

KULTTUURI KODIN JA KOULUN KOHTAAMISESSA  
MAAHANMUUTTAJAVANHEMPIEN KOKEMUSTEN  
KAUTTA TARKASTELTUNA

Sari Liukkonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevät 2010  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

Liukkonen, S. 2009. Kulttuuri kodin ja koulun kohtaamisessa maahanmuuttajavanhempien kokemusten kautta tarkasteltuna. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma, 73 sivua sekä liitteet (3 sivua).

## TIIVISTELMÄ

Maahanmuuttajan lähtömaan ja Suomen kulttuurierot ilmenevät myös koulussa. Eroja on oppisisällöissä ja niissä etenemisen tahdissa sekä oppilaalta edellytettävissä opiskelutaidoissa. Myös kouluvuoteen sisältyvissä tapahtumissa, opettajien ja oppilaiden välisissä suhteissa sekä opettajien ja vanhempien välisissä suhteissa ja kodin ja koulun yhteistyössä on merkittäviä eroja. Tutkielmassa maahanmuuttajavanhempien kokemuksia suomalaisesta koulusta ja opettajista peilataan kulttuurisiin tekijöihin.

Tutkimuksessa haastateltiin neljän maahanmuuttajaperheen vanhempia. Maahanmuuttajien kokemusten ensisijaisena tulkintakehyksenä toimivat kulttuuriulottuvuudet. Kulttuuriulottuvuudet (ks. Hofstede & Hofstede 2005) määrittävät kulttuurissa esiintyvää valtaetäisyyttä, yhteisöllisyyttä, yhteiskunnan arvojen kovuutta tai pehmeyttä, suhtautumista epävarmuuteen ja aikajännettä, jolla toiminnan seurauksia tarkastellaan. Kulttuuriulottuvuudet valittiin maahanmuuttajien kokemusten tarkastelun lähtökohdaksi yksittäisten koettujen tilanteiden ja tapahtumien taustatekijöiden ymmärtämiseksi.

Tutkimuksessa havaitut maastamuuttomaan ja suomalaisen koulun selkeimmät erot kulttuuriulottuvuuksissa liittyivät maastamuuttomaan suurempaan valtaetäisyyteen ja maskuliinisuuteen. Toisin sanoen koulu maastamuuttomaassa oli autoritaarisempi.

Maahanmuuttajavanhemmat olivat enimmäkseen tyytyväisiä ja luottivat suomalaiseen kouluun ja opettajiin, mutta kaipasivat parempia mahdollisuuksia lapsensa koulumenestyksen jatkuvaan seurantaan. He olivat tyytymättömiä koululta tuleviin suomenkielisiin tiedotteisiin, mutta kiittivät opettajien henkilökohtaisia yhteydenottoja, keskusteluja koululla ja nopeaa tavoitettavuutta sähköpostilla. Maahanmuuttajalasten huomiointi, sydämellä työskentely, nostettiin opettajan tärkeimmäksi ominaisuudeksi.

Suomalaisten negatiiviseksi kohteliaisuudeksi nimitettävä tapa jättää ihmiset omaan rauhaansa aiheutti maahanmuuttajille väärinymmärryksiä ja mielipahaa kanssakäymisessään suomalaisten kanssa, ollen selvästi eniten sopeutumisongelmia aiheuttava tekijä.

Opettajan henkinen pääoma, viestintätaidot sekä työympäristön suomat resurssit vaikuttavat hänen mahdollisuuksiinsa työskennellä hedelmällisesti maahanmuuttajaperheiden kanssa.

Avainsanat: Hofstede, kodin ja koulun yhteistyö, koulu, kulttuuri, kulttuuriulottuvuudet, maahanmuuttajat, maahanmuuttajavanhemmat

## ESIPUHE

Olen aina ollut kiinnostunut tasa-arvosta ja sen toteutumisesta, ja maahanmuuttajien näkemysten tutkiminen on yksi tapa lähestyä ja hahmottaa tasa-arvoa, sen toteutumista ja edellytyksiä koulumaailmassa. Miten tähän tutkimusaiheeseen päädyin, sitä en enää osaa sanoa – monista kiinnostavista aiheista oli lopulta pakko valita yksi.

Tavattuani maahanmuuttajaoppilaita kouluissa ja tutustuttuani maahanmuuttajiin yksityiselämässäni olen kuullut ja nähnyt tarinoita, jotka kertovat epäkohdista, epäoikeudenmukaisuudesta, väärinymmärryksistä ja vaikeuksista, mutta myös vahvasta tahdosta, yrittämisestä, rohkeudesta ja onnistumisista.

Pitkään kestäneiden opintojen ohessa kerätty kokemukseni niin suomalaisten kuin maahanmuuttajaoppilaidenkin opettamisesta aineen-, luokan- ja erityisopettajan sijaisena, sekä keskustelut maahanmuuttajastävieni ja kokeneiden opettajien kanssa ovat vakuuttaneet minut siitä, että maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiin liittyy epäkohtia, joihin on mahdollista puuttua. Monilla maahanmuuttajaoppilailla menee hyvin, mutta useilla voisi sujua paremminkin. Maahanmuuttajaoppilas on erityisoppilas huomattavasti useammin kuin syntyperältään suomalainen oppilas ja jää helposti syrjään kaveruspiirissä erilaisten sosiaalisten taitojensa vuoksi.

Koen aiheen henkilökohtaisesti tärkeäksi, sillä kaikenlainen syrjiminen suututtaa minua. Haluan opettajana työskennellä kaikkien oppilaitteni parhaaksi. Maahanmuutto ilmiönä on yleinen ja maahanmuuttajat ovat yhä tärkeämpi osa suomalaista yhteiskuntaa. Myös syrjäytymisen ehkäiseminen on tärkeää niin inhimillisistä kuin kansantaloudellisistakin syistä, ja maahanmuuttajat elävät tilanteessa, jossa syrjäytymisriski on kasvanut. Maahanmuuttajien tukeminen sopii hyvin yhteen myös varhaisen puuttumisen periaatteiden ja erilaisten oppilaiden tukemisen kanssa.

Tutkimukseni on edennyt ajoittain hieman takaperoisesti, sykäyksittäin, takaiskusta toiseen ja pieniä riemastumisia siellä välissä. Monesti olen saanut hioa ja korjata sieltä, missä luulin jo olevan jotakin kelvollista. Pariin kertaan aiemmassa työvaiheessa kohdannut laiskuus on kostautunut jälkeinpäin; minkä taakseen jättää, sen edestään löytää. Tämän vuoksi olen kahlannut läpi ja haalinut kasaan jo kerran palauttamaani kirjallisuutta ja etsinyt yliopiston kirjastolla uusia opuksia useaan otteeseen. Myös ajoittainen haluttomuus ottaa vastaan hyvää tarkoittavia neuvoja on vain johtanut nöyrytykseen tosiasioiden edessä hieman myöhemmin. Itse on jokaisen virheensäkin tehtävä. Kiitän perhettäni ja ystäviäni saamastani tuesta ja kannustuksesta, sekä työhöni ja sen etenemiseen liittyneistä kysymyksistä: sekä niistä, joita kysyttiin, että niistä, jotka jätettiin kysymättä.

Jyväskylässä 26.1.2010  
Sari Liukkonen

## SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	KOHTI VIERAAN YMMÄRTÄMISTÄ.....	9
2.1	Kulttuuri - ymmärryksen avain.....	9
2.1.1	Kulttuuriulottuvuudet Hofsteden mukaan .....	11
2.1.2	Kohteliaisuus kulttuurisena tekijänä.....	22
2.1.3	Kulttuuri koulussa ja opetuksessa.....	24
2.2	Maahanmuuttajat.....	26
2.2.1	Maahanmuuttajaperhe .....	27
2.2.2	Maahanmuuttaja koulussa.....	28
2.2.3	Maahanmuuttajan saapuminen.....	29
2.3	Koti ja koulu koulutyön onnistumisen kumppaneina .....	29
3	TUTKIMUSONGELMAT JA - MENETELMÄT.....	32
3.1	Yleisestä erityiseen.....	32
3.2	Tapaustutkimus ja tutkijan rooli .....	35
3.2.1	Tutkittava tapaus .....	36
3.2.2	Haastatellut henkilöt.....	36
3.3	Aineiston keruu ja analyysi .....	37
3.3.1	Valmistelevat toimet ennen haastattelua .....	37
3.3.2	Haastattelujen toteutus.....	38
3.3.3	Aineiston analyysi.....	38
4	HUOMIONARVOISIA HAVAINTOJA .....	41
4.1	Kulttuuriulottuvuudet maahanmuuttajien kokemuksissa .....	41
4.1.1	Valtaetäisyys suomalaisessa koulussa ja muualla.....	41
4.1.2	Yhteisöllisyys suomalaisessa koulussa ja muualla.....	43
4.1.3	Feminiinisyys ja maskuliinisyys - pehmeät ja kovat arvot.....	45
4.1.4	Hyväksytytty vai torjuttu epävarmuus .....	46
4.1.5	Pitkä- ja lyhytkatseisuus .....	47
4.2	Kokemuksia Suomesta .....	48
5	MAAHANMUUTTAJIA KOHTAAMAAN.....	53
5.1	Tämä toimii .....	55
5.2	Opettajan varustus.....	57
5.2.1	Yhteistyö maahanmuuttajavanhempien kanssa.....	57
5.2.2	Ammattitaito, identiteetti ja kulttuurisensitiivisyys .....	60
6	POHDINTA .....	64

6.1	Suomi on maahanmuuttajalle haaste.....	64
6.2	Oman tutkimuksen arviointia .....	65
7	LOPUKSI.....	68

LÄHTEET

LIITTEET

# 1 JOHDANTO

*”Paska koulu, paska koulu, paska koulu, paska koulu, paskat opettajat, paska rehtori, paska rehtori, paska rehtori, te ootte kaikki ihan paskoja, sä olet ihan yhtä paska kuin kaikki muutkin, paska koulu, paska koulu...” Olimme kahden luokassa, joten annoin oppilaan rallattaa mantraansa. Yritin kysyä, miksi hän oli tuota mieltä, tarjosin pappia, jotta hän voisi kanavoida ajatuksensa vaikkapa runomuotoon tai kuvaksi. Olin hiljaa tyytyväinen etten tuntenut hermostuvani lainkaan, mutta en osannut auttaa. En ymmärtänyt.*

Tapasin tämän maahanmuuttajaoppilaan ollessani sijaisena erityiskoulussa, johon hän oli tullut jaksolle, kun opiskelu omassa luokassa tai oman koulun pienryhmässä ei ollut tuottanut toivottua tulosta. Erityiskoulun erityisluokan avustaja kertoi työntekijöiden ihmetelleen ensimmäisen viikon, miksi erityisryhmässä on tämä lapsi, joka käyttäytyy niin kuin jokaisen koululaisen kuuluukin, osaa hommansa ja on iloinen ja ystävällinen. Toisella viikolla oli tapahtunut muutos lapsen käytöksessä. Tätä muuttunutta oppilasta minä yritin auttaa ja ymmärtää oman aikani, hänen jaksonsa loppuun. Oppilas lähti jaksoltaan ja minä ajattelin, ettei kaikkea voi parantaa ja korjata, en minä, eikä kukaan muukaan. Jokin jäi kuitenkin kaivelemaan mieltä.

Mikä sai täysin kykenevän oppilaan niin sekaisin? Hän tuli uuteen kouluun, uuteen tilanteeseen, ja osasi toimia siinä aivan oikein. Hän tarkkaili tilannetta viikon, ja päätti olla tekemättä tehtäviään tunnilla, karkailla ja hännätä muita oppilaita. Oliko sama tapahtunut jo aiemmin, hänen tultuaan suomalaiseen kouluun? Oliko suomalaisessa koulussa jotakin, joka sai tämän oppilaan ajatusmaailman järkkymään? Varmasti ainakin suomalaisen koulun toimintakulttuuri ja aikuisten ja lasten väliset suhteet poikkesivat siitä, mihin hän oli tottunut. Ehkä opettajien kulttuuritietoisuutta lisäämällä voitaisiin muuttaa opettajien ja koulun toimintaa siten, että maahanmuuttajalapsen olisi helpompi sopeutua suomalaiseen kouluun. Aloitin tutkimuksen aiheesta, koska halusin tietää, mitä kulttuurisia tekijöitä tällaisten tarinoiden taustalta voisi mahdollisesti löytyä.

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella kulttuurin merkitystä maahanmuuttajavanhempien kokemuksissa suomalaisesta koulusta. Kulttuuristen tekijöiden kautta pyrin ymmärtämään maahanmuuttajien kouluun ja opettajan toimintaan kohdistuvia odotuksia ja heidän näkemyksiään

koulusta. Tutkimuksessani en keskity mistään tietystä kulttuuritaustasta tulevien maahanmuuttajien kulttuurin perinpohjaiseen tarkasteluun, tai etsi eroja eri kulttuuritaustoista tulevien vanhempien välillä. Pysin yksinkertaisesti tarkastelemaan suomalaisen kulttuurin muokkaamasta näkökannasta poikkeavia näkemyksiä ja kokemuksia; suomalaisen yhteiskunnan ja koulun herättämiä ajatuksia, joita maahanmuuttajavanhempien mieleen on noussut heidän tutustuessaan suomalaiseen kulttuuriin, kouluun ja opettajiin ja näiden tapoihin.

Tämä tutkielma käsittelee maahanmuuttajien ja valtaväestön kohtaamista suomalaisen koulun puitteissa. Tässä kohtaamisessa on erityistä se, että tutkittavat maahanmuuttajat ovat tässä tapauksessa oppilaita tai heidän vanhempiaan, ja valtakulttuurin edustajat opettajia ja rehtoreita ja muuta kouluhenkilökuntaa. Valta-asetelma on selvä. Voikin pitää reiluna tasoituksena sitä, että tutkielman näkökulma on maahanmuuttajan. Vaikka olenkin keskittynyt haastattelemaan vanhempia maahanmuuttajaoppilaiden sijaan, kuuluvat myös oppilaiden kokemukset vanhempien kertomusten kautta. Maahanmuuttajaoppilaiden ja heidän vanhempiensa kokemukset ovat muotoutuneet perheiden kokemuksiksi, joita vanhemmat ja lapset ymmärtävät eri tavalla. Lapset ovat syy, jonka vuoksi maahanmuuttajavanhemmat ovat yhteydessä kouluun ja jonka kautta he useimmiten saavat kuvan siitä, mitä koulussa tapahtuu. Opettajia ei tässä tutkielmassa suoraan kuulla, mutta niiltä osin, kun käsitelen heidän toimintaansa, olen pyrkinyt kirjallisuuden ja omien kokemuksieni kautta ymmärtämään myös opettajan näkökulmaa.

Tämä tutkimus sijoittuu erityisesti koulumaailman kokemuksiin. Koulun merkitys yhteiskunnan tulevaisuuden rakentajana ja muovaajana käy ilmi opetusministeriön (2008) Koulutus ja tutkimus 2007–2012 kehittämissuunnitelmasta, jonka mukaan ”koulutusjärjestelmän on tuettava uuden työn syntyä Suomeen ja tarjottava väestölle ja elinkeinoelämälle valmiuksia sopeutua globalisaation aiheuttamiin muutoksiin” (Opetusministeriö 2008, 10). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) antaa edelliselle merkityksen oppilaan kannalta. Se toteaa perusopetuksen tarkoituksena olevan antaa oppilaalle valmiudet ”osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa” (POPS 2004, 14). Perusopetuksella on kaksitahoinen merkitys. Sen tehtävä on kasvatuksen ja opetuksen keinoin antaa yksilölle mahdollisuus hankkia elämässään tarvitsemiaan tietoja ja taitoja sekä valmiudet jatko-opintoihin. Yhteiskunnan tasolla perusopetuksen tehtäviin kuuluvat kulttuurin siirtäminen, tiedostaminen ja luominen sekä yhteiskunnan osaamispääoman kartuttaminen. (ks. POPS 2004, 14.)

Kulttuuri onkin tutkielman ytimessä; sekä sen yhteiskunnan kulttuuri, josta maahanmuuttajat tulevat, että suomalainen kulttuuri. Vieraan kulttuurin ymmärtäminen on vaikeaa, sen kattava kuvaaminen on käytännössä mahdotonta. Vieras kuitenkin vertautuu aina omaan, tuttuun. Tämä tekee myös suomalaisen kulttuurin ymmärtämisestä ensiarvoisen tärkeää; ensin on

ymmärrettävä itseään, jotta voi ymmärtää muita. Tässä tutkielmassa pyrin kulttuurien välisten erojen syvälliseen ymmärtämiseen arvojen kautta.



## 2 KOHTI VIERAAN YMMÄRTÄMISTÄ

Suomalainen ei synny kovinkaan erilaisissa oloissa kuin toinen suomalainen, eikä rikkaan tai köyhän, maaseudun tai kaupungin lapsen välillä välttämättä näe juurikaan eroa. Suomalaisuus on hyvin samanlaista kaikkialla Suomessa. Mikkolan ja Heinon (1997) mukaan hyvin yhtenäisenä säilyneessä kulttuurissa elävän onkin helppo pitää omaa kulttuuriaan ”luonnollisena”, koska erilaisuuden kokemukset ovat vähäisiä (Mikkola & Heino 1997, 199). Lehtisen ja Löytyn mukaan suomalaisuuden sisäisten erojen puute voi johtaa myös vahvaan käsitykseen normaalista. Vaikka normaalius on moninaista ja suhteessa määrittelijän itsensä ikään, sukupuoleen, ammattiin ja moneen muuhun asiaan, itseen nähden erilaisia arvotetaan eri perustein riippuen siitä, ovatko nämä suomalaisia vai eivät. (Lehtonen & Löytty 2003, 9.)

Hall (1997) toteaa, että avainasia eri kulttuurien jäsenten kohtaamisen ymmärtämisessä on ymmärtää kommunikaation suhde normeihin ja arvoihin. Normit ja arvot luovat pohjan kaikille eettisille järjestelmille ja toimivat voimavarana sekä kommunikaatiolle että ihmissuhteille, jotka muodostuvat kommunikaation kautta. Nämä normit ja arvot eivät määrää käytöstä, vaan antavat sille pohjaa. Arvot ja normit voivat olla myös toisilleen vastakkaisia. (Hall 1997, 37.)

### 2.1 Kulttuuri – ymmärryksen avain

*“Culture is like blood: it flows in our body, but we do not usually see it; it keeps us alive as social beings, but we tend to forget about it; it shapes our living, but we are not normally aware of it.”(Garcea 2005, 55.)*

Kuten monia muita, myös minua on kasvatettu monikulttuurisuuteen jo peruskoulussa; kuuluihan kieltenopiskeluun myös maan kulttuuriin tutustumista. Ruotsintunneilla opin, että ruotsalaisilla on juhannussalko, jonka ympärillä he tanssivat kansallispuvuissaan kieputtaen samalla värikkäitä

nauhoja sen ympärille. Englannintunneilla opin, että englantilaiset juovat aina teetä viideltä ja syövät aamupalalla paahtoleipää hillon kera. Ranskanopettajani olivat erityisen innokkaita kertomaan paljon kaikenlaista matkoistaan Pariisiin ja ranskalaisesta ruokakulttuurista, joka on erityisen hienostunutta.

Tällaista kulttuurin tarkastelun tapaa Frisk ja Tulkki (2005) sanovat historialliseksi, jolloin kulttuurilla ymmärretään sukupolvelta toiselle välittyvää perintöä (Frisk & Tulkki 2005, 7). Omien mielikuvieni mukaan koulun kulttuurikasvatuksessa on melko paljon tällaisia piirteitä; kulttuuri nähdään sekalaisena läjänä pinnallisia tapoja, joiden tulkitaan mahdollisuuksien mukaan kertovan kustakin kulttuurista ja sen piiriin kuuluvista ihmisistä jotakin yleisempää.

Normatiivinen lähestymistapa tuo kulttuurin keskiöön arvot, asenteet ja erilaiset säännöt (Frisk & Tulkki 2005, 7). Tämä lähestymistapa on nähtävissä sekä Hallin (2003) että Douglasin (2000) määritelmässä, vaikkakin hieman eri painoituksin. Hall (2003) toteaa kulttuurilla tarkoitettavan ”yhteisten merkitysten järjestelmiä, joita samaan yhteisöön, ryhmään tai kansakuntaan kuuluvat ihmiset käyttävät saadakseen tolkkua maailmasta” (Hall, 2003, 85). Douglas (2003) ymmärtää kulttuurin ”yhteisölle yhteiseksi, vakioiduksi arvoiksi”. Hänen mukaansa kulttuuri on ennen muuta auktoriteetti, jonka piiriin ihmiset houkutellessaan ikään kuin ryhmän painostuksella. (Douglas, 2000, 90.) Hall (2003) näkee kulttuurin keskeisenä identiteetin muodostamisen, ylläpitämisen ja muokkaamisen tapana, yhdistävänä siteenä, joka auttaa meitä ymmärtämään keitä me olemme ja mihin kuulumme (Hall, 2003, 85). Verma (1994) huomauttaa, että kulttuurin määrittelyssä on otettava huomioon myös sen piirissä elävien yksilöiden kokemus kulttuurista. Yhtenäiseltäkin vaikuttavan kulttuurin sisällä elävät yksilöt voivat havainnoida kulttuuria ja suhtautua sen eri alueisiin hyvinkin eri tavoin. (Verma 1994, 64–65.)

Ahlman (1976) toteaa, että kulttuuri on kehittynyt ja elää yhteisöissä, ja siirtyy sukupolvelta toiselle. Kulttuurin edelleen kehittyvä luonne tulee esille Ahlmanin näkemyksessä, jonka mukaan yksilöt lisäävät jo olemassa olevaa kulttuuria. Ahlmanin mukaan kulttuuri onkin järjestelmä ihmisten tietoisesti aikaansaamia, yhteiskunnassa syntyneitä ja sukupolvesta toiseen siirtyviä, yhä lisääntyviä arvonomaisia muodosteita ja oloiloja. (Ahlman 1976, 15–16.) Liebkind (2000) määrittelee kulttuurin yleisesti hyväksytyiksi uskomuksiksi ja tunteiksi, jotka liittyvät arvoihin, asenteisiin ja esimerkiksi lastenkasvatusmenetelmiin (Liebkind 2000, 13). Garcea (2005) tiivistää kulttuurin määrittävän mitä me teemme, miten me teemme sen ja miksi me teemme sen (Garcea 2005, 56). Hofstede (1993) näkee kulttuurin ”mielen ohjelmointina”, joka syntyy sosiaalisessa ympäristössä ensin perheen, sittemmin yhä laajenevan elinympäristön vaikutuspiirissä. (Hofstede 2003, 19–20.)

Tässä tutkimuksessa käytän kulttuurin tarkasteluun normatiivista lähestymistapaa. Kulttuuri, niin kuin se tässä tutkimuksessa käsitetään, on yhteisöissä eläviä ja kehittyviä, yleisesti hyväksytyjä arvoihin ja asenteisiin liittyviä uskomuksia, jotka ohjelmoituvat kuhunkin yksilöön hänen

kasvuypäristössään. Näitä arvoja ja asenteita tarkastelen erityisesti Hofsteden kulttuuriulottuvuuksien kautta. Kulttuuriulottuvuudet ovat kulttuurille ominaisen näkyvän toiminnan ja tapojen muodostaman eräänlaisen pintakerroksen alla vaikuttavia arvostuksia ja ajattelumalleja. Nämä ulottuvuudet määrittävät sekä ihmisten välisiä suhteita että maailman tarkastelun tapoja; valtaetäisyyttä, yhteisöllisyyttä, yhteiskunnan arvojen kovuutta tai pehmeyttä, suhtautumista epävarmuuteen ja aikajännettä, jolla toiminnan seurauksia tarkastellaan. Nämä kulttuuriulottuvuudet ovat hahmotettavissa kukin kahden ääripäänsä kautta jatkumoina, joilla kussakin kulttuurissa liikutaan ikään kuin akselilla. Sama ulottuvuus voi olla yhtä vahvana kahdessa eri kulttuurissa, mutta silti ilmetä hieman eri tavalla; hyvinkin erilaiset kulttuurit voivat olla jollain kulttuuriulottuvuuden akselilla hyvin lähellä toisiaan. Esimerkkinä tästä on epävarmuuden välttäminen, joka kuvaa sitä, miten uhkaavilta epävarmat ja tuntemattomat tilanteet tuntuvat johonkin kulttuuriin kuuluvista ihmisistä. Epävarmuutta voidaan yhteiskunnissa välttää mm. turvautumalla lakiin ja koulutettuihin viranomaisiin asioiden hoidossa. Hofsteden (1993) tutkimuksessa epävarmuuden välttäminen on samalla keskimääräisellä tasolla sekä Suomessa että Iranissa; maat jakavat 53 maan joukossa sijat 31 ja 32 samalla 59 pisteen tuloksellaan. Ruotsissa epävarmuuden välttämisen pyrkimys on huomattavasti vähäisempää; Ruotsi jakaa sijat 49 ja 50 Hongkongin kanssa 29 pisteellä. (Hofstede 1993, 164.) Sekä maantieteellisen sijainnin että kulttuurin ulkoisten tuntomerkkien perusteella voisi olettaa Suomen sijoittuvan lähemmäs Ruotsia kuin Irania, mutta näin ei kuitenkaan tässä tapauksessa ole. Kaikki erot ja yhtäläisyydet eivät näy kulttuurin pintatasolla.

### **2.1.1 Kulttuuriulottuvuudet Hofsteden mukaan**

Maailmassa on erilaisia kulttuureita paljon enemmän kuin valtioita; Suomessa kulttuurien moninaisuus ei kuitenkaan ole juuri näkynyt. Meillä on toki suomenruotsalaiset, romanit ja saamelaiset, mutta hyvin pieninä tai paikallisina vähemmistökulttuureina. Suomalaisen mielikuvissa erilaiset kulttuurit voivatkin näyttäytyä ikään kuin tuotteina kaupan hyllyllä; kulttuurin käsite yhdistyy harrastuksiin tai elämäntapoihin liittyviin alakulttuureihin. Kun ajatus kulttuurista linkittyy vapaaehtoiseen päätöksiin ryhtyä "kasvissyöjähipiksi" tai "lököpöksyskeittariksi" - kumpikaan ilmaus ei ole tässä tarkoitettu halventamaan kyseisiä ryhmiä, vaan tuomaan esille arvojen/harrastusten ja ulkoisen olemuksen yhteyttä - näyttäytyä johonkin kulttuuriin kuuluminen ihmisen omana valintana, joka tulee ulkopuoliselle esille lähinnä ryhmän mukaisessa pukeutumisessa. Suomalaisten keskinäiset, näkyvät kulttuurierot ovatkin pitkälle yksilön valinnan tulosta. Kulttuuri ei pohjimmiltaan kuitenkaan ole jotain sellaista, jonka ihminen voi valita. Kulttuuriin synnyttään ja siinä kasvetaan; kulttuuri on ihmisyyhteisössä ja jokaisessa ihmisessä, se on myös hyvin syvällä sisimmässä sijaitseva osa identiteettiä.

Kulttuuriset arvostukset aiheuttavat helposti väärinkäsityksiä, koska ne opitaan hyvin varhain lapsuudessa ja ne ovat usein kyseenalaistamattomia ja

tiedostamattomia. Jo pelkästään omien kulttuurisidonnaisten toimintatapojensa ymmärtäminen auttaa avaamaan silmiä muiden kulttuurien ymmärtämiseksi. On hyvä tiedostaa, että monet ”omat” ajattelutavat ovat pitkälle ympäröivän kulttuurin tuotoksia.

Tässä kappaleessa käsiteltävät kulttuurierot ja niihin pohjautuvat toimintatavat voivat olla myös ristiriidassa keskenään samassa kulttuurissa. Vaikka maskuliiniseen kulttuuriin yleensä kuuluukin keskinäinen kilpailu, avoin kilpailu ei välttämättä tule esille yhteisöllisissä maskuliinisissa maissa, koska yhteisölliseen kulttuuriin kuuluva tarve ryhmälojaalisuudesta on pätemisen tarvetta vahvempi. Kulttuurit myös muuttuvat, vaikkakin melko hitaasti, ja yksilöä tarkastellessa tulee ottaa huomioon usean eri kulttuurin mahdollinen vaikutus.

