

**AMMATTI- JA S2-OPETTAJIEN KOKEMUKSIA OPETUKSEN INTEGROINNISTA: TOIMIJUUDEN EDISTÄMINEN OPISKELUVALMIUKSIA TUKEVIEN OPINTOJEN AIKANA**

Maria Kuokkanen  
Sivututkielma  
Suomen kieli  
Kieli- ja viestintätieteiden  
laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Syksy 2021

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Maria Kuokkanen	
Työn nimi Ammatti- ja S2-opettajien kokemuksia opetuksen integroinnista – toimijuuden edistäminen opiskelunvalmiuksia tukevien opintojen aikana	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Maisterin sivututkielmana
Aika Marraskuu 2021	Sivumäärä 47 sivua + liitteet
<p>Tiivistelmä</p> <p>Opiskelunvalmiuksia tukevat opinnot (OPVA) ovat ammatillisen koulutuksen reformin yhteydessä käyttöön otettu tuen muoto, joka tarjoaa tukea opiskelijan yksilöllisen tarpeen mukaan siten, että ammatillisen tutkinnon suorittaminen on mahdollista. (L531/2017.)</p> <p>Tarkastelen opettajien kokemuksia S2- ja ammattiopetuksen integroinnista OPVA-opintojen aikana toimijuuden tukemisen näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää paremmin, miten opetuksen integrointi opetusjärjestelyinä opettajien kokemusten perusteella vaikuttaa opiskelijoiden kielellisen ja ammatillisen toimijuuden tukemiseen. Teoreettisena viitekehystenä on kielenoppimisen vuorovaikutuksellisuutta korostava kieliekologia (van Lier 2000; 2004) ja toimijuuden tukeminen luokkahuonevuorovaikutuksessa (van Lier 2008; Walqui &amp; van Lear 2010). Sovellan CLIL-näkökulmaa toisella kielellä tapahtuvan sisällön oppimisen tarkasteluun (Coyle, Hood &amp; Marsh 2010). Tutkimus on monimene- telmäinen ja laadullinen etnografinen tutkimus. Tutkimusaineisto on kerätty kahdessa ammatillisessa op- pilaitoksessa vuosien 2019–2021 aikana. Aineisto sisältää puolistrukturoituja teemahaastatteluja ja verk- kokyselyn. Analysoin tutkimusaineistoa laadullisen sisällönanalyysin avulla etsimälle teemoille merki- tyksiä (Laine 2011; Moilanen &amp; Räihä 2001).</p> <p>Tulosten mukaan yhteisen opetuksen suunnittelua ja toteutusta leimasi spontaanisuus. Syinä tähän olivat sekä suunnittelutyöhön resursoidun ajan puute että haasteet opettajien keskinäisessä vuorovaiku- tuksessa. Nämä heijastuivat negatiivisesti käytänteisiin, joilla opiskelijoiden toimijuutta voidaan tukea luokkahuonevuorovaikutuksessa. Tämä kaventaa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden pääsyä hei- dän toimijuuttaan tukeviin ammatillisiin ja kielellisiin resursseihin. Hallinnolliset järjestelyt eivät tukeneet opettajien kokemuksen mukaan riittävästi myönteisen yhteistyön kehittymistä. Opettajat ilmaisivat voi- makkaan tahtonsa yhteisen opetuksen kehittämiseen. Tutkimukseni tuloksia voidaan hyödyntää OPVA- opintojen integroinnin kehittämässä opiskelijoiden toimijuuden tukemisen näkökulmasta.</p>	
Asiasanat Ammatillinen koulutus, opiskelunvalmiuksia tukevat opinnot, opetuksen integrointi, suomi toisena kie- lenä, kieliekologia, toimijuus	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

## SISÄLLYS

1	TUTKIMUKSEN TAUSTAA.....	1
2	OPISKELUVALMIUKSIA TUKEVAT OPINNOT .....	3
2.1	Ammatillisen koulutuksen reformi ja pedagoginen muutos .....	3
2.2	Opiskeluvalmiuksia tukevat opinnot ammatillisessa koulutuksessa .....	4
2.3	S2-opetus opiskeluvalmiuksia tukevissa opinnoissa ammatillisessa koulutuksessa .....	5
3	TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	7
4	TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT .....	10
4.1	Kieliekologia .....	10
4.2	Ekologinen lokero, toimijuus ja oikea-aikainen tuki .....	11
4.3	Opetuksen integrointi.....	12
5	AINEISTO JA MENETELMÄT .....	14
5.1	Aineistot ja tutkimusympäristöt .....	14
5.2	Aineiston keruu- ja käsittelymenetelmät.....	15
5.3	Aineiston analyysimenetelmät.....	17
6	ANALYYSI JA TULOKSET .....	19
6.1	Tavoitteena työllisyys tai tutkinto .....	19
6.2	Vuorovaikutus yhteisen opetuksen ytimessä .....	25
6.2.1	Suunnittelemattomuus ja erkaantumisen kokemus.....	25
6.2.2	Spontaani yhteinen opetus.....	29
6.2.3	Vuorovaikutushaasteet heijastuvat materiaalien saavutettavuuteen .....	32
6.2.4	Arviointi.....	35
6.3	Yhteisenä tahtona yhteinen opettajuus.....	37
7	PÄÄTÄNTÖ.....	43
7.1	Johtopäätökset .....	43
7.2	Pohdintaa ja sovellettavuus .....	45
	LÄHTEET .....	48

