

”TÄSSÄ TYÖSSÄ ON ELÄMÄN MAKUA”

PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVAN OPETUKSEN OPETTAJIEN  
KOKEMUKSIA KODIN JA KOULUN VÄLISESTÄ YHTEISTYÖSTÄ

Mira Härkönen

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma  
Kevät 2013  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Härkönen M. 2013. "Tässä työssä on elämän makua". Perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 88 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata, millaisia kokemuksia opettajilla on, mutta myös, miten opettajat kirjoittavat näistä kokemuksistaan. Aineistona oli yhdeksän perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajan kirjoitelmaa, jotka kerättiin MOKU-hankkeen yhteyshenkilöiden ja henkilökohtaisten kontaktien kautta. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa aineiston analyysissä käytettiin sisällönanalyysia ja diskurssianalyysia.

Kirjoittaessaan kodin ja koulun yhteistyöstä opettajat nostivat esiin kokemuksiaan yhteistyön merkityksestä ja muodoista. Opettajat kirjoittivat myös yhteistyön erilaisista piirteistä ja korostivat piirteitä, joita hyvä yhteistyö opettajalta vaatii. Näiden lisäksi opettajat kirjoittivat haasteista, joita ovat yhteistyön puitteissa kohdanneet. Opettajien tapoja kirjoittaa kokemuksistaan lähestyttiin kokemus- ja tekstilajidiskurssin avulla. Osa opettajista etäännytti itsensä yhteistyöstä ja kuvasi yhteistyötä ikään kuin toisen silmin katsottuna. Osa taas asemoi itsensä lähemmäs yhteistyön keskiötä. Tuloksissa näkyy myös se, että koko perheen yhteiskuntaan ja kouluun kotoutumisen tukeminen vaikuttaa joidenkin opettajien tapaan lähestyä omaa rooliaan yhteistyössä. Kirjallisen ilmaisun tyylikirjoitelmissa oli vaihtelevaa ja rikasta.

Opettajat kokivat, että kodin ja koulun yhteistyö on tärkeää ja yhteistyön käytänteitä pyritään jatkuvasti kehittämään. Työssään kohtaamista haasteita huolimatta perusopetukseen valmistavan luokan opettajat pyrkivät näkemystensä mukaisesti tekemään parhaansa oppilaiden koulunkäynnin sujumiseksi sekä oppilaiden ja näiden perheiden kotoutumisen tukemiseksi.

Avainkäsitteitä: perusopetukseen valmistava opetus, kodin ja koulun yhteistyö, monikulttuurisuus, sisällönanalyysi, diskurssianalyysi

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVA OPETUS JA S2-OPETUS	7
3 KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ	11
3.1 Kodin ja koulun välinen yhteistyö perusopetuslaissa ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa	11
3.2 Yhteistyöstä ja sen tarkoituksesta	12
3.3 Yhteistyön tasoja ja käytänteitä	14
3.4 Yhteistyön haasteita	19
4 MONIKULTTUURINEN OPETTAJA	21
4.1 Monikulttuurisuus koulussa ja opettajan työssä	21
4.2 Opettajan kulttuurikompetenssi	24
4.3 Yhteistyö maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa	27
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
5.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys	31
5.2 Tutkimusaineisto	31
5.3 Sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi tutkimusmenetelminä	33
5.4 Aineiston analyysi	37
6 TULOKSET	40
6.1 Opettajien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä	40
6.1.1 Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys	40
6.1.2 Yhteistyön monenlaisia käytänteitä	43
6.1.3 Yhteistyön ja sen osapuolten piirteitä	46
6.1.4 Yhteistyön haasteita	50
6.2 Erilaisia tapoja kertoa kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä	54
6.2.1 Omista ajatuksista ja kokemuksista kirjoittaminen -diskurssi	55
6.2.2 Tekstilaji -diskurssi	57
7 POHDINTA	60
7.1 Tulosten yhteenvetoa	60
7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	64
7.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia	68
LÄHTEET	70
LIITTEET	80

## 1 JOHDANTO

Tutkimukseni lähtökohtana ovat omat kokemukseni perusopetukseen valmistavan luokan opettajana. Aloittaessani tuon työn vuosia sitten olin täysin kokematon opettaja ja yritin parhaani mukaan ammentaa tietoa saamastani lastentarhanopettajan koulutuksesta. Erityisen hankalana koin juuri maahan muuttaneiden perheiden kanssa tehtävän yhteistyön, koska yhteisen kielen ja tapojen puuttumisen lisäksi meillä ei ollut myöskään toimivia keinoja kommunikointiin ja yhteydenpitoon. Viisi vuotta tuossa työssä opettivat kuitenkin paljon ja uskon kehittyneeni monessa suhteessa sekä opetustyössä että vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä.

Perusopetukseen valmistava opetus on kielen oppimisen lisäksi tärkeä osa maahanmuuttajaoppilaan ja hänen perheensä kotoutumista ja sopeutumista sekä suomalaisen yhteiskuntaa että koulumaailmaan (ks. Opetushallitus 2009). Jos koko perhe saadaan osallistumaan ja sitoutettua lapsen koulunkäyntiin, uskon, että perheen kokonaisvaltainen hyvinvointi lisääntyy ja sitä kautta myös lapsen koulumenestys paranee.

Perusopetukseen valmistavaa opetusta on ollut Suomessa 1990-luvun puolivälistä lähtien (Nissilä 2007). Sitä voidaan antaa oppivelvollisuus- ja esiopetusikäisille maahanmuuttajalapsille, joiden suomen kielen taito ei ole riittävä yleisopetuksessa selviytymiseen. Valmistavaan opetukseen voi osallistua myös Suomessa syntyneitä lapsia, jos heidän suomen kielen taitonsa arvioidaan ensimmäiselle luokalle riittämättömäksi. (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka, 2006, 16–18.)

Kun perusopetukseen valmistavaa opetusta aloiteltiin Suomessa, opetukseen osallistui muutama sata oppilasta (Opetushallitus 2009). Vuosi vuodelta

osallistuneiden määrä on kasvanut ja viime vuosina opetukseen osallistuneiden määrä on noussut jo yli kahden tuhannen oppilaan (Perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuneet vuosina 2002–2010), ja kasvu jatkuu.

Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa aloitettu suomen kielen opiskelu jatkuu valmistavan vaiheen jälkeen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän opiskeluna. Perusopetukseen valmistava opetus on siten selkeästi osa monikulttuurista opetusta, mutta sillä on sen aloittavasta ja valmistavasta luonteestaan johtuen oma erityinen sävyensä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004, 22) mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö tarkoittaa näiden kahden kasvatusyhteisön välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä, jolla pyritään tukemaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Perusopetuslaissa (628/1998) koulut velvoitetaan tekemään yhteistyötä kotien kanssa. Lisäksi perusopetuslaki (477/2003) velvoittaa opetuksen järjestäjät sisällyttämään opetussuunnitelman perusteisiin kodin ja koulun välisen yhteistyön keskeisimmät periaatteet ja järjestämistavat. Myös oppilashuoltotyö tulee toteuttaa yhteistyössä oppilaan ja tämän huoltajien kanssa (642/2010).

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on yksi luokanopettajan työn puhutuimpia ja usein haasteelliseksi koettuja asioita. Monet aiheesta tehdyt pro gradu -tutkielmat kertovat valmistumassa olevien opettajaopiskelijoiden tarpeesta lisätä omia valmiuksiaan yhteistyöhön (esim. Lepistö 2009). Haasteet lisääntyvät entisestään, kun oppilaan ja tämän vanhempien kieli- ja kulttuuritausta on erilainen (ks. esim. Soilamo 2008).

Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön julkaisun (2007, 25–28) mukaan erityisesti viime vuosikymmenten aikana tapahtuneet yhteiskunnallisten rakenteiden muutokset vaikuttavat selkeästi kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Haasteita tuovat esimerkiksi perhemuotojen moninaistuminen ja monikulttuuristen perheiden lisääntyminen. Haasteina voidaan myös pitää esimerkiksi ratkaisutapojen löytämistä erilaisten ristiriitatilanteiden ratkaisemiseen tai salassapitosäännösten noudattamista vaikeissa tilanteissa. Yhteistyössä tulisi kuitenkin aina muistaa, miksi yhteistyötä tehdään ja mihin sillä pyritään; lapsen etu ja hänen koulunkäyntinsä tukeminen on yhteistyössä aina etusijalla.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella kodin ja koulun välistä yhteistyötä perusopetukseen valmistavan opetuksen näkökulmasta. Suomessa monikulttuurista koulua, opettajuutta sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä monikulttuurisesta näkökulmasta on tutkittu jonkin verran (esim. Soilamo 2008, Kuukka 2009 ja Säävälä 2012), mutta perusopetukseen valmistava opetus on saanut tutkimuksen saralla vähemmän huomiota.

## 2 PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVA OPETUS JA S2 -OPETUS

Valmistavan opetuksen aikana luodaan perusta suomen kielen taidolle ja opetuksen painopiste onkin suomen kielessä. Kaikki koulussa tapahtuva opetus voidaan katsoa kielen opetuksiksi. (Nissilä ym. 2006, 16.) Päivärinnan (2005, 43) mukaan valmistavan opetuksen avulla pyritään myös antamaan oppilaalle tarvittavat valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten. Hän muistuttaa kuitenkin, että valmistavan opetuksen tavoitteena on lisäksi edistää opetukseen osallistuvan oppilaan kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä hänen tasapainoista kasvuaan ja kehitystään.

Perusopetukseen valmistava opetus on yksilöllistä, joten oppilaan aikaisempi koulunkäynti sekä tiedot ja taidot täytyy selvittää. Oppilaalle laadittavan opinto-ohjelman mukaisesti opetusta annetaan eri oppiaineissa. Varhainen yleisopetukseen integroiminen lisää oppilaan motivaatiota kielen opiskeluun ja koulunkäyntiavustajaa voidaan käyttää apuna, jos siinä esiintyy pulmia. Integrointi helpottaa myös oppilaan arviointia, koska silloin yleisopetuksen opettajien käsitykset oppilaan tiedoista ja taidoista tulevat mukaan arviointiin. (Nissilä ym. 2006, 16–17.)

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (PeVaOPS 2004) on osa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2004. Vuonna 2009 Opetushallitus kuitenkin muutti tämän määräyksen ja Maahanmuuttajille järjestettävän perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden (MaVaOPS 2009) mukainen opetussuunnitelma tuli ottaa käyttöön viimeistään 1.1.2010.

Valtakunnallisesti opetukselle ei määritelty tuntijakoa eikä oppimäärää, vaan niistä ja opetusryhmien muodostamisesta vastaa opetuksen järjestä eli kunta. 6-10 -vuotiaille valmistavaa opetusta tulee antaa vähintään 900 tuntia ja sitä vanhemmille vähintään 1000 tuntia. (MaVaOPS 2009, 4.) Opetushallituksen selvityksen (Opetushallitus 2008b, 23) mukaan suurin osa kunnista ilmoittaa perusopetuksen valmistavan opetuksen keston olevan vähintään yhden lukuvuoden.

Maahanmuuttajille järjestettävän perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2009, 6-7) mukaan valmistavan opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle perusopetukseen siirtymistä varten tarvittavat valmiudet ja edistää tämän suomen tai ruotsin kielentaitoa, mutta lisäksi edistää tämän tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Opetuksessa ja pedagogisissa järjestelyissä on huomioitava oppilaan iän lisäksi tämän oppimisvalmiudet ja -taustat. Tämän vuoksi opetuksen on oltava eriyttävää. Oppilailla, jotka ovat käyneet koulua vain vähän tai eivät lainkaan, opetuksen pääpaino on luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa ja arkitilanteissa selviämistä edistävissä perustaidoissa. Tavoitteena on, että valmistavan luokan päättyessä oppilaan suomen tai ruotsin kielen taidot eurooppalaisen viitekehyksen kielitaidon tasojen kuvausasteikolla ovat tasolla A1.3-A2.1 (ks. liite 1).

Oppilaalle tehdään henkilökohtainen opinto-ohjelma, joka voi olla osa oppilaan kotoutumissuunnitelmaa. Opinto-ohjelmasta ilmenee oppilaan lähtötaso, säännöllisesti päivitettävät oppimistavoitteet, opiskeltavat oppiaineet tuntimäärineen ja sisältöineen sekä perusopetuksen ryhmiin integroitien lisäksi mahdolliset tukitoimet. Oppilaan oman opinto-ohjelman mukaisesti hänet integroidaan valmistavan opetuksen aikana



perusopetuksen ryhmiin. (MaVaOPS 2009, 9.) Integroinnilla pyritään edistämään oppiaineen sisällön omaksumisen lisäksi oppilaan kotoutumista ja sosiaalisen kielitaidon kehittymistä. Integrointi tapahtuu oppilaan ikätasoa vastaaviin suomenkielisiin opetusryhmiin. (PeVaOPS 2004, 311.)

Opetushallituksen selvityksessä (Opetushallitus 2004a, 11) lähes puolet kunnista ilmoittaa integroinnin alkavan heti valmistavan opetuksen alettua tai mahdollisimman pian. Selvityksen mukaan suurin osa perusopetukseen valmistavaa opetusta antavista kunnista aloittaa integroinnin taito- ja taideaineissa, koska integrointi näissä aineissa ei vaadi oppilaalta hyvää suomen kielen taitoa.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen jälkeen oppilas siirtyy perusopetuksen oppilaaksi, jolloin suomen kielen opiskelu jatkuu suomi toisena kielenä eli S2-oppimäärän opiskeluna. S2 on yksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppimääristä. Yhdessä oman äidinkielen opetuksen kanssa S2-opetus rakentaa pohjaa oppilaan toiminnalliselle kaksikielisyydelle ja vahvistaa hänen monikulttuurista identiteettiään (POPS 2004, 96). S2-opetuksen tavoitteena on, että oppilas saavuttaa mahdollisimman hyvän kielitaidon kaikilla kielitaidon osa-alueilla perusopetuksen loppuun mennessä. (Nissilä & Mustaparta, 2005, 84.)

S2-opetuksen ja suomi äidinkielenä opetuksen välillä on, että opiskeltava kieli ei ole oppilaan äidinkieli. Ero vieraan kielen opiskeluun taas on siinä, että oppija elää ja opiskelee suomenkielisessä ympäristössä. S2-opetuksen tarkoitus on oppilaan suomen kielen taidon ja suomalaisen kulttuuritiedon kehittäminen. Tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys, johon vaikuttaa oppilaan osallistuminen oman äidinkielen opetukseen ja tätä kautta

äidinkielen kehitykseen. S2-opetuksessa pyritään oppilaalle antamaan mahdollisimman hyvä kielitaito myös jatko-opintoja varten. (Opetushallitus 2008c, 4-5.)

S2-opetuksen sisällön tulee liittyä toisaalta koulussa tarvittavaan kielitaitoon ja esimerkiksi eri oppiaineiden sanastoon, mutta toisaalta myös yleiseen ja henkilökohtaiseen kommunikointiin liittyvään sanastoon. Suuri osa opetuksen sisällöstä on kirjallisen ja suullisen kielitaidon kehittämistä. Lisäksi joitakin kielen rakenteen ja kielitaidon opettamisen keskeisiä sisältöjä on määritelty erikseen. (Nissilä ym. 2006, 19–20.)

### 3 KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ

#### 3.1 Kodin ja koulun välinen yhteistyö perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (2004b, 22) korostaa kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä oppilaan kasvun ja oppimisen tukemisessa. Yhteistyön kautta opettajan oppilaan tuntemus lisääntyy, mikä helpottaa opetuksen suunnittelua ja toteuttamista. Toisaalta taas huoltajat saavat koululta arvokasta tietoa voidakseen tukea lastensa oppimista ja koulunkäyntiä. Koulun tehtävänä on tukea kotien kasvatustyötä, mutta toisaalta myös huolehtia oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta yhteisön jäsenenä.

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (2004b, 22) painottaa, että yhteistyön tulee olla eri osapuolia kunnioittavaa, tasa-arvoista ja yhdenvertaista. Opettajan tulee olla aloitteellinen ja aktiivinen yhteistyössä ja antaa huoltajille tietoa huoltajien, oppilaiden sekä opettajien oikeuksista ja velvollisuuksista, mutta myös esimerkiksi opetussuunnitelmista, oppilashuollosta ja perusopetuksen päättövaiheessa jatkokoulutukseen liittyvistä asioista. Huoltajille tulee kertoa heidän mahdollisuuksistaan osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Huoltajilla on muun muassa mahdollisuus osallistua koulun opetus- ja kasvatustyön suunnitteluun ja arviointiin.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2009,10) mukaan perheiden kieli- ja kulttuuritausta huomioidaan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Opetuksen järjestäjän on luotava edellytykset

yhdenvertaiselle, tasa-arvoisen kunnioittavalle yhteistyölle kodin ja koulun välillä. Yhteistyön tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ja oppimista vuoropuhelun avulla. Perheille tulee lisäksi antaa tietoa suomalaisesta koulusta ja koulujärjestelmästä sekä niihin liittyvistä asioista.

### 3.2 Yhteistyöstä ja sen tarkoituksesta

Osa lapsen kasvatuksesta siirtyy koululle lapsen aloittaessa koulun, mutta ensisijainen vastuu kasvatuksesta säilyy silti vanhemmilla (Hirsto 2001, 16; Metso 2004, 173). Koulun tehtävänä on antaa oppilaalle valmiuksia toimia yhteiskunnassa sekä tukea oppilaan yksilöllistä ja yhteisöllistä kasvua (Virtanen 1999, 265). Yhteisen tehtävän vuoksi on tehtävä yhteistyötä. Launosen, Pohjolan ja Holman (2004, 103) mukaan oppilaan kasvuprosessin tukeminen kodin ja koulun yhteistyössä voidaan nähdä kasvatuskumppanuutena. Karilan (2006, 93) mukaan kasvatuskumppanuus pohjautuu ajatukseen, jossa sekä vanhemmilla että ammattilaisilla on lapsesta olennaista tietoa. Kasvatuskumppanuus perustuu molemminpuoliseen kunnioitukseen sekä yhteisiin tavoitteisiin lapsen kasvatuksessa.

Toimivassa yhteistyössä vuorovaikutus on vastavuoroista. Opettajat antavat vanhemmille riittävästi tietoa tämän päivän koulumaailmasta ja vanhemmat kertovat opettajalle omista kasvatuskäsityksistään ja lapsen koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyvistä näkemyksistään ja odotuksistaan. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 22.) Alasuutarin (2003, 171) mukaan opettajan tulisi helpottaa yhteistyötä antamalla vanhemman kokemustiedolle vähintäänkin tasavertainen asema omien asiantuntijaoletustensa kanssa. Alaja (1997, 80–83) muistuttaa kuitenkin, että vaikka jokainen vanhempi

haluaa lapselleen hyvää, joskus vanhemmat saattavat olla sokeita asioille, joissa lapsi tarvitsisi apua.

Yhteistyön toteuttaminen vaatii sen jatkuvaa suunnittelua, kehittämistä ja arviointia, kuten Opetushallituksen ja Suomen Vanhempainliiton koordinoiman yhteistyöryhmän työstämä julkaisu *Laatua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön* (2007, 14–16) toteaa. Sen mukaan koulutuksen järjestäjän lisäksi kodilla ja koululla on kummallakin omat tehtävänsä ja vastualueensa. Koululla rehtorin toiminta ja asenne sekä tuki ja ohjaus yhteistyöhön liittyvissä tilanteissa ohjaavat koko koulun ilmapiiriä ja mahdollisuuksia tehdä yhteistyötä kodin kanssa. Opettajien tavat tehdä yhteistyötä ovat persoonallisia, mutta yhteistyö ei saa olla riippuvaista yksittäisen opettajan haluista tai asenteista vaan lakien ja säädösten velvoitteiden tuntemisen lisäksi opettajat tarvitsevat yhteistyössä myönteistä asennetta ja vuorovaikutustaitoja. Vanhempien osuudeksi jää huolehtia siitä, että lapsi suorittaa opetusvelvollisuuden. Vanhempien tulee lisäksi välittää opettajalle tietoja muun muassa kotitehtävien tekemisestä ja muista oppilaalle tärkeistä asioista, jotka voivat vaikuttaa koulunkäyntiin. (Opetushallitus 2007, 14–16.)

Launosen, Pohjolan ja Holman (2004, 95) mukaan kodin ja koulun välisen yhteistyön päämäärä tukea lapsen oppimista ja kasvua on periaatteessa selvä. Tuo tavoite voidaan kuitenkin jakaa moniin eri ulottuvuuksiin. Mahdollisuus tarttua nopeasti oppilaan ongelmiin on helpompaa, kun yhdessä toimiminen on jo opittu ja toimintamalleista sovittu. Tämä onkin yksi tärkeimmistä kodin ja koulun yhteistyön tavoitteista, mutta se ei suinkaan saisi olla ainoa. Yhteistyön toisena tavoitteena on luoda mahdollisuuksia sekä oppilaille että vanhemmille sosiaaliseen verkoston,

luottamuksen sekä yhteisöllisen tuen syntymiseen.

### 3.3 Yhteistyön tasoja ja käytänteitä

Kodin ja koulun yhteistyötä tutkinut Epstein (1992, 1140–1141, Epstein & Sanders 2002, 411–412) kuvaa yhteistyön rakentumista neljän mallin (suom. M. Siniharju 2003) avulla. Näissä malleissa oleellista ovat erilaiset näkemykset kasvatusvastuusta ja sen jakautumisesta. Ensimmäinen malli on *erillisen vaikutuksen (separate influence)* malli, jossa kodilla ja koululla on omat vastuualueensa, tavoitteensa ja toimintansa. Kodin ja koulun toiminnan ajatellaan olevan tehokkainta silloin, kun kumpikin osapuoli huolehtii omista asioistaan. Tämän mallin mukaan yhteistyötä tehdään vain suurten ongelmien ilmettyä.

