

Maahanmuuttajaäidit koulupolulla lapsen koulunkäyntiä tukemassa

Äidit mukana tai Vanhemmat mukaan kouluun -hankkeisiin osallistuneiden äitien kokemuksia alkuopetuksen luokilla opiskelusta ja oman lapsen koulunkäynnin tukemisesta

Piia Kerola
Uskonnonpedagogiikan tutkielma
Maaliskuu 2021

HELSINGIN YLIOPISTO – HELSINGFORS UNIVERSITET		
Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion Teologinen tiedekunta		Laitos – Institution Käytännöllinen teologia
Tekijä – Författare Piia Kerola		
Työn nimi – Arbetets titel Maahanmuuttajaäidit koulupolulla lapsen koulunkäyntiä tukemassa		
Oppiaine – Läroämne Uskonnon pedagogiikka		
Työn laji – Arbetets art maisterintutkielma	Aika – Datum	Sivumäärä – Sidoantal
Tiivistelmä – Referat Tutkimuksessa tarkastellaan Äidit mukana tai Vanhemmat mukaan kouluun -hankkeisiin osallistuneiden maahanmuuttajataustaisten äitien kokemuksia alkuopetuksen luokilla opiskelusta ja oman lapsen koulunkäynnin tukemisesta. Tutkimusaineisto koostuu kuuden maahanmuuttajataustaisen äidin haastatteluista. Äidit opiskelivat syyslukukaudella 1–2 tuntia päivässä alkuopetuksen luokissa lukemista, kirjoittamista, suomen kieltä ja matematiikkaa. Haastattelut suoritettiin tulkkien avustuksella. Haastateltavat olivat kotoisin Itä-Afrikasta, Lähi-Idästä ja Etelä-Aasiasta. He olivat asuneet 9–18 vuotta Suomessa. Haastateltavilla oli ainakin yksi peruskouluikäinen lapsi. Tutkimustuloksia peilattiin erityisesti Epsteinin malliin kodin ja koulun päällekkäisistä vaikutusalueista. Lisäksi äitien lapsille tarjoamia tuen muotoja tarkastellaan vanhempien koti- ja kouluperustaisen sitoutumisen näkökulmista. Tutkimuksessa selvisi, että äidit tukivat lastensa koulunkäyntiä monipuolisesti. He auttoivat lapsiaan kotitehtävissä sekä etäkoulussa. Äidit pitivät yhteyttä koulun henkilökuntaan sekä sähköisen seurantajärjestelmä Wilman kautta että erilaisissa tapaamisissa koulun henkilökunnan kanssa. Äidit tukivat lasten sosioemotionaalista hyvinvointia muun muassa osallistumalla lasten välisten ristiriitatilanteiden selvittelyyn yhdessä koulun henkilökunnan kanssa. Osa äideistä oli kokenut puutteellisen Suomen kielen taidon haittaavan lapsen koulunkäynnin tukemista. Kun äidit opiskelivat alkuopetuksen luokissa osana Äidit mukana tai Vanhemmat mukaan kouluun -hankkeita, he kokivat oppineensa suomen kieltä, tutustuneensa koulun ja luokan käytänteisiin ja suomalaiseen koulujärjestelmään, oppivat pedagogisia malleja ja motivoituivat kodin ja koulun yhteistyöhön. Opiskelu samassa koulussa edisti äitien mahdollisuutta havainnoida omaa lastaan kouluympäristössä sekä vuorovaikutusta koulun opetushenkilökunnan kanssa. Äidit, jotka opiskelivat samalla luokkatasolla kuin oma lapsi, kokivat hyödyllisenä samojen oppimateriaalien käytön lapsen kanssa sekä samoihin oppisisältöihin tutustumisen. Äitien opiskelu alkuopetuksen luokilla voidaan katsoa laajentavan Epsteinin mainitsemaa kodin, koulun ja yhteiskunnan päällekkäisten vaikutusten aluetta.		
Avainsanat – Nyckelord maahanmuuttajaäidit, Äidit mukana, Vanhemmat mukaan kouluun, kodin ja koulun välinen yhteistyö, lapsen koulunkäynnin tukeminen, monikulttuurisuus, kotoutuminen		
Säilytyspaikka – Förvaringställe Helsingin yliopiston kirjasto, Keskustakampuksen kirjasto, Teologia		
Muita tietoja		

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	3
2 TUTKIMUKSEN TEORIATAUSTA.....	4
2.1 VANHEMPIEN JA LAPSEN AKKULTURAATIOPROSESSIN VÄLISESTÄ SUHTEESTA	4
2.2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ	7
2.2.1 Kodin ja koulun yhteistyön määrittelyä.....	7
2.2.2 Kodin ja koulun yhteistyö Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014	9
2.2.3 Epsteinin mallit kodin ja koulun yhteistyöstä	10
2.2.4 Kodin ja koulun yhteistyön muotoja	12
2.2.5 Maahanmuuttajavanhemmat ja kodin ja koulun yhteistyö	15
2.3 MAAHANMUUTTAJATAUSTAISET OPPILAAT JA KOULU	18
2.3.1 Maahanmuuttajataustaisten lasten koulumenestykseen vaikuttavia tekijöitä.....	18
2.3.2 Maahanmuuttajataustaisten oppilaat, koulukiusaaminen ja vanhempien antama tuki kiusaamisen ehkäisyyn	19
2.4 VANHEMPIEN ANTAMA TUKI LAPSEN KOULUNKÄYNNILLE	22
2.4.1 Kouluperustainen ja kotiperustainen sitoutuminen lapsen koulunkäynnin tukemiseen.....	22
2.4.2 Millainen vanhempien sitoutuminen lapsen koulunkäyntiin hyödyttää lasta parhaiten?	24
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	27
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
4.1 LAADULLINEN TAPAUSTUTKIMUS, LAADULLISEN TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA KRIITTINEN HERMENEUTTINEN TARKASTELU	27
4.2 ÄIDIT MUKANA JA VANHEMMAT MUKAAN KOULUUN -HANKKEET	29
4.2.1 Hankkeiden tausta ja ohjelma	29
4.2.2 COVID-19-pandemian vaikutus hankkeisiin sekä lasten koulunkäyntiin.....	30
4.3 TUTKIMUKSEN VALMISTELU SEKÄ AINEISTON HANKINTA	31
4.3.1 Tutkimusluvan hankkiminen.....	31
4.3.2 Haastateltavien valikoituminen.....	31
4.3.3 Aineiston kerääminen puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla	32
4.3.4 Haastattelujen toteuttaminen.....	33
4.4 AINEISTON ANALYSOINTI AINEISTOLÄHTÖISEN SISÄLLÖNANALYYSIN AVULLA	34
4.5 EETTISIÄ NÄKÖKOHTIA	37
5 TULOKSET.....	38
5.1 ÄITIEN OPISKELU ALKUOPETUKSEN LUOKILLA JA LAPSEN KOULUNKÄYNNIN TUKEMINEN	38
5.1.1 Äidin oma oppiminen ja lapsen koulunkäynnin tukeminen.....	38
5.1.2 Samassa oppimisympäristössä opiskelu ja lapsen koulunkäynnin tukeminen.....	41
5.1.3 Lapsen kouluympäristön tuntemus ja lapsen koulunkäynnin tukeminen	42
5.1.4 Oppimateriaaleihin ja oppisisältöihin tutustumisen merkitys lapsen koulunkäynnin tukemiselle	44
5.2 ÄITIEN TARJOAMA KOTIPERUSTAINEN SITOUTUMINEN LAPSEN KOULUNKÄYNNIN TUKEMISEEN	44
5.2.1 Oppimisen edellytyksistä huolehtiminen.....	44
5.2.2 Kotitehtävissä ja etäkoulussa tukeminen	46
5.3 ÄITIEN TARJOAMA KOULUPERUSTAINEN SITOUTUMINEN LAPSEN KOULUNKÄYNNIN TUKEMISEEN	47
5.3.1 Muiden perheenjäsenten osallistuminen lapsen koulunkäynnin tukemiseen	47
5.3.2 Kodin ja koulun välinen viestintä	49
5.3.3 Sosiaalisten ristiriitatilanteiden selvittäminen ja lapsen sosioemotionaalisen hyvinvoinnin tukeminen	50
5.3.4 Kodin ja koulun yhteistyö opintojen arvioinnissa ja lapsen tuen tarpeissa.....	52
5.3.5 Kodin ja koulun yhteistyön haasteet.....	53

6 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA.....	55
6.1 ÄITIEN KOTI- JA KOULUPERUSTAINEN SITOUTUMINEN LAPSEN KOULUNKÄYNNIN TUKEMISEEN.....	55
6.2 ÄITIEN OPISKELU ALKUOPETUKSEN LUOKILLA EPSTEININ PÄÄLLEKKÄISTEN VAIKUTUSTEN MALLIN VALOSSA	58
7 YHTEENVETO JA POHDINTA.....	62
7.1 KESKEISET TUTKIMUSTULOKSET	62
7.2 TUTKIMUSTULOSTEN LUOTETTAVUUS	64
7.3 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	66
LÄHDE- JA KIRJALLISUUSLUETTELO.....	70

1 Johdanto

Opettajan urani aikana olen kohdannut hyvin monenlaisia vanhempia. Kodin ja koulun kasvatuskumppanuuden luominen on ollut haasteellisinta silloin, kun lapsella on ollut koulunkäyntivaikeuksia ja yhteisen kielen puutteen vuoksi en ole kyennyt kommunikoimaan vanhemman kanssa. Kysymys ei nähdäkseni ole ollut siitä, että vanhempi ei olisi ollut kiinnostunut lastaan koskevista asioista vaan siitä, että kielimuurin takia vuorovaikutus on ollut vaikeaa ja joissakin tapauksessa vanhemman käsitys kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä on ollut erilainen kuin minulla. Oman kokemukseni mukaan useissa maahanmuuttajataustaisissa perheissä suhdetta kouluun hoitaa isä, muun muassa siksi, että äiti on jäänyt kotiin hoitamaan lapsia eikä ole oppinut suomen kieltä.

Tutustuin Äidit mukana -hankemalliin omalla työpaikallani. Ajatus siitä, että suomen kieltä, kirjoittamista ja lukemista harjoittelevat maahanmuuttajavanhemmat opiskelevat alkuopetuksen luokilla yhdessä suomenkielisten lasten kanssa, tuntui sekä kustannustehokkaalta että hyvältä ajatukselta äitien integroimiseksi suomalaiseen yhteiskuntaan. Koin myös, että lapsen koulunkäynnin tukemisen kannalta voisi olla hyvä, että äidit näkevät lähempää suomalaista koulumaailmaa ja pääsevät siihen konkreettisesti osallistumaan. Tästä syystä kiinnostuin Äidit mukana -hankkeessa ja Vanhemmat mukaan kouluun -hankkeessa mukana olleiden äitien kokemuksista oman lapsen koulunkäynnin tukemisesta.

Tutkimukseni taustaosion ensimmäisessä alaluvussa (2.1) kuvaan vanhempien ja lapsen akkulturaatioprosessien välistä suhdetta, toisessa alaluvussa (2.2) kodin ja koulun yhteistyötä sekä yleisesti että maahanmuuttajakontekstissa. Kolmannessa (2.3) alaluvussa käsittelen maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiin liittyviä erityispiirteitä ja neljännessä alaluvussa (2.4) vanhempien antamaa koti- ja kouluperustaista tukea lapsen koulunkäynnille. Tutkimuksen päätösluvussa pohdin haastatteluaineistoa Joyce Epsteinin¹ kodin ja koulun päällekkäisten vaikutusten mallin valossa sekä avaan äitien lapsilleen tarjoamia koulunkäynnin tuen muotoja vanhempien koti- ja kouluperustaisen sitoutumisen näkökulmista.

Maahanmuuttajataustaisten kotien ja koulun yhteistyötä on Suomessa tutkinut muun muassa Minna Säävälä. Aiheesta on Suomessa vain hyvin vähän tutkimustietoa. Maahanmuuttajataustaiset vanhemmat vastaavat vain harvoin heille osoitettuihin kyselyihin ja heikosti kieltä osaavat, vähän koulutetut maahanmuuttajat jäävät usein pois vastaajien

¹ Epstein 2018.

joukosta kirjallisessa ja sähköisessä tiedonkeruussa.² Äidit mukana -hanke ja Vanhemmat mukaan kouluun -hanke ovat saman mallin mukaan toimivia pilottihankkeita ja niitä on tutkittu aiemmin opinnäytteinä kotouttamistehokkuuden³ sekä lasten kokemusten⁴ kannalta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia Äidit mukana ja Vanhemmat mukaan kouluun -hankkeisiin osallistuneilla maahanmuuttajaäideillä on alkuopetuksen luokilla opiskelusta ja oman lapsen koulunkäynnin tukemisesta. Tutkimuksen välityksellä haluan antaa puheenvuoron niille äideille, jotka kielitaitovaikeuksien takia vain harvoin saavat äänensä kuuluviin heitä itseään sekä kodin ja koulun vuorovaikutusta koskevassa keskustelussa.

2 Tutkimuksen teoriatausta

2.1 Vanhempien ja lapsen akkulturaatioprosessien välisestä suhteesta

Akkulturaation ehkä tunnetuimman määritelmän ovat esittäneet Redfield, Linton ja Herskovits jo vuonna 1936. Mallissa akkulturaation esitetään viittaavan niihin ilmiöihin, jotka syntyvät eri kulttuurien edustajien välisestä kontaktista. Tämä kontakti ryhmien välillä aiheuttaa heidän mukaansa muutoksia molemmissa tai vain toisessa kulttuurissa.⁵ Berry ja Sam kirjoittavat akkulturaation yksinkertaisimmillaan tarkoittavan niitä muutoksia, jotka muodostuvat eri kulttuuritaustaisten ihmisten ja ihmisryhmien yhteyksistä. Joskus termejä assimilaatio ja akkulturaatio on käytetty myös synonyymeinä eri tieteiden näkökulmille: Antropologit ovat käyttäneet termiä ”akkulturaatio” kuvaamaan ”alkukantaisten” yhteisöjen muutosta ”sivistyneiksi” seurauksena kontaktista ”valistuneiden” ihmisten kanssa. Sosiologit taas käyttävät termiä ”assimilaatio” maahanmuuttajista, jotka asteittain mukautuvat ympäröivän yhteiskunnan elämänmuotoon. Joskus taas assimilaatio on nähty yhtenä akkulturaation muotona ja joskus toisin päin.⁶ Tässä yhteydessä akkulturaatiolla viitataan edellä mainittuun Redfieldin ja muiden määritelmään.

Portes ja Rumbaut erottavat kolme erilaista tapaa hahmottaa vanhempien ja lapsen akkulturaatioprosessien välistä suhdetta. *Samantahtisessa akkulturaatiossa* sukupolvet oppivat kielen ja tavat etäännyen omasta kulttuuristaan samassa rytmissä. Rasismi ja työmarkkinat kohdataan perheen tuella. *Selektiivisessä akkulturaatiossa* sekä vanhemmat että

² Säävälä 2012, 25.

³ Lempiäinen 2020.

⁴ Komulainen & Perokorpi 2020.

⁵ Redfield et al. 1936, 149.

⁶ Berry & Sam 2016, 11–13.

lapset kykenevät osittain säilyttämään oman kielensä ja kulttuurinsa normit kuitenkin oppien myös uuden kulttuurin kielen ja tavat. Selektiivisessä akkulturaatiossa perheen tuen lisäksi yksilöllä on etnisen yhteisön tuki. Selektiivinen akkulturaatio yhdistetään suhteellisen vähäiseen sukupolvien väliseen konfliktiin, lasten samasta etnisestä taustasta tuleviin ystäviin ja toisen sukupolven kaksikielisyyteen. Portes ja Rumbaut toteavat samantahtisen akkulturaation tukevan vanhempien antamaa ohjausta sekä sukupolvien välistä keskinäistä tukea. Vanhempien korkea koulutus, taloudellinen asema, ehjä perhe ja etnisen yhteisön tuki näyttävät suuntaavan akkulturaatioprosessia samantahtisen tai selektiivisen akkulturaation suuntaan. Niissä perheissä, joissa vanhemmilla on matala koulutustaso ja heikko taloudellinen asema, eritahtisen akkulturaation riski kasvaa.⁷

Mikäli lapsi oppii kohdemaan kielen ja tavat ennen vanhempiaan etääntyen samanaikaisesti oman kotimaansa kulttuurista, tapahtuu niin sanottua *eritahtista akkulturaatiota*. Eritahtinen akkulturaatio voi johtaa roolien kääntymiseen, sukupolvien väliseen konfliktiin perheessä sekä alaspäin suuntautuvaan assimilaatioon erityisesti, jos vanhemmat eivät pärjää uudessa kulttuurissa ilman lastensa apua. Eritahtisessa akkulturaatiossa toinen sukupolvi ei saa tukea rasismien kohtaamiseen vaan he joutuvat pärjäämään yksin kahtia jakautuneilla työmarkkinoilla eivätkä näe korvaavaa vaihtoehtoa ristiriitaisille asenteille ja elämäntyylyille. Alaspäin suuntautuvalla assimilaatiolla Portes ja Rumbaut tarkoittavat epätoivottuja lopputuloksia, kuten koulun kesken jättämistä, jengiytymistä tai huumeepiireihin ajautumista.⁸ Waldinger ja Feliciano kritisoivat ajatusta alaspäin suuntautuvasta assimilaatiosta ja toteavat, että toisen sukupolven meksikolaisten, puertoricolaisten ja afroamerikkalaisten jälkeläisten alaspäin suuntautuvalla assimilaatiolla ei löydy juurikaan tukea heidän tutkimuksestaan. Toinen sukupolvi on paremmin koulutettu kuin edellinen ja edesauttaa työmarkkinoille siirtymistä, vaikka koulutustaso ei vielä olekaan samalla tasolla valkoisten natiivien kanssa.⁹

Waters ja muut tutkivat toisen polven maahanmuuttajia New Yorkissa, Westchesterissä ja Long Islandilla ja totesivat aineistossa selektiivisen akkulturaation olevan enemmistössä (69,5 %) ja eritahtisen akkulturaation olevan melko harvinaista (10 %). Samantahtinen akkulturaatio oli myös melko harvinaista (20,5 prosenttia). He myös esittävät aineistonsa perusteella, että se, mihin sosioekonomiseen luokkaan lapsi päätyy, ei niinkään riipu akkulturaatiomallista. He haastavatkin Portesin ja Rumbaudin teorian akkulturaatioprosessin

⁷ Portes & Rumbaut 2001, 51–54, 63.

⁸ Portes & Rumbaut 2001, 51–54, 59, 64.

⁹ Waldinger & Feliciano 2004, 395.

merkityksestä sosioekonomisen luokan määräytymisessä. Etniset siteet eivät heidän mukaansa myös aina johda parempaan sosioekonomiseen määräytymiseen, vaan ovat riippuvaisia etnisen ryhmän resursseista.¹⁰

Alitolppa-Niitamo on tutkinut somalinuoria, jotka saapuivat Suomeen 1990-luvulla turvapaikanhakijoina. Jotkut heistä tulivat Suomeen vanhempiensa kanssa, jotkut yksin. Nuorilla on usein intensiivinen suhde koulutuslaitokseen ja vertaisryhmään, josta he saavat uusia vaikutteita, mikä usein johtaa eritahtiseen akkulturaatioon ja sukupolvien välisiin konflikteihin. Kielitaitoerot sekä suomalaisen yhteiskunnan paremman ymmärtämisen vuoksi vanhempien ja lasten roolit perheessä saattavat kääntyä erityisesti suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan. Hän kirjoittaakin, että ensimmäisen ja toisen sukupolven akkulturaatioprosessin tasapainottamiseksi tulisi lisätä aikuisten mahdollisuuksia luoda suhteita valtaväestöön. Vastaanottavan yhteiskunnan ja somaliyhteisön ristiriitaiset odotukset asettavat nuoret haasteelliseen tilanteeseen.¹¹

Peltola pohtii väitöskirjassaan kielitaidottoman vanhemman mahdollisuutta ”hyvään vanhemmuuteen”, mikäli hyvä vanhemmuus määritellään vanhemman haluna ja kykynä pysyä mukana siinä, mitä heidän lastensa elämässä tapahtuu. Peltola käyttää esimerkkinä tästä tilannetta, jossa teini-ikäiset tytöt salaavat äidiltään asioita puhumalla suomea. Peltola toteaa tutkimusaineistonsa perusteella työllistymisen olevan keskeinen jakolinja siinä, miten vanhemmat onnistuvat toimimaan suomalaisessa yhteiskunnassa sekä seuraamaan ja ohjaamaan lastensa toimintaa. Työllistyneillä vanhemmilla on usein kielelliset ja sosiaalisesti vahvemmat resurssit kuin työttömillä vanhemmilla.¹²

Maahanmuuttajataustaiset miehet työllistyvät Suomessa lähes yhtä todennäköisesti kuin suomalaistaustaiset miehet. Maahanmuuttajataustaisten naisten työllistyminen on kuitenkin erityisen vaikeaa. Kokonaisuutena maahanmuuttajataustaisten henkilöiden työllisyysaste oli vuonna 2014 kymmenen prosenttia matalampi kuin suomalaistaustaisten. Maahanmuuttajataustaisten naisten heikkoa työllistymistä selitetään varhaisella perheellistymisellä. Äidit, jotka hoitivat lapsia kotona, kokivat suurimmaksi työllistymisen esteeksi kielitaidon. Kolmanneksella 20–49-vuotiaista työelämän ulkopuolella olevista alaikäisten lasten äideistä ei ollut mitään työkokemusta ja joka kolmannella oli korkeintaan perusasteen koulutus. Työllistyminen on heikointa Lähi-Itä ja Afrikka-taustaisilla sekä

¹⁰ Waters et al. 2010.

¹¹ Alitolppa-Niitamo 2001, 127, 144.

¹² Peltola 2014, 154–156.

pakolaisuuden takia muuttaneilla. Maassaoloaika vaikuttaa kuitenkin vahvasti työllisyyteen näissä ryhmissä.¹³

Peltola toteaaakin suomalaisten työmarkkinoiden ylläpitävän eritahtista akkulturaatiota. Hän huomauttaa työttömien ja heikohkosti suomen kieltä taitavien vanhempien etnisen yhteisön sisäisten tai transnationaalisten sosiaalisten verkostojen tarjoavan emotionaalista ja käytännöllistä tukea lastenkasvatukseen ja kokemukseen kompetentista vanhemmuudesta. Toisaalta epävarmuuden kokemusta vanhemmuudessa oli myös suomenkielentaitoisilla ja työllistyneillä vanhemmilla. Työttömien vanhempien huolenaiheet liittyivät muuhunkin kuin eritahtisen akkulturaation aihepiiriin. Peltola myös toteaa, että aineisto ei vahvista ajatusta, että eritahtinen akkulturaatio altistaisi sukupolvien väliselle konfliktille tai heikentäisi perheenjäsenten lojaalisuutta toisiaan kohtaan. Peltola kritisoiakin eritahtisen akkulturaation käsitettä siitä, että se ei riittävästi huomioi kulttuuria ”luokan ja sukupuolen halkomana, tilanteisena, paikallisena ja tulkittuna ilmiönä”.¹⁴

2.2 Kodin ja koulun yhteistyö

2.2.1 Kodin ja koulun yhteistyön määrittelyä

Ensisijainen lapsen kasvatustavoittelu on vanhemmilla, mutta myös koulu on tärkeä kehitysympäristö ja merkittävä vaikuttaja lapsen kasvulle. Opiskeluympäristön fyysiset, psyykkiset, sosiaaliset ja pedagogiset tekijät vaikuttavat oppimiseen ja turvallisuudentunteeseen. Koti ja koulu täydentävät toisiaan lasten ja nuorten kasvua, kehitystä sekä oppimista tukiessaan.¹⁵ Suomessa kodin ja koulun vuorovaikutuksesta käytetään yleisesti nimitystä kodin ja koulun yhteistyö. Käsitettä on käytetty kuvaamaan kodin ja koulun välistä yhteydenpitoa koulutuspolitiikan, opetussuunnitelman, koulun arjen ja tutkimuksen tasoilla. Vanhempien suhdetta lasten koulunkäyntiin on kuvattu koulutuspoliittisessa puheessa muun muassa asiakkuudeksi, kodin ja koulun yhteistyöksi ja kumppanuudeksi. Vanhemmat on nähty myös koulun arvojen tukijoina.¹⁶ Opetushallituksen ”Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön” -asiakirjassa kodin ja koulun yhteistyön nähdään parhaimmillaan olevan vastavuoroista kasvatuskumppanuutta¹⁷. Käsitteenä kumppanuus painottaa ajatusta tasa-arvoisista ja vastavuoroisista suhteista, mutta toisaalta jättää huomioimatta jännitteitä ja valtakysymyksiä, jotka liittyvät kodin ja koulun väliseen

¹³ Larja & Sutela 2015, 71–73, 82.

¹⁴ Peltola 2014, 154–156, 187.

¹⁵ Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 3.

¹⁶ Metso 2004, 26–27.

¹⁷ Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 3.

vuorovaikutussuhteeseen. Metso toteaaakin opettajan ja vanhempien välisen suhteen olevan aina myös valtasuhde. Hän toteaa, että opettajilla on asemansa ja professionaalisen asiantuntijuutensa takia valta-asema kodin ja koulun vuorovaikutuksessa.¹⁸

Vuorinen jaottelee kodin ja koulun yhteistyön muodot kolmelle tasolle.

Vaativimmaksi yhteistyön muodoksi hän määrittelee yhteydenpidon, jossa koulu on kotiin yhteydessä silloin, kun on tarve. Mikäli vanhemmat ja opettajat tekevät jotakin yhdessä, voidaan puhua yhteistyöstä. Tällaista yhteistyötä voi olla esimerkiksi koti- ja kouluyhdistyksen toiminta tai luokkatoimikunnat. Korkeimmaksi yhteistyön tasoksi Vuorinen määrittelee yhteistoiminnan, jossa asetetaan yhteisiä tavoitteita ja käytetään niitä tukevia toimintamuotoja. Tällä tasolla kodin ja koulun välillä on aitoa dialogia. Vuorinen mainitsee yhtenä esimerkkinä kodin ja koulun yhteistoiminnasta oppilaan, vanhempien ja opettajien käymät kehityskeskustelut.¹⁹ Nykyään kodin ja kasvatuksen ammattilaisten vuorovaikutuksesta käytetään usein käsitettä kasvatuskumppanuus. Karila toteaa kasvatuskumppanuuden pohjautuvan ajatukseen, jonka mukaan sekä vanhemmilla että kasvatuksen alan ammattilaisilla on olennaista tietoa lapsesta ja yhteisiä tavoitteita lapsen kasvatuksessa. Kumppanuuden tulee myös perustua molemminpuoliseen kunnioitukseen.²⁰

Pomerantz ja muut jakavat vanhempien sitoutumisen lastensa koulunkäynnin tukemiseen kouluperustaiseen sitoutumiseen ja kotiperustaiseen sitoutumiseen. Vanhempien kouluperustainen sitoutuminen lapsen koulunkäyntiin pitää sisällään myös kodin ja koulun yhteistyön.²¹ Kodin ja koulun yhteistyöllä voidaan ehkäistä ongelmien syntymistä ja helpottaa niiden ratkaisemista. Vuorovaikutuksen hyödyt ovat molemminpuolisia: Vanhemmat saavat tietoa lapsen oppimisesta, kasvusta sekä niiden tukemisen mahdollisuuksista. He voivat myös auttaa opettajaa tuntemaan oppilasta paremmin ja auttaa häntä suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta paremmin. Yhteistyöllä on myös vaikutusta koulun ja luokan ilmapiiriin, oppilaan koulumenestykseen, kotitehtävien tekemiseen ja koulutuksen arvostamiseen.²²

”Laatua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön” -asiakirjassa määritellään keskinäinen arvostus hyvän yhteistyön lähtökohdaksi. Yhteistyön päämääränä on lapsen oppimisen, terveen kasvun ja kehityksen tukeminen. Vanhempien ja koulun hyvä yhteistyön nähdään mahdollistavan aikuisten keskinäisten sosiaalisten verkostojen kehittymisen ja tukevan

¹⁸ Metso 2004, 30–32.

¹⁹ Vuorinen 2000, 21–22.

²⁰ Karila 2006, 92.

²¹ Pomerantz et al. 2007, 374, 379.

²² Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 3.

yhteisen vastuun kantamista lapsen hyvästä arjesta. Yhteistyön lähtökohtana on toisen osapuolen *kuuleminen*. Merkityksellistä on myös tapa, jolla keskustelua käydään. Yhteistyön peruselementteinä mainitaan myös *kunnioitus, luottamuksen rakentaminen ja vuoropuhelu*. Kunnioittavan ilmapiirin säilyttäminen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on erityisen tärkeää silloin, kun koulun ja kodin arvo- ja kokemusmaailmat ja kulttuurit ovat kaukana toisistaan. Vuoropuhelun osalta todetaan, että keskustelua tulee käydä sellaisella kielellä ja tavalla, joka mahdollistaa osapuolten tasaveroisen osallistumisen.²³

Tulkitsen tässä tutkimuksessa kodin ja koulun kumppanuuden ja yhteistyön tarkoittavan samaa asiaa hieman erilaisin painotuksin. Tässä tutkimuksessa käytän ensisijaisesti termiä kodin ja koulun yhteistyö, koska termi on yleisesti käytössä, ja siksi, että termiä käytetään erityisesti virallisissa opetusta ohjaavissa asiakirjoissa, kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (POPS 2014)²⁴.

2.2.2 Kodin ja koulun yhteistyö Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014

Perusopetuslaki²⁵ edellyttää koululta yhteistyötä kotien kanssa. POPS 2014 määrittää, että huoltajilla tulee olla mahdollisuus olla mukana koulutyössä ja sen kehittämisessä. Kodin ja koulun yhteistyön nähdään lisäävän kouluyhteisön turvallisuutta ja hyvinvointia. Kouluilla on opetus- ja kasvatustehtävä, joka tarkoittaa oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista yhteistyössä kotien kanssa.²⁶

Vaikka huoltajalla on ensisijainen vastuu lapsen kasvattamisesta, koulu tukee koteja ja on vastuussa oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta kouluyhteisössä. Kodin ja koulun yhteistyö perustuu luottamukselle, tasavertaisuudelle ja keskinäiselle kunnioitukselle. Perheiden tiedon ja tuen tarpeet tulee ottaa huomioon yhteistyössä. Koulun henkilöstön tulee olla aloitteellinen ja huolehtia henkilökohtaisesta vuorovaikutuksesta ja monipuolisesta viestinnästä huoltajien kanssa. Yhteistyötä toteutetaan sekä yksilöiden että yhteisön tasolla. Perusopetuksen arvoperustassa opettajia kehoitetaan koulun ja kotien yhteiseen arvopohdintaan ja siihen perustuvaan yhteistyöhön, jonka nähdään luovan turvallisuutta ja edistävän oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. Henkilöstön avoimen ja kunnioittavan suhtautumisen kotien erilaisiin uskontoihin, katsomuksiin, perinteisiin ja kasvatuskäsityksiin todetaan olevan rakentavan vuorovaikutuksen perusta.²⁷

²³ Laatusuhteiden ja koulun yhteistyöhön 2007, 11–12.

²⁴ POPS 2014.

²⁵ Perusopetuslaki 1998/628 3 §.

²⁶ POPS 2014, 18, 35.

²⁷ POPS 2014, 15, 35.

