

Erityisopettajien käsityksiä yhteistyöstä maahanmuuttajaperheiden kanssa

Roosa Ritvanen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ritvanen, Roosa. 2018. Erityisopettajien käsityksiä maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 69 sivua.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin pääkaupunkiseudulla toimivien erityisopettajien käsityksiä heidän tekemästään yhteistyöstä maahanmuuttajaperheiden kanssa. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada selville yhteistyössä esiintyneitä haasteita sekä yhteistyöhön liittyviä kehittämissuhteita. Ilmiötä oli merkittävää tutkia maahanmuuttajaperheiden lisääntyvän määrän takia, mikä asettaa peruskouluille uudenlaisia haasteita esimerkiksi kielimuurin takia. Tutkimus toteutettiin laadullisena fenomenografisena tutkimuksena. Tutkittavat kerättiin harkinnanvaraisella eliittiotannalla. Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla haastatteleamalla kahdeksaa erityisopettajaa pääkaupunkiseudulla. Aineisto analysoitiin fenomenografisella analyysillä.

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajien kokemat haasteet liittyivät pääosin joko vanhempien tai opettajien ymmärryksen puutteeseen, vastakkainasetteluun opettajan ja vanhempien välillä, opettajien tai vanhempien asenteisiin ja ennakkoluuloihin sekä ajan riittämättömyyteen ja aktiivisuuden puutteeseen. Ymmärryksen puute konkretisoitui yhteisen kielen puuttuessa ja kulttuurisissa eroissa. Tulosten valossa kouluissa tehtävän yhteistyön kehittäminen lähtee niin opettajista, vanhemmista kuin koko kouluyhteisöstä. Käytännössä yhteistyötä voitaisiin kehittää aktivoimalla vanhempia yhteistyöhön, muuttamalla henkilökunnan ja vanhempien asenteita sekä lisäämällä ymmärrystä puolin ja toisin.

Uutta tietoa tutkimus toi erityisopettajien kokemasta työnkuvan eroavaisuudesta suhteessa muiden opettajien työnkuvaan, mikä heijastui yhteistyön laatuun ja määrään. Tutkittavien toteuttamat yhteistyömuodot vaihtelivat perheiden välillä johtuen perheiden heterogeenisyydestä.

Asiasanat: erityisopettaja, yhteistyö, maahanmuuttajaperhe, peruskoulu, fenomenografia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ	7
	2.1 Kodin ja koulun yhteistyön sekä vanhempien osallisuuden merkitys ...	8
	2.2 Kodin ja koulun yhteistyötä ohjaavat tekijät Suomessa.....	9
	2.3 Kodin ja koulun yhteistyö Suomessa.....	10
	2.4 Maahanmuuttajaperheiden ja koulun välinen yhteistyö muualla maailmassa.....	12
	2.5 Työkaluja kodin ja koulun yhteistyöhön.....	14
3	MAAHANMUUTTAJAOPPILAS ERITYISOPETUKSESSA	18
	3.1 Valmistava opetus.....	19
	3.2 Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus	20
	3.3 Perusopetusta täydentävä oppilaan oma äidinkieli	20
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	23
	5.2 Tutkittavat.....	24
	5.3 Aineiston keruu.....	24
	5.4 Aineiston analyysi	26
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	28
6	TULOKSET	31
	6.1 Yhteistyötä monilla eri tavoilla ja välineillä.....	32

6.2	Vastakkainasettelu opettajien, maahanmuuttajaperheiden ja alueiden välillä.....	34
6.3	Yhteistyötä rajoittavat tekijät.....	37
6.3.1	Ajalliset ongelmat ja ymmärryksen puute	38
6.3.2	Kulttuuriset erot ja ennakkoluulot molemminpuolisen ymmärryksen esteenä	40
6.3.3	Ymmärryksen puutteen ja vastakkainasettelun näkyminen vähäisenä kriittisyytenä.....	42
6.3.4	Kielitaidon ja viestintäosaamisen puute ymmärryksen tiellä..	44
6.3.5	Opettajan ja vanhempien käsitysten välinen vastakkainasettelu	46
6.3.6	Pakolaisuuteen liittyvät erityishaasteet ymmärryksen taustalla	47
6.4	Kohti parempaa yhteistyötä lisäämällä ymmärrystä ja muuttamalla asenteita.....	48
7	POHDINTA.....	52
7.1	Tulosten tarkastelu	52
7.1.1	Ymmärryksen puute tuottaa haasteita.....	53
7.1.2	Vastakkainasetteluja ja ennakkoluuloja	54
7.2	Johtopäätökset	56
7.3	Tutkimuksen luotettavuus	56
7.4	Jatkotutkimushaasteet	58
	LÄHTEET	60
	LIITTEET.....	65

1 JOHDANTO

Suomeen muuttaa jatkuvasti lisää ulkomaalaistaustaisia ihmisiä. Useimmiten syynä muutolle ovat perhesyyt, työ, pakolaisuus tai opiskelu. (Sutela & Larja 2015.) Ulkomaalaistaustaisten ihmisten lisääntyvä määrä on herättänyt vilkasta keskustelua esimerkiksi sosiaalisessa mediassa, jolloin humanitaarisista syistä tapahtuvaa maahanmuuttoa on sekä kritisoitu, että puolustettu. Tilastokeskuksen määritelmän mukaan ulkomaalaistaustaisen henkilön vanhemmat tai toinen heistä on syntynyt ulkomailla. Vuonna 2017 Suomessa ulkomaalaistaustaisia oli 7 prosenttia koko väestöstä (Maahanmuuttajataustainen väestö alueittain b n.d.) ja tämän prosentin uskotaan kasvavan entisestään. Tilastoissa ja tutkimuksissa maahanmuuttaja on puolestaan henkilö, joka on muuttanut Suomeen aikomuksenaan asua maassa pidempi aikaisesti (Miettinen n.d.).

Maahanmuuttajien lisääntyvä määrä asettaa uudenlaisia odotuksia peruskoululle ja sen toteuttamalle opetustehtävälle. Nämä odotukset näkyvät myös yhteistyössä, jota koulun ja kodin välillä tehdään. Maahanmuuttajien kasvavasta määrästä huolimatta ei maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön kouluissa ole keskitytty tutkimuksen saralla Suomessa. Yhteistyön tutkiminen on perusteltua, sillä maahanmuuttajalapsen vanhempien ja opettajan yhteistyö ei aina ole kuitenkaan yhtä helppoa, kuin yhteistyö muiden vanhempien kanssa johtuen esimerkiksi kielitaidon puutteen asettamista haasteista.

Aiemmissä tutkimuksissa (ks. esimerkiksi Dahlstedt 2009, Soilamo 2008) ilmenneiden haasteiden vuoksi heräsi kiinnostus tutkia ilmiötä myös erityisopettajien näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa käsitellään pääkaupunkiseudun peruskouluissa toimivien erityisopettajien käsityksiä yhteistyöstä maahanmuuttajaperheiden kanssa. Pääkaupunkiseutu valikoitui tutkimuksen kannalta keskeiseksi, sillä ulkomaalaistaustaisten osuus oli erityisen suuri vuonna 2017 pääkaupunkiseudulla. Ulkomaalaistaustaisista asukkaista Helsingissä asui noin neljäsosa. (Maahanmuuttajataustainen väestö alueittain b n.d.) Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajaperheellä tarkoitettiin perhettä, jossa lapsen vanhemmista ainakin toinen on syntynyt ulkomailla.

Maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävä yhteistyö, jota tutkitaan, painotuu erityisopettajien kokemuksiin ja käsityksiin yhteistyömuodoista ja niissä ilmeneviin haasteisiin. Selvittämällä erityisopettajien käsityksiä yhteistyön laadusta ja muodoista pystytään raivaamaan esteitä hyvälle yhteistyölle ja kehittämään yhteistyötä toimivammaksi. Tämä puolestaan tukee lapsen suotuisaa kehitystä.

2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

Kodin ja koulun yhteistyö nähdään olennaisena osana oppilaan koulunkäynnin tukemisessa (Sormunen, Tossavainen & Turunen 2011, 185). Opetushallituksen mukaan kodin ja koulun yhteistyön tavoitteena on edistää lapsen koulunkäyntiä ja oppimista (Kodin ja koulun yhteistyö perusopetuksessa, n.d.). Englanninkielisissä tutkimuksissa yhteistyöstä on puhuttu niin vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön (parent teacher collaboration, co-operation) kuin vanhempien osallisuuden (parental involvement) näkökulmasta.

Suomessa vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä on esiintynyt 1980- ja 1990-luvuilla esimerkiksi puhelinkeskustelujen, kirjallisten tiedotteiden ja koko koulun yhteisten juhlien muodossa. Myös vanhempainyhdistyksien toiminta ja yhteiset tapahtumat alkoivat lisääntyä 1990-luvun lopulla. (Siniharju 2003, 81–82.) Nykyään kodin ja koulun yhteistyö luokitellaan Suomessa useammalle tasolle. Näistä tasoista yleisimmin käytännössä esiintyviä ovat yhteisö- ja yksilötaso, joista yhteisötasolla tarkoitetaan yhteistyön toteutumista käytännössä esimerkiksi vanhempainiltoina, juhlina ja muina ryhmätapaamisina. Yhteisötasolla yhteistyöstä vastaa esimerkiksi kunta, koulu ja luokka. Yhteistyö koulun tasolla tähtää koulun toiminnan kehittämiseen, jolloin myös vanhempien näkemykset koulun toimintakulttuuria kehitettäessä otetaan huomioon. Yksilötasolla tapahtuvassa yhteistyössä toimijoina ovat opettaja ja yksittäisen oppilaan vanhemmat, jolloin yhteistyöllä tarkoitetaan opettajan ja vanhempien erilaisia kohtaamisia. Yksilötason yhteistyöhön luetaan myös oppilastasolla tapahtuva yhteistyö, jolloin vanhemmat, oppilas ja opettaja yhdessä mahdollistavat esimerkiksi ongelmien varhaisen tunnistamisen ja tuen tarjoamisen. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 13–14.)

Tasojen lisäksi puhutaan muodollisesta yhteistyöstä kodin ja koulun välillä. Tämä näyttäytyy esimerkiksi opettajan ja vanhempien välisinä tapaamisina, vanhempainyhdistyksen toimintaan osallistumisena sekä päätöksentekoon osallistuviin toimieliimiin liittymisenä (Bæck 2010a, 549). Muodolliseen yhteistyöhön voidaan liittää vanhempien osallistaminen. Vanhempia on mahdollista osallistaa

opetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Tällöin opetus tukee lasten ja nuorten hyvinvointia samalla rikastuttaen opetusta. (Niemi 2008, 143.) Vanhempien osallisuus lapsensa koulutukseen rakentuu useista erilaisista asioista. Näitä ovat esimerkiksi vanhempaintapaamisiin osallistuminen, kotitehtävissä auttaminen, hyvän työskentelypaikan järjestäminen kotona lapselle sekä koulutuksen arvostamisen näyttäminen ja kiinnostus lapsen opintoja kohtaan. (Bæck 2010a, 549–550.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erityisopettajan ja maahanmuuttajaperheen välillä tehtävää yhteistyötä laajasta näkökulmasta, jolloin yhteistyötä käsitellään kaikilla tasoilla; yksilö-, oppilas- ja yhteisötasolla. Myös muodollinen yhteistyö lukeutuu tutkimuksen laajaan näkökulmaan. Tutkimuksessa keskitytään pääasiallisesti vanhempien mahdollisuuksiin osallistua koulun toimintaan sekä opettajien ja vanhempien välisiin yhteistyömuotoihin. Vanhempien osallistaminen nähdään yhteistyöhön kuuluvana osa-alueena.

2.1 Kodin ja koulun yhteistyön sekä vanhempien osallisuuden merkitys

Yhteistyön merkityksen ymmärtäminen on välttämätön lähtökohta toimivan yhteistyön rakentamiselle. Yhteistyön tärkeydestä koulun ja kodin välillä kertovat sen positiiviset vaikutukset oppilaan koulunkäyntiin ja sen tukemiseen. Vanhempien osallisuudella on todettu olevan suuri vaikutus lastensa koulumenestykseen (Gonzales, Borders, Hines, Villalba & Henderson 2013, 185). Esimerkiksi lukiolaiset suoriutuvat akateemisesti paremmin ja heillä on vähemmän mielen-terveysongelmia, kun vanhemmat ovat osallisina koulun ja kodin yhteistyössä (Wang & Skeikh-Khalil 2014, 610). Vanhempien ollessa osallisia oppilaat ovat myös tarkkaavaisempia, tekevät enemmän suoriutumisen eteen ja ovat kiinnostuneempia oppimisesta. Lisäksi osallisten vanhempien lapset ottavat enemmän vastuuta omasta oppimisestaan, jolloin oppiminen on tavoitteellisempaa ja palkitsevaa. (Gonzales-DeHass, Willems & Holbein 2005, 117–118.)

Yhteistyön merkitys korostuu myös tarkasteltaessa lapsen tulevaisuuden näkymiä koulutuksen suhteen. Käytännössä yhteistyö opettajan ja vanhempien välillä lisää yhteisymmärrystä sekä vanhempien tietoutta koulusta sekä yhteiskunnasta. Tällaisen tietouden lisääminen on tärkeää varsinkin maahanmuuttajavanhempien kohdalla, sillä heidän käsitystään laajentamalla koulutus voidaan nähdä tärkeänä asiana oman lapsen tulevaisuuden kannalta. Lisäksi vanhempien ja opettajien välinen yhteistyö toimii perustana yhtenäisen koulutuksen luomisessa oppilaille. (Lea 2012, 105–121.)

Toimiakseen yhteistyö tarvitsee kuitenkin vuorovaikutuksellisen suhteen, jossa luottamus korostuu. Vanhempien ja opettajan välinen luottamuksellinen suhde vaikuttaa opiskelijan koulunkäyntiin positiivisesti esimerkiksi opiskelijan poissaolojen vähenemisenä, kurssien suorittamisena sekä parempana keskiarvona. Näiden asioiden voidaan nähdä johtuvan vanhempien arvostavasta asenteesta koulutusta kohtaan, mikä näkyy käytännössä luottamuksellisena vuorovaikutussuhteena opettajan kanssa. (Adams & Christenson 2000, 494.)

2.2 Kodin ja koulun yhteistyötä ohjaavat tekijät Suomessa

Suomessa peruskouluissa tehtävästä kodin ja koulun yhteistyöstä on määrätty niin perusopetuslaissa kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Perusopetuslaissa (1998, 3§) on määrätty, että opetuksessa tulee tehdä yhteistyötä kotien kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kirjaan, että tehtävän yhteistyön on tarkoitus tukea jokaisen oppilaan mahdollisuutta saada oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista ohjausta, opetusta ja tukea. Lisäksi yhteistyön on tarkoitus edistää oppilaan tervettä kasvua ja kehitystä lisäten koko kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta. Koulun tehtävänä on ottaa huomioon perheiden moninaisuus ja niiden tiedon ja tuen tarpeet. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35.)

Perheiden moninaisuuden huomioimisesta, kuten muistakin yhteistyön edellytysten kehittämistä vastaa opetuksen järjestäjä. Koulujen tulee huomioida myös paikallisissa opetussuunnitelmissa huoltajien mahdollisuus osallistua

koulun toiminnan suunnitteluun, lukuvuosisuunnitelman valmisteluun ja opetussuunnitelmatyöhön. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 10–35.) Näiden lisäksi huoltajille on tarjottava mahdollisuus osallistua koulun toimintaan sekä kasvatustyön tavoitteiden suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen. Näin ollen huoltajien osallisuus nähdään keskeisenä tekijänä koulun toimintakulttuurin ja koulutyön kehittämisessä. Lisäksi koulun tulee tarjota huoltajalle tietoa lapsensa oppimisen ja kasvun edistymisestä ja mahdollisista poissaoloista, jotta huoltaja pystyy huolehtimaan kasvatustehtävästään. Huoltajan kanssa tulee keskustella opetuksen järjestämisen keskeisistä asioista, joita ovat esimerkiksi oppimisen tavoitteet, oppimisen tuet ja oppilashuolto. Yhteistyön merkitys korostuu koulunkäynnin tukea suunniteltaessa ja toteutettaessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35–36.)

2.3 Kodin ja koulun yhteistyö Suomessa

Suomessa on tehty tutkimusta kodin ja koulun yhteistyöstä, jolloin aiheena ovat olleet niin yhteistyömuodot, vanhempien osallisuus kuin yhteistyössä ilmenneet haasteet. Siniharjun (2003, 86–107) havaintojen mukaan opettajien ja vanhempien välisiä henkilökohtaisia keskustelutilaisuuksia on pidetty erittäin tärkeänä yhteistyömuotona. Keskustelutilaisuuksien lisäksi merkittävinä pidettyjä yhteistyömuotoja ovat olleet esimerkiksi informaation jakaminen vanhempainilloissa, lapsen tutoroiminen (esimerkiksi kokeeseen yhdessä kertaamisena) ja päätöksentekoon osallistuminen koulua vaihdettaessa (Räty, Kasanen & Laine 2009, 290–291). Myös Sormunen ja kumppanit (2011, 197–198) ovat tutkineet suomalaisten vanhempien osallistumista lapsensa koulunkäyntiin. Yksi keskeinen yhteistyömuoto oli vanhempien osallistuminen koulun aktiviteetteihin.

Vaikka yhteistyömuotoja on monia, ovat opettajat silti kokeneet yhteistyön toimimattomaksi. Siniharjun (2003, 86–107) tutkimuksessa löydettyjä esteitä yhteistyölle olivat vanhempien ajan puute ja vanhempien negatiivinen tai passiivinen asenne. Ajan puute johtui esimerkiksi siitä, että vanhemmat olivat poissa yleensä töiden tai lasten hoidon puuttumisen takia. Vanhempien passiivinen

asenne saattoi johtua siitä, että he kokivat koulun toiminnan sisällön esimerkiksi vanhempainillassa turhaksi. (Sormunen ym. 2011, 197–198.)

Yksi haaste yhteistyölle on ollut vanhempien koulutustaso, sillä sen on nähty vaikuttavan osallistumisen aktiivisuuteen. Rädyn ja kumppaneiden (2009, 290–291) mukaan akateemisesti koulutetut vanhemmat osallistuivat enemmän koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön kuin matalammin kouluttautuneet vanhemmat. Tämä saattoi johtua siitä, että ammatillisesti kouluttautuneet vanhemmat eivät tunteneet olevansa kykeneviä auttamaan lastaan kaikissa aineissa niiden spesifiyden takia. (Räty ym. 2009, 290–291.)

Joidenkin vanhempien vähäisestä osallistumisesta huolimatta suomalaiset vanhemmat ovat pääosin hyvin osallisina lapsensa koulunkäynnissä, mutta he eivät saaneet aktiivista roolia koulun aktiviteeteissa. Näiden löydösten valossa koulujen tulisi muokata yhteistyömetodejaan niin, että ne vastaisivat perheiden tarpeisiin. (Sormunen ym. 2011, 197–198.)

Soilamo (2008, 140) on puolestaan tutkinut opettajien monikulttuurista työtä Suomessa. Soilamon saamien tulosten mukaan maahanmuuttajaperheet eivät aina arvostaneet suomalaista koulua johtuen näkemyseroista – perheet arvosivat opettajien mukaan omaa kulttuuriaan enemmän, jolloin suomalaisen kulttuurin omaksuminen nähtiin turhana. Eri kulttuureista tulevat perheet suhtautuivat kuitenkin suomalaiseen koulutusjärjestelmään vaihtelevasti. Tällaiset näkemyserot voivat vaikeuttaa kodin kanssa tehtävää yhteistyötä merkittävästi. Saman tutkimuksen mukaan kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta oli vaikeuttanut yhteisen kielen puute. Opettajilla oli mahdollisuus saada tulkki paikalle, mutta opettajat kokivat järjestelmän hitaana. (Soilamo 2008, 140.) Soilamon lisäksi Salmenkangas on tutkinut monikulttuurista yhteistyötä kouluissa. Salmenkangas (2008, 22–23) huomasi tutkimuksessaan koulun henkilökunnan ja maahanmuuttajavanhempien välillä olleen näkemyseroja. Koulun henkilökunnan ja etnisiin vähemmistöihin kuuluvien vanhempien välillä oli esiintynyt konflikteja, jotka olivat johtuneet opettajan käyttämisestä opetusmenetelmistä, oppituntien sisällöistä, oppilaan poissaoloista, oppilaan siirtämisestä erityisopetukseen, koulu-

psykologin luona käymisestä ja oppilaan koulumenestyksestä sekä tulevaisuudensuunnitelmista. Konfliktit olivat syntyneet henkilökunnan ja vanhempien eri näkemyksistä näissä asioissa. (Salmenkangas 2008, 22–23.)

