

*"Psykologi, suomen opettaja, matematiikan opettaja...
oppaana suomalaiseen kulttuuriin ja kaikkeen"*
**- Opettajien ammatillisen identiteetin kehittyminen
perusopetukseen valmistavassa opetuksessa**

Rita Mustonen & Pauliina Ranta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2020
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mustonen, Rita & Ranta, Pauliina. 2020. "Psykologi, suomen opettaja, matematiikan opettaja... oppaana suomalaiseen kulttuuriin ja kaikkeen" - Opettajien ammatillisen identiteetin kehittyminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 77 sivua.

Perusopetukseen valmistava opetus on yleisopetukseen sekä yhteiskuntaan integroivaa maahanmuuttajaoppilaille järjestettävää opetusta. Se tarjoaa oppilaille tietoja ja taitoja oppiaineista kieleen sekä koulussa olemiseen, mikä tekee valmistavan opettajan työnkuvasta erilaisen verrattuna muiden opettajien työnkuvaan. Tässä tutkimuksessa olemme selvittäneet valmistavan opetuksen opettajien ammatillisen identiteetin kehittymistä moninaisten työnkuvien ja roolien keskellä. Valmistavan opetuksen kontekstia ymmärtääksemme tutkimme myös opettajien merkityksellisiksi kokemia päämääriä.

Tutkimus toteutettiin fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta hyödyntäen. Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, johon osallistui kuusi valmistavan luokan opettajaa kolmesta eri kaupungista. Haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmää noudattaen.

Tulosten perusteella aikaisemmat kokemukset, koulutukset ja ristiriidat ovat merkittäviä tekijöitä opettajien ammatillisen identiteetin kehittämisessä: kehittyminen näkyy opettajien pedagogiikassa ja heijastuu opetuksen tavoitteisiin. Tärkeimmiksi tavoitteiksi opettajat kokivat turvallisuuden tunteen luomisen, suomen kielen oppimisen ja koululaisena olemisen taidot.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että ammatillisen identiteetin kehittyminen on dynaaminen ja koko elämän kehittyvä prosessi. Sen kehittyminen heijastuu koko opetuksen toteutukseen. Tutkimuksemme tuo tietoa opettajan ammatillisesta kehittämisestä monikulttuurisessa ympäristössä.

Asiasanat: perusopetukseen valmistava opetus, ammatillinen identiteetti, monikulttuurisuus, interkulttuurisuus, maahanmuuttaja, kompetenssi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	MAAHANMUUTTAJIEN PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVA OPETUS	8
	2.1 Perusopetukseen valmistava opetus Suomessa	8
	2.2 Valmistavan opetuksen tavoitteet	10
	2.2.1 Kouluvalmiudet	11
	2.2.2 Oppilaan kotoutumisen ja identiteetin kehittymisen tukeminen.....	13
3	OPETTAJAN AMMATILLISEN IDENTITEETIN RAKENTUMINEN MONIKULTTUURISESSA OPETUKSESSA	16
	3.1 Valmistavan opetuksen monikulttuurinen ja interkulttuurinen ulottuvuus	16
	3.1.1 Valmistavan opetuksen opettajan työ.....	17
	3.1.2 Valmistavan luokan opettajan koulutus ja sen tuomat valmiudet	20
	3.2 Opettajan ammatillinen identiteetti	22
	3.2.1 Ammatillisen identiteetin uudelleenrakentuminen valmistavassa opetuksessa	22
	3.2.2 Opettajan monikulttuurinen ja interkulttuurinen kompetenssi	25
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
	5.1 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja lähestymistapa	30
	5.2 Tutkimukseen osallistujat	32
	5.3 Aineiston keruu.....	33
	5.4 Aineiston analyysi.....	34

5.5 Eettiset ratkaisut.....	37
6 OPETTAJIEN AMMATILLISEN IDENTITEETIN KEHITTYMINEN JA TÄRKEIKSI MUODOSTUNEET PÄÄMÄÄRÄT	39
6.1 Opettajien kokemuksia ammatillisen identiteetin kehittämisestä perusopetukseen valmistavassa opetuksessa.....	40
6.1.1 "Jännittihän se, mutta kyllä tämä imasee" - opettajien ensikokemuksia valmistavalla luokalla.....	40
6.1.2 Koulutusten merkitys ammatillisen identiteetin kehittämisessä	42
6.1.3 Oppilaan kohtaaminen ja kulttuurin huomioon ottaminen.....	43
6.1.4 Opettajien pedagoginen kehittyminen	45
6.1.5 Opettajien työssään kokemat ristiriidat.....	48
6.2 Opettajien päämäärät perusopetukseen valmistavassa opetuksessa	52
6.2.1 Turvallisuuden tunteen luominen	52
6.2.2 Suomen kielen oppiminen.....	55
6.2.3 Koululaisena olemisen taidot suomalaisessa koulukulttuurissa.....	57
7 POHDINTA.....	58
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	58
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	62
LÄHTEET.....	66
LIITTEET.....	72

1 JOHDANTO

Suomen maahanmuuttajien määrä on lisääntynyt merkittävästi 90-luvulta lähtien. Vuonna 2018 Suomen väestöstä ulkomaalaistaustaisia oli 7 prosenttia. (Väestöliitto 2020; Tilastokeskus 18.3.2020.) Kymmenen vuoden aikana myös ulkomaalaistaustaisten lasten osuus on kaksinkertaistunut. Kaikista alaikäisistä lapsista maahanmuuttajalapsia oli vuoteen 2016 mennessä 7,5 prosenttia. (Tilastokeskus 2017.) Vuoden 2019 lopussa alle kouluikäisistä lapsista ulkomaalaistaustaisia oli 11 prosenttia. Tästä suurin osuus sijoittui pääkaupunkiseudulle, jossa alle kouluikäisistä lapsista ulkomaalaistaustaisia lapsia oli joka neljäs. (Tilastokeskus 2020.) Varsinkin Uudellamaalla, Varsinais-Suomessa ja Pohjanmaalla ulkomaalaistaustaisten osuus on kasvanut voimakkaasti, minkä seurauksena koulujen rakenne muuttuu ulkomaalaistaustaisten oppilaiden määrän lisääntyessä peruskouluissa myös ympäri maata (Tilastokeskus 18.3.2020).

Koulu on kriittinen osa yhteiskuntaa, minkä vuoksi se heijastaa yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia. Maahanmuuton seurauksena muuttuneiden koulujen rakenteiden lisäksi maahanmuuttajaoppilaat tuovat uudistuksia koulujen arkeen. Koulujen täytyy olla valmiita muutoksiin ja kehittää toimintaansa oppilaiden tarpeita vastaaviksi. (Soilamo 2008, 36.) Koulujen rakenteiden muutokset koskevat opettajia, jotka toiminnallaan pyrkivät vastaamaan koulun kehitykseen ja tuomaan linjaukset näkyviksi. Koulujen kulttuurisen diversiteetin kasvu luo opettajankoulutukselle tarpeen perehdyttää kulttuurisesti vastaanottavaisia ja vastuullisia opettajia, jotka kykenevät tukemaan maahanmuuttajaoppilaiden koulutaivalta (Hosoya & Talib 2013, 205).

Maahanmuuttajaoppilaiden määrän kasvun tuomat koulujen muutokset ovat tapahtuneet nopealla aikavälillä, minkä vuoksi opettajien käsitykset omasta opettajuudesta tulee kehittyä vastatakseen uudenlaisiin tarpeisiin (Soilamo 2008). Jotta opettajat voivat tukea ja ylläpitää muutoksen tuomia rooleja ja vastuita, joutuvat he kehittämään ammatillisia ominaisuuksiaan (Chong 2011, 220). Esille voi nousta ammatilliseen identiteettiin liittyviä kysymyksiä opettajien osaamisesta ja kompetenssista (Soilamo 2008, 57; Beijaard, Meijer & Verloop

2004, 109). Mocklerin (2010, 517) mukaan ammatillisen identiteetin kehittymisen tuotteena luotu itseymmärrys asettaa raamit opettajien työlle: päätöksentekoon, opetusmenetelmiin, pedagogiikkaan ja arviointiin.

Eri tutkimukset ovat pyrkineet selvittämään nykyajan koulujen opettajien kokemuksia ja etenkin sitä, kuinka opettajat selviävät muutosten keskellä (Beijaard ym. 2004). Opettajien ammatillista identiteettiä, sen sisältämiä tekijöitä ja sen kehittymistä on tutkittu sellaisenaan runsaasti opettajaopiskelijoiden ja vasta työelämään siirtyneiden opettajien näkökulmasta (ks. Friesen & Besley 2013; Berger & Lê Van 2019). Tarjolla on tutkimuksia myös jo työssä olevien opettajien kokemuksista, ammatillisesta identiteetistä sekä monikulttuurisesta ja interkulttuurisesta kompetenssista (ks. Sinkkonen & Kyttälä 2014; Day, Kington, Stobart & Sammons 2006; Slay & Smith 2011; Ortaçtepe 2015). Emme kuitenkaan löytäneet tutkimuksia monikulttuurisessa luokassa työskentelevien opettajien ammatillisesta identiteetistä ja sen kehittymisestä perusopetukseen valmistavan opetuksen kontekstissa.

Tässä tutkimuksessa olemme selvittäneet, millä tavalla perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien ammatillinen identiteetti on kehittynyt sekä mitkä osatekijät ovat kehittäneet sitä. Tutkimuksessa haastattelimme perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajia heidän kokemuksistaan. Valmistava opetus kontekstina on ainutlaatuinen ja moninainen. Oppilaat tulevat luokkaan erilaisista taustoista niin kielen, kulttuurin kuin koulutuksen kannalta, mikä myös tekee opettajan työnkuvasta laajan ja monipuolisen. Työnkuvan laajuus ja valmistavaan luokkaan liittyvät ilmiöt tuovat ammatillisen identiteetin kehittymiseen kiinnostavia näkökulmia. Jotta voisimme ymmärtää opettajien ammatillisen identiteetin kehittymistä syvemmin, tutkimuksen kannalta oli tärkeää perehtyä opettajien opetuksessaan korostamiin päämääriin.

Tutkimuksemme aihe valikoitui oman kiinnostuksemme pohjalta. Kiinnostuksemme maahanmuuttajien valmistavaa opetusta kohtaan heräsi vuoden 2015 pakolaiskriisin myötä. Olimme juuri aloittaneet opinnot Jyväskylän Yliopiston luokanopettajakoulutuksessa ja aiheesta puhuttiin paljon koulutuksen näkökulmasta. Koimme tutkimusaiheen merkittäväksi, sillä valmistavasta opetuksesta

tai opettajan työnkuvasta ei oltu puhuttu koulutuksessamme. Tutkimuksemme kautta koimme tärkeäksi tuoda esiin valmistavan opetuksen opettajien työtä ja siinä kehittymistä. Tulevaisuudessa työskentelemme todennäköisesti opettajina monikulttuurisessa ympäristössä, minkä vuoksi koemme aiheeseen perehtyneisyyden hyödylliseksi. Käsitämme tutkimuksemme merkittäväksi myös henkilökohtaisen kehittymisen kannalta, sillä tutkimus tuo hyödyllisiä työkaluja omaan opettajuuteemme.

Aloitamme tutkimusraporttimme perusopetukseen valmistavan opetuksen määrittelyllä ja sen päätavoitteiden tarkemmalla tarkastelulla, jonka jälkeen raportti etenee opetustyön kannalta merkittäviin näkökulmiin. Käsittelemme valmistavan opetuksen opettajan työtä kirjallisuuteen perustuen sekä tuomme esille monikulttuurisessa luokassa opettamiseen tarvittavia vaatimuksia opettajankoulutusten näkökulmasta. Tarkastelemme opettajan ammatillisen identiteetin käsitettä keskittyen myös sen uudelleenrakentumiseen ja monikulttuurisessa luokassa opettamiseen vaadittaviin kompetensseihin. Teoreettisen osuuden jälkeen avaamme tutkimuksen menetelmää ja toteutustapaa sekä niiden lisäksi erittelemme tutkimuksen analyysia ja eettisyyttä. Tulosluvussa kuvaamme tutkimuksen keskeisiä tuloksia. Lopuksi kerromme tuloksista syntyneitä johtopäätöksiä sekä tarkastelemme tutkimuksen luotettavuutta tutkimusraportin päättävässä pohdinnassa.

2 MAAHANMUUTTAJIEN PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVA OPETUS

2.1 Perusopetukseen valmistava opetus Suomessa

Tässä tutkimuksessa *valmistavalla opetuksella* tarkoitetaan oppivelvollisuusiässä tai esiopetusiässä oleville maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille tarjolla olevaa ja perusopetuslaissa säädettyä *perusopetukseen valmistavaa opetusta* (PoL 1998, §5; Opetushallitus 2015, 5; Andonov 2013, 299). Termistä käytämme myös muotoa "*valo-opetus*". Valmistava opetus on tarkoitettu oppilaille, joiden kielelliset valmiudet eivät riitä suomalaisessa esi- tai perusopetuksen ryhmässä toimimiseen. Opetukseen voivat osallistua sekä maahan vasta muuttaneet että Suomessa syntyneet maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret, jos heidän kielitaitonsa sitä vaatii. (Opetushallitus 2017, 3.)

Opetuksen toteuttamisesta ja opetusryhmien muodostamisesta päättää opetuksen järjestäjä, eli yleensä kunta. Valo-opetus kestää noin yhden kalenterivuoden ja sitä tarjotaan vähintään 900 tuntia 6–10-vuotiaille ja 1000 tuntia sitä vanhemmille. Tästä huolimatta valmistavaan opetukseen osallistuva voi siirtyä yleisopetukseen jo ennen edellä mainittuja tuntimääriä, jos hänellä arvioidaan olevan siihen riittävät valmiudet. Perusopetukseen valmistavaa opetusta on mahdollista antaa myös edellä mainittuja tuntimääriä enemmän, jos oppilas sitä tarvitsee. (Opetushallitus 2015, 5; Opetushallitus 2017, 4.) Jokaiselle valo-opetukseen osallistuvalla laaditaan oma henkilökohtainen opinto-ohjelma, johon kirjataan oppilaan lähtötaso, henkilökohtaiset oppimistavoitteet, opiskeltavat oppiaineet, yleisopetukseen integroinnit ja oppilaalle annetut tukitoimet sekä järjestetty ohjaus. (Opetushallitus 2015, 9; Opetushallitus 2017, 3.)

Opetushallitus (2017, 4) määrittelee, että valmistavaa opetusta järjestetään luokkamutoisena erillisopetuksena tai inklusiivisesti yleisopetuksen ryhmissä. Naukkarisen ja Tiermaksen (2019) mukaan inklusiivista valmistavan opetuksen toteutusta tapahtuu varsinkin pääkaupunkiseudulla. Perusopetukseen valmistavan opetuksen ryhmät muodostetaan oppilaiden ikä ja edellytykset huomioon

ottaen niin, että ryhmäjako edistää oppilaiden tervettä kasvua ja mahdollistaa asetettujen tavoitteiden saavuttamisen (Opetushallitus 2015, 5). Andonov (2013, 300) toteaa, että oppilasryhmät ovat hyvin heterogeenisiä johtuen oppilaiden erilaisista taustoista, kulttuureista ja perheistä sekä eri lähtömaista ja uskonnoista. Oppilaiden moninaisuus sekä suomen kielen alkeiden opettelu tekevät opetuksesta erityislaatuista verrattuna muihin opetustöihin. On tärkeää aloittaa integrointi oppilaan ikätasoa ja valmiuksia vastaaviin suomen- tai ruotsinkielisiin yleisopetuksen ryhmiin hyvissä ajoin, jotta valmistavalle opetukselle asetetut tavoitteet ovat mahdollisia saavuttaa (Opetushallitus 2015, 5; Nissilä & Päivärinta 2010, 8).

Andonov (2013) määrittää tutkimuksessaan, että valmistava opetus toimii "porttina" suomalaisen koulun toimintatapoihin. Opetuksen tavoitteita muodostettaessa ja sen sisältöjä valittaessa otetaan huomioon oppilaiden heterogeenisyys ja täten erilaiset valmiudet. Kyttälän, Sinkkosen ja Hautalan (2011, 4) mukaan valmistavan opetuksen painopiste sijoittuu kielen opetukseen, mutta opetusta annetaan myös muista oppiaineista. Oppiaineiden tavoitteet noudattavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita soveltuvin osin ja niihin käytetyt menetelmät, materiaalit ja opetusjärjestelyt poikkeavat perusopetuksen opetussuunnitelman oppiaineiden tavoitteista ja sisällöistä merkittävästi. (Opetushallitus 2015, 7.)

Valmistavassa opetuksessa tärkeää on hyödyntää kokemuksellisia ja toiminnallisia oppimisympäristöjä sekä monipuolisia menetelmiä. Opetushallitus (2015, 8) painottaa, että opetuksen eheyttäminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat tärkeässä osassa perusopetukseen valmistavaa opetusta. Forsell, Hiltunen, Pihlava ja Alisaari (2016) lisäävät, että oppiaineiden opiskelussa hyödynnetään myös kielitietoisia työtapoja. Kielestä keskustellaan osana oppiaineita ja oppilaan omaa äidinkieltä käytetään työkaluna suomen tai ruotsin kielen rinnalla. Kielitietoiset työtavat määritellään opetuksen edellytykseksi myös perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa (ks. Opetushallitus 2015, 8-9).

2.2 Valmistavan opetuksen tavoitteet

Perusopetus toimii oppilaiden perustietojen ja -taitojen rakentajana. Tavoitteena perusopetuksessa on antaa tiettyjä kansalaistaitoja, joiden avulla oppilaat voivat toimia aktiivisesti osana yhteiskuntaa sekä tuntea omat velvollisuutensa ja oikeutensa. (Aalto & Tukia 2012, 25.) Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman (2015) mukaan valmistavan opetuksen päätavoitteita ovat suomen tai ruotsin kielitaidon kehittäminen ja oppilaan kotoutumisen sekä tasapainoisen kehityksen tukeminen. Lisäksi tavoitteena on antaa tarvittavat valmiudet perusopetusta varten. (PVOPS 2015.) Forsell ym. (2016) sekä Kyttälä ym. (2011, 7) lisäävät päämääräksi, että oppilas integroituisi yhteiskuntaan koulutuksen kautta. Tämä vaatii uuden kielen oppimista sekä kotoutumista uuteen kulttuuriin ja maahan.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa (2015) painotetaan, että kielen oppimiseen sekä luku- ja kirjoitustaidon omaksumiseen tulee varata riittävästi aikaa (PVOPS 2015). Useat tutkijat kokevat kuitenkin valmistavaan opetukseen varatun vuoden haasteelliseksi kielen oppimisen kannalta. Heidän mukaansa vuosi on lyhyt aika usean maahanmuuttajaoppilaan kohdalla sosialisoitua uuteen kieleen ja saavuttaa tarvittavat kielelliset ja sisällölliset tavoitteet, jotta yleisopetukseen siirtyminen olisi luontevaa. (Piippo & Portaankorva-Koivisto 2019; Talib, Löfström & Meri 2004, 104; Kyttälä ym. 2011.)

Kyttälä ym. (2011, 4-5) lisäävät valo-opetuksen päätavoitteisiin yleisopetukseen integroitumisen valmistavan vuoden aikana sekä tiiviin yhteistyön valmistavan opetuksen ja yleisopetuksen välillä. Yleisopetukseen integroituminen pyritään toteuttamaan mahdollisimman pian ottaen huomioon oppilaan kielitaito sekä luku- ja kirjoitustaito. Usein oppilaita integroidaan yleisopetuksen ryhmiin jo valmistavan opetuksen alkuvaiheessa, jolloin oppilaat saavat kontaktin yleisopetuksen ryhmissä oleviin oppilaisiin sosiaalisen kielitaidon kehittämisen ja kotoutumisen edistämiseksi. (Kyttälä ym. 2011; Forsell ym. 2016.) Nämä tavoitteet toimivat perustana oppilaan onnistuneeseen kotoutumiseen ja integroitumiseen kouluun sekä yhteiskuntaan. Tarkastelemme kouluvalmiuksien oppimista,

oppilaan tasapainoisen identiteetin kehittymistä ja oppilaan kotoutumisen tukemista tarkemmin seuraavissa kappaleissa.

2.2.1 Kouluvalmiudet

Valmistavan opetuksen oppilas tarvitsee runsaasti tukea opintojensa aloittamiseen. Tukea tarvitaan erityisesti opintojen nivelvaiheessa, kun oppilas integroituu valtakulttuurin mukaiseen yleisopetukseen. Valmistava opetus pyrkii antamaan oppilaalle yleisopetuksessa tarvittavia valmiuksia. Käytännössä tämä tarkoittaa oppiainesisällöllisten taitojen, suomen tai ruotsin kielen taidon sekä koulussa toimimisen taitojen hallintaa. (Opetushallitus 2015; PVOPS 2015.)

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa (2015) painotetaan oppilaiden laaja-alaisen osaamisen kehittämistä. Opetus sisältää perusopetukseen kuuluvat oppiaineet ja oppilaan oman äidinkielen opetuksen mahdollisuuksien mukaan. Oman äidinkielen opetus on määritelty tarkemmin opinto-ohjelmassa. (PVOPS 2015, 6.) Forsell ym. (2016) korostavat opetussisällön keskeisiin käsitteisiin ja ilmiöihin keskittymistä, sillä ne luovat oppilaille perustan tiedollisesti ja taidollisesti. Keskeisten sisältöjen opettamiseen linkitetään vahvasti niin kielen oppiminen kuin arjessa toimimisen taidot, jolloin opetussisällöt tulevat käytännönläheisiksi. Kitao (2000, 300–301) tuo puolestaan esille, kuinka tärkeää on rinnastaa kulttuuri osaksi kielen opiskelua. Tällöin kulttuuri tuo kontekstin kielen oppimiselle, jolloin se lisää kiinnostusta ja motivaatiota kielen oppimiseen.

Valmistavassa opetuksessa tutustutetaan oppilaille suomalaista kulttuuria erilaisten oppimisympäristöjen ja työtapojen kautta ja siten myös tarjotaan monipuolisia kielenkäyttötilanteita (PVOPS 2015, 8). Valmistavassa opetuksessa kielen opiskelu tapahtuu kokonaisvaltaisesti. Aalto ja Tukia (2012, 25) toteavat, että kielen oppimista ei voi toteuttaa irrallaan tietosisällöistä, eikä tietosisältöjä voi oppia ilman kieltä. Kielen ja oppisisältöjen opetus tulisi tapahtua limittäin. Forsell ym. (2016) mukaan valmistavaa opetusta voidaan tällaisen limittäin tapahtuvan opetuksen perusteella kutsua ainetietoiseksi kielenopetukseksi ja

kielitietoiseksi aineenopetukseksi. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kieltä opitaan ilmiöiden kautta (PVOPS 2015).