Yhteistyö kotien kanssa on osa hyvää arviointikulttuuria. Huoltajien kanssa tulee keskustella arvioinnin tavoitteista ja koulun arviointikäytänteistä. Opintojen etenemisestä sekä oppilaan käyttäytymisestä ja työskentelystä tulee antaa riittävän usein tietoa oppilaalle itselleen ja huoltajalle. Sekä oppilaalla että huoltajalla on oikeus saada riittävästi informaatiota arviointiperusteista ja niiden soveltamisesta oppilaan arviointiin. Yhteisten keskusteluiden nähdään välittävän tietoa oppilaan tilanteesta ja edistävän keskinäistä luottamusta.²⁸

Koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavissa periaatteissa todetaan, että kiusaamista, rasismia tai muuta syrjintää ei hyväksytä ja epäasialliseen käytökseen tulee puuttua. Koulussa erilaiset katsomukset, uskonnot, kielet ja identiteetit ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja elävät limittäin. Eri kielten käyttö koulun arjessa tulisi olla luontevaa ja niitä tulisi arvostaa sekä tiedostaa kielten merkitys oppimisessa, identiteetin rakentumisessa, yhteiskuntaan sosiaalistumisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä. Koulu nähdään osana kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali sekoittuvat. Kouluyhteisössä tulee tunnustaa, että oikeus omaan kulttuuriin ja kieleen on perusoikeus. Erilaisista ajattelu- ja toimintatavoista tulee keskustella rakentavasti ja uusia toimintatapoja luoden.²⁹

2.2.3 Epsteinin mallit kodin ja koulun yhteistyöstä

Epstein toteaa, että tutkijat ja ammattilaiset tarkastelevat kodin ja koulun yhteistyötä usein kolmesta näkökulmasta: erillisten vastuiden mallin, jaetun vastuun mallin ja peräkkäisten vastuiden mallin näkökulmasta. Erillisten vastuiden mallissa nähdään, että koulujen ja kotien kasvatustavoitteisiin päästään parhaiten, kun molemmat toimivat erillään. Kodin ja koulun välillä voidaan nähdä vastakkainasettelua ja kilpailua. Jaetun vastuun malli painottaa koulujen ja kotien yhteistyötä ja toisiaan täydentävyyttä. Koulun ja kotien ajatellaan jakavan vastuun lapsen sosialisatiosta ja koulutuksesta. Mallissa nähdään, että kodilla ja koululla on samat kasvatustavoitteet, joihin päästään parhaiten toimimalla yhdessä. Peräkkäisten vaikutusten mallissa vastuu jakautuu ajallisesti peräkkäin: Vanhemmat opettavat ennen kouluikää lapsilleen taitoja, järjestävät pedagogista toimintaa ja valmistavat lastaan koulua varten. Kouluikänsä tultaessa kasvatusvastuun ottaa ammattikasvattaja.³⁰

Neljäs malli, päällekkäisten vaikutusten malli ottaa huomioon ajan, kehityksen, ja oppilaiden, vanhempien sekä opettajien erilaiset kokemukset. Se koostuu kodin, koulun ja

²⁸ POPS 2014, 47.

²⁹ POPS 2014, 27–28.

³⁰ Epstein 2018, 2.1.

yhteiskunnan osin päällekkäisistä vaikutusalueista. Päällekkäisyyden määrään vaikuttavat aika, lapsen sekä perheen tarpeet, kotien, koulun ja yhteiskunnan käytännöt. Ajalla Epstein viittaa sekä yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja aikakauteen sekä lapsen ikään ja koulutusasteeseen. Varhaislapsuudessa vaikutusalueet voivat olla erillisiä. Kun vanhemmat ylläpitävät tai lisäävät osallistumista lapsen koulukäyntiin tai koulun henkilökunta osallistaa vanhempia koulun arkeen, kodin ja koulun vaikutusalueiden päällekkäisyys lisääntyy. Epstein toteaa, että yhteistyö useimmiten vähenee, mitä ylemmille vuosiluokille lapsi siirtyy, elleivät koulut ja vanhemmat kehittä sopivia yhteistoiminnan malleja joka luokka-asteelle. Koulun toiminta ja muutokset koulussa vaikuttavat kodin toimintaan ja päin vastoin. Lapsen motivaatioon, asenteisiin ja koulumenestykseen vaikuttavat sekä kodin että koulun toiminta. Malli on dynaaminen ja se huomioi ajassa tapahtuvan muutoksen kodeissa ja kouluissa sekä näiden muutosten vaikutuksen lapseen.³¹

Sekä koulu ja koti voivat vaikuttaa vaikutusalueiden päällekkäisyyden määrään omalla toiminnallaan. Kun vanhemmat lisäävät sitoutuneisuuttaan lapsen koulunkäynnin tukemiseen tai opettajat osallistavat vanhempia osaksi opetuskäytäntöjään, kodin ja koulun vaikutusalueiden päällekkäistyminen lisääntyy. Vaikutusalueiden päällekkäistyminen on suurimmillaan, kun koti ja koulu toimivat kasvatuskumppaneina tiiviissä yhteistyössä, joka sisältää monenlaista vanhempien osallistumista lasten koulutyön tukemiseen.³²

Vuorovaikutusta tapahtuu sekä yksilö- että yhteisötasolla kodin ja koulun sisällä sekä kodin ja koulun välillä. Kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta voi tapahtua koulun yhteisöllisissä tapahtumissa koulun ja perheen välillä esimerkiksi vanhempainilloissa, vapaaehtoistyötoiminnassa tai koti- ja kouluyhdistysten toiminnassa. Yksilötason vuorovaikutusta voivat olla opettajien ja vanhempien välinen viestintä sekä esimerkiksi yksilötapaamiset oppilaan, vanhemman ja opettajan välillä. Lapsi on näiden monitahoisten vaikutusten keskiössä. Vanhemmat vaikuttavat koulun toimintaan ja koulu kodin toimintaan. Muutokset näissä toimintatavoissa taas vaikuttavat lapsen sosiaaliseen kehitykseen ja akateemisten taitojen oppimiseen. Epstein toteaa, että vanhemmat eroavat toisistaan erityisesti käsityksessään siitä, miten he voivat auttaa lapsiaan kotona, olettavatko he opettajien haluavan, että he ohjaisivat lapsiaan kotona, ja siinä, millaista ohjausta he saavat opettajalta lapsen koulunkäynnin tukemiseen kotona.³³

³¹ Epstein 2018, 2.1, 5.1.

³² Epstein 2018, 2.1.

³³ Epstein 2018, 2.1.

2.2.4 Kodin ja koulun yhteistyön muotoja

Epstein esittelee kuusi kodin ja koulun yhteistyön muotoa, joita ovat vanhemmuuden tukeminen, viestintä, vapaaehtoisuus, päätöksenteko, yhteistyö muiden toimijoiden kanssa, sekä opiskelu kotona. Kaikki yhteistyön muodot vaativat kahdensuuntaista vuorovaikutusta, jotta perheet ja koulu voivat vaihtaa ajatuksia ja edistää jaettua vastuutaan lapsen oppimisesta.³⁴ Seuraavaksi esittelen yhteistyön muodot lyhyesti ja sen, miten ne näkyvät POPS 2014:ssa.

Viestintä

Epsteinin mukaan viestinnällä pyritään luomaan tehokasta kaksisuuntaista vuorovaikutusta kodin ja koulun välillä koskien lapsen edistymistä opinnoissaan sekä koulun toimintaa. Koulut voivat helpottaa viestintää hyödyntämällä teknologiaa. Viestinnän haasteena on esimerkiksi niiden vanhempien tavoittaminen, jotka eivät puhu tai osaa lukea paikallista kieltä tai eivät pääse koulun tapaamisiin. Lapsen toiminnasta tulisi viestiä myönteisesti, jotta vuorovaikutus ei muodostuisi ongelmakeskeiseksi.³⁵ POPS 2014:ssa mainitaan, että kodin ja koulun yhteistyössä hyödynnetään henkilökohtaisten ja ryhmätapaamisten lisäksi tieto- ja viestintäteknologiaa. Huoltajan tulee saada tietoa lapsen oppimisesta ja kasvusta sekä poissaoloista. Huoltajan kanssa tulee keskustella myös opetussuunnitelmasta, oppimisen tavoitteista, oppimisympäristöistä ja työtavoista. POPS 2014 korostavat myös kannustavien viestien ja oppilaan kehitystä myönteisesti kuvaavien viestien sekä säännöllisen palautteen tärkeyttä.³⁶

Vapaaehtoisuus

Vapaaehtoisuudella Epstein tarkoittaa vanhempien osallistumista koulun tapahtumiin avustamalla opettajia, oppilaita, koulun muuta henkilökuntaa tai muita vanhempia. Koulu voi useilla eri tavoilla organisoida vanhempia vapaaehtoistyöhön ja tarjota vanhemmille erilaisia vapaaehtoisuuden muotoja.³⁷ POPS 2014:ssa mainitaan, että kodin ja koulun yhteistyössä edistetään huoltajien keskinäistä vuorovaikutusta ja luodaan pohjaa vanhempainyhdistystoiminnalle. Vanhempien yhteisen toiminnan ja verkostoitumisen nähdään vahvistavan yhteisöllisyyttä ja antavan tukea opettajien ja koulun työlle. Näen, että esimerkiksi vanhempainyhdistystoiminta ja luokkatoimikuntatoiminta voivat olla

³⁴ Epstein 2018, 2.2, 5.1.

³⁵ Epstein 2018, 2.2.

³⁶ POPS 2014, 36.

³⁷ Epstein 2018, 2.2, 5.1.

vapaaehtoisuuden muotoja suomalaisessa koulussa. Opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että huoltajille tarjotaan mahdollisuuksia tutustua koulun arkeen ja osallistua koulun toiminnan ja kasvatustyön tavoitteiden suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen yhdessä koulu henkilöstön ja oppilaiden kanssa. Opetussuunnitelman perusteiden kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevässä kohdassa ei mainita varsinaista luokassa tapahtuvaa, vapaaehtoista oppilaiden auttamis- ja ohjaamistyötä.³⁸

Vanhemmuuden tukeminen

Vanhemmuuden tukemisella pyritään auttamaan kaikkia perheitä luomaan lapselle opiskelua tukeva oppimisympäristö sekä ymmärtämään lasten ja nuorten kehitystä³⁹. POPS 2014:ssa mainitaan, että ”koulu tukee kotien kasvatustehtävää”, mutta ei anneta konkreettisia esimerkkejä, miten vanhempia tuetaan vanhemmuudessa kodin omalla vaikutusalueella. Kun oppilaalla ilmenee tuen tarvetta ja tukea suunnitellaan, on tehtävä tiivistä yhteistyötä oppilaan ja huoltajan kanssa sekä hyödyntää oppilashuollon asiantuntemusta. Tuen tarpeen ilmetessä kodin ja koulun yhteistyön merkitys korostuu ja yhteistyön tapoja kehitetään koko perusopetuksen ajalle ja nivelvaiheisiin. Oppilaille ja huoltajille tulee antaa tietoa tuen muodoista ja tuen saannin mahdollisuuksista. Huoltajia myös kannustetaan tukemaan lapsensa ”tavoitteellista oppimista ja koulunkäyntiä.” Tehostetun tuen ja erityisen tuen oppilaiden oppimissuunnitelmiin kirjataan yhteistyön toteuttaminen huoltajan kanssa sekä huoltajan tarjoama tuki lapselle. POPS 2014:ssa kotien kanssa tehtävän yhteistyön keskeiset toimintaperiaatteet oppimisen ja koulunkäynnin tuen kysymyksissä määritellään paikallisesti päätettäviksi asioiksi.⁴⁰

Yhteistyö muiden toimijoiden kanssa

Koulu voi Epsteinin mukaan toimia välittäjänä eri toimijoiden välillä tukeakseen perheitä sekä lapsen oppimista ja kehitystä⁴¹. POPS 2014:ssa korostetaan koulujen välistä yhteistyötä, esimerkiksi koulunkäynnin nivelvaiheissa sekä toimintaa paikallisissa, kansallisissa ja kansainvälisissä verkostoissa. Yhteistyön kerho-, aamu- ja iltapäivätoiminnan kanssa mainitaan edistävän oppilaiden hyvinvointia. Koulu tekee yhteistyötä myös nuoriso-, kirjasto, liikunta- ja kulttuuritoimen, poliisin, seurakuntien, järjestöjen ja yritysten kanssa.

³⁸ POPS 2014, 35–36.

³⁹ Epstein 2018, 2.2, 5.1.

⁴⁰ POPS 2014, 35–36, 62, 65, 68, 106.

⁴¹ Epstein 2018, 2.2, 5.1.

Lähiympäristön toimijoiden, kuten luontokoulujen, museoiden ja nuorisokeskusten kanssa tehty yhteistyö lisää oppimisympäristöjen monipuolisuutta ja tukee koulun kasvatustehtävää.⁴² Myös Äidit mukana- ja Vanhemmat mukaan kouluun -hankkeet voidaan nähdä tällaisina lähiympäristön toimijoina.

Päätöksenteko

Epstein toteaa, että koulujen tulisi varmistaa erilaisista taustoista tulevien vanhempien mahdollisuus osallistua koulujen toimikuntiin ja esimerkiksi opetussuunnitelman valmisteluun liittyvään päätöksentekoon. Koulut ja vanhemmat voivat esimerkiksi luoda yhteistyössä materiaaleja, joiden avulla myös vieraskieliset tai lukutaidottomat vanhemmat voivat ottaa osaa koulun päätöksentekoon ja vuorovaikutukseen koulun henkilökunnan kanssa.⁴³ POPS 2014:ssa korostetaan huoltajien osallisuutta ja mahdollisuutta olla mukana koulutyön kehittämisessä, koulun toiminnan ja kasvatustyön tavoitteiden suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämisessä⁴⁴. ”Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön” -asiakirjan mukaan huoltajat tulee ottaa kunnallisella tasolla mukaan valmistelevaan erilaisia päätöksiä, joilla vaikutetaan opetusjärjestelyihin ja lasten elinympäristöön. Vanhemmat ja oppilaat voivat olla myös mukana arvioimassa ja kehittämässä opetustoimen toimintaa. Koulun tasolla vanhemmat voivat esimerkiksi ottaa kantaa opetussuunnitelmaan ja muihin koulun toimintaa ohjaaviin asiakirjoihin. Luokkatason yhteistyön kautta vanhemmat tutustuvat toisiinsa ja opettajaan.⁴⁵

Opiskelu kotona

Epstein näkee koulun voivan tukea koteja myös tarjoamalla koulutusta ja tietoa siitä, miten lasta voisi auttaa kotitehtävissä tai muussa koulunkäyntiin liittyvässä toiminnassa⁴⁶. POPS 2014:ssa todetaan, että huoltajan kanssa tulee keskustella oppimisen tuesta, oppilashuollosta, arvioinnista, todistuksista sekä esimerkiksi lukuvuoden tapahtumista. Riittävän tiedon antaminen lapsen oppimisen ja kasvun edistymisestä ja mahdollisista poissaoloista nähdään vanhempien kasvatustehtävän edellytyksenä.⁴⁷ POPS 2014:ssa ei määritellä, miten vanhempia tulisi tukea kotiperustaisessa sitoutumisessa lapsen koulunkäyntiin⁴⁸.

⁴² POPS 2014, 36.

⁴³ Epstein 2018, 2.2, 5.1.

⁴⁴ POPS 2014, 35–36.

⁴⁵ Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 13–14.

⁴⁶ Epstein 2018, 2.2, 5.1.

⁴⁷ POPS 2014, 35–36.

⁴⁸ POPS 2014.

2.2.5 Maahanmuuttajavanhemmat ja kodin ja koulun yhteistyö

Tutkimuksissa on todettu, että maahanmuuttajat ja heidän lapsensa arvostavat koulutusta⁴⁹. Turussa tehdyssä tutkimuksessa selvisi, että maahanmuuttotautaiset vanhemmat olivat tyytyväisempiä lastensa kouluun ja uskoivat vahvemmin koulutuksen merkitykseen kuin valtaväestöön kuuluvat vanhemmat. Maahanmuuttajataustaisten vanhempien toiveet lastensa koulutus- ja ammattiuran suhteen olivat myös korkeat, he olettivat lastensa viihtyvän koulussa ja olivat tyytyväisempiä kodin ja koulun yhteistyöhön kuin kantasuomalaiset vanhemmat. Erityisen vahva koulutususkon oli länsi- ja itäaafrikkalaisilla (erityisesti somalialaisilla), länsi- ja eteläaasialaisilla (erityisesti irakilaisilla ja iranilaisilla) sekä eteläeurooppalaisilla (erityisesti entisen Jugoslavian alueilta kotoisin olevilla vanhemmilla). Tyytyväisimpiä kouluun olivat ne äidit, joilla ei ollut lainkaan tai oli vain vähän koulutusta. Isien kohdalla tyytyväisyys ei ollut sidoksissa isän koulutustaustaan.⁵⁰ Koulutususkosta ja toiveista huolimatta todellisuus ei aina vastaa toiveita, sillä esimerkiksi lukioon jatkavien ensimmäisen polven maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrä näyttäisi olevan merkittävästi pienempi kuin kantasuomalaisten opiskelijoiden määrä⁵¹. Myös Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön (OECD) kansainvälisen raportin mukaan maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on usein heikommät koulutustulokset ja mahdollisuudet päästä laadukkaan koulutuksen piiriin varhaiskasvatuksesta alkaen⁵².

Opetushallituksen selvityksessä maahanmuuttajataustaisilta lapsilta kysyttiin, kuinka paljon oppilaat keskustelivat vanhempiensa kanssa koulusta ja kuinka tärkeänä vanhemmat pitävät koulutusta. Lähes puolet vastanneista ilmaisivat keskustelelevansa vanhempiensa kanssa kouluasioista paljon tai hyvin paljon. Oppilaiden koulumenestys oli yhteydessä keskustelun määrään vanhempien kanssa sekä siihen, kuinka paljon oppilaat arvioivat vanhempiensa pitävän tärkeänä koulussa opetettavia asioita ja parhaansa yrittämistä. Mitä korkeampi keskiarvo oppilaan todistuksessa oli, sitä enemmän hän keskusteli koulunkäynnistä vanhempiensa kanssa.⁵³ Mertaniemen kyselytutkimukseen vastanneista vanhemmista kaksi kolmasosaa pohti lapsen kanssa koulunkäyntiin liittyviä kysymyksiä päivittäin tai melko usein ja lähes 80 prosenttia alakouluikäisten vanhemmista kertoi tukevansa lastaan kaverisuhteissa päivittäin tai melko usein⁵⁴.

⁴⁹ Säävälä 2012, 82, 86; Rinne & Tuittu 2011, 151.

⁵⁰ Rinne & Tuittu 2011, 110, 116, 118, 129, 135, 139, 145.

⁵¹ Karppinen 2008, 149–150.

⁵² Closing the Gap for Immigrant Students 2010, 7.

⁵³ Kuusela et al. 2008, 88.

⁵⁴ Mertaniemi 2018, 21.

Osana Väestöliiton Etnokids-hanketta selvitettiin maahan muuttaneiden vanhempien ja koulun henkilökunnan näkemyksiä kodin ja koulun yhteistyöstä. Tutkimuksessa haastateltiin oppilashuoltohenkilökuntaa, rehtoreita sekä erityisopettajia, maahanmuuttajien oman äidinkielen opettajia sekä maahanmuuttajavanhempia. Maahanmuuttajavanhempien näkemykset koulun kasvattajan tehtävästä poikkeavat erilaisissa yhteiskunnissa kasvaneiden vanhempien välillä. Lähi-idästä ja Somaliasta kotoisin olevat näkivät kodin päävastuullisena lasten kasvattajana. Venäläisistä vanhemmista taas osa näki koulun merkittävänä lasten kasvattajana. Kodin ja koulun yhteistyö oli lähtömaissa ollut vähäistä.⁵⁵

Kodin ja koulun yhteistyö mahdollistaa varhaisen ongelmiin puuttumisen. Vanhempien suhde kouluun pohjautuu pitkälti heidän omiin koulukokemuksiinsa. Kodin ja koulun välinen kiinteä kasvatuskumppanuus ei ole itsestään selvä suurimmalle osalle maahanmuuttajista. Säävälän haastattelemilla vanhemmilla näkemykset koulun kasvattajan tehtävästä poikkesivat erilaisissa yhteiskunnissa kasvaneiden vanhempien kesken. Osassa lähtömaita koulu huolehtii oppimistulosten saavuttamisesta ja kodin tehtävä on ollut turvata lapsen hyvinvointi ja kasvatusta. Angloamerikkalaisista maista tuleville maahanmuuttajille koulun ja kodin kasvatuskumppanuuspuolestaan on tuttua ja odotettavissa. Vaikka monilla maahanmuuttajilla onkin ollut hyvä asenne ja motivaatio yhteistyötä kohtaan, moni vanhempi vaikutti kokevan epävarmuutta kodin ja koulun yhteistyömuodoista. Vanhemmat eivät ymmärtäneet, millaisia odotuksia heihin kodin ja koulun välisessä yhteistyössä kohdistui ja miten heidän tulisi reagoida viesteihin. Säävälä toteaa, että osallistumattomuutta lasten koulunkäyntiin ei pidä suoraan tulkita huoltajan piittaamattomuudeksi vaan taustalla saattaa olla muita syitä erityisesti maahanmuuttajaperheissä.⁵⁶

Säävälä korostaa, että eri kulttuureista ja erilaisista yhteiskunnista tulevat maahanmuuttajat suhtautuvat kodin ja koulun yhteistyöhön hyvinkin eri tavoin. Maahanmuuttajaryhmille tyypillinen koulutustaso, käsitykset perhesuhteista ja lähtöyhteiskuntien koululaitoksen piirteet heijastuvat perheiden sitoutumiseen koulunkäyntiin ja yhteistyöhön koulun kanssa.⁵⁷ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 oppija nähdään aktiivisena toimijana. Oppimisprosessissa nähdään keskeisenä oppiminen vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien, yhteisöjen ja erilaisten oppimisympäristöjen kanssa. Opetussuunnitelman perusteiden taustalla oleva oppimiskäsitys korostaa myös oppimaan oppimisen taitoja, luovan ja kriittisen ajattelun sekä

⁵⁵ Säävälä 2012, 5, 12, 65–66.

⁵⁶ Säävälä 2013, 117–119.

⁵⁷ Säävälä 2013, 121.

ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia. Oppilaan kiinnostuksen kohteiden, arvostusten, tunteiden ja kokemusten ajatellaan ohjaavan oppimisprosessia ja motivaatiota.⁵⁸ Säävälä toteaa monen toisesta maasta tulleen vanhemman kasvatuskäsityksen olevan aikuisjohtoista tai ohjaavaa. Yhteisökeskeisestä ajatusmaailmasta tulevien vanhempien on vaikeaa hahmottaa esimerkiksi sitä, miksi lapsen omille toiveille koulutusratkaisuisia annetaan Suomessa niin suuri painoarvo. Hän kehottaakin koulun edustajia avaamaan enemmän toimintalogiikkaansa ja arvojaan huoltajille.⁵⁹

Hagelund pohtii artikkelissaan koulun edustajien tapaa viestiä maahanmuuttajille. Koulun edustajat tasapainottelivat omassa asemassaan toisaalta jakamalla tietoa ja neuvoja, mutta toisaalta pyrkimällä tasaveroiseen vuorovaikutukseen. He pyrkivät samanaikaisesti kunnioittamaan asiakkaidensa näkemyksiä, mutta samanaikaisesti he ajattelivat, että heillä on parempaa tietoa asiakkaiden tarpeista.⁶⁰ Maahanmuuttajavanhempien ja koulun henkilökunnan välistä tilannetta kuvastaakin Säävälän mukaan *vuorovaikutuksen epäsymmetria*, jossa vieraskielinen vanhempi osoittaa kunnioitusta, puhuu ”viranomaiselle”, mutta ei kyseenalaista avoimesti ja pelkää vallankäyttöä. Koulun edustaja taas tavoittelee tasa-arvoista vuoropuhelua, puhuu ”maahanmuuttajalle”, haluaa antaa tukea ja ei havaitse pelkojaan eikä omaa valtaansa. Säävälän mukaan luottamusta koulun ja maahanmuuttajakotien välille tulisi rakentaa pitkin matkaa jo ennen kuin vaikeuksia pääsee syntymään. Tämä taas edellyttää kasvokkain tapahtuvaa, avointa vuorovaikutusta. Hän korostaa henkilökohtaisen vuorovaikutuksen tärkeyttä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä sekä maahanmuuttajavanhempien vanhemmuuden tukemista ja hyväksynnän ilmaisua.⁶¹

Yan Guo on tutkinut maahanmuuttajien ja koulun yhteistyötä Kanadassa ja useisiin kansainvälisiin tutkimuksiin pohjautuen tiivistänyt esteet kodin ja koulun yhteistyölle seuraavasti:

- 1) vanhempien puutteellinen kielitaito
- 2) vähäinen koulujärjestelmän tuntemus
- 3) opettajien asenteet maahanmuuttajavanhempia ja heidän osallistumistaan kodin ja koulun yhteistyöhön kohtaan sekä rakenteellinen rasismi
- 4) erilaisiin oppimiskäsityksiin
- 5) erilaisiin käsityksiin kodin ja koulun yhteistyöstä.⁶²

⁵⁸ POPS 2014, 17.

⁵⁹ Säävälä 2013, 121–122.

⁶⁰ Hagelund 2009, 96–99.

⁶¹ Säävälä 2013, 126–127.

⁶² Guo 2006, 83–88.

2.3 Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja koulu

2.3.1 Maahanmuuttajataustaisten lasten koulumenestykseen vaikuttavia tekijöitä

Maahanmuuttajataustaisten lasten koulumenestykseen vaikuttavat yksilön ominaisuudet, olosuhteet koululuokassa sekä koulussa sekä yhteiskunnalliset ulottuvuudet. Yksilötasolla koulumenestykseen voivat vaikuttaa muun muassa etninen tausta, motivaatio, kielitaidon vahvistaminen koulua aloitettaessa, maahanmuuton ajankohta, oman äidinkielen hallinta ja halu assimiloitua vallitsevaan yhteiskuntaan. Koulun ja luokan tasolla koulumenestykseen vaikuttavat mm. luokkakoko, kaverit, henkilökunnan interkulttuurinen ja diagnostinen kompetenssi sekä vanhempien osallistuminen. Yhteiskunnan tasolla vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa sosiaalinen tausta, köyhyys, yhteiskuntaluokka ja oman äidinkielen huomioimatta jättäminen yhteiskunnassa ja politiikassa.⁶³

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä tärkeä periaate on tasa-arvoisuus – kaikille lapsille ja nuorille halutaan tarjota yhdenvertaiset mahdollisuudet koulutukseen asuinpaikasta, taloudellisesta tilanteesta sekä etnisestä ja kulttuurisesta taustasta riippumatta. Suomalaista koulujärjestelmää on jo pitkään kehitetty vastaamaan maahanmuuttajalasten tarpeita ja erityisesti suomen kielen oppimisen tarpeita.⁶⁴ Suomalainen koulujärjestelmä tukee maahanmuuttajalasten oman äidinkielen oppimista ja oman kulttuurin säilyttämistä tarjoamalla mahdollisuuden oman uskonnon sekä oman äidinkielen opiskeluun koulussa. Oman äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta eikä sisälly opetussuunnitelman perusteisiin. Suositus oman äidinkielen opetussuunnitelmaksi löytyy opetussuunnitelman perusteiden liitteistä.⁶⁵ Myös valmistava opetus on maahanmuuttajalapsille suunnattua tukea⁶⁶.

Maahanmuuttajien lapset menestyvät koulussa usein valtaväestöä huonommin, ja heidän koulutustasonsa jää useimmiten matalammaksi. Lasten koulumenestykseen vaikuttaa positiivisesti paikallisen kielen hallinta, yhteiskuntajärjestelmien tuntemus, vanhempien tuki ja pyrkimys hyvään koulutukseen. Syrjintä ja rasismi taas näyttäisivät heikentävän lasten koulumenestystä.⁶⁷ Vuoden 2018 PISA-tutkimuksen tuloksissa maahanmuuttajataustaiset oppilaat menestyivät heikommin kuin kantasuomalaiset. Sosioekonomisten erojen huomioiminen pienensi tasoeroa jonkin verran. Vain kahdeksan prosenttia

⁶³ Stephan 2015, 15–16.

⁶⁴ Teräs & Kilpi-Jakonen, 2013, 184.

⁶⁵ POPS 2014, LIITE 3.

⁶⁶ Perusopetukseen valmistava opetus, 2017.

⁶⁷ Teräs & Kilpi-Jakonen, 2013, 185.

maahanmuuttajaoppilaista kuului tasoltaan korkeimpaan neljännekseen lukemisessa. Tämä on kohtuullisen pieni prosentti verrattuna OECD maiden keskiarvoon, joka oli 17 prosenttia. Vuonna 2018 suomessa noin kuudella prosentilla 15-vuotiaista PISA-tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli maahanmuuttajatausta. Näistä hieman alle puolet oli sosioekonomisesti huono-osaisia.⁶⁸

Vanhempien koulutustausta ja tulot ovat todennäköisesti paras nuorten koulutuloksia ennustava tekijä. Nämä tekijät selittävät suuren osan etnisten ryhmien välisten oppimistulosten välisistä eroista.⁶⁹ Kilpi-Jakonen toteaa ryhmien välisten erojen olevan melko pienet, kun otetaan vanhempien resurssit (vanhempien koulutustausta, osallistuminen työmarkkinoille, tulotaso, sosioekonominen asema ja kotitalouden koostumus) huomioon. Resurssien huomioimisen jälkeenkin suurin osa maahanmuuttajataustaisista lapsista menestyy koulussa hieman heikommin kuin kantasuomalaiset. Poikkeuksena tälle ovat aasialaistautaiset lapset, jotka menestyvät valtaväestöä paremmin. Maahanmuuttajavanhempien tulotasolla on koulutustaustaa suurempi merkitys heidän lastensa koulunkäyntiin valtaväestöön verrattuna.⁷⁰

2.3.2 Maahanmuuttajataustaisten oppilaat, koulukiusaaminen ja vanhempien antama tuki kiusaamisen ehkäisyyn

Sekä Soilamon että Strohmeierin ja muiden tutkimuksissa havaittiin, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat tulevat muita enemmän kiusatuiksi⁷¹. Strohmeierin ja muiden tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisia oppilaita raportoitiin kiusaamisen uhriksi useammin kuin suomalaistautaisia oppilaita sekä heidän itsensä ilmoittamana että vertaisarvioituna. Tutkimuksessa ilmeni, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokivat enemmän fyysistä, rasistista ja seksuaalista kiusaamista kuin suomalaistautaiset oppilaat.⁷²

Toisaalta Räsänen ja Kivirauman tutkimuksessa kyselyyn vastanneet maahanmuuttajataustaiset oppilaat raportoivat hieman vähemmän heihin kohdistuvaa kiusaamista kuin suomalaistautaiset oppilaat. Maahanmuuttajataustaisista oppilaista 64 prosenttia ei raportoinut ollenkaan kiusaamista lukuvuoden aikana. Toisaalta ne alakoululaiset maahanmuuttajataustaiset oppilaat, jotka olivat tulleet kiusatuiksi, tulivat kiusatuksi hieman useammin kuin suomalaistautaiset oppilaat. Maahanmuuttajataustaisista oppilaista 15 prosenttia oli kokenut kiusaamista vähintään kerran viikossa. Yläkoululaisten osalta

⁶⁸ Programme for International Student Assessment (PISA) Results from Pisa 2018 2018, 6.

⁶⁹ Kao & Thompson, 2003, 431; Kilpi-Jakonen 2012, 167–168.

⁷⁰ Kilpi-Jakonen, 2012, 170, 178–179.

⁷¹ Soilamo 2006, 140; Strohmeier et. al. 2010, 248.

⁷² Strohmeier et. al. 2010, 248.

kiusatuksi joutuminen ei ollut yhteydessä oppilaan kielitaustaan, maahanmuuttajuuteen tai sukupuoleen. Maahanmuuttajaryhmistä arabiankieliset oppilaat kokivat kiusaamista eniten alakouluissa ja somalinkieliset oppilaat vähiten. Arabiankielisistä oppilaista jopa yli puolet koki kiusaamista koulussa.⁷³

Kiusaamisen tavat eivät erottuneet maahanmuuttaja- ja suomalaistaustaisilla oppilailla – yleisin kiusaamisen muoto oli haukkuminen. Tytöt kokivat enemmän haukkumista ja enemmän epäsuoraa kiusaamista (esimerkiksi valheiden levittämistä, selän takana pahan puhumista) kuin pojat. Pojat kokivat enemmän fyysistä kiusaamista, ärsyttämistä ja uhkailua. Puolet oppilaista ei osannut määrittää syytä siihen, miksi heitä oli kiusattu.

