

**PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVAN OPETUKSEN
OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ PÄTEVYYSVAATIMUKSEN
ASETTAMISESTA JA OMASTA LISÄKOULUTUKSEN
TARPEESTAAN**

Katariina Hietalahti
Helka Ikonen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
12/2017

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos

HIETALAHTI, KATARIINA JA IKONEN, HELKA:

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien
näkömymiä pätevyysvaatimuksen asettamisesta ja
omasta lisäkoulutuksen tarpeestaan

Tutkielma, 66 s., 9 liites.

Kasvatustiede

Joulukuu 2017

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien (valmo-opettajien) näkömymiä siitä, pitäisikö heidän työnsä asettaa pätevyysvaatimus ja mikä koulutus vastaisi parhaiten valmo-opettajan työn vaatimuksiin. Toisena tavoitteena oli selvittää valmo-opettajien koettua lisäkoulutuksen tarvetta. Lisäksi selvitettiin koulutustaustan ja työkokemuksen määrän merkitystä lisäkoulutuksen tarpeen kannalta.

Tutkimuksen teossa lähdettiin liikkeelle siitä, millä menetelmin kyettäisiin tuomaan käyttökelpoista tietoa myös opetuksen kentän ja siihen liittyvän päätöksenteon tarpeisiin. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella keväällä 2016 ja tutkimukseen osallistui yhteensä 46 valmo-opettajaa lähes jokaisesta Suomen maakunnasta. Kyselylomake sisälsi sekä Likert-asteikollisia väittämiä, joilla tutkittiin vastaajien koettua lisäkoulutuksen tarvetta, että avoimia kysymyksiä ja monivalintakysymyksiä, joilla selvitettiin niin koettua lisäkoulutuksen tarvetta kuin näkömymiä pätevyysvaatimukseen liittyen. Kerätty aineisto ja sen analyysi on siis osin määrällistä ja suureksi osaksi laadullista. Tutkimuksessa käytettiin integroivaa lähestymistapaa, joka pohjautuu pragmatismiin ja fenomenografiaan.

Vastaajista 69,6 % asettaisi valmo-opettajan työnsä pätevyysvaatimuksen valmo-opettajan vaativan työnsä kuvan, opetuksen yhtenäistämisen ja opettajien paremman kouluttamisen vuoksi. Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että erityisluokanopettajan koulutus vastaa parhaiten valmo-opettajan työn vaatimuksiin. Kaikki vastaajat lukuun ottamatta yhtä kokivat kaipaavansa lisäkoulutusta ainakin joltain työnsä osa-alueelta. Lisäkoulutuksen tarve vaihteli työnsä osa-alueittain eriteltynä ja keskimäärin eniten lisäkoulutusta kaivattiin arvioinnista ja oppimisen ja koulunkäynnin tukemisesta. Vastaajat jaettiin koulutustaustan pohjalta luokanopettajiin, erityisluokanopettajiin ja aineenopettajiin. Ryhmiä vertailtaessa havaittiin, että erityisluokanopettajat kaipasivat vähiten ja luokanopettajat eniten lisäkoulutusta työnsä tueksi. Kokemuksella ei tämän tutkimuksen mukaan ollut merkitystä lisäkoulutuksen tarpeen kannalta. Tämä tutkimus tukee aiempia tutkimuksia siinä, että erityisluokanopettajan pätevyys sopii hyvin valmo-opettajan pohjakoulutukseksi ja voidaan ehdottaa, että se asetettaisiin työnsä pätevyysvaatimukseksi. Myös erityisluokanopettajien vähäisin lisäkoulutuksen tarve tukee tätä näkömystä.

Asiasanat

Perusopetukseen valmistava opetus, valmo-opettajat, pätevyysvaatimus, lisäkoulutuksen tarve, työnsä kuva

Sisällys

1	JOHDANTO	5
2	PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVA OPETUS	7
2.1	PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVAN OPETUKSEN OPPILAAT	8
2.2	VALMISTAVAN OPETUKSEN HYÖDYT JA HAASTEET	9
3	PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVAN OPETUKSEN OPETTAJAT	12
3.1	VALMO-OPETTAJIEN VAIHTELEVAT PÄTEVYYSVAATIMUKSET	12
3.2	VALMO-OPETTAJIEN KOULUTUS.....	14
3.3	VALMO-OPETTAJAN TYÖNKUVA JA OSAAMINEN	17
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
5	TUTKIMUSMENETELMÄ	27
5.1	TUTKIMUSJOUKKO JA AINEISTONKERUUMENETELMÄ	28
5.2	AINEISTONKÄSITTELY JA ANALYSOINTI	31
5.3	TUTKIMUSMENETELMÄN LUOTETTAVUUS	35
6	TULOKSET	37
6.1	VALMO-OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ PÄTEVYYSVAATIMUKSEN TARPEELLISUUDESTA	37
6.1.1	<i>Valmo-opettajien näkemyksiä työnsä vaatimuksia vastaavasta koulutuksesta</i>	<i>40</i>
6.1.2	<i>Valmo-opettajien koulutustaustan merkitys pätevyysvaatimuksen asettamiseen ja työtään vastaavaan koulutukseen liittyvien näkemysten kannalta</i>	<i>43</i>
6.2	VALMO-OPETTAJIEN KOKEMA LISÄKOULUTUKSEN TARVE	44
6.2.1	<i>Koulutustaustan merkitys valmo-opettajien kokeman lisäkoulutuksen tarpeen kannalta</i>	<i>48</i>
6.2.2	<i>Kokemuksen merkitys valmo-opettajien kokeman lisäkoulutuksen tarpeen kannalta</i>	<i>50</i>
7	POHDINTA	52
7.1	PÄTEVYYSVAATIMUKSEN ASETTAMINEN VALMO-OPETTAJALLE	52
7.2	VALMO-OPETTAJIEN LISÄKOULUTUKSEN TARVE	54
7.3	EHDOTUS VALMISTAVAN OPETUKSEN KEHITTÄMISEKSI	57
7.4	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	59
7.5	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	60
LÄHTEET	62	
LIITTEET	67	

Kuviot

Kuvio 1. Kyselylomakkeen pätevyysvaatimusosion kysymykset ja vastaajan eteneminen kysymyksissä.

Kuvio 2. Kyselylomakkeen lisäkoulutuksen tarve -osion kysymykset ja vastaajan eteneminen kysymyksissä.

Kuvio 3. Pätevyysvaatimukseen liittyvien teemojen maininnat valmo-opettajien koulutustaustojen mukaan. Sinisellä merkitty kaikki koulutustaustaryhmän mainitsemat teemat ja punaisella merkitty kunkin ryhmän eniten mainitsema teema.

Kuvio 4. Valmo-opettajien kokema lisäkoulutuksen tarve prosentteina.

Kuvio 5. Koulutustaustan perusteella jaettujen ryhmien väliset erot koetussa lisäkoulutuksen tarpeessa. Lisäkoulutuksen tarvetta mitattiin Likert-asteikolla, jossa 1= *En lainkaan*, 2= *Vähän*, 3= *Jonkin verran*, 4= *Melko paljon*, 5= *Paljon* ja 6= *Erittäin paljon*.

Kuvio 6. Lisäkoulutuksen tarve keskiarvona suurimmissa koulutustaustaryhmissä niissä osa-alueissa, joissa lisäkoulutusta kaivattiin eniten. Lisäkoulutuksen tarvetta mitattiin Likert-asteikolla, jossa 1= *En lainkaan*, 2= *Vähän*, 3= *Jonkin verran*, 4= *Melko paljon*, 5= *Paljon* ja 6= *Erittäin paljon*.

Taulukot

Taulukko 1. Teemoittelun eteneminen pääteemoista tarkempisiin sisältöihin.

Taulukko 2. Pätevyysvaatimuksen asettamista koskevista avoimista vastauksista löydetty teemat ja niiden sisällöt niillä, jotka kannattivat pätevyysvaatimusta ja niillä, jotka eivät kannattaneet sitä.

Taulukko 3. Valmo-opettajien valitsemat työtä parhaiten vastaavat koulutukset ilmoitettuina vastanneiden opettajien lukumäärinä ja eriteltynä koulutustaustoittain.

Taulukko 4. Valmo-opettajien valitseman työnsä vaatimuksia vastaavan koulutuksen perustelujen pohjalta muodostetut teemat ja niiden sisällöt.

Taulukko 5. Valmo-opettajien kokema lisäkoulutuksen tarve prosentteina työn osa-alueittain. Jokaisesta osa-alueesta on tummennettu eniten vastattu vaihtoehto. Harmaalla taustalla ovat ne osa-alueet, joista yli 50 % vastaajista kaipaa lisäkoulutusta melko paljon tai enemmän.

Taulukko 6. Valmo-opettajien lisäkoulutuksen tarvetta koskevan avoimen kysymyksen vastauksista löydetty teemat ja niiden sisällöt.

1 JOHDANTO

Maahanmuuttajien määrä on lisääntynyt Suomessa viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana ja Suomesta on tullut aiempaa monikulttuurisempi yhteiskunta. Vuonna 1990 Suomen väestöstä 0,52 prosenttia oli ulkomailla syntyneitä, kun taas vuonna 2016 Suomessa asuvien ulkomailla syntyneiden määrä oli jo 6,5 prosenttia koko väestöstä. (Sinkkonen & Kyttälä 2014, 167; Tilastokeskus 2016.) Maailmalla vallitsevan pakolaiskriisin seurauksena vuonna 2015 Suomeen tuli poikkeuksellisesti jopa 32 400 turvapaikanhakijaa, joista alaikäisiä oli 8 500. Turvapaikanhakijoiden määrän nopea kasvu on vaikuttanut myös kouluihin, mikä on aiheuttanut haasteita opetus- ja kulttuuriministeriölle. Suurin osa vuonna 2015 maahan tulleista lapsista aloitti kuitenkin jo samana vuonna koulunkäynnin perusopetuksessa tai erilaisissa perusopetukseen valmistavissa luokissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 9, 19).

Perusopetukseen valmistava opetus kehitettiin 1990-luvun alussa lisääntyneen maahanmuuton seurauksena, jotta pystyttiin tarjoamaan opetusta niille oppilaille, joiden kielelliset taidot eivät vielä olleet riittäviä seuraamaan perusopetuksen opetusta suomeksi tai ruotsiksi (Sinkkonen & Kyttälä 2014, 168). Jatkossa perusopetukseen valmistavasta opetuksesta puhutaan tässä tutkimuksessa valmistavana opetuksena. Valmistavien luokkien ja siten myös opettajien määrät ovat kasvaneet viime vuosina ja uusia luokkia on jouduttu perustamaan nopealla aikataululla. Valmistavassa opetuksessa opiskeli vuonna 2014 yhteensä 3019 oppilasta, mikä oli 234 oppilasta enemmän kuin vuonna 2013. (Finlex, HE 120/2015.)

Oppilaan tulisi saavuttaa riittävä suomen kielen taso ja muut opiskeluvalmiudet noin vuoden kestävän valmistavan opetuksen aikana, jotta hän voi siirtyä yleisopetukseen (Kyttälä, Sinkkonen & Hautala 2011, 4; VAOPS 2015,1). Suomen kielen opetuksen lisäksi valmistavan opetuksen opettajan tulee pystyä tukemaan jokaisen oppilaan henkilökohtaista ja akateemista kasvua, vaikka oppilaiden tarpeet ovat hyvin yksilöllisiä ja taustat heterogeenisiä (Jokikokko 2005, 69; Nilsson & Bunar 2016, 402). Oppilaat ovat muuttaneet Suomeen eri puolilta maailmaa erilaisista kulttuureista vanhempiensa mukana esim. työn perässä, perhesuhteiden vuoksi, paluumuuttajina tai turvapaikanhakijoina. Lisäksi osa peruskouluikäisistä turvapaikanhakijoista ja pakolaisista on saapunut Suomeen ilman huoltajaa. (Saastamoinen & Brewis 2017.) Valmistavan opetuksen opet

tajien työnkuva on siis omanlaisensa ja siksi olisi hyvä pohtia, kenellä on valmiudet valmistavan luokan opettamiseen. Tässä tutkimuksessa valmistavien luokkien opettajista käytetään jatkossa nimitystä valmo-opettajat.

Kokonaisuudessaan monikulttuuristen ryhmien koulutus ja siihen liittyvä politiikka on vielä uutta (Lastikka & Lipponen 2016, 76), mutta viime vuosien aikana valmistavan opetuksen asema on vakiintunut ja selkiytynyt suomalaisessa koulujärjestelmässä. Valmistavien luokkien opettajien pätevyyttä ei ole kuitenkaan määritelty valtakunnallisella tasolla, vaan kunnat ovat voineet itse asettaa omat kuntakohtaiset kelpoisuusvaatimukset. Tämä on asettanut kunnat ja opettajat eriarvoiseen asemaan, sillä sama opettaja voi olla toisessa kunnassa pätevä ja toisessa epäpätevä tekemään valmo-opettajan töitä. (Kyttälä ym. 2011, 5.). Oikeuskansleri Jonkan kannanoton (2015, 9) mukaan olisikin selvítettävä, tuleeko valmistavien luokkien opettajille määritellä valtakunnallinen pätevyysvaatimus ja millainen on heidän lisäkoulutuksen tarpeensa. Myös opetus- ja kulttuuriministeriön (2016 & 2017) mukaan valmo-opettajien kelpoisuuden määrittely ja lisäkoulutuksen tarve olisi selvítettävä oikeuskanslerin päätöksen mukaisesti. Tässä tutkimuksessa selvitetään valmistavien luokkien opettajien kokemaa lisäkoulutuksen tarvetta. Lisäksi tarkastellaan heidän näkemyksiään siitä, tulisiko valtakunnallinen pätevyysvaatimus asettaa ja mikä koulutus vastaisi parhaiten heidän työnsä vaatimuksiin.

2 PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVA OPETUS

Maahanmuuttajille järjestettävästä valmistavasta opetuksesta säädetään perusopetuslaissa. Ennen perusopetukseen siirtymistä maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle annetaan valmistavaa opetusta 900 tai 1000 tuntia iän mukaisesti, minkä jälkeen oppilaan tulisi kyetä seuraamaan opetusta suomeksi tai ruotsiksi perusopetuksen puolella. Valmistavan opetuksen pituudesta joustetaan oppilaan tarpeiden mukaan, mutta usein se kestää yhden lukuvuoden ajan. (Antikainen, Paavola, Salonen & Wiman 2015, 62; Kyttälä ym. 2011; VAOPS 2015, 1.) Valmistavan opetuksen järjestämisestä ja opetusryhmien muodostamisesta päättää kunta. Tärkeintä on huomioida oppilaiden ikä ja taidot siten, että ryhmässä kyetään saavuttamaan opetusta ohjaavan valmistavan opetuksen opetussuunnitelman tavoitteet (Salo 2014, 78). Ruotsissa ei ole valtakunnallisia ohjeita siitä, kuinka valmistava opetus tulisi toteuttaa (Nilsson & Bunar 2016, 405) ja Suomessakin kunta ja koulu ovat vastuussa valmistavan opetuksen järjestämisestä. Kunnan ei ole pakko järjestää valmistavaa opetusta, vaikka sitä pidetäänkin erittäin hyödyllisenä äskettäin maahan tulleelle oppilaalle (Opetushallitus 2017). Salo (2014, 78–79) mukaan on kuitenkin selvää, että koulun tulisi huolehtia maahanmuuttajaoppilaiden oikeudesta valmistavaan opetukseen, sillä se on oppilaiden edun mukaista.

Puutteellinen kielitaito on pääperuste valmistavaan opetukseen osallistumiselle, ei kansalaisuus tai kotimaa. Valmistava opetus antaa maahanmuuttajille mahdollisuuden harjoitella suomen kieltä yhden vuoden ajan ja sopeutua samalla suomalaiseen koulujärjestelmään. (Nilsson & Bunar 2016, 406; Sinkkonen & Kyttälä 2014, 168.) Pää tavoitteena on, että oppilas saavuttaa riittävän suomen tai ruotsin kielen tason sekä muut tarpeelliset valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten (Kyttälä ym. 2011, 4; VAOPS 2015, 1). Kielitaidon lisäksi myös oppilaiden muut opiskeluvälmiudet voivat vaatia harjaantumista ennen perusopetukseen siirtymistä (Kyttälä ym. 2011, 4; Opetushallitus 2012, 3; Perusopetuslaki 628/1998; Salo 2014, 78). Opetuksen tavoitteena on myös edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja oman äidinkielen hallintaa sekä kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan (VAOPS 2015). Myös Ruotsissa maahan saapuvat peruskouluikäiset oppilaat osallistuvat usein sisällöltään samankaltaiseen valmistavaan opetukseen ennen perusopetukseen siirtymistä (Nilsson & Axelsson 2013, 137–138).

2.1 Perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaat

Maahanmuuttajaoppilailla tarkoitetaan sekä Suomeen muuttaneita että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Maahanmuuttajaoppilaita ovat esimerkiksi peruskouluikäiset pakolaiset, turvapaikanhakijat, paluumuuttajat ja muut oppilaat, jotka eivät vielä hallitse suomen kieltä. (Ikonen 2005, 10; Salo 2014, 77.) Pakolainen on henkilö, jolla on perusteltu syy pelätä joutuvansa vainotuksi. Pakolaisaseman saavat kiintiöpakolaisten lisäksi ne ihmiset, joille jokin valtio antaa turvapaikan. Kiintiöpakolaisille on jo myönnetty turvapaikka YK:n pakolaisjärjestöltä, kun taas turvapaikanhakijat pyytävät suojaa ja oleskeluoikeutta vieraasta maasta saadakseen pakolaisaseman. Oleskelulupa voidaan myöntää turvapaikanhakijoiden pyytämän kansainvälisen suojelun lisäksi myös työnteon, opiskelun tai perhesiteiden perusteella. Paluumuuttajalla sen sijaan tarkoitetaan henkilöä, jolla on suomalaiset sukujuuret tai muuten läheinen yhteys Suomeen. (Maahanmuuttovirasto 2017.)

Maahanmuuton perusteet säilyivät vuonna 2016 muuten samansuuntaisina kuin aikaisempina vuosina, mutta turvapaikanhakijoiden määrä laski vuoden 2015 yli 32 000 turvapaikanhakijasta alle viidesosaan eli lähes ennätysvuotta 2015 edeltäneelle tasolle. Vuonna 2016 noin neljäsosa myönnetyistä oleskeluluvista annettiin EU:n alueelta saapuneille työn, opiskelun ja perhesiteen vuoksi. Kolmansien maiden kansalaisille myönnetyissä oleskeluluvissa syinä olivat perhe, kansainvälinen suojelu, työ, opiskelu, muut syyt ja paluumuutto. (Saastamoinen & Brewis 2017, 4.) Nämä erilaiset maahanmuuton perusteet ovat myös valmistavaan opetukseen osallistuvien oppilaiden ja heidän perheidensä taustalla.

Tässä tutkimuksessa puhutaan sekä maahanmuuttajaoppilaista että valmistavan opetuksen oppilaista. Sekä valmistavan opetuksen oppilaalla että maahanmuuttajaoppilaalla tarkoitetaan äskettäin maahan saapuneita oppilaita, jotka ovat osallistuneet tai osallistuvat parhaillaan valmistavaan opetukseen ja joiden suomen kielen taito on vasta kehitty-mässä. Samassa valmistavan opetuksen ryhmässä on taustoiltaan hyvin erilaisia oppilaita ja siksi opetettava ryhmä on hyvin heterogeeninen. Osa oppilaista on muuttanut Suomeen vanhempiensa työn perässä, osa paluumuuttajina ja joidenkin taustalla on pakotettu lähtö omasta kotimaasta turvapaikanhakijana. On tärkeä siis muistaa, kuinka erilaisista lähtökohdista ja syistä lapset ovat Suomeen ja valmistavaan opetukseen saapuneet.

Maahanmuuttajaoppilaat muodostavat hyvin heterogeenisen ryhmän ainakin kielen, kulttuurin ja koulutuksen osalta (Ikonen 2005, 10). Maahanmuuttajaoppilaiden koulustaustat ovat hyvin vaihtelevia. On mahdollista, että joissain tapauksissa maahanmuuttajaoppilaalla ei ole aiempaa koulunkäyntihistoriaa lainkaan ja oppilas on Suomeen muuttaessaan luku- ja kirjoitustaidoton. Osa oppilaista tulee siis maista, joiden opetustavat ja materiaalit voivat poiketa suuresti Suomessa vallitsevasta koulukulttuurista. On kuitenkin muistettava, että osa oppilaista on muuttanut Suomeen lähialueilta, jolloin heidän aiempi koulutusjärjestelmänsä on voinut olla samankaltainen kuin Suomessa. (Salo 2014, 77.) Maahanmuuttajaoppilaat eroavat toisistaan myös sosiaalisilta taustoiltaan ja perhesuhteiltaan. Lisäksi maastamuuton syyt, mahdolliset kokemukset sodasta sekä jopa erilaiset vainot ja traumat, tekevät maahanmuuttajaoppilaiden tilanteista hyvin erilaisia. (Nilsson & Bunar 2016, 402.)

Maahanmuuttajien koulunkäynnissä on monia haasteita, sillä sen lisäksi että maahanmuuttajaoppilaiden on käsiteltävä kaikkien lasten kokemat siirtymät, heidän on myös sopeuduttava kokonaan uuteen kulttuuriin (Hoover, Smith-Davis, Baca, & Love 2008, 20–21). Uuden kielen opettelu ja uuteen kulttuuriin totuttelemisen lisää maahanmuuttajaoppilaiden stressiä, joka voi aiheuttaa heille käyttäytymisen ja tunteiden säätelyn ongelmia (Eres 2016, 65). Maahanmuuttajaoppilaiden oppimiselle haasteita aiheuttavat myös heidän kielelliset rajoitteensa sekä opettajien kyvyttömyys opettaa uusia käsitteitä, niin että ne sidotaan kulttuurisiin ja kielellisiin taustoihin (Hoover ym. 2008, 20–21). Lisäksi pakolaistaustaiset valmistavan opetuksen oppilaat ovat saattaneet kokea monenlaisia traumaattisia tapahtumia jo ennen saapumistaan kohdemaahan (Kaplan, Stolk, Valibhoy, Tucker & Baker 2016, 83). Kyttälän, Sinkkosen ja Ylinampan (2013) tutkimuksen mukaan haastetta tuo myös maahanmuuttajaoppilaiden koulupolkujen rikkinaisuus. Usein oppilaille on takanaan useita koulun ja luokan vaihtoja. Äskettäin maahan muuttaneiden oppilaiden koulupolku Suomessa alkaa kuitenkin usein valmistavasta opetuksesta.

2.2 Valmistavan opetuksen hyödyt ja haasteet

Valmistava opetus voidaan toteuttaa yleisopetuksen yhteydessä omana luokkanaan, erillisessä koulussa tai oppilaat voidaan sijoittaa suoraan yleisopetuksen luokkiin (Nilsson

& Bunar 2016, 406). Valmistavan opetuksen hyötynä pidetään yleisopetuksen luokkaan verrattuna ainakin pienempää ryhmäkokoja. Pienempi oppilasmäärä mahdollistaa paremman oppilaantuntemuksen ja jokaisen oppilaan yksilöllisen huomioimisen. Valmoo-
pettajilla on mahdollisuus pedagogisten ratkaisujen tekemiseen kunkin oppilaan yksilölliset tarpeet huomioiden. (Salo 2014, 159.) Valmistavan opetuksen pieni ryhmä voi myös tuntua turvalliselta ympäristöltä uutta kieltä opitellessa ja se antaa oppilaille mahdollisuuden harjoittelun, kokeilun ja erehtymisen kautta pikkuhiljaa kehittyä taitavam-
maksi kielen käyttäjäksi (Kyttälä ym. 2011, 5). Myös Nilssonin ja Axelssonin (2013, 151–152) Ruotsissa tehdyn tutkimuksen mukaan valmistavien luokkien oppilaat kertoivat luokan olevan turvallinen oppimisympäristö, jossa voi olla oma itsensä.

Valmistavien luokkien mahdollisena haittapuolena voi kuitenkin olla, että ne lisäävät sekä niillä opiskelevien oppilaiden että yleisopetuksen oppilaiden ja opettajien koke-
mista maahanmuuttajaoppilaiden erillisyydestä (Nilsson & Bunar 2016, 408). Lisäksi valmistava opetus ei pidemmän päälle ehkä ole tarpeeksi haastavaa, vaikka se tukee kielen kehitystä hyvin. Varsinkin yläkouluikäiset oppilaat ovat kokeneet, että heidän opiskelunsa keskeytyy valmistavan opetuksen ja kielen perusteiden opiskelun ajaksi ja osa kaipaisi lisää haastetta valmistavassa opetuksessa opetettaviin oppisisältöihin. (Nilsson & Axelsson 2013, 151, 159.) Toisaalta Kyttälän ym. (2013) mukaan vuosi valmistavassa opetuksessa on liian lyhyt aika siihen, että oppilaiden suomen kielen taito kehittyisi riittävälle tasolle yleisopetuksessa opiskeluun ilman lisätukea. Yleisopetuksessa oppilas kuitenkin kuulee opittavaa kieltä enemmän kuin valmistavan luokan oppilas ja hänen on myös käytettävä kieltä osallistuakseen opetukseen. Tämän ajatellaan edistävän kielen oppimista ja sen myötä sosiaalista integraatiota, kun vuorovaikutus valtaväestön kanssa helpottuu. (Kyttälä ym. 2013; Nilsson & Axelsson 2013, 151.)

