

Varhaiskasvatuksen esiopettajien kokemuksia muunkielisten  
esioppilaiden opettamisesta Kalajoella ja Raahessa

Pro gradu –tutkielma

Hannamari Löf-Pentinpuro

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lapin yliopisto

2023

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Varhaiskasvatuksen esiopettajien kokemuksia muunkielisten esioppilaiden opettamisesta Kalajoella ja Raahessa

Tekijä: Hannamari Löf-Pentinpuro

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ x Laudaturtyö\_\_ Lisensiaatintyö\_\_

Sivumäärä: 75 + liitteet 3 kpl

Vuosi: 2023

Tiivistelmä:

Tutkimuksessa tarkastellaan esiopettajien kokemuksia liittyen muunkielisten oppilaiden opettamiseen ja heidän perheidensä kanssa tehtävään yhteistyöhön. Näiden lisäksi opettajat kertovat näkemyksiään siitä, miten opettajuus muuttuu, kun opetusryhmään tulee muunkielisiä, ja millainen opettaja on heidän mielestään sopiva opettamaan muunkielisiä oppilaita.

Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa keskitytään kunnallisessa varhaiskasvatuksessa toimivien esiopettajien kokemuksiin. Tutkimusryhmä koostuu viidestätoista Kalajoella ja Raahessa toimivasta esiopettajasta, joiden opetusryhmissä on ollut muunkielisiä oppilaita lukuvuonna 2020-2021. Tutkimuksen aineisto on kerätty lomakekyselyn ja teemahaastattelun avulla. Aineistoa on analysoitu laadullista sisällönanalyysiä hyödyntäen, aineistolähtöisesti ja teemoitellen.

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat kokevat opetuksen muuttuvan, kun opetusryhmään tulee muunkielisiä oppilaita. Muutoksia näkyy niin opettamisessa, työn määrässä ja kuormittavuudessa, resurssien tarpeessa kuin huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Opettajien kokemus omista taidoista opettaa muunkielisiä oppilaita näyttäytyä tutkimuksessa epävarmuutena. Opettajat kokevat tarvitsevänsä enemmän tukea ja koulutusta työhönsä.

Avainsanat: muunkieliset, monikulttuurisuus, opettajuus, esiopetus, varhaiskasvatus

## Sisällys

1 Johdanto.....	5
2 Esiopetus osana opetus- ja kasvatustajärjestelmäämme.....	7
2.1 Esiopetus osana varhaiskasvatusta .....	8
2.2 Varhaiskasvatuksen opettaja ja koulutus .....	11
2.3 Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö .....	13
2.4 Muuttuva esiopetus .....	14
3 Kulttuurien moninaisuus varhaiskasvatuksessa ja opetustyössä .....	16
3.1 Monikulttuurisuuteen liittyvää käsitteistöä .....	16
3.2 Kulttuurien moninaisuuden näkyminen laissa, perusteissa ja opetuksen suunnitelmissa .....	17
3.3 Opettajana kulttuurisesti moninaisessa ryhmässä ja monikulttuurinen ammatillisuus .....	19
3.4 Varhaiskasvatuksen opettajana toimiminen kulttuurisesti moninaisissa esiopetusryhmissä Raahessa ja Kalajoella .....	21
4 Tutkimuksen toteutus .....	23
4.1 Tutkimuksen lähtökohdat .....	23
4.2 Lomakekysely aineistonkeruumenetelmänä .....	24
4.3 Haastattelututkimus ja teemahaastattelu .....	27
4.4 Aineiston analyysi .....	30
4.5 Etiikka, luotettavuus ja tutkijan asema .....	32
5 Esiopettajien kokemuksia .....	35
5.1 Yhteisen kielen merkitys .....	35
5.1.1 Kielen merkitys esiopetuksessa .....	35
5.1.2 Kielen merkitys huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä .....	40
5.2 Kulttuurinen moninaisuus.....	44
5.2.1 Kulttuurien näkyminen esiopetuksessa .....	44

5.2.2 Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö monikulttuurisesta näkökulmasta .....	48
5.3 Tuen ja lisäresurssien tarve .....	49
5.3.1 Opettajien kokema tuen tarve esiopetuksessa .....	49
5.3.2 Opettajien kokema tuen tarve huoltajien ja perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä .....	53
5.4 Opettajuus monikulttuurisessa opetusryhmässä ja opettajuuden kehittyminen .....	54
5.4.1 Oma opettajuus ja sen muuttuminen .....	55
5.4.2 Opettajien ihannekuva muunkielisten opettajasta .....	58
6 Pohdinta ja johtopäätökset .....	60
6.1 Tutkimuksen johtopäätökset .....	60
6.2 Tutkimuksen luotettavuus .....	66
6.3 Jatkotutkimusehdotus .....	67
Lähteet .....	69
LIITE 1: Tutkimuslupa Kalajoki .....	
LIITE 2: Tutkimuslupa Raahe .....	
LIITE 3: Kyselylomake .....	

# 1 Johdanto

*”Monikulttuurisuutta, kulttuurien välistä vuorovaikutusta ja oppimista on ollut lähes yhtä kauan kuin ihmisiä.”* Teuvo Piippo, 1999

Monikulttuurisuus näkyy Suomessa koulujen ja varhaiskasvatuksen arjessa tuoden oman lisänsä muuttuvaan kasvatukseen ja opetukseen. Muutokset vaativat opettajilta oman toimintansa jatkuvaa tarkastelua. Voiko opetus jatkua samalla tavalla kuin ennenkin vai onko opetuksen muututtava, jotta se kohtaisi kaikki oppilaat tasa-arvoisesti?

Yksi tapa lähestyä muuttuvaa opetuskulttuuria on tarkastella opettajien kokemuksia omasta työstään. Millaisena opettajat näkevät oman toimintansa monikulttuurisessa opetusryhmässä ja kokevatko he taitonsa riittävän muuttuneessa tilanteessa? Millainen opettajan tulisi olla, jotta hän olisi hyvä opettamaan kulttuurisesti moninaista opetusryhmää?

Maahanmuuttajien ja muunkielisten osuus väestöstä Raahen–Kalajoki-alueella on kasvanut viimeisen vuosikymmenen aikana ja väestöennusteiden mukaan kasvu tulee jatkumaan. Kalajoen ja Raahen kaupungit ovat panostaneet viime vuosina kansainvälistymiseen ja maahanmuuttoon muun muassa markkinoinnin, kansainvälisen yhteistyön ja hankkeiden muodossa. Varsinkin työperäinen maahanmuutto nähdään alueella väestön kasvun ja tulevaisuuden työvoiman saatavuuden näkökulmasta. Suuri osa alueella olevista maahanmuuttaja- tai monikulttuurisista perheistä on lapsiperheitä. Varhaiskasvatuksen ja siihen kuuluvan esiopetuksen tulee myös omalta osaltaan pystyä vastaamaan muuttuvaan tilanteeseen ja tukea maahanmuuttajien kotoutumista. Jotta opetusta ja kasvatusta pystyttäisiin kehittämään, tulee olla tietoa tämänhetkisestä tilanteesta.

Olen työskennellyt päiväkodinjohtajana Kalajoella syksystä 2018. Ensimmäisenä toimintavuotena 2018–2019 olin johtajan tehtävieni lisäksi opettajana esiopetusryhmässä. Huomasin tuona vuonna sekä oman työni kautta että keskustel-

lessani muiden kaupungilla työskentelevien esiopettajien kanssa, ettei opettajilla ole aina riittävästi tietoa siitä, miten opetustyössä voisi ja tulisi ottaa huomioon maahanmuuttajaoppilaat. Tätä tuntemusta vahvisti myös keskustelut varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja varhaiskasvatuksen S2-opettajan kanssa. Näistä lähtökohdista nousee tarve tutkimukselleni, jonka tavoitteena kartoittaa Raahessa ja Kalajoella varhaiskasvatuksessa toimivien esiopettajien kokemuksia muunkielisten esioppilaiden opettamisesta lukuvuonna 2020-2021.

## 2 Esiopetus osana opetus- ja kasvatustajärjestelmämme

Esiopetuksella ja sen järjestämisellä on Suomessa reilun viidenkymmenen vuoden historia, kun asiaa tarkastellaan lain näkökulmasta. Esiopetus on lapselle kuuluva maksuton oikeus, jonka järjestämisestä on kunnilla lakiin perustuva velvollisuus (Perusopetuslaki 1998/628 § 4 ja § 31). Vaikka esiopetuksen kaltaista opetusta on järjestetty Suomessa jo 1800-luvulta (aluksi ns. pikkulasten kouluissa) (Niikko 2001, 7), vasta 1960-luvulla se alkoi muotoitua kouluun valmistavaksi opetukseksi (Virtanen 1998, 21). Keskustelua esiopetuksesta ja sen merkityksestä siivittivät tuolloin erilaiset julkilausumat, muiden Pohjoismaiden toiminta koulutuksen kehittämiseksi sekä kehityspsykologian saralta saatu uusi tieto (Härkönen 2002, 30). Ensimmäisen kerran esiopetuksen kaltaisesta toiminnasta mainittiin laissa 1960-luvun lopulla koulutusjärjestelmän uudistuksen osana. Laki koulujärjestelmän perusteista (467/1968 § 2) määritteli tuolloin koululaitoksen perusrungoksi kunnallisen koululaitoksen, jonka osaksi saattoi kuulua muun muassa *lastentarha tai sitä vastaavia esiluokkia*.

1980-luvulla koulutuspoliittisena tavoitteena oli saada kaikille 6-vuotiaille mahdollisuus osallistua oppivelvollisuutta edeltävään esiopetukseen. Esiopetuksen tarjontaa lisättiin ja esiopetuksesta pyrittiin erilaisten opetussuunnitelmien (kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma vuonna 1984 ja peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden lisäosa vuonna 1987) avulla saamaan laadukasta ja yhtenevää. (Härkönen 2002, 32.) Kouluilla järjestettävään esiopetustoimintaan toi kuitenkin haastetta se, ettei kaikilla opettajilla ollut aiempaa kokemusta kuusivuotiaiden lasten opetuksesta (Virtanen 1998, 176). Vaikka esiopetus näkyi tuolloin muun muassa erilaisissa suunnitelmissa, laissa ja käytännön toiminnassa, puhtaasti esiopetuksena se mainitaan laissa ensimmäisen kerran vuonna 1998 (Perusopetuslaki 1998/628; Härkönen 2002, 30). Vasta tuolloin esiopetus tuli kaikkien kuusivuotiaiden tavoitettaviin.

Vuonna 2014 annettu lakimuutos (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1040/2014 § 26 a) muutti aiemmin lapsille vapaaehtoisena oikeutena määritel-

lyn esiopetuksen velvoittavaksi. Syksystä 2015, jolloin laki tuli voimaan, on kaikkien esiopetusikäisten lasten tullut osallistua esiopetukseen tai muuhun vastaavan toimintaan, jossa toteutetaan esiopetuksen tavoitteita. Vaikka kunnilla on lain mukaan järjestämisvelvollisuus, voivat ne kuitenkin itse päättää esiopetuksen järjestämistavoista. Esiopetusta voidaan antaa kouluissa tai varhaiskasvatuksessa, yhdessä toisen tai useamman kunnan kanssa yhteisenä palveluna taikka ostopalveluna yksityiseltä taholta (Perusopetuslaki 1998/628 § 4).

Esiopetus nähdään kansainvälisestikin perustana koko opetusjärjestelmälle. Esiopetuksessa luodaan pohjaa yksilön tulevalle oppimiselle ja kehitykselle. Lapsen vahvuuksia ja mahdollisia tuen tarpeita voidaan havaita jo ennen kouluikää ja hänen halua oppia uutta pystytään joko vahvistamaan tai toisaalta tukahduttamaan. (Baikulova, Ibrayeva, Shalabayeva, Abdigapbarova, & Mynbayeva 2017.) Opettajilla ja heidän ammattitaidollaan on keskeinen osa lapsen oppimiskokemuksessa. Opettajan kouluttautumisasteella on osoitettu olevan merkitystä sille, kuinka hyvin opettaja kykenee tunnistamaan lapsen juuri sen hetkiset tarpeet. Esiopettajien koulutustasoa halutaan nostaa useissa maissa, sillä esiopetuksen vaikuttavuutta yksilön kokonaiskehitykseen on alettu ymmärtää laajemmin. (Lang, Mouzourou, Jeon, Buettner & Eunhye 2017.)

## **2.1 Esiopetus osana varhaiskasvatusta**

Varhaiskasvatus määritellään Suomessa ennen perusopetusta tapahtuvaksi kasvatustoiminnaksi (Brotherus, Helimäki, & Hytönen 1994, 31). Ensimmäinen varhaiskasvatusta säätelevä laki saatiin Suomeen vuonna 1973. Lain tarkoituksena oli normittaa alle kouluikäisille lapsille tarkoitettua hoitoa, ohjattua leikki-toimintaa ja valvontaa (Laki lasten päivähoidosta 1973/36). Tuon lain uudistamisen puolesta käytiin vuosien kuluessa paljon keskustelua, sillä varhaiskasvatus on muuttunut ajan saatossa tavoitteellisemmaksi eikä lain kirjauksien ole katsottu enää vastaavan nykypäivän varhaiskasvatustoimintaa. Lakiin tehtiinkin aika ajoin muutoksia, mutta tavoitteena ja toiveena oli saada kokonaisvaltaisempi lakimuutos. Kuitenkin vasta vuonna 2015, yli 40 vuotta alkuperäisen lain



voimaantulosta, päivähoitolain nimi muutettiin varhaiskasvatuslaiksi. Lain sisältö ei vielä kaikilta osilta muuttunut vastaamaan tuolloin kasvatusalalla toivottua muutosta, mutta harppaus eteenpäin oli kuitenkin suuri. Lakimuutosta seurasi varhaiskasvatuksen perusteiden velvoittavuus vuonna 2017 (Opetushallituksen määräys 39/011/2016). Aiemmin ei varhaiskasvatuksessa ollut lakiin perustuvaa ja velvoittavaa, toimintaa ohjaavaa asiakirjaa. Pitkään odotettu ja varhaiskasvatuksen tälle vuosituhannelle tuonut uusi varhaiskasvatuslaki (2018/540), joka kumosi vuoden 1973 lain, tuli voimaan vuonna 2018.

Esiopetus on kuulunut Suomessa aina osaksi varhaiskasvatusta riippumatta siitä, onko opetuksen järjestämisen paikkana toiminut koulu vai päiväkotia (Härkönen 2002, 12). Varhaiskasvatuslain (2018/540) lisäksi varhaiskasvatuksessa järjestettävää esiopetusta säätelee perusopetuslaki (1998/628), jossa muun muassa määrätään esiopetus osaksi varhaiskasvatusta. Esiopetuksen toimintaa ohjaa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014), joiden pohjalta paikalliset esiopetuksen opetussuunnitelmat laaditaan. Jos tarkastellaan kasvatus- ja koulutuspolkuja Suomessa yleisesti, poikkeaa esiopetus muista koulutuksen järjestämisen tavoista siinä, että se sijaitsee kahden eri lain ja niiden asetusten sekä kahden eri kasvatusjärjestelmän ja -kulttuurin, varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen, välissä (Linnilä 2006, 107). Tämä kahden erilaisen maailman päällekkäisyys tuo omat haasteensa sekä esiopetustoiminnan suunnitteluun ja organisointiin, että itse esiopetustoimintaan. Itse toivoisin, että esiopetus ja sitä ohjaavat määräykset olisivat selkeästi joko varhaiskasvatuksen ja -opetuksen asiakirjoissa tai perusopetuksen alla. Tämä lisäisi mielestäni koulutuksellista tasa-arvoa sekä selkeyttäisi ja yhtenäistäisi käytäntöjä. Esimerkkinä tästä hajanaisuudesta ovat mielestäni esiopetuksen henkilöstöresurssit. Varhaiskasvatuksen henkilöstömitoitus ja ryhmäkoko määritellään varhaiskasvatuslaissa (2018/540) ja valtioneuvoston asetuksessa (2018/753). Päiväkodeilla järjestettävään esiopetukseen sovelletaan samaa lakia ja asetusta, vaikka esiopetusaikaa määrittelee perusopetuslaki, jossa näitä rajoituksia ei ole. Pääsääntöisesti se tarkoittaa, että esiopetusryhmän oppilasmäärä, jos oppilaat tarvitsevat myös esiopetusta täydentävää varhaiskasvatusta, voisi olla enimmillään 21 esioppilasta. Jos esiopetusryhmässä on pelkästään esiopetukseen osallistuvia

oppilaita, voi ryhmäkoko nousta suuremmaksikin. Suuret ryhmät tuovat haasteita opetukseen ja vaihtelevat ryhmäkoot tuovat epätasa-arvoa esioppilaiden välille valtakunnallisesti katsottuna. Koulun yhteydessä järjestettävän esiopetuksen ryhmäkoot ovat Opetushallituksen (2020) raportin mukaan kohtuullisemmat. Vuonna 2019 koulujen esiopetusryhmissä oli keskimäärin 13,6 oppilasta. Tähän uskoakseni vaikuttaa opetus- ja kulttuuriministeriön suositus vuodelta 1999, jonka mukaan esiopetusryhmän suositeltava koko olisi yhden opettajan esiopetusryhmässä enintään 13 oppilasta (Holappa et al. 2019, 17).

Esiopetuksen tavoitteena ei ole valmistaa lasta koulua varten, vaan mahdollistaa oppimisen valmiuksien kehittyminen ja tukea lapsen itsetuntemusta ja arvostusta omia taitoja kohtaan. Esiopetus perustuu lapsilähtöiseen pedagogiseen toimintaan, jossa leikki ja leikin kautta oppiminen korostuvat kuten muusakin varhaiskasvatuksessa. Vuorovaikutustilanteissa lapset harjoittelevat sosiaalisia taitojaan ja sitä kautta heidän myönteinen kokemus omasta itsestään ja muista lisääntyy. Esiopetuksen tavoitteena onkin opettaa lapsia arvostamaan sekä omaa että toisten ihmisten ainutlaatuisuutta ja ihmisten yhdenvertaisuutta (Opetushallitus 2014, 12). Euroopan komissio toteaa raportissaan, että laadukkaaseen esiopetukseen osallistuminen lisää lapsen mahdollisuuksia parempaan tulevaisuuteen. Varhaisessa vaiheessa opitut sosiaaliset taidot tukevat myöhempää opiskelua ja elämää, joten esiopetuksen merkitys näkyy ihmisen koko elämän läpi (Commission of the European Communities 2006, 5). Esiopetuksen tavoitteena on siis mahdollistaa koulun valmistautuminen lapselle eikä valmistaa lasta koulua varten. Tämä tavoite vaatii mielestäni vielä paljon työtä aikuisten ja erityisesti kasvatus- ja opetusalan ammattilaisten toiminnassa ja ajatusmaailmassa. Linnilän (2006) tutkimuksessa asiantuntijoiden lausuntoteksteissä näkyi selkeästi tavoitteet sille, millainen lapsen tulisi olla, jotta hän täyttää esiopetuksessa tietyt kriteerit kouluun siirtymisessä. Linnilä käyttää tutkimuksessaan termiä ”toivelapsi”, jolla hän kuvaa tavoiteltavaa lasta kouluvalmiutta arvioivien asiantuntijoiden lausunnoissa. Esiopetusikäisen lapsen tulisi olla muun muassa sopeutuvainen ja omata tietynlainen temperamentti, joka helpottaisi aikuisen toimintaa. (Linnilä 2006, 179-180.) Mielestäni tällainen ajattelu näkyy esiopetustoiminnassa usein käytännön tasolla ja esiopetussuunnitelman tavoit-

teista poiketen pyritään tekemään lapsesta valmista koulua varten, jolloin lapsen omien taitojen arvostus ja itsetunnon tukeminen eivät voi aina toteutua.

Esiopetuksessa oppimisen perustana on lapsen oma kokemusmaailma, jonka varaan uusi tieto rakennetaan (Opetushallitus 2014, 12). Koska lapsen kokemusmaailma on yleensä aikuisen kokemusmaailmaa paljon suppeampi, lapsen osallisuus on tärkeä toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Lapsen kasvun ja itsetunnon kehittymiselle on tärkeää, että lapsi pystyy kokemaan mielipiteensä tärkeiksi ja sitä kautta osallisuus olisi aitoa. Ruotsalaisessa tutkimuksessa (Gurdal & Sorbring 2018) todettiin, että aito osallisuus on lapsille merkityksellistä, mutta se harvoin toteutuu luokkatilanteissa, sillä opettajat ja oppilaat ovat yleensä eriarvoisessa vuorovaikutussuhteessa keskenään. Toisaalta aikuisen halu auttaa ja tehdä asioista lapsen puolesta estävät lapsen omaa osallisuutta ja mielipiteiden esiintuomista (Kyrönlampi & Sirkko 2020, 40). Esiopetuksen toimintakulttuuria tuleekin tarkastella ja arvioida jatkuvasti, jotta esiopetuksen tavoitteet ja sitä kautta lasten osallisuus voivat toteutua (Opetushallitus 2014, 22).

## **2.2 Varhaiskasvatuksen opettaja ja koulutus**

Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuusehdot määritellään Varhaiskasvatuslaissa (2018/540 § 26): *”Kelpoisuusvaatimuksena varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot, joista voidaan säätää tarkemmin valtioneuvoston asetuksella, tai jota on täydennetty mainituilla opinnoilla.”* Kun kyse on esiopetusta antavan opettajan kelpoisuudesta, kelpoisuusehdot määrittelevä asiakirja on asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (14.12.1998/986). Jos esiopetusta annetaan ryhmässä, jossa on esioppilaiden lisäksi perusopetusta saavia oppilaita, on opettajaksi kelpoinen vain luokanopettajan kelpoisuuden täyttävä henkilö. Päiväkodeissa tarjottavassa esiopetuksessa esiopettajan pätevyys voi olla moninaisempi. Koska varhaiskasvatuksen esiopetusryhmissä ei ole perusopetusta saavia oppilaita,

on päiväkodissa esiopettajaksi kelpollinen opettaja, jolla on kasvatustieteen kandidaatin tutkinto sisältäen 35 opintoviikon laajuiset ammatillisia valmiuksia antavat opinnot tai lastentarhanopettajan tutkinto. Tämän lisäksi esiopetukseen on voinut hankkia aiemmin pätevyyden opettaja, jolla on joko sosiaalialan ohjaajan opistoasteisen tutkinto tai sosionomin tutkinto tai hän on sosiaalikasvattaja. Nämä koulutukset eivät ole yksinään antaneet tuolloin pätevyyttä esiopetuksen opettajaksi, vaan pätevytminen on vaatinut opettajalta lisäkouluttautumista.

Varhaiskasvatuksen opettajakoulutusta järjestetään Suomessa seitsemässä yliopistossa: Helsingin, Itä-Suomen, Jyväskylän, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistoissa sekä Åbo Akademiassa. Tällä hetkellä pätevien varhaiskasvatuksen opettajien määrä ei vastaa tarvittavien opettajien määrää ja monissa kunnissa joudutaankin palkkaamaan määrääjäksi epäpäteviä opettajia. Kun uusi varhaiskasvatuslaki (2018/540) tuli voimaan vuonna 2018, paine opettajien riittävyydestä alalle kasvoi. Aiemmin opettajien määrä tuli olla päiväkotiryhmässä vähintään kolmasosa henkilöstöstä. Uudessa laissa määritelmä muuttui niin, että *”vähintään kahdella kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus”* (2018/540 § 37). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että todennäköisesti suurimpaan osaan esiopetusryhmiä toivotaan kahta opettajaa, sillä pedagoginen vastuu ryhmässä on varhaiskasvatuksen opettajalla eivätkä varhaiskasvatuksen sosionomit ole päteviä antamaan esiopetusta. Henkilöstörakenteen muutokselle on siirtymäaikaa vuoteen 2030. Tämä luo painetta varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksen aloituspaikkojen määrään.