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat kertoivat avoimemmin kiusaamisesta koulun henkilökunnalle, kun taas suomalaistaustaiset oppilaat kertoivat kiusaamisesta useammin vanhemmilleen. Maahanmuuttajataustaisilla alakoululaisilla tytöillä kiusatuksi joutuminen heijastui tutkimuksessa negatiivisesti kouluhyvinvointiin kaikilla muilla hyvinvoinnin osa-alueilla, paitsi koulun tärkeäksi kokemisessa. Tutkimuksessa kuitenkin selvisi, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kouluhyvinvointi oli korkeammalla tasolla kuin suomalaistaustaisten lasten kouluhyvinvointi.⁷⁴

Säävälän tutkimuksessa oppilashuoltohenkilökunta ei juurikaan nähnyt kulttuuri- tai kielitaustaan tai perittyyn ulkomuotoon liittyvää kiusaamista koulun arjessa. He kokivat, että etninen tausta ei erotu muista kiusaamisen syistä. Toisaalta ongelma tiedostettiin, mutta sen laajuudesta oltiin epävarmoja. Osa kielsi asian olemassaolon, osa koki, että heidän on vaikea havaita ilmiötä. Vanhempien huolenaiheita liittyen heidän lastensa hyvinvointiin ja terveyteen olivat koulumenestys, kaverisuhteet sekä osallisuus koulussa. Kiusaaminen ja syrjintä huolestuttivat osaa vanhemmista ja myös koulun aikuisia tunnistettiin syrjiviksi.⁷⁵

Kouluterveydenhoitajat olivat kiinnittäneet huomiota yläkoulussa etnisten ryhmien klikkiytymiseen ja näiden ryhmien välisiin yhteenottoihin. Aikuisten, kuten koulun henkilökunnan tai valtaväestön vanhempien ennakkoaluot vähemmistöryhmiä kohtaan nousivat haastatteluissa esiin usein. Vanhempien kokemukset lapsiinsa kohdistuvasta kiusaamisesta olivat vaihtelevia. Osan mielestä kiusaamista ei ollut ja osan mielestä ongelma oli yleinen. Osan mielestä kiusaaminen ei liittynyt lapsen taustaan. Osa koki, että heidän lapsiinsa kohdistuvaan kiusaamiseen ei puututtu tasa-arvoisesti suomalaistaustaisiin lapsiin

⁷³ Räsänen & Kivirauma 2011, 66–68.

⁷⁴ Räsänen & Kivirauma 2011, 74–82.

⁷⁵ Säävälä 2012, 55–58, 63–64, 86.

kohdistuvaan kiusaamiseen nähden. Kritiikkiä saivat Säävälän haastattelemilta vanhemmilta erityisesti tilanteet, joissa koululta ei tullut yhteydenottoa liittyen kiusaamistilanteeseen.⁷⁶

Niehaus ja Adelson havaitsivat tutkimuksessaan⁷⁷, että mikäli koulut tarjosivat enemmän tukea ELL-perheille ja -oppilaille⁷⁸, vanhemmat tukivat lastansa enemmän koulunkäynnissä. Tutkimuksessa selvisi myös, että mikäli vanhemmat tukivat lastaan enemmän koulunkäynnissä, lapsilla huomattiin vähemmän sosiaalisia ja tunne-elämän vaikeuksia. Tutkimuksessa vanhempien osallisuus lapsen koulutukseen oli enemmän sidoksissa lasten sosioemotionaalisiin taitoihin kuin akateemisiin taitoihin. Tutkimuksessa myös havaittiin yhteys sosio-emotionaalisten ongelmien lisääntymisen ja akateemisten oppimistulosten heikentymisen välillä.⁷⁹

Lester ja muut toteavat vanhempien osallistamisen kiusaamisen vastaiseen työhön olevan oleellista menestymisen kannalta. Vanhemmat voivat vaikuttaa lastensa toimintaan kiusaamistilanteissa mallintamalla myönteistä käytöstä ja sopivia reagoitintapoja kiusaamiseen sekä rohkaista hakemaan apua. Lesterin ja muiden tutkimuksessa selvisi, että isät rohkaisivat lapsiaan enemmän ”lyömään takaisin” (fight back) ja äidit antoivat enemmän passiivisia ja sosiaalista toimintaa tukevia sekä avun hakemiseen kannustavia neuvoja. Tutkijat totesivat, että kiusaamisen vastaisessa työssä on hyvä vuorovaikuttaa sekä nais- että miespuolisten huoltajien kanssa.⁸⁰

Suomessa useissa kouluissa käytössä on Turun yliopistossa kehitetty Kiusaamisen Vastainen koulu (KiVa Koulu), kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma. KiVa Koulu -ohjelman Vanhempien oppaassa kannustetaan vanhempia kysymään lapselta koulupäivästä. Mikäli vanhempi epäilee, että lasta kiusataan, vanhempaa ohjeistetaan puhumaan asiasta lapsen kanssa, rohkaistamaan lasta sekä kertomaan lapselle, että kiusaaminen ei ole hänen syytään. Vanhempi voi myös pohtia lapsen kanssa mahdollisuuksia reagoida kiusaamiseen sekä sitä, miten kiusaamistilanteista voisi mahdollisesti välttää, olla yhteydessä kouluun, tukea lapsen itseluottamusta sekä esimerkiksi rohkaista lasta kutsumaan kavereita kotiin.⁸¹

⁷⁶ Säävälä 2012, 55–58, 63–64.

⁷⁷ 87 % tutkimuksen kohteena olleista oppilaista oli alun perin espanjankielisiä ja suurin osa oli ollut USA:ssa ainakin kolme vuotta.

⁷⁸ ELL = English Language Learner. Termillä viitataan englannin kielen opiskelijoihin, joiden kotikieli on muu kuin Suomi.

⁷⁹ Niehaus & Adelson 2014, 834–835, 839.

⁸⁰ Lester et al. 2017, 2716, 2723.

⁸¹ Kaukiainen & Salmivalli 2009, 3, 22–25.

2.4 Vanhempien antama tuki lapsen koulunkäynnille

2.4.1 Kouluperustainen ja kotiperustainen sitoutuminen lapsen koulunkäynnin tukemiseen

Ei ole itsestään selvää, missä määrin ja millä tavoin vanhempien tulisi sitoutua lapsensa koulunkäynnin tukemiseen. Suomalaisissa kouluissa kodin ja koulun yhteistyö on perinteisesti pitänyt sisällään vähintäänkin koulun tiedotuksen seuraamisen, vanhempainilloissa käymisen ja lapsen koulunkäynnin seurannan. Tutkimuksella on pyritty selvittämään, missä määrin ja millainen vanhempien sitoutuminen lasten koulunkäynnin tukemiseen on lasten kannalta hyödyllistä. ”Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön” -asiakirjassa todetaan, että vanhempien asenteella on merkittävä vaikutus lapsen oppimiseen ja opiskeluun. Vanhempien osoittama mielenkiinto koulunkäyntiä kohtaan nähdään tärkeänä. Vanhempien tulee myös seurata ja huolehtia koulutehtävien tekemisestä oppilaan ikätaso huomioiden. Vanhemmat havaitsevat usein ensimmäisenä vaikeuksia, joista on tärkeää kertoa opettajalle. Opettajalle on myös hyvä kertoa oppilasta koskevista erityistilanteista, jotta opettajat ymmärtävät lasta ja lapsen tilannetta paremmin. Oppilas tulee osallistaa hänen ikätasonsa huomioiden häntä itseään koskevien asioiden käsittelyyn.⁸²

Pomerantz ja muut jakavat vanhempien sitoutumisen lastensa koulunkäynnin tukemiseen kouluperustaiseen sitoutumiseen ja kotiperustaiseen sitoutumiseen. Vanhempien kouluperustaiseen sitoutumiseen lasten koulukäyntiin kuuluu toiminta, joka vaatii vanhemmilta vuorovaikutusta koulun kanssa. Tämä käsittää tapaamisiin osallistumisen, yhteydenpidon opettajien kanssa, osallistumisen koulun tapahtumiin ja vapaaehtoistyön koulussa. Jotkut vanhemmat saattavat olla myös luottamustoimissa esimerkiksi koulun johtokunnassa. Tutkimus on melko yksimielistä esittäessään, että vanhempien kouluperustainen sitoutuminen lapsen koulunkäyntiin koulussa tapahtuvan yhteistyön kautta edistää lasten koulumenestystä. Tämä ei ole riippuvaista vanhempien sosioekonomisesta taustasta tai koulutustaustasta.⁸³

Kotiperustainen sitoutuminen lapsen koulunkäyntiin pitää sisällään muualle kuin kouluun sijoittuvan vanhempien toiminnan liittyen lapsen koulunkäyntiin. Sitoutumiseen kotona voi kuulua lasten koulutehtävissä auttaminen, rauhallisen opiskeluympäristön mahdollistaminen, oppiainevalinnoissa tukeminen sekä esimerkiksi koulusta ja opiskeluun liittyvistä aiheista keskustelu lapsen kanssa. Joskus kotiperustainen ja kouluperustainen

⁸² Laatua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön 2007, 16.

⁸³ Pomerantz et al. 2007, 374, 379.

sitoutuminen lapsen koulunkäyntiin voivat limittyä, esimerkiksi silloin, kun vanhemmat saavat opettajalta neuvoja lapsen tukemiseen kotitehtävissä.⁸⁴

Kotitehtävät käsitetään tässä tutkimuksessa tehtäviksi, jotka opettaja on määrännyt oppilaan suorittamaan koulun ulkopuolisella ajalla. Etäkoulutehtävät eivät näin ollen ole kotitehtäviä, koska ne suoritetaan etäkouluaajalla. Etäkoulussakin opettaja voi siis määrätä oppilaan suorittamaan kotitehtäviä, jotka oppilas suorittaa etäkoulupäivän jälkeen. Mertaniemen kyselytutkimukseen vastanneista alakoululaisten vanhemmista puolet ja yläkoululaisten vanhemmista vajaat 20 prosenttia tuki lapsiaan kotitehtävien teossa päivittäin ja runsas kolmannes alakoululaisten ja noin viidennes yläkoululaisten vanhemmista tuki lapsiaan melko usein kotitehtävissä.⁸⁵ Kotitehtäviä voidaan jaotella esimerkiksi tarkoituksen mukaan. Yleisin kotitehtävien tarkoitus on harjoitella tai kerrata koulussa jo esiteltyä asiaa ja auttaa oppilasta oppimaan tiettyjä taitoja. Joskus kotitehtävän tarkoituksena on valmistautua tuleviin oppitunteihin esimerkiksi tutustumalla uuteen aineistoon.⁸⁶

Kotiperustaiseen sitoutumiseen kuuluvat myös lasten kykyjen kehittäminen esimerkiksi lukemalla yhdessä tai viemällä heitä museoihin tai kirjastoihin⁸⁷. Mielenkiintoista on, että Pomerantz ja muut samoin kuin Grolnick ja Slowiaczek korostavat älyllisten virikkeiden tarjoamista lapselle⁸⁸. Suomalainen koulu pitää sisällään myös runsaasti taide- ja taitoaineita, joissa tukemisen näen yhtä lailla lapsen koulumenestystä tukevaksi. Tosin luku- ja kirjoitustaidon tukeminen vaikuttanee laajemmalti myös muiden lukuaineiden oppimistuloksiin.

Kotona tapahtuvan ja suoraan lapsen kouluun liittyvän koulunkäynnin tukemisen vaikutuksesta oppimistuloksiin on vähemmän näyttöä. Vanhempien tuki lasten intellektuaaliselle kehitykselle, joka ei suoraan liity koulutehtäviin, näyttäisi edistävän lasten koulumenestystä. Toisaalta suoraan lasten koulunkäyntiin kohdistuva sitoutuminen kotona ei aina näytä vaikuttavan vastaavasti. Pomerantz ja muut esittävätkin, että on tärkeää ymmärtää, millainen vanhempien kotona tapahtuva osallisuus edistää lapsen oppimista ja millaisella osallisuudella ei välttämättä ole positiivista vaikutusta lapsen koulumenestykseen.⁸⁹ Metsämuuronen esittää, että kodin tuen vaikutus lukiolaisten ja ammatillista koulutusta käyvien opiskelijoiden matematiikan osaamisen tasoon on merkittävä. Metsämuuronen

⁸⁴ Pomerantz et al. 2007, 375.

⁸⁵ Mertaniemi 2018, 21.

⁸⁶ Cooper 2001, 5–6.

⁸⁷ Pomerantz et al. 2007, 375.

⁸⁸ Pomerantz et al. 2007, 375; Grolnick & Slowiaczek 1994, 238–239.

⁸⁹ Pomerantz et al. 2007, 379.

perustaa arvionsa asennetyyppiseen kyselyyn siitä, arvostavatko vanhemmat koulutusta ja matematiikan opetusta sekä sitä, menestyykö lapsi opinnoissaan. Lisäksi huomioon otettiin vanhempien suorittama ylioppilastutkinto.⁹⁰ Vanhempien kykyä auttaa mahdollisissa kotitehtävissä tai loogista päättelykykyä tukevien aktiviteettien tarjoamista lapsille ei tutkimuksessa huomioitu.

2.4.2 Millainen vanhempien sitoutuminen lapsen koulunkäyntiin hyödyttää lasta parhaiten?

Pomerantz ja muut jaottelevat tutkimuskatsauksessaan neljä tyyliä tukea lasten koulunkäyntiä:

1) autonomian tukeminen versus kontrolli, 2) prosessisuuntautuneisuus versus henkilösuuntautuneisuus, 3) positiivinen versus negatiivinen tunneilmaisu, 4) positiiviset versus negatiiviset uskomukset lapsen kyvyistä. Pomerantzin ja muiden mukaan tutkimusta aiheesta on tehty lähinnä eurooppalaistaustaisista keskiluokkaisista perheistä.⁹¹

Useat tutkimukset tukevat ajatusta siitä, että lapsen autonomian tukeminen edistää ja kontrolloiva suhtautuminen heikentää lasten koulumenestystä.⁹² Cooperin ja muiden tutkimuksessa lasten autonomian tukeminen yhdistyi korkeampiin koetuloksiin, kouluarvosanoihin ja suurempaan määrään valmistuneita kotitehtäviä. Oppilaiden asenteet kotitehtäviä kohtaan eivät olleet yhteydessä vanhempien tyyliin tukea lasta kotitehtävissä.⁹³ Grolnick ja muut tutkivat 60 äitiä ja lasta laboratorio-olosuhteissa. Lapset, joiden äidit tukivat enemmän lapsen autonomiaa, kirjoittivat luovempia runoja. He havaitsivat myös, että tehtävänanto vaikutti osalla äideistä siihen, miten kontrolloivasti/autonomiaa tukevasti äidit vuorovaikuttivat. Äidit, joiden vuorovaikutustapa oli kontrolloiva, toimivat vielä kontrolloivammin, kun tehtävänä oli *varmistaa*, että lapsi menestyy testissä hyvin. Kun tehtävänä oli *auttaa lasta*, äidit toimivat edelliseen verrattuna vähemmän kontrolloivasti.⁹⁴ Gonida ja Cortina esittävät tutkimuksensa perusteella, että autonomiaa tukevat vanhemmat tukevat lapsen motivaation kehittymistä tavoitteiden saavuttamisen ja taitojen oppimisen kautta. Nämä taas johtavat parempiin opillisiin saavutuksiin.⁹⁵ Pomerantzin ja muiden mukaan autonomiaa tukevien vanhempien lapset näyttäisivät olevan enemmän sisäisesti kuin ulkoisesti orientoituneita opiskeluun.⁹⁶

⁹⁰ Metsämuuronen 2017, 112–113.

⁹¹ Pomerantz et al. 2007, 381.

⁹² Pomerantz et al. 2007, 383.

⁹³ Cooper et al. 2000, 464.

⁹⁴ Grolnick et al. 2002, 151–154.

⁹⁵ Gonida & Cortina 2014, 390.

⁹⁶ Pomerantz 2007, 383–384.

Toisaalta d'Aillyn ja Harriksen mukaan kiinalaisilla lapsilla ulkoinen motivaatio näytti ennustavan positiivisesti lasten koulumenestystä. Sama tutkimus osoitti, että vanhempien ja kodin lapsen autonomiaa tukeva tyyli on tärkeä lapsen autonomian kehittymiselle.⁹⁷ Myös Wang ja muut toteavan vanhempien lapsen autonomiaa tukevan tyylin positiivisten vaikutusten olevan voimakkaampia Yhdysvalloissa kuin Kiinassa, vaikkakin molemmissa maissa vanhempien autonomiaa tukeva tyyli ennusti lasten edistynyttä emotionaalista ja akateemista toimintaa. Kontrollloiva tyyli taas ennusti lasten vaimentunutta emotionaalista toimintaa.⁹⁸

Pomerantz ja muut toteavat useiden tutkimusten esittävän, että vanhempien prosessitai henkilösuuntautuneisuus ovat merkittäviä ulottuvuuksia lapsen koulunkäynnin tukemisessa. He käyttävät käsitettä prosessi- tai henkilösuuntautuneisuus, mutta muitakin käsitteitä, kuten hallinta- tai tavoitesuuntautuneisuus, on käytetty kirjallisuudessa.⁹⁹ Pomerantz ja muut tutkivat äitien prosessisuuntautuneen lapsen tukemisen tyylin vaikutusta lapsen oppimiseen ja havaitsivat, että prosessisuuntautunut tukityyli hyödyttää erityisesti lapsia, jotka kokevat, että heiltä puuttuu koulussa menestymiseen tarvittavat taidot. Tutkimuksessa äitien prosessisuuntautuneita toimintatapoja olivat lapsen auttaminen ymmärtämään, miten työ kannattaa tehdä ja kannustaa heitä keksimään ratkaisut itse. Pomerantz ja muut toteavat autonomisen tukityylin ja prosessorientoituneen tukityylin voivan olla osittain päällekkäisiä. Vanhemmat voivat tukea lasta samanaikaisesti autonomiaa tukevasti sekä prosessisuuntautuneesti.¹⁰⁰ Mikäli vanhemmat toimivat henkilösuuntautuneesti, vain vähän huomiota kohdistetaan opiskeluun ja yrittämiseen, koska huomio kiinnittyy lapsella jo olemassa oleviin ominaisuuksiin. Tämä taas ei edistä lapsen taitojen kehitystä.¹⁰¹

Vanhempien ilmaisemat myönteiset tunteet voivat edistää lasten oppimista heidän taitojensa ja motivaationsa kehittymisen kautta¹⁰². Estradan ja muiden pitkäaikaistutkimuksessa havaittiin, että affektiivinen suhde vanhempaan vaikuttaa positiivisesti lapsen kognitiiviseen toimintaan. Positiivinen tunneside saattaa edesauttaa vanhemman ja lapsen tiedonvälitystä, ja vanhemmat saattavat myös tukea lastensa ongelmanratkaisua paremmin sekä olla lastensa käytettävissä paremmin. Toisaalta positiivinen tunneside vanhempaan voi vaikuttaa lasten sosiaaliseen kompetenssiin siten, että

⁹⁷ d'Ailly 2003, 84.

⁹⁸ Wang et al. 2007, 1605.

⁹⁹ Pomerantz et al. 2007, 384.

¹⁰⁰ Pomerantz et al. 2006, 110.

¹⁰¹ Pomerantz et al. 2007, 384.

¹⁰² Pomerantz et al. 2007, 386.

he kykenevät paremmin ottamaan vastaan ohjausta aikuiselta. Lapset, joilla on positiivinen tunneside aikuiseen, tarttuivat innokkaammin haastaviin älyllisiin tehtäviin ja toimivat pitkäkestoisemmin kuin lapset, joilla oli negatiivinen tunneside aikuiseen.¹⁰³ Mikäli vanhemmat puuttuvat lapsensa koulutyöhön äkäisesti tai kriittisesti, koulutyö voi muodostua lapselle epämieluisaksi. Keskittymällä tukemaan lasta miellyttävästi ja rakastavasti, vanhemmat voivat viestiä lapselle, että vaikka koulutyö voi olla turhauttavaa, se voi silti olla nautinnollista. Vanhempien positiivinen tunneilmaisu voi myös auttaa lapsia kohtaamaan tehtävissään kohtaamiaan haasteita ja vaikeuksia rakentavasti.¹⁰⁴

Vanhempien uskomukset lapsen kyvyistä suoriutua koulutehtävistä näyttävät vaikuttavan lapsen koulumenestykseen. Usein odotukset pohjautuvat lapsen suorituksiin, mutta joskus vanhemmat yli- tai aliarvioivat lapsiaan. Vanhempien uskomukset lastensa kyvyistä voivat ohjata heidän tapaansa osallistua lastensa koulunkäyntiin. Kuten muutkin vanhempien tyyliä tukea lastaan koulunkäynnissä, vanhempien uskomukset lastensa kyvyistä voivat edistää lasten taitojen ja koulumotivaation kehitystä. Kun vanhemmat uskovat lastensa kykyihin, he voivat antaa lapselle riittävän haasteellisia tehtäviä. Mikäli vanhemmat eivät usko lastensa kykyihin, he voivat tarjota lapselleen liian helppoja tehtäviä. Kun lapsi kokee, että vanhemmat uskovat hänen kykyihinsä, lapsi saattaa haluta nähdä enemmän vaivaa, mikä taas saattaa vaikuttaa myönteisesti koulumenestykseen. Toisaalta negatiiviset uskomukset lapsen kyvyistä voivat vaikuttaa kielteisesti lapsen motivaatioon. Pomerantz ja muut tiivistävät vanhempien tavan tukea lastaan koulunkäynnissä olevan merkityksellistä. Vanhempien osallistuminen lapsen koulunkäyntiin on erityisen hyödyllistä, kun se tukee lapsen autonomiaa, on prosessorientoitunutta, sisältää positiivista tunneilmaisuja tai ilmaisee vanhemman myönteisiä uskomuksia lapsen kyvyistä.¹⁰⁵

¹⁰³ Estrada et al. 1987, 214–215.

¹⁰⁴ Pomerantz et al. 2007, 386.

¹⁰⁵ Pomerantz et al. 2007, 387–388.

3 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtäväni on seuraava:

- Millaisia kokemuksia Äidit mukana -hankkeeseen tai Vanhemmat mukaan kouluun - hankkeeseen osallistuneilla maahanmuuttajaäideillä on alkuopetuksen luokilla opiskelusta ja oman lapsen koulunkäynnin tukemisesta?

Tässä tutkimuksessa keskityn erityisesti siihen, miten äidit ovat kokeneet oman lapsen koulunkäynnin tukemisen ja mitä hankkeen yhteydessä oppimaansa he ovat voineet hyödyntää siinä. Hankkeen osalta olen rajannut tutkimustehtäväni koskemaan ensisijaisesti äitien opiskelua alkuopetuksen luokilla ja suomalaisessa kouluympäristössä sekä rajannut pois hankkeeseen sisältyvän työharjoittelujakson ja äitien omat oppitunnit.

4 Tutkimuksen toteuttaminen

4.1 Laadullinen tapaustutkimus, laadullisen tutkimuksen luotettavuus ja kriittinen hermeneuttinen tarkastelu

Kyseessä on laadullinen tapaustutkimus, jossa ei pyritä tilastolliseen yleistykseen.

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle, kuvailemaan jotakin ilmiötä tai tapahtumaa sekä ymmärtämään tiettyä toimintaa¹⁰⁶.

Laadullisessa tutkimuksessa harkinnanvaraisten näytteiden määrä ei ole oleellinen, vaan käsitteellistämisen kattavuus. Tutkimuksessa pyritään analysoimaan usein varsin pientä määrää tapauksia perusteellisesti.¹⁰⁷

Eskolan ja Suorannan mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on ymmärrys tutkijan avoimesta subjektiviteetista sekä tutkijan käsittäminen tutkimuksen keskeiseksi tutkimusvälineeksi. Luotettavuuden arvioinnin tuleekin koskea koko tutkimusprosessia.¹⁰⁸ Tästä syystä koenkin tarpeelliseksi avata tutkimusprosessini kulun lukijalle siten, että lukija voi päätellä, miten tuloksiin on päästy.

Eskola ja Suoranta mainitsevat neljä tutkimuksen luotettavuuden kriteeriä: *uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden sekä vahvistuvuuden*. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, vastaavatko tutkijan käsitteellistykset ja tulkinnot tutkittavien käsityksiä. Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, missä määrin tulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin. Tutkimuksen varmuutta voidaan lisätä sillä, että tutkija on tietoinen ennakkoletuksistaan. Toisten vastaavaa ilmiötä tarkastelleiden tutkimusten vertaaminen

¹⁰⁶ Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.

¹⁰⁷ Eskola & Suoranta 2008, 18.

¹⁰⁸ Eskola & Suoranta 2008, 210.

tutkimustuloksiin lisää tutkimuksen vahvistuvuutta. Realistisen luotettavuusnäkemyksen mukaan tutkimuksessa käytettyjen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyiden tulisi olla sopusoinnussa. Tätä kutsutaan *sisäiseksi validiteetiksi*.¹⁰⁹ Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan aineiston suhdetta tehtyihin tulkintoihin ja johtopäätöksiin¹¹⁰.

Harkitsin vakavasti fenomenologista lähtökohtaa tutkimukseeni. Päädyin kuitenkin siihen, että saamani haastatteluaineisto on sen verran kapea, että systemaattisempi lähestymistapa sopii aineistooni paremmin. Tässä tutkimuksessa pyrin omaksumaan fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimusotteesta tutun kriittisen ja refleктоivan asenteen, jotta tulisin tietoisemmaksi omista tutkimusaiheeseen liittyvistä ennakkokäsityksistäni. Kriittisyydellä tarkoitetaan tutkijan itsekritiikkiä, jokaisen tulkinnan kyseenalaistamista. Reflektiivisyys edellyttää, että tutkija on mahdollisimman tietoinen omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdistaan.¹¹¹ Moilanen ja Räihä korostavat ennakkoluulojen ja esiymmärryksen vaikutuksen tiedostamista tutkimuksessa. He myös kehottavat kirjoittamaan auki sen, millainen oma käsitys tutkimuskohteesta on.¹¹² Myös Eskola ja Suoranta korostavat, että vaikka voidaan epäillä, onko mahdollista olla sekoittamatta oma asenteita, arvostuksia ja uskomuksia tutkimuskohteeseen, tutkija voi kuitenkin *yrittää* tunnistaa omat esioletuksensa ja arvostuksensa¹¹³.

Hermeneuttis-fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija kulkee hermeneuttista kehää aineiston ja tutkijan oman tulkinnan välillä. Tarkoituksena on syventää ja korjata tutkijan ymmärrystä ja vapautua oman perspektiivin minäkeskeisyydestä. Hermeneuttisen kehän kulkemisen tiivistin Laineen artikkelin pohjalta seuraavasti:

1. Tutkijan spontaanit ja välittömät tulkinnat aineistonhankinnan yhteydessä. Näistä pyritään irti kriittisen ja reflektiivisen asenteen avulla.
2. Aineistoon tutustuminen, jossa pyritään näkemään uusin silmin, mitä toinen on tarkoittanut ilmaisullaan. Uuden tulkinnan luominen / hypoteesi.
3. Uudelleen sukeltaminen aineistoon, hypoteesin koettelu kriittisen reflektion avulla.¹¹⁴

Tässä tutkimuksessa olen kulkenut hermeneuttista kehää tutkimusprosessin eri vaiheissa. Tutkimusprosessin alussa kirjoitin omia ennako-oletuksiani ylös.

¹⁰⁹ Eskola & Suoranta 2008, 210–213.

¹¹⁰ Grönfors 1982, 174.

¹¹¹ Moilanen & Räihä 2018, 47; Laine 2018, 30.

¹¹² Moilanen & Räihä 2018, 47.

¹¹³ Eskola & Suoranta 2008, 17.

¹¹⁴ Laine 2018, 32–33.

Haastattelurunkoa luodessani jouduin kriittisesti pohtimaan sitä, sisältävätkö haastattelukysymykseni ennako-oletuksia haastateltavista. Jatkoin hermeneuttisen kehän kulkemista aineiston analyysivaiheessa perehtymällä aineistoon useaan kertaan sekä tutkimalla omaa toimintaani kriittisen reflektion kautta.

4.2 Äidit mukana ja Vanhemmat mukaan kouluun -hankkeet

4.2.1 Hankkeiden tausta ja ohjelma

Euroopan sosiaalirahaston rahoittama Äidit mukana -hanke aloitettiin Vantaalla vuonna 2017. Hankkeesta saatiin hyviä tuloksia ja toimintaa haluttiin laajentaa uusiin kouluihin Vantaalle. Opetushallitus antoikin rahoituksen Vanhemmat mukaan kouluun -hankkeelle vuosiksi 2018–2020. Molemmat hankkeet toteutettiin yhdessä Vantaan kaupungin kanssa. Vanhempien koulutuksesta ja työelämäpolutuksesta vastaa Careeria.¹¹⁵ Careeria tarjoaa yli 80 eri alan perus-, ammatti ja erikoisammattitutkintoa työelämän tarpeisiin¹¹⁶.

Lukuvuonna 2019–2020 toimintaa toteutettiin neljässä vantaalaisessa koulussa. Hankkeita toteutetaan yhteistyössä työ- ja elinkeinopalveluiden (TE-palvelut) kanssa. Toiminta on kohdennettu erityisesti niille maahanmuuttajäideille, jotka ovat olleet pitkään kotona lasten kanssa tai jotka ovat vajavaisen kielitaidon takia jääneet pois työmarkkinoilta tai koulutuksista. Jotkut hankkeen osallistujista ovat vasta tulleet maahan.¹¹⁷ Hankkeita on markkinoitu erityisesti jakamalla lasten kautta koteihin meneviä monikielisiä esitteitä varhaiskasvatuksesta, neuvoloista ja kouluista. Koulut ovat myös ottaneet yhteyttä suoraan perheisiin, joiden voisi olettaa hyötyvän palvelusta. Myös TE-toimisto on ohjannut äitejä hankkeiden pariin.¹¹⁸

Äidit mukana -malli on vaihtoehtoinen malli suomen kielen sekä luku- ja kirjoitustaidon opiskeluun perinteisemmin toteutetuille kotoutumiskoulutuksille. Tavoitteena on saada nopeutetusti tuloksia kielen ja perustaitojen oppimisessa. Malli antaa vanhemmille mahdollisuuden tukea omien lasten koulunkäyntiä, kun ymmärrys suomalaisesta päivähoito- ja koulutusjärjestelmästä kasvaa. Hankkeissa osallistujille muodostuu uusia mahdollisuuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen kantaväestön kanssa, suomen kielen taito, kotoutuminen ja integroituminen yhteiskuntaan vahvistuvat. Tavoitteena on ammattiopintoihin ja työelämään siirtyminen hankkeeseen osallistumisen jälkeen.¹¹⁹

¹¹⁵ Vanhemmat mukaan kouluun s.a.; LIITE 1 (Tiivistelmä hankkeesta)

¹¹⁶ Careeria s.a..

¹¹⁷ LIITE 1

¹¹⁸ Äidit mukana tuotekortti. s.a..

¹¹⁹ LIITE 1, Äidit mukana tuotekortti. s.a..

Kotoutumiskoulutus on kaksivuotinen. Ensimmäisen lukuvuoden syksyllä hankkeen äidit opiskelevat kaksi tuntia päivässä omassa ryhmässään kotoutumiskoulutusta ammatillisen kotoutumisopettajan kanssa, toiset kaksi tuntia he opiskelevat luku- ja kirjoitustaidon alkeita alkuopetuksen luokilla luokanopettajan johdolla. Aikuisille tarkoitettussa opetuksessa äidit tekevät muun muassa alkuopetuksesta saamansa kotitehtävät, opiskelevat tietotekniikka- ja viestintätaitoja sekä suomalaista työelämä- ja yhteiskuntatietoutta. Äidit saavat myös uraohjausta. Pienemmille lapsille on järjestetty aluksi hoito TE-toimiston työkokeilijoiden avulla, ja syksyn aikana äitejä autetaan päivähoitopaikan hankkimisessa. Keväällä äidit opiskelevat yhden päivän viikossa koulussa suomen kieltä ja ovat neljä päivää viikossa työpaikalla työkokeilussa. Toisena vuotena äidit ohjataan osaamiskartoituksen perusteella aikuisten perusopetukseen, työelämään valmistavaan koulutukseen (Valma-koulutus), oppisopimuskoulutukseen tai ammatillisiin opintoihin. Äitejä ohjataan edelleen työnhaussa ja/tai autetaan saamaan oppisopimuspaikka.¹²⁰

4.2.2 COVID-19-pandemian vaikutus hankkeisiin sekä lasten koulunkäyntiin

Keväällä 2019 COVID-19-koronaviruspandemia rantautui Suomeen. 16. maaliskuuta 2020 maan hallitus linjasi toimenpiteitä väestön suojaamiseksi. Koulut, oppilaitokset ja yliopistojen tilat määrättiin suljettaviksi ja lähiopetus keskeytettäväksi 18.3.2020 alkaen.¹²¹

Hanketyöntekijältä saadun tiedon mukaan hankkeeseen osallistuneet äidit keskeyttivät harjoittelunsa ja siirtyivät koteihin tukemaan lastensa koulunkäyntiä. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) mukaan merkittävä osa oppijoista on kokenut opintoihin liittyvää kuormitusta poikkeustilanteen aikana. Kodin tuen merkitys kasvoi perusopetuksessa etäopiskelun aikana. Kotoa saadun tuen vaihtelevuus aiheutti eriarvoisuutta tasa-arvoisen oppimisen edellytyksissä. Keskeisimmät vaikutukset tasa-arvoisen oppimisen edellytyksiin liittyivät opetus- ja ohjaushenkilöstön sekä opetuksen järjestäjien mukaan etäopetuksen aikana saatuun tukeen, itsenäisen opiskelun osaamiseen sekä tietoteknisten välineiden saatavuuteen ja toimivuuteen. Suurimmat vaikutukset etäopetusjärjestelyillä oli tukea tarvitseville ja kielivähemmistöihin kuuluville oppilaille. Varsinainen loppuraportti valmistuu tammikuussa 2021.¹²²

¹²⁰ LIITE 1, Äidit mukana tuotekortti s.a..

