



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Vanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä yhteisen kielen puuttuessa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajakoulutus
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Kesäkuu 2021
Mina Khan

Ohjaaja: Kirsi Tirri



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Mina Khan		
Työn nimi - Arbetets titel Vanhempien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä yhteisen kielen puuttuessa		
Title Parents' experiences with home-school collaboration when missing a common language		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede, luokanopettajakoulutus		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kirsi Tirri	Aika - Datum - Month and year Kesäkuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 67 s + 1 liite
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Suomessa asuvat maahanmuuttajataustaiset oppilaat saavat heikompia oppimistuloksia kantaväestöön verrattuna. Kodin ja koulun yhteistyöllä sekä vanhempien osallisuudella on todettu olevan merkittävä vaikutus lasten koulusuoriutumiseen. Tästä syystä tämä tutkimus on kiinnostunut selvittämään, millaisia kokemuksia vieraskielisillä vanhemmilla on koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä, miten yhteistyö vieraskielisten vanhempien ja koulun välillä toteutuu sekä minkälaisia kehitysehdotuksia vanhemmilla on yhteistyön parantamiseksi. Tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä toimi Hornbyn (2000) malli vanhempien osallisuudesta, joka havainnollistaa vanhempien kontribuutiot sekä tuen tarpeet.</p> <p>Tutkimus toteutettiin monitapaustutkimuksena. Aineisto kerättiin teemahaastattelun avulla ja analysoitiin deduktiivisesti laadullisen sisällönanalyysin avulla. Tutkimukseen osallistui yhteensä kuusi vanhempaa, joista kolmen äidinkieli oli persia, kahden bengali ja yhden dari. Haastattelut toteutettiin haastateltavien omalla äidinkielellä ja tarvittaessa myös tulkki oli läsnä.</p> <p>Vieraskielisten vanhempien kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä heijastivat koulun tapaa huomioida vanhempien ja heidän lastensa tarpeet. Vanhemmat mainitsivat positiivisina kokemuksina koulun tavan huomioida heidän tarpeensa ja negatiivisten kokemusten kuvailuun sisältyi puolestaan koulun tapa jättää huomiotta vieraskielisten vanhempien tarpeet. Myös vanhempien kehitysehdotukset yhteistyölle liittyivät vanhempien toiveiden ja tarpeiden parempaan huomioimiseen. Kodin ja koulun yhteistyön toteutumisessa ei vieraskielisten vanhempien kontribuutioita hyödynnetä riittävästi. Samalla heillä on paljon tuen tarpeita, joihin osa vanhemmista sai tuen, mutta moni ei. Näin ollen kodin ja koulun yhteistyö vieraskielisten vanhempien kanssa vie enemmän opettajien aikaa, mutta mikäli sen toteuttaa laadukkaasti, voivat vanhemmat todennäköisemmin jakaa myös omia resurssejaan koulun kanssa. Tämän tutkimuksen perusteella vieraskielisten vanhempien tuen tarpeita ei tällä hetkellä huomioida riittävästi. Toisaalta vieraskielisten vanhempien kontribuutioita ei myöskään hyödynnetä. Yhteistyön kehittämiseksi koulut voisivat hyödyntää esimerkiksi monikielisiä ohjaajia, joiden avulla kielimuurin luomat esteet saadaan poistettua.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Vieraskieliset vanhemmat, kodin ja koulun yhteistyö, vanhempien osallisuus		
Keywords foreign parents, home-school collaboration, parent participation		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences, Master's programme of Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Mina Khan		
Työn nimi - Arbetets titel Vanhempien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä yhteisen kielen puuttuessa		
Title Parents' experiences with home-school collaboration when missing a common language		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational sciences, class teacher training programme		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Kirsi Tirri	Aika - Datum - Month and year June 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 67 pp. + 1 appendice
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Finnish students with an immigrant background get lower learning results compared to their native peers. According to previous research, home-school collaboration has a significant impact on students' school performance. Therefore, this study is interested in the experiences foreign parents have with home-school collaboration, how home-school collaboration manifests in practice and what kind of suggestions do foreign parents have to improve the quality of home-school collaboration. Hornby's (2000) model for parental involvement will act as the theoretical background for this study, as it illustrates what kind of needs and contributions parents have regarding collaboration with the school.</p> <p>This research was conducted as a multiple case study. The data was gathered through interviews with and was analysed by a deductive content analysis. A total of six parents took part in the study. Three parents spoke Farsi as their mother tongue, two spoke Bengali and one spoke Dari. The interviews were conducted in the parents' mother tongue and when needed, an interpreter was present.</p> <p>The foreign parents' experiences with home-school collaboration regarded how the school pays attention to the needs and wishes of the parents. In the positive experiences which the parents' mentioned, the school had been able to take notice of the parents' needs. However, in the negative experiences the school had ignored parental needs. The lack of attention to parental needs were also reflected in the parents' suggestions for improving home-school collaboration, as they mentioned their wish for schools to take more into consideration the needs and wishes of parents. The results of this study make apparent how the school is unable to utilize the contributions of foreign parents' contributions. Additionally, they do not attend to the needs of foreign parents. One way to improve home-school collaboration with foreign parents, is to utilize the resource of multilingual advisors as this way at least the language barrier between home and school would be removed.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Vieraskieliset vanhemmat, kodin ja koulun yhteistyö, vanhempien osallisuus		
Keywords Foreign parents, home-school collaboration, parent participation		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ	3
2.1	Yhteistyön merkitys lapselle	3
2.2	Yhteistyö opettajan näkökulmasta	6
2.3	Yhteistyö huoltajan näkökulmasta	8
2.4	Kielen ja kulttuurin vaikutukset yhteistyöhön	10
3	VANHEMPIEN OSALLISUUDEN MUODOT	14
3.1	Vanhempien tarpeet ja kontribuutiot	14
3.2	Vanhempien osallisuus käytännössä	18
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	24
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	25
5.1	Monitapaustutkimus	25
5.2	Tutkimusaineisto	26
5.3	Aineiston analyysi	27
6	VIERASKIELISTEN VANHEMPIEN JA KOULUN YHTEISTYÖ	29
6.1	Vieraskielisten vanhempien kokemuksia yhteistyöstä	29
6.2	Yhteistyön toteutuminen	36
6.3	Vanhempien kehitysehdotuksia yhteistyölle	51
7	LUOTETTAVUUS	57
8	POHDINTAA	60
	LÄHTEET	63
	LIITTEET	1

TAULUKOT

Taulukko 1: Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat	27
--	----

KUVIOT

Kuvio 1: Malli vanhempien osallisuudesta Hornbyn (2000) mallia mukaillen	17
--	----

1 Johdanto

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat, eli oppilaat, joiden molemmat vanhemmat sekä mahdollisesti oppilas itse ovat syntyneet ulkomailla, saavat keskimäärin heikompia oppimistuloksia kuin heidän ei-maahanmuuttajataustaiset vertaiset (Clarke, Sheridan & Woods, 2010, s. 68). Vuoden 2012 PISA-tuloksista ilmenee, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat saavat kantaväestöön verrattuna heikompia oppimistuloksia muun muassa matematiikassa, luonnontieteissä ja lukutaidon kehittämisessä. Suomen maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat heikompien joukossa OECD-maiden muihin maahanmuuttajataustaisiin verrattaessa. (Harju-Luukkainen ym., 2014, s. 25.) Samat tulokset ilmenevät myös vuoden 2018 PISA-tuloksista. Esimerkiksi heikon matematiikan osaajia oli ensimmäisen polven maahanmuuttajista 41% ja toisen polven maahanmuuttajista 35%. Vastaava luku kantaväestöllä oli vain 13%. Oppimiserot ovat siis merkittävät. (Leino ym., 2019, s. 54). Lisäksi Ihmisoikeusliiton toteuttama selvitys osoittaa, että kaikista peruskoululaisista n. 7% jää toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle, mutta maahanmuuttajanuorten kohdalla tämä sama luku on peräti 20% (Aaltonen, Joronen & Villa, 2009, s. 72). Tasa-arvoisen koulutuksen takaamiseksi, tulisi tähän epäkohtaan puuttua.

Yksi keino tähän on tehostaa kodin kanssa tehtävää yhteistyötä, sillä huoltajien osallistuminen lastensa koulunkäyntiin ja koulun kanssa tehtävä yhteistyö heijastuvat oppilaiden koulusuorituksiin. On havaittu, että huoltajien osallisuus lisää todennäköisyyttä siitä, että oppilas tekee kotiläksyt, kehittää kielitaitoaan ja että poissaolot vähenevät (Jeynes, 2011, s. 74-75).

Yksi tekijä, joka vaikuttaa erityisesti maahanmuuttajataustaisten vanhempien halukkuuteen osallistua koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä yhteistyön laatuun, on vanhemman kielitaito. Heikko kielitaito voi kasvattaa kynnystä tehdä yhteistyötä koulun kanssa, varsinkin silloin, jos itselle vieraan kielen käyttämiseen liittyy häpeän tunteita. (Jeynes, 2011, s. 110.) Tämän vuoksi on syytä selvittää,

miten kodin ja koulun välinen yhteistyö sujuu, kun kahden osapuolen välillä valitsee vahva kielimuuri.

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa on tutkittu suurimmaksi osaksi opettajien näkökulmasta. Näin ollen tulisi perehtyä tarkemmin nimenomaan vanhempien kokemuksiin koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Vuoden 2019 lopulla vieraskielisiä, eli henkilöitä, joiden äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi tai saame, oli Suomessa 412 700 ja vieraskielisten määrä todennäköisesti kaksinkertaistuu vuoteen 2040 mennessä (Tilastokeskus; Kuntaliitto, 2020.) Tämä tekee tutkimusaiheesta ajankohtaisen, sillä tämänkaltaisen tutkimuksen kautta voidaan tunnistaa kehittämisen kohteita kodin ja koulun yhteistyön laadun parantamiseksi, jotta myös kuilua oppimiserossa maahanmuuttajataustaisten sekä kantaväestön oppilaiden välillä voidaan kaventaa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää vieraskielisten vanhempien kokemuksia koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Lisäksi tutkimuksen avulla selvitetään, miten yhteistyö toteutuu ja millä tavalla vieraskieliset vanhemmat haluavat kehittää yhteistyötä. Tutkimustavoitteen saavuttamiseksi toteutettiin monitapaustutkimus, jonka teoreettisena viitekehyksenä toimii Hornbyn (2000) malli vanhempien osallisuudesta. Aineisto kerättiin teemahaastattelun avulla ja analysoitiin deduktiivisesti laadullisen sisällönanalyysin avulla.

Tässä tutkimuksessa vanhempiin viitataan sekä vieraskielisinä että maahanmuuttajina. Vieraskielisillä viitataan henkilöihin, joiden äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Myös termiä maahanmuuttaja käytetään vieraskielisyyden ohella. Kaikki tämän tutkimuksen haastatelluista ovat muuttaneet Suomeen Euroopan ulkopuolelta ja näin ollen termi kuvailee heitä. Kuitenkin useampi tutkimukseen osallistuneista ovat olleet Suomessa yli kymmenen vuotta tai enemmän, jolloin termi maahanmuuttaja ei enää kuvaile heitä tutkimuksen kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa käytetään sekaisin sekä termiä vieraskielinen että maahanmuuttaja. Molemmilla viitataan muualta Suomeen muuttaneisiin henkilöihin, jotka puhuvat äidinkielenään muuta kieltä kuin suomea, ruotsia tai saamea.

2 Kodin ja koulun yhteistyö

2.1 Yhteistyön merkitys lapselle

Lapsen arjen pyöriessä suurimmaksi osaksi kodin ja koulun välillä, on lapsen kasvun tukemisen kannalta tärkeää, että nämä kaksi tahoa toimivat yhteistyössä keskenään lapsen etua ajatellen. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan kodin ja koulun yhteistyöstä seuraavaa:

”Perusopetuslain mukaan opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. Yhteistyöllä tuetaan kasvatuksen ja opetuksen järjestämistä siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Yhteistyö edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Huoltajien osallisuus sekä mahdollisuus olla mukana koulutyössä ja sen kehittämisessä on keskeinen osa koulun toimintakulttuuria. Kodin ja koulun kasvatusyhteistyö lisää oppilaan, luokan ja koko koulu yhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta.” (Opetushallitus, 2014, s. 35)

Kodin ja koulun yhteistyö on siis oppilaan kasvun ja kehityksen kannalta merkittävässä roolissa. Ma ym. (2016) sekä Jeynes (2011) ovat tutkineet meta-analyyysien avulla huoltajien osallisuuden vaikutuksista alakouluikäisen lapsen koulunkäynnissä. Tutkimusten tuloksien mukaan huoltajien osallisuudella lastensa koulunkäyntiin on merkittäviä vaikutuksia koulusuoriutumisen kannalta. Osallisuudella oli suurempi vaikutus kuin esimerkiksi sosioekonomisella tai etnisellä taustalla. (Ma ym. 2016, s. 790; Jeynes, 2011, s. 53.) Näin ollen on erityisen tärkeää tehdä kodin kanssa yhteistyötä sekä tarjota työkaluja, joiden avulla huoltajat voivat osallistua lastensa koulunkäyntiin.

Osallisuus voi kuitenkin ilmetä monella eri tapaa. Jeynesin (2011) meta-analyysi tarkasteli läksyjen tarkistamisen, vanhempainiltoihin osallistumisen, kommunikation, lapselle lukemisen, vanhemmuustyylin sekä vanhempien odotusten vaikutuksia lapsen koulusuoriutumiseen. Tulokset osoittivat, että eniten lapsen koulusuoriutumiseen vaikuttaa vanhempien odotukset sekä vanhemmuustyyli. Toisin sanoen spesifit toiminnot, kuten läksyjen tarkistus, eivät niinkään ennustaneet

hyvää koulusuoriutumista, vaan pikemminkin kokonaisvaltaisemmat kodin asenteet ja ilmapiirit. Kodin arvostaessa koulutusta (ja koulua) sekä luodessa opiskeluun kannustava ilmapiiri, lapsikin kokee saavansa tukea koulunkäyntiin ja oppii kehittämään itselleen tavoitteita oppimisen suhteen. (Jeynes, 2011, s. 54.)

Myös Desforges ja Abouchaar (2003, s. 26) kertovat kirjallisuuskatsauksessaan, että riippumatta sosioekonomisesta tai etnisestä taustasta, vanhempien odotukset koulusuoriutumisesta, jatkuva kannustus sekä toiminnot oppimismahdollisuuksien lisäämiseksi kotona korreloivat positiivisesti oppilaiden korkeiden tavoitteiden sekä jatko-opinnoissa etenemisen kanssa. Lisäksi on havaittu, että vanhemmat arvioivat lastensa osaamista optimistisemmin, kuin opettajat. Tämä vanhemmilta saatu kannustus voi toimia lasten koulusuoriutumisen ja –motivaation tukena. (Kärkkäinen & Rätty, 2009, s. 231.) Edellä mainitut tulokset ovat lohdullisia, sillä ne ilmentävät, kuinka vanhempien osallisuus voi olla hyvinkin yksinkertaista. Erityisesti perheille, joissa vanhemmat eivät itse puhu koulussa käytettävää kieltä, voi olla huojentavaa tietää, että oman lapsen koulunkäyntiä voi tukea huomattavasti jo pelkällä asenneilmapiirillä.

Fan ja Chen (2001) tutkivat myös meta-analyysin avulla vanhempien osallisuuden vaikutuksia koulusuoriutumiseen. Myös heidän tutkimustuloksissaan löydettiin vahva korrelaatio vanhempien odotuksien ja koulusuoriutumisen välillä. Vanhempien valvonnalla oli puolestaan heikompi korrelaatio koulusuoriutumiseen. (Fan & Chen, 2001, s. 13). Vanhempien odotuksien tulisi kuitenkin olla tasapainoisia ja hienovaraisia, jotta niiden vaikutus koulusuoriutumiseen olisi myönteinen. Pakotettujen ja epärealististen odotusten vaikutus ei tuota samoja tuloksia kuin esimerkillä näytetyt ja tavoiteltavissa olevat odotukset. (Jeynes, 2018, s. 152.)

Fan ja Chenin (2001) tutkimustulokset ilmensivät myös, että vanhempien osallisuus korreloi vahvasti yleiseen koulusuoriutumiseen (kuten keskiarvoon). Kun korrelaatiota puolestaan verrattiin tietyissä oppiaineissa menestymiseen, oli yhteys vanhempien osallisuuden ja oppiaineessa menestymisen välillä huomattavasti heikompi. (Fan & Chen, 2001, s. 13-14.) Vaikka tulokseen voivat vaikuttaa tutkimusmenetelmälliset syyt, tästä huolimatta tuloksen voi tulkita Jeynesin

(2011) sekä Desfourges ja Abouchaarin (2003) tutkimuksia tukevana. Vanhempien osallisuus ei välttämättä takaa tietyissä oppiaineissa menestymistä, mutta vanhempien luodessa opiskelulle suotuisa kotiympäristö, he voivat vaikuttaa positiivisesti lapsensa koulumenestykseen.

Vanhempien osallisuus on merkittävää erityisesti koulutaipaleen alussa. Usein vanhempien innokkuus osallistua lastensa koulunkäyntiin on myös vahvempi alkuopetuksen aikana ja hiipuu hiljalleen lasten siirtyessä ylemmille luokille. Vanhempien osallisuudella on todettu olevan merkittävä vaikutus lukutaitoon. (Hattie, 2009, s. 69-70.) Erityisesti kotona tapahtuvan osallisuuden vaikutus on merkittävä, sillä kasvatustaidot, kirjallisuuden saatavuus kotona, yhdessä lukeminen sekä vanhempien lukemiseen keskittyvä opetus tukevat lukutaidon kehitystä (Ginsburg-Block ym. 2010, s. 182). Osallisuuden suuren merkityksen vuoksi onkin hälyttävää, että maahanmuuttajaoppilaat kokevat saavansa apua koulunkäyntiin harvemmin kuin muut ikätoverinsa. Vuoden 2013 kouluterveyskyselyn mukaan 17% maahanmuuttajapoista ja 13% maahanmuuttajatytöistä kertoivat saavansa vain harvoin tai ei koskaan apua koulunkäyntiin ja opiskeluun liittyvissä vaikeuksissa. Vastaavat luvut kantaväestössä olivat 7-8%. Raportoinnissa jäi kuitenkin epäselväksi kokevatko he tätä kodin, koulun vai molempien taholta. (Mattiikka ym. 2014, s. 31.)

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat saattavat kuitenkin tietoisesti pyrkiä pitämään kodin ja koulun erillään. Pakistanilais- ja bangladeshilaistaustaisia Englannissa asuvia oppilaita tutkittaessa on havaittu, että oppilaat eivät tarkoituksella välittäneet tietoa kotiin vanhempainiltoista tai muista koulun tapahtumista sekä väärensivät vanhempiensa allekirjoituksia esimerkiksi kokeisiin. Kielimuurin vuoksi vanhemmat olivat tästä epätietoisia eikä koulullakaan ollut paljon keinoja tilanteeseen puuttumiseen. Oppilaat perustelivat tietojen salaamista vanhempiensa heikolla kielitaidolla sekä vanhempien kouluttautumisella asuinmaan ulkopuolella tai heidän muuten alhaisella koulutustasollaan. Oppilaat myös pelkäsivät vanhempiensa tulevan syrjityiksi ja loukatuksi heidän ulkonäkönsä, vaateuksensa ja uskontotaustansa vuoksi. (Crozier & Davis, 2007, s. 304.)

2.2 Yhteistyö opettajan näkökulmasta

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan kodin ja koulun yhteistyön edellytysten luomisen vastuu on opetuksen järjestäjällä. Yhteistyö vaatii myös opettajan aloitteellisuutta ja tiivistä yhteydenpitoa kodin kanssa. (Opetushallitus, 2014, s. 35). Myös Epsteinin (2019) mukaan lapsen koulunkäyntiä tukee parhaiten koulun, kodin sekä muun yhteisön yhteistyö koulunkäynnin ja oppimisen merkityksen painottamisesta lapselle. Hän on kehittänyt teoreettisen mallin päällekkäisistä vaikutuspiireistä, jonka mukaan koti, koulu ja yhteisö kohtaavat oppilaan. Näiden kolmen osapuolen tehdessä yhteistyötä niiden vaikutuspiirit ovat päällekkäisiä. Vaikutuspiirien ollessa erillään ei yhteistyötä osapuolien välillä ole juuri lainkaan. Koululla on mahdollisuus vaikuttaa siihen, kuinka paljon päällekkäisyyttä kolmen vaikutuspiirin välillä esiintyy eli miten paljon kolme osapuolta tekevät keskenään yhteistyötä lapsen oppimisen edistämiseksi. (Epstein, 2019, s. 12-13.)

Yhteistyön käynnistäminen koetaan usein opettajan vastuuksi, sillä yhteydenotto koulun puolelta on käytännöllisesti helpompaa ja opettajilla on tietoa koulukäytännöistä, opetuksesta ja lapsen oppimisesta, jota heidän täytyy välittää kodille. Yhteydenotot tapahtuvat kuitenkin usein opettajan työajan ulkopuolella, jonka vuoksi opettajat kokevat yhteistyön pelisääntöjen määräämisen olevan myös heidän oikeutensa. (Vasalampi, 2008, s. 37-38.)

Vaikka kodin kanssa tehtävä yhteistyö on merkittävä osa opettajan työnkuvaa, opettajankoulutuksessa annetaan tähän vain niukasti valmiuksia. Yhteistyötä opitaan tekemään lähinnä työkokemuksen sekä mahdollisesti omien lasten koulunkäynnin kautta. (Kyllönen, 2008, s. 49.) Tämä vaikuttaa osaltaan siihen, että uuden opettajan asennoituminen vanhempia kohtaan heijastuu kokeneempien opettajien asenteista. Mikäli asenteet vanhempia kohtaan ovat hyvin kielteisiä yhteistyö kodin kanssa voi jäädä hyvin pinnalliselle tasolle. (Hornby, 2011, s. 4.) Tästä huolimatta opettajilla on kuitenkin näkemyksiä siitä millaista ihanteellinen yhteistyö kodin kanssa olisi.

Erityisesti opettajat toivovat vanhempien olevan kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä yleisesti, kantavan vastuuta sekä olevan yhteistyöhaluisia ja -kykyisiä. Opettajat myös toivovat, että ristiriitatilanteissa huoltajat kykenisivät näkemään asiat myös opettajan ja koulun näkökulmasta ja toimia opettajan tukena. Vaikka opettajat eivät aseta selkeitä raameja osallistumiselle, kuitenkin selkeä raja koulun ja kodin välillä vedetään - oma työ halutaan tehdä rauhassa ja toivotaan luottamusta opettajan ammattitaitoon. (Metso, 2004, s. 82-83; Vincent, 1996, s. 91-93.) Lisäksi opettajat korostavat positiivisen kouluasenteen välittämistä lapsille kotona, sillä huoltajien asenteet ja puhuvat kouluun liittyen tarttuvat helposti lapseen (Vincent, 1996, s. 92-93).

