

RAJANVETOA KASVATUKSEN KENTÄLLÄ

Maahanmuuttajavanhempien näkemyksiä kasvatusvastuusta ja kodin ja koulun yhteistyöstä

Sanna Happo & Henna Korhonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2008

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

ESIPUHE

Kun aloitimme pro gradu -tutkielmamme tekemisen keväällä 2007, emme aavistaneet, kuinka työ tulisi viemään meidät mukanaan. Aiheemme oli haastava, sillä aikaisempaa tutkimusta oli vähän ja sovellettavaa paljon. Haluammekin käyttää tämän tilaisuuden hyväksi kiittämällä työssämme erityisesti auttaneita tahoja.

Haluamme kiittää Eija Aaltoa hyvästä ohjauksesta koko työskentelymme ajan. Haluamme myös kiittää Jyväskylän maahanmuuttajapalveluita sekä Keski-Suomen tulkkikeskusta hyvien persian kielen tulkkipalveluiden tarjoamisesta. Venäjän kielen tulkkipalveluiden osalta haluamme kiittää Jyväskylän yliopiston kielten laitosta ja sen taitavia venäjän kielen opiskelijoita. Työmme taloudellisesta tukemisesta haluamme kiittää sekä Suomen kulttuurirahastoa että Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitosta.

Jyväskylässä 22. huhtikuuta 2008

Sanna Happo ja Henna Korhonen

TIIVISTELMÄ

Happo, S. & Korhonen, H. 2008. Rajanvetoa kasvatuksen kentällä. Maahanmuuttajavanhempien näkemyksiä kasvatuksesta ja kodin ja koulun yhteistyöstä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma, s. 103.

Tässä kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan venäjän- ja persiankielisten alakouluikäisten maahanmuuttajalasten vanhempien näkemyksiä kasvatuksesta sekä heidän kokemuksiään kodin ja koulun yhteistyöstä. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, mikä maahanmuuttajavanhempien osallistumista ja näkemyksiä ohjaa. Tutkimuksen teoriaosuudessa esitellään sekä suomalaista että kansainvälistä tutkimusta. Suomessa tutkimusta maahanmuuttajavanhempien näkökulmasta ei juurikaan ole. Maahanmuutto on Suomessa jatkuvassa kasvussa, minkä vuoksi aihe onkin ajankohtainen ja tärkeä.

Tutkimuksen empiirisen osuuden aineisto kerättiin kyselyn ja parihaastatteluiden avulla. Kyselyllä kartoitettiin alustavasti kasvatuksesta ja kodin ja koulun yhteistyöhön liittyviä teemoja. Alkukartoituksen perusteella vanhemmat kokivat kasvatukseen vahvasti itselleen. Erityisesti kodille nähtiin kuuluvan arvojen opettaminen. Kodin ja koulun yhteistyöhön oltiin pääpiirteittäin tyytyväisiä, mutta toisaalta vanhemmat toivoivat koulun olevan aktiivisempi ja antavan enemmän tietoa nimenomaan vanhempien omasta lapsesta.

Alkukartoituksen teemoja syvennettiin tekemällä neljä parihaastattelua, jotka analysoitiin Bourdieun (1995) käsitejärjestelmää soveltaen. Haastatteluiden perusteella koulun kasvatukseen katsottiin painottuvan tiedollisiin ja sosiaalisiin tehtäviin, kun taas kodin tuli vanhempien mielestä huolehtia lapsen perustarpeista ja maailmankatsomuksesta. Kodin ja koulun yhteistyön osalta haastatteluiden tulokset olivat varsin samansuuntaisia aikaisemman tutkimuksen kanssa: kieli, sosiaalisten kontaktien puute sekä opettajan valta-asema tuovat yhteistyöhön haasteita niin maahanmuuttajavanhemmille kuin syntyperäisille suomalaisille vanhemmillekin.

Tutkimuksen tulosten perusteella kehittämistyötä tulisi suunnata erityisesti maahanmuuttajavanhempien sosiaalisten kontaktien ja suomen kielen taidon parantamiseen. Tulevaisuudessa tulisikin yhteistyön käytäntöjen kehittämisen ohella tukea maahanmuuttajavanhempiä entistä kokonaisvaltaisemmin, jotta he olisivat yhdenvertaisessa asemassa niin kodin ja koulun yhteistyötilanteissa kuin yhteiskunnassa muutenkin.

Avainsanat: kasvatuksesta, kodin ja koulun yhteistyö, maahanmuuttajat, monikulttuurisuus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	7
2	KASVATUS JA YHTEISKUNTA.....	8
2.1	Yhteiskunta murroksessa.....	8
2.2	Monikulttuuristuva Suomi.....	8
3	KASVATUSVASTUU JA KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ LAINSÄÄDÄNNÖSSÄ	12
3.1	Lastensuojelulaki lapsen oikeuksien turvaajana.....	12
3.2	Perusopetusta määrittävä lainsäädäntö	13
4	VANHEMPIEN JA AMMATTIKASVATTAJIEN SUHDE	15
4.1	Vanhemmat ja koulu kasvatusvastuun jakajina.....	15
4.2	Vanhemman rooli	16
4.3	Opettajan rooli	17
4.4	Hyvä kasvatust.....	19
5	KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ.....	22
5.1	Kodin ja koulun yhteistyön alueet.....	22
5.2	Kodin ja koulun yhteistyön lähtökohtia	23
5.3	Kodin ja koulun yhteistyön käytäntöä.....	25
5.4	Kohti vastavuoroisempaa yhteistyötä.....	26
6	KASVATUKSEN KENTTÄ BOURDIEUN KÄSITEJÄRJESTELMÄN VALOSSA.....	30
6.1	Kasvatuksen kenttä.....	31
6.2	Agentit - kuka lasta kasvattaa?	32
6.3	Habitus - kasvattajan tapa toimia	33
6.4	Pääomat - kasvattajan käytössä olevat resurssit	33
6.5	Bourdieuin käsitejärjestelmä tutkimuksemme tulkintateorian.....	34
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
7.1	Tutkimuksen tavoitteet	37
7.2	Tutkimusmenetelmien valinta	38
7.3	Aineiston keruu	40
7.3.1	Kartoittava kysely.....	40

7.3.2	Haastattelututkimus	41
7.4	Aineiston analyysi	42
7.5	Luotettavuus ja eettisyys	44
8	ALKUKARTOITUKSEN TULOKSET	47
8.1	Kasvatusvastuun jakautuminen	47
8.2	Kodin ja koulun yhteistyö	48
9	HAASTATTELUVAIHEEN TULOKSET	50
9.1	Haastatteluihin osallistuneet vanhemmat	50
9.2	Hyvä kasvatus.....	51
9.3	Koulu kasvattajana	54
9.3.1	Tiedollinen kasvatusvastuualue	54
9.3.2	Sosiaalinen kasvatusvastuualue.....	60
9.3.3	Opettajalla ammattirooli	63
9.4	Koti kasvattajana	65
9.4.1	Fyysinen kasvatusvastuualue.....	65
9.4.2	Eettinen kasvatusvastuualue	66
9.5	Koti ja koulu kohtaavat - pääomien vaikutus yhteistyöhön	68
9.5.1	Kulttuurinen pääoma	68
9.5.2	Sosiaalinen pääoma	71
9.5.3	Symbolinen pääoma	72
10	POHDINTA	76
10.1	Tutkimustulosten yhteenveto.....	76
10.2	Valta kasvatusvastuun jaossa ja yhteistyössä	78
10.3	Yhteistyön kehittämisellä kohti yhteistä kasvatusvastuuta	79
10.4	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia.....	82
	LÄHTEET.....	85
	LIITTEET	92
	Liite 1. Saatekirje	92
	Liite 2. Kyselylomake	93
	Liite 3. Kasvatusvastuun jakautuminen	98

Liite 4. Kodin ja koulun yhteistyö.....	99
Liite 5. Haastattelurunko	100
Liite 6. Analyysirunko.....	103

1 Johdanto

Suomalainen yhteiskunta on viime vuosina monikulttuuristunut huomattavasti ja väestön rakenteessa tapahtuneet muutokset näkyvät myös koulumaailmassa. Opettaja kohtaa nykyään työssään entistä enemmän maahanmuuttajaperheitä, mikä asettaa opettajan ammattitaidolle uudenlaisia odotuksia. (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 24; Launonen & Pulkkinen 2004, 33.) Vaikka maahanmuutto Suomeen on kasvussa, on maahanmuuttajavanhempien näkemyksistä Suomessa vielä varsin vähän tutkimusta.

Kasvatusvastuukysymyksistä on käyty runsaasti keskustelua viime aikoina (ks. esim. Helsingin Sanomat elokuu 2007, tammikuu 2008). Nopeat muutokset yhteiskunnallisessa todellisuudessa ovatkin saattaneet hämärtää perinteisiä kodin ja koulun rooleja kasvatuksessa. Kodin ja koulun yhteistyön hankaluudesta puhutaan erityisesti ammatikasvattajien keskuudessa, ja keskustelua hallitsevat usein mielikuvat ja erilaiset tarinat sekä vanhempia syyllistävä sävy. Ongelmat paikannetaan erityisesti kotiin, lapseen ja maahanmuuttajien kohdalla kulttuuriin, jota lapsen katsotaan edustavan (Vidén 2007; Mietola & Lappalainen 2005; Vuori 2002). Tästä syystä halusimmekin perehtyä erityisesti maahanmuuttajavanhempien mielipiteisiin ja pyrimme selvittämään, mitkä tekijät vaikuttavat julkisen keskustelun ja maahanmuuttajavanhempien osallistumisen taustalla.

Tutkimuksessamme pyrimme selvittämään venäjän- ja persiankielisten maahanmuuttajavanhempien näkökulmia kasvatusvastuusta ja kodin ja koulun yhteistyöstä. Maahanmuuttajalla tarkoitamme tutkimuksessamme maahanmuuttoviraston määritelmän (1998) mukaisesti ”maasta toiseen muuttavaa henkilöä. Se on yleiskäsite, joka koskee kaikkia eri perustein muuttavia henkilöitä”.

Tutkimuksemme koostuu kahdesta osasta: kartoittavasta kyselystä sekä ryhmähaastatteluista. Alkukartoituksella selvitämme maahanmuuttajavanhempien näkemyksiä yleisellä tasolla. Myöhemmin syvennämme alkukartoituksen teemoja neljällä ryhmähaastattelulla. Ryhmähaastatteluiden aineiston analysoimme käyttäen apuna Bourdieun (1995) käsitejärjestelmästä luomaamme analyysirunkoa, jota tarvittaessa täydennämme sen mukaan, mitä maahanmuuttajavanhemmat haastatteluissa esiin nostavat.

2 Kasvatus ja yhteiskunta

2.1 Yhteiskunta murroksessa

Lasten ja nuorten olosuhteet Suomessa ovat kaiken kaikkiaan parantuneet vuosikymmenten saatossa merkittävästi. Käytännössä kaikki lapset käyvät koulua ja oppimistulokset ovat kansainvälistenkin tutkimusten mukaan maailman kärkitasoa. Hyvinvointivaltion palvelut on lamasta ja yhteiskunnallisesta murroksesta huolimatta onnistuttu säilyttämään suhteellisen hyvin: lasten elämää suojaa entisestäänkin tarkentunut lainsäädäntö, terveydenhuoltojärjestelmä ja lapsiperheille tarjottavat erilaiset palvelut. Kaikesta huolimatta 1990-lukua pidetään suomalaisessa keskustelussa vaikeana murrosaikana, joka on jättänyt jälkensä myös monen nykyperheen arkeen. Taloudellisen laman, työttömyyden ja perheiden lisääntyneiden ongelmien on katsottu myös lisänneen lasten pahoinvointia. (Launonen & Pulkkinen 2004, 27.)

Työ- ja perhe-elämän yhteensovittaminen on Suomessa ja monissa muissa maissa nykyään erityinen haaste. Vaikka suomalaiset vanhemmat ovat aikaisemmin tehneet pidempiäkin työpäiviä, merkittävin muutos on tapahtunut siinä, että yhä useampi vanhempi työskentelee kodin ulkopuolella. (Pulkkinen 2002, 149.) Suomalainen koulujärjestelmä on aikoinaan rakennettu osapäiväiseksi. Tämä soveltui maatalousvaltaiseen yhteiskuntaan, jossa vanhemmat työskentelivät kotona. Teollistuneessa yhteiskunnassa osapäivämalli jättää lapset liian pitkiksi ajoiksi yksin vanhempien tehdessä kokopäivätyötä. (Launonen & Pulkkinen 2004, 46 - 47.)

Vasta viime aikoina on herännyt keskustelu siitä, kuinka vanhempia voitaisiin tukea työ- ja perhe-elämän yhteensovittamisessa. Konkreettisia esimerkkejä keskustelun etenemisestä on lyhennetyt työajan mahdollisuus ja lakimuutos esi- ja alkuopetusikäisten lasten iltapäivätoiminnasta. Keskustelussa on myös noussut esiin esimerkiksi Englannin lainsäädäntö, joka kieltää alle 12-vuotiaan lapsen jättämisen yksin. (Pulkkinen 2002, 150 - 152; Launonen & Pulkkinen 2004, 47 - 48.)

2.2 Monikulttuuristuva Suomi

Suomalainen yhteiskunta on viime vuosina kansainvälistynyt ja monikulttuuristunut. Vaikka maamme on vielä väestöltään varsin homogeeninen, on maahanmuuttajien määrä jatkuvassa kasvussa. (Launonen & Pulkkinen 2004, 28.) Venäläiset ovat Suomessa

asuvista ulkomaan kansalaisuusryhmistä suurin. Mikäli mukaan lasketaan myös entisen Neuvostoliiton alueelta muuttaneet paluumuuttajat, on Venäjän alueelta muuttaneiden määrä lähes 25 000. Iranilaisia oli vuonna 2005 Suomessa 2 600 ja afganistanilaisia 1 800. (Tilastokeskus 2006a, 8 - 9.) Venäjän kieli on lisäksi yleisin vieras kieli Suomessa. Vuoden 2005 lopussa Suomessa asui noin 40 000 äidinkielenään venäjää puhuvaa henkilöä. Persiaa äidinkielenään puhuvia oli Suomessa vuonna 2005 noin 3000. (Tilastokeskus 2006a, 15 - 16.)

Monikulttuurisuudesta puhuttaessa viitataan siihen, että yhteiskunnassa elää rinnakkain erilaisia kulttuurisia ryhmiä. Kansainvälisessä käytössä monikulttuurisuuden käsite on usein korvattu interkulttuurisuuden käsitteellä, joka korostaa kulttuurien erojen sijaan kulttuurien välistä vuorovaikutusta. Suomalaisessa keskustelussa monikulttuurisuuskin käsitteenä on vielä vakiintumaton eikä uusia käsitteitä ole sen vuoksi juuri keskustelussa käytetty. Monikulttuurisuutta pidetään Suomessa myös uutena ilmiönä, mitä se ei kuitenkaan ole. Monikulttuurisuus näyttäytyy yleensä joko kulttuurisen moninaisuuden rikkauden ylistämisenä tai ongelmina: toiset ylistävät sitä, että Suomi on vihdoin kansainvälistynyt, toiset taas korostavat erilaisuuden ymmärtämisen vaikeuksia sekä valtaväestön ja vähemmistöjen yhteiskunnallista epätasa-arvoa. (Huttunen ym. 2005, 20 - 22.)

Myös kulttuurin käsitteen sisältöä on tärkeä pohtia, sillä monikulttuurisuus käsitteenä sisältää ainoastaan ajatuksen siitä, että yhteiskunnassa on yhtä aikaa läsnä monia erilaisia kulttuureita. Huomioimatta jää se, millaisia nämä kulttuurit ovat, ja mitkä ovat niiden suhteet toisiinsa. Kulttuurilla viitataan toisaalta ihmisten arkisiin tapoihin, kuten ruokaan ja juomaan, pukeutumiseen ja musiikkiin, toisaalta syvällisempiin asioihin, kuten arvoihin ja normeihin, käsitykseen perheestä ja sukupuolesta. Juuri se, että yhdellä käsitteellä pyritään huomioimaan näinkin laaja kokonaisuus, tekee kulttuurin käsitteestä ongelmallisen. (Huttunen ym. 2005, 25 - 28.) Hofstede ja Hofstede (2005, 10 - 11) näkevät kulttuurin erilaisina kerrostumina. Jokainen ihminen kuuluu samaan aikaan useisiin erilaisiin ryhmiin ja sitä kautta orientoituu tietyllä tavalla kulttuurin eri kerroksilla. Kulttuurin eri kerrostumia ovat esimerkiksi kansallinen taso; alueellinen, etninen, uskonnollinen tai kielellinen taso; sukupuolten taso; sukupolvien taso; sosiaaliluokka ja työssä olevilla organisaatio- tai yritystaso.

Fundamentalistisessa kulttuurinäkemysessä katsotaan, että maailma on jaettavissa selvärajaisiin kulttuureihin. Tästä näkökulmasta monikulttuurinen yhteiskunta näyttää täysin erilaisten kulttuurien sekoitukselta, jossa yhteenotot ja väärinymmärrykset

ovat väistämättömiä. Kulttuurierojen korostamista ja toistamista voikin pitää keinona tuottaa hierarkkisia valtasuhteita. (Huttunen ym. 2005, 28.) Kulttuurin prosessuaalista luonnetta korostava näkökulma puolestaan näkee kulttuurin jatkuvasti muuttuvana ja liikkeessä olevana ilmiönä. On paljon yksilöitä, jotka eivät koe kuuluvansa vain yhden ryhmän jäseneksi. Tästä ovat esimerkkinä juuri maahanmuuttajat sekä ulkomaalaisten ja suomalaisten yhteiset lapset. Kun eri kulttuuriset ainekset yhdistyvät, syntyy jotakin uutta, joka ei varsinaisesti heijasta jotakin tiettyä aiempaa kulttuuria. (Huttunen ym. 2005, 29 - 30.)

Hallin (2003, 87 - 95) mukaan globalisoituminen on muuttanut ymmärrystämme maailmasta perusteellisesti ja tuottanut uudenlaisia paikallisia ja paikattomia identiteettejä. Merkitysjärjestelmät tai kulttuurit toimivat kuin kielet. Kieli onkin eräs kulttuurin keskeisistä käytännöistä, jolla muodostetaan merkityksiä kommunikoitaessa toisten kanssa. Jonkun kielen puhuminen merkitsee, että tuntee muiden samankielisten arvot, vaikkei niitä jakaisikaan. Kielen ohella myös uskonto on perinteisesti ollut tärkeä yhteenkuuluvuuden lähde samoin kuin arkipäivän rituaalit. Kaikesta huolimatta olemme taipuvaisia näkemään kulttuurin ”paikallisena”.

Kulttuurin käsittämisessä uudella tavalla diasporan käsite on varsin hyödyllinen. Diaspora tarkoittaa ”ihmisten muuttoa ja hajaantumista vieraisiin paikkoihin sen seurauksena, että heidän on täytynyt lähteä alkuperäisestä kotimaastaan”. Diasporassa kehittyvät kulttuurit eivät ole koskaan ”puhtaita” vaan kehittyvät jatkuvassa eri kulttuureista tulleiden vaikutteiden yhdistelyprosessissa. Hallin mukaan tulisikin puhua ihmisten reiteistä ”juurien” sijaan. (Hall 2003, 106 - 107.)

Väestön rakenteessa tapahtuneet muutokset vaikuttavat aina myös jollain tavalla koululaitoksen toimintatapoihin. Se, millaiseksi koululaitosten ja muiden viranomaisten käytänteet muodostuvat riippuu hyvin pitkälti valitusta monikulttuurisuus- ja maahanmuuttopolitiikasta. (Huttunen ym. 2005, 24.) Nykyhallitus onkin maahanmuuttopolitiikassa ohjelmassaan ottanut maahanmuuttoa aktiivisesti kannustavan linjan. Erityisesti työperäistä maahanmuuttoa Suomeen pyritään lisäämään, mutta myös humanitaarista maahanmuuttoa ja kotoutumista pyritään kehittämään. (Sisäasiainministeriö 2006.)

Niin maahanmuuttajalapsen kuin heidän vanhempansaakin ovat jo osa monen koulun arkea. Perusopetuksen piirissä vuonna 2006 oli 565 000 lasta, joista vieraskielisiä oli 17 000 (Tilastokeskus 2006b, 2008). Opettajan yhteistyöverkostossa on entistä enemmän maahanmuuttajaperheitä, jotka tuovat yhteistyöhön omia näkemyksiään ja tarpeitaan. Monikulttuuristuminen tuo myös opettajan ammattitaidolle uudenlaisia odo-

tuksia, kun esimerkiksi suomen kieli ei enää riitä kommunikointiin vanhempien kanssa. (Launonen & Pulkkinen 2004, 33.)

Viranomaiskielessä *maahanmuuttajalla* tarkoitetaan millä tahansa perusteella maasta toiseen muuttavaa henkilöä (Maahanmuuttovirasto 1998). Tilastokeskus puolestaan määrittelee maahanmuuttajaksi henkilön, joka on muuttanut ulkomailta joskus Suomeen ja asuu Suomessa (Saari, henkilökohtainen tiedonanto 17.3.2008). Maahanmuutto on itsessään monimuotoinen ilmiö: maahanmuuttajiin kuuluu esimerkiksi työn tai opiskelun vuoksi liikkuvia, perheitä perustavia ja yhdistäviä ihmisiä sekä pakolaisia, turvapaikanhakijoita ja paluumuuttajia. Käytännössä maahanmuuttajan käsitettä käytetään usein vielä pitkään muuton jälkeenkin ja jossain määrin kyseenalaisesti puhutaan jopa toisen ja kolmannen polven maahanmuuttajista, vaikka he ovat syntyneet asuinmaassaan ja ovat sen kansalaisia. (Mm. Talib, Löfström & Meri 2004, 20.)

3 Kasvatusvastuu ja kodin ja koulun yhteistyö lainsäädännössä

Lainsäädäntöön viime vuosina tehdyt muutokset voidaan nähdä reaktiona ajankohtaisiin koulun kehittämistarpeisiin. Tulevaisuudessa koulun tulee kiinnittää entistä enemmän tiedollisen opetuksen ohella lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. (Launonen & Pulkkinen 2004, 58 - 59.) Kasvatusta ja kodin ja koulun yhteistyötä määrittävät Suomessa mm. lastensuojelulaki (417/2007), laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta (361/1983) sekä perusopetuslaki (628/1998) ja siihen viime vuosina tehdyt muutokset (477/2003, 1136/2003). Lisäksi opetuksen tavoitteita ja yhteistyötä määrittävät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004).

3.1 Lastensuojelulaki lapsen oikeuksien turvaajana

Tammikuussa 2008 voimaan tulleen lastensuojelulain tarkoituksena on ”turvata lapsen oikeus turvalliseen kasvuympäristöön, tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen sekä erityiseen suojeluun”. Lain mukaan lapsen vanhemmilla ja muilla huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen hyvinvoinnista. (Lastensuojelulaki 417/2007.) Uuden lastensuojelulain perustana on laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta, jossa säädetään, että ”lapselle tulee turvata hyvä hoito ja kasvatus sekä lapsen ikään ja kehitystasoon nähden tarpeellinen valvonta ja huolenpito. Lapselle on pyrittävä antamaan turvallinen ja virikkeitä antava kasvuympäristö sekä lapsen taipumuksia ja toivomuksia vastaava koulutus. Lasta tulee kasvattaa siten, että lapsi saa osakseen ymmärtämystä, turvaa ja hellyyttä. Lasta ei saa alistaa, kurittaa ruumiillisesti eikä kohdella muulla tavoin loukkaavasti. Lapsen itsenäistymistä sekä kasvamista vastuullisuuteen ja aikuisuuteen tulee tukea ja edistää.” (Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 361/1983.)

Uudessa lastensuojelulaissa korostuu vanhempien vastuun lisäksi entistä enemmän myös viranomaisten tehtävät. ”Lasten ja perheiden kanssa toimivien viranomaisten on tuettava vanhempia ja huoltajia heidän kasvatustehtävässään ja pyrittävä tarjoamaan perheelle tarpeellista apua riittävän varhain sekä ohjattava lapsi ja perhe tarvittaessa lastensuojelun piiriin.” Uudessa laissa lastensuojeluilmoituksen tekemisen kynnys madaltui ja ilmoitusvelvollisuus laajeni. (Lastensuojelulaki 417/2007.)

Lastensuojelulaki (417/2007) siis asettaa lapsen kasvatuksen ensisijaisen vastuun vanhemmille sekä määrittää hyvän kasvatuksen reunaehdoja. Viranomaisilla on kuitenkin velvollisuus tukea vanhempia kasvatuksessa sekä ongelmatilanteissa tehdä lapsensuojeluilmoitus. Laissa säädetyin edellytyksin ”lapsi voidaan sijoittaa kodin ulkopuolelle tai ryhtyä muihin toimenpiteisiin lapsen hoidon ja huollon järjestämiseksi.” Vanhemman tai huoltajan oikeus lapsen kasvattamiseen on lähtökohtaisesti automaattinen, muttei itsestäänselvä. Opettajien oikeutta kasvattaa määrittää puolestaan asetus opetuksen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998).

3.2 Perusopetusta määrittävä lainsäädäntö

Vuonna 1999 voimaan tulleessa perusopetusta ohjaavassa lainsäädännössä perusopetuksen tavoitteet kirjattiin aiempaa tiiviimmin ja abstraktimmin. Opetuksen tavoitteeksi määritellään muun muassa oppilaiden tukeminen kasvussa ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen (Perusopetuslaki 628/1998). Abstraktimpien tavoitteiden on toisaalta tulkittu mahdollistavan aikaisempaa laajempien kasvatustehtävien asettamisen, toisaalta on huomattavaa, että uusi lainsäädäntö puhuu opetuksen tavoitteista, kun aiemmin puhuttiin peruskoulun tavoitteista (Alasuutari 2003, 27). Perusopetuslaki määrittää, että ”opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa”. Yhteistyötä ei kuitenkaan perustella, eikä sen toteuttamisesta anneta ohjeita. Lain mukaan opetuksen järjestäjän tulee määrätä kodin ja koulun yhteistyön järjestämistavasta. Laista käy lisäksi ilmi, että huoltaja on vastuussa lapsen oppivelvollisuuden täyttämisestä. (Perusopetuslaki 628/1998.)

Suurin uudistus perusopetuslaissa (1136/2003) on koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta. Valtio kannustaa kuntia järjestämään aamu- ja iltapäivätoimintaa erityisesti esi- ja alkuopetusikäisille tukemalla toimintaa taloudellisesti. Uudistuksella pyritään tukemaan niin kotia kuin kouluakin lapsen kokonaisvaltaisessa kasvattamisessa. Laki onkin merkittävä uudistus Suomessa, sillä se tukee nimenomaan työ- ja perhe-elämän yhteensovittamista (Launonen & Pulkkinen 2004, 61).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet uudistettiin viimeksi vuonna 2004 ja siihen tehdyissä kunta- ja koulukohtaisissa lisäyksissä määritellään kasvatusvastuuta ja kodin ja koulun yhteistyötä perusopetuslakia tarkemmin. Valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan selvästi, että ”perusopetuksella on sekä kasvatus- että opetustehtävä”. Kodin ja koulun yhteistyön lähtökohta on se, että

vanhemmat ovat vastuussa lapsensa kasvatuksesta. Koulun tulee kuitenkin tukea tätä kasvatustyötä, jotta päästäisiin mahdollisimman hyviin tuloksiin. Tärkeää on eri osapuolten välinen kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. ”Huoltajille tulee antaa tietoa opetussuunnitelmasta, opetuksen järjestämisestä, oppilashuollosta ja mahdollisuudesta osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.” Opettajilta edellytetään ”aktiivista aloitetta yhteistyössä sekä keskustelua ja tiedottamista huoltajien, opettajan ja oppilaan oikeuksista sekä velvollisuuksista”. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Maahanmuuttajavanhempien osalta mainitaan, että kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ”otetaan huomioon perheiden kulttuuritausta ja kokemukset lähtömaan koulujärjestelmästä. Huoltajat tutustutetaan suomalaiseen koulujärjestelmään, koulun toiminta-ajatuksen, opetussuunnitelmaan, arviointiin, opetusmenetelmiin sekä oppilaan oppimissuunnitelmaan. Oppilaan ja hänen huoltajiensa tietämystä oman kieli- ja kulttuuri-alueensa luonnosta, elämäntavoista, kielistä ja kulttuureista hyödynnetään opetuksessa.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

4 Vanhempien ja ammattikasvattajien suhde

Maailman muuttuessa arvot ovat pirstaloituneet, jolloin hyvän kasvatuksen tavoitteilla ei ole enää yhtä selkeitä yhteisöllisiä perusteita kuin aikaisemmin. Moniarvoisuus ja arvojen hajanaisuus voidaan kokea kasvattajien taholta sekä vapauttavana että neuvottomuutta aiheuttavana. Puhutaankin siitä, että kasvatusvastuu on hämärtynyt ja että on enenevässä määrin vanhempia, jotka eivät ymmärrä, mitä heidän kasvatusvastuuseensa kuuluu. Vanhemmat eivät ole ainoita epäröijä; myös koulukasvatus käy läpi muutosta. Erityisesti kasvatusvastuun hämärtymisestä puhuvat ammattikasvattajat. (Värri 2000b, 130 - 131.)

4.1 Vanhemmat ja koulu kasvatusvastuun jakajina

Hilpelä (2004, 436 - 437) erittelee vastuun käsitettä sekä yleisellä tasolla että kasvatuksen näkökulmasta. Filosofisista vastuun käsitteen analyysistä hän nostaa esiin kaksi eri näkökulmaa: menneisyyteen ja tulevaisuuteen suuntautuvan vastuun. Toisaalta ihminen on siis vastuussa jo tekemistään teoista, toisaalta valta tuo mukanaan vastuuta myös tulevaisuudesta. Vastuun käsite on aina suhteessa kasvatukseen. Tätä kautta on mahdollista erottaa varsinainen kasvattaminen esimerkiksi mainostamisesta ja manipulaatiosta. Myös Värri (2000b, 131) mukaan vastuu on olennainen osa kasvatusta, sen ajaton perusta. Kasvatusvastuuta ei voi kuitenkaan tavoittaa ainoastaan vastuun käsitteen määrittelyllä, vaan siinä on olennaista myös kasvattajan omakohtainen kokemuksen pohtiminen. Näillä pohdinnoilla on olemassa kaikille ihmisille yhteinen perustansa. Ilman tätä perustaa ei olisikaan mahdollista oikeutetusti puhua laiminlyönneistä tai vastuuttomuudesta.

Väestöliiton vuoden 2000 Perhebarometri selvitti vanhempien ja ammattikasvattajien näkemyksiä lasten kasvatukseen, erityisesti kasvatusvastuuseen ja sen jakautumiseen liittyvistä kysymyksistä (Seppälä 2000, 7 - 8). Vanhempien ja ammattikasvattajien näkemykset kasvatusvastuun jakautumisesta olivat hyvin erisuuntaiset. Valtaosa vanhemmista oli sitä mieltä, että kasvatusvastuu jakautuu sopivasti, kun taas enemmistö ammattikasvattajista katsoi kasvatusvastuun olevan liikaa ammattikasvattajilla. Vanhempien ja ammattikasvattajien näkemykset erosivat lisäksi kasvatusvastuun jakautumiseen johtaneiden syiden osalta. Vanhemmat korostivat omaa ensisijaista kasvatusvas-

tuutaan, kun taas ammattikasvattajien mielestä vanhemmat eivät joko kykene tai viitsi ottaa vastuuta lastensa kasvatuksesta. (Seppälä 2000, 23 - 25.)

Kasvatusvastuun jakautumista tarkasteltiin lisäksi yksityiskohtaisemmin kasvatusvastuun eri osa-alueiden kautta. Kasvatusvastuun eri osa-alueina selvityksessä käytettiin sosiaalisia ja eettisiä taitoja, kognitiivisia perustietoja ja -taitoja sekä luovuutta ja itseilmaisua. Sekä vanhempien että ammattikasvattajien mielestä vastuu lapsen sosiaalisten ja eettisten taitojen kehittymisestä kuului enemmän vanhemmille kuin ammattikasvattajille. Tiedollisten perustietojen ja -taitojen opettaminen nähtiin molemmissa vastaajaryhmissä kuuluvan enemmän ammattikasvattajien kuin vanhempien vastuulle. Opettajien mielipiteet olivat tältä osin erittäin voimakkaita ja selittyivät opettajan ammattiroolin kautta. Luovaan ilmaisuun ja taiteellisiin kokemuksiin liittyvät kasvatustehtävät koettiin hieman enemmän ammattikasvattajien kuin vanhempien tehtäväksi. (Seppälä 2000, 27 - 30.)

Maarit Alasuutari (2003) on niin ikään tutkinut vanhempien tulkintoja kasvatusvastuun jakautumisesta kodin, päivähoiton ja koulun kesken. Tarkastelun kohteena oli erityisesti se, miten vanhemmuus määrittyy vanhempien puheessa ja miten he tulkitsevat yhteiskunnallista kasvatusta. Vanhemmat pitävät äidin hoivaa yhä lapsen kasvatuksen kannalta keskeisimpänä. Siitä huolimatta vanhemmat puhuvat entistä enemmän päiväkodin ja muiden yhteiskunnallisten kasvattajien tarpeellisuudesta, jotta lapsi saisi mahdollisimman monipuolisen kasvatuksen. Lapsen kasvatusta näyttävät nykyään eräänlaisena projektina. Vanhemmat luottavat yhteiskunnallisten kasvattajien ammattitaitoon erityisesti lasta koskevissa kysymyksissä. Sen sijaan perheen asioita pidettiin yksityisinä, eikä niihin toivottu yhteiskunnan puuttumista.

4.2 Vanhemman rooli

Hilpelän (2004, 438) mukaan ”vanhempien vastuu omista lapsista on kasvattajan vastuun prototyyppi”. Vastuu on siis vanhemmilla luonnostaan, sillä heidän täytyy huolehtia lapsen välittömistä tarpeista elämän jatkuvuuden takaamiseksi. Tämä ei kuitenkaan riitä, vaan myös mahdollisuuksien tarjoaminen ja lapsen onnesta huolehtiminen ovat osa kasvattajan kokonaisvaltaista tehtävää. Värri (2000b, 136) nimeää vanhemman kasvatusvastuun lapsen välittömäksi auttamisvastuuksi vastakohtana rooliperustaiselle suhteelle, jota muun muassa opettaja edustaa. Usein näyttää siltä, että vanhemmuus on vapaa, riippumaton kasvatusinstituutio, koska se ei ole sitoutunut yhteen kasvatustilanteeseen.

aan. Mikään kasvatusinstituutio ei kuitenkaan voi olla riippumaton. Vanhemmuuttakin ohjaavat yhteiskunnan asettamat, yleisesti hyväksytyt käsitykset kasvatuksesta sekä lainsäädäntö. Vanhemmuuden tehtäviä ei kuitenkaan ole määritelty samalla lailla julkisesti kuin koulun tehtävät on määritelty. (Värri 2000a, 144 - 145.)