Forsellin ym. (2016) mukaan kielitietoiset työtavat osana oppiaineita tukevat kielen oppimista ja käyttöä. Kun kielen lukemisen, ymmärryksen, tulkitsemisen ja tuottamisen taitoja yhdistetään osaksi kaikkea opetusta, tuetaan kielen oppimista kokonaisvaltaisesti. Tällöin opetussisältöjen omaksuminen helpottuu. Kuukka ja Rapatti (2012, 16) kertovat, että kielitietoisissa työtavoissa pyritään löytämään kielen ympärille konteksti, jolloin eri käsitteiden ymmärrys ja oppiminen vastaisi enemmän kyseisen kielen käyttöä. Kielen oppiminen ja käyttäminen tulisi olla koulussa jatkuvasti läsnä, jolloin suomea tai ruotsia toisena kielenä opiskelevat voisivat altistua kielelle mahdollisimman paljon. Talibin ym. (2004, 104) mukaan uuden kotimaan kielen oppiminen on merkittävässä osassa perusopetukseen valmistavaa opetusta, sillä kielen oppiminen on useiden vuosien opiskelua ja kielelle altistumista vaativa prosessi. Oppitunneilla ja kouluarjessa suomen tai ruotsin kielen puhumiseen rohkaiseminen on erityisen tärkeää oppilaan kielen oppimisen ja pätevyyden kokemusten kannalta. Kielitaidon tavoitteena valmistavassa opetuksessa on kehittyvä alkeiskielitaito, jolla tarkoitetaan rajallista kykyä toimia kielellisesti itselle tutuissa tilanteissa. Usein näissä tilanteissa tarvitaan tukea myös puhekuppanilta (Piippo & Portaankorva-Koivisto 2019).

Suomi ja ruotsi toisena kielenä opinnoissa tavoitteena on kehittää oppilaan alkeiskielitaitoa ja vahvistaa kielellistä osaamista. Samalla tavoitteena on tarjota tarvittavat kielelliset valmiudet, jotta oppilas kykenee siirtymään perusopetukseen. (Opetushallitus 2015, 7.) Valmistavassa opetuksessa luodaan perustaa uuden kotimaan kielen oppimiselle, mutta kielen oppimisen prosessi jatkuu väistämättä myös yleisopetuksessa. Maahanmuuttajaoppilaille tulisi siis tarjota yhtä lailla kielitietoista ja konkreettista tukea monikielisessä oppimisessa (Piippo & Portaankorva-Koivisto 2019). Vaikka uuden kotimaan kieltä opiskellaan valmistavassa opetuksessa oppiaineena, on tärkeä huomioida kielen oppiminen kaikkien oppiaineiden yhteydessä (Kuukka & Rapatti 2012, 8; Piippo & Portaankorva-Koivisto 2019). Eheyttävä opetus onkin keino tukea valmistavassa

opetuksessa kielen oppimista. Eri oppiaineita yhdistämällä voidaan muodostaa kielen oppimista tukevia kokonaisuuksia. (Kuukka & Rapatti 2012, 8.)

Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa oppilaat harjoittelevat opiskelutaitoja ja yhdessä toimimista. Suomen kielen kehittäminen vuorovaikutuksessa jäsentää oppilaille merkityksiä ja rakentaa perustaa suomalaisessa perusopetuksessa opiskelulle. Oppilaat pyrkivät kehittämään yhteistä kieltä, mikä luo ystävyyssuhteita sekä tuo oppilaita yhteen. (Andonov 2013, 300.) Arjen kielitaitoa kehittämällä sosialisoidutaan samanaikaisesti myös sisältöaineiden kieleen ja toimintatapoihin (Piippo & Portaankorva-Koivisto 2019). On tärkeää mahdollistaa suomea toisena kielenä puhuville kielen ja käsitteiden käyttäminen erilaisissa konteksteissa, sillä muutoin kielitaito ei kehity. Tämä on tärkeää myös, vaikka kielitaidossa ei olisikaan puutteita. (Kuukka & Rapatti 2012, 16.)

Opetuksessa on tärkeää ottaa huomioon, millainen tausta oppilaalla on opiskelun ja koulunkäynnin suhteen sekä hallitseeko oppilas mahdollisesti suomen tai ruotsin kieltä (Opetushallitus 2015, 7). Paavola ja Talib (2010, 229) kertovat, että opetuksen lähtökohtana tulisi olla oppilaiden taustat, taidot ja tiedot. Talibin (2002, 52) mukaan opettajan tulee olla tietoinen oppilaan taustatekijöistä, sillä ne auttavat tai haastavat oppilaan menestymistä koulussa. Tämä edellyttää oppilaiden kohtaamista yksilöinä. Tavoitteissa ja opetuksen sisällöissä huomioidaan oppilaiden yksilölliset tarpeet ja kyvyt, joita pyritään kehittämään ja arvioimaan opetuksessa (Paavola & Talib 2010, 229). Maahanmuuttajaoppilaille ei ole välttämättä aikaisempaa koulutaustaa tai aiempi koulunkäynti on voinut erota hyvin paljon suomalaisesta koulujärjestelmästä. Andonovin (2016, 309–310) mukaan valmistavan opetuksen ryhmä on usein ensikontakti maahanmuuttajaoppilaille suomalaisesta koulukulttuurista sekä yhteiskunnasta.

2.2.2 Oppilaan kotoutumisen ja identiteetin kehittymisen tukeminen

Valmistavassa opetuksessa tavoitteena on oppilaiden tasapainoisen kehityksen sekä suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutumisen edistäminen (Opetushallitus 2015, 5). Alitorppa-Niitamo, Fågel ja Säävälä (2013, 7) näkevät maahanmuuttajien kotoutumisen uusien taitojen, tietojen ja toimintatapojen sekä sosiaalisten

verkostojen luomisen tapahtumaketjuna. Forsell ym. (2016) puolestaan kuvaavat kotoutumista kaksisuuntaisena prosessina, jossa kohtaaminen koulun kaikkien oppilaiden välillä on molemminpuolista ja koulukulttuuri myös mahdollistaa sen. Kotoutumisen ja kuulumisuuden tunteeseen vaikuttavat ympärillä olevat asenteet ja toimintatavat, jotka toimivat edellytyksenä maahanmuuttajan kokemukseen osallisuudesta koulussa ja yhteiskunnassa (Alitolppa-Niitamo ym. 2013, 7). Sen myötä vuorovaikutussuhteiden luominen koulun kaikkien oppilaiden kanssa on valmistavan opetuksen oppilaiden integroitumisen kannalta tärkeää (Forsell ym. 2016).

Valta- ja henkilökohtaisen kulttuurin erot voivat vaikuttaa negatiivisesti maahanmuuttajaoppilaan hyvinvointiin ja kotoutumiseen. Koulun toiminnalla on merkittävä myönteinen rooli oppilaan hyvinvoinnin tukemisessa, sillä koulun tehtävänä on auttaa maahanmuuttajaoppilasta arjessa, kommunikoinnissa ja oppimisessa. (OECD 2015, 6.) Perusopetukseen valmistavan opetuksen yksi tavoitteista on oppilaan identiteetin rakentumisen tukeminen, mutta tämän lisäksi esille nostetaan myös oppilaan kulttuuri-identiteetti. (PVOPS 2015, 7; Opetushallitus 2015, 9). Kuukka ja Rapatti (2012, 12–13) tuovat esille, että koulun perustehäväksi voidaankin määritellä oppilaan identiteetin tukeminen ja sen rakentamisen turvaaminen. Identiteetillä tarkoitetaan, millainen käsitys henkilöllä on itsestä yksilönä ja mitkä arvot ja päämäärät hän omaa (Fadjukoff 2009, 147). Ihmisen identiteetti rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja suhteessa ympäristöön sekä aiemmin elettyihin kokemuksiin, minkä vuoksi identiteetin rakentaminen ja kotoutuminen kulkevat käsi kädessä. (Fadjukoff 2015, 147; Benjamin 2014, 65). Rakennamme identiteettiämme koko elämämme ajan, mutta lapsuuden tärkeimmät ihmissuhteet luovat identiteettillemme perustan (Novitsky 2014, 155). Koulu toimiikin tärkeänä ympäristönä identiteetin rakentamisessa, sillä se mahdollistaa erilaiset sosiaaliset vuorovaikutustilanteet.

Hosoya ja Talib (2013, 208) kertovat, että yksi maahanmuuttajaoppilaiden suurimmista haasteista on monikulttuurisen identiteetin luominen. Oppilaiden kokiessa uusia tilanteita identiteettikäsitelmä muovautuu monimuotoisemmaksi tai jopa hajoaa. Maahanmuuttajaoppilaat rakentavat identiteettiään uudelleen,

muuntaen sitä sopivammaksi suhteessa uuteen kulttuuriin, asuinpaikkaan sekä kieleen (Talib 2002, 40–41). Maahanmuuttajaoppilaiden täytyy sulattaa luovasti vanhempien kulttuurin, uuden kulttuurin sekä koulussa ilmenevän kulttuurin näkökulmia (Hosoya & Talib 2013, 208). Valmistavaa opetusta voidaan pitää maahanmuuttajaoppilaille ensisijaisena paikkana, jossa he saavat turvallisesti rakentaa omaa identiteettiään uuteen kulttuuriin peilaten.

Talib (2002, 41) kertoo identiteetin rakentamisen olevan haastavaa maasta toiseen muuttamisen myötä, sillä kotimaa saattaa olla vahvasti osa identiteettiä. Forsell ym. (2016) sekä Kuukka ja Rapatti (2009, 12–13) painottavat, että kuuluvuuden tunne niin luokassa kuin koulussa toimii tärkeänä ensiaskeleena kotoutumiseen ja identiteetin rakentamiseen uudessa maassa. Koulun perustehtävänä on tarjota oppilaille turvallinen paikka, jossa tarjotaan pysyvyyden ja jatkuvuuden kokemuksia muutosten keskellä. Koulu pyrkii omalla roolillaan takaamaan kotoutumiseen ja identiteetin rakentamiseen liittyviä prosesseja ja helpottamaan maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumista (Talib 2005, 14).

Andonov (2013, 309) toteaa tutkimuksessaan, että maahanmuuttajaoppilaiden muutoksessa olevat identiteetit alkavat rakentua valmistavan opetuksen ryhmässä opituista rakennusaineista. Oppilaiden rakentuvan identiteetin kannalta on merkittävää tuoda esille oppilaiden erilaiset äidinkielet ja arvomaailmat. Useampaa kieltä puhuvat tai maasta toiseen muuttavat lapset ja nuoret joutuvat eri kulttuurien ja yhteisöjen vaikutuksen alaisiksi vielä identiteettiä rakentaessaan (Kuukka & Rapatti 2012, 12.) Forsell ym. (2016) kertovat, että identiteetti-neuvottelu kuuluu osaksi kasvamista. Valmistavan opetuksen oppilaat voivat kohdata suuriakin ristiriitoja, jos kodin ja koulun arvot eroavat toisistaan. Talibin (2005, 20) mukaan tämän myötä on mahdollista, että vielä identiteetin rakennusvaiheessa maahanmuuttajataustainen oppilas voi kokea sitoutumattomuutta kohtaamiinsa kulttuureihin. Pahimmillaan tämä voi johtaa syrjäytymiseen. Ristiriitojen ehkäisemiseksi ja huomioimiseksi sekä identiteetin rakentamisen tukemiseksi on tärkeää keskustella oppilaiden ja kodin kanssa kulttuurieroista ja tavoista (Forsell ym. 2016; Nieto & Bode 2010, 157).

3 OPETTAJAN AMMATILLISEN IDENTITEETIN RAKENTUMINEN MONIKULTTUURISESSA OPETUKSESSA

3.1 Valmistavan opetuksen monikulttuurinen ja interkulttuurinen ulottuvuus

Monikulttuurinen opetus on käsitteenä hyvin laaja ja monimerkityksellinen, eikä käsitteelle ole yhtenäistä määritelmää. Usein monikulttuurisesta opetuksesta puhuttaessa esille nousee myös interkulttuurisen opetuksen käsite. Osa tutkijoista käyttää käsitteitä synonyymeina, kun osa puolestaan ymmärtää monikulttuurisuuden ja interkulttuurisuuden tarkoittavan eri asioita. Monikulttuurisen ja interkulttuurisen opetuksen kirjallisuudessa jää usein epäselväksi viittaavatko käsitteet samaan vai eri asiaan. Tämä näyttää usein johtuvan maantieteellisestä sijainnista, paikkakuntaakohtaisista eroista ja tottumuksista. (Holm & Zilliacus 2009, 11; Hosoya & Talib 2013, 207.) UNESCO (2006) erottelee monikulttuurisen ja interkulttuurisen opetuksen kahtena erilaisena lähestymistapana, josta interkulttuurinen opetus erottuu laajempaan käsitteenä lisäten opetukseen vastavuoroisuuden näkökulman. Monikulttuurinen opetus tähtää erilaisten kulttuurien hyväksymiseen tai vähintään niiden sietämiseen opettamalla muista kulttuureista. Interkulttuurinen opetus pyrkii puolestaan rikkomaan kulttuurien välillä olevan passiivisen yhteiselon kehittämällä ylläpidettävää tapaa elää yhdessä. Tämä saavutetaan luomalla ymmärrystä, kunnioitusta ja dialogia eri kulttuurilisten ryhmien välillä. (UNESCO 2006, 18; Hosoya & Talib 2013, 207; kts. Holm & Zilliacus 2009, 11.) Tässä tutkimuksessa käsitämme monikulttuurisen ja interkulttuurisen opetuksen UNESCO:n määrittelemällä tavalla.

Usein monikulttuurisuus ymmärretään yhden yhteiskunnan sisältämänä useampana kulttuurina tai etnisenä ryhmänä. Koulu on yhteisö, jossa eri kulttuurit ja etniset ryhmät kohtaavat. Monikulttuurinen opetus on rakennettu

vapauden, oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon ja kunnioituksen ideaalien pohjalta. Sen myötä monikulttuurinen opetus pyrkii luomaan normia, jossa eri kulttuurit toimivat yhdessä. Monikulttuurinen opetus kannustaa siihen, että yhden valtakulttuurin sijaan kiinnostusta luodaan myös useampia kulttuureita kohtaan. (Hosoya & Talib 2013, 207.) Monikulttuurinen opetus voi johtaa ymmärrykseen ja empatiaan. Lisäksi monikulttuurisen opetuksen nähdään auttavan neljän mahdollisen konfliktin ehkäisemisessä: rasismissa ja syrjinnässä, oppimista estävissä koulun struktuurisissa olosuhteissa, kulttuurin vaikutuksessa oppimiseen ja yhteisen kielen puutteessa. (Nieto & Bode 2010, 67.)

Tärkeäksi monikulttuurisessa opetuksessa nähdään integraation merkityksen korostaminen, tiedon monipuolinen rakentaminen ja oikeudenmukainen pedagogia. Niiden avulla luodaan koulun kulttuuria, jolla murretaan ennakkoluuloja. (Banks 2010, 17.) Gayn (1994, 4) mukaan monikulttuurinen opetus on kulttuurisen moninaisuuden korostamista ja siihen oppimista. Yleensä monikulttuurinen opetus linkitetään koulun yhteisiin tavoitteisiin ja toimintaan. Taustalla on, että tätä kautta opetus vastaisi erilaisten oppilaiden tarpeisiin ja ottaisi huomioon oppilaiden alkuperäiskulttuurit, niiden tavat ja perinteet. (Hosoya & Talib 2013, 207.) Rață (2013, 8) näkee monikulttuurisen opetuksen eräänlaisena resurssien, taitojen ja ideoiden tehokkaana jakamisen työkaluna ihmisille, joilla on erilaisia arvoja, tapoja ja kommunikaatiotyylejä. Ramsey ja Williamsin (2005, 152) mukaan opettajien näkökulmasta monikulttuurisessa ympäristössä työskentelyn perustana voidaan pitää opettajien omien uskomusten tarkastelua. Näitä uskomuksia ovat kulttuuri, sosiaalinen asema, sukupuoli, seksuaalisuus, esteettömyys kyvykset ja muut moninaisuudet.

3.1.1 Valmistavan opetuksen opettajan työ

Valmistavan opetuksen opettajan työ eroaa muista opetusalan töistä monella eri tavalla. Valmistava opetus yhdistää luokanopettajan, aineenopettajan ja erityisopettajan työnkuvat. Matinheikki-Kokko (1999, 41) on kuvannut monikulttuurisen luokan opettajien ammattiroolia hyvin monipuolisena, sisällyttäen siihen myös ohjaajan, rikastajan, selviytyjän, sulauttajan ja suomi toisena kielenä -

opetuksen taitajan roolit. Esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan pedagogisten valmiuksien lisäksi vaatimuksiksi nousevat valmiudet opettaa suomen kieltä.

Valmistavan luokan opettajan rooli vaihtelee merkittävästi oppilaiden koulunkäynnin historian mukaan. Mikäli oppilas ei ole kotimaassaan käynyt koulua, tarvitsee hän tukea oppiakseen esimerkiksi pitämään huolta koulutarvikkeistaan. Riippuen oppilaan koulunkäynnin taustasta, opetus saattaa painottua koulun käytänteiden opetteluun, jotta koulussa oleminen on oppilaalle mielekästä. (Hosoya & Talib 2013, 215.) Jos koululta tai kunnalta puuttuvat yhteiset linjaukset liittyen oppilaiden ja heidän perheidensä tukemiseen, lankeaa moni asia lopulta valmistavan luokan opettajan syliin. Opettamisen lisäksi valmistavan luokan opettajan työssä korostuu asema vasta maahan muuttaneen perheen kontaktina suomalaisessa yhteiskunnassa. Tämän takia Lankisen (2019) mukaan opettajat saavatkin usein kysymyksiä, jotka eivät suoranaisesti koske oppilaan koulunkäyntiä.

Kyttälä ym. (2011, 6) mainitsevat, että valmistavan luokan opetus on eräänlainen kolmiportaisen tuen vuosi, joka keskittyy haluun saada esille oppilaan oppimispotentiali diagnosoitujen oppimisvaikeuksien sijaan. Oppimisen haasteissa on kuitenkin tärkeää tunnistaa ja erottaa, milloin kyse on oppimisvaikeuksista vai onko kyse kielen oppimisen haasteista. Matikainen (2009, 21) huomauttaa, että oppilaantuntemus on merkittävässä asemassa oppilaan oppimisvaikeuksien kartoituksessa sekä tukemisessa. Ohjaava opetustyyli toimii väylänä oppilaantuntemukseen, sillä silloin vuorovaikutus on vahvasti läsnä opettajan ja oppilaan välillä.

Valmistavan opettajan ja erityisopettajan työt ovat monella tavalla samantyyppisiä: eteneminen tapahtuu yksilöllisesti, erityisten opetusmenetelmien tarjoaminen on tärkeää ja oppisisältöjä mukautetaan yksilöllisesti oppilaille sopiviksi. Erityisopettajan työn roolia valmistavassa opetuksessa puoltaa myös Jokikokon (2005) haastattelussa esille tullut näkemys siitä, että maahanmuuttajia opettavat opettajat pitävät erityispedagogisia taitoja kriittisinä. Valmistavan luokan opettajan rooli on kuitenkin laajuudeltaan luokanopettajan tai erityisopettajan roolia

vaativampi, sillä luokanopettajan ja erityisopettajan roolien lisäksi ryhmässä työskentely edellyttää normaalia enemmän oppilaiden kulttuurista kohtaamista ja interkulttuurista työskentelyotetta (Andonov 2013; Kyttälä ym. 2011).

Valmistavan opetuksen opettajan haasteena on saada vuoden aikana oppilaan kielitaito sellaiselle tasolle, että oppilas kykenee onnistuneesti jatkamaan opintojaan suomen tai ruotsin kielellä. Haasteelliseksi kielen opettamisen tekee se, että valmistavassa opetuksessa vuoden aikana saavutettava kehittyvä alkeiskielitaito ei ole riittävä esimerkiksi yleisopetuksen koetilanteita varten. Koetilanteissa vaaditaan abstraktimpaa sanastoa, joka voidaan saavuttaa vasta useamman vuoden aktiivisen suomen kielen opiskelun jälkeen. (Kyttälä ym. 2011, 7; ks. PVOPS 2015, 7.) Kielen oppiminen lähtee kielellisen tietoisuuden kasvattamisesta, kunnes kieltä aletaan käyttää vähitellen työskentelyssä ja kommunikoinnissa. Verrattuna yleisopetuksen oppilaisiin valmistavan opetuksen oppilaiden työtaakkana on oppiaineiden sisältöjen opiskelun lisäksi suomen kielen opiskelu. Tämä tekee valmistavan opetuksen oppilaiden työmäärän kaksin- ja kolminkertaiseksi yleisopetuksen oppilaisiin verrattuna. (Kyttälä ym. 2011.)

Miellämme usein oppiaineet niiden tietosisältöön pohjautuen. Yleensä oppiaineiden sisältöjä ei määritellä siitä lähtökohdasta, mitä oppilaat tarvitsevat arjessaan ja yhteiskunnan jäseninä. Usein tähän tietosisältöön on sidoksissa oppisisältöjen kulttuurisidonnaisuus ja perimätieto, joka määrittää oppiaineiden sisältöjä suomalaisen perinteen näkökulmasta. (Aalto & Tukia 2012, 27.) Maahanmuuttajataustaisille oppilaille oppiaineiden opetussuunnitelmien ja ydinsisältöjen täsmentäminen tarkoituksenmukaisella tavalla on tärkeää, jotta maahanmuuttajaoppilas oppii opetuksen ydinsisällöt, eli tärkeimmät opittavat sisällöt vuoden aikana. (Aalto & Tukia 2012, 25; PVOPS 2015, 6.)

Oppiaineiden sisällöt ja niiden soveltaminen nousevat tärkeydeltään oleelliseksi, sillä eri kulttuureista tulevien oppilaiden koulupolku on pohja- ja perimätiedoiltaan kantasuomalaisen oppilaan koulupolkuun verrattuna poikkeava. Oppiaineiden ydinaineksen määrittelyyn vaikuttavat myös oppilaan aiempi osaaminen, oppilaan suomen kielen taito ja sen tuomat haasteet oppiaineksen oppimisessa. Onkin tärkeää pohtia, mitkä ydintiedot ovat sellaisia, jotka oppilas

tulisi hallita toimiessaan suomalaisessa yhteiskunnassa sekä millaisia kielellisiä ja muita taitoja näiden tietojen käsittelyyn tarvitaan. (Aalto & Tukia 2012, 25; PVOPS 2015, 7.)

3.1.2 Valmistavan luokan opettajan koulutus ja sen tuomat valmiudet

Vaikka valmistavan opetuksen asema suomalaisessa koulujärjestelmässä on vaikiintunut, ovat kysymykset valmistavan opetuksen opettajan kelpoisuudesta edelleen pinnalla. Asetukset opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (OPM 986/1998) koskevat aineenopettajia, luokanopettajia, erityisopettajia ja esiopetuksessa toimivia opettajia. Asetuksessa ei kuitenkaan mainita perusopetuksen valmistavan luokan opettajia ja heidän kelpoisuusvaatimuksiaan. Asetuksesta ei löydy mainintaa siitä, mihin ryhmään valmistavan luokan opettajat kuuluvat.