Norjassa toteutetussa tutkimuksessa opettajien näkemyksistä liittyen kodin ja koulun yhteistyöhön on saatu myös samankaltaisia tuloksia. Opettajat toivoivat ennen kaikkea, että vanhemmat välttäisivät koulusta ja opettajista puhumista negatiiviseen sävyyn ja olisivat opettajien tukena oppilaiden ja opettajien välisissä ristiriitatilanteissa. He eivät vaatineet, että vanhemmat auttaisivat oppilaita läksyissä, mutta sen sijaan toivoivat vanhempien kannustavan lapsiaan tekemään koulutöitä aktiivisesti. Opettajat korostivat, etteivät määrää sellaisia läksyjä, joita lapset eivät voisi itsenäisesti tehdä. Heille tärkeämpää oli nimenomaan myönteisen kouluasenteen välittäminen lapsille. (Bæck, 2010, s. 332.) Kodin asenneilmapiiri onkin merkittävin vanhempien osallisuuden muoto oppilaiden koulusuoriutumisen kannalta (Jeynes, 2011, s. 54).

Säävälä, Turjanmaa ja Alitolppa-Niitamo (2017) ovat tutkineet pääkaupunkiseudun kouluhenkilökunnan kokemuksia maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Pääsääntöisesti koulujen henkilöstöt kokivat, että maahanmuuttajataustaiset vanhemmat olivat innokkaita osallistumaan vanhempainiltoihin ja heidän kanssaan yhteistyö sujui mutkattomasti mahdollisesta kielimuurista huolimatta. Toisaalta tutkimuksessa nousi esille myös, kuinka opettajien tyytyväisyys yhteistyösuhteeseen kodin kanssa ei välttämättä tarkoittanut, että vanhemmat olisivat tyytyväisiä yhteistyökuvioon. Kielimuurin vuoksi koululla on yhteistyösuhteessa suurempi valta-asema eikä vanhempien ääni pääse kuuluviin. Tutkijat myös huomauttavat, että monet tutkimukseen osallistuneista vanhemmista tulevat maista, joissa koululla on vahvempi auktoriteettiasema. Tämä heijastuu

siihen, miten he suhtautuvat kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Nämä kulttuurierot tulivat selvästi haastatteluissa esille, sillä koulun puolelta toivottiin vanhempien tuovan enemmän esiin omia mielipiteitään lastensa koulunkäyntiin liittyviä päätöksiä tehdessä. (Säävälä ym. 2017, s. 44-45.)

2.3 Yhteistyö huoltajan näkökulmasta

Toimivan yhteistyösuhteen luomiseksi on tärkeää ymmärtää ensin, millaisena koulun ja huoltajan vastuut lapsen koulunkäynnin kannalta nähdään. Böök ja Perälä-Littunen (2015) selvittivät, miten suomalaiset huoltajat näkevät vastuun kodin ja koulun yhteistyössä jakautuvan. Huoltajien mukaan lapsen koulumenestys on yhtä lailla niin koulun kuin vanhempien vastuulla. Kuitenkin he korostivat opettajilla olevan enemmän pedagogista vastuuta oppimisesta, kun taas huoltajien vastuulla oli pikemminkin päävastuu itse kasvatuksesta. Tästä huolimatta opettajien vastuulla nähtiin myös oppilaiden fyysisestä ja henkisestä turvallisuudesta huolehtiminen sekä kiusaamiseen puuttuminen. Karkeasti vastuut jakautuivat siten, että opettajat olivat vastuussa oppilaista koulussa ja huoltajat kotona. (Böök & Perälä-Littunen, 2015, s. 618.)

Useimmiten huoltajat ovat kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä ja haluavat tukea lastansa koulupolulla. Monet huoltajat myös uskovat, että saadessaan tukea koululta ja opettajilta, he voivat auttaa lapsiaan enemmän. Eräässä Kanadassa toteutetussa tutkimuksessa vanhempia haastateltiin heidän tarpeistaan, joita he toivoivat koulun ottavan huomioon yhteistyön kehittämiseksi. Vanhemmat toivoivat saavansa tietoa opetussuunnitelmasta, opettajan odotuksista ja tavoitteista työskentelyn ja käytöksen suhteen sekä tietoa siitä, mitä sisältöjä on käyty läpi eri vaiheissa lukuvuotta. Vanhemmat toivoivat myös saavansa tietoa lapsensa kehittämisen kohteista, jotta voivat ohjata omaa tukeaan enemmän näihin osa-alueisiin. Lisäksi he tarvitsivat neuvoa siinä, miten auttaa oppilaita kotona, sillä opetusmenetelmät esimerkiksi matematiikassa saattavat olla hyvin erilaisia huoltajien omaan lapsuudenaikaan nähden. He toivoivat käytännöllisiä ja yksityiskoh-

taisia neuvoja tämän suhteen. Yleisesti ottaen vanhemmat toivoivat, että opettajat olisivat vastaanottavaisempia ja avoimia vanhempien yhteydenotoille, toiveille sekä heidän tarjoamilleen resursseille. (Coleman, 1998, s. 47-48.)

Christenson (2004) peräänkuuluttaa vanhempien kanssa käytävän avoimen keskustelun tärkeyttä. Hän huomauttaa, miten vanhemmilla saattaa olla heistä itseltään riippumattomia kenties rakenteellisiakin esteitä, jonka vuoksi he kokevat, etteivät pysty osallistumaan lastensa koulunkäyntiin haluamallaan tavalla. Hän korostaakin sitä, miten osallisuuden tulisi olla jokaiselle perheelle yksilöllisesti räätälöityä. Avoin keskustelu vanhempien tarpeista auttaa koulua tarjoamaan oikeanlaisia työkaluja vanhemmille heidän lastensa koulunkäynnin tukemiseen. Tällä tavoin myös vanhemmat kokevat tulevansa kuulluksi ja löytävät ratkaisuja osallistumisen esteiden purkamiseksi. (Christenson, 2004, s. 87; 93.) Vieraskielisten vanhempien kohdalla onkin tärkeää kiertää kielimuurin luomat esteet ja tarjota heille työkaluja osallistumaan lastensa koulunkäyntiin.

Colemanin (1998) tutkimuksessa vanhemmat ilmaisivat huolensa siitä, etteivät aina koe voivansa kertoa huoliaan opettajan käyttämistä menetelmistä. Vanhemmilla on tietoa oman lapsensa käytöksestä ja taidoista ja usein tuntevat millaiset menetelmät ja oppimistavat sopivat omalle lapselleen parhaiten. (Coleman, 1998, s. 50.) Erityisesti tiedonjakamisen puutteita kodin ja koulun välillä on havaittu yläkouluikäisten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla. Kielimuurin vuoksi koulun tiedotteet eivät aina saavuta vanhempia. Lisäksi on havaittu, että vanhemmat saattavat jättää kertomatta oleellisia asioita, kuten vanhempien avioero, sillä pelkäävät tuomitukseksi tulemista. (Säävälä ym. 2017, s. 45.) On suuri menetys sekä oppilaan että opettajan kannalta, jos vanhemmat eivät uskalla tuoda esille näitä tietojaan. Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön jatkokouluttautumiseröjen kuilun kaventamiseksi, olisi tärkeää saada vanhemmilta arvokasta tietoa liittyen heidän lapseensa. Koulun ja kodin jakaessa tietoa oppilaan koulunkäynnistä keskenään, saavat molemmat osapuolet paremmat eväät oppilaan oppimisen tukemista varten.

Myös Englannissa on toteutettu tapaustutkimus, jossa selvitettiin vanhempien kokemuksia yhteistyöstä koulun kanssa. Tutkimuksesta kävi ilmi, että vanhemmat

kaipasivat nimenomaan lisätietoa opetusmenetelmistä ja opetussuunnitelmasta, jotta pystyisivät tukemaan lapsiaan kotona paremmin, sillä monet uudet opetusmenetelmät ovat täysin vieraita vanhemmille. Lisäksi he toivoivat pedagogisten ratkaisujen perustelua ja avaamista, sillä usein he saivat opetuksesta tietoa vain lastensa kautta, mikä saattoi johtaa väärinymmärryksiin siitä, miksi tiettyjä menetelmiä käytettiin. (Vincent, 1996, s. 97-99.)

Vanhemmat näyttävät kaipaavan myös enemmän kasvokkaisia tapaamisia opettajan kanssa. Lisäksi he kokevat, että usein tapaamiset jäävät myös liian lyhyiksi ja keskustelu jää pinnalliseksi ajan puutteen vuoksi. (Coleman, 1998, s. 49.) Eri-tyisesti maahanmuuttajataustaiset vanhemmat toivoivat kielimuurin vuoksi henkilökohtaista kutsua koululle opettajalta, jotta he voisivat keskustella lastensa koulunkäynnistä yksityisesti ja ilman aikapaineita (Vincent, 1996, s. 98).

Toisaalta kielimuurin vuoksi vanhemmat ovat saattaneet luoda erilaisen roolin itselleen lapsensa koulunkäyntiin osallistumisessa. Vaikka vanhempien yhteydenpito koulun kanssa olisi vähäistä, he eivät kuitenkaan ole välttämättä välinpitämättömiä lastensa koulunkäynnin suhteen. Englannissa toteutettu tutkimus pakistanilais- ja bangladeshilaistaustaisten vanhempien osallisuudesta kodin ja koulun yhteistyössä havaittiin, että vanhemmat kokevat roolinsa koulunkäyntiin kannustajina ja osallistuvat yhteistyöhön luomalla koulutusta arvostavan ilmapiirin kotiin. (Crozier & Davies, 2007, s. 303-304.) Kodin kannustus ja opiskeluyhteistyö ilmapiiri ovatkin yksi tehokkaimmista keinoista, joilla vanhemmat voivat tukea lastensa koulunkäyntiä (Jeynes, 2011, s. 54; Fan & Chen, 2001, s. 13; Desforges & Abouchaar, 2003, s. 26).

2.4 Kielen ja kulttuurin vaikutukset yhteistyöhön

Koulun ja kodin välisen yhteistyön laatu vaihtelee opettajasta, luokka-asteesta ja koulusta riippuen. Perinteistä kaavaa yhteistyön muodoille ei ole ja opettajat muokkaavat yhteistyötä oman työkokemuksensa kautta, sillä opettajankoulutuksessaakin valmiuksia kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön tarjotaan vain vähän.

Luokanopettajista vain 10% koki saaneensa koulutuksensa aikana riittävästi valmiuksia kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja erityisenä haasteensa he kokivat henkilökohtaiset tapaamiset vanhempien kanssa. (Launonen, Pohjola & Holma, 2000, s. 94.) Tilanteessa, jossa yhteinen kieli puuttuu tai kulttuuriset erot ovat suuret, voivat nämä tapaamiset tuntua entistä haasteellisimmilta (Lemmer, 2012, s. 83).

Erilaisissa kulttuureissa kouluun ja sen henkilökuntaan saatetaan suhtautua varsin eri tavoin. Joissakin kulttuureissa voidaan nähdä epäkunnioittavana opettajan ammattitaitoa kohtaan, jos vanhempana osallistuu liikaa koulun toimintaan. Sen sijaan luotetaan, että opettaja hoitaa tehtävänsä. Toisaalta voi olla, että luottamus viranomaisiin, myös koulun henkilökuntaan, on hyvin heikko, jolloin osallisuutta myös vältetään. Näin ollen koulun näkökulmasta voi vaikuttaa siltä, että koti on haluton tekemään yhteistyötä, vaikka tosiasiasa vanhemmat saattavat osallistua hyvinkin aktiivisesti lastensa koulunkäyntiin, ainoastaan hieman eri tavalla. (Ginsburg-Block ym. 2010, s. 178.) Monesti myös vanhemmat, joille paikallinen koulutusjärjestelmä ei ole tuttu, näkevät oppilaiden koulumenestyksen ja oppimisen olevan enemmän koulun vastuulla ja pysyttelevät ns. "poissa jaloista" (Okagaki & Bingham, 2010, s. 90). Eri kulttuureissa on myös selkeät rajat kodin ja koulun välillä, jolloin yhteydenotot asioista, jotka koetaan koulun vastuuksi hoitaa, voi aiheuttaa turhautumista (Säävälä ym. 2017, s. 43). Koululla tulisikin olla kulttuurista ymmärrystä ja kykyä ottaa erilaisten kotitaustojen tarpeet huomioon, jotta yhteistyösuhde kodin kanssa voidaan rakentaa luottamukselliselle ja toimivalle pohjalle. Myös perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittaa kouluja huomioimaan perheiden moninaisuus sekä tiedon ja tuen tarpeet (Opetushallitus, 2014, s. 35) Keskustelu vanhempien odotuksista koululta ja kasvatuskumppanuuteen liittyvistä käsityksistä voi auttaa molempia osapuolia löytämään hedelmällisen yhteistyösuhteen.

Vanhempien uskomukset ja käsitykset sekä toisaalta omat koulumuistot vaikuttavat heidän halukkuuteensa osallistua koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön. Vanhempien tullessa maista, joissa kodin ja koulun yhteistyö on hyvin vähäistä, voi tiiviimpään yhteistyösuhteeseen sopeutuminen viedä aikaa. Kulttuurierot voi-

vat vaikuttaa myös suhtautumista esimerkiksi erityisopetukseen. Riippuen lähtömaan koulutusjärjestelmästä, voidaan erityisopetus nähdä koulumenestyksen esteenä ja työelämästä syrjäyttävänä. Myös koulukuraattorin ja –psykologin tehtävät voivat olla epäselviä maahanmuuttajavanhemmille, jonka vuoksi yhteistyötä heidän kanssaan saatetaan välttää. (Säävälä, 2013, s. 119; 122-123.)

Toisaalta, jos koulussa käytetty kieli ei ole vanhemman äidinkieli, saattaa vanhempi epäillä omia kykyjään esimerkiksi auttaa lapsiaan läksyissä tai kommunikoida opettajan kanssa. Omien kykyjen epäily, joko kielitaidon tai huonojen koulumuistojen vuoksi, johtaa yhteistyön välttelyyn. Lisäksi monesti kielimuurin vuoksi tieto esimerkiksi koulujärjestelmästä sekä omista ja lapsen oikeuksista saattaa olla vaikeammin saavutettavissa. (Hornby & Lafaele, 2011, s. 39-41.) Tämä tiedon puute johtaa usein siihen, että vieraskieliset vanhemmat ovat riippuvaisia koulun henkilökunnalta saadusta tiedosta, mikä voi kielimuurin vuoksi jäädä hyvin ohueksi (Novitsky, 2014, s. 163).

Lapset saattavat myös monesti toimia tulkkina kodin ja koulun välisessä kommunikaatiossa. Monet maahanmuuttajataustaiset lapset ovatkin kertoneet, että he esimerkiksi hallinnoivat vanhempiensa Wilma-tilejä ja sitä kautta pystyvät itse päättämään, mitä tietoja he jakavat kodin kanssa. Negatiiviset palautteet koululta jätetään kertomatta tai niitä vääristetään ja kotiläksyjen määrästä saatetaan valehdella. Vanhemmat ovat tietoisia tästä vallasta, joka heidän lapsillaan on. He toivovatkin, että kommunikaatioon koulun kanssa keksittäisiin ratkaisu, jossa lapsen ei tarvitse toimia tulkkina. (Säävälä ym. 2017, s. 47-48.)

Opettajien tulisikin huomioida kielimuuri kiinnittämällä huomiota omaan kommunikointitapaansa kodin kanssa. Ammatillista jargonia tulisi avata ja erityisesti tulisi varmistaa, että todistukset avautuvat huoltajille mahdollisimman selkeästi. (Lemmer, 2012, s. 88.) Yhteisen kielen puuttuessa kasvokkaiset tapaamiset eivät ilman tulkin läsnäoloa ole kovin hedelmällisiä yhteistyösuhteen kehittämisen kannalta. Tulkin tilaaminen kuitenkin estää usein spontaanit yhteydenotot ja opettajan täytyy ennakoita, minkälaisissa tilanteissa tulkkia tarvitaan. Tästä huolimatta

erityisesti virallisia asiakirjoja, kuten HOJKS:ia, laadittaessa hallintolaki (26§) velvoittaa viranomaista varmistamaan, että asiakas (tässä tapauksessa huoltaja ja oppilas) ymmärtää käsiteltävän asian. (Koiranen, 2008, s. 22.)

Myös perusopetuksen opetussuunnitelma tukee ajatusta kodin erilaisten tarpeiden huomioimisesta. Opetussuunnitelman mukaan vastuu kodin ja koulun yhteistyön edellytysten varmistamisesta ja kehittämisestä on opetuksen järjestäjillä. Lisäksi koulujen tulisi opetussuunnitelman mukaan ottaa huomioon perheiden moninaisuus sekä vaihtelevat tarpeet. (Opetushallitus, 2014.) Ainakin Helsingin kaupungin kouluilla onkin käytössään monikielisiä ohjaajia, joiden tehtävänä on nimenomaan edistää kodin ja koulun välistä yhteistyötä, mahdollistaa asiointi omalla äidinkielellä, tarjota huoltajille tukea ja tietoa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä sekä opastaa heitä esimerkiksi Wilman käytössä. Helsingin kaupungin nettisivujen mukaan kaupungissa toimii tällä hetkellä yhdeksän ohjaajaa, jotka tarjoavat tukea neljällä eri kielellä suomen lisäksi: arabia, englantia, somalia sekä venäjää. Monikielisestä ohjauksesta hyöttyy siis tällä hetkellä vain muutama kieliryhmä. Lisäksi kunnissa, joissa ei tämänkaltaisia monikielisiä ohjaajia ole käytössä, tulee koulutuksen järjestäjien pohtia erilaisia menetelmiä yhteistyön parantamiseksi.

3 Vanhempien osallisuuden muodot

3.1 Vanhempien tarpeet ja kontribuutiot

Huoltajien osallisuus on aikaisemmin mielletty lähinnä huoltajien osallistumisena koulun tapahtumiin, vanhempainiltoihin sekä varainkeruukampanjoihin. Tämä käsitys on kuitenkin ajan mittaan laajentunut sisältämään myös kotona tapahtuvaan oppimisen tukemiseen. Nykyään huoltajien osallisuus mielletäänkin moniulotteiseksi ja kaksisuuntaiseksi koulun ja kodin välillä. (Ginsburg-Block ym. 2010 s. 176.) Esimerkiksi Epstein (2019) näkeekin yhteistyön ja osallisuuden muodostuvan koulun, kodin sekä yhteisön välisistä vuorovaikutuksista ja vastuista.

Yhteistyön edellytysten kehittämisen ollessa opetussuunnitelman mukaan (Opetushallitus, 2014, s. 35) koulun vastuulla on tärkeää pohtia, mitä koulu ja opetus henkilökunta voivat tehdä kohdatakseen vanhempien tarpeet ja lisäämään heidän osallisuuttaan. Jotta osallisuutta voidaan lisätä, täytyy ensin ymmärtää, miten vanhempien osallisuus näyttäytyy ja minkälaisia mahdollisia tarpeita heillä saattaa olla. (Hornby, 2000, s. 22).

Hornby (2000) on kehittänyt mallin vanhempien osallisuuden kuvaamiseksi, jonka on vapaasti suomennettu (kuvio 1). Malli on jakaantunut kahteen pyramidiin, joissa toinen kuvaa vanhempien tarpeita ja toinen vanhempien kontribuutiota. Mallin mukaan kaikki vanhemmat kaipaavat jonkin asteista tukea koululta sekä tarjoavat myös jonkin verran omia tietotaitojaan koululle. Enemmän tukea kaipaavia vanhempia on vähemmän ja samaten enemmän kontribuutiotaan tarjoavia vanhempia on vähemmän. Kuitenkin mitä enemmän koti kaipaa tukea, sitä enemmän aikaa ja osaamista se vaatii opettajalta. Yhtä lailla vanhemman osallisuuden lisääntyessä, häneltä vaadittu aika ja osaamistaso kasvavat samalla. (Hornby, 2000, s. 22-23.)

Vanhempien kontribuutiot

Hornbyn (2000) mallin mukaan vanhempien kontribuutio näyttäytyy neljällä eri tavalla: *tieto (information)*, *yhteistyö (collaboration)*, *resurssit (resource)* sekä *toimintatavat (policy)*. *Tiedolla (information)* viitataan vanhempien tuntemukseen omasta lapsestaan: lapsen vahvuudet ja kehitymisalueet, terveydelliset tiedot, mielenkiinnon kohteet ja käytös eri tilanteissa. (Hornby, 2000, s. 24.) Lähes kaikki vanhemmat voivat tarjota koululle tämänkaltaista tietoa, jota opettaja voi hyödyntää räätälöidessään opetusta.

Yhteistyöllä (collaboration) viitataan tilanteisiin, joissa koulutyöskentely vaatii myös kodin tukea koulupäivän päätyttyä. Vaikka moni vanhempi on halukas tukemaan oppilaita myös kotona koulutehtävissä, on aina pieni osa, jotka eivät sitä kuitenkaan tee. Yhteistyö onkin jokaisen huoltajan oma valinta ja opettajan tulisi olla varautunut siihen, että luokasta löytyy aina oppilaita, joiden huoltajien kanssa tämänkaltainen yhteistyö ei ole mahdollista. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö opettaja voisi tätä huoltajilta vaatia. (Hornby, 2000, s. 24.) Lähinnä tulisi huomioida perheiden erilaiset lähtökohdat ja tarpeet, sillä kaikilla huoltajilla ei ole resursseja tai esimerkiksi kielellistä osaamista tukea oppilaan oppimista kotona (Coleman, 1998, s. 47-48; Vincent, 1996, s. 97-99).

