



Ahola-Olli Jasmine

Luokanopettajien interkulttuurinen kompetenssi – kokemuksia ja valmiuksia maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajakoulutus  
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajien interkulttuurinen kompetenssi – kokemuksia ja valmiuksia maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön, Jasmine Ahola-Olli

Pro gradu -tutkielma, 51 sivua, 1 liitesivu

Maaliskuu 2022

---

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien kokemuksia ja valmiuksia liittyen maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Luokanopettajien valmiuksia kuvataan interkulttuurisen kompetenssin käsitteellä, jolla viitataan tässä tutkimuksessa niihin valmiuksiin, joita opettaja tarvitsee toimivaan yhteistyöhön eri kulttuuritaustoista tulevien vanhempien kanssa.

Kyseessä on laadullinen tutkimus. Aineistonkeruu tapahtui avoimia kysymyksiä sisältävällä sähköisellä kyselylomakkeella kahdessa osassa. Tutkimukseen osallistui ensin erään kaupungin koulujen luokanopettajia ja toisella aineistonkeruukerralla luokanopettajia eri puolilta Suomea. Kyselyyn vastasi yhteensä 47 luokanopettajaa. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Analysointivaiheessa pääteemoiksi nousivat tutkimustehtävän mukaisesti luokanopettajien kokemukset yhteistyöstä maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa sekä luokanopettajien valmiudet yhteistyöhön maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa.

Tutkimuksessa selvisi, että luokanopettajat kokevat maahanmuuttajataustaisten vanhempien suomen kielen taidottomuuden sekä suomalaisen koulujärjestelmän tuntemuksen puutteen heikentävän opettajan ja vanhemman yhteistyötä. Kulttuurierot, kuten luokanopettajan ja maahanmuuttajataustaisen vanhemman erilainen aikakäsitys nähtiin merkityksellisenä yhteistyön kannalta. Tämä näkyi siinä, että vanhemman oli haastavaa ymmärtää, että oppilaan tulee mennä kouluun tiettyinä aikoina tai että kasvatuskeskustelut voidaan järjestää tiettyinä ennalta sovittuina ajankohtina. Luokanopettajat kokivat yhteistyön maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa pääosin myönteiseksi, jolloin yhteistyön kuvattiin sisältävän luottamusta, kunnioitusta ja arvostusta. Tutkimustulosten mukaan luokanopettajien valmiudet eivät juurikaan kehittyneet opettajankoulutuksessa. Sen sijaan interkulttuurisessa ympäristössä työskentelyllä oli merkittävä rooli heidän valmiuksiensa kehittymisessä. Luokanopettajilla esiintyi niin interkulttuuriseen tietoisuuteen, taitoihin kuin toimintaan liittyviä valmiuksia. Näin ollen luokanopettajilla oli tietoa eri kulttuureille tyypillisistä arvoista ja normeista, vuorovaikutus- ja kommunikaatio-taitoja, jotka helpottivat kulttuurienvälistä vuorovaikutusta sekä kykyä tunnistaa syrjiviä ja rasismia sisältäviä ajatus- ja käyttäytymismalleja, joita piilee niin kouluyhteisössä kuin laajemmin yhteiskunnassa. Tutkimustulosten pohjalta voidaan todeta, että opettajankoulutuksen on kyettävä jatkossa tarjoamaan tuleville luokanopettajille parempia valmiuksia kulttuurienväliseen kohtaamiseen ja tarjota kasvualustan luokanopettajan interkulttuurisen kompetenssin kehittymiselle.

Avainsanat: interkulttuurinen kompetenssi, kodin ja koulun yhteistyö, maahanmuuttajataustaisen vanhempi

# Sisältö

<b>1 Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2 Interkulttuurisuus</b> .....	<b>6</b>
2.1 Interkulttuurinen kompetenssi .....	6
2.2 Interkulttuurisesti kompetentti opettaja .....	10
<b>3 Kodin ja koulun yhteistyö</b> .....	<b>14</b>
3.1 Millaista on kodin ja koulun yhteistyö? .....	14
3.2 Kasvatuskumppanuus .....	16
3.3 Maahanmuuttajataustainen vanhempi kodin ja koulun yhteistyössä .....	18
<b>4 Tutkimuksen metodologia ja toteutus</b> .....	<b>20</b>
4.1 Laadullinen tutkimus .....	20
4.2 Tutkimustehtävä .....	21
4.3 Tutkimusaineisto.....	22
4.4 Aineiston analyysi .....	24
<b>5 Luokanopettajien kokemukset yhteistyöstä maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa</b> .....	<b>28</b>
5.1 Kielitaidon merkitys yhteistyössä .....	28
5.2 Kulttuurierojen merkitys yhteistyössä .....	31
5.3 Suomalaisen koulujärjestelmän tuntemuksen merkitys yhteistyössä .....	31
5.4 Keskinäisen luottamuksen, arvostuksen ja kunnioituksen merkitys yhteistyössä .....	34
<b>6 Luokanopettajien valmiudet yhteistyöhön maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa</b> .....	<b>35</b>
6.1 Koulutuksen tuomat valmiudet .....	35
6.2 Työkokemuksen tuomat valmiudet.....	38
6.3 Valmiudet kulttuurisen tietoisuuden näkökulmasta .....	38
6.4 Valmiudet interkulttuuristen taitojen näkökulmasta .....	40
6.5 Valmiudet interkulttuurisen toiminnan näkökulmasta .....	40
<b>7 Pohdinta</b> .....	<b>42</b>
7.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätöksiä .....	42
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	44
7.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet .....	46
<b>Lähteet</b> .....	<b>48</b>

# 1 Johdanto

Monikulttuurisuudesta on tullut yhä merkittävämpi osa yhteiskuntaamme, mikä johtuu muutto-  
liikkeestä ja siitä seuranneesta yhteiskunnallisesta rakennemuutoksesta (Laaksonen, 2001).  
Koulu on yhteiskuntaan vahvasti liitoksissa oleva instituutio, minkä vuoksi yhteiskunnassa ta-  
pahtuvat muutokset näkyvät myös koulun toiminnassa (Laaksonen, 2001). Erityisesti Euroopan  
maat, Suomi mukaan lukien, ovat viime aikoina kokeneet merkittäviä muutoksia maahan-  
muutto- ja pakolaisvirroissa, mikä vaikuttaa siihen, millaista osaamista opettajilta vaaditaan  
(Jokikokko & Uitto, 2017). Myös Helakorpi (2010) korostaa, ettei koulua voida nähdä yhteis-  
kunnasta erillään olevana saarekkeena vaan se on osa yhteiskuntaa ja ympäröivää maailmaa.  
Näin ollen opettajien interkulttuuristen taitojen tarkastelu on erityisen ajankohtaista, koska  
opettajilta odotetaan yhä enenevässä määrin valmiuksia kohdata erilaisista kulttuuritaustoista  
tulevia ihmisiä (Jokikokko & Uitto, 2017). Jokikokon (2002) mukaan interkulttuurisuudella  
viitataan kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen ja interkulttuurisella kompetenssilla taas niihin  
valmiuksiin, joita esimerkiksi luokanopettaja tarvitsee toimivaan yhteistyöhön eri kulttuuritau-  
toista tulevien ihmisten kanssa. Tässä tutkimuksessa tarkastelen luokanopettajien kokemuksia  
ja valmiuksia liittyen maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Kodin ja koulun yhteistyöhön velvoittavat sekä Perusopetuslaki (1998) että Perusopetuksen  
opetussuunnitelman perusteet (2014). Perusopetuslain (628/1998, 3§) mukaan opetuksessa tu-  
lee olla yhteydessä kotien kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan,  
että koulun tulee olla yhteydessä lapsen huoltajan kanssa niin, että hän voi osaltaan tukea lap-  
sensa tavoitteellista oppimista ja koulunkäyntiä (Opetushallitus, 2014, s. 35–36). Perusteissa  
todetaan, että voidakseen huolehtia kasvatustehtävästään, tulee huoltajan saada tietoa lapsensa  
kasvun ja oppimisen kehityksestä. Yhteistyössä tulee ottaa huomioon perheiden moninaisuus  
sekä tiedon että tuen tarpeet (Opetushallitus, 2014, s. 35–36). Tämän pohjalta lähtökohtana voi-  
daan pitää, että luokanopettajalla on velvollisuus luoda ja ylläpitää yhteistyötä kaikkien van-  
hempien kanssa riippumatta heidän taustastaan.

Tutkielmani aihe valikoitui muutamasta eri syystä. Ensimmäkin sen ajankohtaisuuden ja tärkei-  
den vuoksi ja toiseksi halustani lisätä omaa tietämystäni sekä kodin ja koulun yhteistyöhön että  
interkulttuurisuuteen liittyen pian valmistavana luokanopettajana. Valintaani ohjasi myös koko  
luokanopettajaopintojeni aikainen vahva kiinnostukseni monikulttuurisuuskasvatuksen tee-  
moja kohtaan sekä oma monikulttuurinen taustani. Lisäksi aiheen valintaan vaikutti se, että tein

Samasta aihepiiristä kandidaatin tutkielman, minkä vuoksi tuntui luontevalta jatkaa aiheen parissa myös pro gradu -tutkielmassa (Ahola-Olli, 2016). Opettajien interkulttuurista kompetenssia on tutkittu, mutta lähinnä opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta tarkastelemalla (esim. Talib, 2005; Jokikokko, 2002 & Soilamo, 2008). Kodin ja koulun yhteistyö on niin ikään laajasti tutkittu aihe (esim. Metso, 2004; Lehtolainen, 2008 & Lämsä, 2017). Aiempaa tutkimusta nimenomaan luokanopettajien kokemuksista ja valmiuksista liittyen maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön on niukasti, mikä lisää tutkimukseni tarpeellisuutta.

## 2 Interkulttuurisuus

Tässä luvussa määrittelen ensin, mitä interkulttuurisella kompetenssilla tarkoitetaan. Tämän jälkeen tarkastelen interkulttuurista kompetenssia opettajan työn näkökulmasta.

### 2.1 Interkulttuurinen kompetenssi

Jotta voidaan määrittellä interkulttuurinen kompetenssi, tulee ensin määrittellä interkulttuurisuus, jolla tarkoitetaan Jokikokon (2002, s. 86) mukaan kulttuurien välistä vuorovaikutusta. Sekä interkulttuurisuus-käsitteen että interkulttuurinen kompetenssi -käsitteen yhteydessä ovat eri teoreetikot käyttäneet keskenään erilaisia käsitteitä, kuten kulttuurinen sensitiivisyys ja tietoisuus sekä monikulttuurinen asiantuntijuus (Jokikokko, 2002, s. 86). Mattila ja Hartikainen (2011) määrittelevät interkulttuurisuuden siltoja rakentavaksi dialogiksi kulttuurienvälille. He toteavat interkulttuurisen kompetenssin olevan laaja ja moninainen käsite, jossa usein painotetaan kulttuurista asiantuntijuutta. Jokikokko (2010, s. 71) määrittelee interkulttuurisen kompetenssin edellisiä laajemmaksi kokonaisuudeksi, jossa korostuu ajatus tietoisuudesta, herkkyydestä, taidosta sekä halusta toimia erilaisissa tilanteissa, joissa kulttuurit kohtaavat.

Kompetenssi, joka tulee englanninkielisestä sanasta competence, voidaan Jokikokon (2002) mukaan määrittellä esimerkiksi kyvyksi, pystyvyydeksi tai pätevyydeksi. Interkulttuurisesta kompetenssista puhuttaessa sana *valmius* lienee kuitenkin käyttökelpoisempi määritelmä (Jokikokko, 2002, s. 86). Jokikokon (2002, s. 85) mukaan interkulttuurinen kompetenssi siis viittaa niihin valmiuksiin, joita tarvitaan toimivaan vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten välille sekä yhteisymmärryksen saavuttamiseen.

Jokikokko (2002) määrittelee interkulttuurisen kompetenssin jakautuvan luomansa mallin avulla neljään eri ulottuvuuteen, joita ovat asenteet, tietoisuus, taidot ja toiminta. Ulottuvuudet muodostavat interkulttuurisen kompetenssin eettisen perustan, kytkeytyvät toisiinsa hyvin tiiviisti ja kehittyvät rinnakkain. Jokikokko (2002) korostaa, että kaikki neljä osa-aluetta tulee ottaa huomioon, jotta interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä voidaan tarkastella kattavasti. Näin ollen yksilöllä tulee olla kaikki yllä mainitut ulottuvuudet ollakseen interkulttuurisesti kompetentti. Vaikka osa-alueiden tarkastelu toisistaan irrallisina on keinotekoisista, tarkastelen seuraavassa niistä jokaista yksitellen lyhyesti kokonaisuuden hahmottamiseksi (Jokikokko, 2002, s. 87).

Jokikokko (2002, s. 87–88) toteaa, että interkulttuurisen kompetenssin lähtökohtana voidaan pitää oikeudenmukaista ajattelua ja toimintaa tukevia asenteita. Hänen interkulttuurisen kompetenssin mallinsa ensimmäinen ulottuvuus, asenteet, liittyy voimakkaasti muihin ulottuvuuksiin ja muut mallin osa-alueet kehittyvät asenteiden rinnalla. Asenteet sisältävät oikeudenmukaisuuden kuten esimerkiksi toisten ihmisten huomioimisen, erilaisuuden hyväksymisen, moninaisuuden kunnioittamisen sekä sitoutumisen tasa-arvoa edistävään toimintaan. Jokikokko (2002) tuo esiin, että asenteiden tutkiminen ja muuttaminen voi olla hankalaa, sillä ne syntyvät jo varhain ja voivat olla tiedostamattomia. Tämän vuoksi hän näkee asenteet interkulttuurisen kompetenssin mallin monimutkaisimpana ja vaikeimpana ulottuvuutena. Jotta interkulttuurinen herkkyys voidaan saavuttaa, on oman tietoisuuden reflektointi ja omien ennakkoluulojen kohtaaminen, ja sitä myötä asenteiden muuttuminen välttämätöntä (Jokikokko, 2002, s. 87–88). Halme ja Vataja (2011, s. 99) toteavat, että kaikilla ihmisillä on ennakkoluuloja, joiden tiedostaminen on ehdotonta niiden purkamiseksi. Myös Özturgut (2011, s. 4) korostaa, että ensimmäinen askel kohti interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä on asenteiden tunnistaminen.

Jokikokon (2002) interkulttuurisen kompetenssin -mallin toisena ulottuvuutena on kulttuurinen tietoisuus, jolla tarkoitetaan sekä oman itsensä ja oman kulttuuritaustansa tuntemista että tietoa toisista kulttuureista ja ihmisistä. Tämän ulottuvuuden taustalla on ajatus siitä, että erilaiset kulttuurit sisältävät erilaisia kulttuurisesti, historiallisesti ja maantieteellisesti muodostuneita normeja ja arvoja sekä ajatus- ja käyttäytymismalleja, jotka voivat selittää ihmisten toimintaa. Muiden kulttuurien ymmärryksen nähdään Jokikokon (2002) mukaan antavan pohjan kulttuurienväliselle vuorovaikutukselle. Vaikka pyrkimyksenä on osaltaan nähdä ihmiset kulttuuriensa edustajina, on huomioitava heidät myös omina yksilöinä. Kulttuurinen tietoisuus onkin kykyä tunnistaa oletuksia, epäoikeudenmukaisuutta, asenteita sekä ennakkoluuloja niin yksilöllisellä kuin yhteiskunnallisella tasolla (Jokikokko, 2002, s. 87–89). Toisin sanoen kulttuurisen tietoisuuden ulottuvuuden näkökulmasta yksilö parhaimmillaan tarkastelee eri kulttuureja niin, että se tukee kulttuurienvälistä vuorovaikutusta, muttei vahvista olemassa olevia kulttuurien liitettyjä stereotyyppioita, mikä päinvastoin heikentäisi vuorovaikutusta.

Mallin kolmanteen ulottuvuuteen eli interkulttuurisiin taitoihin lukeutuu esimerkiksi taito asettua toisen ihmisen asemaan ja tuntee myötätuntoa sekä taito nähdä asioita monesta eri näkökulmasta ja olla kriittinen (Banks, 2006, s. 306; Jokikokko, 2002, s. 87–89). Jokikokon (2002) mukaan vuorovaikutus- ja kommunikointitaidot ovat osa interkulttuurista kompetenssia ja niillä tarkoitetaan esimerkiksi kykyä tulkita toisen ihmisen eleitä, ilmeitä ja kehonkieltä, kykyä toimia vuorovaikutustilanteissa keskustellen ja rauhanomaisesti sekä kykyä tulkita ja ymmärtää toisen

kulttuurin edustajan kieltä ja sen erityispiirteitä. Interkulttuurista taitoon lukeutuu myös kyky toimia muuttuvissa tilanteissa, joihin lukeutuu muun muassa erilaisiin kulttuurikäytäntöihin mukautuminen (Jokikokko, 2002, s. 87–89).

