

Opettajien ammatillinen minäkäsitys ja opetuksen
toteutustavat esiopetuksen valmistavassa opetuksessa

Pro gradu -tutkielma
Matilda Nummelin
503245
Turun yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Rauma
Joulukuu 2017

Turun yliopiston laaturjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

TIIVISTELMÄ
TURUN YLIOPISTO
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Rauma

NUMMELIN, MATILDA: Opettajien ammatillinen minäkäsitys ja opetuksen toteutustavat esiopetuksen valmistavassa opetuksessa

Pro gradu-tutkielma, 63 s., 6 liites.
Kasvatustiede
Joulukuu 2017

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millainen ammatillinen minäkäsitys valmistavaa opetusta esiopetuksessa Turun kaupungissa lukuvuonna 2015–2016 toteuttaneilla lastentarhanopettajilla on. Lisäksi tutkimuksessa kerättiin tietoja valmistavan opetuksen toteutustavoista ja siitä, miten opettajan haluaisivat kehittää valmistavaa opetusta.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaus tutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin sähköpostitse välitetyllä Webropol-kyselyllä. Aineiston analysoinnissa käytettiin sisällön analyysia. Tutkimusjoukkoon kuuluvat kaikki ne lastentarhanopettajat, joiden ryhmässä oli valmistavan opetuksen oppilaita sekä valmistavaan opetukseen resursoidut lastentarhanopettajat lukukaudella 2015–2016. Yhteensä tutkimusjoukkoon kuuluvista 20 henkilöstä 12 vastasi kyselyyn. Vastaajista kahdeksan oli ryhmässä toimivia lastentarhanopettajia ja neljä valmistavaan opetukseen resursoituja lastentarhanopettajia.

Tutkimuksessa selvisi, että ryhmissä toimivilla lastentarhanopettajilla on kohtalaisen positiivinen ammatillinen minäkäsitys. Koulutustaustalla ja työkokemuksella ei tässä tutkimuksessa ollut vaikutusta ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien minäkäsitykseen. Valmistavaan opetukseen resursoiduilla lastentarhanopettajilla oli kuitenkin ryhmissä toimivia lastentarhanopettajia positiivisempi ammatillinen minäkäsitys. Lisäksi he olivat halukkaampia kouluttautumaan ja kehittämään itseään.

Valmistavan opetuksen toteutustavat Turun kaupungin esiopetuksessa olivat kohtalaisen yhtenäiset. Kaikki vastaajat mainitsivat toteutustapana valmistavaan opetukseen resursoidun lastentarhanopettajan pitämät opetustuokiot. Lisäksi esiin nousi viisi muuta toteutustapaa.

Myös valmistavan opetuksen kehitysehdotuksissa korostuivat muutamat asiat. Omassa ja oman ryhmän toiminnassa haluttiin kehittää arjen toimintaa ja suunnitelmallisuutta. Kunnan tasolla kehitystä toivottiin etenkin valmistavaan opetukseen resursoitujen opettajien resursointiin, yleisesti valmistavan opetuksen resursseihin sekä valmistavan opetuksen ryhmien ryhmäkokoihin.

Avainsanat: esiopetus, perusopetukseen valmistava opetus, opetuksen toteutustavat, valmistavan opetuksen opettaja, lastentarhanopettaja, ammatillinen minäkäsitys

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	6
2	KUUSIVUOTIAIDEN SUOMENKIELISEEN PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVA OPETUS	7
2.1	Käsitteet maahanmuuttaja ja monikulttuurisuus	7
2.2	Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmat	8
2.2.1	Opetuksen lähtökohdat	8
2.2.2	Opetuksen keskeiset sisällöt, tavoitteet ja arviointi.....	10
2.2.3	Yhteistyö kodin ja peruskoulun kanssa	12
2.3	Toisen kielen oppiminen ja opetus.....	13
2.3.1	Miksi kielen oppiminen on tärkeää?	13
2.3.3	Toisen kielen kehittyminen	14
2.3.4	Suomi toisena kielenä -opetus	16
3	OPETTAJAN AMMATILLINEN MINÄKÄSITYS	17
3.1	Opettajan ammatillisuus.....	17
3.1.1	Opettajan muodollinen pätevyys	17
3.1.2	Opettajan ammatillinen kehittyminen.....	18
3.2	Minäkäsitys eli identiteetti	20
3.2.1	Identiteetin määritelmä	20
3.2.2	Ammatillinen identiteetti	20
3.2.3	Opettajan ammatillinen identiteetti	21
4	TUTKIMUSMENETELMÄT	23
4.1	Laadullinen tutkimus	23
4.1.1	Tapaustutkimus	24
4.2	Aineiston analyysi sisällönanalyysillä.....	25
4.2.1	Sisällön analyysin erilaiset muodot.....	25
4.3	Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä	26
4.3.1	Kyselylomakkeen rakentaminen.....	26

4.3.2	Paperinen vai sähköinen kysely?	29
4.3.3	Erilaisia tapoja toteuttaa verkkokysely	29
5	TUTKIMUSKYSYMYKSET	31
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	32
7	TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	33
7.1	Perustietoja tutkimusjoukosta	33
7.2	Lastentarhanopettajien ammatillinen minäkäsitys esiopetuksen perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajina	36
7.2.1	Ammatillinen minäkäsitys	36
7.2.2	Ammatillisen minäkäsityksen erot	38
7.2.3	Työkokemuksen ja koulutustaustan vaikutus	41
7.3	Valmistavan opetuksen käytännöt	43
7.3.1	Valmistavan opetuksen toteutustavat	43
7.3.2	Toteutustapojen yhtäläisyydet ja erot	45
7.4	Valmistavan opetuksen kehittäminen	46
7.4.1	Opettajien oman toiminnan kehittäminen	46
7.4.2	Ryhmien valmistavan opetuksen kehittäminen	47
7.4.3	Kehittämiskohteita valmistavaan opetukseen kunnan tasolla	49
7.5	Tutkimuksen tulosten yhteenveto	51
7.5.1	Opettajien ammatillinen minäkäsitys	51
7.5.2	Valmistavan opetuksen toteutustavat ja kehittämissuositukset	52
8	POHDINTA	53
8.1	Tutkimuksen tuloksissa yllättäneet asiat	53
8.2	Tutkimuksen yleistettävyys, rajoitukset ja siirrettävyys	53
8.3	Jatkotutkimusaiheita	54
9	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	56
9.1	Luotettavuus	56
9.2	Eettisyys	57

LÄHTEET	59
LIITTEET.....	64
Liite 1: Webropol-kyselyn pohja	64

1 JOHDANTO

Kiinnostukseni kuusivuotiaiden perusopetukseen valmistavaan opetukseen ja sitä opettavien lastentarhanopettajien pätevyyden tunteeseen heräsi syksyllä 2015 aloittaessani lastentarhanopettajana esiopetusryhmässä Turussa. Ryhmässämme oli tuolloin useampi valmistavaan opetukseen osallistuva lapsi, ja pohdin syksyn aikana omaa pätevyyttäni heidän opettajanaan. Lukuvuonna 2015–2016 perusopetukseen valmistavaa opetusta kuusivuotiaille järjestettiin Turussa muutaman kaupunginosan alueella, mutta lukuvuonna 2016–2017 toiminta laajeni koko kaupungin alueelle.

Kuusivuotiaiden perusopetukseen valmistavaa opetusta ollaan Turussa järjestetty muutamia vuosia, ja opetusta kehitetään koko ajan. Pro gradu -tutkielmassani halusin selvittää lastentarhanopettajien tuntemuksia valmistavan opetuksen opettajana toimimisesta sekä sitä, miten valmistavaa opetusta käytännössä toteutetaan esiopetusryhmissä, sillä ensimmäisen toimintakauden aikana huomasin kaipaavani vertaistukea ja lisää tietoa etenkin kuusivuotiaiden valmistavasta opetuksesta. Lisäksi Turun esiopetuksen perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien yhteisissä palaverissa nousivat esille erilaiset toimintatavat, joita ryhmissä käytettiin, joten halusin myös selvittää näitä opetuksen toteutustapoja.

2 KUUSIVUOTIAIDEN SUOMENKIELISEEN PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVA OPETUS

2.1 Käsitteet maahanmuuttaja ja monikulttuurisuus

Maahanmuuttaja

Paavolan ja Talibin (2010, 30) mukaan ”maahanmuuttaja on maasta toiseen muuttava henkilö, joka elää väliaikaisesti tai pysyvästi maassa, jossa hän ei ole syntynyt mutta johon hän on luonut sosiaalisia siteitä.” Maahanmuuttovirasto ja Terveyden ja hyvinvoinnin laitos määrittelevät maahanmuuttajan yleisesti jostain maasta toiseen maahan muuttavaksi henkilöksi (Maahanmuuttovirasto 2017, www-dokumentti; Terveyden ja hyvinvoinninlaitos 2017, www-dokumentti). Maahanmuuttaja-käsitteen määritelmät pitävät sisällään maahanmuuton monipuoliset syyt, joita ovat esimerkiksi työ, opiskelu, perhesyyt, pakolaisuus ja paluumuutto. Käsitettä maahanmuuttaja käytetään joskus myös henkilöstä, ”joka on syntynyt Suomessa, mutta jonka vanhemmat tai toinen vanhemmista on muuttanut Suomeen”, eli ns. toisen polven maahanmuuttajasta tai maahanmuuttajataustaisesta henkilöstä (Väestöliitto 2017, www-dokumentti). Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajalla tarkoitetaan sekä ensimmäisen että toisen polven maahanmuuttajia.

Monikulttuurisuus

Monikulttuurisuudella on monta merkitystä riippuen käsitteen käyttötavasta ja yhteydestä. Kuvailevana käsitteenä monikulttuurisuus tarkoittaa kulttuurien moninaisuutta eli sitä, että maassa asuu moniin eri väestöihin kuuluvia ihmisiä. (Paavola & Talib 2010, 26.) Monikulttuurisuuden voidaan katsoa määrittelevän kulttuurit keskenään eriarvoisiksi ja erilaisiksi tai samanarvoisiksi ja erilaisiksi. Eriarvoistava näkemys johtaa helposti kulttuuristen vähemmistöjen syrjintään, kun taas kulttuurit samanarvoisina mutta erilaisina näkevän näkemyksen tavoitteena on vähemmistökulttuurien integraatio. (Talib 2005, 13.) Monikulttuurisuudesta puhuttaessa on huomioitava, että käsitteellä voidaan puhua muistakin ilmiöistä kuin niistä, jotka liittyvät maahanmuuttajiin ja maahanmuuttoon (Paavola & Talib 2010, 26).

Käsitteen monikulttuurisuus sijaan ja rinnalla käytetään termiä interkulttuurisuus. Interkulttuurisuudella viitataan kulttuurien väliseen aktiiviseen vuorovaikutukseen eli mahdolliseen kulttuurien keskinäiseen sulautumiseen ja

sekoittumiseen sekä toisilta oppimiseen. (Paavola & Talib 2010, 26.) Tässä tutkimuksessa monikulttuurisuudella viitataan niihin moniin kulttuureihin, joita Suomeen on saapunut maahanmuuton ja maahanmuuttajien määrän kasvun seurauksena, sekä kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen.

2.2 Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmat

2.2.1 Opetuksen lähtökohdat

Perusopetukseen valmistava opetus on opetusta, jota järjestetään maahanmuuttajaoppilaille ennen siirtymistä omaa ikätasoa vastaavaan perus- tai esiopetuksen ryhmään (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 5). Valmistavaa opetusta järjestetään niille lapsille, jotka tarvitsevat opetusta suomen kielessä ja tukea kouluvalmiuksien kehittämisessä. Tällaisia lapsia ovat esimerkiksi juuri Suomeen muuttaneet lapset. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2015, 5) määritellään valmistavan opetuksen lähtökohtia seuraavasti:

Maahanmuuttajille järjestettävän perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle tarvittavat valmiudet suomen tai ruotsin kielessä ja tarpeelliset muut valmiudet esiopetukseen tai perusopetukseen siirtymistä varten sekä edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Opetuksen tavoitteena on lisäksi tukea ja edistää oppilaiden oman äidinkielen hallintaa ja oman kulttuurin tuntemusta. – – Opetusta annetaan 6-10 -vuotiaille vähintään 900 tuntia – – Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetusryhmien muodostamisesta päättää opetuksen järjestäjä. Valmistavaa opetusta voidaan järjestää myös yhdelle oppilaalle. – – Valmistavan opetuksen aikana oppilaita integroidaan esi- tai perusopetukseen, oppilaan ikätasoa vastaaviin suomen- tai ruotsinkielisiin opetusryhmiin – – Integroinnilla on tavoitteena edistää kotoutumista, opiskeluvalmiuksien ja suomen tai ruotsin kielen taidon kehittymistä sekä laaja-alaisen osaamisen ja eri oppiaineiden sisältöjen omaksumista.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2015 lisäksi valtioneuvoston asetuksessa (422/2012) määritellyt valtakunnalliset ja yleiset perusopetuksen valmistavaa opetusta koskevat tavoitteet, perusopetuslaki ja -asetus sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 soveltuvien osin ohjaavat perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman laatimista ja tavoitteita. Opetussuunnitelman laatii opetuksen järjestäjä. Opetussuunnitelmassa tulee olla esillä valmistavan opetuksen sisältöjen, tavoitteiden, arvioinnin, oppilaan oman opinto-ohjelman tekemisen periaatteiden, toimintakulttuurin sekä oppimisen tukemiseen liittyvien asioiden lisäksi oppilashuoltoa koskevat asiat sekä asiat, jotka kuuluvat yhteistyöhön esi- ja perusopetuksen, kodin ja koulun sekä muiden tahojen kanssa. (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 5–6.)

Turun kaupungissa esiopetuksen perusopetukseen valmistavaa opetusta on järjestetty osassa kaupungin esiopetusryhmistä toimintakausina 2014–2015 ja 2015–2016. Syksyllä 2016 valmistava opetus laajeni koko kaupungin alueelle. Päätökset kuusivuotiaiden perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistumisesta tehdään vanhempien ja henkilökunnan arvioiden sekä 5-vuotiaille tehtävien arviointien perusteella. Arvioinnissa käytetään aktiivisen sanavaraston testiä, kielitaitoa mittaavaa Kettu-testiä sekä mahdollisia muita lausuntoja. palvelualueen päällikkö tekee päätöksen lapsen valmistavaan opetukseen ottamisesta ja päiväkodinjohtajat sijoittavat lapset valmistavaan opetukseen. Päätökset tehdään yleensä toimintavuodeksi ja ne korvaavat esiopetukseen osallistumispäätöksen. Valmistavan opetuksen lapset ovat Turun kaupungissa integroituna esiopetuksen toimintaan ja esiopetusryhmiin. Valmistavaa opetusta annetaan viitenä päivänä viikossa viisi tuntia päivässä, jolloin viides tunti toteutetaan ennen tai jälkeen varsinaista neljän tunnin esiopetusaikaa tai täydentävään päivähoitoon sisällytettynä. Integroinnilla pyritään edistämään lapsen kotoutumista, suomen kielen oppimista, sosiaalisten suhteiden muodostumista ja esiopetuksen sisältöjen omaksumista. Kuusivuotiaiden valmistavan opetuksen oppiympäristöä suunniteltaessa täytyy huomioida oppimisen ja opetuksen eheyttäminen ja eriyttäminen. Lapsen perustaitojen vahvistaminen monipuolisten työtapojen ja erilaisten menetelmien avulla on opetuksen eheyttämisessä sisältöalueita tärkeämpää. Lasten arjen sujumista ja suomen kielen oppimista sekä ymmärtämistä helpottaa ja auttaa

kuvien, konkreettisen materiaalin ja tukiviittomien päivittäinen käyttö. Pienryhmätoimintaa hyödyntäen opetusta voidaan eriyttää lasten kehitystason mukaisesti. (Turun kaupungin esiopetuksen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 2016, 3, 6.)

Esiopetuksen valmistavan opetuksen jälkeen lapsi siirtyy ikätasoaan vastaavaan ryhmään perusopetuksen oppilaaksi. Lapsen mahdollinen tuen tarpeen arviointi ja siirtyminen perusopetuksen oppilaaksi suunnitellaan yhteistyössä esiopetuksen lastentarhanopettajan, huoltajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Tarpeen vaatiessa mukaan otetaan myös koulun erityisopettaja ja/tai koulupsykologi. Siirtymätilanteessa pidetään huolta siitä, että tieto oppilaan edistymisestä ja valmiuksista siirtyy kouluun opettajalle. Valmistavasta opetuksesta välitetään kouluun Esiopetuksen oppimissuunnitelma, ESKO- esiopetuksesta kouluun -tehtäväpaketti ja Suomen kielen oppimisen seuranta varhaiskasvatuksessa -lomake. Kuusivuotiaiden valmistavan opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden perustana ovat Turun kaupungin esiopetussuunnitelma, Turun varhaiskasvatussuunnitelma, Turun valmistavan opetuksen opetussuunnitelma ja Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. (Turun kaupungin esiopetuksen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 2016, 3–4, 9.)

2.2.2 Opetuksen keskeiset sisällöt, tavoitteet ja arviointi

”Perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteena on edistää opetukseen osallistuvan oppilaan suomen tai ruotsin kielen taitoa, tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä antaa tarvittavia valmiuksia perusopetukseen siirtymistä varten” (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 6). Opetusta annetaan perusopetuksen oppinaineissa ja mahdollisuuksien mukaan oppilaan äidinkielessä, minkä lisäksi kehitetään oppilaan laaja-alaista osaamista hänen opinto-ohjelmansa mukaan. (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 6.)

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2015) mukaan painopiste opetuksessa on ruotsi tai suomi toisena kielenä -opetuksessa, sillä kieliopinnot ovat kaikkien muiden opintojen pohjana. Suomen

tai ruotsin kielen lisäksi opiskeltavat oppiaineet valitaan siten, että oppilas pystyy valmistavan opetuksen jälkeen siirtymään hänelle osoitettuun esi- tai perusopetuksen ryhmään ja että perusopetuksen oppimäärän suorittaminen Suomessa on myöhemmin mahdollista. Oppiaineissa noudatetaan soveltaen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita oppilaan opinto-ohjelman mukaan. Perusopetuksen opettajien ja valmistavan opetuksen opettajan yhteistyö on tärkeää, sillä kielitietoiset työtavat edellyttävät yhteistyötä sekä kollektiivista käsitystä kielen merkityksestä oppimisessa. Valmistavassa opetuksessa käytetään toiminnallisia ja kokemuksellisia oppimisympäristöjä sekä monipuolisia työtapoja ja opetusmenetelmiä. Arviointi on perusopetukseen valmistavassa opetuksessa kannustavaa, ohjaavaa ja monipuolista. Sanallisen arvioinnin tekevät jatkuvan havainnoinnin ja monipuolisen näytön perusteella kaikki oppilasta opettavat opettajat. Perusopetukseen valmistavan opetuksen lopuksi oppilas saa todistuksen osallistumisestaan. Todistuksesta selviää oppilaan edistyminen, opiskellut oppiaineet, opetuksen laajuus ja opetuksen sisältö. (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 7–8, 12.)

Turun kaupunki määrittelee kuusivuotiaiden valmistavan opetuksen pääpainoksi suomen kielen oppimisen ja riittävien kouluvalmiuksien saavuttamisen. Jokaiselle valmistavaan opetukseen osallistuvalla lapsella tehdään Lapsen oppimissuunnitelma, johon kirjataan suomi toisena kielenä opetuksen sisällöt ja tavoitteet. Suomen kielen kehityksen suunnitteluun, havainnointiin ja arviointiin käytetään myös Suomen kielen oppimisen seuranta varhaiskasvatuksessa -lomaketta. Suomen kielen oppimisen seuranta varhaiskasvatuksessa -lomake siirretään Esiopetuksen oppimissuunnitelman lisäksi kouluun lapsen sinne siirtyessä. Lapsen suomen kielen taidon osaamista kuvaillaan valmistavan opetuksen aikana puhumisen ja kuullun ymmärtämisen osalta kielitaidon tasojen kuvausasteikolla, jonka on kehittänyt Euroopan neuvosto. Suomen kielen oppiminen tapahtuu suunnitelmallisessa toiminnassa ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Valmistavassa opetuksessa suomi toisena kielenä oppiminen ja -opetus nivoutuu kaikkeen toimintaan ja kaikkiin esiopetuksen sisältöihin. Lapsen äidinkielen kehittämisen ja säilyttämisen ensisijainen vastuu on perheillä. Turussa oman äidinkielen perusopetuksen opetusryhmään on mahdollista päästä mukaan, jos ryhmässä on tilaa. (Turun

kaupungin esiopetuksen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 2016, 4–5.)