Resursseilla (resource) tarkoitetaan vanhempien erityisosaamista tai muuta panosta, jolla he osallistuvat koulun toimintaan. Esimerkiksi vanhemmat saattavat auttaa varainkeruussa tai tulla kertomaan luokalle omasta ammatistaan sekä toisaalta toimia vertaistukena muille vanhemmille. *Toimintatavoilla (policy)* puolestaan viitataan esimerkiksi vanhempainyhdistystoimintaan sekä muihin koulun hallinnollisiin vastuutehtäviin. (Hornby, 2000, s. 24-25.) Tutkimukset puoltavat mallin teoriaa siitä, että vain osa vanhemmista osallistuu näillä tavoin koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön. Opettajat myös kertovat olevansa varovaisempia pyytäessä vanhemmilta esimerkiksi varainkeruupua, sillä tiedostavat etteivät kaikki kodit pysty tarjoamaan samankaltaisia resursseja. Lisäksi, vaikka sekä opettajien että vanhempien mielestä vanhempien keskinäinen yhteistyö on erittäin tärkeää

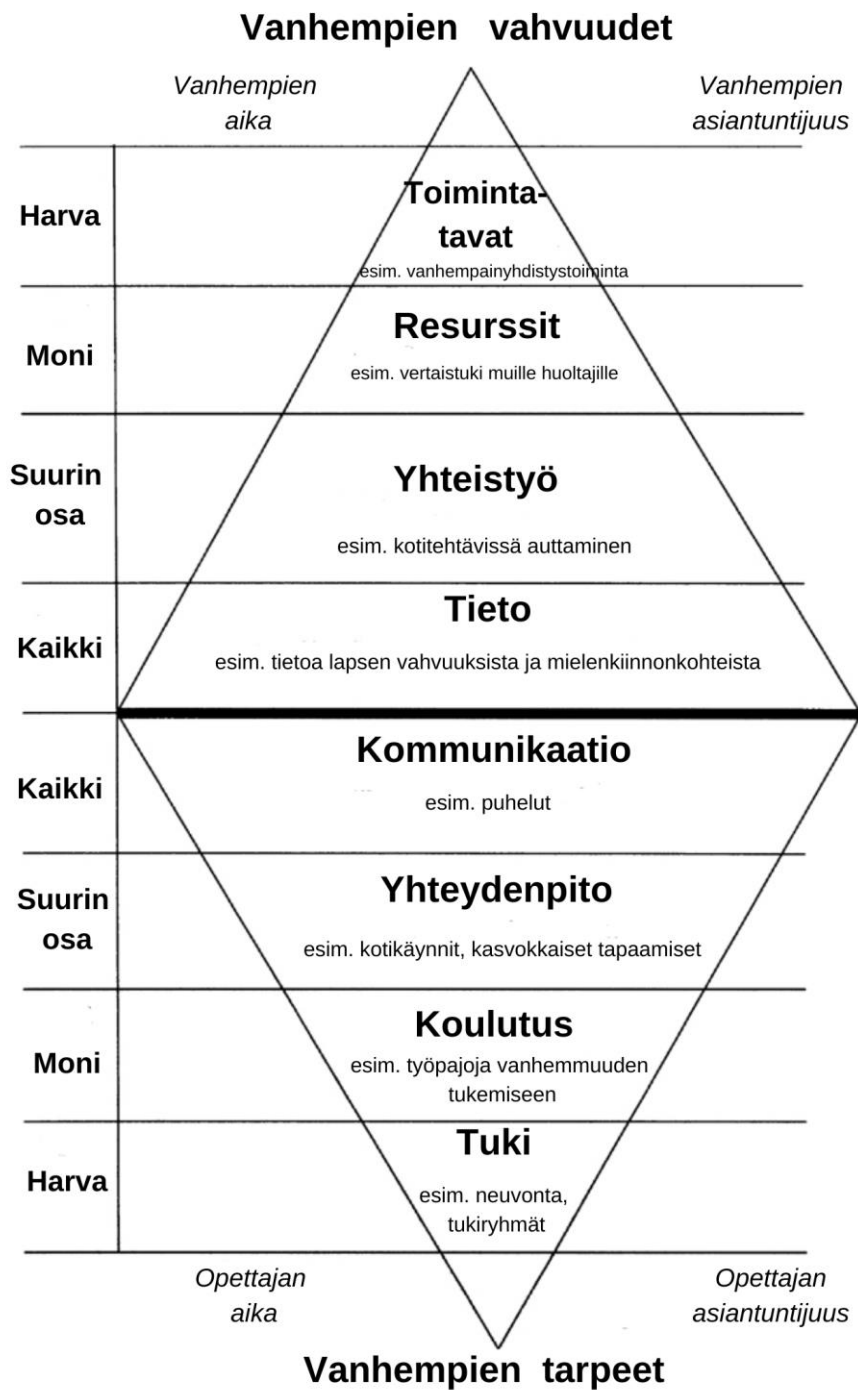
ja hedelmällistä, muutama vanhempi usein ottaa yhteyshenkilön roolin ja on aktiivisesti yhteistyössä muiden vanhempien kanssa. (Kinnunen & Viitala, 2008, s. 11-12.)

Vanhempien tarpeet

Vanhempien tarpeisiin sisältyy osallisuuden mallin mukaan *kommunikaatio* (*communication*), *yhteydenpito* (*liason*), *koulutus* (*education*) sekä *tuki* (*support*). Kaikki vanhemmat kaipaavat koulun puolelta tulevaa *kommunikaatiota* (*communication*): tieto oppilaan työskentelystä ja edistymisestä, mahdollisista haasteista ja niiden kohtaamiseen liittyvistä toimenpiteistä sekä niin vanhempien kuin oppilaiden oikeuksista ja vastuista. Vanhempien tulisi myös kokea pystyvänsä ottamaan *yhteyttä* (*liasion*) kouluun ja opettajaan aina tarvittaessa. Tätä varten on tärkeää, että opettaja tarjoaa useamman vaihtoehdon yhteydenottoa varten, jotta jokaiselle vanhemmalle löytyy sopiva väylä kommunikaation ylläpitämiseksi. (Hornby, 2000, s. 25.) Erityisesti yhteisen kielen puuttuessa, olisi syytä pohtia yhdessä vanhempien kanssa, millä keinoin saadaan tarvittava tieto kulkemaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Osa vanhemmista kaipaa konkreettista *koulutusta* (*education*) vanhemmuuteen ja lapsen tukemiseen eri kehitysvaiheissa sekä tilaisuutta keskustella muiden huoltajien ja opettajan kanssa mahdollisista huolenaiheista lapsen oppimiseen tai kehitykseen liittyen. (Hornby, 2000, s. 26.) Vaikka tämänkaltaisia tarpeita on vain harvalla vanhemmalla, OECD maissa toteutetussa selvityksessä kuitenkin tuli ilmi, että usein etniseen vähemmistöön kuuluvat vanhemmat kaipasivat koulutuksia lasten koulunkäynnin tukemiseen. Toisinaan nämä vanhemmat eivät välttämättä itse ole kouluttautuneet pitkälle tai omaavat heikon lukutaidon, mutta eivät kehtaa pyytää koululta tukea. He kuitenkin hyötyisivät tämänkaltaisista koulutuksista huomattavasti ja on todettu, että koulutusten myötä vanhemmat usein innostuvat osallistumaan lasten koulunkäyntiin entistä enemmän. (Organization for Economic Growth and Development [OECD], 1997, s. 48-49.)

Jotkut vanhemmat saattavat kaivata vielä enemmän *tukea (support)* esimerkiksi henkilökohtaisen neuvonnan ja ohjauksen muodossa. Tähän ei opettajalla kuitenkaan aina välttämättä riitä resurssit eikä tietotaito, mutta opettajan on hyvä tietää mille tahoille vanhempia voi ohjata tuen saamiseksi. (Hornby, 2000, s. 26-27.)



Kuvio 1: Malli vanhempien osallisuudesta Hornbyn (2000) mallia mukailien

Yllä kuvattu malli toimii tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä. Vanhempien vastauksia peilataan mallin kuvauksiin osallisuudesta, jotta voidaan kartoittaa, millaista tukea vieraskieliset vanhemmat kaipaavat sekä toisaalta millaisia resursseja he voivat tarjota koululle.

3.2 Vanhempien osallisuus käytännössä

Edellä kuvattua Hornbyn (2000) mallia vanhempien osallisuudesta voidaan soveltaa kouluissa arvioimaan kodin ja koulun yhteistyön laatua. Hornby (2011, s. 38-41) on luonut tarkistuslistan, jonka avulla koulut voivat arvioida kuinka hyvin he vastaavat vanhempien tarpeisiin ja kuinka he ovat onnistuneet hyödyntämään vanhempien kontribuutioita. Tarkistuslista sisältää kysymyksiä jokaiselta mallin tasolta, joita koulun tulisi pohtia yhteistyön kehittämisessä. Lista on kehitetty tuen tarpeessa olevien oppilaiden vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ajatellen, mutta moni listan kohdista soveltuu kodin ja koulun yhteistyöhön myös yleisellä tasolla. Alla on kuvattuna tarkistuslistan kohdat ja niiden soveltamisen merkitys käytännön kannalta.

Toimintatavat

Koulun toimintatapojen tulisi olla kirjallisina ja kaikkien vanhempien saatavilla. Lisäksi vanhempien ääni tulisi näkyä näissä toimintatavoissa ja vanhempien palautetta tulisi kerätä systemaattisesti. Mikäli koululla on vanhempainyhdistys, voidaan pohtia, kuinka suuri osa vanhemmista toimii aktiivisesti yhdistyksessä. (Hornby, 2011, s. 38.)

Monissa kulttuureissa koululla on tietynlainen auktoriteettiasema, eikä vanhemmat koe pätevyyttä osallistua koulun toimintaan (Säävälä ym., 2017, s. 44). Tällöin vanhemmille voi ajatus vanhempainyhdistyksestä olla täysin vieras. Toimintatapojen tiedottamiseen tavalla, joka tavoittaa kaikki vanhemmat, tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Tiedottaminen vanhempien omalla äidinkielellä voi lisätä luottamusta ja osallistumisen edellytyksiä vieraskielisille vanhemmille.

Resurssit

Koulun ja opettajien on hyvä pohtia, millä tavoin he voivat kannustaa vanhempia jakamaan osaamistaan. Vanhemmille tulisi luoda tervetullut olo osallistumaan koulun toimintaan, jotta heidän tarjoamansa resurssit voidaan hyödyntää. (Hornby, 2011, s. 38.)

Thorp (1997) peräänkuuluttaa lämpimän ilmapiirin merkitystä vanhempien osallisuuden lisäämisen kannalta, erityisesti monikulttuuristen perheiden osalta. Hän korostaa perheiden moninaisten kulttuurien huomioimista ja esille tuomista koulun ympäristössä, kuitenkin stereotypioita välttäen. Tervetullut olo ja oman kulttuurin huomioiminen lisää vanhempien halukkuutta jakaa omia resurssejaan koulun kanssa. (Thorp, 1997, s. 267). Toinen keino, jolla vanhempien resursseja voidaan hyödyntää, on heidän vahvuuksiensa kautta. Mikäli vanhemmat esimerkiksi lukevat paljon yhdessä lapsen kanssa, opettajan tulisi kannustaa toimintaa entistä enemmän. Keskittymällä vahvuuksiin lisätään vanhempien osallisuuden positiivisia vaikutuksia, mikä puolestaan kannustaa vanhempia osallistumaan lastensa koulunkäyntiin enemmän. (Jeynes, 2011, s. 100.)

Yhteistyö

Yhteistyön kannalta koululla tulisi olla säännöllisiä tapaamisia vanhempien kanssa, jossa käydään läpi oppilaan kehitystä ja oppimista. Vanhempien näkemyksiä oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvistä tuen tarpeista on syytä hyödyntää. Lisäksi vanhemmilla voi olla näkemyksiä siitä, mitä osaamistavoitteita he toivovat korostettavan heidän lapsensa oppimisprosesseissa. Lopuksi Hornby vielä korostaa, että on tärkeää kannustaa vanhempia osallistumaan lastensa koulunkäyntiin kuitenkin pitäen samalla mielessä, että osallisuus perustuu vapaaehtoisuuteen ja jokaisella vanhemmalla on erilaiset resurssit osallisuuden toteuttamiseen. (Hornby, 2011, s. 38-39.)

Tieto

Hornby huomauttaa, että vanhemmilta saatua tietoa oppilaasta, mikä vaikuttaa tämän oppimiseen, tulisi välittää tarpeen mukaan oppilaan kanssa työskenteleville aikuisille. Lisäksi tulisi pohtia, miten vanhemmilta saatua tietoa hyödynnetään. (Hornby, 2011, s. 39.)

Usein kodin ja koulun yhteistyö toteutuu koulun ehtojen mukaisesti. Opettajalla on ammattilaisen rooli, jonka vuoksi hän pystyy usein sanelemaan yhteistyön säännöt. Moni opettaja myös ylläpitää ammattilaisroolin kautta tiettyä etäisyyttä vanhempiin oman työrauhan takaamiseksi. Toisin sanoen, vaikka opettajat kokevat kodin kanssa tehtävän yhteistyön merkitykselliseksi, he eivät halua vanhempien astuvan heidän varpailleen. (Bæck, 2010, s. 333-334.) Epäsymmetrinen suhde voi kuitenkin vaikuttaa siihen, ettei vanhempien tietotaitoa hyödynnetä koulussa oppilaan kehityksen edistämiseksi. Lemmer (2012, s. 91) on tutkinut vanhempien kokemuksia opettajien ja vanhempien yhteisistä tapaamisista ja moni hänen tutkimukseensa osallistuneista vanhemmista kertoivat, etteivät päässeet ollenkaan ääneen näissä tapaamisissa. Lemmerin haastattelemat vanhemmat kokivat, että opettajat täyttivät koko keskusteluajan yksinpuhelullaan osittain myös välttääkseen mahdollista kritiikkiä vanhemmilta. Tämä epäsymmetrinen suhde on erityisesti läsnä vieraskielisten vanhempien kanssa, sillä kielimuurin vuoksi heidät asetetaan jo lähtökohtaisesti kuuntelijan rooliin (Säävälä ym. 2017, s. 44-45).

Epäsymmetrinen suhde voi vaikuttaa myös siihen, ettei tietoa kotoa haluta edes välittää koululle. On havaittu, että maahanmuuttajataustaiset lapset saattavat jättää välittämättä tietoa vanhempainilloista ja muista koulun tapahtumista vanhemmilleen, sillä pelkäävät heidän tulevan syrjityiksi tai loukatuiksi (Crozier & Davis, 2007, s. 304). Myös maahanmuuttajataustaiset vanhemmat saattavat pimitää koululta tietoa esimerkiksi avioerosta tai työllisyystilanteestaan, sillä pelkäävät tulevansa tuomituiksi (Säävälä ym. 2017, s. 45). Monet maahanmuuttajataustaiset vanhemmat kokevatkin olevansa koulussa silmätikkuna (Säävälä, 2012, s. 42), mikä varmasti osaltaan lisää pelkoa jakaa tietoa kodista koulun kanssa.

Kommunikaatio

Kodin ja koulun välistä kommunikaatiota arvioitaessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, miten hyvin koulun tiedotteet saavuttavat kodit. Kommunikaatiöväyliä on hyvä olla monipuolisesti tarjolla, jotta vanhemmat voivat valita itselleen luontevimman tavan olla yhteydessä kouluun. Koulun tulisi kommunikoida myös myönteiset viestit kotiin sen sijaan, että yhteydenpito toteutuisi vain ongelmatilanteissa. (Hornby, 2011, s. 39.)

Nykyisin sähköinen viestintä on muodostunut Suomessa melkein päähkommunikaatiöväyläksi kodin ja koulun välillä. Opettajien ja vanhempien kokemuksia liittyen sähköiseen viestintään on tutkinut Kuusimäki, Uusitalo-Malmivaara ja Tirri (2019) ja he havaitsivat, että sähköisen viestinnän lisäksi molemmat tutkimuskohteet pitivät myös muita kommunikaatiöväyliä tarpeellisina. Erityisesti arkaluontoisia asioita käsitellessä, kuten oppilaan terveyteen tai kiusaamistapauksiin liittyvät asiat, toivottiin niin opettajien kuin vanhempien puolelta hoidettavan puhelimitse sekä kasvotusten. Sähköinen viestintä nähtiin kuitenkin hyvänä työkaluna oppilaan oppimisen edistymisen seuraamiseen sekä opetukseen ja opiskeluun liittyen asioiden tiedottamiseen. Vanhemmat toivoivat, että sähköisen viestinnän kautta heille tiedotettaisiin mahdollisista tukitoimista, joita vanhempien tulisi kotona tehdä yhdessä lapsen kanssa oppimisen edistämiseksi. (Kuusimäki ym., 2019, s. 5.)

Sähköisen viestinnän kautta opettaja ei voi kuitenkaan varmistaa, onko tieto vastaanotettu tai onko viesti ymmärretty oikealla tavalla. Erityisesti tilanteissa, joissa vanhempien ja koulun välillä vallitsee kielimuuri, sähköinen viestintä ei välttämättä ole paras kommunikaatiöväylä. Kuten Säävälän (2017, s. 47-48) tutkimuksessa havaittiin, monesti maahanmuuttajataustaiset oppilaat saattavat jopa hallita vanhempiansa Wilma-tilejä ja välittävät valikoiden viestejä vanhemmilleen. Näin ollen oppilaan edun takaamiseksi, vieraskielisten vanhempien kanssa tulisi yhdessä löytää heille paras kommunikaatiöväylä.

Yhteydenpito

Yhteydenpidon kannalta koulun on syytä pohtia, kuinka usein yhteydenpito tapahtuu koulun aloitteesta ja kuinka usein kodin aloitteesta. Myös yhteisille tapaamisille varattua aikaa tulisi tarkastella: kuinka usein vanhempien kanssa pidetään kasvokkaisia tapaamisia? Ovatko tapaamisajat yhteensopivia vanhempien aika-aulujen kanssa? (Hornby, 2011, s. 40.)

Vanhemmat, joiden suomen kielen taito on vielä heikko, ovat enemmän riippuvaisia opettajan yhteydenotoista. Spontaanit yhteydenotot ovat heille haastavia, sillä tulkkaukspalvelut tulee varata etukäteen. Monesti vanhemmat joutuvatkin pyytämään lapsiaan toimimaan tulkkina. Vieraskieliset vanhemmat kertovat kaipaavansa enemmän henkilökohtaisia tapaamisia koululla opettajan ja tulkin kanssa, jotta saisivat oleelliset tiedot heidän lapsensa koulunkäyntiin liittyen. (Vincent, 1996, s. 85; 98.) On havaittu, että maahanmuuttajataustaisilla vanhempien yhteydenpito kouluun on hyvin rajallista. Usein opettaja tekee aloitteen ja yhteydenpidon syy yleensä liittyy negatiivisiin seikkoihin, kuten poissaoloihin tai myöhästelyihin. (Crozier & Davies, 2007, s. 309.)

Koulutus

Vanhemmille on hyvä viestittää, että he ovat tervetulleita seuraamaan opetusta. Tällä tavoin he pystyvät havainnoimaan lastaan oppimistilanteissa ja saamaan uudenlaisia käsityksiä heidän tarpeistaan. Opettajat voivat jakaa osaamistaan ja neuvojaan vanhempien kanssa liittyen kasvatukseen ja oppimisen tukemiseen. Vanhemmat, joiden lapsilla on oppimisvaikeuksia, voivat hyötyä aiheeseen liittyvistä koulutuksista. Mikäli koulu ei tällaisia järjestä, koulun on hyvä tietää tahoja, joilta vanhemmat voivat saada lisätietoja ja koulutusta. (Hornby, 2011, s. 40.)

Eräässä suomalaisessa koulussa on toteutettu hanke, jossa maahanmuuttajavanhemmat tulivat muutamana tuntina viikossa tutustumaan kouluun, lastensa opettajiin ja muihin vanhempiin. Tämän jälkeen he auttoivat opettajan johdolla lapsiaan harjoittelemaan lukemista ja kirjoittamista. Tätä kautta vanhemmat pääsivät tutustumaan suomalaiseen koulutusjärjestelmään, verkostoitumaan muiden

vanhempien kanssa sekä kehittämään myös omaa kielitaitoaan. Samassa koulussa on myös järjestetty murrosikäisten tyttöjen ja heidän äitiensä kanssa yhteisiä keskusteluja, joissa on käsitelty naiseksi kasvamista kahden kulttuurin välissä. (Känkänen & Immonen-Oikonen, 2009, s. 181.) Tämänkaltaiset koulutukset antavat vanhemmille työkaluja niin lastensa koulunkäynnin tukemiseen kuin vanhemmuuteen uudessa ympäristössä ja kulttuurissa. Lisäksi koulutukset luovat pohjaa hedelmälliselle yhteistyösuhteelle kodin ja koulun välillä.

Tuki

Koulun on hyvä järjestää vanhemmille mahdollisuus keskustella lapsensa opiskeluun sekä kehitykseen liittyvistä huolenaiheista yksityisesti ja kasvotusten. On myös syytä mahdollistaa vanhempien tutustuminen toisiinsa, jotta he voivat saada tukea toisiltaan. (Hornby, 2011, s. 40.) Tukea kaipaavat ehkä erityisesti sellaiset vanhemmat, joiden lapsilla ilmenee oppimisvaikeuksia, käytöshäiriöitä tai muita vanhemmille ennestään tuntemattomia haasteita. Monissa kulttuureissa oppimisvaikeuksiin suhtaudutaan eri tavalla ja erityisopetuksella pelätään olevan syrjäyttäviä vaikutuksia (Säävälä, 2013, s. 122). Opettajilla tulisikin olla kulttuurilista ymmärrystä, jotta mahdollisia oppimisvaikeuksia ja erityisen tuen tarvetta voidaan käsitellä vanhempien kanssa siten, että he pystyvät tukemaan lastaan parhaalla mahdollisella tavalla (Conroy, 2012, s. 26).

Maahanmuuttajataustaisille vanhemmille suomalainen koulujärjestelmä saattaa olla hyvin vieras. Näin ollen vieraskieliset vanhemmat voivat tarvita myös tukea, vaikka heidän lapsillaan ei muutoin olisi haasteita koulunkäynnin suhteen. (Hornby & Lafaele, 2011, s. 40-41.) Verkostoituminen muiden vanhempien kanssa voi auttaa heitä ymmärtämään koulun kulttuuria enemmän ja saamaan kaipaamaansa tukea.

4 Tutkimustehtävä

PISA-tuloksia tarkastellessa on havaittu, että lähialueilta Suomeen muuttaneiden ja muualta muuttaneiden välillä vallitsee huomattavia eroja muun muassa matematiikan osaamisessa. (Harju-Luukkainen ym., 2014, s. 31.) Venäjän- ja vironkielisten jälkeen suurimmat vieraskielisten ryhmät muodostavat arabiaa, somaliaa, kurdia ja farsia äidinkielenään puhuvat ihmiset (Tilastokeskus). Näin ollen tämä tutkimus keskittyy muualta kuin lähialueilta muuttaneisiin perheisiin. Tätä kautta voidaan selvittää millaista tukea vanhemmat kaipaavat ja miten yhteistyötä kodin ja koulun kanssa pystytään kehittämään, jotta oppimistuloksia kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten välillä voidaan kaventaa.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää monitapaustutkimuksen avulla, millaisia kokemuksia vieraskielisillä vanhemmilla on koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä, kun yhteinen kieli kodin ja koulun väliltä puuttuu. Lisäksi tutkimuksen avulla pyritään selvittämään, miten yhteistyö koulun kanssa toteutuu ja millaisia toiveita vanhemmilla on yhteistyön kehittämiseksi. Tutkimustehtävää lähestytään kolmen tutkimuskysymyksen kautta:

- 1) Millaisia kokemuksia vieraskielisillä vanhemmilla on yhteistyöstä koulun kanssa?
- 2) Miten yhteistyö toteutuu vieraskielisten vanhempien ja koulun välillä?
- 3) Miten kodin ja koulun yhteistyötä voitaisiin parantaa?

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Monitapaustutkimus

Tapaustutkimuksen avulla voidaan rajata laajan ilmiön tarkastelua tiettyyn näkökulmaan ja saada syvällisempää tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tapaustutkimuksessa tarkastellaan nimensä mukaisesti yhtä tapausta ilmiön sisältä. Tapaus voi esimerkiksi olla jonkinlainen rajatapaus, esimerkillinen tapaus tai ainutkertainen ja opettava tapaus. (Vilkkä, Saarela & Eskola, 2018.) Monitapaustutkimuksessa nimensä mukaisesti tutkitaan useampia tapauksia tutkittavaan ilmiöön liittyen. Tämän kaltaisessa tutkimuksessa tapauksia ei kuitenkaan ole paljon, vaan pikemminkin tarkoituksena on selittää ilmiötä vastaamalla kysymyksiin ”kuinka” ja ”miksi” pienen otoksen kautta sen sijaan, että selvitettäisiin, kuinka yleistä jokin on (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2001, s. 159–160).