Jokikokon (2002) mallin viimeisenä ulottuvuutena on toiminta, jolla tarkoitetaan aktiivista ja rohkeaa epäoikeudenmukaisuuksiin puuttumista ja taistelemista ennakkoluuloja, rasismia ja syrjintää vastaan. Jotta toiminta mahdollistuu, tarvitsee se rinnalleen oikeudenmukaisuuteen pyrkivän asenteen sekä tarvittavat interkulttuuriset tiedot ja taidot (Jokikokko, 2002, s. 89).

Hofsteden ja Hofsteden (2005) mukaan interkulttuurinen kompetenssi koostuu lähes samoista ulottuvuuksista kuin Jokikokon (2002) mallissa eli tietoisuudesta, tiedosta ja taidosta. Heidän mukaansa tietoisuus toimii interkulttuurisen kompetenssin perustana ja erityisesti tietoisuus omista asenteista on keskeistä. Lisäksi tietoisuus käsittää sekä ymmärryksen siitä, että maailmassa on useita erilaisia tapoja tarkastella asioita, että tietoisuuden eri kulttuureista (Hofstede & Hofstede, 2005). Tietoisuuteen liitettävä tieto, tarkoittaa heidän mukaansa tässä tietoa muista kulttuureista, mikä mahdollistaa vuorovaikutuksen muista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. Hofsteden ja Hofsteden (2005) mallin viimeinen vaihe, taidot, pohjautuu vahvasti tietoisuuteen ja tietoon. Heidän mukaansa ihmisten välisissä vuorovaikutustilanteissa esiin nousevat ongelmat ja konfliktit voivat muun muassa kehittää interkulttuuriseen kompetenssiin sisältyviä taitoja. Mallissa nouseekin esiin harjoituksen, toisin sanoen, kokemuksen vaikutus taitojen kehitykseen. Jokikokon (2002) mallista poiketen, heillä ei ole erillisenä asenteet ulottuvuutta, vaan he sisällyttävät sen ainakin osittain tietoisuus ulottuvuuteen (Hofstede & Hofstede, 2005, s. 358–359).

Deardoff (2009) määrittelee interkulttuurista kompetenssia pyramidimallin kautta. Malli sisältää asenteet, tiedot ja taidot -tasot. Pyramidin alimmalla tasolla on asenteet, jolla tarkoitetaan avointa ja kunnioittavaa suhtautumista muihin kulttuureihin kohtaan ja näin ollen kykyä toimia oman kulttuurin ulkopuolella. Pyramidin toisella tasolla on tiedot, joka kuvastaa kulttuurista itsetuntemusta eli ymmärrystä siitä, miten oma kulttuuri vaikuttaa omaan identiteettiin sekä ymmärrystä muiden kulttuurien edustajien maailmankatsomuksia kohtaan. Pyramidimallin kolmas eli viimeinen taso on taidot, johon lukeutuu havainnoinnin, kuuntelemisen, analysoinnin sekä arvioimisen taito suhteessa muihin kulttuureihin. Kun yksilö saavuttaa kaikki kolme pyramidin tasoa, syntyy hänelle sisäinen muutos, jonka myötä yksilö osaa toimia interkulttuurisesti eli kohdata muut kulttuurit eettisesti oikein ja asettautua toisen asemaan kulttuurienvälisissä vuorovaikutustilanteissa (Deardoff, 2009).



Hammer, Bennett ja Wiseman (2003) tarkastelevat interkulttuurista kompetenssia interkulttuurisen herkkyyden käsitteen kautta. He viittaavat interkulttuurisella herkkyydellä kykyyn tuntea ja ymmärtää kulttuurista moninaisuutta, kun taas interkulttuurisella kompetenssilla kykyyn toimia ja ajatella interkulttuurisesti. Heidän käsityksensä mukaan interkulttuurinen herkkyys on interkulttuurisen kompetenssin edellytys. Yksilön herkkyyden tason nähdään vaikuttavan siihen, miten laajaksi kompetenssi kehittyy (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003, s. 422).

Bennett (1986) tarkastelee interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä interkulttuurisen kasvun mallin kautta. Hän näkee kulttuuritietämyksen jatkuvasti lisääntyvänä sopeutumisenä ja ymmärtämisenä. Bennett (1986) jakaa interkulttuurisen kasvun kuuteen eri vaiheeseen niin, että kolme ensimmäistä vaihetta lukeutuvat etnosentriseen viitekehykseen, joissa omaa kulttuuria korostetaan ja vuorovaikutusta eri kulttuurien välillä ei joko synny tai se on vähäistä. Kolme viimeistä vaihetta taas lukeutuvat etnorelativistiseen viitekehykseen, jossa korostuu kulttuurienvälinen yhteistyö ja monimuotoisuus. Ensimmäinen vaihe on kieltäminen, jossa yksilö näkee oman kulttuurinsa ainoana oikeana ja pyrkii välttämään muita kulttuureja. Toinen vaihe on puolustaminen, jossa muut kulttuurit tunnustetaan paremmin kuin edellisessä vaiheessa, mutta asenne niitä kohtaan on vastakkainasetteluun pyrkivä. Etnosentrisen viitekehyksen viimeinen eli kolmas vaihe on minimointi, jossa yksilö havaitsee ainoastaan näkyvät kulttuurierot ja näkee kulttuurien samankaltaisuudet vain hyvin pinnallisella tasolla. Etnorelativistiseen viitekehykseen sisältyvä neljäs vaihe on hyväksyminen, jonka mukaan yksilö ymmärtää käyttäytymispiirteiden, arvojen ja uskomusten olevan erilaisia eri kulttuureissa ja näin ollen kulttuurisidonnaisia. Viidennessä vaiheessa, adaptaatiossa, yksilön käsitys omasta kulttuuri-identiteetistä suhteessa muihin kulttuureihin laajenee. Tässä vaiheessa yksilö hyväksyy kulttuurien väliset eroavaisuudet päästäkseen yhteisymmärrykseen. Kuudes eli viimeinen vaihe on integraatio, jossa yksilö omaksuu monikulttuurisen maailmankatsomuksen ja oma identiteetti irtaantuu tietystä kulttuurista (Bennett, 1986). Myös DeJaeghere ja Cao (2009, s. 438) näkevät interkulttuurisuuden nimenomaan yksilön kykyä muovata omaa kulttuurista näkökulmaansa sekä mukauttaa omaa käyttäytymistään tilanteen mukaisesti kulttuurien yhteisiin piirteisiin ja eroihin.

Dervinin (2016, s. 75–77) mukaan Bennettin (1986) mallissa on puutteita interkulttuurisuuden tarkastelemiseen, sillä malli on hänen yhteisökeskeisestä näkemyksestään poiketen tarkkoihin lokeroihin perustuva sekä yksilökeskeisyyttä korostava. Dervin (2016, s. 72) toteaa, että interkulttuurisuus on havaittavissa vain ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Hänen mukaansa kulttuurienvälinen vuorovaikutus vaikuttaa siihen, miten ajattelemme, käytäydymme sekä näyttäydymme toisillemme. Myös Harbon ja Moloney (2015, s. 19–20) korostavat Dervinin

(2016) tapaan interkulttuurisuuden tarkastelua yhteisöllisyyden näkökulmasta, jolloin sitä voi luonnehtia kriittiseksi ja aktiiviseksi prosessiksi, jossa tulisi oman kulttuurin lisäksi tunnistaa muut kulttuurit. Heidän mukaansa interkulttuurinen kompetenssi tulee saavutetuksi, kun kulttuurien välinen vuorovaikutus on avointa eikä kumpikaan kulttuuri dominoi dialogia.

Dervin ja Keihäs (2013, s. 29) määrittelevät kulttuurienvälisyyden tarkoittamaan samanaikaisesti sekä erilaisen ja vieraan että hyvin samanlaisen kohtaamista. Heidän mukaansa kulttuurienvälisyyden käsitteeseen sisältyy käsite *toiseus*, jolla tarkoitetaan useimmiten ulkoista toiseutta eli itselle vierasta, jotakin muuta kuin mitä itse on. Usein toisella viitataan vieraasta maasta tulevaan, maahanmuuttajaan tai pakolaiseen (Dervin & Keihäs, 2013, s. 29, s. 95–96). Toisaalta olemme kaikki toisillemme toisia, joten kuka oikeastaan on se toinen? Dervin ja Keihäs (2013) toteavat, että ongelmallista toiseudessa voi olla se, että toinen nähdään vain kulttuurinsa tuotteena ja edustajana eikä yksilönä. Toisin sanoen toisen uskotaan olevan erilainen, koska hänen kulttuurinsa on erilainen. Toisaalta se, että toisen kautta määritellään omaa minää sekä yhtäläisyyttä ja eroavaisuutta muihin, voi auttaa löytämään myös itsestä monimuotoisuutta (Dervin & Keihäs, 2013, s. 96–97). Myös Timonen ja Kantelinen (2013, s. 262) korostavat, että minuuden ja toiseuden ymmärtäminen luovat pohjan kohtaamiselle ja toisen ihmisen hyväksymiselle riippumatta hänen taustastaan.

## **2.2 Interkulttuurisesti kompetentti opettaja**

Edellä tarkastelemani interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudet luovat pohjan tarkastella interkulttuurista kompetenssia opettajan työn näkökulmasta. Jokaisessa ammatissa on omat ammatilliset kompetenssinsa ja esimerkiksi opettajan ammatissa on tietyt pedagogiset kompetenssit, joilla tarkoitetaan opettajan kykyä ja valmiuksia suoriutua tehtävistään (Jokikokko, 2002, s. 89). Jokikokkon (2010, s. 26) mukaan interkulttuurisen kompetenssin avulla voidaan kuvata opettajan ammatillisuutta interkulttuurisissa konteksteissa. Jokikokko ja Uitto (2017) näkevät opettajan interkulttuurisen kasvun elämänmittaisena kokonaisvaltaisena prosessina. Ihannetilaa, jossa opettaja on interkulttuurisesti täysin kompetentti, ei välttämättä koskaan saavuteta (Jokikokko, 2010, s. 14).

Talib (2002) käyttää monikulttuurinen kompetenssi -käsitettä kuvaamaan samaa kuin Jokikokko (2002) kuvaa interkulttuurisen kompetenssin -käsitteellä. Monikulttuurisella kompetenssilla tarkoitetaan erilaisia tietoisuuden tasoja, jotka kehittyvät monikulttuurisuustyössä asteittain oman identiteetin käsittelystä globaaliin toimintaan ja vastuuntuntoon (Talib, 2002, s. 43).

Talib (2002) toteaa, että monikulttuuriseen kompetenssiin kuuluu tietoisuus maahanmuuttajataustaisen oppilaan taustan vaikutuksista oppimiseen ja erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin. Hänen mukaansa opettajalta odotetaan lisäksi kulttuuritietoisuutta, jolla tarkoitetaan kykyä tunnistaa oman ja vieraiden kulttuurien käyttäytymismallien yhtäläisyyksiä ja eroja. Hän tuo esiin, että monikulttuurisessa ympäristössä työskentely on helpompaa opettajille, joilla on jonkinlaista kokemusta kulttuurien kohtaamisesta. Monikulttuurisen kompetenssin kehittyminen edellyttää myös oman monikulttuurisen identiteetin tunnistamista ja kehittymistä (Talib, 2002, s. 130–131). Talibin (2005) mukaan opettajan kompetenssissa korostuu opettajan minäkäsitys ja itsetuntemus reflektoinnin avulla. Interkulttuurisesti kompetentti opettaja on tietoinen omasta kulttuuristaan ja etnisyydestään ja kompetenssin kehittymistä tukevat omat kokemukset toiseudesta (Talib, 2005, s. 44–45, 80–81). Myös Jokikokko ja Uitto (2017) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajan omat tunteet toiseudesta lisäävät hänen sensitiivisyyttään muita kohtaan.

Talib (2002) tuo esiin, että monikulttuurisen ammatillisuuden kehittämisessä on tärkeää myös se, että opettaja kykenee kriittisyyteen työssään. Hänen mukaansa opettaja kykenee reflektimaan yksilötasolla omaa työtään kriittisesti ja tarkastelemaan yhteisötasolla kriittisesti itsestään selvinä pidettyjä käsityksiä kulttuurien kohtaamisesta. Näin ollen kriittisellä suhtautumisella opettaja voi hälventää esimerkiksi etnisiin ryhmiin liitettyjä stereotyyppioita yhteisössä. (Talib, 2002, s. 130–131). Myös Jokikokko (2010, s. 13) korostaa opettajan merkittävää roolia interkulttuurisen kompetenssin kehittämisessä ympärillään. Hän on havainnut, että kompetenssin kehittämiseen on mahdollista vaikuttaa nimenomaan koulutuksen keinoin, mikä opettajan työssä tapahtuu lasten ja nuorten kasvatuksen ja opetuksen keinoin. Jokikokon (2010) mukaan opettajan on tärkeää huomioida, millä tavoin hän puhuu koulussa oppilaille eri kulttuureista, koska tiettyyn kulttuuriin yleistetty tieto voi helposti muuttua siihen liitettäväksi ennakkoluuloiksi ja stereotyyppioiksi. Hänen mukaansa opettajan tulisi näkyvästi toimia epätasa-arvoa, syrjintää ja epäoikeudenmukaisuutta vastaan sekä koulussa että myös sen ulkopuolella. Kun opettaja toimii esimerkkinä moninaisuuden hyväksyjänä ja tasa-arvon edistäjänä, tarjoaa se alustan myös lasten ja nuorten interkulttuurisen kompetenssin kehittymiselle (Jokikokko, 2002, s. 87–89).

Interkulttuurisesti kompetenttilta opettajalta edellytetään kykyä kohdata työssään sellaisiakin asioita, joita hän ei mahdollisesti haluaisi edes kohdata (Talib, 2005, s. 41). Jokikokon (2010) mukaan opettajan interkulttuurinen kompetenssi tulisi tiettyjä tietoja tai taitoja ennemmin nähdä lähestymistapana. Hänen mukaansa opettajan työssä keskeisimpänä interkulttuurisen

kompetenssin ulottuvuutena voidaankin pitää asenteita ja suhtautumistapoja erilaisista kulttuuritaustoista tulevia perheitä ja oppilaita kohtaan. Kohtaamiset yhä monikulttuurisemmaksi kehittyvässä ympäristössä edellyttävät opettajalta erityistä herkkyyttä ja sensitiivisyyttä (Jokikokko, 2010, s. 72).

Jokikokko ja Järvelä (2013) korostavat opettajan kykyä reflektoida omaa toimintaansa, erilaisia tilanteita koulun arjessa sekä toisia ihmisiä eri näkökulmista, mikä auttaa häntä muodostamaan tavan toimia erilaisissa konteksteissa. Heidän mukaansa erityisesti se, että opettaja tiedostaa itsensä epätäydellisyyden eli sen, ettei hän pysty toimimaan kaikissa tilanteissa aina ikään kuin oikein, on tärkeää interkulttuurisen kompetenssin kehittämisessä. Toisin sanoen interkulttuurinen kompetenssi opettajan työn kontekstissa tulisi nähdä ennen kaikkea oppimis- ja reflektointiprosessina, joka on jatkuvasti muutoksessa, eikä niinkään valmiina kaavana, jota hyödynnetään sellaisenaan erilaisissa tilanteissa (Jokikokko & Järvelä, 2013, s. 249–250).

Jokikokko ja Uitto (2017) ovat tutkineet opettajien kokemien erilaisten tunteiden merkitystä opettajien interkulttuuristen taitojen kehittämisessä. He näkevät opettajan interkulttuurisen kompetenssin kehittymisen kannalta tärkeänä, että opettajalla on mahdollisuus oman toiminnan ja identiteetin jatkuvaan reflektointiin sekä oppimiseen erilaisissa muuttuvissa konteksteissa. He liittävät tunteet osaksi reflektioprosesseja, joissa opettaja pohtii identiteettinsä osalta, kuka hän on niin persoonana kuin opettajana. Heidän mukaansa opettajan interkulttuurista toimintaa on haastavaa tarkastella monien tutkijoiden tapaan vain rationaalisesta näkökulmasta, jolloin opettajan interkulttuurista toimintaa nähdään ohjaavan järkeen pohjautuvat valinnat. Tämän vuoksi he näkevät, että molemmat, sekä tunteet että järki, vaikuttavat opettajan interkulttuurisen kompetenssin ilmenemiseen eri tilanteissa (Jokikokko & Uitto, 2017).

Talibin (2002, s. 131) mukaan opettajan interkulttuurista pätevytyymistä edistää parhaiten käytännön kokemuksen kautta opittu, mutta kompetenssin kehittymistä tukee luonnollisesti myös opettajankoulutuksessa saadut tiedot ja taidot. Timonen ja Kantelinen (2013, s. 258) ovat tutkimuksissaan havainneet, ettei opettajankoulutuksessa kuitenkaan tueta tarpeeksi opettajan monikulttuurista osaamista. Koska interkulttuurisesti kompetentti opettaja nähdään omaa ja toisten toimintaa refleктоivana, tulisi opettajankoulutuksessa tarjota mahdollisuuksia arvioida toimintaa erilaisissa tilanteissa erilaisista näkökulmista käsin (Jokikokko & Järvelä, 2013, s. 250). Säävälä ja Keski-Hirvelä (2011, s. 191–193) toteavat, että opettajankoulutuksessa monikulttuurisuutta käsittelevän opintojakson tulisi olla pakollinen osa opettajan pedagogisia opintoja ja opettajien lisä- ja täydennyskoulutuksen välttämätöntä, jotta muuttuneeseen interkulttuurisia

taitoja vaativaan työympäristöön kyettäisiin vastaamaan koulutuksen keinoin. Myös Dervin (2016, s. 75) näkee opettajankoulutuksen yhdeksi suotuisimmista paikoista, jossa tuleva opettaja voi harjoitella, oppia ja kehittää interkulttuurista kompetenssiaan.

