

TAMPEREEN YLIOPISTO

Suomalainen peruskoulu Tallinnassa

– suomalaisen ulkomaankoulun perustehtävä ja toiminnan haasteet

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

TIINA MÄKELÄ

Lokakuu 2014

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

TIINA MÄKELÄ: Suomalainen peruskoulu Tallinnassa - suomalaisen ulkomaankoulun perustehtävä ja toiminnan haasteet

Kasvatustieteiden pro gradu- tutkielma, 56 sivua, 4 liitesivua

Lokakuu 2014

Tutkielman tarkoituksena on tuoda esiin ulkomailla toimivan suomalaisen peruskoulun toimintaan liittyviä kysymyksiä. Tutkielmassa on perehdytty yhden ulkomaan koulun, Tallinnan suomalaisen koulun toimintaa. Tutkielmassa koulun toimintaa lähestyttiin perustehtäväkäsitteen avulla. Tässä tutkielmassa Tallinnan suomalaisen koulun normatiivisena perustehtävänä pidetään Suomen opetushallituksen ja Tallinnan suomalaisen koulun johtosäännön määrittelemää koulun tehtävää. Niiden mukaan suomalaisen ulkomaankoulun tehtäväksi katsotaan perusopetuksen antaminen tilapäisesti ulkomailla asuville oppivelvollisille Suomen kansalaisille. Tutkielmassa pyritään tuomaan esiin, millainen on Tallinnan suomalaisen koulun perustehtävä ja millaisia haasteita koulu kohtaa toiminnassaan. Tutkielman tutkimuskysymykset ovat seuraavat: 1) Mikä on Tallinnan suomalaisen koulun perustehtävä koulun opettajien ja oppilaiden vanhempien mukaan? sekä 2) Millaisia haasteita Tallinnan suomalainen koulu kohtaa toteuttaessaan perustehtäväänsä koulun opettajien ja oppilaiden vanhempien mukaan? Laadullisen tutkimuksen aineisto on kerätty Tallinnan suomalaisen koulun opettajia ja oppilaiden vanhempia haastattelemalla. Teemahaastatteluja on tehty tutkielmaa varten yhteensä kymmenen kappaletta, joista viisi on opettajan haastattelua ja viisi vanhemman haastattelua. Haastattelujen avulla saatu aineisto on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkielman tulosten mukaan Tallinnan suomalaisessa koulun normatiivinen perustehtävä ja koulun tulkinta perustehtävästä eroavat toisistaan. Tallinnan suomalaisessa koulussa ei ole juuri kiinnitetty huomiota suomalaisten perheiden ulkomaille muuton väliaikaisuuteen. Tallinnan suomalaisen koulun suurimpina haasteina pidetään suomalaisten opettajien suurta vaihtuvuutta, erilaisia hallinnollisia vaikeuksia ja epäselvyyksiä, taloudellista epävarmuutta, oppilaille järjestettävän oppimisen ja koulunkäynnin tuen saamisen vaikeutta sekä lasten puutteellista suomen kielen taitoa. Tutkielmassa ilmenee, että suomalaisia ulkomaankouluja arvostetaan ja niillä on tärkeä merkitys Suomesta ulkomaille muuttaville perheille. Tutkielma osoittaa, että koulun perustehtävän selkeä määrittely on tärkeitä koulun toiminnan jatkuvuuden, kehittämisen ja tavoitteiden asettelun kannalta.

Avainsanat: perustehtävä, peruskoulu, ulkomaankoulu

Sisältö

1	JOHDANTO.....	4
2	PERUSTEHTÄVÄ.....	6
2.1	<i>Perustehtäväkäsitteen lähtökohdat.....</i>	6
2.2	<i>Koulun perustehtävä.....</i>	9
3	OPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN ULKOMAILLA.....	13
4	TUTKIELMAN TOTEUTUS.....	18
4.1	<i>Tutkielman tehtävä ja tutkimuskysymykset.....</i>	18
4.2	<i>Aineiston kerääminen.....</i>	19
4.3	<i>Teemahaastattelu.....</i>	21
4.4	<i>Laadullinen sisällönanalyysi.....</i>	23
4.5	<i>Tutkielman luotettavuus ja etiikka.....</i>	25
5	TULOKSET.....	27
5.1	<i>Näkemyks koulun perustehtävästä.....</i>	27
5.2	<i>Perustehtävän arviointi.....</i>	30
5.3	<i>Koulun kohtaamat haasteet.....</i>	31
5.4	<i>Vanhemmat koulun toiminnassa.....</i>	42
5.5	<i>Koulun tavoitteet ja tulevaisuus.....</i>	44
6	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	47
	LÄHTEET.....	52

1 JOHDANTO

Suomi kansainvälistyy ja suomalaisten erilaiset työtehtävät ja opinnot Suomen rajojen ulkopuolella ovat yleistyneet. Työtehtävät ulkomailla saattavat olla muutaman kuukauden pituisista useamman vuoden kestäviin tai joissakin tapauksissa päätetään jäädä pysyvästi ulkomaille. Monesti ulkomaille lähtee koko perhe, jolloin lasten koulunkäynnin järjestäminen kohdemaassa nousee tärkeäksi kysymykseksi. Ulkomailla olevat suomalaiset peruskoulut mahdollistavat perheiden muuton maasta toiseen. Suomalaisia ulkomaankouluja oli tutkielman kirjoittamisen aikaan toiminnassa kuusi, joista yksi on Tallinnan suomalainen koulu. Suomalaisissa ulkomaankouluissa noudetaan suomalaista opetussuunnitelmaa sekä opetetaan suomen kielellä.

Olen itse joutunut perheeni kanssa pohtimaan monia lasten koulunkäyntiin ja koulunvaihdoksiin liittyviä kysymyksiä, kun olemme perheen kanssa asuneet ulkomailla. Tallinnassa asuessamme olen tutustunut Tallinnan suomalaiseen kouluun oppilaan vanhempana, Tallinnan suomalaisen koulun tuki ry:n hallituksen jäsenenä sekä opettajansijaisuuksia tehden. Koulun tukiyhdistyksen toimintaan osallistuessani, kohtasin suomalaisen ulkomaankoulun järjestämiseen liittyviä kysymyksiä ja ongelmia. Rekolan ja Toivasen (1992) mukaan suomalaisilla ulkomaankouluilla on runsaasti avoimia kysymyksiä ja henkilöstöllä erityisiä tarpeita. Koulut kokevat haasteet vaativina, eikä apuna ole kunnan koulutointa, lähellä olevaa kokenutta rehtoria tai opettajaa, joka voisi auttaa erilaisissa hallinnollisissa kysymyksissä. (Rekola & Toivanen 1992.) Suomalaisista ulkomaankouluista ei ole juurikaan tehty tutkimusta ja aiheesta onkin löydettävissä vain muutamia pro gradu- tutkielmia, joita ovat tehneet Päivinen (2009) sekä Juhola ja Pynttari (2010). Tällä tutkielmalla pyritään tuomaan esiin vähän tunnettua suomalaisten ulkomaankoulujen toimintaa. Tutkielmassa esiin tulevien asioiden voidaan katsoa olevan hyödyllisiä ulkomailla toimiville suomalaisille kouluille, niissä työskenteleville opettajille, kouluja ylläpitäville tukiyhdistyksen jäsenille sekä oppilaiden vanhemmille.

Tutkielman kohteena on yhden ulkomaankoulun, Tallinnan suomalaisen koulun toiminta ja koulun ylläpitämisen haasteet. Tutkielman tarkoituksena on tuoda esiin, mitä Tallinnan suomalaisen koulun opettajat ja oppilaiden vanhemmat ajattelevat suomalaisen ulkomaankoulun toiminnasta. Tallinnan suomalaisen koulun toimintaa lähestytään perustehtäväkäsitteen avulla. Perustehtäväkäsitteen katsottiin soveltuvan tutkielmaan, koska pyrkimyksenä on tuoda esiin koulun keskeistä, perustavanlaatuista toimintaa ja toiminnan haasteita. Hyypän (1983, 35–36) mukaan perustehtäväkäsite on tutkimusväline, jonka avulla on mahdollista tutkia organisaation sisäisiä suhteita, tehtäviä ja toimintoja. Lisäksi perustehtävää voidaan käyttää tutkimusvälineenä, kun pyritään tulkitsemaan työyhteisön tavoitteita (Hurme 1995,70). Tutkielmassa pyritään tuomaan esiin, miten Tallinnan suomalaisen koulun opettajat ja vanhemmat ymmärtävät koulun perustehtävän, miten koulussa perustehtävää toteutetaan ja millaisia haasteita koulu kohtaa perustehtävän toteutuksen yhteydessä. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat: 1) Mikä on Tallinnan suomalaisen koulun perustehtävä koulun opettajien ja oppilaiden vanhempien mukaan? sekä 2) Millaisia haasteita Tallinnan suomalainen koulu kohtaa toteuttaessaan perustehtäväänsä koulun opettajien ja oppilaiden vanhempien mukaan? Tätä tutkielmaa voidaan hyödyntää Tallinnan suomalaisen koulun perustehtävän selkiyttämisessä, koulun niin halutessa.

Tutkielman luku kaksi sisältää teoreettisen katsauksen perustehtäväkäsitteeseen. Luvussa perehdytään perustehtäväkäsitteen alkuperään sekä käsitteen moninaisiin tulkintoihin. Tutkielman aineiston käsittelyssä ja tulkinnassa on hyödynnetty erilaisia perustehtäväkäsitteen tulkintoja. Lisäksi tutkielmassa esitellään perustehtäväkäsitteen käyttöä ja tutkimusta koulumaailmassa. Tutkielman luvussa kolme tuodaan esiin yleistä ulkomaankoulua koskevaa lainsäädäntöä sekä koulutuslupaan liittyviä asioita. Luvussa esitellään Tallinnan suomalaisen koulun historiaa, koulun taloutta ja hallintoa sekä muita asioita, joiden tietäminen on oleellista koulun toiminnan ymmärtämiseksi. Lisäksi esitellään ajankohtaisia näkökulmia ulkomaankoulujen toimintaan liittyen, jotka ovat tulleet esiin Aurinkorannikon suomalaisen koulun tarkastuksessa. Tutkielman luvussa neljä keskitytään tutkielman toteutukseen, joita ovat tutkielman tehtävä ja tutkimuskysymykset sekä aineiston keräämiseen ja analyysiin liittyviä kysymyksiä. Lisäksi neljännessä luvussa pohditaan tutkielman luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä. Luvussa viisi esitellään tutkielman tulokset. Luku kuusi sisältää yhteenvedon ja johtopäätökset.

2 PERUSTEHTÄVÄ

2.1 Perustehtäväkäsitteen lähtökohdat

Perustehtäväkäsitteen alkuperä yhdistetään useimmiten A.K. Riceen (Hyypä 1983; Kervinen 2005a, 21; Korhonen 2008, 32–33). Ricen mukaan jokaisella organisaatiolla on yksi tehtävä (*primary task*), jota varten se on luotu ja joka on ensisijainen muihin organisaation tehtäviin nähden. Yksityisten organisaatioiden tehtävänä on tuottaa voittoa ja julkisten organisaatioiden tehtävänä on tuottaa erilaisia palveluita. (Rice 1970, 32–33.) Selivuon (2005, 29) mukaan julkiset ja yksityiset organisaatiot toteuttavat perustehtävää samalla tavoin eli tyydyttämällä asiakkaiden tarpeita. Rice määritteli perustehtävä käsitettä yhdessä Millerin kanssa vuonna 1967 ”tehtäväksi, joka organisaation tulee hoitaa selviytyäkseen hengissä” Tämä määritelmä liittyy perustehtävän organisaation ytimeen, suunnan ja tarkoituksen hakemiseen toiminnalle. Perustehtävä voidaan liittää kysymyksiin ”miksi olemme olemassa?” ja ”mitä haluamme saavuttaa?”. (Korhonen 2008, 33; Korhonen 2011, 6.) Organisaatiota arvostellessa on tärkeitä esittää kaksi kysymystä: mikä on perustehtävä ja kuinka hyvin se on esitetty (Rice 1970, 32–33). Hieman erilainen näkökulma perustehtävä -käsitteeseen on Hellströmillä (2004), jonka mukaan perustehtävän avulla voidaan oikeuttaa työyhteisön olemassaolo. Lisäksi perustehtävällä tarkoitetaan tarpeita, joita yhteisö ratkaisee, mitä yhteisö tuottaa ja keitä varten se on olemassa. (Hellström 2004, 51.) Hogget (2006) kritisoi perustehtävä-käsitteen käyttöä ja pitää sitä rajallisena, hyödyttömänä, harhaanjohtavana ja osittain jopa organisaation toiminnan kannalta vahingollisena käsitteenä. Yhteisen perustehtävän sijaan pitäisi puhua perusdilemmoista, joita arjessa kohdataan ja kuinka niistä selvittää. (Hogget 2006, 187–190, 192.) Kaiken kaikkiaan perustehtäväkäsitteen käyttö on hyvin hajanaista ja siihen vaikuttavat erilaiset normit, itsestänselvyydet, ristiriidat sekä ääneen sanomattomat oletukset. Käsitteen merkitykseen liittyviä tarkempia määrittelyjä tai tutkimuksia ei ole juurikaan tehty. (Korhonen 2008, 32.)

Kaplan & Norton (2004, 54) rinnastavat perustehtävän toiminta-ajatukseen ja missioon, jolloin perustehtävä kertoo, miksi organisaatio on olemassa ja kuinka se on yhteydessä laajempaan konserniin. Myös Määtän (2001, 66) mielestä organisaation perustehtävä tuodaan usein esiin toiminta-ajatuksen ja mission avulla, joka sisältää lupauksia organisaation sitoumuksista. Korhosen (2011) mielestä perustehtäväkäsite on toiminta-ajatusta pysyvämpi ja arkisempi käsite ja samalla se säilyttää työn moninaisuuden. Millerin ja Ricen [1967] määrittelyn mukaisesti perustehtävän muuttuminen asteittain on mahdollista pitkällä aikavälillä. (Korhonen 2008, 34–35; Korhonen 2011, 7.) Perustehtävään voidaan myös liittää näkemyksiä oppimisesta (Kervinen 2005a, 27). Sen sijaan Dartingtonin (1998, 1478–1479) näkemys on, että erilaisten tilanteiden mukaan muuttuminen ei kuulu perustehtävän luonteeseen, vaan erilaiset muuttuvat ja välittömät tehtävät korostavat perustehtävää. Lisäksi perustehtävään liittyvät organisaation arvot, jotka tuovat perustehtävään pysyvyyttä (Kaplan & Norton 2004, 54). Hyypän (1983, 36) mukaan perustehtävän suorittamisen avulla organisaatio turvaa jatkuvuutensa. Perustehtävän määrittelemiseen liittyy rajojen asettaminen, mikä on hyväksyttävää ja mahdollista ja mikä taas ei ole. Perustehtävä liittyy organisaation eri osa-alueiden viralliseen rakenteeseen, tehtäväorientoituneeseen systeemin osaan ja epävirallinen ja tunteva osa on usein rajattu perustehtävän ulkopuolelle. (Korhonen 2008, 33.)

Perustehtävään liitetään oletus, että se on tietoinen, selkeä ja luonteeltaan yhtenäinen (Kervinen 2004, 52). Perustehtävän olemassaoloa on pidetty itsestään selvänä ja on oletettu, että jokaisessa organisaatiossa yksi tehtävä asettuu automaattisesti muiden tehtävien yläpuolelle. Käytännössä perustehtävän hoitaminen edellyttää kuitenkin myös muiden tehtävien hoitamista. Nämä toissijaiset tehtävät määräävät ja palvelevat perustehtävän hoitamista. (Rice 1970, 32–33; Korhonen 2008, 34.) Täsmällisesti, yksityiskohtaisesti määritelty perustehtävä ohjaa ja rajoittaa organisaation toimintaa (Hyypä 1983, 37). Vaikka perustehtävää pidetään itsestään selvänä, sen määrittelemisen ei ole helppoa tai yksinkertaista. Hurmeen (1995, 71) mukaan perustehtävän määrittely on vaikeata erityisesti silloin, jos organisaatiolla on useita perustehtäviä tai perustehtävä on jakautunut moneen osaan. Perustehtävä on hankalasti tavoitettavaksi, mutta sen tavoittelemisen vaikeus on osa sen käytettävyyttä (Dartington 1998, 1478; Korhonen 2011, 7).

Perustehtävän määrittämisen ongelmat johtuvat osaltaan organisaation tai sen sosiaalisen, poliittisen ja taloudellisen olosuhteiden monimutkaisuudesta. Tämän vuoksi ympäristön sisältämien mahdollisuuksien ja rajoitusten sekä todellisten ja kuviteltujen vaikuttajien huomioiminen on osa

perustehtävän määrittelyä. (Rice 1970, 227; Hyypä 1983, 36.) Suuriin ja monimutkaisiin organisaatioihin liittyy enemmän erilaisia normeja, järjestyksiä, intressitahoja ja vaihtuvia komponentteja, jotka lisäävät mahdollisuutta epäonnistua yhtenäisen perustehtävän määrittelyssä. (Korhonen 2008, 34.) Ympäristö voi pyrkiä määrittämään organisaation perustehtävää toisin kuin organisaatio itse (Hyypä 1983, 37).

Lawrence & Robinson [1975] ovat jaotelleet perustehtävän normatiiviseen, eksistentiaaliseen ja fenomenologiseen. Normatiivinen perustehtävä edustaa tehtävää, joka organisaation pitäisi täyttää ja joka on määritelty tavallisesti organisaation johdon puolesta. Eksistentiaalinen perustehtävä on tehtävä, jota organisaation jäsenet kuvittelevat suorittavansa. Fenomenologisella perustehtävällä tarkoitetaan havainnoinnin kautta oletettua tehtävää, josta organisaation jäsenet eivät ole välttämättä tietoisia, mutta jonka suhteen he työskentelevät. Näkökulmat eivät sulje pois toisiaan, vaan joissakin tilanteissa eri näkökulmat voivat yhtyä. (Hyypä 1983, 38–39.)

Perustehtävän käsite on otettu käyttöön ensimmäisenä yhteisöjen työnohjaus ja kehittämistyössä. Perustehtävän käsitettä on käytetty tutkimusvälineenä, kun on pyritty tulkitsemaan ja konkretisoimaan työyhteisön tavoitteita. (Hurme 1995, 70.) Hyypän (1983, 39) mukaan perustehtävä- käsitettä voidaan pitää tutkimusvälineenä, koska se voi olla hyödyllinen työkalu silloin, kun organisaation tehtävät halutaan hoitaa tuloksellisesti. Organisaation perustehtävän jäsentämisen avulla on mahdollista kirkastaa toiminnan ydintä, joka säilyy samana yli erilaisten intressien ja valta-asemien sekä muodostaa organisaation toiminnan, arvioinnin ja kehittämisen lähtökohdan. Organisaation perustehtävä on historiallisesti, yhteiskunnallisesti ja institutionaalisesti määrittyvä ja useimmiten johdon määrittelemä. Kuitenkin perustehtävä sisältää useita erilaisia käsityksiä, tasoja sekä ristiriitaisia näkemyksiä, jolloin sen jäsentämisen kuuluu johdon ohella myös henkilöstön tehtäviin. (Korhonen 2008, 37–38.)

