

**Opettajien kokemuksia perusopetukseen valmistavasta
opetuksesta turvapaikanhakijaoppilaiden kanssa**

Minna Laitinen

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2016

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Laitinen, Minna. 2016. Opettajien kokemuksia perusopetukseen valmistavasta opetuksesta turvapaikanhakijaoppilaiden kanssa. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 85 sivua + liitteet.

Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaiseksi opettajat kuvaavat työtään perusopetukseen valmistavassa opetuksessa turvapaikanhakijaoppilaiden kanssa. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään opettajien työssään kokemia tunteita ja valmiuksia kohdata ja opettaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tutkimukseen osallistuneet (n=7) opettajat työskentelivät Itä- ja Pohjois-Suomen alueella. Teemahaastatteluista koostuva aineisto kerättiin keväällä 2016 ja se analysoitiin temaattisen sisällönanalyysin keinoin.

Tulosten mukaan opettajan työ valmistavan opetuksen luokassa asettaa vaatimuksia niin opettajan ammattitaidolle kuin koko persoonalle. Turvapaikanhakijaoppilaiden opettamiseen liittyi opettajien mukaan erityisiä haasteita, jotka on huomioitava opetuksessa. Keskeisimmät haasteet liittyvät opetusryhmien heterogeenisyyteen, opetussisältöihin, yhteisen kielen puuttumiseen sekä oppilaiden käyttäytymiseen. Tulokset osoittavat, että opettajat joutuvat työssään pohtimaan usein omia rajojaan ja työssä jaksamistaan. Työskentely valmistavassa opetuksessa herätti opettajissa myös pohdintaa omasta ammatillisesta identiteetistä.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, ettei opettajankoulutus anna riittävästi valmiuksia maahanmuuttajaoppilaan kohtaamiseen ja opettamiseen. Lisäksi opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota opettajan työssä jaksamiseen, oman työajan hallintaan sekä tunteiden kohtamiseen.

Asiasanat: perusopetukseen valmistava opetus, turvapaikanhakija, opettajan interkulttuurinen kompetenssi, maahanmuuttaja, monikulttuurisuus, temaattinen sisällönanalyysi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	MONIMUOTOISTUVA SUOMI	7
2.1	Maahanmuuton historia	7
2.2	Maahanmuuttajan käsite	8
2.3	Turvapaikanhakijatilanne vuonna 2015	10
2.3.1	Vastaanottokeskukset	11
2.3.2	Kotoutuminen.....	12
2.3.3	Lapset ja nuoret turvapaikanhakijoina	14
3	KULTTUURIEN KOHTAAMINEN	17
3.1	Akkulturaatio	17
3.2	Kulttuurisokki	20
3.3	Monikulttuurisuus koulussa	22
4	MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN OPETTAMINEN	25
4.1	Perusopetukseen valmistava opetus.....	25
4.2	Opettajan interkulttuurinen kompetenssi	28
4.3	Opettajan ammatillinen identiteetti	32
4.4	Tunteet opettajan työssä	33
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	36
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	37
6.1	Tutkimukseen osallistujat.....	37
6.2	Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	38
6.3	Temaattinen sisällönanalyysi	40

6.4 Tutkimuksen eettiset ratkaisut.....	42
7 TULOKSET.....	46
7.1 Opettajan työ valmistavan opetuksen luokassa	46
7.1.1 Oppilaiden moninaisuus.....	46
7.1.2 Opetuksen luonne	52
7.1.3 Opettajan ammatillinen identiteetti.....	56
7.2 Tunteet opettajan työssä	60
7.2.1 Opetus ja oppiminen.....	60
7.2.2 Käyttäytyminen ja vuorovaikutus	62
7.3 Opettajan valmiudet kohdata ja opettaa turvapaikanhakijaoppilaita ..	64
7.3.1 Opettajan koulutus ja tausta	64
7.3.2 Taidot	65
7.3.3 Asenteet	68
8 POHDINTA.....	70
8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	70
8.2 Tutkimuksen laatu ja luotettavuus.....	75
8.3 Tutkimuksen anti ja jatkotutkimusaiheet.....	76
LÄHTEET	79
LIITTEET.....	86

1 JOHDANTO

Vuosi 2015 oli Suomelle poikkeuksellinen runsaan turvapaikkahakijamäärän vuoksi. Suomeen saapui puolen vuoden sisällä yli 32 000 turvapaikanhakijaa, kun sitä edeltävänä vuonna 2014 turvapaikanhakijoita oli vain noin 3600 (Sisäministeriö 2016). Turvapaikanhakijoiden joukossa oli myös paljon lapsia ja nuoria. Ilman huoltajaa alaikäisenä Suomeen saapui viime vuonna pelkästään yli 3000 turvapaikanhakijaa (Maahanmuuttovirasto 2016b).

Turvapaikanhakijat majoitetaan hakemusten käsittelyn ajaksi vastaanottokeskuksiin ja ilman huoltajaa saapuvat alaikäiset turvapaikanhakijat sijoitetaan vastaanottokeskusten yhteydessä oleviin ryhmäkoteihin tai tukiasumisyksiköihin (Lukkaroinen 2005, 19). Runsas turvapaikkahakijamäärä edellytti uusien vastaanottokeskusten perustamista ympäri Suomea (Maahanmuuttovirasto 2016b). Uusien vastaanottokeskusten myötä maahanmuuttajien läsnäolo näkyi yhä useammassa kunnassa ja kaupungissa.

Suomen moninaistuminen näkyy myös maamme kouluissa ja koulusta onkin tullut keskeinen kotouttamisen instituutio. Sen on kyettävä luomaan erilaisista kulttuuritaustoista tuleville oppilaille edellytykset kasvaa Suomen kansalaisiksi ja luoda heille mahdollisimman tasa-arvoiset mahdollisuudet edetä koulutiellään. Kulttuurinen moninaisuus muuntaa väkisinkin koulujen toimintakulttuuria, ohjaa opetusta ja sen suunnittelua, sekä asettaa opetushenkilöstölle aivan uudenlaisia osaamisen haasteita. (Klemelä, Tuittu, Virta & Rinne 2011, 5.) Opettajat kohtaavatkin työssään yhä useammin oppilaita, joiden kielelliset ja kulttuuriset taustat saattavat poiketa paljonkin heidän omista taustoistaan. Koulujen moninaistuessa opettajan interkulttuurinen kompetenssi eli eri kulttuurien välisen vuorovaikutuksen taito, onkin noussut tärkeäksi osaksi opettajan ammattitaitoa (Virta & Tuittu 2013, 118–119).

Turvapaikanhakijalapsilla ja -nuorilla on oikeus aloittaa koulunkäynti sillä paikkakunnalla, minne heidät on sijoitettu odottamaan päätöstä oleskeluluvasta. Oikeudesta koulunkäyntiin on säädetty perusopetuslaissa (23.12.1999/1288) ja koulunkäynnin tulisi alkaa kolmen kuukauden kuluessa Suomeen saapumi-

sesta (Lukkaroinen 2005, 26). Turvapaikanhakijalapsen ja -nuoren aloittavat koulunkäynnin perusopetukseen valmistavan opetuksen ryhmissä (Immonen-Oikkonen & Leino 2010, 24). Uusia valmistavan opetuksen ryhmiä jouduttiin perustamaan erityisesti niille paikkakunnille, joihin syntyi uusia vastaanottokeskuksia. Nämä nopeat ja ennakoimattomat muutokset ovat haastaneet varsinkin niitä kouluja ja opettajia, joissa aiemmin maahanmuuttajataustaisia oppilaita on ollut vähän tai ei ollenkaan.

Turvapaikanhakijoiden koulunkäyntiin liittyvää problematiikkaa on Suomessa toistaiseksi tutkittu hyvin vähän. Vuoden 2015 poikkeuksellinen tilanne kuitenkin herätti laajalti keskustelua ja pohdintaa koulujen sekä opettajien valmiudesta kohdata ja opettaa turvapaikanhakijoita. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa lisätietoa opettajien työstä perusopetukseen valmistavan opetuksen luokassa turvapaikkahakijalasten kanssa. Tutkimukseeni valikoituista opettajista kukaan ei ollut aiempaa kokemusta maahanmuuttajataustaisista lapsista, ja he työskentelivät nyt ensimmäistä kertaa valmistavan luokan opettajina. Myös kouluille tilanne oli uusi. Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella ja kuvata, millaisia kokemuksia valmistavan luokan opetuksessa toimivilla opettajilla on heidän työstään. Tarkastelen myös opettajien työssään kokemia tunteita ja niihin liittyviä tilanteita. Lisäksi selvitän, millaisia valmiuksia opettajat kokevat tarvitsevänsä toimiessaan valmistavan luokan opettajina.

2 MONIMUOTOISTUVA SUOMI

Tässä luvussa esittelen lyhyesti Suomen maahanmuuton historiaa sekä avaan maahanmuuttajuuteen liittyviä keskeisiä käsitteitä. Kuvaan myös Suomen poikkeuksellista turvapaikanhakijatilannetta loppuvuodesta 2015, jonka synnytti pitkään jatkuneet Lähi-idän levottomuudet. Tästä syystä Eurooppaan hakeutuvien turvapaikanhakijoiden määrä moninkertaistui lyhyellä aikavälillä ja se näkyi myös Suomessa. Tarkastelun keskiössä on turvapaikanhakijoiden vastaanotto, kotoutuminen sekä lapset- ja nuoret turvapaikanhakijoina.

2.1 Maahanmuuton historia

Suomen maahanmuuton historiaa on kuvattu Maahanmuuttoviraston (2016a) verkkosivuilla neljän taitekohdan avulla. Ensimmäinen näistä sijoittuu Suomen itsenäisyyden jälkimaininkeihin, jolloin maahamme tuli tuhansia neuvostomattaruuseja perheineen sekä pakolaisia Itä-Karjalasta. Maailmansotien välisenä aikana Suomessa oli ulkomaalaisia enemmän kuin Ruotsissa. Seuraava kuvaa 1970-lukua, jolloin Suomeen tuloa aloitettiin rajoittaa. Neuvostoliitosta ja muista Itä-Euroopan maista tulleet ”loikkaarit” laitettiin jatkamaan matkaansa Ruotsiin, mutta kauempaa tulleita turvapaikanhakijoita ryhdyttiin vastaanottamaan. Suomi vastaanotti pakolaisia mm. Chilestä ja Vietnamista. Kolmas taitekohta sijoittuu 1990-luvulle, kun Neuvostoliitto hajosi. Suomeen ”paluumuuttajina” palasivat lukuisat inkeriläiset. Myös somalialaisten turvapaikanhakijoiden ilmaantuminen Suomeen ajoittui Neuvostoliiton romahtamisen jälkimaininkeihin. Nykyisin Suomessa asuu yksi Euroopan merkittävimmistä somalialaisyhteisöistä. Viimeisenä on kuvaus 2000-luvusta. Pitkään jatkunut Somalian sota sekä Irakin ja Afganistanin vaikea tilanne näkyvät myös Suomen turvapaikanhakijatilastoissa. Suomen kansalaisuutta hakevat edelleen eniten Venäjän kansalaiset. (Maahanmuuttoviraston 2016a.)

Maahanmuuttajien määrä Suomessa on kasvanut nopeasti vuodesta 1990. Todellinen maahanmuuton lisäys Ravon (2011) mukaan tapahtui EU:n laajen-

tumisen myötä viime vuosikymmenen loppupuolella. Ihmisten liikkuvuuden helpottamisen myötä on uusista jäsenmaista, etenkin Virossa, tullut muuttajia Suomeen. Myös Aasiasta on ollut runsaasti tulijoita. Vuosina 2007 ja 2008 tehtiin jopa uusi maahanmuuttoennätys Suomeen. Vuosittain suomalaiset itse, eli ns. paluumuuttajat, ovat ylivoimaisesti suurin maahanmuuttajaryhmä. (Rapo 2011.) Suomi onkin yksi niistä maista, josta on historian aikana lähtenyt paljon siirtolaisia muualle, toteavat Paavola ja Talib (2010, 19–21). Arvioiden mukaan Suomesta on viimeisten 150 vuoden aikana muuttanut ulkomaille yli miljoona ihmistä, joista noin 30 prosenttia on palannut takaisin Suomeen. Ilman maastamuuttoa Suomessa olisi nyt noin 7 miljoonaa ihmistä, kuvaa Söderling (2011, 6).

Opetusministeriön (2009) mukaan ulkomaan kansalaisia oli Suomessa vuonna 2008 noin 143 000 henkilöä, eli 2,7 prosenttia väestöstä. Tilastokeskuksen (2014) selvityksen mukaan vuoden 2013 lopussa ulkomaan kansalaisten osuus koko Suomen väestöstä oli noussut 3,8 prosenttiin, eli 207 511 henkilöön. Kun tähän lisätään kaikki Suomen kansalaisuuden saaneet ulkomaalaistaustaiset henkilöt, nousee luku hiukan yli 300 000. Suomen maahanmuuttajat edustavat yli 160 eri kansallisuutta. Selvästi suurimmat kansallisuusryhmät ovat Venäjän tai entisen Neuvostoliiton, sekä Viron alueelta muuttaneet. Alueellisesti maahanmuuttajat ovat keskittyneet Uudellemaalle ja muihin suuriin kaupunkeihin (Opetusministeriö 2009).

2.2 Maahanmuuttajan käsite

Muuttaneesta henkilöstä voidaan käyttää nimitystä siirtolainen, maahanmuuttaja tai emigrantti (Paavola & Talib 2010, 19.) Käytän tässä tutkielmassani käsitettä maahanmuuttaja. Kun henkilö muuttaa pois omasta maastaan, on siihen aina jokin painava tai pakottava syy (Talib 2002, 18). Maastamuutto voi olla joko vapaaehtoista tai pakon sanelemaa: maastamuuttoon saattavat vaikuttaa köyhyys, sota, vaino, tarve saada koulutusta tai toive paremmasta elämästä itselle sekä läheisille (Koser 2007, 16–17). Nykyisin ulkomaille voidaan haluta

lähteä esimerkiksi töihin puhtaasta seikkailunhalusta (Paavola & Talib 2010, 19).

Maahanmuuttajiin viitataan usein yhtenäisenä joukkona, vaikka kyseessä on varsin heterogeeninen joukko ihmisiä. Maahanmuuttajat edustavat eri kansallisuuksia, ammatteja, koulutustaustoja ja maahantulosityitä. Maahanmuuttaja on yleiskäsite, joka kuvaa niin pakolaisia, turvapaikanhakijoita, siirtolaisia kuin paluumuuttajiakin (taulukko 1.). Puhuttaessa maahanmuuttajista, on hyvä tietää enemmän henkilön todellisista maahanmuuton taustoista sekä käsitteiden sisällöistä. (Tuittu, Klemelä, Rinne & Räsänen 2011, 11.) Maahanmuuttajuuteen liittyviä käsitteitä kuvataan hankaliksi, ja niitä saatetaan usein käyttää virheellisesti (Talib 2002, 18).

TAULUKKO 1. Maahanmuuttajaksi luokiteltu henkilö (Räty 2002, 11–38; Paavola & Talib 2010, 30–32).

Turvapaikanhakija	Henkilö, joka hakee suojelua ja oleskeluoikeutta vieraasta valtiosta. Turvapaikanhakija saa pakolaisaseman, mikäli hänelle myönnetään turvapaikka.
Pakolainen	Ulkomaalainen henkilö, jolla on perustellusti aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi omassa maassaan alkuperän, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mieltipiteen vuoksi. Pakolaisaseman saa henkilö, jolle jokin valtio antaa turvapaikan tai jonka UNHCR katsoo olevan pakolainen.
Kiintiöpakolainen	YK:n pakolaisjärjestön UNHCR:n pakolaiseksi katsoma henkilö, jolle on myönnetty oleskelulupa valtion talousarviossa vahvistetussa pakolaiskiintiössä. Suomen pakolaiskiintiö on viime vuosina ollut 750–1050 henkilöä.
Siirtolainen	Siirtolainen voi olla maahanmuuttaja tai maastamuuttaja. Tavoitteena muuttaa toiseen maahan pysyvästi. Siirtolainen jättää usein kotimaansa paremman tulevaisuuden tai toimeentulon vuoksi. Siirtolaisuus perustuu vapaaehtoisuuteen ja henkilö voi yleensä palata kotimaahansa.
Paluumuuttaja	Suomeen muuttava henkilö, jolla on suomalaiset sukujuuret tai muuten läheinen yhteys Suomeen (entinen Suomen kansalainen, syntyperäisen Suomen kansalaisen jälkeläinen, muu suomalainen syntyperä kuten esim. inkerinsuomalainen).

Suomen maahanmuuttajat voidaan jakaa maahanmuuttosyiden perusteella neljään pääryhmään: paluumuuttajat, pakolaiset, perhesyiden vuoksi muuttaneet sekä työ- ja opiskelumahdollisuuksien vuoksi muuttaneet (Tuittu ym. 2011, 11). Nykyisin Suomeen muutetaan useimmiten perhesiteiden, opintojen tai työn

perusteella. Seuraavaksi yleisimpiä perusteita maahanmuutolle ovat olleet kansainvälinen suojelu ja pakolaisuus. (TEM 2016a.) Edelleen iso osa Suomen maahanmuuttajista on paluumuuttajia (Talib 2002, 18).

2.3 Turvapaikanhakijatilanne vuonna 2015

Vuosi 2015 oli Suomelle hyvin poikkeuksellinen maahanmuuton suhteen. Syyinä tähän oli erittäin nopea ja voimakas turvapaikanhakijamäärän kasvu kesäkuun lopusta alkaen. Vuoden 2015 aikana Suomeen saapui 32 476 turvapaikanhakijaa, kun vastaavasti vuonna 2014 turvapaikanhakijoita oli vain 3651. Turvapaikanhakijamäärät Suomessa ovat vaihdelleet 2000-luvulla noin 1500 ja 6000 hakijan välillä (Sisäministeriö 2016). Maahanmuuttovirasto (2016b) myönsi vuonna 2015 Suomesta turvapaikkaa hakeneille yhteensä 1628 oleskelulupaa. Oleskelulupia myönnettiin eniten Irakista, Afganistanista, Somaliasta, Syyriasta ja Albaniasta saapuneille turvapaikanhakijoille. Turvapaikanhakijoiden lisäksi Suomi vastaanotti kiintiöpakolaisia yhteensä 1034 vuoden 2015 aikana.

Böcker ja Havinga (Lukkaroinen 2005) ovat tutkineet turvapaikanhakijoiden liikkumista. Tutkimuksen mukaan turvapaikanhakijat haluavat ensisijaisesti Länsi-Eurooppaan tai Pohjois-Amerikkaan. Se, mihin yksittäiseen EU-maahan hakeudutaan, on usein sattumanvaraista ja riippuu turvapaikanhakijan varallisuudesta. Korkeasti koulutetuilla ja varakkailla turvapaikanhakijoilla on luonnollisesti enemmän vaikutusmahdollisuuksia kohdemaan valinnan suhteen kuin köyhillä. (Lukkaroinen 2005, 12.)

Miksi turvapaikanhakijat päätyvät lopulta Suomeen? Sisäministeriön (2016) mukaan ei ole olemassa mitään yksiselitteistä syytä sille, miksi Suomessa turvapaikkahakemusten määrä on niin nopeasti kasvanut. Jos verrataan Suomea muihin Länsi-Euroopan maihin, ei meillä ole tarjolla erityisen houkuttelevaa sosiaaliturvaa, työllisyystilannetta tai muita niin sanottuja vetovoimatekijöitä. Ensisijaiset syyt turvapaikanhakijoiden määrän kasvuun Suomessa on kytkettävissä lähtö- ja kauttakulkumaihin. Esimerkiksi henkilön tiedoilla tulevasta kohdemaasta sekä matkustusreitillä valinnalla arvellaan olevan vaikutusta.

(Sisäministeriö 2016.) Elon (2015, 8–10) mukaan sosiaalisella medialla (esim. facebook ja Whatsapp) ja sen kautta tiedon vapaalla kululla on ollut valtava merkitys pakolaisvirran suuntautumisessa. Ihmiset pitävät yhteyttä älypuhelimilla ja kertovat avoimesti liikkeistään sekä siitä mihin maahan kannattaa suunnata.

Seuraavissa alaluvuissa kuvaan tarkemmin turvapaikanhakijoiden vastaanottoon ja kotoutumiseen liittyviä kysymyksiä. Tarkastelen myös lapsia ja nuoria turvapaikanhakijoina.

2.3.1 Vastaanottokeskukset

Kun turvapaikanhakijat saapuvat ja jäävät odottamaan turvapaikkaa Suomesta, heidät majoitetaan hakemuksen käsittelyn ajaksi vastaanottokeskuksiin. Ilman huoltajaa Suomeen saapuvat alaikäiset turvapaikanhakijat sijoitetaan heille tarkoitettuihin ryhmäkoteihin tai tukiasumisyksiköihin. Vastaanottokeskusten toiminta tulee suunnitella niin, että perheenjäsenet, erityisesti alaikäiset lapset, voivat asua yhdessä (Lukkaroinen 2005, 19). Turvapaikanhakijalle järjestetään asuinpaikka sellaisesta vastaanottokeskuksesta, jossa on tilaa. Hakija ei siis itse voi valita mieleistään vastaanottokeskusta. Asuminen vastaanottokeskuksessa on ilmaista ja turvapaikanhakija saa asua vastaanottokeskuksessa koko ajan. Mikäli turvapaikanhakijalla on sukulaisia tai ystäviä Suomessa, hän voi majoittua myös heidän luonaan. Tällöin hänen on itse huolehdittava asumiskustannuksista. (Pakolaisneuvonta 2013.) Vastaanottokeskusten toimintaa ohjaa ja koordinoi maahanmuuttovirasto. Keskuksen ylläpitäjä voi olla valtio, kunta tai Suomen Punainen Risti. (TEM 2016b.)

Vastaanottokeskus huolehtii palveluista, joihin turvapaikanhakijat ovat lain mukaan oikeutettuja (Lukkaroinen 2005, 16). Vastaanottokeskusten perustehtävänä on huolehtia turvapaikanhakijoiden välttämättömästä suojasta ja turvasta. Majoituksen lisäksi vastaanottokeskus mm. järjestää turvapaikanhakijoille tarvittavat sosiaali- ja terveystalvelut, huolehtii tarvittaessa toimeentulosta, pyrkii edistämään työ- ja opintotoimintaa sekä huolehtii tarvittavista tulkkipalveluista. Alaikäisten ryhmäkodeissa tärkeänä osana on näiden lisäksi lasten

iänmukainen huolenpito, johon kuuluu hoito, kasvatusta ja tuki. (TEM 2016b.) Vastaanottokeskuksessa työskentelee eri alojen ammattilaisia, joilta asukkaat saavat apua arkipäivän käytännön asioihin. Yleensä vastaanottokeskuksessa työskentelee johtajan lisäksi sosiaalityöntekijä, terveydenhoitaja, pakolaisohjaaja sekä muita työntekijöitä. (Pakolaisneuvonta 2013.)

Vuonna 2014 Suomessa oli vain 20 vastaanottoyksikköä, kun vuoden 2015 loppuun mennessä vastaanottoyksiköitä oli perustettu yhteensä 144. Näiden lisäksi alaikäisille tarkoitettuja yksiköitä oli yhteensä 68, kun vuonna 2014 niitä oli vain 8. Vastaanottokeskusten perustaminen on perinteisesti keskittynyt suuriin väestökeskittyymiin, kuten pääkaupunkiseudulle, Turkuun ja Tampereelle. Vuoden 2015 aikana nopeasti kasvavan tilatarpeen vuoksi vastaanottokeskuksia on ryhdytty perustamaan myös yhä enemmän Pohjois-Suomeen sekä pienemmille paikkakunnille läpi koko maan. (Maahanmuuttovirasto 2016b.)

Suoranta (2011) kuvaa vastaanottokeskuksia ”varastoiksi”, joihin turvapaikanhakijoita varastoidaan odottamaan tulevaa päätöstä. Hänen tekemänsä tutkimuksen mukaan monet vastaanottokeskuksissa asuvista turvapaikanhakijoista kokevat olevansa ”ei missään” ja kuuluvansa ”ei mihinkään”. Sen sijaan, että turvapaikanhakijat vain odottavat pelonsekaisin tuntein päätöstä oleskeluluvasta Suomeen, he haluaisivat osallistua enemmän työ- ja opiskelutoimintaan. Erityisesti he kaipaavat enemmän tietoa suomalaisesta yhteiskunnasta ja elämästä Suomessa. Vastaanottokeskuksessa vietetty aika tuntuu kohtuuttoman pitkältä ja monelle turvapaikkaa hakevalle työ- ja opintotoiminta olisi iso askel lähemmäksi suomalaiseen yhteiskuntaan sopeutumista. (Suoranta 2011.)

2.3.2 Kotoutuminen

Maahanmuuttajan kotoutumisella tarkoitetaan sopeutumista suomalaiseen yhteiskuntaan ja sen osaksi tulemistä. Käsite kotoutuminen on Mäkisaloropposen (2012) mukaan otettu käyttöön Suomessa 1990-luvulla vastineeksi vierasperäiselle integraation käsitteelle. Käytännössä tämä tarkoittaa asettumista uuteen maahan ja sen kulttuurin sekä toimintatapojen omaksumista. Kotoutumisesta on säädetty kotoutumislaisissa, ja sen tehtävänä on turvata maahan-

muuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavat tiedot ja taidot. Kun puhutaan kotouttamisesta, tarkoitetaan eri toimenpiteitä, joita viranomaiset tekevät maahanmuuttajan kotoutumiseksi. Kotouttamisprosessi on moniammatillista yhteistyötä useiden eri viranomaistahojen sekä muiden toimijoiden kesken, mm. vapaaehtoisten. Kotouttamista Mäkisalo-Ropponen korostaa kahdensuuntaiseksi prosessi: se edellyttää sitoutumista niin maahanmuuttajalta itseltään kuin vastaanottavalta yhteiskunnalta. (Mäkisalo-Ropponen 2012, 22–23.)

Kotoutumisen edistämisen laissa 1386/2010 on määritelty maahanmuuttajan kotoutumista edistävät toimenpiteet sekä järjestämisen vastuutahot. Kotoutumiskoulutus sisältää suomen tai ruotsin kielen opetusta, tarvittaessa luku- ja kirjoitustaidon opetusta sekä muuta opetusta, joka edistää työelämään ja jatkokoulutukseen pääsyä. Toimenpiteet määritellään jokaisen henkilökohtaisessa kotouttamissuunnitelmassa. Rädyn (2002) mukaan kotoutuminen etenee jokaisella yksilöllisesti ja sen nopeuteen ja helppouteen vaikuttaa monta asiaa. Maahanmuuttajan kotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi maahanmuuton syyt, lähtömaan ja uuden kotimaan kulttuurin erot, kielitaito ja koulutus, sekä persoonallisuus. Tämän lisäksi uudella ympäristöllä on valtavan suuri merkitys: kotoutuminen on helpompaa avoimessa ja vastaanottavaisessa ympäristössä, kuin syrjivässä ja välinpitämättömässä ympäristössä. (Räty 2002, 120.)

