

**Valmistavan luokan opettajien kokemuksia koulutuksen
merkityksestä työssä pärjäämisessä**

Kati Ihalainen

Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma

Syyslukukausi 2018

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ihalainen, Kati. 2018. Valmistavan luokan opettajien kokemuksia koulutuksen merkityksestä työssä pärjäämisessä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 73 sivua.

Maahanmuuttajien määrä Suomessa on kasvanut voimakkaasti viime vuosikymmenien aikana. Kasvaneen maahanmuuton seurauksena kouluissa järjestetään yhä enemmän perusopetukseen valmistavaa opetusta maahanmuuttajalapsille ja yleisesti koulujen monikulttuurisuus on lisääntynyt. Kuitenkaan suurin osa suomalaisista opettajista ei ole saanut koulutusta kulttuurisesti monimuotoisen ryhmän opettamiseen. Valmistavaan opetukseen ei ole valtakunnallista tuntijakoa eikä oppimäärää eikä täten myöskään määriteltyä opettajan pätevyysvaatimusta. Monissa kunnissa valmistavan luokan opettajalta on vaadittu joko erityis- tai luokanopettajan pätevyyttä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisilla erilaisilla koulutustaustoilla valmistavien luokkien opettajia toimii ja miten he kokevat koulutuksensa riittävän työssä pärjäämiseen. Lisäksi haluttiin selvittää, minkälaista koulutusta valmistavan opetuksen opettajat toivoisivat saavansa ja mitä perustutkintoa he pitävät parhaana pohjana valmistavan luokan opettamiseen. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla, ja haastatteluihin osallistui yhteensä yksitoista valmistavan luokan opettajana toiminutta henkilöä. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Haastateltavista opettajista yhdeksän oli koulutukseltaan luokanopettajia, yksi erityisluokanopettaja ja yksi kielten aineenopettaja. Lähes kaikki opettajat olivat suorittaneet perustutkintonsa lisäksi erillisiä opintoja, jotka he kokivat tarpeellisiksi valmistavan luokan opettamisessa. Eniten lisäkoulutusta opettajat kokivat tarvitsevansa erityispedagogiikan ja kielipedagogian osa-alueilla sekä kulttuurituntemuksessa. Kaikki opettajat pitivät omaa perustutkintokoulutustaan parhaana pohjana valmistavan luokan opettajana toimimiseen.

Avainsanat: valmistava opetus, monikulttuurisuus, opettajankoulutus,
ammattillinen pätevyys, kulttuurinen kompetenssi, kelpoisuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	4
1 JOHDANTO	6
2 MAAHANMUUTTO JA VALMISTAVA OPETUS SUOMESSA	8
2.1 MAAHANMUUTTO SUOMESSA	8
2.2 VALMISTAVA OPETUS PERUSOPETUKSESSA	8
2.2.1 <i>Valmistavan luokan opettajan koulutus</i>	9
2.2.2 <i>Valmistavan luokan opettajan työ</i>	10
3 MONIKULTTUURISEN RYHMÄN OPETTAJA	12
3.1 OPETTAJUUS JA OPETTAJUUDEN KEHITTYMINEN	12
3.2 MONIKULTTUURISEN YMPÄRISTÖN TUOMAT HAASTEET	13
3.3 OPETTAJAN MONIKULTTUURINEN KOMPETENSSI JA KULTTUURINEN OSAAMINEN	
17	
3.4 SUOMALAINEN OPETTAJANKOULUTUKSEN TARJOAMAT VALMIUDET	
MONIKULTTUURISESSA YMPÄRISTÖSSÄ TYÖSKENTELYYN	19
3.5 VALMISTAVAN LUOKAN OPETTAJIEN TÄYDENNYSKOULUTUS.....	21
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
5.1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	25
5.2 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT.....	26
5.3 AINEISTON KERUU.....	30
5.4 AINEISTON ANALYYSI	31
5.5 EETTISET RATKAISUT	33
6 TULOKSET	35
6.1 OPETTAJIEN KOULUTUSTAUSTAT JA TYÖHÖN PÄÄTYMINEN	35
6.2 OPETTAJIEN KOKEMUKSET OMISTA VALMIUKSISTAAN JA PÄTEVYYDESTÄÄN	37
6.2.1 <i>Opettajien kokemat vahvuudet ja heikkoudet</i>	37
6.2.2 <i>Monikulttuurisuuden käsittely koulutuksessa</i>	40
6.2.3 <i>Monikulttuurisen osaamisen muodostuminen</i>	42

6.2.4	<i>Täydennyskoulutuksen tarve ja mahdollisuudet osallistua</i>	44
6.3	VALMISTAVAN LUOKAN OPETTAJILLE TOIVOTTAVA OSAAMINEN	48
6.3.1	<i>Valmistavan luokan opettaminen</i>	48
6.3.2	<i>Työssä vaadittavat ominaisuudet</i>	50
6.3.3	<i>Työtä parhaiten vastaava koulutus</i>	52
7	POHDINTA	60
7.1	TULOSTEN TARKASTELU	60
7.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	67
7.3	JATKOTUTKIMUSKOhteita.....	69
	LÄHTEET	71
	LIITTEET	78

1 JOHDANTO

Kasvaneen maahanmuuton seurauksena kouluissa järjestetään yhä enemmän perusopetukseen valmistavaa opetusta maahanmuuttajalapsille ja koulujen monikulttuurisuus on lisääntynyt (OPH, 2017a; OPH, 2017b). Koulujen monikulttuuristumisen myötä kaikilta opettajilta, ja koko kouluyhteisöltä, vaaditaan aivan erilaista ammattitaitoa kuin joitakin vuosia sitten. Kuitenkaan suurinta osaa suomalaisista opettajista ei ole koulutettu opettamaan kulttuurisesti monimuotoista ryhmää (Holm & Londen, 2010). Talibin (2002) mukaan on tärkeää, että opettajien ja muun koulun henkilökunnan monikulttuurista ammatillisuutta kehitetään jatkuvasti, jotta koulu pystyy vastaamaan maahanmuuttajien koulutustarpeeseen. Tämän lisäksi Talib huomauttaa, että kouluilla tulisi olla koulun käytäntöjä ymmärtävää, analysoivaa ja erityisesti niitä muuttavaa henkilöstöä. (Talib, 2002.) Tämän vuoksi on tärkeää aika ajoin selvittää opettajien ja koulun henkilökunnan monikulttuurisen ammatillisuuden tasoa sekä heidän suhtautumistaan monikulttuurisuuteen kouluyhteisössä. Sen lisäksi että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä on yleistynyt yleisopetuksen ryhmissä, on uusia valmistavan opetuksen ryhmiä perustettu jatkuvasti lisää. Vuonna 2017 valmistavaan opetukseen osallistui jo 3 478 oppilasta (Pouta, 2018).

Suomessa on tehty tutkimusta monikulttuurisesta opetuksesta mutta keskittyen enemmänkin oppilaiden integraatioon sekä koulumenestykseen (Mikkola & Heino, 1997; Liebkind, Jasinska-Lahti & Haaramo, 2000). Myös itse kirjoitin kandidaatintutkielmani tästä aiheesta, otsikolla ”Yleisopetuksen opettajien käsityksiä valmistavan luokan oppilaiden sosiaalisesta integraatiosta”. Valmistavan luokan opettajan työtä on tutkittu keskittyen erityisesti työn mielekkyyteen ja haasteellisuuteen (Soilamo, 2008; Talib, 2005). Valmistavan luokan opettajan koulutusta ja koulutustaustoja ei ole juurikaan tutkittu. Aihe on kiinnostava, koska valmistavan luokan opettajille ei ole olemassa erillistä koulutusta eikä edes valtakunnallisia kelpoisuusvaatimuksia (Andonov, 2013; Kyttälä, Sinkkonen & Hautala, 2011; Jonkka, 2015). Valmistavan luokan opettajan

työhön valitaan eri kunnissa opettajia eri perustein. Yleisin vaatimus valmistavan luokan opettajan pätevyudeksi on luokanopettajan koulutus. Joissakin kunnissa työhön vaaditaan erityisopettajan tai aineenopettajan pätevyys. (Andonov 2013; Kyttälä ym. 2011.) Valmistavan luokan opetus on kuitenkin monin eri tavoin erilaista kuin normaali luokanopettajan työ (Nissilä & Päivärinta, 2010), eikä se täysin vastaa myöskään erityisopettajan pätevyyttä (Andonov, 2013). Opettajien monikulttuurisuusosaaminen on hyvin pitkälti opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen vastuulla (Talib, 2002), ja opetus- ja kulttuuriministeriön (2017) toimenpide-esityksen mukaan kaikkien opettajankoulutusta tarjoavien oppilaitosten tulisi varmistaa, että opiskelijoilla on opetusharjoittelun yhteydessä mahdollisuus kohdata eritaustaisia ja erikielisiä oppilaita. Tämä ei kuitenkaan aina toteudu, ja voidaankin olla monta mieltä siitä, miten hyvin opettajankoulutus valmistaa opettajia monikulttuurisuuden ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamiseen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää, minkälaisilla erilaisilla koulutustaustoilla valmistavien luokkien opettajat toimivat ja miten he kokevat koulutuksensa riittävän työssä pärjäämiseen. Erityisen kiinnostavaa on se, millaisia erilaisia koulutukseen liittyviä heikkouksia ja vahvuuksia eri koulutustaustoilla työskentelevät opettajat kokevat. Tutkimuksella halutaan myös selvittää, minkälaista koulutusta valmistavan opetuksen opettajat toivoisivat saaneensa omassa koulutuksessaan ja saavansa nyt täydennyskoulutuksen kautta, sekä suhtautumistaan täydennyskoulutukseen. Tutkimuksessa tarkastellaan myös sitä, minkälaista koulutusta valmistavan luokan opettajat pitävät parhaana pohjana valmistavan luokan opettamiseen vai tulisiko heidän mielestään työhön olla jopa erillinen koulutus.

Tässä tutkimusraportissa esitellään aluksi tutkimuskonteksti ja aiheeseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta, minkä jälkeen kerrotaan tarkemmin tutkimuksen toteutuksesta. Tämän jälkeen esitellään tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset. Lopuksi pohditaan vielä tutkimuksen luotettavuutta, mahdollisia eettisiä ongelmia ja mahdollisia jatkotutkimuskohteita.

2 MAAHANMUUTTO JA VALMISTAVA OPETUS SUOMESSA

2.1 Maahanmuutto Suomessa

Tilastokeskuksen mukaan maahanmuuttajien määrä Suomessa on kasvanut voimakkaasti viime vuosikymmenien aikana. Vaikka Suomessa maahanmuuttajien määrä on vähäisempi kuin muualla Euroopassa, on kasvu ollut erityisen nopeaa varsinkin 90-luvulta lähtien, ja parin viime vuoden aikana Suomeen on muuttanut noin 30 000 henkilöä vuosittain (Väestöliitto, 2017).

Lisääntyneen maahanmuuton seurauksena myös monikulttuurisuus, etnisyyksien ja uskontojen moninaisuus sekä monikielisyys ovat lisääntyneet suomen kouluissa (Holm & Londen, 2010). Vuonna 2010 perusopetuksen oppilaista 3,9 % oli vieraskielisiä ja valmistavassa opetuksessa opiskeli noin 2 100 oppilasta. Vuonna 1995 valmistavaan opetukseen osallistui alle 400 oppilasta, eli määrä on reilun vuosikymmenen aikana moninkertaistunut. (OPH, 2017a; OPH, 2017b; OPH, 2017c.) 2010-luvun voimakas pakolaisvirta on tuonut Suomeen yhä enemmän maahanmuuttajia, ja pakolaisten määrän uskotaan lisääntyvän entisestään. Vuonna 2017 valmistavaan opetukseen osallistui jo 3 478 oppilasta (Pouta, 2018).

2.2 Valmistava opetus perusopetuksessa

Tässä tutkimuksessa valmistavalla opetuksella tarkoitetaan perusopetuksen yhteydessä järjestettävää maahanmuuttajille tarkoitettua perusopetukseen valmistavaa opetusta. Valmistava opetus on tarkoitettu sellaisille oppilaille, joiden kielitaito tai muut valmiudet eivät riitä suomalaisen koulun perusopetuksen ryhmässä toimimiseen. Kunnan ei ole kuitenkaan pakko järjestää perusopetukseen valmistavaa opetusta. (Nissilä & Päivärinta, 2010.)

Valmistavan opetuksen ryhmät ovat heterogeenisiä, oppilaat ovat erikäisiä ja tulleet hyvin erilaisista kulttuureista. Yleisesti ottaen opetuksen

toimintaperiaatteet ovat samanlaiset kuin suomalaisen koulun muussakin kasvatus- ja opetustyössä. Oppilaiden erilaisten kulttuuritaustojen sekä erilaisten kielellisten valmiuksien vuoksi ryhmän toiminta on kuitenkin täysin erityislaatuista. (Andonov, 2013.) Opetuksessa noudatetaan perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteita (OPH, 2015). Valmistavan opetuksen keskeisimpiä tavoitteita on oppilaan suomen tai ruotsin kielen taidon edistäminen sekä perusopetuksen oppiaineisiin perehtyminen. Lisäksi valmistavassa opetuksessa tutustutaan yleisesti ottaen kouluyhteisössä toimimiseen. Myös oppilaan oman äidinkielen sekä kulttuurin tuntemusta tuetaan. Vaikka valmistavan opetuksen tavoitteet eri oppiaineissa ovat soveltuvien osin hyvin samanlaiset kuin perusopetuksen opetussuunnitelmassa, niiden saavuttamiseen käytettävä aika, menetelmät sekä oppimateriaalit voivat poiketa paljonkin. Päivärinnan mukaan kunkin oppilaan tavoitteet tulisi asettaa lapsen taitoja, vahvuuksia ja osaamista perustana käyttäen. (OPH, 2015, 5, 6; Nissilä & Päivärinta, 2010, 11–13,18.)

2.2.1 Valmistavan luokan opettajan koulutus

Laissa määrätyt asetukset opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (OPM 986/1998) koskevat luokanopettajia, aineenopettajia sekä esiopetuksessa ja erityisopetuksessa toimivia opettajia. Asetuksessa ei kuitenkaan ole mainintaa perusopetuksen valmistavan luokan opettajista eikä viitata siihen, mihin ryhmään he kuuluvat. Valmistavan luokan opettajan pätevyydelle ei ole myöskään laadittu valtakunnallisia suosituksia (Jonkka, 2015). Koska valmistavan opetuksen opettajille ei ole määritelty valtakunnallisia kelpoisuusvaatimuksia, kunnat ovat voineet määritellä omat vaatimuksensa. Monissa kunnissa valmistavan luokan opettajalta on vaadittu joko erityis- tai luokanopettajan pätevyyttä. Kelpoisuusvaatimusten alueellinen vaihtelu on aiheuttanut opettajien eriarvoisuutta siinä, että tietyn opettajan koulutus ei välttämättä kelpuuta häntä toimimaan valmistavan luokan opettajana yhdessä kunnassa, vaikka toisessa se kelpuuttaisi. (Andonov 2013; Kyttälä ym. 2011.)

Oikeuskansleri Jonkka otti kantaa aiheeseen vuonna 2015 ja kritisoi juuri kelpoisuusvaatimusten puuttumista. Hänen mukaansa valmistavan luokan opettajille tulisi määritellä valtakunnallinen kelpoisuusvaatimus ja kannanotossaan hän pyysi opetus- ja kulttuuriministeriöltä selvitystä siitä, minkälaisiin toimiin ministeriö aikoo ryhtyä. (Jonkka, 2015.) Vuoden 2016 toimenpide-esityksessä opetus- ja kulttuuriministeriö esitti selvittävänsä valmistavan opetuksen opettajien kelpoisuuden määrittelyä ja opettajien lisäkoulutuksen tarvetta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016, 23), mutta vuoden 2017 selvityksessä toimia ei oltu toteutettu (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, 43).

2.2.2 Valmistavan luokan opettajan työ

Valmistavan luokan opettajan työ eroaa luokanopettajan työstä monella tavalla. Valmistavalle opetukselle ei ole esimerkiksi määrätty valtakunnallisesti tiettyä tuntijakoa tai oppimäärää, kuten perusopetukselle. Valmistavan luokan opettajan tulee siis laatia jokaiselle oppilaalle oma opinto-ohjelma, johon voi mahdollisesti kuulua perusopetuksen eri oppiaineiden opintoja. Oppilaan opinto-ohjelman suunnittelussa otetaan huomioon muun muassa oppilaan koulunkäyntitausta. Mikäli oppilas ei ole lähtömaassaan käynyt koulua, tarvitsee hän alkuvaiheessa erityisesti tukea koulunkäynnin ja opiskelun sujumiseen sekä käytänteisiin liittyvissä asioissa, kuten omien koulutarvikkeiden huolehtimisessa ja koulun tapoihin tutustumisessa. Joidenkin oppilaiden kohdalla opetus saattaa aluksi painottua esimerkiksi suomalaisten liikennesääntöjen opetteluun sekä ruokakulttuuriin tutustumiseen, jotta koulussa käyminen ja toimiminen voi tapahtua turvallisesti. (Nissilä & Päivärinta, 2010.) Ikosen (2005) mukaan on ensisijaisen tärkeää, että opettaja tuntee oppilaansa mahdollisimman hyvin. Toisaalta oppilaisiin tutustumista vaikeuttaa se, että uusia oppilaita siirtyy ryhmään usein kesken lukukauden jatkuvasti. Oppilaisiin ja heidän vanhempiansa tutustuminen kuitenkin auttaa opettajaa heidän kanssaan työskentelyssä. Myös turvallisuuden tunteen ja

luottamuksen luominen on erittäin tärkeää, koska turvallisen ilmapiirin voidaan katsoa olevan edellytys oppimiselle. (Ikonen, 2005.)

Matinheikki-Kokko (1999) on eritellyt monikulttuurisen koulun opettajien ammattiroolin monipuolisuutta seuraavasti: opettaja on sulauttaja, selviytyjä, suomi toisena kielenä -opetuksen taitaja, kaksikielinen opettaja, rikastaja ja ohjaaja. Hän korostaa, että valmistavan luokan opettaja on todellinen päätkätyöläinen, sillä jokainen oppilas viipyy hänen opissaan vain yhden vuoden. (Matinheikki-Kokko, 1999, 41.) Ikonen (2005) mukaan heterogeenisen ryhmän opettajalta vaaditaan erityisesti joustavuutta, yhteistyö- ja eriyttämistaitoja sekä kykyä sopeutua jatkuvasti uusiin tilanteisiin.

3 MONIKULTTUURISEN RYHMÄN OPETTAJA

3.1 Opettajuus ja opettajuuden kehittyminen

Luukkainen (2005) on tutkinut opettajuutta sekä sen muutoksia ja määrittelee opettajuuden olevan jotakin suurempaa kuin pelkästään tiedon ja taidon kehittämistä tai vuorovaikutus- ja yhteiskuntataitojen rakentamista. Opettajuuden käsitteen hän näkee yhteiskuntalähtöisenä käsitteenä, jota yksilö voi toteuttaa oman näkemyksensä mukaisesti. Kahta samanlaista opettajuutta ei ole, koska jokainen opettaja mieltää yksilöllisesti oman työnsä ja tehtävänsä tavoitteet sekä toimintatavat ja merkityksen. Opettajuus voidaan tiivistää käsitykseksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. (Luukkainen, 2005, 18.) Tynjälän (2006) mukaan opettajan asiantuntijuus koostuu kolmesta osa-alueesta, jotka ovat teoreettinen tieto, kokemuksellinen tieto ja itsesäätelytieto, joista osa kehittyy kokemuksen kautta. (Tynjälä, 2006.) Opettajuuden kehittymisen voidaankin katsoa käynnistyvän opettajankoulutuksen aikana, jatkuvan ensimmäisten työvuosien aikana ja kestävän koko opettajauran ajan. Opettajuuden ja opettajan ammatillisuuden kehittymisen yksi keskeisistä käsitteistä onkin elinikäinen oppiminen. (Niemi, 2015.)

Viime vuosien aikana opettajuus on muuttunut paljon. Nykyään lähes kaiken tiedon ollessa saatavilla internetistä, opettajan tehtävä on vaihtunut tiedon opettamisesta enemmänkin oppilaiden ohjaamiseen tiedon luokse ja kriittisen ymmärryksen kehittämiseen. (Tynjälä, 2006.) Opettajuuden muuttumiseen vaikuttavat muun muassa se, mitä koululta nykyään odotetaan ja minkä eri tahojen ohjeistuksia ja normeja koulun tulee noudattaa. Vuonna 2016 tehdyn selvityksen (Husu & Toom, 2016) mukaan opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa korostuu oppilaan oppimisprosessin keskeisyys, oppilaan osallisuuden merkitys opetuksessa, ja opettajan roolin merkityksellisyys nimenomaan oppimisen ohjaajana ja tukijana. Perinteisten oppiaineiden tietojen ja taitojen ohella geneeristen taitojen ja teknologian käyttäminen oppimisessa korostuvat yhä enemmän (Husu & Toom, 2016, 10).

Talibin, Löffströmin ja Meren (2004, 82–84) mukaan nykyään opetussuunnitelma ei ole ainoa opettajan työtä ohjaava tekijä, vaan sen lisäksi opettajan työhön vaikuttavat sekä yksityis- ja työelämän tapahtumat että työyhteisön ylläpitämä koulukulttuuri. Myös yhteiskunta ja sitä muokkaavat globaalit suuntaukset vaikuttavat omalta osaltaan opettajan työhön, joten opettajat saattavat joutua toimimaan esimerkiksi erilaisten arvomaailmojen puristuksessa. Maahanmuuton myötä koulujen kulttuurinen ja kielellinen monimuotoisuus on lisääntynyt, ja se on selvästi tullut jäädäkseen suomalaiseen koulun arkeen. Yhä useampi opettaja kohtaa työssään eri kulttuureihin kuuluvia oppilaita. Kaiken lisäksi kouluissa olevat maahanmuuttajaoppilaat ovat hyvin erilaisia: eri tasoisesti koulutettuja, syrjäytymisvaarassa olevia sekä eri maailmankatsomuksen tai oppimiskulttuurin edustajia. Jopa kolmannes Suomeen saapuvista turvapaikanhakijalapsista ja -nuorista ovat traumatisoituneita tai vahvasti oireilevia (Suikkanen, 2010), mikä puolestaan lisää opettajan työn haasteellisuutta.

3.2 Monikulttuurisen ympäristön tuomat haasteet

Monikulttuurisuus on erittäin laaja sekä monimerkityksellinen käsite ja sitä käytettäessä tulisi aina määritellä, mitä sillä kyseisessä kontekstissa tarkoitetaan. Monikulttuurisuus viittaa aina jollakin tavalla ihmisten ja ryhmien välisiin suhteisiin: joko valtaväestön ja vähemmistöryhmien välisiin tai vähemmistöryhmien keskinäisiin suhteisiin. Näihin suhteisiin voidaan lukea mukaan niin yksittäisten ihmisten asenteet ja käyttäytyminen kuin esimerkiksi valtioiden väliset sopimuksetkin. Maahanmuutto ja maahanmuuttajiin liittyvät kysymykset ovat vain yksi monikulttuurisuuden muoto. Monikulttuurisuudella voidaan tarkoittaa myös esimerkiksi eri uskontoja, sukupuolisidonnaisuutta, seksuaalista suuntautumista, sosiaaliluokkaa, syrjäytyneitä ja vammautuneita. (Paavola & Talib, 2010.) Tässä tutkimuksessa monikulttuurisuudella tarkoitetaan nimenomaan maahanmuuttajia ja maahanmuuton aiheuttamaa kulttuurien ja kielen monimuotoisuutta.