Myös toinen malli, *perättäinen vaikutus (sequenced influence)*, perustuu kodin ja koulun erillisiin vastuisiin. Tässä mallissa oletetaan, että varhaislapsuuden vuodet vaikuttavat myöhempään menestykseen. Vanhemmat ovat vastuussa kouluun valmistavien asioiden oppimisesta lapsen elämän kriittisissä vaiheissa. Tämän jälkeen päävastuu lapsen kasvatuksesta siirtyy ammattikasvattajille.

*Sisäkkäinen vaikutus (embedded influence)*, malleista kolmas, perustuu ekologiseen malliin, jossa yksilön ja suurempien ryhmien ja organisaatioiden välillä on sisäkkäisiä yhteyksiä. Yhteisöt, joiden jäsen yksilö on, vaikuttavat tämän kehitykseen. Esimerkkeinä suomalaisesta yhteiskunnasta voisi mainita yhteiskunnan järjestämän päivähoiton alle kouluikäisille ja sosiaalihuollon.

Neljannen ja viimeisen mallin, *päällekkäisen vaikutuksen (overlapping influence)*, mukaan koti, koulu ja yhteiskunta vaikuttavat osittain päällekkäin. Näiden osapuolten päällekkäisyys ja vaikutuksen määrä vaihtelee oppilaan iän ja luokka-asteen mukaan, mutta aina tarkoituksena on tukea oppilaan oppimista ja kehitystä. Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus voi tapahtua sekä yhteisöllisellä että yksilötasolla.

Tämän neljännen mallin pohjalta Epstein (1992, 1145–1146) on tyypitellyt kodin ja koulun yhteistyön kuuteen ryhmään osallistumisen mukaan:

1. *Perheiden perusvelvollisuudet*. Perheen velvollisuutena on huolehtia lapsen terveydestä ja turvallisuudesta, mutta myös valmistaa lasta koulun alkuun. Myöhemmin, kouluvuosien aikana, kotiolojen tulisi olla rakentuneita niin, että ne tukevat lapsen oppimista. Koulun tehtävänä on auttaa koteja hankkimaan lapsen ymmärtämisessä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja.
2. *Koulujen perusvelvollisuudet*. Koulun tehtävänä on olla kotien kanssa yhteistyössä, jotta nämä olisivat tietoisia koulun ohjelmista ja lapsensa edistymisestä. Tämä yhteistyö voi tapahtua esimerkiksi ilmoituksilla, puhelimitse, tapaamalla tai todistusten kautta. Lisäksi lukujärjestyksiin, kursseihin, erityisohjelmiin ja muihin vaihtoehtoisiin toimintoihin liittyvistä asioista annetaan perheille tietoa. Yhteistyötä pyritään vahvistamaan rohkaisemalla koteja kaksisuuntaiseen viestintään.
3. *Vanhempien osallistuminen koulun toimintaan*. Koulun tulisi rekrytoida ja kouluttaa vapaaehtoisia toimijoita niin, että nämä voivat auttaa

opettajia ja oppilaita. Koulun tulisi parantaa ja muokata aikataulujaan niin, että vanhemmat ja muut vapaaehtoiset pystyisivät osallistumaan koulun toimintaan joko toimijoina tai kuuntelijoina.

4. *Vanhempien osallistuminen oppimiseen kotona.* Opettajat pyytävät ja ohjaavat vanhempia valvomaan ja auttamaan lapsia kotona. Antamalla tietoa vaadittavista taidoista, koulu edistää perheiden kykyä ymmärtää, kuinka he voivat auttaa lapsia kotitehtävien teossa, harjoittelussa ja taitojen vahvistamisessa.
5. *Vanhempien osallistuminen koulun päätöksen tekoon, johtamiseen ja hallintoon.* Vanhemmat voivat vaikuttaa koulun asioihin osallistumalla esimerkiksi vanhempainyhdistyksen tai koulun johtoryhmän toimintaan. Koulut voivat helpottaa osallistumista kouluttamalla vanhempia päätöksenteossa ja muiden vanhempien kanssa kommunikoinnissa.
6. *Yhteistyö muiden yhteiskunnallisten toimijoiden kanssa.* Koulu saa tukea ja jakaa vastuuta lasten kasvatuksesta tekemällä yhteistyötä muun muassa liike-elämän ja erilaisten kulttuuri- ja liikuntajärjestöjen kanssa. Samalla koulu helpottaa perheiden mahdollisuuksia käyttää erilaisia tukipalveluita ja tukee näiden toimijoiden toimintaa.

Metso (2004, 129–132) on puolestaan luokitellut kodin ja koulun yhteistyön neljään ryhmään käyttäen näkökulmana vanhempien toimijuutta. Ensimmäisen ryhmän muodostavat koulun *hallintoon osallistuvat vanhemmat*, jonka voisi rinnastaa Epsteinin (1992) viidenteen yhteistyön tyyppiin. Tutkimustensa pohjalta Metso ei kuitenkaan pidä tätä vanhempien



kollektiivisena tapana vaikuttaa asioihin vaan ainoastaan yksittäisen vanhemman vaikutusmahdollisuutena.

Toinen ryhmä muodostuu vanhemmista, joita Metso (2004, 129–130) kutsuu *informaaleiksi toimijoiksi*. Nämä toimijat järjestävät vanhempaintoimintaa koulun tai luokan tasolla tai olivat opettajan apuna virallisessa koulussa. Metso pitää merkittävänä huomiona sitä, että informaalit toimijat ovat useimmiten naisia ja vaikka vanhemmat pitävät tärkeänä sitä, että tämän tason toimijoita löytyy, saatetaan heitä toisten vanhempien toimesta vähätellä.

Kolmanteen ryhmään eli *tukijoihin* kuuluu suurin osa vanhemmista. He osallistuvat kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, myös informaaliin vanhempaintoimintaan, mutta eivät toimi järjestäjinä vaan enemmänkin vierailijoina.

*Sivustaseuraajat* muodostavat neljännen ryhmän. Tähän ryhmään kuuluvat vanhemmat eivät osallistu tai vaikuta aktiivisesti kouluasioihin, mutta ovat kuitenkin kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä. Osallistumisen esteinä voivat olla muun muassa käytännön asiat, kuten epätavalliset työajat, suuri perhe tai koulumaailman tuntuminen vieraalta.

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä voidaan Laatia kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön julkaisun (2007, 13) mukaan tehdään sekä yhteisö- että yksilötasoilla monin eri tavoin. Koulun toiminnan ja yhteistyön mahdollistaa kunnan tasolla tapahtuva linjauksista ja voimavaroista päättäminen. Koulun tasolla yhteistyö tarkoittaa parhaimmillaan koulun toiminnan ja toimintakulttuurin kehittämistä yhdessä vanhempien kanssa. Näin paitsi

koulun yhteisöllisyys, turvallisuus ja terveys vahvistuvat myös oppilaiden ja koulun henkilöstön hyvinvointi kasvaa. Luokan yhteisöllisyyttä ja sosiaalisia suhteita kehitetään luokkatason yhteistyöllä. Oppilastasoinen yhteistyö pyrkii tukemaan oppilaan koulunkäyntiä muun muassa opettajan oppilaantuntemuksen, oppimisen ja sen tukemisen mahdollisuuksien vanhemmille kertomisen ja molemminpuolisen luottamuksen kasvamisen avulla.

Launosen, Pohjolan ja Holman (2004, 103) mielestä tehokas viestintä, joka on Epsteinin (1992) mukaan koulun perusvelvollisuuskin, on välttämätön osa hyvää yhteistyötä. Metson (2004, 118) ja Hirston (2001, 103) tutkimuksissa koulu piti useimmiten yhteyttä koteihin kirjallisessa muodossa. Metson (2004, 118) mukaan koulun lähettämässä tiedotteissa koulu kertoo sellaisista asioista, jotka koulu tai opettaja katsoo vanhempien tarpeellisiksi tietää. Usein vanhemmille tiedotettiin kouluun ja koulunkäyntiin liittyvistä asioista sekä oppilaan koulumenestykseen ja poissaoloihin liittyvistä asioista. Tällöin vanhemmat toimivat tiedon vastaanottajina. Harvemmin tiedon kulkusuunta oli kotoa kouluun päin.

Siniharjun (2003, 76–81) käyttää tutkimuksissaan yhteistyön käytänteistä termiä yhteistyömuoto. Siniharjun tutkimusten mukaan tärkeimpänä yhteistyön muotona opettajat pitivät henkilökohtaista keskustelua. Lisäksi kirjalliset tiedotteet, oman luokan vanhempainillat ja puhelinkeskustelut vanhempien kanssa koettiin tärkeiksi yhteistyön muodoiksi. (ks. Epstein 1992) Käytetyimpiä yhteistyön muotoja olivatkin puhelinkeskustelu, kirjallinen tiedote ja koko koulun yhteinen juhla. Kotikäynnit sekä lapsille ja vanhemmille yhteisiksi tarkoitettut kerhotilaisuudet olivat sen sijaan vähiten käytettyjä yhteistyön muotoja.

### 3.4 Yhteistyön haasteita

Toisin kuin yleensä ihmissuhteissa, koulun ja kodin yhteistyössä opettaja ja vanhemmat eivät voi valita, kenen kanssa he tekevät yhteistyötä. Jotta voitaisiin sanoa, että yhteistyö on hyvää, siihen ei liity ristiriitoja vaan osapuolten yhteisenä kiinnostuksen kohteena on oppilaan koulunkäynnin tukeminen. Parhaassa tapauksessa ristiriitojen puuttuminen kertoo molemminpuolisesta luottamuksesta ja kunnioituksesta, mutta se voi valitettavasti kertoa myös kiinnostuksen puutteesta. (Keyes 2002, 179.)

Maahanmuuttajaperheiden kohdalla haasteita Laatia kodin ja koulun yhteistyöhön julkaisun (2007, 26) mukaan tuovat erityisesti kieliongelmat ja vanhempien vaihtelevat odotukset lapsensa koulunkäynnistä, sillä lähtömaan toimintakulttuurit voivat olla hyvinkin erilaiset. Yhdenmukaista mallia maahanmuuttajaperheiden kanssa toimimiseen on hankalaa määritellä, mutta tärkeää on saada perheet aktiivisesti osallistumaan yhteistyöhön. Opettajien tehtävänä on kuulostella perheiden tarpeita ja rohkaista heitä osallistumaan. Joskus luottamuksen saavuttaminen vaatii aikaa ja kärsivällisyyttä. Keyesin (2002, 180) mukaan kulttuurisidonnaiset käsitykset opettajan arvovallasta ja asemasta, koulutuksen taso, yhteisen kielen puuttuminen sekä sosioekonominen taso vaikuttavat vanhempien avoimuuteen ja sitä kautta luottamuksen syntymiseen.

Siniharjun (2003, 107) tutkimuksen mukaan opettajat pitävät suurimpana kodin ja koulun välisen yhteistyön esteenä sitä, että yhteistyö "ei kuulu opetusvelvollisuuteen eikä siitä makseta". Lisäksi vanhempien ajan puutetta sekä vanhempien negatiivista tai passiivista asennetta pidettiin merkitsevinä

esteinä. Tutkimuksen toisessa, vuoden 1999, aineistossa myös opettajan ajan vähyys nousi opettajien mielipiteissä selvästi tärkeäksi yhteistyön esteeksi.

Vanhempien suhtautumisessa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön vaikuttaa ajan puute. Vanhempia tulisi kuitenkin saada enemmän mukaan koulun toimintaan, jotta lapsen ei tarvitse toimia kaikkien kouluelämän merkitysten välittäjänä vanhemmilleen ja tämä haastaa koulun etsimään toimintaansa tapoja, jotka koskettavat vanhempia ja näin lisäävät heidän osallistumista. (Launonen, Pohjola & Holma 2004, 93.)

Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on muutama tietty teema, jotka toistuvat usein siihen liittyvissä keskusteluissa. Ensimmäinen tällaisista teemoista liittyy kodin ja koulun kasvatustehtävän ja -vastuun jakautumiseen, jolloin huolena on kasvatustuun liiallinen siirtyminen kodeilta yhteiskunnalle ja kouluille. (Metso 2004, 52–53.)

Metson (2004, 53) mukaan toinen toistuva teema on tiettyihin yhteistyön piirteisiin liittyvät asiat. Ensinnäkin kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on ollut melko kielteinen leima, koska usein yhteydenpito vanhempiin on rakentunut oppilaan ongelmien ympärille. Tästä on pyritty pääsemään eroon, mutta edelleenkin tuo piirre liittyy yhteistyöhön. Toinen yhteistyöhön liittyvä ongelma on se, että kaikki vanhemmat eivät yhteistyöhön osallistu. Erityisesti sellaiset vanhemmat, jotka yhteistyöstä hyötyisivät eniten, jäävät tavoittamatta. Tällöin koulu tekee Metson mukaan yhteistyötä ikään kuin väärin vanhempien kanssa.

## 4 MONIKULTTUURINEN OPETTAJA

### 4.1 Monikulttuurisuus koulussa ja opettajan työssä

Monikulttuurisen koulun toimivuuden kannalta oleellista on koulun rehtorin sitoutuminen monikulttuurisuustyöhön. Omalla asenteellaan ja esimerkillään rehtori voi vaikuttaa työyhteisönsä asenneilmapiiriin ja ohjata sitä myönteiseen suuntaan. (Helske 2010, 88.) Rehtorin tehtävänä on lisäksi varmistaa, että koulun henkilökunnalla on tarvittava tieto, taito ja tahto toteuttaa esimerkiksi kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Lisäksi henkilöstön riittävä tukeminen ja ohjaus kuuluvat rehtorin tehtäviin. (Opetushallitus 2007, 15.)(ks. myös Talib 2002)

Koposen (2004) mielestä koulumaailmassa on paljon muuttujia ja kaikkien näiden muuttujien tulisi kokea uudistuksia, jotta koulua voisi kutsua monikulttuuriseksi kouluympäristöksi. Esimerkkeinä tällaisista muuttujista Koponen nostaa esiin muun muassa koulun henkilökunnan asenteet, mielikuvat, uskomukset ja toiminnan. Lisäksi opetussuunnitelmien, opettamistyylien ja opetusmateriaalien tulisi kehittyä enemmän kaikki oppilaat huomioiviksi. Kielikysymykset ovat Koposen mielestä tärkeitä, ja hän korostaakin, että oppijoiden omaa kieltä tulisi arvostaa ja esimerkiksi erilaisissa testeissä puutteellinen kielen osaaminen tulisi huomioida. Edellä mainittujen muuttujien lisäksi myös oppilaan ohjaukseen tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota.

Banks (1993, 3-4, 2008, 2) näkee, että monikulttuurisen opetustyön päätavoitteina on paitsi auttaa yksilöitä ymmärtämään itseään suhteessa muihin kulttuureihin, myös uudistaa koulua niin, että kaikki oppilaat

rodullisista, etnisistä tai sosiaalisista taustoistaan riippumatta voisivat kokea opetuksen olevan tasa-arvoista. Uudistusten täytyy koskettaa paitsi opetussuunnitelmia myös opetusmateriaaleja, opetus- ja oppimistyyliä, opettajien ja päättäjien asenteita, tietoisuutta ja käytöstä sekä koulun tavoitteita, sääntöjä ja koko koulukulttuuria. Lisäksi maailmanlaajuisesti tärkeä tavoite on taata pojille ja tytöille yhtäläiset mahdollisuudet koulutuksen avulla oppia ja kokea onnistumista.

Tutkimustensa, havaintojensa ja työkokemuksensa pohjalta Banks (1993, 4-7, 2008, 30-36) on jakanut monikulttuurisen opetuksen viiteen ulottuvuuteen (suom. H. Paavola 2007), joissa rotu, etnisuus, sosiaaliluokka, sukupuoli ja erilaisuus ovat tärkeitä tekijöitä. Ensimmäinen näistä ulottuvuuksista on *sisältöjen eheyttäminen (content integration)* jolloin opetuksen sisältöä tarkastellaan eri kulttuurien näkökulmasta. Toinen ulottuvuus on *tiedon konstruointi (knowledge construction)*, jonka mukaa tiedon rakentumisessa huomioidaan kulttuuriset näkökulmat. *Ennakkoluulojen vähentäminen (prejudice reduction)*, kolmas ulottuvuus, tavoittelee opettajan tietoisilla valinnoilla edistämään oppilaiden positiivista suhtautumista muita kulttuureja kohtaan. *Oikeudenmukaisuus-ulottuvuus (equity pedagogy)* korostaa opettajan tapaa käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä, jotka huomioivat oppilaiden taustat. Viides ulottuvuus on *koulukulttuurin vahvistaminen (empowering school culture)* koskettaa sekä koulun oppilaita että koko koulun henkilökuntaa. Tavoitteena on, että kaikki oppilaat saavat mahdollisuuden tasa-arvoiseen oppimiseen.

Talibin, Löfströmin ja Meren (2004, 82-84) mukaan monikulttuurisuus suomalaisen koulun arjessa on tullut jäädäkseen ja yhä useampi opettaja kohtaa työssään eri kulttuureihin kuuluvia oppilaita. Kouluissa olevat

maahanmuuttajaoppilaat ovat hyvin erilaisia: koulutettuja, syrjäytyneitä, eri maailmankatsomuksen tai oppimiskulttuurin edustajia. Opettajan työhön vaikuttavat opetussuunnitelman lisäksi yksityis- ja työelämän tapahtumat sekä työyhteisön ylläpitämä koulukulttuuri. Myös yhteiskunta ja sitä muokkaavat globaalit suuntaukset vaikuttavat omalta osaltaan opettajan työhön, sillä opettajat voivat joutua toimimaan erilaisten arvomaailmojen puristuksessa.

Uuden maahanmuuttajaoppilaan tullessa kouluun sekä oppilas että opettaja saattavat olla kulttuurishokissa. Yhteisen kielen ja kommunikointitavan puuttuessa epävarmuus lisääntyy. (Talib ym. 2004, 132.) Opettajien ja koulun olisikin järkevään jo etukäteen yleisellä tasolla tutustua sellaisiin kulttuureihin, joista kouluun uskotaan oppilaita ja perheitä tulevan (Pollari & Koppinen 2011, 40).

Talibin ym. (2004, 83) mukaan opettajat kokevat monikulttuurisuuden tuoneen heille koulussa uusia haasteita ja siten uusia tapoja toimia ja opettaa. Jotkut opettajista kokevat monikulttuurisuuden rikastuttaneen heidän työtään. Osa opettajista pitää monikulttuurisuutta arkena ja nykyaikaisena asiana opettajan työssä. Toisaalta osa opettajista tuntee myös joidenkin kielteisten asioiden, esimerkiksi opettajan työmäärän ja käytös- ja kieliongelmiin, lisääntyneen.

Opettajat kokevat myös Soilamon (2008, 108) mukaan, että heidän työnsä on muuttunut maahanmuuttajaoppilaan tultua luokkaan. Heidän työmääränsä on lisääntynyt ja samoin käytöshäiriöiden ja sosiaalisten ongelmatilanteiden selvittelyjen määrä on kasvanut. Opettajat ovat myös reflektoineet omaa opetustaan ja muuttaneet opetusmenetelmiään. Useat opettajat kokevat, että

maahanmuuttajaoppilaan riittämätön suomen kielen taito on aiheuttanut ongelmia. Kieliongelmistä johtuen oppilaat tarvitsevat oppitunnin aikana erityisohjausta.

Vaikka Soilamon (2008, 108–131) tutkimuksessa osa muutoksista koettiin negatiivisina, opettajat löysivät myös positiivisia muutoksia. Kuten Talibin ym. (2004) tutkimuksissakin, työn haastavuuden lisääntymistä voidaan pitää positiivisena muutoksena. Lisäksi monet opettajat kokivat, että heidän ammatillinen identiteettinsä on kehittynyt ja maailmankuvansa avartunut maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työskennellessä.

Soilamon (2008, 106) tutkimusten mukaan suurin osa opettajista ei ole saanut monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta. Opettajat ovat joutuneet ottamaan ilman valmistautumista vastaan maahanmuuttajaoppilaita eikä heillä ole mielestään ollut riittäviä valmiuksia kohdata tai opettaa maahanmuuttajaoppilaita. Myös heidän tietonsa vieraista kulttuureista ovat opettajien itsensä mielestä olleet riittämättömät. Valmiudet kohdata maahanmuuttajaoppilaan vanhemmat opettajat kokivat huonoiksi. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat kuitenkin, että omien kokemusten ja kiinnostuksen kautta omat valmiudet lisääntyivät.