Hofstede ja Hofstede (2005) nimeävät viisi kulttuurin ulottuvuutta, joiden kautta kulttuurien erot ilmenevät. Nämä ulottuvuudet ovat valtaetäisyys, yksilökeskeisyys vastaparinaan kollektiivisuus, feminiinisyys – maskuliinisuus, epävarmuuden välttäminen ja pitkä- tai lyhytkatseisuus. (Hofstede ja Hofstede 2005, 23, 31.) Nämä kulttuurin ulottuvuudet kertovat eri kulttuureissa yleisesti esiintyvistä arvostuksista ja toimintatavoista. Samasta kulttuurista tulevien yksilöiden ja perheiden välillä saattaa kuitenkin olla hyvinkin suuria eroja.

Kuten edellä on jo todettu, kulttuuri ei ole pysyvä olotila, vaan kehittyä edelleen. Tässä kappaleessa kuvatut kulttuuriulottuvuudet eivät myöskään ole kiveen kirjoitettuja – ilmiöinä ne ovat olemassa, mutta maiden sijoittuminen kulttuuriulottuvuuksien akseleille on yhteydessä moniin eri tekijöihin, jotka muuttuessaan hitaasti muuttavat myös kulttuuria. Tämän vuoksi esittelen lyhyesti kunkin kulttuuriulottuvuuden kohdalla sen ilmenemiseen yhteydessä olevia muita tekijöitä.

Koska kulttuuriulottuvuuksien kuvailun lähdeaineistona toimii lähes yksinomaan Hofsteden (1993) sekä Hofsteden ja Hofsteden (2005) teokset, löytyvät lähdeviittaukset enimmäkseen vain kappaleiden lopusta. Näissä tapauksissa koko kappale on samasta lähteestä, mikäli muita viittauksia tai mainintoja ei ole.

## **Valtaetäisyys**

Valtaetäisyys liittyy ihmisten eriarvoisuuteen. Toiset osaavat enemmän, ovat vahvempia, älykkäämpiä tai johtavassa asemassa. Valtaetäisyys on ikään kuin mittari, joka kuvaa sitä, miten ihmisen asema suhteessa muihin tulee, tai miten se *tuodaan* esille.

Hofsteden (1993) mukaan suuren valtaetäisyyden kulttuurissa sekä omien vanhempien että yleensä vanhempien ihmisten *kunnioittaminen* on perushyve, johon opitaan lapsena, ja joka säilyy koko aikuisiän. Lapsia kohdellaan lempeästi ja vahditaan tarkasti, eikä heitä kannusteta itsenäisiin kokeiluihin. Riippuvuus vanhemmista ihmisistä on tyypillistä kaikelle kansakäymiselle. (Hofstede 1993, 54.)

Nummenmaa (1963) kuvailee suuren valtaetäisyyden tuntomerkkeihin sopivaa toimintaa, jota hän nimittää autoritäärisiksi kasvatuseränteiksi.

Nummenmaan mukaan vanhempien autoritäärinen kasvatusasenne ilmenee siten, että vuorovaikutus perheessä on vanhempien ohjaamaa. Aloitteet vanhemman ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen tulevat vanhemmilta, eikä lapsi juurikaan osallistu itseään koskeviin päätöksiin. (Nummenmaa 1963, 35-36.) Lasta ei aktiivisesti ohjata itsenäisyyteen, ja hän voikin ryhtyä käyttäytymään itsenäisesti vasta kotoa lähdettyään (Nummenmaa 1963, 49).

Pienen valtaetäisyyden kulttuurissa lapsia kohdellaan mahdollisimman pian hyvin tasavertaisina. Kasvatuksen tavoitteena on kyky huolehtia itsestään ja omista asioistaan. Lapsia rohkaistaan ilmaisemaan oma mielipiteensä ja kokeilemaan asioita itsenäisesti. Arvoasemalla ei ole juurikaan merkitystä ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Aikuisten lasten ja vanhempien suhde on tasavertaisten yksilöiden välinen ystävyyssuhde. Henkilökohtainen riippumattomuus on pienen valtaetäisyyden kulttuurin ihanne. Toisenlaisesta yhteiskunnasta tulevan silmissä tällaiset perhesuhteet vaikuttavat kylmiltä ja etäisiltä. (Hofstede 1993, 54-55.)

Nummenmaan (1963) kuvaamat demokraattiset kasvatusasenteet ovat yhteydessä pieneen valtaetäisyyteen. Hänen mukaansa vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen aloitteet tulevat tasapuolisesti molemmilta osapuolilta, kun vanhempien kasvatusasenteet ovat demokraattisia. Vaikka vanhemmat tekevätkin lopullisen päätöksen lasta koskevissa asioissa, he perustelevat lapselle kehotuksia ja kieltoja, ja lapsi voi myös pyytää näitä perusteluja. (Nummenmaa 1963, 35-36.) Demokraattiset vanhemmat hallitsevat lastaan vain niin kauan kuin se näyttää olevan tarpeen (Nummenmaa 1963, 50).

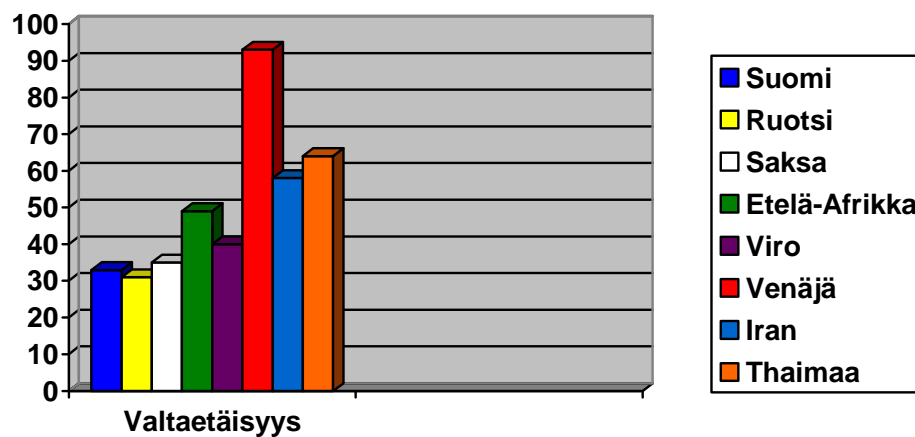
Suuren valtaetäisyyden kulttuurissa vanhempi-lapsi -suhteen eriarvoisuus ja riippuvuus jatkuu opettaja-oppilas -suhteessa. Osoittaakseen kunnioitustaan oppilaat nousevat seisomaan opettajan tullessa luokkaan. Pedagogiikka on opettajakeskeistä. Luokassa on tiukka kuri ja oppilaat puhuvat vain opettajan kehotuksesta. Opettajille ei julkisesti sanota vastaan eikä heitä arvostella. Kunnioittava kohtelu jatkuu myös koulun ulkopuolella. Opettaja ottaa yhteyttä huonosti käyttäytyvän oppilaan vanhempiin ja odottaa näiden laittavan lapsen kuriin. Pienen valtaetäisyyden maissa opettajien ja oppilaiden odotetaan kohtelevan toisiaan tasavertaisina ihmisinä. (Hofstede 1993, 56.)

Opetus pienen valtaetäisyyden kulttuurissa on oppilaskeskeistä ja oppilaat ovat aloitteellisia. He valitsevat omat kiinnostuksenkohteensa ja puuttuvat ja vaikuttavat opetuksen kulkuun luokassa. Oppilaiden oletetaan kysyvän asioista joita he eivät ymmärrä. He väittelevät opettajien kanssa ja ilmaisevat eriävän mielipiteensä ja kritiikin suoraan. Huonosti käyttäytyneen oppilaan vanhemmat asettuvat usein puolustamaan lastaan. Opettaja nähdään opettamansa tiedon välittäjänä, ei sen haltijana. Tehokas oppiminen on sidoksissa hyvään vuorovaikutukseen. Tällainen järjestelmä perustuu oppilaan itsenäisyyden tarpeeseen; oppimisen laatu riippuu pitkälti oppilaan omista kyvyistä. (Hofstede 1993, 56-57.)

Suuren valtaetäisyyden maissa ollaan taipuvaisempia hyväksymään ruumiillinen kuritus kouluissa. Kurittaminen toimii symbolina ja muistutuksena opettajan ja oppilaan välisestä eriarvoisuudesta. Sillä katsotaan

olevan myös luonnetta kehittävä vaikutus. Pienen valtaetäisyyden maissa ruumiillinen kuritus on lapsen pahoinpitelyä ja syy rikosilmoituksen tekemiseen. (Hofstede 1993, 57.)

Valtaetäisyys on yhteydessä maantieteelliseen sijaintiin, väestön määrään ja kansakunnan varallisuuteen. Trooppisen ilmaston rehevässä luonnossa ihmisen selviämisen esteenä ovat samoista luonnonvaroista kilpailevat muut ihmiset; kuria pitävä auktoriteetti ja hierarkkinen yhteiskuntarakenteen takaavat paremman toimeentulon. Viileässä ja kylmässä ilmastossa ihmisen pahin vastustaja on luonto, joka ei ole yhtä antelias; itsenäinen puolensa pitäminen on tärkeämpää kuin riippuvuus vallanpitäjistä. Suuri väestömäärä merkitsee vallan etäisyyttä ja kehittää riippuvuutta viranomaisista, kun taas varakkuus pienentää valtaetäisyyttä. Tämä johtuu perinteisen maanviljelyksen vähenemisestä, nykyaikaisesta tekniikasta, kaupunkimaisesta asutuksesta, sosiaalisesta liikkuvuudesta, paremmasta koulutusjärjestelmästä ja suuremmasta keskiluokasta. (Hofstede 1993, 69–71.)



KUVIO 1 Valtaetäisyys Suomessa ja eräissä muissa maissa.

Suomi on suhteellisen pienen valtaetäisyyden maa, ja sijoittuu Hofsteden tutkimuksessa 33 pisteellään sijalle 66 lähelle saksaa, Iso-Britanniaa, Norjaa ja Ruotsia. Suurin valtaetäisyys on Malesiassa (104 pistettä), ja pienin Itävallassa (11p). (Hofstede & Hofstede 2005, 43–44.)

### Yksilökeskeisyys ja yhteisöllisyys

Suurperheessä kasvava lapsi on harvoin yksin. Hän oppii näkemään itsensä osana "meitä" selkeämmin kuin ydinperheen lapsi. Tiiviissä perheyhteisössä elävälle sopusointu ympäristön kanssa on välttämätöntä, ja siitä muodostuu itsessään hyve, joka siirtyy muillekin elämänalueille. Useimmissa kollektiivisissa yhteiskunnissa suora välienselvittely toisen henkilön kanssa ei tule kysymykseen. Kohtelias kieltäytyminen toteutetaan sanomalla "mietimme asiaa", mikä ei tarkoita että asiassa olisi mitään miettimistä. Myöskään "kyllä" ei välttämättä tarkoita myöntymistä tai lupautta. (Hofstede 1993, 88.)

Yksilökulttuureissa rehellisyys ja totuuden kertominen ovat hienoja ominaisuuksia. Vastaansanomien on hyväksytyä, jopa toivottua; mielipideerot auttavat löytämään parempia ratkaisuja. Toiset ihmiset otetaan huomioon kerronnan tyyliin, mutta totuudessa on pitäydyttävä. Aikuisten ihmisten on osattava ottaa vastaan rakentavaa palautetta. Lapsia kehoitetaan aina puhumaan totta, vaikka se ei olisi helpoin tie. Ristiriitojen käsittely kuuluu perhe-elämään. (Hofstede 1993, 88–89.)

Yhteiskulttuurin lapset oppivat tukeutumaan ryhmän mielipiteeseen. Uudesta asiasta tulee keskustella ennen kuin mielipiteestä voidaan päättää. Lasta, joka jatkuvasti on erimieltä ryhmän kanssa, pidetään huonoluonteisena. Yksilöllisessä perheessä lasta rohkaistaan oman mielipiteensä ilmaisuun. Muiden mielipiteitä myötäilevää lasta pidetään luonteeltaan heikkona. (Hofstede, 1993, 89.)

Yhteiskulttuurin ja yksilökulttuurin ero on selkeä tilanteissa, joissa ihminen toimii väärin. Vaikka jokainen meistä on joskus tuntenut häpeää ja syyllisyyttä, nimeää Hofstede (1993) häpeän kollektiivisen perheen erityispiirteeksi. Vastinparina häpeälle toimii yksilökulttuuriin kuuluva syyllisyys, minkä vuoksi yksilökulttuureita voidaan nimittää ”syyllisyyskulttuureiksi”. Yksilökulttuurissa väärin tekemistä vaatii ihmisen omatunto, mikä saa yhteiskunnan sääntöjä rikkovan ihmisen yleensä tuntemaan syyllisyyttä. Yhteiskulttuurissa ihmisellä on kollektiivinen vastuun tunne, ja hän tuntee häpeää rikottuaan yhteiskunnan sääntöjä vastaan. Häpeän tunteminen riippuu kuitenkin siitä, ovatko toiset saaneet tietää rikkomuksesta. Syyllisyyttä tunnetaan, vaikkei kukaan tietäisi rikkeestä. (Hofstede 1993, 91–92.)

Kollektiiviseen perheeseen liittyy myös vahvasti ajatus kasvojen menettämisestä, mikä liittyy nöyryytykseen. Hongkongilainen yhteiskuntatieteilijä David Yau-Fai Ho määrittelee käsitteen seuraavasti: ”Kasvot menetetään, kun joko yksilö tai hänen lähisukulaisensa ei toimintansa perusteella täytä hänen yhteiskunnallisen asemansa edellyttämiä keskeisiä vaatimuksia” (Hofstede 1993, 92). Itsekunnioitus on yksilökulttuurin vastine kasvoille, mutta näkökulma on toinen; itsekunnioitus on yksilön oma tunne, mutta kasvot määrittyvät yhteiskunnan näkökulmasta (Hofstede 1993, 92–93).

Koulutuksella on erilainen merkitys yksilöllisessä ja yhteisöllisessä yhteiskunnassa. Yksilökeskeinen yhteiskunta pyrkii valmentamaan yksilön selviytymään uusista ja tuntemattomista tilanteista. Koulutuksen tavoite ei ole tekemään oppiminen vaan oppimaan oppiminen, koska oppiminen on elinikäistä, eikä sitä ole sidottu kouluun. Yksilöllinen yhteiskunta pyrkii opettamaan ”nykyihmisen” taitoja jotta yksilö voi ottaa oman paikkansa yksilöiden muodostamassa yhteiskunnassa. (Hofstede 1993, 95.)

Yhteisöllisessä yhteiskunnassa jotkin taidot nähdään välttämättöminä hyväksyttävälle ryhmän jäsenelle. Näiden taitojen hankkimisen kautta pidetään yllä perinteitä. Nuorten on opittava tekemään asioita voidakseen osallistua yhteiskunnan elämään. Vanhat osaavat jo. (Hofstede 1993, 95.)

Perheessä syntynyt käsitys yksilön ja ryhmän välisestä suhteesta kehittyy ja vahvistuu koulussa. Yksilöllisestä kulttuurista tulevan opettajan siirtyessä

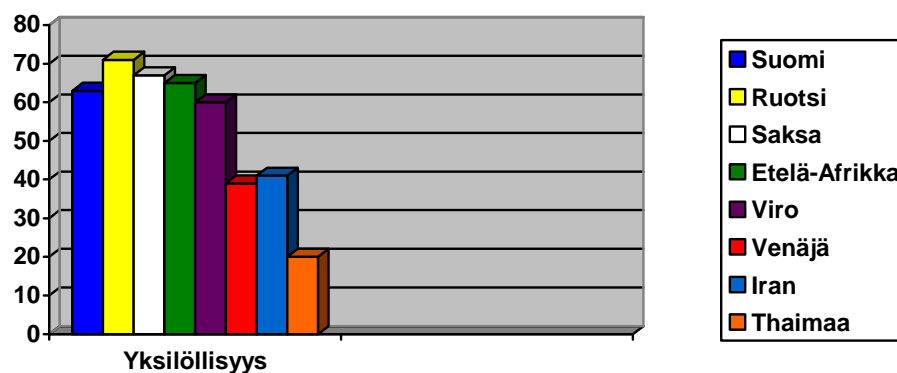
opettamaan yhteisölliseen kulttuuriin tällainen opettaja hämmentyy huomattavasti, etteivät oppilaat osallistu keskusteluun. Oppilas, joka näkee itsensä osana ryhmää, kokee tarvitsevansa ryhmän luvan puhumiseen. Kun opettaja haluaa oppilaidensa osallistuvan keskusteluun, hänen on kohdistettava kysymyksensä kullekin oppilaalle henkilökohtaisesti. (Hofstede 1993, 93.)

Yhteisökulttuurin oppilaat kokevat myös suuressa ja erityisesti vieraiden ihmisten muodostamassa ryhmässä puhumisen epämiellyttävänä, ellei opettaja ole paikalla. Tilanne paranee, jos oppilaille annetaan mahdollisuus keskustella hyvin pienissä ryhmissä ja kertoa sitten ryhmänsä mielipide asiasta. Ryhmän puolesta puhuessaan oppilaat voivat tuntea olonsa turvalliseksi. (Hofstede 1993, 93.)

Oman ryhmän olemassaolo synnyttää myös ulkopuolisen ryhmän. Tarve sisä- ja ulkoryhmän olemassaoloon ja toisistaan erottamiseen jatkuu koulussa siten, että luokkaan muodostuu erilaisista etnisistä heimotaustoista tulevien oppilaiden osaryhmiä. Näistä ryhmistä pidetään kiinni myös koko luokalle yhteisesti annettujen tehtävien tekemisessä. Samaan ryhmään kuulumisen perusteella opettajan tai koulun johdon kanssa saman etnisen- tai perhetaustan jakavat oppilaat odottavat usein saavansa erityiskohtelua. Yksilöllisessä yhteiskunnassa tällaista suosimista paheksutaan ja pidetään moraalittomana. Kollektiivisessa yhteiskunnassa oman ryhmän jäsenien parempi kohtelu on itsestään selvää. (Hofstede 1993, 94.)

Yhteisöllisessä kulttuurissa sekä opettajalla että oppilaalla on vahva tarve säilyttää "kasvonsa" luokassa. Vastapuolen nolaamisen välttämiseksi eriävät mielipiteet ilmaistaan hyvin varovasti tai jätetään sanomatta. Rikkomuksesta on helppo rankaista muistuttamalla ryhmän kunnian tahraantumisesta. Syyllisen lähiryhmä huolehtii rikkurin saattamisesta takaisin ruotuun. Oppilasta käsitellään aina hänen ryhmänsä jäsenenä, ei erillisenä yksilönä. (Hofstede 1993, 94.)

Yksilöllisessä luokassa oppilaat odottavat tulevansa kohdelluiksi yksilöinä ja puolueettomasti taustasta riippumatta. Ryhmiä muodostetaan tehtävän tarpeen mukaan ystävyys- tai taitojen perusteella. Avoin keskustelu väittelyineen on tervetullutta eikä tarvetta kunnian ja kasvojen säilyttämiseen juurikaan koeta. (Hofstede 1993, 94.)



KUVIO 2 Yksilöllisyys Suomessa ja eräissä muissa maissa.



Yksilöllisyys on yhteydessä maantieteelliseen sijaintiin siten, että kylmässä ilmastossa kulttuuri on yleensä yksilöllisempi. Myös lisääntyvä varallisuus lisää yksilöllisyyttä; televisio korvaa tarinankertojat, suuremmissa asunnoissa perheenjäsenet eristyvät omiin huoneisiinsa. Toisaalta väestönkasvu lisääntyvän syntyvyyden muodossa luonnollisesti lisää yhteisöllisyyttä. (Hofstede 1993, 112-113.)

Yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden ulottuvuudessa Suomi tulee pistemäärällään 63 sijalle 21. Ensimmäistä sijaa yksilöllisyydessä pitää USA pistemäärällä 91, kun taas kuuden pisteen saldolla Guatemala on listan 74. ja yhteisöllisin maa. (Hofstede & Hofstede 2005, 78-79)

### **Feminiinisyys ja maskuliinisuus**

Yhteiskunnan feminiinisuuden tai maskuliinisuuden taustalla ovat arvot, joiden esiintyminen on selvästi sidoksissa vastaajan sukupuoleen. Näihin arvostuksiin kuuluvat mm. korkeat tulot ja hyvät ylenemismahdollisuudet, joita miehet useimmin pitävät tärkeinä ja hyvät suhteet työtovereihin ja pomoihin, mikä naisille on tärkeämpää. (Hofstede ja Hofstede 2005, 118-119.)

Maskuliinisissa yhteiskunnissa sukupuolten sosiaaliset roolit erottuvat toisistaan selkeästi. Näissä kulttuureissa miesten odotetaan olevan jäməköitä ja kovia ja aineellisesta menestyksestä kiinnostuneita, kun taas naisten oletetaan olevan vaatimattomia, helliä ja kiinnostuneita elämän laadusta. Feminiinisissä yhteiskunnissa sukupuolten sosiaaliset roolit ovat päällekkäisiä. Sekä miesten että naisten odotetaan olevan vaatimattomia, lempeitä ja kiinnostuneita elämän laadusta. (Hofstede ja Hofstede 2005, 120.)

Feminiinisyys ja maskuliinisuus ilmenevät miesten ja naisten asenteissa eri yhteiskunnissa eri tavalla. Kaikkein feminiinisimmässä kulttuureissa sekä miehet että naiset ovat yhtä vakaita pehmeiden arvojen kannattajia. Kaikkein maskuliinisimmissa maissa miehet ovat naisia enemmän kovien arvojen kannattajia, mutta naisetkin ovat asenteiltaan selkeästi kovempia kuin feminiinisimpien maiden miehet ja naiset. Liikuttaessa siis feminiinisistä kulttuureista maskuliinisiin kulttuureihin sekä miesten että naisten arvot kovenevat, mutta miesten arvoissa tapahtuu jyrkempi muutos. (Hofstede 1993, 122.)

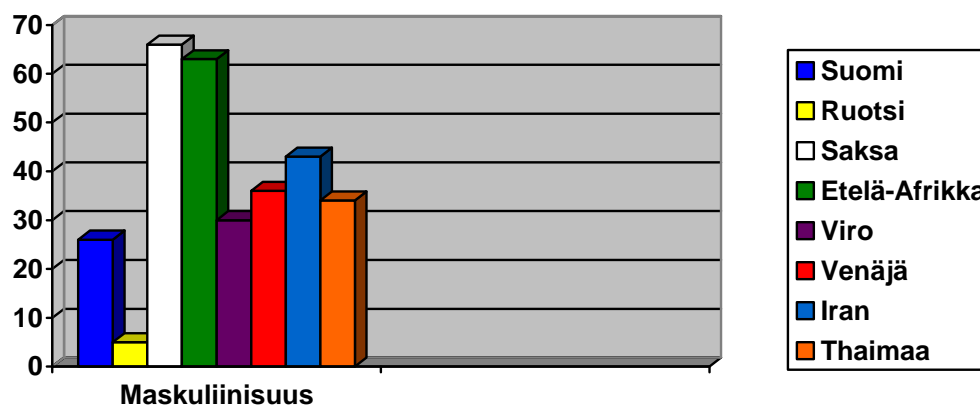
Feminiinisissä kulttuureissa sekä pojat että tytöt oppivat olemaan vaatimattomia, vähättelemään menestystään ja jättämään kunnianhimon taka-alalle. Maskuliinisessa kulttuurissa arvostettu itsetehostus ja pyrkimys olla paras huvittavat feminiinisen kulttuurin kasvattia. (Hofstede 1993, 130.)

Maskuliinisuus-feminiinisyys -ulottuvuus vaikuttaa perheissä kehittyviin poikien ja tyttöjen välisiin roolieroihin. Vanhemmat rohkaisevat tai rauhoittelevat lasta poikien ja tyttöjen käyttäytymiselle asetettujen odotusten mukaisesti. Feminiinisyys-maskuliinisuus -vastakkaisasettelu heijastuu myös yleisesti hyvinä pidettyihin ominaisuuksiin sukupuolesta riippumatta. Maskuliinisissa maissa lapset oppivat kunnianhimoisiksi ja kilpailuhenkisiksi, vaikka tytöt ja naiset saattavatkin kanavoida kunnianhimoinsa veljien,

aviomiesten tai omien poikien menestymisen edesauttamiseen. (Hofstede 1993, 129–130.)

Opettajia ja opiskelijoita arvioidaan eri perustein maskuliinisissa ja feminiinisissä maissa. Maskuliininen näkökulma painottaa akateemisia suorituksia; opettajan mainetta ja etevyyttä ja opiskelijan suoriutumista. Feminiinisessä katsantokannassa sosiaalisilla taidoilla on suurempi merkitys. Hyvä opettaja on ystävällinen ja hänellä on hyvät vuorovaikutustaidot, hyvä oppilas sopeutuu taitavasti erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin. (Hofstede 1993, 133.)

Maskuliinisissa kulttuureissa opiskelijoiden kilpailu on avointa ja he haluavat erottua muista. Feminiinisissä kulttuureissa opiskelijat eivät halua vaikuttaa liian innokkailta tai muita taitavammilta. Maskuliinisessa kulttuurissa oppilasta verrataan luokan parhaaseen oppilaaseen, ja koulutyössä epäonnistuminen on vakava paikka. Feminiinisessä kulttuurissa oppilas vertautuu keskiarvo-oppilaaseen, ja epäonnistuminen on pikku juttu. Ammattia valitessa maskuliinisissa maissa painotetaan uramahdollisuuksia, feminiinisissä maissa oppilaan omaa kiinnostusta. (Hofstede 1993, 132–133.)



KUVIO 3 Maskuliinisuus Suomessa ja eräissä muissa maissa.

Suomi sijoittuu maskuliinisuus-feminiinisyys -ulottuvuudella selkeästi feminiinisimpien maiden joukkoon. Ero kaikista feminiinisimpään maahan on kuitenkin yllättävän selkeä, varsinkin kun ottaa huomioon, että kyseessä on naapurimaamme Ruotsi. (ks. Hofstede ja Hofstede 2005, 120-121.) Toisaalta Suomen lainsäädäntö on jatkuvasti kehittynyt feminiinisempään suuntaan siinä mielessä, että miesten ja naisten mahdollisuudet pehmeiden arvojen mukaisiin valintoihin ovat parantuneet. Tämä näkyy mm. hoitovapaata koskevassa lainsäädännössä. (ks. Työsopimuslaki 2006/533.)

### Epävarmuuden välttäminen

Epävarmuuden välttäminen mittaa sitä, miten uhkaavilta epävarmat ja tuntemattomat tilanteet tuntuvat johonkin kulttuuriin kuuluvista ihmisistä. Kulttuureja, joissa epävarmuuden hyväksyminen on vähäistä, voidaan pitää

ahdistuneina. Ahdistusta, jonka voidaan määritellä olevan ”epämääräistä levottomuutta tai huolestuneisuutta siitä, mitä saattaa tapahtua”, ei pitäisi sekoittaa pelkoon. Toisin kuin pelolla, ahdistuksella ei ole selkeää kohdetta. (Hofstede 2005, 170.)

Ahdistuneet kulttuurit ovat yleensä hyvin ilmaisullisia. Näissä kulttuureissa ihmiset puhuvat käsillään, korottavat ääntään ja lyövät nyrkkiä pöytään. Poikkeuksia kuitenkin on; japanilaiset, kuten aasialaiset yleensä, käyttäytyvät länsimaalaisen silmin nähden hyvin hillitysti. He kuitenkin purkavat ahdistustaan alkoholin avulla; reipas ryyppääminen työpäivän jälkeen antaa japanilaisille miehille tilaisuuden tuoda esiin tunteitaan. (Hofstede & Hofstede 2005, 171.)

Epävarmuutta voimakkaasti välttävässä maissa ihmiset vaikuttavat kiireisiltä, hermostuneilta, epäluuloisilta ja tunteikkailta. Maissa, joissa epävarmuuden välttämisyrittäminen on vähäinen, ihmiset vaikuttavat hiljaisilta, rennoilta ja laiskoilta. Kaikki nämä vaikutelmat ovat kuitenkin katsojan silmässä: ne ovat sidoksissa tunnetasoon, johon havainnoitsija on omassa kulttuuritaustassaan tottunut. (Hofstede 1993, 166–167.)