Lapsen arviointiin osallistuu Turun kaupungin kuusivuotiaiden valmistavassa opetuksessa lasta opettava kasvatushenkilöstö. Arvioinnin pohjana ovat lapsen henkilökohtainen opetussuunnitelma ja esiopetussuunnitelma. Lapsen arviointi perustuu havainnointiin ja arjen aktiiviseen vuorovaikutukseen lapsen kanssa. Lapsi saa valmistavan opetuksen päätteeksi todistuksen, jossa ilmenee opetuksen laajuus. (Turun kaupungin esiopetuksen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 2016, 9.)

2.2.3 Yhteistyö kodin ja peruskoulun kanssa

Edellytykset koulun ja kodin yhteistyölle perusopetukseen valmistavassa opetuksessa luo opetuksen järjestäjä. Lähtökohtana yhteistyölle on osapuolten tasa-arvoinen ja yhdenvertainen kohtelu ja kunnioitus. Yhteistyössä huomioidaan vanhempien kulttuuri- ja kielitausta ja tavoitteena on aikaansaada oppilaan oppimista ja kasvua tukeva vuoropuhelu. Vanhemmille annetaan tietoa esimerkiksi suomalaisesta koulusta, opetussuunnitelmasta, valmistavan opetuksen oppilaan omasta opinto-ohjelmasta, opetusmenetelmistä ja oppilaan arvioinnista. Perheille kerrotaan myös suomalaisesta koulutusjärjestelmästä, perusopetukseen siirtymisestä ja perusopetuksen jälkeisistä jatko-opiskelumahdollisuuksista. (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 10.)

Turun kaupungin kuusivuotiaiden valmistavan opetuksen yhteistyö vanhempien kanssa perustuu kasvatuskumppanuuteen eli päiväkodin ja kodin väliseen yhteistyöhön, jossa sitoudutaan toimimaan lapsen oppimisen, kehityksen ja kasvun tukemiseksi. Maahanmuuttajataustaisten perheiden kohdalla on erittäin tärkeää tutustuttaa heidät suomalaiseen kasvatuskäsitykseen ja huomioida perheen lähtömaan kokemukset sekä kulttuuritausta. Lapsen oppimissuunnitelman laatiminen ja arviointi tehdään yhdessä lapsen huoltajien kanssa. Yhteistyössä käytetään tarvittaessa apuna tulkkipalveluja. (Turun kaupungin esiopetuksen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 2016, 7.)

Turun kaupungin valmistavassa esiopetuksessa yhtenä tavoitteena on myös tutustua lapsen kodin ja mahdollisuuksien mukaan tulevan koulun lähiympäristöön. Lähiympäristön tunteminen helpottaa kotoutumista ja tuo lapselle turvallisuuden tunteen. Perusopetukseen valmistavan opetuksen toimintakulttuuri Turussa rakentuu oppivan yhteisön ja osallisuuden periaatteille sekä tukee yhteisön jäsenten oppimista ja hyvinvointia. (Turun kaupungin esiopetuksen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 2016, 4–6.)

2.3 Toisen kielen oppiminen ja opetus

2.3.1 Miksi kielen oppiminen on tärkeää?

Kielen oppiminen on tärkeää, koska kieltä tarvitaan oppimiseen, sillä tiedot varastoidaan muistiin ja hankitaan kielen välityksellä. Lisäksi kielen avulla välitetään tietoa (Nurmilaakso 2011, 31; Pollari & Koppinen 2011, 123.) Kieltä tarvitaan myös yksilöllisyyden ja oman minän ilmaisemiseen (Nurmilaakso 2011, 31). Kielenkäyttö on sosiaalista vuorovaikutusta eli sosiaalisten suhteiden ylläpitämistä ja luomista, ajattelua, tunteiden ja toiminnan ilmaisemista (Nurmilaakso 2011, 31; Pollari & Koppinen 2011, 123.). Kieli on myös vaikuttamisen, kielellisen luomisen sekä toisen ja oman käyttäytymisen säätelyn väline (Pollari & Koppinen 2011, 123).

2.3.2 Kaksikielisyyden lähtökohdat

Synnyynnäisen kaksikielisyyden lisäksi on Pinterin (2011, 75) mukaan olemassa kaksi tapaa kasvaa kaksikieliseksi lapseksi. Nämä tavat ovat maahanmuutto ja koulutus. Koulutustilanteessa lapset opettelevat ensimmäisen kielen lisäksi uutta kieltä ja ympäristö suhtautuu molempiin kieliin positiivisesti. Esimerkiksi kielikylypöpetus on koulutuksessa opetettavaa toisen kielen opetusta. Maahanmuuttotilanteessa lapsen ensimmäisestä kielestä tulee vähemmistökieli. Tällöin lapset kuuluvat vähemmistöön ja heidän on 'pakko' opetella uusi, valtakieli. Valtakielinen ympäristö ei aina tue ensimmäisen kielen ylläpitoa ja kehittämistä, joten uuden kielen opettelulla voi olla negatiivisia vaikutuksia kielen opetteluun. (Pinter 2011, 74.)

Suomessa monet maahanmuuttajataustaisista lapsista oppivat suomen kieltä toisena kielenä tullessaan varhaiskasvatuksen piiriin. Toinen kieli on Nissilän ym. (2006, 13) ja Ellisin (2015, 6) mukaan kieli, jota omaksutaan kyseessä olevan kieliyhteisön parissa. Loewen ja Reiders (2011, 152) määrittelevät toisen kielen kieleksi, joka opitaan ensimmäisen kielen jälkeen. Nissilän ym. (2006,13) mukaan toinen kieli eroaa vieraasta kielestä siten, että vierasta kieltä opetellaan kyseisen kieliyhteisön ulkopuolella. Suomen kielen opetteleminen toisena kielenä tarkoittaa siis suomen kielen oppimista uutena kielenä Suomessa (Karasma 2012, 183). Tässä tutkimuksessa keskitytään maahanmuuttajalasten toisen kielen omaksumiseen.

2.3.3 Toisen kielen kehittyminen

Toista kieltä opeteltaessa on tärkeää olla unohtamatta ensimmäisen kielen merkitystä. Oppijan ensimmäisellä kielellä on Ellisin (2015) mukaan laajoja, pysyviä ja vaihtelevia vaikutuksia toisen kielen oppimiseen. Ei kuitenkaan ole olemassa yhtä yleistä toisen kielen oppimisen teoriaa eikä yhtä yleistä teoriaa siitä, miten ensimmäinen kieli vaikuttaa toisen kielen omaksumiseen. Yksikään toisen kielen oppimisen teoria ei kuitenkaan voi olla valmis ilman ensimmäisen kielen vaikutusten huomioimista. (Ellis 2015, 91–93, 139.) Toisen kielen oppiminen perustuu osittain aiempaan kielitaitoon, sillä oppija yrittää esimerkiksi löytää kielestä kaavoja aiemman tietonsa perusteella (Lightbown & Spada 2013, 32, 57.) Tästä syystä toisen kielen opettajan tulee tietää, millaiset ensimmäisen kielen taidot lapsella on (Pinter 2011, 37). Ensimmäisen kielen kielitaidon jatkuva kehitys tukee myös toisen kielen oppimista (Lightbown & Spada 2013, 32, 57).

Ellisin (2008) mukaan on olemassa säännönmukaisuuksia niissä tavoissa, joilla oppijat lähestyvät toisen kielen oppimista ja nämä säännönmukaisuudet heijastuvat toisen kielen yleiseen kehitykseen. Tyypillistä toisen kielen omaksumisessa on eteneminen hiljaisen kauden kautta kaavafraasien käyttöön ja siitä omaan yksinkertaistettuun puheeseen. (Ellis 2008, 72.) Hiljainen kausi tarkoittaa uuden kielen kuuntelua ennen oman kielentuottamisen alkamista, eikä se ole pakollinen vaihe. (Ellis, 2008, 72; Halme 2011, 90–91; Pinter 2011, 75.). Usein esimerkiksi koulussa oppijalla ei ole mahdollisuutta hiljaiselle kaudelle, vaan häntä pyydetään tai vaaditaan heti aktiivisesti tuottamaan ja käyttämään

uutta kieltä (Ellis 2008, 72; Lightbown & Spada 2013, 38). Kaavafraaseilla tarkoitetaan, että oppijat oppivat ja käyttävät toisen kielen sanontoja ja ilmaisuja, mutta he saattavat käyttää ilmaisuja väärissä tilanteissa tai tietämättä kunnolla, mitä ne tarkoittavat. Kun oppija alkaa itse tuottaa toista kieltä hän aloittaa usein yhden ja kahden sanan ilmaisuilla, yksinkertaistamalla rakenteita ja merkityksiä. Näistä ilmaisuista puuttuu usein toiminta- ja sisältösanoja. (Ellis 2008, 72.)

Kun lapsi rupeaa itse tuottamaan ilmaisuja toisella kielellä, hän aloittaa pintakielitaidon opetteluun ja harjoitteluun. Pintakielitaidolla tarkoitetaan arkikielitaitoa eli kielitaitoa, jolla lapsi selviytyy arjessa toistuvista vuorovaikutustilanteista. Arkikielitaidon oppimisen jälkeen alkaa ajattelun kielen eli akateemisen kielitaidon opettelu. Lapsi tarvitsee akateemista kielitaitoa esimerkiksi opetuksen seuraamiseen. Pienten lasten on havaittu oppivan arkikieli muutamassa vuodessa melko helposti, mutta akateemisen ajattelun kielen oppimisessa tarvitaan enemmän harjoitusta ja aikaa. (Halme 2011, 90–91.) Yksi ero ensimmäisen ja toisen kielen opettelussa onkin juuri aika. Ensimmäistä kieltä lapsi kuulee huomattavasti enemmän ja monipuolisemmissa tilanteissa kuin toista kieltä. Lapsi saattaa kuulla, käyttää ja harjoitella toista kieltä esimerkiksi vain muutamia tunteja päivässä varhaiskasvatuksessa tai koulussa, jolloin opeteltava kieli ei ole osana kaikissa arjen tilanteissa, vaan kielen oppimista rajoittavat sekä aika että tilanteet. (Lightbown & Spada 2013, 38–39.)

Toista kieltä opeteltaessa on tyypillistä, etteivät kielitaidon osa-alueet aina kehity saman vahvuisesti. Kielitaidon osa-alueita ovat kirjoittaminen, lukeminen, puhuminen ja puheen ymmärtäminen (Halme 2011, 91–92.) Kielitaidon kaikkien osa-alueiden kehityksen seuraamista ja arviointia varten kielitaitoa kannattaa tarkastella sujuvuuden, tarkkuuden ja kompleksisuuden näkökulmasta. Sujuvuuteen sisältyy puhenopeus, toistot, tauot ja uudelleenaloitukset. Sujuvuutta tulisi seurata ja kehittää kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Huomioita tulisi kiinnittää etenkin luku- ja kirjoitustaidon sujuvuuden kehittymiseen, sillä ne eivät usein kehity yhtä nopeasti kuin puheen sujuvuus. Kielitaidon tarkkuuden eli virheettömyyden kehittyminen ei ole tärkeimpänä tavoitteena kielen opetteluun alussa, jolloin tärkeintä on viestin perille saaminen ja ymmärretyksi tuleminen. Kielitaidon kehitykseen kuuluu kuitenkin tarkkuuden kehittyminen, sillä mikäli tarkkuus ei kehity, on uhkana syrjäytyminen. Akateemisempaan ja kohdekielen normien mukaisempaan kieleen siirtyminen eli kielitaidon kehittyminen vaatii tarkkuutta ja tarkkuuden kehittymistä ymmärtämisessä ja ymmärretyksi

tulemisessa. Kompleksisuudella taas tarkoitetaan kielitaidon monipuolisuutta eli taitoa ilmaista asioita vaihtelevasti, kiinnostavasti, erilaisin tavoin. Kielen kompleksisuuden kehittyminen vaatii rohkeutta kokeilla uusia rakenteita ja ilmaisuja sekä muunnella niitä. (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, 46–48.)

2.3.4 Suomi toisena kielenä -opetus

Suomi toisena kielenä -opetuksessa varhaiskasvatuksessa tavoitteena on opettaa lapselle tämän äidinkielen rinnalle toinen kieli, ei korvata lapsen äidinkieltä. Tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys, eli tavoitteena on opettaa lapselle sellaista sanastoa ja sellainen suomen kielen kielitaito, että hän pärjää arjen tilanteissa. Toiminnalliseen kaksikielisyteen kuuluu myös taito vaihtaa äidinkielestä toiseen kieleen tilanteen mukaan. (Halme 2011, 92–93.) Karasman (2012, 76) mukaan toiminnallisessa kaksikielisyudessa kieli nähdään viestinnän välineenä ja ymmärrettävyys on muodollista kielen hallintaa tärkeämpää.

Myös toiminnallisuus on suomi toisena kielenä -opetuksen perustana. Tämä tarkoittaa sitä, että lähtökohtana on lapsen arjessa esiintyvä sanasto ja opetus järjestetään aidoissa kielenkäyttötilanteissa. Opetuksessa voidaan käyttää monia varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa yleisesti käytettäviä toimintatapoja ja opetusmenetelmiä, kuten sadut, lorut, laulut, pelit ja sadutus. Myös aistien monipuolinen käyttö eli monikanavainen opetus on toimivaa suomi toisena kielenä -opetuksessa. Kuvien käyttö, havainnollistaminen ja toiminnallisuus ovat esimerkkejä monikanavaisista opetusmenetelmistä. Etenkin kielitaidon ollessa vähäistä, on pelkän puheen varassa toimiminen opetustilanteissa lapsille mahdotonta ja kuvista sekä toiminnallisuudesta on lapselle suurta hyötyä. (Halme 2011, 94–95.)

3 OPETTAJAN AMMATILLINEN MINÄKÄSITYS

3.1 Opettajan ammatillisuus

3.1.1 Opettajan muodollinen pätevyys

Esiopettajan pätevyys

Esiopetuksen opettajien muodollisen pätevyyden kriteerit selviävät pykälästä 7 asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986. Esiopetusta ovat muodollisesti päteviä antamaan luokanopetuskelpoiset opettajat. Lisäksi jos esiopetusryhmässä ei ole perusopetusta saavia oppilaita kelpoisia ovat opettajat, jotka ovat suorittaneet lastentarhanopettajan tutkinnon tai kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon, joka tuottaa lastentarhanopettajakelpoisuuden. Myös sosionomin ammattikorkeakoulututkinnon sekä sosiaalialan ohjaajan tai sosiaalikasvattajan tutkinnon suorittaneilla oli ennen vuotta 2004 mahdollista tietyin edellytyksin hankkia esiopetuksen opettajan kelpoisuus suorittamalla opetusministeriön määrittelemät esiopetuksen opinnot. (Opettajien ammattiliitto, www-dokumentti; Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986, §7.)

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajan pätevyys

Opetushallituksen internetsivuilta selviää, ettei perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajan kelpoisuutta ole määritelty valtakunnallisesti, vaan periaatteessa mikä tahansa opettajakelpoisuus on riittävä. Opetuksen järjestäjällä on kuitenkin hakuvaiheessa mahdollisuus sanella, mitä tehtävään valittavalta edellytetään opettajakelpoisuuden lisäksi. (Opetushallitus, www-dokumentti.)

Suomi toisena kielenä -opettajat ry on tehnyt kesäkuussa 2016 kannanoton perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien kelpoisuusvaatimuksista. Suomi toisena kielenä -opettajat ry esittää perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajille virallisia kelpoisuusvaatimuksia, joiden perusteella opettajille voidaan järjestää kelpoisuusvaatimusten mukaista koulutusta. Koulutuksen tulisi Suomi toisena kielenä -opettajat ry:n mukaan sisältää riittävästi opintoja suomen kielestä, sen opettamisesta ja oppimisesta, maahanmuuttajaoppilaiden erityisen tuen tarpeesta sekä kieli- ja

kulttuuritietoisuudesta. (Suomi toisena kielenä -opettajat ry 2016, www-dokumentti.)

3.1.2 Opettajan ammatillinen kehittyminen

Ammatillista kehittymistä tapahtuu Maarasen (2009) mukaan muodollisissa koulutuksissa sekä työpaikoilla epämuodollisesti ja muodollisesti. Ammatillinen kehittyminen voi olla henkilökohtaista tai yleistä sekä muille näkyvää tai muille näkymätöntä. Ammatillinen kehitys on siis monipuolinen ja moniulotteinen prosessi, joka on tietoa lisäävää oppimista. (Maaranen 2009, 22–26.) Myös Tahkokallion (2014) mukaan ammatillinen kehitys on oppimista. Tämä oppiminen ilmenee sekä muutoksena toiminnassa että yksilön ajattelussa toimintatavoista ja toiminnan perusteista. (Tahkokallio 2014, 10.) Palomäen (2009) mukaan opettajan ammatillinen kehittyminen on monimutkainen ja pitkäkestoinen sosiaalistumis- ja oppimistapahtuma, joka vaikuttaa opettajan koko persoonallisuuteen. Ammatillisen kehittymisen myötä tapahtuu muutoksia tieteellisessä ajattelussa, opettajaidentiteetissä, tietopohjassa, opetuskäyttäytymisessä ja pedagogisessa ajattelussa. (Palomäki 2009, 18.)

Opettajien ammatillinen kehittyminen alkaa Stenbergin (2011b) mukaan jo opiskelujen aikana ja ammatillisen minäkäsityksen rakentaminen jatkuu Blombergin (2008) mukaan koko elämän ajan. Stenbergin (2011b) mukaan opettajaksi opiskelevat tulkitsevat ja suodattavat uutta tietoa oman henkilökohtaisen käyttöteoriansa läpi. Käyttöteoria on usein osin tiedostamaton. Opettajankoulutuksessa pitäisi panostaa opettajien ammatilliseen kehitykseen laajentamalla heidän itsetuntemustaan ja itseymmärrystään reflektion avulla, sillä on tärkeää, että opettajalla on ymmärrys omasta henkilökohtaisesta käyttöteoriastaan, kun hän siirtyy työelämään. Stenberg (2011b) perustelee ehdotuksensa sillä, että käyttöteoria vaikuttaa kaikkiin pedagogisiin päätöksiin, joita opettaja tekee. (Stenberg 2011b, 37.)

Blombergin (2008) mukaan opettajien peruskoulutus tuottaa opiskelijoille opettajakelpoisuuden välttämättömän tason työelämään siirtymistä varten, mutta koko uraa ajatellen taso ei ole riittävä. Opettajat tarvitsevat ammatillista kehittymistä varten elinikäistä koulutusta. Opettajan ammatillista kehitystä tukee täydennyskoulutus, joka antaa opettajalle taitoja, tietoja ja valmiuksia kohdata

ongelmia työssään sekä auttaa heitä tiedostamaan käsityksiään ja sitä kautta muuttamaan toimintaansa. Täydennyskoulutus voi olla sekä kompetenssia täydentävää että kelpoisuuden tuottavaa. Kompetenssia täydentävää koulutusta on esimerkiksi akateeminen täydennyskoulutus, jonka perustana on tieteellinen tutkimus. Täydennyskoulutuksessa ja opettajankoulutuksessa tulee lisäksi antaa valmiuksia epävarmuuden ja kaaoksen sietämiseen sekä jatkuvaan henkilökohtaiseen identiteettityöhön ja itsensä rakentamiseen. (Blomberg 2008, 57–64.) Palomäen (2009, 21) mukaan koulutuksen tavoitteena on eheyttää ammatillista kehitystä ja kasvua eli tukea opettajan kehityksen erilaisten puolien integroitumista toisiinsa sekä ohjata oppijaa omien voimavarojen käyttöönottamisessa.