#### 4.2 Opettajan kulttuurikompetenssi

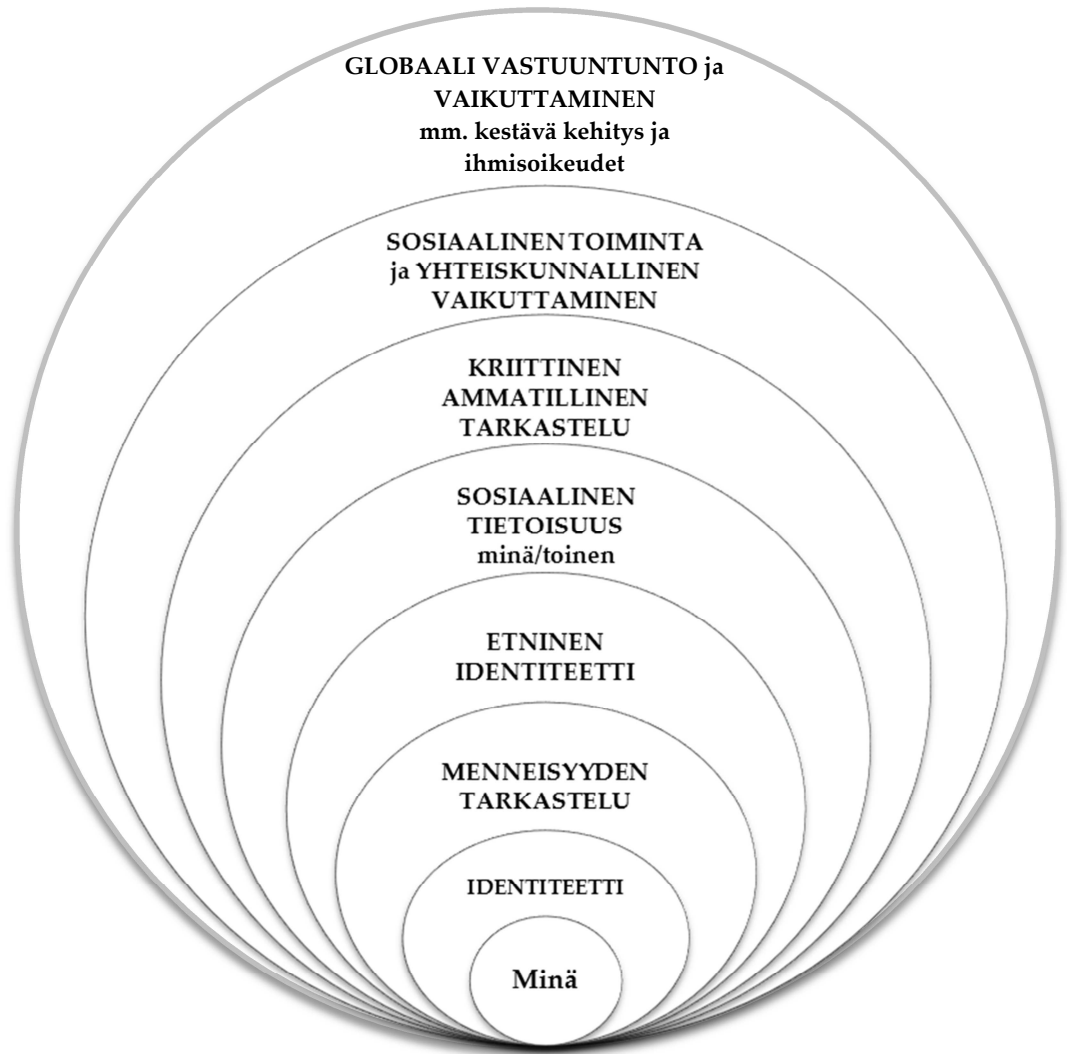
Matinheikki-Kokon (1999, 292–293) mukaan kompetenssi tarkoittaa henkilön toimintavalmiutta tai kykyä suoriutua tehtävästä tietyllä tavalla. Tällöin kulttuurikompetenssi kuvaa toimintavalmiutta eri etnisiä ja kulttuurisia toimijoita sisältävässä ympäristössä. Matinheikki-Kokko kuvaa opetustyöhön mukautuvaa kulttuurikompetenssia tieto-, asenne- ja



taitoultuvuuksien avulla. Tietoultuvuus tarkoittaa opettajan sekä ammatillista että yhteiskunnallista tietoutta maahanmuuttajaoppilaan oppimiseen ja koulussa tapahtuvaan vuorovaikutukseen vaikuttavista yhteiskuntaeroista. Asenneuoltuvuuden tarkoittaessa opettajan tietoisuutta omasta kulttuurista ja kulttuurierojen vaikutuksesta oppimiseen taitoultuvuus tarkoittaa opettajan taitoja vastata asianmukaisesti toisesta kulttuurista tulevan tarpeisiin.

Byram, Nichols ja Stevens (2001, 5-6) kuvaavat kulttuurikompetenssin koostuvan tiedoista, taidoista ja asenteista. Sosiaalisten prosessien ymmärtämiseen tarvitaan tietoa. Eri kulttuureihin liittyvien asioiden tulkitseminen ja selittäminen sekä tiedon hankkiminen uudesta kulttuurista vaativat taitoa. Uteliaisuus, avoimuus sekä halukkuus luopua omista epäilyksistään muita kulttuureja kohtaan kuvaavat kulttuurikompetenssin kannalta oikeanlaista asennetta. Näitä kulttuurikompetenssin kolmea osaa täydentävät yksilön arvot.

Talib ym. (2004, 150–151; 2005, 43) kuvaa opettajan monikulttuurisen ammattimaisuuden kehittymistä monikulttuurisuustyössä kehittyviä ja kehittäviä tietoisuuden tasojen avulla. Kehitys alkaa opettajan oman itsen ja identiteetin käsittelystä aina globaaliin vaikuttamiseen ja vastuuntuntoon. Tuo kehitys on yksilöllistä eikä välttämättä etene mallin mukaisesti. Kaikki opettajat eivät välttämättä saavuta mallin viimeistä tasoa, mutta aktiivisella osallistumisellaan sinne yltävät.



kuvio 1. Opettajan monikulttuurinen kompetenssi (Talib 2005, 43)

Nieto (2010, 249) uskoo, että koulussa monikulttuuristen taitojen omaksumiseen voidaan vaikuttaa enemmän asenteiden, arvojen ja ajattelutapojen muutoksella kuin erilaisilla hankkeilla tai opetusisältöjä muuttamalla. Hän nostaakin esiin muutamia arvoja, jotka hänen mielestään liittyvät monikulttuuriseen kompetenssiin. Näitä ovat suvaitsevaisuus, hyväksyminen, kunnioitus sekä vahvistaminen, solidaarisuus ja kritiikki.

Myös Jokikokon (2010, 57–58) mukaan opettajat kokevat monikulttuurisen kompetenssin olevan osa kokonaisvaltaista elämäkatsomusta eikä niinkään yksittäisiä tietoja tai taitoja. Tällaisessa elämäkatsomuksessa korostuu eettisyys, joka ohjaa opettajan toimintaa ja sen arviointia. Monikulttuurisen

kompetenssin kehittyminen on läpi elämän jatkuva prosessi, johon vaikuttavat muun muassa henkilön kokemukset ja elinympäristö.

Opettajan monikulttuurinen osaaminen voi muuttua, mutta se vaatii monimuotoisessa ympäristössä työskentelyn lisäksi tilaa ja uskallusta pohtia ja reflektoida omaa toimintaa ja tuntemuksia. Monikulttuurinen osaaminen auttaa opettajaa jaksamaan työssään, mutta näiden valmiuksien puuttuessa opettajan usko omiin kykyihinsä saattaa heiketä ja hänen työssäjaksaminen kärsii. (Paavola & Talib 2010, 80–83.) Opettajan tulisi oppia sietämään omaa epätäydellisyyttään opettajana ja näkemään opettamiseen liittyvät onnistumiset ja mahdollisuudet esteiden ja epäonnistumisten lisäksi (Talib 2002, 108–111).

#### 4.3 Yhteistyö maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa

Ikonen (2005, 20) toteaa, että opetussuunnitelman perusteiden periaatteita noudatetaan myös maahanmuuttajaoppilaiden perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä. Hän kuitenkin lisää, että tuossa yhteistyössä on erityisiä haasteita, jotka opetussuunnitelmaa laadittaessa tulisi ottaa huomioon. Tällaisia haasteita ovat esimerkiksi perheiden kulttuuristaan liittyvät asiat, yhteydenpidon muotoon, kieleen ja tulkin käyttöön liittyvät valinnat sekä oppilaiden huoltajien tiedot ja tulkinnat suomalaisesta koulutusjärjestelmästä ja sen toiminnasta.

Korpela (2005, 38–39) kertoo, että heti oppilaan koulutien alkuvaiheessa syntynyt luottamus kodin ja koulun välillä auttaa käsittelemään mahdollisesti myöhemmin esiin tulevia ongelmia. Luottamuksen saavuttamisen voi tehdä helpommaksi hänen mukaansa opettajien vierailu

uuden oppilaan ja hänen perheensä kotona, jos se on mahdollista tai toivottua. Kotikäynnillä on kuitenkin muistettava kunnioittaa perheen yksityisyyttä ja heidän tapojaan. Opettajan on hyvä muistaa, että hän on vierailulla työasioita hoitava viranomainen, vaikka tilanne ei olisikaan tunnelmaltaan virallinen. Kovin hankalia asioita kotikäynnillä ei kannata ottaa esiin vaan sellaisissa tapauksissa huoltajat on parempi kutsua koululle.

Korpela (2005, 40) kertoo myös ns. ”vanhempien koulusta”, joista on saatu hyviä kokemuksia. Ne ovat maahanmuuttajavanhempien omia vanhempainiltoja, joissa tulkit ovat olleet mukana. ”Vanhempien koulu” tarkoittaa tapaamisia, joissa keskustellaan koulun käytännöistä, vertaillaan kasvatusta ja koulutuslähtökohtia, mietitään kasvamista ja kasvatusta eri kulttuureissa sekä pohditaan lasten ja nuorten tulevaisuutta. Tämän lisäksi ”koulu” voi olla monenlaista yhdessä tekemistä kuten retkeilyä tai leireilyä.

Opettajat kokevat yhteistyön maahanmuuttajaoppilaan vanhempien kanssa ongelmalliseksi. Yhdeksi selittäväksi tekijäksi tähän voisi olla yhteisen toimivan kielen puuttumisen. Myös vanhempien näkökulmasta yhteisen kielen puuttuminen hankaloittaa yhteydenpitoa. (Soilamo 2008, 110). Hankalissa tilanteissa voidaan käyttää tulkkia, mutta tulkin saaminen voi viedä aikaa ja mahdollisuus vuorovaikutukseen on satunnaista (Säävälä 2012, 70–71).

Mikanderin (2008) mielestä koulu usein odottaa liian kauan ennen kuin ottaa yhteyttä vanhempiin. Hän uskoo, että juuri maahan muuttaneen perheen kanssa yhteistyö sujuu paremmin sellaisen perheen kanssa, johon otetaan yhteyttä vasta silloin, kun ongelmia alkaa esiintyä. Kielimuurista huolimatta maahanmuuttajavanhemmatkin haluavat tietää, kuinka heidän lastensa

koulunkäynti sujuu. Koulujen kannattaakin järjestää uudelle maahanmuuttajaoppilaalle ja tämän vanhemmille tutustumistilaisuus (Niemistö 2002, 102). Erilaisten odotusten vuoksi yhteistyön parantaminen on tarpeellista. Mikander (2008) ja Niemistö (2002, 110) kannustavatkin tulkkien ja oman äidinkielen opettajien apuna käyttämistä yhteistyön helpottamiseksi.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö suomalaisessa koulussa herättää maahanmuuttajavanhemmissa hämmennystä ja epävarmuutta, koska vuorovaikutuksen määrä sekä kodin ja koulun roolit voivat olla lähtömaissa hyvinkin erilaiset. Kaikkien vanhempien mielestä on kuitenkin hienoa, että suomalaisessa koulussa ollaan vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa. (Säävälä 2012, 65).

Maahanmuuttajavanhempien ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa on kanadalaisen Guon (2006, 83–89) mukaan viisi selkeää estettä, jotka hankaloittavat yhteistyötä. Niistä tärkein on *yhteisen kielen puuttuminen*, jolloin lapset toimivat usein tulkkeina ja kääntäjinä. Myös *vanhempien tietämättömyys* uuden kotimaan koulujärjestelmästä ja *opettajien asenteet* vanhempia kohtaan aiheuttavat haasteita. Lisäksi *erilaiset näkemykset koulutuksesta* sekä *kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä* hankaloittavat yhteistyön tekemistä.

Yhteistyön laatuun saattaa vaikuttaa myös maahanmuuton lähtökohdat ja -kulttuurit. Talib (2002, 20–21) muistuttaa, että pakolaiset ovat siirtolaisryhmistä haavoittuvaisimpia, sillä muuttoa edeltäneet traumaattiset kokemukset voivat vaikuttaa yksilön elämään sekä fysiologisesti että psyykkisesti. Traumaattiset kokemukset saattavat heijastua elämän

jatkuvuuden tunteeseen sekä tulevaisuuden odotuksiin ja sitä kautta kaikkeen toimintaan.

Ihmisten kulttuurisiin muutoksiin liittyviä kokemuksia voidaan Wardin (2001, 412–413) mukaan lähestyä kolmesta eri näkökulmasta. Ensimmäisessä näkökulmassa keskitytään yksilön sosiaaliseen identiteettiin eli käsityksiin itsestä ja muista. Toisessa näkökulmassa keskiössä on yksilön kyky oppia uudessa ympäristössä tarvittavia taitoja. Kolmas näkökulma lähestyy uuteen kulttuuriin sopeutumista stressiin ja siitä selviytymiseen liittyvien mallien kautta. Wardin, Okuran, Kennedyn ja Kojiman (1998, 279) mukaan kotoutumiseen, erityisesti sosiokulttuuriseen sopeutumiseen, vaikuttavat uuden kulttuurin tuntemuksen ja uudessa kulttuurissa syntyvien kontaktien määrän lisäksi kulttuurinen etäisyys. Siten alkuperäisen kulttuurin erotessa huomattavasti suomalaisesta kulttuurista, on maahanmuuttajan kotoutuminen vaikeampaa kuin kulttuurietäisyyden ollessa pienempi.

Lasten sopeutuminen uuteen maahan on usein vanhempien sopeutumista nopeampaa, ja koulu on tässä tärkeässä osassa. Jos vanhemmat pystyvät toimimaan aikuisina ja auktoriteetteina samalla lastensa monikulttuurisia valmiuksia tukien, he auttavat lapsiaan uuden maan mahdollisuuksien hyödyntämisessä. (Talib ym. 2004, 55.) Mikander (2008) korostaakin, että maahanmuuttajaoppilaan on tärkeää huomata aikuisten tekevän yhteistyötä.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä perusopetukseen valmistavan opetuksen kontekstissa.

Tutkimuskysymykset:

1. Mistä perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat kirjoittavat kuvaillessaan kokemuksiaan kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä?
2. Miten perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat kirjoittavat kokemuksistaan kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä?

### 5.2 Tutkimusaineisto

Syksyllä 2012 laadin perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajille kirjoittelmapyyntön (liite 2). Kirjoittelmapyyntössä pyrin ohjeistamaan opettajia kirjoittamaan omista kokemuksistaan yhteistyöstä oppilaittensa vanhempien kanssa. En halunnut kuitenkaan ohjeistaa liikaa ja rajata kirjoittamista mihinkään erityiseen suuntaan ja siksi en lisännyt pyyntöni lainkaan tarkentavia kysymyksiä. Uskoin, että kirjoittaja todennäköisemmin kirjoittaa itselleen merkityksellisistä kokemuksista ja ajatuksista, kun hän voi vapaasti valita itselleen sopivimmat teemat. Kirjoittelmapyyntön pilotoin kahdella valmistavan luokan opettajalla, joiden kommenttien perusteella muokkasinkin pyyntöäni. Toinen näistä opettajista kirjoitti kommentoinnin lisäksi pyyntön mukaisen kirjoitelman, joka on osa tutkimusaineistoa.

Vuonna 2007 Opetushallitus käynnisti kouluyhteisöjen monikulttuurisuustaitojen kehittämisohjelman (MOKU), jonka tavoitteena oli tukea kouluyhteisöjen monikulttuurisuustaitojen kehittämissuunnitelman laatimista sekä sen toteutusta ja vakiinnuttamista. Samalla pyrittiin luomaan ammatillinen verkosto, jonka jäsenet voisivat saada apua ja tukea toisiltaan. Minä osallistuin esimieheni kanssa tähän ohjelmaan oman kotikuntani edustajana. Tässä kehittämisohjelmassa oli mukana kaikkiaan 52 koulutuksen järjestäjää.

Lähetin marraskuussa 2012 sähköpostitse kirjoitelmapyyntön kaikille kehittämisohjelmassa mukana olleille suomenkielisille koulutuksen järjestäjille, tarkemmin sanottuna niiden yhdyshenkilöille (n=50). Yhteystiedot näille henkilöille sain Opetushallituksen ylläpitämältä edu.fi -sivustolta, jossa esitellään kehittämisohjelmaa ja sen sisältöjä. Viestissäni esitin, että he välittäisivät pyyntöni edelleen ryhmäänsä kuuluville valmistavan luokan opettajille. Muutamassa paluupostissa kerrottiin, ettei viestin vastaanottaja ole syystä tai toisesta tavoitettavissa tai ettei hän enää vastaa kyseisistä työtehtävistä. Näissä tapauksissa otin selville tehtävistä nykyisin vastaavan henkilön yhteystiedot ja lähetin heille kirjoitelmapyyntöni. Muutama yhteyshenkilö vastasi välittömästi viestiini ja kertoi lähettävänsä sen eteenpäin oman ryhmänsä opettajille.

Viimeiseen määräpäivään mennessä sain kaksi vastausta. Vastausten vähäisyyteen saattoi vaikuttaa, että juuri joulun alla ei ehkä ollut paras mahdollinen ajankohta kirjoitelmapyyntöni esittämiselle. Lähetin pyyntöni uudelleen. Siinä kerroin, että kirjoitelmien palautusaikaa on jatkettu tammikuun loppuun. Tämän uudelleen lähetetyn pyynnön jälkeen sain vielä kolme kirjoitelmaa.



Koska kirjoitelmia edelleen oli vähän, pyysin henkilökohtaisesti vielä muutamaa tuntemaani perusopetukseen valmistavan opetuksen luokan opettajaa kirjoittamaan minulle omista kokemuksistaan. Lähetin heille saman ohjeistuksen, jonka olin lähettänyt valtakunnallisessa pyynnössänikin. Tällä tavoin sain vielä kolme kirjoitelmaa lisää.

Kirjoitelmia lähettäneet opettajat (n=9) olivat kaikki naisia. Heidän työkokemuksen vaihteli viidestä yli kahteenkymmeneenviiteen vuoteen. Maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työkokemusta oli vastaajille kertynyt 2–10 vuotta. Kukaan kirjoitelman kirjoittaneista opettajista ei ilmaissut olevansa käytettävissä mahdollista lisähaastattelua varten.

### 5.3 Sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi tutkimusmenetelminä

Tätä tutkimusta voidaan luonnehtia laadulliseksi eli kvalitatiiviseksi tutkimukseksi, jossa tutkimusaineistoa analysoidaan kahdella eri analyysimenetelmällä. Ensimmäisenä analyysimenetelmänä on sisällönanalyysi ja toisessa osassa tutkimusaineistoa tutkitaan diskurssianalyttisin menetelmin.

Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja tämän elämismaailma. Elämismaailma tarkoittaa ihmisen kokemustodellisuutta, joka muodostuu merkityksistä. Merkitykset tulevat esiin esimerkiksi ihmisen tai yhteisöjen toimina, suunnitelmina sekä päämäärän asetteluna. (Varto 1992, 23–24.)

Laadullisissa tutkimuksissa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan tarkasti

kuvaamaan, ymmärtämään tai tulkitsemaan yksittäisiä ilmiöitä. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että tutkittavat henkilöt tietävät paljon tutkittavasta ilmiöstä tai heillä on siitä kokemusta. (Laine 2001, 29; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Eskolan ja Suorannan (1998, 198) mukaan aineiston koko ei sen sijaan vaikuta välittömästi tutkimuksen onnistumiseen.

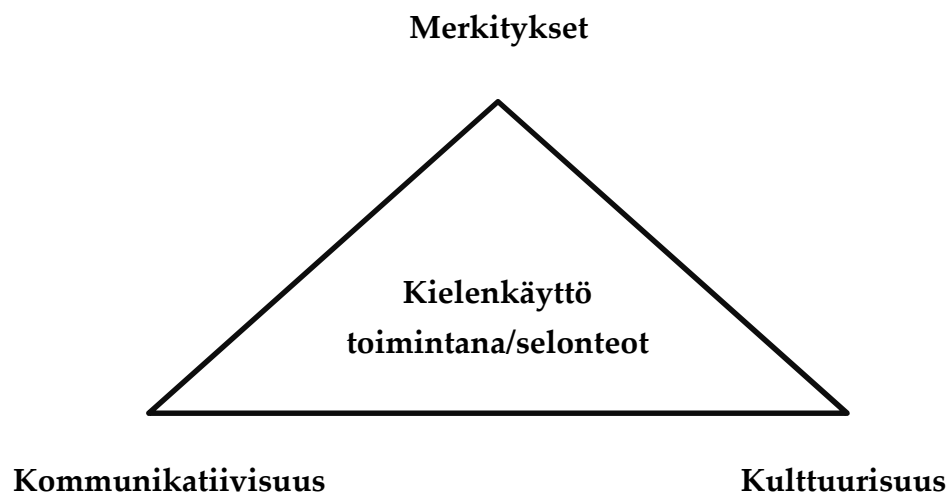
Tuomen ja Sarajärven (2009; 91, 103–104) mukaan ensimmäisessä analyysivaiheessa analyysimenetelmänä käytettävä sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan pitää yksittäisenä analyysimetodina, mutta myös väljänä erilaisten analyysikokonaisuuksien teoreettisena kehyksenä. Se sopii erilaisten kirjallisessa muodossa olevien dokumenttien, kuten kirjojen, artikkeleiden, haastatteluiden tai kirjeiden, analysointiin. Analyysillä pyritään tekstimerkityksiä etsimällä luomaan tiivis ja yleisluontoinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä.