¹²¹ Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi 2020.

¹²² Mitä poikkeukselliset opetusjärjestelyt opettivat? 2020.

4.3 Tutkimuksen valmistelu sekä aineiston hankinta

4.3.1 Tutkimuslupan hankkiminen

Aloitin tutkimuksen suunnittelun jo keväällä 2019 olemalla yhteydessä Äidit mukana -hankkeen ja Vanhemmat mukaan -hankkeen projektipäällikköön. Sovin hänen kanssaan tutkimuksen tekemisestä sekä siitä, että voisin saada tulkit haastatteluihin hankkeen kautta. Syksyllä 2019 tein tutkimussuunnitelmaa ja perehdyin aihepiiristä tehtyyn tutkimukseen. Tutkimuslupahakemusta varten olin yhteydessä neljään hankkeeseen osallistuneeseen kouluun ja kysyin sähköpostitse luvan haastatella kouluissa hankkeeseen osallistuneita äitejä (LIITE 2). Sain kaikista kouluista joko rehtorin tai johtoryhmän luvan haastatella äitejä. Kesäkuussa 2020 hain tutkimuslupaa Vantaan kaupungilta. Liitteeksi tutkimuslupahakemukseen liitin alustavat tutkimussuunnitelman haastattelurunkoineen.

Tutkimuslupa Vantaan kaupungilta myönnettiin 18.6.2020. Sovin hanketyöntekijän kanssa suorittavani haastattelut elo–syyskuussa 2020 ja tulevani kertomaan tutkimuksesta hankkeen päätöslähtöajaksi ja Careerian ammattikoulutukseen osallistuville äideille. Alun perin tarkoituksena oli valikoida tutkimukseen äitejä, jotka olivat tulleet Suomeen turvapaikanhakijana vuosina 2015–2019. Osittain COVID-19-pandemian vuoksi haastattelut siirtyivät syksylle alkuperäisen suunnitelman mukaisesta keväästä ja haastateltaviksi valikoitui niitä äitejä, jotka olivat Careerian tilaisuuksissa vielä syksyllä tavoitettavissa.

4.3.2 Haastateltavien valikoituminen

Kävin kertomassa tutkimuksesta kahdessa Careerian tilaisuudessa elokuussa 2020. Toisessa tilaisuudessa läsnä oli lisäksi hanketyöntekijä sekä muutama äiti, ja toisessa tilaisuudessa tiedotin vain äitejä ulkona mahdollisten COVID-19-altistusten minimoimiseksi.

Tilaisuuksissa äideillä oli mahdollisuus myös kysyä minulta tutkimuksesta sekä keskustella toisten äitien kanssa tutkimuksesta omalla äidinkielellään. Hanketyöntekijät olivat kertoneet etukäteen äideille, että tulen kertomaan heille tutkimuksesta.

Kerroin äideille suomeksi, että olen kiinnostunut kuulemaan äitien kokemuksista oman lapsen koulunkäynnin tukemisesta, kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä sekä siitä, ovatko äidit ovat oppineet jotakin sellaista hankkeisiin osallistumisen yhteydessä, mikä auttaa heitä tukemaan omaa lastaan koulunkäynnissä. Painotin tilaisuuksissa sitä, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja että en arvioi heidän toimintaansa millään lailla, vaan haluan kuulla, mitä äideillä on sanottavaa. Kerroin myös äideille heidän yksityisyytensä suojasta ja siitä, että haastatteluaineisto tullaan hävittämään tutkimusraportin julkaisemisen jälkeen. Tässä yhteydessä jaoin äideille tiedotteen (LIITE 3) tutkimuksesta. Sovimme, että

haastateltavat ilmoittavat hanketyöntekijälle halustaan osallistua ja että sovimme haastattelujen yksityiskohdista myöhemmin.

Haastateltaviksi valikoitui kuusi vapaaehtoista äitiä, jotka olivat osallistuneet joko Äidit mukana -hankkeeseen tai Vanhemmat mukaan kouluun -hankkeeseen lukuvuonna 2019–2020. Tutkimustulosten kannalta ei ole oleellista, kumpaan hankkeeseen äidit ovat osallistuneet, sillä hankkeiden toimintatapa on sama. Haastatteluihin ilmoittautuneet olivat kotoisin Itä-Afrikasta, Lähi-idästä ja Etelä-Aasiasta. He olivat olleet melko pitkään, eli 9–18 vuotta Suomessa. Haastateltavista useimmat kertoivat osanneensa lukea ja kirjoittaa ennen hankkeeseen osallistumista. Yksi äideistä kertoi osanneensa kirjoittaa omalla äidinkielellään, mutta ei tuntenut suomalaisia aakkosia ennen hankkeeseen osallistumista. Haastateltavilla oli hankkeeseen osallistumisen aikana yhdestä kolmeen ala- tai yläkouluikäistä lasta. Lisäksi äideillä oli leikki-ikäisiä tai jo aikuisia lapsia.

4.3.3 Aineiston kerääminen puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla

Teema- eli puolistrukturoidussa haastattelussa edetään keskeisten, etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Haastattelussa voidaan tarkentaa ja syventää kysymyksiä haastateltavien vastausten perusteella.¹²³ Teemahaastattelu on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua, ja siitä puuttuu strukturoidulle lomakehaastattelulle luonteellinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Se ei kuitenkaan ole syvähaastattelun tavoin täysin vapaa.¹²⁴ Teemahaastattelua voidaan varioida lähes avoimesta haastattelusta strukturoidusti etenevään haastatteluun¹²⁵.

Aineistonkeruumenetelmäksi valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun, koska halusin antaa haastateltaville tilaa kertoa kokemuksistaan melko vapaasti, mutta siten, että haastattelu saattoi elää tilanteen ja haastateltavan mukaan. Haastattelijana valmiiksi mietityt, mutta joustavat kysymykset mahdollistivat myös sen, että mikäli äidit eivät omaehtoisesti kertoisi paljoa, kysymykset auttaisivat äitejä kertomaan kokemuksistaan. Säävälän mukaan maahanmuuttajataustaiset huoltajat vastaavat vain harvoin heille osoitettuihin kyselyihin ja heikosti kieltä osaavat, vain vähän koulutetut maahanmuuttajat jäävät usein nettipohjaisissa tai kirjallisesti toteutetuissa aineistonkeruumenetelmissä pois¹²⁶. Myös tästä syystä näen suullisen haastattelun tehokkaampana tiedonkeruumenetelmänä kuin esimerkiksi kyselyn tai sähköisen haastattelun.

¹²³ Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88.

¹²⁴ Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.

¹²⁵ Tuomi & Sarajärvi 2018, 88.

¹²⁶ Säävälä 2012, 25.

Haastattelun tarkoituksena on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta. Tuomin ja Sarajärvin mukaan onkin perusteltua antaa haastattelukysymykset tai aiheet haastateltaville jo etukäteen mietittäväksi¹²⁷. Hyvärinen sitä vastoin toteaa, että haastatteluja ei koskaan pitäisi lähettää haastateltaville etukäteen, koska tällä olisi tuhoisa vaikutus itse haastattelutapahtumaan¹²⁸. Päädyin kertomaan tutkimuksen aihepiirin haastateltaville etukäteen esitellessäni tutkimusta. Mahdollisille haastateltaville jaettiin myös suomenkielinen tiedote tutkimuksesta tutkimuksen esittelyn yhteydessä. Tarkempaa haastattelurunkoa en kuitenkaan haastateltaville antanut muun muassa kieli- ja kommunikaatiovaikeuksien vuoksi.

Haastattelussa oli seuraavat teemat: 1) Lapsen koulunkäynnin tukeminen hankkeeseen osallistumisen aikana. 2) Kodin ja koulun välinen yhteistyö hankkeeseen osallistumisen aikana. 3) Hankkeeseen osallistuminen ja oma oppiminen. Kolmas teema, hankkeeseen osallistuminen ja oma oppiminen, integroitiin haastattelussa ja haastattelurungossa kahteen edelliseen teemaan. Haastattelurunko eli hieman haastatteluissa ja täydensin sitä hieman ensimmäisen haastattelun jälkeen. Haastattelurunko on liitteenä (LIITE 4).

4.3.4 Haastattelujen toteuttaminen

Sovin äitien kanssa puhelimitse haastatteluista, tilasin tulkit hankkeen laskuun vantaalaisesta tulkkaus- ja käännösyrityksestä ja sovin haastattelujen suorittamisesta hankkeessa mukana olleiden koulujen rehtoreiden kanssa. Sairaustapausten ja tulkkien saamisen vaikeuden takia osa haastatteluista jouduttiin sopimaan useampaan kertaan. Samanaikaisesti tulkin ja sopivan haastattelupaikan löytäminen haastatteluille COVID-19-pandemian rajoitustoimien aikana, sairastapaukset, äitien moninaiset työ- ja perhetilanteet sekä viestiminen suomen kielellä monikulttuurisissa tilanteissa tekivät haastattelujen sopimisesta ja toteuttamisesta yllättävän haastavaa. Pääsin kuitenkin suorittamaan haastattelut koulujen tiloissa. COVID-19-pandemian vuoksi tulkkaus suoritettiin puhelintulkkauksena. Haastattelujen aluksi täytimme tulkkien avustuksella tutkimusluvan (LIITE 5). Samassa yhteydessä kerroin haastateltaville heidän yksityisyytensä suojasta, mahdollisuudesta keskeyttää haastattelu milloin vain, mahdollisuudesta kieltää heitä koskevan datan käyttö jälkikäteen sekä tutkimusraportin julkisuudesta. Tarjosin haastateltaville myös mahdollisuutta saada tutkimusraportti sen valmistuttua ja pyysin sitä varten heidän yhteystietonsa. Nauhoitin haastattelut haastateltavien luvalla kahdella eri laitteella.

¹²⁷ Tuomi & Sarajärvi 2018, 85.

¹²⁸ Hyvärinen 2017, 32.

Yhteen haastatteluun oli varattu aina tunti aikaa. Kahdessa haastattelussa ilmeni, että haastateltavalla oli kiire lähteä. Yhdessä haastattelussa haastateltavalla oli leikki-ikäinen lapsi mukanaan. Aikapaine vaikutti jonkin verran haastattelujen sisältöön. Haastattelujen päätyttyä kiitin äitejä haastatteluista ja kirjoitin itselleni lyhyet muistiinpanot haastattelutilanteista.

4.4 Aineiston analysointi aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla

Haastateltuani äidit litteroin aineiston. Pyrin litteroimaan aineiston sanasta sanaan, mutta joissakin kohdissa, joissa suomen kieli oli erityisen epäselvää, korjasin kieltä hieman ymmärrettävämmäksi, siten, että sisällön merkitys pysyi kuitenkin samana. Litteroitua aineistoa kertyi noin 31 sivua¹²⁹. Hahmottaakseni aineiston kokonaisuutena luin litteroidut haastattelut ja kirjoitin ne rinnakkain taulukkomuotoon omin sanoin haastattelukysymyksittäin. Tein vielä käsitekartat aiheesta kokonaisuutta hahmottaakseni. Tämän jälkeen tein aineistolähtöisen sisällönanalyysin aineistosta.

Sisällönanalyysi on metodi, joka auttaa tutkijaa hahmottamaan aineistoa. Valitsin sisällönanalyysin siksi, että sitä voidaan käyttää paitsi yksittäisenä metodina, mutta se voidaan myös liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin väljänä teoreettisena kehyksenä. Sisällönanalyysillä tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. Sisällön erittelyllä Tuomi ja Sarajärvi viittaavat dokumenttien analyysiin, jossa tekstin sisältöä tarkastellaan kvantitatiivisesti. Menetelmä toimii apuvälineenä aineiston järjestämisessä selkeään ja tiiviiseen muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Analyysin kautta aineisto järjestetään siten, että selkeiden ja luotettavien johtopäätösten teko on mahdollista. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimusaineisto ensiksi pelkistetään, sitten klusteroidaan eli ryhmitellään ja lopuksi abstrahoidaan eli luodaan aineiston pohjalta teoreettisia käsitteitä. Aineiston kvantifiointia voidaan tarvittaessa käyttää sisällönanalyysin apuna.¹³⁰

Analysointitapaa valitessani tasapainoilin hieman aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin välillä. Päädyin kuitenkin Tuomin ja Sarajärvin esittelemään aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, koska se sopii mielestäni äitien kokemusten tutkimiseen pilottihankkeen yhteydessä¹³¹. Vastaavaa tutkimusta hankkeen yhteydessä ei ole aiemmin tehty. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä keskeistä on, että analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja. Aiempien havaintojen, tietojen tai teorioiden ei tulisi vaikuttaa analyysin toteutukseen tai lopputulokseen, koska analyysi on

¹²⁹ kirjasinkoko 12, riviväli 1.

¹³⁰ Tuomi & Sarajärvi 2018, 103, 119, 122.

¹³¹ Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–127.

aineistolähtöistä. Aineistolähtöisessä analyysitavassa pyritään analyysivaiheessa sulkemaan asiat, mitkä aiheesta ilmiönä tai aiemman tutkimuksen pohjalta tiedetään, analyysin ulkopuolelle, jotta ne eivät vaikuttaisi analyysiin.¹³²

Aloitin aineiston analysoimisen karsimalla haastatteluista tutkimuskysymysten kannalta epäolennaisen tiedon pois. Tämän jälkeen loin pelkistetyt ilmaukset tutkimusaineistosta. Analyysiyksikkönä toimi joskus jopa yksittäinen lausuma, joskus pidempi vastaus haastattelijan kysymykseen. Pelkistämisen jälkeen ryhmittelin pelkistetyt ilmaukset samaa ilmiötä kuvaaviin ryhmiin, joista muodostin alaluokat. Alaluokat nimesin niiden sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tämä aloitti aineiston abstrahoinnin eli käsitteellistämisen.

Taulukko 1

Esimerkki alkuperäisilmauksien pelkistämisestä ja jaottelusta alaluokkiin.

Alkuperäisteksti	pelkistetty ilmaus	alaluokka
Joo, että hän sanoi, että hankkeen jälkeen oli vähän niin kuin hyötyä oman lapsen tajuamiseen, ja sit hän tajusi myös, että miten lapsii opetetaan oikeesti koulussa, että se ei oo vähän niinku semmoista, et istu alas ja samaan aikaan ne lapset nauraa ja naureskelee keskenään toistensa kanssa ja on iloisia. Ja samaan aikaan heille opetetaan ja se opetus ei oo niinku miten aikuisella on, se on niinku ihan eri, mitä aikuisella on, kuin mitä lapsella on, kun hänen lapsia opetetaan siellä koulussa. Ni hän vähän niinku ns. tietää, millaista on, kun lapsia opetetaan siellä koulussa.	Oppi ymmärtämään omaa lastaan paremmin.	Lapsen ymmärtäminen
	Ymmärsi, miten lapsia koulussa opetetaan.	Opetusmenetelmien tuntemus
	Koulussa lapset eivät vain naureskele keskenään.	oppimisympäristön tuntemus
	Lasten opetus on erilaista kuin aikuisilla.	opetusmenetelmien tuntemus
	Näki, miten koulussa opetetaan.	

Aineiston klusterointia ja abstrahointia jatkoin muodostamalla alaluokista pääluokkia sekä nimeämällä niitä uusin käsittein. Pääluokista yhdistin yhdistävän luokan, joka on yhteydessä tutkimuskysymykseen.

¹³² Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.

Taulukko 2

Esimerkki alaluokkien yhdistämisestä yläluokiksi ja yläluokkien yhdistämisestä pääluokiksi.

Pääluokkien:		
Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Lapsen oman äidinkielen taitojen tukeminen kotona Lapsen oman uskonnon opetus kotona	oppisisältöjen tukeminen kotona	Lapsen oppimisen tukeminen
toiminnan aloittamisen tukeminen toiminnan ylläpitämisen tukeminen	toiminnanohjauksen tukeminen	
passiivisuus oppitunnilla	oppimisen vaikeuksien tukeminen	
tarkkaavaisuuden haasteet		
tarkkaavaisuuden suuntaaminen		
tarkkaavaisuuden ylläpitäminen		
motorinen levottomuus		
huolellisuuden tukeminen		

Tuomin ja Sarajärvin mukaan sisällönanalyysiä voidaan jatkaa aineiston luokittelun jälkeen kvantifioimalla aineisto¹³³. Kuvaan aineistoa kuitenkin lähinnä laadullisesti, koska aineiston laatu ja informanttien määrä ei anna perusteita tutkimusaineiston kvantifioivaan tarkasteluun. Vaadittaisiin isompaa haastatteluotosta, jotta aineiston laajempi kvantifiointi tai tilastollinen sisällönerittely olisi tarkoituksenmukaista. Tulosluvussa käytänkin usein sanoja useimmat äidit tai jotkut äidit kuvaamassa informanttien määrää. Yksittäisissä kohdissa olen halunnut korostaa sitä, että viittaus liittyy nimenomaan yksittäiseen äitiin.

Tehtyäni aineistolähtöisen sisällönanalyysin aineistosta kirjoitin tutkimustulokset auki tuloslukuun taulukon jäsentelyä hyödyntäen. Tutkimusaineistosta nousi paljon sellaista materiaalia, mikä nousi erityisesti vain yksittäisen informantin haastattelussa esiin. Näin ollen pelkistettyjen ilmaisujen määrä osassa analyysin alaluokista jäi suppeaksi. Tutkimustuloslukuni kirjoitin aineistolähtöisen sisällönanalyysin pohjalta siten, että vertailin sisällönanalyysiä tarvittaessa alkuperäistekstiin sekä taulukkoon, johon tiivistin kaikkien äitien haastattelut rinnakkain haastattelukysymysten perusteella. Jälkimmäisestä taulukosta pystyin tarkistamaan esimerkiksi, kuinka monen äidin haastattelussa sama asia esiintyi. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla abstrahoin ja jäsentelin alkuperäisaineiston siten, että pyrin säilyttämään siinä oleellisen informaation.

Laadullista tutkimusta voidaan lähteä tekemään ilman teoreettista osiota esimerkiksi silloin, kun tutkitaan jotakin uutta tai vähän tunnettua asiaa¹³⁴. Vaikka tutustuin aihetta käsittelevään kirjallisuuteen jo tutkimusta valmistellessani, ennen haastattelujen suorittamista, kirjoitin suurimman tutkimuksen teoria-aineistosta vasta haastattelujen jälkeen. Teoria-aineiston ja sisällönanalyysin tekemisen jälkeen keskustelutin aiemman tutkimuksen omien tutkimustulosteni kanssa sekä kirjoitin tutkimuksen loppuluvut. Vasta haastattelujen

¹³³ Tuomi & Sarajärvi 2018, 135.

¹³⁴ Tuomi & Sarajärvi 2018, 179.

suorittaminen ikään kuin avasi minulle näkymän äitien ajatteluun ja kokemuksiin. Tutkimuksessani noudatankin laadullista, aineistolähtöistä tutkimusotetta, jonka tarkoituksena on nostaa esille äitien kokemukset alkuopetuksen luokilla opiskelusta ja oman lapsen koulunkäynnin tukemisesta Äidit mukana-hankkeen tai Vanhemmat mukaan kouluun - hankkeen yhteydessä.

4.5 Eettisiä näkökohtia

Olen pyrkinyt tutkimusta tehdessäni noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeita. Niiden mukaan tutkimuksessa tulee noudattaa rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä. Tutkimukseen tulee myös soveltaa tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä ja tutkimuksessa tulee toteuttaa avoimuutta ja vastuullista tiedeviestintää tutkimuksen tuloksia julkaistaessa. Tutkijoiden tulee kunnioittaa muiden tutkijoiden työtä viittaamalla heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla, hankkia tarvittavat tutkimusluvut, ilmoittaa sidonnaisuutensa tutkimukseen osallistuville sekä raportoida raportoida ne tutkimuksen tuloksia julkaistaessa.¹³⁵

Olen parhaani mukaan pyrkinyt noudattamaan asiaan kuuluvaa huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimusprosessin eri vaiheissa. Olen myös pyrkinyt avaamaan tutkimusprosessin eri vaiheet siten, että lukija voi ymmärtää, miten ja mistä aineisto on hankittu ja miten ja mistä lähtökohdista tutkimusaineistoa on analysoitu ja tulkittu. Olen pyrkinyt ilmoittamaan käyttämäni tietolähteet alan viittauskäytäntöjen mukaisesti. Tutkimusta varten hain asiankuuluvan tutkimusluvan Vantaan kaupungilta sekä pyytänyt haastateltavilta kirjallisen luvan tutkimukseen osallistumisesta.

Haastateltaville kerroin työskenteleväni itse opettajana mutta opiskeleväni ja tekeväni tutkimusta Äidit mukana- hankkeesta ja Vanhemmat mukaan kouluun hankkeesta. Haastateltavilta pyydettiin kirjallinen tutkimuslupa, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta, heidän ja heidän lapsensa yksityisyyden suojasta sekä tutkimuksen julkisuudesta. Ymmärtämisen varmistamiseksi lupa-asiakirjan tiedot käytiin myös tulkin kanssa läpi. Tutkittaville kerrottiin myös, että tutkimusaineistoa ei anneta ulkopuolisille, tutkimusaineistoa käytetään vain tutkimustarkoitukseen ja että tutkimusaineisto tuhotaan tutkimusraportin valmistumisen jälkeen. Tutkimukseen osallistuminen oli haastateltaville vapaaehtoista, ja heille kerrottiin etukäteen, mitä tutkimus koskee. Haastateltaville annettiin haastattelun teemat jo etukäteen pohdittaviksi.

¹³⁵ Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2012, 6.

Tutkimusraportti on pyritty tekemään haastateltavien ja heidän perheidensä yksityisyyden suojaa kunnioittaen. Haastateltavien yksityisyyden suojaamiseksi haastateltavien nimet, kansalaisuus tai tieto siitä, missä koulussa haastateltava on osallistunut hankkeeseen, eivät ilmene tutkimusraportista. Myöskään lapsen nimi tai tieto siitä, mitä koulua lapsi käy, eivät ilmene tutkimusraportista. Haastateltaville annettiin mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen milloin tahansa tai kieltää itseään koskevan tutkimusdatan käyttö jälkikäteen. Tutkimusvaiheessa osa hankkeen työntekijöistä oli tietoisia siitä, ketä hankkeen osallistujista haastatellaan. Heillä ei ole ollut pääsyä haastattelumateriaaliin. Sekä tulkeilla että hankkeen työntekijöillä on vaitiolovelvollisuus haastattelujen sisällöistä sekä haastateltavien henkilöllisyydestä. Myös minua tutkijana sitoo vaitiolovelvollisuus haastateltavien henkilöllisyydestä sekä haastatteluissa ilmenneistä seikoista, jotka eivät liity tutkimuksen aihepiiriin. Tuhoan varsinaisen kirjallisen tutkimusmateriaalin (litteroidut haastattelut sekä äänitemateriaalin) tutkimusraportin julkaisemisen jälkeen. Lopullinen tutkimusraportti on julkinen ja se voidaan julkaista avoimessa tietoverkossa avoimena verkkojulkaisuna ja sitä voidaan hyödyntää tutkimustarkoituksessa.

Minulla on luokanopettajan virka Vantaalla, mutta olen ollut tutkimusta tehdessäni virkavapaalla. En ole toiminut haastateltavien lasten luokanopettajana enkä ole tietoinen siitä, että olisin opettanut kenenkään haastateltavista lapsia edes satunnaisesti. Minulla ei ole sidonnaisuuksia hankkeeseen vaan olen tutustunut hankkeeseen luokanopettajan työni kautta. Omassa luokassani ei ole ollut äitejä opiskelemassa hankkeen kautta, mutta minulla on kokemusta useiden maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa työskentelystä. Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt olemaan tietoinen omasta asemastani tutkijana ja mahdollisista ennakko-oletuksistani hankkeeseen sekä tutkimusaiheeseen liittyen. Tiedostamalla omat ennakko-oletukseni olen pyrkinyt minimoimaan niiden vaikutuksen tutkimustuloksiin ja omiin tulkintoihini.

5 Tulokset

5.1 Äitien opiskelu alkuopetuksen luokilla ja lapsen koulunkäynnin tukeminen

5.1.1 Äidin oma oppiminen ja lapsen koulunkäynnin tukeminen

Äitien suomen kielen oppimisen ja integraation suomalaiseen yhteiskuntaan voidaan ajatella edistävän samantahtista ja selektiivistä akkulturaatiota sekä äidin mahdollisuuksia tukea

lasten koulunkäyntiä. Tästä syystä onkin oleellista pohtia myös äitien omaa oppimista heidän opiskellessaan suomalaisessa kouluympäristössä. Kaikki äidit kokivat suomen kielen taitonsa parantuneen hankkeeseen osallistumisen yhteydessä. Suomen kielen taidon koettiin parantuneen erityisesti suullisen kielitaidon, sanaston ja kuullun ymmärtämisen osa-alueilla. Tästä huolimatta äidit kokivat aktiivisen kielitaitonsa passiivista kielitaitoaan heikommaksi.

Tuntuu, että välillä on ymmärretty ja joskus, jos joku puhuu silleen suomea, niin hänen on vaikea vastata, mutta hän ymmärtää, mitä kyseinen henkilö sanoo. Mut on vaikea vastata sanoin takaisin. Mutta ymmärtää, mitä kyseinen henkilö sanoo.

Äidit mainitsivat itsetuntonsa parantuneen hankkeeseen osallistumisen yhteydessä. Itsetunnon parantuminen liittyi suureksi osaksi kielitaidon kehittymiseen, mutta myös yhteiskuntaan integroitumiseen, uusien ystävien saantiin ja mahdollisuuteen hankkia ammatti sekä laajentaa elinpiiriä kodin ulkopuolelle. Haastatteluissa ilmeni, että äidit toivoivat pääsevänsä töihin hankkeisiin osallistumisen kautta.

Mutta kun menee Vanhemmat mukana tai Äidit mukana, se antaa sulle paremman itsevarmuuden, kun sinä puhut hyvin. Kun sulla muutama sana, ei hätää, sinä oppii lisää. Sinun koko elämä menee eteenpäin. Ja sulla on hyvä tulevaisuus, kun sinä aina haluaa oppia ja sulla itsevarma. Minä ymmärrän, minä fiksu, minä ahkera, minä haluan oppia aina. Tää antaa sulle oikeasti hyvää palautetta.

Minä haluan puhua, minä haluan oppia ja mun elämä on mennyt eteenpäin. Ei tarvi minä aina istuu kotona ja mä en halua oppia mitään.

Äitien suomen kielen oppiminen nousi merkitykselliseksi teemaksi suhteessa oman lapsen koulunkäynnin tukemiseen. Osa äideistä oli kokenut lapsen koulunkäynnin tukemisen vaikeaksi erityisesti riittämättömän kielitaidon takia. Kielitaidon merkitys korostui alkuopetusikäistenkin lasten auttamisessa matematiikan tehtävissä. Eräs äiti totesi pyrkivänsä järjellä päättämään, mitä lapsen matematiikan tehtävillä haetaan, koska ei ymmärrä tehtävien kieltä. Erityisesti yläkoululaisten äidit kokivat, että heidän kielitaitonsa ja tietämyksensä eivät riitä kaikkien aineiden tukemiseen.

Suomen kieli on ensimmäinen asia ja toinen on yläasteella on oppiaineita, jotka on vaikeita ja en osaa niitä opettaa heille. Kyllä omalla äidinkielellä pystyn vähän selittämään hänelle historiaa tai jotain biologiaa tai kemiaa, mutta en kaikkia aineita, koska se on tosi vaikeaa mulle.

Suomen kieltä haastatellut oppivat sekä äitien omilla oppitunneilla että alkuopetuksen oppitunneilla. Alkuopetuksen tunneilla suomen kielen oppimista tuki sekä luokanopettaja, suomenkielinen oppimisympäristö että lasten kanssa kommunikointi. Äidit kokivat rohkaistuneensa käyttämään erityisesti puhuttua kieltä luokkatilanteissa. Äidit korostivat sekä hanketyöntekijän, luokanopettajien että alkuopetuksen oppilaiden merkitystä kielenoppimiselle. Eräs äiti kertoi opettajan näyttäneen hänelle kuvia, kun äiti ei ymmärtänyt jotakin. Äidit kokivat erityisesti oppilaiden kanssa keskustelun koulussa tärkeäksi heidän kielenopiskelunsa kannalta.

Ja kun sinä puhuu lasten kanssa luokalle, aina kaikki puhuu ja opettaja puhuu ja sinä puhuu hänen kanssaan. Sinä kuulee paljon uusia sanoja ja uusia asioita. Ja sinä kokeilee puhua. Kun sinä en puhu sinä

kokeilee puhua. Kun joka päivä oppii viisi sanaa esimerkiksi, tää riittää joka kuukausi. Muutama kuukausi lapsen kanssa luokalle, sä oppii muutama eri sana ja sinä oppii hyvin ja ymmärtää hyvin. Säävälän tutkimuksessa somalinkielinen äiti oli kertonut, että hänestä tuntuu pahalta, kun lapset valittavat, ettei äiti osaa auttaa heitä kouluasioissa¹³⁶. Vertailukohtana Rädyn suomalaisia viidesluokkalaisten vanhempia koskevassa tutkimuksessa ilmeni, että noin neljännes (24%) vanhemmista auttoi aina lastaan valmistautumaan kokeisiin, noin puolet (51%) melko usein ja loput (25%) vain harvoin. Vanhemmista suurin osa (92%) koki voivansa auttaa lastaan kotitehtävissä ja 8 prosenttia kokivat, että eivät osaa auttaa lastaan tehtävissä.¹³⁷ Noin kolmasosa avoimiin kysymyksiin vastanneista vanhemmista mainitsi, että lapsi ei halunnut apua tai jätti kertomatta kokeesta. Osa koki, että ei osaa auttaa lastaan tehtävissä, osa mainitsi syyksi ajan puutteen. Jotkut kokivat, että koulu ei tiedottanut asioista tarpeeksi. Vanhemmat, joilla oli matalampi koulutus, ilmoittivat useammin, että eivät osaa auttaa koulutehtävissä. Äidit näyttivät ohjaavan lapsiaan useammin kuin isät.¹³⁸

Komulainen ja Perokorpi tutkivat kandidaatintutkielmassaan hankkeeseen osallistuneiden äitien ja heidän samassa koulussa opiskelevien lastensa kokemuksia äitiensä opiskelusta. He kirjoittavat osan oppilaista maininneen haastatteluissa suomen kielen osaamisen taidoksi, joka osalla äideistä oli jopa huonompi kuin ensimmäisen luokan oppilailta. Osa lapsista oli myös maininnut opettavansa äidille asioita, joita itse hallitsi paremmin. Komulaisen ja Perokorven haastattelulainauksessa tällainen taito on suomen kieli. Heidän tekemissään haastatteluissa lasten vastaukset olivat yhteneviä siinä, että äiti oli oppinut uusia taitoja koulussa.¹³⁹ Portesin ja Rumbautin mukaan eritahtista akkulturaatiota voi tapahtua, mikäli lapsi oppii kohdemaan kielen ja tavat ennen vanhempiaan. Tämä taas saattaa johtaa esimerkiksi roolien kääntymiseen perheessä.¹⁴⁰ Äitien kielitaidon kehittyminen sekä itsetunnon ja työllistymismahdollisuuksien paranemisen voidaan ajatella lisäävän äidin ja lapsen akkulturaatioprosessien suhdetta samantahtisen tai selektiivisen akkulturaation suuntaan. Äitien kielitaidon kehittymisen voidaan nähdä edistävän heidän kykyään vuorovaikutukseen koulun henkilökunnan kanssa ja tukea lastaan kotitehtävissä sekä suomalaiseen yhteiskuntaan integroitumisessa.