2.2 Koulun perustehtävä

Perustehtävän käsite on liitetty myös koulumaailmaan. Tässä luvussa tuodaan esiin, miten koulun perustehtävää on määritelty ja kuinka perustehtävän käsitettä on käytetty kouluun liittyvissä tutkimuksissa.

Hellström (2004) on määritellyt koulun perustehtävän sisältöä. Koulun viisi perustoimintaa eli perustehtävää ovat opetus, yhteisöön kasvatus, itseksi kasvatus, oppilasarviointi sekä huolenpito. Näiden perustehtävien lisäksi koululla on muuta toimintaa, jota voidaan kutsua kouluorganisaation sivistystehtäviksi. Ensimmäinen perustehtävä on opettaa elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetustehtävään liittyy myös yhteiskunnallinen talouteen ja työvoimankouluttamiseen liittyvä päteväyttäminen. Opetukselle on asetettu opetussuunnitelmassa opettajia ja oppilaita sitovat tavoitteet. Koulun kasvatustehtävä jakaantuu yhteisöön kasvatukseen ja itseksi kasvatuksen perustehtäviksi. Yhteisöön kasvatus on sopeuttamista, jossa koulu tukee yksilön liittymistä omaan yhteisöön ja kulttuuriin sekä muokkaa yksilöstä yhteiskunnallisesti toimintakykyistä yksilöä sekä ylläpidetään yhteiskuntarauhaa. Itseksi kasvatus on vapauttavaa, jonka tavoitteena on yksilön kasvu eheäksi kokonaispersoonallisuudeksi. Oppilasarvioinnin tarkoituksena on valikoida ja lajitella ihmiset oikeille sosiaalisille, kulttuurisille ja työnjaollisille paikoille yhteiskunnassa. Huolenpito on koulun viides perustehtävä, joka tarkoittaa oppilaista huolehtimista ja vastuunottoa koulupäivän aikana. Päämääränä on oppilaiden hyvinvointi koulussa ja siihen liittyvät mm. kouluterveydenhoito ja kouluruokailu. Koulun perustehtävät ovat mutkikkaasti sidoksissa toisiinsa, ne ovat osittain päällekkäisiä ja niitä on melko vaikea toteuttaa yhtä aikaa. Koulun perustehtävä kohdistuvat oppilaisiin ja niissä pyritään ottamaan huomioon toiminnan merkitys oppilaan kasvulle. (Hellström 2004, 51–56.)

Koulun perustehtävään liittyvä tutkimusta ei ole juurikaan tehty. Kervisen (2004, 49) mukaan perustehtävä-käsitteen sisältöön ja tapoihin liittyvää tutkimusta ei ole tehty ennen Ota! -hanketta. Ota! on Joensuun yliopiston kasvatustieteen laitoksen hallinnoima Opetussektorin tuloksellisuusarvioinnin tutkimus ja kehittämishanke ja osa monitieteistä KARTUKE-tutkimusohjelmaa. Joensuussa toteutetun tutkimuskokonaisuuden keskiössä on arvioinnin perustan

muodostava perustehtäväkäsite. (Kervinen 2004; Kervinen 2005a; Kervinen 2005b; Korhonen 2008; Korhonen 2011.)

Korhosen (2008) tutkimuksessa opettajien perustehtäväkäsitteitä tutkimalla on luotu käsitteellisiä välineitä organisaation eri tasot ja ominaispiirteet huomioivalle koulun kehittämiseksi. Tutkimuksessaan Korhonen on luonut perustehtävän olemusta jäsentävän mallin, jonka mukaisesti perustehtävän osa-alueita ovat 1) normatiivinen ja koettu perustehtävä, 2) perustehtävä tavoitteena, hoitamisen ja arviontina sekä 3) perustehtävän muuttuminen. Normatiivisen ja kokemuksellisuutta korostavan osa-alueen tavoitteena on tehdä näkyväksi viralliset perustehtävämääritelmät ja niiden työntekijätason tulkinnat. Peruskoulukontekstissa normatiivinen perustehtävä voidaan ymmärtää peruskoulua koskevissa virallisissa asiakirjoissa määritellyiksi ja yhtenäiseksi näkemykseksi peruskoulun keskeisistä tehtävistä. Perustehtävän toinen osa-alue korostaa perustehtävään liittyvien tavoitteiden, työn käytännön hoitamisen ja arvioimisen erottamista toisistaan. Toiminnan ydintehtävät ja niiden hoitaminen ovat osa perustehtävää. Perustehtävän hoitamiseen liittyvät erilaiset, pitkälti opettajakohtaiset työtavat ja eettistä pohdintaa edellyttävät ratkaisut ja valinnat, hoitamisen mahdollisuudet sekä hoitamisen ja arvioinnin reunaehdot. Perustehtävän hoitamisen yhteydessä tulee myös arvioida perustehtävän hoitamista ja siinä onnistumista, mikä on oleellista ja tärkeää. Perustehtävän pysyvien ja muuttuvien tekijöiden tarkasteleminen on tärkeä osa organisaation kehittämisedellytysten selkiyttämistä. Perustehtävä on lähtökohtaisesti melko pysyvä toiminnan tarkoituksen kuvaaja. Perustehtävän muuttumisen osa-alueen ydin voidaan kiteyttää kysymykseksi: ”mikä perustehtävässä on pysyvää ja mikä on muuttunut ajan ja vuosien myötä.” (Korhonen 2008; Korhonen 2011, 8-9.)

Kun perustehtävää määriteltäessä korostetaan organisaation näkökulmaa, perustehtävän määrittelyssä voidaan viitata Perusopetuslaissa määriteltyihin opetuksen tavoitteisiin tai perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltyihin perusopetuksen tehtäviin. Valtakunnallisesti asetettujen normien mukaan peruskoulun perustehtäväksi voidaan määritellä mm. opetus- ja kasvatustehtävä, elämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen antaminen, oppilaiden ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen tukeminen sekä koulutuksen alueellinen yhdenmukaisuus. Virallisiin asiakirjoihin perustuva perustehtävän määrittely on usein yleisluonteinen ja kiistaton. (Korhonen 2008, 77, 82–83.) Kouluympäristössä perustehtäväkäsite kattaa opetus- ja kasvatustehtävän, opetustyön yhteiskunnallisen ja yksilöllisen ulottuvuuden sekä opettajien erilaiset

työnkuvat ja orientaatiot. Opettajien perustehtävään liittämiä tekijöitä ovat opetuksen ja kasvatuksen ulottuvuus, oppilaiden oppimistulokset ja –kokemukset, koulun ilmapiiri ja yhteisöllisyys, opettajien välinen ajatustenvaihto, vanhempien rooli sekä opettajien itsearvionti. (Kervinen 2005b, 298, 302.)

Perustehtävää jäsentämällä on mahdollista kehittää koulua. Perustehtävän jäsentäminen sisältää kaksi tehtävää, jotka ovat perustehtävän prosessoiminen ja perustehtävän selkiyttäminen. Perustehtävän prosessoiminen on jatkuvaa yksilöiden ja yhteisöjen sisäistä keskustelua työn tarkoituksesta ja siitä, mitä valintoja ja työtapoja arjessa hyväksytään. Prosessoiminen on pysähtymistä, rajojen asettamista, muutoksen tarpeen huomioimista, mentaalisten mallien näkyväksi tekemistä ja kunnioittamista sekä työn mielekkyyden tavoittelemista. Prosessoinnin avulla selkeytetään toiminnan ydinalueet. Perustehtävän selkiyttäminen tarkoittaa kouluorganisaation eri tasojen yhteisen kehittämisperustan luomista, jossa avoimen ja tiedostavan keskustelun kautta selkiytetään organisaation olemassaoloa ja pyrkimyksiä sekä erialaisten käsityserojen tiedostamista. (Korhonen 2008; Korhonen 2011, 9-10.) Perustehtävän jäsentäminen on ennen kaikkea oppimista, joka lähtee työntekijän omista lähtökohdista ja kokemuksista. Tämä oppiminen voi parhaimmillaan tukea työntekijän hyvinvointia ja työyhteisön sisäistä kehittämistä. Lisäksi perustehtävän jäsentäminen on osa työntekijän henkilökohtaista kehittämistä ja kehittymistä. (Kervinen 2004.)

Korhosen (2011) mukaan perustehtäväkäsityksen eteen pysähtyminen on vaihtoehto muutoksiin reagoivalle kehittämiselle. Perustehtäväkäsitysten pohtimisen tulisi olla erottamaton osa koulun ja koulutoimen johtamista, kehittämistä ja arviointia. (Korhonen 2011, 12). Perustehtävän selkeyden merkitys on organisaation menestyksen ja henkilöstön hyvinvoinnin kannalta merkityksellistä (Kervinen 2005a, 9). Perustehtävästä keskusteleminen voi toimia jo sinänsä kehittävänä elementtinä. Perustehtävästä keskustelun kautta on mahdollista tunnistaa jaksamiseen, priorisointiin, kehittämishankkeisiin mukaan lähtemiseen yms. koulun arkeen liittyviä asioita tai ongelmia. (Kervinen 2004.) Perustehtävän jäsentäminen voi tuottaa priorisointia, joka tukee jaksamista ja työn mielekkyyttä. Mielekkyykokemusten esiin nostamista voidaan pitää tärkeänä yksittäisen koulun, mutta myös yleisemmin työelämän ja johtamisen kehittämisen näkökulmasta. (Kervinen 2005a.)

Tässä tutkielmassa tarkastelen Tallinnan suomalaisen koulun koettua perustehtävää opettajien ja koulun oppilaiden vanhempien näkemysten pohjalta. Tässä tutkielmassa ymmärretään organisaation eli suomalaisen ulkomaakoulun perustehtävä suhteellisen pysyväksi tehtäväksi. Perustehtävän äkillinen muuttuminen erilaisten tilanteiden mukaan ei ole mahdollista, mutta pitkällä aikavälillä perustehtävässä voi tapahtua muutoksia. Tämän tutkielman puitteissa ajatellaan, että ulkomaan koululla on yksi ensisijainen tehtävä, johon liittyy erilaisia osa-alueita. Koulun muiden tehtävien tarkoituksena on tukea perustehtävän hyvää hoitamista. Perustehtävään liittyy sen selkeä määrittely, suunnan ja tarkoituksen hakeminen toiminnalle ja se, ketä varten organisaatio eli koulu on olemassa. Ulkomaan koulun perustehtävän määrittelemine on tärkeä, mutta samalla myös haastava tehtävä. Perustehtävästä suoriutumisen arviointi on tärkeitä organisaation eli koulun toiminnalle ja jatkuvuudelle. Tällä tutkielmalla pyritään selkiyttämään Tallinnan suomalaisen koulun perustehtävää sekä tuomaan esiin, sen millaisia haasteita koulu kohtaa perustehtävän toteuttamisessa. Tutkielmaa hyödyntäen koulu voi halutessaan jatkaa perustehtävän prosessointia ja koulun kehittämistä.

3 OPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN ULKOMAILLA

Ulkomailla asuessa perheillä on maasta ja paikkakunnasta riippuen valittavanaan lapsensa koulunkäynnin järjestämisen vaihtoehtoina: paikallinen koulu, kansainvälinen koulu, ulkomailla toimiva suomalainen peruskoulu tai kotona tapahtuva opiskelu etäopintojen avulla täydennettynä. Ulkomailla sijaitsevilla suomalaisissa peruskouluissa annetaan perusopetusta tilapäisesti ulkomailla asuville oppivelvollisille Suomen kansalaisille ja niissä opiskellaan suomalaisen opetussuunnitelman mukaisesti. Tällä hetkellä on toiminnassa kuusi ulkomaankoulua, joita ovat Aurinkorannikon suomalainen koulu, Brysselin suomalainen koulu, Moskovan suomalainen koulu, Pietarin suomalainen koulu, Tarton suomalainen koulu ja Tallinnan suomalainen koulu. (Opetushallituksen [www-sivusto](#).) Perusopetuslain 7. §:n mukaan valtioneuvosto voi myöntää rekisteröidylle yhdistykselle tai säätiölle luvan opetuksen järjestämiseen. Luvan myöntämisen edellytyksenä on, että opetuksen järjestäminen perustuu erityiseen koulutus- ja sivistystarpeeseen. Lupa voidaan myöntää ulkomailla järjestettävää opetusta varten. Lisäksi luvan myöntämisen edellytyksenä on, että hakijalla on ammatilliset ja taloudelliset edellytykset opetuksen asianmukaiseen järjestämiseen. Opetusta ei saa järjestää kuitenkaan taloudellisen voiton tavoittelemiseksi. (Perusopetuslaki 1998.)

Ulkomailla olevien suomalaisten peruskoulujen lisäksi ulkomailla toimii Suomi-kouluja. Suomi-kouluissa annetaan suomen kielen ja kulttuurin täydentävää opetusta ulkosuomalaisille lapsille. Kouluja on tällä hetkellä toiminnassa 39 eri maassa. Opetusta annetaan yleisemmin 1-2 oppituntia viikossa lapsille, joiden vanhemmista toinen tai molemmat ovat syntyperältään suomalaisia. Opetuksen tarkoituksena on tukea lasten suomen kielen ja kulttuurin oppimista tai hankitun kielitaidon säilyttämistä, eikä niissä voi suorittaa perusopetuksen oppimääriä. Suomi-koulut voivat hakea Suomi-seuralta valtioneuvoston toimintamenoihinsa. (Opetushallituksen [www-sivusto](#).)

Tallinnan suomalainen koulu, TASK on yksi Suomen virallisista ulkomaankouluista. Ajatus Tallinnan suomalaisesta koulusta syntyi vuonna 1994, jolloin julkaistiin Helsingin sanomien Lyhyesti palstalla Alina-Sinikka Salosen kirjoitus ”Tallinnan koulu käyntiin”. Suomenkielisen koulutuksen järjestämisestä kiinnostuneet ihmiset perustivat Ulkosuomalaisen opetuksen tuki ry:n, joka muutettiin myöhemmin Tallinnan suomalaisen koulun tuki ry:ksi. Ensimmäinen kokous koulun perustamiseksi pidettiin 20.2.1995, jossa oli paikalla myös Tallinnan kaupungin hallintoa. Opetusministeriö antoi 7.6.1995 Tallinnan suomalaisen koulun tuki ry:lle luvan aloittaa koulutoiminta seuraavasta syksystä alkaen. Syksyllä 1995 koulussa opiskeli kymmenen oppilasta ja koulussa työskenteli kaksi opettajaa. (Tallinnan suomalaisen koulun www-sivusto.) Tällä hetkellä Tallinnan suomalaisessa koulussa voi opiskella esikoulussa ja perusopetusluokilla. Koulussa on mahdollista opiskella myös lukio-opintoja etäopintoina. Lukio toimii yhteistyössä Eiran aikuislukion kanssa. Syksyllä 2013 koulussa opiskeli esikoulussa ja perusopetuksessa yhteensä 69 oppilasta sekä lukiolaisia kahdeksan. Koulussa työskenteli syyslukukaudella 2013 päätoimisesti rehtori, viisi luokanopettajaa ja kuusi aineenopettajaa, lisäksi koululla työskenteli osa-aikaisesti seitsemän aineenopettajaa, lukiokoordinaattori, erityisopettaja sekä koulupsykologi.

Tallinnan suomalaisen koulun tuki ry:n järjestämä opetus perustuu koulun opetussuunnitelmaan ja siihen sovelletaan koulun johtosääntöä sekä voimassaolevia lakeja. Tallinnan suomalainen koulu toimii Suomen ja Viron opetusministeriöiden myöntämien lupien varassa. (Tallinnan suomalaisen koulun tuki ry 2014.) Tallinnan suomalaisen koulun tuki ry:n sääntöjen mukaan Tallinnan suomalainen koulu on yksityinen suomenkielinen koulu, jonka tehtävänä on antaa suomenkielistä perusopetusta sekä vuoden kestävää esiopetusta ensisijaisesti tilapäisesti Virossa asuville oppivelvollisille Suomen kansalaisille. Koulu tarjoaa myös mahdollisuuksien mukaan opetusta muiden maiden kansalaisille sekä edistää virolais-suomalaisen kulttuurin vaihtoa eri tavoin. Tallinnan suomalaisen koulun johtosääntö on laadittu valtion ja yksityisen järjestämän koulutuksen hallinnosta annetun lain (634/1998) nojalla. Koulun johtosäännön 1.§:n mukaan Tallinnan suomalainen koulu on yksityinen suomenkielinen koulu, joka toimii Tallinnassa ja jonka tehtävänä on antaa suomenkielistä perusopetusta sekä vuoden kestävää esiopetusta ensisijaisesti tilapäisesti Virossa asuville oppivelvollisille Suomen kansalaisille. Tallinnan suomalaisen koulun www-sivuston mukaan koulussa opiskelee oppilaita, jotka asuvat ulkomailla ja joille suomi on ensimmäinen, toinen tai kolmas kieli sekä oppilaita, jotka asuvat perheineen väliaikaisesti ulkomailla ja joiden äidinkieli on suomi. Koulun johtosäännön 17.§:n mukaan Tallinnan suomalainen koulu antaa yleisopetusta. Erityisopetusta tarvitsevat oppilaat otetaan koulun

oppilaaksi vain tapauskohtaisesti. Lisäksi koulun www- sivustolla kerrotaan, että koulu ei ota vastaan erityisoppilaita tai pienryhmän oppilaita, koska Tallinnassa ei ole toistaiseksi tarjolla erityisopetusta eikä erilaisia terapiamuotoja. Tallinnan suomalaisella koululla on Virossa virallinen asema, joka mahdollistaa oppilaiden siirtymisen myös virolaisiin kouluihin. (Tallinnan suomalaisen koulun www-sivusto.)

Koulun johtosäännön 8.§:n mukaan koulun hallinnosta vastaavat Tallinnan suomalaisen koulun tuki ry:n vuosikokous ja sen valitsema hallitus. Tallinnan suomalaisen koulun tuki ry:n ja sen hallituksen muodostavat pääosin koulun oppilaiden vanhemmat. Lisäksi hallinnollista vastuuta on rehtorilla, opettajakunnalla ja yksittäisellä opettajalla. Lisäksi koulun johtosäännön 12.§:n mukaan rehtorin tehtävänä on johtaa, ohjata ja valvoa koulun hallintoa, kasvatus- ja opetustyötä ja henkilöstöä. (Tallinnan suomalaisen koulun www-sivusto.) Omasta taloudestaan ja opetuksestaan päättävä koulu vaatii erityisen paljon johtajaltaan. Koulussa opettajien apuna ei ole koulutointa tai kokenutta kollegaa, jolta voisi kysyä neuvoa. Opettaja, jolla ei ole hallinnollista kokemusta joutuu usein koulun johtajaksi. Ulkomailla olevilla kouluilla ja henkilöstöllä on usein paljon avoimia kysymyksiä ja pienen koulun ongelmat saattavat kasvaa suuriin mittasuhteisiin. (Rekola & Toivonen 1992.) Ulkomaankoulussa on välttämätöntä, että opettajilla on selkeä työnjako ja koululla on johtaja, joka vastaa kokonaisuudesta. Hallinnollisissa asioissa opettajat ovat yksin, koska he ovat ainoat maassa olevat asiantuntijat. Ulkomaankoulun ylläpitäjä vaikuttaa oleellisesti opettajan työhön. Erityisen tärkeätä on määritellä koulun paikka selkeästi organisaatiossa, jotta myös opettajien asema olisi selkeä. (Loukusa 1992, 13–14.)