2.4 Maahanmuuttajaperheiden ja koulun välinen yhteistyö muualla maailmassa

Maahanmuuttajaperheiden ja koulun välistä yhteistyötä on tutkittu useassa eri maassa. Yhteistyö maahanmuuttajavanhempien kanssa on koettu ongelmallisena muualla maailmassa tehdyissä tutkimuksissa. Yhteistyö on nähty ongelmallisena, sillä vanhempia on pidetty esimerkiksi autoritaarisina, tietämättöminä, epäkiinnostuneina tai kielitaidottomina (Dahlstedt 2009, 199). Lisäksi maahanmuuttajavanhempien osallistamiseen on sisältynyt vaikeuksia. (Denessen, Bakker & Gierveld 2007, 27).

Kielitaidon puute nousi esiin useammassa tutkimuksessa, joissa selvitettiin koettuja haasteita yhteistyössä. Lisäksi yhteistyön toteutumista esti maahanmuuttajavanhempien puutteellinen osallistuminen koulun toimintaan ja kommunikaation tapahtuminen ainoastaan koulun puolelta. Puutteellinen osallistuminen johtui esimerkiksi siitä, että maahanmuuttajaperheiltä voi puuttua koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön vaadittavia resursseja, kuten kielitaitoa, kirjoja tai tietokoneita (Navia, Sanders-Smith, Smith-Bonahue & Soutullo 2016, 226–232.) Vanhempien osallisuutta ja yhteistyötä opettajien kanssa vaikeuttivat englannin kielen rajallisen osaamisen lisäksi vanhemman työaikataulut. Englannin kielen rajallinen osaaminen rajoitti myös vanhempien kykyä auttaa lastaan esimerkiksi kotitehtävissä. (Shuang Ji & Koblinsky 2009, 687–700.)

Samansuuntaisia tuloksia saivat Bitew ja Ferguson (2010, 153–157) Australiassa tutkiessaan maahanmuuttajaperheiden osallistumista lastensa koulunkäyntiin. Vanhemmat tunnistivat ongelmaksi oman alhaisen koulutustasonsa ja kielitaidon puutteen, minkä vuoksi he eivät kyenneet auttamaan esimerkiksi koulutehtävissä. Tutkimuksessa todettiin vanhempien jättävän usein tulematta sovittuihin tapaamisiin, minkä lisäksi yhteistyön haasteena nähtiin ajan puute.

(Bitew & Ferguson 2010, 153–157.) Ajan puutteen, kielimuurin ja alhaisen koulutustason lisäksi vaikeuksia yhteistyöhön asettivat kulttuuriset eroavaisuudet perheiden ja koulujen välillä. Koulun henkilökunnalta saattoi myös puuttua tietotaitoa, jota tarvittiin työskennellessä vähemmistöjen kanssa. (Denessen ym. 2007, 27–41.)

Alhaiseen koulutustasoon liitetään joissakin tutkimuksissa myös sosioekonominen tausta. Näin ollen sosioekonomisen taustan vaikutusta vanhempien osallisuuteen on tutkittu esimerkiksi erilaisten perheiden näkökulmasta (Ho 2006, 7). Erilaisia perheitä tutkittaessa löydettiin, että työväenluokkaiset, maahanmuuttajat ja yksinhuoltajat olivat vähemmän osallisina lapsensa koulunkäynnissä, kuin muut perheet. Tällaisilla perheillä, joilla oli erilainen sosiaalinen tausta, oli erilaiset mahdollisuudet käyttää aikaa ja resursseja lapsensa koulutukseen. (Ho 2006, 23.)

Vanhempien osallisuutta tutkittiin myös Kyproksella. Suurin osa tutkittavista opettajista kuvasi maahanmuuttajavanhempia vain vähän kiinnostuneiksi tai välinpitämättömiksi lapsensa koulunkäynnin suhteen, jolloin vanhemmat eivät osallistuneet tai osallistuivat hyvin vähän lapsensa koulunkäyntiin. Tämä passiivisuus johtui opettajien mielestä esimerkiksi vanhempien taloudellisista vaikeuksista, pitkistä työpäivistä, sosioekonomisesta taustasta ja alhaisesta koulutustasosta. Syvimpänä ongelmana on kuitenkin pidetty sitä, että opettajat ja vanhemmat eivät ymmärrä toistensa tarpeita, asenteita tai aikomuksia kodin ja koulun yhteistyön välillä. (Theodorou 2008, 259–265.)

Tutkimukset ovat painottuneet ajoittain vain tiettyihin vähemmistöihin. Yhdysvalloissa on tutkittu paljon juurikin latinotaustaisten perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä, jolloin yhteistyön haasteiksi on tunnistettu kieleen, ajan puutteeseen, koulutustasoon ja kulttuurisiin eroihin liittyviä ongelmia. Näiden lisäksi yhteistyön toimimattomuudelle on löydetty muita selityksiä. Gonzalesin ym. (2013, 189) mukaan latinotaustaiset eivät aina kokeneet lapsensa koulunkäyntiin osallistumista heidän rooliinsa kuuluvana. Tämä johtui siitä, että heillä saattoi olla tietynlaiset kulttuuriset odotukset omasta roolistaan. Lisäksi ongelmaksi yhteistyölle nähtiin koulun henkilökunnan passiivinen rooli yhteistyön

edistämisessä, mikä näyttäytyi esimerkiksi vanhempien koululle kutsumattomuutena. Mikäli vanhemmat saivat kutsuja, joissa heidät pyydettiin koululle, oli niihin vastaaminen maahanmuuttajavanhempien puolelta ongelmallista kieli-muurin takia. (Gonzales ym. 192.)

Ongelmana latinovanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä nähtiin myös vanhempien haluttomuus osallistua luokan toimintaan (Quiocho & Daoud 2006, 260). Lisäksi opettajat näkivät yhteistyön ongelmana sen, että latinovanhemmat eivät auttaneet lapsiaan kotitehtävissä tai välittäneet koulutuksesta. Vanhemmat halusivat kuitenkin, että vuorovaikutusta koulun ja kodin välillä lisättäisiin. Vanhemmat olisivat pääosin valmiita auttamaan, mikäli samat koulumateriaalit olisivat saatavilla myös heidän kielellään. Lisäksi he kokivat, että opettajat eivät auttaneet tai kunnioittaneet heidän lapsiaan yhtä paljon, kuin muita lapsia. (Quiocho & Daoud 2006, 260–264.)

Yhteistyön haasteiden nähtiin johtuvan myös opettajien omasta rajanvedosta. Vaikka opettajat kokivat yhteistyön vanhempien kanssa pääasiassa positiivisesti, yrittivät he siitä huolimatta rajata vanhempien vaikutusta, jolloin vanhempien rooli näyttäytyi tukijana. Käytännössä opettajat eivät nähneet vanhempien tarjoamaa akateemista tukea, kuten läksyissä auttamista, tärkeimpänä asiana, sillä lapsen yleinen kannustaminen koettiin tärkeämpänä. Opettajat eivät pitäneet vanhempien tavasta kyseenalaistaa opettajien pätevyyttä pedagogiikan saralla. Lisäksi opettajat kokivat tarpeen korostaa omaa ammattimaisuuttaan erityisesti korkeasti koulutettujen vanhempien keskuudessa, sillä tällaiset vanhemmat kyseenalaistivat opettajien toimintaa eniten. (Bæck 2010b, 323–333.)

2.5 Työkaluja kodin ja koulun yhteistyöhön

Kodin ja koulun yhteistyötä pystytään parantamaan erilaisilla työkaluilla ja strategioilla. Nämä strategiat ovat kuitenkin toimivia vain, mikäli myös vanhemmat ovat niistä tietoisia. Käytännössä tällaisia strategioita ovat esimerkiksi vanhempien osallistaminen koulun opetussuunnitelman laatimiseen, vanhempainiltojen pitäminen ja opettajan vierailu oppilaan kotona. (Okeke 2014, 5–7.) Strategioiden

tulee olla systemaattisia, organisoituja ja osallistavia molemmin puolin. Tämän lisäksi on tärkeää, että vanhemmilla ja opettajilla on yhteiset odotukset. Opettajien tulee kutsua vanhempia aktiivisesti yhteistyöhön esimerkiksi tapaamisten muodossa. (Reynolds, Crea, Medina, Degnan & McRoy 2015, 765–767.)

Vanhempien kutsuminen yhteistyöhön voi kuitenkin olla opettajille vierasta, sillä monet opettajat ovat kokeneet saaneensa liian vähän koulutusta siihen, kuinka vanhemmat tulisi kohdata koulussa. Näin ollen lisäkoulutuksen saaminen on nähty tarpeellisena jo työelämässä olevien opettajien mielestä. (Siniharju 2003, 30; Sormunen ym. 2011, 200.) Koulutuksen vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä voi sisällyttää jo opettajaopintoihin, mikäli tällaisia opintoja on tarjolla. Opettajaopintojen aikana saadun koulutuksen seurauksena opettajaopiskelijat olivat kokeneet olleensa paremmin valmistautuneita tapaamaan vanhempia, minkä lisäksi vanhempien osallisuus on näyttäytynyt myös positiivisena asiana (Uludag 2008, 807).

Koulutuksen kautta on mahdollista lisätä tietoutta myös esimerkiksi maahanmuuttajaperheiden kulttuureista. Yhteistyön maahanmuuttajaperheiden kanssa tulisi perustua vahvuuksien löytämiseen, jolloin koulun henkilökunta tunnistaa kielten ja kulttuuristen arvojen positiivisen vaikutuksen lapsen kehitykseen (Sibley & Brabeck 2017, 149). Käytännössä henkilökunnan on tärkeää tarjota maahanmuuttajaperheille tarvittavaa tukea ja interventioita, mikä itsessään vaatii kulttuuristen seikkojen huomioon ottamista. Järjestettävä tuki ja interventiot voivat keskittyä esimerkiksi lapsen sosioemotionaalisten taitojen harjoittamiseen, vanhemmuuteen, osallisuuteen tai kotitehtävien tekemiseen. (Elizalde-Utnick 2010, 15.)

Kulttuuristen seikkojen huomioon ottamisen on nähty olevan helpompaa sellaisille koulun henkilökunnan jäsenille, jotka jakavat maahanmuuttajaperheiden kanssa saman kulttuuritaustan. Marschallin, Shahin ja Donaton (2012, 147) mukaan vähemmistöön kuuluvat rehtorit, kuten latinotaustaiset rehtorit, ovat olleet aktiivisempia maahanmuuttajavanhempien tarpeiden huomioimisessa, kuin valtaväestöön kuuluvat rehtorit. Lisäksi heidän mukaansa ne opettajat, jotka ja-

kavat oppilaiden kanssa saman kielellisen tai etnisen taustan, ovat pystyneet ottamaan paremmin huomioon kulttuuriset seikat (Marschall ym. 2012, 147). Näin ollen voidaan todeta henkilökunnan monikulttuurisen taustan vaikuttavan positiivisesti maahanmuuttajavanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Vaikka tutkimuksissa on löydetty yhteys arvokkaan kohtaamisen ja jaetun kulttuuritaustan välillä, on niissä korostettu myös yhden henkilön, oppilaanohjaajan, merkitystä. Oppilaanohjaajien rooli nähdään suurena yhteistyön onnistumisen kannalta. On kuitenkin tärkeää ottaa huomioon se, että tutkimukset eivät ole suomalaisia ja näin ollen oppilaanohjaajien rooli voi vaihdella eri maiden välillä. Walkerin, Shenkerin ja Hoover-Dempseyn (2010, 31) mukaan ensimmäisenä oppilaanohjaajien olisi tärkeää arvioida opettajien ja muun koulun henkilökunnan asenteita koskien vanhempien osallisuutta. Tunnistamalla nämä asenteet ohjaajat voisivat kehittää strategioita, jotka purkaisivat negatiivisia asenteita ja kehittäisivät yhteistyötä koulun ja kodin välillä (Walker ym. 2010, 31). Gonzalesin ja kumppaneiden (2013, 192) mukaan koulukulttuuria tulisi kehittää niin, että oppilaanohjaajat järjestäisivät erityisryhmille omia tapaamisia, jotka olisivat säännöllisiä ja sopisivat vanhempien tarpeisiin. Myös Suarez-Orozco, Onaga ja De Lardemelle (2010, 22) peräänkuuluttavat oppilaanohjaajan roolia maahanmuuttajavanhempien osallistamisessa. Oppilaanohjaajan kuuluu tehdä läpinäkyväksi tavoitteet koko perheelle, jolloin koulun lisäksi vanhemmat voivat tukea oppilaan koulunkäyntiä. Lisäksi oppilaanohjaaja voi ohjata perheen muun tuen piiriin tarvittaessa, kuten kielikursseille tai juridisen avun piiriin. (Suarez-Orozco ym. 2010, 23.)

Suomessa oppilaanohjaajan roolin ollessa erilainen on yhteistyön mahdollistamiseen keskitytty eri toimijan näkökulmasta. Osassa Helsingin kouluista on toiminut kulttuuritulkkeja, jotka ovat koulutukseltaan oman äidinkielen opettajia. Kulttuuritulkki on osa oppilashuoltoa, minkä tarkoituksena on lisätä ymmärrystä ja yhteistyön tehokkuutta kodin ja koulun välillä. Näin ollen maahanmuuttajavanhemmat ovat pystyneet lisäämään ymmärrystään suomalaisesta koulusta samalla tullen itse ymmärretyiksi. Kulttuuritulkin työnkuvaan kuuluu myös

käännösten tekeminen tarpeen vaatiessa. Käännöksiä tehdään esimerkiksi koulu-psykologin työstä, palaverin päätöksistä, infokirjeistä tai opettajan viesteistä maahanmuuttajavanhemmille. (Slioor 2010, 55.)

Yhteistyötä maahanmuuttajaperheiden kanssa tapahtuu siis koko koulun tasolla myös muidenkin, kuin opettajan toimesta. Helsken (2010, 89) mukaan maahanmuuttajaoppilaat asettavat rehtorin työhön ja koulun johtamiseen oman haasteensa. Haaste nähdään opetusjärjestelyjen toteuttamisena. Opetusjärjestelyt näyttäytyvät perusopetuksen valmistavan opetuksen, suomi toisena kielenä -opetuksen, muiden uskontojen opetuksen, oman äidinkielen opetuksen ja tulkkipalveluiden järjestämisenä. Opettajat vastaavat yhdessä rehtorin ja koko kouluyhteisön kanssa näiden järjestelyjen toteutumisesta. (Helske 2010, 89.) Nämä opetusjärjestelyt yhdessä opettajien koulutuksen kanssa edistävät niin oppilaan koulunkäyntiä, kuin yhteistyön toteutumista maahanmuuttajavanhempien kanssa.

3 MAAHANMUUTTAJAOPPILAS ERITYISOPE- TUKSESSA

Maahanmuuttajaoppilas on joko Suomeen muuttanut tai Suomessa syntynyt maahanmuuttajataustainen lapsi tai nuori. Suurimmissa kaupungeissa joissakin kouluissa maahanmuuttajaoppilaita on kaikista oppilaista yli puolet. (Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus, n.d.) Perusopetuksessa olevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä on kasvanut jatkuvasti 2000-luvulla (Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus 2015, 7). Vuonna 2015 perusopetuksessa opiskeli noin 32 000 vieraskielistä oppilasta, mikä vastaa kuutta prosenttia kaikista oppilaista perusopetuksessa (Nissilä 2016, 5). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä tulee jatkossakin kasvamaan johtuen positiivisesta nettomaahanmuutosta, minkä vuoksi heille suunnattuihin tukipalveluihin panostaminen on järkevää. Heidän erityistarpeidensa huomioon ottaminen koulutusjärjestelmässä toimii yhtenä tehokkaimpana tapana yhteiskuntaan integroimisessa. (Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus 2015, 7.) Keskeisimpinä tekijöinä maahanmuuttajataustaisen oppilaiden koulumenestyksen ja koulusopeutumisen taustalla ovat esimerkiksi kielitaito ja valtaväestön kanssa solmitut ystävyysuhteet (Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa 2013, 1).

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat ylliedustettuina erityisopetuksessa johtuen kieli- ja kulttuuritaustastaan, mikä aiheuttaa heikompaa suoriutumista erilaisissa testeissä ja arvioinneissa suhteessa kantaväestöön (Sinkkonen, Kyttälä, Karvinen & Aunio 2011, 1). Maahanmuuttajien oppimisessa tulee huomioida erityiskysymykset oppimisvaikeuksien arvioinnissa. Oppimiseen liittyviä erityiskysymyksiä maahanmuuttajaoppilailla ovat esimerkiksi monikielisyys, kotoutuminen, erilaiset koulutustaustat tai koulutuksen puute. Oppimisvaikeuksien arvioiminen on kuitenkin hankalaa johtuen erityiskysymyksistä. Tästä huolimatta vaikeuksien tunnistaminen on tärkeää, jotta myös maahanmuuttajaoppilaille tarjotaan etenemismahdollisuus koulutuspolulla erityisen tuen lisäksi. (Arvonen

2011, 1.) Näiden mahdollisuuksien tarjoaminen on välttämätöntä, sillä perusopetuslaki (1998, 2§) velvoittaa, että opetus edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen.

Maahanmuuttajataustaistenkin oppilaiden opetusta ohjaavat valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Ulkomailta tuleva lapsi sijoitetaan yleisimmin ikäänsä ja tietojansa sekä taitojansa vastaavalle luokalle. (Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus, n.d.) Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutusta tuetaan usein eri keinoin. Näitä keinoja ovat esimerkiksi valtionavustukset, koulutukset, selvitykset, materiaali ja informaatio-ohjaukset sekä opetussuunnitelman perusteet ja suositukset. (Känkänen & Immonen-Oikkonen 2009, 177.)

Koulun henkilökunta on velvollinen tekemään yhteistyötä kaikkien perheiden kanssa, minkä vuoksi maahanmuuttajaperheitä tutkittaessa on olennaista tunnistaa tähän ryhmään liittyviä erityiskysymyksiä yhteistyön kehittämisen kannalta. Tiedostamalla erityiskysymykset, jotka syntyvät edellä mainituista haasteista, kuten kieleen ja koulutustaustaan liittyvistä asioista, voidaan haasteisiin tarttua.

3.1 Valmistava opetus

Maahanmuuttajataustaisille oppilaille on mahdollista järjestää valmistavaa opetusta perusopetuslain mukaisesti. Perusopetuksen valmistavaa opetusta voidaan järjestää esi- ja peruskouluikäisille. Valmistavaa opetusta tarjotaan oppilaille, joiden suomen tai ruotsin kielen taito ei ole riittävällä tasolla eri oppiaineiden opiskeluun perusopetuksen ryhmässä. (Perusopetuksen valmistava opetus 2012, 3.) Perusopetuksen valmistavaan opetukseen osallistui vuoden 2015 syyskuussa melkein 3500 oppilasta (Nissilä 2016, 5).

Valmistavan opetuksen laajuus vastaa yhden lukuvuoden oppimäärää, mutta oppilas voidaan siirtää perusopetukseen jo ennen valmistavan opetuksen tuntimäärien täyttymistä, mikäli oppilaan valmiudet ovat riittävät. Valmistava opetus painottuu pääasiassa joko suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetukseen.

(Perusopetuksen valmistava opetus 2012, 4–8.) Tämän lisäksi valmistavan opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan samalla tukien oppilaan tasapainoista kehitystä (Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus, n.d.).

3.2 Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -oppimäärää voi opiskella oppilas, jonka äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame tai jolla on muutoin monikielinen tausta. Oppilaan tarvetta selvitetessä otetaan huomioon myös oppilaan suomen kielen peruskielitaidon puutteet, jotka eivät anna edellytyksiä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opiskeluun tai kouluuyhteisön jäsenenä toimimiseen koulutyöskentelyssä ja vuorovaikutuksessa. S2-opetus ei ole tuki- eikä erityisopetusta. Tämän vuoksi sillä on omat arviointikriteerit, tavoitteet ja sisällöt. Lopullisen päätöksen oppimäärän valinnasta tekevät huoltajat. S2 -oppimäärän voi vaihtaa suomen kielen ja kirjallisuuden oppimääräksi, mikäli huoltaja niin halua. Tämän lisäksi oppilaan edellytyksien on oltava riittävät ennen oppimäärän vaihtoa. (Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus 2016, 3–5.)

S2 -oppimäärän tavoite on tukea oppilaan monikielisyyden kehittymistä ja tarjota välineitä kielitaidon kehittämiseen. Lisäksi se tukee oppilaan kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. S2 -opetus auttaa oppilasta rakentamaan omaa identiteettiään niin kielellisesti kuin kulttuurisesti. Oppimäärän tulee tukea lapsien ja nuorten kehitystä niin, että heillä on kielelliset valmiudet jatko-opintoihin. (Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus 2016, 6.)