### 3 Kodin ja koulun yhteistyö

Tässä luvussa määrittelen ensin, mitä kodin ja koulun yhteistyöllä tarkoitetaan sekä esittelen keskeiset siihen liittyvät kohdat perusopetuslaissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tämän jälkeen kuvaan kodin ja koulun yhteistyötä kasvatuskumppanuus-käsitteen avulla. Lopuksi tarkastelen, millaista aiempaa tutkimusta opettajan ja maahanmuuttajataustaisen vanhemman yhteistyöstä on.

#### 3.1 Millaista on kodin ja koulun yhteistyö?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on määritelty perusopetuslain (1998) pohjalta kodin ja koulun yhteistyötä. Perusopetuslain (628/1998, 3§) mukaan opetuksessa tulee olla yhteydessä kotien kanssa. Opetuksen järjestäjällä eli koululla on vastuu yhteistyön edellytysten kehittämisestä (Opetushallitus, 2014, s. 35). Toisin sanoen koulun tavoitteena on tarjota erilaisia tapoja kodin ja koulun yhteistyön ylläpitämiseen, jotta se olisi luontevaa ja mutkatonta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kerrotaan, että opettajilta odotetaan monipuolista viestintää sekä yleisellä että henkilökohtaisella tasolla oppilaiden huoltajien kanssa. Opettajan tulisi antaa palautetta oppilaan koulunkäynnistä säännöllisesti oppilaan huoltajille, jotta he voivat tukea oppilasta parhaalla mahdollisella tavalla (Opetushallitus, 2014). Karhuniemi (2017) toteaa, että kaikkia opettajia tulisi ohjeistaa opetuksen järjestäjän kautta oppilaiden vanhempien kohtaamiseen sekä vuorovaikutuksen ylläpitämiseen. Hän tuo myös esiin, että kunnan tulee tarvittaessa järjestää luokanopettajille täydennyskoulutusta liittyen opettajan ja vanhempien yhteistyöhön sekä opettajien kohtaamiin moninlaisiin vuorovaikutustilanteisiin. Kodin ja koulun yhteistyö voi esiintyä eri tasoilla niin kunnan, koulun kuin luokan tasolla (Opetushallitus, 2007, s. 13).

Sekä Metson (2004) että Karhuniemen (2017) mukaan kodin ja koulun yhteistyöllä on Suomessa sekä formaalilla eli virallisella että informaalilla eli epävirallisella tasolla toistuvia piirteitä. Heidän mukaansa koulun formaaleissa käytänteissä yhteistyö on vanhempainiltoja, kirjallisessa ja sähköisessä muodossa olevia lukuvuosi-, kuukausi- ja viikkotasoisia koulutiedotteita sekä henkilökohtaisia opettajan ja vanhempien välisiä tapaamisia, joita voidaan kutsua tilanteesta riippuen vanhempainvartiksi, kehityskeskusteluksi tai arviointikeskusteluksi. Informaalien koulun tasolla yhteistyö näyttäytyy erilaisina koulun järjestäminä juhlina ja vanhempainoimintana (Metso, 2004, s. 194; Karhuniemi, 2017, s. 106, 115). Metso (2004) havaitsi

tutkimuksensa pohjalta, että sekä opettajien että vanhempien puheessa toistuvat yhteistyön määritelmänä vanhempainillat ja koulusta kotiin tuleva lapsen asioista tiedottaminen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, että kodin ja koulun yhteistyö pohjautuu siihen, että ensisijainen vastuu lapsesta on kodilla ja koulun vastuulla on tukea koteja heidän kasvatustehtävässään opettamalla ja tukemalla oppilasta kasvamaan yhteisön jäseneksi. Opetushallituksen julkaisussa Laatusuunnitelma kodin ja koulun yhteistyöhön (2007) kerrotaan hyvän yhteistyön rakentuvan toisten keskinäiseen arvostukseen, kunnioittamiseen ja tasa-arvoon. Julkaisussa todetaan, että yhteistyön tavoitteena on yhteisen ymmärryksen luominen opettajan ja vanhemman välille lapsen hyvästä koulunkäynnistä ja oppimisesta. Yhteistyön lähtökohtana tulisi olla opettajan ja vanhemman välinen arvostus sekä positiivinen asenne (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012). Launosen, Pohjolan ja Holman (2004, s. 93) mukaan kodin ja koulun yhteistyön lähtökohtana on avoin vuorovaikutus ja tavoitteellinen toiminta oppilaan parhaaksi. Ijäs (2017) pitää yhteistyön perustana luottamusta, joka rakentuu pikkuhiljaa ajan myötä. Hänen mukaansa luottamuksen rakentaminen edellyttää opettajan ja vanhemman välistä aktiivista yhteydenpitoa (Ijäs, 2017).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, että kodin ja koulun yhteistyöllä pyritään edistämään lapsen tervettä kasvua ja kehitystä sekä tukemaan koko kouluyhteisön turvallisuutta ja hyvinvointia. Tavoitteena on tukea sitä, että oppilas saa yksilöllisten tarpeidensa ja kehitystasonsa mukaista opetusta ja ohjausta (Opetushallitus, 2014, s. 35). Myös Opetus- ja kulttuuriministeriön Perusopetuksen laatukriteereissä (2012) esitetään kodin ja koulun yhteistyön ensisijaiseksi tavoitteeksi oppilaan tukeminen yksilöllisesti. Karhuniemen (2017, s. 72) mukaan opettajan ja vanhemman vuorovaikutus pohjautuu keskinäiselle luottamukselle, joka syntyy kohtaamisissa, yhteisessä keskustelussa sekä aktiivisessa ja pitkäjänteisessä vuoropuhelussa. Opetushallituksen julkaisussa Laatusuunnitelma kodin ja koulun yhteistyöhön (2007) todetaan, että vuoropuhelussa tulee ottaa huomioon, että se käydään sellaisella kielellä sekä tavalla, johon kaikki osapuolet voivat osallistua tasavertaisesti. Opettajan tulee huomioida perheiden moninaisuus ja sen mukana tuomat erilaiset tiedon ja tuen tarpeet (Opetushallitus, 2014, s. 35). Koulun henkilöstöä tulee tukea moninaisten perheiden kohtaamisessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012). Yksilöllistämisen tarve, esimerkiksi suomen kielen taidon puutteen vuoksi, on siis huomioitava oppilaiden lisäksi myös vanhempien kohtaamisessa.

Launosen, Pohjolan ja Holman (2004) mukaan kodin ja koulun yhteistyötä voidaan kuvata myös neuvotteluprosessiksi, jossa huoltajia ikään kuin houkutellaan mukaan ymmärtämään yhteistyön merkitys. Sen myötä vanhemmille muodostuu usein myönteisiä mielikuvia kodin ja koulun yhteistyöstä, mikä on tärkeää lapsen kehityksen ja koulumenestyksen kannalta (Launonen, Pohjola & Holma, 2004, s. 97). Metson (2004, s. 195) mukaan vanhemman vähäinen aktiivisuus yhteydenpitoon tulkitaan helposti vanhemman ongelmaksi, vaikka opettajakin on merkittävässä roolissa niin ehkäisemässä kuin kannustamassa vanhempien osallistumista kodin ja koulun yhteistyöhön. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan opettajan roolia viestinnän aloitteellisuudessa. Yhtenä kodin ja koulun yhteistyön tavoitteena voidaan pitää myös vanhempainyhdistystoiminnan tukemista, koska vanhempien keskinäinen vuorovaikutus tukee yhteisöllisyyttä sekä opettajien ja koulun työtä (Opetushallitus, 2014, s. 36).

Lehtolainen (2008) käyttää muista tutkijoista poiketen kodin ja koulun yhteistyö -käsitteen sijaan kodin ja koulun yhteys -käsitettä. Yhteistyö-termi kuvaa hänen mielestään liikaa fyysistä työtä, vaikka kyse on pikemminkin yhteisen ymmärryksen luomisesta ajatusten ja kokemusten vaihtamisen kautta (Lehtolainen, 2008, s. 93). Lehtolainen (2008) siis korostaa, että sekä lapsi, lapsen vanhempi, että opettaja muodostavat jokainen oman käsityksensä kotona ja koulussa vallitsevista arjen toiminnoista. He voivat jakaa ajatuksiaan näiden kokemusten pohjalta muodostaen yhteistä ymmärrystä (Lehtolainen, 2008, s. 93).

### **3.2 Kasvatuskumppanuus**

Kodin ja koulun yhteistyötä voidaan määritellä myös kasvatuskumppanuus-käsitteen avulla. Vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kasvatuskumppanuus-käsite ei esiinny, näyttäytyy se enenevässä määrin koulumaailmassa kodin ja koulun kasvatusyhteistyötä kuvaavana käsitteenä (Lämsä, 2017, s. 50). Metson (2004) mukaan kodin ja koulun yhteistyö ja kasvatuskumppanuus ovat käsitteinä rinnakkaisia, vaikka ne sisältävät erilaisia painotuksia. Kodin ja koulun yhteistyö -käsitteen käytöllä on Suomessa niin tutkimuksessa, koulutuspolitiikassa, opetussuunnitelmassa kuin koulun arjessa pitkät perinteet (Metso, 2004, s. 27).

Karilan (2006) mukaan kasvatuskumppanuus-käsite korostaa kasvatusyhteistyö-käsitettä enemmän vanhempien osallisuutta opettajan ja vanhempien vastavuoroisessa vuorovaikutussuhteessa. Kumppanuudessa on kyse myös kuulluksi tulemisesta, erityisesti vanhempien osalta (Karila, 2006, s. 92–94). Ahosen (2017, s. 245) mukaan opettajan on olennaista osoittaa van-



hemmille, että heidän näkemyksensä ovat tärkeitä. Rimpelä (2017) toteaa kasvatuskumppanuuden tarkoittavat instituution eli koulun ja perheen välistä toimintaa, jossa vuorovaikutuksen kautta tuetaan lapsen kasvua mahdollisimman monipuolisesti. Karilan (2005) mukaan pelkkä tietojen vaihtaminen osapuolten välillä ei riitä, vaan kasvatuskumppanuuden tulee perustua lisäksi yhteisten päätösten tekemiseen sekä ymmärryksen ja tulkintojen jakamiseen. Sekä Karila (2005) että Lämsä (2017) korostavat, että molemmilla, sekä opettajalla että vanhemmalla, on tarjottavanaan kumppanuuteen keskenään laadultaan erilaista ja tärkeää tietoa lapsesta, mikä auttaa kasvatustavoitteiden saavuttamisessa. Kasvattajien erilaisuus tulisikin nähdä rikkautena ja voimavarana yhteisessä kasvatustehtävässä (Karila, 2005, s. 297). Myös Kuuskoski (2007) tuo esiin, että vanhempi osaa usein kertoa lapsensa kasvusta ja kehityksestä merkittäviä seikkoja, jotka eivät näy kouluympäristössä kuten kotiympäristössä, ja joita opettaja voi mahdollisesti hyödyntää suunnitellessaan opetusta. Epstein (2011) ilmaisee, että ilman kasvatuskumppanuutta lasta ei voi nähdä kokonaisuutena vaan hän on ikään kuin eri lapsi koulussa ja kotona.

Karila (2006) kuvaa kasvatuskumppanuutta myös toimijuuden näkökulmasta. Hän tuo esiin, että ammattikasvattajat ovat usein ottaneet yhteistyössä vahvemman ja aktiivisemmän toimijan roolin. Opettajan ja vanhempien väliset keskustelut saattavat edetä opettajan ehdoilla eivätkä vanhemmat tule täten aina kuulluksi (Karila, 2006, s. 294–297). Näin ollen voidaan pitää tärkeänä, että vanhempien toimijuuden vahvistamiseen kiinnitettäisiin yhä enemmän huomiota, jotta kasvatuskumppanuudelle määritelty osapuolten välinen tasavertaisuus toteutuisi. Lämsä (2017) korostaa kasvatuskumppanuuden rakentuvan dialogisuudelle, kuulemiselle ja kunnioittamiselle. Kun koulun ja oppilaan vanhempien välinen suhde nähdään kasvatusyhteistyön sijaan kasvatuskumppanuutena, nähdään kodin ja koulun roolit hänen mukaansa aidosti toisiaan täydentävinä. Lämsän (2017) mukaan kasvatuskumppanuuden yhtenä piirteenä pidetään myös kasvattajien kykyä kuulla lasta häntä koskevissa asioissa ja päätöksissä, lapsen ikätason huomioon ottaen. Kasvattajien yhdessä tekemät päätökset eivät toki aina ole lapsen toiveiden mukaisia, mutta pyrkimyksenä on tavoittaa lapsen tarpeet ja toiveet (Lämsä, 2017, s. 51–53).

Sekä Metson (2004) että Lehtolaisen (2008) tutkimuksissa kodin ja koulun yhteistyö ja yhteydenpito näyttävät rakentuvan usein oppilaan ongelmien ympärille ja saavat sen vuoksi negatiivisen sävyn. Opettaja ottaa vanhempaan yhteyttä, kun lapsi on kohdannut koulussa jonkinlaista vaikeutta (Metso, 2004, s. 126; Lehtolainen, 2008, s. 360). Lämsän (2017) mukaan sekä opettaja että vanhempi saattavat alkaa pelätä yhteyden ottamista tai siihen reagointia, jos kodin ja koulun yhteydenpito on hyvin ongelmakeskeistä. Karhuniemi (2017) toteaa, että positiivisella

viestintätavalla eli sanattoman viestinnän tärkeyden huomioonottamisella, optimistisella asenteella, empatialla sekä kunnioituksella voidaan sen sijaan lisätä yhteistyön toimivuutta sekä hälventää kynnystä yhteydenottoon. Hänen mukaansa haastavista asioista, tulisi puhua harkiten ja tahdikkaasti, mutta avoimesti. Ongelmat opettajan ja vanhemman vuorovaikutuksessa ratkeavat useimmiten asioista suoraan puhumalla (Karhuniemi 2017).

### **3.3 Maahanmuuttajataustainen vanhempi kodin ja koulun yhteistyössä**

Rädyn (2002) mukaan maahanmuuttajalla tarkoitetaan ulkomaan kansalaista, joka muuttaa toiseen maahan tarkoituksenaan asettua maahan asumaan pidempiaikaisesti. Hän toteaa, että ulkomaalainen on henkilö, jolla on jonkin muun maan kansalaisuus tai hän voi olla täysin vailla mitään kansalaisuutta. Hän tuo esiin, että maahanmuuttaja voi olla niin siirtolainen, pakolainen, turvapaikanhakija kuin paluumuuttaja. Arkipuheessa maahanmuuttajalla saatetaan hänen mukaansa viitata alkuperäisen kotimaansa ulkopuolella olevaan henkilöön riippumatta siitä, onko hänellä uuden kotimaansa kansalaisuutta vai ei. Maahanmuuttaja-käsitteen rinnalla esiintyy maahanmuuttajataustainen -käsite (Räty, 2002, s. 11–12). Maahanmuuttajataustainen vanhempi -käsite sisältää maahanmuuttajavanhempi-käsitteen määritelmästä poiketen myös sellaiset vanhemmat, joilla on suomen kansalaisuus. Käytän tässä tutkimuksessa maahanmuuttajataustainen vanhempi -käsitettä, koska näen, että se on sopivampi käsite kuvaamaan tutkimuksessa tarkoittamaani vanhempaa.

Säävälä (2012) on tutkinut maahanmuuttajataustaisten vanhempien roolia kodin ja koulun yhteistyössä. Hänen mukaansa käsitys kodin ja koulun yhteistyöstä vaihtelee suuresti maahanmuuttajataustaisten vanhempien keskuudessa riippuen heidän kulttuuritaustastaan. Hän toteaa, että joissain kulttuureissa koetaan, että kodilla on päävastuu lapsen kasvattamisesta, mikä on linjassa sen kanssa, mitä suomalainen opetussuunnitelma sanoo. Joissain kulttuureissa taas koululla nähdään olevan suurempi rooli lapsen kasvattajana. Ristiriidassa olevat odotukset kodin ja koulun tehtävistä kasvattajina näyttävät vaikuttavan erityisesti silloin, kun lapsella esiintyy koulussa ongelmia (Säävälä, 2012, s. 65, 74).