Mäkisalo-Ropposen (2012) mukaan Suomeen muuttajille, riippumatta maahanmuuton syistä, tulee mahdollisimman pian tarjota mahdollisuus päästä hankkimaan tarvittava kielitaito sekä muita yhteiskunnassa tarvittavia tietoja ja taitoja. Turvapaikanhakijoiden alkuperehdytys pyritään saamaan käyntiin vastaanottokeskuksissa mahdollisimman pian ja samalla luomaan mahdollisuuksia työ- ja opiskelutoimintaan. (Mäkisalo-Ropponen 2012, 25.) Työ- ja elinkeinoministeriön (2016b) mukaan turvapaikanhakijalapsella on oikeus koulun käyntiin mahdollisimman pian saavuttuaan Suomeen ja perus- ja esiopetuksen järjestäminen sekä lastensuojelun palvelut kuuluvat kuntien vastuulle. Oikeudesta koulunkäyntiin on säädetty perusopetuslain pykälässä 4 (23.12.1999/1288), jonka mukaan kunta on velvollinen järjestämään sen alueella asuville oppivelvolli-

suusikäisille lapsille perusopetusta sekä oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna esiopetusta. Tämä säännös koskee myös turvapaikanhakijoita.

Koulunkäynnin tulisi alkaa viimeistään kolmen kuukauden kuluttua siitä päivästä, kun alaikäisen tai hänen vanhempiansa turvapaikkahakemus on tehty (Lukkaroinen 2005, 26). Koulussa turvapaikanhakijalapsen opiskelevat aluksi suomea tai ruotsia, ja myöhemmin myös muita aineita. Lapset käyvät yleensä samaa koulua suomalaisten lasten kanssa. Opetus sekä koulukirjat ovat heille maksuttomia, aivan kuten Suomessa asuvilla lapsillakin. (Pakolaisneuvonta 2013.)

Nuoret turvapaikanhakijat voivat vapaasti opiskella ja harrastaa vastaanottokeskuksen ulkopuolella. Turvapaikanhakijat voivat opiskella esimerkiksi työväenopistoissa ja aikuislukioissa. Ammatillisilla oppilaitoksilla on oikeus itse päättää, ottavatko ne turvapaikanhakijan opiskelijakseen. Toisin kuin muilla, turvapaikanhakijalla ei ole oikeutta opintososiaalisiin etuuksiin, kuten esimerkiksi opintotukeen. (Pakolaisneuvonta 2013.) Opiskelu voi liittyä esimerkiksi suomen tai ruotsin kielen opiskeluun sekä suomalaisen yhteiskunnan toimintaan ja tapoihin tutustumiseen (Lukkaroinen 2005, 25).

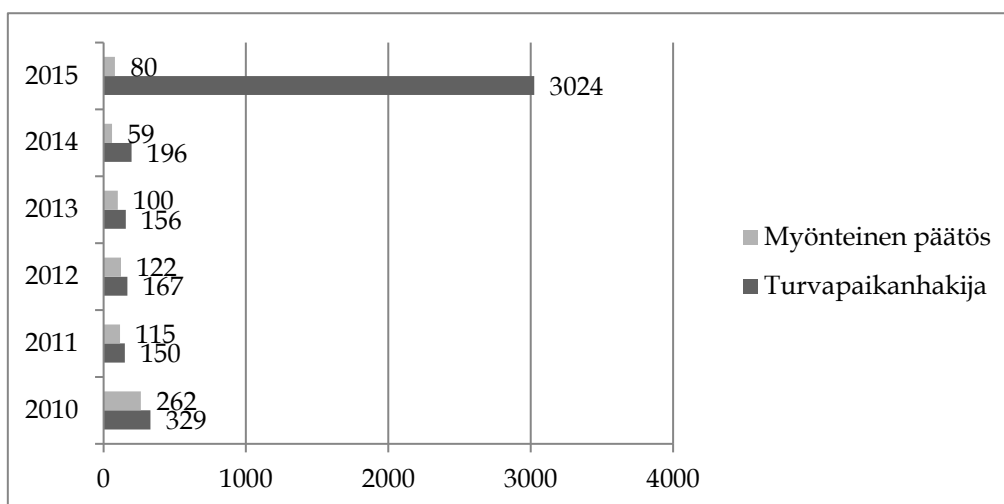
Yksin Suomeen tulleet pakolaislapset ovat Rädyn (2002, 178) mukaan haasteellinen asiakasryhmä. Pakolaisina he ovat saaneet kokea sotaa, väkivaltaa ja menetyksiä. He ovat myös lapsia ja nuoria, joilla on omaan kehitysprosessiin liittyviä ongelmia. Lapset kokevat turvattomuutta ja kärsivät hylätyksi tulemisen tunteista. Kauaksi jäänyt perhe täyttää lapsen ajatukset ja tunteet, ja pitkä odottaminen lisää psyykkistä pahoinvointia. Kotouttamisprosessi vaatii Rädyn mukaan paljon ammattitaitoisia ihmisiä, jotta lapsi onnistuu yhdistämään sekä oman kulttuurin ja suomalaisen elämäntavan, ja elämään sopuissa niiden kanssa.

2.3.3 Lapset ja nuoret turvapaikanhakijoina

Suomeen saapuneille turvapaikanhakijaperheille pyritään antamaan yhteinen huone vastaanottokeskuksesta. Osa Suomeen tulevista turvapaikanhakijalapsista saapuu ilman huoltajaa ja heidät majoitetaan tuolloin vastaanottokes-

kusten yhteydessä toimiviin ryhmäkoteihin. (Pakolaisneuvonta 2013.) Ryhmäkoteihin sijoitetut lapset ovat iältään alle 16 -vuotiaita ja tukiasuntoloissa asuvat nuoret iältään 16–17 -vuotiaita. Täysi-ikäiset eli 18-vuotta täyttäneet majoitetaan vastaanottokeskuksiin. (Maahanmuuttovirasto 2016c.)

Syyt siihen, miksi lapset ja nuoret jäävät yksin tai heidät lähetetään pakomatalle yksin, ovat Rädyn (2002, 177) mukaan moninaiset. Lapset ovat saattaneet eksyä vanhemmistaan pakomatkan aikana tai heidät on lähetetty matkaan sukulaisen tai naapurin kanssa. Joskus perheen varat eivät riitä kaikkien matkustamiseen, ja silloin lapsi laitetaan matkalle yksin ja toivotaan, että perheenyhdistämishojelman kautta myös muut perheenjäsenet pääsevät uuteen maahan. Näissä tapauksissa Rädyn mukaan on yleisimmin kyseessä murrosikäinen nuori, jonka uskotaan selviävän matkasta ilman aikuista.



KUVIO 1. Suomeen ilman huoltajaa saapuneiden alaikäisten turvapaikanhakijoiden määrä ja heille myönnetyt oleskeluluvat vuosittain (Maahanmuuttovirasto 2012 ja 2016c).

Suomeen ilman huoltajaa saapuneiden alaikäisten turvapaikanhakijoiden määrä on ollut maltillista ennen vuotta 2015, kuten kuviosta yksi voidaan havaita (kuvio 1.). Turvapaikanhakijoiden määrä viimeisten viiden vuoden aikana on vaihdellut noin 150–300 välillä. Vuonna 2015 määrä kuitenkin yli kymmenkertastui edellisvuosiin verrattuna. Eniten turvapaikanhakijoita saapui Afganistanista (1915), Irakista (635), Somaliasta (253), Syyriasta (40) ja Iranista (30). (Maa-

hanmuuttovirasto 2016b.) Perheiden kanssa tulleiden alaikäisten lasten määrän selvittäminen on haasteellista, koska heitä ei näy erikseen tilastoissa.

Alaikäiset turvapaikanhakijat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä ja heillä kaikilla on erilaisia kokemuksia ja tarpeita. Lähtökohtaisesti palveluissa heitä kohdellaan lapsina ja nuorina, vasta sitten pakolaisina. (Räty 2002, 177.) Majoituksen, ruoan ja taloudellisen tuen lisäksi lapset saavat myös ammatillista hoivaa ja huolenpitoa, kuten sosiaali- ja terveyspalveluita tarpeidensa mukaan. Lapsille järjestetään myös ikänsä ja tasonsa mukaista kouluopetusta tai muuta koulutusta. Jokaiselle ilman huoltajaa saapuvalla lapselle määrätään edustaja, jonka tehtävänä on valvoa lapsen edun toteutumista. Edustajan tehtävänä on valvoa, että heitä kohdellaan asianmukaisesti ja oikeudenmukaisesti. (Pakolaisneuvonta 2013.)

3 KULTTUURIEN KOHTAAMINEN

Kulttuuri käsitteenä on monimerkityksinen ja hankalasti määriteltävissä. Kulttuurin voidaan ajatella rakentuvan niiden ihmisten välille, jotka puhuvat yhteistä kieltä ja elävät samaan aikaan samassa paikassa. Kulttuurin ajatellaan välittyvän yhteisössä toimivien eri sukupolvien ja jäsenten välillä oppimisen ja sosialisoinnin kautta. (Korhonen 2013, 34–35; Talib 2002, 36–37.) Saman kulttuuritaustan omaavat ihmiset eivät kuitenkaan ole yksi yhtenäinen ryhmä, vaan jokaisen elämäkokemukset ja tausta muovaavat heidän kokemustaan maailmasta (Räty 2002, 42–44). Kulttuuri myös muuntuu jatkuvasti ihmisten ja kulttuurien välisen kanssakäynnin seurauksesta: ihmiset eivät nykyisin enää ole vain yhden kulttuurin vaikutuspiirissä, vaan globalisaatio, kansainvälistyminen ja muuttoliike ovat lisänneet eri kulttuurien välistä vuorovaikutusta (Korhonen 2013, 35).

Suomeen saapuneet maahanmuuttajat edustavat erilaisia kulttuureja ja kertovat erilaisia elämäntarinoita. Jokainen heistä kuitenkin Tuitun ym. (2011, 16) mukaan Suomeen tullessaan joutuu monien samankaltaisten ”suomalaisien” haasteiden eteen. Näistä esimerkkinä he mainitsevat kulttuurierot, kieli- ja kulttuurin sekä valtaväestöön kuuluvien ihmisten ennakkoluulot maahanmuuttajia kohtaan. Ymmärtääksemme maahanmuuttajien sopeutumisen vaikeuksia, meidän olisi Talibin (2002, 25) mukaan hyvä tiedostaa oma suhtautumisemme uusiin tulokkaisiin ja kuinka se ohjaa heidän sopeutumistaan kotimaahamme.

Seuraavissa alaluvuissa kuvaan tarkemmin maahanmuuttajien uuteen kulttuuriin sopeutumista sekä siihen liittyviä vaiheita. Koska tutkielmani keskiössä ovat lapset ja nuoret, on myös tarpeen avata hiukan monikulttuurisuutta koulun kontekstissa.

3.1 Akkulturaatio

Maahanmuuttajan sopeutumista uuteen kulttuuriin kutsutaan akkulturaatioksi ja se koskee niin yksilöitä, perheitä kuin ryhmiä (Berry 2007, 69). Akkulturaatio-

ta voidaan kuvata seuraavilla käsitteillä: integraatio (yhdentyminen), assimilaatio (sulautuminen), separaatio (eristäytyminen) ja marginalisaatio (syrjäytymisen) (Berry 2007, 71–74; Talib 2002, 25). Käsitteiden eroavaisuudet liittyvät keskeisesti maahanmuuttajan kokemukseen siitä, kuinka tärkeänä hän pitää oman kulttuurin säilyttämistä ja toisaalta suhdetta valtakulttuuriin ja sen omaksumista (Berry 2007, 73; Immonen-Oikkonen & Leino 2010, 24; Tuittu ym. 2011, 17). Seuraavassa taulukossa (taulukko 2.) kuvaa tarkemmin maahanmuuttajan uuteen kulttuuriin sopeutumista.

TAULUKKO 2. Uuteen kulttuuriin sopeutuminen (akkulturaatiostrategiat) (Immonen-Oikkonen & Leino 2010, 25).

	Oman kulttuurin arvostaminen	Oman kulttuurin hyljeksiminen
Valtakulttuurin arvostaminen	Kotouttaminen	Sulauttaminen
	Kotoutuminen (integraatio)	Sulautuminen (assimilaatio)
Valtakulttuurin hyljeksiminen	Eristäminen	Syrjäyttäminen
	Eristäytyminen (segragaatio, separaatio)	Syrjäytyminen (marginalisaatio)

Integraatio tarkoittaa kulttuurien moninaisuutta, jossa maahanmuuttaja kykenee säilyttämään sekä oman kulttuurin että toimimaan valtakulttuurin täysivaltaisena jäsenenä (Tuittu ym. 2011, 17–18.) Onnellisimmiksi muuttajiksi Pollari ja Koppinen (2011, 21) kuvaavat heitä, jotka saavuttavat kaksikulttuurisuuden eli integroituvat. Integroituminen on sitä helpompaa, mitä nuorempi muuttaja on kyseessä ja millainen on hänen koulutustaustansa. Integroituminen on myös helpompaa, mitä lähempänä uusi kulttuuri on arvoiltaan ja toimintatavoiltaan muuttajan aiempaa kulttuuria. Talibin (2002, 26) mukaan integraation väitetään takaavan parhaan psykologisen tuloksen ja usein tähän pyrkivät erityisesti muuttonsa itse valinneet vähemmistöryhmät. Integraatiossa maahanmuuttaja voi säilyttää hyviä osia omasta kulttuuristaan sekä omaksua valtakulttuurin piirteitä, mikä osaltaan vähentää sopeutumiseen liittyvää stressiä ja ahdistusta (Kosic 2002, 180–181).

Suomen nykyisessä pakolais- ja siirtolaispoliittisessa periaateohjelmassa korostetaan integraation tavoitteita kuten etnistä tasa-arvoa, suvaitsevaisuutta ja kulttuurien moniarvoisuutta (Talib 2002, 26). Integraatiopyrkimys on nähtävissä esimerkiksi kouluissa, joissa maahanmuuttajaoppilaat pyritään integroimaan mahdollisimman pian osaksi normaalia perusopetusta (Soilamo 2008, 23; Talib 2005, 14).

Maahanmuuttajan sopeutumisprosessi etenee aina yksilöllisesti ja sen vaiheiden kesto vaihtelee. Vapaaehtoisesti maahan muuttavat sopeutuvat yleensä helpommin, kuin pakon edessä lähteneet, esimerkiksi turvapaikanhakijat (Räty 2002, 120). Yleensä sopeutuminen alkaa siitä, kun maahanmuuttaja oppii jonkin verran uutta kieltä ja tutustuu eri instituutioihin sekä niiden toimintatapoihin. Lapselle ja nuorelle tämä merkitsee tutustumista kouluun ja koulumaailmaan. Yksilön kykyyn sopeutua uuteen kulttuuriin vaikuttavat luonteenpiirteet, ikä, koulutustausta sekä oman ja uuden maan kulttuurien erot ja samankaltaisuudet. Lisäksi sopeutumiseen vaikuttaa uuden maan ihmisten suhtautuminen maahanmuuttajiin ja heidän edustamaansa kulttuuriin. (Pollari & Koppinen 2011, 20.)

Sopeutuminen suomalaiseen kulttuuriin ei pelkästään riitä, vaan maahanmuuttajien on myös sopeuduttava toisiinsa. Kyllönen (2016) on tutkinut eri etnisten ryhmien välistä rasismia Suomessa. Tutkimuksen mukaan yhä useampi etniseen vähemmistöön kuuluvat joutuu toisen vähemmistön rasismien kohteeksi. Syynä tähän ovat lähtömaan konfliktit sekä tunne kelpaamattomuudesta suomalaiseen yhteiskuntaan. Lapsille ja nuorille usein välittyvät vanhempien ennakkoluulot. Kouluissa rassistista käytöstä esiintyy kaikilla luokka-asteilla ja opettajat ovat joutuneet puuttumaan eri kulttuureista tulevien välienselvittelyyn. Välienselvittelyyn liittyy mm. tappeluja, eristämistä, syrjintää sekä henkistä väkivaltaa. (Kyllönen 2016, 18–23.)

3.2 Kulttuurisokki

Ihmisten muuttaessa kulttuurista toiseen yhteentörmäyksiltä ei voida välttyä. Erilaiset arvot, säännöt ja asioiden merkitykset aiheuttavat konflikteja ihmisten välille. Kulttuurienvälistä sopeutumista on tutkittu paljon ja sitä voidaan tarkastella niin yksilöiden, ryhmien kuin yhteisöiden näkökulmista. Yksi tunnetuimmista kulttuuriin sopeutumisen malleista on Kalervo Obergin (1954, 1960) kehittämä kulttuurishokkimalli (taulukko 3.). Malli sisältää neljä eri vaihetta, jotka kuvaavat sopeutumisprosessia aina alkuvaiheesta lopputulokseen. Mallissa keskitytään yksilön läpikäymiin tunteisiin. (Zapt 1991, 106–107; Pietilä 2013, 47.)

TAULUKKO 3. Obergin kulttuurishokkimalli sovelletusti ja sen näyttäytyminen koulussa. (Pietilä 2013, 47; Pollari & Koppinen 2011, 113–114; Rätty 2002, 121; Zapt 1991, 108).

	Maahanmuuttaja	Opettaja ja oppilaat
Kuherrus- kuukausi- vaihe	Ihminen on innostunut ja hän ihailee kaikkea uutta. Hän on optimistinen omista mahdollisuuksistaan uudessa maassa. Pakolaisena maahan tulleet kokevat tyytyväisyyttä päästessään turvalliseen ympäristöön.	Opettaja on innostunut, hän on saanut työhönsä uudenlaista sisältöä. Opettaja ottaa selvää uudesta kulttuurista, tutustuu mahdollisiin rajoituksiin ja on yhteydessä oppilaan vanhempiin. Oppilaat ovat tyytyväisiä, innostuneita ja oppivat alkuun hyvin.
Sokki- vaihe	Uudet asiat alkavat muuttua stressaaviksi ja ihminen alkaa suhtautua vihamielisesti uuteen kulttuuriin. Kaikki uudessa kulttuurissa on kamalaa ja sopeutujan mieliala on hyvin matalalla. Jatkuvat uudet tilanteet ja hankaluudet alkavat turhauttaa. Huoli kotimaahan jääneistä lähiomaisista vaivaa.	Opettaja alkaa tuntea väsymystä ja ahdistusta, kuten oppilaatkin. Kommunikointivaikeudet ärsyttävät. Opettaja on stressaantunut ja kaipaa työyhteisönsä tukea. Oppilaat ovat muuttuneet innottomiksi, hiljaisiksi ja oppiminen hidastuu. Oppilaiden masennus saattaa purkautua aggressiivisena käyttäytymisenä.
Purkau- tumis-/ reaktiovaihe	Ihminen alkaa pikkuhiljaa hyväksyä tosiasiat ja kuva uudesta kulttuurista muuttuu realistisemmaksi. Tunteet alkavat tasaantua eivätkä ole enää niin yksipuolisen myönteisiä tai kielteisiä kuten aiemmissa vaiheissa.	Oppilaat purkavat vihaansa auttajiin ja arvostelevat koulua sekä opettajia. Opettajat ovat sietokykynsä rajoilla, kaikki tuntuu henkilökohtaiselta loukkaukselta. Opettaja saattaa tunnistaa itsessään rasistisia piirteitä. Inho ja viha vuorottelevat syyllisyyden kanssa.
Toipuminen/ seestymis- vaihe	Ihminen on omaksunut kahden kulttuurin kielen, arvot ja tavat, ja osaa tasapainottaa elämäänsä kahden kulttuurin välillä: sekä alkuperäisessä että uudessa kulttuurissa aletaan nähdä hyviä ja huonoja puolia.	Opettaja alkaa tasaantua. Hän on vahva ja luja, eikä suhtaudu kaikkeen henkilökohtaisesti. Opettaja on tutustunut itseensä syvällisesti kaiken myllerryksen aikana. Myös oppilaat alkavat rauhoittua ja siirtymään traumasta ja menneisyydestä uuteen kohti valoa.

Maahanmuuttajaoppilaan saapuessa kouluun, myös opettajat käyvät oppilain läpi kulttuurishokkiin kuuluvia vaiheita (taulukko 3.) ja sopeutumisprosessi edellyttää niin tulijalta kuin opettajalta oman identiteetin uudistumista. Opettajien on hyvä tiedostaa maahanmuuttajaoppilaiden kokemat kriisit, jotta he pystyvät ymmärtämään ja auttamaan heitä sopeutumisessa. Ymmärtäminen vähentää myös opettajan syyllisyydentunteita, eikä jokainen kommentti tai vastoinkäyminen tunnu henkilökohtaiselta loukkaukselta. (Pollari & Koppinen 2011, 113). Esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaiden yleisimmät psyykkiset ongelmat ilmenevät usein epäsosiaalisena käytöksenä tai käytöshäiriöinä koulussa (Liebkind, Janinskaja-Lahti & Haaramo 2000, 139). Opettaja tarvitseekin tukea työssään ja siksi tiimityön merkitys korostuu. Vaikka opettajan työ Suomessa on perinteisesti koettu varsin itsenäiseksi, niin parhaimpiin tuloksiin interkulttuurisissa kouluissa päästään sen sijaan vahvalla tiimityöllä (Pollari & Koppinen 2011, 113): yhteistyötä tarvitaan paitsi opettajien, myös oppilaiden vanhempien sekä yhteistyöverkoston kesken (Liebkind ym. 2000, 140).

Strekalovan ja Hootin (2008) mukaan puhuttaessa turvapaikanhakija- ja pakolaislapsista, he kokevat usein voimakkaan kulttuurishokin siirtyessään omasta kulttuurista täysin vieraaseen, koska kulttuuriset eroavaisuudet voivat olla hyvinkin suuret. Kulttuuriset erot voivat liittyä esimerkiksi perheenjäsenien asemaan ja rooleihin. Usein lähtömaan kulttuurissa perheen isän tehtävänä on ollut elättää perhe ja äidin tehtävänä huolehtia kodista ja lapsista. Uuteen kulttuuriin muuttaminen saattaa kääntää tilanteen täysin päinvastaiseksi. Myös perheen lapsista saattaa tulla liiaksi perheen vastuunkantajia, mikäli he oppivat uuden maan kielen nopeammin kuin vanhempansa. Tällöin lapset voivat toimia vanhempiensa apuna asioidessa kaupassa sekä muissa virastoissa, ja lapsilla on vaarana menettää huoleton lapsuus liian varhain. Lisäksi turvapaikanhakija- ja pakolaislapset ovat saattaneet elää jopa koko elämänsä epäinhimillisissä oloissa ja he ovat kokeneet hyvinkin traumaattisia kokemuksia. Tämä tulisi heidän mukaansa tiedostaa paremmin kouluissa ja sopeutumiseen antaa riittävästi aikaa. (Strekalova & Hoot 2008, 21–23; myös Alitolppa-Niitamo 2005, 45.)

3.3 Monikulttuurisuus koulussa

Suomalainen koulu on 1990-luvulta alkaen muuttunut nopeasti aiempaa monikulttuurisemmaksi, joskin verrattuna moniin eurooppalaisiin maihin maahanmuuttajien määrä Suomessa on edelleen vähäinen. Muutos jatkuu kiihtyvällä vauhdilla ja maahanmuuttajien läsnäolo kouluissa sekä lisääntyy että laajenee. Tällä hetkellä maahanmuuttajaoppilaat ovat jakautuneet epätasaisesti maamme kouluihin. Suomesta löytyy kouluja, joissa maahanmuuttajaoppilaita on vain muutama tai ei ole lainkaan. Toisaalta on jo olemassa joitakin kouluja, joiden oppilaista enemmistö on maahanmuuttajataustaisia. (Virta & Tuittu 2013, 116; Kosonen 2000, 151.)

Maahanmuuttajien läsnäolo pääkaupunkiseudun kouluissa on ollut arkipäivää jo reilusti yli kymmenen vuoden ajan, mutta maahanmuuttajaoppilaita on ilmestynyt vuosi vuodelta enemmän myös pienten kuntien kouluihin. Kouluissa, joissa on hyvin vähän maahanmuuttajataustaisia tai muita vähemmistölapsia, ovat koulut ja opettajat voineet jatkaa työtään entiseen tapaan. Tilanne on kuitenkin toinen, mikäli vähemmistökulttuureja edustavia lapsia saapuukin yllättäen suuri joukko. Opettajat saattavat olla hyvinkin epävarmoja omasta toiminnastaan, varsinkin jos heitä ei ole millään tavoin valmennettu kulttuuriseen monimuotoisuuteen etukäteen. (Paavola & Talib 2010, 74.)

Suomalaisen peruskoulun muuttuminen monikulttuuriseksi ei tapahdu itsestään eikä ilman kasvukipuja. Koulun kehittäminen monikulttuuriseksi vaatii paljon niin opetustoimelta, opettajilta, suomalaisoppilailta kuin maahanmuuttajaoppilailta, toteaa Perttula (2001, 9). Oppilaiden heterogeenisuus äidinkielen, etnisen taustan sekä suomen kielen osaamisen osalta on Virran ja Tuitun (2013, 116–117) mukaan kouluille suuri haaste, ja kulttuurisen moninaisuuden kohtaaminen edellyttää opettajilta sekä koulun johdolta entistä parempaa kulttuurista pätevyyttä. Gayn (2002, 106–107) mukaan oikeanlainen tieto eri etnisten ryhmien arvoista, perinteistä ja viestinnästä auttaa kohtaamaan monikulttuuriset oppijat ja huomioimaan heidän koulutukselliset tarpeet.

Koulu heijastelee ympäröivän yhteiskunnan arvoja, asenteita ja kulttuuria. Koulun toiminta voi joko vahvistaa ympäröivän kulttuurin merkitystä tai pyrkiä ottamaan huomioon esimerkiksi vähemmistökulttuurit. (Paavola & Talib 2010, 74, 226.) Opettajat vaikuttavat omilla asenteillaan ja käyttäytymisellään niin maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumiseen kuin suomalaisten oppilaiden suhtautumiseen eri kulttuureista tuleviin oppilaisiin. Vaikka opettajat yleisesti ovat maahanmuuttajamyönteisiä, eivät he juurikaan ota huomioon lasten ja nuorten oman kulttuurin merkitystä opetuksessa. Näin ollen oppilaan omat kulttuuriset käytännöt voidaan nähdä ei-toivottuina ominaisuuksina, ja ne halutaan helposti kitkeä pois. (Kosonen 2000, 151.)

Suomeen saapuneisiin lapsiin ja nuoriin suhtaudutaan Lähteenmäen (2013, 116; myös Liebkind ym. 2000, 141) mukaan usein vähättelevästi tai jopa rasistisesti perheen edustaman kulttuurin, kansallisuuden tai etnisen taustan vuoksi. Tämä näkyy myös joidenkin opettajien asenteissa. Useiden kansainvälisten tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaiset vähemmistöt menestyvät valtaväestöä heikommin koulutuksessa, urakehityksessä ja elintasossa, toteaa Perttula (2001). Huonon koulumenestyksen syiksi ovat tutkimuksissa ilmenneet muun muassa opettajien stereotyyppiset asenteet ja alhaiset odotukset, mielekkyyden puuttuminen maahanmuuttajaoppilaiden opetussuunnitelmista, arviointimenetelmien ja kokeiden vääristymät, koulun ja kodin vähäinen yhteistyö, koulujärjestelmän rasismi sekä yhteiskunnan rasistiset ennakkoluulot ja syrjintä. (Perttula 2001, 9–10; Liebkind ym. 2000, 141.) Salmela-Aron (HS 2016a) mukaan maahanmuuttajaoppilaat usein myös uupuvat koulussa. Uupumisen taustalla voivat olla mm. ulkopuolisuuden tunne sekä oppilaan taitojen ja tehtävien vaativuuden välinen kuilu. Opettajien tulisikin muistaa, että maahanmuuttajaoppilaat eivät ole yhtenäinen ryhmä ja heidän taidoissaan voi olla isoja eroja myös ryhmän sisällä.