Monet luokanopettajana toimivat opettajat kokevat työnsä selkeästi muuttuneen ja työmääränsä lisääntyneen maahanmuuttajaoppilaiden tullessa luokkaan (Soilamo, 2008.) Luokkien monikielisyys ja monikulttuurisuus on tuonut opetustyöhön haasteita: se edellyttää oppituntien ja oppimateriaalien huolellisempaa valmistelua, käytettävien käsitteiden tavallista tarkempaa selittämistä ja sen tarkistamista, että oppilaat ovat varmasti ymmärtäneet asiat.

Opetustyössä kulttuurisen moninaisuuden tuomat haasteet voivat olla sekä kielellisiä, että liittyä eri kulttuurien ja uskontojen arvolähtökohtien ja käytänteiden eroihin. (Virta & Tuittu, 2013, 121.) Kielelliset haasteet saattavat johtaa myös muihin haasteisiin, ja esimerkiksi uuden kielen opetteluun ja uuteen kulttuuriin totuttelemiseen voidaan nähdä lisäävän maahanmuuttajataustaisten oppilaiden stressiä, joka puolestaan voi aiheuttaa muun muassa käyttäytymisen ja tunteiden säätelyn ongelmia. Kielitaidon heikko taso vaikeuttaa myös sosiaalisten suhteiden luomista ja saattaa edesauttaa yksinäisyyttä, syrjäytymistä, kiusaamista ja vaikeuttaa uuteen kulttuuriin sopeutumista ja kotoutumista. (Eres, 2016, 65, 68.) Vuonna 2015 tehdyn selvityksen mukaan opetuksen järjestäjät ja opettajat kokivat, että mm. opiskelu- ja koulutuskulttuuriin liittyvät sopeutumisongelmat vaikeuttavat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimista kaikilla koulutusasteilla. Esiopetuksessa sekä ammatillisessa koulussa myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden elämäntilanteiden aiheuttamat traumat ja posttraumaattiset ongelmat korostuvat ja vaikuttavat oppimiseen heikentävästi. (Antikainen, Paavola, Pirinen, Salonen, Tiusanen & Wiman, 2015.)

Kielelliset haasteet hankaloittavat myös oppimisvaikeuksien tunnistamista ja tuen tarpeen arviointia. Kielitaidon ollessa heikkoa on opettajan myös todella hankala havaita mahdollisia oppimisvaikeuksia ja erottaa niitä uuden kielen oppimisesta johtuvista ongelmista. Arvosen, Katvan ja Nurmisen (2009) mukaan maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamisen ongelmana on se, että monet käytössä olevat oppimisvaikeuksien tunnistamisen välineet ovat kieli- ja kulttuurisidonnaisia ja suunniteltu suomenkielisten oppilaiden arviointiin. Tunnistamattomat oppimisvaikeudet saattavat heikentää oppilaan

mahdollisuuksia edetä koulutuspoluillaan, työllistyä ja ylipäätään kotoutua ja sopeutua suomalaiseen yhteiskuntaan. (Arvonen ym. 2009.)

Talibin (2002) mukaan opettajat ovat monikulttuurisuuden myötä joutuneet tilanteeseen, jossa heillä on vain rajalliset tiedot esimerkiksi oppilaan kulttuurista ja psyykkisistä ongelmista. Tällöin opettaja käyttää todennäköisesti vanhoja uskomuksiaan ja aiemmin hyväksi kokemiaan opetustapoja, jotka eivät kuitenkaan toimi muuttuneessa tilanteessa. Moni opettaja ei tiedosta monikulttuurisuutta ja sen tuomia edellytyksiä, ennen kuin luokkaan tulee erilaista kulttuuri edustava oppilas. Opettajan ammatillisuus edellyttää tietoisuutta oppilaan taustan vaikutuksista tämän vuorovaikutukseen sekä oppimiseen. (Gay 2002; Talib, 2002.) Hooverin, Smith-Davisin, Bacan ja Loven (2008) mukaan valmistavan luokan opettajilla onkin usein riittämätön koulutus, mikä johtaa siihen, etteivät opettajat pysty tarjoamaan maahanmuuttajaoppilaille tarvittavia ja riittäviä tukitoimia eikä oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin pystytäkään vastaamaan. Uuden maahanmuuttajaoppilaan tullessa kouluun sekä oppilas että opettaja saattavat olla jopa kulttuurishokissa. Yhteisen kielen ja kommunikointitavan puuttuessa epävarmuus vain lisääntyy. (Talib ym. 2004.) Opettajan, jolla ei ole mitään tietoa maahanmuuttajien opetuksesta ja oppilaidensa kulttuurien luoteesta, on lähes mahdotonta motivoida kyseisiä oppilaita (Eres, 2009, 69). Tämän vuoksi koulun ja opettajien tulisikin jo etukäteen tutustua sellaisiin kulttuureihin, joista kouluun uskotaan oppilaita ja perheitä tulevan (Pollari & Koppinen 2011). Toisaalta on taas mahdollista, että yrittäessään opiskella vieraista kulttuureista, muodostaakin itselleen aivan liian stereotyyppisiä ja kategorisoivia näkemyksiä, jotka eivät todellisuudessa vastaa luokkaan tulevan maahanmuuttajan kulttuuria (ks. Dervin & Cross, 2016).

Vastuu opettajan monikulttuurisesta osaamisesta on opettajankoulutuksella sekä täydennyskoulutuksella, ja voidaankin olla monta mieltä siitä, antaako opettajankoulutus tarvittavat valmiudet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamiseen ja monikulttuurisessa koulussa työskentelyyn (Talib, 2002.) Maahanmuuttajaoppilaiden opettajat kokevat usein, etteivät ole saaneet minkäänlaista tukea tai koulutusta miten

kyseisen oppilaisryhmän kanssa tulisi toimia. Opettajat kaipaavat lisää tietoa muun muassa psykologiaan ja oppilaiden sosiaalisiin ja kulttuurisiin ominaisuuksiin liittyen. (Eres, 2016.) Opetus- ja kulttuuriministeriön (2017) toimenpide-esityksen mukaan kaikkien opettajankoulutusta tarjoavien oppilaitosten tulisi varmistaa, että opiskelijoilla on opetusharjoittelun yhteydessä mahdollisuus kohdata eritaustaisia ja erikielisiä oppilaita. Tämä ei kuitenkaan aina toteudu.

Vuonna 2015 teetetyin kyselyn mukaan suuri osa opetuksenjärjestäjistä näkivät juurikin henkilöstön osaamisen kehittämisen tärkeimpänä kulttuurisen monimuotoisuuden tukemisen kehittämiskohteena. Kyselyyn vastanneet mainitsivat kehityskohteina muun muassa monikulttuurisuusosaamisen parantamisen, asenteiden muuttamisen, tietoisuuden lisäämisen ja pedagogisten valmiuksien kuten eriyttämisen ja arviointiosaamisen kehittämisen. Toisena tärkeänä kehityskohteena nähtiin kielitietoisuuden parantaminen ja esimerkiksi S2-opintojen määrän lisääminen. (Kuukka, Ouakrim-Soivio, Paavola & Tarnanen, 2015a.) Opettajankoulutuksessa tulisi tarjota tietoisuutta toisen kielen opettamisesta jo siitäkin syystä, että monikielisten ja monikulttuuristen oppilaiden määrä on lisääntynyt yleisopetuksessa ja kaikki opettajat tulevat työssään kohtaamaan kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta. Lucas, Villegas ja Freedson-Gonzales (2008) ehdottavat, että kielitietoisuuden lisäämiseksi opettajille tulisi tarjota koulutusta muun muassa puhekielen ja kirjakielen eroista, oppilaiden kielellisestä haastamisesta, kielitaidon vaikutuksista sosiaalisiin suhteisiin ja vuorovaikutuksesta kielitaidon kehittämisessä. Heidän mukaansa opettajille tulisi myös tarjota erilaisia käytäntöjä kielitietoisien pedagogiikan toteuttamisen avuksi. Hyviä keinoja toisen kielen opetuksessa on esimerkiksi tekstien muokkaaminen oppilaille sopiviksi ja suomen kielen käyttämisestä johtuvan ahdistuksen ja stressin minimointi esimerkiksi ääneen lukemisen vapaaehtoisuudella. (Lucas ym. 2008.)

3.3 Opettajan monikulttuurinen kompetenssi ja kulttuurinen osaaminen

Matinheikki-Kokko on määritellyt kompetenssin toimintavalmiudeksi ja kyvyksi suorittaa tehtäviä toimintaympäristön vaatimalla tavalla (Matinheikki-Kokko, 1999). Luukkainen laajentaa tätä määritelmää hieman ja osoittaa että kompetenssi koostuu henkilökohtaisista kyvyistä ja osaamisesta ja yhdistettynä henkilökohtaiseen motivaatioon se muodostaa toteutuvan ammattitaidon. Hänen mukaansa on mahdollista, että opettajalla on opettajan tutkinto eli hän on muodollisesti pätevä muttei osaa tehdä työtään eli hän ei olekaan kompetentti. Kompetenssi tarkoittaa siis samaa kuin pätevyys eli työntekijän valmiuksia suoriutua jostakin tehtävästä (Luukkainen, 2004). Monikulttuurinen kompetenssi voidaankin nähdä tiettyjen taitojen ja tiedon osaamisen sijasta enemmänkin itsetietoisuutena, filosofiana tai ajattelutapana, joka ohjaa opettajan toimintaa (Jokikokko, 2005; Özturgut, 2011).

Dervinin ja Grossin mukaan monikulttuurinen kompetenssi (*intercultural competence*) sisältää aina myös poliittisen näkökulman. Siinä missä joku saatetaan nähdä suvaitsevana, avarakatseisena ja toista kulttuuria kunnioittavana, tuo hän samaan aikaan esille omaa poliittista näkökulmaansa tai yrittää antaa itsestään erilaisen, poliittisesti hyväksyttävämmän vaikutelman. Dervin ja Gross näkevät monikulttuurisen kompetenssin ongelmaksi myös sen, kuinka yrittäessämme ymmärtää ja tuntee erilaisia kulttuureita, päädymme monesti ylikorostamaan kulttuurien erilaisuutta. He ehdottavatkin, että monikulttuurinen kompetenssi tulisikin nähdä enemmän yhtenäisyytenä, jossa tunnistetaan ja hyväksytään monipuolista monimuotoisuutta. (Dervin & Gross, 2016.) Nieto ja Bode (2008) puolestaan tuovat esiin huolensa siitä, miten opettaja saattaa yrittää piilottaa kulttuurien erilaisuutta ja tulla niin sanotusti ”värisokeaksi”. Vaikka opettaja tarkoittaisikin toiminnallaan hyvää, ja pyrkisi vain siihen, ettei korostaisi kulttuurien erilaisuutta, saattaa hänen toimintansa olla oppilaille vahingollista ja johtaa siihen, ettei erilaisuutta hyväksytä. (Nieto & Bode, 2008, 74, 170.)

Virran ja Tuitun (2013) mukaan kompetenssi ei olekaan riittävä määritelmä opettajan kulttuuriselle osaamiselle. Heidän mukaansa kulttuurinen osaaminen

merkitsee taitoa toimia joustavasti kulttuurien välisissä vuorovaikutustilanteissa, joissa on otettava huomioon opettajan omat asenteet: moninaisuuden kunnioittaminen, oikeudenmukaisuus ja sitoutuminen tasarvon edistämiseen. Kulttuurista pätevyyttä ei siis nähdä kapea-alaisena osaamisena tai kompetenssina, vaan ajattelutapana, ammattieettisenä periaatteena ja maailmankatsomuksena (Virta & Tuittu, 2013). Özturgut (2011) painottaa, että käytänteiden ja koulutusjärjestelmän muuttamisen sijaan ratkaisu monikulttuurisen koulutuksen haasteisiin olisikin yksinkertaisesti yksilöiden ja ihmisten välisten suhteiden ymmärtämisessä. Saavuttaakseen jonkinlaista muutosta, opettajan tulee pohtia myös omaa toimintaansa ja osata perustella itselleen, miksi toimii tietyllä tavalla. (Özturgut, 2011.)

Kansainvälisessä kirjallisuudessa yksi keskeisimmistä monikulttuurisen opetuksen käsitteistä on ”culturally responsive teaching”, eli kulttuurisensitiivinen opetus. Kulttuurisensitiivisellä opetuksella tarkoitetaan oppilaan oman kulttuurin tunnuspiirteiden ja kulttuurillisten kokemusten hyödyntämistä opetuksen tukena. Kulttuurisensitiivinen opetus edustaa rasmitonta opetusta ja poistaa luokasta ennakkoluulot ja stereotypiat eri kulttuureja kohtaan. Se, kykeneekö opettaja toteuttamaan tämänlaista kulttuurisensitiivistä opetusta, riippuu tämän omista asenteista ja tiedoista. Opettajan on oltava sinut erilaisuuden ja kulttuurien monimuotoisuuden kanssa, sekä itsevarma toteuttamaan kulttuurisensitiivistä opetusta. (Gay, 2002.)

Terry & Irving (2010) painottavat opettajan ja oppilaan hyvän vuorovaikutussuhteen tärkeyttä erityisesti kulttuurillisesti eri taustoista tulleiden oppilaiden opetuksessa. Olemalla kiinnostunut oppilaidensa taustoista, maailmankatsomuksesta ja luonteesta, opettaja voi osoittaa oppilaalle olevansa kiinnostunut tästä ihmisestä ja näin ollen parantaa oppimiskokemusta ja jopa oppimistuloksia (Terry & Irving, 2010). Monikulttuuriset kommunikaatiotaidot ja kulttuuritietoisuuden ymmärtäminen voidaankin nähdä ensimmäisenä askeleena kohti kulttuurisensitiivisen opetuksen toteutumista (Özturgut, 2011, 5). Kulttuurisensitiivisen opetuksen toteutumisen edellytyksenä on myös opettajien sosiokulttuurinen tietoisuus,

vahvistava suhtautuminen, sitoutuminen ja taidot muutoksen luomiseen, konstruktivistinen oppimiskäsitys, oppilaan tuntemus ja kulttuurisensitiivisen opetuksen käytänteiden harjoitus. Näiden kuuden osa-alueen tuominen opettajankoulutukseen tarjoaisi opettajille pohjan kulttuurisen moninaisuuden huomioimiselle. (Villegas & Lucas, 2002.)

3.4 Suomalainen opettajankoulutuksen tarjoamat valmiudet monikulttuurisessa ympäristössä työskentelyyn

Vastuu opettajien monikulttuurisesta osaamisesta on hyvin pitkälti opettajankoulutuksella. Suomessa opettajankoulutuksen sisältämät maahanmuuttajaopetukseen valmistavat opinnot ovat kuitenkin hyvin vähäiset ja vaihtelevat suuresti yliopistoittain. (Jokikokko & Järvelä, 2013.) Monikulttuurista opetusta ja maahanmuuttajataustaisten oppilaidan kanssa työskentelyä onkin alettu painottaa opintosuunnitelmissa aiempaa enemmän (Holm & Londen 2010, 113). Monissa yliopistoissa opettajankoulutukseen liittyy yksi tai useampi kurssi monikulttuurisuuden teemoihin liittyen, mutta kaikissa yliopistoissa aihetta ei käsitellä ollenkaan pakollisissa opinnoissa (Jokikokko & Järvelä, 2013). Lisäksi Villegas ja Lucas (2002) huomauttavat, ettei yhden tai kahden monikulttuurisuuteen liittyvän kurssin lisääminen opetussuunnitelmaan riitä. Sen lisäksi, että nämä kurssit ovat usein vapaavalintaisia eivätkä kaikki valmistuneet opettajat suorita kyseisiä opintoja ollenkaan, eivät myöskään kursseja suorittaneet opiskelijat pysty sisäistämään kyseisiä asioita, ellei tietoja vahvisteta edelleen muilla kursseilla. Pahimmillaan näillä valinnaisilla kursseilla käsitellyt asiat ovat jopa ristiriidassa yleisen opetussuunnitelman mukaisien kurssien sisältöjen kanssa. Tämän vuoksi monikulttuurisuuden teemojen tulisi näkyä opettajankoulutuksessa koko opetussuunnitelman tasolla. (Villegas & Lucas, 2002.)

Vuoden 2018 selvityksen opettajankoulutusta tarjoavien yliopistojen monikulttuurisuutta ja maahanmuuttoa koskevien kurssien tarjonta vaihtelee aika paljon. Joissakin yliopistoissa maahanmuuttajaopetusta tukevia sisältöjä on

tarjolla hyvin vähän ja toisilla paikkakunnilla asia on huomioitu paremmin muun muassa sivuaineiden kautta. Kaikkien yliopistojen opettajankoulutukseen kuuluu vain yksi pakollisten kurssi, joka käsittelee monikulttuurisuutta, ja sen laajuus vaihtelee yhden ja viiden opintopisteen välillä. Jotkut yliopistot tarjoavat monikulttuurisuuteen liittyviä valinnaisia kursseja tai opintokokonaisuuksia. Tämän lisäksi Oulussa ja Jyväskylässä on tarjolla englanninkielistä opettajankoulutusta sekä Jyväskylän avoin yliopisto tarjoaa S2-opintokokonaisuutta sivuaineena. (Räsänen, Jokikokko & Lampinen, 2018.) Uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH, 2014) monikulttuurisuus on entistä suuremmassa roolissa, jonka tulisi heijastua myös monikulttuuristen sisältöjen määrään opettajankoulutuksessa.

Opetusministeriö vuonna 2009 laatima ”Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015” esittää viisi tavoitetta korkeakoulujen kansainvälistymiselle. Näistä tavoitteista erityisesti tavoitteet 4 *monikulttuurisen yhteiskunnantukeminen* ja 5 *globaali vastuu*, ovat merkittäviä opettajan työn kannalta. (Opetusministeriö, 2009.) Räsänen (2014) pitää Oulun yliopiston englannin kielistä *Intercultural teacher education* – opettajankoulutusta yhtenä vastauksena monikulttuurisuuden ja kansainvälistymisen haasteisiin. Kyseisen koulutuksen tavoitteiksi on asetettu eettisesti vastuullisten ja pedagogisesti taitavien opettajien kouluttaminen, joilla on erityisvalmiuksia monikulttuurisissa ja kansainvälisissä konteksteissa toimimiseen. Vaikka keskeisiä teemoja käsitellään koulutuksessa myös omissa opintokokonaisuuksissaan, moniperspektiivisyys ja monikulttuurisuus näkyvät ohjelmassa kauttaaltaan (Räsänen, 2014). Katri Jokikokko tutki vuonna 2002-2003 kyseisestä koulutuksesta valmistuneiden opettajien kokemuksia omasta monikulttuurisesta kompetenssistaan. Valmistuneet opettajat kokivat saaneensa koulutuksessa hyvät valmiudet monikulttuurisen ryhmän opettamiseen ja koulutuksen muokanneen omaa ajattelutapaansa niin, että opettajat kokivat kulttuurisensitiivisyyden linkittyvän opetuksessa kuin itsestään. Jokikokon mukaan voidaanakin olettaa, että monikulttuurisen opettajankoulutuksen saaneet

opettajat ovat sensitiivisempiä kulttuurien monimuotoisuudelle ja tuntevat monikulttuurisen kompetenssin ideologian (Jokikokko, 2005).

Opetustyössä tarvittavien uusien tietojen ja taitojen saavuttamisen ei pitäisi kuitenkaan olla kiinni siitä, missä korkeakoulussa, tiedekunnassa tai ohjelmassa opiskelija on opettajan tutkintonsa suorittanut (Räsänen, 2014, 143). Blombergin (2014) mukaan kaikilla opettajaopiskelijoilla tulisi olla mahdollisuus saavuttaa koulutuksen aikana riittävä interkulttuurinen kompetenssi. SOOLin vuonna 2013 teettämän selvityksen mukaan opettajaopiskelijat esittävätkin, että kaikille opettajaopiskelijoille olisi tarjottava suomi toisena kielenä -opintoja tämän mahdollistamiseksi (Blomberg, 2014). Räsänen (2009) mukaan yhteiskunnan muuttuva tila vaatii opettajakoulutusta uudistumaan ja kehittämään koulutusta, koska juuri opettajalla tulisi olla monipuoliset tiedot maailmasta ja uteliaisuus, jonka pohjalta hän voisi innostaa myös oppilaita erilaisten ilmiöiden perusteelliseen pohtimiseen ja niihin vaikuttamiseen.

3.5 Valmistavan luokan opettajien täydennyskoulutus

Soilamon (2008) tutkimuksen mukaan suurin osa opettajista kokee, ettei ole saanut minkäänlaista monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta eikä heillä ole mielestään ollut riittäviä valmiuksia kohdata tai opettaa maahanmuuttajaoppilaita, saadessaan luokkaansa maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että oman kiinnostuksen ja omien kokemusten kautta valmiudet voivat lisääntyä (Soilamo 2008). Matinheikki-Kokko (1999) huomauttaakin, että parhaiten monikulttuurinen pätevytyminen tapahtuukin vasta kokemuksen myötä. Vaikka opettajankoulutus ei välttämättä antaisi tarvittavia valmiuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen, on tarjolla monia erilaisia kursseja ja täydennyskoulutuksia lisävalmiuksia antamaan.

Opettajankoulutukseen pakollisena kuulumattomia, tutkinnon ulkopuolisia opintoja, jotka lisäävät valmiuksia monikulttuurisen ryhmän opettamiseen, on mahdollista suorittaa kaikissa Suomen

opettajankoulutuskaupungeissa. Joitakin opintokokonaisuuksista saa liitettyä tutkintoon vapaavalintaisina opintoina (ent. sivuaineopinnot), tai tutkinnon ulkopuolelle ylimääräisinä opintoina. Parhaimmat mahdollisuudet tähän näyttää tällä hetkellä olevan Turussa. Turun yliopisto tarjoaa erillistä 25op opintokokonaisuutta ”Perusopetukseen valmistavan opetuksen (Valmo) perusteet”. Valmo-koulutuksen tarkoituksena on antaa tietoa, menetelmiä ja työvälineitä maahanmuuttajataustaisten oppijoiden oppimisesta ja opettamisesta perusopetukseen valmistavassa opetuksessa tarkastelemalla monikulttuurisuutta ja monikielisyttä monista eri näkökulmista. Turun yliopisto tarjoaa myös samanlaista kokonaisuutta hieman pienemmässä mittakaavassa ”Valmistavan opetuksen opettajan työhön lisävalmiuksia antava täydennyskoulutus 15op”. Suomi toisena ja vieraana kielenä, eli S2 opintoja tarjoavat Helsingin, Tampereen, Turun ja Oulun yliopistot sekä Jyväskylän avoin yliopisto.