Valtakunnallisten kelpoisuusvaatimusten puuttuessa kunnat voivat määrittellä omat kelpoisuusvaatimuksensa kuntakohtaisesti. Monissa kunnissa valmistavan luokan opettajilta on vaadittu luokan- tai erityisopettajan pätevyyttä, mutta osassa kunnista tällaisia vaatimuksia ei ole. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että vaikka opettaja olisi pätevä yhdessä kunnassa, saattaa hän olla epäpätevä toisessa. (Kyttälä ym. 2011, 5–6; Andonov 2013, 300.) Valtioneuvoston kanslian teettämä selvitys puoltaa valmistavan opetuksen opettajien kelpoisuusvaatimusten problemaattisuutta. Selvitys lisää esillä olevaan puheenaiheeseen sen, että useat kunnat edellyttävät tai toivovat valmistavan opetuksen opettajalta erilisiä suomi toisena kielenä -opintoja. Varsinkin Etelä-Suomessa kunnan omat kelpoisuusvaatimukset eivät monen opettajan kohdalla täyty. (Tainio & Kallioniemi 2019, 87–88.) Maahanmuuttajia opettavien opettajien kelpoisuustilanteen ongelmallisuus tuotiin esille jo vuoden 2007 tehdyssä opettajatarveselvityksessä (ks. Opetusministeriö 2007), jolloin kelpoisuustilanne todettiin haastavaksi ja niiden täsmällisempi määrittely koettiin tärkeäksi. Tästä huolimatta kaivattuja täsmennyksiä ei ole tehty, vaan ongelma tuotiin esille jälleen vuoden 2019 opetus- ja kulttuuriministeriön toimenpide-esityksessä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019, 18.)

Kuntien antamien pätevyysvaatimusten pohjalta vastuu monikulttuurisesta osaamisesta lankeaa pitkälti luokan- ja erityisopettajan koulutuksille. Opettajan saama koulutus on perustana opettajan ammatillisuudelle ja ammatilliselle identiteetille sekä se toimii lähtötasona opettajana toimimiseen. Tämän takia on tärkeää, että valmistavan luokan opettajat saavat tarvittavat valmiudet valmistavassa luokassa toimimiseen. Jokikokon ja Järvelän (2013) mukaan monikulttuurista opetusta on alettu painottaa opetussuunnitelmissa aikaisempaa enemmän. Tästä huolimatta suomalaisen opettajankoulutuksen sisältämät opinnot maahanmuuttajien opetukseen ovat vähäiset ja ne vaihtelevat eri yliopistojen välillä. Monissa yliopistoissa monikulttuurisuuden teemoihin liittyy yksi tai useampi kurssi, mutta monissa yliopistoissa aihetta ei käsitellä ollenkaan pakollisissa opinnoissa. Räsänen, Jokikokon ja Lampisen (2018) selvityksen perusteella tarjonta kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvistä opinnoista vaihtelee laajasti eri yliopistojen välillä. Yhteiseksi tekijäksi nostettiin kulttuurisen moninaisuuden opiskelun jäävän monilta liian ohueksi. Joissakin yliopistoissa maahanmuuttajien opetusta tukevia sisältöjä on tarjolla vähän ja joissakin tätä on huomioitu paremmin esimerkiksi sivuaineiden avulla. Tämä ei kuitenkaan takaa maahanmuuttajien opetusta tukevia valmiuksia kaikille.

Naukkarisen ja Tiermaksen (2019) tekemän kyselyn mukaan merkittävä osa kyselyyn vastanneista valmistavan opetuksen opettajista kaipasi täydennyskoulutusta S2-opetuksesta, monikulttuurisuudesta ja kielitietoisuudesta, vaikka kokivatkin tietonsa ja taitonsa maahan saapuneen oppilaan opettamiseen olevan riittävät. Lisäksi useat kyselyyn vastanneista kaipasivat täydennyskoulutusta myös erityispedagogiikkaan, eriyttämiseen, tuen järjestämiseen ja tunnetaitoihin liittyen kehittääkseen ammatillisuuttaan. (Naukkarinen & Tiermas 2019.) Vaikka opettajankoulutus tai erityispedagogiset opinnot eivät tarjoaisi tarvittavia valmiuksia valmistavan luokan opettamiseen, on tarjonta maahanmuuttajien ja monikulttuurisen ryhmän opettamiseen liittyvistä täydennyskoulutuksista kasvanut. Suomi toisena ja vieraana kielenä, eli S2-opintoja tarjotaan suurimmassa osassa opettajankoulutusta tarjoavissa kaupungeissa. Sen lisäksi Turun yliopisto tarjoaa opintokokonaisuuden ”Perusopetukseen valmistavan opetuksen (Valmo)

perusteet”, jonka tarkoituksena on antaa menetelmiä, työvälineitä ja tietoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisesta ja opettamisesta.

Soilamon (2008) mukaan pelkkä opettajankoulutuksessa saatu monikulttuurinen osaaminen tarvittavien valmiuksien takaajana ei riitä, vaan opettajien tulisi hankkia täydennyskoulutusta ja täten kehittää omaa ammatillisuuttaan jatkuvasti. Valmiuksien lisäämiseen sidoksissa ovat opettajan oma kiinnostus ja kokemus, joiden kautta valmiudet voivat kehittyä. Matinheikki-Kokko (1999) huomauttaakin, että parhaiten monikulttuurinen pätevytyminen tapahtuu vasta kokemuksen myötä. Talib (2005, 40) tuo esille, kuinka opettajien tulisi seurata omaa kasvuprosessiaan, kun he työskentelevät monikulttuurisessa miljöössä. Monikulttuurinen ammatillisuus muovautuu laaja-alaisen ajattelun ja toiminnan myötä.

3.2 Opettajan ammatillinen identiteetti

3.2.1 Ammatillisen identiteetin uudelleenrakentuminen valmistavassa opetuksessa

Maahanmuuttajien perusopetukseen valmistava opetus eroaa valtakulttuuriin kuuluvien oppilaiden opetuksesta jo työn lähtökohdista. Valtakulttuuriin kuuluvien oppilaiden opettamiseen vaadittavien valmiuksien lisäksi valmistavan opetuksen opettajilta vaaditaan myös kielen-, aineen- ja erityisopettajan osaamista. Soilamo (2008, 57) tuo esille, kuinka Suomessa maahanmuuttajataustaisia oppilaita ei ole ollut kauaa verrattuna muihin Pohjoismaihin. Suomessa maahanmuuttajaoppilaiden määrä on kasvanut nopeasti, minkä vuoksi valmistavan opetuksen opettajien opettajuus on muuttunut merkittävästi. Beijaardin, Meijerin ja Verloopin (2004, 109) mukaan onkin ymmärrettävää, että valmistavan luokan opettajat kohtaavat työssään opettajuuttaan haastavia ristiriitoja koulun vaatimusten ja sen välillä, mitä he haluavat ja kokevat hyväksi. Tällöin esille voinousta ammatilliseen identiteettiin liittyviä kysymyksiä.

Ammatillisen identiteetin käsite liitetään voimakkaasti osaksi opettajuutta ja sitä voidaan pitää tärkeänä osatekijänä opettajaksi kehittymisessä. Opettajien

ammattillisella identiteetillä viitataan usein siihen, kuinka opettajat näkevät ja ymmärtävät itsensä opettajina henkilökohtaisesti, ammatillisesti ja kollektiivisesti. (Mockler 2011, 519; Beauchamp & Thomas 2011, 7.) Ammatillinen identiteetti on myös kulttuuriin ja kontekstiin riippuvaista sekä se ottaa huomioon opettajan henkilökohtaisen ja ammatillisen näkökulman välisen suhteen (Chong 2011, 211). Beauchamp ja Thomas (2009, 177) kertovat joidenkin tutkijoiden kokevan erottelun henkilökohtaisen ja ammatillisen identiteetin välillä epäselväksi. Tästä huolimatta on todettu, että ihminen omaa useita versioita omasta identiteetistään eri konteksteihin liittyen. Beijaardin ym. (2004, 108), Chongin (2011, 211) ja Day ym. (2006, 610) tutkimuksissa kerrotaan ammatillisen identiteetin liittyvän opettajan näkemyksiin itsestä ja siitä, millaiseksi opettajaksi hän haluaa tulla. Nämä näkemykset määrittelevät, miten opettajat opettavat, millä tavalla he kehittyvät opettajina ja millaisia asenteita heillä on koulutuksellisiin muutoksiin.

Ammatillinen identiteetti muodostuu opettajan ammatillisesta asemasta, roolista ja opettajan tietämyksestä (Soilamo 2008, 57; Friesen & Besley 2013, 23). Tärkeänä osana ammatillista identiteettiä on identiteetin muodostaminen ja muokkaaminen kokemusten kautta (Beauchamp & Thomas 2009, 178; Soilamo 2008, 57; Friesen & Besley 2013, 23). Day ym. (2006, 603) huomauttavat, että opettajan kokemukset ovat vuorovaikutuksessa sosiaaliseen, kulttuurilliseen ja institutionaaliseen ympäristöön. Slay ja Smith (2011, 87) lisäävät, että ammatillinen identiteetti määrittyy opettajan ammatillisen minäkuvan perusteella, joka muovautuu tietämysten ja kokemusten lisäksi myös uskomuksista, arvoista ja motiiveista. Heidän mukaansa näkemys itsestä muodostuu kolmella eri tavalla. Ensimmäisenä ammatillisen identiteetin nähdään olevan tulosta sosialisatiosta. Toisen näkökulman mukaan yksilö muokkaa ja sovittelee ammatillista identiteettiään ammattiin siirtymisen ja siihen tottumisen eri vaiheissa. Kolmantena näkökulmana elämän- ja työkokemusten ajatellaan selventävän henkilön prioriteetteja, käsitystä ja ymmärrystä itsestä.

Identiteetti ei ole staattista, koska siihen vaikuttavat menneet ja nykyiset kokemukset (Day ym. 2006, 610). Useat tutkijat painottavat, että kokemusten taakia ammatillinen identiteetti on dynaaminen prosessi. Opettaja muokkaa

identiteettiään jatkuvasti eri kokemusten ja kontekstien kautta. Näitä kokemuksia ovat esimerkiksi erilaiset tunteet ja vuorovaikutustilanteet. (Friesen & Besley 2013, 24; Beauchamp & Thomas 2009, 177; Mockler 2011, 518.) Ammatillisen identiteetin dynaamisuuden vuoksi sitä pidetään myös koko elämän ajan kehittyvänä moninaisena prosessina (Beijaard ym. 2004, 107; Chong 2011, 221). Beauchamp ja Thomas (2009, 177) kertovat, että osa ammatillista identiteettiä on pyrkiä kehittämään itseään sekä omia ammatillisia taitojaan erilaisissa konteksteissa. Kokemusten reflektointi on tärkeä osa identiteetin kehittämistä, koska silloin opettajat tulevat tietoisemmiksi itsestään ja voivat täten luoda syvempää ymmärrystä siitä, kuinka sovittaa itsensä osaksi laajempaa sosiaalista kontekstia. (Beauchamp & Thomas 2009, 177; 182; Talib 2005, 40–41.)

Opettajan ammatillisen identiteetin kehittäminen on monisyinen prosessi. Se on kulttuuriin perustuva prosessi, mikä tapahtuu vain tietyissä konteksteissa, paikassa ja ajassa. Opettajat uudelleenrakentavat itseään, heidän uskomuksiaan ja näkemyksiään opettajan ammatista sekä heidän ymmärrystään opettamisen tehtävistä jatkuvasti. Tällaisissa konteksteissa opettajat alkavat kehittää ammatillisen identiteettinsä konseptia. (Chong 2011, 222; Beauchamp & Thomas 2009, 176.) Mocklerin (2011, 524) mukaan opettajan henkilökohtainen opetusfilosofia ohjaa opettajan ammatillisen identiteetin kehittymisen prosessia. Henkilökohtainen opetusfilosofia perustuu käsitykseen, kuka on, mihin uskoo sekä millaisia asioita on kokenut aiemmin omalla koulupolullaan sekä työssään. (Mockler 2011, 524.)

Opettajan ammatillisen identiteetin kehittymisestä voidaan tunnistaa kaksi erilaista vaihetta. Ensimmäinen on aloitusvaihe, joka tapahtuu ensimmäisinä vuosina opettajan työssä. Tällöin opettajat kohtaavat ensimmäistä kertaa ammattiin liittyviä vastuutehtäviä ja työelämään siirtyminen voi aiheuttaa epävarmuutta uusia tilanteita kohdattaessa. (Flores & Day 2006, 220; Ramsey ym. 2005, 150.) Tavallisesti opettaja kohtaa maahanmuuttajaoppilaan valmistautumatta, joskus jopa ilman tietoa oppilaan aikaisemmasta koulu- tai kulttuuritaustasta. Tällöin opettaja joutuu luomaan selviytymisstrategian kohdatessaan oppilaan. Opettajan tulee pohtia omia käsityksiään, asenteitaan, stereotypioitaan ja

ennakkoluulojaan, jotka kohdistuvat eri kulttuureihin ja niiden edustajiin. Opettajan kokeman kulttuurishokin myötä opettajan käsitykset ja asenteet muodostuvat uudelleen, mikä edesauttaa ammatillisen identiteetin kehittymistä. (Soilamo 2008, 65.)

Ammatillisen identiteetin kehittymisen toinen vaihe on ammattiin kasvaminen. Opettaja keskittää aiempien kokemustensa pohjalta huomionsa omien taitojen, metodien ja kompetenssien parantamiseen. (Flores & Day 2006, 220.) Opettajan ammattiin kasvaminen näkyy opettajan pedagogisessa päätöksenteossa, jota ohjaavat Talibin (2005, 41) mukaan opettajan rutiinit sekä opitut ja kokemuksen myötä muodostuneet toimintamallit. Nopeaa reagoitua vaativissa tilanteissa toimiminen perustuu aikaisempiin opetustilannekokemuksiin ja mahdollisiin opetusteorioihin.

3.2.2 Opettajan monikulttuurinen ja interkulttuurinen kompetenssi

Opettajan kyvykkyyttä ja pätevyyttä suoriutua työtehtävistään voidaan sanoa Soilamon (2008, 71) mukaan opettajan kompetenssiksi. Kompetenssi muodostuu opettajan tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista ja kokemuksista. Lisäksi opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet, unohtamatta motivaatiota ja opettajan energiaa, vaikuttavat opettajan kompetenssiin. Myös Gay (2018, 82) tunnistaa opettajan kompetenssiin vaikuttavan monia eri ulottuvuuksia ja piirteitä. Jotta opettajista voi tulla kulttuurisesti kompetentteja ja kulttuurisensitiivisiä, eivät tiedot ja taidot ainoastaan riitä tämän kehittymiseen. Opettajan tulee pohtia suhtautumistaan kulttuuriin ja etnisyyteen: millaisia oletuksia heillä on monikulttuurisista oppilaista ja miten nämä oletukset näkyvät heidän opettajuudessaan.

Opettajan kompetensseihin liittyvässä kirjallisuudessa on tunnistettavissa kaksi toisistaan erottuvaa kompetenssien ulottuvuutta. Monikulttuurisessa ympäristössä työskentelyä voidaan tarkastella monikulttuurisen ja interkulttuurisen kompetenssien kautta. Talibin (2005, 43) mukaan opettajan monikulttuurisella kompetenssilla tarkoitetaan niitä tietoisuuden tasoja, jotka kehittyvät ja joita tulee kehitteä monikulttuurisuustyössä. Monikulttuurisessa kompetenssissa

olevat tietoisuuden tasot voidaan jakaa opettajan henkilökohtaisiin sekä siitä ulospäin suuntautuviin tasoihin, jotka toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. Kompetenssin ytimenä nähdään olevan opettajan minäkäsitys ja identiteetti. Näiden lisäksi menneisyyden reflektointi ja eettinen identiteetti kuuluvat kompetenssin perustana toimiviin henkilökohtaisiin tasoihin. Niiden kautta opettajat voivat muuttaa heidän uskomuksiaan ympäröivästä maailmasta ja näin ollen kehittää ulospäin suuntautuvia tasojaan. Henkilökohtaisista tasoista ulospäin suuntautuvia tasoja ovat sosiaalinen tietoisuus, minkä kautta edetään kriittiseen ammatilliseen reflektointiin, sosiaaliseen toimintaan ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen sekä lopulta globaaliin vastuunottoon. (Talib 2005, 43; Hosoya & Talib 2013, 211.)

Monikulttuurisessa ympäristössä työskenteleminen vaatii opettajalta myös interkulttuurista kompetenssia ja sen kehittymistä (Talib & Hosoya 2009, 90). Hosoyan ja Talibin (2013, 210) mukaan interkulttuurisen kompetenssin käsite liitetään maailmanlaajuiseen tai monikulttuuriseen opetukseen sekä kulttuurisesti vastuulliseen opetukseen. Interkulttuuriseen kompetenssiin kuuluu emotionaalinen ja intellektuaalinen sitoumus kaikkia ihmisiä kohtaan, mutta samalla hyväksyntä ja kunnioitus eri kulttuureista tulevien ihmisten eroihin (Räsänen 2009, 37). Opettajat tarvitsevat moninaisemman ymmärryksen interkulttuurisesta kanssakäymisestä sekä taitoja neuvotella kulttuurien välillä. Opettajien interkulttuurinen kompetenssi voidaan ajatella laajentuneena itsekäsityksenä, kriittisenä otteena omasta työstä, joustavana ajatteluna sekä erilaisten realiteettien ja elämäntapojen ymmärryksenä. (Hosoya & Talib 2013, 210.)

Interkulttuurinen kompetenssi voidaan nähdä kahden tason välillä tapahtuvana kehityksenä. Opettaja kehittyy egosentrisestä kulttuurillisten erilaisuuksien kieltämisestä kohti useamman kulttuurin tunnistamista ja hyväksymistä, kunnes lopulta uudet kulttuurit suhteutetaan ja integroidaan omaan kulttuurilliseen maailmankuvaan. (Bennet & Bennet 2001, 212.) Interkulttuurisesti kompetentit opettajat ovat tietoisia kulttuureiden moninaisuudesta ja tunnistavat kulttuurien dynaamisuuden. Jos opettajat eivät panosta jatkuvasti muiden kulttuurien piirteiden näkemiseen ja toisesta kulttuurista tulevan oppilaan näkökulman

ajattelemiseen, saattaa opettajien oma kulttuuri vaikuttaa heidän maailmankuvaansa negatiivisella tavalla. (Räsänen 2009, 37.) Interkulttuurinen kompetenssi nähdään toimintana luokassa, mikä edistää moninaisten taustojen omaavien oppilaiden oppimista. Samalla se tarjoaa oppilaille tapoja menestyä kulttuurisesti moninaisessa maailmassa (Hosoya & Talib 2013, 210).

Opettajien monikulttuurisen pätevytyksen käsitetään tapahtuvan parhaiten kokemuksen kautta oppimisena. Opettajien monikulttuurinen ammatillisuus muotoutuu käytännön toiminnan, vastavuoroisuuden ja opetustaitojen kehittymisen myötä. Usein opettaja toimii työssään niiden mallien mukaan, jotka ovat muodostuneet kokemusten myötä ja aiemmin opitusta. Aikaisemmat kokemukset näkyvät varsinkin niissä tilanteissa, joissa opettaja joutuu reagoimaan nopeasti vaihtuviin tilanteisiin. Opettaja toimii intuition varassa, mikä perustuu pedagogiseen ajatteluun sekä aiempiin kokemuksiin. Uudet kokemukset puolestaan rakentavat opettajan ammatillista osaamista ja auttaa tulevaisuudessa nopeaa reagoimista ja pedagogista ajattelua vaativissa tilanteissa. (Talib 2005, 40–41.) Työkokemuksen tuoma valmius, monikulttuurisuuteen liittyvä koulutus ja kokemukset monikulttuurisuudesta lisäävät opettajien valmiuksia kohdata maahanmuuttajaoppilaita (Soilamo 2008, 71).

Opettajan monikulttuuriseen ammatillisuuteen sisältyvät opettajan itseymmärrys, empatia, todellisuuksien ja elämänmuotojen moninaisuuksien ymmärtäminen sekä opettajan kriittinen suhtautuminen omaan työhönsä. (Talib 2005, 43.) Monikulttuurisessa ympäristössä työskentelevien opettajien tulisi seurata omaa kasvuprosessiaan ja kehittää jatkuvasti omaa monikulttuurista identiteettiään, jotta voi ymmärtää toisia kulttuureita ja niiden erilaisuutta. (Talib 2005, 40; 131.) Opettajan kulttuurinen itsetietoisuus ja sen lisääminen sekä kriittinen ennakkoluulojen ja tietojen tarkastelu ovat tärkeässä osassa monikulttuurisen ammatillisuuden kehittämisessä. (Talib 2005, 40; Gay 2018, 82.)

Monikulttuurisissa luokissa työskentelevillä opettajilla tulee olla valmiuksia kohdata erilaisuutta ja monikulttuurisuutta ympärillä olevien odotusten keskellä (Talib 2002, 13; Hosoya & Talib 2013, 206). Jotkut opettajat epäonnistuvat tunnistamaan, ymmärtämään, hyväksymään tai arvostamaan sitä, että kulttuuri

väistämättä vaikuttaa heidän omiin sekä oppilaiden arvoihin, käytökseen ja asenteisiin (Gay 2018, 30). Opettajien voi olla vaikeaa asettua vähemmistöstä tulevan oppilaan rooliin ja katsoa koulua heidän näkökulmastaan ja heidän kokemustensa kautta. On esimerkiksi tärkeää ymmärtää, millaista on opiskella vieraassa maassa ja vieraalla kielellä tai oppia uusista ilmiöistä ja käsitteistä, joilla ei ole oppilaan omalla äidinkielellä vastaavia ilmaisuja. Tärkeää on tietää eri ihmisten taustoista, mistä he tulevat sekä oppia heidän kulttuureistaan. (Räsänen 2009, 36.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Opettajan ammatillisen identiteetin muodostuminen on dynaaminen ja jatkuvasti muuttuva prosessi. Tärkeässä osassa ammatillisen identiteetin muodostumista ovat opettajan aikaisemmat kokemukset, minkä vuoksi niiden tarkastelu on avainasemassa ammatillista identiteettiä tutkittaessa. (Beauchamp & Thomas 2009, 178; Soilamo 2008, 57; Friesen & Besley 2013, 23.) Myös opettajien arvomaailman ja motiivien tutkiminen on tämän kannalta tärkeää, sillä opettajan arvot ja motiivit ovat osa opettajan ammatillista minäkuva ja täten myös identiteettiä (Mockler 2011, 524; Slay & Smith 2011, 87). Talibin (2005, 41) mukaan ammattiin kasvaminen näkyy opettajan päätöksenteossa ja opetusfilosofiassa. Sen myötä tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, miten opettajat ovat kokeneet ammatillisen identiteettinsä kehittyneen valmistavan opetuksen kontekstissa ja millaiset päämäärät opettajat kokevat työssään tärkeimmiksi. (Flores & Day 2006, 220).