Turvapaikanhakijalapset erottuvat koulussa usein marginaalisen aseman sa vuoksi ja tämä voi näkyä esimerkiksi ruokailussa istumapaikkojen tai välitunneilla leikkipaikkojen valinnassa. Siitä huolimatta turvapaikanhakijalapset viihtyvät pääsääntöisesti hyvin koulussa ja ovat innokkaita oppimaan uutta

kieltä sekä omaksumaan uuden kulttuurin piirteitä. Syynä tähän voi olla lasten kokemana turvallisuuden tunne: lapset kokevat olevansa turvassa koulussa eikä heidän enää tarvitse pelätä joutuvansa opettajan mielivaltaisen käyttäytymisen kohteeksi. Lapset kaipaavat myös ikäistään seuraa sekä toivovat saavansa uusia ystäviä. (Lähteenmäki 2013, 79–81, 113–116.)

4 MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN OPETTAMINEN

Tässä luvussa tarkastelen maahanmuuttajaoppilaan opettamiseen liittyvää problematiikkaa neljästä eri näkökulmasta: perusopetukseen valmistava opetus, opettajan interkulttuurinen kompetenssi, opettajan ammatillinen identiteetti sekä tunteet opettajan työssä.

4.1 Perusopetukseen valmistava opetus

Maahanmuuttajien opetusta peruskoulussa voidaan järjestää esimerkiksi perusopetukseen valmistavana opetuksena, suomi tai ruotsi toisena kielenä - opetuksena, tukiopetuksena, maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksena, tai muiden uskontojen opetuksena (Immonen-Oikkonen & Leino 2010, 24). Tässä tutkielmassa keskityn tarkastelemaan perusopetukseen valmistavaa opetusta.

Perusopetukseen valmistava opetus on tarkoitettu jokaiselle oppivelvollisuus- ja esiopetusikäiselle maahanmuuttajalapselle ja sen tavoitteena on antaa tarvittavat tiedot perusopetukseen siirtymiselle sekä edistää oppilaan kotoutumista ja kehitystä, kuvaavat Virta, Räsänen ja Tuittu (2011, 164). Yleisin syy valmistavalle opetukselle on heidän mukaansa puutteellinen suomen tai ruotsin kielen taito, joka ei ole vielä riittävän hyvä normaalissa perusopetusryhmässä selviytymiseen. Valmistavan opetuksen tavoitteena on myös tukea kokonaisvaltaisesti oppilaiden kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Valmistavaa opetusta saavat usein vasta maahan muuttaneet sekä turvapaikanhakijat.

Kunnalla ei ole lain mukaan velvoitetta järjestää valmistavaa opetusta. Opetusta on kuitenkin mahdollista järjestää aina, kun kunnassa on opetukseen oikeutettuja maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Valmistavaan opetukseen osallistuminen ei edellytä oleskelulupaa. Valmistavan opetuksen järjestäminen

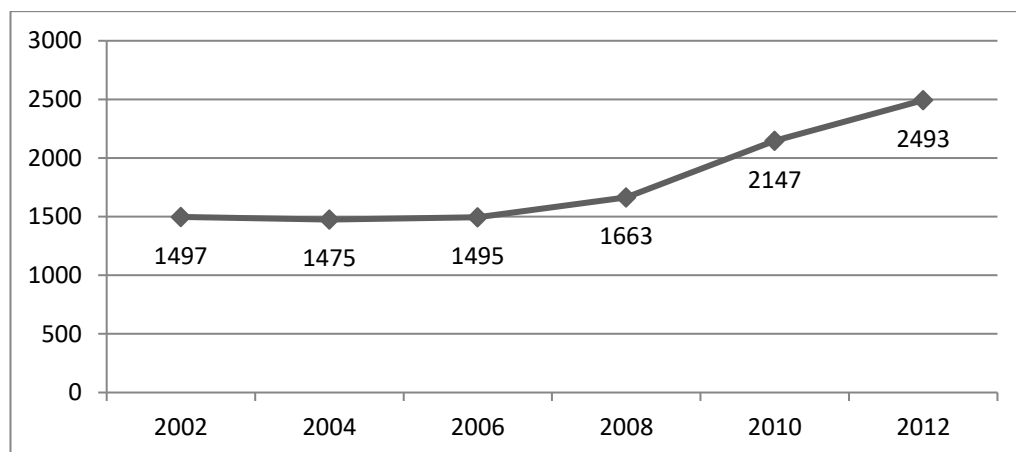
on käytännössä lähes aina välttämätöntä, jotta esimerkiksi turvapaikanhakijalapsi saisi riittävät edellytykset osallistua varsinaiseen esi- ja perusopetukseen. Kuntien valmistavan opetuksen järjestäminen rahoitetaan oppilaskohtaisella valtionosuudella. (Opetushallitus 2012.)

Perusopetukseen valmistavan opetuksen laajuus vastaa yhden lukuvuoden oppimäärää, joka on 6–10-vuotiaille vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille vähintään 1000 tuntia. Mikäli oppilas saavuttaa riittävät valmiudet, hänellä on oikeus siirtyä perusopetukseen jo ennen valmistavan opetuksen tuntimäärien täyttymistä. Opetuksen järjestäjä päättää perusopetukseen valmistavan opetuksen opetusryhmien muodostamisesta, mutta ryhmät pyritään muodostamaan sekä oppilaiden ikä, että muut oppimisen edellytykset huomioiden. Oppilaan integroiminen esi- ja perusopetukseen voidaan käynnistää heti valmistavan opetuksen alkaessa. Integrointi kannattaa yleensä aloittaa sellaisista oppiaineista, joissa kielitaito ei ole etusijalla, esimerkiksi taito- ja taideaineissa. Integroimisessa erityisen tärkeää on valmistavan opetuksen opettajan ja esi- ja perusopetuksen opettajien yhteistyö. (Opetushallitus 2015.)

Valmistavan opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt on määritelty perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Viimeisin uudistus astui voimaan marraskuussa 2015. Opetuksen sisällöt oppiaineittain johdetaan hyvin pitkälti perusopetuksen opetussuunnitelmasta, mutta niissä pyritään huomioimaan yksilöllisesti kunkin oppijan lähtötaso ja aiempi koulu- tausta. Tätä varten jokaiselle oppilaalle laaditaan oma yksilöllinen opinto- ohjelma. Pääpaino on suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -opinnoissa, joiden tavoitteena on kehittyvä alkeiskielitaito. Huomionarvoista on myös se, että oppilaan olisi hyvä saada opetusta myös omassa äidinkielessään. Oman äidinkielen hyvä hallinta luo edellytyksiä myös suomen/ruotsin kielen oppimise- lle sekä edesauttaa tällä kielellä tapahtuvaa oppimista myös muissa aineissa. (Opetushallitus 2015.)

Perusopetukseen valmistavan opetuksen järjestäminen on ollut suhteellisen vähäistä suhteessa vieraskielisten oppilaiden määrään kouluissa, kuten kuviosta kaksi voidaan havaita. Vieraskielisten oppilaiden määrä peruskouluissa

näyttäisi kasvavan koko ajan. Vuonna 2010 perusopetuksessa oli vieraskielisiä oppilaita 20 801 ja vuonna 2012 25 350. Määrä on lisääntynyt kahdessa vuodessa jopa viidellätuhannella oppilaalla, eli noin 22 prosentilla. Vieraskielisten osuus kaikista perusopetukseen osallistuvista lapsista ja nuorista oli vuonna 2012 noin viisi prosenttia. (Ketola & Portin 2014, 194; Opetushallitus 2010.)



KUVIO 2. Perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuneiden lasten ja nuorten määrä vuosina 2002-2012 (Ketola & Portin 2014; Opetushallitus 2010).

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajille ei ole säädetty kelpoisuusvaatimuksia, jolloin mikä tahansa opettajakelpoisuus on periaatteessa riittävä (Koponen 2000, 41; Opetushallitus 2016). Oikeuskansleri Jonkka (HS 2015) on sitä mieltä, että opettajien kelpoisuuden määrittelyn ja opettajien lisäkoulutuksen tarve tulisi vähintäänkin selvittää. Erityisesti opettajien täydennyskoulutuksen tarvetta korostaa oikeuskanslerin mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaitten oppimisvaikeuksien takana piilevät trauma. Lisäksi hänen mukaansa Suomessa maahanmuuttajataustaisten lasten oppimistulokset ovat erityisen huonoja verrattuna kantaväestöön, eikä peruskoulussa opittu kielitaito ei aina riitä jatko-opintoihin. Puutteellinen kielitaito on yhteydessä myös syrjäytymisriskiin.

Opettajat ovat huolissaan maahanmuuttajille suunnatun valmistavan opetuksen riittävydestä turvapaikanhakijatulvan myötä. Monen opettajan mielestä noin vuoden kestävä perusopetukseen valmistava opetus on liian vähän, eikä sillä voi vielä jatkaa normaalissa opetuksessa. (VS 2015.) Harju-Autin (HS

2016b) mukaan syynä ovat oppilaiden hyvinkin vaihtelevat taustat ja lähtökohdat. Hänen mukaansa maahanmuuttajaoppilaiden kielen kehittyminen vaatii aikaa, tukea ja kannustusta, eikä yhden vuoden valmistavaan opetukseen osallistuminen välttämättä riitä.

Lähteenmäki (2013, 79–78) on tutkinut turvapaikanhakijalasten koulutyön arkea valmistavan opetuksen luokassa. Vaikka monissa maissa koulunkäynti aloitetaan aiemmin kuin Suomessa, ei oppilaiden aiemmalla koulutaustalla ole juurikaan merkitystä lapsen oppimisen kannalta. Lähteenmäen mukaan tämä johtuu eri maiden koulujen toimintatapojen eroista. Esimerkiksi monissa maissa oppiminen perustuu pelkästään ulkoluvun varaan, ja siitä on mitätöntä hyötyä suomen kielen opiskelussa, joka on olennaisin osa valmistavan luokan opetuksessa. Peltosen (1998, 11) mukaan suomalaisessa koulussa korostuvat oppilaslähtöisyys ja demokratia saattavat aluksi hämmentää maahanmuuttajaoppilaita. Erityisesti pakolaisena maahan tulleet lapset tulevat usein alueelta, jossa koulunkäynti on hyvin autoritääristä ja opettajalähtöistä. Tällöin lapsesta saattaa tuntua, ettei koulussa ole ollenkaan kuria ja järjestystä, ja hän helposti lähtee kokeilemaan rajojaan, joka lisää opettajan työn haasteellisuutta.

4.2 Opettajan interkulttuurinen kompetenssi

Maahanmuuttajaoppilaan opettaminen asettaa haasteita niin opettajan ammatilliselle osaamiselle kuin koko hänen persoonalleen. Keskeistä on tuntea itseään, omaa elämänsä historiaansa ja oman kulttuurinsa lähtökohtia (Puukari ja Korhonen 2013, 36). Opettajan ja maahanmuuttajanoppilaan kohdatessa kohtaavat myös erilaiset taustat, arvot, asenteet sekä käyttäytymis- ja kommunikointitavat, jotka vaikuttavat heidän väliseen kanssakäymiseen. Koulujen moninaistessa opettajan monikulttuurinen tai interkulttuurinen kompetenssi onkin nousut tärkeäksi osaksi opettajan ammattitaitoa (Virta & Tuittu 2013, 118–119). Käytän tässä tutkielmassa käsitettä opettajan interkulttuurinen kompetenssi, jolla nimenomaan viitataan eri kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen (Jokio 2002, 86).

Opettajan interkulttuuriseen kompetenssiin kuuluu niin *tiedollisia* ja *taidollisia*, kuin *asenteellisia* ja *toiminnallisia* ulottuvuuksia (Soilamo 2008, 73–74; Jokikokko 2002, 85–86; Matinheikki-Kokko 1999a, 12; Talib 2005, 42–43). Interkulttuuriseen kompetenssiin kuuluvat näiden lisäksi myös yksilön arvot (Byram, Nichols ja Stevens 2001, 5) sekä ajatukset ja tunteet (Bennett ja Bennett 2004, 149). Interkulttuurista kompetenssia voidaankin kuvata kokonaisuutena, parhaimmillaan filosofiana, joka ohjaa ihmisen ajattelua ja käyttäytymistä. Interkulttuurisen kompetenssin kehittyminen on kokonaisvaltainen prosessi, johon vaikuttavat erilaiset elämäntilanteet, kokemukset ja koulutus. (Jokikokko 2002, 85–86.)

Kulttuurinen tietoisuus on yksi interkulttuurisiin valmiuksiin liittyvä tekijä. Matinheikki-Kokon (1999b, 40–41) mukaan opettajan interkulttuurisen kompetenssin ydin on opettajan kyky tuntea omat kulttuuriset arvot ja lähtökohdat. Näiden lisäksi Kaikkonen (1999, 17–24; myös Gay 2002, 106) pitää tärkeänä myös opettajan tietoisuutta maahanmuuttajaoppilaan taustan vaikutuksista vuorovaikutukseen ja oppimistilanteisiin. Kulttuuritietoisuus auttaa opettajaa tunnistamaan ja ymmärtämään oman ja vieraan kulttuurin käyttäytymismallien eroja ja yhteneväisyyksiä. Tähän Byramin ym. (2001, 5) mukaan kuuluu opettajan tietoisuus siitä, miten eri kulttuureissa toimitaan vuorovaikutustilanteissa ensinnäkin oman kulttuurin sisällä ja toiseksi eri kulttuurien välillä. Bennett ja Bennett (2004, 151–152; myös Puukari & Korhonen 2013, 37) varoittavat kuitenkin liiallisista kulttuurien yleistyksistä, koska jokaisella yksilöllä on oma ainutlaatuinen suhde kulttuuritaustaansa. Talibin (2005, 40) mukaan kulttuuritietoisuus ei yksistään riitä, vaan opettajat tarvitsevat myös osaamista erilaisista oppimisvaikeuksista sekä oppilaiden psyykkisen hyvinvoinnin häiriöistä. Kulttuuritietoisuus saattaa myös joskus olla vääristynyttä, esimerkiksi median vaikutuksesta, ja jopa ohjata opettajan toimintaa väärään suuntaan. Lisäksi Talib pitää tärkeänä opettajan yhteiskuntaan liittyvää tietoutta, jotta he osaavat nähdä oppilaan osana kouluympäristöä ja koko yhteiskuntaa.

Interkulttuurisesti pätevän opettajan *taitoihin* kuuluu kriittisyys, empaattisuus, asioiden ymmärtäminen monesta näkökulmasta, sopeutumiskyky alati

muuttuvissa olosuhteissa sekä vuorovaikutustaidot, toteaa Jokikokko (2002, 88). Paavola ja Talib (2010, 80–81; myös Talib 2002, 136) korostavat kriittistä pohdintaa, jonka avulla tietoisuus omista valinnoista ja toimintatapojen taustoilla piilevistä syistä kehittyy. Tämä auttaa opettajaa ymmärtämään myös omia oppilaitaan. Kaikkonen (1999, 26) ja Talib (2002, 131) pitävät kriittisen pohdinnan rinnalla tärkeänä myös intuitiota, eräänlaista herkkyyttä ymmärtää, mistä kulttuurisessa vuorovaikutuksessa oikeastaan on kyse. Talibin (2002, 83) mukaan hyvä vuorovaikutus edellyttää vastavuoroisuutta, kuuntelemista ja toisen asemaan eläytymistä, jossa nimenomaan kuunteleminen edistää parhaiten yhteisymmärrystä. Tämän lisäksi tulisi kiinnittää huomiota myös sanattomaan eli nonverbaaliseen viestintään, johon kuuluvat esimerkiksi eleet, ilmeet, kehon liikkeet, kosketus. Kyky aitoon empaattisuuteen puolestaan edellyttää usein kokemusta vieraasta: vasta oman toiseuden kokemus auttaa erilaisten ihmisten kohtaamisessa, toteaa Talib (2002, 92).

Opettajan interkulttuurisen kompetenssin lähtökohtana voidaan Jokikokon (2002; 2005) mukaan pitää *asenteita*. Jokikokko korostaa opettajan omien asenteiden merkitystä, kuten avoimuutta, oikeudenmukaisuutta, moninaisuuden kunnioittamista ja sitoutumista tasa-arvon edistämiseen. Hänen mukaansa kulttuurinen pätevyys ei ole kapea-alainen taito tai kompetenssi, vaan myös ammattieettinen periaate, ajattelutapa ja maailmankatsomus. Asenteet ovat kompetenssin ehkä vaikein osa-alue, koska tiettyjen asenteiden, ennakkoluulojen ja stereotyyppien muuttaminen voi olla hankalaa. Asennevalmiuksiin sisältyy myös suvaitsevaisuus, epävarmuuden ja monitulkintaisuuden sietokyky sekä joustavuus. (Jokikokko 2002, 87; 2005, 75–76; myös Talib 2002, 131.) Byram ym. (2001, 5–6) korostavat myös uteliaisuutta ja avoimuutta, sekä kykyä kyseenalaistaa omat toimintaa ohjaavat arvot ainoiksi oikeiksi. Omat arvot, uskomukset ja käyttäytyminen tulisi heidän mukaansa kyetä näkemään ulkopuolisin silmin.

Toiminnassaan interkulttuurisesti pätevä opettaja pyrkii tukemaan oppilaidensa kasvua sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi jäseneksi. Opettaja on aktiivinen toimija

niin koulun kuin koko yhteiskunnan tasolla pyrkien vaikuttamaan oppilaiden hyvinvointiin, opiskeluun ja tulevaisuuteen. Nähdessään epäoikeudenmukaista kohtelua tai vääryyttä, hän toimii määrätietoisesti asioiden muuttamiseksi parempaan suuntaan. Kulttuurisen moninaisuuden ymmärtäminen ja arvostaminen eivät pelkästään riitä, vaan opettajilta edellytetään epäkohtien tiedostamista ja rohkeaa toimintaa. Koulun tasolla opettaja voi vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin, opiskeluun ja tulevaisuuteen. (Jokikokko 2002, 89; Pollari & Koppinen 2011, 72.)

Opettajan interkulttuurinen pätevyys kehittyy Paavolan ja Talibin (2010, 80–83) mukaan vähitellen, ja se vaatii monimuotoisessa ympäristössä työskentelyn lisäksi tilaa ja uskallusta pohtia sekä reflektoida omaa toimintaa ja tunteuksia. Prosessi vaatii aikaa, koska kulttuurinen osaaminen muotoutuu vasta ajattelun, toiminnan ja onnistumisen kokemusten kautta. Interkulttuurinen pätevyys auttaa opettajaa jaksamaan työssään ja usein näiden valmiuksien puuttuessa opettajan usko omaan kykyihinsä heikkenee ja hänen työssä jaksaminen kärsii. Myös Soilamo (2008, 74–75) tuo esille opettajien työssäjaksamisen, koska monikulttuuriseen opettajaan kohdistetaan usein valtavasti odotuksia, joita kaikkia hän tuskin kykenee täyttämään. Opettajat joutuvatkin usein valitsemaan, mihin he voimavaransa ja kykynsä suuntaavat.

Talibin (2005, 39–40; 2002, 130) mukaan opettajien monikulttuurinen osaaminen on pitkälti opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen vastuulla. Lyhyet kurssit eivät kuitenkaan riitä perehdyttämään opettajia ja joskus ne saattavat olla jopa haitaksi interkulttuurisen kompetenssin kehittymisessä. Niiden on esimerkiksi todettu vahvistavan stereotyyppistä ajattelua ja ennakkoluuloja eri kulttuureja kohtaan. Sen sijaan yhteistyö eri kulttuureista tulevien opettajien kanssa on todettu erittäin tärkeäksi. Myös opetussuunnitelmatyöllä on tärkeä merkitys. Jokikokko (2002, 93–94) ja Talib (2002, 131) toteavat, että opettajan interkulttuuriset taidot kehittyvät parhaiten työelämän aidoissa tilanteissa.

4.3 Opettajan ammatillinen identiteetti

Ammatillinen identiteetti on yksilön käsitys itsestään ammatillisena toimijana ja se sisältää yksilön työtä koskevat arvot, mielenkiinnon kohteet, tavoitteet, uskomukset ja näkemykset siitä, mihin hän kokee kuuluvansa ja samaistuvansa. Opettajien ammatilliseen identiteettiin kuuluvat näiden lisäksi myös opetusta ja oppimista koskevat käsitykset. (Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen 2012, 97.) Opettajan ammatillinen identiteetti vastaa kysymykseen, kuka minä olen opettajana (Stenberg 2011, 27). Salovaaran ja Honkosen (2013, 25–27; myös Vähäsantanen & Billett 2008, 35–37) mukaan opettajan ammatti-identiteetti tarkoittaa hänen käsitystä ammatistaan ja itsestään opettajana. Opettajan ammatti-identiteetille on tyypillistä, että opettaja tekee työtä sekä persoonallaan ja ammattiroolilla, kuvaavat Salovaara ja Honkonen. Persoona tuo työhön inspiraatiota, uteliaisuutta, eläytymiskykyä, spontaaniutta ja vastavuoroisuutta. Ammattirooli antaa asiantuntijuutta, selkeyttä, suojautumiskykyä ja tehokkuutta. Koska opettaja tekee työtä koko persoonallisuudellaan, vaikeudet työssä saattavat vaikuttaa koko hänen elämäänsä, toteaa Talib (2002, 108).

Opettajan ammatillista identiteettiä uudeksi muovaavia tekijöitä on Välijärven (2005, 108) mukaan tänä päivänä useita, joista yksi on monikulttuurisuuden lisääntyminen kouluissa. Maahanmuuttajalasten opetuksen järjestäminen on yksi esimerkki opettajan kohtaamasta työolosuhteiden muutoksesta ja täysin erilaisesta vuorovaikutuksen luonteesta moninaisine kieli- ja kulttuurieroineen. Kykyyn kohdata uusi ja erilainen sisältyy aina mahdollisuus oman ajattelun ja toimintamallien uudistamiseen. Kulttuurinen erilaisuus tarjoaa mahdollisuuden luokan tai jopa koko koulun opetuskulttuurin uudistumiselle.

Dayn ym. (2007, 102–103) mukaan muutokset opettajan työssä vaikuttavat aina ammatillisen identiteetin uudelleen arviointiin ja muodostumiseen. Opettajilta vaaditaan kykyä sopeutua muutokseen, mutta yhtäältä heitä tulisi tukea tässä muutosprosessissa, jotta positiivinen identiteettikehitys olisi mahdollinen. Ilman tukea opettaja usein stressaantuu ja hänen työmotivaationsa sekä tehokkuutensa kärsii. Opettajan työn rikkaus ja samalla työssä jaksamisen haas-

teet kiteytyvät kykyyn kohdata muutoksia ja sopeutua niihin (Väljörvi 2005, 105). Vähäsantasen ja Billettin (2008, 37) mukaan ammatillista identiteettiä neuvotellaan aina yksilöllisen ja sosiaalisen välimaastossa: neuvottelussa huomioidaan omat henkilökohtaiset resurssit, tavoitteet, sitoumukset ja arvot yhdistäen ne samalla muiden ihmisten toimintaan sekä työn tarjoamiin mahdollisuuksiin ja rajoitteisiin.

4.4 Tunteet opettajan työssä

Opettajan työ on pitkälti tunnetyötä ja omien tunteiden tunnistaminen ja hallitseminen ovat Talibin (2002, 94) mukaan opettajan ammatillisuuden edellytys. Opetustyössä tarvitaan kykyä tulkita sosiaalisia viestejä, ilmaista omia tunteita sekä hallita niitä. Keskeisenä on opettajan kyky sietää stressiä, sekä erottaa toisistaan tunteet ja toiminta. Talib korostaa myös tarvetta oman minän ja omien tunteiden kriittiseen tutkiskeluun. Suttonin ja Wheatleyn (2003, 335–336) mukaan opettajan tunteet voivat vaikuttaa hänen kognitiivisiin taitoihin, motivaation sekä ilmapiiriin luokassa. Opettajan työssään kokemilla tunteilla on aina vaikutusta myös opetukseen ja oppilaisiin.

Opettajien tunteita on kautta aikojen tutkittu erittäin vähän. Tutkijoiden mielenkiinnon kohteena ovat olleet lähinnä opettajien työhön tai työttömyyteen liittyvä stressi, sekä työuupumus (Frenzel & Stephens 2013, 41–42). Opettajien työssä kokemat tunteet kytkeytyvät Frenzelin ja Stephensin (2013, 48–50) mukaan heidän työlleen asettamiinsa tavoitteisiin sekä oppilaan käyttäytymiseen. Kun työlle asetetut tavoitteet toteutuvat ja oppilaat käyttäytyvät odotetulla tavalla, opettajat kokevat usein positiivisia tunteita. Vastaavasti tavoitteiden saavuttamatta jääminen sekä oppilaiden epätoivottu käyttäytyminen aiheuttavat heissä usein negatiivisia tunteita.

Salovaara ja Honkonen (2013, 105, 110; myös Frenzel & Stephens 2013, 48–49) korostavat, että opettajan on tärkeää olla tietoinen omista tunteistaan, osata tunnistaa omia ja toisten tunteita, sekä löytää erilaisia tapoja reagoida niihin. Kielteiset tunteet heikentävät tehokkuutta ja hyvinvointia, ellei niitä osata käsi-

tellä oikein. Ne kapeuttavat ajattelua, huomio kiinnittyy yksityiskohtiin ja kyky nähdä kokonaisuus hämärtyy. Ajattelu ohjautuu helposti menneisyyteen ja stressihormonien määrä elimistössä kasvaa. Myönteiset tunteet puolestaan lisäävät keskittymiskykyä, parantavat vuorovaikutusta, laajentavat ajattelukykyä sekä synnyttävät uudenlaisia ratkaisumalleja ja tuovat joustavuutta opetukseen.

Sutton ja Wheatley (2003) ovat koonneet yhteen eri tutkimuksissa selvitettyjä opettajien työssä kokemia tunteita ja syitä niiden taustalla. He jaottelevat opettajien kokemat tunteet positiivisiin ja negatiivisiin tunteisiin. *Positiivisiksi tunteiksi* opettajat nimeävät mm. iloisuus, mielihyvä, onnellisuus ja tyytyväisyys. Nämä tunteet kytkeytyvät oppilaan edistymiseen koulussa, opettajan opetukselle asettamien tavoitteiden saavuttamiseen, oppilaan ja opettajan onnistuneeseen vuorovaikutukseen, opettajan ja kodin hyvään yhteistyöhön, työyhteisön toimivuuteen sekä työtehtävien kokonaisvaltaiseen hallintaan. Osa opettajista kokee myös työnsä jännittäväksi tai mielenkiintoiseksi, koska jokainen päivä on erilainen ja ennustamaton. *Negatiivisista tunteista* ensimmäisenä mainitaan viha ja turhautuneisuus. Opettajat tuntevat helposti vihaa ja turhautuneisuutta, mikäli heidän opetukselle asettamat tavoitteet eivät toteudu esimerkiksi oppilaiden laiskuuden, keskittymiskyvyttömyyden tai epäsuotuisan käyttäytymisen vuoksi. Myös huono työilmapiiri sekä opettajan ja vanhempien välinen heikko yhteistyö kiristävät opettajan tunteita. Opettajat kokevat itsensä usein väsyneiksi ja stressaantuneiksi. Vihan purkaukset luokassa saavat heidät tuntemaan myös häpeää. Opettajat raportoivat tuntevansa myös epävarmuutta, levottomuutta, huolta ja jopa avuttomuutta liittyen omiin opetustaitoihin, opetukselle asetettujen tavoitteiden realistisuuteen sekä yhteistyöhön oppilaan ja kodin kanssa. Tutkimuksissa nousi esille myös suru, joka liittyy opettajan mahdollisuuksiin vaikuttaa esimerkiksi oppilaan kotioloihin. (Sutton & Wheatley 2003, 332–334.)