Soilamo (2008) esittelee väitöskirjassaan tutkimuksensa, joiden mukaan pelkästään opettajankoulutuksessa saatu monikulttuurinen osaaminen ei riitä kyvykkääseen toimintaan monikulttuurisessa koulussa, vaan opettajien tulisi hankkia täydennyskoulutusta ja jatkuvasti kehittää omia erityisvalmiuksiaan (Soilamo 2008). Opetushenkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämisestä vastaa ensisijaisesti työnantaja, minkä lisäksi valtio rahoittaa koulutuspoliittisesti merkittävää täydennyskoulutusta. Koulutuksen tavoitteena on edistää opetushenkilöstön elinikäistä oppimista ja tasa-arvoisia mahdollisuuksia kehittää ammatissa tarvittavaa osaamista. Koulutuksella kehitetään toimintaympäristön muutoksiin sopeutumisessa tarvittavaa osaamista. Lisäksi sillä luodaan opetus- ja kasvatustalouden tulevaisuuden tarpeisiin vastaavaa uutta koulutustarjontaa. Esimerkiksi vuosina 2014 ja 2015 valtion rahoittaman henkilöstökoulutuksen yhtenä pääpainopisteenä oli *kulttuurit koulutuksessa*. Sen avulla oli tarkoitus edistää muun muassa kasvatustalouden ja opetushenkilöstön kielitietoisuutta sekä tietoja ja taitoja toimia yhteisesti monikulttuuristen perheiden kanssa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015.)

Jyväskylän yliopiston Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä (PAL) -hankkeen (2010-2013) tuloksien mukaan suurin osa perusopetuksen järjestäjistä ilmoittivat henkilöstöllään olevan mahdollisuus saada täydennyskoulutusta kielitietoisuuden lisäämiseen (79%) sekä kulttuuriseen monimuotoisuuteen (82%). Kuitenkin vain 54% opettajista koki tämän laisten täydennyskoulutusten olevan itselleen mahdollinen. Suurimmaksi esteeksi täydennyskoulutuksen saamiselle opettajat kokivat sen, ettei koulutuksentarjoaja maksa sijaisten palkkaa koulutuksen ajaksi, joten vaikka opettajille olisi tarjolla tarvittavaa täydennyskoulutusta, he eivät kuitenkaan käytännössä pääse irtautumaan omasta työstään osallistuakseen koulutukseen. (Kuukka, Ouakrim-Soivio, Pirinen, Tarnanen & Tiusanen 2015b.) Räsänen (2009) mukaan nimenomaan jo kentällä olevien opettajien täydennyskoulutus kaipaisikin eniten kehittämistä systemaattisempaan ja suunnitelmallisempaan suuntaan.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää valmistavien luokkien opettajien koulutustaustoja ja sitä, miten he kokevat oman koulutustaustansa tukevan valmistavan luokan opettajan työtä.

Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten valmistavan luokan opettajat ovat päätyneet työhönsä ja millaisilla eri koulutustaustoilla ja pätevyyksillä he toimivat valmistavan luokan opettajina?
2. Miten valmistavan luokan opettajat kokevat omat valmiutensa ja ammatillisen pätevyytensä riittävän valmistavan luokan opettajan työssä toimimiseen?
3. Millaista koulutusta opettajat toivoisivat valmistavan luokan opettajille tarjottavan?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Valmistavan luokan toimintaa Suomessa on tutkittu jo kauan, mutta nämä tutkimukset ovat keskittyneet pitkälti oppilaiden kouluyhteisöön integroitumiseen ja opettajien kokemuksiin integroinnin toteuttamisesta (ks. Mikkola & Heino, 1997; Liebkind ym., 2000). Myös valmistavan luokan opettajan työn mielekkyyttä sekä vaatimuksia on tutkittu (ks. Salo, 2014; Soilamo, 2008; Talib, 2005), vaikkakin melko vähän. Maahanmuuton lisääntymisen ja valmistavan opetuksen tarpeen kasvun vuoksi valmistavan luokan opettajien kelpoisuusvaatimuksia tulisi selventää ja selvittää, minkälaista osaamista valmistavan luokan opettaja tarvitsee (Jonkka, 2015). Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena onkin lisätä tietoa nimenomaan valmistavan luokan opettajien kokemasta ammatillisesta pätevyydestä ja siitä, riittääkö heidän kokemustensa mukaan luokanopettajan tai erityisopettajan koulutus kyseisessä työssä toimimiseen.

Tutkimus on laadullinen ja sen lähestymistapa fenomenologinen. Fenomenologian perusajatuksena on ihmisten kokemusten ja käsitysten tulkitseminen ja tutkiminen. Fenomenologisessa tutkimuksessa ei ole tavoitteena saada yleisesti yleistettävää tietoa, vaan siinä keskitytään tutkittavien henkilöiden ainutlaatuisiin kokemuksiin ja sen hetkiseen merkityksmaailmaan. Kokemusten tutkimisessa on hyvä erottaa kokemusten ja yleisten käsitysten kerronta. (Laine, 2015). Fenomenologisessa tutkimuksessa onkin oleellista valita tutkittavat henkilön sen mukaan, että heillä on mahdollisimman paljon kokemusta tutkittavasta aiheesta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien määrä voi olla hyvinkin pieni ja kokemuksen kuvaus voidaan saada jo yhden henkilön vastauksista, mutta analyysin kannalta laajempi aineisto varmistaa kokemusten vaihtelevuuden ja koko kirjon saavuttamisen. (Metsämuuronen, 2006.) Tuloksin myötä fenomenologiseen tutkimukseen liitetään myös hermeneuttinen ulottuvuus (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Hermeneuttinen tutkimus

kohdistuu ihmisten väliseen kommunikaatioon ja erityisesti ilmaisuihin. Kerätty aineisto voidaan nähdä haastateltujen henkilöiden puheena, jonka kanssa voidaan käydä vielä vuoropuhelua ja yrittää löytää ilmaisuista uusia tulkintoja. Jokaisella kierroksella aineistosta voi nousta uusia asioita, joita tutkija ei aikaisemmin mahdollisesti huomannut tai pitänyt oleellisena. (Laine, 2015.)

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui 11 valmistavan luokan opettajaa eri puolilta Suomea, yhteensä 8 eri paikkakunnalta. Tutkittavia etsittiin usealta paikkakunnalta mahdollisimman heterogeenisen otannan löytämiseksi, koska eri paikkakunnilla opettajia on palkattu eri perustein valmistavan luokan opettajiksi. Käytin tässä siis harkinnanvaraista otosta (ks. Eskola & Suoranta, 2008, 18). Lähestyin tutkittavia Facebookin *VALOA!- Maahanmuuttajien valmistava opetus-* ryhmässä, *Alakoulun aarreaitta-* ryhmässä sekä henkilökohtaisesti sähköpostin välityksellä. Henkilökohtaisesti sähköpostilla lähestyin opettajia niiltä paikkakunnilta, joihin minun oli mahdollista mennä paikan päälle haastattelemaan. Näiltä paikkakunnilta otin yhteyttä jokaiseen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa toimivaan opettajaan, jonka yhteystiedot löytyivät koulujen verkkosivuilta.

Seuraavaksi esittelen haastatellut opettajat. Anonymiteetin suojaamiseksi olen nimennyt haastateltavat numeroin. Kuvaan haastateltavien opettajien koulutustaustan, työkokemuksen ja sen, miten he ovat valmistavan luokan opettajan työhön päätyneet. Haastatteluissa en kysynyt opettajien ikää. En myöskään tuo pseudonyymeissa esiin heidän sukupuoltaan, koska en pidä sitä oleellisena tietona tutkimukseni kannalta.

H1 on koulutukseltaan luokanopettaja ja englannin aineenopettaja. Ennen luokanopettajaopintoja hän on suorittanut sosionomin tutkinnon ammattikorkeakoulussa, painotuksena lastensuojelu ja perhetyö. Lisäksi hän on suorittanut 10 op Suomi toisena kielenä (S2) -opintoja. Opettajana hän on

toiminut yhteensä kaksi ja puoli vuotta, joista puolitoista vuotta valmistavassa opetuksessa. Valmistavan luokan opettajan työhön hän päätyi, kun tuttu valmistavan luokan opettaja pyysi häntä sijaisekseen jäädessään itse opintovapaalle.

H2 on koulutukseltaan luokanopettaja ja hän on opintojensa aikana erikoistunut erityispedagogiikkaan. Opettajana hän on toiminut kaksikymmentä vuotta, joista noin kolme vuotta valmistavassa opetuksessa. Kun paikkakunnalle oltiin perustamassa valmistavan opetuksen ryhmään, hän itse ehdotti itseään siihen tehtävään ja sai paikan.

H3 on koulutukseltaan luokanopettaja, erikoistumisaineinaan erityispedagogiikka ja kuvataide. Lisäksi hän on käynyt monia pieniä koulutuksia valmistavan luokan opettajana toimiessaan. Hän on myös osallistunut laajempaan monikulttuuriseen kouluun ja kielitietoisuuteen liittyvään koulutukseen mutta ei suorittanut kokonaisuutta loppuun. Valmistavan luokan opettajana hän on toiminut kahdeksan vuotta, jota ennen useita vuosia luokanopettajana yleisopetuksessa. Valmistavan luokan opettajaksi hän päätyi, kun uudelle paikkakunnalle muuttaessaan hän ilmoitti eri kouluihin olevansa käytettävissä, ja yllätyksekseen hänelle tarjottiin määräaikaista paikkaa silloin perustettavaan valmistavan opetuksen ryhmään.

H4 on koulutukseltaan luokanopettaja ja erikoistumisaineinaan hän on lukenut alkukasvatusta, erityispedagogiikkaa ja kuvataidetta. Valmistumisen jälkeen hän on suorittanut useita lyhyitä kursseja liittyen maahanmuuttoon ja erilaisten kulttuurien kohtaamiseen, sekä yhden laajemman kurssin toiminnallisuudesta valmistavassa opetuksessa. Opettajana hän on toiminut yhteensä neljä ja puoli vuotta, joista kaksi ja puoli vuotta valmistavassa opetuksessa. Kyseiseen työhön hän päätyi suosittelujen kautta. Hänelle soitettiin ja tarjottiin paikkaa, vaikkei hän kyseisellä hetkellä edes etsinyt mitään töitä.

H5 on koulutukseltaan luokanopettaja, ja myöhemmin täydentänyt pätevyytensä myös englannin aineenopettajaksi. Opintojensa aikana hän on suorittanut erikoistumisopintoinaan monikulttuurinen kasvatus -opintokokonaisuuden sekä S2 -perusopinnot. Myöhemmin hän on suorittanut pieniä täydennyskoulutuksia maahanmuuttoon ja monikielisyyteen liittyen, ja kyseisellä hetkellä kesken on opintokokonaisuus liittyen toiminnallisuuteen valmistavassa opetuksessa. Opettajana hän on työskennellyt yhteensä 12 vuotta, joista kaksi vuotta valmistavassa opetuksessa. Valmistavan luokan opettajan töitä hän haki yleisessä työhaussa samalla kuin muitakin opettajan töitä, ja sai paikan.

H6 on koulutukseltaan luokanopettaja ja matematiikan aineenopettaja. Lisäksi hän on suorittanut S2-perusopinnot. Opettajana hän on toiminut yhteensä kymmenisen vuotta, joista hieman yli puolet valmistavassa opetuksessa. Valmistavaan opetukseen hän päätyi, kun samassa koulussa toimivan valmistavan opetuksen ryhmän opettaja jäi osa-aika eläkkeelle ja pyysi häntä opettamaan luokkaa kanssaan niin sanotusti puoliksi. Myöhemmin hän siirtyi opettamaan luokkaa kokonaan yksin.

H7 on koulutukseltaan luokanopettaja. Erikoistumisaineina hän on opiskellut englantia ja historiaa. Lisäksi hänellä on rehtorin pätevyys. Töiden ohella hän on osallistunut yhteen valmistavan luokan opettajille tarkoitettuun täydennyskoulutukseen. Opettajan töitä hän on tehnyt yhteensä yhdeksän vuotta, joista viisi vuotta valmistavassa opetuksessa. Muuttaessaan paikkakunnalle hän oli hakenut kaikenlaisia opettajan töitä ja sitä kautta saanut paikan valmistavasta opetuksesta.

H8 on koulutukseltaan luokanopettaja, erikoistumisaineinaan kuvataide ja mediakasvatus. Työn ohella hän on suorittanut muutaman pienen täydennyskoulutuskurssin. Opettajana hän on toiminut yhteensä kahdeksan vuotta, joista vajaan kolme vuotta valmistavassa opetuksessa. Työhön hän päätyi osittain sattumalta, kun oli sijaisena koulussa, jossa kuuli rehtorin kyselevän,

olisiko kukaan kiinnostunut valmistavan luokan opettamisesta, jolloin hän oli ehdottanut itseään.

H9 on koulutukseltaan luokanopettaja ja käsityön aineenopettaja. Valmistumisen jälkeen hän on suorittanut valmistavan luokan opettajille tarkoitetun 15 op täydennyskoulutuksen. Opettajan töitä hän on tehnyt yhteensä puolitoista vuotta, joista puoli vuotta valmistavassa opetuksessa. Hän päätyi valmistavan luokan opettajaksi haettunaan avautunutta tehtävää samasta koulusta, jossa hän työskenteli.

H10 on koulutukseltaan kielten aineenopettaja. Myöhemmin työn ohella hän on suorittanut S2-opintoja sekä joitakin pienempiä kursseja liittyen traumatisoituneisiin lapsiin, oppimisvaikeuksiin ja monikulttuurisen kouluun. Opettajana hän on toiminut yhteensä 18 vuotta, jonka aikana hän on tehnyt vaihtelevasti niin valmistavan opetuksen, kielten erityisopetuksen ja vieraiden kielten opettajan töitä. Valmistavaan opetukseen hän päätyi, kun eräs rehtori ehdotti työtä hänelle kielten opetuksen asiantuntijuuden ja laajan kansainvälisen kokemuksen vuoksi.

H11 on alun perin koulutukseltaan luokanopettaja, ja erikoistumisaineinaan hän on lukenut englantia, erityispedagogiikkaa, liikuntaa ja S2. Myöhemmin hän on täydentänyt erityispedagogiikan osaamistaan ja on nyt koulutukseltaan erityisluokanopettaja. Lisäksi hän on suorittanut useita pieniä koulutuksia muun muassa liittyen valmistavaan opetukseen, luokanhallintaan ja toiminnalliseen opetukseen. Opettajana hän on toiminut yhteensä 12 vuotta, joista noin neljä vuotta valmistavassa opetuksessa. Paikkakunnalle muuttaessaan hän haki valmistavan luokan opettajan paikkaa, koska luokanopettajan paikkoja ei ollut haettavana ja hänen osaamisensa vastasi täysin valmistavan luokan opettajalta toivottavaa osaamista, ja sai paikan.

5.3 Aineiston keruu

Keräsin aineiston kevään 2018 aikana, hyvin nopealla aikataululla noin kuukauden aikana. Keräsin aineiston haastattelemalla ja haastattelumuotona käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastattelu onkin ehkä yleisin aineistonkeruumenetelmä laadullisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta, 2008; Hirsjärvi & Hurme, 2000). Haastatteluista 8 toteutettiin kasvokkain koulussa tapaamalla ja 3 Skypen välityksellä puheluhaastatteluna. Haastattelujen kesto vaihteli 38 minuutista 150 minuuttiin, keskimäärin yksi haastattelu kesti 55 minuuttia. Aineiston keruussa olennaista oli selvittää, millaisia erilaisia koulutuspolkuja pitkin opettajat ovat päätyneet valmistavan luokan opettajaksi ja saada mahdollisimman laaja käsitys siitä, miten he kokevat omat valmiutensa kyseisessä työssä toimimiseen. Haastattelun apuna käytin haastattelurunkoa, joka oli jaettu neljään eri teemaan. Teemat olivat 1) *Opettajan koulutustausta ja työkokemus*, 2) *Opettajan kokemukset työssä toimimisesta* 3) *Opettajan kokemukset oman koulutuksen riittävydestä* ja 4) *Opettajan näkemykset siitä, millaista koulutusta valmistavan luokan opettajien tulisi saada*. Teemojen alle olin listannut apukysymyksiä, jotka helpottivat haastattelun etenemistä ja keskustelun ylläpitämistä (ks. Liite 1).

Puolistrukturoitu teemahaastattelu antaa hyvin tilaa myös haastateltavien omalle vapaalle kerronnalle, mikä mahdollistaa myös aivan uusien näkökulmien esille tulon. Fenomenologisessa tutkimuksessa haastattelun on oltava todella avoin ja se ei saa rajoittaa haastateltavien vastauksia (Laine, 2015). Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan haastattelun etuja ovat ennen kaikkea joustavuus ja se, että kysymykset voidaan esittää tutkijan haluamassa järjestyksessä. Haastattelun aikana haastattelija voi toistaa kysymyksensä, muotoilla sen ymmärrettävämpään muotoon ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Tähän ei ole mahdollisuutta esimerkiksi postikyselyn lähettäjällä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 73.) Ensimmäisten haastattelujen aikana huomasinkin joidenkin kysymysten olevan epäoleellisia, ja toisaalta joidenkin oleellisten kysymysten puuttumisen. Haastattelujen edetessä muutinkin hieman joitakin kysymyksiä saadakseni paremmin vastauksia haluamiini teemoihin. Tuomen ja Sarajärven

(2009) mukaan on makukysymys, pitäisikö kaikille haastateltaville esittää täysin samat kysymykset, sanamuotoja ja järjestystä noudattaen, ja se vaihteleeekin suuresti eri tutkimusten välillä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 75). Haastattelu on vuorovaikutustilanne, eräänlainen keskustelu haastattelijan ja haastateltavan välillä, jossa haastatteliija kuitenkin yleensä johdattelee keskustelua ja tekee aloitteen (Eskola & Suoranta, 2008). Tämän tutkimuksen aineistoa kerätessäni pyrin luomaan haastattelutilanteista mahdollisimman luonnollisia keskustelutilanteita, joten en aina edennyt johdonmukaisesti haastattelurunkoa seuraten, vaan pyrin esittämään jatkokysymyksiä haastateltavan esille tuomista teemoista ja sitä kautta saada vastaukset kaikkiin suunnitelmiini kysymyksiin ja teemoihin.

5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin toteutin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi sopii juuri haastatteluaineiston analysointiin. Milesin ja Hubermanin (1994) mallin mukaisesti induktiivinen aineistolähtöinen sisällönanalyysi sisältää kolme porrasta, joiden mukaan edetään; ensimmäisenä tehdään aineiston pelkistäminen eli redusointi, jonka jälkeen toteutetaan aineiston ryhmittely eli klusterointi, ja viimeisenä teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108). Aineistolähtöisessä analyysissä tarkoituksena on siis luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus, jonka analyysiyksiköt on valittu aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Jos analyysin oletetaan olevan täysin aineistolähtöistä, ei tutkijan aikaisempien tietojen, teorioiden tai havaintojen pitäisi vaikuttaa analyysin toteuttamisen tai lopputulokseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009.) Haastatteluissa pyrin saamaan vastauksia ennalta päätettyihin teemoihin, mutta varauduin myös siihen, että keskusteluista nousee esiin myös uusia odottamattomia teemoja, jotka saattavat ohjata analyysiä aivan uuteen suuntaan. Tämän vuoksi opettajat saivat puhua hyvin vapaasti

haastatteluissa myös sellaisista asioista, jotka eivät ennakko-oletusteni mukaan suoraan liittyneet haastattelun teemoihin.

Aloitin analyysin litteroimalla nauhoitetun aineiston. Litteroinnin ulkopuolelle jätin ne aiheet, jotka selvästi poikkesivat tutkimuksen aiheesta, eivät kiinnostaneet minua tutkijana ja jotka koin hyödyttömiksi tutkimuksen analyysin kannalta. Käytin puolikarkeaa litterointia, koska olin kiinnostunut ennen kaikkea merkityksistä. Lopullista litteroitua aineisto kertyi yhteensä 89 sivua. Jo haastatteluja litteroidessani huomasin samojen teemojen toistuvan ja tiettyjen piirteiden olevan yhteisiä. Huomasin myös selkeitä erimielisyyksiä eri koulutuksen käyneiden kesken, ja näin aloin tehdä analyysia jo omassa päässäni. Analyysi eteneekin koko ajan tutkimusta tehdessä (Tuomi & Sarajarvi, 2009).

Taulukko 1. Analyysin eteneminen

Pääloukat	Yläluokat	Alaluokat
Koulutus ammattillisen pätevyyden tunne	Koulutustausta ja työhön päätyminen	Opettajien koulutustausta
		Työssä aloittaminen
	Omat valmiudet ja pätevyys	Opettajien heikkoudet ja vahvuudet
		Oman koulutuksen merkitys
		Monikulttuurisen kompetenssin muodostuminen
Näkemykset koulutuksen merkityksestä	Täydennyskoulutus	Näkemykset täydennyskoulutuksesta
	Valmistavan luokan opettajalle toivottava osaaminen	Työssä toimimisessa tärkeintä
		Näkemykset parhaasta koulutuksesta
		Valmistavan luokan opettajan tarvittava

		pätevyys
--	--	----------

Analyysin apuna käytin ATLAS.ti - analysointiohjelmaa, johon syötin kaikki litteroimani aineistot. Ohjelman avulla aloin merkitä aineistosta mielenkiintoisia ja tärkeitä ilmauksia, joille annoin pelkistetyn koodin. Kävin läpi kaikki haastattelut ja jokaisen ilmauksen kohdalla arvioin sopiiko se johonkin jo antamaani koodiin, vai luonko sille oman koodin. Näin edeten sain koko aineiston koodattua, ja jäljelle jäi vain oleellinen tieto ja tutkimuksen kannalta oleelliset ilmaukset. Tämän jälkeen yhdistin yhteen sopivat koodit alaluokiksi, ja lopulta nämä yhdeksän alaluokkaa sain vielä yhdisteltyä neljäksi yläluokaksi (ks. taulukko 1). Nämä neljä alaluokkaa edelleen yhdistyivät kahdeksi pääluokaksi, jotka vastasivat tutkimukseni tutkimuskysymyksiä. Jäljelle jääneet pääluokat olivat 1) *Koulutus ja ammatillisen pätevyys* ja 2) *Näkemykset koulutuksen merkityksestä*.

5.5 Eettiset ratkaisut

Eettisesti hyvän tutkimuksen toteuttaminen edellyttää hyvän tieteellisen käytännön noudattamista koko tutkimuksen teon ajan. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu muun muassa tutkittavien henkilöiden ihmisarvon kunnioittaminen, heidän perehdyttämisensä tutkimuksen aiheeseen ja suostumuksen saaminen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009; Eskola & Suoranta, 2008; Tuomi & Sarajärvi, 2009.) Tämän tutkimuksen aineiston kerääminen perustui tutkittavien vapaaehtoiseen suostumukseen. Tutkittavilta pyydettiin suostumus tutkimukseen osallistumiseen ja kaikki tutkimussuostumukset tallennettiin kirjallisena. On eettisesti perusteltua kertoa haastateltavalle etukäteen, mitä haastattelu koskee sekä antaa mahdollisimman paljon tietoa tutkimuksen toteuttamisesta (Tuomi & Sarajärvi, 2009), kuten tehtiin tässäkin tutkimuksessa. Haastateltaville kerrottiin jo tutkimukseen mukaan pyydettyä, mitä aihetta haastattelu koskisi sekä alustavat tutkimuskysymykset. Halutessaan haastateltavat saivat teemahaastattelun

rungon tai suuntaa antavia kysymyksiä nähtäväkseen jo ennen haastattelua. Näin heillä oli myös mahdollisuus valmistautua haastatteluun niin halutessaan.

