusmenetelmän perustana. (Niikko 2003; Ahonen 1995.)

5.2. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tässä tutkielmassa tutkimme ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajavanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä sekä siihen vaikuttavista tekijöistä. Lisäksi tutkimme sitä, millä tavoin yhteistyötä voidaan kehittää vanhempien tukemiseksi. Päätimme tehdä tutkimuksemme kvalitatiivisesti eli laadullisena tutkimuksena. Valitsimme laadullisen tutkimuksen, sillä se pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan kokonaisvaltaisesti tutkimusaiheen luonnetta, piirteitä ja merkityksiä todellisissa tilanteissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010; Metsämuuronen 2006.)

Laadullisessa tutkimuksessa ihminen on tiedon keruun kannalta merkitsevä tekijä. Valitsimme laadullisen tutkimuksen, sillä koimme tutkittavien kanssa käydyistä keskusteluista ja havainnoista olevan tärkeämpää meille kuin mittausvälineillä saatu tieto. Muodostimme käsitteitä, oivalluksia ja ajatuksia aineiston malleista sen sijaan, että keräsimme tietoa teorian, hypoteesin tai omien ennakkoluulojemme pohjalta. Tätä kutsutaan induktiivisuudeksi. (Taylor, Bogdan & DeVault 2015.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ihminen nähdään joustavana vaihtelevien tilanteiden mukautumisessa. Laadullisessa tutkimuksessa kohderyhmä on harkitusti valittu eikä se perustu satunnaisotolliseen menetelmään. Täten jokaisen tapauksen käsitteleminen kvalitatiivisessa tutkimuksessa on uniikkia ja se on tulkittu aineiston mukaan. (Cohen, Manion & Morrison 2018; Hirsjärvi ym. 2010.)

Tutkimuksemme tarkoituksena on päästää esille maahanmuuttajavanhempien ääni ja korostaa heidän näkemyksiänsä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Tämän vuoksi laadullisten metodien käyttö aineiston hankinnassa tuntui luontevalta tavalta toteuttaa tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2009). Yleisesti kvalitatiiviseen tutkimukseen kuuluvissa lajeissa, kuten fenomenografiassa, aineiston hankinta perustuu kirjalliseen muotoon laadituista aineistoista. Näitä ovat esimerkiksi kotimaisissa tutkimuksissa paljon hyödynnetyt avoimet tai teemoittain muodostetut yksilöhaastattelut. Muita metodeja ovat ryhmähaastattelut, kyselyt, osallistuva havainnointi sekä erilaisten dokumenttien kirjaaminen. Laadullisessa tutkimuksessa painotetaan kysymyksenasettelun avoimuutta, jotta saadaan tutkittavien erilaiset näkemykset esille. (Hirsjärvi ym. 2010; Huusko & Paloniemi 2006.)

Tutkimuksessamme valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, sillä halusimme tutkittavien pystyvän kertomaan omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan vapaasti ja avoimesti.

Lisäksi haastattelu on myös yleisemmin tunnettu aineistonkeruumenetelmä kvalitatiivisessa tutkimuksessa, minkä vuoksi päädyimme suorittamaan tiedonkeruun tällä metodilla. Pyrimme haastattelun kautta keräämään aineistoa, josta voi muodostaa tutkittavaa aihetta koskevia päätelmiä. (Cohen ym. 2018; Puusa 2020.)

Toteutimme haastattelut puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, jota käytetään usein kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Teemahaastattelu pidetään lomake- ja avoimen haastattelun välissä. Siinä haastattelua ohjaa ennalta valitut teemat, jotka olemme jo etukäteen suunnitelleet. Teemahaastattelussa nostetaan esille haastateltavien näkemys ilmiöstä sekä sitä, millaisia merkityksiä he antavat näille asioille. (Hirsjärvi & Hurme 2008.) Vallin ja Aaltolan (2015) mukaan kysymysten muoto ei ole teemahaastattelussa tarkasti määritelty eikä myöskään kysymysten esittämisjärjestys. Kävimme haastattelun aikana haastateltavien kanssa läpi ennalta päätetyt teema-alueet, mutta kysymysten järjestykset ja laajuudet vaihtelivat haastattelujen välillä. Vaikka teemahaastattelu on muotona joustava, tarkoituksena ei ole kuitenkaan kysellä mitä tahansa kysymyksiä. Teemahaastattelulla pyrimme saamaan vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimusongelmien mukaisesti.

Tässä tutkimuksessa teemat muodostuivat tutkittavan aiheen eli kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja maahanmuuttajavanhemmista tehdyistä aikaisemmista tutkimuksista sekä aihetta käsiteltävistä kirjallisuuksista. Laadimme myös tutkimuskysymystemme pohjalta tutkimuksemme teemat. (Puusa 2020; Nikander & Hyvärinen 2010.) Lähdimme selvittämään niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajavanhempien ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä niitä tapoja, joilla kodin ja koulun välistä yhteistyötä voidaan kehittää maahanmuuttajavanhempien tukemiseksi. Tutkimuskysymysten pohjalta seuraavat neljä teemaa muodostuivat haastattelurunkoomme. Teemat liittyivät maahanmuuttajavanhempien taustaan, vanhempien kokemuksiin kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja yhteydenpidosta, osallisuudesta yhteistyöhön sekä maahanmuuttajavanhempien ajatuksiin yhteistyön kehittämisestä. Näimme parhaaksi, että kyseisten teemojen avulla saisimme laajan kuvan maahanmuuttajavanhempien kokemuksista.

Tutkimuksessamme järjestimme jokaisen haastattelun yksilöhaastatteluna, sillä se soveltuu parhaiten tilanteisiin, joissa käsitellään tietyn ryhmän henkilökohtaisia tai arkoja tilanteita. Koimme, että haastattelu soveltuu parhaiten maahanmuuttajavanhempien näkemysten kuvaamiseen kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Kodin ja koulun välinen yhteistyö maahanmuuttajavanhempien näkökulmasta on myös aihepiiri, mikä on tutkimuksellisesti vähän

tunnettu, joten halusimme antaa kohderyhmälle mahdollisuuden kertoa itseään koskevia asioita vapaasti ja avoimesti. (Hirsjärvi ym. 2010; Metsämuuronen 2006.)

Haastattelutilanteessa tietenkin riskinä vähän kartoitetulle tutkimusaiheelle on, että tutkijan on hankala ennakoida vastausten suuntaa. Etuna teemahaastattelussa on kuitenkin se, että haastateltavien vastauksiin voidaan tarvittaessa pyytää tarkennusta tai syventyä saatuihin tietoihin. Teemahaastattelun tärkein vaihe on teemojen suunnittelu. Siinä jaoin tutkimusaihetta pienempiin osa-alueisiin, joiden merkityksiä halusimme selvittää haastattelukysymyksiä avulla. Teemarunko pohjautui meidän lukemaan teoreettiseen viitekehukseen sekä esiyymmärrykseemme tutkimusaiheesta. (Puusa 2020; Hirsjärvi ym. 2010.)

5.3 Tutkimuksen osallistujat

Tähän pro gradu -tutkielmaan valittiin haastateltavaksi 10 maahanmuuttajavanhempaa. Heistä seitsemän oli ensimmäisen ja kolme toisen sukupolven maahanmuuttajavanhempia, joilla oli kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Aineistomme rajaamiseksi koimme, että valitsemme haastateltaviksi ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajavanhempia. Tutkimuksen haastattelukutsut jaettiin henkilöille, jotka olivat maahanmuuttajavanhempia. Kysyimme haastattelukutsujen välittämisen aikana myös, jos he pystyisivät välittämään haastattelukutsut kohderyhmään sopivalle henkilölle. Tämän lumipallomenetelmän (Cohen & Arieli 2011) kautta haastateltavamme löytyivät helposti. Löysimme haastateltavat myös meidän omien suhteidemme kautta. Maahanmuuttajaverkostot ovat meille tuttuja. Tästä syystä meillä oli helppo saavuttaa eri kulttuuritaustaisia vanhempia. Lisäksi koimme eduksi sen, että haastateltavien oli helppo ilmaista itseään parhaiten, kun toteutimme haastattelut useilla eri kielellä. Kaikki haastateltavamme vanhemmat ovat asuneet Suomessa pitkään. Osa heistä on syntynyt täällä ja osa on tullut maahanmuuttajina Suomeen. Haastateltavat vanhemmat olivat kotoisin Afrikasta, Aasiasta sekä Itä-Euroopasta. Kaikki olivat käyneet korkeakoulunsa ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa lukuun ottamatta yhtä haastateltavaa, joka oli ainoastaan suorittanut peruskoulun tutkinnon. Toteutimme haastattelut pääosin suomen kielellä. Kahden haastateltavan kanssa haastattelu tapahtui omalla äidinkielellään, somaliksi ja arabiaksi, kielihaasteista johtuen. Annoimme somalin ja arabian kielen edustajille mahdollisuuden valita haastattelun alussa kieleksi somalin tai arabian, sillä pystyimme

toteuttamaan haastattelun molemmilla kielillä. Esittelemme seuraavassa taulukossa (taulukko 1) tarkemmin tutkimukseen osallistuneet maahanmuuttajavanhemmat. Haastateltavat voivat olla helposti tunnistettavissa muutamien tietojen yhdistelyn seurauksena, jonka takia puhumme haastateltavista vaarantamatta heidän anonymiteettiaan. Pyrimme siitä huolimatta nostamaan hyvin lukijalle esille, millaisia vanhempia olemme haastatelleet.

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneet maahanmuuttajavanhemmat

H	Haastattelun pituus	Maahanmuuttajasukupolvi	Vähemmistökieli	Sukupuoli
H1	28:30	1.sukupolvi	kurdi	mies
H2	58:11	2.sukupolvi	kurdi	mies
H3	53:56	1.sukupolvi	somali	mies
H4	57:17	2.sukupolvi	somali	nainen
H5	48:56	2.sukupolvi	somali	nainen
H6	50:15	1.sukupolvi	bengali	mies
H7	50:58	1.sukupolvi	dari	nainen
H8	33:39	1.sukupolvi	eesti	nainen
H9	51:36	1.sukupolvi	arabi	mies
H10	45:12	1.sukupolvi	turkki	nainen

5.4 Aineiston keruu

Ennen haastatteluvaihetta otimme jokaiseen haastateltavaan yhteyttä ja lähetimme haastateltaville tutkimuksesta kertovan sähköisen saatekirjeen sekä GDPR:n mukaisen tietosuojaselosteen. Ihmisiin liittyvässä tutkimuksessa tulee väistämättä vastaan osallistujien henkilötietojen käsittelyä. Tämän vuoksi huomioimme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan periaatteiden mukaisen yleisen tietosuoja-asetuksen tutkimuksessamme (TENK 2019). Saatekirjeessä kerroimme vapaaehtoisille osallistujille tutkimukseen liittyvät pääpiirteet ja sen tarkoituksen. Mainitsimme saatekirjeessä tutkimuksen sisällöstä, sen tavoitteista ja toteutuksesta sekä henkilötietojen käsittelystä. Kerroimme myös osallistujille haastattelututkimuksen vapaaehtoisuudesta sekä mahdollisuudesta peruuttaa tai keskeyttää tutkimus, missä vaiheessa tahansa. Saatekirjeeseen kirjasimme meidän tutkijoiden sekä työtä ohjaajan opettajan yhteystiedot. Ilmoitimme myös kaikille haastateltaville, että haastattelut tullaan nauhoittamaan, minkä jälkeen litteroimme vastaukset luottamuksellisesti ja anonymisesti. Lähetimme lopuksi sähköisen saatekirjeen sekä tietosuojaselosteen varhaisessa vaiheessa ennen haastattelua, jotta osallistujat ehtisivät tutustumaan tutkimukseen.

Tutkimuksessamme aineiston hankinta prosessi alkoi lokakuussa 2021. Toteutimme ennen varsinaista haastattelua yhden koehaastattelun, minkä myötä jaotellut teemat ja alustavat kysymykset osoittautuivat toimivaksi. Koehaastattelun jälkeen havaitsimme haastattelurungon olevan sopivan pitkä eri teemojen läpikäymiselle. Teemahaastattelussa koehaastattelu oli hyvä keino varmistaa haastateltavien kohdalla kysymysten ymmärrettävyyden sekä tarkistaa vastaavatko haastattelukysymykset tutkimuskysymykseemme (Hirsjärvi ym. 2010). Arvioimme haastattelujen pituudeksi noin 30–45 minuuttia. Haastattelussa ajatuksena on saada mahdollisimman paljon tietoa haastateltavasta sekä saada tutkittavasta ilmiöstä monipuolinen kuva. Usein tästä syystä tutkija saattaa antaa haastateltaville jo etukäteen tiedoksi haastattelun aiheet ja kysymykset. (Tuomi & Sarajärvi, 2009; Puusa 2020.) Tutkimuksessamme haastateltavien kokemukset aiheesta ovat merkityksellisiä. Tästä syystä emme kokeneet tarpeelliseksi antaa haastattelukysymykset ennakkoon, vaan tavoitteenamme oli tehdä haastattelutilanteesta mahdollisimman todellinen ja osallistujien vastauksista spontaaneja.

Joulukuussa 2021 toteutimme yksilöhaastattelut Zoomin- etäyhteyden avulla. Vaihtelevan pandemia tilanteen vuoksi päätimme hyödyntää etämahdollisuutta lähikontaktien välttämiseksi. Etähaastattelun ansiosta pystyimme helpommin haastattelemaan ihmisiä eri puolilla Suomea ja

sopimaan haastatteluajoja paljon joustavammin. Lähetimme kaikille haastateltaville Zoom-linkin sähköpostitse, jonka kautta he pääsivät liittymään haastatteluun. Nauhoitimme haastattelut Zoom alustan omalla nauhoitustoiminnolla. Pieniä teknisiä haastavuuksia ilmeni ääniyhteyksien kanssa, mikä hieman vaikeutti puheen kuulemistakin tutkijan ja haastateltavan välillä muutamassa haastattelussa. Yhteys saatiin kuitenkin toimimaan haastattelun aikana ja sisällön ymmärtämiseksi tutkija yleensä toisti haastattelukysymyksen uudestaan haastateltavalle.

Haastattelutilanteen aloitimme keskustelulla, jota käytiin kuulumisten vaihdolla. Vallin (2018) mukaan haastattelu on vuorovaikutustilanne, mikä tapahtuu haastattelijan aloitteesta. Haastattelussa perusajatuksena on, ettei heti aluksi mennä itse asiaan, vaan ensin aloitetaan keskustelu helpoilla kysymyksillä. Näin pyrimme vähentämään haastattelutilanteeseen liittyvää jännitystä. Haastattelutilanteen alussa käyty rento keskustelu ei näy litteroinnissamme, sillä sitä käytiin ennen varsinaisen haastattelun ja nauhoituksen aloittamista. Kaikissa haastatteluissa kysyimme vielä suullisesti lupa tutkimuksen osallistumiselle ja nauhoituksen aloittamiselle. Teemahaastattelusta päätettyjen teema-alueiden järjestykset ja laajuudet voivat vaihdella, mutta tutkijan on tärkeä varmistaa, että kaikki kohdat käydään haastateltavan kanssa läpi. Myös tässä tutkimuksessa kävimme teemat hieman eri järjestyksessä haastattelusta toiseen. (Hirsjärvi ym. 2010.)

Kun tutkitaan haastattelukysymyksillä kokemusta, tavoitellaan laajempaa käsitystä aiheesta, jolloin pelkät ”kyllä” ja ”ei” vastaukset pyritään välttämään. Näin ollen muotoilimme haastattelukysymykset siten, että saisimme mahdollisimman avoimia ja kattavia vastauksia haastateltavilta. Tavoitteenamme oli avoimien kysymyksien ohella kysyä myös haastateltavilta tarkentavia kysymyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Laadukkaan aineiston saamiseksi yritimme tarttua haastateltavien vastauksiin ja pyytää epäselvissä kohdissa tarkentavia kysymyksiä. Näin haastattelun kautta saimme mahdollisimman syvällisen ja monipuolisen aineiston vanhempien kokemuksista kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Tallensimme tutkimuksessamme aineiston nauhoitteet sekä litteroinnit Seafile- pilvitallennuspalveluun haastateltavien turvallisuuden takaamiseksi.

Haastattelujen aikana teemat jakautuivat neljään alueeseen. Haastattelun alussa kysyimme ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajavanhempien taustaa ja heidän yleistä suhtautumistansa suomalaiseen koulujärjestelmään sekä siihen liittyvään yhteistyöhön. Tässä teema-alueessa tarkoituksenamme oli selvittää, millaisia lähtökohtia maahanmuuttajavanhemmilla oli yhteistyöhön ja millä tavoin se oli yhteydessä heidän

muodostamaan mielikuvaan suomalaisesta koulusta. Tällä tavoin pyrimme saamaan jonkinlaisen pohjan vanhempien näkemyksistä kodin ja koulun väliselle yhteistyölle.