Määtä (2005, 208) mukaan tunteet ovat seurausta siitä, että jokin asia, tilanne tai tapahtuma on kokijalleen erityinen, ei siis yhdentekevä. Positiiviset tunteet johtavat psyykkisen energian kohti haluttua päämäärää, kun taas negatiiviset tunteet aiheuttavat sisäistä epäharmoniaa, joka kuluttaa energiaa ja pyr-

kii kohdatun asian mitätöintiin ja vähättelyyn. Jokainen kuitenkin tarvitsee tunteita toimiakseen, koska ilman tunteita ei syntyisi mitään: kun tunteet vähenevät, myös mielikuvitus, aloitteellisuus, luovuus, päätöksenteko sekä kiinnostus asioihin vähenee, toteavat Salovaara ja Honkonen (2013, 110).

Salovaaran ja Honkosen (2013, 109) mukaan opettaja tarvitsee jatkuvasti tunnetaitoja työskennellessään oppilaiden kanssa ja siksi tunteiden rajaaminen pois opettajan työstä on hankalaa. Kuten jo aiemmin toin esille (taulukko 3.), opettajat kokevat monenlaisia tunteita maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettaessaan. Stenberg (2011, 115) toteaa, että maahanmuuttajataustaisen oppilaan tulo luokkaan ja opettaminen aiheuttaa aina opettajassa hämmennystä, jopa pelkoa. Kokemuksen voimakkuuteen luonnollisesti vaikuttaa se, mikäli eri kulttuureja edustavia oppilaita onkin opettajalla useita ja heidän joukossaan on vielä pakolaisia tai turvapaikanhakijoita sodan runtelemista maista moninaisine traumaaneen.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata opettajien työtä turvapaikanhakijalapsille tarkoitettussa perusopetukseen valmistavan opetuksen luokassa. Tarkastelussa on niin työn sisältö, oppilaat, opettaja kuin koko työyhteisö. Tutkimuksessa selvitetään myös, millaisia tunteita opettajat työssään kokevat ja millaisiin tilanteisiin ne liittyvät. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on kuvata opettajien valmiuksia opettaa valmistavan opetuksen luokkaa sekä heidän kehittymistään työssään.

Tutkimusta ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaista opettajan työ on valmistavan opetuksen luokassa?
2. Millaisia tunteita opettajat kohtaavat työssään ja millaisiin tilanteisiin ne liittyvät?
3. Millaisia valmiuksia valmistavan luokan opettajalta vaaditaan?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen toteuttamisen vaiheita. Kuvaan aluksi tutkimukseen osallistujien valintaa sekä esittelen tutkimukseeni valikoituneiden opettajien taustatiedot. Toisessa alaluvussa kuvaan teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä ja kolmannessa aineiston analyysitavaksi valikoitunutta temaattista sisällönanalyysia. Viimeisessä alaluvussa kuvaan tutkimuksen eettisiä ratkaisuja. Pääpaino näissä alaluvuissa on oman tutkimusprosessin kuvauksessa.

6.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseni mielenkiinnon kohteena olivat nimenomaan sellaiset koulut ja niiden valmistavan luokan opettajat, joille tilanne oli täysin uusi. Etsiessäni opettajia tutkimukseeni, selvitin Maahanmuuttoviraston sivuilta paikkakuntien tiedot, joihin oli loppuvuodesta 2015 perustettu vastaanottokeskus tai alaikäisille suunnattu ryhmäkoti. Tämän jälkeen tutustuin kyseisten paikkakuntien koulujen verkkosivuihin etsien tietoa valmistavan opetuksen järjestämisestä paikkakunnalla. Lopulta tutkimukseeni osallistui seitsemän opettajaa, jotka olivat aloittaneet työskentelyn perusopetukseen valmistavan opetuksen luokassa syksyn 2015 tai kevään 2016 aikana. Heidän työkokemuksensa valmistavan luokan opettajana toimimisesta vaihteli yhdestä kymmeneen kuukauteen. Opettajat työskentelivät Itä- ja Pohjois-Suomen pienten sekä keskisuurten paikkakuntien kouluissa.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien koulutustaustat vaihtelivat. Viisi haastateltavista opettajista oli luokanopettajia, jonka lisäksi heillä oli myös jokin aineenopettajan pätevyys. Kaksi opettajista oli aineenopettajia. Työkokemusta opettajan työstä heille oli pääsääntöisesti kertynyt yli viisi vuotta. Kaksi opettajista oli juuri valmistunut, eikä heille ollut kertynyt merkittävästi aiempaa työkokemusta. Opettajista yksi oli opettanut aiemmin pääasiassa ammattikoulussa,

muut perusopetuksessa. Heille kaikille yhteistä oli kuitenkin se, että he opettivat ensimmäistä kertaa valmistavan opetuksen luokkaa eikä heistä kellekään ollut aiempaa kokemusta maahanmuuttajataustaisten lasten tai nuorten opettamisesta. Kaksi opettajista oli kuitenkin aiemmin opettanut Suomen kieltä aikuisille maahanmuuttajille. Lisäksi yhteistä opettajille oli myös se, että heidän kouluisaansa valmistavaa opetusta järjestettiin nyt ensimmäistä kertaa.

Opettajista neljällä oli oppilaina pelkästään turvapaikanhakijoita. Kahdella oli luokassa turvapaikanhakijoiden lisäksi myös muutamia muita maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Yksi opettajista opetti pelkästään kiintiöpakolaisista koostuvaa ryhmää. Oppilaiden kansallisuuksien määrä luokassa vaihteli yhdestä neljään. Pääsääntöisesti oppilaat tulivat Irakista, Syyriasta sekä Afganistanista. Opettajista neljä opetti alakouluikäisistä ja kaksi yläkouluikäisistä koostuvaa ryhmää. Ryhmien koostumus ja koko vaihteli kuitenkin koko ajan. Esimerkiksi edistyneempiä alakoululaisia saatettiin siirtää yläkoululaisten ryhmään ja päinvastoin. Yhdellä opettajista oli luokassaan sekä ala- että yläkouluikäisiä oppilaita. Haastatteluhetkellä oppilaiden määrä valmistavan opetuksen luokassa vaihteli neljästä oppilaasta neljääntoista.

6.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä on hyvä valinta silloin, kun halutaan tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii, niin kuin toimii (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu on luonteeltaan avoin. Teemahaastattelussa edetään tutkijan valitsemien teemojen mukaan ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Vaikka teemahaastattelussa aihepiirit eli teema-alueet on etukäteen määritetty, menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle tyypillinen

kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Haastattelijan tehtävänä on huolehtia, että kaikki teema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus voi vaihdella haastattelujen välillä. (Eskola & Vastamäki 2010, 28–29.) Lisäksi teemahaastattelussa korostuu tutkittavan oma ääni, joka mahdollistuu hyvinkin vapaamuotoisen keskustelun vuoksi (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Aloittelevalle tutkijalle, kuten itse olen, teemahaastattelu antaa kuitenkin rungon, jonka mukaan edetä keskustelun aikana (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Haastattelua varten olin laatinut teemahaastattelurungon (Liite 3), jonka pohjalta etenimme. Haastattelujen sisältö ja asioiden käsittelyjärjestys kuitenkin vaihtelivat suuresti, koska annoin opettajien hyvinkin vapaasti kertoa ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Haastattelun aikana en tehnyt merkittävästi muistiinpanoja, vaan pyrin olemaan läsnä kuuntelijana, keskustelijana. Myöhemmin vielä lähetin osalle opettajista haastattelujen jälkeen sähköpostitse tarkentavia lisäkysymyksiä, mikäli huomasin, että jokin asia oli jäänyt käsittelemättä. Tästä käytännöstä oli sovittu etukäteen haastateltavien kanssa haastattelun yhteydessä.

Eskolan ja Vastamäen (2010, 35) mukaan haastattelun teemat voivat syntyä tutkijan intuition perusteella, ne voidaan johtaa kirjallisuudesta tai teoriasta. Tutkimukseni haastattelurunko muodostui kolmesta pääteemasta/-kysymyksestä ja niiden alle kootuista useista tarkentavista lisäkysymyksistä. Haastattelun pääteemat ja tarkentavat lisäkysymykset olin laatinut tutkimuskysymysten sekä aiempaan tutkimuskirjallisuuteen perehtymisen pohjalta. Galletta (2012, 11–12) korostaakin tutkijan tarvetta perehtyä aiempaan kirjallisuuden tutkittavasta ilmiöstä. Tällöin tutkijalle syntyy selvä käsitys, miten ja millaisista näkökulmista ilmiötä on aiemmin tutkittu. Tutkija havaitsee kenties aukkoja, epäjohdonmukaisuuksia tai epävarmuuksia olemassa olevissa teorioissa. Tutkija saattaa haluta tuoda esille uudenlaista näkökulmaa ilmiöstä, joka ei aiemmassa tutkimuksessa ole noussut vielä esille. Lopulta tutkija muodostaa aiemman kirjallisuuden pohjalta ja sitä yhdistelemällä haastattelun teemat, toteavat Eskola ja Vastamäki (2010, 35).

Haastattelut nauhoitettiin ja niiden kesto vaihteli 38–58 minuuttiin. Lopuksi litteroin haastattelut eli muunsin ne tekstitiedostoksi. Apunani käytin SoundScriber tietokoneohjelmaa. Tämä oli erittäin työläs ja aikaa vievä vaihe, mutta erinomaisen hyvä vaihe palauttaa mieleen haastatteluaineisto. Tekstiaineistoa kertyi yhteensä 51 sivua (Arial 12, riviväli 1). Aineiston litteroinnin yhteydessä tein myös muistiinpanoja havainnoistani.

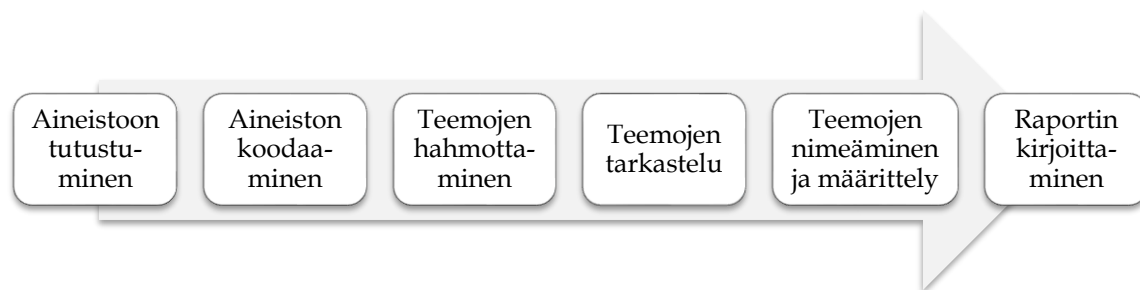
Aineiston litteroinnin tarkkuudesta ei ole olemassa yksiselitteistä ohjetta ja usein litteroinnin tarkkuuteen vaikuttaa suunniteltu analyysitapa. Temaattisessa analyysissä riittää hyvinkin yksinkertainen ja pelkistetty kirjaamistyyli. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 139–140; Eskola & Vastamäki 2010, 42–43.) Tutkimukseni käytin ns. peruslitterointia. Peruslitteroinnissa puhe litteroidaan sanatarkasti, mutta toistot, keskenjääneet tavut, äännähdykset sekä puhekieleen kuuluvat täytesanat esimerkiksi *tota*, *niinku*, jätetään pois. Myöskin puhe, joka ei tutkijan mielestä liity asiayhteyteen voidaan jättää tekstistä pois. (Kvalitatiivisen datatiedon käsittely 2015.) Esimerkiksi omia kysymyksiäni en litteroinut sanatarkasti, vaan hyvin lyhyesti yhdellä-kahdella sanalla. Peruslitterointia käytetään silloin, kun keskitytään analysoimaan puheen asiasisältöä (Kvalitatiivisen datatiedon käsittely 2015).

6.3 Temaattinen sisällönanalyysi

Tutkimukseni analyysitavaksi valikoitui temaattinen analyysi, joka soveltuu hyvin teemahaastattelun avulla kerätyn aineiston analyysimenetelmäksi (Eskola & Vastamäki 2010, 43). Temaattinen analyysi on yksi laadullisen tutkimuksen metodeista, jonka avulla tunnistetaan, analysoidaan ja raportoidaan teemoja aineistosta. Temaattista analyysiä käytetään tutkimuksessa paljon, mutta analyysimuotoa ei mielletä tai ole nimetty metodiksi samalla tavalla kuin muita analyysimenetelmiä. (Braun & Clark 2006, 77–79.)

Braunin ja Clarken (2006, 87) ohjeistus temaattisesta analyysistä sisältää kuusi loogisesti etenevää vaihetta (kuvio 3.). Avainasemassa on aineiston sys-

temaattinen koodaaminen sekä teemojen löytäminen ja nimeäminen aineistosta, toteavat Vaismoradi, Turunen ja Snelgrov (2016, 100–101). Koodaukseen vaikuttaa Braunin ja Clarken (2006, 83–84, 88–89) mukaan se, onko kyse aineisto- vai teorialähtöisestä tutkimuksesta. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa tutkija nostaa teemat aineistosta ja lähtee koodaamaan tekstiaineistoa niiden alle, kun taas teorialähtöisessä analyysissä tutkimuskysymykset ohjaavat koodausta, jolloin tekstimassasta etsitään pelkästään aineistoa vastaamaan tiettyyn tutkimuskysymykseen ja kaikki muu jätetään huomiotta. Tutkijalla on tällöin selvä teoreettinen kiinnostus ja hän tarkastelee aineistoa tästä teoreettisesta näkökulmasta.



Kuvio 3. Temaattisen analyysin vaiheet (Braun & Clark 2006, 87).

Tutkimukseni temaattinen analyysi oli pääsääntöisesti aineistolähtöistä. Selkeät tutkimuskysymykset antoivat hyvän perusrungon lähteä jäsentämään aineistoa, mutta varsinaiset analyysin teemat syntyivät aineiston pohjalta. Aineiston luennan ja koodauksen yhteydessä nimesin jo alustavia teemoja, jotka mielestäni jäsentyivät luontevasti tutkimuskysymysten alle. Esimerkiksi valmistavan luokan opettajan työtä kuvaan raportissani kolmen aineistosta löydetyn teeman kautta: oppilaat, opetus ja opettaja.

Alussa huomasin, että koodasin tekstistä ison osan. Braunin ja Clarken (2016, 88–89) ohjeena onkin, että koodattua aineistoa kannattaa kerätä paljon, jopa liikaa, jota voi helposti sitten myöhemmin vähentää. Koodatessani aineistoa tein samalla muistiinpanoja havainnoistani sekä erilaisia käsitekarttoja mahdollisista pää- ja alateemoista. Koodauksessa käytin apuna eri värejä sekä käsitteelin aineistoa pieninä kokonaisuuksina saadakseni sen paremmin haltuun.

Aineiston luvussa pyrin olemaan avoin koko aineistolle ja huomioimaan sen kokonaisuudessaan yhtäläisyyksineen ja eroavaisuuksineen. En siis koodannut aineistosta pelkästään useasti toistuvia kommentteja, vaan pyrin huomioimaan yksittäisetkin maininnat yhtä merkityksellisinä. Teemoittelussa tutkijan kiinnostuksen kohteena onkin aineistosta löytyvä kaikenlainen teemaan liittyvä sisältö (myös poikkeukset), ei esimerkiksi tiettyjen asioiden lukumäärä tai esiintymistiheys. Teemat ovat tutkijan tekemiä tulkintoja siitä, mitkä aihepiirit ovat aineistossa esille nostettavia näkökohtia ja mitkä puolestaan rajataan pois. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93.)

Vaismoradi ym. (2016, 101) kuvaavat teemojen löytämistä aineistosta usein hyvinkin hankalaksi ja työlääksi prosessiksi, joka vaatii tutkijalta panostusta ja systemaattista työskentelyä aineiston parissa. Teemat muodostavat aineiston rungon, jonka avulla tutkija vastaa tutkimuskysymykseen ja johon hän perustaa raporttinsa. Heidän mukaansa teemojen alle koodatun aineiston tulee olla perusteltua ja sen pitää kuvata teeman ominaispiirteitä. Teemoittelun aikana ja vielä raporttia kirjoittaessani huomasin edelleen palaavani teemoihin ja niiden nimeämiseen: Ovatko nimeämäni teemat riittävän kuvaavia? Kuuluvatko raporttoimani asiat näiden teemojen alle? Ja vastaavatko löytämäni teemat tutkimuskysymykseen? Raportoidessani jouduin myös usein pohtimaan, mitä asioita nostan aineistostani esille. Tutkijana jouduin punnitsemaan, mitä asioita näin merkitykselliseksi mainita raporttissani ja mitkä asiat jätin huomioimatta. Tavoitteenani oli tuottaa selkeä, hyvin jäsennelty raportti, joka vastaa riittävällä laajuudella ja monipuolisesti tutkimuskysymykseen, ollen samalla kuitenkin eheä kokonaisuus.

6.4 Tutkimuksen eettiset ratkaisut

Löytääkseni opettajia tutkimukseeni, lähestyin koulujen rehtoreita sähköpostitse saadakseni tiedon mahdollisista valmistavan opetuksen opettajista kouluissa. Osa rehtoreista välitti minulle opettajien yhteystiedot suoraan, osa heistä halusi,

että haen koululta erillistä tutkimuslupaa (liite 1). Tutkimusluvut myönnettiin, eikä se hidastanut tutkimuksen etenemistä merkittävästi. Saatuani opettajien yhteystiedot, lähestyin heitä henkilökohtaisesti sähköpostitse esitellen itseni ja tutkimukseni. Sähköpostin liitteenä oli tutkimustiedote (liite 2), jossa kuvasin tarkemmin tutkimuksen tavoitteita, haastateltavien vapaaehtoisuutta sekä tutkimuksen luotettavuutta. Lähetin sähköpostin kahdeksalle valmistavan opetuksen opettajalle, joista lopulta seitsemän ilmoittautui halukkaaksi osallistumaan tutkimukseen. Yhden opettajista tunsin entuudestaan.

Haastatteluista kuusi tehtiin keväällä ennen koulujen päättymistä ja yksi heti kesäkuun alussa 2016. Tutkittavat saivat itse päättää, missä ja milloin heitä haastatellaan. Haastatteluista yksi toteutettiin puhelinhaastatteluna pitkän välimatkan vuoksi, loput kuusi tapahtuivat kasvokkain pääsääntöisesti opettajien työpaikoilla heidän omissa luokissaan. Viimeinen haastattelu toteutettiin haastattelijan kotona, jolla haluttiin varmistaa haastattelutilanteen rauhallisuus. Ennen haastattelua kaikki allekirjoittivat haastateltavan suostumuslomakkeen (liite 3). Puhelinhaastateltavalle lähetin suostumuslomakkeen etukäteen postitse allekirjoitettavaksi.

Haastattelu tutkimusmenetelmänä edellyttää aina eettistä pohdintaa. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 42–43) mukaan haastattelu on ennalta suunniteltua, päämäärähakuista toimintaa, jonka tavoitteena on kerätä informaatiota tutkitavasta ongelmasta. Tutkimukseen osallistuvien tulee olla tietoisia siitä, millaiseen tutkimukseen he osallistuvat. Tätä varten kaikille haastateltaville lähetettiin ennakkoon tutkimustiedote. Lisäksi haastattelun alussa esittelin vielä lyhyesti tutkimukseni, osallistumisen vapaaehtoisuuden sekä tietojen käsittelyn luottamuksellisuuden. Tässä vaiheessa haastateltavilla oli vielä mahdollisuus kysyä, mikäli jokin asia heitä askarrutti.

Haastattelu on aina vuorovaikutustilanne, jossa ovat läsnä sekä haastattelija että haastateltava. Haastattelu on haastattelijan alulle panema ja ohjaama. Haastattelijan tehtävänä on motivoida haastateltavaa ja ylläpitää keskustelua. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 42–43.) Haastattelijalla on usein myös paljon tausta-

tietoa tutkimastaan aiheesta, ja se helposti asettaa haastattelijan valta-asemaan haastateltavaan nähden (Alasuutari 2005, 18). Koska haastattelu tapahtui aloitteestani, pohdin aluksi, kokevatko haastateltavat tilanteen ahdistavana tai pelkäävätkö he kenties vastaavansa väärin. Mielestäni haastattelut sujuivat kuitenkin vapautuneesti ja monet opettajista kertoivatkin olevansa tyytyväisiä haastattelutilanteeseen. He kokivat tarvetta saada jäsentää omia ajatuksiaan sekä päästä jakamaan kokemuksiaan työstään. Haastattelijana minulle syntyi myös tunne, että opettajat olivat puheissaan rehellisiä ja totuudenmukaisia. Haastattelut muistuttivat keskustelutilannetta ja pyrin haastattelijana huomioimaan, mikäli haastateltava ei halunnut mielellään puhua enempää jostakin asiasta. Joitakin opettajia jännitti aluksi nauhurin käyttö, mutta sen läsnäolo unohtui hyvin nopeasti keskustelun edetessä.

Haastateltavan on voitava luottaa tietojen käsittelyn luottamuksellisuuteen. Tämä tarkoittaa, että tutkimuksen yhteydessä saatuja tietoja ei luovuteta ulkopuolisille eikä myöskään käytetä muuhun kuin sovittuun tarkoitukseen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 42–43; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Tutkimuksen luottamuksellisuutta toin esille vielä haastattelun alussa sekä suostumuslomakkeen allekirjoituksen yhteydessä. Haastattelun aikana nauhurille ei tallentunut haastateltavien nimiä. Mikäli haastateltavat puheessaan toivat esille koulun tai paikkakuntien nimiä, häivytin ne litteroinnin yhteydessä käyttämällä x-kirjainta. Tallensin äänitiedostot omalle tietokoneelleni sekä varmuuskopion muistitikulleni. Äänitiedostot nimesin heti alkuvaiheessa N1, N2, jne., en siis opettajien omilla nimillä. Haastattelut poistin nauhurilta välittömästi tallennuksen jälkeen.

Aineistonkeruun ja aineiston säilytyksen ohella myös tutkimuksen raportointiin ja julkaisuun sisältyy etiikkaan liittyviä haasteita. Raportointi- ja julkaisu- vaiheessa on tärkeää huomioida haastateltavien oikeudet ja hyvinvointi: tutkimus ei saa aiheuttaa tutkittaville minkäänlaista vahinkoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Tällainen on esimerkiksi tutkittavien anonyymiteetin säilyttäminen. Raportin yksi keskeinen osa ovat aineistoesimerkit, joiden käyttöä tulee tarkasti

harkita juuri tunnistettavuuden näkökulmasta. Tämän vuoksi opettajien kommentteista on poistettu vielä litterointivaiheessa käytetyt tunnisteet N1, N2, jne. Tutkittavat saivat myös lukea raportin ennen julkaisua, ja varmistua näin, etteivät he ole tunnistettavissa, eikä mikään raportissa loukkaa heitä. Tutkimuksen julkaisemisen jälkeen kaikki tutkimusaineisto hävitetään, eikä sitä tulla hyödyntämään myöhemmissä tutkimuksissa.

7 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäisessä alaluvussa keskityn kuvaamaan opettajan työtä valmistavan opetuksen luokassa. Toisessa alaluvussa kuvaan opettajien työsään kokemia tunteita sekä tilanteita, joihin ne kytkeytyvät. Kolmas alaluku kuvaa opettajan valmiuksia toimia perusopetukseen valmistavassa opetuksessa.

7.1 Opettajan työ valmistavan opetuksen luokassa

Tämä luku koostuu kolmesta alaluvusta. Tarkastelen opettajan työtä kolmen teeman avulla: oppilaat, opetus ja opettaja. Teemat kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa, ne täydentävät toinen toistaan ja menevät osittain myös päällekkäin. Aloitan kuvaamalla oppilaita, koska oppilaiden moninaisuus vaikuttaa keskeisesti niin opetuksen luonteeseen kuin opettajan ammatilliseen identiteettiin.

7.1.1 Oppilaiden moninaisuus

Aineistossani opettajat kuvasivat opetusryhmiään hyvin heterogeenisiksi. Haastatteluissa kävi ilmi, että oppilaiden ikä, äidinkieli, koulu- ja kulttuuritausta sekä muu tausta, kuten lähtömaan asuinolot tai perhe, vaihtelivat suuresti. Myös oppilaiden erilaiset käyttäytymistavat sekä luonteenpiirteet tulivat esille opettajien puheissa. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin oppilaiden moninaisuutta ja niiden vaikutusta opetukseen.

Ikä ja äidinkieli

Valmistavan opetuksen ryhmät oli pääsääntöisesti koottu ala- tai yläkouluikäisistä, jolloin oppilaiden ikäjakauma luokassa saattoi olla todella suuri. Yhdellä paikkakunnalla, jossa oppilaita oli tullut kouluun enemmän, oli alakouluikäiset

jaettu kahteen eri ikätasonsa mukaiseen ryhmään. Lisäksi oppilaiden äidinkieli vaihteli. Seuraavat kahden eri opettajan näkemykset edustavat tyypillisiä opettajien kuvauksia opetusryhmien moninaisuudesta:

No ihan ensimmäisenä voisin sanoa, että tähän on kuin erityisopetusta eli ihan kuin olisin erityisopettaja. Ensinnäkin sen takia, että lasten ikähaitari on seitsemästä vuodesta kahteentoista ja vaikka lapset olisivat lähtösä samasta maasta, niin heillä on täysin erilaiset koulukokemukset - -

Ne on niin erilaisia kaikki oppilaat, että fyysisesti eri ikätasolla ihan oikeesti fyysisen iän mukkaan ja sitten myös sen henkisen kehitystason mukkaan. Että sitä ei voi aatella, että jos tänne tulee turvapaikkaa hakeva lapsi, nii jos se on vaikka seitsemän vuotias, niin sillä ei oo sitä esikoulua siellä takana, vaan sitten se henkinenkin ikä on sitä värittänyt siitä ympäristöstä missä hän on eläny, että ei oo ollu missään ohjatussa toiminnassa välttämättä.

Koulutausta

Ennen opetuksen alkua viidellä opettajista oli jonkin verran taustatietoa oppilaiden aiempaan koulunkäyntiin liittyen. Tiedot oli saatu pääasiassa perheiden alkuhaastattelujen yhteydessä, joissa opettajat olivat myös itse mukana. Kahdella opettajista oli tiedossaan pelkästään oppilaiden nimet, ikä sekä kansallisuus. He kutsuivatkin vanhemmat heti opetuksen alussa haastatteluun, jossa käytiin koulunkäyntiin liittyviä asioita läpi. Keskustelut käytiin tulkin välityksellä. Opettajien kertomusten mukaan oppilaista saadut tiedot olivat kokonaisuudessaan hyvin vähäisiä ja epämääräisiä, kuten seuraavista opettajien kommentteista käy ilmi:

Kaikki mitä oli, niin sitten sain, mutta tuota eipä nyt hirveesti itelleen sitten kertonut loppujen lopuksi, että jos sanotaan, että on käynyt koulua seitsemän vuotta niin en mä sitten tiää minkälaista se koulunkäynti on ollu.

Minulla tosiaan oli todella vähän tietoa oppilaiden taustoista opetuksen alussa - - Tässä vaiheessa moni vanhempi ilmoitti, että lapsen todistus on ollut sikäläisellä asteikolla mitattuna 100/100, mikä ei ehkä ollut ihan koko totuus.