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta pyrimme selvittämään niitä osatekijöitä, joilla on ollut vaikutus opettajien ammatillisen identiteetin kehittymiseen. Lisäksi tutkimuskysymyksellä haluamme saada selville, miten nämä osatekijät ovat kehittäneet ammatillista identiteettiä. Toiseksi tutkimuskysymykseksi muodostui tutkia opettajien merkittäviksi kokemia tavoitteita ja päämääriä opetuksessa.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Miten opettajat kokevat valmistavan opetuksen kehittäneen heidän ammatillista identiteettiään?
2. Mitkä päämäärät opettajat kokevat tärkeiksi valmistavassa opetuksessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja lähestymistapa

Tutkimuksessa käytimme kvalitatiivista lähestymistapaa tutkiessamme opettajien ammatillista identiteettiä. Tutkimuksemme lähtökohtana oli ymmärtää opettajien kokemusten merkitystä ammatillisen identiteetin kehittämisessä ja millaiset tavoitteet he kokevat tärkeiksi valmistavassa opetuksessa. Koska tutkimuksen kohteena olivat opettajien kokemukset ja niiden merkitykset, pyrkimyksenä oli ottaa huomioon opettajien kokemien asioiden erilaisuus ja se, että erilaisuuden vuoksi myös heidän todellisuutensa eroavat toisistaan. (Alasuutari 2011.) Ihmiset muodostavat totuutensa ja todellisuutensa omien kokemustensa ja aikaisemmin opittujen asioiden pohjalta. Juuri nämä ihmisten väliset erot ja niiden mahdollisimman kokonaisvaltainen kuvaaminen olivat tärkeitä tutkimuksemme kokonaiskuvan hahmottamisen kannalta. (Hirsjärvi & Hurme (2015, 17.)

Tutkimuksemme perustuu fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan, koska tutkimme valmistavien luokkien opettajien aikaisempia kokemuksia ja niiden perusteella ilmiöille annettuja merkityksiä. Tavoitteenamme oli tutkia opettajien kokemuksia liittäen niihin fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen luonteeseen kuuluvat tulkinnan ja merkityksen näkökulmat sekä miten merkityksiä käsitteellistetään. (Friesen, Henriksson & Saevin 2012, 1; Sarajärvi & Tuomi 2018, 31.) Tutkimuksen kannalta tärkeänä pidimme fenomenologiassakin tunnuksenomaista kokemuksellisuutta ja elämyksellisyyttä, joita tutkimalla ihmistä voidaan ymmärtää. Siispä varsinaisena tutkimuskohteena oli tämän näkemys mukaan opettajien inhimilliset kokemukset ja niiden merkitykset. (Friesen ym. 2012, 1; Sarajärvi & Tuomi 2018, 31; Laine 2018, 25–28.)

Hermeneuttinen ulottuvuus tutkimukseemme tuli tulkinnan ja merkitysten luonnin tarpeellisuudesta, jolloin pyrimme ymmärtämään ilmiöiden taustalla olevia osatekijöitä. Pidimme merkityksiä jatkuvasti avoimina uusille näkökulmille ja tulkinnoille. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 31; Friesen ym. 2012, 1; Laine 2018, 29.) Avainasemassa tulkinnan ja ymmärtämisen lisäksi oli hermeneuttinen kehä,

minkä pohjalla tärkeänä elementtinä voidaan pitää esiymmärrystä. Ymmärrys rakentuu konstruktivistisesti aiemmin ymmärretystä. Sen vuoksi omasimme myös tutkijoina tutkittavasta ilmiöstämme esiymmärryksen, jonka olimme luo-
neet aikaisemmista kokemuksistamme ja tiedoistamme aiemmin tehdyn kandi-
daatintyön ja opettajakollegoilta saatujen tietojen pohjalta. Ennakkokäsityk-
senämme oli, että valmistava opetus on haasteellista yhteisen kielen puuttumi-
sen, eri kulttuurien huomioimisen ja opettajilta vaadittavan laajan osaamisen
vuoksi. Kyseisten haasteiden myötä pohdimme, että opettajat ovat myös väistä-
mättä joutuneet kehittämään opettajuuttaan työskennellessään monikulttuuri-
sessa ympäristössä. Ennakkokäsityksenämme oli myös, että opettajien ammatil-
linen identiteetti on kehittynyt työn tuomien kokemusten karttuessa. Esiymmär-
ryks ja ennakkokäsitykset tutkimastamme ilmiöstä tuli tiedostaa tehdessämme
tutkimusta, etteivät ne vaikuttaisi tutkimuksen tuloksiin tai sen luotettavuuteen.
(Sarajärvi & Tuomi 2018, 31–32; Laine 2018, 30–33.)

Laadullisessa tutkimuksessa haasteeksi voi osoittautua teoreettisen viiteke-
hyksen lukkoon lyöminen, koska laadullisen tutkimuksen luonne on tutkia asi-
oita eri näkökulmista. Teoreettinen viitekehys voi joko määrittää aineiston ke-
ruun tavan tai aineisto itsessään voi luoda rajat tutkimuksen teoreettiselle viite-
kehykselle. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 65.) Tämän vuoksi emme ennen aineiston
keruuta rajoittaneet liikaa tutkimuksemme viitekehystä, vaan aineistomme lo-
pulta päätti tutkimuksemme suunnan ja muodosti lopulliset tutkimuskysymyk-
set. Tutkimusta tehdessämme otimme huomioon, että puhtaasti aineistolähtöistä
tutkimusta on vaikeaa tehdä, ellei jopa mahdotonta ennakkokäsitystemme takia.
Pyrimme ratkaisemaan aineistolähtöisyydessä olleen problematiikan fenomeno-
logis-hermeneuttiseen menetelmään kuuluvalla ontologisella erittelyllä, minkä
vuoksi erittelimme ennakkokäsityksemme. Nämä otimme huomioon koko tutki-
muksen ajan. (Patton 2002, 55–56; Tuomi & Sarajärvi 2018, 82.)

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen toteutumisen kannalta luokka-asteella ei ollut merkitystä, minkä vuoksi tutkimus keskittyi niin ala- kuin myös yläluokkien valmistavan opetuksen opettajiin. Perusopetukseen valmistavia luokkia ei kuitenkaan ollut kaikissa peruskouluissa, minkä takia tutkimuksemme alkoi selailemalla eri kaupunkien tarjoamia verkkosivuja. Haastateltavia pyrittiin valitsemaan ympäri Suomea mahdollisimman kattavan aineiston saamiseksi. Lähetimme tutkimuspyynnön sellaisiin kouluihin, joilla oli valmistavan opetuksen ryhmä ja opettaja. Lähes-tyimme neljän eri paikkakunnan koulujen valo-opettajia sähköpostitse. Lähe-tyimme tutkimuspyynnöt kahdelletoista opettajalle, jotka opettivat kahdeksassa eri koulussa. Tutkimuksemme osallistui kuusi opettajaa (n = 6) viidestä eri kou-lusta. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien taustatiedot on koottu tauluk-koon (taulukko 1), josta käy myös ilmi kunkin opettajan työnkuva, koulutus-tausta, työaika vuosina ja mahdolliset lisäkoulutukset, joita kukin opettaja on käynyt.

TAULUKKO 1. Haastateltavat

	Työkokemus vuosina	Työnkuva	Koulutustausta	Lisäkoulutukset
Anna	4	erityisopettaja, entinen valo-opettaja	luokanopettaja, lastentarhanopettaja, erityisopettaja	elämänkatsomustiedon aiheopinnot, täydennyskoulutuksia, kielellisen kehityksen kursseja
Emma	8	valo-opettaja	luokanopettaja, matematiikan opettaja	S2-perusopinnot
Henna	10	valo-opettaja	luokanopettaja, ratkaisukeskeinen psykiatrinen valmentaja, ratkaisukeskeinen kuvataideterapeutti	täydennyskoulutuksia
Inna	1,7	valo-opettaja	luokanopettaja, psykologi, psykologian ja uskonnon opettaja	erityispedagogiikan perusopinnot, täydennyskoulutuksia
Jenna	24	valo-opettaja	luokanopettaja, kuvaamataidon opettaja	täydennyskoulutuksia
Sanna	2	valo-opettaja	luokanopettaja, S2 -opettaja, filosofian maisteri	S2-aineopinnot

Kuudesta haastattelusta opettajasta viisi toimi valmistavan opetuksen opettajina. Yksi haastateltavista oli aiemmin tehnyt valmistavan opetuksen opettajan työtä, mutta haastatteluhetkellä oli siirtynyt muihin työtehtäviin.

5.3 Aineiston keruu

Tutkimuksen haastatteluaineisto kerättiin marras- ja joulukuussa 2019. Haastatteluiden kokonaiskestoksi kertyi 308 minuuttia (5h 13min). Pyrimme mahdollistamaan tutkimukseen osallistujille kokemuksen osallisuudesta, minkä vuoksi käytimme tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä haastattelua. Haastattelu tarjosi aineistonkeruuseen myös joustavuutta siinä, millaista dataa oli tarkoituksenmukaista kerätä tutkimuksen kannalta. Lisäksi pidimme tärkeänä sitä, että ymmärsimme varmasti haastateltavien sanoman. (Atkins & Wallance 2016, 2; Tuomi & Sarajärvi 2018, 183.) Haastatteluiden dialogia tuki puolistrukturoitu haastattelumuoto, jolloin yhdistelimme keskustelevaa haastattelutapaa strukturoidumpaan malliin (Patton 2002, 347). Tutkijoina koimme tärkeäksi antaa haastateltaville mahdollisuuden tuoda itseään koskevia asioita vapaasti esille (Hirsjärvi & Hurme 2015, 35). Tämän vuoksi puolistrukturoitu temahaastattelu osoitautui tutkimuksen kannalta parhaaksi vaihtoehdoksi.

Valitsimme haastatteluun tietyt pääkysymykset, mutta annoimme tilaa haastattelussa esiin tulleille aiheille. Rakensimme haastattelukysymykset puolistrukturoidun temahaastatteluun ominaisella tavalla, eli valitsimme etukäteen keskeiset teemat ja niitä avaavat kysymykset, minkä varassa haastattelussa edettiin (Sarajärvi & Tuomi 2018, 65; Patton 2002, 347.) Kysymystemme sisältö oli kaikille sama, mutta esitimme kysymysten sisällön haastatteluun sopivalla tavalla. Silloin kykenimme ohjaamaan keskustelua esiin tulleisiin aiheisiin ja muotoilemaan kysymykset spontaanisti. Selkeä haastattelurunko (ks. liite 1) auttoi meitä pitämään yllä keskustelevaa ilmapiiriä (Patton 2002, 343). Pidimme haastattelun joustavana, sillä opettajat kertoivat paljon omia kokemuksiaan.

Puolistrukturoitu temahaastattelu oli eduksi aineiston keruussa, sillä kykenimme tarkentamaan ja syventämään kysymyksiä haastateltavien vastausten

perusteella. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 65; Hirsjärvi & Hurme 2015, 47.) Pyrimme muotoilemaan haastattelukysymykset sellaisiksi, joita olisi helppo ymmärtää ja joista olisi mahdollista saada teemaan liittyviä koherentteja ja merkityksellisiä vastauksia. Haastatteluissa kysymysten järjestys ei ollut lukittuna tiettyyn muotoon, vaan tarvittaessa muutimme kysymysten järjestystä haastattelun ehdoilla (Hirsjärvi & Hurme 2015, 47). Ennen haastattelua rakensimme haastattelurungon (ks. liite 1) kolmen teeman mukaan: tavoitteet valmistavassa opetuksessa, erilaisuuden kohtaaminen sekä opettajan ammatillinen identiteetti ja itsetuntemus. Näistä jokainen teema sisälsi tarkentavia kysymyksiä.

Emme toteuttaneet koehaastattelua ennen aineiston keruuta. Ensimmäisen haastattelun jälkeen muokkasimme kysymysten asettelua ja tarkentavia kysymyksiä. Osa kysymyksistä vaati enemmän pohjustusta ja huomioimme sen seuraavissa haastatteluissa. Ensimmäinen haastattelu ei kuitenkaan kärsinyt laadukkuudeltaan, vaikka koehaastattelu jäi tekemättä. Osa haastattelun kysymyksistä oli tarkempia ja osa tarkoituksella avoimempia. Avoimet kysymykset osoittautuivat haasteellisiksi, mutta ne mahdollistivat aitoja ja monipuolisia vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 47.) Mielestämme onnistuimme luomaan haastattelutilanteesta sellaisen, jossa opettajat pystyivät kertomaan henkilökohtaisia ja sensitiivisiä asioita.

5.4 Aineiston analyysi

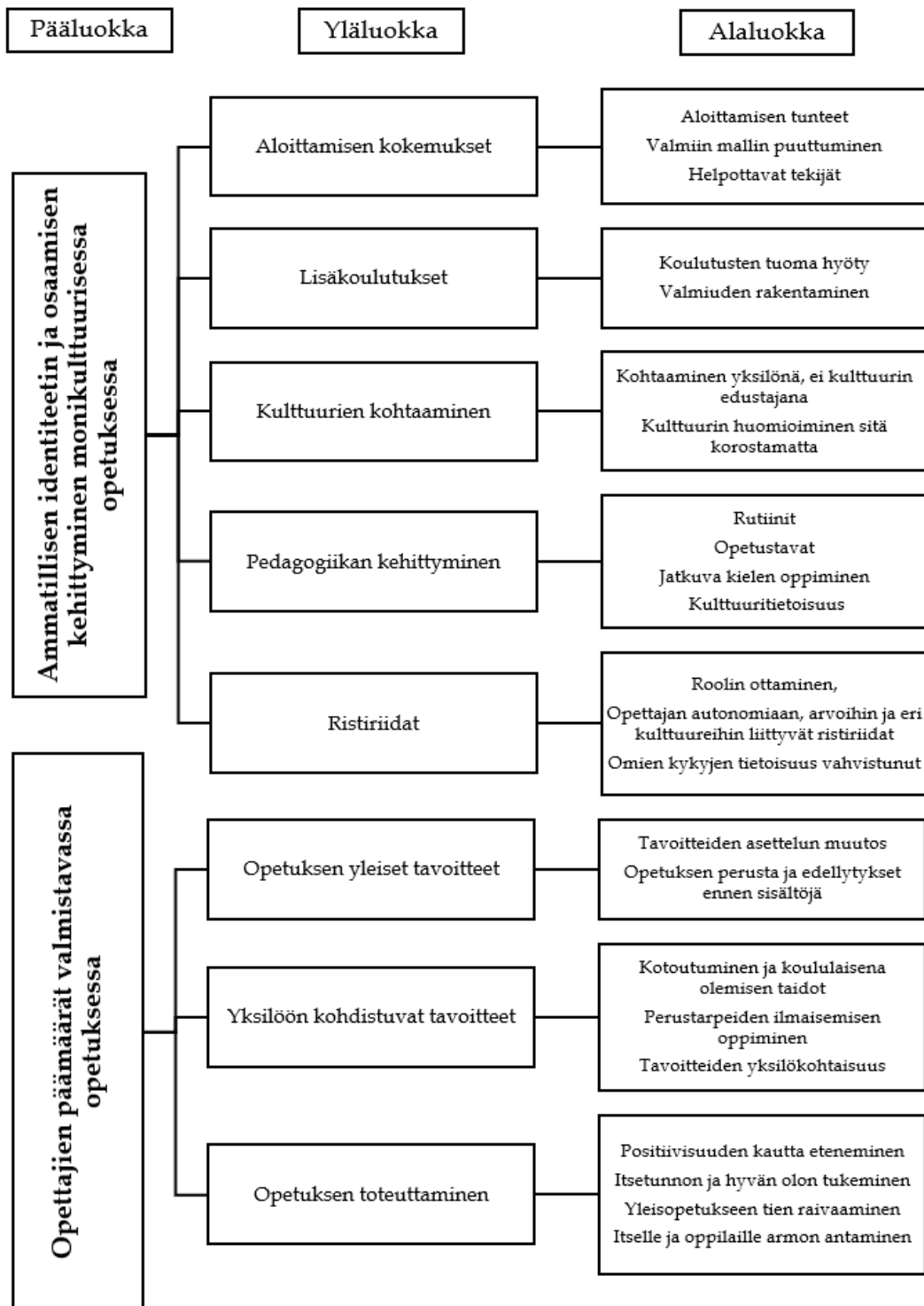
Tässä tutkimuksessa käytimme aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja siihen tavanomaista teemoittelua (Hirsjärvi ym. 2010, 153; Tuomi & Sarajärvi 2018, 65). Sisällönanalyysi on yleinen ja hyväksi koettu tapa saada aineistosta selkeää sanallista kuvausta tutkittavasta ilmiöstä. Sen tarkoituksena on aineiston informatiivisen arvon lisääminen saamalla siihen tiivistä, selkeää ja yhtenäistä tietoa muuttamalla aineisto mielekkääseen muotoon. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 65.) Analyysi on toteutettu aineistolähtöisesti, sillä se on tutkimuksen aiheen kannalta tarkoituksenmukaista tutkittaessa opettajien henkilökohtaisia kokemuksia ja merkityksiä valmistavassa opetuksessa. Tämän lisäksi pyrimme siihen, etteivät

ennakkokäsityksemme tai esimerkiksi aikaisemmat kokemuksemme vaikuta tutkimuksen analyysiin tai lopputulokseen sen aineistolähtöisen toteuttamisen takia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80–81.)

Aineiston analyysi alkoi jo haastattelutilanteessa (Hirsjärvi ja Hurme 2015, 136). Haastatteluiden aikana huomasimme toistuvia teemoja opettajien vastauksissa, jotka tarkensivat tutkimuksemme aihetta. Aloitimme aineiston litteroinnin noin viikon sisällä viimeisen haastattelun ajankohdasta (Hirsjärvi & Hurme 2015). Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 65 sivua. Luimme litteroidun aineiston läpi ja ryhmittelimme opettajien vastaukset haastattelurungon (ks. liite 1) kysymysten mukaan, mikä mahdollisti vastausten vertailun alustavasti. Tämä oli aineistolähtöisen sisällönanalyysin näkökulmasta lisävaihe, mutta se oli mielestämme tutkimuksemme kannalta hyödyllistä, sillä erillisen haastattelukysymysten mukaisen jaottelun avulla saimme syvemmän ja tarkemman ymmärryksen haastateltavien vastauksista. Samalla se helpotti analysointia myöhemmin.

Tummensimme kiinnostavia aineisto-otteita haastattelukysymysten mukaan järjestellyistä vastauksista. Kävimme tummennetut otteet uudestaan läpi ja pelkistimme tärkeäksi koetut ilmaukset sekä karsimme aineistosta pois tutkimuksen kannalta epäolennaisen sisällön. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91–92.) Ryhmittelimme aineisto-otteet niiden sisällön perusteella riippumatta siitä, minkä haastattelukysymyksen alta vastaukset löytyivät. Ryhmittelyn jälkeen etsimme aineisto-otteista samankaltaisuuksia tai merkittäviksi kokemiamme eroavaisuuksia. Aineistossa oli paljon kiinnostavia näkökulmia ja haasteeksi osoittautui hahmottaa tuloksista selkeä ja tiivis kokonaisuus (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 104). Ryhmittely mahdollisti alaluokkien muodostamisen (taulukko 2) ja alaluokista muodostimme niitä yhdistäviä yläluokkia (taulukko 2). Tarkastelimme vielä eri luokkien välisiä eroavaisuuksia, jotta niiden rajat olisivat selkeät. Tarkan rajauksen tekeminen on tutkimuksen kannalta välttämätöntä, sillä muuten tutkimuksen tarkoitus ja päämäärä jäävät epäselviksi ja tutkimuksen vakuuttavuus kärsii. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104–105.)

TAULUKKO 2. Analyysitaulukko



Analyysin pääluokiksi muodostuivat ammatillisen identiteetin ja osaamisen kehittyminen monikulttuurisessa luokassa sekä opettajien päämäärät valmistavassa opetuksessa. Nämä pääluokat olivat jo alustavasti rakentuneet haastattelurungon perusteella, ja analyysivaiheessa myös pitäydyimme kyseisissä

teemoissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92–93.) Tutkijoina kävimme keskustelua aiheistosta esille tulleista ilmiöistä ja niille annetuista merkityksistä, mikä jäseni analyysia jo ennen aineiston oikeaa järjestelyä ja teemoittelua. (Hirsjärvi ym. 2015, 136.) Kvalitatiiviselle tutkimukselle yleistä onkin, että analyysia tehdään koko tutkimusprosessin ajan yhden erillisen tutkimusvaiheen sijaan. (Hirsjärvi ym. 2015, 136; Tuomi & Sarajärvi 2018, 65; Alasuutari 2011, 31.)

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksessamme on noudatettu hyviä tieteellisiä käytänteitä. Tutkijoina otimme tutkimuksen eettiset kysymykset huomioon jo ennen tutkimuksen aloittamista, sillä aiheena opettajien ammatillinen identiteetti ja päämäärät koskevat valmistavan opetuksen opettajia. (Tuomi & Sarajärvi 2018; Hirsjärvi ym. 2009; Eskola & Suoranta 2008.) Otimme tutkimuksen eettisyyden huomioon, kun lähestyimme opettajia henkilökohtaisesti sähköposteilla. Tutkimukseen osallistuminen oli tutkittaville vapaaehtoista. Lähetimme tutkimuspyynnöt (ks. liite 4) haastateltaville sähköpostitse ja kerroimme mahdollisimman tarkasti tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkittavilla oli myös mahdollisuus valmistautua haastatteluun, sillä lähetimme haastattelurungon (ks. liite 1) tietosuojailmoituksen (ks. liite 3) kanssa opettajille hyvissä ajoin ennen haastattelua. Haastattelun yhteydessä opettajat allekirjoittivat kirjalliset tutkimusluvut (ks. liite 2), jota ennen esittelimme tietosuojailmoituksen (ks. liite 3) tutkittaville vielä kertaalleen selkeyden korostamiseksi.