Toinen teema liittyi kodin ja koulun yhteistyöhön ja erityisesti yhteydenpitoon. Kysyimme haastateltavilta heidän kokemuksistaan koulun välisestä vuorovaikutuksesta ja siitä, miten vanhempien sekä koulun välinen viestintä on toiminut. Kolmannessa haastattelun teemassa keskityimme tarkemmin maahanmuuttajavanhempien osallisuuteen liittyviin kysymyksiin kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Tavoitteenamme oli selvittää sitä, miten vanhemmat näkivät itseään yhteistyön osapuolena ja miten he käsittävät koulun roolin lapsen kasvattamisessa. Neljäs teema liittyi kodin ja koulun yhteistyön kehittämiseen. Tässä teema-alueessa halusimme haastateltavien nostavan esille heidän kehittämisehdotuksiansa kodin ja koulun väliselle yhteistyölle. Lisäksi halusimme selvittää, miten merkitsevänä asiana vanhemmat kokevat koulun kanssa tehtävän yhteistyön. Lopuksi annoimme haastateltaville mahdollisuuden täydentää omia vastauksiaan tutkittavasta aiheesta sekä esittää kysymyksiä haastatteluun liittyen. Kaikissa haastatteluissa osallistujat olivat tyytyväisiä omiin vastauksiinsa eikä loppukysymykseen tullut mitään uutta lisätietoa.

5.5 Aineiston analysointi

Tutkimuksen analyysivaiheessa tutkijan tehtävänä on valita sellainen analyysitapa, mikä parhaiten antaa vastauksen tutkimusongelmaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistoa analysoidaan informaatioarvon lisäämiseksi sekä luotettavan ja selkeän johtopäätösten rakentamiseksi tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksessa käytimme fenomenografista lähestymistapaa, mikä toteutetaan empiirisen aineiston pohjalta. Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistoa analysoidaan aineistolähtöisesti ja tämän vuoksi olemme päätyneet tutkimuksessamme myös tähän ratkaisuun. Tämä tarkoittaa sitä, että emme käytä aineistoa analysoidessa teoriaa luokittelurunkona, vaan muodostamme tulkintamme keskustellen aineiston kanssa. Toisin sanoen aineistomme toimii kategorisoinnin pohjana ja se muodostui litteroidusta haastatteluaineistosta. (Hirsjärvi ym. 2010; Huusko & Paloniemi 2006; Tuomi & Sarajärvi 2009.) Kaiken kaikkiaan aineistomme sisälsi kymmenen haastattelun litteraattia.

Tavoitteena aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on muodostaa aineistosta teoreettinen kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009). Tuomin ja Sarajärven (2009) mukaan laadullisen aineiston analysointi rakentuu kolmesta vaiheesta. Ensimmäinen vaihe oli aineiston redusointi

eli pelkistäminen. Teemahaastattelujen ansiosta saimme kattavan aineiston tutkimukseemme ja tässä vaiheessa tulostimme kaikki kymmenen haastattelun litteroinnit ja luimme niitä useampaan kertaan (Nikander & Hyvärinen 2017). Seuraavassa vaiheessa lähdimme etsimään tutkimusaineistosta niitä ilmauksia, mitkä olivat tutkimuskysymykseemme kannalta kiinnostavia. Toteutimme pelkistämisen eli redusoinnin alleviivaamalla tutkimuskysymystä kuvaavia ilmauksia samanvärisellä kynällä. (Hirsjärvi & Hurme 2008; Huusko & Paloniemi 2006.)

Toisessa vaiheessa siirryimme aineiston klusterointiin eli ryhmittelyyn. Ryhmittelyssä lähdimme etsimään jo aiemmin pelkistetyistä ilmauksista samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Pelkistetyt ilmaukset, jotka kuvaavat samaa ilmiötä ryhmiteltiin ja yhdistettiin eri luokiksi. Muodostimme näistä sitten alaluokkia, jotka nimesimme käsitteillä, jotka kuvaavat luokan sisältöä. (Hirsjärvi & Hurme 2008; Huusko & Paloniemi 2006; Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Kolmanteen vaiheeseen kuului teoreettisten käsitteiden rakentaminen eli abstrahointi. Käsitteellistäminen eli abstrahointi on aineistolähtöisen sisällönanalyysin viimeinen vaihe. Tässä vaiheessa jatkoimme luokittelua siten, että yhdistimme alaluokkia yläluokiksi. Liittämällä yläluokkia toisiinsa muodostimme pääluokkia, jotka nimesimme aineistoista nousseiden ilmiöiden kautta. Viimeisenä kohtana yhdistimme taas pääluokat, joiden pohjalta kokoava käsite rakentui ja tutkimuskysymys yhdistyi. (Hirsjärvi & Hurme 2008; Huusko & Paloniemi 2006; Tuomi & Sarajärvi 2009.) Aineiston analyysin tekemisen vaiheessa pyrimme huolellisuuteen, sillä vanhemmat kertoivat asioita useassa eri kohdassa. Vanhemmat kertoivat kokemuksistaan monissa eri teeman osissa, minkä vuoksi aineiston analyysin vaiheessa luimme aina koko aineistoa läpi ja poimimme tämän jälkeen alaluokkia kaikista teemoista. Seuraavassa taulukossa (taulukko 2) näytämme esimerkin pelkistämisen-, ryhmittely- ja käsitteellistämisen vaiheen analyysissämme. Etenimme omassa tutkimuksessa aineiston analyysia kohta kohdalta aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti. Aineiston laadullisessa käsittelyssä analyysia tehdään tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. (Hirsjärvi & Hurme 2008; Huusko & Paloniemi 2006.) Aineiston ymmärrettävyyden vuoksi olemme litteraateista karsineet täytesanojen toistoja pois.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston pelkistämisestä ja ryhmittelystä

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
<p>Esimerkki 1.(H5): <i>“Mun mielestä on tosi tärkeitä, että pystytään puhumaan siitä miten kohdataan sellainen perhe niinku, joka ei tunne koulujärjestelmää.// Ja ja siitä kun puhut sellasille perheille, jotka on kantaväestöön kuuluvia tai tai niinku esimerkiksi, jos sä oot koulupsykologi ja oot vaikka sellasen lapsen asiassa joka jonka vanhemmat äääh.// kokee tosi leimaavana erityisopetuksen esimerkiksi ei välttämättä halua lastaan niinku vaikka erityisopetuksen piiriin tai muuta, niin se että ei heti aatella et ahaa tää vanhempi laiminlyö lastaan .// vaan että et niinku ymmärretään ne syyt minkä takia koetaan näin. // just niinku se, että on mahdollisimman hyvin tietoo siitä, mitkä asiat vaikuttaa näihin vaikka asenteisiin, mitä jollain vanhemmilla on tai suhtautumiseen niinku näistä asioista nii se on tosi tärkeitä.// Ja sit rehtorin kanssa ja kaikkien näiden muiden kanssa se että ei ole mitään semmosia ennakkokäsityksiä.”</i></p>	<p>Tärkeä kohdata perhe, jolle koulujärjestelmä on vieras.</p> <p>Tärkeää puhua kaikkien perheiden kanssa.</p> <p>Vanhempi, joka kokee erityisopetuksen leimaavana, ei laiminlyö lastaan.</p> <p>Ymmärretään syyt, mitkä vaikuttavat vanhempien toimintaan.</p> <p>Tietoisuus vanhempien asenteista ja suhtautumisesta asioihin on tärkeää.</p> <p>Koulun henkilökunnan kanssa ei ole ennakkokäsityksiä.</p>	<p>Vanhempien kohtaaminen</p> <p>Yhteydenpito</p> <p>Ennakkoluulo</p> <p>Kulttuuritietoisuus</p> <p>Asenteet ja suhtautuminen</p> <p>Ennakkoluulo</p>
<p>Esimerkki 2.(H7):” <i>Joo tämä vaikea kysymys, koska Suomessa meillä on eri kulttuuri. // Itse haluaisin, että koulu ottaisi huomioon eri taustaiset perheet ja miten heidän normit ja kulttuurit erotuvat suomalaisesta kulttuurista. // Maahanmuuttajavanhempana, joka on kasvanut eri kulttuurissa se on välillä vieläkin vaikeaa, kun opettaja ei yritä ymmärtää, vaan sanoo, että me ollaan nyt täällä Suomessa ja laki sanoo noin, niin me mennään sen mukaan. joo se on vähän vaikeata.// Toinen asia mikä tuli mieleen, oli vielä yksi noista wilma tiedotteista, kun nykyäänkin noi tiedotteet on käännetty useammalla kielellä, mutta kesti todella kauan, että saatiin omalla kielellä käännettyjä viestejä koululta. // Se mun mielestä helpottaa todella paljon maahanmuuttajavanhempia, joilla ei ole niin hyvä suomenkieli, että koulu viestit saa luettua myös omalla äidinkielellä.</i></p>	<p>Kulttuurit eroavat Suomessa.</p> <p>Koulu huomioi kulttuuritaustaltaan erilaisia perheitä.</p> <p>Opettajan vaikea ymmärtää eri kulttuurista tulevia maahanmuuttajavanhempia.</p> <p>Tiedotteiden kääntäminen toiselle kielelle viivästyy.</p> <p>Omalla äidinkielellä käännetty tiedotteet helpottavat maahanmuuttajavanhempia.</p>	<p>Kulttuuri</p> <p>Kulttuuritietoisuus</p> <p>Asenne ja suhtautuminen</p> <p>Yhteydenotto</p> <p>Yhteydenotto</p>

5.6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tieteellisen tutkimuksen toteuttamisessa tulee tarkastella sen eettisyyttä ja luotettavuutta. Laadimme tämän pro gradu -tutkielmamme TENKin eli tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen mukaisesti. (TENK 2019). Haastateltavat osallistuivat vapaaehtoisesti tutkimukseen. Kysyimme haastattelun alussa haastateltavilta heidän suostumustaan, jonka tallensimme haastattelun nauhoitteeseen. Tutkimuksen alussa kerroimme haastateltaville heidän mahdollisuutensa keskeyttää tai kieltäytyä osallistumisesta kokonaan tutkimukseen. Kerroimme haastateltaville yksityiskohtaisesti tutkimuksen aineiston säilyttämisestä ja sen käsittelystä. Annoimme heille myös mahdollisuuden kysyä tutkimukseen liittyviä kysymyksiä. Pyrimme kunnioittamaan haastateltavien yksityisyyttä ja heidän henkilötietoja. Jotta emme vaarantaisi kenenkään tietoja, poistimme heidän tunnistetietonsa anonymisoimalla ne.

TENKin (2019) periaatteiden mukaisesti tutkimuksen toteuttamisessa tulee huomioida, että osallistujat ymmärtävät saamansa tietoa. Tutkimukseen osallistujat olivat maahanmuuttajavanhempia, minkä vuoksi oletamme heidän ymmärtäneen, mihin tarkoitukseen haastattelua tehdään ja niitä tietoja, mitä annoimme heille tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta tulee huomioida haastattelijan ja haastateltavien välinen yhteys. Meille osa haastateltavista olivat entuudestaan tuttuja ja toiset vieraita. Koemme, että on erittäin haastavaa arvioida sitä, onko tuttavuudelle merkitystä haastatteluaineistoon. Hirsjärven ja kumppaneiden (2018) mukaan haastateltavat saattavat puhua haastattelutilanteessa eri tavalla kuin muissa tilanteissa. Näin ollen emme osaa sanoa, että jakoivatko haastateltavat kokemuksiaan avoimesti vai jättivätkö he asioita sanomatta.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa tulee kiinnittää huomiota osallistujiin. Tutkimuksen osallistujia oli niukasti. Tästä syystä tarkoituksenamme ei ole yleistää saatuja kokemuksia koulun välisestä yhteistyöstä koskemaan kaikkia maahanmuuttajavanhempia, vaan tuoda heidän kokemuksiaan aidosti esille. Toisen maahanmuuttajavanhemman kokemukset yhteistyöstä voivat erota meidän haastateltavien vanhempien näkökulmista. Haastattelun haasteeksi on todettu, että tutkittavat antavat sosiaalisesti toivottavia vastauksia (Hirsjärvi ym. 2010). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa tulee huomioida tutkijan objektiivisuus sekä hänen suhteensa tutkimusaiheeseen (Tuomi & Sarajärvi 2009). Emme

kuulu kohdejoukkoon, mutta aihe on meille tuttu, sillä meillä on maahanmuuttajataustaisia vanhempia. Olemme pyrkineet luotettavuuden lisäämiseksi hyödyntämään tutkielmassa haastattelun litteraateista näytteitä. Tällöin lukija pääsee myös tekemään omia päätelmiään. Vaikka pyrimme korostamaan tutkimuksessa maahanmuuttajavanhempien kokemuksia, tarkoituksenamme ei ole vertailla heitä muihin vanhempiin. Tutkielmamme luotettavuuden kannalta on huomioitava se, että yhteistyö määritellään eri valtioissa eri tavalla. Tästä syystä olemme valikoineet kotimaisia sekä kansainvälisiä vertaisarvioituja kirjallisuuksia tutkimuksessa.

6 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajavanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Tavoitteena oli selvittää niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat maahanmuuttajavanhempien sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Tutkimuksessa pyrimme saamaan tietoa siitä, millä tavalla yhteistyötä voidaan kehittää maahanmuuttajavanhempien tukemiseksi. Kuvaamme tuloksissa haastatteluaineistomme kautta syntyneet kategoriat. Tutkimuksessamme tarkoituksena ei ollut vertailla ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajavanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, vaan nostamme esille muutamia tutkimuksen kannalta olennaisia käsityksiä. Haastateltavien yksityisyyden suojaamiseksi emme käytä suorissa haastattelulitteraateissa tunnisteita. Perustelemme tuloksiamme myös haastattelulitteraattien suorilla lainauksilla. Tämä auttaa lukijaa ymmärtämään tutkimuksen tulokset laajasti.

6.1 Maahanmuuttajavanhempien ja koulun yhteistyöhön vaikuttavat tekijät

Maahanmuuttajavanhempien ja koulun välisen yhteistyön tekijät tarkasteltiin heidän omien kokemusten kautta. Maahanmuuttajavanhemmat nostivat esille haastattelussa yhteistyöhön vaikuttavaksi tekijäksi heidän oman koulutustaustansa. Vanhempien koulutustausta vahvasti tai heikensi yhteistyötä koulun kanssa. Lisäksi haastattelussa vanhemmat kuvasivat käytettävällä yhteistyön muodolla olevan merkitystä kahdenkeskiseen vuorovaikutussuhteeseen. Aineistossa kuvailtiin myös, ettei yhteistyötä tule tarkastella pelkästään koulun näkökulmasta, vaan huomioida roolia, mitä vanhemmat ottavat yhteistyössä. Kasvattajina heidän näkemyksensä voivat olla yhteneviä tai päinvastoin niissä voi esiintyä eroja. Haastatteluissa maahanmuuttajavanhemmat kertoivat luottamuksen vaikuttavan yhteistyöhön ja sen kokemiseen.

Tutkimuksemme aineistosta havaitsimme monenlaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat maahanmuuttajavanhempien ja koulun väliseen yhteistyöhön. Huomasimme myös aineiston analyysivaiheessa, että muodostunut pääluokka yhteistyön tekijät voidaan jakaa viiteen alaluokkaan. Laadimme taulukon (taulukko 3), johon olemme koonneet

maahanmuuttajavanhempien ja koulun yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä. Seuraavaksi esittelemme aineistostamme esiin tulleita tekijöitä.

Taulukko 3. Maahanmuuttajavanhemman ja koulun väliseen yhteistyöhön vaikuttavat tekijät

Yhteistyöhön vaikuttavat tekijät	Haastattelussa esiin nousseet piirteet:
1. Vanhempien kokemus yhteistyöstä	<ul style="list-style-type: none"> • aikaisempi kokemus yhteistyöstä • oma koulukokemus • koulutustausta • kielitaito • asenne & käsitys suomalaisesta koulusta
2. Yhteistyön muodot	<ul style="list-style-type: none"> • yhteydenpidon väline • kommunikaatio opettajan kanssa • riittävä tiedon saanti
3. Vanhemman rooli ja käsitys koulusta	<ul style="list-style-type: none"> • osallistuminen koulun toimintaan • rooli yhteistyössä • auktoriteettipelko
4. Koulukasvatuksen merkitys vanhemmalle	<ul style="list-style-type: none"> • näkemykset koulun kasvattamisen roolista • opettajan ja vanhemman rooli kasvattajana • kulttuuristen arvojen vaaliminen
5. Luottamus	<ul style="list-style-type: none"> • ensivaikutelma opettajasta • molemminpuolinen luottamus • aika, sen rakentumiseen • tasavertainen kasvatuskumppanuus

6.1.1 Vanhempien kokemus yhteistyöstä

Vanhempien yhteistyön kokemuksella on merkittävä rooli kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Haastateltavat toivat esille heidän kokemuksensa yhteistyöstä ja miten he suhtautuvat koulun väliseen yhteistyöhön. Maahanmuuttajavanhempien mukaan ensimmäinen tapaaminen koulun kanssa määrittä sen, millainen yhteistyö koulun kanssa rakentuu. Ensimmäisen tapaamisen jälkeen yhteistyö muuttui maahanmuuttajavanhemman ja koulun välillä joko myönteiseksi tai välinpitämättömäksi. Vanhemmilla ei ollut tietämystä

ensimmäisen lapsen kohdalla mitä yhteistyössä tehdään ja mitä heiltä odotetaan yhteistyössä. Useat vanhemmat kokivat, että yhteistyö muuttuu helpommaksi ja heidän jännityksensä vähenee perheen seuraavien lasten aloittaessa koulun.

”Niin tottakai mä koin sen, et nyt ku mä oon ollu tän vanhemman kanssa alkuun jännityksellä mut tää toinen sil menee tosi hyvi viel paremmin tiiäksä tottakai se kokemus karttuu siinä vahvasti”.