Analyysin toisessa vaiheessa käytettävä diskurssianalyysi soveltuu monien tutkimuskysymysten tutkimiseen (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 9). Myös diskurssintutkimuksessa avainasemassa on tutkittava aineisto, joka on kiinteässä yhteydessä tutkimuskysymykseen. Aineisto edustaa vain pientä osaa todellisuudesta ja siksi diskurssintutkimuksessa ei pyritä tyhjentävään analyysiin tai selitykseen ilmiöstä. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 157.)

Diskursiivisissa analyysitavoissa lähtökohtana on kieli, tarkemmin sanottuna sen luoma kuva todellisuudesta tai sen tapa luoda todellisuutta (Eskola & Suoranta, 1998, 195). Kielellä eli sanoilla ja ilmauksilla ei ole yhtä pysyvää merkitystä vaan merkitykset voivat muuttua tilanteen mukaan. Sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät vaikuttavat kielen tapoihin sekä keinoihin järjestyä ja siksi yhteiskunnasta ja kulttuurista sekä ajasta ja paikasta opitaan tutkimalla

kieltä. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 11–12.)

Jokinen ja Juhila (1999, 54–55) kuvailevat diskurssianalyyttistä tutkimusta kolmioksi, jonka kärkinä ovat merkitys, kommunikatiivisuus ja kulttuurisuus. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita kielellisten toimintojen tai selontekojen kulttuurisista merkityksistä, jotka rakentuvat, pysyvät tai muuntuvat ihmisten välisessä kommunikoinnissa.



kuvio 2. Diskurssianalyysin kolmio (Jokinen & Juhila 1999, 55)

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tutkija voi päätyä erilaisiin ratkaisuihin valitessaan tutkimuksensa lähtökohtia ja Jokinen ja Juhila (1999, 55) jäsentävätkin näitä vaihtoehtoja neljän ulottuvuusparin avulla. Analyysin toteutuksessa kumpikin parien ulottuvuuksista on läsnä, mutta niiden painopiste voi vaihdella. Ulottuvuusparien avulla pyritään täsmentämään diskurssianalyysin kolmion kärkien välisiä suhteita.

Ensimmäisen parin muodostavat *tilanteisuus ja kulttuurinen jatkumo*, jolla pyritään kuvaamaan merkitysten rakentumista ja rakentamista toisaalta paikallisissa prosesseissa, juuri nimenomaisella hetkellä, mutta toisaalta

myös laajemmissa kulttuurisissa tavoissa ja käytännöissä. Muun muassa tutkimusaineiston määrä ja tarkkuus vaikuttavat tutkijan painotuksen valintaan. Tilanteisuuteen painottuvissa tutkimuksissa aineistot ovat yleensä suppeampia ja analyysi on hienovaraisempaa. (Jokinen & Juhila 1999, 56–57.)

*Merkitysten ja merkitysten tuottamisen tavat* ovat ulottuvuuksia, joissa painotusvaihtoehtoina ovat ihmisten puheissaan tai kirjoituksissaan tuottamat sisällölliset merkitykset, joita lähestytään mitä-kysymysten kautta sekä merkitysten tuottamiseen liittyvät tavat, joita lähestytään miten-kysymyksillä. Useimmissa tutkimuksissa kysytään kumpiakkin kysymyksiä. (Jokinen & Juhila 1999, 66.)

Kolmas ulottuvuuspari, *retorisuus ja responsiivisuus*, tarkoittaa merkityksen tuottamisen tapoihin liittyvää tarkastelua. Retorisuutta painottava tutkimus painottaa tapoja, joilla todellisuutta ja tiettyjä merkityksiä tuodaan esiin, kun taas responsiivinen tutkimus keskittyy ihmisten yhdessä rakentamiin merkityksiin. (Jokinen & Juhila 1999, 77.)

Neljäs ja viimeinen ulottuvuus, *kriittisyys ja analyttisyys*, on Jokisen ja Juhilan (1999, 85–86) mukaan tarkastelun kohteena silloin, kun päätetään, millainen puheenvuoro tutkimus on ja kenelle se on ensisijaisesti suunnattu. Kriittinen diskurssianalyysi lähtee ajatuksesta, että on olemassa joitakin alistussuhteita ja tutkimuksessa tarkastellaan käytäntöjä, joilla näitä suhteita ylläpidetään ja oikeutetaan. Analyyttinen diskurssianalyysi taas korostaa aineistolähtöisyyttä ja sen ensisijainen tavoite on sosiaalisen todellisuuden erittely. Tällöin tutkijan on oltava avoin aineistolle ja jäsenyksille, joita sieltä löytyy.

## 5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset ohjaavat tutkimusmenetelmien ja -analyysien valintaa. Tässä tutkimuksessa etsin kirjoitelma-aineistosta vastauksia kysymyksiin mitä ja miten. Vastauksia saadakseni päädyin analysoimaan hankkimaani aineistoa kahdella laadullisella analysointitavalla. Mitä-kysymystä lähestyn selkeästi aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Miten-kysymykseen vastausta etsin taas enemmän diskurssianalyyttisin keinoin, sillä etsin kirjoitelmista erilaisia kielellisen tuottamisen tapoja.

Alasuutarin (2011, 39–46) mukaan laadullinen analyysi voidaan jakaa kahteen vaiheeseen. (ks. myös Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 167.) Ensimmäisen vaiheen aluksi havainnot pelkistetään tarkastelemalla aineistoa tietyistä, teoreettisen viitekehyksen ja kysymyksen asettelun, näkökulmasta. Tämän jälkeen havaintoja yhdistetään, jotta havaintomäärä kutistuu. Näin tapahtuu, kun havainnoista etsitään yhteinen nimittäjä tai piirre, joka kuvaa koko aineistoa. Analyysin toisessa vaiheessa tuloksia tulkitaan. Tällöin aiemmin pelkistettyjä havaintoja tulkitaan johtolankoina ja tehdään viittauksia aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen.

Yhtä kirjoitelmaa lukuun ottamatta kaikki minulle lähetetyt kirjoitelmat olivat sähköisessä muodossa. Analyysivaihetta helpottaakseni muutin huolellisesti sanasta sanaan kopioiden myös paperisessa muodossa saamani kirjoitelman sähköiseen muotoon.

Varsinaisen aineistoon tutustumisen aloitin lukemalla kirjoitelmat pariin kertaan huolella ja ajatuksella. Lukiessani pyrin samalla jo hahmottelemaan,

millaisia teemoja kirjoitelmissa nousi esiin ja millaisia eroja kirjoitelmissa on.

Koska tutkimuksessani on kaksi tutkimuskysymystä, joita lähestyn hieman erilaisilla analyysimenetelmillä, päätin jatkaa aineiston tutkimista etsimällä vastausta mitä-kysymykseen. Jatkoin kirjoitelmien läpikäymistä käyttäen hyväksi WORDin korostusväri-työkalua. Sillä korostin kirjoitelmista ilmauksia, jotka liittyvät kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Näiden ilmausten perusteella kirjasin paperille pelkistettyjä ilmauksia eli redusoin. Pelkistetyistä ilmauksista ryhmittelin eli klusteroin samaa tarkoittavat käsitteet ryhmiksi, jotka taas yhdistelin neljäksi eri luokaksi. Näille luokille annoin nimiksi kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys, yhteistyön monenlaisia käytänteitä, yhteistyön ja sen osapuolten piirteitä sekä yhteistyön haasteita. Näiden luokkien avulla pyrin muodostamaan vastauksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni.

Jatkoin analyysia etsimällä vastausta toiseen tutkimusongelmaani. Sen aloitin ikään kuin puhtaalta pöydältä, sillä pyrin unohtamaan, mitä olin aiemmassa analyysissa tekstistä löytänyt. Toki olin jo silloin huomannut teksteissä ja niiden ilmaisuissa erilaisia piirteitä, mutta olin ne silloin jättänyt melko vähäiselle huomiolle. Nyt luin siis kirjoitelmat uudelleen tunnustellen niitä hieman eri näkökulmasta ja etsien kirjoittajien erilaisia tapoja tuottaa tekstiä. Apunani käytin jälleen WORDin korostusväri-työkalua. Usean lukukerran ja paperille tehtyjen hahmottelujen jälkeen päädyin jakamaan tuottamisen tavat kahteen diskurssiin. Ensimmäistä diskurssia kutsun kokemukdiskurssiksi, jossa kiinnostuksen kohteena on kirjoittajien perspektiivi kertoessaan ajatuksistaan ja kokemuksistaan kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Toinen diskurssi on tekstilaji-diskurssi, joka taas pyrkii erittelemään kirjoittajien tapoja kirjoittaa erilaisilla kielen muodoilla ja tekstilajeilla.

Kummankin tulososan kohdalla huomasin saman ilmiön. Tulosten aukikirjoitusvaiheessa ja vielä senkin jälkeen, kun olin jo ajatellut, että tulososa kirjoittaminen olisi valmis, tulokset jatkoivat jäsentymistä ja tarkentumista alitajunnassa ja niihin löytyi uusia piirteitä.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Opettajien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä

#### 6.1.1 Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys

Ensimmäiseksi opettajien kirjoittamia kirjoitelmia tarkasteltiin sisällönanalyttisin keinoin, jotta selvitetäisiin, mistä perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat kirjoittavat kuvaillessaan kokemuksiaan kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Opettajat kokivat, että yhtenä yhteistyön merkittävänä tehtävänä on tukea maahanmuuttajaperheiden kokonaisvaltaista kotoutumista uuteen kotimaahan. Opettaja ei toimi siis vain oppilaansa vaan myös koko perheen kotouttajana. Koulu nähdään maahanmuuttajaperheen ensimmäisenä yhteytenä suomalaiseen yhteiskuntaan, sillä suomalaiseen kouluun perehdyttämisen lisäksi opettajat antavat perheille paljon tietoa suomalaisesta yhteiskunnasta.

*”Yhteistyö vanhempien kanssa on tärkeä... Tärkeä se on ennen kaikkea siksi, että koulu on usein ensimmäinen ulkopuolinen kontakti, johon lapset pääsevät tai joutuvat uuteen kotimaahan tullessaan.” (kirjoitelma 7)*

*”Kotoutuminen ei tapahdu hetkessä ja usein vanhemmat tarvitsevat tukea ja ymmärrystä suomalaiseen koulunkäyntiin liittyvien asioiden hoitamisessa.” (kirjoitelma 1)*

*”Monesti luullaan, että maahanmuuttajat ovat hyvin valveutuneita oikeuksistaan mutta ei pidä paikkaansa. Olen monesti saanut opettaa*



*vanhemmille kädestä pitäen, että heillä on oikeus viedä lapsensa hammaslääkäriin tai lääkäriin.” (kirjoitelma 9)*

Opettajan roolista kotouttajana ja perusopetukseen valmistavan opetuksen aikana tehtävän yhteistyön merkityksestä perheille saattaa kertoa myös yhden opettajan kommentti siitä, että yhteistyö opettajan ja kodin välillä saattaa jatkua vielä perusopetukseen valmistavan opetuksen jälkeenkin.

*”Valitettavan usein käy niin, että yhteistyö kangistuu valu-luokan jälkeen ja vanhemmat etääntyvät koulusta. Valu-opettajasta on vuoden aikana tullut tärkeä osa heidän elämää ja uusiin ihmisiin tutustuminen vie aikaa. Monesti käy niin, että on helpompaa turvautua valu-opettajaan kuin lapsen uuteen opettajaan.” (kirjoitelma 9)*

Opettajat kokevat yhteistyön olevan merkityksellistä sekä perheille, että opettajille. On tärkeää, että kodit saavat tietoa suomalaisesta koulusta ja sen tavoista, mutta opettajat ovat myös kiinnostuneita tulevien oppilaiden ja heidän perheiden taustoista ja tavoista. Eräs opettaja nostaa esiin maahanmuuttoon mahdollisesti liittyvät asiat, kun hän kirjoittaa, että opettajan tulisi olla tietoinen oppilaan ”traumaattisista kokemuksista”.

*”Koen, että ensisijaisen tärkeää on tehdä kotiväelle selväksi, millainen koulu suomalainen koulu on, kertoa erilaisista mahdollisuuksista ja toimintatavoista. ” (kirjoitelma 1)*

*”...on myös tärkeää kertoa vanhemmille meidän kulttuuristamme ja ennen kaikkea koulukulttuuristamme.” (kirjoitelma 7)*

*”...kerätään tietoja tulevasta oppilaasta ja hänen perheestään. ” (kirjoitelma 9)*

*"Opettajan on helpompi ymmärtää lasta kun tapaa vanhemmat ja oppii näkemään ja kuulee miten asioita perheessä hoidetaan." (kirjoitelma 8)*

*"...on myös tärkeä saada tietoa esim. kyseisen lapsen traumaattisista kokemuksista, jotta opettaja tietää oppilaansa "aroista asioista" välttääkseen lisävaurioiden aiheuttamiselta." (kirjoitelma 7)*

Kahdessa kirjoitelmassa nousee esiin se, että opettaja voi sopia perheiden kanssa tavoista tehdä yhteistyötä. Perheiden tarpeita halutaan siis kuunnella eikä yhteistyötä toteuteta pelkästään opettajan ehdoilla. Toinen näistä opettajista kokee lisäksi, että yhteistyö perheiden kanssa helpottaa erilaisten koulussa ilmenevien ristiriitojen selvittämistä.

*"... voi myös sopia tulevista ja toimivista yhteistyömuodoista." (kirjoitelma 7)*

*"...juttelemme koulutaustat, oppimiset ja toiveet auki." (kirjoitelma 6)*

Sen sijaan, että opettajat kertoisivat millaisissa tilanteissa he itse ovat yhteydessä koteihin, he kuvailevat vanhempien syitä yhteydenottoihin. Opettajat kokevat kuitenkin, että vanhemmat oma-aloitteisesti melko harvoin lähestyvät opettajaa. Yhtenä syynä tähän arvellaan olevan vanhempien maahanmuuttoon liittyvät ongelmat ja niistä johtuva jaksamisen puute.

*"Yhteyttä ei oteta kuitenkaan kovin usein, ainoastaan vain jos on jotain erityistä kysyttävää jostain. Ja usein asenne on se, että "mites ne lapset koulussa nyt on, oon yrittänyt jankuttaa, että läksyt pitää tehdä"." (kirjoitelma 5)*

*"...vierailutkin ovat lähinnä koskeneet syntymäpäiviä ja harrastusmahdollisuuksista tiedustelemista." (kirjoitelma 4)*

*"...ne yleensä liittyvät läksyjen määrään, suomalaisessa koulumaailmassa annettavien läksyjen määrä tuntuu perheistä ihan liian vähäiseltä. Joskus yhteydenotot tulee siksi, että vanhemmilla on se käsitys, että lapsi oppis suomea paremmin yleisopetuksen luokalla ja pelätään, että valmistavassa luokassa puhutaan vain oppilaitten omia kieliä (eivätkä siten opi suomea)." (kirjoitelma 5)*

Vaikka opettajat näkevät opettajan roolin kodin ja koulun välisessä yhteistyössä enemmän antavana, pitää yksi kirjoitelmia kirjoittaneista opettajista yhteistyötä merkityksellisenä myös omalta kannaltaan. Hänkin kokee saavansa jotain itselleen.

*"Perheiden kautta itsekin oppii uusia asioita päivittäin." (kirjoitelma 1)*

### 6.1.2 Yhteistyön monenlaisia käytänteitä

Monet kirjoitelmia kirjoittaneista opettajista kertoivat yhteistyön juuri maahan muuttaneen perheen kanssa alkavan yhteisellä palaverilla tai haastattelulla. Näissä keskusteluissa käytetään apuna tulkkia. Yksi opettajista pitää tärkeänä sitä, että alkupalaverissa saattaa tulla esiin sellaisiakin asioita, joihin opettaja ei ole etukäteen osannut valmistautua ja tällöin tulkin rooli on erityisen tärkeä. Yhtenä yhteistyökäytänteenä ovat myös perusopetukseen siirryttäessä pidettävä siirtopalaverit.

*"Olen ehtinyt tavata kaikkia oppilaideni vanhempia kerran ja keskustelut tapahtuivat puhelintulkin välityksellä." (kirjoitelma 4)*

*"Palverit ovat tärkeitä yhteistyön aloittamismuotoja, koska yleensä niissä voi puhua virallisen tulkin välityksellä kaikista tärkeistä asioista, niistäkin mihin ei ole valmistauduttu, mutta jotka nousevat keskustelun myötä. Mielestäni on kuitenkin tärkeä, että opettaja valmistautuu kohtaamaan vanhemmat "juuri sopivilla aiheilla" toisin sanoen kysymyksillä, jotta saa tarvittavaa tietoa koulua varten." (Kirjoitelma 7)*

Jokapäiväistä kommunikointia perheiden kanssa opettajat kuvailevat osittain samankaltaiseksi kuin suomalaisten perheiden kanssa tapahtuvaa kommunikointia. Henkilökohtaiset tapaamiset ja puhelinkeskustelut ovat erilaisten vanhempainiltojen ohella käytettyjä yhteistyön käytänteitä. Sähköisen viestintäjärjestelmän (Wilman) käyttämistä maahanmuuttajavanhemmat opettajien mukaan vierastavat ja siksi käytössä on useimmiten perinteisempi, lasten reppussa kulkeva, vihko. Vihkossa voidaan käyttää apuna kuvia tai muita symboleja. Yksi opettajista kertoo pyytäneensä vanhempia kuittaamaan viestin vastaanotetuksi allekirjoituksella varmistaakseen, että vanhemmat ovat saaneet hänen viestinsä. Toinen opettaja kuvailee (reissu)vihkoa toimivaksi, vaikkakin melko hitaaksi, viestintäkeinoksi.

*"Monet vanhemmat eivät osaa käyttää Wilma -viestintäjärjestelmää, joka on koulullamme käytössä. Viestit kulkevat perinteisessä reppuvihkossa, sielläkin on usein kuvat tekstin tukena." (kirjoitelma 1)*

*"...toimimme kuvien kautta ja tulkkien kanssa yhteistyössä." (kirjoitelma 1)*

*"Maahanmuuttajilla ei juurikaan ole käytössä Wilmaa...se helpottaa paljon,*

*toisaalta se myös vaikeuttaa, koska ei helposti ja nopeasti voi tiedottaa kokeista vanhemmille, poissaoloista ym... heidän kanssaan toimii reissuvihko... mutta se on hidasta. ” (kirjoitelma 8)*

Opettajat toivovat maahanmuuttajaperheiden vanhempien tulevan koululle ja osallistuvan koulun arkeen. Vanhempia kannustetaan ja houkutellaan osallistumaan rennon yhdessä tekemisen avulla. Aina kaikki ei mene suunnitelmien mukaan vaan tällaisiakin tilanteita täytyy arvioida tilanteen mukaan. Joskus opettaja on katsonut parhaimmaksi lähestyä perhettä menemällä oppilaan kotiin.

*”Tulossa on ... mamu vanhemmille yhteinen ilta, jossa keskustelemme koulunkäyntiin liittyvistä asioista, askartelemme yhdessä ja juomme teet.” (kirjoitelma 6)*

*”Suunnitelmissani oli vanhempien ja oppilaiden yhteiset illat, mutta olen luopunut ajatuksesta tämän ryhmän kanssa...” (kirjoitelma 2)*

*”Joskus olen mennyt myös itse oppilaan kotiin kertomaan, jos olen huomannut, että lapsi pelkää mennä kertomaan ikäviä asioita tai vaikka korostaakseni sitä, että kaikki on hyvin.” (kirjoitelma 7)*

Jotta kodin ja koulun yhteistyö sujuisi mahdollisimman hyvin, kokevat opettajat, että on tärkeää tehdä yhteistyötä kotien lisäksi muiden toimijoiden kanssa. Yhteistyötahot voivat löytyä koulun sisältä, mutta myös sen ulkopuolelta. Koulun sisällä tällaisia yhteistyötahoja voivat olla oman kielen opettajat, yleisopetuksen opettajat, kouluterveydenhuollon henkilöstö, oppilashuoltoryhmä sekä iltapäiväkerho. Koulun ulkopuolisista tahoista mainitaan tulkit, sosiaalitoimi, kaupungin eri hallintokunnat,

vastaanottokeskuksen henkilökunta ja Marttaliitto. Jotkut opettajista kertovat monenlaisista uusista toimintamalleista, joita on kehitelty joko henkilökohtaisella, koulun tai kunnan tasolla. Näissä malleissa perheitä pyritään tukemaan eri tavoin yhteistyössä muun muassa järjestöjen kanssa, vaikka maahanmuuttajalapsia onkin opettajien kokemusten mukaan vaikea saada niiden toimintaan mukaan. Tällaisella toiminnalla pyritään myös vähentämään opettajien taakkaa perheiden tukijoina ja jakamaan sitä tasaisemmin yhteiskunnan eri toimijoille.

*"Monien kolmannen sektorin toimintoihin mmt-lapsia ei kovin helpolla saada." (kirjoitelma 3)*

*"Suunnitelmissa on "perehdyttämisosas" Suomen muuttaville koulumme huoltajille." (kirjoitelma 2)*

### 6.1.3 Yhteistyön ja sen osapuolten piirteitä

Kirjoitelmia kirjoittaneet opettajat kokevat, että perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien täytyy olla aitoja, herkkiä ja avoimia tai ainakin nämä ominaisuudet helpottavat työntekoa ja vanhempien lähestymistä. Muita suotavia ominaisuuksia opettajien mielestä ovat välittäminen, halu auttaa sekä kunnioittava ja ystävällinen asenne. Opettajalla täytyy olla myös kyky luoda luottamuksellinen suhde vanhempiin. Luottamus olikin asia, jonka kaikki kirjoittajat mainitsivat kirjoitelmissaan. Joskus opettajan täytyy kirjoittajien kokemuksen mukaan olla myös tiukka ja periksiantamaton, jotta yhteistyö alkaa sujua. Opettajan tulee kuitenkin huomioida sekin, että aina yrityksistä huolimatta luottamusta ei saavuteta.