Maahanmuuttajien opetuksen järjestämistä koskevassa tutkimuksessa on ollut keskustelua siitä, mikä on suotuisin paikka sijoittaa oppilaat heidän sosiaalisen ja akateemisen kehityksensä sekä fyysisen ja sosiaalisen integraationsa kannalta (Nilsson & Axelsson 2013, 138; Nilsson & Bunar 2016, 406). Tässä tutkimuksessa keskitytään erillisessä ryhmässä järjestettävään valmistavaan opetukseen, sillä se on edelleen yleinen tapa järjestää äskettäin maahan tulleiden oppilaiden opetus (Antikainen ym. 2015, 64). Valmistavassa opetuksessa opettajan työnkuva on hyvin omanlaisensa mm. edellä kuvattujen

opetukseen ja oppimiseen vaikuttavien tekijöiden ja oppilaiden erilaisten taustojen vuoksi.

3 PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVAN OPETUKSEN OPETTAJAT

Keväällä 2013 suoritetun opettajatiedonkeruun mukaan valmistavassa opetuksessa toimi 186 opettajaa. Näistä opettajista muodollisesti kelpoisia oli samana vuonna noin 79 prosenttia. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajien muodollinen kelpoisuusaste on hieman parantunut verrattuna aiempiin tiedonkeruisiin. (Kumpulainen 2014, 114–116.) Valmo-opettajia tarvitaan nykyään entistä enemmän turvapaikanhakijoiden kasvaneen määrän vuoksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 28). Valmistavan opetuksen määrä on lisääntynyt viime vuosina huomattavasti ja pelkästään syksyllä 2015 Suomeen perustettiin 50 uutta valmistavan opetuksen ryhmää (Forsell, Hiltunen, Pihlava & Alisaari 2016). Valmo-opettajien nopeasti kasvaneen tarpeen vuoksi päteviä opettajia ei aina ole välttämättä riittävästi saatavilla ja lisäksi kelpoisuustilanne on jo valmiiksi heikompi kuin muiden opettajien ja opetustehtävissä toimivien (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 28). On laskettu, että vuoteen 2025 valmistavien luokkien opettajien tarve kasvaa 294 opettajaan suomenkielisessä ja kuuteen opettajaan ruotsinkielisessä perusopetukseen valmistavassa opetuksessa (Nissinen & Välijärvi 2011, 85–86).

3.1 Valmo-opettajien vaihtelevat pätevyysvaatimukset

Valmistavan opetuksen asema on vakiintunut suomalaiseen koulukulttuuriin, mutta valmo-opettajille ei ole määritelty valtakunnallista pätevyysvaatimusta (Andonov 2013, 300; Kyttälä ym. 2011, 5; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 25), eikä kelpoisuudelle ole myöskään laadittu minkäänlaisia valtakunnallisia suosituksia (Jonkka 2015, 9). Tämä tarkoittaa sitä, että kunnat ovat voineet itse määritellä omat kuntakohtaiset pätevyysvaatimuksensa, jolloin ne voivat olla hyvinkin kirjavia keskenään (Andonov 2013, 300; Jonkka 2015, 9; Kyttälä ym. 2011, 5–6). Oikeuskansleri Jonkan kannanoton (2015, 9) mukaan valmistavan opetuksen vakiinnuttua osaksi koulujärjestelmää olisi selvitettävä, tuleeko valmo-opettajille määritellä valtakunnallinen pätevyysvaatimus. Myös opetus- ja kulttuuriministeriön (2016, 10 & 2017, 25) mukaan valmo-opettajien kelpoisuuden määrittely olisi selvitettävä oikeuskanslerin päätöksen mukaisesti. Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on vastata oikeuskanslerin kannanottoon ja selvittää alalla työskentelevien opettajien näkemyksiä pätevyysvaatimuksen asettamisesta. Joitain pohdintoja valmo-opettajan pätevyysvaatimukseen liittyen on esitetty (Kyttälä ym. 2011), mut-

ta työtä tekevien opettajien näkemyksiä aiheesta ei ole selvitetty. Opettajien näkökulmasta valmistavaa opetusta on siis tutkittu vähän, varsinkin pätevyysvaatimuksen asettamiseen tai valmo-opettajien lisäkoulutuksen tarpeeseen liittyen.

Kunnat ovat voineet määritellä omat kuntakohtaiset kelpoisuusvaatimuksensa opetuksen henkilöstön kelpoisuusvaatimusten pohjalta ja monissa kunnissa valmo-opettajilta on vaadittu luokanopettajan tai erityisluokanopettajan pätevyys (Andonov 2013, 300; Kyttälä ym. 2011, 6). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuissa (2016, 24 & 2017, 27) linjataan, että opettajien riittävä osaaminen tunnistaa vieraskielisten oppilaiden oppimisvaikeuksia tulisi varmistaa. Erityisluokanopettajan kelpoisuutta puoltaa se, että valmo-opettajan tulisi tunnistaa ne lapset, joilla haasteita oppimiselle ei aiheuta vain suomen kielen heikkous, vaan oppimisvaikeudet tai muu erityisen tuen tarve (Jonkka 2015, 9; Kyttälä ym. 2011, 6). Lisäksi valmistavassa opetuksessa ja erityisluokan opetuksessa on paljon samankaltaisuuksia. Kummassakin opetus on hyvin yksilöllistä ja siinä on huomioitava kunkin oppilaan oppimisedellytykset ja kielellinen taso sekä mukautettava oppisisältöjä kullekin oppilaalle sopiviksi. (Kyttälä ym. 2011, 7.)

Valmistavan opetuksen oppilaat eivät kuitenkaan kuulu varsinaisesti erityisopetuksen kohderyhmiin, sillä suurin osa oppilaista oppii heikosti vähäisten aiempien koulukokemusten ja toisaalta heikon suomen kielen vuoksi, eikä kyse ole esim. oppimisvaikeuksista. Tällä perusteella moni kunta on asettanut vaatimukseksi luokanopettajan kelpoisuuden. (Kyttälä ym. 2011, 6.) Toisaalta kuten opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisussa (2017, 22) todetaan, maahanmuuttajaoppilaiden taustat ovat hyvin heterogeenisiä ja he ovat tulleet Suomeen hyvin erilaisista koulutusjärjestelmistä ja kulttuureista. Opetuksen yksilöllisyys ja tukitoimien tärkeys korostuvat näin heterogeenisen ryhmän opetuksessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 22; OAJ 2015, 10.) Pätevyysvaatimuksen asettamisen tarpeellisuuden lisäksi tässä tutkimuksessa on tavoitteena selvittää, mikä koulutus vastaisi parhaiten työn vaatimuksiin valmo-opettajien näkemysten mukaan. Andonovin (2013, 300) mukaan kuitenkin perinteisen erityisluokanopettajan tai luokanopettajan pätevydet eivät kumpikaan täysin vastaa valmo-opettajan huomattavasti laajempaa työnkuvaa, sillä valmistavan opetuksen luokassa työskentely vaatii oppilaiden kulttuurista kohtaamista ja interkulttuurista työotetta.

Valtakunnallisen linjan puuttuminen valmistavasta opetuksesta johtaa maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen epätasaiseen laatuun ja mielivaltaisuuteen (Nilsson & Axelsson 2013, 138). Maahanmuuttajien opetuksen laadun parantamiseksi luokahuoneiden käytännöt tulisi yhtenäistää (Nilsson & Bunar 2016, 412). Oikeuskansleri Jonkan kantelun (2015) myötä valmistavan opetuksen opettajien pätevyyttä on pohdittu myös opetus- ja kulttuuriministeriössä vuonna 2016, mutta toimia ei ollut tehty vuoden 2017 raportin mukaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016 & 2017). Yksi syy opetuksen epätasaiseen laatuun ja käytäntöjen kirjavuuteen voi olla valtakunnallisen pätevyysvaatimuksen puuttuminen. Sen vuoksi on tärkeää tutkia, mitä ajatuksia valmo-opettajilla on pätevyysvaatimuksen asettamisesta, työtä vastaavasta koulutuksesta ja toisaalta, kuinka he perustelevat näkemyksiään. Tässä tutkimuksessa oletetaan, että valmo-opettajat tuntevat työnsä vaatimukset parhaiten ja heidän näkemystensä avulla pyritään vastaamaan näihin pätevyysvaatimusta koskeviin kysymyksiin.

3.2 Valmo-opettajien koulutus

Maahanmuuttajaoppilaiden lisääntynyt määrä ja koulutettujen opettajien puuttuminen ovat luoneet paineen selvittää, mikä on opettajien valmius työskennellä maahanmuuttajien kanssa (Hoover ym. 2008, 31). Opettajat, joiden luokalle maahanmuuttajaoppilaita on sijoitettu, jäävät usein vaille tukea tai koulutusta oppilaiden kohtaamiseen ja siihen, kuinka heidät tulisi huomioida opetuksessa (Eres 2016, 65; Popov & Sturesson 2015, 70, 73). Opettajien koulutuksen puute voi vaikuttaa myös oppilaiden suoriutumiseen, sillä vuonna 2012 tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajat menestyivät heikommin akateemisesti kuin syntyperältään suomalaiset oppilaat (Sinkkonen & Kyttälä 2014, 168). Sekä Suomessa että Ruotsissa on huomattu tarvetta selkeyttää opettajien koulutusohjelmia vastaamaan entistä paremmin monikulttuurisuuskysymyksiin ja valmistamaan opettajia heterogeenisen ryhmän opettamiseen (Popov & Sturesson 2015, 73; Salo 2014, 194; Sinkkonen, Kyttälä, Karvinen, & Aunio 2011). Muutoksia pitäisi siis tehdä laajemmin koko koulujärjestelmän tasolla, jotta kaikki maahanmuuttajataustaiset oppilaat saisivat laadukasta opetusta ja tukea. (Holm & Londen 2010, 107; Hoover ym. 2008, 19.) Ilmiö on huomattu myös opetus- ja kulttuuriministeriössä, jonka mukaan maahanmuuttajaoppilaiden integrointiin ja opetukseen tarvitaan enemmän ohjausta ja opettajien täydennyskoulutusta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 20).

Popovin ja Sturessonin mukaan (2015, 73) maahanmuuttajien opetuksen parantaminen olisi tunnustettava tärkeäksi ja ajankohtaiseksi aiheeksi, mikä koulutusjärjestelmän ja erityisesti opettajien koulutuksen tulisi huomioida. Myös Salo (2014, 194) nostaa esille, kuinka opettajankoulutuksen tulisi valmistaa tulevaisuuden opettajat kohtaamaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita opetuksessa. Valmistavassa opetuksessa työskentelee luokanopettajien lisäksi ainakin erityisluokanopettajia, sillä nämä ovat yleisimmät kuntien asettamat pätevyysvaatimukset (Andonov 2013, 300; Kyttälä ym. 2011, 6). Valtakunnallisia pätevyysvaatimuksia ei kuitenkaan ole, joten joissain kunnissa valmo-opettajana voi toimia mm. aineenopettaja (Andonov 2013, 300; Jonkka 2015, 9; Kyttälä ym. 2011, 6). Yhtenä tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millä koulutustaustoilla opettajat tekevät valmistavan opettajan töitä ja onko koulutustaustalla merkitystä lisäkoulutuksen tarpeen kannalta. Lisäksi selvitetään valmo-opettajien näkemyksiä siitä, mikä koulutus vastaa parhaiten heidän työnsä vaatimuksiin.

Luokanopettajakoulutus sisältää tällä hetkellä monikulttuurisuustaitojen opetusta vaihtelevasti eri Suomen yliopistojen välillä (Jokikokko & Järvelä 2013, 245–246; OAJ 2015, 10). Vuonna 1999 opettajat olivat arvioineet, että opettajankoulutus ei valmistanut heitä lainkaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen, mutta uudemman tutkimuksen mukaan ainakin osassa opettajankoulutusohjelmia käsitellään maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen pedagogiikkaa ja didaktiikkaa tällä hetkellä aiempaa enemmän (Salo 2014, 193). Opettajankoulutukseen liittyy usein yksi tai useampi kurssi monikulttuurisiin kysymyksiin liittyen, mutta kaikissa yliopistoissa aihetta ei käsitellä pakollisissa opinnoissa (Jokikokko & Järvelä 2013, 246). Pakollisten monikulttuurisuuteen tai maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutukseen liittyvien opintojen määrä on siis vähäinen, mutta osassa yliopistoja tarjotaan sivuainekokonaisuuksia mm. Suomi toisena kielenä (S2) -opetuksesta ja monikulttuurisuudesta (Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tutkinto-ohjelman opinto-opas; Turun yliopiston opettajankoulutuksen opetussuunnitelma). Poikkeuksena muihin yliopistojen opettajakoulutuksiin on Oulun yliopiston Intercultural Teacher Education (ITE) -ohjelma, jossa interkulttuuriset ja globaalit näkökulmat ovat osa kaikkia koulutusohjelman opintoja (Intercultural Teacher Education -ohjelman opetussuunnitelma 2017; Jokikokko & Järvelä 2013, 246). Jokikokko (2005) on tutkinut Oulun ITE-ohjelmasta valmistuneiden opettajien koettu interkulttuu-

rista kompetenssia, mutta opettajien valmiutta tehdä valmo-opettajan työtä ei kokonaisuudessaan ole selvitetty.

Erityisopettajaopinnoissa monikulttuurisuus ei ole keskiössä, vaan sitä käsitellään integroituna osana opintoja (Koponen 2000, 52). Sinkkonen ym. (2011) ovat todenneet, että oppilaiden heterogeenisuus vaatii myös opettajankoulutusta ja täydennyskoulutuksia vastaamaan uudenslaisiin tehtäviin. Erityisopettajakoulutuksen tarkoitus onkin valmistaa opettajat heterogeenisen ryhmän kohtaamiseen ja yksilölliseen opettamiseen (Kyttälä ym. 2011, 7), vaikka monikulttuurisuustaitojen opetus jää myös tässä koulutuksessa vähäiseksi. Aineenopettajien pedagoginen osaaminen sen sijaan perustuu pedagogisiin opintoihin ja opinnot sisältävät harvoin koulutusta eriyttämiseen ja monenlaisten taitotasojen kohtaamiseen (Nilsson & Axelsson 2013, 146). Valmo-opettajat tekevät työtään siis erilaisilla valmiuksilla riippuen siitä, minkä pohjakoulutuksen he ovat saaneet. Vaikka Jokikokko ja Järvelä (2013, 247) ovat todenneet, että opettajankoulutuksen tulisi kuitenkin antaa monipuolisesti välineitä monikulttuuriseen arjen työhön, lähtökohdat vaikuttavat erilaisilta koulutustaustasta toiseen. Toisaalta Salon (2014, 197–198) tutkimuksen mukaan opettajankoulutus antaa pohjan valmo-opettajan osaamiselle, mutta myöhemmin työkokemus ja persoonallinen kasvu täydentävät osaamista.

Opettajankoulutukseen sisältyvien monikulttuurisen ryhmän opettamiseen valmistavien opintojen lisäksi on hyvä tarkastella aiheesta järjestettäviä lisä- ja täydennyskoulutuksia. Ainakin Turun ja Oulun yliopistoilla on järjestetty täydennyskoulutusta valmistavan opetuksen opettajille. Turun yliopistolla juuri valmistavaa opetusta koskeva koulutus on järjestetty sivuainekokonaisuuden (Perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteet 25 op) muodossa (Turun perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteet -ohjelman opetussuunnitelma 2017). Lisäksi Turun yliopistolla järjestetään kulttuuri- ja kielitietoisuuden opetuksen toteuttamiseen sekä monikulttuuristen oppilaiden kohtaamiseen valmistavia koulutuksia, joita ovat mm. Suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen opintokokonaisuus (25 op) ja Monikulttuurisuus opetustyössä -erikoistumiskoulutus (30 op). Myös erilaisia maksullisia kulttuurista ja kielellistä moninaisuutta käsitteleviä kurssipaketteja järjestetään kuntien tilattavaksi (Turun yliopiston www-sivusto).

Oulun yliopistolla on järjestetty kevästä 2016 alkaen opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa täydennyskoulutusta maahanmuuttajalasten ja -nuorten opettajille (Oulun

yliopiston maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten opettajien täydennyskoulutuksen opetussuunnitelma 2017). Opetus- ja kulttuuriministeriön raportissa (2017, 27) kerrotaan, että myös kaikki traumatisoituneisiin oppilaisiin ja heidän kohtaamiseensa liittyneet koulutushakemukset olivat saaneet myönteisen avustuspäätöksen vuonna 2016–2017 ja näitä hankkeita tuettiin 142 880 eurolla. Suuri osa esitellyistä täydennyskoulutuksista on toteutettu kevästä 2016 eteenpäin. Muitakin lyhyempiä täydennyskoulutuksia on mahdollisesti järjestetty opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksen myötä. Tässä tutkimuksessa pyritään saamaan ajankohtaista tietoa valmo-opettajien koulutustarpeista ja siitä, mitä lisäkoulutuksen ehkä olisi hyvä tulevaisuudessa sisältää. Tutkittaessa valmo-opettajien lisäkoulutuksen tarvetta on tärkeä tietää, mitä minkälaista osaamista valmo-opettajilla tulee olla ja millaisia vaatimuksia heidän työnsä pitää sisällään.

3.3 Valmo-opettajan työnkuva ja osaaminen

Kyttälän ym. (2011) mukaan maahanmuuttajaoppilaiden opettajan työnkuva eroaa perinteisestä erityisluokanopettajan tai luokanopettajan työkuvasta. Erityispedagogisen osaamisen ja monikulttuurisuustaitojen lisäksi valmo-opettajan on osattava opettaa suomen kieltä (Kyttälä ym. 2011, 7; Sinkkonen & Kyttälä 2014, 170). Myös Andonov (2013) toteaa, että oppilaiden erilaiset kulttuuritaustat ja suomen kielen opettelu tekevät valmistavan opetuksen ryhmän toiminnasta erityislaatuista ja siksi myös opettajan työnkuva on omanlaisensa. Seuraavaksi käsitellään tarkemmin valmo-opettajan työkuvaa osa-alueittain. Tämän tutkimuksen kannalta on merkityksellistä ymmärtää, mistä valmo-opettajan työnkuva koostuu, koska työn osa-alueiden avulla on selvitetty valmo-opettajien lisäkoulutuksen tarvetta. Kyselylomakkeessa käytetyt työn osa-alueet löytyvät seuraavien alaotsikoiden alta tummennettuina käsitteinä (ks. tarkemmin luku 5.1 Tutkimusjoukko ja aineistonkeruumenetelmä). Valmo-opettajan työkuvan yhteydessä käsitellään myös aiempia tutkimuksia valmo-opettajien osaamiseen liittyen.

Monikulttuurisuus ja eriyttäminen valmistavassa opetuksessa

Valmistavan opetuksen luokassa vallitsevat moninaiset kulttuuritaustat johtavat siihen, että valmistavan opetuksen opettaja tarvitsee työssään **monikulttuurisuustaitoja**, jotka antavat valmiuksia toimia eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden kanssa (OAJ 2015, 10; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 22). Valmistavan opetuksen opettajalta vaaditaan kykyä kohdata erilaisia kulttuureja ja toimia luontevasti vuorovaikutustilanteissa

erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä (Salo 2014, 47). Oppilaiden omaa kieli- ja kulttuuri-identiteettiä tulee tukea monipuolisesti (VAOPS 2015, 2, 5.) ja opetuksen tulee ohjata oppilaita tunnistamaan eri kulttuureja yhdistäviä arvoja (Andonov 2013, 309; VAOPS 2015, 2, 5). Maahanmuuttajaoppilaiden opettajat ovat ainakin Yhdysvalloissa, Ruotsissa ja Suomessa kokeneet, ettei heillä ole riittävästi taitoja monikulttuuristen ongelmien ratkaisemiseksi (Hoover ym. 2008, 21; Jokikokko 2005, 78; Popov & Sturesson 2015, 71). Erityisesti vastavalmistuneet ovat kokeneet taitonsa riittämättömiksi kohdata maahanmuuttajaoppilaita (Popov & Sturesson 2015, 75) ja siksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös, onko työkokemuksen määrällä merkitystä sen kannalta, kuinka paljon opettaja kaipaa lisäkoulutusta.

Valmistavan opetuksen opetusryhmä on yleisopetuksen ryhmiä pienempi, mutta samalla valmistavalla luokalla opiskelevat oppilaat voivat olla iältään, opiskeluvalmiuksiltaan ja taustaltaan hyvin erilaisia, joten heillä on myös erilaiset lähtökohdat oppimiselle (Salo 2014, 77). Opettajien tulisikin ymmärtää, kuinka tällaista heterogeenistä ryhmää opetetaan ja huomioida oppilaiden kokemustausta ja suomen kielen opiskelun erilaiset lähtökohdat (Andonov 2013, 310; Popov & Sturesson 2015, 68). Myös valmistavan opetuksen opetussuunnitelman mukaan (2015, 6) **opetuksen eriyttäminen** on tärkeää, jotta jokainen oppilas saa oman tasonsa mukaista opetusta. Oppilaiden yksilölliset tarpeet tulee ottaa huomioon opetuksen tavoitteiden asettamisessa, sisältöjen valinnassa ja opetusjärjestelyissä. (Nilsson & Axelsson 2013, 144–145; Opetus- kulttuuriministeriö 2017, 22; Sinkkonen & Kyttälä 2014, 168; VAOPS 2015, 2.) Opettajan tulee myös kyetä valmistelevaan opetusmateriaali niin, että se vastaa kunkin oppilaan yksilöllistä tasoa (Popov & Sturesson 2015, 68; VAOPS 2015, 6). ITE-ohjelmasta vastavalmistuneet opettajat kokivat tarvitsevansa osaamista myös eriyttämiseen ja yksilölliseen opetukseen liittyen, jotta he pystyisivät tarjoamaan oppilailleen paremman oppimisympäristön. (Jokikokko 2005, 78.)

Työrauhan ylläpito ja koulunkäynnin ja oppimisen tukeminen valmistavassa opetuksessa

Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman (VAOPS 2015, 7) mukaan opettajan on luotava luokkaan turvallinen oppimisympäristö, jossa jokainen oppilas saa opiskelulleensa tarvitsemansa työrauhan. **Työrauhan ylläpidolle** luodaan edellytykset vahvistamalla luokassa välittämisen ja luottamuksen ilmapiiriä. Opettajalla on myös oikeus puuttua

epäasialliseen käyttäytymiseen käyttäen apunaan kasvatuskeskustelua ja erilaisia kurin-pitokeinoja (POPS 2014, 36; VAOPS 2015, 7). Nilssonin ja Axelssonin (2013, 151–152) mukaan oppilaat ovat kokeneet valmistavan opetuksen olevan turvallinen ympäris-tö, jossa voi olla oma itsensä ja saada vertaistukea muita samankaltaisessa tilanteessa olevilta oppilailta. Valmistavan opetuksen tavoitteena olisikin tukea oppilaiden tasa-painoista kasvua ja kehitystä (Opetusministeriö 2007, 24; VAOPS 2015, 1).

Valmo-opettajan on luotava luokkaan ilmapiiri, jossa oppilaat voivat erilaisista lähtö-kohdista ja kulttuuritaustoista huolimatta kokea olevansa hyväksytyjä. Opettajalta vaa-ditaan herkkyyttä oppilaiden yksilöllisten ominaisuuksien havaitsemiseen (Andonov 2013, 309–310) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 61) painote-taan, että opetuksen ja tuen lähtökohdat ovat kunkin oppilaan omissa vahvuuksissa ja oppimistarpeissa. **Oppilaan koulunkäynnin tukeminen** tarkoittaa niin koko ryhmää koskevia yhteisöllisiä ratkaisuja kuin myös oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamis-ta (POPS 2014, 61). Valmistavassa opetuksessa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huo-miointi korostuu oppilaiden erilaisten opiskeluvalmiuksien ja taustojen vuoksi (Ando-nov 2013, 310; Sinkkonen & Kyttälä 2014, 168). Valmistavassa opetuksessa jokaiselle oppilaalle laaditaankin oma henkilökohtainen opinto-ohjelma. Opinto-ohjelmaan kirja-taan oppilaan koulunkäynnin lähtötaso, oppimistavoitteet, opiskeltavat oppiaineet ja niiden sisällöt sekä oppilaan integroiminen esi- tai perusopetuksen opetusryhmiin. (Opetushallitus 2012, 17; VAOPS 2015, 5.) Hooverin ym. (2008) mukaan opettajilla on kuitenkin usein riittämätön koulutus, joka saattaa johtaa siihen, etteivät opettajat pysty tarjoamaan riittäviä tukitoimia maahanmuuttajaoppilaille, eikä oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin pystytäkään vastaamaan. Lisäksi maahanmuuttajaoppilaiden opettajat voivat tulki-ta kielelliset eroavaisuudet virheellisesti oppimisvaikeuksiksi.

Maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäynnin tukemisessa tulee myös ottaa huomioon pa-kolaistaustaisten tai turvapaikanhakijalasten mahdollinen altistuminen traumaattisille tapahtumille. Traumatisoivat kokemukset voivat aiheuttaa kognitiivisia, emotionaalisia ja käyttäytymisen ongelmia, jotka vaikuttavat oppilaiden oppimiseen ja akateemiseen suoriutumiseen. (Kaplan ym. 2016, 81, 84.) Jokikokon (2005, 78) tutkimuksen mukaan Oulun yliopiston Intercultural Teacher Education (ITE) -ohjelmasta valmistuneet maa-hanmuuttajaoppilaiden kanssa työskentelevät vastavalmistuneet opettajat kokivat, että he kaipaisivat lisää ymmärrystä ja tietämystä erityisopetukseen liittyen. Tämä koettiin

tärkeäksi juuri sen takia, että opettajat osaisivat tunnistaa todelliset oppimisvaikeudet kulttuurin, kielitaidon ja traumaattisten kokemusten aiheuttamista haasteista.

Kielen ja muiden oppiaineiden opetus valmistavassa opetuksessa

Valmistavassa opetuksessa pääpaino on **suomen kielen opetuksessa** ja sen lisäksi, että suomen kieltä opiskellaan omana oppiaineena, se toimii myös muun opiskelun välineenä (Andonov 2013, 309; Ikonen 2005,13; Päivärinta 2005a, 51; Salo 2014, 79). Kieltä opitaan jatkuvasti erilaisissa arkitilanteissa myös luokkahuoneen ulkopuolella. Varsinaisissa opetustilanteissa opetus voi kohdistua suomen kielen rakenteisiin ja oppilaiden ohjaamiseen kielen käyttöön eri vuorovaikutustilanteissa. (Andonov 2013, 303–304.) Toisen kielen opetuksessa on merkittävää keskittyä sanaston kartuttamiseen, sillä sen on havaittu olevan yksi tärkein koulumenestystä ja tekstien ymmärtämistä selittävä tekijä (Nilsson & Axelsson 2013, 146). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 118) S2-opetuksen tavoitteena pidetään sitä, että kielen osaaminen laajenee arkielämän tilanteissa käytettävästä kielestä käsitteellisen ajattelun kieleen ja oppilas saa keinot ilmaista omaa ajatteluaan, mielipiteitään ja tekemiään havaintoja tilanteeseen sopivalla tavalla.

Suomen kielen lisäksi opiskellaan muidenkin yleisopetuksessa opettavien oppiaineiden sisältöjä. Eri oppiaineita opettaessa opettajan on kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, miten muunkielisten oppilaiden oppimista tuetaan. (Ikonen 2005, 18; Kyttälä ym. 2011; Nilsson & Bunar 2016, 406.) Sisältöjen opetuksessa on tärkeää, että opettaja huomioi eri oppiaineiden kulttuuriset eroavaisuudet (Päivärinta 2005a, 50) ja kykenee selittämään ja avaamaan käsitteitä niin, että oppilaat ymmärtävät ne heikosta kielitaidostaan huolimatta (Nilsson & Axelsson 2013, 145–147). Kyttälä ym. (2013) ovat tutkineet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden omia kokemuksia heidän koulupolustaan Suomessa ja oppilaiden oman kokemuksen mukaan heidän heikkoa kielitaitoaan ei ole opetustilanteissa juurikaan huomioitu yleisopetuksen puolella. Kunnittain vaihtelevien pätevyysvaatimuksien vuoksi myöskään kaikilla valmo-opettajilla ei ole S2-opintoja ja aiemmin maahanmuuttajaoppilaiden opettajien onkin havaittu kaipaavan tietoa ja työnohjausta esimerkiksi S2-opetuksesta ja sen menetelmistä (Andonov 2013, 300; Jonkka 2015, 9; Koponen 2000, 51; Kyttälä ym. 2011, 5; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 25). Myös oppimateriaalia, kuten selkokielistä oppikirjoja, kaivattiin lisää suomen kie-

len opetukseen (Kuusela, Etelälahti, Hagman, Hievanen, Karppinen, Nissilä, Rönnerberg & Siniharju 2008, 89–90).

Valmistavan opetuksen tavoitteena on myös tukea oppilaiden oman äidinkielen hallintaa ja kulttuurin tuntemusta (Opetusministeriö 2007, 24; VAOPS 2015, 1). Oppilaan **oman äidinkielen tukeminen** on tärkeää, sillä se edistää eri oppiaineiden sisältöjen omaksumista, lisää oppilaan kielitietoisuutta ja tukee oppilaan identiteetin ja minäkuvan kehittymistä. Valmistavassa opetuksessa oppilaiden oman kielen tukeminen on huomioitu paremmin kuin yleisopetuksen puolella ja toisinaan myös oman kielen opettajat ovat osa valmistavan opetuksen tarjoamaa oman äidinkielen tukea. (Forsell ym. 2016; Nilsson & Axelsson 2013, 145–146, 158; Nilsson & Bunar 2016, 406; Opetushallitus 2012, 12; VAOPS 2015, 2; Wiseman & O’Gorman 2017, 60.) Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa (VAOPS 2015, 3) todetaan, että oppilaan oman äidinkielen opetuksen tavoitteena on tukea ja edistää äidinkielen hallintaa, kulttuuritaustan tuntemusta ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä. Koulussa tarjotun oman kielen opetuksen lisäksi oman äidinkielen hallintaa ja säilymistä tulisi tukea myös yhteistyössä oppilaan perheen kanssa.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö valmistavassa opetuksessa

Yksi tärkeä osa valmistavan opetuksen opettajan työnkuvaa on yhteistyön tekeminen niin muun opetushenkilökunnan kanssa kuin maahanmuuttajaoppilaiden kotien ja perheiden kanssa. Valmistavassa opetuksessa tulisi huolehtia kokonaisvaltaisesti oppilaan hyvinvoinnista ja siihen vaikuttavista asioista, kuten kodin ja koulun yhteistyöstä ja riittävästä oppilashuollollisesta tuesta. (VAOPS 2015, 5–7.) Maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävässä **kodin ja koulun välisessä yhteistyössä** noudatetaan perusopetuksen opetussuunnitelman periaatteita ja kiinnitetään huomiota perheiden kielijärjestelmään ja kulttuuritaustoihin. Maahanmuuttajavanhemmille tulee antaa tietoa suomalaisesta koulujärjestelmästä, opetusmenetelmistä, opetussuunnitelmasta, arvioinnista ja oppilaan henkilökohtaisesta oppimissuunnitelmasta, sillä nämä saattavat olla hyvinkin vieraita maahanmuuttajille, jos he tulevat erilaisesta kulttuurista. Lisäksi perheille on hyvä antaa tietoa perusopetukseen siirtymisestä sekä oppilaan erilaisista mahdollisuuksista perusopetuksen jälkeiseen jatko-opiskeluun. (Ikonen 2005, 20; VAOPS 2015, 5.)

Lastikkan ja Lipposen (2016, 76) mukaan opettajilla on kuitenkin vähän koulutusta yhteistyöhön maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa. Tämä on johtanut siihen, etteivät opettajat ole saaneet luotua tasavertaista keskusteluyhteyttä vanhempien kanssa. ITE-koulutusohjelmasta valmistuneet opettajat ovat kokeneet haasteita kodin ja koulun välisessä yhteistyössä niissä tilanteissa, kun vanhempien näkökulmat eroavat koulun tai opettajan näkökulmasta tai kun yhteistä kieltä ei ole ollut (Jokikokko 2005, 78). Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman mukaan (VAOPS 2015, 5) yhteistyön lähtökohtana tulisi kuitenkin olla kaikkien osapuolten tasa-arvoinen ja yhdenvertainen kohtelu ja opettajan tulisi saada aikaan oppilaan kasvua ja oppimista tukeva vuorovaikutus perheeseen.

Moniammatillinen yhteistyö ja yhteistyö perusopetuksen kanssa valmistavassa opetuksessa

Maahanmuuttajaoppilaita tulisi tukea yhteistyössä ja koko koulun tulisi ottaa vastuuta näiden oppilaiden tukemisesta ja kotoutumisesta (Nilsson & Bunar 2016, 410). Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman mukaan tiivis **moniammatillinen yhteistyö** tukeekin koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden saavuttamista ja korostuu erityisesti valmistavan opetuksen oppilashuoltotyössä. Oppilashuoltoon osallistuu yhteistyössä opetus-, sosiaali- ja terveystoimen jäseniä sekä oppilaan huoltaja. Oppilaan ja hänen huoltajansa osallisuus ja kunnioittava vuorovaikutus turvataan niin, että paikalle varmistetaan tarvittavat tulkkipalvelut. (VAOPS 2015, 6–7, 11.)

Valmistava opetus on tiiviisti yhteistyössä yleisopetuksen kanssa, sillä valmistavan opetuksen opetussuunnitelman mukaan oppilaita tulisi integroida yleisopetukseen ikätasoa vastaaviin suomen- tai ruotsinkielisiin opetusryhmiin oppilaalle laaditun opinto-ohjelman mukaisesti jo valmistavan opetuksen vuoden aikana. (VAOPS 2015,1; Salo 2014, 78.) Esimerkiksi oppilaiden integroiminen taito- ja taideaineissa yleisopetuksen ryhmään aloitetaan usein jo hyvin varhaisessa vaiheessa (Kyttälä ym. 2011, 4; Nilsson & Bunar 2016, 406). Integroinnin tavoitteena on edistää oppilaiden kotoutumista, opiskeluvalmiuksien kehittymistä ja suomen tai ruotsin kielen parantumista sekä eri oppiaineiden sisältöjen oppimista. (VAOPS 2015, 1,7). Koulujen valmiutta maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen tulisi lisätä onnistuneen integraation takaamiseksi ja oppilaiden tarpeisiin vastaamiseksi. Vastuu oppimisesta on tällä hetkellä suureksi osaksi valmistavan opetuksen opettajilla tai oppilailla itsellään ja siksi yleisopetuksen tulisi varautua

sosiaalisesti ja pedagogisesti entistä paremmin maahanmuuttajaoppilaita varten. (Nilsson & Axelsson 2013, 137, 160; Nilsson & Bunar 2016, 408.)

Oppilaat siirtyvät perusopetukseen vuoden jälkeen tai kun heillä on siihen riittävät valmiudet. **Oppilaan siirtymisestä valmistavasta opetuksesta perusopetukseen** keskustellaan moniammatillisen työryhmän kanssa ja kaikille oppilaille varmistetaan soveltuvien koulupaikka ja tarvittavat tukitoimet. Siirtymävaiheessa tulisi huolehtia myös siitä, että tieto oppilaan valmiuksista ja etenemisestä siirtyy tulevaan kouluun. (Opetushallitus 2012, 4; VAOPS 2015, 7.) On siis valmistavan opetuksen opettajan tehtävä antaa oppilaan tulevan luokan opettajalle riittävästi tietoa integroitavan oppilaan oppimisen tavoitteesta, taidoista ja oppimistilanteesta (Päivärinta 2005a, 54).

Maahanmuuttajaoppilaiden arviointi valmistavassa opetuksessa

Äskettäin maahan muuttaneiden oppilaiden ensimmäinen **arviointi** tapahtuu valmistavassa opetuksessa. Ensimmäisen arvioinnin tavoitteena on selvittää, millä tasolla oppilaan aikaisemmat tiedot ja taidot ovat eri oppiaineissa. Tämä tieto on tärkeä myös opetuksen yksilöllisen suunnittelun kannalta, sillä valmistavassa opetuksessa opetusta eriytetään ikä- ja kehitystaso huomioiden. (Kuukka & Kuukka 2010, 64; Nilsson & Axelsson 2013, 144–145; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 22; Sinkkonen & Kyttälä 2014, 168; VAOPS 2015, 2.) Opettajan tulee huolehtia, että arviointi valmistavassa opetuksessa on ohjaavaa, kannustavaa ja monipuolista. Valmistavan opetuksen arvioinnin myötä oppilaiden tulisi saada kuva myös perusopetuksen vaatimuksista. (Nissilä 2010, 27; VAOPS 2015, 8) Arviointi suoritetaan yhteistyössä, niin että siihen osallistuvat kaikki oppilasta opettavat opettajat (Nissilä 2010, 27; Päivärinta 2005b, 58; VAOPS 2015, 8).

Maahanmuuttajaoppilaiden arvioinnissa tulee ottaa huomioon oppilaan kulttuuritausta ja suomen kielen taito. Arviointimenetelmien tulee olla kunkin oppilaan tilanteeseen sovitettuja, monipuolisia ja joustavia, jotta oppilas kykenee näyttämään aidon osaamisensa, johon heikko suomen kielen taito ei vaikuta. (Ikonen 2005, 21; POPS 2014, 48; Päivärinta 2005b, 58.) Arviointi perustuu oppilaan omassa opinto-ohjelmassa laadittuihin tavoitteisiin ja niiden toteutumista seurataan säännöllisesti (Päivärinta 2005b, 57). Valmistavassa opetuksessa ei käytetä numeraalista arviointia, vaan oppilas arvioidaan aina hänen iästään riippumatta sanallisesti (Nissilä 2010, 27; Päivärinta 2005b, 58; VAOPS 2015, 8). Arvioinnin tulee antaa edistymisestä tietoa niin oppilaille ja hänen perheelleen

kuin myös riittävät tiedot oppilaan seuraavan opetusryhmän opettajalle. On erityisen tärkeää, että kaikki tarvittavat tiedot siirtyvät luokanopettajalle tai aineenopettajalle oppilaan siirtyessä yleisopetukseen. (Kuukka & Kuukka 2010, 64; Päivärinta 2005b, 58). Arviointi ja siirtymävaihe helpottuvat, jos perusopetuksen kanssa on tehty yhteistyötä jo valmistavan opetuksen aikana ja oppilasta on integroitu perusopetuksen puolelle jo joidenkin aineiden osalta. Tällöin luokanopettaja tai aineenopettaja ja valmo-opettaja voivat yhdessä arvioida, mikä luokka-aste olisi oppilaalle sopivin valmistavan opetuksen jälkeen. (Kuukka & Kuukka 2010, 64.)

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteet muodostuivat oikeuskansleri Jonkan kannanoton (2015, 9) pohjalta, jonka mukaan on selvitettävä, tuleeko valmistavien luokkien opettajille määritellä valtakunnallinen pätevyysvaatimus ja millainen on heidän lisäkoulutuksen tarpeensa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää valmo-opettajien lisäkoulutuksen tarvetta sekä heidän näkemyksiään siitä, pitäisikö heidän työlleen asettaa pätevyysvaatimus ja mikä koulutus vastaisi parhaiten heidän työnsä vaatimukseen. Tutkimuksessa selvitetään valmo-opettajien näkemyksiä pätevyysvaatimuksen asettamisesta, sillä ajateltiin, että he tuntevat itse parhaiten työnsä vaatimukset. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin keräämään tietoja tällä hetkellä kentällä työskentelevien valmo-opettajien koulutukseen ja työkokemukseen liittyen. Tutkimuksen tavoitteiden pohjalta muodostettiin seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Minkälaisia ajatuksia valmo-opettajilla on pätevyysvaatimuksen tarpeellisuudesta?

1.1 Mikä koulutus vastaa valmo-opettajien mukaan parhaiten heidän työnsä vaatimukseen?

1.2 Kuinka koulutustausta näkyy valmo-opettajien näkemyksissä pätevyysvaatimuksen asettamisesta?

2. Minkälainen on valmo-opettajien kokema lisäkoulutuksen tarve?

2.1. Kuinka luokanopettajien, erityisluokanopettajien ja aineenopettajien näkemykset omasta lisäkoulutuksen tarpeestaan eroavat?

2.2. Kuinka työkokemuksen määrä näkyy valmo-opettajien koetussa lisäkoulutuksen tarpeessa?

Ruotsissa tehdyn tutkimuksen mukaan valtakunnallisen linjan puuttuminen valmistavasta opetuksesta johtaa maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen epätasaiseen laatuun ja sen parantamiseksi luokahuoneiden käytännöt tulisikin yhdenmukaistaa (Nilsson & Axelson 2013, 138; Nilsson & Bunar 2016, 412). Saattaakin olla, että myös tämän tutkimuksen valmo-opettajat pitävät pätevyysvaatimuksen asettamista työlleen tarpeellisena opetuksen yhdenmukaistamiseksi. Valmo-opettajien näkemyksiä selvitetään myös siihen

liittyen, mikä koulutus vastaisi parhaiten heidän työnsä vaatimukseen. Andonovin (2013, 300) mukaan erityisluokanopettajan tai luokanopettajan pätevyudet eivät kumpikaan täysin vastaa valmo-opettajan työnkuvaa, sillä siihen liittyy myös paljon kulttuurisia kohtaamisia. Toisaalta valmistavassa opetuksessa ja erityisluokan opetuksessa on paljon samankaltaisuuksia (Kyttälä ym. 2011, 6–7). Voidaan siis ajatella, että opettajat mahdollisesti pitävät erityisluokanopettajan pätevyyttä tai omaa koulutuslinjaa sopivana valmo-opettajalle. Valmo-opettajan työtä voi tehdä monenlaisilla koulutustaustoilla, jotka pitävät sisällään vaihtelevasti esim. monikulttuurisuuskoulutusta. Voidaankin olettaa, että koulutustausta näkyy myös valmo-opettajien vastauksissa oman työnsä pätevyysvaatimukseen liittyen.

Aiempien tutkimusten mukaan opettajat, jotka työskentelevät maahanmuuttajaoppilaiden kanssa, kokevat tarvitsevänsä lisää tietoa ja osaamista työnsä tueksi (Hoover ym. 2008, 21; Jokikokko 2005, 78; Popov & Stureson 2015, 71). Jokikokon (2005, 78) mukaan maahanmuuttajaoppilaiden opettajat kaipaavat lisää tietämystä erityisopetuksen teemoihin, eriyttämiseen ja yksilölliseen opetukseen liittyen. Lisäksi muissa tutkimuksissa on havaittu opettajien kaipaavan lisää osaamista ainakin S2-opetuksesta (Andonov 2013, 300; Koponen 2000, 51). Voidaan siis olettaa, että myös tässä tutkimuksessa valmo-opettajat kaipaavat ainakin joidenkin osa-alueiden osalta lisäkoulutusta. Aikaisempien tutkimusten pohjalta oletetaan, että valmo-opettajat kaipaavat lisäkoulutusta ainakin oppilaiden tukemisessa, eriyttämisessä ja suomen kielen opetuksessa. Lisäksi voisi ajatella, että opettajien koulutustaustalla on vaikutusta lisäkoulutuksen tarpeelle, sillä valmo-opettajilla on hyvin erilaiset pohjakoulutukset, minkä seurauksena he kaipaavat luultavasti eri osa-alueilta lisäkoulutusta. Opettajan työstä kerätyn kokemuksen määrän ajatellaan tässä tutkimuksessa vähentävän opettajien lisäkoulutuksen tarvetta, sillä Salon (2014, 197–198) mukaan opettajankoulutus luo pohjan valmo-opettajan tiedoille ja taidoille, mutta myöhemmin osaamista täydentävät työkokemus ja opettajan oma persoonallinen kasvu.

5 TUTKIMUSMENETELMÄ

Pragmatismi on ollut osana suomalaista kasvatustieteellistä tutkimusta mm. fenomenografian muodossa (Heikkinen, Huttunen, Niglas, & Tynjälä 2005, 351). Tässä tutkimuksessa on osittain fenomenografinen tutkimusote, sillä tavoitteena on ymmärtää, analysoida ja vertailla valmo-opettajien erilaisia näkemyksiä pätevyysvaatimuksen asettamisesta ja heidän työnsä vaatimuksista. Huuskon ja Paloniemen (2006, 163) mukaan fenomenografian tavoitteena on nimenomaan löytää ja kuvata käsitysten erilaisuutta. Fenomenografia sijoittuu realismiin ja konstruktivismiin välimaastoon, sillä vaikka osittain pyritään löytämään todellisuus sellaisena kuin se on, niin toisaalta etsitään ja tehdään tulkintoja todellisuudesta. Todellisuutta pidetään siis nondualistisena eli tutkija ja koettu maailma ovat osa tutkittavaa todellisuutta, vaikka osittain todellisuus on muuttumaton. (Heikkinen ym. 2005, 342; Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

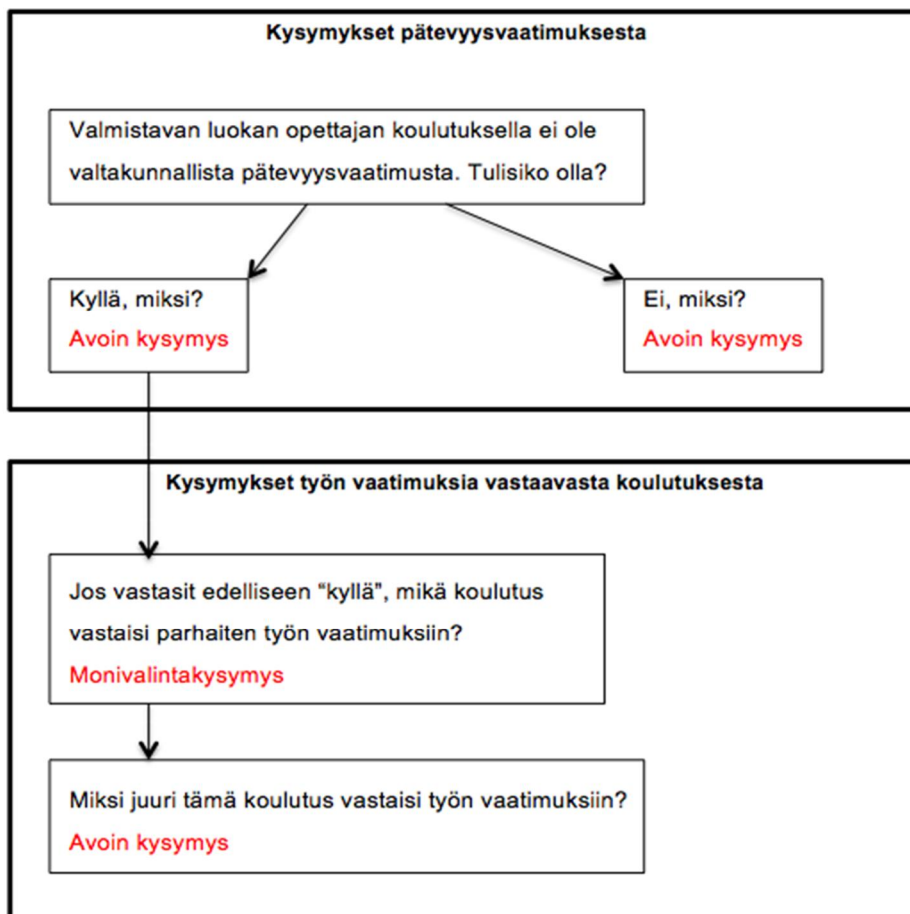
Tässä raportissa käytettävä aineisto on pääosin laadullista ja analysointi sen teemoitella. Aineistonkeruun aikana oli kuitenkin tavoitteena kerätä mahdollisimman kattava otos perusjoukosta, jotta joitain yleistyksiä voitaisiin myöhemmin tehdä samalla kerätyn kvantitatiivisen aineiston tuella. Tutkimusta ei siis täysin voida määritellä joko laadulliseksi tai määrälliseksi, mutta Heikkisen ym. (2005, 341) mukaan ei pidäkään, sillä jyrkkä erottelu on keinotekoista eikä tee oikeutta tutkimusperinteiden monimuotoisuudelle. Johnson ja Onwuegbuzie (2004, 21) toteavat, että numeroilla voidaan lisätä täsmällisyyttä sanojen eli tässä tutkimuksessa avointen vastausten tuomaan tietoon. Toisaalta avoimet vastaukset tuovat yhtä lailla merkityksen numeroiden tuomalle tiedolle ja paljastavat kenties jotain sellaista, joka muuten jäisi löytymättä. Huuskon ja Paloniemen (2006, 170) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa erilaisten analyysitapojen erot eivät olekaan enää selkeitä, vaan kietoutuvat toisiinsa. Tutkimuksen teossa lähdettiin liikkeelle siitä, millä menetelmin parhaiten kyettäisiin vastaamaan tutkimuskysymyksiin ja tuomaan käyttökelpoista tietoa myös opetuksen kentän ja siihen liittyvän päätöksenteon tarpeisiin. Tällainen käytännönläheinen lähestymistapa liittyy tieteenfilosofisesta näkökulmasta pragmatismiin ja sen tarjoamaan integroivaan lähestymistapaan (Johnson & Onwuegbuzie 2004, 16).

5.1 Tutkimusjoukko ja aineistonkeruumenetelmä

Tutkimusjoukko muodostuu valmistavien luokkien opettajista (n=46), koska tutkimuksen tavoitteena oli selvittää valmo-opettajien kokema lisäkoulutuksen tarve ja heidän näkemyksiään työnsä pätevyysvaatimuksesta. Tutkittavia on lähes jokaisesta Suomen maakunnasta, lukuun ottamatta Lappia, Pohjanmaata ja Keski-Pohjanmaata. Vastaukset painottuvat Etelä- ja Länsi-Suomeen erityisesti Uusimaalle (n=12) ja Varsinais-Suomeen (n=7). Vastanneista suurin osa on naisia (n=42) ja neljä miehiä. Vastaaajissa oli luokanopettajia (n=23), erityisluokanopettajia (n=7) ja äidinkielen aineenopettajia (n=5) sekä muita aineenopettajia (n=8). Lisäksi vastaajiin lukeutui kaksi lastentarhanopettajaa ja yksi epäpätevä vastaaja. Vastanneiden opettajien yhteenlaskettu kokemus opettajan työstä vaihtelee 8 kuukaudesta 30,5 vuoteen ja kokemus valmistavasta opetuksesta 3 kuukaudesta 21 vuoteen ja 3 kuukauteen. Opettajien luokilla on 6–18 vuotiaita oppilaita. Oppilaiden ikäjakauma vaihteli luokittain huomattavasti, sillä joidenkin opettajien luokilla oli 6–7 tai 16–18 -vuotiaita oppilaita, kun taas toisilla oppilaita saattoi olla 7 vuotiaasta 15 vuotiaaseen. Oppilasmäärä luokittain vaihteli viidestä oppilaasta neljäentoista oppilaaseen.