3.3 Perusopetusta täydentävä oppilaan oma äidinkieli

Suomen perustuslaissa (1999, 17§) on kirjattu jokaisen Suomessa asuvan oikeudesta omaan kieleen ja kulttuuriin. Kaikilla ihmisillä on täten oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Perusopetusta täydentävää oppilaan oman äidinkielen opetusta voidaan järjestää erillisrahoitettuna niille oppilaille,

joiden äidinkieli tai perheen kieli on muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Tähän opetukseen voivat osallistua myös poikkeuksellisesti ne suomen-, ruotsin- tai saamenkieliset oppilaat, jotka ovat hankkineet ulkomailla kielitaidon, jota ylläpidetään täydentävällä opetuksella. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 463.)

Perusopetusta täydentävän oppilaan oman äidinkielen opetuksen tavoitteena on herättää kiinnostus kielitaidon elinikäistä kehittämistä kohtaan samalla tukien oppilaan aktiivista monikielisyyden kehittymistä. Lisäksi opetus tukee kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014, 463.) Opetukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Jotta oman äidinkielen opetus toteutuu, tulee koulutuksen järjestäjän hakea vuosittain erillistä valtionavustusta opetushallitukselta sen järjestämiseen. Opetuksen ryhmässä tulee olla vähintään neljä oppilasta, jotta opetus toteutuu. Ryhmässä olevien oppilaiden ikä ja kielitaito voivat vaihdella laajalti. Järjestettävää opetusta on enintään kaksi ja puoli tuntia viikossa. (Oma kieli – oma mieli: opas oman äidinkielen oppimisen tukemiseen 2009, 12.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa erityisopettajien käsityksiä maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Näin oli mahdollista saada selville esimerkiksi yhteistyössä esiintyviä haasteita ja työkaluja ja -menetelmiä, jotka edistävät yhteistyön toimivuutta.

1. Millaisia käsityksiä erityisopettajilla on maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä? Miten tämä yhteistyö näkyy käytännössä?
2. Millaisia erityiskysymyksiä liittyy erityisopettajien ja maahanmuuttajaperheiden yhteistyöhön?
 - a. Millaisia eroavaisuuksia erityisopettajat tunnistavat opettajien työnkuvassa, koulujen alueissa sekä maahanmuuttajaperheissä?
 - b. Millaisia haasteita erityisopettajat käsittävät yhteistyöhön liittyvän?
3. Miten yhteistyötä voi kehittää toimivammaksi erityisopettajien mielestä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuskohteena olivat pääkaupunkiseudulla työskentelevien erityisopettajien käsitykset maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Tutkimuksessa käytettiin fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenografinen lähestymistapa valikoitui tutkimuksen tutkimussuuntaukseksi, sillä sen avulla pyritään löytämään ajattelutapoja, jotka ovat jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä yli yksilöiden. Näin ollen tavoitteena on saada selville eroja käsityksissä tietyssä ryhmässä. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Selvittämällä eroja erityisopettajien käsityksissä koskien yhteistyötä voitiin löytää yhteistyöhön liittyviä erilaisia haasteita sekä toimintatapoja, ylitetään näitä haasteita. Tutkimalla eroavaisuuksia oli mahdollista saada laaja käsitys tutkittavasta ilmiöstä.

Fenomenografinen tutkimus on laadullinen tutkimussuuntaus, joka tarkastelee ilmiöitä koskevia käsityksiä ja niiden erilaisia ymmärtämisen tapoja eli variaatioita (Huusko & Paloniemi 2006, 162–164; Metsämuuronen 2000, 22; Niikko 2003, 22). Fenomenografiassa ei siis olla kiinnostuneita siitä, miksi ihmiset ajattelevat tietyllä tavalla (Järvinen & Karttunen 2006, 166; Niikko 2003, 27). Fenomenografiassa käsityksiä kuvaillaan, analysoidaan ja niiden välisiä keskinäisiä suhteita tarkastellaan. Fenomenografiassa käsitykset nähdään merkityksenanto-prosesseina, jolloin niiden merkitys on syvempi ja laajempi kuin pelkän mielipiteen merkitys. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–164.) Ihmisen aiemmat kokemukset ilmiöstä vaikuttavat käsitysten rakentumiseen. Fenomenografiassa käsitys tarkoittaa ymmärtämistä tai näkemystä ilmiöstä. (Niikko 2003, 25.) Fenomenografinen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ihmisten käsityksiä todellisuuden ilmiöistä, jolloin ei tehdä väitelauseita koskien todellisuutta. Tällöin todellisuutta ei pyritä löytämään sellaisenaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.)

5.2 Tutkittavat

Tutkittavat olivat pääkaupunkiseudulla työskenteleviä erityisopettajia. Tutkimukseen osallistui 8 erityisopettajaa; 7 laaja-alaista erityisopettajaa ja 1 erityisluokanopettaja. Tutkittavia oli niin ala- kuin yläkoulustakin. Jokainen tutkittava oli ollut yhteistyössä maahanmuuttajaperheiden kanssa työuransa aikana. Tutkimuksen tutkittavat valittiin harkinnanvaraisella eliittiotannalla, jossa tutkittavilta uskotaan saatavan parhaiten informaatiota ilmiöstä, jota tutkitaan (Tuomi & Sarajärvi 2002, 88). Eliittiotanta näyttäytyi tässä tutkimuksessa tutkittavien työpaikkojen eli koulujen suurena maahanmuuttajaoppilaiden määränä. Suuren maahanmuuttajaoppilaiden määrän vuoksi jokainen tutkittava oli myös ollut yhteistyössä useamman maahanmuuttajaperheen kanssa, minkä voidaan nähdä antaneen tutkittaville erilaisia kokemuksia ja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Haastateltavat kerättiin ottamalla sähköpostitse yhteyttä ensin pääkaupunkiseudulla sijaitsevien koulujen rehtoreihin. Näin otettiin yhteys taustayhteisöihin eli kouluihin, joiden avulla pystyttiin saamaan tieto mahdollisista haastateltavista. Kyseinen valinta vaikuttaa kuitenkin kaventavasti tutkittavaan ryhmään, eli erityisopettajiin. (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 83). Kun rehtorit olivat antaneet suostumuksensa koulunsa erityisopettajien haastatteluun, kysyttiin vielä erityisopettajilta heidän halukkuuttaan tutkimukseen osallistumiseen. Saatekirje (ks. Liite 2.) lähetettiin erityisopettajille kysyessään heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Lisäksi yksi haastateltava löytyi toisen haastateltavan kautta.

5.3 Aineiston keruu

Aineisto kerättiin syksyllä 2018 pääkaupunkiseudulla haastattelemalla erityisopettajia. Haastattelujen avulla pystyttiin saamaan selville ihmisten käsityksiä, kokemuksia, tunteita ja mielipiteitä. Haastatteluissa konkretisoitui tutkittavien tapa muodostaa ja liittää heidän antamiaan merkityksiä kokemuksiin. (Patton 2015, 13–14.) Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valittiin puolistrukturoitu teemahaastattelu (ks. Liite 1.), sillä fenomenografisessa tutkimuksessa tarkastellaan kirjallisessa muodossa olevia aineistoja (Huusko & Paloniemi 2006,

163), minkä vuoksi haastattelujen tekeminen ja litteroiminen oli perusteltua. Haastattelusta saadun aineiston avulla oli mahdollista tehdä tutkittavaa ilmiötä koskevia uskottavia tulkintoja. Jotta tulkinnat olivat uskottavia, tuli puheen muodossa oleva aineisto tallentaa. (Puusa 2011, 73.) Lisäksi haastattelujen nauhoittaminen mahdollistaa olennaisten seikkojen säilyttämisen kommunikaatiotilanteista (Hirsjärvi & Hurme 2008, 92). Tutkijan tavoitteena oli ymmärtää haastateltavan antama näkemys tutkittavasta ilmiöstä (Niikko 2003, 31).

Puolistrukturoitu teemahaastattelu sopi tutkimukseen sen kysymyksenasettelun avoimuuden takia. Puolistrukturoidussa haastattelussa jokin näkökohta on kaikissa haastatteluissa sama, mutta esimerkiksi kysymysten esitysjärjestys voi vaihdella. Teemahaastattelu etenee ilmiön keskeisten teemojen varassa. Nämä teema-alueet, eli aihepiirit, ovat kaikille haastateltaville samat. Teemahaastattelulla voidaan tutkia esimerkiksi yksilön kokemuksia, uskomuksia, tunteita ja ajatuksia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48.)

Tässä tutkimuksessa käytettyjä teemoja olivat onnistunut yhteistyö, epäonnistunut yhteistyö, työkalut yhteistyössä, yhteistyö maahanmuuttajaperheiden kanssa, yhteistyö muiden perheiden kanssa ja yhteistyömenetelmät. Tutkimalla onnistunutta ja epäonnistunutta yhteistyötä pystyttiin saamaan selville opettajien käsityksiä ihanteellisesta yhteistyöstä. Tutkimalla erikseen yhteistyötä maahanmuuttajaperheiden ja muiden perheiden kanssa voitiin saada selville erot niiden välillä, ja näin nostettiin esiin esimerkiksi ongelmakohtia kuten myös onnistumisia. Yhteistyömenetelmät ja työkalut tuottivat tietoa siitä, mikä edesauttoi yhteistyön onnistumista. Täten tutkimuksen avulla voitiin saada selville toimivia käytäntöjä yhteistyössä. Tämän vuoksi tutkimustulosten avulla kyetään mahdollisesti auttamaan erityisopettajia huomaamaan ja löytämään toimivia ratkaisuja yhteistyöhön.

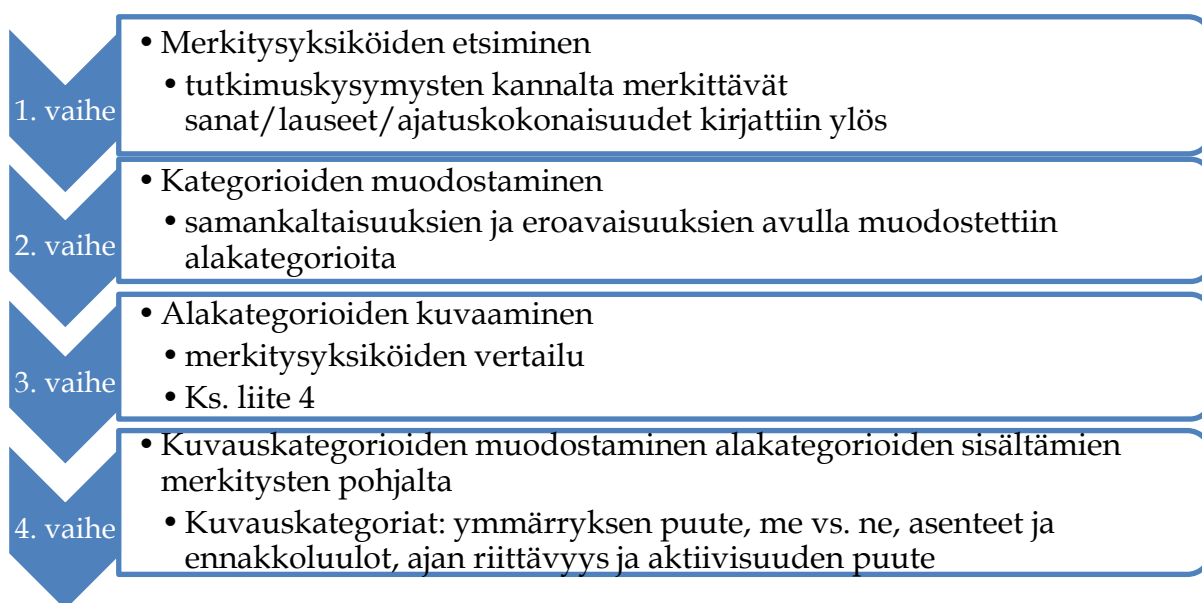
Tutkimuksen aikana tehdyt haastattelut nauhoitettiin, jonka jälkeen ne litteroitiin. Äänitallenteet poistettiin haastattelujen litteroinnin jälkeen. Haastattelut toteutettiin tutkittavien kouluilla tai kahviloissa. Haastattelutilanteet kestivät noin tunnin sisältäen alussa käsiteltävät asiat sekä itse haastattelun. Haastattelui-

den alussa käytiin yhdessä tutkittavan kanssa läpi tietosuojailmoitus, jonka jälkeen he ilmoittivat suostumuksestaan osallistua tutkimukseen allekirjoittamalla suostumuksen (ks. Liite 3.). Ennen haastatteluja haastateltaville kerrottiin tutkimuksen tarkoitus, käytiin läpi haastattelun eteneminen ja kerrottiin hänen oikeuksistaan.

5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi suoritettiin fenomenografisesti. Lähestymistapana fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään aineistolähteisyyttä, jolloin teoria ei toimi luokittelurunkona tai teoriasta johdettujen oletusten testaamisen perustana. Saatu aineisto on kategorisoinnin pohjalla. Aikaisempia teorioita hyödynnetään fenomenografisessa tutkimuksessa tulkinnallisten kategorioiden muodostamisessa. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Analyysissa aineistosta pyritään löytämään rakenteellisia eroavaisuuksia, jotka tuovat ilmi käsitysten suhteen tutkittavaan ilmiöön. Vaikka analyysissä ei ole selvää etenemisjärjestystä tai tiettyä menettelytapaa, (Järvinen & Karttunen 2006, 168; Niikko 2003, 32) on analyysi jaettu tyypillisesti neljään vaiheeseen. Samoin tässä tutkimuksessa analyysi eteni neljän vaiheen kautta (kuvio 1).



KUVIO 1. Fenomenografisen analyysin eteneminen tässä tutkimuksessa

Ensimmäisessä analyysin vaiheessa etsitään merkitysyksiköitä (Huusko & Paloniemi 2006, 166–168). Tässä tutkimuksessa ensimmäinen analyysin vaihe näyttäytyi aineistoon tutustumisena lukemalla aineisto läpi useaan kertaan. Käytännössä etsin aineistosta tässä vaiheessa asioita, jotka koettiin merkityksellisiksi tutkimuskysymysten kannalta.

Ensimmäisen vaiheen jälkeen merkitysyksiköitä lajitellaan ja ryhmitellään toisessa vaiheessa kategorioiksi. Toisen vaiheen aikana ilmauksia vertaillaan toisiinsa, jotta aineiston samankaltaisuudet ja eroavaisuudet löydetään. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–168.) Tutkimuksen aineistosta muodostettiin tässä vaiheessa ryhmiä, joiden muodostamiseen vaikuttivat merkityksellisten ilmausten samankaltaisuudet, erilaisuudet, harvinaisuudet sekä rajatapaukset. Merkitykselliset ilmaukset liittyivät yhteistyön muotoihin ja konkreettisiin työkaluihin, eroaviin mielipiteisiin, yhteistyön haasteisiin ja onnistumisiin sekä yhteistyön kehittämiseen.

Kolmannessa vaiheessa kategorioita kuvataan abstraktimmalla tasolla samalla tarkentaen niiden välisiä suhteita (Huusko & Paloniemi 2006, 166–168). Käytännössä tutkimuksessa määriteltiin kolmannen vaiheen aikana kategoriat. Kategoriat muodostettiin vertailemalla merkitysyksikköjä keskenään, jolloin löydettiin yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Näiden avulla saatiin muodostettua alakategoriat, jotka luokiteltiin taulukkoon (ks. Liite 4) tutkimuskysymysten suuntaisesti. Aineistosta nousi esiin 26 alakategoriaa.

Neljännessä analyysin vaiheessa tutkija löytää aineiston analyysissa kuvauskategorioita yhdistelemällä sekä erottelemalla aineistoa ja alakategorioita kokonaisuuksiksi (Niikko 2003, 37). Tutkimuksessa aiemmin muodostetut alakategoriat yhdisteltiin tässä vaiheessa kuvauskategorioiksi. Kuvauskategorioiden muodostaminen tapahtui alakategorioiden auki kirjoittamisella ja aineistositaattien liittämällä, minkä jälkeen aloin etsiä alakategorioita ja sitaatteja yhdistäviä tekijöitä. Kuvauskategorioita muodostui viisi kappaletta (ks. kuvio 1). Kuvauskategoriat ovat tutkijan tulkintoja, jotka muodostuvat tutkittavan ilmiötä koske-

vista käsityksistä. Käytännössä kuvauskategoriat kuvaavat eri tapoja käsittää ilmiötä. (Niikko 2003, 37.) Kuvauskategoriat ovat ikään kuin tutkimuksen päätuloksia, minkä vuoksi ne ovat merkityksellisiä fenomenografisessa tutkimuksessa.

Kuvauskategorioista voidaan rakentaa horisontaalinen, vertikaalinen tai hierakkinen kuvauskategorija järjestelmä. Horisontaalisessa kuvauskategoriasysteemissä laadullisesti keskenään erilaiset kuvauskategoriat ovat samanarvoisia ja tasavertaisia, sillä erot kategorioiden välillä ovat sisällöllisiä. Tämän vuoksi kategoriat ovat keskenään horisontaalisessa suhteessa, eli kategoriat eivät kuvaa keskinäistä paremmuutta. Vertikaalinen kuvauskategoriasysteemi asettaa kategoriat keskinäiseen järjestykseen aineistosta nousevan kriteerin avulla. Järjestys ei kuitenkaan ole paremmuusjärjestys, vaan se kuvaa esimerkiksi yleisyysastetta tai ajallista järjestystä. Hierarkkisessa kuvauskategoriasysteemissä jotkut käsitykset nähdään toisia käsityksiä kehittyneempinä johtuen niiden rakenteesta ja sisällöstä. Kuvattavat käsitteet voivat olla eri kehitysasteella niiden laaja-alaisuuden, teoreettisuuden tai jäsenytyneisyyden perusteella. (Huusko & Paloniemi 2006, 169; Järvinen & Järvinen 2011, 84; Niikko 2003, 38.)

Tässä tutkimuksessa käytettiin horisontaalista kuvauskategorisointia, jolloin sekä alakategoriat että kuvauskategoriat muodostettiin kategorioiden sisällöllisten erojen perusteella. Näin ollen muodostetut kuvauskategoriat ovat keskenään tasavertaisia, mistä johtuen niiden ainoa ero on sisällöllinen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että muodostetut kuvauskategoriat eivät päällekkäisty keskenään. Muodostetut kuvauskategoriat eroavat vain sisällöllisesti, eikä niitä voi järjestää paremmuusjärjestykseen.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä Jyväskylän yliopiston eettisten periaatteiden (2012, 3) mukaisesti. Käytännössä tämä tarkoitti tiedollisen aineiston hankintaa sekä sen käsittelyä, julkaisemista ja säilytystä asianmukaisesti. Lisäksi tietosuojaa noudatettiin hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti.

sesti. (Eettiset periaatteet 2012, 3.) Hyvään tieteelliseen käytäntöön liittyi perehtyminen uuteen Euroopan laajuiseen yleiseen tietosuoja-asetukseen ennen tutkimuksen tekoa. Toukokuussa 2018 voimaan tulleeseen ja syksyllä Suomessa vahvistettuun tietosuoja-asetukseen tutustuminen oli välttämätöntä tutkimuksen luotettavuuden ja henkilötietojen oikeanlaisen keräämisen, säilyttämisen ja hävittämisen kannalta. Henkilötiedoilla tarkoitetaan Euroopan parlamentin ja neuvoston asetuksen 2016/679 neljännessä artiklassa mainittuja asioita (ks. Euroopan parlamentin ja neuvoston asetukset 2016/679, 33).