Tapaustutkimusta on menetelmänä kritisoitu tutkimustulosten yleistettävyyden kannalta. Pienen edustettavuuden lisäksi tapaustutkimukseen liittyy usein tutkitavan kohteen subjektiivisuus. Tapaustutkimus tarjoaa kuitenkin syvyyttä teorioiden yleistämiseen ja laajentamiseen, vaikkakin tapaus on yleistettävissä vain omassa kontekstissaan. (Vilkkä, Saarela & Eskola, 2018.) On myös huomioitavaa, että tapaustutkimusten teoriaan pohjautuvan tulkinnan tulokset ovat yleistettävissä, eikä niinkään itse aineisto (Eskola & Suoranta, 1998). Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimii Hornbyn (2000) malli vanhempien osallisuudesta. Tapaustutkimuksen avulla voidaan syventää teoriaa, lisäämällä käsitteitä vieraskielisten vanhempien tarpeista ja resursseista.

Tämä tutkimus toteutetaan monitapaustutkimuksena, jotta voidaan selvittää mahdollisimman kattavasti vieraskielisten vanhempien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöhön liittyen. Vanhempien ollessa eri koulujen ja erilaisten opettajien kanssa yhteistyössä, voidaan monitapaustutkimuksen avulla tarkemmin löytää yhteyksiä vieraskielisten vanhempien kokemusten välillä. Tällä tavoin tutkimusaineisto ei kuvaa ainoastaan yhden koulun tai opettajan kanssa tehtävää yhteistyötä, vaan antaa nimenomaan kattavan käsityksen *vieraskielisten vanhempien kokemuksista* ja mahdollisista haasteista koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä.

Lisäksi monitapaustutkimus mahdollistaa eri koulujen olemassa oleviin toimiviin käytäntöihin tutustumista, jota muut oppilaitokset voivat hyödyntää.

5.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelun avulla. Teemahaastattelussa käsiteltävät aihepiirit ovat ennalta määritettyjä, mutta kysymyksiä ei esitetä varsinaisessa järjestyksessä ja eri teemoihin pureudutaan eri laajuuksin riippuen haastateltavan omakohtaisen kokemuksen määrästä teemaan liittyen. Teemahaastattelu mahdollistaa rennon ja keskustelunomaisen tilanteen sekä tarjoaa haastateltavalle mahdollisuuden yksilöllisten tulkintojen esittämiseen. (Eskola & Suoranta, 1998.) Tämä aineistonkeruumenetelmä on luonteva valinta vanhempien kokemusten kartoittamiselle, sillä se mahdollistaa avoimen keskustelun, kuitenkin samalla teoriaan pohjautuen. Haastattelun teemat valittiin siten, että niiden avulla oli mahdollista saada käsitys vanhempien kokemuksista jokaiseen Hornbyn (2000) vanhempien osallisuuden mallin tasoihin liittyen. Lisäksi laadittiin valmiita lisäkysymyksiä, jotka otettiin tarpeen tullen käyttöön. Haastattelurungon toimivuuden varmistamiseksi toteutettiin ensin testihaastattelu (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 72). Koska haastattelu oli toimiva, sisällytettiin siitä saatu aineisto osaksi analyysia. Haastattelurunko löytyy liitteestä 1.

Tutkimuksen kohteena olivat vieraskieliset vanhemmat, joilla on peruskouluikäisiä lapsia suomalaisessa peruskoulussa. Kohdejoukko kerättiin tutkijan henkilökohtaisia suhteita hyödyntäen ja haastateltavat olivat kaikki vapaaehtoisia. Mikäli perheessä oli useampia lapsia, keskityttiin haastattelussa käsittelemään tällä hetkellä peruskoulussa olevan lapsen koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tutkimukseen osallistui yhteensä kuusi vapaaehtoista vanhempaa (neljä äitiä, kaksi isää), joista kolmen äidinkieli on farsi, kahden bengali ja yhden dari. Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat ovat kaikki pääkaupunkiseudulta, mutta yhden vanhemman lapsi käy koulua Pirkanmaalla. Vanhemmat ovat asuneet Suomessa kolmen ja 32 vuoden aikavälillä ja heidän suomen kielen taitonsa on vaihtelevaa. He ovat muuttaneet Suomeen Iranista, Afganistanista sekä Bangladeshista. Van-

hemmat arvioivat kielitaitonsa itse. Anonymiteetin säilyttämiseksi jokaiselle vanhemmalle annettiin pseudonimi, jolla heihin viitataan tässä tutkimuksessa. Alla oleva taulukko havainnollistaa tutkimukseen osallistuneiden taustatietoja:

Taulukko 1: Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat

Koodi	Äidin- kieli	Suomessa asutut vuodet	Asuinpaik- kakunta	Lasten määrä (joista peruskouluikäisiä)	Oma arvio kielitaidosta
Ahmad	ben- gali	32	Helsinki	6 (1)	Hyvä
Ma- ryam	ben- gali	30	Helsinki	6 (1)	Hyvä
Sara	farsi	7-8	Helsinki	1 (1)	Ei kovin vahva
Jasmin	farsi	3-4	Espoo	1 (1)	Hyvin heikko
Fatima	dari	21	Espoo	5 (1)	Hyvä
Yusuf	farsi	15	Espoo	1 (1)	Hyvä

Haastatteluja toteutettiin joulukuusta 2020–maaliskuusta 2021. Haastattelun aluksi vanhemmille tehtiin selväksi, että aineistoa käsitellään anonymisesti. Vanhemmille annettiin myös mahdollisuus keskeyttää haastattelu koska tahansa tai halutessaan pyytää tiettyjen vastausten poisjättämistä aineiston analyysistä. Haastattelut toteutettiin osallistujien kotona tai muuten heille sopivassa paikassa, kuitenkin yksityisessä tilassa. Lisäksi haastattelut pidettiin osallistujien omalla äidinkielellä (farsi, dari, bengali). Tämän mahdollistamiseksi osassa haastatteluista (Ahmad ja Maryam) oli tulkki läsnä. Haastattelut äänitettiin ja niiden aikana tehtiin muistiinpanoja vanhempien vastauksista.

5.3 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin deduktiivisesti laadullisen sisällönanalyysin avulla. Laadullisen sisällönanalyysin tavoitteena on luoda tiivis mutta kattava kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Analyysin lopputuloksena saadaan kategorioita, jotka kuvaavat ilmiötä. (Elo & Kyngäs, 2008, s. 108.) Nämä voivat olla joko aineistosta itsestään nousevia teemoja tai teorian avulla ennalta määrättyjä kategorioita. Deduktiivi-

sessä sisällönanalyysissä aineiston tulkintaa ohjaa päättely laajemmasta teoriasta kohti yksityiskohtaisempaa tietoa. Tämän vuoksi usein teoria otetaan huomioon jo esimerkiksi haastattelussa esitettäviä kysymyksiä laatiessa. (Tuomi & Sarajärvi, 2002.)

Vanhempien kokemuksia tutkittaessa Hornbyn (2000) malli vanhempien osallisuudesta toimi hyvin analyysin pohjana. Mallin avulla analyysin pystyi rakentamaan siten, että sen avulla voi tarkastella vieraskielisten vanhempien tarpeita ja mahdollisia kontribuutioita. Tämän kaltainen analyysi tarjoaa työkaluja opettajille ja muulle koulun henkilökunnalle kehittämään kodin ja koulun yhteistyötä vieraskielisten vanhempien kanssa. Haastatteluaineisto litteroitiin, jonka jälkeen se luokiteltiin Hornbyn (2000) vanhempien osallisuuden mallin avulla.

Jo haastattelurunkoa suunniteltaessa oli otettu huomioon mallin eri kategoriat ja kysymykset muotoiltiin siten, että haastateltavilta saisi tietoa liittyen jokaiseen mallin tasoon liittyen. Tarkasteltaessa vieraskielisten vanhempien kokemuksia sekä kodin ja koulun yhteistyön toteutumista, haastateltujen vanhempien vastaukset luokiteltiin Hornbyn (2000) vanhempien osallisuuden mallin eri tasojen mukaisesti kategorioihin. Samalla tapaa myös vanhempien kehitysehdotukset luokiteltiin vanhempien osallisuuden mallin tasojen avulla kategorioihin. Osa kokemuksista sekä kehitysehdotuksista eivät kuitenkaan sopineet Hornbyn (2000) mallin avulla saatuihin kategorioihin ja näin ollen ne luokiteltiin erikseen.

Koska haastattelut on suoritettu haastateltavien äidinkielellä, sitaatit ovat tutkijan tekemiä käännöksiä. Käännökset on pyritty tekemään niin sanatarkasti kuin on mahdollista. Kahdessa haastattelussa (Ahmad ja Maryam) oli läsnä tulkki, joten näistä haastatteluista sitaatit ovat suoraan litteroitu tulkin käännöksestä. Näissä kahdessa haastatteluissa vanhemmat välillä kuitenkin vastasivat suomeksi kysymyksiin, joten osa sitaateista ovat suoraan litteroitu vanhempien vastauksista. Sitaaateissa on haastateltavien sekä heidän lastensa henkilöllisyyden suojaamiseksi poistettu nimet. Hakasulkeisiin on lisätty tarvittaessa sitaateihin lisätietoja, kuten kenestä tai mistä aiheesta on kyse. Lisäksi sitaateista on poistettu joistain kohdista puhetta (takeltelua, toistoa) ja korvattu kolmella pisteellä. Tautot puolestaan on merkitty kahdella katkoviivalla (--).

6 Vieraskielisten vanhempien ja koulun yhteistyö

6.1 Vieraskielisten vanhempien kokemuksia yhteistyöstä

Vanhempien kokemuksia yhteistyöstä selvitettiin haastattelussa pyytämällä vanhempia kertomaan sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia yhteistyöstä koulun kanssa. Vain kokemukset, jotka mainittiin näiden kysymysten yhteydessä esitetyistä vastauksista, analysoitiin tässä osiossa. Tuloksia tarkasteltaessa vanhempiin viitataan heille annetuilla pseudonimillä. Vanhempien taustatiedot löytyvät ylempää taulukosta 1.

Positiiviset kokemukset yhteistyöstä

Hornbyn (2000) vanhempien osallisuuden mallia hyödyntäen, positiivisista kokemuksista muodostui kaksi kategoriaa: *yhteydenpito* sekä *tuki*. Lisäksi mallin ulkopuolelta muodostui yksi kategoria: *oppilaan hyvinvointi*. Yksi haastateltavista (Jasmin) ei osannut nimetä vielä yhtään positiivista kokemusta koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä, sillä hänen ainoa lapsensa oli ollut koulussa vasta puolen vuoden ajan eikä näin ollen kokemuksia yhteistyöstä ollut ehtinyt kertyä tarpeeksi.

Yhteydenpito

Yksi vanhemmista (Fatima) oli tyytyväinen yhteydenpitoon koulun kanssa. Fatima piti erityisesti siitä, että arviointikeskusteluissa myös lapsi oli osallisena. Lisäksi hän oli tyytyväinen tiedon kulkuun koulun ja kodin välillä:

”On ollut paljon hyviä kokemuksia esimerkiksi aina kerran vuodessa vuoden lopussa on arviointikeskustelu opettajan kanssa, keskustelu jossa [lapsi] on ja vanhemmat ovat tai yksi vanhemmista on. Tärkeää on, että [lapsi] on myös paikalla ja hänen mielipidettään ja näkemystään kuullaan. Tämä on meille hyvin tärkeää ja arvokasta...opettaja aina ilmoittaa meille kaikesta aina etukäteen, esimerkiksi jos hän on poissa jossain koulutuksessa ja on sijainen hän ilmoittaa aina.” Fatima

Kokemus heijastaa tyytyväisyyttä koulun tapaan huomioida lapset. Vaikka arviointikeskustelut ovat niitä harvoja kertoja, kun vanhemmat tapaavat opettajia kasvokkain keskustelemaan lapsensa koulusuoriutumuksesta, sitaatin vanhempi oli

tyytyväinen nimenomaan siihen, että arviointikeskusteluissa myös lapsi pääsi ilmaisemaan näkemyksiään. Myös aiemmassa tutkimuksessa on havaittu vanhempien kaipaavan tämän kaltaista avointa ja runsasta tiedon välittymistä kodin ja koulun välillä (Levinthal, Kuusisto & Tirri, 2021, s. 8).

Tuki

Lisäksi vanhemmat mainitsivat positiivisina kokemuksina tilanteita, joissa koulu oli tarjonnut tukea niin vanhemmille kuin heidän lapsilleen:

”Mielestäni se, että niin äitinä kuin henkilönä, joka asuu toisessa maassa ja jonka kulttuuri ja kieli eroaa, oli paljon asioita, jotka eivät olleet minulle selkeitä. Se, että opettajat kutsuivat minut ja puhuivat kanssani koulun käytännöistä ja lasten opetuksesta tämä oli positiivinen kokemus ne päivät, kun opettajat puhuivat kanssani.” Sara

”Ja myös juhliä varten en tiennyt miten ne toimivat ja kun [lapsi] tuli kotiin he kirjoittivat hänelle ja ymmärsin siitä.” Sara

”Positiivinen esimerkiksi, kun oli luokanopettajan kanssa palaveri tai silloin kun lisää tukiopetuksesta...ehkä se on kaikki lapset ei halua enemmän tukiopetus koska se on koulun jälkeen.” Ahmad

Sara oli siis selkeästi kokenut positiivisena sen, miten koulu otti hänet huomioon ja otti aikaa selittääkseen hänelle koulujärjestelmästä. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että osallisuuden kannalta vanhemmille on tärkeää saada tietää koulujärjestelmästä sekä opetussuunnitelmasta, mutta vieraskielisillä vanhemmilla nämä tiedot jäävät monesti heikoksi kielimuurin vuoksi (Coleman, 1998, s. 47; Säävälä ym. 2017, s. 45). Sara olikin hyvin aktiivinen koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä, mikä osittain saattaa myös kummuta koulun tavasta osoittaa yhteistyöhalukkuutta ottamalla hänen tarpeensa huomioon.

Myös Ahmad oli kokenut positiivisena koulun tavan ottaa hänen pyyntönsä huomioon. Hän oli pyytänyt tukiopetustunteja lapselleen ja koulu oli suostunut pyyntöön. Vaikka koulu ilmaisi, ettei voi pakottaa oppilaita jäämään tukiopetukseen ja oli mahdollista, että heidän lapsensa jättäisi hyödyntämättä koulun tarjoamaa apua, Ahmad silti piti koulun valmiutta järjestää tukiopetusta positiivisena koke-

muksena. Vanhempien kokiessa tulevansa kuulluksi he myös usein ovat innokkaampia osallistumaan koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön (Christenson, 2004, s. 93).

Samankaltaisia kokemuksia oli myös Yusufilla. Hänen lapsensa kuuluu erityisen tuen piiriin ja hän oli yrittänyt saada lapselleen diagnoosia tämän aloitettuaan koulu. Lapsen ollessa kolmannella luokalla, opettajat ja koulun rehtori auttoivat viemään asiaa eteenpäin ja lopulta lapsi sai diagnoosit ja tarvittavat tukimuodot:

”Vaikka [lapsella] on paljon ongelmia, he ovat auttaneet [lasta] hyvin paljon, jotta hän on päässyt tähän pisteeseen asti. Yksi tavoista, joilla he ovat auttaneet [lasta] on ollut se, kun minä olin sanonut lääkärille, että tämä on ADHD lapsi ja hän tarvitsee ADHD-lääkitystä eivätkä he antaneet, noin kolme vuotta he eivät antaneet ja [lapsi] kolmannelle luokalle asti ei pystynyt lukemaan edes kaksitavuisia sanoja. Kun hänen opettajansa huomasi tämän, he yhdessä rehtorin kanssa lähettivät sähköpostia useampaan paikkaan ja sitten he hyväksyivät ja esittelivät yhden lääkärin ja sen jälkeen [lapsi] sai ADHD-lääkkeet. Ja kun hän alkoi käyttämään lääkkeitä ja hänen keskittymisensä parantui, hän pystyi lukemaan ja kirjoittamaan. Jollei opettaja ja rehtori olisi auttanut hän ei vielä 11-vuotiaana olisi varmaan kyennyt kirjoittamaan ja lukemaan.” Yusuf

Yllä olevassa sitaatissa kuvailtu kokemus heijastaa, miten kodin ja koulun yhteistyö voi olla ratkaisevaa lapsen hyvinvoinnin kannalta. Useamman vuoden pyrkimyksistä huolimatta Yusuf ei ollut saanut diagnoosia lapselleen, mutta koulun tukemana diagnoosi saatiin, jonka jälkeen lapsen kouluasuoriutuminen kehittyi huimaa tahtia. Epsteinin (2019) päällekkäisten vaikutuspiirien teorian mukaan lapsen elämään liittyvien eri tahojen (koti, koulu, yhteisö) yhteistyö tukee parhaiten lapsen koulunkäyntiä. Yusufin kuvailema esimerkki osoittaaakin, miten kodin ja koulun yhteistyöllä voidaan tukea lapsen oppimista sekä hyvinvointia paremmin, kuin mitä kukin taho yksin pystyisi.

Oppilaan hyvinvointi

Maryam ja Sara kertoivat olevansa kiitollisia siitä, että opettajat kiinnittävät kouluasuoriutumisen lisäksi huomiota myös oppilaiden henkiseen hyvinvointiin, ystävyyssuhteisiin sekä itsetunnon kehitykseen. Alla olevassa sitaatissa Maryam kuvailee, miten oli positiivisesti yllättynyt siitä, että opettaja oli kiinnittänyt huomiota lapsen heikkoon itsetuntoon ja ehdottanut toimenpiteitä tämän kehittämiseksi:

”...oli hyvä kokemus silloin ku niiku jossain edellisessä vanhempainillassa tai tällasessa keskustelutilaisuudessa niiku opettaja sanoi että mainitsi että niiku et [lapsen nimi] itse-luottamus pitäis olla niiku ei oo kohillaan tai pitää uskaltaa tehdä enemmän asioita nii sitten siin tuli hyvä kokemus [haastateltavalle] et [haastateltava] koki sen tilanteen et toi sanottiin hyväks kokemukseks.” Maryam

Sara taas oli tyytyväinen koulun tarjoamaan tukeen lapselle vanhempien erotilanteessa. Kodin tiedottaessa koululle vanhempien erosta, koulu tarjosi koulu-psykologin apua sekä tukiopetusta oppilaalle. Lisäksi Sara toi haastatteluissa esille, kuinka oppilaan hyvinvoinnista huolehtiminen oli positiivinen yllätys.

”...ja se miten opettajat huomioivat oppilaita ja heidän tunteitaan ja oppilaiden keskinäisiin suhteisiin millaiset välit heillä on toisiinsa ja jos on ongelmia he antavat lisähuomiota ja jos on isoja ongelmia he ovat ehdottomasti yhteydessä vanhempiin.” Sara

Maryamin ja Saran sitaatit heijastavat eroja eri kulttuurien koulujärjestelmien välillä. Vanhemmat olivat yllättyneitä siitä, että opettajat ovat huolissaan myös oppilaiden henkisestä hyvinvoinnista ja tarjoavat tukea myös muuhun kuin koulusuoriutumiseen liittyviin asioihin. Maryamin ja Saran omat koulukokemukset saattoivat painottua enemmän oppimiseen ja koulusuoriutumiseen sen sijaan, että koulu olisi puuttunut myös henkisen hyvinvoinnin tukemiseen. Säävälä (2013, s. 119) onkin todennut, että vanhempien omat koulumuistot saattavat vaikuttaa koulun kanssa tehtävän yhteistyön laatuun. Tässä tapauksessa vanhempien omia odotuksia kohtasikin positiivinen yllätys, mikä varmasti vaikutti heidän suhtautumiseensa koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön. Molemmat vanhemmat olivat haastattelujen perusteella halukkaita tekemään koulun kanssa yhteistyötä ja arvostivat opettajia. Aineiston perusteella on kuitenkin hankala arvioida, johtuuko yhteistyöhalukkuus vanhempien kokemuksista koulun kanssa vai oliko valmius yhteistyöhön olemassa jo entuudestaan.

Negatiiviset kokemukset yhteistyöstä

Kaksi vanhempaa (Maryam ja Jasmin) jakoivat negatiivisia kokemuksia koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Negatiiviset kokemukset koulun kanssa luokiteltiin Hornbyn (2000) vanhempien osallisuuden mallin tasojen mukaisesti kahteen kategoriaan: *kommunikaatio* sekä *yhteistyö*.

Kommunikaatio

Jasminin huonot kokemukset liittyivät kommunikaatioon koulun kanssa. Kyseinen vanhempi on asunut Suomessa vasta 3-4 vuotta ja arvioi oman kielitaitonsa hyvin heikoksi. Yksi Jasminin kuvailemista tilanteista liittyi iltapäiväkerhon toimittamaan lomakkeeseen, jossa tiedusteltiin lapsen mahdollisia allergioita. Iltapäiväkerhon ohje oli, ettei lapsi saa osallistua iltapäiväkerhon toimintaan, ennen kuin lomake on täytetty. Jasmin ei kuitenkaan ymmärtänyt lapun tekstiä ja kiirehti saadakseen tulkin, jotta saisi lapun täytettyä ajoissa:

*”Iltapäiväkerhosta he antoivat [lapselle] lomakkeen, johon piti täyttää nimi ja allergiat ja sitten he sanoivat, jos ette tuo tätä [lomaketta] takaisin heti huomenna aamulla, ette saa tulla kouluun eli siinä lomakkeessa luki näin. Tulin tästä hyvin surulliseksi, koska he eivät yhtään ymmärrä, että tämän vanhemmat eivät osaa kieltä koska minun tyttöni tuli kotiin ja sanoi, että äiti jos en huomenna tuo tätä lappua takaisin en saa iltapäivällä jäädä iltapäiväkerhoon. Silloin minulla ei ollut ketään ystäviä, jotka olisivat voineet auttaa. En voinut soittaa sosiaalitoimistoon. Minun kielitaitoni ei ole riittävän hyvä, että olisin voinut kysyä koululta mitä nämä ehdot ovat. Lopulta menin ME-taloon, sinnekin olisi täytynyt etukäteen soittaa ja varata aika, mutta minä vain menin sinne ja kun he huomasivat, että lomakkeessa todella lukee, että se täytyy palauttaa heti seuraavana päivänä, he auttoivat. Tämä oli huono kokemus. Minun kielitaitoni ei ole hyvä, en osaa kirjoittaa. En pysty kun [lapsi] tulee kolmelta kotiin, että löydän enää illalla ketään, joka hoitaisi asioitani.”
Jasmin*

Säävälä ym. (2017, s. 45) on havainnut, etteivät koulun tiedotteet aina saavuta maahanmuuttajataustaisia vanhempia kielimuurin vuoksi. Jasminin kuvailemassa tilanteessa koulu ei ollut osannut ottaa huomioon vanhemman heikkoa kielitaitoa ja vaatimus lomakkeen palauttamisesta jo heti seuraavana päivänä koettiin epäreiluksi. Kyseinen vanhempi ei ole itse koskaan käynyt koulua, joten hänen luku- ja kirjoitustaitonsa myös omalla äidinkielellään on hyvin heikko. Suomessa luku- ja kirjoitustaitoa pidetään melko itsestään selvänä, mikä on voinut vaikuttaa siihen, ettei koulu ole onnistunut huomioimaan tämän vanhemman tarpeita. Tämä kokemus osoittaa, miten tärkeää on tutustua oppilaiden vanhempiin. Kun tuntee oppilaiden kotitaustat, voidaan niin opetus kuin yhteistyö koulun kanssa suunnitella mahdollisimman tehokkaasti ja kaikkien tarpeet huomioiden. Vincent (1996, s. 85) onkin todennut, että spontaanit yhteydenotot ovat vieraskielisille vanhemmille haastavia ja kuten tässäkin tapauksessa, monesti lapset toimivat tämänkaltaisissa tilanteissa tulkkina vanhemmilleen.