Toinen tutkimuksen eettisyyteen vaikuttava tekijä on tutkittavien anonymiteetin säilyttäminen. Tutkimusraportti tulee kirjoittaa niin, ettei yksittäiset tutkittavat ole tunnistettavissa tekstistä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, Eskola & Suoranta 2008). Haastattelut toteutettiin täysin anonyymeinä ja kaikki tunnistettavat yksityiskohdat jätettiin pois raportista. Raportissa jätin kertomatta paikkakunnat, joilla haastatteleman opettajat toimivat, koska en pitänyt sitä oleellisena tietona tutkimuksen tulosten kannalta. Samasta syystä myös nimesin haastateltavat opettajat vain satunnaisesti numeroiden *H1-H11* jättäen myös opettajien sukupuolen kertomatta. Haastateltavien sitaateista käytin vain sellaisia kohtia, jotka eivät paljastaneet paikkakuntaa, jolla he työskentelivät. Tutkimuksen eettisyyteen liittyy myös tutkimustietojen luottamuksellisuus, eikä tutkimuksen tietoja tule luovuttaa ulkopuolisille (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Vain minä tutkijana olen nähnyt aineiston, enkä ole antanut sitä ulkopuolisille nähtäväksi. Sekä litteroitu aineisto että haastattelunauhoitukset tuhotaan tutkimuksen valmistuttua.

6 TULOKSET

6.1 Opettajien koulutustaustat ja työhön päätyminen

Suurin osa tutkimukseen osallistuneista valmistavan luokan opettajista olivat koulutukseltaan luokanopettajia. Haastateltavista yhdestätoista opettajasta yhdeksän oli luokanopettajia, yksi erityisluokanopettaja ja yksi kielten aineenopettaja. Kahdella luokanopettajalla oli myös englannin aineenopettajan pätevyys, mutta he ilmoittivat ensisijaisesti pätevyysdekseen luokanopettajanpätevyyden. Haastateltavista luokanopettajista viisi oli suorittanut joitakin opintoja myös erityispedagogiikasta ja myös viisi heistä oli suorittanut joitakin S2-opintoja. Vain yhdellä haastateltavista opettajista oli pelkkä luokanopettajankoulutus ilman kieleen, monikulttuurisuuteen tai erityispedagogiikkaan liittyviä opintoja. Työkokemusta opettajilla oli kertynyt puolestoista vuodesta kahteenkymmeneen, joista valmistavassa opetuksessa puolesta vuodesta seitsemääntoista vuoteen. Kaksi haastateltavista opettajista ei toiminut kyseisellä hetkellä valmistavan luokan opettajana, mutta heillä oli siitä kokemusta aikaisemmilta työvuosiltaan.

Kuusi opettajista oli päätenyt valmistavan luokan opettajaksi niin, etteivät he itse olleet kyseistä työtä hakeneet. Kuten seuraavista aineistoesimerkeistä käy ilmi, jotkut opettajat olivat päätyneet työhön sattuman kautta tai yllättäen. Opettajia oli joko suositeltu tehtävään jonkun ulkopuolisen henkilön toimesta, he olivat hakemassa toista työtä samasta koulusta tai he hakivat yleisesti opettajan töitä olettaen päätyvänsä luokanopettajan töihin, mutta yllätykseen heille tarjottiinkin valmistavan luokan opettajan töitä.

- 1) ilmoitin kouluille, että olen käytettävissä ja mitä vaan olis tarjota, ja sitten mulle soitettiin, että täällä olis tällänen valmistavan opetuksen paikka, että mitä sä tiedät siitä. No mä sanoin et mä en tiedä mittään, ja sieltä sanottiin, että älä välitä ei mekään, tämä on ihan uus juttu. (H3)
- 2) sain puhelun perusopetusjohtajalta, että ollaan perustamassa uutta valmistavan opetuksen ryhmää, et hän oli kuullu suosituksia, että mä olen sillä hetkellä vapaana ja mulla olis parin rehtorin suosituksen mukaan sellainen ote, että mä teen aika yksilöllisesti ja tota vähän niinku erilaisil toimintatavoilla, kun yleensä, että hän on kuullu susta hyvää, että haluaisitko, olisko sulla mielenkiintoo lähtee tätä uutta ryhmää vetämään. (H4)

- 3) kun mä tulin ni mua siihen sitten ehdotettiin, mutta en mä siihen varmaan ekana [olisi hakeutunut], että mä nyt vaan hain kaikkee että mistä se kaupunki mulle töitä löytäis ja näin se sitten meni. (H10)

Opettajat kertoivat kuitenkin olleensa hyvin innoissaan ja mielissään, kun heille kyseistä työtä tarjottiin. Yksi opettajista uskoi, että ei olisi itse edes tajunnut hakea töitä valmistavasta opetuksesta, ellei sitä olisi hänelle suoraan tarjottu. Toinen opettajista kertoi vasta työn saadessaan tajunneensa, kuinka hyvin se hänelle itselleen voisikaan sopia. Yleisesti ottaen kaikki opettajat olivat innoissaan ottaneet työn vastaan empimättä, vaikka uudenlainen työ saattoi hieman jännittääkin. Jotkut opettajista mainitsivat vasta myöhemmin miettineensä työn haasteellisuutta.

- 4) silloin kun mä sain sen puhelun ni mä yritin vaikuttaa tyyneltä ja se sano, että mieli rauhassa päivä tai pari tässä ja, sisäisesti mä huusin että JES ihan parasta. Mä en tiedä, olisinko mä ymmärtänyt hakee välttämättä niinku tälläsii [töitä], että mä todennäköisesti olisin hakenu niitä luokanopettajan hommii sit seuraavaks (H4)
- 5) siinä mielessä itseasiassa lähdin aika intoa hihkuen, ku mä ajattelin, että mä vihdoinkin pääsen käytännössä tekeen sitä työtä, mutta toki mua jännitti ja ajattelin et minkälaisii kaikkii haasteita varmasti tulee vastaan ja just se käytäntöhän ei oo aina ihan sama kun ne teoriaopinnot tietenkään. (H5)
- 6) lähdin siihen sitten innolla ja onneks en tienny et mihin ampiasispesään pääni pistin. (H3)

Monet hakematta työhön päätyneistä opettajista olivat olettaneet valmistavan luokan opettajan työhön vaadittavan jotain muuta koulutusta kuin heillä oli. H1 ja H8 mainitsivat olleensa kiinnostuneita valmistavan luokan opettamisesta, mutta olettaneensa siihen vaadittavan erityistä pätevyyttä, jonka vuoksi eivät olleet ikinä kyseistä työtä hakeneet.

- 7) Mul oli tavallaan siitä semmonen käsitys, että se vaatis just, että siinä pitäis olla jotain tutkintoja, S2 tutkintoa tai enemmän suomen kielen opintoja tai jotain. (H8)
- 8) Mä sanoin, että en minä sinun työtä osaa tehdä, en ole opiskellut asiaa yhtään. Se sano, että kyllä osaat, siinä yhdistyy sosiaaliala ja kielen opetus ja luokanopettajuus kyllä just oot hyvä siihen. Sanoin että no kai minä sitte tuun. (H1)

Viisi opettajista olivat hakeneet valmistavan opettajan paikkaa yleisessä työhaussa ja saaneet paikan. H9 mainitsi hakeneensa paikkaa puolitosissaan, uskomatta mitenkään työtä saavansa, ja yllättyneensä suuresti sen saadessaan. H11 kertoi hakeneensa valmistavan luokan opettajan työtä koska ilmoituksessa

siihen toivottiin erityispedagogiikan ja S2 osaamista ja hänellä oli sekä koulutusta että työkokemusta molemmista, joten se vastasi täysin omaa koulutustaan.

6.2 Opettajien kokemukset omista valmiuksistaan ja pätevydestään

6.2.1 Opettajien kokemat vahvuudet ja heikkoudet

Haastatelluista opettajista monet luokanopettajat kokivat oman koulutuksensa ja kokemuksensa luokanopettajan työstä suurena vahvuutenaan valmistavan opetuksen opettajana toimimisessa. Erityisesti luokanopettajat kokivat alkuopetuksen, 1.- 2. luokan opetuksen kokemuksen olevan hyödyllinen. He vertasivat valmistavaa opetusta alkuopetukseen sanoen niiden olevan hyvin samankaltaista työtä sisällöistä lähtien, mikä näkyy aineistoesimerkissä 9. Työssä toimineet luokanopettajat kokivat vahvuuksikseen myös kokemuksen eri ikäisten oppilaiden taitotasoista.

- 9) määhän koen, että siitä 1.-2.lk opettajan taustasta on ollut kauheen iso hyöty. Koskien sitten myöskin kaikkia biologiaa, ja tällaisia asioita mitä kuitenkin 1.-2.lk käsittelee. Että hyvin niinkun saman tyyppisiä asioita on joutunut niitten oppilaitten kanssa, jotka tuli suomeen, ni ihan heti alkuun tekemään. (H2)
- 10) varsinkin kun on sitä työtä tehnyt niin tässä alakoulussa niin tietää minkälaisia ne lapset on, ja on jonkinäköstä verrokkiryhmää että tietää että yleensä tän ikäiset osaa jo tätä ja tätä. (H6)

Ryhmänhallintataidot mainittiin sekä vahvuuksina että heikkouksina. Yhden opettajan mukaan juuri luokanopettajakoulutus oli antanut hyvät eväät luokan hallintaan. Toinen luokanopettaja sen sijaan mainitsi heikot luokanhallintataidot heikkoutenaan ja kertoi kokeneensa, ettei ollut saanut niihin juuri mitään koulutusta. Yksi opettajista kertoi suorittamistaan rehtorin opinnoista olleen paljon hyötyä siinä, että hänellä oli vahva tietämys erilaisista hallinnollisista ja koulutuspoliittisista asioista. Hän koki tiedon kasvattavan omaa itsevarmuuttaan vanhempien edessä, kun hän pystyi niistä vanhemmille kertomaan sen sijaan että olisi joutunut aina asioita selvittämään ja kyselemään muilta tahoilta.

- 11) huono puoli on ainakin se että kun mulla on niitä vararehtorin hommi, niin munhan pitää keskittyä niihin, et mun fokus ei oo kokoaja täällä vaik mä olisinkin tässä, et mun on pakko vastailla puhelimeen ja vastailla sähköpostiin ja ovesta paukkaa ihmisiä kysymään asioita ja selvittää kriisitilanteita ja muuta. (H4)

Luokanopettajat mainitsivat myös monia muita vahvuuksia, kuten looginen päättelykyky, rauhallisuus, ongelmanratkaisusta pitäminen ja organisointikyky. Yksi opettajista piti vahvuutenaan sitä, että nautti askartelusta ja oppimateriaalien tekemisestä, koska hänellä ei ollut käytössään paljoakaan valmiita oppimateriaaleja. Heikkouksinaan luokanopettajat pitivät yleisimmin kielipedagogisten opintojen puuttumista ja erityispedagogiikan osaamisen heikkoutta. Yksi opettajista ei osannut mainita mitään heikkouksia, joita olisi valmistavan luokan opettajana tuntenut.

Erityisluokanopettaja mainitsi vahvuuksinaan suunnitelmallisuutensa ja tietonsa ja taitonsa yksilöllisestä opettamisesta sekä eriyttämisen toteuttamisesta. Lisäksi erityisluokanopettaja koki koulutuksensa antaneen hyvät valmiudet luokan hallintaan ja kommunikointiin.

- 12) Tietty ne erityisopettajan opinnot on antanu paljon semmosii keinoja siihen luokan hallintaa ja agressiivisten lasten kohtaamiseen ja myös vanhempien kanssa kommunikointii, sitä mitä tarttee sellasta psykologist silmää, ni kai sitä ny on jonkun verran sit. (H11)

Kielten opettaja koki vahvuutenaan kaikki osaamansa kielet, joita hän oli pystynyt käyttämään niin vanhempien kuin oppilaidenkin kanssa kommunikoidessaan. Myös ymmärrys ja tietämys kielten sukulaisuuksista ja yhtäläisyyksistä oli auttanut häntä pärjäämään monien erikielisten kanssa, vaikkei juuri heidän kotikieltään olisikaan osannut. Kielten samankaltaisuuksien ja maiden kielihistorian tuntien, hän oli usein onnistunut löytämään jonkun yhteisen kielen, jota molemmat osapuolet osasivat ja ymmärsivät edes vähän. Myös kielipedagogisista opinnoistaan ja ymmärryksestään hän koki olleen suurta hyötyä opettaessaan suomea vieraskielisille oppilaille. Kaikki opettajat, jotka olivat suorittaneet kielipedagogisia opintoja, mainitsivat ne vahvuuksikseen valmistavan luokan opettamisessa. Opettajat kokivat kielipedagogisten opintojen tuoneen ymmärrystä siitä, mitä on oppia vierasta

kieltä ja miten kieli näyttäytyy oppijan näkökulmasta. Erityisesti S2- opintoja suorittaneet opettajat kokivat ne opinnot hyödyllisiksi.

- 13) ni sitten kun mä oon kutosella opettanu taitaville oppilaille käyttäny kirjaa missä on sitä kielioppia ni sit mä oon ajatellu että ompa onni että mä oon opiskellu S2:sta, että mulla ei olis hajuakaan näistä suomen kielen termeistä jos mä en olis opiskellu sitä. (H6)

Koulutuksen ulkopuolisina vahvuutena opettajat mainitsivat aikaisemmat työkokemukset jossain kasvatusalalla, tai esimerkiksi sen, että olivat itse äitejä. H7 mainitsi työskennelleensä joskus matkaoppaana, ja kertoi kokevansa kyseisen työn ja kokemuksen ulkomailla asumisesta auttaneen paljon ymmärtämään omia oppilaitaan. Hän piti suurena etuna myös sitä, miten oli itse ulkomailla asuessaan oppinut vierasta kieltä niin sanotusti kadulla, erilaisten fraasien ja elekielen avulla, kuten nyt hänen oppilaansa oppivat suomen kieltä.

- 14) kyllä on vahvuus seki että kun on omat lapset, joista toisella on, tai toisen koulupolku ei ole tavanomainen, niin sekin niinku helpottaa ymmärtää sitä näitä erillaisii oppijoita ja taustoja ja haasteita ja myös perheitä. -- Ja sitten myös sekin näkökulma et oon sellasen lapsen äiti, jonka koulusta tulee esim tosi paljon negatiivista palautetta, ni ymmärrän myös sen, että millä tavalla kannattais perheisiin olla yhteydessä. (H1)
- 15) vois ajatella myöskin, että etua on mulle myöskin siitä, että mä olen itse äiti, eli kasvattajana, ja sitten mä olen sijaisäiti, meillä on huostaan otettu lapsi, ja siihen liittyvät kaikki traumataustoista koulutukset käyty. (H4)
- 16) sen oon niinku oikeesti kokenut, että se on ollu iso juttu tässä, että kun mä itse olen opiskellut kieltä niin että en kirjan kautta, niinkun eihän nämä mun oppilaatkaan pysty sillä tavalla kirjan kautta opiskelemaan. Niin just se, että tietää miltä se tuntuu ja sit ehkä osaa niinku tsempata oikein. (H7)

Yksi haastateltavista opettajista mainitsi temperamenttipiirteensä erityisherkkyyden sekä vahvuutenaan että heikkoutenaan. Vahvuutenaan hän kertoi kokevansa erityisherkkyytensä silloin, kun se mahdollistaa hänelle tilan, jossa hän havaitsee paljon sanomattomiakin asioita, kuten oppilaiden tunnetiloja, ja pystyy reagoimaan niihin epäröimättä. Erityisherkkyyys pakottaa hänet myös näkemään kaiken mitä ympärillä koko ajan tapahtuu ja mahdollistaa monien asioiden tekemisen yhtäaikaaisesti, keskittyen niihin kaikkiin. Hän kuitenkin kertoi kokevansa erityisherkkyyden heikkoutena siinä, että huoli oppilaasta tai oppilaan asioista saattaa täyttää kokonaisvaltaisesti sekä mielen, että aiheuttaa fyysistä huonovointisuutta ja ahdistusta.

6.2.2 Monikulttuurisuuden käsittely koulutuksessa

Haastateltavista opettajista jokainen oli sitä mieltä, ettei heidän opettajankoulutuksessaan oltu juurikaan, tai vain hyvin vähän käsitelty monikulttuurisuutta tai maahanmuuton teemoja. Kaksi opettajista uskoi tämän johtuvan siitä, että he olivat opiskelleet niin kauan aikaa sitten, että maahanmuuttoon liittyvät teemat eivät olleet silloin vielä ajankohtaisia tai pinnalla. Kuitenkin kaksi aivan viimeisen kahden vuoden aikana valmistunutta opettajaa olivat samaa mieltä siitä, että näitä sisältöjä ei koulutuksessa juurikaan käsitelty. Opettajat myös toivoivat, että nykyisin monikulttuurisuutta käsiteltäisiin enemmän.

17) Hyvin vähän. Käsittämättömän vähän, ottaen huomioon, että me eletään tätä aikaa ja mä oon valmistunu vasta kaks vuotta sitten. (H1)

18) en tiedä minkälainen opettajankoulutus on nykyään, että kuinka paljon heille tulee sitä, koska taas sitten koulussa meillä on maahanmuuttajaoppilaita koko ajan lisääntyvässä määrin ja tilanne ei tuu varmasti muuttumaan, ainakaan vähenemään kauheesti. Että jos nykyään on yhtä vähän kun oli sillon, niin sitten asialle pitäis kyllä tehdä jotain. Et sit täytyis olla enemmän niinkun. (H5)

Yksi luokanopettajista muisti opinnoissaan olleen yksi suppea kurssi monikulttuurisuuteen liittyen. Hän kuitenkin kertoi kokeneensa sen melko hyödyttömäksi, koska asioista puhuttiin niin yleisellä tasolla eikä niihin saanut mitään konkreettista kosketuspintaa. Kolme opettajista muistivat opinnoissa olleen jonkinlainen johdatus aiheeseen jonkun kurssin yhteydessä, mutta ei kokonaista kurssia. Aiheesta oli puhuttu muun muassa äidinkielen kurssilla lyhyesti, yhdellä luennolla. Yksi opettaja oli sitä mieltä, että luennon pitäjä ei ollut ollut edes pätevä luennoimaan kyseisestä aiheesta.

19) Jotenkin niin, no, voisin varmaa jo ite nyt pitää paremman kurssin aiheesta. Mutta toki tiedän, että se opettaja ei ollut itse kyllä missään tälläsessä tekemisissä maahanmuuttajien kanssa, että ihan varmasti oli ihan kirjatietao hänellä se kaikki. (H7)

Kolme opettajista kertoi opinnoissaan olleen tarjolla valinnainen kurssi monikulttuurisuudesta, jonka he olivat valinneet, mutta se ei ollut siis kaikille opiskelijoille pakollinen, eikä välttämättä edes mahdollinen, jos valinnaisista myös toinen kurssi oli kiinnostanut. Yksi opettaja kertoi valinnaisen

monikulttuurisuuskurssin olleen paras anti koulutuksessaan, ja ihmetteli miksi sellaista ei tarjottu kaikille opiskelijoille.

- 20) sai valita, että halusko tietotekniikasta vai monikulttuurisuudesta jonkun lisäkurssin. Ja mä oon välinnu sen monikulttuuriisuuden. Ja siitä me ollaan käyty valmistavassa [opetuksessa] vierailulla. Et se on niinku ollu se kaikist suurin anti se yks valinnainen kurssi, mikä mun mielest pitäis olla niinkun kaikilla pakollinen. (H4)

Kielipainotteisessa englanninkielisessä opetusohjelmassa opiskelleista kaksi opettajaa mainitsivat niissä opinnoissa olleen jotakin monikulttuurista sisältöä, mutta se ei ollut kaikille opettajaopiskelijoille tarjolla. Kolme opettajista kertoi tehneensä gradun monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttoon liittyen, ja niin ollen sen kautta käsitellyt näitä teemoja opintojensa aikana. Erityisluokanopettajaksi opiskellut opettaja kertoi erityispedagogiikan opinnoissa saaneensa valita erikoistumisaineekseen monikulttuurisuuteen liittyvän kokonaisuuden, jossa maahanmuuton tilastoja ja maahan tulon prosessia ja käytänteitä oli käyty läpi perusteellisemmin.

Vain yksi opettajista oli päässyt opettajankoulutuksen aikana vierailemaan valmistavassa opetuksessa, ja kaksi opettajaa muisti jollakin luennolla käyneen valmistavan luokan opettajan kertomassa työstään. Opettajat kokivat kuitenkin tiedon, jonka he opiskeluaikana olivat valmistavan luokan toiminnasta saaneet, olleen varsin pintapuolista.

- 21) mä muistasin että äidinkielen kurssilla on sivuttu jonku luennon yhteydessä S2 opetuskesta ja valmistavasta opetuksesta hyvin hyvin lyhyesti että sitten sen jälkeenkin ollu vähän että niin ai että jotain maahanmuutajia, mutta ei oikeen ollu oikeesti käryä että sil on oma opetussuunnitelma ja mitä kaikkee se pitää sisällää ja mitä se tarkoittaa. (H4)

Muissa koulutuksissa, joita opettajat olivat suorittaneet ennen tai jälkeen opettajankoulutusta, tai valmistumisen jälkeen, monikulttuurisuutta oli käsitelty paljon enemmän. H1, joka on aikaisemmalta koulutukseltaan sosionomi, koki niistä opinnoista olleen paljonkin hyötyä valmistavan luokan opettajana toimimisessa.

- 22) Sillon sosiaalialan puolella oon huomattavasti enemmän, kun opettajankoulutuksessa, ni opiskellu monikulttuurisuusasioita. Tavallaan niinkun ne asiakasryhmä ymmärrys sillä koulutuksella on huomattavasti parempi, et siellä oli niinku vähemmistöt ja monikulttuurisuus ja joku kulttuurinen erilaisuus ja mitä kaikkii olikaan ni tota ni kyllä siellä tosi paljon opiskeltiin näitä asioita, ja oli paljon hyötyä. (H1)

H9 kertoi suorittaneensa Turun yliopiston tarjoaman 15 opintokokonaisuuksien täydennyskoulutusopintokokonaisuuden, joka oli tarkoitettu valmistavan luokan opettajille. Hänen mukaansa koulutus oli antanut omaan työhönsä selvästi enemmän eväitä kuin opettajankoulutus. Opettaja toivoikin, että kyseistä opintokokonaisuutta tarjottaisiin kaikissa opettajankoulutuskaupungeissa, jotta kaikilla olisi yhtäläiset mahdollisuudet sen suorittamiseen.

- 23) Että jos mä oisin joutunu tekeen tätä hommaa ilman sitä Turun opintoja niin olis se ollu ihan erilaista et kyl mä koen, että mä Turussa sain tosi paljon. Että jos vastaava koulutus saatais kaikkiin kaupunkeihin... (H9)

6.2.3 Monikulttuurisen osaamisen muodostuminen

Haastatteluaineisto osoitti, että monikulttuurisen kompetenssin muodostumiseen voi vaikuttaa niin koulutuksessa tietoisesti opiskeltu tai tiedostamatta opittu tieto, kuin yleisesti elämässä koetut asiat ja tapahtumat. Kysyttäessä monikulttuurisen osaamisen ja ymmärryksen muodostumisesta, monet opettajista sanoivat sen tulleen enemmän muualta elämästä, kuin koulutuksesta. Yleisimpänä tekijänä monikulttuurisen ymmärryksen muodostumisessa opettajat mainitsivat ulkomailla vietetyn ajan, opiskelijavaihdon, töiden ja matkustelun merkeissä. Opettajat kokivat vieraassa kulttuurissa ja ympäristössä elämisen antaneen kokemuksen samankaltaisesta tunteesta kuin mitä heidän oppilaansa mahdollisesti kokevat muuttaessaan Suomeen ja sopeutuessaan suomalaiseen koulujärjestelmään.