Opettajien mielestä oppilaiden aiemmalla koulutaustalla ei juurikaan ollut merkitystä opetuksessa, koska yhteisen kielen oppiminen oli kaikille se suurin haaste. Suomen kielen opiskelu oli opettajista olennaisin osa valmistavan luokan opetusta ja sen opiskelussa jokainen oppilas lähti aivan alkeista.

Mutta oikeestaan tässä se, että miten paljon ne osaa, tietää ja on tehny menettää aika paljon merkityksensä, koska se kieli on kaikille kuitenkin se suurin haaste ja olennaisin, niin oikeestaan sillä ei oo mitään väliä miten paljon sä tiedät asioista jos se puut-

tuu se kieli - - toki se opiskelutekniikka, onko tottunu miten, et onko opiskelukulttuuri sisäistetty, niin se varmasti vaikuttaa ja näkyikin jo.

Osa opettajista kuitenkin kertoi, että ne oppilaat, jotka olivat aiemmin käyneet koulua edes jonkin verran, ymmärsivät paremmin koulunkäyntiin liittyviä yleisiä asioita. Tällaisia olivat esimerkiksi koulunkäynnin säännöllisyys ja koulupäivän rytmi, omalla paikalla istuminen, opetuksen seuraaminen sekä työskentelyyn ryhtyminen.

Suurin osa oppilaista oli turvapaikanhakijoita tai kiintiöpakolaisia Lähi-Idän alueelta, jonka koulukulttuuri ja -käytännöt eroavat melko paljon länsimaalaisista käytännöistä. Monet oppilaista esimerkiksi kertoivat opettajalleen, että heidän kotimaassaan opettajat lyövät oppilaita.

Sikäläisestä koulusta he ovat myös puhuneet ja kertoneet esimerkiksi, että siellä opettaja lyö oppilaita - - Alussa erilaiset nuhtelutilanteet selvästi olivat oppilaille tosi pelottavia, muutama saattoi jopa täristä. - - Tämä on loppunut kokonaan, kun oppilaat ovat huomanneet, että tilanteet selvitetään täällä keskustelemalla.

- - on käyty niitä asioita läpi, et koulupolussa oli se, et ku piirrettiin, niin ensimmäisenä tuli se, et kun opettaja lyö siis siellä tyttöjä lyötiin käsille ja poikia jalkapohjiin - -

Tällaiset kokemukset olivat selvästi jääneet oppilaiden mieleen, koska opettajat kuvasivat ensimmäisiä nuhtelu- tai kurinpitotilanteita oppilaille hyvinkin pelottaviksi. Pikkuhiljaa oppilaille kuitenkin selvisi, että Suomessa opettaja ei lyö oppilaita, vaan täällä tilanteet selvitetään puhumalla.

Kulttuuritausta

Haastattemieni opettajien työ valmistavan opetuksen luokassa alkoi varsin yllättäen ja nopeasti, ja valmistautumisaika jäi hyvin lyhyeksi. Opettajilla oli noin kaksi viikkoa aikaa perehtyä uuteen työhönsä. Ennen opetuksen alkua osa opettajista oli hiukan ehtinyt perehtyä oppilaidensa lähtömaiden kulttuuriin, osa kertoi kulttuuritietoisuuden kasvaneen opetuksen edetessä koulun arkisissa tilanteissa.

No mä ajattelin, että mä oisin luku ja kyllä mä siinä alussa vähän lueskelinkin, mut jotenkin ne oli niin pinnallisia kuvauksia, et mä ajattelin, et ennemmin tutustuu persoonaan kun lähtee yleistämään - - tässä matkan varrella on ehkä enemmänkin oppinut ja silleen miten kukin reagoi mihinkin ja mikä vois olla mistä ei tykkää.

Oppilaiden kulttuuritaustalla ei opettajien mielestä ollut kuitenkaan kovin suurta merkitystä varsinaisessa opetuksessa. Opettajat pitivät tiukasti kiinni siitä, että oppilaat tutustuivat ja osallistuivat suomalaiseen koulunkäyntiin ja opetukseen heti alusta alkaen samalla tavoin kuin suomalaiset oppilaat.

Minä oon heille tehny alusta asti selväksi, te olette nyt Suomessa ja Suomessa tehdään niin kuin suomalaisessa kulttuurissa tehdään ja täällä toimitaan, niinku suomalaisessa kulttuurissa toimitaan. Ja täällä suomalaisessa koulussa toimitaan, niinku suomalaisessa koulussa toimitaan - - et sit tietenkä ruokailuissa ja näissä ja se, että tytöt ja pojat ei nyt lähde uimaan yhtä aikaa, mutta ihan normaaleissa asioissa mitkä meillä nyt sitten mikä ei nyt loukkaa heidän tavallaan uskontoaan eikä muuta, niin en minä oo niissä antanu periksi, en millään muotoon.

Naisten ja miesten asemaan liittyvissä ongelmatilanteissa opettajat korostivat kulttuuriimme kuuluvaa tasa-arvoa sekä yhtäläistä oikeutta tai velvollisuutta osallistua. Varsinkin pojilla oli alussa hankaluuksia osallistua esimerkiksi omien jälkiensä siivoamiseen tai kotitalous- ja kuvaamataidon tunneille. Opettajat kuitenkin huomioivat oppilaiden uskonnollisen vakaumuksen ja sitä kunnioitettiin niin opetuksessa kuin yleisestikin koulunkäyntiin liittyvissä tilanteissa. Opettajien mielestä rajojen asettaminen lisäsi oppilaiden kokemaa turvallisuuden sekä välittämisen tunnetta.

Muu tausta

Opettajat olivat saaneet tietoonsa hyvin vähän oppilaiden muuhun taustaan liittyviä asioita. Alkuhaastattelujen yhteydessä osa opettajista oli kysynyt vanhemmilta esimerkiksi, miten ja miksi perhe oli tullut Suomeen, millainen perhe lapsella oli täällä Suomessa mukana, missä perhe oli asunut ennen Suomeen tuloa tai, että oliko lapsi kokenut tai nähnyt suoranaista väkivaltaa. Vanhemmat kertoivat kuitenkin yksityiselämästään hyvin vähän. Myöskään vastaanottokeskuksista ei voitu kertoa perheiden taustasta salassapitosäädösten vuoksi. Jotkut oppilaista halusivat itse kertoa elämästään kotimaassaan tai pakomatkaansa. Joidenkin lasten tausta näkyi myös koulutöissä, esimerkiksi piirustuksissa. Opettajat eivät kuitenkaan mielellään itse kyselleet lapsilta heidän taustastaan, koska opettajat pelkäsivät herättävän lapsissa kipeitä, jopa traumaattisia, muistoja.

Lapset ei oikeastaan puhu, että ihan yksittäisiä juttuja - - mutta hirveästi en ole sillä tavalla kysynyt, koska jotenkin ne lapset elää siinä hetkessä ja sitten tietyllä tavalla ei uskalla lähteä ja joistakin on sitten tiennyt, että siellä on voinut olla rankkoja juttuja, niin ei varsinkaan ole sitten halunnut. Mut sitten, jos on lapsen kanssa ongelmia, niin sitten vanhemmat ovat kertoneet enemmän.

Opettajat kertoivat pohtineensa oppilaiden muun taustan vaikutusta opetukseen. Tämä korostui erityisesti opetuksen alkuvaiheessa, koska oppilaat olivat arempia. Kuitenkin opetuksen edetessä tilanne muuttui hyvin nopeasti, kun oppilaat rohkaistuivat ja heidän todelliset luonteenpiirteensä nousivat esiin.

Käyttäytyminen ja luonteenpiirteet

Opettajat kuvasivat oppilaita vilkkaiksi, äänekkäiksi, kärkkäiksi kommentoimaan toistensa tekemisiä, kilpailuhenkisiksi sekä riidanhaluisiksi, jopa aggressiivisiksi:

Kaikki vapaat tilanteet, esimerkiksi ulos siirtyminen, niin siinä oli aina joku riita - - nimenomaan kiinni käydään ja alkuun se oli hyvin fyysistä - - hirvittävä tarve sille, että minä oon eka ja antakaa mulle. Et vähän selviytyminen, henkiinjäämistäistelu, että sitä ruokaa otetaankin ihan hirvittävä määrä ja, että sun on pakko olla ekana jonossa, että väkivaltaisuus.

Vaikka oppilaat ymmärsivät tekevänsä väärin ja olivat niistä pahoillaan, he kuitenkin hyvin nopeasti unohtivat ja sama tilanne toistui pian uudestaan. Osa opettajista arveli käytöksen liittyvän pitkälti kulttuurisiin piirteisiin: raja oikean ja väärän välillä oli hämärtynyt, eikä sääntöjen noudattamiseen suhtauduttu vakavasti. Osa opettajista puolestaan pohti oppilaiden käyttäytymisen liittyvän lähtömaan olosuhteisiin tai pakomatkaan, jossa lapsen on mahdollisesti täytyntä kilpailla, jopa taistella selviytymisestään muiden kanssa. Käyttäytyminen koski sekä tyttöjä että poikia. Opettajien mukaan opetuksessa korostui kurinalaisuus ja oppilailla tuli olla samat säännöt ja rajat kuin suomalaisoppilaillakin.

Oppilaiden riitatilanteet olivat tyypillisesti valmistavan luokan oppilaiden välisiä ja vain harvoin mukana oli suomalaisoppilaita. Opettajat kertoivat oppilaiden lähtömaan ja aseman siellä vaikuttavan heidän käyttäytymiseensä koulussa. Osa oppilaista koki selvästi olevansa muiden yläpuolella ja käyttäytyi siksi epäasiallisesti toisia kohtaan. Tämä näkyi esimerkiksi sanallisina loukkauksina, jonossa ohittamisena, tönimisenä ja lyömisenä. Koska suuri osa oppi-

laista asui vastaanottokeskuksissa vanhempiensa kanssa, myös perheiden väliset suhteet heijastuivat oppilaisiin: mikäli perheet olivat riidoissa, myös oppilaat riitelivät koulussa. Tämä käy ilmi esimerkiksi seuraavasta opettajan kommentista:

- - kaks perhettä oli vahvasti napit vastakkain ja kummankaan perheen lapset eivät tulleet kouluun, kun oli riitatilanne - - lapset valitettavasti tekevät useasti niin, jos he haukkuvat luokkatoveriaan he haukkuvat menen tullen kaimat kaikki samassa.

Opettajat kehuivat oppilaitaan myös hyvin innostuneiksi ja motivoituneiksi:

Kaikki oppilaat on superhyvin motivoituneita ja se on ehkä se suurin ero, että kun aiemmassa työssä tuntu, et joutuu vähän vetämään kivirekeä perässä ja houkuttelemaan ja innostamaan ja tavallaan lypsämään sitä motivaatiota, niin nyt tuntuu et se on kaikki tässä käsissä ja se on jopa vähän häkellyttävää, että mitä sillä kaikella motivaatiolla ja innolla tekee.

Oppimisen iloa ja riemua mitä näillä oppilailta on nähnyt, niin harvoin pääsee todistamaan - - että monella on se ilo tehdä näitä kouluhommia kuitenkin.

Oppilaat tulivat mielellään kouluun, eivätkä olisi halunneet viettää vapaapäiviä tai loma-aikoja. Opettajat joutuivat alkuun kehottamaan oppilaita menemään välitunneille sekä lähtemään kotiin koulupäivän jälkeen. Kotitehtävänsä oppilaat pyrkivät hoitamaan tunnollisesti, joskin vanhemmilta saatu heikko apu tehtävien tekemiseen välillä haittasi läksyistä selviytymistä. Opettajien mielestä tämä johtui siitä, että moni lapsista osasi ja ymmärsi paremmin suomea kuin heidän vanhempansa. Motivoituneisuus ja innokkuus koulunkäyntiin korostui erityisesti pienempien oppilaiden kohdalla.

Osa opettajista kertoi oppilaiden olevan välittömämpiä ja voimakkaampia tunteiden näyttäjiä kuin suomalaiset oppilaat. Tämän vuoksi opettajat kokivat pääsevänsä lähemmäksi oppilaitaan kuin normaalisti työssään suomalaisoppilaiden kanssa:

- - kyllähän näitä tavallaan pääsee paljon lähemmäksi ja tavallaan ehkä pakostakin - - mä oon oikeestaan se ainut henkilö heille täällä koulussa - - tietenkin heidän kanssaan tulee sitten keskusteltua välitunneillakin semmosista asioista, joista ei suomalaisten kanssa.

Opettajien kertomusten mukaan oppilaat jäivät mielellään välituntisin tai koulupäivän jälkeen heidän kanssaan keskustelemaan luokkaan. Oppilaat näyttivät myös avoimesti niin negatiiviset kuin positiiviset tunteensa. Opettajien mielestä

tämä johtui siitä, että heistä oli tullut lapsille se tuttu ja turvallinen, liki ainut aikuinen siellä koulussa, jolle pystyi puhumaan sekä purkamaan omia tunteitaan.

7.1.2 Opetuksen luonne

Opettajat kuvasivat työtään valmistavan opetuksen luokassa hyvin erilaiseksi kuin normaalin opetuksen luokassa. Ero johtui opettajien mielestä erityisesti yhteisen kielen puuttumisesta sekä ryhmien heterogeenisyydestä. Opettajat kuvasivat eroavaisuuksia niin opetuksen sisällössä kuin käytännön opetustyössä.

Opetuksen sisältö

Suomen kielen oppiminen oli opettajista kaikkein oleellisin ja tärkein asia opetuksessa. Yhteisen kielen puuttuessa sanattoman viestinnän osuus opetuksessa korostui. Opettajat käyttivät viestinnässä apunaan paljon kuvia, ilmeitä ja eleitä. Heti alusta alkaen oppilaille puhuttiin vain suomea ja oppilaita rohkaistiin käyttämään oppitunneilla vain suomen kieltä.

- - meillä on nyt ollu parisen kuukautta semmonen sääntö, että meillä ei oppituntien aikaan puhuta arabiaa ollenkaan - - silloin kun me opiskellaan, kun tullaan omalle paikalle ja istutaan ja ruetaan tekemään töitä, niin meillä puhutaan vaan suomea - - heidän (oppilaiden) suomen kielen taito, kun heidät vähän sysättiin, pakotettiin suomen kieleen, niin se on ruennu kehittymään tosi paljon ja rohkaistuttu. Että toki ei tietenkään kaikkien eteen oo pakotettu puhumaan suomea, mutta se, että kun opettaja ei ymmärrä ennen kuin edes vähän yrität suomeksi, niin se on tehny kyllä suomen kielen taidolle ihmeitä.

Joissakin luokissa kokeiltiin aluksi ohjeiden kääntämistä englannin kielen kautta, mutta tästä käytännöstä luovuttiin hyvin pian, koska sen todettiin hidastavan oppilaiden suomen kielen kehittymistä. Opettajat kertoivat myös joidenkin oppilaiden käyttävän englannin kieltä luokkatovereidensa auttamisessa.

- - meillä on yks täällä joka osaa tosi hyvin englantia - - valitettavasti hänellä on se rooli, on tullu tänne luokkaan, ja se omalta osaltaan on vaikuttanut osan oppilaitten siihen suomen kielen opiskeluun, näin minä väitän. Ja nyt hän on ollu pois kaks päivää ja se näkyy heti täällä, koska ei oo ketään keltä kysyä - - kaikkein parhaiten mulla on oppinu nää, jolla ei ole sitä tulkkaa, koska heidän on ollu pakko oppia.

Jotkut opettajista toivat esille, että oppilaiden oppimisen kannalta olisi hyvä, mikäli heillä olisi mahdollisuus saada opetusta myös omalla äidinkielellään muissa oppiaineissa kuin suomen kielessä. Missään koulussa tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista.

Opettajilla oli hyvin yhteneväinen kokemus siitä, että suomen kielen ohella opetuksessa korostui perusasioiden opettelu eli kotouttamiseen liittyvät asiat. Perusasioilla opettajat tarkoittivat niin suomalaiseseen kouluun ja koulunkäyntiin, kuin yleisesti länsimaiseen kulttuuriin tutustumista ja asioiden opettelua.

Kyllä valmistavan luokan opetus on sitä kotouttamista, et opetellaan koulun tavoille ja suomalaisille tavoille ja sitten tulee ne oppisisällöt - - tämmönen ku jonottaminen, vuoron odottaminen, miten vaatteet, ulkoa sisälle tuleminen - - miten kynää pidetään kädessä parhaimmillaan ja meillä kirjoitetaan vasemmalta oikealle, et lähetään niin perustaidoista, et tiputaan ihan niihin perustaitoihin. Että ei sisältöjä ei oo tarvinnu aluks miettiä tai ei pystyny miettimään ollenkaan - - tasa-arvokysymykset, että jonossa tytöilläkin on paikka, että sä et voikkaan ohittaa vaan ihan isommassa mittakaavassa niitä vois varmaan miettiä yhteiskunnallisiks asioiks - - ne oppisisällöt sai unohtaa alkuun varsinkin ihan täysin.

Käytännön opetustyö

Opettajat kuvasivat opetusta hyvin pelkistetyksi ja yksinkertaiseksi. Tämä korostui varsinkin opetuksen alkuvaiheessa, ja vasta pikkuhiljaa koulunkäynnin edetessä päästiin käsiksi myös varsinaiseen koulunkäyntiin ja oppisisältöihin.

Opettajat pitivät tärkeänä, että maahanmuuttajaoppilaiden osittainen integrointi normaalin perusopetuksen luokkaan käynnistyisi mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Sopivia aineita olivat heidän mukaansa taide- ja taitoaineet. Integrointi tukisi opettajien mielestä maahanmuuttajaoppilaan sopeutumista suomalaiseen koulukulttuuriin, sekä auttaisi heitä näkemään, miten oppitunneilla suomalaisessa koulussa käyttäytyään. Integroinnin avulla maahanmuuttajaoppilaat pääsisivät paremmin tutustumaan myös suomalaisiin oppilaisiin. Integrointi oli kuitenkin kouluissa hyvin vähäistä tai sitä ei ollut ollenkaan. Opettajat arvelivat sen johtuvan nopeasta muutoksesta koulussa, jolloin siihen ei oltu ehditty kunnolla reagoimaan tai valmistautumaan. Myös opettajien haluttomuudella ottaa ryhmäänsä maahanmuuttajaoppilas oli suuri merkitys: opettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaan läsnäolon perusopetuksen luokassa

helposti vain taakkana ja ylimääräisenä rasitteena. Joissakin kouluissa integrointiin suhtauduttiin kuitenkin positiivisesti ja siinä oli onnistuttu.

Luokkien suuri ikäjakauma ja oppilaiden tasoerot vaikuttivat siihen, että oppilaiden käyttämä oppimateriaali sekä opiskelutahti vaihtelivat suuresti. Opettajien mukaan opetuksessa korostui eriyttäminen ja yksilöllisyys.

Pitää hirveesti eriyttää, että sitä et melkein jokaisella on se oma ja onkin. Me tehhään maahanmuuttajanhenkilökohtaiset opetussuunnitelmat, niin se oli ihan alussa selvää, että tehdään tai tein.

Kaikilla aloitettiin yhtä aikaa niitä perusasioita opettamaan, mutta pikkuhiljaa sitten on huomannu sen, että osa oppii nopeammin ja osa todella hitaasti eli osaa lukee, kirjottaa, puhuu ihan sujuvasti. Osa opettelee vielä aakkosia, vaikka on olleet yhtä kauan eli siellä on tämmönen tasoero.

Eriyttämisen avulla opettajat pyrkivät turvaamaan oppilaille heidän oman tasonsa mukaisen opetuksen. Eriyttäminen vaati opettajilta paljon alkuvalmisteluja, jatkuvaa oppilaan edistymisen seuraamista sekä hyvin intensiivistä läsnäoloa oppitunneilla.

Kaikille tutkimukseen osallistuneille opettajille sekä heidän kouluilleen valmistavan opetuksen järjestäminen oli uutta. Runsas eriyttäminen, maahanmuuttajille järjestettävän opetuksen vieraus sekä valmiin materiaalin heikko saatavuus teettivät erityisesti alkuun opettajilla runsaasti töitä, kuten seuraavista kahden opettajan kommentista käy ilmi:

Kyllä mä oon tehny enemmän syystä, että meillä ei varsinaisesti oo nyt mitään oppimateriaalia käytössä vaan mä teen ite sitä materiaalia. Monistan, kopioin ja muuttelen vähän itte ja koitan saaha sitä semmoseksi, että siitä sais jokainen vähän irti - - et kyllä siinä ehottomasti on enemmän kotihommaa ja iltatyötä ollu. Ja sitten ehkä sit just sekin, että kun tätä ite tekee ensimmäistä kertaa et ei oo minkäänlaista kokemusta niin kaikki pitää tehdä kokeilemalla, et voisko tää toimia.

Meillähän ei ole minkäänlaista oppimateriaalia jonka mukaan mennään - - sitä materiaalia niin sitä on sitten itse pitänyt haalia tuolta netistä ja kirjoista ja tavallaan rakentaa itse se opetuksen koko runko et ei ole mitään valmista ollu ja se on tietenkin teettäny todella paljon töitä.

Osa opettajista kertoi joutuvansa osallistumaan myös aiempaa enemmän erilaisiin palavereihin ja tekemään laajempaa yhteistyötä eri tahojen kanssa, esimerkiksi vastaanottokeskusten työntekijöiden kanssa. Jotkut opettajista vastaavasti totesivat, että esimerkiksi iltaisin kokeiden korjaamista, palavereja sekä van-

hempainiloja oli aiempaa vähemmän. Koulupäivien aikana teetetyt kokeet olivat lyhyitä ja opettajat ehtivät korjaamaan ne koulupäivän aikana.

Työtään valmistavan opetuksen luokassa opettajat kuvasivat hektiseksi. Opettajien oli vaikea ennakoida koulupäivien sisältöä tai suunnitella opetustaan pitkällä tähtäimellä. Ensinnäkin opettajien oli vaikea arvioida oppilaittensa kehittymistä: jotkut asiat opittiin hyvinkin nopeasti ja joidenkin asioiden opettelu vei suunniteltua kauemmin aikaa.

Ei oikein pysty tekemään hirmu paljo kovin pitkän ajan tarkkoja suunnitelmia, että ne tilanteet elää niin nopeesti ja sitä oppimista tapahtuu jotenkin semmosissa sykleissä, että välillä edetään tosi nopeesti ja sit se taas vähän junnaa.

Toisekseen opetuksen sisältö muodostui pitkälti oppilaiden kiinnostusten, ihmetyksen ja eteen nousseiden käytännön tilanteiden pohjalta:

Työnsuunnittelu on aivan toisenlaista, koska mikään suunnitelma ei pidä mitä ollaan tehty, niin se muuttuu. Ja se on oikeestaan aika hyvä, että se muuttuu, koska yleensä se muuttuu niin, et se lähtee niistä oppilaista. Et joku kysyy jotakin, jollakin tulee mieleen jotakin, siitä on luontevaa siirtyä johonkin. Ja sitten myös huomaa, et ite ei osaa arvioida sitä, että mikä on sopiva tahti - - aina pitäis olla itellä ihan hirveesti niitä varasuunnitelmia ja suunnitelma abcde ja ehkä vähän lisää, että on aina, että voi lennosta vaihtaa.

Oppilaslähtöisyys opetuksessa vaikutti opettajien mielestä positiivisesti oppilaiden opiskelumotivaatioon. Opetuksessa edettiin usein päivä, jopa oppitunti, kerrallaan.

Vaikka oppituntien sisällöt usein muuttuivat ennakoidusta, tuli opettajien mielestä opetuksen silti olla johdonmukaista ja tarkkaan strukturoitua. Rutiinit ja selkeät käytännöt opetuksessa auttoivat oppilaita pääsemään nopeammin alkuun opiskeltavassa asiassa. Erilaisten opiskelutekniikoiden käyttöä varsinkin alussa pyrittiin välttämään. Opettajien mielestä oli ensisijaisen tärkeää, että oppilaat oppivat, eikä sillä ollut niinkään merkitystä, miten he sen oppivat.

Jokaiselle tunnille ei tarvitse uutta työtä tai erilaista tapaa tehdä asioita, että jos on se tuttu työtapo, niin sitten on tavallaan aivokapasiteettia omaksua sitä uutta sanastoo.

Opettajat korostivat myös opetuksen kiireettömyyttä ja perusasioiden huolellista oppimista:

Mieluummin vähän ja kunnolla, kun ei sitten mitään, että hösyttään ja hosutaan menemään.

Opettajat kuvasivat opetusta hyvin kurinalaiseksi. Kurinpidon tuli heidän mukaansa olla paljon tiukempaa kuin suomalaisten oppilaiden kanssa. Moni opettajista kertoi joutuvansa huutamaan oppilailleen, koska muutoin oppilaat eivät uskoneet tai kuunnelleet.

Jos aattelee, et mä oon todella napakka ja kova pitämään kuria ja saan kyllä järjestyksen, mutta täytyy sanoa, että kyllä olen joutunut olemaan paljon tiukempi kuin suomalaisten lasten kanssa, että se on, että todella tiukalla ja olen saanut korottaa ääntä ja tuota niin huutaa.

Osa opettajista oli opetuksen alkuvaiheessa valvonut oppilaitaan myös välitunnisin, koska oppilaiden epäsoviva käyttäytyminen korostui erityisesti vapaassa kanssakäymisessä. Tästä syystä opettajat kokivat olevansa hyvinkin sidoksissa oppilaisiinsa ja heidän oli vaikea irrottautua oppilaistaan edes välituntien ajaksi. Tämä korostui erityisesti pienempien oppilaiden kohdalla. Tilanne helpottui kuitenkin opetuksen edetessä, kuten seuraavista opettajien kommentteista voidaan havaita:

Joo, no alussa oli kyllä niin, että et siis, että hyvä jos vessassa ehti käymään ja yhdellä välitunnilla kahvilla. Mut sitten tavallaan, kun saa sen rytmin, niin minä pidän kyllä sen huolen, että pääsen opettajanhuoneeseen ja oikeasti sieltä ulos ja tavallaan tauolle.

Mut nää työpäiväthän on kyllä semmosia, et kun kaheksalta alkaa, niin kahteen mennessä, niin varsinkaan alkuun, niin ei kyllä taukoo siinä välissä ollu, että hyvä jos vessassa kerkes käydä. Nyt on alkanu, toki he on oppinu miten koulussa ollaan, ja on alkanu tulla taukoja itellekin.

Opettajista tilanne oli kuitenkin ymmärrettävä, koska kaikki ihmiset, kieli, koko kouluympäristö sekä toimintakulttuuri olivat oppilaille vieraita.

7.1.3 Opettajan ammatillinen identiteetti

Opettajan rooli

Opettajat kuvasivat omaa rooliaan luokassa hyvin monin eri sanoin: *turvallinen aikuinen, kasvattaja, rinnalla kulkija, ystävä, kanssakävijä, poliisi, sosiaalityöntekijä, äiti, ohjaaja, opettaja*. Varsinkin alkuvaiheessa opettajat olivat enemmän ohjaajan, kasvattajan, turvallisen aikuisen tai äidin roolissa. Näillä opettajat viittasivat koulunkäynnin alkuvaiheessa korostuvien perusasioiden ja -taitojen opetteluun sekä kotoutumisen tukemiseen. Jotkut opettajista kertoivat äidin roolin kytkey-

tyvän oppilaiden äidin kaipuuseen sekä vanhempien puheisiin, kuinka opettaja on koulussa ensisijaisesti äiti, ja vasta sitten opettaja lapselle. Opettajat myös halusivat, että oppilailla olisi hyvä ja turvallinen olla, ja että he tuntisivat olevansa tervetulleita.