*"Valmistavan luokan opettaja ei ole vain kielen opettaja. Tässä työssä täytyy olla mukana suurella sydämellä, reppu täynnä halua auttaa ja luoda lapsille varmuuden tunnetta omasta itsestään. Opettajan tulee olla hyvin herkkä vanhempien ajatuksille ja tunteille." (kirjoitelma 9)*

*"Monissa asioissa opettaja saa olla periksiantamaton, koulun sääntöihin on hyvä vedota. Kunnioittavalla ja ystävällisellä asenteella pääsee pitkälle." (kirjoitelma 1)*

*"...opettajan ja muun koulun henkilökunnan piti olla tiukka, ystävällinen, selvät pelisäännöt, vaativa ja kova, jotta yhteistyö alkoi sujua." (kirjoitelma 2)*

*"On hyvä luoda luottamuksellinen suhde vanhempien kanssa helpottaakseen heidän muutenkin vaikeaa tilannetta... Aito luottamus vanhempien kanssa syntyy hyvässä yhteistyössä ja helpottaa oppilaiden kanssa tavoitteellista työskentelyä." (kirjoitelma 7)*

*"Näin rakennamme luottamusta puolin ja toisin." (kirjoitelma 8)*

*"Aina ei kuitenkaan valu-opettajakaan nauti vanhempien luottamusta. Joko entiset kokemukset, haluttomuus tai kemiaat eivät vai kohtaa... Opettajan tehtävä on kuitenkin jaksettava yrittää rakentaa siltaa kodin ja koulun välille." (kirjoitelma 9)*

Sen lisäksi, että opettajat arvioivat valmistavan luokan opettajilta vaadittavia ominaisuuksia, luonteenpiirteitä tai asennoitumista työhön, muutama opettaja kuvailee omia valmiuksiaan tai suhdettaan monikulttuuriseen työhön.

*"... (sosiaali-alan) koulutus tukee hyvin luokanopettajan työtä. Ehkä siksi olen pärjännyt työssäni niin hyvin, kun osaan luontevasti kohdata erilaisuutta:) ja kunnioitan lapsia, jotka tulevat toisesta maasta." (kirjoitelma 6)*

*"Olen huomannut, että koulutuksestani ja työelämäkokemuksistani on hyötyä..." (kirjoitelma 8)*

*"Kuinka moni opettaja saa halauksen päivän päätteeksi, runon 15 vuotiaalta pojalta, laulun yläkouluikäisiltä pojilta, ison pojan ottamaan osaa käsinukkenäytelmään, toimia luokassa, jossa ikähaarukka on 6-16." (kirjoitelma 9)*

Kuvaillessaan vanhempia, joiden kanssa ovat tehneet yhteistyötä, opettajat nostavat esiin heidän kunnioittavan asenteen koulua ja opettajia kohtaan. Yhden opettajan mielestä kunnioitus saattaa mennä jopa niin pitkälle, että ongelmatapauksissa vastuu siirretään koululle. Tällöin vanhemmat toivovat koulun löytävän vastauksen ongelmiin eivätkä he itse osaa tai halua ehdottaa ratkaisuja. Opettajilla on kokemuksia myös siitä, että joskus vanhemmat eivät halua myöntää ongelmien olemassa oloa ja toisinaan tämä saattaa johtaa jopa koulun vaihtamiseen tai perheen muuttamiseen toiselle paikkakunnalle.

*"Yleisesti ottaen maahanmuuttajaoppilaiden perheet suhtautuvat hyvin kunnioittavasti opettajaa ja koulua kohtaan. He kokevat olevansa etuoikeutettuja, koska heidän lapsensa saavat hyvää opetusta, huolenpitoa ja lämpimän ruuan koulussa." (kirjoitelma 1)*

*"Yleensä luottamus kouluun tulee vahvaksi ja sitä kautta heitä on helppo lähestyä. Tosi kääntöpuolena on, että koulusta joskus kysytään mitä kummallisimpia kysymyksiä ainakin alkuvaiheessa!" (kirjoitelma 3)*



*"Pääosin ulkomaisilla vanhemmilla on kunnioittava asenne koulua ja opettajaa kohtaan, eli ei aseteta mitään kyseenalaiseksi, eikä vaadita mitään erityistä. Toisaalta esim. käsiteltäessä oppilaan ongelmakäytöstä, vanhemmilla harvemmin on sillonkaan mitään ideoita (tai niitä ei haluta esittää). Ollaan vain pahoillaan ja toivotaan, että koulu osaa auttaa lasta jotenkin." (kirjoitelma 5)*

*"Varsinkin jos lapselle suositellaan erityisryhmää ja tutkimuksia. Se on maailmanloppu. He voivat väittää loppuun/viimeiseen asti, ettei lapsessa ole mitään vikaa...ja vaihtavat koulua, maata jne.." (kirjoitelma 8)*

*"Yritin epätoivoisesti saada luottamuksen syntymään mutta turhaan. Heti kun asiaan puututtiin, mies pakkasi perheen mukaansa ja vei heidät toiseen kaupunkiin." (kirjoitelma 9)*

Opettajien kokemukset vanhempien osallistumisesta koulun arkeen vaihtelivat ääripäästä toiseen. Opettajilla oli kokemuksia vanhemmista, jotka eivät alkuhaastattelun jälkeen käyneet koululla tai ottaneet itse yhteyttä opettajaan tai kouluun. Toisaalta heillä oli kokemuksia vanhemmista, jotka käyvät usein koululla ja pyrkivät vaikuttamaan sen toimintaan. Suurin osa opettajista kuitenkin koki, että he itse ovat yhteistyön aloitteellisia osapuolia.

*"Yhteyttä ei oteta kuitenkaan kovin usein, ainoastaan vain jos on jotain erityistä kysyttävää jostain." (kirjoitelma 5)*

*"Äiti sotki koulutyötä oleskelemalla usein koulun tiloissa ja esittämällä vaatimuksia henkilökunnalle..." (kirjoitelma 2)*

#### 6.1.4 Yhteistyön haasteita

Opettajien kirjoitelmista nousi selkeästi esiin se, että yhteistyö maahanmuuttajaperheiden kanssa koetaan haasteelliseksi.

*”Haasteita riittää ja päivät ratkottavia asioita täynnä.” (kirjoitelma 9)*

Erityisesti haasteeksi nousee yhteisen kielen puuttuminen, joka aiheuttaa toisinaan väärinkäsityksiä. Lisäksi vanhempien luku- ja kirjoitustaidottomuus tuottaa haasteita. Tulkkia pyritään käyttämään tarpeen vaatiessa, mutta aina se ei ole mahdollista ja silloin tilanteista yritetään selvittää parhain mahdollisin keinoin. Tulkkina saatetaan käyttää koulun henkilökuntaan kuuluvia kielitaitoisia ihmisiä tai oppilaan sisaruksia, mutta aina sekään ei ole täysin ongelmaton.

*”Eli tulkkia tarvitaan yleensä ja keskusteltavat asiat on siten olleet aika virallisenmuotoisia ja rajoitettuja ajaltaan.” (kirjoitelma 5)*

*”Muu yhteydenpito tapahtuu ... suomeksi ja englanniksi ja toivon, että joku ... osaa kääntää tekstin tarvittaessa. Muutamat vanhemmat ovat laittaneet takaisin viestejä englanniksi. Jotkut viestit ovat niin huonolla kielitaidolla, että tarkoitus on jäänyt epäselväksi.” (kirjoitelma 4)*

*”...vanhemmat osaavat englantia jonkun verran, silloin vanhemmat (yleensä isä) on saattanut ottaa yhteyttä kouluun oma-aloitteisesti... Ne, joitten kanssa ei oo yhteistä kieltä, eivät koskaan ota yhteyttä. Eli en halua päätellä, mut ehkä yhteinen kieli voimistaa vanhempien aktiivisuutta.” (kirjoitelma 5)*

*"Tilanne oli silloin perheessä akuutti ja yritimme kommunikoida parhaamme mukaan." (kirjoitelma 4)*

*"Aluksi äiti kommunikoi koulun venäjänkielisen työntekijän kautta, oli vähän ongelmallista, roolit menivät vähän sekaisin." (kirjoitelma 2)*

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvailevat tilanteita, joissa koulun tai opettajan ja maahan muuttaneen perheen odotukset koulunkäynnistä eivät ole kohdanneet. Joskus asiat ovat kärjistyneet niin, että vanhempien keinot saada oma äänensä kuuluviin koetaan häiritseviksi. Eräs opettaja kokee, että perusopetukseen valmistavan luokan opettajana hän on nähnyt perusopetusta enemmän sekä hyvin että heikosti sujuvaa yhteistyötä.

*"Osalla perheistä ...asettaa lapselleen menestymisestä kovat odotukset ja lapset kokevat sen monasti paineena." (kirjoitelma 3)*

*"Maahanmuuttajissa ...on näitä, jotka pelkäävät kaikkea erilaisuutta ja leimaantumista. Heillä on niin vähän tietoa oppimisesta ja koulunkäynnistä nykyään ja Suomessa." (kirjoitelma 8)*

*"...kun koulutyö alkoi, perhe ja lapset eivät ole noudattaneet sovittuja asioita ja käytänteitä. Äiti sotki koulutyötä oleskelemalla usein koulun tiloissa ja esittämällä vaatimuksia henkilökunnalle..." (kirjoitelma 2)*

Kirjoitelmissaan opettajat kuvailevat joitakin haasteellisia tilanteita, joiden he uskovat johtuvan kulttuurieroista. Eräs opettajista kertoo selvinneensä niistä keskustelemalla niistä suoraan asianosaisten kanssa. Toinen opettaja muistuttaa, että joskus suomalaisilla on toisista kulttuureista olettamuksia, jotka eivät pidä paikkaansa.

*”Joskus voi tulla kulttuurisia yhteentörmäyksiä. Itse olen selvinnyt niistä kysymällä ihan suoraan miten tietyt asiat teillä oli/ hoidettiin heidän kotimaassa. Sitten olen kertonut meidän tavat toimia jne...” (kirjoitelma 8)*

*”...harhaluulo on, että maahanmuuttajat pitävät tiukasti kiinni vain omaan uskontoon liittyvistä asioista, eivätkä ole kiinnostuneita muiden uskontojen tavoista. Kaikki oppilaani osallistuvat joulukirkkoon ja muihin uskonnollisiin tapahtumiin esiintyen muiden mukana.” (kirjoitelma 9)*

Jotkut opettajat pitävät yhteistyön tekemistä helpompana sellaisten vanhempien kanssa, jotka tulevat meidän kulttuuriamme muistuttavasta kulttuurista. Kaksi opettajaa korostaa kuitenkin sitä, että aina ongelmien syynä eivät ole kulttuurierot vaan maahanmuuton syyt ja ero tärkeistä ihmisistä voi ilmetä monenlaisina haasteina.

*”Euroopan maista tulevien oppilaiden ja heidän vanhempien kanssa yhteistyön tekeminen on alussa helpompaa, koska heidän koulukulttuurinsa ei poikkea suuresti meidän omasta.” (kirjoitelma 1)*

*”Valmistavan luokan aika sisältää monella oppilaalla tunteiden kuohuntaa. Maahan ollaan tultu monesta syystä ja usein lapset ovat pakosta seuranneet toista vanhempaansa. Osa perheestä on jäänyt kotimaahan ja ero ystäväistä tuntuu katkeralta.” (kirjoitelma 9)*

*”Myös se vaikuttaa vanhempien resursseihin ja jaksamiseen lasten koulunkäyntiä ajatellen, mikä heidän taustansa ja oleskelunsa tarkoitus on.” (kirjoitelma 1)*

Siinä missä yksi opettaja kokee, että yhteistyön määrä maahanmuuttajavanhempien kanssa on suunnilleen sama kuin suomalaisten vanhempien kanssa, toinen pitää yhteistyön tekemistä yleisopetukseen verrattuna kokonaisvaltaisempaan ja enemmän aikaa vievänä. Ongelmallisimmissa tapauksissa ajan lisäksi on kulunut paljon opettajan voimavaroja.

*"Valmistavan luokan opettajalla menee paljon aikaa mmt-perheiden ohjaamiseen kieli- ja kulttuurierojen vuoksi. Ohjaus on kovin laaja-alaista!" (kirjoitelma 3)*

*"Koen, että tässä työssä yhteistyötä vanhempien kanssa tehdään paljon enemmän, mitä isossa yleisopetuksen luokassa. Työ on monella tavalla kokonaisvaltaisempaa. Joku valmistavan luokan opettaja sanoi hyvin, että tässä työssä on "elämän makua". (kirjoitelma 1)*

*"Joskus se voi olla äärettömän raskasta." (kirjoitelma 9)*

Eräs kirjoitelman kirjoittaneista opettajista kokee, että hän on työssään hyvin yksinäinen eikä hän saa tukea omalle työlleen. Hän kokee, että hänen työyhteisössäänkin maahanmuuttajia kohtaan on vastarintaa ja hänen työtään saatetaan hankaloittaa maahanmuuttajia eriarvoistavilla säännöillä ja päätöksillä.

*"Kukaan ei ole kiinnostunut työstä maahanmuuttajien kanssa. Heidät nähdään välttämättömänä pahana, joille laaditaan erilaisia sääntöjä ja päätöksiä, jotka eivät auta heidän kotoutumistaan vaan päinvastoin hankaloittavat sitä." (kirjoitelma 9)*

## 6.2 Erilaisia tapoja kertoa kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä

Tässä tutkimuksessa analyysin toisessa osassa pyrittiin selvittämään, miten perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat kirjoittavat kokemuksistaan kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Analyysin perusteella opettajat kirjoittavat kokemuksistaan kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä monin eri tavoin. Kirjoitelmat eivät olleet keskenään samanmuotoisia ja yhdenkin kirjoitelman sisällä erilaiset tavat kertoa yhteistyöstä vaihtelivat. Jokainen kirjoitelma on ilmaisu- ja kirjoitustavaltaan yksilöllinen ja henkilökohtainen.

Ensimmäistä diskurssia kutsun kokemus -diskurssiksi, jossa kiinnostuksen kohteena ovat kirjoittajien perspektiivit kertoessaan ajatuksistaan ja kokemuksistaan kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Toinen diskurssi on tekstilaji -diskurssi, joka taas pyrkii erittelemään kirjoittajien tapoja kirjoittaa erilaisilla kielen muodoilla ja tekstilajeilla.

Tulosten toisessa osassa opettajien kirjoitelmia analysoitiin diskurssianalyttisesti huomioiden Jokisen ja Juhilan (1999) diskurssianalyysin kolmio ja sitä tarkentavat ulottuvuusparit. Aineiston analyysissä korostui aineistolähtöisyys ja siksi aineistoa tutkittiin selkeästi analyttisesti kriittisen analyysin sijaan. Koska toisen osan tarkoituksena oli etsiä vastauksia miten-kysymykseen, sisällöllisten merkitysten sijaan huomion kohteena olivat merkitysten tuottamisen tavat ja kirjoitusten retorisuus. Tilanteisuus ja kulttuurinen jatkumo -parin kohdalla painopiste hahmottuu enemmän tilanteisuuden puolelle, sillä sen lisäksi, että aineisto on pieni, opettajien tavat kirjoittaa ja kertoa omista kokemuksistaan ovat hyvin henkilö- ja persoonakohtaisia.

Opettajat kirjoittavat kokemuksistaan kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä monin eri tavoin. Kirjoitelmat eivät olleet keskenään samanmuotoisia ja yhdenkin kirjoitelman sisällä erilaiset tavat kertoa yhteistyöstä vaihtelivat. Jokainen kirjoitelma on ilmaisu- ja kirjoitustavaltaan yksilöllinen ja henkilökohtainen.

### 6.2.1 Kokemus -diskurssi

*”Kaikki vanhemmat niin suomalaiset kuin muualta tulleet arvostavat avointa ja helposti lähestyttävää opettajaa. Vanhemmat tunnistavat opettajan aitouden ja välittämisen. Niin metsä vastaa kuin sinne huudetaan.” (kirjoitelma 9)*

*”Kokemukset kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ovat hyvin vaihtelevia perhekohtaisesti. Pääasiassa kokemukset ovat positiivisia. Yhteistyö perheen kanssa sujuu helpommin, jos voimme käyttää yhteistä kieltä...” (kirjoitelma 1)*

*”Valmistavan luokan opettajalla menee paljon aikaa mmt-perheiden ohjaamiseen kieli- ja kulttuurierojen vuoksi. Ohjaus on kovin laaja-alaista!” (kirjoitelma 3)*

Kaikki edellä olevat sitaatit ovat opettajien kirjoittamien kirjoitelmien alusta tai ensimmäisestä kappaleesta. Lauseita yhdistää se, että opettajat kirjoittavat yleisellä tasolla kokemuksista kodin ja koulun yhteistyöstä personoimatta niitä. Tämä antaa kirjoittajalle ikään kuin tilaa lähestyä kirjoitelman aihetta neutraalimmalla tasolla ja siksi hän esittää ajatuksiaan generisellä tasolla.

Useimmissa kirjoitelmissa oli käytetty myöhemminkin jonkin verran generistä lähestymistapaa opettajien kuvatessa yhteistyötä. Tällaisissa kohdissa kirjoittaja asemoi itsensä melko kauas käsiteltävästä aiheesta ja

kokee olevansa enemmän suorittaja kuin aktiivinen toimija. Suurin osa opettajista käyttää kirjoitelmissaan sekä aktiivi- että passiivimuotoa. Yksi kirjoitelmista on kirjoitettu kokonaan passiivimuodossa ja yhdessä kirjoitelmassa opettaja ei käytä lainkaan passiivimuotoa vaan hän kertoo kokemuksistaan täysin personoidussa minä-muodossa. Tämä voi kertoa lähestymistavan lisäksi joko opettajan kokemusten tuomasta näkemyksestä tai omistautumista työlleen ja näiden kautta myös kulttuurikompetenssin kehityksestä.

*”Monissa asioissa opettaja saa olla periksiantamaton, koulun sääntöihin on hyövä vedota. Kunnioittavalla ja ystävällisellä asenteella pääsee pitkälle.”*  
(kirjoitelma 1)

*”Yhteistyöhön pitää patistaa, välillä tiukastikin, esim. poissaolot. Tiukkuuden jälkeen yhteistyö sujuu.”* (kirjoitelma 2)

*”Monesti luullaan, että maahanmuuttajat ovat hyvin valveutuneita oikeuksistaan mutta ei pidä paikkaansa. Olen monesti saanut opettaa vanhemmille kädestä pitäen, että...”* (kirjoitelma 9)

Edellä olevissa sitaateissa opettajat kuvaavat omaa rooliaan opettajana ja yhteistyön tekijänä. Kirjoittajat kokevat, että joissakin tapauksissa he ovat myös oppilaiden vanhemmille ikään kuin aikuisia ja ohjaavat heitä periksiantamattomuudella ja tiukkuudella oikeanlaiseen tapaan toimia. Vanhemmat nähdään joskus lapsen tavoin hieman avuttomina ja heitä täytyy ohjata ”kädestä pitäen”. Opettajan täytyy keksiä erilaisia keinoja vakuuttaa vanhemmat ja tehdä kaikkensa, jotta he ymmärtäisivät opettajan hyvät tarkoitukset, kuten seuraava sitaatti osoittaa.



*"Paljon saa puhua ja miettiä... perustella ja ottaa esimerkkejä elävästä elämästä." (kirjoitelma 8)*

Kirjoitelmissa jotkut opettajat kuvailevat, millaisen vaikutelman he ovat yhteistyön kautta saaneet vanhempien asenteesta suomalaista koulua ja sen opettajia kohtaa. Joissakin kirjoitelmissa opettajat myös asettuvat vanhempien rooliin ja kuvailevat heidän kokemuksiaan.

*"Asenne näillä perheillä on myös yleisesti ottaen aika kunnioittava koulua kohtaan, ainaki aluksi." (kirjoitelma 5)*

*"Maahanmuuttajavanhemmat yleensä kuuntelevat suomalaisia opettajia. Yleensä he myös kunnioittavat suomalaisia opettajia ja koulua." (kirjoitelma 9)*

*"He kokevat olevansa etuoikeutettuja, koska heidän lapsensa saavat hyvää opetusta, huolenpitoa ja lämpimän ruuan koulussa." (kirjoitelma 1)*

## 6.2.2 Tekstilaji -diskurssi

Tekstilaji -diskurssin avulla pyrin erittelemään kirjoittajien tapoja kirjoittaa erilaisilla kielen muodoilla ja tekstilajeilla. Kirjoitelmissaan opettajat käyttävät monia erilaisia sanoja kertoessaan, kenen kanssa he tekevät yhteistyötä. Sen lisäksi, että yhteistyötä tehdään yleisellä tasolla ilmaistuna vanhempien tai perheiden kanssa, yhteistyökumppaneita identifioidaan heidän lähtömaansa tai vanhemmuuden sukupuolisen ja yhteiskunnallisen roolin perusteella. Jotkut kirjoittajat käyttävät maahanmuuttajataustaisista (mmt) ja maahanmuuttajista (mamu) käytettäviä lyhenteitä.