- 24) jos ajattelee ihan taustaa niin kyl kaikki sellaset monikulttuuriset kohtaamsiet, et en mä olis sama ihminen, jos mä en olis aikoinani matkustellu esimerkiks jossain, ni kyl mä koen et kaikki sellanen niinku informaalinen oppiminenkin on semmost tietyl tavalla, tuo siihen monikulttuuriseen kompetenssiin niinku oman osansa. (H5)

Toinen merkittävä esille tullut teema oli oma kiinnostus, mielenkiinto ja avoimuus muita kulttuureja kohtaan. Opettajien mukaan monikulttuurisen osaamisen ja ymmärryksen muodostuminen lähtee liikkeelle siitä, että on itse kiinnostunut niistä aiheista ja haluaa itse ottaa asioista selvää.

- 25) Must se ensimmäiseksi muodostuu siitä et on kiinnostunu muista kulttuureista ja on avoin niille, eli tavallaan sellanen avarakatseisuus ja hyväksyminen, se että hyväksyy sen, että ihmiset tässä kulttuurissa tekee näin asiat ja se ei tarkota et se olis parempi tai huonompi kun meillä. Ja se että on niinkun ylipäättään halukas oppimaan miten

muualla tehdään eikä kuvittele, että meidän tekemät asiat on jotenkin ylitse muiden (H1)

- 26) Ehkä se on lähtenyt siitä omasta kiinnostuksesta ylipäätään mikä on ollut jossain muualla ihan lapsesta asti, se kiinnostus muita kulttuureja kohtaan. (H9)

Kuten edellisen esimerkin opettaja, myös monet opettajat kokivat pohjan monikulttuuriselle ajattelutavalle syntyneen jo lapsuudessa. H4 kertoi kokevansa monikulttuurisen kiinnostuksensa syntyneen alakoulussa, kun englannin opettaja oli hankkinut kaikille kirjekaverit ulkomailta. H1 oli viettänyt lapsena paljon aikaa pakolaiskeskuksessa, jossa hänen äitinsä oli työskennellyt, ja siellä tutustunut ja kiinnostunut eri kulttuureista. H3 oli kokenut kulttuurierojen vaikutuksen ja ulkopuolisuuden tunteen Suomen sisällä muuttaessaan.

- 27) Yks tekijä on se lapsuuden kokemus siitä, että mä olen syntynyt Helsingissä ja olen kuusivuotiaaksi asti ollut helsinkiläinen ja sen jälkeen me muutettiin [pienelle paikkakunnalle]. Ja siellä naapurin poika kun sano jotain vahvalla murteella ja sit mä rupesi miettiä et mitä se tarkoitti, mitä toi voi olla suomeksi, ja multa meni joku aika enne ko mä tajusi. Että se, ehkä siihen niinkun kouluaikaa liittyvä ulkopuolisuuden tunne, kun siellä kaverit puhu zetoreista ja välteistä, ja mä mietin sitä, että lähetään perheen kanssa Lontooseen ja mä osaan Lontoon maanalaisten kartan paremmin, kun kotipaikkakunnan pikkupolut. Että sellanen pihalla oleminen, että miten siihen pääsee sisään. Kun mä en vielä tiedä mitä ne välteet on. Että tässä on nyt joku kulttuuriin liittyvä juttu, vaikka oltiin kaikki suomalaisia. (H3)

Jotkut opettajista kokivat saaneensa monikulttuurista ymmärrystä ja osaamista kuitenkin myös koulutuksesta. Näissäkin tapauksissa taustalla nähtiin kuitenkin oma kiinnostus ja hakeutuminen sellaisten opintojen pariin, joissa näistä teemoista keskusteltiin. Myös monikulttuurisuuteen liittyvän Pro gradu-tutkielman kirjoittaminen mainittiin niin monikulttuurisen kompetenssin muodostajana, sekä oman monikulttuurisen kiinnostuksen ja ymmärryksen seurauksena. Jotkut opettajista kokivat kompetenssin muodostuneen nimenomaan koulutuksen ja omien kokemusten ja kiinnostuksen yhteisvaikutuksesta. Myös työn valmistavan luokan opettajana mainittiin lisäävän omaa ymmärrystä ja tietoja jatkuvasti.

- 28) Et koulutus on ollut iso osa koska se on kuitenkin tullu sen monikulttuurisen kasvatus- sivuaineen kautta ja s2 kautta ja sit mä sitä graduakin vielä aiheesta tein, et olin kiinnostunut itse näistä asioista. Mutta myös sitten tietyllä tavalla käytännön elämä, että tällä hetkellä ihan tää käytännön työ tuntuu, että opettaa joka päivä. (H5)

- 29) toki tän työurakan aikana ni kyllähä se on lisääntyny ihan valtavasti se tietämys mitä on aiemmin ollu. Tavallaan jos miettii että ehkä se asenne ja muu on tullu jo ennen tätä, ja nyt ne tiedot on tullu sitten enemmän tän jälkeen, koulutuksen jälkeen. (H4)
- 30) Sekä että, mä sanon, että se mun oma pitkä monessa eri maassa kokema maahanmuutajuus ni se on tosi vahva, että mä oon aina sitte ollu tekemisissä kaiken maalaisten ihmisten kanssa nuoresta alkaen, että ihan se oma kiinnostus, että mä oon hakeutunu tilanteisiin, jossa mä oon voinnu niinku testata tätä. Ja sitte mä oon toki hakeutunu myös opiskelemaan sellasia aiheita eli molemmat toki vaikuttaa. Että on se empiria mutta on myös se teoria siellä. Kokemus tässä työssä tietenkä. (H10)

6.2.4 Täydennyskoulutuksen tarve ja mahdollisuudet osallistua

Kysyttäessä ajatuksia täydennyskoulutuksesta, lähes kaikki haastatellut opettajat kertoivat kokevansa, että tarvitsisivat lisää koulutusta jollakin työnsä osalualueella. Vain yksi opettajista sanoi, ettei henkilökohtaisesti koe mitään tarvetta täydennyskoulutukselle. Yleisimpänä täydennyskoulutuksen tarpeena opettajat mainitsivat kielipedagogiset opinnot ja suomen kielen; kuusi opettajista sanoi tarvitsevansa täydennyskoulutusta kieleen liittyen. Erityisesti kieliopillisia taitoja opettajat kertoivat kaipaavansa isompia oppilaita opettaessaan, kun alkuluokkien kanssa vähemmät taidot tuntuivat vielä riittävän. S2-opinnot nähtiin hyödyllisinä ja monet opettajat kertoivatkin aikovansa niihin hakeutua sitten kun oma aika opintoihin riittäisi. Seuraavissa aineistoesimerkeissä opettajat H9 ja H11 kertovat miksi tarvitsisivat lisäkoulutusta kieleen liittyen.

- 31) Kyllä se suomi on sellanen että siitä pitäis olla enemmän. Että kyllä mä ihan itekkin opin tässä koko ajan niitä suomen kielen sääntöjä, että mistä nää niinkun tulee ja sillä et, se on semmonen mitä mä oon aatellu et sitku laps on pikkasen isompi ni kyllä mä jotain S2 kursseja aion käydä jossain avoimessa tai tommosta puuttuu itseltä että niihin pitää saada lisää tietoo siitä et miten meidän suomen kieli rakentuu ja mitkä on meidän kielioppisäännöt niinku oikeesti. (H9)
- 32) Myös mä tartten lisäkoulutusta ehdottomasti tossa S2ssa, niist on niin pitkä aika niist mu opinnoista et ihan, must tuntuu et mä oon ite keksiny nää kaikki mun menetelmät mitä mä täällä teen. (H11)

Melkein yhtä suuri tarve nähtiin erityispedagogiikan osaamisen kehittämiseksi, nimittäin viisi opettajaa sanoi tarvitsevansa täydennyskoulutusta tällä osalualueella. Erityispedagogiikan sisällöistä mainittiin erityisesti oppimisvaikeuksien tunnistaminen, erityisen tuen antaminen heikommille oppilaille ja erityisiin haasteisiin vastaaminen. Opettajat kokivat huolta muun muassa siitä, että vieraskielisten oppilaiden kohdalla on hyvin vaikeaa tunnistaa, milloin oppilaan vaikeudet johtuvat heikosta kielitaidosta ja milloin on syytä

epäillä oppimisvaikeutta. Ongelmana oppimisvaikeuksien tunnistamisessa nähtiin myös se, ettei niitä ehditä tutkita ja diagnosoida maahanmuuttajien jatkuvan muuttamisen vuoksi.

- 33) on ehkä vähän vaikeempi nähdä että vaikka millon oppilaalla on oikeesti jotain kielellisiä pulmia et mis on se raja, et mikä menee sen piikkiin että vasta opetellaan suomen kieltä ja millon on kysymys siitä että on oikeesti jotain ongelmaa. (H8)
- 34) sitten voi olla oppimisvaikeuksiakin, joita ei kuitenkin diagnosoida, koska ne on jokaisella paikkakunnalla niin vähän aikaa. Että jos meillekki on joku nyt keväällä muuttanu ni vaikka olis sellanen olo että pitäis lähettää tutkimuksiin ni ei ne ehdi vielä tän kevään aikana ja sitte ei tiedä onks he meillä enää ens vuonna. (H2)

Kolme opettajaa kertoi tarvitsevansa lisää vinkkejä toiminnallisen opetuksen toteuttamiseen, ja toivoivat koulutusta tai kurssia siitä aiheesta. Lisäksi kolme opettajaa mainitsi tarvitsevansa enemmän tietoa koulutuspolitiikan ja oppilaanhuollon teknisistä asioista kuten laista, toimintamalleista ja lastensuojeluilmoitusten tekemisestä. Muista täydennyskoulutuksen tarpeista mainittiin muun muassa kurssit oppimateriaalien käytöstä ja tekemisestä, erilaisten kulttuurien ja kielten ymmärtämisestä, luokan hallintakeinoista sekä koulutusta kriisipsykologiaan ja radikalisoitumisen ehkäisemiseen liittyen. H6 toivoi lisää osaamista ja ymmärrystä nimenomaan oppilaiden tunne-elämän ongelmien tukemiseen.

- 35) kun näillähän ne ei usein oo oppimisaikeuksia vaan ne on tunne-elämän haasteita niin sellaseen miten sitä sitten voi tukea. (H6)

H6 ilmaisi huolensa myös siitä, että monet tarjolla olevat täydennyskoulutukset ovat hyvin laaja-alaisesti monikulttuurisuutta käsitteleviä, eivätkä ne vastaa hänen omaa koulutustarvettaan. Hän mainitsi tarvitsevansa lisää koulutusta ja olevansa kiinnostunut osallistumaan erilaisille kursseille, jos vain löytäisi joitakin omia tarpeitaan vastaavaa.

- 36) jotenkin mä mietin, että jos se on hirveen yleisellä tasolla ni se on enemmän sitten suunnattu yleisopetuksen opettajille et heidän asenteet muuttuis positiivisempaan suuntaan ja heille työkaluja. Että sitten jo melkei itte haluais jotain tosi spesifiä koulutusta. (H6)

Yleisesti ottaen kaikki opettajat tuntuivat suhtautuvan melko myönteisesti täydennyskoulutukseen. Lähes kaikki olivat joko käyneet joitakin kursseja tai

koulutuksia, tai suunnittelivat osallistuvansa sellaisille tulevaisuudessa. Mahdollisuudet täydennyskoulutukseen nähtiin myös melko hyvinä. Monet opettajat kertoivat saavansa esimiehiltään sähköpostilla ehdotuksia erilaisista koulutuksista ja jotkut sanoivat etsivänsä niitä itse muun muassa kaupungin opetustoimen pedagogiselta tarjottimelta tai Facebookin valmistavan luokan opettajien ryhmästä. Toiset opettajat kokivat heillä olevan hyvät mahdollisuudet erilaisiin koulutuksiin osallistumiseen, mutta toiset kokivat sen hankalaksi työstä irtaantumisen sekä palkan ja koulutusmaksujen puolesta.

Hyvinä puolina ja koulutuksien mahdollistavina tekijöinä opettajat mainitsivat ilmaiset, esimerkiksi opetushallituksen järjestämät koulutukset sekä koulujen ja kaupunkien täydennyskoulutukseen tarkoitetut budjetit, joiden ansiosta esimerkiksi H6 oli päässyt osallistumaan yhteen koulutukseen. H4 mainitsi päässeensä osallistumaan joihinkin koulutuksiin vain siksi, että valmistavalla opetuksella on osittain oma rahoituksensa eikä hänen koulutuksiinsa käytetty raha ollut pois koulun yleisestä budjetista. Toisissa kouluissa myös esimerkiksi sijaisten hankkiminen koulutuksien ajaksi koettiin olevan vaivatonta.

- 37) kaupunki kyllä silleen tota tuki tätä, kun mä tein ne S2-opinnot ja ne makso sen joku 200 mitä ne makso, niin sitte tääl on sellanen niinkun kannusteraha vapaaehtoiseen opiskeluun et mä sain sit just sen verran sitä. (H6)
- 38) sitten perusopetusjohtaja sanoi, että koska tää on osittain valtiorahotteinen tää paikka niin ne voidaan otta toisesta budjetista eikä tarvi tän koulun varoja siihe laittaa. (H4)
- 39) sillonkin kun mä kysyin rehtorilta tästä, että saanko mä mennä tonne, se oli ollu siis kesken mun työpäivän ja sit ois pitäny ottaa sijainen ja muuta ni se sano et juu tottakai saat mennä, että kyllä se niinku asenne on aina se että mene toki jos on joku koulutus. (H1)

Raha ja sijaisten hankkiminen mainittiin kuitenkin myös huonoina puolina ja koulutuksiin osallistumista vaikeuttavina tekijöinä. Koulutusten maksullisuuden lisäksi ongelmana nähtiin matkakustannuksista, majoittumisesta ja koulutusta varten otetusta palkattomasta vapaasta muodostuvat kustannukset.

- 40) Jos on joku toisen tahon järjestämä koulutus jossain toisessa kaupungissa ni sit se varmaan oalla kustannuksella ja palkattomalla vapaalla onnistuis mut kukapa sellasta sit tekee, et sä menetät sen päivän palkan ja maksat viel monta sataa euroo siit koulutuksesta ni ehkö ei. (H1)

- 41) mun mielestä se on aikalailla ollu tuota kaks koulutuspäivää per vuosi on ollu ok, et niistä ei tarvi tapella. Mutta sitten tietysti se että kuinka hintavia ne koulutukset on ni se on sit toinen kysymys. (H7)

Jotkut opettajista mainitsivat täydennyskoulutuksiin osallistumisen vievän myös liikaa omaa aikaa ja kuluttavan voimavaroja. Opettajat kokivat raskaana myös sen, että koulutuksen ajaksi palkatulle sijaiselle tulee kuitenkin tehdä ohjeet ja suunnitella oppitunnit, ja joissakin tapauksissa vielä itse etsiä mahdolliset sijaiset. Kolme opettajista mainitsi, ettei kyseisellä hetkellä voisi henkilökohtaisten resurssien puitteissa osallistua mihinkään koulutukseen, mikäli se veisi yhtään heidän vapaa-aikaansa. Kahdella opettajista oli kotona pieniä lapsia, jotka olivat syynä siihen, ettei koulutuksiin ollut mahdollista osallistua. H3 mainitsi, ettei kokenut niin suurta tarvetta kouluttautua, että jaksaisi siihen ryhtyä, vaikka se hieman kiinnostaisikin, ja H2 kertoi, ettei yksinkertaisesti jaksaa kouluttautua enempää.

- 42) Jos ajatellaan minua henkilökohtaisesti kouluttautujana tässä, niin ollaan jonkinlaisessa suvantovaiheessa siinä mielessä et nyt mä vedän henkeä. (H3)
- 43) sitten taas se oman pestin jättäminen on aika työläs, kun joutuu sijaiselle tekeen sanasta sanaan ohjeet, monelle eri oppilaalle (H2)
- 44) ne on omalle ajalle kuitenkin aika useesti laitettu että perjantai illasta lauantaihin monena viikonloppuna ni jos sellasia koulutuksia käy, niin aika raskaana sellaisen kokisin. (H2)

Yksi opettajista kertoi tarvitsevansa monenlaista täydennyskoulutusta ja yrittäneensä useampaan kertaan ilmoittautua ilmaisiin täydennyskoulutusryhmiin. Yritykset olivat kuitenkin epäonnistuneen toisaalta siksi, että ryhmäkoot olivat niin pieniä, että ne täyttyivät liian nopeasti eikä hän mahtunut mukaan, ja toisissa tapauksissa siksi, että ryhmään ei ollut ollut tarpeeksi tulijoita ja koko kurssi oli jouduttu peruuttamaan.

Puhuessaan täydennyskoulutuksesta ja sen tarpeesta, kaksi opettajaa liittivät sen hyvin vahvasti omaan tilanteeseensa työllistymisen kannalta. Toinen opettajista toimi määräaikaisessa työsuhteessa, ja uskoi täydennyskoulutuksen ja erilaisten kurssien lisäävän omia mahdollisuuksiaan saada jatkaa työssään, tai mahdollisesti saada virka valmistavan luokan opettajana. Hän oli sitä mieltä, ettei yksin kotona opiskelu ollut niin hyödyllistä, koska siitä ei jäisi merkintää

osaamisluehteloon. Toinen opettajista sen sijaan työskenteli vakituiseissa työsuhteessa ja hänellä oli virka omaan tehtäväänsä, jonka vuoksi ei kokenut ollenkaan niin suurta tarvetta kouluttautua ja saada lisäpätevyyksiä. Kyseinen opettaja mainitsikin, että jos hänellä tuli tarve saada lisää tietoa jostakin aiheesta, hän otti selvää ja luki aiheesta itsenäisesti.

45) jos käy jonkun valmistavan opetuksen koulutuksen, kun mullakin on se tilanne, että mul on ihan virka, ettei tarvi työpaikoista kilpailla kenekään kanssa, niin siitä ei saa mitään pätevyyttä varsinaisesti, että suorittaa jotain. (H2)

46) mut mä oon kokenu sen hirveen tärkeeks ja tarpeelliseks niinku päivittää sitä omaa osaamistani, ja varsinki ku ei oo virkaa tästä, ni sitte ninku sitäki aatellen että mä voin sanoo että mul on oikeesti halua ja tietoo, että mä niinku näin paljon oon tehny asioita tän hyväks. Että jos mä itte iltasin lueskelen noist erilaisist kulttuureist ni eihän se näy missään, mutta nyt ne menee mun osaamisrekisteriin, että hei tällä on tälläsii kursseja käytynä vaikka kuinka paljo. (H4)

H3 kertoi osallistuneensa erilaisiin täydennyskoulutuksiin, joita ei ollut välttämättä edes suorittanut loppuun saakka. Yhdellä kurssilla hän kertoi osallistuneensa tapaamisiin ja harjoituksiin, mutta ei kokenut tarpeelliseksi kirjoittaa ja palauttaa kurssin suoritukseen vaadittavia tehtäviä, koska hänen pätevytymsensä ei ollut siitä kiinni.

47) olen kurssit istunu ja harjotukset tehny ja tällä tavalla - mä niin sanotusti otin kermat päältä ja, no pätevytymseni ei ole sen takana. (H3)

Kaikki opettajista olivat siis jossakin vaiheessa uraansa kokeneet tarvitsevansa muuta koulutusta oman perustutkintonsa lisäksi. Jotkut opettajista olivat lisäkoulutuksia jo paljon suorittaneet, ja toiset vielä odottivat tilaisuuden kouluttautumiselle tulevan.

6.3 Valmistavan luokan opettajille toivottava osaaminen

6.3.1 Valmistavan luokan opettaminen

Koska tutkimuksessani halusin selvittää haastateltavien kokemuksia siitä, millaisia ominaisuuksia valmistavan luokan opettajilla tulisi olla ja minkälaista koulutusta työhön mahdollisesti tarvittaisiin, tuntui oleelliselta kysyä myös, mitä opettajat pitävät tärkeimpänä tehtävänään valmistavan luokan opettajana.

Kolme opettajista mainitsi tärkeimpänä asiana suomen kielen opettamisen. Opettajat perustelivat tätä muun muassa sillä, että valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa kielen oppiminen on keskiössä. Eniten kielen oppimista ja kielipedagogiikkaa painotti kielten opettaja. Neljä muuta opettajaa mainitsi myös kielen opettamisen, mutta pitivät kuitenkin tärkeämpinä asioina opettajan omaa sensitiivisyyttä, koulunkäyntitaitojen opettamista, oppilaan yhteiskuntaan integroitumisen ja ja suomalaiseen kulttuuriin sopeutumisen edesauttamista.

48) se on varmaan se tärkein, että jokaisella kielen osaamisalueella oppis perustaidot ja pärjäämään ja oppis semmosen innokkaan asenteen ja luottamaan siihen, että mä kehityn ja mä osaan ja mä opin kokoajan suomeksi. (H10)

49) tottakai se suomen kielen oppiminen on se, mut se tulee vasta sen jälkeen sen turvallisuuden ja hyvän olon jälkeen tulee se. Et kyl se tärkein on se nauru ja ilo mikä meillä on siellä luokassa. (H9)

Neljä opettajaa ei maininnut kielen oppimista ollenkaan keskusteltaessa tärkeimmistä tehtävistä valmistavan luokan opettajana. Nämä neljä opettajaa kokivat tärkeimpänä tehtävänä välittämisen ja turvallisuuden ja hyvän olon tunteen luomisen oppilaille. H2 mainitsi oppilaille olevan hyvin vaikeitakin taustoja ja kokemuksia, joiden vuoksi turvallisen ilmapiirin ja rutiinin luominen on erityisen tärkeää. H11 korosti koulun turvallisen ilmapiirin merkitystä ja piti sitä keskeisenä tekijänä työssään.

50) mä oon kokenu sen niinkun tärkeimmäks, varsinkin siinä alussa, et se koulu on semmonen paikka, et se on turvallinen paikka mihin ne tulee, ne tietää mitä siel tapahtuu ja siel ei tartte pelätä. Et niil tulee rutiini, että tää elämä jatkuu ja hei tulee niinku jatkuvuutta ja pysyvyyttä ja niinku se turva. (H11)

51) Välittäminen. Ehdottomasti. (H2)

Puhuessaan valmistavan luokan opettamisesta ja kyseisen oppilasryhmän kanssa toimimisesta, opettajilla oli joistakin asioista keskenään hyvin eriäviä näkemyksiä. Esimerkiksi siinä, missä luokanopettaja ja erityisluokanopettaja kokivat toiminnallisuuden ja uusien opetussuunnitelmien toteuttamisen tärkeäksi sekä helpoksi, ja sanoivan niiden sopivan hyvin valmistavaan opetukseen, oli kielten opettaja sitä mieltä, että sellainen ei toimi ollenkaan valmistavassa opetuksessa. Hänen mielestään valmistavassa opetuksessa tarvitaan enemmän konservatiivisempaa ja opettajalähtöisempää otetta.