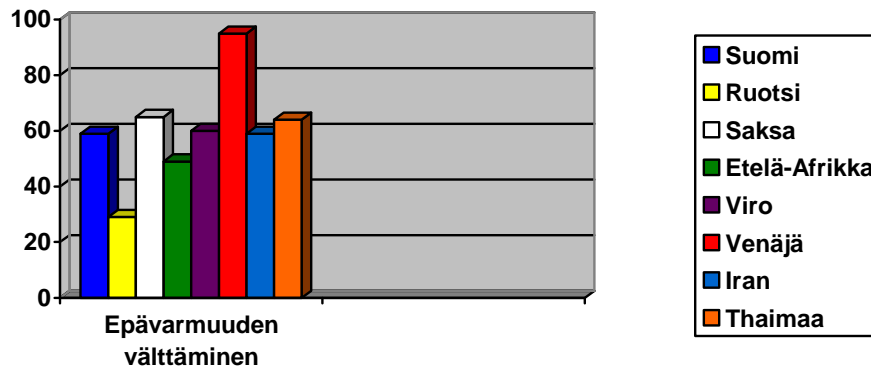
Pyrkimys välttää epävarmuutta aiheuttaa stressiä ja näkyy ihmisen tarpeena tietää tulevasta ja kaihtaa moniselitteisiä tilanteita. Ihmiset kaipaavat jäsenyksiä organisaatioita, instituutioita ja suhteita, joissa tapahtumat ovat ennustettavia ja selkeästi tulkittavissa. Yhteisötasolla epävarmuuden välttämisen tarve näkyy kirjallisten sääntöjen ja lakien tarkkuudessa ja määrässä. (Hofstede 1993, 165, 168.)

Ahdistuneissa yhteiskunnissa ihmiset ovat halukkaita tekemään kovasti töitä tai ainakin heillä on tarve olla touhukkaita. Elämä on kiireistä ja aika on rahaa. Epävarmuuden hyväksyvissä yhteiskunnissa ihmiset pystyvät kyllä tarpeen tullen tekemään lujasti töitä, mutta heillä ei ole tarvetta jatkuvaan toimeliaisuuteen. He haluavat välillä rentoutua, eivätkä ole turhan tietoisia tai huolestuneita ajankulusta. (Hofstede 1993, 176.)

Epävarmuutta voimakkaasti välttävässä maissa useimmat opiskelijat arvostavat täsmällisiä tavoitteita, yksityiskohtaisia tehtävänantoja, tiukkoja aikatauluja ja tilanteita, joissa tulee löytää yksi oikea vastaus. Opettajien odotetaan olevan kaiken tietäviä asiantuntijoita. Akateemista jargonia pidetään arvossaan, eikä opettajan kanssa väitellä. Akateemisissa kysymyksissä älylliset erimielisyydet ovat henkilökohtaista epälojalisuutta. Epävarmuutta sietävässä maissa opiskelijat kunnioittavat sitä, että opettaja myöntää tietämättömyytensä. He arvostavat tavallista kieltä käyttäviä opettajia ja kirjallisuutta, jossa ei turhaan hienostella laina- ja sivistyssanoilla. Avoimet oppimistilanteet, epämääräiset tavoitteet, suurpiirteiset tehtävänannot ja aikataulujen täydellinen puuttuminen ovat heidän mieleensä. Älyllinen erimielisyys akateemisissa kysymyksissä nähdään virkistävänä haasteena. (Hofstede 1993, 172–173.)

Myös vanhempien rooli suhteessa opettajaan näyttää erilaisena näissä kahdessa kulttuurityypissä. Epävarmuutta voimakkaasti välttävässä kulttuureissa opettajat ovat asiantuntijoita ja vanhemmat ovat maallikoita, joita voidaan joskus pyytää paikalle yleisöksi kun opettaja esitelmöi. Epävarmuuden

hyväksyvissä maissa opettajat pyrkivät kuulemaan vanhempien ajatuksia ja yrittävät saada nämä mukaan lastensa oppimisprosessiin. (Hofstede 1993, 173–174.)



KUVIO 4 Epävarmuuden välttäminen Suomessa ja eräissä muissa maissa.

Epävarmuuden välttämällä on yhteys maiden historiaan, sotahistoriaan, talouteen ja pääuskontoon. Muutokset näissä näkyvät myös epävarmuudenvälttämisindeksissä, joka siis on luonteeltaan muuttuva ja kehittyvä. Rooman valtakunnan perilliset, romaanisia kieliä puhuvat maat, edustavat huomattavan korkeaa epävarmuuden välttämisen tarvetta. Kiinankielisissä maissa pistemäärät ovat huomattavasti alhaisemmat. Rooman valtakunnan ainutlaatuisen, 2000 vuotta sitten kirjoitetun lakikokoelman vaikutukset näkyvät vielä tänäkin päivänä suurena epävarmuuden välttämisen tarpeena; kiinalaisten ”ihminen hallitsee” - periaate puolestaan näkyy vastakkaisena suuntauksena. Myös idän ja lännen uskonnoissa näkyy vastaava kahtiajako; idän uskonnot ovat suvaitsevaisempia useille mahdollisille totuuksille, kun taas lännen uskonnot ovat taipuvaisia painottamaan yhtä Totuutta. Lännen uskonnot eroavat toisistaan tässä suhteessa siinä, kuinka vahvasti ne uskovat kyseisen Totuuden olevan omassa hallussaan. Uskonpuhdistuksen jakamassa Euroopassa roomalaiskatolinen kirkko edustaa voimakkaimmin epävarmuutta välttävää suuntaa. Epävarmuuden välttämisen tarve on yhteydessä ahdistukseen, jonka voimakkuus vaihtelee sekä sodanuhan että taloudellisen hyvinvoinnin vaihtelun myötä. Epävarmuuden välttämisen tarve näkyy suvaitsemattomuutena, fanaattisuutena ja muukalaispelkona, joiden saadessa valtaa maa voi joutua sotaan. Sodanuhka ja sota vievät ahdistuksen huippuunsa, sodan jälkeen taas ahdistus ja epävarmuuden välttämisen tarve vähenevät. Valtion raskaalla velkaantumisella voi olla vastaava vaikutus. (Hofstede 2005, 194–195, 189–191 ja 198.)

### Pitkä- ja lyhytkatseisuus

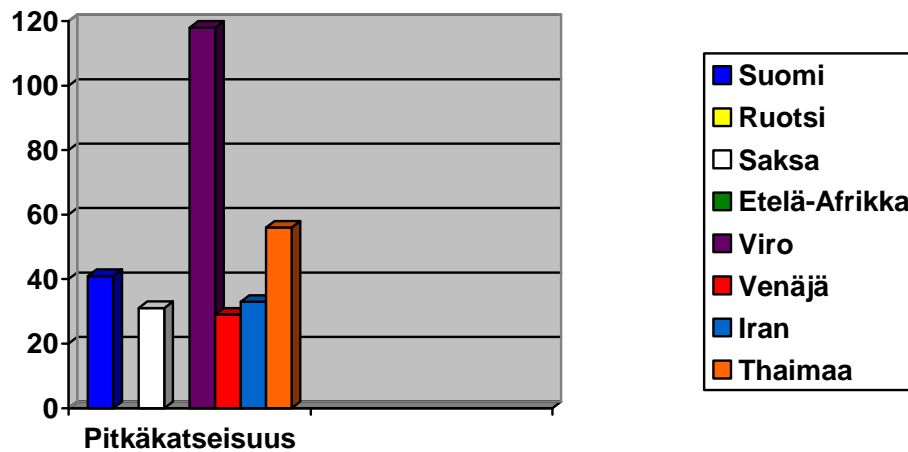
Pitkäkatseisissa kulttuureissa arvostetaan määrätietoisuutta ja säästäväisyyttä, jotka palkitsevat tulevaisuudessa. Lyhytkatseinen kulttuuri arvostaa perinteitä,

hyvää mainetta ja sosiaalisten velvollisuuksien täyttämistä. (Hofstede & Hofstede 2005, 210.)

Lyhytkatseisessa kulttuurissa odotetaan, että tuloksia pitäisi saada nopeasti, kun taas pitkäkatseisessa kulttuurissa ollaan valmiita ponnistelemaan hitaasti tulevien tulosten eteen. Lyhytkatseiseen kulttuuriin kuuluvat tuhlaileva elämäntyyli, huoli kasvojen säilymisestä sekä sosiaalisesta arvostuksesta ja sen tuomista velvoitteista. Pitkäkatseisessa kulttuurissa olemassa olevia varoja käytetään säästeliäästi, ollaan nöyriä ja valmiita alistumaan päämäärän vuoksi. (Hofstede & Hofstede 2005, 212.)

Säästäväisyyttä ja taloudellisuutta arvostetaan eniten vahvasti pitkäkatseisissa maissa. Toisaalta, lyhytkatseisissa maissa suvaitaan ja arvostetaan toisia ihmisiä enemmän. Vahvasti pitkäkatseisessa perheessä pidetään huolta omista asioista. (Hofstede & Hofstede 2005, 214.)

Lyhytkatseisen kulttuurin perheessä vanhemmat sisarukset ovat auktoriteettiasemassa nuorempiinsa nähden. Perhe-elämä tällaisessa kulttuurissa on hyvin järjestäytyntä, mutta sen oletetaan perustuvan todellisiin läheisyydentunteisiin ja pienistä lapsista huolehtiminen on tärkeää. Lapset oppivat säästäväisyyttä, sitkeyttä ja nöyryyttä ja odottamaan toiveidensa täyttymistä. Vahvasti pitkäkatseisessa kulttuurissa ei hyväksytä itsekorostusta. (Hofstede & Hofstede 2005, 214.)



KUVIO 5 Pitkäkatseisuus Suomessa ja eräissä muissa maissa.

Pitkäkatseisessa kulttuurissa kasvanut opiskelija on taipuvaisempi pitämään menestymistä kovan työn tuloksena ja epäonnistumista yrityksen puutteena, kun taas lyhytkatseisen kulttuurin kasvatti uskoo enemmän hyvään tai huonoon onneen. (Hofstede & Hofstede 2005, 217.)

### Erilaiset yhteiskunnat

Hofsteden kulttuuriulottuvuuksien pohjalta Garcea (2005) esittelee kuusi erilaista mielikuvatason yhteiskuntamallia, jotka vaikuttavat ihmisten käyttäytymiseen ja toimintaan. Nämä ovat verkostomalli, kilpailumalli,

organisaatio perheenä -malli, pyramidioorganisaatio, aurinkokunta ja toimiva kone -malli. (Garcea 2005, 64.)

*Verkostomalli* perustuu yhteisymmärrykseen. Se on tyypillinen pienen valtaetäisyyden ja suuren yksilöllisyyden yhteiskunnissa, joissa feminiinisyyden on voimakasta. Tässä mallissa jokaisen odotetaan olevan mukana päätöksenteossa, ja malli on luonteenomainen Skandinavian ja Hollannin kulttuureissa. (Garcea 2005, 64–65.) Suomalaisessa koulussa verkostomalli näkyy mm. pyrkimyksenä vanhempien ja koulun henkilökunnan tasavertaisuuteen kodin ja koulun yhteistyössä.

*Kilpailumalli* perustuu ajatukseen, jonka mukaan voittaja saa kaiken. Näissä yhteiskunnissa kilpailuhenkisyys on voimakasta, valtaetäisyys pieni, yksilöllisyys ja maskuliinisuus vahvoja ja epävarmuuden välttäminen vähäistä. Tyypillisiä tämän mallin edustajia ovat Brittein saaret, USA, Australia ja Uusi Seelanti. (Garcea 2005, 64.)

*Organisaatio perheenä* perustuu jäsentensä lojaalisuuteen ja hierarkiaan. Malli on tyypillinen kulttuureissa, joissa sekä valtaetäisyys että yhteisöllisyys ovat vahvoja. Dominoiva isällinen johtajuus pitää yllä vahvaa maskuliinisuutta ja lojaalisuus sisäryhmää kohtaan on suuri. Kiina, Hongkong, Intia, Indonesia, Malesia, Singapore ja Filippiinit edustavat tätä mallia. (Garcea 2005, 65.)

*Pyramidioorganisaatio* on hyvin samankaltainen kuin edellinenkin malli perustuen lojaaliuteen ja hierarkiaan. Se edellyttää suurta valtaetäisyyttä ja yhteisöllisyyttä sekä vahvaa epävarmuuden välttämistä. Suuri osa Latinalaista Amerikkaa, Kreikka, Portugali, Venäjä ja Thaimaa edustavat tällaisia yhteiskuntia. (Garcea 2005, 65.)

*Aurinkokunta* kuvaa vahvan hierarkian ja persoonattoman byrokratian yhteiskuntia. Se nojaa vahvaan valtaetäisyyteen mutta myös voimakkaaseen yksilöllisyyteen ja on tavattavissa Belgiassa, Ranskassa, Pohjois-Italiassa, Espanjassa ja Ranskanpuoleisissa Sveitsissä. (Garcea 2005, 65.)

*Toimiva kone* kuvaa kulttuureita, joissa painotetaan voimakkaasti järjestystä. Matala valtaetäisyys ja korkea epävarmuuden välttäminen ovat ominaisia tällaiselle yhteiskunnalle, jonka jäsenet eivät juuri välitä hierarkioista, mutta noudattavat täsmällisesti tarkkoja sääntöjä ja toimintatapoja. Itävalta, Saksa, Tshekki, Unkari ja saksankielinen Sveitsi ovat tällaisen kulttuurin maita. (Garcea 2005, 65.)

Oletukset kodin ja koulun yhteistyön laadusta, vanhempien ja ammattilaisten työnjaosta ja valtasuhteista sekä opiskelun tavoitteista ovat erilaisia yhteiskunnasta riippuen. Vuorovaikutussuhteet erilaisiin odotuksiin ja toimintatapoihin perustuvien kulttuurien välillä voivat olla hämmäntäviä molemmille osapuolille.

### 2.1.2 Kohteliaisuus kulttuurisena tekijänä

Suomalainen, joka on Suomessa kuin kotonaan, ei varmaankaan kadulla kävellessään ajattele tekevänsä mitään vaikutusta kehenkään, mutta erehtyy luulossaan. Me kaikki annamme tuntemattomalle maahanmuuttajalle ensivaikutelman Suomesta ja suomalaisista; kadulla, töissä, kirjastossa, linja-

autossa, koulussa ja leikkipuistossa. Tärkeä osa mitä tahansa kulttuuria näkyy jopa yhdessä ainoassa ohikulkevassa vastaantulijassa yksinäisellä kadulla. Kohteliaisuus. Se ei ole samaa kaikkialla, ja sillä on suuri merkitys maahanmuuttajalle.

Brown ja Levinson (2006) ovat tutkineet kohteliaasta käyttäytymistä ja sen kielellisiä ilmaisuja. Heidän erilaisia kohteliaisuustapoja käsittelevän teoriansa lähtökohtana ovat kasvot (*face*); "menettää kasvonsa" on tuttu ilmaisu suomalaisellekin. Koska englanninkielinen *face* on merkityksiltään suomenkielistä sanaa *kasvot* laajempi, eikä tämä teoria ole ymmärrettävä yllämainitun yksioikoisesti suomennettuna, katson tarpeelliseksi selvittää hieman termin merkitystä tässä yhteydessä. Kasvojen säilyttäminen merkitsee kunnian ja omanarvontunnon sekä jonkinlaisen julkisivun säilymistä. Kasvojen menettäminen liittyy häpeään ja loukkaantumiseen, minkä vuoksi pyrin selittämään Brownin ja Levinsonin teoriaa loukkaantumisen kautta.

Brownin ja Levinsonin mukaan, mikäli ihmistä loukkaa, hän yleensä puolustautuu, ja niin tehdessään saattaa puolestaan häväistä tai loukata vastapuolta. Tämän vuoksi on yleensä jokaisen edun mukaista toimia kohteliaasti. Kohteliaisuus voidaan kuitenkin sivuuttaa tilanteissa, joissa tarvitaan nopeaa toimintaa. (Brown & Levinson 2006, 61-62.) Esimerkki nopean toiminnan tarpeesta on hätätilanne, jossa jäihin pudonnutta uhkaa kylmettyminen ja hukkuminen; hätään joutunut ei huhuile kohteliaasti "anteeksi, voisitteko auttaa?", vaan tiivistää sanomansa oleelliseen: "APUA!"

Brown ja Levinson (2006) esittelevät kaksi eri tapaa ylläpitää toisen loukkaamattomuutta. Negatiivinen loukkaamattomuus (*Negative face*) merkitsee tarvetta saada toimia ilman esteitä tai viivytyksiä. Positiivinen loukkaamattomuus (*Positive face*) edellyttää, että omat tarpeet koetaan toisten hyväksyminä; jotkut muutkin ihmiset näkevät ne hyvinä ja toivottavina. Negatiivisen ja positiivisen loukkaamattomuuden ylläpito edellyttävät toisistaan poikkeavia kohteliaisuuden strategioita. Negatiivista loukkaamattomuutta ylläpitää negatiivinen kohteliaisuus. Negatiivinen kohteliaisuus on strategia, jonka avulla pyritään olemaan poissa toisen tieltä ja antamaan toisen toimia kuten tämä tahtoo. Positiivista loukkaamattomuutta tukeva positiivinen kohteliaisuus puolestaan on strategia, jonka tarkoitus on, että toinen tuntee olevansa hyväksytty. (Brown & Levinson, 2006, 62.)

Salo-Leen (1997) mukaan viestinnässä on positiivisen ja negatiivisen kohteliaisuuden piirteitä kaikkialla maailmassa. Se, kumpaa tapaa käytetään, riippuu viestintätilanteesta ja viestijöiden välisestä suhteesta. Suomalaisessa kulttuurissa positiivinen kohteliaisuus kuuluu vain omalle perheelle ja läheisille ystäville, kun taas mm. amerikkalaisessa valtakulttuurissa ja saksalaisessa kulttuurissa myös puolittut ja tuntemattomat saavat osansa positiiviseen kohteliaisuuteen kuuluvista strategioista. (Salo-Lee 1997, 53.) Negatiivinen kohteliaisuus on kunnioittavaa käytöstä, kun taas positiivinen kohteliaisuus on tuttavallista ja huvittelevaa käytöstä. Siinä missä positiivinen kohteliaisuus pyrkii sosiaalisen välimatkan minimoimiseen, negatiivinen

kohteliaisuus pitää yllä sosiaalista etäisyyttä. (Brown & Levinson 2006, 129–130.)

Suomalaisen kohteliaisuuden kulmakivinä voisi mielestäni pitää sanoja kiitos, ole hyvä ja anteeksi. Kiittäminen on paikallaan ruokapöydästä noustessa ja aina kun ottaa vastaan jotakin, oli kyseessä sitten syntymäpäivälahja tai apu vaikkapa oven avaamisen muodossa. Kun annetaan toiselle jotakin, tai jos toinen kiittää jostakin, sanotaan ”ole hyvä”. Anteeksi pyytäminen on tarpeen paitsi silloin, kun on satuttanut toista ihmistä, myös silloin, kun tuntemattomalta tai puolitutulta pyydetään jotakin; ”anteeksi, paljonko kello on?”, ”anteeksi että häiritsen, mutta...”. Kun ruuhkassa pitää ohittaa muita ihmisiä, heitä pyydetään väistämään vain sanomalla ”anteeksi”.

Nähdäkseni edellä kuvattu suomalainen kohteliaisuustapa on malliesimerkki negatiivisesta kohteliaisuudesta. Suomalaista tapaa laajemmin käytössä olevaan positiiviseen kohteliaisuuteen tottuneet maahanmuuttajat eivät koe suomalaisia kohteliaina tai toista ihmistä kunnioittavina, vaan tylyinä ja sisäänpäin lämpiviä. Maahanmuuttajan, joka on tottunut toimimaan ja odottaa muidenkin toimivan positiivisen loukkaamattomuuden periaatteiden mukaan, on vaikea kokea olevansa hyväksytty suomalaisessa yhteiskunnassa, jossa naapurit ja vastaantulijat vaikuttavat karttavan häntä.

Toisaalta on huomattava, että kun suomalaiset lopulta aloittavat keskustelun toisen ihmisen kanssa, he poikkeavat esimerkiksi amerikkalaisista siinä, mitä tältä toiselta ihmiseltä lyhyen tapaamisen jälkeen odotetaan. Carbaugh (1995) toteaa, että amerikkalainen ei koe lyhyen small-talkin velvoittavan häntä myöhempiin keskusteluihin saman henkilön kanssa, vaan keskustelu toimii ainoastaan kyseisessä tilanteessa keinona huomioida toinen sanallisesti. Ystävällinen keskustelu ei siis ennakoivaa tulevaa ystävyyttä tai sisällöltään syveneviä myöhempiä keskusteluja, kuten suomalainen kommunikoi todennäköisesti tilanteen tulkitsee. (Carbaugh 1995, 56–58.) Jonkinlainen tuttavuus suomalaisen kanssa saattaa siis syntyä suhteellisen nopeastikin, kunhan jää on rikottu.

### 2.1.3 Kulttuuri koulussa ja opetuksessa

Opetusministeriön (2008) kehittämissuunnitelma ”Koulutus ja tutkimus 2007–2012” toteaa monikulttuurisuustaitojen hallitsemisen tarpeen kasvaneen yhteiskunnan monikulttuuristumisen myötä. Olennaiseksi osaksi näiden taitojen kehittämistä suunnitelma nimeää muun muassa viestintätaidot, suvaitsevaisuus- ja demokratiakasvatuksen sekä vähemmistöihin liittyvät asiat. Suunnitelman mukaan pyrkimyksenä onkin monikulttuurisuustaitojen opetuksen syventäminen myös osana esi- ja perusopetusta. (Opetusministeriö 2008, 46.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 nimeää perusopetuksen arvopohjaksi mm. ihmisoikeudet, tasa-arvon, demokratian ja monikulttuurisuuden hyväksymisen. Sen mukaan perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Opetuksen perustaksi mainitaan suomalainen kulttuuri, jonka



käsitetään kehittyneen vuorovaikutuksessa eurooppalaisen ja pohjoismaisen kulttuurin kanssa ja edelleen monipuolistuvan maahanmuuttajien myötä. Oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja toisaalta osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa pyritään tukemaan opetuksen avulla. Samoin opetuksella nähdään olevan merkitystä suvaitsevaisuuden ja kulttuurien välisen ymmärryksen edistäjänä. (POPS 2004, 14)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004) sana "kulttuuri" mainitaan yksin tai yhdyssanan osana 409 kertaa. Vaikuttaa siltä, että kulttuuri on otettu vahvasti huomioon opetussuunnitelmassa. Vertailun vuoksi sana "opetus" esiintyy yksin tai yhdyssanassa samaisessa teoksessa noin 555 kertaa. Sanaa "kulttuuri" ei kuitenkaan määritellä tarkemmin. Yhdyssanan osana, mm. sanoissa toimintakulttuuri, kulttuuriryhmä, kulttuuri-identiteetti, kulttuuriperintö, kulttuurialue, kulttuuriyhteisö ja kulttuuritausta, kulttuuri vaikuttaa olevan itsestään selvä ja jäsentynyt osa koulun ja oppilaan elämää. Opittavana asiana kulttuuri on jotakin, joka imeytyy oppilaaseen tiedostamatta; suomi äidinkielenä - oppiaineessa oppilas "pääsee osalliseksi kulttuurista" (POPS 2004, 46) ja hänen suhteensa "kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin syvenee" (POPS 2004, 50). Opetussuunnitelman perusteissa luvataan melko hövelisti, että "A-kielen opiskelun myötä oppilaalla alkaa myös kehittyä kulttuurien välinen toimintakyky" ja kulttuuritaitojen tavoitteiden täytyessä "oppilas oppii viestimään kohdekulttuurin edustajien kanssa jokapäiväisissä tilanteissa kohdekulttuurille luontevalla tavalla." (POPS 2004, 138-139.) Kielellisiä rutiineja vieraan kielen opetuksessa tutkinut Jeltsch (1995) on kuitenkin havainnut, etteivät vieraan kielen oppikirjat anna todenmukaista kuvaa erilaisista kielenkäyttötilanteista ja niihin sopivista reagoititavoista. Saksan- ja suomenkielen oppikirjoja tutkinut Jeltsch toteaa, ettei opiskelijoita aktiivisesti ohjata kulttuurille luonteenomaisiin ilmaisun tapoihin; vaikka oikeat fraasit tulisivatkin kirjoista ilmi, niiden käytön yleisyys ja säännönmukaisuus ei selviä. (Jeltsch 1995, 115.) Vieraan kielen oppimisen yhteydessä ei siis välttämättä opita kohdekulttuurille luontevia tapoja ja kulttuurien välistä toimintakykyä. Englannin kielen opiskelijalle tieto kello viiden teestä ei varsinaisesti lisää kulttuurien välistä ymmärrystä tai edesauta luontevaa kommunikaatiota.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) oppimiskäsityksen mukaan oppimisen kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Opiskelu tapahtuu itsenäisesti, opettajan ohjauksessa ja vertaisryhmän kanssa vuorovaikutuksessa ja sitä kuvataan ongelmanratkaisua sisältäväksi prosessiksi. Myös oppimis- ja työskentelytavat ovat oppimisen kohteena, mikä on tärkeää elinikäisen oppimisen tavoitteen kannalta. Oppilaan aktiivinen ja tavoitteellinen toiminta nähdään oppimisen edellytyksenä ja oppilas opittavan aineksen tulkitsijana ja käsittelijänä. (POPS 2004, 18.) Tällainen oppimiskäsitys on vieras monille maahanmuuttajille, jotka tulevat valmiin tiedon siirtämistä ja ulkoa oppimisen merkitystä korostavista oppimiskulttuureista. Omatoimiseen

tiedonkäsittelyyn kannustava opiskelutapa saattaa hämmentää opettajajohtoiseen ja tarkasti strukturoituun opiskelutapaan tottunutta maahanmuuttajaoppilasta, joka ei välttämättä ymmärrä, mitä häneltä odotetaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) oppimisen todetaan riippuvan myös oppijan aiemmin rakentuneista oppimis- ja työskentelytavoista (POPS 2004, 18). Aiemmin opittuihin työskentelytapoihin onkin syytä kiinnittää huomiota erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla, etteivät nämä jää väliinpuotoajiksi uuden kulttuurin vaatimien työskentelytapojen puutteessa. Opetussuunnitelman perusteet (2004) toteaaakin, että tasavertaisten oppimisvalmiuksien saavuttamiseksi maahanmuuttajia tulee kielenopetuksen ohella tukea myös muilla oppimisen osa-alueilla, ja maahanmuuttajan aiempi oppimishistoria ja opetusperinteet on otettava huomioon opetuksessa (POPS 2004, 36).