Talibin (2002) mukaan maahanmuuttajataustaisella vanhemmalla ei ole välttämättä riittävästi tietoa suomalaisesta koulujärjestelmästä ja opetuksesta, minkä vuoksi koulun käytäntöihin liittyvää tietoa tulisi tarjota vanhemmille mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Hänen mukaansa vanhempi voi tarvita joissain tapauksissa enemmän tietoa esimerkiksi siitä, mitä lapsen

odotetaan oppivan koulussa ja millä tavoin hän voi lapsen vanhempana tukea lapsensa koulunkäyntiä. Talib (2002) toteaa, että kodin ja koulun yhteistyön pohjautuessa tasavertaiseen kohtaamiseen, on opettajan tärkeää ottaa huomioon kulttuuriset ominaispiirteet ja huomioida, kuinka ne vaikuttavat yhteistyöhön. Opettaja tarvitsee tietoa lapsen kotona vallitsevista normeista ja arvoista, jotta hän voi tukea sekä vanhempaa kasvatustehtävässään että lapsen oppimista ja kehitystä (Talib, 2002, s. 126–127).

Säävälä (2012) on havainnut tutkimuksissaan, että maahanmuuttajataustaisten vanhempien ja opettajien kohtaamiseen vaikuttaa lisäksi kielitaidon puute ja siihen liittyvät haasteet. Hän tuo esiin, että vanhemman voi olla vaikeaa vastaanottaa ja tuottaa suomenkielisiä sähköisiä ja kirjallisia viestejä. Tämän johdosta opettajan ja vanhemman vuorovaikutuksen välittömyys saattaa heikentyä, kun yhteydenpidon väline on pääasiassa kasvotusten tapaaminen. Myös Koirasen (2008) mukaan kielitaidon puute näyttäytyy yleensä suurimpana haasteena yhteistyössä, koska se hankaloittaa päivittäisistä asioista kertomista ja vaikuttaa näin ollen yhteistyön välittömyyteen. Karhuniemi (2017) toteaaakin, että yhteistyö maahanmuuttajataustaisen vanhemman kanssa voi edellyttää opettajalta enemmän aikaa ja syventymistä. Kouluilla on mahdollisuus käyttää kasvatuskeskusteluissa apuna tulkkia, jolloin taataan molemminpuolinen ymmärrys (Säävälä, 2012, s. 69–71).

## 4 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tässä pro gradussa kiinnostuksen kohteena on luokanopettajien kokemukset ja valmiudet liittyen maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, aineistonkeruumenetelmänä on kysely ja aineiston analysoinnissa on hyödynnetty aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tässä luvussa esitellään laadullista tutkimusta, tutkimuksen tutkimustehtävä, tutkimusaineisto sekä aineiston analyysi.

### 4.1 Laadullinen tutkimus

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka lähestymistapa on aineistolähtöinen. Valitsin tutkimukseni menetelmäsuuntaukseksi laadullisen tutkimuksen, koska tarkoitukseni on kuvata tiettyä ilmiötä, eikä pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Myös Puusan ja Juutin (2020, s. 74) mukaan yksittäisten tapausten tarkastelu on laadullisessa tutkimuksessa keskiössä. Tämä näkyy siinä, että tutkimuksessani esiin tulevat luokanopettajien kokemukset ja valmiudet liittyen maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön kuvaavat näitä asioita vain kyseisten luokanopettajien kohdalla. Näin ollen pyrkimyksenäni ei ole osoittaa, että luokanopettajien kokemukset ja valmiudet olisivat samankaltaisia, jos niitä tarkastelisi kaikkien suomalaisten koulujen luokanopettajien kesken.

Juuti ja Puusa (2020, s. 10) tuovat esiin laadulliselle tutkimukselle tyypillisen induktiivisen luonteen. Heidän mukaansa induktiivisuudella viitataan tutkimuksen aineistolähtöisyyteen, jolloin tutkimuksessa pyritään tekemään johtopäätöksiä aineistosta käsin. Juutin ja Puusa (2020) toteavat aineistolähtöisyyden ilmenevän niin, että tutkimuksessa esiintyy sellaisia sanoja tai lauseita, joita tutkittavat ovat aineistossa käyttäneet. He korostavat, että aineistolähtöisyys sallii sen, että teoria ja aineisto ovat jonkinlaisessa keskinäisessä vuoropuhelussa, jossa teorian roolina on toimia vain ikään kuin apuvälineenä. Tutkimukseni lähestymistapa on aineistolähtöinen, mikä näkyy siinä, että tutkimukseni teorian rakentuminen sekä aineiston analysoiminen ja siitä johtopäätösten tekeminen ovat olleet limittäisiä prosesseja, joissa jälkimmäisellä on ollut merkittävämpi ja suuntaviivat antava rooli. Olen keskittynyt tutkimustani tehdessäni erityisesti siihen, että aineisto ja siitä esiin nousseet havainnot ovat ohjanneet johtopäätösten tekemistä tutkimuksen kohteena olleesta ilmiöstä eli luokanopettajien kokemuksista ja valmiuksista liittyen maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Tutkimusotteen valintaa tukee myös se, että pyrkimyksenäni on tavoittaa tutkittavien oma näkökulma tutkittavasta aiheesta, joka on yksi laadullista tutkimusta vahvasti kuvaava piirre (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 72, 85). Myös Juuti ja Puusa (2020) painottavat, että laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tutkittavien näkökulmasta käsin. Näin ollen tutkija on kiinnostunut niistä kokemuksista, tunteista, ajatuksista ja merkityksistä, joita tutkimuksen kohteena olevat henkilöt antavat tutkittavalle asialle (Juuti & Puusa, 2020, s. 9). Myös Patton (2002, s. 236) toteaa, että laadullisen tutkimuksen tavoitteena on korostaa tutkimukseen osallistujien omia tulkintoja ja kokemuksia. Tässä tutkimuksessa merkityksellistä onkin nimenomaan saada kuuluviin tutkittavien eli luokanopettajien oma ääni ja esiin, mitä heillä todella on mielessään tutkittavasta aiheesta. Lichtman (2013) korostaa laadulliselle tutkimukselle olevan tyypillistä, että tutkimuksessa pyritään syvällisen ymmärryksen saavuttamiseen. Lichtmanin (2013) mukaan tutkittavat konstruoivat eli rakentavat todellisuutta tutkittavana olevasta ilmiöstä. Koska todellisuus näyttäytyy jokaiselle yksilölle omanlaisenaan, voidaan puhua monista todellisuuksista (Lichtman, 2013). Nämä laadullista tutkimusta kuvaavat seikat, tukevat kyseisen menetelmäsuuntauksen valintaa, sillä näen luokanopettajien kokemuksia olevan niin monta kuin on luokanopettajaakin ja nämä kokemukset kuvaavat niitä erilaisia todellisuuksia, joihin Lichtman (2013) viittaa.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineiston tulee muodostaa sopiva kokonaisuus, koska laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tehdä empiirisesti yleispäteviä päätelmiä. Näin ollen aineisto rajataan ottaen huomioon tutkimuksen teoreettinen kattavuus (Eskola & Suoranta, 2015, s. 64–65). Tämä näkyy tutkimuksessani siten, että tarkasteltuani kokonaisuudessaan saamaani aineistoa, tein arvion, jonka mukaan pidin aineistoani monipuolisena ja sopivan laajana. Tutkittavien määrä ei ollut kovinkaan määrittävä tekijä laadullisen tutkimukseni aineiston riittävyttä arvioidessani, koska tavoitteenani ei ollut tehdä tutkimuksen tulosten pohjalta yleistyksiä.

## **4.2 Tutkimustehtävä**

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata luokanopettajien kokemuksia ja valmiuksia liittyen maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tutkimustehtävästäni muodostuu kaksi päätutkimuskysymystä:

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteistyöstä maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa?

2. Millaisia valmiuksia luokanopettajilla on yhteistyöhön maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa?

### 4.3 Tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä on sähköinen kysely. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 83) toteavat, että kysely on yksi yleisimmistä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä. Lomaketutkimuksen etuna voidaan pitää sitä, että vastaaja voi itse valita ajankohdan, jolloin vastaa kyselyyn (Järvinen & Järvinen, 2011, s. 155). Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009) mukaan kysely on myös tehokas tapa kerätä tietoa, koska sen avulla säästää sekä aikaa että vaivannäköä verrattuna haastatteluun. Kandidaatin tutkielmassani keräsin aineiston kyselylomakkeen avulla (Ahola-Olli, 2016). Pohtiessani, valitsenko tähän tutkimukseen aineistonkeruumenetelmäksi kyselyn vai teemahaastattelun, nousi ajankäyttöön varatut resurssit yhdeksi valintaan vaikuttavaksi tekijäksi. Arvioin, että haastatteluiden toteuttamiseen ja aineiston litterointiin kuluisi kohtuuttoman paljon aikaa. Lisäksi vaakakupissa painoi se, että pidin kyselyä erityisen oivallisena aineistonkeruumenetelmänä juuri tähän tutkimukseen erityisesti kahdesta eri syystä. Ensinnäkin pidin kyselyn etuna sitä, että tutkittava voi vastata kyselyyn itse valitsemanaan ajankohtana, mikä madaltaisi haastatteluun verrattuna kynnystä osallistua tutkimukseen. Toiseksi, koska minulle oli tutkijana erityisen tärkeää tavoittaa luokanopettajien rehelliset ja aidot kokemukset yhteistyöstä maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa, koin sen onnistuvan kyselyn avulla haastattelua paremmin. Haastattelutilanne voi olla monella tavalla jännittävä tilanne niin minulle tutkijana, mutta ennen kaikkea tutkittavalle, mikä voi vaikuttaa siihen, kuinka avoimesti tutkittava kertoo kokemuksistaan. Arvelin kodin ja koulun välisen yhteistyön teeman, erityisesti interkulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltaessa, olevan herkkä aihe, josta ei jokaisen ole helppoa puhua miltei ventovieraalle ihmiselle. Kysytyäni muutamalta luokanopettajana työskentelevältä tuttavaltani, olisiko heidän luontevampaa kertoa maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä kokemuksia ennemmin omassa rauhassa kirjoittamalla vai kasvotusten puhumalla, vastasi suurin osa ensimmäisen vaihtoehdon.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009) mukaan kyselyn haittana esiintyy se, ettei tutkija voi olla varma, onko vastaaja ymmärtänyt kysymyksen oikein, mistä voi seurata väärinymmärryksiä. Tutkijalla ei siis ole mahdollisuutta esittää tarkentavia kysymyksiä tutkimukseen osallistujille samalla tapaa kuin haastattelutilanteessa. Lomakkeen tarkkaa ja huolellista laadintaa

pidetään tärkeänä vaiheena, koska tällä tavoin voidaan vähentää väärinymmärrysten syntymistä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, s. 195, 198). Vaikken voinut olla kyselyn avulla suorassa reaaliaikaisessa vuorovaikutuksessa tutkittaviin samalla tapaa, kuin se haastattelutilanteessa olisi ollut mahdollista, pyrin minimoimaan väärinymmärrysten syntymisen käyttämällä avoimen lomakekysymysten laatimiseen rutkasti aikaa. Tavoitteenani oli muodostaa mahdollisimman yksinkertaisia ja ymmärrettäviä kysymyksiä, jotka eivät johdattele vastaamaan tietyllä tavalla, vaan antavat tutkittavalle mahdollisuuden kirjoittaa kysymyksen asettamissa rajoissa aiheesta vapaasti. Esimerkkinä kyselylomakkeen ”Kerro kokemuksistasi yhteistyöstä maahanmuuttajavanhempien kanssa” -kohta antaa tutkittavalle selkeän pyynnön kertoa kokemuksistaan. Lisäksi se antaa selkeän tiedon, että vastaukseen kaivataan kokemuksia nimenomaan maahanmuuttajavanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Kysely löytyy tutkimuksen sisällysluettelosta kohdasta Liite 1. Väärinymmärrysten vähentämiseksi toin myös esiin kyselomakkeessa, että tutkittavat voivat olla minuun yhteydessä, jos tutkimukseeni liittyen herää kysyttävää. Näin ollen tutkimukseen osallistujilla oli mahdollisuus kysyä minulta suoraan, mitä mahdollisesti tarkoitin jollain kysymyksellä, jos hänellä heräsi epäily siitä, ymmärsikö hän kysymykseni siten kuin sen olin tarkoittanut.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009) mukaan avoimilla kysymyksillä pyritään saamaan esiin tietoa, jota tutkija ei ole ennalta määrittellyt. Avoimiin kysymyksiin, joissa esitetään vain kysymys ja jätetään tyhjä tila vastaukselle, vastaajalla on mahdollisuus kertoa omin sanoin, mitä hänellä todella on mielessään (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2009, s. 195–201). Minulle oli tärkeää saada aidosti tutkittavien oma ääni kuuluviin ja heidän kokemuksensa esiin, minkä tavoittaakseni valitsin kyselyyn avoimet kysymykset. Tarkemmin rajattu kysymyksenasettelu olisi saattanut johdattaa tutkimukseen osallistujan vastausta johonkin minun tutkijana ennalta määrittelemään suuntaan, mikä olisi haitannut pyrkimystäni aineistolähtöiseen lähestymistapaan.

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin kahdessa vaiheessa. Ensin hain tutkimukselleni tutkimuslupaa, jonka saatuani lähetin sähköpostitse linkin sähköiseen kyselylomakkeeseen erään kaupungin kaikkien koulujen rehtoreille. He välittivät kyselyn kaikille koulussa työskenteleville luokanopettajille. Tällä tavoin sain neljä vastausta kyselyyn. Koska vastauksia ei tullut riittävästi kyseisistä kouluista, jatkoin aineistonkeruuta. Jaoin linkin kyselylomakkeeseen muutama Facebookin opettajaryhmään, joihin kuuluu luokanopettajia ympäri Suomen. Toisessa aineistonkeruvaiheessa kyselyyn vastasi yhteensä 43 luokanopettajaa. Näin ollen kyselyyn

vastasi molempien aineistonkeruuvaiheiden jälkeen yhteensä 47 luokanopettajaa. Kyselylomake, joka toteutettiin sähköisenä lomakkeena, sisälsi sekä taustakysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Taustakysymyksinä kysyttiin vastaajan työkokemusta, ikää sekä valmistumisvuotta. Kyselyyn vastaajat olivat iältään 26–59-vuotiaita. Työkokemusta heille oli kertynyt 1–33 vuotta. Kysely sisälsi yhteensä neljä avointa kysymystä. Avointen kysymysten avulla pyrin tarkastelemaan luokanopettajien kokemuksia ja valmiuksia maahanmuuttajataustaisen vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Ensimmäisessä aineistonkeruuvaiheessa kysely päättyi varmemmin rehtoreiden välittämänä luokanopettajille, kun taas toisessa vaiheessa kyselyyn on voinut vastata Facebook-ryhmän kautta myös jokin muu opettaja kuin juuri luokanopettaja. Kyselylomakkeessa ilmaisin, että tutkimukseni aiheena on luokanopettajien kokemukset yhteistyöstä maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa, minkä oletan yhdessä Facebookin saatekirjeen kanssa vaikuttaneen kuitenkin siihen, että kyselyyn vastanneet ovat nimenomaan luokanopettajia. Kyselylomakkeeseen vastaaminen perustui vapaaehtoisuuteen ja vastatessaan vastaaja säilytti anonymiteettinsä, mitkä ovat tärkeitä seikkoja tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta.

#### **4.4 Aineiston analyysi**

Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin käyttämällä Tuomen ja Sarajärven (2018) aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallia. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 103) mukaan sisällönanalyysi on usein käytetty tutkimusmenetelmä, joka esiintyy useissa laadullisen tutkimuksen tutkimusanalyseissä. Heidän mukaansa sisällönanalyysi voidaan nähdä teoreettisena viitekehiksenä, josta käsin analysoidaan esimerkiksi kuultuja, nähtyjä sekä kirjoitettuja sisältöjä. He tuovat esiin, että sisällönanalyysin tarkoituksena on kuvata sanallisesti dokumentin sisältöä, joka voi muodostua esimerkiksi päiväkirjasta, haastattelusta, kirjeestä, kyselyn vastauksesta, artikkelista, puheesta tai muusta kirjalliseen muotoon muutetusta aineistosta. Analyysin avulla aineistosta on mahdollista tehdä johtopäätöksiä tutkittavana olevasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117–122). Tavoitteenani oli sisällönanalyysin avulla tehdä aineisto itselleni ymmärrettäväksi, jotta pystyin esittämään aineiston sisällön eli toisin sanoen tutkimuksen tuloksina luokanopettajien kokemukset ja valmiudet liittyen maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Salon (2015) mukaan olennaisin seikka sisällönanalyysissä on tiivistää ja kategorisoida erilaisia tekstejä noudattamalla sisällönanalyysille asetettuja määritelmiä ja sääntöjä. Koska aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallin avulla on mahdollista edetä



analyysissä tiettyjen ennalta määriteltyjen vaiheiden mukaan, tuntui se tässä vaiheessa tarkka-rajaisuutensa ja selkeytensä vuoksi sopivalle analyysimenetelmälle tähän tutkimukseen. Menetelmä tarjosi minulle tutkijana riittävän, muttei liian ison, haasteen analyysin vaiheiden suorittamiseen aineistossani, minkä vuoksi uskon pystyneeni sen avulla parhaiten kuvailemaan kyselyn vastausten sisältöjä.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi pyrkii luomaan teoreettisen kokonaisuuden tutkimusaineistosta. Heidän mukaansa aikaisemmilla teorioilla tai havainnoilla ei nähdä merkitystä aineiston analyysin kannalta, sillä analyysiä ohjaa aineisto. Keskeistä tässä lähestymistavassa on, ettei analyysiyksiköt ole ennalta sovittuja, mikä vaatii tutkijalta erityistä huomiota, jotta aineiston analyysi tapahtuu tutkittavien näkemysten eikä tutkijan ennakkokäsitysten pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän otin huomioon niin, että tiedostin tutkijana sen, että minulla on jonkinlaisia ennakkokäsityksiä siitä, millaisia kokemuksia luokanopettajilla voi mahdollisesti olla yhteistyöstä maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa. Ennakkokäsitykseni pohjautuvat sekä omiin kokemuksiini luokanopettajana työskentelystä että luokanopettajaopintojeni aikana aiheesta lukemaani ja kuulemaani sisältöön. Kun tiedostin esiymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä, pyrin laittamaan sen tutkijana taka-alalle ja tein analyysin parhaani mukaan tutkittavien näkemyksiä tarkastelemalla. Näin ollen aineistosta poimimani sisällöt analyysin eri vaiheissa eivät olleet ennalta määrittelemiäni tai tavoittelemani.