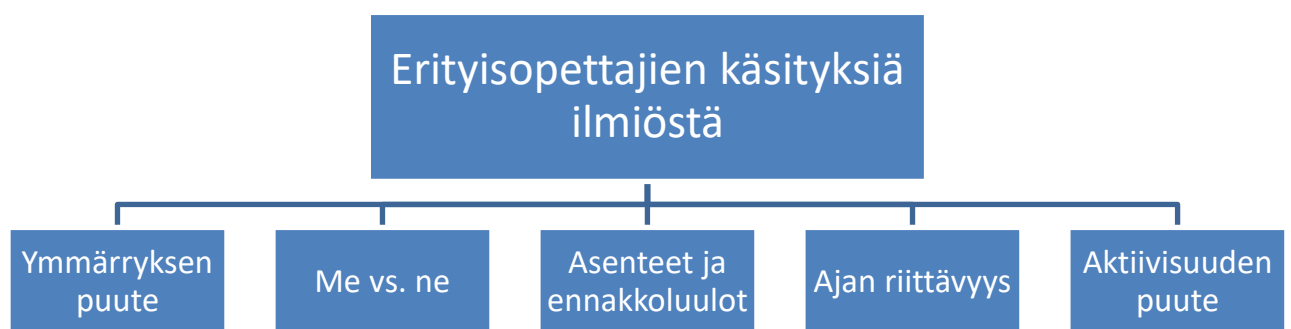
Tutkimuksessa kerättiin henkilötiedoista ainoastaan tutkittavan nimi suostumuslomakkeeseen. Suostumuslomakkeita säilytettiin lukittavassa tilassa tutkimuksen käynnissä ollessa henkilötietojen suojaamiseksi, minkä jälkeen suostumuslomakkeet hävitettiin tutkimuksen päätyttyä asianmukaisesti. Tutkimuksessa noudatettiin eettisiä periaatteita, joihin liittyi nauhoitteiden säilyttäminen ja poistaminen niin, että ne eivät päätyneet tutkimuksen ulkopuolelle. Litteroitua aineistoa säilytettiin tietokoneella, jossa aineisto oli suojattuna salasanan takana. Nauhoitteet poistettiin välittömästi haastattelujen litteroinnin jälkeen. Tutkimusta varten tehtiin tietosuojailmoitus, johon on koottu tutkimuksen tiedot sekä henkilötietojen (nimen) säilyttäminen ja hävittäminen.

Tutkimusluvut haettiin ennen haastattelujen suorittamista. Ennen haastatteluja tutkittaville kerrottiin tutkimuksen kulusta, jolloin he pystyivät esittämään myös kysymyksiä tutkimusta koskien. Lisäksi tutkittaville kerrottiin heidän mahdollisuudestaan keskeyttää tutkimus missä tahansa vaiheessa. Tutkittavat tutustuivat tietosuojailmoitukseen ennen suostumuslomakkeen allekirjoittamista. Tutkimukseen osallistuneet tutkittavat kirjoittivat tämän jälkeen ennen tutkimukseen osallistumista lomakkeet, jotka ilmaisivat heidän suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta. Tutkittavien oli mahdollista myös jättää vastaa-matta osaan kysymyksistä, mikäli he niin halusivat tehdä. Toimimalla edellä mainituilla tavoilla täytettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan vaatimukset osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja tutkittavien informoinnista (Ettinen ennakkoarviointi ihmistieteissä n.d.).

Tutkimusta tehdessä tutkijan tulee olla tietoinen omista käsityksistään käyttäessään fenomenografista lähestymistapaa, sillä tutkijan on mahdotonta lähestyä aineistoa ilman ennakko-oletuksia (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Tämän vuoksi tutkimusta tehdessä pyrin tiedostamaan omia ennakko-oletuksiani erityisesti aineiston analyysivaiheessa, jotta ne eivät vaikuttaisi tutkittavien vastausten tulkintaan. Haastattelukysymysten asettamisessa otettiin huomioon aiheen arkaluontoisuus niin, että kysymyksenasettelussa pyrittiin olemaan mahdollisimman neutraaleja. Käytännössä tämä näkyi niin, että oletuksia esimerkiksi yhteistyön hankaluudesta pyrittiin välttämään asettamalla kysymys neutraalisti niin, että johdattelua kysymyksen asettelulla vältettiin. Käytännössä kysymyksissä pyrittiin välttämään ennakko-oletuksia, kuten sitä, että maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä ilmenisi haasteita. Kysymysten neutraaliuden avulla pyrittiin minimoimaan myös tutkijan ennakko-oletusten vaikutus.

6 TULOKSET

Tutkimuksessa selvitettiin erityisopettajien käsityksiä maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä, sen muodoista, eroavaisuuksista, haasteista ja kehittämisestä. Fenomenografisen analyysin jälkeen aineistosta muodostui kuusi kuvauskategoriaa (kuvio 2), joita ovat ymmärryksen puute, me vs. ne, asenteet ja ennakkoluulot, ajan riittävyys ja aktiivisuuden puute. Kuvauskategoriat ovat fenomenografisen analyysin tuloksena syntyneitä päätuloksia.



KUVIO 2. Maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävän yhteistyön kuvauskategoriat

Muodostuneet kuvauskategoriat sisältävät haastateltavien antamia merkityksiä maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävälle yhteistyölle. ”Ymmärryksen puute” -kuvauskategoria oli kuvauskategorioista yleisimmin ilmenevä. Tähän kuvauskategoriaan liitettiin alakategoriat, joita yhdistivät esimerkiksi ymmärryksen puute joko vanhemman tai opettajan puolelta. Esimerkiksi kulttuuristen erojen nähtiin seisovan molemminpuolisen ymmärtämisen tiellä, jolloin ymmärryksen puute koettiin haasteena. Ymmärryksen lisääminen nähtiin kuitenkin yhteistyötä kehittävänä asiana, minkä vuoksi ”ymmärryksen puute” -kuvauskategoria liitettiin haasteiden lisäksi yhteistyön kehittämiseen.

”Me vs. ne” -kuvauskategoria tuli ilmi vahvasti erityisopettajien käsityksissä rajanvedoista esimerkiksi oman työnsä suhteen. Kyseinen kuvauskategoria

näkyä tulososiossa myös vastakkainasetteluna esimerkiksi opettajan ja vanhemman välillä. ”Me vs. ne” -ajattelu ilmeni keskusteltaessa maahanmuuttajaperheiden eroavaisuuksista keskenään ja pohdittaessa vain tietyille ryhmille järjestettävien tapahtumien tarkoituksenmukaisuutta. ”Asenteet ja ennakkoluulot” -kuvauskategoriolla tarkoitetaan joko opettajien tai maahanmuuttajavanhempien asenteita ja asennoitumista esimerkiksi oppilashuollon palveluita kohtaan. Asenteet näyttäytyivät esimerkiksi ennakkoluuloina, jotka heijastuivat opettajien tai vanhempien käsityksiin ja toimintatapoihin.

”Ajan puute” -kuvauskategoriolla pyrittiin kuvaamaan pääasiassa yhteistyön haasteita, jolloin aika liitettiin esimerkiksi kiireeseen, joka puolestaan johti vähäiseen osallistumiseen tai osallistumisen puutteeseen. ”Aktiivisuuden puute” -kuvauskategoria viittasi pääasiassa niin vanhempien kuin opettajien omaan aktiivisuuteen ja aktivoitumiseen sekä näiden puutteeseen. Lisäksi erityisopettajat toivat ilmi heidän tarpeensa aktivoida vanhempia yhteistyöhön.

6.1 Yhteistyötä monilla eri tavoilla ja välineillä

Keskusteltaessa yhteistyöstä maahanmuuttajaperheiden kanssa kävi heti ilmi, että erityisopettajat suhtautuivat siihen hyvin myönteisesti. Opettajat kertoivat, että vanhemmat arvostivat suomalaista koulujärjestelmää, koulutusta sekä opettajia. Useimmat tutkittavat mainitsivat maahanmuuttajavanhempien pitävän suomalaista koulua yhtenä parhaista maailmassa. Näin ollen osalla vanhemmista oli myös suuria odotuksia lapsensa koulutuksen suhteen, sillä suomalaisen koulutuksen koettiin mahdollistavan hyvät jatkokoulutusmahdollisuudet.

En oo kokenu yhteistyötä negatiivisesti. Pääsääntöisesti huoltajat on kiinnostuneita lapsistaan ja mun mielestä se yhteistyö on hyvinkin myönteistä et ei oo kovinkaan paljon sellasii tapauksia, että he kyseenalaistaisivat koulujen tapaa toimia tai motiiveja. Et pidetään sitä koulutusta tärkeänä ja halutaan et lapsi oppii. (Haastateltava C)

Et semmonen niinku arvostus ja niinku ei hirveesti esitetä ehkä kritiikkiä koulua kohtaan, et sillälailla et esim kouluruuasta. Et pikemminkin ollaan just ilosia siitä et lapsi on päässy suomalaiseen kouluun ja odotukset on sit tietysti suuret, et lapsi pääsee sit niinku jatkamaan lukioon ja saa hyvän ammatin. (Haastateltava H)

Käytännön yhteistyötä tarkasteltiin konkreettisten yhteistyömuotojen ja yhteistyössä käytettävien välineiden näkökulmasta. Tutkittavat kertoivat tehneensä yhteistyötä pedagogisten asiakirjojen muodossa, jolloin he olivat tehneet vanhempien kanssa yhdessä esimerkiksi oppimissuunnitelmia lapselle. Erityisopettajan työnkuvaan nähtiin kuuluvan myös epävirallisempien palaverien pitäminen, joiden lisäksi osa erityisopettajista osallistui vanhempainiltoihin ja opettajientapaamisiltoihin. Tutkittavat käyttivät useampia *välineitä yhteistyön toteuttamiselle*. Yhteistyömuodot ja välineet on listattu taulukkoon (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Yhteistyö käytännössä ja sen toteuttamisessa käytettävät välineet.

Yhteistyö konkreettisesti	Pedagogiset asiakirjat, palaverit, verkostotapaamiset, vanhempainillat, opettajien tapaamisilta, avoimet ovet, juhlat, Wilman opettaminen
Yhteistyön välineet	Wilma, reissuvihko, moped -sivusto, google kääntäjä, hankkeet kysymysrunko, englannin kieli, tulkit, kulttuuritulkit, muu kielitaitoinen koulun henkilökunta

Jokainen tutkittava kertoi käyttävänsä Wilmaa viestinnän välineenä, jolloin viestinnän kielenä toimi tällöin pääsääntöisesti suomi, mutta joidenkin englantia osaavien vanhempien kohdalla osa opettajista käytti englantia. Yhteisen kielen puuttuessa useampi opettaja oli käyttänyt moped -sivustoa ja yksi opettaja oli tukeutunut google kääntäjään. Myös kulttuuritulkit (-ohjaajat) nähtiin tärkeinä yhteistyön välineinä.

Meillä on esimerkiksi koulun henkilökunnassa on sitten esimerkiksi arabian taitoisia, venäjän taitoisia niin edelleen, meidän koulussa puhutaan montaa kieltä. Niin sit sieltä löytyy sitten myös sitä taitoo. Periaatteessa vois pyytää oman kielen opettajia mutta koska he on niinku koko kaupungin yhteisiä et he liikkuu eri kouluissa, niin käytännössä se on aika, aika mahdotonta. (Haastateltava A)

No siinä oli niinku kysymysrunko vähän eri tyyppinen, et ideana oli että niinku tutustutaan sitä huoltajaa suomalaiseseen koulujärjestelmään sit niinku myös omaan kouluun ja kaikkiin käytänteisiin. (Haastateltava B)

Meil oli esimerkiks sellainen tota yhteishakuvanhempainilta eriksee niinku somalivanhemmille, et siel oli sit niinku, täs kaupungis on sellaiset kulttuuri-ohjaajat mitkä niinku tavallaa on vähä niinku tulkkeja mut he myös avaa sitä järjestelmää. Niin tota hän kutsui niitä vanhempia ja sit opo oli siellä kertomas suomeks ja hän niinku tulkkas sen ja avas sitä vielä lisää somaleille. (Haastateltava B)

Haastateltava B puhuu aineistositaatissa hankkeeseen liittyneestä työkalusta, keskustelupohjasta, jota käytettiin maahanmuuttajavanhempien kanssa käytävissä keskusteluissa.

6.2 Vastakkainasettelu opettajien, maahanmuuttajaperheiden ja alueiden välillä

Tutkimuksessa selvitettiin erityisopettajien kokemia eroavaisuuksia, joita he tunsivat opettajien työnkuviissa. Eroavaisuuksia löytyi myös maahanmuuttajaperheiden ja alueiden välillä. Alueilla tutkimuksessa viitataan kaupunkien välisien, kaupunkien sisäisien ja eri alueilla sijaitsevien koulujen eroihin. Kuvauskategoriat, jotka tähän lukuun liittyvät, ovat ”me vs. ne” sekä ”asenteet ja ennakkoluulot”. Asenteet tulivat ilmi esimerkiksi eri koulujen asennoitumisessa suhteessa tulkkipalvelujen tarpeellisuuteen. Kertoessaan yhteistyöstä opettajat toivat esille tekemäänsä rajanvetoa opettajien ammattiryhmien välillä, maahanmuuttajaperheiden välillä ja alueiden välillä.

”Me vs. ne” ajattelu tuli vahvasti ilmi työnkuvaan liittyvissä käsityksissä. Käytännössä useammat laaja-alaiset erityisopettajat toivat ilmi käsityksensä ja rajanvetonsa heidän *eroavasta roolistaan suhteessa muihin opettajiin ja heidän rooliinsa*. Erityisesti luokanopettajilla ja luokanvalvojilla nähtiin olevan suurempi rooli yhteistyön järjestäjinä ja ylläpitäjinä. Käytännössä luokanopettajat ja -valvojat tapasivat vanhempia ilman erityisopettajia, ellei kyseessä ollut oppimissuunnitelman tai henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) palaveri.

Sit mä oon mukana, no mä voin sanoo et täl hetkel tilanne on se et mä oon mukana kaikis tehostetun tuen tapaamisissa niinku oppimissuunnitelman päivytyksissä ja muissa mun vastuuluokilta. Mut meillä on koko ajan tavallaa se velvoite yrittää siirtää niinku luokanvalvoja vetoisemmaksi sitä touhua, niin se on aika haasteellista aikatauluttaa niitä, kun niitä on monella eri luokalla ja ne luokanvalvojat, niiden on vaikee löytää niitä aikoja mitkä sopis niinku mulle. Nii kyl mä oon tänä syksynä sanonu että, että jos on joku sellainen selkee, et vaikka ysiluokkalainen jolla jatkuu niinku tuet samanlaisina, nii jos ei kerta kaikkiaan saa mun kaa löydettyy sitä sopivaa aikaa, nii kyl mä annan luvan pitää sen palaverin ilmankin mua. (Haastateltava B)

Lisäksi luokanvalvojat pitivät vanhempainvartteja, joihin laaja-alaiset erityisopettajat eivät osallistuneet. Laaja-alaiset erityisopettajat käsittivät luokanopettajien ja -valvojen toteuttaman yhteistyön vanhempien kanssa pääsääntöisesti tiiviimpänä, kuin itse toteuttamansa yhteistyön. Tästä huolimatta tutkittavat näkivät tekemänsä yhteistyön isona osana omaa työtään, vaikka koulun muut opettajat eivät tutkittavien mielestä nähneet asiaa samoin.

Jos ajattelen ihan vaa omaa ela työtäni, nii kun mä tapaan niitä vanhempia, et se on niin iso osa mun työtä et pidän niitä hojks palavereita ja erilaisia verkostopalavereita istua, et ne katsottas osaks mun työaika ja hyväksyttäs se. Et välillä musta tuntuu et joudun jotenki vähän luikkimaan tai olemaan siitä nolotuksissani et nyt meni opetusajasta joku palaveri, ja ne on osa mun työtä ja ihan sillä selvä. (Haastateltava G)

Yksi tutkittava mainitsi ottavansa ikävän ihmisen roolin säilyttääkseen luokanopettajan ja vanhemman välisen yhteistyön toimivana samalla saaden oppilaalle hänen tarvitsemansa tuen, jota vanhemmat ovat lähtökohtaisesti vastustaneet.

Toisaalta joskus otan tavallaan sen ikävän ihmisen roolin jos pitää nostaa tuen tasoa ja se vanhempi ei halua sitä kuullakaan, nii jotenki tuun mielelläni siihen palaveriin ja sillon se luokanopettaja säilyttää sillat siihen vanhempaan, ja joskus se projisoituu sit sillä tavalla et minä olen se paha. (Haastateltava G)

”Me vs. ne” kuvauskategoria nousi ilmi myös keskusteluissa, jotka koskivat pelkästään maahanmuuttajille tarkoitettuja tapahtumia tai monikulttuurisia iltoja. Osa tutkittavista koki kyseiset tapahtumat hyödyllisinä niiden informatiivisuuden ja yhteisöllisyyden vuoksi.

Meil oli semmoinen monikulttuurinen ilta et niiku näit erimaalaisii huoltajia, nii ne toi niinku tavallaa niinku oman maan ruokia, et se oli niinku just samaa aikaan kun meil oli se opettajien tapaamisilta, nii meil oli tuolla auditorion lämpiös sellasii pöyti mis oli ja sit siel oli just esillä heidän oman kulttuurin esineistöö ja jotain niinku kirjoja mis oli nähtävillä nähtävyyksii niist maista ja jotain lippuja ja niit niiden lapsii, meidän oppilaita, esittelee jotain maita. Se oli tosi tosi kivaa et kaikki tykkäs ihan hirveesti siitä. (Haastateltava B)

Osa tutkittavista sen sijaan kritisoi kyseisiä tapahtumia, sillä heidän käsityksensä mukaan ne lisäsivät *erottelua suomalaisten ja muista kulttuurista tulevien välillä*. Kyseisten tapahtumien nähtiin hidastavan tai haittaavan maahanmuuttajaperheiden integroitumista Suomeen, mikä nähtiin haitallisena asiana yhteistyön muodostumisen kannalta. Tapahtumia kritisoineet tutkittavat toivoivat segregoituvien

tapahtumien tilalle tapahtumia, joissa kaikki vanhemmat olisivat yhdessä kulttuuritaustaan katsomatta. Näin maahanmuuttajavanhempien integroitumista voitaisiin edistää, mikä heijastuisi puolestaan yhteistyön toimivuuteen koulujen kanssa.

Jossain vaiheessa järjestettiin ihan tämmösiä niinku erillisiä vanhempainiltoja maahanmuuttajataustaisille perheille, mut siinäkin on aina se kysymys, että kuinka paljon me jotenki sitten eristetään, tarkoitus on kuitenkin olla sitten yhteisessä koulussa ja että lapset integroituu sinne tota vertaisryhmään, ja sitten että vanhemmillakin olis kontakteja suomalaisiin perheisiin, nii se ei välttämättä oo niin hirveen hyvä. (Haastateltava A)

Mä en oo yhtään sitten taas sellainen että pitäs hirveästi järjestää kaikkee erillistä, kulttuurien esittelyä ja tempauksia ja muuta, että ne just nimenomaan korostaa sitä että ollaan nyt "me" ja "te". Että sitten jos vanhempia halutaan aktivoida, niin se olis sellaisen yleisen ison vanhempainillan yhteydessä ja siellä on nää tulkit kullekin, ja sitten sen jälkeen on mahdollisuus vielä tulkin kans jatkaa. Ja sitten just se että sais jotakin sellaisia kielikerhoja just niille äideille jotka ei uskalla tulla sen kielitaidon kanssa sinne. Et vois olla jotkut myyjäiset tai tällaiset et samassa ois sitä kielenoppimista. (Haastateltava E)

Keskusteltaessa maahanmuuttajista mainitsi useampi haastateltava maahanmuuttajien heterogeenisuudesta keskenään. *Maahanmuuttajavanhempien heterogeenisuus* näyttäytyi esimerkiksi kielitaidossa tai sen puutteellisuudessa. Tämän lisäksi kielitaitoon liitettiin usein luku- ja kirjoitustaito sekä teknologian käyttötaito, joissa kaikissa oli paljon vaihtelua vanhempien välillä. "Me vs. ne" kuvauskategoria ilmeni eri tavoin tutkittavien vastauksissa. Osa tutkittavista jaotteli maahanmuuttajaperheitä erilaisiin ryhmiin, joista osa oli esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologia taidoiltaan lähellä suomalaista vanhempaa, kun osalla ei ollut minkäänlaisia edellytyksiä käyttää teknologiaa viestinnän apuna. Osa tutkittavista sen sijaan pyrki välttämään minkäänlaista jaottelua.

Mä voisin ehkä niinku jakaa maahanmuuttajaperheet kolmeen erilaiseen ryhmään: on yks, joilla ei oo mitään edellytyksiä pystyy käyttää Wilmaa, et esimerkiksi on luku- ja kirjoitustaidottomii myös omalla kielellään tai sitten osaa oman kirjaimistonsa mut ei osaa yhtää niinku meidän kirjaimistoo, ei osaa mitää enkkuu ei muuta, ei ehkä osaa käyttää olenkaa tietokonetta. Sit on niit jotka periaattees pystyy käyttää Wilmaa, mutta jotenkin niiden elämänhallinta ei riitä siihen, et vaikka niinku kädestä pitäen opetetaan se ja sovi-taan et ne käyttää sitä, nii sit se ei niinku kuitenkaa suju. Ja sit on niitä vaikka niinku vaik-jotain virolaisii huoltajia, jotka pystyy et osa heist jopa osaa suomee jonku verran tai sit pystyy englanniks viestittelee tai noin, ja joilla on se tietynlainen tietokoneen käyttötaito ja lukutaito ja tommonen sillä tasolla että voi käyttää google kääntäjää sit vaikka apuna niinku siihen et kun koulusta tulee joku viesti nii ne voi selvittää et mitä siin on. (Haastateltava B)

Ehdottomasti painuu positiiviseen mun käsitys, he ovat rikkaus tänne. Ja sen haluaisin viel sanoo et koulu toimii usein, et kouluhan on ensimmäisiä yhteistyökumppaneita ja yhteisöjä joita he kohtaa, et siinä meillä on vastuu et miten otetaan vastuu ja kannattaa vähän nähdä ylimääräistä vaivaa. Et ei niinku et on me ja jotkut ne. Et sellasta ei saa tulla

et kaikki tavataa yhtä kunnioittavasti ja sehän on itsestäänselvää, miksi mä ees sanon sitä. (Haastateltava G)

Viimeisimpänä tutkittavat toivat esiin käsityksiään *alueellisista eroista*. Alueelliset erot näyttäytyivät kaupunkien, kaupungin osien ja koulujen välillä. Esimerkiksi resurssit olivat yksi syy, miksi koulujen käsitettiin eroavan toisistaan. Resurssien käyttämättömyyden taustalla nähtiin vaikuttavan kuitenkin tietynlaisen asenteen, minkä mukaan esimerkiksi tulkkipalveluita ei pidetty tarpeeksi tärkeinä, jotta niihin käytettäisiin koulun resursseja.