Vanhempien auttamisvastuu voidaan jakaa kolmeen alueeseen: elämän ehtojen turvaamiseen, maailmaan orientoitumiseen ja olemisen mysteeriin vastaamiseen. Elämän ehtojen turvaaminen on lapsen fysiologisista tarpeista huolehtimista; tämä on ehtona lapsen henkiselle kasvulle. Kasvaessaan lapsi ei tarvitse enää niin paljon välitöntä apua, jolloin elämän ehtojen turvaaminen koostuu pikemminkin suotuisan kasvuympäristön takaamisesta sekä toimintamahdollisuuksien turvaamisesta. (Värri 2000b, 132.)

Lapsen kehittyessä vanhempien vastuualue siirtyy välittömien tarpeiden tyydyttämisestä vähitellen lapsen maailmaan orientoitumisen. Lapsen maailmaan orientoimisessa tavoitteena on, että lapsi saavuttaa itsenäisyyden ja on tietoinen vastuustaan; lapsesta kasvaa arvostelukykyinen yksilö. Toisaalta lapsen odotetaan omaksuvan yhteiskuntansa asettamat normit, perussäännöt sekä arvot ja sitoutuvan näin yhteisönsä odotuksiin. Tämä on edellytyksenä menestykselliselle elämälle perheen ulkopuolella. Juuri vanhemmilla on vastuu tarjota lapselle mahdollisuuksia menestyä. Vanhemmat eivät kuitenkaan ole resursseiltaan yhdenvertaisia tulkitessaan lapsensa hyvän elämän ehtoja. Lapsen kasvusedellytysten tukeminen onkin myös yhteiskunnan tehtävä. (Värri 2000b, 133 - 134.)

Elämän ehtojen turvaaminen ja maailmaan orientoituminen ovat välttämättömiä ulottuvuuksia ihmisyyteen kasvussa mutta eivät ole ihmisen itsekä tulemisen kannalta riittäviä. Olemassaoloa ja sen mieltä koskevat kysymykset ovat pohjimmiltaan filosofisia, uskonnollisia ja maailmankatsomuksellisia. Näitä kysymyksiä koskeva ihmettely alkaa jo lapsuudessa, mutta koska kysymykset ovat luonteeltaan avoimia, ei niihin ole objektiivisia vastauksia. Kasvattajien onkin tärkeää tiedostaa, että ”he voivat parhaimmillaan näyttää tietä, mutta eivät voi sanoa, mitä tien päässä on”. (Värri 2000b, 134 - 135.)

4.3 Opettajan rooli

Koska opettaja on ammattikasvattaja, on hänellä rooliperustainen suhde kasvatettavaansa ja näin ollen vanhemmuuteen verrattuna rajatumpi kasvatusvastuu. Opettaja saa rooliperustaisen kasvatusvastuun pätevyysvaatimusten kautta. Opettaja siis toteuttaa kasva-

tustehtäväänsä tietystä asemasta käsin, ja yhteiskunta säätelee paitsi hänen oikeuttaan toimia kasvattajana, myös hänen tehtäviään kasvattajana. Opetussuunnitelma erittelee erityisesti opettajan tiedollisia tehtäviä, joten opettajan ja oppilaan suhde voi muodostua suoritusperustaiseksi, ellei opettajalla ole tulkinnallisia ja kasvatuksellisia taitoja. Kasvatuksen perustana voidaan pitää pedagogisen kunnioituksen periaatetta, jonka toteuttamista on mahdotonta kuvata vain sääntöinä tai metodeina. Kasvatus on kohtaamisia ja nykytilanteeseen reagoimista. Tärkeintä kuitenkin on, että kasvattaja kunnioittaa ehdottomasti kasvatettavan ihmisyyttä. (Värri 2000a, 144 - 151.)

Myös Hilpelä (2004, 439 - 441) nostaa esiin opettajan juridisen vastuun, sillä institutionaalisissa puitteissa se perustuu tiettyjen määräysten, ohjeiden, säännösten ja suunnitelmien toteuttamiseen. Tämä ulottuvuus ei kuitenkaan riitä määrittelemään opettajan kasvattajaroolia, vaan opettajalla on myös kokemuksellista ja ajatonta vastuuta. Ammattikasvattaja saattaa joutua joskus ristiriitaiseen tilanteeseen pohtiessaan, painottaako opetuksen sisältöä ja juridista vastuutaan vai toimiako enemmän omantuntonsa mukaan.

Jos kasvattaja hyväksyy kasvatusinstituution arvot sellaisinaan niitä kyseenalaistamatta, on dialoginen kasvatussuhde mahdottomuus. Dialogisen suhteen saavuttamiseksi opettajan on kyettävä pohtimaan ja kehittämään kasvatusideologiaansa koulun tehtävien ja opetussuunnitelman rajoissa. (Värri 2000a, 144 - 151.) Opettajien ammattijärjestön eettinen neuvottelukunta onkin julkaissut ohjeistukset opettajan työn eettisistä periaatteista (ks. Opetusalan ammattijärjestö 2006).

Myös valta on oleellinen osa opettajan ammattiroolia, vaikkakin se on usein piiloista. Opettaja paitsi käyttää valtaa, on myös vallankäytön kohde. Opettajien ammattikunta käyttää valtaa saavuttaakseen omat intressinsä, mutta toisaalta yhteiskunta säätelee opettajien toimintaa monin tavoin. Opettajan ammattia pidetään professionaalisenä ammattina, jolloin opettajien pyrkimyksenä onkin ammatillinen autonomia eli mahdollisimman suuri toimintavapaus. Opettajan ammatin liiallisia professiopyrkimyksiä on myös kritisoitu, sillä asiantuntijuuteen liitetään usein muun muassa tunneneutraalius asiakassuhteissa. Onkin tärkeää löytää opetustyön yhteiskunnalliset kytkennät ja havaita opettajan työssä piilevä valta. Tämä mahdollistaisi syvällisemmän pohdinnan: kuinka paljon opettajan autonomialle on tilaa yhteiskunnallisissa puitteissa ja missä määrin dialoginen kasvatus (ks. luku 4.4) on mahdollista? (Vuorikoski 2003, 34, 45 - 47.)

4.4 Hyvä kasvat

Värrin (2000b, 134) mukaan ”järkevät vanhemmat tahtovat lapsilleen parasta, eivätkä toivo heidän erottuvan ainakaan kielteisesti vertaisryhmänsä ikätovereista”. Kasvatusvastuun yleiset horisontit ovat samoja, kasvatuksella on ajaton perustansa. Sen sijaan sosiaalisesti annetut sisällöt vaihtelevat kulloisenkin yhteiskunnallisen todellisuuden mukaan, jossa vanhemmat tulkitsevat ja toteuttavat kasvatusvastuutaan. Paitsi ajan mukaan myös kulttuurin mukaan vaihtelee se, minkä katsotaan olevan hyvä tulevaisuus tai parasta lapselle ja miten siihen katsotaan päästävän (Alitolppa-Niitamo 2005, 103).

Hofstede ja Hofstede (2005) jakavat kulttuurit yksilö- ja kollektiivikulttuureihin ja näkevät valtaetäisyyteen ja epävarmuuden välttämiseen suhtautumisen näiden kahden erilaisen kulttuurisen näkökulman vedenjakajina. Yksilö- ja kollektiivikulttuurien erot tulevat näkyviksi niin työpaikoilla, kouluissa kuin kotonakin, ja ne vaikuttavat myös siihen, kuinka lapsia kasvatetaan eri kulttuureissa. Yksilökulttuureihin liitetään käsitys ydinperheestä, kun taas yhteisöllisissä kulttuureissa perhekäsitys on huomattavasti laajempi ja kattaa suvun ja ympäröivän yhteisön laajemminkin. Kollektiivikulttuureissa korostetaan uskollisuutta yhteisölle ja arvostetaan suorien ristiriitojen välttämistä. Kollektiivikulttuurit korostavat lisäksi vahvaa vanhemmuutta ja aikuisten kunnioittamista niin kotona kuin koulussakin. Yksilökulttuurissa sen sijaan arvostetaan suoraan puhumista, ja yksilöiden oletetaan huolehtivan erityisesti itsestään ja kaikkein läheisimmistään. Pohjoismaat ja Yhdysvallat edustavat tyypillisimmillään yksilökulttuuria. Sen sijaan esimerkiksi Iran, Arabimaat ja Venäjä sijoittuvat yksilöllisyysindeksillä huomattavasti alemmaksi. (Hofstede & Hofstede 2005, 78, 86 - 92.)

Monikulttuurisen yhteiskunnan arvot ovat moninaisia. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö erilaisista arvostuksista voitaisi löytää kaikille yhteistä arvoperustaa. Kasvatuksessa onkin tärkeä pyrkiä sellaisiin eettisiin ihanteisiin, jotka eivät muutu yhteiskunnan tai ajan myötä. Nämä eettiset ihanteet ohjaavat ihmisen kasvua ja hänen sopeutumistaan yhteisöön. Siksi ne ovatkin kasvatuksessa ensiarvoisen tärkeitä. (Launonen & Pulkkinen 2004, 17.)

Jaana Poikolainen (2002) on selvittänyt kasvatukseen liittyviä arvoja haastatteleamalla suomalaisia vanhempia. Vanhempien käsitykset kasvatuksensa päämääristä olivat osittain sisäisesti jäsentymättömiä. Kasvatuksen päämäärät ja arvot luokiteltiin egoistisiin eli omaa etua korostaviin näkemyksiin ja altruistisiin eli muut ihmiset huomioiviin näkemyksiin. Egoistisiksi luokiteltiin vanhempien näkemykset, joiden mukaan kasva-

tuksen arvot ja päämäärät liittyivät onnellisuuteen ja tyytyväisyyteen omassa elämässä. Altruistisiksi arvoiksi luokiteltiin kasvatuspäämäärät, jotka koskivat itsenäisyyttä ja vastuun kantamista sekä henkistä kypsymistä ja autonomiaa. Poikolaisen johtopäätös on, että tutkimuksessa ei voida nähdä varsinaista perheen tehtävien rappeutumista mutta osittaista tehtävien siirtämistä kuitenkin. Jos arvomaailma on egoistinen, kasvatusvastuun siirtäminen muille, esimerkiksi yhteiskunnallisille kasvatusinstituutioille, on helppompaa.

Siljander (2005, 47 - 48) liittää kasvatuksen käsitteeseen sivistyksen, sivistyksellisyyden ja sosialisoinnin käsitteet ja katsoo, että niiden kautta voidaan määritellä kasvatuksen kolme perustehtävää: sivistystehtävä, sosialisointitehtävä ja identiteetti-tehtävä. Identiteetti-tehtävään kuuluu sekä sivistystehtävä että sosialisointitehtävä. ”Kasvatuksen erityinen tehtävä on tietoisesti ohjata yksilöllisen identiteetin muotoutumista siten, että kasvatettavan kehittyminen yksilölliseksi persoonaksi tapahtuu sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla ja yhteisön asettamien tai määrittelemien sosiaalisten reunaehtojen puitteissa. Toisaalta kasvatuksen sivistystehtävä tähdentää sitä, että sivistysprosessin kuluessa kasvavasta kehittyä itsenäinen subjekti, joka kykenee uutta luovaan, produktiiviseen toimintaan.”

Väri (2000b, 135 - 136) puolestaan tekee selkeän eron sosialisoinnin ja kasvatuksen välille. Kasvatus ei ole pelkkää sosialisointia, sillä sosialisoinnissa annetaan ja omaksutaan konventionaalisia tapoja, normeja, moraaliperiaatteita ja katsomuksia, jotka sinänsä ovat tärkeitä mutta eivät yksinään riitä. Konventioiden sisäistäminen ei tee ihmisestä vielä varsinaista vastuullista subjektiä, ja siksi pelkkä sosialisointi ei voi olla kasvatuksen ainoa päämäärä.

Kasvatuksessa keskeistä on kasvatettavan kunnioittaminen ja hänen tukemisensa omaksi itsekseen tulemisessa: tavoitteena on, että kasvattajaa ei enää tarvita vaan kasvatettava ottaa vastuun omasta itsestään. Lähtökohtana on kunnioittaa kasvatettavan hyvää ja edesauttaa hänen parastaan. Kasvattajalla on kuitenkin aina rajallinen ymmärrys, kun hän pyrkii tulkitsemaan kasvatettavansa hyvää. (Väri 2000a, 159; 2000b, 136.) Lasta kunnioittava kasvatus noudattaa dialogisuuden periaatetta. Dialoginen kasvattaja on kasvun auttaja ja kasvatettavan maailmasuhteen tulkki, jonka tehtävänä on arvokkaan välittäminen kasvatettavalle. Dialogisuus korostaa kohtaamista, vuorovaikutusta ja toisen kuuntelemista tasavertaisena yksilönä. Hyvä kasvattaja ottaa siis kasvatettavan näkökulman huomioon. Tavoitteena on kasvatettavan hyvä elämä, elämänilo ja hyvinvoin-

ti juuri tällä hetkellä eikä joskus tulevaisuudessa. (Värri 2000a, 156 - 159; Värri 2000b, 136 - 137.)

5 Kodin ja koulun yhteistyö

Kodin ja koulun yhteistyötä on tutkittu Suomessa 1960-luvun lopulta lähtien (Metso 2004, 46). Ensimmäisiä laajempia tutkimuksia, joissa selvitettiin, miten opettajat arvostavat ja toteuttavat kodin ja koulun yhteistyötä, olivat esimerkiksi Korpisen, Korpisen & Husson (1980) tekemät tutkimukset. Tutkimusten mukaan vanhemmat pitävät kodin ja koulun yhteistyötä tärkeänä ja ovat kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä. 1990-luvulla kodin ja koulun yhteistyöstä on vähemmän tutkimusta, mutta vanhempien mielenkiintoa kartoitettiin kyllä lähinnä laajoilla kyselytutkimuksilla (esim. Rätty, Snellman, Mäntysaari-Hetekorpi & Vornanen 1995). Myöhemmin 2000-luvulla tutkimusta on tullut lisää. Kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevissä tutkimuksissa on erilaisilla tutkimusmenetelmillä saatu varsin samansuuntaisia tuloksia niin Suomessa (esim. Hirsto 2001; Metso 2004; Siniharju 2003; Tuomi 2001) kuin kansainvälisestikin (esim. Epstein & Sanders 2000, 290). Tutkimusten mukaan yhteistyötä arvostetaan ja se koetaan tärkeäksi. Yhteistyötä pitäisi kuitenkin kehittää entistä avoimempaan ja vastavuoroisempaan suuntaan.

5.1 Kodin ja koulun yhteistyön alueet

Yhdysvalloissa kodin ja koulun yhteistyötä on tutkinut erityisesti Joyce L. Epstein (ks. Epstein & Dauber 1991; Epstein & Sanders 2000), jonka luoman yhteistyömallin mukaan kodin ja koulun yhteistyössä tulisi huomioida tasa-arvoisina jäseninä sekä koti, koulu että laajempi yhteisö (school, family and community partnership). Kaikilla näillä osapuolilla on yhteinen päämäärä: lapsen kehityksen mahdollisimman kokonaisvaltaisen tukeminen. Tämän jaetun vastuun ja kumppanuuden pohjalta kodin ja koulun yhteistyömuodot on jaettu kuuteen päätyyppiin (Epstein & Dauber 1991, 290 - 292), jotka ovat seuraavat:

1. *Vanhempien perustehtävät:* Vanhempien perustehtäviin kuuluu lasten terveydestä ja turvallisuudesta huolehtiminen ja sellaisen kotiympäristön luominen, joka parhaalla tavalla tukee lapsen koulunkäyntiä kaikilla luokka-asteilla. Vanhempia tulee tukea näiden perustehtävien toteuttamisessa.
2. *Koulun perustehtävät:* Koulun perusvelvollisuus on kommunikointi vanhempien kanssa lasten koulunkäynnistä. Kommunikointimuotoina voivat olla esimerkik-

si kirjalliset tiedotteet, puhelut ja erilaiset tapaamiset. Oleellista on kuitenkin se, että koulun informaatio on vanhemmille ymmärrettävässä muodossa - muutoin vanhempien voi olla vaikeaa ottaa vastuuta lapsen oppimisen tukemisesta.

3. *Vanhempien osallistuminen koulun toimintaan:* Vanhempien tulisi entistä enemmän olla mukana koulun arjessa paitsi yleisönä ja seuraajina erilaisissa tapahtumissa, myös avustajina ja vierailijoina koulun arjessa. Tälle koulun tulisi pystyä luomaan mahdollisimman hyvät puitteet.

4. *Vanhempien osallistuminen lasten kotona oppimiseen:* Opettajien tulisi neuvoa ja auttaa vanhempia kantamaan vastuuta myös lasten oppimisesta kotona. Tähän kuuluu esimerkiksi jatkuva yhteydenpito kotitehtävistä.

5. *Päätöksenteko:* On tärkeää, että vanhempien ääni kuuluu koulun päätöksenteossa ja toiminnoissa, jotka kohdistuvat heidän lapsiinsa. Vanhempien tulisikin olla mukana vanhempainyhdistyksissä ja koulun johtoryhmässä.

6. *Yhteistyö yhteiskunnan muiden organisaatioiden kanssa:* Koulun tulisi tehdä yhteistyötä myös niin sanotun kolmannen sektorin ja yritysten kanssa. Vapaaehtoisjärjestöt ja yritykset voisivat olla aktiivisesti mukana esimerkiksi iltapäivätoiminnan järjestämisessä.

Näiden kuuden yhteistyön alueen pohjalta koulu voi luoda laajan kumppanuusohjelman perheiden ja yhteisöjen kanssa. Onnistunut kodin ja koulun yhteistyö edellyttää kuitenkin organisointia ja koulun aktiivista roolia. (Epstein & Dauber 1991, 290 - 292.) Epsteinin typologinen malli erilaisista yhteistyömuodoista voisi mielestämme olla hyvänä lähtökohtana kodin ja koulun yhteistyön kehittämiseksi myös Suomessa. Mallia onkin käytetty tutkimuslähtökohtana ja viitekehystenä tutkimuksissa Pohjoismaissa (esim. Bouakaz 2007; Hirsto 2001; Siniharju 2003).

5.2 Kodin ja koulun yhteistyön lähtökohtia

Virallisissa kannanotoissa koti ja koulu nähdään kumppaneina, jotka pyrkivät kohti samoja päämääriä. Tutkimusten mukaan koulun arki ei kuitenkaan aina tue yhteistyötä, ja kodin ja koulun vuorovaikutuksessakin esiintyy jännitteitä. (Metso 2004, 32 - 33.) Vidén (2007, 122) on tutkinut ammattilaisten vanhemmille antamia neuvoja lehtitekstien kautta ja tullut siihen tulokseen, että hierarkkinen asiantuntija-maallikkoasetelma elää edelleen ammattilaisten ja vanhempien tulkinnoissa ja vaikuttaa yhteistyöhön. Kasvatuskumppanuus yhteistyön periaatteena usein idealisoi asiantuntijoiden tulkintojen

tasa-arvoisuutta. Vanhemmat ja ammattilaiset ovat molemmat asiantuntijoita kasvatustasiossa, mutta heidän asiantuntemuksensa perustat ovat erilaisia. Vanhempien asiantuntijuuden taustalla on erityisesti kokemus omasta lapsesta, kun taas ammattilaisilla asiantuntijuutta edustavat koulutus ja työkokemus. Tätä kautta vanhemman ja ammattilaisen välinen neuvottelutilanne on aina lähtökohdiltaan hierarkkinen ja siihen liittyy valtaa. (Vidén 2007, 107 - 111.)

Myös opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotto (2007) kiinnittää huomiota opettajan valta-asemaan suhteessa vanhempiin ja sen tuomiin haasteisiin. Opettajan tehtävänä katsotaan olevan sellaisen ilmapiirin välittäminen, jossa vanhemmat otetaan todellisiksi kumppaneiksi. Kannanotto huomioi lisäksi maahanmuuttajavanhemmat todetessaan, että ”etnisissä ja valtakulttuurista poikkeavista ryhmissä saattaa olla vanhempia, jotka arkailevat osallistua yhteistyöhön esimerkiksi puutteellisen suomen kielen taidon vuoksi tai koska heillä ei ole riittävästi tietoa suomalaisesta koulujärjestelmästä”. (Opetusalan ammattijärjestö 2007.) Maahanmuuttajavanhemmat saattavat lisäksi tuntea, että opettaja käyttää hyväksi vanhempien tiedon puutetta ja yrittää saada heidät toimimaan yhteiskunnan ja koulun intressien mukaisesti. Yhteistyöhön liittyy vanhempien näkökulmasta siis myös pelkoja. Vanhemmat toivovat saavansa yhteistyön kautta tukea lapselle mutta voivat samalla tuntea menettävänsä omaa kulttuuriperintöään koulun yrittäessä sosiaalista lapsia valtakulttuuriin. (Bouakaz 2007, 280 - 282.)

Valta-asetelmat näkyvät lisäksi ammattilaisten tavassa tehdä yleistyksiä lapsiperheistä (ks. Mietola & Lappalainen 2005; Vidén 2007; Vuori 2001). Puhetavat ja niihin sisältyvä vallankäyttö on usein tiedostamatonta puhujalle itselleen, mutta näin luodut kuvat ohjaavat sitä, miten perheet otetaan kasvatuksen käytännöissä huomioon. Normaali perhe määritetään usein negaation kautta, jolloin olennaiseksi muodostuu se, vaatiiko lapsi tai perhe erityisjärjestelyitä vai ei. Tästä näkökulmasta suomalaisessa koulussa ”normaaliuden” piiriin mahtuu esimerkiksi pelkästään suomenkielisiä. ”Ongelmat paikannetaan kotiin, lapsen tai kulttuuriin, jota lapsen katsotaan edustavan, samalla kun kasvatusinstituution käytännöt jäävät kyseenalaistamatta.” (Mietola & Lappalainen 2005, 116 - 119.)

Vanhemmuus rakentuukin usein jopa performatiiviseksi: hyvän vanhemmuuden esittämiseen kuuluu esimerkiksi toistuva vanhempainiltoihin, toimikuntiin, keskusteluihin ja juhliin osallistuminen. Sen sijaan erilaisten perhemuotojen ja -järjestelyjen kulttuurista ja taloudellista eriarvoisuutta ei aina huomioida. (Mietola & Lappalainen 2005, 120.) Tutkimusten mukaan opettajat kokevat yhteistyössä ongelmalliseksi palkattomuus-

den sekä vanhempien passiivisuuden (Siniharju 2003, 113). Opettajille vanhempien osallistumisen esteet ovatkin usein näkymättömiä, eikä yhteistyön toimintatapoja ja niiden sopivuutta vanhemmille arvioida. Poikkeavien työaikojen tai suuren perheen vuoksi vanhempien voi olla vaikea osallistua yhteistyöhön. (Metso 2004, 125.)

Gill Crozier ja Jane Davis (2006) ovat tutkineet bangladeshilaisten ja pakistani-laisten vanhempien ja koulun yhteistyötä Iso-Britanniassa, jossa vanhemmuus heidän mukaansa on erittäin yksilökeskeistä ja siihen liittyy kilpailullisia piirteitä. Maahanmuuttajataustaisia vanhempia arvostellaan usein joko liian suurista odotuksista lapsiaan kohtaan tai kiinnostumattomuudesta lastensa koulunkäynnistä. Crozierin ja Davisin jottopäätöksensä on, että bangladeshilaisten ja pakistanilaisten maahanmuuttajavanhempien tapa tukea lastensa koulunkäyntiä ja keinot hakea apua eroavat kantaväestön toimintatavoista, mikä tulkitaan koulussa usein virheellisesti vanhempien passiivisuudeksi. Puutteellisen englannin kielen taidon ja epäsuotuisten työaikojen vuoksi vanhempien on usein mahdotonta osallistua lasten koulunkäyntiin riittävästi. Bangladeshilais- ja pakistanilaisyhteisössä lasten koulunkäynnistä huolehtimista jaettiin laajemmin koko suvun kesken: erityisesti vanhemmat ja sisarukset ja serkut toimivat välittäjinä kodin ja koulun välillä. Crozier ja Davis näkivät tässä kuitenkin myös ongelmia. Vaikka vanhempien sosiaaliset verkostot olivat usein laajoja, ne keskittyivät helposti vain omaan etniseen yhteisöön. Crozier ja Davis selittävät tutkimuksensa tuloksia sosiaalisen pääoman käsitteellä. Kaikki sosiaaliset kontaktit eivät välttämättä ole yhteiskunnassa yhtä arvokkaita esimerkiksi lapsen kouluvalinnan kannalta, mikä asettaa omaan yhteisöönsä voimakkaasti tukeutuvat maahanmuuttajavanhemmat koulutusmarkkinoilla epätasa-arvoiseen asemaan.

5.3 Kodin ja koulun yhteistyön käytäntöä

Kodin ja koulun yhteistyön käytäntöihin Suomessa kuuluu, että vanhemmat tulevat kouluun usein erilaisten juhlien, tapahtumien ja palavereiden yhteydessä. He siis tulevat kouluun erikseen kutsuttuina ja eri aikaan kuin lapset. Etnografista tutkimusta tehdesään Metso (2004) kertoo nähneensä koko kenttätyövaiheen aikana vain yhden kerran oppilaan vanhemman koululla: maahanmuuttajalapsen äidin opettajanhuoneen ovella. Koulu on viime vuosina pyrkinyt avautumaan, mutta siitä huolimatta se on edelleen varsin suljettu paikka, jossa ei ole luonnollista tilaa vanhemmille. Kodin ja koulun yhteistyön valta-asetelmat tulevat konkreettisimmin esiin vanhempainilloissa, joita opettaja

kontrolloi ja joissa vanhempien odotetaan kuuntelevan opettajaa lasten pulpeteissa istuen. (Metso 2004, 115 - 124.)

Vanhemmat kokevat, että opettajan tavoittaminen koulupäivän aikana on hankalaa, sillä he eivät muista koulun aikatauluja ja käytäntöjä. Kodin ja koulun yhteistyö koetaankin usein lähinnä vanhempainilloiksi ja koulusta kotiin tulevaksi tiedoksi. Yhteydenpito on siis tiedottamista ja tapahtuu yleensä kirjallisessa muodossa. (Metso 2004, 118 - 121.) Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotto (2007) kannustaa kasvatustieteen ammattilaisia huomaamaan, että koulussa käytetty kieli on suomenkielisenkin vanhemmille vierasta ja että vanhemmat tarvitsevat paljon tietoa pystyäkseen osallistumaan yhteistyöhön entistä aktiivisemmin.

Yhteisen kielen löytäminen on erityinen haaste maahanmuuttajavanhempien kohdalla, sillä heillä on usein puutteellinen suomen kielen taito. Tiedotteiden käännettäminen ei aina auta, sillä maahanmuuttajavanhemmat eivät välttämättä ole omalla äidinkielelläänkään luku- ja kirjoitustaitoisia. Se, että vanhemmat pystyvät omaksumaan uuden kielen on tärkeää uuteen kulttuuriin sopeutumisen kannalta. Uudessa maassa lapset usein oppivat kieltä vanhempiaan nopeammin. Lapset saattavatkin toimia vanhemmilleen tulkkeina, mikä voi vääristää perheensisäisiä rooleja. (Talib ym. 2004, 55 - 57.) Lily L. Dyson (2001, 455) on tutkinut kiinalaisten maahanmuuttajavanhempien ja koulun välistä kommunikointia Kanadassa. Maahanmuuttajavanhemmilla oli usein vaikeuksia ymmärtää koulusta kotiin tulevaa tietoa ja he olivat vähemmän yhteydessä kouluun. Maahanmuuttajavanhemmat lisäksi korostivat lasten koulumenestyksen tärkeyttä ja kaipasivat enemmän tietoa nimenomaan lapsen koulunkäynnistä ja arvosanoista.

Kodin ja koulun yhteistyö saa helposti myös negatiivisen sävyn, sillä kovin usein se rakentuu oppilaan ongelmien ympärille. Niin opettajat kuin vanhemmatkin kokevat yhteistyön tarpeelliseksi vasta kun lapsen koulunkäynnissä ilmenee ongelmia. (Metso 2004, 126 - 127.) Myös opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotto (2007) pitää kodin ja koulun yhteistyötä erityisen tärkeänä silloin, kun koulunkäynnissä ilmenee ongelmia. Kuitenkin kannanotto korostaa riittävän aikaista ongelmiin puuttumista.

5.4 Kohti vastavuoroisempaa yhteistyötä

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003) puhutaan ammattikasvattajien ja vanhempien suhteesta ”kasvatuskumppanuuden” käsitteellä. Kasvatuskumppanuuden toteutumisen kannalta keskeisenä ehtona pidetään kumppanuusosapuolten kunnioittamista.

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan ”yhteistyön lähtökohtana tulee olla eri osapuolien kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus”. Alasuutarin (2003, 166 - 168) mukaan tilanteesta riippuen vanhemmat kuvaavat kanssakäymistä ammattilaisten kanssa joko tasavertaiseksi tai ammattilaisen vallankäytöksi. Vanhemmilla ja ammattikasvattajilla onkin erilaisia näkökulmia ja tietoa lapsesta, mutta silti kyse on kahden erilaisen kumppanin toiminnasta kohti samoja päämääriä. Nämä erilaisuuden tuomat haasteet tulisikin nähdä kasvatuskumppanuuden ja yhteistyön voimavaroina. (Karila 2006, 108.)

Kasvatuksen ammatillisuuden korostuminen on nykyään osa vanhempien arkea. Mikäli opettaja ei huomioi valta-asemaansa riittävästi, voi vaarana olla vanhempien syyllistäminen, mikä näkyikin nykyään erityisesti mediassa. Vanhemmuuden tukemisen kannalta olisi tärkeämpää keskittyä tarkastelemaan perheiden ja lasten selviytymisen keinoja ja voimavaroja. Kodin ja koulun yhteistyön muodostuminen entistä vastavuoroisemmaksi edellyttää, että ammattikasvattajat tunnustavat vanhemman kokemuksellisen tiedon pätevyyden ja arvostavat sitä. (Alasuutari 2003, 168 - 171.)

Monissa yhteistyöprojekteissa on kuvattu toimintamalleja, joissa opettajat ja koulun henkilöstö voivat laajentaa yhteistyötään vanhempien kanssa. Perinteisiä avointen ovien päiviä voisi kehittää niin, että opettajat ja vanhemmat toteuttaisivat teemapäiviä yhdessä ja myös vanhemmat pääsisivät toimimaan asiantuntijoina. Esimerkiksi Espoossa toteutetussa Silta-projektissa nostetaan koulu vanhempien verkostoitumispaikaksi, jossa eri tapahtumien avulla vanhemmat voivat kokoontua, tutustua toisiinsa ja saada vertaistukea (Ovaskainen 2005).

Mukava-hankkeessa (2002 - 2005) koulun uudistamiseen onkin lähdetty tavanomaista kokonaisvaltaisemmin. Hankkeen nimi koostuu sanoista ”muistuttaa kasvatusvastuusta”. Hankkeen tavoitteena oli arvioida niitä mahdollisuuksia, joita koululla koko ikäluokan tavoittavana instituutiona on tukea lapsen kehitystä ja sosiaalisen pääoman kartuttamista. Vanhempia ja koulua pyrittiin tukemaan kasvatustyössään löytämällä uusia toimintamalleja, jotka voitaisiin vakiinnuttaa osaksi kodin ja koulun yhteistyötä. (Pulkkinen 2002, 242.) Hanke sisälsi useita osaprojekteja, joista tutkimuksemme kannalta mielenkiintoisimpia ovat eheytetty koulupäivä -projekti ja kodin ja koulun yhteistyö -projekti (Launonen & Pulkkinen 2004, 69 - 72).

Eheytetyn koulupäivän projektissa koulua pyrittiin kehittämään toimintakeskukseksi. Lasten koulupäiviä organisoitiin uudelleen siten, että lapsille tarjottiin mahdollisuus valvottuun harrastetoimintaan, lepoon ja koulutehtävien tekemiseen ennen ja jäl-

keen koulupäivän. Koulussa järjestettävä harrastustoiminta antaisikin kaikille oppilaille tasavertaisen mahdollisuuden: harrastaminen ei olisi riippuvaista perheen varallisuudesta tai vanhempien kiinnostuksesta. Tämä toisi myös perheille lisää yhteistä aikaa. (Pulkkinen 2002, 248 - 250; Launonen & Pulkkinen 2004, 70.)

Yhteistyö vanhempien kanssa oli koko Mukava-hankkeen läpi kantava periaate. Kodin ja koulun yhteistyö -projektissa huomiota kiinnitettiin erityisesti luokkakohtaiseen verkostoitumiseen. Verkostoitumisen ja keskustelun avulla pyrittiin selkiyttämään kodin ja koulun yhteistä arvo- ja normiperustaa. Vanhemmille pyrittiin luomaan mahdollisuus keskustella kasvatuksesta ja saada vertaistukea muilta vanhemmilta. Myös opettajan ja vanhempien yhteistyötä tukevia rakenteita uudistettiin paitsi suunnitelmien tasolla myös kehittämällä kodin ja koulun kommunikointia helpottavaa tieto- ja viestintätekniikkaa. (Pulkkinen 2002, 248 - 250; Launonen & Pulkkinen 2004, 70.)

Laid Bouakaz (2007) on tutkinut arabiankielisten maahanmuuttajavanhempien ja koulun yhteistyötä Ruotsissa. Tutkimuksen keskiössä on projekti (home-school mediation project), jonka tavoitteena on lisätä maahanmuuttajavanhempien ja koulun yhteistyötä kaksikielisten neuvottelijoiden tuen avulla. Projektiin kuului esimerkiksi kursien järjestäminen vanhemmille, vanhempainyhdistyksen perustaminen, monikielisten materiaalien tuottaminen, erilaisten työpajojen järjestäminen sekä säännöllisten tapaamisten järjestäminen opettajien ja vanhempien kesken.

Bouakazin (2007) johtopäätös on, että maahanmuuttajavanhempien ja koulun yhteistyön kehittämisessä tulisi huomioida maahanmuuttajien asema yhteiskunnassa laajemmin, erityisesti tulisi pyrkiä lisäämään vanhempien sosiaalista pääomaa. Tutkimuksessa vanhempien osallistuminen kodin ja koulun yhteistyöhön lisääntyi projektin ja neuvottelijoiden tarjoaman avun myötä, mutta projektin käytäntöjen jatkaminen myöhemmin osoittautui koulussa vaikeaksi. Opettajat pitivät yhteistyön suurimpina haasteina kielivaikeuksia sekä kulttuurieroja. Myös vanhempien näkökulmasta suurin ongelma oli yhteisen kielen puute ja yleensäkin koulusta tulevan tiedon puute ja epämääräisyys. Bouakazin mukaan maahanmuuttajavanhemmat helposti vetäytyivät yhteistyöstä, mutta sen syynä ei ole välinpitämättömyys lasten koulunkäynnistä ja kasvatuksesta. Vanhemmilla ei vaikeassa elämäntilanteessaan vain usein ole kykyä osallistua yhteistyöhön yhtä aktiivisesti kuin he haluaisivat.