- 52) Tavallaan meillä aina on jonkinlainen sellanen aihe, niin tavallaan se on aina sitä uutta opsii ja mun mielestä valmistavalla on tosi helppoa noudattaa sitä uutta opsia. (H9)
- 53) se on kyl tosi hyvä näille kellä ei kielitaitoo vielä oo niin toiminnallisuus on ihan ehdotonta. (H11)
- 54) Mutta se mikä nyt kun tätä uutta opsia tossa kättelee niin ei toimi täällä, eli meidän pitää usein toimia hyvin konservatiivisella tavalla -- uus ops vaatii kaikenmoista hienoa, niin ei päde täällä. (H10)

6.3.2 Työssä vaadittavat ominaisuudet

Haastateltavat opettajat mainitsivat työssä vaadittavina ominaisuuksia monia persoonaan ja omiin mieltymyksiin liittyviä ominaisuuksia. Yksi esille tulleista teemoista oli epäjärjestelmällisyyden sietäminen ja ongelmanratkaisuista pitäminen. H10 painotti sitä, että valmistavassa opetuksessa ei esimerkiksi voi suunnitella opetusta kovin pitkälle tulevaisuuteen, koska tilanteet muuttuvat joka päivä ja suunnitelmat menevät kuitenkin uusiksi. H7 mainitsikin luovuuden ja joustavuuden olevan valmistavan luokan opettajan tärkeimpiä piirteitä.

- 55) kyllä tässä täytyy tykätä siitä, että ahaa nyt tuli tällänen uus haaste ja nyt onki tällänen erilainen tilanne ja mites mä nyt selviän. Ehkä sellanen ongelmanratkaisu pitää, ja nimenomaan niistä haasteista. Että ei voi tykätä tasaisuudesta, sitä ei oo tässä. (H7)

Persoonaan liittyvinä ominaisuuksina mainittiin myös sensitiivisyys oppilaiden tarpeiden tunnistamisessa ja lapsen kohtaamisessa. Kaksi opettajista mainitsivat, että heidän mielestään maahanmuuttajataustaisen oppilaan ja opettajan välille syntyy helposti tiiviimpi ja henkilökohtaisempi suhde kuin kantasuomalaisten oppilaiden kanssa. H4 arveli tämän johtuvan osaksi siitä, että valmistavassa opetuksessa opetus on henkilökohtaisempaa ja opetus tapahtuu usein kahdenkeskisesti opettajan ja oppilaan välillä. Toisena syynä hän mainitsi oppilaiden traumaattiset taustat, joiden seurauksena oppilas turvautuu tiukemmin opettajaan ja turvallisuuden tunne saattaa henkilöityä opettajaan. H3 totesi, että sensitiivisyys ja lasten ongelmien kohtaaminen vaativat myös itsensä tuntemista ja omien ongelmien käsittelyä. Hän korosti, että opettajan täytyy varoa ajautumasta mukaan oppilaan huoleen ja tunteisiin.

- 56) Ei hirveen paljoa saa olla kiviä kääntelemättä tuolla omissa sisuksissa siinä vaiheessa, kun rupee tekemään töitä semmosen kanssa jolla maailma on ihan sekasin,

koska silloin mä hyökin siihen maailmaan mukaan. Että kuinka mä voin olla kiinnostunut sen lapsen elämästä ilman että mä hukkaan itteni siihen. Niin silloin täytyy tuntea itsensä. (H3)

H7 mainitsi, että valmistavassa opetuksessa opettaja on niin fyysisesti kuin henkisestikin lähempänä oppilasta kuin yleisopetuksessa. Hän näki henkilökohtaisen suhteen muodostuvan myös oppilaiden vanhempiin ja mainitsi pitävänsä palavereita vanhempien kanssa paljon enemmän kuin yleisopetuksen puolella.

- 57) Kyllähän tässä on verrattuna yleisopetuksen luokkaan niin paljon lähempänä ollaan lapsia, ihan niinkun joka asiassa, ihan niinku fyysisestikki ja sitte myös henkisesti, et mä tiän niistä melkei kaiken, yhtä paljon kun äiti ja isä. -- Vaikka oppilaita on vähemmän, mut sit sä hoidat niitä oppilaitten asioita paljon paljon enemmän. Et sekin ehkä korostuu, että kun vanhemmat myös tavallaan on mun oppilaita koska nekään ei tiedä miten suomessa toimitaan. (H7)

Toinen mainituista teemoista liittyen työssä vaadittaviin ominaisuuksiin oli kulttuurien tuntemus ja ymmärrys. Yhteensä viisi opettajaa mainitsivat tämän ominaisuuden. Opettajilla oli kuitenkin keskenään eriäviä näkemyksiä siitä, miten hyvä kulttuurituntemus heillä pitäisi olla ja miten tätä tuntemusta tulisi hyödyntää opetustyössä. H6 oli sitä mieltä, että oppilaat ja heidän vanhempansa tulisi kohdat yksilöinä ja omina persooninaan, ilman että olettaa heistä jotakin vain heidän lähtömaansa tai uskonnollisen kulttuurin mukaisesti. H7 ja H10 sen sijaan olivat sitä mieltä, että oppilaan kulttuurin ja siihen liittyvien rituaalien ja käyttäytymismallien tunteminen on erittäin tärkeää.

- 58) tässäkin kun mä opin tuntemaan ni mä en enään ajatelle et toi on just niinkun kaikki irakilaiset tai toi o just niinkun afgaanit, vaan ne oppii tuntee omina persooninaan. Ja sitten myöskin perheet on kaikki niin erilaisia ja niil on ne omat juttunsa, ni sitten mä niinku kohtaan tyhmänä suomalaisena heidät, että mä en edes lähde kyselee että mitenkäs nämä teidän nämä asiat kun ootte islamin uskosia tai käykö tämä teille koska teillä on tämä kulttuuri, et mulla ei oo sellasia ennakkokäsityksiä että he on varmaan tämmösiä. (H6)
- 59) tässä on aika tärkeetä tietää, että mitä sä voit odottaa vaikka arabilta ja mitä et voi, ei tietenkään kaikki oo samanlaisia eikä pidä heitä täysin tietenkään laatikoihin laittaa mutta kyllähän se auttaa jos sä tiedät että no yleensä arabit tekee noin ja no vaikka heil on ramadan, ni on tosi tärkeetä mulle tietää se. (H7)
- 60) Aina me törmätään tietynlaisiin ongelmiin tietynlaisten kulttuuriryhmien kanssa, samalla lailla, kun törmätään kielen oppimisessa tietynlaisiin haasteisiin tietynlaisten äidinkielisten kanssa. (H10)

Jotkut opettajat pitivät erittäin tärkeänä ominaisuutena suomalaisen koulujärjestelmän ja opetussuunnitelman tuntemusta. Yksi opettajista perusteli

tätä sillä, että valmistavan luokan oppilaita valmistetaan nimenomaan perusopetukseen siirtymiseen, joten opettajan tulee tietää, mihin he ovat menossa sekä mitä taitoja ja ominaisuuksia siellä ehkä vaaditaan. Toinen opettaja mainitsi, että koulujärjestelmän tunteminen auttaa häntä kommunikoinnissa vanhempien kanssa ja antaa pohjan, jolta hän voi perustella tiettyjä valintojaan opetuksessa ja oppilaan kohtaamisessa. H3 totesi, että valmistavan opetuksen opetussuunnitelman tuntemisen lisäksi, opettajan tulee osata linkittää siellä mainitut tavoitteet yleisopetuksen opetussuunnitelmaan, joten molempien tunteminen on tarpeen.

- 61) Täytyy hallita suomalainen koulujärjestelmä hyvin, koska vaikka valmistavassa opetuksessa lähdetään liikkeelle siitä, että on se noin seitsemän sivun oma opetussuunnitelma, niin sieltä tarvii ne linkit löytää sinne yleisopetuksen opetussuunnitelmaan. Mä olen ehkä eniten rehtorin lisäksi täällä lukenut opsia, koska mun täytyy tietää ne ja löytää ne linkit sieltä perusopetuksen suunnitelmasta mitä räätälöidään valmistavaan ja miksi ja mihin sillä pyritään. (H3)

Myös kielen opettamisen ymmärtäminen sekä kokemus lukemaan opettamisesta nähtiin hyödyllisinä ominaisuuksina valmistavan luokan opettajalle. H2 vertasi valmistavan luokan opettamisen olevan hyvin samanlaista kuin yleisopetuksen alkuopetuksen ja koki omasta työkokemuksestaan alaluokilla olevan paljon hyötyä. H6 oli sitä mieltä, että kaikilla valmistavan luokan opettajilla tulisi olla jonkinlaista kokemusta lukemaan opettamisesta tai alkuopetukseen liittyviä opintoja. Myös yleisesti S2-opinnot ja kielididaktiset opinnot mainittiin vaadittavina ominaisuuksina.

6.3.3 Työtä parhaiten vastaava koulutus

Keskusteltaessa valmistavan luokan opettajien kanssa pätevyysvaatimuksista ja koulutustarpeista kaikki luokanopettajat pitivät luokanopettajan pätevyyttä hyvänä myös valmistavaan opetukseen. Kaksi heistä pitivät luokanopettajan ja erityisluokanopettajan pätevyysksiä yhtä hyvinä. Kolme luokanopettajaa oli sitä mieltä, että pätevyysvaatimuksena valmistavan luokan opettajaksi luokanopettajan tutkintoon tulisi kuulua joitakin sivuaineopintoja, jotka sisältäisivät monikulttuurisuutta sekä kieli- ja kulttuurituntemusta. Myös kielten opettaja kannatti tämänlaista järjestelyä. Yksi luokanopettajista piti

sivuainekokonaisuutta hyvänä lisänä, mutta ei kokenut, että sen tulisi olla vaatimuksena. Kolme opettajaa sanoi, että koulutus sinällään riittää, mikäli opettajalla on oikea asenne, motivaatio ja kiinnostus työtä kohtaan. Ainoastaan erityisluokanopettaja oli sitä mieltä, että valmistavan luokan opettajilta tulisi ehdottomasti vaatia erityisluokanopettajan pätevyys.

Luokanopettajat pitivät omaa koulutustaan hyvänä kyseiseen työhön muun muassa sen monipuolisuuden vuoksi. He kokivat hyödyllisenä erityisesti kaikkien oppiaineiden tuntemisen ja pedagogisen osaamisen. Opettajat perustelivat kaikkien oppiaineiden tuntemisen tärkeyttä sillä, että vaikka valmistavassa opetuksessa painotetaan kielen oppimista, on opetuksen tavoitteena myös tutustua kaikkiin peruskoulun oppiaineisiin. Yksi opettajista mainitsi, että luokanopettajan koulutus on paljon laajempi ja monipuolisempi kuin aineenopettajilla. Luokanopettajankoulutuksen etuina nähtiin myös koulutuksen tarjoamat taidot myös ryhmänhallintaan. Myös erityisluokanopettaja näki hyvänä puolena luokanopettajan koulutuksessa luokanhallinnan ja kasvatuksellisen otteen. Yksi opettajista sanoikin välillä kokevansa olevansa työssään enemmän kasvattaja kuin opettaja.

- 62) Tavallaan se sisältö, että kun miettii että mikä on se luokanopettajakoulutuksen vahvuus tällä alalla, on se, että tietää kaikesta kaikkennäköstä mutta ei hirveen paljon oikeen mistään. (H4)
- 63) Että vaikka se suomen kieli on se mitä siinä haetaan ni kyl mää sanon, että ne tärkeimmät asiat mitä mä tuolla, ni kyllä ne on nimenomaan ne pedagogiset sisällöt – mä nään että se luokanopettajan pätevyys olis oikeesti se oikee tohon hommaan, tai erityisopettajan pätevyys. (H9)
- 64) kuitenkin luokanopettajan- ja erityisluokanopettajakoulutuksessa on sitä luokanhallintaa tosi paljon enemmän, et tätä niinkun kasvattajan puolta eikä pelkästään sitä oppiainetta. (H11)

Luokanopettajan pätevyyttä kritisoitiin kuitenkin muun muassa siitä, ettei se tarjoa juuri mitään eväitä monikulttuurisuuteen ja kielipedagogiikkaan liittyen. Monet opettajista mainitsivat, että luokanopettajan koulutus voi toki riittää, jos sen lisäksi opettaja on suorittanut joitakin monikulttuurisuuteen liittyviä täydennyskoulutuksia tai esimerkiksi S2- perusopinnot. Yksi opettajista sanoikin, että luokanopettajakoulutus on antanut työhön hyvän pohjan, mutta yksinään se ei riittäisi.

- 65) Mutta sitten siihen luokanopettajakoulutukseen täytyis sisältyä opintoja myös monikulttuurisista asioista, kohtaamisista ja mahdollisesti S2: jotain kursseja ainakin. (H5)
- 66) Sanotaan että ilman luokanopettajakoulutusta mä en vois tehdä tätä, että kyllä tässä niin paljon on sitä luokanopettajan hommaa myös, mutta pelkällä luokanopettajakoulutuksella, ilman sitä mielenkiintoa, motivaatiota tehdä erillaista asioita, niitä kursseja ja muita koulutuksia ja muunlaisia töitä niin en mä vois tätä pelkällä luokanopettajakoulutuksellaan tehdä. (H4)

Erityisesti kielten opettaja oli vahvasti sitä mieltä, että luokanopettajan pätevyys ei ole riittävä eikä sopiva valmistavan luokan opettajalle. Hän oli kokenut erittäin epäreiluksi sen, ettei itse ollut saanut valmistavan opettajan virkaa, vaan nuoret kokemattomat luokanopettajat olivat menneet haussa hänen edelleen, vankasta kansainvälisestä kokemuksesta ja kielipedagogisesta ymmärryksestä huolimatta. Hän painotti jatkuvasti kielen opetuksen tärkeyttä kaikessa opetuksessa ja oli sitä mieltä, ettei luokanopettajalla ole tarvittavia valmiuksia kielen opetukseen.

- 67) tää ärsyttää mua suunnattomasti tämmönen kapeakatseisuus, kun ei ymmärretä mitä tää on. -- valmistava opetus on kielen opetusta, ja kaikki fokus on siinä. Jos me opiskellaan kuvataidetta, käsityötä, matematiikkaa, niin toki me opiskellaan sen niinku alan perustaitoja, mutta erityisesti me opiskellaan sen aineen sanastoa, niitä lauseita ja rakenteita joihin tulee ja opitaan toimimaan ohjeiden mukaan jotta lapsi voi siirtyä yleisopetukseen ja selviytyä siellä suomen kielellä. (H10)

Erityisluokanopettaja piti omaa koulutustaan ehdottomasti parhaana valmistavan luokan opetukseen. Hän oli kokenut omissa opinnoissaan käsitellyt sisällöt hyödyllisiksi valmistavan luokan opetuksessa ja koki että valmistavan luokan opetus on hyvin pitkälti erityisopetusta. Hän vertasi valmistavan luokan toimintaa erityisoppilaiden pienryhmäopetukseen muun muassa yksilöllisen opetuksen ja eriyttämisen vuoksi. Hänen mukaansa kaikista hänen suorittamistaan erityisopinnoista oli ollut käytännön hyötyä valmistavan luokan opetuksessa ja koulutuksen sisällöt vastasivat hyvin tarkasti valmistavassa opetuksessa tarvittavia taitoja.

- 68) Et kyl mä koen et jokainen kurssi minkä siel oli niis erityisopettajan opinnois ni ihan suoraan saa käyttää niit taitoi täällä. Kun siel oli niin erilaisii kurssi kun siellä oli esimerkiks lukemaan opettelu ja kielelliset vaikeudet, no joo tääl on niitä, ja sit oli haastavat lapset ja lastensuojelu, no niitaki on joutunu tosi paljon, sit on ollu tarkkaavaisuuden ongelmat, tääl on ollu niitä todella paljon, sit on ollu kommunikaation vaikeudet, eli on otettu vaihtoehtodii kommunikaatiomenetelmii, ni tota siit on ollu hyötyä ja samallai toi puheopetus. (H11)

Myös muut kuin erityisluokanopettaja pitivät erityispedagogiikan sisältöjä hyödyllisinä valmistavan luokan opetuksessa. Kaksi luokanopettajista olikin sitä mieltä, että erityisluokanopettajan pätevyys olisi työhön yhtä hyvä kuin luokanopettajan. Erityispedagogiikan osaamisen etuina mainittiin muun muassa jatkuva eriyttäminen ja oppilaiden henkilökohtainen ohjaaminen, erityistiin haasteisiin vastaaminen, oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja käytöshäiriöisten oppilaiden kohtaaminen.

- 69) Tavallaan välillä on ollu sellanen olo tässä, että tekee erityisluokanopettajan työtä, varsinkin niinkun silloin kun on pakolaistaustasii lapsii ja turvapaikanhakijoita. (H8)
- 70) ei tietysti erityisopettajan pätevydest tietysti mitään haittaa oo, se on niinku mun mielestä vaan hienoo et jos ihminen kenel on erityisopettajan taidot ja koulutus ja pystyy tekemään. Mut mä sanoisin et luokanopettaja tai sit se erkka. Koska erityisopettajan opinnot on aika pitkälti samoja kun luokanopettajan. (H5)

Erityisluokanopettajan mukaan hänen koulutuksensa sopi paremmin valmistavan luokan opettajan työhön myös työmäärän ja erilaisten työtehtävien takia. Hän oli sitä mieltä, ettei luokanopettajalla ole valmiuksia toteuttaa kaikkia tarvittavia asiakirjoja ja esimerkiksi yksilöllisen tuen suunnittelua, eikä sitä hänen mukaansa voi luokanopettajilta odottaakaan. Lisäksi hän toi esille sen, että erityisluokanopettajalla on suurempi opetusvelvollisuus, joka on hyödyksi valmistavan luokan opetuksessa.

- 71) sitten se työmäärä, että kuitenkin pitää järjestää paljon palavereja ja pitää tehdä niitä pedagogisia asiakirjoja ni kyl se o must hulluu et luokanopettajan kelposuudel joutuu tekee sen kaiken paperityön ja sen kaiken yksilöllisen tuen suunnittelun. -- sitä paitsi erityisluokanopettajal on 22 tuntia se opetusvelvollisuus, ja se on mun mielest ihan oikeus ja kohtuus et tästäkin olis se 22 tuntii, sil sais jo sen täyden palkan, kun just niit palavereita ja sitä suunnittelua on niin paljon ja yhteistyötahoja on joka suuntaan. (H11)

Kolmen opettajan mukaan erityisopettajan pätevyys ei ole tarvittava eikä välttämättä edes hyödyllinen kyseiseen työhön, koska valmistavan luokan opetusta ei tule pitää erityisopetuksena. Tätä perusteltiin muun muassa sillä, että suurin osa oppilaista siirtyy vuoden jälkeen kuitenkin yleisopetuksen luokkiin. H10 kritisoi sitä, että maahanmuuttajataustaisen oppilaan oletetaan automaattisesti olevan erityisoppilas. H7 painotti sitä, että valmistavasta opetuksesta on tarkoitus siirtyä yleisopetuksen luokkiin, jonka vuoksi opetusta ei pitäisikään liikaa eriyttää. Hänen mukaansa siirtyminen yleisopetukseen on

selvästi hankalampaa, jos oppilas on tottunut hyvin henkilökohtaiseen ja yksilölliseen opetustapaan. Hän kertoikin itse toteuttavansa opetusta mahdollisimman paljon yhteisesti koko luokalla.

- 72) jos tavallaan menee siihen vierivieressä koko ajan ni sit se on pikkasen hankalampaa siirtyä tonne yleisopetukseen koska eihä siellä sellanen niinku oo mahdollista. Niin vaikka se alussa on tosi haastavaa ja vaikeaa ja näin, mutta oon pitäny aina sen maalin, että sitä kohti pyritään loppujen lopuksi. -- mä veikkaan et se erityisluokanopettaja olis hyvin paljon enemmän se et se menis vielä siihen eriyttämiseen ja siihen. Vaikka toki tietyissä aineissa on pakko eriyttää, mutta ei kaikessa, ei läheskään kaikessa. (H7)
- 73) valmistavan opetuksen ei missään mielessä pitäis olla erityisopetusta, et toki tässä käytetään erityisopetuksenki metodeita ja sitäki saraa hyväksi totttakai jatkuvasti, mutta tän ei kuuluis olla, että oletusarvoisesti muusta maasta tullut oppilas ei ole erityisoppilas. (H10)

Lähes kaikki opettajat mainitsivat joitakin hyviä puolia kielipedagogisista opinnoista ja kokivat niiden olevan hyödyllisiä valmistavan luokan opetuksessa. Hyödyllisenä nähtiin muun muassa ymmärrys vieraan kielen opettamisesta sekä parempi ymmärrys suomen kielen rakenteista ja kieliopista. Yksi opettajista mainitsi, että ilman suorittamiaan S2 opintoja ei olisi osannut opettaa moniakaan kieliopillisista sisällöistä, joita oli valmistavassa opetuksessa tarvinnut. Toinen opettaja koki erittäin hyödyllisenä sen, että oli saanut S2-opinnoistaan käsityksen siitä, mitkä ovat yleisiä kompastuskiviä suomen kielen oppijalle. Kuitenkin kielten aineenopettaja oli ainoa, jonka mielestä kyseinen koulutus oli kaikkein osuvin pätevyys valmistavan luokan opettajalle. Hänen mukaansa valmistava opetus on pääsääntöisesti kielen opetusta, ja valmistavan luokan opettajan tulee hallita suomen kieli ja vieraan kielen opettamisen kielididaktiikkaa. Nykyisen työnsä kannalta hyödyllisimpinä sisältöinä omassa koulutuksessaan hän pitikin kaikkia kielididaktisia opintojaan. Hänen mukaansa valmistavan luokan opettajalta tulisi vaatia myös laajempaa kansainvälistä ymmärrystä ja kokemusta, jonka hän näki tulevan koulutuksesta varmemmin kielten opettajille kuin luokanopettajille.

- 74) mutta ehdottomasti vankka kansainvälinen ymmärrys, monikulttuurinen ymmärrys ja kieliasiantuntijuus, ja nimenomaan suomi vieraana kielenä, niin se on se mitä pitäis olla. Ja ehdottomasti siihen pitäis kuulua joku oma kansainvälinen harjottelu jossain, että sä saat sen kokemuksen, ja useinhan kieltenopettajilla se kuuluu pakollisena kielten opetuksen opetussuunnitelmaan, siihen ohjelmaan, että sulla on se harjottelu toisessa maassa, eli että sä saat oikeesti sen kokemuksen mitä on olla maahanmuuttaja, vaikkakin hyväosainen, opiskellut yliopistossa, mutta kuitenkin jo siinä se tulee. (H10)

Jotkut opettajat mainitsivat myös, että pätevyysvaatimus voisi olla eri alakoulussa ja yläkoulussa. Kaksi opettajista oli sitä mieltä, että alakoulun puolella luokanopettajan pätevyys olisi parempi, mutta yläkoulussa kielten aineenopettaja. H7 perusteli tätä sillä, että yläkoulussa oppilaiden kielitaito saattaa olla kehittynyt jo sille tasolle, että luokanopettajan taidot eivät riitä niiden kieliopillisten sisältöjen opettamiseen. H2 oli sen sijaan sitä mieltä, että myös yläkoulussa opettajalta vaaditaan alkuopetuksen osaamista.