Vuonna 2009 Suomen opetusministeri Henna Virkkunen ja Viron opetus- ja tiedeministeri Tõnis Lukas ovat päättäneet tukea ja edistää yhteistyötä peruskoulutuksen alalla, joka on aloitettu vuonna 1937 maiden välillä. Tämä sekakomitean lausunnon mukaisesti suomalaiset peruskoulut voivat toimia Virossa, mutta niiden on haettava koulutuslupaa (koolitusluba) Viron lainsäädännössä määrätyllä tavalla. Lisäksi Virossa toimivien suomalaisten koulujen on toimittava Viron lainsäädäntöä noudattaen ja siten, että oppilailta on mahdollisuus jatkaa virolaisissa oppilaitoksissa. Koulujen hallintoon, opetukseen ja opettajien pääsyvaatimukseen sovelletaan kuitenkin Suomen lainsäädäntöä. Virossa toimivien suomalaisten peruskoulujen opetusta valvovat Suomen viranomaiset. (Suomalais-virolainen sekakomitea 2009.) Tallinnan suomalaisessa koulussa tuleekin

järjestää mm. vironkielen opetusta koulun oppilaille. Koulun virolaisen koulutusluvan uusiminen on ajankohtaista vuoden 2014 aikana.

Suomalaiset ulkomaan koulut rahoittavat toimintansa Suomen valtioavun ja lukukausimaksujen avulla. Suomalaisten peruskoulujen rahoitus ja oppilailta kannettavat lukukausimaksut määräytyvät Suomen lainsäädännön mukaan niiden oppilaiden osalta, jotka ovat Suomen kansalaisia. Koulujen virolainen rahoitus määräytyy Viron lainsäädännön mukaisesti. (Suomalais-virolainen sekakomitea 2009.) Ulkomailla sijaitsevat suomalaiset koulut voivat periä oppilailta lukukausimaksuja, sillä oikeus maksuttomaan perusopetukseen ei koske ulkomailla asuvia suomalaisia. Perusopetuslain 31.§:n mukaan ulkomailla järjestettävässä opetuksessa voidaan oppilaalta periä kohtuullisia maksuja. (Perusopetuslaki 1998). Suomen valtioneuvoston ja lukukausimaksujen lisäksi Tallinnan suomalainen koulu saa tukea Viron valtiolta. Suomen valtioavun määrä vaihtelee vuosittain koulun oppilasmäärän mukaisesti. Vuonna 2013 Suomen valtionapu muodosti 66 prosenttia Tallinnan suomalaisen koulun tuloista. Muita koulun tuloja olivat Viron valtionapu 12 prosenttia tuloista, lukukausimaksut 13 prosenttia tuloista sekä lukion tuotot ja muut tuotot yhteensä 9 prosenttia tuloista. Suurimman kuluosan muodostivat vuonna 2013 henkilöstökulut, joita oli 70 prosenttia kaikista kuluista. Koulun kiinteistökulut ovat 10 prosenttia kuluista, opetustoiminta 15 prosenttia kuluista sekä muut kulut yhteensä 5 prosenttia. (Tallinnan suomalaisen koulun tuki ry 2014.)

Kolmannen sektorin organisaatiot jäävät julkisen ja yksityisen sektorin väliin ja niistä tavallisimpia ovat sosiaali- ja terveysalalla toimivat yhdistykset ja säätiöt. Organisaatiot ovat yleensä yksityisiä, muodollisesti jäsenyöneitä, itsehallinnollisia ja voittoa tavoittelemattomia. Kolmannen sektorin organisaatiot soveltuvat hyvinvointipalveluiden tuottajiksi, sillä niiden toimintaan kuuluu oleellisesti yhteiskunnallisten tavoitteiden edistäminen sekä palvelutarjonnan lisääminen. Yhdistysten ja säätiöiden toiminnan rahoitus on usein pitkälti erilaisten tukien varassa, jonka vuoksi organisaatioilla on heikko rahoitus pohja. Se asettaa haasteen toiminnan jatkuvuudelle ja on haaste myös käyttäjän näkökulmasta. (Uski, Jussila & Ketonen 2007, 138.)

Epäselvyydet valtioavun laskemisperusteissa tuovat epävarmuutta koulujen talouteen suomalaisissa ulkomaankouluissa. Liitenin (2013) mukaan Aurinkorannikon suomalaisen koulun kannatusyhdistyksen hallituksen ja opetusministeriön tapaamisessa on käynyt ilmi, että koululla ja

opetusministeriöllä on erilainen tulkinta tilapäisestä ulkomailla asumisesta. Ulkomaankoulujen koulutuksen järjestämislupaehtojen tiukan tulkinnan mukaan Suomesta valtionavustusta saavalla oppilaalla tulee olla kotikunta Suomessa. Koulun kannatusyhdistys on tulkinnut ehtoja niin, että suomenkielisen koulun käyminen ja palaaminen Suomeen jatko-opintoihin osoittavat oppilaan olevan tilapäisesti ulkomailla. Myös Moskovan suomalaisessa koulussa on tulkittu tilapäisen asumisen ehtoja Aurinkorannikon koulun tapaa. Koulujen talouteen tuleekin merkittävä kiristys, jos tilapäisen asumisen ehtoja tulkitaan tiukasti. (Liiten, 2013.) Aurinkorannikon suomalaisen koulun tarkastuskertomuksessa ilmenee, että opetushallituksen 2010–2011 vuosina antamien tietojenkeruuta koskevien kyselyiden ja ohjeiden perusteella ulkomaan koulu voi ilmoittaa rahoituksen perusteena oleviin opiskelijoihin ainoastaan tilapäisesti ulkomailla asuvia Suomen kansalaisia. Ulkomailla asuminen katsotaan tilapäiseksi silloin, kun henkilöllä on väestötietojärjestelmän mukaan edelleen kotikunta Suomessa (201/1994 5 §). Ohjeen mukaan ulkomaan koulujen opiskelijoista ei ilmoiteta kotikuntatietoja. Tarkastuksessa ei ilmennyt, millä tavoin koulussa varmistetaan, että järjestämislupien edellytykset oppilaiden ja opiskelijoiden Suomen kansalaisuudesta ja tilapäisesti ulkomailla asumisesta varmistetaan kotikuntalain (201/1994) ja väestötietojärjestelmän perusteella. Johtopäätös on, että kouluun ilmoittautumisen yhteydessä tulee pyytää ote väestörekisteristä sekä tietojen ilmoittamispäivinä 20.1. ja 20.9. varmistaa, etteivät oppilaiden ja opiskelijoiden tiedot ole olennaisesti muuttuneet Suomen kansalaisuuden tai tilapäisesti ulkomailla asumisen osalta. (MOT 2014.)

Tässä tutkielmassa Tallinnan suomalaisen koulun normatiiviseksi perustehtäväksi katsotaan Suomen opetushallituksen ja Tallinnan suomalaisen koulun johtosäännön määrittelemä koulun tehtävä. Niiden mukaan suomalaisen ulkomaankoulun tehtäväksi katsotaan perusopetuksen antaminen tilapäisesti ulkomailla asuville oppivelvollisille Suomen kansalaisille. Opetushallituksen www-sivuston mukaan ulkomaan koulut noudattavat suomalaista opetussuunnitelmaa. Tätä seikkaa ei ole mainittu Tallinnan suomalaisen koulun johtosäännössä. Tallinnan suomalaisen koulun johtosäännöissä koulun katsotaan olevan tarkoitettu ensisijaisesti tilapäisesti Virossa asuville oppivelvollisille Suomen kansalaisille. Opetushallituksen www-sivustolla ei käytetä sanaa ensisijaisesti.

4 TUTKIELMAN TOTEUTUS

4.1 Tutkielman tehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tarkoituksena on tuoda esiin yhden suomalaisen ulkomaankoulun perustehtävään liittyviä kysymyksiä. Tutkielmassa pyritään tuomaan esiin, miten Tallinnan suomalaisen koulun opettajat ja vanhemmat ymmärtävät koulun perustehtävän, miten koulussa perustehtävää toteutetaan ja millaisia haasteita koulu kohtaa perustehtävän toteutuksen yhteydessä.

Tutkielman avulla pyritään vastaamaan seuraaviin kysymyksiin;

Mikä on Tallinnan suomalaisen koulun perustehtävä koulun opettajien ja oppilaiden vanhempien mukaan?

Millaisia haasteita Tallinnan suomalainen koulu kohtaa toteuttaessaan perustehtäväänsä koulun opettajien ja oppilaiden vanhempien mukaan?

Tässä tutkielmassa käsitellään vain Tallinnan suomalaisen koulun esi- ja perusopetukseen liittyviä kysymyksiä. Etälukion toimintaan liittyvät asiat ovat jätetty pois tässä tutkielmassa, koska Tallinnan suomalaisella koululla ei ole opetuslupaa lukiokoulutukseen. Lisäksi lukiokysymykset liittyvät olennaisesti Eiran aikuislukion toimintaan, jonka kanssa Tallinnan suomalainen koulu tekee yhteistyötä.

4.2 Aineiston kerääminen

Tässä tutkielmassa käytetty aineisto on kerätty haastattelemalla Tallinnan suomalaisen koulun opettajia ja oppilaiden vanhempia maaliskuun ja huhtikuun 2014 aikana. Koulun opettajilla ja vanhemmilla katsottiin olevan eniten tietoa tutkielman aiheen kannalta olennaisista asioista. Teemahaastatteluihin on otettu mukaan sekä opettajia että vanhempia, koska molempia ryhmiä haastattelemalla muodostuu monipuolisempi ja laajempi kuva ulkomaan koulun toiminnasta kuin vain toiseen ryhmään keskittymällä. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan teemahaastatteluun osallistuvia ei valita sattumanvaraisesti, vaan tutkittaviksi tulee valita ihmisiä, joilta arvellaan parhaiten saatavan aineistoa tutkimuksen kohteena olevista asioista.

Haastatteluun saivat osallistua kaikki, jotka vastasivat sähköpostin välityksellä esitettyyn haastattelupyyntöön. Hirsijärven ja Hurmeen (2004) mukaan haastatteluun suostuminen saattaa riippua siitä, miten haastattelupyyntö esitetään. Haastattelupyyntö on ennen kaikkea motivointi yhteistyöhön. Ystävällinen, sitkeä asiallisuus johtaa varmimmin suostumiseen. (Hirsijärvi & Hurme 2004, 84, 85.) Vanhemmat saivat haastattelupyynnön koulun rehtorin välityksellä. Opettajille oli mahdollista lähettää henkilökohtaista sähköpostia, koska heidän sähköpostiosoitteensa löytyivät koulun kotisivuilta. Haastatteluja on tehty tutkielmaa varten yhteensä kymmenen kappaletta, joista viisi on opettajan haastattelua ja viisi vanhemman haastattelua. Eskolan (2007) mukaan haastattelujen lukumäärän määrittämiseksi tulee olla jokin kriteeri, koska kaikki tutkimukselliset ratkaisut tulee olla perusteltuja. Pro gradu-tutkielmaa varten tehtävien haastattelujen määräksi riittää usein 6-8 haastattelua, jolloin työmäärä säilyy kohtuullisena, mutta aineistossa on kuitenkin riittävästi analysoitavaa. Aineiston kokoa kasvattaessa on parempi tehdä lukumäärältään enemmän haastatteluja kuin pidentää haastatteluja. (Eskola 2007, 40–42.) Kymmenen haastattelun muodostaman aineiston avulla on saatu riittävän kattava kuva pro gradu-tasoisesta tutkielmaa varten koulun toiminnasta. Lisäksi tässä kohtaa haastateltavien saaminen mukaan alkoi käydä vaikeammaksi sekä haastattelujen tekemiseen varattu aika päättyä, joten haastattelujen lukumäärää ei kasvatettu suuremmaksi. Haastattelut kestivät yleisemmin noin 50 minuuttia. Äänitallennettua puhetta on yhteensä 9 tuntia ja rivivälillä 1,5 litteroitua aineistoa yhteensä 135 sivua. Eskolan (2007, 41) mukaan myös pienestä aineistosta voi tehdä teoreettisesti mielenkiintoisia johtopäätöksiä, vaikka itse aineisto ei olisikaan tilastollisesti yleistettävä.

Kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat ovat suomea äidinkielenään puhuvia, suomalaisen opettajanpätevyyden omaavia opettajia. Yhdellä opettajalla ei ollut aiempaa opettajankokemusta hänen aloittaessa opettamisen Tallinnan suomalaisessa koulussa. Muilla opettajilla on opetuskokemusta Suomesta vähintään yhdeksän vuotta. Tallinnan suomalaisessa koulussa opettajat olivat opettaneet kahdeksasta kuukaudesta vajaaseen kahteen vuoteen. Suurin osa opettajista oli muuttanut Viroon aloittaessaan työn Tallinnan suomalaisessa koulussa ja heidän aikomuksenaan oli palata takaisin Suomeen vuoden tai kahden vuoden työskentelyn jälkeen. Vain yksi haastatelluista opettajista oli muuttanut Viroon jo useita vuosia aiemmin perheen kanssa ennen opetustyön alkua. Yhdellä opettajista oli aiempaa kokemusta opettamisesta suomalaisessa ulkomaankoulussa.

Haastatteluun osallistuneet vanhemmat olivat kaikki suomea äidinkielenään puhuvia Suomen kansalaisia. Kahden vanhemman puoliset olivat suomalaisia, muiden vanhempien puoliset olivat virolaisia. Haastatteluun osallistuneet vanhemmat olivat asuneet Virossa lyhimmillään noin kahdesta vuodesta pisimmällään yli kahteenkymmeneen vuoteen. Pääosin perheet puhuvat kotona suomea, mutta yhdessä perheessä kotikielenä käytettiin pääosin viroa sekä yhdessä perheessä käytettiin puolisoiden välisessä keskustelussa myös englantia. Haastatteluun osallistuneiden vanhempien lapset olivat hyvin eri-ikäisiä, lapsia opiskeli sekä esikoulussa, alakoulussa että yläkoulussa. Lapset olivat opiskelleet Tallinnan suomalaisessa koulussa vajaasta vuodesta kolmeen vuoteen. Osa lapsista oli käynyt Virossa vironkielistä päiväkotia ennen kuin aloittivat suomalaisessa koulussa ja osa lapsista oli opiskellut peruskoulussa Suomessa. Kukaan vanhemmista ei osannut varmasti sanoa, koska he muuttavat takaisin Suomeen. Yksi vanhemmista kertoi, että hänen lapsensa tulee suorittamaan koko peruskoulun Tallinnan suomalaisessa koulussa.

Eskolan ja Suorannan (1999, 57) mukaan tutkimuksen raportoinnissa on tärkeitä säilyttää tutkimukseen osallistuneiden antamien tietojen luottamuksellisuus ja anonyymiys. Tutkielmassa haastateltavia ei ole profiloitu, vaan tässä tutkielmassa haastateltavia käsitellään ryhmänä opettajat tai vanhemmat. Syynä tähän on, että Tallinnan suomalaisen koulun henkilökunnan ja vanhempien pienessä yhteisössä on riski, että tutkielmassa esiin tuotua tietoa yhdistelemällä voi saada haastatteluun osallistuneen henkilöllisyyden selville.

4.3 Teemahaastattelu

Tämän tutkielman aineiston keruu menetelmäksi valittiin teemahaastattelu. Teemahaastattelua voidaan pitää eräänlaisena tutkijan aloitteesta tapahtuvaa keskusteluna, joka yleensä etenee tutkijan ehdoilla. Tutkija pyrkii vuorovaikutuksessa saamaan selville haastateltavilta tutkimuksen kannalta oleelliset asiat. (Eskola & Vastamäki 2001, 24.) Koska suomalaisista ulkomaankouluista ei ole aiemmin tehty juurikaan tutkimusta, on aineiston kerääminen teemahaastattelun avulla perusteltua. Teemahaastattelu on sopiva haastattelumuoto silloin, kun halutaan tietoa vähemmän tunnetuista ilmiöistä ja asioista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, Hirsijärvi & Hurme 2004, 35). Teemahaastattelua käytetään yleensä kun ollaan kiinnostuneita tutkittavan ilmiön perusluonteesta ja – ominaisuuksista sekä hypoteesien löytämisestä (Hirsijärvi & Hurme 2004, 66).

Teemahaastattelu edellyttää huolellista aihepiiriin perehtymistä ja haastateltavien tilanteen tuntemista, jotta haastattelu voidaan kohdentaa juuri tiettyihin teemoihin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Haastattelijan tulee tutustua tutkimuskohteeseen sekä teoriassa että käytännössä (Hirsijärvi & Hurme 2004, 43). Tutkielmani kohteena oleva Tallinnan suomalainen koulu on tullut minulle tutuksi yli kahden vuoden ajalta oppilaan vanhempana, koulun tukiyhdistyksen hallituksen jäsenenä sekä tekemällä opettajansijaisuuksia koulussa. Teemahaastattelu perustuu ennalta suunniteltuihin teemoihin, joiden puhumisjärjestys ja puhumislaajuus vaihtelevat (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Teema-alueet perustuvat etukäteen tutkittavasta ilmiöstä tiedettyyn (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Teemahaastattelun teema-alueet voidaan muokata intuition perusteella eli luovasta ideoiden, kirjallisuudesta etsien tai johtaa teemat teoriasta. Hyvässä tutkimuksessa teema-alueet muokataan sekä luovan ideoinnin, aihepiirin tuntemuksen että aikaisempien tutkimuksien avulla. (Eskola & Vastamäki 2001, 33–34.) Tutkielmassa on käytetty sekä luovaa ideointia, käytännön kokemusta ja tietämystä aihepiiristä sekä sovellettu kirjallisuudesta että aikaisemmista tutkimuksista saatua tietoa. Varsinaista tutkimustietoa suomalaisista ulkomaankouluista ei ole saatavilla. Tutkielman teemahaastatteluja jäsentäneet teemat olivat perustiedot, koulun valinta, koulun käynnin erot ja samankaltaisuus Suomeen verrattuna sekä koulun keskeinen tehtävä ja sen hyvä hoitaminen.