Koulun laajamittainen avautuminen auttaisi varmasti myös maahanmuuttajia pääsemään aidommin osalliseksi kodin ja koulun yhteistyöhön. Tällaiset projektit tuntuvat oivilta mahdollisuuksilta kehittää koulua entistä avoimempaan suuntaan. Todellinen

muutos ja avoimeen vuorovaikutukseen perustuva yhteistyö vaatii kuitenkin teemapäivien ja projektien muuttumista osaksi arkisia käytänteitä.

Myös opettajan monikulttuurinen pätevyys on tärkeää maahanmuuttajakodin ja koulun kohtaamisissa. Monikulttuurisella pätevyydellä ei kuitenkaan tarkoiteta sitä, että opettajan tulisi tuntea kaikkien kulttuurien erityispiirteitä, vaan sillä tarkoitetaan lähinnä kykyä kohdata eri kulttuureista tulevia ihmisiä ja arvioida kulttuureihin liittyviä stereotyyppioita. Opettajilla tulisi olla mahdollisuus kouluttautua monikulttuurisuuteen opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen avulla. On kuitenkin otettava huomioon, että kovin lyhyet kurssit voivat olla jopa haitallisia, sillä ne saattavat vahvistaa stereotyyppistä ajattelua ja ennakkoluuloja eri kulttuureja kohtaan. Monikulttuurinen pätevyys muotoutuukin vasta toiminnan sekä vastavuoroisen kohtaamisen ja tilanneherkkyyden kautta. Opettajat tarvitsevat lisäksi laaja-alaista yhteiskunnallista tietämystä. Opettajan tulisi nähdä myös kouluympäristössä laajemmin ilmenevät ongelmat yksittäisten oppilaiden ongelmien taustalla. (Talib ym. 2004, 148 - 150.) Opettajien tulisikin pohtia myös koulun toimintatapoja, eikä mieltää nykykoulun ongelmia automaattisesti monikulttuurisuuden mukanaan tuomiksi. (Huttunen ym. 2005, 24.)

6 Kasvatuksen kenttä Bourdieun käsitejärjestelmän valossa

Sovellamme tutkimuksessamme Bourdieun (1995) käsitteitä kasvatuksen kentän hahmottamiseen ja selittämiseen. Valitsimme Bourdieun käsitejärjestelmän, sillä näemme paitsi mediassa käydyin kasvatusvastuukeskustelun että aiheesta aiemmin tehdyn tutkimuksen asettuvan hyvin Bourdieun käsitteiden ympärille. Mielestämme Bourdieun käsitejärjestelmällä voisi olla mahdollista päästä kiinni tutkimamme ilmiön tautatekijöihin. Lisäksi halusimme tietoisesti rakentaa tutkimuksemme teoriapohjan sosiologisesta näkökulmasta, sillä aikaisempien tutkimusten näkökulma Suomessa on pääosin ollut psykologinen (Vidén 2007, 110 - 111).

Bourdieun käsitteitä ovat aiemmassa kodin ja koulun yhteistyötutkimuksessa käyttäneet muun muassa Bouakaz (2007) sekä Lareau ja McNamara Horvat (1999). Bouakaz hyödyntää erityisesti sosiaalisen pääoman käsitettä pyrkiessään selittämään, mikä edistää ja mikä vaikeuttaa maahanmuuttajavanhempien osallistumista kodin ja koulun yhteistyöhön. Bouakazin näkökulma aiheeseen onkin hyvin lähellä myös omaa tutkimustamme, mutta sen painopiste on lähinnä kodin ja koulun yhteistyössä ja sen käytänteissä. Lareau ja McNamara Horvat ovat puolestaan hyödyntäneet Bourdieun käsitteistä erityisesti kulttuurista ja sosiaalista pääomaa. Näillä käsitteillä he ovat selittäneet sosiaaliluokan ja ihonvärin yhteyttä vanhempien aktiivisuuteen kodin ja koulun yhteistyössä.

Bourdieun käsitteistä onkin aiemmassa tutkimuksessa hyödynnetty lähinnä kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman käsitteitä, mutta käsitejärjestelmää ei ole sovellettu laajemmassa mittakaavassa. Kasvatusvastuun erittelyyn käsitteitä ei ole aikaisemmassa tutkimuksessa käytetty. Bourdieu itse painottaa kehittämiensä käsitteiden sisällöllistä riippuvuutta toisistaan todeten, että ne ovat ”systeemisiä käsitteitä, jotka saavat merkityksensä vain sen teoreettisen järjestelmän sisällä, jonka ne yhdessä konstituivat” (Bourdieu & Wacquant 1995, 123).

Pyrimme soveltamaan Bourdieun käsitejärjestelmää kokonaisvaltaisesti, mutta perehtyneisyytemme Bourdieun erittäin laajaan tuotantoon on kuitenkin rajallista. Painotammekin erityisesti oman tutkimuksemme kannalta keskeisiä käsitteitä ja sovellamme niitä parhaamme mukaan. Laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti lukija voi itse arvioida käsitteiden sopivuutta aiheemme kuvailuun (ks. Eskola & Suoranta 1998, 211).

Tavoitteenamme on selvittää, voisiko Bourdieun käsitteiden avulla selittää kasvatustuun jakautumista ja kodin ja koulun yhteistyötä. Tutkimuksessamme erittelemme kasvatuksen kenttää ja tarkastelemme sen rajoja ja alasektoreita muun muassa lainsäädännön ja aikaisemman tutkimuksen kautta. Empiirisessä osuudessa puolestaan tarkastelemme kentän toimijoita ja keskitymme analysoimaan heillä olevia suomalaisella kasvatuksen kentällä arvostettuja pääomia. Bourdieun mukaan empiirisen tutkimuksen onkin aina selvitettävä, mistä kentästä on kyse, missä sen rajat sijaitsevat ja mitkä pääomien lajit kentällä ovat aktiivisia (Bourdieu & Wacquant 1995, 125 - 126).

6.1 Kasvatuksen kenttä

Ymmärtääksemme maahanmuuttajavanhempien asemaa ja näkemyksiä kasvatustuusta ja yhteistyöstä pyrimme tarkastelemaan kasvatuksen *kenttää* laajasti. Bourdieun mukaan ”kun tunnemme sen kentän, jossa ne (agentit, yksilöt) kehittyvät, ymmärrämme parhaiten, mihin niiden ainutkertaisuus perustuu ja mikä on se näkökulma tai asema (kentällä), josta maailma (ja kenttä) niille avautuu”. Kentän käsite on tärkeä, sillä Bourdieun mielestä yhteiskuntatieteen todellinen objekti ei ole yksilö vaan toimijat ja niihin vaikuttavat tekijät kokonaisuudessaan. Kuitenkaan yksilöitä ei voi unohtaa, sillä ainoastaan heidän kauttaan kenttä on rakennettavissa. (Bourdieu & Wacquant 1995, 135 - 136.)

Mielestämme kasvatuksen voi nähdä kenttänä, sillä se, millainen yksilö lapsesta kehittyi, ei riipu vain hänen henkilökohtaisista ominaisuuksistaan vaan siitä, miten kasvuympäristö häneen vaikuttaa. Bourdieun mukaan ”voimme ajatella kenttää tilana, missä kentän vaikutuksesta johtuu, ettei pelkästään johonkin objektiin kuuluvilla ominaisuuksilla voi selittää, mitä objektille tapahtuu, kun se kulkee tuon tilan poikki” (Bourdieu & Wacquant 1995, 128).

”Kentän raja on siinä, missä kentän vaikutukset lakkaavat” (Bourdieu & Wacquant 1995, 128). Laissa on määritelty, koska lapsi on täysi-ikäinen ja vanhempien ja opettajan kasvatustuun juridisesti päättyy. Tässä kulkee virallisesti myös kasvatuksen kentän raja. Tosin kentän vaikutukset voivat agenteista riippuen jatkua ajallisesti pidempäänkin. Toisaalta kentän rajoja määrittävät lisäksi erilaiset usein institutionalisoidut sisäänpääsyesteet, jotka kasvatuksen kentällä kontrolloivat sitä, kuka saa kasvatusta. Sisäänpääsyesteinä voidaan nähdä esimerkiksi lastensuojelulaki ja opettajan kelpoisuusvaatimukset. (Bourdieu & Wacquant 1995, 128.)

Kenttä ei ole tekemällä tehty, jolloin myöskään sen sääntöjä ei ole aukikirjoitettu (Bourdieu & Wacquant 1995, 125). Kasvatusvastuun ja yhteistyön määrittely onkin laissa varsin epämääräistä. Kasvatuksen kenttää määrittävät tietyt reunaehdot, mutta esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyön käytännöt ovat usein varsin kirjavia. Jokaisella kentällä vallitsee kuitenkin juuri sille ominainen logiikka ja pakko (Bourdieu & Wacquant 1995, 125). Tätä kuvastavat tietyt vakiintuneet tavat määrittellä kasvatusvastuuta ja toimia kodin ja koulun yhteistyötilanteissa. Vanhemmat esimerkiksi tulevat usein kouluun vain kutsuttuina ja muutenkin yhteydenpito on lähinnä koulusta kotiin tulevaa tietoa (ks. Metso 2004).

Kentän toimijat pyrkivät saavuttamaan itselleen mahdollisimman edullisen aseman kentällä tai jollain sen alasektorilla (Bourdieu & Wacquant 1995, 127). Kasvatuksen kentän alasektoreina näemme kasvatusvastuun eri osa-alueet, joiden kautta kasvattajat määrittävät keskinäistä työnjakoaan. Aiemman tutkimuksen pohjalta olemme jakaneet kasvatusvastuun neljään osa-alueeseen: fyysiseen, eettiseen, sosiaaliseen ja tiedolliseen (ks. Värri 2000a; Seppälä 2000).

6.2 Agentit - kuka lasta kasvattaa?

Bourdieu kutsuu kentän toimijoita *agenteiksi*. Tällä hän korostaa sitä, etteivät he ole ainoastaan yksilöitä vaan myös sosiaalisesti aktiivisia toimijoita. (Bourdieu & Wacquant 1995, 135.) Tutkimuksessamme keskitymme tarkastelemaan kasvatuksen kentän agenteista vain kotia ja koulua, vaikka kasvattajiksi voisi nimetä myös esimerkiksi sukulaiset, lapsen ystävät ja median. Koska agentit ovat sosiaalisesti aktiivisia toimijoita, heitä myös sitoo ja ohjaa ympäristön heille asettamat velvoitteet.

Bourdieun mukaan ihmiset ovat oikeutettuja astumaan kentälle silloin, kun he omaavat jonkin ominaisuuksien yhdistelmän (Bourdieu & Wacquant 1995, 136). Näitä ominaisuuksia, joita Bourdieu kutsuu pääomiksi, kontrolloidaan kentän sisäänpääsyesteillä. Vanhemmilla on kasvatuksessa välitön auttamisvastuu (ks. Värri 2000); heillä on siis automaattinen oikeus toimia kasvatuksen kentällä. Kuitenkin heitä sitovat yhteiskunnan asettamat vaatimukset, kuten lait ja asetukset. Vanhempien automaattinen kasvatusoikeus voidaankin yhteiskunnan taholta äärimmäisissä tapauksissa evätä. Opettajan oikeus kasvattaa perustuu laissa säädettyihin kelpoisuusvaatimuksiin. Tämä on tyyppillistä rooliperustaiselle kasvatussuhteelle (ks. Värri 2000).

Vastuullinen kasvattajan päämääränä on aina lapsen paras (Värri 2000b, 136). Toimimalla kentällä kasvattajat osoittavat pitävänsä kasvatusta arvokkaana ja osallistumisen arvoisena. Kenttä onkin olemassa vain siinä määrin kuin agentit siihen yhdessä uskovat. Joskus, kun kasvattajilla on eriäviä näkemyksiä lapsen parhaasta, he voivat otella toisiaan vastaan julmastikin. (Bourdieu & Wacquant 1995, 125 - 126.)

6.3 Habitus - kasvattajan tapa toimia

Agenttien tieto-taito eli habitus on syntynyt kokemusten muovaamana pitkän ajan kuluessa. Siinä kuvastuvat toimijoiden jakamat perususkomukset, tärkeinä pitämät asiat ja ääneen lausumattomat sopimukset. Habitus onkin usein tiedostamatonta ja tulee esiin vasta toiminnan tasolla. Habituksen avulla agentit ohjaavat käyttäytymistään niin, että se sopii mahdollisimman hyvin kentän toimintaan. (Bourdieu & Wacquant 1995, 37, 172.)

Erilaiset habitukset voivat sopia yhteen tai aiheuttaa ristiriitoja kun kaksi tai useampaa yksilöä kohtaavat erilaisista taustoistaan käsin. Opettajien ja vanhempien habitukset saattavat Bouakazin (2007, 74) mukaan erota esimerkiksi silloin kun maahanmuuttajavanhemmilla on hyvin erilainen tausta ja historia kuin opettajalla.

”Kun habitus kohtaa sen yhteiskunnallisen maailman, jonka tulosta se on, se on kuin ”kala vedessä”. Se ei tunne veden painoa ja se hyväksyy sitä ympäröivän maailman sellaisenaan.” (Bourdieu & Wacquant 1995, 158 - 159.) Näin ei kuitenkaan aina ole maahanmuuttajavanhempien kohdalla. Erilaisessa yhteiskunnallisessa todellisuudessa kehittyneen habituksensa vuoksi heidän voikin olla hankalampaa olla aktiivinen toimija suomalaisella kasvatuksen kentällä.

6.4 Pääomat - kasvattajan käytössä olevat resurssit

Kasvatusvastuukeskustelussa ja aiemmassa tutkimuksessa puhutaan usein vanhempien ja opettajien resursseista kasvattaa lapsia nyky-yhteiskunnassa. Näitä resursseja kuvaamaan käytämme Bourdieun pääoman käsitettä. Bourdieu (1986, 1995) jakaa pääomat neljään lajiin: kulttuuriseen, sosiaaliseen, taloudelliseen ja symboliseen. Kulttuurisella pääomalla tarkoitetaan tiedollista pääomaa, johon liittyy läheisesti kieli ja koulutus. Sosiaalinen pääoma puolestaan koostuu sosiaalisista suhteista, joita agentilla on. Taloudel-

linen pääoma tarkoittaa varallisuutta, ja symbolinen pääoma on valtaa, jota agentti saa muiden pääomien kasautuessa.

Pääomat määrittävät toimijan vahvuutta, asemaa ja orientaatiota kentällä. Pääomien kokonaismäärä voi kasvattajilla olla sama, mutta se voi koostua eri määristä kutakin pääoman lajia. Näin ollen nimenomaan koulun ja vanhempien erilaiset pääomat ohjaavat kasvatusvastuun jakautumista kasvatuksen eri osa-alueilla. Esimerkiksi jos maahanmuuttajavanhemmalla ei ole suomen kielen taitoa ja tietoa suomalaisista tavoista, toisin sanoen kulttuurista pääomaa suomalaisella kasvatuksen kentällä, siirtyy sosiaalinen kasvatusvastuu helposti koululle.

Agentit pyrkivät jatkuvasti lisäämään omien pääomiensa määrää ja arvostusta kentällä. Tästä syntyykin kentän dynamiikka eli tilan hakemisen taistelu. (Bourdieu & Wacquant 1995, 126 - 127.) Opettajat esimerkiksi korostavat usein nimenomaan opetusta keskeisenä tehtävänä, jolloin he pyrkivät lisäämään kulttuurisen pääoman arvostusta kasvatuksen kentällä.

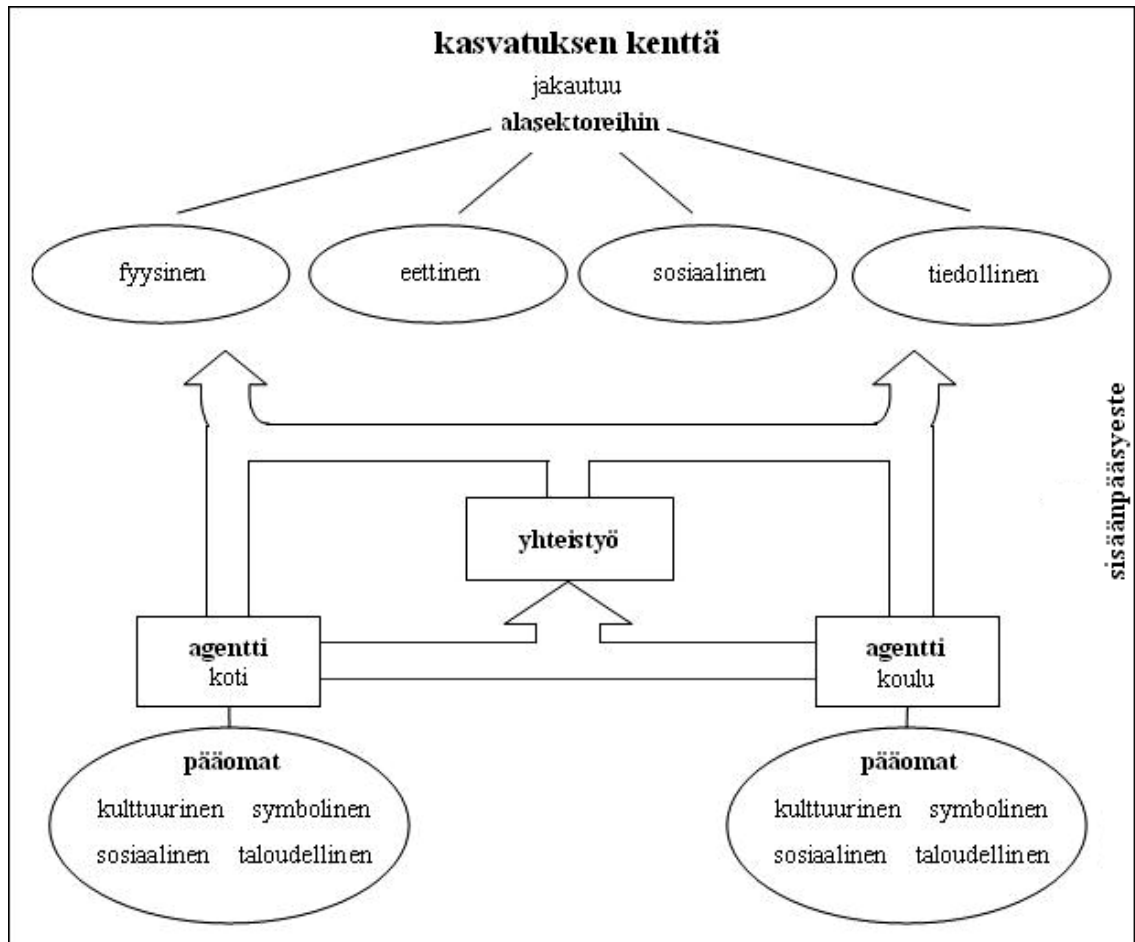
Pääomat vaikuttavat sekä kasvatusvastuualueiden jakamiseen että kodin ja koulun yhteistyöhön. Toisaalta pääomat ohjaavat sitä, mille kasvatusvastuualueelle suuntaudutaan, toisaalta ne mahdollistavat tai vaikeuttavat yhteistyöhön osallistumista. Yhteistyön näemme keinona jakaa kasvatusvastuuta avoimen ja tasa-arvoisen keskustelun kautta sekä mahdollisuutena tasoittaa pääomien jakautumista. Kodin ja koulun yhteistyön kautta maahanmuuttajavanhempi voi saada lisää tietoa suomalaisesta koulusta ja sitä kautta päästä osalliseksi kasvatusvastuukeskusteluun. Toisaalta symbolista pääomaansa väärinkäyttävä opettaja saattaa toimia yhteistyötilanteessa hyvinkin ohjailevasti ja vaientaa aidon keskustelun. Tällaisessa tilanteessa maahanmuuttajavanhemman mahdollisuudet suomalaisen kasvatuksen kentän pääomien kartuttamiseen vähenevät entisestään.

6.5 Bourdieun käsitejärjestelmä tutkimuksemme tulkintateoriana

Käytämme siis tutkimuksemme tulkintateoriana (ks. Eskola & Suoranta 1998, 82) Bourdieun käsitejärjestelmästä soveltamaamme mallia (kuvio 1). Olemme pyrkineet soveltamaan Bourdieun käsitteitä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti silti painottaen oman tutkimuksemme kannalta merkityksellisimpiä käsitteitä.

Kehittämämme tulkintateorian keskiössä on siis kasvatus: kotia ja koulua yhdistävä tehtävä. Kasvatus on kenttä, jonka rajoista, jakautumisesta ja pelisäännöistä koti ja koulu käyvät jatkuvaa neuvottelua. Toisaalta agenttien oikeutta toimia kasvatuksen ken-

tällä eli pelata kasvatuksen peliä rajoittavat yhteiskunnan asettamat sisäänpääsyesteet. Myös vanhempien ja koulun erilaiset resurssit eli pääomat ohjaavat suoraan kasvatusvastuun jakautumista eli sitä millaiseksi peli muodostuu. Kodin ja koulun yhteistyö on mallissamme eräänlainen neuvotteluiden arena. Se on ikään kuin pelin keskiympyrä, johon tullaan neuvottelemaan ja selvittämään mahdollisia kiistoja, jos pelaamisessa ilmenee ongelmia. Tutkimuksemme keskeisenä kysymyksenä onkin, millaisia pääomia maahanmuuttajavanhemmilla on toimia suomalaisella kasvatuksen kentällä ja millaisena peli ja sen mahdolliset kiistat heille näyttäytyvät. Kuinka kasvatusvastuu siis heidän mukaansa jakautuu suomalaisella kasvatuksen kentällä ja millaisia kokemuksia heillä on kodin ja koulun yhteistyöstä?



KUVIO 1. Kasvatuksen kenttä

Aiemmassa tutkimuksessa kasvatusta on jaoteltu osa-alueisiin erilaisin tavoin (ks. esim. Värrä 2000a, Seppälä 2000). Olemme poimineet näistä eri jaotteluista samansuuntaisia piirteitä ja tehneet niiden pohjalta oman jaottelumme. Tutkimuksessamme olemme ja-

kaneet kasvatuksen fyysiseen, eettiseen, sosiaaliseen ja tiedolliseen kasvatusvastuualueeseen. Nämä ovat siis kasvatuksen kentän alasektorit.

Fyysiseen kasvatusvastuualueeseen katsomme kuuluvan lapsen perustarpeista ja -turvallisuudesta huolehtimisen. Eettiseen kasvatusvastuualueeseen katsomme kuuluvan lapsen maailmankatsomuksen ja siihen liittyä erittäin läheisesti arvojen välittäminen lapselle. Sosiaalinen kasvatusvastuualue on hyvin lähellä eettistä kasvatusvastuualuetta, mutta olemme jaotelleet siihen kuuluvaksi erityisesti yhteisössä ja yhteiskunnassa toimimiseen liittyviä taitoja. Tiedolliseen kasvatusvastuualueeseen puolestaan kuuluu tiedollisten ja taidollisten, usein oppiainesidonnaisten, asioiden opettaminen lapselle. Joidenkin teemojen osalta jaottelu ei ollut yksiselitteistä ja onkin tärkeä huomata, että kasvatusvastuualueet eivät ole selvärajaisia vaan menevät osittain päällekkäin. Olemme esimerkiksi katsoneet uskonnon oppiaineena kuuluvan tiedolliseen kasvatusvastuualueeseen, kun taas uskonnon maailmankatsomuksena olemme luokitelleet eettisen kasvatusvastuualueen alle.

Myös pääomien osalta olemme soveltaneet Bourdieun käsitteitä omaan tutkimukseemme ja nimenomaan kasvatuksen kentälle sopiviksi. Kulttuuriseen pääomaan olemme katsoneet kuuluvaksi kielitaidon, tiedot kentän kulttuurista ja varsinaisen sisältötiedon lapselle opetettavista asioista. Sosiaalisiksi pääomiksi olemme laskeneet erilaiset sosiaaliset kontaktit ja verkostoitumismahdollisuudet. Varallisuus, jota kasvattajilla on käytettävissään, on luokittelussamme taloudellista pääomaa. Symbolisen pääoman osalta olemme tehneet kenties eniten omaa tulkintaa. Symbolisena pääomana näemme erilaiset valtaan liittyvät ilmiöt. Olemme katsoneet symboliseksi pääomaksi joko vanhemman tai opettajan asemaan liittyvän itsestään selvänä pidetyn päätösvallan. Symbolista pääomaa voi myös käyttää väärin, tätä Bourdieu kutsuu symboliseksi väkivallaksi. Tutkimuksessamme olemme tulkinneet symboliseksi väkivallaksi esimerkiksi sen, jos opettaja on vetäytynyt kasvattamisesta vetoamalla omaan ammattirooliinsa.

7 Tutkimuksen toteutus

7.1 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksemme tavoitteena on tarkastella venäjän- ja persiankielisten maahanmuuttajavanhempien näkemyksiä kasvatustavasta ja kodin ja koulun yhteistyöstä. Valitsimme kohderyhmäksemme sellaisia venäjän- ja persiankielisiä vanhempia, joilla on tai on vastikään ollut lapsia suomalaisessa alakoulussa. Venäjänkieliset vanhemmat otimme tutkimukseen mukaan siksi, että venäjänkieliset ovat suurin maahanmuuttajaryhmä Suomessa (Tilastokeskus 2006a, 8 - 9). Persiankieliset vanhemmat valitsimme puolestaan kohderyhmäksemme siksi, että aineistonkeruupaikkakunnilla persiankielisten maahanmuuttajien määrä on suuri, eikä heistä ollut aiemmassa kirjallisuudessa juurikaan tutkimustietoa. Teimme kandidaatintutkielmamme keväällä 2006 maahanmuuttajakodin ja koulun yhteistyöstä haastatteleamalla yhtä maahanmuuttajavanhempaa ja kahta opettajaa, jotka työskentelivät maahanmuuttajien kanssa. Kandidaatintutkielmamme aihealue vaikutti jatkotutkimuksen arvoiselta, joten päätimme syventää aihetta pro gradu -tutkielmassamme, jossa halusimme tuoda maahanmuuttajavanhempien ääntä enemmän kuuluviin ja tutkia kodin ja koulun yhteistyön lisäksi myös kasvatustavasta.

Aikaisemmat tutkimukset Suomessa on pääosin tehty suomalaisten vanhempien ja koulun yhteistyöstä. Suoranaisesti kasvatustavasta jakautumisesta ei ole Väestöliiton Perhebarometria (Seppälä 2000) lukuun ottamatta aiempaa tutkimustietoa (Metso 2004, 173). Koska tutkimuksemme tavoitteena on pohtia kasvatustavasta ja kodin ja koulun yhteistyöhön liittyviä tekijöitä ja niiden vaikutusta maahanmuuttajavanhempien asemaan kasvatustavalla laajalti ja myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta, olemme valinneet työmme tulkintateoriaksi sosiologista lähestymistapaa edustavan Bourdieun käsitejärjestelmän (ks. Bourdieu & Wacquant 1995).

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää venäjän- ja persiankielisten maahanmuuttajavanhempien näkemyksiä seuraavista tutkimuskysymyksistä:

- 1) Miten kasvatustavasta jakautuu kodin ja koulun välillä?
- 2) Mikä vaikuttaa kasvatustavasta jakautumiseen?
- 3) Millaisia kokemuksia vanhemmilla on kodin ja koulun yhteistyöstä ja mikä niihin on vaikuttanut?

7.2 Tutkimusmenetelmien valinta

Päätimme lähestyä tutkimusaihettamme mahdollisimman luovalla ja soveltavalla tavalla, sillä valitsemastamme aiheesta on Suomessa vielä vähän tutkimusta. Yhdistämme tutkimuksessamme sekä määrällistä että laadullista tutkimusotetta. Tällainen eri menetelmiä yhdistelevä (mixed methods; Creswell 2003) lähestymistapa onkin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa lisääntynyt (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 351 - 352; Siljander 1992, 14 - 15). Tutkimuksessamme käytämme mixed methods -lähestymistavan strategiaa, jossa on kaksi erillistä aineistonkeruuvaihetta (sequential transformative strategy). Tutkimuksen pääpaino voi olla määrällisessä tai laadullisessa aineistossa tai molemmissa, mutta molempia vaiheita kuitenkin yhdistää sama teoreettinen viitekehys. Omassa tutkimuksessamme teoreettisena viitekehysenä käytämme Bourdieun (1995) käsitejärjestelmää ja painotamme nimenomaan laadullista aineistoa. (Ks. Creswell 2003, 216 - 217.)

Eskola ja Suoranta (1998, 71 - 72) ovat triangulaation käsitteen kautta pohtineet erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Määrällisen ja laadullisen aineiston yhteiskäyttö voi heidän mielestään tuottaa varsin mielenkiintoisia tutkimuksia ja on siksi suositeltavaa, mutta he muistuttavat myös menetelmään kohdistetusta tieteenfilosofisesta kritiikistä. Vahvan pragmaattisen näkökulman mukaan laadulliset ja määrälliset tutkimusotteet ovat tieteenfilosofisesti niin erilaisia, ettei niiden yhdistäminen samassa tutkimuksessa ole mahdollista. Mielivaltaista metodien yhdistelyä onkin kritisoitu metodologisen eklektismin käsitteellä. Nykyään yhä yleisempää on kuitenkin heikko pragmaattinen asenne, jonka mukaan eri metodien yhdistely on mahdollista, kun se vain on tietoista ja hyvin perusteltua. (Heikkinen ym. 2005, 352; Siljander 1992, 15.)

Denzin ja Lincoln (2008, 5 - 8) kuvaavatkin laadullisen tutkijan ideaalityyppiä bricoleurin käsitteellä. Tällä he tarkoittavat tutkijaa, joka käyttää luovalla tavalla eri metodeja ja teorioita ongelmansa ratkaisuun välittämättä niiden alkuperäisestä tai ”oikeasta” käyttötarkoituksesta. Tämän näkemyksen mukaan tutkimuksessa oleellisinta ei ole sen puhtasoppisuus vaan pikemminkin luovuus ja mielenkiintoiset tulokset ja niiden tulkinta.

Kartoitimme tutkimusaihettamme aluksi maahanmuuttajavanhempien äidinkielelle käännettyllä kyselylomakkeella, jonka avulla pyrimme saamaan yleiskuvaa vanhempien näkemyksistä kasvatusvastuusta ja kodin ja koulun yhteistyöstä sekä kasvatusme-

netelmistä. Kysely on esikartoituksen menetelmänä mielestämme perusteltu siksi, että sen avulla saimme tehokkaasti selvitettyä monen ihmisen mielipiteen useasta eri asiasta kerralla (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 190). Kyselyn jälkeen syvensimme saatua kuvaa haastatteluilla. Kyselyn funktio ei ollut siis tuottaa tilastollisesti yleistettävissä olevaa tietoa vaan antaa suuntaviivoja haastattelujen suunnittelua ja toteutusta varten. Halusimme myös lopuksi verrata eri menetelmin saamiamme tuloksia keskenään.

Valitsimme laadullisen tutkimusvaiheen menetelmäksi ryhmissä toteutettavan teemahaastattelun, jonka toteutimme loppujen lopuksi parihaastatteluina. Teemahaastattelussa on olennaista se, että haastattelun teemat ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Haastatteluissa käytimme tapausesimerkkejä keskustelun virittämiseen sekä lisäksi esitimme täydentäviä suorina kysymyksiä. Parihaastattelu on ryhmähaastattelun alamuoto, jossa pätevät samat toimintatavat ja ohjeistukset kuin ryhmähaastatteluissakin. (Hirsjärvi ym. 2007, 203 - 205.)

Ryhmähaastattelussa osallistujat soveltavat tilanteeseen arkielämästä tuttua ryhmän vuorovaikutustilanteen kehystä. Tällöin keskustelu kiertyy hyvin pitkälle sen ympärille, mikä osallistujille on yhteistä ryhmän jäsenenä. Tilanne ei ole vain haastateltavan ja haastattelijan välistä kysymys-vastaus -peiliä, vaan ryhmän jäsenet alkavat pohtia ryhmälle ominaista suhtautumistapaa ja ehkä kiistellä tulkinnoista. Yksilö- ja ryhmähaastattelun ero on, että ”yksilöhaastattelussa ihminen voi kuvailla ryhmäänsä ja kertoa kulttuurista, mutta ryhmätilanteessa se on siinä mielessä läsnä, että toinen toisilleen puhuessaan kulttuurisen ryhmän jäsenet voivat käyttää sisäpiirin termejä”. (Alasuutari 2001, 152.) Valtosen (2005, 227) mukaan ryhmäkeskustelu voi vahvistaa osallistujien me-henkeä suomalla mahdollisuuden jakaa kokemuksia vertaisten kanssa ja peilata niitä laajempaan, jaettuun kulttuuriseen kenttään. Myös Eskola ja Suoranta (1998, 97) katsovat ryhmähaastattelun soveltuvan erityisen hyvin haastateltavien mielipiteiden ja kulttuuristen jäsenysten tutkimiseen, sillä haastattelijan vaikutus tilanteeseen on yksilöhaastatteluissa liian suuri.

Ryhmähaastatteluita on kritisoitu siitä, etteivät ihmiset välttämättä kehtaa puhua omista asioistaan muiden kuullen ja että esimerkiksi ryhmän valta-asetelmat ohjaavat haastattelua. Aineiston katsotaan helposti jäävän pinnalliselle tasolle. Tutkijan ei kuitenkaan tarvitse hyväksyä ryhmän antamia lausuntoja faktatietona, vaan tutkija voi kiinnittää huomiota myös ryhmän vuorovaikutustilanteeseen ja ottaa sen aineiston analyysissä huomioon (Alasuutari 2001, 153 - 154). Itse uskomme, että useamman haastateltavan läsnäolo tuo haastateltaville lisää valtaa suhteessa haastattelijoihin. Haastattelun

valta-asetelman pohtiminen oli erityisen tärkeää siksi, että tutkimuksen aiheena oli kasvatusvastuu ja haastattelijat olivat ammattikasvattajia, jolloin heidän asiantuntija-asemansa tuoma valta-asema (ks. Metso 2004, 32 - 33) olisi saattanut vaikuttaa haastattelun kulkuun.

7.3 Aineiston keruu

7.3.1 Kartoittava kysely

Tutkimuksemme aineiston keruu koostui siis kahdesta vaiheesta. Alkukartoitusvaiheessa keräsimme tietoa kyselylomakkeen avulla (liite 2). Teimme selkokielisen suomenkielisen lomakkeen keväällä 2007 pitäen mielessämme tutkimuskysymykset ja kasvatusvastuusta sekä kodin ja koulun yhteistyöstä lukemamme lähdekirjallisuuden. Käytimme kyselylomakkeen muotoilussa apuna aikaisempia tutkimuksia (Jeskanen 2001; Seppälä 2000; Hakala, Järvinen & Torikka 2000).

Esitestasimme selkosuomeksi muotoillut kyselylomakkeet kymmenellä suomea toisena kielenä puhuvalla maahanmuuttajalla keväällä 2007. Esitestauksen tuloksena huomasimme, että selkosuomi ei ole hyvä ratkaisu lähestyä maahanmuuttajavanhempia. Käsiteltävät asiat olivat niin monitahoisia ja tutkittavien kielitaito niin heterogeenistä, että päätimme käännettää kyselylomakkeet vastaajien äidinkielifille. Keskusteltuamme esitestaukseen osallistuneiden kanssa päädyimme myös vähentämään avointen kysymysten määrää.