Bjarnadóttirin (2011) mukaan mentorointia voidaan käyttää pedagogisena välineenä ammatillisen kompetenssin kehittämisessä. Mentoroinnin katsotaan koostuvan metodeista, kommunikaatiosta ja suhteista, jotka tukevat yksilöitä ja ryhmiä opetuskäytäntöihin liittyvien tehtävien ja ongelmien työstämisessä, tukevat jaettua ymmärrystä, oppimista ja tapoja antaa toisille tukea sekä helpottavat ammatillista kehittymistä lisäämällä opetuksen kompleksisuuden ymmärrystä integroimalla käytännön tietoa, teoreettista tietoa ja henkilökohtaista kompetenssia. Käytännön tiedolla tarkoitetaan tietoa, jota voi suoraan soveltaa suunnitteluun, opetukseen ja arviointiin, kun taas teoreettisella tiedolla tarkoitetaan tietoa pedagogisten aiheiden teorioista ja konsepteista. Henkilökohtaisella kompetenssilla viitataan puolestaan itsetuntoon ja itseymmärrykseen sekä oman vastuullisuuden ymmärrykseen. (Bjarnadóttir 2011, 58–60.)

Stenbergin (2011b) mukaan hyväksi opettajaksi kehittymisessä tärkeää on opettajan itsetuntemus, sillä opettajan itsetuntemuksen puute saattaa muodostaa esteen tehokkaalle opetukselle. Itsetuntemuksen kehitys taas viittaa siihen, että opettajalla on jonkin tasoinen itsetietoisuus ja -ymmärrys siitä, miten hänen uskomuksensa, arvonsa ja ymmärryksensä ovat yhteydessä hänen kokemuksiinsa ja ajatuksiinsa opetuskäytännöistä sekä hänen tapaansa hahmottaa päivittäistä työtään. (Stenberg 2011b, 37–38, 49.)

3.2 Minäkäsitys eli identiteetti

3.2.1 Identiteetin määritelmä

Stenbergin (2011b) mukaan identiteetin käsite sisältää sekä itsensä toteuttamisen että merkityksellisen yhteyden maailmaan. Identiteetti samuutena viittaa osin siihen, miten ihminen on erotettavissa muista ihmisistä, osin jatkuvuuteen eli siihen, että ihminen on sama kaikissa elämänsä vaiheissa. Identiteetti voidaan nähdä myös minuutena, itsetuntemuksena ja osana vuorovaikutusta muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. Identiteetti on Stenbergin (2011b) mukaan kerronnallinen tulkinta itsestä, joka muodostuu kokemusten ja niistä tehtyjen tulkintojen, merkitysten ja tarkoitusten perusteella. (Stenberg 2011b, 13–23.)

3.2.2 Ammatillinen identiteetti

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) mukaan ammatti-identiteetillä tarkoitetaan ihmisen käsitystä itsestään ammatillisena toimijana. Ammatilliseen minäkäsitykseen eli ammatti-identiteettiin sisältyy ihmisen nykyinen kokemus itsestään työntekijänä ja ammattilaisena ja se, millaiseksi hän ammatissaan ja työssään haluaa tulla. Lisäksi työtä koskevat tavoitteet, uskomukset, eettiset ulottuvuudet ja arvot ovat osa ammatti-identiteettiä. Ammatillinen identiteetti on jatkuvasti muuttuva ja rakentuu suhteessa tilanteisiin ja kokemuksiin sekä niihin ihmisiin, joiden kanssa olemme arjessa vuorovaikutuksessa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26–29.) Eteläpellon (2007) mukaan työhön liittyvässä identiteetissä kietoutuvat yhteen ammattialan sosiaalinen, yhteiskunnallinen ja kulttuurinen käytäntö, yksilölliset käsitykset ja merkitykset työn asemasta elämässä, eettisistä sitoumuksista ja työhön liittyvistä arvoista. Omaa ammatillista toimijuutta ja minää pohditaan suhteessa kulttuurisesti ja sosiaalisesti määrittävään työrooliin: ”Kuka ja millainen olen ammattilaisena ja mikä on ammattilaisuuteni suhde omaan minääni ja toimijuuteni?” (Eteläpelto 2007, 91).

Ammatillinen identiteetti rakentuu Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006, 43–44) mukaan aina sosiaalisen ja persoonallisen aspektin vuoropuheluna ja Eteläpellon (2007, 97) mukaan yhteiskunnallisen ja yksilöllisen keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja riippuvuussuhteessa. Painotukset persoonallisen ja

sosiaalisen puolen välillä vaihtelevat ammatillisen identiteetin rakentumisen eri vaiheissa. Aluksi ammatti-identiteetin rakentumisessa painottuu työyhteisöön sosiaalistuminen, koska uudelta työntekijältä puuttuu kontrolli ja valta sekä muulla työyhteisöllä oleva kulttuurinen pääoma. Kun yhteisöön kuulumisen, kokemus ja valta ovat vahvistuneet, saavat yksilöllisyys ja persoonallisuus lisää painoa ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Persoonallinen ja yksilöllinen painotus ammatti-identiteetin kehittymisessä korostuu erityisesti persoonallista ja luovaa työtettä sekä jatkuvaa oppimista vaativilla aloilla. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 43–45.)

3.2.3 Opettajan ammatillinen identiteetti

Tahkokallion (2014, 13) mukaan opettajan ammatissa käsityksellä itsestä on suurempi merkitys, kuin ammattiteissa, joissa ammattitaidosta voidaan helpommin erottaa yksityinen minuus. Stenbergin (2011b) mukaan minä-identiteetillä ja ammatillisella identiteetillä on voimakas vaikutus opettajan opetuskäytäntöihin. Opettajan ammatillinen identiteetti syntyy Stenbergin (2011a) mukaan sekä kokemusten että niiden tulkintojen kautta. Ammatillista identiteettiä määriteltäessä haetaan vastausta kysymykseen: ”Kuka minä olen opettajana?” (Stenberg 2011a, 27). Ammatillisen identiteetin ytimenä opettajilla on henkilökohtainen käyttöteoria eli ammatillinen viitekehys, joka ohjaa opettajan opetustyötä. Opettaja henkilökohtaiset arvot, uskomukset ja ymmärrys sisältyvät opettajan henkilökohtaiseen käyttöteoriaan, joka perustuu opettajan yksilöllisiin ja ammatillisiin kokemuksiin. (Stenberg 2011a 27–29.) Opettajan ammatillinen viitekehys on henkilökohtainen, eli se rakentuu omien kokemusten ja tulkintojen sekä opettajan henkilökohtaisten arvojen, uskomusten ja ymmärryksen pohjalta (Stenberg 2011a 27–29; Stenberg 2011b, 35–26). Uusien kokemusten ja tulkintojen myötä viitekehys myös muuttuu ja muuntuu eli se on dynaaminen. Lisäksi opettajan ammatillinen viitekehys on usein hiljaista tietoa, jolloin siihen saattaa olla vaikea päästä käsiksi eivätkä opettajat aina edes ole siitä täysin tietoisia. Stenbergin mielestä opettajien tulisi tietoisesti ja aktiivisesti kehittää, työstää ja arvioida omaa henkilökohtaista opetuksen käyttöteoriaansa, sillä se auttaa heitä esimerkiksi hahmottamaan asioiden tärkeysjärjestystä,

perustelemaan valintojaan ja edesauttaa myös opettajien jaksamista. (Stenberg 2011a, 27–29.)

Opettajan minäidentiteetin reflektointiin kuuluu Stenbergin (2011b) mukaan kaksi eri osaa. Ensimmäisenä reflektoinnin osana on itsehavainnointi, eli omien kokemusten havainnointi. Itsehavainnointi mahdollistaa omista tunteistaan ja ajatuksistaan tietoiseksi tulemisen. Toisena osana reflektointia on itseymmärrys eli tietoisuus omista mielenkiinnonkohteistaan, oletuksistaan, mieltymyksistään, arvoistaan, normeistaan ja omasta persoonallisuudestaan. Toisaalta reflektointia voi ajatella minäkehityksen prosessina, jossa ihminen saattaa löytää itsestään uusia puolia. Reflektoinnin tavoitteena on siis tulla tietoiseksi omasta ammatillisesta identiteetistä ja omiin opetuskäytäntöihin liittyvistä asioista, sillä opettajan ammatillinen identiteetti opetuskäytäntöjen kontekstissa tarkoittaa opettajan suhtautumista henkilökohtaiseen käyttöteoriaansa, oppilaisiin, sisältöihin ja oppilaan opiskelu-oppiminen -prosessiin. (Stenberg 2011b, 38, 43.)

4 TUTKIMUSMENETELMÄT

4.1 Laadullinen tutkimus

Kanasen (2014, 56) mukaan kaiken tutkimustoiminnan voidaan katsoa perustuvan laadulliseen eli kvalitatiiviseen tutkimukseen, sillä määrällinen tutkimus perustuu siihen. Metsämuurosen (2006, 82) mukaan laadullinen tutkimus perustuu suurimmaksi osin tutkijan omaan tulkintaan, järjestykykyyn, intuitioon sekä luokittelu- ja yhdistämisvalmiuksiin. Samasta aineistosta on monia tapoja tehdä päätelmiä. (Metsämuuronen 2006, 82.) Laadullinen tutkimus pyrkii saamaan vastauksen kysymykseen 'mistä tässä ilmiössä on kyse' (Kananen 2014, 56).

Laadullinen tutkimusote sopii Metsämuurosen (2006, 88) mukaan tutkimukseen erityisen hyvin, kun on tarkoituksena tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voida kontrolloida, ollaan kiinnostuneita yksittäisten toimijoiden tietyissä tapahtumissa muodostamista merkitysrakenteista, halutaan saada tietoa syy-seuraussuhteista, joihin liittyviä tapahtumia ei voida kokeellistaa tai ollaan kiinnostuneita yksityiskohtaisista rakenteista tietyissä tapahtumissa. Kananen (2014, 60) taas kertoo laadullista tutkimusta käytettävien tilanteissa, joissa ilmiö on tuntematon, pyritään syvälliseen näkemykseen tai hyvään ja tiheään kuvaukseen ilmiöstä, tutkitaan käyttäytymistä, ajattelua ja prosesseja tai luodaan uusia hypoteeseja tai teorioita. Lisäksi laadullista tutkimusta käytetään osana yhdistelmä tutkimuksia. Laadullisen tutkimuksen avulla tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista saada kokonaisvaltainen kuvaus ja tulokset pätevät usein vain kohdetapauksissa. (Kananen 2014, 60–62.)

Kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan joukkoa erilaisia tutkimuskäytäntöjä eli ei ole olemassa laadullisen tutkimuksen omaa teoriaa, paradigmaa tai metodeja. (Metsämuuronen 2006, 83). Metsämuurosen (2006) mukaan laadullisessa tutkimuksessa yleisimmät tiedonhankinnan strategiat ovat fenomenologia, etnografia, fenomenografia, diskurssianalyysi, Grounded Theory ja toimintatutkimus. Fenomenologisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ilmiöistä ja niiden tulkitsemisesta. Etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on analyttisesti kuvata ja ymmärtää tutkittavaa ihmisryhmää ja yhteisöä osallistuvan havainnoinnin menetelmin. Fenomenografinen tutkimus selvittää, miten maailma rakentuu ja ilmenee ihmisten tietoisuudessa. Diskurssianalyysi tutkii erilaisista näkökulmista puhetta ja tekstiä tai kielen käyttöä eli analyysin

keskiössä ovat viestien, puheen, tekstien, diskurssien, keskustelujen ja dialogien maailmat. Grounded Theoryyn perustuvassa tutkimuksessa tutkimuksen teoriaa ei muodosteta aiemman tutkimuksen pohjalta, vaan se muodostetaan tutkittavan aineiston perusteella, joten Grounded Theoryn voidaan katsoa olevan yleinen tapa käsitteellistää ja ajatella aineistoa. Toimintatutkimus taas tarkoittaa todellisessa maailmassa tehtävää interventiota ja sen vaikutusten selvittämistä, eli toimintatutkimuksella yritetään ratkaista konkreettisia ongelmia. (Metsämuuronen 2006, 92–110.) Esittelen tiedonhankinnan strategioista hieman tarkemmin tapaustutkimuksen, sillä pro gradu -tutkielmani on tapaustutkimus.

4.1.1 Tapaustutkimus

Kananen (2014, 57–59) määrittelee tapaustutkimuksen eli case studyn laadullisen ja määrällisen tutkimusotteen yhdistelmäksi eli yhdistelmä tutkimukseksi, jossa tutkijalla on ulkopuolisen havainnoijan rooli. Tapaustutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä syvällisemmin (Kananen 2014, 57; Metsämuuronen 2006, 90–92; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 98). Tapaustutkimus on Metsämuuronen (2006, 92) mukaan keskeinen laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategia, sillä lähes kaikki laadullinen tutkimus voidaan katsoa tapaustutkimukseksi.

Metsämuuronen (2006, 90–92) kertoo tapaustutkimuksen perustuvan tutkittavien omiin kokemuksiin ja se muodostaa kuvailevan materiaalin arkiston. Lähtökohtana tapaustutkimukseen on monesti toiminnallisuus ja tutkimuksen tuloksia halutaan soveltaa käytännössä. Tapaustutkimuksella on mahdollista havaita vaihtoehtoisia tulkintoja sosiaalisten totuuksien sisäkkäisyydestä ja monimutkaisuudesta. Tapaustutkimus ei tavallisesti ole yleistettävissä ja tutkimuksen tarkoituksena tulisi yleistettävyyden sijaan olla tapauksen ymmärtäminen. (Metsämuuronen 2006, 90–92.) Tapaustutkimuksen ymmärtäminen vaatii usein tutkimusaineiston lisäksi tarkasteltavan ilmiön menneisyyden tarkastelua (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 98).

Silverman (2010) esittelee kolme erilaista tapaustutkimustyyppiä kokoavan, instrumentaalisen ja luontaisen tapaustutkimuksen. Kokoavassa tapaustutkimuksessa tutkija perehtyy joukkoon tapauksia tutkiakseen jotain yleistä ilmiötä. Instrumentaalisisessa tapaustutkimuksessa tarkoituksena on

tarkistaa tietyn asian yleistys tai luoda asiaan liittyviä oivalluksia. Luontaisessa tapaustutkimuksessa ei pyritä yleistykseen eikä yritetä luoda teorioita. Luontaisen tapaustutkimuksen kohteena on tapaus, joka on kaikessa erikoisuudessaan ja arkipäiväisyydessään mielenkiintoinen. (Silverman 2010, 139.)

4.2 Aineiston analyysi sisällönanalyysillä

Sisällönanalyysiä kuvataan menetelmänä, jolla melkein mitä vain kirjallista materiaalia voidaan analysoida objektiivisesti ja järjestelmällisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 103; Cohen, Manion & Morrison 2007, 475.) Tuomen ja Sarajärven (2012, 103) mukaan se sopii myös jäsenitelemättömän materiaali analyysiin. Sisällönanalyysillä pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja yleinen kuvaus. Tutkimusmateriaali saadaan sisällönanalyysillä kategorioiden ja teemoittelun avulla järjestetyksi, jotta tutkija voi tehdä siitä johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 103; Cohen, Manion & Morrison 2007, 475.) Sisällönanalyysin kritiikki kohdistuukin siihen, että joillakin tutkijoilla on ongelmia tehdä materiaalista kunnollisia johtopäätöksiä, jolloin he saattavat esittää järjestetyn tutkimusmateriaalin tutkimuksen tuloksina. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 103.)

4.2.1 Sisällön analyysin erilaiset muodot

Tuomen ja Sarajärven (2012, 107–120) mukaan sisällönanalyysistä on kolme eri muotoa. Sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöistä, eli siinä käytetty päättely on induktiivista eli se etenee yksittäisestä havainnosta yleistykseen. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä vastaus tutkimustehtävään saadaan yhdistelemällä käsitteitä. Analyysin perustana on päättely ja tulkinta, jossa pyritään pelkistämisen avulla kytkemään aineisto teoreettisiin käsitteisiin. Tuloksissa esitellään aineistosta luokittelulla muodostetut teemat, mallit tai vastaavat. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 107–113.)

Toinen sisällönanalyysin muoto on teorialähtöinen sisällönanalyysi, jossa käytetty päättely on deduktiivista eli etenee yleisestä yksittäiseen havaintoon. Teorialähtöinen sisällönanalyysi alkaa analyysirungon muodostamisesta, jonka sisälle aineistosta muodostetaan kategorioita tai luokkia. Käytetyt luokat tai

kategoriat perustuvat johonkin aikaisempaan viitekehykseen eli esimerkiksi tiettyyn teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 113–117.)

Kolmas sisällönanalyysin muoto on teoriaohjaava sisällönanalyysi, joka eroaa aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä siinä, miten aineisto pelkistämisen jälkeen liitetään teoriaan. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina ja aineisto sijoitellaan näihin valmiisiin luokkiin. Usein joudutaan myös luomaan luokka muut. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 117–120).

Jotkut tahot erottavat Tuomen ja Sarajärven (2012, 105–106) mukaan edellä esitettyjen muotojen lisäksi vielä kaksi erityyppistä sisällönanalyysiä: laadullisen ja määrällisen sisällönanalyysin. Näiden kahden ero on se, että määrällisellä sisällönanalyysillä eli sisällön erittelyllä tarkoitetaan analyysiä, jossa esimerkiksi tekstin sisältöä kuvataan kvantitatiivisesti, kun taas laadullisessa sisällönanalyysissä materiaalin sisältöä kuvataan sanallisesti. Vain laadulliseen kuvailuun verrattuna osasta sisällönanalyysin aineistoista voidaan saada merkittävästi lisätietoja kvantifioinnin avulla (Tuomi & Sarajärvi 2012, 105–106, 120–122).

4.3 Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä

Kyselylomake on Vallin (2015, 84) mukaan eräs tutkimusaineiston perinteisimmistä keräämistavoista. Kyselylomaketta voidaan käyttää aineistonkeruussa monella eri tavalla, sillä kyselyn toteuttamisessa on useita ulkoisia eroja. Kysely voi olla esimerkiksi henkilökohtainen kysely, joka on voi olla postitse välitetty tai ryhmätilanteessa täytetty, tai ryhmäkysely, jossa koehenkilöiltä halutaan yksi yhteinen vastaus. Kysely voidaan täyttää itsenäisesti kirjallisten ohjeiden mukaan tai kyselytilanteessa voi olla niin sanottu kokeenjohtaja valvomassa kyselyä. (Valli 2015, 84–85; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 130, 134–135.)

4.3.1 Kyselylomakkeen rakentaminen

Kyselyä rakentaessa on tärkeää huomioida kyselyn kohderyhmä. Kohderyhmä täytyy huomioida esimerkiksi lomakkeen pituutta suunniteltaessa, koska vastaaja saattaa luopua vastaamisesta liian pitkän lomakkeen takia ennen kuin hän on edes kunnolla tutustunut kyselyyn. Myös lomakkeessa käytetyllä kielellä on suuri

merkitys kyselyn onnistumisen kannalta. Kysymyksiä muodostaessa kannattaa pyrkiä löytämään kohderyhmän kanssa yhteinen kieli ja muotoilemaan kysymykset kielellisesti oikein. (Valli 2015, 87; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 131.) Lisäksi kannattaa huomioida kohde joukon koko, sillä mitä suurempi otos on, sitä strukturoidumpi kysely kannattaa olla. Tällöin analyysi voi perustua enemmän numeroihin. Pienemmälle kohdejoukolle sopii paremmin vähemmän strukturoitu kysely, jossa vastaajille esitetään enemmän avoimia kysymyksiä. Strukturoimattomamman kyselyn analyysi perustuu enemmän vastaajien sanoihin. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 320.)

Kysymysten muotoilemisessa ja tekemisessä tulee olla huolellinen, sillä kysymykset muodostavat Vallin (2015, 85) mukaan pohjan tutkimuksen onnistumiselle. Eniten virheitä tutkimustuloksiin aiheuttaa kysymysten muotoilu, sillä tulokset vääristyvät, jos vastaaja ei ajattele kysymystä tutkijan tarkoittamalla tavalla. Tutkimuskysymyksiä ruvetaan rakentamaan tutkimusongelmien ja tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti. Aineistonkeruu kannattaa aloittaa vasta kun tutkimusongelmat ovat täsmentyneet, jotta tiedetään, mitä tietoja aineistonkeruulla on tarkoitus löytää. Tällöin muistetaan kysyä kaikki tarvittava ja vältetään tutkimuksen kannalta ylimääräisten kysymysten kysymiseltä. Aloitteleva tutkija lähtee usein keräämään aineistoa liian nopeasti. (Valli 2015, 85.)