No kyllä mä hirmu paljon ajattelen sitä, että mun työssä tärkeintä ois olla heille turvallinen aikuinen - - kun tietää, että he tulee monenlaisista taustoista ja on monenlaisia tarinoita, niin näkee sen, että pitää olla turvallinen ja luotettava, että lapsilla on turvallinen olo olla. Mutta kyllähän tää on tosi paljon kasvattamista.

Osa opettajista lähentyi perheiden kanssa ja oli mukana heidän elämässään myös vapaa-ajalla. Nämä opettajat kokivat olevansa oppilaille ja heidän perheilleen ystäviä, kanssakävijöitä ja rinnalla kulkijoita.

Mä oon miettiny, että onko liikaakin se opettajan rooli tässä hämärtyneen kaikkeen muuhun ystävän ja kanssakävijän rooliin - - Et kyllähän se kieltämättä on koko sisällissota, on tullu aika lähelle - - on tullu se hätä kyllä ihan syliin, ku niitten lasten kanssa on siinä töitä tehny, et onhan se koskettavaa ja ihan erilailla kuuntelee uutisia ja en tiä. On tietenkin onnellinen, että he on nyt täällä ja päässeet kouluun ja asiat järjesty.

Opettajat halusivat myös ymmärtää, millaisista taustoista perheet ja lapset tulivat. He tutustuivat lähtömaiden historiaan ja olosuhteisiin, sekä seurasivat tiiviisti uutisia. Koulunkäynnin edetessä kuitenkin opettajan rooli kaikilla vahvistui, ja muut roolit pyrittiin jättämään vähemmälle.

Eiku se on vaan selkiytyny se, että oon opettaja tosiaan enemmän, että kyllä siinä aluks tuntu, että oon sosiaalityöntekijä osittain johtuu sitten minun luonteesta - - valtava kouttamishalu ja auttamishalu ja usko tähän, ni se on itelläkin vähän karissu, mut et sitten se opettajuus on tullu siihen tilalle. Että mä teen työtä, ja mä teen parhaani ja sillä sipuli ja mä en kaikelle voi mitää.

Opettajan asema

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat naisia. Opettajat kuitenkin kokivat, että sukupuolella ei ollut merkitystä opettajan asemaan ja auktoriteettiin luokassa. Opettajien mukaan oppilaat arvostivat ja kunnioittivat heitä.

Nainen on toimija siinä missä mieskin ja sitten tästä vielä puhuttiin ihan tulkin kanssa ihan ekalla kerralla, että meillä ei opettajia ei teititellä eikä puhutella sukunimillä, että meillä on suhtautuminen tai välit, on hyvin epämuodolliset ja kaverilliset, mutta kuitenkin, että opettaja on kuitenkin se auktoriteetti ja mitä opettaja sanoo, niin toimitaan - - että jotenkin ne on nielly sen kyllä yllättävän hyvin.

Opettajien mielestä tähän vaikuttivat monet eri asiat. Ensinnäkin oppilaiden lähtömaiden kulttuurissa opettajat ovat hyvin arvostettuja ja tällainen kulttuurillinen ajattelu näkyi oppilaissa myös täällä Suomessa.

Sitähän mä ajattelin alussa, koska minulle sanottiin, että nainen ei oo siellä kulttuurissa minkään arvonen, mut sit mä sen tiesin, että opettajaa arvostetaan - -.

Toiseksi opettajasta oli tullut oppilaille se turvallinen, liki ainut, aikuinen koko koulussa, johon he saattoivat turvautua. Opettajat kuvasivat suhdetta merkittäväksi ja tärkeäksi myös heille itselleen. Myös opetuksen jatkuvan kurinalaisuuden arveltiin vahvistavan opettajan asemaa entisestään. Yksi opettajista kertoi oman auktoriteetin vaikuttavan oppilaiden tekemisiin myös koulupäivien ulkopuolella.

Opettajat kokivat, että myös oppilaiden vanhemmat arvostivat opettajia ja heillä oli vanhempien tuki takanaan. Opettajan arvostus näkyi esimerkiksi opettajan tekemien päätösten tukemisena. Vanhemmat valvoivat läksyjen tekoa sekä hyväksyivät lapsille annetut rangaistuksen, mikäli he olivat tehneet väärin. Opettajat kokivat, että vanhemmat myös luottivat opettajan ammattitaitoon sekä arvostelukykyyn. Tämä käy ilmi seuraavista opettajien näkemyksistä:

Meitähän kunnioitetaan, meitä opettajia. He (vanhemmat) uskaltavat olla erimieltä ja puolustavat hyvin tarmokkaasti omia lapsiaan, mutta myöntävät lapsen virheet ja näin, että sillä tavalla on helppo tehdä yhteistyötä - - ja vanhemmat, nimenomaan lasten vanhemmat perää niitä rangaistuksia - - niin, taustatuki on tullu täysin kotoa.

He (vanhemmat) on kyllä olleet aika tiukan oloisia, jos on puhuttu, et ei oo tehty kotitehtäviä ja koulusta, niin ollu, että jaahas, tämä nyt selvitetään ja et vaikuttaa jämäköiltä, et he haluaa, että ei tuu ainakaan koulun puolelta mitään pettymystä heidän lapsiin - - ku sanoin on oltu poissa yhestä pojasta, että kun hän hyvin on saanu, et menestyy saneluissa ja sanakokeista saa täysiä pisteitä, et hienoista on tehny töitä - - heidän (vanhempien) mielestä se on silleen, et on ollu hyvä opettaja.

Opettajat kuitenkin harmittelivat, että yhteistyö vanhempien kanssa oli jäänyt vähäiseksi. Osittain syynä oli kielimuuri, eikä tulkkauspalvelua ollut aina saatavilla. Myös tieto siitä, että valmistava opetus päättyy paikkakunnalla, vaikutti vanhempainiltojen ja yhteisten palaverien järjestämiseen.

Opettajien kokemus heidän asemastaan työyhteisössä vaihteli. Osa opettajista koki, että valmistavan luokan oppilaat ja opettaja toivotettiin lämpimästi tervetulleiksi ja opettajan työtä valmistavan luokan opettajana arvostettiin. Toi-

saalta valmistavan luokan opettajan odotettiin toimivan ns. kulttuurien tulkkinä puolin ja toisin.

Tosi hyvin otettiin vastaan ja sitten se, että meillä on nyt oppilaita sitten integroitukin joillekin tunnille joihinkin luokkiin. Sitten on itte saanu olla myös tavallaan kulttuurin, niin kun miten mä nyt sanoisin, suomentaja ja myös sitä realismia, että onhan ne ihania ja pikkisilmäisiä ja hymyileviä iloisia lapsia, mutta ne on lapsia siinä missä toisetkin, että hekin osaavat tehdä väärin ja sanoa väärin ja eikä välttämättä puhua totta ja kulttuurillisia eroja esimerkiks.

Mun mielestä kaikki on ollu tosi kiinnostuneita, mut tosin mä nään, et se on ehottomasti etu, kun mä tunnen sen opettajaporukan ennestään - - ja mä nään, et mun tehtävä on vähän olla siinä semmosena aallon murtajana välissä.

Opettajat myös kokivat saavansa riittävästi tukea muulta henkilökunnalta sekä koulun johdolta. Tuen saaminen näkyi esimerkiksi muiden opettajien myönteisenä suhtautumisena integraatioon. Jotkut opettajista arvelivat, että aiempi koulu ja muun henkilökunnan tuntemus saattoi olla tässä apuna.

Osalla opettajista oli hankaluuksia päästä osaksi työyhteisöä. Koulun henkilökunnan suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaisiin vaihteli ja se heijastui heidän suhtautumiseensa myös oppilaiden opettajaan. Opettajat kokivat jäävänsä monessa asiassa yksin, eikä asioiden jakaminen ja tuen saaminen ollut riittävää. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestämistä, oppimista ja yleisesti läsnäoloa koulun arjessa, ei pidetty yhtä tärkeänä, kuin suomalaisoppilaiden. Negatiivinen suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaisiin näkyi myös vaikeutena integroida oppilaita normaalin opetuksen luokkiin.

Osa (opettajat) on silleen, että ei oo väliä tällä meidän ryhmällä - - ei niin pietä tärkeenä sitä heidän (valmistavan luokan oppilaat) oppimista.

No kyllä se tuntuu, että on aika yksin - - ja sitten kun on tullu uutena opettajana, ja sitten tietysti työyhteisössä on paljon erilaisia ihmisiä, että osa ei selkeästi halua olla missään tekemisissä.

Kun saatiin tietää, että tulee valmistavan luokka, niin jotenkin koki sen, että kyllä tippui sinne ryhmän ulkopuolelle. Ei henkilökunnankaan asenne ja suhtautuminen valmistavan luokan tulon ollu kaikilla mitenkään myönteinen tai ei asiasta oltu iloisia - - esimerkiks integraatio muihin ryhmiin tai muuten oleminen, niin ei opettajat oo kauheen innoissaan siitä - - on tää aika yksin puurtamista.

7.2 Tunteet opettajan työssä

Opettajat kokivat työssään hyvin monenlaisia tunteita, niin positiivisia kuin negatiivisia. Opettajat kuvasivat tunteiden vaihtelevan koko ajan ja yhdenkin päivän aikana saatettiin mennä valtavasta ilon ja onnistumisen tunteesta suuruun ja pettymykseen.

- - ne tunteet on jotenkin niin, että on tosi hyviä, on aivan mahtavia hetkiä ja tuntuu et tää on aivan, et esimerkiks just ne oppilaitten onnistumiset ja ne, et kun on jossain menty eteenpäin, niin ne on aivan mahtavia. Mut ne huonot hetket on ihan tosi raskaita ja ne vie hermoja, ja et tää on niin, kun jotenkin kaikki tunteet jotenkin kertautuu - -.

Osa opettajista oli kokenut olevansa uupunut omaan työhönsä, koska moni asia tuntui niin raskaalta. Opettajat kertoivat, että heidän oli tietoisesti pyrittävä pitämään tunteet erossa työstään, koska muuten he eivät jaksaisi työssään.

- - mä en tunteella mee, koska mä tiedän, että se on loputon suo. Et kyllä tottakai, siis oonhan minäkin ihminen, et tuntuu pahalta, kun joku kertoo, että äiti ja isä on hukassa tai on hävinny, ja niin edelleen ja sisäruukset on hävinny ja sillä tavalla, mut et en minä lähde niitä heidän asioitaan murehtimaan - - et toisaalta pystyn olemaan vähän joka paikassa, et pystyn toimimaan aika lailla viileästi sillon, kun on ammatillisista asioista kysymys.

Seuraavaksi kuvaan tarkemmin opettajien työssään kokemia tunteita niitä synnyttäneiden tilanteiden pohjalta.

7.2.1 Opetus ja oppiminen

Erityisesti opetuksen alkuvaiheessa osa opettajista koki epävarmuutta, pelkoa ja jännittyneisyyttä. Opettajat pohtivat omaa osaamistaan ja selviytymistään uudessa työssä.

- - niin ehkä sit se innostus ja sitten kuitenkin vähän pelko siitä, että osaanko mää, että eihän mulla oo mitään kokemusta, ei koulutusta, et vähän uus juttu. Mut jotenkin mä siihen tarrauduin, et ei sitä osaa kukaan muukaan sen paremmin, kun ei tähän nyt oo valmistavan opettajan koulutusta, et sitten pitää vaan aatella niitä, mitkä asiat tukis sitä, että osaisin.

Toisaalta opettajien innostus ja motivaatio auttoivat heitä selviytymään alun epävarmuudesta ja antoivat uskoa omiin kykyihin. Osa opettajista oli innoissaan myös mahdollisuudesta käyttää omaa luovuuttaan ja innovatiivisuuttaan.

Minä olen tykännyt tästä siis, että mulla ei ole mitään kaavoja. - - saat heittäytyä ja tavaltaan sulla on se vapaus, et se on ollu parasta.

Minun mielestä se oli ihana, että oppilaat lähti aivan nollasta, minä lähdin nollasta - - minä en kokenut sitä mitenkään pelottavana enkä ahdistavana, vaan jotenkin mä uskalsin luottaa tai itse ajattelin, että näkeehän sen. Jos me ei opita tai he eivät opi, niin sitten pitää tehdä jotain toisin.

Opetuksen edetessä opettajat kertoivat kokeneensa myös riittämättömyyden ja voimattomuuden tunteita. Riittämättömyyden tunteet liittyivät käytössä oleviin resursseihin. Opettajien mukaan heillä ei ollut riittävästi aikaa huomioida jokaista oppilasta, eikä mahdollisuuksia opettaa kaikkia niitä asioita, joita olisivat halunneet.

Tiedän, että voisin opettaa heille paljon asioita, ja tunnen riittämättömyyden tunnetta, kun tiedän, että aika ei tule riittämään kaikkiin niihin asioihin.

Riittämättömyyden tunteet liittyivät myös yhteisen kielen puuttumiseen. Kielimuuri hidasti oppimista, sekä yhteydenpitoa vanhempien ja opettajan välillä. Opettajat kokivat, että parempi yhteydenpito vanhempiin ja tutustuminen perheisiin olisi auttanut heitä ymmärtämään lasta paremmin ja tukenut näin lasta oppimisessa.

- - se riittämättömyyden tunne, kun olet lähestulkoon koko ajan se ainoa aikuinen, että ei pysty antamaan sitä mitä haluais ja keskittyä niin paljon yhteen lapseen, kun haluais - - koska se kielimuuri on siinä välissä ja se vie aikaa se, että sinä toistat, toistat, toistat samaa sanaa ja samaa asiaa, niin se kielimuuri tavallaan hidastaa - - Mitä enemmän tunnen niitä perheitä, sitä enemmän ymmärtää sitä lasta, että jos nyt tekisin jotakin toisin, niin olisin silloin enemmän tutustunut niihin perheisiin, sillä tavalla näkemään sen, että missä ne elää, miten ne elää, mikä on sen perheen historia, niin se auttaa.

Opetuksen kurinalaisuus ja oppilaille huutaminen herättivät opettajissa myös syyllisyyden tunteita. Opettajat pohtivat, oliko heidän tapansa reagoida tilanteisiin oikea tai olisiko asiat voinut hoitaa toisella tavalla.

No välillä on semmonen olo, ko tietenkin näille pitää olla tiukkana ja sit saatan mä välillä huutaakin heille, niin tulee syyllinen olo vähä, että miks mä tein sen. Mut oon mä siitä nyt päässy sillä lailla eroon, et mä oon sitten vähän toisenlaisia ottanu käyttöön.

Myös oppilaiden vaikea tausta lisäsi opettajien syyllisyyden tunteita nuhtelu- ja kurinpitotilanteiden jälkeen:

- - et sitä mä oon, miettinyt kun kysyit, ku tulee vaikeista oloista, että onko välillä liian ankara, et välillä mietin sitä itekkin, että onks tää ihan reilua, että mä valitan ikään kuin pikkuasiasta, ku heillä on kuitenkin isompiakin murheita - -.

Opettajat kokivat olevansa turhautuneita opiskelutahdin hitauteen. Opettajat epäilivät omaa osaamistaan ja kokivat olevansa ajoittain epävarmoja opetuksessaan.

- - tavallaan epävarmuus ja turhautuminen välillä, että miten saa sen eriyttämisen tavallaan onnistumaan niin, että kaikille on sitä haastetta mutta kuitenkin, että ois myös sitä yhteistä tekemistä.

Toisaalta opettajat ymmärsivät, että hidaskäynnin eteneminen oppisisällöissä johtui oppilaiden taustasta ja alhaisesta lähtötasosta. Opettajien mielestä oppilaiden oppiminen oli yksi työn suurimmista haasteista, mutta toisaalta myös erittäin palkitseva tekijä. Oppimisen edistymisen tuotti opettajille paljon ilon ja onnistumisen tunteita. Opettajat kokivat onnistuneensa työssään, kun lapset oppivat, sopeutuivat, rohkaistuivat, oppivat hillitsemään omaa temperamenttiaan sekä saivat ystäviä.

Just ne oppilaitten onnistumiset ja ne, et kun on jossain menty eteenpäin, niin ne on aivan mahtavia - - Tai sitten ne hetket myös, niin kun käyttäytymiseen ja kotoutumiseen liittyvät asiat, mitkä menee eteenpäin, että myös tytöt on saanu kavereita noista suomalaislapsista, että näkee, että he välituntisin odottavat, että he näkevät, niin kyllähän tuntuu tosi hyvältä.

Se oppiminen, oppimisen näkeminen, se on jotenkin niin käsin kosketeltavaa, et joka päivä tulee joku juttu, että saa, että hei vitsi, että toi osaa nyt ton ja toi osaa ton, että se on niin käsin kosketeltavaa ja selkeätä ja näkyvää se oppiminen. Niin se on hirmu palkitsevaa, että vaikka ois muuten tuskanen päivä.

Iloisuus opetuksessa liittyi myös yhteisen huumorin löytymiseen sekä hauskoihin tilanteisiin oppitunneilla.

7.2.2 Käyttäytyminen ja vuorovaikutus

Oppilaiden epäsopeva käytös herätti opettajissa suuttumuksen, turhautuneisuuden, vihaisuuden sekä ärtymyksen tunteita. Oppilaiden jatkuva riitely, huono tuntikäyttäytyminen, toistuva säännöistä ja rajoista huomauttaminen, sekä kotitehtävien laiminlyöminen turhautti ja suututti opettajia. Oppilaiden epärehellisyys, vilpillinen käyttäytyminen sekä valehtelu herättivät myös pettymyksen tunteita. Jotkut opettajista kokivat jopa menettäneensä luottamuksen omiin oppilaisiinsa.

- - he (oppilaat) tulivat salaa kouluun ja veivät sieltä tavaraa ja sitten tavallaan se valtava pettymys siihen, että kun ei voinutkaan luottaa siihen lapseen - - jotenkin tuli epätoivo ja vei sitä pohjaa juuri kun edellisellä viikolla oli puhuttu tästä rehellisyydestä.

Myös oppilaiden röyhkeys ja oman edun tavoittelu ärsyttivät opettajia:

Joihinkin asioihin pettynyt, niin kun valehteluun, et se on ihan eri tasolla - - ja oman edun tavoittelu, sitä on vaikea käsittää - - että johtuuks se siitä, että niillä on oikeesti sitä aineellista puutetta ollu, voi olla, mä en tiedä.

Opettajat olivat onnellisia siitä, että oppilailla oli nyt hyvä olla. Oppilaiden kokema turvallisuus, heidän saama lämmin vastaanotto sekä kotoutumisen edistyminen saivat opettajat tuntemaan onnellisuutta.

- - onnellisuutta, että he saa olla täällä ja heitä on otettu niin hyvin vastaan pääasiassa, että tuota, ja oon mä heillekin sanonu, että on kiva olla teidän opettaja ja iloinen, että oot just tässä minun luokassa - -.

Myös oppilaiden kokemat ilon ja onnen tunteet tarttuivat usein opettajiin:

- - niin katsoin vaan, kuinka lapsi voi olla aidosti iloinen, että tuli ihan onnenkyöneleet itselle silmiin, kun katsoo vaan, että mikä onni - -.

Opettajat kokivat vuorovaikutuksen oppilaisiinsa erilaisena verrattuna suomalaisoppilaisiin: kohtaamisessa oli mukana tunteita, inhimillisyyttä, rakkautta. Opettajat olivat kiitollisia siitä, että olivat saaneet tutustua oppilaisiinsa. Myös oppilaiden tuntema kiitollisuus heijastui opettajiin.

- - kun heistä paistaa se kiitollisuus, niin sit tulee itsekkin niin kiitolliseksi siitä, että kuinka oikeesti on hyvin asiat, että hirveesti avartaa sitä omaa ajattelua.

- - No hirveen palkitsevaa on se ihmisten kohtaaminen, erilaisten ihmisten kohtaaminen, että tää työ antaa tosi paljon myös opettajalle, että ne vuorovaikutustilanteet on nii ihania, että opettaja saa niin paljon rakkautta itsekkin ja hyväksyntää ja kunnioitusta ja mitä vaikka, että ja oppilailla on kauniit käytöstavat ja toisiaankin kohtaan ja että se inhimillisyyden on tässä kaikissa hienointa.

Toisaalta läheisyys oppilaiden kanssa koettiin myös haasteena, koska opettajat kantoivat usein huolta lapsen menneisyydestä sekä tulevaisuudesta. Huoli oppilaista aiheutti opettajissa joskus myös surumielisyyttä.

- - surumielisyyttä tietysti, kun kuulee kaikkee ja sitten, no nyt tietää et heillä on asiat hyvin, mut sitten kun ajattelee, minkälaista se on ollu siellä, ja minkälaista monella siellä heillä on - - Kannan jo etukäteen huolta siitä, miten he tulevat elämässään pärjäämään siten, kun "lentävät maailmalle" minun ryhmästäni.

7.3 Opettajan valmiudet kohdata ja opettaa turvapaikanhakijaoppilaita

Tutkimukseni opettajat kuvasivat valmistavan luokan opettajalta vaadittavia valmiuksia hyvin moninaisiksi. Aineistoni pohjalta olen jakanut valmiudet kolmeen eri teemaan: opettajan koulutus ja tausta, taidot sekä asenteet. Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen näitä teemoja tarkemmin.

7.3.1 Opettajan koulutus ja tausta

Tutkimuksen opettajista neljällä ei ollut juurikaan minkäänlaista kokemusta maahanmuuttajataustaisten ihmisten kanssa toimimisesta. Kaksi opettajista oli toiminut S2-opettajana aikuisille maahanmuuttajille. Yksi opettajista kertoi kohdanneensa paljon maahanmuuttajia sekä eri kulttuureja edustavia ihmisiä toisen ammattinsa kautta. Opettajien mielestä kuitenkin erilaisten kulttuurien tuntemuksesta oli hyötyä opetuksessa. Osa opettajista toi esille myös oman vierauden/toiseuden kokemuksen etuna maahanmuuttajaoppilaan kohtaamisessa:

- - määkin oon tavallaan maahanmuuttaja, kohdattu myös ennakkoluuloja aikanaa ja sitä kautta jotenkin pystyn tietyllä minimitasolla samastumaan vierauden tunteeseen - -

Haastateltavien opettajien koulutus vaihteli luokanopettajasta aineenopettajaan. Useat heistä toivat esille, että luokanopettajan koulutus antoi hyvän pohjan valmistavan luokan opettajana toimimiselle. Opettajat perustelivat tätä sillä, että luokanopettajilla on osaamista eri oppiaineista, kun vastaavasti aineenopettajilla osaaminen keskittyy usein yhteen tai kahteen oppiaineeseen. Luokanopettajan koulutuksesta oli opettajien mielestä hyötyä myös yleisesti lasten kanssa toimimisessa. Varsinkin pienempien oppilaiden kanssa leikkien, pelien sekä kädentaitojen käyttö opetuksessa korostui:

Eri oppiaineitten hallinta pitäs olla, tietenkin. Varmaan niistä luokanopettajan opinnoista on hyötyä tässä, että osaa leikkiä ja laulaa ja muuta, että piirtää ja tehä kaikkee muuta.

Lasten erityistarpeiden huomioiminen korostui opettajien mielestä valmistavan luokan opetuksessa. Osa opettajista toikin esille erityisopettajan taitojen tarpeel-

lisuuden. Lisäksi opettajien mielestä S2-opinnot, tai muut kielen opinnot, tukisivat opettajan työtä.

- - tässä ois hyötyä, jos ois jotain suomi toisena -kielenä koulutusta tai erityisopettajan koulutusta, että ois eväitä ehkä siihen. Näähän on jollain tavalla erityislapsia - -.

- - yks mistä on voinu olla etua, että kun on kielenopettaja ja opetellu eri kieliä, niin ihan se et ihan no käytännön tasolla miten eri tavalla kieltä voi oppia, niin kaikki pelit leikit plaa plaa menefelmät ja muut ja tottunu pyörittää - - myös kielen taju ja tietosuus kielestä ja niistä rakenteista - -.

Opettajat kertoivat, että opettajankoulutuksen aikana maahanmuuttajaoppilaan opettamiseen liittyvä tietous oli ollut hyvin vähäistä, liki olematonta. Kaksi opettajista kertoi, että oli tällä hetkellä mukana täydennyskoulutuksessa, joka oli tarkoitettu valmistavan luokan opettajille. Lopuilla opettajista ei ollut mahdollisuutta osallistua täydennyskoulutukseen, vaikka kokivatkin sen tarpeellisenä. Koulutushalukkuuteen vaikutti myös tieto siitä, ettei valmistavan opetus tulisi enää jatkumaan paikkakunnalla vastaanottokeskuksen lakkautuksen myötä. Lisäksi opettajat kertoivat olevansa mukana erilaisissa sosiaalisen median ryhmissä, joissa valmistavassa opetuksessa työskentelevät opettajat jakoivat kokemuksiaan työstään. Opettajat kokivat tärkeäksi erityisesti työnsä alkuvaiheessa vertaistensa tuen sekä muiden opettajien kokemukset.

7.3.2 Taidot

Valmistava opetuksen järjestäminen oli kaikille tutkimukseen osallistuneille opettajille sekä heidän kouluilleen uusi asia. Tästä syystä opettajat joutuivat rakentamaan työnsä aivan alusta, ilman aiempaa kokemusta tai näkemystä maahanmuuttajien opettamisesta. Osa opettajista kertoi lähteneensä opetuksessa liikkeelle osittain vääristä asioista, ehkä turhan kaukaa tai liian suurin tavoittein. Mikäli työ olisi ollut tutumpaa, he olisivat aloittaneet työn sisällön ja opetuksen alkuvaiheen suunnittelun hiukan eri tavoin. Opettajat kertoivatkin työn sisällön suunnittelun kehittyneen työskentelyn aikana.

- - jos lähtis nyt taas alusta tämmöseen hommaan, niin tietäs ehkä vähän, että millä tavalla alottaa se homma, et ei ehkä lähtee niin väärästä suunnasta liikkeelle - -.

Yksi opettajista kertoi esimerkiksi oppineensa jäsentämään ja järjeistämään opetustaan paremmin sekä hyödyntämään erilaisia keinoja havainnollistaa asioita. Opettajat olivat myös oppineet itselleen sopivia tapoja työskennellä valmistavan opetuksen luokassa.

Oppilaiden moninaisuus asetti omat haasteensa opettajan ammattitaidolle. Opettajien mielestä taito eriyttää ja yksilöidä opetusta olivat keskeisiä taitoja valmistavan luokan opettajan työssä. Osa opettajista kertoikin oppineensa eriyttämään paremmin ja tunnistamaan oppilaiden erilaisia tapoja oppia asioita. Eriyttämisen myötä myös opettajien kyky seurata ja tukea eri tahtiin etenevien oppilaiden oppimista kehittyi. Yksi opettajista esimerkiksi kuvaa oman organisointikykyänsä sekä tilannetajun kehittyneen työskentelyn aikana:

- - organisointikyky, että nyt se on kehittynyt äärimmilleen ja muokkaantuminen tilanteen mukaan - - pelisilmä luokassa on, että matematiikan tunnilla menee neljä viis matikan kirjaa, niin siellä on hädellä koko ajan, et täytyy koko ajan tavallaan olla pelisilmä ja olla ajatuskin mukana, että miten nyt tässä mennään ja edetään eteenpäin - -.

Opettajat kertoivat, että valmistavan luokan opettajalta vaaditaan joustavuutta ja muuntautumiskykyä. Opettajat korostivat taitoa tarttua arkisiin tilanteisiin ja ammentaa niistä sisältöä opetukseen. Opettajien mielestä oppilaslähtöisyys auttoi motivoimaan oppilaita sekä säilyttämään heidän mielenkiintonsa oppimiseen ja opetukseen. Nopeasti vaihtuvat tilanteet vaativatkin opettajilta herkkyyttä reagoida muutoksiin ja kykyä joustaa omista ennakkosuunnitelmista.