Kyselytutkimukseen vastasi 18 venäjänkielistä vanhempaa ja 10 persiankielistä vanhempaa Jyväskylän ja Savonlinnan alueelta. Vastaajien valintaan päädyimme harkinnanvaraisuuden ja sopivuuden kriteereillä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2003, 88): vastaajan tuli olla venäjän- tai persiankielisiä ja hänellä tuli olla lapsia, jotka olivat käyneet tai kävivät parhaillaan suomalaista alakoulua. Otimme kyselyyn mukaan kaikki kohderyhmään kuuluvat, jotka tavoitimme ja jotka suostuivat kyselyyn vastaamaan. Tavoitimme suurimman osan vanhemmista heidän suomen kielen kurssiensa opettajien kautta, mutta lisäksi saimme muutamia vastauksia omien maahanmuuttajakontaktiemme kautta. Lomakkeet keräsimme syys-lokakuussa 2007.

7.3.2 Haastattelututkimus

Kartoittavan kyselyn pohjalta nostimme seuraavassa vaiheessa toteutettavan haastattelututkimuksen teemoiksi ne lomakekyselyn kohdat, jotka jakoivat vastanneiden mielipiteitä tai poikkesivat aiemmasta tutkimustiedosta. Jätimme mielestämme itsestäänselviltä tuntuvat teemat tutkimuksen ulkopuolelle. Valitsemiamme teemoja (ks. liite 5) lähdimme syventämään neljän parihaastattelun avulla. Haastatteluissa haimme vastauksia kahteen aihealueeseen: kasvatusvastuuteemasta keskustelutimme tapausesimerkkien avulla ja kodin ja koulun yhteistyöstä esitimme suoria haastattelukysymyksiä.

Aluksi jokaiseen haastatteluryhmään oli tarkoitus ottaa kolme haastateltavaa, mutta poissaolojen vuoksi päädyimme lopulta parihaastatteluihin. Haastattelut toteutettiin vanhempien omalla äidinkielellä, ja haastattelutilanteessa oli mukana tulkki. Kokosimme haastatteluparit kielen ja sukupuolen mukaan siten, että parit olivat aina samaa sukupuolta ja puhuivat samaa kieltä. Halusimme, että pari edustaa samaa kieliryhmää siksi, että tämä mahdollisti tulkin sujuvan käytön ja edisti kokemusten jakamista samaan kulttuuriryhmään kuuluvan kanssa (ks. esim. Valtonen 2005, 227). Parin jäsenet olivat samaa sukupuolta siksi, että aikaisempien tutkimusten mukaan kasvatuskeskusteluissa toisella sukupuolella on usein tapana dominoida keskustelua (ks. esim. Alasuutari 2003; Metso 2004; Vuori 2001). Myös Rastaan (2005, 87 - 88) mukaan paitsi samanlaiset elämäkokemukset ja kulttuuri, myös sama sukupuoli helpottaa asioista puhumista. Otimme tämän huomioon myös valitsemalla haastatteluihin haastateltavien kanssa samaa sukupuolta olevan tulkin. Lisäksi kokosimme ryhmät niin, että jäsenet tunsivat toisensa entuudestaan ja näin keskustelu muodostuisi mahdollisimman luonnolliseksi.

Ensimmäisessä haastattelussa oli kaiken varalta paikalla kaksi tulkkia, mutta myöhemmin emme katsoneet sitä tarpeelliseksi. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja käännettiin sanasta sanaan suomeksi sekä litteroitiin. Keskustelun virikkeenä käytimme koulun arkeen liittyviä tapausesimerkkejä (ks. liite 5): kerroimme haastateltaville kuvitteellisia tapauksia ja pyysimme heitä keskustelemaan niistä. Esimerkit olimme laatineet itse aiemmasta kirjallisuudesta ja kyselyn pohjalta esiin nousseista teemoista. Tapausesimerkkien käytöllä pyrimme konkretisoimaan kysymystä kasvatusvastuuta siten, että vanhempien olisi siitä helpompi keskustella (Vidén 2007, 106). Olimme varautuneet esittämään myös apukysymyksiä, mikäli keskustelua ei syntyisi riittävästi. Haastatteluiden lopussa kysyimme myös suoria kysymyksiä kodin ja koulun yhteistyöstä tarkentaaksemme kyselylomakevaiheen tuloksia. Haastatteluiden kesto oli keskimäärin

kaksi tuntia, josta noin 2/3 käytettiin tapausesimerkeistä keskusteluun ja loppu kodin ja koulun yhteistyöteemoihin.

Venäjänkielisten miesten haastattelu toteutettiin 2.10.2007 ja venäjänkielisten naisten haastattelu kahdessa osassa 3.10.2007 ja 10.10.2007. Molemmat haastattelut toteutettiin tiloissa, joissa haastateltavat suorittivat opintojaan. Naisten haastattelu päätettiin jakaa kahteen osaan, jotta se ei häiritsisi heidän opiskeluaan eikä vaikeuttaisi lasten päivähoidosta noutamista. Venäjänkielisten naisten haastattelun ensimmäisessä osassa oli mukana lisäksi kolmas venäjänkielinen äiti, joka halusi tulla mukaan, vaikka hänen lapsensa olikin jo aikuinen. Hänen roolinsa haastattelussa oli kuitenkin lähinnä kuunteleva, eikä hänen vastauksiaan analysoitu. Persiankielisten naisten haastattelu toteutettiin 22.11.2007 ja miesten 30.11.2007. Naisia haastattelimme tiloissa, joissa he suorittivat opintojaan, ja miehiä haastattelimme heidän toiveidensa mukaisesti hotellin ruokailutiloissa.

Koimme parihaastattelut lopulta erittäin toimivaksi ratkaisuksi, sillä keskustelua syntyi paljon ja tulkkaus osoittautui helpommaksi, kun haastateltavia oli vain kaksi. Tavoitteenamme oli, että haastateltavat puhuisivat mahdollisimman vapaasti toisiaan kommentoiden. Venäjänkielisten haastatteluissa tulkki käänsi haastattelutilanteessa vain tiivistetysti haastateltavien keskustelua ja suoritti sanatarkan tulkkauksen jälkikäteen nauhoituksen perusteella. Tämä oli hyvä toimintatapa, mutta osoittautui aikaa vieväksi ja liian kalliiksi. Persiankielisten haastatteluissa tulkki puolestaan tulkkasi keskustelua samanaikaisesti haastattelutilanteessa kunkin puheenvuoron jälkeen.

7.4 Aineiston analyysi

Kartoittavan kyselyn tulokset analysoimme käyttämällä apuna SPSS-ohjelmaa. Jätimme neljä lomaketta kokonaan analyysin ulkopuolelle, sillä näillä vastaajilla ei ollut lapsia suomalaisessa alakoulussa. Aineiston analyysivaiheessa päätimme myös jättää lomakkeen ensimmäisen ja viimeisen sivun analysoimatta. Ensimmäisen sivun päätimme jättää analyysin ulkopuolelle, sillä vastaukset eivät tarkkuudeltaan olleet tyydyttäviä ja moni oli jättänyt kokonaan vastaamatta. Lomakkeemme viimeinen sivu käsitteli kasvatustenetelmiä, jotka eivät kuitenkaan loppujen lopuksi nousseet aiheemme ymmärtämisen kannalta merkittäväksi teemaksi. Koska aineistomme oli verrattain pieni, emme katsooneet tarpeelliseksi erilaisten tilastollisten tunnuslukujen ottamista aineistosta vaan tutkimme lähinnä mainintojen määriä.

Litteroimme haastattelujen avulla keräämämme aineiston sanasanaisesti. Katsoimme tämän tavan olevan tarkkuudeltaan sopiva käyttämäämme analyysiin. (Ks. esim. Hirsjärvi ym. 2007, 217.) Aineiston analyysissä lähdimme liikkeelle teorialähtöisesti, jolloin analyysia ohjaa aikaisempi viitekehys (Tuomi & Sarajärvi 2003, 116). Sovelsimme Bourdieun sosiologista käsitejärjestelmää kasvatuksen kenttään ja teimme tämän sekä muun aiemman kirjallisuuden (ks. Perhebarometri 2000; Värrä 2000a) perusteella analyysirungon (liite 6), jonka avulla uskoimme saavamme vastaukset tutkimuskysymyksiimme. Käytimme ATLAS.ti -analyysiohjelmaa aineiston analyysin välineenä. Koodasimme aineiston analyysirungon mukaisesti yhdessä työskennellen ja analyysikehikkoa tulkiten.

Analyysirunkoon muodostimme luokituksia myös aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteella, sillä poimimme aineistosta myös asioita, jotka jäivät analyysirungon ulkopuolelle mutta jotka tuntuivat tutkimuskysymystemme perusteella merkityksellisiltä. Näistä muodostimme uusia luokkia: nostimme esimerkiksi haastateltavien näkemykset hyvästä kasvatuksesta omaksi luokakseen. Klusteroimme aineistoa nostamalla siitä esiin samoihin luokkiin kuuluvia alkuperäisilmauksia. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2003, 105 - 114.) Toimimme näin siksi, että halusimme saada rikkaasta aineistosta esiin myös sitä materiaalia, joka valmiiseen käsitejärjestelmään ei sopinut.

Seuraavaksi tulostimme koodatun aineiston teemoittain ja luimme sen yhdessä useaan kertaan läpi. Laskimme myös, kuinka monta kertaa tietty asia esiintyi haastateltavien puheessa eli kvantifioimme aineistoa (ks. liite 6). Tällä pyrimme saamaan kuvan siitä, miten kasvatusvastuualueet jakautuvat ja millaiset pääomat jakautumisen taustalla vaikuttavat. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2003, 117.)

Saatuamme yleiskuvan aineistosta kvantifioinnin perusteella tarkastelimme, mitkä pääomat selittivät haastateltavien puheessa kasvatusvastuualueiden jakautumista (ks. liite 6). Aineiston analyysissa tavoitteenamme oli järjestää tekstimassasta löytämämme teemat ja niitä todentavat sitaatit siten, että gradustamme ei tulisi pelkkä sitaattikokoelma vaan että teoria ja empiria olisivat vuoropuhelussa keskenään ja että analyysi ja johdopäätökset vietäisiin kohti tulkintaa riittävän syvällisesti. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 176.)

7.5 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa lähestytään luotettavuuskysymystä tutkimusmetodikirjallisuuden mukaan hiukan eri tavoin kuin määrällisessä tutkimuksessa. Määrällisen tutkimuksen luotettavuutta kuvaavat käsitteet validiteetti ja reliabiliteetti eivät sellaisinaan laadulliseen tutkimukseen sovi, vaan tarkoituksenmukaisempaa on lähestyä laadullisuuden tutkimuksen luotettavuutta mahdollisimman tarkan tutkimuskohteen ja läpinäkyvän tutkimusprosessin selostamisen kautta. (Eskola & Suoranta 1998, 213; Hirsjärvi ym. 2007, 227; Tuomi & Sarajärvi 2003, 133 - 135.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on keskeinen asema. Tutkijan onkin syytä paljastaa tutkimuksessaan omat sitoumuksensa. Olemme tutkimuksessamme pyrkineet selkeästi raportoimaan, miksi tutkimuksen aihe on meistä tärkeä ja millaisiin ajatuksiin olemme päätyneet aineistoa analysoituamme. Olemme kuvanneet käyttämäämme menetelmää ja tutkimuksen toteuttamista tarkasti ja lukijan kannalta seurattavasti. Erityisesti olemme panostaneet huolelliseen ja totuudenmukaiseen raportointiin sen vuoksi, että viime kädessä raportti on lukijalle lopullinen väline mitata laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 213 - 214, 220; Tuomi & Sarajärvi 2003, 135 - 140.)

Tutkimuksen informanttien valintaan kiinnitimme erityistä huomiota. Kartoittavaan kyselyyn vastasivat venäjän- ja persiankieliset maahanmuuttajavanhemmat, joilla oli tai oli ollut lapsia suomalaisessa alakoulussa. Aineistoa analysoidessamme huomasimme kuitenkin, että 4 vastaajalla ei ollut lapsia suomalaisessa alakoulussa, jolloin tutkimuksen luotettavuussyistä emme ottaneet näitä vastauksia analyysiin mukaan. Kyselyvaiheen luotettavuutta saattaa heikentää se, että viidellä persiankielisellä vanhemmalla ei ollut lukutaitoa, jolloin lukutaitoinen persiankielinen (yleensä oma lapsi) auttoi lomakkeen täyttämässä. Kyselyyn vastanneita oli 28, mikä on mielestämme riittävä määrä. Päämääränämme ei ollut yleistettävyyys vaan aiheen kartoittaminen yleisemmin, sillä aiempaa tutkimusta ei juuri ollut.

Myös haastatteluvaiheessa pyrimme kiinnittämään huomiota luotettavuusseikkoihin. Mielestämme se, että haastateltavia oli ryhmässä aina kaksi, lisäsi heidän rohkeuttaan ja valta-asemaansa suhteessa haastattelijoihin, joilla oli jo valmiiksi asiantuntija-asemaansa liittyvää valtaa (ks. Metso 2004, 32 - 33). Jaoimme haastateltavat mahdollisimman homogeenisiin ryhmiin kielen ja sukupuolen mukaan, jotta keskustelua syntyisi

ja kaikki ymmärtäisivät käytetyt käsitteet ja esitetyt kysymykset (ks. Eskola & Suoranta 1998, 98).

Kerroimme jo ennen haastattelua haastateltaville, keitä olemme ja mitä aihetta tutkimus koskee. Tutkimusetiikan mukaisesti olimme myös kysyneet etukäteen haastateltavilta luvan haastattelujen nauhoittamiseen. Haastateltavilla oli mahdollisuus niin halutessaan kieltäytyä tai keskeyttää haastattelu. Haastatteluaineistomme tuloksia käytämme vain tähän tutkimukseen ja hävitämme äänitiedostot sekä litteroidut aineistot raportin kirjoittamisen jälkeen. Etukäteen olimme haastateltaville kertoneet, että heidän henkilöllisyytensä ei tutkimuksessa paljastu. Huolehdimmekin haastateltavien anonymiteetin säilymisestä koko tutkimusprosessin ajan. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 57.)

Haastatteluiden luotettavuutta saattaa kuitenkin heikentää se, että haastattelussa on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Tässä on suuria eroja eri maiden välillä ja osakulttuureittain yhdenkin maan sisällä. Ihmiset tulkitsevat omia asemiaan ja turvaavat itseään toisia vastaan monin tavoin. (Hirsjärvi ym. 2004, 195 - 196.) Olimme tutkijoina koko ajan tietoisia siitä, että haastateltavat tulevat eri kulttuurista ja heillä saattaa olla oma tapansa suhtautua haastattelutilanteeseen ja käsitellä haastattelun teemoja. Kulttuurierot ovat läsnä silloinkin, kun haastateltavat ja haastattelijat edustavat samaa kulttuuria. Toisaalta silloin kun haastateltavat ja haastattelijat edustavat eri kulttuureita, kulttuurierot eivät välttämättä näyttäydy ollenkaan tai ne näyttäytyvät, mutta ovat merkityksettömiä tutkimuksen tavoitteiden saavuttamisen kannalta. (Rastas 2005, 92 - 93.) Otimme mahdolliset kulttuurierot huomioon jo haastattelutilanteessa lähestymällä haastateltavia ja haastattelujen teemoja tunnustellen.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole suoraa merkitystä tutkimuksen onnistumiseen, sillä tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohdetta eikä etsiä tilastollisia säännönmukaisuuksia (Eskola & Suoranta 1998, 62; Hirsjärvi ym. 2007, 176 - 177). Päätimme tehdä neljä parihaastattelua, jossa edustajat olivat kahdesta eri kieliryhmästä ja edustivat molempia sukupuolia. Mielestämme aineisto on tässä mielessä tutkimuksen tarkoitukseen nähden kattava. Laadullisen tutkimuksemme aineiston riittävyttä perustelemme sillä aristoteelisella ajatuksella, että yksityisessä toistuu yleinen. Toisin sanoen mikäli yksityistä tapausta tarkastellaan kyllin syvällisesti, saadaan esille se, mikä ilmiössä on merkittävää ja jopa toistuvaa yleiselläkin tasolla. (Hirsjärvi ym. 2007, 177.)

Haastattelupaikaksi pyrimme valitsemaan mahdollisimman neutraalin tilan, jossa keskustelu sujuisi häiriöttä (ks. Eskola & Vastamäki 2001, 27). Mielestämme onnistuimme tässä, sillä kolmen haastattelun tilana toimi haastateltavien rauhallinen opiske-

lutila ja neljäs haastattelu toteutettiin haastateltavien toiveesta heille tutussa paikassa, paikallisen hotellin ruokailutilassa. Haastattelujen ilmapiiri oli luottamuksellinen, ja uskommekin, että haastateltavat toivat esiin kokemuksiaan vapaasti ja rehellisesti.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että haastattelun teemat oli johdettu huolellisesti aiemmasta kirjallisuudesta. Haastattelutilanteessa molemmat tutkijat olivat läsnä ja esittivät tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä varmistaakseen, että kaikki teemat tulivat käsiteltyä. Laatumme tapausesimerkit osoittautuivat onnistuneeksi ratkaisuksi, sillä niiden avulla keskustelua syntyi käsiteltävistä teemoista, jolloin pystyimme reagoimaan haastateltavien kertomuksiin luontevasti sen sijaan, että haastattelusta olisi tullut kysymys-vastaus -peiliä ja että me haastattelijat olisimme joutuneet esittämään liian ohjailevia kysymyksiä. (Ks. Alasuutari 2001, 152; Eskola & Vastamäki 2001, 33 - 37.)

Luotettavuutta saattaa kuitenkin heikentää se, että jouduimme käyttämään haastattelussa tulkkeja. Näin ollen emme voi olla varmoja, etteikö haastattelussa jokin yksityiskohta olisi muuttunut tai kadonnut tulkatessa. Käytimme kuitenkin ammattitulkkeja ja opintojen loppuvaiheessa olevia tulkkiopiskelijoita, joiden ammattitaitoon luotimme. Luotettavuuden parantamiseksi myös nauhoitimme kaikki haastattelut haastateltavien suostumuksella. Tulkkauksen järjestämisen hankaluuden vuoksi aineiston täydentäminen jälkikäteen tai uuden tilaisuuden järjestäminen poissaolon sattuessa olisi ollut vaikeaa, mutta onneksi tähän ei ollut tarvetta.

Litteroimme koko aineiston sanasanaisesti (Hirsjärvi ym. 2007, 217), jotta emme kadottaisi aineistosta mitään tärkeää tässä vaiheessa. Aineiston analyysivaiheessa pyrimme lisäämään luotettavuutta ja objektiivisuutta analysoimalla aineistoa yhdessä eri vaihtoehdoista keskustellen. Tässä mielessä työskentelytavassamme toteutui tutkijatriangulaatio. Keskustelu osoittautui hyvin hedelmälliseksi, koska jouduimme perustelemaan toisillemme aineistosta tekemiämme tulkintoja. Huomasimmekin, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on paljon valtaa tulkinnassaan ja analyysi on varsin haastavaa. Myös tutkimuskirjallisuuden mukaan laadulliseen analyysiin ei ole olemassa oikeastaan minkäänlaisia sitovia ohjeita vaan tulkintojen hedelmällisyys ja osuvuus on kiinni lähinnä tutkijan tieteellisestä luovuudesta. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 70, 147, 215.)

8 Alkukartoituksen tulokset

Alkukartoituslomakkeen täytti 28 vanhempaa, joista 18 oli venäjänkielisiä ja 10 persiankielisiä. Vastaajista naisia oli 23 ja miehiä 5. Kyselyyn (liite 2) vastanneiden vanhempien Suomessa oloaika vaihteli alle vuodesta yli kymmeneen vuoteen. Kaikilla vastaajilla oli ollut lapsia suomalaisessa alakoulussa.

8.1 Kasvatusvastuun jakautuminen

Alkukartoituslomakkeessa selvitimme erityisesti kasvatusvastuun jakautumista (liite 3). Vanhempien mielestä kodin tuli opettaa arvoja eli kantaa vastuuta eettisestä kasvatusvastuualueesta. Yli puolet vanhemmista katsoi rehellisyyden (n=19), vastuullisuuden (n=15), suvaitsevaisuuden (n=20), itsenäisyyden (n=14) ja toisten kunnioittamisen (n=17) opettamisen kuuluvan selvästi kodille tai enemmän kodille kuin koululle. Uskonnon opettamisen katsottiin sopivan niin kouluun kuin kotiin, mutta vastuu näytti kallistuvan hieman enemmän kodille. Vastaajista 11 katsoi uskonnon opettamisen kuuluvan yhtä paljon molemmille ja 11 katsoi sen kuuluvan enemmän tai selvästi kodille. Myös Väestöliiton Perhebarometrin mukaan vanhemmat kokivat vastuun eettisten taitojen opettamisesta itselleen (Seppälä 2000, 28).

Kurinpidon ja rangaistusten asettamisen katsottiin kuuluvan sekä kodille että koululle (n=13). Kuitenkin 14 vastaajan mielestä kurinpidolliset asiat kuuluvat enemmän kodille. Hyvien tapojen opettamisen katsottiin kuuluvan enemmän kodille (n=15). Vastaajista ainoastaan 2 katsoi hyvien tapojen opettamisen kuuluvan enemmän tai selvästi koululle ja 11 katsoi sen kuuluvan yhtä paljon molempien tehtäviin.

Vanhemmat kantoivat selvästi vastuuta lapsen koulunkäynnistä kotona: poissaolojen valvomisen (n=16) ja kotitehtävien tekemisen valvomisen (n=22) katsottiin kuuluvan enemmän tai selvästi kodille. Vanhemmat katsoivat myös harrastuksiin ohjaamisen kuuluvan enemmän tai selvästi kodille (n=21). Terveellisten elämäntapojen opettamisen katsottiin kuuluvan sekä kodille että koululle (n=19). Seksuaalikasvatus puolestaan näytti kuuluvan hieman enemmän kodille (n=12), vaikka yhtä moni (n=12) katsoi sen kuuluvan molemmille.

Kaikkein eniten alkukartoituksessa mielipiteitä jakoi luovuuden ja itseilmaisun opettaminen. Samansuuntaisia tuloksia saatiin myös Väestöliiton Perhebarometrissa,

jonka mukaan luovuuden ja itseilmaisun opettaminen kuului vanhempien mielestä vain hieman enemmän koululle kuin kodille. Tulosta voi pitää yllättävänä, sillä voisi uskoa, että vanhemmat haluavat tarjota lapsilleen mahdollisimman paljon erilaisia elämyksiä ja kokemuksia. (Seppälä 2000, 29.)

Kriittisen ajattelun opettamisen ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen kannustamisen katsottiin kuuluvan sekä kodin että koulun tehtäviin. Toisaalta nämä kysymykset jakoivat myös vastaajien mielipiteitä. Yleissivistyksen takaamisen katsottiin kuuluvan molemmille (n=13), mutta kuitenkin hieman enemmän koululle (n=10). Vastaukset heijastelevat myös perusopetuslakia (628/1998), jonka mukaan vanhempien velvollisuus on huolehtia lapsen oppivelvollisuuden täyttämisestä, vaikka koulu opetuksen järjestääkin. Väestöliiton Perhebarometrin mukaan kognitiivisten perustietojen ja -taitojen opettaminen kuului selvästi koululle. Näiden opettaminen onkin nähty perinteisesti juuri koulun tehtävänä, eikä nykytilanteeseen kaivattu muutosta. (Seppälä 2000, 29.)

Sekä kodin että koulun odotettiin huolehtivan siitä, että lapsi oppii käyttämään medioita turvallisesti (n=16). Kuitenkin 7 vastaajan mielestä mediataitojen opettaminen kuului enemmän koululle. Vanhemmat saattavatkin kokea, ettei heillä ole riittävästi tietoja ja taitoja ohjata lapsiaan medioiden käytössä. (Ks. Kolari 2006, 6 - 7.)

Selkeimmin koululle kuului vanhempien mielestä sosiaalisten taitojen opettaminen. Vaikka vastaajista 12 katsoikin sosiaalisten taitojen opettamisen olevan molempien tehtävä, merkittävä osa vastaajista (n=11) oli sitä mieltä, että näiden taitojen opettaminen kuuluu enemmän tai selvästi koululle. Tämä tulos erosi Väestöliiton Perhebarometrin tuloksista, joissa sosiaalisten taitojen opettaminen koettiin kodin tehtäväksi (Seppälä 2000, 28). Perhebarometrissa ei eroteltu toisistaan eettistä ja sosiaalista kasvatustuotantoaluetta, mikä onkin voinut vaikuttaa tulokseen.

8.2 Kodin ja koulun yhteistyö

Alkukartoituksessa selvitimme myös vanhempien näkemyksiä kodin ja koulun yhteistyöstä (ks. liite 4). Vanhemmat olivat kaiken kaikkiaan tyytyväisiä kodin ja koulun yhteistyöhön (n=26). He kokivat, että koulu on kiinnostunut heidän mielipiteistään (n=23) ja että he ovat voineet keskustella kasvatukseen liittyvistä aiheista opettajan kanssa (n=22).

Vanhempien mielestä kouluun ei ollut vaikeaa ottaa yhteyttä (n=24), kuitenkin myös 24 vanhempaa kertoi lapsen usein kääntävän heille koulusta tulevat viestit. Myös

aikaisemman tutkimuksen mukaan maahanmuuttajaperheissä lapset toimivat tulkkeina kodin ja koulun välillä (Bouakaz 2007, 169 - 170; Talib ym. 2004, 58). Mielenkiintoista oli, että vanhemmat kokivat saaneensa tarpeeksi tietoa suomalaisesta koulusta (n=23) mutta toivoivat silti koulun olevan aktiivisemmin yhteydessä kotiin (n=24). Usein vanhemmat kokevatkin saavansa koulusta tietoa, mutta tämä tieto ei aina ole sitä, mitä vanhemmat ensisijaisesti toivovat saavansa. Erityisesti tietoa kaivataan oman lapsen koulunkäynnistä. (Metso 2004, 119.)

Koulun osallistuminen lapsen kasvatukseen jakoi mielipiteitä: puolet oli sitä mieltä, että koulu osallistuu kasvatukseen liikaa, puolet taas ei katsonut koulun puuttuvan kasvatukseen liikaa. Myös kuri ja valinnanvapauden antaminen lapselle jakoivat vanhempien mielipiteitä. Kuitenkin yli puolet vanhemmista (n=15) katsoi, että koulukasvatus voisi olla kurinalaisempaa. Opettajan rooli oli vanhempien mielestä selkeä: 22 vanhemman mielestä opettajan tärkein tehtävä on välittää tietoa.

9 Haastatteluvaiheen tulokset

9.1 Haastatteluihin osallistuneet vanhemmat

Haastattelimme venäjän- ja persiankielisiä vanhempia, joilla on tai on ollut lapsia suomalaisessa alakoulussa. Mielestämme diasporan käsite (ks. luku 2.2) sopii hyvin kuvaamaan informanttiemme taustaa ja elämäntilannetta, sillä sekä haastattelemiemme venäjän- että persiankielisten vanhempien taustat olivat hyvin erilaisia ja sisälsivät monenlaisia ”reittejä”.

Osa haastattelemistamme venäjänkielisistä vanhemmista toi esiin inkeriläisen taustansa ja sen, kuinka heitä pidetään Suomessa venäläisinä ja Venäjällä suomalaisina. Itse he kokivat olevansa inkeriläisiä, joiden kotimaa on Suomi.

VN1: ”Esimerkiksi minä ja meidän perhe ollaan paluumuuttajia ja silloin me olemme palanneet vähän kuin kotimaahamme. Esimerkiksi minun passissa lukee, että olen suomalainen, mutta sitten kuitenkin, kun tulin ja tulen Venäjältä tänne Suomeen, niin olenkin täällä venäläinen. Ja Venäjällä minä sitten olen suomalainen ja silloin käy vähän niin kuin niin, että ei ole kotimaata ollenkaan. - - Ja sitten täällä me ollaan vähän niin kun, että voitais sanoa ryssä, ryssä. Eli pitäis ymmärtää se, että jos tulee Venäjältä, niin ei välttämättä tarkoita sitä, että on venäläinen.”

Yksi persiankielisistä vanhemmista oli Afganistanin sijaan kotoisin Iranista; osa taas oli asunut Iranissa pakolaisleirillä useita vuosia ennen Suomeen tuloa ilman työlupaa ja oikeutta koulunkäyntiin. Persiankielisten vanhempien suomen kielen taidossa oli eroja, eivätkä heidän uskontonsakaan aina edustaneet kotimaan valtauskontoja. Osa haastateltavista oli joutunut jättämään kotimaansa uskonnollisista syistä, osa sodan vuoksi.

PM1: ”Eli islamin tasavallan takia eli uskonnon takia, koska mä oon bahai uskonto. Tota ne sano, että joko pitäis tulla muslimiksi tai sitten menettäis työpaikan. Ja tietysti emmä halunnut muuttaa mun uskonnon, ja sen takia jouduin lähteä koulusta, ja sen jälkeen oon ollu tavallaan niinkun bahai uskonnon keskellä.”

PM2: ”Sillon kun tuli Afganistanin ja Venäjän välillä niin kun sota, me jouduimme lähteen sieltä Afganistanista, ja silloin oli niin kun minä, isä, äiti ja mun sisko. Kaksikytyks vuotta ollaan asuttu siellä Iranissa, ja koska meillä ei ollut työlupaa, eikä siellä kouluunkaan päässy helposti siellä Iranissa, tuota me vihdoin tultiin Suomeen.”

Olemme koonneet haastateltavien esitiedot taulukkoon 1, josta näkyy myös tunnukset, joilla erotamme haastateltavat raportissamme.

TAULUKKO 1. Haastatteluihin osallistuneet vanhemmat

Haastat- telutunnus	Sukupuoli	Kotimaa	Äidinkieli	Vuosisuomessa	Lapsia perheessä	Työ /koulutus kotimaassa
VN1	nainen, äiti	Venäjä	venäjä	5	3	opettaja
VN2	nainen, äiti	Venäjä	venäjä	1	2	opettaja
VM1	mies, isä	Venäjä	venäjä	1	2	rakennusmies
VM2	mies, isä	Venäjä	venäjä	2	2	ammattikoulu
PN1	nainen, äiti	Afganistan	persia (dari)	3	3	ompelija
PN2	nainen, äiti	Afganistan	persia (dari)	6	5	opettaja
PM1	mies, isä	Iran	persia (farsi)	7	3	opettaja
PM2	mies, huoltaja	Afganistan	persia (dari)	2	4	työtön

9.2 Hyvä kasvat

Aiemmassa tutkimuksessa on pohdittu hyvän kasvatuksen ominaisuuksia ja kasvatuksen eri osa-alueita. Osa-alueita on nimetty ja ryhmitelty eri tavoin, mutta kaikista jaotteluista on löydettävissä samat elementit: fyysinen, eettinen, sosiaalinen ja tiedollinen kasvat. (Ks. Värri 2000; Seppälä 2000.) Myös haastattelemamme persiankielinen mies eritteli kasvatusta samansuuntaisesti. Hän jakoi kasvatuksen fyysiseen kasvatukseen, ”ihmisenä kasvamiseen”, joka piti sisällään tiedollisen kasvatuksen, ja ”henkiseen kasvatukseen”, jossa hän näki sekä eettisiä että sosiaalisia ulottuvuuksia.

PM1: ”Musta hyvä kasvat on semmonen, joka kasvattaa ihmisiä fyysisesti, vähän niinku ihmiseksi, ja henkisesti. Näin. Eli fyysisesti tarkoittaa silleen, että opettajan niinku pitäis tietää ja se on tärkeä, et jokainen opettaja aina koulussa näkee, et jos on joku ongelma. - - Ja sitten se on tärkeä asia, että opettajan tavallaan katsoa sitä, että fyysisesti asiat on kunnossa. Ettei ne ongelmat siitä johdu. Sit on ihmisenä kasvaminen. Että katsoa, opettaa ihmisille, että toiset on toisissa aineissa vahvoja ja toiset siellä toisessa aineessa, ja toisista ihmisistä voi tulla lääkäri ja toisesta voi tulla kokki ja mitä tahansa. Ja se on hyvä, että opettaja tavallaan pystyy näkee sen vahvuuksia, et näissä alueissa sä oot parempi, ja pystyy vahvistaa ja auttaa sitä. Et kuitenkin se on sen opettajan tehtävä auttaa ja opettaa niitä opiskelemaan niissä eri aineissa ja näin. - - Ja myös henkisesti, pitäis opettajan opettaa lapsille, kasvattaa niitä henkisesti ja se on todella tärkeä asia. Silleen istutaan siinä luokassa, jos toisella lapsella ei ole kynää, no ei se haittaa jos toinen lapsi antaa sille. Jos sillä ei ole esimerkiksi viivotin tai teroitin tai jotain, ei se haittaa ollenkaan jos toinen lapsi sitten antaa sille ja tarjoo sille. Et opetetaan lapsille rakastamaan toisia, opetetaan lapsia, kasvatetaan lapsia auttaa toisia, arvostaa toisia ja uhrautua, tehä uhrauksia. Se on tärkeä asia. Se on osa kasvatuksesta. - - Kasvatetaan ihmisiä, ihmiseksi, jotka pystyvät rakastamaan toisia, arvostamaan, olla ystävällisiä ihmisille. Silloin se on kunnossa, se on oikea kasvat.”

Jeskasen (2001, 53) mukaan venäläisten vanhempien mielestä tapakasvatus ja kohtelias käytös on erittäin tärkeä kasvatustavoite, eikä suomalainen koulu kiinnitä siihen riittävästi huomiota. Myös haastateltaviemme mukaan venäläisessä kulttuurissa kohteliaisuus ja toisten huomioon ottaminen on tärkeää. Paitsi haastattelemamme venäjänkieliset, myös persiankieliset vanhemmat liittivät hyvät tavat ja toisten ihmisten kunnioittamisen läheisesti hyvään kasvatukseen ja kokivat, ettei näitä asioita Suomessa arvosteta riittävästi. Heistä lasten tulisi oppia sosiaalisia taitoja, kunnioittaa aikuisia ja oppia kuuntelemaan, mitä opettajalla on sanottavaa.

PN1: ”Huomasin, että kun mun tyttö oli päiväkotikäinen, että mä vein hänet sinne päivähöytöön, että siellä hän tervehti nittä opettajia ja oli niin kohtelias. Mutta pikkuhiljaa jotenkin se on hävinnyt hänestä. Että mä ajattelen, että meidän kulttuurissa se kohteliaisuus niin paljon ja arvokas juttu, että lapset oppivat pienestä asti. Että jotenkin Suomessa tuntuu, että se on heikoille jäänyt tää kohteliaisuus.”

PN1: ”Se on se kunnioittaminen erittäin tärkeätä, aikuisia ihmisiä, että tavallaan kunnioitetaan isompia ihmisiä. Ja sitten kuunnellaan, kuuntelutaitoja opetetaan ja sosiaalisia taitoja opetetaan. Että ne on erittäin tärkeätä, että miten ihmisten kanssa tullaan toimeen. Miten kuunnellaan sen opettajan opetusta koulussa.”