Etenin aineiston analyysissä Tuomen ja Sarajärven (2018) aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmivaiheisen mallin mukaisesti. Kyselylomakkeen vastaukset olivat sähköisessä muodossa, joten tulostin ne paperille helpottaakseni analyysiprosessia. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi pohjautuu tulkintaan, jossa empiirisestä aineistosta muodostetaan käsitteellinen näkemys tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysissä saatua aineistoa luokitellaan, teemoitellaan ja tyypitellään, jotta se saadaan järjestettyä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108). Kun kyselyn vastaukset olivat konkreettisesti paperilla silmiäni edessä, pystyin käsittelemään niitä analyysiprosessin vaatimalla tavalla tarkoin ja järjestelmällisesti, jolloin aineiston luokittelukin rakentui säntillisesti vaihe vaiheelta.

Ensimmäisessä vaiheessa, aineiston redusoinnissa eli pelkistämässä, luin ensin aineistoa läpi muutamaan kertaan, jonka jälkeen etsin tutkimuskysymyksiin liittyviä ilmaisuja luokanopettajien vastauksista. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä oli kyselylomake, jolloin poimin lomakkeen vastauksista ne ilmaukset, jotka liittyivät tutkimuskysymysten mukaisesti luokanopettajien kokemuksiin yhteistyöstä maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa

sekä heidän valmiuksiinsa tehdä yhteistyötä maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa. Tässä vaiheessa etsin aineistosta hyvin vapaasti kaikkia sellaisia ilmaisuja, jotka vain jollain tapaa liittyivät luokanopettajien kokemuksiin tai valmiuksiin. Alkuperäisten ilmausten merkitsemiseen käytin värikoodausta niin, että koodasin kokemuksia ja valmiuksia kuvaavat ilmaisut eri värein aineiston järjestämisen helpottamiseksi. Pääosin kokemuksiin liittyviä ilmauksia löytyi aineistosta kyselyn kahden ensimmäisen kysymyksen vastauksista ja valmiuksiin liittyviä ilmauksia taas kyselyn kahden viimeisen kysymyksen vastauksista. Joissain kyselyvastauksissa kokemuksia ja valmiuksia kuvaavia ilmaisuja oli kuitenkin löydettävissä mistä tahansa kohtaa vastauksia.

Seuraavaksi tiivistin aineistosta värikoodaamiani alkuperäisiä ilmauksia pelkistetyiksi ilmauksiksi, jotka kuvasivat alkuperäisiä ilmauksia yksinkertaistaen. Huomionarvoista on, että yhdestä alkuperäisestä ilmauksesta voi löytyä useampi pelkistetty ilmaus. Esimerkki aineistosta löytämästäni pelkistetyistä ilmaisusta on se, että maahanmuuttajataustainen vanhempi luottaa luokanopettajan ammattitaitoon. Tämä on muodostunut runsaammin ilmaistusta alkuperäisestä ilmaisusta, jossa luokanopettaja kuvailee vanhemman osoittaman luottamuksen lisäksi myös muita yhteistyön piirteitä.

Sisällönanalyysin mallin toisen vaiheen, klusteroinnin eli ryhmittelyn, tarkoituksena on jakaa samaa tarkoittavat pelkistetyt ilmaisut omiin ryhmiinsä muodostaen niistä luokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Alasuutarin (2011, s. 40) mukaan tutkija nimeää luokat omien tulkittojensa ja luokkien sisältöjen mukaisesti. Tutkija saa klusteroinnin avulla tutkittavasta ilmiöstä alustavaa tietoa (Alasuutari, 2011, s. 40). Etsin aiemmassa analyysivaiheessa löytämästäni pelkistetyistä ilmauksista samankaltaisuuksia ja ryhmittelin niitä tämän jälkeen omiin ryppäisiinsä. Nimesin luokat sisältöjään parhaiten kuvaavilla käsitteillä. Näin muodostui esimerkiksi ”Kieli- taidon merkitys yhteistyössä” -luokka, jonka alta löytyy esimerkiksi pelkistettyihin ilmaisiin lukeutuva tulkkipalveluiden hyödyntäminen.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan viimeisessä vaiheessa, aineiston abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä, tutkija pyrkii käsitteellistämään näkemyksensä eli muodostamaan kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä. Heidän mukaansa klusteroinnin voidaan nähdä olevan jo osa abstrahointia, sillä jo ryhmittelyn aikana ja sen jälkeen tapahtuu abstrahointia. Abstrahoinnin avulla luokitteluja yhdistetään ja teoreettisesta ilmiöstä muodostetaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 110–111). Yhdistelin edellä kuvatun mukaisesti aiem-

massa vaiheessa saatuja luokkia toisiinsa, jolloin niistä muodostui aineistoa kuvaavat kaksi teemaa. Yhdeksi teemaksi muodostui ”Luokanopettajien kokemukset yhteistyöstä maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa” ja toiseksi teemaksi muodostui ”Luokanopettajien valmiudet yhteistyöhön maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa”.

## **5 Luokanopettajien kokemukset yhteistyöstä maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa**

Tutkimukseni tavoitteena on ollut tarkastella luokanopettajien kokemuksia ja valmiuksia liittyen maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tässä luvussa esittelen kokemuksiin liittyvät tutkimustulokset, jotka olen jakanut alaotsikoihin aineistosta esiin nousseiden teemojen mukaisesti.

### **5.1 Kielitaidon merkitys yhteistyössä**

Osa luokanopettajista toi vastauksissaan esiin joidenkin maahanmuuttajataustaisten vanhempien puutteellisen suomen kielen taidon, jolla koettiin olevan heikentävä vaikutus etenkin välittömään kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

”Kun yhteistä kieltä ei ole, kynnys yhteydenottoon minulla on korkeampi. Pienistä asioista en viitsi lähteä ottamaan yhteyttä, koska asia voi vain monimutkaistua. Myös kommunikointi on hitaampaa.” (Opettaja 30)

Edellä oleva aineistositaatti ilmentää, että luokanopettaja kokee kielitaidon haasteiden vaikuttavan yhteistyön välittömyyteen kahdella tapaa. Opettaja viivyttää yhteydenottoa silloin, kun oppilaaseen liittyvissä asioissa ilmenee pieniä haasteita. Tällöin tieto ei kulje opettajan ja vanhemman välillä niin välittömästi, kuin se kulkisi tilanteessa, jossa vanhempi hallitsee vahvasti suomen kielen taidon. Lisäksi sitaatista käy ilmi, että opettaja kokee kommunikoinnin hitaampana, jos vanhempi ei kykene yhteydenpitoon suomen kielellä, mikä hidastanee oppilaan koulunkäyntiin liittyvien haasteiden ratkaisemista ja tätä myötä yhteydenpidon välittömyyttä. Myös Säävälän (2012) tutkimusten mukaan opettajan ja maahanmuuttajataustaisen vanhemman väliseen välittömään yhteistyöhön vaikuttaa kielitaidon puute ja siihen liittyvät haasteet, koska vanhemman voi olla vaikeaa niin tuottaa kuin vastaanottaa suomenkielisiä viestejä.

Luokanopettajat kertoivat hyödyntävänsä hyvin saatavilla olevia tulkkipalveluita kasvatus- ja arviointikeskusteluissa taatakseen opettajan ja vanhemman molemminpuolisen ymmärryksen oppilaan asioita käsiteltäessä.

”Useimpien kanssa tarvitaan tulkkia. Jos tulkkia ei ole niin ongelmana voi olla se, että huoltaja ei ymmärrä asiaa oikein.” (Opettaja 19)

Yllä olevasta lainauksesta käy ilmi, että luokanopettaja kokee tulkin tarpeelliseksi, jottei vanhempi ymmärrä hänen esiin tuomiaan asioita väärin. Myös Säävälän (2012) mukaan kouluilla on mahdollisuus käyttää kasvatuskeskusteluissa apuna tulkkia, jonka tarkoituksena on lisätä opettajan ja vanhempien välistä ymmärrystä sekä vähentää väärinymmärryksien syntymistä.

Luokanopettajat toivat esiin, että tulkkipalveluita hyödynnettiin pääosin harvemmin toistuvissa tilanteissa kuten arviointikeskusteluissa. Tulkki tulee varata etukäteen, joten siitä ei välttämättä ole hyötyä äkillisiä yhteydenottoja ajatellen. Arkipäiväisissä yhteydenpitotilanteissa, kuten Wilma-viesteissä, puhelinkeskusteluissa ja viikkokirjeissä, luokanopettajat turvautuivat kuitenkin englannin kielen käyttöön, mikäli vanhemman suomen kielen taito ei ollut riittävällä tasolla, mutta hän oli englanninkielentaitoinen.

”Suomen kielen sijaan hoidamme keskusteluja ja muuta yhteydenpitoa lähinnä englannin kielellä.” (Opettaja 8)

Osa luokanopettajista toi esiin, että hänen ja vanhemman yhteydenpidon kannalta haastavimpia ovat ne tilanteet, joissa yhteistä kieltä ei ole lainkaan. Tällöin vanhempi ei osaa suomen- eikä englannin kieltä tai on mahdollisesti täysin luku- ja kirjoitustaidoton omalla äidinkielelläänkin.

Eräs luokanopettaja kertoi kokemuksistaan, joissa maahanmuuttajataustaiset vanhemmat eivät tuo esiin suomen kielen osaamisen tasoaan.

”Vanhemmat ovat usein hyvin yhteistyöhaluisia, mutta usein he eivät myönnä kuinka huono kielitaito heillä on. Vanhemmat saattavat esittää ymmärtävänsä, mitä heille sanotaan, mutta käytäntö osoittaa toista.” (Opettaja 22)

Edellä esitetty aineistositaatti kertoo siitä, kuinka luokanopettajalla ei ole välttämättä tietoa maahanmuuttajataustaisen vanhemman suomen kielen todellisesta tasosta, mikä vaikuttaa heikentävästi yhteistyöhön lisäten muun muassa väärinymmärrysten syntymistä. Voi olla, ettei vanhempi joissain tilanteissa tiedä, mikä on riittävä suomen kielen taso, jolla hänen tulisi olla voidakseen osallistua keskusteluihin luokanopettajan kanssa. Kuten luokanopettajan kertomasta tulee ilmi, selviää vanhemman kielitaso viimeistään käytännön tilanteiden myötä, jolloin opettaja voi lisätä yhteistyön edellytyksiä käyttämällä sopivia yhteistyönmuotoja.

Heikon suomen kielen taidon koettiin vaikuttavan myös siihen, mitä kodin ja koulun ja yhteistyönmuotoa vanhempi ja toisaalta luokanopettaja suosi. Luokanopettajien vastauksissa nousi esiin, etteivät jotkut maahanmuuttajataustaiset vanhemmat esimerkiksi kielitaidon vuoksi joko

lue tai ymmärrä Wilman kautta lähetettyjä viestejä, minkä vuoksi yhteydenpito on sujuvampaa puhelimitse.

”Opin vasta kahden vuoden yhteistyön jälkeen, että perhe oli kenties käsittänyt useita koulun viestejämme väärin. Nämä olisi voinut kertoa kenties puhelimitse, jotta väärinkäsityksiä ei syntyisi.” (Opettaja 11)

Edellä olevasta luokanopettajan kertomasta voidaan havaita, että hän kokee kirjallisessa muodossa olevan viestin aiheuttavan opettajan ja vanhemman välille väärinymmärrystä. Puhelin keskustelu mahdollistaa vastavuoroisen kysymysten asettamisen reaaliajassa, minkä vuoksi käsiteltävä asia saattaa tulla helpommin ymmärretyksi. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan, että opettajalla on vastuu yhteistyön muotojen kehittämisestä ja valita sellainen yhteistyön tapa, joka tekee yhteistyöstä sujuvaa.

Muutama luokanopettaja kertoi, että kielitaidon puute vaikuttaa vanhemman mahdollisuuksiin tukea lapsensa koulunkäyntiä etenkin suomen kielen opiskelun osalta. Vanhemmalla saattoi tästä huolimatta olla toive, että lapsi menestyy koulussa sekä aito halu auttaa lastaan kotitehtävissä, mihin ei suomen kielen taidottomana tai täysin luku- ja kirjoitustaidottomana kykene.

”Jos vanhempi itse ei osaa tai ei opiskele Suomen kieltä, on lapsenkin tukeminen niissä taidoissa haastavaa, kun kodin tukea ei ole saatavilla. Lapsi ei myöskään saa kotitehtävissään sitä tukea, mitä ehkä kaipaisi ja se helposti hidastaa oppimista.” (Opettaja 8)

Osassa luokanopettajien vastauksista tuli esiin, että luokanopettajan ja vanhemman väliseksi tarkoitettu yhteydenotto onkin päätynyt oppilaan luettavaksi tai kerrottavaksi. Tällöin oppilas on tulkannut opettajan kirjoittaman sisällön tai opettajan ja vanhemman välisen keskustelun vanhemmalleen.

”Helpointa yhteistyö maahanmuuttajavanhempien kanssa on silloin, kun käytössä on yhteinen kieli. Vaikeuksia voi tulla, jos yhteistä kieltä ei ole ja esimerkiksi lapsi joutuu yrittää tulkata opettajan ja vanhemman välistä keskustelua.” (Opettaja 40)

Edellä esitetty aineistositaatti kertoo kodin ja koulun yhteistyön toimivuuteen liittyvästä luokanopettajan huolesta, kun oppilas joutuu opettajan ja vanhemman yhteisen kielen puutteen vuoksi ottamaan hänelle kuulumatonta vastuuta kääntäessään aikuisten välistä keskustelua.

## 5.2 Kulttuurierojen merkitys yhteistyössä

Luokanopettajat toivat esiin vastauksissaan mahdollisten kulttuurierojen vaikutuksen kodin ja koulun yhteistyöhön. Yksi luokanopettaja toi esiin, että heillä oli maahanmuuttajataustaisen vanhemman kanssa erilainen käsitys kurinpidollisista asioista.

”Vanhemmat eivät myöskään ymmärtäneet suomalaisia käytäntöjä esim. kurinpidon suhteen. Afrikkalaiset vanhemmat pyysivät esim. käyttämään fyysistä kuritusta.” (Opettaja 3)

Edellä esitetty aineistositaatti ilmentää vanhemman ja koulun välistä kurinpidollisten keinojen käyttöön liittyvää ristiriitaa. Lapsen fyysinen kurittaminen on Suomessa lain mukaan kiellettyä, kun taas jonkin muun maan lain mukaan se voi olla sallittua. Maahanmuuttajataustaisella vanhemmalla ei lähtömaastaan riippuen ole välttämättä riittävästi tietoa kasvatukseen, jotka tukevat lapsen henkistä ja fyysistä kehitystä suotuisalla tavalla, mikä voi selittää hänen kasvatustapoihinsa liittyviä valintoja ja toimintaa.

Luokanopettajat kuvasivat kulttuurierojen merkitystä kodin ja koulun yhteistyössä myös opettajan ja vanhemman erilaisena aikakäsityksenä.

”Vanhemman aikakäsitys erilainen kuin koululla: kerran paukattiin luokkaan täysin yllättäen kesken äidinkielen tunnin ”Voisimmeko pitää sen palaverin nyt?” (Opettaja 4)

Luokanopettaja toi esiin, että oli yllä kuvattua tilannetta ennen yrittänyt useasti olla yhteydessä vanhempaan ja jättänyt yhteydenotto pyyntöjä tuloksetta liittyen tehostetun tuen palaverin pitoon. Vanhemman voi olla mahdollisesti haastavaa ymmärtää koulun tarkat struktuurit muun muassa lukujärjestyksen aikataulun osalta ja että luokanopettajalla on oppituntien ulkopuolella tietyt ajankohdat, jolloin hän voi olla yhteydessä vanhempiin ja järjestää tapaamisia heidän kanssaan.