Kaikilla kouluillahan ei oo resurssia tai halua käyttää näihin tulkkauksiin ja muihin, et mä oon nyt sit ollu niin hyvissä kouluissa. Mut mä tiedän kouluja jotka ei oo välttämättä tätä halunnu tehdä. Ja sitten just se että jos vertaa, mä oon ollu kahdessa kaupungissa töissä, niin kyllä niistä toinen hoitaa niinku kymmenen kertaa paremmin nää asiat, myös resurssien puitteissa. Että on suunnitelmallista ja jäsentyneempää tää työ. Et se on sitten itsestä kiinni, jos sitä tietoa ei saa. Ja voin kuvitella et sellaiset laaja-alaiset, jotka on kouluissa joissa on vähän maahanmuuttajia ja heitä tulee vasta, niin voi olla sitten ihan eri tilanne ja heille pitäs sitten olla enemmän sitä informaatiota. (Haastateltava E)

Jos mä vertaan siihen mitä mä kuulen muista kaupungin kouluista et minkälaista huoltajien kans voi olla, et ei mua ainakaa kukaan oo haastamassa oikeuteen. Nii täällä niinku selvitetään ne asiat vanhempien kanssa keskenämme jos on jotain. Ja kyl mä sanoisin haasteista huolimatta et he on enimmäkseen kiitollisia siitä saamastansa avusta koululta. (Haastateltava F)

Koulujen eroavaisuutta selitti myös niiden alue, mikä vaikutti suoraan maahanmuuttajaoppilaiden määrään kyseisissä kouluissa. Samoin resurssit tai niiden puute aiheuttivat eroavaisuuksia kaupunkien välillä siinä, kuinka maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtiin yhteistyötä. Koulujen sisäisiä eroja selitettiin myös alueellisesti, jolloin huoltajien heterogeenisuus oli suuressa roolissa.

6.3 Yhteistyötä rajoittavat tekijät

Kaikki tutkittavat kertoivat, kuinka heidän työnkuvansa puolesta yhteistyö rakentui suurimmilta osin haasteiden pohjalta. Erityisopettajan nähtiin olevan yhteydessä vanhempiin silloin, kun kouluun liittyvissä asioissa, kuten oppimisessa tai käyttäytymisessä, nähtiin olevan haasteita. Näin ollen lähtökohdan yhteistyölle käsitettiin olevan jo kielteinen, mikä koettiin erityisopettajien toimesta vääränä lähtökohdانا yhteistyölle. Tutkittavat halusivat tehdä yhteistyötä myös positiivisten asioiden pohjalta, mutta käytettävissä olevan ajan puitteissa se koettiin

usein haastavaksi. Yhteistyötä koettiin rajoittavan niin vastakkainasettelun kuin ajallisten, ymmärryksellisten ja asenteellisten asioiden.

6.3.1 Ajalliset ongelmat ja ymmärryksen puute

Keskusteltaessa kohtaamistaan haasteista toteutettavassa yhteistyössä maahanmuuttajavanhempien kanssa useat tutkittavat toivat ilmi vanhempien *osallistumisen vähäisyyden*. Osallistumisen vähäisyys näyttäytyi esimerkiksi siinä, etteivät vanhemmat osallistuneet vanhempaintoimintaan tai saapuneet vanhempainiltoihin. Vanhempien koettiin osallistuvan vain vähän siitä huolimatta, vaikka yhteistyö oli pääosin positiivista ja vaikka vanhempi oli suomen kielen taitoinen.

On vanhempaintoimintaa, mutta se on perinteisesti tällaisella seudulla missä meidän koulu on, niin on vähän se vanhempien oma aktiivisuus on aika vähäistä. Ja näin on ollut jo niin kauan kun mä oon täällä ollut. Jos me ne vanhemmat tänne saadaan nii meidän pitää olla se aktiivinen osapuoli ja kutsua. (Haastateltava G)

Hirveen huonosti vanhemmat osallistuu. Et vanhempainillassakin vaikka meillä on paljon oppilaita, niin vain kourallinen heidän vanhemmistaan osallistuu. Ja musta nimenomaan ne maahanmuuttajavanhemmat jää niistä pois, on sellanen olo. Vaikka me niinku sanotaan heille että me pyydetään tulkit ja mun mielestä yritetään nähdä vaivaa siihen, että heitäkin niinku palveltas siinä ja halutaan et he osallistuu ja näi nii tosi heikkoo on mun mielestä se osallistuminen. (Haastateltava F)

Muutama tutkittava käsitti kuitenkin maahanmuuttajavanhempien osallistuvan yhtä paljon kuin kantasuomalaisten. Maahanmuuttajaäitien nähtiin jopa lisäneen aktiivisuuttaan, mikä koettiin positiivisena asiana yhteistyön toteuttamisen kannalta.

Meillä on niin paljon niitä maahanmuuttajataustaisia vanhempia et ihan samalla tavalla osallistuu. Ja niinku sanoin nii enenevissä määrin, et tuntuu et monet äiditkin on sitten rohkaistuneet juttelemaan ja tulemaan mukaan paikalle ja saattaa tulla ryhminä et siellä ehkä sit joku osaa paremmin suomea. Mut on sellaista aktiivisempaa osallistumista havaittavissa. (Haastateltava C)

Kyllä he osallistuu oman lapsen asioiden hoitamiseen hyvin ja suurin osa todella paljon osallistuu. Ja he on kiitollisia et Suomessa on hyvä koulu ja ovat hirveen kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä, mut kauheen monethan ei osaa suomeks sit tukea sitä kun on suomen kieliset läksyt. (Haastateltava D)

Tutkittavat käsittivät *osallistumisen vähäisyyden* johtuvan useammasta eri syystä. Ensimmäisenä ilmi tuli epävirallisiin tapahtumiin osallistumisen korkea kynnyks, minkä nähtiin johtuvan pääkaupunkiseudun kiivaasta elämänrytmistä. Kiivas

elämänrytmi näyttäytyi tutkittavien mukaan kuormittumisena arjessa, mikä vei jaksamista ja aikaa vanhemmilta. Toisena syynä koettiin kirjallisen kutsumuodon vähäinen houkuttelevuus, mihin mahdollisena ratkaisuna nähtiin erilaiset tiedon levittämisen tavat.

Ne oli oikein niinku siinä innoissaa ja lupaili kaikkee et he tuo jotai leipomuksia buffettii ja muuta. Ja sitten tota ei sitä kuitenkaa sit saatu aikaseks että, et tavallaa sit ois varmaa pitäny mennä ovelle et se on huomisiltana et voitteks te leipoo. Et siitä meni tietoo kirjallises muodos et nyt se olis, nii he ei niinku, se ei vaa ninku heitä houkuta se kirjallinen kutsu. Et mä en usko et se oli niinku sitä et he ei niinku ois halunnu tehdä sitä, vaa et se ei vaa toiminu se tapa millä sitä tietoo myöhemmin meni heille. (Haastateltava B)

Kolmantena esiin nousi vanhemman kokemus siitä, että asiat ovat jo hyvin, jolloin ylimääräisiin tapahtumiin osallistuminen koettiin turhana. Yhdellä tutkittavalla oli kuitenkin erilainen käsitys tästä, sillä hän näki ylimääräisiin tapahtumiin osallistumisen tärkeänä esimerkiksi Wilman käytön oppimisen kannalta. Näin ollen erityisopettaja ja maahanmuuttajavanhemmat ymmärsivät asian eri tavalla tarkastellessaan sitä omasta näkökulmasta. Sama tutkittava näki vanhempien ylpeyden olevan osallistumisen vähäisyyden syynä.

Neljäntenä esiin tuli kielitaidon puute, jonka nähtiin vähentävän erityisesti maahanmuuttajaäitien osallistumista, sillä kielitaidon puuttuessa suomenkielisten asioiden ymmärtäminen on haastavampaa. Myös kotoa irtautuminen nähtiin vaikeana esimerkiksi suuren lapsimäärän vuoksi, jolloin koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön kuten tapahtumiin osallistuminen oli toissijaista.

Semmoinen vaikutelma toki sit tulee että onks he niinku kauheen kiinnostuneita lapsen koulunkäynnistä. Mä en tiedä onks se totta, mut tottakai siinä tulee sellanen olo et pitääkö he sitä et se ei oo sit niin tärkeää. Et se vaikutelma on se. Tokihan niitä syitä voi olla vaikka mitä et on vaikka kotona paljon lapsia eikä pääse sieltä irrottautuu, tai mitä vaan, mutta toivoisin että enemmän osallistuisivat. (Haastateltava F)

Viimeisenä erityisopettajat mainitsivat vanhemman kotoutumisasteen ja koulutustaustan, joiden nähtiin vaikuttavan vanhemman aikatauluihin sekä lapsensa tukemiseen.

Aika paljon riippuu siitä vanhemman kotoutumisasteesta et miten hän ehtii ja jaksaa puuttua lapsen koulunkäyntiin, mutta se on ihan selkeesti nähtävissä että koulutetut vanhemmat haluaa myös täällä uudessa maassa että heidän lapsensa menestyy koulussa ja ovat valmiita tukemaan. Ja se ei oo aina siitäkään kiinni et osaavatko he auttaa suomenkielisissä läksyissä, vaan enemmän se tietynlainen kulttuuri siitä, että näytetään lapselle et tää on tärkeää sinä teet läksyt, me teemme näin. Kotona on semmoset rutiinit et ylipää-

tään näkee vaikka vanhemman lukevan kirjaa, ja sitten taas toisessa päässä on ne vanhemmat jotka ei, aika usein on tavallista vieläkin ettei äiti osaa lukea. Isä yleensä osaa, mutta äiti ei. Nii ymmärtäähän sen että lapsi joka tulee sellaisesta kodista niin heillä ei oo kielellistetty vauvasta saakka kaikkea niinku meidän suomalaisessa kulttuurissa, että semmosessa on paljon eroa. (Haastateltava G)

Lähtökohtaisesti tutkittavat kokivat, että korkeammin koulutetut vanhemmat olivat valmiita osallistumaan ja tukemaan lapsensa koulunkäyntiä enemmän kuin matalammin koulutetut.

6.3.2 Kulttuuriset erot ja ennakkoluulot molemminpuolisen ymmärryksen esteenä

Kulttuuriset erot nähtiin usean erityisopettajan mielestä haasteina yhteistyölle. Kulttuuriset erot näkyivät esimerkiksi siinä, että eri kansanryhmiin liitettiin erilaisia asenteita tai ennakkoluuloja, jotka olivat ominaisia tietyille kansallisuuksille johtuen heidän oman maansa koulukulttuurista.

Kulttuurisiin eroihin liitettiin *näkemyserot*, jotka vaikuttivat yhteistyön toteutumiseen ja sen laatuun. Näkemyserot tulivat ilmi erityisesti tasa-arvoon ja sukupuolirooliin liittyvissä kysymyksissä muslimien kanssa. Sukupuolikysymyksissä oli kyse tyttöjen sekä naisten asemasta esimerkiksi tyttöjen koulutuksen tärkeyden näkökulmasta. Tämä liitettiin muslimivanhempien eroaviin asenteisiin suhteessa lapsen sukupuoleen.

Ja sit niinku muslimien kans et onks tytöt tärkeitä tai tyttöjen koulutus tärkeitä. Että tuntuu että ne pojat on heillä vähän sillee et poikien puolta pidetään ja halutaan että pojat pärjää, mutta tytöt ikään kuin ei ois nii arvokkaita, nii se on must vaikeaa. (Haastateltava F)

Lisäksi osa tutkittavista koki, että sen suhteen mitä ajatellaan opettajan rooliin kuuluvan, oli eroavaisuuksia opettajien ja esimerkiksi venäläistaustaisten vanhempien välillä. Tämän nähtiin kertovan erilaisesta tavasta ymmärtää opettajan ammattiin kuuluva rooli ja tavat toimia. Tällainen ajattelu asetti haasteita yhteistyön toteutumiselle, sillä se vähensi arvostusta suomalaista opettajaa kohtaan.

Ehkä niinku venäläistaustaisten vanhempien kanssa mulla on sellainen että he arvostaa hirveen paljon auktoriteettia. Et opettajan pitää olla se asiantuntija joka kertoo miten asiat tehdään ja sitten sellainen neuvotteleva tyyli mikä suomalaisessa koulussa on ja mikä opettajankoulutuksessa jotenkin aika pehmeesti yritetään niitä asioita aina yhteistyössä hoitaa, niin mun kokemus on että venäläiset vanhemmat ei välttämättä sitä ymmärrä, eikä kauheesti arvostakkaan. (Haastateltava A)

Aiemmin mainittuun tasa-arvoon ja sukupuolirooliin liitettiin myös esimerkiksi se, että muslimimiehet eivät kätelleet naisopettajaa tai suostuneet sulkemaan ovea luottamuksellisen keskustelun aikana, sillä he eivät saaneet olla samalla ti-
lassa kahden kesken naisen kanssa. Kulttuurisista eroista nousi esiin myös erilai-
nen suhtautuminen väkivaltaan johtuen kulttuuritaustasta, mikä itsessään asetti
jo lainsäädännön puolesta ongelmia yhteistyölle.

Alussa yritin kätellä muslimimiestä. Yhden lastensuojeluilmoituksen oon tehny, et siinä oli tällainen et kulttuurit törmää. Eli lapsi tuli kulttuurista missä lapsia lyödään ja sitten lapsi kerto koulussa että häntä on isä lyönyt. Sit mä puhuin ensin kuraattorin kanssa ja kutsuin vanhemmat neuvotteluun ja kerroin et virkamiehenä mun pitää tehdä lastensuo-
jeluilmoitus. Kyl he sen tiesi, he oli pitkään ollu Suomessa. Sit lastensuojelu hoiteli sitä asiaa ja välillä kyselin lapselta et onko isä lyöny, ja kyl mä uskoin et ei oo. (Haastateltava D)

Opettajien käsityksien mukaan kulttuuriset erot näyttäytyivät myös maahan-
muuttajaperheiden sisällä vanhempien ja lapsen eroavina kulttuureina, sillä lapsi
oli omaksunut molempien tai useampien maiden kulttuurin. Vaikeudet esiintyi-
vät tällöin opettajien mielestä pääasiassa vanhempien ymmärryksen puutteena
lastansa kohtaan, minkä voitiin nähdä kumpuavan vanhempien asenteista ja en-
nakkoluuloista eri kulttuureja kohtaan.

Ehkä se haaste usein on siinä, että ne perheet, joiden vanhemmat on maahanmuuttaja-
taustaisia, mutta lapset on Suomessa syntyneitä, nii nää lapset on tavallaan sellaisia kah-
den kulttuurin kasvatteja ja silloin, silloin tota tulee joskus sitä semmosta, semmosta ilmi
että lapset elää tavallaan toista elämää, johon kuuluu tää semmoinen suomalaisen nuoren
elämä, ja vanhemmat ei oo tietoisia näistä asioista. Ja silloin näissä tilanteissa oon kokenu
kaikkein eniten haasteita, että olla paljastamatta tavallaan sitä lasta, mutta sitten että pitä-
s joitakin asioita pystyy ihan rehellisesti puhumaan, että mistä mikäkin johtuu. Ja tota, et
ku asioita, asioista puhutaan niin tota, millä tavalla niistä voi puhua. Just kun mä sanoin
siitä että lapset tai nuoret saattaa elää sitä suomalaisen nuoren elämää ja sitten tavallaan
se koti, vanhempien taustat voi olla hyvinkin, hyvinkin erilaiset ja he jotenkaan ei aina
pysty ymmärtämään sitä, että heidän lapsensa elää erilaisessa todellisuudessa kuin he
itse. (Haastateltava A)

Kulttuuriset erot liitettiin myös aikaan. Kahden tutkittavan mukaan maahan-
muuttajavanhemmilla nähtiin olevan *erilainen aikakäsitys* verrattuna suomalai-
seen aikakäsitykseen. Käytännössä maahanmuuttajavanhemmat olivat ilmaan-
tuneet joko myöhässä tai jättäneet kokonaan tulematta joihinkin palavereihin.
Myöhässä tapaamisiin tulemisen sekä kokonaan tulematta jättämisen nähtiin

heijastavan tietynlaista arvostuksen puutetta opettajia kohtaan. Käytännössä tulematta jättäminen sekä myöhässä tuleminen veivät opettajilta ja tulkeilta aikaa sekä koululta rahaa, sillä tulkeille tuli maksaa palkkaa sovitusta ajasta.

Maahanmuuttajaperheillä on enemmän vähän sellaista et he eivät tule silloin kun pitää ja siitä nyt täytyy kyllä sanoa et vaikka kuinka yritän olla kielitietoinen ja kulttuuritietoinen, niin raivon tunne siitä joskus nousee jos joku jättää monta kertaa tulematta tapaamiseen, vielä tosi tärkeeseen. Et on joku ongelma mikä pitäis selvittää ja tuntuu et he jomella tahallaan unohtaa ja näin. Niin se on tosi tylsää ja sit on varattu aika vaikkapa kolmelta opettajalta, kuitenkin meidän aika on aika kallista. Et joskus tuntuu et opettajatki vois olla samanlainen ammattiryhmä kuin lääkärit tai mikä tahansa muu, että hitsin pilli, että älä jätä tulematta tai älä tule kauheesti myöhässä. (Haastateltava G)

Maahanmuuttajavanhempien tullessa muista maista suomalainen koulujärjestelmä ei aina ollut heille tuttu, jolloin vanhemmilla ei ollut kaikesta kouluun liittyvästä tarvittavaa tietoa. *Tiedon puutteen* nähtiin aiheuttavan haasteita yhteistyön tekemiselle erityisesti muiden yhteistyökumppaneiden, kuten koulupsykologin tai koulukuraattorin kanssa. Tiedon puuttuessa maahanmuuttajavanhemmat eivät olleet tietoisia esimerkiksi psykologin tutkimusten syistä, jolloin he pelkäsivät tutkimuksiin joutuvan lapsensa olevan hullu.

Et kaupungillahan on toki kulttuuritulkit joita voi pyytää joka pystyy enemmän koulu maailman asioita kertomaan ja vaikka mikä on koulupsykologi tai kuraattori. Et semmoiset asiat on tosi monille tietyn kansanryhmän ihmisille, et ei he tiedä et mitä he (koulupsykologi ja kuraattori) oikein on ja sit on semmosia pelkoja, tai tuntuu ainakin et pelätään et jos lasta ehdotetaan vaikka psykologin tutkimuksiin nii on semmoinen ajatus et onks mun lapsi hullu tai että ei oikein tiedetä mitä se tarkoittaa. Et joutuu selittää tosi juurta jaksaen sitten. (Haastateltava F)

Tästä johtuen tiedon puute aiheutti ymmärryksellisiä ongelmia vanhempien puolelta. Tiedon puutteen takia tarvittavan tuen ja tutkimusten sopiminen saattoi viivästyä, mikä itsessään vaikutti lapsen koulunkäyntiin ja sen tukemiseen.

6.3.3 Ymmärryksen puutteen ja vastakkainasettelun näkyminen vähäisenä kriittisyytenä

Maahanmuuttajavanhempien nähtiin pääsääntöisesti arvostavan suomalaista koulutusta. Arvostuksella nähtiin kuitenkin olevan negatiivinen puoli silloin, kun se oli ylenpalttista. Tutkittavat toivat ilmi puutteen koulun *kyseenalaistamisessa* tai opettajien päätöksien *kritisoimattomuudessa*. Käytännössä maahanmuut-

tajavanhempien nähtiin pelkäävän koulun kyseenalaistamista tai opettajan kritisoimista. Tämä pelko johtui maahanmuuttajavanhemman oman maan kulttuurista, minkä mukaan koulua ei ollut suotavaa kritisoida. Lisäksi kritisoinnin puute johtui koetusta opettajan roolista.