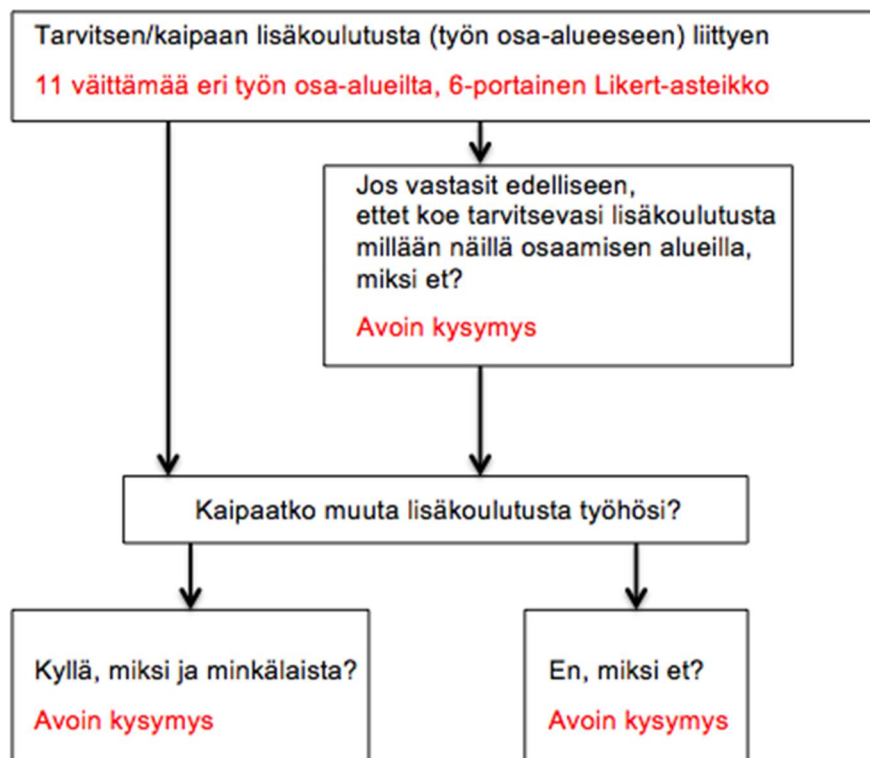
Tutkimusaineisto kerättiin Webropol-kyselylomakkeella huhti-toukokuussa 2016. Valmistavien luokkien opettajille lähetettiin linkki kyselylomakkeeseen S2-opettajien sähköpostilistojen kautta ja linkki jaettiin myös valmistavien luokkien opettajien Facebook-ryhmässä (VALOA! Maahanmuuttajien valmistava opetus), jossa oli tiedonkeruun aikana 295 jäsentä. Kyselylomake laadittiin tätä tutkimusta varten, sillä vastaavasta aiheesta ei löydetty valmista kyselyä lomakkeen pohjaksi. Kyselylomaketta laadittaessa keskityttiin siihen, kuinka tutkimuskysymyksiin voitaisiin vastata parhaalla mahdollisella tavalla. Kyselylomake (ks. Liite 1) koostuu kolmesta osasta, joista ensimmäisessä osiossa selvitetään opettajien taustatiedot, kuten koulutustausta ja työkokemus opettajan työstä. Toisessa osiossa opettajat arvioivat, mihin aihealueisiin liittyen he kaipaisivat lisäkoulutusta. Kyselyn kolmas osio selvittää valmistavien luokkien opettajien näkemyksiä heidän työnsä pätevyysvaatimuksesta ja siitä, mikä koulutus vastaisi parhaiten heidän työnsä vaatimuksiin. Seuraavaksi esitellään kyselylomakkeen osiot tarkemmin siinä järjestyksessä kuin aiheita käsitellään tutkimuskysymyksissä ja tulososiossa.

Kyselylomakkeen kolmannen osion kysymykset ja niihin vastaaminen havainnollistetaan kuviossa 1. Osiossa selvitettiin avoimien kysymysten avulla tulisiko valmistavien luokkien opettajien mielestä heidän työllään olla pätevyysvaatimus, miksi he asettaisivat työlleen pätevyysvaatimuksen ja toisaalta miksi he eivät ole pätevyysvaatimuksen kannalla. Lisäksi pätevyysvaatimuksen puolesta vastanneiden opettajien tuli valita työhön sopiva koulutus ja perustella, miksi juuri tämä vastaisi heidän mielestään parhaiten työn vaatimuksiin. Huuskon ja Paloniemen (2006, 164) mukaan tämälantapaiset avoimet kysymykset ovat keskeisiä fenomenografisessa tutkimuksessa, sillä niiden avulla saadaan ilmi vastaajien erilaiset käsitykset. Työtä parhaiten vastaavaa koulutusta selvitetiin monivalintakysymyksellä, jonka vastausvaihtoehtoina olivat luokanopettaja, erityisluokanopettaja, erityisopettaja, lastentarhanopettaja, aineenopettaja ja muu koulutus. Niiden vastaajien, jotka valitsivat aineenopettaja tai muu koulutus vaihtoehdon, tuli perustella myös, mikä aineenopettajan pätevyys tai mikä muu koulutus olisi heidän mielestään sopiva.



Kuvio 1. Kyselylomakkeen pätevyysvaatimusosion kysymykset ja vastaajan eteneminen kysymyksissä.

Toisen osion kysymykset ja niihin vastaaminen havainnollistetaan kuviossa 2. Kyselylomakkeen toinen osio sisälsi yksitoista 6-portaista Likert-asteikollista väittämää, jotka kaikki mittasivat lisäkoulutuksen tarvetta. Lisäkoulutuksen tarvetta mittaavat väittämät muodostettiin valmistavan opetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014; VAOPS 2014) pohjalta niin, että kaikilta työn osa-alueilta pyrittiin sisällyttämään yksi väittämä kyselyyn. Työn osa-alueet kuvataan luvun 3.2 (Valmo-opettajan työnkuva) alaotsikoiden alla, josta yksitoista osa-aluetta löytyvät tummennettuina. Kyselyssä haluttiin varmistaa, että kyselyn osa-alueiden ymmärtämisessä ei tule väärinkäsityksiä ja siksi jokaisen väittämän yhteyteen liitettiin tekstikatkelma valmistavan tai perusopetuksen opetussuunnitelmasta (POPS 2014; VAOPS 2014). Kuvaukset työn osa-alueista ja niiden yhteydessä olleista tekstikatkelmista löytyvät liitteestä 2. Jokaista työn osa-aluetta koskeva väittämä muotoiltiin samalla lailla niin, että esimerkiksi eriyttämiseen liittyvä väittämä oli *Tarvitsen/kaipaen lisäkoulutusta eriyttämiseen liittyen*. Jokaisen väittämän vastausvaihtoehdot ja samalla 6-portainen Likert-asteikko muotoutui seuraavanlaiseksi: *En lainkaan, vähän, jonkin verran, melko paljon, paljon, erittäin paljon*.



Kuvio 2. Kyselylomakkeen lisäkoulutuksen tarve -osion kysymykset ja vastaajan eteneminen kysymyksissä.

Toiseen osioon kuului lisäksi avoimia kysymyksiä. Avoimilla kysymyksillä pyrittiin mahdollistamaan sellaisten asioiden ja osa-alueiden esiin nostaminen, joita ei ollut lisäkoulutuksen tarvetta koskevissa väittämissä. Toisaalta haluttiin myös saada tietoa siitä, miksi vastaajalla ei ole lisäkoulutuksen tarvetta. Kyselylomakkeen ensimmäisessä osiossa selvitettiin vastaajien yhteenlaskettu työkokemus opettajan työstä ja työkokemus valmo-opettajan työstä. Lisäksi osiossa kysyttiin vastaajan koulutustaustaa, ikää, maakuntaa ja sukupuolta. Myös opetettavan luokan oppilaiden ikäjakauma ja määrä luokassa selvitettiin.

5.2 Aineistonkäsittely ja analysointi

Laadullisen aineiston analysointi

Aineiston käsittely aloitettiin taulukoimalla opettajien oma koulutustausta sekä heidän vastauksensa kuvion 1 kysymyksiin kahteen erilliseen taulukkoon. Pätevyysvaatimusta koskevat avoimet kysymykset analysoitiin erillään työn vaatimuksia vastaavaa koulutusta koskevien kysymysten kanssa (ks. kuvio 1). Pätevyysvaatimusta koskevat kaksi avointa kysymystä teemoiteltiin. Myös työn vaatimuksia vastaavaa koulutusta koskeva avoin kysymys teemoiteltiin ja sen yhteydessä käsiteltiin myös monivalintakysymyksen vastaukset. Kuvion 2 lisäkoulutuksen tarpeeseen liittyvä avoin kysymys taulukoitiin ja teemoiteltiin. Avoin kysymys, joka oli suunnattu niille vastaajille, jotka eivät kaivanneet lainkaan lisäkoulutusta (ks. kuvio 1), ei kerännyt riittävästi vastauksia teemoitteluun (n=1). Tämän vastaajan kohdalla havaittiin, että kysymys oli ymmärretty poikkeavasti, sillä vastausta perusteltiin sillä, että lisäkoulutuksiin ei ehdi osallistua.

Aineistolähtöinen analyysi sopii fenomenografisen tutkimuksen perinteeseen myös Huuskon ja Paloniemen (2006, 166) mukaan. Teoriaa ei tässäkään tutkimuksessa käytetty luokittelun runkona, vaan teemat muodostuvat tutkijoiden ja aineiston vuorovaikutuksesta. Teemoittelu eteni jokaisen avoimen kysymyksen osalta samalla tavalla (ks. taulukko 1). Vastauksista etsittiin teemoja ja eri teemat merkittiin eri värein. Aineisto käytiin läpi useaan kertaan, kunnes jokainen vastaus oli teemoiteltu. Teemat eriteltiin tarkemmin sisällöiksi, jotta saatiin parempi käsitys siitä, mitä kukin teema pitää sisällään. Sisällöt koodattiin numeroin ja jokaisen sisällön osalta laskettiin, kuinka moni opettaja oli maininnut sen. Sama prosessi toistettiin neljän avoimen kysymyksen osalta.

Taulukko 1. Teemoittelun eteneminen pääteemoista tarkempiin sisältöihin.

Vastaaja (pohjakoulutus)	Vastaajan valitsema pätevyys	Vastaajan perustelut valitse- malleen pätevyydelle	Pääteemat ja niiden sisällöt
ID1 (Erytysluokan- opettaja)	Erytys- luokan- opettaja	<p>Erytysluokanopettajilla on usein laaja-alainen osaaminen peruskoulussa opetettavista aineista.</p> <p>Heillä on myös osaamista oppimisvaikeuksien hahmottamisesta ja mahdollisesti varhaisesta puuttumisesta ja moniammatillisesta yhteistyöstä.</p> <p>Erytysluokanopettajilla on myös osaamista lukemaan ja kirjoittamaan opettamisesta, joka puuttuu esim aineen opettajilla.</p>	<p>Teema 2 Pedagoginen osaaminen Sisältö: Aineenhallinta</p> <p>Teema 1 Erytispedagoginen osaaminen Sisältö: Oppimisvaikeuksien ja muiden haasteiden tunnistaminen</p> <p>Teema 3 Yhteistyö Sisältö: Moniammatillinen yhteistyö</p> <p>Teema 4 Kielen opettaminen Sisältö: Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen</p>

Työn vaatimuksia vastaavaa koulutusta koskeva monivalintakysymys (ks. kuvio 1) taulukoitiin yhteen samaa aihetta koskevan avoimen kysymyksen kanssa. Vastaajat olivat monivalintakysymyksessä valinneet mielestään valmistavan luokan opettajalle sopivan pätevyyden ja perustelivat valintansa avoimeen kenttään. Myös vastaajien pohjakoulutus taulukoitiin tämän kysymyksen kanssa. Taulukoinnin myötä teemoittelun tekeminen oli johdonmukaista ja vastausten tarkastelu nopeaa. Esimerkki teemoittelusta löytyy taulukosta 1.

Tilastollinen analysointi

Opettajien lisäkoulutuksen tarvetta tutkittiin tilastollisin menetelmin ja lisäksi lisäkoulutuksen tarvetta koskeva avoin kysymys teemoiteltiin. Määrällinen aineisto koostui opettajien taustatietojen lisäksi yhdestätoista 6-portaisesta Likert-asteikollisesta väittämästä, jotka koskivat opettajien lisäkoulutuksen tarvetta. Sukupuolelle annettiin arvot 1=nainen ja 2=mies. Opettajien työkokemuksen määrä valmistavasta opetuksesta ja yhteenlasket-

tu työkokemus opettajan työstä kirjattiin vuosina. Koulutustaustalle annettiin arvot 1= luokanopettaja, 2= erityisluokanopettaja, 3= äidinkielen aineenopettaja, 4= aineenopettaja 5= lastentarhanopettaja 6= epäpätevä.

Usealla vastaajalla oli luokanopettajan pätevyyden lisäksi jokin aineenopettaja pätevyys. Nämä vastaajat kirjattiin luokanopettajien ryhmään, sillä sen ajateltiin olevan se koulutus, joka vastaa paremmin työnkuvaa. Tähän ajatukseen päädyttiin siksi, että useassa kunnassa valmistavan opettajan pätevyysvaatimus on joko luokan- tai erityisluokanopettajan pätevyys (Andonov 2013, 300; Kyttälä ym. 2011, 6). Vastanneista erityisopettajista jokainen oli erityisluokanopettaja, eikä näitä ryhmiä tarvinnut siksi erotella toisistaan.

Kaikki lisäkoulutuksen tarvetta koskevat Likert-asteikolliset väittämät syötettiin niin, että sanalliset väittämät saivat arvot: *En lainkaan=1 Vähän=2 Jonkin verran=3 Melko paljon=4 Paljon=5 Erittäin paljon=6*. Kaikista yhdestätoista väittämästä muodostettiin summamuuttaja, joka kuvaa lisäkoulutuksen tarpeen kokonaismäärää. Summamuuttujalle laskettiin Cronbachin alfa, joka osoitti, että summamuuttuja on luotettava mittari lisäkoulutuksen tarpeelle ($\alpha=0,864$). Minkään muuttujan poistaminen ei olisi parantanut mittarin luotettavuutta merkittävästi, joten mittaria ei nähty tarpeelliseksi muokata.

Vastaajat jaettiin koulutustaustansa pohjalta ryhmiin: 1= luokanopettaja 2= erityisluokanopettaja 3= aineenopettaja. Aineenopettajien ryhmä muodostui sekä äidinkielen aineenopettajista että muiden aineiden opettajista. Lisäksi vastaajista yksi oli taustaltaan epäpätevä ja kaksi lastentarhanopettajaa. Analyysissä päätettiin verrata vain kolmen suurimman vastaajaryhmän (luokanopettajat, aineenopettajat ja erityisluokanopettajat) välisiä eroja lisäkoulutuksen tarpeessa. Kuvailevan analyysin myötä aineenopettajien ryhmässä havaittiin yksi merkitsevästi poikkeava havainto. Laadullisen aineiston avulla kyettiin tarkistamaan, että vastaaja perusteli vähäistä lisäkoulutuksen tarvettaan sillä, että ei ehdi osallistumaan koulutuksiin. Vastaaja poistettiin analyysistä tämän väärinymmärryksen vuoksi.

Muodostettujen ryhmien väliseen vertailuun käytettiin epäparametristä useamman kuin kahden riippumattoman ryhmän vertailuun tarkoitettua Kruskal-Wallis testia. Testi valittiin, koska vertailtavien ryhmien koot ovat pieniä (<30) ja lisäksi vertailtavat muut-

tujat ovat mielipideasteikollisia. Kruskal-Wallis testin ei vaadi normaalijakautuneisuutta, mutta jakaumien olisi hyvä olla samansuuntaiset. Shapiro-Wilk testin avulla havaittiin, että yhdenkään muodostetun ryhmän jakauma ei poikkea merkitsevästi normaalijakaumasta ($p > 0,05$) ja jakaumat voidaan siis olettaa samansuuntaisiksi. Kruskal-Wallis testin näytti, että ero keskimääräisessä sijainnissa on ryhmien välillä tilastollisesti merkitsevä. Tämän takia tehtiin parittaisvertailut Mann-Whitneyn U-testein selvittämään tarkemmin, mitkä ryhmät poikkeavat toisistaan. Bonferroni -korjausten myötä nähtiin merkitsevästi eroavat ryhmät.

Äidinkielen opettajat oli tarkoitus pitää omana ryhmänään Kruskal-Wallis testissä, mutta tunnuslukujen tarkastelusta havaittiin, että äidinkielen ja muiden aineiden opettajien vastaukset eivät vaikuttaneet poikkeavan toisistaan huomattavasti ja siksi aineenopettajista muodostettiin yksi ryhmä. Äidinkielen aineenopettajia käsiteltiin kuitenkin omana ryhmänään kuvailevassa analyysissä, kun lisäkoulutuksen tarvetta tarkasteltiin tarkemmin osa-alueittain. Näin toimittiin, sillä heidän oletettiin kaipaavan vähemmän koulutusta suomen kielen opettamisesta, kuin muiden aineenopettajien.

Koulutustaustan lisäksi myös työkokemuksen yhteyttä lisäkoulutuksen tarpeen määrään haluttiin tutkia. Vastaajat jaettiin yhteenlasketun opettajan tehtävissä kerätyn työkokemuksensa mukaan kolmeen ryhmään niin, että alle viisi vuotta ($< 4,99$ vuotta), viidestä vuodesta viiteentoista vuotta ($5-14,99$ vuotta) ja yli viisitoista vuotta työtä tehneet (> 15 vuotta) muodostivat omat ryhmänsä. Yli viisitoista vuotta töitä tehneiden ryhmästä poistettiin yksi merkitsevästi poikkeava havainto. Vähäisen lisäkoulutuksen tarpeen perusteeksi kyseinen vastaaja antoi sen, että työ on tullut jo käytännön kautta tutuksi ja uransa alkuvaiheessa hän olisi kaivannut koulutusta. Vastaajat jaettiin kolmeen ryhmään myös valmistavan opetuksen kokemuksen perusteella. Ryhmät muodostettiin niin, että omat ryhmänsä muodostivat alle vuoden (< 1 vuotta), vuodesta viiteen vuotta ($1-5$ vuotta) ja yli viisi vuotta (> 5 vuotta) valmistavassa opetuksessa töitä tehneet opettajat. Sekä yhteenlasketun että valmistavasta opetuksesta hankitun työkokemuksen perusteella luotuja ryhmiä vertailtiin siihen sopivalla Kruskal-Wallis testillä. Merkitseviä eroja ei löytynyt, joten parittaisvertailuja ei ollut tarpeen tehdä.

5.3 Tutkimusmenetelmän luotettavuus

Menetelmän luotettavuutta lisää huolellisesti rakennettu kyselylomake. Kyselylomake laadittiin itse, mutta sen toimivuus esitestiä kahdella testiajalla ja se pohjautuu valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaan (VAOPS 2015). Kyselylomaketta muokattiin vielä toimivammaksi esitestaajilta ja ohjaajalta saadun palautteen avulla. Lisäksi avoimet kysymykset mahdollistivat sen, että vastaajat saivat lisätä vastauksiinsa asioita, joita tutkijat eivät olleet kysyneet tai joita ei ole mainittu opetussuunnitelmassa. Lisäkoulutuksen tarvetta tutkittiin likert-asteikollisten kysymysten avulla. Likert-asteikko oli 6-portainen, jolloin asteikon sisälle ei jäänyt niin sanottua neutraalia vastausta. Tutkimuksen luotettavuutta saattaa kuitenkin heikentää se, että likert-asteikko muodostettiin sanoista, joita vastaajat saattavat tulkita eri tavalla ja vastauksissa voi tämän takia olla vivahde-eroja. Toisaalta sanat kuvaavat lisäkoulutuksen tarpeen astetta yksiselitteisemmin kuin numerot ja tulosten analysoinnissa käytetään samoja sanoja, jolloin vääristymiä ei välttämättä synny.

Kyselylomakkeessa varmistettiin se, että lisäkoulutuksen osa-alueiden ymmärtämisessä ei tule väärinkäsityksiä ja jokaisen väittämän yhteyteen liitettiin tekstikatkelma valmistavan tai perusopetuksen opetussuunnitelmasta. Tämä lisää kyselylomakkeen luotettavuutta, sillä voidaan olettaa, että kaikki vastaajat ovat ymmärtäneet eri lisäkoulutuksen osa-alueet samalla tavalla. Kyselylomakkeesta jäi kuitenkin puuttumaan valmistavan opetuksen osa-alueista “muiden oppiaineiden opetus”, joka saattaa hieman vääristää opettajien todellista lisäkoulutuksen tarvetta. Osa-alue jäi puuttumaan, sillä yleisimmät valmo-opettajan kuntakohtaiset pätevyysvaatimukset ovat luokanopettajan ja erityisluokanopettajan pätevyudet ja eri oppiaineiden opetuksen katsottiin kuuluvaksi opettajien perustyönkuvaan. Lisäksi tässä tutkimuksessa haluttiin keskittyä osa-alueisiin, jotka ovat juuri valmo-opettajan työlle ominaisia.

Tulosten analysoinnin jälkeen eri oppiaineiden opetus olisi kuitenkin ollut merkittävä osa valmo-opettajan työnkuvaan. Lisäksi tutkimukseen vastasi paljon aineenopettajia, joiden normaaliin työnkuvaan eri oppiaineiden opetus ei olennaisesti kuulu. Tämän osa-alueen mukaan ottaminen mittariin olisi varmasti tuonut lisäarvoa tutkimukseen, sillä ainakin aineenopettajat olisivat saattaneet kaivata juuri tältä osa-alueelta lisäkoulutusta. Käytetty mittari on kuitenkin luotettava, sillä kaikki yksitoista lisäkoulutuksen väittä-

mää olivat yhtenäisiä ja mittasivat samaa asiaa. Näistä väittämästä muodostettiin summamuuttuja, joka kuvaa lisäkoulutuksen tarpeen kokonaismäärää. Summamuuttujalle laskettiin Cronbachin alfa, jonka mukaan summamuuttuja on luotettava mittari lisäkoulutuksen tarpeelle ($\alpha=0,864$).

6 TULOKSET

Tuloksissa edetään tutkimuskysymyksittäin niin, että aluksi käsitellään pätevyysvaatimusta koskevat kysymykset. Ensin kerrotaan valmo-opettajien näkemyksistä pätevyysvaatimuksen tarpeellisuuteen liittyen. Tämän jälkeen kootaan valmo-opettajien näkemyksiä siitä, mikä koulutus vastaisi parhaiten heidän työnsä vaatimuksiin ja miksi. Lopuksi valmo-opettajien vastauksia pätevyysvaatimusta koskeviin kysymyksiin eritellään koulutustaustaryhmittäin. Pätevyysvaatimuksen lisäksi osa tutkimuskysymyksistä koski valmo-opettajien lisäkoulutuksen tarvetta. Alkuun keskitytään yleisesti vastaajien lisäkoulutuksen tarpeeseen, minkä jälkeen tarkastellaan ensin koulutustaustan ja sitten työkokemuksen merkitystä lisäkoulutuksen tarpeen kannalta.

6.1 Valmo-opettajien näkemyksiä pätevyysvaatimuksen tarpeellisuudesta

Tutkimuksessa selvitettiin, mitä mieltä valmo-opettajat ovat valtakunnallisen pätevyysvaatimuksen asettamisesta työlleen. Vastaajista lähes jokainen (n=44) otti kantaa siihen, tulisiko valmo-opettajan työlle asettaa pätevyysvaatimus ja perusteli vastauksensa avoimeen kenttään. Vastaajien määrä vaihtelee kysymyksittäin, sillä joihinkin kysymyksiin perusteltuaan vastaajan ei oletettu enää siirtyvän seuraavaan kysymykseen. Kuitenkin osa vastaajista (n=2) oli perustellut sekä pätevyysvaatimuksen asettamisen puolesta, että vastaan ja osa vastasi kuitenkin mikä koulutus sopisi parhaiten työn vaatimuksiin, vaikka ei ollut pätevyysvaatimuksen asettamisen kannalla. Vastaajista suurin osa (n=32) asettaisi valmo-opettajan työlle pätevyysvaatimuksen, kun taas alle puolet (n=14) oli sitä mieltä, että pätevyysvaatimukselle ei ole tarvetta. Molempien vastaajaryhmien perusteluista löytyi kummastakin kolme teemaa, joiden sisältöjä on avattu taulukossa 2. Teemoittelussa ja vastaajamäärissä on huomioitu myös niiden kahden opettajan vastaukset, jotka olivat perustelleet kummankin vaihtoehdon puolesta.

Taulukko 2. Pätevyysvaatimuksen asettamista koskevista avoimista vastauksista löydetty teemat ja niiden sisällöt niillä, jotka kannattivat pätevyysvaatimusta ja niillä, jotka eivät kannattaneet sitä.