Varhaiskasvatuksen opettajapulaan on pyritty viime vuosina vastaaminen yliopistotutkintojen aloituspaikkojen määräämällä lisäämisellä ja koulutuksen kehittämishankkeiden avulla. Uusimpana ratkaisuyrityksenä yhtä pahenevaan varhaiskasvatuksen opettajapulaan on syksyllä 2021 alkanut varhaiskasvatuksen opettajien monimuotokoulutus, johon opetus- ja kulttuuriministeriö myönsi jatkuvan oppimisen tukea (Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030, 45-46).

## 2.3 Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö

Suomessa on kasvatusta- ja opetusalailla vankka auttamisen, tuen ja asiantuntijuuden kulttuuri, joka näkyy vahvana ammatillisena osaamisena. Kääntöpuolella tälle vahvuudelle on huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön puutteellisuus ja heikkous, joka on tullut esiin useissa kotimaisissa tutkimuksissa. (Linnilä 2006, 258). Huoltajien kokemuksia ja tietoa heidän omasta lapsestaan saatetaan pitää toissijaisina, jolloin lapsen kannalta oleellista tietoa ei osata hyödyntää tarkasteltaessa lapsen tarpeita ja suunniteltaessa opetusta. Esiopetus ympäristönä ei mahdollista aina kaikkea lapsen ominaisuuksien ja taitojen esiintuloa muun muassa lapsen temperamentista johtuen, joten huoltajien tieto ja asiantuntijuus omasta lapsestaan tulisi nähdä tasavertaisena muun tiedon rinnalla.

Varhaiskasvatuksessa oppimisen perustana on yksilöllisyys ja jokaisen lapsen oma oppimispolku. Esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa korostuu oppilaan osallisuuden lisäksi huoltajien osallisuus opetuksen ja kasvatuksen suunnittelussa. Sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet että varhaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittavat opetuksen järjestäjää laatimaan jokaiselle oppilaalle oman oppimisen ja kasvatuksen suunnitelman yhteistyössä huoltajien ja oppilaan kanssa (mm. Opetushallitus 2014, 14-15; Opetushallitus 2019, 10). Tuossa suunnitelmassa tulee huomioida muun muassa lapsen kulttuuri- ja kieli- tausta. Jokaisen lapsen oma kielellinen, kulttuurillinen, katsomuksellinen ja uskonnollinen tausta tulee näkyä myös suunniteltaessa koko esiopetusryhmän toimintaa (Opetushallitus 2014, 13).

Esiopetusvuosi on huoltajille tärkeä vuosi, sillä tuolloin he alkavat yleensä aktiivisemmin tiedostaa oman lapsensa taitoja ja valmiuksia toimia yksilönä ja ryhmässä. Oman lapsen kehitystä toki seurataan ja arvioidaan syntymästä lähtien, mutta tiedostaminen muuttuu reflektioivammaksi ja huoltajat kaipaavat vahvistusta ja tukea ajatuksilleen siitä, miten heidän lapsensa toimii ja pärjää tulevaisuudessa siirtyessään kouluun. (Linnilä 2006, 186-189.) Esiopetuksen opettajilla ja muulla esiopetushenkilökunnalla on tärkeä rooli keskusteltaessa huoltajien kanssa esioppilaan tiedoista ja taidoista ja huoltajien tunteiden sanottamisessa. Huoltajilla on paljon tietoa omasta lapsestaan, mutta heillä ei mahdollisuutta

nähdä kokonaiskuvaa siitä, miten heidän lapsensa näyttäytyy suhteessa toisiin oppilaisiin ja opettajiin sekä suhteessa opetustilanteisiin ja lapsen omiin kykyihin. Tämän vuoksi huoltajien ja opettajien väliset keskustelut esioppilaista eivät ainoastaan anna tietoa huoltajille, vaan ne antavat ymmärrystä lapsesta myös opettajille.

## 2.4 Muuttuva esiopetus

Esiopetuksen ja esiopetukseen osallistumisen vertailu kansainvälisellä tasolla on haastavaa. Se, mitä esiopetuksella tarkoitetaan, poikkeaa eri maiden välillä. Suomessa esiopetuksesta tekee melko poikkeuksellista se, että siihen lapset osallistuvat vasta vuotta ennen oppivelvollisuuden alkua eli pääsääntöisesti 6-vuotiaina. Esimerkiksi kansainvälisissä koulutustilastovertailuissa esiopetus käsitteää koulussa ja päiväkodissa tarjottavan 3–6-vuotiaiden opetuksen (Tuononen 2007). Perusopetuksen aloitusikä myös vaihtelee eri maiden välillä. Esimerkiksi OECD-maissa oppivelvollisuus alkaa vuoden 2018 tilastojen mukaan kolmen ja seitsemän ikävuoden välillä (OECD 2020, 183). Kotimaisella koulutussaralla on jo pitkään käyty keskustelua siitä, miten suomalaista esiopetusta voitaisiin kehittää ja tulisiko esiopetuksen alkaa jo ennen kuutta ikävuotta.

Yhtenä ratkaisuna esiopetuksen kehittämiseksi alkoi syksyllä 2021 kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu. Kaksivuotisen esiopetuksen alustavassa selvityksessä (Holappa et al. 2019) tehtiin vaihtoehtoisia esityksiä siitä, miten viisivuotiaiden esiopetusta voitaisiin toteuttaa Suomessa. Selvityksen pohjalta saatiin laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta (2020/1046), jonka tarkoituksena oli mahdollistaa sittemmin syksyllä 2021 käynnistynyt kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu. Opetus- ja kulttuuriministeriö valitsi kokeiluun satunnaisotannalla 105 kuntaa. Kokeilu on valituille kunnille velvoittava ja se kestää vuoteen 2024. Tämä on ensiaskel pitkään odotetulle esiopetuksen laajentamiselle koskemaan muutakin kuin pelkästään kuusivuotiaita. Selvitys (Holappa et al. 2019, 38) toi esiin myös sen, että vaikka esiopetus säädettäisiinkin kokeilun jälkeen kaksi-

vuotiseksi, ei se poista sitä tosiasiaa, että esiopetuksen säädösperustassa ja käytännöissä on paljon kehitettävää.

## 3 Kulttuurien moninaisuus varhaiskasvatuksessa ja opetus-työssä

### 3.1 Monikulttuurisuuden liittyvää käsitteistöä

Maahanmuuttajalla tarkoitetaan yleensä Suomeen jostakin toisesta maasta muuttanutta henkilöä. Maahanmuutto voi olla työ-, opiskelu- tai perheperäistä taikka pakolaisuutta, jolloin henkilö joutuu lähtemään kotimaastaan vainotuksi joutumisen pelossa (Suomen virallinen tilasto 2020 I). Maahanmuuttajat eivät siis ole erilaisine kulttuuri- ja muine taustoineen yhtenäinen joukko, vaikka maahanmuuttajista puhutaankin yleisesti yhtä nimikettä käyttäen (Tuittu, Klemelä, Rinne & Räsänen 2011, 11). Kun puhutaan maahanmuuttajataustaisista henkilöistä, tarkoitetaan sillä yleensä henkilöä, jonka vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi ovat syntyneet ulkomailla, mutta henkilö itse on syntynyt Suomessa.

Monikulttuurisuutta käsitteenä käytetään paljon ja monenlaisissa yhteyksissä, mutta sen määrittely ja tarkoitus vaihtelee paljon. Se voi pitää sisällään ajatuksen monimuotoisuudesta muun muassa uskonnollis-elämänkatsomuksellisuudessa, puhutussa kielessä tai henkilön alkuperässä (Saukkonen 2013, 15). Saukkonen (2013, 16-17) määrittelee monikulttuurisuuden etnisenä ja kulttuurillisena monimuotoisuutena, joka on lähellä omaa ajatustani monikulttuurisuuden käsitteestä. Määrittelen monikulttuurisen perheen perheenä, jossa on sekä suomalaistaustaisia henkilöitä että maahanmuuttajia tai maahanmuuttajia eri kulttuureista.

Maahanmuuttajien kotoutuminen Suomeen on tärkeä osa monikulttuurisuuden näkökulmaa. Kotoutuminen vaatii mielestäni suomalaiseen kulttuuriin integroitumista. Tämä tarkoittaa sitä, että maahanmuuttajalla on halu säilyttää oman kulttuurinsa ja toimia samalla valtakulttuurin toimintatapojen mukaan arvostaen molempia kulttuureja. Integraatio ei synny pelkästään maahanmuuttajan omasta



kokemuksesta ja toiminnasta vaan se vaatii myös ympäröivän yhteiskunnan ja valtakulttuuriin kuuluvien ihmisten hyväksyntää uutta kulttuuria kohtaan. (Berry, Kim, Minde & Mok 1987, 494-495.) Jos maahanmuuttajan oma arvostus toista tai molempia kulttuureja kohtaan on vähäistä tai puuttuu, integroituminen uuteen yhteiskuntaan on mahdotonta. Maahanmuuttajalla ei ole aina omista lähtökohdistaan ja tulevaisuuden suunnitelmistaan johtuen edes halua päästä osaksi suomalaista kulttuuria ja yhteiskuntaa. Jos maahanmuuttajalla on tavoitteena palata takaisin omaan kotimaahansa, ei hän koe tarvetta integroitumiseen. Tällaista separaatiota ympäröivään yhteiskuntaan on havaittu erityisesti venäläissyntyisillä maahanmuuttajilla (Talib 2002, 27).

Tutkimuksessani käytän käsitettä muunkielinen oppilas. Tarkoitan tällä käsitteellä niin maahanmuuttajataustaisesta kuin maahanmuuttaja- tai monikulttuurisesta perheestä tulevia oppilaita, joiden suomen kielen taito ei ole äidinkieltä vastaavalla tasolla. Vaikka maahanmuuttajataustainen tai monikulttuurisesta perheestä tuleva oppilas olisi syntynyt Suomessa, ei hänen suomen kielen tuottamisen tai ymmärryksen taso ole aina niin hyvä, että hän selviäisi opetuksessa ilman kielellistä tukea (Talib, Löfström & Meri 2004, 83). Kouluja koskevassa kirjallisuudessa muunkielisistä oppilaista käytetään nykyisin yleensä nimitystä S2-oppilaat (ks. mm. Pollari & Koppinen 2011). Koska tuohon käsitteeseen liitetty ja käsitettä vahvasti rajoittaa oppilaille järjestettävä S2-opetus (suomi toisena kielenä -opetus), päädyin käyttämään nimitystä muunkieliset esioppilaat. Tarkoitukseni on tutkimuksessa käsitellä opettajien kokemuksia muustakin kuin pelkästään kielellisistä näkökulmista.

### **3.2 Kulttuurien moninaisuuden näkyminen laissa, perusteissa ja opetuksen suunnitelmissa**

Päiväkodissa tarjottavaa esiopetusta säätelee sekä perusopetuslaki että varhaiskasvatuslaki, joista varhaiskasvatuslaki ohjaa esiopetusta henkilöstön mitoituksen, ryhmäkokojen ja esiopetuksen valvonnan osalta (Varhaiskasvatuslaki 2018/540 § 1). Perusopetuslaki (1998) ei sinänsä sisällä monikulttuurisuuteen

liittyviä pykälä, mutta se asettaa opetuksen yleisiksi tavoitteiksi yhdenvertaisuuden ja tasa-arvoisuuden kaikille oppilaille. Perusopetuslain lisäksi yhdenvertaisuuslaki (2014) ohjaa esiopetuksen toiminnan yhdenvertaisuutta. Laki velvoittaa koulutuksen järjestäjää arvioimaan ja edistämään toiminnassaan yhdenvertaisuutta ja laatimaan suunnitelman yhdenvertaisuutta edistävästä toiminnasta (Yhdenvertaisuuslaki 2014/1325 § 6).

Maahanmuuttajien opetusta koskevat opetussuunnitelmat ovat muuttuneet 1980-luvulta tähän päivään maahanmuuttajalle suunnatusta yksilölähtöisestä opetuksen järjestämisestä yleiseen, kaikille suunnatun opetuksen suunnitteluun. Aluksi erilliset suunnitelmat koskivat pakolaisina Suomeen tulleita oppilaita laajentuen vähitellen koskemaan maahanmuuttajia kaikista ikäryhmistä ja sisältyen yleisiin opetussuunnitelmiin. Tänä aikana myös koulutuspoliittiset tavoitteet ovat muuttaneet muotoaan työelämän tavoitteista kohti yksilön henkilökohtaisia tavoitteita. (Matinheikki-Kokko 1999, 35.)

Kulttuurien moninaisuus on huomioitu esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) kaikissa sisältöalueissa. Suurin osa perusteiden monikulttuurisuutta edistävästä tekijöistä on esiopetuksen yleisissä tavoitteissa. Ne ovat kaikille esioppilaille osoitettuja, kuten tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja tuen saantiin perustuvat kohdat, mutta perusteet sisältävät erikseen myös kohtia, joiden tarkoituksena on taata yhdenvertainen esiopetus muusta kuin valtakulttuurista tulevalle oppilaalle. Aiempia esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita on moitittu siitä, että monikulttuurisuus kuului perusteissa vain maahanmuuttajille ja muille vähemmistöryhmille (Paavola & Talib 2010, 227). Muun muassa vuoden 2000 perusteissa (Opetushallitus 2000) monikulttuurisuuteen liittyvät kohdat olivat omana lukunaan otsikon *Eri kieli- ja kulttuuriryhmien sekä erityiseen pedagogiseen järjestelmään tai periaatteeseen perustuva esiopetus* alla ja koskien vain vähemmistöryhmiä. Nykyisissä perusteissa todetaan perusteiden olevan tavoitteiltaan ja sisällöltään kaikille esiopetuksen oppilaille yhteiset huomioiden lasten kielelliset ja kulttuuriset taustat ja tukien kaikkien esioppilaiden kasvua kunnioittavaan monikulttuuriseen yhteiskuntaan (Opetushallitus 2014, 24).

Monissa suurimmissa kunnissa on laadittu kulttuurien moninaisuuteen liittyviä suunnitelmia, jotka ohjaavat koulutuksen osalta muun muassa maahanmuuttajien opetusta. Suunnitelmien avulla pyritään takamaan, että maahanmuuttajaoppilaan koulupolku etenee varhaiskasvatuksesta perusopetukseen johdonmukaisesti ja oppijaa tukien. (Ikonen 2005, 12.) Tällainen maahanmuuttajaoppilaan koulupolkua kuvaava suunnitelma tarvittaisiin kaikkiin kuntiin, jotta koulutuksellinen tasa-arvo toteutuisi asuinpaikasta riippumatta.

### **3.3 Opettajana kulttuurisesti moninaisessa ryhmässä ja monikulttuurinen ammatillisuus**

Suurimmissa kaupungeissa Suomessa on monikulttuurisuus ollut osa koulutuksen ja kasvatuksen arkea jo muutamia vuosikymmeniä. Erityisesti tämä näkyy pääkaupunkiseudulla. Kun pienillä paikkakunnilla muunkielisiä oppilaita on vielä suhteellisen vähän, ei opetus ole välttämättä muuttunut vastaamaan muutosta kohti monikulttuurista koulua ja varhaiskasvatusta (Paavola & Talib 2010, 74). Opettajat toimivat niin kuin ovat toimineet aina eivätkä ehkä näe tarvetta muutokselle.

Kun opetusryhmään tulee muunkielisiä oppilaita, ei uuteen kulttuuriin sopeutuminen kosketa pelkästään muunkielisiä oppilaita. Opettaja, jolla ei ole vielä kokemusta monikulttuurisesta ryhmästä, käy läpi kulttuurishokin. Uuden tilanteen edessä opettaja joutuu pohtimaan omia asenteitaan, arvojaan ja tuntemuksiaan eikä niiden kohtaaminen ja oivaltaminen ole aina helppoa (Talib 2002, 82). Opettajalla tulisi olla mahdollisuus valmistautua muunkielisten oppilaiden tuloon, sillä ilman valmentautumista monikulttuurisuuteen, saattaa tilanne luokassa olla haastava niin opettajalle kuin kaikille oppilaille (Paavola & Talib 2010, 74).

Opettajan kohdatessa työssään haastavia tilanteita, hänen ammatillisuus, tietämyksensä ja eettinen ajattelu tulevat esiin. Jos opettajalta puuttuu kokemus ja tietämys monikulttuurisuudesta, saattaa hän perustaa näkemyksensä ja toimintansa yleistettäviin ennakkoluuloihin ja -käsityksiin (Paavola & Talib 2010, 75). Yhden kulttuurin keskellä eläminen saattaa myös aiheuttaa sen, että oma kult-

tuuri koetaan ainoaksi oikeaksi kulttuuriksi. Muut kulttuurit voidaan nähdä väärinä ja niitä korkeintaan suvaitaan (Paavola & Talib 2010, 77). Tämän vuoksi olisi tärkeää, että opettajille olisi säännöllisesti kulttuurien moninaisuuteen liittyvää koulutusta tarjolla. Koulutuksen tulee uuden tiedon lisäksi haastaa opettajia miettimään muutoksen tarpeita. Esimerkiksi kulttuurisesti mukautuvan opetuksen (culturally adaptive teaching) on todettu auttavan opettajia kehittämään omaa ajattelutapaansa. Siinä opettajat mukauttavat omaa toimintaansa ja opettelevat aistimaan herkemmin kulttuurien moninaisuutta oppilaidensa tarpeista ja näkökulmista käsin. (Hramiak 2015.) Monikulttuurisuus osana kasvatusta ja koulutusta tulisi jo toki näkyä entistä vahvemmin myös opettajaopiskelijoiden koulutuksessa. Opettajakoulutuksen tulisi tarjota opiskelijoille enemmän näkökulmia monikulttuuriin oppimisympäristöihin.

Opettajan työtä ja toimintaa ohjaa aina arvot. Opettaja joutuu työssään tarkastelemaan kriittisesti omia uskomuksiaan ja käsityksiään suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan ja sen normeihin. Hänen on toimittava lakien, opetussuunnitelman ja muiden tavoitteiden mukaan, jotka eivät voi olla ristiriidassa opettajan ammatillisen minän kanssa. Talib (2002) kokee totuudellisuuden olevan opettajan tärkeimpiä ominaisuuksia ammattietiikan kannalta. Monikulttuurisessa luokassa totuudellisuuden tulkinta ei ole suoraviivaista, vaan siinä tulee ottaa huomioon kaikkien ryhmän jäsenten kulttuurilliset näkökohdat. (Talib 2002, 90.) Opettajalta vaaditaan kykyä muuttaa ja arvioida tilanteita aina sen mukaan, miten oikeudenmukaisuus oppilaita kohtaan toimii missäkin ryhmässä aidosti. Tärkeään osaan nousee myös opettajan tilanneherkkyys ja kyky kuulla oppilaiden pohdintoja monikulttuurisuudesta (Lindahl 2015). Opettajan tulee olla avoin ja antaa tilaa oppilaiden kysymyksille, nostaa niitä yleiseen keskusteluun oppimistilanteissa.

Kulttuuriset erot sekä sanallisessa että sanattomassa viestinnässä voivat aiheuttaa väärinymmärryksiä opettajan ja muunkielisen oppilaan välillä. Suomalaiseen kulttuuriin kuuluvat rauhallisuus sekä vähäilmeinen ja -eleinen puhe saatetaan tulkita jossakin toisessa kulttuurissa torjuvana tai epäystävällisenä. Samankaltaisia tulkinnan väärinkäsityksiä saattaa muodostua opettajan tavassa puhua oppilaille. (Talib 2002, 86.) Meillä opettajan puhe on yleensä kehottavaa

ja lempeää, kun taas joissakin kulttuureissa opettajalla on tiukka auktoritaarinen asema, johon kuuluu käskevä ja tiukka sävy. Opettajan tulee olla ainakin jollakin tasolla tietoinen omasta tavastaan viestiä sanattomasti toimiessaan monikulttuurisessa opetusryhmässä. Vain kymmenesosa ihmisten välisestä kommunikaatiosta on sanallista viestintää (Talib 2002, 84). Ilmeillä, eleillä ja äänenpainoilla on tärkeä merkitys siinä, miten toinen ymmärtää toisen sanoman. Jos opettaja ei tunnista ja ymmärrä omaa tapaansa viestiä sanattomasti, saattaa sanallisen ja sanattoman viestinnän välillä olla ristiriita. Kun muunkieliseltä oppilaalta puuttuu suomen kielen ymmärrys tai sen hallinta on vielä heikkoa, voi opettajan, joka ei tiedosta omaa ilmehdintää tai elehdintää, sanoma muuttua oppilaalle joksikin muuksi, miksi opettaja sen alun perin tarkoitti.

Monikulttuurisuus muuttuu koko ajan näkyvämmäksi osaksi suomalaista varhaiskasvatusta ja esiopetusta. Jotta muuttuvassa tilanteessa osattaisiin toimia monikulttuurisuutta tukien, tulee tiedostaa tämänhetkinen tilanne opetusryhmissä. Muutos vaatii tietoa siitä, miten nyt toimitaan ja mitä pitäisi muuttaa.

### **3.4 Varhaiskasvatuksen opettajana toimiminen kulttuurisesti moninaisissa esiopetusryhmissä Raahessa ja Kalajoella**

Raahe–Kalajoki-alueella on vieraskielisten asukkaiden määrä ja osuus väestöstä kasvanut erityisesti viimeisen viidentoista vuoden aikana. Vieraskielisten osuus koko väestöstä on molemmilla paikkakunnilla noussut tuona aikana yli kolminkertaisesti. Kalajoella vieraskielisten asukkaiden määrä koko väestöstä on noussut vuodesta 2007 vuoteen 2022 0,7 prosentista 3,1 prosenttiin ja Raahessa samalla ajanjaksolla on nousua tapahtunut yhdestä prosentista 3,6 prosenttiin. (Tilastokeskus 2023.) Vieraskielisten määrän kasvu tuo mukanaan tarpeen tarkastella myös varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tapaa toimia monikulttuurisessa yhteisössä. Tästä näkökulmasta lähdin selvittämään varhaiskasvatuksen esiopettajien kokemuksia ja ajatuksia muunkielisten esioppilaiden opettamisesta Kalajoella ja Raahessa. Asetin tutkimukselleni kaksi pääkysymystä, joista ensimmäinen keskittyy opettajana toimimiseen ja tarkastelee opet-

tajien kokemuksia arjen toiminnallisuuden näkökulmasta. Toinen pääkysymys lähestyy aihetta opettajuuden näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset:

- millaisia kokemuksia Raahessa ja Kalajoella varhaiskasvatuksessa toimivilla esiopettajilla on muunkielisten esioppilaiden opettamisesta?
- millaisena opettajat kokevat oman opettajuutensa ja opettajuuden yleisesti ryhmässä, jossa on muunkielisiä oppilaita?