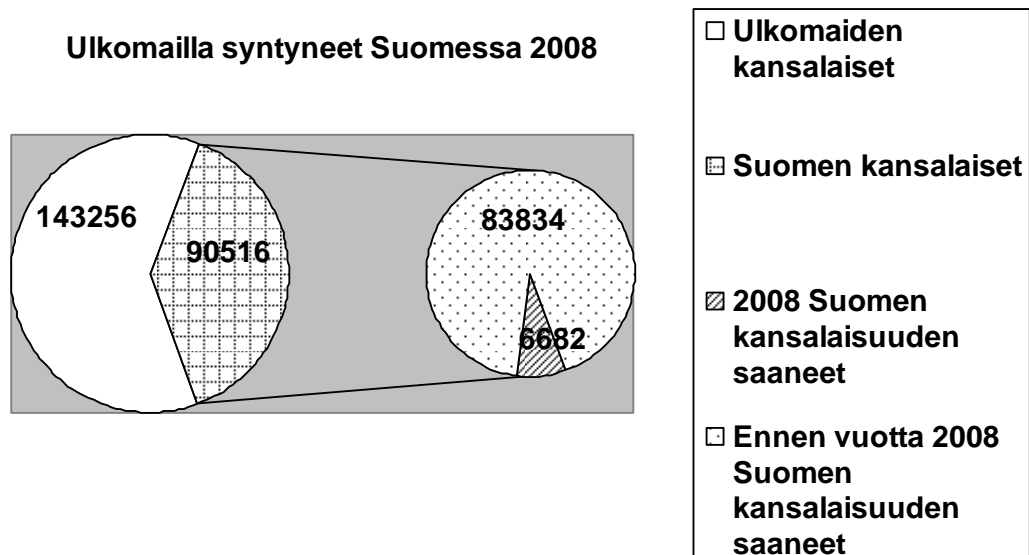
Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa on haasteita, joihin vastaaminen suurten oppilasryhmien opettajana on vaikeaa. Tuntemani teknisen työn opettaja huomauttaa, että eri maiden PISA-ihmettä katsomaan tulleet delegaatiot ovat kerta toisensa jälkeen ihmeissään teknisen työn tilojen konevarustelusta ja oppilaiden mahdollisuuksista käyttää näitä koneita, sillä esimerkiksi saksalaislapsi ei oppitunneilla saa edes puukkoa käteensä. Työkaluihin tottumattoman oppilaan eriyttäminen on käytännössä mahdotonta; sen sijaan maahanmuuttajalapsen on pyrittävä mahdollisimman nopeasti opettamaan käyttämäänsä rohkeasti koneita. Oppilaan aiempaa käsityötaustaa ei arjen kiireen keskellä ehdi edes kummemmin kysellä.

## 2.2 Maahanmuuttajat

Maahanmuuttovirasto (2008) määrittelee maahanmuuttajan/maastamuuttajan henkilöksi, joka muuttaa maasta toiseen. Tämä yleiskäsite sisältää kaikki eri syistä muuttavat henkilöt. (Maahanmuuttovirasto 2008.) Tätä tutkielmaa varten haastatellut maahanmuuttajat ovat pakolaisia ja työperäisiä maahanmuuttajia. Maahanmuuttovirasto (2008) määrittelee pakolaisen ulkomaalaiseksi, jolla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen vuoksi. Pakolaisaseman saa henkilö, jolle jokin valtio antaa turvapaikan tai jonka YK:n pakolaisasiain päävaltuutettu UNHCR toteaa olevan pakolainen. UNHCR:n myöntettyä henkilölle pakolaisaseman hänelle voidaan myöntää maahantulolupa Suomeen budjetissa vahvistetun pakolaiskiintiön puitteissa, jolloin hän on ns. kiintiöpakolainen. (Maahanmuuttovirasto 2008.) Työperäisellä maahanmuuttajalla tutkielmassa tarkoitetaan oman tai puolison työn vuoksi maahan muuttaneita henkilöitä.

Vuonna 2008 Suomen kansalaisuuden sai 6682 henkilöä. Alle 15-vuotiaita kansalaisuuden saaneista oli 1750. Eniten kansalaisuuksia myönnettiin Venäjän (2200) ja Somalian (600) kansalaisille, kolmantena Irakin kansalaiset (400).

Ulkomaiden kansalaisia Suomessa oli 143256, joista 0-9 vuotiaita 14 289 ja 10–19 vuotiaita 13664. Vuoden 2008 lopussa Suomessa asui 143256 ulkomaan kansalaista sekä 90516 ulkomailla syntynyttä Suomen kansalaista. Yhteensä ulkomailla syntyneitä henkilöitä asui maassamme 218626 henkilöä. Äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea puhuvia maassamme oli yhteensä 190538, joista Suomen kansalaisia 60316. (Tilastokeskus 2009a, 2009b ja 2009c.)



KUVIO 6 Ulkomailla syntyneet henkilöt Suomessa vuonna 2008.

### 2.2.1 Maahanmuuttajaperhe

Maahanmuuttajakoti ei elä staattisessa tilassa, vaan muutoksen keskellä. Maahanmuutto on monitahoinen kriisitilanne, jossa elämä on kokonaisvaltaisessa murroksessa. Novitsky (2005) nimeää maahanmuuttajan keskeisiä rooleja, jotka maahanmuuttotilanteessa joutuvat uudelleen punnittaviksi. Yhteisöllisestä kulttuurista muuttavan aikuisen voi olla vaikea ymmärtää suomalaista yksilökeskeistä perhekulttuuria. *Perheenjäsenen rooliin* voi perheen sisällä kohdistua ristiriitaisia odotuksia. *Kulttuurinkantajan rooliin* kuuluu perinteiden säilyttäminen, mikä ei maahanmuuttajavanhemmille ole aivan yksinkertaista. Lähtömaan ja suomalaisen tapakulttuurin soveltaminen osaksi yhteistä perhekulttuuria voi olla vaikeaa erityisesti, mikäli sukupolvien välinen kulttuuriosaaminen perheessä muodostuu hyvin erilaiseksi. *Identiteetinrakentajan roolissa* yksilö joutuu aloittamaan monen asian alusta. Uuden ympäristön rooliodotukset vaikuttavat myös oman identiteetin muotoutumiseen. *Yhteisöjen jäsenen rooli* liittyy eri yhteisöihin osallistumiseen. Etninen yhteisö on monelle maahanmuuttajalle tärkeä vertaisryhmä uudessa kotimaassa. Etnisessä vertaisryhmässä maahanmuuttokokemusten jakaminen tukee yhteisöllisyyttä ja tarjoaa samaistumisen kohteita. *Tulevaisuuden tekijän*

*roolissa* maahanmuuttaja haluaa hankkia tietoa sekä aktiivisesti vaikuttaa mahdollisuuksiinsa saavuttaa lisääntyvää elämänhallintaa ja hyvä elämä. (Novitsky 2005, 77-78.) Uuden koulukulttuurin, työtapojen, ainesisältöjen ja sosiaalisen kulttuurin opettelu on haastavaa maahanmuuttajaoppilaalle. Maahanmuuttajavanhemman haasteena on lapsensa tukena oleminen koko perheen elämänmuutoksen keskellä.

### **2.2.2 Maahanmuuttaja koulussa**

Valtonen (1999) toteaa, että maahanmuuttajat sijoitetaan kunnassa yleensä sinne, missä on tilaa ja vuokra-asuntoja tarjolla. Tästä johtuen maahanmuuttajat keskittyvät usein samoille alueille, jolloin asukasrakenteesta muodostuu sosiaalisesti yksipuolinen. (Valtonen 1999, 171.) Tämä tilanne yhdistettynä sinänsä hyvään lähikouluperiaatteeseen tarkoittaa käytännössä sitä, että joissakin kouluissa huomattavan suuri osa oppilaista on maahanmuuttajia, kun taas toisaalla heitä on vain kourallinen, jos ollenkaan. Silti valmius maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen on tärkeä jokaiselle opettajalle. Maahanmuuttajaoppilas voi tulla kouluun hyvinkin lyhyellä varoitusajalla.

Kauhasen ym. (1998) mukaan maahanmuuttajalapsella on kouluun tullessaan jo jonkinlainen käsitys siitä, mitä koulussa tehdään, miten toimitaan ja miten käyttäydytään. Vaikka lapsi ei olisi ehtinyt aloittaa koulua kotimaassaan, hänelle on muodostunut käsitys koulunkäynnistä sisarusten, kavereiden tai vanhempien kertoman perusteella. (Kauhanen, Luokkanen ja Manner 1998, 18.) Maahanmuuttajalapsen oppimat toimintatavat eivät kuitenkaan välttämättä toimi uudessa ympäristössä. Hänen oppimansa asiaankuuluva käytös ei ehkä saakaan aikaan tuttua vastinetta vastapuolelta. Hänen toimintaansa reagoidaan toisella tapaa kuin aiemmin. Wellrosin (1994) mukaan lapsen kotimaasta riippumatta koulua koskeva viitekehys on melkein aina sama. Yhteistä on se, että entinen koulujärjestelmä on autoritäärisempi kuin nykyinen. Lähes kaikki tulevat maista, jotka ovat hyvin hierarkkisia. Niissä hierarkiat ovat selvemmin arkielämässä näkyviä kuin Skandinavian maissa. Ikä, koulutus, ammatti, yhteiskunnallinen status ja omaisuus ovat tärkeitä tekijöitä ihmisten välisessä hierarkiassa niissä yhteiskunnissa, joista useimmat maahanmuuttajalapset tulevat. Maahanmuuttajalapset ovat oppineet myös osoittamaan kunnioitusta korkeammalla hierarkiassa oleville. Suomalainen koulu pyrkii aktiivisesti poistamaan luokkarajat ja statushierarkiat ja toteuttamaan tasa-arvon, tasavertaisuuden, samojen koulutusmahdollisuuksien, oikeuksien ja velvollisuuksien ihanteita. Epämuodolliset pukeutumis- ja puhuttelutavat ilmaisevat näitä ihanteita käytännön tasolla; epäautoritäärisen opettajanroolin ja omiin mielipiteisiin ja aloitteisiin rohkaisun uskotaan auttavan lapsia kasvamaan itsenäisiksi ja kriittisiksi kansalaisiksi. (Wellros 1994, 120-123.)

### 2.2.3 Maahanmuuttajan saapuminen

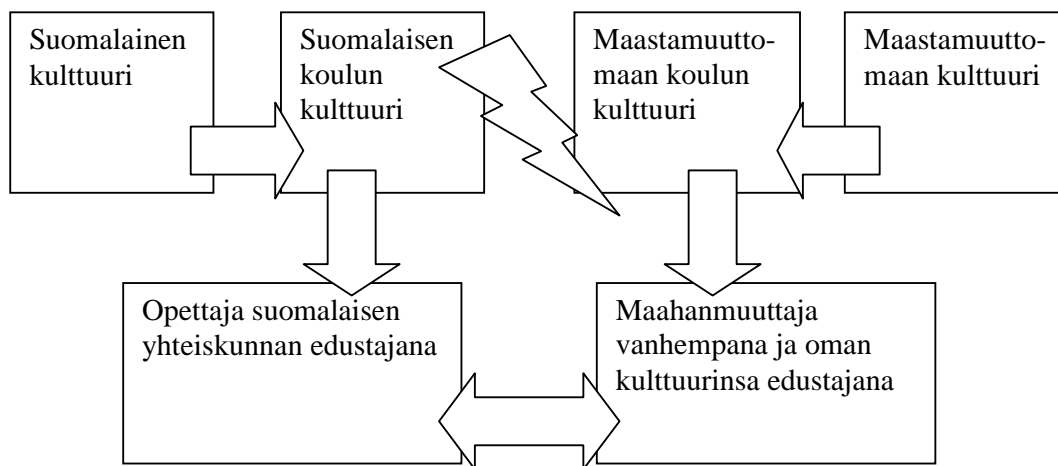
Vuonna 2007 Suomessa asui 18647 vieraskielistä (äidinkieli muu kuin suomi tai ruotsi) kouluikäistä. Lisäys edellisvuoteen on hieman yli tuhat 6-15 -vuotiasta lasta. (Opetushallitus, 2008.) Käkönen (1999) on tutkinut maahanmuuttajien valmistavan opetuksen järjestämistä ja opettajien käyttämiä suunnittelutapoja. Neljästä haastatellusta opettajasta kaksi eivät olleet saaneet lainkaan valmistautumisapua oppilaiden vastaanottamiseen; toinen opettajista oli itse nähnyt parhaaksi, että oppilaat vain tulevat luokkaan muiden joukkoon. Opettajien valmistautuminen käytännössä tarkoitti soveltuvaan kirjallisuuteen ja materiaaleihin tutustumista, sekä kokeneemman kollegan kanssa keskustelua. Aikaa valmistautumiseen ei myöskään ollut liikaa, sillä oppilaat saattoivat tulla opetukseen hyvinkin lyhyellä varoitusaajalla. Joistakin oppilaista tiedettiin etukäteen vain syntymävuodet; toisten oppilaiden todistusten luotettavuus oli kyseenalaista. (Käkönen 1999, 49-50.) Sorsa (2003) tuo todistusten puuttumisen esille erityisesti pakolaisten ongelmana; poliisi on voinut ottaa paperit pois jo kotimaassa (Sorsa 2003, 31).

Maahanmuuttajan saapuminen kouluun voi yllättää opettajan täysin. Jotkut opettajat eivät ole saaneet minkäänlaista koulutusta tai opastusta maahanmuuttajalapsen tarpeiden huomioimiseen. Pyrkimys sijoittaa oppilas lähinnä ikätasoaan vastaavalle luokalle ja joissakin tapauksissa jopa ilman mitään valmistavaa opetusta, voi tarkoittaa sitä, että maahanmuuttajan ensimmäinen suomalainen opettaja joutuu toimimaan pelkän vaistonsa varassa. Tämä ei ole aina oppilaan parhaaksi. Toimiessani opettajana olen tavannut luokanopettajan, joka ei antanut uudelle maahanmuuttajaoppilaalleen edes oppikirjaa, koska arveli, ettei tämä suomea taitamattomana kuitenkaan siitä mitään ymmärtäisi. Kyseisessä tapauksessa ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla oli aiheena biojäte ja kompostointi; jo pelkät kirjan kuvat havainnollistivat hyvin käsiteltävää asiaa. Opettajakin voi työssään oppia erehdystensä kautta, mutta nämä erehdykset tehdään oppilaiden kustannuksella. Maahanmuuttajaoppilaiden ei tulisi joutua kärsimään opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen puutteesta.

## 2.3 Koti ja koulu koulutyön onnistumisen kumppaneina

Opetushallituksen ja Suomen vanhempainliiton moniste ”Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön” (2007) nimeää kodin ja koulun yhteistyön perustaksi kuulemisen, kunnioituksen, luottamuksen ja vuoropuhelun. Koulun haasteena on niiden ajatusten, huolten ja toiveiden kuuleminen, joita vanhemmilla on lapsen koulunkäyntiin liittyen. Tärkeää on aito ja rehellinen kiinnostus toisen ihmisen ajatuksia, asiaa ja puhetta kohtaan. Jokaiselle annettu mahdollisuus ilmaista oma näkemyksensä puheena olevasta asiasta on myös kunnioitusta, jonka puute näkyy salaamisena, peittelemisenä, toisen osapuolen mitätöimisenä ja ohittamisena. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 11.) Myös

Alasuutari (2003) toteaa opettajan arvostavan suhtautumisen vanhemman näkemykseen lapsensa tilanteesta edistävän keskustelun avoimuutta ja ehkäisevän vanhemman puolustautuvaa asennetta (Alasuutari 2003, 113–114). Kunnioitus on erityisen tärkeää tilanteissa, joissa koulun ja kodin arvo- ja kokemusmaailmat ja kulttuurit ovat kaukana toisistaan. Yhteistyön edellyttämän keskinäisen luottamuksen tärkein perusta on oikeudenmukaisuus. Opettajan arvostava, lapsen ominaislaatu kunnioittava asenne vahvistaa vanhempien luottamusta koulun oikeudenmukaisuuteen ja tasapuolisuuteen. Vuoropuhelun avulla pyritään rakentamaan yhteistä ymmärrystä, ja sitä on tärkeää käydä sellaisella kielellä ja tavalla, jossa kaikki voivat olla tasavertaisesti mukana. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 11–12.) Alasuutarin (2003) mukaan vanhemmat eivät kuvaa yhteistyötä ongelmallisena, mikäli he kokevat toimivansa opettajan kanssa tasavertaisina (Alasuutari 2003, 114).



KUVIO 7 Kulttuuritausta maahanmuuttajavanhemman ja opettajan suhteessa

Kodin ja koulun yhteistyön odotuksiin vaikuttavat sekä opettajan että vanhemman käsitykset koulusta, koulunkäynnistä ja opiskelun merkityksestä. Nämä käsitykset ovat oman kulttuurin muokkaamia, kuten myös eri maiden koulujen kulttuurit ovat maan kulttuurin muokkaamia. Erilaisen näkökulman tiedostaminen on askel kohti hedelmällisempää yhteistyötä maahanmuuttajavanhempien ja koulun välillä. (kuvio 7)

Kodin ja koulun yhteistyö voidaan nähdä prosessina, johon kuuluvat kolme vaihetta: yhteistyön aloitus eli tutustuminen, yhteistyön ylläpitäminen ja yhteistyön päättäminen. Näistä yhteistyön aloittaminen on myös luottamuksen syntymisen kannalta keskeinen vaihe, jolloin tutustumiseen kannattaa käyttää aikaa. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 18.) Launonen ym. (2004) painottavat vanhempien keskinäisen tutustumisen ja verkottumisen tärkeyttä luokkakohtaisessa yhteistyössä. He esittelevät vanhempien ydinryhmän kodin ja koulun yhteistyön suunnittelun ja käytännön organisoinnin vastuunottajina ja painottavat toiminnan suunnitelmallisuuden merkitystä. Yhteisöllisyys ja aito kasvatuskumppanuus syntyvät tutustumisen ja verkostoitumisen kautta

luottamuksen ja sosiaalisen pääoman kasvaessa matkalla. (Launonen ym. 2004, 99–102.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan ”koulun on oltava yhteistyössä huoltajien kanssa niin, että he voivat osaltaan tukea lastensa tavoitteellista oppimista ja koulunkäyntiä” (POPS 2004, 22). Kodin ja koulun yhteistyön ensisijaisena tavoitteena on siis lapsen koulutyön onnistuminen. Alasuutarin (2003) mukaan opettajien ja vanhempien keskustelujen lähtökohtana tulee olla lapsen koulunkäynti siihen liittyvine kysymyksineen (Alasuutari 2003, 113). Opetussuunnitelma antaa kodin ja koulun yhteistyölle melko selkeät tavoitteet ja rajat, joiden puitteissa toimia. Voidaan silti kysyä, millaista on se tuki, jota huoltajan tulisi lapselleen antaa, ja mitä tämä tukeminen vaatii maahanmuuttajavanhemmalta. On eri asia nähdä vanhemman osuutena opiskelulle hyvien ulkoisten puitteiden luominen ja riittävän ajan varaaminen läksyjen tekemiselle sekä arki-aamuisten kouluun lähdön varmistaminen – tähän ei tarvita kielitaitoa tai perehtymistä lapsen läksyjen sisältöihin – kuin käsittää osuuden sisältävän konkreettista auttamista ja neuvomista, läksyjen kuulustelua ja koealueen kyselemistä.

Kodin ja koulun yhteistyön lähtökohtana on osapuolten tasa-arvo ja yhdenvertaisuus; nämä lähtökohdat eivät itsestään selvästi toteudu maahanmuuttajavanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Tasa-arvoisen lähtökohdan varmistamiseksi maahanmuuttajavanhemmat tarvitsevat tietoa ja opastusta erityisesti kodin ja koulun yhteistyön alkutaipaleella. Myös opettajat tarvitsevat monipuolisesti tietoa kasvatuskumppanistaan, kun tämä tulee vieraasta kulttuurista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) velvoittaakin koulua ottamaan huomioon maahanmuuttajaperheiden kulttuuritaustan ja kokemukset lähtömaan koulujärjestelmästä sekä tutustuttamaan huoltajat suomalaiseen koulujärjestelmään, koulun toiminta-ajatukseen, opetussuunnitelmaan, arviointiin, opetusmenetelmiin sekä oppilaan oppimissuunnitelmaan. (POPS 2004, 36.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan maahanmuuttajien kokemuksia suomalaisesta yhteiskunnasta, koulusta ja opettajista kulttuuristen näkökohtien kautta. Tutkimuksen lähtökohtia ja toteutusta kuvataan tarkemmin seuraavassa luvussa.

## 3 TUTKIMUSONGELMAT JA - MENETELMÄT

### 3.1 Yleisestä erityiseen

Tutkimuksen kohteena tässä tutkimuksessa on kulttuurin merkitys maahanmuuttajien ja koulun kohtaamisessa. Asiaa tarkastellaan maahanmuuttajavanhempien suomalaista koulua, koulujärjestelmää ja opettajia koskevien kokemusten kautta. Haastateltujen vanhempien lapset ovat haastattelujen aikaan olleet luokilla 1-6. Maahanmuuttajien kertomukset ohjaavat lähestymään suomalaista kulttuuria maahanmuuttajan silmin, niiden ajattelu- ja toimintatapojen kautta, joihin maahanmuuttaja on kotimaassaan oppinut.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää kulttuurin merkitystä maahanmuuttajien ja koulun/opettajien kohtaamisissa. Tarkastelun lähtökohdaksi olen ottanut Hofsteden (2003, 2005) kulttuuriulottuvuuksien teorian. Koska Hofsteden teoria kuvaa kulttuuriulottuvuuksien ilmenemisen muotoja myös kouluympäristössä, on sen kautta mahdollista löytää kouluun liittyviä kysymyksiä, joiden avulla kulttuuriulottuvuudet tulevat esille.

Ero valtaetäisyydessä eri maiden kouluissa näkyy opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa; tavoissa, joilla kunnioitusta opettajaa kohtaan osoitetaan, sekä opettajan kurinpitotavoissa. Haastattelukysymykset lähtömaan koulusta ja opettajasta selvittävät Suomen ja haastateltavan kotimaan eroa valtaetäisyydessä. Myös kysymykset lapsen sopeutumisesta suomalaiseen kouluun sekä käytöksen mahdollisesta muuttumisesta olen ottanut mukaan ajatellen niiden mahdollisesti avaavan keskustelua, josta voisi selvitä jotakin valtaetäisyydestä.

Yksilöllisyys/yhteisöllisyys tulee esiin koulussa opettajan ja oppilaiden välisissä suhteissa sekä oppilaiden keskinäisissä suhteissa. Myös vanhempien henkilökohtaiset arvot sekä näkemykset koulunkäynnin merkityksestä valaisevat yksilöllisyyden/yhteisöllisyyden merkitystä.

Maskuliininen ja feminiininen katsantokanta arvioivat sekä opettajia että opiskelijoita eri perustein. Tätä ulottuvuutta pyrin lähestymään mm. kysymyksillä "millainen on hyvä opettaja" sekä "mikä on mielestänne koulun käynnin merkitys lapsellenne" ja "mitä odotat lapsesi tulevaisuudelta".



Näkemyksistä hyvistä opettajista ja vanhempien ja opettajien välinen suhde kertovat myös epävarmuuden välttämisen asteesta. Opettaja ja vanhemmat voidaan nähdä esimerkiksi kasvatuskumppaneina tai luennoitsijana ja yleisönä. Tätä näkökulmaa pyrin selvittämään kysymyksillä ”Millä tavalla opettajan ja sinun vuorovaikutus on sujunut” sekä ”millaista yhteistyötä kodin ja koulun välillä on ja millaista toivoisitte sen olevan”.

Pitkä- ja lyhytkatseisuutta pyrin selvittämään kysymyksillä koulunkäynnin merkityksestä ja lapsen kohdistuvista odotuksista. Kysymykset maahanmuuttajille tärkeistä arvoista sekä niiden eroista suomalaisten arvojen kanssa pyrkivät selvittämään sekä tämän ulottuvuuden että muiden kulttuuriulottuvuuksien ja -erojen merkitystä. Taulukkoon 1 olen koontanut esittämäni kysymykset ja kulttuuriulottuvuudet, joita ne valottavat.

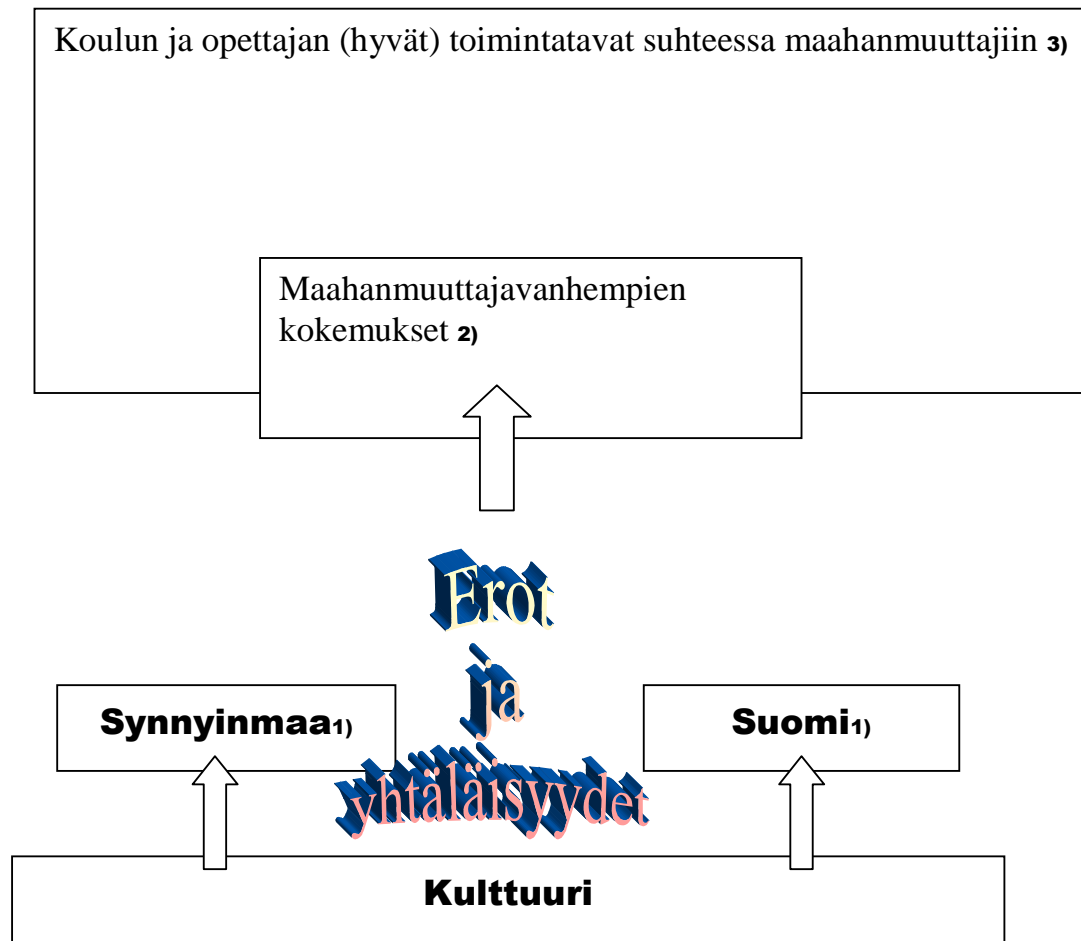
TAULUKKO 1 Haastattelukysymysten yhteys kulttuuriulottuvuuksiin

Kysymys	valtaetäisyys	yhteisöllisyys	mask.-femin.	Epävarm. vältt.	pitkäkatseisuus	muu
Minkälainen koulu / opettaja oli lähtömaassa?	x	x	x			
Miten lapsenne sopeutuminen suomalaiseen kouluun on onnistunut?	x	x				x
Onko lapsenne käytös muuttunut Suomeen tulon jälkeen?	x					x
Mitä tiedätte lapsenne koulunkäynnistä Suomessa?		x				x
Oletteko vierailleet lapsenne luokassa?	x	x				x
Millä tavalla opettajan ja lapsen / Opettajan ja sinun vuorovaikutus on sujunut? Ymmärrätekö toisianne?	x			x		
Millaista yhteistyötä kodin ja koulun välillä on ja millaista sen toivoisitte olevan?				x		
Mikä on mielestänne koulunkäynnin merkitys lapsellenne?		x			x	
Millainen on hyvä opettaja?			x			
Mikä on sinulle ja perheellesi tärkeää?	x	x	x	x	x	x
Ovatko suomalaisille tärkeät asiat mielestäsi erilaisia?	x	x	x	x	x	x
Millaisen toivoisit lapsestasi kasvavan?			x		x	
Mitä odotat lapsesi tulevaisuudelta?			x		x	

Haastattelukysymysten kautta tarkoituksena oli löytää erityisesti maahanmuuttajien kokemia kriittisiä tilanteita (critical incidents). Flanaganin (1954) mukaan kriittisten tilanteiden kartoitus perustuu yleensä aiempien havaintojen muistinvaraiseen raportoimiseen. Kriittiset tilanteet kuvaavat usein äärimmäisiä tilanteita, joiden tunnistaminen onkin helpompaa kuin keskimääräisen käytöksen tarkkailu. (Flanagan 1954, 338–339.) Salo-Leen ja Winter-Tarvaisen (1995) mukaan kriittiset tilanteet ovat tapahtumia, jotka vuorovaikutustilanteeseen osallistuvilla ovat jääneet mieleen ongelmallisina ja hämmäntävinä kokemuksina. Kriittisiä tilanteita on käytetty psykologian,

mutta myös yhä enemmän kulttuurien välisen viestinnän tutkimuksessa ja koulutuksessa. (Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, 82.) Haastattelukysymysten kautta esille tulleiden kriittisten tilanteiden avulla tarkoitukseni oli päästä käsiksi kulttuurien välisen kohtaamisen ongelma-alueisiin. Tulkitsemalla aineistoa Geert Hofsteden (2005) kulttuuriulottuvuuksien teorian pohjalta pyrin irrottautumaan oman kulttuurin mukaisesti vääristyneistä tulkinnoista. Toisaalta teorian pohjalta valittujen kysymysten voidaan olettaa ohjanneen tulkintaa jonkin verran jo etukäteen. Aineistosta nousi kuitenkin esille kriittisiä tilanteita, joita ei voinut luokitella mihinkään Hofsteden (emt.) kulttuuriulottuvuuteen liittyviksi.