Vastaajat	Teemat (teeman maininneet opettajat)	Sisällöt
Kannattaa valtakunnallista pätevyysvaatimusta (n=32)	T1 Valmo-opettajan työnkuva (n=19)	<ul style="list-style-type: none"> • Työnkuva hyvin spesifi ja omanlainen • Työn vaativuus • Luokanopettaja ja erityisopettajan tietotaito tarpeen • Suomen kielen opetukseen liittyvä osaaminen
	T2 Opetuksen yhtenäistäminen (n=11)	<ul style="list-style-type: none"> • Yhtenäinen palkkaus • Työn arvostus • Opetuksen tasa-arvoisuus ja laatu
	T3 Valmistavan opetuksen huomioiminen opettajien koulutuksessa (n=7)	<ul style="list-style-type: none"> • Täydennys- tai lisäkoulutuksena jonkin opettajapätevyyden lisäksi • Oma koulutuslinja valmo-opettajille • Yliopistoissa perustutkintokoulutuksen yhteydessä
Ei kannata pätevyysvaatimusta (n=14)	T4 Päteviä ei ole ollut riittävästi tarjolla (n=6)	<ul style="list-style-type: none"> • Valmistavan opetuksen tarve kasvoi nopeasti • Pienissä kunnissa pätevistä pulaa
	T5 Moni koulutus voi antaa pätevyyden (n=6)	<ul style="list-style-type: none"> • Opetusryhmät niin heterogeenisiä, että eri ryhmälle sopii erilainen opettaja
	T6 Persoonaa tärkeämpi kuin opettajan pätevyys (n=5)	<ul style="list-style-type: none"> • Into ja halu tehdä työtä • Monikulttuurisuuden tuntemus

Pätevyysvaatimuksen asettamista pidettiin vastaajien keskuudessa tarpeellisenä (n=32) valmo-opettajan vaativan työnkuvan (T1), opetuksen yhtenäistämisen (T2) ja lisäksi opettajien entistä paremman kouluttamisen (T3) vuoksi. Työnkuvan moninaisuutta korostettiin ja vastaajat nostivat esiin sekä erityisesti luokanopettajan tietotaidon tarpeel-

lisuuden ja suomen kielen opettamiseen liittyvän osaamisen tärkeyden (ks. taulukko 2, Teema 1). Pätevyysvaatimuksen asettamisen ajateltiin yhtenäistävän valmistavaa opetusta (T2) sekä opettajien palkkauksen, työn arvostuksen ja opetuksen tasa-arvoisuuden ja laadun osalta. Useampi vastaaja oli sitä mieltä, että kunnittain vaihteleviin käytäntöihin kaivattaisiin selkeyttä ja moni toivoi pätevyysvaatimuksen vaikuttavan palkkaukseen ja opetusvelvollisuuteen. Myös oppilaiden saaman opetuksen laadulla perusteltiin tarvetta yhdenmukaisuudelle:

“Nyt luokkia opettaa ketä sattuu ja opetuksen laadussa on huikeita heittelyitä. Pystytäänkö oppilaille tarjoamaan tällä hetkellä vuoden aikana paras mahdollinen tieto ja taito perusopetuksessa toimimiseen? Epäilen.” (ID 24)

Kolmas esiin noussut teema (T3) koski opettajien parempaa kouluttautumista juuri valmistavan opettajan työhön. Vastaajien mielestä ainakin jonkinlainen lisäkoulutus olisi tarpeen, mutta myös erillinen valmistavan luokan opettajan koulutus tai sivuainekokonaisuus mainittiin useammassa vastauksessa. Myös ehdotuksia sivuainekokonaisuuden tai oman koulutuksen sisällöiksi mainittiin. Opintoihin kaivattaisiin erityispedagogisia opintoja, monikulttuurisuus- ja suomi toisena kielenä -opintoja, koulutusta eriyttämisen tueksi ja tärkeänä pidettiin myös harjoittelua valmistavassa opetuksessa.

Vastaajista 14 (n=14) ei kannattanut pätevyysvaatimuksen asettamista ja teemoittelun myötä vastaajien perusteluista löytyi kolme teemaa (ks. Taulukko 2). Pätevyysvaatimuksen ajateltiin johtavan siihen, että päteviä opettajia ei ole riittävästi tarjolla ja usea joutuisi tekemään työtä epäpätevän palkalla (T4). Toisaalta opetusryhmien heterogeenisuudella perusteltiin sitä, että moni koulutus voi antaa pätevyyden valmo-opettajalle, eikä pätevyysvaatimuksen tarkentamista nähty siksi tarpeelliseksi (T5). Kolmas teema oli opettajan persoonan merkityksen korostaminen pätevyyden sijaan (T6). Nämä vastaajat kokivat, että into ja halu tehdä valmo-opettajan työtä sekä taito kohdata monikulttuurisia perheitä ovat tärkeämpiä kuin vaatimus tietystä koulutustaustasta. Toisaalta korostettiin sitä, kuinka työ on vaativaa ja sopii siksi vain tietyille ihmisille koulutustaustasta riippumatta.

6.1.1 Valmo-opettajien näkemyksiä työnsä vaatimuksia vastaavasta koulutuksesta

Tutkimuksessa selvitettiin myös, mikä koulutus vastaajien mukaan soveltuisi parhaiten valmo-opettajien työn vaatimuksiin. Suurin osa vastaajista valitsi mielestään parhaiten työlle sopivan pätevyyden (n=35). Vastaajista (n=15) oli sitä mieltä, että erityisluokanopettajan pätevyys vastaisi parhaiten työn vaatimuksiin ja toiseksi eniten mainintoja (n=11) sai luokanopettajan pätevyys (ks. Taulukko 3). Nämä kaksi ryhmää erottuvat selvästi muista suurempina. Lisäksi vastaajista kolme (n=3) oli sitä mieltä, että erityisopettajan pätevyys olisi työhön sopivin ja kaksi opettajaa (n=2) taas pitivät aineenopettajan pätevyyttä parhaana. Näiden vastausten lisäksi neljä vastaajaa (n=4) ei ollut valinnut mitään valmiista vastausvaihtoehdoista, vaan olivat määritelleet itse avoimeen tilaan heidän mielestään sopivimman pätevyyden. Näistä vastaajista kahden mielestä parhaiten valmo-opettajan työn vaatimuksiin vastaisi kokonaan oma valmistavan opetuksen koulutus ja kaksi vastaajaa lisäisi opettajapätevyyden yhteyteen S2- ja monikulttuurisuusopintoja.

Taulukko 3. Valmo-opettajien valitsemat työtä parhaiten vastaavat koulutukset ilmoitettuina vastanneiden opettajien lukumäärinä ja eriteltynä koulutustaustoittain.

		Mikä koulutus vastaisi parhaiten työn vaatimuksiin? (Luvut opettajien lukumääriä)					
		Luokanopettaja	Erytysluokanopettaja	Erytysopettaja	Aineenopettaja	Muu	Yhteensä
Koulustausta	Luokanopettaja	11	4	1		2	18
	Erytysluokanopettaja		7				7
	Äidinkielen aineenopettaja		3		1		4
	Muu aineenopettaja			2	1	1	4
	Lastentarhanopettaja		1				1
	Epäpätevä					1	1
	Yhteensä	11	15	3	2	4	35

Vastaajia pyydettiin perustelemaan, miksi heidän valitsemansa koulutus vastaisi parhaiten valmo-opettajan työn vaatimuksiin ja suurin osa vastaajista antoi perustelut valitsemalleen koulutukselle (n=32). Näistä vastauksista löydettiin viisi teemaa, jotka kertovat minkälaisia valmiuksia vastaajien mielestä valmo-opettajilta vaaditaan. Vastausten mukaan valmo-opettajan työssä tarvitaan erityispedagogista osaamista (T1) ja pedagogista osaamista (T2). Lisäksi valmo-opettajan tulee tehdä yhteistyötä valmistavassa opetuk-

sessä (T3), hallita kielen opettaminen (T4) ja hänellä tulee olla monikulttuurista ymmärrystä (T5) (ks. Taulukko 4). Eniten mainintoja tuli erityispedagoginen osaaminen -teeman alle, jonka sisältöjä mainitsivat yli puolet vastaajista (n=18). Vastauksissa korostettiin oppimisvaikeuksien ja muiden haasteiden tunnistamisen tärkeyttä sekä opettajan taitoa eriyttää hyvin heterogeenistä valmistavan opetuksen ryhmää. Lisäksi osa vastaajista nosti esiin sen, että työssä on paljon erityisopetuksen piirteitä ja tuen tarpeisiin vastaaminen koettiin tärkeäksi. Työn erityispedagogista luonnetta ja oppimisvaikeuksien tunnistamisen tärkeyttä kuvataan esimerkiksi seuraavassa vastauksessa:

“Työ edellyttää kykyä opettaa hyvin erilaisia ja eritaustaisia lapsia yhtä aikaa. Opettajalla on hyvä olla vankka tietotaito oppimisen ongelmiin liittyvistä syistä ja syiden taustoista. Se edesauttaa mahdollisten ongelmien huomioimisessa jo valmistavan vuoden aikana, jolloin jatkossa tarvittavaa tukea voidaan miettiä jo ennen yleisopetukseen siirtymistä.” (ID 9)

Taulukko 4. Valmo-opettajien valitseman työnsä vaatimuksia vastaavan koulutuksen perustelujen pohjalta muodostetut teemat ja niiden sisällöt.

Teema (teeman maininneet opettajat)	Teeman sisältö
T1. Erityispedagoginen osaaminen (n=18)	<ul style="list-style-type: none"> • Oppimisvaikeuksien ja muiden haasteiden tunnistaminen • Eriyttäminen • Oppimisen ja koulunkäynnin tuki
T2. Pedagoginen osaaminen (n=13)	<ul style="list-style-type: none"> • Aineenhallinta ja ainedidaktiikka • Luokanopettajan koulutuksen monipuolisuus • Lasten kehityksen ymmärtäminen • Ryhmänhallintataidot • Kasvatus
T3. Yhteistyö valmistavassa opetuksessa (n=7)	<ul style="list-style-type: none"> • Moniammatillinen yhteistyö • Valmistavan ja yleisopetuksen yhteistyö
T4. Kielen opettaminen (n=6)	<ul style="list-style-type: none"> • Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen • Kielen opettaminen
T5. Monikulttuurisuus (n=4)	<ul style="list-style-type: none"> • Opinnot monikulttuurisuudesta • Opettajan avarakatseisuus

Toiseksi suurimmaksi teemaksi vastauksissa nousi pedagoginen osaaminen. Tämän teeman osalta vastaajat painottivat, että valmo-opettajilla tulisi olla hyvä aineenhallinta ja didaktinen osaaminen. Myös luokanopettajakoulutuksen monipuolisuutta pidettiin hyvänä ominaisuutena valmistavan luokan opetuksessa, sillä vastaajien mukaan valmo-opettaja tarvitsee työssään laaja-alaista osaamista eri oppiaineista ja valmiutta opettaa eri-ikäisiä oppilaita. Lisäksi osa vastaajista piti tärkeänä, että valmo-opettajalla on hyvät ryhmänhallintataidot ja riittävä kasvatusosaaminen.

Kolme muuta teemaa saivat selvästi vähemmän mainintoja kuin erityispedagogisen osaamisen ja pedagogisen osaamisen teemat, mutta nousivat kuitenkin keskeisinä esille useamman vastaajan keskuudessa. Yhteistyö valmistavassa opetuksessa -teeman maininneet opettajat painottivat joko moniammatillisen yhteistyön merkitystä tai yhteistyötä valmistavan opetuksen ja yleisopetuksen välillä. Neljäs vastauksista esiin noussut teema käsitteli kielen opettamista valmistavassa opetuksessa (T4). Opettajat nostivat vastauksissaan esille sekä lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen, että suomen/ruotsin kielen opettamisen oppilaille. Osa opettajista koki, että kielen opettamiseen tarvitaan tietoutta suomen kielen rakenteista ja kielen opettamisen didaktiikasta, kuten seuraavasta vastauksesta käy ilmi:

“Kollegani, jotka eivät ole opiskelleet suomea lainkaan, eivät pysty opettamaan suomen kieltä. Kyse on kielen opettamisesta ja kielen opettamisen didaktiikasta. Vaikka olisi kuinka hyvä luokan opettaja tai erityisopettaja, mutta ei ymmärrä kielen rakennetta, ei kielen kanssa leikkimällä ja laulamalla pystytä opettamaan tai ainakaan selittämään kielen käyttäytymistä.” (ID 24)

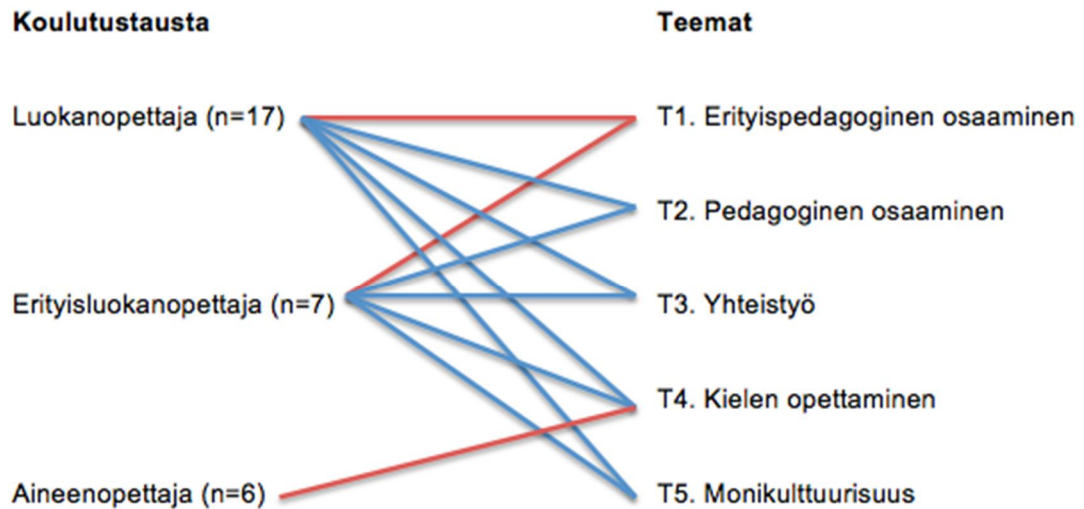
Vastauksista nousi myös esille, että valmo-opettajilta vaaditaan monikulttuurista ymmärrystä (T5). Monikulttuurisuusopintojen mainittiin olevan eduksi työssä, mutta vastauksissa korostui myös, että tärkeää on opettajan oma persoona ja avarakatseisuus.

6.1.2 Valmo-opettajien koulutustaustan merkitys pätevyysvaatimuksen asettamiseen ja työtään vastaavaan koulutukseen liittyvien näkemysten kannalta

Tutkimuksessa selvitettiin myös, onko koulutustaustalla merkitystä sille, mitä mieltä valmo-opettajat ovat valtakunnallisen pätevyysvaatimuksen asettamisesta. Vastaajat, jotka olivat taustaltaan erityisluokanopettajia, olivat kaikki sitä mieltä, että valmo-opettajille tulisi asettaa valtakunnallinen pätevyysvaatimus. Muiden opettajien (aineenopettajat, luokanopettajat ja lastentarhanopettajat) vastauksissa ei ollut havaittavissa samantapaista yhdenmukaisuutta. Näiden opettajien vastaukset jakautuivat molempien vaihtoehtojen kesken eli osa opettajista asettaisi työnsä pätevyysvaatimuksen, kun taas osan mielestä pätevyysvaatimukselle ei ole tarvetta. Ne äidinkielen aineenopettajat, jotka pitivät pätevyysvaatimuksen asettamista tarpeellisena, painottivat perusteluissaan valmo-opettajan työnkuvaan (ks. Taulukko 2, Teema 1) liittyviä suomen kielen tai suomi toisena kielenä -opettamisen opintoja. Sekä luokan- että erityisluokanopettajat nostivat esiin vastauksissaan taas sen, kuinka työnkuva ei heidän mielestään eroa erityisopetuksesta ja on omanlainen muuhun opetustyöhön verrattuna.

Vastaajien koulutustaustalla oli vaikutusta myös siihen, mikä koulutus heidän mukaansa soveltuisi parhaiten valmo-opettajan työn vaatimuksiin. Luokanopettajan koulutusta parhaana pätevyysvaatimuksena pitivät ainoastaan opettajat, jotka olivat myös itse koulutukseltaan luokanopettajia (ks. taulukko 3). Myös aineenopettajan pätevyyttä parhaana pätevyytensä työlle pitivät ainoastaan aineenopettajat itse. Erityispedagogista osaamista taas pidettiin tärkeänä kaikissa koulutustaustaryhmissä. Erityisluokanopettajan pätevyys sai mainintoja kaikista koulutustaustaryhmistä lukuun ottamatta “muut aineenopettajat” -ryhmää ja heistäkin kaksi oli valinnut erityisopettajan pätevyyden vastaamaan mielestään parhaiten valmo-opettajien työn vaatimuksiin. Vastaajat, jotka olivat itse taustaltaan erityisluokanopettajia, pitivät kaikki erityisluokanopettajan koulutusta työhön sopivimpana.

Vastaajien perusteluista sille, miksi jokin pätevyys vastaisi heidän mielestään parhaiten valmo-opettajan työn vaatimuksiin löydettiin teemoja, jotka avataan taulukossa 4. Vastaajia vertailtiin myös tutkimalla, kuinka mainitut teemat erosivat eri pohjakoulutuksen saaneilla opettajilla. Kuviossa 3 näkyy, miten luokanopettajat (n=17), erityisluokanopettajat (n=7) ja aineenopettajat (n=6) ovat vastauksissaan tuoneet esiin eri teemojen sisältöjä.

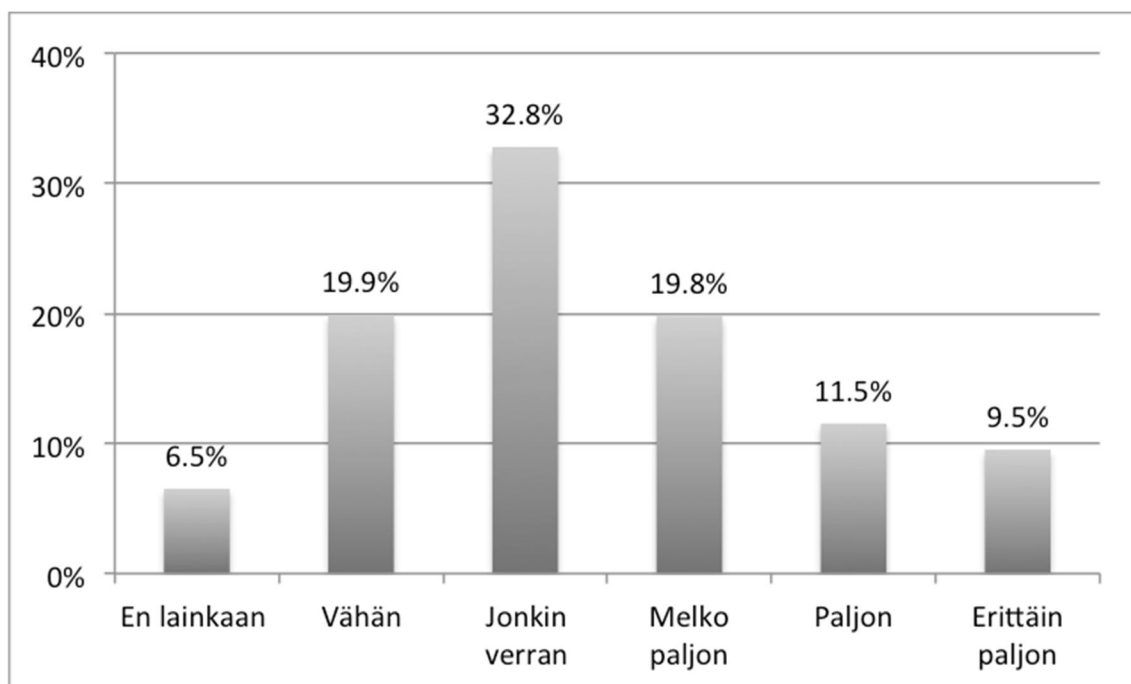


Kuvio 3. Pätevyysvaatimukseen liittyvien teemojen maininnat valmo-opettajien koulutustaustojen mukaan. Sinisellä merkitty kaikki koulutustaustaryhmän mainitsemat teemat ja punaisella merkitty kunkin ryhmän eniten mainitsema teema.

Luokanopettajien ja erityisluokanopettajien vastauksissa on molemmissa eniten mainintoja erityispedagoginen osaaminen -teemaan liittyen (T1). Molempien ryhmien vastauksista löytyi myös kaikkia viittä teemaa koskevia sisältöjä. Aineenopettajien taas mainitsivat vastauksissaan pelkästään kielen opettamisen teemaan liittyviä sisältöjä (T4).

6.2 Valmo-opettajien kokema lisäkoulutuksen tarve

Tutkimuksessa selvitettiin valmo-opettajien (n=46) lisäkoulutuksen tarvetta valmistavan ja perusopetuksen opetussuunnitelmista löytyvillä työn eri osa-alueilla. Lisäksi selvitettiin, mitä muuta lisäkoulutusta he kaipaisivat työnsä tueksi. Vain yksi vastaaja oli sitä mieltä, ettei kaippaa lainkaan lisäkoulutusta miltään työn osa-alueilta. Hän perusteli vastaustaan sillä, ettei ehtisi osallistumaan lisäkoulutuksiin. Muut vastaajat (n=45) kokivat siis kaipaavansa lisäkoulutusta ainakin joltain työn osa-alueelta. Lisäkoulutuksen tarpeen määrää mitattiin eri osa-alueiden pohjalta lasketulla summamuuttujalla. Vastaajista keskimäärin 26,4 % kaipasi lisäkoulutusta vähän tai ei lainkaan ja 32,8 % jonkin verran (ks. Kuvio 4). Kuitenkin vastaajista keskimäärin 40,8 % koki tarvitsevansa lisäkoulutusta työnsä tueksi melko paljon tai enemmän. Kuviossa 4 esitetään vastaajien lisäkoulutuksen tarve prosentteina.



Kuvio 4. Valmo-opettajien kokema lisäkoulutuksen tarve prosentteina.

Lisäkoulutuksen tarve vaihteli työn osa-alueittain eriteltynä ja keskimäärin eniten lisäkoulutusta kaivattiin arvioinnista ja oppimisen ja koulunkäynnin tukemisesta (ks. taulukko 5). Kolmella osa-alueella (arviointi, oppilaan siirtyminen valmistavasta opetuksesta perusopetukseen sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuki) yli 50 % vastaajista kaipasi lisäkoulutusta melko paljon tai enemmän. Arvioinnin osa-alueella melko paljon tai enemmän lisäkoulutusta kaipasi jopa 63,1 % vastaajista. Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen oli myös ainoa osa-alue, johon jokainen vastaaja koki tarvitsevansa ainakin vähän koulutusta. Myös oman äidinkielen käyttö oppimisen tukena koettiin sellaiseksi osa-alueeksi, jolla lisäkoulutus olisi tarpeen ainakin jonkin verran. Keskimäärin vähiten lisäkoulutusta kaivattiin työrauhan ylläpitoon ja kurinpitokeinoihin liittyen, mutta haajonta vastauksissa oli suurta.

Taulukko 5. Valmo-opettajien kokema lisäkoulutuksen tarve prosentteina työn osa-alueittain. Jokaisesta osa-alueesta on tummennettu eniten vastattu vaihtoehto. Harmaalla taustalla ovat ne osa-alueet, joista yli 50 % vastaajista kaipaa lisäkoulutusta melko paljon tai enemmän.

Työn osa-alue	Lisäkoulutuksen tarve prosentteina (n=46)					
	En lainkaan	Vähän	Jonkin verran	Melko paljon	Paljon	Erittäin paljon
Eriyttäminen	4,3	13,0	41,3	19,6	19,6	2,2
Suomen kielen opetus	4,3	15,2	39,1	21,7	10,9	8,7
Oppilaan oman äidinkielen käyttö oppimisen tukena	8,7	10,9	32,6	17,4	19,6	10,9
Monikulttuurisuus ja kotouttaminen	4,3	26,1	39,1	23,9	4,3	2,2
Kodin ja koulun välinen yhteistyö	10,9	17,4	41,3	17,4	4,3	8,7
Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	0,0	26,1	21,7	21,7	17,4	13,0
Työrauhan ylläpito ja kurinpitokeinot	15,2	30,4	32,6	6,5	4,3	10,9
Moniammatillinen yhteistyö	6,5	30,4	30,4	19,6	6,5	6,5
Valmistavan opetuksen yhteistyö perusopetuksen kanssa	8,7	21,7	39,1	10,9	6,5	13,0
Oppilaan siirtyminen valmistavasta opetuksesta perusopetukseen	6,5	15,2	21,7	30,4	15,2	10,9
Arviointi	2,2	13,0	21,7	28,3	17,4	17,4

Taulukossa 5 esitettyjen valmo-opettajan työn osa-alueiden lisäksi vastaajilta kysyttiin, mitä muuta lisäkoulutusta he kaipaisivat työnsä tueksi. Muuta lisäkoulutuksen tarvetta

pyrittiin selvittämään avoimella kysymyksellä ja vastauksista löydettiin kolme teemaa, jotka ovat kouluyhteisön tuki (T1), työnohjaus ja oppilaiden tunne-elämän haasteet (T2) sekä opetus ilman oppimateriaalia (T3) (ks. Taulukko 6). Lisäksi avoimissa vastauksissa mainittiin oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja monikulttuuristen taustojen huomioiminen. Näiden mainintojen (n=5) ajateltiin lukeutuvan oppimisen ja koulunkäynnin tuen sekä monikulttuurisuuden ja kotouttamisen osa-alueiden alle. Muuta lisäkoulutusta koki tarvitsevansa puolet vastaajista (n=23). Iso osa vastaajista (n=20) ei vastannut kysymykseen ja muutama (n=3) koki aiempien lisäkoulutuksen tarvetta koskevien kysymysten olleen jo riittävän kattavia.