75) jos mä menisin noille isommille opettajaksi ni siellä se varmaan tulis selkeesti esiin, mutta tässä se ei oo niin, mutta mullahan ei siis oo minkäänlaista niinkun kielioppiperustaa. (H7)

76) yläkoulun puolella niin kauheen tärkeätä olis just niinku semmonen lukemaan ja laskemaan opettelu ne perusjutut, mitkä luokanopettajalle nyt varmaan tulee koulutuksessa hyvin selväks, mutta ei välttämättä yläkoulun opettajalle. (H2)

Monet opettajista kuitenkin kritisoivat kielten opettajan pätevyyttä valmistavan luokan opetukseen muun muassa siksi, että he kokivat valmistavan luokan opetuksen olevan paljon muutakin kuin kielen opetusta ja pitivät muita asioita ehkä tärkeämpinä. H3 oli sitä mieltä, että luokanopettajan koulutus ohjaa oppilaslähtöisempään opetukseen kuin kielten opettajan koulutus, jossa lähdetään liikkeelle enemmän tieteen kautta. H7 painotti sitä, että hänen tavoitteenaan on saada oppilaat käyttämään rohkeasti suomen kieltä, välittämättä niin paljoa kieliopista ja rakenteista. H5 oli sitä mieltä, ettei valmistavan luokan opetuksessa mennä niin syväälle kielen opetukseen, että aineenopettajan pätevyys olisi tarvittava. Esille tuli myös huoli siitä, ettei kielten opettajalla ole samanlaisia valmiuksia ryhmän hallintaan ja kasvatukseen kuin luokanopettajilla ja eritysluokanopettajilla, kuten H11 toteaa aineistoesimerkissä 79.

77) mä en esimerkiksi pidä kielioppia niin tärkeänä kun sitä että sanoja tulee päähän ja sitä uskaltaa käyttää ja sitä luovuutta. (H7)

78) tietysti voi olla esim yläkouulun valmistavia ryhmiä missä saatetaan mennä siinä suomen kielessä niin pitkälle et sitten siitä aineenopettajan pätevyydestä on kielellisesti siinä hyötyä, mut ehkä sit taas käytännös siinä vaiheessa oppilasta integroidaan enempi jo yleisopetukseen. (H5)

79) jos sä oot taas vaan pelkkä S2 aineenopettaja ni kyl siitä luokanhallinnasta jää mun mielestä tosi paljon puuttumaan, et kyl kuitenkin luokanopettajan- ja

erityisluokanopettajakoulutuksessa on sitä luokanhallintaa tosi paljon enemmän, et tätä niinkun kasvattajan puolta eikä pelkästään sitä oppiainetta. (H11)

Lähes jokainen opettajista oli sitä mieltä, että valmistavan luokan opettajan kelpoisuusvaatimuksia tulisi jotenkin tarkentaa, ja vaatimukset tulisi olla valtakunnallisesti yhtenäiset. Neljä opettajaa ehdottivat jonkinlaista sivuainekokonaisuutta, jonka suorittaneena opettajalla olisi valmistavan luokan opettajan pätevyys. Sivuaineen sisällöksi ehdotettiin muun muassa kursseja monikulttuurisuudesta, kieli- ja kulttuuritietoisuudesta, erityispedagogiikasta, S2-opintoja sekä harjoittelua valmistavassa opetuksessa. Kielten opettajan mukaan sivuainekokonaisuuteen tulisi sisältyä myös jonkin uuden vieraan kielen opiskelua sekä harjoittelujakso ulkomailla.

80) siinä tulis sitä S2:sta ja sitä olis tavallaan pakko lukee vähän enemmänki, ja sitte siinä olis sitä niinku valmistavaan opetukseen liittyvää sisältöä -- ja harjoittelua, et siihen sisältyis valmistavalla luokalla harjoittelut. (H1)

81) joku semmonen opintokokonaisuus minkä vois luokanopettaja valita sen, kielten opettaja vois valita sen, ni semmonen, jotkut sivuaineopinnot. -- Miksei vois olla luokanopettaja ok, kun hän on ottanu tän opintokokonaisuuden. Kieltenopettaja ok, kunhan hänellä on tää opintokokonaisuus. (H10)

Yksi opettaja ehdotti pätevyitysmiskoulutusta, jota tarjottaisiin jokaiselle valmistavan luokan opettajaksi valitulle opettajalle. Kaksi opettajaa oli sitä mieltä, että valmistavan luokan opettajaksi valituille opettajille tulisi tarjota edes jonkinlaista perehdytystä työhön. Kaksi opettajaa ei pitänyt pätevyysvaatimusten muuttamista hyvänä ideana siksi, että tällä hetkellä työssä olevat valmistavan luokan opettajat eivät välttämättä saisi enää jatkaa työssään, jos heidän pätevyytensä ei vastaisi uusia vaatimuksia.

Moni opettajista painotti myös opettajan persoonan ja omien kiinnostuksen vaikuttavan erittäin paljon työhön soveltumiseen, koulutuksesta riippumatta. Yksi opettajista nosti esiin, että luokanopettajan koulutus sellaisenaan riittää, kunhan opettaja on valmis itse ottamaan asioista selvää ja on motivoitunut. Kahden opettajan mielestä monilla eri koulutuksilla pärjää hyvin pitkälle koska työssä on enemmän kyse persoonasta ja siitä, kuinka paljon on valmis tekemään sen eteen.

- 82) Kyl mä ajattelisin niin että ne, jotka on luokanopettajakoulutuksen saanu, ja niillä eväillä hakeutuu alalle ja haastatteluiden kautta ni kyllä siinä katsotaan jo se soveltuvuus niissä haastatteluissa ja se motivaatio ja se kaikki muu tausta mikä siinä se muu työelämä. (H4)

H3 nosti esille sen, että koska tällä hetkellä yleisin pätevyysvaatimus valmistavan luokan opettajalle on luokanopettajan pätevyys, pitäisi opettajankoulutuksessa myös puhua valmistavasta opetuksesta. Hänen mukaansa koulutuksessa tulisi olla kursseja valmistavan opetuksen sisältöihin liittyen, ja opiskelijoiden tulisi saada niin tieto kuin kokemustakin siitä, mitä on valmistava opetus. Yksi tärkeimmistä muutoksista tähän olisi se, että valmistavaa opetusta järjestettäisiin normaalikouluissa, ja luokanopettajaopiskelijat pääsisivät sinne tutustumaan ja harjoitteluihin. Kaiken kaikkiaan opettajat näkivät, että opettajankoulutuksessa tulisi käsitellä enemmän monikulttuurisuutta ihan senkin takia, että jokainen opettaja tulee työssään kohtaamaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

- 83) Mä sanon, että koulutuksel pääsis pitkälle, jos se tulis siinä heti alussa mukaan opettajankoulutuksessa, kun nyt siitä ei välttämättä puhuta siellä yhtään mitään. Kun normaalikoulussa ei ole valmistavaa opetusta. Opettajankoulutuksen puolesta sen pitäisi ehdottomasti olla yliopiston alla. (H3)

- 84) kun miettii, miten meilläkin on lisääntynyt monikielisten oppilaiden määrä, niin siihen pitäis kiinnittää kyl huomiota. Ja siihen että varmasti jokaisella luokanopettajalla nykyään ni tulee olemaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita luokassa, et siihenkin olis sit valmiuksia siinä koulutuksessa annettu. (H5)

Mahdollisimman laaja ja monipuolinen koulutus nähtiin hyvänä. Monet opettajat luettelivat erilaisia osaamisia ja koulutuksia, joita opettajilla olisi hyvä olla, vielä opettajapätevyyden lisäksi, vaikkei niitä työnhaussa ehkä voisi vaatiakaan. Monet opettajat mainitsivat esimerkiksi luokanopettajalle tai erityisopettajalle S2-opintojen olevan hyvä lisä. Myös erityispedagogiikan aiheisiin perehtyneisyyttä arvostettiin. Jotkut opettajista olivat sitä mieltä, että mitä enemmän erilaisia koulutuksia opettaja on suorittanut, sitä paremmat valmiudet hänellä on valmistavan luokan opettajana toimimiseen ja työn saamiseen.

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni oli selvittää, millaisilla erilaisilla koulutustaustoilla valmistavan luokan opettajat työskentelevät ja miten he kokevat oman ammatillisen pätevyytensä riittävän työssä toimimiseen. Lisäksi halusin selvittää, millaista koulutusta opettajat toivoisivat valmistavan luokan opettajille tarjottavat ja mikä olisi heidän mielestään paras kelpoisuusvaatimus työhön.

Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista oli koulutukseltaan luokanopettajia. Heidän lisäksi haastateltavista yksi oli erityisluokanopettaja yksi kielten aineenopettaja. Kaikki eri pätevyyksillä toimivat opettajat pitivät omaa koulutustaan parhaana pohjana valmistavan luokan opettajana toimimiselle. Yleisesti lisäkoulutusta opettajat kokivat tarvitsevansa kielen opettamiseen, erityispedagogiikkaan sekä kulttuurien tuntemukseen. Kaikki opettajat, jotka olivat suorittaneet kielipedagogisia opintoja tai erityispedagogiikan kursseja, kokivat ne tiedot ja taidot hyödylliseksi. Lähes kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että valmistavan luokan opettajan pätevyysvaatimuksia tulisi tarkentaa ja yhtenäistää valtakunnallisesti. Opettajat ehdottivat ratkaisuiksi muun muassa valmistavan luokan opettamiseen ohjaavan sivuainekokonaisuuden suorittamista jo opintojen aikana tai täydennyskoulutuksena. Joidenkin opettajien kokemuksen mukaan peruskoulutuksen lisäksi tärkeintä on opettajan oma aktiivisuus ja innostus sekä oppilaista välittäminen, eikä työhön välttämättä tarvita erityistä koulutusta.

7.1 Tulosten tarkastelu

Kuusi opettajista kertoivat päätyneensä valmistavan opettajan työhön ilman, että olivat varsinaisesti työtä hakeneet. Jotkut opettajista mainitsivat, etteivät olleet edes ajatelleet olevansa päteviä valmistavan luokan opettajan työhön. Jo tästä voidaan päätellä, ettei valmistavan luokan toiminnasta juurikaan puhuta opettajankoulutuksessa, eikä sitä esitetä vaihtoehtona

luokanopettajaopiskelijoille. Jotkut opettajista myös kertoivat, ettei heidän koulutuksessaan käsitelty valmistavan luokan opettamista millään tavalla. Tämä on mielenkiintoinen ilmiö, ottaen huomioon sen, että luokanopettajan pätevyys on tällä hetkellä yleisin kelpoisuusvaatimus valmistavan opettajan työhön. Valmistavan opetuksen luokkien määrä on kasvanut viime vuosien aikana, ja sen uskotaan kasvavan entisestään tulevien vuosien aikana. Vuonna 2010 valmistavassa opetuksessa toimi 197 opettajaa ja on ennustettu, että vuonna 2025 valmistavassa opetuksessa tarvittaisiin peräti 300 opettajaa (Nissinen & Välijärvi, 2011). Valmistavan luokan opettajien pätevyysaste on aikaisemmin ollut melko heikolla tasolla, ja edelleen epäpäteviä opettajia toimii työssä. Vuonna 2010 valmistavassa opetuksessa toimineista 197 opettajasta vain 148 opettajaa, eli 75% olivat muodollisesti päteviä (Nissinen & Välijärvi, 2011), ja vuonna 2013 työssä olleista 186 opettajasta päteviä oli 79 % (Kumpulainen, 2014). Kasvavan valmistavan opetuksen järjestämisen ja pätevien opettajien kouluttamisen tarpeen voisi ajatella lisäävän aiheen käsittelyn merkitystä opettajankoulutuksessa, jotta alalle saataisi suunnattua enemmän opettajia.

Moni opettajista koki oman monikulttuurisen osaamisensa muodostuneen pääasiassa koulutuksessa käsiteltyjen sisältöjen sijaan muualla elämässä kokemistaan asioista. Monet opettajista olivat ulkomailla asumisen ja matkustelun myötä saaneet henkilökohtaisen kokemuksen siitä, millaista on yrittää pärjätä maassa, jonka kieltä ei osaa, ja kokivat sen olleen hyödyksi valmistavan luokan oppilaiden kanssa toimimisessa. Opettajien hakeutuminen näihin tilanteisiin, kuten lähteminen vaihto-oppilaaksi tai matkustelu voidaan nähdä tapahtuneen oman henkilökohtaisen kiinnostuksen seurauksena ja paljastaa opettajilla olleen positiivisen asenteen ja mielenkiinnon erilaisia kulttuureita kohtaan jo ennen sitä.

Kysyttäessä valmistavan luokan opettajan tärkeimmästä tehtävästä, kolme opettajaa sanoivat kaiken painottuvan kielen opetukseen, mutta monet opettajista mainitsivat jonkun muun asian olevan tärkeämpää. Suomen kielen opettamista tärkeimpinä asioina mainittiin muun muassa opettajan oman sensitiivisyys, koulunkäyntitaitojen opettaminen, oppilaan integraation

yhteiskuntaan sekä sopeutuminen suomalaiseen kulttuuriin. Opettajat painottivat myös välittämistä ja turvallisuuden tunteen luomista oppilaille. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa suomen kieli ja kielen oppiminen on mainittu keskeisimpänä tavoitteena (OPH, 2015). Opetussuunnitelmassa mainitaan myös kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan ja perusopetukseen siirtymisen kannalta tarvittavien koulutaitojen muodostuminen (OPH, 2015), mutta ne eivät ole niin suuressa roolissa kuin kielen oppiminen, toisin kuin opettajien vastauksissa, joissa kielen oppimista ei pidetty yhtä merkityksellisenä kuin muita asioita. Ikosen (2005) mukaan turvallinen ilmapiiri onkin edellytys oppimiselle.

Joillakin haastateltavista opettajista oli eri kokemukset kulttuurien opiskelun tärkeydestä ja siitä, miten vieraista kulttuureista tulisi opiskella ja miten kyseistä tietoa käyttää hyväkseen. Yksi opettajista nosti esiin kokemuksensa perusteella sen, että opettajan on tärkeää tuntea oppilaidensa kotikulttuurit mahdollisimman hyvin ja ottaa ne huomioon niin oppilaan kuin tämän vanhempienkin kanssa. Toinen opettajista taas oli sitä mieltä, että kulttuurien opiskelu saattaa aiheuttaa sen, että opettajalle muodostuu erilaisia mahdollisesti vääriäkin mielikuvia tietyistä kulttuureista ja niiden edustajista. Kolmas opettaja taas oli sitä mieltä, että juuri tietyistä kulttuurista tulleiden oppilaiden kanssa kohtaa aina tietynlaisia ongelmia ja kulttuurien tunteminen auttaa opettajaa varautumaan näihin tilanteisiin. Jokikokon (2002) mukaan opettajan tulee kyllä ymmärtää, miten oppilaan etninen tausta vaikuttaa ja opettajan on hyödyllistä ymmärtää oppilaidensa erilaisia taustoja, on hänen kuitenkin otettava huomioon huomioitava kulttuurien monimuotoisuus ja nähtävä kaikki oppilaansa yksilöinä eikä vain tietyn kulttuurin edustajina. Nieto ja Bode (2008) näkevät kulttuurien erilaisuuden huomiotta jättämisen aiheuttavan opettajalle jopa niin sanottua ”värisokeutta”, joka voi johtaa siihen, ettei erilaisuutta hyväksytä.

Tämä tutkimus osoitti, että vaikkei valmistavan luokan opettajina toimivat opettajat ole tyytyväisiä tämänhetkiseen linjaukseen valmistavan luokan opettajan pätevyysvaatimuksista, ei heillä ole selkeää ja yhtenäistä näkemystä

siitä, miten pätevyysvaatimuksia tulisi muuttaa. Koska valmistavan luokan opettajan pätevyyttä ei ole tällä hetkellä määritelty, se tarkoittaa myös sitä, ettei opettajia voida varsinaisesti siihen työhön kouluttaa (Sarsama & Nissilä, 2008). Oleellista olisikin selvittää, minkälaista osaamista valmistavan luokan opettaja tarvitsee (Hoover, 2008; Jonkka 2015). Tähän tutkimukseen osallistuneet valmistavan luokan opettajat pitivät kielipedagogisia opintoja, erityispedagogiikan osaamista ja monikulttuurista ymmärrystä tärkeinä ominaisuuksina valmistavan luokan opettajalle. Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että luokanopettajankoulutus on hyvä pohja valmistavan luokan opettamiseen, mutta se ei yksinään riitä, ja opettajan tulisi suorittaa muita mainittuja opintoja sen lisäksi. Luokanopettajan koulutuksen etuina nähtiin muun muassa koulutuksen monipuolisuus. Luokanopettajien osaaminen kaikista alakoulun oppiaineista sekä kokemus alakouluikäisten oppilaiden kanssa toimimisesta nähtiin suurena etuna.

Luokanopettajat, joilla jotakin kielipedagogia taustaa, kokivat sen vahvuudekseen valmistavan luokan opettamisessa. Kuitenkin lähes kaikki heistä olivat sitä mieltä, ettei kielten opettajan koulutus olisi hyvä pätevyysvaatimus kyseiseen työhön. Kielipedagogiikan ja kielididaktiikan tunteminen nähtiin enemmänkin vahvuutena kuin edellytyksenä. Ainoastaan kielten aineenopettaja koki kyseiset taidot välttämättöminä, ja hän selvästi puolsi sitä, että valmistavan luokan opettajalla tulisi olla kielipedagoginen koulutus. Andonovin (2013) mukaan valmistavan luokan opettaja ohjaa oppilaitaan tiiviisti suomen kielen rakenteiden käyttöön otossa ja auttaa oppilaita selviämään erilaisista vuorovaikutustilanteista vajavaisellakin kielitaidolla. Tämän vuoksi valmistavan luokan opettajalla tulee olla ymmärrys suomen kielen rakenteista sekä merkitysneuvotteluista ja niiden ohjaamisesta. Vaaralan (2010) mukaan kaikki opettajat ovat myös suomi toisena kielenä -opettajia, ja vaikka kaikki opettajan monikulttuurisuus ja suvaitsevaisuus on hyvästä, on oppilaiden kielitaidon kehittyminen edellytys kaikkien tavoitteiden saavuttamiselle. Mikäli kielitaito ei kehity, se estää maahanmuuttajaoppilaalta myös sosiaalisten suhteiden luomisen ja haittaa kotoutumista ja sopeutumista yhteiskuntaan (Eres, 2016; Lucas ym.

2008). Jotkut luokanopettajat olivat kuitenkin kokeneet, ettei kielen opettaminen ole valmistavassa opetuksessa niin suuressa roolissa tai ettei opetuksessa ainakaan mennä niin syväälle kieleen, että kielen opettajan pätevyys olisi tarvittava. Yksi opettajista totesi, että lapset oppivat kieltä paljon enemmän muualla kuin koulussa oppitunneilla. Tätä tukee myös Andonovin (2013) tutkimus, joka osoitti, että luokkahuone on vain osa oppimisympäristöä ja kielen oppiminen tapahtuu sen lisäksi kaikissa muissa arjen tilanteissa. Jotkut opettajista mainitsivat myös, etteivät uskoneen aineen opettajilla olevan yhtä hyviä taitoja luokan hallintaan ja oppilaan henkilökohtaiseen huomioimiseen. Nilssonin ja Axelssonin (2013) mukaan aineenopettajien pedagoginen osaaminen perustuukin pääasiassa pedagogisiin opintoihin ja aineenopettajien suorittamat opinnot harvoin sisältävät minkäänlaista koulutusta erilaisten taitotasojen huomioimiseen ja eriyttämiseen liittyen.

Monet haastateltavista opettajista mainitsivat, että valmistavan luokan opettajalla olisi hyvä olla taitoja ja kokemusta erityispedagogiikan alueella. Opettajat kertoivat tarvitsevänsä taitoja muun muassa oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja niiden erottamiseen kielellisistä haasteista. Valmistavan luokan opettajalta voisikin vaatia erityisopettajan pätevyyttä sillä perusteella, että valmistavan luokan opettajan tulee vuoden aikana tunnistaa, kenellä oppilaista on mahdollisesti oppimisvaikeuksia ja kenen vaikeudet johtuvat vain suomen kielen heikkoudesta (Kyttälä ym. 2011; Jokikokko 2005). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamisen ongelmallisuuden vuoksi oppilaat saattavat joko jäädä ilman tarvitsemaansa erityisopetuksellista tukea, tai sitten heitä siirretään erityisopetukseen liian helposti, minkä myötä maahanmuuttajien osuus erityisopetuksessa kasvaa kohtuuttoman suureksi (Arvonen ym. 2009). Kyttälän ym. (2011) mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovatkin yliedustettuna erityisopetukseen otettujen oppilaiden joukossa, niin Suomessa kuin ulkomailla.

Jotkut haastatelluista opettajista olivat kokeneet, että valmistavan luokan opettaminen on hyvin pitkälti erityisopetusta. Myös Kyttälän ym. (2011) mukaan valmistavan luokan ja erityisluokan opetuksessa on paljon samoja piirteitä, kuten

opetuksen yksilöllisyys ja oppisisältöjen mukauttaminen eri tasoisille oppilaille. Vuonna 2017 tehdyn pro gradu -tutkielman mukaan valmistavan luokan opettajat kokivat, että erityisluokanopettajan pätevyys olisi parhaiten valmistavan luokan opettajan tehtäviä vastaava (Hietalahti & Ikonen, 2017). Tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista kuitenkin vain yksi oli sitä mieltä, että erityisopettajan pätevyys olisi ehdottomasti vaadittava kaikilta valmistavan luokan opettajilta. Jotkut opettajista sen sijaan olivat sitä mieltä, että valmistava opetus ei missään nimessä ole erityisopetusta.

Kaikki haastateltavat opettajat pitivät omaa tutkintokoulutustaan kaikkein sopivimpana pohjana valmistavan luokan opettajan työhön. Tämän voidaan nähdä viestivän sekä ammattitilpeydestä ja siitä, että opettajat todella pitävät omaa koulutustaan suuressa arvossa ja kokevat sen tuoneen itselleen hyvät valmiudet kyseisessä työssä toimiseen. On myös mahdollista, että opettajat tarkastelevat omaa työtään pääosin oman koulutuksensa näkökulmasta tuntematta todella toisten koulutusten taustoja ja niiden tarjoamia mahdollisuuksia. Toisaalta on myös mahdollista, että opettajat ovat huolissaan oman työpaikkansa säilyttämisestä, mikäli valmistavan luokan opettajien kelpoisuusvaatimuksia muutettaisiin joksikin toiseksi.