Yhteistyö

Maryamilla oli huonoja kokemuksia liittyen yhteistyöhön koulun kanssa. Hän kertoi, kuinka oli huolissaan lapsensa matikan suoriutumisesta. Esittäessään huolensa koululle, opettaja oli ohittanut huolenaiheen, sillä oppilas kuitenkin pärjäsi muissa oppiaineissa:

”No siis yleisesti sellast vaa et opettajat sanoo et kaikki ei voi olla kaikessa hyvä ja sen nimissä ei niiku tai et huomataa et ei oo matikassa hyvä tai sillee keskivertoo huonompi numero ja vanhemmat on huolissaa siitä ja sit opettajat on vaa sillee et kaikki ei voi olla kaikessa hyviä et kutonen on niiku hyvä numero. Sit [haastateltava] sano just sitä, että toivois et opettajat niiku yrittäis puskee tai motivoida niitä oppilaita vähän enemmän koska vanhempien kanssa ei kuitenkaan vietä nii paljon aikaa niiku näiden oppiaineiden tai vanhemmat ei tiedä missä mennään että kuinka hyvin lapsi osaa tai ei osaa noita asioita nii sitten jos opettaja tietää ja huomaa että toinen ei oo pärjäämässä nii toivois että puskettais enemmän. Ja sitten just toi opinto-ohjaaja tai tällee se huolestuttaa vähän, et jos oppilas tekee huonosti ni sit sanotaan et se on ihan OK ei kaikki oo hyvii kaikessa et toi kuulostaa enemmän siltä et laiminlyö tai mejän korvaan... voi olla meidän maa on eri, tämä on normaali.” Maryam

Sitaatissa Maryam tuo esille, miten opettajan reaktio saattaa johtua kulttuurieroista. Asenne siitä, etteivät kaikki voi pärjätä kaikessa oli vanhemmalle erikoinen. Hän koki, että opettajien tehtävänä on huolehtia, että oppilaat pärjäävät kaikissa oppiaineissa. Hänen mielestään kodilla ja koululla tulisi olla yhteinen sävel, jotta oppilaan oppimista voidaan tukea parhaalla mahdollisella tavalla. Hornbyn (2011, s. 38) mukaan vanhempien näkemyksiä oppilaan oppimiseen liittyvistä tuen tarpeista tulisi hyödyntää. Tässä tapauksessa vanhempien näkemykset kuitenkin ohitettiin, mikä voi aiheuttaa jännitteitä kodin ja koulun yhteistyösuhteeseen. Myös aiemmassa tutkimuksessa on huomattu, että vanhemmat toivoisivat opettajien olevan vastaanottavaisempia vanhempien toiveille (Coleman, 1998, s. 48).

Yhteenveto

Kaikilla haastateltavilla oli ollut positiivisia kokemuksia koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Kokemukset liittyivät Hornbyn (2000) vanhempien osallisuuden mallin tasojen mukaisesti *yhteydenpitoon* sekä *tukeen*. Lisäksi mallin ulkopuolelta muodostui kolmas kategoria: *oppilaan hyvinvointi*. Kolme vanhemmista kertoivat olevansa erityisen tyytyväisiä koulun olleessa vastaanottavaisia heidän huolen-

aiheilleen ja tarjoamalla tukea oppilaille vanhempien pyytäessä sitä. Yksi kokemus liittyi koulun tapaan tiedottaa ja pitää yhteyttä vanhempiin aktiivisesti. Lisäksi kaksi vanhempaa olivat tyytyväisiä, että koulu kiinnittää huomiota myös lasten henkiseen hyvinvointiin opetuksen ohella.

Vain kaksi vanhempaa kertoivat negatiivisista kokemuksistaan kodin ja koulun yhteistyöhön liittyen. Negatiiviset kokemukset jakaantuivat Hornbyn (2000) vanhempien osallisuuden mallin tasojen mukaisesti kahteen kategoriaan: *kommunkaatio* sekä *yhteistyö*. Yksi vanhemmista kertoi tapauksesta, jolloin koulu ei ollut onnistunut ottamaan hänen heikkoa kielitaitoaan huomioon. Toinen vanhempi puolestaan kertoi, kuinka hänen ja koulun tavoitteet oppimisen suhteet poikkesivat toisistaan, jonka vuoksi kodin huoli lapsen koulusuoriutumisesta sivuutettiin opettajan toimesta.

Sekä positiiviset että negatiiviset kokemukset liittyivät koulun tapaan huomioida vanhemmat ja oppilaat. Positiivisissa kokemuksissa korostui koulun kyky huomioida vanhempien ja heidän lastensa tarpeet. Lisäksi näissä kokemuksissa tuli ilmi koulun vastaanottavaisuus vanhempien toiveita kohtaan. Negatiivisissa kokemuksissa puolestaan koulu ei ollut onnistunut ottamaan vanhempien tarpeita ja pyyntöjä huomioon.

Laadukkaan ja onnistuneen kodin ja koulun välisen yhteistyön takaamiseksi, tulisi koulun siis pohtia tapoja huomioida vanhemmat, oppilaat ja heidän tarpeensa. Opettajien asenne vanhempia kohtaan vaikuttaa kodin ja koulun yhteistyösuhteeseen ja kuten tässäkin tutkimuksessa tuli ilmi, vanhempien positiiviset ja negatiiviset kokemukset koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä kumpuavat nimenomaan koulun tavasta suhtautua vanhempiin ja oppilaisiin. Hornby (2011, s. 7) listaa kolme opettajan suhtautumistapaa, jotka edistävät kodin ja koulun yhteistyötä: *aitous*, *kunnioitus* ja *empatia*. Opettajien tulisi olla *aitoja* eikä heidän tarvitse ylläpitää ammattilaisen roolia jatkuvasti, vaan voivat myöntää myös vanhemmille, jos ovat epävarmoja jostain. Opettajien tulisi myös *kunnioittaa* vanhempien toiveita ja näkemyksiä, vaikka ne olisivatkin ristiriidassa omien näkemysten kanssa.

Lisäksi vanhempien tulisi osoittaa *empatiaa* vanhempia kohtaan, sillä osoittamalla ymmärrystä vanhempia kohtaan voidaan luoda pohja luotettavalle yhteistyösuhteelle. (Hornby, 2011, s. 7.)

6.2 Yhteistyön toteutuminen

Yhteistyön toteutumista analysoitiin luokittelemalla aineisto Hornbyn (2000) vanhempien osallisuuden mallin tasojen mukaisesti kategorioihin. Jokaista tasoa vastaa oma kategoriansa, eli kategorioita syntyi yhteensä kahdeksan. Vanhempien kontribuutioita kuvailee kategoriat *tieto, yhteistyö, resurssit ja toimintatavat*. Vanhempien tuen tarpeita puolestaan kuvailee kategoriat *kommunikaatio, yhteydenpito, koulutus ja tuki*. Tällä tavoin pyrittiin selvittämään vanhempien kontribuutiot sekä tuen tarpeet.

Vanhempien kontribuutiot

Tieto

Kolme vanhempaa, Ahmad, Maryam ja Jasmin, olivat sitä mieltä, ettei vanhempien tieto lapseen liittyen kulje tarpeeksi hyvin koululle. Kaikki kolme kertoivat syyksi liian vähäisen kontaktin koulun kanssa. Ainoat mahdollisuudet jutella pidempään kahden keskeisesti opettajan kanssa olivat kerran vuodessa pidettävät arviointikeskustelut, jotka eivät olleet haastateltujen vanhempien mielestä riittäviä siihen, että opettajat kuulisivat vanhempien näkemyksiä lapsesta ja hänen kehitymisestään. Alla oleva sitaatti kiteyttää hyvin vanhempien tuntemukset siitä, miten opettajat kyllä pyrkivät ottamaan vanhemmat ja heidän tietonsa huomioon, mutta tapaamisia on liian vähän tämän laadukkaaksi toteutumiseksi:

”Otetaan huomioon, mutta ei nähdä tarpeeksi.” Maryam

Coleman (1998, s. 49) on myös todennut, että maahanmuuttajavanhemmat kaipaavat enemmän kasvokkaisia tapaamisia opettajien kanssa, sillä he kokevat

molempien osapuolien ymmärtävän toisiaan paremmin kasvokkain keskustellessa. Lisäksi etukäteen sovittuihin tapaamisiin on mahdollista tilata tulkki, jolloin tiedonkulku on laadukkaampaa. Koulu kuitenkin on yleensä se taho, joka sanelee kodin kanssa tehtävän yhteistyön säännöt (Bæck, 2010, s. 333-334). Koulun tulisikin pohtia, miten he pystyvät hyödyntämään myös vieraskielisten vanhempien tietoa lapsistaan (Hornby, 2011, s. 39).

Tästä huolimatta kolme muuta haastateltavaa olivat sitä mieltä, että tieto kyllä kulkee tarpeeksi hyvin ja kokivat äänensä tullen kuulluksi koulussa. Fatima koki, että lapsella sujuu koulussa hyvin eikä näin ollen näe tarvetta lisäkeskusteluille. Yusufilla on puolestaan erityislapsi ja kokee, että moniammatillinen yhteistyö toimii hyvin ja tapaamisia koulun kanssa on tarpeeksi. Sara on itse toiminut aktiivisena tiedon välittäjänä ja otti itse heti yhteyttä kouluun kertoakseen vanhempien erosta koululle, jotta lapsi saisi koululta tarvittavaa tukea:

”Kerroin heille [koululle] että en enää asu hänen [lapsen] isänsä kanssa ja siitä asti kun [lapsi] aloitti elämänsä isänsä kanssa sanoin, etten enää voi seurata hänen koulunkäyntiään enkä tiennyt miten hänellä menee. Kerroin aina tämän huoleni koululle ja luulen että opettajat katsoivat, missä oppiaineissa hänellä on vaikeuksia ja antoivat näissä hänelle tukiopetusta. Esimerkiksi suomen kielessä hän sai tukiopetusta...koska sanoin ettemme voi kotona auttaa sen kanssa. Ja myös uskoin, että hänellä oli henkisesti vaikeaa ja masentuneisuutta ja otin kouluun yhteyttä ja he antoivat hänelle ajan koulupsykologille.”
Sara

Säävälä ym. (2017, s. 45) on havainnut, että maahanmuuttajavanhemmat usein jättävät kertomatta tietoja nimenomaan esimerkiksi vanhempien avioerosta, sillä pelkäävät tulevansa tuomituiksi. Koulun luodessa avoin ja tervetullut ilmapiiri vanhemmille, he ovat todennäköisemmin valmiita jakamaan tietoa koulun kanssa. Yllä olevassa sitaatissa Sara on kertonut koululle avioerostaan, ja koulu on vastannut tukitoimin vanhemman esittämiin huolenaiheisiin. Tämänkaltaisella avoimuudella ja yhteistyövalmiudella voidaan taata lapselle hänen tarvitsemansa tuki.

Yhteistyö

Neljä tutkimukseen osallistuneista vanhemmista toivat pääsääntöisenä yhteistyön muotona esille koulua arvostavan ilmapiirin luomisen kotiin. Jeynesin (2011, 54) meta-analyysi osoittikin, kuinka merkittävä rooli kodin ilmapiirillä on lapsen

koulusuoriutumisen kannalta. Vanhemmat kertoivat arvostavansa koulutusta ja pyrkivänsä painottamaan koulutuksen merkitystä lapsilleen. Lisäksi kaksi vanhemmista mainitsi myös opettajien kunnioittamisen.

“No siis niiku [haastateltavalla] on sellanen niiku hyvä käsitys koulutuksesta ja kouluttautumisesta sitä pidetään korkealla niiku arvostuksen -- sitä arvostetaan... se on niiku yks arvostuksen niiku tärkeimmässä roolissa kulttuurina ja sit just opettajien arvostus ja kaikkee mitä siihen liittyy, opettajia pidetään arvokkaina henkilöinä.” Maryam

Jasmin kertoi tärkeäksi korostaa lapselleen koulun merkitystä, sillä hänellä itsellään ei ollut koskaan mahdollisuutta kouluttautua:

“Niiku kouluun liittyen [lapsen kanssa] puhun, sanon, että koulu on todella hyvä, koska en itse opiskellut ja nyt minulla on paljon haasteita. Sit puhun, sanon, että mitä tahansa opettaja sanoo, yritä opiskella ja oppia, että huomenna jos kasvat niin kuin minä on vaikeaa opiskella jälkikäteen.” Jasmin

Neljä vanhemmista kertoi, etteivät itse auta lapsiaan läksyissä. Syynä tähän kerrottiin olevan kielitaidon riittämättömyys sekä yleinen tunne siitä, ettei osaa auttaa lasta läksyjen kanssa. Lapset tekevät läksynsä joko itsenäisesti tai saavat apua vanhemmilta sisaruksilta, vanhempien tuttavilta tai iltapäiväkerhosta. Yhden haastateltavan (Yusuf) lapsen luona käy viikoittain sairaanhoitaja, joka auttaa lasta myös läksyjen tekemisessä. Jasmin taas kertoi toivovansa lapsen tekevän kotiläksyt iltapäiväkerhossa, jotta lapsi saisi koulun aikuisilta apua läksyjen tekemiseen:

“Pyysin opettajilta, että lapseni tekisi läksyt iltapäiväkerhossa, koska siellä hän saisi opettajilta apua, jota en itse osaa antaa. Mutta en tiedä ymmärsivätkö opettajat tai sitten luulen, että muut lapset kiusaavat häntä ja pilkkaavat häntä, kun hän tekee läksyjä sen sijaan että leikkisi, koska nyt hän ei enää tee läksyjä.” Jasmin

Jasmin oli huolissaan lapsensa koulunkäynnistä, sillä hän ei itse kyennyt auttamaan lastaan läksyissä. Hän toivoi, että iltapäiväkerhot ohjaajat kannustaisivat kaikkia lapsia tekemään läksynsä siellä. Nyt hänen lapsensa luonnollisesti leikkii mieluummin ystäviensä kanssa kuin tekee yksin läksyjä ja tämän seurauksena jää ilman tukea.

Vaikka vanhemmat eivät kielimuurin vuoksi pystyneet auttamaan lapsiaan läksyjen teossa, he kuitenkin pyrkivät luomaan kotiin koulumyönteisen ilmapiirin.

Kaikki haastateltavat mainitsivat ilmaisevansa lapsilleen opettajien sekä koulun arvostamisen tärkeyden. Aiemmissä tutkimuksissa onkin havaittu, että maahanmuuttajavanhemmat monesti tekevät yhteistyötä koulun kanssa hieman näkyvämmällä tavalla, kuten opiskeluun kannustamalla (Ginsburg-Block ym. 2010, s. 178; Crozier & Davies, 2007, s. 303-304.). Tutkimuksissa on todettu, että vanhempien arvostuksella koulutusta kohtaan on kaikista suurin vaikutus lapsen koulusuoriutumiseen (Ma ym. 2016, s. 790; Jeynes, 2011, s. 53).

Resurssit

Haastatelluilla vanhemmilla oli melko passiivinen asema suhteessa kouluun. Heillä oli oletus, että koulu ottaa yhteyttä, mikäli kaipaa vanhempien tarjoamia resursseja. Neljä vanhemmista (Sara, Jasmin, Fatima ja Yusuf) kertoi, etteivät ole yhteydessä muihin vanhempiin juuri lainkaan. Ainoat kerrat, kun muihin vanhempiin oltiin yhteydessä, oli lasten keskinäisten kyläilyjen tai syntymäpäiväjuhlien yhteydessä, mikä ei varsinaisesti liittynyt koulunkäyntiin millään tavalla. Passiivisuus saattaa johtua epäpätevyyden tunteesta osallistua koulun toimintaan kielimuurin vuoksi tai kulttuurieroista, sillä monissa kulttuureissa ei ole tapana, että vanhemmat osallistuvat koulun toimintaan (Hornby & Lafaele, 2011, s. 39-41; Säävälä, 2013, s. 119).

Ainoastaan Ahmad ja Maryam kertoivat olevansa säännöllisemmin yhteydessä lastensa luokkatovereiden muihin vanhempiin. Tiiviimpi yhteys onnistui sen ansiosta, että vanhemmat tunsivat toisensa entuudestaan ja monet vanhemmista ovat keskenään naapureita. Naapurustossa on tiivis yhteisö, jossa suurin osa naapureista tuntee toisensa ja viettää aikaa yhdessä. Nämä vanhemmat olivat myös järjestäneet esimerkiksi ennen kokeita lukupiirejä lapsilleen, jossa he pääsevät opiskelemaan kokeita varten yhdessä.

"No joskus vanhemmat niiku, jos tietää et on koe tulossa ni pistää ne niiku opiskelee yhdessä." Maryam

"Ja sit vaik jos joku lapsi ei oo tullu kotiin oikeen aikaa koulusta ni sit soitetaan toisen vanhemmalle et onks sun lapsi päässy jo koulusta et onks kaikki myöhässä vai onks tää vaan mun tapaus." Ahmad

Koulun kanssa tehtävän yhteistyön kannalta on siis selkeästi etu, että vanhemmat tuntevat toinen toisensa. Ahmad ja Maryam olivat ainoat vanhemmat, jotka tunsivat muita lastensa luokkatovereiden vanhempia paremmin ja tätä kautta he myös onnistuivat tarjoamaan koululle omia resurssejaan. Vanhempien järjestämät lukupiirit ovat suuri voimavara oppilaiden oppimisen tukemiseksi, mikä ei todennäköisesti toteutuisi, ellei vanhemmat tuntisi toisiaan ja olisi toistensa kanssa tekemisissä. Koulun kannattaakin luoda mahdollisuuksia tutustuttaa vanhemmat toisiinsa, jotta tämänkaltaisia vanhempien resursseja päästään hyödyntämään.

Toimintatavat

Kukaan haastatelluista ei osallistunut koulujen vanhempainyhdistystoimintaan, vaikka suurin osa oli kuitenkin tietoisia yhdistyksen toiminnasta. Maryam ja Fatima olivat osallistuneet erilaisiin myyjäisiin leipomalla myytäviä tuotteita sekä toimineet valvojina koulun retkillä. Fatima osallistui myös ajoittain vanhempainyhdistyksen kokouksiin, vaikkei istunutkaan yhdistyksen hallituksessa. Yleinen asenne kaikkien haastateltavien kohdalla oli kuitenkin se, että koulu pyytää kyllä vanhemmilta apua, jos sitä tarvitsee. Omien resurssien tarjoamista koululle ilman koulun aloitetta ei esiintynyt lainkaan haastateltavilla. Haastatteluissa nousi esille ajatus siitä, että koulu kyllä pyytää apua, jos sitä tarvitsee. Tämä ajatus saattaa kummuta kulttuurieroista, sillä monissa kulttuureissa koulu on auktoriteetti asemassa eikä vanhemmat näin ollen välttämättä koe pätevyyttä osallistua koulun toimintaan (Säävälä ym. 2017, s. 44). Toisaalta taustalla voi toimia ajatus kunnioituksesta, sillä joissain kulttuureissa pidetään epäkunnioittavana opettajan ammattitaitoa kohtaan puuttua liikaa koulun toimintaan. (Ginsburg-Block ym. 2010, s. 178).

Yksi vanhemmista (Jasmin) kertoi, että koululta oli tullut tiedote myyjäisiin liittyen. Hän ei kuitenkaan ollut ymmärtänyt tiedotteen sisältöä ja oli pyytänyt sosiaaliviranomaista kääntämään sen hänelle. Viranomainen totesi, ettei tiedotteessa ole kyse mistään pakollisesta toiminnasta ja näin ollen äiti voi jättää osallistumatta:

”Kerran sain viestin liittyen [vanhempainyhdistyksen toimintaan], jonka näytin sosiaalityöntekijälle. Hän sanoi, että älä välitä sano vain, ettet ymmärtänyt viestiä. Ehkä kielitaitosi ei riitä ja se on sinulle vaikeaa. En pitänyt tästä sosiaalityöntekijän teosta, halusin tietää mistä on kyse. Hän [sosiaalityöntekijä] sanoi vain, että se ei ole pakollinen eikä haittaa vaikket osallistu ja vaikka menet et ymmärrä mitään mitä siellä tapahtuu.” Jasmin

Sitaatin kuvailema tilanne osoittaa epäsymmetristä valta-asetelmaa, johon vanhempi joutuu koulun suhteen. Hornby ja Lafaele (2011, s. 39-41) toteavatkin, miten kielimuurin vuoksi tieto esimerkiksi koulujärjestelmästä sekä omista ja lapsen oikeuksista saattaa olla vaikeammin saavutettavissa. Yhteisen kielen puuttuessa vanhempi on riippuvainen tulkista, jolloin käännetty tieto voi jäädä ohueksi (Novitsky, 2014, s.163) kuten yllä kuvatussa tilanteessa. Vaikka vanhemmalla onkin heikko kielitaito, tulisi päätös vanhempainyhdistyksen toimintaan osallistumisesta olla kuitenkin vanhemmalla itsellään. Tutustumalla muihin vanhempiin voi vieras-kielinen vanhempi saada itselleen tukiverkoston, jonka kautta pääsee sisälle niin koulun toimintaan kuin yhteiskuntaan paremmin.

Vanhempien tarpeet

Kommunikaatio

Kun haastateltavilta kysyttiin, millaista yhteistyötä heidän lapsensa koulussa toteutetaan, lähes kaikki (4) mainitsivat Wilman ja/tai arviointikeskustelut. Wilma oli pääsääntöinen kommunikointikanava neljällä vanhemmalla (Ahmed, Maryam, Jasmin ja Fatima). Yusuf kommunikoi Wilman sijasta useammin koulun kanssa puhelimitse. Sara puolestaan kertoi, ettei käytä Wilmaa lainkaan, vaan kommunikointi koulun kanssa hoituu pääsääntöisesti puhelimitse. Erityisesti puhelimitse koulun kanssa yhteydessä olevat, olivat tyytyväisiä kommunikoinnin laatuun koulun kanssa.

Vaikka kommunikointi koulun kanssa hoituikin muiden haastateltujen vanhempien osalta Wilman kautta, silti Ahmad, Maryam sekä Jasmin kokivat haasteita sen käytön kanssa.