Taulukko 6. Valmo-opettajien lisäkoulutuksen tarvetta koskevan avoimen kysymyksen vastauksista löydetyt teemat ja niiden sisällöt.

Teema (teeman maininneet opettajat)	Teeman sisältö
T1. Kouluyhteisön tuki (n=5)	<ul style="list-style-type: none"> • Koko kouluyhteisön kouluttaminen • Ennakkoluulojen hälventäminen • Oppilaiden integroinnin helpottaminen • Kollegiaalinen tuki
T2. Työnohjaus ja oppilaiden tunne-elämän haasteet (n=7)	<ul style="list-style-type: none"> • Traumatisoituneiden lasten kohtaaminen • Oppilaiden tunne-elämän vaikeuksien kohtaaminen • Opettajan tarve työnohjaukselle
T3. Opetus ilman oppimateriaalia (n=4)	<ul style="list-style-type: none"> • Oppimateriaalien valmistus ja jakaminen • Tukea ja apua materiaalin suunnitteluun ja tekemiseen • Ideat toiminnalliseen opetukseen

Vastaajista kouluyhteisön tuki -teeman maininneet opettajat (n=5) pitivät tärkeänä, että koko kouluyhteisö koulutettaisiin kohtaamaan maahanmuuttajaoppilaat ja että työyhteisöstä poistettaisiin ennakkoluuloja (ks. Taulukko 6). Lisäksi kollegiaalisen tuen merkitys koettiin tärkeäksi. Vastauksissa toivottiin myös yhtenäisiä ohjeita valmistavaan opetukseen ja oppilaiden integraatioon. Osa opettajista taas kaipasi työnohjausta ja lisäkoulutusta oppilaiden tunne-elämän haasteiden kohtaamiseen (n=7). Tarkemmin vastaajat kokivat tarvitsevansa apua oppilaiden tunne-elämän vaikeuksien ja traumaperäisten ongelmien kohtaamiseen. Työssä jaksamisen tueksi kaivattiin myös työnohjausta, sillä työ

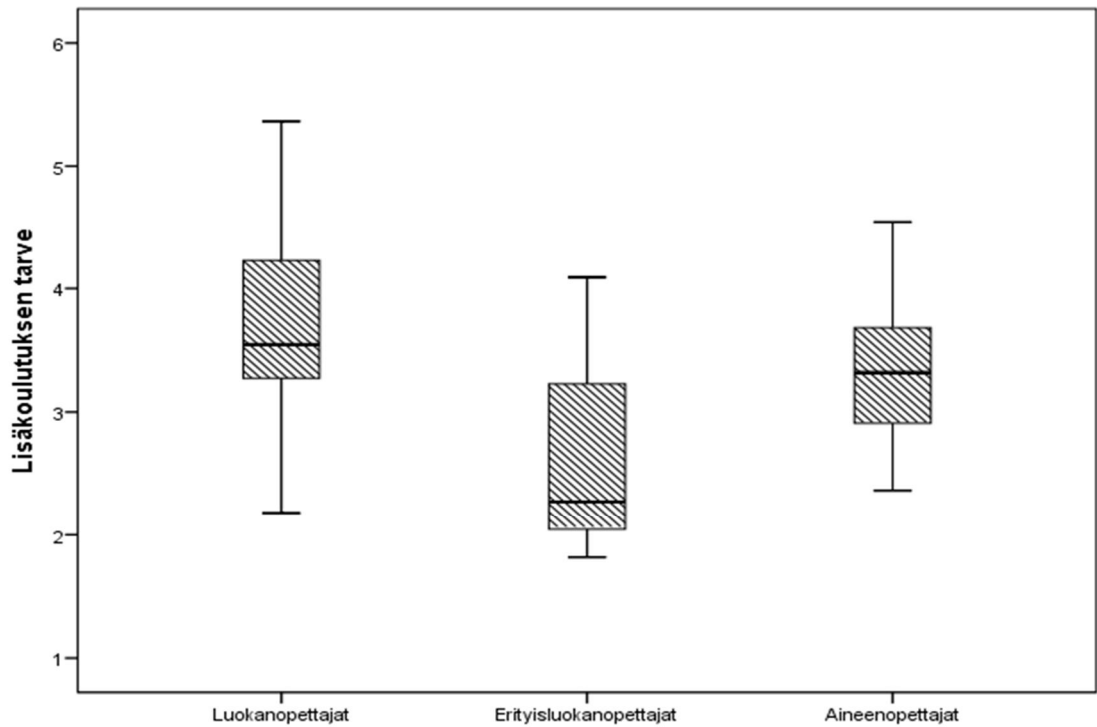
koettiin useammassa vastauksessa hyvin haastavaksi ja raskaaksi, kuten esimerkiksi seuraavasta vastauksesta käy ilmi:

”Jonkinmoista ”pään tyhjennystä”. Opettaminen on sangen turhauttavaa: oppilaita sijoitetaan kaiken vuoden kokonaan eri paikkakunnille. - - Onko työllä mitään merkitystä?” (ID 33)

Muutama opettaja (n=4) koki myös kaipaavansa lisäkoulutusta oppimateriaalien suunnitteluun ja valmistukseen sekä ideoita toiminnalliseen opetukseen. Opettajat kokivat haastavaksi sen, että valmistavaan opetukseen on saatavilla rajallisesti materiaaleja ja ne täytyy usein valmistaa kokonaan itse, mikä on työlästä ja aikaa vievää.

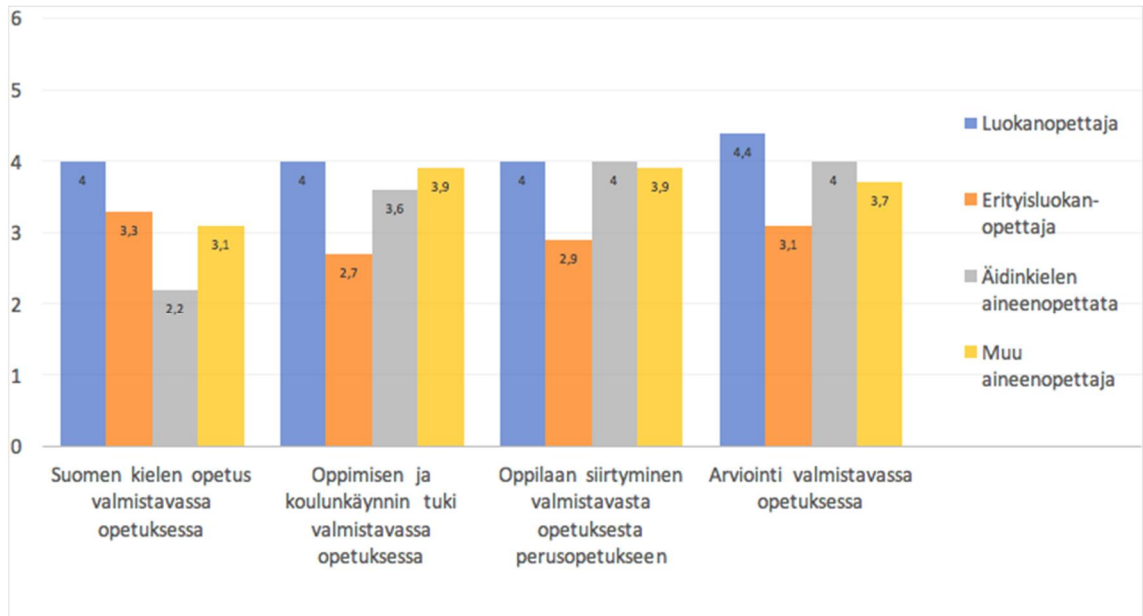
6.2.1 Koulutustaustan merkitys valmo-opettajien kokeman lisäkoulutuksen tarpeen kannalta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli myös selvittää, onko koulutustaustalla lisäkoulutuksen tarpeen kannalta. Vastaajat jaettiin koulutustaustan pohjalta kolmeen ryhmään: luokanopettajiin (n=23), erityisluokanopettajiin (n=7) ja aineenopettajiin (n=12). Koulutustaustan pohjalta muodostetut ryhmät erosivat merkitsevästi ($p < 0,05$) lisäkoulutuksen tarpeessa. Tarkemmissa parittaisvertailuissa selvisi, että luokanopettajat eroavat merkitsevästi erityisluokanopettajista lisäkoulutuksen tarpeen suhteen ($p < 0,05$). Luokanopettajien lisäkoulutuksen tarpeen keskiarvo oli 3,7 ja mediaani 3,5, erityisluokanopettajien keskiarvo 2,7 ja mediaani 2,3 ja aineenopettajien keskiarvo 3,4 ja mediaani 3,3. Erityisluokanopettajat kaipasivat siis vähiten ja luokanopettajat eniten lisäkoulutusta. Seuraavasta laatikko-jana -kuvioista (kuvio 5) voi tarkastella myös muita ryhmien välisiä eroja sijainti- ja tunnusluvussa. Kuvion jana kertoo ryhmän hajonnan, laatikon yläreuna 95 % luottamusvälin ylärajan ja alareuna 95 % luottamusvälin alarajan. Lisäksi kuvasta näkee ryhmien mediaanit, jotka kertovat ryhmien keskimääräisestä sijainnista.



Kuvio 5. Koulutustaustan perusteella jaettujen ryhmien väliset erot koetussa lisäkoulutuksen tarpeessa. Lisäkoulutuksen tarvetta mitattiin Likert-asteikolla, jossa 1= *En lainkaan*, 2= *Vähän*, 3= *Jonkin verran*, 4= *Melko paljon*, 5= *Paljon* ja 6= *Erittäin paljon*.

Lisäkoulutuksen tarvetta nähtiin tarpeelliseksi vertailla koulutusryhmien välillä myös työn osa-alueittain eriteltynä. Tähän vertailuun äidinkielen aineenopettajat on otettu omaksi ryhmäkseen, vaikka ryhmien koot jäivät pieniksi. Vertailu löytyy kuviosta 6 ja tarkemmin liitteestä 3. Kuviossa 6 näkyvät koulutustaustaryhmien väliset erot vain niillä työn osa-alueilla, joissa lisäkoulutuksen tarve oli suurin. Liitteestä 3 voi nähdä koulutustaustaryhmien väliset erot kaikilla työn osa-alueilla.



Kuvio 6. Lisäkoulutuksen tarve keskiarvona suurimmissa koulutustaustaryhmissä niissä osa-alueissa, joissa lisäkoulutusta kaivattiin eniten. Lisäkoulutuksen tarvetta mitattiin Likert-asteikolla, jossa 1= En lainkaan, 2= Vähän, 3= Jonkin verran, 4= Melko paljon, 5= Paljon ja 6= Erittäin paljon.

Kuviosta 6 huomataan, että luokanopettajat kaipasivat eniten lisäkoulutusta arvioinnista (ka 4,4). Myös oppilaan siirtyminen valmistavasta opetuksesta perusopetukseen, oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja suomen kielen opetus olivat sellaisia osa-alueita, joilta luokanopettajat kaipasivat melko paljon lisäkoulutusta (ka 4,0). Erityisluokanopettajat kaipasivat omassa ryhmässään eniten lisäkoulutusta suomen kielen opetuksesta (ka 3,3), kun taas äidinkielen aineenopettajilla lisäkoulutuksen tarve jäi vähäiseksi tällä osa-alueella (ka 2,2). Äidinkielen aineenopettajat tarvitsivat melko paljon lisäkoulutusta arvioinnista (ka 4,0) ja oppilaan siirtymisestä yleisopetukseen (ka 4,0), kun taas muilla aineenopettajilla korostui siirtymävaiheen lisäksi oppimisen ja koulunkäynnin tuki (ka 3,9).

6.2.2 *Kokemuksen merkitys valmo-opettajien kokeman lisäkoulutuksen tarpeen kannalta*

Tutkimuksessa selvitettiin myös, onko työkokemuksen määrällä merkitystä sen kannalta, kuinka paljon valmo-opettaja kaipaa lisäkoulutusta. Yhteenlasketulle opettajakokemukselle ja valmistavassa opetuksessa hankitulle työkokemukselle muodostettiin kummallekin kolme ryhmää. Vastaajat sijoittuivat melko tasaisesti yhteenlasketun opettaja-

kokemuksen ryhmiin (alle viisi vuotta n=18, 5–15 vuotta n=17 yli 15 vuotta n=11), mutta valmo-kokemuksen mukaan muodostetut ryhmät erosivat enemmän toisistaan (alle vuoden n=22, 1–5 vuotta n= 15 ja yli viisi vuotta n=9).

Yhteenlasketun että valmistavasta opetuksesta hankitun työkokemuksen perusteella luotuja ryhmiä vertailtiin, mutta kummallakaan valmistavan opetuksen kokemuksen määrällä ($p=0,579$) tai opettajakokemuksen määrällä ($p=0,168$) ei ollut merkitsevää eroa lisäkoulutuksen tarpeeseen. Koska merkitseviä eroja ei löytynyt, ei ollut tarpeellista tehdä enää parittaisvertailuja. Yli viisitoista vuotta opettajan töitä tehneiden ryhmästä poistettiin yksi merkitsevästi poikkeavasti vastannut opettaja, joka perusteli vähäistä lisäkoulutuksen tarvettaan sillä, että työ on tullut jo käytännön kautta tutuksi ja uransa alkuvaiheessa hän olisi kaivannut koulutusta. Tämä vastaajan kohdalla työkokemus oli siis syynä vähäiseen lisäkoulutuksen tarpeeseen, vaikka eroja ryhmien väliltä ei löytynyt.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää valmo-opettajien näkemyksiä siitä, tulisi heidän työnsä asettaa pätevyysvaatimus ja mikä koulutus heidän mielestään vastaisi parhaiten valmo-opettajan työn vaatimuksiin. Lisäksi pyrittiin selvittämään, näkyykö valmo-opettajien koulutustausta heidän näkemyksissään pätevyysvaatimuksen asettamisesta ja työtään parhaiten vastaavasta koulutuksesta. Toisena tavoitteena oli selvittää valmo-opettajien lisäkoulutuksen tarvetta ja sitä, onko koulutustaustalla tai kokemuksella merkitystä valmo-opettajien kokeman lisäkoulutuksen tarpeen kannalta.

7.1 Pätevyysvaatimuksen asettaminen valmo-opettajalle

On tärkeää selvittää, tarvitaanko valmo-opettajan työlle pätevyysvaatimusta ja toisaalta minkälaisia valmiuksia valmo-opettajien työ vaatii. Yhtenä syynä aiheen ajankohtaisuudelle on se, että vaikka turvapaikanhakijoiden määrä on laskenut huomattavasti vuoden 2015 määrästä, on se edelleen hieman suurempi kuin aikaisempina vuosina (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 9). Näyttäisi myös siltä, ettei kansainvälinen tilanne ole vielä rauhoittumassa ja esimerkiksi Turkin viimeaikainen kehitys saattaa vaikuttaa myös Euroopan pakolaistilanteeseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, 9.) Lisäksi peruskouluikäisiä lapsia saapuu Suomeen ja valmistavaan opetukseen muista syistä, joiden myötä valmistavaa opetusta tullaan tarvitsemaan myös tulevaisuudessa. Valmistavan opetuksen luokille näyttäisi siis olevan suuri tarve jatkossakin. Jonkan (2015, 9) mukaan valmistavan opetuksen opettajille tulisikin määritellä kelpoisuus viimeistään nyt, kun valmistava opetus on vakiintunut osaksi koulutusjärjestelmäämme.

Tutkimuksen mukaan osa vastaajista oli kuitenkin sitä mieltä, ettei valmo-opettajan pätevyysvaatimukselle ole tarvetta. Osa näistä vastaajista perusteli kantaansa sillä, ettei päteviä opettajia olisi riittävästi tarjolla, jos valmo-opettajille määriteltäisiin pätevyysvaatimus. Tämä on aiheellinen huoli, sillä opetus ja kulttuuriministeriön (2016, 28) mukaan valmistavan opetuksen sekä suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksessa toimivien opettajien pätevyystilanne on jo valmiiksi heikompi kuin muissa opetustehtävissä toimivien. Lisäksi valmistavien opettajien tarpeen on arvioitu kasvavan tulevaisuudessa (Nissinen & Välijärvi 2011, 85–86). Toisaalta opetus- ja kulttuuriministeriön (2016, 28)

julkaisussa myös todetaan, että opettajatarpeisiin voitaisiin osittain vastata suhteellisen lyhytkestoisilla ja nopeilla täydennyskoulutuksilla ja osin opettajien peruskoulutuksen lisäyksellä.

Suurin osa tutkimukseen osallistuneista valmo-opettajasta oli sitä mieltä, että heidän työnsä tulisi asettaa jokin valtakunnallinen pätevyysvaatimus. Pätevyysvaatimuksen asettamisen ajateltiin olevan tarpeellista valmo-opettajan vaativan työnkuvan, opetuksen yhtenäistämisen ja opettajien paremman koulutautumisen takia. Valtakunnallisen pätevyysvaatimuksen asettaminen yhtenäistäisi kuntien välillä vallitsevaa kirjavuutta valmo-opettajien koulutustaustoissa ja näin kaikille oppilaille voitaisiin taata laadukas ja tasa-arvoinen opetus. Laadukas opetus vaatii ammattitaitoisia ja koulutettuja opettajia ja opetustehtävät vaativat aina opettajalta kyseiseen työhön tarvittavia tietynlaisia taitoja (Kyttälä ym. 2011, 7).

Valtakunnallisen pätevyysvaatimuksen asettaminen tekisi myös näkyväksi sen, minkälaisia valmiuksia valmo-opettajat tarvitsevat työssään. Koska valmo-opetuksen työnkuva on hyvin moninainen ja haasteellinen, ei pätevyudeksi riitä pelkästään muodollinen pedagoginen pätevyys. (Kyttälä ym. 2011, 7.) Myös tämän tutkimuksen vastauksista käy ilmi, että valmo-opettajan työ on hyvin moninaista ja siinä tarvitaan paljon erilaisia tietoja ja taitoja. Vastauksissa nousi esille, että valmo-opettajat tarvitsevat työssään ainakin erityispedagogista osaamista, pedagogista osaamista, yhteistyö- ja monikulttuurisuustaitoja ja lisäksi heidän tulee hallita kielen opetuksen perusasioita. Vastajat perustelivat pätevyysvaatimuksen asettamista myös sillä, että valmo-opettajan palkka, joka useimmissa kunnissa on luokanopettajan palkka, ei vastaa tällä hetkellä työn vaativuutta. Työnkuvan monipuolisuus tukee tätä näkemystä. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista oli sitä mieltä, että sopivin pätevyysvaatimus valmo-opettajille olisi erityisluokanopettajan pätevyys. Tätä perusteltiin muun muassa sillä, että valmo-opettajan on kyettävä tunnistamaan oppilaat, joilla on todellisia oppimisvaikeuksia niistä, joilla oppimista vaikeuttaa heikko kielitaito. Opetus- ja kulttuuriministeriön tilannekatsauksessa (2017, 44–45) on todettu, että opetushenkilöstön riittävä osaaminen vieraskielisten oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamiseen tulisi varmistaa.

Opettajien oma koulutustausta vaikutti heidän vastauksiinsa ja siihen, mistä näkökulmasta he omaa työnkuvaansa ja pätevyysvaatimuksen asettamista tarkastelivat. Moni

erityisluokanopettaja korosti oppimisvaikeuksien ja muiden haasteiden tunnistamisen ja oppimisen tukemisen tärkeyttä, kun taas äidinkielen aineenopettajat keskittyivät vastauksissaan kielen opettamiseen. Mielenkiintoista on, että kun vastaajat perustelivat valitsemansa koulutuksen soveltuvuutta valmo-opettajan työn pätevyysvaatimukseksi, perustelujen monipuolisuus vaihteli vastaajaryhmittäin. Luokan- ja erityisluokanopettajat perustelivat keskimäärin monipuolisesti nostaen esiin monta teemaa, kun taas äidinkielen opettajat mainitsivat vain suomen kielen opettamisen tärkeyden. Muut aineenopettajat eivät perustelleet vastauksiaan. Vastausten erilaisuutta voi selittää se, että iso osa vastaajista oli valinnut oman koulutuksensa vastaavan parhaiten työn vaatimukseen. Heidän perustelunsa viestivätkin monesti heidän saamansa pohjakoulutuksen ydinsisällön ja heidän ammattikuntansa vahvuudet, jättäen huomiotta monet muut tärkeät opetuksen osa-alueet. Vastauksista saattaa näkyä myös se, mitä vastaaja itse pitää työnsä tärkeimpinä osa-alueina ja mihin hän opettajana kiinnittää eniten huomiota. Lisäksi on otettava huomioon, että aineenopettajat opettavat usein yläkouluikäisiä oppilaita, minkä seurauksena opettajan syvällisempi ymmärrys kielen rakenteista tulee tärkeämmäksi.

7.2 Valmo-opettajien lisäkoulutuksen tarve

Maahanmuuttajaoppilaiden opettajien osaamisesta ja valmiuksista tehdä työtään kaivataan lisää tutkimusta, jotta voidaan selvittää minkälaista koulutusta he tarvitsevat (Hoover ym. 2008, 31). Opettajat eivät ole saaneet riittävää koulutusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen, eikä kouluja ole valmistettu riittävästi kohtaamaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita. (Eres 2016, 65.) Myös Jokikokon (2005, 78) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työskentelevät opettajat kokivat toistuvasti taitonsa riittämättömiksi jollain opetuksen osa-alueella. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat myös, että valmo-opettajat kokevat kaipaavansa lisäkoulutusta työnsä tueksi. Suuri osa tämän tutkimuksen vastaajista (40,8%) koki kaipaavansa työnsä tueksi lisäkoulutusta jopa melko paljon tai enemmän.

Valmo-opettajat kaipasivat eniten lisäkoulutusta arvioinnista ja oppimisen ja koulunkäynnin tukemisesta. Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen oli tämän tutkimuksen mukaan ainoa osa-alue, jonka osalta kaikki kyselyyn vastanneista valmo-opettajista kokivat tarvitsevansa ainakin vähän koulutusta. Myös Jokikokon (2005, 78) mukaan yksi osa-alue, jolta opettajat kaipaavat lisää osaamista, on ymmärrys erityisopetukseen ja

oppilaiden tukemiseen liittyen. Opettajien riittämättömät taidot oppilaiden ja koulunkäynnin tukemiseen olisi syytä tunnistaa, sillä opettajien puutteellinen erityispedagoginen osaaminen voi johtaa siihen, etteivät opettajat pysty tarjoamaan oppilaille riittäviä tukitoimia, eivätkä pysty vastaamaan jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin (Hoover ym. 2008). Suurin osa vastaajista (63,1 %) kaipasi lisäkoulutusta arvioinnin osalta melko paljon tai enemmän. Maahanmuuttajaoppilaiden arviointi on koettu myös Kuuselan ym. (2008, 89–90) tutkimuksessa joidenkin opettajien mielestä ongelmalliseksi toteuttaa, sillä oikeudenmukaisten arvosanojen antaminen ja oppilaiden kielitaidon arvioiminen on koettu haastavaksi.

Vastaajilta kysyttiin tässä tutkimuksessa myös, kaipaavatko he työlleen jotain muuta lisäkoulutusta OPS:in osa-alueiden lisäksi. Vastausten mukaan haastavaksi koettiin oppilaiden tunne-elämän vaikeuksien ja traumaperäisten ongelmien kohtaaminen. Oppilaiden tunne-elämän haasteet -teeman esiin nousemiseen saattoi vaikuttaa se, että aineisto on kerätty keväällä 2016 ja edellisenä vuonna Suomeen oli juuri tullut maailmalla valitsevan pakolaiskriisin seurauksena poikkeuksellisen paljon turvapaikanhakijoita (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 9, 19). Pakolaistaustaiset valmo-oppilaat ovat voineet kokea monenlaisia traumaattisia tapahtumia ennen saapumistaan Suomeen (Kaplan ym. 2016, 83), mikä on voinut aiheuttaa heille traumoja, somaattisia oireita ja stressireaktioita, mitkä näkyvät myös koulun arjessa (Wiseman & O’Gorman 2017, 57).

Tutkimuksessa verrattiin lisäkoulutuksen tarvetta kolmen suurimman opettajaryhmän osalta (luokanopettajat, aineenopettajat ja erityisluokanopettajat) ja havaittiin, että ryhmät erosivat lisäkoulutuksen tarpeen osalta merkitsevästi toisistaan. Erityisluokanopettajat kaipasivat vähiten ja luokanopettajat eniten lisäkoulutusta ja erityisluokanopettajilla näyttäisi siis tämän tutkimuksen mukaan olevan eniten valmiuksia toimia valmistavan luokan opettajana. Tämä saattaa olla seurausta siitä, että valmistavassa opetuksessa ja erityisopetuksessa on paljon yhtäläisyyksiä. Kytälän ym. (2011, 7) mukaan erityisluokan oppilaille ja valmistavan opetuksen oppilaille tulee molemmille tarjota tarkoituksenmukaisia ja erityisiä opetusmenetelmiä. Molemmissa ryhmissä korostuu myös opetuksen yksilöllinen luonne ja oppilaan oman taitotason ja oppimisedellytysten huomiointi. Erityisluokanopettajat ovat saaneet myös koulutuksessaan valmiuksia opettaa hyvin heterogeenistä ryhmää ja osaamista oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Nämä

taidot ovat varmasti osittain suoraan hyödynnettävissä myös valmistavan opetuksen puolella.