¹³⁶ Säävälä 2012, 71.

¹³⁷ Rätty et al. 2009, 285–286.

¹³⁸ Rätty et al. 2009, 286, 290.

¹³⁹ Komulainen & Perokorpi 2020, 28, 31–32.

¹⁴⁰ Portes & Rumbaut 2001, 51–54.

5.1.2 Samassa oppimisympäristössä opiskelu ja lapsen koulunkäynnin tukeminen

Hankkeiden koulujakson aikana äidit osallistuivat 1.–2. luokkien opetukseen kaksi tuntia päivässä. Äidit opiskelivat koulujaksonsa aikana suomalaisessa peruskouluympäristössä. Osa äideistä opiskeli eri koulussa, osa samassa koulussa kuin oma lapsi; osa opiskeli samassa koulussa, mutta eri rakennuksessa kuin oma lapsi. Useimmiten eri koulussa tai eri rakennuksessa opiskeleminen liittyi lapsen ikään – alakoulujen viimeisillä luokilla tai yläkoulussa olleet lapset opiskelivat toisessa koulussa tai rakennuksessa kuin alkuopetusikäiset lapset.

Ne äidit, jotka opiskelivat lapsensa kanssa samassa rakennuksessa, kokivat samassa rakennuksessa opiskelemisen myönteisenä. He iloitsivat lastensa tapaamisesta kouluympäristössä sekä kokivat lasten läheisyyden turvallisena. Tätä tukevat myös äitien kokemukset siitä, miten heidän lapsensa suhtautuivat äitinsä hankkeeseen osallistumiseen: Lastensa kanssa samassa rakennuksessa opiskelleiden äitien mukaan lapset iloitsivat siitä, että äidit olivat samassa koulussa. Perheiden arkea helpotti, kun äiti ja lapset voivat lähteä samaan aikaan aamulla kotoa. Yksi äideistä kertoi keskeyttäneensä kielikurssin, koska kurssin sijainnin takia hän joutui lähtemään niin aikaisin, että hän ei ehtinyt lähettää lapsiaan kouluun. Komulainen ja Perokorpi totesivat lasten tuntemusten äitien opiskelusta olevan pääosin myönteisiä. Lapset kokivat opiskelun hyödyttävän äitejä, mutta vain osa haastatelluista lapsista tunnisti yhteyden koulutuksen ja työllistymisen välillä.¹⁴¹

Eräs äiti koki samassa rakennuksessa opiskelun helpottavana, koska hän pystyi keskustelemaan opettajan kanssa koulun käytävillä tai pihalla. Äiti esimerkiksi keskusteli opettajan kanssa siitä, tulivatko lapset ajoissa kouluun ja miten heillä menee koulussa. Lapsen näkeminen kavereiden kanssa kouluympäristössä auttoi myös äitejä ymmärtämään lastaan paremmin. Eräs äiti kertoi esimerkiksi mahdollistaneensa lapselleen jalkapalloharrastuksen nähtyään lapsen pitävän koulussa jalkapallon pelaamisesta.

Hieno, oikeasti, kun mä näin mun poikaa, aina hän leikki pihalla hänen kaverin kanssa, hän aktiivinen, hän tykkää jalkapallo, hän leikkii joka päivä jalkapallo. Minä nyt ymmärtää hyvin. Mä antaa hänelle, tää on harrastus hänelle. Mä lähetän hänet harrastus, jalkapallo, kun hän tykkää. Kun tää koulu, mä näin hänet aina ja hän tykkäsi, tää hyvä hänelle.

Tarkkaillessaan lastaan koulussa (kouluperustainen sitoutuminen lapsen koulunkäynnin tukemiseen) äiti havaitsi lapsensa kiinnostuksen kohteen ja mahdollisti hänelle uuden harrastuksen (kotiperustainen sitoutuminen lapsen koulunkäynnin tukemiseen). Uusi harrastus tulee luultavimmin taas tukemaan lapsen opintomenestystä ainakin liikuntatunneilla,

¹⁴¹ Komulainen & Perokorpi 2020, 28, 31–32.

integraatiota suomalaiseen yhteiskuntaan sekä mahdollisuuksia sosiaalisten suhteiden luomiseen vapaa-ajalla. Vaikka Pomerantz ja muut¹⁴² sekä Grolnick ja Sloviaczek¹⁴³ korostavatkin älyllisten virikkeiden tarjoamista lapselle, myös jalkapallon harrastaminen vapaa-ajalla tukee monia koulussa tarvittavia valmiuksia, kuten yhteistyötaitoja sekä liikunnallisia valmiuksia.

Merkillepantavaa on, että niillä äideillä, jotka opiskelivat eri koulurakennuksessa kuin oma lapsi, hankkeeseen osallistumisen merkitys kodin ja koulun yhteistyöhön vaikuttavana tekijänä ei ilmennyt yhtä selvästi haastatteluissa. Yksi eri rakennuksessa opiskelleista äideistä kertoi kuitenkin nähneensä, millä tavalla vanhemmat voivat osallistua lastensa koulunkäyntiin. Eräs äiti myös mainitsi haluavansa hankkeeseen osallistuttuaan kommunikoida opettajan kanssa paremmin. Kun äidit opiskelivat samassa rakennuksessa lastensa kanssa, äitien koulu- ja kotiperustainen sitoutuminen lasten koulunkäynnin tukemiseen limittyivät. Katson myös, että samassa koulussa lapsen kanssa opiskelu hankkeiden kautta lisäsi Epsteinin mainitsemien kodin- ja koulun sekä yhteiskunnan vaikutusalueiden päällekkäisyyttä kodin ja koulun yhteistyössä. Samassa rakennuksessa opiskelu mahdollisti äideille matalan kynnyksen vuorovaikutuksen koulun henkilökunnan kanssa, lapsen seuraamisen välituntiympäristössä sekä lapsen kouluympäristön tarkkailemisen. Vuorovaikutus opettajien kanssa lapsen koulupäivästä tai kotitehtävistä edisti äitien kotona käymää keskustelua lapsen koulunkäynnistä ja näin äitien kotiperustaista sitoutumista lapsen koulunkäynnin tukemiseen.

5.1.3 Lapsen kouluympäristön tuntemus ja lapsen koulunkäynnin tukeminen

Useat äidit mainitsivat tutustuneensa hankkeeseen osallistumisen kautta Suomen koulujärjestelmään. Äidit kokivat merkitykselliseksi koulun toimintatapoihin ja kouluympäristöön tutustumisen sekä koulun arjen näkemisen. Eräs äideistä kertoi ymmärtäneensä, että lapsia oikeasti opetetaan koulussa ja että lapset eivät vain ”naura ja naureskele keskenään toistensa kanssa ja on iloisia”. Hankkeeseen osallistumisen koettiin myös lisäävän ymmärrystä omaa lasta kohtaan. Äitien koulun toimintatapoihin liittyvää oppimista oli muun muassa lukujärjestyksen ymmärtäminen, koulun ja luokan sääntöjen tuntemus, lapsen oppimisympäristön järjestäminen koulurauhaa ja oppimista tukevaksi, kodin ja koulun välinen viestintä, tehtävien tarkistaminen sekä puheenvuoron pyytäminen viittaamalla.

¹⁴² Pomerantz et al. 2007, 375.

¹⁴³ Grolnick & Slowiaczek 1994, 238–239.

Hän sanoi, että minä olen tutustunut Suomen koulujärjestelmään siellä ja olen nähnyt, kuinka vanhemmat voivat itseasiassa olla lasten koulunkäynnissä mukana. Ja olen oppinut, että luokassa on laitettu ruokasäännöt, koulun säännöt ja olen oppinut, mitä en aikaisemmin ole tiennyt.

Eräs äiti koki, että ennen hankkeeseen osallistumista hänellä ei ollut tarpeeksi tietoa siitä, millaista lapsen koulunkäynti oli. Nähtyään koulussa, miten lapset viittaavat, eräs äiti kertoi kannustavansa lastaan viittaamaan enemmän. Hän myös koki, että suomenkieliset lapset viittasivat koulussa enemmän kuin muunkieliset lapset. Toinen äiti kertoi oppineensa, että opettaja tarkistaa lasten kotitehtävät ja että opettaja pyytää lapsia palauttamaan koulun tiedotteet. Kuten aiemmin kävi ilmi, vanhempien suhde kouluun pohjautuu pitkälti heidän omiin koulukokemuksiinsa¹⁴⁴. Maahanmuuttajaäitien omat kokemukset koulusta ja esimerkiksi puheenvuoron pyytämisestä tai kodin ja koulun välisestä viestinnästä saattavat olla hyvinkin erilaisia kuin heidän lastensa ja suomalaisen koulun toimintatavat, ja saattavat tuntua hyvinkin vierailta ja uusilta.

Äidit oppivat myös pedagogiikkaa, joka on auttanut heitä tukemaan oman lapsen koulunkäyntiä. Eräs äiti kertoi ymmärtävänsä, että lapsia opetetaan aivan eri tavalla, kuin aikuisia: ”...se opetus ei oo niinku miten aikuisella on, se on niinku ihan eri, mitä aikuisella on”. Toinen äiti kertoi hankkeessa oppineensa kärsivällisyyttä lasten kanssa. Äidit oppivat pedagogisia taitoja erityisesti mallioppimisen kautta tarkkailemalla opettajien ja muun koulun henkilökunnan toimintaa oppilaiden kanssa. Eräs äiti kertoi nähneensä, miten opettaja auttaa lapsia ja miten hän vastaa kysymyksiin. Jotkut äidit kertoivat ymmärtäneensä, että kaikkea ei saa tehdä lapsen puolesta, vaan lapsen tulee opetella tekemään itse, ja kun lapsi tekee tehtäviä, hänelle ei saa antaa valmiita vastauksia, vaan lapsen ”pitää yrittää itse”.

Koulussa, kun ehkä 20 lasta luokalla, ehkä lapset haluaa huutaa tai haluaa liikkua. Kun hän haluaa sakset tai värikynä, hän sanoo, ”aa, en mä jaksa”, mä meen ja hakisin. Kun mä autan, hänen opettaja sanoo, sinä sanoo hänelle vain, hän hakee ne. Ei saa sinä antaa ne hänelle, hänen on pakko oppia hakemaan ne itse.

Opiskelu koulussa näyttikin ohjaavan äitien antamaa tukea lapsilleen autonomiaa tukevaan sekä mahdollisesti prosessorientoituneeseen suuntaan. Kuten aiemmin mainittiin (ks. 2.4.2), vanhempi voi samanaikaisesti toimia sekä lapsen autonomiaa tukevasti sekä prosessorientoituneesti. Esimerkiksi Cooperin ja muiden mukaan vanhemman tukiessa enemmän lapsen autonomiaa kotitehtävissä, myös oppimistulokset paranivat. Suora auttaminen oli yhteydessä heikompiin oppimistuloksiin. Lasten autonomiaa tukevien vanhempien lapset saivat valmiiksi enemmän kotitehtäviä kuin lapsia suoraan auttavat vanhemmat tai kotitehtäviä häiritsevät vanhemmat.¹⁴⁵ Useat tutkimustulokset (Cooper ja muut 2000, Silinskas 2012) viittaavat siihen, että vanhemmat mukauttavat oman toimintansa lasten

¹⁴⁴ Metso 2004, 101; Säävälä 2013, 117–119.

¹⁴⁵ Cooper et al. 2000, 483.

taitotasoon¹⁴⁶. Lasten oppimistulokset ohjaavat vanhempien auttamistapaa siten, että niille lapsille, jotka menestyvät hyvin koulussa vanhemmat tarjoavat enemmän autonomiaa ja niille lapsille, joilla on vaikeuksia koulussa, vanhemmat tarjoavat enemmän suoraa tukea¹⁴⁷. Silinskaksen Suomessa toteutetussa tutkimuksessa lasten hyvä lukutaito tai matemaattiset taidot ensimmäisen luokan alussa ennustivat vanhempien vähäisempää lasten kotitehtävien teon seuraamista ja auttamista kotitehtävissä.¹⁴⁸

5.1.4 Oppimateriaaleihin ja oppisisältöihin tutustumisen merkitys lapsen koulunkäynnin tukemiselle

Erityisesti ne äidit, jotka opiskelivat samalla luokka-asteella oman lapsensa kanssa, kokivat hyötynensä oppisisältöihin ja oppimateriaaleihin tutustumisesta. Samalla luokka-asteella opiskelleet äidit opiskelivat koulussa samoja asioita kuin omat lapset. Äidit kertoivat opiskelleensa suomen kieltä, matematiikkaa ja erityisesti lukemista, ja osa äideistä kertoi käyttäneensä samoja kirjoja kuin lapsensa. Tämä auttoi heitä sekä oppimateriaalien ymmärtämisessä että lapsen tukemisessa koulutehtävissä. Niillä äideillä, joiden lapset opiskelivat eri luokkatasoilla ei vastaavaa hyötyä ilmennyt haastatteluissa. Eräs äiti kertoi, että hän osasi aiemmin hyvin matematiikkaa mutta ei ymmärtänyt suomen kielen kysymyksiä. Etäkouluaikana koulussa opittujen taitojen ja oppimateriaaleihin tutustumisen merkitys korostui lapsen koulunkäynnin tukemisessa.

5.2 Äitien tarjoama kotiperustainen sitoutuminen lapsen koulunkäynnin tukemiseen

5.2.1 Oppimisen edellytyksistä huolehtiminen

Jaksaakseen opiskella lapsi tarvitsee riittävän määrän unta sekä energiaa. Lapsen herättäminen sekä ruuanlaitto korostuivat erityisesti etäkouluaikana. Erityisesti ylempien luokkien oppilaiden äideillä lapsen toiminnanohjauksen tukeminen korostui erityisesti kouluun heräämisessä etäkouluaikana. Eräs äiti kertoi, että lapsi ei aluksi muistanut, mihin aikaan koulu alkaa, joten lapsi myöhästyi muutaman kerran. Äiti antoi lapsen ”nukkua pommiin”, jotta lapsi oppisi olemaan ajoissa. Sen jälkeen lapsi onnistui paremmin heräämään ajoissa.

Nuorimmalla pojalla alussa oli semmoista, että hän oli unohtanut, että monelta se alkaa tai hän on nukkunut pommiin tai ei tiennyt, että pitää herätä. Ja mä sanoin, että pitää herätä. Mutta mä jätin hänet, että hän itse oppii, että ajoissa täytyy olla. Sen jälkeen hän oppi ihan hyvin.

¹⁴⁶ Cooper et al. 2000, 484, Silinkas 2012, 43–44.

¹⁴⁷ Cooper et al. 2000, 483–484.

¹⁴⁸ Silinkas 2012, 43–44.

Etäkouluaika koettiin raskaaksi kaikissa perheissä. Erityisesti etäkoulun kaksi ensimmäistä viikkoa olivat olleet hankalat. Äidit kokivat arjen pyörittämisen ja lasten koulutehtävissä ohjaamisen rankkana. Eräs äiti kuvaili lapsiaan ”ärtyneiksi ja aggressiivisiksi”, kun kaikki olivat koko ajan saman katon alla ja tekemistä ei ollut. Toinen äiti kuvaili etäkouluaikaa vaikeaksi, koska ”koulun vastuualue on siirtynyt vanhemmille”. Äiti kertoo, että etäkouluaikana ”piti herätä aikaisemmin, herättää lapset, valmistaa kaikki, mitä he tarvitsevat, ja valvoa, että lapset tekevät, mitä opettaja sanoo.” Osassa perheistä syntyi vaikutelma, että rauhallista tilaa oli vaikea löytää, kun koko perhe oli kotona. Jotkut äideistä mainitsivat kuitenkin pyrkivänsä järjestämään lapselle rauhallisen oppimisympäristön koti- ja etäkoulutehtävien tekemisen ajaksi. Häiritsevien tekijöiden estäminen oli myös Cooperin ja muiden tutkimuksessa yksi vanhempien tapa tukea lastensa kotitehtävien tekemistä lapsen autonomian tukemisen sekä suoran auttamisen ohella.¹⁴⁹

Elikkä mä oon aina yrittänyt tehdä semmoisia tilanteita, että ei ole mitään hälinöitä, mä oon antanut hänelle rauhaolo, että hän opiskelee rauhassa. Että mä en imuroinut silloin kuin hän oli opiskelemassa, en tiskannut, en laittanut ruokaa. Kun opiskelu on loppunut, mä aloitan tehdä omia asioita, koska mä haluan antaa hänelle työrauhan.

Kuten aiemmin mainittiin, vanhempien koulutustausta ja tulot ovat todennäköisesti paras nuorten koulutuloksia ennustava tekijä¹⁵⁰. Teräs ja Kilpi-Jakonen toteavat korkeiden tulojen voivan parantaa lapsen arvosanoja muun muassa sen vuoksi, että lapselle voi tarjota oman huoneen, jossa tehdä läksyjä. Vanhempien korkeat tulot voivat edistää koulutuksen jatkamista myöhemmin siten, että lapsen on mahdollista opiskella pidempään menemättä töihin heti peruskoulun jälkeen.¹⁵¹ Cooperin ja muiden tutkimuksessa vanhemmat ilmoittivat vähemmän opiskelua häiritsevien tekijöiden estämistä, jos vanhempi ei ollut kotona koulun jälkeen ja jos kotona asui enemmän kuin yksi lapsi¹⁵². Cooper toteaa, että perheiden resurssit eroavat toisistaan lasten kotitehtävissä tukemisessa suhteessa ajan käyttöön ja siihen, millaiset tilat ovat käytössä ja millaisia materiaaleja heillä on tarjota¹⁵³. Toisaalta suomalainen peruskoulu tarjoaa oppilaille oppikirjat, oppimateriaalin sekä työvälineet ja työaineet maksutta,¹⁵⁴ ja tämä tasoittanee kotien resurssieroja verrattuna moniin muiden maiden koululaitoksiin.

Kaikki äidit ilmaisivat halua tarvittaessa auttaa lastaan koulutehtävissä. Eräs yläkouluikäisen lapsen äiti koki lapsensa koulunkäynnin sujuvan niin hyvin, että lapsi ei tarvitse hänen tukeaan tehtävissä. Hän kyllä kertoi auttaneensa lapsia läksyissä, kun he olivat

¹⁴⁹ Cooper et al. 2000, 464.

¹⁵⁰ Kao & Thompson, 2003, 431; Kilpi-Jakonen 2012, 167–168.

¹⁵¹ Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 188.

¹⁵² Cooper et al. 2000, 464.

¹⁵³ Cooper 2001, 45.

¹⁵⁴ Perusopetuslaki 1998/628 31 §.

pienempiä. Cooperin ja muiden tutkimuksessa havaittiin, että oppilaiden asenne kotitehtäviä kohtaan oli yhteydessä vanhempien asenteeseen kotitehtäviä kohtaan. Se, miten usein oppilaat olivat tehneet kotitehtävänsä valmiiksi, oli yhteydessä siihen, kuinka vanhemmat estivät kotitehtävien tekemisen häiriötekijöitä.¹⁵⁵

5.2.2 Kotitehtävissä ja etäkoulussa tukeminen

Kuten edellä jo mainittiin, yläkoululaisten tai alakoulun viimeisten luokkien oppilaiden äidit kokivat koulutehtävissä auttamisen vaikeaksi oppisisältöjen sekä riittämättömän kielitaidon takia. Alkuopetusikäisten lasten vanhemmilla vanhemman tuki tehtävissä korostui. Erityisesti perheissä, jossa oli isompia sisaruksia ja lapsi oli jo yläkouluikäinen, lapsi kysyi neuvoa kotitehtäviin pääasiallisesti isommilta sisaruksilta. Yläkouluikäisen nuoren äiti kuitenkin tuki lastaan seuraamalla Wilmaa¹⁵⁶ ja kotitehtävien tekoa.

[Yläkouluikäinen]¹⁵⁷ tarvitsee vielä enemmän minua. Minun pitää itseasiassa seurata häntä vähän enemmän kotitehtävien teossa ja myös Wilman seuraaminen. Mun pitää itseasiassa katsoa hänen vaatteita ja koska hän on tällä hetkellä murrosiässä.

Toiminnanohjauksen ja tarkkaavaisuuden tukeminen korostui erityisesti alkuopetusikää vanhemmilla oppilailla. Äidit huolehtivat, että lapset keskittyvät koulunkäyntiin ja pyrkivät suuntaamaan lasten tarkkaavaisuutta koulutehtäviin. Äidit muistuttivat läksyjen teosta ja huolehtivat, että lapsi osallistuu etäkouluun. Myös Cooperin tutkimuksessa selvisi, että korkeammilla luokka-asteilla vanhemmat antoivat lapsilleen enemmän itsenäisyyttä kotitehtävissä ja vähemmän muuta tukea¹⁵⁸. Eräs äideistä kertoi lapsestaan, jolla oli vaikeuksia keskittyä etäkoulutehtäviin. Lapsi kertoi menevänsä vessaan kesken etäkoulupäivän ja unohtui sinne kesken päivän puoleksi tunniksi. Äiti joutui ohjaamaan lastaan suuntaamaan tarkkaavaisuuttaan koulutehtäviin.

Hän tarvii sellaista apua, että häntä pitää koko ajan muistuttaa, että ootko tehnyt läksyt, että teitkö läksyt ja antaa hänelle aikaa tehdä läksyt ja kysellä, että miten läksyjen kanssa ja edelleen ja auttaa tarvittaessa. Alkuopetusikäisten lasten äideillä lapsen tukeminen oli konkreettisempaa. Erityisesti ensimmäisen luokan oppilaiden äidit kertoivat konkreettisesti auttavansa lasta koti- ja etäkoulutehtävissä. Äidit pyrkivät pääosin antamaan lastensa tehdä itse tehtävät, mutta auttoivat tarvittaessa tai istuivat vieressä. Eräs alkuopetusikäisen lapsen äiti kertoi kirjoittavansa lasten kanssa, lukevansa lasten kanssa ja kuuntelevansa lasten lukemista. Mikäli äiti osasi, hän auttoi lapsiaan myös matematiikan tehtävissä. Cooperin ja muiden

¹⁵⁵ Cooper et al. 2001, 196–197.

¹⁵⁶ Wilma on vantaalaisissa kouluissa käytössä oleva oppilashallintojärjestelmä vanhempien sekä koulun väliseen yhteydenpitoon.

¹⁵⁷ Litteroidussa tekstissä äiti mainitsee tässä lapsen iän. Perheen yksityisyyden suojan takia olen korvannut ilmauksen sanalla *yläkouluikäinen*.

¹⁵⁸ Cooper et al. 2000, 464.

tutkimuksessa alakouluikäisten poikien vanhemmat ilmoittivat antavansa enemmän suoraa tukea kotitehtävissä¹⁵⁹. Tässä tutkimuksessa ei eritelty äitejä lasten sukupuolen mukaan.

Silinskas tutki väitöskirjassaan vanhempien kotiperustaisen sitoutumisen yhteyttä lasten luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen suomalaisissa päiväkodeissa ja alkuopetuksessa. Päiväkodin alussa lasten lukutaito näyttäytyi sitä parempana, mitä enemmän vanhempi ja lapsi olivat lukeneet yhdessä. Kuitenkin päiväkodin lopussa ja ensimmäisellä luokalla vanhempien suuri osallistuminen lukuaktiiviteetteihin oli yhteydessä lapsen heikkoon lukutaitoon. Mitä heikompi lukutaito lapsilla ensimmäisen luokan alussa oli, sitä enemmän vanhemmat tarkkailivat ja auttoivat heitä. Myös äidin omat oppimisvaikeudet kouluaikana ja äidin matala sosioekonominen asema lisäsivät äidin antamaa matematiikan opetusta lapselle. Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa havaittiin, että vanhemmat opettavat lapsilleen lukemista ja matemaattisia taitoja erityisesti, mikäli he huomaavat, että lapsi menestyy heikosti koulussa. Silinskaksen tutkimus ei tehnyt eroa maahanmuuttajataustaisten lasten ja suomalaistaustaisten lasten välillä.¹⁶⁰ On mahdollista, että puutteet lapsen suomen kielen taidossa vaikuttavat myös lapsen kokemaan avun tarpeeseen kotitehtäviä tehdessä.

Etäkoulupäivinä tehtävien aloittamisessa tukeminen oli erityisen tärkeää. Eräs äiti tuki lastaan oppimisprosessin alusta loppuun etäkoulupäivänä päiväjärjestyksen katsomisesta Wilmasta tehtävien palauttamiseen. Haastattelumateriaalista ei juurikaan selviä, kuinka paljon äidit auttoivat lastaan tietotekniikan kanssa. Yksi äiti mainitsi videoimisen ja videoiden lähettämisen opettajalle yhdessä, sekä tehtävien korjaamisen lapsen kanssa etäkoulussa. Eräs äiti totesi, että mikäli ei olisi osallistunut Äidit mukana -hankkeeseen ennen etäkoulujakson alkamista, etäkoulussa lapsen auttaminen olisi ollut todella vaikeaa. Toinen äiti mainitsi haastattelussa opettavansa lapsilleen heidän omaa äidinkieltään sekä omaa uskontoa. Lapsille oli tarjottu oman äidinkielenopetusta koululta, mutta äiti oli tarjoutunut opettamaan sitä itse.

5.3 Äitien tarjoama kouluperustainen sitoutuminen lapsen koulunkäynnin tukemiseen

5.3.1 Muiden perheenjäsenten osallistuminen lapsen koulunkäynnin tukemiseen

Kaikki haastattelemani äidit kertoivat olevansa päävastuullisia perheessä lapsen koulunkäynnin tukemisesta. Esimerkiksi kielitaito- ja kulttuurisyyistä olisi aivan yhtä mahdollista, että yhteydenpitoa kouluun hoitaisi isä. Useimmissa perheissä isä oli töissä eikä

¹⁵⁹ Cooper et al. 2000, 464.

¹⁶⁰ Silinskas 2012, 37–40.

hänellä ollut vastaavalla tavalla aikaa lasten koulunkäynnin tukemiseen kuin äidillä. Mertaniemen suomalaisissa peruskouluissa suoritettuun kyselytutkimukseen vastanneissa perheissä 75 prosentissa äiti oli perheenjäsenistä se, joka ensisijaisesti vastasi yhteydenpidosta koulun kanssa. Noin 20 prosentissa perheistä isä ja äiti hoitivat yhteydenpitoa yhtä paljon. Vain puolella prosentilla vastanneista yhteyttä piti ensisijaisesti joku muu kuin lapsen isä tai äiti.¹⁶¹ Kaksi haastateltavista kertoi, että isällä on heikko kielitaito ja tästä syystä hän ei pysty auttamaan lapsia koulunkäynnissä. Yhdessä kodeista isä asui muualla ja auttoi lapsiaan kotona käydessään sen, minkä pystyi.

Minä itseasiassa tuen koulunkäyntiä. Isä itseasiassa on meidän kanssamme, mutta hän ei osaa paljon suomen kieltä ja hän on ollut töissä koko ajan. Mutta korona-aikana hän on ollut kotona, mutta hän ei pystynyt auttamaan hänen suomen kielen takia.

Haastattelut eivät antaneet viitteitä siitä, että lasten koulunkäynnistä vastaamisen jääminen pääasiallisesti äidin vastuulle liittyisi isien motivaation puutteeseen – ennemminkin kyse oli ajan ja kielitaidon puutteesta. Yksi isä pyrki auttamaan lapsiaan matematiikassa sen, minkä osasi, vaikka muu tukeminen ei vähäisen kielitaidon takia ollut mahdollista. Silinskaksen tutkimuksessa selvisi, että äidit opettivat lapsilleen matematiikkaa ja lukemista ensimmäisen luokan aikana merkittävästi isiä enemmän. Isillä matematiikan opettaminen lapsilleen korostui verrattuna lukemisen opettamiseen ensimmäisen luokan aikana, äidit opettivat lapsilleen enemmän lukemista kuin matematiikkaa.¹⁶²

MigFam-tutkimuksessa haastateltiin 13–18-vuotiaita nuoria, jotka olivat olleet Suomessa alle kahdeksan vuotta ja muuttaneet Suomeen yhdessä perheensä kanssa yhteensä 20 eri maasta. Yleisimpiä lähtömaita olivat Viro, Venäjä, Somalia, Irak ja Iran. Vaikka vanhemmat pyrkivät auttamaan ja tukemaan nuoria koulutehtävissä ja koulutusvalinnoissa, nuoret saivat pääasiallisesti tukea koulunkäyntiin liittyvissä asioissa muualta kuin vanhemmiltaan. Osa nuorista hoiti koulunkäyntinsä melko itsenäisesti eikä nähnyt ongelmallisena sitä, että vanhemmat eivät kyenneet auttamaan esimerkiksi kotitehtävissä. Nuoret kääntyivät esimerkiksi kavereiden ja opettajien puoleen tarvitessaan apua kouluun liittyvissä asioissa.¹⁶³

Opettajaan yhteyttä piti useimmissa perheissä pääasiallisesti äiti. Yksi äideistä kertoi, että hän hoitaa yhteydenpidon kouluun, mutta isä ja äiti päättävät tarvittaessa asioista yhdessä. Yhdessä perheistä äidin ja isän lisäksi myös sisarukset olivat yhteydessä kouluun. Tässä perheestä huomionarvoista on, että kyseessä oli erittäin monilapsinen perhe, jossa

¹⁶¹ Mertaniemi 2018, 27–28.

¹⁶² Silinskas 2012, 37.

¹⁶³ Alitolppa-Niitamo & Leinonen 2013, 104, 107–108.

vanhempien voimavarat saattavat olla koetuksella jo suuren lapsimäärän takia. Yhdessä haastatteluista ilmeni, että äiti ei saanut kodin ulkopuolelta apua lastensa koulunkäynnin tukemiseen, vaan hän oli melko yksin asian kanssa, kun isäkin asui muualla.

Maahanmuuttajavanhempien tukiverkosto saattaakin olla vähäinen Suomessa verrattuna kotimaahan. Muutamat Säävälän haastattelemista vanhemmista kaipasivat myös suvun tukea lastenkasvatuksessa. Esimerkiksi somalinkielinen nainen koki äitiyden raskaana, koska suomen kieli on vaikeaa ja vanhemmat eivät pysty auttamaan, kun Somaliassa olisi hänen mukaansa aina sukulaisia auttamassa kotitehtävissä ja ongelmatilanteissa.¹⁶⁴

5.3.2 Kodin ja koulun välinen viestintä

Opettajiin ja muuhun koulun henkilökuntaan oltiinkin pääasiallisesti yhteydessä Wilman kautta, välillä myös puhelimitse sekä henkilökohtaisissa tapaamisissa. Kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta tapahtui sekä yhteisö- että yksilötasolla – äidit osallistuivat vanhempainiltoihin ja lukivat Wilmassa koko koulua koskevia tiedotteita ja toisaalta he keskustelivat oman lapsensa asioista lapsen opetushenkilökunnan kanssa.

Etäkouluaikana henkilökohtaisia tapaamisia ei ollut, vaan yhteistyö hoitui muulla tavoin. Yhdessä perheessä lapset saivat koulunkäynninohjaajan tukea etäkouluaikana. Yksi äideistä kertoi opettajan opastaneen häntä tekstiviestien lähetyksessä, toinen äiti kertoi soittavansa opettajalle viikoittain. Äidit kertoivat myös ilmoittavansa lastensa poissaoloja Wilmassa ja kommunikoivansa opettajan kanssa, mikäli poissaoloissa tai kotitehtävissä oli epäselvyyksiä. Eräälle äidille opettaja oli sanonut, että vanhemmat voivat tulla keskustelemaan koululle, mikäli ongelmia ilmenee. Ongelmia ei kuitenkaan ollut ollut.

Opettajien ja äitien yhteistyöllä varmistettiin se, että lapsella on varmasti tiedossaan koti- tai etäkoulutehtävät. Jotkut äidit tarkistivat tarvittaessa opettajalta kotitehtävien sisällön, mikäli asiasta ei ollut varmuutta. Opettajat merkitsivät Wilmaan tekemättömiä tehtäviä ja mahdollistivat näin äideille kotitehtävien teon seuraamisen. Eräässä tapauksessa opettaja oli ollut kotiin yhteydessä, koska lapsella oli tekemättömiä kotitehtäviä. Kotona lapsi oli kertonut, että läksyä ei ollut tullut. Opettaja ja äiti sopivat, että opettaja merkitsee läksyt Wilmaan ja äiti tarkisti Wilmasta, onko läksyä tullut. Äiti ei enää uskonut, että läksyä ei tullut, ja pyysi lasta näyttämään läksyt kirjasta. Äiti kertoi, että lapsi ”huomasi, että äiti tietää, miten koulujärjestelmä menee ja että opettaja ja äiti tekevät yhteistyötä”, eikä enää väittänyt, että läksyä ei ollut tullut. Lapsi myös pyysi äitiä tekemään kotitehtäviä kanssaan.