Haasteena pidän myös sitä sellaista ylenpalttista kiitollisuutta, että vanhemmat ei edes uskalla sitten tuoda välttämättä esille, et jos he kokee koulun toiminnassa jotakin, tai tota, myös tavallaan (on) pelkoa siitä, et kun opettajaksi edustaa heille viranomaistahoa, niin siitä riippuen ihan siitä kulttuurista minkälainen se opettajan rooli on ollut siellä lähtömaassa tai niinku virkamiehen tai viranomaisen rooli niin tota, opettajaan liittyy sitten sellaista ylimääräistä painolastia joka on hyvinkin negatiivinen, ja pelätään, että tota, et jos puhutaan rehellisesti niin sit asioista seuraaj jotakin pahaa. (Haastateltava A)

Ylenpalttinen kiitollisuus näyttäytyi kritisoinnin puutteena, minkä tutkittavat kokivat yhteistyötä jarruttavana tekijänä. Kyseenalaistamisen ja kritisoinnin puute johti tutkittavilla käsitykseen myös maahanmuuttajavanhempien välinpitämättömyydestä lapsensa koulutuksen suhteen. Vastuun siirtämisen päätettävistä asioista kokonaan erityisopettajalle nähtiin johtuvan mahdollisesta ymmärryksen puutteesta.

Toisaalta sitten taas he voi olla tietyllälaillla myös välinpitämättömiä. Semmosessa mielessä et me aletaan esittää vaikka, tässä työssä se on aika usein sitä erityistä tukea aletaan esittää, niin heille sopii kaikki. He eivät käy Wilmassa lukemassa pedagogista selvitystä ja heitä ei se nii paljon kiinnosta. He ikään kuin luottavat jo vähän liikaa, et he antavat niinku meidän päättää sen asian tavallaan puolestaan. (Haastateltava G)

Kritisoinnin ja kyseenalaistamisen puutteelle löytyi myös vastakkainen näkökulma, minkä mukaan toisesta kulttuurista tulevat vanhemmat olivat joskus ennakkoluuloisempia kuin suomenkieliset vanhemmat. Tämän nähtiin hidastavan yhteistyön etenemistä ja tarjottavan tuen saavutettavuutta lapselle.

Taas joskus toisesta kulttuurista tuleva niin. Tarvitsee paljon enemmän avaamista, että millainen koulujärjestelmä meillä on ja varsinkin jos ollaan menossa kohti erityistä tukea, niin silloin pitää erityisen paljon avata, koska he joskus luulevat että se on jotain ihan, kun aletaan puhua vaikka erityisryhmästä tai koulupsykologista niin he luulevat et me jotenki koetaan et heidän lapsensa on hullu tai jotain, mistä ei ole kyse, vaan me yritetään auttaa. Ja sitten he ovat joskus vähän ennakkoluuloisempia kuin suomenkieliset. (Haastateltava G)

Venäjän kieliset taustaltaan, niin heille on hankalaa ajatella että lapselle tulisi erityisopetus päätös tai että lapsi menis erityisluokalle. Et se vielä onnistuu et erityisopetus päätös täällä integroituna, mut erityisluokka, se on erittäin vaikea yhtälö. Se tulee siitä että ajatellaan hyvin vahvasti et se stigmatsoi tai lapsi ottaa leiman ja sitten käsitys siitä että kyseessä olisi joku vamma tai lapsen luokittelu vammaiseksi, et se on nii vahva et se ei niinku oikeen helpolla käänny. (Haastateltava C)

Tähän vastakkaiseen näkökulmaan liittyi vastakkainasettelua johtuen opettajien ja vanhempien erilaisesta käsityksestä asiasta, jolloin myös vanhempien mahdollinen ymmärryksen ja tiedon puute suomalaisesta koulujärjestelmästä konkreetisoitui.

6.3.4 Kielitaidon ja viestintäosaamisen puute ymmärryksen tiellä

Opettajien havaitsemina yhteistyön esteinä oli kielitaidon puute vanhempien puolelta, jolloin yhteistyötä vaikeuttavana tekijänä nähtiin ymmärrykseen liittyvät asiat. Tällöin jotkut opettajat käyttivät *oppilaita viestien välittäjinä*. Tutkittavilla oli kuitenkin erilaisia käsityksiä oppilaan käyttämisestä viestin välittäjänä – jotkut erityisopettajat pitivät tätä käytäntöä hyväksyttävänä, kun taas toiset eivät. Oppilaan käyttämistä viestin välittäjänä perusteltiin pakolla ja luotolla oppilaaseen.

Et pitää vaan luottaa siihen et laittaa suomeksi sen viestin ja et oppilaat myöskin selittää sen. Et se on vähän erilaista kuin puhtaasti suomenkielisten oppilaiden kanssa, et on vähän niinku pieni pakkokin aktivoida oppilasta siinä ja luottaa niinku oppilaaseen. (Haastateltava H)

Oppilaan käyttämistä viestin välittäjänä kritisoitiin, sillä lapsen roolin nähtiin vääristyvän, kun lapsi joutui ottamaan vastuuta myös sisarustensa ja vanhempiensa asioiden hoidosta.

Sithän käy usein niin et kun perheessä on monia lapsia, niin ne vanhemmat lapset tukee sitä. Sit mieltii et onkohan niillä vähän liikaa vastuuta sisarusten ja vanhempien asioiden hoidossa, et aika usein viestit menee heidän kautta. (Haastateltava D)

Aika paljon meil on sellasii oppilaita jotka hoitaa kaiken oman koulunkäyntinsä käsittämättömän hyvin ja lisäksi tukee niit vanhempia niis kaikis niiden ongelmassa kun ne ei osaa tääl toimia, et siis ihan uskomattomii tyyppejä. (Haastateltava B)

Kielelliset ongelmat asettivat tutkittavien mielestä haasteita koulujärjestelmän selittämiseen. Koulujärjestelmällä tarkoitettiin pääasiassa tuen muotoja, koulun henkilöstöä ja heidän tehtäviään sekä jatkokoulutusmahdollisuuksia. Esimerkiksi tukea tarjottaessa vanhempien käsitykset syistä tuen tarjoamisen taustalla koettiin samoin, kuin tiedon puuttuessa. Lisäksi kielelliset ongelmat estivät yhteistyön toteutumista, sillä osa tutkittavista koki maahanmuuttajavanhempien

pelkäävän suomen kielen puhumista. Kaikki erityisopettajat eivät kuitenkaan nähneet kielitaidon puutteellisuutta ongelmana yhteistyön taustalla, sillä tulkeja käytettiin apuna.

Mitä pienemmästä kielestä on kysymys, tai esim. somalin kieli jossa kirjakieli on hajanaista ja kieli ei sillälailla kehity. Niinku esimerkiks Ruotsin somalissa on ihan eri sanastoa kuin Suomen somalissa ihan sen takia että näille uusille asioille ei oo nimiä omassa kielessä ja niitä otetaan sitten siitä uuden kotimaan kielestä, niin sen takia tällainen koulun sanasto ja sen avaaminen ja selittäminen on aika vaikeaa edelleenkin. Ja kun voi olla jo isojakin oppimisvaikeuksia et voi miettiä jo ratkaisuja erityisluokasta, niin siinä on hirveen vaikeaa, kun ajattelutapa on se että lapsissa on jotakin vikaa, tai sitten se on terve. Et ei oo välimuotoa tai tietoa että mitä monelle asialle voidaan tehdä. (Haastateltava E)

Vaikka tulkin koettiin poistavan kieleen liittyviä ongelmia, liittyi tulkkiin itseensä yhteistyötä haittaavia tekijöitä, kuten tulkkauksen hitaus, mikä itsessään lisäsi työaikaakin myös opettajilla. Osa tutkittavista liitti tulkkiin luottamusongelman vanhempien puolelta.

Kun on kyse sellaisista pienemmistä kieliryhmistä ja aikaisemmin tilanne oli sellainen enemmänkin, että tota, ne piirit on ihan hirvittävän pienet. Ja siinä on ollu sellasta vanhempien puolelta, joissakin tilanteissa sellaista epäluuloa, että he ei halua vaikka jotain tiettyä tulkkia, koska he pelkää että ne asiat mitä keskustellaan niis palavereissa, että ne on, että ne sit leviää, leviää jonnekin. (Haastateltava A)

Lisäksi ongelmia aiheuttivat kielen koulusanaston puuttuminen ja tulkin epäpätevyys. Myös resurssien puute tuli esille, minkä nähtiin heijastuvan esimerkiksi koulun tiedotuksen kääntämättömyyteen.

Sitten taas näistä tietyistä kieliryhmistä on kokemusta, että tulkillla ei ehkä riitä sitä koulua varten oikeita sanoja ja näin. Että sitten varsinkin jos lapsella oli jotain oppimisvaikeuksia niin ennen oli tällainen lentävä slogan ”tulkki kääntää että sinun lapsi on hullu, se pitää laittaa erityisluokkaan”, koska ei oo sitä sanastoa. (Haastateltava E)

Koulun tiedotus tapahtui pääasiassa Wilman kautta suomeksi. Monet tutkittavat mainitsivat *Wilman haastavuudesta*, joka johti sen käyttämättömyyteen vanhempien osalta. Usein tutkittavat tai muu koulun henkilökunta olivat pitäneet vanhemmille tilaisuuksia, joissa opetettiin Wilman käyttöä. Nämä tilaisuudet nähtiin kuitenkin osittain raskaina ja tehottomina. Yksi tutkittava käsitti Wilman haasteet liioiteltuina.

On tulossa yks huoltaja joka on niinku saanu edellisestä koulusta Wilmatunnukset ja ei se osaa niitä käyttää. Ja nyt se ite ois niinku halunnu et mä oisin puhelimesta opastanu et miten tehdä ne tunnukset ja siis puhelimella ei pysty. Et se appi toimii tosi huonosti, nii mä oon sanonu aina sit huoltajlle että jos sä tulet tänne koululle nii mä voin koulun koneella auttaa sua. (Haastateltava B)

Mutta monesti sitä liioitellaan että vanhemmat on kädettömiä Wilman kanssa, ei se niin vaikea ole ja usein sen oppii. Myös se että kyllä huoltajat opettaa toisiaan ja on yhteydessä toisiinsa, et ne jotka osaa kieltä hyvin neuvoo toisiaan. Että se on kans monta kertaa parempi kuin virallinen ohje. (Haastateltava E)

Kaikissa tämän luvun alakategorioissa näkyi siis ymmärryksen puute, mikä itessään nousi haasteeksi yhteistyön toteutumiseksi keskusteltaessa kielitaidon puutteellisuudesta.

6.3.5 Opettajan ja vanhempien käsitysten välinen vastakkainasettelu

Oman haasteensa yhteistyölle asettivat myös *epärealistiset odotukset*, jotka johtuivat ymmärryksen puutteesta tai väärinymmärryksistä. Epärealististen odotusten käsitettiin kumpuavan suomalaisesta koulujärjestelmästä ja sen tarjoamista mahdollisuuksista kouluttautua suhteessa vanhempien odotuksiin lapsensa kouluttautumisesta. Käytännössä jotkut vanhemmat olivat hyvin kunnianhimoisia ja täten odottivat lapseltaan myös paljon kouluttautumisen suhteen. Usein vanhempien toiveissa lapselleen oli esimerkiksi lukion käyminen tai johonkin tiettyyn ammattiin (lääkäriksi) opiskeleminen. Erityisopettajat kokivat, että vanhemmat eivät nähneet realistisesti lapsensa tilannetta, kuten esimerkiksi oppimisvaikeuksien tai kielen osaamattomuuden vaikutusta kouluttautumiseen.

Osalla maahanmuuttajavanhemmilla on sellasia epärealistisia odotuksia, kun heillä ei oo ollu mahdollisuutta opiskella, et heidän elämä on sellainen tietynlainen pettymys. Ja ehkä heidän missio on se, et he on tuonu lapsen turvalliseen paikkaan mis sillä on erilaiset mahdollisuudet, nii sit siitä pitäs tulla lääkäri. Ja tää o ihan niiku klassinen aina, aina. Kaikkien on väkisin mentävä lukioon vaik keskiarvo on kuus. ja osa heistä (lapsista) itsekin uskoo et heistä pitää tulla lääkäreitä mut osa heist vaa, koska se vanhempi on nii kerta kaikkiaan päättäny sen, nii ne ei ees yritä kuvitella et niist vois tulla jotain muuta. Et se on vähän niiku yks millä voi viedä silt lapselt motivaatioo jos pistää jonku liian epärealistisen tavoitteen. (Haastateltava B)

Kun joskus oon huomannu et on hyvin rikkonainen koulutausta eikä oo oppinut tarpeeksi suomen kieltä, niin siinä on tietysti taustalla se et voi olla et on oppimisvaikeuksia tai traumaista johtuvia syitä miksi ei opi, niin sitten vanhemmat saattaa olla aika kunnianhimoisia sen suhteen et miten oppilaan täytyy oppia ja osata nyt kun on päässyt hyvään hienoon suomalaiseen kouluun. Että joskus se että hienovaraisesti yrittää myöskin toppuutella sitä, että jos oppilas on tullu vaikkapa murrosikäisenä Suomeen nii voi olla hyvin vaikeaa jatkaa siitä lukioon ja pärjätä siellä lukiossa. (Haastateltava H)

Joskus on sellaisia kulttuurisia eroja et ollaan lapselle tosi kovia, et vaaditaan paljon jotenki jo ihan tosi pienenä jo tietynlaista itsenäisyyttä ja heille joutuu sanomaan et lapsi on vielä aika pieni että, kyllä se on teidän asia katsoa hänen kanssaan läksyt tai että ei harastuteta ihan puhki lasta. (Haastateltava G)

Näistä haasteista huolimatta tutkittavat toivat kuitenkin ilmi halunsa tukea oppilaita kouluttautumaan haluamalleen alalle, mutta samaan aikaan he peräänkuuluttivat realistista oppilaan tilanteen tarkastelua ja tavoitteiden asettamista jatkokoulutuksen suhteen.

Vanhempien ja opettajien vastakkainasettelu heijastui erityisopettajien kokemina eroavina käsityksinä oppilaan tilanteesta. Käytännössä tämä näkyi keskusteltaessa luottamuksesta, jonka osa opettajista oli menettänyt. *Luottamuksen menettäminen* koulujärjestelmää, koulua ja opettajia kohtaan käsitettiin erityisopettajien toimesta yhtenä vaikeuttavana tekijänä yhteistyölle. *Epäluottamus* näyttäytyi käytännössä vaihtoehtoiseen informaatioon uskomisena koulusta saadun informaation sijaan. Usein vaihtoehtoinen informaatio oli tullut niin kutsutun puskaradion kautta esimerkiksi sukulaiselta, jota pidettiin luotettavampana lähteenä, kuin koulua. Vanhemmat olivat voineet menettää luottamuksensa koulua kohtaan myös virhearviointien seurauksena, jolloin yhteistyön rakentaminen ja tuen tarjoaminen tai muokkaaminen ei ollut vanhemmille enää vaihtoehto.

Jos on tosi vahva jostain elämäkokemuksesta kumpuava "ei", nii sitä on kyllä tosi vaikee muuttaa. Omasta kulttuurista nää kumpuaa tai sit et on lapsen elämässä aikaisemmin tehty sellaisii virhearviointeja, et on laitettu ihan vääränlaiselle luokalle vaikka lapsi ja sitten tota niin sieltä tullu erityisluokalta yleisopetukseen ja me katsotaan että ei kyl pärjää yleisopetuksessa et pitäs siirtää johonki pienryhmään. Mut kun se kokemus on siellä tapahtunu ja et on ollu aivan väärässä porukassa. Nii vanhemmilta on menny luottamus tähän järjestelmään ja kaupunkiin ja kaikkeen, nii sit on tosi vaikee rakentaa sitä uudestaan enää. (Haastateltava F)

Luottamuksen menettämisen nähtiin johtuneen esimerkiksi virhearvioinneista, jotka olivat syntyneet koulujen ja opettajien ymmärryksen puutteellisuudesta. Ymmärryksen puute näyttäytyi lapsen siirtämisenä ryhmästä toiseen, jolloin lasta ei ollut sijoitettu hänelle sopivaan ryhmään.

6.3.6 Pakolaisuuteen liittyvät erityishaasteet ymmärryksen taustalla

Kaksi erityisopettajaa oli joutunut uransa aikana todistamaan *oppilaan katoamisen*. Oppilaan katoaminen koettiin yhtenä haastavimmista asioista yleisellä tasolla, kuten myös yhteistyön kannalta. Syitä oppilaan katoamiselle ei oltu aina saatu

selville, mutta katoamiseen epäiltiin liittyvän esimerkiksi ympärileikkauksen tekeminen kotimaassa. Tiedettyjä syitä oppilaan katoamiselle olivat perheen tai lapsen takaisin lähettäminen kotimaahan. Tutkittavat kertoivat, kuinka oppilaat palasivat hyvin harvoin takaisin Suomeen.

Kaikkein pahimmat (haasteet) on että lapsi katoaa ja sitten tällaisia vaikeuksia jotka johtuu paljon sosiaalisista syistä. Voidaan ajatella että oppimiskyky on hyvä, mutta lapsi on aika sekaisin ja tekee kaikenlaista ja on sitten laaja-alaisen erityisopettajan suojissa, koska hän ei pysty olee omassa luokassa, ja sitten hän katoaa ja sitten selviää että hänet on lähetetty takaisin kotimaahan tai muuta. Niin se on sellainen että mä en niinku koskaan opi sitä ajattelemaan mitenkään positiivisena ratkaisuna. Ja varsinkin että kaikkes yhteisymmärryksessä on tehty jo erityisluokkapäätös ja käyty tutustumassa ja sitten yhtäkkiä ilmoitetaan että joo isä ja lapsi lähti jonnekin ja näin edespäin. Ja kun tietää et mikä se tuen tarve on ja näkee ne mahdollisuudet nii tää on sellainen joka on kaikkein haastavin. (Haastateltava E)

Harvinaisempaan haasteena yksi tutkittavista mainitsi *vanhemman lamaantumisen*, mikä ilmeni viimeisimmän pakolaisaallon mukana tulleiden vanhempien keskuudessa. Vanhemman lamaantuminen nähtiin käytännössä masentuneisuutena ja passiivisuutena lapsensa koulunkäyntiin osallistumisen suhteen. Lamaantumisen käsitettiin johtuvan uudenaikaisista ongelmista, millainen oli esimerkiksi kotimaan tilanne. Tutkittava totesi, ettei opettajien tulisi odottaa liikoja yhteistyön suhteen vanhempien oman tilanteen vuoksi, minkä voitiin nähdä liittyvän opettajan ymmärrykseen vanhemman tilasta.

6.4 Kohti parempaa yhteistyötä lisäämällä ymmärrystä ja muuttamalla asenteita

Tässä tutkimuksessa selvitettiin myös erityisopettajien näkemyksiä yhteistyön kehittämisestä. Erityisopettajat kokivat, että yhteistyötä voitaisiin kehittää niin opettajien, vanhempien, koulun, resurssien kuin koulutuksen näkökulmasta.

Erityisopettajat toivat ilmi, että *vanhemmat* voisivat kehittää yhteistyön toteutumista opettajien kanssa vastaamalla viesteihin useammin ja lisäämällä aktiivisuuttaan koulun tapahtumiin osallistumisessa.

Vanhempana vaikka sit vastais wilmaviesteihin. Tota nyt toivottavasti tää ei painotu kauheesti negatiiviseen, mulla tulee niinku heti mieleen, että sellaisissa tilanteissa, kun koulussa sanotaan, et puhutaan vaikka välituntikäyttäytymisestä, koulun alueen ulkopuolelle poistumisesta, tupakoimisesta, mistä tahansa mitä nyt yläkoulussa yleensä tulee. Et kun se viesti lähtee vanhemmille. Et vanhemmat jollain tavalla niinku ottais sen vastaan,

vastaan ajatellen et tää on ensinnäkin mahdollista, et meidän tyttäremme tai poikamme voi tällaista tehdä. Et kun se lapsi on vertaisryhmässä niin se on eri asia kuin mitä hän on kotona. (Haastateltava A)

Vanhempien toivottiin osallistuvan aktiivisemmin esimerkiksi vanhempainyhdistyksiin ja toimikuntiin, mutta samalla erityisopettajat tiedostivat kuitenkin osallistumisen vähäisyyden taustalla olevat syyt, kuten kiireen ja vaativan työelämän. Tärkeänä nähtiin myös avoimuus molemmin puolisen uskalluksen lisäksi, mitä toivottiin yhteydenottojen kannalta. Käytännössä vanhempien aktivoituminen nähtiin hyvänä keinona yhteistyön edistämiseksi.