## 4 Tutkimuksen toteutus

### 4.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimuksen lähtökohtana on saada tietoa sekä muunkielisten esioppilaiden opetuksesta että tietoa heitä koskevan esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen kehittämiseen Raahe–Kalajoki-alueella. Koska aiheesta ei ole aiempaa kerättyä tietoa, opettajien kokemusten tarkastelu on hyvä tapa lähestyä aihetta. Tutkimuksen tarkoitus on kuvailla muunkielisyyden vaikutuksia esiopetukseen ja opettajuuteen, joten laadullinen tutkimus on paikallaan. Kun opettaja tarkastelee omia kokemuksiaan ja toimintaansa opetusympäristössä, hän arvioi samalla omaa toimintaansa. Tästä näkökulmasta katsottuna opettaja kehittää jatkuvasti itsearviointin kautta samalla myös muun muassa opetuksen laatua (Korkeakoski 2004, 159). Luokassa tapahtuvien opetustilanteiden lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä, opettajien monikulttuurisuuden kompetenssia sekä opettajien koulutusten ja muun mahdollisen tuen koettua tarvetta. Tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on tarkastella opettajien kokemusten kautta kehittämistä vaativia ja jo toimivia tapoja muunkielisten oppilaiden opettamisessa ja kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä.

Kun tutkimuksen tarkoituksena on kerätä ihmisen kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä, on laadullinen tutkimus luontevin ja tarkoituksenmukaisin. Tutkimustapana se lähestyy tutkittavaa asiaa subjektiivisesti ja todellisuuden kautta (Puusa & Juuti 2020, 76). Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä voidaan tarkastella joko tajunnallisena tai sosiaalisen todellisuuden ilmiönä. Tajunnalliset ilmiöt tarvitsevat subjektin, henkilön, jonka kautta kokemus todentuu (Perttula 1995, 99). Kun tutkimuksen kohteena ovat jonkun kokemukset tutkittavasta asiasta, sisältyy vastauksiin aina myös tietoa hänen suhteestaan toisiin ihmisiin ja heidän väliseen vuorovaikutukseen (Husu 2004, 26). Laadullinen lähestymistapa ja analyysi eivät kuitenkaan tuota aineistosta yleistettävää tietoa, mutta antavat kuvan siitä, mikä on oleellista tutkittavan asian kannalta (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara 2009, 182).

Raahe–Kalajoki-alueella esiopetusta järjestetään kouluilla ja päiväkodeissa. Päiväkodeissa tapahtuvaa esiopetusta tarjotaan sekä kuntien itse tuottamana että yksityiseltä sektorilta ostettuna palveluna. Koska esiopetuksen tuottamisen tapoja on alueella useita ja sitä kautta muun muassa esiopetusympäristöt ja opettajien pätevyysvaatimukset poikkeavat toisistaan, tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan vain yhtä tapaa eli kunnallisessa varhaiskasvatuksessa järjestettävää esiopetusta. Lukuvuonna 2020–2021, jolloin tutkimusaineisto kerättiin, esiopetusta tarjottiin Raahessa kahdeksassa ja Kalajoella kolmessa kunnallisessa päiväkodissa. Näistä päiväkodeista kuudessa yksikössä oli muunkielisiä esioppilaita kyseisenä lukuvuotena. Tämä tutkimus rajautui tällä tavoin koskemaan yhteensä viittätoista esiopetuksessa työskentelevää opettajaa. Koska tutkimuksen kohderyhmä oli pieni, saatiin laadullisella tutkimusmenetelmällä mielestäni tietoa mahdollisimman monipuolisesti.

## **4.2 Lomakekysely aineistonkeruumenetelmänä**

Lomaketutkimusta pidetään yleisesti tapana hankkia määrällisesti mitattavaa aineistoa. Kyselylomakkeiden kautta saatua tietoa voidaan muuttaa ja käsitellä yksiköinä ja sitä kautta saada havainnoista keskiarvoja ja yleistyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 52). Kun lomakekyselyä käytetään laadullisessa tutkimuksessa ja sitä analysoidaan laadullisin menetelmin, katsantokanta aineistoon on erilainen. Tuolloin aineistoa tarkastellaan ja analysoidaan kokonaisuutena ilman, että joitakin havaintoja jätettäisiin ulkopuolelle vain sen vuoksi, ettei se näyttäyty aineistossa laajasti. Koska tutkimukseni tarkoitus on tarkastella tietyllä alueella tapahtuvaa muunkielisten esioppilaiden opetusta opettajien kokemana, ei tarvetta yleispätevöittäväälle, määrälliselle tiedolle ja tutkimukselle ole. Tutkimusmetodi tulee valita tarkoituksenmukaisesti suhteessa tutkittavaan asiaan ja siitä haluttuun tietoon (Alasuutari 2011, 82-83).

Tutkimukseni aineisto koostuu kahdesta osasta, joista ensimmäinen on esiopettajille tehty lomakekysely. Lomakekyselyssä on monia tapoja esittää kysymyksiä ja saada niihin vastauksia. Yleisimpiä tapoja ovat avoimet kysymykset, mo-



nivalintakysymykset ja väittämät, joihin vastataan ennalta määritellyllä asteikolla (Hirsjärvi et al. 2009, 198-200). Kun mahdolliset vastaukset ovat variaatioineen etukäteen tutkijan tiedossa, ovat monivalintakysymykset kohdallisia (Eskola 1975, 162). Avoimien kysymysten käyttö oli tässä tutkimuksessa kuitenkin perusteltavaa, koska vastausten sisältö ei ollut ennustettavissa. Avoimien kysymysten avulla saadaan vastaaja kertomaan tutkittavasta asiasta omin sanoin, oman käsityksensä kautta. Jos vastausvaihtoehdot olisivat valmiita, jäisivät vastaajan omat kokemukset ja aiheen teemat, joita tutkimuksella on tarkoitus löytää ja tuoda esiin, löytämättä (Foddy 1993, 128). Tutkimuksen kysely sisälsi kaksitoista avointa kysymystä neljästä eri teemasta. Ensimmäisen teeman ”Opettajana toimiminen ryhmässä” kysymyksissä tarkastellaan muun muassa monikulttuurisuuden näkymistä opettajan omassa toiminnassa. Muina teemoina ovat yhteistyö muunkielisten huoltajien kanssa, opettajan kokema tuen tarve sekä opettajuus monikulttuurisessa opetusryhmässä. Kyselylomake on tämän tutkimuksen liiteosiossa.

Lomakekyselyssä rajataan tutkittavaa asiaa jo lomaketta suunniteltaessa. Kysymysten avulla aineisto muodostuu hallittavaksi ja keskittyy tutkittavan asian ympärille (Alasuutari, 2011, 51). Esimerkiksi haastattelu tuottaa yleensä enemmän epärelevanttia tietoa kuin kyselytutkimus (Hirsjärvi & Hurme 2010, 36). Tästä näkökulmasta kysely on tässä tutkimuksessa kohdallinen ja toimiva aineistonhankintamenetelmä. Aineiston käsittely on myös esimerkiksi haastatteluun verrattuna helppoa, sillä kyselylomakkeen tuottama aineisto on jo valmiiksi tekstimuodossa ja siten valmiimpi analyysivaihetta varten (Hirsjärvi & Hurme 2010, 37).

Kyselytutkimuksen avulla on mahdollista kerätä aineistoa laajasti (Hirsjärvi et al. 2009, 195). Koska tutkimuksen kohderyhmänä ovat Raahessa ja Kalajoella työskentelevät kunnallisen varhaiskasvatuksen esiopettajat, kohderyhmä on jo valmiiksi rajattu. Kyselytutkimus mahdollisti sen, että kaikille kohderyhmään kuuluville eli yhteensä viidelletoista opettajalla oli mahdollista lähettää kysely. Myös kaikkien vastaajien anonymiteetti on suhteellisen helppo taata, sillä tutkimuksen missään vaiheessa ei vastaajien henkilötiedot yhdisty aineiston osiin.

Lomakekyselyllä on myös omat heikkoutensa verrattuna esimerkiksi haastattelututkimukseen. Haastateltaessa kohderyhmään kuuluvaa voidaan selventää kysymystä tai käytettäviä termejä, jos vastaaja on ymmärtänyt kysymyksen väärin. Kun aineiston keräämistapana on lomakekysely, nämä väärinymmärrykset jäävät korjaamatta (Hirsjärvi et al. 2009, 195). Toisaalta, jos tutkittavasta asiasta halutaan selvittää vain tarkkarajaista tietoa, ei kyselyn kautta ja haastattelemalla saatu tieto juurikaan eroa toisistaan (Eskola 1975, 159).

Tämän tutkimuksen lomakekyselyt lähetettiin vastauskuorien kera päiväkoteihin, joissa kohderyhmään kuuluvat opettajat työskentelivät. Lomakkeiden jako tapahtui heidän esihenkilöiden välityksellä, joilta olin saanut etukäteen tietooni lukumäärät kohderyhmän opettajista heidän yksiköissään. Tämän tiedon keräsin molempien kuntien varhaiskasvatuksen ylimpien viranhaltijoiden kautta. Kyselyyn vastaamiseen muistuttaminen tapahtui sähköpostin välityksellä, jonka osoitin päiväkotien esihenkilöille. Toimin näin, koska kohderyhmä oli suhteellisen pieni ja tunsin osan opettajista, joita kysely kosketti.

Viidestätoista lähetetystä kyselylomakkeesta palautui minulle seitsemän. Yhteensä näistä kertyi 28 sivua analysoitavaa aineistoa. Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kaikki kyselyyn vastanneet olivat pohtineet esitettyjä kysymyksiä monipuolisesti. Vastaukset olivat kuitenkin osin luettelomaisia, jolloin niissä ei ollut syvempää pohdintaa. Eniten aineistoa tuli kysymyksiin, joissa opettajat pohtivat omaa toimintaansa muunkielisten opettajana ja sitä, miten oma työ oli muuttunut tai lisääntynyt sen myötä, kun opetusryhmään tuli muunkielisiä oppilaita. Toinen teema, johon vastauksia tuli hyvin, oli opettajuuteen liittyvä teema. Vastaajat pohtivat erityisesti sitä, millainen opettaja olisi hyvä opettamaan ryhmää, jossa on muunkielisiä oppilaita. Koulutuksen ja muun tuen teema ei juurikaan tuottanut avaavia vastauksia johtuen osaksi siitä, etteivät opettajat kokeneet saavansa tukea työntantajalta.

### 4.3 Haastattelututkimus ja teemahaastattelu

Alun perin aineistoni oli tarkoitus koostua pelkästään esiopettajille tehdystä lomakekyselystä. Kohderyhmän opettajia oli alueella kaiken kaikkiaan viisitoista (kuusi opettajaa Kalajoella ja yhdeksän Raahessa) ja odotukseni oli, että saisin kattavan määrän vastauksia. Perustin oletukseni siihen, että koska tutkimuksen tulosten pohjalta voitaisiin kehittää opettajien työtä ja kohdentaa opettajille annettavaa tukea oikein, opettajilla olisi halu vastata kyselyyn. Kyselyitä palautui kuitenkin vain seitsemän. Käytyäni aineiston läpi totesin aineiston jäävän joiltain osin pintapuoliseksi, vaikka selkeitä teemoja nousikin vastauksista ja osa lomakkeista tuotti paljon tietoa. Koin, että aineistoa täytyi syventää, jotta tutkimuksen analyysi ja sen myötä johtopäätökset eivät jäisi liian pintapuoliseksi. Laajensin lomakekyselyn tuottamaa tietoa vielä haastattelujen avulla, joihin osallistui kaksi kyselyyn vastannutta opettajaa. Tiedustelin opettajien halukkuutta osallistua haastatteluun heidän esihenkilöiden kautta lähettämälläni haastattelupyyntökirjeellä. Haastattelun teemat keskittyivät samoihin teemoihin kuin lomakekyselyssä eli Opettajana toimiminen, Yhteistyö huoltajien kanssa, Opettajan koulutus ja Opettajuus. Nyt teemojen aiheita kuitenkin syvennettiin ja laajennettiin.

Haastattelututkimus on lomaketutkimusta varmempi ja selkeämpi tapa kerätä aineistoa. Haastateltavien valinta voidaan tehdä tarkoituksenmukaisesti, jolloin haastateltavana ovat henkilöt, joilla tiedetään olevan tietoa tai kokemusta tutkitavasta asiasta (Puusa 2020, 106). Lomaketutkimuksessa vastaajakato on yleensä suuri, kun taas haastattelun kohderyhmään kuuluvia on helpompi saada mukaan tutkimukseen. Lisäksi haastateltavilta on mahdollista kysyä myöhemmin tarkennuksia ja lisätietoja aiemmin tehtyyn haastatteluun (Hirsjärvi et al. 2009, 206). Toisaalta haastattelu on tutkimusmenetelmänä vaativampi kuin kyselytutkimus, sillä siinä korostuvat tilannesidonnaisuus ja haastattelijan haastattelutaidot.

Haastattelu on aina vuorovaikutustilanne, jossa molemmat osapuolet, sekä haastattelija että haastateltava, vaikuttavat toisiinsa (Puusa 2020, 103). Siinä tapahtuva vuorovaikutus ohjaa haastattelun onnistumista ja siten haastattelusta

saatavan tiedon syntymistä. Haastattelu tapahtuu sykleittäin, josta voidaan erottaa Eskolan (1975, 185-186) mukaan neljä eri vaihetta: haastattelija kysyy, haastateltava ottaa kysymyksen vastaan, haastateltava vastaa ja haastattelija ottaa vastauksen vastaan. Jokaisessa näistä vaiheista saattaa tapahtua virheitä, jotka vaikuttavat siihen, millaista tietoa haastattelulla saadaan tuotettua. Tämän vuoksi esimerkiksi tulkinnat toisen sanallisesta tai sanattomasta viestinnästä sekä haastattelun osapuolten odotukset näkyvät tuotetussa aineistossa ja sen analyysissä.

Haastattelu tuottaa yleensä enemmän tietoa kuin tutkimuksen kannalta olisi tarpeen. Haastattelumuodolla ja kysymysten asettelulla haastattelija kuitenkin kykenee ohjaamaan keskustelun suuntaa ja tiedon tuottamista tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Strukturoidussa haastattelussa kysymysten järjestys ja muoto pysyvät samana kaikille haastateltaville. Haastattelu on tuolloin lomaketutkimuksen kaltainen ja sitä ohjaa olemassa oleva teoria (Puusa 2020, 111). Avoimessa haastattelussa keskustelua ohjaa tutkijan määrittelemä aihe, jota haastateltava vie eteenpäin kertomuksensa kautta (Puusa 2020, 114). Strukturoidun ja avoimen haastattelun väliin jää muodoltaan puolistrukturoitu haastattelu, joka on strukturoitua haastattelua vapaampi, mutta jonka haastattelun kulkua haastattelija ohjailee.

Käytin tutkimuksessa teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Termejä teemahaastattelu ja puolistrukturoitu haastattelu käytetään toistensa synonyymeinä, toisensa sisäänsä sulkevinä haastattelutapoina (teemahaastattelu nähdään yhtenä puolistrukturoidun haastattelun muodoista) tai kahtena täysin omana haastattelumuotona. Itse koen teemahaastattelun olevan puolistrukturoidusta haastattelusta osin poikkeava tapa haastatella, sillä niiden muodoissa on omia erityispiirteitä, jotka erottavat ne toisistaan. Teemahaastattelun keskiössä ovat tutkimuksen kannalta merkittävät teemat, jotka ohjaavat haastattelua. Haastattelua eivät ohjaa etukäteen mietityt haastattelukysymykset, kuten puolistrukturoidussa haastattelussa tapahtuu. Menetelmänä teemahaastattelu on kuitenkin puolistrukturoitu, sillä haastattelun teemat ovat tiedossa etukäteen ennen haastattelua (Hirsjärvi & Hurme 1995, 36).

Kun tutkimuksen kohteena ovat kokemukset, teemahaastattelu on sopiva tapa kerätä tutkimuksen aineistoa. Menetelmänä se huomioi ihmisten omat tulkinnat ja vuorovaikutuksen antaman merkityksen asioille (Hirsjärvi & Hurme 2010, 48). Toisaalta teemahaastattelu on muodoltaan melko avoin, jolloin haastattelun kautta saadaan myös odottamatonta tietoa (Eskola, J. & Suoranta 2014, 88). Muunkielisten opetukseen liittyen teemojen alateemat eivät olleet täysin ennustettavissa, joten teemahaastattelu sopi aiheen tutkimiseen. Aineiston hankinnan tapoja mietittäessä, valitun menetelmän tulee olla perusteltua ja tarkoitukseen sopiva (Hirsjärvi & Hurme 1995, 13).

Teemahaastattelussa keskustelu etenee ennalta määriteltyjen ja valittujen teemojen kautta niin, että haastattelija ohjaa keskustelua. Haastattelussa ei teemoilla ole tiettyä järjestystä eikä tarkkoja kysymysmuotoja. Keskustelu ei ole täysin kontrolloitua haastattelijan taholta (Puusa 2020, 112); haastattelutapa mahdollistaa luontevan keskustelun teemojen ympärillä sekä uuden, haastattelijalle vielä tuntemattoman tiedon esiintulon. Tässä ero teemahaastattelun ja puolistrukturoidun haastattelun välillä tulee esiin parhaiten. Teemahaastattelua ohjaavat teemat, eivät yksittäiset kysymykset (Puusa 2020, 112).

Teemahaastattelun teemojen keskiössä on tutkijan tieto ja ymmärrys tutkittavasta asiasta. Teemojen tarkastelu ja valinta pohjautuvat tutkijan aiempaan tietoon sekä teorian kautta tulleeseen ymmärrykseen (Hirsjärvi & Hurme 2010, 66; Puusa 2020, 112). Omakohtainen kokemukseni esiopettajana toimimisesta helpotti muunkielisten opetukseen liittyvien teemojen hahmottamisessa. Toisaalta tarkasteltavia teemoja nousi aiemmin toteutetun lomakekyselyn avulla, kuten huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön onnistumiset ja haasteet. Haastattelurunko koostuu teemahaastattelussa teema-alueista, joihin varsinaiset haastattelukysymykset kohdistuvat. Teemalista toimii haastattelun muistilistana varmistuen, että kaikkiin oleellisiksi koettuihin teemoihin tartutaan haastattelun aikana (Hirsjärvi & Hurme 1995, 41).

Teemahaastattelu toteutettiin haastateltavien omalla työpaikalla. Haastattelujankohdaksi valitsin talvilomaviikon, koska tiesin suurimman osan esiopilaista olevan tuolloin lomalla. Päiväkodilta löytyi haastattelua varten rauhallinen

tila, joka oli samalla haastateltavien oma kotiluokka. Kyseisessä päiväkodissa esiopetustilat keskittyvät toiseen päähän rakennusta ja koko tuo puoli talosta oli suljettuna toiminnalta tuon viikon. Koska teemahaastatteluun tarvitaan häiriötön tila ja mahdollisuus turvalliseen kommunikaatioon (Hirsjärvi & Hurme 1995, 61), kyseinen luokkatila toimi mainiosti haastattelutilana. Toisaalta, koska luokka oli myös haastateltavien kotiluokka, tutkimuksen aiheeseen oli haastateltavien helppo päästä sisään; muunkielisten opetushan tapahtui juuri tuossa tilassa. Luokkatilaa silmäilemällä haastateltaville nousi mieleen asioita, jotka olisivat saattaneet jäädä mainitsematta, jos haastattelutila olisi ollut täysin neutraali.

Teemahaastattelu tuotti aineistoa, jossa näkyi opettajien oma kokemus. Kokeimuksia värittivät esimerkit kohtaamisista muunkielisten oppilaiden ja huoltajien kanssa. Erityisesti haastattelun vastauksissa korostui huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö, joka jäi aineistotasolla suhteellisen vähälle lomakekyselyn vastauksissa. Yhteensä tehdyt kaksi haastattelua tuottivat litteroitavaa haastattelumateriaalia noin kaksi tuntia, joka tarkoitti tekstiksi muutettuna neljäätoista täyttä sivua.

#### **4.4 Aineiston analyysi**

Tutkimuksessa ei käytetä selkeästi ja puhtaasti yhtä tiettyä analyysitapaa. Olen lähestynyt opettajien pedagogista ajattelua ja toimintaa kuvaavaa aineistoa aineistolähtöisesti ja teemoittelun kautta. Koska tutkimuksen kohteena olevaa asiaa ei ole aiemmin tutkittu alueellisesti (Raahe–Kalajoki-alue), ei siitä löydy sellaisenaan aiemmin tutkittua tietoa. Kun analyysiä toteutetaan aineistolähtöisesti, pyritään aineistosta saamaan yhtenäinen teoreettinen kokonaisuus, jonka syntymiseen aiemmalla tiedolla ei ole vaikutusta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Teoreettiselta pohjaltaan tämä tutkimus kuitenkin linkittyy suoraan aiempaan tutkimukseen maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta, joten tutkimuksen teoreettinen näkökulma löytyy sieltä. Tästä johtuen aiempi tutkimus kulkee analyysin rinnalla täydentäen sitä.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luin kaikki kyselylomakkeet huolella läpi sekä kuuntelin ja litteroin haastattelut tekstiksi käyttäen apuna Wordin Litterointitoimintoa. Haastattelut olivat kestoiltaan molemmat noin tunnin mittaisia, joten yhteensä litteroitavaa haastattelumateriaalia oli noin kaksi tuntia. Litterointi Wordin avulla oli vaivaton prosessi ja korjattavaa (väärin tulkittuja sanoja yms.) jäi tekstiin vähän. Koska aineiston analyysin kannalta ei täytesanoilla, tauoilla eikä äännähdyksillä ollut merkitystä, jätin ne pois litteroidusta tekstistä. Muuten säilytin tekstiin kaiken puheen sellaisena kuin haastateltava itse asiat kertoi. Jos esimerkiksi halutaan korostaa puhujan ilmaisutapaa, voidaan tutkimuksessa käyttää lainauksia haastattelusta (Laine 2018, 42). Litteroinnin jälkeen luin haastattelut tekstinä läpi ja koin, että aineisto oli riittävän kattava analyysin tekoon.

Litteroinnin jälkeen päädyin käsittelemään ja analysoimaan sekä lomakekyselyn että haastatteluiden tuottamaa tietoa yhtenä aineistomassana. Koska tutkimuksessa haastateltiin vain kahta opettajaa, olisi haastateltavien anonymiteetti ollut hankala suojata ilman tätä. Kun tutkimuksessa on pieni kohderyhmä, sisäpiirin, joka on tässä tapauksessa työyhteisö, on helppo tunnistaa haastatellut henkilöt (Juvonen 2002, 65-66).