¹⁶⁴ Säävälä 2012, 80.

Äidit tapasivat opettajia lähinnä arviointipalavereissa ja vanhempainilloissa sekä tutustuessaan uuteen opettajaan, mutta myös silloin, kun koulussa oli tapahtunut jotain ikävää, huoltajat kutsuttiin paikalle. Äidit olivat yhteydessä kouluun muun muassa silloin, kun he halusivat tietää, miten lapsella menee koulussa. Säävälän tutkimuksesta ilmeni, että vieraskielisiin perheisiin yhteyttä pidetään kuten muihinkin perheisiin: Wilman, reissuvihkon, vanhempainiltojen ja kasvatust keskustelujen sekä ongelmatilanteissa huoltajapalavereiden avulla. Säävälä toteaa, että sekä koulujen henkilökunta että vanhemmat olivat tietoisia siitä, että Wilma-viestit tai paperiset tiedotteet eivät aina mene perille. Joskus huoltajien kielitaito ei riittä tiedotteiden ymmärtämiseen tai kirjallisia viestejä ei ole totuttu pitämään niin tärkeinä. Sähköisten kanavien kautta tapahtuvan yhteydenpidon edellytyksenä ovat myös laitteet, yhteydet sekä taito käyttää ohjelmia. Vanhemmat kokivat mahdollisuuden soittaa opettajalle erityisen luottamusta herättävänä mahdollisuutena. Erään erityisoppilaan äiti kävi tarvittaessa tapaamassa opettajaa välitunnin aikana.¹⁶⁵

Tässä tutkimuksessa äitien viestintä opettajien kanssa vaihteli määrältään ja laadultaan hyvinkin paljon – eräs äideistä oli opettajaan yhteydessä lähes päivittäin. Tämä äiti kertoi myös lapsensa saamasta positiivisesta palautteesta opettajalta. Muut äidit eivät erityisesti maininneet positiivisen palautteen saamista, vaikka toisaalta useassa haastattelussa ilmeni, että lapsilla meni ”ihan hyvin” koulussa ja joku oli saanut stipendinkin. Vuorovaikutusta tapahtui erityisesti silloin, kun tapahtui jotain poikkeavaa tai koulussa oli ollut lasten välisiä ristiriitatilanteita. Vuorovaikutusta kuvaavaa oli ehkä erään äidin kokemus siitä, että lapsella menee hyvin koulussa ja opettaja oli sanonut, että ”ei oo mitään huolia” ja ”jos on huolia, niin sitten kutsutaan koululle puhumaan asioista”. Säävälän tutkimuksessa vanhempien toiveet vastasivat osittain oman tutkimukseni äitien kokemuksia: vanhemmat toivoivat kiinteää yhteyttä ja välitöntä kontaktia heti, kun jotain poikkeavaa ilmeni. Yhteydenottoja toivottiin myös positiiviseksi koetuista asioista.¹⁶⁶

5.3.3 Sosiaalisten ristiriitatilanteiden selvittäminen ja lapsen sosioemotionaalisen hyvinvoinnin tukeminen

Opettaja oli usein yhteydessä kotiin, kun koulussa oli tapahtunut jotakin poikkeuksellista, kuten riitoja, tappeluita, kiusaamista tai opiskelutilanteen häirintää. Myös äidit saattoivat olla vastaavissa tilanteissa yhteydessä opettajaan, mikäli lapsi kertoi kotona, että koulussa oli ollut riitaa. Jotkut äidit olivat käyneet koululla selvittämässä kiusaamista tai lasten välisiä

¹⁶⁵ Säävälä 2012, 69–70.

¹⁶⁶ Säävälä 2012, 65–66.

ristiriitatilanteita. Tällöin mukana saattoi olla myös oppilashuoltohenkilöstöä, kuten koulukuraattori. Myös toisten lasten vanhempia integroitiin tarvittaessa selvittelyihin. Eräs äiti kertoi keskustelewansa lapsensa kanssa kotona, mikäli opettaja viesti hänelle koulupäivän tapahtumista. Äiti myös ohjasi lastaan olemaan tekemättä kiellettyjä asioita.

Ensin mä luulen, kun mun poika, hän tekee jotain ongelmaa toisten lasten kanssa, riitelee tai tappelee, nopeasti opettaja soittaa mulle ja sanoo, mun poika tekee näin, näin ja näin. Kun hän tulee kotiin, mä kysyn häneltä, mitä tapahtui. Hän sanoo, tappelu tai riitely tai kiusaaminen. Mä soitan opettajalle tai kun hän lähettää Wilma-viestin, mä puhun hänen kanssaan, ei saa tehdä näin, näin ja näin. Ja minä itse asiassa kysyn opettajalta, jos lapsi kertoo, että häntä on kiusattu koulussa tai jos joku on häirinnyt häntä.

Äidit tukivat lastensa sosioemotionaalista hyvinvointia koulussa esimerkiksi avaamalla opettajille lapsen käytöksen taustoja kertoen esimerkiksi lapsensa aiempien kokemusten vaikutuksesta käytökseen. Yksi äiti kertoi, että hänen lastaan oli aiemmassa koulussa ja paikkakunnalla syrjitty ja kiusattu. Äiti viittasi myös rasismiin syrjinnän yhteydessä, mutta haastattelussa ei selvinnyt tarkemmin, millaisesta mahdollisesti rasismiin pohjautuvasta kiusaamisesta ja syrjimisestä oli ollut kyse. Lapsen aiemmat kokemukset vaikuttivat äidin mukaan lapsen käyttäytymiseen nykyisessä koulussa. Äiti oli kertonut lapsen taustasta myös opettajalle. Äiti kannusti lastaan rohkeasti ystävystymään toisten lasten kanssa ja kertomaan mahdollisesta kiusaamisesta opettajalle. Kuten aiemmin kävi ilmi, joissakin tutkimuksissa on ilmennyt, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokevat enemmän kiusaamista kuin valtaväestöön kuuluvat oppilaat¹⁶⁷. Räsänen ja Kivirauman mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat kertoivat suomalaistaustaisia oppilaita avoimemmin kiusatuksi joutumisestaan kouluhenkilökunnalle. Suomalaistaustaiset oppilaat taas kertoivat kiusatuksi tulemisestaan useammin vanhemmilleen. Maahanmuuttajataustaisista oppilaista kiusaamisesta ei kertonut kenellekään joka neljäs, suomalaistaustaisista oppilaista jopa yli kolmasosa.¹⁶⁸

Eräs äiti kertoi opettajan pyrkivän koulussa tukemaan lapsen sosiaalisia suhteita ja pyrkivänsä itse tukemaan niitä kotona. Useat äidit kokivat lapsen käyttäytymisen tukemisen tärkeäksi ja kannustivat lapsiaan hyvään käyttäytymiseen koulussa. Eräs äiti koki erityisen tärkeänä sen, että hänen lapsensa oppisi valitsemaan oikeanlaisia ystäviä.

Lapset tarvitsevat tukea aina, mutta kun ne ovat kouluikäisiä, ne tarvitsee vanhempien tukea ja päiväkodin ja koulun tukea niin, että ne oppii ja valitsee oikeat ystävät ja käyttäytyy hienosti kaikissa asioissa. Ne tarvitsee sitten aina vanhempien ja koulun tukea.

Yksi äideistä kertoi antavansa lapselleen pienen palkinnon (esimerkiksi purukumin tai mehun) kotona, kun tämä oli saanut hyvää palautetta koulusta Wilmassa. Jos lapsi oli riidellyt, kiusannut tai huutanut, lapsi ei kotona saanut leikkiä Playstationilla tai puhelimella. Äiti vahvisti seuraamuksilla opettajan viestiä toivottavasta tai ei-toivottavasta käyttäytymisestä.

¹⁶⁷ Soilamo 2006, 140; Strohmeier et. al. 2011, 248.

¹⁶⁸ Räsänen & Kivirauma 2011, 71.

Äiti kertoi opettajan viestivän ongelmatilanteiden lisäksi myös myönteisistä asioista. Opettaja esimerkiksi viesti vanhemmalle, mikäli lapsi oli auttanut toisia koulussa. Tämän äidin kohdalla syntyi vaikutelma, että äidin ja opettajan tiiviillä yhteydenpidolla onnistuttiin tehokkaasti vaikuttamaan lapsen toimintaan.

Pitkäjänteiseen lapsen hyvän käytöksen vahvistamiseen ja huonon käytöksen sammuttamiseen perustuvia kasvatusmenetelmiä vanhemmille opetetaan Suomessa ainakin Ihmeelliset vuodet -vanhemmuusryhmissä. Vanhemmuusryhmissä käsitellään aikuisen läsnäolon ja leikin tärkeyden ohella vaikuttavaa kehumista, kannustimien käyttämistä motivoinnissa, rajojen asettamista sekä keinoja puuttua tehokkaasti huonoon käytökseen.¹⁶⁹ Ihmeelliset vuodet -ohjelma on siirtynyt vuoden 2020 alussa Turun yliopiston lastenpsykiatrian tutkimuskeskuksen alaisuuteen, ja sillä tuetaan käytöksellään oirehtivia lapsia, heidän perheitään sekä perheiden kanssa työskenteleviä sosiaali-, terveys- ja kasvatusalan ammattilaisia.¹⁷⁰

5.3.4 Kodin ja koulun yhteistyö opintojen arvioinnissa ja lapsen tuen tarpeissa

Äidit kokivat yhtä lukuun ottamatta saaneensa riittävästi tietoa lapsen koulunkäynnistä. Tämä äiti koki, että ainakaan yläkoulussa hän ei ole saanut tarpeeksi tietoa lapsensa koulunkäynnistä. Lapsen arvointipalavereissa äidit keskustelivat opettajien kanssa lapsen vahvuuksista ja kehittymiskohteista. Keskusteluissa arvioitiin lapsen edistymistä esimerkiksi matematiikassa ja suomen kielessä sekä käyttäytymisessä. Myös lapsen tarkkaavaisuuden suuntaamisen ja ylläpidon haasteita sekä motorista vilkkautta käsiteltiin. Palaverit lisäsivät äitien tietoisuutta lapsen koulunkäynnistä sekä mahdollistivat asioista keskustelun kotona lapsen kanssa.

Arvointikeskustelussa ollaan itseasiassa keskusteltu lapsen koulunkäynnistä ja millaisia vahvuuksia hänellä on ja millaiseksi hänen pitäisi kehittyä. Ja hän mainitsi siitä yksi asia, eli poika pärjää ihan hyvin ja hänellä menee tosi hyvin ja yksi asia hänen pitää tehdä. Hänen pitää istua ja keskittyä. Keskittyminen on vähän ongelma. Hän ei jaksakaan istua paikallaan ja siitä pitää keskustella hänen kanssaan, että pitää keskittyä ja istua ja tehdä tehtävät kunnolla.

Jotkut äideistä olivat pyytäneet tarvittaessa lisää tukea lapselleen. Tuen tarvetta koettiin erityisesti liittyen lasten suomen kielen osaamiseen. Lisäksi oppiaineina mainittiin matematiikka ja englanti. Kielitaidon puutteiden nähtiin heijastuvan myös matematiikan osaamiseen. Etäkouluaikana yksi perheistä oli saanut erityisesti avustajan antamaa tukea, vaikka yhteistyötä opettajan kanssa ei ollut äidin mukaan ollut. Yksi äideistä oli pyytänyt

¹⁶⁹ Vanhemmuusryhmät s.a..

¹⁷⁰ Ihmeelliset vuodet s.a..

lapsilleen tukiopetusta tai ohjaajan tukea suomen kielen taitoon liittyen, ja hänelle oli sitä myös annettu.

Kahdella ensimmäisellä lapsella suomen kielen taito oli vähän heikko ja miten mä olin osannut auttaa heitä kotona. Mä oon auttanut ja sanonut opettajille, että jos heille voisi antaa tukiopetusta tai joku avustaja voisi auttaa heitä. Eli on ollut sellaisia mahdollisuuksia saada sitä ja ei mitään hätää ole ollut ja ne oppii ihan hyvin.

Haastatteluaineistosta ilmeni, että yhdelle lapsista oli suositeltu kerhotoimintaa, mutta lapsi ei ollut halunnut mennä kerhoon. Mertaniemen mukaan 90 prosenttia ala- ja yläkoululaisten vanhemmista pitivät arviointikeskusteluja tärkeänä osana oppimisen arviointia. 65 prosenttia vanhemmista koki, että arviointikeskustelujen painopiste oli oppilaan suorituksissa, ja lähes 80 prosenttia alakoululaisten vanhemmista koki, että keskustelut painoutuivat lapsen oppimisen kehittymiseen ja että keskustelut olivat kannustavia. Noin 15 prosenttia vanhemmista koki keskustelujen painottuvan liikaa lapsen ongelmien ympärille. Poikien vanhemmat kokivat useammin keskusteluiden keskittyvän liikaa ongelmiin.¹⁷¹

5.3.5 Kodin ja koulun yhteistyön haasteet

Äitien suomen kielen taito näyttäytyi yhtenä kodin ja koulun yhteistyön haasteena. Äidit kokivat suomen kielen tuottamisen ymmärtämistä vaikeampana. Ennakkoon suunnitellut palaverit pidettiin useimmiten tulkin avustuksella. Näiden palaverien syynä oli useimmiten lasten välisten ristiriitojen selvittäminen. Lyhyellä varoitusajalle yllättäen tulleisiin palavereihin ei useinkaan ollut tulkkia käytettävissä.

Että on semmoisia tilanteita, missä ollaan ilman tulkkia on yleensä semmoiset kiireelliset, jos joku on tapellut jonkun kanssa ja tilanne pitää selvittää äkkiä niin on ollut ilman tulkkia. On ollut tämmöisiä ilman tulkkia ja on selvitty hyvin.

Hietanen ja Ylitalo haastattelivat maahanmuuttajavanhempia toimijuuden kokemuksista kodin ja koulun yhteistyössä. Tutkimuksessa selvisi, että kielitaidon rajallisuus ja tiedonpuute rajoittivat toimijuutta joidenkin vanhempien kohdalla. Koulun tarjoamaa tietoa ei aina ymmärretä kielitaitoeroista johtuen.¹⁷² Teräksen ja Kilpi-Jakosen mukaan asumisaika uudessa maassa vaikuttaa vanhempien kielitaitoon, heidän kotoutumiseensa ja sitä kautta heidän lastensa koulutukseen¹⁷³. Oppilashuoltohenkilökunta on kokenut maahanmuuttajaperheiden tulevan tapaamisiin innokkaasti. Yhteydenpitoa hankaloittaa yhteisen kielen puute. Tulkkia tarvittaessa ainoaksi vuorovaikutusmahdollisuudeksi jää usein henkilökohtainen tapaaminen. Tulkin saaminen nopeasti ei kuitenkaan aina onnistu, ja siksi välitön reagointi vähemmän dramaattisiin tilanteisiin saattaa jäädä väliin. Tämä saattaa johtaa siihen, että kodin ja koulun välinen vuorovaikutus jää satunnaiseksi ja reagoinniksi vakaviin tilanteisiin. Säävälän toteaa,

¹⁷¹ Mertaniemi 2018, 17–18.

¹⁷² Hietanen & Ylitalo 2014, 86.

¹⁷³ Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 189.

että maahanmuuttajavanhemmat kaipaivat paljon henkilökohtaista kontaktia luottamuksen rakentamiseksi heidän ja heille osittain tuntemattoman koulujärjestelmän välille.

Henkilökunta taas usein koki vuorovaikutuksen maahanmuuttajavanhempien kanssa keskimääräistä työläämpänä mutta palkitsevana.¹⁷⁴

Useimmat äidit kokivat yhteistyön sujuneen hyvin ja äidit ilmaisivat haastatteluissa arvostusta suomalaista koulujärjestelmää kohtaan. Yläkoulussa yhteistyön määrä koettiin vähäisemmäksi kuin alakoulussa. Opettajiin saatiin vaihtelevasti yhteyttä. Eräs äiti koki opettajan vastaavan Wilmassa viesteihin hitaammin kuin hän toivoisi ja hänen viestinsä esimerkiksi poissaoloihin liittyen jääneen huomaamatta. Yksi äideistä koki, että Wilman tunnusten saamisessa kesti syksyllä liian kauan, mikä heikensi yhteistyötä. Wilman käyttö koettiin myös aluksi vaikeana. Säävälän tutkimuksessakin tyytymättömyyttä aiheutti muun muassa kodin ja koulun välisen yhteydenpidon vähyys tai hitaus. Toisaalta yksi vanhempi toivoi, että koulu olisi hoitanut itsenäisemmin hankalaksi koetut tilanteet koulussa ja häneen oltaisiin oltu vähemmän yhteydessä.¹⁷⁵

Aluksi mulle oli vähän vaikeaa, miten mä voin pärjätä Wilman kanssa. Mutta olen oppinut jo käyttämään sitä ja se on tosi hyvä juttu.

Varsinaisia kulttuurien välisiä väärinymmärryksiä ei haastatteluissa ilmennyt. Eräs äiti kertoi lastensa käyttäytyvän koulussa suomalaisten tavoin. Kotona taas toimittiin kodin säännöillä. Kotona äiti piti tärkeänä, että ”pitäisi kunnioittaa, pitäisi käyttäytyä kunnolla ja hienosti ystävien kanssa ja perheiden kanssa”, koulussa taas ”kun he ovat kavereiden kanssa, he ovat samanlaisia kuin kaverit”. Äiti koki, että lapset pystyivät samalla säilyttämään kotona opittuja käytössääntöjä ja silti toimimaan koulussa suomalaisten tavoin. Äiti koki, että lapset osasivat ”laittaa siihen rajoja”, miten paljon he mukautuivat suomalaiseen elämänmenoon. Toinen äiti mainitsi ilmeiden ja eleiden tulkinnan olevan vaikeaa, koska suomalaiset eivät aina ilmeillään näytä mielipiteitään.

Säävälän tutkimuksessa oppilashuollon henkilökunta¹⁷⁶ koki kommunikaation maahanmuuttajavanhempien kanssa samanlaisena kuin muiden perheiden kanssa osittaisia kieliongelmia lukuunottamatta. Oppilashuoltohenkilökunta näki, että opettajien välillä oli eroja valmiudessa kommunikoida maahanmuuttajaperheiden kanssa. Yläkoulun rakenteiden nähtiin myös vaikeuttavan kodin ja koulun välisen vuorovaikutussuhteen ylläpitoa.¹⁷⁷

¹⁷⁴ Säävälä 2012, 69–71.

¹⁷⁵ Säävälä 2012, 65–66.

¹⁷⁶ kuraattorit, koulupsykologit ja kouluterveydenhoitajat, erityisopettajat ja rehtorit

¹⁷⁷ Säävälä 2012, 67–69.

Guon (ks. 2.2.5) mainitsemista kodin ja koulun yhteistyön esteistä vanhempien puutteellinen kielitaito ilmeni selkeästi haastatteluissa¹⁷⁸. Vanhempien vähäinen koulujärjestelmän tuntemus ilmeni haastatteluissa sikäli, että useimmat äidit kokivat hankkeessa oppineensa lisää suomalaisesta koulujärjestelmästä ja osa koki kykenevänsä hyödyntämään oppimaansa oman lapsen koulunkäyntiä tukiessaan. Äitien käsitys oppimisesta ja opetuksesta laajeni. Useat äidit kertoivat ymmärtäneensä, miten lapsia opetetaan koulussa. Kokemus rakenteellisesta rasismista ei välittynyt minulle haastatteluissa. Äidit ennemminkin ilmaisivat arvostavansa suomalaista koulua ja koulujärjestelmää. Rasismi tuli ilmi yhdessä haastattelussa lapsen kokemana syrjintänä. Haastattelujeni pohjalta on vaikea sanoa, millainen ennakkokäsitys äideillä oli kodin ja koulun yhteistyöstä. Ainakin osalla äideistä yhteistyö tehostui suomalaisessa koulussa opiskelun kautta: Äidit näkivät, mitä koulussa tehdään ja heillä oli mahdollisuus tavata opettajia koulupäiviensä aikana.

6 Tutkimustulosten tarkastelua

6.1 Äitien koti- ja kouluperustainen sitoutuminen lapsen koulunkäynnin tukemiseen

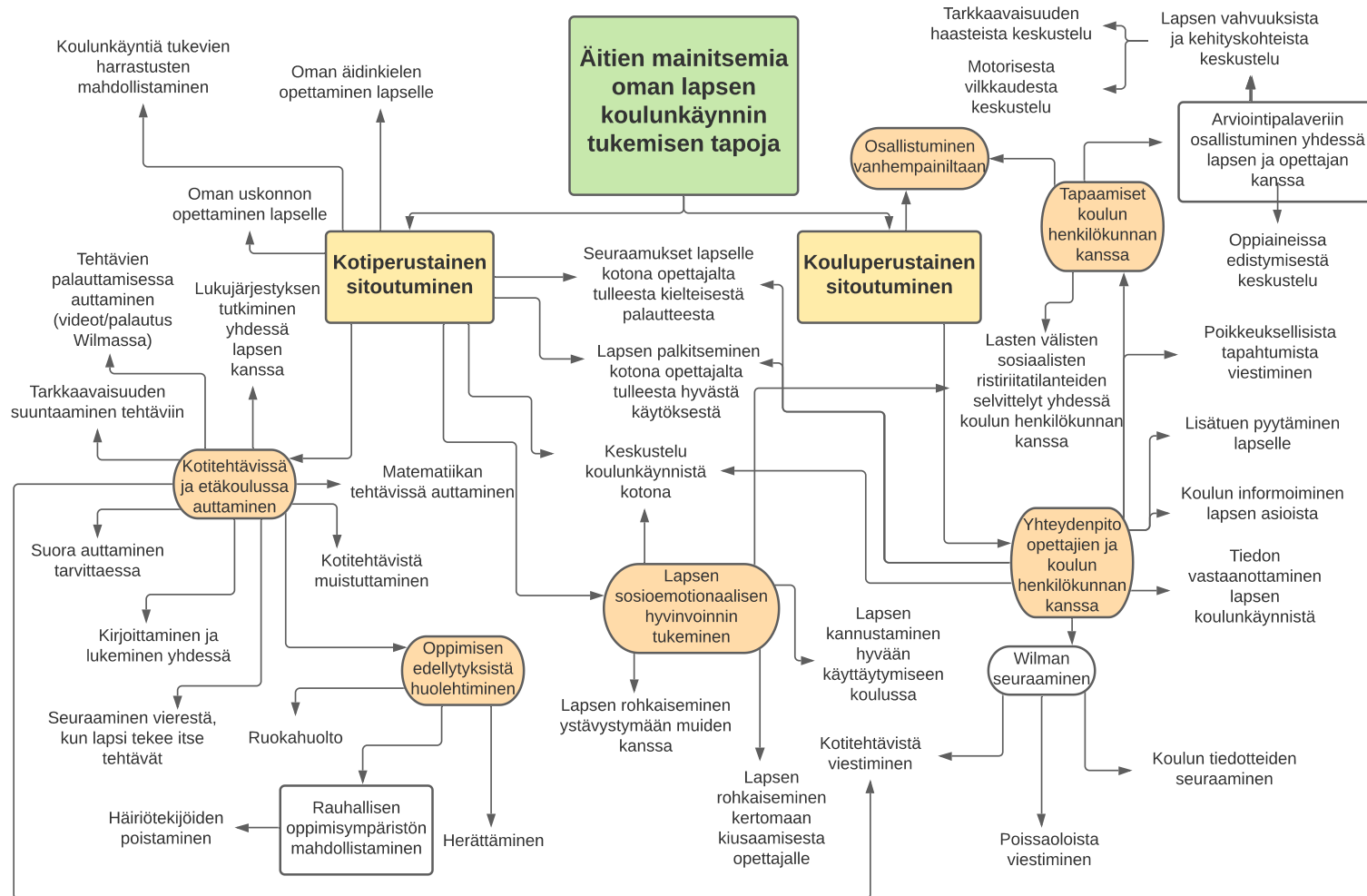
Kuten aiemmin kävi ilmi, Pomerantz ja muut jakavat vanhempien sitoutumisen lasten koulunkäynnin tukemiseen koti- ja kouluperustaiseen sitoutumiseen¹⁷⁹. Olen tiivistänyt seuraavaan kuvioon 1 haastatteluissa ilmenneet äitien antaman tuen muodot jaoteltuna koti- ja kouluperustaiseen sitoutumiseen oman lapsen koulunkäynnin tukemiseen. Kuvio pitää sisällään lähes kaikki alaluvuissa 5.2 ja 5.3 mainitut äitien tarjoamat tuen muodot. Sen jaottelu vastaa hyvin pitkälle alalukujen rakennetta lukuunottamatta muiden perheenjäsenten osallistumista lapsen koulunkäynnin tukemiseen (5.3.1) ja kodin ja koulun yhteistyön haasteita (5.3.5). Pomerantzin ja muiden mukaan koti- ja kouluperustainen sitoutuminen lapsen koulunkäyntiin voivat limittyä esimerkiksi silloin, kun vanhemmat saavat opettajalta neuvoja lapsen tukemiseen kotitehtävissä¹⁸⁰. Osa kuvion 1 äitien kotona antaman tuen muodoista on edellyttänyt ensiksi kouluperustaista sitoutumista kodin ja koulun välisen yhteistyön kautta.

¹⁷⁸ Guo 2006, 83–88.

¹⁷⁹ Pomerantz et al. 2007, 374, 379.

¹⁸⁰ Pomerantz et al. 2007, 375.

Kuvio 1 Äitien mainitsemia koti- ja kouluperustaisen sitoutumisen muotoja lapsen koulunkäynnin tukemiseen



Kuten kuviosta 1 voidaan huomata, äitien kotiperustainen sitoutuminen lapsen koulunkäynnin tukemiseen ilmeni erityisesti kotitehtävissä ja etäkoulussa auttamisena: Äidit kirjoittivat ja lukivat lastensa kanssa, muistuttivat tehtävien teosta sekä auttoivat lapsia suuntaamaan tarkkaavaisuuttaan tehtäviin. Äidit auttoivat suoraan lapsiaan tehtävien teossa, mutta pääasiallisesti he valvoivat, että lapsi tekee läksyt ja olivat tarvittaessa tukena. Siihen äidit saivat mallia alkuopetuksen luokissa opiskellessaan. Jotkut äidit kertoivat haastatteluissa, ymmärtäneensä alkuopetuksen luokilla opiskellessaan, että lapsen tulee saada tehdä itse eikä heidän puolestaan voi tehdä kaikkea. Syntyikin vaikutelma, että opiskelu alkuopetuksen luokilla antoi äideille mallia lasten autonomiaa tukevasta sekä mahdollisesti prosessorientoituneesta tukityylistä. Eräs äiti kertoi myös opettavansa lapselleen omaa uskontoaan ja omaa äidinkieltään.

Etäkouluaikana lasten toiminnanohjauksen tukeminen korostui ja äidit muistuttivat lapsiaan tehtävien teosta ja huolehtivat, että lapsi osallistuu etäkouluun. Tuen merkitys korostui siirtymätilanteissa eli toiminnan aloittamisessa (esimerkiksi lukujärjestykseen tutustuminen) ja päättämisessä (tehtävien palauttaminen opettajalle). Äidit auttoivat lapsiaan esimerkiksi palauttamaan videoita opettajille ja korjasivat tehtäviä yhdessä lastensa kanssa. Äidit kokivat etäkouluaajan raskaana, koska ”koulun vastuualue on siirtynyt vanhemmille”. Epsteinin mainitsemista kodin ja koulun yhteistyön muodoista äitien kokemuksissa painoutuivat kodin ja koulun välinen viestintä sekä opiskelu kotona. Vanhemmuuden tukeminen, yhteistyö muiden toimijoiden kanssa sekä vapaaehtoisuus ilmenivät haastatteluissa lähinnä hankkeeseen osallistumisen kautta.

Äidit tukivat lastensa koulunkäyntiä huolehtimalla oppimisen edellytyksistä, kuten ruokailusta sekä rauhallisen oppimisympäristön luomisesta. Syntyi vaikutelma, että osalla perheistä rauhallisen tilan löytäminen lapsen etäkoulua varten oli vaikeaa erityisesti, kun koko perhe oli kotona. Rauhallisen oppimisympäristön merkitys korostuu etäkouluaikana, kun suurin osa opiskelusta tapahtuu kotona. Teräs ja Kilpi-Jakonen toteavat korkeiden tulojen voivan parantaa lapsen arvosanoja muun muassa, jos lapselle on varaa tarjota oma huone läksyjen tekemiseen¹⁸¹. Herää huoli etäkoulun mahdollisesti oppilaiden välistä epätasa-arvoa lisäävästä vaikutuksesta oppimistuloksiin. Myös mediassa on ollut esillä huoli koulupudokkaista ja oppilaiden riittävän tuen saamisesta¹⁸².

¹⁸¹ Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 188.

¹⁸² ks. Kaakinen 2020.

Äitien kouluperustainen sitoutuminen lapsen koulunkäynnin tukemiseen ilmeni erityisesti yhteydenpitona koulun henkilökunnan kanssa – osallistumisina vanhempainiltoihin, arviointipalaveriin, Wilman seuraamisena sekä monipuolisena viestimisenä opettajien kanssa. Yhteistyötä tehtiin muun muassa lasten sosiaalisten ristiriitatilanteiden ratkomisessa sekä kotitehtävistä viestimässä, tuen pyytämässä lapselle sekä lapsen käyttäytymisen ohjaamisessa toivottuun suuntaan

6.2 Äitien opiskelu alkuopetuksen luokilla Epsteinin päällekkäisten vaikutusten mallin valossa

Seuraavassa erittelen äitien kokemia hyötyjä sen mukaan, opiskeleeko äiti lapsensa kanssa samassa vai eri koulussa ja samalla vai eri luokka-asteella kuin oma lapsi. Tämän jälkeen pohdin äitien opiskelua alkuopetuksen luokilla Epsteinin¹⁸³ päällekkäisten vaikutusten mallin valossa (ks. 2.2.3). Seuraava taulukko 3 tiivistää äitien kokemat hyödyt alkuopetuksen luokilla opiskelusta oman lapsen koulunkäynnin tukemiselle suhteutettuna lapsen opiskeluun samassa tai eri koulurakennuksessa sekä samalla tai eri luokkatasolla kuin oma lapsi. Haastatelluista kukaan ei opiskellut eri koulussa samalla luokka-asteella kuin oma lapsi. Tästä syystä tällaista vaihtoehtoa ei taulukossa esitetä.

¹⁸³ Epstein 2018, 2.1.

Taulukko 3

Äitien kokemat hyödyt alkuopetuksen luokissa opiskelusta oman lapsen koulunkäynnin tukemiselle suhteutettuna lapsen opiskeluun samassa tai eri koulurakennuksessa sekä samalla tai eri luokkatasolla kuin oma lapsi.