Vallin (2015, 86) mukaan kyselylomake alkaa usein taustakysymyksillä, kuten ikä, sukupuoli ja koulutus, jotka ovat selittäviä muuttujia ja joiden suhteen tutkittavaa ominaisuutta tarkastellaan. Taustakysymykset auttavat vastaajaa myös pääsemään mukaan tutkimuksen aiheeseen ja itse kyselyyn. Taustakysymysten jälkeen vastaajan johdattelu kohti kyselyn arkaluontoisempia kysymyksiä jatkuu helpommilla kysymyksillä. Kyselyn keskivaiheille sijoitetaan aiheeltaan arkaluonteiset kysymykset ja kyselyn loppuun jäähdyttelykysymyksiä eli muutama helppo kysymys. Vaihtoehtoisesti taustakysymykset voi sijoittaa loppuun jäähdyttelykysymyksiksi. Valli (2015, 86) suosittelee tätä, jos kysely on pitkä, sillä vastaajien vastausmotivaatio saattaa hiipua kyselyn loppua kohden. (Valli 2015, 86.)

Asioita voidaan kyselylomakkeessa kysyä monella eri tavalla. Vallin (2015, 98) mukaan kysymystapoja ovat esimerkiksi avoimet kysymykset, valmiit vastausvaihtoehdot tai järjestysasteikkoisten mittareiden käyttäminen. Cohen, Manion ja Morrison (2007, 321) jakavat kysymykset avoimiin ja suljettuihin

kysymyksiin. Suljetut kysymyksiä ovat esimerkiksi monivalintakysymykset, luokitteluasteikkoa käyttävät kysymykset ja kysymykset, joihin vastataan kyllä tai ei. Avoimiin kysymyksiin vastaaja saa itse kirjoittaa vastauksensa. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 321.) Kysymyksen muoto määrää sen, millainen mitta-asteikko on kyseessä ja millä tavalla tämän kysymyksen vastausten analysointi voidaan tehdä (Valli & Perkkilä 2015, 98). Kysymyksiä rakennettaessa kannattaa miettiä myös vastausten koodaamista ja analysointia, sillä hyvällä ennakkoinnilla saadaan vastaukset tutkimusongelmiin, helpotetaan syöttämistä ja vähennetään lyöntivirheitä. (Valli 2015, 88, 98; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 130–131, 133–134.)

Valmiita vastausvaihtoehtoja eli suljettuja kysymyksiä käyttäessään tutkija luo valmiit vastausvaihtoehdot kuviteltujen vastausten perusteella, eli hänen pitää tietää, minkälaisia vastauksia koehenkilöt antavat kysymyksiin. Valmiit vastausvaihtoehdot soveltuvat parhaiten taustatietojen selvittämiseen ja siihen niitä yleisimmin käytetäänkin. Jotta valmiit vastausvaihtoehdot tuottavat helpommin analysoitavaa aineistoa, kannattaa kysymykset muotoilla niin, että vastaajalle on vain yksi sopiva tai oikea vaihtoehto. Oikean tai sopivan vaihtoehdon löytyminen jokaiselle vastaajalle varmistetaan usein lisäämällä yhdeksi vaihtoehdoksi 'muu, mikä?', johon vastaaja voi tarvittaessa lisätä itselleen sopivan tai oikean vaihtoehdon. (Valli 2015, 105–106; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 131.)

Avoimet kysymykset toimivat hyvin silloin, kun tutkijalla ei ole ennakkoodotuksia siitä, mitä vastaajat vastaavat (Cohen, Manion & Morrison 2007, 321). Avoimet kysymykset antavat vastaajille mahdollisuuden kertoa asiansa ja mielipiteensä perusteellisesti. Tämä saattaa kuitenkin johtaa vastaamatta jättämiseen tai ylimalkaisiin ja/tai epätarkkoihin vastauksiin eli vastauksiin, jotka eivät vastaa suoraan kysymykseen. Tällöin vastaukset ovat tutkimuksen kannalta turhia, eikä vastauksia aina pystytä sisällyttämään tutkimusaineistoon. Avoimien kysymysten vastauksia voidaan analysoida sekä laadullisin että tilastollisin menetelmin. Tilastollinen analyysi edellyttää vastausten luokittelua ryhmiin ja laadullinen analyysi tehdään usein teemoittelemalla. (Valli 2015, 106, Soininen & Merisuo-Storm 2009, 130.)

4.3.2 Paperinen vai sähköinen kysely?

Tietotekniikan arkipäiväistymisen myötä postikyselyiden rinnalle ovat nousseet verkkokyselyt (Valli 2015, 84; Valli & Perkkilä 2015, 109). Viime vuosina nettikyselyiden vastausinto on parantunut, kun taas postikyselyjen laskenut. Verkkokyselyjen suosiota paperisiin verrattuna on Vallin ja Perkkilän (2015, 109) mukaan helppo perustella niiden eroilla. Yksi sähköisten kyselyiden vahvuus paperisiin verrattuna on visuaalisuus. Kysely on mahdollista muokata lähes minkä näköiseksi tahansa ja niihin on mahdollista liittää esimerkiksi kysymyksiä selventäviä ääni- ja videotiedostoja. (Valli & Perkkilä 2015, 109; Cohen, Manoin & Morrison 2007, 230.) Kyselyjä muokatessa täytyy kuitenkin muistaa säilyttää kysely vastaajalle miellyttävänä, eli pitää mielessä kyselyn kohderyhmä ja tarkoitus. (Valli & Perkkilä 2015, 109.)

Toinen etu sähköisillä kyselyillä on Vallin ja Perkkilän (2015, 109–110) mukaan nopeus kyselyn toimittamisessa ja vastauslomakkeen palautuksessa. Kyselyn lähettäjällä pitää kuitenkin olla etukäteen tiedossa, mitä kautta hän tavoittaa kohderyhmänsä ja tämä saattaa vaatia selvittelyä. (Valli & Perkkilä 2015, 109–110.) Kolmas etu verkkokyselyissä on taloudellisuus, sillä aineistonkeruusta ei aiheudu juurikaan kuluja. Alhaiset kustannukset ja kyselyn toimittamis- ja palauttamisnopeus mahdollistavat kyselyn välittämisen tarvittaessa jopa ympäri maailmaa. Neljäs sähköisten kyselyjen etu on se, että tutkijan työvaiheet vähenevät, kun kyselyn vastausaineisto on jo valmiiksi sähköisessä muodossa, eikä sitä tarvitse litteroida tai syöttää tietokoneelle analyysia varten. Vastaukset säilyvät tällöin alkuperäisessä muodossa ja mahdolliset lyöntivirheet jäävät pois. (Valli & Perkkilä 2015, 109–110; Cohen, Manion & Morrison 2007, 229–230.)

4.3.3 Erilaisia tapoja toteuttaa verkkokysely

Verkkokysely voidaan Vallin ja Perkkilän (2015, 111) mukaan välittää esimerkiksi olemassa olevan listan mukaan koko perusjoukolle. Kysely toimii tässä tapauksessa samalla tavalla kuin postikysely, vain vastaaminen tapahtuu verkon välityksellä. Toinen vaihtoehto on lähestyä kohderyhmää etukäteen esimerkiksi postitse tai puhelimitse, jolloin tutkija voi antaa sähköpostiosoitteen tai verkko-osoitteen vastaamista varten. Tämä vaatii enemmän selvittelyä ja etukäteistyötä,

sillä tutkijalla tulee olla kohderyhmän jäsenten yhteystiedot, joten kohdejoukko on usein pienempi, mutta vastausprosentti saattaa kasvaa. Jos tutkija käyttää tutkimuksen välittämiseen suoria sähköpostiosoitteita, pystyy hän kontrolloimaan, ketkä eivät ole vastanneet ja tarvittaessa lähettämään heille muistutuksen kyselystä. Tässä tapauksessa ei vastaajille voida taata anonymiteettiä, mikä saattaa vaikuttaa tutkimuksen onnistumiseen, joten tämän toteutustavan käyttämistä kannatta miettiä tarkkaan. (Valli & Perkkilä 2015, 111.)

Vallin ja Perkkilän (2015, 112) mukaan verkkokyselyä suunniteltaessa on tärkeää selvittää, sopiiko sähköinen kysely tutkimuksen kohderyhmälle. Nuoret vastaavat verkkokyselyyn innokkaammin kuin ikäihmiset, mutta vastaajien sukupuolella ei ole suurta merkitystä vastausintoon. Myös vastaajien ammatti vaikuttaa vastausintoon, sillä työssään tietokoneita paljon käyttävät vastaavat todennäköisemmin mieluummin verkkokyselyyn kuin vähän tietokoneita käyttävät. Olennaista on myös miettiä, onko kohdejoukolla mahdollisuus ja taidot verkkokyselyyn vastaamiseen, eli pääsy tietokoneelle ja jonkin verran tietoteknisiä taitoja. (Valli & Perkkilä 2015, 112.)

Vallin ja Perkkilän (2015, 115) mukaan verkkokyselyjä on mahdollista tehdä erilaisilla ohjelmilla ja käytetystä ohjelmasta riippuen kyselystä tulee logiikaltaan ja ulkonäöltään erilainen. Esimerkiksi erona voi olla kysymysten näkyminen vastaajalle. Suomalaisista ohjelmistoista Webropol mahdollistaa useamman kysymyksen yhtäaikaisen näkymisen, kun taas ZEF näyttää yhden kysymyksen kerralla eli kun uusi kysymys avautuu, aiempi kysymys sulkeutuu. Kyselylomake on mahdollista rakentaa myös niin, että jokaiseen kysymykseen on vastattava ja valita voi vain yhden vaihtoehtoista. Nämä asetukset sekä helpottavat että vaikeuttavat vastaamista. Vastaaja pakotetaan miettimään, minkä vastausvaihtoehdon hän valitsee, kun ei esimerkiksi voi valita kahta vaihtoehtoa, vastata vaihtoehtojen väliin tai jättää kokonaan vastaamatta kysymykseen. Vain yhden vaihtoehdon salliminen ja jokaiseen kysymykseen vastaamisen vaatiminen helpottaa tutkija työtä, sillä tällöin hänen ei tarvitse tulkita ohjeen vastaisesti lomakkeeseen vastanneiden vastauksia. Toisaalta vastaaja saattaa turhautua, jos lomakkeessa on useita kohtia, joihin hän haluaisi vastata esim. useammalla vaihtoehdolla. Tällöin vastaaja saattaa kyselylomakkeen rakenteen takia jättää vastaamisen kesken tai luopua koko lomakkeen täyttämisestä. (Valli & Perkkilä 2015, 113–115.)

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän pro gradu -tutkielman tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Millainen on ryhmissä toimivien lastentarhanopettajien valmistavan opetuksen ammatillinen minäkäsitys?
 - a. Onko ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien ja valmistavaan opetukseen resursoitujen lastentarhanopettajien valmistavan opetuksen ammatillisessa minäkäsityksessä eroa? Jos on niin millaista?
 - b. Miten ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien työkokemukset ja koulutustausta vaikuttavat heidän valmistavan opetuksen ammatilliseen minäkäsitykseensä?
2. Minkälaisia valmistavan opetuksen toteutustapoja ryhmissä on?
 - a. Ovatko toteutustavat yhtenäisiä vai eroavatko ne toisistaan? Miten?
3. Miten opettajat haluaisivat kehittää valmistavaa opetusta:
 - a. Kehittämällä omaa toimintaa valmistavan opetuksen opettajana?
 - b. Kehittämällä oman ryhmän valmistavaa opetusta?
 - c. Ehdottamalla kehityskohteita valmistavaan opetukseen kunnan tasolla?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Aloitin tutkimuksen tekemisen aiheen muotoutumisen jälkeen keväällä 2016 tutkimuksen teoriataustan suunnittelulla ja lähdekirjallisuuteen tutustumalla. Samalla rupesin suunnittelemaan tutkimuskysymyksiä. Valmiit tutkimuskysymykset on esitelty luvussa 5. Tutkimuskysymysten muotoutumisen jälkeen aloitin tutkimuksen kyselyn kysymysten suunnittelun. Toteutin kyselyn Webropol-ohjelmalla ja tein siitä muutamia erilaisia versioita ennen viimeisintä versiota. Valmis kysely on liitteenä 1. Kyselylomakkeen valmistuttua hain tutkimuslupaa Turun kaupungin varhaiskasvatusjohtaja Maija-Liisa Rantaselta.

Keräsin tutkimusjoukon yhteystiedot sähköpostitse päiväkotien johtajilta tutkimusluvan saamisen jälkeen. Tutkimusjoukon muodostavat ne Turun kaupungilla työskentelevät lastentarhanopettajat, joiden ryhmissä oli valmistavan opetuksen oppilaita lukuvuonna 2015–2016 sekä samana lukuvuotena valmistavaan opetukseen resursoituina opettajina toimineet lastentarhanopettajat.

Toteutin kyselyn toukokuussa 2016 välittämällä tutkimusjoukolle sähköpostitse linkin Webropol-kyselyyn. Lähetin 20 henkilön tutkimusjoukolle kolme muistutusviestiä kyselyn täyttämistä, minkä lisäksi pidensin vastausaikaa kerran, toisen muistutusviestin yhteydessä. Vastausten saamisen jälkeen aloitin tuloksiin tutustumisen ja niiden analysoinnin, samalla kun viimeistelin teoriaosaa. Tulosten analysoinnin aloitin tutustumalla vastaajien perustietoihin. Tämän jälkeen jatkoin analyysia erittelemällä ja merkitsemällä vastauksista tutkimuskysymyksiin liittyviä ilmaisuja. Näistä ilmaisuista muodostin kysymyskohtaisesti erilaisia luokkia. Ilmaisuluokat muodostivat pohjan tutkimuskysymysten vastauksille. Tutkimuksen tulokset on esitelty luvussa 7.

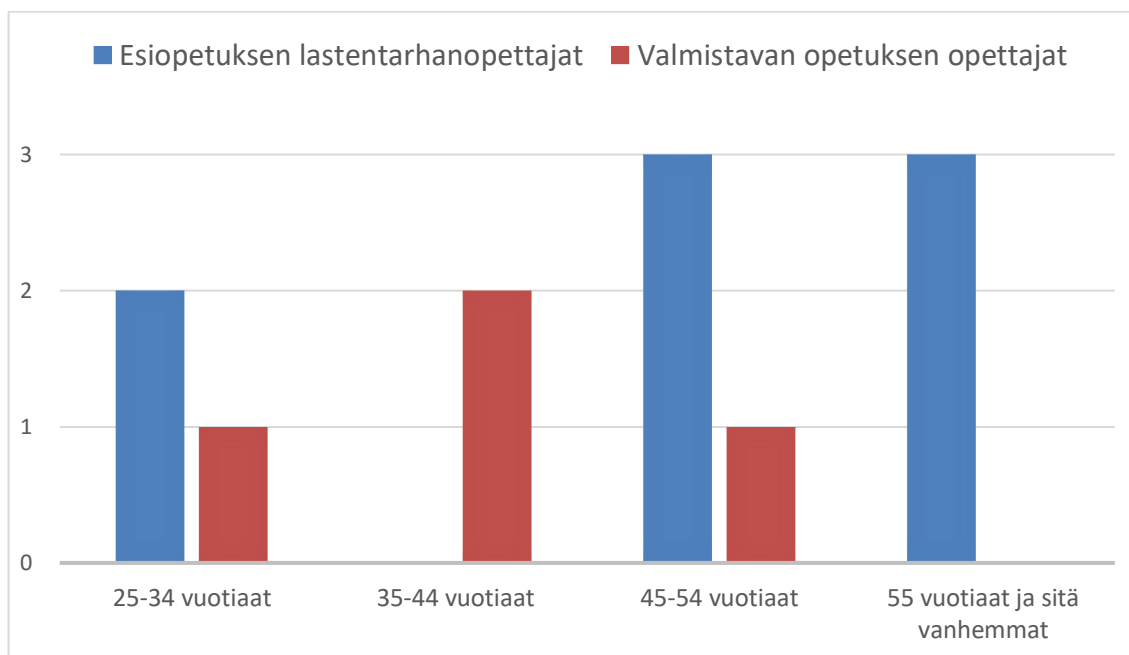
Suoritin opintojani työn ohessa, joten tulosten analysointi ja teoriaosan viimeistely tapahtuivat pääosin lukuvuoden 2016–2017 loma-aikoina ja kesällä 2017. Viimeisenä osana tutkimusta syyslukukaudella 2017 kirjoitin tiivistelmän ja pohdintaosuuden, tarkastelin tutkimuksen luotettavuutta sekä viimeistelin työn kokonaisuutena.

7 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

7.1 Perustietoja tutkimusjoukosta

Kysely lähetettiin kaikille toimintakaudella 2015–2016 Turun kaupungissa valmistavaa esiopetusta toteuttaneille opettajille eli neljälle valmistavan opetuksen opettajalle ja 16 esiopetuksessa toimivalle lastentarhanopettajalle. Yhteensä kysely lähetettiin siis 20 henkilölle, jotka kaikki olivat naisia. Vastauksia saatiin yhteensä 12, joista neljä on valmistavan opetuksen opettajien vastauksia ja kahdeksan esiopetuksessa toimivia lastentarhanopettajien vastauksia. Kyselyyn vastasi 100% valmistavan opetuksen opettajista ja 50 % esiopetuksen lastentarhanopettajista. Viittaan tulososion suorissa lainauksissa ryhmissä toimiviin lastentarhanopettajiin lyhenteellä lto ja valmistavaan opetukseen resursoituihin opettajiin sanalla valmo-ope.

Vastaajat ovat iältään 27–58 -vuotiaita. Kuviosta 1 selviää, että vastaajista yli puolet (7/12) on yli 45-vuotiaita ja ¼ (3/12) on alle 35-vuotiaita. Kaikki yli 55-vuotiaat vastaajat ovat esiopetuksessa toimivia lastentarhanopettajia ja kaikki 35-44-vuotiaat vastaajat ovat valmistavan opetuksen opettajia.

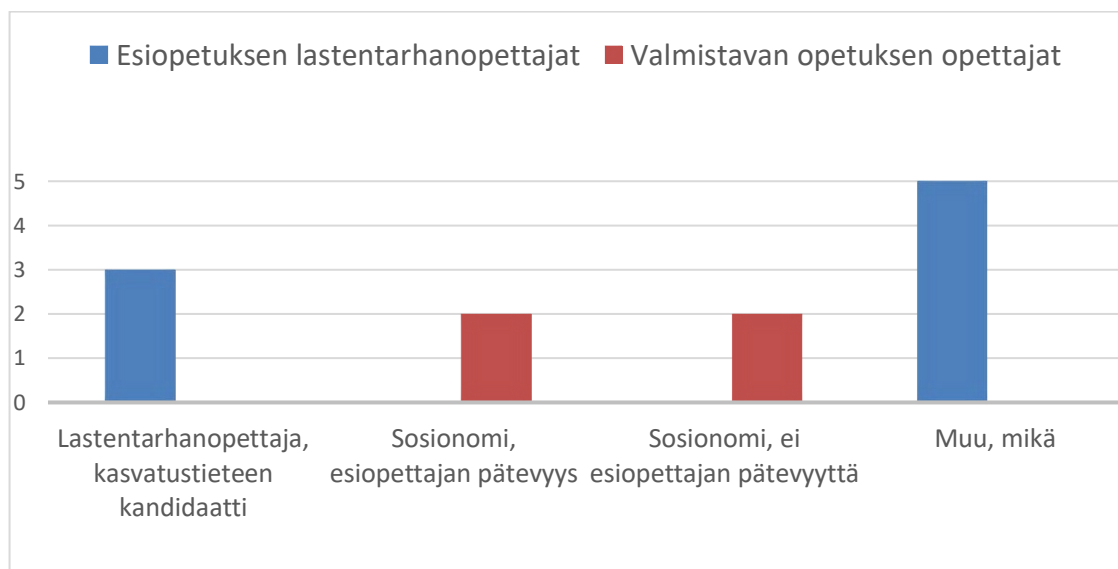


KUVIO 1. Vastaajien ikäjakauma

Koulutukseltaan vastaajista kolme on kasvatustieteen kandidaatteja, kaksi sosionomeja, joilla ei ole esiopettajan pätevyyttä ja kaksi sosionomeja, joilla on esiopettajan pätevyys. Viisi vastaajaa valitsi vaihtoehdon muu, mikä. Näistä vastaajista yksi on koulutukseltaan luokanopettaja eli kasvatustieteen maisteri,

yksi kielten aineopettaja ja yksi sosiaalikasvattaja, joka on lisäksi suorittanut esi- ja alkuopetuksen perusopinnot. Kaksi muu, mikä -vastausvaihtoehdon valinnutta vastaajaa ilmoitti koulutukseksi lastentarhanopettaja.