Erilaisen aikakäsityksen nähtiin hankaloittavan yhteistyötä myös silloin, kun vanhempi ei ymmärtänyt, että koulu velvoittaa oppilaita saapumaan tiettyinä aikoina kouluun eikä koulusta myöhästyminen ole suotavaa.

## 5.3 Suomalaisen koulujärjestelmän tuntemuksen merkitys yhteistyössä

Luokanopettajat toivat vastauksissaan esiin, että maahanmuuttajataustaisen vanhemman tietämys suomalaisesta koulujärjestelmästä vaikuttaa luokanopettajan ja vanhemman väliseen yhteistyöhön.

”Yhteistyö on ajoittain hankalaa myös siksi, ettei muissa maissa koulunsa käyneet välttämättä tunne suomalaista kulttuuria tai koulun tapoja. Tällöin vanhempia joutuu kouluttamaan monista käytännöistä ja opiskelun tavoitteista jne.” (Opettaja 11)

”On niitä vanhempia, joille Suomen koulusysteemit ovat ihan uusia ja kaikista käytännöistä on käytävä hyvin perusteellinen keskustelu tulkin kanssa. Ihan sellaisistakin asioista kuin sähköpostin käyttö, läksyjen merkitys, kouluun tuleminen ja myöhästelyt, poissaolot ja koulumotivaatio.” (Opettaja 14)

Edellä esitetyistä aineistositaatista käy ilmi, että luokanopettajat toimivat joissain tilanteissa ikään kuin opettajina maahanmuuttajataustaisille vanhemmille kertoessaan suomalaisen koulujärjestelmän peruseriaatteista kuten arvioinnista ja tavoitteista, joita oppilaan koulunkäynnille on asetettu. Talib (2002) on tehnyt samansuuntaisia havaintoja tutkimuksissaan, joissa ilmeni, että maahanmuuttajataustainen vanhempi voi tarvita tietoa lapsen oppimiselle asetetuista tavoitteista eri kouluasteilla ja siitä, millainen rooli vanhemmalla on lapsen koulunkäynnin tukemisessa. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) vahvistavat, että koulun tulee yhteistyössä ottaa huomioon erilaiset perheiden tiedon ja tuen tarpeet. Aineistositaateissa kuvailun vanhemman tarve saada tietoa suomalaisen peruskoulun toimintatavoista kuvastaa yhdenlaista perheen tarvetta tiedon ja tuen saamiselle yhteistyössä.

Suomalaisen koulujärjestelmän tuntemuksen puutteen nähtiin vaikuttavan myös siihen, kuinka tasavertaisena luokanopettaja koki hänen ja vanhemman välisen yhteistyön.

”Toisten kanssa opetan myös vanhempia ja koitan auttaa heitä integroitumaan yhteiskuntaan, toisten kanssa suhde on tasaveroisempi.” (Opettaja 23)

Yllä olevasta lainauksesta käy ilmi, että luokanopettajan ja vanhemman välisen kasvatusyhteistyön luonteeseen vaikuttaa vanhemman oma kiinnittyneisyys suomalaiseen yhteiskuntaan. Koulun ollessa vahvasti yhteiskuntaan kiinnittynyt instituutio, vaikuttaa yhteistyöhön lisäksi omakohtaisten kokemusten puute suomalaisessa koulujärjestelmässä opiskelusta. Osa luokanopettajan yhteistyöhön varaamista resursseista saattaa ohjautua vanhempien opettamiseen, mikä opettajan kokemuksen mukaan heikentää hänen ja vanhemman suhteen tasavertaisuutta. Myös Salo (2014, s. 135) sekä Virta, Räsänen ja Tuittu (2011, s. 159) ovat tutkimustensa pohjalta havainneet, että opettajat kokevat olevansa keskeisessä käytännön roolissa maahanmuuttajataustaisten perheiden sopeutumisprosessissa uuteen ympäristöön.

Eräs luokanopettaja toi vastauksessaan esiin yhteistyön muodon, joka oli suunniteltu tukemaan opettajan ja maahanmuuttajataustaisten vanhemman yhteistyötä.



”Koulussamme toimii vanhempainkoulu, jossa joka toinen viikko maahanmuuttajavanhemmat kutsutaan koululle aamukahvien merkeissä. Samalla vanhempainkoulun vastuopettajat kertovat perusasioita suomalaisesta koulusta.” (Opettaja 17)

Edellä olevasta lainauksesta käy ilmi, että vanhempainkoulun tavoitteena on lisätä maahanmuuttajataustaisten vanhempien ymmärrystä ja tietoa siitä, miten suomalaisessa peruskoulussa toimitaan luokanopettajan, oppilaan ja vanhempien rooleissa. Näkisin, että yhteisömuotoinen yhteistyön muoto, jossa maahanmuuttajataustaiset vanhemmat kootaan yhteiseen tapaamiseen, lisää yksittäisten luokanopettajien resursseja vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Aikaa ei kulu niin paljoa vanhempien opettamiseen, vaan tilaa jää kodin ja koulun yhteistyön perimmäisen tavoitteen edistämiseen, eli luokanopettajan ja vanhemman yhteisen ymmärryksen luomiselle oppilaan hyvästä koulunkäynnistä.

Osan luokanopettajien vastauksissa tuli esiin myös, ettei vanhemmilla välttämättä ollut tietoa, millainen kasvatus- ja opetusvastuu sekä sen lisäksi velvollisuus luokanopettajalla on ilmaista mahdollinen huolensa kotona tapahtuvista asioista, jotka uhkaavat oppilaan hyvinvointia ja terveyttä.

”Tapaaminen avasi silmiäni siitä, miten perhe ei ymmärtänyt, mitä vaadimme lapselta koulussa ja että meillä on velvollisuus esittää huolta ja viestiä kotiin lapsen koulunkäynnistä. Myös puuttua esimerkiksi, jos lapsi kertoo näkevänsä pelottavia sotavideoita ja uutisia kotona ja ahdistuneensa niistä.” (Opettaja 11)

Edellä esitetyn aineistositaatin tilanteessa luokanopettajan ilmaistessa huolensa oppilaan koulunkäynnistä ja hyvinvoinnista oppilaan kertoman perusteella, syyttivät maahanmuuttajataustaiset vanhemmat luokanopettajaa ja hänen kollegaansa rasismista. Luokanopettajan mukaan perhe oli mahdollisesti ymmärtänyt useita koulun lähettämiä viestejä väärin, mikä johti siihen, että perhe luuli heitä kohdeltavan eriarvoisesti ja ennakkoluuloisesti kulttuuritaustansa vuoksi. Edellä kuvattu tilanne ilmentää sekä vanhemman suomalaisen koulujärjestelmän tuntemisen puutteeseen liittyviä piirteitä että osittain myös sekä kielitaidon puutteeseen että kulttuurieroihin viittaavia piirteitä luokanopettajan ja maahanmuuttajataustaisen vanhemman välisessä yhteistyössä. Talibin (2002) mukaan olisikin tärkeää tarjota mahdollisimman varhaisessa vaiheessa maahanmuuttajataustaisille vanhemmille tietoa suomalaisen koulujärjestelmän toimintatavoista, sillä se lisää vanhempien luottamusta koulua kohtaan ja näin helpottaa opettajan ja vanhemman yhteistyötä.

#### 5.4 Keskinäisen luottamuksen, arvostuksen ja kunnioituksen merkitys yhteistyössä

Luokanopettajien vastauksissa toistuivat positiiviset kokemukset yhteistyöstä maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa. Heidän koettiin olevan ystävällisiä ja yhteistyökykyisiä.

”Minun kokemukseni maahanmuuttajavanhemmista ovat todella positiivisia. Olen kokenut arvostusta, aitoa ystävällisyyttä ja kunnioitusta maahanmuuttajavanhempien osalta. Asiat eivät ole aina olleet helppoja, tai emme ole olleet samaa mieltä asioista, mutta olemme löytäneet aina tavan ratkaista asiat kunnioittavasti.” (Opettaja 27)

Osa luokanopettajista ilmaisi myös kokeneensa, että maahanmuuttajataustainen vanhempi luottaa hänen ammattitaitoonsa ja osaamiseensa opettajana.

”Suurin osa on hyvin kohteliaita sekä luottavat opettajaan ja hänen osaamiseensa todella paljon. Tämä tukee opettajaa ja helpottaa työtä lapsen kanssa.” (Opettaja 24)

Edellä esitetyt aineistositaatit ilmentävät luokanopettajien myönteisiä kokemuksia yhteistyöstä maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa. Luokanopettajat luonnehtivat yhteistyön pitävän sisällään molemminpuolista arvostusta, kunnioitusta ja luottamusta. Myös Karhuniemi (2017) on tutkimuksissaan havainnut, että toimivan opettajan ja vanhemman yhteistyön perustana on edellä mainitut elementit. Luokanopettajien vastauksissa nousi esiin, että oppilaan koulunkäyntiin liittyvät haastavatkin tilanteet on saatu hyvässä hengessä ratkaistua yhteistyön ollessa sujuvaa.

## **6 Luokanopettajien valmiudet yhteistyöhön maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa**

Tässä luvussa esittelen tutkimustulokset, jotka koskevat luokanopettajien valmiuksia liittyen maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tulokset jakautuvat aineistosta esiin nousseiden teemojen mukaisesti alaotsikoihin.

### **6.1 Koulutuksen tuomat valmiudet**

Muutama luokanopettaja toi vastauksessaan esiin, että kulttuurienväliseen kohtaamiseen olivat antaneet valmiuksia joko monikulttuurisuuskasvatuksen sivuaine tai jokin opettajankoulutuksen monikulttuurisuutta käsittelevä kurssi. Tämän kaltaisen kurssin tulisikin Säävälän ja Keski-Hirvelän (2011) mukaan olla pakollinen kaikille opettajaopiskelijoille, jotta koulutuksen kautta kyettäisiin vastaamaan muuttuneeseen työympäristöön, joka vaatii opettajalta enenevässä määrin interkulttuurista kompetenssia.

Muutama luokanopettaja toi vastauksessaan esiin, että opettajaopintoihin kuuluneen vaihto-oppilasvuoden sisältämät opinnot ovat kehittäneet heidän kulttuurien kohtaamiseen liittyviä valmiuksiaan. Kurssit olivat käsitelleet esimerkiksi sitä, miten opettaja voi ottaa työssään huomioon kulttuuriset erot. Suurin osa luokanopettajista kuvasi, ettei luokanopettajan opinnoissa ollut kurssia, joka olisi antanut heille erityisesti valmiuksia maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

”Mitään koulutusta maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön en ole saanut. Yksi ainoa 5 op kurssi yliopistolla käsitteli vain ylipäättään monikulttuurisuutta. Tähän tarvitsisi ehdottomasti enemmän koulutusta. Odotan pelokkain mielin sellaista lukuvuotta, kun saan sellaisen maahanmuuttajataustaisen oppilaan, joka ei itse eivätkä vanhemmat ymmärrä suomea eivätkä englantia.” (Opettaja 12)

Yllä oleva aineistositaatti kertoo siitä, ettei melko vastavalmistunut luokanopettaja koe saaneensa opettajankoulutuksessa riittäviä valmiuksia maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Myös Timonen ja Kantelinen (2013) ovat tutkimuksissaan tehneet samankaltaisia havaintoja siitä, ettei opettajan monikulttuurista osaamista tueta riittävästi opettajankoulutuksessa.

Muutama luokanopettaja kertoi saaneensa työvuosiensa aikana täydennyskoulutusta maahanmuuttajataustaisten vanhempien kohtaamiseen yhden tai kahden kaupungin tarjoaman kurssin muodossa. Osa luokanopettajista toi esiin, ettei kokenut työnsä ohessa kaipaavansa lisäkoulutusta kulttuurienväliseen kohtaamiseen.

”Mielestäni en tarvitse tähän sen enempää koulutusta kuin suomalaistenkaan vanhempien tapaan. Enemmän haasteellisten vanhempien kohtaamiseen” (Opettaja 19)

Edellä oleva lainaus ilmentää sitä, ettei luokanopettaja näe vanhemman kulttuuritaustaa merkittävänä tekijänä kodin ja koulun yhteistyössä. Sen sijaan hän kaipaasi täydennyskoulutusta ylipäätään haastaviksi kokemuksiensa luokanopettajan ja vanhemman vuorovaikutustilanteisiin.

Jotkut luokanopettajista taas kertoivat, että kulttuurienkohtaamiseen valmiuksia tarjoavalle lisäkouluttautumiselle olisi halua ja tarvetta.

”Kyllä. Maahanmuuttajat kysyvät paljon kysymyksiä myös koulun asioiden ulkopuolelta. On vaikea neuvoa iltapäiväkerhohakemuksissa tai mikä on lähikoulu kun muutamme toiseen kaupunkiin. Kuinka saan wilman toimimaan, kuinka luon sähköpostitilin, miksi lapseni ei voi odottaa koulun jälkeen kanssani kaksi tuntia kunnes äiti hakee, miksi puhelinta ei saa käyttää koulussa. Näitä asioita uuden luokan huoltajien kanssa käydään jatkuvasti.” (Opettaja 16)

Yllä oleva aineistositaatti ilmentää niitä tiedon ja tuen tarpeita, joita maahanmuuttajataustaisella vanhemmalla voi olla liittyen lapsensa koulunkäyntiin ja siihen, miten hän voi vanhempana vahvistaa toimijuuttaan kodin ja koulun yhteistyön toisena osapuolena. Myös seuraavat luokanopettajien vastaukset kuvastavat samankaltaista kaipuuta täydennyskoulutukselle.

”Mielelläni kouluttautuisin lisää. Haluaisin tietää, mitä ja miten kertoa suomalaisesta koulusta ja sen käytännöistä, tukitoimista ja niin edelleen.” (Opettaja 11)

”Ilman muuta. Kaikkea mahdollista tietoa ja keinoja, jotka liittyvät maahanmuuttajien kohtaamiseen.” (Opettaja 3)

Edellä esitetyistä aineistositaateista käy ilmi, että luokanopettajat kaipaavat lisäkoulutusta, jonka avulla saisi valmiuksia edellä kuvattujen kaltaisiin tilanteisiin, joissa he kohtaavat eri kulttuuritaustoista tulevia vanhempia. Koska tilanteet toistuvat maahanmuuttajataustaisten vanhempien kohdalla, kulttuurienväliseen kohtaamiseen valmiuksia antava lisäkoulutus voisi mahdollisesti auttaa luokanopettajia luomaan itselleen jonkinlaisen toimintamallin, jonka avulla he kokisivat selviävänsä haastaviksi kokemistaan tilanteista. Myös Säävälä ja Keski-Hirvelä

(2011) sekä Karhuniemi (2017) toteavat tutkimustensa pohjalta, että opettajien lisä- ja täydennyskoulutus liittyen opettajien ja vanhempien väliseen yhteistyöhön muun muassa kulttuurienkohtaamisen näkökulmasta on välttämätöntä, jotta opettajat kykenevät työskentelemään interkulttuurista kompetenssia edellyttävässä työympäristössä.

Muutama luokanopettaja toi vastauksissaan esiin haluaan oppia erilaisten kodin ja koulun yhteistyömuotojen hyödyntämisestä työssään, mikä tukisi maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä.

”Päivitys ei olisi pahitteeksi. Erityisen kiinnostunut olisin toiminnasta, jossa kodin ja koulun välinen yhteistyö voisi olla tiiviimpää. Olen lukenut toiminnasta, jossa maahanmuuttajavanhemmat osallistuvat säännöllisesti koulun toimintaan ja hyötyvät tästä itsekkin.” (Opettaja 10)

Yllä olevasta lainauksesta käy ilmi, että luokanopettaja kaipaa tietoa siitä, kuinka voisi toteuttaa vanhempaintoimintaa, joka toisi yhteen maahanmuuttajataustaiset vanhemmat vahvistaen heidän toimijuuttaan kodin ja koulun yhteistyössä sekä tietoja suomalaisen koulujärjestelmän toimintatavoista. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) vahvistavat, että vanhempaintoiminta tukee yhteisöllisyyttä ja opettajien työtä.

Luokanopettajien vastauksissa nousi esiin, että lisäkoulutus, jossa keskityttäisiin erilaisten kulttuurien normien ja arvojen läpikäymiseen, lisääisi valmiuksia kohdata taustaltaan erilaisista kulttuureista tulevia ihmisiä.

”Ehdottomasti. Jotakin, mikä auttaisi ymmärtämään erilaisia koulukulttuureja.” (Opettaja 14)

”Tiettyjen asioiden ymmärtäminen eri kulttuureista auttaa käytännön työssä. Näistä asioista voisi olla koulutusta, varsinkin nuorille opettajille. Esim. perheet voisivat itse kertoa kulttuuristaan ja odotuksistaan koulua ja opettajaa kohtaan.” (Opettaja 27)

Yllä olevat lainaukset ilmentävät luokanopettajien tarvetta saada tietoa eri kulttuureista, koska se auttaisi heitä kohtaamaan maahanmuuttajataustaisia vanhempia työssään. Luokanopettajat toivat esiin, että tässä asiassa luokanopettajan ja vanhemman roolit voisivat ikään kuin kääntyä toisin päin, jolloin vanhempi voisi opettaa opettajaa kertoessaan edustamansa kulttuurin tai tarkemmin oman perheensä normeista ja arvoista. Myös Talib (2002) vahvistaa tutkimustensa pohjalta, että opettajan on tärkeää ottaa huomioon kulttuuriset ominaispiirteet voidakseen huomioida niiden vaikutukset yhteistyöhön.