Aineistoa oli vaikea käsitellä sellaisenaan: papereina ja haastattelujen tekstitiedostoina. Päädyin ratkaisuun, jossa siirsin kaiken analysoinnin kannalta merkityksellisen tekstin yhteen tiedostoon. Annoin aluksi kaikille aineiston osille (seitsemän kyselylomaketta ja kaksi haastattelua) omat koodinumerot (L1, L2...). Käytin myöhemmin samoja koodeja myös poimiessani analyysiin suorita lainauksia aineistosta. Tein Exceliin taulukon, jossa vaakariville tuli tutkimuksen aihepiirit eli pääteemat (opettajana toimiminen esiopetusryhmässä, yhteistyö vanhempien kanssa, tuen tarve opetustyöhön ja oman opettajuuden kehittyminen) sekä pystyyn aineistokoodit. Kävin aineiston läpi osa kerrallaan koodaten tekstiin pääteemat (P1, P2...) ja siirsin sen jälkeen tekstit aineisto-osista Exceliin oikeiden pääteemojen alle. Tämä vaihe oli aikaa vievää ja välillä tuntui, teenkö turhaa työtä. Kun työ oli tehty, huomasin, että aineistoa oli nyt paljon helpompi käsitellä ja aloittaa analyysi. Samaan aiheeseen liittyvät asiat eri aineiston osista olivat nähtävillä kokonaisuutena. Sisällönanalyysin tarkoituksena

on löytää tutkittavasta aineistosta tutkimuksen kannalta merkityksellinen tieto. Aineistosta etsittävät yksiköt voivat olla esimerkiksi toistuvia sanoja tai teemoja (Patton 2015, 790).

Analyysin toisessa vaiheessa käsittelin laadullista kyselyaineistoa etsien siinä esiintyviä tutkimuskysymyksiä valaisevia teemoja. Teemoittelun tarkoituksena on tuoda aineistosta esiin siinä toistuvat teemat ja se, mitä tietoa kustakin teemasta aineisto kertoo. Kun kyseessä on laadullinen analyysi, ei esiintymismäärillä ole merkitystä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105). Myös yksittäiset teeman alateemat ovat merkityksellisiä analyysin ja tutkimuksen kannalta. Aineistosta nousi analyysin kannalta neljä merkittävää pääteemaa (kielen merkitys, kulttuurinen konteksti, resursseihin liittyvät asiat sekä opettajuuden kehittyminen), joiden pohjalta analyysi eteni. Vahvimpana vastauksissa näkyi kielen merkitys muunkielisten opetuksessa.

#### **4.5 Etiikka, luotettavuus ja tutkijan asema**

Maahanmuuttajien ja muiden muunkielisten osuus koko väestöstä on Raahe-Kalajoki-alueella kasvanut viimeisen vuosikymmenen aikana ja väestöennusteiden mukaan kasvu tulee jatkumaan. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tulisi omalta osaltaan pystyä vastaamaan kunnissa muuttuneeseen tilanteeseen. Jotta päiväkotien toimintaa pystyttäisiin kehittää, tulee ensin olla tietoa siitä, millaista toiminta on tällä hetkellä. Toimin päiväkodinjohtajana ja muunkielisten lasten kasvatuksen ja opetuksen suunnittele mattomuus on tullut työssäni esiin toistuvasti. Tutkimuksen tarkoitus ja kohde valikoituvat tämänhetkisestä todellisesta tarpeesta ja työelämälähtöisesti.

Laadullisessa tutkimuksessa ei aineiston määrä ole tärkeä kriteeri. Koska aineisto pyritään analysoimaan mahdollisimman syvällisesti, otetaan tutkittavasta asiasta otanta (Eskola & Suoranta 2014, 18). Tässä tutkimuksessa kohderyhmän ollessa pieni ja rajattu, kysely jaettiin kaikille kohderyhmään kuuluville opettajille.



Työskentelen Kalajoella päiväkodinjohtajana, joten osa tutkimuksen kohderyhmän opettajista on toiminut tai toimii edelleen alaisenani. Tämä on ollut tärkeä seikka suunnitellessani tutkimuksen toteuttamista. Käsittelin tutkimuksen aineistoa vain ja ainoastaan tutkijana, jonka tavoitteena oli tarkastella tietoa opettajien kokemuksista. Tämä suhteeni tutkimukseen oli saatettu myös tutkittavana olevan kohderyhmän tietoon (tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 9). Toisaalta koen, että aineiston käsittely ja analysointi oli minulle helpompaa kuin henkilölle, jolla ei olisi ollut samaa kokemusmaailmaa kuin vastaajilla.

Yksi tutkimuseettisistä haasteista oli kyselyyn vastaavien opettajien anonymiteetti. Kalajoella oli alle kymmenen opettajaa, joita tutkimus koski, joten en tuonut analyysissä enkä pohdinnoissa esiin vastaajan työskentelypaikkakuntaa. En myöskään kysynyt lomakkeessa tutkimuksen kannalta epäoleellisia henkilötietoja. Esimerkiksi Kalajoella oli vain yksi miesopettaja aineiston keruuvuonna esiopetuksessa, joten koin tiedon vastaajan sukupuolesta olevan merkityksetön tutkimuksen kannalta. Vastaajille kerrottiin, ettei tutkimuksessa eikä sen tuloksissa tule näkymään vastaajia tunnistettavina. Tunnistettavuus ei ole tarkoituksenmukaista tutkimuksen kannalta (tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 13).

Kyselyyn vastaaville kerrottiin vastaamisen vapaaehtoisuudesta ja siitä, että heidän antamiaan tietoja käsiteltäisiin luottamuksellisesti. Tutkija ja tutkimukseen vastaava eivät saa olla keskenään sellaisessa riippuvuussuhteessa, että vastausten antaminen koettaisiin pakoksi (Eskola & Suoranta 2014, 55). Esihenkilöaseman vuoksi en toimittanut kyselylomakkeita itse vastaajille, vaan tämä tapahtui esimerkiksi Kalajoella sijaisenani toimivan henkilön välityksellä. Kyselyn mukana vastaajat saivat vastauskuoren, jolla kysely palautettiin suoraan minulle. Kohderyhmään kuuluvilla opettajilla oli mahdollisuus jättää vastaamatta kyselyyn niin, ettei kenelläkään muulla kuin henkilöllä itsellään ollut tietoa vastaamatta jättämisestä. Henkilöillä oli aito mahdollisuus tällä tavoin vapaaehtoisuuteen (tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8). Vastauskuoren avulla varmistettiin myös, ettei vastauksia päässyt näkemään muut kuin minä.

Aineiston keruun aikana olin opintovapaalla omasta virastani. Näin ollen minulla ei ollut tietoa, ketkä Kalajoella olleista opettajista toimivat tuona vuonna esiopet-

tajina ryhmissä, joissa oli muunkielisiä oppilaita. Raahen osalta pyysin kohderyhmän tiedot vain päiväkotien nimien ja opettajien lukumäärän osalta. Tällä varmistin, ettei minulla ollut tietoa, keitä opettajia kuului kohderyhmään. Kyselyyn vastaamiseen muistuttaminen tapahtui päiväkotien esihenkilöiden kautta. Koska kohderyhmä oli pieni ja rajattu, tämä onnistui vaivattomasti.

Tutkimus sisältää aina tutkijan tekemiä omia päätöksiä, jotka vaikuttavat tutkimuksen kulkuun ja eettisiin näkökulmiin (Eskola & Suonranta 2014, 52). Koska tutkimuksen tarve on noussut oman työni kautta, omien mielipiteideni ja omien tunteitteni hallinta aineistoa läpikäydessä oli osin haastavaa. Aineiston analyysissä tein koko ajan tietoista työtä siinä, että kävin aineiston tuottamaa tietoa läpi mahdollisimman ulkopuolisena kuitenkin samalla tiedostaen omat ajatuksetni ja mielipiteeni. Näin toimimalla pystyin rajaamaan analyysissä kokemuksen tiedon vastaajien kokemukseen.

Koska tutkimuksen kohderyhmä työskenteli kunnallisissa päiväkodeissa, hain lupaa tutkimukselle molemmista tutkimuksen kohteena olleista kaupungeista, Kalajoelta ja Raahesta. Tutkimusluvut löytyvät liiteosiosta (liite 1 ja 2). Tutkimukseen vastanneilta opettajilta luvat kysyttiin niin kyselylomakkeessa kuin haastattelutilanteen alussa.

## 5 Esiopettajien kokemuksia

### 5.1 Yhteisen kielen merkitys

*”Minusta tuntuu, että niinkö aikaisemmin, että ne on jo vähäsen ollut sitä suomen kieltä siellä, että on ollut sillä tavalla helpompaa, mutta nyt niinku lähdettiin enempi, ettei ei ole niitä sanoja ollut ollenkaan.” (L8)*

Muunkielisten oppilaiden ja heidän huoltajiensa kielitaitoon sekä kielitaidon puuttumiseen liittyvät kokemukset olivat opettajien vastauksissa näkyvimpänä teemana. Toimenpiteet ja opetusmenetelmät, joita opettajat käyttivät muunkielisille oppilaille kielenopetukseen, olivat opettajille tuttuja ja hallittavissa olevia. Opettajien ymmärrys tai osittainen ymmärrys siitä, miten ja millaisin keinoin ja välinein muunkielisen oppilaan kielenoppimista voitiin tukea esiopetustilanteissa, näkyi lähes kaikissa vastauksissa. Oppilaan kielitaitoon liittyvissä pulmissa opettajat hyödynsivät taitoja ja materiaaleja, joita käytettiin myös muiden tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa. Varsinkin pitkään varhaiskasvatuksessa työskennelleiden opettajien vastauksissa näkyi aiemman kokemuksen tuomaa tietotaitoa, jota oli tullut työskentelystä lasten kanssa, joilla oli kielellisiä erityisvaikeuksia. Eräs opettajista myös koki, että muunkielisillä oppilailta on ollut aiemmin enemmän suomen kielen taitoa, kun oppilaat ovat tulleet esiopetukseen.

#### 5.1.1 Kielen merkitys esiopetuksessa

*”Joo pakkohan sun on kieli oppia ennen kuin sä voit oppia mitään muuta että.” (L9)*

Esiopettajat näkivät tutkimuksessa suomen kielen hallinnan tärkeimpänä tekijänä muunkielisen oppilaan oppimisessa ja ryhmään sopeutumisessa. Suomen kielen oppiminen oli avain kaikkeen muuhun oppimiseen. Kun kieltä oli opittu, seurasi muu oppiminen. Samansuuntaisia havaintoja tehtiin Turussa (Virta, Rä-

sänen & Tuittu 2011) tehdyssä tutkimuksessa, jossa aineistoa kerättiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajilta sekä Paavolan (2007) tutkimuksessa, jossa tutkittiin monikulttuurisuuskasvatusta päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Turussa tehdyssä tutkimuksessa opettajat kokivat, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisongelmat liittyivät suurimmaksi osaksi oppilaiden puutteelliseen suomen kielen taitoon (Virta ym. 2011, 169).

*”...ehkä ei saisi niinku liian selkeästi erottaa, että että tuolla on nyt kymmenen maahanmuuttajaa opettelemassa suomia ja sitten he leikkii keskenään. Ja jossain omasa kiikusa siellä ja. Ehkä sinne se suomalaisten seura on nopein opettaja kuitenkin.” (L9)*

Monien tutkimukseen vastanneiden mielestä oppilaalle paras ympäristö oppia suomen kieltä oli suomenkielinen opetusryhmä, jossa oli suomea äidinkielenään puhuvia oppilaita. Tällä tavoin muunkielinen oppilas pystyy oppimaan suomea puhutun mallin kautta ikätovereiltaan.

*”Olen huomannut, kuinka tärkeää lasten välinen vuorovaikutus ja leikki on uuden kielen oppimisessa.” (L3)*

Toisena vastauksissa nostettiin esille myös sosiaaliset tilanteet suomea puhuvien ikätovereiden kanssa. Valmistavia luokkia, joista suomenkieliset lapset puuttuvat, ei nähty toimivana ratkaisuna varhaiskasvatukseen. Leikki ja muu sosiaalinen kanssakäyminen oppilaiden kesken koettiin vastauksissa tärkeänä oppilaan suomen kielen oppimisen kannalta.

Muunkielisillä oppilailla tapahtui suomen kielen oppimista varsinaisilla esiopetustuokioilla, oppilaiden keskinäisissä sosiaalisissa kanssakäymisissä sekä oppilaan ja opettajan välisissä keskusteluissa. Eräs opettajista kertoi, että kaveri- ja tunnetaitojen opettelu oli tärkeässä roolissa hänen ryhmässään, sillä muunkielisen oppilaan suomen kielen vajaa hallinta aiheutti välillä pulmia oppilaiden välisissä sosiaalisissa tilanteissa. Useimmiten pulmat aiheutuivat joko sanotun asian väärinymmärryksestä, sanojen puuttumisesta tai kielen ymmärtämättömyydestä. Leikkitalanteissa, joissa oli muunkielisiä oppilaita mukana, tarvittiin enemmän opettajan tukea ja aikaa kuin leikkitalanteissa, joissa kaikki leikkijät puhuivat samaa yhteistä äidinkieltä. Kun leikkitalanteissa tuli ristiriita eikä leikki-

jöiden välillä ollut yhteistä kieltä, saattoivat tunteet näyttäytyä fyysisenä kontaktin ottona.

Äidinkielen tuokioilla opettajat käyttivät lapsen kielitaidosta ja opettajan käytävissä olevista resursseista riippuen muunkielisille oppilaille usein selkokieliä tai lyhennettyjä, muokattuja tarinoita. Näitä oppilaiden oli helpompi seurata ja ymmärtää. Jos opetuksessa käytettiin helpotettuja, lyhennettyjä tai selkokieliä tarinoita, opetusryhmä oli joko kokonaan tai osaksi aikaa tuokiota jakautunut pienryhmiin, jolloin suomenkieliset opettelivat äidinkieltä alkuperäisen materiaalin avulla. Selkokielisistä materiaaleista opettajat esittivät vastauksissa moitteita, sillä niiden koettiin toimivan paremmin oppilailla, joilla oli oppimisen haasteita ja äidinkielenä suomi. Sanavarastoltaan ja lauserakenteiltaan selkokieliset tarinat eivät pääosin olleet ymmärrettäviä muunkielisille ja muutenkin ne koettiin liian vaikeiksi muunkielisille oppilaille. Tämä aiheutti opettajille lisätyötä, koska äidinkielen tarinat tuli jokaisen opettajan muuttaa itse oppilaalle sopiviksi. Eräs opettajista kertoi, että hän voisi jättää esiopetustarinat kokonaan pois muunkielisiltä oppilailta ja käyttäisi tämän ajan perussanaston opettamiseen. Oppilaille lukeminen koettiin vastauksissa kuitenkin tärkeänä osana kielen oppimisessa, mutta tarinoiden tuli olla sanastoltaan ja sisällöltään lähempänä oppilaan omaa sen hetkistä kokemusmaailmaa.

Pienryhmätoiminta nähtiin vastauksissa yhtenä helpottavana ja oppimista edistävänä menetelmänä suomen kielen opettamisessa ja oppimisessa. Yhdessä esiopetusryhmässä pystyttiin toimintavuoden alussa syksyllä jopa jaettuun pienryhmätoimintaan, jolloin muunkielisiä oppilaita oli pienryhmässä kahdesta kolmeen oppilasta. Tuolloin tuokioilla käsiteltiin kielellisesti vaativia asioita. Yksi opettajista kertoi pitävänsä aina, kun se oli mahdollista, myös kahdenkeskisiä tuokioita muunkielisen oppilaan kanssa. Päivittäiset jutustelut oppilaan kanssa todettiin myös tärkeäksi osaksi kielen oppimista.

*”Saatan eriyttää osan ”tuokioista”, jolloin lapsi käy aikuisen kanssa esim. sanastoa läpi, mikäli muille ohjattava tekeminen ylittää muunkielisen lapsen kielitason”. (L6)*

Osa esiopetuksen valmiista opetusmateriaalista oli sellaisenaan liian haastavaa muunkielisille oppilaille kielellisten seikkojen vuoksi. Opettajien tuli miettiä opettavaa asiaa sen kautta, minkä verran oppilas jo hallitsi suomen kieltä ja käsitteitä suomeksi. Opetusta suhteutettiin ja muokattiin vastaamaan oppilaan kielitaitoa. Opettajat helpottivat tehtäviä muokkaamalla niitä kielellisiltä osiltaan vastaamaan muunkielisen oppilaan sen hetkistä suomen kielen kielitaitoa. Muunkielinen oppilas saattoi käydä välillä läpi perussanastoa ryhmän muun aikuisen kanssa, kun opettaja opetti muuta ryhmää.

Eräs haastatelluista opettajista kertoi, että hän helpotti opittavaa asiaa kielellisesti niin paljon kuin pystyi ja jos se ei auttanut, siirtyi oppilas opettelemaan asian perusteita kahdestaan toisen opettajan tai lastenhoitajan kanssa. Sitten, kun oppilas osasi perusteet, palasi opettaja hänen kanssaan alkuperäiseen opetettavaan asiaan. Opettajien vastauksissa näkyi muunkielisen oppilaan siirtämistä ryhmän opetustilanteista joko pienempää ryhmään tai kahdestaan aikuisen kanssa. Perusteluina käytettiin opettajan oman toiminnan helpottamista tai muunkielisen oppilaan perustaitojen kartoitusta.

*”Jotta opetettava asia tulisi ymmärretyksi on opetustilanteissa käytettävä paljon toiminnallisuutta, leikkiä, opetuspelejä ym. pelejä.”*

(L3)

Opetustilanteet monikulttuurisessa ryhmässä olivat osalla opettajista toiminnallisempia kuin ryhmissä, joissa ei ollut muunkielisiä esioppilaita. Eräs vastaajista kertoi toiminnallisuuden ja toiminnan olevan hyvä lisä ja tuki kielen rinnalle. Oppimista toteutettiin paljon pelien ja leikkien kautta, jolloin kieli ei ollut niin suuressa merkityksessä oppimisen mahdollistajana. Toiminnallisuuden avulla pystyttiin oppilaiden ymmärtämistä myös havaitsemaan helpommin. Tuolloin kyseilyn kautta tapahtuva ymmärryksen varmistaminen voitiin jättää vähemmälle tai kokonaan pois. Useat vastanneista opettajista kertoivat varmistavansa oppilaalta puhutun kielen ymmärrystä opetustilanteissa ja päivittäistilanteissa kysymällä sitä oppilaalta jatkuvasti. Tämän toiminnan koettiin kuitenkin kuormittavan oppilasta ja aiheuttavan jopa vetäytymistä tilanteista. Jatkuva kysely korosti oppilaan erilaisuutta.

Kuvien ja tukikuvien käyttö puheen ja opetuksen tukena tuli laajasti esille opettajien vastauksissa. Toiminnan päiväjärjestys saattoi löytyä kuvitettuna seinältä ja osalla opettajista oli käytössään toimintakuvat, jotka kulkivat opettajien mukana ja olivat siten nopeasti käytettävissä. Opettajat kertoivat kuvien auttavan kerrottavan asian ymmärrystä ja myös helpottavan muunkielisen oppilaan suomen kielen oppimista. Yksi vastaajista kertoi myös käyttävänsä tukiviittomia puhutun kielen tukena. Kuvien käyttöön oli useissa esiopetusryhmissä opittu ja totuttu jo ennen kuin opetusryhmään tuli muunkielisiä oppilaita. Jo aiemmin kuvia käytettiin oppilailla, joilla oli oppimisen haasteita. Kuvien käytön opettajat kokivat tukevan kaikkien oppilaiden oppimista.

*”S2-tuokiot suunnitellaan jokaiselle oppilaalle erikseen hänen kielitaitonsa parantamiseksi” (L3)*

Muunkielisten oppilaiden suomen kielen taitoa kartutettiin esiopetusryhmissä myös S2-tuokioilla (suomi toisena kielenä -tuokiot). Tuokioita opettajat suunnittelivat oppilaan oman kielitaidon näkökulmasta ja apuna suunnittelussa saattoi olla joko S2-opettaja tai -ohjaaja/lastenhoitaja. Tuokioille osallistuivat vain muunkieliset oppilaat ja niitä järjestettiin osassa ryhmiä noin kerran viikossa. Osa opettajista kertoi, että suomen kieltä opetettiin päivittäin sanojen ja lauserakenteiden muodossa arkipäivän tilanteissa. Aina ei kielen oppimiselle tarvittu ohjattuja oppimistuokioita, vaan kielen oppiminen tapahtui luonnollisissa tilanteissa. Tällöin opittu sanastokin vastasi enemmän lapsen sillä hetkellä tarvitsemaa sanastoa.

*”.. testejä niin ehkä sitten näihinkin tarvis joku semmoinen heille sopivampi testi ... perustuu siihen kieleen, että, että tota eihän eihän nämä lapset pysty siihen osallistumaan. Että siihen siihen varmaan tarvisi kanssa sitten kehitellä heille oma.” (L8)*

Opettajat kokivat haastavana ottaa huomioon muunkielisen oppilaan kielellisiä taitoja koko ryhmän opetuksessa. Esimerkiksi oppilaan kielellisiä pulmia oli hankala tutkia, koska niitä olisi pitänyt pystyä testaamaan lapsen omalla äidinkiellään. Aina opettajilla ei ollut edes tietoa siitä, mikä oppilaan äidinkieli oli. Oppilaan kotimaa tiedettiin, mutta joissakin maissa saattaa puhuttuja kieliä olla

hyvinkin paljon, jolloin oppilaan omaa äidinkieltä ei tiedetä. Oppilaan kielenoppimisen pulmat jäivätkin opettajien mielestä usein huomaamatta, kun ei tiedetty, johtuivatko haasteet suomen kielen osaamattomuudesta vai oliko taustalla oppimisen yleisiä haasteita. Samansuuntaisia kokemuksia tuli esiin toisessa tutkimuksessa, jossa opettajat kertoivat muunkielisten oppilaiden arvioinnin tuottavan haasteita, koska suomen kielen taito ja oppilaan osaaminen olivat vaikea erottaa toisistaan (Virta ym. 2011, 198). Myös kouluvalmiuden tutkimukset perustuvat vahvasti suomen kielen hallintaan. Muunkielisten oppilaiden oppisen taitoja tulisikin opettajien mielestä tutkia muulla tavoin kuin perinteisillä kouluvalmiuden testeillä.

*”...on puhuttava selkeästi ja annettava lyhyitä, selkeitä ohjeita.” (L3)*

*”Mutta puhun myös hitaammin, selkeämmin ja mä huomaan, että artikuloijaan ihan eri tavalla kuin sillon, ku puhun näille erikielisille.”*

(L9)

Opettajien oma kielenkäyttö ja tapa puhua opetus- ja muissa oppimistilanteissa tuli myös esille vastauksissa. Suurin osa opettajista kertoi puhuvansa selkeämmin tai artikuloivansa tarkemmin, jos luokassa oli muunkielisiä oppilaita. Lisäksi opettajan antamat toimintaa ohjaavat ohjeet oppilaille saattoivat olla lyhyempiä ja selkeämpiä kuin luokassa, jossa muunkielisiä ei ollut. Opettajien käyttämä kieli muunkielisille oppilaille oli konkreettisempaa kuin mitä se oli muille oppilaille. Se sisälsi muun muassa vähemmän kuvainnollisia ilmaisuja.

### **5.1.2 Kielen merkitys huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä**

*”Usein heidän suomen / engl. kielen taito ei ole hyvä, joten yhteistyö kulttuurien välissä vanhempien kanssa tuntuu haastavalta.” (L6)*

Esiopetuksen opettajien ja huoltajien välisessä yhteistyössä yhteinen kieli koettiin tärkeäksi ja toisaalta yhteisen kielen puuttuminen haastavimmaksi osaksi yhteistyötä. Ilman yhteistä kieltä osa oppilaan oppimiseen ja muuhun toimintaan liittyvistä tiedosta jäi joko osin tai kokonaan siirtymättä opettajalta huoltajille.



Yhteisen kielen puuttuminen aiheutti kuormitusta niin opettajalle kuin vanhemmalle.