Toteutimme haastattelut opettajien omissa luokissa, jotta haastatteluiden paikka olisi opettajille rauhaisa ja mieluisa. Haastattelimme opettajat kasvotusten, koska ajattelimme tutkimuksen aiheen ja sen luonteen kannalta kasvokkaisen kontaktin tuovan haastatteluun avoimemman ja turvallisemman ilmapiirin. Tämä oli hyvä päätös, sillä haastattelun aikana esille nousi sensitiivisiäkin puheenaiheita. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 35.) Haastattelutilanteessa pyrimme reagoimaan haastateltavien kokemuksiin neutraalisti, mutta samaan aikaan

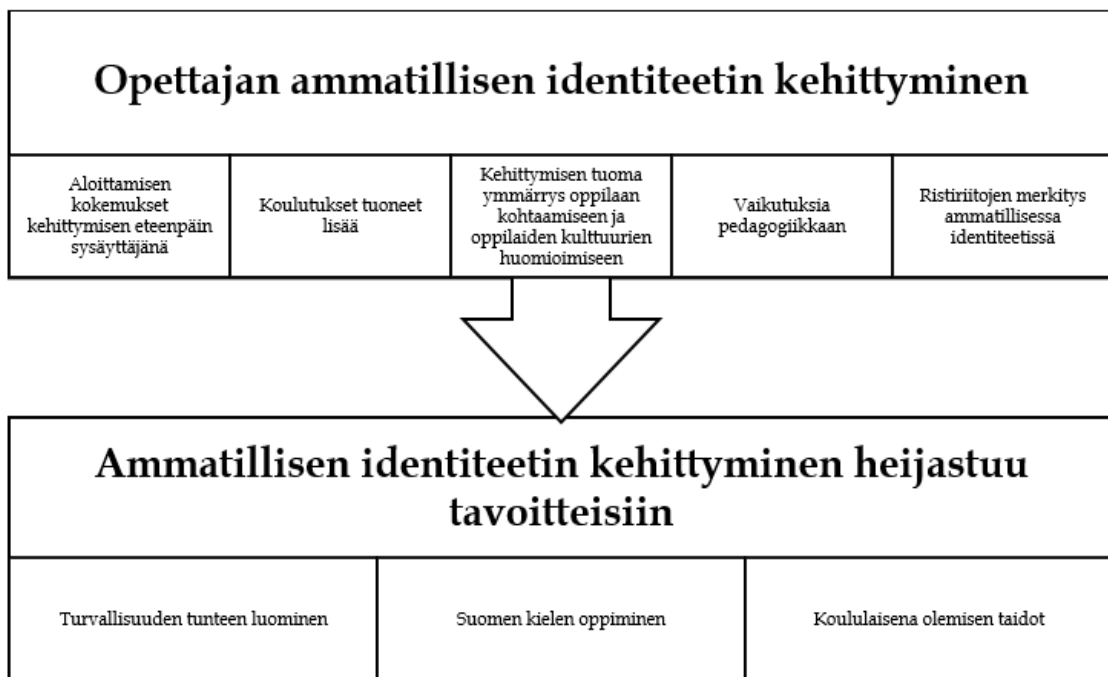
osoittaen kiinnostusta ja sensitiivisyyttä. Haastateltavista kaksi oli ennestään tuttuja aikaisempaan kandidaatintutkielmaan osallistumisen kautta.

Koimme tutkimuksemme kannalta tärkeänä haastattelutietojen luotettavaa käsittelyä. Aineistosta saatuja tietoja ei käytetä muuhun kuin vain sovittuun tarkoitukseen. (Hirsjärvi & Hurme 2010; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Siirsimme haastattelut nauhureista salattuihin kansioihin, joissa säilytimme haastattelut tutkimuksen valmistumiseen saakka. Otimme tunnistettavuuden eston vakavasti, minkä takia jätimme pois sellaiset tiedot, joista haastateltavat voitaisiin tunnistaa anonymiteetin säilyttämiseksi. Kaikki äänimateriaali ja muu aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Otimme tutkimuksen eettisyyden huomioon myös tutkimuksen raportoinnissa opettajien oikeuksien ja kunnioittamisen vuoksi. Tutkimuksemme fenomenologisen näkökulman myötä koimme tärkeäksi, että kuvasimme opettajien kokemuksia alkuperäisinä (Perttula 1995, 44).

6 OPETTAJIEN AMMATILLISEN IDENTITEETIN KEHITTYMINEN JA TÄRKEIKSI MUODOSTUNEET PÄÄMÄÄRÄT

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksen tuloksia, jotka perustuvat haastatteluaineistosta löytämiimme ja analyysissa tarkentuneisiin teemoihin. Tavoitteenamme tutkimuksessa oli selvittää perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien ammatillisen identiteetin kehittymistä ja merkityksellisiksi kokemia päämääriä. Tämä luku rakentuu tutkimuskysymystemme mukaisesti. Ensimmäisessä pääluvussa 6.1 käsittelemme opettajien ammatillisen identiteetin kehittymistä ja millaiset tekijät ovat olleet merkittäviä ammatillisen identiteetin kehittäjänä. Toisessa pääluvussa 6.2 tarkastelemme opettajien tärkeiksi kokemia päämääriä valmistavassa opetuksessa. Olemme koonneet tulosjärjestyksen ja samalla ydinlöydöksemme alla olevaan taulukkoon (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Ydintulokset



Ensimmäisen pääluvun olemme jakaneet opettajan ammatillisen identiteetin ja sen kehittymisen kannalta merkittävistä tekijöistä viiteen alalukuun (ks. taulukko 3). Ensimmäinen alaluku kuvaa opettajien työssä aloittamisen kokemuksia ammatillisen identiteetin kehittymisen edesauttajana, toinen opettajien koulutusten tuomasta hyödystä, kolmas ammatillisen identiteetin kehittymisen vaikutuksista oppilaiden ja kulttuureiden kohtaamiseen, neljäs sen tuomista näkökulmista opettajien pedagogiikkaan ja viides opettajien kokemien ristiriitojen merkityksestä ammatillisen identiteetin kehityksen edesauttajana tai haasteena. Toisen pääluvun olemme jakaneet ensimmäisen pääluvun tavoin kategorioihin opettajien merkitykselliseksi kokemista tavoitteista ammatillisen identiteetin kehittymisen ja sen alaosioiden seurauksena. Toisessa pääluvussa kuvaamme opettajien tärkeäksi kokemaan turvallisuuden tunteen luomista, suomen kielen oppimista ja koululaisena olemisen taitoja.

6.1 Opettajien kokemuksia ammatillisen identiteetin kehittämisestä perusopetukseen valmistavassa opetuksessa

6.1.1 ”Jännittihän se, mutta kyllä tämä imasee” - opettajien ensikokemuksia valmistavalla luokalla

Ensikokemukset edesauttavat kehittymistä. Tutkimus osoitti, että opettajien ensikokemukset työssä olivat merkittävässä roolissa opettajien ammatillisuuden ja ammatillisen identiteetin kehittymisessä. Opettajat kuvasivat jännittäneensä työn aloittamista, sillä suurimmalla osalla tutkittavista ei ollut aikaisempaa kokemusta maahanmuuttajien opettamisesta. Aikaisemmat kokemukset olivat työn aloittamista helpottavia tekijöitä. Haasteeksi koettiin tietynlainen aloittamisen shokki, mutta opettajat kertoivat tottuneensa työhön ja sen erilaisuuteen.

Jennan sanojen mukaan työn aloittaminen *oli jotain tajunnanräjäyttävää*. Emma puolestaan kuvaili valmistavassa luokassa opettajana aloittamista sanoin: *olihan siinä sellainen pakokauhu*, kun taas Anna kertoi, että *se oli vähän niinkun kylmään veteen hyppäämistä*. Anna jakoi yksityiskohtaisemmin kokemuksensa alkutaipaleestaan valmistavassa luokassa:

Mä tiesin, et tää oli tämmönen -- valmistavan luokan opettaja, mut mulla ei ollut oikeestaan minkäänlaista havaintoa millaista se oli. Mä tein tietenkin niin kun normaali luokalle -- rupesin miettimään sitä syksyä ja aloin tekemään, että joo sit me lähetään tästä liikkeelle ja sit, kun mä pääsin niitten lasten kanssa sinne luokkaan ja ruvettiin menemään sitä tuntia, niin sit mä huomasin et ei hyvänen aika -- tästä lähdetään: Tämä on kynä. Ota kynä käteen.

Yhdistäväksi tekijäksi nostettiin opettajien kokemukset uuteen hyppäämisestä ja yhteisen kielen puuttumisesta. Erityisesti näiden takia työssä aloittaminen koettiin haasteellisena. Emma mainitsi, kuinka luokanopettajan työssä aloittaminen oli helpompaa verrattuna valmistavan luokan opettajana aloittamiseen. Valmistavassa luokassa aloittaminen koettiin hankalaksi tietynlaisten rutiinien puuttuessa, joihin opettajat mahdollisesti olivat tottuneet muussa opettajan tehtävässä toimiessaan. Emma toi esille, kuinka aluksi hänellä ei ollut valmiita toimintamalleja tai materiaaleja opetuksen toteuttamiseen verrattuna yleisopetukseen. Inna kertoi puolestaan, että *kaikki oli uutta ja lähti siitä niinkun perus työstä, että miten saa sen pyörän pyörimään.*

Opettajat kertoivat kollegan sekä aikaisemman kokemuksen maahanmuuttajien opettamisesta olevan helpottavia tekijöitä valmistavaan opetukseen siirtymisessä. Emma kertoi työskennelleensä puolet viikosta ennen kokoaikaiseen työhön siirtymistä, minkä ansiosta työhön tutustuminen ja tottuminen oli helpompaa. Sanna kertoi, että *mulla oli hirveen hyvää perehdyttäjää siinä. Oli se tuki hyvin siinä taustalla, kenelle pysty aina sitte soittaa ja näin, niin se kyllä autto paljon.* Henna mainitsi puolestaan valmistavan opettajan työhön tottumisen helpottuneen aikaisempien kokemusten ansiosta. Helpottumisen syynä oli, että aiemmin koulun erityisopettajana ja ensimmäisellä luokalla työskennellessään Henna oli tehnyt yhteistyötä valmistavan luokan opettajan kanssa. Henna kertoi aikaisemman yhteistyön tuomasta hyödystä seuraavasti:

-- se oli jotenkin hyvin semmonen luonteva, et mä olin nähnyt, miten sitä voi tehdä. Mä olin itse asiassa nähnyt kahden opettajan tekevän sitä vähän eri tavoin ja sitte sen jälkeen, niin tota siirtyä itte siihen varsinkin, kun oli ollu siin ekaluokalla, missä oli paljon maahanmuuttajia, niin se ei tuntunu niin ehkä vaikeelta ku mitä se ois voinu olla.

Sanna myönsi, että *kyllähän se työn alottaminen jännitti, mutta tämä kyllä imasee.* Henna puolestaan koki työn aloittamisen luontevana, sillä *oli jotenkin helppo so- lahtaa siihen malliin.*

Yhteisen kielen puuttuminen tuli opettajille yllätyksenä, vaikka opettajilla oli ennakkokäsityksiä ja aikaisempaa tietoa valmistavasta opetuksesta. Sanna koki epävarmuutta siitä, kuinka hän tulisi pärjäämään oppilaiden kanssa yhteisen kielen puuttumisen ja kommunikoinnin vaikeuden takia. Myös Innaa mietittytti kommunikointi oppilaiden sekä aikuisten kanssa ilman yhteistä kieltä. Asiaan ei kuitenkaan kiinnitetty enää niin paljoa huomiota kokemuksen kartuttua. Jenna kertoi oppilaiden innokkaan ja korkean motivaation sekä oppilailta tulevan positiivisen vastaanoton vaikuttavan työhön tottumiseen merkittävästi. Tällöin kielelliset haasteet eivät tuntuneet opettajan mielestä yhtä ylivoimaisilta.

6.1.2 Koulutusten merkitys ammatillisen identiteetin kehittämisessä

Lisäkoulutukset koettiin hyötynä. Tutkittavat kertoivat, että lisäkoulutukset toivat hyötyjä ammatilliseen osaamiseen. Niiden koettiin antaneen lisää tietämystä asioista, eikä kukaan tutkittavista kokenut koulutuksia turhaksi työnsä kannalta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat koulutukseltaan luokanopettajia. Tämän lisäksi jokaisella opettajalla oli luokanopettajan koulutuksen lisäksi muitakin koulutuksia (taulukko 1). Jenna kertoi monipuolisesta koulutustaustastaan seuraavasti:

Olen kutoja ja sitä kautta paljonkin pysty hyödyntämään sit erilaisia materiaaleja ja tekniikoita oppilaiden kanssa ja sit mä oon käyny kauppaopiston. Eli musta tuntu, et varsinki silloin niinä aikoina, kun piti ite vielä huolehtia oppilaitten integroinneista, eli niinkun saada tuonne perusopetuksen ryhmiin, niin kyllä mun neuvottelutaidoista oli heittä-mättä hyötyä.

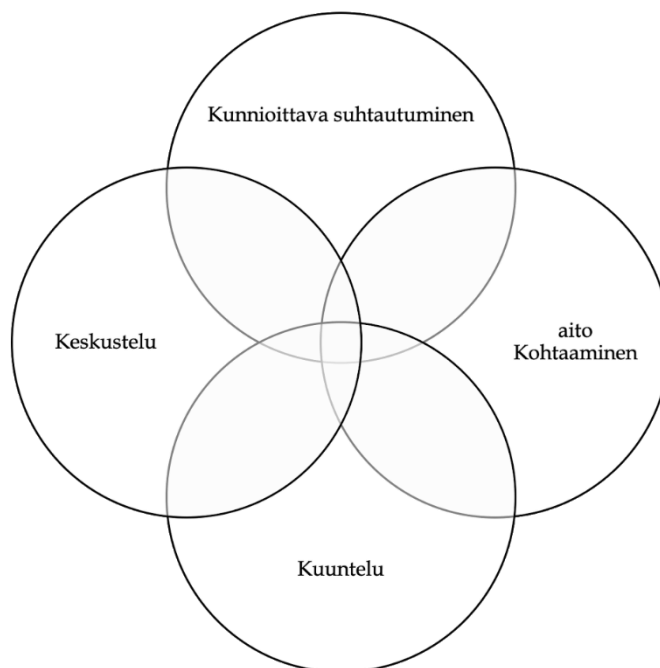
Koulussa koetut haasteet ja tilanteet toimivat motiivina lisäkoulutuksiin hakeutumisessa, sillä opettajat halusivat rakentaa valmiutta vastatakseen näihin kokemuksiin jatkossa paremmin. Henna kertoi opiskelleensa neuropsykiatriaa huomattuaan joillakin oppilailla olevan AS- ja ADHD-piirteitä. Hän halusi tietää enemmän, kuinka tällaisten lasten kanssa kannattaa toimia. Osa opettajista pyrki saamaan lisäkoulutuksilla vaihtoehtoisia tapoja kommunikointiin ja yhdessä olemiseen. Henna kertoi opiskelleensa kuvataideterapiaa, koska kuvataiteessa yhdessä tekeminen ja oleminen on mahdollista ilman yhteistä kieltä.

6.1.3 Oppilaan kohtaaminen ja kulttuurin huomioon ottaminen

Oppilas nähdään yksilönä. Opettajien mielestä on tärkeää nähdä oppilas yksilönä eikä kulttuurin kautta, vaikka kulttuurit huomioidaan koulun käytänteissä. Tutkittavat ajattelivat kohtaamisen olevan avainasemassa alkutapaamisesta sekä ensimmäisestä koulupäivästä lähtien. Kohtaamisen ajateltiin luovan pohjan oppilaan koulutaipaleelle valmistavassa opetuksessa. Lisäksi opettajat näkivät kohtaamisen olevan merkittävää oppilaiden ja huoltajien kohtaamisen ja vuorovaikutuksen kannalta. Opettajat pyrkivät rakentamaan luottamusta löytämällä heidän kanssaan yhdistäviä tekijöitä. Alkutapaamisessa esimerkiksi Jenna esitteli kuvista omat lapsensa valmistavaan luokkaan tulleen oppilaan vanhemmille, mikä hänen mukaansa toi vuorovaikutukseen inhimillisen näkökulman. Tällöin opettajan roolin lisäksi opettaja kyettiin kohtaamaan myös vertaisena. Tärkeäksi koettiin lapsen ja vanhempien kohtaaminen yksilöinä kulttuurista riippumatta. Sanna toi esille, *kuinka pitää olla tosi silleen sensitiivinen siinä asiassa, että kun kohtaa oppilaan, millä tavalla hänet kohtaa*. Opettajat kokivat tärkeäksi, ettei kohdattaessa kulttuuri nouse esiin hallitsevana tekijänä. Jenna kertoi käyttävänsä kohtaamisessa neljän K:n sääntöä (ks. kuvio 1): kunnioittava suhtautuminen, aito kohtaaminen, keskustelu ja kuuntelu. Anna mainitsi oppilaan kohtaamisesta seuraavaa:

-- kaikkien kohdalla kulttuurista huolimatta niin mä nään sen lapsen. Se lapsi on niin kun siinä ensin ja sit on tietenkin se perhe siinä, mutta että mä kohtaan sen lapsen.

KUVIO 1. Kohtaamisen neljän K:n sääntö



Tutkittavien vastauksista ilmeni, ettei kulttuureita nostettu luokassa erityisinä tekijöinä pinnalle. Kulttuurien ajateltiin olevan normaali asia osana koulun arkea. Opetuksessaan opettajat panostivat kulttuuritietoisuuteen ja pyrkivät tuomaan kulttuureita esille osana luokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja opetusta. Emma kertoi pyrkivänsä tulemaan vastaan ja kunnioittamaan kulttuuriin liittyviä tapoja: *jos jollakin sattuis olemaan vaikka niin, ettei vois mennä uimahalliin, niin kyllä sitä pitää sitten kunnioittaa ja aina on jotain vaihtoehtoja*. Hän kertoi, että *pakkohan mulla on jotain oletusta olla, että kuka saa mitäkin tehdä, mutta koki ihmisten olevan enemmänkin omia persooniaan kuin omaa kulttuuriaan*. Opettajat totesivat, etteivät mieti kulttuurillisten ennakkokäsitysten kautta oppilaita tai heidän vanhempiaan. Henna kertoi vierastavansa kulttuurisidonnaisuutta. Hän painotti: *ihmiset pitäis aina kohdata ihmisinä, eikä se kulttuuri - en mäkään haluais mennä tonne silleen, et hei jaha sieltä tulee suomalainen ja se syö makkaraa ja juo kossua*.

6.1.4 Opettajien pedagoginen kehittyminen

Opetuksen tavoitteet muuttuneet. Opettajat olivat huomanneet opetuksen tavoitteiden asettelun muuttuneen kokemuksen myötä. Kokemuksen merkitys nostettiin oleelliseksi tekijäksi opettajien pedagogisen osaamisen kehittymiseen liittyen. Kokemusten ansiosta opettajat olivat ymmärtäneet, mikä oli opetuksessa oleellista ja mihin opettajat halusivat opetuksessaan keskittyä. Inna kertoi tavoitteiden asettelunsa ja pedagogiikkansa olevan *sellasta työstämistä, että tavallaan on muuttunu myös ne tavoitteet, kun huomaa kokemuksen kautta niitä tarpeita.*

Haastatteluissa nousi vahvasti esille, kuinka tavoitteet tulee asettaa yksilöllisesti jokaisen oppilaan kohdalla. Valmistavissa luokissa oppilaat voivat olla erikäisiä ja taitotasoiltaan hyvin eri vaiheissa, jolloin tavoitteet opetukselle tulee olla yksilökohtaisia. Yleisesti opettajat kertoivat, kuinka kokemuksen myötä he ovat ymmärtäneet asettaa opetuksen tavoitteet sopivalle tasolle. Inna jakoi kokemuksensa siitä, kuinka aluksi kaiken huomioon ottaminen tuntui laajalta käsitellä. Hän kertoi, että *yks asia kerrallaan kans niinku selvitetään ja tehdään -- rauhallisemmin pienissä osissa sitten, mutta ymmärtää, että tää on niin laaja kakku, ettei kaikkee voiakaan kerralla.* Aluksi Inna keskittyi opetuksen perustaan eli mitä ja miten opettaa, jonka jälkeen hän kykeni ottamaan uusia tavoitteita opetukseen.

Emman mukaan oppiaines ja sen merkitys on vähentynyt. Tärkeämpänä Emma näki oppimista edellyttävät asiat: *on paljon tärkeempää opettaa, miten opiskellaan ja ollaan koulussa.* Sen lisäksi Emma halusi opetuksessaan välittää työnteon ja vastuullisuuden tärkeyttä. Opetuksen keskiössä ei ollut, mitä monisteita tai oppikirjoja käytetään ja tulevatko kaikki oppisisällöt käytyä. Myös Henna puhui oppisisällöistä ja niiden merkityksestä kertoen, että *yritin tehdä tosi paljon tavoitteellista silleen sisältöjen puolesta jotenkin, -- mut nyt mä oon huomannut sen, että mä ihan haluan vaan, et me mennään sit hitaammin.* Henna otti puheeksi myös sen, mitä oppilailta voi odottaa ja vaatia. Hänen mukaansa olisi epäreilua odottaa oppilaalta edistymistä oppimisessa, jos oppilas voi huonosti esimerkiksi traumaattisten kokemustensa vuoksi. Tutkittavat kokivat merkittäväksi hahmottaa opetuksen ytimen ja oppimisen kannalta oleelliset tekijät. Anna nosti esille, kuinka

turvallisuus on noussut opettajakokemuksen myötä siinä luokassa vielä kirkkaammaksi suomen kielen oppimisen rinnalle. Opettajat huomasivat turvallisuuden tunteen luomisen tärkeyden vasta kokemuksen kautta.

Opetus ja pedagogiikka kehittynyt. Emma koki tärkeänä ryhmälle sopivien opetustapojen löytämisen ja sen, ettei pysy samoissa kaavoissa. Opettajat painottivat, ettei yksi opetusmenetelmä sovi kaikille. Opetusmenetelmiä joutuu muuttamaan vuodesta ja luokasta toiseen, sillä oppilasmassa vaihtuu jatkuvasti vuoden aikana luokasta lähtevien ja sinne tulevien oppilaiden myötä. Anna kertoi, kuinka *jokainen lapsi on sillain omine tämmösine hattaroineen niin se on, et miten mä -- saan kontaktin ja näen sen polun, että mikä on se keino, millä mä saan sen lapsen oppimaan.* Henna painotti, miten suuri merkitys on opettaa oppimisen strategioita:

-- näitten isompien kanssa on tosi tärkeätä opettaa niitä strategioita, esimerkiks et mitä käännetään, miten käännetään, miten kirjat toimii. -- niin se oli hirveen shokki sit kun [oppilas] meni yleisopetuksen puolelle ja saikin kirjan ja oli ihan -- et mitä mä tän kans teen. Opettajalla ollu välttämättä aikaa ruveta neuvomaan siihen, et miten tää kirja toimii, et miks tää tämmönen otsikko ja missä mistä löytyy tiivistelmä ja muut.

Opettajat kertoivat kehittäneensä opetustaan mahdollisimman havainnollistavaksi ja monikanavaiseksi. Opettajat kokivat visuaalisuuden ja selkeän puhumisen tärkeiksi elementeiksi valmistavassa opetuksessa. Anna painotti, että tiettyjen rutiinien toistuminen toi oppilaille jatkuvuuden tunnetta ja sen myötä turvallista oloa: *asiat toistuu samanlaisina, niin se myös tuo sitä turvallisuuden tunnetta, ennustettavuutta siihen arkeen.* Emma kertoi käyttävänsä opetuksessaan opetusta tukevia struktuureja. Hän hyödynsi paljon kuvia ja jonojärjestyksiä, jotta *oppilaat tietävät, milloin on oma vuoro.* Inna nosti esille myös, että kuvien hyödyntäminen auttaa oppilaiden kohtaamisessa. Jenna avasi kuvien käytön hyödyntämistä opetuksessa:

-- tehään paljon alkuvaiheessa sitä, että kun ollaan ulkona, niin otetaan kuvia sieltä ja sitten meillä on tuo iso näyttö, niin heijastetaan tuohon ja sitten nimetään, jokainen saa sanoa sillä omalla kielellä ja kaikki toistetaan toisetemme kielillä niitä asioita.