”Hyvä systeemi minun mielestä [...] on ollut vähän hankaluuksia [käyttää Wilmaa] mutta assosioi enemmänkin siihen että ei itse osaa käyttää monia asioita ei siihen että järjestelmä olis huono” Maryam

”Yksi hyvä kysymys ja idea jos esimerkiksi uusi perhe jos joskus saa Wilma...opettaa miten käyttää on helppo” Ahmad

Yllä olevissa sitaateissa Maryam osoitti tyytyväisyytensä Wilmaa kohtaan järjestelmänä, mutta koki itse hankaluuksia sen käytössä. Hän näki tämän kuitenkin enemmän henkilökohtaisena taidonpuutteena, kuin järjestelmän vikana. Jälkimmäisen sitaatissa Ahmad kertoi toivovansa Wilma-koulutusta erityisesti uusille vanhemmille, joilla ei ole aiempaa kokemusta järjestelmän käytöstä. Lisäksi Ahmad koki, että saa koululta liian vähän tietoa itse koulusuoriutumiseen ja lapsen opintoihin liittyen ja että Wilmaa käytettiin koulun osalta lähinnä lapsen käytöksestä tiedottamiseen:

”Koulusta tulee vain, jos lapset haukkuu tai kirosana silloin vain ilmoittaa, mutta ei mitään muuta.” Ahmad

Wilman käyttö koettiin hankalaksi myös kielimuurin vuoksi. Viesteistä saatettiin ymmärtää vain osa ja vanhemmat joutuivat itse päättämään loput viestin sisällöstä. Sähköisen viestinnän sijasta toivottiin enemmän kasvokkaisia tapaamisia opettajien kanssa:

”Kielen takia [wilman käyttö on hankalaa], mut kokee myös et itse ei ole ollut tarpeeksi aktiivinen... [haastateltava] tykkää enemmän face2face kommunikaatiosta, on helpompi ymmärtää tilannetta et missä mennään.” Maryam

”Eniten kommunikointi tapahtuu Wilmassa ja nyt on tullut todella paljon viestejä enkä ymmärrä niitä...eskarissa oli tullut viestiä, että jonkun kaulaliina oli hävinnyt. Ymmärsin viestistä vain kaulaliina ja ajattelin onko lapsellani huonot varusteet tai liian ohuet hanskat ja pakkasin hänelle mukaan reilusti hanskoja ja vaatteita. Kun ei ymmärrä päässä pyörii tuhat ja yksi asiaa, kun pitkästä viestistä ymmärtää vain osan...Wilma on hyvä, mutta tiedotteet, jotka menevät koko koululle sekoittaa. Esimerkiksi nyt ymmärrän vain, että viestit liittyvät koronaan. En tiedä onko koululaiset menossa karanteeniin ja onko siellä ollut koronatapauksia, tässä suhteessa on ollut hyvin vaikeaa.” Jasmin

”Välillä tulee viestejä, jotka eivät ole tärkeitä, mutta pidän niitä hyvin tärkeinä. Välillä taas jätän huomiotta viestin, joka olisikin ollut tärkeä [...] jos tulisi vaikka tiedotuslappu, tietäisin että asia koskee nimenomaan minun lastani. Wilman kautta en tiedä mikä koskee lastani ja mikä on yleistä.” Jasmin

Muun muassa Kuusimäki ym. (2019) on tutkinut vanhempien kokemuksia sähköisestä viestinnästä koulun kanssa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että vanhemmat toivoivat saavansa enemmän tietoa koulunkäyntiin liittyvissä asioissa ja vähem-

män heidän mielestään turhanpäiväisiä viestejä liittyen esimerkiksi läksyjen tekemättä jättämiseen. (Kuusimäki ym. 2019, s. 5) Tässäkin tutkimuksessa vanhemmat osoittivat kaipaavansa enemmän spesifiä tietoa oman lapsensa koulunkäyntiin liittyen, sillä se koettiin itselle relevantiksi. Erityisesti Wilman käytön tuodessa haasteita, selkeät ja oleelliset viestit helpottavat sähköistä viestintää koulun ja vieraskielisten vanhempien välillä. Kuusimäen ym. (2019) tutkimuksessa tyytymättömyyttä sähköiseen viestintään osoitettiin myös lähinnä positiivisten viestien puutteena. Kukaan tämän tutkimuksen vanhemmista ei kuitenkaan tuonut esille tätä näkökulmaa, vaan lähinnä tyytymättömyys koski kielimuurin tuottamia haasteita.

Kuten yllä olevien sitaattien vanhemmat toteavatkin, kielitaidon ollessa heikko, on vaikeampaa tulkita sähköisiä viestejä ja niiden sisältöjä. Vanhempien on vaikea erottaa, mitkä viestit ovat tärkeitä ja mitä heiltä mahdollisesti vaaditaan. Maryam huomauttaakin, kuinka kasvokkaisissa tapaamisissa on helpompaa seurata keskustelua ja ymmärtää keskustelun sisältö. Tällöin myös toinen osapuoli näkee, onko vanhempi ymmärtänyt käsiteltävät asiat.

Yhteydenpito

Kaksi vanhemmista, Sara ja Yusuf, kävivät säännöllisesti koululla tapaamassa opettajia. Sara teki näin omasta aloitteestaan, kun halusi saada ajankohtaista tietoa lapsensa koulunkäyntiin liittyen. Yusuf puolestaan toimi näin enemmänkin tarpeesta, sillä hänen lapsensa kuuluu erityisen tuen piiriin ja näin ollen tukimuotoihin sekä oppilaan kehitykseen liittyviä keskusteluita käytiin useammin kasvokkain.

Yksi vanhempi (Fatima) oli tyytyväinen Wilmaan yhteydenpidon ja kommunikoinnin työkaluna. Fatiman mukaan opettajat olivat aktiivisempi osapuoli yhteydenotoissa, mutta myös itse oli yhteydessä kouluun, jos hänellä oli kysyttävää tai halusi ilmoittaa lapsensa sairastumisesta. Opettajat vastasivat hänelle aina nopeasti ja näin kommunikaatio sujui mutkitta. Koska Fatiman lapsella ei ole ongelmia koulunkäynnin suhteen ja opinnot etenevät hyvin, ei hän myöskään kokenut tarvetta enemmän yhteydenpidolle:

"Olen erittäin tyytyväinen [yhteydenpitoon koulun kanssa] koska aina kun olen ottanut yhteyttä he ovat vastanneet minulle heti ja terveydenhoitajankin kanssa on voinut kommunikoida...he vastaavat minulle, vastaavat aina nopeasti. Minulla ei ole ollut lainkaan ongelmia." Fatima

"[Lapsi] on hyvin hiljainen ja rauhallinen...hänellä ei ole koskaan ollut ongelmia koulussa luokkatovereiden, opettajien tai sijaisten kanssa. Koskaan ei ole tullut valituksia ja opettajat ja me olemme aina olleet tyytyväisiä. Tämän neljän vuoden aikana ei ole ikinä tullut valituksia ettei [lapsi] tee läksyjä tai että [lapsi] on laiska tai ettei [lapsella] ole ystäviä ja on yksinäinen. Koskaan opettajalta tai minulta ei ole tullut viestiä, että oltaisiin huolissaan [lapsesta]." Fatima

Aineistoa tarkasteltaessa vaikuttaa siltä, että yhteydenpidolle nähdään tarve silloin, kun herää huoli lapsen koulusuoriutumisesta tai hyvinvoinnista. Lähinnä vanhemmat toivoivat saavansa koululta tietoa, jonka avulla he voisivat tukea lapsiaan kotona paremmin. Tätä tukee myös havainto siitä, miten itse aktiivisesti kouluun yhteydessä olevat vanhemmat tekivät näin silloin, kun he olivat huolissaan lapsestaan tai ilmoittaakseen lapsen sairastumisesta. Toisin kun Kuusimäen ym. (2019, s. 5) tutkimuksessa, positiivisten palautteiden sijaan Jasmin kaipasi koululta enemmän yhteydenottoja liittyen koulusuoriutumiseen:

"Aina ei kerrota miten opiskelu etenee. En tiedä käyttäytyykö [lapsi] hyvin, tekeekö hän läksyt ajallaan en tiedä tätä tarkkaan. Vain kerran vuodessa tai vuoden keskivaiheessa ja vuoden lopussa on keskustelut, jossa tulkki selittää. Tähän asti ei ole käynyt niin, että minulle tulisi viestiä että [lapsi] on jättänyt läksyt tekemättä tai opiskelu ei suju tai hän on allapäin. Tämänkaltaisia viestejä ei ole tullut. Jos tällaisia tulisi, olisi parempi kuin että odotan tapaamista. Näkisin esimerkiksi, onko hänen opintonsa sujunut hyvin vai ei. Jos he antavat tämän tiedon se olisi parempi kuin että kuulen siitä vasta vuoden lopussa. Voisin auttaa häntä, voisin yrittää järjestää hänelle tukiopetusta. Tämä olisi parempi...jos ihminen alusta asti oppii hyvin, jos hänen luku- ja kirjoitustaitonsa on hyvä, hän pärjää myöhemminkin." Jasmin

Myös Colemanin (1998, s. 47) tutkimuksessa todettiin vanhempien toivovan saavansa koululta enemmän tietoa liittyen lastensa oppimiseen ja kehittämisen kohteisiin, jotta voisivat tukea heidän koulunkäyntiään paremmin. On huolestuttavaa, että tiedonjakamisen puutteita esiintyy puolin ja toisin. Kielimuurin vuoksi kommunikointi kodin ja koulun välillä voi tuntua haastavalta, minkä vuoksi sitä kenties vältellään niin kodin kuin koulunkin puolesta. Oppilaan tukemisen kannalta on kuitenkin tärkeää, että koti ja koulu jakavat tietoa ja tekevät yhteistyötä keskenään.

Ahmad, Maryam sekä Jasmin kertoivat yhteydenpidon tapahtuvan sairaspöytäilmoituksia lukuun ottamatta aina opettajan aloitteesta. Heidän kohdallaan

pääkommunikointiväylänä toimi Wilma, jonka käytön he kokivat haasteelliseksi. Kaikki nämä vanhemmat toivoivat enemmän kasvokkaisia tapaamisia opettajien kanssa. Crozier & Davies (2007, s. 309) ovat myös todenneet, että erityisesti maahanmuuttajavanhempien kohdalla yhteydenotot kodin ja koulun välillä tapahtuvat enemmän opettajan aloitteesta. Hornby (2011, s. 40) huomauttaakin, että koulun on syytä tarkastella, onko kodilla yhtäläiset edellytykset yhteydenpitoon koulun kanssa.

Koulutus

Haastateltavilta kysyttäessä, järjestetäänkö heidän koulussaan minkäänlaisia koulutuksia vanhemmille, ainoastaan kaksi Sara ja Fatima vastasivat myöntävästi. Fatima kertoi, että hänen lapsensa koulussa on järjestetty Wilma-koulutuksia, joissa opetetaan järjestelmän käyttöä. Hän ei kuitenkaan ole itse osallistunut niihin, sillä järjestelmä oli hänelle entuudestaan tuttu vanhempien lastensa kouluajojen myötä. Sara puolestaan kertoi, että hänen lapsensa koulussa oli järjestetty kerran viikossa tapaamisia maahanmuuttajataustaisille farsinkielisille vanhemmille. Tapaamisissa oli paikalla vastuupettajan lisäksi myös oman äidinkielen (farsi) opettaja. Tapaamisissa keskusteltiin erilaisista kasvatukseen liittyvistä kysymyksistä sekä tutustutettiin vanhempia suomalaiseen koulujärjestelmään:

"He [koulu] järjestivät meille tapaamisia viikonloppuisin, johon vanhemmat osallistuivat. Paikalla oli kaksi opettajaa ja he kyselivät meiltä [vanhemmilta] kysymyksiä ja keskustelimme asioista. Edellisessä tapaamisessa, jossa olin, keskusteltiin siitä, jos pojallasi on tyttöystävä tai tyttärelläsi poikaystävä, miten suhtaudutaan siihen ja annetaanko siihen lupa vai ei." Sara

"[Puheenaiheina oli] suomen laki ja koulun käytännöt, miten vanhemmat pystyvät pyytämään koululta apua, millaiset välit lapsilla on vanhempiensa ja myös vaikeudet, joita vieraassa kulttuurissa kasvavat lapset kohtaavat, ja se miten on tärkeää osata sen maan kieli, jossa asuu, mutta miten on myös tärkeää, että he [lapset] hallitsevat oman äidinkielenensä." Sara

Sara koki, että oli saanut paljon hyötyä tapaamisista. Hänellä oli pelko, että lapsen suomen kielentaidon kehittyessä nopeammin ja hänen sopeutuessaan suomalaiseen kulttuuriin nopeammin, kulttuurierot lapsen ja vanhemman välillä kasvaisi ja heidän suhteestaan tulisi etäisempi. Lapsen kielitaidon ollessa vanhempaa vahvempi, vanhempi on monesti riippuvainen lapsen tulkkauksesta. Sara oli huolissaan, että menettäisi tietynlaisen uskottavuuden lapsensa silmissä, jos ei

pysyisi lapsen kehityksen perässä ja ymmärtäisi tämän kokemusmaailmaa. Vanhemmille suunnattujen tapaamisten myötä hän on saanut mielenrauhan kasvatuksen suhteen ja kokee saaneensa hyviä neuvoja:

”Silloin pelkäsin, että hän on kasvamassa eri tavalla ja että menetämme kyvyn keskustella toistemme kanssa. Minulle oli tärkeää, että välimme pysyy avoimena, jotta ongelmatilanteissa voimme keskustella yhdessä.” Sara

- *”Koetko, että sait hyötyä keskusteluista?” haastattelija*

”Totta puhuen kyllä, sain mielenrauhan. Koin, että minun täytyy avata polku [lapselle] ja antaa hänen kulkea vapaasti. Tämä on vieläkin minulle vaikeaa, että minä olen vasta toisella portaalla ja [lapsi] juoksee ohitse. Tämä on vanhemmalle vaikeaa.” Sara

Känkänen ja Immonen-Oikkonen (2009, s. 181) raportoivat hankkeesta, jossa koulu oli järjestänyt maahanmuuttajataustaisille äideille ja heidän tyttärilleen samankaltaisia keskusteluiltoja, joissa käsiteltiin kahden kulttuurin välillä kasvamista. Tämänkaltaiset koulutus- ja keskusteluillat ovat selkeästi hyödyllisiä maahanmuuttajataustaisille vanhemmille, joilla on suurempi huoli siitä, että kuilu vanhempien ja lasten maailmojen välillä kasvaa liian suureksi. Ryhmäkeskustelut muiden vanhempien kanssa auttavat myös vanhempia huomaamaan, etteivät painiskele yksin kasvatukseen liittyvissä asioissa ja voivat saada vahvistusta omista kyvyistään kasvattajina (Hornby, 2000, s. 86). Hornbyn (2000, 26) mukaan, huomattava määrä vanhemmista kaipaisivatkin vanhemmuuskoulutusta, jossa saisivat neuvoja lastenkasvatukseen liittyvissä kysymyksissä. Tässäkin tutkimuksessa kaksi haastateltavaa (Ahmad ja Yusuf) mainitsi kaipaavansa vanhemmuuskoulutuksia:

”Sellanen [koulutus] ylittäään vanhemmuudesta” Ahmad

”Miten vanhemmat kohtaavat lapset, kun he tulevat koulusta kotiin ja miten toimitaan lasten kanssa, joilla on erityistarpeita. Ollaanko tiukkoja, ollaanko ystävällisiä, annetaanko rajoitteita eli otetaanko pois tietokone tai puhelin? Miten kasvatetaan lapsia, joilla on erityistarpeita. Tätä emme tiedä, tätä en itse henkilökohtaisesti tiedä ja tässä tarvitsen koulutusta.” Yusuf

Yusufin lapsi kuuluu erityisen tuen piiriin ja on myös perheen ainoa lapsi. Yusuf koki, ettei aina osaa käsitellä tilanteita lapsensa kanssa ja toivoi saavansa koulu-

tusta erityislapsen kasvatusta varten. Myös Hornby (2011, s. 40) toteaa, että erityisoppilaiden vanhemmat usein kaipaavan koulutuksia lastensa kasvatukseen ja käsittelyyn. Hän ehdottaa, että koulun on hyvä ainakin tietää tahoja, joille ohjata erityisoppilaiden vanhempia, mikäli eivät itse järjestä koulutuksia aiheesta.

Tuki

Ainoastaan yksi vanhemmista (Yusuf) kertoi jo olemassa olevasta koulun tarjoamasta tukimuodosta. Kyseisen vanhemman lapsi on erityisen tuen tarpeessa, ja koulu on järjestänyt kuukausittain perheilloja, jonne vanhemmat voivat tulla keskustelemaan keskenään erilaisista tarjolla olevista palveluista ja tukimuodoista tuen tarpeessa oleville lapsille sekä vaihtaa kasvatukseen liittyviä ajatuksia:

”Ennen koronaa kaikki [vanhemmat] kokoontuivat yhteen. He puhuivat lastensa haasteista, palveluista mistä he saivat niitä, yksi sanoi minulla on tämä palvelu ja toinen sanoi minulla on tällainen palvelu, ja sitten joku huomasi hei minulla ei ole tuollaista miten saan tuon palvelun ja sitten toinen neuvoi että soita sinne ja soita tänne. Se oli tietynlaista neuvottelua vanhempien kesken. Se ei ollut joka torstai vaan ehkä kerran kuussa yksi torstai, mutta minä en ikinä osallistunut...yksi syy oli ajankohta, se oli klo 18 illalla ja silloin minulla ei ollut ketään, joka pitäisi huolta [lapsesta].” Yusuf

Tämän kaltaiset perheillat, jossa vanhemmat pääsevät vaihtamaan ajatuksia keskenään ovat erityisen hyödyllisiä nimenomaan erityisen tuen tarpeessa olevien lasten vanhemmille. Kuten yllä olevasta sitaatista tulee ilmi, Yusuf ei kuitenkaan voinut itse koskaan osallistua näihin perheilloihin, sillä hän toimi yksinhuoltajana eikä hän saanut lastenhoitajaa perheillojen ajaksi.

Muut vanhemmat eivät saaneet koululta minkäänlaista tukea, mutta Jasminia ja Fatimaa lukuun ottamatta, kaikki toivoivat koululta jonkinlaisia tukimuotoja. Ahmad ja Maryam toivoivat koululta tavoitteellista ja strukturoidumpaa yhteistyötä koulun kanssa:

”Kodin ja opettajien yhteistyö siinä mielessä et huomataan et okei lapsi voi huonosti jos-sain asiassa et sit vähän niiku asetettais tavoitteita ja sellasii asioita mitä vois tehdä kotona myös. Monesti voi olla et vanhemmilla ei oo työkaluja miten niiku kohdata...mitä tehdä tilanteessa kun lapsi on vaik sosiaalisesti hiljaisempi tai jossain tietys aineessa huono tai aggressiivinen tai tällaneni et mitä kotona vois tehdä et kodin ja koulun yhteistyö olis mahdollisimman hyvä ja sit niiku et sitä katottais ja seurattais et okei ollaanko huomattu mitään eroja ja mitä on tapahtunu ja käydä sillee läpi vähä niiku semmost tietynlaist coachaamista tai semmost personal training tyylistä. Ja jos nää niiku kummatkin menee

samaan suuntaan et koulussa tehdään mitä kotona tehdään nii sit siit vois olla enemmän hyötyä sen lapsen kannalta ja kehityksen kannalta... Sama kun kotona äiti isä, jos äiti puhuu tämä isä puhuu tämä, ei onnistu lapselle.” Maryam

”Lukukausin alussa, jos on semmonen tapaaminen ja siellä opettajat selittää mikä se on heidän tavoite he haluavat tuleva lukukausi kun päättyy sitten pikkuisen pakollinen se on vanhemmille että heidän täytyy tehdä niin ja näin. Koska jos on Wilmassa esimerkiksi mä en luke...lukukauden keskellä toinen tapaaminen miten on toiminut ja sitten lopuksi on...Sitten se on auttaa seuraava lukukausi” Ahmad

Maryam ja Ahmad kaipasivat siis enemmän suunniteltuja tavoitteita yhdessä opettajan kanssa, jotta saisivat tarvitsemansa työkalut lapsensa koulunkäynnin tukemiseen. Myös Colemanin (1998, s. 47-48) tutkimuksessa vanhemmat ilmaisivat samankaltaisia toiveita koululle. Erityisesti silloin, kun vanhemmat ovat kouluttautuneet Suomen ulkopuolella, koulun on syytä avata opetuksen sisältöjä ja tavoitteita vanhemmille. Koulun käytännöt ja tavoitteet saattavat poiketa hyvinkin paljon vanhempien omista koulukokemuksista. Tällöin vanhemmilta puuttuu kosketuspinta lastensa koulumaailmaan ja heidän on vaikea tukea lastensa koulunkäyntiä kotona.

Sara toivoi puolestaan tukea itselleen vieraan kulttuurin ymmärtämiseen. Hän kaipasi esimerkiksi päihdevalistusta sekä tietoa nuorten vapaa-ajan vietosta yleisesti. Hänen lapsensa vietti aikaa nuorisotaloilla ja kirjastoissa, mutta näiden toimijoiden toiminta oli hänelle vierasta ja halusi tutustua niihin paremmin:

”Isoin huolenaiheeni on nuorten huumeiden käyttö ja minulla on näistä asioista hyvin vähän tietoa enkä tiedä miten tätä asiaa seurataan, miten hallita tätä asiaa... haluaisin, jos koulu vielä järjestää maahanmuuttajille keskusteluiltoja, että keskusteltaisiin tästä asiasta ja he kertoisivat mitä koulu tekee tälle asialle, jos joku oppilas käyttää tupakkaa tai muita aineita, että hän ei vaikuta muihin lapsiin... tai myös kirjastoissa on näitä tiloja, joihin lapset menevät viettämään aikaa, koska [lapsenikin] menee sinne, olen huolissani siitä, millainen paikka se on ja minkälainen lasten keskinäinen suhde on siellä tai jos siellä on joku joka polttaa tupakkaa, onko siellä muita pienempiä lapsia.” Sara

Epsteinin (2019) päällekkäisten vaikutuspiirien teorian mukaan, kodin, koulun ja yhteisön tulisi tehdä yhteistyötä, jotta oppilaita voidaan tukea parhaalla mahdollisella tavalla. Yllä oleva sitaatti osoittaa, miksi Epsteinin kuvailema yhteistyö yhteiskunnan eri toimijoiden välillä on tärkeää myös oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisen kannalta. Tämän vanhemman kuvailema tilanne osoittaa millaista yhteistyötä esimerkiksi nuorisotoiminta ja kirjastot voisivat koulun kanssa tehdä. Nuoriso-ohjaajat voisivat tulla koululle kertomaan niin vanhemmille

kuin oppilaillekin toiminnastaan sekä toteuttamaan sitaatissa kaivattua päihdeva-
listusta. Koulun kautta myös nuorisoalan toimijat saavat paremmin kontaktin las-
ten ja nuorten vanhempiin sekä toisaalta myös vanhemmat pääsevät tutustu-
maan niihin aikuisiin, joiden kanssa heidän lapsensa mahdollisesti viettävät aikaa
vapaa-ajallaan. Lisäksi suomalainen nuorisotyö sekä kirjastojen toiminta voi olla
erityisesti monelle maahanmuuttajataustaiselle tuntematonta, kuten Sara mainit-
seekin, mikä saattaa lisätä luottamuspulaa näihin toimijoihin. Näiden toimijoiden
tehdessä yhteistyötä koulun kanssa, voivat he saada paremmin kontaktin van-
hempiin ja luoda perusta luottamukselle.