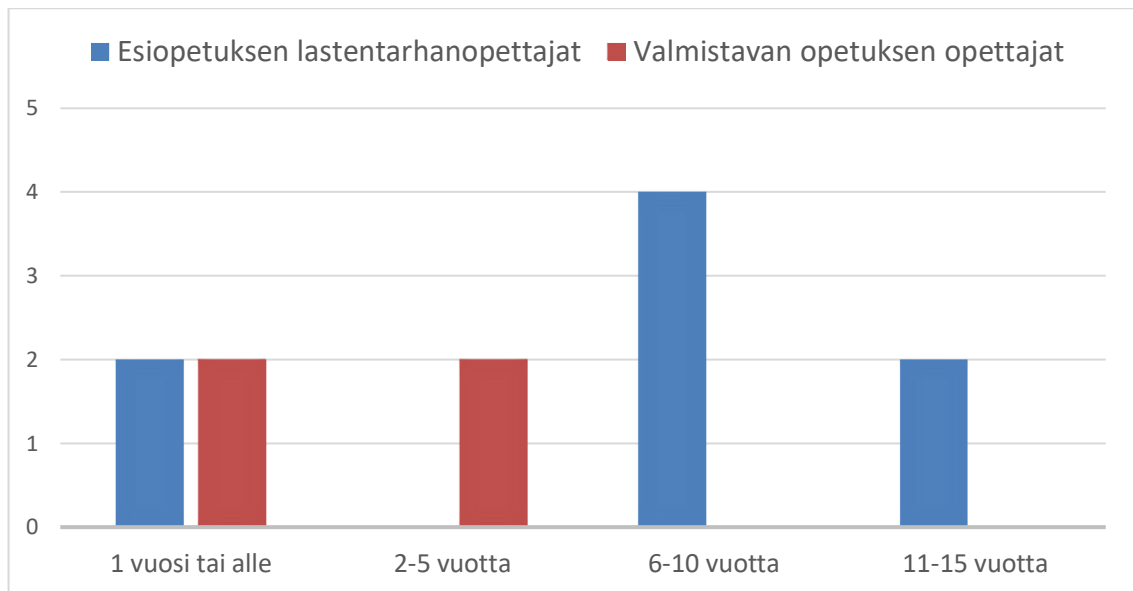
Kuviosta 2 selviää, että kaikki valmistavan opetuksen opettajat ovat koulutukseltaan sosionomeja, kun taas esiopetuksen lastentarhanopettajat ovat koulutustaustaltaan moninaisempi joukko.



KUVIO 2. Vastaajien koulutustausta

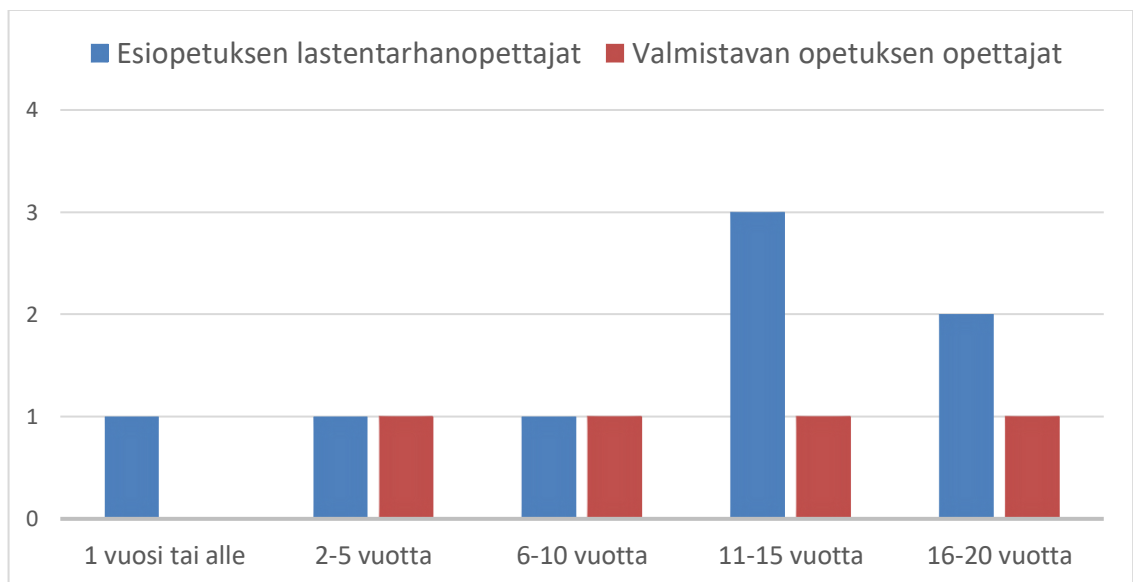
Lisäksi vastaajat olivat käyneet monia muita koulutuksia ja kursseja. Viisi vastaajista on suorittanut tai suoritti tutkimuksen aikaan yliopistokoulutusta, esimerkiksi erityispedagogiikan opintoja tai valmistavan opetuksen opettajille suunnattua täydennyskoulutusta. Kuusi vastaajista on käynyt muita kasvatukseen ja opetukseen liittyviä kursseja tai koulutuksia, kuten steinerpedagogiikan peruskurssin tai esiopetukseen liittyvät kurssit. Muihin aloihin liittyviä koulutuksia, kursseja ja ammatillista koulutusta oli suorittanut kuusi vastaajista. Turun kaupungin järjestämään koulutukseen kertoo osallistuneensa kolme vastaajista.

Vastaajien työkokemus esiopetuksessa vaihteli alle vuodesta noin 15 vuoteen ja työkokemus varhaiskasvatuksessa alle vuodesta 20 vuoteen. Kuviosta 3 selviää, että valmistavan opetuksen opettajista kahdella oli kokemusta esiopetuksessa työskentelystä 1 vuoden ajalta ja kahdella alle 5 vuoden ajalta. Esiopetuksessa toimivilla lastentarhanopettajilla työkokemusta esiopetuksesta oli kahdella korkeintaan vuoden ajalta, kolmella noin 10 vuoden ajalta, yhdellä 13 vuoden ajalta ja yhdellä 15 vuoden ajalta.



KUVIO 3. Vastaajien työkokemus esiopetuksessa

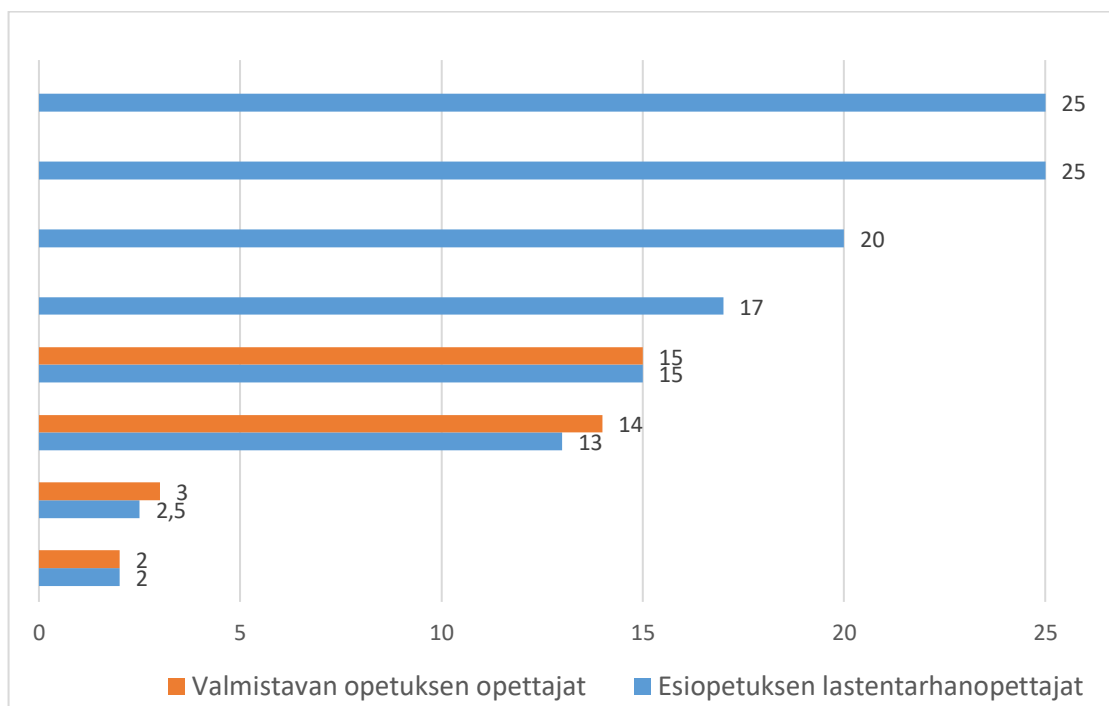
Kuvio 4 kertoo, että kokemusta varhaiskasvatuksessa työskentelystä oli yhdellä valmistavan opetuksen opettajista 3 vuoden ajalta, yhdellä 9 vuoden ajalta, yhdellä 15 vuoden ajalta ja yhdellä 19 vuoden ajalta. Lastentarhanopettajilla oli kokemusta varhaiskasvatuksessa työskentelystä yhdellä alle vuoden ajalta, yhdellä 2 vuoden ajalta, yhdellä 7 vuoden ajalta, yhdellä 11 vuoden ajalta, kahdella 15 vuoden ajalta ja kahdella 20 vuoden ajalta.



KUVIO 4. Vastaajien työkokemus varhaiskasvatuksessa

Lisäksi vastaajista yhdeksän kertoi työskennelleensä myös muualla, osa täysin eri alalla, työuransa aikana. Työkokemusta oli saatu muun muassa matkailualalta, perusopetuksesta, siivous- ja asiakaspalvelutehtävistä sekä terveydenhuollon alueelta.

Vastaajien työkokemus maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa vaihteli kahdesta 25 vuoteen. Kuviosta 5 selviää, että valmistavan opetuksen opettajista kahdella oli kokemusta maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa työskentelystä alle 5 vuotta, kahdella 10–15 vuotta. Esiopetuksen lastentarhanopettajista kahdella oli kokemusta alle 5 vuotta, kahdella 10–15 vuotta, kahdella 16–20 vuotta ja kahdella 21–25 vuotta.



KUVIO 5. Vastaajien kokemus maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa työskentelystä vuosina

Vastaajista yhdeksän ei ollut ennen toimintakautta 2015–2016 työskennellyt valmistavassa opetuksessa varhaiskasvatuksessa. Kolme esiopetuksen lastentarhanopettajaa vastasi työskennelleensä valmistavassa opetuksessa varhaiskasvatuksessa yhden vuoden ajan ennen toimintakautta 2015–2016.

7.2 Lastentarhanopettajien ammatillinen minäkäsitys esiopetuksen perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajina

7.2.1 Ammatillinen minäkäsitys

Tutkimuksen ensimmäisenä tehtävänä oli selvittää, millainen on ryhmissä toimivien lastentarhanopettajien valmistavan opetuksen ammatillinen minäkäsitys. Ryhmissä toimivista lastentarhanopettajista kolmen ammatillinen minäkäsitys itsestään valmistavan opetuksen opettajana oli positiivinen. He

kuvailivat itseään valmistavan opetuksen opettajina sanoilla: ”innostunut” (vastaaja 11, Ito; vastaaja 6, Ito) ja ”motivoitunut” (vastaaja 7, Ito). Kolmen ryhmässä toimivan lastentarhanopettajan ammatillinen minäkäsitys oli neutraalia ja he käyttivät itsestään valmistavan opetuksen opettajina ilmaisuja: ”ok” (vastaaja 2, Ito), ”kohtalaisen hyvin” (vastaaja 10, Ito) sekä ”vasta alkutaipaleella” (vastaaja 9, Ito). Yksi ryhmässä toiminut lastentarhanopettaja ei ollut kokenut itseään valmistavan opetuksen opettajaksi ja oli jättänyt osan vastauksista tyhjiksi.

Yhteistyö muiden valmistavaa opetusta toteuttavien opettajien kanssa koettiin pääosin positiivisena ja hyödyllisenä. Ryhmässä toimivat lastentarhanopettajat kuvasivat yhteistyötä esimerkiksi sanoin: ”loistavaa” (vastaaja 2, Ito), ”antoisaa, kokemusten ja käytäntöjen, ideoiden vaihto hyödyllistä” (vastaaja 7, Ito) ja ”ihan riittävää” (vastaaja 4, Ito). Vain yksi lastentarhanopettaja koki yhteistyön olleen ”vähäistä” (vastaaja 6, Ito).

Toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen koettiin myös positiivisena asiana neljän lastentarhanopettajan vastauksissa ja se ilmaistiin esimerkiksi: ”kiinnostavaa ja antoisaa” (vastaaja 11, Ito), ”Kiinnostavaa, mutta työllistävää” (vastaaja 7, Ito), ”mielenkiintoista” (vastaaja 2, Ito) ja ”hyvä” (vastaaja 10, Ito). Erilaisia haasteita toteuttamiseen ja suunnitteluun liittyen tuotiin esiin kolmen lastentarhanopettajan vastauksissa, esimerkiksi: ”enimmäkseen omalla ajalla, suunnittelu-aika mennyt normaaliin suunnitteluun – –” (vastaaja 9, Ito), ”hajanaista Valmo lasten suhteen” (vastaaja 6, Ito), ”Välillä aika kiireistä – –. Valmo-opettaja on ollut hieno asia” (vastaaja 4, Ito).

Haastavana koettiin viiden ryhmässä toimivan lastentarhanopettajan vastauksissa ajankäyttö eli ajan löytyminen suunnitteluun, kirjalliseen työhön ja materiaalien tekemiseen sekä ajan jakaminen monen lapsen kesken. Ajankäyttöön viittasivat esimerkiksi ilmaisut: ”– – ajan löytäminen kaikelle kirjaamiselle – –” (vastaaja 7, Ito), ”järjestää aikaa suunnitteluun ja materiaalien tekemiseen” (vastaaja 9, Ito) ja ”rajallisen ajan jakaminen monen tarvitsevan lapsen kesken” (vastaaja 2, Ito). Yksittäisistä vastauksista nousi esiin haasteina myös lasten motivointi, tablet-laitteiden käyttö ja oman koulutuksen puute.

Ryhmässä toimivat lastentarhanopettajat kokivat tarvitsevansa tukea monipuolisesti, arjen toimintaan tai yksittäisten taitojen opetteluun. Monipuolisesti tukea koki tarvitsevansa kaksi opettajista: ”kaikessa” (vastaaja 6, Ito) ja ”koulutuksen muodossa” (vastaaja 11, Ito). Arjen toimintaa tukea toivoi kolme

opettajaa. Arkeen suunnattua tukea toivottiin yhteistyöhön vanhempien kanssa, ajan jakamiseen ja siihen, ”että valmo tulisi rutiininomaiseksi osaksi esiopetusta” (vastaaja 9, Ito). Yksittäisenä taitona tukea toivottiin tablet-laitteiden käyttöön. Yksi ryhmässä toimiva lastentarhanopettaja ei kokenut tarvitsevansa tukea mihinkään.

Koulutusta toivoi kolme lastentarhanopettajista, joista vastaaja 11 koki kaiken koulutuksen hyödylliseksi. Kaksi muuta vastaajaa toivoi käytännön vinkkejä ja materiaaleja. 4 vastaajaa ei halunnut koulutusta valmistavan opetuksen toteuttamiseen. Vain yksi vastaajista kertoi saaneensa koulutusta valmistavan opetuksen opettajana toimimiseen. Tämä koulutus oli ollut: ”Kun Valmo-opetus aloitettiin vähän koulutusta/infoa” (vastaaja 9, Ito).

Ryhmässä toimivilla lastentarhanopettajilla voi yllä olevien tietojen perusteella sanoa olevan positiivinen minäkäsitys itsestään valmistavan opetuksen opettajana. Osa lastentarhanopettajista oli esiopetuksen perusopetukseen valmistavasta opetuksesta vastaustensa perusteella innostuneempia kuin toiset. Valmistavan opetuksen opettajan työstä löydettiin ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien vastauksista positiivisten, hyvin sujuvien asioiden lisäksi myös kehitettäviä asioita. Osa tutkimukseen osallistuneista lastentarhanopettajista oli valmiita ja halukkaita myös kehittämään itseään valmistavan opetuksen opettajana. Lastentarhanopettajien minäkäsitysten erojen voidaan katsoa johtuvan ammatillisen minäkäsityksen yksilöllisyydestä, sillä Stenbergin (2011a, 27–29) mukaan opettajilla on ammatillisen identiteetin ytimenä henkilökohtainen käyttöteoria, joka ohjaa opettajan opetustyötä, ja joka perustuu opettajan yksilöllisiin ja ammatillisiin kokemuksiin.

7.2.2 Ammatillisen minäkäsityksen erot

Tutkimuksessa selvitettiin myös, onko ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien ja valmistavaan opetukseen resursoitujen lastentarhanopettajien valmistavan opetuksen ammatillisessa minäkäsityksessä eroa. Lisäksi pyrittiin selvittämään, millaisia mahdolliset erot ovat.

Valmistavaan opetukseen resursoitujen lastentarhanopettajien ammatillinen minäkäsitys itsestään valmistavan opetuksen opettajana oli kolmella positiivinen ja yhdellä neutraali. Positiivinen ammatillinen minäkäsitys

ilmaistiin esimerkiksi sanoilla: ”joustava ja idearikas” (vastaaja 3, valmo-ope) ja ”oikealla alalla” (vastaaja 1, valmo-ope). Neutraali minäkäsitys ilmaistiin kuvailemalla itseään valmistavan opetuksen opettajana aloittelevaksi.

Yhteistyö muiden valmistavaa opetusta toteuttavien opettajien kanssa koettiin valmistavaan opetukseen resursoitujen lastentarhanopettajien vastauksissa sekä toimivaksi että vähäiseksi. Toimivaksi yhteistyötä kuvailtiin kaikkien neljän vastaajan vastauksissa esimerkiksi sanoin: ” antoisaa ja opettavaista” (vastaaja 1, valmo-ope), ”Sujuvaa. On ollut todella tärkeää että muiden kanssa yhteistyö on sujunut hyvin.” (vastaaja 8, valmo-ope). Vähäiseksi yhteistyötä kuvailtiin kahdessa vastauksessa, sanoin ”– – mutta vähäistä” (vastaaja 5, valmo-ope; vastaaja 3, valmo-ope).

Toiminnan suunnittelu ja toteutus oli kolmen valmistavaan opetukseen resursoidun lastentarhanopettajan mielestä haastavaa. Näistä opettajista kaksi koki suunnittelun ja toteutuksen olleen ”– – sopivan haastavaa” (vastaaja 5, valmo-ope; vastaaja 1, valmo-ope) ja kolmas ”haastavaa aluksi” (vastaaja 8, valmo-ope). Neljäs valmistavaan opetukseen resursoitua lastentarhanopettaja koki toiminnan suunnittelun ja toteutuksen olleen ”sujuvaa, mutta vähäistä.” (vastaaja 3, valmo-ope).