Tutkittavat painottivat puhetavalla ja eleillä olevan suuri merkitys opetuksen ja kommunikaation kannalta. Hyvän artikulaation ja hitaasti puhumisen kerrottiin

olevan hyviä lähtökohtia kommunikointiin. Opettajat kertoivat, että eleiden ja ilmeiden käyttö kommunikaatiossa ovat entistä tärkeämmässä asemassa, etenkin silloin, kun oppilas ei osaa kieltä. Anna toi esille, että hän hyödyntää huulilukua lukemaan opettamisen yhteydessä. Hän kertoi, että huulilukuvun avulla kontakti puhetilanteissa syntyy luonnollisemmin, sillä katse kohdistuu puhujaan.

Eriyttäminen osana opetusta. Eriyttäminen opetuksessa oli opettajien mukaan jatkuvasti läsnä ja opetuksen lähtökohta. Valmistavan opetuksen luokassa oppilaat ovat usein eri-ikäisiä ja taitotasot vaihtelevat paljon. Anna painotti, että *jokainen tekee eri hommaa, eri tasolla, eri tavalla, eri vauhdilla*. Opettajat kertoivat, että materiaaleja ja opetusta eriytetään tarpeen mukaan hyvinkin yksilöllisesti. Vaikka valmistavaan opetukseen olisi oppikirjoja, ne eivät opettajien mukaan palvelisi opetusta kovinkaan hyvin. Jennan mukaan opettajalla tulee olla rohkeutta edetä jokaisen yksilön tarpeiden mukaan. Hän kertoi uskaltavansa heittäytyä opetussuunnitelman varaan, eikä kokenut tarvitsevänsä valmiita opetusmateriaaleja. Oppilaille sopivia sisältöjä poimitaan yksittäisistä oppikirjoista, minkä pohjalta hän kertoi saavansa rakennettua oppilaalle loogisesti etenevän oppimisen polun. Oppilaantuntemuksen koettiin toimivan vankkana pohjana oppimisen polun rakentajana.

Iältään vanhemman luku- ja kirjoitustaidottoman oppilaan opetuksen eriyttäminen koettiin haastavaksi. Sopivan yleisopetuksen luokan löytäminen ja siihen integrointi on kyseisen oppilaan kohdalla vaikeaa, sillä oppilas ei kykene oman ikätasonsa mukaiseen opetukseen. Henna kertoi, että tällöin täytyy miettiä tarkemmin, miten lukemista opetetaan ja missä välissä. Hän totesi, että *eriyttäminen on siis semmosta, että ei sitä ehkä pysty niin hienosti tekemään, kuin mitä haluaisi*. Emman mielestä luokkaan tarvittaisiin toinen aikuinen, jotta eriyttämistä voisi toteuttaa paremmin. Inna koki opetuksessaan suurimmaksi haasteeksi eriyttämisen oppilaiden vaihtelevien taitotasojen takia: *luokkaan tulee lapsia, jotka ei osaa lukea yhtään ja sitten on myös taitavia lukijoita, mutta suomea ei osaa kuitenkään kukaan*.

6.1.5 Opettajien työssään kokemat ristiriidat

Ristiriitatilanteet muokkaavat ammatillista identiteettiä. Ristiriitatilanteet ovat olleet opettajien ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta haasteita, mutta ne ovat myös kasvattaneet opettajia. Opettajat kertoivat kohtaavansa työssään ristiriitoja liittyen eri tilanteisiin. Ristiriidat liittyivät joko kulttuurisiin asioihin, opettajan arvoihin tai opettajan ammatillisuuteen. Yleisimpänä nousi kuitenkin eri kulttuureihin liittyvät ristiriidat, etenkin kulttuuriset tavat verrattuna suomalaisen koulukulttuuriin.

Kulttuuriset ristiriidat. Inna toi esille tilanteen, jossa oppilas ei tullut kouluun tiettyinä päivinä, koska kotimaassaan hänen perheellään oli tapana käydä päivisin markkinoilla. Kun he muuttivat Suomeen, kirpputoreilla käynneistä tuli heille vastaavanlainen tapa. Inna kertoi, että *Suomes kuuluu käydä koulua ja on niinku oppivelvollisuus, että täällä ei oo mahdollisuutta olla pois niinku kirpputorien takia, koska ne on myös viikonloppunaki auki.* Inna koki haasteelliseksi saada perhe ymmärtämään Suomen koulujen oppivelvollisuuden periaatteen. Jenna kertoi ristiriidastaan sellaisten oppilaiden kanssa, jotka ovat tottuneet väkivaltaan erilaisten kokemusten takia. Hän ilmaisi, että *jos ne ei oo ikinä ollu minkään opetuksen piirissä ja jos niinkun elämästään suurimman osan pakolaisleirillä, missä ne lapset on tosi paljon niinkun paineen alla ja ainoa tapa setviä niitä tilanteita on niinkun nyrkit, niin se vie aikaa et siitä oppii niinkun pois.* Jennan mukaan esimerkiksi pelolla opettaminen voisi tuoda nopeampia ja näkyvämpiä tuloksia käyttäytymiseen, mutta se ei ratkaisisi käyttäytymisen ongelmia. Oppilaat käyttäytyisivät halutun mallin mukaisesti vain opettajan läsnä ollessa. Tämän takia Jenna piti tärkeänä periksi-antamattomuutta ja kärsivällisyyttä oppilaiden käyttäytymisen ohjaamisessa ja tilanteiden selvittämisessä.

Anna kertoi, kuinka hänen *oli täytynyt tietyissä tilanteissa omaksua napakka, varma ja uskottava rooli.* Anna koki ristiriitaiseksi ylläpitää roolia, joka erosi hänen oikeasta persoonallisuudestaan. Hänen mukaansa tällaisen roolin omaksumiseen tulee kasvaa, jos ei ole aiemmin kohdannut tilanteita, joissa tulee vakuuttaa vuorovaikutuksen toinen osapuoli. Tilanteet liittyivät erityisesti sellaisten

henkilöiden kohtaamiseen, jolla on valtakulttuurista eroava näkemys naisen asemasta. Annan mukaan tietynlainen pehmeys vuorovaikutuksessa tuli jättää pois, jotta perheen miespuolisten jäsenten vakuuttaminen naisen roolissa olisi mahdollista:

– jos puhutaan lapsen väkivaltasuudesta, niin siellä sitten isä on saattanut sanoa, et no eihän sehän on nyt vaan leikkiä, et se on niin vilkas poika. Nyt mä oon siinä tullut semmoseksi napakammaksi, että se ei ole sallittua, et väkivalta on eri asia kun eloisuus, et mä uskallan käyttää näit tämmösiä asioista oikeita termejä esimerkiksi väkivalta.

Arvoristiriidat. Opettajat nostivat esille ristiriitatilanteisiin liittyen arvoristiriidat, joita he joutuivat työssään kohtaamaan. Yksi näistä arvoristiriidoista liittyi odotuksiin, joita valmistavan opetuksen opettajille asetetaan. Henna kertoi, *et mä tiedän, että multa odotetaan tosi paljon*. Hänen mielestään erot yleisopetuksen ja valmistavan opetuksen välillä ovat liian suuret ja tavoitteet kaukana toisistaan:

He [opettajat] ei näe sitä kehitystä, että kun [oppilas] on ollu ihan paniikissa, kun on tullu kouluun ja lintsaa koulusta, koska ei pysty tulemaan ahdistuksen takia ja sit mä saan tilanteen siihen, et hän käy koulua säännöllisesti ja osallistuu ja sit, kun multa kysytään, että mitenkäs ne kertotaulut ja jakolaskut.

Henna koki, että siirtyminen yleisopetuksen puolelle edellyttää sekä vaatii paljon, eikä kaikkeen riitä resursseja. Tutkittavista osa ajatteli vastaanottavan opettajan kokevan valmistavasta opetuksesta tulevan lapsen tuovan lisätyötä eriyttämiseen, sillä kaikkia oppisisältöjä ei kyetä käymään valmistavan opetuksen aikana. Henna painotti, että vastaanottavan opettajan ajatuksista huolimatta *eihän me nyt millään käydä niinku viiden vuoden suomalaisen peruskoulun asioita läpi, et se on niinku mahdoton ajatus*.

Toinen tutkittavien vastauksista esille nousut arvoristiriita liittyi opettajan autonomian rajoittamiseen ylemmältä taholta. Yleisesti ottaen opettajat kokivat tarpeen olla hyödyksi ja ajoivat ennen kaikkea oppilaiden etua ja asemaa työssään. Anna kertoi kokevansa ristiriitaa juuri tämän osalta: *voimakas ristiriita, että mitä mä voisin tehdä sen lapsen hyväksi. Et se on niin kun jotenkin järjetöntä, että kuinka paljon aikaa tuhrataan siihen tavallaan, että sanotaan, et no ei sit nyt kannata valmistavalla. Hän kertoi, että hän voisi tehdä oppilaiden eteen enemmän. Kuitenkin*

Annan mukaan *ylemmältä taholta painetaan alas ja mun autonomiaa opettajana niin kun rajotetaan ylhäältä päin ilman semmosta pedagogista asiantuntemusta.*

Opettajan autonomian rajoittamisen lisäksi arvoriitiriitoja koettiin myös esimerkiksi pedagogisten asiakirjojen täyttämisen puolesta. Anna mainitsi:

-- asiakirjan täyttämisiin -- mä oon kokenut hyvin paljonkin semmosta arvoriitiriitaa, että kun mulla on kykyä ja mulla on halua täyttää niitä asiakirjoja ja sit mulle ylempää sanotaan, että joo et ei niitä tarvii tehdä, ei ei sä et tee niitä.

Pedagogisten asiakirjojen täyttäminen koettiin merkittäväksi asiaksi valmistavassa opetuksessa ja siihen opettajat halusivat työssään panostaa. Oppilaan tavoitteet ja edistyminen merkittiin tarkasti oppilaan henkilökohtaiseen opinto-ohjelmaan ja sen täyttämiseen käytettiin opettajien puolesta huolellisesti aikaa. Esimerkiksi Anna kertoi, että *ne on mulle henkilökohtaisesti tärkeitä, et mä täytän ne kyllä aina niinku viimesen päälle -- kun se lapsi lähtee seuraavaan kouluun yleisopetukseen, niin et siellä on opettajalla sitten nivaska dokumentoitua tietoa.*

Ristiriitana koettiin pedagogisten asiakirjojen, etenkin oppilaan henkilökohtaisen opinto-ohjelman merkitys yleiseen opetukseen siirryttäessä. Tutkittavien mukaan opinto-ohjelmalle annettiin yleisen opetuksen puolella vain vähän tai ei lainkaan huomiota, vaikka haastateltavat kokivat asiakirjan tärkeänä. Em-masta tuntui, että opinto-ohjelmalla ei ole samanlaista arvoa yleisopetuksessa. Henna puolestaan avasi näkökulmaa seuraavasti:

Valitettavan usein mulla myös käy niin, et käy ilmi et niitä ei edes luettu tai sit ne on jääny jonnekin, kun ne siirretään meiltä sähkösen järjestelmän kautta. Niin sit se luokan-opettaja ei oo ikinä nähnykkään tai kuullukkaan siitä tai sit sanoo, et mä näin kerran vi-laukselta.

Myös Inna oli kokenut samanlaisia tapauksia oppilaan henkilökohtaisen opinto-ohjelman kanssa: *tullu semmonen sydämen asia siitä omasta oppilaasta ja sitte ku sen [opinto-ohjelman] tulostaa, niin ei ne välttämättä, ne vähäsen vaan lukee sitä ja sit alkaa opettaan.* Tästä huolimatta Inna ymmärsi opinto-ohjelman antavan yleisopetuksen opettajille mahdollisesti joitakin hyötyjä, vaikka koki erot sen arvossa turhauttavana.

Ammattieettiset ristiriidat. Kolmantena ristiriitana esiin nousi ammat-tietiikkaan liittyvät ristiriidat: kuinka opettajana pysyä neutraalina ja

ammattimaisena, mutta kuitenkin läsnä olevana ihmisenä. Opettajat paljastivat kuulevansa rankkojakin kertomuksia oppilaistaan ja heidän kokemuksistaan. Tutkittavien mukaan nämä vaikuttavat oppilaiden käyttäytymiseen koulussa. Tällaiset tilanteet koettiin sellaisiksi, joihin opettajat eivät voineet valmistautua etukäteen. Ristiriitaisuutta koettiin myös oppilaan huolehtimisesta koulun ja oman työtehtävän ulkopuolella sekä opettajan ylläpitämisen ammatillisuuden välillä. Emma kertoi, että *täytyy jotenki ittellekin kirkastaa, että mikä on sitten se oma työnkuva ja että kun mä tämän hoidan hyvin, niin se on riittävästi ja se on tälle lapsellekin parhaaksi.*

Hennan mukaan opettajan työnkuva tulee muistaa hyvinvoinnin kannalta: *pitää ymmärtää sit toisaalta pitää ittestään hyvä huoli, koska sä joudut kuulemaan aika rankkojakin asioita ja sit voi olla, et tulee itelle semmosia kokemuksia, jotka on rankkoja.* Hän kertoi, että tällaisista rankoista kokemuksista täytyisi päästä jollain tavalla eteenpäin. Jenna kertoi vaikeimpia tilanteita, *missä on eniten paljaana ja auki, olevan oppilaan perheessä tapahtuvat ongelmat ja menetykset, traumaattiset kokemukset tai haasteet koulun ulkopuolella.* Henna kertoi kokemuksestaan, jolloin sosiaalipäivystys haki oppilaan koulusta, eikä hänelle informoitu asiasta mitään. Hän koki, että *sellasten asioiden laittaminen viikonlopuks sivuun oli tosi hankalaa ja et semmosia keinoja, että jaksaa niin pitää sitten olla.* Jenna mainitsi, että tunteellisuus ei ole pahasta, mutta on tärkeää, ettei romahda lapsen edessä:

-- enkä mä ees haluais, että musta tulis semmonen kyyninen, joka jotenkin pystyy sen sil-lain niinkun, et minä otan tämän nyt ammatillisesti, mutta pitäähän mun osata niinkun hoitaa se asia, -- että mun pitää olla se vahva aikuinen ja sitten se, että se romahdus voi tulla jossakin tuolla joko kotona tai sitten tuolla opehuoneessa.

Jenna painotti myös itseluottamuksen tärkeyttä työssä jaksamisen ja siihen totuttamisen kannalta: *mut on niin monessa liemessä uitettu, -- että tuli minkälainen [haaste] tahansa niin mä niinkun siitä selviän, että on mulla tosi vankka luottamus niihin niinkun omiin taitoihini selvitä erilaisista tilanteista.* Luottamus omiin taitoihin opettajana koettiin olevan suuressa roolissa työssä jaksamisen kannalta ja sen kerrottiin aut-tavan selviämään työn tuomista erilaisista tilanteista.

6.2 Opettajien päämäärät perusopetukseen valmistavassa opetuksessa

Opettajat nostivat esille opetuksen tärkeimpiä tavoitteita valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaa myötäillen. Tulosten kannalta tämä oli odotettavissa opetussuunnitelman antaessa opetukselle sen raamit. Erityisesti esille nousi opetussuunnitelmassa mainitut suomen kielen oppiminen ja kouluvalmiudet, etenkin oppilaiden perustaitojen ja -tietojen harjoittelu. Opetussuunnitelman tavoitteita keskeisimmiksi opettajat toivat esille omia henkilökohtaisia tavoitteitaan. Tulosten perusteella oppilaan tukeminen ja siihen liittyvät tekijät ovat ensisijaisessa roolissa, jonka jälkeen oppisisältöihin on mahdollista keskittyä.

6.2.1 Turvallisuuden tunteen luominen

Turvallisen ilmapiirin luominen luokkaympäristöön oli yksi merkittävimmistä tavoitteista, minkä jokainen haastateltu koki työssään tärkeimmäksi. Emma kertoi, että *ykköstavoitteena on se turvallisen ilmapiirin luominen, että on niinku turvallinen olo ja semmonen, ettei tarvi koko aikaa olla varuillaan*. Sanna määritteli turvallista ilmapiiriä tarkemmin kertomalla, että *tärkein, mitä pidän täällä tärkeänä on siis se, että me luodaan tänne semmonen mahdollisimman turvallinen tunne ja turvallinen ympäristö*. Turvallisuuden tunteen koettiin olevan täten yksi työn päätavoitteista.

Tutkittavat perustelivat turvallisuuden tunteen luomisen tärkeyttä sen laajan vaikuttavuuden vuoksi. Ilman tunnetta turvallisuudesta oppilaiden koulussa olemisen ja etenkin oppimisen kerrottiin olevan haasteellista. Opettajat näkivät turvallisuuden tunteen olevan tärkeässä osassa oppilaiden mahdollisten epävakaiden taustojen, yhteisen kielen puuttumisen ja uuteen kulttuuriin tulemisen takia. Uuteen kulttuuriin "hyppäämisen" tai mahdollisten traumakokemusten jälkeen koulun koettiin tarjoavan oppilaille turvallisen ja rauhallisen paikan olla. Sanna ilmaisi, että *ehkä tietään se, että se tulee vastaanottokeskuksesta ja me tietään, että se on turoapaikanhakija, mutta me ei tiedetä, miksi se on. Sitä joutuu aina tietyllä lailla ottamaan varovaisesti*.

Opettajat painottivat sensitiivisyyden ja tilannetajun huomioon ottamista oppilaita kohdattaessa ja heidän kanssaan toimittaessa. Etenkin oppilaan perheeseen liittyvät asiat koettiin problemaattisiksi puheenaiheiksi luokassa varsinkin silloin, jos oppilas on tullut maahan yksin tai oppilaan perheessä on ollut menehtyksiä. Oppilaantuntemuksella nähtiin olevan koulussa toimittaessa oleellinen rooli. Sannan mukaan *sitä joutuu aina vähän silleen miettimään ja tosi oppilaskohtaisesti, mutta aina pikkuhiljaa pienin askelin lähetää liikenteeseen ja tunnustellaan sitä ilmapiiriä tietyllä tavalla*. Etenkin Henna korosti turvallisuuden ja rauhan tunnetta. Hän toi esille kokemuksiaan rauhan merkityksellisyydestä:

-- niillä lapsilla tulee joku semmonen rauha olla koulussa ylipäänsä, koska jos sitä ei oo, niin on hankalaa siirtyä sitte, et ei voi oppia, mut se siirtyminenkin on niinku huono. Ja vaikka mä kävin täällä mitä läpi, niin jos se lapsi ei pysty oikeesti keskittymään siihen, niin eihän se opikkaan mitään, et se on mun mielestä se kaikkein tärkein asia.

Emma ja Anna jakoivat samanlaisia kokemuksia liittyen turvallisuuden tunteen merkittävyyteen. Esille nousi etenkin näkökulma oppilaiden mahdollisista epävakaisista taustoista. Turvallisuuden tunne liitettiin oppilaiden taustoihin voimakkaasti. Anna kertoi, että *lapset tulee erilaisista taustoista niin, että heillä osalla on aika paljon semmosia traumojakin, mitkä on sitten suruja, vihaa, pelkoa ja vihanhan on myöskin tutkimuksissa todettu olevan semmonen yks oppimista aika vankasti estävä asia*. Henna kuvasi kokemuksiaan oppilaista, jotka traumojen takia jättivät tulematta kouluun. Luokan ilmapiirin ja ympäristön tulee tuoda oppilaalle turvallisuuden tunnetta, jotta kouluun tuleminen koettaisiin mahdollisena.

Turvallisuuden tunnetta muodostettaessa on tärkeää keskittyä sitä tukeviin tekijöihin. Turvallisuutta tukeviksi tekijöiksi opettajat nostivat luottamussuhteen muodostamisen oppilaisiin, oppilaiden itsetunnon ja hyvän olon tukemisen sekä suomen kielen oppimisen. Näiden tekijöiden puuttuessa turvallisuuden tunne koettiin mahdottomaksi saavuttaa, sillä jokaisella tekijällä nähtiin olevan merkittäviä vaikutuksia turvallisuuden luomiseen. Myös opettajien pedagogisilla menetelmillä nähtiin olevan turvallisuuden tunteen luomisessa suuri rooli.

Luokan rauhallinen ja luotettava ilmapiiri oli usean opettajan mukaan olennainen tekijä lapsen itsetunnon ja hyvän olon tukemisessa sekä

luottamussuhteen muodostamisessa. Jenna koki ilmapiirin vaikutuksen merkityksellisenä luottamussuhteen saavuttamisen kannalta, minkä vuoksi hän kertoi tähtäävänsä positiivisen ilmapiirin luomiseen. Jenna piti tärkeänä luottamussuhteen kannalta sitä, että kunnioitus oppilasta kohtaan säilyy tilanteesta riippumatta:

Vaikka minkälaisia tilanteita ja vaikka mitä se lapsi tehnyt, niin justiin se semmonen lämmin kohtaaminen ja semmonen ymmärrys, että siellä on aina jotain tekijöitä siellä takana. Että jokainen lapsi kokee, että mä arvostan, että miten tahansa hän käyttäytyy, niin silti meillä on niinkun se luottamus ja kunnioitus.

Opettajat kokivat opettaja-oppilas suhteen vakauden merkittävänä asiana ja siihen tutkittavat panostavat voimakkaasti. Vaikka heidän mukaansa oppilaita joutuu myös tietyissä asioissa kieltämään, ei oppilaan käyttäytymisen anneta vaikuttaa opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Tätä myös Henna halusi välittää oppilailleen: *tavallaan jokainen niistä lapsista tietäis, et mä arvostan niinku sitä ihmistä, et mitä he on.* Anna toi esille puolestaan näkökulman, kuinka välttämättöntä on, että *oppilaat tietävät koulussa olevan turvallisia aikuisia, joille "möykkäämisestä" huolimatta päivän kulku jatkuu.*

Henna painotti turvallisen ilmapiirin yhteydessä lapsen hyvän olon ja itsetunnon tukemista. Hän kertoi, että tällöin oppilaalla *olis täällä hyvää olla ja et sen olis hyvää tulla tänne.* Taustalla oli opettajien mukaan ajatus siitä, että oppilas tuntee olonsa hyväksi ja tervetulleeksi. Anna korosti, että *me otetaan se [uusi oppilas] sinne meidän laumaan, lauman jäseneksi.* Jennan mukaan positiivinen ja turvallinen ilmapiiri vaikuttaa oppilaan oppimiseen ja antaa oppimisen edellytykset: oppilaat rohkaistuvat osallistumaan opetukseen sekä opetus on oppilaalle mielekästä ja motivoivaa. Positiivisuuden ja myönteisyyden tärkeys nostettiin esille useamman opettajan toimesta. Haastateltavista Sanna toi esille, että turvallisen tunteen ja ympäristön luomisen ohella edetään mahdollisimman paljon positiivisuuden ja myönteisyyden kautta. Hänen kokemustensa mukaan *se tuntuu olevan aina kai-kista tepsivoin moneen asiaan.* Positiivisuuden ja myönteisyyden kautta eteneminen nähtiin edistävän luokan turvallista ilmapiiriä ja vahvistavan oppilaan hyvää oloa luokassa.