## 6.2 Työkokemuksen tuomat valmiudet

Jotkut luokanopettajat toivat vastauksissaan esiin, että valmiudet kulttuurienväliseen kohtaamiseen ovat kehittyneet työtä tekemällä.

”Pääasiassa työ on tekijäänsä opettanut.” (Opettaja 5)

Edellä esitetty lainaus ilmentää, että luokanopettaja kokee työnsä olleen keskeinen tekijä hänen interkulttuuristen valmiuksiensa kehittymisessä. Talibin (2002) mukaan opettajan interkulttuuriset taidot kehittyvätkin parhaiten käytännön kokemusten kautta eli tehden opettajan työtä interkulttuurisessa ympäristössä.

Luokanopettajien vastauksissa toistuivat kollegiaalisen ja esihenkilön tuen merkitys interkulttuurisen kompetenssin kehittymisessä. Luokanopettaja kertoi työparinsa, muun läheisen opettajakollegansa tai koulun rehtorin auttaneen häntä havaitsemaan kulttuurienvälistä vuorovaikutusta sujuvoittavia tekijöitä esimerkiksi luokanopettajan ja vanhemman väliseen viestintään liittyen. Lisäksi kollegoiden tarjoama tieto eri kulttuureihin liittyvistä arvoista ja normeista lisäsi opettajien kertomien kokemusten perusteella heidän valmiuksiaan maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Osa luokanopettajista kertoi kansainvälisessä tai muutoin hyvin monikulttuurisessa koulussa tai koululuokassa, kuten valmistavassa luokassa, työskentelyn edesauttaneen merkittävästi heidän interkulttuuristen taitojensa syntymistä. Tällöin he ovat sekä opettaneet maahanmuuttajataustaisia oppilaita että tehneet monipuolisesti yhteistyötä heidän vanhempiensa kanssa. Muutama luokanopettaja taas toi vastauksessaan esiin suuriksi kokemiaan kunta- ja koulukohtaisia eroja. Tämä näkyi siinä, ettei heidän työskentelemisissä kouluissa ole tai ole ollut kovinkaan paljoa maahanmuuttajataustaisia oppilaita, minkä vuoksi yhteistyö maahanmuuttajataustaisten vanhempienkin kanssa on jäänyt melko suppeaksi. Tämän vuoksi he kokivat, että työympäristö tarjosi tai oli tarjonnut vain vähän mahdollisuuksia interkulttuurisen kompetenssin kehittämiseksi.

## 6.3 Valmiudet kulttuurisen tietoisuuden näkökulmasta

Osa luokanopettajista toi vastauksissaan esiin, kuinka he ovat itse ottaneet selvää ja oppineet tätä kautta tuntemaan erilaisia kulttuurisia erityispiirteitä kuten normeja ja arvoja.

”Olen kiinnostunut aiheesta ja selvittänyt esim. kulttuurisia tapoja ja juhlia ja pyrkinyt tutustumaan kaikkien oppilaideni, mutta myös muiden ihmisten kautta mahdollisimman hyvin erilaisiin kulttuureihin.” (Opettaja 23)

Edellä esitetty aineistositaatti kuvaa, kuinka luokanopettaja on pyrkinyt lisäämään tietoaan erilaisten kulttuurien tyypillisistä tavoista niin työssä kuin vapaa-ajalla. Myös Jokikokko (2002) pitää muiden kulttuurien normien ja arvojen sekä käyttäytymis- ja ajatusmallien tuntemusta interkulttuurisesti kompetentille opettajalle tärkeänä. Tieto lisää hänen mukaansa ymmärrystä eri kulttuuritaustoista tulevien ihmisten toimintaa kohtaan, koska kulttuurisidonnaiset arvot ja normit voivat selittää ihmisten toimintaa. Näin ollen edellä kuvatun luokanopettajan interkulttuuristen taitojen kehittyminen kulttuurisen tietoisuuden osalta voidaan nähdä tukevan hänen ja maahanmuuttajataustaisten vanhemman välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä.

Eräs luokanopettaja kertoi, että on lisännyt omaa ja samalla koko luokka- ja kouluyhteisön kulttuurin tuntemusta tuomalla eri kulttuureista tulevien oppilaiden ja heidän perheidensä kulttuurisia piirteitä vahvemmin esille koulussa erilaisten juhlien myötä.

”Kyselen vanhemmilta ja olemme järjestäneet monikulttuurisia juhlia, joissa oppilaat vanhempien ovat saaneet esitellä oma kulttuurinsa erityispiirteitä.” (Opettaja 35)

Edellä esitetystä luokanopettajan kertomasta havaitaan, että luokanopettaja on eri kulttuureihin liitettävien ennakkokäsitysten ja jopa stereotyyppien sijaan pyrkinyt aidosti saamaan tietoa kulttuurisista erityispiirteistä kysymällä niistä suoraan eri kulttuuritaustoja omaavilta vanhemmilta. Lisäksi hän on antanut tilaa kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta tarkasteltuna vanhemman toimijuuden vahvistumiselle. Hofstede ja Hofstede (2005) mukaan yksilön lisääntynyt tieto eri kulttuureihin liitettävistä piirteistä on omiaan helpottamaan kulttuurien välistä vuorovaikutusta. Näin ollen edellä kuvattu luokanopettajan kokemus, jossa hänellä on tietoa eri kulttuureista, on hänen kohdallaan myös kehittänyt valmiuksia maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Eräs luokanopettaja toi vastauksessaan esiin, että oma monikulttuurinen tausta on auttanut kohtaamaan eri kulttuuritaustoista tulevia vanhempia. Myös Talib (2005) ja Dervin (2013) ovat havainneet tutkimuksissaan, että omat kokemukset toiseudesta sekä oman monikulttuurisen identiteettinsä tunnistaminen kehittävät opettajan interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä.

## 6.4 Valmiudet interkulttuuristen taitojen näkökulmasta

Eräs luokanopettaja kertoi ottavansa huomioon maahanmuuttajataustaisen vanhemman suomen kielen taitotason omassa kommunikaatiossaan niin, että muuttaa puhenopeuttaan ja puhetaipaanansa selkeämmäksi.

”Puhun heille hyvin selkeää ja hidastettua suomea. Kerron saman asian usein kahteen kertaan ja varmistan aina, ymmärsivätkö he.” (Opettaja 12)

Edellä oleva aineistositaatti ilmentää sekä luokanopettajan vuorovaikutus- ja kommunikaatio-taitoja että kykyä myötätunnon kokemiseen, joiden avulla hän pyrkii asettumaan maahanmuuttajataustaisen vanhemman asemaan. Luokanopettaja suomen kieltä itse äidinkielenään puhuvana mukauttaa tuottamaansa puhuttua sisältöä sen vastaanottajalle eli jotain muuta kieltä kuin suomea äidinkielenään puhuvalle vanhemmalle. Jokikokon (2002) mukaan opettajan interkulttuurinen kompetenssi ilmenee interkulttuurisia taitoja tarkasteltaessa kykyinä toimia vuorovai-kutustilanteissa rauhallisesti keskustellen, toimia muuttuvissa tilanteissa ja asettua toisen ihmi-sen asemaan. Nämä piirteet tulevat esiin luokanopettajan toiminnassa kuvaten hänen valmiuk-siaan yhteistyöhön.

## 6.5 Valmiudet interkulttuurisen toiminnan näkökulmasta

Erään luokanopettajan vastauksista on havaittavissa hänen valmiutensa yhteistyöhön maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa kahdesta eri näkökulmasta. Hänen valmiuksiaan on ensinnäkin mahdollista tarkastella yksilötasolla, jolloin on kyse luokanopettajan ja vanhemman välisestä yhteistyöstä.

”Jokainen huoltajatapaaminen on omanlainen, perheet ovat erilaisia ja eri lähtökohdista. Maahanmuuttajataustaisen kanssa tehtävässä yhteistyössä on tärkeää muistaa kulttuurisensitiivisyys. On tärkeää tiedostaa eri kulttuurien tavat ja kokemukset sekä tiedostaa omat ennakkokäsitykset ja olettamukset. Olen tavannut huoltajia, joilla eri lähtökohdat ja ottanut lähtökohdat huomioon tapaamisissa. On eri asia, tuleeko maahanmuuttaja turvapaikanhakijana vai työperäisenä maahanmuuttajana Suomeen.” (Opettaja 37)

Yllä olevan luokanopettajan kertomasta ilmenee, että hänellä on ymmärrystä eri kulttuureille tyypillisistä normeista. Lisäksi siitä käy ilmi hänen oman toimintansa reflektointi sekä empaattisuus ja sensitiivisyys. Jokikokon (2002) mukaan toiminta-uloittuvuuden saavuttanut opettaja



on jo omaksunut interkulttuurisesti kompetentille opettajalle suotuisat asenteet sekä tarvittavat tiedot ja taidot.

Toiseksi luokanopettajan valmiudet ulottuvat yhteisötasolle, kun opettaja pyrkii tarkastelemaan koko luokanopettajayhteisön kykyä tehdä yhteistyötä maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa.

”Koen, että jokainen luokanopettaja tarvitsee täydennyskoulutusta kulttuurisensitiivisyydestä. Suomessa on runsaasti mikrorasismia, myös opettajien keskuudessa. Puheet maahanmuuttajataustaisista ovat usein turhautumisen vuoksi toisia kulttuuria alentavia ja täynnä stereotyyppioita esim. puhtauskäsitkset (voimakas tuoksu), ajan osaaminen (myöhästyminen), lasten kasvatusta (länsimaisen yksilöllisen kasvatuskulttuurin vertaaminen yhteisölliseen kasvatukseen ja näiden arvottaminen). Myös uskonnolliset tavat saattavat herättää opettajien keskuudessa puhetta, jotka eivät välttämättä tue yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Koulutusta tulisi antaa myös erilaisten taustojen ymmärtämiseen esim. pakolaisten traumojen yleisyyteen ja niiden vaikutus oppilaan oppimiseen.” (Opettaja 37)

Edellä esitetty aineistositaatti ilmentää, että luokanopettaja tunnistaa syrjiviä ja rasismia sisältäviä ajatus- ja toimintamalleja, joita kouluympäristössä, kuten koko yhteiskunnan rakenteissa, voi piillä. Lisäksi hän esitti keinoja kulttuurienvälistä vuorovaikutusta haittaavien rakenteiden purkamiseksi. Jokikokon (2002) mukaan interkulttuurista kompetenssia voidaan tarkastella interkulttuurisen toiminnan kautta, jolloin yksilö pyrkii rohkeasti ja aktiivisesti taistelemaan syrjintää, ennakkoluuloja ja rasismia vastaan. Jokikokon (2002) edellä kuvaamat piirteet tulevat esiin edellä kuvaamani luokanopettajan toiminnassa, minkä myötä hänen valmiuksiaan voidaan tarkastella nimenomaan interkulttuurisen toiminnan näkökulmasta.

## 7 Pohdinta

Tässä luvussa pohdin tulosten merkittävyyttä. Sen jälkeen tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi esittelen mahdollisia tutkimuksen perusteella tehtäviä jatkotutkimusaiheita.

### 7.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätöksiä

Yhteiskunnan rakennemuutos ja globalisaatio vaikuttavat siihen, että myös tulevaisuudessa monikulttuurisuus tulee lisääntymään yhteiskunnassamme ja näin ollen yhteiskunnallisesti merkittävässä instituutiossa eli koulussa. Tämän vuoksi luokanopettajalta vaaditaan tämän muutoksen vaatimia interkulttuurisia taitoja työskenneläkseen jatkuvasti monikulttuuristuvassa koulussa. Tässä pro gradussa tarkastelin luokanopettajien kokemuksia ja valmiuksia liittyen maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tutkimustuloksista ilmeni, että suurin osa luokanopettajista koki, ettei opettajankoulutus ollut antanut valmiuksia maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Näin ollen se on linjassa Timosen ja Kantelisen (2013) tutkimuksessaan tekemien havaintojen kanssa. Opettajankoulutuksen tulee pystyä jatkossa tarjoamaan tuleville luokanopettajille parempia valmiuksia kulttuurienväliseen kohtaamiseen ja tarjota kasvualustan luokanopettajan interkulttuurisen kompetenssin kehittymiselle. On otettava huomioon, että osa tähän tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista on valmistunut luokanopettajaksi jo vuosia, jopa vuosikymmeniä sitten, ja opettajankoulutusta koskeva aiempi tutkimuskin aiheen osalta on miltei kymmenen vuotta sitten tehtyä. Tämän vuoksi herääkin kysymys, mikä on opettajankoulutuksen nykytila interkulttuuristen taitojen kehittämisen osalta?

Tutkimustulokset osoittavat, että luokanopettajat kokivat maahanmuuttajataustaisten vanhempien puutteellisen suomen kielen taidon heikentävän kodin ja koulun yhteistyön välittömyyttä sekä aiheuttavan väärinymmärrysten syntymistä. Luokanopettajat hyödynsivät tulkkipalveluita harvemmin toistuvissa tilanteissa kuten arviointikeskusteluissa taatakseen opettajan ja vanhemman välisen ymmärryksen. Yhteydenpidon kannalta haastavammiksi olivat osoittautuneet tilanteet, joissa luokanopettajan ja vanhemman välillä ei ollut yhteistä kieltä lainkaan tai vanhempi oli luku- ja kirjoitustaidoton. Lisäksi yhteydenpitoa vaikeutti se, ettei luokanopettajalla ollut välttämättä tietoa vanhemman todellisesta suomen kielen taitotasosta.

Tutkimustulosten pohjalta on syytä arvioida, vastaavatko tulkkipalvelut nykyisellään riittävästi luokanopettajien tarpeisiin monipuolisissa ja vaihtelevissa kodin ja koulun yhteydenpidon tilanteissa. Tulkkipalveluiden kehittäminen joustavammiksi voisi mahdollistaa sen, että luokanopettajat voisivat olla yhteydessä vanhempiin esimerkiksi videoyhteyksin tulkin avulla arkipäiväisiä oppilaan koulunkäyntiä koskevia asioita käsiteltäessä. On luonnollista, että opetuslalla tulkkipalveluihin on kohdennettu resursseja vain tietty määrä, mutta tutkimustulokset puhuvat sen puolesta, että tulkin tarpeellisuutta välitöntä yhteydenpitoa vaativissa asioissa olisi hyvä arvioida tapauskohtaisesti kielitaidon taso huomioon ottaen. Kuten sanottua tutkimustulosten mukaan kielitaitoon liittyvät haasteet lisäävät väärinymmärrysten syntymistä luokanopettajan ja maahanmuuttajataustaisen vanhemman välisessä yhteistyössä. Jos vanhemman suomen kielin taitotaso jää jopa luokanopettajan arvailujen varaan, voidaan kysyä, tulisiko koulussa tai laajemmin opetuslalla kehittää jonkinlainen selkeä toimintatapa tai malli, jonka avulla selvitettäisiin kielitaito ja suunniteltaisiin yhteistyöntavat sen pohjalta. Toki vanhemman kielitaidon taso on alati muuttuva, mutta kodin ja koulun yhteistyön pohjautuessa tasavertaiseen kohtamiseen, olisi yhteistyön edellytysten kartoittamista syytä vahvistaa.

Tutkimustulokset osoittivat myös, että luokanopettajat kokivat maahanmuuttajataustaisten vanhempien tietämättömyyden suomalaista koulujärjestelmää ja siihen liittyviä oppilaan oppimiselle asetettuja tavoitteita ja arviointia kohtaan vaikuttavan yhteistyöhön. Osa luokanopettajien kodin ja koulun yhteistyölle varaamista resursseista kului siihen, että opettaja opetti vanhemmalle suomalaisen koulujärjestelmän toimintaperiaatteita. Erään opettajan vastauksessa mainitsema vanhempainkoulu, jonka avulla pyrittiin vahvistamaan maahanmuuttajataustaisten vanhempien roolia kodin ja koulun yhteistyössä, herätti mielenkiintoni tutkijana. Koska vanhempainkoulu oli tämän tutkimuksen tulosten valossa ainutkertainen toimintatapa, herää kysymys, olisiko sen avulla mahdollista ratkoa jossain määrin luokanopettajien kokemia yhteistyön haasteita? Vanhempainkoulu on yhteisöllinen yhteistyön muoto, jonka toimintaperiaate pohjautuu pitkälti vertaisoppimiseen, kun maahanmuuttajataustaiset vanhemmat voivat esittää kysymyksiä ja jakaa ajatuksiaan toisillensa liittyen lapsensa koulunkäyntiin. Vertaisoppimisen lisäksi luokanopettajat voivat vanhempainkoulun avulla jakaa tärkeää tietoa suomalaisen koulun toimintaperiaatteista yhteisesti vanhemmille, mikä säästää aikaa ja vaivaa. Näin ollen vanhempainkoulun kaltainen toiminta voisi olla yksi avaintekijä lisäämään luokanopettajien ja vanhempien väliseen yhteistyöhön tasavertaisuutta ja yhteistä ymmärrystä, mitkä aiempien tutkimusten pohjalta nähdään toimivaa yhteistyötä kuvaavina elementteinä (esim. Karila, 2005; Lämsä, 2017).