Haastavaa valmistavaan opetukseen resursoiduista lastentarhanopettajista oli yhdelle ollut ”motivoida joitakin lapsia pienryhmätilanteissa – –” (vastaaja 1, valmo-ope) ja toiselle ”kesken kauden aloittaneet lapset joiden taso on ihan eri kuin muiden” (vastaaja 5, valmo-ope). Kaksi vastaajista nosti haasteena valmistavan opetuksen sisältöjen ja esiopetusryhmän toiminnan yhdistämisen. He kokivat haasteelliseksi ”olla puuttumatta ryhmän käytäntöihin liikaa” (vastaaja 8, valmo-ope) ja ”ryhmän suunnitelmien ja valmo-tuokioiden yhteensovittaminen.” (vastaaja 3, valmo-ope).

Tukea valmistavaan opetukseen resursoidut lastentarhanopettajat toivoivat kolmeen asiaan. Kaksi toivoi tukea oppimisvaikeuksiin liittyen, toinen ”joidenkin oppimisvaikeuksien tunnistamisessa” (vastaaja 1, valmo-ope) ja toinen ”opetusmetodeissa, niiden lasten kohdalla, joilla todettuja oppimisvaikeuksia jne.” (vastaaja 3, valmo-ope). Yksi opettajista toivoi tukea, että osaisi paremmin ”löytää keinoja lasten oman äidinkielen tukemiseen” (vastaaja 5, valmo-ope). Lisäksi yksi opettaja toivoi tukea ”suunnitelmallisuudessa” (vastaaja 8, valmo-ope).

Valmistavaan opetukseen resursoidusta lastentarhanopettajista kukaan ei ollut saanut koulutusta erityisesti valmistavan opetuksen opettajana toimimiseen. Lisää koulutusta valmistavan opetuksen toteuttamiseen toivoi kolme neljästä opettajasta. Kaksi opettajaa toivoi koulutusta esiopetusryhmän kielen opetuksen tukemiseen: ”miten paremmin tukea ryhmien kielityöskentelyä” (vastaaja 5, valmo-ope). Kolmas koulutusta toivonut opettaja toivoi yleisesti ”lisää koulutusta – –” (vastaaja 1, valmo-ope).

Verrattuna ryhmässä toimiviin lastentarhanopettajiin valmistavaan opetukseen resursoiduilla lastentarhanopettajilla oli positiivisempi ammatillinen minäkäsitys itsestään valmistavan opetuksen opettajina. Nämä opettajat olivat myös ryhmässä toimivia lastentarhanopettajia halukkaampia kouluttamaan itseään ja hankkimaan tietoja, joilla kehittää omaa osaamistaan. Kokonaisuutena valmistavaan opetukseen resursoitujen lastentarhanopettajien vastaukset olivat positiivisempia kuin ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien. Ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien ammatillinen minäkäsitys itsestään valmistavan opetuksen opettajana vaihteli enemmän kuin valmistavaan opetukseen resursoitujen lastentarhanopettajien ammatillinen minäkäsitys, eli valmistavaan opetukseen resursoiduilla lastentarhanopettajilla voi sanoa olevan positiivisempi ammatillinen minäkäsitys itsestään valmistavan opetuksen opettajana kuin ryhmässä toimivilla lastentarhanopettajilla. Lisäksi valmistavaan opetukseen resursoidut lastentarhanopettajat olivat ryhmässä toimivia lastentarhanopettajia halukkaampia kehittämään itseään ja osaamistaan.

Valmistavaan opetukseen resursoitujen lastentarhanopettajien ryhmässä toimivia lastentarhanopettajia positiivisempi minäkäsitys on perusteltavissa osin opettajien henkilökohtaisilla eroilla, osin opettajien erilaisilla työnkuville ja työkokemuksilla, sillä Eteläpellon (2007, 91) mukaan työhön liittyvässä identiteetissä kietoutuvat yhteen ammattialan sosiaalinen, yhteiskunnallinen ja kulttuurinen käytäntö, yksilölliset käsitykset ja merkitykset työn asemasta elämässä, eettisistä sitoumuksista ja työhön liittyvistä arvoista. Myös se, että ammatillinen identiteetti on Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006, 26–29) mukaan jatkuvasti muuttuva ja rakentuu suhteessa tilanteisiin ja kokemuksiin sekä niihin ihmisiin, joiden kanssa olemme arjessa vuorovaikutuksessa, vaikuttaa tässä tutkimuksessa havaittuihin ammatillisen minäkäsityksen eroihin.

7.2.3 Työkokemuksen ja koulutustaustan vaikutus

Tutkimuksessa selvitettiin myös, miten ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien työkokemukset ja koulutustausta vaikuttavat heidän valmistavan opetuksen ammatilliseen minäkäsitykseensä. Koulutustaustan ja työkokemuksen vaikutuksia ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien ammatilliseen minäkäsitykseen arvioitiin jakamalla lastentarhanopettajat minäkäsitysluokkiin. Luokat rakennettiin lastentarhanopettajien täydentämien lauseiden perusteella. Luokkia syntyi kolme neutraali minäkäsitys, kohtalaisen positiivinen minäkäsitys ja positiivinen minäkäsitys.

Neutraalin minäkäsityksen luokan muodostivat kaksi lastentarhanopettajaa, joista toinen on koulutustaustaltaan lastentarhanopettaja ja toinen kasvatustieteen kandidaatti sekä lastentarhanopettaja. Kohtalaisen positiivisen minäkäsityksen luokan muodostivat kolme lastentarhanopettajaa. Näistä kolmesta opettajasta yksi on koulutustaustaltaan luokanopettaja ja kasvatustieteen maisteri, toinen on lastentarhanopettaja ja kolmas sosiaalikasvattaja, jolla on suoritettuna esi- ja alkuopetuksen perusopinnot. Positiivisen minäkäsityksen luokan muodostivat kaksi opettajaa, joista toinen on kielten aineenopettaja, joka on suorittanut erityispedagogiikan perus- ja aineopinnot ja toinen kasvatustieteen kandidaatti sekä lastentarhanopettaja.

Ryhmässä toimivat lastentarhanopettajat kertoivat hyötyneensä työkokemuksestaan maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa muutamalla eri tavalla. Yksi ryhmässä toimiva lastentarhanopettaja koki saaneensa ”paljon erilaista hyötyä” (vastaaja 10, Ito). Tämä lastentarhanopettaja kuului neutraalin minäkäsityksen luokkaan. Kolme lastentarhanopettajista kertoi hyötyneensä siitä, että erilaiset materiaalit olivat tuttuja jo etukäteen. Materiaaleihin liittyvät hyödyt ilmaistiin esimerkiksi sanoin ”– – ollaan yritetty käyttää mahd. paljon kieltä kehittäviä erilaisia materiaaleja – –” (vastaaja 9, Ito) ja ”höytyä – – välineiden, materiaalien käytössä – –” (vastaaja 7, Ito). Kaikki kolme lastentarhanopettajaa kuuluivat eri minäkäsitysluokkiin.

Yksi ryhmässä toimiva lastentarhanopettaja kertoi hyötyneensä kulttuuristen asioiden tultua tutuiksi ”– – olen tullut tutuksi monenlaisten kulttuuristen asioiden kanssa – –” (vastaaja 11, Ito). Tämä vastaaja 11 koki hyötyneensä myös erityispedagogiikan opinnoista. Myös vastaaja 7 mainitsi työkokemuksen hyödyttäneen häntä useassa asiassa ”hyötyä yhteistyöhön

vanhempien kanssa, lasten ohjauksen ja (suomenkielisen) opetuksen havainnollistamisessa, – – kokemus auttaa pedagogisten vaihtoehtojen, tapojen hyödyntämisen”. Nämä vastaajat 11 ja 7 muodostivat positiivisen minäkäsityksen luokan.

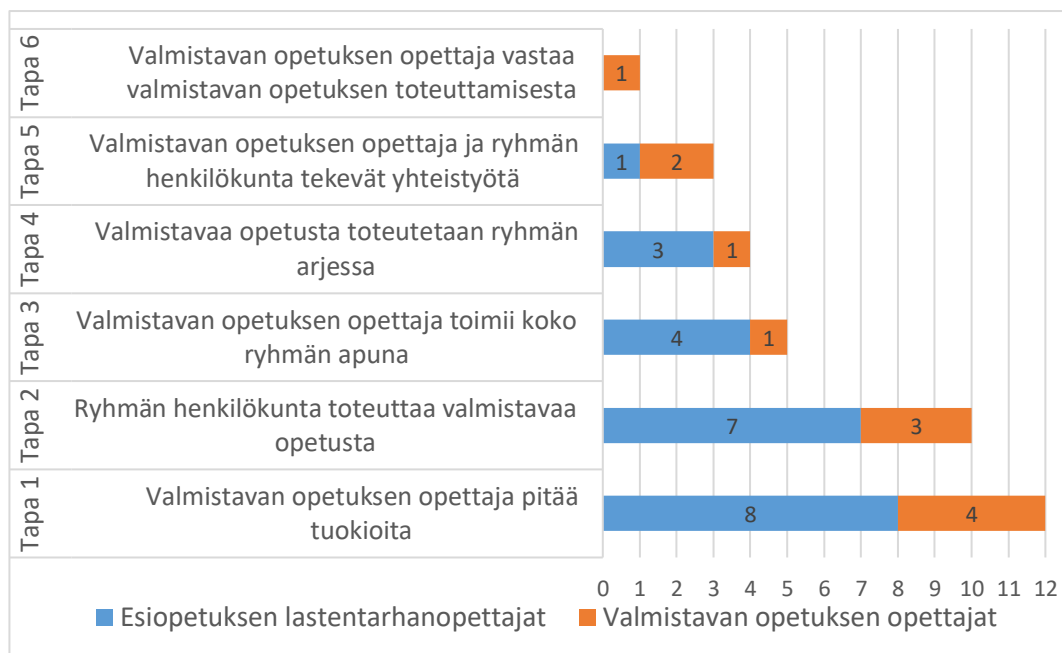
Vastaaja 6 ei kokenut toimivansa valmistavan opetuksen opettajana ”En toimi Valmo-opettajana, mutta ryhmässäni on Valmo lapsia ja työskentelen Valmo-opettajan kanssa.” Vastaaja 6 oli kuitenkin vastannut kyselyn kaikkiin kysymyksiin toisin kuin vastaaja 12, joka ei myöskään kokenut olevansa valmistavan opetuksen opettaja ”En toimi Valmo-opettajana, vaan ryhmässä käy Valmo-opettaja muutaman kerran viikossa”. Vastaaja 12 jätti vastaamatta osaan kyselyn kysymyksistä.

Koulutustaustalla ei siis tässä tutkimuksessa ollut yhteyttä ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien ammatilliseen minäkäsitykseen itsestään valmistavan opetuksen opettajina. Työkokemuksenkin vaikutus lastentarhanopettajien ammatilliseen minäkäsitykseen oli vähäistä. Jos lastentarhanopettaja oli mielestään hyötynyt useammalla tavalla työkokemuksistaan valmistavan opetuksen opettajan työssä, kuului hän tässä tutkimuksessa positiivisen minäkäsityksen luokkaan. Tuloksissa on otettava huomioon, että kaksi vastaajista ei kokenut olevansa valmistavan opetuksen opettajia.

Myös tämän kysymyksen tulos korostaa ammatillisen minäkäsityksen ja ammatillisen kehityksen henkilökohtaisuutta. Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006, 26–29) mukaan ammatilliseen minäkäsitykseen sisältyy ihmisen nykyinen kokemus itsestään työntekijänä ja ammattilaisena ja se, millaiseksi hän ammatissaan ja työssään haluaa tulla. Työhön liittyvät tavoitteet ja kokemukset ovat jokaisella opettajalla henkilökohtaisia, joten ammatillinen minäkäsitys on myös jokaisella erilainen.

7.3 Valmistavan opetuksen käytännöt

7.3.1 Valmistavan opetuksen toteutustavat



KUVIO 6. Valmistavan opetuksen toteutustavat.

Toisena tehtävänä tutkimuksessa oli selvittää, minkälaisia valmistavan opetuksen toteutustapoja ryhmissä on. Kyselyn vastauksista nousi yhteensä kuusi erilaista toteutustapaa. Vastauksissa olleiden toteutustapojen jakautuminen näihin kuuteen toteutustapaan näkyy kuviossa 6. Monien ryhmien valmistava opetus toteutui useamman kuin yhden toteutustavan kautta. Kaikkien 12 vastaajan vastauksista ilmeni toteutustapa 1: Valmistavan opetuksen opettaja pitää tuokioita valmo-lapsille. Tähän kuuluivat esimerkiksi vastaukset:

”Lapset osallistuvat päivittäin n.30 min kielituokioon 1–3 lapsen ryhmässä. minä pidän tuokiot – –” (vastaaja 5, valmo-ope)

”Valmo-opettajana pidän lapsille pienryhmiä – –” (vastaaja 1, valmo-ope)

”Valmo-opettaja – – käy meidän yksikössä 2–3 päivää viikossa ja risteilee kahden ryhmän välissä. Hän pyrkii pitämään pieniä erillisiä opetustuokioita päivittäin – –” (vastaaja 6, lto)

”– – Lisäksi talossa työskentelevä valmo-opettaja pitää päivittäin pienissä ryhmissä (n. 2 lasta/n. 30 min) kielenoppimistuokion valmo-lapsille, missä pelataan kielipelejä ym.” (vastaaja 2, lto)

Seuraavaksi eniten vastauksia kuului toteutustapaan 2: ryhmän henkilökunta toteuttaa valmistavaa opetusta. Yhteensä 7 lastentarhanopettajan ja 3 valmistavan opetuksen opettajan vastauksissa esiintyi tähän luokkaan kuuluvia vastauksia, kuten:

”– – muina päivinä ryhmän henkilökunta. Ltot suunnittelevat tuokiot. Lh ja joskus myös avustaja voi pelata kahden kesken lapsen kanssa tai pienryhmässä kielipelejä. – –” (vastaaja 9, lto)

”– – Ryhmän opettaja jatkuvasti huomioiden Valmolasten valmiudet” (vastaaja 12, lto)

”– – ryhmän muu henkilökunta muina päivinä 1 tunti / päivä erilaisten pelien ja materiaalien avulla” (vastaaja 10, lto)

”– – Kolmen eri ryhmän lastentarhanopettajat toteuttavat valmoa esim. yhteisissä päiväpiireissä, pienryhmätyöskentelynä ja yksilötyöskentelynä.” (vastaaja 1, valmo-ope)

Kolmanneksi eniten vastauksissa oli toteutustapaan, valmistavan opetuksen opettaja toimii koko ryhmän apuna, kuuluvia asioita. Niitä ovat esimerkiksi:

”– – Lisäksi hän on mukana eskariryhmien toimintatuokioissa esiopettajan tukena. – – Valmo-opettaja on mukana yhteisessä päiväpiirissä, ruokailussa – –, laulu ja jumppahetkissä, retkillä, joka on voitu jakaa 2 ryhmään. – –” (vastaaja 7, lto)

”– – tai on apuna koko ryhmän kanssa. – –” (vastaaja 4, lto)

”– – Ryhmän opettaja pitää ’ennakkoeskaria’ viikottain..... silloin minä olen muun ryhmän kanssa. – –” (vastaaja 5, valmo-ope)

Tähän toteutustapaan 3 kuuluvia vastauksia on yhteensä viiden vastaajan vastauksissa, joista yksi on valmistavan opetuksen opettajan vastaus.

Kolmen lastentarhanopettajan ja yhden valmistavan opetuksen opettajan vastauksissa ilmeni toteutustapaan 4, valmistavaa opetusta toteutetaan ryhmän arjessa, kuuluvia vastauksia. Tällaisia ovat esimerkiksi:

”– – Tämän lisäksi valmistava opetus toteutuu muissa päivittäisissä puuhissa ja tuokioissa, joissa toimintaa sanoitetaan ja selvennetään mm. kuvilla.” (vastaaja 8, valmo-ope)

”– – Paljon myös arjen tilanteisiin tarttumista, asioiden sanoittamista.” (vastaaja 4, Ito)

”Kaikki ryhmän aikuiset ryhmän arjessa. – –” (vastaaja 11, Ito)

Toiseksi vähiten toteutustavoista mainittiin valmistavan opetuksen opettajan ja ryhmän henkilökunnan yhteistyö. Yhteensä kahden valmistavan opetuksen opettajan ja yhden lastentarhanopettajan vastauksissa oli tähän toteutustapaan 5, valmistavan opetuksen opettaja ja ryhmän henkilökunta tekevät yhteistyötä, sisältyviä vastauksia. Näitä ovat esimerkiksi vastaukset:

”– – ja toimin yhteistyössä koko ryhmän kanssa. – –” (vastaaja 1, valmo-ope)

”– – Eskariopet ja valmo-ope kirjaavat vihkoon lyhyesti toteutuneet toiminnot, ketä mukana, huomiot osaamisesta/edistymisestä. Valmo-ope osallistuu eskarin suunnittelu- ja tiimipalaveriin joka toinen viikko, kun tulee ryhmään. Valmo-opeilla on alustava teema-, suunnitelma- ja materiaalirunko valmo-opetukseen, jota hyödynnetään lisänä talon materiaalia ja eskarisuunnitelmia. – –” (vastaaja 7, Ito)

Viimeiseen toteutustapaan sisältyy vain yhden valmistavan opetuksen opettajan vastaus, joka muodostaa toteutustavan 6 vain valmistavan opetuksen opettaja vastaa valmistavan opetuksen toteuttamisesta:

”– – Ryhmän henkilökunta ei vastaa itse opetuksen antamisesta.” (vastaaja 3, valmo-ope)

7.3.2 Toteutustapojen yhtäläisyydet ja erot

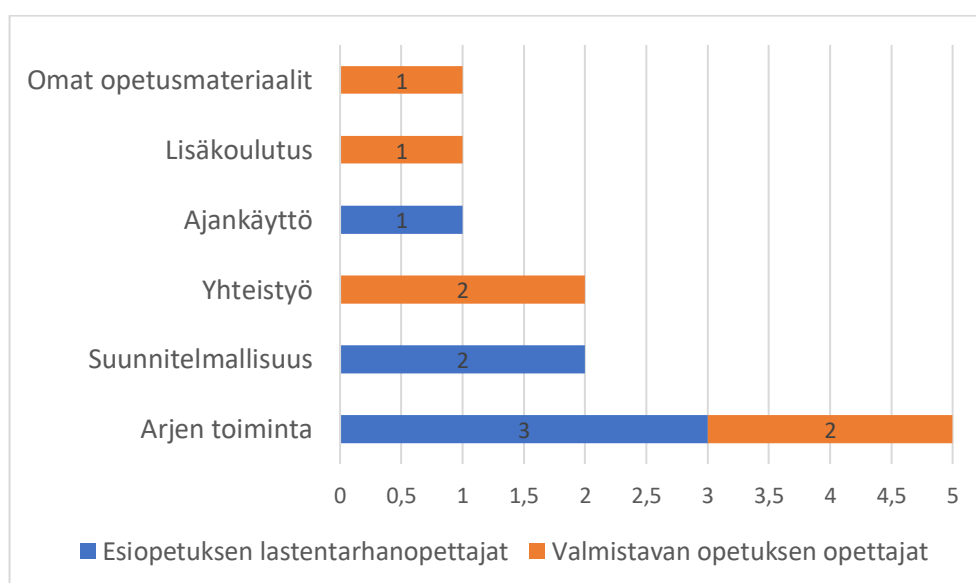
Vastausten perusteella Turun kaupungissa lukuvuonna 2015–2016 toteutettiin valmistavaa opetusta kohtalaisen yhtenäisin tavoin. Yhtenäisyyden pohjana on se, että kaikissa ryhmissä valmistavaa opetusta toteutettiin pienryhmätoimintana. Lisäksi kymmenen kahdestatoista vastaajasta toi esiin myös sen, että ryhmän

henkilökunta toteuttaa valmistavaa opetusta. Tuloksista on selvästi havaittavissa, että valmistavaan opetusta esiopetuksessa toteutetaan Turun kaupungin esiopetuksen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman (2016) mukaisesti pienryhmätoimintaa hyödyntäen. Lisäksi opetus pyritään sisällyttämään kaikkeen toimintaan ja kaikkiin esiopetuksen sisältöihin. (Turun kaupungin esiopetuksen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 2016, 3–6.)