Eräs opettajista oli huomannut, että vanhemmat saattoivat sanoa ymmärtäneensä opettajan sanat, vaikka näin ei olisikaan ollut, päästäkseen vain kommunikaatiotilanteesta. Toisessa vastauksessa opettaja koki, että huoltajat saattoivat ymmärtää, mutta eivät aina kulttuurillisista syistä välittäneet opettajan keronnasta. Tämä opettaja kertoi esimerkkinä tilanteen, jossa hän oli näyttänyt huoltajalle pakkaskelien tultua villasukkien ja talvikenkien kuvaa. Opettaja oli kertonut, että oppilas tarvitsee lämpimämmät jalkineet, sillä oppilaan jalkoja paleli nykyisissä. Huoltaja oli nyökytellyt ja myönnellyt sanallisesti. Siltikin oppilas oli tullut samoilla kengillä kuin aiemmin. Opettaja epäili syynä olevan sen, että isäkin kulki talvella tennareissa eikä isä olettanut oppilaiden olevan esikoulupäivän aikana ulkona pakkasella pitkiä aikoja.

Kaikki opettajat kertoivat, että heillä oli tulkkipalvelu käytettävissä ainakin tehtäessä ja päivitetäessä huoltajien kanssa oppilaan omaa esiopetuksen suunnitelmaa. Tulkkipalvelu koettiin kuitenkin kalliiksi, joten sen laajamittainen käyttö ei ollut mahdollista. Tulkkaukseen tapahtui pääsääntöisesti puhelimitse ja tulkit puhuivat äidinkielenään tulkattavaa kieltä. Opettajat eivät aina kokeneet tulkkaukseen ongelmattomana. Tulkki saattoi olla esimerkiksi eri kielialueelta kuin huoltaja tai toi tulkkaukseen omia näkemyksiään tai omaa kulttuuriaan. Välillä tulkkaukseen oli jopa aiheuttanut ristiriitoja, koska tulkattava asia oli muuttunut tulkkauksessa. Opettajat kokivatkin, että kun hyvä tulkki löytyi ja tulkkaukseen tuki huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä, olisi ollut hyvä saada seuraavalle kerralle sama tulkki. Näin ei kuitenkaan käytännön syistä ollut mahdollista, sillä tulkkipalvelun kautta ei pystynyt valitsemaan tiettyä tulkkia, vain tulkattavan kielen. Toisaalta tulkin henkilöllisyys jäi tuntemattomaksi, joten samaa tulkkia ei olisi voinut pyytääkään. Lisähaasteen tulkkaukselle saattoi tuoda se, ettei tulkki osannut kasvatukseen ja opetukseen liittyvää sanastoa. Tällöin tulkkaukseen jäi vajaaksi eikä tulkki ymmärtänyt opettajan käyttämää sanastoa.

Myös huoltajien kanssa kommunikoitaessa käytettiin useissa ryhmissä kuvia puheen tukena. Kuvien avulla pystyttiin kertomaan huoltajille esioppilaan päivän

kulusta ja muista oppilaalle tärkeistä asioista. Kuvat muuttivat kerronnan konkreettisemmaksi kuin mitä oli olisi ollut pelkän kielen avulla. Kuvien käyttö ei toisaalta aina ollut mahdollista, sillä jos kerrottavaan ja keskusteltavaan asiaan liittyviä kuvia ei ollut heti saatavilla, ei opettajalla ollut välttämättä aikaa niitä etsiä tai tulostaa huoltajia varten.

*”Yhteistyö on sujunut pääosin hyvin ... ilmeet, kroppa mukaan kommunikointiin ... ei mitään yhteistä kieltä, he eivät puhu yhtään englantia” (L5)*

Yhteisen kielen puuttumisen vuoksi osa opettajista kertoi ilmeiden, eleiden ja kehonkielen olevan tärkeässä osassa huoltajien kanssa kommunikoitaessa. Varsinkin, jos keskustelutilanteessa ei ollut kuvia saatavilla, elehdintä vei viestiä eteenpäin. Ilmeet ja eleet auttoivat vieraiden sanojen tunnistamisessa. Tunteisiin liittyvässä kerronnassa tunnetilojen ilmehdintä edesauttoi huoltajia ymmärtämään opettajan sanoman. Eräs opettajista toivoi, että vanhempia voisi kutsua mukaan esiopetukseen katsomaan, koska kerronta ei tuo aina ymmärrystä. Tutkimusaikana vallinnut koronavirustilanne toi kuitenkin omat haasteensa eikä huoltajien luokkaan kutsuminen ollut mahdollista.

Muutaman opettajan vastauksissa kerrottiin, että heillä oli ollut huoltajien kanssa käytävään yhteistyöhön käytössä ilmainen pikaviestintäsovellus, jolla oli voinut viestiä kuvien ja videoiden muodossa yhteisen kielen puuttuessa. Nyt sen käyttö oli kuitenkin kielletty tietoturvan vuoksi. Vanhemmat olivat olleet näistä viesteistä ilahuneita, koska viestit olivat konkreettisia ja helposti saavutettavia. Tutkimuksessa (Lastikka & Lipponen 2016, 81), jossa selviteltiin maahanmuuttajavanhempien kokemuksia päiväkodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä, korostui päiväkodilta tulevien viestien merkitys maahanmuuttajavanhemmille. Varsinkin koronavirustilanteen ollessa pahimmillaan kuva- ja videoviestit olivat olleet suuressa merkityksessä viestinkulussa. Nyt osassa ryhmiä oli palattu viestinnässä kuvavihkoon, jonka päivitys vei opettajien työaikaa ja aikaa olla oppilaiden kanssa.

Muunkielisille huoltajille laadittiin joissakin opetusryhmissä erillisiä tiedotteita, joissa huoltajia ohjeistettiin esiopetuksen käytännöistä. Tiedotteissa käytettiin

paljon kuvia ja englannin kieltä. Huoltajat tarvitsivat opastusta muun muassa liikuntavälineiden hankinnassa ja oppilaan vaatetuksessa. Tiedotteet helpottivat haasteissa, joissa yhteisen kielen puuttumisen johdosta olisi voinut tulla pulmia. Kaikissa esiopetusryhmissä ei opettajalla tai muulla henkilökunnalla ollut aikaa kohdennettujen tiedotteiden tekemiseen.

*”Mä sanoin, että tuota ”käykää hakemaan ne suk-, ne on tuolla pihalla, että käykää hakemaan ne sukset nyt kotiin”, niin sitten sukset on heille niin outo sana. Nii sitten, kun he tulee tänne sisään, niin se muuttuukin jo uimahousuiksi. Sitten he etsii uimahousuja sisältä, ko ei niillä ole. Niillä ne on niin eriä ne sanan merkitykset. Ja ei he oo tietysti suksia tarvinnut niin.” (L8)*

Yhteisen kielen puuttuminen opettajien ja huoltajien väliltä aiheutti joskus kommelluksia tai väärinkäsityksiä. Kun esimerkiksi huoltajat olivat yrittäneet tulkita asiayhteyksistä opettajan kertomaa, olivat opettajan tarkoittamat sukset muuttuneet huoltajien mielessä uimahousuiksi.

Kukaan opettajista ei kuitenkaan kertonut vastauksissaan kommellusten aiheutaneen esteitä yhteistyölle huoltajien kanssa. Eräs opettaja kertoi, että kommelluksille oli huoltajien kanssa naurettu yhdessä ja tulevat kommunikointitilanteet olivat tämän johdosta helpottaneet ja muuttuneet vapautuneiksi. Kun toisensa kohtaavilta ihmisiltä puuttuu yhteinen kieli, tulee heidän välilleen epävarmuutta. Jotta kohtaaminen onnistuisi ja tuottaisi miellyttävän kokemuksen molemmille osapuolille, tulee heidän löytää jotain heille yhteistä, jotain, minkä molemmat kokevat tutuksi. (Talib 2002, 83.) Opettajan kertoma kokemus, vaikkakin se olikin kommellus, toi opettajalle ja huoltajille yhteisen yhdistävän asian.

Huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä ei koettu kaikissa vastauksissa haasteena johtuen yhteisen kielen puuttumisesta. Keskusteluja kuvattiin mukaviksi, koska keskustelujen avulla opettaja sai uutta ja sellaista tietoa oppilaasta tai hänen kulttuuristaan, jota hän ei olisi esimerkiksi itse lukemalla kirjallisuutta pystynyt hankkimaan. Keskusteluja huoltajien kanssa, niiden tärkeydestä huolimatta, kuvattiin välillä myös turhauttaviksi niin opettajan kuin huoltajien näkökulmasta. Vaikka tavoitteena molemmilla osapuolilla oli kehittää yhteistyötä ja aut-

taa siten toisiaan, kielen aiheuttamat esteet saattoivat tehdä tavoitteet mahdottomiksi.

## **5.2 Kulttuurinen moninaisuus**

Muunkielisen oppilaan omaa kulttuuria tai tapoja ei useinkaan otettu esille tai huomioitu tutkimukseen vastanneiden opettajien opetuksessa tai opetusryhmissä. Syyt tähän olivat moninaisia johtuen resursseista, muunkielisistä oppilaista ja heidän perheistään tai opettajasta itsestään. Eräässä vastauksessa opettaja kertoi huoltajien toivoneen, että muunkielinen oppilas tutustuisi evankelisluterilaisuuteen ja tämä opettajan mielestä tarkoitti sitä, ettei muita uskontoja, uskonnottomuutta tai katsomuksia tarvinnut esiopetusryhmässä käsitellä. Opettajan tulkinta esiopetussuunnitelmasta oli se, että suunnitelma velvoittaa vain käsittelemään uskontoja, joiden edustajia ryhmässä on. Samassa vastauksessa opettaja koki esiopetuksen opetussuunnitelman rajoittavan suomalaisen kulttuurin ja uskonnon esittelyä muunkielisille loukkaamisen pelon vuoksi. Eri kulttuurien näkyminen opetuksessa toi lisätyötä opettajalle. Jotta opetuksessa näkyi edes jollakin tavoin monikulttuurisuus, vaati se lisää suunnittelua joko yksittäiseltä opettajalta tai koko tiimiltä.

### **5.2.1 Kulttuurien näkyminen esiopetuksessa**

Juhlapyhät olivat monille opettajille helpoin tapa tutustuttaa ryhmänsä oppilaita eri kulttuureihin. Kun opetusryhmässä keskusteltiin suomalaisista perinteistä liittyen juhlapyhien viettoon, muunkieliseltä oppilaalta kyseltiin heidän perinteitään liittyen samaan juhlapyhään. Tässä yhteydessä tutustuminen vieraaseen kulttuuriin vaatii sitä, että muunkielisen omassa kulttuurissa vietettiin samaa juhlaa. Muunkielinen oppilas saattoi myös olla kertomatta kulttuuriinsa liittyvistä tavoista johtuen huonosta suomen kielen taidostaan, tai syystä, ettei hän halunnut poiketa tai erottua muusta ryhmästä. Toisaalta vastauksissa tuli esiin tilanteita, ettei oppilas ollut osannut yhdistää kulttuuriinsa kuuluvaa juhlaa vastaa-

vaan suomalaiseen juhlaan tai hänellä ei ollut tietoa siitä, mitä hänen kulttuurinsa tapoja ja perinteitä juhlaan liittyi.

*”Välttämättä heillä ei riitä kielitaito kertoa, vaan tarvitsivat kuvia + valmistelua vanhempien kanssa.” (L6)*

Muutama opettaja kertoi kysyneensä tietoa juhlaperinteistä huoltajilta ja käyttäneensä näitä tietoja opetuksessa. Juhlapyhien lisäksi muihin kulttuureihin tutustumista tapahtui opetusryhmissä musiikin, leikkien ja laulujen kautta sekä tutustumalla muunkielisen oppilaan ruokakulttuuriin.

Muunkielisen oppilaan omaa kulttuuria ja tapoja toimia oli opettajien mielestä vaikea tunnistaa. Opettajat olivat tietoisia yleisellä tasolla kulttuurien moninaisuudesta, mutta yksityiskohtaista tietoa juuri oman ryhmän muunkielisten oppilaiden kulttuureista ei opettajilla juurikaan ollut.

*”Maa, josta lapsi tuli, oli esillä. Etsimme lipun nähtäville” (L2)*

Osa tutkimukseen vastanneista opettajista pyrki etsimään tietoa oppilaidensa omista kulttuureista ja jollakin tavoin tämän huomioimaan opetuksessa, mutta pääsääntöisesti muun kuin opettajan oman kulttuurin huomioiminen jäi ryhmissä pintapuoliseksi tai sitä ei huomioitu ollenkaan. Vastauksissa kysymykseen, miten muunkielisen oppilaan kulttuuri näkyy opetuksessa, saattoi vastauksena olla oppilaan kotimaan kertominen muille oppilaille tai se, että muunkielisen oppilaan kotimaan lippu laitettiin esiopetusluokan seinälle.

Muita kulttuureita kuin valtakulttuuria käsiteltiin opetusryhmissä melko irrallisena asiana. Muunkielisen oppilaan omaa kulttuuria ei sulautettu osaksi opetusta ja toimintaa. Tämä näkyi kaikkien opettajien vastauksissa. Esimerkkinä tästä on muunkielisen oppilaan oman kulttuurin huomioiminen kerran lukuvuodessa pidettävänä muunkielisen oppilaan oman kulttuurin päivä. Päivän aikana tutustuttiin muun muassa oppilaan kulttuuriin liittyviin tapoihin, jotka poikkesivat muiden oppilaiden tavoista. Muutamissa ryhmissä tuotiin eri kulttuureja esiin leikkien ja laulujen kautta.

*”Jos nousee esille puheissa tai juhlapyhiin liittyen, keskustelemme tuolloin muunkielisten lasten juhlimisesta.” (L6)*

Muunkielisen oppilaan oman kulttuurin esiintuominen jätettiin useissa vastauksissa joko oppilaan tai hänen perheensä vastuulle.

*”Aika vähän. Lapsi ei ole itse halukas/valmis asiaa käsittelemään.”*

(L7)

Jos oppilas ei tuonut esiin omaa kulttuuria tai tapoja, ei niitä välttämättä opetuksessa käsitelty. Toisaalta vastauksissa saattoi tulla esille myös muunkielisen oppilaan yritys tuoda esille omaa kulttuuriaan. Eräs opettaja kertoi, että hänen ryhmässään muunkielinen oppilas teki omaan kulttuuriinsa liittyviä kädentöitä, joita laitettiin ryhmän seinälle esille ja ihasteltiin. Oppilas kertoi opettajalle rakkaudestaan omaan kotimaahansa, mutta hänen oman kulttuurin käsittely jäi siihen, oppilaan omaan yritykseen. Opettajien vastauksissa odotettiin sekä oppilaan että huoltajiensa ottavan vastuuta oppilaan kulttuurin esiin tuomisesta. Eräässä vastauksessa kerrottiin syyksi muunkielisen oppilaan oman kulttuurin jättämisen pois opetuksesta olleen se, ettei oppilaan kulttuuria haluttu tuoda esiin. Sitä, oliko kyse oppilaan, opettajan vai huoltajien toive, ei vastauksessa tuotu esiin.

*”Tapakasvatus isossa roolissa myös päivän aikana; ohjeistusta ja opastusta pitkin päivää, ei pelkästään eskartuokioilla.” (L7)*

Suomalaisen kulttuurin opettamista pidettiin tärkeimpänä tarkasteltaessa eri kulttuureihin liittyviä asioita. Erityisesti vastauksissa korostui suomalaisen tapakulttuurin opettaminen muunkielisille oppilaille. Toisaalta osalla opettajista oli huolta ja jopa pelkoa siitä, että suomalaisen kulttuurin opettaminen joiltakin osiltaan saattaisi loukata muunkielisiä perheitä. Huoltajilta saatettiin varmistaa, saiko oppilas osallistua kaikkeen opetukseen tai joistakin asioista esimerkiksi kirkollisten juhlapyhien yhteydessä kerrottiin suppeammin kuin olisi kerrottu ryhmässä, jossa kaikki oppilaat kuuluivat valtakulttuuriin. Tällaista opettajan harjoittamaa ”sensuuria” on tullut esille myös muissa monikulttuurisuutta käsittelevissä tutkimuksissa (ks. Smits & Janssenswillen 2020). Eräs opettajista kuitenkin totesi, että muunkielisten oppilaiden huoltajat olivat antaneet aina luvan lastensa osallistua kaikkeen toimintaan.

*”On joo kovasti niinku ihan kaikesta, ruokailuvälineiden käytöstä ja tuota, että ei syödä sormiin.” (L8)*

Suomalaisen kulttuuriin ja erityisesti tapakulttuurin liittyvissä vastauksissa korostuivat ruokailuun, pukeutumiseen ja sukupuoleen liittyvät seikat opettajien vastauksissa. Ruokailussa tutustuttiin suomalaiseen ruokaan, joka oli osalle muunkielisistä oppilaista ainakin alussa haastavaa. Ruoka-aineet ja ruuan valmistustapa saattoivat poiketa suuresti oppilaan omaan kulttuuriin kuuluvasta ruokaperinteestä. Samoin ruokailuvälineet ja niiden käyttö saattoi olla oppilaalle vierasta.

*”Ja vaatetus on erittäin ollut, että on nilikat paljaana ja kumisaappaissa menty koko vuosi, vaikka on välillä yli kahdenkymmenen pakkasta. Sitten, kun ei vanhemmillakaan oo sitä kieltä, niin sitten niitten kuvia, vaikka kuinka näytät villasukkia ja paksumpaa kenkäkuvaa niin he vaan sanoi, että joo joo kyllä kyllä, nyökkäävät, mutta ei vaatetta tule. Se on erilainen tietysti se kulttuuri ja ei niitä varmaan osaa ajatella, että me niin paljon ollaan pihalla päivän aikana.” (L8)*

Toisena asiana, jonka opettajat kokivat haasteena, oli säänmukainen pukeutuminen. Lämpimistä maista tulleille perheille oli usein vaikeaa ymmärtää Suomen vaihtelevat säät ja pakkasaika. Osalle perheitä oli vaikea ymmärtää, että suomalaisessa esiopetuksessa ulkoillaan päivittäin. Muunkielisiltä oppilailta saattoi puuttua ulkoiluvaatteet tai lämpimät jalkineet talvella. Sukupuolien väliseen eroon liittyvät kulttuurierot näkyivät muun muassa pukeutumis- ja WC-tilanteissa. Osa oppilaista ei voinut käyttää yhteisiä WC-tiloja, jotka olivat käytössä useassa ryhmässä. Toinen esille tullut sukupuoleen liittyvä haaste olivat vaatteiden vaihtoon liittyvät tilanteet. Talvisin kaikki oppilaat eivät voineet vaihtaa sisävaatteita ulkovaatteisiin eteistiloissa, joissa muut oppilaat olivat, koska riisuuntuminen olisi pitänyt tapahtua toisten nähden. Myös käsien pesussa ja takapuolen puhdistuksessa opettajat kertoivat näkevänsä kulttuurien välisiä eroja, jotka vaativat lisähuomiointia oppilaiden ja toiminnan ohjaamisessa.

Sosiaalinen tapa toimia poikkeaa eri kulttuureissa. Osa muunkielisistä lapsista saattoi kokea esimerkiksi tullessa kiusatuksi, vaikka valtakulttuurin näkökulmasta ei niin tapahtunut. Näiden tilanteiden selvittäminen oli vaikeaa, koska oppilaiden kokemukset olivat tilanteista oikeita, vaikka eri osapuolet tulkitsivat ne keskenään eri tavoin. Tutkimuksessa (Arvola, Reunamo & Kyttälä 2017), jossa tarkasteltiin ammattikasvattajien näkemyksiä lasten taidoista ja tuen tarpeesta varhaiskasvatuksessa, todettiin maahanmuuttajataustaisilla lapsilla olevan enemmän pulmia sosiaalisissa taidoissa kuin valtakulttuuriin kuuluvilla lapsilla. Pulmat näyttäytyivät lasten välisissä suhteissa muun muassa maahanmuuttajataustaisten lasten heikompana kykynä huomioida toiset (Arvola ym. 2017, 167). Tutkimuksessani selvisi, että opetusryhmissä harjoiteltiin kaveritaitoja ja tunnetaitoja. Esiopetusryhmissä opetettiin ja opeteltiin erilaisuuden ja moninaisuuden hyväksymistä yleisellä tasolla. Opettajat näkivät muunkielisen oppilaan oman kulttuurin, joka poikkesi valtakulttuurista, olevan erilaisuutta, kuten vamma tai ihonväri. Opettajien vastauksissa käyttämä sana oli pääasiallisesti ”erilaisuus”. Ainoastaan yhdessä vastauksessa käytettiin sanaa ”moninaisuus”.

### **5.2.2 Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö monikulttuurisesta näkökulmasta**

*”Enimmäkseen mukavaa. Kielimuuri tai kulttuurierot voivat olla niin suuria, että välillä turhauttaa.” (L9)*

Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö kulttuurin näkökulmasta katsottiin joko olevan yhtenäistä kaikkien huoltajien kanssa, jolloin huoltajien kulttuuri ei vaikuttanut millään tavoin yhteistyöhön, tai kulttuurierojen nähtiin vaikeuttavan tai haastavan yhteistyötä. Kyselyyn vastanneista opettajista yksi kertoi, ettei eroja ole huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä eri huoltajien välillä, mutta toisaalla hän toi esille, että kulttuurierot saattoivat turhauttaa. Opettajat olivat huomanneet myös huoltajien turhautumista samasta näkökulmasta.

Vaikka opettajilla olisi ollut halu saada tietoa oppilaan perheen omasta kulttuurista tai kulttuureista, tiedon saaminen huoltajilta koettiin useimmiten vaikeaksi.



Yleisistä asioista keskustelu opettajan ja huoltajien välillä muulla kuin toisen tai kummankaan äidinkielellä koettiin olevan jollakin tavoin onnistunutta. Kulttuurista puhumiseen saattoi kuitenkin liittyä niin paljon tunteita, ettei asioita voinut selittää toiselle yksinkertaistaen tai kuvien avulla. Kieli ja kulttuuri ovat sidoksissa toisiinsa vahvasti.

Muunkielisten oppilaiden huoltajille ei suomalainen esiopetus ollut kovin tuttua. Toisaalta eräs opettajista kertoi, etteivät esiopetuksen tavoitteet ja toimintatavat ole aina suomalaisille huoltajillekaan tuttuja. Joissakin ryhmissä oli pyydetty muunkielisten oppilaiden huoltajia osallistumaan esiopetusta seuraamaan. Tällä toiminnalla oli tavoitteena tutustuttaa huoltajat esiopetukseen ja siten olisi lisätty yhteistä keskusteltavaa ja ymmärrystä. Opettajien vastauksista pystyi kuitenkin päättämään, etteivät huoltajat, joille tätä mahdollisuutta oli tarjottu, olleet tulleet seuraamaan opetusta.

### **5.3 Tuen ja lisäresurssien tarve**

*”Juu tarvisin enemmän apua ja tukea, mutta olen tykännyt heidän kanssa toimia.” (L5)*

Opettajat kaipasivat tukea ja lisäresursseja muunkielisten oppilaiden ja heidän perheidensä kanssa toimimiseen muun muassa ajallisesti, materiaalisesti, keinoillisesti ja koulutetun lisähenkilöstön keinoin. Suurimpana puutteena opettajien vastauksissa korostui työnantajan toimet. Erityisesti lisäkoulutus nähtiin välttämättömänä laadukkaan opetuksen toteutumiseen. Kuitenkaan juuri koulutusta liittyen muunkielisiin oppilaisiin ja heidän opetukseensa ei opettajille oltu järjestetty.