*"Thaimaalaisen äitiä..." (kirjoitelma 4)*

*"Sekä me opettajat että mmt-perheet..." (kirjoitelma 3)*

*"Minun aikani on ollut 2 koko koulun yhteistä teema iltaa, jonne on osallistunut mamuvanhempiakin." (kirjoitelma 6)*

Useimmat kirjoitelmia kirjoittaneista opettajista käyttävät verrattain vähän kuvailevaa ja laveaa kirjoitustapaa. Lauseet ovat osassa kirjoituksia melko lyhyitä eikä samasta asiasta kirjoiteta muutamaa lausetta enempää. Suurimmassa osassa kirjoitelmia ei ole selkeää jäsentelyä ja samaan aiheeseen voidaan palata myöhemmin kirjoitelman aikana. Jotkut opettajista ovat kuitenkin käyttäneet kirjoitelmissaan otsikoita ja jäsennelleet kirjoitustaan toisia enemmän.

Joissakin kirjoitelmissa opettajat käyttivät osissa kirjoitelmiaan melko puhekielisiä ilmauksia. Myös tämä voi kertoa siitä, että he eivät ole kovinkaan pitkälle jäsennelleet kirjoituksiaan etukäteen vaan ovat kirjoittaneet enemmänkin hetkessä; siitä, mitä mieleen sattuu juolahtamaan. Opettajat ovat voineet kokea kirjoitustilanteen epämuodollisena tai se voi kuvastaa heidän epämuodollista suhdettaan asiaan. Esimerkiksi kirjoitelmassa 2 opettaja lähestyi omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan yhteistyöstä "keissien" eli kohtaamiensa yksittäisten perheiden kautta.

*"Tää usein siten, että tulevat koululle käymään." (kirjoitelma 5)*

Opettajat kertovat seuraavien sitaattien tapaan paljon esimerkkejä siitä, millaisia kohtaamisia heillä on ollut työssään valmistavan luokan opettajina. Esimerkit kertovat sekä hyvistä että haastavista kokemuksista, joilla on ollut myös opettajalle itselleen jokin merkitys. Toinen alla olevista sitaateista osoittaa, että joillekin opettajille on selvästi ollut tärkeää esimerkin avulla pukea sanoiksi ja kertoa kohtaamansa haasteet ja kuinka niistä selvitettiin.

*"Yhden oppilaan äiti tuli itkien halaamaan minua joulujuhlan jälkeen ja kiitti kuluneesta syksystä. Totesin tuohon, että tämä on minun työtäni ja pidän siitä." (kirjoitelma 1)*

*"Yksi vaikea juttu on kerrottava..." (kirjoitelma 8)*

Toisinaan kirjoitettaessa tekstin kaunokirjallinen muoto voi ilmaista parhaiten omia tuntemuksia. Eräs opettaja kuvaa opettajan ja oppilaiden vanhempien välistä yhteistyötä seuraavalla mukaelmalla Albert Camusin runosta ystävyydestä:

*"Älä kulje edelläni,  
en ehkä seuraakaan.  
Älä kulje takanani,  
en ehkä johdakaan.  
Kulje rinnallani ja ole vertaiseni.  
Katso silmiin ja halaa  
silloin en mitään salaa." (kirjoitelma 9)*

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten yhteenvetoa

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Tutkimuksen tulokset jaettiin kahteen osaan niin, että ensimmäinen osa pyrki vastaamaan siihen, millaisista kokemuksista opettajat kirjoittavat kuvaillessaan maahanmuuttajavanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Toisessa osassa etsittiin opettajien tapoja ilmaista kokemuksiaan ja kirjoittaa erilaisilla kirjoitustyyyleillä ja -lajeilla.

Opettajien kokemukset yhteistyön merkityksiin ja käytänteisiin liittyviin asioihin olivat aiempien tutkimusten (esim. Soilamo 2008, Talib 2004) perusteella odotettavia. Selkeästi opettajat kokivat, että kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää ja sen erilaisia käytänteitä pyritään kehittämään toimivammiksi. Oppilaan koulunkäyntiä ja koko perheen kotoutumista uuteen kotimaahan pyritään tukemaan monin eri tavoin.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaiden ja oppilaiden perheiden kanssa työskentely on opettajien kuvausten mukaan haasteellista. Olosuhteet ja yhteistyökumppanit vaihtelevat ja samalla haasteet muuttuvat. Erityisesti opettajat, jotka asemoivat itseään lähemmäs työtään, ilmaisevat näiden haasteiden olevan kuitenkin vain hidasteita, joiden ylipääsemiseksi he tekevät parhaansa.

Tutkimustehtävänä ei ollut jaotella opettajia sen mukaan, kuinka he kirjoitelmissaan asemoivat itsensä suhteessa kodin ja koulun väliseen

yhteistyöhön. Näinkin pienessä aineistossa opettajien välillä on kuitenkin selkeitä eroja siinä, kuinka he kirjoittavat omista kokemuksistaan. Myös kirjoittamistavoissa oli selkeitä tyylieroja ja ilmaisutavat vaihtelivat suuresti. Tämä yksinään kertoo siitä, että perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat eivät ole homogeeninen ryhmä vaan heillä kaikilla on erilaisia, toisistaan poikkeavia näkemyksiä ja kokemuksia työssään perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajina.

Opettajien kirjoitelmista heijastuu asennoituminen yhteistyöhön, yhteistyökumppaneihin ja yhteistyössä ilmeneviin haasteisiin. Näistä asenteista voidaan joissakin tapauksissa tulkita opettajien monikulttuurista orientoitumiseen ja kulttuurikompetenssin kehittymiseen liittyviä seikkoja. Itsensä lähemmäs kokemuksiaan ja työtään asemoivien opettajien kohdalla kulttuurisen kompetenssin kehittyneisyys vaikuttaisi olevan kirjoitelmissa näkyvämpää.

Osa ensimmäisen osan tutkimustuloksista oli hyvinkin pitkälti samassa linjassa aiempien maahanmuuttajaopetukseen liittyvien tutkimusten tulosten kanssa. Tällaisia tuloksia olivat muun muassa kodin ja koulun välisen yhteistyön käytänteisiin liittyvät tulokset. Kaikki tässä tutkimuksessa esiin tulleet yhteistyön muodot olivat pienistä variaatioistaan huolimatta tulleet esille jo esimerkiksi Korpelan (2005) ja Siniharjun (2003) yleisopetusta koskevissa tutkimuksissa. Tästä voidaan päätellä, että opettajien näkökulmasta maahanmuuttajavanhempien ja -perheiden kanssa tehtävä yhteistyö ei muodoiltaan merkittävästi eroa kantaväestön kanssa tehtävästä yhteistyöstä.

Osa yhteistyön haasteisiin liittyvistä tuloksista, kuten esimerkiksi

kulttuurieroista ja yhteisen kielen puuttumisesta johtuva haasteellisuus, ovat tuttuja jo muun muassa Soilamon (2008) tutkimuksesta. Kuten Soilamon ja Talibin (2004) tutkimuksissa, myös tässä tutkimuksessa osa opettajista koki, että heidän työmääränsä on lisääntynyt maahanmuuttajaoppilaiden myötä. Mielenkiintoista on huomata, että Talibin (2002) tapaan, jotkut kirjoitelmia kirjoittaneista opettajista huomasivat maahanmuuton syiden ja siihen liittyvien traumaattisten kokemusten vaikuttavan selkeästi yhteistyön laatuun. Asiasta kirjoittaneet opettajat suhtautuivat siihen ymmärtäväisesti ja kokivat, että heidän tehtävänsä on osaltaan tukea perhettä vaikeassa elämäntilanteessa.

Erittäin mielenkiintoista on yhden opettajan kokemukset yksinäisestä ja eristetystä työstä maahanmuuttajien puolesta, sillä se kuvaa tämän opettajan haasteellisia kokemuksia muun työyhteisön suhtautumisesta maahanmuuttajiin tai heidän kanssaan tehtävään työhön. Tällaisessa tapauksessa koulun rehtorin toivoisi kiinnittävän enemmän huomiota työyhteisönsä kielteisiin asenteisiin. Helske (2010) ja Laatia kodin ja koulun yhteistyöhön (2007) -julkaisu korostavat, on rehtori avainasemassa aidosti monikulttuurisen koulun rakentumisessa.

Launonen, Holma ja Pohjola (2005) pitävät yhtenä kodin ja koulun välisen yhteistyön tavoitteena yhteisöllisen tuen syntymisen. Tässä tutkimuksessa sitä puoltavat hyvin opettajien kokemukset maahanmuuttajaperheiden kotouttamisen tukemisesta jopa siinä määrin, että yhteistyö perheen ja valmistavan luokan opettajan välillä voi jatkua oppilaan siirryttyä opetukseen muualle. Positiivisina voidaan pitää joidenkin opettajien toimintatapaa sopia yhteistyön muodoista yhdessä perheen kanssa, sillä se kuvastaa yhteistyön vastavuoroisuutta, joka on Laatia kodin ja koulun

yhteistyöhön (2007) julkaisun mukaan tärkeä osa toimivaa yhteistyötä.

Osa Nieton (2010) kulttuurikompetenssiin liittyvistä arvoista tulee esiin myös opettajien kirjoitelmista. Toiset opettajista kuvailevat näitä opettajan ominaisuuksia yleisellä tasolla, mutta toiset kommentoivat valmiuksiaan monikulttuuriseen työhön myös omalla kohdallaan. Luottamus ja sen rakentuminen nousivat selkeästi yhdeksi hyvän yhteistyön peruspilariksi. Lisäksi Nieton esiin nostamista arvoista molemminpuolinen kunnioitus ja suvaitsevaisuus mainittiin useammassa kirjoittelussa.

Opettajien kokemusten mukaan suurin osa maahanmuuttajavanhemmista kuuluu osallistumisaktiivisuutensa osalta Metson (2004) neliportaisen ryhmittelyn mukaisesti niin sanottuihin sivusta seuraajiin, jotka ovat kiinnostuneita lastensa koulun käynnistä, mutta jotka eivät jonkin esteen tai hankaluuden vuoksi ole kovinkaan aktiivisia vaikuttamaan tai osallistumaan kouluasioihin. Jotkut opettajista kirjoittivat myös kulttuurietäisyyksien vaikuttavan vanhempien aktiivisuuteen ja siten yhteistyön laatuun. (ks. Ward ym. 1998)

Toisen osan tulokset syventävät ensimmäisen tulososan löydöksiä. Yhdessä kummankin osan tulokset luovat paremman kokonaiskuvan opettajien kokemuksista kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Yrityksestä huolimatta kirjoitelmista ei löytynyt selkeää mallia tai linjaa siitä, että tiettyjen sisällöllisten teemojen kohdalla opettajat olisivat käyttäneet samankaltaisia tapoja kirjoittaa.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Alasuutarin (2011, 243) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tärkeintä on paikallinen selittäminen, joka pätee mahdollisimman hyvin analysoitavaan aineistoon. Laadullinen tutkimus on kokonaisvaltainen tiedonhankintatapa, jossa pyritään löytämään tai paljastamaan tosiasioita. Tutkittavat ihmiset ovat kuitenkin osa jonkin yhteisön yhteistä merkitysten perinnettä ja siksi yksilön kokemusten tutkiminen tuo esiin jotain yleistäkin. (Laine 2001, 28.) Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistona on yhdeksän opettajan kirjoitelmaa, joten aineisto on melko paikallinen.

Tutkijan omat arvolähtökohdat vaikuttavat siihen, kuinka tutkija ymmärtää tutkittavaa ilmiötä ja siksi objektiivisuutta ei ole mahdollista saavuttaa perinteisessä mielessä vaan tuloksena on ehdollisia selityksiä tiettyyn aikaan ja paikkaan rajoittuen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 152–155). Omat kokemukseni yhteistyön niin haasteellisista kuin muistakin merkityksellisistä tilanteista ja tapahtumista ovat siis osaltaan voineet vaikuttaa valitsemiini näkökulmiin.

Eskolan ja Suorannan (2008, 211) mukaan laadullisessa tutkimuksessa arvioidaan pelkistetysti tutkimusprosessin luotettavuutta. Myös heidän mukaansa lähtökohtana on tutkija itse ja koko tutkimusprosessia arvioidaan luotettavuuden perspektiivistä. Vaikka motiivit tämän tutkimuksen tekemiseen ovat olleet omissa henkilökohtaisissa kokemuksissani, on näistä kokemuksista ehtinyt kulua jo muutamia vuosia. Välissä kulunut aika ja sen aikaiset kokemukset ovat auttaneet minua asemoimaan itseäni hieman kauemmas monikulttuurisesta opettajan työstä. Näin myös objektiivisuus ja sitä kautta tämän tutkimuksen luotettavuus ovat kasvaneet.



Kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin, aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus. Tällöin tutkimuksen tarkoitus ja tehtävänasettelu ohjaavat analyysiyksiköiden valintaa eivätkä aiemmat tiedot ja teoriat vaikuta analyysin toteuttamiseen tai lopputulokseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Analyysia tehdessäni pyrin jatkuvasti pitämään mielessäni tutkimuskysymykset ja etsimään kirjoitelmista vastauksia näihin kysymyksiin.

Tutkimusprosessin toteutus ja avoin ja huolellinen kuvaaminen yhdessä teoriataustan, analyysimenetelmien ja tutkimuskysymysten kanssa muodostavat tutkimuksen vastaavuuden ja uskottavuuden. Tämän vuoksi erityisesti diskurssianalyysin kohdalla tutkijan oman aseman ja tutkimuksen lähtökohtien ja sitoumusten esiintuominen ja niiden reflektointi on tärkeää. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 171.) Tutkijan positiota voidaan diskurssianalyttisessä tutkimuksessa nähdä monesta eri näkökulmasta, mutta tutkijan suhde tutkimuskohteeseensa luo tavan, jolla tutkija lähestyy tutkimusaineistoaan. Tällaisia lähestymistapoja ovat analyytikon eli mahdollisimman vähän osallistava positio, asianajajan eli asiaa edesauttava positio tai tulkitsijan eli aineiston kanssa vuorovaikutuksellisuuteen pyrkivä positio. (Jokinen & Juhila 1999, 201–212.) Vaikka pyrin pysymään analyytikon positiossa, aina silloin tällöin myös asianajajan sekä tulkitsijan näkökulmat ovat nousseet esiin. Asianajajan näkökulma pyrki esiin esimerkiksi silloin, kun tunsin halua muuttaa ja vaikuttaa johonkin epäkohtaan, jota olin omassa työssäni aiemmin kohdannut. Joissakin kohdin nousi esiin myös halu tulkita joitakin kirjoituksia omien kokemusteni pohjalta.

Koska syyni tämän tutkimuksen aiheen valintaan olivat kokemusteni vuoksi henkilökohtaiset, on selvää, että omat näkemykseni kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja monikulttuurisesta opettajuudesta vaikuttavat työskentelyyni ja tässä tutkimuksessa tekemiini valintoihin. Toivon kuitenkin, että asian tiedostaminen ja sitä kautta oman toiminnan jatkuva arviointi ovat lisänneet tutkimuksen objektiivisuutta. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 135–136) toteavat, että tutkimuksen objektiivisuuden näkökulmasta tutkimuksen puolueettomuuteen voivat vaikuttaa tutkijan sukupuoli, ikä, uskonto, poliittinen asenne, kansalaisuus, virka-asema ja niin edelleen. Tähän listaan voidaan kai lisätä omat henkilökohtaiset kokemukset tutkittavasta asiasta.

Kirjoitelmaa varten antamani ohjeistus on mietityttänyt minua tämän tutkimusprosessin aikana useasti. Välillä olen miettinyt ja harmitellut, etten lisännyt ohjeistukseen lisäkysymyksiä, koska se on saattanut johtaa siihen, että joku on tuntenut tehtävänannon liian laveaksi, ei ole tiennyt mistä aloittaa ja siksi jättänyt kokonaan kirjoittamatta. Lopulta olen kuitenkin aina tullut siihen lopputulokseen, että tällä toteutuneella tavalla tutkimuksen luotettavuus on lisääntynyt, sillä avoimen tehtävänannon vuoksi opettajilla oli mahdollisuus kirjoittaa omista lähtökohdistaan enkä minä ole ohjeistuksen kysymyksillä ohjannut heitä omien näkemysten mukaisesti.

Tämän tutkimuksen kaltaisten analyysimenetelmien kohdalla aineiston määrällä ei ole tutkimuksen luotettavuuden kannalta ratkaisevaa merkitystä vaan pieniä aineistoja voidaan pitää järkevinä (Eskola & Suoranta, 1998, 198). Silti olin yllättynyt saamieni kirjoitelmien vähäisestä määrästä. Olen tullut siihen tulokseen, että kirjoitelmapyyynnön lähettäminen tällä tavalla yhdyshenkilöille ei ole paras mahdollinen tapa saada kirjoitelmia, vaan pyyntö olisi parempi saada esittää suoraan heille, joilta kirjoitelmia haluaa.

Lisäksi kirjoitelmapyyynnön lähetysaika, juuri ennen joulua, ei ollut aineiston hankinnan kannalta paras mahdollinen ajankohta kirjoituspyynnölle.

Kirjoitelmien lukumäärää enemmän tämän tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa se, että henkilökohtaisesti pyysin tuntemiani valmistavan opetuksen opettajia kirjoittamaan minulle kokemuksistaan. Korostin heidän mahdollisuuttaan kieltäytyä tästä tehtävästä ja osa niin tekikin. Kaikki kirjoitelman kirjoittaneet tekivät sen siis vapaaehtoisesti. Tästä huolimatta uskon, että tietoisuus siitä, että minä luen ja tutkin heidän kirjoitelmiaan, on joko tietoisella tai tiedostamattomalla tasolla ohjannut heidän kirjoittamistaan ja on näin voinut vaikuttaa tuloksiin.

Tutkimuksen eettisyyden parantamiseksi pyrin analyysissä poistamaan kaikki mahdollisesti kirjoitelman kirjoittajan henkilöllisyyden paljastavat asiat. Tällöin joitakin aineistosta esiin nousseita asioita saattoi jäädä tuloksissa mainitsematta. Tämä on saattanut osaltaan vaikuttaa analyysin luotettavuuteen, mutta asetin kirjoitelmia kirjoittaneiden opettajien luottamuksen ja sitä kautta eettisyyden luotettavuuden edelle.

Sen lisäksi, että olen saanut tutkimuksen lähtökohtana olleisiin henkilökohtaisiin kysymyksiini vastauksia, toivon, että tällä tutkimuksella olisi merkitystä myös laajemmin. Monikulttuurisuus on jo selkeä osa suomalaista koulua ja maahanmuuttajaoppilaiden määrä kasvaa jatkuvasti. Siksi tämän tutkimuksen aihepiirikin koskettaa yhä useampia ihmisiä. Tutkimustulosten hyödynnettävyys ja niiden merkitys liittyy tutkimuksen sovellettavuuteen ja siirrettävyyteen (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 171). Siksi toivon, että joku valmistavan opetuksen opettajan työssä aloitteleva opettaja voisi saada tästä tutkimuksesta apua ja näkökulmia vanhempien

kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tämän tutkimuksen tuloksilla voisi olla merkitystä koulun rehtorille, joka tarvitsee tukea oman koulunsa monikulttuurisen kasvatuksen suunnitteluun, yksin jäävän valmistavan luokan opettajan tukemiseen tai oman työyhteisönsä asenteiden tarkasteluun. Lisäksi päättäjätason toimijat voivat saada tästä tutkimuksesta apua palkatessaan opettajia tai suunnitellessaan koulutuksia.

### 7.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tutkimuksen varrella on mieleeni noussut monia uusia kysymyksiä. Osa niistä liittyy aihepiiriltään läheisestikin tähän tutkimukseen ja osa taas on hieman kauempana siitä. Jatkotutkimuksia tarvitaan siitä, miten itsensä lähelle yhteistyön toimijuutta asemoivien opettajien näkemykset yhteistyöstä eroavat itsensä etäännyttävien opettajien näkemyksistä.

Tässä tutkimuksessa aineistona olivat opettajien kirjoitelmat, joissa he kirjoittivat omista kokemuksistaan eli näkökulma on selkeästi opettajan puolella. Voisi olla mielenkiintoista myös analysoida opettajan ja vanhemman vuorovaikutusta, jolloin analyysin näkökulma ei olisi painottunut erityisesti kummankaan puolella ja näin yhteistyöstä muodostuisi kokonaisvaltaisempi kuva. Tutkimusaineistona voisi olla esimerkiksi opettajan ja vanhemman keskustelu, jossa tulkin käyttö mahdollistaisi oman äidinkielen käytön. Tällöin vuorovaikutuksen toimivuus ja merkitysten välittäminen pääsisi paremmin esiin.

Mielenkiintoista olisi lisäksi tutkia koulun ja kodin välistä yhteistyötä valmistavan opetuksen oppilaan ja tämän perheen maahanmuuttotilastuksen näkökulmasta. Näin ymmärrys kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön

laajenisi. Vaikka yhteistyötä on jo jonkin verran tutkittu sekä maahanmuuttajaperheen että maahanmuuttajaoppilaan näkökulmista, voisi maahanmuuttostatuksen vaikutukset tuoda yhteistyön tutkimiseen hieman uudenlaista näkökulmaa.

## LÄHTEET

Alaja, K. 1997. Mahdollisuuksien lapsi. Näkökulmia kodin ja koulun kasvatustyöhön. Jyväskylä: LK-kirjat.

Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Helsinki: Gaudeamus.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Banks, J. A. 1993. Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. *Review of research of education*, 19, 3-49.

<http://inclusion4u.com/PDFs/5105%20Multicultural%20Education%20HQ.pdf>  
f Viitattu 31.3.2012.

Banks, J. A. 2008. An introduction to multicultural education. 4. painos. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Byram, M., Nichols A. & Stevens D. 2001. Introduction. Teoksessa M. Byram, A. Nichols & D. Stevens (toim.) *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual matters. 1-8.