VN1: ”Mutta toivoisin, että näistä venäläisistä jutuista muistaisivat lapset juuri nämä hyvät tavat, joista jo puhuttiinkin viime kerralla. Että he muistaisivat nämä tavat niinkun, että tervehtisivät naapuria ja kaikki muut, että nämä säilyisivät perheessä, ja myös suhtautumisen muihin ihmisiin.”

Osallisuus yhteiskunnassa nähdään yhtenä keskeisenä hyvän kasvatuksen päämääränä. Ihmisyyteen ja toisaalta kansalaisuuteen kasvattamista ei voikaan erottaa toisistaan. Hyvän kansalaisen ideaali ei liity vain tiettyyn yhteisöön, vaan on olemassa yleismaailmallisia yhteiskunnan jäsenyyden määrittäjiä. (Nivala 2006, 25, 72.) Myös haastattelemamme vanhemmat korostivat kasvatuksen päämääränä hyvää kansalaisuutta ja hyödyllisyyttä yhteiskunnalle. Kodin ja koulun onkin varmasti helppo olla yhtä mieltä tästä kasvatuksen päämäärästä.

PN2: ”Tavoite on siinä, että hänestä tulisi sellainen hyödyllinen henkilö yhteiskunnalle. Että pystyisi pärjäämään omassa elämässä, että ei olisi rasite sille yhteiskunnalle. Tää on tärkeä tavoite siinä. Ja myös hän olisi tavallaan kiltti, huomioonottavainen, empatiakykyinen olisi. Ottaisi muita ihmisiä huomioon.”

--

PN1: ”Joo. Hyödyllistä ihmistä olisi hänelle omalle perheelle ja yhteiskunnalle.”

VN1: ”No se että hän kasvaisi ja tulisi hyväksi ihmiseksi. Ja kun hän on sitten kasvanut, niin voisimme katsoa häntä ja sanoa että hyvä, että hyvin olemme häntä kasvattaneet. Pääasia, että olisi niin kun rehellinen ihminen, eikö niin, ja tekisi työnsä hyvin, ja hoitaisi yleensäkin asiat hyvin.”

Haastattelemiemme vanhempien puhuessa hyvästä kasvatuksesta myös koulun rooli tuli esiin. Koulutus nähtiin tärkeänä osana hyvää kasvatusta ja pohjana lapsen jatkuvalla tiedolliselle, eettiselle ja sosiaaliselle kehitykselle: koulussa opitaan, miten työskennellään ja miten työskentelemiseen suhtaudutaan ja miten opittua käytetään elämässä.

VM1: ”Sitten mielestäni myös se kuuluu hyvään kasvatukseen, että lapsi opiskelee hyvin, et se on itsessään yksi osa sitä.”

VM2: ”Niin se on häntä itseään varten.”

VM1: ”Niin elikkä sillain, että hän ajattelisi itse, opiskelisi itse. Pää olisi täynnä positiivisia ja hyödyllisiä asioita.”

VM2: ”Nii ja tähänhän kuuluu myös sosiaaliset suhteet, että sillä tavalla miten opiskelet niin sellaista työtäkin tulet tekemään, että voit mennä kaivamaan maata tai...”

VM1: ”Kasvatus on ensisijainen tönäisy, ja sen jälkeen ihminen opiskelee itse sitten ja hankkii lisää tietoa.”

PM1: ”Eli minun mielestä koulu on sitä varten, että kasvatetaan ihmisiä ja se ihminen ainoastaan pystyy sen tehdä. Ei mikään tietokone pysty kasvattamaan muita ihmisiä. Eli niitä tietoja ja taitoja opetetaan toiselle ihmiselle, ja siinä pitäs olla myös kasvatus ja moraalit. Ja koska jos ihmiset oppii vaan tietoja ilman sitä moraalit ja kasvatusta, se on samalla tavalla, että niillä on se valo ja ne voi pystyä laittaa sen toisen silmiin ja kiusaamaan sillä. Eli niillä tiedoilla ne pystyy sitten, et et kiusaamaan muita ihmisiä ja jos ne ei oo oppinu sillä tavalla että, että tiedoilla pitää saada yhteyttä toisiin ihmisiin, eikä käyttää niitä hyväkseen. Ja koska siitä on opetettu mutta siitä puuttuu moraalit, ne voi käyttää hyväkseen niitä.”

Haastattelemiemme vanhempien mielestä suomalaisesta koulusta puuttuu kuria ja järjestystä. Myös Ruotsissa maahanmuuttajavanhempien näkemykset ovat olleet samansuuntaisia (Bouakaz 2007, 165 - 166). Haastateltavamme korostivat opettajan vastuuta järjestyksen ylläpitäjänä koulussa mutta esittivät myös huomioita siitä, että nykyisen kotimaan ja entisen kotimaan tapakulttuureissa on suuria eroja.

PM2: ”Mä voin senkin suoraan sanoa, että sellasta järjestystä täältä puuttuu vähän semmosta kunnan järjestystä kouluissa. Ainakin minä oon opiskellu, oon opiskellu Iranissa ja sellasta järjestystä mä oon nähny siellä koulussa, täällä en näe. Minun mielestä se puuttuu täällä ja se saattaa haitata jotain lapsia, koska on mölyä ja kaikkea ja ne ei pääse sinne niinku rauhassa opiskelemaan.”

VN1: ”No esimerkiksi kuri. Kun tuli Suomeen ja näin miten lapset käyttäytyivät luokassa niin se oli...”

VN2: ”Se on aivan eri lailla.”

VN1: ”Täällä kuri ei ole sellaista kuin meillä. Meillä kuri on paljon tiukempaa. Voisi myös ehkä sanoa, että lapset ovat täällä paljon tai ainakin vähän rauhottomampia. Ei tietenkään kaikki, mutta meillä esimerkiksi jos tullaan kylään, niin ei voi missään nimessä istua sohvalle että jalat sohvalla. Se on todella epäkohteliasta, mutta täällä kyllä lapset tekevät sitä. Tulevat kylään ja menevät niinku jalat edellä sohvalle. Ja esimerkiksi meille tuli syntymäpäiville kotiin ja ihan hyppäsivät heti ensimmäisenä sängylle, että Venäjällä ei voisi kuvitella sellaista tapahtuvan.”

9.3 Koulu kasvattajana

Haastatteluissa kasvatusvastuun jakautuminen ei näyttäytynyt erityisen ongelmallisena. Vanhemmat luottivat opettajan asiantuntijuuteen ja koululle kuului erityisesti tiedollinen kasvatusvastuualue. Myös sosiaalisen kasvatusvastuun katsottiin kuuluvan koululle, sillä koulu on luonnollinen ympäristö sosiaalisten taitojen harjoitteluun. Maahanmuuttajavanhempien puheessa nousi esiin, että vaikka he halusivat osallistua kasvatukseen enemmän myös tiedollisella ja sosiaalisella kasvatusvastuualueella, ei se usein ole mahdollista, sillä heillä on rajallinen kyky toimia suomen kielellä suomalaisessa ympäristössä.

9.3.1 Tiedollinen kasvatusvastuualue

Haastattelemiemme venäjän- ja persiankielisten vanhempien mielestä tiedollinen kasvatusvastuu kuuluu koululle. Syynä siihen, miksi koululla on tiedollista kasvatusvastuuta, esitettiin, että koululla ja opettajalla on tietoa suomalaisesta tavasta toimia eli toisin sanoen koululla on kulttuurista pääomaa. Vanhemmat luottivat, että opettajat tietävät ja osaavat omat tehtävänsä ja huolehtivat niistä. Yhteisöllisille kulttuureille, joista haastateltavammekin tulevat, opettajan roolin korostaminen onkin tyypillistä, ja opettajan tehtävänä nähdään lähinnä tiedon välittäminen (Hofstede & Hofstede 2005, 57, 181). Haastatteluissamme tiedollisen kasvatusvastuualueen katsottiin kuuluvan opettajalle jopa itsestään selvästi, sillä se kuuluu hänen ammattiinsa. Osa haastateltavista korosti vielä sitä, että opettajan vastuualueeseen kuuluvat varsinkin tiedolliset oppiaineet, kuten matematiikka ja äidinkieli, erotuksena taidollisista oppiaineista, kuten esimerkiksi liikunnasta. Opettajan katsottiin noudattavan tiettyä opetusohjelmaa ja pystyvän tarvittaessa huolehtimaan tukiopetuksesta, joka sekkin on koulun vastuulla. Se, halutaanko kotona opettaa tiedollisia oppiaineita koulun tukena, jää oppilaan ja kodin harkinnan varaan.

VM1: ”Nää kaksi on tietenkin eri asia, koska uiminen on tällöstä vapaa-ajan urheilua ja sellasia juttuja. Ja matematiikka, äidinkieli on puhtaasti ammatillisia aiheita ja kuuluvat opettajan opettamisen velvollisuuksiin.”

VM2: ”Eli tunnilla se on opettajan velvollisuus ja sit jos haluaa, lapsi sitten opiskelee kotona enemmänkin. Mutta se on opettajan tehtävä antaa lapselle se tietty ohjelmanmukainen opetus ja se tieto, mikä siihen ohjelman mukaan kuuluu, ni antaa sille lapselle. Ja sitten mitä hän kotona tekee ja tulee kotiin, ni sit se on sen lapsen asia.”

VN2: ”No minulla tällä hetkellä poika jää joskus varsinaisten koulutuntien jälkeen semmoseen lisäopetukseen. - - Minua ei kukaan ole pyytänyt hänen kanssaan näitä tehtäviä tai tekstejä käymään läpi, vaan ihan itse siellä koulussa on järjestetty tämmöstä lisäopetusta.”

Tiedollinen kasvatusvastuualue näytti siirtyvän koululle siksi, että maahanmuuttajavanhemmilla ei usein ole kulttuurista pääomaa suomalaisella kasvatuksen kentällä. Useiden aikaisempien tutkimusten mukaan perheiden näkemykset koulun tärkeydestä eivät juuri eroa toisistaan. Kulttuureista riippumatta vanhemmat ovat hyvin kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä. (Epstein & Sanders 2000, 293.) Uskomme, että maahanmuuttajavanhempien kulttuurisen pääoman puute saatetaankin toisinaan virheellisesti tulkita välinpitämättömyydeksi lapsen koulunkäynnistä.

Tiedollisella kasvatusvastuualueella vanhempien roolina nähdään kotitehtävissä auttaminen (ks. Epstein & Sanders 2000, 289). Maahanmuuttajavanhemmille osallistuminen lasten koulunkäyntiin voi kuitenkin olla hankalaa kohdemaan kielen tuomien haasteiden vuoksi (Dyson 2001, 470). Haastattelemillemme vanhemmille paitsi suomen kielen taidon puute, myös suomalaisten koulutehtävyyppien vieraus aiheutti haasteita. Tämä esti heitä osallistumasta tiedollisesta kasvatusvastuualueesta huolehtimiseen kotona.

VM1: ”No, yleensä ottaen lapseni käy jälkkärissä ja hän tekee kotiläksynsä siellä. Minä yritän mahdollisuuksien mukaan, suomen kielen taitojeni puitteissa, niinkun seurata, että mitä hänelle annetaan kotitehtäväksi ja mitä hän tekee. - - Esimerkiksi matematiikka tai matematiikan tehtävät ovat täysin toisenlaisia kuin mihin olen totunut ja huomaan itsestäni, että joskus joudun aivan umpikujaan ja en ymmärrä, missä tehtävissä on kyseessä. Kaikki on niin leikki-muodossa, mutta toisaalta niinku pidän siitä.”

Vanhemmat kokivat, että heidän on helpompaa auttaa lapsia alakoulussa. Yläkouluun mentäessä kieli ja koulutehtävät vaikeutuvat niin paljon, että auttaminen ei ole enää mahdollista. Lapsien auttaminen tiedollisella kasvatusvastuualueella yläkoulussa vaatii siis vanhemmilta enemmän kulttuurista pääomaa.

PN1: ”Ala-asteelaiselle se on toki helppoa, että opettaa. Tässä taas heräsi kysymys suomen kielen taidosta, että pitäisi osata niin hyvin. Että kun mennään yläasteelle, seiskalle, kasille, että niissä tavallaan oppiaineissa sitten tarvitaan sanakirja, että esimerkiksi ympäristötieto, jos katsotaan, että siinä tarvitaan sitten sanakirjaa.”

VN1: ”No minä olen törmännyt tähän esimerkiksi siinä, että vielä ensimmäisellä luokalla pysyin niinkun esimerkiksi matematiikassa neuvomaan sitä lasta, mutta nyt jo toisella luokalla niin tehtävänannot ja muutenkin niiden kääntäminen alkoi tulla vaikeammaksi ja vaikeammaksi. Ja lisäksi huomasi, että me ajattelemme aivan eri lailla, eli täällä suomalainen systeemi ja minä ajattelen niin kuin Venäjällä. - - Ja minä silloin sanoin lapsille, että jos vain on mahdollista, niin jääkää ihmeessä tai ottakaa tukiovetusta koulussa, jos siellä sellaista tarjo-

taan. Koska niin kun johtuen tästä melko huonosta suomen taidosta niin en enää pysty auttamaan niin hyvin kuin olisi tarpeen.”

Jotkut vanhemmista pystyivät kuitenkin auttamaan lapsiaan tiedollisella kasvatusvastuualueella. Heillä siis oli jonkin verran suomalaisella kasvatuksen kentällä tarvittavaa kulttuurista pääomaa. Uskomme, että tässä vanhempien oma ammatti auttoi, sillä haastattelemistamme vanhemmista osa oli opettajia. Jotkut vanhemmat jopa täydensivät koulun opetusta omilla lisätehtävillä.

VN2: ”Jos minusta tuntuu, että tehtäviä on vähän, niin sitten esimerkiksi matematiikassa saatan tehdä heidän kanssa tehtäviä venäläisen oppikirjan mukaan, vähän niin kuin lisätehtäviä. Eli olen sitä mieltä, että jos jollekin lapselle tuntuu olevan vähän tehtäviä koulussa, niin vanhemmat voivat sitten järjestää hänelle itse jotain lisää tehtäviä.”

VN1: ”Minä myös teen aina lasteni kanssa lisätehtäviä kotona.”

Uskonto oppiaineena koulussa oli aihe, josta vanhemmilla oli erilaisia näkemyksiä. Jonkinlaista uskonnon opetusta kouluun toivottiin, mutta sitä haluttiin opettavan yleisellä tasolla: esimerkiksi uskonnossa voitaisiin opettaa tiedollisia asioita, mm. maailmanuskontoja ja niiden historiaa. Varsinaisen tunnustuksellisen uskonnon opetuksen ja eettisen kasvatuksen katsottiin kuuluvan enemmän kodille (ks. luku 9.4.2).

PM1: ”Joo, minun mielestä, ei se edes onnistuis. Et, et, koulu ei edes pysty. Et tavallaan et kaikista uskonnoista kertoo siellä koulussa ja näin. - - Siitä uskonnostakin kerrotaan, mitä uskontoja on ja niiden periaatteet ja näin, sen verran. Ja jos toinen on kristitty, okei hän ite voi seurata sitä enempää ja koulun ulkopuolella tutkia sen verran kun haluaa. Toinen on muslimi, toinen on bahai ja riippuu itestä.”

PM1: ”Muissakin aineissa, että jos puhutaan esimerkiksi matematiikan opetetaan, ei ne oo kaikki matemaattisia tavallaan, vaan että ne oppii. Ja samalla tavalla uskonnostakin ne voi oppia sen asian. Et joko ne on uskovaisia tai ei, mutta ne kuitenkin kuulee ja oppii.”

VN2: ”Kyllä olisi hyvä järjestää esimerkiksi sellasia oppitunteja, missä kerrottaisiin vaikka eri maailmanuskontojen historiasta. Mutta tietenkin tämä olisi vähän vanhemmille lapsille ja sitä varten, että he niin kun ymmärtäisivät erilaisia uskontoja, joita maailmassa on.”

Tiedollisella kasvatusvastuualueella seksuaalikasvatus on ollut Bouakazin (2007, 283) mukaan maahanmuuttajavanhemmille ongelmallinen alue: vanhemmat kyseenalaistivat koulun tavan antaa seksuaalikasvatusta. Haastatteluissamme seksuaalikasvatusta ei kuitenkaan koettu erityisen hankalaksi asiaksi, vaan sen katsottiin kuuluvan sekä kodille että koululle. Todettiin, ettei kaikilla kodeilla ole kuitenkaan valmiuksia antaa seksuaalikasvatusta, joten seksuaalikasvatus kuuluu myös koulun vastuualueeseen. Jonkin verran aihe koettiin joka tapauksessa araksi, sillä mainittiin, että sen käsittelyä ujustellaan entisessä kotimaassa.

VN2: ”No minun mielestäni on molempien, sekä kodin että koulun. Koulussa kuitenkin on ammatti-ihmiset, jotka kertovat ja osaavat niin kun valmistella tämän kertomansa, mutta moinen kodeissa saattaa asiat olla vähän niin ja näin.”

PN1: ”Minusta tuntuu, että se on hyvä, että opetetaan näitä asioita, että koska näitä tulee sitten kysymyksiä sen oppilaan/opiskelijan eteen, että mitä näiden kanssa pitäisi tehdä. Että hyvä, että hänellä olisi tietoja tarpeeksi jatkossa, että sitten hän tietää, mistä on kysymys. Että meidän kotimaassa, Afganistanissa, vähän näitä tavallaan ujusteltiin näitä asioita, että sanottiin, että ei pitäis tavallaan opettaa.”

Samoin kuin uskonnon opetuksessa, myös seksuaalikasvatuksessa koulun toivottiin painottavan aiheen tiedollista puolta.

PM1: ”No tietysti osa siitä asiasta, tietysti ihmisen vartaloon ja kehoon tutustuminen ja tunteminen, on osa sitä koulussa siinä biologiassa on. Ja selitetään ja se kuuluu ja se pitäisi olla ja se kehittyy sitten vuosia, ja se on ihan ok. Mutta kaikki muut tavallaan asiat, jotka kuuluu tavallaan semmoseen seksuaalisuuteen, minun mielestä se on parempi, että koulussa jätetään se vanhemmille.”

Koululta toivottiin myös hienotunteisuutta ja oppilaan kehitystason huomioimista seksuaalikasvatuksessa. Korostettiin, että myös kodin pitää kantaa vastuuta seksuaalikasvatuksesta.

VM1: ”Mielestäni, jos se esitetään asiallisessa muodossa ja pikkuhiljaa ja jos se esimerkiksi ihmisen kehitykseen liittyen ja näin, ni... Miltä se nyt näyttää.”

VM2: ”Minullahan on poika jo 7. luokalla, ni aletaan jo mennä eri juttuihin, varsinkin ihmisen kehityksessä. Nii, miten se esitetään, ettei sit tule ongelmia.”

VM1: ”Luonnollisesti ei sillai, et istutetaan ja laitetaan rumasti sanottuna pornofilmi pyörimään.”

--

VM1: ”Tietenkin pitää olla seksuaalikasvatusta, mutta luonnollisesti pitää olla vuodesta vuoteen pikkuhiljaa.”

VM2: ”Ja myöskin kotona pitää muistaa opettaa. Kyllähän vanhempienkin pitää tosiaan kotona asiasta puhua, että et voi vaan niinku olettaa, että koulussa, koska kouluhan on aina koulu, mutta myöskin kotona pitää tästä aiheesta jutella.”

Tiedollisella kasvatusvastuualueella vanhempien symbolinen pääoma nousi esiin juuri seksuaalikasvatuksen osalta. Vanhemmat kokivat itse tietävänsä parhaiten, koska lapselle on sopivaa puhua aiheesta.

PM1: ”Koska vanhemmat tuntee oman lapsensa ja ne niin kun ymmärtää ja tietää, et miten paljon mun lapsen äly on kehittynyt ja sen ymmärtäminen on kehittynyt tässä asiassa. Koska se vähän vaihtelee eri ihmisten välillä ja toiset ihmiset saattaa vähän aikasemmin ruve ymmärtää ja miettii ja toiset vähän myöhemmin. Sillä tavalla se on hyvä, että jätetään se vanhemmille. Koska ne tuntee omaa lasta ja ne tietää, että miten paljon ja milloin voi ruve selittämään asioita lapselle ja millä tavalla.”

VN1: ”No minä ajattelen, että kun lapset nykyään kehittyvät jo tosi varhain ja muutenkin kasvavat nopeasti, niin jo aika pieninä voisi aloittaa tämmösen kasvatuksen kotona jo. Että ihan

tämmösiä jo perusjuttuja. Niistä jutella lasten kanssa. Minun mielestäni se on lähinnä kodin tehtävä kertoa näistä.”

Tiedollisella kasvatusvastuualueella vaikutti kulttuurisen ja symbolisen pääoman lisäksi myös taloudellinen pääoma. Suomessa kouluilla katsottiin olevan hyvät resurssit toimia, ja niihin oltiin tyytyväisiä. Kouluilla on muun muassa tietokoneita ja opetusvälineitä, joita maahanmuuttajavanhempien kotimaan kouluissa ei ollut. Suomalainen koulu antaa myös ilmaiseksi oppilaille tukiovetusta. Ruotsissa maahanmuuttajavanhemmat ovat niin ikään olleet koulujen resursseihin erittäin tyytyväisiä (Bouakaz 2007, 164 - 165).

VM1: ”Ja koulujen taloudelliset resurssit ovat parempia. Täällä on tietokoneita ja opetusmateriaalia on paljon, myöskin edellä mainitut musiikkivälineet ja...”

VN1: ”Tytär ei läpäissyt tällaista uimataitotestiä ja silloin minua ei kukaan pyytänyt opettamaan tytölle uimista, vaan että sopiiko tällainen, että tytölle annetaan vähän niin kuin lisää tunteja. - - Koulu sitten ja vieläpä aivan ilmaiseksi opetti lasta uimaan.”

PN1: ”Suomessa paljonkin jos niitä kouluvälineitä tai mahdollisuuksia ajatellaan, että jos esimerkiksi biologian tunnilla tietyt ne tarvittavat välineet on, että jokaisella oppilaalla on. Että niitä sitten opetusta käydään läpi. Tai fysiikassa tai historiassa, että kaikki ne kartat on, Suomessa on, että erittäin hyvä.”

Vanhempien taloudellisen pääoman määrä sen sijaan vaihteli. Tämä oli haastatteluisamme ainoita selkeitä eroja venäjän- ja persiankielisten vanhempien välillä. Uskomme tämän osittain johtuvan Suomeen tulemisen syistä. Venäjänkieliset maahanmuuttajat ovat usein paluumuuttajia tai koulutettuja työn perässä muuttaneita, kun taas persiankieliset maahanmuuttajat ovat Suomessa usein pakolaisstatuksella (Työministeriö 2007).

Keskustellessamme siitä, voiko koulu vaatia vanhempia osallistumaan koulussa tarvittavien välineiden hankintaan, venäjänkieliset vanhemmat kokivat, ettei asia tuota heille ongelmia. Lisäksi heillä oli kokemuksia, ettei Suomessa juuri vaadita koteja hankkimaan oppilaille kouluvälineitä päinvastoin kuin entisessä kotimaassa.

VN1: ”No lapsistahan maksetaan täällä lapsilisääkin, eli mielestäni totta kai voi vaatia koulu tai pyytää. Ja meillä esimerkiksi sellaista lasten koulussa, että on pyydetty joku tietty summa vaikka viisi euroa jonkin asiaan, ja sitten koulu on ostanut kaikille lapsille sitä samanlaiset.”

VN2: ”No meiltä ei täällä Suomessa kukaan koulusta missään tilanteessa ole pyytänyt ei sentin senttiä, ei euron euroa. Ja tämä on aivan täysin eri lailla kuin Venäjällä, koska Venäjällä jatkuvasti rahaa pyydetään siihen ja tuohon ja siihen asiaan.”

VM2: ”Jos sinä tarviit sukset, ni tarviit. Eihän opettaja niitä suksia tarvii vaan sinä. Että jos haluat harrastaa, ni pitäähän ne hankkia. Jos et hanki, ni jos ei oo suksia, ni et pysty tekee tunteilla töitä ja silloinhan saat jonkun hylätyn.”

Vanhempien taloudelliset mahdollisuudet tukea lasta voivat vaihdella myös perheeseen mukaan. Afganistanilaisten ja iranilaisten perheet ovat keskimäärin suomalaisia ja venäläisiä perheitä suurempia (Tilastokeskus 2007, 417). Haastattelemamme persiankieliset vanhemmat toivatkin esiin paitsi työttömyyden, myös sen, että heidän perheensä ovat usein suuria. Otettiin esille se, että välineitä voi myös kierrättää vanhemmilta lapsilta nuoremmille tai ostaa niitä kirpputoreilta; jos välineitä ei saa hankittua, kyseessä ei ole tahdon puute vaan varattomuus.

PN1: ”Esimerkiksi joillain perheillä saattaa, ettei olla rahaa taloudellisesti. Yksinkertaisesti, että ei oo rahaa, että viedä ne lapsensa sinne uimahalliin. Että ei oo sellasia ilmasia paikkoja, mihin voi mennä sen lapsen kanssa. Että nämä aiheuttaa sitten estettä siihen.”

PN2: ”Me ollaan tällä hetkellä työttömänä, että tavallaan se työmarkkinatuki, mitä me saadaan, että se on pieni raha, että se ei riitä siihen. Että jos olisi rahaa, jos olisi työssä, niin totta kai, että meillä olisi palkka, että menisimme lasten kanssa aikuisetkin uimaan ja sitten lapsetkin.”

PN2: ”Tää suurperheessä se ongelmana taas, että jos uutta haetaan niitä välineitä, että se tuottaa taas vaikeuksia näille vanhemmille. Että taloudellisesti, että jos monta lasta, että on käytetty, edellinen lapsi on käyttänyt, että tavallaan se on kulunut se väline, ehkä ei oo sopiva seuraavalle, että ei oo rahaa. Pitäs hankkia taas käytetty kirpparilta esimerkiksi taas, että ehkä se ei oo hyvä. Ja afgaanilaisella perheelläkin on monta lasta.”

Tiedollisella kasvatusvastuualueella erityisesti venäjänkieliset maahanmuuttajavanhemmat kokevat, ettei suomalainen koulu tarjoa tarpeeksi haasteita oppilaille. Koulun tarjoaman tiedon katsotaan olevan liian käytännöllistä ja pintapuolista. (Jeskanen 2001, 53 - 54.) Erityisesti kotitehtävien vähyys kertoo vanhempien mielestä liian helpon opetusohjelmasta (ks. myös Dyson 2001, 469). Myöskään haastattelemiemme venäjän- ja persiankielisten vanhempien mielestä suomalainen koulu ei vaadi oppilailta tarpeeksi ja kotitehtäviä on usein liian vähän. Lisäksi opettaja voisi kontrolloida, että tehtävät on tosiaan tehty, ja eriyttää opetusta niin, että myös lahjakkailta oppilailta olisi tarpeeksi haasteita. Vanhemmat kokevat, että koulu on lasten työtä ja että heidän lastensa kouluarvosanat ovat tärkeitä.

PM1: ”Minun mielestä täällä ei vaadita tarpeeksi ja myös sitten opettajia ei sillä tavalla tarkista ne asiat.”

PM2: ”Minun mielestä täällä Suomessa annetaan todella vähän läksyjä, koska lapset tulee kotiin ja sit niillä joskus jos tarkistaakin on todella vähän läksyjä. - - Et sillä tavalla (läksyillä) pystyy varmistamaan ja todistamaan, että hän on oppinut sen asian, koska on tehnyt ja osannut ratkasta sitä.”

VN1: ”Joo, liian vähän kotitehtäviä, liian vähän. Lapsi on fiksu ja jos hän voi hyvin ymmärtää, hänelle pitää antaa lisää. Hän haluaa. Mutta voi sanoa, että toisille ihmisille on vaikeaa

opiskella koulussa ja hänelle sopiva. Pitää katsoa, mikä on koululainen. Jos hän fiksu, hänen pitää antaa suurempi. Jos hänelle on vaikeampi, hänelle pitää auttaa ja antaa tehtäviä.”

VN2: ”Mielestäni Venäjällä kouluissa on kaikissa aineissa paljon syvemmälle menevää opetusta. Lapsille annetaan todella suuri määrä informaatiota, joka heidän pitää omaksua tietyn ajan sisällä ja vielä se informaatio sitten tuoda ilmi kokeessa. Ja arvosanat ovat erittäin tärkeitä. Kaikki tekevät työtä nimenomaan arvosanojen eteen.”

VN2: ”Se mikä ensimmäisenä pistää silmään on, että suomalaiset koulut on enemmän tämmösiä ”relaxing”, jos englanniks vois sanoa. Venäjällä meillä on paljon tiukempi kuri, tiukat säännöt siitä, mitä opiskelijoiden ja oppilaiden pitää tehdä ja mitä ei saa tehdä. Paljon tiukempaa kaikin puolin.”

VN1: ”Kotitehtäviä on paljon.”

VN2: ”Joo, ja ne ovat sellaisia vaativia.”

VN1: ”Ja myös paljon vaikeampia.”

VN2: ”Meillä koulussa oppilaat ovat kuin töissä. Koulu on kuin työtä.”

Vaikka opetusmetodit vaihtelevat eri maissa, koulutusta kuitenkin yleensä arvostetaan (Jeskanen 2001, 37). Myös haastattelemamme vanhemmat pitivät arvostelusta huolimatta Suomessa annettavaa koulutusta laadukkaana ja näkivät siinä hyviä piirteitä. Lasten koulutuksesta oltiin jopa kiitollisia; sitä ei pidetty ollenkaan itsestään selvänä ja korostettiin, että hyvä koulutus tuo mukanaan hyvän tulevaisuuden lapselle.

VN2: ”Mutta olen ehkä sitä mieltä, että kuitenkin lasta ei pitäisi kuormittaa liian suurella määrällä tehtäviä, koska kuitenkin maailman mittakaavassa suomalainen koulutus on hyvin korkeatasoista. Eli ehkä lisätehtäviä ei välttämättä tarvitse.”

PN1: ”Me ollaan tavallaan tyytyväisiä ja sitten kiitollisia Suomen valtiolle. Mun mielestä erittäin hyvin ne koulut on täällä Suomessa järjestetty. Tuntuu, että meidän lapsilla on hyvä tulevaisuus. Onnistuvat elämässä.”

9.3.2 Sosiaalinen kasvatusvastuualue

Koululle katsottiin tiedollisen kasvatusvastuualueen lisäksi kuuluvan myös sosiaalinen kasvatusvastuualue. Tämä johtui siitä, että koululla oli erityisesti kulttuurista pääomaa suomalaisella kasvatuksen kentällä. Koululla on siis maahanmuuttajavanhempia enemmän tietoa suomalaisesta kulttuurista ja toimintatavoista. Haastattelemiemme vanhempien mielestä koulu on myös luonnollinen ympäristö sosiaalisten taitojen harjoitteluun. Opettaja puuttuu oppilaiden sosiaaliin ristiriitatilanteisiin, ja hänellä on myös valtaa kasvattaa, miten tunnilla käyttäytyään.

PM2: ”Jos niitä ristiriitoja esimerkiksi koulussa tulee, että sitten opettaja sanoo, että mene pyytämään anteeksi. Että sillä lailla, että niitä opetetaan koko ajan siellä.”

PM1: ”Opettajilla on valtaa siinä luokassa sillä hetkellä opettaa niille lapsille. Ne pystyy, koska jos opettaja sanoo niille, että istukaa kiltisti ja minkä takia pitäis istua kiltisti. Ja opettaa et vanhempaa ihmistä arvostetaan, toisia ihmisiä arvostetaan, kunnioitetaan, mitä se tarkoittaa. Sillä tavalla lapset oppii. Ne on luokassa, ne tietää, että niiden tehtävä siellä on opiskeleminen ja oppiminen asioita. Sen takia ne istuu ja ne kuuntelee. Ja jos näkee et jos opettajat yrittää myös opettaa siis kasvatusta, kasvattaa niitä lapsia siinä luokassa, ni ne pystys.”

PM2: ”Se olisi tosi tärkeätä, että opettajat antasivat sellasia tehtäviä niinkun ryhmätöitä, et monta lasta yhdessä tekisi yhen tehtävän. Tehtävät olisivat sellasia, että jokaisen on vähän niinkun pakko osallistua siihen.”

Toisaalta sosiaalisella kasvatusvastuualueella näkyi vanhempien kulttuurisen pääoman puute suomalaisella kasvatuksen kentällä. Vanhemmat toivatkin esiin, että he eivät aina itseään hallitse suomalaisen kulttuurin sosiaalisia käytänteitä ja että siksi niiden opettaminen lapselle on vaikeaa. Vanhemmilla ei ole valmiuksia puuttua lasten sosiaalisiin ristiriitatilanteisiin, koska he eivät tiedä, miten Suomessa on tapana käyttäytyä.

VM2: ”No olihan tällanen tapaus, että tuli ja sano, että haukuttiin venäläiseksi. Tietenkin Venäjällä tällasessa tilanteessa menisin itse kouluun ja selvittäisin asiat siellä, mutta täällä se ei oo ilmeisesti tapana. Venäjällä tietenkään... Asia ois helpompi. että menisit vaan ja juttelisit sille, kuka siellä nyt niitä puhuukin.”

VN2: ”No minulla itselläniikin oli ongelmia alkupäivinä sillon alkuajoina kun tultiin tänne, koska en tiennyt paljon ja en tiennyt miten ihmiset täällä elää. Ja niinku kaikesta sellasesta, että miten ihmiset niinku kommunikoi keskenään.”

VN1: ”Meillä Venäjällä, jos joku lyö toista, niin ei pidä mennä opettajalle kertomaan, että näin on tapahtunut. Ja niinpä kun me tulimme tänne, niin olin opettanut lapsia, että jos joku lyö, niin kun ei vahingossa vaan aivan tarkoituksella vaikka tönäisee, niin sitten täytyy antaa takaisin. Ja sitten lapsi tuli takaisin ja sanoi, että äiti, että sain huomautuksen. Ja sitten kysyin, että minkä takia, niin kertoi lapsi, että koska oli tönäisty ja hän oli tönäissyt takaisin. Ja lapsi kysyi, että enkö sitten toiminut oikein.”

Koulun toivottiinkin huolehtivan sosiaalisesta kasvatusvastuualueesta nykyistä enemmän. Haluttiin, että koulussa lapsille opetetaan kommunikaatio- ja ihmissuhdetaitoja.

VN1: ”Että kyllä haluaisin, että lapsille vielä enemmän koulussa opetettaisiin näitä sosiaalisia taitoja ja tämmösiä kommunikaatiotaitoja. - - Että tämmösiä ihan perusjuttuja voisi sosiaalisesta kanssakäymisestä opettaa lapsille.”

Vanhemmat toivat esiin sen, että opettajalla on luokassa asemansa kautta hyvä mahdollisuus kantaa sosiaalista kasvatusvastuuta. Opettajalla on siis sosiaalisella kasvatusvastuualueella symbolista pääomaa eli toisten hyväksymää, opettajan aseman kautta tulevaa valtaa. Koska opettajalla katsottiin olevan oppilaantuntemusta luokassa, hän oli kykenevä jakamaan esimerkiksi ryhmätöiden tehtävät oikeudenmukaisesti.