Peuhkuri (2007) toteaaakin päätelmien teon liikkuvan teorian ja empirian välillä. Teoria ohjaa etsimään aineistosta todisteita teoreettisten lähtökohtien oikeudellisuudelle, mutta havaintoja tarkastellaan myös esimerkkeinä tapausta laajemmasta ilmiökokonaisuudesta. Tällöin etenemistä voidaan pitää sekä induktiivisena että deduktiivisena. (Peuhkuri 2007, 148.)



KUVIO 8 Tutkimusongelmien sijoittuminen tutkimuskenttään

Tutkimuksen lähtöasetelma näkyy kuviossa 8, jossa myös tutkimusongelmien suhteet toisiinsa tulevat ilmi. Tutkimusongelmat pelkistyvät kolmeen kysymykseen:

- 1) Millaisia kulttuurieroja maahanmuuttajavanhemmat ovat havainneet suomalaisessa koulussa ja yhteiskunnassa verrattuna kotimaahansa?
- 2) Miten maahanmuuttajavanhemmat ovat kokeneet kohtaamansa kulttuurierot?
- 3) Miten kulttuurieroista aiheutuvia mahdollisia ongelmia voidaan koulun toimesta tasoittaa tai helpottaa?

Näihin kysymyksiin pyrin vastaamaan sekä keräämäni empiirisen aineiston että aiempien tutkimusten valossa. Kuvion 8 mukaisesti hahmoteltuna maahanmuuttajavanhempien kertomukset<sup>1)</sup> omasta ja lapsensa koulunkäynnistä syventävät ymmärrystä kulttuurieroista ja niiden ilmenemismuodoista. Lisäksi kertomukset heijastelevat vanhempien arvoja ja uusien tilanteiden aiheuttamia tuntemuksia<sup>2)</sup>. Viimeinen kysymys koskee sitä, miten opettajat toimivat suhteessa maahanmuuttajiin ja miten heidän tulisi toimia<sup>3)</sup>.

### 3.2 Tapaustutkimus ja tutkijan rooli

Tutkimukseni alkoi Hofsteden kulttuuriulottuvuuksien teorian pohjalta. Laineen ym. (2007) mukaan aihealueen hahmottaminen teoriaan tukeutuen pohjustaa ilmiön ymmärrystä, ja voi olla erityisen hyödyllistä tapaustutkimuksessa (Laine, Bamberg ja Jokinen 2007, 38). Kulttuuriulottuvuuksiin tutustuminen auttoikin ymmärtämään kulttuurien moninaisuutta ja toisaalta samankaltaisuutta. Toisaalta kulttuuriulottuvuudet myös ohjasivat tutkijan huomion kohdistumista ennalta määriteltyihin tekijöihin, mikä jäsensi ja helpotti huomattavasti kulttuuristen tekijöiden tarkastelua. Kurunmäki (2007) toteaa käsitteiden tarkennuksen vertailevan tutkimuksen alussa auttavan tunnistamaan, mitä eri kansallisissa yhteyksissä tarkastellaan (Kurunmäki 2007, 77-78). Vieraan ja oman kulttuurin ilmiöiden vertailussa havaintojen ohjautuminen selkeän ja neutraalin tulkintakehyksen puitteissa on mielestäni erittäin tärkeää. Valmis tulkintakehys, vaikkakin se tutkimuksen kuluessa täydentyisi, auttaa välttämään oman kulttuurin kautta värittyneitä tulkintoja ja näkemään ilmiöt objektiivisesti. Kulttuuriulottuvuuksien kautta on helppo hahmottaa, miten samojen asioiden eri puolet näkyvät kulttuureissa, ja kuinka eri kulttuureissa esiintyvät erilaiset käyttäytymis- ja toimintamallit osin selittyvät taustalla olevien ajattelutapojen kautta.

### 3.2.1 Tutkittava tapaus

Tässä tutkimuksessa tutkittava tapaus on ilmiö; kulttuuri maahanmuuttajavanhempien ja suomalaisen koulun kohtaamisissa. Tutkittavaa ilmiötä pyritään tarkastelemaan maahanmuuttajan näkökulmasta, minkä keinona on maahanmuuttajien kokemusten tarkastelu. Perttulan (1995) mukaan kokemusten tutkiminen ei ole mielekästä pilkkomalla niitä yhä pienempiin osiin, vaan ne tulee pitää kiinni muissa merkityssuhteissaan ja ymmärtämysyhteyksissään alkuperäisen merkityksen säilymiseksi. Yksittäisen kokemuksen suhde kontekstiinsa on säilytettävä koko analyysin ajan. (Perttula 1995, 78.) Kokemus on aina henkilökohtainen, ja sellaisena sen tutkiminen on haastavaa. On tärkeää erottaa kokemus tapahtumasta, josta kokemus on. Tapahtumat tämän tutkimuksen kokemusten takana ovat vuorovaikutteisia tilanteita, joissa maahanmuuttajat ovat olleet tekemisissä suomalaisten kanssa. Maahanmuuttajien elämäkokemukset ja kulttuuri ovat vaikuttaneet siihen, miten he ovat näitä vuorovaikutustilanteita tulkinneet. Kokemus syntyy tilanteen tulkinnan tuloksena ja sisältää tunteita ja ajatuksia tapahtuneesta. Vanhempien kokemuksia ei voida pitää objektiivisina, eikä tilannekuvauksen puolueettomuutta tutkimuksessa haetakaan. Alasuutarin (1995) mukaan näytenäkökulma ei pidä tutkittavaa materiaalia todellisuuden kuvauksena tai ilmentymänä, vaan tutkittavan todellisuuden osana. Täten todenmukaisuus ei ole merkittävä tekijä materiaalin arvioinnissa. (Alasuutari 1995, 114–115.)

### 3.2.2 Haastatellut henkilöt

Vaikka en voinutkaan haastateltavien valinnassa harjoittaa minkäänlaista karsintaa, vaan haastateltaviksi valikoituivat kaikki kiinni saamani maahanmuuttajat, jotka olivat halukkaita tutkimukseen osallistumaan, muodostui haastateltu joukko melko monipuoliseksi. Tutkimuksessa haastatellut maahanmuuttajavanhemmat ovat kotoisin Saksasta, Liettuasta, Etelä-Afrikasta ja Burmasta. Edustettuina ovat siis sekä aasialainen, eurooppalainen että afrikkalainen kulttuurialue.

TAULUKKO 2 Haastateltujen maahanmuuttajien taustatiedot

Kotimaa	Haastattelussa mukana	Perhetyyppi	Maassaoloaika	Kotikieli
Saksa	äiti ja isä	ydinperhe 5 hlö	2 vuotta	saksa
Burma	äiti ja isä	ydinperhe 3 hlö	< 2 vuotta	burma
Liettua	äiti	uusperhe 4 hlö	6 vuotta	liettua ja venäjä
Etelä-Afrikka	äiti	ydinperhe 3 hlö	5 vuotta	afrikaans

Myös haastateltujen maahanmuuttosyyt ovat moninaiset; joukossa on sekä pakolaisia, että työn tai opiskelun vuoksi Suomeen tulleita. Maassaoloaika vaihtelee kahdesta kuuteen vuoteen. Kaikissa perheissä on kaksi aikuista ja alle 13-vuotias peruskouluikäinen lapsi/lapsia.

Tässä tutkielmassa en pyri löytämään eroja erilaisten maahanmuuttajien kokemusten välillä. Pyrkimyksenäni on ennemminkin kuvata kulttuurierojen merkitystä maahanmuuttajien kokemuksissa ja löytää eri maahanmuuttajille yhteisiä sekä myönteisiä että toisaalta myös kielteisiä kokemuksia Suomesta ja suomalaisesta koulusta.

### 3.3 Aineiston keruu ja analyysi

#### 3.3.1 Valmistelevat toimet ennen haastattelua

Haastattelurungon valmistaminen oli hyvin haastava vaihe tutkimuksessani. Tuomen ja Sarajärven (2003) mukaan teemahaastattelun teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi 2003, 78). Tutkimukseni viitekehyksenä toimiva Hofsteden kulttuuriulottuvuuksien teoria asetti kuitenkin hieman haasteita teemahaastattelun kannalta ajatellen. Kulttuuriulottuvuuksien mukaan valitut teemat olisivat vaatineet näiden ulottuvuuksien selittämistä haastatelluille, mikä olisi paitsi vienyt paljon aikaa, myös todennäköisesti vähentänyt haastateltavien osallistumishalukkuutta. Teorian selittäminen haastatelluille olisi myös vesittänyt ajatuksen kokemusten tutkimisesta, sillä haastatellut olisivat joutuneet pohtimaan kokemuksiaan eri kulttuuriulottuvuuksien kautta ja samalla itse tulkitsemaan niitä, jolloin kokemuksen autenttisuutta olisi ollut hyvin vaikea tavoittaa. Suoraan eri kulttuuriulottuvuuksiin pureutuvat kysymykset olisivat saattaneet vaikuttaa myös kovin arvosidonnaisilta, jolloin haastatellulle olisi mahdollisesti syntynyt mielikuva oikeasta ja väärästä vastauksesta. Kulttuuriulottuvuuksista suoraan johdettujen teemojen sijaan pyrin kysymysten avulla johdattelemaan haastateltuja kertomaan tilanteista, joissa eri kulttuuriulottuvuuksien vaikutukset näkyvät. Näin päädyin listaan kysymyksiä, joihin oletin olevan luontevaa vastata jokseenkin laveasti siten, että eri kulttuuriulottuvuuksien alle kategorisoituvat ilmiöt maahanmuuttajien kokemuksissa tulisivat mahdollisimman hyvin esille. Tällä tavalla haastattelu muodostui parhaimmillaan miellyttäväksi keskusteluksi, jossa haastattelijan osuus oli lähinnä myötäilevän tai tarkennusta kysyvän kuulijan osa. Tältä osin haastatteluissa toteutui Eskolan ja Vastamäen (2001) näkemys haastattelusta keskusteluna, jossa teemojen käsittelyn laajuus vaihtelee haastateltavan mukaan (Eskola & Vastamäki 2001, 34–35). Toisaalta lähestymistapani mukainen eteneminen ei kuljeta haastattelua ”teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa”, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2003) teemahaastattelua kuvaavat (Tuomi & Sarajärvi 2003, 77). Sen sijaan yhteen

kysymykseen esitetty vastaus saattoi käsittää elementtejä useasta kulttuuriulottuvuudesta ja vastata näin ollen useaan teemaan samanaikaisesti.

### 3.3.2 Haastattelujen toteutus

Haastattelut toteutettiin syksyllä 2007 ja keväällä 2008. Ensimmäiset kaksi haastateltavaa löysin maahanmuuttajien kielikurssin kautta. Näiden maahanmuuttajien haastattelut on suoritettu kielikurssin kautta heille tutuiksi tulleissa tiloissa, käytännössä siis luokkahuoneissa. Tuttuudesta huolimatta tilat eivät olleet erityisen miellyttäviä haastatteluympäristönä. Pysin kuitenkin istumapaikan valinnallani tekemään eron opetustilanteista tuttuihin asetelmiin ja viestimään tasavertaisuutta haastateltavien kanssa. Näihin haastatteluihin oli varattu aikaa hieman yli tunnin verran. Olin alun perin suunnitellut toteuttavani nämä haastattelut suomeksi, mutta haastateltavien epävarmuus käyttää suomenkieltä yhdistettynä sujuvampiin englannin taitoihin ratkaisi tilanteen toisin ja englanti toimi haastatteluiden pääkielenä.

Jälkimmäiset haastattelut on suoritettu haastateltavien kotona. Kodeissa käydyt keskustelut olivat selvästi rennompia tunnelmaltaan ja sitä kautta myös sisällöltään hedelmällisempiä. Eskolan ja Vastamäen (2001) mukaan onkin hyvä, jos haastattelupaikka on haastateltavan ”omaa valtakuntaa” (Eskola & Vastamäki 2001, 27–28). Kodeissa haastatteluun käytetty aika oli huomattavasti pidempi, mutta ulkoiset häiriötekijät suurempia. Nämä häiriötekijät eivät toisaalta välttämättä olleet pelkästään häiriöksi. Yhdessä tapauksessa paikalla ollut välipalaa syövä lapsi toi haastateltavan mieleen suomalaisen koulun terveystilauksen.

### 3.3.3 Aineiston analyysi

#### Puhtaaksikirjoitus eli litterointi

Keräämäni aineiston litterointi oli aikaa vievää ja rankkaa erityisesti käytössä olleen laitteiston vuoksi. Yliopistolta syksyllä 2007 lainatun nauhurin lyhyen käyttöajan vuoksi jouduin siirtämään äänitiedostot tietokoneelle, ja litteroidessani sukkuloimaan jatkuvasti äänitiedoston ja tekstitiedoston välillä. Myöhemmissä haastatteluissa käytössäni oli tarkoitusta varten hankittu pieni ja tehokas nauhoittava MP3-soitin. MP3-soittimen kanssa ongelmaksi muodostui liian pitkien tiedostojen kelailun hankaluus; sama kohta keskustelussa ei löytynytäkään uudestaan saman ilmoitetun ajan kohdalta. Litteroin englanninkielisen haastatteluaineiston sanatarkasti käyttäen välimerkkejä ja ajatusviivoja osoittamaan ajoittaista puheen katkonaisuutta ja mietintätaukoja.

Litteroinnin jälkeen ryhdyin ensin kääntämään haastatteluja suomen kielelle, mutta luovuin tästä työstä pian, sillä totesin haastattelujen sisällön ymmärtämisen itselleni helpommaksi ja tulkintojen tekemisen luotettavammaksi, kun otteet olivat alkukielisiä. Tällöin pystyin sekä muistamaan käytettyjä äänensävyjä paremmin että hyödyntämään kykyäni ajatella ja ymmärtää englannin kielellä.

## Aineiston analysointi

Aineiston analyysin lähtökohtana käytin Hofsteden kulttuuriulottuvuuksien teoriaa, jonka mukaisesti teemoittelin otteita haastatteluista eri kulttuuriulottuvuuksien alle. Analyysini oli siis teorialähtöinen ja tältä osin deduktiivinen; analyysia ohjasi valmis teoria ja siitä otetut teemat. Kirjoitin kunkin eri kulttuuriulottuvuuden otsikon perään katkelmia haastatteluista sellaisinaan. Määrittäkseni, mitkä katkelmat kuuluvat minkäkin kulttuuriulottuvuuden alle, turvauduin pitkälti Hofsteden omiin esimerkkeihin siitä, miten eri ulottuvuudet näkyvät käytännössä. Luonnollisesti jouduin tässä vaiheessa käyttämään myös omaa päättelykykyäni ja teorian tuntemustani. Koska eri kulttuuriulottuvuudet näkyvät osittain samankaltaisina toimintoina käytännössä, ja toisaalta haastatellut saattoivat mainita useampaan ulottuvuuteen liittyviä näkökohtia yhdessäkin ajatuskulussa, sijoitin tarvittaessa jotkin haastatteluotteet useamman kulttuuriulottuvuus-teeman alle.

Kulttuuriulottuvuuksia kuvaavien teemojen lisäksi kirjasin omiksi ryhmikseen vanhempien puheissa esiin tulleita heidän mukaansa outoja kokemuksia, hyviä kokemuksia, huonoja kokemuksia ja hyvän opettajan kuvauksia. Esimerkiksi seuraava katkelma ei kuulunut varsinaisesti minkään kulttuuriulottuvuuden alle, mutta oli selkeä kulttuuriero, joka asettui teeman ”hyvät kokemukset” alle:

*I have to say it's always nice that I can talk... I don't have to talk Finnish. Now after five years it's good that I have to talk sometimes at terveystakeskus or if the people don't understand English but it was great that I could express myself in English that you can't imagine in Germany that the people are speaking English. They would not, they only speak German. (N3)*

Teemoittelun jälkeen pelkistin vastaukset omin sanoin lyhyeen, ymmärrettävään muotoon. Edellä lainattu ote pelkistyy muotoon ”haastateltu arvostaa mahdollisuutta kommunikoida englanniksi Suomessa”. Huonojen kokemusten alle kuuluva haastatteluote kuvaa suomalaisten antamaa yleistä mielikuvaa:

*Bhuh... Well, basically we think that Finnish people aren't all so friendly. But, well, that's the first impression. It, it depends on, on... yea, I mean you people are much more quiet and, and... and introverts, until you know the person. But basically. (N2)*

Tämä näyte pelkistyy muotoon ”ensivaikutelma hiljaisista ja sisäänpäin kääntyneistä suomalaisista on epäystävällinen, mutta mielikuva muuttuu tutustuttaessa”.

Pelkistämisen jälkeen luokittelin kunkin teeman sisällä samaa asiaa koskevat näytteet omiksi luokikseen. Luokittelun myötä aineistosta nousi esille uusia teemoja, kuten suomalaisten ”epäystävällisyys”, joka tuli ilmi merkittävänä kokemuksena yhtä lukuun ottamatta kaikkien haastateltujen

kertomuksissa. Osan teemoista voidaan siis katsoa syntyneen induktiivisesti.  
(Ks. Tuomi & Sarajärvi 2003, 96–99.)



## 4 HUOMIONARVOISIA HAVAINTOJA

### 4.1 Kulttuuriulottuvuudet maahanmuuttajien kokemuksissa

#### 4.1.1 Valtaetäisyys suomalaisessa koulussa ja muualla

Haastateltujen maahanmuuttajien lapset eivät olleet juurikaan käyneet koulua kotimaassaan, mutta siellä asuvien ystäviensä kautta vanhemmilla oli jonkinlainen näkemys myös koulunkäynnin nykytilanteesta. Sekä omien kouluaikojen muistelut että ajatukset suomalaisen koulun erilaisuudesta todistavat opettajien ja oppilaiden pienestä valtaetäisyydestä suomalaisessa koulussa. Burmalainen vanhempi kertoo kurinpidon näkyvimmästä ja selkeimmästä erosta Suomessa ja vanhassa kotimaassaan.

*It is different. It is different culture and different place and different country. Everything is different. But in Finland... teacher has no... (Osoittaa karttakeppiä). Not in Finland, but in Burma there is. (M1)*

Liettualaisen vanhemman omat koulukokemukset ovat Neuvostoliiton ajoilta, jolloin opettajan sana oli laki ja kunnioitus opettajaa kohtaan ehdotonta: oppilaat nousivat tuoleistaan opettajan tullessa luokkaan, tervehtivät, istuivat opettajan kehotuksesta ja kellonsoitosta riippumatta poistuivat luokasta kun opettaja heidät vapautti.

*That was, the discipline in Soviet Union I think you came to class you can do whatever you want but as teacher comes, lesson starts, you stand up, say hello, when teacher says sit down, you sit! And we were always told that bell that rings is not for pupils, it's for the teacher. Bell that rings - you cannot - if bell rings, you cannot collect your things and get out of class. Until teacher will say that you are free. Because bell is only information for teacher that now it's about time to finish lesson. (N4)*

Suhtautuminen ruumiilliseen kuritukseen ja kuriin ylipäänsä on muuttunut sekä Suomessa, että muualla maailmassa. Ero siihen, mitä vanhemmat ovat itse

koulussa kokeneet ja mitä heidän lapsensa kokevat nyt, johtuu myös muuttuvista ajoista, ja maahanmuuttajavanhemmat tiedostavat tämänkin.

*Maybe the discipline overall is... I think with what we grew up with is a major difference. If you look now it looks like there is no discipline. And the kids would like just answer the teacher back and stuff like that which would never happen with us. You know? Which, actually, it's starting to happen now, but I mean before the time when there was the fact that the kids had to listen to someone that was older. And I'm not meaning by if you don't listen you get beaten. I just mean the respect. There isn't that respect anymore. So it's failing in the classes, and it's failing at home. Because there is no line that actually is been drawn anymore up to what stage you can do what. So that's quite a big influence that I can see what happens in the behaviour of the kids.*  
(N2)

Tämän vanhemman mukaan kurinpidossa on tapahtunut suuria muutoksia, ja näyttää jopa siltä, ettei mitään kuria enää ole. Opettajille voidaan huudella takaisin, eikä vanhempaa (aikuista) pidä enää samalla tavalla kuunnella. Aikuisia kohtaan tunnettu kunnioitus on kadonnut, koska mitään rajaa ei enää vedetä mihinkään ilmoittamaan, mitä voi tehdä ja mitä ei. Myös selkäsauvan pelko on aikoinaan motivoinut lapsia hiljaiseen kuuliaisuuteen.

*I mean years before we got a hiding if we didn't listen. Now it's out, it doesn't happen. You're not aloud to do anything, you know. So... yeah. There's times you, you were too scared that something would happen so you listen. There was only a few that hardly didn't listen you quiet in your place. And behaving. So yeah, it has changed quite a lot.*  
(N2)

Saksalaisen vanhemman kokemuksen mukaan Saksassa opettajia kunnioitetaan vähemmän kuin Suomessa. Hän näkee kotimaassaan viime vuosina opettajien ja vanhempien välillä käydyn taistelua, jossa vanhemmat syyttävät opettajia lapsensa huonosta koulumenestyksestä ja kritisoivat opettajan opetustapoja, käytöstä ja työtä. Tämän vanhemman mukaan Suomessa opettajat hyväksytään helpommin lapselle tärkeiksi kasvattajiksi.

*Also in Germany, one of the problems is that it's a reflection of the parents. Like here the teachers are, I have the feeling that here the teachers are much more accepted as being someone important for the children and also to educate the children and good behaviour and so on but in Germany, more and more in the last years that... there is more fight between the teachers and the parents. Like the parents come and say the teachers are responsible for that my kid is not good in school or something and... so there is a lot of criticism towards the teachers there which I do not see at all in Finland. Basically, I see more that the parents here are satisfied or do not criticise much the teachers, the way they teach and behave and work.* (M2)

Kuvattu tilanne, jossa vanhemmat puolustavat lasta opettajaa vastaan, on hyvin tyypillinen pienen valtaetäisyyden yhteiskunnissa. Toisaalta saksalaisessa

luokkahuoneessa vaaditaan opettajan teitittelyä. Saksalainen vanhempi kyseenalaistaa saksalainen opettajan todellisen auktoriteetin kohteliaasta puhuttelusta huolimatta ja näkee suomalaisen tavan sinutella opettajaa hyvänä.

*I think it would be important for me that you say "you" and you say the name to that teacher that you can say hey, Teemu or Hanna or something. That's the thing that makes that equal, that's only such a small thing but in Germany you have to say "Sie" it's like you would say "Te" or "joulupukki". You say "joulupukki", like that I think so you have to talk to that teacher "Sie". He is somehow in that way an authority, but not really. (N3)*

Liettualaiselle vanhemmalle teitittelyä vastaava arvonimellä puhuttelu on kohteliaisuutta, jota osoitetaan opettajaa kohtaan samoin kuin vanhempia henkilöitä kohtaan yleensä.

*You never used the name of teacher. You even didn't know of names of the teacher. - - - It's just that it's common, it's like with my grandmama I never call her by name, I say "grandmama" and that's all. - - - That is polite. - - - In Lithuania we do not have fathers name, but to ask somebody else by name, it's not polite if he's older and he's not your friend. It's simply not polite in general, in culture. (N4)*

Saksalainen vanhempi esittää näkemyksen, jonka mukaan suomalaisen opettajan auktoriteetti pohjautuu kunnioitukseen, joka syntyy opettajan oppilasta arvostavasta asenteesta.

*Somehow they are friend, it starts - I don't know - equal, I would say the teachers have more respect against the pupils but that's so they are, the teachers, they don't have, I hope, a feeling that they are something better against the children. I don't have the feeling that they have the feeling. It's somehow the teachers are authority for them. They have so much respect and that because he's somehow the boss, the teacher, and I think, it sounds just like so old style, but I think it's good that the teachers are somehow there (Nostaa kättään ylös) and the pupils are...(Laskee kättään alemmas)(N3)*

Suomalaisessa koulussa valtaetäisyys opettajan ja oppilaan välillä on pieni. Haastatellut vanhemmat kuvasivat koulua kotimaassaan hierarkkisemmaksi joko omaan kokemukseen tai ystävien kuvauksiin perustuen. Vanhemmat pitivät hyvänä opettajien ja oppilaiden melko tasavertaista suhdetta, mutta kokivat opettajan auktoriteetin tärkeänä. Parhaimmillaan auktoriteetti perustuu opettajan ja oppilaan keskinäiseen kunnioitukseen.

#### **4.1.2 Yhteisöllisyys suomalaisessa koulussa ja muualla**

Saksalaisen maahanmuuttajavanhemman kokemuksen mukaan oppilaat muodostavat luokassa usein tiiviin ryhmän. Liian ahkera ja opettajan ohjeita seuraava oppilas joutuu ryhmän ulkopuolelle. Tässä kuviossa opettaja nähdään

luokan yhteisenä "vihollisena", ja olemalla kuuliainen ja ahkera, oppilas ikään kuin asettuu vihollisen puolelle.

*There is some strange thing in Germany that it's not really a good thing to have good marks and it's not really a good thing to learn too much. Because there is this label, Streber, which is a pupil, which follows blindly what the teacher says, and just learns and learns and I have experienced pupils of this type also in my class, and it was always, they were outsiders, and it's more a bad sign if you are too good in school in Germany, it's also something about the social interaction between the pupils. In Germany it's more like you said that teacher is sometimes, near to an enemy to the pupils so the social life of the pupils is to be together against this authority of the enemy of the teacher, and then clearly someone who just follows blindly what the teacher says is not in the group of the pupils and does not have the other pupils. (M2)*

Edellä kuvatun kaltaista oppilaiden ryhmittymistä yhdessä opettajaa vastaan ei Saksalainen vanhempi ole tavannut Suomessa. Pienempien eriytyneiden ryhmien olemassaolo jää saksalaisten vanhempien kokemuksissa merkityksettömäksi, sillä he näkevät Saksassa ihmisten ylipäänsä olevan keskenään erilaisia – toisin kuin Suomessa.

*In Germany the pupils are so individual, it's not like here that they are so homogen. (N3)*

*You have much more diversity in German society than in the Finnish. - - - It's also this phenomena of excepting authorities that there is a Finnish way of living but there is really not a German way of living. (M2)*

Perinteillä ja juhlilla nähdään koulussa olevan merkitystä yhteisöllisyyden tunteen luomiselle. Suomessa tällaisia yhdistäviä perinteitä onkin melko paljon.

*Here is more traditions and more rules and more lippupäivä and that. (N3)*

*Like this year they had a walking marathon for Unicef, and stuff like that, that, that they involve the kids to do these kind of things. And like at Christmas have the nice Christmas shows, and yea, in South Africa also is normally a few of these things also happen, but it's like it happens more here. (N2)*

Koulun hienosta juhlaperinteestä huolimatta Suomi ei ole kovin yhteisöllinen maa. Saksalainen isä on huomannut yhteisöllisyyden puuttuvan myös työelämästä; ihmiset tervehtivät toisiaan lähinnä poistuessaan paikalta työpäivän päätyttyä.