	Äiti opiskelee eri koulussa eri luokkatasolla kuin lapsi.	Äiti opiskelee samassa koulussa eri luokkatasolla kuin lapsi.	Äiti opiskelee samassa koulussa samalla luokkatasolla kuin lapsi.
suomen kielen taidon paraneminen	x	x	x
koulun käytänteisiin ja sääntöihin tutustuminen	x	x	x
koulujärjestelmään tutustuminen	x	x	x
luokan toimintatapoihin tutustuminen	x	x	x
pedagogisten mallien oppiminen	x	x	x
motivoituminen kodin ja koulun yhteistyöhön	x	x	x
arjen helpottaminen (yhteinen koulumatka, turvallisuuden tunne)		x	x
lapsen toiminnan havainnointi kouluympäristössä		x	x
lapsen opettajan tapaaminen koulun arjessa, tiedonkulun lisääntyminen		x	x
samojen oppimateriaalien käyttö lapsen kanssa			x
samojen oppisisältöjen opiskelu lapsen kanssa			x

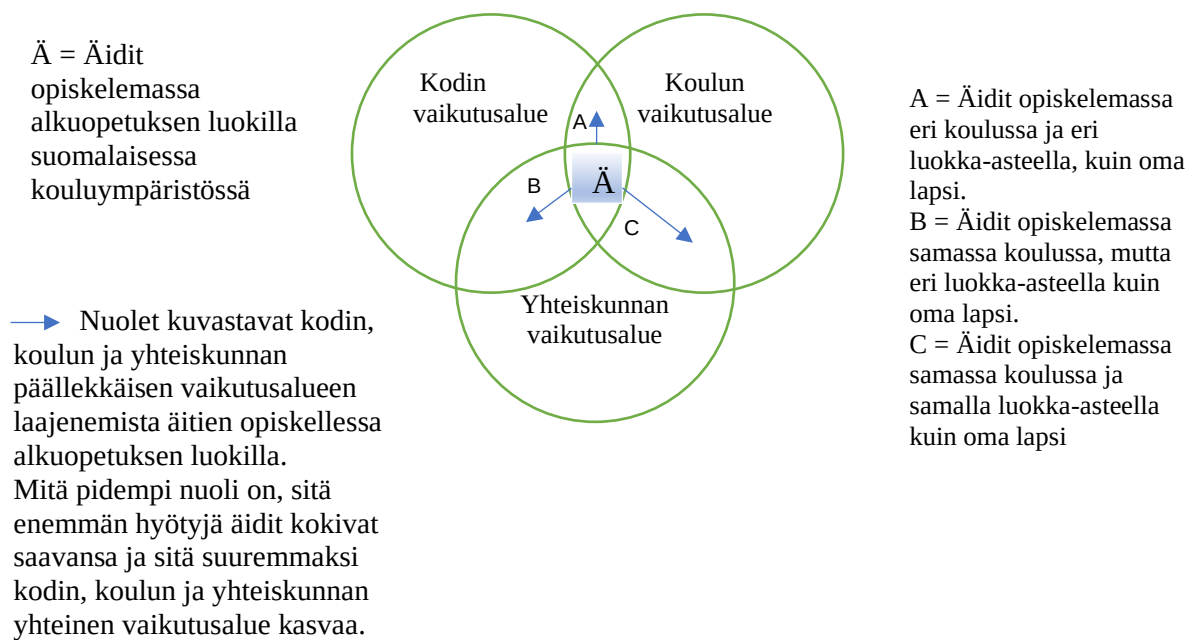
Kuten yllä olevasta taulukosta käy ilmi, äidit kaikissa ryhmissä kokivat suomen kielen taitonsa parantuneen hankkeisiin osallistumisen yhteydessä. He myös kokivat hyötynensä suomalaisen koulujärjestelmään, koulun käytänteisiin ja sääntöihin tutustumisesta. Äidit mainitsivat nähneensä, ”kuinka koulussa opetetaan” ja jotkut äidit mainitsivat motivoituneensa kodin ja koulun yhteistyöhön. Äidit, jotka opiskelivat samassa koulussa samalla tai eri luokka-asteella kuin oma lapsi, kokivat turvallisena, että oma lapsi oli lähellä myös arkea helpottavana, kun äiti ja lapset opiskelivat fyysisesti samassa koulussa. He kokivat hyötynensä mahdollisuudesta observoida lapsen sosiaalista ympäristöä sekä toimintaa kouluympäristössä esimerkiksi välitunneilla. Opiskelu samassa koulurakennuksessa edisti myös vuorovaikutusta koulun henkilökunnan kanssa. Äidit, joiden lapsi opiskeli samalla luokka-asteella kuin he, kokivat erityisen hyödyllisenä koulun oppisisältöihin ja

oppimateriaaleihin tutustumisen. Lapsen kanssa samoihin oppimateriaaleihin ja oppisisältöihin tutustuminen auttoi äitejä tukemaan lapsiaan kotitehtävissä sekä etäkouluaikana.

Seuraava kuvio 2 kuvastaa äitien opiskelua alkuopetuksen luokilla ja Epsteinin kuvaamien kodin, koulun ja yhteiskunnan osin päällekkäisiä vaikutusalueita.

Kuvio 2

Epsteinin mainitsemien kodin, koulun ja yhteiskunnan vaikutusalueet ja maahanmuuttajaäidit opiskelemissa suomalaisessa kouluympäristössä alkuopetuksen luokilla



Kun äidit oppivat alkuopetuksen luokissa opiskellessaan tietoja ja taitoja, joita he voivat hyödyntää tukiessaan omaa lastaan koulunkäynnissä, he ovat Epsteinin mainitsemalla kodin ja koulun yhteisten vaikutusten alueella. Kun tämä tapahtuu osana yhteiskunnallista kotoutumishanketta, ollaan kodin, koulun ja yhteiskunnan päällekkäisten vaikutusten alueella. Mitä enemmän hyötyjä äidit kokivat saavansa alkuopetuksen luokilla opiskelustaan oman lapsen koulunkäynnin tukemiseen, sitä suuremmaksi kodin ja koulun päällekkäinen vaikutusalue kasvaa. Kodin ja koulun vaikutusalueet päällekkäistyivät eniten niillä äideillä, jotka opiskelivat samassa koulurakennuksessa ja samalla luokkatasolla kuin oma lapsi.

Epstein mainitsi kodin ja koulun yhteistoiminnan muotoina viestinnän, päätöksenteon, opiskelun kotona, vapaaehtoisuuden, vanhemmuuden tukemisen ja yhteistyön muiden toimijoiden kanssa¹⁸⁴. Näistä viestintä, opiskelu kotona, yhteistyö muiden toimijoiden kanssa

¹⁸⁴ Epstein 2018, 2.2, 5.1.

ja vanhemmuuden tukeminen korostuivat haastatteluissa. Viestinnän merkitys kodin ja koulun yhteistoiminnassa korostui haastatteluissa yhteydenpitona sekä tapaamisina opettajien ja koulun henkilökunnan kanssa. Yhteisöllinen kodin ja koulun yhteistyö näkyi vanhempainiltoihin osallistumisena sekä koulun tiedotteiden lukemisena. Äidit olivat yhteydessä kouluun pääasiallisesti yksilötasolla oman lapsen koulunkäyntiin ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvissä asioissa.

Kuten aiemmin kävi ilmi, äidit tukivat lapsiaan kotitehtävissä. Haastatteluissa ei kuitenkaan ilmennyt, että he olisivat saaneet siihen ohjausta vaan hyödyn lapsen tukemiseen kotitehtävissä he saivat kielitaidon edistymisen kautta sekä alkuopetuksen luokissa opiskellessaan koulun henkilökunnan työskentelyn seuraamisen kautta sekä tutustumalla oppimateriaaleihin. Koulun antama tuki vanhemmuudelle ilmeni haastatteluissa erityisesti yhteydenpitona koulun henkilökuntaan. Toisaalta haastatteluissa ei keskusteltu esimerkiksi vanhempainiltojen sisällöstä, joten on tärkeää huomioida, että koulu on saattanut tukea äitien vanhemmuutta tavoilla, jotka eivät ilmenneet haastatteluissa. Äitien saama informaatio lapsen koulunkäynnistä mahdollisti lapsen kanssa keskustelun ja tarvittaessa esimerkiksi häiriökäyttäytymiseen puuttumisen.

Vapaaehtoisuus ja suora vanhemmuuden tukeminen esimerkiksi opastamalla lapsen kanssa toimimiseen kotona ilmenivät haastatteluissa lähinnä hankkeen kautta. Toisaalta kodin ja koulun viestinnän voidaan nähdä olevan osa vanhemmuuden tukemista. Äidit olivat koululuokissa ensisijaisesti opiskelemassa itse, mutta he kertoivat myös auttaneensa lapsia luokassa. Kyse ei ole varsinaisesta vapaaehtoistyötoiminnasta koulussa, vaan toiminnasta, jossa on vapaaehtoistyön elementtejä (lasten auttaminen). POPS 2014¹⁸⁵ ei myöskään korosta vapaaehtoistyötä ja koulun antamaa tukea vanhemmuudelle. Haastatteluissa äitien koululta saama tuki heidän vanhemmuudelleen ilmeni enemmänkin hankkeeseen osallistumisen kautta ja yhteydenpidon kautta koulun henkilökuntaan lapsen asioissa kuin suorana koulun antamana ohjauksena vanhemmille.

Koulun päätöksentekoon osallistumista haastatteluissa ei sivuttu, mutta äidit kokivat kielitaitonsa ja itsetuntonsa sekä ymmärryksensä suomalaisesta koulujärjestelmästä kasvaneen ja tämän voidaan ajatella edistävän äitien mahdollisuutta tulevaisuudessa osallistua halutessaan myös koulun päätöksentekoon esimerkiksi vastaamalla helpommin huoltajakyselyihin. Yhteisöllisellä tasolla äidit osallistuivat vanhempainiltoihin ja hankkeeseen osallistumisen kautta koko koulun ja alkuopetuksen luokkien toimintaan. Äidit

¹⁸⁵ POPS 2014.

mukana ja Vanhemmat mukaan kouluun -hankkeet ovat osa koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa tekemää yhteistyötä.

7 Yhteenveto ja pohdinta

7.1 Keskeiset tutkimustulokset

Tutkimustehtävänä oli selvittää, millaisia kokemuksia Äidit mukana tai Vanhemmat mukaan kouluun -hankkeisiin osallistuneilla maahanmuuttajaäideillä on alkuopetuksen luokilla opiskelusta ja oman lapsen koulunkäynnin tukemisesta. Äidit mukana -hankemallin mukaisesta äitien opiskelusta alkuopetuksen luokilla ei ole aiempaa tutkimusta oman lapsen koulunkäynnin tukemisen näkökulmasta. Äidit osoittivat haastatteluissa arvostusta suomalaista koululaitosta kohtaan. He halusivat tukea lastensa koulunkäyntiä ja toteuttivat sitä myös monipuolisesti käytännössä. Suurimman haasteen lapsen koulunkäynnin tukemiselle asetti äitien sekä mahdollisten muiden huoltajien puutteellinen suomen kielen taito. Äidit halusivat tukea lapsiaan esimerkiksi kotitehtävien teossa, mutta kokivat, että eivät aina ymmärtäneet suomenkielisiä tehtäviä tai opiskeltavaa asiaa.

Hankkeeseen osallistumalla äidit kokivat suomen kielen taitonsa sekä itsetuntonsa parantuneen. Tämän voidaan ajatella edistävän äidin sekä lapsen selektiivistä tai samantahtista akkulturaatiota. Alkuopetukseen osallistumalla äidit tutustuivat suomalaiseen koulujärjestelmään sekä koulun ja luokan käytänteisiin. He kokivat motivoituivansa kodin ja koulun yhteistyöhön sekä näkivät, miten koulun henkilökunta vuorovaikutti lasten kanssa opetustilanteissa. Tämä auttoi äitejä myös toimimaan pedagogisesti oman lapsensa kanssa. Opiskelu koulussa näyttikin ohjaavan äitien antamaa tukea lapsen autonomiaa tukevaan sekä mahdollisesti prosessorientoituneeseen suuntaan.

Äidit, joiden oma lapsi opiskeli alkuopetuksen luokalla, ilmaisivat haastatteluissa eniten hyötyjä alkuopetuksen luokilla opiskelusta oman lapsensa koulunkäynnin tukemisessa. Soveltaessani Epsteinin¹⁸⁶ päällekkäisten vaikutusten mallia tutkimusaineistooni tulin johtopäätökseen, että äitien opiskelu alkuopetuksen luokilla laajentaa kodin, koulun ja yhteiskunnan päällekkäistä vaikutusaluetta. Kodin ja koulun vaikutusalueet päällekkäistyivät niillä äideillä eniten, jotka opiskelivat samassa koulussa ja samalla luokkatasolla kuin oma lapsi. Nämä äidit opiskelivat samoja oppisisältöjä, käyttivät samoja oppimateriaaleja sekä havainnoivat lapsensa toimintaa kouluympäristössä. Päällekkäistymistä tapahtui vähemmän, mikäli oma lapsi opiskeli eri koulussa ja ylemmillä luokkatasoilla kuin oma äiti. Erityisesti

¹⁸⁶ Epstein 2018, 2.1.

yläkoululaisten äidit kokivat lapsen tukemisen eri oppiaineissa haastavaksi puutteellisen suomen kielen taidon takia. Toisaalta myös alkuopetusikäisten lasten äidit olivat kokeneet vaikeuksia esimerkiksi lapsensa matematiikan tehtävien ymmärtämisessä.

Äitien kotiperustainen sitoutuminen lapsen koulunkäynnin tukemiseen ilmeni haastatteluissa erityisesti kotitehtävissä ja etäkoulussa auttamisena ja tukemisena. Äidit muun muassa auttoivat lapsiaan palauttamaan tarkkaavaisuuttaan tehtäviin. Äidit myös huolehtivat oppimisen edellytyksistä, kuten rauhallisen oppimisympäristön luomisesta. Äidit tukivat lapsen sosioemotionaalista hyvinvointia esimerkiksi keskustelemalla koulunkäynnistä kotona. Äidit kertoivat olevansa perheissään päävastuullisia lapsen koulunkäynnin tukemisesta. Useimmiten syynä oli isän työssäkäynti, mutta jotkut haastateltavista kertoivat myös isän kielitaidon olevan riittämätön lapsen koulunkäynnin tukemiseen. Perheissä, joissa oli isompia sisaruksia ja lapsi oli yläkouluikäinen, lapset kysyivät usein apua kotitehtäviin vanhemmilta sisaruksilta äidin sijaan. Äidit olivat vuorovaikutuksessa koulun henkilökunnan kanssa muun muassa lapsen kotitehtäviin liittyen, arviointipalaverien yhteydessä, vanhempainilloissa sekä mikäli koulussa sattui jotakin erityistä. Äidit muun muassa osallistuivat lasten välisten ristiriitatilanteiden selvittämiseen. Ensisijaisena viestintäkanavana toimi sähköinen seurantajärjestelmä Wilma, mutta äidit tapasivat koulun henkilökuntaa myös henkilökohtaisissa tapaamisissa sekä hoitivat yhteydenpitoa puhelimitse sekä tekstiviesteillä.

Guon mainitsemista viidestä esteestä kodin ja koulun yhteistyölle erityisesti vanhempien puutteellinen kielitaito ilmeni haastatteluissa. Äidit kokivat ymmärryksensä suomalaisesta koulujärjestelmästä sekä kodin ja koulun yhteistyöstä lisääntyneen alkuopetuksen luokilla opiskelun myötä ja heidän käsityksensä oppimisesta ja opetusmenetelmistä laajeni. Esteistä rakenteellinen rasismi sekä opettajien asenteet maahanmuuttajavanhempia kohtaan eivät ilmenneet haastatteluissa.¹⁸⁷ Äitien kokemus yhteydenpidon määrästä opettajien kanssa oli vaihteleva. Erityisesti yläkouluikäisten oppilaiden äidit olisivat toivoneet enemmän yhteydenpitoa opettajan kanssa. Myös sähköisen seurantajärjestelmä Wilman käyttö oli koettu aluksi vaikeana. Vastaavia tuloksia puutteellisen suomen kielitaidon asettamista haasteista, sekä tyytymättömyydestä kodin ja koulun välisen yhteydenpidon vähyyteen tai hitauteen on saanut muun muassa Säävälä¹⁸⁸.

¹⁸⁷ Guo 2006, 83–88.

¹⁸⁸ Säävälä 2012, 65–66.

7.2 Tutkimustulosten luotettavuus

Eskola ja Suoranta mainitsivat tutkimuksen luotettavuuden kriteereinä uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden¹⁸⁹. Tutkimuksen varmuutta olen pyrkinyt vahvistamaan tiedostamalla omat ennakko-oletukseni. Olen kulkenut hermeneuttista kehää tutkimusprosessin eri vaiheissa. Tutkimusprosessin alussa kirjoitin omia ennakko-oletuksiani muistiin. Myös haastattelurungon luomisvaiheessa jouduin kriittisesti refleктоimaan omia ennakkokäsityksiä siinä, millaisia kysymyksiä esitän, jotta itse kysymykset eivät sisältäisi ennakko-oletuksiani oman lapsen tukemisesta. Hermeneuttisen kehän kulkeminen jatkui aineiston analyysivaiheessa useilla eri perehtymiskerroilla aineistoon sekä oman toiminnan kriittisenä reflektointina.

Hermeneuttista kehää kulkiessani olen pyrkinyt myös tarkistamaan, vastaavatko käsitteellistykseni ja aineistosta tekemä tulkintani tutkittavien käsityksiä ja näin lisäämään tutkimuksen uskottavuutta. Olen pyrkinyt suhtautumaan kriittisesti ja avoimesti omaan tutkimusprosessiini ja avaamaan tutkimuksen kulun parhaani mukaan lukijalle niin, että tämä saa käsityksen siitä, miten ja millä perusteella tutkielmani aineisto on hankittu ja miten sitä on käsitelty. Kirjoittaessani olen tuonut esille samasta aihepiiristä tehtyä aiempaa tutkimusta ja näin vahvistamaan oman tutkimukseni tuloksia.

Kvalitatiiviselle tutkimusotteelle tyypillisesti, tutkimustulokseni eivät ole suoraan siirrettävissä koskemaan esimerkiksi kaikkia hankkeisiin osallistuneita äitejä. Ne kuitenkin antavat suuntaa siitä, millaisia kokemuksia oman lapsen koulunkäynnin tukemisesta pitkään lasten kanssa kotona olleilla maahanmuuttajaaideilla on. Tutkimustulokset kertovat rajatun näytteen puitteissa siitä, millaisia asioita äidit ovat kokeneet oppineensa oman lapsen koulunkäynnin tukemisesta Äidit mukana ja Vanhemmat mukaan kouluun -hankkeiden yhteydessä.

Tutkimuksestani muodostui osittain kartoittava ja olisin halunnut saada syvällisempää tietoa siitä, miten vanhemmat käsittelivät lapsensa kanssa koulusta tulleen palautteen. Mikäli täydentävien haastattelujen tekeminen olisi ollut helpompaa, olisin kokenut tarpeelliseksi tehdä niitä. Täydentävillä haastatteluilla olisin voinut saada esimerkiksi tarkempaa tietoa siitä, millaisia Pomerantz ja muiden esittelemiä tuen tyyplejä äidit käyttivät tukiessaan lapsensa koulunkäyntiä¹⁹⁰. COVID-19-pandemian ja tulkkien välttämättömyyden sekä tähän

¹⁸⁹ Eskola & Suoranta 2008, 211–212.

¹⁹⁰ Pomerantz et al. 2007, 381–382.

tutkimukseen käytettävissä olevan ajan puitteissa jatkohaastatteluiden tekeminen ei kuitenkaan ollut mahdollista.

Sekä haastateltavien että tulkkien kielitaito muodosti haasteen haastatteluille. Annoin haastateltaville mahdollisuuden puhua myös suomea. Yksi haastateltavista puhui pääosin suomea tulkin avustuksella. Vaikka haastatteluissa oli tulkki, myös tulkkien kielitaidossa oli puutteita. Kielioppivirheiden lisäksi useaan otteeseen tuntui, että tulkkauksesta huolimatta äidit saattoivat vastata eri kysymykseen, mitä olin alun perin tarkoittanut. Näin ollen litteroitua tekstiä ei voi pitää äitien omana vaan tulkkauksen suodattamana tekstinä. Myös tulkkien läsnäolo saattoi vaikuttaa haastateltavien vastauksiin ja siihen, kuinka yksityiskohtaisesti he halusivat kertoa kokemuksistaan. Yhdessä haastattelussa koin, että tulkin läsnäolo vaikutti haastattelun tunnelmaan. Puhelinyhteys tulkin kanssa katkeili ajoittain ja koin, että haastattelun tunnelma oli rennompia, kun puhuimme suomea eikä tulkki ollut kuulemassa. Tämä ei kuitenkaan tässä tapauksessa vaikuta tekemäni analyysin sisältöön.

Haastattelutilanteiden tunnelman koin ystävälliseksi ja pyrin luomaan luottamusta herättävän ilmapiirin muun muassa selvittämällä oman ja tulkin vaitiolovelvollisuuden sekä haastateltavan yksityisyydensuojan haastattelun aluksi. Uskon, että myös äitien tapaaminen tiedotustilaisuuden yhteydessä jo ennen haastatteluja, edesauttoi luottamuksen syntymistä haastateltaviin. Ammattini opettajana sekä se, että edustin samaa sukupuolta kuin äidit, saattoi myös edistää luottamuksellisen tunnelman syntymistä. Kulttuuri- ja kielitaitoerojen vuoksi en juurikaan kyennyt tulkitsemaan haastateltavien ilmeitä ja eleitä haastattelutilanteessa, vaikka se olisi tutkimuksen kannalta ollut suotavaa. Tutkimuksen tulokset ovat suodattuneet sekä mahdollisten tulkkauksivirheiden että oman tulkintani kautta.

Haastattelun alussa korostin sitä, että en arvioi haastateltavien ajatuksia tai vanhemmuutta vaan haluan kuulla heitä ja heidän kokemuksiaan. Lapsista ja opettajista ei pääasiallisesti käytetty nimiä vaan äidit viittasivat heihin lapsina, tyttöinä ja poikina sekä opettajina. Tästä huolimatta on mahdollista, että haastateltavien mahdolliset oletukset siitä, mitä haastattelija toivoisi heidän sanovan voi vaikuttaa heidän vastauksiinsa. On mahdollista, että haastateltavat kokivat myös haastattelutilanteen epäsymmetrisenä vuorovaikutussuhteena (ks. 2.2.5), jossa vieraskielinen vanhempi osoittaa kunnioitusta, puhuu ”viranomaiselle” ja minä haastattelijana taas tavoittelin avointa vuorovaikutusta. Haastattelijana en ollut koulun edustajana, mutta kerroin, että olen itse opettaja ja vaikka yritin korostaa sitä, että en arvioi heidän vastauksiaan, vaan haluan kuulla äitien kokemuksia, on silti mahdollista, että tällainen piilossa oleva valtasuhde vaikutti äitien haluun kertoa minulle kokemuksistaan. Haastattelua

aineistonkeruumetodina arvioitaessa on hyvä huomata, että haastatteluvastaus heijastaa myös haastattelijan läsnäoloa ja hänen tapaansa kysyä asioita samoin kuin edeltäviä kysymyksiä ja vastauksia¹⁹¹.

7.3 Johtopäätöksiä

1.11.2019 tutkimusta suunnitellessani kirjoitin tutkimuspäiväkirjaani ennakko-oletuksiani aiheesta seuraavasti:

Äidit mukana -hanke on saanut maahanmuuttajataustaiset äidit lähtemään kodin ulkopuolelle, kouluympäristöön opiskelemaan suomen kieltä ja työelämätaitoja. Ennakko-oletukseni on se, että tämä vaikuttaisi myönteisesti kodin ja koulun yhteistyöhön, vanhemman ymmärrykseen suomalaisesta koululaitoksesta, oman lapsen tukemisen tärkeydestä ja tätä kautta myös lapsen koulutyöhön.

Ennakko-oletukseni sai vahvistusta haastatteluista. Äidit kokivat motivoituneensa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. He arvioivat myös ymmärryksensä kouluympäristöstä sekä suomalaisesta koulujärjestelmästä vahvistuneen. Erityisesti alkuopetusikäisten lasten äidit kokivat saaneensa apua alkuopetuksen luokilla opiskelusta oman lapsen koulunkäynnin tukemiseen. Tämä korostui erityisesti etäkouluaikana.

Äitien opiskelua alkuopetuksen luokilla ja oman lapsen koulunkäynnin tukemista on mahdollista mallintaa Epsteinin¹⁹² päällekkäisten vaikutusten mallin valossa.

Haastatteluaineistoni perusteella äitien opiskelu alkuopetuksen luokilla näyttäisikin laajentavan kodin, koulun ja yhteiskunnan päällekkäistä vaikutusaluetta. Päällekkäistymistä tapahtui enemmän, mikäli lapsi opiskeli samalla luokkatasolla ja samassa koulussa kuin äiti. Päällekkäistymistä tapahtui vähemmän, mikäli äiti opiskeli eri luokkatasolla ja eri koulussa kuin oma lapsi. Tätä tietoa voidaan hyödyntää esimerkiksi Äidit mukaan -hankemallin kohderyhmän määrittämisessä ja tiedottamisen kohdentamisessa siten, että hankkeeseen ohjautuisivat ne äidit, jotka voisivat hyödyntää oppimaansa eniten omaa lastaan tukiessaan.

Äidit mukana -tuotekortin mukaan hankemallin kohderyhmänä ovat maahanmuuttajataustaiset äidit, joilla on pieniä lapsia¹⁹³. Tämä tuntuikin tutkimukseni perusteella järkevältä, jotta äidit ennakoivasti lisäisivät ymmärrystään suomalaisesta koulumaailmasta. Toisaalta äitien kokemukset puoltavat myös sitä, että on hyödyllistä, että äiti opiskelee samalla luokkatasolla kuin oma lapsi. Haastateltavana ei ollut yhtään äitiä, jonka yksikään lapsi ei olisi vielä koulussa, joten en voi tehdä johtopäätöksiä siitä, miten äidit kokisivat alkuopetuksen luokista saamansa hyödyn, kun oma lapsi on vasta tulossa kouluikänsä. Toisaalta tällöin samassa koulussa opiskelun hyödyt (kuten oman lapsen tarkkailu

¹⁹¹ Hirsjärvi & Hurme 2008, 49.

¹⁹² Epstein 2018, 2.1.

¹⁹³ Äidit mukana tuotekortti s.a..

kouluympäristössä sekä mahdollisuus matalan kynnyksen tapaamisiin opettajan kanssa) jäävät pois.

Äidit mukana -tuotekortin mukaan kohderyhmää tavoitetaan pääasiallisesti lasten kautta koteihin menevien monikielisten esitteiden kautta sekä jakamalla neuvoloihin ja varhaiskasvatukseen esitteitä sekä ottamalla suoraan koteihin yhteyttä koulun toimesta¹⁹⁴. Tutkimustulosteni perusteella hankkeen markkinointi erityisesti viisivuotiaiden päiväkotiryhmien, esikoululaisten sekä ensimmäisten luokkien oppilaiden vanhemmille tuntuisi tarkoituksenmukaiselta. Alkuopetusikäisten vanhempien osallistuminen hankkeeseen oman lapsen kanssa samassa koulussa mahdollistaa kodin ja koulun vaikutusalueiden mahdollisimman suuren päällekkäistymisen.

Tutkimukseni pohjalta on selvää, että erityisesti alkuopetuksen oppilaiden äidit kokivat hyötynsä alkuopetuksen luokissa opiskelusta suhteessa oman lapsen koulunkäynnin tukemiseen. Silinskas esittää, että tärkeä haaste erityisopetukselle olisi varustaa vanhempia tiedolla siitä, miten he voisivat auttaa ja tukea lastaan tehokkaimmalla tavalla¹⁹⁵. Herää kysymys, voisiko Äidit mukana -hanketta profiloida vielä enemmän tästä oman lapsen koulunkäynnin tukemisen näkökulmasta. Äideille voisi tarjota myös teoretietoa esimerkiksi Pomerantzin ja muiden¹⁹⁶ mainitsemista prosessisuuntautuneesta, autonomiaa tukevasta, tunneilmaisultaan myönteisestä ja lapsen kykyihin uskovasta tukityylistä, sekä käsitellä osana kotouttamishanketta kasvatukseen liittyviä teemoja. Jäin myös pohtimaan, voisiko äideille tarjota tutustumiskäyntiä esimerkiksi yläkouluun tai jopa lukioon tai ammatilliseen oppilaitokseen. Tämä voisi palvella erityisesti vanhempien lasten äitejä ja toisaalta ennakoivasti myös pienten lasten äitejä. Näin ymmärrys suomalaisesta koulujärjestelmästä laajenisi entisestään.

Äidit kokivat puutteellisen kielitaidon haasteeksi kodin ja koulun väliselle yhteistyölle. Myös sähköisen seurantajärjestelmä Wilman käyttö oli alussa koettu vaikeaksi. Tiedonvälitys on usein haaste monikulttuurisessa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä¹⁹⁷. Koulujen on syytä huomioida tämä erityisesti tarjoamalla tehostettua opastusta Wilman käytössä sekä tukemalla viestintää selkokielisten tiedotteiden muodossa. Joissakin tapauksissa koulujen olisi hyvä harkita tiedottamista myös vähemmistöryhmien kielillä, mikäli se on mahdollista. Tutkimuksessa selvisi myös, että äitien puutteellinen suomen kielen taito

¹⁹⁴ Äidit mukana tuotekortti s.a..

¹⁹⁵ Silinskas 2012, 47.

¹⁹⁶ Pomerantz et al. 2007, 381-382.

¹⁹⁷ Säävälä 2013, 127, Hietanen & Ylitalo 2014, 86.

vaikeutti lapsen auttamista tarvittaessa kotitehtävissä. Cooper ja muut ehdottavat, että opettajien ja vanhempien tulisi huomioida lapsen taidot määritellessään vanhempien roolia lasten kotitehtävien tukemisessa. Opettajien tulisi ottaa huomioon, onko perheillä vaadittava aika, osaaminen sekä taloudelliset resurssit. Harkinnassa tulisi ottaa huomioon vanhempien koulutustausta sekä tehtävien vaikeusaste.¹⁹⁸

Epsteinin mainitsemista kodin ja koulun yhteistyön muodoista POPS 2014 ei mainitse luokissa tapahtuvaa vapaaehtoista oppilaiden auttamis- ja ohjaamistyötä eikä määrittele tarkasti, miten koulun tulisi tukea vanhemmuutta¹⁹⁹. Asiakirjassa ei myöskään määritellä, miten vanhempia tulisi tukea lapsen kotiopiskelun mahdollistamisessa. Äitien opiskelu alkuopetuksen luokissa mahdollistaa vapaaehtoistyön luokassa, mikäli äidit toisinaan myös auttavat opettajia luokassa. Kielitaidon kehittyminen edistää äitien mahdollisuuksia toimivampaan viestintään sekä koulun päätöksentekoon osallistumiseen (esimerkiksi kyselyihin vastaaminen). Äidit laajensivat alkuopetuksen luokilla opiskellessaan ymmärrystään suomalaisesta koulusta ja oppisisällöistä. Tämän useimmat heistä kokivat edesauttavan heidän kotiperustaisia mahdollisuuksiaan tukea lastensa koulunkäyntiä.

Tutkielma tarjoaa monenlaisia syventämis- ja jatkotutkimusaiheita: Miten opettajat ja muu henkilökunta ovat kokeneet äitien osallistumisen hankkeeseen vaikuttavan kodin ja koulun yhteistyöhön tai äitien antamaan koulunkäynnin tukeen lapselleen? Miten maahanmuuttajavanhemmat kokevat tieto- ja viestintätekniikan käytön oman lapsen koulunkäynnin tukemisessa? Miten maahanmuuttajavanhemmat käsittelevät lastensa kanssa koulussa tapahtuvia ristiriitatilanteita tai koulukiusaamista? Miten maahanmuuttajavanhemmat käsittelevät lapsensa kanssa opettajalta tullutta palautetta? Millaisia tapoja vanhemmuuden tukemiseen opettajilla tai kouluilla on? Millaisia vapaaehtoistyön muotoja koulut tarjoavat vanhemmille? Kokisin myös kvantitatiivisen tutkimuksen tekemisen äitien koti- ja kouluperustaisen sitoutumisen tavoista mielekkääksi ja kiinnostavaksi tutkimusaiheeksi. Kokonaisuutena tutkimusprosessini on ollut opettavainen. Koen kuitenkin, että alkuopetuksen luokilla opiskelua koskevassa tutkimusosuudessa olen onnistunut tuottamaan tietoa, jota toivottavasti voidaan hyödyntää Äidit mukana -hankemallin ja vastaavien kotoutumishankkeiden analysoinnissa ja jatkokehittämisessä.

Teräs ja Kilpi-Jakonen esittävät, että työllistymisen tukemisen lisäksi maahanmuuttajavanhemmille tulisi tarjota riittävästi kielikoulutusta ja tietoa suomalaisesta

¹⁹⁸ Cooper et al. 2000, 485.

¹⁹⁹ Epstein 2018, 2.1, 5.1.; POPS 2014.

koulutusjärjestelmästä ja yhteiskunnasta sekä mahdollisuuksia kouluttautua ja näin vaikuttaa perheen sosioekonomiseen asemaan myönteisesti²⁰⁰. Nämä asiat yhdistyvät positiivisella tavalla Äidit mukana -hankemallin mukaisessa opiskelussa. Edistämällä äitien integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan ja tukemalla heidän vanhemmuuttaan, tuemme myös heidän lapsiaan sekä huomaamattamme vanhempien ja lasten akkulturaatioprosessien välistä suhdetta samantahtisen tai selektiivisen akkulturaation suuntaan.