”Noni joo, itse asiassa ensimmäinen vuosi ja ensimmäinen lapsi se oli erilainen jokainen tietää, jos on ollut monta vanhempia monta lapsi ja vanhempia lapsia, jos olisi perheessä niinku kokeneempi itse, mutta nyt kun on vain ensimmäinen lapsi mä itse luulen tai on varmasti tapahtunut hyöty on se, että kasvanut semmonen koulun pelko on jäänyt pois.”

Kaikki vanhemmat pitivät useamman vuoden kokemuksen yhteistyöstä auttavan heitä puuttumaan varhaisessa vaiheessa ongelmakohtiin, ymmärtämään suomalaisen koulutusjärjestelmän rakenteen sekä sisällön. Lisäksi he nostivat esille, että koulun kanssa tehtävä yhteistyö tarvitsee useamman vuoden kokemusta, jotta osapuolten välillä rakentuu molemminpuolinen luottamus. Yksi haastateltavista vanhemmista nosti esille sen, että useamman vuoden kokemus yhteistyöstä lisää vanhempien ymmärrystä siihen, että yhteistyö ei aina ole samanlaista, vaan hyvin monenlaista.

”Mielestäni useamman vuoden kokemuksesta koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä auttaa vanhempaa puuttumaan varhaisessa vaiheessa ongelmakohtiin, ymmärtämään mistä suomalainen koulutusjärjestelmä rakentuu ja mitä kaikkea siihen sisältyy. Tämä sitten edesauttaa vanhempaa luottamaan kouluun.”

” no onhan niinku vertailukohdetta enemmän, kun on useamman vuoden tehnyt yhteistyötä koulun kanssa. Voi olla, että ensimmäisinä vuosina vanhempana ei uskalleta kysellä, kun ei ole niin paljon tietoa asioista, mutta sitten alkaa kokemusta ja tietoa kertyä samoin myös vertauskuvaa koulun toiminnasta”.

Haastateltavien vanhempien omat kokemukset suomalaisesta koulusta ja siinä tehtävästä yhteistyöstä vaihtelivat keskenään. Kaikki maahanmuuttajavanhemmat arvostivat suomalaista koulutusjärjestelmää ja pitivät opetuksen laadukkaana. Suurin osa maahanmuuttajavanhempien yhteistyön kokemuksesta muodostui omien lastensa kautta. Vastaavasti haastattelussa oli mukana vanhempia, joiden yhteistyön kokemukset perustuvat heidän vanhempiensa tai koulussa työskentelyn kautta. Kaikilla haastateltavilla maahanmuuttajavanhemmilla oli kokemusta yhteistyöstä.

”On useita kouluun liittyviä hankkeita ja projekteja, joissa olen ollut mukana liittyen kodin ja koulun yhteistyöhön ja miten sitä voitaisiin kehittää. Vanhempana minulla on kokemusta kodin

ja koulun yhteistyöstä ensimmäisestä lapsestani lähtien. Varmasti enemmän kun 20 vuotta minulla kokemusta kodin ja koulun yhteistyöstä”.

”Omalli kohdallani tosi paljon niinku henkilökohtasesti omien lasten kanssa, mut sit taas mulla on kokemusta niinku koulussa työskentelystä ja erityisesti maahanmuuttajaperheiden ja niinku tukena ja koulun tukena heidän valitsemalla yhteistyöllä ja sellaset edistämisen tiimoilta niin on kokemusta sekä työelämän puolesta että niinku henkilökohtasesti omien lasten kanssa”.

Maahanmuuttajavanhempien taustat ovat hyvin erilaisia, minkä vuoksi heidän kokemuksensa yhteistyöstä vaihtelivat. Maahanmuuttajavanhemmat uskoivat, että korkeakoulutetut vanhemmat tietävät mihin suomalainen koulutusjärjestelmä perustuu, ja mikä on eduksi yhteistyössä. Useat haastateltavat nostivat esille, että korkeakoulutetut vanhemmat pystyvät tukemaan lastaan koulunkäynnissä ja auttamaan häntä läksyissä. Vanhemmat mainitsivat yhteistyön olevan silloin toimivaa. Maahanmuuttajavanhemmat toivat haastattelussa esille yhteistyön kokemusten perustuvan koulutustaustansa lisäksi heidän kielitaitoonsa. He kokivat sujuvan kielitaidon edistävän molemminpuolista yhteistyötä. Kaikki haastateltavat ymmärsivät suomen kieltä. Osalle vanhemmista haastetta tuotti suomen kielen puhuminen. Kukaan heistä ei ollut kirjoitus- tai lukutaidoton. Vanhemmat kuvasivat yhteistyön parhaiten onnistuneen, kun suomen kielen taito oli heillä hallinnassa. Vanhemmat havaitsivat, että luku- ja kirjoitustaidottomuus ja sen huomioon ottaminen yhteistyössä heidän kanssaan vaikutti vanhemman kokemukseen.

”Mutta jos vanhempi ei ymmärrä suomen kieltä tai ole itse kouluttautunut sen verran, että tietäisi miten koulujärjestelmä toimii, niin on hankala auttaa lasta kotona.”

”Koulun ja kotin välinen yhteistyö on ollut perheen kohdalla loistava, koska jos sä osaat suomen kieltä hallitsevasti tai puhut hyvin suomea ei mitään ongelmaa, kyllä sä tajuat mistä on tää asia menee ja miten se luistaa että että ei oo ollu yhtää, mä en koe että on ollut ongelmia”

Maahanmuuttajavanhempien kokemusten mukaan asenne suomalaista koulua kohtaan määrittelee sen, millainen kokemus yhteistyöstä saadaan. Vanhempien mukaan yhteistyöstä päättää usein koulu, jonka vaatimuksilla mennään. Osa vanhemmista koki, etteivät he nauttineet yhteistyöstä. Syyksi he kertoivat sen, että yhteistyössä opettaja ei nähnyt heitä yhteistyökumppaneina, vaan saattoi suhtautua heihin oppijoina. Erään haastateltavan vanhemman mukaan yhteistyö koulun kanssa ei ole koskaan tasapuolista, vaan yksipuolista. Vanhemman mukaan koulu kertoi, että heidän ajatuksiansa ja toiveita otetaan huomioon, mutta tätä ei kuitenkaan tehty. Hän halusi lapselleen oman äidinkielen opetusta koulussa, mutta ei saanut sitä huolimatta siitä, että koulussa oli enemmän kuin neljä tätä kieltä puhuvaa lasta.

” yhteistyö se mennään koulun ehdoilla aika paljon ja koulu määrää aika paljon, siinä niinku ei oo semmosta niinku yhteistyöstä nauttimista, voidaan sanoa”.

” ja nyt Suomessahan monestihan niinku jos mennään niinku koulun tai opettajien kanssa tekemisessä kylhän moni opettaja kohtelee niinku vanhempiakin niinku oppijoina , että se jotenkin se lähtee ylhäältä alaspäin - -niinku ihmettelin et minkä takia he sitten väittävät, että koulu on niinku valmis muuttamaan tai joustamaan, mutta eihän se ole niin, se on niinku yksisuuntaista, no esimerkiksi siis sanotaan tavallaan niinku oman äidinkielen opetus sehän tavallaan se on suositus, että kunnan pitäisi järjestää äää oman äidinkielen opetusta, jos koulu tai oppilaitoksella tai kouluissa ei vaan yhdessä koulussa koko koulussa neljä samaa kieltä puhuvaa lapsia ja meillä on ollut monta, mä on yrittänyt viestiä kouluja monta kertaa miksi ei kielen opetusta anneta, ei se tuottanut mitään tulosta.”

6.1.2 Yhteistyön muodot

Maahanmuuttajavanhempien ja koulun välinen yhteistyö ylläpidetään erilaisten yhteistyön muotojen avulla. Haastateltavat maahanmuuttajavanhemmat kertoivat käyttävänsä yhteistyössä useampia yhteistyön välineitä. Vanhemmat olivat yhteydessä kouluun puhelimen tai viestien avulla. Kaikki vanhemmat havaitsivat soittamisen olevan nopeampi yhteydenottoväline kouluun. Osa vanhemmista mainitsi keväällä 2020 alkaneen koronapandemian tuoneen muutoksia yhteistyöhön. Heidän mukaansa yhteistyö siirtyi sähköiseen muotoon, jossa vanhempainilloissa ja palaverieissa hyödynnettiin Zoom ja Teams etäsovelluksia.

”joo välillä välillähän me ollaan pidetty palaveriakin tavallaan Teamsin kautta tai Zoomin kautta niinku totaa, ollaan me ihan soiteltukin.”

”tietotekniikka maailma on kehittynyt niin laajasti, että kun on tullut tämä ee pandemia äää maailmaan ja se on niin paljon etänä ollut.”

”Käytän eniten puhelinta, kun olen yhteydessä opettajan kanssa, koska se on vain helppoa ja nopeampaa.”

Haastateltavat ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajavanhemmat muistelivat reissuvihkoa, joka toimi viestin välittäjänä koulun kanssa. Vastaavasti toisen sukupolven maahanmuuttajat toivat esille Wilman asemaa nykypäivän kouluissa. Wilma toimi heidän mukaansa kahdensuuntaisesti. Vanhemmat lukivat Wilmasta opettajan lähettämiä viestejä ja tiedotteita sekä lähettivät myös takaisin opettajalle. Kaikki haastateltavat vanhemmat ottivat opettajaan yhteyttä koulukiusaamiseen tai poissaoloon liittyvissä asioissa. Yksi haastateltavista vanhemmista soitti välillä kouluun ja kyseli oppilaan koulutilanteesta sekä kiitti opettajaa tehdystä työstään. Maahanmuuttajavanhemmat kiinnittivät huomiota siihen, että opettajat

soittivat heille usein pienistä huolen aiheista sekä negatiivisissa asioissa. Yksi haastateltava maahanmuuttajavanhempi piti hyvänä asiana, että opettaja otti yhteyttä sekä negatiivisissa että positiivisissa asioissa.

”Wilma on ollut enemmän käytössä. Sieltä ollaan lähetetty opettajalle viestejä ja vastattu opettajalta tulleisiin viesteihin. Yhteydenpito on ollut siinä mielessä helppoa”.

”Useimmiten totaa negatiivisissa tai niinku negatiivisilla asioilla koulusta ollaan yhteydessä, mutta se on niinku toisaalta hyvä asiakin että sekä negatiivisissa että positiivisissa asioissa ollaan yhteydessä..”

Maahanmuuttajavanhemmat korostivat haastattelussa kommunikaation tärkeyttä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Pääsääntöisesti haastateltavat maahanmuuttajavanhemmat kertoivat osallistuvansa vanhempainiltoihin ja vanhempainvartteihin. Muutamalle maahanmuuttajavanhemmalle nämä tapaamiset olivat uutta, sillä heidän kotimaassaan opettajan kanssa ei tehty yhtä tiivistä yhteistyötä. Haastateltavat maahanmuuttajavanhemmat näkivät vanhempainiltojen vuorovaikutuksen jäävän tiedon välittämisen tasolle. Vanhemmat eivät myöskään kokeneet saavansa rohkaisua yhteiseen keskusteluun osallistumiseen vanhempainillassa.

”vanhempainilloissa vuorovaikutus on jäänyt enemmänkin tiedonvälittämisen tasolle kuin että vanhempi osallistuisi yhteiseen keskusteluun koulun tilaisuudessa.”

”se on tosi hyvä, kun aina opettaja keskustelee vanhempien kanssa. Mielestäni se on tosi hyvä juttu oma kotimaassa sellasta asiaa ei tehdä.”

Kaikki haastateltavat maahanmuuttajavanhemmat pitivät kahdenkeskisiä vanhempainvartteja hyödyllisimpänä heille kuin vanhempainillat. Muutaman maahanmuuttajavanhemman mukaan vanhempainiltoihin ei osallistunut monia vanhempia. Vanhemmat eivät nähneet vanhempainilloista saatavaa hyötyä, vaan osallistuivat suorittamaan koulun asettamaa velvollisuutta heille. Lähes puolet vanhemmista otti osaa vanhempainiltoihin lapsien ollessa vielä pieniä, mutta vähensivät siellä käymistä vuosien saatossa. Nämä vanhemmat mainitsivat syyksi sen, että vanhempainilloissa käytiin samoja asioita vuodesta toiseen. Eräs maahanmuuttajavanhempi kuvasi vanhempainvartin olevan tehokkain muoto yhteistyössä, sillä tällöin vanhemmilla on mahdollisuus kuulla opettajan näkökulmaa omasta lapsesta ja keskustella rauhassa hänen kanssaan.

”Eee, ei sinne paljon osallistu porukkaa. Mä meen vaan sen takia et mä vaan näyn mansikkakoristeena sinne kat- kakun päälle... mä en nää esim maahanmuuttajan keskuudessa tätä hyötty mä en nää siinä..”

”Mä muistan kyllä, että kun lapset olivat vähän pienempiä vanhempainilloissa käytiin useammin. Sitten, kun lapset alkoivat tulla sen ikäiseksi, että tuntu, että noh, tarviikohan sinne mennä, koska välillä tuntu, että samanlaiset aiheet tai puhuttiin samoista aiheista, mitä on ollut useamman vuoden. Aluksi sä käyt vanhempainilloissa, koska lapsi on vielä pieni, mutta vuosien varrella huomaa, että vanhempia on vähemmän ja tuntu, että sitä samaa laulua laulettiin siellä ja myöskin sen jälkeen itsellä loppu siellä käymiset.”

Maahanmuuttajavanhempien kokemukset koulun tiedottamisen riittävydestä vaihteli. Osa vanhemmista oli tyytyväisiä lastensa koulunkäyntiä koskevaan tiedon saantiin. Haastatteluun osallistuneet vanhemmat olivat tyytyväisiä, sillä heillä oli mahdollisuus aina kysyä koululta, jos he tarvitsivat lisää tietoa. Siitä huolimatta yli puolet vanhemmista koki, ettei saanut riittävästi tietoa. Muutama vanhemmista kertoi tiedon puutteen saattavan johtua opettajan kiireisestä aikataulusta tai siitä, että hän ei tahdo tehdä yhteistyön eteen ylimääräistä työtä. ”

”me ollaan kyllä pyydetty että joka asiasta me halutaan tietää, mitä koulussa tapahtuu. Aika harvoin tulee sieltä mitään sieltä, mutta varmasti se se riippuu myöskin, että kuinka tota kiirettä opettajalla on ja myös tahtotila. Määrällisesti pitäisi olla enem sekä laadullisesti että määrällisesti tietoja pitäisi niinku saada enemmän..”

Vaikka haastateltavat maahanmuuttajavanhemmat pitivät yhteydenpidon opettajan kanssa tärkeänä, he yhdistivät opettajan soiton kotiin ongelmiin liittyviin asioihin. Maahanmuuttajavanhempien mukaan, jos heillä ei ollut haastavia lapsia tai ongelmia koulun kanssa, he eivät kokeneet yhteydenottoa kouluun tarpeelliseksi.

”Ei me olla koskaan otettu yhteyttä opettajaan, koska ei ole semmosta valitettavaa tai ongelmia tullut lapsilla koulussa-- Joo, ei ole kyllä tarvinnut ottaa opettajaan yhteyttä.”

6.1.3 Vanhemman rooli ja käsitys koulusta

Maahanmuuttajavanhemmat näkivät heidän roolinsa ja käsityksensä suomalaisesta koulusta vaikuttavan siihen, millainen yhteistyö koulun kanssa muodostuu. Haastateltavat vanhemmat erosivat siinä, miten he osallistuivat kouluun liittyvässä toiminnassa. Muutama vanhemmista koki, ettei jaksanut tai pystynyt olemaan mukana koulun toiminnassa. Kuitenkaan yli puolet maahanmuuttajavanhemmista eivät huomanneet koulun tarjonnan heille mahdollisuuksia

osallistua koulun toimintaan. Erään haastateltavan mukaan vanhemmille ei kerrottu vanhempainyhdistyksestä sekä siitä, millä tavalla siihen on mahdollista liittyä.

”Siitä mä en tiedä yhtään, koska mmm meillä ei oo mitään yhdistys asiasta puhuttu tai miten niinku, jos on kiinnostunut miten voi miten kautta voi liittyä tai itse asiassa mulla ei ollut tarpeeksi aikaa perehtyä eee emmä koe, että on jäänyt paitsi tai eeen mmm eeem en tiedä. Mä en ole kuullut, kyllä, ei ole kukaan mulle sanonut mitään.”

Haastateltavista maahanmuuttajavanhemmista kolme olivat olleet mukana koulun toiminnassa vapaaehtoisina aikuisina luokkaretkillä tai vanhempainyhdistyksissä. Yksi haastateltava kertoi kyselleensä opettajalta, miten hän voisi olla mukana toiminnassa. Vastaavasti toisen vanhemman mukaan hän ei jaksanut olla monessa asiassa mukana, jolloin hän osallistui niihin toimintoihin, joihin hän kykeni. Vanhempi kertoi syyksi sen, että hän työskentelee kasvatusalalla eikä halunnut vapaa-aikansa liittyvän omiin töihin.

”Itse olen semmonen tai minusta tuntuu, että energiataso ei riittänyt siihen. En halunnut olla niin monessa jutussa mukana. Toki osallistuin kouluun liittyviin myyjäisiin ja leivoin sinne aina jotain. Varmasti siihen vaikuttaa myös se, että on kasvatusalalla töissä ja tuntuu, että halusi juuri pitää vapaa-ajan erossa siitä, että olis taas lasten ympäröimänä tai jotain semmosta”.