Koulutustaustan merkitystä lisäkoulutuksen tarpeeseen vertailtiin myös työn osa-alueittain. Muutaman työn osa-alueen kohdalla koulutustaustalla oli merkitystä lisäkoulutuksen tarpeen kannalta. Luokanopettajat, erityisluokanopettajat ja muut aineenopettajat kaipasivat lisäkoulutusta suomen kielen opetuksesta äidinkielen aineenopettajia enemmän. Tämä on luonnollista, sillä äidinkielen opettajat tietävät paljon kielenopetuksesta ja suomen kielen rakenteista ja osaavat näin ottaa ne opetuksessaan huomioon. Lisäksi äidinkielen opettajilla voi olla koulutusta myös toisen kielen opettamiseen. Suomessa kaikilla valmo-opettajilla ei kuitenkaan ole lainkaan S2-opintoja vaihtelevien pätevyysvaatimusten takia (Andonov 2013, 300; Jonkka 2015, 9; Kyttälä ym. 2011, 5; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 25). Puuttuvat S2-opinnot vaikuttavat varmasti siihen, miksi muut kuin äidinkielen opettajat kaipasivat niin paljon lisäkoulutusta suomen kielen opetuksesta.

Aineenopettajat ja luokanopettajat taas kaipasivat erityisluokanopettajia enemmän lisäkoulutusta arvioinnissa, oppilaan siirtymisessä yleisopetukseen sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa. Tämä voi kertoa siitä, että erityisopettajat ovat tottuneet arvioimaan heterogeenistä ryhmää ja huomioimaan kunkin oppilaan omat haasteet ja taitotason. Erityisopettajalla on myös ymmärrystä oppilaiden tukemisesta ja eriyttämisestä oppilaiden taitotason mukaan. Nilssonin ja Axelssonin (2013, 146) mukaan aineenopettajien koulutus puolestaan harvoin pitää sisällään opintoja, jotka vastaisivat oppilaiden yksilölliseen oman taitotason mukaiseen arviointiin ja heterogeenisen ryhmän eriyttämiseen.

Tutkimuksessa selvitettiin myös työkokemuksen määrän merkitystä valmo-opettajien lisäkoulutuksen tarpeeseen. Oletettiin, että kokeneet valmo-opettajat kaipaisivat vähemmän lisäkoulutusta kuin vastavalmistuneet, sillä esimerkiksi Salon (2014, 197–198) tutkimuksen mukaan valmo-opettajien osaaminen täydentyy työkokemuksen karttumisen myötä. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan työkokemuksen määrällä ei kuitenkaan ollut merkitystä valmo-opettajien kokeman lisäkoulutuksen tarpeen kannalta. Tämä tulos korostaa entisestään lisäkoulutuksen tarpeen merkitystä, sillä koulutus voi olla myös tarpeen jo pitkään töitä tehneille opettajille. Kokemus ei myöskään näyttäisi antavan

valmo-opettajille riittävää osaamista ja pätevyyttä työhön, vaan valmo-opettajat tarvitsevat työnsä tueksi riittävän pohjakoulutuksen ja tarvittaessa täydennys- ja lisäkoulutusta.

7.3 Ehdotus valmistavan opetuksen kehittämiseksi

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan suurin osa vastanneista valmo-opettajista siis kannatti työlleen pätevyysvaatimusta (n. 69,6 %) ja iso osa vastaajista oli koulutustaustasta riippumatta sitä mieltä, että erityisluokanopettajan koulutus vastaa parhaiten työn vaatimuksiin. Myös luokanopettajan koulutus sai paljon kannatusta, mutta vain luokanopettajien itsensä osalta. Kun koulutustaustan merkitystä lisäkoulutuksen tarpeelle tarkasteltiin, huomattiin, että erityisluokanopettajien lisäkoulutuksen tarve on vähäisin verrattuna muihin koulutustaustaryhmiin. Myös tämä tulos saattaa kertoa siitä, että erityisluokanopettajien koulutus antaa parhaimmat valmiudet valmo-opettajan työhön. Tässä yhteydessä kannattaa huomioda, että työkokemuksen määrällä ei tässä tutkimuksessa ollut merkitystä lisäkoulutuksen tarpeen kannalta.

Valmo-opettajan työnkuvan on ajateltu vastaavan melko hyvin erityisluokanopettajan työnkuvaa, mutta toisaalta valmistavan opetuksen oppilaita ei ole pidetty erityisopetuksen perinteisiin opetusryhmiin kuuluvina. Valmistavan opetuksen oppilaat ovat luokissa heikon kielitaidon, eivät esim. oppimisvaikeuksien vuoksi ja siksi luokanopettajakoulutuksen on ajateltu olevan sopiva pätevyys valmo-opettajalle. (Kyttälä ym. 2011, 6.) Tämä tutkimus kuitenkin vahvistaa käsitystä siitä, että työnkuva on samansuuntainen kuin erityisluokanopettajalla ja työssä vaaditaan erityispedagogista osaamista. Syytuen tarpeelle on heikko kielitaito ja lisäksi jokaisen valmistavan luokan oppilaan kohdalla uuden kielen opetteleminen ja uuteen kulttuuriin sopeutuminen ovat stressitekijöitä, jotka saattavat näkyä oppilaan käyttäytymisessä ja oppimisessa (Eres 2016, 65).

Opetettava ryhmä on hyvin heterogeeninen ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen korostuu. Nilssonin ja Bunarin (2016, 410) mukaan nykyiset pedagogiset ratkaisut ja maahanmuuttajaoppilaiden opetus keskittyvät kuitenkin toisinaan liiaksi pelkästään kielen opetukseen ja näin oppilaiden yksilölliset tarpeet unohtuvat. Opetuksen yksilöllisyys näkyy jo siinä, että jokaiselle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen oppimissuunnitelma. On myös huomioitava, että maahanmuuttajaoppilaista suurempi osa on erityisen

tuen tarpeessa kuin kantaväestön oppilaista niin Suomessa kuin muissakin maissa, vaikka osa erityisopetussiirroista onkin ollut epäasianmukaisia (Kyttälä ym. 2013; Sinkkonen ym. 2011). Kaikki nämä työnkuvaan ja oppilaiden tuen tarpeisiin liittyvät tekijät tukevat ajatusta erityisluokanopettajan koulutuksen asettamisesta pätevyysvaatimukseksi.

Erityisluokanopettajat kaipasivat lisäkoulutusta keskimäärin vähemmän kuin *jonkin verran*. Työn osa-alueista erityisluokanopettajat kaipaavat eniten lisäkoulutusta suomen kielen opettamiseen liittyen, jossa lisäkoulutusta kaivattiin keskimäärin enemmän kuin *jonkin verran*. Tulosten pohjalta voidaan ehdottaa, että erityisluokanopettajan pätevyyden lisäksi valmo-opettajalla olisi ehkä tarpeellista olla opintoja S2-opettamiseen liittyen. Nämä S2-opinnot voitaisiin järjestää työn ohessa täydennyskoulutuksena. Toisaalta ne valmo-opettajat, jotka eivät kannattaneet pätevyysvaatimuksen asettamista, nostivat esiin pätevien opettajien puuttumisen. Erityisluokanopettajien palkkaaminen valmo-opettajiksi voisi siis olla vaikeaa pätevien opettajien vähäisen määrän vuoksi. Pätevyysvaatimuksen asettamisen myötä opetusta ja palkkausta saataisiin kuitenkin yhdenmu-kaistettua ja paremmin työnkuvaa vastaavan palkkauksen myötä työstä saattaisi tulla houkuttelevampi myös erityisluokanopettajille.

Muut koulutusryhmät kaipasivat eniten lisäkoulutusta arvioinnista, oppilaan siirtymisestä valmistavasta opetuksesta perusopetukseen, oppimisen ja koulunkäynnin tuesta sekä suomen kielen opettamisesta. Näitä teemoja olisikin hyvä sisällyttää mahdolliseen valmo-opettajille tarjottavaan lisä- ja täydennyskoulutukseen. Avoimissa vastauksissa nousi esiin mm. koulu yhteisön tuen ja työnohjauksen tarve. Koulu yhteisön tuki olisikin tärkeää, jotta sujuva yhteistyö ja integrointi yleisopetukseen helpottuisi. Vastauksissa ennakkoluulojen hälventäminen nousi yhdeksi sisällöksi. Lisäkoulutuksen tarjoaminen myös perusopetuksen opettajille voisi vähentää ennakkoluuloja ja lisätä ymmärrystä valmistavaan opetukseen ja oppilaiden tarpeisiin liittyen. Jokikokko (2005, 74) onkin todennut, että kouluja tulisi valmistaa kaikkien erilaisten oppilaiden tarpeisiin sen sijaan, että pyrittäisiin saamaan kaikki oppilaat vastaamaan koulun tarpeisiin. Tätä hyvin inklusiivista ajatusta on toteutettu myös valmistavassa opetuksessa, kun alkuopetusikäisten valmistava opetus on järjestetty syksystä 2017 alkaen tuetusti yleisopetuksen ryhmissä (Helsingin kaupungin opetusvirasto 2017). Koulu yhteisön tuki on tärkeää kui-

tenkin myös silloin, kun valmistava opetus järjestetään erillisissä luokissa ja yleisope-
tuksen kanssa ollaan tiiviisti yhteistyössä.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tuomen ja Sarajärven (2009, 142) mukaan tärkeää laadullisen tutkimuksen tekemisessä on, että sen tekemiseen varataan riittävästi aikaa, jotta tutkimukseen on mahdollista perehtyä riittävän syvällisesti. Tämän tutkimuksen tekemiseen varattiin hyvin aikaa (>1,5 vuotta), mikä mahdollisti syvällisen ajattelun kehittymisen ja huolellisen perehtymisen tutkimuksen eri vaiheisiin. Laadullisessa tutkimuksessa on myös tärkeä pyrkiä mahdollisimman puolueettomaan näkökulmaan ja varoa, ettei se ole liian subjektiivinen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136). Tämän tutkimuksen havaintojen luotettavuutta ja puolueettomuutta lisää se, että tutkijoita on ollut kaksi, jolloin eriäviä näkemyksiä on voitu vertailla keskenään. Toisaalta mahdollisena riskinä voidaan pitää sitä, että kummatkin tutkijat ovat koulutukseltaan erityisluokanopettajia. Tutkimuksen teon aikana teorian kirjoittamisesta tulosten analysointiin ja pohdintaan on kuitenkin pyritty huomioimaan tämä mahdollisesti näkökulmaa kaventava tekijä ja välttämään puolueellisia tulkintoja.

Vaikka tutkimusjoukko on melko pieni (n=46), voidaan sitä kuitenkin pitää hyvänä osuutena kaikista perusopetuksen valmistavien luokkien opettajista. Vuonna 2013 valmistavassa opetuksessa toimi 186 opettajaa ja on laskettu, että vuoteen 2025 mennessä opettajien tarve kasvaa 294 opettajaan suomenkielisessä ja kuuteen ruotsinkielisessä valmistavassa opetuksessa (Nissinen & Välijärvi 2011, 85–86). Näiden lukujen pohjalta voidaan arvioida, että valmistavien luokkien opettajien määrä on tälläkin hetkellä ainakin alle 300. Melko kattava otos lisää tutkimuksen luotettavuutta ja tuloksia voidaan pitää jopa jossain määrin yleistettävänä. Tutkimuksen luotettavuutta puolestaan saattaa heikentää se, että tutkimusjoukko saattaa olla valikoitunutta. Tutkimukseen ovat voineet vastata sellaiset henkilöt, jotka ovat kiinnostuneita lisäkoulutuksesta tai kaipaavat tukea työlleen. Pitkäniemi (2009, 333) toteaaakin, että aineisto ei edusta kaikkien opettajien mielipiteitä, vaan usein työhönsä keskimääräistä enemmän motivoituneen opettajan.

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty keväällä 2016 pian syksyn 2015 pakolaiskriisin jälkeen. Aineisto saattaa olla siinä mielessä poikkeava, että valmistavan opetuksen oppilaina on aineistonkeruuhetkellä ollut todennäköisesti muita ajankohtia enemmän pako-

lais- ja turvapaikanhakijalapsia. Aineistosta nousikin yhtenä haasteena esiin traumatisoituneiden oppilaiden kohtaaminen, joka ei olisi ehkä korostunut vastauksissa, jos aineistonkeruu-aika olisi ollut toinen. Tulokset saattaisivat myös olla toisenlaiset, jos aineistonkeruusta olisi vähemmän aikaa. Tutkimuksen aineisto on kerätty jo noin 1,5 vuotta sitten, joten opettajien koulutustarpeet ovat voineet muuttua. Lisäksi vuosina 2016 ja 2017 on jo järjestetty jonkin verran lisäkoulutuksia, joihin valmo-opettajien on ollut mahdollista osallistua, jolloin he ovat voineet jo saada kaipaamaansa lisäkoulutusta joltain työn osa-alueelta. Toisaalta tämän tutkimuksen tulokset valmo-opettajien lisäkoulutuksen tarpeesta kertovat valmo-opettajan työnkuvan moninaisuudesta ja siitä, minkälainen merkitys opettajan pohjakoulutuksella on lisäkoulutuksen tarpeelle ja mikä pätevyysvaatimus työlle tulisi mahdollisesti asettaa. Tulokset voivat antaa myös suuntaa siitä, mitä täydennyskoulutusten tulisi pitää sisällään.

7.5 Jatkotutkimusehdotukset

Tässä tutkimuksessa selvitettiin valmo-opettajien näkemyksiä pätevyysvaatimuksen asettamisesta ja heidän lisäkoulutuksen tarpeestaan. Lisäkoulutuksen tarvetta selvittäneet Likert-asteikolliset väittämät muodostivat luotettavan summamuuttujan. Väittämiin tuoma tieto jäi kuitenkin melko suppeaksi ja kertoi lähinnä vain lisäkoulutuksen tarpeesta, eikä valmo-opettajan työn osa-alueisiin paneuduttu syvemmin. Tulevaisuudessa valmo-opettajien lisäkoulutuksen tarvetta voitaisiin selvittää laajemmin, jotta saataisiin yleistettävämpi ja tarkempi kuva siitä, millä työn osa-alueilla lisäkoulutus on tarpeen. Työnkuvan osa-alueet voitaisiin edelleen pilkkoa kyselylomakkeessa pienempiin osiin, jotta mahdollisten lisäkoulutuksen järjestäjien ja vastanneiden valmo-opettajien käsitykset esim. arvioinnin osa-alueesta eivät poikkeaisi toisistaan.

Valmo-opettajan työnkuva on niin moninainen, että ihanteellisen pätevän opettajan olisi hallittava hyvin monenlainen kirjo taitoja. Yhtenä ratkaisuna näin moninaisen työnkuvan hoitamiseen voisi olla tiiviimpi monialainen yhteistyö, jonka avulla erilainen osaaminen ja tietotaito loisivat uutta asiantuntijuutta ja palvelisi oppilaiden tarpeita. Jatkossa olisikin hyvä tutkia valmistavan opetuksen ja perusopetuksen välisen yhteistyön toimivuutta ja toisaalta pohtia keinoja siihen, kuinka monialaisuutta voitaisiin hyödyntää entistä paremmin oppilaiden oppimisen hyväksi. Lisäksi olisi hyvä selvittää peruskoulujen opettajien lisäkoulutuksen tarvetta maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen liittyen,

sillä erityisesti peruskouluun siirryttäessä tuen on koettu heikkenevän ja oppimistulokset jäävät matalammiksi kuin peruskoulun oppilailla (Nilsson & Axelsson 2013, 145–146). Myös valmistavasta opetuksesta perusopetukseen siirtymistä olisi tästä syystä hyvä tutkia lisää.

Aiemmassa tutkimuksessa opetuksen järjestäjät ovat kokeneet, että valmistava opetus omassa ryhmässään on vastannut oppilaiden tarpeisiin erinomaisesti, mutta myös integroidussa ryhmässä hyvin (Antikainen ym. 2015, 68). Opetuksen järjestäjien aiempi kokemus puoltaa valmistavan opetuksen järjestämistä omissa ryhmissään, kun oppilaiden tarpeisiin vastaaminen asetetaan etusijalle. Toisaalta mahdollisia inklusiivisen valmistavan opetuksen malleja olisikin hyvä tutkia ja kehittää, jotta valmistavan opetuksen oppilaiden tarpeisiin voitaisiin vastata erinomaisesti myös integroiduissa ryhmissä. Helsingin inklusiivisen valmistavan opetuksen järjestämistä olisi otollista tutkia nyt, kun kokeilu on alkanut syksyllä 2017. Myös kaksi opetuksen järjestäjää ovat todenneet aiemmassa tutkimuksessa, että uusia vaihtoehtoja ja pedagogisia ratkaisuja olisi hyvä kokeilla valmistavassa opetuksessa (Antikainen ym. 2015, 64).

LÄHTEET

- Andonov, L. 2013. Valmistavan opetuksen vuosi: merkitysneuvotteluja kielestä ja identiteetistä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 44(3).
- Eres, F. 2016. Problems of the Immigrant Students' Teachers: Are They Ready to Teach? *International Education Studies*, 9(7), 64-71.
- Finlex. 2014. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain 12§ ja 48§ väliaikaisesta muuttamisesta. HE 120/2015. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2015/20150120> Viitattu 07.06.2017.
- Forsell, T., Hiltunen, P., Pihlava, M., & Alisaari, J. 2016. Oppilaan kotoutumisen tukeminen valmistavassa opetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, toukokuu 2016. Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/oppilaan-kotoutumisen-tukeminen-valmistavassa-opetuksessa/> Viitattu 28.8.2017.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36(5), 340–354.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto. 2017. Valmistava opetus. Tukimateriaali helsinkiläisille kouluille. <http://valmistavaopetus.edu.hel.fi> Viitattu 16.10.2017.
- Holm, G. & Londen, M. 2010. The discourse on multicultural education in Finland: education for whom? *Intercultural Education*, 21(2), 107–120.
- Hoover, J. J., Smith-Davis, J., Baca, L., & Love, E. W. 2008. Master's Level Teacher Preparation for Educating Immigrant Students with Special Needs in US Schools. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, Summer 2008, 19–35.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Ikonen, K. 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*, 10–23. Helsinki: Opetushallitus.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. 2004. Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14–26.
- Jokikokko, K., & Järvelä, M. L. 2013. Opettajan interkulttuurinen kompetenssi-produkti vai prosessi? *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 44(3).
- Jokikokko, K. 2005. Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 16(1), 69–83.

Jonkka, J. 2015. Oikeuskanslerin kannanotto 14.12.2015. Maahanmuuttajalasten ja -nuorten oikeus perusopetukseen. Saatavissa: <https://www.okv.fi/fi/tiedotteet/460/oikeuskansleri-maahanmuuttajalasten-valmistavan-opetuksen-laatuun-kiinnitettava-huomiota/>

Kaplan, I., Stolk, Y., Valibhoy, M., Tucker, A. & Baker, J. 2016. Cognitive assesement of refugee children: Effects of trauma and new language acquisition. *Transcultural psychiatry*, 53(1), 81–109.

Koponen, H. 2000. Maahanmuuttajaopetukseen valmentavat sisällöt opettajankoulutuksessa. Helsinki: Opetushallitus.

Kumpulainen, T. (toim.) 2014. Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Tampere: Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/156282_opettajat_suomessa_2013.pdf

Kuukka, K. & Kuukka, I. 2010. Apua arviointiin, kun suomi on toinen kieli. Teoksessa P. Immonen-Oikkonen & A. Leino (toim.) Monikulttuurinen kouluyhteisö, 63–70. Helsinki: Opetushallitus.

Kuusela, J., Etelälähti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönneberg, U. & Siniharju, M. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M. & Hautala, S. 2011. Oppimisvaikeuksien tunnistaja vai kielenopettaja? Pohdittavana valmistavan luokan opettajan kelpoisuus. *NMI-bulletin*, 21(1). Saatavissa: <http://www.nmi.fi/fi/bulletin/bulletin-pdf/Kyttlym.pdf>

Kyttälä, M., Sinkkonen, H. M. & Ylinampa, K. 2013. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut: oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. *NMI-bulletin*, 23, 13–31. Saatavissa: <http://bulletin.nmi.fi/article/maahanmuuttajataustaisten-oppilaiden-koulupolut-oppilaiden-kokemuksia-koulunkaynnin-kannalta-merkityksellisista-asioista/>

Lastikka, A. L., & Lipponen, L. 2016. Immigrant Parents' Perspectives on Early Childhood Education and Care Practices in the Finnish Multicultural Context. *International Journal of Multicultural Education*, 18(3), 75–94.

Nilsson, J. & Axelsson, M. 2013. “Welcome to Sweden”: Newly arrived students' experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137–164.

Nilsson, J. & Bunar, N. 2016. Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399–416.

Nissilä, L. 2010. Matkalla monikulttuurisuudesta intrakulttuurisuuteen. Teoksessa P. Immonen-Oikkonen & A. Leino (toim.) Monikulttuurinen koulu yhteisö, 21–39. Helsinki: Opetushallitus.

Nissinen, K., & Välijärvi, J. 2011. Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakoinnin tuloksia. Tutkimuslauseita/Koulutuksen tutkimuslaitos 43.

OAJ. 2015. Kotoutumiskompassi. Saatavissa:
<https://www.oaj.fi/cs/oaj/Kotoutumiskompassi> Viitattu: 10.08.2017.

Opetushallitus. 2012. Perusopetukseen valmistava opetus. Viitattu 10.08.2017.
Saatavissa:
http://www.edu.fi/download/145302_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2012.pdf

Opetusministeriö. 2007. Opettajatarve maahanmuuttajataustaisten opetuksessa ja koulutuksessa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:32. Helsinki: Opetusministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-385-9>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi: Kipupisteet ja toimenpide-esitykset. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:1.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi: Kipupisteet ja toimenpide-esitykset II. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:5.

Oulun yliopiston maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten opettajien täydennyskoulutuksen opetussuunnitelma. 2017 Saatavissa:
<http://www oulu.fi/sites/default/files/content/Sisältökuvaus%20Valmo%20202.pdf> Viitattu 6.12.2017.

Oulun yliopiston Intercultural Teacher Education (ITE) -ohjelman opetussuunnitelma. 2017.
[http://www oulu.fi/sites/default/files/content/Intercultural_Teacher_Education_BA\(Ed\)_2017-2018_1.pdf](http://www oulu.fi/sites/default/files/content/Intercultural_Teacher_Education_BA(Ed)_2017-2018_1.pdf) (kandidaatin tutkinto)
[http://www oulu.fi/sites/default/files/content/Intercultural_Teacher_Education_MA\(Ed\)_2017-2018.pdf](http://www oulu.fi/sites/default/files/content/Intercultural_Teacher_Education_MA(Ed)_2017-2018.pdf) (maisterin tutkinto) Viitattu 1.11.2017.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Saatavissa:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 10.10.2017.

Pitkäniemi, H. 2009. Integroiva metodologia opetuksen tutkimuksen näkökulmasta. *Kasvatus: Suomen kasvatus-tieteellinen aikakauskirja* 40(4).

POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
http://www oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Popov, O. & Sturesson, E. 2015. Facing the pedagogical challenge of teaching unaccompanied refugee children in the Swedish school system. *Problems of Education in the 21st Century*, 64, 66–74.

Päivärinta, M. 2005a. Eri oppiaineiden opetus valmistavassa opetuksessa. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*, 50–54. Helsinki: Opetushallitus.

Päivärinta, M. 2005b. Arviointi valmistavan opetuksen aikana ja sen päättyessä. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*, 57–59. Helsinki: Opetushallitus.

Salo, R. 2014. Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Oulun yliopisto: väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere: Juvenes Print.

Sinkkonen, H. M. & Kyttälä, M. 2014. Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167–183.

Sinkkonen, H. M., Kyttälä, M., Karvinen, O. & Aunio, P. 2011. Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot – syynä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito? *NMI-bulletin*, 2011(1) 14-25. Saatavissa: <http://bulletin.nmi.fi/article/maahanmuuttajalasten-erityisluokkasiirrot-syyna-todelliset-oppimisvaikeudet-vai-heikko-kielitaito/>

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tutkinto-ohjelman opinto-opas. 2017–2018. Saatavissa: <https://www10.uta.fi/opas/koulutus.htm?opsId=161&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2017&koulid=396> Viitattu 1.11.2017.

Tilastokeskus 2016. Ulkomailla syntyneet. Saatavissa: <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomailla-syntyneet.html#maittain> Viitattu 7.6.2017.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteet 25 op. 2017. Turun yliopisto. http://www.utu.fi/fi/yksikot/edu/yksikot/okl/sivustot/mmo/valmo/Documents/Valmo_valintaperusteet%20ja%20ops.pdf Viitattu 1.11.2017.

Turun yliopiston opettajankoulutuksen opetussuunnitelma 2016–2018. Saatavissa: <https://nettiopsu.utu.fi/opas/laitos.htm?opsId=245&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2017> Viitattu: 3.11.2017.