Yhteenveto

Tämän tutkimuksen aineiston perusteella vanhempien suurimmat resurssit ovat
Hornbyn (2000) vanhempien osallisuuden mallin tasoihin peilaten *yhteistyö* sekä
tieto. Hornbyn (2000) mallia tarkastellessa nämä ovatkin kaksi tasoa, joihin suurin
osa vanhemmista ylittää. Tuloksia tarkasteltaessa vieraskielisten vanhempien
suurin kontribuutio on heidän lastensa kannustaminen koulunkäyntiin sekä pai-
nottamalla heille koulunkäynnin merkitystä. Vanhempien toiseksi suurin tarjoama
kontribuutio oli tiedon jakaminen koulun kanssa. Kuitenkin kielimuurin sekä vä-
häisten kasvokkaisten tapaamisten vuoksi, osa vanhemmista (Ahmad, Maryam
ja Jasmin) ei pystynyt kommunikoimaan koululle kaikkea tarvittavaa tietoa lap-
sestaan eivätkä myöskään kokeneet saavansa koululta kaikkea tarvittavaa tietoa.

Aineistoa tarkasteltaessa vaikuttaa kuitenkin siltä, että vieraskielisten vanhem-
pien potentiaalisia kontribuutioita ei hyödynnetä tarpeeksi. Tietämättömyys van-
hempainyhdistystoiminnasta jättää vieraskieliset vanhemmat kokonaan yhdistyk-
sen toiminnan ulkopuolelle, jolloin heidän resurssinsa jäävät hyödyntämättä. Toi-
saalta esimerkiksi Ahmad ja Maryam koordinoivat yhdessä toisten vanhempien
kanssa lukupiirejä ennen kokeita, mikä oli mahdollista sen ansioista, että van-
hemmat tunsivat toisensa entuudestaan. Tämä osoittaa kuinka tärkeää vanhem-
pien keskinäinen verkostoituminen on. Vanhempien tuntiessa toinen toisensa,
kynnys tehdä yhteistyötä keskenään madaltuu.

Suurin osa tuen tarpeista koski *kommunikaatiota* sekä *yhteydenpitoa*, nimenomaan kielimuurin aiheuttamien vaikeuksien vuoksi. Wilman käyttö koettiin haasteelliseksi, sillä viestejä oli vaikea ymmärtää. Lisäksi koettiin epäselväksi, mitkä viestit koskevat omaa lasta ja mitkä ovat yleisiä koko koulua koskevia tiedotteita. Samoin kuin Säävälän ym. (2017) tutkimuksessa, tässäkin vanhemmat kokivat, ettei koulu aina tiedota oleellisista asioista. Vanhemmat kaipasivat enemmän tietoa lastensa koulusuoriutumiseen liittyen mieluummin kuin käytökseen liittyviä viestejä. Vanhemmat, jotka kokivat haasteita Wilman käytön suhteen, toivoivat enemmän kasvokkaisia tapaamisia opettajien kanssa. Ne vanhemmat, jotka olivat tyytyväisiä kommunikaatioon koulun kanssa, olivat pääsääntöisesti yhteydessä kouluun puhelimitse.

Puolet vanhemmista (Sara, Fatima ja Yusuf) olivat myös itse aktiivisesti yhteydessä kouluun ja puolet (Ahmad, Jasmin ja Maryam) saivat yhteydenottoja lähinnä opettajan aloitteesta. Jälkimmäiset myös kokivat sähköisen viestinnän haastavaksi, mikä toimi pääsääntöisenä kommunikoinnin väylänä koulun kanssa. Molemmien puoleisen yhteydenpidon takaamiseksi, kommunikointiväyliä tulisi tarjota useampia, jotta jokainen vanhempi voi valita itselleen mieleisen ja helppokäyttöisimmän tavan olla yhteydessä kouluun. Monesti kuitenkin opettajilla ei ole työpuhelinta eikä heitä voi velvoittaa antamaan henkilökohtaista numeroaan vanhemmille. Vasalammen (2008, s. 37-38) mukaan, opettajat usein kokevatkin oikeudekseen rajata yhteydenpidon muodon niiden tapahtuessa usein työajan ulkopuolella. Tämän tutkimuksen perusteella olisi kuitenkin syytä harkita vanhempien käyttöön sähköisen viestinnän lisäksi muita helpommin lähestyttäviä tapoja kommunikoida koulun kanssa.

Myös *koulutusten* ja *tukimuotojen* tarve oli suuri haastateltavien keskuudessa. Ahmad ja Yusuf toivoivat vanhemmuuteen liittyvää koulutusta, jossa saisivat työkaluja kasvatukseen. Sara sai jo koululta koulutusta suomalaisesta koulujärjestelmästä sekä lasten kasvattamisesta kahden kulttuurin välillä, mistä koki saavansa runsaasti hyötyä. Koulutusten lisäksi tukimuotoja koululta kaipasi yhteensä neljä vanhempaa, joista yhden vanhemman (Yusuf) koulu jo järjesti perheilloja erityisen tuen oppilaiden vanhemmille. Perheilloissa keskusteltiin erilaisista tukimuodoista ja palveluista ja vanhemmat saivat jakaa ajatuksia keskenään.

6.3 Vanhempien kehitysehdotuksia yhteistyölle

Haastatteluiden päätteeksi jokaiselta vanhemmalta kysyttiin vielä erikseen kehitysehdotuksia kodin ja koulun välisen yhteistyön parantamiseksi. Vastaukset luokiteltiin Hornbyn (2000) vanhempien osallisuuden mallin tasojen mukaisiin kategorioihin. Malliin sopimattomat vastaukset luokiteltiin omaksi kategoriakseen. Tällä tavoin muodostui neljä kategoriaa: *tieto*, *resurssit*, *yhteydenpito* sekä *muut kehitysehdotukset*. Tässä osiossa käsitellään vanhempien kehitysehdotuksia analyysin pohjalta muodostettujen kategorioiden avulla.

Tieto

Jasminin kehitysehdotus liittyi tiedon välittymiseen kodin ja koulun välillä. Hän koki, ettei koululla ole tarpeeksi tietoa lapsensa perhetaustoista eikä ole hyödyntänyt vanhempien tietoa liittyen lapsen persoonaan, tietoihin ja taitoihin. Jasminin ainoa lapsi oli ensimmäisellä luokalla ja hän ilmaisi, miten tärkeäksi kokee, että erityisesti ensimmäisellä luokalla ja vanhempien ensimmäisen lapsen kohdalla tulisi opettajien antaa aikaa vanhempiin tutustumiseen ja kohdata vanhemmat yksilöinä. Koronatilanteen vuoksi Jasmin ei ole koskaan päässyt koululle tapamaan lapsensa opettajia:

”Minusta tuntuu, että jotkut eivät edes tiedä, että meillä on heikko kielitaito. He [opettajat] eivät edes vähäänkään ymmärrä, he olettavat, että kaikkien vanhemmilla on edes jonkun tasoinen kielitaito. Mutta ymmärrän sen, sillä eivät he edes tunne meitä, he eivät tiedä. Olen ollut kolme vuotta Suomessa, mutta vasta puolitoista vuotta sitten sain oleskeluluvan. Kun olet siellä [vastaanottokeskuksessa] olosuhteet ovat täysin erilaiset, elämä siellä on täysin erilaista. Siksi minusta tuntuu, etteivät he yhtään tiedä. Eivätkä he tiedä onko tämä [lapsi] ainoa lapsi vai onko hänellä paljon [sisaruksia], onko hän ujo, he eivät tiedä. Minusta on parempi, mitä enemmän he puhuvat perheen kanssa, ehkä se ymmärtävät meitä silloin paremmin.” Jasmin

Tiedon kulkemisen helpottamiseksi Jasmin myös toivoi, että opettajat olisivat enemmän tietoisia heikon kielitaidon tuomista haasteista ja ottaisivat kielimuurin

huomioon kommunikoidessaan vieraskielisten vanhempien kanssa. Hän toivoi selkokielistä viestintää erityisesti tärkeisiin ja akuutteihin tiedotteisiin.

Lisäksi Jasmin koki, että tiedon puutteen vuoksi opettajat eivät myöskään pysty huomioimaan hänen lapsensa tarpeita ja kieleen liittyviä haasteita koulunkäynnissä:

”On eri asia, jos lapsi on pienestä asti käynyt päiväkodin Suomessa, silloin hän oppii jo pienestä kielen. Mutta meillä ei ollut tällaista tilannetta. Olimme vastaanottokeskuksessa monta vuotta eikä [lapsi] käynyt päiväkotia. Sitten kun meidät hyväksyttiin [lapsi] kävi eskarin vain puoliksi ja sitten aloitti jo koulun. Se on hyvin vaikeaa, kun yhtäkkiä täytyy opiskella [lapsi] ei aina ymmärrä kaikkia sanoja. Siksi mielestäni opettajien pitäisi tietää enemmän olosuhteistamme. On totta, että [lapsi] on tullut kaksivuotiaana Suomeen, mutta hän oli leikkinyt vain lasten kanssa, jotka puhuvat hänen omaa äidinkieltään... näitä opettajan pitäisi huomioida enemmän, koska lapsi ei ymmärrä kaikkea.” Jasmin

Tiedon jakaminen näin ollen on oleellista niin kodin ja koulun yhteistyön, kuin oppilaan oppimisen kannalta. Koulun tulisi pyrkiä hyödyntämään vanhempien tieto heidän lapseensa liittyen (Hornby, 2011, s. 39), jotta voisivat ottaa kodin ja oppilaan tarpeet huomioon niin opetusta suunniteltaessa kuin vanhempien kanssa yhteistyötä tehdessä.

Resurssit

Yksi vanhemmista (Sara) toivoi enemmän mahdollisuuksia tutustua muihin vanhempiin. Erityisesti Sara korosti kantasuomalaisten sekä maahanmuuttajataustaisten vanhempien toisiinsa tutustumisen tärkeyttä. Tätä kautta maahanmuuttajavanhemmat voisivat oppia suomalaisesta koulujärjestelmästä toisilta vanhemmilta ja pääsisivät paremmin mukaan koulu yhteisöön. Myös toisin päin, kantasuomalaiset vanhemmat pääsisivät tutustumaan itselleen vieraisiin kulttuureihin.

”Luulen, että jos vanhemmat, jotka ovat itse maahanmuuttajia ja suomalaiset vanhemmat tuotaisiin yhteen, oli se sitten WhatsAppissa tai missä tahansa, jos he voivat pitää tiiviisti yhteyttä he tutustuisivat suomalaiseen perhekulttuuriin ja myös koulukulttuuriin ja työkuultuuriin ja he voisivat tehdä yhteistyötä kaikissa [koulun] juhlissa... Ystävyyssuhteen kautta he [vanhemmat] voisivat kertoa toisilleen työstään, suhteestaan lapsiinsa ja näin he voisivat auttaa toinen toisiaan.” Sara

Saran lapsen koulussa oli järjestetty maahanmuuttajataustaisille vanhemmille keskusteluiltoja, joissa he pystyivät jakamaan ajatuksiaan vanhemmuudesta uuden elinympäristön kulttuurissa. Hän kuitenkin näki myös paljon hyötyä siitä, että maahanmuuttajavanhemmat pääsisivät tutustumaan myös kantaväestön vanhempiin. Ystävystymällä muidenkin vanhempien kanssa he pääsisivät nopeammin sisälle koulukulttuuriin ja suomalaisten tapoihin ylipäätään. Lisäksi hän koki, että tätä kautta niin maahanmuuttajavanhemmat kuin kantaväestön vanhemmat voisivat oppia toinen toisiltaan lasten kasvatukseen liittyviä asioita. Samalla tapaa Levinthalin ym. (2021, s. 11) tutkimuksessa suomalaisvanhemmat kertoivat arvostavansa koulun pyrkimyksiä auttaa vanhempia tutustumaan toisiinsa. Hornby (2011, s. 40) peräänkuuluttaa myös vanhempien toisiinsa tutustumisen tärkeyttä ja toteaa, että tuntiessaan toisensa vanhemmat voivat tarjota tukea toisilleen.

Yhteydenpito

Maryamin ja Ahmadin kehitysehdotukset liittyivät yhteydenpitoon. Vanhemmat olivat hyvin innokkaita tapaamaan lapsensa opettajia ja tekemään yhteistyötä koulun kanssa. He toivoivat enemmän kasvokkaisia tapaamisia koulun kanssa, osittain sen vuoksi, että kasvokkaisissa tapaamisissa oli helpompi ymmärtää toista osapuolta:

"Enemmän tapaamisia. Sanokaa milloin tullaan ni me tullaan. Helpompaa käydä -- kommunikoida face2face." Maryam

Opettajien mielipidettä ja asiantuntemusta arvostettiin myös kasvatuksen näkökulmasta. Yhteydenpito koulun kanssa nähtiin yhteistyömuotona, jonka avulla vanhemmat ja koulu voivat tukea toinen toisiaan lapsen kasvatuksessa:

"Arvostetaan sitä opettajien mielipidettä ja näkemystä asioista ni sekin auttaa niiku kasvatukseen ylipäätänsä et on ammattilainen antamassa tiiätsä niiku neuvoja kasvatukseen... Ja myös sekin että voi olla että jotkut lapset kuuntelee mielummin opettajaa kun omia vanhempia tai toiste päin." Maryam

Toisaalta tiedostettiin, ettei opettajien resurssit riitä jokaisen lapsen vanhempien jatkuvaan huomioimiseen. Kuitenkin tapaamisten nähtiin lisäävän kasvatuskumppanuutta ja yhteistyön laatua lapsen hyvinvoinnin kannalta:

"Eihän se maailma pyöri yhden ihmisen ympärillä niin se on epärealistista, että että se niiku responsiivisuus tai niiku silleen että miten otetaan huomioon olis niiku sellast et heti ku niiku koti halua et huomataan se. Mut et olis tietynlainen intervalli et se tulis aina tietyn ajan välein et olis sellast jatkuvaa pingistä et et kotiin otetaan yhteyttä jatkuvasti ja ollaan niiku sen kasvattamassa sitä lasta yhdessä." Ahmad

Crozier ja Davies (2007, s. 309) ovat myös havainneet, että maahanmuuttajataustaisten ja koulun välinen yhteydenpito on hyvin rajallista. Vincent (1996, s. 98) on puolestaan huomannut, että maahanmuuttajavanhemmat kaipaavat enemmän kasvokkaisia tapaamisia koulun kanssa. Hornby (2011, s. 40) kehottaa vanhempien osallistamisen tarkistuslistassaan kouluja kiinnittämään huomiota siihen, kuinka usein he järjestävät kasvokkaisia tapaamisia vanhempien kanssa. Kuten Ahmadin ja Maryamin sitaatit osoittavatkin, tiiviin yhteydenpidon ja yhteisten tavoitteiden asettaminen edistää kodin ja koulun kasvatuskumppanuutta. Molemmilla tahoille etusijalla on kuitenkin lapsen etu. Yhteisesti suunnitteleamalla ja avoimen keskustelun avulla voidaan luoda lapsen kannalta hedelmällinen yhteistyösuhde.

Muut kehitysehdotukset

Muita kehitysehdotuksia ei voitu luokitella Hornbyn (2000) vanhempien osallisuuden mallin mukaisiin kategorioihin. Nämä ehdotukset luokiteltiin omaksi kategoriakseen "muut kehitysehdotukset", jotka esitellään seuraavaksi. Ehdotukset liittyivät pääsääntöisesti koulun käytäntöihin. Yksi vanhemmista (Fatima) toivoi päteviä sijaisopettajia sekä pienempiä luokkakokoja oppimisen ja työrauhan edistämiseksi:

"Joskus jos opettaja on sairaana, että sijainen olisi pätevä ja osaisi työnsä. Ja että luokassa ei olisi liikaa oppilaita, kolmekymmentäviisi oppilasta on liikaa ja esimerkiksi [lapsen] luokassa oli paljon riehumista. Jos se on mahdollista, toivomme kaupungilta, että luokat eivät olisi liian isoja, jos niissä olisi vaikka kaksikymmentä oppilasta se riittäisi. Kolmekymmentäviisi oppilasta on liikaa se on vaikeaa opettajalle ja myös oppilaiden on vaikea keskittyä." Fatima

Vaikkei sitaatin vanhempi tätä haastattelussa maininnutkaan, työrauhan edistämisen lisäksi pienemmät luokkakoot mahdollistavaisit myös tiiviimmän yhteistyön tekemisen kotien kanssa. On myös mielenkiintoista huomata, miten koulu näytetään koodille. Kodin näkemys opettajien pätevyydestä tai luokan työrauhasta

saattaa vaikuttaa kodin ja koulun yhteistyön laatuun. Kodilla ollessa hyvin negatiivinen kuva koulusta, halukkuus tehdä yhteistyötä koulun kanssa voi mahdollisesti laskea.

Fatima toivoi myös, että koulut ottaisivat oman äidinkielen opetuksen vakavammin ja panostaisivat sen järjestämiseen enemmän. Kehitysehdotus kumpusi huonosta kokemuksesta, joka vanhemmalla oli ollut koulun kanssa:

"[Lapsella] oli oman äidinkielen tunnit toisessa koulussa, joka oli 5 kilometriä hänen omasta koulustaan. Pyysimme koululta, jos olisi mahdollista, että opettaja tulisi hänen omaan kouluunsa pitämään tunnin. Mutta he sanoivat, että emme pysty, ei opettaja tule yhden oppilaan vuoksi koululle, kaikkien alueen oppilaiden täytyy mennä tiettyyn kouluun. Sitten pyysimme, että jos koulu voisi järjestää hänelle taksin koska tunnit olivat keskellä päivää olimme itse töissä emme voineet viedä häntä ja matka oli pitkä hänen olisi pitänyt mennä bussilla, mutta koulu ei hyväksynyt he sanoivat että tämä on vanhempien vastuu... emme enää vieneet häntä, koska [lapsen] kускаaminen keskellä päivää oli meille hankalaa." Fatima

Oman äidinkielen opetuksen epätasa-arvoisuus heijastuu yllä olevassa sitaattissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan, koulun tulisi pyrkiä järjestämään jokaiselle oppilaalle oman äidinkielen opetusta (Opetushallitus, 2014, s. 87). Oman äidinkielen tunnit ovat osa oppilaan koulupäivää ja näin ollen oletettavasti myös matka koululta toiselle, jossa tunnit pidetään. Koulun siirtäessä vastuu matkasta täysin kodille on siis selkeästi aiheuttanut närkästyksiä Fatimalle.

Yusuf toivoi puolestaan, että koulut seuraisivat läksyjen tekemistä enemmän koulussa sekä myös kannustaisivat perheitä seuraamaan läksyjen suorittamista kotona. Haastattelun nauhoitus oli kuitenkin katkennut tässä vaiheessa, jonka vuoksi tämä kehitysehdotus jätettiin analyysin ulkopuolelle.

Yhteenveto

Vanhempien kehitysehdotuksista kodin ja koulun yhteistyön parantamiseksi kaksi liittyi Hornbyn (2000) vanhempien osallisuuden mallin mukaan vanhempien kontribuutioihin. Kaksi vanhemmista koki, että tällä hetkellä koulu ei hyödyntänyt heidän potentiaalisia kontribuutioitaan tarpeeksi hyvin. Yksi kehitysehdotuksista liit-

tyi *tietoon*. Vanhempi ei kokenut, että koulu hyödyntää vanhempien tietoa lapsesta ja perheestä. Toinen kehitysehdotuksista liittyi puolestaan *resursseihin*. Ehdotuksen tehnyt vanhempi uskoi, että vanhempien tutustua toisiinsa voivat he muodostaa yhteistyösuhteita ja tukea yhdessä toisiaan lasten kasvatuksessa ja koulupolulla. Koululle on suuri resurssi, että vanhemmat toimivat toisillensa vertaistukena ja edistävät yhteisesti oppilaiden koulusuoriutumista sekä koulun muuta toimintaa.

Muut kehitysehdotukset liittyivät puolestaan vanhempien tarpeisiin, joista kaksi kategorisoitiin Hornbyn (2000) vanhempien osallisuuden mallin tasoon *yhteydenpito*. Kaksi vanhemmista (Ahmad ja Maryam) kaipasivat enemmän kasvokkaisia tapaamisia opettajien kanssa sekä yhteisesti suunniteltuja tavoitteita, joiden avulla sekä koti että koulu yhdessä tukevat lapsen kasvua ja oppimista. He kokivat tärkeäksi, että kodilla ja koululla on samansuuntaiset näkemykset ja tavoitteet oppilaan oppimisen ja kehityksen kannalta. Ristiriidat kodin ja koulun tavoitteiden välillä koettiin haitalliseksi koulun kanssa tehtävälle yhteistyölle sekä oppilaan koulusuoriutumiselle.

Kaksi kehitysehdotusta jäi Hornbyn (2000) mallin ulkopuolelle. Yksi vanhemmista (Fatima) toivoi, että koulu suhtautuisi oman äidinkielenopetukseen vakavammin ja järjestäisi sen niin, että lapsella olisi mahdollista osallistua oppitunneille. Fatiman lapsi joutui jättämään oman äidinkielen tunnit kesken, sillä niitä järjestettiin ainoastaan toisessa koulussa, jonne oli liian pitkä matka. Baker (2007, s. 161-162) toteaa, että oppilaat, joiden äidinkieli on muu kuin koulussa käytetty kieli voivat jäädä jälkeen opetuksesta, mikäli heidän kaksikielisyyttään ei koulussa huomioida riittävästi. Hänen mukaansa koulun osoittamalla arvostuksella oppilaiden omaa äidinkieltä kohtaan on merkittävä vaikutus heidän itsetuntoonsa sekä käsitykseen omasta oppimiskyvystään. Näin ollen Fatiman kehitysehdotus on erittäin merkitsevä vieraskielisten oppilaiden oppimisen kannalta.

Viimeinen kehitysehdotus liittyi koulun löyhään tapaan seurata oppilaiden läksyjen tekemistä. Ehdotuksen antoi Yusuf ja hän toivoi, että koulu seuraisi tarkemmin lasten läksyjen suorittamista. Tämä ehdotus kuitenkin jäi analyysin ulkopuolelle, sillä haastattelun nauhoitus oli katkennut.

7 Luotettavuus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vanhempien kokemuksia koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä yhteisen kielen puuttuessa. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, millaisia kontribuutioita ja tuen tarpeita vieraskielisillä vanhemmilla sekä minkälaisia kehitysehdotuksia heillä on kodin ja koulun yhteistyöhön liittyen. Näiden selvittämiseksi toteutettiin laadullinen monitapaustutkimus. Tutkimuksen kohteena oli vieraskieliset vanhemmat, joilla on peruskouluikäisiä lapsia. Yhteensä tutkimusta varten toteutettiin kuusi teemahaastattelua, jokainen vanhempien omalla äidinkielellä. Kahdessa haastattelussa oli läsnä tulkki. Aineisto analysoitiin deduktiivisesti laadullisen sisällönanalyysin avulla, Hornbyn (2000) vanhempien osallisuuden mallia hyödyntäen.