Eroja ryhmien käytännöissä saattavat aiheuttaa henkilökunnan erilaiset tavat toteuttaa valmistavaa opetusta ja pienryhmätoiminnan sisältöjen ja opetusmenetelmien vaihtelu. Lisäksi 5/12 vastaajasta mainitsi valmistavan opetuksen opettajan toimivan apuna ryhmän arjessa ja 4/12 vastaajaa kertoi valmistavaa opetusta toteutettavan arjen tilanteissa. Jokaisen ryhmän arki vaihtelee muun muassa päivän suunnitelmista ja lapsista riippuen, joten tämä mahdollistaa erilaisten toteutustavat valmistavassa opetuksessa. Suurimpana erona vastauksista esiin nousee yhden valmistavan opetuksen opettajan vastaus, jonka mukaan vain hän vastaa valmistavasta opetuksesta, eikä henkilökunta toteuta valmistavaa opetusta ollenkaan.

7.4 Valmistavan opetuksen kehittäminen

7.4.1 Opettajien oman toiminnan kehittäminen



KUVIO 7. Opettajien oman toiminnan kehityskohteet.

Valmistavaa opetusta esiopetuksessa toteuttavat opettajat halusivat kehittää omaa toimintaansa valmistavan opetuksen opettajina usealla eri tavalla. Nämä tavat on esitelty kuviossa 7. Viiden vastaajan vastauksissa nousi esiin halu kehittää arjen toimintaa. Tähän ryhmään kuuluvat esimerkiksi vastaukset:

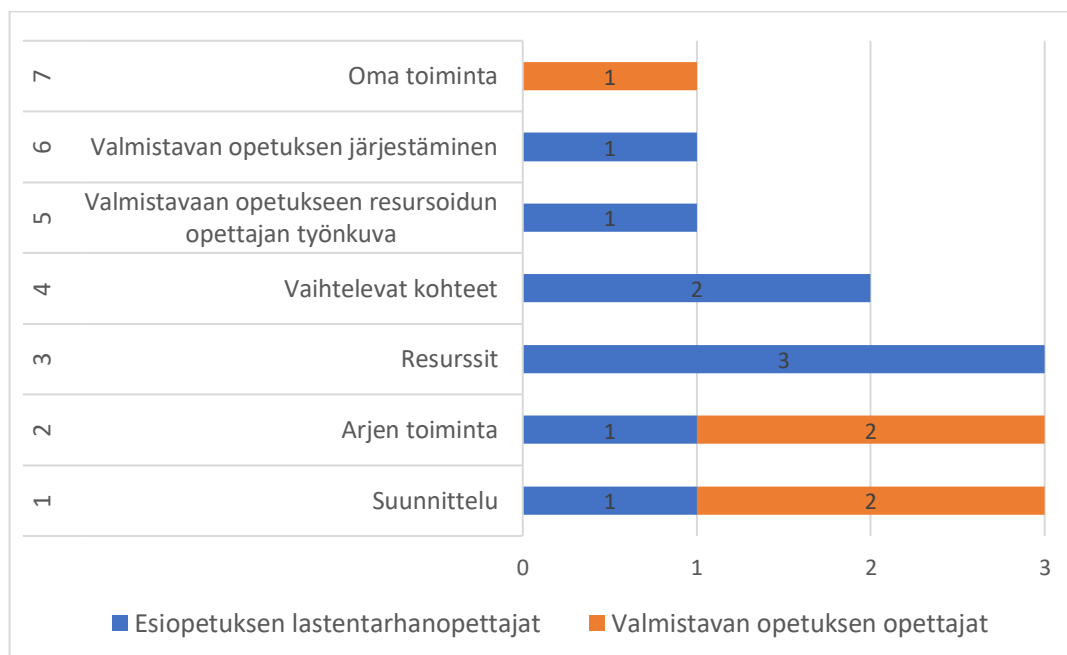
”– – monipuolistaa opetustuokioita” (vastaaja 1, valmo-ope)

”Haluaisin kokeilla määrättyjä uusia toimintoja” (vastaaja 10, Ito)

”Toiminnallisuuden ja lasten omien kiinnostuksen kohteiden, aloitteiden hyödyntäminen” (vastaaja 7, Ito)

Kaksi ryhmässä toimivaa lastentarhanopettajaa halusi kehittää omaa suunnitelmallisuuttaan. Tämä ilmaistiin esimerkiksi: ”Pyrkisin vielä tarkempaan suunnitelmallisuuteen – –” (vastaaja 2, Ito). Valmistavaan opetukseen resursoidusta opettajista taas kaksi halusi kehittää yhteistyötä: ”– – Enemmän yhteistyötä ja keskustelua ryhmän henkilökunnan kanssa” (vastaaja 8, valmo-ope). Lisäksi yksi ryhmässä toimiva lastentarhanopettaja halusi kehittää omaa ajankäyttöään, yksi valmistavaan opetukseen resursoitu opettaja halusi kehittää lisää omia opetusmateriaaleja ja toinen valmistavaan opetukseen resursoitu opettaja halusi yleisesti lisäkoulutusta.

7.4.2 Ryhmien valmistavan opetuksen kehittäminen



KUVIO 8. Ryhmien toiminnan kehityskohteet.

Vastauksista nousi esiin seitsemään eri ryhmään kuuluvia asioita ryhmien valmistavan opetuksen kehittämiskohteiksi. Nämä kehittämiskohteet on esitelty kuviossa 8. Kaksi valmistavaan opetukseen resursoitua opettajaa ja yksi ryhmässä toimiva lastentarhanopettaja nostivat oman ryhmän valmistavan opetuksen kehittämiskohteeksi suunnittelun. Tämä ilmaistiin esimerkiksi sanoin:

”Aikaa yhteiselle suunnittelulle” (vastaaja 12, Ito).

”Yhdessä suunnittelua voisi olla enemmän. Mutta mistä aika?”
(vastaaja 1, valmo-ope).

Yksi ryhmässä toimiva lastentarhanopettaja ja kaksi valmistavaan opetukseen resursoitua opettajaa kertoivat oman ryhmän valmistavan opetuksen kehityskohteeksi arjen toiminnan tilanteet. Arjen toiminnassa kehittämisen kohteeksi nousivat esimerkiksi:

”Monipuolistaa roolileikkiä, leikkejä, – – osallistumista toiminnan suunnitteluun ja valmisteluun” (vastaaja 7, Ito).

”Kiinnittää huomiota oppimisympäristöön mm. kuvitetaan leikkipaikkoja leikin sanastolla” (vastaaja 5, valmo-ope).

Kolme ryhmässä toimivaa lastentarhanopettajaa mainitsi kehityskohteena valmistavaan opetukseen suunnatut resurssit. Tähän ryhmään kuuluivat esimerkiksi vastaukset:

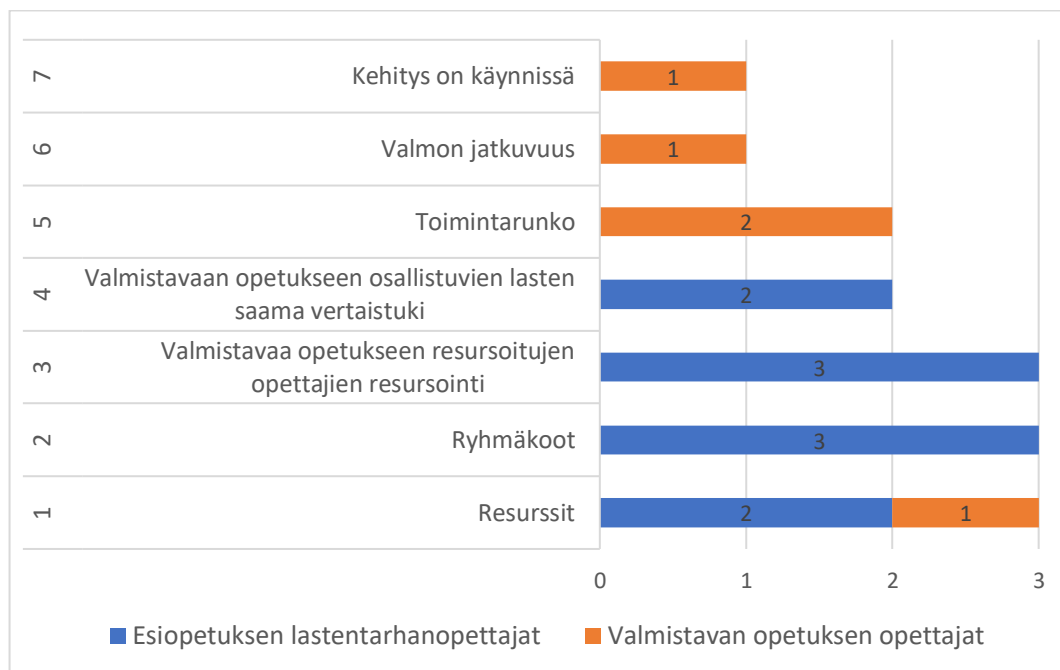
”Lisää resursseja työhön, (aika, henkilökunta, pienryhmätilat jne.)”
(vastaaja 2, Ito).

”Lisäämällä mahdollisuuksia järjestää opetustuokioita yhdelle lapselle kerrallaan. Monelle lapselle on vaikea keskittyä muiden läsnäollessa” (vastaaja 11, Ito).

Kaksi ryhmässä toimivaa lastentarhanopettajaa kertoi kehityskohteiden vaihtelevan: ”– – kohteita on ja tulee” (vastaaja 6, Ito). Lisäksi yksi valmistavaan opetukseen resursoitu opettaja halusi kehittää omaa toimintaansa ryhmässään. Yksi ryhmässä toimiva lastentarhanopettaja toivoi muutoksia valmistavaan opetukseen resursoitujen opettajien työnkuvaan: ”valmo opettaja täyttäisi Valmo-lasten kos-ym-lomakkeet ja pitäisi vanhempainkeskustelut” (vastaaja 12, Ito) ja

toinen toivoi valmistavan opetuksen järjestämiseen päivittäistä säännöllistä määriteltyä kellonaikaa.

7.4.3 Kehittämiskohteita valmistavaan opetukseen kunnan tasolla



KUVIO 9. Kehittämisehdotuksia valmistavaan opetukseen kunnan tasolla.

Kuviossa 9 on esitelty valmistavaa opetusta toteuttavien opettajien ehdotuksia esiopetuksen valmistavan opetuksen kehittämiskohteiksi kuntatasolla. Vastauksista nousi yhteensä seitsemään eri ryhmään kuuluvia kehittämisehdotuksia. Kaksi ryhmässä toimivaa lastentarhanopettajaa ja yksi valmistavaan opetukseen resursoitu opettaja nosti kehittämisen kohteeksi valmistavaan opetukseen suunnatut resurssit, esimerkiksi:

”– – Miettiä täytyy miten resurssit jaetaan niin, että kaikki saavat tarvitsemansa tuen” (vastaaja 5, valmo-ope).

”lisää resursseja valmo-opetukseen” (vastaaja 2, Ito)

Myös valmistavaan opetukseen resursoitujen opettajien resursointi mainittiin kehityskohteena kolmen ryhmässä toimivan lastentarhanopettajan vastauksessa. Tämä ilmeni esimerkiksi vastauksissa:

”lisää valmo-opettajia – –” (vastaaja 9, Ito)

”Ryhmässä, joissa on monta valmo-oppilasta, kävisi valmo-opettaja” (vastaaja 7, lto).

Ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien vastauksista kolmessa kehittämiskohteeksi nousi ryhmäkoot. Tällaisia olivat esimerkiksi vastaukset:

”Pienemmät ryhmät jo alle eskari-ikäisille, niin valmolapsetkin vähenisivät. Lapsilla olisi mahdollisuus oppia suomea” (vastaaja 4, lto).

”Valmo-oppilas veisi 2 esiopetuslapsen paikan ja olisi täydentävässä hoidossa” (vastaaja 7, lto).

Lisäksi ryhmässä toimivista lastentarhanopettajista kaksi toivoi kunnan vaikuttavan valmistavaan opetukseen osallistuvien lasten saamaan vertaistuen määrään esimerkiksi sanomalla: ”esiopetusryhmissä saisi olla riittävästi suomea osaavia lapsia vertaistukena” (vastaaja 7, lto).

Kaksi valmistavaan opetukseen resursoitua opettajaa nosti kehityksen kohteeksi kunnan tasolla yhteisen toimintarungon kehittämisen. He ilmaisivat asian sanomalla:

”Yhtenäinen pienryhmätoiminnan runko olisi kenties hyvä kehittää (aiheet, sanasto). Toteutus olisi sitten kaikilla omannäköinen” (vastaaja 1, valmo-ope).

”Selkeyttä lisää! Tällä hetkellä toiminta riippuu toimipaikasta. Ei ole selkeitä yhteisiä opseja vaan työ on tekijänsä näköistä. – –” (vastaaja 3, valmo-ope).

Yksi valmistavaan opetukseen resursoitu opettaja ilmaisi kehittämisen kohteeksi valmistavan opetuksen jatkuvuuden varmistamisen: ”tärkeää olisi että valmistava opetus todella käytännössä toteutuisi ryhmässä eikä ajatus hukkuisi kauden aikana ensi innostuksen jälkeen” (vastaaja 8, valmo-ope). Toinen valmistavaan opetukseen resursoitu opettaja taas mainitsi valmistavan opetuksen kehityksen olevan jo käynnissä: ”– – Uuden työmuodon kehittäminen on vasta alussa ja sen eteen tehdään työtä.” (vastaaja 5, valmo-ope).

7.5 Tutkimuksen tulosten yhteenveto

7.5.1 Opettajien ammatillinen minäkäsitys

Ryhmässä toimivilla lastentarhanopettajilla voidaan tämän tutkimuksen tulosten perusteella sanoa olevan positiivinen minäkäsitys itsestään valmistavan opetuksen opettajana. Osa lastentarhanopettajista oli esiopetuksen perusopetukseen valmistavasta opetuksesta vastaustensa perusteella innostuneempia kuin toiset. Ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien ammatillinen minäkäsitys itsestään valmistavan opetuksen opettajana vaihteli enemmän kuin valmistavaan opetukseen resursoitujen lastentarhanopettajien ammatillinen minäkäsitys. Verrattuna ryhmässä toimiviin lastentarhanopettajiin valmistavaan opetukseen resursoituilla lastentarhanopettajilla oli positiivisempi ammatillinen minäkäsitys itsestään valmistavan opetuksen opettajina. Valmistavaan opetukseen resursoidut lastentarhanopettajat olivat myös ryhmässä toimivia lastentarhanopettajia halukkaampia kouluttamaan itseään ja hankkimaan tietoja, joilla kehittää omaa osaamistaan. Myöskään koulutustaustalla tai työkokemuksella ei tässä tutkimuksessa ollut merkittävää yhteyttä ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien ammatilliseen minäkäsitykseen itsestään valmistavan opetuksen opettajina.

Tuloksissa havaittujen lastentarhanopettajien minäkäsitysten erojen voidaan katsoa johtuvan ammatillisen minäkäsityksen yksilöllisyydestä, sillä Stenbergin (2011a, 27–29) mukaan opettajilla on ammatillisen identiteetin ytimenä henkilökohtainen käyttöteoria, perustuu opettajan yksilöllisiin ja ammatillisiin kokemuksiin. Valmistavaan opetukseen resursoitujen lastentarhanopettajien ryhmässä toimivia lastentarhanopettajia positiivisempi minäkäsitys on perusteltavissa osin opettajien henkilökohtaisilla eroilla, osin opettajien erilaisilla työnkuvilla ja työkokemuksilla, sillä Eteläpellon (2007, 91) mukaan työhön liittyvässä identiteetissä kietoutuvat yhteen ammattialan sosiaalinen, yhteiskunnallinen ja kulttuurinen käytäntö, yksilölliset käsitykset ja merkitykset työn asemasta elämässä, eettisistä sitoumuksista ja työhön liittyvistä arvoista. Myös se, että ammatillinen identiteetti on Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006, 26–29) mukaan jatkuvasti muuttuva ja rakentuu suhteessa tilanteisiin ja kokemuksiin sekä niihin ihmisiin, joiden kanssa olemme arjessa vuorovaikutuksessa, vaikuttaa tässä tutkimuksessa havaittuihin ammatillisen minäkäsityksen eroihin. Lisäksi työhön liittyvät tavoitteet ja kokemukset ovat

jokaisella opettajalla henkilökohtaisia, joten ammatillinen minäkäsitys on myös jokaisella erilainen.

7.5.2 Valmistavan opetuksen toteutustavat ja kehittämisehdotukset

Vastausten perusteella Turun kaupungissa lukuvuonna 2015–2016 toteutettiin valmistavaa opetusta kohtalaisen yhtenäisin tavoin. Yhtenäisyyden pohjana on se, että kaikkien kyselyyn vastanneiden opettajien ryhmissä valmistavaa opetusta toteutettiin pienryhmätoimintana. Lisäksi esiin nousi viisi muuta toteutustapaa. Yksi näistä toteutustavoista oli, että ryhmän henkilökunta toteuttaa valmistavaa opetusta, mikä ilmeni kymmenen vastaajan vastauksista. Tuloksista on selvästi havaittavissa, että valmistavaan opetusta esiopetuksessa toteutetaan Turun kaupungin esiopetuksen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman (2016) mukaisesti pienryhmätoimintaa hyödyntäen. Lisäksi opetus pyritään sisällyttämään kaikkeen toimintaan ja kaikkiin esiopetuksen sisältöihin. (Turun kaupungin esiopetuksen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 2016, 3–6.)

Eroja ryhmien käytännöissä saattavat aiheuttaa henkilökunnan erilaiset tavat toteuttaa valmistavaa opetusta ja pienryhmätoiminnan sisältöjen ja opetusmenetelmien vaihtelu. Lisäksi jokaisen ryhmän arki vaihtelee muun muassa päivän suunnitelmista ja lapsista riippuen, joten tämä mahdollistaa erilaisten toteutustavat valmistavassa opetuksessa. Suurimpana erona vastauksista esiin nousee yhden valmistavan opetuksen opettajan vastaus, jonka mukaan vain hän vastaa valmistavasta opetuksesta.

Myös valmistavan opetuksen kehitysehdotuksissa vastauksissa korostuivat muutamat asiat. Omassa ja oman ryhmän toiminnassa haluttiin kehittää erityisesti arjen toimintaa ja suunnitelmallisuutta. Kunnan tasolla kehitystä toivottiin etenkin valmistavaan opetukseen resursoitujen opettajien resursointiin, yleisesti valmistavan opetuksen resursseihin sekä valmistavan opetuksen ryhmien ryhmäkokoihin.

8 POHDINTA

8.1 Tutkimuksen tuloksissa yllättäneet asiat

Tutkimuksen tuloksissa yllättävinä asioina esiin nousivat kaksi asiaa. Ensimmäisenä pohdintaa aiheutti kahden lastentarhanopettajan vastaukset, joissa he kertoivat, etteivät he toimi valmistavan opetuksen opettajina. Tämä saattaa olla seurausta valmistavan opetuksen uutuudesta tai tutkimuksessa käytetystä käsitteestä. He saattoivat mieltää käsitteen valmistavan opetuksen opettaja tarkoittavan valmistavaan opetukseen resursoituja opettajia.

Toisena tuloksissa ihmetystä herätti yhden valmistavaan opetukseen resursoidun lastentarhanopettajan vastaus, jossa hän kertoi, ettei esiopetusryhmän henkilökunta vastaa valmistavan opetuksen toteuttamisesta. Vastauksessa ei tarkemmin erotella tarkoitetaanko sillä, että ryhmän henkilökunta toteuttaa valmistavaan opetukseen resursoidun opettajan suunnitelmien mukaisesti valmistavaa opetusta vai, että ryhmän henkilökunta ei toteuta valmistavaa opetusta ollenkaan.

8.2 Tutkimuksen yleistettävyyden, rajoitukset ja siirrettävyys

Tämä tutkimus on tapaustutkimus, eivätkä tapaustutkimuksen tulokset ole yleensä yleistettävissä, sillä Metsämuuronen (2006, 90–92) kertoo tapaustutkimuksen perustuvan tutkittavien omiin kokemuksiin ja muodostavan kuvailevan materiaalin arkiston. Koska tapaustutkimus ei ole yleistettävissä, tulisi tutkimuksen tarkoituksena olla tapauksen ymmärtäminen (Metsämuuronen 2006, 90–92), mikä vaatii usein tutkimusaineiston lisäksi tarkasteltavan ilmiön menneisyyden tarkastelua (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 98).