Mä toivoisin tota vanhemmilta ehkä sellaista avoimuutta käsitellä niitä vaikeita asioita et meillä ei oo sellaista koulukulttuuria siinä koulussa missä minä olen, et syyttämällä lähetäs esittää niitä asioita, et kyl me pyritään aina miettimään sitä et miten nää asiat ratkeaa, miten sen lapsen koulupolku olis sit helpompi. Et sit jos vanhemmat kokee koulusta vaan tai jopa että opettajat valehtelis heidän lapsistaan, niin se on aika ikävä lähtökohta. Avoimuutta mä toivon. (Haastateltava A)

Tutkittavat nostivat esiin useampia tapoja kehittää itse toteuttamaansa yhteistyötä vanhempien kanssa. Samalla he toivat esiin sen, kuinka myös kollegat eli muut opettajat voisivat kehittää tekemäänsä yhteistyötä samoilla keinoilla. Omassa toiminnassa tärkeäksi koettiin vanhempainilloissa näyttäytyminen, sillä näyttäytymisen koettiin madaltavan kynnystä yhteydenottoon vanhempien toimesta. Keskustelun lisäämisen nähtiin olevan yksi tärkeä yhteistyön edistämisen muoto, niin vanhempien kuin muiden opettajien kanssa. Keskustelun avulla pystyttäisiin kartuttamaan tuen tarvetta ja varmistamaan, ettei kukaan lapsi jää huomaamatta. Käytännössä suuressa roolissa yhteistyön edistämisen kannalta oli opettajan oma aktivoituminen, minkä nähtiin heijastuvan ymmärryksen lisääntymisenä niin maahanmuuttajavanhempia, -oppilaita, kuin kollegoita kohtaan.

Opettajan oman aktivoitumisen lisäksi tärkeänä nähtiin vanhempien aktivoituminen, mikä näyttäytyi esimerkiksi vanhempien rohkaisemisena. Rohkaisemisella tarkoitettiin esimerkiksi sitä, että erityisopettaja rohkaisisi vanhempaa lähettämään viestin omalla kielellään suomen kielen kielitaidon ollessa puutteellinen. Haastateltava E toi esiin erityisopettajan työn rajaamisen ja rajojen ylittämisen, minkä hän näki edistävän yhteistyön toteutumista. Käytännössä hän näki

työhönsä kuuluvaksi vieraskielisten viestien kääntämisen tarvittaessa, mikä ta-
pahtui pyytämällä apua esimerkiksi oman kielen opettajalta.

Mä tiedän että kaikilla on vähän aikaa ja näin päin pois ja joku voi sanoa että kuuluuks se mun tehtäviin, mutta kyllä mä niinku ajattelen että kyllä se kuuluu. Että jos sitten vanhemmalla ei oo mitään muuta tapaa viestiä kuin sillä omalla kielellä, niin kyllä mulla nyt on aina löytyny se aika. (Haastateltava E)

Laaja-alaiselle erityisopettajallekin tarvittais nimenomaan tätä kielitietoisuutta ja perus myönteistä asennoitumista moniin kieliin, koska se on useimmiten et nää oppimisvaikeudet on siitä kielestä kiinni. Et sellaista kielitietoisuutta ja sellaista. Ja sit tiettyä tällaista rajojen ylittämistä, et työtä pitää rajata, mut ammatillisuutta on myös se, et oppii ylittämään niitä rajoja, koska mehän ollaan sen tavoitteen, sen lapsen takia töissä, eikä sen takia, et mietitään mikä kuuluu mulle ja mikä ei. (Haastateltava E)

Yhteistyön kehittämisen nähtiin olevan mahdollista myös *yhteisön* ja *koulun* näkökulmasta. Tutkittavat toivoivat asenneilmapiirin muutosta henkilökunnalta, sillä asenteellisuus nähtiin yhteistyön esteenä. Käytännössä tutkittavat halusivat lisätä ymmärrystä vanhempia ja heidän kulttuuriaan kohtaan vähentämällä ennakoluuloja.

Oon käyny siis tällaisen lisäkoulutuksen ja siellä oli semmonen hyvä lause et ”tärkeintä ei oo se et sä ymmärrät vierasta kulttuuria vaan se et sä ymmärrät omaa lähtökulttuurias ja sitä miten se vaikuttaa sun ajatteluun ja toimintaan”. Et ehkä niinku semmosta meille semmosena yhteisönä kuitenkin sellaista halua ja uskallusta kattoo peiliin et miten missäkin asioissa on toimittu. Että tota ei mennä sen taakse, että aina on asioita tehty näin, tai ei uskalleta jotenkaa kyseenalaistaa sitä oman koulun käytäntöä ja toimintaa. (Haastateltava A)

Ja sit et me koulussa ymmärrettäis miten se vanhemmuus voi olla hirmusen haastavaa ja et ei tulis sitä viestiä et vanhemmat ois, vaikka ois kuinka paljon niitä haasteita, että koulu jotenki niinku syyttäs tai moittis. Semmonen kivien heittäly ei johda mihinkään eikä auta ketään. (Haastateltava A)

Epäonnistunutta yhteistyötä on asenteellisuus työntekijöiltä et esim. ajatus et noi on somaleita ja noi on arabeja, et sillee niinku kategorisoidaan ihmisiä eikä niinku oteta ihmisiä ihmisinä. Tai just sellainen asenteellisuus et kaikki somalit on tällaisia ja kaikki irakilaiset on tällaisia. Et jokainen on yksilö ja kaikki on erilaisia. Mahdollisimman oikeudenmukainen suhtautuminen ihmisiin pitäis saada. (Haastateltava D)

Yhteistyön kehittämisen kohteena nähtiin myös viestintäteknologia sekä resurssit. Esimerkiksi tulkkipalveluihin toivottiin lisärahoitusta budjetin pienuuden vuoksi.

Olis hyvä että yhteydenpitovälineet olis mahdollisimman yksinkertaisia ja joustavia käyttää ja mielellään usealla kielellä käytettävissä. Et Wilma on hyvä mut melko monimutkainen. Jotta se yhteistyö olis parempaa nii se sais olla vielä helpokäyttöisempi, et siinä on sellaista tekniikkaa mikä hidastaa. Ja ihanteellista olis et yhteyden toiseen osapuoleen sais joustavasti ja tota se ei olis kiinni siitä et osaako käyttää jotain yhteydenpitovälinettä. (Haastateltava C)

Koulutus koulun henkilöstölle (tulkeille, opettajille) ja maahanmuuttajavanhemmille nähtiin tärkeänä yhteistyön edistämisen kannalta, sillä sen avulla pystyttiin lisäämään henkilökunnan ja vanhempien kulttuuritietämystä. Kulttuuritietämyksen nähtiin heijastuvan suoraan ymmärryksen lisääntymiseen maahanmuuttajaperheitä kohtaan. Tutkittavat toivoivat, että tulkkien koulutuksessa lisättäisiin koulumaailman sanastoa, sillä vastineita sanoille ei löytynyt. Sanaston puuttuminen aiheutti vaikeuksia esimerkiksi koulupsykologin työnkuvaa selitettäessä. Opettajankoulutukseen toivottiin lisättävän kulttuureihin tutustumista, sillä eri kulttuuritaustat näkyvät enenevässä määrin kouluissa. Kulttuurien tietämyksen nähtiin edistävän yhteistyötä opettajan puolelta.

Kyl mä monesti olen ajatellut tässä työssä että eipä tästä yliopistolla puhuttu mitään. Että kyllähän Suomessa on enenevässä määrin muiden kulttuurien edustajia nii must se ois niinku tärkeä siellä koulutuksessa ottaa huomioon se ja tutustuu esimerkiksi venäläiseen kulttuuriin ja mitä he aattelee vaikka erityisopetuksesta tai tota minkälainen maa on Somalia. (Haastateltava F)

Viimeisimpänä yhteistyön kehittämisen muotona nähtiin maahanmuuttajavanhempien aktivointi esimerkiksi kieli- tai läksykerhojen kautta, joissa vanhemmat pystyisivät opettamaan lapselleen omaa kieltään, sekä oppimaan vastavuoroisesti suomen kieltä.

Osa maahanmuuttajahuoltajista on kotona, et jos ois jotain sellasii et koululla ois tiloja missä he voi olla sit taas avuks, pitää omalla kielellä läksykerhoo tai lukee oppilaille omalla kielellään tai tämmösii juttuja tai opettaa jotain, pitää jotai muuta kerhoo. Et semmoset jutut ois ideaaleja, mut semmosii aikomuksii on paljon enemmän kuin et kuka oikeesti toteuttais, ja meidän koulussa on kyl tilapula jo koulupäivän aikana. (Haastateltava B)

Sitten just se että sais jotakin sellaisia kielikerhoja just niille äideille jotka ei uskalla tulla sen kielitaidon kanssa sinne. Et vois olla jotkut myyjäiset tai tällaiset et samassa ois sitä kielenoppimista. (Haastateltava E)

Kielen osaamisen nähtiin edistävän yhteiskuntaan integroitumista, minkä koettiin vaikuttavan positiivisesti vanhempien halukkuuteen tehdä yhteistyötä opettajien kanssa.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää erityisopettajien käsityksiä maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Näkökulmia, joista ilmiötä tarkasteltiin, olivat yhteistyön toteutuminen käytännössä, eroavaisuudet opettajien, vanhempien ja alueiden välillä, haasteet yhteistyössä sekä yhteistyön kehittäminen. Kiinnostus käsitysten selvittämiseksi heräsi maahanmuuttajaperheiden lisääntyvän määrän takia, sillä tämä näkyy myös enenevässä määrin kouluissa ja opettajien työssä. Vuonna 2016 Suomen väestöstä ulkomaalaistaustaisia oli 6,6 prosenttia, kun vuonna 2017 luku oli noussut jo 7 prosenttiin. (Maahanmuuttajataustainen väestö aluettain a n.d.; maahanmuuttajataustainen väestö aluettain b, n.d.).

Tutkimuksen tulosten mukaan eroavaisuuksien, haasteiden ja yhteistyön kehittämisen taustalta löytyi viisi erilaista kuvauskategoriaa, jotka olivat ymmärryksen puute, me vs. ne, asenteet ja ennakkoluulot, ajan riittävyys sekä aktiivisuuden puute. ”Ymmärryksen puute” näkyi esimerkiksi opettajien kokemana vanhempien ymmärryksen puutteena, mikä johtui kulttuurisista eroista. ”Me vs. ne” näkyi opettajien kokemana vastakkainasetteluna kahden tai useamman ryhmän välillä. ”Asenteet ja ennakkoluulot” näyttäytyivät tutkittavien käsitysten mukaan esimerkiksi vanhempien ennakkoluuloisuutena oppilashuollon tehtävistä. ”Ajan riittävyys” liittyi pääosin ajan puutteeseen, mikä johtui puolestaan esimerkiksi kiireisestä elämänrytmistä. ”Aktiivisuuden puute” nähtiin esimerkiksi kehittämisen kohteena yhteistyölle.

Tutkimuksen tulokset olivat osittain yhteneväisiä aiempien tutkimusten tulosten kanssa, mutta niiden lisäksi tämä tutkimus toi esiin uutta tietoa useammasta asiasta. Yksi näistä oli erityisopettajien työnkuva suhteessa muihin opettajiin. Työnkuvan erilaisuus näyttäytyi konkreettisesti esimerkiksi yhteistyön

määrässä ja laadussa vertailtaessa laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan/-valvojan tekemää yhteistyötä vanhempien kanssa. Lisäksi uudenlaista tietoa saatiin vanhemman lamaanumisesta ja erilaisesta aikakäsityksestä yhteistyön esteenä. Käytännössä vanhemman lamaanumisen nähtiin aiheutuvan esimerkiksi hänen kotimaansa tilanteesta, jolloin yhteistyöltä ei odotettu paljoa. Erilainen aikakäsitys ilmeni esimerkiksi myöhässä tapaamisiin tulemisena. Huomion arvoista oli myös erityisopettajien käsitys maahanmuuttajaperheiden heterogeenisyydestä, minkä mukaan jokainen maahanmuuttajaperhe oli erilainen, eivätkä näin ollen samat työkalut tai strategiat toimi jokaisen perheen kohdalla.

7.1.1 Ymmärryksen puute tuottaa haasteita

Ymmärryksen puutteen nähtiin johtavan useisiin haasteisiin yhteistyössä. Yksi näistä haasteista oli maahanmuuttajavanhempien epäaktiivinen osallistuminen koulun tilaisuuksiin. Tähän syynä oli opettajien näkemysten mukaan esimerkiksi vanhempien kokemus siitä, että tilaisuudesta oli vain vähän hyötyä. Myös Sormunen ja kumppanit (2011, 197–198) olivat löytäneet koetun informaation turhuuden vähäisen osallistumisen syyksi. Erityisopettajat kokivat korkeammin kouluttautuneiden vanhempien olevan aktiivisemmin osana heidän lapsensa koulunkäynnissä. Samoin aikaisemmissa tutkimuksissa on huomattu yhteys, jonka mukaan vanhempien alhainen koulutustaso johti siihen, että vanhemmat eivät auttaneet lastaan koulutehtävissä (Bitew & Ferguson 2010, 153–157; Ho 2006, 23; Theodorou 2008, 259–265).

Ymmärrykseen liittyvät kulttuuriset erot, joihin näkemuserot liitettiin, nousivat kielitaidon puutteen lisäksi esiin haasteina. Myös aiemmin on saatu samansuuntaisia tuloksia kulttuuristen erojen (Denessen ym. 2007, 27–41) ja näkemuserojen (Soilamo 2008, 140) vaikutuksesta yhteistyötä hankaloittavina tekijöinä. Näkemuserot ilmenivät tässä tutkimuksessa esimerkiksi vanhempien ja opettajien näkemuseroina sukupuolten tasa-arvosta. Näkemuseroja esiintyi myös vanhempien ja opettajien käsityksissä opettajan roolista. Aiemmissä tutkimuksissa näkemuserot on liitetty eroaviin näkemuksiin oppilaan siirtämisestä

erityisopetukseen sekä käsitykseen koulupsykologin tehtävistä ja hänen luonaan käymisestä (Salmenkangas 2008, 22–23). Tässä tutkimuksessa nuo asiat liitettiin ymmärryksen ja tiedon puutteeseen.

Ymmärryksen puutteen nähtiin johtuvan myös yhteisen kielen puuttumisesta. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on tunnistettu kielitaidon puute yhteistyötä hankaloittavana tekijänä (Soilamo 2008, 140; Dahlsted 2009, 199; Navia ym. 2016, 226–232; Shuang Ji & Koblinsky 2009, 687–700; Bitew & Ferguson 2010, 153–157). Molemmipuolista ymmärtämistä vaikeutti kielitaidon puutteen lisäksi tiedon puute eri kulttuureista. Käytännössä erityisopettajilla ei ollut tarpeeksi tietoa vanhempien kulttuurista, mutta myöskään vanhemmilla ei aina ollut tarpeeksi tietoa suomalaisesta kulttuurista tai koulujärjestelmästä. Myös Denessen ja kumppanit (2007, 27–41) ovat tunnistaneet puutteen koulun henkilökunnan tietämyksessä, kun kyseeseen tulee muiden kulttuurien tuntemus.

Erityisopettajien mielestä vanhempien epärealistiset odotukset johtuivat heidän ymmärryksen puutteesta. Käytännössä opettajat näkivät vanhemmilla olevan epärealistisia odotuksia lapsensa kouluttautumisen suhteen. Tällöin tutkittavat kokivat maahanmuuttajavanhempien odottavan lapsiltaan liikaa, kuin mihin lapsen koettiin todellisuudessa pystyvän. Myös samansuuntaisia tuloksia saanut Salmenkangas (2008, 22–23) näki vanhempien epärealististen odotusten olevan haasteena yhteistyölle.

7.1.2 Vastakkainasetteluja ja ennakkoluuloja

Me vs. ne vastakkainasettelu näyttäytyi tutkimuksessa erilaisina rajanvetoina niin ammatin, maahanmuuttajaperheiden, kuin alueiden välillä. Vastakkainasettelu oli nähtävissä myös vanhempien ja opettajien käsityksissä esimerkiksi lapselle asetettujen odotusten suhteen. Käytännössä vastakkainasettelua esiintyi siis kahden tai useamman ryhmän välillä, jotka näkivät saman asian eri tavalla. Lisäksi asenteet ja ennakkoluulot ilmenivät opettajien kokemusten mukaan niin vanhempien, kuin opettajien puolelta. Vanhempien ennakkoluulot näyttäytyivät

opettajille erityisluokkiin kohdistuvina harhaluuloina. Sen sijaan opettajien ennakkoluulojen nähtiin kohdistuvan eri kansanryhmiin. Opettajat näkivät yhdeksi syyksi osallistumattomuudelle vanhempien asenteet, mistä sekä Siniharju (2003, 86–107), että Dahlstedt (2009, 199) ovat saaneet aiemmin samanlaisia tuloksia. Heidän tulostensa mukaan vanhempien passiivinen asenne yhteistyötä kohtaan johti heidän vähäiseen osallistumiseen (Siniharju 2003, 86–107, Dahlstedt 2009, 199).

Ajan käyttöön liittyvät haasteet ilmenivät aikatauluongelmina esimerkiksi palaverien sopimisessa ja niihin pääsemisenä. Oman haasteensa asetti myös opettajien kokema maahanmuuttajavanhempien erilainen käsitys ajasta, minkä vuoksi vanhempien nähtiin saapuvan myöhässä sovittuihin palaverihin. Tutkittavat mainitsivat myös vanhemman kiireellisen elämän olevan yksi syy vähäiselle osallistumiselle. Aikaisemmissa tutkimuksissa on myös nostettu esiin ajan puute yhteistyön esteenä. Ajan puutteen nähtiin johtuvan esimerkiksi töistä (Siniharju 2003, 86–107; Sormunen ym. 2011, 197–198; Shuang Ji & Koblinsky 2009, 687–700), jolloin tapaamisiin tulematta jättämisen nähtiin lisääntyvän (Bitew & Ferguson 2010, 153–157).

Aktiivisuuden puute nähtiin myös haasteena yhteistyölle. Opettajat kokivat aktiivisuuden puutteen esimerkiksi jo mainittuna vanhempien vähäisenä osallistumisena. Tähän ratkaisuna nähtiin vanhempien aktivointi koulun toimesta. Aiemmin Reynolds ja kumppanit (2015, 765–767) ovat todenneet opettajan tehtäviin kuuluvaksi vanhempien osallistamisen, mikä tapahtuu käytännössä kutsumalla vanhempia aktiivisesti tapaamisiin. Aiemmissä tutkimuksissa on kuitenkin todettu vanhempien osallistamisen olevan haastavaa (Denessen ym. 2007, 27). Opettajat kokivat molemmin puolisen ymmärryksen lisäämisen lisäävän vanhempien aktiivisuutta. Aktiivisuutta lisäämällä yhteistyön koulun ja kodin välillä koettiin kehittyvän. Ymmärryksen lisääntymisen toivottiin poistavan ennakkoluuloja maahanmuuttajavanhempia kohtaan, jolloin yhteistyön lähtökohta olisi neutraalimpi.

7.2 Johtopäätökset

Johtopäätöksenä tässä tutkimuksessa voidaan pitää sitä, että erityisopettajat tunnustivat haasteita maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä, mutta niistä huolimatta erityisopettajat olivat tietoisia siitä, kuinka kehittää yhteistyötä toimivammaksi. Yhteistyön kehittämiseen vaaditaan kuitenkin vanhempia, opettajia, koulua sekä resursseja, minkä vuoksi kouluissa tulisi jatkossa arvottaa yhteistyötä enemmän.

Tunnistamalla yhteistyön tärkeyden koulut ja kaupungit voisivat käyttää resurssejaan tehtävään yhteistyöhön, jolloin yhteistyöstä tulisi todennäköisesti toimivampaa. Tulosten perusteella voidaan väittää, että erityisopettajien käsitysten mukaan vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on haasteista huolimatta erittäin tärkeää. On tärkeää kuitenkin tiedostaa, että opettajien ilmi tuoma maahanmuuttajaperheiden heterogeenisyys sekä koulujen ja alueiden eroavaisuudet asettavat oman haasteensa yhteistyön toteutumiseksi. Myös tässä tutkimuksessa nousi esiin opettajien kokema lisäkoulutuksen tarve. Koulutuksen tarpeen nähtiin kuitenkin liittyvän enemmän kulttuuritietämykseen, kuin aiemmissä tutkimuksissa ilmi tulleeseen vanhempien kohtaamiseen (Siniharju 2003, 30; Sormunen ym. 2011, 200).