Opettajat toivat esiin positiivisen palautteen antamisen tärkeyden positiivisuudesta puhuttaessa. Henna kertoi pyrkivänsä siihen, että oppilas kuulisi joka päivä positiivista palautetta. Inna puhui palautteen antamisesta kohtaamisen yhteydessä ja hän koki tärkeäksi, että kohtaa joka päivä jokaisen oppilaan. Emma mainitsi kokeilleensa positiivisen pedagogiikan tapaan positiivisen palautteen antamista oppilaille opetusmenetelmänä. Hän päätti jatkaa menetelmää huomattuaan sen vaikuttavan myönteisesti oppilaiden käyttäytymiseen luokassa:

Rupesin käyttään sellasta, että sanon, että noniin ja nyt kaikki paikalleen ja sit jos joku oppilas meni paikalleen, niin mä hirveesti kehuin sitä. Ne kun on niin kiitoksenhalusia kaikki, että aina että "kehu mua kehu mua", niin se sit kummallisesti tehos.

Nonverbaaliset viestintäkeinot koettiin toimivana ja tärkeänä menetelmänä muodostettaessa käsitystä koulun ja luokan positiivisesta ilmapiiristä. Sanna mainitsi, että *kaikki sellaset nonverbaaliset viestinnät, elikkä hymy ja sellanen niinkö, että se toinen saa käsityksen siitä, kun alotetaan nollasta, niin toinen saa sen käsityksen, että hyöällä tullaan ja positiivisella mennään*. Yhteisen kielen puuttuessa nonverbaalisten viestintäkeinojen nähtiin korostuvan vielä entistä enemmän. Ne toimivat kommunikaatiossa eräänlaisena ilmaisukeinona, vaikka yhteistä kieltä ei olisi-kaan. Oppilaan kyky ilmaista kielen avulla perustarpeitaan kouluympäristössä tuotiin esille turvallisuuden tunteen syntymistä tukevana näkökulmana. Jenna painotti suomen kielen opiskelusta, että *ne lapset oppis rohkeasti ja uskaltais käyttää sitä koko kielivarantaan, pystyy ilmaisemaan perustarpeitaan -- koska siitä tulee myös se turvallinen olo*.

6.2.2 Suomen kielen oppiminen

Suomen kielen oppiminen on yksi kantavista tavoitteista perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa. Opettajat näkivät suomen kielen toimivan väylänä yhteiskuntaan integroitumiseen ja kotoutumiseen, minkä vuoksi sen oppimisen tärkeyttä korostettiin ja se koettiin suomalaisen yhteiskuntaan kotoutumisen ja integroitumisen kannalta välttämättömäksi.

Moni opettajista kertoi vaativansa oppilaita käyttämään suomen kieltä koulussa. Oppilaiden oman äidinkielen nähtiin toimivan enemmänkin apukeinona

eri tilanteissa. Suomen kieltä toivottiin käytettävän myös välitunneilla vuorovai-
kutukseen rohkaisijana. Anna nosti esille sen, kuinka tärkeää on kannustaa op-
pilaita ottamaan kontaktia koulun muihin oppilaisiin:

rohkastaan niitä lapsia puhumaan suomea myös välitunnilla ja mä oon perustellu sen sil-
lain myös niinkun lasten vanhemmille ja lapsille sen, että silloin saadaan kontakti myös
niin kun suomalaisiin lapsiin ja saadaan niitä kavereita, koska moni vanhempi toivoo
sitä, että heidän lapsensa sais suomalaisia kavereita.

Tutkittavat kokivat riskinä integraatiolle ja sopeutumiselle, että oppilas pysytte-
lee vertaistensa joukossa, eikä ole vuorovaikutuksessa koulun muiden oppilai-
den kanssa. Anna kertoi, että *on vaaransa, jos me vaan ollaan koko ajan se meidän
lauma*. Hänen mielestään tärkeää oli, että luokkaan tultua ja toisiin tutustuttua
sekä turvallisen tunteen ja rutiinien muodostettua suunnataan lasten vuorovai-
kutusta myös luokan ulkopuolelle. Suomen kielen käyttäminen toimi Annan mu-
kaan merkkinä muille siitä, että oppilas haluaa olla vuorovaikutuksessa:

-- siel keskenään ne huutelee toisilleen suomeksi ja vaikka omakin kieli oiski lähempänä,
mutta sillain, että ne testaa ja sehän signaali sitten muillekin lapsille, että hei täällä ollaan
halukkaita yhteistoimintaan.

Suomen kielen opettaminen ei opettajien mukaan tapahdu vain tietyllä tunnilla,
vaan kielen opettamisen nähtiin olevan kokonaisvaltaisesti osana koulun arkea.
Tätä näkökulmaa etenkin Anna toi voimakkaasti esille: *suomen kielen oppiminen,
sehän on se kaikista kirkkain johtotähti -- se on esiin tunkeva teema kaikessa mitä mä teen*.
Ilmiölähtöisesti opettamisen koettiin tukevan suomen kielen oppimista. Tällöin
yhden teeman ympärillä työskennellään intensiivisemmin. Henna kertoi teemo-
jen kautta opettamisen palvelevan paremmin oppilaan sanavaraston oppimista.
Hänen mukaansa silloin teemaan liittyvä sanasto tulee käyttöön monipuolisem-
min ja vahvemmin: *siinä tavallaan se teemälähtöisyys toimii sen takia, et siinä on sana-
taso ja fraasitaso ja sitte taas semmonen pidemmät tekstit, et siinä voi sillä lailla sit niinku
mieltiä, et mitä se oppilas hyötyy*. Ilmiölähtöisyys koettiin tärkeäksi oppilaan hyö-
dyn ja edun kannalta, koska yhden teeman sanasto toistuu tietyn ajanjakson ai-
kana, jolloin sanasto jää paremmin mieleen. Oppilaille olisi vaikeaa sisäistää mo-
nen eri teeman sanastoja ja ilmiöitä samanaikaisesti.

6.2.3 Koululaisena olemisen taidot suomalaisessa koulukulttuurissa

Koululaisena olemisen taidot nostettiin tärkeydeltään turvallisuuden tunteen ja suomen kielen rinnalle. Erityisesti suomalaisen koulukulttuurin tapojen oppiminen ja arjessa selviytyminen koettiin olevan merkittäviä asioita oppilaan integroitumisen kannalta. Emma mainitsi haluavansa raivata oppilaalle tietä yleisopeutuksen puolelle, jotta oppilaan opiskelu olisi helpompaa sinne siirryttäessä. Hän avasi koululaisena olemisen taitoja laajemmin suomalaiseen kouluun ja yhteiskuntaan tutustuttamisen näkökulmasta:

Mitä se koulun käyminen on ja niinku minkälaisia tavallaan vaatimuksia meillä on esimerkiksi ajoissa tulemisesta tai läksyjen tekemisestä tai niinku vanhempien osallistumisesta koulunkäyntiin ja kaikkea semmosta, vaikka ruokailusta.

Ratkaisevana tekijänä opettajat pitivät oppilaan perustaitojen oppimista, kuten kouluun tulemistä sovittuna kellonaikana ja tietoisuutta siitä, että koulussa toimitaan tiettyjen sääntöjen ja normien mukaisesti. Koulukulttuurin omaksumisen nähtiin olevan suomen kielen oppimisen tavoin kytköksissä turvallisuuden tunteeseen, sillä ne luovat perusturvaa oppilaille. Alla olevassa esimerkissä Anna kertoo koulukulttuurin tapojen omaksumisen tärkeydestä:

-- et se lapsi tietää, mitä siltä odotetaan et mitä sen pitäis tehdä. Ja sitten myöskin se, että toisaalta siinä toimintamallissa, -- kun ne jotkut kuviot toistuu aina, niin siihen tulee myöskin lapselle semmosta jatkuvuuden tunnetta.

Sanna kertoi kokemuksestaan, kun oppilas koki koulukulttuurin rajoittavan hänen toimintaansa liikaa ja estävän muun muassa ystävyysuhteiden muodostumista. Taustalla oli koulun sääntö siitä, että ruokalassa istutaan oman luokan kanssa. Sanna kertoi, että *siinä varmaan on silleen, että kun on tullut yksin, niin on oppinut pitämään itsestään huolta ja sit semmonen yhtäkkinen ylhäältä tuleva kontrolli voi tuntua aika kummalliselta*. Yksikään opettaja ei ollut välttynyt kulttuurierojen tuomista väärinkäsityksistä. Opettajat totesivat suomalaiseen koulukulttuuriin tottumisen vievän aikaa, eivätkä he odota sen tapahtuvan hetkessä.

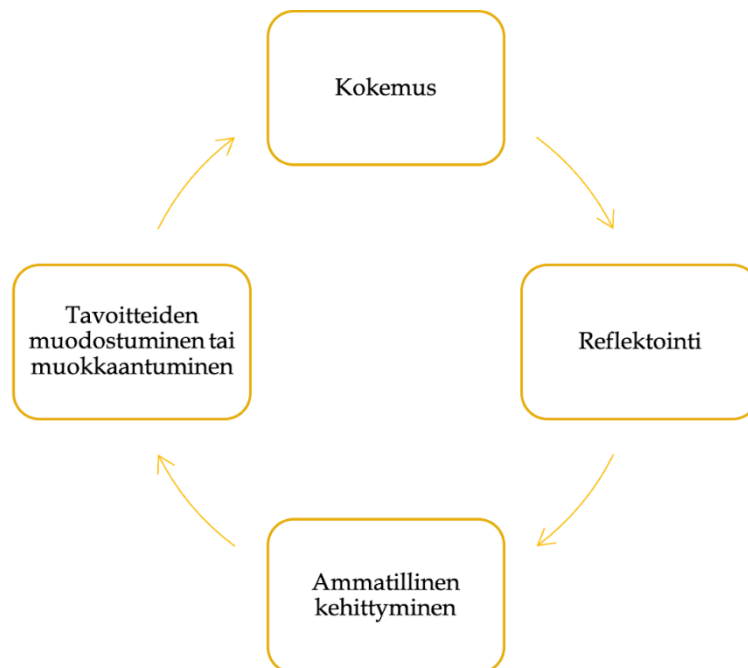
7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimus osoitti, että opettajien kokemukset valmistavassa opetuksessa ovat kehittäneet heidän ammatillista identiteettiään. Tutkittavat tunnistivat kehittyneensä opettajina työssä aloittamisen jälkeen sekä kokivat saaneensa opetuksensa kokemuksen kautta uusia näkökulmia ja päämääriä. Haastateltavat tunnistivat ristiriitoja työssään, jotka saattoivat joko haastaa, mutta myös edesauttaa heidän ammatillisen identiteettinsä kehittymistä. Tutkimuksemme mukaan opettajien ammatillisen identiteetin kehittyminen on moninainen ja jatkuva prosessi, joka näkyy opettajien päämäärissä ja täten myös opetuksen toteuttamisavassa.

Aiemmissa tutkimuksissa esimerkiksi Beauchamp ja Thomas (2009) osoittivat kokemuksilla olevan merkitystä ammatillisen identiteetin rakentamisessa ja muokkaamisessa. Day ym. (2006, 610) ovat todenneet ammatillisen identiteetin kehittymisen olevan dynaaminen ja jatkuvasti kehittyvä prosessi, johon vaikuttavat sekä menneet että nykyisetkin kokemukset. Tutkimuksemme tukee näitä tuloksia (ks. kuvio 2). Ensikokemukset työssä edistivät ammatillisen identiteetin kehitystä, sillä mahdollisesta aikaisemmasta tietämyksestä huolimatta haastateltavat kokivat haasteita valmistavassa luokassa aloittamisessa. Nämä haasteet puolestaan kehittivät opettajien ammatillista identiteettiä reflektoinnin kautta. Tätä tulosta puoltaa myös se, että tutkittavat hakeutuivat lisäkoulutuksiin vasta valmistavassa opetuksessa työskenneltyään valmiutensa kehittämiseksi (ks. Beauchamp & Thomas 2009, 177; Flores & Day 2006, 220).

KUVIO 2. Ammatillisen identiteetin jatkuvan kehittymisen kehä



Tutkimuksessa huomasimme, että ristiriidoista tulleet haasteet näkyivät ammatillisen identiteetin kehittämisessä. Haasteet ristiriidoissa voivat positiivisella tavalla rakentaa ammatillista identiteettiä, sillä ristiriitojen selvittäminen ja ratkaisujen löytäminen tuo tunnetta osaamisesta ja onnistumisesta. Ristiriitatilanteissa opettajat pyrkivät toimimaan parhaalla mahdollisella tavalla. Ristiriidat voivat myös haastaa ammatillisen identiteetin kehittymistä. Aina ristiriitoja ei pysty selvittämään ja ratkaisemaan toivotusti, jolloin opettajien tulisi pystyä sopeutumaan tilanteen ratkaisuun. Etenkin opettajien arvoihin liittyvät ristiriidat haastavat eniten opettajia ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Arvoristiriitaiset tilanteet saattavat estää opettajaa toimimasta parhaalla mahdollisella tavalla opetusalan ammattilaisena. Haaste ristiriitojen selvittämisessä on, jos opettaja tiedostaa, etteivät asiat ole hyvin ja hän ei kykene omassa roolissaan tekemään enempää. Tilanteen sivuun asettaminen voi olla hyvinkin haastavaa sekä henkilökohtaisen ja ammatillisen roolin erottaminen vaikeaa.

Soilamo (2008, 65) raportoi, että maahanmuuttajaoppilaita kohdattaessa opettajat joutuvat luomaan selviytymisstrategian, jolloin he pohtivat

käsityksiään, asenteitaan, stereotypioitaan ja ennakkoluulojaan eri kulttuureita kohtaan. Myös Gay (2018, 82) sekä Hosoya ja Talib (2013, 210) puoltavat aihetta, mutta liittävät opettajan kulttuureita kohtaan tapahtuvan ajatustyön opettajan monikulttuuriseen ja interkulttuuriseen kompetenssiin. Soilamon (2008), Gayn (2018) sekä Hosoyan ja Talibin (2013) mainitsevat asiat huomioon ottaen voidaan sanoa tutkimukseen osallistuvien kulttuuristen kompetenssien olevan vahvat. Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat kohtaamisen tapahtuvan automaattisesti, eikä siihen tarvittu valmistavan luokan opettajien toimesta erityistoimia. Kulttuureita ei tutkimuksen mukaan nostettu luokassa esiin erityisinä tekijöinä, vaan niiden ajateltiin olevan tavallinen asia osana koulun arkea. Tutkittavien mukaan oppilaat nähtiin yksilöinä, eikä kulttuurin edustajina. Tuloksista ilmeni kohtaamisen neljän K:n sääntö: kunnioittava suhtautuminen, aito kohtaaminen, keskustelu ja kuuntelu. Tulkitsemme, että tämä tulos lienee ammatillisen identiteetin kehittymisen ansiota.

Tutkimuksemme mukaan ammatillisen identiteetin kehittyminen näkyy opettajien merkityksellisiksi kokemissa tavoitteissa sekä pedagogiassa. Joitakin yleisopetuksessa oletuksena pidettäviä tekijöitä pidetään valmistavassa opetuksessa keskeisinä, ne ovat näkyviä ja niihin panostetaan. Eräs keskeinen tekijä on esimerkiksi eriyttäminen, joka tutkimuksemme mukaan nähtiin valmistavan opetuksen perustana oppilaiden erilaisuuden ja lähtökohtien takia. Eriyttämisen lisäksi muun muassa rutiinit ja havainnollistaminen saavat valmistavan opetuksen kontekstissa uudenlaisen merkityksen. Vaikka samat asiat otetaan huomioon myös yleisopetuksessa, korostuu niiden tärkeys tutkittavien vastausten perusteella valmistavassa opetuksessa.

Ammatillisen identiteetin kehittyminen tapahtui reflektion avulla, mikä sai opettajat pohtimaan omaa opetustaan ja opettajuuttaan sekä suuntaamaan ammatillisen identiteetin kehityksessä oppimiaan huomioita opetukseen. Sekä Talib (2005, 40–41) että Beauchamp ja Thomas (2009, 177) mainitsevat kokemusten reflektoinnin olevan tärkeä osa ammatillisen identiteetin kehittämistä. Myös Slay ja Smith (2011, 87) kertovat kokemusten selventävän henkilön prioriteetteja, käsitystä ja ymmärrystä itsestä. Tutkimuksemme tuloksista ilmeni, että kokemuksen

ja ammatillisen identiteetin kehittymisen kautta opettajat keskittyvät merkityksellisiksi kokemiinsa tavoitteisiin myös perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman ulkopuolelta. Tästä huolimatta osa opettajien tärkeiksi pitämistä tavoitteista oli opetussuunnitelman mukaisia.

Tärkeimpinä päämäärinä opetuksessa opettajat nostivat turvallisuuden tunteen luomisen luokkaympäristöön ja työskentelytaitojen oppimisen. Valmistavan opetuksen tavoitteista ovat raportoineet useat eri tutkijat kuten Aalto ja Tukia (2012), Forsell ym. (2016), Kyttälä ym. (2011) sekä Kuukka ja Rapatti (2009). Lisäksi opetuksen tavoitteet ovat määritelty perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa (2015). Tästä huolimatta turvallisen ilmapiirin luominen mainitaan opetussuunnitelmassa (PVOPS 2015) vain yleisellä tasolla ja oppilaan oikeutena. Tutkimus osoitti, että opettajat perustavat opetuksensa turvallisen ilmapiirin luomiseen, sillä ilman sitä oppilaiden oppiminen ei ole mahdollista. Pohdimme, että olisiko tarpeellista tuoda opetussuunnitelmassa vahvemmin esille turvallisuuden tunteen ja ilmapiirin arvo opetuksen kannalta.

Oppisisältöjen oppiminen ja ymmärrys koettiin toissijaisina tekijöinä, koska oppilaan tulee kokea olonsa turvalliseksi ja oppia työskentelemään, ennen kuin oppilas kykenee oppimaan. Hosoyan ja Talibin (2013, 207) mukaan monikulttuurinen opetus on rakennettu vapauden, oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon ja kunnioituksen ideaalien pohjalta. Tutkimuksemme osoitti, että valmistavassa opetuksessa painotetaan avoimen ja luottamuksellisen vuorovaikutuksen rakentamista luokassa sekä yksilöllisesti oppilaiden ja heidän perheidensä kanssa. Yhteisen kielen puute, erilaiset näkemykset ja ennako-oletukset voivat olla aluksi vuorovaikutuksen haasteena. Opettajien kokemukset osoittivat, että luottamusta vuorovaikutukseen rakennetaan löytämällä yhteisiä tekijöitä, vaikka yhteistä kieltä ei olisi tai kulttuurilliset tavat ja arvot eroaisivat toisistaan.

Tutkimuksen mukaan opettajat käsittivät suomen kielen oppimisen tavoitteen tärkeäksi heti turvallisuuden tunteen luomisen jälkeen. Suomen kieltä kerrottiin opetettavan kokonaisvaltaisesti luonnollisena osana kaikkea opetusta. Tutkittavat mainitsivat kielen oppimisen tapahtuvan ilmiöoppimisen mukaisesti eri teemojen mukaan, jotta oppilas oppii sanastoa ja ilmaisuja tietyn aihepiirin

ympäriltä. Ilmiöoppiminen valmistavassa opetuksessa voidaan nähdä työkaluna ja hyvänä kokonaisvaltaisen oppimisen lähtökohtana, koska osalla oppilaista ei ole lainkaan koulutusta. Ilmiöoppiminen mahdollistaa monipuolisen ydinasioiden sekä kielen oppimisen. Opetussuunnitelmassa sanotaan, että kielen oppimiseen sekä luku- ja kirjoitustaidon omaksumiseen tulee varata riittävästi aikaa (PVOPS 2015). Valmistavaan opetukseen varattu vuosi on kuitenkin haasteellinen aikaraja kielen oppimisen kannalta. Usean tutkijan mukaan vuosi on lyhyt aika usean maahanmuuttajaoppilaan kohdalla sosialisoitua uuteen kieleen ja saavuttaa yleisopetuksessa tarvittavat kielelliset ja sisällölliset tavoitteet (Piippo & Portaankorva-Koivisto 2019; Talib ym. 2004, 104). Myös Kyttälä ym. (2011, 7) kertovat, että esimerkiksi koetilanteissa tarvittavan kielitaidon saavuttamiseen vaaditaan useamman vuoden aktiivista kielen opiskelua. Onkin tärkeää pohtia, onko vuosi riittävä aika suomalaiseen koulukulttuuriin totumisessa ja tarpeellisten oppisisältöjen sekä kielen oppimisessa.

Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa opettajien ammatillisesta identiteetistä ja sen kehittymisestä. Mielestämme tutkimuksestamme saadut tulokset ovat merkittäviä. Ammatillinen identiteetti on koko elämän ajan kehittyvä prosessi ja sen kehittyminen näkyy opettajan toiminnassa, opettajan asettamissa tavoitteissa ja täten koko opetuksen toteutuksessa. Siispä koimme tärkeäksi kuvata ammatillisen identiteetin kehittymisen näkyvyyttä opettajan toiminnassa. Tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda tietoa tulevaa opetustyötämme varten, jotta pystymme vastaamaan opetukseen ja oppilaiden erinäisiin tarpeisiin paremmin. Samalla tutkimus tuo esille perusopetukseen valmistavan opetuksen maailmaa opettajien näkökulmasta. Valmistava opetus on vähemmän esillä oleva opetuksen muoto verrattuna yleisopetukseen, mutta tästä huolimatta yhtä tärkeä omalla tavallaan. Mielestämme tätä tulisi myös korostaa julkisessa keskustelussa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida validiteetin eli uskottavuuden, siirrettävyyden ja yleistettävyyden tarkastelulla. Laadullista tutkimusta voidaan

arvioida kokonaisuutena, minkä takia sen sisäinen johdonmukaisuus korostuu. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 120.) Tässä tutkimuksessa olemme pitäneet huolen, että tutkimuksemme vaiheet, kuten esimerkiksi aineistonkeruu ja analyysi sekä raportointi ovat toteutettu mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti. Pidimme tärkeänä tulosten raportoinnin yksityiskohtaisuutta ja sitä, että tutkittavien ääni pääsisi esille ja raportissa kertomamme asiat olisivat mahdollisimman identtisiä tutkittavien kertomien asioiden kanssa. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan on tärkeää, että tutkimus antaa lukijoilleen riittävästi tietoa sen toteuttamisesta. Otimme huomioon koko tutkimusprosessin ajan, että tutkimuksemme toteutus on selkeä.