Teemahaastattelun välttämätön ja tärkeä osa on esihaastattelut, joiden tehtävänä on testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja hypoteettisten kysymysten muotoilua sekä saada selville haastattelujen keskimääräinen pituus. Esihaastattelussa haastatellaan perusjoukkoon, mutta ei otokseen kuuluvaa henkilöä. Esihaastattelujen jälkeen ensimmäiset varsinaiset haastattelut sisältävät vähemmän virheitä. (Hirsijärvi & Hurme 2004, 72,73.) Esihaastattelut auttoivat minua kiinnittämään huomiota tapaani kysyä. Esihaastattelun perusteella huomasin, että minun tulee selkeyttää ja yksinkertaistaa tapaani esittää kysymyksiä, jotta haastateltava saa tilaa vastata vapaammin. Tarvittaessa jatkokysymysten avulla ohjasin vastauksia teema-alueen suuntaan. Saaranen-Kauppinen & Puusniekan (2006) mukaan haastattelussa tulisi olla mukana mahdollisimman lyhyet muistiinpanot käsiteltävistä teemoista, jotta huomio kiinnittyisi keskusteluun eikä papereiden tavaamiseen. Huomasin esihaastattelussa, että muistiinpanot teema-alueista eivät olleet toimivat. Varsinaisissa haastatteluissa minulla oli mukana kysymyksiä ja apusanoja sisältävä paperi, joka auttoi minua muistamaan keskeiset teemat ja kysymykset.

Ennen haastatteluja on tehtävä käytännön ratkaisuja haastattelun ajankohdasta, paikasta, likimääräisestä kestosta ja haastattelun välineistöstä. Haastattelupaikan tulisi olla rauhallinen ja haastateltavalle turvallinen. (Hirsijärvi & Hurme 2004, 73, 74.) Haastattelupaikaksi haastateltaville ehdotin sekä kotia että koulun tiloja. Näiden tilojen ajattelen olevan rauhallisempia kuin julkiset tilat. Eskolan ja Vastamäen (2001) mukaan haastateltupaikka on keskeinen tekijä haastattelun onnistumisen kannalta. Haastateltavien näkökulma tulee huomioida tilaa valitessa. Liian muodollinen tai virallinen tila ei ole hyvä haastattelupaikka. Kotona tehtävillä haastatteluilla on suurempi mahdollisuus onnistua, koska tila on haastateltavalle tuttu ja turvallinen. (Eskola & Vastamäki 2001, 27–28.) Opettajille koulu on tuttu paikka ja haastattelujen sopiminen esim. opetuksesta vapaiden tuntien yhteyteen on opettajille vaivattominta. Kaikki opettajien haastattelut olivat koulun tiloissa. Koulun tilat eivät olleet kuitenkaan sopivat vanhempien haastatteluun, koska koulurakennuksessa vanhempien voi olla vaikea kertoa kouluun liittyvistä asioista. Vanhempien haastattelut tehtiin pääosin heidän kodeissaan, yhden vanhemman haastattelu tehtiin hänen työpaikallaan.

Haastattelut nauhoitin digitaaliselle sanelimelle. Nauhoitetut haastattelut litteroin eli kirjoitin puhtaaksi, jotta niiden analysointi olisi helpompaa. Litterointi toimii hyvänä muistiapuna ja helpottaa tärkeiden yksityiskohtien havaitsemista aineistosta (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 16).

Hirsijärven & Hurmeen (2004, 138) mukaan litterointi voidaan tehdä koko haastatteludialogista tai se voidaan tehdä valikoiden vain teema-alueista tai vain haastateltavan puheesta. Omassa tutkielmassani kirjoitin sekä esittämäni kysymykset että haastateltavien vastaukset. Hirsijärven & Hurmeen (2004, 140) mukaan tutkimustehtävästä ja tutkimusotteesta riippuu, kuinka tarkkaan litterointiin on syytä ryhtyä. Tutkielman aiheen ja analyysin kannalta peruslitterointitaso on riittävä, koska haastattelujen asiasisältö muodostaa tutkielmani aineiston. Tutkimusaineistojen tiedonhallinnan käsikirjan mukaan peruslitterointi tarkoittaa, että puhe litteroidaan sanatarkasti puhekieltä noudattaen, mutta siitä jätetään pois täytesanat, toistot, keskenjääneet tavut ja yksittäiset äännähdykset. Myös selvästi tutkielman aihepiiriin liittymätön puhe voidaan harkitusti jättää litteroimatta. Peruslitterointia käytetään silloin, kun halutaan analysoida pääsääntöisesti vain puheen asiasisältöä. (Tutkimusaineistojen tiedonhallinnan käsikirja.) Selvästi tutkielman aihepiirin ulkopuolelle kuuluvan keskustelun jätin litteroimatta.

4.4 Laadullinen sisällönanalyysi

Tässä tutkielmassa haastattelujen avulla saatu aineisto on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin avulla. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysia voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysi väljänä teoreettisena kehyksenä tarkoittaa kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia. Erilaisia dokumentteja esim. artikkelit, kirjeet, haastattelut, puhe, voidaan analysoida sisällönanalyysin avulla systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysin avulla aineisto järjestetään tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Analyysillä tavoitellaan selkeyttä aineistoon, jotta saavutetaan mahdollisimman selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä. Aineiston laadullinen käsittely perustuu päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto hajotetaan, käsitteellistetään ja kootaan uudella tavalla kokonaisuudeksi. Sisällönanalyysin avulla etsitään tekstin merkityksiä ja pyritään kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 103–104, 106, 108.)

Laadullinen sisällönanalyysi voi olla joko aineistolähtöinen, teorialähtöinen tai teoriaohjaava analyysi. Aineistolähtöisessä analyysissa pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Analyysiyksiköt muodostetaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja.

Tutkimuksen julkilausutut metodologiset sitoumukset ohjaavat analyysiä. Teorialähtöistä analyysia ohjaa valmis aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys, jolloin aikaisempaa tietoa testataan uudessa kontekstissa. Teoriaohjaavassa analyysissa on teoreettisia kytkeviä, mutta ne eivät pohjautu suoraan teoriaan tai teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä. Teoriaohjaavassa analyysissa päättelyn logiikka on usein abduktiivista. Tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit, joita tutkija pyrkii yhdistelemään toisiinsa pakolla tai luovasti. Teoriaohjaavassa analyysissa on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97.) Tämän tutkielman analyysia voidaan pitää teoriaohjaavana. Analyysissä hyödynnetään teoreettista tietoa ja aikaisempia tutkimuksia perustehtävästä, mutta niiden soveltaminen tutkielman viitekehykseen ja aineistoon on rajallista, joten myös aineistosta löytyvät analyysiyksiköt ovat oleellisia.

Tämän tutkielman analyysi on edennyt kuten Eskolan (2001, 141–153) mukaan teemahaastattelun analyysi tyypillisesti etenee. Aluksi ryhmittelin saadun haastatteluaineiston teemoittain. Järjestin haastateltavien kertomukset niin, että kaikkien haastateltavien vastaukset tiettyyn teemaan olivat yhdessä. Teemoittain järjestetystä aineistosta alleviivasin mielestäni merkittävimmät ja kiinnostavimmat kohdat sekä lisäksi merkintöjä ideoista, pohdinnoista ja mahdollisista teoreettisista kytkennoistä. Eskolan (2001, 147) mukaan tutkimuksen tarkoitus ratkaisee sen, painottuvatko aineiston mielenkiintoisemmat kohdat vai sen tasapuolinen kuvaaminen. Tässä tutkielmassa seuraavana oli vaihe, jossa tiivistin aineistoa sekä etsin aineistoa hyvin kuvaavia ja mielenkiintoisia kohtia sekä niihin liittyviä sitaatteja. Eskolan (2001, 148) mukaan tässä vaiheessa aineistosta kirjoitetaan omin sanoin tulkinnat siitä, mitä aineistossa on. Omin sanoin kirjoitettuun aineiston kuvaukseen liitin mukaan kytkeviä aiemmista tutkimuksista ja teoriasta. Eskolan (2001, 152) mukaan seuraavana tavoitteena on ensimmäinen läpikirjoitettu versio koko työstä, josta edetään viimeiseen vaiheeseen eli tekstin hiomiseen lopulliseen muotoonsa.

Teemahaastattelututkimuksessa ei ole erillisiä vaiheita, vaan tutkimus rakennetaan, konstruoidaan kirjoittamalla. Tutkija pyrkii keskustelemaan analysoitujen tekstien ja aiemman tutkimuksen ja teorian kanssa. (Eskola 2007, 39.) Tutkimusongelmat muuntuvat ja täsmentyvät tutkijan esiymmärryksen laajentuessa ja syventyessä. Tutkimuksen edetessä tutkija syventää ja täsmentää kysymyksiään, löytää uusia näkökulmia ja hylkää entisiä. Tutkija tarkastelee asioita uudesta näkökulmasta ja hakee uudenlaisia merkityksiä. Aineistoon perehtyessä tutkija löytää

merkityksenantoja, jotka ovat aineiston kannalta kaikkein mielenkiintoisimpia tai hedelmällisempiä. (Moilanen & Rähä 2001, 49–50.) Laadullinen tutkimus edellyttää tutkijalta, että hän tiedostaa, omat lähtökohtansa, ajattelunsa kehittymisen ja kuinka ne vaikuttavat tutkimuksen etenemiseen, jolloin hänellä on valmiuksia tutkimuksellisiin uudelleen linjauksiin. (Kiviniemi 2001, 69; Moilanen & Rähä 2001, 50.) Tutkielmaa aloittaessani olin tutustunut Tallinnan suomalaiseseen kouluun oppilaan vanhemman ja tukiyhdistyksen hallituksen jäsenen näkökulmasta. Näistä kokemuksista oli paljon apua suunnitellessani tutkielmaa ja haastatteluja. Kuitenkin esiymmärrys, joka minulle oli syntynyt tutkielman aihepiiristä ulkomaankoulun toiminnassa mukana olemisen kautta, on syventynyt ja muuttunut perehtyessäni aihepiiriin kirjallisuuteen ja haastatteluissa saamani tiedon avulla.

4.5 Tutkielman luotettavuus ja etiikka

Olen pyrkinyt noudattamaan tutkielman teossa Pohjolan (2007) esiin tuomia hyvään tutkimuskäytäntöön liittyviä ohjeistuksia. Hänen mukaansa hyvään tutkimuskäytäntöön kuuluvat tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattaminen, tieteellisten ja eettisten tutkimusmenetelmien soveltaminen sekä muiden tutkijoiden työn huomioiminen. Tutkimusprosessin suunnittelun, toteutuksen ja raportoinnin tulee täyttää tieteelliset vaatimukset, tutkimuksen sidonnaisuuksien tulee tuoda näkyviin sekä noudattaa hyvän hallintokäytännön vaatimuksia. (Pohjola 2007, 13.) Hyvän tutkimuksen merkittävänä kriteerinä voidaan pitää tutkimuksen sisäistä johdonmukaisuutta. Lisäksi hyvää tutkimusta ohjaa eettinen sitoutuneisuus. Tutkimuseettiset ongelmat voivat liittyä itse tutkimustoimintaan, kuten aineiston keräämisessä ja analyysissä käytettävien menetelmien luotettavuuteen, anonymiteettiin ja tutkimustulosten esittämistapaan. Toisaalta voidaan ajatella, että kaikki tutkimuksessa tehdyt valinnat ovat moraalisia valintoja, joihin liittyy arvosidonnaisten kysymysten pohdinta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127–128.)

Tutkielmaraportissa tuon esiin omat lähtökohtani ja sitoumukseni aiheeseen, tutkielman etenemisen haastatteluista, tiedon käsittelystä, analyysistä aina raportointiin saakka. Olen pyrkinyt suhtautumaan kunnioittavasti, hienotunteisesti ja luottamuksella tiedeyhteisöön, tutkimuskohteeseen ja haastateltaviin. Tuomen ja Sarajärven (2009, 131) mukaan ihmisoikeudet muodostavat ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisen perustan. Olen suhtautunut lähteiksi

soveltuvaan aineistoon kriittisesti ja ottanut mukaan vain luotettaviksi ja relevanteiksi katsomiani teorioita ja tutkimuksia. Moilasan ja Rähän (2001) mukaan tutkimuksen luotettavuutta ja laadullisen tutkimuksen uskottavuutta parantaa, jos on löydettävissä vastaavia ilmiöitä ja selityksiä toisista tutkimuksista. Analyysia ja johtopäätöksiä tehdessä keskustelu muiden alaan liittyvien tutkimusten kanssa rakentaa tutkimuksen luotettavuutta. (Moilanen & Rähä 2001, 59, 61).

Tutkielman haastatteluja tehdessäni olin koulun tukiyhdistyksen hallituksen jäsen, joka on voinut vaikuttaa haastateltavien vastauksiin, sillä vain muutama haastateltava toi esiin kriittisiä näkökohtia hallituksen toimintaan koskien. Toisaalta koin, että minun oli helpompi luoda luottamuksellinen suhde haastateltaviin, kun olin ollut aktiivisesti mukana koulun toiminnassa. Henkilökohtaisesti koskettava aihe voi auttaa tutkielman tekoon vaadittavaa aiheeseen syventymistä, mutta henkilökohtainen tunnetason sitoutuminen voi kuitenkin haitata tutkielman tekoon olennaisesti liittyvää etäisyyden ottoa (Raunio 2011/2014, 116). Olen kuitenkin tehnyt ratkaisuja, joiden avulla voin tällä hetkellä tarkastella koulua ulkopuolisen näkökulmasta, sillä lapseni ei opiskele enää koulussa ja olen myös jäänyt pois koulun tukiyhdistyksen hallituksesta. Ulkopuolisena voin tarkastella asioita kriittisesti ja tuoda esiin uusia näkökohtia.

5 TULOKSET

5.1 Näkemys koulun perustehtävästä

Organisaation perustehtävää tarkasteltaessa, on tärkeää kiinnittää huomiota, millaisia syitä organisaation perustamiselle on ollut. Jokaisella organisaatiolla on yksi tehtävä, jota varten se on luotu (Rice 1970, 32–33). Tallinnan suomalaisen koulun perustamisen syinä haastateltavat mainitsivat yritysmaailman tarpeet lähettää työntekijöitä perheineen Tallinnaan, vanhempien halun tarjota lapsille laadukasta peruskoulutusta, muuttoliikkeen suuren määrän Viron ja Suomen välillä sekä lasten suomenkielen säilymisen ja kehittymisen turvaamisen. Tallinnan suomalainen koulu nähtiin helpottavan koulusta toiseen siirtymistä, lasten sopeutumista muutettaessa Viroon sekä paluumuuttoa takaisin Suomeen. Lisäksi haastatteluissa mainittiin, että koulun perustaminen tuli mahdolliseksi, kun suomalaisten perheiden ja oppivelvollisuusikäisten määrä Tallinnassa alkoi olla riittävä koulun perustamiseen. Yksi haastateltava toi esiin, että koulun perustaminen saattoi palvella myös Suomen ja Viron valtioiden tavoitteita. Suomen valtio tukee kansalaisiaan ulkomailla ja Viron valtiolle ovat tärkeitä suomalaisten perustamat yritykset Virossa. Kaiken kaikkiaan haastateltavien näkemys on, että suomalaiselle koululle on tarvetta ja kysyntää Tallinnassa.

Perustehtävään liitetään ajatuksia siitä, ketä varten organisaatio on olemassa (ks. Hellström 2004) ja asiakkaiden tarpeiden tyydyttäminen (ks. Selivuo 2005). Haastateltavat olivat yksimielisiä siitä, että Tallinnan suomalainen koulu on perustettu suomalaisten perheiden lapsille. Suurin osa haastateltavista oli sitä mieltä, että koulu on tarkoitettu vain suomalaisten perheiden lapsille. ”*Eli siellä pitäisi minusta olla ihan selvä, että täytyy olla Suomen kansalainen, että voi tulla TASK:iin, muuten opiskellaan muualla.*” (vanhempi) Haastatteluissa ilmeni, että Tallinnan suomalaisessa koulussa opiskelee myös muutamia oppilaita, joiden vanhemmista kumpikaan ei ole suomalainen. Tämä asia herätti vastustusta useimpien opettajien ja vanhempien keskuudessa.

*”Että nythän on aika paljon näitä lapsia, jotka hyppää ihan ummikkona suomalaiseen kouluun, joka tietysti ei oo niin, ehkä ole tämän koulun tarkoitus opettaa sitä suomen kieltä, että päästään muuttamaan Suomeen, suomalaiseen kouluun Suomeen.”
(vanhempi)*

Virossa on myös mahdollisuus opiskella suomen kieltä erilaisilla kielikursseilla tai kielikouluissa ja näiden katsotaan olevan sopivimmat suomen kielen opiskeluun kuin suomalainen koulu.

Kaksi haastateltavista toi esiin, että koulu on tarkoitettu nimenomaan väliaikaisesti ulkomailla oleville suomalaisille lapsille. Yhden vanhemman mielestä koulun tehtävä on tältä osin kuitenkin muuttunut.

*”No aikoinaan tää oli perustettu väliaikaisesti Suomesta pois muuttaneille ja onhan se vieläkin siellä koulun nettisivuilla. Ja varmaan on näitten ulkomaalaishenkien vieläkin tavallaan tämä periaate, mutta eihän ne lapset enää sellaisia ole.”
(vanhempi)*

Haastateltavien mielestä suomalainen koulujärjestelmä on tuttu, turvallinen ja laadukas. *”Suomalaisen peruskoulun sellainen itseisarvo”* (opettaja). Virolainen koulujärjestelmä ja opetus koetaan kovin erilaiseksi. Erityisesti virolaisten koulujen pääsykoejärjestelmä, lasten valmennus ja opettaminen ennen koulun alkua sekä koulujen suuret tasoerot tuntuivat vanhemmista vierailta. Lisäksi haastateltavat toivat esiin, ettei kaikkien lasten kieli taito riittäisi vironkieliseen tai englannin kielellä toimivaan kansainväliseen kouluun. Kuitenkin useat haastateltavat toivat esiin, että vironkielisistä tai kansainvälisistä kouluistakin saattaisi löytyä perheille ja lapsille sopivia kouluja, jos suomalaisessa koulussa opiskelu ei olisi mahdollista. Erityisesti suomalais-virolaiset perheet katsoivat, että heidän lapsensa voisivat käydä myös virolaista koulua. Yhden vanhemman mielestä suomalaisen koulun puuttuminen Tallinnasta voisi olla myös positiivista, koska silloin lapset olisivat pakotettuja menemään vironkieliseen kouluun, jolloin heidän täytyisi oppia nopeammin viron kieli. Toisaalta osa opettajista oli sitä mieltä, että virolaiseen kouluun siirtyminen voisi olla joillekin perheille ja lapsille todella vaikeata. Myös peruskoulun suorittaminen etäopintoina vanhempien ohjauksessa nähtiin huonona vaihtoehtona.

Kaikkien vastaajien mielestä suomalaisella koululla on erityisen tärkeä merkitys niille perheille, jotka ovat muuttamassa Suomesta Tallinnaan.

”Mut ketkä ottaa sen ensiaskelen ulkomaille, niin tosi hyvä et se on olemassa. Et se oli yksinkertaisesti helpoin tapa meille. Oli helpompi tulla TASK:iin, kun se on pieni koulu, pieni yhteisö ja se on suomenkielinen.” (vanhempi)

Mahdollisuus opiskella suomalaisessa koulussa saattaa olla ratkaiseva tekijä perheiden muuttopäätökselle kuten osa vanhemmista ja opettajista toi esiin. *”Me päädyttiin tänne sen takia, että täällä on suomalainen koulu.” (vanhempi)*. Opettajat arvelivat, että osa perheistä ei olisi muuttanut Tallinnaan, jos suomalaista peruskoulua ei olisi tarjolla. Perheen muutto pois Suomesta on saattanut tapahtua hyvin nopealla aikataululla, kuten yksi vastaajista toi esiin, joten lasten siirtyminen suomalaisesta peruskoulusta Tallinnan suomalaiseen kouluun oli ollut ainoa ajateltavissa oleva vaihtoehto perheen lapsille.