<http://books.google.fi/books?id=OWG8V1XIhloC&pg=PA5&dq=byram+intercultural+attitudes&hl=fi&sa=X&ei=2ueEUf7rGsTY4QSV24BY&ved=0CDYQ6AEwAQ#v=onepage&q=byram%20intercultural%20attitudes&f=false> Viitattu 4.5.2013.

Epstein, J. L. 1992. School and family partnership. Teoksessa Alkin, M. (toim.) Encyclopedia of educational research. New York: MacMillan, 1139–1151.

Epstein, J. L. & Sanders M. G. 2002. Family, school, and community partnerships. Teoksessa M. H. Bornstein (toim.) Handbook of parenting. Volume 5. Practical issues in parenting. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 407-438.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.

Guo, Y. 2006. Why Didn't They Show Up? Rethinking ESL Parent Involvement in K-12 Education.

<http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/viewFile/29/29>

Viitattu 12.3.2012.

Helske, K. 2010. Monikulttuurisen koulun johtaminen. Teoksessa P. Immonen-Oikkonen & A. Leino (toim.) Monikulttuurinen kouluyhteisö. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2010:8, 88–91.

[http://www.oph.fi/download/126666\\_Monikulttuurinen\\_kouluyhteiso.pdf](http://www.oph.fi/download/126666_Monikulttuurinen_kouluyhteiso.pdf)

Viitattu 19.4.2013.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6. uudistettu laitos. Vantaa: Tammi.

Hirsto, L. 2001. Mitä kotona tapahtuu? Tutkimus opettajien oppilaidensa kotikasvatusta koskevista representaatioista kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 4/2001.

Helsingin yliopisto.

<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/hirsto/mitakoto.pdf> Viitattu 8.3.2013.

Ikonen, K. 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön, 10–23.

Jokikokko, K. 2010. Teachers' intercultural learning and competence. Tampere: Juvenes Print.

<http://herkules.oulu.fi/isbn9789514263705/isbn9789514263705.pdf> Viitattu 11.3.2013.

Jokinen, A. & Juhila K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Vastapaino, 54–97.

Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91–108.

Keyes, C. R. 2002. A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Childhood Education* (10), 177–191.



<http://web.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=3e5c3d83-398a-4870-8d4a-0a2c03ea5d2d%40sessionmgr198&hid=123>

Viitattu 5.5.2013.

Koponen, H. 2004. Monikulttuurikasvatus ja monikulttuurinen koulu - Mitä kaikkea se sisältää? Teoksessa J. Loima (toim.) *Theoria et Praxis*. Viikin normaalikoulun julkaisuja 1. Verkkojulkaisu.

[http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria\\_monikult.html](http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_monikult.html)

Viitattu 19.4.2013.

Korpela, H. 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*, 38–42.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 26–43.

Launonen, L., Pohjola, K., & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä – Kohti uutta toimintakulttuuria*. Juva: WS Bookwell Oy, 91–111.

Matinheikki-Kokko, K. 1999. Kulttuurikompetenssin oppiminen toisesta kulttuurista tulevien ohjaustyössä. Teoksessa P. Tynjälä, A. Eteläpelto (toim.)

Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 291–305.

Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Painosalama.

Mikander, P. 2008. Den mångkulturella skolans vardag.

[http://www.intokustannus.fi/kirja/koulu\\_ja\\_valta/49/](http://www.intokustannus.fi/kirja/koulu_ja_valta/49/) Viitattu 6.3.2013

Monikulttuurinen kodin ja koulun yhteistyö. 2010.

[http://www.edu.fi/download/130188\\_Monikulttuurinen\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_yhteistyö\\_2010\\_-esite\\_OPH.pdf](http://www.edu.fi/download/130188_Monikulttuurinen_kodin_ja_koulun_yhteistyö_2010_-esite_OPH.pdf) Viitattu 17.10.2012.

Niemistö, R. 2002. Tanja, maahanmuuttaja. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–112.

Nieto, S. 2010. Language, culture and teaching. Critical perspectives. 2. painos. Amherst: University of Massachusetts.

[http://www.dawsonera.com/depp/reader/protected/direct/AbstractView,title.\\$ReaderFunctions.eBookView.sdirect?state:reader/protected/AbstractView=ZH4sIAAAAAAAAAAFvzloG1XJiBgYGJkYG1JLMkj5WBNTWzOCmvhIHX0tzCwMjA2MLcyMjCpJyDAYcMAH8KCHBDAAAA](http://www.dawsonera.com/depp/reader/protected/direct/AbstractView,title.$ReaderFunctions.eBookView.sdirect?state:reader/protected/AbstractView=ZH4sIAAAAAAAAAAFvzloG1XJiBgYGJkYG1JLMkj5WBNTWzOCmvhIHX0tzCwMjA2MLcyMjCpJyDAYcMAH8KCHBDAAAA) Viitattu 11.3.2013.

Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. 2006. Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä – opetukseen. Opetushallitus.

Nissilä, L. & Mustaparta A.-K. 2005. Suomi toisena kielenä -opetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön, 84–118.

Nissilä, L. 2007. Henkilökohtainen tiedonanto 22.11.2007.

Opetushallitus. 2004a. Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus syyslukukaudella 2003. Helsinki: Opetushallitus.

[http://www.edu.fi/maahanmuuttajat/perusop\\_valmistava2003.pdf](http://www.edu.fi/maahanmuuttajat/perusop_valmistava2003.pdf)

25.11.2007.

Opetushallitus. 2004b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

[http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) Viitattu 25.2.2013.

Opetushallitus. 2007. Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007. Helsinki: Opetushallitus.

[http://www.oph.fi/download/115274\\_laatua\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_yhteistyohon.pdf](http://www.oph.fi/download/115274_laatua_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf) Viitattu 31.3.2013.

Opetushallitus. 2008a. Maahanmuuttajien perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuneet vuosina 1994–2008. Helsinki: Opetushallitus.

[http://www.oph.fi/download/134411\\_Maahanmuuttajien\\_po\\_valmistavaan\\_opetukseen\\_osallistuneet\\_94\\_2008.pdf](http://www.oph.fi/download/134411_Maahanmuuttajien_po_valmistavaan_opetukseen_osallistuneet_94_2008.pdf) Viitattu 17.10.2012.

Opetushallitus. 2008b. Perusopetukseen valmistava opetus. Tilannekatsaus syyslukukaudelta 2006. A. Sarsama, L., Nissilä (toim.). Helsinki:

Opetushallitus.

[http://www.oph.fi/download/46640\\_perusopetukseen\\_valmistava\\_opetus.pdf](http://www.oph.fi/download/46640_perusopetukseen_valmistava_opetus.pdf) Viitattu 17.10.2012.

Opetushallitus. 2008c. Suomen sanoin – monin tavoin. Suomi toisena kielenä perusopetuksessa. Helsinki: Opetushallitus.

[http://www.edu.fi/download/121984\\_S2\\_perusopetuksessa\\_esite\\_2008.pdf](http://www.edu.fi/download/121984_S2_perusopetuksessa_esite_2008.pdf)

Viitattu 17.10.2012.

Opetushallitus. 2009. Maahanmuuttajille järjestettävän perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009. Helsinki:

Opetushallitus.

[http://www.oph.fi/download/48802\\_valmistavaops\\_2009.pdf](http://www.oph.fi/download/48802_valmistavaops_2009.pdf) Viitattu

17.10.2012.

Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 283.

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19984/monikult.pdf?sequence=1> Viitattu 31.3.2012.

Perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuneet vuosina 2002–2010.

[http://www.oph.fi/download/138720\\_Perusopetukseen\\_valmistava\\_opetus\\_2002-2010.pdf](http://www.oph.fi/download/138720_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2002-2010.pdf) Viitattu 17.10.2012.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009.

[http://www.oph.fi/download/48802\\_valmistavaops\\_2009.pdf](http://www.oph.fi/download/48802_valmistavaops_2009.pdf) Viitattu 25.2.2013.

Perusopetuslaki 3 §.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Viitattu 25.2.2013.

Perusopetuslaki 15 § (477/2003).

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a13.6.2003-477> Viitattu 25.2.2013.

Perusopetuslaki 31a § (642/2010).

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a24.6.2010-642> Viitattu 25.2.2013.

Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2010. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Juva: PS-kustannus. Opetus 2000.

Päivärinta, M. 2005. Valmistavan opetuksen järjestäminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön, 43–49.

Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 242.

<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/siniharju/kodinjak.pdf>

Viitattu 5.3.2013.

Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C:267.

<https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/36550/C267.pdf> Viitattu

8.3.2013

Säävälä, M. 2012. Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset. Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa. Väestöliitto. Väestötutkimuslaitos. Katsauksia E 43/2012. Helsinki.

Talib, M.-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.

Talib, M.-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Turku: Painosalama.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

Ward, C., Okura, Y., Kennedy, A. & Kojima, T. 1998. The u-curve on trial: a A longitudinal study of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transition. *International Journal of Intercultural Relations*, 22 (3), 277–291.

[http://ac.elscdn.com/S014717679800008X/1s2.0S014717679800008Xmain.pdf?tid=f768dbecaa5711e2ad7800000aab0f01&acdnat=1366530736\\_4aabfae35ee8db9e720272e1013e5a39](http://ac.elscdn.com/S014717679800008X/1s2.0S014717679800008Xmain.pdf?tid=f768dbecaa5711e2ad7800000aab0f01&acdnat=1366530736_4aabfae35ee8db9e720272e1013e5a39) Viitattu 21.4.2013.

Ward, C. 2001. The A, B, Cs of acculturation. Teosessa D. Matsumoto (toim.) The handbook of culture and psychology. Oxford: Oxford university press. 411–445.

[http://www.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=xNeM09f87cwC&oi=fnd&pg=PR3&dq=the+handbook+of+culture+and+&ots=fLeRe2rfJn&sig=Bco52Cvahl9rN55h625a-SXeF1g&redir\\_esc=y](http://www.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=xNeM09f87cwC&oi=fnd&pg=PR3&dq=the+handbook+of+culture+and+&ots=fLeRe2rfJn&sig=Bco52Cvahl9rN55h625a-SXeF1g&redir_esc=y) Viitattu 4.5.2013.

Virtanen, P. 1999. Säädökset ja normit koulutuksen kehittämistä ja opetussuunnitelmaa ohjaavina tekijöinä. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 253–269.

## LIITTEET

Liite 1: Kielitaidon taitotasojen kuvaus

Liite 2: Kirjoitelmapyyntö valmistavan luokan opettajille



## Liite 1 Kielitaidon taitotasojen kuvaus

Taitotaso A1		Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A1.1	Kielitaidon alkeiden hallinta	<p>* Ymmärtää erittäin rajallisen määrän tavallisimpia sanoja ja fraaseja (tervehdyksiä, nimiä, lukuja, kehotuksia) arkisissa yhteyksissä.</p> <p>* Ei edes ponnistellen ymmärrä kuin kaikkein alkeellisinta kieliainesta.</p> <p>*Tarvitsee erittäin paljon apua: toistoa, osoittamista, käännöstä.</p>	<p>*Osaa vastata häntä koskeviin yksinkertaisiin kysymyksiin lyhyin lausein. Vuorovaikutus on puhekumppanin varassa, ja puhuja turvautuu ehkä äidinkieleen tai eleisiin.</p> <p>* Puheessa voi olla paljon pitkiä taukoja, toistoja ja katkoksia.</p> <p>* Ääntäminen voi aiheuttaa suuria ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa hyvin suppean perussanaston ja joitakin opeteltuja vakioilmaisuja.</p> <p>* Puhuja ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta hänen hallitsemansa harvat kaavamaiset ilmaisut voivat olla melko virheettömiä.</p>	<p>*Tuntee kirjainjärjestelmän, mutta ymmärtää tekstistä vain hyvin vähän.</p> <p>*Tunnistaa vähäisen määrän tuttuja sanoja ja lyhyitä fraaseja ja osaa yhdistää niitä kuviin.</p> <p>* Kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennakoitavassa yhteydessä on erittäin rajallinen.</p>	<p>*Osaa viestiä välittömiä tarpeita hyvin lyhyin ilmaisin.</p> <p>*Osaa kirjoittaa kielen kirjaimet ja numerot kirjaimin, merkitä muistiin henkilökohtaiset perustietonsa ja kirjoittaa joitakin tuttuja sanoja ja fraaseja.</p> <p>*Osaa joukon erillisiä sanoja ja sanontoja.</p> <p>* Ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta kirjoittaa oikein muutamia sanoja ja ilmauksia.</p>
A1.2	Kehittyvä alkeiskiellitaito	<p>*Ymmärtää rajallisen määrän sanoja, lyhyitä lauseita, kysymyksiä ja kehotuksia, jotka liittyvät henkilökohtaisiin asioihin tai välittömään tilanteeseen.</p> <p>* Joutuu ponnistelemaan ymmärtääkseen yksinkertaisiakin lausumia ilman selviä tilannevihjeitä.</p> <p>*Tarvitsee paljon apua: puheen hidastamista, toistoa, näyttämistä ja käännöstä.</p>	<p>*Osaa viestiä suppeasti joitakin välittömiä tarpeita ja kysyä ja vastata henkilökohtaisia perustietoja käsittelevissä vuoropuheluissa. Tarvitsee usein puhekumppanin apua.</p> <p>*Puheessa on taukoja ja muita katkoksia.</p> <p>*Ääntäminen voi aiheuttaa usein ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa hyvin suppean perussanaston, joitakin tilannesidonnaisia ilmaisuja ja peruskieliopin aineksia.</p> <p>* Alkeellisessakin vapaassa puheessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.</p>	<p>*Ymmärtää nimiä, kylttejä ja muita hyvin lyhyitä ja yksinkertaisia tekstejä, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.</p> <p>* Tunnistaa yksinkertaisesta tekstistä yksittäisen tiedon, jos voi lukea tarvittaessa uudelleen</p> <p>* Kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennustettavassa yhteydessä on rajallinen.</p>	<p>*Osaa viestiä välittömiä tarpeita lyhyin lausein.</p> <p>*Osaa kirjoittaa muutamia lauseita ja fraaseja itsestään ja lähipiiristään (esim. vastauksia kysymyksiin tai muistilappuja).</p> <p>* Osaa joitakin perussanoja ja sanontoja ja pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia päälauseita.</p> <p>* Ulkoa opetellut fraasit voivat olla oikein kirjoitettuja, mutta alkeellisimmassakin vapaassa tuotoksessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.</p>

Taitotaso A1		Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A1.3	Toimiva alkeiskiellitaito	<p>* Ymmärtää yksinkertaisia lausumia (henkilökohtaisia kysymyksiä ja jokapäiväisiä ohjeita, pyyntöjä ja kieltoja) rutiinimaisissa keskusteluissa tilanneyhteyden tukemana.</p> <p>* Pystyy seuraamaan yksinkertaisia, välittömiin tilanteisiin tai omaan kokemukseensa liittyviä keskusteluja.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja kuulijalle kohdennettua yleiskielistä puhetta.</p>	<p>* Osaa kertoa lyhyesti itsestään ja lähipiiristään. Selviytyy kaikkein yksinkertaisimmista vuoropuheluista ja palvelutilanteista. Tarvitsee joskus puhelukumppanin apua.</p> <p>* Kaikkein tutuimmat jaksot sujuvat, muualla tauot ja katkokset ovat hyvin ilmeisiä.</p> <p>* Ääntäminen voi joskus tuottaa ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa rajallisen joukon lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeisintä sanastoa ja perustason lauserakenteita.</p> <p>* Alkeellisessakin puheessa esiintyy paljon peruskielioppivirheitä.</p>	<p>* Pystyy lukemaan tuttuja ja joitakin tuntemattomia sanoja. Ymmärtää hyvin lyhyitä viestejä, joissa käsitellään arkielämää ja rutiinitapahtumia tai annetaan yksinkertaisia ohjeita.</p> <p>* Pystyy löytämään tarvitsemansa yksittäisen tiedon lyhyestä tekstistä (postikortit, säätiedotukset).</p> <p>* Lyhyenkin tekstipätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hyvin hidasta.</p>	<p>* Selviytyy kirjoittamalla kaikkein tutuimmissa, helposti ennakoitavissa arkisiin tarpeisiin ja kokemuksiin liittyvissä tilanteissa.</p> <p>* Osaa kirjoittaa yksinkertaisia viestejä (yksinkertaisen postikortin, henkilötiedot, yksinkertainen sanelu).</p> <p>* Osaa kaikkein tavallisimpia sanoja ja ilmauksia, jotka liittyvät omaan elämään tai konkreetteihin tarpeisiin. Osaa kirjoittaa muutamia yksilauseisia virkkeitä.</p> <p>* Alkeellisessakin vapaassa tuotoksessa esiintyy monenlaisia virheitä.</p>

Taitotaso A2		Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A2.1	Peruskiellitaidon alkuvaihe	<p>* Pystyy ymmärtämään yksinkertaista puhetta tai seuraamaan keskustelua aiheista, jotka ovat hänelle välittömän tärkeitä.</p> <p>* Pystyy ymmärtämään lyhyiden, yksinkertaisten, itseään kiinnostavien keskustelujen ja viestien (ohjeet, kuulutukset) ydinsisällön sekä havaitsemaan aihepiirin vaihdokset tv- uutisissa.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalilla nopeudella ja selkeästi</p>	<p>* Osaa kuvata lähipiiriään muutamin lyhyin lausein. Selviytyy yksinkertaisista sosiaalisista kohtaamisista ja tavallisimmista palvelutilanteista. Osaa aloittaa ja lopettaa lyhyen vuoropuhelun, mutta kykenee harvoin ylläpitämään pitempää keskustelua.</p> <p>* Tuottaa sujuvasti joitakin tuttuja jaksoja, mutta puheessa on paljon hyvin ilmeisiä taukoja ja vääriä aloituksia.</p> <p>* Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on hyvin ilmeistä ja ääntämisvirheistä voi koitua satunnaisia ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa helposti ennakoitavan perussanaston ja monia keskeisimpiä</p>	<p>* Ymmärtää yksinkertaisia ja kaikkein tavanomaisinta sanastoa sisältäviä tekstejä (yksityiskirjeitä, pikku-uutisia, arkisimpia käyttöohjeita).</p> <p>* Ymmärtää tekstin pääajatuksen ja joitakin yksityiskohtia parin kappaleen pituisesta tekstistä. Osaa paikantaa ja verrata yksittäisiä tietoja ja pystyy hyvin yksinkertaiseen päättelyyn kontekstin avulla.</p> <p>* Lyhyenkin tekstipätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hidasta.</p>	<p>* Selviytyy kirjoittamalla kaikkein rutiininomaisimmista arkitilanteista.</p> <p>* Osaa kirjoittaa lyhyitä, yksinkertaisia viestejä (henkilökohtaiset kirjeet, lappuset), jotka liittyvät arkisiin tarpeisiin sekä yksinkertaisia, luettelomaisia kuvauksia hyvin tutuista aiheista (todellisista tai kuvitteellisista henkilöistä, tapahtumista, omista ja perheen suunnitelmista).</p> <p>* Osaa käyttää perustarpeisiin liittyvää konkreettia sanastoa ja perusaikamuotoja sekä yksinkertaisin sidossanoin (ja, mutta) liitettyjä rinnasteisia lauseita.</p>

		puhuttua yleiskielistä puhetta, joka usein täytyy lisäksi toistaa.	rakenteita (kuten menneen ajan muotoja ja konjunktioita). * Hallitsee kaikkein yksinkertaisimman kieliopin alkeellisessa vapaassa puheessa, mutta virheitä esiintyy yhä paljon perusrakenteissakin.		*Kirjoittaa kaikkein yksinkertaisimmat sanat ja rakenteet melko oikein, mutta tekee toistuvasti virheitä perusasioissa (aikamuodot, taiputus) ja tuottaa paljon kömpelöitä ilmaisuja vapaassa tuotoksessa.
--	--	--	--	--	--

Taitotaso A2		Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A2.2	Kehittyvä peruskielitalaito	<p>* Ymmärtää tarpeeksi kyetäkseen tyydyttämään konkreetit tarpeensa. Pystyy seuraamaan hyvin summittaisesti selväpiirteisen asiapuheen pääkohtia.</p> <p>*Pystyy yleensä tunnistamaan ympärillään käytävän keskustelun aiheen. Ymmärtää tavallista sanastoa ja hyvin rajallisen joukon idiomeja tuttuja aiheita tai yleistietoa käsittelevässä tilannesidonnaisessa puheessa.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää yleispuhekieltä, joka äännetään hitaasti ja selvästi. Toistoa tarvitaan melko usein.</p>	<p>* Osaa esittää pienen, luettelomaisen kuvauksen lähipiiristään ja sen jokapäiväisistä puolista. Pystyy osallistumaan rutiininomaisiin keskusteluihin omista tai itselleen tärkeistä asioista. Voi tarvita apua keskustelussa ja vältellä joitakin aihepiirejä.</p> <p>*Puhe on välillä sujuvaa, mutta erilaiset katkokset ovat hyvin ilmeisiä.</p> <p>*Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy.</p> <p>*Osaa kohtalaisen hyvin tavallisen, jokapäiväisen sanaston ja jonkin verran idiomaattisia ilmaisuja. Osaa useita yksinkertaisia ja myös joitakin vaativampia rakenteita.</p> <p>* Laajemmassa vapaassa puheessa esiintyy paljon virheitä perusasioissa (esim. verbien aikamuodoissa) ja ne voivat joskus haitata ymmärrettävyyttä.</p>	<p>*Ymmärtää pääasiat ja joitakin yksityiskohtia muutaman kappaleen pituisista viesteistä jonkin verran vaativissa arkisissa yhteyksissä (mainokset, kirjeet, ruokalistas, aikataulut) sekä faktatekstejä (käyttöohjeet, pikku-uutiset).</p> <p>* Pystyy hankkimaan helposti ennakoitavaa uutta tietoa tutuista aiheista selkeästi jäsennellystä muutaman kappaleen pituisesta tekstistä. Osaa päätellä tuntemattomien sanojen merkityksiä niiden kieliasusta ja kontekstista.</p> <p>* Tarvitsee usein uudelleen lukemista ja apuvälineitä tekstikappaleen ymmärtämiseksi.</p>	<p>* Selviytyy kirjoittamalla tavanomaisissa arkitilanteissa.</p> <p>*Osaa kirjoittaa hyvin lyhyen, yksinkertaisen kuvauksen tapahtumista, menneistä toimista ja henkilökohtaisista kokemuksista tai elinympäristönsä arkipäiväisistä puolista (lyhyet kirjeet, muistilaput, hakemukset, puhelinviestit).</p> <p>*Osaa arkisen perussanaston, rakenteet ja tavallisimmat sidoskeinot.</p> <p>* Kirjoittaa yksinkertaiset sanat ja rakenteet oikein, mutta tekee virheitä harvinaisemmissa rakenteissa ja muodoissa ja tuottaa kömpelöitä ilmaisuja.</p>