#### **5.3.1 Opettajien kokema tuen tarve esiopetuksessa**

*”Muunkielisten lasten taso voi heitellä suuresti ja sopivan materiaalin luominen on välillä haastavaa ja aikaa vievää.” (L1)*

Kielen oppimisen tukemiseen opettajilla oli jo paljon keinoja käytössä. Muunkielisten oppilaiden suomen kielen oppimiseen opettajat käyttivät paljon samaa materiaalia ja keinoja, joita käytettiin oppimishaasteisten suomenkielisten oppilaiden kanssa. Tätä materiaalia ja jo opettajilla hallinnassa olevia opetusmenetelmiä ryhmissä käytettiin laajasti. Kaikilta osin ne eivät kuitenkaan soveltuneet muunkielisten oppilaiden suomen kielen opettamiseen. Valmista opetusmateriaalia, joka olisi sopinut sellaisenaan muunkielisten oppilaiden opetukseen, ei opettajilla ollut juurikaan käytössä. Varsinkin, kun muunkielisten oppilaiden suomen kielen taitotaso vaihteli ryhmässä suuresti, saattoi opettaja joutua tuottamaan tai muokkaamaan materiaalia jokaiselle oppilaalle erikseen.

*”Materiaalista, toisen kielen oppimisen teoriaa, millaisin palikoin rakentaa, miten suunnitella esiopetusta S2-lapselle, ”valmiita” runkoja, materiaaleja...” (L6)*

Kaikilla opettajilla ei ollut aikaa tai kompetenssia muunkielisten opetusmateriaalin tuottamiseen. Opettajat toivoivat käyttöönsä oppimateriaaleja ja opetustapoja, jotka olisivat jo ollut testattuja ja toimiviksi todettuja. Tällä tavoin ei jokaisen opettajan tarvitsisi kokeilla materiaaleja yrityksen ja erehdyksen kautta. Osa opettajista kertoi saaneensa sopivaa opetusmateriaalia S2-opettajalta tai S2-lastenhoitajalta, mutta tämä materiaali oli tarkoitettu lähinnä suomen kielen oppimiseen, ei muuhun opetukseen. Materiaalien toivottiin myös olevan helposti saatavilla.

S2-opettajan ja -lastenhoitajan tuki koettiin ryhmissä tärkeäksi. Eräs opettajista kertoi S2-opettajan olleen ainoa, joka oli tukenut työyhteisössä opettajaa muunkielisten oppilaiden opetuksessa. S2-opettaja oli opettamisen lisäksi antanut ryhmän esiopettajalle tietoa lapsen yleisestä kielenkehityksestä, leikin tukemisesta ryhmässä, vinkkejä materiaaleihin ja tukikuvien käyttöön sekä ohjeita muunkielisen oppilaan kielitaidon arviointiin. S2-lastenhoitaja oli opettajien tukena opettajan suunnitellessa S2-opetusta oman ryhmänsä muunkielisille oppilaille. Kiitosta opettajilta sai myös muunkielisten oppilaiden opetukseen S2-opettajan laatima vuosikello, joka oli ohjannut esiopettajia muun muassa perus-sanaston opettamisessa ja siinä, minkä tyyppisiin asioihin tulisi paneutua mil-

loinkin esiopetusvuoden aikana. S2-opettajan tointa toivottiin pysyväisratkaisuksi, sillä tutkimushetkellä opettajan toimi oli hankerahoituksella toteutettu ja määraaikainen. Tarve S2-opettajalle ei tule poistumaan.

Esiopetusryhmiin, joissa oli muunkielisiä oppilaita, toivottiin lisää opettajaresursseja. Esiopetusryhmissä, joissa oli vain yksi opettaja, eriyttäminen tai pienryhmiin jakaminen oli haastavaa tai mahdotonta. Jotta kaikille oppilaille pystyttiin antamaan pedagogisesti laadukasta ja esiopetussuunnitelman mukaista opetusta, oli ryhmässä oltava opettajien mielestä kaksi koulutettua opettajaa. Nyt osassa ryhmiä varhaiskasvatuksen lastenhoitaja tai ryhmäavustaja otti vastuuta muunkielisten opetuksesta. Eräs opettajista kommentoi, että suomen kielen oppimiseen tarvittiin esiopetusvuoden alussa jatkuva tuki, joka toteutuisi sillä, että opettaja pystyisi irrottautumaan muulta ryhmältä tälle yksittäiselle oppilaalle. Tähän ratkaisuna ehdotettiin sitä, että aina, kun ryhmään tulisi uusi muunkielinen esioppilas, voitaisiin opettajaresursseja lisätä hetkellisesti.

Yksi opettajista koki, ettei isoissa opetusryhmissä voitu taata oppilaalle, jolla ei ollut vahvaa suomen kielen osaamista, hyvää oppimisympäristöä. Muunkielinen oppilas jäi tuossa tilanteessa opettajan mielestä opetuksessa jälkeen muusta ryhmästä. Pienemmissä ryhmissä voitiin paremmin taata oppiminen myös muunkielisille oppilaille. Opettaja ei kuitenkaan uskonut, että varhaiskasvatuksessa olisi tarpeen perusopetuksessa käytössä olevat valmentavat luokat, joissa muunkieliset oppilaat ovat omissa ryhmissään. Esiopetuksen opetusryhmässä tulisi pystyä jakamaan oppilaat pienryhmiin aina tarvittaessa niin, että jokainen oppilas pääsisi häntä parhaiten tukevaan pienryhmään.

*”Mutta sitten, ko alakaa olla kolme tai neljä, niin sitten voi kyllä heittää laadukkaan opettamiseen roskakoriin ja sitten kärsii kaikki. Ja sitten ihmetellään, että miks tämä ei toimi.” (L9)*

Yhtenä haasteena opetusryhmien muodostamisessa koettiin myös muunkielisten oppilaiden suuri määrä yksittäisessä opetusryhmässä. Jos esiopetusryhmissä oli yhdestä kahteen muunkielistä oppilasta, ryhmissä selvittiin ja opetusta kyettiin järjestämään perusteiden mukaisesti. Mutta tilanteessa, jossa opetusryhmässä muunkielisiä oppilaita oli kolme tai enemmän, opetuksen laadun koet-

tiin kärsivän eikä opettajan aikaa riittänyt kaikille oppilaille. Tämä johtui siitä, että opetusryhmissä oli muitakin tuen tarvisijoita kuin muunkieliset oppilaat. Soilamon (2008, 109) tutkimuksessa opettajat kokivat haastavana sen, miten kohdentaa opetukseen käytettävää aikaa muunkielisten ja muuta tukea tarvitsevien oppilaiden välillä.

*”Eipä muuta kuin, että heillä oikeus suomenkielen oppimiseen ja että S2-opetus suunniteltava. Ei tukea.” (L6)*

Työnantajan antamaa ja tarjoamaa tukea muunkielisten oppilaiden ja perheiden kanssa toimimiseen opettajat moittivat joko vähäiseksi tai sitten he kokivat sen puuttuvan kokonaan. Erityisesti muunkielisten opetukseen kaivattiin työnantajan tukea, sillä opettajat kokivat muunkielisten opettamisen olevan haastavampaa ja vievän enemmän aikaa ja muita resursseja kuin valtakulttuuriin kuuluvien esioppilaiden opettamisen. Eräs opettaja kertoi saaneensa tukea vain silloin, kun sitä itse pyysi ja vaati. Opettajat kaipasivat myös opettajien yhteisiä palavereja, joissa he voisivat jakaa kokemuksiaan muunkielisten kanssa toimimisesta ja olla tukena toisilleen. Useista vastauksista näkyi myös se, ettei opettajilla ollut tietoa, mihin muunkieliset oppilaat olivat oikeutettuja muun muassa lain, perusteiden tai resurssien osalta. Yhdenvertaisen oppimisen näkökulmasta olisi tärkeää, että opettajilla olisi tieto muunkielisten oppilaiden oikeuksista (Thomasen & Munthe 2021).

*”Ei varsinaista koulutusta. Asiaan toki muuten on etsinyt tietoa ja vinkkejä.” (L7)*

Kukaan tutkimukseen osallistuneista opettajista ei ollut saanut työnantajan kautta minkäänlaista koulutusta, joka tukisi opettajaa työssään muunkielisten oppilaiden kanssa. Kuitenkin juuri tällaista koulutusta opettajat kaipasivat suuresti. Opettajat kokivat, että tieto, jota he tarvitsivat työssään, oli täytynyt hankkia omalla ajalla omista tietolähteistä, kuten esimerkiksi kirjoja lukemalla tai internetistä joko yksin tai tiiminä. Opettajien lisäkoulutuksen tarve on tullut esille muissakin tutkimuksissa (vrt. Soilamo 2008). Turussa (Virta ym. 2011) opettajille tehdyssä tutkimuksessa enemmistö vastaajista kertoi jääneensä vaille lisäkoulutuksen tuomaa tietotaitoa. Kuitenkin enemmistö vastaajista kertoi myös koke-

vansa monikulttuurisuutta koskevan koulutuksen tarpeellisena, sillä opettajien saama peruskoulutus ei anna riittäviä valmiuksia toimia kulttuurisesti moninaisessa opetusryhmässä (Virta ym. 2011, 173-174). Tutkimuksessani yhdelle opettajista oli päiväkodin esihenkilö antanut kirjallisuusvinkkejä monikulttuurisuudesta, mutta kirjoihin oli tutustuttava omalla ajalla. Työnantajan tarjoaman koulutuksen toivottiin olevan monipuolista. Osa opettajista kertoi, että muihin kulttuureihin tutustuttava koulutus helpottaisi opettajaa omassa työssään. Toisaalta koulutusta toivottiin niin vieraan kielen opettamisesta kuin kielikoulutusta vieraaseen kieleen. Myös trauma- ja kokemusoppilaiden tukemiseen ja toisesta kulttuurista tulevien huoltajien kohtaamiseen koettiin koulutustarvetta. Koulutuksia toivottiin järjestettävän ennen kuin muunkieliset oppilaat ovat tulleet opetusryhmään. Jälkeenpäin saatavan koulutuksen koettiin tulevan liian myöhään.

### **5.3.2 Opettajien kokema tuen tarve huoltajien ja perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä**

Huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön toivottiin apua. Eräs opettajista kuitenkin kertoi, ettei hän edes osaa eritellä, millaista tuo apua voisi olla. Haasteeksi yhteistyössä koettiin yhteisen kielen puuttumisesta johtuvat pulmat sekä kulttuurierot huoltajien ja opettajien välillä. Opettajat toivoivat yhteistyöpalaveriin ja esiopetussuunnitelmakeskusteluihin huoltajien kanssa valmiita kuvapaketteja, joista saisi nopeasti keskustelun tueksi aiheisiin sopivat kuvat. Nyt kuvat tuli hankkia erikseen jokaista keskustelua varten eikä sopivia tukikuvia aina löytynyt tai etsintään ei ollut aikaa.

*”... se perhehän tarvitsisi hirveästi kanssa apua ja tukea niin niin ihan niinku tuntuu että tarvis olla itsekin välillä niinku semmoinen sosiaalityöntekijä, että pitäisi tietää niistä etuuksista ja että kun ei ole itsellä tietoa, niin sitten täytyy tuolta googletella ja yrittää näyttää että mihinkä te voisitte mennä ja mistä voisi nyt hakea ja...” (L8)*

Muunkieliset perheet tarvitsivat usein monipuolista tukea ja neuvontaa. Opettaja saattoi olla huoltajille helpoimmin lähestyttävä henkilö, jolta neuvoa kysyttiin. Tämän vuoksi opettajat kokivat, että heidän tulisi olla tietoisia siitä, millaisiin

palveluihin ja tukiin muunkieliset perheet olivat oikeutettuja. Opettajat toivoivat moniammatillista yhteistyötä, jossa mukana olisi ollut muun muassa terveydenhoitaja ja sosiaalityöntekijä. Moniammatillinen tiimi kohtaisi esiopetuksen alussa muunkielisen oppilaan perheen ja samalla perheen tuen tarpeet ja oikeudet palveluihin voitaisiin käydä läpi.

Opettajat kokivat, että tulkkipalveluita tulisi saada myös esiopetuksen oppimistilanteisiin eikä pelkästään huoltajien kanssa käytäviin oppilaan esiopetussuunnitelmapalavereihin. Tulkkipalveluita tulisi saada myös kasvokkain tapahtuvaksi palaverihin, sillä opettajat kertoivat tulkkauksen tapahtuvan pääasiallisesti puhelimen välityksellä. Puhelintulkkauksen ongelmana osa opettajista kertoi väärinkäsityksen vaaran. Kun tulkki ei näe tulkattavien ilmeitä ja eleitä tai ei välttämättä kuule kaikkea keskustelua oikein, saattaa tulkkaukseen tulla väärinymmärryksiä.

Huoltajien kanssa viestintään tarkoitetut sovellukset eivät olleet ryhmissä tarkoituksenmukaiset. Osassa päiväkoteja käytössä oleva Daisy-järjestelmä (varhaiskasvatuksen toiminnanohjausjärjestelmä), jota tuli myös viestintään käyttää, koettiin liian monimutkaiseksi. Pikaviestimet olisivat olleet opettajien mielestä helpompia niin vanhemmille kuin opettajille käyttää, mutta niiden käyttö oli kielletty tietoturvaan vedoten.

## **5.4 Opettajuus monikulttuurisessa opetusryhmässä ja opettajuuden kehittyminen**

Opettajat kertoivat vastauksissaan, miten he ovat kokeneet oman opettajuutensa monikulttuurisessa opetusryhmässä ja miten oma opettajuus on muuttunut monikulttuurisuuden myötä. Näiden lisäksi opettajat pohtivat vastauksissaan sitä, millainen olisi heidän mielestään hyvä ja sopiva opettaja muunkielisille oppilaille. Nämä ominaisuudet jakautuivat opettajan luonteenpiirteisiin ja hänen taitoihinsa opettaa.

#### 5.4.1 Oma opettajuus ja sen muuttuminen

*”Erillisen koulutuksen puuttuessa toiminnan suunnittelu ja toteutus tapahtuu aiemman kokemuksen, hyväksi koettujen menetelmien mukaisesti aina kulloinenkin oppilas erikseen huomioiden”. (L3)*

Opettajat näkivät omaa opettajuutta osittain eri valossa, kun heidän opetusryhmissään oli muunkielisiä oppilaita. Useat korostivat vastauksissaan aiempien kokemusten merkitystä. Kokemuksen koettiin tuovan lisää varmuutta ja kykyä kohdata uusia tilanteita.

*”Luultavasti yrityksen ja erehdyksen kautta saadaan monta turhauttavaa ja/tai onnistunutta opetushetkeä.” (L1)*

Varsinkin, jos opettajalla ei ollut aiempaa kokemusta opettajuudesta tai muunkielisistä oppilaista, hän toivoi kokemuksen auttavan pärjäämään työssä tulevina vuosina paremmin. Opettajat toivoivat taitojen ja onnistumisen kokemuksen lisääntyvän kokemuksen myötä.

*”Liian usein toivon tai uskon jonkin toimivan. Lisätietoa saa, kunhan näkee vaivaa. Tukea saa vain kysymällä.” (L1)*

Vailla aiempaa opettajakokemusta oleva opettaja myös koki, että muunkielisten opetus oli liikaa toivon varassa. Yrityksen ja erehdyksen kautta oppiminen mainitaan myös Soilamon (2008, 102) tutkimuksessa, jossa opettajat kertoivat kokemuksen lisäävän valmiutta opettaa monikulttuurisessa opetusryhmässä.

Muunkielisten oppilaiden opetus toi opettajille lisätyötä, jonka määrän koettiin vaihtelevan riippuen käytössä olevista resursseista, oppilaista tai opettajasta itsestään. Eniten kuormittavuutta koettiin henkisellä puolella. Osa opettajista kyseenalaisti myös omaa opettajuuttaan tai kykyä opettaa. Työ koettiin välillä selviytymiseksi ja kun opettaja teki jotain, saattoi hän jäädä epäilemään itseään ja sitä, toimiko hän oikein. Vastauksissa näkyi myös toivoa siitä, että jossain tulevaisuudessa näkyisi tässä hetkessä tehty kova työ.

*”Aluksi tunsin itseni epävarmaksi ja huonoksi opeksi, mutta palautteen kautta on rohkaistunut työskentelemään ja ”hulluttelemaan” perheiden kanssa.” (L5)*

Työn tuoma kokemus näkyi pitkään opettaja työskennelleiden vastauksissa. Kokemus muunkielisten oppilaiden opettamisesta kannusti opettajia pohtimaan tarkemmin, miten ja miksi hän opettaa ja toimii tietyllä tavalla. Aiemmin omaa toimintaa ei välttämättä ollut tarvinnut tarkastella, mutta nyt oman toiminnan vaikutus näkyi paremmin oppilaiden vastareaktioissa ja oppimistuloksissa. Eräs opettajista mainitsi oppineensa kokemuksen myötä suunnitelmallisemmaksi kuin aiemmin, jolloin opetusryhmässä ei ollut muunkielisiä oppilaita. Kokemus muunkielisten oppilaiden opettamisesta oli myös tuonut lisää itsevarmuutta suurimmalle osalle opettajista. Koska koulutusta muunkielisten oppilaiden kanssa toimimiseen opettajat eivät saaneet, toiminnan toteutus ja suunnittelu pohjasi pitkälti aiemman kokemuksen ja hyväksi koettujen menetelmien käyttöön. Muunkielisiltä perheiltä saatu palaute kannusti myös uskomaan omaan opettajuuteen.

*”No se sitten, kun se lapsi ymmärtää ja hoksa ja itsekin saa niinku se ihan ääneen kikattaa. Että huomaa, että sieltä niinku tulee semmoinen aito, ihan erilainen onnistuminen, kun hän sitten ymmärtää ja osaa jotain tehdä.” (L8)*

Omia onnistumisen kokemuksia eivät opettajat juurikaan ehtineet arjessa analysoida. Muunkielisten oppilaiden pienistä oivalluksista saattoi tulla opettajille hetkellinen hyvänolon ja onnistumisen tunne. Omaan työhön toi varmuutta se, kun huomasi oppilaan kokeneen iloa oppimisesta. Kommunikaation merkitys sosiaalisten suhteiden rakentajana tuli opettajille konkreettisemmin esille, kun ryhmässä oli muunkielisiä oppilaita. Oppilaiden välinen vuorovaikutus ja leikki näkyivät osana uuden kielen oppimista. Opettajat kokivat, että muunkielisten oppilaiden kanssa toimiminen oli tuonut jotakin aiemmin pelkästään teoreettisella tasolla ollutta tietoa helpommin havaittavaksi ja konkreettiseksi. Lapsen yleinen kielen kehittyminen oli nähtävillä kaikkien oppilaiden kehityksessä, mutta



opettajat kokivat, että muunkielisten oppilaiden kohdalla teorian peilaaminen arkeen oli helpompaa.

*”Juu, olen tykännyt heidän kanssa toimia ja kiinnostus on vain kasvanut vuosien myötä.” (L8)*

Osa opettajista kertoi kiinnostuneensa muiden maiden kulttuureista, kun omaan ryhmään oli tullut muunkielinen oppilas. He olivat laajentaneet omaa tietämystään muun muassa lukemalla. Myös muiden kulttuurien havaitseminen omassa elinympäristössä oli helpottunut. Kiinnostuksen herättyä opettajat olivat hankkineet tietoa ja ymmärrystä monikulttuurisuudesta myös omaan työhönsä. Suvaitsevaisempi suhtautuminen muunkielisiin ja kiinnostus erilaisia tapoja ja kulttuureja kohtaan oli lisääntynyt kokemuksen karttuessa.

*”Sydämeni laajeni – maahanmuuttajien asiat ja elämä täällä tuli jotenkin läheisemmäksi.” (L2)*

Muunkielisten oppilaiden kanssa toimiminen oli avartanut opettajien näkökulmia. Muutama opettaja kertoi maahanmuuttajien kanssa toimimisen tuntuneen alussa pelottavalta, koska he eivät olleet varmoja omista opetustaidoistaan. Muunkielisten oppilaiden tulon myötä oma halu oppia ja tutkia omatoimisesti eri kulttuureita on kasvanut.

*”Että ihan tuota viime vuonnakin sitten, kun lähti semmoinen tyttö eskarista, niin sitten, kun hänkin tuota antoi kauheasti lentopuusuja ja tuota kyynel tuli hällä. Ja hän tuli ja halasi, niin kyllä sitten itsellinkin tuli ihan tippa silmään. Ne on jotenkin sitten niinku tulee niin paljon lähemmäksi ja että sillä lailla oon niin kyllä tykännyt.” (L8)*

Eräs opettajista kertoi monien muunkieliset oppilaiden tulleen jollakin tavoin jopa rakkaammiksi kuin muiden oppilaiden, koska heidän kanssaan oli koettu esiopetusvuoden aikana niin paljon yhdessä. Samankaltaisia kokemuksia näkyi useiden muidenkin opettajien vastauksissa.

Useimmat opettajista kokivat, että heillä tulisi olla enemmän uskallusta tehdä erilaisia järjestelyitä opetuksen suhteen. Eriyttämiseen liittyvien ratkaisujen koettiin jäävän liian vähäisiksi ja kielen opettamiseen tulisi voida panostaa enem-

män. Joissakin vastauksissa myös pohdittiin sitä, että näkivätkö opettajat itse onnistumisiansa vai vaativatko he koko ajan vain lisää itseltään. Esiopetuksen tavoitteet ja vaatimukset sekä arjen mahdollisuudet toteuttaa niitä ovat välillä ristiriidassa luoden kohtuutonta painetta opettajille (Paavola & Talib 2010, 82).

Oman opettajuuden nähtiin muuttuneen muunkielisten oppilaiden tulon jälkeen siinä, ettei asioiden kanssa voitu tai ollut tarve kiirehtiä enää sillä tavoin kuin aiemmin. Asioille osattiin antaa aikaa ja vähemmän koettiin olevan riittävää. Opettajat kertoivat myös siitä, ettei asioista ollut hyvä tehdä tarkkoja olettamuksia, vaan mieli oli hyvä pitää avoimena opetuksessa. Asioiden priorisointi oli tullut tärkeämmäksi, kun ryhmään oli tullut muunkielisiä oppilaita. Opetuksessa käsiteltiin olennaisia ja tärkeitä asioita ja muun saattoi jättää pois, jos sille ei ollut aikaa.

#### **5.4.2 Opettajien ihannekuva muunkielisten opettajasta**

*”Ei ole olemassa yhtä esimerkkiä, on vain sellaisia ominaisuuksia, kuten hyvässä opettajassa tulisi olla.” (L7)*

Opettajat kuvailivat heidän mielestään sopivaa opettajaa muunkielisille oppilaille monipuolisesti. Vastaukset sisälsivät hyvin erilaisia ajatuksia ja näkemyksiä. Harvat opettajista kuitenkin kokivat itseään henkilöksi, jota he kuvailivat tekstissään tai haastattelussa sopivaksi opettajaksi. Kuitenkin heidän omissa kertomuksissaan opettajuutensa kehittymisestä pystyi löytämään monia heidän luettelemistaan ominaisuuksista.