Perustehtävään voidaan liittää kysymyksiä, miksi organisaatio on olemassa ja mitä organisaatiossa halutaan saavuttaa (Korhonen 2008, 33). Haastateltavat kertoivat, että perheille on tärkeätä, että lapset saavat käydä koulua suomenkielellä ja tutustua suomalaiseen kulttuuriin. Koulun tärkeä tehtävä on ylläpitää ja kehittää lasten suomen kielen taitoa. Suomalaiseen koulujärjestelmään luotetaan ja lapsille halutaan tarjota mahdollisuus opiskella suomalaisen opetussuunnitelman mukaisesti. Haastateltavat olivat sitä mieltä, että suomalainen peruskoulu antaa lapsille hyvät perustiedot ja -taidot. Suomalainen koulu on monille jo pitempään Virossa asuneelle perheelle kiinnostava kohta suomalaisiin juuriin, kulttuuriin ja kieleen. Opiskelumahdollisuutta suomeksi suomalaisten opettajien opetuksessa arvostetaan. Vanhemmat näkivät, että mahdollisuus muuttaa takaisin Suomeen tai lasten siirtyminen opiskelemaan Suomeen esim. lukioon tai yliopistoon mahdollistuu, kun lapset voivat opiskella ulkomailla suomalaisessa koulussa. Myös opettajat näkivät, että Tallinnan suomalainen koulu helpottaa perheiden muuttoja Suomen ja Viron välillä, koska opetussuunnitelma ja opetuskieli pysyvät samana.

5.2 Perustehtävän arviointi

Haastatteluissa Tallinnan suomalaisen koulun opettajat ja oppilaiden vanhemmat toivat esiin asioita, joissa kokivat koulun onnistuvan. Perustehtävän hoitamisen ja siinä onnistumisen arviointi on osa perustehtävää (Korhonen 2008; Korhonen 2011). Ulkomaankoulussa on haastateltavien mukaan oppilaiden mahdollista saada rikas kokemusmaailma, kerätä monenlaista kielipääomaa ja kulttuurintuntemusta. Koulun oppilaat puhuvat useita kieliä ja heillä on erilaisia kulttuurillisia taustoja, joka aiheuttaa mielenkiintoisia ja opettavaisia kulttuurillisia kohtaamisia. Vieraiden kielten taito kehittyi, koska niitä voi käyttää myös koulun ulkopuolella joka päivässä elämässä. Opettajat kertoivat, että Tallinnassa on hyvät mahdollisuudet erilaisiin tutustumiskäynteihin ja historian opiskeluun. Lisäksi kaupunki tarjoaa mahdollisuuksia oppia sukulaiskielistä, erilaisten ihmisten kohtaamisesta ja yhteiskuntaluokista.

”No onhan tää siis kaikinensa, niin kun mä sanoin, et mä itse olen lähtenyt tänne tutustumaan tähän maahan ja kulttuuriin kaikkeen, niin totta kai se antaa lapsillekin. Et onhan he rikkaampia kokemusmaailmaltaan, kun he tästä lähtee eteenpäin. Ja myös kieli, onhan se aivan valtava pääoma, jos tässä oikeasti saa kaks kieltä hallintaan aivan ja, että tämmöinen kielipääoma, se on valtaisa ja muutenkin tietysti kulttuuri. Että jos kaikki menee hyvin, niin se on todella suuri rikkaus, jos selvittää ja jaksetaan.” (opettaja)

Tallinnan suomalaisen koulun pieni koko, pienet opetusryhmät ja yhteisöllisyys ovat asioita, joita sekä vanhemmat että opettajat arvostavat. Kun ryhmät ovat pienet ja oppilaita on vähän, oppivat kaikki tuntemaan toisensa. Kervinen (2005b, 302) on tuonut esiin, että koulun perustehtävän arvioinnissa tulisi huomioida oppimistulosten ohessa koulun yhteisöllisyyttä ja ilmapiiriä. Haastateltavien mukaan koulussa oppilaat ja opettajat ovat ”vähän sellaista yhtä perhettä” (opettaja). Opettajat ja suurin osa vanhemmista oli sitä mieltä, että koulu onnistuu hyvin yhteisöllisyyden luomisessa. ”Näyttää, et kyllä siellä välitetään toisista.” (vanhempi). Oppilaat asuvat usein kaukana toisistaan, joten koulusta muodostuu samaa kieltä puhuvien ystävien kohtauspaikka. Koulussa opiskelee yhdessä oppilaita esikoululaisista yhdeksänteen luokkaan sekä lukiolaisia. Eri-ikäisten oppilaiden tarpeiden yhteensovittaminen ei ole opettajien mielestä aina helppoa, mutta siinä on kuitenkin onnistuttu yllättävän hyvin. Opettajat kertoivat oppilaiden tulevan kouluun motivoituneina ja innostuneina. Myös vanhemmat kertoivat lastensa menevän kouluun mielellään ja viihtyvän koulussa. Kuitenkin yksi vanhempi kertoi, että hänen lastensa

koulumotivaatio on heikko ja suhtautuminen yleisemminkin kouluun on negatiivista. Haastateltavat kertoivat, että pienissä ryhmissä opettajat voivat opettaa oppilaita yksilöllisesti ja heillä riittää aikaa auttaa oppilaita, jotka tarvitsevat enemmän tukea opiskelussaan. Pienet ryhmät mahdollistavat myös opettajien ja vanhempien tiiviin yhteydenpidon, jota osa vanhemmista piti onnistuneena.

Opettajien mielestä koulussa onnistutaan erityisen hyvin perusasioiden opettamisessa.

”No kyllä mun mielestä tällöinen perusopettaminen, Suomen peruskoulun vahvuudet oikein, että otetaan huomioon yksilöllisesti se oppiminen ja annetaan niin kun aikaa ihan ja huomioidaan. Että mä uskoisin, että ainakin tänä vuonna mä oon kokenut, että on hirveen ammattitaitoista väkeä ja tekee ja työskentelee. Että lapset saa kyllä semmoisen paketin.” (opettaja)

Lisäksi haastateltavat toivat esiin koulun positiivisen muutoksen viimeisten vuosien aikana. Koulu pyrkii aktiivisesti ratkomaan ongelmiaan ja sen toiminta on muuttunut aiempaa avoimemmaksi. Haastateltavien mukaan koulun toimintaa ohjaa aiempaa enemmän suomalaiset käytänteet ja ohjeistukset. Lisäksi opettajat kertoivat, että he voivat avoimesti nostaa esiin ja keskustella koulun kehittämiseen liittyvistä asioista. Kervisen (2005b, 302) mukaan opettajien välinen keskustelu voidaan liittää opettajien työn kehittämisen lisäksi myös koulun perustehtävän arviointiin.

5.3 Koulun kohtaamat haasteet

Suomalaisen koulun ylläpitäminen ja toiminta ulkomailla on haastavaa. Tallinnan suomalainen koulu kohtaa toiminnassaan erilaisia ongelmia ja kysymyksiä, joita se joutuu ratkomaan.

Hallinnolliset kysymykset

Vanhemmat sekä erityisesti opettajat toivat esiin suomalaisen ulkomaankoulun hallinnolliset haasteet. Suomen ja Viron valtiot asettavat erilaisia säädöksiä Tallinnan suomalaiselle koululle,

joiden täyttäminen on koulun toiminnan edellytyksenä. Myös Brysselin suomalaisessa koulussa joudutaan tasapainoilemaan opetushallituksen ohjeistusten, skandinaavisen koulun sääntöjen ja Belgian lainsäädännön kanssa (Kaurola 1992, 25). Aurinkorannikon suomalaisessa koulussa on huomioitava Suomen ja Espanjan lainsäädäntö (MOT). Tallinnan suomalaisen koulun opettajien ja vanhempien haastatteluissa ilmeni, että Viron ja Suomen koulutuksen tavoitteet, lainsäädäntö ja opetussuunnitelma eroavat merkittävästi toisistaan. Opettajien mielestä yksityisen suomalaisen ulkomaankoulun hallinto on erilainen kuin Suomen peruskoulujen hallinto. Viron ja Suomen koululainsäädännön ja ohjeiden yhteensovittaminen, tuntuu opettajista ajoittain erittäin vaikealta.

”Kun tänne kuitenkin meidän kuuluisi rakentaa suomalaisen koulu. Se ei mene yks yhteen, vaan sitten pitää kattoa, että miten se saadaan molempien valtioiden kannalta koulu, joka on kuitenkin lainsäädännöllisesti oikea. Että ei kuitenkaan tehdä mitään vääriä päätöksiä tai väärällä tavalla, vaan että se niin kuin molemmissa on hyväksyttävää. Kun on yritetty laittaa näitä papereita kuntoon ja kaikenlaisia suunnitelmia ja muuta, niin sitten miettii sitä, että miten se menee oikein molempien koulutuslainsäädännön kannalta.” (opettaja)

Yksi vanhempi koki, että koska koulu yrittää tasapainoilla sekä virolaisen koulun tavoitteiden että suomalaisen peruskoulun tavoitteiden välillä seurauksena on se, ettei kumpiakaan tavoitteita pystytä saavuttamaan. Yksittäisistä Viron valtion asettamista vaatimuksista koululle haastateltavat kommentoivat pakollista viron kielen opiskelua. Toisaalta viron kielen opiskelua pidetään hyödyllisenä, koska on tärkeätä osata maan kieltä, jossa asuu ja viron kielen osaaminen mahdollistaa opintojen jatkamista Virossa. Erityisesti suomalais-virolaiset perheet pitivät mahdollisuutta viron kielen opiskeluun erittäin tärkeänä. Mutta erityisesti opettajat kokivat, että viron kielen opinnot aiheuttavat haittaa suomen kielen opiskeluun.

”Että pienet ihmiset, jotka on muutenkin jo aika sekakielisiä ja he opiskelee täällä kuitenkin lukemaan ja kirjoittamaan suomeksi ja kun siihen sitten tungetaan viereen pakolliset viron kielen tunninit, jossa opiskellaan samoja juttuja viroksi. Ja kun nämä kaks kieltä on niin kovin, kovin samankaltaiset, niin hankalaksi menee.” (opettaja)

Virolaisen koulutusluvan edellytyksenä on, että Tallinnan suomalaisen koulun oppilailla on mahdollisuus jatkaa opiskelua vironkielisissä oppilaitoksissa (Suomalais-virolainen sekakomitea 2009).

Viron ja Suomen lainsäädännön ja ohjeiden erilaisuus aiheuttaa sen, että opettajat kohtaavat koulussa tilanteita, joissa he eivät tiedä kuinka tulisi toimia. *”Ettei meillä ole kellään selvillä, että kumman maan lakeja me täällä noudatetaan tai minkä mukaan joku asia tehdään.”* (opettaja). Opettajat kaipaavatkin, että koulun ohjeistuksia ja toimintaa selkeytetään. Haastatteluissa yksi opettajista toi esiin, että koulun toiminnan kannalta olisi erittäin tärkeätä, että koululla olisi selkeät toimintaohjeet erilaisiin tilanteisiin, joita ovat esim. kiusaaminen tai rangaistuskäytännöt. Opettajien mielestä koulun käytänteiden kirjaaminen auttaisi uusia opettajia heidän aloittaessaan työnsä ulkomaankoulussa.

Ulkomaan kouluissa hallinnollisen vastuun kantavat rehtori ja koulun tukiyhdistyksen hallitus. Tallinnan suomalaisen koulun tukiyhdistyksen hallituksen muodostavat koulun oppilaiden vanhempien joukosta valittu hallitus, joilla ei useinkaan ole minkäänlaista aikaisempaa kokemusta kouluhallinnollisista asioista. Myös Muhonen (1992, 17) on tuonut esiin Hanoin suomalaisen kouluun liittyen, että ulkomaankoulun ylläpitäjät eivät ole kouluasiantuntijoita, eivätkä siten osaa auttaa kaikissa kouluun liittyvissä ongelmissa. Haastatteluissa yksi opettaja toi esiin, että Tallinnan suomalaisen koulun hallinto on kovin erilainen Suomen peruskouluihin verrattuna.

”Tavallisessa suomalaisessa peruskoulussa siellä on suomalaisen koulujärjestelmän ja kunnan ja kaiken tarjoama, se jo vuosikymmeniä toiminut, niin kuin se systeemi ja verkko ja se on olemassa. Meillä ei oo mitään semmoista, et täällä toimitaan enemmän ehkä sillai omillaan.”(opettaja)

Haastatteluissa yksi vanhempi kaipasi Suomen valtiolta lisää ohjeita ja valvontaa ulkomaan kouluille. Hänen mielestään Suomen opetushallituksen antamien tarkkojen ohjeiden avulla koulun toiminta selkeytyisi. Opettajien ja vanhempien mielestä koulun rehtorilla on erittäin tärkeä ja merkittävä rooli koulun toiminnalle. Hyvärisen (1992, 20) mukaan ulkomaankouluissa ei ole saatavilla kouluvirastotasoista tukea, joten koulua johtavalla opettajalla tulee olla tietoa koululaista ja opetussuunnitelmista. Koulun virolaisella rehtorilla nähtiin olevan hyvä tuntemus Viron opetussuunnitelmiin ja lainsäädäntöön sekä hänellä nähtiin olevat hyvät yhteydet paikallisiin yhteistyötahoihin. Haastateltavat toivat kuitenkin esiin huolensa siitä, että rehtori ei ole työskennellyt Suomessa, jolloin hänellä ei ole riittävästi tuntemusta Suomen koulujärjestelmästä. Suomalaisen vararehtorin nähtiin kuitenkin tuoneen kouluun tärkeitä suomalaisia käytänteitä.

Opettajat ja osa vanhemmista kokivat virolaisen johtamistavan erilaiseksi kuin mihin he ovat Suomessa tottuneet.

”Et se, mitä me tuodaan Suomesta, on tosi tärkeätä ja se kehittää tätä koulua eteenpäin. Mutta se tarvis myös sellaisen, jotta se voisi mennä vielä enemmän eteenpäin, niin silloin se johtajankin pitäisi olla Suomesta, joka tietää.” (opettaja)

Opettajien vaihtuminen

Kaikki haastateltavat mainitsisivat Tallinnan suomalaisen koulun suurimmaksi haasteeksi sen, että useimmat suomalaiset opettajat työskentelevät koulussa vain väliaikaisesti. Opettajien vaihtuvuus nähtiin erityisen haastavaksi lapsille, jotka elävät vieraassa maassa ja kulttuurissa. Vanhemmat pitivät harmillisena, että lapsi, joka opiskelee koko peruskoulun Tallinnan suomalaisessa koulussa, voi pahimmillaan kokea opettajavaihdoksen joka vuosi. Opettajien jatkuva vaihdos tekee koulusta myös haastavan työpaikan, kun opettajakollegat vaihtuvat useasti.

”Että parashan on se, että opettajat on vaikka kaksikymmentä vuotta ja se rutiini pyörisi. Eikä joka syksy aloiteta alusta, koska se vie aina sen puoli vuotta, että päästään siihen rytmiin kiinni. Ja niille reppanoille, jotka täällä on jatkuvasti töissä, niin onhan se heillekin henkisesti hirveen raskasta, aina oppia tuntemaan uudet kasvot ja tavat tehdä töitä.” (opettaja)

Hyvärisen (1992, 22) mukaan koulutyön sujuva aloitus ulkomaankoulussa on työläs ja aikaa vaativa prosessi, erityisesti silloin kun koko henkilökunta vaihtuu. Haastateltavien mielestä opettajien jatkuva vaihtuminen vaikeuttaa koulun pitkäjänteistä ja kokonaisvaltaista kehittämistä. Suomalaisen ulkomaankoulun tärkeimmäksi voimavaraksi ja laadukkaan koulun ylläpitämiseksi haastateltavat näkivät suomalaiset opettajat. Haastateltavat kertoivat, että virolaisilla opettajilla ei ole riittävästi tuntemusta suomalaisesta koulujärjestelmästä sekä virolaisen opettajan koulutus ja työtehtävät opettajana ovat erilaisia kuin suomalaisen opettajan.

”Että se on muuten yksi asia, joka pitäisi ottaa huomioon, että nyt kun nää vironkielenopettajat tulee opettamaan tuonne, niin minulla on sellainen tunne, että heillä ei ole yhtään tietoa siitä, mitä se suomalainen koulu on.” (vanhempi)

Suurimmaksi syyksi suomalaisten opettajien vaihtuvuuteen haastateltavat näkivät opettajien palkkauksen, joka on Tallinnassa matalampi kuin Suomessa. Lisäksi opettajat näkivät, että Suomessa opettajien vakituiseen virkaan liittyvät edut ja mm. työterveyshuolto, ovat asioita, joissa Tallinnan suomalainen koulu ei pysty kilpailemaan Suomen kanssa. Haastateltavat toivat esiin huolensa siitä, mistä koulu tulevaisuudessa tulee samaan innostuneita, motivoituneita ja päteviä opettajia, jos palkkataso ei ole sama kuin Suomessa.

”Jos ne palkkatoiveet on suomalaisten palkat, niin ne kuvittelee että se on sama täällä tai kun on yksityiskoulu, niin se on vielä enemmän kun Suomen peruskoulussa. Että se on semmoinen ristiriita.” (opettaja)

Yksi opettajista toi kuitenkin esiin, että hänellä oli niin korkea motivaatio muuttaa ulkomaille työskentelemään, että raha oli toissijainen tekijä muuttopäätöksessä. *”Mutta silloin kun on halu tulla, niin ei siinä rahaa silloin ajattele.”* Opettajat kuitenkin toivoivat, että koulun palkkaus ja työsopimus olisivat samanlaisia kuin Suomessa. Koulu ei ole aina onnistunut saamaan päteviä opettajia, joka on vanhempien mielestä harmillista. Vanhemmat ja opettajat pitivät tärkeänä, että kouluun töihin tulevalla opettajalla on aiempaa työkokemusta, koska ulkomaankoulussa työskentely on haastavaa, kun opettajan täytyy selvittää yksin monenlaisista asioista.