*This group building is missing here in this society. (M2)*

### 4.1.3 Feminiinisyyttä ja maskuliinisuutta - pehmeät ja kovat arvot

Feminiinisyyttä ja maskuliinisuutta tutkimuksessa mitattiin kysymyksillä, jotka kohdistuivat arvoihin ja tulevaisuuden toiveisiin sekä hyvän opettajan ominaisuuksiin. Vanhempien vastaukset olivat melko vahvasti feminiinisten arvojen mukaisia. Näkemykset lasten hyvästä tulevaisuudesta ja koulumenestyksestä vaihtelivat samankin perheen kesken; osa vanhemmista varoi sanomasta mitään vahvaa mielipidettä asiaan, toisilla oli selvät tavoitteet asetettuina. Yksi vanhemmista näki, että vaikka hän itse voikin antaa lapselleen neuvoja ja ohjausta, tämän tulee voida päättää urastaan itsenäisesti omien toiveidensa pohjalta. Toisaalta tämä vanhempi ymmärsi myös, ettei unelma-ammattiin päätyminen koskaan ole varmaa.

*I hope he would choose a direction in his life which he could be successful in. Whether it is in building something or in whatever. I will not just tell him what to do. He has to in some way – I can give guidelines but... I would like him to be able to choose which way he would like to go. If possible. - - - So if he can make a choice in that way, and succeed, I would be happy for him. I mean it's not, you don't always go into the occupation that you would really want and that you really enjoy. It's not always possible. But whatever direction basically he chooses to go, I will support him. As long as it's not something wacko. But I mean like, like a normal thing. Basically. I can – and it's like I say, I can give an opinion, but you can't always force a thing. That can't happen. So... And I would like him to have a successful life. (N2)*

*I hope he'll find a subject in university that applies to his heart and he'll find a job that he likes and enjoys doing. (N4)*

Vaikka viimeisessä maininnassa toive korkeasta koulutuksesta on selvä, alan valinnan perusteeksi mainitaan lapsen omat mielenkiinnonkohteet. Tämä vanhempi voi nähdä korkean koulutuksen lapselleen realistisena tavoitteena, eikä hän painota toiveessaan varmaa työllistymistä, uralla etenemistä tai korkeaa asemaa työssä. Molempia vastauksia voidaan siis pitää arvotukseltaan melko feminiinisinä ja todennäköisesti yhtenäisinä monen suomalaisen vanhemman ajattelun kanssa.

Hyvän opettajan ominaisuudet olivat keskenään samanlaisia ja selkeästi feminiinisiä kaikissa vastauksissa. Maahanmuuttajavanhemmat nimesivät hyväksi opettajaksi opettajan, joka välittää oppilaista.

*In my experience, my son has been very lucky to have good teachers, who care about the children and how they are doing. And not just leave them in the corner and do their own stuff and forget about them. (N2)*

Vanhempien näkemyksissä hyvän opettajan ominaisuuksista yksi on ylitse muiden. He toivovat opettajan tekevän työtä sydämellä.

*[A good teacher is] someone who can give her best, the work shouldn't be done just for the work. In my opinion, if you just have to do the job but your heart is not in it, it may become a problem. You have to care for the children, not just the job. (N2)*

Opettajan on oltava aidosti kiinnostunut oppilaistaan ja näiden hyvinvoinnista. Vanhemmat uskovat, että oppilaistaan kiinnostunut opettaja tekee työnsä hyvin ja tunnistaa maahanmuuttajaoppilaan tarpeet.

*One has to be interested if one becomes a teacher. If you are interested, you do well. - - - For example, my child is a foreigner, and there aren't other foreigners in the group, and the teacher knows he is a foreigner and he is different from Finnish children. And the teacher helps a lot, what he wants to say, what he means, and she said she loves [him] and she wants to help [him]. (N1)*

Erityisesti vaikeissa tilanteissa opettajan välittäminen ja apu nähdään tärkeänä.

*I know the teachers can't always intervene more than they already do. But if there is help, recommend it, or tell your opinion for the parents. (N2)*

Vaikka kaikkialla länsimaisessa maailmassa romuttuva kuri ja valvonnan puute saikin joiltakin vanhemmilta kritiikkiä, vanhemmat arvostivat suomalaista neuvottelevaa ja ymmärtävää kasvatustapaa.

*I would say one thing which I very much liked was that there was a discussion about someone who treated one of our kids bad in school, some other pupil. And then we brought this up somehow in the discussion about our kid, and the teacher said, oh that's very important that you say this, and... but he said it in that way that it's very important especially for this other pupil who treated our boy bad, because he has to know what he does. So it was this turn of not thinking the victim as to be treated, but more the bad guy has to be, is the poor one, who does not know what he does, and he has to, it's important also for the bad pupil to know and that they treat him, or tell him what he does and teach him. And this I liked very much. (M2)*

Tämä vanhempi oli tyytyväinen opettajan otettua kiusaamistilanteessa kannan, jonka mukaan kiusaamisen esille tuominen oli tärkeää erityisesti kiusaajan takia. Opettajan näkemyksen mukaan juuri kiusaajan oli tärkeää ymmärtää toimintaansa ja hän näki, että kiusaavaa oppilasta tuli opettaa ja neuvoa.

#### **4.1.4 Hyväksytyt vai torjuttu epävarmuus**

Epävarmuuden välttämisen viitteitä oli vaikea löytää aineistosta, ja olinkin vähällä hylätä koko kategorian todeten, ettei sitä esiintynyt lainkaan. Mutta kuten kaikki kulttuuriset ulottuvuudet, myös epävarmuuden välttämisen tai sen hyväksymisen voi näkyä monella tavalla. Suomalainen yhteiskunta edustaa epävarmuuden välttämisen indeksillä jokseenkin keskivertoyhteiskuntaa, ja

joskus sellaista, mikä on lähellä, on vaikea tunnistaa. On myös luonnollista, että voimakkaita tunteita herättävät asiat kiinnittävät huomion helpommin kuin pienet nyanssit, eikä vanhemmilla ollut monia tähän ulottuvuuteen liittyviä vahvoja kokemuksia. Seuraava katkelma saksalaisen vanhemman haastattelusta vaati monta lukukertaa ennen kuin ymmärsin, mistä oli kyse.

*I think, now I think, it would have been good if they would have, if we would have had such, an hour or two where they explained their system. We didn't know about that. And then there was that day in Runeberginpäivä and we had no plan about that and... Yes, about traditions, for example now, they had to collect last year some flowers, press them and now they need it. I think that's an old tradition I have the feeling that your parents already did that or... So, we didn't know that. And now the flowers are somewhere, we didn't have them anymore. So... Yes, I couldn't imagine that you collect something and then use it the other year, but if you are, if you know it from your own experience, you know what you have to do. (N3)*

Tällä vanhemmalla oli vahva tarve toimia oikein, tarkasti sääntöjen mukaan. Vasten tahtoaan hän oli joutunut tilanteeseen, jossa oikein toimimiselle ei ollut enää mahdollisuutta; juhlapäivä oli jo käsillä eikä ennakkovalmisteluja oltu tehty tai kasvio piti koota ja lapsen prässämät kukat olivat kaatopaikkakuormassa. Tätä ei olisi tapahtunut, jos hän olisi tiennyt. Vahva tarve sääntöihin ja oikeisiin vastauksiin on hyvin tyypillinen epävarmuutta välttävien yhteiskuntien ihmisille.

Viimeinen haastattelukysymykseni Burmalaiselle pariskunnalle oli heidän näkemyksensä siitä, millainen on hyvä opettaja. Ennen vastaustaan he halusivat tietää minun näkemykseni asiasta, ja sen kuultuaan olivat kansani hyvin samassa linjassa. Näille vanhemmille se, että opiskelin alaa, oli riittävä peruste auktoriteettiasemaan tässä kysymyksessä. Näen tässä epävarmuutta välttaville yhteiskunnille tyypillisen asetelman, jossa opettaja on auktoriteetti myös vanhemmille. Opettaja luennoi, vanhemmat kuuntelevat. Toinen vanhemmista perusteli näkemyksensä myös sillä, että suomalaisessa yhteiskunnassa kaikilla aloilla työskentelemiseen vaaditaan todistus opinnoista:

*In Finland, you have to study a lot, you need a certificate. When you go to clean, you need a certificate. A teacher has to have a certificate. (M1)*

Tässä vanhemmassa suomalainen paperiyhteiskunta herättää luottamusta. Toisaalta on mahdollista, että ristiriitatilanteessa monista asioista saatetaan vaieta opettajan asemaa kohtaan tunnetun kunnioituksen vuoksi.

#### **4.1.5 Pitkä- ja lyhytkatseisuus**

Maahanmuuttajien monissa omissa koulukokemuksissa näkyy pitkäkätseisen kulttuurin piirteitä. Eräs vanhempi kertoo oman koulunsa opettajien kannustustaktiikasta, jonka mukaisesti oppilaat eivät saaneet hyviä numeroita kovin helposti.

*Our teachers were quite strong and pushing us to learn. They were not saying that "I will not give you this mark because you are bad". But they say "I will not give you this mark because you can do better". (N4)*

Yksi vanhemmista näkee yrittämisen ja työn tekemisen arvosanaa tärkeämpänä.

*The thing is that... the most important is that I know that you've tried. There is for me there is difference between... you get people that are very clever and you get people who has to really work so hard and that is for me that if you work hard enough and the grade that you get is the best you can get then that's ok. (N2)*

Molemmissa yllä esitetyissä lainauksissa tausta-ajatus on sama: ahkeruus ja parhaansa tekeminen tuottavat parhaan mahdollisen tuloksen. Ahkeruus ja yritteliäisyys ovat myös hyve sinänsä. Pitkäkätseisyys näkyy myös maahanmuuttajien suhtautumisessa uudessa kotimaassa selviämiseen. Vaikeuksista huolimatta periksi antaminen ei tule kysymykseen.

*We don't want to go back. I said, come hell or high water we try to survive here. We're not just packing up and running away. (N2)*

*Culture and air and everything is different but we must try... to adjust. (N1)*

Kulttuuri, ilma ja kaikki on erilaista, mutta siihen pitää yrittää sopeutua. Se ei ehkä tunnu hyvältä juuri nyt, mutta sekin on pitkäkätseisuutta, joka palkitsee tulevaisuudessa.

## 4.2 Kokemuksia Suomesta

Maahanmuuttajavanhemmat olivat huomanneet eroja suomalaisen koulun ja heidän vanhan kotimaansa koulun välillä. Heidän lapsensa olivat kuitenkin sopeutuneet suomalaiseen kouluun hyvin.

Haastatellut maahanmuuttajavanhemmat kertoivat asioista, jotka suomalaisessa koulussa tuntuivat kummallisilta, hankaloittivat kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä vaikeuttivat heidän sopeutumistaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Erikoisiksi vanhemmat mainitsivat jotkin perinteet; erityisesti suomalaisen koulun kevät- ja joulujuhlat sekä monet erilaiset tapahtumat saivat kiitosta.

*I must say, of the cultural aspect of the schools, I think it's great when they have these concerts and stuff and have like the skating competitions. (N2)*

Juhlien ja tapahtumien katsottiin pitävän yllä opiskelun iloa ja yhteishenkeä; toisaalta saksalaisia vanhempia kummeksutti heidän kokemansa vahva



isänmaallisuus juhlissa. Myös itse opiskelussa on eroja maasta ja koulusta riippuen.

*There was that Keski-suomalainen, they make always that mainos, and they have this keski-suomalainen viikko, and in Germany they can't... it couldn't be that. That school support firms or newspapers or something that they work together with them. (N3)*

*I'm still not used to what you have here as sport lesson. You need to dress for sports and then you go to school dressed and then you go out to do sports. In our school sport lesson was something that you need to take serious. You need to have your equipment; you need to have your sport shoes, your trousers, your T-shirt... And if you do not have it, you cannot participate in lesson. You sit on bench and then you have some mark that it's not good on the end of semester. (N4)*

Kieliongelmat koettiin vaikeina; vanhemmat olivat usein joutuneet pyytämään joko naapuria tai omaa lasta kääntämään koulutiedotteita saadakseen selvää niiden sisällöstä. Erityisen pettynyt tähän oli englanninkielistä luokkaa käyvän lapsen äiti, joka olisi odottanut saavansa tiedotteet englanninkielisinä. Naapurin vaivaaminen nolostutti yhtä äitiä, toinen taas koki saavansa lapseltaan ympäripyöreitä vastauksia, joista kävi ilmi, ettei tiedotteessa yleensä ollut mitään oleellista.

*It's always a problem in the communication in English. I always had to go ask my neighbours something and I at one stage said that it becomes an inconvenience. To always go to ask the neighbours because it's not like - not the formal Finnish form of course. (N2)*

Haastattelemani vanhemmat olivat halukkaita panostamaan lapsensa koulunkäyntiin, mutta muun muassa lapsen kotitehtävien seuraamiseen kaivattiin parempia mahdollisuuksia. Yksi vanhemmista kertoi pyrkivänsä tarkistamaan lapsensa kotitehtävät ainakin mekaanisella tasolla, mutta piti kokonaisvaltaista läksyjen seuraamista mahdottomana, koska luokka ei edennyt kirjoissaan järjestelmällisesti.

*We are checking his homework, and we're checking his Finnish and his English when he is doing it and he writes like sentences - - - Sometimes they skip something. When, why, I don't know. So you really, you still cannot follow. (N4)*

Maahanmuuttajavanhemmat kaipaavat tietoa järjestelmästä, perinteistä ja tavoista. Yksi vanhemmista esitti myös ajatuksen jonkinlaisesta jatkuvasta ulkopuolisesta tuesta; ihmisestä, joka voisi selittää kaiken tarpeellisen, kävisi maahanmuuttajien luona vaikkapa joka toinen vuosi ja olisi kiinnostunut maahanmuuttajien elämästä.

*It would be important that somebody like you comes and is interested in the life of the foreign people. Every second year or so. That would be great. - - - That you are not so*

*lost. And that there is somebody who explains you everything. It would be great but, can't expect it, actually. But that would be very nice. (N3)*

Maahanmuuttajalapsen olivat kokeneet jonkin verran koulukiusaamista. Kaikissa tapauksissa koulun puuttumista ei koettu riittävänä.

*It's just the fact of some cases of kids being bullies, that we have uncounted with. And it seems like... sometimes it just slides, nothing happens. And it's always like for instance now there's like particularly two names that always pops up, that's always a problem. (N2)*

Pahimmaksi ongelmaksi sopeutumisessa haastateltujen puheissa eivät kuitenkaan nousseet koulu tai opettajat, vaan suomalaiset yleensä.

### **Tervehdys, suomalainen!**

Suomalaisten negatiivinen kohteliaisuustapa oli tullut tutuksi haastatelluille. Usein maahanmuuttajien on annettu "olla rauhassa". Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastatellut maahanmuuttajavanhemmat kertoivat suomalaisiin tutustumisen vaikeudesta. Tähän haastatelluilla liittyi yksinäisyyden, eristyneisyyden, itsetutkiskelun tai epätoivon kokemuksia.

*Our family is three, we don't have many friends. After class go straight home, go to school, come home, that's it. We don't have Finnish friends. (M1)*

*According to what we have been taught is that in the Finnish culture the people are much more on their own. - - - my first neighbour I had like... we only spoke basically after five months. (N2)*

*In the beginning we met few nice people but when I went to town or when I walked outside and there came somebody who knows me he didn't say hello, nothing. So, sometimes I had really depressions because of that, because I thought what am I doing wrong, what is wrong with me? (N3)*

Ero kotimaassa totuttuihin tapoihin on suuri. Se näkyy sekä kotona, jonne kukaan ei pistäydy yllättäen, että kadulla.

*If you would be walking in South Africa, in the street and you - you don't have to know the people, you just say hello, or what ever. And you could like: "Oh, it's a nice day today!" You can't do it here. The people look at you like you're crazy. But that's the difference in culture also. And it's that's why I said you get the first impression that the people are not nice, but they are. You know, so it's like you get this umm, wrong concept of the overall look. Until you start to know the people. - - - So it's not, you get the bad impression at the beginning but it's not, that is not the true thing. (N2)*

Kuten edellä lainatusta ajatuksesta näkyy, suomalaiset ovat ihan kelpo väkeä,

kunhan heihin tutustuu. Suomalaisen antama ensivaikutelma on kuitenkin usein tyly ja epäkohtelias, eikä tutustuminen ole helppoa tai nopeaa.

Haastattelemieni maahanmuuttajavanhempien kokemuksissa matkustelu nousi esille tekijänä, jonka he uskoivat vaikuttaneen myönteisesti tapaamiensa suomalaisten kommunikointikykyyn.

*And of course the people that has already been overseas, and have got foreign friends, they are different. Because they have been exposed to other cultures. And not just being basically on their own. (N2)*

*He is always out the country all the time travelling, but he was open. And he, he showed us here everything and explained us the way of life here. So he was, he is very different. (N3)*

Maahanmuuttajat näkivät tapaamisissaan matkustelleissa suomalaisissa eräänlaista maailmankansalaisuutta ja avoimuutta, missä suhteessa he kokivat näiden suomalaisten poikkeavan muista.

Saksalaiset vanhemmat kertovat poikansa sopeutumisesta suomalaiseen luokkaan. Isä kuvaa, kuinka tärkeää heidän lapselleen sulautuminen yhdeksi suomalaisista oppilaista on ollut. Poika ei ole halunnut tulla kohdelluksi eri tavalla taustansa takia, eikä ole halunnut tuoda juuriaan esille. Isä pitää tärkeänä lapsen pääsyä osaksi ryhmää ja näkee kielitaidolla olevan sille suuren merkityksen.

*But I think for [him] it was best that he was basically accepted as being someone like the others and this was the most important for him. So he didn't, the children at least then at this age or from first class on and up to this age they don't want to be outsiders or something else, so [he] prefers not to be German... too much German, but more someone like the others and he wants to be treated like the others. - - - But it was very good that - - - they gave him also a bit classes in Finnish so that he - - - was able to fastly come into this being like Finnish pupil. This was always my hope also that he gets in contact with the pupils here... (M2)*

Äidin kuvauksesta tulee ilmi, kuinka paljon vaivaa poika on nähnyt ollakseen yksi muista.

*It happened so quick. Now he doesn't want to be German anymore. "Finnish is my mother language", so they are now. - - - He eats karkki but he doesn't like it, he eats that and he drinks that... that pilli-stuff, because he wants to be same. (N3)*

Isä tiivistää näkemyksensä maahanmuuttajaoppilaan sopeutumisesta:

*I think this makes the pupils life the easiest when they are not something else. - - - They are foreigners obviously but that they don't want to be treated differently. So it's important to get them into the class, that they are connected to the other people. (M2)*

Isän näkemys on, ettei maahanmuuttajaoppilasta tulisi kohdella tavalla, joka painottaa hänen erilaisuuttaan suhteessa muihin oppilaisiin. Vaikka saksalainen isä ei sitä sanokaan, tämä odotus kohdistuu erityisesti opettajaan, ja asettaa opettajalle haasteen, johon vastaaminen vaatii melkoista kulttuurisensitiivisyyttä.

## 5 MAAHANMUUTTAJIA KOHTAAMAAN

Opetusministeriön (2008) ”Koulutus ja tutkimus 2007–2012” kehittämissuunnitelman mukaan ”koulu vaikuttaa merkittävästi siihen, miten hyvin maahanmuuttajataustaisten lasten integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan onnistuu” (Opetusministeriö 2008, 46). On selvää, että sekä maahanmuuttajalasten että heidän vanhempiansa ensisijaisena kontaktina kouluun toimivalla opettajalla on tässä integroitumisessa merkittävä osuus. Opettajalla on monia mahdollisuuksia toimia myönteisenä vaikuttajana.

Kulttuuriulottuvuuksien näkökulmasta maahanmuuttajakodin ja koulun yhteistyössä ei tässä tutkimuksessa ilmennyt juurikaan ongelmia. Maailma on muuttunut melko paljon, ja Suomi on mukana yleismaailmallisessa muutoksessa, mikä näkyy mm. aikuisten ja lasten välisen valtaetäisyyden pienenemisenä. Kenties nyky-yhteiskunnassa pärjäämisen keinojen vaatima nopea oppiminen ja tiedon vapaa saatavuus muuttavat sukupolvien välisiä suhteita tavalla, jonka seurauksena valtaetäisyys vanhempien ja lasten sekä opettajien ja oppilaiden välillä on ylipäänsä pienenemässä. Länsimaisen kulttuurin alueelta tulleille maahanmuuttajille muutos näkyy pienissä asioissa, jotka muuttuvat suunnilleen samassa tahdissa myös heidän kotimaassaan. Tätä tutkimusta varten haastatelluilla maahanmuuttajilla ei ollut pieneen valtaetäisyyteen tai feminiinisyyteen liittyviä kielteisiä kokemuksia. Päinvastoin sekä pieneen valtaetäisyyteen viittaavat suomalaiset käytänteet, kuten opettajan puhuttelu etunimeltä, että suomalaisten opettajien melko feminiininen, hoivaava ja pehmeitä arvoja edustava ote saivat vanhemmilta kiitosta.

Länsimaisen kulttuuripiirin ulkopuolelta tulleille muutos voi olla suuri ja hämmäntävä silloinkin, kun se koetaan perustaltaan myönteisenä. Suomalaisen koulun pieni valtaetäisyys ja feminiininen, hoivaava tyyli voikin mahdollisesti nousta ongelmaksi erityisesti niiden lasten kohdalla, jotka ovat jo käyneet koulua kotimaassaan, ja siellä tottuneet tiukempaan opettajan kontrolliin. Talib (1999) on todennut suomalaisen koulun sallivuuteen liittyvien väärinymmärrysten aiheuttaneen ongelmia ankaraan koulukuriin tottuneille oppilaille ja heidän suomalaisille opettajilleen. Hänen mukaansa opettajan tapa

ilmaista itseään vaikuttaa siihen, miten suuren valtaetäisyyden tai maskuliinisuuden kulttuurissa kasvanut oppilas kokee opettajan auktoriteetin. (Talib 1999, 159.) Fyysiseen rankaisuun tottuneilla oppilailla on myös vaikeuksia ymmärtää suomalaisen kulttuurin hienovaraisia rangaistuksia, mistä johtuen opettajaa saatetaan tulkita väärin (Talib 1999, 205).

Opettajan merkitys lapsen hyvinvoinnin tukijana tuli esille sekä kertomuksissa koetusta koulun arjesta että nimettäessä opettajan tärkeintä ominaisuutta. Myös vanhempien omat näkemykset lastensa kasvatuksesta ja tulevaisuudesta antoivat viitteitä feminiinisestä ajattelusta. Tästä ainoan poikkeuksen teki burmalainen äiti, jolla oli muita selkeämmät näkemykset hyvästä ja toivottavasta urasta. Vaikka burmalainen isä olikin selkeästi varovaisempi odotuksissaan, saattaa aasialaisiin kulttuureihin usein kuuluva ajatus vanhempien elättämisestä vaikuttaa aasialaisten vanhempien näkemyksiin tässä asiassa. Myös ”kasvojen” ylläpitämisen näkökulmasta lapsen koulutuksella ja uramenestyksellä saattaa olla aasialaisessa kulttuurissa suuri merkitys.

Vaikeinta suomalaiseen kulttuuriin sopeutumisessa vaikuttaa olevan suomalaisiin ihmisiin tutustuminen. Suomalaisesta elämäntavasta puuttuu usein naapurien kanssa jaettu yhteisöllisyys; naapuria siedetään ja naapurin kanssa tullaan toimeen, mutta heidän kanssaan ei haluta jakaa oman elämän iloja tai suruja. Hyvä naapuri on siisti, hiljainen ja huomaamaton. Valitettavasti suomalaisiin tutustuminen on paitsi vaikeaa, myös ehkä suurin maahan sopeutumista helpottava tekijä. Ilman kontakteja suomalaisiin maahanmuuttaja jää auttamatta ulkopuoliseksi. Koulu voisi olla vahvemmin mukana luomassa maahanmuuttajien ja suomalaisten yhteistyötä ja yhteisiä vanhempainverkostoja. Opetusministeriön (2008) kehityssuunnitelma näkeekin yhteisöllisyyden rakentamisen koulun tehtävänä sekä koulun sisällä että paikallisesti. Kehityssuunnitelma nostaa koulun yhteisöllisyyden rakentamisen kannalta keskeiseksi instituutioksi maahanmuuton ja muuttoliikkeen aiheuttaman juurettomuuden keskellä. (Opetusministeriö 2008, 14.)

Ihmisen luontainen tarve kuulua ryhmään oletettavasti korostuu tilanteessa, jossa kokemus ulkopuolisuudesta on hyvin vahva. Maahanmuuttajaperheellä voikin olla hyvin vahvat keskinäiset siteet, mutta toisaalta ulkopuoliset kontaktit suomalaisiin muodostuvat hitaasti. Maahanmuuttajaoppilaalle ryhmään ja luokkaan sopeutuminen on haasteellista ehkä jo poikkeavan ulkonäön tai alun kieli- ja kommunikaatiovaikeuksien takia. Opettajalle onkin haaste vaalia ja huomioida opetuksessa maahanmuuttajaoppilaan omaa kulttuuri-identiteettiä korostamatta oppilaan erilaisuutta tavalla, joka saa tämän tuntemaan itsensä poikkeavammaksi kuin muut.

Maahanmuuttajaoppilaat ovat yksilöitä; heidän kokemuksiinsa, tavoitteisiinsa ja tarpeisiinsa vaikuttavat monet henkilökohtaiset tekijät, kuten temperamentti ja kertyneet elämäkokemukset. Välittävä asenne oppilasta kohtaan auttaa opettajaa huomioimaan maahanmuuttajaoppilaan tarpeita. Uuteen kulttuuriin ja kouluun sopeutumisessa oleellista osaa esittää kuitenkin

aina myös oppilaan koulunkäyntihistoria ja kulttuuritausta. Näiden tunteminen auttaa opettajaa ymmärtämään oppilaan suomalaisessa koulussa kohtaamia haasteita. Oppilaat sopeutuvat suomalaiseen kouluun ja yhteiskuntaan omalla tavallaan ja omassa tahdissaan, mutta muutosta tapahtuu myös vanhemmissa. Vanhempien kanssa toimiessa tärkeintä on kommunikointi. Vanhemmat tarvitsevat tietoa sekä koulun yleisistä toimintatavoista että oman lapsensa koulunkäynnin edistymisestä. Jatkuva yhteydenpito ja riittävä tiedotus soveltuvilla tavoilla, välineillä ja kielellä herättää vanhemmissa luottamusta.

## 5.1 Tämä toimii

*We had contact before we came to xxx koulu and they were happy and the teacher, that woman, she was very excited about us so... And on the day we came she was standing for hours in front of the house we were going to move and they had made some flags, German and Finnish flags hanging there and the children were waiting and waiting and waiting until we came, so that was very, very nice. (N3)*

Kosonen (2000) puhuu vanhempien suomalaiseen koulujärjestelmään perehtymisen puolesta ja ehdottaa kouluvierailuja, tuntien seuraamista ja opettajien tapaamista. Hänen mukaansa tällainen toiminta auttaisi rakentamaan vanhempien ja opettajien keskinäistä ymmärrystä ja loisi pohjaa kodin ja koulun väliselle vuorovaikutukselle ja jatkuvalle kommunikoinnille. (Kosonen 2000, 155.) Vaikka opetus suomalaisissa kouluissa ja oppilaitoksissa onkin julkista, vanhempia ei välttämättä tiedoteta tästä, eikä tuntien seuraamisen merkitystä maahanmuuttajavanhemman kannalta ymmärretä.

Kososen (2000) mukaan myös vanhempien kouluttautuminen ja työllistyminen auttavat maahanmuuttajanuoria, koska vanhempien esimerkki näyttää että koulutus kannattaa. Vanhemmat voivat myös paremmin tukea lasta koulunkäynnissä sekä henkisesti että läksyjen tekemisessä, kun he ymmärtävät paremmin suomalaista koulujärjestelmää ja osaavat suomea. (Kosonen 2000, 155.)