Taitotaso B1		Selviytyminen arkielämässä			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B1.1	Toimiva peruskielitaito	<p>*Ymmärtää pääajatuksia ja keskeisiä yksityiskohtia puheesta, joka käsittelee koulussa, työssä tai vapaa-aikana säännöllisesti toistuvia teemoja mukaan lukien lyhyt kerronta. Tavoittaa radiouutisten, elokuvien, tv-ohjelmien ja selkeiden puhelinviestien pääkohdat.</p> <p>* Pystyy seuraamaan yhteiseen kokemukseen tai yleistietoon perustuvaa puhetta. Ymmärtää tavallista sanastoa ja rajallisen joukon idiomeja.</p> <p>* Pitemmän viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja selkeämpää yleiskielistä puhetta. Toistoa tarvitaan silloin tällöin.</p>	<p>*Osaa kertoa tutuista asioista myös joitakin yksityiskohtia. Selviytyy kielialueella tavallisimmista arkitilanteista ja epävirallisista keskusteluista. Osaa viestiä itselleen tärkeistä asioista myös hieman vaativammassa tilanteissa. Pitkäkestoinen esitys tai käsitteelliset aiheet tuottavat ilmeisiä vaikeuksia.</p> <p>*Pitää yllä ymmärrettävää puhetta, vaikka pitemmissä puhejaksoissa esiintyy taukoja ja epäröintiä.</p> <p>*Ääntäminen on selvästi ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on joskus ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy jonkin verran.</p> <p>*Osaa käyttää melko laajaa jokapäiväistä sanastoa ja joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja. Käyttää useita erilaisia rakenteita.</p> <p>* Laajemmassa vapaassa puheessa kielioppivirheet ovat tavallisia (esim. artikkeleita ja päätteitä puuttuu), mutta ne haittaavat harvoin ymmärrettävyyttä.</p>	<p>*Pystyy lukemaan monenlaisia, muutaman sivun pituisia tekstejä (taulukot, kalenterit, kurssiohjelmat, keittokirjat) tutuista aiheista ja seuraamaan tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta.</p> <p>* Pystyy seuraamaan tuttua aihetta käsittelevän parisivuisen tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia.</p> <p>* Arkikokemuksesta poikkeavien aiheiden ja tekstin yksityiskohtien ymmärtäminen voi olla puutteellista.</p>	<p>* Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävän, jonkin verran yksityiskohtaistakin arkitietoa välittävän tekstin tutuista, itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitelluista aiheista.</p> <p>*Osaa kirjoittaa selväpiirteisen sidosteisen tekstin liittämällä erilliset ilmaukset peräkkäin jaksoiksi (kirjeet, kuvaukset, tarinat, puhelinvierit). Pystyy välittämään tehokkaasti tuttua tietoa tavallisimmissa kirjallisen viestinnän muodoissa.</p> <p>*Osaa useimpien tutuissa tilanteissa tarvittavien tekstien laadintaan riittävän sanaston ja rakenteet, vaikka teksteissä esiintyy interferenssiä ja ilmeisiä kiertoilmaisuja.</p> <p>* Rutiininomainen kieliaines ja perusrakenteet ovat jo suhteellisen virheettömiä, mutta jotkut vaativimmat rakenteet ja sanaliitot tuottavat ongelmia.</p>

Taitotaso B1		Selviytyminen arkielämässä			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B1.2	Sujuva peruskielitaito	<p>* Ymmärtää selväpiirteistä asiatietoa, joka liittyy tuttuihin ja melko yleisiin aiheisiin jonkin verran vaativissa yhteyksissä (epäsuora tiedustelu, työkeskustelut, ennakoitavissa olevat puhelinvierit).</p> <p>* Ymmärtää pääkohdat ja</p>	<p>*Osaa kertoa tavallisista, konkreeteista aiheista kuvaillen, eritellen ja vertaillen ja selostaa myös muita aiheita, kuten elokuvia, kirjoja tai musiikkia. Osaa viestiä varmasti useimmissa tavallisissa tilanteissa. Kielellinen ilmaisu ei ehkä ole kovin tarkkaa.</p> <p>*Osaa ilmaista itseään suhteellisen</p>	<p>* Pystyy lukemaan muutaman kappaleen pituisia tekstejä monenlaisista aiheista (lehtiartikkelit, esitteet, käyttöohjeet, yksinkertainen kaunokirjallisuus) ja selviää myös jonkin verran päättelyä vaativista teksteistä käytännönläheisissä ja itselleen tärkeissä tilanteissa.</p>	<p>*Osaa kirjoittaa henkilökohtaisia ja julkisempiakin viestejä, kertoa niissä uutisia ja ilmaista ajatuksiaan tutuista abstrakteista ja kulttuuriaiheista, kuten musiikista tai elokuvista.</p> <p>* Osaa kirjoittaa muutaman kappaleen pituisen jäsentyneen tekstin (muistiinpanoja, lyhyitä yhteenvetoja ja selostuksia</p>

	<p>tärkeimmät yksityiskohdat ympärillään käytävästä laajemmasta muodollisesta ja epämuodollisesta keskustelusta.</p> <p>* Ymmärtäminen edellyttää yleiskieltä tai melko tuttua aksenttia sekä satunnaisia toistoja ja uudelleenmuotoiluja. Nopea syntyperäisten välinen keskustelu ja vieraiden aiheiden tuntemattomat yksityiskohdat tuottavat vaikeuksia.</p>	<p>vaivattomasti. Vaikka taukoja ja katkoksia esiintyy, puhe jatkuu ja viesti välittyy.</p> <p>*Ääntäminen on hyvin ymmärrettävää, vaikka intonaatio ja painotus eivät ole aivan kohdekielen mukaisia.</p> <p>*Osaa käyttää kohtalaisen laajaa sanastoa ja tavallisia idiomeja. Käyttää myös monenlaisia rakenteita ja mutkikkaitakin lauseita.</p> <p>* Kielioppivirheitä esiintyy jonkin verran, mutta ne haittaavat harvoin laajempakaan viestintää.</p>	<p>* Pystyy etsimään ja yhdistelemään tietoja useammasta muuttaman sivun pituisesta tekstistä suorittaakseen jonkin tehtävän.</p> <p>* Pitkien tekstien jotkin yksityiskohdat ja sävyt saattavat jäädä epäselviksi.</p>	<p>selväpiirteisen keskustelun tai esityksen pohjalta).</p> <p>Osaa esittää jonkin verran tukitietoa pääajatuksille ja ottaa lukijan huomioon.</p> <p>* Hallitsee melko monenlaiseen kirjoittamiseen tarvittavaa sanastoa ja lauserakenteita. Osaa ilmaista rinnasteisuutta ja alisteisuutta.</p> <p>*Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävää ja kohtuullisen virheetöntä kieltä, vaikka virheitä esiintyy vaativissa rakenteissa, tekstin jäsentelyssä ja tyyliässä ja vaikka äidinkielen tai jonkin muun kielen vaikutus on ilmeinen.</p>
--	---	---	---	--

Taitotaso B2 Selviytyminen säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisten kanssa					
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B2.1	Itsenäisen kielitaidon perustaso	<p>* Ymmärtää asiallisesti ja kielellisesti kompleksisen puheen pääajatuksukset, kun se käsittelee konkreetteja tai abstrakteja aiheita. Pystyy seuraamaan yleisesti kiinnostavaa yksityiskohtaista kertontaa (uutiset, haastattelut, elokuvat, luennot).</p> <p>* Ymmärtää puheen pääkohdat, puhujan tarkoituksen, asenteita, muodollisuusastetta ja tyyliä. Pystyy seuraamaan laajaa puhetta ja monimutkaista argumentointia, jos puheen kulku on selvästi merkitty erilaisin jäsentimin (sidesanat, rytmitys). Pystyy tiivistämään tai ilmaisemaan kuulemastaan avainkohdat ja tärkeät</p>	<p>*Osaa esittää selkeitä, täsmällisiä kuvauksia monista kokemuksiinsa liittyvistä asioista, kertoa tuntemuksista sekä tuoda esiin tapahtumien ja kokemusten henkilökohtaisen merkityksen. Pystyy osallistumaan aktiivisesti useimpiin käytännöllisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin sekä melko muodollisiin keskusteluihin. Pystyy säännölliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa vaikuttamatta tahattomasti huvittavalta tai ärsyttävältä.</p> <p>Kielellinen ilmaisu ei aina ole täysin tyylikästä.</p> <p>*Pystyy tuottamaan puhejaksoja melko tasaiseen tahtiin, ja puheessa on vain harvoin pitempiä taukoja.</p> <p>*Ääntäminen ja intonaatio ovat selkeitä ja</p>	<p>*Pystyy lukemaan itsenäisesti muuttaman sivun pituisia tekstejä (lehtiartikkeleita, novelleja, viihde- ja tietokirjallisuutta, raportteja ja yksityiskohtaisia ohjeita) oman alan tai yleisistä aiheista. Tekstit voivat käsitellä abstrakteja, käsitteellisiä tai ammatillisia aiheita, ja niissä on tosiasioita, asenteita ja mielipiteitä.</p> <p>*Pystyy tunnistamaan kirjoittajan ja tekstin tarkoituksen, paikantamaan useita eri yksityiskohtia pitkistä tekstistä. Pystyy nopeasti tunnistamaan tekstin sisällön ja uusien tietojen käyttöarvon päättääkseen, kannattaako tekstiin tutustua tarkemmin.</p> <p>* Vaikeuksia tuottavat vain pitkien</p>	<p>* Osaa kirjoittaa selkeitä ja yksityiskohtaisia tekstejä monista itseään kiinnostavista aihepiireistä, tutuista abstrakteista aiheista, rutiiniluonteisia asiaviestejä sekä muodollisempia sosiaalisia viestejä (arvostelut, liikekirjeet, ohjeet, hakemukset, yhteenvedot).</p> <p>*Osaa kirjoittaessaan ilmaista tietoja ja näkemyksiä tehokkaasti ja kommentoida muiden näkemyksiä. Osaa yhdistellä tai tiivistää eri lähteistä poimittuja tietoja omaan tekstiin.</p> <p>* Osaa laajan sanaston ja vaativia lauserakenteita sekä kielelliset keinot selkeän, sidosteisen tekstin laatimiseksi. Sävy ja tyylin joustavuus on rajallinen, ja pitkässä esityksessä voi ilmetä hyppäyksiä asiasta toiseen.</p>

	<p>yksityiskohdat.</p> <p>* Ymmärtää suuren osan ympärillään käytävästä keskustelusta, mutta voi kokea vaikeaksi ymmärtää useamman syntyperäisen välistä keskustelua, jos nämä eivät mitenkään helpota sanottavaansa.</p>	<p>luontevia.</p> <p>*Osaa käyttää monipuolisesti kielen rakenteita ja laajahkoa sanastoa mukaan lukien idiomaattinen ja käsitteellinen sanasto. Osoittaa kasvavaa taitoa reagoida sopivasti tilanteen asettamiin muotovaatimuksiin.</p> <p>* Kieliopin hallinta on melko hyvää, eivätkä satunnaiset virheet yleensä haittaa ymmärrettävyyttä.</p>	<p>tekstien idiomit ja kulttuuriviittaukset.</p>	<p>* Hallitsee melko hyvin oikeinkirjoituksen, kieliopin ja välimerkkien käytön, eivätkä virheet johda väärinkäsityksiin. Tuotoksessa saattaa näkyä äidinkielen vaikutus. Vaativat rakenteet sekä ilmaisu ja tyylin joustavuus tuottavat ongelmia.</p>
--	---	--	--	--

Taitotaso B2 Selviytyminen säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisten kanssa					
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B2.2	Toimiva itsenäinen kielitaito	<p>* Ymmärtää elävää tai tallennettua, selkeästi jäsentynyttä yleiskielistä puhetta kaikissa sosiaalisen elämän, koulutuksen ja työelämän tilanteissa (myös muodollinen keskustelu ja syntyperäisten välinen vilkas keskustelu).</p> <p>* Pystyy yhdistämään vaativia tehtäviä varten kompleksista ja yksityiskohtaista tietoa kuulemistaan laajoista keskusteluista tai esityksistä. Osaa päätellä ääneen lausumattomia asenteita ja sosiokulttuurisia viitteitä sekä arvioida kriittisesti kuulemaansa.</p> <p>* Ymmärtää vieraita puhujia ja kielimuotoja. Huomattava taustamelu, kielellinen huumori ja harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset saattavat yhä tuottaa vaikeuksia.</p>	<p>*Osaa pitää valmistellun esityksen monenlaisista yleisistäkin aiheista. Pystyy tehokkaaseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa. Osaa keskustella ja neuvotella monista asioista, esittää ja kommentoida vaativia ajatuskuluja ja kytkeä sanottavansa toisten puheenvuoroihin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla. Esitys voi olla kaavamaisista, ja puhuja turvautuu toisinaan kiertoilmauksiin.</p> <p>*Osaa viestiä spontaanisti, usein hyvinkin sujuvasti ja vaivattomasti satunnaisista epäroinneista huolimatta.</p> <p>*Ääntäminen ja intonaatio ovat hyvin selkeitä ja luontevia.</p> <p>* Hallitsee laajasti kielelliset keinot ilmaista konkreetteja ja käsitteellisiä, tuttuja ja tuntemattomia aiheita varmasti, selkeästi ja tilanteen vaatimaa muodollisuusastetta noudattaen. Kielelliset syyt rajoittavat ilmaisua erittäin harvoin.</p>	<p>*Pystyy lukemaan itsenäisesti usean sivun pituisia, eri tarkoituksiin laadittuja kompleksisia tekstejä (päivälehtiä, novelleja, kaunokirjallisuutta). Jotkin näistä voivat olla vain osittain tuttuja tai tuntemattomia, mutta henkilön itsensä kannalta merkityksellisiä.</p> <p>* Pystyy tunnistamaan kirjoittajan asennoitumisen ja tekstin tarkoituksen. Pystyy paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja monimutkaisista teksteistä. Ymmärtää riittävästi tiivistääkseen pääkohdat tai ilmaistakseen ne toisin sanoin.</p> <p>* Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset.</p>	<p>*Osaa kirjoittaa selkeitä, yksityiskohtaisia, muodollisia ja epämuodollisia tekstejä monimutkaisista todellisista tai kuvitelluista tapahtumista ja kokemuksista enimmäkseen tutuille ja toisinaan tuntemattomille lukijoille. Osaa kirjoittaa esseen, muodollisen tai epämuodollisen selostuksen, muistiinpanoja jatkotehtäviä varten ja yhteenvetoja.</p> <p>*Osaa kirjoittaa selkeän ja jäsentyneen tekstin, ilmaista kantansa, kehitellä argumentteja systemaattisesti, analysoida, pohtia ja tiivistää tietoa ja ajatuksia.</p> <p>* Kielellinen ilmaisuväri ei rajoita havaittavasti kirjoittamista.</p> <p>* Hallitsee hyvin kieliopin, sanaston ja tekstin jäsennyksen. Virheitä voi esiintyä harvinaisissa rakenteissa ja idiomaattisissa ilmauksissa sekä tyylliseikoissa.</p>

			* Kieliopin hallinta on hyvää. Usein puhuja korjaa virheensä itse, eivätkä virheet haittaa ymmärrettävyyttä.		
--	--	--	--	--	--

Taitotasot C1-C2		Selviytyminen monissa vaativissa kielenkäyttötilanteissa			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
C1.1	Taitavan kielitaidon perustaso	<p>*Ymmärtää suhteellisen vaivattomasti pitempäänkin puhetta tai esitystä (elokuvia, luentoja, keskusteluja, väittelyjä) erilaisista tutuista ja yleisistä aiheista myös silloin, kun puhe ei ole selkeästi jäsenneiltyä ja sisältää idiomaattisia ilmauksia ja rekisterinvaihdoksia.</p> <p>*Ymmärtää hyvin erilaisia äänitemateriaaleja yksityiskohtaisesti ja puhujien välisiä suhteita ja tarkoituksia tunnistaen.</p> <p>*Vieras aksentti tai hyvin murteellinen puhekieli tuottavat vaikeuksia.</p>	<p>*Osaa pitää pitkähkön, valmistellun muodollisenkin esityksen. Pystyy ottamaan aktiivisesti osaa monimutkaisiin käsitteellisiin ja yksityiskohtia sisältäviin tilanteisiin ja johtaa rutiiniluonteisia kokouksia ja pienryhmiä. Osaa käyttää kieltä monenlaiseseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tyylilajien ja kielimuotojen vaihtelu tuottaa vaikeuksia.</p> <p>*Osaa viestiä sujuvasti, spontaanisti ja lähes vaivattomasti.</p> <p>*Osaa vaihdella intonaatiota ja sijoittaa lausepainot oikein ilmaistakseen kaikkein hienoimpiakin merkitysvaihteita.</p> <p>*Sanasto ja rakenteisto ovat hyvin laajat ja rajoittavat ilmaisua erittäin harvoin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla.</p> <p>*Kieliopin hallinta on hyvää. Satunnaiset virheet eivät hankaloita ymmärtämistä, ja puhuja osaa korjata ne itse.</p>	<p>*Ymmärtää yksityiskohtaisesti pitkähköjä, kompleksisia tekstejä eri aloilta.</p> <p>*Pystyy vaihtelevaan lukutapaansa tarpeen mukaan. Osaa lukea kriittisesti ja tyylillisiä vivahteita arvioiden sekä tunnistaa kirjoittajan asennoitumisen ja tekstin piilomerkityksiä. Pystyy paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja monimutkaisista teksteistä, tiivistämään ne ja tekemään niistä vaativia johtopäätöksiä.</p> <p>*Vaativimmat yksityiskohdat ja idiomaattiset tekstikohdat saattavat vaatia useamman lukukerran tai apuvälineiden käyttöä.</p>	<p>*Pystyy kirjoittamaan selkeitä, hyvin jäsenyneitä tekstejä monimutkaisista aiheista, ilmaisemaan itseään täsmällisesti ja ottamaan huomioon vastaanottajan. Osaa kirjoittaa todellisista ja kuvitteellisista aiheista varmallalla, persoonallisella tyylillä käyttäen kieltä joustavasti ja monitasoisesti. Pystyy kirjoittamaan selkeitä ja laajoja selostuksia vaativistakin aiheista.</p> <p>*Osoittaa, että hallitsee monia keinoja tekstin jäsentämiseksi ja sidosteisuuden edistämiseksi.</p> <p>*Kielellinen ilmaisuvarasto on hyvin laaja. Hallitsee hyvin idiomaattiset ilmaukset ja tavalliset sanonnat.</p> <p>* Hallitsee erittäin hyvin kieliopin, sanaston ja tekstin jäsennyksen. Virheitä voi esiintyä satunnaisesti idiomaattisissa ilmauksissa sekä tyyliseikoissa.</p>

Lähde: Opetushallitus 2004b.

Liite 2 Kirjoitelmapyyntö valmistavan luokan opettajille

## Hyvät valmistavan luokan opettajat!

Olen luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta. Teen opintoihini kuuluvaa pro gradu – tutkimusta perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien kokemuksista kodin ja koulun yhteistyöhön liittyen. Valmistavaa opetusta on tutkittu kovin vähän, joten toivon, että olet mukana pioneerityössä.

Kirjoita vapaamuotoisesti ajatuksistasi ja kokemuksistasi, joita olet kodin ja koulun välisessä yhteistyössä saanut työskennellessäsi perusopetukseen valmistavan luokan opettajana. Tyyllillä ja tekstin pituudella ei ole väliä. Liitä kirjoitelmasi mukaan myös tieto koulutustaustastasi, työkokemuksesi vuosissa sekä halukkuutesi osallistua mahdolliseen lisähaastatteluun. Liitä mukaan myös yhteystietosi, jos voin lähestyä sinua haastattelun merkeissä.

Saamani tekstit käsittelen nimettöminä ja täysin luottamuksellisesti. Kirjoitelmat tulevat ainoastaan minun käyttööni, eivätkä tekstit ole tunnistettavissa lopullisessa raportissa.

Jos haluatte kysyä kirjoitelmista tarkemmin, vastaan mielelläni posteihinne. Valmiit tekstit voi palauttaa minulle nimettömänä 31.12.2012 mennessä joko sähköpostitse: [mira.l.harkonen@student.jyu.fi](mailto:mira.l.harkonen@student.jyu.fi) tai postiosoitteeseen Mira Härkönen, Kelotie 35, 54100 Joutseno. Olen erittäin iloinen ja kiitollinen jokaisesta vastauksesta!