Haastateltavien mukaan molempien vanhempien rooli yhteistyössä vaihteli. Kaikki haastateltavat kertoivat, että usein heistä äiti osallistui opettajan kanssa tapaamiseen. Isien mukaan heillä oli kiireinen aikataulu, jolloin he eivät aina kyenneet osallistumaan fyysisesti yhteistyöhön. Siitä huolimatta isät kertoivat ottavansa opettajaan yhteyttä tarvittaessa sekä olevan yhteydessä kouluun lapsensa liittyvissä asioissa.

”On ollut, on ollut vaimo taas on semmonen niinku mä sanoin se on semmonen se menee ite menee mukaan lasten asioihin se hyppää siihen hinnalla millä tahansa.”

”Ahaa, nyt pitää kysyä vaimolta, niin kysyn häneltä. Oon itse ollut päiväsaikaan töissä, niin en ole varma...”

”No useimmiten mun vaimo on aktiivisempi kuin minä, että että välillä mun vaimo on ihan suoraan soittanut kouluun, jos on jotain tärkeää...”

Vanhempien roolin lisäksi haastatteluissa nousi esille erilaiset käsitykset suomalaisesta koulusta. Haastateltavat vanhemmat näkivät suomalaisen koulun tarjoavan mahdollisuuksia lapselleen. Maahanmuuttajavanhempien mukaan suomalainen koulu tarjoaa laadukasta ja yhdenvertaista opetusta. Lisäksi he nostivat esille opettajien olevan

ammattitaitoisia. Ensimmäisen sukupolven vanhemmat vertailivat suomalaista koulua heidän käymään kouluunsa. Maahanmuuttajavanhemmat kokivat, ettei Suomessa ole auktoriteettipelkoa opettajia kohtaan kuin heidän omissa kotimaissaan. Haastateltavien maahanmuuttajavanhempien käsitysten mukaan suomalaisessa koulussa kaikkiin ongelmiin löydetään aina ratkaisu yhdessä koulun kanssa. Yksi maahanmuuttajavanhemmista nosti esille sen, että vanhemmille korostetaan, että heidän mielipiteitänsä kuullaan yhdenvertaisuuslain mukaan, mutta lopullinen päätös on se, minkä viranomaiset ovat tehneet.

”jos opettaja ja rehtori otta yhteyttä esimerkki lasten vanhempien ja vähän niiden kanssa keskustele tulee ratkaisu.”

”että useimmiten Suomessa niinku tavallaan puhutaan, että kyllä me halutaan ihmisten osallisuutta, mutta se on niin teennäistä, näytetään, että joo teillä on mahdollisuus ja teidän mielipiteillä lapsia kuullaan siis yhdenvertaisuuslain mukaan kaikkia pitäisi kuulla, mutta lopputulos on sama mitä viranomaiset ovat tehneet päätös. Näinhän se menee.”

6.1.4 Koulukasvatuksen merkitys vanhemmalle

Haastatteluun osallistuneiden maahanmuuttajavanhempien mukaan koulu ja koti osallistuvat lapsen kasvattamiseen. Tästä huolimatta vanhempien näkemykset koulun kasvattamisen roolista poikkesivat toisistaan. Kaikki haastateltavat maahanmuuttajavanhemmat pitivät opettajaa kasvatuskumppanina. Heidän mukaansa opettajan rooli kasvatuksessa on tärkeä. Yksi haastateltavista kertoi, että opettajan kasvatustavan tunteminen on hänelle merkityksellistä.

”mä katon opettajaa kokonaisuudessaan, juttelen sille hetken aikaa ja ja oon sen kanssa ja koska mä haluan tuntea sen mä haluu niinku arvon et millaiselle kasvatukselle se opettaja on. Kasvatus o oleellinen asia, jolloin minun pitää itte pystyä tarjoamaan sellaista kasvatusta, jos opettajalla on täysin vinksahtanut kasvatusmetodi nii silloin pitää vähän siksi mulla on tosi tärkeä millasella aikomuksella toi opettaja on liikenteessä.”

Maahanmuuttajavanhemmat näkivät sen, että heidän tehtävänsä on kasvattaa ja opettaa lapsiaan käyttäytymään hyvin. Kaikki vanhemmat yhtä lukuun ottamatta näkivät opettajan roolin keskittyvän lapsen opettamiseen koulussa. He myös kuvasivat kodilla olevan täysvastuu lastensa kasvattamisesta, ja koulun tehtävänä on tukea sitä. Kaikkien haastateltavien vanhempien mukaan opettaminen ei ole heidän vastuullansa, vaan heidän tehtävänsä rajoittuu lastensa tukemiseen koulussa. Melkein puolet vanhemmista kertoi haastattelussa, että opettaja ei ole pysyvä henkilö lapsen elämässä ja hänen tekemä kasvatustyö on sidoksissa työhönsä.

Tämän vuoksi he näkivät opettajan roolin muodollisempana kuin oman roolinsa. Sen sijaan kolme maahanmuuttajavanhempaa kuvasi perheen olevan ydin, jossa kasvatusta tapahtuu. Vanhempien mukaan koti on paikka, jossa päätetään niistä asioista, mitä voidaan omaksua. Lisäksi yksi vanhemmista nosti esille, että hän ei voi antaa valtaa jollekin toiselle kasvattajalle tehdä lapsensa puolesta päätöksiä.

”Vanhempana koen, että kodilla on päärooli kasvattaa omaa lastaan. Koulu pitäisi tukea siinä, mutta välillä tuntuu, ettei se ole ihan niin hyvin tuettuna.”

”mutta niin emmä tiedä miten muuten mä niin mut opettaja taas ei oo niin ehkä opettaja ei oo pysyvä niinku henkilö lapsen elämässä kuin taas minä henkilönä olen mun lapselle niinku tärkeä kasvattaja ja niinku se ei oo sidottu mihinkää vaikkapa työsuhteeseen tai ei oo sidottu mihinkään aikaan.”

”perhe on se ydin ja ja koulu on varmasti omalla tavallaan yrittää kasvattaa mutta me me kotona niinku päätetään yhdessä mitä me omaksutaan mitä ei, enhän minä isänä voi antaa valtaa jollekin ihmiselle että hän päättää mun pojan puolesta tai tytön puolesta että mitä hänestä tulee, vaikka ne yrittääkin sulauttaa, mutta ei semmosta oo mahdollista ainakin omasta mielestäni.”

Yksi haastatteluun osallistuneista vanhemmista piti koulun kasvatuksen tärkeämpänä kuin kodin kasvatuksen. Hän kertoi siitä, miten koulun kasvatusta vaikuttaa heti lapseen. Vanhemman mukaan he ovat yrittäneet välttää sitä, ettei heidän kasvatustyyliään ymmärretä väärin koulussa. Maahanmuuttajavanhempien mukaan opettajan rooli kasvatuksessa on tärkeämpi, sillä lapsi kuuntelee ja tottelee opettajaa paremmin kuin vanhempiaan kotona.

”vaikka me kasvatetaan meidän kasvatusta on semmosta ja muuta, kun opettaja sanoo jotakin kyllä lapsi tottelee hyvin, jos opettaja on tärkeämpi. Mutta jos jotakin tapahtuu esimerkiksi, jos tiedetään jotakin et sanotaan tätä ei voi tehdä voi olla tulee eri käsittely tai eri tavalla ymmärretään meitä, sen takia mun mielestä toi koulu on tärkeämpi ja opettajan opetus tai kasvatusta on sieltä tärkeämpi kuin koti.”

Maahanmuuttajavanhemmat pitivät omia kulttuurisia arvoja ja periaatteita korkeassa arvossa. He myös pitivät omia arvojaan erilaisempina kuin suomalaisen yhteiskunnan normeja. Haastateltavat vanhemmat pelkäsivät sitä, että koulu muuttaa heidän lastensa kotikulttuuria toisenlaiseksi. Erään haastateltavan maahanmuuttajavanhemman mukaan Suomessa kasvatuskumppanuutta ei ymmärretä tasapuolisena kumppanuutena.

”Mä niinku koen niin, koska meidän perheellä on perinteet ja periaatteet tärkeitä, kulttuuri tärkeä ja välillä tuntuu, että suomalaisessa yhteiskunnassa on vähän eri järjestyksessä nämä asiat.”

”myöskin se kasvatustapa on varmasti ja lähtöminen on vähän erilaista kuin täällä. Öööm, millä tavalla vanhempien kanssa tehdään yhteistyötä sekin varmasti poikkeaa, mitä muuta mä sanoisin, arvot ja tavallaan periaatteet ovat erilaisia”.

”...Mä en usko, että Suomessa kumppanuutta asia ymmärretään sillä tavalla, että siellä on niinku tasapuolisuus kumppanuus...”

6.1.5 Luottamus

Haastateltavat maahanmuuttajavanhemmat toivat esille luottamuksen merkityksen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Maahanmuuttajavanhempien mukaan vahva luottamussuhde syntyy, kun yhteistyö opettajan kanssa tuntuu toimivalta. Eräs vanhempi uskoi siihen, että opettajan kanssa on hankala keskustella myös negatiivisista asioista, jos hänestä ei saa hyvää ensivaikutelmaa. Vanhempi koki luottamussuhteen rakentumisen jälkeen keskustelun muuttuvan helpommaksi. Yksi haastatteluun osallistuneista maahanmuuttajista korosti luottamussuhteen syntyvän silloin, kun opettaja ei keskustele vanhempien kanssa lapsen negatiivisista, vaan myös hänen myönteisistä asioista.

”mutta mun mielestä tosi hyvä luottamussuhde tulee sitten kuin tuntuu, että opettajan kanssa yhteistyö sujuu. Jos susta tuntuu, että vanhempana et ole saanut hyvää ensivaikutelmaa opettajasta tai käytyäsi keskustelua hänen kanssaan. Niin mielestäni silloin voi tuntua vaikealta puhua hänen kanssaan kaikista negatiivisista asioista. Mutta kun on saanut hyvän vaikutelman opettajasta, niin se keskustelu sujuu paremmin ja tuntuu, että mä voin luottaa opettajaan.”

”se on viel kolmas luottamus, koska opettajan kanssa et se ku se puhuu minun kanssa nii se ei puhu vain negatiivisista asioista lapsesta vaan se puhuu myös kehuista, jolloin alkaa luottamus ja se ei äitirooli tai isä roolissa opettajalla pitää olla niinku olla luottamus hyvin korkeella.”

Maahanmuuttajavanhemmat nostivat esille, että luottamus pitää olla molemminpuolista. Kaikki maahanmuuttajavanhemmat näkivät luottamussuhteen rakentumisen tarvitsevan aikaa. Vanhemmat olivat sitä mieltä, että luottamusta ei voida rakentaa yksin, vaan sitä on luotava yhdessä. Erään vanhemman mukaan luottamuksen rakentamisessa on tärkeää se, että vanhempi ei ajattele opettajaa uhkana oman lapsensa kasvattamisessa. Lisäksi haastateltavan vanhemman mukaan luottamus rakentuu, kun opettaja tunnistaa vanhemman tasavertaisena kasvatuskumppanina.

”...Eli tärkeä on luottaa toinen toisiinsa ja rakentaa sitä luottamusta yhdessä. Vanhemman ei tule ajatella opettajaa uhkana lapsen kasvattamisessa ja vastaavasti opettajan tulee tunnistaa sen vanhemman rooli yhteistyössä ja nähdä häntä kumppanina lapsen koulunkäynnissä.”

6.2 Yhteistyön kehittäminen maahanmuuttajavanhempien näkökulmasta

Tässä seuraavassa osiossa tarkastelemme niitä näkemyksiä, joita maahanmuuttajavanhemmilla on kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämisen tukemiseksi. Haastattelussa maahanmuuttajavanhemmat nostivat esille yhteistyön kehittämisen kohteiksi kodin ja koulun yhteydenottokeinot. Kodin ja koulun välisessä viestittelyssä kielitaidon huomioiminen toistui haastateltavien vastauksissa merkittäväksi kehittämisen kohteeksi. Lisäksi haastateltavat yhtyivät siinä, että yhteistyön kehittämisessä säännöllinen ja nopea kommunikaatio on tärkeää molempien osapuolten kohdalla. Opettajan asenne oli toinen tuloksissa ilmennyt kehittämisen kohde. Opettajan negatiivisella suhtautumisella tai etäisellä asenteella maahanmuuttajavanhempia kohtaan nähtiin vaikuttavan yhteistyön sujuvuuteen. Aineistosta nousi myös ilmi, että koulun tarjoamalla resursilla on suuri voimavara maahanmuuttajavanhempien kanssa tehtävän yhteistyön onnistumiselle. Haastattelussa maahanmuuttajavanhemmat kertoivat, että tulkin saaminen koulutapaamisiin ja opettajan käyttämä aika vanhempien yhteydenottoon on vielä kehittämisen varaa. Tutkimustuloksissa kehittämisen kohteeksi muodostui myös maahanmuuttajavanhempien aktiivinen kannustaminen koulun toimintaan osallistumisessa. Haastattelussa vanhemmat nostivat esille tulevien opettajien kouluttamisessa kohtaamisen merkitystä maahanmuuttajavanhempien kohdalla.

Toisen tutkimuskysymyksen tuloksissa havaitsimme haastatteluaineiston pohjalta useampia tekijöitä, jotka valikoituivat kehittämisen kohteiksi maahanmuuttajavanhempien ja koulun välisessä yhteistyössä. Aineiston analyysivaiheessa huomasimme, että muodostunut pääluokka yhteistyön kehittämisen kohteissa voidaan jakaa viiteen alaluokkaan. Laadimme myös tässä osiossa taulukon (taulukko 4), johon olemme koonneet maahanmuuttajavanhempien näkemyksiä yhteistyön kehittämisen kohteista. Seuraavaksi esittelemme aineistostamme esiin tulleita yhteistyön kehittämisen kohteita.

Taulukko 4. Kodin ja koulun yhteistyön kehittämisen kohteet maahanmuuttajavanhempien tukemiseksi

Yhteistyön kehittämisen kohteet maahanmuuttajavanhempien tukemiseksi	Haastatteluissa esiin nousseet keinot
1. Yhteydenpito	<ul style="list-style-type: none"> • säännöllinen kommunikaatio • kielellisten taitojen huomioiminen • nopeat yhteydenpitovälineet • opettaja yhteistyöaloittajana
2. Opettajan asenne	<ul style="list-style-type: none"> • suhtautuminen • ennakkoluulot • kulttuuritietoisuus • rakenteellinen rasismi • palaute vanhemmille
3. Resurssit	<ul style="list-style-type: none"> • aika • tiedotteiden kääntäminen • tulkki
4. Vanhempien osallistaminen	<ul style="list-style-type: none"> • kannustaminen • suhtautuminen maahanmuuttajavanhempiin • koulujärjestelmän tuntemus
5. Tulevien opettajien kouluttaminen	<ul style="list-style-type: none"> • tietoisuus eri kulttuureista • opettajankoulutuksen kehittäminen • käyttäytyminen & kunnioitus

6.2.1 Yhteydenpito

Maahanmuuttajavanhempien ja kodin välisessä yhteistyössä yhteydenpito toistui yhtenä merkittävänä kehittämisen kohteena. Kaikkien vanhempien vastauksissa ilmeni, että he arvostavat kodin ja koulun välistä kommunikaatiota, sillä sitä kautta he ovat enemmän tietoisia mitä koulussa tapahtuu ja ovat perillä lapsensa koulunkäynnistä. Vaikka suurin osa vanhemmista oli tyytyväisiä koulun puolelta saamaan tiedon määrään ja laatuun, muutama maahanmuuttajavanhemmista toivoi, että kodin ja koulun välistä vuoropuhelua olisi enemmän yhteistyössä. Nämä vanhemmat kokivat kommunikaation koulun kanssa toteutuvan yksisuuntaisesti. Tällöin koulu nähtiin enemmän tiedonvälittäjän roolissa ja vanhemmat pelkästään viestin vastaanottajina. Yhteistyön kehittämiseksi vanhemmat toivoivat yhteydenpidossa enemmän vastavuoroisempaa ja säännöllisempää viestittelyä.

”Seurannasta ja kehittämisestä mä luulen, että se on siis lapsen lapsen kehittymisestä pitäisi olla niinku enemmän vuoropuhelua. Malli, jos, no jotain semmosta niinku säännöllistä semmosta vaikkapa neljä kertaa vuodessa, jossa varataan vanhemmille niinku tunnin verran aikaa, että tavallaan niinku ja otetaan vähän suunnittelu tunnista pois, mitä opettajalla on.”

Molemminpuolinen tiedon välittäminen kodin ja koulun välisessä yhteydenpidossa nähtiin vanhempien keskuudessa arvokkaana. Haastateltavien mukaan sujuvassa kommunikaatiossa koulun tulee tiedostaa maahanmuuttajavanhempien kielelliset taidot. Kielellisen puolen huomioiminen kodin ja koulun välisessä kommunikaatiossa nostivat eniten esille ensimmäisen polven maahanmuuttajavanhemmat.

”Aaam, monet sellaset seikat, mitkä niinku tarvitsee niinku vaiks panostusta esimerkiksi tämmöset kielelliset asiat niinku tiedotusta ja tiedonvälitystä ja viestintää ja kaikkea tätä hoidetaan mahdollisimman yhdenvertaisesti.-- ilman kielitaidon huomioimista ja sitten se yleinen suomen koulujärjestelmän tuntemus ja kaikki tämmöset asiat vois pyrkiä poissulkemaan aa sellaset yhteistyön tieltä.”