Tutkimuksen eettisyyden kannalta on tärkeää suojata tutkittavien identiteettiä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 138). Tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin varmistamiseksi haastateltaville annettiin pseudonimet, joilla heihin viitataan tutkimuksessa. Lisäksi tutkimuksessa esitettiin vain sellaisia taustatietoja, jotka koettiin oleellisiksi tulosten tarkastelun ja tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Jokainen haastateltava osallistui tutkimukseen vapaaehtoisesti ja tiedostivat, että saavat keskeyttää haastattelun koska tahansa tai pyytää jättämään tulosten raportoinnista halutessaan joitain vastauksia pois. Tuomi ja Sarajärvi (2002, s. 138) kehottavat myös antamaan haastateltaville mahdollisuus lukea tulosten raportointi ja antaa omat kommenttinsa niihin liittyen. Tätä ei kuitenkaan toteutettu haastateltavien kielitaidon puutteellisuuden vuoksi.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että haastattelut toteutettiin vanhempien omalla äidinkielellä. Tällä tavoin he pääsivät ilmaisemaan itseään ilman kielimuurin tuomia haasteita. Toisaalta kahdessa haastattelussa oli läsnä tulkki, mikä on saattanut aiheuttaa sen, että käänöksessä jotain on jäänyt sanomatta tai ilmaistu eri tavalla kuin miten vanhempi on sen tarkoittanut. Kuitenkin se, että he saivat ilmaista itseään omalla äidinkielellään, mahdollisti rajattomamman keskustelun.

Haastattelut nauhoitettiin tutkittavien luvalla (Mäkinen, 2006, s. 94). Lisäksi haastattelut litteroitiin alkuperäiskielellä ja tutkimuksen tulososiota varten sitaatit käännettiin litteraateista mahdollisimman sanatarkasti. Koska haastateltavat saattoivat sanoa lauseita tai sanoja suomeksi, myös litteraatit ovat kielten sekoitus. Tämä rikkoi hieman litteroinnin johdonmukaisuutta, mikä voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen heikentävästi (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s.185). Kuitenkin tutkimuksen analyysi keskittyi kokonaisuun vastauksiin ja kokemuksiin kielen tai narratiivien analyysin sijasta, minkä vuoksi litteroinnin merkitys tutkimuksen tuloksien kannalta on minimaalinen.

Haastateltavia oli tässä tutkimuksessa vain kuusi. Haastattelut toteutettiin koronapandemian tiukkojen rajoitusten aikana, jonka vuoksi haastateltavia oli vaikeampi tavoittaa. Tapaustutkimukselle on kuitenkin ominaista pieni ja spesifi kohdejoukko ja sen tavoitteena on muodostaa yhteys yksityiskohtaisen tiedon ja laajemman teorian välille (Vilkkä, Saarela & Eskola, 2018). Lisäksi viimeisimmissä haastatteluissa aineisto saavutti saturaatiopisteensä, eli aineistosta ei enää noussut uutta tietoa ja alkoi toistamaan itseään (Eskola & Suoranta 1998). Tämän vuoksi haastatteluja ei kuudennen haastattelun jälkeen enää toteutettu eikä pieni otos vaikuta tutkimuksen luonteen vuoksi heikentävästi luotettavuuteen.

Osa haastatelluista olivat olleet Suomessa jo pidempään (15-30 vuotta) ja näin ollen heidän suomen kielitaitonsa oli selkeästi vahvempi kuin niiden vanhempien, jotka olivat vasta hiljattain saapuneet Suomeen. Tästä huolimatta heilläkin esiintyi kielimuuriin liittyviä ongelmia koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä. Jokaisen oli selkeästi vaikeampaa ilmaista itseään suomeksi kuin omalla äidinkielellään. Jatkossa kuitenkin olisi hyvä toteuttaa tutkimus vanhempien kanssa, joilla on suurin piirtein saman tasoinen kielitaito.

Aineisto analysoitiin deduktiivisesti laadullisen sisällönanalyysin avulla. Aineisto luokiteltiin Hornbyn (2000) vanhempien osallisuuden mallin eri tasojen mukaisesti kategorioihin. Kategoriat olivat siis valmiiksi olemassa ja analyysivaiheessa aineisto luokiteltiin niiden mukaisesti. Teoreettinen viitekehys ohjasi myös haastattelurungon (liite 1) suunnittelua. Tällä tavoin varmistettiin johdonmukainen ana-

lyysi. Kuitenkin osaa aineistosta ei pystynyt luokittelemaan Hornbyn (2000) vanhempien osallisuuden mallin mukaisesti, jolloin niille luotiin teoreettisen viitekehysten ulkopuolelta kategoriat. Lisäksi luotettavuuden tarkastelun kannalta on tärkeää huomata, että niin haastattelijoita kuin analyysin toteuttajia oli vain yksi. Tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt, jos useampi tutkija olisi ollut mukana toteuttamassa tutkimusta (Tuomi & Sarajarvi, 2002, s. 138). Nyt analyysi on toteutettu täysin yhden tutkijan tulkinnan perusteella. Jatkossa voi olla mielekästä toteuttaa analyysi induktiivisesti ja useamman tutkijan toimesta, jolloin aineisto ohjaisi analyysia enemmän eikä teoria tai yhden tutkijan tulkinta määrittäisi analyysiä yhtä paljon.

8 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimi Hornbyn (2000) kehittämä malli vanhempien osallisuudesta. Mallissa eritellään, minkälaisia kontribuutioita ja tuen tarpeita vanhemmilla on koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä. Tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellessa vaikuttaa siltä, että vieraskielisillä vanhemmilla on paljon tarpeita, joista monia koulut eivät ole vielä onnistuneet ottamaan huomioon. Hornbyn (2000) vanhempien osallisuuden mallin mukaan, mitä enemmän tarpeita vanhemmilla on, sitä enemmän yhteistyö kodin kanssa vie opettajien aikaa. Näin ollen vieraskielisten vanhempien tarpeiden määrän ollessa suuri, myös laadukkaan yhteistyön toteuttaminen heidän kanssaan vie enemmän opettajien aikaa.

Kuitenkin samalla tuloksista ilmeni, etteivät koulut hyödynnä vieraskielisten vanhempien kontribuutioita. Ottamalla huomioon vanhempien tarpeet, koulut voivat myös lisätä vanhempien motivaatiota osallistua yhteistyöhön ja tarjoamaan omia kontribuutioitaan. Säävälä ym. (2017) totesivat myös tutkimuksessaan, että maahanmuuttajavanhemmat ovat usein innokkaita tekemään yhteistyötä koulun kanssa. Tähänkin tutkimukseen osallistuneet vanhemmat olivat innokkaita tekemään yhteistyötä, mutta kielimuurin vuoksi eivät aina pystyneet osallistumaan haluamallaan tavalla. Hyvänä esimerkkinä tästä oli Jasmin, jolle tulkki ei kääntänyt vanhempainyhdistykseen liittyvää tiedotetta ja totesi, ettei toiminta ole pakollista eikä Jasmin ymmärtäisi tapaamisissa mitään. Kun tieto ei saavuta vieraskielisiä vanhempia, koulu menettää heidän potentiaalisen kontribuutionsa ja yhteistyön laatu heikkenee.

Hornby (2000, s. 16) kertoo, että lukuisissa eri maissa toteutetuissa haastatteluisaan vanhempien kanssa, vanhemmat tuovat aina esille toiveen, että koulu olisi ymmärtäväisempi kodin toiveita ja tarpeita kohtaan sekä suhtautuisi avoimin mielin vanhempien esille tuomiin näkökulmiin. Tässäkin tutkimuksessa vieraskielisten vanhempien positiiviset kokemukset koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä liittyivät nimenomaan tilanteisiin, joissa heidän tarpeensa oli onnistuneesti otettu huomioon. Negatiivisina kokemuksina he puolestaan mainitsivat tilanteita, joissa heidän tarpeensa ja toiveensa on sivuutettu. Vanhempien kokemuksilla oli yhteys

myös heidän antamiin kehitysehdotuksiin kodin ja koulun yhteistyön parantamiseksi. Kehitysehdotukset pohjustuivat nimittäin toiveelle, että koulu ottaisi vanhempien toiveet ja tarpeet huomioon. Thorp (1997, s. 267) on myös sitä mieltä, että luomalla vanhemmille tervetullut olo ja huomioimalla kotien kieli ja kulttuuri, voidaan lisätä vieraskielisten vanhempien motivaatiota tehdä yhteistyötä koulun kanssa. Esimerkiksi Saran lapsen koulu oli onnistunut ottamaan hänen tarpeensa huomioon ja hän mainitsikin positiivisena kokemuksenaan koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä nimenomaan sen, miten koulu oli selittänyt hänelle koulujärjestelmästä ja huomionnut sekä hänen että lapsensa tarpeet.

Näin ollen tutkimustulosten implikaatiot käytäntöön on kehittää koulujen tapoja ottaa vieraskielisten vanhempien tarpeet huomioon. Vieraskielisten vanhempien tarpeita tunnistamalla voidaan lisätä vanhempien osallisuutta heidän lastensa koulunkäynnissä. Tällä tavoin voidaan myös pyrkiä kaventamaan eroja oppimistuloksissa maahanmuuttajataustaisten sekä kantaväestön välillä. Yksi keino huomioida kodin kieli ja kulttuuri sekä vahvistaa vieraskielisten vanhempien ja koulun välistä yhteistyötä, on monikielisten ohjaajien hyödyntäminen. Monikieliset ohjaajat voivat toimia niin kielellisenä kuin kulttuurisena tulkkina koulun ja vanhempien välillä. Tällä tavoin myös tieto kodin ja koulun välillä kulkee sujuvammin: vanhemmat voivat saada tietoa koulujärjestelmästä omalla äidinkielellään ja koulu voi saada vanhemmilta tarvitsemaansa tietoa liittyen oppilaaseen.

On myös mielenkiintoista huomata, miten myös Suomessa pitkään asuneet vanhemmat kokivat edelleen haasteita kommunikaatiossa koulun kanssa ja ilmaisivat tuen tarpeita. Tähän tutkimukseen osallistuneet Ahmed ja Maryam ovat asuneet Suomessa yli 30 vuotta, mutta tästä huolimatta kokivat Wilman käytön haastavaksi ja toivoivat enemmän kasvokkaisia tapaamisia koulun kanssa kommunikaation sujuvoittamiseksi. Tästä syystä koulujen on hyvä käydä avointa keskustelua vanhempien kanssa, jotta heidän mahdolliset tuen tarpeensa selviäisivät.

Toinen havainto yhteistyön laadun kehittämiseksi, mikä tutkimustuloksissa nousi esille, on vanhempien keskinäinen yhteistyö. Vanhempien tutustuessaan toisiinsa, he voivat toimia toisillensa vertaistukena ja todennäköisemmin jakavat resurssejaan toistensa sekä koulun kanssa. Tästä hyvänä esimerkkinä on Maryam,

joka tunsi hyvin muut lapsensa luokkatovereiden vanhemmat ja järjesti yhdessä heidän kanssaan lukupiirejä kokeisiin kertausta varten. Myös Sara ilmaisi toiveensa tutustua paremmin muihin lapsensa luokkakavereiden vanhempiin ja koki, että pääsisi itse paremmin koulumaailmaan kiinni tätä kautta. Näin ollen tutkimustuloksien perusteella vanhemmat tarjoavat kontribuutioitaan kodin ja koulun yhteistyölle enemmän, kun he tuntevat muita vanhempia. Koulujen tulisikin pohtia, millä tavoin he voivat auttaa vanhempia verkostoitumaan toistensa kanssa.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa ilmeni yhteisen kielen ja kulttuurin merkitys kodin ja koulun yhteistyössä. Mikäli koti ja koulu eivät ymmärrä toisiaan niin kielen kuin kulttuurin näkökulmasta, yhteistyön laatu ei tavoita täyttä potentiaaliaan. Kieli-muurin vuoksi kodin kontribuutiot jäävät hyödyntämättä. Koulun huomioidessa vieraskielisten vanhempien tarpeet, voidaan kehittää yhteistyön laatua ja osallistaa vanhempia lastensa koulunkäyntiin entistä enemmän.

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista toteuttaa tutkimus siten, että kaikki yhteistyön osapuolet pääsisivät ääneen: oppilas, vanhemmat sekä koulun henkilökunta. Kaikkien osapuolten näkökulmia kuullessa voidaan muodostaa eheämpi näkemys siitä, miten yhteistyö vieraskielisten perheiden ja koulun kanssa toteutuu. Lisäksi jatkossa olisi hyvä kohdentaa tutkimus suurin piirtein samaan aikaan Suomeen muuttaneisiin vanhempiin. Nyt osa tutkimukseen osallistuneista olivat olleet Suomessa vasta muutaman vuoden, kun taas osa oli ollut jo 30 vuotta. Vaikka laaja skaala toi mielenkiintoisia vivahteita tutkimuksen tuloksiin, tiukempi kohdejoukon rajaus mahdollistaisi pääsyn syvemmälle ilmiön tutkimiseen.

Toisena jatkotutkimusaiheena olisi hyvä perehtyä tarkemmin vieraskielisten vanhempien kokemuksiin koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä, kun lapsi kuuluu erityisen tuen piiriin. Tässä tutkimuksessa Yusufin lapsi oli erityisen tuen oppilas, ja hänen kanssaan käydyissä keskusteluissa tuen tarpeet olivat hieman erilaiset kuin muiden vanhempien. Erityisesti, kun eri kulttuureissa saatetaan suhtautua erityisopetukseen vierokseen (Säävälä, 2013, s. 122), olisi hyvä selvittää yhteistyön muotoja vieraskielisten vanhempien ja koulun välillä.

Lähteet

Aaltonen, M., Joronen, M. and Villa, S. (2009) *Syrjintä Suomessa 2008, Ihmisoikeusliitto*, Helsinki: Art-Print, [Verkojulkaisu], Saatavilla: <http://www.ihmisoikeusliitto.fi> [17.9.2020].

Baker, C. (2007). *A Parent's and Teachers Guide to Bilingualism* (3. painos). Clevedon: Multilingual Matters.

Bæck, U. (2010) 'We are the professionals': a study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education* Vol. 31 (no. 3), s. 323-335. DOI: 10.1080/01425691003700565

Böök, M. & Perälä-Littunen, S. (2015). Responsibility in Home-School Relations – Finnish Parent's views. *Children and Society, Volume 29* (2015), 615-625. doi:10.1111/chso.12099

Christenson S.L. (2004) The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students, *School Psychology Review, Volume 33* (1), 83-104, DOI: 10.1080/02796015.2004.12086233

Clarke, B., Sheridan, S., Woods, K. (2010). Elements of Healthy Family-School Relationships. Teoksessa S. Christenson, A. Reschly (toim.) *Handbook of School-Family Partnerships*. Routledge: New York and London. (s. 61-79).

Coleman, P. (1998). *Parent, Student and Teacher Collaboration – The Power of Three*. Corwin Press Inc.: California.

Conroy, P. (2012). Collaborating with Cultural and Linguistically Diverse Families of Students in Rural Schools Who Receive Special Education Services. *Rural Special Education Quarterly* Vol. 31 (no. 3), 24-28.

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, Vol. 33* (no. 3), s. 295-313. DOI: 10.1080/01411920701243578

Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review*. Research report No. 433, Department for Education and Skills. Saatavilla: http://bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/desforges.pdf (Viitattu 12.11.2020).

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* Vol. 62 (no. 1), 107–115 doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Epstein, J. (2019). *School, family and community partnerships – your handbook for action* (4th edition). Corwin: California.

- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* [e-kirja]. Vastapaino: Tampere.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, Vol. 13 (no. 1), s. 1-22. DOI: 10.1023/A:1009048817385
- Ginsburg-Block, M., Manz, P., & McWayne, C. (2010). *Partnering to Foster Achievement in Reading and Mathematics*. Teoksessa S. Christenson, A. Reschly (toim.) *Handbook of School-Family Partnerships*. Routledge: New York and London. (s. 175-203).
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M., & Vettenranta, J. (2014). *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen: Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 – tutkimuksessa*. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses*. Routledge.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu - teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino: Helsinki.
- Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. Cassell: New York and London.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: building effective school-family partnerships*. Springer: New York. DOI 10.1007/978-1-4419-8379-4_1
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review* Vol. 63 (1), s. 37-52. doi: [10.1080/00131911.2010.488049](https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049)
- Jeynes, W. (2011). *Parental involvement and academic success*. Routledge: New York and London.
- Jeynes, W. (2018) A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, Vol 38 (no. 2), s. 147-163, DOI: 10.1080/13632434.2018.1434767
- Kinnunen, E., & Viitala, J. (2008). *Kodin ja koulun välinen yhteistyö alkuopetuksessa*. Teoksessa T. Koiranen, M.L. Husso, & E. Korpinen. (toim.) *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja 2008 (2)*, 6-15.
- Koiranen, T. (2008). *Monikulttuuristen lasten vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö*. Teoksessa T. Koiranen, M.L. Husso, & E. Korpinen. (toim.) *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja 2008 (2)*, 21-27.

- Kuntaliitto. (2020). *Väestönkehitys C23-kaupungeissa* [Diaesitys]. https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/MDI_V%C3%A4est%C3%B6nkehitys-maahanmuuttajat-vieraskieliset%2020200519.pdf
- Kuusimäki, A., Uusitalo-Malmivaara, L., & Tirri, K. (2019). The Role of Digital School-Home Communication in Teacher Well-Being. *Frontiers in Psychology* Vol. 10 (no. 2257) doi: 10.3389/fpsyg.2019.02257
- Kyllönen, M. (2008). *Lapsen vai opettajan vuoksi?* Teoksessa T. Koiranen, M.L. Husso, & E. Korpinen. (toim.) Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. *Tutkiva opettaja* 2008 (2), 42-53.
- Känkänen, P., & Immonen-Oikonen, P. (2009). *Monikulttuurinen perhe koulun kasvuympäristössä*. Teoksessa J. Lammi-Taskula, S. Karvonen, & S. Ahlström (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos: Helsinki. s. 174-185.
- Kärkkäinen, R. & Rätty, H. (2010). Parents' and teachers' views of the child's academic potential. *Educational Studies*, Vol 36. (no. 2), s. 229-232. DOI: 10.1080/03055690903162424
- Launonen, L., Pohjola, K., & Holma, P. (2000). Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä*. PS-kustannus: Jyväskylä. s. 91-111.
- Leino, K., Ahonen, A., Heinonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M., Vettenranta, J. (2019). *Pisa 18 – Ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40.
- Lemmer, E. (2012). Who's doing the talking? Teacher and parent experiences of parent-teacher conferences. *South African Journal of Education*, Volume 32 (no. 1), 83-96. <http://sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/460/285>
- Levinthal, C., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2021). Finnish and Portuguese parents' perspectives on teachers' role in parent-teacher partnerships and parental engagement. *Educ. Sci.* 2021, 11, x. <https://doi.org/10.3390/xxxxx>
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H.Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016) A Meta-Analysis of the Relationship Between Learning Outcomes and Parental Involvement During Early Childhood Education and Early Elementary Education. *Educational Psychology Review* (28), 771-801. DOI 10.1007/s10648-015-9351-1
- Matikka, A., Luopa, P., Kivimäki, H., Jokela J., Paananen, R. (2014). *Maahanmuuttajataustaisten 8. ja 9.-luokkalaisten hyvinvointi. Kouluterveyskysely 2013*. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos (THL). Raportti 26/2014. Helsinki.
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajakäyntejä*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Turku.

- Mäkinen, O. (2006). *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.
- Novitsky, A. (2014). Aikuiset vahvistavat toimivissa kumppanuussuhteissa lapsen kulttuuri-identiteetin kehittymistä. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti ja kasvatusta- kulttuuriperintökasvatusta kotoutumisen tukena*. Suomen Kulttuuriperintökasvatusta seura: Tallinna. s. 158-165.
- Okagaki, L., & Bingham, G. (2010). Diversity in Families: Parental Socialization and Children's Development and Learning. Teoksessa S. Christenson, A. Reschly (toim.) *Handbook of School-Family Partnerships*. Routledge: New York and London. s. 80-100.
- Opetushallitus. (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Next Print Oy. Viitattu 25.9.2020. Saatavilla: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Organization for Economic Growth and Development. (1997). *Parents as Partners in Schooling*. OECD Publications.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2001). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus. s. 158-169.
- Säävälä, M. (2012). The Burden of Difference? School Welfare Personnel's and Parent's Views on Wellbeing of Migrant Children in Finland. *Finnish Yearbook of Population Research Vol. 47*, 31-50.
- Säävälä, M. (2013). Maahanmuuttajakoti ja koulu yhteistyössä. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, S. Fågel, & M. Säävälä (toim.) *Olemme muuttaneet ja kotoutumme – Maahan muuttaneen kohtaaminen työssä*. Väestöliitto: Helsinki.
- Säävälä, M., Turjanmaa, E., & Alitolppa-Niitamo, A. (2017). Immigrant home-school information flows in Finnish comprehensive schools. *International Journal of Migration, Health and Social Care, Volume 13 (1)*, 39-52. DOI 10.1108/IJMHS-10-2015-0040
- Thorp, E. (1997). Increasing opportunities for partnership with culturally and linguistically diverse families. *Intervention in School and Clinic Vol. 32 (no. 5)*, 261-269. DOI: 10.1177/105345129703200502
- Tilastokeskus. (n.d.). *Vieraskieliset*. Viitattu 5.11.2020. Saatavilla: <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html#maittain>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

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

Vilka, H., Saarela, M., & Eskola, J. (2018). Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa E. Aarnos, & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. painos). [e-kirja]. PS-kustannus: Jyväskylä.

Vincent, C. (1996). *Parents and Teachers: Power and Participation*. Falmer Press: London & Washington D.C.

Liitteet

LIITE 1: Alustava haastattelurunko

Taustatietoja:

- Sukupuoli
- Oma arvio kielitaidosta
- Asuinpaikkakunta
- Peruskouluikäisten lasten määrä
- Suomessa asutut vuodet
- Peruskouluikäisten lasten iät

TEEMAT:

- 1) Yhteistyön toteutuminen
- 2) Kommunikointi kodin ja koulun välillä
- 3) Kodin ja koulun yhteistyön kehittäminen

Haastattelun pääkysymykset:

- 1) Minkälaista yhteistyötä lapsesi koulussa toteutetaan?
- 2) Minkälaisia positiivisia kokemuksia sinulla on koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä?
- 3) Minkälaisia negatiivisia kokemuksia sinulla on koulun kanssa tehtävästä yhteistyössä?
- 4) Mikä on pääsääntöinen kommunikointiväyläsi koulun kanssa?
- 5) Miten kommunikointi kodin ja koulun välillä mielestäsi toimii?
- 6) Miten koulu näkyy kotinne arjessa?
- 7) Oletko yhteydessä muihin vanhempiin? Millaisissa tilanteissa?
- 8) Osallistutko vanhempainyhdistys toimintaan tai oletko muuten vapaaehtoisena koulun tapahtumissa?
- 9) Järjestääkö koulu koulutuksia vanhemmille?
- 10) Millaista tukea kaipaisit koululta?
- 11) Minkälaisia ehdotuksia sinulla on yhteistyön kehittämiseksi?

Mahdollisia tarkentavia kysymyksiä/keskusteluteemoja (tarvittaessa):

- 1) Millä tavoin olet yhteydessä opettajaan?
- 2) Minkälaisia kokemuksia sinulla on Wilman käytöstä? Onko koulu tarjonnut sen käyttöön koulutusta?
- 3) Oletko tarvinnut tulkkia? Onko tulkki ollut saatavilla tarvittaessa?
- 4) Saatko koululta kaiken tiedon mitä kaipaat lapsesi koulunkäyntiin liittyen?
- 5) Koetko tulevasi kuulluksi koulun kanssa toimiessa?
- 6) Pääsetkö osallistumaan lapsesi koulunkäyntiin haluamallasi tavalla?