Ainakin joustavuus ja valmius sopeutua ja muuttaa suunnitelmia lennosta - - on lupa hyppiä ja pomppia ja tehdä vaihtuvuutta, järjestystä ja jopa aihepiiriä, niin ei välttämättä onnistuis kaikilta tällöinen jatkuvassa epävarmuudessa kelluminen - -.

Lisäksi epävarmuuden sietokykyä tarvittiin opettajien mukaan ryhmässä tapahtuviin äkillisiin muutoksiin. Esimerkiksi oppilaiden vaihtuvuus luokassa saattoi tapahtua hyvinkin yllättäen.

Opettajien mielestä myös erilaisuuden sietäminen ja kiinnostus oppilaita kohtaan olivat valmistavan luokan opettajan työssä tärkeitä. Aito kiinnostus oppilaita kohtaan liittyi opettajan empatiakykyyn. Opettajan empatiakykyä tarvittiin huomioimaan lapsen vointi ja jaksaminen, sekä mahdolliset huolet taustalla.

- - empatia, et pystyy välillä näkemään, että okei, nyt toi ehkä sai jotain huonoja uutisia kotimaasta, että nyt ei ehkä kannata mennä hiillostamaan tällä - -.

- - kiinnostus niitä oppilaita kohtaan, ja halua tarkkailla heitä, niin sillä pärjää tosi pitkälle - - on jotenkin sitä henkisesti läsnä olemista hyvin paljon, että on tavallaan sillain sinut itsensä kanssa, että pystyy olemaan läsnä siinä - -.

Toisaalta liiallinen empaattisuus ja jatkuva oppilaiden tunnetilojen huomioiminen saattoivat opettajien mielestä heikentää kurinpitoa luokassa:

- - se yltiö empaattisuus ja hyssytys jättää - - aluksi se aiheuttikin levottomuutta, että opettaja on lempeä ja se vaan hymyilee tuolla ja se sanoo vaan, että olisitko nyt niin ystävällinen, niin se vähän, ne villiinty entisestään - -.

Tästä syystä opettajalta vaaditaankin sopivassa suhteessa myös jämäkkyyttä ja tiukkuutta. Lisäksi liiallinen empaattisuus vie lisäksi opettajalta voimavaroja ja heikentää työssäjaksamista.

Oppilaiden hidas eteneminen oppimisessa sekä vaihteleva käyttäytymisen vaativat opettajilta kärsivällisyyttä ja itsehillintää:

- - oppinu kuuntelemaan oppilasta enemmän ja oikeestaan, että vois sanoa säännön, että kuuntele, kuuntele ja kolmannen kerran vielä kuuntele ja sitten vasta toimi - -.

Opettajat kuvasivatkin oppineensa lisää kärsivällisyyttä, itsehillintää sekä rauhallisuutta. Rauhallisuus työssä koettiin tärkeäksi, koska opettajien mukaan liiallinen kiirehtiminen opetuksessa heikensi oppilaiden oppimista.

Opettajien mielestä yhteistyötaitojen merkitys korostui valmistavan luokan opettajan työssä. Yhteistyötaitoja tarvittiin esimerkiksi avustajan kanssa toimimiseen:

- - usein näissä taitaa valmistavissa luokissa olla, että on se ohjaaja, et yhteistyötaitoja ja, että jos tätä yksin kantaa tätä taakkaa pelkästään, niin vois kuvitella käyvän raskaaks.

Opettajista kuudella oli avustaja luokassaan joko koko ajan tai satunnaisesti, yksi opettajista ei kertonut tarvitsevänsä avustajaa ollenkaan pienen ryhmäkoon vuoksi. Yhteistyötaitoja tarvittiin myös eri toimijoiden, kuten vastaanottokeskuksen työntekijöiden, oppilaiden vanhempien sekä kollegojen kanssa toimimiseen.

7.3.3 Asenteet

Opettajan koulutuksen ja moninaisten taitojen lisäksi opettajat toivat esille käsitänsä oikeanlaisesta asenteesta sekä suhtautumisesta oppilaisiin ja työhön. Opettajan suhtautumista ennakkoluulottomasti oppilaisiin pidettiin erityisen tärkeänä. Opettajalla ei saisi olla liian jyrkkiä tai vahvoja ennakkokäsityksiä oppilaista heidän edustamansa kulttuurin tai uskonnon vuoksi.

- - ennakkoluuloton tietenkin, että jos on kauheesti kaikkee ennakkoluuloja etukäteen ja ajattelee sit, että no sinä oot semmonen ja sinä oot semmonen - -.

Opettajien mielestä oppilaisiin tulisi suhtautua ennemminkin yksilöinä, persoonina, joilla kaikilla on omat taustat ja luonteenpiirteet. Opettajan tulisi olla myös avarakatseinen ja valmis muuttamaan tarpeen mukaan omia ajatuksiaan ja ennakkokäsityksiään.

Mutta varmaan se asenne ja se, että on semmonen tyyppi just, itse on avara katseinen näissä asioissa ja valmis myös omia ajatuksia muuttamaan sitten - -.

Inhimillisyyden oppiminen ja siinä kehittyminen tuli esille useamman opettajan puheissa. Opettajat kokivat, että koulutyössä oli paljon muitakin tärkeitä elementtejä, kuin varsinaiset oppisisällöt ja niiden opettaminen. Esimerkiksi lasten kotoutumiseen sekä lapsen hyvinvointiin liittyvät asiat koettiin merkitykselliseksi. Myös oppilaan kohtaamista kokonaisuutena, lapsena, opettajat pitivät tärkeänä.

- - inhimillisyyttä antanut taas lisää, usein miettiny, että mikä tässä koulutyössä on tärkeätä, että onko se, että koulutuspäivän aikana opetellaan kertolaskuja mahdollisimman paljon, niin onko se tärkeätä vai se, että opitaan jotain muuta, muita taitoja tai että saadaan kannustusta jossain tai opitaan jotain ryhmätaitoja ja muuta ja että ihan vaan se, et jos joku aikuinen vaan kehuu jostain onnistuneesta hommasta - - et ehkä sitä on oppinu lisää opettajana, että näkee sen lapsen kokonaisuutena niin, että tää kaveri tässä ei oo pelkästään oppilas vaan se on ihan vaan lapsikin ja näin - -.

Osa opettajista toi esille myös oman rajallisuuden ymmärtämisen tärkeyden. Opettajat olivat oppineet rajaamaan omaa työtään ja sitä kautta kiinnittämään huomiota omaan työssäjaksamiseensa. Opettajat kertoivat oppineensa myös armollisuutta itseään kohtaan sekä sietämään omaa keskeneräisyyttään, epävarmuuden tunnetta sekä mahdollisesti tekemiään virheitä. Lisäksi opettajat tiedostivat paremmin olevansa vain yksi osa oppilaidensa elämää: opettajat ei-

vät millään pysty auttamaan oppilaitaan jokaisessa tilanteessa tai muuttamaan heidän elämäntilannettaan, vaikka kuinka sitä tahtoisivatkin. Seuraava kommentti kuvaa hyvin opettajan kokemusta omien voimavarojen tunnistamisesta ja oman rajallisuuden hyväksymisestä:

- - sen oman työajan rajaaminen, en tuo kotiin enää töitä jos ei ole ihan pakko - - koska tavallaan se työuupumus on niin nurkan takana, että jos sitä ei itse rajaa niin sitä ei rajaa kukaan muukaan - - ja tavallaan sitten se ajatella, että ei sitä lasta tarvi pelastaa koko maailmalta, että sinä teet tai oot vaan yks palanen siinä ja teet sen minkä voin - -.

Opettajien mielestä selviytyminen valmistavan opetuksen luokassa on pitkälti persoonakysymys. Heidän mukaansa opettajalta vaaditaan niin uskallusta ja rohkeutta heittäytyä uuteen, kuin luottamusta omaan ammattitaitoon ja kykyyn selviytyä.

- - ja tavallaan uskoa siihen mitä tekee, että tavallaan se, että miettiä kaikesta on hyötyä, vaikka kaikki ei aina onnistuiskaan ja se, että pitää luottaa omaan intuitioon, ammattitaitoon ja siihen omaan näkemykseen - - kyllä luonne täytyy olla semmonen, että jos on sen luontonen, että kaikki pitää mennä pilkulleen ja tarkasti, niin ei pysty, ei pysty kerta kaikkiaan - -.

Toisaalta opettajan on myös kyettävä sietämään oma vajavaisuutensa, virheet sekä erehdykset. Liiallinen tarkkuus ja täydellisyyteen pyrkiminen helposti uuttavat ja vievät opettajan voimavarat.

8 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni tuloksia peilaten niitä aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Pohdin myös tutkimukseni laatua ja luotettavuutta. Lopuksi tarkastelen vielä tutkimustulosten hyödynnettävyyttä sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata opettajien kokemuksia työstään valmistavassa opetuksessa turvapaikanhakijaoppilaiden kanssa. Tarkastelun kohteena olivat myös opettajien kokemat tunteet sekä valmiudet kohdata ja opettaa turvapaikanhakijaoppilaita. Tutkimusaineisto koostui valmistavassa opetuksessa työskentelevien opettajien (n=7) teemahaastatteluista. Aineiston analyysitapana oli temaattinen sisällönanalyysi.

Oppilaiden moninaisuus haasteena

Tulosten mukaan opettajan työ valmistavan opetuksen luokassa oli erilaista verrattuna normaalin opetuksen luokassa työskentelyyn. Opettajat kuvasivat turvapaikanhakijaoppilaiden opettamiseen liittyvän erityisiä haasteita, jotka tuli huomioida opetuksessa. Keskeisimmät haasteet liittyivät opetusryhmien heterogeenisyyteen, opetuksen sisältöihin, yhteisen kielen puuttumiseen sekä oppilaiden käyttäytymiseen. Työskentely valmistavassa opetuksessa herätti opettajissa myös pohdintaa omasta ammatillisesta identiteetistä. Ammatillisen identiteetin uudelleen neuvotteluja käytiin suhteessa omaan rooliin ja asemaan niin luokassa kuin koko työyhteisössä (myös Stenberg 2011, 27; Välijärvi 2005, 108).

Valmistavalle opetukselle tyypillistä on, että luokassa on hyvin eri-ikäisiä ja -tasoisia oppilaita (Perttula 2001, 9-10; Öster 1998, 30) ja siksi oppilaille usein laaditaan henkilökohtaiset opinto-ohjelmat, joissa pyritään huomioimaan oppilaan ikä, lähtötaso ja koulutausta (Opetushallitus 2015a). Opettajien etukäteen

saama tieto oppilaista oli varsin vähäistä ja he joutuivat hankkimaan tietoja oppilaasta kyselemällä sekä havainnoimalla. Tästä syystä opetuksessa edettiin usein yrityksen ja erehdyksen kautta. Opettajien oli myös vaikea ennakoida oppilaidensa edistymistä. Opettajat korostivat tarvetta eriyttää ja yksilöidä opetusta, ja siksi he suunnittelivat ja tekivät itse paljon oppimateriaalia. Tällä tavoin opettajat kokivat tuottavansa paremmin oppilaan tiedot ja taidot kohtaavaa oppimateriaalia sekä säilyttämään oppilaan kiinnostuksen ja motivaation koulunkäyntiä kohtaan. Opettajien mukaan valmista oppimateriaalia oli saatavilla, mutta sen haaliminen koettiin työlääksi. Opettajat eivät myöskään olleet kovin tyytyväisiä tarjolla oleviin opetusmateriaaleihin. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että maahanmuuttajaoppilaat uupuvat usein koulussa, koska heidän yksilöllisiä tarpeitaan ei huomioida riittävästi (HS 2016a). Havainto on ristiriidassa tutkimustulosteni kanssa. Tutkimukseni opettajat korostivat yksilöidyn opetuksen ja monipuolisten oppimateriaalien merkitystä oppimisessa.

Opetuksessa pääpaino oli suomen kielen opiskelussa ja oppilaan kotouttamisessa suomalaiseen yhteiskuntaan (myös Virta ym. 2011, 164). Lasten ja nuorten kotoutumisessa koululla onkin keskeinen rooli (Lukkaroinen 2005, 26), koska se on usein heidän ensimmäinen yhteytensä suomalaiseen yhteiskuntaan. Opettajat kuvasivat opetuksen sisällön muuttuneen oppiaineiden opetuksesta erilaisten perustaitojen harjoitteluun, kuten haarukan ja veitsen käytön tai vessassa käynnin opetteluun. Yhteisen kielen puuttuessa ilmeiden, eleiden sekä kuvien käyttö opetuksessa korostui. Opettajat pitivät oppilaiden integrointia normaalin opetuksen luokkiin tärkeänä, koska se heidän mukaansa edisti oppilaiden sopeutumista kouluun ja suomalaiseen kulttuuriin (myös Talib 2002, 26; 2005, 14; Soilamo 2008, 23). Suurimmassa osassa kouluista integraatioon suhtauduttiin kuitenkin varauksellisesti ja kokeiluluontoisesti. Opettajien mukaan valmistavan luokan oppilaat koettiin helposti ylimääräisenä taakkana normaalin opetuksen luokassa. Integraatio tapahtui pääsääntöisesti tutkimukseni opettajien toimesta tai pyynnöstä. Haluttomuus integraatioon voi myös kertoa opettajien asenteista (Kosonen 2000, 151; Liebkind ym. 2000, 141; Perttula 2001, 9–10) tai kyvyttömyydestä kohdata maahanmuuttajaoppilas.

Opettajat kokivat ajoittain oppilaiden käyttäytymisen haasteelliseksi. Tätä syystä opetuksessa korostui kurinalaisuus ja tiukka yhteisten sääntöjen noudattaminen. Opettajat arvelivat eroavaisuuksien kumpuavan oppilaiden kulttuurisesta taustasta ja lähtömaan oloista. Liebkindin ym. (2000, 139) mukaan maahanmuuttajaoppilaiden epäsosiaalisen käytöksen tai käytöshäiriöiden taustalla ovat usein oppilaan psyykkiset ongelmat sekä kyvyttömyys kommunikoida riittävästi yhteisen kielen puuttuessa. Koska valmistavan luokan oppilaat olivat eniten vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, olivat ristiriitatilanteet usein heidän välisään. Kyllösen (2016, 18–23) mukaan eri etnisten ryhmien välinen rasismi on Suomessa varsin yleistä, ja se näkyy myös kouluissa. Kyllösen mukaan lähtömaan konfliktit, tunne kelpaamattomuudesta suomalaiseen yhteiskuntaan sekä lapsille ja nuorille usein välittyvät vanhempien ennakkoluulot, johtavat kouluissa eri kulttuureista tulevien välienselvittelyyn. Opettajien kommentteista voi tehdä hyvin samansuuntaisen havainnon. Päivittäisten ristiriitatilanteiden selvittäminen tuntui opettajista raskaalta ja uuvuttavalta.

Oppilaiden moninaisuus ja heidän taustansa herättivät opettajissa usein myös pohdintaa ammatillisesta identiteetistä sekä työssä jaksamisesta. Opettajien oma persoona näkyi erilaisina rooleina oman ammattiroolin rinnalla. Tällaisia olivat esimerkiksi turvallisen aikuisen, äidin, ystävän, kanssakävijän tai poliisin roolit. Opettajan työlle onkin ominaista, että opettaja tekee työtä sekä persoonallaan että ammattiroolillaan (Salovaara & Honkonen 2013, 25–27; Vähäsantanen & Billett 2008, 35–37). Opettajien mielestä ammattiroolin läsnäolo oli edellytys työssä jaksamiselle. Opettajat pohtivat omaa ammatillista identiteettiään myös suhteessa työyhteisönsä sekä oppilaidensa vanhempiin (myös Vähäsantanen & Billett 2008, 37). Valmistavan luokan tuloon ei kaikissa kouluissa suhtauduttu myönteisesti, ja siksi osa opettajista koki jäävänsä yksin oppilaidensa kanssa. Opettajat kokivat, ettei heidän oppilaidensa oppimista tai läsnäoloa kouluissa pidetty yhtä tärkeänä kuin suomalaisoppilaiden. Suomeen saapuneisiin lapsiin ja nuoriin suhtaudutaankin usein vähättelevästi (Lähteenmäki 2013, 116), ja se näkyi myös osassa tutkimukseni opettajien puheissa. Osa opettajista puolestaan kertoi saavansa kollegoiltaan ja esimieheltään riittävästi

tukea työssään ja näissä kouluissa myös oppilaiden integraatioon normaalin opetuksen luokkiin suhtauduttiin myönteisemmin. Tämä viestii näiden koulujen osalta maahanmuuttajamyönteisemmästä asenneilmastosta.

Tunteet osana opettajan työtä

Oppilaiden moninaisuus heijastui myös opettajien tunteisiin. Opettajat kertoivat kokeneensa voimakkaampia tunteita turvapaikanhakijaoppilaiden kuin suomalaisoppilaiden kanssa. Tunteet myös vaihtelivat paljon työpäivän aikana. Lisäksi opettajat pohtivat enemmän omaa toimintaansa suhteessa oppilaisiinsa, ja heidän kokemuksiin sekä taustaan. Vaikka tunteiden rajaaminen pois opettajan työstä on lähes mahdotonta (Salovaara & Honkonen 2013, 105, 110; Frenzel ja Stephens 2013, 48–49), pyrkivät opettajat tietoisesti hallitsemaan niitä sekä pääsemään niistä yli. Opettajien mielestä liiallinen tunteikkuus työssä heikensi heidän työssä jaksamistaan ja kulutti voimavaroja. Opettajat myös tiedostivat, että heidän tunteensa heijastuivat oppilaisiin sekä ilmapiiriin luokassa (myös Sutton & Wheatley 2003, 335–336). Tunteiden hallinta koettiin tärkeäksi osaksi opettajan ammattitaitoa.

Opettajien tunteet liittyivät opetukseen, oppilaiden oppimiseen ja käyttäytymiseen, sekä opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Tunteet olivat sekä positiivisia että negatiivisia. Frenzel ja Stevens (2013, 41–42) toteavat samansuuntaisesti: kun opettajan työlleen asettamat tavoitteet toteutuvat ja oppilaat käyttäytyvät odotetulla tavalla, niin opettajat kokevat positiivisia tunteita. Vastaavasti asetettujen tavoitteiden saavuttamatta jääminen sekä oppilaiden epätoivottu käytös aiheuttavat opettajissa usein negatiivisia tunteita. Opettajille oli tärkeää, että oppilaat kotoutuivat, oppivat, kokivat olonsa turvalliseksi sekä turvetulleeksi uuteen kotimaahan. Määtän (2005, 208) mukaan tunteet ovatkin usein seurausta siitä, että jokin asia on kokijalleen erityinen. Vaikka aiemmat tutkimustulokset antavat viitteitä siitä, että maahanmuuttajaoppilaisiin suhtaudutaan usein vähättelevästi (esim. Lähteenmäki 2013, 116; Liebkind ym. 2000, 141), osoittavat tutkimukseni tulokset päinvastaista. Opettajat kokivat työnsä valmistavassa opetuksessa tärkeäksi ja merkitykselliseksi myös itselleen.

Opettajalta vaaditaan moninaisia valmiuksia

Opettajat kuvasivat työssä vaadittavia valmiuksia hyvin samansuuntaisesti, kuin yleensä opettajan interkulttuuriseen kompetenssiin katsotaan kuuluvaksi. Tällaisia ovat erilaiset tiedolliset, taidolliset ja asenteelliset (Jokikokko 2002, 85–86; Soilamo 2008, 73–74) sekä yksilön arvoihin (Byram ym. 2001,5), ajatuksiin ja tunteisiin liittyvät ulottuvuudet (Bennett & Bennett 2004, 149). Valmistavan luokan opettajan pätevydestä on keskusteltu julkisuudessa paljon ja erityisesti on pohdittu, kuinka opettajan koulutus pystyy vastaamaan opettajan työssä tapahtuviin muutoksiin. Opettajien valmiudet kohdata maahanmuuttajataustaisia oppilaita on pitkälti opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen vastuulla (Talib 2005, 39–40; 2002, 130). Käytännössä opettajat kuitenkin joutuvat usein käyttämään omaa vapaa-aikaansa tarvittavan tiedon hankkimiseen (Öster 1998, 29). Haastattelemi opettajat kokivat tilanteen samansuuntaisena. Opettajat kertoivat, ettei heidän peruskoulutuksensa ollut tarjonnut juuri minkäänlaisia valmiuksia maahanmuuttajaoppilaan opettamiseen. Heistä kaksi oli hakeutunut maahanmuuttajaoppilaiden opetusta käsittelevään täydennyskoulutukseen. Loput opettajista kokivat täydennyskoulutuksen kyllä tarpeelliseksi, mutta eivät olleet hakeutuneet sellaiseen.

Tulosten mukaan opettajan koulutus ei pelkästään riitä, vaan vähintään yhtä suuri merkitys on opettajan taustalla, elämäkokemuksella, asenteilla sekä persoonallisuudella. Osa opettajista kuvasi oppivansa parhaiten itse tekemällä ja kokemalla (myös Paavola & Talib 2010, 80–83; Talib 2002, 131; Jokikokko 2002, 93–94) sekä jakamalla kokemuksiaan vertaisten kanssa. Opettajat olivat esimerkiksi mukana erilaisissa sosiaalisen median ryhmissä (facebook), joissa erityisesti vasta aloittaneet opettajat kokivat saavansa hyviä neuvoja kokenemmilta opettajilta.

Valmistavassa opetuksessa opettajan työtä leimaa keskeneräisyys, jatkuva muutos ja epävarmuus. Opettajalta vaaditaan rohkeutta heittäytyä, joustaa omista tavoitteistaan sekä luottaa omaan ammattitaitoon, intuitioon. Opettajan tulee myös kyetä sietämään oma vajavaisuutensa, mahdolliset virheet ja ereh-

dykset. Mikäli opettaja on työssään liian tarkka tai täydellisyyteen pyrkivä, saattaa hän helposti uuvuttaa itsensä. Työssäjaksaminen onkin usein monikulttuurisen opettajan haasteena (Soilamo 2008, 74–75). Opettajat kertoivat pohtineensa usein omia voimavarojaan. Vaikka opettajat pitivät tärkeänä oppilaan yksilöityä ja kokonaisvaltaista huomioimista, oli heidän mielestään tärkeää myös tiedostaa oma rajallisuutensa. Tämä näkyi esimerkiksi tarpeena rajata omaa työtä. Opettajat kokivat myös tärkeäksi tiedostaa olevansa vain yksi osa lapsen elämää ja tukiverkostoa, eivätkä he voisi vaikuttaa rajattomasti lapsen tilanteeseen.

8.2 Tutkimuksen laatu ja luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta eri vaiheineen, jossa koko tutkimusprosessi on raportoitu avoimesti lukijalle (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232). Hyvän tutkimusraportin piirteisiin kuuluu myös sidoksisuus, jossa tutkimuksen eri osat liittyvät loogisesti yhteen ja ne täydentävät toisiaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140-141). Esimerkiksi kuvaukset valitusta aineistonkeruumenetelmästä sekä aineiston analyysin vaiheista kannattaa tehdä huolella, jotta lukijalle välittyy totuudenmukainen kuva tapahtumista ja tutkijan tekemistä tulkinnoista. Tutkimuksessani olen panostanut luotettavuuteen. Metodiosassa olen kuvannut teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä sekä omien haastattelujen toteutumista mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Kuvauksissa olen pohtinut mahdollisia tutkimuksen luotettavuutta heikentäviä tekijöitä, kuten haastattelijan kokemattomuutta tai asemaa suhteessa haastateltavaan. Metodiosassa esittelen myös tutkimusaineistoni analyysin, jolle tutkimusraporttini perustan. Tulososassa käyttämäni autenttiset aineistoesimerkit ovat kuvaamassa alkuperäistä aineistoa ja lisäävät tutkimukseni luotettavuutta (myös Hirsjärvi ym. 2009, 233).

Validiteetti merkitsee tutkimuksessa käytetyn tutkimusmenetelmän soveltuvuutta antaa vastaukset haluttuihin tutkimuskysymyksiin (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Tutkimuksessani halusin selvittää, millaista opettajan työ on turva-

paikanhakijalasten kanssa valmistavan opetuksen luokassa. Koska aihetta on toistaiseksi tutkittu varsin vähän, oli haastattelun valitseminen tutkimusmenetelmäksi paras vaihtoehto. Teemahaastattelu antaa riittävästi tilaa haastateltavan omalle puheelle, mutta toisaalta auttaa aloittelevaa tutkijaa pitäytymään aiheessa ja käsittelemään samat asiat kaikkien haastateltavien kanssa (vrt. avoin haastattelu).

Tutkimukseni otanta (n=7) voi heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistyksiin, vaan tavoitteena on kuvata jotakin ilmiötä tai tapahtumaa mahdollisimman tarkasti. Oleellista ei siis ole, kuinka suuri tutkittava joukko on, vaan se, kuinka hyvin henkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Tutkimukseni opettajat toimivat turvapaikanhakijalasten opettajina valmistavassa opetuksessa. Tutkimukseen osallistuvien opettajien määrä ei ollut suuri, mutta hyvin yhteneväinen: heistä kaikki olivat aloittaneet uudessa työssään vasta vähän aikaa sitten, eikä heistä kellekään ollut kokemusta valmistavasta opetuksesta. Metodiosassa olen kuvannut tarkemmin, millaisin perustein opettajat ovat tutkimukseeni valikoituneet. Tutkimuksen otanta oli mielestäni riittävä, koska aineistossa alkoi tapahtua kylläntymistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87). Tällä tarkoitetaan sitä, että aineisto alkaa toistaa itseään, eikä tiedonantaja tuota tutkimusongelman kannalta enää uutta tietoa. Tutkimukseni tuloksista voidaan myös havaita, että haastattelemieni opettajien kokemukset turvapaikanhakijaoppilaan opettamisesta olivat hyvin samansuuntaisia kuin aiemmissa maahanmuuttajaoppilaan opettamista käsittelevissä tutkimuksissa on todettu.

8.3 Tutkimuksen anti ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimus tuotti tietoa valmistavan luokan opettajan työstä, tunteista sekä valmiuksista kohdata ja opettaa turvapaikanhakijaoppilaita. Tutkimustulosteni mukaan opettajan työ valmistavan opetuksen luokassa asettaa vaatimuksia niin opettajan ammattitaidolle kuin koko persoonalle. Matinheikki-Kokko (1999b, 40) on todennut, että maahanmuuttajaoppilaan opettaminen vaatii opettajalta

hyvin laaja-alaista osaamista, mutta toisaalta hänen mukaansa näitä ominaisuuksia vaaditaan myös kaikkien muiden oppilaiden opettajilta. Tutkimukseni tulokset kuitenkin osoittavat, että turvapaikanhakijaoppilaiden opettamiseen liittyy erityisiä haasteita, jotka on huomioitava opetuksessa. Keskeisimpiä ovat opetusryhmien heterogeenisyys, oppilaiden vaihtuvuus luokassa sekä oppilaiden taustan vaikutus opetukseen. Lisäksi yhteisen kielen puuttuessa opettajan on löydettävä vaihtoehtoisia kommunikaatiokeinoja, hallittava kotouttamiseen liittyvät asiat, tunnistettava eri kulttuurien ominaispiirteitä, kyettävä selvittämään etnisten ryhmien välisiä konfliktitilanteita, osattava arvioida oppilaan osaamisen tasoa, sekä suunnitella ja toteuttaa opetustaan yksilöidysti. Tutkimukseni tuloksista myös ilmenee, että opettajat joutuvat pohtimaan omia rajojaan, työssäjaksamistaan sekä käsittelemään kokemiaan tunteita selviytyäkseen työstään turvapaikanhakijaoppilaiden kanssa. Lisäksi tulosten mukaan opettajilta vaaditaan usein valmiuksia vaikuttaa koko koulun asenneilmapiiriin ja sen muokkaamiseen maahanmuuttajaystävällisemmäksi.