Opettajat näkivät työskentelyn Tallinnassa väliaikaiseksi elämänvaiheeksi, eikä heillä ollut tarkoituksena jäädä opettamaan kouluun pysyvästi. Suurin osa opettajista on tullut kouluun tarkoituksenaan olla vain vuosi tai kaksi, sen mukaan miten he ovat saaneet vuorottelu- tai virkavapaata Suomesta. Opettajat kertoivat tullessaan Tallinnaan, koska kaipasivat kyseisellä hetkellä jonkinlaista muutosta, vaihtelua, haasteita tai *”seikkailua”* elämäänsä. Opettajat ajattelivat, että ulkomailla työskentely kasvattaa sekä ammatillisesti että ihmisenä, lisäksi kielitaito ja erilaisten kulttuurien tuntemus laajenevat. Opettajat kertoivat, että heidän elämäntilanteensa oli mahdollistanut kyseisenä aikana väliaikaisen muuton ulkomaille. Tallinna valikoitui useimmilla opettajilla sattumalta määränpääksi. *”No se oli ainoa, mikä oli sillä hetkellä auki tai sillä hetkellä,*

kun mä olin tehnyt päätöksen, että mun on jotakin muuta haettava.” (opettaja). Ulkomailla työskentely ja eläminen ovat opettajien mielestä antoisaa, mutta haastavaa, eikä siihen oltu valmiita sitoutumaan pitkäksi ajaksi. Sekä vanhemmat että opettajat toivat esiin, että olisi tärkeätä valita uusia, jotka ovat valmiita työskentelemään koulussa pidempään kuin vuoden. Toisaalta ymmärrettiin, että opettajien elämäntilanteet ovat erilaisia ja lupautuminen työhön useammaksi vuodeksi, voi olla vaikeata.

”Ei meistä kukaan täällä olijosta silleen ajatellu, et me oltaisi loppuelämä täällä, et vaikka niin kun kiva koulu onkin ja hommat sujuu ja sen on ihan samaa perustyötä, mitä Suomessakin. Mut kuitenkin se kotimaa on kotimaa ja meistä harvalla on niin hyvä kielitaito, et me pärjättäisi täällä niin kun ihan virolaisten keskellä. Et se kotimaa on Suomi. Et se on semmoinen tän koulun iso haaste.” (opettaja)

Taloudelliset kysymykset

Haastateltavat nostivat esiin taloudelliset kysymykset koulun toimintaan vaikuttavana tekijänä.

”Et se on mitä täällä on, meillä on ehkä vähemmän rahaa tai enemmän rahaa käytössä riippuu siitä oppilasmäärästä, lahjotuksista ja miten se talous pyörii.” (opettaja)

Haastateltavilla oli erilaisia, jopa ristiriitaisia näkemyksiä siitä, miten koulun rahoja on käytetty tai tulisi käyttää. Koulun rahoituksen kohdentaminen riippuvat päätöksistä, joita koulun tukiyhdistyksen hallitus tekee yhdessä rehtorin kanssa. Erityisesti koulurakennus ja sen sopivuus koulutoimintaan herättivät monenlaisia ajatuksia. Yhden vanhemman mielestä koulurakennukseen on käytetty aivan liian paljon rahaa ja se on koulun tarpeisiin nähden liian hieno. Toisen vanhemman mielestä koulurakennus on sijaintiinsa ja kokoonsa nähden edullinen. Opettajien mielestä koulurakennus on hyvin remontoitu ja sijainniltaan hyvässä paikassa, mutta tilat ovat kuitenkin pienet, eivätkä aina sovellu eri-ikäisten oppilaiden tarpeisiin. Tilan puute vaikeuttaa myös laadukkaan opetuksen järjestämistä.

”No tila ongelma on täällä kyllä todellinen. Siis aika ikävä kyllä sanoo, että on vasta tultu uuteen kouluun ja tää on ihan tosi, sillalaila mukava, koska tää on siisti. Ja

täällä ei oo mitään semmoisia ongelmia, mitä vanhassa rakennuksessa ja muuten voi olla. Niin tila ongelma kuitenkin, että meillä ei oo yhtään ylimäärästä tilaa tälläkään hetkellä. Aika haastavaa on opiskella lukiolaisten kirjastossa esimerkiksi, että se ei oo ollenkaan niin kuin asian mukainen paikka. Ja tuo sitten se mikä aiheuttaa kaikkein eniten nytten noita ongelmia on liian pieni välituntialue, piha-alue. Ikävä kyllä se niin vaan on.” (opettaja)

Koulun taloudelliset kysymykset herättävät epävarmuutta sekä opettajien että vanhempien keskuudessa. Uskin, Jussilan ja Ketosen (2007, 138) mukaan heikko rahoituspohja, rahoituksen perustuminen erilaisiin tukiin ja epävarmuus jatkuvuudesta ovat tyypillistä erilaisten yhdistysten toiminnassa. Koulun rahoitus koetaan olevan epävarmalla pohjalla, koska vuosittaiset määrärahat vaihtelevat oppilasmäärän mukaisesti. Lisäksi haastatteluissa ilmeni, että Aurinkorannikon suomalaisen koulun rahoituksen tiukennukset ja maksuvelvoitteet herättivät huolta Tallinnan koulun jatkuvuudesta ja rahoituksesta.

Suunnitelmat ryhmäkokojen kasvattamisesta ja luokkien yhdistämisestä herättävät vanhemmissa ja opettajissa huolta siitä, miten opetus ja oppiminen järjestetään suuremmissa ryhmissä. Koulun pieniä luokkakokoja on pidetty tärkeinä ja laadukkaan opetuksen edellytyksenä. Pienet ryhmäkoot tulevat kuitenkin koululle kalliiksi.

”Tietysti se, että rahoituksen järjestäminen on varmaan vaativaa ja haasteellista. Siinä on koko ajan semmoinen ristiriita, jos on paljon oppilaita, niin on sitten maksajia, jos on vähän, niin sitten ei ole ja niin kun työmäärä helpottuu ja kaikki tämmöiset. Tää on niin kun jännä yhtälö kyllä.” (opettaja)

Koulun rahoitus muodostuu pääosin Suomen ja Viron maksamista valtiontuista. Vuonna 2013 Suomen ja Viron valtioiden maksamat tuet kattoivat 78 prosenttia koulun tuloista (Tallinnan suomalaisen koulun tuki ry 2014). Vanhempien maksamat lukukausimaksut ovat osa koulun rahoitusta. Haastatteluissa tuli esiin, että osa vanhemmista olisi valmis maksamaan korkeampia lukukausimaksuja saadakseen koulun talouden vakaammaksi ja samalla mahdollisuuden korottaa koulussa työskentelevien opettajien palkkoja. Toisaalta mainittiin, että kohtuulliset lukukausimaksut takaavat, että kaikilla perheillä on taloudelliset mahdollisuudet saada lapsensa suomalaiseen kouluun. Lisäksi yksi opettaja kertoi, että vanhemmat eivät järjestä tällä hetkellä

rahankeräystä, tapahtumia tai sponsorointia koulun hyväksi, joka voisi tuoda lisää rahoitusta koulun hyväksi.

”Jotenkin vanhastaan yksityiskouluilla on ollu semmoinen eliittikoulun leima, ja ehkä on ollutkin niin, että sellaiset joilla on ollut varaa, myöskin satsata siihen kouluun rahaa, sen ylläpitämiseen, niin semmoiset ihmiset ovat pystyneet nostamaan ja pitämään sitä eliittikoulun mainetta yllä ja pitämään pystyssä sitä. Että se ollut niin kun alkujaan tämmöinen rikkaitten koulu, mutta nyt kun yksityiskouluilla ei enää Suomessakaan, ovat ihan meidän tavallisten ihmisten kouluja. Eikä ole semmoista rahallista satsausta mahdollista laittaa sitä ylimääräistä, niin tuota se ei enää ole semmoinen eliitinleima, vaan se on vähän taistelemista kyllä taloudellisen tasapainon kanssa, että pystytäänkö sitä tekemään ja mitä pystytään tekemään ja riittääkö rahat.” (opettaja)

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Haastatteluissa ilmeni, että oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen ulkomaankouluissa on haastava tehtävä. Haastatteluissa yksi opettaja kertoi yllättyneensä siitä, että myös ulkomailla olevassa koulussa on erityisoppilaita. *”Se opetushallituksen sivuilla lukee ihan selvästi, et kannattaa harkita, jos lapsilla on erityisopintutarvetta.”* (opettaja). Opetushallitus ei tue rahallisesti ulkomaankouluja erityisopetuksen tai muiden tukipalvelujen järjestämisessä, eikä suosittele ulkomaankouluja lapsille, jotka tarvitsevat paljon tukea oppimisessa tai koulunkäynnissä. Myös Tallinnan suomalaisen koulun www-sivustolla kerrotaan, ettei Tallinnassa ole tarjolla erityisopetusta tai erilaisia terapiamuotoja. Haastatteluissa opettajat kertoivat, että erityisopetukseen sekä muihin tukitoimiin ja palveluihin on Tallinnan suomalaisessa koulussa enemmän tarvetta kuin tällä hetkellä koulussa järjestetään.

”Et se ei ihan päde, että täällä ei ois erityisopetuksen tarvetta. Se on varmaan ollut alkuperäinen ajatus, mutta nyt ainakin huomaa, et vähän joka luokalla sitä joku joka tarvii. Ja Suomessa ne nyt tapauksessa kaikki siellä luokassa ja siellä voi olla useampi opettaja ja siellä voi olla avustajia enemmän ja sillä tavalla poikkeaa.” (opettaja)

Erilaisia tukipalveluita on saatavilla myös Virossa, mutta niiden käyttöä rajoittavat kieliongelmat.

”Just siitä, et palvelut on Suomessa saatavana suomen kielellä ja meillä ei oo täällä Virossa tarjota semmoista, se on ihan kieli kysymys jo. Että vaikka Virosta sais samoja palveluita, niin meidän perheet ei voi niitä käyttää, koska ei oo välttämättä viron kielen taito niin hyvä.” (opettaja)

Haastatteluissa muutama vanhempi toi esiin ikäviä kokemuksia oppilaiden aiheuttamista käytöshäiriöistä koulussa. Heidän mielestään kouluun ei pitäisi ottaa oppilaita, jotka eivät pysty opiskelemaan tavallisessa luokassa. Koulun pitää puuttua enemmän oppilaiden ongelmiin ja tarjota tukitoimia niitä tarvitseville oppilaille. Erilaisten tukitoimien lisääminen koulussa oli vanhempien mielestä tärkeitä. Joissakin tapauksissa vanhemmat olivat valmiita siirtämään ”kouluun sopeutumattomat” (vanhempi) oppilaat muihin kouluihin. Myös opettajien näkemys oli, että koska koululla on mahdollisuus valita oppilaansa ei erityisopetusta tarvitsevia oppilaita pitäisi ottaa kouluun. Opettajien mielestä ei ole lapsen edun mukaista ottaa kouluun oppimiseen tai koulunkäyntiin tukea tarvitsevia oppilaita, joille ei kuitenkaan pystytä järjestämään tarvittavaa tukea. Koulun johtosäännön mukaan erityisoppilaita voidaan ottaa kouluun vain tapauskohtaisesti (Tallinnan suomalaisen koulun www-sivusto).

Opettajat kertoivat, että oppilaiden oppimisvaikeuksista ja muista ongelmista koulu ei kuitenkaan aina ole tietoinen lapsen aloittaessa Tallinnan suomalaisessa koulussa. Kouluun ilmoittautuessa ei oppilaiden erilaisia tarpeita välttämättä saada selville. Yksi opettaja kertoi, että Suomessa lasten oppimisvaikeudet selviävät yleensä jo neuvolassa tai päivähoitossa, mutta Tallinnan suomalaisen koulun oppilaiden kohdalla tällaista tietoa on harvoin saatavilla. Opettajat pitivät tärkeitä, että oppilaiden mahdollisista vaikeuksista saisi tietoa jo ennakkoon.

”Jos paperit tulee hyvin perässä, niin sitten, mutta sekin on nykyään, että papereitahan ei tarvi siirtää ja kaikkia. Että vanhemmat voi kertoa, jos ne haluaa kertoa, mitä on taustalla, jos ne ei kerro niin sitten huomataan täällä, että okei toi ei opikaan samalla tahtia kun muut ja mitäs nyt tehdään. Jokaisen opettajan pitäisi olla erityisopettaja, että pystyis jollainlailla. Ja sitten jos mä huomaan, et mulla on oppilas joka ei pysy muun luokan perässä, niin mitä mä voin tehdä, kun Suomessa mä ilman muuta ohjaisin sitä erityisopetuksen piiriin.” (opettaja)

Opettajien mielestä yhtenä ratkaisuna koulun lisääntyvään erityisopetuksen tarpeeseen olisi vakituisen ammattitaitoisen työvoiman palkkaaminen, joka pitkäjänteisesti ja suunnitelmallisesti

pystyy kehittämään koulun erityisopetusta sekä eriyttämään opetusta. Erilaisten tukitoimien järjestäminen nähdään myös koulun rahoitukseen liittyvänä kysymyksenä.

”Tai sitten muutetaan tää koulu täysin samanlaiseksi, kun Suomen peruskoulu on kaikkine lakeineen ja asetuksineen, jolloin sitten kannatusyhdistyksen on pakko palkata Suomesta ammattihenkilökunta sitten hoitamaan niitä erityisopetuksen ja muita lain velvoittamia juttuja. On se sitten sosiaalityöntekijä, kuraattori, psykologi, ketä ne sitten on, siinä tiiminä toimii. Kustannuskysymys.” (opettaja)

Suomen kielen taito

Haastateltavien mukaan Tallinnan suomalaisessa koulun oppilaat ovat monikulttuurisia, kaksikielisiä tai muuten erittäin kielitaitoisia, paljon matkustelleita ja maailmaa nähneitä. Perheitä, joissa molemmat vanhemmat ovat suomalaisia, on koulussa vähän ja useimmissa perheissä vain toinen vanhemmista on suomenkielinen.

”Ehkä se, että täällä on arkipäivää se, että tulee eri kulttuureista, on erilaisia oppilaita, toiset puhuu äidinkielenään osittain viroa, toiset puhuu osittain venäjää ja joillakin on jossain vaiheessa äidinkieli englanti ja näin. Se on niin kun tavallista täällä, että ei nosta ketään mitenkään erityiseen asemaan.” (opettaja)

Haastatteluissa kerrottiin, että osa oppilaista on asunut ja opiskellut peruskoulussa Suomessa, mutta on myös oppilaita, jotka ovat syntyneet Virossa tai asuneet siellä jo useamman vuoden ennen kuin aloittivat koulun. Oppilaat usein puhuvat koulun ulkopuolella vanhempiansa, sisarusten tai ystäviensä kanssa jotain muuta kieltä kuin suomea. Myös koulussa oppilaat saattavat puhua keskenään esim. viroa tai venäjää.

Haastatteluissa vanhemmat ja opettajat määrittivät eri tavoin, mikä on suomalaisuutta ja ketkä ovat suomalaisia ja koulun asiakkaita. Vanhempien mielestä perheet ja lapset ovat suomalaisia, jos perheen toinen vanhempi on suomalainen, vaikka perhe ei olisikaan asunut Suomessa. Tällaisten perheiden lapset voivat heidän mielestään opiskella suomalaisessa ulkomaankoulussa. *”Mutta sittenhän heillä on ihan selkee kontakti tai siis onhan siinä sitten se Suomi ja suomen kieli.”*

(vanhempi). Opettajat sen sijaan kertoivat, että suomen kielen taito saattaa olla heikko, vaikka toinen vanhemmista olisikin suomalainen. Tämä koskee erityisesti perheitä, jotka ovat asuneet jo kauan Virossa.

”Et mä niin kun ajattelen sitä, että jotkut lapset on niin virolaistuneet ja vironkielisiä, et heillä on vaikea opiskella suomen kielellä, vaikka toinen vanhemmista onkin suomalainen. Ja se on meidän koulun niin kun ehkä suurin haaste, et tämmöisissä kaksi-, kolmikielisisä saattaa olla vielä virovenäjä siellä taustalla se kodin kieli, niin se tuo omat haasteensa.” (opettaja)

Erityisesti niiden oppilaiden, jotka eivät ole koskaan asuneet Suomessa, suomen kielen sanavarasto, lukemis- ja kirjoittamistaito olivat opettajien mukaan selvästi Suomessa asuvia ikätovereita heikompi. Joidenkin oppilaiden vahvin kieli ei suinkaan ole suomi, vaan esim. ruotsi, viro tai venäjä. On myös oppilaita, joiden kohdalla ei opettaja tai oppilas itse osaa sanoa, mikä kieli on hänen äidinkieltensä tai mitä kieltä hän osaa parhaiten. Opettajia välillä mietityttääkin, miksi vanhemmat valitsevat suomenkielisen koulun lapsilleen, joilla olisi edellytyksiä opiskella vironkielisessä tai venäjänkielisessä koulussa.

Haastatteluissa ilmeni, että joidenkin oppilaiden heikko suomen kielen taito vaikuttaa sekä oppilaiden oppimiseen että opettajien opettamiseen. Opettajia ja vanhempia mietityttää, miten suomen kieltä heikosti osaavat oppilaat oppivat, jos opetusryhmät ovat suurempia, jolloin opettajilla ei riitä yhtä paljon aikaa oppilaiden henkilökohtaiseen ohjaukseen.

”Et mä tänään huomasin, tajusin sen ihan oikeasti mikä vaikutus sillä on, että lapsi kuuntelee niin kun vierasta kieltä oppiakseen tai niin kun oppii asioita, työskentelee niin, et se on koko ajan niin kun ihan tosi kovilla ymmärtääkseen ohjeet ja koko paketin. Et sieltä tulee niin paljon semmoista, ettei ne vaan ymmärrä, et niin ne vaan joutuu koville ja se aiheuttaa paljon semmoista. Pitäisi mennä vähän rauhallisemmin ja ottaa huomioon se aina. Se aiheuttaa käyttäytymisessä, tämmöisessä työrauhassa ongelmia, ihan niitten semmoisessa työskentelyssä.” (opettaja)

Opettajat kertoivat, että äidinkieleen ja sanavaraston kartuttamiseen on käytettävä paljon aikaa, jotta oppilailla on mahdollisuus jatkaa opintoja Suomessa. Haastatteluissa ilmeni, että osalla perheistä on tarkoituksena muuttaa takaisin Suomeen muutaman vuoden Virossa asumisen jälkeen, mutta on

myös perheitä, jotka todennäköisesti eivät tule enää palamaan Suomeen. Näiden perheiden lasten on tarkoitus opiskella koko peruskoulu Tallinnassa ja jatkaa opintoja Virossa. ”*Joku näkee ihan varmaa, et peruskoulun jälkeen en aio olla Suomen kanssa missään tekemisissä ja näin.*” (opettaja).

5.4 Vanhemmat koulun toiminnassa

Koulun perustehtävään liittyvänä tekijänä voidaan pitää vanhempien roolia. Vanhempien näkemykset lasten kasvusta ja oppimisesta ovat osa koulun perustehtävän arviointia. Vanhempien näkemyksiä huomioidessa tulee samalla kuitenkin kriittisesti pohtia, mitä asioita vanhemmat ovat päteviä arvioimaan. (Kervinen 2005b, 303.) Vanhempien rooli korostuu ulkomaankoulussa, koska koulun ylläpitäjänä toimii vanhempien muodostama koulun tukiyhdistys. Tallinnan suomalaisen koulun tuki ry antaa koululle ja opettajille perustehtävän hoitamisen mahdollisuudet. Loukusan (1992, 14) mukaan suomalaisen ulkomaankoulun ulkoiset puitteet ovat suuresti riippuvaisia koulun ylläpitäjän antamista resursseista.