”Mielestäni olisi tärkeää panostetaan siihen yhteisymmärrykseen eli että löydetään yhteinen kieli tai käytetään tulkkia apuna. --Henkilökunnan tulisi olla ymmärtäväisempiä niitä haasteita, mitä maahanmuuttajataustaisella ihmisellä saattaa olla kuten kielivaikkeudet, oppimisvaikeudet tai vaikeudet tottua uuteen kotimaahan.”

Tutkimustuloksissa pari haastateltavaa mainitsi, että he toivovat yhteydenpidossa opettajan tekävän aloitteen. Haastateltavien vastauksissa ilmeni, että opettajan aloitteella voidaan vähentää maahanmuuttajavanhempien pelkoa viranomaisia kohtaan, mikä voi syntyä suomalaisen koulujärjestelmän tuntemattomuudesta. Opettajan oma-aloitteinen yhteydenpito madaltaa maahanmuuttajavanhempien kynnystä tulla puhumaan kouluun liittyvistä aiheista.

”Kyyll mä olen toivonut että opettaja jos lapsi on vaikka on semmonen lapsi, että ei tarvi yhtään mitään, että silti opettaja ottaisi yhteyttä minuun.”

”Sitten minä menin kouluun ja keskustelin opettajan kanssa. Opettaja otti asian puheeksi ja asia saatiin sovittua.”

”Tosi usein mä huomaan että joillain maahanmuuttajavanhemmilla on niinku pelkoa viranomaisia kohtaan ja viranomaistahoa kohtaan johon koulu myös välillä lukeutuu varsinkin lapsiin koskevissa asioissa se on tosi niinku arkeen liittyvää pelkoa jos ei tunne järjestelmää tarpeeksi hyvin niin se joskus hankaloittaa tosi paljon semmosta kommunikaatiota mitä niinku koulun kanssa tehdään, et ollaan liian anteeksi pyyteleviä ja sitten painostetaan omaa lasta vaan kotona.”

Aineistosta nousi esille, että maahanmuuttajavanhemmat käyttivät useita eri yhteydenpitovälineitä kommunikoidessaan koulun kanssa. Yhteydenpitoa käytiin puhelimella, viestittelemällä ja kasvokkain tapaamisella. Yhteydenpitovälineinä nämä nähtiin parhaiten palvelevan maahanmuuttajavanhempia, sillä kielihaasteiden vuoksi ne tarjosivat nopean vastauksen vanhempien kysymyksiin ja samalla välttyttiin viestin väärinymmärrykseltä.

”Mä oon tottunut silloin kasvotusten vuorovaikutukseen enemmän, jossa niinku puhutaan tavallaan ihmisten kanssa tekemisissä, mutta tää digitaalinen maailma, mikä se on tällä hetkellä et sen ehdolla mennään.”

” Wilma viestit ja puhelut ja sitten tapaamispyynnöt koululle.--Minusta kaikki on ollut tosi toimivia, en ole vielä kokenut että opettaja ei ois vastannu johonkin et ollut jotakin tiettyä kautta on pitänyt yrittää tavoitella, et kaikki on ollut ihan toimivii , asiansa ajavia siinä mielessä sekä mikä on ollut kiirellisyyden asia itsessään niin on sitä kautta tavoitettu.”

6.2.2 Opettajan asenne

Opettaja on avainasemassa kodin ja koulun välisen yhteistyön rakentumiselle. Maahanmuuttajavanhemmat kertoivat, että opettajan asenne määrittelee millaisen muodon kodin ja koulun välinen yhteistyö saa. Tutkimustuloksissa eräs haastateltava nosti esille, että on kohdannut maahanmuuttajavanhempana opettajan suhtautumisen häneen etäiseksi. Useat maahanmuuttajavanhemmat kokivat, että jos opettaja ei ollut helposti lähestyttävä, vanhempien oli vaikea tulla puhumaan kouluun tai lapsen liittyvistä vaikeista asioista.

”--Jos lapsella on joku vaikeuksia tai jostain asiasta on heikko, olisi ottanut ottaa heti ei kannata odottaa että kolme kuukautta neljä kuukautta myöhemmin se on odottaa tota asia menee ohi. Jos tilanne on semmosta, että esimerkiksi jos koulussa on joku koulukiusaaja tai koulu kouluvälineessä ei pärjääkin hyvin, se on hyvä juttu että vanhemmat tietävät. joo kyllä. Mä luulen vain se on ulkomaalainen sen takia on ottanut myöhemmin yhteyttä.”

Yli puolet vastaajista nostivat esille opettajien ennakkoluuloisuuden vaikuttavan negatiivisesti kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Enemmistö haastateltavista koki opettajien olevan ennakkoluuloisia toimiessaan yhteistyössä maahanmuuttajavanhempien kanssa. Erään haastateltavan mukaan opettajan ennakkoluulo on näkynyt siinä, miten hän epäili oppilaan kotioloja perustuen omaan näkemykseensä tietyn maan kasvatuskulttuurista. Haastateltavat maahanmuuttajavanhemmat toivoivat opettajien läpinäkyvyyttä näissä asioissa ottamalla asian puheeksi ensin vanhempien kanssa. Opettajan ennakkoluulot eri kulttuuritaustaa edustavista perheistä vaikutti kodin ja koulun väliseen luottamukseen ja avoimuuteen heikentävästi.

Enemmistö maahanmuuttajavanhemmista näkevät, että omien ennakkoluulojen tiedostaminen ja niihin puuttuminen kehittää kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Tuloksissa ei ilmennyt vaikutusta siinä olivatko vanhemmat ensimmäisen vai toisen polven maahanmuuttajia.

”Mä toivoin, että kun opettaja kysyy oppilaalta, että millainen on äiti ja isä kotona sinun kanssa, onko hyvää vai ei, niin minun mielestä vanhempi aina ajattelee lapsen parasta, ei kukaan äiti tai isä halua pahaa lapselle. Sen takia ei ole kivaa, että opettaja sanoo lapselle vanhempien selän takana, että voit soittaa aina poliisille, jos on hätä. Mutta aina jos opettaja myös sanoo lapselle, että kunnioita vanhempia ja kuuntele mitä äiti ja isä sanoo, niin mä toivoisin, että sitäkin opettaja ottaa esille oppilaiden kanssa.”

”Mielestäni sitä voitaisiin kehittää tiedostamalla omat ennakkoluulot ja puuttamalla niihin. Lisäksi yhteistyötä voitaisiin kehittää yrittämällä parantaa ja rakentaa uudelleen maahanmuuttajaperheiden ja koulun välistä luottamussuhdetta, niin että maahanmuuttajavanhempi pystyy luottamaan kouluun ja koulu ja opettajat pystyvät tuntemaan tämän kodin välisen luottamuksen ja tekemään työtään enemmän itsevarmempina.”

Tutkimustuloksissa kaikkien haastateltavien vastauksissa tuli selkeästi esille, että maahanmuuttajavanhempia kohdatessa opettajan kulttuuritietoisuus eli tuntemus eri perheiden kulttuurista on merkittävä yhteistyön kehittämiseksi. Useat haastateltavat toivoivat, että maahanmuuttajavanhempia kohdatessa opettaja asennoituisi erilaisuuteen ja sen ymmärtämiseen myönteisesti eikä näkisi omaa kulttuuriaan ainoana oikeana.

”Itse haluaisin, että koulu ottaisi huomioon eri taustaiset perheet ja miten heidän normit ja kulttuurit erotuvat suomalaisesta kulttuurista. Opettaja on yleensä esimerkiksi joskus vedonnut, että laki sanoo noin, että sen takia pitäisi toimia tietyllä tavalla ja se voi olla vaikea ymmärtää maahanmuuttajavanhempiana, joka on kasvanut eri kulttuurissa. Se on välillä vieläkin vaikeaa, kun opettaja ei yritä ymmärtää, vaan sanoo, että me ollaan nyt täällä Suomessa ja laki sanoo noin, niin me mennään sen mukaan. joo se on vähän vaikeata.”

Muutama haastateltavista mainitsi, että koulun olisi hyvä tiedostaa myös maahanmuuttaja vanhempien sisäinen erilaisuus. Heidän mukaansa opettajan ja koulun tulisi kohdata maahanmuuttajavanhempia yksilöinä.

”Maahanmuuttajathan eivät oo tota yksi ryhmä ja tässä on niinku olemassa vanhempia, jotka ovat todella paljon koulutettua, on vanhempia, jotka eivät ikinä ole käynyt tätä koulua, on työssäkäyviä vanhempia ja ja työttömiä vanhempia ja mä resurssin suhteenkin on, ja kulttuurin suhteen se on niin laaja tavallaan että emmä usko että me me meillä on käsitellään maahanmuuttajia yhtenä ryhmänä, mutta tavallaan ää tavallaan se se asia niinku siis ei kuuleminen vai kuunteleminen pitäisi kuunnella kaikkia vanhempia.”

Eräs toisen polven maahanmuuttajavanhemmista nosti esille rakenteellisen rasismin tai syrjinnän ilmenevän opettajien ja koulujen keskuudessa. Haastateltavan mukaan, vaikka rakenteellisesta rasismista on puhuttu yleisellä tasolla, on sen tunnistaminen ja siihen puuttuminen vähäistä koulumaailmassa. Maahanmuuttajavanhempien mukaan kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämisessä opettajan tulee tunnistaa, mistä omat ennakkoluulot kumpuavat ja pureutua niihin, kun hän kohtaa eri kulttuuritaustasta tulevia perheitä.

”Rakenteellinen syrjintä tai rasismi mistä tosi paljon puhutaan siitä, miten vähän opettajat tietää siitä ja miten huonosti he osaa puuttua sellaisiin asioihin tai miten huonosti he edes ymmärtää silloin ku he itse tekee sitä ja ne on tosi niinku nää ei oo niin yleisiä juttuja ehkä välttä tai on varmasti yleisiä, mutta ei välttämättä niin arkisia tai sillai et niit on mut en sanois et tosi huomattavan iso, mut kuitenkin sitä on ja se mikä tekee ison on se, palaen laatuun opettajat ei he ei aina osaa ottaa sitä vastaan.”

Kahden haastateltavan maahanmuuttajavanhemman mukaan opettajan myönteisellä asenteella on positiivisia vaikutuksia vanhemman osallisuuteen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Opettajan antama myönteinen palaute vanhemmalle omasta kasvatustyöstä koettiin merkittäväksi.

”Mielestäni se, että opettaja oli kuullut sen version, mitä oikeasti tapahtui eikä tehnyt vain hätäisiä päätöksiä tai syytöksiä, niin mielestäni tämä on toimivaa kodin ja koulun yhteistyötä. Opettaja vielä antoi minulle palautetta, että olet hyvä äiti, kun keskustelit asiasta lapsen kanssa ja tulit heti kertomaan, että huomasit, että lapsesi teki väärin. Vanhempana meidän pitää tietää, mitä lapsi tekee tai hänelle tapahtuu koulussa. Hyvässä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä viestittely kodin ja koulun välillä on aktiivista ja kannustavaa.”

6.2.3 Resurssit

Kodin ja koulun välisen yhteistyön onnistumiselle riittävän resurssin ja tuen varaaminen on tärkeää. Tutkimustulosten perusteella yhdeksän maahanmuuttajavanhemmista koki, että koulun tulisi varata enemmän resursseja eri kulttuurista tulevien perheiden kohdalla. Haastateltavat mainitsivat, että koulun tulisi lisätä resursseja käytettyyn aikaan vanhempien tapaamisissa, käyttää tulkkeja useammin vuorovaikutuksen parantamisessa, tarjota kulttuuritietoista osaamista henkilökunnalle sekä kääntää koulun tiedotteita vierailia kielillä.

”Toinen asia mikä tuli mieleen, oli vielä yksi noista Wilma tiedotteista, kun nykyäänkin noi tiedotteet on käännetty useammalla kielellä, mutta kesti todella kauan, että saatiin omalla äidinkielellä käännettyjä viestejä koululta. Se mun mielestä helpottaa todella paljon maahanmuuttajavanhempia, joilla ei ole niin hyvä suomenkieli, että koulu viestit saa luettua myös omalla äidinkielellä.”

Puolet haastateltavista maahanmuuttajavanhemmista korosti tulkkien käyttämisen tärkeyttä kouluun liittyvissä tapaamisissa. Erityisesti suurin osa ensimmäisen polven maahanmuuttajavanhemmista koki hyödylliseksi tulkin käyttämisen kouluun liittyvissä tilaisuuksissa ja opettajien välisessä tapaamisessa. He näkivät tämän mahdollisuuden rikastuttavan vuorovaikutusta ja luovan yhteisymmärrystä molempien osapuolten kesken. Yksi maahanmuuttajavanhempi mainitsi, että koulun puute tulkeista on näkynyt vanhempainilloissa siten, että heikosti suomen kieltä puhuvalle vanhemmalle ei jää mieleen jaetusta informaatiosta mitään. Haastateltavan mukaan tällöin vuorovaikutus jää tiedonvälittämisen tasolle.

”aina kun minulla oli tapaaminen opettajan kanssa, niin paikalle kutsuttiin aina tulkki ja tämä toimi mielestäni hyvin koska ymmärsimme toisiamme paljon paremmin ja kielen takia ei tullut väärinymmärryksiä.”

”Vanhempainilloissa maahanmuuttajavanhempia kutsutaan sinne ja siellä puhutaan pelkästään suomen kieltä, minkä seurauksena usein vanhemmat jotka eivät puhu hyvin suomenkieltä eivät saa siitä mitään irti. Joskus ollaan tuotu vanhempainiltoihin myös tulkkeja, mutta usein heidän eivät riitä kaikille osallistujille.”

Toinen kehittämisen kohde, mitä vanhemmat toivat ilmi resurssiin liittyen, on käytetty aika maahanmuuttajavanhempien kohtaamisessa. Tutkimustuloksissa vanhemmat kokivat, että tapaamiset vanhemman ja koulun henkilökunnan välillä ovat vähäisiä. Maahanmuuttajavanhemmat pitivät tärkeänä opettajan ja vanhemman välisiä keskinäisiä tapaamisia ja toivoivat niihin varattavan enemmän aikaa.

”No, mun mielestä olisi parempi jos opettajat ottaisivat enemmän yhteyttä ja pidettäisiin enemmän palavereja, jossa otettaisiin huomioon, niin kun etukäteen vanhempien suomen kielen taidon. Jos tarvitsee tulkkia, niin se huomioitaisiin ajoissa.”

”Mä luulen, että tota se vuorovaikutus perheen kanssa pitäisi olla vähän niinku enemmän ja tavallaan oppijoiden tai opiskelijoiden tavallaan kehittymisestä ja tavallaan heikkoudesta pitäisi olla niinku sellanen jatkuvaa seurantaa.-- olisi hyvä vuodessa 4 kertaa eli tavallaan säännöllinen tapaaminen ja semmosta niinku vähän kehittää semmosta seurantamallia, jossa niinku sekä vanhemmat että opettajat voivat seurata sitä lasten oppimisesta ja kehittämisestä.”

Maahanmuuttajavanhemmat toivoivat, että koulu kehittäisi viestien saavutettavuutta lähettämällä eri kielisiä tiedotteita koteihin. Maahanmuuttajavanhempien kielitaidon huomioiminen koulun lähettämässä tiedotteissa kehittää vuorovaikutusta osapuolten välillä ja auttaa eri kielisiä vanhempia ymmärtämään koululta tulevaa informaatiota. Eräs maahanmuuttajavanhempi nosti esille haastattelussa kielitaidon tärkeyden huomioimisen

erityisesti koronapandemian aikana. Hänen mukaansa koululta tulevat tiedotteet ovat usein suomen, englannin tai ruotsin kielellä. Haastateltava nosti esille sen, että kun koululta tulee ajankohtaista tietoa, jota perheen tulisi ymmärtää, koulun on hyvä huomioida tiedotteissa myös yleisimmät vähemmistökielet Suomessa.

”--palaten siihen kielitaitoon, niin jos mä en olisi suomen kielentaitoinen niin ei esimerkiksi nyt kaikki koronatiedotus viestit ja kaikki mahdollinen viestintä, mitä tulee yleisesti kaikille vanhemmille niin se on aina pääosin suomea ja välillä niinku ruotsin kielistä ja sit välillä tulee enkku lisäksi, tosi harvoin on ollut sillai et koulu on vaikka käännättänyt jotakin tiedotteita ja sit on vaikka kaikki nää yleisimmät vähemmistökielet otettu huomioon ja se on äärimmäisen tärkeä viesti siinä mielessä jos pitää kaikkien perheiden ymmärtää mitä on ollut aika vähän niin ehkä se on ehkä isoin asia mun mielestä mitä poissulkee sit tosi ison osan niistäkin perheistä, jotka on maahanmuuttajataustasii.”

6.2.4 Vanhempien osallistaminen

Vanhempien osallisuus on merkittävä osa koulun toimintakulttuuria. Tutkimustuloksissa nousi esille, että maahanmuuttajavanhemmat osallistuivat koulun toimintaan hyvin vähän tai ei ollenkaan. Vähäinen osallistuminen kouluun liittyvään kehittämistyöhön tai vanhempain toimintaan selitettiin johtuvan aikataulullisista syistä, motivaation puutteesta ja toimintakulttuurin tietämättömyydestä. Lisäksi yksi haastateltava mainitsi, ettei osallistunut kouluun liittyviin vanhempain toimintoihin, koska koki itsensä maahanmuuttajavanhempana ulkopuoliseksi suhteessa kantaväestöön.

”Nooo, semmosta mä en ollut mukana, kun on ollut se, mikä se oli.. sanotaan joku vanhempien mikä se on? Mä en ehtinyt käydä siellä tai olla mukana kyllä. Sitä en tiedä, en en, kun mä itse mä koin että en jaksa olla mukana tai en pystynyt olla mukana.”