VN2: ”Totta kai se on opettaja, koska opettaja on johtaja luokassa ja ylin auktoriteetti ja hän on ikään kuin psykologi. Opettajan tehtävä on jakaa nämä tehtävät.”

PN1: ”Mun mielestä opettajalla on tärkeä rooli siinä, tavallaan siinä ryhmätyössä on, että pitäis tehtäväjako sen opettajan tehdä. Että koska jos ajatellaan, että maahanmuuttajalapsia, että ulkomaalaisena, että aina he ovat herkkiä, tavallaan reagoivat siihen. Että jos annetaan liikaa heidän mielestään tavallaan siinä on jotain erilainen hänen kohtaan on ollut tai vähän annetaan, hän taas ajattelee jotain muuta.”

Toisaalta opettajan vallankäyttö aiheutti myös huolta. Opettajan saatettiin toisinaan pelätä käyttävän symbolista pääomaansa väärin sosiaalisella kasvatusvastuualueella. Tämä tarkoitti lähinnä vastuun pakoilua eli välinpitämättömyyttä sosiaalisten taitojen opettamisessa. Opettajalla oli velvollisuus puuttua esimerkiksi kiusaamistilanteisiin ja näin viestittää omalla esimerkillään, että kiusaaminen on väärin.

PM2: ”Jos loukataan toista lasta ja nimetään tai haukutaan ja näin, se on väärin. Eli minun mielestä opettajan pitää heti puuttua asiaan, kertoo, eli tavallaan näyttää, että se asia on väärin. - - Et sen takia, et missä päin maailmaa ne on syntyny ja näin, minkälaista kulttuuria niillä on, ja tuota puhutaan siitä, koska jos opettaja ei puutu siihen asiaan siitä voi seurata. Ensinnäkin yhen lasta on niinku loukattu ja se on jätetty niinku käsittelemättä. Se lapsi voi niinku miettiä, menee kotiin ja miettiä kaikkea. Ne on lapsia. Haluaa kostaa tai haluaa tehdä jotain vastaan ja silleen et se voi mennä huonompaan suuntaan. Ja sitä paitsi et jos opettaja ei puutu asiaan, se voi tarkoittaa, että hän on samaa mieltä asiasta, että se ei ollut loukkaus.”

VN1: ”Ja oli myös sellainen tilanne, että lapset haukkuivat toisia, ja en tiedä, ehkä se tulee kotoa, että lapset puhuivat, että ryssä, ryssä, niin silloin opettaja, joka oli vieressä, niin teeskenteli vaan aivan niin kun hän ei kuulisi eikä puuttunut asiaan mitenkään. Eikä opettaja huomauttanut lapsia, niitä lapsia jotka haukkuivat, mitenkään tästä, vaan oli vaan niin kun ei olisikaan eikä antanut heille minkäänlaista huomautusta.”

Vanhemmat eivät kuitenkaan katsoneet sosiaalisen kasvatusvastuualueen kuuluvan pelkästään koululle, vaan sosiaalisen kasvatusvastuualueen perusasioiden opettamisen katsottiin olevan kodin tehtävä. Kotikasvatuksella ja vanhempien omalla käyttäytymismallilla katsottiin olevan esimerkiksi merkitystä siihen, miten lapset oppivat suhtautumaan ulkomailta tuleviin ja oppivatko he hyviä käytöstapoja.

VN1: ”Minusta tässä on kyse myös kotikasvatuksesta, koska jos kotona suhtaudutaan normaalisti ulkomailta tuleviin, niin silloin myös lapsi oppii suhtautumaan heihin normaalisti. Ja sitten taas, jos perheessä on negatiivinen suhtautuminen ulkomaalaisiin jostain syystä, niin lapsi totta kai ajattelee, että vanhemmat on oikeessa tässäkin asiassa. - - Eli minä koen sen asian näin, että on hyvin suuri rooli tässä kasvatuksella, perhekasvatuksella, millaisen kasvatuksen lapset saavat.”

H: ”Eli mitä mieltä olette hyvistä käytöstavoista, esimerkiksi kiitos ja silmiin katsominen, että onko se koulun vai kodin tehtävä opettaa?”

VM1: ”Kotona.”

VM2: ”Miten koulu tähän liittyy? Että omalla esimerkillä vanhemmat tietysti ja...”

VM1: ”Niin, kotona. Vanhempien tehtävähän on tietenkin kasvattaa omat lapsensa.”

Lisäksi vanhemmat kaipasivat suomalaisen kouluun enemmän yhteisöllisyyttä. Vanhemmat olivat sitä mieltä, että jo koulussa lapset tulisi opettaa ratkaisemaan ongelmia yhdessä, ketään ei saisi jättää yksin. Jos koulussa opittaisiin yhteisöllisyyttä ja yhteishenkeä, tästä tulisi toimintamalli, joka säilyisi vielä aikuisenakin.

PM1: ”Minun mielestä se on liian vähän ja se on jollain tavalla todella kuivaa yleensä miten niistä sosiaalisista asioista opetetaan lapsille. Mä oon todella harvoin nähny täällä, että lapset istuu siellä keskenään ja kovin monta lasta yhdessä tekis jonkun asian tai yrittäis ratkea jonkun ongelman yhdessä. Et, et sitä pitäis vahvistaa.”

PM2: ”Se on todella tärkeä, koska sillä tavalla opetetaan lapsille, ongelmia ei tarvitse yksin hoitaa. Sää et oo ainoa ihminen tässä maailmassa, joka hoitaa ja auttaa sua ja näin. Eli koulussa ei ole sitä, sitä on todella vähän tai lapset ei opi. Ja aikuisena näkee, näkee niinkun täällä ympärillä nää, että kaikki ihmiset yksinäisiä ja ajattelee, että minä oon tässä maailmassa ja mun pitää tehdä kaikki asioita, hoitaa yksin. Ja lapset pystyy tosiaan koulussa oppimaan sen asian.”

VN1: ”Olisi yhdessä. Että he jotenkin kokisivat sellaista yhteishenkeä toisten kanssa, mutta täällä Suomessa on jotenkin sellainen käsitys ja ajatus, että jokainen itse tekköön ja itse huolehtikoon. Kaikki menevät omiin suuntiinsa ja omiin paikkoihinsa.”

9.3.3 Opettajalla ammattirooli

Vanhemmat arvostivat opettajan ammattia ja toivat esiin, että Suomessa opettajan ammattia arvostetaan vähemmän kuin heidän omassa kotimaassaan. He katsoivat opettajien rakentavan tulevaisuutta kasvattamalla tulevaisuuden yhteiskunnassa toimivia osajia.

PM1 ”Opettajien asema on todella tärkeä meidän kulttuurissa. Se tuota arvostetaan opettajia ja on todella tärkeä, koska opettajathan kasvattaa tulevaisuuden lääkäreitä, indzineerejä ja kaikkia mitä tulevaisuudessa tulee. Sen takia se on yks niistä todella tärkeistä. Se on, voi olla jopa tärkeempi, kun lääkärrien tavallaan tehtävä. Et arvostetaan sitä paljon. Minun mielestä Suomessa ei sitä arvosteta ollenkaan.”

Vanhemmat korostivat paljon puheessaan opettajan roolia juuri opettajana ja asiantuntijana; opettajalla oli siis vanhempien puheessa symbolista pääomaa. Opettajien tekemiin ratkaisuihin luotettiin, ja todettiin, että kun opettaja noudattaa opetusohjelmaa, se riittää.

VM1: ”No opettaja näkee sen paremmin, että hän tietää asian paremmin. Ja ainakin minun osaltani lapseni käyvät uimassa.”

VM1: ”Opettaja tietää hommansa.”

VM2: ”Ni eihän hän voi vielä koulun jälkeen lapsesi kanssa mennä uimaan.”

VM1: ”Niin, hänellähän on tietty opetusohjelma, jota hänen pitää seurata ja jos opettaja neuvoo jotain, niin neuvoja pitää kuunnella.”

Vanhemmat painottivat, että opettajalla on tietyt tehtävät, eikä häneltä oikeastaan muuta voi vaatiakaan. Opettajan puuttumista ongelmatilanteissa odotettiin vain koulupäivän aikana sattuvissa tilanteissa.

PM1 ”Opettajalla on tietyt tunnit ja töitä, mitä pitäis tehdä koulussa. Ja se on määrätty ja siitä ne saa palkan. Jos joku opettaja haluaa vapaaehtoisesti jäädä sen lisäksi vielä tehdä töitä ja näin, tai vaikka vapaaehtoisesti tehdä ylitöitä, okei, se on ihan ok. Mutta vanhemmat ei voi vaatia silleen, että hän joutuis tekemään ylitöitä.”

VM2: ”Niin, siis selvitettäis missä ja minä hetkenä.”

VM1: ”Niin, että se ongelma ratkastais niinku heti siinä.”

VM2: ”Siis tietenkin, jos tää on tapahtunu koulussa.”

VM1: ”Niin, siis jos tää on jossain kadulla sattunu, niin sittenhän on vaan lasten ja vanhempien välinen asia.”

VM2: ”Niin, eihän opettaja sitten mitenkään tähän...”

PM1: ”Joo, minun mielestä kaikki mitä tapahtuu silleen luokan ulkopuolella eli sitä et et luokasta mennään ulos ja lapset pääsee luokasta. Ei ne välttämättä kuulu sillä lailla opettajalle.”

Vanhempien mielestä opettaja ja koulu olivat velvollisia huolehtimaan niiden tavoitteiden saavuttamisesta, joita koulu ja opetussuunnitelma ovat oppimiselle asettaneet.

VN2: ”No itselläni ei ole koskaan ollut tai meidän perheessä, että olisi esimerkiksi vaadittu juuri uimista tai muuta vastaavaa taitoa opettamaan. Ja mielestäni, jos koulu vaatii jotain tällaista, niin koulu on myös vastuussa sen opetuksen järjestämisestä.”

Yksi vanhemmista oli lisäksi huolissaan opettajan symbolisen pääoman väärinkäytöstä. Hän katsoi joidenkin opettajien piileskelevän liikaakin ammattiroolinsa takana ja vetäytyvän kasvatuksesta. Opettajan työ ei ole ainoastaan tiedon jakamista, vaan siihen kuuluu myös moraalikasvatus ja hyviin tapoihin ohjaaminen.

PM1: ”Mä oon huomannut, koska ite oon ollut kentällä, oon tehny sitä töitä, oon ollut luokassa, oon nähny, että opettajat vaan tulee sinne, ne kertoo sen asian miten pitäis sanoa ja sitten lähtee pois. Eli ne luulee, että niiden tehtävä on vaan se, että tiettyjä asioita, mitkä on tuolla kirjoitettu, niitä vaan sanotaan luokassa ja lähdetään sitten pois. - - Ja sitten mun mielestä täällä vielä, mitkä on todella heikko kohta, todella heikko kohta, on se, että täällä vaan opetetaan et tietoa, tiedettä. Eli täällä ei opeteta moraalial millään tavalla koulussa, et ainoastaan on niinkun teknologia ja tieto ja ei moraalial.”

PM1: ”Opettaja tulee siihen luokkaan ja toinen siellä niinku makaa tuollai niinku pöydällä, ja toinen jalat sillä niinku heiluu ja näin. Ja minun mielestä se on opettajan tehtävä samalla kun et hän on matikan opettaja, hän opettaa matikkaa, mut se on sen tehtävä myös samalla kasvatata niitä lapsia. Eli siinä on myös kasvatusta. Ei silleen, että vaan ne tiedot annetaan, asiat, plussa, miinus ja näin ja sitten mennään pois. Ja se luulee, et okei mä oon hoitanu mun tehtävän.”

9.4 Koti kasvattajana

Vanhemmat pitivät omaa kasvatusvastuutaan itsestään selvänä, ja fyysinen kasvatusvastuualue näyttikin kuuluvan kodille. Toisaalta vanhemmat olivat myös iloisia siitä, että Suomessa koulukin huolehtii joistain perusasioista kuten ruokailusta. Eettisen kasvatusvastuualueen osalta vanhemmat katsoivat itse pystyvänsä parhaiten välittämään lapsilleen keskeisinä pitämiään arvoja sekä auttamaan heitä rakentamaan omaa maailmankatsomustaan. Vanhemmat ovat oman kulttuurinsa ja oman lapsensa parhaita asiantuntijoita, ja siksi nämä kasvatusvastuualueet koettiin kodille kuuluviksi. Vanhemmilla oli siis erityisesti heidän omasta kulttuuristaan nousevaa kulttuurista pääomaa sekä symbolista pääomaa.

9.4.1 Fyysinen kasvatusvastuualue

Fyysinen kasvatusvastuualue eli lapsen perushoivasta ja -turvallisuudesta huolehtiminen ei haastatteluissa juurikaan noussut esiin. Uskomme tämän johtuvan siitä, että vanhemmat pitivät itsestään selvänä, että fyysinen kasvatusvastuualue kuuluu lähinnä vanhemmille. Vanhempien mielestä lasten ei tulisi kantaa liikaa vastuuta sisarusten hoidosta: vanhempien tehtävä on huolehtia lapsista, ja lasten tehtävä on käydä koulua.

PM1: ”Mut tietenkään ei saa niinkun jäädä hoitamaan sisaruksia, koska sehän on vanhempien tehtävä. Että lasten tehtävä on käydä koulua, ja vanhempien tehtävä on hoitaa lapsia. Ja jos on sisarukset kipeenä tai jotain, vanhempien pitäis hoitaa, eikä lasten pitäis jäädä pois koulusta sen takia.”

VN2: ”Että tietenkin, jos äidillä on siellä vaikka seitsemän pienempää sisarusta, niin sehän on hänen ongelmansa. Totta kai, että jos on vaikka pienempiä sisaruksia, niin ei. Isommat voi niitä hoitaa, mutta sen ei pitäis antaa häiritä koulunkäyntiä, eikä sen pitäis tapahtua koulutuntien aikana.”

Vanhemmat toivat haastatteluissa esiin, että Suomessa koulukin huolehtii osittain fyysisestä kasvatusvastuualueesta. Tätä pidettiin erittäin hyvänä, mutta sitä ei vaadittu. Vanhemmat nostivat esiin koulun huolehtivan fyysisellä kasvatusvastuualueella esimerkiksi ilmaisesta opetuksesta ja ruokailusta sekä liikennekasvatuksesta.

VM1: ”Suomalaisessa koulussa pidän siitä, että on ilmainen opetus. Että on ilmaiset ruokailut, että opiskelu ei määriy tällattesta taloudellisesta näkökulmasta.”

VN2: ”Olen huomannut, että täällä kiinnitetään paljon huomiota sellaiseen turvallisuuteen, ja pidän siitä todella paljon. Että rehtori esimerkiksi kertoo, että tuonne ja tuonne tielle ei saa mennä, että se on vaarallista ja aina täytyy käyttää kypärää ja minusta se on mahtava asia. On

hieno asia, että lasten turvallisuuteen kiinnitetään näin paljon huomiota. Se, että huolehditaan lapsista.”

9.4.2 Eettinen kasvatusvastuualue

Vanhempien mielestä eettinen kasvatusvastuualue kuului suhteellisen vahvasti heille itselleen. Vanhemmat kokivat, että uskonnosta maailmankatsomuksena puhuttaessa heillä oli oman uskontonsa kautta kulttuurista pääomaa ja he pystyivät ottamaan vastuun eettisestä kasvatusvastuualueesta.

PM1: ”Mut et silleen, tietysti uskovaissa perheissä sen uskonnon niinku tärkeimmät arvot tietysti opetetaan lapsille ja kerrotaan enemmän.”

H: ”Eli kuuluuko tällaiset uskonnolliset asiat kuten virret ja rukoukset ollenkaan kouluun vai onko ne sit jotain, mitä kotona...”

PN1 ja PN2: ”Kyllä.”

H: ”Kouluun kuuluu vai kotiin?”

PN1 ja PN2: ”Ei, kotiin.”

PN2: ”Minusta se uskonto on henkilökohtainen asia, että jos koulusta annetaan jotakin, esimerkiksi mennään kirkkoon, että annetaan semmonen lupalappu, että kysykää vanhemmilta, että saako olla mukana vai ei. Että mä esimerkiksi olen antanut, koska jotenkin sille lapselle tulee sellanen olo, että miksi hän on, pitäis olla erillään. Toki hän menee sinne kirkkoon, mutta ei tee niitä rukouksia, ei tarvi niitä tehdä.”

Yleisellä tasolla uskonnon opetuksen katsottiin soveltuvan kouluun. Vanhemmat voivat itse syventää uskonnon tunneilla käsiteltyjä asioita kotona. He voivat myös keskustellessaan lasten kanssa pohtia eri uskontojen eroja ja yhtäläisyyksiä.

PM2: ”Ja hän saattaa tulla kotiin ja kysyäkin enemmän, ja hänelle voi sitten selittää omasta uskonnosta ja toisesta uskonnosta, jos se on toinen uskonto. Ja samalla tavalla hän sitten pääsee tutustumaan enemmän ja sitten hänelle voi kertoa asioita, että missä ne on sama ja missä ne on eri, tavallaan ja pääsee paremmin tutustumaan siihen asiaan. Ja se on hyvä asia.”

VM2: ”Niin no, uskonnothan ovat kuitenkin perimmiltään samanlaisia, että sitten tavallaan...”

VM1: ”Niin, että sitten myöhemmin kotona vanhemmat sitten, että jos on Allah, niin eli kehittävät tätä uskontoa siihen suuntaan, mihin he sitten ikinä uskovatkaan.”

VM2: ”Eli Jumalallehan on sama, mihin jumalaan, onko se Allah tai Jumala. Jos uskot, niin uskot. Ja jos uskot niinku hurskaasti, niin sitten uskot.”

Venäjänkieliset vanhemmat toivat lisäksi esiin, että he pitävät uskontoa tärkeänä, mutta eivät oman maansa historian vuoksi ole vielä täysin tottuneet sen opetukseen eivätkä tiedä, miten kannattaisi toimia lasten uskonnon opetuksen järjestämisen suhteen.

VM1: ”..että lapsella olisi jokin tieto tai usko johonkin. Minun mielestäni uskonto on hyvä ja tarpeellinen, nimenomaan tarpeellinen.”

VM2: ”Meillähän ei Venäjällä tällaista ollut tai Neuvostoliitossa. Nää oli tällasia kiellettyjä asioita. Niin nää oli suht kiellettyjä juttuja, mutta nyt Venäjälläkin alkaa ilmestyä tällaisia. Silloin ei annettu...”

VM1: ”Nykyään meillä kehittyä tää uskonto.”

VN2: ”No, itse en oikein tiedä mitä pitäisi, miten lapsieni pitäisi tehdä nämä uskonnon tunnukset. Että en tiedä, että niinkun, että onko se koulun tehtävä järjestää heille vai pitäisikö vai pitäisikö minun itse alkaa tätä asiaa järjestämään koulun kanssa. En oikein tiedä, että mitä pitäisi tehdä.

Toisella persiankielisistä naisista oli kulttuurista pääomaa oman uskonnon osalta siinä määrin, että hän koki pystyvänsä menemään koulullekin kertomaan islamista. Tämä saattoi johtua osittain siitä, että hän oli itse uskonnon opettaja.

PN1: ”Jos me mennään ja kerrotaan esimerkiksi islam-uskonnosta, että se ei oo oikeastaan se, mitä nyt kuvaillaan, että nyt siellä esimerkiksi tapetaan. Tavallaan, että se uskonnon takana sitä tehdään, että tavallaan käytetään se uskonnon hyväksi ja sen mukaan tehdään. Että oikeasti se islam ei määrittele semmosta, että olisi semmonen väkivaltainen ja aggressiivinen semmonen uskonto. Että sitten lapsille tulee semmosia väärinkäsityksiä, mitä annetaan mediasta, että tulee väärinkäsityksiä. Mutta kun me mennään kertomaan, että oikeasti se islamissa ei määritelty samoja asioita.”

Myös vanhempien sosiaalinen pääoma nousi eettisellä kasvatusvastuualueella esiin. Osalla vanhemmista oli sukulaisia, jotka pystyivät auttamaan eettisestä kasvatusvastuualueesta huolehtimisessa.

VN1: ”No minulla on tai meillä on mummo, joka on ortodoksi, ja kun hän tulee tänne, niin lapset käyvät hänen kanssaan sitten siellä kirkossa ja menevät sinne ihan mielellään.”

Haastattelemiemme vanhempien symbolinen pääoma puolestaan nousi eettisellä kasvatusvastuualueella esiin lapsen tuntemuksen kautta: vanhempi on lapsensa asiantuntija. Ongelmatilanteita ratkottaessa opettajan tulisi tarvittaessa kääntyä myös vanhempien puoleen eikä tyytyä vain puhumaan eettisesti pulmallisista asioista lasten kanssa.

PM2: ”Ja minun mielestä vanhemmat kuitenkin tuntee paljon paremmin lapsensa ja ne voivat kysyä siitä lapsesta, et mitä mieltä sitten on. Ja paljon helpommin vanhemmat kuitenkin ymmärtää sen lapsen puheen, että puhuuko hän totta vai eikö puhu totta. Ja näin et sillä tavalla, että niin ku vanhempien kanssa pitää puhua todellakin, eikä lapsen kanssa. Ja vanhemmat sais sitten niinkun selvää asiaan. Ne puhuu sitten lapsen kanssa, että mistä se ajatus on lähteny ja mistä se on johtunu.”

9.5 Koti ja koulu kohtaavat - pääomien vaikutus yhteistyöhön

Pääomat näyttäytyivät kodin ja koulun yhteistyöstä keskusteltaessa kahdella eri tavalla. Toisaalta pääomat vaikuttivat mahdollisuuksiin osallistua yhteistyöhön, toisaalta yhteistyö näytti tarjoavan maahanmuuttajavanhemmille mahdollisuuden saada lisää eri pääomia suomalaisella kasvatuksen kentällä. Useissa eri maissa toteutetuissa tutkimuksissa onkin huomattu, että opettajien yhteistyökäytännöt vaikuttavat vanhempien sosioekonomista ja kulttuurista taustaa enemmän siihen, millaiseksi yhteistyö muodostuu (Epstein & Sanders 2000, 289).

9.5.1 Kulttuurinen pääoma

Yhteistyön käytäntöihin vaikutti selkeimmin se, että kodilla ei ollut riittävästi kulttuurista pääomaa. Erityisesti tämä näkyi siinä, että koulun ja yhteistyön käytänteet eivät aina olleet vanhemmille tuttuja. Tämä vaikeuttaa erityisesti maahanmuuttajavanhempien osallistumista kodin ja koulun yhteistyöhön (Bouakaz 2007, 171).

VM2: ”Venäjällä se on helppoa, että tuut vaan ja sanot mitä ajattelet. Ja se on sit taas ihan eri juttu, että kuunteleeko hän. Että en tiedä, miten täällä. Täällä on varmasti eri juttu. Täällä ei taida olla tapana käydä koulussa juttelemassa opettajien kanssa, että en ainakaan tiedä, että ei taida olla täällä tapana. Vai kuinka?”

Kulttuurisen pääoman puute näkyi myös siinä, että haastattelemillamme vanhemmilla oli kyllä paljon kysyttävää ja halua olla yhteydessä kouluun, mutta yhteisen kielen puuttuessa yhteydenpito jäi usein vähäiseksi. Yhteisen kielen löytäminen opettajan kanssa onkin maahanmuuttajavanhemmille tyypillisesti suuri haaste kodin ja koulun yhteistyössä (Bouakaz 2007, 168 - 170; Dyson 2001, 462).

VN2: ”No minä en kovinkaan paljon, koska en osaa niin hyvin kieltä. Minulla olisi kyllä paljon kysymyksiä ja olisi paljon kysyttävää, jos vain osaisin suomea. Haluaisin esimerkiksi kysyä sitä, että mitä tehtäviä lapsille on annettu. - - En oikein tiedä, että meidänkö niistä tehtävien tekemisestä pitäisi huolehtia, vai kuka niistä huolehtii. Minun mielestä tämä järjestelmä tai systeemi on aika vaikea.”

VN2: ”Hmmm, no soittanut, minulle ei, koska hän tietää, että en oikein puhu suomea. Että minun tapauksessani kaikki siellä koulussa tietävät, että en puhu suomea, että minkä takia siten esimerkiksi soittaa.”

PN2: ”Joskus esimerkiksi koulussa on annettu sellasia tehtäviä, että piti tehdä se lasten kanssa. Että sitten sitä ei sit ymmärretty ja sit soitettiin opettajalle, ja hänen kanssaan keskusteltiin puhelimitse. Tai sitä ei onnistuttu, sitten varattiin aikaa ja menttiin ihan paikan päälle puhumaan sitten selvittämään sitä asiaa, että mitä se tavallaan opetusaihe on ollut tai niitä sosiaalisia juttuja, että lasten keskenään sit tulee.”

Toisaalta yhdelle vanhemmista yhteistyö koulun kanssa oli suhteellisen helppoa. Hänellä oli kulttuurista pääomaa oman ammattinsa sekä englannin kielen taidon kautta.

PM1: ”Täälläkin silloin, kun lapset kävi koulua ja näin, mä menin sinne ja puhuin ja kerroin, että mä itekin oon ollu opettaja ja toivon, että aina opettajat lähettää mulle viestiä. Ja jos tarvitsee jotain tapaamisia tai jotain, niin kutsutaan heti. Ja tietysti siihen tarvitaan enemmänkin sitä tuota tapaamisia minun mielestä, koska täällä sen lisäksi, että on kouluasioita, on myös vähän niitä kulttuuriasioita.”

PM1: ”No, siis mun oma kokemus oli silleen, että mä oon osannu englantia tietysti puhua ja oon ihan alusta asti puhunu englantia opettajien kanssa siihen asti, kun opin suomea. Ja koska ne tiesi, että mä oon ite ollu opettajana ja halusinkin, et silloin vois nähä. Ja ollaan puhuttu niistä mun omista kokemuksista ja näkemyksistä ja tälleen.”

Kodin ja koulun yhteistyö nähtiin myös mahdollisuutena kartuttaa kulttuurista pääomaa. Yhteistyön kautta vanhemmat saivat lisää tietoa suomalaisesta koulujärjestelmästä ja lukuvuoden ohjelmasta, mikä onkin erittäin tärkeää, jotta vanhemmat voisivat osallistua ja vaikuttaa koulussa (ks. Jeskanen 2001, 67; Talib 2002, 127).

VM1: ”Niin ja lukuvuoden alussa tapasimme opettajan kanssa ja teimme yhteisen suunnitelman koko lukuvuodesta. Että sekin on hyvin tärkeä juttu, että tiedät, mitä tapahtuu vuoden aikana.”

Tulkkipalvelut koettiin tärkeäksi osaksi kodin ja koulun yhteistyötä, sillä tulkin kautta vanhemmat saivat kulttuurista pääomaa. Toisaalta aiemmassa tutkimuksessa vanhemmat ovat kokeneet epämukavaksi sen, että he eivät voi olla varmoja tulkkauksen laadusta (Bouakaz 2007, 171; Dyson 2001, 462).

PM2: ”Joo, että on mekin enemmän ja on siis usein käytetty tulkkia tietysti. Että tulkin palveluksia on, niinku tiedätte, ja saa hyviäkin tulkkipalveluja ja tietysti näin, että esimerkiksi tässä (naurua) ja sitten tota on saatu puhua kaikista asioista ja ihan hyvä on se, ei mitään ongelmia.”

PN1: ”Se (vanhempainillat) on hyödyllistä, koska meille varataan myös tulkki sinne paikan päälle.”

Vanhempainillat ovat tyypillinen kodin ja koulun yhteistyömuoto (Metso 2004, 132). Niiden hyödyllisyydestä oltiin kuitenkin montaa mieltä ja myös niiden kehittämistä pohdittiin. Yksi vanhemmista ehdotti ainoastaan maahanmuuttajille suunnattuja tilaisuuksia.

H: ”Mitä mieltä olette vanhempainilloista että onko niitä tarpeeks vai liian vähän? Saaks sieltä tarpeellista tietoa?”

VM1: ”No en tiedä.”

VM2: ”Tarkoitatko millä tavalla vanhempainkokouksia?”

H: ”Että vanhemmat kutsutaan kouluun.”

VM2: ”Eikös kerran vuodessa taida olla.”

VM1: ”Niin en tiedä, lapseni opiskelee vasta toista vuotta ja viime vuonna taisi olla kolme vanhempainiltaa. Mutta en oikein tiedä. Niin no toisaalta tarpeeks niitä on, turha niitä on useammin pitää.”

VM2: ”Nii et totta, et jos jotain tarvii, niin käyt itse sitten juttelemassa.”

VM1: ”Niin.”

VM2: ”Niin et jos on jotain kysymyksiä, niin lähettävät sitten lapun.”

VM1: ”Niin ja jos on kysymyksiä, niin kun minulla on. Että usein asia on vain henkilökohtainen, että siinä tapauksessa jokainen henkilökohtasen asian kanssa tulee ja juttelee opettajan kanssa erikseen.”

PM1: ”Että maahanmuuttajavanhemmat osallistuvat vanhempainilloissa, se on hyvä asia. Mutta sen lisäksi minun mielestä tärkeä, että niillä olisi vielä ylimäärästäkin semmosta tuota on vain niille maahanmuuttajavanhemmille tarkotettu. Koska minun mielestä kuitenkin eri kulttuuri aiheuttaa myös jotain ylimääräisiä asioita, mikä ei oo ihan yleisasioita, että ei niitä kannata, ja pitää käsitellä erikseen maahanmuuttajavanhempien kanssa, eli niiden kanssa sitten, niillekin olis erikoisvanhempainilta, jossa käsitellään niitä asioita.”

Vanhempainiltojen lisäksi yhteistyö oli usein lähinnä tiedottamista ja tapahtui kirjallisesti. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa on huomattu, että yhteistyö on pitkälti aikatauluista ja koulun käytänteistä ilmoittamista vanhemmille (Metso 2004, 118).

VM1: ”No minun lapselleni kirjojetaan jotain säännöllisesti siihen ilmeisesti reissuvihkoon.”

VM2: ”Nii, niin toisaalta tuleehan sieltä jotain papereita aina välillä, jos jotain tarvitaan tai...”

VM1: ”Nii että jotain, että huomenna lähemme museoon tähän ja tähän aikaan ja tulemme sieltä tähän ja tähän aikaan että on, on sellaista.”

VM2: ”Et on muistan, ja sit jos tarvii esim. rahaa ruokailuun kymmenen euroa tai. Nii kylhän tosiaan jotain tulee. Venäjällä ei tullu kyllä mitään, et täällä enimmäkseen kyllä papereilla kommunikoidaan.”

Maahanmuuttajavanhemmille kirjallinen ja puhelimitse tapahtuva kommunikointi on usein hankalaa (Dyson 2001, 462 - 463). Haastattelemamme vanhemmat toivatkin esille, että heille luonnollisin tapa olla yhteydessä opettajaan kanssa on jutella kasvotusten samalla, kun he hakevat lapsiaan koulusta.

VN1: ”Jos minulla on ollut jotain asiaa, niin itse olen mennyt sinne koululle. En ole odottanut, että joku nyt minua erityisesti kutsuisi. Voi olla, että ohikulkumatalla tai lasta hakiessa olen mennyt kysymään, että miten menee ja onko jotain asioita, minkä kanssa pitäisi tehdä töitä ja kuinka lapsi käyttäytyy.”

VN2: ”Yleensä tuntien loputtua menen hakemaan koululta lapsia, niin sitten saatan samalla kysyä, että miten siellä menee. Ja ovet ovat auki, ja opettajat ovat ihan ottaneet vastaan.”

VM1: ”Minun tilanne on sellanen, että joskus muutaman kerran viikossa haen lapseni koulusta, ja siinä sitten tapaamme opettajan kanssa. Ja joskus vaan juttelemme viisi minuuttia tai pidempään. Ihan normaalia juttelua.”

Opettajan monikulttuurinen kompetenssi edistää maahanmuuttajavanhempien mielestä heidän osallistumistaan kodin ja koulun yhteistyöhön (Bouakaz 2007, 179 - 180). Nykyään monikulttuurisella kasvatuksen kentällä opettajalta vaaditaan kykyä kohdata erilaisia perheitä. Mikäli opettajalla ei ole riittävästi monikulttuurista kompetenssia, on hänen kulttuurisessa pääomassaan mielestämme puutteita. Haastatteluissamme opettajan monikulttuurinen kompetenssi nousi esiin opettajien välisten erojen kautta.

VN1: ”Esimerkiksi ensimmäisessä koulussa, jossa tyttäreni opiskeli, oli opettaja, jonka kanssa todella nopeasti löytyi yhteys. Ja jos silloin, vaikka en osannut paljon suomea, niin jotenkin löysimme hänen kanssaan yhteisen kielen ja ymmärsimme toisiamme. Hän ymmärsi minua ja minä ymmärsin häntä. Mutta kun tyttö sitten vaihtoi koulua, joutui vaihtamaan, niin sen jälkeen oli opettajan kanssa hieman vaikeampaa löytää yhteyttä, koska ensinnäkin hän ei ollut ehkä tottunut työskentelemään ulkomaalaisten kanssa, että hän oli tottunut suomalaisiin ja ehkä, noh, en tiedä voisiko sanoa, mutta ei ehkä suhtautunut kovin hyvin.”

PN2: ”Jotkut ovat erittäin hyvin kiinnostuneita ja haluavat tietää. Jotkut joilla on oma politiikka, ei halua sitä tietää. Useasti mulla on ollut keskusteluja esimerkiksi perheasioista, kouluasioista ja yhteiskunnallisesti niitä asioita, mitä käyty siellä läpi. Että kyllä he ajattelevat, että hyviä puolia meidän kulttuurissa on. Että he sanovat, että ne on parempia kuin mitä Suomessa on.”

VN2: ”No minun lapsillani täällä Suomessa on todella hyvä koulu, ja silloin kun tulimme, niin opettaja heti alussa sanoi, että jos ilmenee jotain sellaista, että lapsia esimerkiksi haukutaan, niin tulkaa heti kertomaan siitä minulle. Ja vasta myöhemmin on minulle selvinnyt, että myös suomalaisessa koulussa on esimerkiksi tämmöstä haukkumista ja muuta. Ja minun lapsia ei ole koulussa tulomme jälkeen haukuttu. Ei ole ollut mitään sellaista.”

VN1: ”No mutta se onkin kyläkoulu, ei iso kaupungin koulu.”

VN2: ”No täytyy vielä sanoa se, että myös opettajasta riippuu todella paljon.”

VN1: ”Niin, se on kyllä totta. Olen kuullut erilaisia kertomuksia...”

VM1: ”Minulla ei toistaiseksi ole ollut mitään negatiivisia momentteja. Kaikki menee yleisesti sillä tasolla, että ihan hyvin. Opettaja valitsee sanansa hyvin taktisesti.”

VM2: ”Minun mielestä jopa kehuvat liikaa.”

VM1: ”En tiedä, kehuvatko liikaa vai ei, mutta tähän asti en voi sanoa mitään huonoa.”