Tutkimukseni haastateltavat kokivat, ettei opettajankoulutus vastaa opettajan työssään kohtaamiin haasteisiin, vaan opettajat joutuvat usein ottamaan asioista itsenäisesti selvää. Tulevaisuudessa kuitenkin yhä useampi opettaja kohtaa luokassaan turvapaikanhakija- tai pakolaistaustaisia oppilaita. Tästä syystä onkin tarpeen arvioida, kuinka hyvin opettajankoulutus tällä hetkellä antaa valmiuksia maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen. Tutkimuksesta saatuja tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen yhteydessä maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen liittyvissä erityiskysymyksissä (ks. luku 8.1). Myös opettajan työssäjaksamiseen, oman työn rajaamiseen sekä tunteiden kohtaamiseen tulisi opettajankoulutuksessa kiinnittää entistä enemmän huomiota, sillä tutkimustulokseni antavat viitteitä siitä, että opettajat tarvitsevat erityisesti näitä taitoja työskennellessään valmistavassa opetuksessa. Tutkimukseni tuloksia voivat hyödyntää myös valmistavassa opetuksessa aloittavat opettajat sekä heidän koulunsa.

Jokainen tämän tutkimuksen tutkimuskysymys on lähtökohtaisesti laaja ja moniulotteinen kokonaisuus, ja niitä voisi tarkastella syvemmin. Tutkimukseen-

ni osallistuneille opettajille työ valmistavassa opetuksessa oli uutta, ja heillä se oli kestänyt varsin vähän aikaa, yhdestä viiteen kuukautta. Vaikka opettajat kuvasivat työtään haasteelliseksi, oli se heidän mukaansa myös antoisaa ja pal-kitsevaa. Opettajat olivat innoissaan uudesta työstään ja suurin osa opettajista halusikin jatkaa valmistavan luokan opettajana myös tulevaisuudessa. Valmis-tava opetus kestää yleensä oppilaalla yhden lukuvuoden, jonka jälkeen hänet integroidaan normaaliin perusopetuksen luokkaan. Näin ollen opettaja saa jat-kuvasti luokalleen uusia oppilaita, erilaisia persoonia kirjavine taustoineen.

Jatkotutkimusaiheena minua kiinnostaisi tutkia, millaiseksi opettajat ko-kevat työnsä valmistavassa luokassa jatkossa, kun työkokemusta valmistavasta opetuksesta on kertynyt lisää: Säilyykö opettajan innostuneisuus ja motivaatio työtä kohtaan? Mitkä asiat helpottuvat opettajan työssä, ja mitkä asiat koetaan edelleen yhtä haasteelliseksi? Entä tuoko oppilaiden vaihtuvuus luokassa ken-ties jatkossa uusia haasteita opettajan työhön?

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2005. Yhteiskuntatutkimuksen etiikasta. Teoksessa Räsänen, P., Anttila, A-H. & Melin, H. (toim.) Tutkimusmenetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat. Juva: WS Bookwell Oy, 15–28.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2005. Maahanmuuttajataustaiset perheet ja hyvinvoinnin edellytykset. Teoksessa Alitolppa-Niitamo, A., Söderling, I. & Fågel, S. (toim.) Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Väestöliitto. Vammalan Kirjapaino Oy, 37–52.
- Bennett, J.M. & Bennett, M.J. 2004. Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. Teoksessa Landis, D., Bennett, J.M. & Bennett, M.J. Handbook of intercultural training. Lontoo: Sage Publications, 147–165.
- Berry, J. W. 2007. Acculturation strategies and adaptation. Teoksessa Lansford, J. E., Deater-Deckard, K. & Bornstein, M. H. (toim.) Immigrant families in contemporary society. NY: The Guilford Press, 69–82.
- Braun, V. and Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (toim.) 2001. Developing intercultural competence in practice. Iso-Britannia: Cromwell Press Ltd.
- Day, C., Sammons, P., Stobard, Gordon, Kington, A. & Gu, Q. 2007. Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Elo, S. 2015. Siirtolaiskriisi – Taustoja ja ratkaisuehdotuksia. Teoksessa Elo, S., Luukkanen, A. & Grönroos, S. Siirtolaiskriisi. Puheenvuoroja muuttoliikkeen syistä ja seurauksista. Suomen Perusta, 7–34.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WS Bookwell Oy.
- Frenzel, A. C. & Stephens, E. J. 2013. Emotions. Teoksessa Hall, N. C. & Goetz, T. (toim.) Emotion, motivation, and self-regulation: A Handbook for teachers. UK: Emerald, 1–56.
- Galletta, A. 2012. Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication. New York: NYU Press.

- Gay, G. 2002. Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education* 53 (2), 106–116.
- Helsingin Sanomat 14.12.2015. <http://www.hs.fi/kotimaa/a1450064622191>.
Luettu 23.3.2016.
- Helsingin sanomat 29.3.2016a. <http://www.hs.fi/kotimaa/a1459136043111>.
Luettu 17.8.2016.
- Helsingin Sanomat 9.5.2016b. <http://www.hs.fi/mielipide/a1462673497603>.
Luettu 17.8.2016.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Immonen-Oikkonen, P. & Leino, A. (toim.) 2010. Monikulttuurinen kouluyhteisö. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2010:8.
- Jokikokko, K. 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdassa. Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) Interkulttuurinen opettajakoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulu: Oulu University Press, 85–95.
- Jokikokko, K. 2005. Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education* 16 (1), 69–83.
- Kaikkonen, P. 1999. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatus. Teoksessa Martinheikki-Kokko, K. (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus. Hakapaino, 17–29.
- Ketola, M. & Portin, M. (2014) Vieraskieliset opiskelijat ja tutkinnon suorittaneet. Teoksessa Kumpulainen, T. (toim.) Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportti 2014:10. Tampere: Juvenes Print -Suomen Yliopistopaino Oy, 194–197.
- Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (toim.) 2011. Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu ja A:211. Turku: Painosalama Oy.
- Koponen, H. 2000. Maahanmuuttajaopetukseen valmentavat sisällöt opettajakoulutuksessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 8. Opetushallitus.

- Koser, K. 2007. *International migration: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kosic, A. 2002. Acculturation attitudes, need for cognitive closure, and adaptation of immigrants. *The Journal of Social Psychology* 142 (2), 179–201.
- Korhonen, V. 2013. Kulttuurien kohtaaminen yhteiskunnallisena kysymyksenä. Teoksessa Korhonen, V. & Puukari, S. (toim.) *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. Juva: Bookwell Oy, 34–45.
- Kosonen, L. 2000. Maahanmuuttajanuorten tukeminen käytännössä. Teoksessa Liebkind, K. (toim.) *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Tampere: Tammer-Paino Oy, 149–157.
- Kvalitatiivisen datatiedoston käsittely 2015. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/tiedonhallinta/osa6.html>. Luettu 15.8.2016.
- Kyllönen, K. 2016. Kokemuksia etnisten vähemmistöryhmien välinen rasismi -hankkeesta. Teoksessa Kyllönen, K. (toim.) *Etnisten vähemmistöryhmien rasismi Suomessa*. Norderstedt: Books on Demand GmbH, 16–35.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 30.12.2010/1386. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386/>. Luettu 22.3.2016.
- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I. & Haaramo, J. 2000. Maahanmuuttajanuorten sopeutuminen kouluun. Teoksessa Liebkind, K. (toim.) *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Tampere: Tammer-Paino Oy, 138–148.
- Lukkaroinen, R. 2005. ”Muutos on pysyvä olotila”. Turvapaikanhakijoiden vastaanottona järjestettävät palvelut ja niiden järjestämisestä aiheutuvat kustannukset. *Työpoliittinen tutkimus* 292. Helsinki: Hakapaino.
- Lähteenmäki, M. 2013. Lapsi turvapaikanhakijana. *Etnografisia näkökulmia vastaanottokeskuksen ja koulun arjesta*. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellisiä tutkimuksia 247. Helsinki: Unigrafia.
- Maahanmuuttovirasto 2012. Turvapaikkayksikön tilastokatsaus 2011. http://www.migri.fi/download/31527_Tilastokatsaus_2011_tupa_VALMIS.pdf?6038c942be4cd388. Luettu 17.3.2016.
- Maahanmuuttovirasto 2016a. Maahanmuuton historiaa. http://www.migri.fi/tietoa_virastosta/maahanmuuton_historiaa. Luettu 11.3.2016
- Maahanmuuttovirasto 2016b. Maahanmuuttoviraston tilastot 2015. http://www.migri.fi/download/64996_Tilastograafit_2015_valmis.pdf. Luettu 14.3.2016.

- Maahanmuuttovirasto 2016c. Ilman huoltajaa olevat lapset.
http://www.migri.fi/turvapaikka_suomesta/vastaanottoiminta/vastaa_noton_palvelut/ilman_huoltajaa_olevat_lapset. Luettu 17.3.2016.
- Matinheikki-Kokko, K. (toim.) 1999a. Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus. Hakapaino.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999b. Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa Matinheikki-Kokko, K. (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus. Hakapaino, 30–51.
- Mäkisalo-Ropponen, M. 2012. Tavoitteena kotoutuminen – Valtion kotouttamisohjelman 2012-2015 painopistealueita. Teoksessa Hiltunen, S. (toim.) Maahanmuuttajan matka Suomalaiseen yhteiskuntaan. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B:42, 20–29.
- Määttä, K. 2005. Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 205–218.
- Opetushallitus 2010. Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot. Perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuneet vuosina 2002–2010.
http://www.oph.fi/download/138720_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2002-2010.pdf. Luettu 22.3.2016.
- Opetushallitus 2012. Perusopetukseen valmistava opetus. Informaatioaineistot 2012:15.
http://www.edu.fi/download/145302_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2012.pdf. Luettu 22.3.2016.
- Opetushallitus 2015. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015.
http://oph.fi/download/172848_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf. Luettu 22.3.2016.
- Opetushallitus 2016. Perusopetukseen valmistava opetus – usein kysyttyä.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli_ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat/perusopetukseen_valmistava_opetus. Luettu 23.3.2016.
- Opetusministeriö 2009. Opetusministeriön politiikka-analyysi 2009:3.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/Pol0309.pdf>. Luettu 10.3.2016.
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS -kustannus.

- Pakolaisneuvonta 2013. Turvapaikanhakijan asema Suomessa.
http://www.pakolaisneuvonta.fi/index_html?lid=66&lang=suo. Luettu 16.3.2016.
- Peltonen, A. 1998. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen erityispiirteitä. Teoksessa Pitkänen, P (toim.) Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B: oppimateriaali, n:o 19. Joensuu: Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 7-15.
- Perttula, M-L. 2001. Maahanmuuttajaoppilaat helsinkiläisen peruskoulun 7.-9. luokilla. Karttoitus selviytymisestä ja syrjäytymisestä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B20:2001.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 15.3.2016.
- Pietilä, I. 2013. Uuteen kulttuuriin sopeutuminen oppimisprosessina. Teoksessa Korhonen, V. & Puukari, S. (toim.) Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö. Juva: Bookwell Oy, 46-55.
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Juva: Bookwell Oy.
- Puukari, S. & Korhonen, V. 2013. Monikulttuurinen ohjaus kotoutumista tukevassa. Teoksessa Korhonen, V. & Puukari, S. (toim.) Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö. Juva: Bookwell Oy, 32-47.
- Rapo, M. 2011. Suomesta tullut maahanmuuttokohde vasta 2000 -luvulla.
http://www.stat.fi/artikkelit/2011/art_2011-02-15_003.html?s=0#1. Luettu 14.3.2016.
- Räty, M. 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Tampere: Tammer -Paino Oy.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, Opettaja! Juva: Bookwell Oy.
- Sisäministeriö 2016. Turvapaikanhakijat.
<https://www.intermin.fi/fi/maahanmuutto/turvapaikanhakijat>. Luettu 12.3.2016.
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turku: Painosalama Oy.
- Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Juva: Bookwell Oy.
- Strekalova, E. & Hoot, J. L. 2008. What is special about special needs of refugee children? Guidelines for teachers. Multicultural Education 16 (1), 21-24.
- Suoranta, J. 2011. Vastaanottokeskus. Tallinna: Printon Trükikoda AS.

- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. 2003. Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review* 15 (4), 327-358.
- Söderling, I. 2011. On sitä liikuttu ennenkin – Siirtolaisuuden lyhyt historia. Teoksessa Clarke, K., Folkersma, L., Hirvonen, U., Lepola, O., Sund, R., Söderling, I. ja Aaltonen, J. *Meno-paluu Eurooppaan: maahanmuutto ja siirtolaisuus eilen, tänään - ja huomenna. Eurooppalaisen Suomen raportti nro 7 (1/2011)*. Helsinki: Kyriiri Oy, 6-12.
- Talib, M-T. 2002. *Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Talib, M-T. 2005. *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Turku: Painosalama Oy.
- Tilastokeskus 2014. *Väestörakenne 2013*.
www.stat.fi/til/vaerak/2013/02/vaerak_2013_02_2014-12-10_fi.pdf. Luettu 11.3.2016.
- Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. 2011. Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:211. Turku: Painosalama Oy, 9-34.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2016a. *Pakolaisten vastaanotto*.
http://www.kotouttaminen.fi/kotouttaminen/pakolaisten_vastaanotto.
 Luettu 7.11.2016.
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2016b. *Vastaanottokeskukset ja niiden palvelut*.
http://www.kotouttaminen.fi/kotouttaminen/pakolaisten_vastaanotto/urvapaikanhakijat/vastaanottokeskukset. Luettu 16.3.2016.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H. & Snelgrov, S. 2016. Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice* 6 (5), 100-110.
- Vantaan Sanomat 2015. *Opettajat huolissaan: Maahanmuuttajalasten opetus ei takaa riittäviä taitoja*. <http://www.vantaansanomat.fi/artikkeli/323635-opettajat-huolissaan-maahanmuuttajalasten-opetus-ei-takaa-riittavia-taitoja>. Luettu 23.3.2016.
- Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. 2011. Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (toim.) *Vieraina*

koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:211. Turku: Painosalama Oy, 159–233.

- Virta, A. & Tuittu, A. 2013. Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. Teoksessa Mahlamäki-Kultanen, S., Hämäläinen, T., Pohjonen, P. & Nyyssölä, K. (toim.) *Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät*. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013:8. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy, 116–131.
- Vähäsantanen, K. & Billett, S. 2008. Negotiating professional identity: Vocational teachers' personal strategies in a reform context. Billett, S., Harteis, C. & Eteläpelto, A. (toim.) *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense Publishers, 35–49.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2012. Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukka-kytkentäisessä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus* 32 (2), 96–106.
- Väljjarvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa Luukkainen, O. & Valle, R. (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 105–120.
- Zapf, M.K. 1991. Cross-cultural transitions and wellness: Dealing with culture shock. *International Journal for the Advancement of Counselling* 14: 105–119.
- Öster, M. 1998. Valmistava opetus. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä*. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B: oppimateriaali, n:o 19. Joensuu: Joensuun Yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 27–32.

LIITTEET

LIITE 1: Tutkimuslupahakemus

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Tutkimuksen tausta ja tarkoitus: Olen aikuiskasvatustieteen opiskelija Jyväskylän yliopistolta ja teen pro gradu -tutkielmaa opettajan työn muutoksesta hänen siirtyessä opettamaan perusopetukseen valmistavan opetuksen luokkaa. Maahanmuuttajien määrä Suomen kouluissa on toistaiseksi ollut vähäistä tai keskittynyt tietyille paikkakunnille. Poikkeuksellisen turvapaikanhakijamäärän ja uusien vastaanottokeskusten myötä turvapaikanhakijat näkyvät myös kouluissa, joissa tätä ennen on ollut vähän tai ei lainkaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tutkimukseni kohteena ovat sellaisten koulujen opettajat, joihin on turvapaikanhakijoiden tai pakolaisten vuoksi perustettu valmistavan opetuksen luokka (syksy 2015 -kevät 2016). Tutkimuksen tavoitteena on selvittää 1) mitkä ovat suurimmat muutokset opettajien työssä, 2) millaisia tunteita työn muutokseen kytkeytyy ja 3) millaisia valmiuksia opettajilla on eri kulttuurien väliseen kohtaamiseen ja opettamiseen.

Tutkimuksen kulku, vapaaehtoisuus ja luottamuksellisuus: Tarkoitukseni on haastatella 8-10 eri peruskoulun opettajaa, jotka opettavat valmistavan opetuksen luokkaa tai toimivat muutoin tiiviisti valmistavan opetuksen oppilaiden kanssa. Haastattelut toteutetaan huhti -toukokuussa 2016. Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista ja jokaiselta haastateltavalta pyydetään lisäksi henkilökohtainen tutkimuslupa. Haastateltavalla on oikeus milloin vain keskeyttää osallistuminen tutkimukseen tai kieltäytyä vastaamasta hänelle esitettyyn kysymykseen. Haastattelu kestää noin 30-45 minuuttia, ja haastattelupaikka sekä aika sovitaan jokaisen haastateltavan kanssa erikseen. Haastattelu voi tapahtua kouluaikaan koululla, tai koulupäivän jälkeen myös muussa tilassa.

Haastattelu nauhoitetaan ääninauhalle, jonka jälkeen haastattelu kirjoitetaan tekstitiedostoksi ja siinä yhteydessä haastateltavien ja haastatteluissa esille tulevien muiden henkilöiden nimet poistetaan ja haastatellut opettajat numerooidaan (N1, N2, ... tai M1, M2, ...). Koulujen tai paikkakuntien nimiä ei missään vaiheessa tutkimusta tuoda esille. Ääninauha tuhotaan heti sen jälkeen, kun haastattelu on kirjoitettu tekstitiedostoksi. Tutkimus sisältää suoria lainauksia haastatteluista ja tutkimuksen tulokset julkaistaan pro gradu -tutkielmassa, joka on valmistuttuaan saatavissa Jyväskylän yliopiston kirjastosta sekä verkkosivuilta. Tutkimusaineisto on vain tutkijan ja tutkimuksen ohjaajan käytössä. Lisäksi haastateltavat saavat lukea tutkimusraportin ennen tutkielman julkaisua, mikäli he haluavat. Tutkimukseen osallistuneiden nimiä emme paljasta missään vaiheessa koulun muulle henkilökunnalle.

Tutkimukseen osallistuminen: Anon koulultanne tutkimuslupaa pro gradu -tutkielmaani varten ja pyydän teiltä opettajien yhteystietoja, jotta voin lähestyä heitä henkilökohtaisella tutkimustiedotteella.

Tutkija (lisätietoja tarvittaessa):

Minna Laitinen

Luhtatie 3077700 Rautalampi

laitinenminna75@gmail.com

045-1597877

Tutkielman ohjaaja:

Anneli Eteläpelto/

Kasvatustieteiden laitos

PL 35,40014 Jyväskylän Yliopisto

anneli.etelapelto@jyu.fi

040-5755490

LIITE 2. Tutkimustiedote

TUTKIMUSTIEDOTE

Tutkimuksen tausta ja tarkoitus: Olen aikuiskasvatustieteen opiskelija Jyväskylän yliopistolta ja teen pro gradu -tutkielmaa opettajan työn muutoksesta hänen siirtyessä opettamaan perusopetukseen valmistavan opetuksen luokkaa. Tutkimukseni kohteena ovat sellaisten koulujen opettajat, joihin on turvapaikanhakijoiden tai pakolaisten vuoksi perustettu valmistavan opetuksen luokka (syksy 2015 -kevät 2016). Tutkimuksen tavoitteena on selvittää 1) mitkä ovat suurimmat muutokset työssä, 2) millaisia tunteita työn muutokseen kytkeytyy ja 3) millaisia valmiuksia opettajilla on eri kulttuurien väliseen kohtaamiseen. Tutkimustani ohjaa Jyväskylän yliopiston aikuiskasvatustieteen professori Anneli Eteläpelto.

Tutkimuksen kulku, vapaaehtoisuus ja luottamuksellisuus: Tarkoitukseni on haastatella 8-10 peruskoulun opettajaa, jotka opettavat valmistavan opetuksen luokkaa tai toimivat muutoin tiiviisti valmistavan opetuksen oppilaiden kanssa. Haastateltavat ovat eri puolilta Suomea. Haastattelut toteutetaan huhtitoukokuussa 2016. Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Haastateltavalla on oikeus milloin vain keskeyttää osallistuminen tutkimukseen tai kieltäytyä vastaamasta hänelle esitettyyn kysymykseen. Haastattelu kestää noin 30-45 minuuttia, ja haastattelupaikka sekä aika sovitaan jokaisen haastateltavan kanssa yhdessä. Voin esimerkiksi tulla koululle. Haastattelu nauhoitetaan ääninauhalle, jonka jälkeen haastattelu kirjoitetaan tekstitiedostoksi ja siinä yhteydessä haastateltavien ja haastatteluissa esille tulevien muiden henkilöiden nimet poistetaan ja haastatellut opettajat numeroidaan (N1, N2, ... tai M1, M2, ...). Koulujen tai paikkakuntien nimiä ei missään vaiheessa tutkimusta tuoda esille. Ääninauha tuhoetaan heti sen jälkeen, kun haastattelu on kirjoitettu tekstitiedostoksi. Tutkimus sisältää suoria lainauksia haastatteluista ja tutkimuksen tulokset julkaistaan pro gradu -tutkielmassa, joka on valmistuttuaan saatavissa Jyväskylän

yliopiston kirjastosta sekä verkkosivuilta. Mikäli haluatte, voin lähettää tutkimukseni teille sähköpostitse luettavaksi ennen sen julkaisemista.

Tutkimukseen osallistuminen: Pyytäisin teitä osallistumaan tutkimukseeni ja ilmoittamaan halukkuudestanne vastaamalla minulle sähköpostitse mahdollisimman pian. Ennen haastattelua jokainen haastateltava allekirjoittaa vielä suostumuslomakkeen tutkimukseen osallistumisesta. Vastaan tarvittaessa tutkimukseen tai siihen osallistumiseen liittyviin lisäkysymyksiin.

Opiskelija (lisätietoja tarvittaessa):

Minna Laitinen

laitinenminna75@gmail.com

Tutkielman ohjaaja:

Anneli Eteläpelto, professori

anneli.etelapelto@jyu.fi

LIITE 3. Haastateltavan suostumuslomake

HAASTATELTAVAN SUOSUTUMUSLOMAKE

Tutkimukseen osallistuja on saanut tarvittavat tiedot osallistumisesta tutkimukseen erillisellä tutkimustiedotteella. Tutkimus on Minna Laitisen kasvatustieteen maisteritutkintoon sisältyvän pro gradu-tutkielman haastattelututkimus. Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia opettajien työn muutosta heidän siirtyessään opettamaan perusopetukseen valmistavan opetuksen luokkaa. Tutkimuksen aineisto kerätään haastattelemalla peruskoulun opettajia, jotka opettavat valmistavan opetuksen luokkaa tai toimivat muutoin tiiviisti valmistavan opetuksen oppilaiden kanssa.

Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistuvien nimiä ei mainita missään kohtaa tutkimuksen aikana, eivätkä osallistujat ole tunnistettavissa. Myöskään koulujen tai paikkakuntien nimiä ei tutkimuksessa tuoda esille. Tutkimukseen osallistuvat suostuvat siihen, että haastattelut nauhoitetaan nauhurilla. Tutkimukseen osallistuvilla on halutessaan oikeus saada tietoonsa tutkimuksen tulokset ennen niiden julkaisua. Valmis tutkielma julkaistaan Jyväskylän yliopiston kirjaston verkkosivuilla sekä on luettavissa yliopiston kirjastolla.

Allekirjoittamalla tämän suostumuslomakkeen tutkimukseen osallistuja vahvistaa hyväksyvänsä edellä mainitut asiat.

Osallistujan allekirjoitus:

Minä,

_____, vahvistan, että osallistun tutkimukseen vapaaehtoisesti. Olen lukenut edellä kirjoitetun tekstin sekä tutkimustiedotteen, ja ymmärrän tutkimuksen tarkoituksen ja luonteen.

Päiväys:

Allekirjoitus:

Tutkijan allekirjoitus:

Minä, _____,
vakuutan, että olen kertonut tutkimuksestani haastateltavalle ja korostanut tutkimuksen osallistumisen vapaaehtoisuutta.

Päiväys:

Allekirjoitus:

Tutkimusluvasta on tehty kaksi kappaletta, joista toinen jää haastateltavalle ja toinen Minna Laitiselle.

LIITE 4. Teemahaastattelurunko

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia työn muutoksesta, siihen kytkeytyvistä tunteista sekä valmiudesta opettaa maahanmuuttaja-taustaisia oppilaita.

Taustakysymykset:

Millainen koulutus sinulla on?

Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana?

Miten päädyit opettamaan valmistavan opetuksen luokkaa?

Kuinka kauan olet opettanut valmistavan opetuksen luokassa?

Onko sinulla aiempaa kokemusta maahanmuuttajaoppilaista?

Kuinka monta maahanmuuttajaoppilasta luokassasi on tällä hetkellä?

Mitä kansallisuuksia maahanmuuttajaoppilaasi edustavat?

Teema 1. Työn muutos ja siihen sopeutuminen

Mitkä ovat keskeisimpiä muutoksia työssäsi, kun olet siirtynyt opettamaan valmistavan opetuksen luokkaa? Kuinka olet mielestäsi sopeutunut näihin muutoksiin?

- *Työ- ja tuntimäärä?*
- *Työn selkeys?*
- *Opetusjärjestelyt?*
- *Oppimateriaali (riittävyys, laatu)?*
- *Ryhmäkoko ja oppilasjoukko?*
- *Kulttuurien merkitys?*
- *Opettajan rooli?*
- *Toiminta työyhteisössä/kollegoiden kanssa?*
- *Työn haasteellisuus/palkitsevuus?*
- *Sopeutuminen?*
- *Jotain muuta?*

Teema 2. Tunteet muutosprosessin aikana

Millaisia tunteita olet työssäsi muutoksen aikana kokenut ja millaisiin tilanteisiin ne liittyvät? Onko tunteissa tapahtunut muutosta opetuksen edetessä?

- *Positiiviset tunteet ja millaisiin tilanteisiin ne liittyvät?*
- *Negatiiviset tunteet ja millaisiin tilanteisiin ne liittyvät?*
- *Koettu muutos (alku, loppu, voimakkuus)?*
- *Jotain muuta?*

Teema 3. Opettajan interkulttuurinen kompetenssi

Millaiseksi koet omat valmiutesi opettaa maahanmuuttajaoppilaita ja mistä saat tukea työhösi? Millaista osaamista tai ominaisuuksia mielestäsi maahanmuuttajaoppilaiden opettajalta vaaditaan?

- *Tiedot, taidot, osaaminen?*
- *Ominaisuudet?*
- *Koulutuksen antamat valmiudet?*
- *Lisä- ja täydennyskoulutus?*
- *Henkilökohtaisen elämän merkitys (harrastukset, vapaaehtoistoiminta, matkustelu, maahanmuuttajataustaiset ystävät)?*
- *Tuen tarve ja sen saaminen (tarjotut kurssit, verkostoituminen, yhteistyö muiden opettajien kanssa)?*
- *Uuden oppiminen ja kehittyminen opettajana?*
- *Jotain muuta?*