On esitetty, että useamman kuin yhden tutkijan tekemä tutkimus lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tuomen ja Sarajärven (2018, 127) mukaan tätä kutsutaan tutkijatriangulaatioksi. Tutkimuksemme eri vaiheissa oli kaksi tutkijaa aineiston keräämisessä, sen analyysissä ja tulkitsemisessä. Koimme tämän toimivaksi, sillä kykenimme keskustelemaan tutkimuksesta esille tulleista aiheista ja tarkastelemaan aineistoa sekä ilmiöille annettuja merkityksiä tarkemmin. Puolueettomuus ja tutkittavien ymmärrys ilman ennakko-oletuksia oli tutkimuksemme kannalta merkittävässä osassa, sillä tutkimusotteemme oli fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkijoiden ennakkokäsitykset ja esiymmärrys tutkittavasta asiasta tulee esittää ontologisella erittelyllä. Tämä mahdollisti sen, etteivät esiymmärryksemme tai ennakkokäsityksemme vaikuttaneet tutkimuksen vaiheisiin, sen tuloksiin tai niiden raportointiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81.) Tutkijoina reflektioimme myös omia sitoumuksiamme tutkimukseen. Pohdimme, miksi mielestämme tutkimus on tärkeää, millaisia oletuksia olimme tehneet ja ovatko oletuksemme muuttuneet tutkimuksen teon myötä (Sarajärvi & Tuomi 2018, 122).

Tutkimusta pohtiessa on otettava huomioon, että tulokset eivät ole yleistettävissä pienen aineiston otannan vuoksi, vaikka aineisto onkin kerätty laajalta alueelta. Sen lisäksi on otettava huomioon, että tutkimuksessa käytetyn otannan vuoksi myös tulokset ovat tutkittavista riippuvaisia, sillä ammatillinen identiteetti muodostuu ja kehittyy eri tavoilla, eikä ole samanlainen ihmisten kesken. Tästä huolimatta tutkittavien vastaukset olivat keskenään samankaltaisia ja

opettajat nostivat esille samoja ilmiöitä. Tämän takia koemme, että tutkimuksen tuloksia voidaan pitää pätevinä, sillä ne kertovat valmistavan opetuksen opettajien ammatillisesta identiteetistä ja sen kehittymisestä eri kokemusten kautta. Opettajien kokemukset ja niiden synnyttämät näkemykset itsestä ja koulumaailmasta toivat tutkimukseen erityislaatuista näkökulmaa. Ammatillinen identiteetti ja sen kehittyminen näkyvät monella eri osa-alueella, minkä takia sen tutkiminen on mielestämme tärkeää. Ammatillisen identiteetin kehittymistä on tutkittu etenkin yleisen opetuksen puolella. Valmistavan opetuksen kontekstin ja luonteen vuoksi meitä kiinnosti, kuinka se kehittää opettajan ammatillista identiteettiä.

Perusopetukseen valmistava opetus tarjoaa laajasti eri tutkimusaiheita. Pohdimme tutkimuksemme perusteella, kuinka olisi mielenkiintoista selvittää maahanmuuttajaoppilaalle tarjottavaa tukea yleisopetukseen siirryttäessä ja siirtymisen jälkeen: miten tukeminen jatkuu, kuinka kauan sekä miten se toteutetaan luokassa resurssit huomioiden. Toinen mielestämme mielenkiintoinen näkökulma tutkimukselle olisi alakoulun ja yläkoulun valmistavan luokan opetuksen erot: onko mahdollisesti jotain sellaisia asioita, mitä painotetaan enemmän oppilaan ikätason perusteella. Valmistavassa opetuksessa keskeisenä on suomen tai ruotsin kielen oppiminen. Kiinnostavaa olisi syventyä, millä tavoin opettajat toteuttavat kielenopetusta eri ikäisillä ja millaiset metodit on koettu erityisen hyviksi. Toinen tärkeä tekijä valmistavan opetuksen luokassa on hyvän ilmapiirin luominen. Siihen perehtyminen voisi tuoda uusia näkökulmia liittyen ryhmäytymiseen yhteisen kielen puuttuessa. Haastatteluja toteutettaessa meille tutkijoina heräsi myös kiinnostus, kuinka valmistavan opettajien kertomista kokemuksista olisi mahdollista tehdä diskurssitutkimus. Opettajat kertoivat elävästi esimerkiksi kulttuurien kohtaamisesta. Tutkijoina olisi mielenkiintoista syventyä heidän kertomiinsa kokemuksiin ja tutkia kielen merkitystä keskustellessa kulttuurien kohtaamisesta ja kulttuureihin liittyvistä ilmiöistä.

Tutkimukseen osallistuvien opettajien kokemukset ja näkemykset avarsivat niin valmistavan opetuksen kuin yleisestikin koulun maailmaa. Valmistava opetus on ainutlaatuinen osa koulua ja sillä on merkittävä rooli yhteiskunnallisesti.

Haastateltavat painottivat paljon sellaisia asioita, joita olemme kokeneet osittain olettamuksiksi koulussa. Koska valmistavassa opetuksessa oppilasaines vaihtuu jatkuvasti, tulee erityisesti panostaa turvalliseen ja positiiviseen ilmapiiriin sekä struktuuriin. Turvallisuuden tunne, oppimisen ja sosiaalisten taitojen oppiminen valmistavassa opetuksessa ovat keskeisiä, näkyviksi tehtyjä sekä panostettavia osa-alueita opetuksessa. Tämän tutkimuksen myötä koemme, että olemme saaneet perspektiiviä opettajuuteen sekä koulumaailmaan. Opettajien kokemuksia kuultuamme olemme pohtineet omaa kehittyvää ammatillista identiteettiä sekä reflektoineet omaa osaamista suhteessa valmistavan opetuksen vaatimukseen. Tutkimuksen myötä meille avautui laaja kirjo hyväksi koettuja toimintamalleja niin opetuksen kuin oman opettajuuden kannalta. Koemme, että ymmärrys valmistavan opetuksen raameista sekä valmistavan opetuksen opettajien työnkuvasta inspiroi ja tuo tietoutta, jota opettajat tarvitsevat yleisopetuksen puolellakin.

LÄHTEET

- Aalto, E. & Tukia, K. 2012. Mitä opetan kun opetan omaa oppiainettani? Teoksessa I. Kuukka, & K. Rapatti (toim.) Yhteistä kieltä luomassa: Suomea opetteleva opetusryhmässäni. 2. Painos. Opetushallitus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. 25-36.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. Uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alitolppa-Niitamo, A., Fågel, S. & Säävälä, M. 2013. Me olemme muuttaneet - ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Väestöliitto ry. Vaasa: Kirjapaino Fram.
- Andonov, L. 2013. Valmistavan opetuksen vuosi - merkitysneuvotteluja kielestä ja identiteetistä. *Kasvatus* 44(3). 299–312.
- Atkins, L. & Wallace, S. 2016. *Qualitative Research in Education*. London: SAGE.
- Banks, J. 2010. Multicultural Education: Characteristics and Goals. Teoksessa J. Banks, & C. McGee Banks (toim.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. 3–32.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. 2009. Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education. *Cambridge Journal of Education* 39(2). 175–189.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. 2011. New Teachers' Identity Shifts at the Boundary of Teacher Education and Initial Practice. *International Journal of Educational Research* 50. 6–13.
- Beijaard, D., Meijer, P. Verloop, N. 2004. Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education* 20. 107–128.
- Benjamin, S. 2014. Kulttuuri-identiteetti - merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8. Tallinna: K-print. 56–105.
- Bennet, J. & Bennet, M. 2001. *Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity*.

- Berger, J-L. & Lê Van, K. 2019. Teacher professional identity as multidimensional: mapping its components and examining their associations with general pedagogical beliefs. *Educational Studies* 45(2). 163–181.
- Chong, S. 2011. Development of teachers' professional identities: From pre-service to their first year as novice teachers. *KEDI Journal of Educational Policy*.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. 2006. The Personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal* 32(4). 601–616.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. Painos. Tampere: Vastapaino.
- Fadjukoff, P. 2015. Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa R. Metsäpelto, T. Feldt, E. Vierikko, L. Keltikangas-Järvinen, J. Rantanen, A. Mäkikangas, & J. Nurmi (toim.) *Meitä on moneksi: Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus. 147–159.
- Flores, M. & Day, C. 2006. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education* 22. 219–232.
- Forsell, T., Hiltunen, P., Pihlava, M. & Alisaari, J. 2016. Oppilaan kotoutumisen tukeminen valmistavassa opetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 7(3). Viitattu 19.3.2020. Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2016/oppilaan-kotoutumisen-tukeminen-valmistavassa-opetuksessa>
- Friesen, M. & Besley, S. 2013. Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective.
- Friesen, N., Henriksson, C. & Saevi, T. 2012. *Hermeneutic Phenomenology in Education: Method and Practice*. Rotterdam: SensePublishers.
- Gay, G. 1994. *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. Medford, MA: North Central Regional Educational Laboratory.
- Gay, G. 2018. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice*. Multicultural Education Series. NY: Teachers College Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 16. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

- Holm, G. & Zilliacus, H. 2009. Multicultural education and intercultural education: Is there a difference? Teoksessa M-T. Talib, J. Loima, H. Paavola, & S. Patrikainen (toim.) *Dialogs on Diversity and Global Education*. Peter Lang.
- Hosoya, S. & Talib, M-T. 2013. *Teacher Education in Preparing Student Teachers for Diverse Classrooms*. Teoksessa H. Arslan, & G. Rață (toim.) *Multicultural Education: From Theory to Practice*. Cambridge Scholars Publishing.
- Jokikokko, K. 2005. Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education* 16(1). 69-83.
- Kitao, K. 2000. *Teaching Culture in Foreign Language Instruction in the United States*. Doshisha Studies in English. 285-306.
- Kuukka, I. & Rapatti, K. 2012. *Yhteistä kieltä luomassa: Suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Opetushallitus. 2. Painos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M. & Hautala, S. 2011. Oppimisvaikeuksien tunnistaja vai kielenopettaja? Pohdittavana valmistavan opetuksen opettajan kelpoisuus. *NMI-bulletin* 21(1).
- Laki kotoutumisen edistämisestä 2010/1386. Viitattu 18.3.2020. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386>
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 25-43.
- Lankinen, N. 2019. Pedagoginen kameleontti ja eriyttämisen mestari - Valmistavan ryhmän opettajan työnkuva ja pätevyys. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10(3). Viitattu 1.4.2020. Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/pedagoginen-kameleontti-ja-eriyttamisen-maailmanmestari-valmistavan-ryhman-opettajan-tyonkuva-ja-patevyys>
- Matikainen, T. 2012. Opetamme ajattelemaan, opetamme oppimaan, opetamme elämään. Teoksessa I. Kuukka, & K. Rapatti (toim.) *Yhteistä kieltä luomassa: Suomea opetteleva opetusryhmässäni*. 2. Painos. Opetushallitus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. 19-24.
- Mockler, N. 2011. Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching* 17(5). 517-528.

- Naukkarinen, H. & Tiermas, A. 2019. Integraatiota ja inklusiota - valmistavan opetuksen hyvät käytänteet. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10(7). Viitattu 21.3.2020. Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2019/integraatiota-ja-inklusiota-valmistavan-opetuksen-hyvat-kaytanteet>
- Nieto, S. & Bode, P. 2010. *Multicultural Education and School Reform*. Teoksessa S. Nieto (toim.) *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives*. 2. Painos. Routledge. NY & Lontoo: Taylor & Francis Group.
- Nissilä, L. & Päivärinta, M. 2010. Teoksessa L. Nissilä, & M. Päivärinta (toim.) *Oppaat ja käsikirjat 2010:7. Perusopetukseen valmistava opetus – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus.
- Novitsky, A. 2014. Aikuiset vahvistavat toimivissa kumppanuussuhteissa lapsen kulttuuri- identiteetin kehittymistä. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & kasvatustieteet*. Kulttuuriperintökasvatustieteiden tutkimuskeskus. Suomen Kulttuuriperintökasvatustieteiden seuran julkaisuja 8. Tallinna: K-print. 153-160.
- OECD. 2015. *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Intergration*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en> (viitattu 23.4.2020)
- Opetushallitus. 2015. *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallituksen määräykset ja ohjeet 2015:49. Viitattu 18.3.2020.
- Opetushallitus. 2017. *Perusopetukseen valmistava opetus*. Opetushallitus 2017:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi: Kipupisteet ja toimenpide-esitykset III*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:1.
- Opetusministeriö. 2007. *Opettajatarve maahanmuuttajataustaisten opetuksessa ja koulutuksessa*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:32.
- OPM 986/1998. *Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista* 14.12.1998/986. Viitattu 19.2.2020. Saatavilla osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Ortaçtepe, Deniz. 2015. *EFL Teachers' Identity (Re)Construction as Teachers of Intercultural Competence: A Language Socialization Approach*, *Journal of Language, Identity & Education* 14(2). 96-112.

- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja kouluissa. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
- Patton, M. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 26(1). 39-47.
- Piippo, I. & Portaankorva-Koivisto, P. 2019. Monikielinen käsitteenoppiminen valmistavassa opetuksessa, esimerkkinä matematiikka. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 10(3). Viitattu 15. 4. 2020. Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/monikielinen-kasitteenoppiminen-valmistavassa-opetuksessa-esimerkkina-matematiikka>.
- PoL = Perusopetuslaki 1998/628. Viitattu 18.3.2020. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Ramsey, P. Williams, L. & Vold, E. 2005. Multicultural education: A source book. 2. Painos. London: Taylor & Francis Group.
- Rață, G. 2013. Bi-, Cross-, Inter-, Multi-, Pluri-, or Trans-Cultural Education? Teoksessa H. Arslan, & G. Rață (toim.) Multicultural Education: From Theory to Practice. Cambridge Scholars Publishing.
- Räsänen, R. 2009. Teachers' intercultural competence and education for global responsibility. Teoksessa M-T. Talib, J. Loima, H. Paavola, & S. Patrikainen (toim.) Dialogs on Diversity and Global Education. Peter Lang.
- Räsänen, R., Jokikokko, K. & Lampinen, J. 2018. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa: kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta. Raportit ja selvitykset 2018:6. Opetushallitus.
- Slay, H. & Smith, D. 2011. Professional Identity Construction: Using Narrative to Understand the Negotiation of Professional and Stigmatized Cultural Identities. Human Relations 64(1). 85-107
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turun yliopiston julkaisuja. Turku: Painosalama Oy.
- Tainio, L. & Kallioniemi, A. 2019. Koulujen monet kielet ja uskonnot: Selvitys vähemmistökielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoimikunnan julkaisusarja 11/2019.

- Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu - haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa? Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama OY.
- Talib, M-T. & Hosoya, S. 2009. Finnish and Japanese pre-service teachers' preparedness for diversity. Teoksessa M-T. Talib, J. Loima, H. Paavola, & S. Patrikainen (toim.) Dialogs on Diversity and Global Education. Peter Lang.
- Talib, M-T., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.
- Tilastokeskus. 2017. Ulkomaalaistaustaisten lasten määrä on kaksinkertaistunut kymmenessä vuodessa. Perheet [verkkojulkaisu]. Vuosikatsaus 2016. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 18.3.2020. Saatavilla: http://www.stat.fi/til/perh/2016/02/perh_2016_02_2017-11-24_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus. 2020. Jo puolet Suomen ulkomaalaistaustaisesta väestöstä asuu pääkaupunkiseudulla. Vuosikatsaus 2019. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 30.5.2020. Saatavilla: https://www.stat.fi/til/vaerak/2019/02/vaerak_2019_02_2020-05-29_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus. Maahanmuuttajat väestössä. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 18.3.2020. Saatavilla: http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html#tab1485503695201_1
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- UNESCO. 2006. Unesco guidelines for intercultural education. Pariisi: UNESCO.
- Väestöliitto. 2020. Maahanmuuttajien määrä. Väestöntutkimuslaitos. Viitattu 18.3.2020. Saatavilla: http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

1. Taustatietokysymykset

- Mikä on työnkuvasi?
- Kuinka kauan olet työskennellyt tässä työnkuvassa?
- Millainen koulutustaustasi on?
- Oletko saanut jotain lisäkoulutusta?

2. Tavoitteet valmistavassa opetuksessa (valo) - opettajan ammatillinen osaaminen ja sen kehittyminen

- Mitkä tavoitteet koet tärkeimmiksi (kolme tärkeintä)?
 - Mitkä tavoitteet koet henkilökohtaisesti tärkeäksi?
- Onko tavoitteiden asettelusi jotenkin muuttunut ajan saatossa?
 - Mitä tavoitetta / tavoitteita pidät tärkeimpänä?
 - Annatko enemmän arvoa jollekin tavoitteelle entistä enemmän?
- Miten lähdet muodostamaan opetuksen tavoitteita, kun esimerkiksi uusi oppilas tulee luokkaan?
 - Millaisia muita asioita **opetuksen tavoitteiden lisäksi** tulee ottaa huomioon, kun luokkaan tulee uusi oppilas?
 - Pyritkö saamaan lisätietoa luokkaasi uutena tulevasta oppilaasta? Millaista lisätietoa ja miksi?
 - Millainen rooli pedagogisilla asiakirjoilla on?

3. Erilaisuuden kohtaaminen

- Millaista oli aloittaa ensimmäistä kertaa tässä työnkuvassa?
- Oppilaiden kohtaamisessa - mitä pidät tärkeänä?
 - Millaisia toimintamalleja olet luonut oppilaiden kohtaamiseen liittyen?
 - Oletko huomannut oppilaiden kohtaamisessa olevan jotain hyviä tapoja tai malleja?
- Millä tavoin huomioit erilaiset kulttuurit koko ryhmän opetuksessa?
 - Millaiset toimintamallit mielestäsi tukevat monikulttuurisessa luokassa toimimista?
- Oletko kokenut työssäsi ristiriitatilanteita?
 - Millaisia ristiriitatilanteita olet kohdannut? Miten olet toiminut niissä?
 - Koetko, että nykyään on enemmän valmiuksia kohdata ristiriitatilanteita/haasteita?

- Millaiset asiat koet tärkeäksi ottaa huomioon ristiriitatilanteissa/haasteissa?

4. Henkilökohtainen ja ammatillinen itsetuntemus / identiteetti

Vähän liittyen edelliseen kysymykseen:

- Oletko kokenut työssäsi tilanteita, joihin sinulla ei ole ollut valmiina toimintamallia? Miten tällöin olet pyrkinyt toimimaan?
- Oletko huomannut muutoksia omassa opettajuudessasi valo-opetuksen myötä? Millaisia?
(Onko nykyinen työsi (valo-opettajuus) opettanut/tuonut sinulle uusia näkökulmia opettajuuteen?)
- Ovatko erilaiset kokemukset tässä työssä saaneet sinut omaksumaan uusia opetusmenetelmiä? (Onko aiemmat kokemukset saaneet etsimään jostain lisää tietoa/oppimaan uusia opetusmenetelmiä?)
- Jos sinun tulisi perehdyttää opettajan valo-opetukseen, mitkä kolme asiaa haluaisit hänelle kertoa tai opettaa?
 - Millaiset asiat koet tärkeäksi valossa?

Liite 2. Suostumus tieteelliseen tutkimukseen

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen: Valmistavan opetuksen opettajien käsitykset ammatillisesta identiteetistään.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Selvitykset antoi Pauliina Ranta ja Rita Mustonen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröityyn liittyviin asioihin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Liite 3. Tietosuojailmoitus

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

Gradut ja kandidaatintutkielmat

19.11.2019

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

1. TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO

Tutkimme valmistavan opetuksen opettajien ammatillista identiteettiä. Aineisto tutkimukseen kerätään teemahaastatteluilla. Haastattelun arvioitu kesto on noin 45 minuuttia. Tutkimustulokset valmistuvat keväällä 2020.

2. MIHIN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY PERUSTUU

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

Asetuksen artiklan 6, kohta 1:stä otetut kohdat, jotka sopivat tähän tutkimukseen:

- a. rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojensa käsittelyyn yhtä tai useampaa erityistä tarkoitusta varten
- b. käsittely on tarpeen sellaisen sopimuksen täytäntöön panemiseksi, jossa rekisteröity on osapuolena, tai sopimuksen tekemistä edeltävien toimenpiteiden toteuttamiseksi rekisteröidyn pyynnöstä

Tutkittavan suostumus ja allekirjoitus kerätään haastattelun yhteydessä.

Tutkittavan suostumus

3. TUTKIMUKSESTA VASTAAVAT TAHOT

Tutkimuksen tekijät:

Rita Mustonen

Pauliina Ranta

Tutkimuksen ohjaaja: Elina Oksanen

4. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, valmistavan opetuksen opettajien ammatillisen identiteettiä. Lisäksi on tarkoitus selvittää miten valmistavan opetuksen opettajien opettajuus muokkautuu valmistavan opetuksen kontekstissa.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt, jotka ovat valmistavan opetuksen opettajia.

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Tutkimukseen osallistuminen kestää noin 45 minuuttia ja tutkimukseen sisältyy yksi haastattelu.

6. TUTKIMUKSEN MAHDOLLISET HYÖDYT JA HAITAT TUTKITTAVILLE

Tutkimuksessamme selvitämme opettajien kokemuksia valmistavan opetuksen opettajana toimimisesta. Kokemuksien myötä pyrimme saamaan selville, millaista kehittymistä opettajalla on tapahtunut liittyen ammatilliseen identiteettiin sekä miten opettajat kokevat opettajuuden valmistavan opetuksen kontekstissa.

7. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN, SÄILYTTÄMINEN JA ARKISTOINTI

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista.

Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa sinuun viitataan vain tunnistekoodilla.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopisto tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

Haastatteluaineistot kerätään muistikortille, josta haastatteluaineisto siirretään tietokoneen suojattuun kansioon. Aineisto säilytetään suojatussa kansiossa siihen saakka, kunnes tutkimus on valmistunut. Tutkimuksen valmistuttua aineisto tuhotaan.

8. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

9. TUTKITTAVAN OIKEUDET JA NIISTÄ POIKKEAMINEN

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojaan ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

10. REKISTERÖIDYN OIKEUKSIEN TOTEUTTAMINEN

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.

Liite 4. Tutkimuspyyntö

Hei!

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa luokanopettajiksi ja teemme pro gradu -tutkielmaa liittyen valmistavaan opetukseen ja sen opettajien ammatilliseen identiteettiin. Kuulemme mielellämme sinun kokemuksiasi ja näkemyksiäsi siitä, millaista on olla valmistavan luokan opettajana, millaisia näkökulmia työhösi liittyy ja miten ammatillinen identiteetti on kehittynyt.

Kokoamme aineiston teemahaastatteluilla, mitä varten olemme valinneet muutamia aiheita, joista toivomme sinun kertovan. Haastattelu toteutetaan sinulle sopivana aikana ja se kestää noin 45 minuuttia. Tutkimuksen tekoa helpottaaksemme nauhoitaisimme haastattelun mielellämme. Haastateltavien henkilöllisyys ei tule ilmi missään vaiheessa tutkimusta ja tutkimusaineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Haastattelu ei vaadi ennakoivalmistautumista tai perehtymistä aiheeseen.

Mikäli kiinnostuit, vastaathan 6.11. mennessä. Annamme myös mielellämme lisätietoja tutkimuksesta. Lähetämme kaikki haastatteluun vaadittavat luvat sekä haastattelurungon etukäteen tarkasteltavaksi.

Osallistumisesi on tutkimuksen toteuttamiselle tärkeää. Siten lämpimät kiitokset jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Rita Mustonen
Pauliina Ranta