Haastateltavien mukaan Tallinnan suomalaisen koulun vanhempien ja opettajien kohtaaminen on pääosin arkista keskustelua, joita tapahtuu pienten koululaisten haku- ja tuontitilanteissa. Isompien lasten kohdalla opettajan sähköpostilla lähettämät tiedotteet toimivat tiedon välittäjinä koulun ja kodin välillä. Pääsääntöisesti arkinen vuorovaikutus onnistui haastateltavien mukaan hyvin. Toisaalta koulun ja vanhempien yhteistyössä nähtiin puutteita. Vanhempien ja koulun yhteistyössä tapahtuva koulun kehittäminen ei ole toiminut ja se herätti pettymystä sekä vanhemmissa että opettajissa. Osa vanhemmista koki, että heillä ei ole riittävästi mahdollisuuksia vaikuttaa koulun toimintaan tai ettei heidän kehittämis ehdotuksiin ole reagoitu.

”Mulla on ollut semmoinen tunne koko ajan, että ei oo vanhemmilla mitään mahdollisuutta vaikuttaa. Että tässä mä nään niin kun, että kehittämisen varaa, kun tää on yksityinen koulu kuitenkin ja me maksetaan. Ja kyllä mä ymmärrän, ettei kaikkia toiveita voi toteuttaa tietenkään, mutta pitäisihän nyt ne käsitellä.”
(vanhempi)

Toisaalta osa vanhemmista kertoi, että koulun kehittämiseen ja koulun toiminnassa mukana olo on hyvät mahdollisuudet, jos vain itse on aktiivinen ja keskustelee asioista.

Opettajat toivat haastatteluissa esiin joidenkin vanhempien suuret, jopa kohtuuttomalta tuntuvat vaatimukset ja odotukset koulua ja opettajia kohtaan. Opettajat kertoivat, että lukukausimaksujen maksaminen aiheuttaa sen, että vanhemmat eivät osaa enää suhtautua kouluun tavalliseen tapaan, vaan he kokevat oikeudekseen erityistoiveiden esittämisen. Yksi opettajista muistuttikin, että myös Suomessa vanhemmat maksavat opettajan palkan verojen muodossa, joten lukukausimaksun maksaminen ei hänen mukaansa oikeuta vanhempien erityisvaatimuksia. Opettajien näkemys oli, että he ovat opettamisen ammattilaisia, joiden tulee toteuttaa opetusta koulutuksessaan ja työkokemuksella saadun asiantuntijuuden avulla.

”Että toiset opettajat jotenkin kokee, että vanhempia pitää orjailia, mutta mä oon ite sitä mieltä, että mä oon töissä lasten takia. Ja se mitä mä tiedän, että mikä on lapselle hyvä, että jos vanhemmat ei aina tiedä, että se asia on hyväksi niille lapsille, niin kyllä ne sen huomaa myöhemmin. Että mieluummin mä oon niitten vanhempien kanssa yhteydessä vaikka päivittäin ja selvennän, että miksi mä opetan tälläläilla, kun mä opetan, kun sitten se, että mä muuttaisin jotain opetustyyliäni yhden vanhemman takia.” (opettaja)

Lisäksi osa opettajista oli pettyneitä siitä, etteivät vanhemmat tunnu olevan kiinnostuneita koulusta ja valmiita osallistumaan yhteistyöhön koulun kanssa.

”Mut nyt musta tuntuu, vanhemmat niitä ei kiinnosta yhtään, mitä täällä koulussa tehdään, mitä tapahtuu tai. Jos mä pyydän tai ajatellaan, et mä tarviin apua, niin ei kukaan vanhemmista ole tarjoamassa sitä. Et nyt oletetaan, et me hoidetaan kaikki tai nyt kun perustettiin oppilaskunta, niin oppilaskunta hoitaa kaiken, heitä ei enää tarvita missään. He vaan tuo lapsen kouluun ja hakee koulusta, et siinä kaikki.” (opettaja)

Opettajilta löytyi kuitenkin ymmärrystä vanhempia kohtaan, ettei työn, työmatkojen, harrastusten ja perheen lisäksi vanhemmilla ole useinkaan aikaa tai energiaa osallistua kouluun liittyvään toimintaan tai sitoutuminen yhdistystoimintaan koetaan liian haastavaksi. Opettajien mielestä

yhteistyö vanhempien kanssa ja vanhempien aktiivinen osallistuminen koulun toimintaa olisi erittäin arvokasta sekä koululle että myös perheille. Opettajien mielestä muutto ja asuminen ulkomailla ovat perheille vaativia ja perheiltä puuttuu usein ulkomailla asuessa sosiaaliset turvaverkot. Ulkomailla perheitä ja erityisesti lapsia voi vaivata juurettomuuden tunne. Opettajat ajattelivat, että koulun ympärillä toimivan perheiden muodostaman verkoston avulla vanhemmat voisivat tukea toisiaan ja lapsiaan samanlaisessa elämäntilanteessa.

Osa opettajista ja vanhemmista piti tärkeänä, että kaikki vanhemmat saataisiin aktiivisesti mukaan koulun toimintaan. Opettajat toivoivat, että useampi vanhempi sitoutuisi koulun toimintaan koulun tukiyhdistyksen tai vanhempainyhdistyksen kautta. Koulun vanhempainyhdistys ei ollut haastattelujen teko aikaan toiminnassa, joka oli opettajista harmillista. Uskin, Jussilan ja Kotosen (2007,138) mukaan palveluja tuottavien kolmannen sektorin organisaatioiden toiminta perustuu yhdistymisvapauteen ja vapaaehtoisuuteen. Aktiivisemmin koulun toiminnassa mukana olevat vanhemmat hämmästelivät, miksi muut vanhemmat eivät ole juurikaan kiinnostuneita koulun toiminnasta ja osallistu koulun järjestämiin tilaisuuksiin. ”*Mun mielestä kaikkien vanhempien pitäisi olla jonkun verran mukana siinä toiminnassa, että sitten pystyisi ymmärtämään, miten se koulu toimii ja tavallaan.*” (vanhempi). Haastatteluissa ilmeni, että joidenkin vanhempien mielestä Tallinnan suomalaista koulua ylläpitävän tukiyhdistyksen hallituksen jäseniksi valittujen vanhempien tulisi olla aiempaa aktiivisemmin kehittämässä koulua. Kuitenkin harva haastatteluun osallistuneista vanhemmista oli itse valmis sitoutumaan koulun tukiyhdistyksen hallituksen jäseniksi.

5.5 Koulun tavoitteet ja tulevaisuus

Moni haastateltavista kertoi, etteivät he osaa sanoa, mitkä ovat Tallinnan suomalaisen koulun tavoitteet ja päämäärät. Opettajat kertoivat, että koululle ei ole määritelty tavoitteita, mutta asiaa on alettu työstämään.

”Ja pitäis olla kauheen selvä käsitys siitä, mihin se on menossa, mihin me ollaan kouluna menossa. Ja mitä me halutaan olla, vaikka viiden tai kymmenen vuoden päästä. Et mihin me halutaan kehittyä ja mimmoisia ihmisiä tänne halutaan ja

jotenkin tajuta se, että mikä on tämän meidän koulun henki ja oleminen. Et missä me ollaan hyviä ja mimmosiks me halutaan tulla.” (opettaja)

Haastateltavat pitivät koulun tavoitteiden määrittelyä erittäin tärkeänä. Opettajien vaihtuessa on uusien opettajien helpompi aloittaa opetus, kun heille voisi esitellä koulun selkeät tavoitteet ja toimintatavat.

Osa haastateltavista mietitytti, millainen tulevaisuus suomalaisilla ulkomaankouluilla on ja kuinka tärkeänä Suomessa nähdään ulkomaankoulujen ylläpito. Yksi opettaja korosti, että Suomessa tulisi ymmärtää, että suomalaisille ulkomaankouluille on todellista tarvetta ja niissä toimitaan peruskoulun tavoitteiden mukaisesti, mutta Suomen valtion tukea koulut tarvitsevat toiminnassaan aiempaa enemmän. Ulkomaankoulut ovat tärkeä palvelumuoto suomalaisille. Toisaalta haastatteluissa tuotiin esiin, että muuttoliikennettä Suomesta Viroon on yhä enemmän, joten tarvetta koululle arveltiin olevan myös tulevaisuudessa.

Tallinnan suomalaisessa koulussa tulisi keskittyä haastateltavien mukaan laadukkaaseen suomalaisen peruskoulun ylläpitämiseen. Osa vanhemmista oli sitä mieltä, että koulun tulee pysyä pienenä kouluna suomalaisille lapsille, kun taas joidenkin näkemysten mukaan koulun pitäisi pyrkiä oppilasmäärän kasvattamiseen houkuttelemalla Tallinnassa asuvia suomalais-virolaisia perheitä kouluun. Haastateltavien mielestä koulun tulisi pyrkiä laadukkaaseen oppimisympäristöön, opettajiin ja opettamiseen.

”No varmaan mä näkisin, että ehkä sen tavoitteet, että se kehittyisi olemaan hyvä koulu suomalaisille tai suomenkielisille lapsille ja tavallaan kehittäisi sitä eteenpäin. Mutta että pysyisi pienenä hyvänä kouluna, missä ois laadukas oppimisympäristö ja opettajien taso.” (vanhempi)

Haastateltavien mukaan tavoitteena tulee olla koulun kokonaisvaltainen kehittäminen. Suomalaisen kulttuurin ja kielen opettaminen on ensiarvoista, mutta myös paikallisen kielen ja kulttuurin sekä laajemman kansainvälisyyden huomioiminen koetaan tärkeiksi. Opettajien rekrytointiin tulisi

kiinnittää huomiota, jotta koululle saataisiin päteviä suomalaisia opettajia, joilla on valmiuksia opettaa ulkomaankoulussa ja joiden olisi mahdollista työskennellä useampi vuosi koulussa.

Kaikki haastateltavat toivat esiin, että koulun yhteishengen ja ilmapiirin kehittämiseen tulee panostaa. Yhteistyötä perheiden, opettajien ja koulun hallituksen kanssa tulisi lisätä. Koululle tulisi määrittellä selkeät tavoitteet ja määrittelyssä tulisi olla mukana kaikki koulun toiminnassa olevat tahot; oppilaat, opettajat, vanhemmat, koulun hallitus ja rehtori. Koulussa tulisi pyrkiä rakentamaan luottamukselliset ja avoimet välit kaikkien osapuolten kesken. Lisäksi koulun tulisi pyrkiä siihen, että sekä vanhemmat, opettajat ja oppilaat olisivat ylpeitä koulustaan ja onnellisia siitä, että saavat olla osa suomalaisen koulun yhteisöä. Tärkeätä on myös osoittaa ulospäin toiminnan ja opetuksen tavoitteellisuus ja laadukkuus.

”Että me onnistuttaisiin tekemään tästä sellainen paikka, et suomalainen, joka harkitsee Viroon muuttoa, et sille tulis sellainen varma fiilis, ettei meillä ole ainakaan mitään hätää koulujen puolesta, että TASK:iin vaan ja kaikki on hyvin.” (opettaja)

Kaikki haastateltavat arvostivat suomalaista peruskoulujärjestelmää ja pitivät tärkeänä, että koulussa myös jatkossa opiskellaan suomalaisen opetussuunnitelman mukaisesti. Suomalaisen koulujärjestelmän hyvien puolien ylläpitäminen Tallinnan suomalaisessa koulussa on ensiarvoisen tärkeätä. Haastateltavien mukaan koulun tulisi pyrkiä pitämään kiinteästi yhteyttä Suomeen, jotta se pysyy mukana suomalaisen koulujärjestelmän uudistuksissa.

6 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkielman tarkoituksena on tuoda esiin suomalaisen ulkomaankoulun toimintaan liittyviä kysymyksiä. Tallinnan suomalaisen koulun toimintaa on lähestytty perustehtäväkäsitteen avulla. Tutkielmassa on pyritty tuomaan esiin, miten Tallinnan suomalaisen koulun opettajat ja vanhemmat ymmärtävät koulun perustehtävän, miten koulussa perustehtävää toteutetaan ja millaisia haasteita koulu kohtaa perustehtävän toteutuksen yhteydessä.

Tallinnan suomalaisen koulun toimintaa ja normatiivista, virallista perustehtävää ohjaavat Suomen ja Viron valtioiden lainsäädäntö ja ohjeistukset. Tutkielma osoitti, että Tallinnan suomalaisen koulun hallinnolliset kysymykset ovat monimutkaisia, koska koulu joutuu soveltamaan toiminnassaan molempien maiden lainsäädäntöä. Tästä johtuu, että Tallinnan suomalaiselta koululta ei ole aina tarjolla toimintaohjeita koulun arjessa eteen tuleviin tilanteisiin. Tallinnan suomalaisen koulun ylläpitäjänä toimii Tallinnan suomalaisen koulun tuki ry, joka koostuu koulun oppilaiden vanhemmista. Tämän vuoksi vanhempien rooli korostuu ulkomaankoulun toiminnassa. Tutkielmassa kuitenkin ilmeni, että vanhempien osallistuminen koulun toimintaan koulun tukiyhdistyksen, vanhempainyhdistyksen tai muulla tavoin on erityisesti opettajien näkökulmasta vähäistä. Tallinnan suomalainen koulu vastaa taloudestaan ja opetuksesta ilman koulutoimen tai muun organisaation antamaa tukea, joten koulun rehtorilla on erittäin merkittävä rooli koulun hallinnollisissa kysymyksissä. Tutkielmassa ilmeni, että koulun rehtorilla tulee olla tietoa sekä Viron että Suomen koululainsäädännöstä, opetussuunnitelmista ja ohjeistuksista. Huuskon (2004,177) mukaan rehtori on keskeinen osallistuja koulun pedagogissa keskusteluissa ja vaikuttaa osaltaan siihen, kuinka koulu hoitaa perustehtäväänsä. Tutkielmassa saatujen tulosten perusteella voidaan tulkita, että suomalaisessa ulkomaankoulussa olisi tärkeätä tukeutua aiempaa enemmän Suomen peruskoulun opetussuunnitelmaan, lainsäädäntöön ja ohjeistuksiin.

Normatiivisessa ulkomaankoulun perustehtävässä on tapahtunut täsmennystä, jonka voi havaita Suomen Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemässä Aurinkorannikon suomalaisen koulun tarkastuksen raportista. Aurinkorannikon suomalaisen koulun tarkastuksessa on kiinnitetty erityisesti huomiota, oppilaiden tilapäisen ulkomailla asumisen määrittelyyn. Ulkomailla asumisen Opetus- ja kulttuuriministeriö katsoo tilapäiseksi silloin, kun henkilöllä on Kotikuntalain 5§:n mukainen kotikunta Suomessa (MOT 2014). Tallinnan suomalaisen koulun tulkinta oppilaiden tilapäisestä asumisesta ulkomailla eroaa Opetus- ja kulttuuriministeriön tulkinnasta. Tutkielman tulokset osoittivat, että Tallinnan suomalaisessa koulussa opiskeli tutkielman tekemisen aikaan myös joitakin oppilaita, jotka eivät ole Suomen kansalaisia sekä runsaasti oppilaita, joiden ei voida tulkita asuvan tilapäisesti Virossa. Kun koulussa ei ole kiinnitetty huomiota perheiden muuton väliaikaisuuteen on aiheutunut tilanne, että koulussa opiskelee oppilaita, joiden suomen kielen taito ei ole riittävä opiskeluun suomenkielisessä koulussa. Tutkielman tulosten mukaan nämä oppilaat ovat usein monikielisistä perheistä tai perheistä, jotka ovat asuneet Virossa niin pitkään, että se on vaikuttanut lasten suomen kielen kehittymiseen. Oppilaiden heikko suomen kielentaito on haaste koulun toiminnalle. Opettajat joutuvat huomioimaan heikon suomen kielen taidon opetuksessa ja oppilasryhmien koon kasvattaminen nähdään ongelmallisena. Pienet opetusryhmät ja oppilaat, joista ei ole mahdollista saada Suomen valtiontukea, ovat haaste koulun taloudelle. Koulussa tulisi pohtia, miten koulun toiminta rahoitetaan, jos kouluun otetaan edelleen oppilaita, joiden opiskelua Suomen valtio ei rahallisesti tue.

Toisaalta tutkielmassa ilmeni, että monelle suomalais-virolaiselle tai jo pitkään Virossa asuneelle perheelle suomalainen peruskoulu on tärkeä yhteys suomen kieleen ja kulttuuriin. Suomalaista peruskoulujärjestelmää arvostetaan ja vanhemmat haluavat saada lapsilleen laadukkaan peruskoulutuksen. Suomalais-virolaisten perheillä tai jo pitkään Virossa asuneiden perheiden lapsilla olisi hyvän viron kielentaidon vuoksi mahdollisuus käydä myös virolaista koulua. Vanhemmat kuitenkin vierastavat joitakin virolaisen koulujärjestelmän piirteitä. Suomi-koulut, joissa annetaan suomen kielen ja kulttuurin täydentävää opetusta ovat Suomen valtion tukemaa toimintaa lapsille, joiden molemmat tai toinen vanhemmista on syntyperältään suomalainen (Opetushallituksen [www-sivusto](http://www.sivusto)). Suomi-koulujen toisin kuin suomalaisten ulkomaankoulujen tarkoituksena on tukea pysyvämmiin ulkomailla asuvia perheitä lasten suomen kielen säilyttämisessä ja opiskelussa.

Suomalaisen peruskoulun ylläpitäminen ja toiminta Suomen valtion rajojen ulkopuolella on haastavaa. Tässä tutkielmassa tuli esiin Tallinnan suomalaisen koulun kohdalla suurimpina haasteina suomalaisten opettajien suuri vaihtuvuus, erilaiset hallinnolliset vaikeudet ja epäselvyydet, taloudellinen epävarmuus, oppilaille järjestettävän oppimisen ja koulunkäynnin tuen saamisen vaikeudet sekä lasten puutteellinen suomen kielen taito. Koulun ja opetuksen pitkäjänteinen ja kokonaisvaltainen kehittäminen on ulkomaankoululle haastava tehtävä opettajien vaihtuessa usein. Tallinnan suomalaiselle koululle kaivataan selkeitä tavoitteita ja päämääriä, jotka ohjaisivat koulun toimintaa.