Paitsi maahanmuuttajalapset, myös heidän vanhempansa kaipaavat ja tarvitsevat hieman erityistä huomiota, koska heiltä puuttuu suomalaiselle vanhemmalle elämän aikana karttuneet tiedot ja kokemukset suomalaisesta yhteiskunnasta ja sen suomista mahdollisuuksista toimia lapsen parhaaksi. Maahanmuuttajavanhemmat tiedostavatkin suomalaisiin nähden epätasa-arvoisen lähtökohtansa, mitä tulee kulttuurin ja tapojen tuntemukseen. Sekä koulun toiminnan, yhteiskuntakulttuurin että sosiaalisen kanssakäymisen tapojen ymmärtäminen helpottuu, jos voi keskustella asioista opettajan, suomalaisen ystävän tai kauemmin maassa asuneen maahanmuuttajan kanssa. Opettaja on tärkeä linkki suomalaisuuteen erityisesti niille maahanmuuttajille, joilla ei ole kauemmin maassa asuneita ystäviä tai sukulaisia.

Valtosen (1999) mukaan toisaalta suomalaisten kanssa ystävyystyminen, toisaalta maahanmuuttajayhteisön tuki auttavat maahanmuuttajia

kotoutumaan (Valtonen 1999, 171). Nähdäkseni yksi kodin ja koulun yhteistyön painopisteistä maahanmuuttajavanhempien kohdalla voisikin olla verkottumisen tukeminen. Maahanmuuttajille yhteiset vanhempainillat voisivat olla hyvä keino; usein yksi tai kaksi maahanmuuttajavanhempaa jäävät huomiotta suomalaisten vanhempien enemmistön joukossa. Omien kokemusteni mukaan maahanmuuttajavanhempia ei huomioida välttämättä lainkaan; olen vuosien ajan, ensimmäisestä luokasta lähtien, toiminut tulkkina oman poikani luokan vanhempainilloissa paikalla olleelle yhdelle ainoalle maahanmuuttajavanhemmalle – muita maahanmuuttajavanhempia näissä illoissa ei ole näkynyt ensimmäisen luokan jälkeen. Maahanmuuttajien läsnäolosta huolimatta tärkeät asiat esitellään ja käsitellään suomen kielellä, samoin suomenkielisiä ovat myös maahanmuuttajavanhemmille menevät koulun tiedotteet. Näin on siitakin huolimatta, että yhteinen kieli (tässä tapauksessa englanti) olisi löydettävissä, mikä tuli esille myös haastattelemieni vanhempien puheessa. Kaikkien maahanmuuttajien kanssa toimintaan yhteistä kieltä ei näin helposti löydy, mutta silloin kun se onnistuu, voitaisiin tätä mahdollisuutta enemmän käyttää hyväksi.

Henkilökohtaisissa yhteydenotoissaan opettajat ilmeisestikin kykenevät paremmin ylittämään kieliongelman. Hyvänä myönteisenä esimerkkinä olen tavannut reissuvihkon kautta kerran viikossa tulkkina toimivan kieltenopettajan, sekä opettajan, joka työssään käyttää valmiita kaavakkeita vieraskielisten oppilaiden asioista tiedottamiseen. Oppilaan kotikielelle käännetyn kaavakkeen rastittaminen on helppo tapa tiedottaa vanhemmille oppilaan toiminnasta, kuten myöhästymisestä, läksyjen unohtamisesta tai hyvästä tuntityöskentelystä. Haastatteleman maahanmuuttajavanhemmat arvostivat henkilökohtaista yhteydenpitoa ja opettajan tavoitettavuutta.

Kieliongelman lisäksi erot eri maiden koulujärjestelmissä ja -kulttuureissa sekä koulun yleisissä käytänteissä aiheuttavat hämmennystä maahanmuuttajavanhemmissa. Mina Zandkarimi Väestöliitosta nimittää Suomea paperimaaksi; viestit kotiin lähetetään kirjallisina, eikä viestin perillemeno varmisteta. Hän muistuttaa, että maahanmuuttajan kotimaan kulttuuri voi kuitenkin olla toinen; vanhemmat ovat voineet tottua siihen, että opettaja soittaa kotiin. (Maahanmuuttajavanhempien haasteet, 2009.) Myös Väkevän (2009) haastattelemien uussuomalaisnuorten mukaan kirjallinen tiedottaminen kotiin on ongelmallista. Parempana vaihtoehtona nähdään henkilökohtaiset yhteydenotot puhelimitse. (Väkevä 2009, 42.) Opettajan onkin hyvä silloin tällöin pysähtyä ajattelemaan itselleen tuttuja käytäntöjä maahanmuuttajavanhempien näkökulmasta.

Opettajan tehtävä on haastava monien erilaisten oppilaiden luokassa, eivätkä maahanmuuttajaoppilaat vanhempineen ole suinkaan ainoita, jotka ajoittain kipeästi tarvitsevat enemmän kuin saavat. Yhteistyöstä muiden maahanmuuttajien kanssa työskentelevien tahojen kanssa saattaisi olla opettajalle hyötyä; koulu voisi toimia myös yhtenä maahanmuuttajien tukipalveluista tiedottamisen kanavana. Usein pelkkä opettajan asiantunteva neuvo siitä, mistä apua tai neuvoja voi hakea, on itsessään jo suuri apu.



## 5.2 Opettajan varustus

### 5.2.1 Yhteistyö maahanmuuttajavanhempien kanssa

Maahanmuuttajavanhemmat kokivat kodin ja koulun välisen yhteistyön pahimpana ongelmana asioista tiedottamisen. Toisaalta, milloin yhteydenpito oli onnistunut, opettajat saivat siitä myös kiitosta. Kodin ja koulun yhteistyöllä on merkittävä vaikutus lapsen koulunkäyntiin, ja sen aloittaminen onkin tärkeää heti koulunkäynnin ensimetreillä. Valitettavasti joskus vasta ongelmien kautta sekä opettajat että vanhemmat heräävät ymmärtämään yhteistyön merkityksen. Kodin ja koulun yhteistyö auttaa löytämään parempia ratkaisuja myös oppilaan kohtaamiin vaikeuksiin. Toinen yhteistyön tärkeä tulos opettajan kannalta on oppilaantuntemuksen lisääntyminen. Verman (1994) mukaan useissa raporteissa etnisten vähemmistöryhmien lasten huonon koulumenestyksen syiksi on muiden tekijöiden ohessa nimetty opettajien stereotyyppiset asenteet ja alhaiset odotukset sekä kodin ja koulun vähäinen yhteistyö (Verma 1994, 61). Lahdenperän (1998) tutkimuksen mukaan yli puolet opettajista näki maahanmuuttajaoppilaan ominaisuudet, käytöksen tai taustan koulussa ilmenevien ongelmien syynä ja yli 80 % opettajista jätti huomiotta ympäristöön liittyvät tekijät. Kouluvaikeuksien ei kuitenkaan tulisi nähdä johtuvan ongelmayksilöistä, vaan huomio tulisi kiinnittää ongelmia tuottaviin ajattelu- ja toimintatapoihin. Ongelmia tulisi tutkia osana tilanteita, joissa ne esiintyvät, ja vaikeuksia analysoida suhteessa kommunikointiin, vuorovaikutukseen ja käytännön työtapoihin. (Lahdenperä 1998, 86–87.) Launonen ym. (2004) mukaan Mukava-hankkeessa maahanmuuttajavanhempien kanssa tehdyllä kodin ja koulun yhteistyöllä on saatu aikaan todellista kasvatuskumppanuutta sekä yhteisöllisyyttä, jolla on ollut myönteinen vaikutus myös koulunkäyntiin. Maahanmuuttajakotien ja koulun yhteistyö käynnistettiin yhdessä sosiaalitoimen ja seurakunnan kanssa organisoidulla yhteistyön kehittämispäivällä, jossa koulunkäynnistä ongelmien puhuttiin avoimesti, ratkaisuja ongelmiin etsittiin yhdessä vanhempien kanssa ja päivän loppuksi laadittiin koulunkäyntiä tukeva sopimus, johon kaikki voivat sitoutua. (Launonen ym. 2004, 108–109.)

Henkilökohtaisissa tapaamisissa on monta etua sekä opettajan että vanhemman näkökulmasta; kun tapaamiselle on varattu aika, voivat molemmat osapuolet rauhassa keskittyä tiedonvaihtoon. Maahanmuuttajavanhempien kohdalla tapaamiset ovat myös käytännön syistä monia muita tiedottamisen tapoja parempi vaihtoehto.

*I don't have this book with grades, I cannot follow, and teachers are not, if something bad happens, they are writing usually, and I cannot follow homeworks, how they are done, so these discussions are, at least I am getting some knowledge.(N4)*

Kroth ja Edge (2007) ovat perehtyneet erityislasten vanhempien kanssa kommunikointiin. Mielestäni myös maahanmuuttajalapsia voidaan pitää monella tapaa erityisinä; vaikka heillä ei varsinaisia oppimis- tai käytösongelmia olisikaan, ovat he joka tapauksessa kokeneet suuria ja jopa traumaattisia muutoksia elämässään. Krothin ja Edgen näkemys erityislasten vanhempien kanssa kommunikoinnista soveltuu maahanmuuttajavanhempiin myös siksi, että heidän lähestymistapansa ottaa huomioon kommunikaatiotilanteiden emotionaalisen puolen. He esittelevät paitsi omia näkemyksiään, myös Joan Guntzelmanin ehdotuksia siitä, miten kertoa arkaluontoisia asioita vanhemmille. Olen luokitellut nämä huomioon otettavat asiat olosuhteisiin, ymmärrykseen ja kommunikaatioon ja koonnut ne tiivistetysti taulukkoon 3.

TAULUKKO 3 Maahanmuuttajavanhempien kanssa keskustelussa huomioitavia asioita

Olosuhteet	Paikalla molemmat vanhemmat Paikalla tulkki tarvittaessa Miellyttävä ja yksityinen ympäristö Kylliksi aikaa
Ymmärrys	Vanhempien valmius ottaa tieto vastaan Nyökkäys ei merkitse ymmärrystä Diagnoosin merkitys vanhemmille Erityisen tuen tarve suomalaisen tukijärjestelmän kanssa toimittaessa Valmistaudu toistamaan kaikki tarpeellinen seuraavassa tapauksessa Käytä ensitapaaminen yhteisymmärryksen ja luottamuksen luomiseen Hyväksy vanhempien reaktiot Ymmärrä tilanteen kieltäminen, älä painosta Älä ehdota useampaa kuin kahta toimenpidettä
Kommunikaatio	Käytä kehonkieltä asiaankuuluvasti Muista yksinkertainen ja selkeä informaatio Vältä ammattislangia Ole tyyni ja maltillinen Ole rehellinen ja suora, älä tyly tai tunteeton Kehota myös perhettä kirjoittamaan muistiin tärkeitä asioita tapaamisten välillä Muista kehua ja kiittää vanhempia

*Olosuhteet* käsittävät tapaamisen fyysisen ympäristön ja paikallaolijat. Kroth ja Edge (2007) Joan Guntzelmaniin viitaten toteavat, että ympäristön on hyvä olla miellyttävä ja yksityinen ja tapaamiselle tulee olla varattuna riittävästi aikaa. On hyvä, että paikalla ovat molemmat vanhemmat. Mikäli toinen vanhemmista joutuu jälkeensä selittämään keskustelua puolisolleen, voi helposti syntyä väärinkäsityksiä. (Kroth ja Edge 2007, 54–55.) Koironen (2008) pitää maahanmuuttajavanhempien kyseessä ollessa molempien vanhempien läsnäoloa välttämättömänä oppilaan vaikeuksia ja tuen tarvetta käsittelevissä keskusteluissa. Tapaamisesta poissa olleella vanhemmalla ei välttämättä myöhemmin ole tilaisuutta kysyä mielessään heränneitä kysymyksiä keneltäkään asiantuntijalta. (Koironen 2008, 24–25.) Kroth ja Edge (2007) lisäävät, että mikäli molempien vanhempien paikallaolo ei ole mahdollista,

vanhemman uuden puolison tai muun ystävän läsnäolosta voi olla hyötyä (Kroth ja Edge 2007, 56). Maahanmuuttajien kanssa paikalla on tarpeen vaatiessa syytä olla myös tulkki.

*Ymmärryksessä* on kyse asioista, jotka opettajan kannattaa tiedostaa jo tapaamista suunnitellessaan ja pitää mielessä sen aikana. Koironen (2008) toteaa vanhempien voivan tarvita monenlaista tukea tilanteessa, jossa maahanmuuttajaoppilaalla on todettu jokin erityisen tuen tarve. Suomalaisen sosiaali- ja terveystalvelujärjestelmän vieraus aiheuttaa tarpeen selvittää monia sellaisia asioita, joita suomalaisille vanhemmille ei tarvitse selvittää. (Koironen 2008, 25.) Kroth ja Edge (emt.) Guntzelmaniin viitaten toteavat, että opettajan tulee huomioda vanhempien valmius ottaa tieto vastaan, yrittää ymmärtää mitä mahdollinen diagnoosi tai tarvittavat toimenpiteet merkitsevät vanhemmille ja kuinka paljon asia vaatii selittämistä. Vanhemmat eivät välttämättä kykene käsittelemään kerralla kaikkea annettua informaatiota, ja asioiden toistamiseen seuraavalla tapaamisella kannattaa varautua. Kroth ja Edge huomauttavat, että vaikka vanhemmat nyökkäisivät, kuin olisivat ymmärtäneet asian, he saattavat tehdä näin vain koska eivät halua vaikuttaa tyhmiltä. (Kroth ja Edge 2007, 53.)

Myös Koironen (2008) huomauttaa, että kaikkien vanhempien kyky vastaanottaa tietoa ongelmista on rajallinen. Hänen mukaansa joissakin kulttuureissa halutaan vaieta poikkeavuuksista ja vanhemmat voivat siksi kokea keskustelut aiheesta kiusallisina. (Koironen 2008, 24.) Krothin ja Edgen (2007) mukaan huonoimpia uutisia ei kannata kertoa heti ensitapaamisella, mikäli saman asian tiimoilta tullaan tapaamaan useammin. Tällaisessa tilanteessa ensitapaaminen kannattaa käyttää yhteisymmärryksen ja luottamuksen luomiseen. Opettajan tulee hyväksyä vanhempien reaktiot, kuten kieltäminen, viha tai suru. Tietoisuus surutyön teorioista saattaa auttaa tässä tehtävässä. Mikäli vanhempi kieltää tilanteen, häntä ei tule painostaa liikaa. Aika auttaa hyväksymään ikävätkin tosiasiat. (Kroth ja Edge 2007, 54–55.) Usein tapaamisen lopputuloksena on tarpeen ehdottaa joitakin toimenpiteitä. Krothin ja Edgen (emt.) mukaan vanhempien suostuminen näihin on yhteydessä ehdotusten määrään; yleensä kolmea tai useampaa toimenpidettä ehdotettaessa vanhemmat eivät suostu (Kroth ja Edge 2007, 53).

*Kommunikaatio*-osuus käsittää itse tilanteessa huomioitavia seikkoja siitä, miten asiat kannattaa esittää. Krothin ja Edgen (2007, Guntzelmaniin viitaten) mukaan kehonkielen merkitystä ei tule aliarvioida, vaan sitä tulee pyrkiä käyttämään asiaankuuluvasti. Informaation tulee olla yksinkertaista ja selkeää siten, että kaikki tarpeellinen tulee sanotuksi. Ammattislangia on hyvä välttää aina kuin mahdollista, ja mikäli sitä on pakko käyttää, tulee termit selittää ymmärrettävästi. On syytä pyrkiä rehelliseen ja suoraan puheeseen olematta kuitenkaan tyly tai tunteeton sekä pysyä tyynenä ja maltillisena kiirehtimättä. Myös vanhempien kysymyksille ja niihin vastaamiselle tulee antaa aikaa. (Kroth ja Edge 2007, 54–55.) Koironen (2008) kehottaa opettajaa mainitsemaan perheelle, että nämä kirjoittaisivat muistiin itselleen tärkeät asiat, joista haluavat seuraavalla kerralla tavatessa kysyä tai kertoa. Hän pitää tärkeänä, että myös

opettaja toimii samoin. Koironen toteaa, että kaikki viestintätavat, jotka perheelle sopivat, kannattaa hyödyntää, ja mainitsee maahanmuuttajien tutut ja sukulaiset ihmisinä, joiden parempiin suomenkielen taitoihin tukeutuen maahanmuuttajaperheet voivat kertoa ajankohtaisista tärkeistä asioistaan. (Koironen 2008, 24.) Kroth ja Edge (emt.) lisäävät, että yhteistyö lapsen parhaaksi sujuu sitä todennäköisemmin, mitä enemmän myönteistä vuorovaikutusta vanhempien ja opettajan välillä on. Vanhempia kannattaakin kiittää ja kehua heidän panoksestaan, kun heitä pyydetään auttamaan kotitehtävissä tai muutoin toimimaan uudella tavalla lapsensa hyväksi. Positiivinen palaute saa vanhemmat suorittamaan näitä tehtäviä mieluummin. (Kroth ja Edge 2007, 209.)

Ehdotusten takana on havaittavissa pyrkimys nähdä tilanne vanhemman kannalta, ja varmistaa viestin perillemeno. Paitsi arkaluontoisista asioista puhuttaessa, myös tavanomaisemmista asioista keskusteltaessa kannattaa näihin asioihin kiinnittää huomiota maahanmuuttajavanhempien kanssa. Uutta informaatiota voi olla yhtä vaikea ottaa vastaan kuin ikäviäkin uutisia.

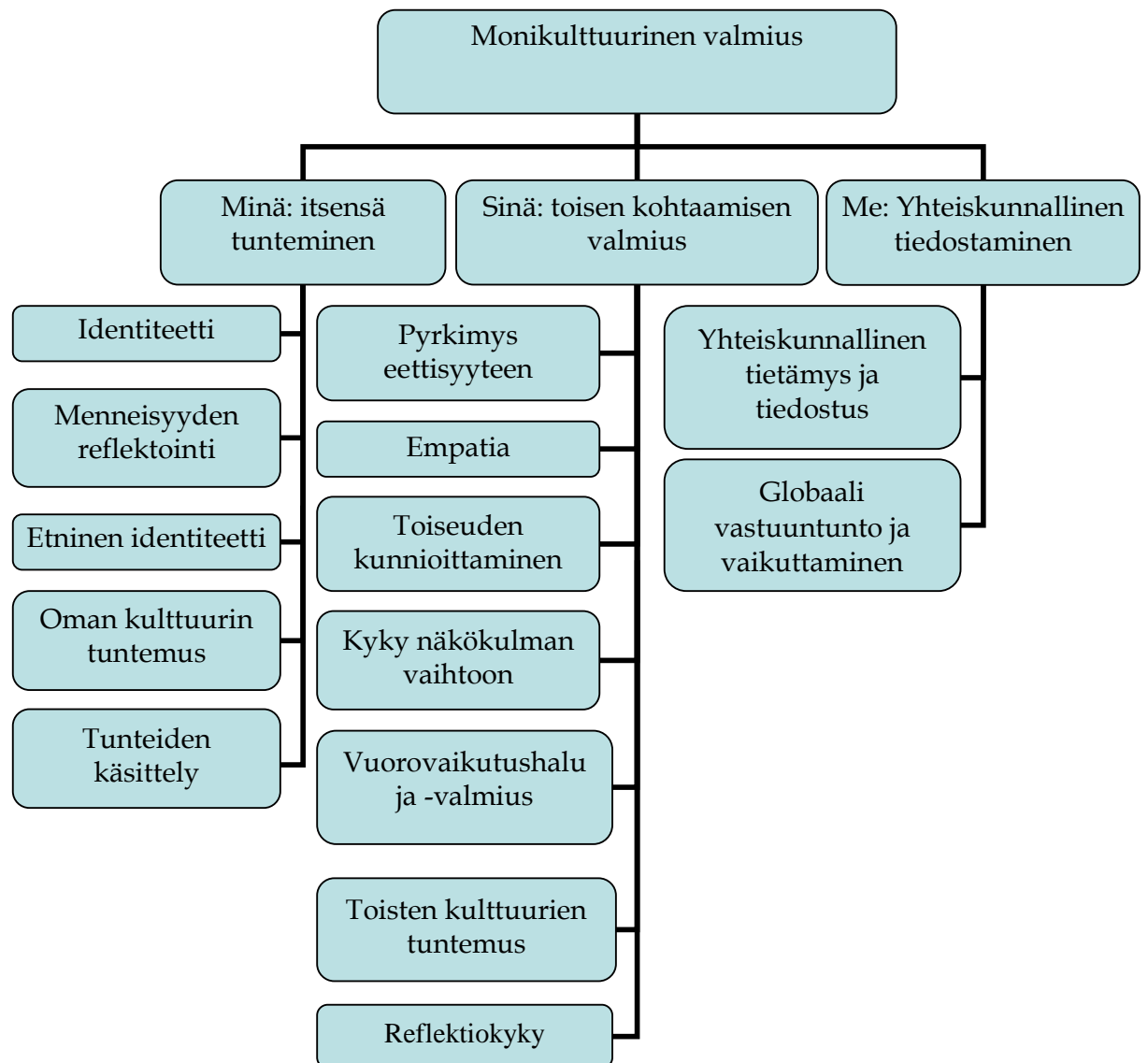
### 5.2.2 Ammattitaito, identiteetti ja kulttuurisensitiivisyys

Maahanmuuttajavanhemmat toivovat opettajan tekevän työtä sydämellään. Tällainen lähtökohta on etu paitsi oppilaille, myös opettajalle, jonka luokassa on maahanmuuttajalapsia. Talib (2000) on tutkinut, miten opettajat suhtautuvat maahanmuuttajaoppilaisiin ja kokevat heidän opettamisensa osana työtään. Hänen tutkimuksensa mukaan työlleen omistautuneet kutsumusopettajat ovat suvaitsevaisia ja kokevat työnsä maahanmuuttajalasten parissa haasteellisena ja rikastuttavana. (Talib, 2000, 192.)

Talibin tutkimusta tarkastellessa jään kaipaamaan tarkempaa tietoa tutkimukseen osallistuneista opettajista. Hän tarkentaa (Talib 2000, 181) osan opettajista olleen maahanmuuttajien valmistavan luokan opettajia, mutta ei kerro onko tutkimukseen osallistunut sekä luokan- että aineenopettajia. Itse arvelen haastattelemieni vanhempien vastauksiin olleen huomattavan merkityksen sillä, että heidän lapsensa olivat luokilla 1-6, pääasiassa omien luokanopettajiensa huomassa. Vanhempien oppilaiden kohdalla opettajan asiantuntijuus ainetaidoissa olisi todennäköisesti noussut esiin tärkeänä tekijänä, kun nyt sitä ei mainittu lainkaan.

Omissa mielikuvissani työlleen omistautunut luokanopettaja on myös toisenlainen kuin työlleen omistautunut aineenopettaja. Valmistuessani sekä peruskoulun luokan- että englanninopettajan pätevyydellä ja molemmilla saroilla opettajakokemusta omaavana voin sanoa, että on eri asia rakastaa lapsia tai rakastaa opettamaansa ainetta, ja painotus näiden välillä vaihtelee opetustilanteessa myös opetettavasta aineesta riippuen. Aineenopettajan mahdollisuudet keskittyä oppilaan kokonaisvaltaiseen kasvuun ihmisenä ja tukea tätä muuten kuin opetettavan aineen puitteissa ovat myös hyvin rajalliset. Uskon kuitenkin, että ihmissuhdetaidot ja kiinnostus oppilaita kohtaan ovat tärkeitä kaikille opettajille, joten mielestäni kutsumusta,

suvaitsevaisuutta ja hyvää sydäntä voidaan perustellusti pitää maahanmuuttajalasten opettajan tärkeimpinä ominaisuuksina.

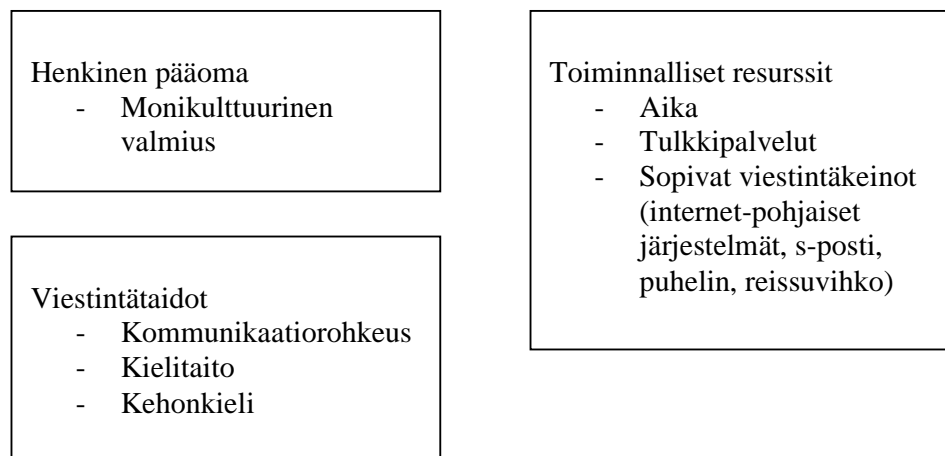


KUVIO 9 Monikulttuurisen valmiuden osa-alueet

Mistä nämä hienot ominaisuudet ovat peräisin? Vanha viisaus sanoo, että rakastaakseen jotakuta toista tulee ensin rakastaa itseään. Siis pitää tuntea ja hyväksyä itsensä. Talibin (2005) mukaan opettajan ammattitaito onkin sidoksissa hänen identiteettiinsä ja käsitykseensä itsestään. Hän näkee monikulttuurisuustyössä kehittyvinä ja kehitettävänä olevan tietoisuuden tasot, jotka lähtevät opettajan minästä ja identiteetistä ja päätyvät globaaliin vastuuntuntoon ja vaikuttamiseen. (Talib 2005, 42–43.) Myös Kaikkonen (2004) pitää peruslähtökohtana kulttuurienvälisesti kompetentilla henkilöllä olevia

henkilökohtaisia ominaisuuksia ja kykyjä (Kaikkonen 2004, 148). Räsänen (2000) pohtii monikulttuurisia valmiuksia ja kulttuurista herkkyyttä opettajan työssä ja nimeää monia samoja osatekijöitä kuin Talib ja Kaikkonen. Hän lisää listaan kuitenkin kulttuurien tuntemuksen ja opettajan pedagogiset taidot. (Räsänen 2002, 93–112.) Talibin, Kaikkosen ja Räsänen näkemysten pohjalta olen muodostanut monikulttuurisen valmiuden mallin (kuvio 9), jossa tarvittavat tiedot, taidot ja asenteet on jaoteltu kolmeen osa-alueeseen.

Ensimmäisenä osa-alueena kuviossa on *minä*, itsensä tunteminen. Tähän alueeseen kuuluvat tiedot ja taidot koskevat ihmistä itseään ja hänen omaa taustaansa. Minä-alueeseen kuuluvat oman identiteetin ja etnisen identiteetin tunteminen, oman menneisyyden reflektointi ja oman kulttuurin tuntemus sekä kyky käsitellä tunteita. Toinen alue, *sinä*, laajentaa näkökulmaa ulospäin ja sisältää taitoja, jotka auttavat kohtaamaan toisia ihmisiä. Sinä-alueeseen kuuluu empatiakyky, pyrkimys eettisyyteen, toiseuden kunnioittaminen, kyky vaihtaa näkökulmaa, halu ja valmius olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa, vieraiden kulttuurien tuntemus ja reflektiokyky. *Me*-alueella monikulttuurinen tietoisuus on laajentunut oman välittömän elinpiirin ulkopuolelle, ja siihen sisältyvät yhteiskunnallinen tietämys ja tiedostus sekä globaali vastuuntunto ja vaikuttaminen.