Luonteeltaan muunkielisten oppilaiden ihanneopettaja kuvailtiin rauhalliseksi, kärsivälliseksi, empaattiseksi ja myötätuntoiseksi. Toisaalta opettajan tuli olla jämäkkä. Hänellä tuli olla halua haastaa itseään ja osata heittäytyä. Opettajan täytyi olla valmis laittamaan ”itsensä likoon”. Opettajat kertoivat vastauksissaan hyvän opettajan kuuntelevan ja keskustelelevan muunkielisten kanssa myös heidän haasteistaan ja toiveistaan. Opettajan tuli olla innokas ja halukas oppimaan uutta. Varsinkin vieraiden kulttuurien ymmärrys koettiin tärkeänä taitona.

Ihanneopettaja nähtiin vastauksissa hyvin realistisena opettajana. Hänen odotukset muunkielisten oppilaiden oppimisesta olivat tavoiteltavissa olevia. Opettaja näki oppilaan ainutkertaisena yksilönä ja suunnitteli ja toteutti opetuksen oppilaan tarpeiden mukaisesti. Sopivalla opettajalla tuli olla kokemusta ja hyviä opetuskäytäntöjä muunkielisten opettamisesta. Kuvauksissa opettajan tuli olla tasapuolinen, opettaa suvaitsevaisuutta ja erilaisuuden hyväksymistä. Myös opettajan itse tuli nähdä kulttuurinen moninaisuus rikkautena ja ymmärtää muunkielisten oppilaiden tapakulttuuria.

Hyvä suomen kielen taito koettiin opettajien vastauksissa perusedellytyksenä hyvälle muunkielisten oppilaiden opettajalle. Myös opettajan kielellisen ulosanin tuli olla selkeää. Opettajan tuli osata ilmehtiä ja elehtiä puheen tueksi. Tietämys lapsen yleisestä kielen kehityksestä ja uuden kielen oppimisen prosessista koettiin tärkeäksi, jotta muunkielisten opettaja voisi tukea oppilaitaan riittävästi esiopetuksessa.

Oppilaiden keskinäisten suhteiden tukeminen koettiin erityisen tärkeäksi luokissa, joissa oli kulttuurisesti moninaisia oppilaista. Opettaja edesauttaisi oppilaiden ryhmäytymistä ja auttaisi muunkielisiä oppilaita löytämään oman paikkansa yhteisöstä. Ihanneopettajalla tulisi olla taitoa auttaa muunkielistä oppilasta koututumaan. Hänellä olisi oltava myös edellytyksiä tehdä yhteistyötä muunkielisten perheiden kanssa.

## 6 Pohdinta ja johtopäätökset

### 6.1 Tutkimuksen johtopäätökset

Tutkimukseni tehtävä oli tarkastella opettajien kokemuksia muunkielisten oppilaiden opettamisesta. Tarkastelun kohteena olivat opettajien kokemukset opetuksen muuttumisesta ja kokemukset omasta valmiudesta opettaa ryhmässä, jossa oli muunkielisiä oppilaita. Lisäksi opettajat pohtivat sitä, millaista lisäkoulutusta tai -tukea he kokevat tarvitsevansa opettamiseen ja millaisena opettajuus näyttäytyy ryhmässä, jossa on muunkielisiä oppilaita.

Tutkimuksen tulokset ovat tiukasti sidoksissa Raahe–Kalajoki-alueeseen. Niiden suora yleistettävyyys muihin alueisiin Suomessa ei ole mahdollista eikä merkityksellistäkään, koska tarkoituksena oli tarkastella tiettyä maantieteellistä aluetta. Uskoisin, että tuloksiin vaikuttaa myös erityisesti Kalajokilaaksossa esiintyvä vahva kristillisuus ja alueen maahanmuuttajien vielä vähäinen määrä, kun vertaillaan lukuja suurempiin kaupunkeihin.

Tutkimus toi esille opettajien kokemuksen työn muuttumisesta, kun opetusryhmään tuli muunkielisiä oppilaita. Muutoksia näkyi muun muassa liittyen työn määrään (vrt. Soilamo 2008), työn monipuolistumiseen ja työn kuormittavuuteen. Opettajat kokivat, ettei käytössä oleva valmis opetusmateriaali sopinut sellaisenaan muunkielisille oppilaille. Osa opettajista muokkasi materiaalia, mutta osa käytti materiaalia sellaisenaan, vaikka kertoikin sen olevan muunkielisten opetukseen sopimatonta. Lisätyötä tuotti myös kommunikoinnin tueksi valmistettava materiaali, S2-opetuksen valmistelu sekä monikulttuurisuuteen liittyvän tiedon hankinta. Vuonna 2009 Turussa toteutetussa tutkimuksessa (Virta ym. 2011) opettajat kertoivat työn muuttuneen oppilasryhmän muuttuessa monikulttuurisemmaksi. Tutkimuksessa eriteltiin muutoksiksi muun muassa opettajan työmäärän lisääntyminen, materiaalin valmistaminen ja muokkaaminen, eriyttäminen, kodin ja koulun välisen yhteistyön muuttuminen vaativammaksi, oppilaiden kielitaidottomuus ja sen huomioiminen opetuksessa sekä suomalaisen

kulttuurin opettaminen tietoisemmin kuin aiemmin (Virta ym. 2011, 175). Kaikki nämä havainnot tulivat esiin myös tässä tutkimuksessa.

Opettajat kokivat valmiutensa opettaa muunkielisiä oppilaita vajaiksi. Kuitenkin suomen kielen opettamiseen liittyviä taitoja ja menetelmiä opettajat hallitsivat ja käyttivät laajasti. Oppimishaasteisten oppilaiden opetukseen käytettäviä keinoja käytettiin ryhmissä monipuolisesti ja luovasti muunkielisten opetukseen ja ne olivat opettajille tuttuja. Vastauksista pystyi kuitenkin päättämään, ettei tietotaito yksinään kuitenkaan riitä, kun on pulaa resursseista. Selkeänä vastauksissa tulivat esille ajan, koulutetun henkilökunnan ja valmiin materiaalin puute. Kun opettajien valmiuksia opettaa muunkielisiä oppilaita tarkastellaan kulttuurien moninaisuuden näkökulmasta, haasteet olivat selkeästi nähtävissä. Opettajilta puuttui tietämystä niin eri kulttuureista, kulttuurien kohtaamisesta kuin monikulttuurisuuden opettamisesta. Koska opettajien kulttuurilliset valmiudet opettaa muunkielisiä oppilaita olivat yleisesti ja laajalti puutteelliset, pulmien tunnistaminen ja yksilöiminen oli haastavaa.

Kielelliset toimenpiteet esiopetusryhmissä tuntuivat tähtäävän yksinomaan siihen, että muunkielinen oppilas oppisi suomea ja ennen kielen oppimista ymmärtäisi opetusta (muun muassa kuvien käyttö). Opettajien kertomuksista puuttui se, miten muunkielisen oppilaan kommunikointia tuettiin, jotta muut oppilaat ja opettaja ymmärtäisivät muunkielistä paremmin. Kuitenkin muunkielinen oppilas, joka tulee vieraaseen kulttuuriin, joutuu sopeutumaan paljon enemmän kuin valtakielen ja -kulttuurin edustajat muunkielisen tullessa ryhmään. Aito kotoutuminen ja kotouttaminen jäävät toteutumatta, jos monia kulttuureita sisältävä yhteisö ei ole monikulttuurinen.

Kulttuurin käsite tuntui monissa opettajien vastauksissa painottuvan suomalaisen kulttuurin oppimiseen. Muunkielisille oppilaille tuli opettaa suomalaista kulttuuria. Muunkielisen oppilaan oma kulttuuri saattoi unohtua vastauksista tai kulttuurista puhuttaessa tai kirjoitettaessa ei sisällytetty sanaan kulttuuri muuta kuin suomalainen kulttuuri. Kuitenkin kotoutumisen kannalta olisi tärkeää, että muunkielinen oppilas pystyisi säilyttämään omaa kulttuuriansa ja kokemaan oman kulttuurinsa yhtä arvokkaaksi kuin suomalaisen kulttuurin. Tällainen opet-

tajan valikoiva tapa toimia saattaa tuottaa oppilaalle ajatusta siitä, että hänen oma kulttuurinsa olisi vähemmän arvokas. Itse näen tässä mahdollisuuden joko oman kulttuurin hylkäämiseen tai vastareaktionä oman kulttuurin korostamiseen ja suomalaisen kulttuurin kieltämiseen. Opettajan vaikutus oppilaaseen on kiistaton ja siten opettajien tulisi nähdä valtasuhde hänen ja oppilaan välillä.

Muunkielisten opetuksen suunnittelu ja muu kielellinen tai kulttuurillinen huomiointi vei opettajien suunnittelu-aikaa ja resurssia paljon. Kuitenkin vastauksista näkyi, että opettajat tekivät paljolti tätä työtä yksin. Jonkin verran työtä tehtiin myös oman tiimin kesken, mutta ei juurikaan esimerkiksi oman työyksikön tasolla. Tämä tarkoittaa, että jokainen opettaja suunnitteli ja otti selvää asioista yksin ilman, että tietoa olisi jaettu ja käytetty hyväksi yhteisesti. Jos muunkielisten opetukseen valmisteltu materiaali, hankittu tieto ja hyväksi koetut toimintatavat jaettaisiin toisille opettajille, vähenisi yksittäisen opettajan työkuorma. Opettajat toivoivat kollegiaalista tukea ja mahdollisuutta jakaa kokemuksiaan toisten opettajien kanssa. Kollegiaalinen oppiminen tuo ajatteluun uusia näkökulmia ja auttaa opettajia löytämään uutta toisten esimerkeistä ja refleктоimaan omaa toimintaa (Forsling 2023). Tämä mahdollistaisi myös sopivamman opetusmateriaalin tuottamisen.

Opettajien vastauksissa näkyi epävarmuutta omasta toiminnasta kulttuurillisesti moninaisissa tilanteissa aiemmasta kokemuksesta riippumatta. Tämä hieman yllätti minua tutkijana. Kokemus toi opettajille pääsääntöisesti lisää ymmärrystä ja tietoa monikulttuurisuudesta, mutta tämän tiedon ja ymmärryksen käyttämisestä opetukseen varottiin muun muassa tasa-arvolla perustellen ja peläten toisen loukkaamista. Opettajien, joiden ryhmissä oli ollut enemmän tai useammin muunkielisiä oppilaita, vastauksissa näkyi enemmän ymmärrystä muunkielisiä kohtaan tai halua kehittää omaa toimintaansa. Kuitenkaan se, oliko opettaja ollut vähemmän tai enemmän tekemisissä muunkielisten esioppilaiden kanssa, ei tuntunut lisäävän opettajien varmuutta siitä, osasiko hän toimia oikein monikulttuurisesta näkökulmasta katsottaessa. Tämä osoittaa mielestäni sen, että kaikki opettajat tarvitsevat ja kokevat tarvetta saada lisää koulutusta ja tukea työnantajalta työhönsä. Kriittinen pohdinta ja halu toimia toisin eivät yksinään riitä muuttamaan opettajan toimintaa monikulttuuriseksi. Opettajan luottamus

omiin kykyihinsä opettajana mahdollistaa uskalluksen toimia oppilaan parhaaksi ja oppilaan tavoitteiden mukaisesti (Paavola & Talib 2010, 81).

Opettajien vastauksissa näkyi paljon epätietoisuutta lapsen omasta kielestä ja kulttuurista. Osa opettajista oli yrittänyt ottaa itse selvää asioista, mutta he eivät olleet juurikaan osanneet tai kyenneet hyödyntämään vieraan kulttuurin ja kielen asiantuntijaa eli oppilaiden huoltajia. Huoltajien osallistuttaminen ei ole kuitenkaan täysin ongelmatonta. Oma kulttuuri on sidonnainen tunteisiin ja tunteiden ilmaisu vieraalla kielellä on haastavaa. Toki pintapuolista tietoa huoltajilta saa muun muassa tavoista, vaikka niiden syvempi merkitys jäisi ilmaisematta. Se taas auttaisi arjen sujumista luokissa ja ehkä helpottaisi tiedon etsimistä muun muassa kirjallisuudesta.

Kyselyssä ja haastatteluissa tuli ilmi, että suomalaisten juhlapyhien yhteydessä saatettiin muunkielisiltä oppilailta kysellä heidän kulttuurinsa tapaa viettää vastaavaa juhlapyhää. Mielestäni tällaisella toiminnalla korostetaan liikaa sitä, että toiseen kulttuuriin kuuluva tapa on erilainen kuin valtakulttuuriin kuuluvien oppilaiden tapa. Tällainen toiminta voi näyttäytyä asetelmana muunkielinen oppilas versus opettaja ja muu oppilasryhmä. Toki muunkielinen oppilas on itse niin tahtoessaan oman kulttuurinsa asiantuntija, mutta tällä tavoin jätetään myös liikaa vastuuta muunkieliselle oppilaalle itselleen. Varsinkin, jos muunkielisen oppilaan suomen kielen taito ei riitä kerrontaan tai hän ei osaa kertoa kulttuuristaan (eihän valtakulttuuriin kuuluvien oppilaidenkaan oleteta osaavan kertoa kaikkea omasta kulttuuristaan), on kohtuutonta jättää asia oppilaan vastuulle. Opettajan tehtävä on tuoda kulttuurien moninaisuus esille esiopetusryhmässä ja huoltajien asiantuntijuutta on hyvä käyttää apuna.

Suomalainen tapakasvatus näyttäytyi opettajien kertomuksissa ohjeina ja opetuksina muunkielisille oppilaille. Osin vastauksissa näkyi, että ohjeet annettiin mekaanisina ohjeina oppilaille ilman selityksiä. Syy-seuraussuhteen selitys on mielestäni tärkeää oppimisen kannalta. Kun ymmärtää syyn, miksi toimitaan tietyllä tavalla ja miten toiminta vaikuttaa omaan itseen, on oppijalla enemmän motivaatiota oppimiseen ja uuden asian sisäistämiseen (Renninger & Hidi 2016:33).

Opettajien vastauksissa näkyi suurta epävarmuutta omista taidoista opettaa muunkielisiä oppilaita. Osa opettajista kertoi vastauksissaan omasta tavastaan toimia opettajana ja vertasivat sitä tapaan, mikä olisi ollut heidän mielestään järkevämpi tapa toimia. He tunnistivat nykyisessä tavassaan opettaa jotain kehitettävää. Opettajat vaativat itseltään lisää uskallusta toimia oppilaiden hyväksi, lisää uskallusta eriyttää opetusta ja panostaa enemmän muun muassa suomen kielen opettamiseen. Vaatimukset omaa toimintaa ja omaa opettajuutta kohtaan näyttäytyivät vastauksissa suurina, vaikka vastauksista oli tutkijalle nähtävissä myös opettajien monikulttuurisuuden kompetenssia. Opettajat, joilla on ymmärrystä monikulttuurisuutta kohtaan ja jotka itse sitoutuvat monikulttuurisuuteen, edistävät ja kannustavat myös oppilaitaan samaan sitoutumiseen (Byker & Marquardt 2016, 30).

Useimmat opettajat kokivat tunnetasolla muunkieliset oppilaat avun tarvitsijoiksi ja empatia muunkielisiä kohtaan oli vastauksissa suurempi kuin oppilaita kohtaan, joilla ei ollut selkeää osoitettua tuen tarvetta. Kuitenkaan käytännön tasolla opettajien toiminta kohti monikulttuurista ryhmää ei vastauksissa näkynyt. Opettajat eivät tunnistanee, että inkluusio ja monikulttuurisuus olisivat toimenpiteitä oppilaan auttamiseen. Ihanneopettaja nähtiin vastauksissa enemmän tunnepuolen ominaisuuksien kautta eikä niinkään monikulttuurisen kompetenssin kautta.

Se, millaisena muunkielisten ihanneopettaja kuvattiin opettajien vastauksissa, oli joillakin vastaajilla ristiriidassa heidän oman toimintansa kanssa. Kuvaksissa tuli esiin ihanneopettajan ominaisuuksia ja toimintatapoja, joilla kulttuurien moninaisuutta opetusryhmässä voitaisiin positiivisesti tukea. Joillakin opettajilla taas oli kokemus siitä, etteivät he itse omanneet luettelemiaan hyvän opettajan ominaisuuksia. Kuitenkin heidän kerronnastaan saattoi tulla esiin, että he toimivat omien ihanteiden ja arvojen mukaisesti. Syitä opettajien tulkinnan ja ulkopuolisen henkilön tekemän tulkinnan välillä on varmaankin useita ja ne voivat johtua muun muassa opettamisen resurssien puutteesta, työhön väsymisestä, monikulttuurisen kompetenssin puutteesta, kyvystä arvioida omaa toimintaa tai tutkijan kyvystä tulkita toisen kokemaa.



Monikulttuurisuuden ja siihen liittyvien käsitteiden ymmärrys vaihteli opettajien välillä. Osa opettajista mielsi kulttuurin tarkoittavan pelkästään uskontoa tai muuta katsomusta. Vastauksena kysymykseen, miten muunkielisen oppilaan oma kulttuuri näkyy opetuksessasi, saattoi opettaja kertoa muunkielisen saaneen osallistua muiden oppilaiden tavoin seurakunnan tuokioihin, vaikka muunkielisellä oppilaalla olisikin eri uskonto. Muutenkin kulttuurikysymyksissä opettajat pohtivat paljon suomalaisen kulttuurin loukkaavuutta tai sitä, miten he varoivat tuomasta suomalaisesta kulttuurista esiin kaikkea samalla tavoin kuin valtakulttuuriin kuuluvien oppilaiden kanssa. Näissäkin pohdinnoissa tarkennuksena oli uskontoon liittyvät kysymykset. Vaikka kaikki suomalaiset eivät kuulu evankelisluterilaiseen kirkkoon tai vaikka olisivatkin kirkon jäseniä, niin eivät ole uskonnollisia, tuntuu uskonto ja katsomus nousevan esiin pohdinnoissa ja keskusteluissa, kun aiheena ovat muunkieliset toisesta kulttuurista tulevat. Näkisin, että tällainen ylivarovaisuus liittyen uskontoon johtuu suurimmaksi osaksi tiedon puutteesta ja siitä, että uskonto koetaan erityisesti tällä alueella vakavana asiana. Uskontoon liittyvää opettajien varovaisuutta on tullut esiin myös muissa kotimaisissa tutkimuksissa (vrt. Virta ym. 2011)

Koska opettajat eivät olleet saaneet koulutusta muunkielisten oppilaiden kanssa toimimiseen tai tukea ja opastusta työnantajalta, opettajien toiminta pohjautui enimmäkseen heidän omaan jo olemassa olevaan tietotaitoon ja kiinnostukseen monikulttuurisuutta kohtaan. Tämä aiheuttaa sen, ettei muunkielisten oppilaiden opetus voi olla samankaan esiopetuksen järjestäjän eri opetusryhmissä järjestelmällistä, yhtenäistä, suunnitelmallista ja tasalaatuista. Opetuksen laatu ja muunkielisen oppilaan oikeus hyvään opetukseen on tällaisissa tilanteissa liikaa kiinni opettajasta yksilönä. Muutosta tähän saataisiin opettajien lisäkoulutuksen ja yhtenäisen ohjeistuksen avulla. Varhaiskasvatuksessa tapahtuvaan esiopetukseen voitaisiin laatia S2-suunnitelmien lisäksi paikallisia monikulttuurisuuteen ohjaavia suunnitelmia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2019) sisältävät mahdollisuuden paikalliseen suunnitelmaan monikulttuurisuuden osalta, mutta tämä vaatii paikallista halua ja tahtoa laatia suunnitelma. Monikulttuurisuuteen ohjaavien suunnitelmien lisäksi opettajien lisäkoulutus olisi tarpeen.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullinen tutkimus sisältää aina tutkijan omaa näkökulmaa eikä hän voi käsitellä tutkittavaa asiaa täysin ilman omaa vaikutusta tutkimukseen. Tämä toteutuu jo siinä, kun tutkija päättää tutkimuksen aiheesta ja tulkitsee ja analysoi tutkimusainestoa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 230). Oma vaikutus tutkimukseen on kuitenkin tärkeä tunnistaa tutkimuksen jokaisessa vaiheessa luotettavuuden näkökulmasta. Tällöin omat asenteet ja ominaisuudet vaikuttavat mahdollisimman vähän aineistosta tehtäviin tulkintoihin. Toisaalta itse koin myös vahvuutenani sen, että olen toiminut esiopettajana tutkimuksen kohteena olleella alueella ja siten osin tunnistin opettajien kokemuksia. Kuitenkin jokaisen yksilön kokemukset ovat heidän omiaan ja hyväksyin myös omista aiemmista kokemuksistani poikkeavat kokemukset niitä vääristelemättä tai tuomitsematta. Myös osalla vastaajista oli erilainen näkemys ja suhtautumistapa monikulttuurisuuteen kuin itselläni. Pyrin tietoisesti tutkijana antamaan tämän olla vaikuttamatta muun muassa tutkimuksen analyysiin.

Tutkimus oli rajattu koskemaan Raahea ja Kalajokea ja siellä kunnallisessa varhaiskasvatuksessa toimivia esiopettajia. Esiopettajia toimi alueella myös kouluilla ja yksityisissä päiväkodeissa. Kouluilla työskentelevillä opettajilla on pääsääntöisesti luokanopettajan koulutus, joka poikkeaa varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksesta muun muassa opintosisältöjen osalta. Tämän vuoksi rajasin koulujen esiopettajat tutkimuksen ulkopuolelle. Yksityisessä varhaiskasvatuksessa olevien muunkielisten esioppilaiden määrä Raahe–Kalajoki-alueella on niin pieni, etten kokenut hyödylliseksi lähteä laajentamaan tutkimusta kokemaan myös yksityistä varhaiskasvatusta. Täten tutkimuksen kohderyhmään kuului kaiken kaikkiaan viisitoista esiopettajaa. Näistä viidestätoista kohderyhmään kuuluvasta opettajasta seitsemän opettajaa vastasi tutkimukseen. Aineistossa oli osiensa välillä paljon toistoa, joten koin aineiston tuottaneen kattavasti tietoa.

Aineisto koostui seitsemästä kyselylomakkeesta ja kahdesta haastattelusta. Haastateltavat henkilöt olivat vastanneet myös lomakekyselyyn. Haastattelujen kautta saatu tieto oli yhteneväinen kyselyn kautta saadun tiedon kanssa lisäten uusia näkökulmia ja tarkennuksia aiempaan tietoon. Tutkimuksen luotettavuutta

lisää se, jos eri tutkimuskerroilla tai tutkimusmenetelmillä saadaan tutkittavasta henkilöstä sama tutkimustulos (Hirsjärvi & Hurme 2010, 420-421). Käytin molemmissa haastatteluissa samaa haastattelurunkoa, mutta osa kysymyksistä muotoutui haastattelun aikana. Teemahaastattelussa voidaan varmistaa sen laadukkuutta haastattelurungon kautta, mutta se tulee myös huomioida, ettei kaikkiin esitettäviin kysymyksiin voida varautua etukäteen (Hirsjärvi & Hurme 2010, 416). Käytin haastatteluissa äänen tallennukseen iPadia, jonka tallennuskyvyn olin testannut etukäteen. Litteroin haastattelut heti haastattelujen jälkeen. Kun haastattelija litteroi itse haastattelunsa ja mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen, parantaa se litteroinnin oikeellisuutta ja laadukkuutta (Hirsjärvi & Hurme 2010, 417). Litteroin haastattelut sanasta sanaan jättäen kuitenkin turhat äännähdykset pois, joilla ei tutkimuksen kannalta ollut merkitystä. Näin analyysissä käytetty aineisto oli mahdollisimman todenmukainen.