Tutkimustulokset osoittivat, että luokanopettajien valmiudet ovat kehittyneet interkulttuurisessa kouluyhteisössä työskennellessä, jolloin korostui myös kollegoiden tuen merkitys valmiuksien kehittymisessä. Tulosten pohjalta voidaan todeta, että luokanopettajilla on Jokikokon (2002) mallin mukaan tarkasteltuna niin interkulttuuriseen tietoisuuteen, taitoihin sekä toimintaan liittyviä valmiuksia. Tämä tutkimus tuotti tärkeää ja hyödyllistä tietoa luokanopettajien kokemuksista ja valmiuksista liittyen maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tutkimuksen vahvuuksina voidaan pitää sen ajankohtaisuutta sekä sen niin itselteni kuin mahdollisesti muille luokanopettajille tarjoamaa tietoa luokanopettajien ja maahanmuuttajataustaisten vanhempien yhteistyöstä.

## **7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tutkimukseni vahvuutena näen tutkimusaiheen ajankohtaisuuden ja globaalisuuden, sillä huomasin jo tutkimuskirjallisuutta etsiessäni, että aiheesta löytyy valtavasti kansainvälistä lähdekirjallisuutta. Toisaalta tämä voi näyttäytyä myös jonkinlaisena haasteena tutkimuksen kannalta, sillä interkulttuurisuus on käsitteenä kovin laaja ja tutkijat ovat määritelleet interkulttuurisuutta eri tavoin. Tutkimuksessani painottuu etenkin Jokikokon (2002) määritelmät interkulttuurisuudesta ja interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksista, minkä vuoksi olen pohtinut pitkkin tutkimuksen tekoa teorioiden luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta lisätäkseni, olen kuitenkin ottanut tarkasteltavaksi myös muita merkittäviä interkulttuurista kompetenssia tutkineiden tutkijoiden teorioita, muun muassa Bennettin (1986) mallin, jossa hän määrittelee yksilön interkulttuurista kasvua.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan reliabiliteetin ja validiteetin termein. Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 136). Tämän seikan huomioon ottaen kirjoitin analyysia tehdessäni kaikki analyysin eri vaiheet tarkoin ylös, jotta tutkimuksen voisi halutessaan toistaa. Tutkimuksen validiteetilla taas viitataan siihen, vastaako tutkimuksen tulokset asetettuihin tutkimuskysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 136). Ottaakseni huomioon validiteetin, olen tutkimusta tehdessäni kuljettanut tutkimuskysymyksiä mukana jokaisessa tutkimuksen teon vaiheessa ja peilannut etenkin tuloksia tutkimuskysymyksiin. Aineistonkeruumenetelmänä toiminut kysely sisälsi avoimia kysymyksiä, jotka suoraan viittasivat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen luokanopettajien kokemuksiin yhteistyöstä maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa.

Tästä johtuen aineisto sisälsi paljon kokemuksia kuvaavia vastauksia, jotka mielestäni sain tutkijana aineiston analyysin avulla esille tutkimuksen tuloksiin. Näin ollen tutkimustulokset vastaavat etenkin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Aineiston avulla pyrittiin saamaan vastauksia lisäksi siihen, millaisia valmiuksia luokanopettajalla on yhteistyöhön maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa. Valmiuksien tavoittaminen aineistosta oli minulle tutkijana haastavampaa, koska vastaukset niitä koskeviin avoimiin kysymyksiin jäivät hieman suppeammiksi kuin kokemuksiin liittyvät avoimet kysymykset, mutta koen aineiston analyysin myötä saaneeni välitettyä tutkimustuloksiin näkyville myös valmiuksia kuvaavia tuloksia luotettavasti.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös tutkijan roolia tarkastelemalla. Tutkijan puolueettomuutta tutkimuksessa on mahdollista arvioida puolueettomuuden tulkinnan avulla (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 138–139). Koska tutkimukseni aiheen valinta perustui pitkälti omiin intresseihini ja minulla on aiheeseen myös henkilökohtainen suhde, on puolueettomuuteni tarkastelulla merkittävä rooli tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Aineistonkeruun menetelmän avulla kykenin pitäytymään tutkijana taka-alalla ja näin ollen myös puolueettomana sillä tavoin, etten ollut suorassa kontaktissa tutkittavien kanssa. Toki olisin tutkittavien niin halutessaan voinut tarkentaa kyselyn avoimia kysymyksiä tai antaa jotain muuta tarvittavaa ohjausta kyselyyn vastaamiseen liittyen ja toinkin kyselyssä tutkittaville ilmi mahdollisuuden lisäkysymysten esittämiseen.

Yksi tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyvä seikka, joka jäi minua tutkijana mietityttämään, on se, etten määritellyt kyselylomakkeessa maahanmuuttajavanhempaa. En toisaalta halunnut tutkijana vaikuttaa siihen, kenet vanhemmista luokanopettaja mieltää maahanmuuttajaksi vaan halusin luottaa luokanopettajan omaan kykyyn arvioida, mitä kokemuksia hän vastauksessaan tuo esiin. Käytin aineistonkeruuvaiheessa vielä maahanmuuttajavanhempi-käsitettä, jonka tarkensin perustellusti tutkimuksessani vastaamaan samaa kuin myöhemmin käyttämäni maahanmuuttajataustainen vanhempi -käsite. Kyselyssä oli selkeät kysymykset, jotka antoivat tilaa tutkittavalle vastata juuri omien kokemustensa pohjalta enkä koe tutkijana ohjanneeni niillä vastaamaan tietyllä tavalla. Pyrin tutkijana puolueettomuuteen, sillä mielipiteeni tai ennakkokäsitykseni aiheesta eivät välittyneet tutkittaville, mikä olisi voinut olla jonkin verran haastavampaa, jos tutkimuksen aineistonkeruu olisi toteutettu haastatteluilla. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009) mukaan tutkijan on mahdotonta tarkastella tutkimuksensa aihetta täysin objektiivisesti, sillä hän on aina kytköksissä omaan ajatteluunsa.

Luotettavuutta on syytä tarkastella myös eettisyyden näkökulmasta. Jos tutkimus ei ole eettisesti kestävä, ei se voi olla luotettava (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 158–159). Eettiset periaatteet jaetaan tyypillisesti kolmeen kategoriaan, joita ovat itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, yksityisyys ja tietosuoja sekä vahingoittamisen välttäminen. Eettisissä periaatteissa korostuu etenkin tutkittavien itsemääräämisoikeuden toteutuminen sekä tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 357–359). Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 125–133) painottavat tutkimuksen eettisyydessä ihmisarvon kunnioittamista. Tutkimukseen osallistuminen oli tutkittaville täysin vapaaehtoista, vaikka osa tutkittavien vastauksista tuli koulun rehtorin välittämän kyselyn kautta. Korostin myös kyselyssä, että käsittelen vastauksia luotettavasti tutkimuksen teon eettisiä periaatteita noudattaen ja että tutkittavien henkilöllisyys ei ole havaittavissa tutkimuksen tuloksissa. Aineiston analyysin raportointi vaikuttaa myös osaltaan tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Jotta lukijan on mahdollista arvioida tutkimuksen tuloksia, on tutkijan olennaista kirjata mahdollisimman tarkasti näkyville aineiston analyysi (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 138).

### **7.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet**

Jatkotutkimusten kannalta olisi kiinnostavaa saada jatkossa tietoa luokanopettajien interkulttuurisesta kompetenssista siitä näkökulmasta, millaisia kokemuksia ja valmiuksia luokanopettajilla on liittyen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamiseen työssään. Aihetta voisi tutkia joko samalla tapaa kuin tässä tutkimuksessa, jolloin tutkimukseen osallistuisi luokanopettajia eri puolilta Suomea, tai sitten tarkastelemalla jonkin yksittäisen koulun luokanopettajien kokemuksia ja valmiuksia. Yksittäiseen kouluun syventymällä pääsisi tutkimaan tarkemmin kouluyhteisön rakentumista sekä koulun monikulttuurista rakennetta, mikä voisi olla tutkijana antoisaa. Yksi mielenkiintoinen näkökulma tutkimukselle olisi myös se, että tutkimuksen kohteena olisi luokanopettajien interkulttuurisen kompetenssin kehittyminen. Tällöin valmiuksien kehittymistä seurattaisiin seurantatutkimuksen keinoin esimerkiksi työkokemuksen ja lisäkouluttautumisen näkövinkkelistä muutaman vuoden ajalta. Lisäksi toinen kiinnostava seurantatutkimus olisi se, miten opettajankoulutus on kehittänyt luokanopettajaopiskelijoiden interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä esimerkiksi yhden vuosikurssin luokanopettajaopintojen eli viiden vuoden aikana.

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä käytettiin kyselyä. Vaikka kyselylomakkeen avulla saavutin hyvin tutkittavien kokemuksia aiheesta, voisi haastattelun käyttäminen aineistonhankintamenetelmänä tarjota jatkotutkimuksen näkökulmasta oivallisen tavan saada tutkittavien ääni entistä paremmin kuuluviin, vaikka aihe pysyisi samana. Haastattelun yhteydessä on mahdollista esittää lisäkysymyksiä, joiden avulla voisi mahdollisesti saavuttaa syvällisempää tietoa aiheesta. Jotta haastattelun avulla tavoitaisi mitä tutkittavilla on aidosti mielessään, tulisi tutkijan ja tutkittavan suhde sekä haastatteluympäristö olla erityisen luottamusta herättäviä.

## Lähteet

- Ahola-Olli, J. (2016) *Luokanopettajien interkulttuurinen kompetenssi – asenteita ja valmiuksia maahanmuuttajavanhempien kohtaamiseen* (Kandidaatin tutkielma). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching*. Boston: Pearson education.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations* 10, 179–196.
- Deardorff, D. K. (2009). *The Sage handbook of intercultural competence*. Los Angeles: Sage.
- DeJaeghere, J. & Cao, Y. (2009). Developing U.S teachers' intercultural competence: Does professional development matter? *International Journal of Intercultural Relations* 33, 437–447.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education: A theoretical and Methodological Toolbox*. London: Palgrave Pivot.
- Dervin, F., & Keihäs, L. (2013). *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura (FERA).
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2015). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Halme, K. & Vataja, A. (2011). *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Helsinki: Tammi.
- Hammer, R., Bennett, M. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations* 27, 421–443.
- Harbon, L. & Moloney, R. (2015). Intercultural & Multicultural, Awkward Companions: The Case in Schools in New South Wales, Australia. Teoksessa F. Dervin, H. Layne. & V. Trémion (toim.), *Post-intercultural Communication and Education: Making the Most of Intercultural Education*. (s. 15–29). Cambridge Scholars Publishing.



- Helakorpi, S. (2010). Ammatillinen opettaja. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri. (toim.), *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. (s. 101–124). Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: software of mind*. New York: McGraw-Hill.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, R. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 357–366). Tampere: Vastapaino.
- Ijäs, H. (2017). Muropakettimaisteri ja monsterivanhemmat - Kertomuksia kompastelevasta kasvatuskumppanuudesta. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. (s. 183–192) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jokikokko, K. (2002). Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (s. 85–95). Oulu: Oulun yliopisto.
- Jokikokko, K. (2010). *Teachers' intercultural learning and competence*. Oulu: University of Oulu.
- Jokikokko, K. & Järvelä, M-L. (2013). Opettajan interkulttuurinen kompetenssi – produkti vai prosessi. *Kasvatus* 44 (3), 245–257.
- Jokikokko, K. & Uitto, M. (2017) The significance of emotions in Finnish teachers' stories about their intercultural learning. *Pedagogy, Culture & Society* 25, 15–29.
- Järvinen, P., & Järvinen, A. (2011). *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpaja.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 9–19). Gaudeamus.
- Karhuniemi, T. (2017). Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. (s. 71–93). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karila, K. (2006). Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 91–108). Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. (2005). Vanhempien ja päivähoidon henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. *Kasvatus* 36 (4), 285–298.

- Koironen, T. (2008). Ikkunoita vanhempien kohtaamiseen. Teoksessa T. Koironen, M-L. Husso & E. Korpinen (toim.), *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot*. (s. 21–25). Jyväskylä: Tutkiva opettaja.
- Kuuskoski, E. (2007). Miten syntyy hyvä koulu? Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.), *Eri-laisuuden valot ja varjot: Eettinen kasvatustieteellinen tutkimus koulussa*. (s. 99–110) Helsinki: Otava.
- Laaksonen, A. (2001). Maahanmuuttajaopetuksen opetussuunnitelma. Teoksessa A. Laaksonen (toim.), *Kulttuurit kohtaavat*. (s. 41–64). Turun normaalikoulun julkaisu 1/2001: Turun yliopisto, 5.
- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. (2004). Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.), *Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria* (s. 91–111). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtolainen, R. (2008). *Keltaista ja kimaltavaa: Kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen* (Väitöskirja). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education. A user's guide*. SAGE Publications.
- Lämsä, A-L. (2017). Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa A-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. (s. 49–68). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mattila, P. & Hartikainen, M. (2011). Interkulttuurinen osaaminen. Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.), *Koulu kohtaa maailman: Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* (s. 85–89). Helsinki: Opetushallitus.
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatustieteet: Kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Opetushallitus (2007). *Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). *Perusopetuksen laatukriteerit: Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. 3rd ed. Thousand Oaks. CA.: Sage.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 73–83). Gaudeamus.

- Rimpelä, M. (2017). Kasvatuskaaoksesta yhteiseen ymmärrykseen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. (s. 17–47) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Räty, M. (2002). *Maahanmuuttaja asiakkaana*. Helsinki: Tammi.
- Salo, R. (2014). *Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka. (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. (s. 166–190). Tampere University Press & Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164.
- Soilamo, O. (2008). *Opettajan monikulttuurinen työ*. Turku: Turun yliopisto.
- Säävälä, M. & Keski-Hirvelä, E. (2011). Osallisuuden haaste: kulttuurisesti monimuotoistuva työvoimakoulutus. Teoksessa P. Pitkänen. (toim.), *Kulttuurien kohtaamisia arjessa*. (s. 165–196). Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Säävälä, M. (2012). *Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset: Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa*. Helsinki: Väestöliitto.
- Talib, M. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa: Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Talib, M. (2002). *Monikulttuurinen koulu: Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Timonen, L. & Kantelinen, R. (2013). Moninaisuus opettajankouluttajan ja korkeakouluopettajan työssä – näkökulmia monikulttuuriseen kasvatukseen. *Kasvatus* 44 (3), 258–269.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. (2011). Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne. (toim.), *Vieraina koulussa?: Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. (s. 158–159). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Özturgut, O. (2011). Understanding Multicultural Education. *Current Issues in Education*. Volume 14, number 2. University of the Incarnate Word. Arizona State University.

*Liite 1*

Hyvä opettaja!

Opiskelen luokanopettajaksi Oulun yliopistossa. Teen pro gradu -tutkielmaani liittyen luokanopettajien kokemuksiin yhteistyöstä maahanmuuttajavanhempien kanssa. Pyydän Sinua kirjoittamaan vapaamuotoisesti ja avoimesti omista kokemuksistasi teemaan: Millaisia kokemuksia sinulla on maahanmuuttajavanhempien kohtaamisesta työssäsi?

Pyydän vastaamaan viimeistään 10.6.2020 mennessä.

Olen kiitollinen jokaisesta vastauksesta. Vastauksilla ei ole vähimmäispituutta, lyhytkin vastaus auttaa minua tutkimukseni teossa. Käsittelen vastauksia ehdottoman luotettavasti ja tutkimuksen teon eettisten periaatteiden mukaisesti eikä tutkittavien henkilöllisyyttä voida tunnistaa tutkimuksesta.

Voit vaihtoehtoisesti myös kirjoittaa minulle avoimen kirjoitelman alla olevia kysymyksiä hyödyntäen, mikäli se tuntuu sinusta luontevammalta. Kirjoitelman voit lähettää sähköpostiini.

Mikäli Sinulla on kysyttävää tutkimukseeni liittyen voit ottaa yhteyttä minuun:

[jasmine.ahola-olli@student oulu.fi](mailto:jasmine.ahola-olli@student oulu.fi)

Yhteistyöstä kiittäen, 22.5.2020

Jasmine Ahola-Olli, Oulun yliopisto

Työkokemuksesi:

---

Ikäsi:

---

Valmistumisvuotesi:

---

Kerro kokemuksistasi yhteistyöstä maahanmuuttajavanhempien kanssa.

---

Tuleeko mieleesi jokin yksittäinen tilanne yhteistyöhön liittyen? Voit kertoa, mitä tapahtui, miten toimit tilanteessa ja millaista merkitystä tapahtuneella oli sinulle opettajana.

---

Kerro, millaista koulutusta tai tukea olet saanut maahanmuuttajavanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

---

Tarvitsisitko tähän aihealueeseen liittyvää täydennyskoulutusta tai tukea ja jos, niin millaista?

---