”ei ne, ei ne maahanmuuttajille noin sano tuu vanhempien yhdistykseen, ei ja sit se niinku mö sanoin sulle suomalaisten pitäis myös tulla vastaan. Se saa ihmiset sulkeutumaan että siellä on vanhempainyhdistys, jossa on vain suomalaisia.”

Tutkimustuloksissa nousi esille, että vanhempien osallistaminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön koettiin tärkeänä kehittämisen kohteena. Maahanmuuttajavanhemmat nostivat esille useita hyötyjä vanhempain toimintaan tai kouluun liittyvään kehittämistyöhön osallistumisessa. Puolet haastateltavista vanhemmista kertoi heidän osallisuutensa koulussa tukevan lapsen koulunkäyntiä, helpottavan suomalaisen koulujärjestelmän ymmärtämistä sekä auttavan heitä olemaan enemmän perillä koulun asioista. Ensimmäisen sukupolven

maahanmuuttajavanhemmat korostivat, että vanhempainyhdistyksen toiminta auttaa myös paremmin kotoutumaan suomalaiseen yhteiskuntaan.

”Kyllä hyötyä se on ollut että jos lapsella on joku vaikeus esimerkiksi joku kouluaineessa tai kasvatuksessa tai koulun käyttäytymisestä kyllä se huomataan että jotakin ei mene niin kuin odotettu jos huomataan että virhe on sattunut ja lapselle kerrotaan kyllä se korjataan.”

”Jos näyttää siltä, että vanhempi ei ymmärrä paljoa koulun käytännöistä, niin sitten häntä ohjata siinä, millä tavoin vanhempi voisi olla osallisena kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.”

”hyvä olla vanhempia, jotka ovat koulussa tapahtuvista asioista kärryllä esimerkiksi tietää milloin koulu alkaa, mitä kaikkea kouluvuoteen kuuluu, niin kun pyhät kautta lomat ja niin edelleen.”

Huoli siitä, miten maahanmuuttajavanhempi otetaan vastaan koulun vanhempainyhdistyksessä, oli aihe, mikä nousi muutaman haastateltavan vastauksissa. Maahanmuuttajavanhemmat kertoivat, että he joutuvat miettimään, miten koulu ottaa heidät vastaan vanhempana sekä miten paljon töitä heidän tulee tehdä, jotta heidät nähdään samanarvoisena kuin muut valtaväestön vanhemmat.

”on myöskin tietysti ylimäärästä huolta siitä, että miten kaikki lapset tai miten omatkaan lapset, jos tulee jotain tai jos niinku he menee uuteen kouluun miten heitä otetaan vastaan, kuinka paljon työtä täytyy tehdä niinku meidän vanhempien sen eteen, että meidät tiedostetaan samanvertaisina kuin kaikki muut tai että tähän kuuluu vähän semmosta että niinku ajatustyötä ja ponnistelua.”

Tulevaisuuden kannalta haastateltavat mainitsivat, että maahanmuuttajavanhempien osallistamisen lisäämiseksi kodin ja koulun yhteistyössä tulisi järjestää erilaisia kursseja, joissa tutustutaan suomalaisen koulujärjestelmän toimintakulttuuriin ja vanhempaintoimintaan.

”Mä kokisin, että olis tosi tärkeää varsinkin niille vanhemmille, jotka tarvitsee sitä eeee järjestää tällöisiä kursseja tai mitä ne ois mut niinku mahdollisuuksia sellaisiin vaikkapa vanhempainpäiviin tai ehkä illat on liian niinku pieni aika tai sillai mut niinku ilta ajat niinku saisi mahdollisimman paljon tietoa siitä miten koulujärjestelmä toimii miten keskustellaan opettajan kanssa -- panostamisella mitä he voivat tehdä ja miten tää toimii tää vanhempaintoimikunta ja miten se edistää lasten koulutusta ja elämää ja kouluviihtyvyyttä ja semmosta yleissivistystä.”

”Toinen asia on se, että suomalaisessa kotouttamissäännöissä ja järjestelmässä olis kiva olla, että millanen koulujärjestelmä meillä on, jotta heti kun henkilö astuu Suomen maahan maaperälle nii aletaan sit kertomaan. -- Tällöisii olis kiva järjestää eli tässä maassa se suurin ongelma on yhteisöllisyyden puute, se puuttuu.”

6.2.5 Tulevien opettajien kouluttaminen

Haastateltavat maahanmuuttajavanhemmat näkivät tulevien opettajien kouluttamisen yhtenä keinona yhteistyön kehittämiseksi. Kaikki maahanmuuttajavanhemmat kokivat, että tulevien opettajien tulee olla tietoisia erilaisista kulttuureista. Erään maahanmuuttajavanhemman mukaan asiat ovat Suomessa muuttuneet. Hänen lisäksi myös toinen haastateltava nosti esille, että eritaustaisten lasten määrä on kasvanut, jolloin kouluissa on tarvetta kulttuuritaustaltaan erilaisille opettajille. Useissa haastateltavien vastauksissa korostui, että koululla on vielä kehitettävää eri kulttuureista tulevien perheiden kohtaamisessa ja heidän arvojen sekä perinteiden ymmärtämisessä. Moni maahanmuuttajavanhemmista toivoi, että koulun henkilökunta kehittäisi osaamistaan eri kulttuureista. Yhteistyön sujuvuuden parantamiseksi mainittiin esimerkiksi täydennyskoulutuksen järjestämistä. Eräs haastateltava maahanmuuttajavanhempi näki aikaisemmasta yhteistyön kokemuksesta olevan hyötyä opettajalle, mutta korosti opettajan jatkuvan osaamisen kehittämisen merkitystä.

”ne opet tulevat opettajat tuota pitää pitää osata kuinka me otetaan erilaisia kulttuureja vastaan, miten heidät integroidaan tähän yhteiskuntaan, jotta he jäisivät tänne tänne Suomeen maahan tiiäksä, voidaan olla nii meidän pitää itemme muuttaa eli monikulttuurinen opetus oikeella tavalla ei niin että sinä määrääät minut muuttumaan sinunlaiseksi ja minä määrään sinut muuttumaan, vaan keskityn kulttuuriin, joka sopii meille molemmille.”

”Mä oisin oisin halunnut tota kodin ja koulun välillä yhteistyötä sellasii että opettajat vähän tietäisivät meikälaisten kulttuurista ja se auttais tosi paljon eteenpäin menemisessä tosi paljon.”

”Minun viestini on se, että on hyvä juttu, että mietitään että miten kodin ja koulun yhteistyön voisi parantaa tai kehittää maahanmuuttajavanhempien kanssa. Jos sinulla on kokemusta maahanmuuttajavanhempien kanssa työskentelystä tai edustat itse tätä ryhmää, niin siitä on paljon apua ja tarkoitus olisi koko ajan kehittää omaa osaamista eri taustaisten ihmisten kanssa työskennellessä.”

Vastaavasti toisen maahanmuuttajavanhemman mukaan opettajankoulutuksessa tulisi ottaa käsiteltäviksi aiheiksi rasismi sekä toiseutta. Haastateltava vanhempi lisäsi myös, että tulevien opettajien kouluttamisessa tulisi nostaa esille, millä tavalla viesti saadaan välitettyä koululta eteenpäin maahanmuuttajavanhemmille. Maahanmuuttajavanhemmat kertoivat, että on olemassa monenlaisia kasvatusmetodeja, joihin tulevien opettajien tulisi perehtyä. Vanhemmat olivat sitä mieltä, että opettajan ei tarvitse kaikkia kasvatusmalleja ottaa käyttöön, vaan hänen tulee ymmärtää niitä.

”Mun mielestä just niitä niinku se ku opettajankoulutuksessa ois esimerkiksi sellanen osuus, jossa käsitellään just näitä niinku vaikeita teemoja, kuten rasismia ja niinku semmosta toiseutta ja sitten se että niinku äää vähemmistöjen niinku maahanmuuttajataustasten perheiden viestinnässä se, että panostetaan siihen, että mahdollisimman niinku paljon pyritään siihen, että kaikki vanhemmat saa sen tiedon oli se sitten suomen kielellä tai ei.”

”Mä luulen, että on olemassa monenlaisia kasvatusmetodia eri kulttuurissa, että on omaksuttu. Niitä kannattaa tutkiskella ja tavallaan luoda niinku semmosta niinku tavallaan sisältöä tai opettaa niitä tuleville opettajille, että ne pystyy tavallaan sopeutumaan erilaisiin eri metodeihin ja tota ja myöskin malliin ja sitä mukana tavallaan--. Siis tavallaan ei saisi olla, että kaikki niinku pyörii oman napan ympärillä, että se on huono lähtökohta, ei se kannu kovin pitkälle.”

Kaksi haastateltavaa maahanmuuttajavanhempaa nosti esille opettajan käyttäytymisellä olevan merkittävä asema yhteistyössä. Yksi haastateltava kertoi kuulleen töissään opettajan kutsuvan oppilasta aasiksi. Vanhemman mukaan opettajan käyttäytyminen on kulttuurista huolimatta tärkeää.

”ja vielä tilanne on semmosta mä toivon opettajan käytöksestä kun mä itse asiassa ei ollut tää asia ei kuulu mulle, mutta kerran olin jossakin joku opettaja sanoi oppilaille, että sä olet aasi-. mutta opettajan käytös on tärkeää, vaikka kulttuuri on suomalainen tai ulkomalainen.”

Yksi haastatteluun osallistuneista vanhemmista nosti esille, ettei opettajien tule pelätä maahanmuuttajavanhempia, vaan kohdata heitä avoimesti. Vanhempi kertoi maahanmuuttajavanhempien olevan tavallisia ihmisiä, jotka eivät kaipaa erityiskohtelua. Eräs toinen maahanmuuttajavanhempi toi myös esille sen, että tulevien opettajien tulee kunnioittaa maahanmuuttajavanhempia samalla tavalla kuin muita vanhempia. Lisäksi neljäsosa haastateltavista maahanmuuttajavanhemmista lisäsi sen, että kulttuurieroista huolimatta opettajan tulee kunnioittaa erilaisia kulttuureja, jotta koulu ja koti pääsevät yhteisymmärrykseen asioista.

”ja mielestäni opettajien ei tule pelkää tai olla ujoja maahanmuuttajavanhempia kohtaan, vaan rohkeasti mennä puhumaan, vaikka olisikin kielenkin kanssa vaikea. Maahanmuuttajavanhempikin on tavaline vanhempi muiden kansa, eikä häntä tarvitse kohdella mitenkää eri tavalla, kunhan ei ole mitää ennakkoluuloja.”

”olisi hyvä, jos otettaisiin huomioon lapsen kulttuuria ja osattaisiin kunnioittaa maahanmuuttajavanhempia samalla tavalla kuin muitakin vanhempia. Olisi myös kiva, jos opettaja ja vanhempi keskustelevat yhdessä ja sitten jos toisella on suomen kulttuuri ja toisella joku eri kulttuuri, niin vanhemman kanssa päästäisiin yhteisymmärrykseen asiassa, niin että molemmat kulttuurit huomioitaisiin ja ymmärrettäisiin toinen toisiamme.”

7 POHDINTAA

Tässä tutkimuksessa lähdimme tarkastelemaan ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajavanhempien kokemuksia niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Pohdimme tässä kappaleessa myös tutkimustulosten pohjalta sitä, miten suomalaisessa koulussa kodin ja koulun välinen yhteistyö voidaan kehittää maahanmuuttajavanhempien tukemiseksi. Tavoitteenamme tässä tutkimuksessa oli saada lisää tietoa maahanmuuttajavanhempien ja koulun välisestä yhteistyöstä. Haastattelujen perusteella ilmeni, että maahanmuuttajavanhempien ja koulun yhteistyö ei ole ainoastaan opettajan ja vanhemman välinen vuorovaikutussuhde, vaan se rakentuu myös koulun tasolla. Haastatteluissa nousi esille viisi keskeistä vaikuttavaa tekijää: *vanhempien kokemukset yhteistyöstä, yhteistyön muodot, vanhempien rooli ja käsitys suomalaisesta koulusta, koulukasvatuksen merkitys vanhemmille sekä luottamus*. Tutkimuksessamme emme katso yksilötason (opettaja-vanhempi) ja yhteisötason (koulu-koti) yhteistyötä erillisinä, vaan molemmat ovat limittäin ja vaikuttavat kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin, millä tavalla kodin ja koulun välistä yhteistyötä tulisi kehittää maahanmuuttajavanhempien tukemiseksi. Vanhemmat nostivat keskeisimpinä kehittämisen kohteina kodin ja koulun välisessä yhteistyössä viisi osa-aluetta: *yhteydenpito, opettajan asenne maahanmuuttajavanhempia kohtaan, vanhempien osallistaminen koulun kehittämisessä, tulevien opettajien kouluttaminen sekä resurssit eri kulttuuristen perheiden kanssa toimiessa*. Tutkimustulokset osoittivat yleisesti, että maahanmuuttajavanhemmat ovat hyvin kiinnostuneita lastensa koulunkäynnin tukemisessa, mutta tarvitsevat vielä kodin ja koulun yhteistyössä tukea ja kannustusta. Seuraavaksi käymme läpi tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia tarkastellen sitä aiempaan teoriaan. Sen jälkeen käsittelemme tutkimuksen eettisyyteen liittyvää pohdintaa ja kuvaamme omaa oppimisprosessiamme pro gradu -tutkielman työstämisestä. Lopuksi tuomme vielä esille jatkotutkimusehdotuksia tutkimuksemme aiheesta.

Tutkimuksen mukaan maahanmuuttajavanhempien kokemuksella on merkittävä vaikutus kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Haastattelujen perusteella ilmeni, että vanhempien omalla koulukokemuksella, koulutustaustalla, kielitaidolla sekä asenteella ja käsityksellä suomalaisesta koulusta on hyvin tärkeä rooli kodin ja koulun yhteistyön kannalta. Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä opettajat ovat lähtökohdaltaan erilaisten vanhempien kanssa

tekemisissä (Karhuniemi 2013). Myös tässä tutkimuksessa maahanmuuttajavanhempien taustat ja heidän kokemuksensa yhteistyöstä vaihteli. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että vanhemmat eivät suhtaudu yhteistyöhön positiivisesti, jos heillä on negatiivisia kokemuksia kouluajoiltaan (ks.esim. Đurišić & Bunijevac 2017; Hornby & Blackwell 2018). Vaikka kaikki haastateltavat maahanmuuttajavanhemmat yhtä lukuun ottamatta olivat korkeakoulutettuja, maahanmuuttajavanhempien koulutustausta voi olla myös olematon. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että tapa, miten koulu ottaa huomioon yhteistyössä vanhempien luku- ja kirjoitustaidottomuuden vaikuttaa heidän kokemukseensa yhteistyöstä. Vanhempien kokemusten huomioiminen on tärkeää, sillä se voi auttaa heitä toimimaan aktiivisesti yhteistyössä. Vaarana on se, että vanhemmat vetäytyvät yhteistyöstä, jos he kokevat itseään sivuutetuiksi (Matthiesen 2017).

Haastateltavat vanhemmat olivat ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajia. Ensimmäisen polven maahanmuuttajavanhemmille suomen kielen puhuminen tuotti haastetta. Toisen polven maahanmuuttajavanhemmille kieli ei tuottanut vaikeuksia. Saman havainnon ovat aikaisemmin tehneet Alitolppa-Niitamo ja Leinonen (2013), joiden mukaan toisen sukupolven maahanmuuttajavanhemmat hallitsevat paremmin kieltä kuin ensimmäinen sukupolvi. Yhteistyön kannalta on tärkeää kiinnittää huomiota vanhempien kokemuksiin, jotka muodostuvat heidän asenteistaan ja käsityksistään suomalaisesta koulusta. Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat näkivät koulun asettavan yhteistyölle reunaehtoja. Tämä vaikutti vanhempien kokemukseen siten, että he eivät kokeneet yhteistyötä mielekkäänä. Kaikki vanhemmat eivät tiedä sitä, että Suomessa kodin ja koulun yhteistyö on säädelty valtakunnallisesti perusopetuslaissa sekä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH 2016). Tästä syystä koulun kanssa tehtävä yhteistyö voi näyttäytyä heille vieraana. On kuitenkin huomioitava, että ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajavanhemmat ovat tulleet Suomeen eri syistä eivätkä ole käyneet peruskouluaan Suomessa.

Tässä tutkimuksessa yhteistyön muodot vaikuttivat maahanmuuttajavanhemman ja koulun väliseen yhteistyöhön. Vanhemmat suosivat yhteistyön välineenä puhelinta, jolla he soittivat tai laittoivat viestiä kouluun. Puhelin oli vanhempien kokemusten mukaan nopein yhteydenottoväline. Havainnot ovat samansuuntaiset kuin Karhuniemellä (2013), jonka mukaan puhelin mahdollistaa nopean yhteydenoton kotiin. Maahanmuuttajavanhemmat kertoivat tapaavansa ja kommunikoivansa koulun kanssa vanhempainilloissa ja -varteissa. He kokivat vanhempainvartit hyödyllisempinä kuin vanhempainillat, sillä he saivat keskustella opettajan kanssa rauhassa. Tutkimustulokset olivat yhteneviä Lehtolaisen (2008) sekä Rätyn ja

kollegoiden (2009) kanssa, joiden mukaan vanhempainillat eivät välttämättä edistä vanhemman ja koulun yhteistyötä, sillä ne eivät mahdollista kahdenkeskistä keskustelua. Tutkimuksen perusteella voidaan havaita, että käytettävällä yhteistyön muodolla pyritään vanhempien riittävään tiedonsaantiin koulusta. Osa tutkimukseen osallistuneista vanhemmista koki, etteivät saaneet riittävästi tietoa. Lisäksi on huomioitava se, että maahanmuuttajavanhempien ja koulun välinen yhteistyö ei ole helppoa, jos koulu ottaa yhteyttä vanhempiin ainoastaan ongelmatilanteissa. Tämän voidaan todeta vaikuttavan osapuolten väliseen yhteistyöhön kielteisesti. Maahanmuuttajavanhempien ja koulun välisessä yhteistyössä tulee ottaa huomioon, että yhteistyön muotoja on useita eikä esimerkiksi vanhempainvartit- ja illat riitä yksinään (Meier & Lammer 2015).