Tutkimuksen kohteena oli ihminen ja hänen kokemuksensa. Ihminen on sidoksissa aina ympäristöönsä ja siihen hetkeen, missä hän elää. Hän muuttuu kokemusten kautta. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 20.) Tämän vuoksi tutkimuksesta tulleet tulokset ovat analyysia opettajien sen hetkisistä kokemuksista.

Tutkimuksen tulokset kertovat esiopettajien kokemuksista muunkielisten opettamisesta Raahe–Kalajoki-alueella. Alueella on suhteellisen vähän vieraskielisiä esimerkiksi suuriin Etelä-Suomen kaupunkeihin verrattuna. Toisaalta taas vieraskielisten määrä väestöstä on alueella suurempi moniin pieniin kuntiin verrattuna. Tästä syystä tulokset eivät ole suoraan siirrettävissä muualle Suomea. Kuitenkin tämän tutkimuksen tuloksissa löytyi paljon samankaltaisuutta muualla Suomessa tehtyihin tutkimuksiin maahanmuuttajien opetuksesta (ks. mm. Arvola ym. 2017, Paavola & Talib 2010, Paavola 2007, Soilamo 2008, Virta ym. 2011).

### **6.3 Jatkotutkimusehdotus**

Tutkimus osoitti, etteivät Raahe–Kalajoki-alueella toimivista esiopettajista monikaan kokenut oman tämänhetkisen kompetenssinsa olevan riittävää muunkielis-

ten esioppilaiden opettamiseen ja heidän perheidensä kanssa käytävään yhteistyöhön. Jotta opetusta ja yhteistyötä voitaisiin lähteä kehittämään, tulisi mielestäni nykytilanteesta saada laajempi ja moniulotteisempi kuva. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien kokemuksia, mutta toimivan opetuksen näkökulmasta tulisi mielestäni saada tietoa myös muunkielisten oppilaiden ja heidän perheidensä kokemuksista. Lisäksi varhaiskasvatuksessa tapahtuvassa esiopetuksessa muu henkilökunta osallistuu esioppilaan opetus- ja kasvatustoimintaan. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat ja avustajat saattavat olla niitä työntekijöitä ryhmässä, jotka toteuttavat käytännössä monia opetus- ja kasvatustilanteita esiopettajan ohjeiden mukaisesti. Heidän taidot ja tiedot toimia muunkielisten oppilaiden opetuksessa sekä heidän kokemuksensa vaatisivat siis myös tarkastelua. Muun henkilökunnan kokemusten lisäksi olisi hyvä tarkastella kaupunkien muuta palvelutarjontaa, jonka tarkoituksena on tukea monikulttuuristen perheiden ja sitä kautta esiopetuksessa olevien oppilaiden opetukseen osallistumista. Kun muunkielisten esioppilaiden opetuksen tilanteesta saataisiin monipuolinen kuva, voitaisiin lähteä tarkastelemaan laajemmin opetuksen kehittämistä. Todennäköisesti kehittämisessä tulisi huomioida ainakin opettajien lisäkoulutus- tarpeet, opettajien kollegiaalisuuden kehittäminen ja mahdollistaminen, yleisten toimintatapojen muuttaminen monikulttuurisuutta tukevaksi ja erilaisten yhteistyötahojen kanssa tehtävän yhteistyön kehittäminen.

## Lähteet

Alasuutari, Pertti 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere. Vastapaino.

Arvola, Outi, Reunamo, Jyrki & Kyttälä, Minna 2017. Maahanmuuttajataustaiset lapset varhaiskasvatuksessa: kasvattajien näkemykset lasten taidoista ja tuen tarpeesta. *Kasvatus* 48 (3), 161–173.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986. Luettu 1.5.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>

Baikulova, A. M., Ibrayeva, M. K., Shalabayeva, L. I., Abdigapbarova, U. M. & Mynbayeva, A. P. 2017. The System of Development Programmes on Pre-School and School Education in the Republic of Kazakhstan. *Interchange (Toronto)* 48 (2), 167-182.

Berry, J. W., Kim, Uichol, Minde, Thomas & Mok, Doris 1987. Comparative Studies of Acculturative Stress. *The International migration review*, 21 (3), 491-511.

Brotherus, Annu, Helimäki, Elina & Hytönen, Juhani 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Helsinki. WSOY.

Byker, Erik Jon & Marquardt, Sheila K. 2016. Using Critical Cosmopolitanism to Globally Situate Multicultural Education in Teacher Preparation Courses. *Journal of social studies education research*, 7 (2), 30-50.

Commission of the European Communities (CEC) 2006. Efficiency and Equity in European Education and Training Systems (COM [2006] 481 final), Brussels. Luettu 16.6.2021 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0481&from=EN>

Eskola, Antti 1975. Sosiologian tutkimusmenetelmät. 2. Porvoo. WSOY.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere. Vastapaino.

Foddy, William 1993. Constructing questions for interviews and questionnaires: Theory and practice in social research. Cambridge. Cambridge University Press.

Forsling, Karin 2023. Collegial Learning and Digital Literacy Education in a Swedish Preschool. *Early childhood education journal*, 51 (1), 139-148.

Gurdal, Sevtap & Sorbring, Emma 2018. Children's agency in parent-child, teacher-pupil and peer relationship contexts. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 13 no. sup1, 1565239-9.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 1995. Teemahaastattelu. Helsinki. Yliopistopaino.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2010. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki. Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko, & Sajavaara, Paula 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki. Tammi.

Holappa, Arja-Sisko, Costiander, Kati, Haanpää, Sanna, Kola-Torvinen, Pia & Packalén, Petra 2019. Kaksivuotinen esiopetus: Alustava selvitys 2019. Helsinki. Opetushallitus.

Hramiak, Alison 2015. Applying the Framework for Culturally Responsive Teaching to Explore the Adaptations That Teach First Beginning Teachers Use to Meet the Needs of Their Pupils in School. *Cogent Education*, 2 (1), 1108950.

Husu, Jukka 2004. Tieto, tietäminen ja kasvatuksen tutkimuksen menetelmät. Teoksessa Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä. PS-kustannus, 23-32

Härkönen, Ulla 2002. Esiopetus ja esiopetussuunnitelma varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Joensuu. Joensuun yliopisto.

Ikonen, Kristiina 2005. Maahanmuuttajaoppilaan opetuksen järjestäminen. Teoksessa Kristiina Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus, 9-24.

Juvonen, Tuula 2002. Varjoelämää ja julkisia salaisuuksia. Tampere. Vastapaino.

Korkeakoski, Esko 2004. Opettaja oman työnsä arvioijana. Teoksessa Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä. PS-kustannus, 159-178.

Kyrönlampi, Taina & Sirkko, Riikka 2020. Lasten toimijuuden tukeminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Taina Kyrönlampi, Kati Mäkitalo & Minna Uitto (toim.) Esi- ja alkuopetuksen käsikirja. Jyväskylä. PS-kustannus, 35-5.

Laine, Timo 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia?: Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Otavan kirjapaino, Keuruu. PS-kustannus 29-50.

Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/17.12.2020. Luettu 21.2.2021.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201046>

Laki koulujärjestelmän perusteista 467/1968. Luettu 18.2.2021.  
<https://www.eduskunta.fi/pdf/saadokset/467-1968.pdf>

Laki lasten päivähoitosta 36/19.1.1973. Luettu 21.2.2021.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>

Laki perusopetuslain muuttamisesta 1040/12.12.2014. Luettu 18.2.2021.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141040>

Lang, Sarah N., Mouzourou, Chryso, Jeon, Lieny, Buettner, Cynthia K. & Hur, Eunhye 2017. Preschool Teachers' Professional Training, Observational Feedback, Child-Centered Beliefs and Motivation: Direct and Indirect Associations with Social and Emotional Responsiveness. Child & youth care forum, 46 (1), 69-90.

Lastikka, Anna-Leena & Lipponen, Lasse 2016. Immigrant parents' perspectives on early childhood education and care practices in the Finnish multicultural context. International Journal of Multicultural Education, 18 (3), 75-94.

Lindahl, Ingrid 2015. Interacting with the child in preschool: A crossroad in early childhood education. *European early childhood education research journal*, 23 (1), 55-68.

Linnilä, Maija-Liisa 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen: Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.

Matinheikki-Kokko, Kaija 1999. Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa Kaija Matinheikki-Kokko (toim.) *Monikulttuurinen koulutus - perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus, 30-51.

Niikko, Anneli 2001. *Esiopetuksen pitkä taival*. Joensuu. Joensuu University Press.

OECD 2020. *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Luettu 12.2.2021. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>

Opetushallitus 2000. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000*. Opetushallitus.

Opetushallitus 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.

Opetushallitus 2019. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Opetushallitus.

Opetushallitus 2020. *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019: Esi- ja perusopetuksen opetusryhmät. Raportit ja selvitykset 2020:16*. Luettu 22.2.2021. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat\\_ja\\_rehtorit\\_suomessa\\_2019\\_esi-ja\\_perusopetuksen\\_opetusryhmat.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2019_esi-ja_perusopetuksen_opetusryhmat.pdf)

Opetushallituksen määräys 39/011/2016. Luettu 10.12.2020. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/maaraysas-kirja\\_suomi\\_2016.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/maaraysas-kirja_suomi_2016.pdf)

Paavola, Heini 2007. *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä*.



Paavola, Heini & Talib, Mirja-Tytti 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Patton, Michael Quinn 2015. Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice. Thousand Oaks, CA. SAGE.

Perttula, Juha 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere. Suomen fenomenologinen instituutti.

Perusopetusasetus 852/20.11.1998. Luettu 21.2.2021.  
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>

Perusopetuslaki 628/21.8.1998. Luettu 18.2.2021.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.

Piippo, Teuvo 1999. Pohjola maailmassa – maailma pohjolassa. Teoksessa Kaija Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus. Hakapaino, 52-69.

Pollari, Jorma & Koppinen, Marja-Leena 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Jyväskylä. PS-kustannus.

Puusa, Anu 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki. Gaudeamus, 103-117.

Puusa, Anu & Juuti, Pauli 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki. Gaudeamus, 75-85.

Renninger, K. Ann & Hidi, Suzanne 2016. The Power of Interest for Motivation and Engagement. New York and London. Routledge.

Saukkonen, Pasi 2013. Poliittika monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Helsinki. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämässätiö Cupore.

Smits, Tom F.H. & Janssenswillen, Paul 2020. Multicultural Teacher Education: A Cross-case Exploration of Pre-service Language Teachers' Approach to

Ethnic Diversity. *International journal of qualitative studies in education*, 33 (4), 421-445.

Soilamo, Outi 2008. *Opettajän monikulttuurinen työ*. Akateeminen väitöskirja. Turku. Turun yliopisto.

Suomen virallinen tilasto SVT 2020. *Tietoa tilastoista: Käsitteet*. Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 6.12.2020. <https://www.stat.fi/meta/kas/index.html>

Talib, Mirja-Tytti 2002. *Monikulttuurinen koulu: Haaste ja mahdollisuus*. Kirjapaja.

Talib, Mirja, Löfström, Jan & Meri, Matti 2004. *Kulttuurit Ja Koulu: Avaimia Opettajalle*. Helsinki: WSOY.

Talib, Mirja-Tytti 2005. *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa: Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Helsinki. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Thomassen, Wenche & Munthe, Elaine 2021. *Educating Norwegian preservice teachers for the multicultural classroom - what knowledge do student teachers and mentor teachers express?* *European journal of teacher education*, 44 (2), 234-248.

Tilastokeskus 2023. *Tunnuslukuja väestöstä alueittain, 1990-2022*. Tilastokeskuksen PxWeb-tietokannat (verkkojulkaisu). Viitattu: 13.4.2023. Saantitapa: [https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin\\_\\_vaerak/statfin\\_vaerak\\_px\\_t\\_11ra.px/](https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__vaerak/statfin_vaerak_px_t_11ra.px/)

Tuittu, Anne, Klemelä, Kirsi, Rinne, Risto & Räsänen, Meiju 2011. *Tutkimuskohteenä maahanmuuttajien koulutus*. Teoksessa Kirsi Klemelä, Anne Tuittu, Arja Virta & Risto Rinne (toim.) *Vieraina koulussa?: Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Turun yliopisto, 9-34.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuononen, Mika 2007. *Esi- ja perusopetukseen osallistuminen kansainvälisessä vertailussa*. *Hyvinvointikatsaus: Tilastollinen Aikakauslehti*, (1) / Tuononen, M.

2007. Esi- ja perusopetukseen osallistuminen kansainvälisessä vertailussa. Hyvinvointikatsaus 1/2007.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Luettu 30.4.2023.  
[https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)

Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 753/1.9.2018. Luettu 18.7.2022.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180753>

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030 2021. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2021:3.

Varhaiskasvatustilasto 540/13.7.2018. Luettu 21.2.2021.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Virta, Arja, Räsänen, Meiju & Tuittu, Anne 2011. Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa Kirsi Klemelä, Anne Tuittu, Arja Virta & Risto Rinne (toim.) Vieraina koulussa?: Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turku: Turun yliopisto, 159-233.

Virtanen, Jorma 1998. Esiopetus: Koulutuksellisen tasa-arvon sinetti?: Oppivelvollisuuskoulutuksen ja esiopetuksen tasa-arvotulkintojen muotoutuminen suomalaisissa koulutus-mietinnöissä ja opetussuunnitelmissa 1940-luvulta 1990-luvulle. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Yhdenvertaisuuslaki 1325/30.12.2014. Luettu 19.7.2022.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325>

## LIITE 1: Tutkimuslupa Kalajoki



Kalajoen kaupunki  
Varhaiskasvatusjohtaja

Työyksikkökohtainen  
toim.ohjauspäätös

18.11.2020

4 §

### Tutkimuslupa/Hannamari Löf-Pentinpuro

#### Asia / Perustelut

Hannamari Löf-Pentinpuro on pyytänyt tutkimuslupaa progradu-opinnäytetyön tutkimuskyselyn tekemiseen Kalajoen kaupungissa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen esiopettajien kokemuksia muunkielisten (lasten, joiden äidinkieli on muu kuin suomi) esioppilaiden opettamisesta ja nostaa sitä kautta esiin mahdollisia kehittämis-koulutus- ja muita toiveita. Tutkimus toteutetaan tammikuussa 2021 opettajille jaettavan kyselylomakkeen avulla. Lomakkeet eivät sisällä henkilötietoja. Tutkimukseen vastaaminen perustuu vapaaehtoisuuteen eikä tutkimusten tuloksissa tule näkymään vastaajia tunnistettavina.

Tutkimus on hyvin ajankohtainen ja tarpeellinen, sillä viimeisen kymmenen vuoden aikana vieraskielisten määrä ja osuus Kalajoen väestöstä on kasvanut. Tutkimuksen tuloksia voi käyttää kehittämään vieraskielisten opetusta ja kasvatusta.

#### Päätös

Myönnetään lupa Hannamari Löf-Pentinpurolle progradu-opinnäytetyön tutkimuskyselyn tekemiseen Kalajoen kaupungissa

Kalajoki 18.11.2020

Varhaiskasvatusjohtaja

*Tämä asiakirja on sähköisesti allekirjoitettu.*

#### Tiedoksi

Sivistyslautakunta (otto-oikeus)

## LIITE 2: Tutkimuslupa Raahe

RAAHEN KAUPUNKI  
Varhaiskasvatuspäällikkö

PÄÄTÖS  
Päivämäärä 17.11.2020  
Pykälä 74 §

82/13.1300.130000/2020

1. Asia, jota päätös koskee	<b>Tutkimuslupa/ Löf-Pentinpuro Hannamari</b>
2. Asianosaiset	Hannamari Pentinpuro
3. Selostus asiasta	<p>Tutkimus on osa pro gradu-opinnäytetyötä.</p> <p>Tavoitteena selvittää varhaiskasvatuksen esiopettajien kokemuksia muunkielisten esioppilaiden opettamisesta. Tutkimus koskee esiopettajia, joiden esiopetusryhmissä on yksi tai useampi muunkielinen esioppilas.</p> <p>Tutkimus toteutetaan kyselylomakkeen avulla. Lomakkeet eivät sisällä henkilötietoja, eikä tutkimuksen tuloksissa näy vastaajat tunnistettavina.</p>
4. Soveltavat oikusehjoet	Hallintosääntö 27.3.2017 § 39 Tulevaisuusltk 14.11.2017 § 55
5. Päätös	Myönnetään Hannamari Löf-Pentinpurolle tutkimuslupa.
6. Allekirjoitus	<p>vs. Varhaiskasvatuspäällikkö</p>
7. Tiedoksianto	Ao, Tulevaisuusltk Kaupunginjohtaja Kaupunginhallituksen puheenjohtaja
8. Muutoksenhaku	<p>Tähän päätökseen ei saa hakea muutosta valittamalla. Päätökseen tyytymätön voi tehdä asiassa kirjallisen oikaisuvaatimuksen.</p> <p>Oikaisuvaatimusviranomaisen: TULEVAISUUSLAUTAKUNTA, PL 62, 92101 Raahe.</p> <p>Oikaisuvaatimus on tehtävä 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksi saamisesta. Oikaisuvaatimuksesta on käytävä ilmi vaatimus perusteluineen ja se on tekijän allekirjoitettava.</p> <p>Asianosaisten katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, jollei muuta näytetä seitsemän päivän kuluessa sen postittamisesta.</p> <p>Kunnan jäsenen katsotaan saaneen päätuksesta tiedon seitsemän päivän kuluessa siitä, kun päätös on nähtävänä yleisessä tietoverkossa.</p> <p>Oikaisuvaatimuksen johdosta annettuun päätökseen saa hakea muutosta kunnallisvalituksella vain se, joka on tehnyt oikaisuvaatimuksen.</p>

## LIITE 3: Kyselylomake

### HYVÄ KYSELYTUTKIMUKSEEN OSALLISTUJA

Opiskelen kasvatustiedettä Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa ja olen tekemässä maisterin tutkintoon kuuluvaa pro gradu -tutkimusta. Tutkimuksen tarkoituksena on kerätä opettajien kokemuksia muunkielisten esioppilaiden opettamisesta sekä Kalajoella että Raahessa. Tutkimukseen vastaaminen on vapaaehtoista. Toivoisin mahdollisimman monen opettajan vastaavan, sillä saatujen tietojen avulla on mahdollista kehittää tapoja mm. opettajan tukemiseen omassa työssään.

Tutkimuksessa käytän termiä **muunkielinen oppilas**, joka tarkoittaa seuraavia esioppilaita:

- maahanmuuttajat
- maahanmuuttajataustaiset (ainoa tai molemmat vanhemmat ovat maahanmuuttajia)
- monikulttuurisesta perheestä tulevat (kotona on eri kulttuuritaustoista tulleita, eri kieliä äidinkielenään puhuvia henkilöitä: esim. toinen lapsen huoltajista voi puhua suomea äidinkielenään → lapsen ilmoitettu äidinkieli voi olla myös siis suomi)

Tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja ja antamasi taustatietoja sekä vastauksia käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti. Tutkimuksen tulokset tullaan julkaisemaan pro gradussa siten, ettei yksittäisiä vastaajia ole mahdollista tunnistaa.

Täytetty kyselylomake palautetaan palautuskuoressa, jonka postimaksu on jo maksettu, suoraan minulle. Pyydän sinua ystävällisesti vastaamaan kyselyyn 5.2.2021 mennessä.

Annan tarvittaessa lisätietoja sähköpostitse.

*Ystävällisin yhteistyöterveisin*

Hannamari Löf-Pentinpuro

Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

@ulapland.fi

## Taustatietoja vastaajasta

- Koulutuksesi
- Kasvatustieteiden kandidaatti, esiopetuspätevyys
  - Kasvatustieteiden maisteri, esiopetuspätevyys
  - Sosionomi, esiopetuspätevyys
  - Muu koulutus, esiopetuspätevyys; mikä koulutus:
  - Ei esiopetuspätevyyttä

Esiopetukseen pätevöittävästä koulutuksesta aikaa \_\_\_\_ vuotta

Esiopettajana esiopetusryhmässä \_\_\_\_ vuotta

Esiopettajana ryhmässä, jossa muunkielisiä esioppilaita \_\_\_\_ vuotta

Kokemuksesi liittyen maahanmuuttoon

- Olen itse maahanmuuttaja, maahanmuuttajataustainen, paluumuuttaja tai monikulttuurisesta perheestä
- Tuttavapiirissäni on maahanmuuttajia tai maahanmuuttajataustaisia henkilöitä
- Olen saanut koulutusta liittyen monikulttuurisuuteen tai maahanmuuttoon
- Minulla ei ole muuta kokemusta maahanmuuttajista kuin työni kautta tullut kokemus
- Muuta kautta tullut kokemus, millainen:

---

---

- Työskentelet
- Kalajoella
  - Raahessa

*Esiopetusryhmä, jossa työskentelet lukuvuonna 2020-2021*

Esiopetusryhmän koko (esioppilaiden määrä) \_\_\_\_\_

Esiopetusryhmän henkilöstö (määrä/ammattinimikkeet)

---

---

Muunkielisten esioppilaiden määrä esiopetusryhmässä \_\_\_\_\_





### **Yhteistyö vanhempien kanssa**

5. Millaisena koet muunkielisten oppilaiden huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön? Koetko tarvitsevasi apua ja millaista?

---

---

---

---

### **Koulutus ja muu tuki opettajalle**

6. Minkälaista ohjeistusta olet saanut työnantajaltasi muunkielisten oppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen liittyen?

---

---

---

---

7. Onko työnantajasi tarjonnut sinulle koulutuksia liittyen suomen kielen opettamiseen, monikulttuurisuuteen tai muuhun, josta on hyötyä opettaessasi muunkielisiä oppilaita? Ja jos on, millaista koulutusta?

---

---

---

8. Oletko omalla ajalla hankkinut koulutusta liittyen suomen kielen opettamiseen, monikulttuurisuuteen tai muuhun, josta on hyötyä opettaessasi muunkielisiä oppilaita? Ja jos olet, millaista koulutusta?

---

---

---

9. Minkälaisia valmiuksia koet vielä tarvitsevasi muunkielisten opetukseen liittyen (mm. lisätukea, koulutusta, lisätietoa ja millaista)?

---

---

---

---

## **Opettajuus**

10. Millainen on mielestäsi hyvä opettaja opettamaan ryhmää, jossa on muunkielisiä oppilaita?

---

---

---

---

---

11. Kun olet opettanut esiopetusryhmää, jossa on myös muunkielisiä esioppilaita, onko opettajuudessasi tapahtunut mielestäsi muutosta tämän kokemuksen kautta ja jos on, millaisia?

---

---

---

---

---

## **Muuta**

12. Jos mielessäsi on jotain muuta tutkittavaan asiaan liittyvää, jonka haluaisit kertoa, voit kirjoittaa tähän.

---

---

---

---

---

---

Tarvittaessa voit jatkaa vastauksia paperin kääntöpuolelle.

Kiitos yhteistyöstä ja arvokkaasta aineiston antamisesta  
pro gradu -tutkimukseen.