VM2: ”Täällä välit opettajan ja oppilaan kanssa on ihan erilaiset.”

VM1: ”Minusta tuntuu vähän, että koska lapseni opiskelee maahanmuuttajille suunnatussa luokassa, niin meitä kohti käyttäydytään...”

VM2: ”Negatiivisemmin?”

VM1: ”Ei negatiivisemmin vaan nimenomaan kohteliaammin. Ehkä tahdikkaammin. Ei sano ta niin suoraan.”

9.5.2 Sosiaalinen pääoma

Sosiaaliset kontaktit ja taidot oikein käytettynä vaikuttavat positiivisesti koulun ilmapiiriin ja vanhempien kokemuksiin kodin ja koulun yhteistyöstä (Epstein & Sanders 2000, 288). Sosiaalinen pääoma tai sen puute vaikuttaakin oleellisesti kodin ja koulun yhteistyöhön. Haastattelemiemme vanhempien aktiivista osallistumista yhteistyöhön vaikeutti

se, että heillä ei ollut kontakteja muihin vanhempiin. Erityisesti suomen kielen taito vaikeutti vanhempien verkostoitumista ja vertaistuen saantia.

H: ”Oletteko miten paljon yhteydessä muiden vanhempien kanssa?”

PN1: ”Ei.”

PN2: ”Kyllä. Esimerkiksi meidän perhe tuntee niitä perheitä muutaman, että se on rajallinen. Sitten heidän vanhemmat soittavat, että saako meidän lapset tulla teille tai meidän lapset taas mennä sinne. Että sillä lailla. Että ystävyysuhteessa tavallaan sitten kysytään, että saako mennä vai ei.”

VN2: ”Täällä Suomessa kuulin, että siellä koulussa on joku tällainen vanhempainkomitea, ja minulle sitten mieheni sanoi, että haluaisitko mennä siihen, että siihen kuuluu muutamien lasten vanhempia. Ja minä sitten sanoin, että totta kai haluaisin mennä, mutta niille muille ihmisillehän tulisi siitä kasa ongelmia, jos minä menisin sinne ja en ymmärtäisi suomea ja kaikki pitäisi minulle sitten erikseen selittää. Eli tällaista yhteistyötä, yhteistyömahdollisuutta olisi tarjolla, mutta omasta puolestani se on vielä mahdotonta tämän kieliasian takia.”

VN1: ”Tekisi mieli ehkä joskus mennä tänne vanhempainkomiteaan ja tehdä joitain vaikka ehdotuksia, että mitä voisi tehdä. Mutta pelkään, että minuun suhtauduttaisiin vähän sillä lailla, että sanottaisiin, että voi, voi kulta pieni, että tämä ei ole Venäjä.”

Vanhempainillat yhteistyömuotona nähtiin myös mahdollisuutena toisten vanhempien tapaamiseen ja sosiaalisen pääoman kartuttamiseen.

PM1: ”Se on mun mielestä tärkeä tietysti, että on niitä vanhempainiltoja, joissa vanhemmille kerrotaan ihan yleisasioita ja miten koulussa niinku käyttäydytän ja miten hoidetaan asioita. Ja myös silleen, että vanhemmat näkee toisiaan siellä. Ja ne pystyy puhumaan lasten koulunkäynnistä ja hyvistä ja huonoista puolista ja sillä tavalla se on todella tärkeää.”

Suomalaisten vanhempainiltojen ilmapiiriä pidettiin yllättävän rentona, mutta siitä pidettiin.

VN2: ”Venäjällä nämä vanhempainillat ovat aivan kuin työtapaamisia, työpalavereita. Tulee sinne opettaja, ja hän kertoo, että matematiikassa olemme käyneet läpi tämän ja tämän ja tämän asian ja vielä tulee olemaan se ja se ja se asia. - - Ja tänne Suomeen kun tulimme, ja vanhempainilta, niin siellä onkin yhtäkkiä kahvia, pullaa, kaikki istuivat siellä rennosti ja näin. Oli hassua.”

9.5.3 Symbolinen pääoma

Kodin ja koulun yhteistyössä kodin symbolinen pääoma näyttäytyi oman lapsen tuntemuksena. Koska vanhemmat ovat oman lapsensa asiantuntijoita, heillä on paljon annettavaa kodin ja koulun yhteistyöhön.

PN2: ”Esimerkiksi mä olen tehnyt paljon yhteistyötä opettajan kanssa, nimenomaan viime vuonna. Että mun pojan kohalla, sen asioissa, että kävi ilmi, että koulussa opettaja ei kuunnellut, mitä poikani halusi sanoa, että ei tajunnut, ei ymmärtänyt. Heidän suhde, välit, jotenkin

menny tavallaan poikki, että opettaja ei ymmärtänyt, mitä poikani tahtoo sanoa siinä. Ja sitten poikani helposti siinä suuttui, vihastui, että jos joku hänelle sanoi, että sä oot afgaanilainen. Lastenkin kanssa niitä ristiriitatilanteita tuli. Että sitten mä otin yhteyttä ja sanoin meille järjestäkää se keskusteluaika. Ja sitten mä menin sinne ja puhuin sen opettajan kanssa, että mä sanoin, että sun pitäs ottaa huomioon myös poikaani. Että mitä hän haluaa sanoa, että sitten kuunnella. Ja opettaja sanoi, että hyvä, että te olette varannut aikaa. Kun mä sanoin, että min-kälaisia piirteitä tai luonne pojallani on, että sitten opettajakin ymmärsi niitä asioita ja sitä otti huomioon opetuksessa ja luokkatilanteissa. Sitten se antoi myös tulosta, se yhteistyö, että sit-ten opettaja oli iloinen, että oli otettu yhteyttä opettajaan.”

Koulun symbolinen pääoma puolestaan näyttäytyi siten, että opettajaa ei haluttu turhaan vaivata, ellei lapsen koulunkäynnissä ollut erityisiä vaikeuksia.

VM2: ”Niin no yleensä jos jotain ongelmia ilmenee, että kyllähän sitä näkee, että miten koulu edistyy ja jos jotain ongelmia, niin sitten. Minä ajattelen niin, että mitä sitä turhaan opettajaa vaivata, että jos se ei mitään erikoista ole.”

Haastatteluissa tulikin selvästi esiin, että yhteistyö katsottiin tarpeelliseksi vasta ongelmien ilmetessä. Tämä on tyypillistä myös suomalaisten vanhempien ja opettajien osalta (Metso 2004, 126 - 127).

PN2: ”Joo, kyllä. Tarpeeksi, että koulu ottaa yhteyttä, jos lapsella on jotakin ongelmia koulussa. Kyllä.”

H: Kuinka yleensä otatte yhteyttä ja kuinka usein?

VM1: Tarpeen vaatiessa, riippuu tarpeesta.

VM2: Kyllä.

VM1: Tietyin aikavälein on vanhempainiltoja ja jos jotakin ilmenee, niin voin itse ottaa yhteyttä sitten...

VM2: Ei isoja ongelmia ei ole ilmennyt.

VM1: Toistaseks.

VM2: Toistaseks.

VM2: Pienet lapset pienet ongelmat, isot lapset isot ongelmat.

H: Niin millasissa tapauksissa yleensä otatte yhteyttä? Kun on ongelmia vai niin että kun haluatte tietää, miten koulu sujuu?

PN2: ”Mun kohalla suurin piirtein kuukaudessa kaksi kertaa mä otan yhteyttä, koska mun lapset vielä ovat niin pieniä, että tarvitsee tehdä opettajan kanssa yhteistyössä. Ja niitä opetusasioita sekä niitä tavallaan sosiaalisesti, että jos jotain tulee koulussa, että niitä ristiriitoja, että pitäis selvittää. Niiden tavallaan parissa sitten ollaan yhteistyössä.”

PM1: ”Et vaikka on siinä puhuttu negatiivisista asioista, se on positiiviseen suuntaan menny, koska on yritetty löydä joku ratkaisu, miten voi sitten asiat hoitaa silleen tulevaisuudessa paremmin sen jälkeen. Ne kaikki on ollut siis hyviä sitten, ja siellä on puhuttu. Okei jostain ongelmastakin on puhuttu, että on huomattu tälläisiä ongelmia, sit vanhemmatki on osannu niinku ennakoita ja ehkästä sitä. Et tälläisiä ongelmia voi siellä koulussa tapahtua ja puhunu lapsen kanssa sen. Et kaikki tiedot on saatu koulusta on ollut hyviä, kaikki yhteydenpito ja näin.”

Opettajan koettiin käyttävän symbolista pääomaansa eli valtaansa myös siinä, että hän ei ole tarpeeksi kotiin yhteydessä.

PM2: ”Minun mielestä se on liian vähän. Verrattuna ihan viime vuoteenki on niinku paljon vähemmän ollu. Vuodessa ehkä silloin tällöin soittaa jostain asiasta ja näin, että joka neljän kuukauden välein. Se on liian vähän. Saa olla enemmän.”

VN1: ”No minulle esimerkiksi on kyllä soiteltu. Että esimerkiksi sellaisissa asioissa, että on tyttö sairastunut koulupäivän aikana, ja sitten opettaja soittaa, että oletteko nyt sen ja sen lapsen äiti, että tyttö on täällä kipeänä. - - Eli joo, ihan päiväkodista ja koulusta on monesti soiteltu tämmöisistä asioista, että jos sairastunu tai muuta. Mutta muutenpa ei kyllä juurikaan soitella enää, että jos jotain on niin sitten opettaja kirjoittaa asiasta reissuvihkoon ja sitä kautta saa tietää.”

Maahanmuuttajavanhemmista saattaa tuntua, että opettajat eivät kerro lasten menestyksestä tai vaikeuksista riittävän avoimesti (Bouakaz 2007, 173). Haastattelemamme vanhemmat kaipasivatkin enemmän jatkuvaa tietoa lapsen koulunkäynnistä, jotta he voisivat auttaa lastaan riittävän ajoissa ja oikeissa asioissa (ks. Dyson 2001, 463).

VN1: ”Minäkin olen kysynyt opettajalta, että miksi täällä ei ole käytössä sellaisia päiväkirjavihkoja, joihin on merkattu kaikki tehtävät. - - Ja täällä kun ei ole sitä vihkoa, niin en tiedä, miten lapsi opiskelee, ja nään sen vasta sitten, kun hän saa todistuksen, ja sitten katson todistusta, että ups. Tai sitten voi olla, että menen opettajan luo ja kysyn, että miten, mitä kuuluu lapselle koulussa ja miten on asiat ja miten hän opiskelee, ja opettaja sanoo, että joo, kaikki on ihan tosi hyvin, ja sitten kun nään todistuksen, niin huomaankin, että no ei se olekaan lapsi kovin hyvin opiskellut. Ja täällä, en ni, on käyny myös sillä tavalla, että esimerkiksi koetuloksia ja kokeita olen nähnyt vasta puolen vuoden jälkeen siitä, kun ne kokeet ovat jo tehty. Ja on usein, että en edes tiedä, että lapsella on seuraavana päivänä koe, että eivät välttämättä ole itsekkään kirjoittaneet sitä mihinkään ylös. Ja tämä on kyllä huono asia tietysti.”

PM2: ”Mun mielestä se on tosi hyvä, että lapsilla vanhemmilla olisi semmonen tiedosto, semmosia papereita, johon kirjoitetaan tämä lasten kehittymistä ja näin siellä koulussa, että missä hän on hyvä ja missä hän on heikko. - - Sillä tavalla pystyy enemmän auttamaan juuri niissä asioissa sitä lasta, missä hän niinku tarvitsee sitä apua.”

Vanhemmat toivoivatkin saavansa enemmän tietoa nimenomaan oman lapsensa koulunkäynnistä ja arvosanoista. Myös suomalaiset vanhemmat halusivat kuulla enemmän nimenomaan omista lapsistaan (Metso 2004, 119).

VM2: ”Haluaisin saada enemmän tietoa siitä, mitä tunneilla opiskellaan. Varsinkin vanhemman kanssa ei enää oikein käsitä, että mitä, missä opiskelussa on kyse tai mitä hän opiskelee. Et ennen hän saatto tulla ja heittää repun, et ei tullu mitään läksyä. Nykyään taitaa jotain tehdäkin, mutta ei... Vois olla enemmän tietoa siitä, mitä on tullut ja mitä tehdään.”

VM1: ”Niin, että minun lapselleni annetaan vaan käyttäytymisestä arvosana. Mutta siitä, että miten hän menestyy koulussa, niin sitä en millään voi ymmärtää tai en saa selvää, että mikä on se menestyksen taso. Arvosanoja ei laiteta eikä mitään. - - Ainoa, mistä voin saada sen selville, on ottamalla yhteyttä hänen opettajaansa ja kysymällä.”

Jotkut vanhemmista toivoivat koulumenestyksen lisäksi tietoa myös lapsen sosiaalisista suhteista.

PM1: ”Ensinnäkin tietysti koulunkäynnistä, et ihan perusoppiaineiden eli miten koulussa niin sanottuna pärjää lapsi ja missä asiassa on paremmin ja näin. Toinen on käytöksen, et miten hän käyttäytyy siellä tunnilla. Seki on tosi tärkeä asia, et osaako hän olla rauhallinen, eikä osaa, ja jos siinä on ongelmia ja näin. Sitten siinä ympärillä, että ketkä on hänen kaverit koulussa, keiden seurassa hän hengaillee siellä kouluaiikana ja siellä pihalla ja näin. Se on tosi tärkeä kanssa, koska kavereilta hän oppii paljon uusia asioita ja pitäs vanhemmille niinku kertoo todella. Kun vanhemmat kuitenkin luottaa, että on hyvissä käsissä lapset siellä koulussa, ni pitäs tietää, että jos siellä tavallaan on jotain ongelmaa sen asian kanssa. Ja sit poissaolon sitten tavallaan, että jos lapsi ei käy koulussa, jos se on kotoa lähtee eikä pääse kouluun, minkä takia Hän on kuitenkin lähteny kotoo ja sanoo, että menee kouluun. Mihin se sit on menny, niitä asioita on tärkeä tietää vanhempienkin.”

PN1: ”Jos esimerkiksi monta tuntia, että se oppilas on koulusta poissa, niin heti pitäis ilmottaa perheelle. Tai poissaoloja hänellä on, että pitäs ilmottaa, että miks. Sitten se koulu tietää ja kotikin tietää, että missä hänen lapsi tavallaan viettää aikaansa, että kun hän ei ollut koulussa. Se on erittäin tärkeää.”

Kaikesta huolimatta vanhemmat tiedostivat myös oman aktiivisuutensa tärkeyden kodin ja koulun yhteistyössä.

VM2: ”Mutta sehän on periaatteessa sinun vastuulla, että jos haluat, niin menet kouluun ja selvität kaiken. Että sehän on sinun vastuulla, että käyt kysymässä. Jos et halua, ni et käy. Ja se jota kiinnostaa, ni voi käydä. Eihän sua uloskaan heitetä, jos tuut käymään.”

VM1: ”Kyllä minulla esimerkiksi on positiiviset suhteet opettajaan, että jos jotakin tarvii, niin otamme yhteyttä ja juttelemme.”

10 Pohdinta

Tutkimuksemme tavoitteena oli hahmottaa kasvatusvastuun jakautumista ja kodin ja koulun yhteistyötä erityisesti maahanmuuttajavanhempien näkökulmasta. Tutkimuksemme teoreettisena viitekehyksenä käytimme Bourdieun (1986, 1995) käsitteitä hahmottaaksemme aihetta mahdollisimman monipuolisesti ja laajasti huomioiden ilmiöiden yhteiskunnalliset kytkennät.

Yhdistimme tutkimuksessamme sekä määrällistä että laadullista lähestymistapaa ymmärtäen myös metodien yhdistelyyn kohdistetun kritiikin (ks. luku 7.2). Mielestämme kahden eri tutkimusotteen yhdistäminen oli paitsi tutkimustamme ja sen tuloksia rikastuttava, myös sen luotettavuutta lisäävä valinta. Kartoittava kysely oli oiva apuväline haastatteluvaiheen suunnittelussa, sillä valitsemastamme aiheesta on vielä todella vähän aikaisempaa tutkimusta. Myös tulosten tulkintavaiheessa kahden eri aineiston yhdistäminen on tuonut mahdollisuuden vertailla tuloksia ja sitä kautta ymmärtää ilmiötä entistä paremmin.

Tässä luvussa kokoamme yhteen tutkimuksemme keskeisimmät tulokset niin alkukartoituksen kuin haastatteluidenkin osalta, ja pohdimme, kuinka niiden kautta kasvatusvastuuta ja kodin ja koulun yhteistyötä on mahdollista ymmärtää uudella tavalla. Pohdimme sitä, kuinka tutkimuksen tuloksia voisi soveltaa käytännössä, jotta maahanmuuttajavanhemmat voisivat olla entistä aidommin osallisia kasvatusvastuukeskustelussa sekä kodin ja koulun yhteistyössä. Lopuksi esitämme jatkotutkimusehdotuksia.

10.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Tutkimustuloksissamme yllättävää oli se, kuinka paljon ne heijastelivat aikaisempia tutkimuksia, joita on tehty syntyperäisten suomalaisten vanhempien osalta. Oletimme, että haastateltaviamme yhdistävä kollektiivikulttuuri (ks. luku 2.2) selittäisi selkeämmin heidän näkökulmiaan kasvatusvastuusta ja kodin ja koulun yhteistyöstä. Emme kuitenkaan kyenneet löytämään merkittäviä eroja suomen-, venäjän- ja persiankielisten vanhempien näkemysten väliltä. Huomasimmekin, että kasvatusvastuunäkemykset eivät ole yksistään kulttuurisidonnaisia: samankin kulttuurin sisällä kasvatusnäkemykset saattoivat olla hyvin erilaisia. Huomionarvoista on silti se, että vaikka maahanmuuttajavan-

hemmat ovat varsin heterogeeninen ryhmä ja tulleet Suomeen varsin erilaisin perustein, yhdistää heitä silti samansuuntaiset kokemukset maahanmuutosta ja sen haasteista.

Kysymykset kasvatusvastuusta eivät näyttäytyneet tutkimuksessamme erityisen ongelmallisina. Myös suomalaisia vanhempia käsittelevissä tutkimuksissa on korostunut vanhempien vahva lapsista välittäminen eikä sitä välinpitämättömyyttä ja vastuunpakousta, jota vanhemmuuteen julkisessa keskustelussa usein liitetään ole vanhempien puheesta löydetty (ks. esim. Alasuutari 2003; Metso 2004). Haastattelemamme maahanmuuttajavanhemmat kokivat ensisijaisen kasvatusvastuun olevan heillä itsellään ja oletivat koulun huolehtivan erityisesti tiedollisesta kasvatusvastuualueesta. Vanhemmat luottivat opettajan ammattitaitoon ja arvostivat tämän työtä. (Ks. myös Alasuutari 2003; Metso 2004.) Opettajalla nähtiin siis olevan enemmän kulttuurista pääomaa tiedollisten asioiden opettamisessa.

Tutkimuksessamme nousi kuitenkin esiin, että vanhemmat toivoivat koulun huolehtivan enemmän myös sosiaalisesta kasvatusvastuualueesta. Tämä ei kuitenkaan johdunut vanhempien välinpitämättömyydestä vaan yksinkertaisesti siitä, ettei maahanmuuttajavanhemmilla usein ole riittävää suomen kielen taitoa ja tuntemusta suomalaisesta kulttuurista (kulttuurista pääomaa), jotta he voisivat opettaa lapsilleen uuden kulttuurin käytänteitä ja toimintatapoja. Vanhempien puheessa nousi tässä yhteydessä esiin myös opettajan symbolinen valta. Toisinaan opettajan katsottiin ammattirooliinsa vedoten vetäytyvän liikaakin sosiaalisesta kasvatusvastuualueesta ja keskittyvän vain tiedollisten asioiden opettamiseen.

Eettisestä kasvatusvastuualueesta vanhemmilla oli erilaisia mielipiteitä. Vanhemmat kokivat arvojen ja maailmankatsomuksen välittämisen kuuluvan pääasiassa kodille mutta eivät kokeneet uskonnon opettamista koulussa ongelmana. Koulussa toivottiin kerrottavan erityisesti eri maailmanuskonnoista ja niiden historiasta ja yhteisistä piirteistä. Vuoden 2000 Perhebarometrissä eettinen ja sosiaalinen kasvatusvastuualue oli yhdistetty ja niin vanhemmat kuin opettajatkin katsoivat sen kuuluvan enemmän kodille kuin koululle (Seppälä 2000, 28).

Tutkimuksessamme myös yhteistyön osalta tulokset heijastelivat varsin paljon aikaisempaa tutkimusta. Vanhemmille tyypilliseen tapaan myös haastateltaviemme tulokset olivat yleensä sekoitus omia koulukokemuksia ja oman lapsen myötä saatuja uusia kokemuksia (ks. myös Bouakaz 2007; Metso 2004). Suomen kielen taidon puute ja vähäiset sosiaaliset kontaktit vaikeuttivat kuitenkin vanhempien aktiivista osallistumista kodin ja koulun yhteistyöhön. Haastattelemamme vanhemmat kokivatkin tarvitsevansa

erityisesti kulttuurista ja sosiaalista pääomaa pystyäkseen osallistumaan lastensa koulunkäyntiin kokonaisvaltaisesti.

Kodin ja koulun yhteistyön osalta keskeisiä tuloksia olivat myös vanhempien esittämät toiveet paremmasta tiedonkulusta kodin ja koulun välillä. Haastattelemamme vanhemmat toivoivat entistä enemmän tietoa juuri omasta lapsesta ja tämän koulumestyksestä. Kaiken kaikkiaan yhteistyön käytäntö maahanmuuttajakodin ja koulun välillä näyttäytyi tutkimuksessamme varsin samanlaisena kuin esimerkiksi Metson (2004) tutkimuksessa syntyperäisten suomalaisten osalta. Yhteistyö katsottiin tärkeäksi vasta ongelmatilanteissa ja yhteydenpito oli lähinnä tiedottamista.

10.2 Valta kasvatustuun jaossa ja yhteistyössä

Yhteiskunnan merkitys lapsen kasvattajana on lisääntynyt huomattavasti oppivelvollisuuden myötä 1920-luvulta alkaen. Kenties tästä juontaa keskustelu siitä, mikä on juuri kodin ja koulun osuus kasvatustehtävässä. Ensisijaisesta kasvatustuusta ei näytä olevan epäselvyyttä sen enempää lain kuin vanhempien ja opettajienkaan näkemysten osalta. Epäselvempää sen sijaan on se, mitä kasvatustuun nimenomaan koulussa tarkoittaa ja missä määrin se on erotettavissa opetuksesta. Samalla kun yhteiskunnan merkitys kasvatustuussa on lisääntynyt, on alettu pelätä sitä, että vastuu on siirtymässä liiaksikin kasvatustuutuille. (Metso 2004, 193.) Olisi kuitenkin syytä pohtia sitä, missä määrin nykytilanteeseen on tultu yhteiskunnan luomien puitteiden ja työelämän vaatimusten vuoksi ja missä määrin kyse on vanhempien haluttomuudesta kasvatustuun lapsiaan. Tosi asia on joka tapauksessa se, että nykyään vanhemmat painottavat asiantuntijuuden merkitystä tulkinnoissaan kasvatustuusta entistä enemmän (Alasuutari 2003, 164). Myös haastattelemamme maahanmuuttajavanhemmat korostivat opettajan asiantuntijuutta ja koulun tärkeyttä lapsen kehityksen kannalta vähättelemättä silti omaa vastuutaan.

Vidén (2007, 120) huomauttaa, että lehtiteksteissä ammattilaiset hakevat syytä kasvatustuun siirtymiseen pääasiassa kahdesta suunnasta: ympäristöstä ja vanhemmista. Toisaalta syyksi nähdään siis nykyvanhemmuuden vaativuus, toisaalta vanhempien halu keskittyä lasten kasvatustuun sijasta työelämään. Tämä jaottelu onkin mielestämme tärkeä huomata pyrittäessä ymmärtämään kasvatustuuta ja kodin ja koulun yhteistyötä, jotta käytäntöjen kehittäminen olisi mahdollista.

Perheitä syyllistävästä ajattelusta olisi siirryttävä huomioimaan myös laajempi yhteiskunnallisen ympäristö ja kasvatustuutuiden vakiintuneet käytänteet, jotka eivät

välttämättä palvele sen enempää opettajia, vanhempia kuin lapsiakaan. Vanhemmat tulisi nähdä heterogeenisenä ryhmänä, jonka jäsenet voivat olla kulttuurisesti ja taloudellisesti yhteiskunnassa hyvinkin eriarvoisessa asemassa eli Bourdieun (1986, 1995) termin heidän pääomansa voivat olla varsin erilaisia. Vaikeudet vastata koulun ja ammatikasvattajien asettamiin haasteisiin kumpuavatkin usein enemmän näistä lähtökohdista kuin vanhempien välinpitämättömyydestä lapsiaan kohtaan.

Kasvatusvastuusta ja kodin ja koulun yhteistyöstä puhuttaessa tulisikin huomioida se, kenellä on valta tehdä määrittelyjä esimerkiksi hyvästä tai huonosta kasvatuksesta tai toimivasta kodin ja koulun yhteistyöstä. Kenellä siis on valta määrätä vaikkapa kodin ja koulun yhteistyön käytänteistä? Uskottavaan vanhemmuuteen liitetään ammattilaisten keskuudessa esimerkiksi toistuva vanhempainiltoihin ja koulujen juhliin osallistuminen, mutta vanhempien mahdollisuuksia osallistua näihin tilaisuuksiin ei juurikaan toimintaa suunniteltaessa oteta huomioon. (Vidén 2007, 120.) Mielenkiintoista onkin, että viranomaisena opettajaa sitoo yhdenvertaisuuslaki (21/2004), jonka mukaan hänen tulisi puuttua sellaisiin olosuhteisiin, jotka estävät yhdenvertaisuuden toteutumista. Viranomaisen velvollisuus on edistää yhdenvertaisuutta aktiivisesti, tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti.

Jotta kodin ja koulun vuoropuhelu kasvatuksen kentällä voisi muodostua entistä tasa-arvoisemmaksi, on tärkeää tiedostaa ammattikasvattajien ja vanhempien välillä vallitsevat valtasuhteet. Muussa tapauksessa opetussuunnitelmien ihanteet kasvatuskumppanuudesta jäävät helposti sanahelinäksi, joka ei käytännön tasolla oikeasti toteudu. Opetusalan ammattijärjestön eettisen neuvottelukunnan kannanotto (2007) on odotettu avaus tällä tiellä. Kannanotto kannustaa opettajia tiedostamaan oman valta-asemansa ja huomaamaan, että koulussa käytetty kieli on vanhemmille usein hankalaa.

10.3 Yhteistyön kehittämisellä kohti yhteistä kasvatusvastuuta

Kasvatusvastuu ja kodin ja koulun yhteistyö liittyvät saumattomasti yhteen. Juuri yhteistyön kautta vastuuta voidaan jakaa rakentavassa hengessä ja vastavuoroisuuteen perustuen. Kodin ja koulun yhteistyön kehittämisessä tulisi huomioida niin koti, koulu kuin laajempi yhteisökin. Viime aikoina on puhuttu paljon työelämän vanhemmille asettamista haasteista: perhe-elämän ja työn yhteensovittaminen on yhä useammalle vanhemmalle hankalaa (Seppälä 2000, 41). Työelämän viedessä entistä enemmän vanhempien aikaa, on alettu kysyä, kenen vastuulla lapsista huolehtiminen oikein on. Syyttelyn

sijaan tulisi pohtia sitä, miten rakenteellisilla muutoksilla voitaisiin tukea sekä vanhempia että koulua yhteisessä kasvatustehtävässä.

Kodin ja koulun yhteistyön kehittämisen lähtökohdaksi sopisi hyvin Epsteinin yhteistyömalli (ks. luku 5.1), jota myös Bouakaz on käyttänyt apuna suunnitellessaan home-school mediation -projektia (ks. luku 5.4). Mallin kuusi yhteistyömuotoa jäsentävät oivallisesti kodin ja koulun yhteistyötä ja sen kehittämismahdollisuuksia. Luokitelluista yhteistyömuodoista erityisesti *vanhempien osallisuus koulussa* on mielestämme oleellinen maahanmuuttajavanhempien kannalta. Osallistumalla koulun arkeen maahanmuuttajavanhemmat paitsi oppisivat lisää suomen kieltä, myös tutustuisivat paremmin suomalaisen koulun käytänteisiin ja saisivat mahdollisuuden luoda kontakteja opettajiin ja toisiin vanhempiin. He siis saisivat lisää niin kulttuurista kuin sosiaalistakin pääomaa suomalaisella kasvatuksen kentällä.

Kouluhyvinvointityöryhmän muistiossa (Opetusministeriö 2005) ehdotettu eheytytyn koulupäivän malli voisi olla konkreettinen tapa tukea niin koulua kuin vanhempia kantamaan vastuuta lapsesta. Se myös helpottaisi vanhempien osallistumista koulun arkeen. Eheytytyssä koulupäivämallissa lapsille järjestetään ohjattua toimintaa aamu- ja iltapäivisin sekä oppituntien lomassa. Näin koulupäivästä muodostuisi entistä suunnitelmallisempi ja johdonmukaisempi kokonaisuus. Koulusta toimintaympäristönä tulisi monipuolisempi ja viihtyisämpi paikka niin lapsille kuin aikuisillekin. (Pulkkinen & Launonen 2005, 14 - 15.) Koulu toimintaympäristönä pystyisi tuomaan yhteen vanhemmat ja opettajat sekä tarjoamaan vanhemmille mahdollisuuden verkostoitua keskenään.

Eheytytyn koulupäivän malli vaikuttaa mielestämme toimivalta ja kokonaisvaltaiselta ratkaisulta. Eheytytyn koulupäivän malli huomioi erilaiset vanhemmat ja tarjoaa heille tukea erottelematta esimerkiksi maahanmuuttajavanhempia erityisen ongelmalliseksi ryhmäksi. Maahanmuuttajavanhempien osallisuutta koulussa on pyritty lisäämään myös erilaisten projektien ja hankkeiden avulla (ks. Ruhanen & Martikainen 2006). Projektien lisääntynyt määrä kertoo erittäin positiivisesta kehityksestä Suomessa: maahanmuuttajien tukemista pidetään entistä tärkeämpänä. Projekteista onkin saatu hyviä kokemuksia ja ne ovat lisänneet tietoa maahanmuuttajien tarpeista. Toisaalta projektien ongelmana voidaan pitää niiden lyhytkestoisuutta ja irrallisuutta, sillä hyvätkin tulokset menevät helposti hukkaan hankkeiden päättyessä (Ruhanen & Martikainen 2006, 69).

Vanhempien osallistumismahdollisuuksia tulisi parantaa myös *koulun päätöksenteossa* (ks. Epstein & Dauber 1991; Epstein & Sanders 2000). Projektien suunnittelussa

ja toteuttamisessa tulisi panostaa enemmän siihen, että maahanmuuttajavanhemmat otetaan mukaan aktiivisina osapuolina, ei vain toiminnan kohteina. Maahanmuuttajavanhempien päätöksentekomahdollisuuksien lisäämiseksi heidät tulisi saada aktiivisesti mukaan myös vanhempainyhdistyksiin. Maahanmuuttajavanhemmilta ei yleensä puutu halukkuutta vaan tietoa osallistumismahdollisuuksista (Rautavaara 2008, 28). Myös haastatteluissamme erityisesti venäjänkieliset naiset toivat esiin sen, että heillä ei halukkuudesta huolimatta aina ole kykyä osallistua vanhempien väliseen yhteistyöhön. Osallistumalla vanhempainyhdistystoimintaan maahanmuuttajavanhemmat voisivat verkostoitumalla saada lisää sosiaalista pääomaa. Koulun päätöksentekoon osallistumalla maahanmuuttajavanhemmat saisivat myös symbolista pääomaa suomalaisella kasvatuksen kentällä.

Kolmatta sektoria ja sen palveluita tulisi hyödyntää kodin ja koulun yhteistyön kehittämisessä entistä enemmän (ks. Epstein & Dauber 1991; Epstein & Sanders 2000). Vapaaehtoisjärjestöt ja yritykset voisivat olla aktiivisesti mukana esimerkiksi iltapäivätoiminnan järjestämisessä. Jyväskylässä on saatu hyviä kokemuksia jo useiden vuosien ajan toimineesta Helmi-projektista. Projekti tukee koulun ulkopuolella lasten koulunkäyntiä läksykerhojen muodossa. Projektia toteuttavat maahanmuuttajapalvelut yhteistyössä yliopiston, seurakunnan, maahanmuuttajayhdistysten ja vapaaehtoisten kanssa. (Ks. Nurminen & Turtiainen 2006, 182.)

Kodin ja koulun yhteistyössä koulun perustehtävänä on kommunikointi vanhempien kanssa lasten koulunkäynnistä. Kommunikointi voi tapahtua monella tapaa, mutta oleellista on, että vanhempi ymmärtää, mistä puhutaan. Vanhempien tulisi vähintään tietää, mitä lasten tulisi kotona tehdä, jotta he voisivat tukea ja valvoa lapsen opiskelua. *Vanhempien osallistuminen lasten kotona oppimiseen* on niin ikään osa kodin ja koulun yhteistyötä. (Ks. Epstein & Dauber 1991; Epstein & Sanders 2000.) Kodin ja koulun kommunikointia tulisikin parantaa. Nykykäytännössä kommunikointi on lähinnä tiedottamista ja tapahtuu kirjallisesti. Maahanmuuttajavanhemmille, joilla on usein vähän kulttuurista pääomaa suomalaisella kasvatuksen kentällä, nämä käytänteet ovat usein vaikeita ja he kokevatkin helposti, ettei heillä ole riittävästi tietoa lapsensa koulunkäynnistä. Hyvät tulkkipalvelut ovat maahanmuuttajakodin ja koulun yhteistyön alkutaipaleen ehdoton edellytys. Tulkkipalveluihin tukeutumisesta ei kuitenkaan saisi tulla vallitseva käytäntö, vaan huomiota tulisi kiinnittää laajemminkin maahanmuuttajavanhempien suomen kielen taidon kehittämiseen (ks. Opetusministeriö 2007). Toisaalta opettajilta vaaditaan taitoa puhua koulun asioista mahdollisimman yleistajuisesti ja ammattiterme-

jä välttään. Tämän näemme oleellisena osana myös opettajan monikulttuurista kompetenssia (ks. Talib ym. 2004).

Kaiken kaikkiaan kodin ja koulun yhteistyötä kehitettäessä tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota suunnitelmallisuuteen ja johdonmukaisuuteen. Tässä koulun tulisi ottaa aktiivinen rooli. Myös perusopetuslaki (628/1998) määrää, että opetuksen järjestäjän tulee huolehtia kodin ja koulun yhteistyön järjestämisestä. Kodin ja koulun yhteistyön suunnitelmat tulisikin kunnissa kirjata yksityiskohtaisemmin. Yhteistyön tavoitteita ja periaatteita tulisi eritellä paitsi vuosiluokittain myös erilaisten vanhempien tarpeet huomioon ottaen. Erityisesti toivoisimme maahanmuuttajavanhempien erityistarpeiden parempaa huomiointia jo suunnitteluvaiheessa. Kodin ja koulun yhteistyön suunnitelma on edellytys myös yhteistyön toteutumisen arvioinnille ja kehittämiseksi. (Ks. Opetushallitus & Vanhempainliitto 2007.)