Tutkielmassa saatujen tulosten perusteella voidaan tulkita, että Tallinnan suomalaisessa koulussa ei ole selkeätä käsitystä siitä, mikä on koulun perustehtävä ja ketkä ovat koulun asiakkaita. Perustehtävän tarkastelun ytimeen liittyy olennaisesti kysymys, kuka on organisaation asiakas ja samalla organisaation perustehtävän määrittäjä (Kervinen 2005a, 27). Koska koulu toimii Suomen valtion antamien lupien ja rahoituksen varassa, on tärkeä kiinnittää huomiota siihen kenelle koulu on tarkoitettu Suomen Opetus- ja kulttuuriministeriön näkemyksen mukaan. Koulun perustehtävän selkeyteen tulee kiinnittää huomiota, koska epäselvä perustehtävä on haaste koulun toiminnalle. Koulun perustehtävän selkeä määrittely ja sen toteuttaminen turvaa koulun jatkuvuuden. Tallinnan suomalaisen koulun perustehtävän selkeyttäminen vaatii kuitenkin avointa ja tiedostavaa keskustelua, jossa eri osapuolten näkemykset on mahdollista tuoda esiin. Jäsentämällä perustehtävää voidaan kirkastaa toiminnan ydinalueita (Korhonen 2008, 208; Korhonen 2011, 5). Vanhempien, opettajien, rehtorin ja koulun hallituksen tulisikin keskustella, miksi Tallinnan suomalainen koulu on olemassa ja mitä koulussa halutaan saavuttaa. Koulu voi jatkaa Suomen valtion antamien lupien ja rahoituksen varassa tai koulu voidaan muuttaa kaikille avoimeksi, jolloin koululle riittäisi Viron koulutuslupa. Tämä tarkoittaa kuitenkin, että koulun rahoitus tulee järjestää uudella tavalla. Koulun perustehtävän selkeyttämisen kautta tulee koulun tavoitteiden määrittely mahdolliseksi. Tämän tutkielman tulosten perusteella on nähtävissä, että Tallinnan suomalaisen koulun vanhemmat ja opettajat toivovat, että Tallinnassa toimisi myös tulevaisuudessa laadukas suomalainen peruskoulu, jossa työskentelee pätevät suomalaiset opettajat.

Tällä tutkielmalla on pyritty tuomaan näkyväksi suomalaisen ulkomaankoulun toimintaa ja koulun ylläpitämisen haasteita. Koska tässä tutkielmassa on perehdytty yhden ulkomaankoulun kysymyksiin ja haasteisiin, ei tutkielman tulosten yleistäminen suoraan kaikkiin ulkomaankouluihin

ole mahdollista. Kuitenkin on todennäköistä, että samankaltaisia kysymyksiä ja haasteita, joita Tallinnan suomalaisen koulun kohdalla ilmenee, on löydettävissä myös muiden suomalaisten ulkomaankoulujen toiminnassa. Koska suomalaisista ulkomaakouluista ei ole aiemmin tehty vastaavan kaltaista tutkimusta, ovat tämän tutkielman esiin tuomat tiedot hyödyllisiä Tallinnan suomalaisen koulun lisäksi muille ulkomailla toimiville suomalaisille kouluille, niissä työskenteleville opettajille, kouluja ylläpitäville tukiyhdistyksen jäsenille sekä oppilaiden vanhemmille.

Tutkielman luotettavuus on pyritty varmistamaan sillä, että tutkielman raportoinnissa on tuotu esiin mahdollisimman paljon tutkielmaan liittyneitä valintoja, ratkaisuja ja päätöksentekoa, joiden avulla lukija pystyy seuraamaan tutkielman etenemistä. Tutkimuskysymykset ja näkökulmat ovat tarkentuneet tutkielman etenemisen myötä. Teemat, joilla tutkimusaihetta alun perin on lähdetty kartoittamaan, ovat haastatteluaineistosta saadun tiedon johdosta tarkentuneet ja osittain vaihtuneet vastaamaan paremmin tutkimuskohteeseen liittyviä kysymyksiä. Suomalaisista ulkomaankouluista ei ole aiempaa tutkimustietoa johon tämän tutkielman tuloksia voitaisiin peilata.

Tallinnan suomalainen koulun oppilasmäärä on kasvanut ja on todennäköistä, että myös tulevaisuudessa perheiden muutot ulkomaille ja takaisin Suomeen lisääntyvät, joten suomalaisiin ulkomaankouluihin liittyvät kysymykset ovat myös jatkossa ajankohtaisia. Suomalaisiin ulkomaankouluihin kohdistuva tutkimus, jossa kartoitettaisiin kaikkien toiminnassa olevien koulujen tilannetta, olisi koulujen toiminnan kannalta arvokasta. Tässä tutkielmassa on tutkittu aikuisten näkemyksiä ulkomaankoulusta, mutta myös oppilaiden näkemykset ulkomaankoulun perustehtävästä ja koulun haasteista, voisi antaa uuden näkökulman ulkomaankoulujen toiminnasta. Mielenkiintoista olisi myös tutkia ulkomaakouluissa opiskelleiden oppilaiden kokemuksia ulkomailla vietetyistä vuosista ja millaisena kokemuksena he pitävät opiskelua suomalaisessa ulkomaankoulussa.

Suomalaiset ulkomaankoulut toimivat kovin yksin ja itsenäisesti maailmalla ja ne tarvitsisivat ulkopuolista tukea ja ohjeistusta toimintaansa. Tutkielma herättää toivottavasti yleisemmin kiinnostusta suomalaisten ulkomaankoulujen toimintaa ja niiden kehittämistä kohtaan. Suomalaisen ulkomaankoulun toiminnan haasteisiin ei löydy helppoa ratkaisukeinoja eikä haasteita ole

mahdollista kokonaan poistaa. Koulut joutuvat myös tulevaisuudessa sovittamaan yhteen kahden maan muuttuvaa lainsäädäntöä ja ohjeistuksia. Kuitenkin on toivottavaa, että suomalaiset ulkomaankoulut pystyvät jatkamaan toimintaansa myös tulevaisuudessa. Suomalaisia ulkomaankouluja arvostetaan ja niillä on tärkeä merkitys Suomesta ulkomaille muuttaville perheille. Tallinnan suomalaisen koulun olemassa olo on mahdollistanut perheiden muuton Tallinnaan tai toiminut jopa ratkaisevana tekijänä muuttopäätökselle. Suomen kulttuurin opetus, lasten suomen kielen kehitys ja säilyminen sekä mahdollisuus jatkaa joustavasti opintoja Suomessa ovat asioita, joita suomalaisessa ulkomaankoulussa arvostetaan.

LÄHTEET

Dartington, Tim. 1998. From Altruism to Action: Primary Task and the Not-for-Profit Organization. *Human Relations* 51(12), s. 1477–1493.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 133–157

Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 24–42

Eskola, Jari. 2007. 6-8? (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa Viinamäki, Leena & Saari, Erkki (toim.). Polkuja soveltavaan yhteiskunnalliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi. s. 32–46

Hellström, Martti. 2004. Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteuttamistapa ja onnistuminen. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 249. Yliopistopaino.

Hirsijärvi, Sirkka & Hurme, Helena. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hogget, P. 2006. Conflict, ambivalence, and the contested purpose of public organizations. *Human Relations* 59(2), 175–194. Saatavilla [www. muodossa. http://helios.uta.fi:2415/content/59/2/175.full.pdf+html](http://helios.uta.fi:2415/content/59/2/175.full.pdf+html). Luettu 13.5.2014.

Hurme, Marja-Liisa. 1995. Toimiva työyhteisö – menetetty unelma vai tulevaisuuden lahja? Teoksessa Perheentupa, Antti-Veikko (toim.). Ihminen, tunteet ja yhteisön elämä. Sosiaalipedagogisia näkökulmia. Helsinki: Hakapaino Oy.

Huusko, Jyrki. 2004. Koulun perustehtävää pohtimassa: opettajayhteisö ops-prosessin ytimessä? Teoksessa Kervinen, Anu & Selivuo, Hanna (toim.). Pala kerrallaan kohti kokonaisuutta. Ota! – hankkeen lähtökohdat ja keskustelun avaus. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 88. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. s. 170–186.

Hyypä, Harri. 1983. Avointen järjestelmien teoria työnohjauksen viitekehyksenä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 17/1983. Oulu: Oulun yliopisto Monistus- ja Kuvakeskus.

Hyvärinen, Eija. 1992. Opettajana ulkomaankoulussa. Teoksessa Rekola, Nina & Toivanen Marja Liisa (toim.). Ulkomaankoulu – kappale kotimaata kansainvälisessä maailmassa. Opetushallituksen julkaisusarjat. Kehittämissarja 4/1992. Helsinki: Valtion painatuskeskus. s. 20–23.

Juhola, Jenni & Pynttari, Heli. 2010. Opettajan asiantuntijuuden ulottuvuudet. Suomalaisten ulkomaankoulujen luokanopettajien kokemuksia. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Kaplan, Robert, S. & Norton, David, P. 2004. Strategiakartat. Aineettoman pääoman muuttaminen mitattaviksi tuloksiksi. Talentum. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Kaurola, Eeva. 1992. Suomalaisuus monikansallisessa koulussa. Teoksessa Rekola, Nina & Toivanen Marja Liisa (toim.). Ulkomaankoulu – kappale kotimaata kansainvälisessä maailmassa. Opetushallituksen julkaisusarjat. Kehittämissarja 4/1992. Helsinki: Valtion painatuskeskus. s. 24–26.

Kervinen, Anu. 2004. Tutkimuksen avulla oman perustehtävän äärelle. Teoksessa Kervinen, Anu & Selivuo, Hanna (toim.). Pala kerrallaan kohti kokonaisuutta. Ota! – hankkeen lähtökohdat ja keskustelun avaus. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 88. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. s. 34–159.

Kervinen, Anu. 2005a. Opettajan perustehtävän jäsentäminen -tuloksellisuuden arviointia? Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 91. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Kervinen, Anu. 2005b. Kohti yhteistä arviointikulttuuria. Kunnallistieteellinen aikakauskirja 4/05. s. 298–306. Saatavilla [www. muodossa. http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1458171](http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1458171). Luettu 8.11.2013.

Kiviniemi, Kari. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 68–84.

Korhonen, Anu, 2008. Opettajien perustehtäväkäsitteet osana peruskoulun kehittämistä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. n:o 129. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. Saatavilla www- muodossa: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-173-1/urn_isbn_978-952-219-173-1.pdf. Luettu 25.9.2013.

Korhonen, Anu. 2011. Perustehtävälähtöinen kehittämisote koulun kehittämisen vaihtoehtona. Aikuiskasvatus 1/2011. s. 4–13. Saatavilla www-muodossa. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1507406>. Luettu 7.11.2013.

Liiten, Marjukka. 2013. Useat ulkomaiset suomalaiskoulut voivat menettää osan valtionavustaan. Helsingin Sanomat. Saatavilla [www. muodossa.](http://www.hs.fi/kotimaa/Useat+ulkomaiset+suomalaiskoulut+voivat+menett%C3%A4%C3%A4+osan+valtionavustaan/a1380854149391) <http://www.hs.fi/kotimaa/Useat+ulkomaiset+suomalaiskoulut+voivat+menett%C3%A4%C3%A4+osan+valtionavustaan/a1380854149391>. Luettu 2.11.2013.

Loukusa, Kerttu. 1992. Lomamatka – vai opettamista kokonaisvaltaisesti. Teoksessa Rekola, Nina & Toivanen Marja Liisa (toim.). Ulkomaankoulu – kappale kotimaata kansainvälisessä maailmassa. Opetushallituksen julkaisusarjat. Kehittämissarja 4/1992. Helsinki: Valtion painatuskeskus. s. 11–15.

Moilanen, Pentti & Rähkä, Pekka. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. s.44–67

MOT. 2014. Aurinkorannikon suomalaisen koulun tarkistuskertomus. Saatavilla [www- muodossa.](http://yle.fi/aihe/artikkeli/2014/03/04/aurinkorannikon-suomalaisen-koulun-tarkastuskertomus) <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2014/03/04/aurinkorannikon-suomalaisen-koulun-tarkastuskertomus>. Luettu 20.5.2014.

Muhonen, Riitta. 1992. Suuri pedagoginen haaste. Teoksessa Rekola, Nina & Toivanen Marja Liisa (toim.). Ulkomaankoulu – kappale kotimaata kansainvälisessä maailmassa. Opetushallituksen julkaisusarjat. Kehittämissarja 4/1992. Helsinki: Valtion painatuskeskus. s. 17–19.

Määttä, Seppo. 2001. Tasapainoinen menestysstrategia. Balance Scorecardin tuolla puolen. Juva: WS Bookwell.

Opetushallituksen www-sivusto.

http://oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppivelvollisuus_ja_koulupaikka/opiskelu_ulkomaila. Luettu 16.5.2014.

Perusopetuslaki. 1998. Oikeusministeriö. Finlex. Saatavilla [www.](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628) muodossa. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 1.11.2013.

Pohjola, Anneli. 2007. Eettisyyden haaste tutkimuksessa. Teoksessa Viinamäki, Leena & Saari, Erkki (toim.). Polkuja soveltavaan yhteiskunnalliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi. s. 11–31

Päivinen, Outi. 2009. Opettajan työ, kodin ja koulun yhteistyö ja oppilaan tuntemus opettajan kokemana Espanjan Aurinkorannikon suomalaisessa koulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Raunio, Kyösti. 2011/2014. Gradun hyvät käytännöt. Verkkojulkaisu. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8434-6>. Luettu 2.7.2014

Rekola, Nina & Toivanen Marja Liisa. 1992. Lukijalle. Teoksessa Rekola, Nina & Toivanen Marja Liisa (toim.). Ulkomaankoulu – kappale kotimaata kansainvälisessä maailmassa. Opetushallituksen julkaisusarjat. Kehittämissarja 4/1992. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Rice, A. K. 1970. Productivity and Social Organization. The Ahmedabad Experiment. Technical innovation, work organization, and management. Tavistock Publication.

Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa. 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.). Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. s. 9–21.

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. Luettu 3.3.2014.

Selivuo, Hanna. 2005. Kohtaako strateginen työ kasvatuksen tehtäväkentän? Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. n:o 94. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Suomalais-virolainen sekakomitean päätös suomalaisesta peruskoulutuksesta Virossa. 2009. Tartto 15.5.2009.

Tallinnan suomalaisen koulun www-sivusto. <http://www.soomekool.fi/>. Luettu 1.11.2013.

Tallinnan suomalaisen koulun tuki ry. 2014. Sääntömääräinen vuosikokous 7.4.2014.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimusaineistojen tiedonhallinnan käsikirja. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/tiedonhallinta/>. Luettu 31.1.2014

Uski, Terhi, Jussila Iiro & Kotonen Ulla. 2007. Kunnallisten hyvinvointipalveluiden tuottaminen: Organisaatiotyyppien etuja ja haasteita. Kunnallistieteellinen aikakauskirja 35 (2007)/ 2. s.128–146. Saatavilla [www. muodossa. http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1458362](http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1458362). Luettu 18.10.2013.

Haastattelurunko; vanhemmat

Kauanko olette asuneet Virossa?

Missä muualle olette asuneet?

Mitä kieliä perheessänne puhutaan?

Kauanko lapsi/ lapset ovat olleet TASK:ssa?

Ovatko lapset olleet joissakin muissa kouluissa aiemmin?

Ovatko perheen kaikki lapset TASK:ssa vai onko sisaruksia myös muissa kouluissa?

Osaatko sanoa kuinka kauan lapset tulevat opiskelemaan TASK:ssa?

Koulun valinta

- Syitä ja perusteluja

Miten vaikuttaisi teidän perheeseen, jos Tallinnassa ei olisi suomalaista koulua?

Onko mielestäsi tärkeää, että Tallinnassa on suomalainen koulu?

Miksi päädyitte valitsemaan TASK:n lapsenne/lastenne kouluksi?

Harkitsitteko muita kouluja lapsellenne?

Oletteko olleet tyytyväinen valintaanne?

Onko TASK mielestäsi sellainen kuin odotit?

Miksi TASK on mielestäsi perustettu?

Koulunkäynti Tallinnan suomalaisessa koulussa ja Suomen peruskoulussa

- samankaltaisuus, eroavaisuudet

Onko koulunkäynti mielestäsi samanlaista Suomessa ja TASK:ssa?

Millaisia mahdollisia eroja Suomen peruskouluilla ja TASK:lla mielestäsi on?

Mistä erot mielestäsi johtuvat?

Mitä hyviä puolia mielestäsi on sillä, että koulu on Tallinnassa?

Millaisia haasteita mielestäsi koulun sijainti Tallinnassa tuo mukanaan?

Mitä asioita TASK:ssa painotetaan tai tulisi painottaa enemmän kuin Suomen peruskouluissa?

Tallinnan suomalaisen koulun toiminta

- koulun keskeinen tehtävä, tehtävän rajausta, tehtävän hyvä hoitaminen

Missä asioissa TASK onnistuu mielestäsi hyvin?

Missä asioissa TASK:n pitäisi kehittyä?

Mikä on mielestäsi tärkeää TASK:n toiminnassa?

Mitkä asiat ovat mielestäsi vähemmän tärkeitä koulun toiminnassa?

Mitkä ovat mielestäsi TASK:n tavoitteet?

Voitko mielestäsi vaikuttaa koulun toimintaan?

Oletko tai haluaisitko olla mukana koulun toiminnassa esim. vanhempainyhdistyksessä, erilaisissa tapahtumissa?

Miten mielestäsi koulun toimintaan vaikuttaa se, että sen on yksityiskoulu?

Muita kysymyksiä

Mitä ajattelet tästä tutkimuksesta? Haluatko vielä kertoa jotain?

Haastattelurunko; Opettajat

Kauanko olet ollut opettajana TASK:ssa?

Missä muualla olet opettanut?

Kuinka kauan olet asunut Virossa?

Missä muualle olet asunut?

Koulun valinta

- Syitä ja perusteluja

Miksi halusit tulla opettamaan TASK:iin?

Harkitsitko muita ulkomaankouluja?

Oletko ollut tyytyväinen siihen, että tulit töihin TASK:iin?

Mitä vaikutuksia olisi perheiden ja oppilaiden kannalta, jos Tallinnassa ei olisi suomalaista koulua?

Onko mielestäsi tärkeää, että Tallinnassa on suomalainen koulu?

Miksi TASK on mielestäsi perustettu?

Mitä ajattelet, miksi vanhemmat päätyvät TASK:iin valitessaan lapselle koulua?

Millaisia odotuksia vanhemmilla on TASK:n suhteen?

Millainen on mielestäsi TASK:n tyypillinen oppilas?

Koulunkäynti Tallinnan suomalaisessa koulussa ja Suomen peruskoulussa

- samankaltaisuus, eroavaisuudet

Onko koulunkäynti mielestäsi samanlaista Suomessa ja TASK:ssa?

Millaisia eroja Suomen peruskouluilla ja TASK:lla mielestäsi on?

Mistä erot mielestäsi johtuvat?

Mitä hyviä puolia mielestäsi on sillä, että koulu on Tallinnassa?

Millaisia haasteita mielestäsi koulun sijainti Tallinnassa tuo mukanaan?

Mitä asioita TASK:ssa painotetaan tai tulisi painottaa enemmän kuin Suomen peruskouluissa?

Tallinnan suomalaisen koulun toiminta

- koulun keskeinen tehtävä, tehtävän rajausta, tehtävän hyvä hoitaminen

Missä asioissa TASK onnistuu mielestäsi hyvin?

Missä asioissa TASK:n pitäisi kehittyä?

Mikä on mielestäsi tärkeää TASK:n toiminnassa?

Mitkä asiat ovat mielestäsi vähemmän tärkeitä koulun toiminnassa?

Mitkä ovat mielestäsi TASK:n tavoitteet?

Voitko mielestäsi vaikuttaa koulun toimintaan?

Osallistuvatko vanhemmat koulun toimintaan ja mitä mieltä olet siitä?

Miten mielestäsi koulun toimintaan vaikuttaa se, että sen on yksityiskoulu?

Muita kysymyksiä

Mitä ajattelet tästä tutkimuksesta? Haluatko vielä kertoa jotain?