Andonovin (2013) mukaan perinteinen luokanopettajan tai erityisluokanopettajan pätevyys ei kumpikaan täysin vastaa valmistavan luokan opettajalta vaadittavaa huomattavasti laajempaa osaamista, sillä valmistavan luokan opettajana työskentely vaatii hyvin paljon myös oppilaiden kulttuurista kohtaamista ja interkulttuurista työtettä, jota kyseiset koulutukset eivät välttämättä tarjoa. Myös tämä tutkimus osoitti, että luokanopettajat ja erityisluokanopettaja kaipasivat enemmän tietoa ja taitoa monikulttuurisessa yhteisössä toimimiseen ja eri kulttuureiden kohtaamiseen liittyen (ks. myös Gay, 2002; Nieto & Bode, 2008). Opettajat toivoivat, että yleinen opettajankoulutus antaisi enemmän eväitä tähän ja monikulttuurisuuden teemat olisivat selkeänä osana kaikkien koulutusta. Jotkut opettajista myös toivoivat, että valmistavaa opetusta järjestettäisiin normaalikouluissa niin, että opettajaopiskelijat pääsisivät tutustumaan valmistavaan opetukseen jo opiskeluaikana ja mahdollisesti

suorittamaan opetusharjoitteluita valmistavassa opetuksessa. Myös Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja (2010) toteavat, että monikulttuurisuusopinnot tulisi ottaa mukaan osaksi opettajankoulutusta sekä teoriaopinnoissa että opetusharjoittelussa. Monikulttuurisen osaamisen muodostumisen kannalta olisi tärkeää, että opettajankoulutuksen opiskelijat saisivat kokemusta monikulttuuristen oppilaiden kanssa toimimisesta jo opintojen aikana opetusharjoitteluissa (Villegas & Lucas 2002, 30). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2017) toimenpide-esityksen mukaan kaikkien opettajankoulutusta tarjoavien oppilaitosten tulisi varmistaa opiskelijoiden mahdollisuus eritaustaisten ja erikielisten oppilaiden kohtaamiseen opetusharjoittelun yhteydessä.

Myös Jokikokon ja Järvelän (2013) mukaan opettajankoulutuksen tulisi tarjota monipuolisesti välineitä monikulttuuriseen arjen työhön, mutta toteavat, että opetuksen lähtökohdat kuitenkin vaihtelevat eri opettajankoulutuksissa. Tämän voidaan nähdä eriarvoistavan opettajia sen mukaan, missä yliopistossa he ovat tutkintonsa suorittaneet. Toisaalta Salon (2014) väitöskirjatutkimuksen mukaan opettajankoulutus antaa vain pohjan valmistavan luokan opettajien osaamiselle, ja myöhemmin työkokemus ja opettajan oma persoonallinen kasvu täydentävät ammatillista osaamista. Myös jotkut tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista olivat sitä mieltä, että valmistavan luokan opettajana toimiminen on opettanut ja kasvattanut omaa osaamista kaikkein eniten. Monikulttuurisen pätevoitymisen voidaankin nähdä tapahtuvan vasta kokemuksen myötä (Matinheikki-Kokko, 1999; Soilamo, 2008). Jokikokon (2002) mukaan ei ole edes realistista vaatia, että opettajien interkulttuurinen kompetenssi omaksuttaisiin täydellisesti jo opettajankoulutuksessa, sillä hänenkin mukaansa monikulttuurisessa työssä vaadittavat taidot vahvistuvat parhaiten käytännön myötä.

Tulosten perustella voidaan todeta että, opettajat eivät olleet täysin tyytyväisiä tämänhetkiseen tilanteeseen ja valmistavan luokan opettajille tarjottavaan koulutukseen. On ehdotettu, että valmistavan luokan opettajien kelpoisuus tulisi määritellä, ja luoda valmistavan opetuksen peruskoulutus

(Sarsama & Nissilä, 2008; Pöyhönen ym. 2010, Opetusministeriö 2007). Peruskoulutuksen tulisi pitää sisällään valmiuksia niin S2- opetukseen, alkuopetukseen, laaja-alaiseen erityisopetukseen kuin monikulttuurisen oppilaan kohtaamiseen (Pöyhönen ym. 2010). Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat ehdottivat ratkaisuksi jonkinlaista sivuainekokonaisuutta, joka pätevoittäisi valmistavan luokan opettamiseen. Sivuaine kelpoisuusvaatimuksena voidaan nähdä hyväksi siinä, että sen suorittaminen ei kuitenkaan poissulje muita opettajan töitä, ja voitaisi nähdä hyödyllisenä myös muussakin opetustyössä kuin valmistavassa opetuksessa. Hyvin suunniteltuna kyseinen sivuainekokonaisuus voisi tarjota monipuolisesti kaikkia valmistavan luokan opettamisessa tarvittavia taitoja ja tietoja, kuten erityispedagogiikkaa, kielididaktiikkaa, lukemaan- ja kirjoittamaan opettamista sekä monikulttuurisuusopintoja. Opetusministeriö (2007) on ehdottanut, että opettajankoulutukseen tulisi ottaa enemmän maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita, sillä se itsessään voisi lisätä monikulttuurisuutta. Opetusministeriön laatiman ennusteen mukaan maahanmuuttajien opetukseen tarvittaisiin myös lisää maahanmuuttajataustaisia opettajia. (Opetusministeriö 2007.)

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen tekemiseen kuuluu aina myös tutkimuksen luotettavuuden arvioiminen (Tuomi & Sarajärvi, 2009; Hirsjärvi ym. 2009). Tämä tutkimus toteutettiin luottamuksellisesti kaikkien osapuolten suostumuksella. Haastattelut pidettiin suljetuissa luokkahuoneissa, ja niissä nauhoitettu materiaali tuhotaan tutkimuksen valmistuttua. Tutkimuksessa annettiin jokaiselle osallistujalle pseudonyymi, joka suojasi heidän henkilöllisyyttään tutkimuksen analyysivaiheessa ja tutkimuksesta raportoidessa. Tutkimukseen osallistuvat henkilöt tiesivät etukäteen tutkimuksen aiheen, ja jokainen heistä osallistui haastatteluun vapaaehtoisesti.

Tutkimuksen tavoitteena ei ollut tuottaa laajemmin yleistettävää tietoa, vaan selvittää tiettyjen opettajien kokemuksia ja näkemyksiä aiheesta. Tämän vuoksi, vaikka yhdentoista henkilön otantaa voi pitää melko pienenä, ei haastateltavien määrällä ole niinkään väliä. Tutkimuksen luotettavuutta voi heikentää kuitenkin se, että haastateltavien opettajien joukossa oli vain yksi koulutukseltaan kielten aineenopettaja sekä yksi erityisluokanopettaja, ja kaikki muut opettajat olivat luokanopettajia. Mikäli opettajien pätevyydet olisivat jakautuneet hieman tasaisemmin, olisi aineiston analyysi voinut tuottaa laajemmin ja syvemmin tietoa eri koulutustaustaisten opettajien kokemuksista ja näin tarjota enemmän aineistoa vertailun tekemiseksi. Yhdentoista haastateltavan otantaa voidaan pitää kuitenkin riittävänä myös siksi, että tässä tutkimuksessa saturaatio eli kylläntyminen saavutettiin. Saturaatiolla tarkoitetaan sitä tilannetta, jossa tutkittavien vastaukset alkavat toistua eikä uusissa haastatteluissa saada enää merkittävää uutta tietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 87)

Laadullisessa tutkimuksessa on erittäin tärkeää pyrkiä mahdollisimman puolueettomaan tutkimusotteeseen, ja tutkijan tulee varoa, ettei suhtaudu tutkimukseen liian subjektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Tämän tutkimuksen toteutuksessa havaintojen luotettavuutta ja puolueettomuutta on saattanut ohjata minun omat ennakkokäsitykseni siitä, kuinka hyvin luokanopettajan koulutus sopii valmistavan luokan opettamiseen, sekä se, että itse opiskelen luokanopettajaksi ja minulla on omat kokemukseni siitä, miten koulutuksessa on monikulttuurisuutta käsitelty. Tämä on saattanut vaikuttaa esimerkiksi kysymysten asetteluun, vaikka olen pyrkinyt olemaan johdattelematta haastateltavia mihinkään suuntaan ja antanut heille vapauden kertoa kokemuksistaan ja näkemyksistään. Taustani on saattanut vaikuttaa myös analyysiin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan sukupuoli, ikä, uskonto, poliittinen asenne ja muut henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat väistämättä tutkimusasetelman luomiseen ja tulkintaan (Tuomi & Sarajärvi, 2009), ja niin on varmasti tapahtunut myös tätä tutkimusta tehdessäni. Olen

kuitenkin pyrkinyt mahdollisimman objektiiviseen näkökulmaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Vaikka haastattelua voidaan yleisesti pitää hyvänä menetelmänä laadullisen, ja erityisesti fenomenologisen tutkimuksen aineistonkeruuseen (Laine, 2015; Metsämuuronen, 2006), on siinäkin omat ongelmansa. Alasuutarin (2011) mukaan haastateltava pyrkii aina luomaan käsityksen siitä, mihin haastattelija kysymyksillään pyrkii ja miten kysymykset ovat oleellisia tutkimuksen kannalta, mikä vaikuttaa hänen vastauksiinsa. Näin ollen haastateltavat opettajat ovat saattaneet jättää joitakin mahdollisesti mielenkiintoisiakin asioita kertomatta, olettaen että ne eivät vastaa tutkimuskysymyksiäni tai ovat epäoleellisia. Luotettavuutta heikentävänä tekijänä voidaan nähdä myös se, ettei fenomenologia tutkimusmetodina kannata välttämättä koko tutkimukseni läpi. Koska tässä tutkimuksessa selvitin opettajien omien kokemusten lisäksi myös opettajien yleisiä käsityksiä hyvästä valmistavan luokan opettajasta, kyse ei ole pelkästään kokemusten tutkimisesta, joka olisi suoraan fenomenologisen näkökulman kohteena. Toisaalta voidaan kuitenkin ajatella opettajien näkemysten hyvästä koulutuksesta ja hyvästä opettajasta pohjautuvan nimenomaan heidän omiin kokemuksiinsa.

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan myös tutkimuksen tekemiseen käytetty aika saattaa vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Tämän tutkimuksen tekemiseen käytin aikaa lähes puolitoista vuotta, mikä varmisti mahdollisuuden tutustua aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja tutkimukseen sekä tarpeeksi syvällisesti aineistoon ja sen analyysiin.

7.3 Jatkotutkimuskohteita

Valmistava opetus ja monikulttuurisuus on tullut pysyväksi osaksi suomalaista koulujärjestelmää, ja aihe vaatisi ehdottomasti lisää tutkimista. Valmistavan luokan opettajan työn vaatimuksia ja haasteita tulisi kartoittaa tarkemmin, ja valmistavan luokan opettajille tulisi asettaa selvät kelpoisuusvaatimukset. Koska

tässä tutkimuksessa otanta oli niin pieni, eivätkä tulokset ole yleistettävissä, olisi aihetta hyvä tutkia myös laajemmalla otannalla ja ehkä määrällisellä menetelmällä. Olisi hyvä saada laajempi käsitys siitä, miten valmistavan luokan opettajat maan laajuisesti kokevat oman osaamisensa riittävän ja mitä pätevyyttä mahdollisesti pidetään riittävänä valmistavan opetuksen opettajana toimiseen. Jos valmistavan luokan opettajan kelpoisuusvaatimuksia tullaan tulevaisuudessa muuttamaan ja yhtenäistämään, olisi kelpoisuusehtojen perustelemiseksi tärkeää saada tutkimusperustainen käsitys siitä, millaista osaamista valmistavan luokan opettaja tarvitsee.

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia myös, miten eri pätevyyksillä opettavien opettajien pedagogiset käytänteet eroavat toisistaan ja tarkemmin myös sitä, mitä asioita he painottavat opetuksessaan. Tämä tutkimus osoitti, että eri koulutuksella toimivat opettajat kertoivat painottavansa opetuksessaan hieman eri asioita ja pitivät keskenään erilaisia sisältöjä tärkeämpinä opetuksessa. Tämän vuoksi olisikin mielenkiintoista tutkia, miltä tämä näyttäisi suuremmalla otannalla.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Andonov, L. 2013. Valmistavan opetuksen vuosi – merkitysneuvotteluja kielestä ja identiteetistä. *Kasvatus* 44 (3), 299–312.
- Antikainen ym. 2015: Antikainen, M., Paavola, H., Pirinen, T., Salonen, M., Tiusanen, M. ja Wiman, S. 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden muu oppimisen tuki. Teoksessa T. Pirinen (toim.) *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä– Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi.* Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 17:2015
- Arvonen, A., Katva, L. ja Nurminen, A. 2009. Maahanmuuttajanuori ja oppimisen haasteet – näkökulmia oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Teoksessa L. Nissilä ja H-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet.* Opetushallitus.
- Blomberg, S. 2014. Valmistuville opettajille työelämävalmiuksia opetusharjoittelua ja opettajankoulutusta kehittämällä. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Räikkönen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus.* Opetushallitus.
- Dervin F. & Gross Z. 2016. Introduction: Towards the Simultaneity of Intercultural Competence. Teoksessa F. Dervin F. & Z. Gross (toim.) *Intercultural Competence in Education.* London: Palgrave Macmillan, 1–10.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eres, F. 2016. Problems of the Immigrant Students' Teachers: Are They Ready to Teach? *International Education Studies*, 9 (7), 64-71.
- Gay, G. 2002. Preparing For Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*. 53 (2), 106–116.
- Hietalahti, K. & Ikonen, H. 2017. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien näkemyksiä pätevyysvaatimuksen asettamisesta ja omasta lisäkoulutuksen tarpeestaan. Pro gradu- tutkielma, Turun yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

- Holm, G. & Londen, M. 2010. The Discourse on Multicultural Education on Finland: Aducation for Whom? *Intercultural Education*, 21 (2), 107-120.
- Hoover, J. J., Smith-Davis, J., Baca, L., & Love, E. W. 2008. Master's Level Teacher Preparation for Educating Immigrant Students with Special Needs in US Schools. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, Summer 2008, 19- 35.
- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33
- Ikonen, T. 2005. Heterogeenisen ryhmän opettaminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Opetushallitus.
- Jokikokko, K., & Järvelä, M. L. 2013. Opettajan interkulttuurinen kompetenssi- produkti vai prosessi? *Kasvatus* 44 (3), 245-257.
- Jokikokko, K. 2005. Interculturally Trained Finnish Teachers' Conceptions of Diversity and Intercultural Competence. *Intercultural Education* 16:1
- Jokikokko, K. 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdates- sa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M.-L. Järvelä & T. Lamminmäki (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus – Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto: Acta Unversitatis Ouluensis: E Scientiae Rerum Socialium 55, 85-95.
- Jonkka, J. 2015. Oikeuskanslerin kannanotto 14.12.2015. Maahanmuuttajalasten ja - nuorten oikeus perusopetukseen. Saatavissa: https://www.okv.fi/media/uploads/ratkaisut/ratkaisut_2015/okv_2_50_2015.pdf (luettu 27.9.2018)
- Kumpulainen, T. (toim.) 2014. Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Tampere: Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy.
- Kuukka ym. 2015a: Kuukka, K., Ouakrim-Soivio, N., Paavola, H. ja Tarnanen, M. 2015. Kulttuurisen monimuotoisuuden edistäminen ja kehittämistarpeet. Teoksessa T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä–Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 17:2015
- Kuukka ym. 2015b: Kuukka, K., Ouakrim-Soivio, N., Pirinen, T., Tarnanen, M., ja Tiisanen, M. 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielen

oppimisen tuki. Teoksessa T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä – Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 17:2015

- Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M. & Hautala, S. 2011. Oppimisvaikeuksien tunnistaja vai kielenopettaja? Pohdittavana valmistavan luokan opettajan kelpoisuus. *NMI-bulletin*, 21(1).
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Liebkind, K., Jasinska-Lahti, I. & Haaramo, J. 2000. Maahanmuuttajanuorten sopeutuminen kouluun. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 138–148.
- Lucas, T., Villegas, A. M. & Freedson-Gonzales, M. 2008. Linguistically Responsive Teacher Education – Preparing Classroom Teachers to Teach English Language Learners. *Journal of Teacher Education*, 59 (4), 361-373.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampere University Press.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.), Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus.
- Mikkola, P. & Heino, L. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.
- Niemi, H. 2015. Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 278-294.
- Nieto, S. & Bode, P. 2008. Affirming Diversity – The Sociopolitical Context of Multicultural Education. Pearson Education, Inc.
- Nilsson, J. & Axelsson, M. 2013. “Welcome to Sweden”: Newly arrived students’ experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6 (1), 137–164.

- Nissilä, L. & Päivärinta, M. 2010. Teoksessa Nissilä, L. & Päivärinta, M. (toim.) Oppaat ja käsikirjat 2010:7. Perusopetukseen valmistava opetus – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus.
- Nissinen, K., & Välijärvi, J. 2011. Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakkoinnin tuloksia. Tutkimuselosteita: Koulutuksen tutkimuslaitos 43.
- OPH 2017a: Maahanmuuttajien perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuneet vuosina 1994-2008. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/134411_Maahanmuuttajien_po_valmistavaan_opetukseen_osallistuneet_94_2008.pdf (luettu 12.12.2017)
- OPH 2017b: Perusopetuksen valmistavaan opetukseen osallistuneet vuosina 2002-2010. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/138720_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2002-2010.pdf (luettu 12.12.2017)
- OPH 2017c: Perusopetuksen vieraskielisten oppilaiden lukumäärä vuosina 2005-2010. Tilastokeskus – Opetushallituksen WERA – web-raportointipalvelu.
http://www.oph.fi/download/138717_Vieraskieliset_oppilaat_peruskouluissa_2005-2010.pdf (luettu 14.12.2017)
- OPH 2015. Perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015:49. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/175613_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf. (luettu 13.12.2017)
- OPH 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräyksen ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 14.12.2017
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017. Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi: Kipupisteet ja toimenpide-esitykset II. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:5.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016. Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi: Kipupisteet ja toimenpide-esitykset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:1.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015. Suunnitelma valtion rahoittamasta opetustoimen ja varhaiskasvatuksen henkilöstön henkilöstökoulutuksesta vuonna 2015. http://www.oph.fi/download/162733_Opetus-ja_kulttuuriministerion_ohjekirje.pdf (luettu 13.12.2017)

- Opetusministeriö, 2009. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21. Saatavissa osoitteesta http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/77777/opm2_1.pdf (luettu 15.10.2018)
- Opetusministeriö, 2007. Opettajatarve maahanmuuttajataustaisten opetuksessa ja koulutuksessa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:32. Saatavissa osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79677/tr32.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (luettu 9.10.2018)
- OPM 986/1998. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986. Saatavilla osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986> (luettu 23.11.2017)
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2010. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Juva: PS-kustannus. Opetus 2000.
- Pouta, R. 2018. Valmo-opetuksessa maahan muuttanut kirii valmiudet perusopetukseen lukuvuodessa – aika on opettajan ja oppilaan yhteinen vihollinen. *Opettaja*. 15/2018 Helsinki: OAJ. Saatavissa: <https://www.opettaja.fi/tyossa/valmo-opetuksessa-maahan-muuttanut-kirii-valmiudet-perusopetukseen-lukuvuodessa-aika-on-opettajan-ja-oppilaan-yhteinen-vihollinen/> (luettu 1.10.2018)
- Pöyhönen, S., Tarnanen M., Vehviläinen E-M., Virtanen A. & Pihlaja L. 2010. Osallisena Suomessa. Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielen- tutkimuksen keskus, Suomen kulttuurirahasto.
- Räsänen, P., Jokikokko, K. & Lampinen, J. 2018. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa – Kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta. Raportit ja selvitykset 2018:6. Opetushallitus. Saatavissa: https://www.oph.fi/download/190305_kulttuuriseen_moninaisuuteen_liittyva_osaaminen_perusopetuksessa.pdf (luettu 26.10.2018)
- Räsänen, R. 2014. Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus opettajien maailmankuvan laajentajina. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Räikkönen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Opetushallitus. Saatavissa:

http://www.oph.fi/download/163626_opettajankoulutuksen_tilannekatsaus.pdf (luettu 12.12.2017)

- Räsänen, R. 2009. Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opettajan haasteena. Teoksessa J. Jokisalo & R. Simola (toim.) Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä juonne. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 7, Joensuun yliopisto.
- Sarsama, A. & Nissilä L. (toim.) 2008. Perusopetukseen valmistava opetus. Tilannekatsaus syyslukukaudelta 2006. Opetushallitus. Moniste 8.
- Salo, R. 2014. Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Väitöskirja, Oulun yliopisto. Tampere: Juvenes Print.
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Väitöskirja, Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja C:267.
- Suikkanen, S. 2010. Selvitys kidutettujen ja vaikeasti traumatisoituneiden turvapaikanhakija- ja pakolaislasten ja -nuorten määrästä sekä heidän psykiatristen palvelujen tarpeestaan. Diakonissalaitoksen raportteja 1/2010.
- Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 21. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki : Kirjapaja Oy.
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.
- Terry, N. P. & Irving, M. A. 2010. Cultural and Linguistic Diversity: Issues in Education. Special Education for ALL Teachers, 5th ed. Kendall Hunt Publishing Co.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 99-122.
- Vaarala, H. 2010. Ostokassit pullollaan – miten opettaja voi kehittää valmiuksiaan maahanmuuttajan kohtaamisessa? Teoksessa P. Immonen-Oikkonen ja A. Leino (toim.) Monikulttuurinen kouluyhteisö. Oppaat ja käsikirjat 2010:8. Opetushallitus.

Villegas, A. M., & Lucas, T. 2002. Preparing culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20–32.

Virta, A. & Tuittu, A. 2013. Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen? Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyysölä (toim.), *Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät*. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013:8. Opetushallitus.

Väestöliitto. 2017. Tilastoja: Maahanmuuttajien määrä. Väestöntutkimuslaitos. [http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/](http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/) (luettu 13.12.2017)

Özturgut, O. 2011. Understanding Multicultural Education. *Current Issues in Education*. 14 (2), 1-9.

LIITTEET

LIITE 1

Teemahaastattelun runko

1. Koulutustausta ja työkokemus

- oma koulutustausta, kaikki koulutukset
- ura opettajana ylipäättään
- valmistavan opettaja työ: miten päädyit siihen ja kuinka kauan olet toiminut siinä?

2. Kokemukset valmistavan luokan opettamisesta

- miten olet kokenut valmistavan luokan opettamisen?
- jos olet opettanut myös normaalia luokkaa, miten vertaisit näitä toisiinsa?
+konkretiaa
- yhteistyö muut opettajat, opetusjärjestelyt, yhteys kotiin ja perheen vaikutus,
- millaisia erityispiirteitä valmistavan luokan toiminnassa sinun mielestäsi on?
+konkretiaa
- mikä on mielestäsi valmistavan opetuksessa tärkeintä?
- mitä heikkouksia/vahvuuksia koet itselläsi työssäsi olevan?

3. Kokemukset oman koulutuksen riittävydestä

- miten omassa koulutuksessasi käsiteltiin maahanmuuton ja monikulttuurisuuden teemoja
 - mahd. eri koulutusten erot
- mistä sisällöistä olet kokenut olleen eniten/vähiten hyötyä
- oma monikulttuurinen osaaminen, mistä se on hankittu? mistä monikulttuurinen osaaminen muodostuu, siitä omat käsitykset ja kokemukset.
- monikielisyys: oppilaiden kanssa ei aina yhteistä kieltä? kokemuksia?
- monikulttuurisessa ympäristössä työskentelyn valmiuksiin liittyy myös oma motivaatio ja asenteet, filosofia... miten koet nämä valmiudet omalla kohdallasi?
- millaista kompetenssia/osaamista/taitoa toivoisit sinulla enemmän olevan? mistä sitä voisi saada?

4. Millaista koulutusta valmistavan luokan opettajan tulisi saada?

- riittääkö mielestäsi luokanopettajan koulutus siihen vai tarvitaanko siihen muuta?
- ns. ylimääräinen koulutus omalla vastuulla, onko se ok?
- pitäisikö valmistavan luokan opettajille olla oma pätevyys?