Tutkimuksessa havaittiin vanhemman roolilla sekä käsityksellä suomalaisesta koulusta olevan vaikutusta kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Tämän tutkimuksen sekä aikaisempien tutkimusten pohjalta näyttää siltä, että vanhemmat eivät ole usein kiinnostuneita toimimaan vapaaehtoisesti koulun toimikunnissa. Näitä hallinnollisessa roolissa olevia vanhempia on niukasti kouluissa (Bæck 2010). Haastateltavien maahanmuuttajavanhempien kokemukset vapaaehtoisuudesta olivat samankaltaiset kuin Epsteinillä (2010), jonka mukaan vanhemmat näkevät sen koulun tilaisuuksien osallistumisena. Maahanmuuttajavanhemman osallistumattomuus koulun asioihin voi johtua hänen aikatauluistaan tai siitä, ettei jaksaa olla mukana. Tutkimuksen mukaan maahanmuuttajavanhemmalla voi esiintyä auktoriteettipelkoa. Vanhempien auktoriteettipelon takana voi olla epätasavertainen suhde, jolloin koululla oletetaan olevan enemmän valtaa (ks. esim. Alasuutari 2003; Cowan, Swearer & Sheridan 2004). Maahanmuuttajavanhempien kokemusten mukaan Suomessa on pienempi auktoriteettipelko opettajaa kohtaan kuin heidän kotimaissaan. Kodin ja koulun yhteistyössä vanhemman suostuminen tai kieltäytyminen kaikesta ei tule nähdä hyvänä tai huonona asiana, vaan sen syytä tulee tiedostaa. Tällöin maahanmuuttajavanhemman ja koulun yhteistyö voi rakentua lujaksi.

Tutkimuksessa havaittiin yhteistyöhön vaikuttavaksi tekijäksi sen, millaisen merkityksen vanhemmat antavat koulukasvatukselle. Vaikka tutkimukseen osallistuneet vanhemmat pitivät opettajaa tärkeänä kasvatuskumppanina, he näkivät koulun roolina olevan lasten opettamisen ja heidän roolinsa keskittyvän lasten kasvattamiseen. Tämän taustalla oli pelko siitä, että koulun kasvatuksen kautta lapsi kadottaa kotona omaksumaa kulttuuria. Dahlstedt (2009) nostaa esille, että maahanmuuttajavanhempien kasvatusta pidetään koulussa alempiarvoisena. Tällöin koulu voi yrittää muokata heidän kulttuuriaan valtakulttuurin mukaiseksi. Kodin ja koulun yhteistyön

keskiössä toimii lapsi, johon koulun ja vanhemman tavoitteet suuntautuvat. Lapselle voi koitua haasteita, jos opettajan ja vanhemman kasvatukset ovat täysin päinvastaiset.

Maahanmuuttajavanhemman ja koulun välisen yhteistyön pohjana toimii luottamus. Luottamus ei rakennu heti, vaan sen kehittymiseen tarvitaan aikaa. (Adams & Christensonin 2000; Bæck 2015.) Jos maahanmuuttajavanhempi on tottunut kotimaassaan hierarkkiseen hallintoon, voi se näkyä vaikeutena luottaa koulun henkilökuntaan (Säävälä 2013). Maahanmuuttajavanhemman ja koulun välisessä yhteistyössä tulee ottaa huomioon sen molemminpuolisuus. Jos vanhemmat luottavat kouluun, tulee myös koulun luottaa vanhempiin. Tutkimuksesta voidaan päätellä, että opettajan ensivaikutelman perusteella vanhemmat muodostavat käsityksiään siitä, pystyvätkö he luottamaan opettajaan. Maahanmuuttajavanhempien mukaan kodin ja koulun välille muodostuu luottamussuhde, kun opettaja näkee vanhemman tasavertaisena kasvatuskumppanina. Ilman luottamusta kodin ja koulun välinen suhde muuttuu hankalaksi toteuttaa, sillä osapuolet suhtautuvat toisiinsa epäilevästi. Jos vanhemmat eivät luota kouluun, voi se näkyä koulun vallitsevassa ilmapiirissä. (ks. esim. Ijäs 2013; Lehtolainen 2008; Roffey 2002; Adams & Christenson 2000; Đurišić & Bunijevac 2017; Frederico & Whiteside 2016.)

Tutkimuksessa havaittiin, että kaikki maahanmuuttajavanhemmat arvostavat kodin ja koulun välistä yhteydenpitoa ja kokevat sen tukevan lapsen koulunkäyntiä (Nam & Park 2014; Levinthal, Kuusisto & Tirri 2021). Useissa vastauksissa kuitenkin nousi esille, että maahanmuuttajavanhemmat kaipaavat yhteydenpidossa enemmän säännöllistä ja vastavuoroisempaa kommunikaatiota. Lisäksi yhteydenpidossa maahanmuuttajavanhemmille sopivat parhaiten nopeat yhteydenottovälineet puhelimen välityksellä tai kasvotusten. Selkeä ero myös ensimmäisen polven ja toisen polven maahanmuuttajavanhemmilla esiintyi kielitaidon huomioimisessa, kun käydään koulun välistä viestittelyä. Ensimmäisen polven maahanmuuttajavanhemmat toivoivat, että koulu ottaisi enemmän huomioon vanhempien kielelliset taidot ollessaan koteihin yhteydessä. Myös aiemmissa tutkimuksissa on tuotu esille yhteisen kielen puuttumisen vaikeuttavan kodin ja koulun välistä kommunikaatiota, minkä vuoksi eri kieltä puhuvien vanhempien on vaikea osallistua koulun toimintaan ja tukea lastaan esimerkiksi läksyissä. (Đurišić & Bunijevac 2017; Matthiesen 2017; Nam & Park 2014.) Huomasimme tuloksissa, että usein opettaja voi ajatella, että kielitaidon puutteen vuoksi vastavuoroista vuorovaikutussuhdetta on vaikea luoda vanhemman välillä. Tämä voi johtaa siihen, että kommunikaatio jää tiedotteiden välittämisen tasolle ja kaikki muu ylimääräinen viestittely jää vähemmälle. Kielipuutteesta huolimatta ensimmäisen polven

maahanmuuttajavanhempien vastauksissa korostui, että opettajan oma-aloitteisuutta toivottaisiin yhteydenpidossa enemmän.

Aiemmissa tutkimuksissa on tullut esille, että opettaja voi vaikuttaa asenteellaan herkästi siihen, miten vanhemmat näkevät häntä yhteistyökumppanina. Suomessa tehdyissä tutkimuksissa on huomattu, että suomalaiset opettajat suhtautuvat pääsääntöisesti maahanmuuttajavanhempiin myönteisesti, mutta kokevat heitä kasvatuskumppanina haastavaksi. (Alitolppa-Niitamo 1993; Evans 2013; Säävälä 2013.) Tutkimuksessa annoimme äänen maahanmuuttajavanhempien omille kokemuksille ja tulokset osoittivat, että yhteistyössä haastetta esiintyi myös opettajien osalta. Tulokset osoittivat, että yli puolet maahanmuuttajavanhemmista koki opettajan olleen toisena yhteistyön osapuolena etäinen ja ennakkoluuloinen. Suurin osa maahanmuuttajavanhemmista kertoi, että opettajan negatiivisilla ennakkokäsityksillä oli vaikutusta siihen, miten paljon he luottivat kouluun. Maahanmuuttajavanhempien mielestä oli tärkeää, että näistä ennakkoluuloista opettajat pääsisivät pois ja kohtaisivat vanhempia kulttuuritietoisesti. Myös Evans (2013) on todennut, että maahanmuuttajavanhempia voidaan parhaiten tukea kehittämällä opettajien pedagogisia valmiuksia, kun he ovat vuorovaikutuksessa maahanmuuttajaperheiden kanssa.

Sen lisäksi tuloksissa nousi esille, että useat maahanmuuttajavanhemmat toivoivat, että koulu tiedostaisi etnisen ryhmän sisäisen moninaisuuden. Maahanmuuttajavanhempien yksilöllinen kohtaaminen auttaa opettajia muodostamaan paremman suhteen kotien kanssa sekä auttaa heitä irrottautumaan omista ennakkoluuloistaan perheiden kulttuuriin ja etniseen taustaan liittyen (Evans 2013). Tutkimustuloksissa ilmennyt tapaus, missä eräs vanhempi sai positiivisen palautteen opettajalta sekä kiitosta tehdystä yhteistyöstä näytti vahvistaneen kodin ja koulun välistä suhdetta. Myös tässä tutkimuksessa voidaan tulkita, että jos vanhemmat eivät koskaan kuulleet opettajalta positiivista palautetta lapseen liittyen, saattoivat he välttää opettajan kanssa kommunikoinnista (Martin & Hagan-Burke 2002).

Kolmantena yhteistyön kehittämisen kohteena maahanmuuttajavanhemmat mainitsivat vanhempien osallisuuden koulun toiminnassa. Vanhempien puheissa nousi esille Epsteinin (2010) kuudesta erilaisesta osallistumisen tyypistä viestintä, vapaaehtoistyö sekä päätöksenteko. Tutkimustuloksissa havaitsimme myös, että maahanmuuttajavanhempi voi kokea valtaväestöön nähden ulkopuolisuuden tunnetta koulun toimintaan osallistumisesta, jos hän on ainoa monikulttuurisuutta edustava vanhempi luokassa. Tässä tutkimuksessa havaitsimme ristiriitaisuutta vanhempien vastauksissa, sillä samaan aikaan tuloksissa he

nostivat esille useita hyötyjä vanhempain toimintaan osallistumisessa. Siitä huolimatta vastauksista tuli ilmi, että pieni osa vanhemmista toimii osallisena koulun vanhempainyhdistyksessä. Tämä ilmiö tulee esille myös aiemmissa tutkimuksissa, joissa on havaittu, että valtaväestöön verrattuna maahanmuuttajavanhemmat osallistuvat heikommin koulun toimintaan. Tämän on huomattu johtuvan kielimuurista. (Hajisoteriou Angelides 2016.)

Vanhempien osallisuuteen vaikuttaa myös huoli siitä, miten heidät otetaan vastaan koulun vanhempainyhdistyksessä (Alasuutari 2003; Epstein 2010; Cowan, Swearer & Sheridan 2004). Maahanmuuttajavanhemmat kokivat tutkimustulosten mukaan, etteivät olleet yhdenvertaisessa asemassa opettajiin nähden, minkä vuoksi vanhemmat saattoivat kokea painetta osoittaa omaa arvoaan koululle. Myös Dahlstedt (2009) on tutkimuksessaan tuonut esille, että usein maahanmuuttajavanhemman kohdalla koulu ja opettaja eivät näe vanhemman tietoja ja taitoja tarpeeksi riittävinä yhteistyössä. Tästä syystä maahanmuuttajavanhemmat, jotka haluavat olla osallisena koulun toiminnassa, kokevat suoriutumispaineita tehdä yhteistyössä enemmän. Tutkimuksessa maahanmuuttajavanhemmat nostivat esille, että heidän osallisuutensa parantamiseksi koulun tulisi järjestää kursseja, missä perehdytään suomalaisen koulujärjestelmän toimintakulttuuriin ja vanhempain toimintaan.

Neljäntenä yhteistyön kehittämisen kohteina vanhemmat nostivat esille resurssien riittävyyden eri kulttuuristen perheiden kanssa toimiessa. Tulosten mukaan vanhemmat kaipasivat koululta enemmän investoimista kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Vanhemmat kertoivat, että yhteistyölle varattuun aikaan tulisi lisätä enemmän resursseja. Lisäksi kaivattiin vanhempien tapaamisissa tulkkeja vuorovaikutuksen parantamiseksi. Tulkin käyttö kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on todettu parantavan kommunikaation laatua ja tiedon välittämistä (Alitolppa-Niitamo 1993). Vanhempien mukaan opettajille ja koulun muulle henkilökunnalle tulisi tarjota enemmän kulttuuritietoista osaamista, ja he toivoivat myös, että koulun tiedotteita kirjoitettaisiin usealla kielellä. Nämä samat keinot tulivat esille myös aiemmissa tutkimuksissa. Useiden tutkijoiden mukaan ajan rajallisuus on rajoittava tekijä kodin ja koulun väliselle yhteistyölle. Yhteistyölle tulisi varata enemmän aikaa, kun henkilö on toisesta kulttuurista. (Alitolppa-Niitamo 1993; Bæck 2015; Gerdes, Goei, Huizinga & De Ruyter 2020; Säävälä 2013.)

Viimeisenä yhteistyön kehittämisen kohteena vanhemmat nostivat esille tulevien opettajien kouluttamisessa maahanmuuttajavanhempien kohtaamisen merkitystä. Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajavanhemmat kokivat, että opettajankoulutuslaitoksen tulisi valmistaa tulevia

opettajia kohtaamaan paremmin eri kulttuuritaustasta tulevia perheitä. Maahanmuuttajavanhemmat kaipaavat opettajalta enemmän kulttuurillista tietämystä yhteistyössä sekä ymmärtävää suhtautumista heidän arvoihinsa ja perinteisiin. Myös aiemmissa tutkimuksissa on ilmennyt yhtäläisyyksiä tutkimustulokseen (ks. esim. Evans 2013). Säävälän (2013) mukaan työskennellessä maahanmuuttajaperheiden kanssa, yhteistyön kehittämisessä tulee huomioida perheen taustaa. On myös tärkeää huomioida, ettei koulu kohtaa maahanmuuttajavanhempia samalla tavalla kuin valtaväestöä, sillä se ei tue heidän osallisuutta yhteistyössä. Maahanmuuttajaperheiden kohdalla hyödyllistä olisi käyttää monipuolisia toimintamalleja yhteistyössä. Tutkimuksissa on huomattu, että tulevat opettajat tarvitsevat enemmän valmiuksia maahanmuuttajavanhempien kanssa kommunikointiin (Alanko 2018). Maahanmuuttajavanhemmat kokivat tärkeäksi yhteistyössä, että koulun henkilökunnassa näkyisi enemmän eri kulttuuritaustaa omaavia aikuisia. Lisäksi he nostivat esille, että opettajankoulutuslaitoksessa ajankohtaisia asioita, kuten rasismia tai rakenteellisesta syrjintää nostettaisiin koulutuksessa esille. Vanhemmilla ja opettajilla on erilaisia kasvatustyyliä, ja maahanmuuttajavanhemmat kaipaavat tulevilta opettajilta ymmärrystä erilaisista kasvatustavoista.

Maailmanlaajuisesti maahanmuuttajien määrä on jatkuvassa kasvussa ja tarkkaa lukua heistä on mahdotonta saada. Maahanmuuttajaperheiden määrä kasvaa kouluissa, minkä vuoksi opettajien ja koulun muun henkilökunnan on hyvä olla tietoisia niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat yhteistyöhön. Lisäksi heidän tulee ymmärtää niitä keinoja, joilla yhteistyötä voidaan tulevaisuudessa kehittää maahanmuuttajavanhempien tukemiseksi. Tämän tutkimuksen tulokset todentavat sitä, että yhteiskunnan toimilla voimme tukea maahanmuuttajavanhempien ja koulun välistä yhteistyötä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 todetaan, että koulun tulee toimia yhteistyössä kotien kanssa (OPH 2016). Yhteistyö muuttuu suotuisaksi ei ainoastaan koululle, vaan myös maahanmuuttajaperheille ja heidän lapsilleen.

Tutkimuksemme aineiston hankkimisessa huomasimme, että maahanmuuttajat ovat laaja joukko ihmisiä, joilla on erilaiset syyt maahanmuuttoon. Koimme haastavaksi rajata maahanmuuttajavanhempia pienempään ryhmään, jotta saisimme kattavan ja monipuolisen aineiston yhteistyön kokemuksista. Päätimme lopuksi rajata aineistomme koskemaan ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajavanhempia.

Tutkimuksen tekemisen loppuvaiheessa mietimme pitkään sopivaa otsikkoa. Haastatteluaineistosta löysimme sitaatin: “Ei voi olla samaa yhtä latua mit' pitkin hiihdetään”, jonka aluksi ajattelimme olevan täydellinen. Tutkimuksen loppuvaiheessa jäimme pohtimaan sitä, että millaisen mielikuvan se jättää tutkimuksemme lukijoille. Koimme, että suomen kielen “latu” ei ole kovin yleisesti tuttu sana maahanmuuttajille, jolloin lukija saattaisi kuvitella vanhempien kielitaidon olevan parempi kuin mitä se todellisuudessa oli. Tästä syystä päätimme jättää sitaatin pois, jotta lukijalle hahmottuu paremmin maahanmuuttajavanhempien taustojen ja lähtökohtien moninaisuus.