Turun yliopiston www-sivusto. Opettajien erikoistumiskoulutus / Monikulttuurisuus. <https://www.utu.fi/fi/yksikot/ope-erko/monikulttuurisuus/Sivut/home.aspx> Viitattu 5.12.2017.

VAOPS. 2015. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.

http://oph.fi/download/172848_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

Wiseman, M. & O’Gorman, S. 2017. Seeking Refuge: Implications when Integrating Refugee and Asylum Seeker Students into a Mainstream Australian School. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 8(1), 53–63.

Saastamoinen, J. & Brewis, K. 2017. Maahanmuuttovirasto. Vuosittainen maahanmuutto- ja turvapaikkaraaportti, SUOMI 2016. Euroopan muuttoliikevirasto. Saatavissa: http://emn.fi/files/1522/Politiikkaraaportti_FI_EN_final.pdf

Antikainen, M., Paavola, H., Salonen, M. & Wiman, S. 2015. Maahanmuuttajataustaiset oppijat koulutuksen haku- ja nivelvaiheissa. Teoksessa Pirinen, T. (toim.) *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä*, 61–81. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Maahanmuuttovirasto 2017. Sanasto. Viitattu 25.11.2017. <http://www.migri.fi/medialle/sanasto#top>

Opetushallitus. 2017. Usein kysyttyä: Perusopetukseen valmistava opetus. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat/perusopetukseen_valmistava_opetus/103/0/onko_kunnan_pakko_jarjestaa_vasta_maahan_tulleelle_oppilaalle_valmistava_a_opetusta Viitattu 26.11.2017.

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

LIITE 1: KYSELYLOMAKE

Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa Suomen valmistavien luokkien opettajien lisäkoulutuksen tarve. Lisäkoulutuksen tarpeella tutkimuksessa tarkoitetaan omaa kokemustasi siitä, että kaipaisit lisää tietoa, taitoja, työtapoja, opetusmenetelmiä tai muita valmiuksia, jotka auttaisivat sinua työssäsi valmistavan luokan opettajana. Tutkimuksessa saatuja tietoja kokemuksistasi voidaan hyödyntää valmistavien luokkien opettajien tulevia koulutuksia suunniteltaessa.

Kyselylomakkeessa lisäkoulutuksen tarve selvitetään erikseen kymmenen aihealueen (esim. opetuksen eriyttäminen) osalta. Jokaisen aihealueen ja siihen liittyvän kysymyksen yhteydessä on valmistavan opetuksen tai perusopetuksen OPS:sta katkelma, joka selventää, mitä aihealue pitää sisällään. Voit vastata suoraan kysymykseen tai käyttää OPS:n katkelmaa apunasi.

Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti nimettöminä, eivätkä tutkimukseen osallistuvat ole tunnistettavissa.

Sukupuoli:

Mies

Nainen

Ikä:

Missä maakunnassa opetat valmistavaa luokkaa?

Ahvenanmaa

Etelä-Karjala

Etelä-Pohjanmaa

Etelä-Savo

Kainuu

Kanta-Häme

Keski-Pohjanmaa

Keski-Suomi

Kymenlaakso

Lappi

Pirkanmaa

Pohjanmaa

Pohjois-Karjala

Pohjois-Pohjanmaa

Pohjois-Savo

Päijät-Häme

Satakunta

Uusimaa

Varsinais-Suomi

Koulutustausta: (voi valita useamman)

luokanopettaja

erityisopettaja

erityisluokanopettaja

aineenopettaja, minkä aineen?

lastentarhanopettaja

muu, mikä/ lisäkoulutus?

Työvuodet:

Yhteenlaskettu opettajakokemus (vuodet ja kuukaudet esim. 5 v 4 kk)

Opettajajakemus perusopetukseen valmistavasta opetuksesta (vuodet ja kuukaudet esim. 1 v 4 kk)

Oppilaiden määrä luokassasi tällä hetkellä:

Opetettavan luokkasi nuorimman oppilaan ikä:

Opetettavan luokkasi vanhimman oppilaan ikä:

Valmistavien luokkien opettajien lisäkoulutuksen tarve

Opetuksen eriyttäminen

“Opettaja voi tarpeen mukaan eriyttää muun muassa eri oppiaineiden opetukseen käytettävää aikaa, oppiaineen syvyyttä tai laajuutta, menetelmiä, työtapoja tai materiaaleja. Eriyttäminen tarkoittaa käytännössä ennen kaikkea sisältöjen valintaa sekä tarkoituksenmukaisia opetusjärjestelyitä. On tärkeää, että jokainen oppilas saa oman taitotasonsa mukaisia ja sopivan haastavia tehtäviä.” (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 6.)

Tarvitsen/kaipaen lisäkoulutusta valmistavan opetuksen eriyttämiseen liittyen

En lainkaan Vähän Jonkin verran Melko paljon Paljon Erittäin paljon

Suomen kielen opetus

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opetuksen lähtökohtana ovat oppilaille merkitykselliset ja tarpeelliset tekstilajit ja kielenkäyttötilanteet, joiden avulla kielen muotoja, merkityksiä ja käyttöä tutkitaan ja opitaan analysoimaan. Kielitaitoa kehitetään kaikilla kielen käytön osa-alueilla, joita ovat kuulun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen. – Oppilaiden kielen osaaminen laajenee arkielämän konkreettisesta kielestä käsitteellisen ajattelun kieleen. He saavat valmiudet havaintojen ja ilmiöiden sekä oman ajattelunsa, tunteidensa ja mielipiteidensä ilmaisemiseen tilanteeseen sopivalla tavalla. Opetuksessa arvostetaan ja hyödynnetään oppilaiden osaamia kieliä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 118.)

Tarvitsen/kaipaen lisäkoulutusta suomen kielen opettamiseen liittyen

En lainkaan Vähän Jonkin verran Melko paljon Paljon Erittäin paljon

Oppilaan oman äidinkielen käyttö oppimisen tukena

Oppilaan oman äidinkielen opetuksen tavoitteena on tukea ja edistää äidinkielen hallintaa, kulttuuritaustan tuntemusta ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä. Oman äidinkielen hyvä hallinta luo edellytyksiä myös suomen/ruotsin kielen oppimiselle ja tällä kielellä tapahtuvalle muulle oppimiselle. – Oppilaan oman äidinkielen hallintaa ja sen säilymistä tuetaan myös eri tavoin yhteistyössä perheen kanssa.” (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 3.)

Tarvitsen/kaipaen lisäkoulutusta oppilaan oman äidinkielen käytöstä oppimisen tukena

En lainkaan Vähän Jonkin verran Melko paljon Paljon Erittäin paljon

Monikulttuurisuus ja kotouttaminen

“Oppilaiden kielelliset valmiudet sekä kulttuuritausta otetaan huomioon, ja jokaisen oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteettiä tuetaan monipuolisesti. – Perusopetukseen valmistava opetus ohjaa tunnistamaan eri kulttuureja yhdistäviä hyvän elämän arvoja ja periaatteita. Opiskelu vahvistaa opiskelijan taitoja toimia kulttuurisesti monimuotoisessa yhteiskunnassa sekä kartuttaa oppilaan kulttuurienvälistä toimintakykyä. Opetus kannustaa vuorovaikutukseen eri kulttuuriryhmien välille ja kantaväestön kanssa.” (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 2, 5.)

Tarvitsen/kaipaen lisäkoulutusta monikulttuurisuudesta ja kulttuurien kohtaamisesta

En lainkaan Vähän Jonkin verran Melko paljon Paljon Erittäin paljon

Kodin ja koulun välinen yhteistyö

“Kodin ja koulun yhteistyössä otetaan huomioon perheiden kieli- ja kulttuuritausta. Huoltajille annetaan tietoa suomalaisesta koulusta ja koulutusjärjestelmästä, opetussuunnitelmasta, oppilaan arvioinnista, opetusmenetelmistä ja perusopetukseen valmistavassa opetuksessa käytettävästä oppilaan omasta opinto-ohjelmasta. Perheille annetaan tietoa perusopetukseen siirtymisestä sekä jatko-opintomahdollisuuksista perusopetuksen jälkeen.” (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 6.)

Tarvitsen/kaipaen lisäkoulutusta valmistavan opetuksen ja kodin välisestä yhteistyöstä

En lainkaan Vähän Jonkin verran Melko paljon Paljon Erittäin paljon

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

“Opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohtana ovat sekä kunkin oppilaan että opetusryhmän vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet. Huomiota tulee kiinnittää oppimisen esteettömyyteen sekä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen tunnistamiseen. Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen merkitsee yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja sekä oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Opetusta ja tukea suunniteltaessa on otettava huomioon, että tuen tarve voi vaihdella tilapäisestä jatkuvaan, vähäisestä vahvempaan tai yhden tukimuodon tarpeesta useamman tukimuodon tarpeeseen.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61.)

Tarvitsen/kaipaen lisäkoulutusta oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen sekä oppimisvaikeuksien tunnistamiseen liittyen

Täysin eri mieltä Eri mieltä Ei eri eikä samaa mieltä Samaa mieltä Täysin samaa mieltä

Työrauhan ylläpito ja kurinpitokeinot

“Opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, jossa työrauha ja opiskelun esteetön sujuminen on varmistettu. Työrauhaan voidaan vaikuttaa monilla koulun keinoilla, joista keskeisiä ovat opettajan antama ohjaus ja palaute, yhteistyö sekä yhteinen vastuunotto ja huolenpito. Pedagogisia ratkaisuja kehittämällä sekä luottamuksen ja välittämisen ilmapiiriä vahvistamalla luodaan edellytykset hyvän työrauhan rakentumiselle. Opetuksen järjestäjällä on oikeus käyttää työrauhan turvaamiseksi ja epäasialliseen käyttäytymiseen puuttumiseksi myös kasvatuskustelua ja erilaisia kurinpitokeinoja.” (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 7; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 36.)

Tarvitsen/kaipaen lisäkoulutusta työrauhan ylläpitämiseen, luokanhallintaan ja kurinpitokeinojen käyttöön liittyen

En lainkaan Vähän Jonkin verran Melko paljon Paljon Erittäin paljon

Moniammatillinen yhteistyö

“Henkilöstön tiivis yhteistyö edesauttaa koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamista. Koulutyö järjestetään tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti yhdessä toimien ja työtä jakaen. – – Pedagoginen asiantuntemus ja opettajien sekä muiden tuen ammattihenkilöiden monialainen yhteistyö tuen tarpeen havaitsemisessa, arvioinnissa sekä tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa on tärkeää. Yhteistyöhön kulloinkin osallistuvat ammattihenkilöt harkitaan tapauskohtaisesti.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 36, 61.)

Tarvitsen/kaipaen lisäkoulutusta moniammatillisen yhteistyön toteuttamiseen liittyen

En lainkaan Vähän Jonkin verran Melko paljon Paljon Erittäin paljon

Valmistavan opetuksen yhteistyö perusopetuksen kanssa

“Valmistavan opetuksen aikana oppilaita integroidaan esi- tai perusopetukseen, oppilaan ikätasoa vastaaviin suomen- tai ruotsinkielisiin opetusryhmiin oman opinto-ohjelman mukaan oppilaan omassa opinto-ohjelmassa määritellyllä tavalla. Integroinnin tavoitteena on edistää kotoutumista, opiskelunvalmiuksien ja suomen tai ruotsin kielen taidon kehittymistä sekä laaja-alaisen osaamisen ja eri oppiaineiden sisältöjen omaksumista.” (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 1.)

Tarvitsen/kaipaen lisäkoulutusta valmistavan opetuksen ja perusopetuksen yhteistyöhön liittyen

En lainkaan Vähän Jonkin verran Melko paljon Paljon Erittäin paljon

Oppilaan siirtyminen valmistavasta opetuksesta perusopetukseen

“Perusopetukseen siirtymistä suunniteltaessa tulee huolehtia siitä, että tieto oppilaan valmiuksista ja edistymisestä valmistavassa opetuksessa siirtyy seuraavaan kouluun. Oppilaalle ja hänen huoltajalleen annetaan mahdollisuus tutustua ajoissa tulevaan kouluun. Valmistavan opetuksen oppilaanohjauksessa tulee kiinnittää huomiota myös siihen, että oppilaalla on käsitys omista mahdollisuuksistaan jatko-opinnoissa ja työelämässä.” (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 7.)

Tarvitsen/kaipaen lisäkoulutusta oppilaan siirtymävaiheesta valmistavasta opetuksesta perusopetukseen

En lainkaan Vähän Jonkin verran Melko paljon Paljon Erittäin paljon

Arviointi

“Arvioinnin tulee olla ohjaavaa, kannustavaa ja monipuolista. Oppilaan edellytyksiä itsearviointiin kehitetään. Arvioinnin avulla valmistavan opetuksen oppilaalle annetaan kuva myös perusopetuksen vaatimuksista.” (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 8.)

“Maahanmuuttajataustaisten ja vieraskielisten oppilaiden arvioinnissa otetaan huomioon kunkin oppilaan kielitausta sekä kehittyvä suomen tai ruotsin kielen taito. Jotta oppilas voi osoittaa edistymistään ja osaamistaan mahdollisista suomen tai ruotsin kielen puutteista huolimatta, arvioinnissa kiinnitetään erityistä huomiota oppilaan tilanteeseen sovitettuihin, monipuolisiin ja joustaviin arviointitapoihin.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 48.)

Tarvitsen/kaipaen lisäkoulutusta valmistavassa opetuksessa tehtävään arviointiin liittyen

En lainkaan Vähän Jonkin verran Melko paljon Paljon Erittäin paljon

Jos vastasit edelliseen, ettet koe tarvitsevasi lisäkoulutusta millään näillä osaamisen alueilla, miksi et?

Avoin vastaustila

Kaipaatko muuta lisäkoulutusta työhösi?

Kyllä, miksi ja minkälaista?

En, miksi et?

Jos vastasit edelliseen “kyllä”, minkälaista ja miksi?

Avoin vastaustila

Valmistavan luokan opettajan koulutuksella ei ole valtakunnallista pätevyysvaatimusta. Tulisiko olla?

Ei, miksi?

Kyllä, miksi?

Jos vastasit edelliseen “kyllä”, mikä koulutus vastaisi parhaiten työn vaatimuksiin?

Luokanopettaja

Erityisluokanopettaja

Erityisopettaja

Lastentarhanopettaja

Aineenopettaja, minkä aineen?

Muu, mikä?

Miksi juuri tämä koulutus vastaisi työn vaatimuksiin?

Sähköpostiosoitteesi mahdollista haastattelupyyntöä varten:

Kiitos osallistumisestasi!

LIITE 2: KYSELYLOMAKKEEN LISÄKOULUTUKSEN TARVETTA SELVITTÄNEEN OSAN TYÖN OSA-ALUEET JA NIITÄ SELVENTÄVÄT OPE- TUSSUUNNITELMAN TEKSTIKATKELMAT

Työn osa-alue	Opetussuunnitelman tekstikatkkelma
Opetuksen eriyttäminen	"Opettaja voi tarpeen mukaan eriyttää muun muassa eri oppiaineiden opetukseen käytettävää aikaa, oppiaineiden syvyyttä tai laajuutta, menetelmiä, työtapoja tai materiaaleja. Eriyttäminen tarkoittaa käytännössä ennen kaikkea sisältöjen valintaa sekä tarkoituksenmukaisia opetusjärjestelyitä. On tärkeää, että jokainen oppilas saa oman taitotasonsa mukaisia ja sopivan haastavia tehtäviä." (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 6.)
Suomen kielen opetus	"Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opetuksen lähtökohtana ovat oppilaille merkitykselliset ja tarpeelliset tekstilajit ja kielenkäyttölanteet, joiden avulla kielen muotoja, merkityksiä ja käyttöä tutkitaan ja opitaan analysoimaan. Kielitaitoa kehitetään kaikilla kielen käytön osa-alueilla, joita ovat kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen. – – Oppilaiden kielen osaaminen laajenee arkielämän konkreettisesta kielestä käsitteellisen ajattelun kieleen. He saavat valmiudet havaintojen ja ilmiöiden sekä oman ajattelunsa, tunteidensa ja mielipiteidensä ilmaisemiseen tilanteeseen sopivalla tavalla. Opetuksessa arvostetaan ja hyödynnetään oppilaiden osaamia kieliä." (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 118.)
Oppilaan oman äidinkielen käyttön oppimisen tukena	"Oppilaan oman äidinkielen opetuksen tavoitteena on tukea ja edistää äidinkielen hallintaa, kulttuuritaustan tuntemusta ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä. Oman äidinkielen hyvä hallinta luo edellytyksiä myös suomen/ruotsin kielen oppimiselle ja tällä kielellä tapahtuvalle muulle oppimiselle. – – Oppilaan oman äidinkielen hallintaa ja sen säilymistä tuetaan myös eri tavoin yhteistyössä perheen kanssa." (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 3.)
Monikulttuurisuus ja kotouttaminen	"Oppilaiden kielelliset valmiudet sekä kulttuuritausta otetaan huomioon, ja jokaisen oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteettiä tuetaan monipuolisesti. – – Perusopetukseen valmistava opetus ohjaa tunnistamaan eri kulttuureja yhdistäviä hyvän elämän arvoja ja periaatteita. Opiskelu vahvistaa opiskelijan taitoja toimia kulttuurisesti monimuotoisessa yhteiskunnassa sekä kartuttaa oppilaan kulttuurienvälistä toimintakykyä. Opetus kannustaa vuorovaikutukseen eri kulttuuriryhmien välille ja kantaväestön kanssa." (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 2, 5.)
Kodin ja koulun välinen yhteistyö	"Kodin ja koulun yhteistyössä otetaan huomioon perheiden kieli- ja kulttuuritausta. Huoltajille annetaan tietoa suomalaisesta koulusta ja koulutusjärjestelmästä, opetussuunnitelmasta, oppilaan arvioinnista, opetusmenetelmistä ja perusopetukseen valmistavassa opetuksessa käytettävästä oppilaan omasta opinto-ohjelmasta. Perheille annetaan tietoa perusopetukseen siirtymisestä sekä jatko- opintomahdollisuuksista perusopetuksen jälkeen." (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 6.)
Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	"Opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohtana ovat sekä kunkin oppilaan että opetusryhmän vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet. Huomiota tulee kiinnittää oppimisen esteettömyyteen sekä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen tunnistamiseen. Oppimisen ja koulun-

	<p>käynnin tukeminen merkitsee yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja sekä oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Opetusta ja tukea suunniteltaessa on otettava huomioon, että tuen tarve voi vaihdella tilapäisestä jatkuvaan, vähäisestä vahvempaan tai yhden tukimuodon tarpeesta useamman tukimuodon tarpeeseen.” (Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteet 2014, 61.)</p>
<p>Työrauhan ylläpito ja kurinpitokeinot</p>	<p>“Opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskelu ympäristöön, jossa työrauha ja opiskelun esteetön sujuminen on varmistettu. Työrauhaan voidaan vaikuttaa monilla koulun keinoilla, joista keskeisiä ovat opettajan antama ohjaus ja palaute, yhteistyö sekä yhteinen vastuunotto ja huolenpito. Pedagogisia ratkaisuja kehittämällä sekä luottamuksen ja välittämisen ilmapiiriä vahvistamalla luodaan edellytykset hyvän työrauhan rakentumiselle. Opetuksen järjestäjällä on oikeus käyttää työrauhan turvaamiseksi ja epäasialliseen käyttäytymiseen puuttumiseksi myös kasvatuskeskustelua ja erilaisia kurinpitokeinoja.” (Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 7; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 36.)</p>
<p>Moniammatillinen yhteistyö</p>	<p>“Henkilöstön tiivis yhteistyö edesauttaa koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamista. Koulutyö järjestetään tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti yhdessä toimien ja työtä jakaen. – – Pedagoginen asiantuntemus ja opettajien sekä muiden tuen ammattihenkilöiden monialainen yhteistyö tuen tarpeen havaitsemisessa, arvioinnissa sekä tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa on tärkeää. Yhteistyöhön kulloinkin osallistuvat ammattihenkilöt harkitaan tapauskohtaisesti.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 36, 61.)</p>
<p>Valmistavan opetuksen yhteistyö perusopetuksen kanssa</p>	<p>“Valmistavan opetuksen aikana oppilaita integroidaan esi- tai perusopetukseen, oppilaan ikätasoa vastaaviin suomen- tai ruotsinkielisiin opetusryhmiin oman opinto-ohjelman mukaan oppilaan omassa opinto-ohjelmassa määritellyllä tavalla. Integroinnin tavoitteena on edistää kotoutumista, opiskeluvalmiuksien ja suomen tai ruotsin kielen taidon kehittymistä sekä laaja-alaisen osaamisen ja eri oppiaineiden sisältöjen omaksumista.” (Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 1.)</p>
<p>Oppilaan siirtyminen valmistavasta opetuksesta perusopetukseen</p>	<p>“Perusopetuksen siirtymistä suunniteltaessa tulee huolehtia siitä, että tieto oppilaan valmiuksista ja edistymisestä valmistavassa opetuksessa siirtyy seuraavaan kouluun. Oppilalle ja hänen huoltajalleen annetaan mahdollisuus tutustua ajoissa tulevaan kouluun. Valmistavan opetuksen oppilaanohjauksessa tulee kiinnittää huomiota myös siihen, että oppilaalla on käsitys omista mahdollisuuksistaan jatko-opinnoissa ja työelämässä.” (Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 7.)</p>
<p>Arviointi</p>	<p>“Arvioinnin tulee olla ohjaavaa, kannustavaa ja monipuolista. Oppilaan edellytyksiä itsearviointiin kehitetään. Arvioinnin avulla valmistavan opetuksen oppilalle annetaan kuva myös perusopetuksen vaatimuksista.” (Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 8.) “Maahanmuuttajataustaisten ja vieraskielisten oppilaiden arvioinnissa otetaan huomioon kunkin oppilaan kielitausta sekä kehittyvä suomen tai ruotsin kielen taito. Jotta oppilas voi osoittaa edistymistään ja osaamistaan mahdollisista suomen tai ruotsin kielen puutteista huolimatta, arvioinnissa kiinnitetään erityistä huomiota oppilaan tilanteeseen sovitettuihin, monipuolisiin ja joustaviin arviointitapoihin.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 48.)</p>

LIITE 3. VALMO-OPETTAJIEN KOKEMA LISÄKOULUTUKSEN TARVE ERITELTYNÄ OSA-ALUEITTAIN SUURIMMISSA KOULUTUSTAUSTARYHMISSÄ. *Lisäkoulutuksen tarvetta mitattiin Likert-asteikolla, jossa 1= En lainkaan, 2= Vähän, 3= Jonkin verran, 4= Melko paljon, 5= Paljon ja 6= Erittäin paljon.*

Työn osa-alue	Lisäkoulutuksen tarve (asteikolla 1–6)				
	Luokanopettaja (n=23)	Erytysluokanopettaja (n=7)	Äidinkielen aineenopettaja (n=5)	Muu aineenopettaja (n=7)	Kaikki n=42
Eriyttäminen	Ka 3,6 Md 3	Ka 3,1 Md 3	Ka 3,8 Md 4	Ka 3,3 Md 3	Ka 3,5 Md 3
Suomen kielen opetus	Ka 4,0 Md 4	Ka 3,3 Md 3	Ka 2,2 Md 2	Ka 3,1 Md 3	Ka 3,5 Md 3
Oppilaan oman äidinkielen käyttö oppimisen tukena	Ka 3,7 Md 3	Ka 2,9 Md 3	Ka 3,8 Md 3	Ka 3,6 Md 4	Ka 3,6 Md 3
Monikulttuurisuus ja kotouttaminen	Ka 3,5 Md 4	Ka 2,4 Md 2	Ka 2,6 Md 3	Ka 2,7 Md 3	Ka 3,1 Md 3
Kodin ja koulun välinen yhteistyö	Ka 3,5 Md 3	Ka 2,1 Md 2	Ka 3,6 Md 3	Ka 2,9 Md 3	Ka 3,2 Md 3
Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	Ka 4,0 Md 4	Ka 2,7 Md 2	Ka 3,6 Md 4	Ka 3,9 Md 4	Ka 3,7 Md 4
Työrauhan ylläpito ja kurinpitokeinot	Ka 2,9 Md 3	Ka 2,6 Md 2	Ka 3,6 Md 3	Ka 3,3 Md 3	Ka 3,0 Md 3
Moniammatillinen yhteistyö	Ka 3,7 Md 3	Ka 2,0 Md 2	Ka 2,4 Md 2	Ka 3,6 Md 4	Ka 3,2 Md 3
Valmistavan opetuksen yhteistyö perusopetuksen kanssa	Ka 3,8 Md 4	Ka 2,3 Md 3	Ka 3,4 Md 3	Ka 3,0 Md 3	Ka 3,4 Md 3
Oppilaan siirtyminen valmistavasta opetuksesta perusopetukseen	Ka 4,0 Md 4	Ka 2,9 Md 3	Ka 4,0 Md 4	Ka 3,9 Md 4	Ka 3,8 Md 4

Arviointi	Ka 4,4 Md 4	Ka 3,1 Md 3	Ka 4,0 Md 4	Ka 3,7 Md 4	Ka 4,0 Md 4
Yhteensä	Ka 3,7 Md 3,5	Ka 2,7 Md 2,3	Ka 3,4 Md 3,3	Ka 3,4 Md 3,4	Ka 3,4 Md 3,4