10.4 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia

Bourdieuin (1995) käsitejärjestelmän soveltaminen kasvatusvastuuseen ja kodin ja koulun yhteistyöhön osoittautui pääosin toimivaksi. Bourdieuin käsitteet auttoivat hahmottamaan aiheitamme kokonaisvaltaisesti, ja pääsimme arkisten rutiinien ja pintatason taakse. Huomasimme, kuinka monet nykykoulun haasteet monikulttuuristuvassa Suomessa ovat sidoksissa maahanmuuttajien asemaan yhteiskunnassamme. Jotta maahanmuuttajavanhemmat voisivat olla aktiivisemmin mukana kasvatusvastuukeskustelussa ja kodin ja koulun yhteistyössä, tulisi heidän asemastaan ja tasavertaisista mahdollisuuksistaan huolehtia yhteiskunnassa laajemminkin.

Bourdieuin käsitejärjestelmän käyttäminen aineistomme analyysissa auttoi kiinnittämään huomiota tutkimuksemme kannalta keskeisiin teemoihin. Teorialähtöinen lähestymistapamme saattoi kuitenkin jättää ulkopuolelle osan aineistosta: toisinaan haastateltavien puheessa esimerkiksi esiintyi jokin pääoma, mutta emme kyenneet yhdistämään sitä mihinkään tiettyyn kasvatusvastuualueeseen. Puhtaasti induktiivisella lähestymistavalla olisimme kenties pystyneet antamaan kasvatusvastuun ja kodin ja koulun yhteistyön arjesta rikkaamman ja yksityiskohtaisemman kuvan. Tutkimuksemme olisi kuitenkin saattanut jäädä arjen kuvaukseksi, emmekä olisi hahmottaneet niin selkeästi käsittelemiemme ilmiöiden taustatekijöitä.

Mielestämme tutkimuksissa tulisi jatkossa huomioida maahanmuuttajaoppilaiden lisäksi entistä enemmän myös maahanmuuttajavanhemmat ja heidän tukemisensa. Maa-

hanmuuttajaperheet ovat uudessa maassa monenlaisten haasteiden edessä, minkä vuoksi vanhemman asema ei ole aina itsestään selvä: uudessa maassa lapset usein oppivat kielen nopeammin ja joutuvat kantamaan suomalaisia ikätovereitaan enemmän vastuuta perheen asioista (Talib ym. 2004, 55 - 57). Vanhemmalla on kuitenkin aina ensisijainen vastuu lapsestaan, ja siksi juuri perheitä ja vanhempia tukemalla voidaan parhaiten tukea myös lasten kokonaisvaltaista kehitystä.

Jatkotutkimuksessa olisi hyvä selvittää, kuinka rakenteellisilla muutoksilla ja valitsevien käytänteiden kehittämällä pystyttäisiin tukemaan maahanmuuttajavanhempia kasvatustehtävässään ja edistämään heidän osallistumistaan kodin ja koulun yhteistyöhön. Ei siis riitä, että kodin ja koulun yhteistyökäytänteitä kehitetään, jos maahanmuuttajavanhemmilla ei ole resursseja osallistua ja panostaa yhteistyöhön. Näihin yhteiskunnallisiin rakenteisiin kuuluvat esimerkiksi perheen taloudellinen tilanne ja vanhempien työllistyminen. Viime aikoina onkin alettu puhua entistä avoimemmin esimerkiksi maahanmuuttajien työllistymisen vaikeuksista ja sen seurauksista (ks. Taajamo & Puukari 2007).

Koska pelkkä tutkimus sinällään ei mielestämme vielä riitä muutoksen saavuttamisessa, voisi toimintatutkimus olla hyvä lähestymistapa kodin ja koulun yhteistyön kehittämisessä. Erilaisten uusien mallien kokeileminen on mielestämme tärkeää, mutta samalla tulisi pyrkiä juurruttamaan hyväksi havaittuja käytäntöjä pysyväksi osaksi koulun arkea (ks. Ruhanen & Martikainen 2006). Jatkotutkimuksena voisi olla toimintatutkimus, jossa sovellettaisiin eheytetyn koulupäivän kaltaista mallia ja luotaisiin koulusta toimintakeskus. Tutkimuksen painopisteenä voisi olla maahanmuuttajavanhempien sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman kartuttaminen (vrt. Bouakaz 2007). Vanhempien sosiaalista pääomaa voitaisiin pyrkiä lisäämään esimerkiksi tarjoamalla vanhemmille paremmat mahdollisuudet verkostoitua muiden vanhempien kanssa. Tätä voitaisiin tukea konkreettisesti esimerkiksi tarjoamalla vanhemmille tapaamista varten fyysisiä tiloja koulussa ja tukemalla vanhempien välistä kommunikointia.

Kouluissa voitaisiin kehittää myös järjestelmä tulkkipalveluiden takaamiseksi vanhempien yhteistyöhön, jotta maahanmuuttajavanhemmat voisivat osallistua toimintaan yhdenvertaisina jäseninä. Tulkkipalvelut ovat kuitenkin vain väliaikainen ratkaisu. Kulttuurisen pääoman ja erityisesti kielitaidon kartuttaminen on pitkäaikainen prosessi, ja sen takia yhteiskunnan tulisikin huolehtia entistä paremmin maahanmuuttajien kotoutumisesta sekä riittävästä ja oikein ajoitetusta suomen kielen koulutuksen tarjoamisesta.

Hyvä suomen kielen taito olisi erittäin tärkeää väline maahanmuuttajavanhemmille, sillä kielitaidon karttuessa heillä olisi mahdollisuus saada lisää muita pääomia.

LÄHTEET

- Alitolppa-Niitamo, A. 2005. Kotoutuminen ja lastenkasvatus. Teoksessa Syrjälä, J. (toim.) 2005. Vahva vanhemmuus: paras tuki nuoren kasvuun. Helsinki: Väestöliitto, 103 - 112.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Vastapaino: Tampere.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1998/986.
- Bouakaz, L. 2007. Parental involvement in school: what hinders and what promotes parental involvement in an urban school. Malmö studies in educational sciences. No. 30, doctoral dissertation in education. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa Lauder, H. Brown, P. Dillabough, J.-A. & Halsey, A. H. 2006. Education, globalization and social change. Oxford: Oxford University Press, 105 - 114.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan. Joensuu: Joensuu University Press.
- Cresswell, J. W. 2003. Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Crozier, G. & Davies, J. 2006. Family matters: a discussion of the Bangladeshi and Pakistani extended family and community in supporting the children's education. *The Sociological Review*, 54 (4), 678 - 695.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2008. Strategies of qualitative research. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dyson, L. L. 2001. Home-school communication and expectations of recent Chinese immigrants. *Canadian Journal of Education/ Revue canadienne de l'éducation*, 26 (4), 455 - 476.
- Epstein, J. L. & Dauber, S. L. 1991. School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 289 - 305.
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. 2000. Connecting home, school and community: new

- directions for social research. Teoksessa Hallinan, M. T. (toim.) 2000. Handbook of sociology of education. New York: Kluwer Academic, 285 - 306.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24 - 42.
- Hakala, M., Järvinen, M. & Torikka, M. 2000. Kasvatusvastuu osana vanhemmuutta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hall, S. 2003. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa Lehtonen, M. & Löytty, O. (toim.) 2003. Erilaisuus. Tampere: Vastapaino, 85 - 128.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus. The Finnish Journal of Education, 36 (5), 340 - 354.
- Helsingin Sanomat. Mieli-pide 14.8.2007. Koulun ja kodin yhteydenpitoon järkeä.
- Helsingin Sanomat. Mieli-pide 20.8.2007. Kodin ja koulun yhteistyössä ovat mukana myös tunteet.
- Helsingin Sanomat. Mieli-pide 24.8.2007. Omaksutut roolit haittaavat kodin ja koulun yhteistyötä.
- Helsingin Sanomat. Mieli-pide. 20.1.2008. Opettaja ei ole lapselle mikään varavanhempi.
- Helsingin Sanomat. Mieli-pide. 22.1.2008. Opettaja ei voi lymytä oppiaineensa takana.
- Helsingin Sanomat. Mieli-pide. 24.1.2008. Eikö koululla ole kasvatustavoitteita?
- Helsingin Sanomat. Mieli-pide. 27.1.2008. Lasten kasvattaminen on myös yhteiskunnan asia.
- Helsingin Sanomat. Mieli-pide. 28.1.2008. Peruskoululaki määrittelee koulun tehtävän kasvattavaksi.
- Hilpelä, J. 2004. Kasvatusvastuusta tulosvastuuseen. Kasvatus. The Finnish Journal of Education, 35 (4), 435 - 444.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otava.
- Hirsto, L. 2001. Mitä kotona tapahtuu? Tutkimus opettajien oppilaidensa kotikasvatusta koskevista representaatioista kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö.
- Hofstede, G. & Hofstede, G. J. 2005. Cultures and organisations: software of the mind.

New York: McGraw-Hill.

- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. 2005. Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa Rastas, A., Huttunen, L. & Löytty, O. 2005. Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta? Tampere: Vastapaino, 16 - 37.
- Jeskanen, S. 2001. Piiskaa ja pipareita. Venäjänkielisten maahanmuuttajavanhempien kasvatuskäsitteet ja suomalaisen kouluun kohdistamat odotukset. Teoksessa Perho, K. (toim.) Kahden kulttuurin väkeä: suomalaiset ja venäläiset koulussa. Joensuu: Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita, 82, 32 - 72.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hänninen, M., Nummenmaa, A.-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Tampere: Vastapaino, 91 - 108.
- Kolari, J. 2006. Mediakasvatusta koulussa ja kotona. Vanhempien sanomat. 1/2008, 6 - 7.
- Korpinen, E., Husso, M.-L. & Korpinen, R. 1980a. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus II: Yhteistyön toteutuminen peruskoulun ala-asteella, opettajien ja vanhempien käsitykset yhteistyön tehtävistä, vanhempien asennoituminen sekä yhteistyöaktiivisuuteen yhteydessä olevista tekijöistä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 162.
- Korpinen, R., Korpinen, E. & Husso, M.-L. 1980b. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus III: Opettajien ja oppilaiden huoltajien käsityksiä yhteistyön esteistä sekä kodin ja koulun yhteistyön kehittämisestä: käytännön järjestelyt, yhteistyömuodot ja yhteistyösisällöt. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 163.
- Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 8.4.1983/361.
- Lareau, A. & McNamara Horvat, E. 1999. Moments of social inclusion and exclusion: race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72 (1), 37 - 53.
- Lastensuojelulaki 13.4.2007/417.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) 2004. Koulu kasvuyhteisönä: kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Maahanmuuttovirasto. 1998. Sanasto. <http://www.migri.fi/netcomm/content.asp?article=1998>. Luettu 13.3.2008.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatustieteet - kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Mietola, R. & Lappalainen, S. 2005. ”Hullunkurisia perheitä”. Perheen saamat merkitykset kasvatuksen kentällä. Teoksessa Kiilakoski, T. Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) 2005. Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvattamisen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 112 - 131.
- Nivala, E. 2006. Kunnan kansalainen yhteiskunnan kasvatuksellisenä ihanteena. Teoksessa Kurki, K. & Nivala, E. (toim.) 2006. Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen: johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampere University Press.
- Nurminen, J. & Turtiainen, K. 2006. Monikulttuurisuusohjelma. Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja 1/2006. <http://www.kunnat.net/attachment.asp?path=1;29;121;43719;95188;119476>. Luettu 12.4.2008.
- Opetusalan ammattijärjestö. 2006. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. http://extra.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL. Luettu 14.2.2008.
- Opetusalan ammattijärjestö. 2007. Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotto. 18.1.2007. http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447827&_dad=portal&_schema=PORTAL. Luettu 14.2.2008.
- Opetushallitus & Vanhempainliitto. 2007. Laatu kodin ja koulun yhteistyöhön. <http://www.edu.fi/julkaisut/laatuayht.pdf>. Luettu 10.4.2008.
- Opetusministeriö. 2005. Kouluhyvinvointityöryhmän muistio. 2005. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/opm_277_tr27.pdf?lang=fi. Luettu 12.4.2008.
- Opetusministeriö. 2007. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007 - 2012. Kehittämissuunnitelma. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf. Luettu 12.4.2008.
- Ovaskainen, A. 2005. Yhdessä sillalla - Silta-projekti Keski-Espoossa: kodin ja koulun yhteistyö vanhemmuuden ja yhteisöllisyyden tukena. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Perusopetuslain muutokset 13.6.2003/477 & 19.12.2003/1136.
- Poikolainen, J. 2002. Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia: vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pulkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä: sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen

- kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pulkkinen, L. & Launonen, L. 2005. Eheytetty koulupäivä: lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Helsinki: Edita.
- Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa Ruusuvoori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 78 - 102.
- Rautavaara, K. 2008. Maahanmuuttajat mukaan vanhempain toimintaan. Vanhempain sanomat. 1/2008, 28.
- Ruhanen, M. & Martikainen, T. 2006. Maahanmuuttajaprojektit: hankkeet ja hyvät käytännöt. Väestöntutkimuslaitos Katsauksia E 22/2006. Helsinki: Väestöliitto. http://www.vaestoliitto.fi/mp/db/file_library/x/IMG/57020/file/Maahanmuuttajaprojektit.pdf. Luettu 12.4.2008.
- Räty, H., Snellman, L., Mäntysaari-Hetekorpi, H. & Vornanen, A. 1995. Vanhempain tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja koulun uudistuksia koskevat asenteet. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 26, 250 - 260.
- Saari, M. 2008. Kysymys määritelmistä. Henkilökohtainen tiedonanto sähköpostitse. 17.3.2008.
- Seppälä, N. 2000. Perhebarometri 2000. Yhteispelillä lapsen parhaaksi: vanhempain ja ammattikasvattajien näkemyksiä lasten kasvatuksesta. Väestöliitto: Väestöntutkimuslaitos. Katsauksia: E 9/2000.
- Siljander, P. 1992. Metodisen eklektismin ongelma kasvatustieteessä. Kasvatus. Finnish Journal of Education. 23 (1), 14 - 21.
- Siljander, P. 2005. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983 - 1984 ja 1998 - 1999. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sisäasiainministeriö. 2006. Hallituksen maahanmuuttopolittinen ohjelma. Työhallinnon julkaisu. [http://www.intermin.fi/intermin/images.nsf/files/620a7bb47a3b1008c22573b60050a16c/\\$file/thj371_mamupol_ohjelma.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/images.nsf/files/620a7bb47a3b1008c22573b60050a16c/$file/thj371_mamupol_ohjelma.pdf). Luettu 13.4.2008.
- Taajamo, M. & Puukari, S. 2007. Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä. Jyväskylä: Koulutuksentutkimuslaitos.
- Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu: haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M-T., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajalle. Helsinki: WSOY.

- Tilastokeskus 2006a. Ulkomaalaiset ja siirtolaisuus 2005. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus 2006b. Vieraskieliset 11-24 -vuotiaat Suomessa 2006. Opetushallituksen raporttietietokanta ROPTI. http://www.edu.fi/maahanmuuttajat/tilastot/vieras_kieliset_1_24v_2006.pdf. Luettu 5.3.2008.
- Tilastokeskus 2007. Suomalainen lapsi 2007. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus 2008. Peruskoulun oppilasmäärä vuosiluokilla 1-9 sekä esiopetuksessa ja lisäopetuksessa syksyllä (aikasarja). Opetushallituksen WERA webraportointipalvelu. 15.04.2008.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Tuomi, M. T. 2001. Human dignity in the learning environment: testing a sociological paradigm for a diversity-positive milieu with school starters. Institute of Educational Research. University of Jyväskylä. Research Reports 10.
- Työministeriö. 2007. Maahanmuutto- ja työlupa-asiat. Tilastoja 2/2007. http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/04_maahanmuutto/08_maahanmuuttotilastot/til072.pdf. Luettu 5.3.2008.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut - millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223 - 241.
- Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2003. Stakesin oppaita nro 56. Helsinki: Stakes.
- Vidén, S. 2007. Ammattilaisten neuvot vanhemmille. Teoksessa Vuori, J. & Nätkin, R. 2007. Perhetyön tieto. Tampere: Vastapaino, 106 - 127.
- Vuori, J. 2001. Äidit, isät ja ammattilaiset: sukupuoli, toisto ja muunnelmat asiantuntijoiden kirjoituksissa. Tampere: Tampere University Press.
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17 - 47.
- Värri, V-M. 2000a. Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään: dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Värri, V-M. 2000b. Maailma muuttuu, mutta kasvatusvastuu pysyy: auttamisvastuu kasvatussuhteiden perustana. Kasvatus. The Finnish Journal of Education, 31 (2), 130 - 141.

Yhdenvertaisuuslaki 20.1.2004/21.

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje

Hyvä vanhempi,

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa luokanopettajiksi ja teemme pro gradu - tutkielmaa kasvatusvastuusta. Työmme tavoitteena on siis saada esiin vanhempien mielipiteitä siitä, mikä lasten kasvatuksessa kuuluu kodille ja mikä koululle. Olemme kiinnostuneita erityisesti venäjän- ja persiankielisten vanhempien näkemyksistä. Aihetta on tutkittu Suomessa vähän, joten mielipiteenne ovat tärkeitä ja auttavat kehittämään kodin ja koulun yhteistyötä.

Tutkimuksemme ensimmäisessä vaiheessa vanhemmat täyttävät lomakkeen. Lomakkeella selvitämme näkemyksiä yleisellä tasolla. Lomakkeen täyttää n. 25 vanhempaa. Toisessa vaiheessa hankimme lisää tietoa neljän ryhmähaastattelun avulla. Haastatteluisissa keskustelemme koulun arkeen liittyvistä asioista. Haastattelut ovat vapaamuotoisia ja ne kestävät noin tunnin. Haastatteluisissa tukena on ammattitulkki. Keskustelut nauhoitetaan, mutta lopullisessa raportissa henkilöitä ei voi tunnistaa. Myös lomake täytetään nimettömänä.

Olisimme erittäin kiitollisia osallistumisestanne. Mielipiteenne ovat meille tärkeitä.

Ystävällisin terveisin,

Henna Korhonen ja Sanna Happo

Meihin voi ottaa yhteyttä sähköpostitse herikorh@cc.jyu.fi ja saelhapp@cc.jyu.fi tai soittamalla 050-5260571 (Sanna Happo).

Liite 2. Kyselylomake

Taustatiedot

Sukupuoli _____ nainen

_____ mies

Äidinkieli _____

Keitä perheeseen kuuluu? _____

Kuinka vanhoja lapsenne ovat? _____

Mistä olette kotoisin? _____

Milloin muutitte Suomeen? _____

Koulutus/työ kotimaassa _____

Nykyinen työ _____

(jatkuu)

1.a. Ketkä ovat mielestänne lapsenne kolme (3) tärkeintä kasvattajaa?

Numeroikaa vain kolme.

(1 = tärkein, 2 = toiseksi tärkein, 3 = kolmanneksi tärkein)

___ vanhemmat yhdessä

___ lapsen äiti

___ lapsen isä

___ sukulaiset

___ lapsen kaverit

___ koulu

___ lapsen harrastuksenohjaajat

___ media (TV, Internet, lehdet, jne.)

___ muu, kuka/mikä? _____

1.b. Mitä kohdassa 1.a. valitsemienne kolmen (3) kasvattajan tulisi erityisesti opettaa lapselle? Kertokaa omin sanoin.

1. (tärkein kasvattaja): _____

2. (toiseksi tärkein kasvattaja): _____

3. (kolmanneksi tärkein kasvattaja): _____

(jatkuu)

2. Kuuluvatko seuraavat asiat mielestänne enemmän kodille vai koululle?

1 = kuuluu selvästi kodille

2 = kuuluu enemmän kodille kuin koululle

3 = kuuluu yhtä paljon molemmille

4 = kuuluu enemmän koululle kuin kodille

5 = kuuluu selvästi koululle

	koti/ vanhemmat			koulu/ opettaja	
	1	2	3	4	5
a) opettaa rehellisyyttä	1	2	3	4	5
b) opettaa vastuullisuutta	1	2	3	4	5
c) opettaa suvaitsevaisuutta	1	2	3	4	5
d) opettaa itsenäisyyttä	1	2	3	4	5
e) opettaa työnteon tärkeyttä	1	2	3	4	5
f) opettaa kunnioittamaan toisia	1	2	3	4	5
g) opettaa sosiaalisia taitoja	1	2	3	4	5
h) opettaa hyviä tapoja	1	2	3	4	5
i) pitää kuria ja rankaista	1	2	3	4	5
j) valvoa poissaoloja	1	2	3	4	5
k) valvoa kotitehtävien tekemistä	1	2	3	4	5
l) taata yleissivistys	1	2	3	4	5
m) opettaa luovuutta ja itseilmaisua	1	2	3	4	5
n) opettaa uskontoa	1	2	3	4	5
o) opettaa terveellisiä elämäntapoja	1	2	3	4	5
p) antaa seksuaalikasvatusta	1	2	3	4	5
q) ohjata harrastusten pariin	1	2	3	4	5
r) hakea apua kasvatusongelmissa	1	2	3	4	5
s) ohjata medioiden käytössä (esim. Internet, tv)	1	2	3	4	5
t) opettaa kriittistä ajattelua	1	2	3	4	5
u) kannustaa osallistumaan yhteiskunnassa	1	2	3	4	5

(jatkuu)

3. Vastatkaa seuraaviin väittämiin kyllä tai ei.

- a) Koulussa pitäisi olla kovempi kuri. kyllä ei
- b) Opettajan tärkein tehtävä on välittää tietoa. kyllä ei
- c) Koulun tulisi järjestää enemmän vapaa-ajan toimintaa. kyllä ei
- d) Koulu osallistuu liikaa lapsen kasvatukseen. kyllä ei
- e) Koulun tulisi olla aktiivisemmin yhteydessä kotiin. kyllä ei
- f) Vanhempainiltoja on liian usein. kyllä ei
- g) Koulu antaa lapselle liikaa valinnan vapautta. kyllä ei
- h) Kouluun on vaikea ottaa yhteyttä. kyllä ei
- i) Koulu on yleensä kiinnostunut mielipiteistäni. kyllä ei
- j) Lapseni kääntää usein koulusta tulevat viestit minulle. kyllä ei
- k) Olen keskustellut koulun kanssa kasvatustavoitteista. kyllä ei
- l) Olen joskus pyytänyt kasvatusneuvoja opettajalta. kyllä ei
- m) Olen tyytyväinen kodin ja koulun yhteistyöhön. kyllä ei
- n) Olen saanut tarpeeksi tietoa suomalaisesta koulusta. kyllä ei

(jatkuu)

4.a. Rastittakaa, mitä seuraavista kasvatustapojista on mielestänne hyvä käyttää kotona ja/tai koulussa.

	kotona	koulussa	ei missään
a) suostuttelu: ”Olisit nyt kiltti ja auttaisit.”			
b) rohkaisu: ”Kyllä sinä pystyt siihen!”			
c) kehuminen: ”Hyvä! Jatka samaan malliin.”			
d) nuhtelu: ”Teit väärin! Noin ei saa tehdä!”			
e) ruumiillinen kuritus			
f) keskustelu: ”Haluan tietää miksi teit noin.”			
g) kiristäminen: ”Jos et käyttäydy hyvin, joudut arestiin.”			
h) arestiin jättäminen ”Nyt pysyt sisällä viikon.”			
i) puhumattomuus ”mykkäkoulu”			
j) palkitseminen ”Saat karkkia koska käyttäydyit hyvin.” (lapsi saa palkkion toimittuaan hyvin)			
k) lahjominen: ”Saat karkkia, jos käyttäydyt hyvin.” (palkkio luvataan jo etukäteen)			
l) mukavan asian kieltäminen lapselta			

4.b. Mitä kolmea (3) edellä mainittua kasvatustapojista käytätte itse eniten?

4.c. Mitä kolmea (3) edellä mainittua kasvatustapojista koulun tulisi käyttää eniten?

KIITOS VASTAUKSESTANNE!

Liite 3. Kasvatusvastuun jakautuminen

	kuuluu selvästi kodille	kuuluu enemmän kodille kuin koululle	kuuluu yhtä paljon molemmille	kuuluu enemmän koululle kuin kodille	kuuluu selvästi koululle	yhteensä
opettaa rehellisyyttä	16	3	9			28
opettaa vastuullisuutta	6	9	11		2	28
opettaa suvaitsevaisuutta	14	6	8			28
opettaa itsenäisyyttä	7	7	10	4		28
opettaa työnteen tärkeyttä	4	4	13	4	2	27
opettaa kunnioittamaan toisia	11	6	11			28
opettaa sosiaalisia taitoja	4		12	6	5	27
opettaa hyviä tapoja	8	7	11	1	1	28
pitää kuria ja rangaista	6	8	13			27
valvoa poissaoloja	11	5	11			27
valvoa kotitehtävien tekemistä	18	4	4		1	27
taata yleissivistys	2	3	13	9	1	28
opettaa luovuutta ja itseilmaisua	4	1	15	5	2	27
opettaa uskontoa	10	1	11	3	1	26
opettaa terveellisiä elämäntapoja	7	1	19			27
antaa seksuaalikasvatusta	8	4	12	2	1	27
ohjata harrastusten pariin	12	9	6	1		28
hakea apua kasvatusongelmissa	6	2	16	1	1	26
ohjata medioiden käytössä	1	1	16	5	2	25
opettaa kriittistä ajattelua	2	5	14	5	2	28
kannustaa osallistumaan yhteiskunnassa		4	18	3	3	28

Liite 4. Kodin ja koulun yhteistyö

	ei	kyllä	yhteensä
koulussa pitäisi olla kovempi kuri	8	15	23
opettajana tärkein tehtävä on välittää tietoa	6	22	28
koulun tulisi järjestää enemmän vapaa-ajan toimintaa	6	20	26
koulu osallistuu liikaa lapsen kasvatukseen	14	14	28
koulun tulisi olla aktiivisemmin yhteydessä kotiin	4	24	28
vanhempainiltoja on liian usein	18	10	28
koulu antaa lapselle liikaa valinnanvapautta	13	11	24
kouluun on vaikea ottaa yhteyttä	24	3	27
koulu on yleensä kiinnostunut mielipiteistäni	5	23	28
lapseni kääntää usein koulusta tulevat viestit minulle	3	24	27
olen keskustellut koulun kanssa siitä, mikä kasvatuksessa on tärkeää	4	22	26
olen joskus pyytänyt kasvatusneuvoja opettajalta	6	21	27
olen tyytyväinen kodin ja koulun yhteistyöhön	2	26	28
olen saanut tarpeeksi tietoa suomalaisesta koulusta	5	23	28

Liite 5. Haastattelurunko

TAPAUSESIMERKKEJÄ

Käskette lastanne tekemään kotiläksyt, mutta hän vastaa, ettei hänelle jäänyt tehtäviä kotiin. Yleensäkin hänellä menee läksyjen tekemiseen korkeintaan 15 minuuttia.

- Kuinka tärkeitä kotitehtävät ovat oppimisen kannalta?
- Annetaanko lapsille Suomessa tarpeeksi kotitehtäviä?
- Vaatiiko suomalainen koulu tarpeeksi lapsilta?
- Saatteko tarpeeksi tietoa siitä, mitä lapsenne pitää tehdä kotona? (Esim. kuka merkkää kotitehtävät)

Olette hakemassa lastanne koulusta. Käytävällä lapset juoksevat ja huutavat kovalla äänellä. Lähellä oleva opettaja ei puutu heidän käyttökseen.

- Mistä tämä tilanne kertoo? (lasten kurittomuutta, opettajan välinpitämättömyyttä?)
- Puuttuuko suomalaisesta koulusta tarpeeksi kova kuri?
- Miten asiaa voisi korjata?
- Mitkä rangaistuskeinot ovat sallittuja/hyviä koulussa?
- Kuuluuko hyvien tapojen opettaminen kodille vain koululle?
- Onko ollut eroja hyvissä tavoissa? (esim. kulttuurista johtuvia?)

Lapsenne ei pääse läpi uimataitotestiä. Koulussa uintitunteja on liian vähän, jotta lapsenne olisi ehtinyt oppia uimaan hyvin. Opettajan mielestä lapsenne pitäisi harjoitella enemmän vapaa-ajallaan.

- Entäs jos kyseessä olisi matematiikka (Jos eivät osaa itsekään uida...)
- Voiko opettaja vaatia vanhempia opettamaan lapselleen jotain koulun vaatimaa taitoa?
- Voiko opettaja vaatia vanhempia käyttämään omaa aikaansa lastensa läksyjen valvomiseen?
- Voivatko vanhemmat vaatia opettajaa käyttämään aikaa koulupäivän jälkeen lapsen valvomiseen/opettamiseen?
- Voiko koulu vaatia vanhempia ostamaan koulussa tarvittavia tavaroita, esim. uimapuvun, luistimet tai nokkahuilun?

Opettaja on kertonut biologian tunnilla suoraan kuinka lapsia tehdään. Lapsenne kertoo tästä Teille kotona.

- Saako koulu kertoa seksuaaliasioista ala-asteella? Vanhempana?
 - Kotonako kerrotaan? Kuka siellä?
 - Kerrotaanko ollenkaan?
- Kuinka koulun tulisi toimia, jos vanhempi ei halua, että tällaisia asioita kerrotaan hänen lapselleen?

(jatkuu)

Koulussa on ollut luterilaisen papin pitämä yhteinen aamunavaus, jonka päätteeksi on rukoiltu yhdessä. Lapsenne on ihmeissään, koska ei ole ymmärtänyt mistä on kyse.

- Kuuluvatko uskonnolliset asiat, esim. rukoilu ja virret, kouluun?
- Kuuluuko uskonnon opetus kouluun?
 - Kuinkas kotona?
- Pitäisikö koulun järjestää kaikkien eri uskontojen opetusta?
- Oppilas ei osallistu johonkin tilaisuuteen, koska perheellä on eri uskonto. Pitäisikö oppilaille järjestää siksi ajaksi muuta tekemistä? Kuka on vastuussa järjestämisestä/valvomisesta?

Lapsenne tulee kotiin ja sanoo, että hänen luokkakaverinsa on haukkunut venäläisiä/arabeja. Opettaja ei käsitellyt asiaa lapsenne eikä koko luokan kanssa.

- Opetetaanko koulussa tarpeeksi eri kulttuureista?
- Haluatteko, että opettaja tuo kulttuurinne erityispiirteitä esiin luokassa?
 - Miten asiaa tulisi käsitellä? (kirjat, lapsenne kertoo...)
 - Olisitteko itse valmis menemään koululle kertomaan kulttuuristanne?
 - Vai pitäisikö kulttuuria opettaa kotona?
 - Voiko kulttuuria edes opettaa? (omaksutaanko se huomaamatta?)

Koulussa tehdään usein ryhmätöitä ja lapsenne kokee, että hän saa usein kaikista epämiellyttävimmän roolin/tehtävän.

- Voiko oppilaiden antaa päättää keskenään ryhmätöiden tehtävien jaon?
- Onko lapsilla tarpeeksi taitoja työskennellä ryhmässä?
- Miten taitoja voisi kehittää?
- Oпитаanko koulussa tarpeeksi sosiaalisia taitoja?

Lapsenne on ollut koulusta pois usein. Opettaja soittaa ja kysyy miksi lapsenne ei ole ollut koulussa. Te kerrotte, että lapsenne on auttanut sisarusten hoidossa ja kotitöissä. Opettaja sanoo, että tällaiset poissaolot eivät ole hyväksyttäviä.

- Voiko koulu päättää milloin poissaolot ovat sallittuja ja milloin eivät?
- Voiko koulu asettaa ehtoja vapaapäivien saamiseksi? (Esim. Jos olet tehnyt sitä ja tätä ennen lähtöä.)
- Milloin lapsen ei mielestänne tarvitse mennä kouluun?

Koulussa epäillään, että lapsenne on varastanut luokkatoveriltaan kännykän. Lapsenne sanoo, että hän ei kännykkää varastanut.

- Pitääkö koulun tällaisissa tilanteissa ottaa yhteyttä kotiin?
- Missä asiaa tulisi käsitellä?
- Keitä tulisi olla paikalla?
- Kuka päättää mahdollisen rangaistuksen?

(jatkuu)

KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

Miten suomalainen koulu eroaa afganistanilaisesta/venäläisestä koulusta? Eroako opetus- tai kasvatustavat?

Mikä on tyypillistä afganistanilaiselle/venäläiselle kasvatukselle?

Mitä haluaisitte erityisesti säilyttää myös täällä Suomessa?

KOTI

- Onko opettajaa ollut helppo tavoittaa?
- Miten olette ottaneet yhteyttä?
- Kuinka usein?
- Millaisissa asioissa?
- Onko keskusteleminen ollut helppoa? (kieli, kokeeko saavansa kritisoida suomalaista koulua/kasvatusta/jne...)
- Missä asioissa olette kysyneet neuvoa opettajalta? Onko opettaja kysynyt neuvoa Teiltä?

KOULU

- Miten koulu voisi olla aktiivisempi?
 - Mistä lisää tietoa?
- Miten opettaja on ottanut yhteyttä?
- Kuinka usein?
- Millaisissa asioissa?
- Mitä mieltä olette vanhempainilloista? (määrä, hyöty)

YHTEISTYÖ

- Mitä hyvä kodin ja koulun yhteistyö on?
- Mihin ette ole tyytyväinen kodin ja koulun yhteistyössä?
- Kertoisitteko jonkin hyvän kokemuksen kodin ja koulun yhteistyöstä?
- Kertoisitteko esimerkin ristiriitatilanteesta?
- Kuinka mahdollista ristiriitatilannetta tulisi lähteä ratkaisemaan?

Mitä on hyvä kasvatust?

Liite 6. Analyysirunko

Koti	po kult +		po kult oma +		po kult -		po sos +		po sos -		po symb +		po symb vk +		po symb -		po tal +		po tal -		YHT.
	po kult +	po kult -	po kult +	po kult -	po kult +	po kult -	po sos +	po sos -	po sos +	po sos -	po symb +	po symb -	po symb vk +	po symb vk -	po symb +	po symb -	po tal +	po tal -	po tal +	po tal -	
kv eettinen +	1	6	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11
kv eettinen -	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
kv fyysinen +	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
kv fyysinen -	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
kv sosiaalinen +	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
kv sosiaalinen -	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
kv tiedollinen +	5	2	2	2	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	14
kv tiedollinen -	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
YHTEENSÄ	8	8	16	0	2	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	4	
Koulu																					
kv eettinen +	4	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
kv eettinen -	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
kv fyysinen +	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	6
kv fyysinen -	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
kv sosiaalinen +	3	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
kv sosiaalinen -	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
kv tiedollinen +	19	1	0	0	0	0	6	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4	0	0	0	34
kv tiedollinen -	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
YHTEENSÄ	30	1	0	0	0	0	16	0	0	0	0	13	0	0	0	0	6	0	0	0	