Tutkimusta rajoittaa kaksi asiaa. Ensimmäinen rajoittava tekijä on kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä, sillä kyselylomakkeella ei ole mahdollisuutta pyytää vastaajaa tarkentamaan vastauksiaan. Esimerkiksi haastattelutilanteessa tutkija voisi kysyä tarkennuksia. Toinen tutkimusta rajoittava tekijä on vastaajien pieni määrä. Tutkimuskysely lähetettiin yhteensä 20:lle vastaajalle, neljälle valmistavaan opetukseen resursoidulle lastentarhanopettajalle ja kuudelletoista ryhmässä toimivalle lastentarhanopettajalle. Kyselyyn vastasi kaikki neljä valmistavaan opetukseen resursoitua lastentarhanopettajaa ja puolet eli kahdeksan ryhmässä toimivista

lastentarhanopettajista. Tutkimuksen tuloksilla olisi vielä suurempi merkitys, jos kaikki kyselyn saaneet henkilöt olisivat vastanneet.

Tutkimuksen siirrettävyyden takaamiseksi olen pyrkinyt kertomaan käyttämäni tutkimusmenetelmät mahdollisimman tarkasti ja avoimesti. Samankaltaisen tutkimuksen voi halutessaan tehdä valmistavan opetuksen opettajille esiopetuksessa jossakin toisessa kunnassa.

8.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimusta tehdessä nousi esiin muutamia aiheita, joista tutkimuksen tekoa voisi jatkaa. Tässä tutkimuksessa opetustapoja käsiteltiin opetuksen järjestäjän ja toteuttajan, opettajan näkökulmasta. Valmistavaan opetukseen resursoidun lastentarhanopettajan pitämät tuokiot mainittiin jokaisen vastaajan vastauksissa, mutta tuokioiden sisältöä tai opetustapaa ei tarkennettu. Valmistavan opetuksen opetustuokioiden toteutusmenetelmät voisi nostaa tarkemman tutkimuksen kohteeksi, jotta selviäisi tarkemmin mitä opetustuokiot pitävät sisällään. Opetuksen sisältöjä ja opetustapoja valmistavassa opetuksessa voisi tutkia myös eri kaupunkien välillä.

Esiopetuksen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa on hyvin havaittavissa lasten suomen kielen taitojen kehittyminen, joten valmistavan opetuksen vaikuttavuutta olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin. Nurmilaakson (2011) sekä Pollarin ja Koppisen (2011) mukaan kielen oppiminen on tärkeää, koska ilman kieltä ei voi oppia, sillä tiedot varastoidaan muistiin ja hankitaan kielen välityksellä. Lisäksi kieltä käytetään tiedon välittämiseen (Nurmilaakso 2011, 31; Pollari & Koppinen 2011, 123.) Myös yksilöllisyyden ja oman minän ilmaisemiseen tarvitaan kieltä (Nurmilaakso 2011, 31). Suomi toisena kielenä -opetuksessa varhaiskasvatuksessa tavoitteena on Halmeen (2011) mukaan opettaa lapselle tämän äidinkielen rinnalle toinen kieli. Tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys, eli tavoitteena on opettaa lapselle sellaista sanastoa ja sellainen suomen kielen kielitaito, että hän pärjää arjen tilanteissa. Toiminnalliseen kaksikielisyyteen kuuluu myös taito vaihtaa äidinkielestä toiseen kieleen tilanteen mukaan. (Halme 2011, 92–93.) Olisi mielenkiintoista selvittää, saavuttavatko maahanmuuttajataustaiset lapset valmistavan opetuksen aikana kielitaidon, jonka avulla he pärjäävät koulussa. Myös maahanmuuttajataustaisten

lasten kokemuksia suomen kielen oppimisesta valmistavassa opetuksessa olisi mielenkiintoista tutkia.

Yhtenä jatkotutkimuksen aiheena voisi olla vasta valmistuneiden opettajien ammatillisuuden ja ammatillisen identiteetin kehittyminen, sillä Tahkokallion (2014, 13) mukaan opettajan ammatissa käsityksellä itsestä on suurempi merkitys, kuin ammateissa, joissa ammattitaidosta voidaan helpommin erottaa yksityinen minuus. Ammatillisen identiteetin rakentumisen eri vaiheissa sosiaalinen ja persoonallinen painotus vaihtelee. Aluksi rakentumisessa painottuu työyhteisöön sosiaalistuminen, myöhemmin persoonallisuus ja yksilöllisyys. Persoonallinen ja yksilöllinen painotus ammatti-identiteetin kehittämisessä korostuu erityisesti persoonallista ja luovaa työtettä sekä jatkuvaa oppimista vaativilla aloilla. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 43–45.) Myös opettajan ammatillisuuden ja ammatillisen identiteetin kehityksen tukemisen tutkiminen ensimmäisten työvuosien aikana olisi mielenkiintoista. Selvittää voisi etenkin millä tavoin työpaikoilla tietoisesti tuetaan opettajien ammatillista kehittymistä ja kokevatko opettajat tuen riittäväksi.

9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

9.1 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan arvioida perinteisesti reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla. Reliabiliteettia voidaan arvioida kolmen kohdan avulla. Nämä kohdat ovat erityisen metodin, tulosten johdonmukaisuuden ja ajallisuuden reliabeliuden arviointi. Erityisen metodin reliabiliteetilla selvitetään missä olosuhteissa tietty metodi on johdonmukainen ja luotettava. Tulosten johdonmukaisuutta arvioidaan miettimällä ovatko samaan aikaan eri välineillä saadut tulokset johdonmukaisia. Ajallinen reliabelius tarkoittaa havaintojen tai mittausten pysyvyyttä eri aikoina. Laadullisen tutkimuksen kohdalla reliabiliteetin arviointi on usein haastavaa, sillä tutkimuksessa ollaan tekemisissä jatkuvasti muuttuvien asioiden kanssa. Esimerkiksi pyrkimällä tekemään aukikirjoitettuja ja perusteltuja koodauksia ja kategorisointeja voidaan parantaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Myös Silverman (2010) korostaa reliabiliteetin arvioinnissa tutkijan tulkinnan ja käytettyjen sitaattien arviointia. Myös tutkimuksen mittavälineistöä tulisi arvioida reliabiliteettia arvioitaessa. (Silverman 2010, 286.)

Validiteetin arviointi on Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on helpompaa kuin reliabiliteetin arviointi. Tutkimuksen validiteettia arvioidessa mietitään, onko tutkimus perusteellisesti tehty, onko se pätevä ja ovatko tehdyt päätelmät ja saadut tulokset 'oikeita'. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Silverman (2010, 275) lisää validiteetin arviointiin myös asianmukaisten kuvioiden käytön arvioinnin.

Koska tutkimukseni on laadullinen tutkimus, joka perustuu tutkijan tulkintoihin, on mahdollista, että joku toinen tutkija muodostaisi aineistostani erilaisia tulkintoja. Jos tätä tutkimusta lähdettäisiin tekemään uudelleen kannattaisi muutamia asioita muuttaa. Tuloksiin tutustuessani havaitsin kyselylomakkeessani muutamia kohtia, joita olisi voinut täsmentää tai hieman muokata, jotta vastaajat ymmärtäisivät ne varmemmin niin kuin olin tarkoittanut. Kyselyä olisi myös voinut hieman lyhentää, jotta olisin saanut syvällisempiä vastauksia juuri tutkimiini aiheisiin.

Tätä tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt selostamaan käyttämäni menetelmät avoimesti ja monipuolisesti, jotta päätelmäni ja perusteluni olisivat tutkimuksen lukijoille selkeät. Olen myös esittänyt tutkimusjoukon perustiedot ja tutkimuksen kulun niin tarkasti, että tutkimus on toistettavissa. Tutkimustulosten analysoinnin olen pyrkinyt tekemään avoimin mielin, jotta omat oletukseni eivät vaikuttaisi tuloksiin. Tulosten esittelyn yhteydessä olen käyttänyt suoria lainauksia perustellakseni tekemiäni päätelmiä ja kuvioita selventääkseni tuloksia. Lisäksi olen säilyttänyt vastaajieni anonymiteetin koko tutkimusprosessin ajan.

9.2 Eettisyys

Tutkimusetiikan normien tavoitteena on Hirvosen (2006) mukaan ennaltaehkäistä tieteellistä epärehellisyyttä ja edistää hyvää tieteellistä käytäntöä. Hyvän tieteellisen käytännön on määritellyt 7.12.2001 Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK. Hyvä tieteellinen käytäntö koostuu kolmesta osasta, hyvästä tieteellisestä käytännöstä, hyvän käytännön loukkauksista ja tutkijan oikeusturvasta. (Hirvonen 2006, 31; TENK 2006, 404–406.)

Hyvään tieteelliseen käytännön ensimmäiseen osaan kuuluvat ne periaatteet, joita noudattamalla tutkija voi saavuttaa tutkimukselleen hyväksyttävyyden, luotettavuuden ja tulosten uskottavuuden. Ensimmäisenä periaatteena on yleinen huolellisuus, rehellisyys, tarkkuus tutkimustyössä ja tulosten esittämisessä ja tallentamisessa sekä arvioinnissa. Toinen periaate on käyttää eettisesti kestäviä tutkimus-, tiedonhankinta- ja arviointimenetelmiä. Kolmas periaate on avoimuus sekä toisten tutkijoiden työn huomioiminen ja kunnioittaminen. Neljäntenä tulee muistaa tutkimuksen suunnittelun, toteutuksen ja raportoinnin tekeminen asianmukaisesti. Viidentenä pitää huomioida tutkimusryhmän sisäisten velvollisuuksien ja oikeuksien järjestäminen ennen tutkimuksen aloittamista. Kuudentena periaatteena on mahdollisten sidonnaisuuksien ja rahoituslähteiden ilmoittaminen ja raportointi. Viimeisenä periaatteena on hyvä talous- ja henkilöstöhallinto sekä hallintokäytäntö. (Hirvonen 2006, 31; TENK 2006, 406–408.)

Toinen osa hyvää tieteellistä käytäntöä on hyvää tieteellistä käytäntöä koskevien loukkausten määrittely. Hyvän tieteellisen käytännön loukkauksilla tarkoitetaan kahta asiaa. Ensimmäisenä sillä tarkoitetaan piittaamattomuutta

hyvästä käytännöstä eli holtittomuutta tutkimuksen tekemisessä ja hyvän tieteellisen käytännön törkeää laiminlyöntiä. Toisena sillä tarkoitetaan vilppiä tieteellisessä toiminnassa eli vääristelyä, sepittämistä, anastamista ja luvaton lainaamista. (Hirvonen 2006, 31; TENK 2006, 408–410.)

Kolmas osa hyvää tieteellistä käytäntöä on tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimat ohjeet hyvän tieteellisen käytännön loukkaamista koskevien epäilyjen käsittelemiseksi. Ohjeistuksessa määritellään, miten hyvän tieteellisen käytännön loukkauksia koskevat epäilyt käsitellään. (Hirvonen 2006, 31, TENK 2006, 410–415.) Hirvonen (2006) kutsuu hyvän tieteellisen käytännön kolmatta osaa tutkijan oikeusturvaksi.

Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Olen toiminut huolellisesti, rehellisesti ja tarkasti tutkimusta tehdessäni sekä tuloksia käsitellessäni. Käyttämäni tutkimus-, tiedonhankinta- ja arviointimenetelmät ovat yleisesti tunnettuja ja olen pyrkinyt noudattamaan niitä oikein. Olen tehnyt ja raportoinut tutkimukseni avoimesti. Lisäksi olen huomioinut ja kunnioittanut toisten tutkijoiden työtä pohjaamalla teoriaosani toisten tutkijoiden töihin ja sisällyttämällä tekstiini lähdeviitteet. Toteutin tutkimuksen suunnittelun, toteutuksen ja raportoinnin asianmukaisesti.

LÄHTEET

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986, §7
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P7>

Luettu 10.9.2017.

Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 291.

Bjarnadóttir, R. 2011. From personal practice experiences to professional development. Teoksessa U. Lindgren, F. Hjärdemaal, S.-E. Hansén & K. Sjöholm (toim.) *Becoming a Teacher. Nordic Perspectives on Teacher Education and Newly Qualified Teachers*. Åbo Akademi University Vasa. Report No 30/2011, 47–62.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. London: Routledge. 6. painos.

Ellis, R. 2015. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: University Press. 2. painos.

Ellis, R. 2008. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: University Press. 2. painos.

Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 1. painos, 90–142.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Vantaa: Dark Oy. 1–2. painos, 26–49.

Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. 2011. Helsinki: Unigrafia Oy, 86–101.

Hirvonen, A. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. 2006. Helsinki: Hanapaino Oy, 31-49.

Kananen, J. 2014. Verkkotutkimus opinnäytetyönä. Laadullisen ja määrällisen verkkotutkimuksen opas. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Tampere: Juvenes Print, 56–59.

Karasma, K. 2012. Suomi toisena kielenä opetustieteen perusteet. Helsinki: Finn Lectura.

Lightbown, P.M. & Spada, N. 2013. How languages are learned. Oxford: University Press. 4. painos.

Loewen, S. & Reinders, H. 2011. Key Concepts in Language Acquisition. Iso-Britannia: Palgrave Macmillan.

Maahanmuuttovirasto. 2017. Sanasto. http://www.migri.fi/medialle/sanasto#M_fi Luettu 25.7.2017.

Maaranen, K. 2009. Widening Perspectives of Teacher Education. Studies on theory-practice relationship, reflection, research and professional development. Helsingin yliopisto. Research Report 305.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. 2006. Jyväskylä: Gummerus, 81–145.

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

Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. 2011. Helsinki: Unigrafia Oy, 30–41.

Opetusalan Ammattijärjestö, www-dokumentti. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opettajat.

[https://www.oaj.fi/cs/oaj/Varhaiskasvatuksen%20ja%20esiopetuksen%20opettajat2#Esiopetuksen opettaja](https://www.oaj.fi/cs/oaj/Varhaiskasvatuksen%20ja%20esiopetuksen%20opettajat2#Esiopetuksen%20opettaja).

Luettu 10.9.2017.

Opetushallitus, www-dokumentti. Kuka on pätevä opettamaan valmistavan opetuksen ryhmää?

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-_ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat/perusopetukseen_valmistava_opetus/103/0/kuka_on_pateva_opettamaan_valmistavan_opetuksen_ryhmaa.

Luettu 10.9.2017.

Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Juva: Bookwell Oy.

Palomäki, S. 2009. Opettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health 142.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015
http://www.oph.fi/download/175613_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

Luettu 5.7.2017.

Pinter, A. 2011. Children Learning Second Languages. Iso-Britannia: Palgrave Macmillan.

Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Juva: Bookwell Oy.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].

<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>

Viitattu 15.12.2017.

Silverman, D. 2010. Doing Qualitative Research. London: Sage. 3. painos.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Uniprint.

Stenberg, K. 2011a. Riittävän hyvä opettaja. Juva: Bookwell Oy.

Stenberg, K. 2011b. Working with identities – promoting student teachers' professional development. Helsingin yliopisto. Research Report 321.

Suomi toisena kielenä -opettajat ry. 2016. www-dokumentti
<https://www.s2opettajat.fi/@Bin/754699/Perusopetukseen+valmistavan+opetuksen+opettajille+m%C3%A4%C3%A4ritelt%C3%A4v%C3%A4+p%C3%A4tevyys+ja+tarjottava+koulutusta.pdf>

Tallennettu 10.9.2017.

Tahkokallio, L. 2014. Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 351.

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

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2017. www-dokumentti. Maahanmuuttajat ja monikulttuurisuus.

<https://www.thl.fi/fi/web/maahanmuuttajat-ja-monikulttuurisuus/tyokalut/kasitteet>
Luettu 25.7.2017.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 9. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Turun kaupungin esiopetuksen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 2016.

<http://ah.turku.fi/kasosvpj/2016/0526004x/Images/1457263.pdf>

Luettu 5.7.2017.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2006. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. 2006. Helsinki: Hanapaino Oy, 404–415.

Valli, R. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. R. Valli ja J. Aaltola. (toim.) 2015 Jyväskylä: Ps-kustannus. 4. uudistettu ja täydennetty painos, 84–108.

Valli, R. & Perkkilä, P. 2015. Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. R. Valli ja J. Aaltola. (toim.) 2015. Jyväskylä: Ps-kustannus. 4. uudistettu ja täydennetty painos, 109–120.

Väestöliitto. 2017. www-dokumentti

http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/

Luettu 25.7.2017

LIITTEET

Liite 1: Webropol-kyselyn pohja

Alla esiteltynä kyselyni Webropol-ohjelmasta otettuna Word-muotoon.

Lastentarhanopettajien koettu pätevyys kuusivuotiaiden suomenkieliseen perusopetukseen valmistavan opetuksen toteuttajina Turun kaupungin varhaiskasvatuksessa

1. Ammattinimikkeesi *

- Esiopetuksen lastentarhanopettaja
- Valmistavan opetuksen opettaja

2. Ikäsi *

3. Koulutuksesi *

- Lastentarhanopettaja, kasvatustieteen kandidaatti
- Sosionomi, esiopettajan pätevyys
- Sosionomi, ei esiopettajan pätevyyttä
- Muu, mikä?

4. Muu ammatillinen koulutuksesi ja käymäsi kurssit *

5. Työkokemuksesi vuosina *

esiopetuksessa _____

varhaiskasvatuksessa _____

muualla, missä? _____

6. Kuinka monta vuotta olet työskennellyt maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa? *

7. Millaista hyötyä työkokemuksistasi ja koulutuksistasi on ollut toimiessasi valmistavan opetuksen opettajana varhaiskasvatuksessa? *

8. Oletko ennen toimintakautta 2015-2016 työskennellyt valmistavassa opetuksessa varhaiskasvatuksessa? *

Jos vastaat kyllä, kerro myös kuinka pitkään olet työskennellyt valmistavassa opetuksessa.

En

Kyllä

9. Mitä valmistava opetus esiopetuksessa mielestäsi tarkoittaa? *

10. Mikä on mielestäsi esiopetuksessa toteutettavan valmistavan opetuksen tärkein tehtävä? *

11. Minkälaisia ominaisuuksia valmistavassa opetuksessa työskentelevällä opettajalla olisi hyvä olla? *

12. Ryhmässäni on *

_____ esioppilasta
_____ valmistavan opetuksen oppilasta

13. Miten valmistavaa opetusta toteutetaan ryhmässäsi? *

Kuka toteuttaa, milloin, missä ja miten?

14. Mitkä toteutustavat ovat olleet ryhmällesi hyviä? Miksi? *

15. Miten ryhmäsi valmistavan opetuksen toteutusta voisi kehittää? *

16. Oletko saanut koulutusta erityisesti varhaiskasvatuksessa toteutettavan valmistavan opetuksen opettajana toimimiseen? *

Kyllä

En, mutta olisin halunnut. Millaista koulutusta olisit halunnut?

En.

17. Minkälaista täydentävää koulutusta olet saanut?

Jos vastasit kysymykseen 16 EN, älä vastaa tähän.

18. Minkälaista hyötyä saamastasi täydentävästä koulutuksesta on sinulle ollut?

Jos vastasit kysymykseen 16 EN, älä vastaa tähän.

19. Koetko tarvitsevasi lisää koulutusta tai tukea valmistavan opetuksen toteuttamiseen? *

Kyllä, minkälaista?

En

20. Täydennä lauseet *

Valmistavan opetuksen opettajana minä olen

Olen onnistunut erityisesti

Haastavaa minulle on ollut

Tarvitsen vielä tukea

Yhteistyö muiden valmistavaa opetusta toteuttavien opettajien kanssa on ollut

Toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen on ollut

Toivoisin, että työssäni

21. Miten kehittäisit... *

...omaa toimintaasi valmistavan opetuksen opettajana esiopetuksessa?

...kuusivuotiaiden valmistavaa opetusta kunnan tasolla?

22. Muita kommentteja tai ajatuksia aiheeseen liittyen