Yhteistyön käsite on kansainvälisissä tutkimuksissa monipuolinen. Tutkimuksemme olemme sisällyttäneet myös sellaisia tutkimuksia, joissa yhteistyöstä on käytetty “*collaboration*”, “*partnership*”, “*involvement*” ja “*engagement*” määritelmiä. Olemme pyrkineet huomioimaan käsitteiden englanninkielisen määrittelyn eroavaisuuksia ja viitattu tässä tutkimuksessa yhteistyön käsitteellä. Tutkimuksessa tuomme esiin kodin ja koulun yhteistyön moniulotteisuutta hyödyntämällä vanhoja sekä uutta kotimaista ja kansainvälistä kirjallisuutta. Kotimaisia tutkimuksia maahanmuuttajavanhempien kokemuksista yhteistyöstä on erittäin niukasti.

Tutkimuksen tekemisen aikana huomasimme yhteistyön käsitteeseen liittyvää haastetta. Suomessa kodin ja koulun välisestä yhteistyötä käytetään yhteistyön määritelmää. Tutkimuksen aikana ymmärsimme yhteistyön käsitteen laajuuden, ja pohdimme sitä, kertooko yhteistyön käsite osapuolille sen, mitä kaikkea siihen sisältyy. Vaikka kodin ja koulun yhteistyössä pyritään yhteistoimintaan, koemme käsitteen antavan ihmisille tulkitsemisen varaa, mitä sillä tarkoitetaan. Suomessa on yleistä käyttää kodin ja koulun suhteesta yhteistyön määritelmää kuin taas monissa maissa yhteistyön käsite on jaettu pienempiin käsitteisiin, joilla viitataan tiettyntyyppistä yhteistyötä.

Kun rajasimme tutkimuksen aihetta, löysimme tutkimuksia, jotka tarkastelivat maahanmuuttajavanhemman osallisuuden vaikutusta oppilaan koulumenestykseen. Olisimme toivoneet enemmän tutkimuksia, jotka havainnoivat vastaanottokeskuksissa olevien pakolaisvanhempien käsityksiä ja kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Tämä olisi tulevaisuudessa mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe. Aiheesta olisi mahdollista selvittää, muuttuvatko vanhempien käsitykset ja kokemukset yhteistyöstä ja millaisen merkityksen yhteistyö saa vanhemmilta oppilaan perusopetuksen aikana. Toinen jatkotutkimuskysymys voisi selvittää, että mitä käy, jos maahanmuuttajavanhemmilla ja koululla ei ole lainkaan

yhteistyötä. Tämänkaltaisessa tutkimuksessa on mahdollista saada syvempää ymmärrystä yhteistyöstä ja sen tärkeydestä.

Kodin ja koulun yhteistyö on sidoksissa sen hetkiseen yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Maailma muuttuu ja ihmisiä muuttaa valtiosta toiseen. Meidän ihmisten on hankala arvioida sitä, miten yhteistyö kodin ja koulun välillä tulee muuttamaan tulevaisuudessa. Olemme valinneet tähän tutkimukseen maahanmuuttajavanhempia, jotka eroavat etniseltä taustaltaan. Tutkielman luotettavuuden näkökulmasta on huomioitava, että eri maissa yhteistyö määritellään eri tavoin. Joissakin maissa kodin ja koulun välinen yhteistyö on hyvin vieras ja toisissa maissa yhteistyö toteutetaan samalla tavalla kuin Suomessa. Lisäksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa se, että aineisto perustuu haastatteluaineistoon, jossa maahanmuuttajavanhemmat kertoivat kokemuksiaan yhteistyöstä. Haastateltuja maahanmuuttajavanhempia oli kymmenen, eikä tämän vuoksi heidän kokemuksiansa voida yleistää koskemaan kaikkia maahanmuuttajavanhempia. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta tulee huomioida se, että tutkimuksen ulkopuolelle ovat jääneet vanhemmat, joilla ei ole suomalaisesta kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä kokemusta. Tutkimuksemme melkein kaikki vanhemmat olivat korkeasti koulutettuja, joka vaikuttaa myös tutkimuksemme luotettavuuteen. On myös hyvä huomioida tutkimuksesta se, että kaikki asiat eivät välttämättä koske ainoastaan maahanmuuttajia, vaan jonkun muun kokemukset voivat olla aivan samanlaisia. Olemme tässä tutkimuksessa pyrkineet tuomaan maahanmuuttajavanhempien kokemuksia avoimesti esille muun muassa käyttämällä osaamiamme kieliä hyödyksi. Halusimme antaa vanhemmille mahdollisuuden kielitaidon rajallisuudesta huolimatta jakaa omakohtaisia kokemuksiaan kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä.

LÄHTEET

Adams, K. S., & Christenson, S. L. 2000. Trust and the family–school relationship examination of parent–teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477–497.

Aho, S. 1980. Vanhempien asennoituminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä tehostetun yhteistyön vaikutus oppilaiden työrauhahäiriöihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Turun yliopisto.

Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Alitolppa-Niitamo, A. 1993. Kun kulttuurit kohtaavat: matkaopas maahanmuuttajan kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.

Alitolppa-Niitamo, A & Leinonen, E. 2013. Perhe, nuoret ja maahanmuutto. Teoksessa Alitolppa-Niitamo, A., Fågel, S., & Säävälä, M. (toim.) *Olemme muuttaneet ja kotoudumme: maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä*. Helsinki: Väestöliitto, 96–113.

Alanko, A. 2018. Preparing pre-service teachers for home–school cooperation: exploring Finnish teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching: JET*, 44(3), 321–332.

Alanko, A. & Alasuutari, M. 2020. The web service Wilma as an actant in school life – student perspective. Teoksessa Mustola, M., & Rutanen, N. (toim.) *Exploring Materiality in Childhood: Body, Relations and Space*, 73–88. London & New York: Routledge.

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

Arminen, M., Helenius, J., Lång, N., & Metso, T. 2013. Reissuvihkosta dialogiin. Teoksessa AL. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 223–244.

Bang, Y. S. 2018. Parents' Perspectives on How Their Behaviors Impede Parent–Teacher Collaboration. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(11), 1787–1799.

Bæck, U. D. K. 2010. Parental involvement practices in formalized home–school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 549–563.

Bæck, U. D. K. 2015. Beyond the Fancy Cakes. Teachers' Relationship to Home-School Cooperation in a Study From Norway. *International Journal about Parents in Education*, 9(1).

Blair, A., & Haneda, M. 2021. Toward collaborative partnerships: Lessons from parents and teachers of emergent bi/multilingual students. *Theory Into Practice*, 60(1), 18–27.

Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. 2004. Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional children*, 70(2), 167–184.

Boulaamane, K., & Bouchamma, Y. 2021. School-Immigrant Family-Community Collaboration Practices: Similarities and Differences. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy/Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, (197), 76–93.

Clarke, B. L., Sheridan, S.M., Woods, K. E. 2010. Elements of Healthy Family-School Relationship. Teoksessa S. L. Christenson & A. L. Reschly (toim.) *Handbook of School-Family Partnerships*. USA, New York: Routledge, 61–78.

Cohen, & Arieli, T. 2011. Field research in conflict environments: Methodological challenges and snowball sampling. *Journal of Peace Research*, 48(4), 423–435.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. *Research methods in education*. New York: Routledge.

Cowan, R. J., Swearer Napolitano, S. M., & Sheridan, S. M. 2004. Home–School Collaboration. In *Encyclopedia of Applied Psychology, Three-Volume Set*, 201–208.

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

Dahlstedt, M. 2009. Parental governmentality: Involving ‘immigrant parents’ in Swedish schools. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 193–205.

D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L., & Beaulieu, M. D. 2005. The conceptual basis for interprofessional collaboration: core concepts and theoretical frameworks. *Journal of interprofessional care*, 19(sup1), 116–131.

D'Haem, J., & Griswold, P. 2017. Teacher educators’ and student teachers’ beliefs about preparation for working with families including those from diverse socioeconomic and cultural backgrounds. *Education and Urban Society*, 49(1), 81–109.

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

Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. 2005. Parental involvement and educational achievement. *British educational research journal*, 31(4), 509–532.

Đurišić, M., & Bunijevac, M. 2017. Parental involvement as a important factor for successful education. *CEPS Journal*, 7(3), 137–153.

Epstein, J. L. 2010. *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Taylor & Francis Group.

Evans, M. P. 2013. Educating preservice teachers for family, school, and community engagement. *Teaching Education*, 24(2), 123–133.

Frederico, M., & Whiteside, M. 2016. Building school, family, and community partnerships: Developing a theoretical framework. *Australian Social Work*, 69(1), 51–66.

Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M., & De Ruyter, D. J. 2020. True partners? Exploring family-school partnership in secondary education from a collaboration perspective. *Educational Review*, 1–19.

Glueck, C. L., & Reschly, A. L. 2014. Examining congruence within school–family partnerships: Definition, importance, and current measurement approaches. *Psychology in the Schools*, 51(3), 296–315.

Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. 2005. Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational psychology review*, 17(2), 99–123.

Gu, L. 2017. Using school websites for home–school communication and parental involvement? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), 133–143.

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. 2016. Promoting immigrant parental involvement in culturally-diverse schools through a multiple perspectives approach. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 145–162.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2010. *Tutki ja kirjoita*. 15.–16. Painos. Helsinki: Tammi.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. 1997. Why do parents become involved in their children’s education?. *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.

Hornby, G., & Blackwell, I. 2018. Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational review*, 70(1), 109–119.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

Huusko, M., & Paloniemi, S. 2016. Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 36(2).

Hyvärinen, M., Nikander, P., & Ruusuvuori, J. 2010. Haastattelun analyysi. *Vastapaino*.

Ijäs, H. 2013. Iloa ja eloa kodin ja koulun yhteistyöhön. Teoksessa AL. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 211–221.

Karhuniemi, T. 2013. Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet. Teoksessa AL. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–133.

Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena: Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä.

Knopf, H. T., & Swick, K. J. 2007. How parents feel about their child's teacher/school: Implications for early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 291–296.

Koskela, T. 2021. Promoting Well-Being of Children at School: Parental Agency in the Context of Negotiating for Support. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 127). *Frontiers*.

Koskela, T., Pihlainen, K., Piispa-Hakala, S., Vornanen, R., & Hämäläinen, J. 2020. Parents' views on family resiliency in sustainable remote schooling during the COVID-19 outbreak in Finland. *Sustainability*, 12(21), 8844.

Lasky, S. 2000. The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 843–860.

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

Lawson, M. A. 2003. School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban education*, 38(1), 77–133.

Lehtolainen, R. 2008. Keltaista ja kimaltavaa: kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen.

Levinthal, C., Kuusisto, E., & Tirri, K. 2021. Finnish and Portuguese parents' perspectives on the role of teachers in parent-teacher partnerships and parental engagement. *Education Sciences*, 11(6), 306.

Lämsä, A. L. 2013. Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheen kanssa. *Opetus*.

Martikainen, T. 2007. Maahanmuuttajaväestön sukupuolittuneisuus, perheellistyminen ja sukupolvisuus. Teoksessa Martikainen, T., & Tiilikainen, M. (toim.) *Maahanmuuttajanaiset: kotoutuminen, perhe ja työ*. Väestöliitto.

Martikainen, T., & Haikkola, L. 2010. Johdanto. Sukupolvet maahanmuuttotutkimuksessa. Teoksessa *Maahanmuutto ja sukupolvet*, 9–43. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Martin, E. J., & Hagan-Burke, S. 2002. Establishing a home-school connection: Strengthening the partnership between families and schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46(2), 62–65.

Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Matthiesen, N. C. L. 2017. Working together in a deficit logic: home–school partnerships with Somali diaspora parents. *Race Ethnicity and Education*, 20(4), 495–507.

Meier, C., & Lemmer, E. 2015. What do parents really want? Parents' perceptions of their children's schooling. *South African Journal of Education*, 35(2), 1073–1073.

Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus–kohtaamisia ja rajankäyntejä. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 79–147.

Nam, B. H., & Park, D. B. 2014. Parent involvement: Perceptions of recent immigrant parents in a suburban school district, Minnesota. *Educational Studies*, 40(3), 310–329.

Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Opetushallitus 2016. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Tampere: Opetushallitus.

Orell, M. 2020. *Kodin ja koulun yhteistyö–oletus yhteisestä ymmärryksestä*. Turun yliopisto, Turku.

Orell, M., & Pihlaja, P. 2020. Cooperation between home and school in the Finnish core curriculum 2014. *Nordic Studies in Education*, 40(2), 107–128.

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

Paloniemi, S., & Huusko, M. 2016. Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 36(2), 119–121.

Pang, I. W. 2004. School–family–community partnership in Hong Kong–perspectives and challenges. *Educational Research for Policy and Practice*, 3(2), 109–125.

Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.

Roffey, S. 2002. School behaviour and families: Frameworks for working together. Routledge.

Rumbaut, R. G. 2004. Ages, life stages, and generational cohorts: decomposing the immigrant first and second generations in the United States 1. *International migration review*, 38(3), 1160–1205.

Räty, H., Kasanen, K., & Laine, N. 2009. Parents' participation in their child's schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 277–293.

Schubert, C. 2013. Kotoutumisen psykologiaa. Teoksessa Alitolppa-Niitamo, A., Fågel, S., & Säävälä, M. (toim.) *Olemme muuttaneet ja kotoudumme: maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä*. Helsinki: Väestöliitto, 63–77.

Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla.

Soininen, M. 1986. Kodin ja koulun yhteistyöstä peruskoulun ala-asteella. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Liitetaulukko 2. Suurimmat vieraskielisten määrät 2020. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 3.2.2022.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. (2. painos) Helsinki: Kirjayhtymä.

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

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

Taylor, S. Bogdan, R., & DeVault, M. 2015. Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource. 4th edition. Hoboken: John Wiley & Sons, Incorporated.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Helsinki.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. Viitattu 01.03.2022

https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf

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

Vuorinen, J. 2000. Koti ja koulu keskustelee – jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–29.

Williams, T. T., & Sánchez, B. 2013. Identifying and Decreasing Barriers to Parent Involvement for Inner-City Parents. *Youth & Society*, 45(1), 54–74.

Wong, M. E., Ng, Z. J., & Poon, K. K. 2015. Supporting inclusive education: Negotiating home-school partnership in Singapore. *International Journal of Special Education*, 30(3), 126–136.

Zaoura, A., & Aubrey, C. 2010. Home-school relationships: Valuable or problematic? *International Journal of Learning*, 17(4), 391–408.

Åkerlind, G. S. 2012. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher education research and development*. 31(1), 115–12.

LIITTEET

LIITE 1 HAASTATTELURUNKO

Taustaa:

Kerro minulle, missä olet käynyt koulusi?

Miten suomalainen koulu eroaa kotimaasi käymästäsi koulusta? / Miten vanhempien käymä koulu eroaa sinun koulukokemuksestasi Suomessa?

Miten paljon kokemusta sinulla on kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä?

Millainen kuva sinulla on suomalaisesta koulusta? Miten suhtaudut suomalaiseen kouluun?

KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ:

Mitä mieltä olet vanhempainilloista ja varteista?

Miten olette ottaneet yhteyttä opettajaan? Millaisissa asioissa?

Miten opettaja on ottanut teihin yhteyttä?

Miten opettaja kertoi, miten häntä tavoittaa?

Millaisia viestinnän välineitä käytät, kun olet yhteydessä kouluun? Miksi?

Mikä on ollut toimivin yhteistyön väline, kun olet ollut yhteydessä kouluun? Miksi?

Millaiseksi olet kokenut lastesi koulunkäyntiä koskeva tiedon saannin laadullisesti ja määrällisesti?

Millaiseksi olette kokeneet opettajien kanssa käydyn keskustelun? Onko keskusteleminen ollut helppoa?

Onko koulussa tapahtunut tilanteita, jossa sinuun on oltu yhteydessä tai sinun on pitänyt ottaa kouluun yhteyttä? Miten olet kokenut tämänkaltaiset tilanteet?

KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ JA MAAHANMUUTTAJAVANHEMMAT

Miten sinut on otettu mukaan kouluun liittyvässä toiminnassa? Millaisilla tavoilla koulu on tarjonnut sinulla mahdollisuuksia osallistua koulun toimintaan?

Miten toimit tilanteissa, joissa sinulla on eri näkemykset koulun kanssa?

Millaisissa tilanteissa olet havainnut haasteita kodin ja koulun välisessä yhteistyössä? Mistä se voisi johtua?

Miten näet sinun ja opettajan roolin lapsen kasvattamisessa?

Miten huomioit opettajan kasvatuskumppanina?

Millä tavalla siitä on ollut hyötyä, että olet useamman vuoden tehnyt yhteistyötä koulun kanssa?

YHTEISTYÖN KEHITTÄMINEN MAAHANMUUTTAJAVANHEMPIEN NÄKÖKULMASTA

Millä tavoin maahanmuuttajaperheiden ja koulun yhteistyötä voitaisiin kehittää?

Miten tärkeänä koet kodin ja koulun välisen yhteistyön?

Mitä kodin ja koulun yhteistyö merkitsee sinulle?

Mitä toivot yhteistyöstä?

Kuvaile millainen on hyvä kodin ja koulun välinen yhteistyö?

Millaista kodin ja koulun välistä yhteistyötä haluaisit?

Millaisia asioita koulun henkilökunnan tulee ottaa huomioon yhteistyössä maahanmuuttajavanhempien kanssa?

Millaisia terveisiä viette opettajankoulutukseen liittyen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön?

Muuta

- Haluaisitko vielä lisätä jotakin?