²⁰⁰ Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 201.

Lähde- ja kirjallisuusluettelo

Alaviitteissä käytetyt lyhenteet:

POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014

- Alitolppa-Niitamo, Anne (2001). Liminalities: Expanding and Constraining the Options of Somali Youth in the Helsinki Metropolitan Area. *Finnish yearbook of population research* 37, 126–147. DOI:10.23979/fypr.44962.
- Alitolppa-Niitamo, Anne & Elina Leinonen (2013). Perhe, nuoret ja maahanmuutto. Anne Alitolppa-Niitamo, Sina Fågel & Minna Säävälä (toim.), *Olemme muuttaneet – ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä*. Helsinki: Väestöliitto ry., 96–116.
- Berry, John W. & David L. Sam (2016). Theoretical perspectives. David Sam & John Berry (toim.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Toinen painos. Cambridge: Cambridge University Press, 11–29. DOI:10.1017/CBO9781316219218.003.
- Careeria (s.a.). *Careeria*. <https://www.careeria.fi/careeria/> (luettu 26.2.2020).
- Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance (2010). *OECD Reviews of Migrant Education*. OECD. DOI:10.1787/9789264075788-en.
- Cooper, Harris, James J. Lindsay & Barbara Nye (2000). Homework in the Home: How Student, Family, and Parenting-Style Differences Relate to the Homework Process. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, no. 4, 464–487. DOI:10.1006/ceps.1999.1036.
- Cooper, Harris (2001). *The Battle over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*. 2. painos. California: Corwin Press.
- Cooper, Harris, Kristina Jackson, Barbara Nye & James J. Lindsay (2001). A Model of Homework's Influence on the Performance Evaluations of Elementary School Students. *The Journal of Experimental Education*, vol. 69, no. 2, 181–199. DOI:10.1080/00220970109600655.
- d'Ailly, Hsiao (2003). Children's Autonomy and Perceived Control in Learning: A Model of Motivation and Achievement in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 84–96. DOI:10.1037/0022-0663.95.1.84.
- Epstein, Joyce (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. In *School, Family, and Community Partnerships*. Taylor and Francis. DOI:10.4324/9780429494673.
- Eskola, Jari & Juha Suoranta (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Estrada, Peggy, William F. Arsenio, Robert D. Hess & Susan D. Holloway (1987). Affective Quality of the Mother-Child Relationship: Longitudinal Consequences for Children's School-Relevant Cognitive Functioning." *Developmental Psychology*, vol. 23, no. 2, 210–215. DOI:10.1037/0012-1649.23.2.210.
- Gonida, Eleftheria N. & Kai S. Cortina (2014). Parental Involvement in Homework: Relations with Parent and Student Achievement-Related Motivational Beliefs and Achievement. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 84, no. 3, 376–396. DOI:10.1111/bjep.12039.
- Grolnick, Wendy S. & Maria Slowiaczek (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, vol. 65(1), 237–252. DOI:10.2307/1131378.

- Grolnick, Wendy S., Suzanne Gurland, Wendy DeCoursey & Karen Jacob (2002). Antecedents and Consequences of Mothers' Autonomy Support: An Experimental Investigation. *Developmental Psychology*, vol. 38, no. 1, 143–155. DOI:10.1037/0012-1649.38.1.143.
- Grönfors, Martti (1982). *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Guo, Yan (2006). Why didn't they show up? Rethinking ESL parent involvement in K-12 education. *TESL Canada Journal* 24(1), 80–95.
DOI:<https://doi.org/10.18806/tesl.v24i1.29>.
- Hagelund, Anniken (2009). Dealing with the dilemmas: Integration at the street-level in Norway. *International Migration* 48(2), 79–102. DOI:10.1111/j.1468-2435.2008.00497.x
- Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi (2020). *Valtioneuvosto*.
<https://valtioneuvosto.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi> (luettu 14.12.2020).
- Hietanen, Kirsi & Maria Ylitalo (2014). *Kodin ja koulun yhteistyö maahanmuuttajataustaisten vanhempien kokemana*. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto. <https://lada.ulapland.fi/handle/10024/59820>.
- Hirsjärvi, Sirkka & Helena Hurme (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hyvärinen, Matti (2017). Haastattelun maailma. Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvaara (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 9–38.
<https://www-ellibslibrary-com.libproxy.helsinki.fi/book/9789517686112> (luettu 23.4.2020).
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa (2012). *Tutkimuseettinen neuvottelukunta*. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (luettu 2.1. 2021).
- Ihmeelliset vuodet (s.a.) *Turun yliopisto*. <https://sites.utu.fi/ihmeellisetvuodet/> (luettu 18.12.2020).
- Kaakinen, Elina (2020). Etäkoulu sujuu, kun vanhemmat ovat tukena – Ylisen perheessä vähän jo väsyttää: ”Yllätys oli se, että lapset reagoivat tilanteeseen niin eri tavoin”. *Yle*.
<https://yle.fi/uutiset/3-11319608> (luettu 23.4.2020).
- Kao, Grace & Jennifer Thompson (2003). Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. *Annual Review of Sociology* 29(1), 417–442,
DOI:10.1146/annurev.soc.29.010202.100019.
- Karila, Kirsti (2006). Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Kirsti Karila, Maarit Alasuutari, Maritta Hännikäinen, Anna Raija Nummenmaa & Helena Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Karppinen, Krister (2008). Koulumenestys, koulutukseen valikoituminen, tutkinnon suorittaminen ja työelämään siirtyminen. Jorma Kuusela, Aulikki Etelälahti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Krister Karppinen, Leena Nissilä, Ulla Rönnerberg & Marjatta Siniharju (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus, 135–184.
- Kaukiainen, Ari & Christina Salmivalli (2009). *KiVa Koulu: Vanhempien opas*. Turun Yliopiston psykologiasta käytäntöön -verkkojulkaisusarja 5. Opetusministeriö.
<http://data.kivakoulu.fi/vanhemmat/> (luettu 18.12.2020).
- Kilpi-Jakonen, Elina (2012). Does Finnish Educational Equality Extend to Children of Immigrants?: Examining National Origin, Gender and the Relative Importance of Parental Resources. *Nordic Journal of Migration Research*, vol. 2, no. 2, 167–81.
DOI:10.2478/v10202-011-0039-4.

- Komulainen, Vilma & Inka Perokorpi (2020). *Maahanmuuttajataustaisten lasten kokemuksia äitien opiskelusta osana Äidit mukana -hanketta*. Kandidaatin tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://aiditmukana.fi/wp-content/uploads/2020/10/Kandidaatintutkielma-Vilma-Komulainen-ja-Inka-Perokorpi-1.pdf>.
- Kuusela, Jorma, Aulikki Etelälahti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Ulla Rönnerberg & Marjatta Siniharju (2008). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus ja oppimisen tuki perusopetuksen päättövaiheessa. Jorma Kuusela, Aulikki Etelälahti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, K. Karppinen, Leena Nissilä, Ulla Rönnerberg & Marjatta Siniharju (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista , koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus, 73–80.
- Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön (2007). Helsinki: Opetushallitus. <https://docplayer.fi/149896-Laatua-kodin-ja-koulun-yhteistyohon-opetushallitus.html> (luettu 12.12.2020).
- Laine, Timo (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 25–42. <https://www-ellibslibrary-com.libproxy.helsinki.fi/book/978-952-451-825-3> (luettu 21.4.2020).
- Larja, Liisa & Hanna Sutela (2015). Työllisyys. Ulkomaalaistaustaisten miesten työllisyysaste lähes samalla tasolla kuin suomalaistaustaisilla – naisilla enemmän vaikeuksia työllistyä. Tarja Nieminen, Hanna Sutela & Ulla Hannula (toim.) *Ulkomaalaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014*, 71–82. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_uso_201500_2015_16163_net.pdf (luettu 7.12.2020).
- Lempiäinen, Emilia (2020). *Vanhemmat mukaan kouluun -hankkeen kotouttamistehokkuus*. Opinnäytetyö. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu Oy. <https://aiditmukana.fi/wp-content/uploads/2020/10/Opinnäytetyö-Emilia-Lempiäinen.pdf>.
- Lester, Leanne, Natasha Pearce, Stacey Waters, Amy Barnes, Sheley Beatty & Donna Cross (2017). Family Involvement in a Whole-School Bullying Intervention: Mothers' and Fathers' Communication and Influence with Children. *Journal of Child and Family Studies*, vol. 26, no. 10, 2716–2727, DOI:10.1007/s10826-017-0793-6.
- Mertaniemi, Ritva (2018). *Vanhempien Barometri 2018. Koululaisten vanhempien näkemyksiä lapsen koulunkäynnistä sekä kodin ja koulun yhteistyöstä*. Suomen Vanhempainliitto & Förbundet Hem och Skola i Finland. https://vanhempainliitto.fi/wp-content/uploads/2018/11/Vanhempien-Barometri-2018_raportti.pdf (luettu 13.12.2020).
- Metso, Tuija (2004). *Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Metsämuuronen, Jari (2017). *Oppia ikä kaikki – Matemaattinen osaaminen toisen asteen koulutuksen lopussa 2015*. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Mitä poikkeukselliset opetusjärjestelyt opettivat? (2020). *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus* <https://karvi.fi/app/uploads/2020/12/Poikkeustilanteen-vaikutusten-arviointi-tulokset.pdf> (luettu 14.12.2020).
- Moilanen, Pentti & Pekka Räihä (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 43–61. <https://www-ellibslibrary-com.libproxy.helsinki.fi/book/978-952-451-825-3> (luettu 21.4.2020).
- Niehaus, Kate & Jill L. Adelson (2014). School Support, Parental Involvement, and Academic and Social-Emotional Outcomes for English Language Learners. *American*

- Educational Research Journal*, vol. 51, no. 4, American Educational Research Association (AERA), 810–484, DOI:10.3102/0002831214531323.
- Peltola, Marja (2014). *Kunnollisia perheitä. Maahanmuutto, sukupolvet ja yhteiskunnallinen asema*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (POPS 2014) (2016). 4. painos. Helsinki: Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (luettu 6.10.2020).
- Perusopetukseen valmistava opetus 2017. *Opetushallitus*.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen-valmistava-opetus.pdf> (luettu 25.11.2020).
- Perusopetuslaki 1998/628*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (luettu 6.10.2020).
- Pomerantz, Eva, Florrie Fei Yin Ng & Qian Wang (2006). Mothers' Mastery-Oriented Involvement in Children's Homework: Implications for the Well-Being of Children With Negative Perceptions of Competence. *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, no. 1, 99–111. DOI:10.1037/0022-0663.98.1.99.
- Pomerantz, Eva M., Elisabeth A. Moorman & Scott D. Litwack (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, vol. 77, no. 3, 373–410. DOI:10.3102/003465430305567.
- Portes, Alejandro, Rubén G. Rumbaut (2001). *Legacies: the Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- Programme for International Student Assessment (PISA) Results from Pisa 2018* (2018). OECD. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FIN.pdf (luettu 25.11.2020).
- Redfield, Robert, Ralph Linton & Melville J Herskovits (1936). Memorandum for the Study of Acculturation. *American anthropologist* 38.1. 149–152.
- Rinne, Risto & Anne Tuittu (2011). Peruskoulu maahanmuuttaja- ja suomalaisvanhempien silmin. Kirsi Klemelä, Anne Tuittu, Arja Virta & Risto Rinne (toim.), *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja A:211. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta, 97–152.
- Räsänen, Meiju & Joel Kivirauma (2011). Oppilaana monikulttuurisessa koulussa. Kirsi Klemelä, Anne Tuittu, Arja Virta & Risto Rinne (toim.), *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja A:211. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta, 35–96.
- Räty, Hannu, Kati Kasanen & Noora Laine (2009). *Parents' Participation in Their Child's Schooling*, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53:3, 277–293. DOI: 10.1080/00313830902917352.
- Silinskas, Gintautas (2012). *Parental Involvement and Children's Academic Skills*. Väitöskirja. University of Jyväskylä.
- Soilamo, Arto (2006). *Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa*. Väitöskirja. Turun yliopisto.
https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/43426/C_249Soilamo.pdf?sequence=2.
- Stephan, Marti (2015). *Erklärungsfaktoren des Schulerfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Eine systemisch-konstruktivistische Betrachtungsweise*. Hamburg: Diplomica.

- Strohmeier, Dagmar, Antti Kärnä & Christina Salmivalli (2011). Intrapersonal and Interpersonal Risk Factors for Peer Victimization in Immigrant Youth in Finland. *Developmental Psychology*, vol. 47, no. 1, American Psychological Association, 248–258. DOI:10.1037/a0020785.
- Säävälä, Minna (2012). Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset. *Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa*. Väestöntutkimuslaitos. Katsauksia E 43/ 2012. Helsinki: Väestöliitto. https://vaestoliitto-fi.directo.fi/@Bin/34ca8a4b9c340092606f3c3f8b765af8/1613377427/application/pdf/1656316/Koti%20koulu%20ja%20maahanmuuttajalapset_Netti.pdf (luettu 7.12.2020).
- Säävälä, Minna (2013). Maahanmuuttajakoti ja koulu yhteistyössä. Anne Alitolppa-Niitamo, Sina Fågel & Minna Säävälä (toim.), *Olemme muuttaneet – ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä*. Helsinki: Väestöliitto, 117–133. http://vaestoliitto-fi.directo.fi/@Bin/a7f371e972b9113aa24518f6bd38067c/1614423241/application/pdf/4715338/Olemme%20muuttaneet%20-%20ja%20kotoudumme_final%202608%20%283%29.pdf (luettu 27.2.2021).
- Teräs, Marianne & Elina Kilpi-Jakonen (2013). *Maahanmuuttajien lapset ja koulutus*. Martikainen, Tuomas, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.), *Muuttajat: kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 184–202.
- Tuomi, Jouni & Anneli Sarajarvi (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vanhemmat mukaan kouluun (s.a.). *Vanhemmat mukaan kouluun*. <https://www.careeria.fi/careeria/projektit-ja-hankkeet/kehittamishankkeet/vanhemmat-mukaan-kouluun/> (luettu 11.9.2019).
- Vanhemmuusryhmät (s.a.). *Turun yliopisto*. <https://sites.utu.fi/ihmeellisetvuodet/vanhemmuusryhmat/> (luettu 18.12.2020).
- Vuorinen, Jukka (2000). Koti- ja koulu keskustele – jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Vuorinen, Jukka (toim.), *Arviointi ja Kehityskeskustelu*. Jyväskylä: PS-KUSTANNUS.
- Waldinger, Roger & Cynthia Feliciano (2004). Will the New Second Generation Experience ‘downward Assimilation’? Segmented Assimilation Re-Assessed. *Ethnic and Racial Studies*, vol. 27, no. 3, 376–402. DOI:10.1080/01491987042000189196.
- Wang, Qian, Eva M. Pomerantz & Chen Huichang (2007). The Role of Parents? Control in Early Adolescents? Psychological Functioning: A Longitudinal Investigation in the United States and China. *Child Development*, vol. 78, no. 5, 1592–1610. DOI:10.1111/j.1467-8624.2007.01085.x.
- Waters, Mary, Van Tran, Philip Kasinitz & John Mollenkopf (2010). Segmented Assimilation Revisited: Types of Acculturation and Socioeconomic Mobility in Young Adulthood. *Ethnic and racial studies* 33, no. 7, 1168–1193. DOI:10.1080/01419871003624076.
- Ädit mukana tuotekortti (s.a.). *Ädit mukana*. <https://aiditmukana.fi/wp-content/uploads/2019/10/Ädit-mukaan-tuotekortti.pdf> (luettu 12.2.2021).



Careeriassa on käynnissä nyt kolmatta vuotta kaksi hanketta liittyen maahanmuuttajanaisten kotoutumiseen ja kouluttautumiseen. Vuonna 2017 alkoi Vantaalla EU:n rahoittama ESR-hanke Äidit mukana koulussa. Hankkeesta saatiin niin hyviä tuloksia, että haimme Vantaan kaupungin sivistystoimen kanssa rahoitusta aloittaa hankkeen mukaista toimintaa uusissa kouluissa Vantaalla. Opetushallitus antoi rahoituksen Vanhemmat mukaan kouluun hankkeelle kahdeksi vuodeksi (2018-2020). Toiminta laajeni vielä kahteen uuteen kouluun tänä syksynä, eli nyt Vantaalla toteutetaan tätä koulutusmallia neljässä koulussa. Vantaan kaupungin sivistystoimi ja koulut ovat olleet erittäin vakuuttuneita tähän malliin, samoin TE-toimisto ja ELY sekä mukana olleet maahanmuuttajataustaiset naiset. Äitien kielitaito ja työelämävalmiudet sekä kotoutuminen on edennyt vauhdilla, mikä näkyy myös koko perheessä, äidit kun ovat avainhenkilöitä monessa perheen sisäisessä asiassa.

Hankkeiden toiminta on kohdennettu maahanmuuttaja äideille, joiden työllistyminen ja kielen oppiminen on perinteisesti ollut haasteellista. Hanke on tarkoitettu niille äideille, jotka ovat olleet pitkään kotona lasten kanssa tai jotka ovat vajavaisen kielitaidon takia jääneet pois työmarkkinoilta tai koulutuksista. Mukana on myös äitejä, jotka ovat vasta tulleet maahan.

Hankkeen tavoitteena on, että maahanmuuttajanaiset voivat suorittaa kotoutumiskoulutuksen nopeutetussa aikataulussa perinteiseen koulutukseen verrattuna. Hankkeessa on kehitetty uutta mallia tämän toteuttamiseen. Mallin myötä vahvistetaan maahanmuuttajataustaisten äitien suomen kielen oppimista, kotoutumista ja integroitumista yhteiskuntaan sekä luodaan heille uusia mahdollisuuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen kantaväestön kanssa. Mallin kautta heillä on myös mahdollisuus tukea omien lastensa koulunkäyntiä, kun ymmärrys Suomalaista päivähoito- ja koulutusjärjestelmää ja koulua kohtaan kasvaa. Myös yhteistyö kodin ja lapsen koulun välillä on lisääntynyt.

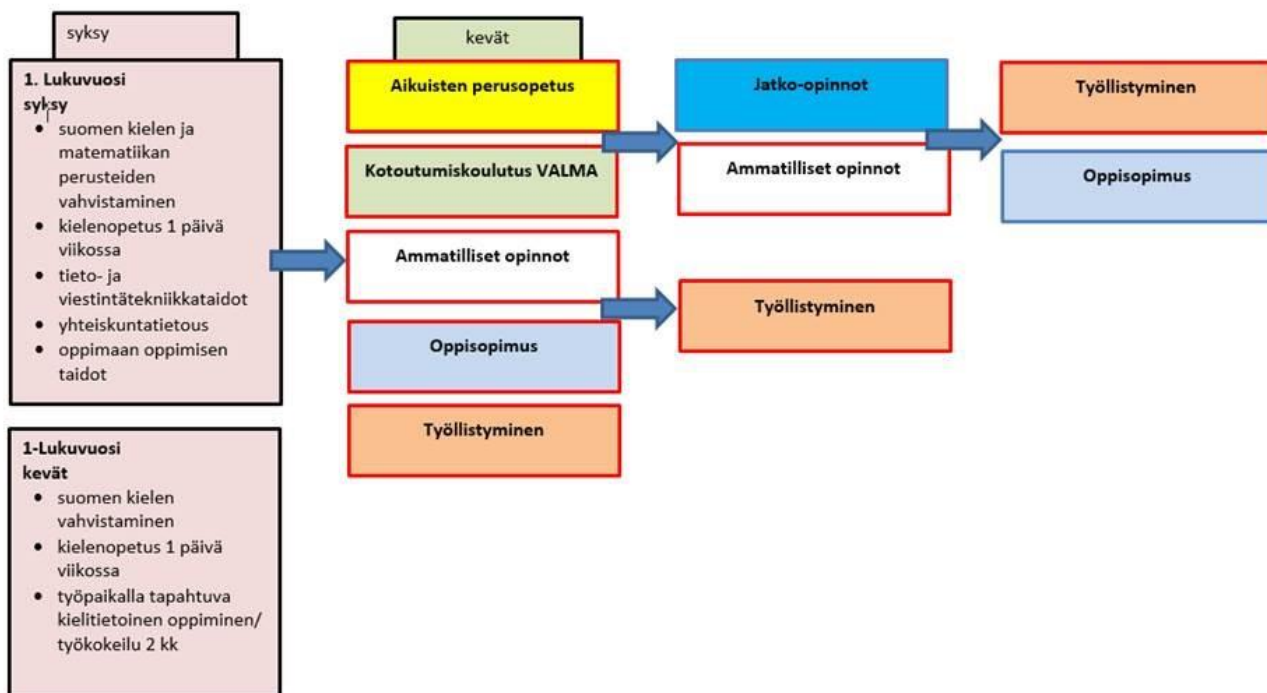
Tavoitteena on, että kotona olevat maahanmuuttajanaiset voisivat kehittää suomen kielen oppimisen taitojaan niin, että ne mahdollistaisivat ammattiopinnot ja nopean työelämään siirtymisen.

Koulutuksen ensimmäisessä vaiheessa syyskuu-helmikuu maahanmuuttajaäidit opiskelivat luku- ja kirjoitustaidon alkeita perusopetuksen 1. luokalla 2 h päivässä yhdessä omien lastensa kanssa. Äidit ovat luokassa perusopetuksen opettajan kanssa. Toiset 2 h päivästä heillä on kotoutumiskoulutusta Ammatillisen kotoutumisopettajan kanssa, joka on mukana perusopetuksen koulussa koko lukuvuoden ajan. Tämä opetus tapahtuu koulun tiloissa, mutta erillään oman ryhmän kanssa. Careerian kouluttaja ohjaa äitejä aamupäivän perusopetuksessa olleiden tuntien jälkeen mm. läksyjen teossa ja yhteiskuntaan ja kotoutumiseen liittyvissä asioissa. Lisäksi suomea opiskellaan kerran viikossa 6 h S2opettajan kanssa. Ensimmäisessä vaiheessa äitien kielitaito ja työelämävalmius on saavutettu sille tasolle, että he voivat siirtyä työkokeiluun työpaikoille.

Talvilomasta eteenpäin äidit lähtevät työkokeiluun, jonka jälkeen, osa jatkaa aikuisten perusopetukseen, Valma koulutukseen, oppisopimukseen tai aloittivat ammatilliset opinnot. Työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa Careerian kouluttaja on aktiivisesti mukana. Oppimista työpaikalla pyritään tehostamaan kielitietoisella- ja työvaltaisellaopetuksella.

KLO	MAANANTAI	TIISTAI	KESKIVIIKKO	TORSTAI	PERJANTAI
8.009.30 10.00-12.00	SUOMEN KIELTÄ JA MATEMATIIKKA 1. LUOKASSA KOTOKOULUTUKSEN SISÄLTÖJÄ	SUOMEN KIELTÄ JA MATEMATIIKKA 1. LUOKASSA KOTOKOULUTUKSEN SISÄLTÖJÄ	SUOMEN KIELTÄ JA MATEMATIIKKA 1. LUOKASSA KOTOKOULUTUKSEN SISÄLTÖJÄ	SUOMEN KIELEN OPISKELUA	VAPAAPÄIVÄ

Hankkeen prosessi



LIITE 2, sähköpostiviesti rehtoreille (lähetetty 4.5.2020)

Hei!

Olen opintovapaalla luokanopettajan virastani [REDACTED] koulusta. Teen teologiseen tiedekuntaan uskonnonpedagogiikan maisterintutkielmaa koskien Äidit mukana ja Vanhemmat mukaan kouluun - hankkeita. Minua kiinnostavat erityisesti hankkeeseen osallistuneiden äitien kokemukset kodin- ja koulun yhteistyöstä sekä oman lapsen koulunkäynnin tukemisesta hankkeeseen osallistumisen aikana. Haastattelisin todennäköisesti 5-7 äitiä sekä mahdollisesti 1-2 opettajaa tutkielmaani. Olen nyt hakemassa tutkimuslupaa Vantaan kaupungilta ja kaupungilta pyydettiin vielä olemaan yhteydessä kyseisten koulujen rehtoreihin. (Olen sopinut tutkimuksen tekemisestä jo projektipäällikkö [REDACTED] kanssa).

Haastattelut on tarkoitus suorittaa ensi syksynä, hankkeen intensiivijaksolla (hanketta jatketaan käsittääkseni syksyille koronaviruspandemian aiheuttamien muutosten takia). Tulen sopimaan haastatteluista yhteistyössä hankkeen työntekijöiden kanssa ja tulkit haastatteluihin on luvattu minulle hankkeen puolesta. Tutkimukseen osallistuminen on hankkeeseen osallistujille vapaaehtoista ja heille kerrotaan jo etukäteen, mitä tutkimus koskee. Haastateltavien nimet, etninen tausta, ikä tai koulu eivät tule käymään tutkimuksesta ilmi. Haastateltavat voivat keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen milloin tahansa tai kieltää itseään koskevan tutkimusdatan käytön jälkikäteen. Haastateltavat saavat itse määrittää, saako heidän lapsensa luokka-aste tulla ilmi tutkimuksesta. Yksityiskohtia lapsesta, kuten lapsen nimi, koulu tai kansalaisuus ei tulla ilmaisemaan tutkimuksessa. Varsinainen kirjallinen tutkimusmateriaali (litteroidut haastattelut) pysyvät tekijän hallussa ja niistä häivytetään tiedot, jonka perusteella haastatteluihin osallistujat olisivat tunnistettavissa.

Sopisiko teille, että mikäli juuri teidän koulustanne löytyisi sopivia, vapaaehtoisia haastateltavia, tulisin syksyllä koulullenne haastattelemaan hankkeen äitejä sekä mahdollisesti opettajia? On myös mahdollista, että kaikki haastattelut suoritetaan muissa kouluissa. Äitien haastatteluista sovin yhdessä hanketyöntekijöiden kanssa. Mikäli tarvitsette lisätietoa asiasta, vastaan mielelläni kysymyksiin tai voin lähettää tutkimuksesta tarkempaa tietoa sähköpostilla.

Ystävällisin terveisin,

Piia Kerola, [REDACTED]

Hei!

Hienoa, että olet osallistunut *Äidit mukana* - tai *Vanhemmat mukaan kouluun* -hankkeeseen! Toivottavasti se on tuntunut sinusta antoisalta!

Olen Piia, ammatiltani luokanopettaja, mutta juuri nyt olen opiskelemassa. Osana omia opintojani teen maisterintutkielmaa Helsingin yliopistoon. Olen kiinnostunut tietämään, miten *Äidit mukana* - tai *Vanhemmat mukaan kouluun* -hankkeeseen osallistuneet äidit ovat kokeneet kodin ja koulun yhteistyön sekä oman lapsen tukemisen hankkeen aikana.

Tutkielmaani varten haluaisin haastatella noin 5 –7 äitiä, joiden ainakin yksi alakouluikäinen lapsi on käynyt hankkeen aikana samaa koulua kuin äiti.

Tutkimuksella saadaan tärkeää tietoa vanhemmuudesta, kodin ja koulun yhteistyöstä sekä hankkeeseen osallistumisesta.

Tutkimushaastattelu on täysin vapaaehtoista eikä haastattelu tai siitä kieltäytyminen vaikuta mitenkään hankkeeseen osallistumiseesi tai lastesi koulunkäyntiin.

Mieti jo nyt, voisitko sinä osallistua haastatteluun. Mikäli voisit, kerro siitä hanketyöntekijälle, niin sovimme yhdessä haastatteluajan. Haastattelut suoritetaan tulkin avustuksella mahdollisimman pian.

Olisi hienoa, jos voisit osallistua haastatteluun! Tutkimuksella saadaan tärkeää tietoa sinun ja muiden äitien kokemuksista oman lapsen tukemisesta hankkeeseen osallistumisen aikana.

Ystävällisin terveisin,
Piia Kerola

LIITE 4, haastattelurunko

TAUSTATIEDOT

Ketä kuuluu perheeseesi?

Ketkä lapsistasi käy koulua?

Kuinka kauan olet ollut Suomessa?

Osasitko lukea ja kirjoittaa ennen kuin aloitit hankkeessa?

Olitko Äidit mukana hankkeessa vai Vanhemmat mukaan -hankkeessa?

Opiskelitko hankkeessa samassa koulussa kuin oma lapsesi?

LAPSEN KOULUNKÄYNNIN TUKEMINEN

Millaista oli olla opiskelemassa samassa koulussa lapsesi kanssa?

Miten lapsesi suhtautui sinun opiskeluus samassa koulussa?

Mitä opit hankkeeseen osallistumisen kautta oman lapsen koulunkäynnin tukemisesta?

- koululaisten luokassa opiskellessasi?
- tarkkailemalla ja oleskelmalla kouluympäristössä? (
- äitien omilla tunneilla?

Millaista tukea lapsesi tarvitsee koulunkäynnissään?

Miten lapsesi saa tätä tukea?

Ketkä perheestäsi auttavat lastasi koulutöissä?

Onko tässä tapahtunut muutosta hankkeeseen osallistumisesi myötä?

Miten tuit lapsesi koulunkäyntiä viime syksynä itse koulussa opiskellessasi?

Millaista tukea lapsesi tarvitsi korona-aikana etäkoulussa?

Mistä hän sai tätä tukea?

Mitä hankkeessa oppimiasi taitoja hyödynsit korona-aikana lapsesi koulunkäynnin tukemisessa?

Mitä ajattelet siitä, miten sinun hankkeeseen osallistumisesi on vaikuttanut lapseesi?

KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ

Kuka perheessäsi pitää yhteyttä lapsesi kouluun?

Onko yhteydenpito muuttunut jotenkin hankkeeseen osallistumisesi myötä?

Miten pidit yhteyttä kouluun lapsesi asioissa ja millaisissa tilanteissa koulussa opiskelusi aikana?

Saitko riittävästi tietoa lapsesi koulunkäynnistä?

Millaisissa asioissa koulusta oltiin yhteydessä sinuun?

Millaisissa tilanteissa sinä olit yhteydessä kouluun?

Millainen kokemus sinulle jäi yhteydenpidosta?

Millaisissa tilanteissa tapasit lapsesi opettajaa?

Mitä asioita tapaamiset koskivat?

Millainen kokemus sinulle jäi tapaamisista?

Miten hankkeeseen osallistuminen vaikutti yhteistyöhön koulun henkilökunnan kanssa?

Mitä hankkeessa oppimiasi taitoja hyödynsit yhteydenpidossasi koulun henkilökunnan kanssa?

Muuttuiko yhteistyö koronarajoitteiden takia? Jos muuttui, niin miten?

Miten hankkeeseen osallistuminen vaikutti sinun omaan kotoutumiseesi Suomeen?

Onko vielä jotakin, mitä haluaisit kertoa näistä teemoista?

LIITE 5, tutkimuslupa

TUTKIMUSLUPA

Nimi: _____

Puhelinnumeroni:

Sähköpostiosoitteeni:

Osallistun Piia Kerolan haastattelututkimukseen, joka koskee *Äidit mukana* - ja *Vanhemmat mukaan kouluun* -hankkeiden osallistujien kokemusta kodin ja koulun yhteistyöstä sekä oman lapsen tukemisesta hankkeeseen osallistumisen aikana.

Haastattelut suoritetaan tulkin avustuksella. Tutkimuksella saadaan tärkeää tietoa vanhemmuudesta, kodin ja koulun yhteistyöstä sekä hankkeeseen osallistumisesta.

Sinun tai lapsesi nimeä ei tulla mainitsemaan tutkimuksen yhteydessä, eikä tutkimuksessa kerrota, mitä koulua lapsesi on käynyt tai kumpaan hankkeista olet osallistunut. Voit keskeyttää tutkimukseen osallistumisen milloin vaan tai kieltää itseäsi koskevan tiedon käyttämisen jälkikäteen.

Tutkimusraportti on julkinen ja se mahdollisesti julkaistaan avoimessa tietoverkossa avoimena verkkojulkaisuna ja sitä voidaan avoimesti hyödyntää tutkimustarkoituksessa. Lisäksi tutkimusraportti arkistoidaan Helsingin yliopiston kirjastoon. Itse haastattelumateriaali pysyy tutkijan hallussa tai tuhotaan ja siitä häivytetään tiedot, jonka perusteella haastateltavat tai heidän lapsensa olisivat suoraan tunnistettavissa.

Paikka ja päivämäärä

Haastateltavan allekirjoitus

Haastattelijan allekirjoitus

Haastattelijan yhteystiedot:

Piia Kerola