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa kiinnitetään huomiota esimerkiksi tutkimuksen siirrettävyyteen sekä tutkimuksen rajoitteisiin ja vahvuuksiin. Tutkimuksen siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten uusintamisen mahdollisuutta toisessa ympäristössä niin, että päädytään samankaltaisiin tuloksiin (Aaltio & Puusa 2011, 156). Tämä tutkimus on mahdollista toteuttaa toisessa ympäristössä, mutta ympäristöstä johtuen tulokset voivat olla hyvinkin erilaisia johtuen maahanmuuttajaperheiden eroavasta määrästä eri alueiden välillä. Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettäviä sen laadullisen luonteen vuoksi. Tästä huolimatta tutkimuksen tulokset voivat olla osuvia ja hyödyllisiä, sillä ne

lisäävät ymmärrystä ilmiöstä (Aaltio & Puusa 2011, 157). Tutkimuksen läpinäkyvyyttä pyrittiin lisäämään käyttämällä kirjallisuuskatsauksessa pääasiassa uusia tieteellisiä lähteitä.

Tutkimuksen rajoitteita tarkasteltaessa otettiin huomioon fenomenografiselle tutkimukselle osoitettu kritiikki. Fenomenografista tutkimusta on kritisoitu siitä, että esimerkiksi tulosten yleistettävyys käytännön ongelmanratkaisutilanteisiin ei ole aina mahdollista. Lisäksi kritiikkiä on esitetty käsitysten kontekstisidonnaisuudesta ja siitä, että fenomenografisessa tutkimuksessa ei huomioida käsitysten muuttuvuutta. Kritiikki kohdistuu kontekstisidonnaisuudessa siihen, että se heikentää käsitysten siirtämistä käytäntöön. Käsitysten muuttuvuuden huomioimattomuus taas tuo ilmi sen, että fenomenografisessa tutkimuksessa käsitteistä saadaan ainoastaan poikittaisleikkaus. (Metsämuuronen 2000, 23–24.) Tässä tutkimuksessa pyrittiin löytämään keinoja edistää yhteistyötä, minkä vuoksi tuloksista pyrittiin saamaan yleistettäviä käytännön ratkaisutilanteisiin.

Kritiikkiä on esitetty myös tutkijan analyysiprosessia kohtaan, jos raportointi ei ole ollut riittävän läpinäkyvää. Tällöin lukija ei ole pystynyt hahmottamaan kategorioiden muodostumista raportoinnin pohjalta. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Raportoinnissa pyrittiin tuomaan esiin analyysiprosessia mahdollisimman yksityiskohtaisesti kertomalla tarkasti niin alakategorioiden, kuin kuvauskategorioidenkin muodostuminen. Käytännössä analyysiprosessin jokainen vaihe avattiin jo analyysiosiossa sekä läpinäkyvyyttä lisättiin laittamalla liitteisiin analysoinnissa muodostuneet alakategoriat.

Luotettavuutta arvioitaessa on aiheellista ottaa huomioon myös aineiston hankintatapa, sillä itse tutkimussuuntauksen sekä analyysin lisäksi aineiston hankintamenetelmää kohtaan on esitetty kritiikkiä. Haastattelututkimuksen luotettavuutta on kyseenalaistettu muutamista syistä. Luotettavuutta vähentää se, että tutkija voi johdatella haastateltavaa tai asettaa kysymyksen muodon niin, että ne vaikuttavat saatuihin vastauksiin ja tutkimustuloksiin. Lisäksi tutkija voi tulkita vastauksia virheellisesti, mikä voi johtua esimerkiksi haastateltavan ja tut-

kijan eri tavoista ymmärtää kysymys. (Puusa 2011, 78.) Tämän vuoksi haastattelurungon alussa oli määriteltynä yhteistyö sekä se, mistä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita. Haastattelutilanteissa käytiin jokaisen tutkittavan kanssa keskustellen läpi määrittely ja näin varmistettiin, että tutkittavalla ja tutkijalla oli yhteinen käsitys aiheesta. Määrittelyn avulla pyrittiin välttämään kysymysten ja vastausten virheellinen tulkinta.

Tutkittavien hankinta perustui harkinnanvaraiseen eliittiotantaan, jonka mukaan tutkittavilta uskottiin saatavan parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 88). Kaikki tutkittavat olivat siis olleet yhteistyössä maahanmuuttajaperheiden kanssa johtuen koulun oppilasaineuksesta. Mikäli harkinnanvaraisen eliittiotannan sijaan olisi käytetty toisenlaista tutkittavien hankintatapaa, olisivat tulokset voineet olla hyvinkin erilaisia johtuen koulujen heterogeenisyydestä. Lisäksi nykyisen aineiston haastateltavat olivat pääasiassa laajalalaisia erityisopettajia, minkä vuoksi tulokset olisivat voineet vaihdella, jos tutkittavat olisivatkin olleet pääosin erityisluokanopettajia johtuen yhteistyön laadusta ja määrästä.

7.4 Jatkotutkimushaasteet

Opettajien tekemää yhteistyötä on tutkittu jo paljon niin kansainvälisesti kuin Suomen sisäisesti. Jatkossa tärkeää on siis löytää yhteistyötä tutkittaessa uusia näkökulmia, joita ei vielä ole tutkittu. Tutkimuksessa esiin noussut maahanmuuttajien heterogeenisuus mahdollistaa jatkotutkimuksia esimerkiksi eri kansallisuuksien välillä, mutta eettisestä näkökulmasta tämä asettaa tietyn haasteen - eri ihmisryhmien kategorisoinnin. Tutkittavat näkivät kategorisoinnin olevan jo nyt esteenä yhteistyölle, jota eri kansallisuuksien tutkiminen voi itsessään lisätä.

Tutkimuksen rajoittuminen pääkaupunkiseudulle mahdollisti ainoastaan pääkaupunkiseudun tilanteen tarkastelun, minkä vuoksi jatkossa muiden paik-

kaakuntien tutkiminen saman asian tiimoilta voisi synnyttää uutta tietoa. Luultavaa on, että tutkimustulokset vaihtelisivat kaupunkien välillä johtuen maahanmuuttajaperheiden määrien sekä kotoutumisasteen vaihtelusta. Näin ollen tulokset toiselta alueelta voisivat olla hyvinkin erilaisia, minkä vuoksi nyt saadut tulokset eivät ole yleistettävissä.

Tutkimuksessa tarkasteltiin pääasiassa laaja-alaisten erityisopettajien käsityksiä, joiden työnkuva eroaa erityisluokanopettajien työkuvasta. Tutkimuksessaakin ilmi tulleen käsityksen mukaan laaja-alaisen erityisopettajan rooli eroaa luokanopettajan roolista, minkä vuoksi jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia useampien erityisopettajien käsityksiä toteutettavasta yhteistyöstä maahanmuuttajaperheiden kanssa.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. A., Puusa & P., Juuti. 2011. Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 153–166.
- Adams, K., & Christenson, S. 2000. Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology* 38(5), 494.
- Arvonen, A. 2011. Maahanmuuttajanuorten oppimisvaikeuksien tunnistaminen. *NMI Bulletin* 1, 1.
- Bæck, U-D. K. 2010a. Parental involvement practices in formalized home-school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54(6), 549–550.
- Bæck, U-D. K. 2010b. ‘We are the professionals’: a study of teachers’ views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education* 31(3), 323–333.
- Bitew, G. & Ferguson, P. 2010. Parental support for African immigrant student’s schooling in Australia. *Journal of Comparative Family Studies* 41(1), 153–157.
- Dahlstedt, M. 2009. Parental governmentality: involving ‘immigrant parents’ in Swedish schools. *British Journal of Sociology of Education* 30(2), 199.
- Denessen, E., Bakker, J. & Gierveld, M. 2007. Multi-ethnic schools’ parental involvement policies and practices. *School Community Journal* 17(2), 27–41.
- Eettinen ennakoarviointi ihmistieteissä. N.d. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 6.8.2018. <http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakoarviointi-ihmistieteissa#1>
- Eettiset periaatteet. 2012. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 19.10.2018. https://www.jyu.fi/hallinto/strategia/periaatteet/eettiset_periaatteet
- Elizalde-Utnick, G. 2010. Immigrant Families: Strategies for School Support. *Principal Leadership* 10(5), 15.
- Euroopan parlamentin ja neuvoston asetukset (EU) 2016/679. 2016. Euroopan unionin virallinen lehti. Viitattu 6.8.2018. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&rid=1>
- Gonzales, L.M., Borders, L.D., Hines, E.M., Villalba, J.A. & Henderson, A. 2013. Parental involvement in childrens’ education: considerations for school

- counselors working with latino immigrant families. *Professional School Counseling* 16(3), 185–192.
- Gonzales-Dehass, A.R., Willems, P.P. & Holbein, M.F. 2005. Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review* 17(2), 117–118.
- Helske, K. 2010. Monikulttuurisen koulun johtaminen. Teoksessa P., Immonen-Oikkonen & A., Leino. 2010. Monikulttuurinen koulu yhteisö. Sastamala: Vammalan Kirjapaino, 88–91.
- Hirsjävi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Ho, E. S-C. 2006. Social disparity of family involvement in Hong Kong: effect of family resources and family network. *School Community Journal* 16(2), 7–23.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–169.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2011. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Järvinen, A. & Karttunen, P. 2006. Fenomenografia – käsitysten kirjon kuvaaja. Teoksessa M., Paunonen & K., Vehviläinen-Julkunen. Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Helsinki: WSOY, 164–173.
- Kodin ja koulun yhteistyö perusopetuksessa. N.d. Opetushallitus. Viitattu 16.12.2018. https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kodin_ja_koulun_yhteistyö
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M. & Ylinampa, K. 2013. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutuspolut – oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. *NMI Bulletin* 3, 1.
- Känkänen, P. & Immonen-Oikkonen, P. 2009. Monikulttuurinen perhe koulun kasvatusympäristössä. Teoksessa J., Lammi-Taskula, S., Karvonen & S., Ahlström. 2009. Lapsiperheiden hyvinvointi 2009. THL. Helsinki: Yliopiston kirjapaino.
- Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön. 2007. Opetushallitus ja Suomen Vanhempainliitto.
- Lea, M. 2012. Cooperation between migrant parents and teachers in school: a resource? *Center for Educational Policy Studies Journal* 2(1), 105–121.
- Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. 2015. Tuloksellisuuskertomus. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset.

Viitattu 18.3.2018. https://www.vtv.fi/files/4801/12_2015_Maahanmuuttajaoppilaat_ja_perusopetuksen_tuloksellisuus.pdf

Maahanmuuttajataustainen väestö alueittain a. N.d. Tilastokeskus. Viitattu 19.2.2018. <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>

Maahanmuuttajataustainen väestö aluettain b. N.d. Tilastokeskus. Viitattu 3.12.2018. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus. N.d. Opetushallitus. Viitattu 3.7.2018. https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat

Marschall, M., Shah, P. & Donato, K. 2012. Parent involvement policy in established and new immigrant destinations. *Social Science Quarterly* 93(1), 147.

Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia -sarja 4. Viro: Jaabes OÜ.

Miettinen, A. N.d. Maahanmuuttajat. Väestöliitto. Viitattu 19.2.2018. http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/ti-lastoja/maahanmuuttajat/

Navia, L., Sanders-Smith, S., Smith-Bonahue, T. & Soutullo, O. 2016. Discouraging partnerships? Teachers' perspectives on immigration related barriers to family-school collaboration. *School Psychology Quarterly* 31(2), 226–232.

Niemi, R. 2008. Osallisuus koulussa: sananhelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus? Teoksessa M., Lanas, H., Niinistö & J., Suoranta. 2008. Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tampere: Juvenes Print.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.

Nissilä, L. 2016. Turvapaikanhakijoiden ja muiden maahanmuuttajien oppimisen haasteet. Opetushallitus. Viitattu 3.7.2018. http://www.oph.fi/download/176065_nissila_leena.pdf

Okeke, C.I. 2014. Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. *South African Journal of Education* 34 (3), 5–7.

- Oma kieli – oma mieli. Opas oman äidinkielen oppimisen tukemiseen. 2009. Opetushallitus. Viitattu 24.8.2018. http://www.oph.fi/download/121981_oma_kieli_oma_mieli_2009.pdf
- Patton, M. 2015. Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice. 4th Edition. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Next Print Oy.
- Perusopetuksen valmistava opetus. 2012. Opetushallitus. Viitattu 3.7.2018. http://www.edu.fi/download/145302_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2012.pdf
- Perusopetuslaki. 21.8.1998/628. Viitattu 18.2.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P35a>
- Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A., Puusa & P., Juuti. 2011. Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 73–87.
- Quioco, A. & Daoud, A. 2006. Dispelling myths about latino parent participation in schools. *The Educational Forum* 70(3), 260–264.
- Reynolds, A., Crea, T., Medina, J., Degnan, E. & McRoy, R. 2015. A mixed-methods case study of parent involvement in an urban high school serving minority students. *Urban Education* 50(6), 765–767.
- Räty, H., Kasanen, K. & Laine, N. 2009. Parent's participation in their child's schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53(3), 288–291.
- Salmenkangas, M. 2008. Koulu. Teoksessa E., Ekholm & M., Salmenkangas. 2008. Puhumalla paras: Ratkaisuja arjen etnisiin konflikteihin. Vaasa: Ykkös-Offset.
- Shuang Ji, C. & Koblinsky, S. 2009. Parent Involvement in Children's Education: An Exploratory Study of Urban, Chinese Immigrant Families. *Urban Education* 44(6), 687–700.
- Sibley, E. & Brabeck, K. 2017. Latino immigrant student's school experiences in the United States: the importance of family-school_community collaborations. *School Community Journal* 27(1), 149.
- Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983-1984 ja 1998-1999. Helsingin yliopisto, väitöskirja.

- Sinkkonen, H-M., Kyttälä, M., Karvinen, O. & Aunio, P. 2011. Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot – syynä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito? NMI Bulletin 1, 1.
- Slioor, I. 2010. Kulttuuritulkkina koulussa. Teoksessa P., Immonen-Oikkonen & A., Leino. 2010. Monikulttuurinen kouluyhteisö. Sastamala: Vammalan Kirjapaino, 55-57.
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turun yliopisto, väitöskirja.
- Sormunen, M., Tossavainen, K. & Turunen, H. 2011. Home-school collaboration in the view of fourth grade pupils, parents, teachers, and principals in the Finnish education system. *School Community Journal* 21(2), 197-200.
- Suarez-Orozco, D., Onaga, M. & De Lardemelle, C. 2010. Promoting academic engagement among immigrant adolescents through school-family-community collaboration. *Professional School Counseling* 14(1), 22-23.
- Suomen perustuslaki. 11.6.1999/731. Viitattu 24.8.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. 2016. Opetushallitus. Viitattu 3.7.2018. http://www.oph.fi/download/179053_suomi_toisena_kielena_ja_kirjallisuus.pdf
- Sutela, H. & Larja, L. 2015. Yli puolet Suomen ulkomaalaistaustaisista muuttanut maahan perhesyistä. Viitattu 9.12.2018. http://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-10-15_001.html
- Theodorou, E. 2008. Just How Involved Is “Involved”? Re-Thinking Parental Involvement through Exploring Teachers’ Perceptions of Immigrant Families’ School Involvement in Cyprus. *Etnography and Education* 3(3), 259-265.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uludag, A. 2008. Elementary preservice teachers’ opinions about parental involvement in elementary children’s education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 24(3), 807.
- Walker, J., Shenker, S. & Hoover-Dempsey, K. 2010. Why do parents become involved in their children’s education? Implications for school counselors. *Professional School Counseling* 14(1), 31.
- Wang, M-T. & Skeikh-Khalil, S. 2014. Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development* 85(2), 610.

LIITTEET

Liite 1. Puolistrukturoidun teemahaastattelun runko

Yhteistyötä on olemassa monessa eri muodossa. Yhteistyön voidaan nähdä toteutuvan yksilön, yhteisön tai oppilaan tasolla. Lisäksi voidaan puhua muodollisesta yhteistyöstä, mikä näyttäytyy esimerkiksi opettajan ja vanhempien välisinä tapaamisina. Opinnäytetyössänini olen kiinnostunut kuulemaan yhteistyömuodoista, joita sinä toteutat vanhempien kanssa (yksilötaso ja muodollinen yhteistyö). Lisäksi olen kiinnostunut vanhempien mahdollisuuksista osallistua koulunne toimintaan (yhteisötaso ja muodollinen yhteistyö).

1. Perustiedot
 - ammattinimike (laaja-alainen, erityisluokanopettaja, jokin muu?)
2. Kerro tekemästäsi yhteistyöstä vanhempien kanssa, mitä kaikkea se pitää sisällään?
 - (1) Millaisia opettajan ja vanhempien välisiä tapaamisia olet järjestänyt?
 - (2) Osallistuvatko vanhemmat koulun toimintaan? Jos osallistuvat, niin mihin ja miten?
 - (3) Pystyvätkö vanhemmat osallistumaan opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin? Miten?
3. Kerro kokemuksistasi maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Miten se eroaa muiden vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, vai eroaako?
 - (1) Miten pidätte yhteyttä maahanmuuttajaperheiden kanssa? Kuinka usein pidätte yhteyttä?
 - (2) Osallistuvatko maahanmuuttajavanhemmat koulun toimintaan? Jos osallistuvat, niin mihin ja miten?
 - (3) Onko sinulla ollut haasteita maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä? Jos on, niin millaisia?
4. Miten yhteistyötä tulisi mielestäsi kehittää?

- (1) Kuinka vanhemmat voivat edistää yhteistyön toteutumista kansasi?
 - (2) Kuinka sinä opettajana voisit edistää yhteistyön toteutumista?
 - (3) Onko muita tekijöitä, jotka voisivat edistää yhteistyötä opettajan ja vanhemman välillä? Jos on, niin mitä?
5. Millaista olisi ihanteellinen yhteistyö?
 6. Millaista olisi epäonnistunut yhteistyö?
 7. Kysymyksiä? Jotain lisättävää aiheeseen?

Liite 2. Saatekirje

Erytisopettajien yhteistyö maahanmuuttajaperheiden kanssa

Mistä on kyse?

Olen Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan maisteriopiskelija ja teen Pro gradu -tutkielmaa erityisopettajien käsityksistä perheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Erityisenä kiinnostuksenkohteenani on maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävä yhteistyö.

Tutkimuksen tavoite

Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa erityisopettajien käsityksistä erityisesti maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita erityisesti yhteistyössä toimivista työkaluista, menetelmistä ja yhteistyömuodoista. Lisäksi tutkimuksen avulla pyritään kartoittamaan yhteistyön ongelmakohtia.

Keneltä ja mitä tietoa kerätään?

Tietoa kerätään erityisopettajilta, joilla on kokemusta maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Tiedonkeruumenetelmänä toimivat haastattelut.

Tutkimustiedon käyttö ja luottamuksellisuus

Tutkimukseen osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen. Tämän vuoksi tutkittava pystyy keskeyttämään tutkimuksen missä tahansa vaiheessa. Tutkittavien henkilöllisyys pidetään anonyymina. Saatua aineistoa säilytetään ja käsitellään asianmukaisesti muiden kuin tutkijan ulottumattomissa. Tuloksia raportoidessa tutkittavien nimet tai muut heihin liitettävät tiedot eivät tule esille.

Lisätietoa tutkimuksesta

Roosa Ritvanen, erityispedagogiikan maisteriopiskelija (rokrkari@student.jyu.fi)

Anna Rönkä, Pro gradu -tutkielman ohjaava opettaja (anna.k.ronka@jyu.fi)

Liite 3. Suostumus



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen “Erityisopettajien käsityksiä maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä”.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Roosa Ritvanen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harjoitella tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Liite 4. Alakategoriat

1. Eroavaisuudet	2. Haasteet	3. Yhteistyön kehittäminen
Opettajien toisistaan eroava rooli	Näkemyserot	Vanhempien toimesta

Suomalaiset vs. muista kulttuuritaustoista tulevat	Kielelliset ongelmat	Opettajien toimesta
Yhteistyön positiivisuus	Kulttuuriset erot	Yhteisön näkökulmasta
Alueelliset erot - alueiden roolit	Tulkkiin liittyvät haasteet	Koulun näkökulmasta
Maahanmuuttajavanhempien heterogeenisuus	Osallistumisen vähäisyys ja sen syyt	Resurssit
	Tiedon puute	Viestintäteknologia
	Wilma	Koulutuksen lisääminen
	Vanhempien epärealistiset odotukset	
	Aikakäsitys	
	Luottamuksen menettäminen	
	Oppilaan katoaminen	
	Vanhemman lamaantumisen	
	Vanhemman kyseenalaistamaton ja kritisoimaton rooli	
	Oppilas viestin välittäjänä - lapsen rooli	