KUVIO 10 Toimivaa kommunikaatioyhteyttä edistävät opettajan resurssit

Opettaja tekee työtään oppilaiden hyväksi yhteistyössä huoltajien kanssa. Hänellä on siis työnsä puolesta suhde sekä oppilaaseen että tämän huoltajiin. Suhteessa maahanmuuttajaoppilaaseen opettajan tärkeimmiksi ominaisuuksiksi nousevat oppilaan huomioiminen, empatia ja välittäminen, tiivistetysti ”sydämellä työskenteleminen”. Maahanmuuttajavanhempien kanssa toimimisessa tärkeintä on hyvä kommunikaatioyhteys. Toimivan kommunikaatioyhteyden taustalla on opettajan kulttuurisensitiivisyys, kyky huomioida kulttuuriset näkökohdat yhteistyössä. Tärkein osa kommunikaatioyhteyttä ovat toimivat tiedotuskanavat; reissuvihko, sähköposti, puhelin, henkilökohtaiset tapaamiset ja muut vanhemmille sopivat viestintäkeinot tarpeen mukaan. Oleellista on myös yhteinen kieli tai riittävät

apukeinot sen kompensoimiseen, mikäli yhteistä kieltä ei ole. Näitä apukeinoja ovat tulkki tai esimerkiksi valmiit kohdekieliset kaavakkeet, joiden sisältö on opettajan tiedossa. Toimivan kommunikaatioyhteyden varmistamiseksi opettajalla tulee olla henkistä pääomaa, toiminnallisia resursseja ja viestintätaitoja (kuvio 10).

On tärkeää, että vanhemmat saavat tiedon koulussa tapahtuvista asioista ja oman lapsensa edistymisestä ja muusta toiminnasta, mutta myös tiedonkulun vanhemmilta opettajalle tulee olla mahdollisimman vaivatonta. Opettaja voi myös toiminnallaan tukea vanhempien keskinäistä verkostoitumista. Tämä voi parhaimmillaan hyödyttää myös tiedonkulkua, kun vanhemmat välittävät kouluasioita koskevaa tietoa toisilleen keskinäisessä kanssakäymisessään.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Suomi on maahanmuuttajalle haaste

Tässä tutkimuksessa haastateltujen maahanmuuttajien kokemuksissa kulttuurierot eivät olleet tuottaneet suuria ongelmia lasten koulunkäynnille. Lapset olivat sopeutuneet suomalaiseen kouluun hyvin. Pidän todennäköisenä, että lasten vähäinen tai olematon kokemus koulunkäynnistä ennen suomalaista koulua vaikutti sopeutumiseen myönteisesti. Vanhempien osallistumista lastensa koulutyön tukemiseen vaikeutti eniten heikko tiedotus koulua, luokkaa ja lapsen opiskelua koskevista asioista. Kodin ja koulun yhteistyön kannalta kulttuurisilla tekijöillä vaikuttaa olevan melko vähän merkitystä, kunhan molemmille osapuolille sopivat ja riittävät yhteydenpitotavat, -kanavat ja -kieli löytyvät. Valitettavaa on, että tutkimuksen mukaan koulu ja opettajat eivät tiedottamisessaan ole kaikissa tapauksissa riittävästi tulleet maahanmuuttajia vastaan kielikysymyksissä silloinkaan, kun yhteinen kieli olisi ollut helposti löydettävissä. Selvittääkseen lapsensa koulunkäyntiä koskevia asioita vanhemmat joutuvat turvautumaan naapuriapuun tai ottamaan itse erikseen yhteyttä kouluun. Tämä vaatii maahanmuuttajavanhemmalta huomattavaa aktiivisuutta.

Riittävä ja sujuva yhteydenpito on erityisen hankalaa maahanmuuttajavanhemmille – ja opettajille – joiden kielitaito ei tarjoa riittäviä edellytyksiä kommunikoida muuten kuin tulkin välityksellä. Näissä tilanteissa maahanmuuttajavanhempien mahdollisuudet toimia yhteistyössä aktiivisina paranevat, mikäli heillä on suomea puhuvia sukulaisia tai ystäviä. Erilaiset tukiverkostot, kuten naapurit, lapsen luokkakaverien vanhemmat sekä muut maahanmuuttajat ovat suureksi avuksi maahanmuuttajavanhemmille. Tiedotuksen puutteellisuus tai sen ymmärtämisen vaikeus voi hankaloittaa maahanmuuttajavanhemman mahdollisuuksia pitää ohjat käsissään ja horjuttaa siksi lapsen ja vanhemman rooleja perheessä. Lapsen osatessa kieltä ja tuntiessa koulun toimintatapoja vanhempiaan paremmin vanhemman mahdollisuudet toimia lapsen koulunkäyntiä tukien erityisesti kriisitilanteissa ovat heikot.

Suomalaisiin tutustuminen voi laittaa maahanmuuttajan itsetunnon koetukselle. Kotimaassa opitut kommunikoinnin tavat eivät useinkaan päde



suhteessa suomalaisiin, jotka pitävät tuntemattomiin ihmisiin suurempaa etäisyyttä, kuin mihin monet maahanmuuttajat ovat omassa kulttuurissaan tottuneet. Haastatellut maahanmuuttajat olivat käsitelleet tutustumisongelmaa eri tavoin. Burmalaiset vanhemmat olivat ainakin toistaiseksi jääneet yksin, eristäytyneeksi perheeksi. Saksalainen äiti oli kokenut viileän lähestymistavan oikeaksi suhteessa suomalaisiin, ja koki sillä tavalla saavansa suomalaiset tuttavat tekemään aloitteita kadulla tervehtimiseen. Saksalaisen isän sosiaaliset kontaktit löytyivät pitkälti työyhteisöstä. Liettualainen äiti oli löytänyt itselleen Suomessa venäjänkielisen ystäväverkoston. Maahanmuuttaja kokee itsensä helposti torjutuksi ja saattaa jäädä yksin tai pysytellä lähinnä oman kulttuuriyhteisönsä parissa. Suomalaisiin tutustuminen vaatii melkoisesti rohkeutta, oma-aloitteisuutta ja sinnikkyyttä.

## 6.2 Oman tutkimuksen arviointia

Olen tutkimuksessani kuvannut maahanmuuttajien kokemuksia ja käyttänyt kulttuuriulottuvuuksia ensisijaisena luokitteluperusteena kuvaamaan näitä kokemuksia selittäviä kulttuurisia taustoja. Uskon kokemusten välittyneen todenmukaisina, mitä lukijalla on mahdollisuus arvioida runsaiden lainausten muodossa. Kulttuuristen taustatekijöiden arviointi on vaikeampaa. Olen pyrkinyt uskollisesti noudattamaan Hofsteden luomia kategorioita, joille hän on oman tutkimuksensa laajan aineiston kautta löytänyt vahvat perusteet. Kuten olen jo todennut, Hofsteden teoriaa ei kuitenkaan ole tarkoitettu yksilöiden tutkimiseen. Toisaalta en ole pyrkinytkään tutkimaan yksilöitä, vaan haastattelemani ihmiset ovat olleet apuvälineenä varsinaisen kysymyksen hahmottamiseen: miten kulttuurin vaikutus näkyy maahanmuuttajavanhemman ja suomalaisen koulun kohtaamisessa? Tähän olen mielestäni onnistunut vastaamaan – en kaiken kattavasti, en tyhjentävästi – mutta pientä kulmaa raottaen. Asettamaani kysymykseen voikin olla vaikea kattavallakaan tutkimuksella löytää tyhjentävää vastausta. Laineen ym. (2007) mukaan tapaustutkimuksen perimmäinen tehtävä on tehdä tapauksesta ymmärrettävä (Laine ym. 2007, 31). Myös Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2001) mukaan tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tapaustutkimuksessa tärkeämpää kuin yleistäminen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163). Juuri tähän olen tutkimuksessani pyrkinyt. Tutkimusaineistoni ei ole suoraan yleistettävissä toisiin maahanmuuttajavanhempien ja opettajien tai koulun kohtaamisiin. Maahanmuuttajat ovat yksilöitä, samoin opettajat ja muu kouluhenkilökunta – jokaisessa koulussa on omia käytänteitä ja muista poikkeavia tapoja. Tutkimustulokset kuitenkin kertovat kulttuurisilla tekijöillä olevan merkitystä maahanmuuttajien ja koulun kohtaamisessa.

Tutkimuksen puutteena voidaan pitää hieman yksipuolista aineistoa; suurin osa haastatelluista maahanmuuttajista edusti länsimaista kulttuuriperintöä yhden ainoan aasialaista taustaa olevan pariskunnan antaessa

hyvin kapean ikkunan vahvasti erilaiseen kulttuuriin. Valitettavasti en saanut haastateltavakseni useampia tai taustoiltaan erilaisia maahanmuuttajia; henkilökohtaisten suhteideni avulla sain jopa vapaaehtoisen tulkin kääntämään mahdollisten persiankielisten vanhempien näkemyksiä, mutta halukkaita ei löytynyt. Useampien taustaltaan erilaisten maahanmuuttajien kokemusten tutkiminen antaisi varmasti kattavampia tuloksia ja parempaa yleistettävyyttä. Toisaalta, koska tutkimuksessa haastateltujen maahanmuuttajavanhempien lapset olivat kaikki varsin hyvin sopeutuneet suomalaiseen kouluun, ei tässä tutkimuksessa päästy selvittämään kulttuuristen tekijöiden yhteyttä maahanmuuttajaoppilaiden kouluvaikeuksiin. Tältä osin voidaan vain nojautua aiempiin tutkimuksiin. Jatkotutkimus olisi tarpeen heikosti sopeutuneiden maahanmuuttajaoppilaiden taustalla vaikuttavien kulttuuristen ongelmien selvittämiseksi. Näitä oppilaita voi löytyä erityisopetuksen piiristä esimerkiksi ryhmässä työskentelemisen taitojen puutteiden tai keskittymisvaikeuksien vuoksi eriyettyinä.

Aineistosta tehtyjä havaintoja voi mielestäni pitää varsin oikeutettuina. Tulkintaani on toisaalta ohjannut Hofsteden teoria, mutta olen myös irtautunut siitä tarpeen vaatiessa. Olen pyrkinyt myös tavoittamaan maahanmuuttajien kokemukset sellaisina, kuin he ovat ne esittäneet, ja tuomaan mahdollisen oman suomalaisen näkökulman tilanteisiin erillisenä.

Lukijaa saattaa hämmentää tietty ristiriita, joka tutkimuksessa väkisinkin on. Vaikka korostankin, ettei kulttuuria voi rajata samoin kuin valtiota, puhutaan tutkielmassa paikoittain kulttuureista ja maista kuin näiden välille voisi laittaa jonkinlaisen yhtäläisyysmerkin. Osittain tämä johtuu pääteoreetikoni Hofsteden tutkimuksen luonteesta. Hofsteden tutkimusaineisto on kerätty maittain, ja myös tulokset ovat maasidonnaisia. Ainoan poikkeuksen tekee Etelä-Afrikan nimenomaan valkoista väestönosaa käsittelevä aineisto. Myös minä tutkielmassani käsittelen haastateltavia maittain tai jopa ikään kuin yhteisenä ryhmänä; haastateltujen maahanmuuttajien kuulumista johonkin tiettyyn etniseen tai sosiaaliseen väestönosaan ei kerrota eikä heidän näkemyksiään pohdita suhteessa uskontoon tai poliittisiin näkökantoihin, joita heillä saattaa olla.

Huomionarvoinen seikka tässä tutkimuksessa on maahanmuuttajavanhempien vertautuminen suomalaisvanhempiin. Vaikka suomalaisia vanhempia ei tutkimuksessa suoraan käsitellä, tutkimuksen taustalta on löydettävissä ajatus, jonka mukaan suomalaisella vanhemmalla olisi omien kokemuksensa kautta maahanmuuttajaan nähden ylivertainen käsityskyky suomalaisen koulun toimintaperiaatteista. Suomalainen koulu kuitenkin elää muutoksessa koko ajan; muutosta väitetään hitaaksi, ja kokonaisuudessaan se sitä ehkä onkin; silti edelläkävijöitä on ja kouluissa toimii koko ajan eri aikoina koulutettuja opettajia, rehtoreita ja avustajia. Suomalaisen koululaisen vanhemmat ovat käyneet peruskoulunsa loppuun kymmenen tai kolmekymmentä vuotta ennen kuin heidän lapsensa aloittaa ensimmäisen luokan; heidän muistonsa opettajista, toisista oppilaista, koulurakennuksesta sekä oppiaineista ovat muovanneet heidän käsityksensä koulusta oppilaan

kokemana. Omat koulukokemukset eivät aina auta suomalaistakaan vanhempaa ymmärtämään oman lapsensa tarvitsemia tukitoimia tai tämän päivän koulun arkea.

Suomalaisella vanhemmalla on kuitenkin resursseja, jotka maahanmuuttajalta todennäköisesti puuttuvat: on toisten vanhempien verkosto; sukulaisilta tai tuttavilta löytyy vastaavaa kokemuspohjaa lastensa koulunkäynnin kaikista puolista; suomalainen keskustelukulttuuri on tuttu ja omat oikeudet yhteiskunnassa tunnetaan. Tämä kaikki tekee kouluhenkilökunnan kanssa asioinnista hieman helpompaa. Taustastaan riippumatta jokainen vanhempi on kuitenkin oman lapsensa asiantuntija ja tässä asiassa maahanmuuttajavanhempia voidaan pitää jopa erityisasiantuntijoina, joiden asiantuntemuksen hyödyntäminen on opettajalle ensiarvoista. Maahanmuuttajavanhemmat tuntevat lapsensa kotikulttuurin ja sen asettamat odotukset lapsen käytökselle ja toiminnalle; koulussa ja luokassa nähty poikkeava toiminta voi selittyä odotusten erilaisuudella niin hyvässä kuin pahassakin.

Maahanmuuttajavanhempaa ei tule kuitenkaan pitää ikuisena ummikkona suhteessa suomalaiseen kulttuuriin. Maahanmuuttajan erityistä kulttuuritaustaa ja siitä kumpuavia kulttuurieroja ei myöskään tule pitää kiveen kirjoitettuina. Kuten jo aiemmin on todettu, maahanmuuttajakoti elää muutoksen keskellä, ja tämä muutos koskettaa sekä perheenjäseniä yksilöinä että koko perhettä.

## 7 LOPUKSI

*My son is my heart.* (N1)

Opettaja on oman kulttuurinsa kasvatti ja kulttuurikasvattaja. Hän on kulttuurin kantaja, säilyttäjä ja eteenpäin kuljettaja, kuten on jokainen vanhempikin. Me emme kuitenkaan ole vain astioita, joihin kulttuuri kaadetaan, ja joissa se umpioituna säilötään, kunnes kaadetaan toiseen astiaan – me olemme myös kulttuurin tekijöitä. Vaikka opettajana en pystykään koko maailmaa muuttamaan, voin muuttaa minun maailmaani. Omaa tapaani toimia, oman luokan ja oman koulun kulttuuria voin muuttaa maahanmuuttajaystävällisemmäksi. Ihmisystävällisemmäksi. Kuten yksi maahanmuuttajavanhemmista totesi - *my son is my heart* - minun poikani on minun sydämeni. Laittaessaan lapsensa koulutielle, vanhemmat antavat sydämensä opettajien käsiin. Niiden käsien on tärkeää olla vahvat ja lempeät; kun kaikkein tärkein kannetaan sellaisissa käsissä, niin lapsella kuin hänen vanhemmallaankin voi olla turvallinen ja luottavainen olo.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahlman, E. 1976. Kulttuurin perustekijöitä. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alitolppa-Niitamo, A., Söderling, I. ja Fågel, S. (toim.) 2005. Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Helsinki: Väestöliitto.
- Brown, P. & Levinson, S. C. 2006. Politeness. Some universals in language usage. 15<sup>th</sup> printing. Studies in Interactional Sociolinguistics 4. Cambridge University Press. (First published 1978 in E. Goody (ed.): Questions and politeness. Reissued 1987.)
- Carbaugh, D. 1995. "Are Americans really superficial?": Notes on Finnish and American cultures in linguistic action. Teoksessa L. Salo-Lee (toim.) *Kieli & kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa*. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 12. Jyväskylä, 53–60.
- Casimir, F. L. (toim.) 1997. Ethics in intercultural and international communication. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Douglas, M. 2000. Puhtaus ja vaara. Rituaalisen rajanvedon analyysi. Suomentajat Virpi Blom ja Kaarina Hazard. Tampere: Vastapaino. (alkuteos julk. 1966)
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.
- Flanagan, J. C. 1954. "The critical incident technique". *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327-358.
- Frisk, O. & Tulkki, H. 2005. *Kulttuuriavain*. Helsinki: Otava.
- Garcea, E. 2005. Culture as a starting point and framework for guidance and counselling – Basic concepts and perspectives. Teoksessa M. Launikari ja S. Puukari (toim.) *Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe*. Jyväskylä: Institute for Educational Research Cimo, 55-71.
- Hall, B. J. 1997. Culture, ethics and communication. Teoksessa F. L. Casimir (toim.) *Ethics in intercultural and international communication*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 11-41.
- Hall, S. 2003. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Suomentaja Juha Koivisto. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 85–128.

- Hilasvuori, T. & Mikkola, A. (toim.) 1994. Monikulttuurinen koulu ja opetus. Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Hofstede, G. 1993. Kulttuuri ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi. Juva: WSOY.
- Hofstede, G. & Hofstede, G. J. 2005. Cultures and organizations: software of the mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival. New York: McGraw-Hill.
- Häkkinen, K. (toim.) 1998. Multicultural education. Reflection on theory and practice. University of Jyväskylä. Continuing education centre. Multicultural programmes.
- Jeltsch, G. S. 1995. Kirjallisia ja suullisia rutiineja saksan ja suomen kielessä: havaintoja suomalais-saksalaisesta viestinnästä. Teoksessa L. Salo-Lee (toim.) Kieli & kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 12. Jyväskylä, 109-123.
- Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kauhanen, M., Luokkanen, R. & Manner, K. 1998. Maahanmuuttajaoppilaiden opetus normaaliluokassa. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B: oppimateriaali, n:o 19. Joensuu: Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 17-26.
- Koiranen, T., Husso, M-L., & Korpinen, E. (toim.) 2008. Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 2.
- Koiranen, T. 2008. Monikulttuuristen lasten vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Teoksessa T. Koiranen, M.-L. Husso & E. Korpinen (toim.) Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 2, 21-27.
- Kosonen, L. 2000. Maahanmuuttajanuorten tukeminen käytännössä. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 149-157.
- Kroth, R. L. & Edge, D. 2007. Communicating with parents and families of exceptional children. 4<sup>th</sup> ed. Love publishing company. Denver, Colorado.
- Kurunmäki, K. 2007. Vertailu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 74-92.
- Käkönen, S. 1999. Pakolaisena Suomeen tulleiden maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen suunnittelu. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma.
- Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön. 2007. Helsinki: Opetushallitus. Moniste 7.
- Lahdenperä, P. 1998. Immigrant background or school difficulties? Teoksessa K. Häkkinen (toim.) Multicultural education. Reflection on theory and practice. University of Jyväskylä. Continuing education centre. Multicultural programmes, 82-89.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) 2007. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus.

- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksenkäytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9-38.
- Launikari, M. & Puukari, S. (toim.) 2005. Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe. Jyväskylä: Institute for Educational Research Cimo.
- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus, 91-111.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtonen, M. & Löytty, O. (toim.) 2003. Erilaisuus. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. & Löytty, O. 2003. Miksi Erilaisuus? Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino, 7-17.
- Liebkind, K. (toim.) 2000. Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Maahanmuuttajavanhempien haasteet. Huomenta Suomi. Mina Zandkarimin haastattelu. Esitetty 13.1.2009, MTV3.
- Maahanmuuttovirasto 2008. Sanasto.  
<<http://www.migri.fi/netcomm/content.asp?path=8,2709,2722>> Luettu 14.6.2009.
- Mikkola, P. & Heino, L. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A. Tutkimuksia 178.
- Novitsky, A. 2005. Maa vaihtuu - roolit muuttuvat. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, I. Söderling ja S. Fågel (toim.) Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Helsinki: Väestöliitto, 72-83.
- Nummenmaa, T. 1963. Kasvatusasenteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Opetushallitus, 2003. Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003-2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2. Helsinki.
- Opetushallitus, 2008. Vieraskieliset kouluikäiset 1997-2007.  
<[http://www.edu.fi/maahanmuuttajat/tilastot/vieraskieliset\\_6\\_18\\_vuotiaat\\_1997\\_2007\\_ian\\_mukaan.pdf](http://www.edu.fi/maahanmuuttajat/tilastot/vieraskieliset_6_18_vuotiaat_1997_2007_ian_mukaan.pdf)>. Luettu 12.1.2009.
- Opetusministeriö, 2008. Koulutus ja tutkimus 2007-2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 9.  
<<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm09.pdf?lang=fi>> Luettu 6.6.2009.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisenä tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: SUFI.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Peuhkuri, T. 2007. Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 130-148.

- Pitkänen, P. (toim.) 1998. Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B: oppimateriaali, n:o 19. Joensuu: Joensuun Yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Räsänen, R. 2002. Koulu valtavirran ja moninaisuuden kohtaamiskenttänä. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta ja R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Helsinki: OAJ ja Otava, 93-112.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 158-169.
- Salo-Lee, L. (toim.) 1995. Kieli & kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 12.
- Salo-Lee, L. & Winter-Tarvainen, A. 1995. Kriittiset tilanteet kulttuurien kohtaamisessa: suomalaisten ja saksalaisten opiskelijoiden näkökulma. Teoksessa L. Salo-Lee (toim.) Kieli & kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 12, 81-107.
- Sorsa, V. 2003. Kolme korvaa, kaksi nenää ja neljät silmät - tutkimus suomalaisen yhteiskunnan ja suomalaisuuden ilmenemisestä pakolaishaastatteluissa. Jyväskylän yliopisto. Sosiologia. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.
- Talib, M-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Talib, M-T. 2000. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A7.
- Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 21.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tilastokeskus, 2009a. Suomen kansalaisuuden saaneiden ja ulkomaalaisten ikärakenne 2008. Päivitetty 27.5.2009.  
<[http://www.tilastokeskus.fi/til/kans/2008/kans\\_2008\\_2009-05-27\\_tau\\_001\\_fi.html](http://www.tilastokeskus.fi/til/kans/2008/kans_2008_2009-05-27_tau_001_fi.html)> Luettu 2.6.2009.
- Tilastokeskus, 2009b. Suomen kansalaisuuden saaneiden määrä kasvoi selvästi vuonna 2008. Julkaistu 27.5.2009.  
<[http://www.tilastokeskus.fi/til/kans/2008/kans\\_2008\\_2009-05-27\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.tilastokeskus.fi/til/kans/2008/kans_2008_2009-05-27_tie_001_fi.html)> Luettu 2.6.2009.
- Tilastokeskus, 2009c. Suomen väestö 2008. Julkaistu 27.3.2009.  
<[http://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/2008/vaerak\\_2008\\_2009-03-27\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/2008/vaerak_2008_2009-03-27_tie_001_fi.html)> Luettu 2.6.2009.
- Työsopimuslaki 2006. 533/29.6.2006.  
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2006/20060533>>



- Valtonen, K. 1999. Pakolaisten kotoutuminen Suomeen 1990-luvulla. Helsinki: Työministeriö.
- Wellros, S. 1994. Maahanmuuttajalapsen kohtaavat uuden koulunsa. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola (toim.) Monikulttuurinen koulu ja opetus. Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 103-129.
- Verma, G. K. 1994. Monikulttuurisen koulun opetussuunnitelma. Suomentaja Eija Prossor. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola (toim.) Monikulttuurinen koulu ja opetus. Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus, 60-74.
- Väkevä, T. 2009. "Joka päivä mä opin suomen kieli silloin, kun mä puhun heidän kanssa" - uussuomalaisten nuorten kokemuksia suomalaisen peruskouluun integroitumisesta. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelupyyntö

Hei!

Opiskelen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Teen graduani kulttuurierojen merkityksestä maahanmuuttajalasten koulunkäynnissä. Pyydän saada haastatella teitä (yhtä tai useampaa perheenne jäsentä) jokapäiväisistä, arkisista asioista, joilla on merkitystä maahanmuuttajalapsen koulupäivässä ja vanhempien ja opettajan yhteistyössä. Oletteko kokeneet suomalaisessa koulussa yllätyksiä, pettymyksiä tai hassuja tilanteita? Missä tilanteessa opettajan toiminnalla on ollut suuri merkitys? Onko opettaja osannut ottaa huomioon lapsenne tarpeet ja perheenne toiveet? Teidän kokemuksenne ovat arvokkaita ja tärkeitä minulle, sillä opettajana tulen kohtaamaan maahanmuuttajaperheitä, joiden lapsille haluan olla mahdollisimman hyvä opettaja. Käsittelen kaikki tiedot luottamuksellisesti ja nimettöminä. Pyydän teitä palauttamaan paperin alaosan lapsenne opettajalle, jotta saan tiedon halukkuudestanne osallistua tutkimukseen. Mikäli aikataulunne eivät sovi haastattelun järjestämiseen, kuulisin erittäin mielelläni mielipiteenne sähköpostitse. Toivon teidän ottavan yhteyttä myös, mikäli haluatte lisätietoa tutkimuksesta, kerron mielelläni enemmän. Kiitos avustanne, sillä on minulle todella suuri merkitys.

Sari Liukkonen  
[sari.liukkonen@jyu.fi](mailto:sari.liukkonen@jyu.fi)  
044-5233663

Olen kiinnostunut seuraavista asioista:

Millä tavalla suomalainen koulunkäynti eroaa koulunkäynnistä isänmaassanne?

Millaisia kokemuksia teillä ja lapsellanne on suomalaisesta koulusta ja opettajista?

Missä tilanteessa suomalainen opettaja on toiminut eri tavalla kuin olisitte odottanut?

Millainen olisi mielestänne täydellinen opettaja?

-----  
Meille sopii/ei sovi haastattelu.

Meille sopii/ei sovi yhteydenotto sähköpostitse.

\_\_\_\_\_

nimi

\_\_\_\_\_

puhelin

\_\_\_\_\_

sähköposti

Hello!

I am a graduate student at the Jyväskylä University, teacher department. I am writing my thesis on the meaning of cultural differences in immigrant children's schooling. I ask for the possibility to interview you (one or more members of your family) on simple things that matter on immigrant children's school day and teacher - parent co-operation. Have you had any surprises, disappointments or funny situations in Finnish school? In what situation have teacher's actions been important? Has the teacher been able to take in account your children's needs and your family's hopes? Your and your family's experiences are valuable and important to me, because as a teacher I will meet immigrant families, to whose children I wish to be the best teacher I can be. All the information gathered will be treated confidential and anonymous. Please return the note to your Childs' teacher to let me know if you are willing to participate in the study. If you find your timetable too busy for any appointment, I would like to hear your opinions through e-mail. Also please contact me if you want to know anything more about the research. Thank you for your help, it means a lot to me.

Sari Liukkonen  
[sari.liukkonen@jyu.fi](mailto:sari.liukkonen@jyu.fi)  
044-5233663

Issues, which I'm interested in, are:

In what ways is Finnish schooling and studying different compared with your fatherland?

How have you and your child experienced the Finnish school and its teachers?

In what situations have Finnish teachers acted in a different manner that you would have expected?

What do you think a perfect teacher would be like?

-----  
We can/ don't want to be interviewed.

We can/ don't want to be contacted through e-mail.

\_\_\_\_\_  
name

\_\_\_\_\_  
phone

\_\_\_\_\_  
e-mail

## Liite 2. Haastattelukysymykset

- Kävikö lapsenne koulua ennen kuin tulitte Suomeen?
- Minkälainen koulu / opettaja oli lähtömaassa?
  
- Miten lapsenne sopeutuminen suomalaiseen kouluun on onnistunut?
- Onko lapsenne käytös muuttunut Suomeen tulon jälkeen?
  
- Mitä tiedätte lapsenne koulunkäynnistä Suomessa?
- Oletteko vierailleet lapsenne luokassa?
- Millä tavalla opettajan ja lapsen / Opettajan ja sinun vuorovaikutus on sujunut? Ymmärrätekö toisianne?
  
- Millaista yhteistyö kodin ja koulun välillä on ja millaista sen toivoisitte olevan?
  
- Mikä suomalaisessa kulttuurissa ja / tai koulussa on vaikeaa ymmärtää?
  
- Tuntuuko sinusta että voit vaikuttaa suomalaiseen kouluun?
  
  
- Mikä on mielestänne koulunkäynnin merkitys lapsellenne?
  
- Millainen on hyvä opettaja?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- Mikä on sinulle ja perheellesi tärkeää?
  
- Ovatko suomalaisille tärkeät asiat mielestäsi erilaisia?
  
- Millaisen toivoisit lapsestasi kasvavan?
  
- Mitä odotat lapsesi tulevaisuudelta?