## LITTEET

# 1 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

Tämä maisterin sivututkielma on osa Jyväskylän yliopiston Työelämässä tarvittavien toisen kielen resurssien rakentuminen -hanketta (Building Blocks, Suomen Akatemia 2019–2023), jossa tutkitaan työelämässä tarvittavien toisen kielen resurssien rakentumista aikuisilla maahanmuuttajilla (Building Blocks 2021). Tarkoitukseni on tutkia opettajien kokemuksia suomi toisena kielenä -opintojen (S2) ja ammatillisten opintojen integroinnista opiskeluvalmiuksia tukevissa opinnoissa (OPVA) aikuisten maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimusympäristönä olevissa ammatillisissa oppilaitoksissa edellä mainittuja S2-opintoja tarjotaan myös ammattiopintoihin integroituna opetuksena. OPVA-opintoihin kuuluvan toisen kielen opetuksen tarkoituksena on edistää opiskelijoiden kielitaidon ja näin myös opiskeluvalmiuksien kehittymistä yksilöllisesti (OPH 2021a). Fokukseni on S2- ja ammattiopetusta integroivissa koulutusjärjestelyissä, joiden yksi ilmentymä on yhteisopettajuus. Tarkastelen opettajien kokemuksia näiden koulutusjärjestelyjen toteutumisesta ja sitä, millaisena opettajat näkevät oman roolinsa opiskelijoiden kielellisen ja ammatillisen toimijuuden tukemisessa.

Olen kiinnostunut tästä aiheesta, koska työskentelen ammatillisessa oppilaitoksessa S2-opettajana ja työnkuvaani on kuulunut vuodesta 2020 asti myös OPVA-opintojen opettaminen. Tuolloin opintovalmiuksia tukevat opinnot oli uusi, ammatillisen koulutukseen reformiin (L531/2017) liittynyt opetuskokonaisuus, joka käynnistyi ilman siirtymäjaksoa. Käytännössä monista S2-opettajista tuli OPVA-opettajia. Yksi tutkielmani tavoitteista onkin pyrkiä paremmin ymmärtämään eri tahojen kokemuksia OPVA-opintojen tavoitteista ja integroivan työotteen merkityksestä maahanmuuttotaustaisten ryhmien koulutuksessa. Tutkimusasetelma on perusteltu, sillä opiskeluvalmiuksia tukevista opinnoista ei toistaiseksi ole tehty tutkimusta. S2- ja ammattiopintojen integrointia on tutkittu muun muassa samanaikaisopettajuutta kuvaavana ilmiönä (Koponen 2017) ja pedagogisena opetusjärjestelynä (Astikainen 2017), mutta ei opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen kontekstissa.

OPVA-opintojen tarkoituksena on tukea opiskelijoiden opiskelunvalmiuksia yksilöllisesti siten, että tutkinnon suorittaminen on mahdollista (OPH 2021a). Opiskelunvalmiuksia tukevien opintojen sisällöt on määritelty väljästi niin laissa ammatillisesta koulutuksesta (L531/2017) ja opetushallituksen ohjeissa (OPH 2021a) kuin oppilaitostasollakin. Opiskelunvalmiuksia tukevat opinnot eivät tuota tutkintovaatimusten mukaisia osaamispisteitä, eikä niille ole määritelty sisältöä ammatillisten perustutkintojen perusteissa (ePerusteet a).

Oma havaintoni on ollut, että OPVA-opintojen toteutus ja S2-opetuksen integrointi ammattiopintoihin riippuu paljon yksittäisistä opettajista ja heidän välisestään yhteistyöstä. Tämä saattaa synnyttää olosuhteita, jotka vaikeuttavat maahanmuuttajataustaisen opiskelijoiden toimijuuden edistämistä. Perimmäisenä tavoitteenani on ymmärtää paremmin, kuinka OPVA-opiskelijoiden S2- ja ammattiopintojen integrointi opetusjärjestelyinä voisi paremmin edistää maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ammatillista toimijuutta.

Sivututkielmani liittyy S2-pedagogiikan ja ammatillisen koulutuksen tutkimukseen. Tutkimusstrategiani pohjautuu Building Blocks -hankkeessa käytettävään etnografiseen lähestymistapaan (ks. esim. Lehtonen & Pöyhönen 2020) ja kieliekologiaan (van Lier 2000; 2004). Kyseessä on monimenetelmäinen laadullinen tutkimus, jossa on toimintatutkimuksen piirteitä. Analysoin tuloksia laadullisen sisällönanalyysin avulla.

## 2 OPISKELUVALMIUKSIA TUKEVAT OPINNOT

### 2.1 Ammatillisen koulutuksen reformi ja pedagoginen muutos

Tutkimusasetelman yhteiskunnallisena viitekehyksenä on ammatillisen koulutuksen reformi, jonka täytäntöönpano alkoi vuonna 2018. Sen yhtenä tavoitteena oli yksilöllisten koulutuspolkujen mahdollistaminen muun muassa aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen sekä osoittamiseen liittyvillä käytännöillä. Lisäksi työpaikalla oppimista ja työnohjausta lisättiin. (Amisreformi.) Nykyisessä pedagogisessa mallissa teoriaopetus koulun tarjoamissa oppimisympäristöissä ja työpaikalla käytännön työssä oppiminen vuorottelevat keskenään. Toisen kielen oppimisen näkökulmasta tämä merkitsee pyrkimystä liittää kieliopinnot kiinteämmäksi osaksi ammattiopintoja ja työpaikalla oppimista. Tätä pyrkimystä palvelevat myös OPVA-opinnot, joiden järjestäminen tuli mahdolliseksi ammatillisen koulutuksen reformin myötä. (OPH 2021b.)

Ammatillisen koulutuksen reformin vaikutuksista maahanmuuttotaustaisten ammatillisiin opintoihin tai OPVA-opinnoista ei toistaiseksi ole ilmestynyt kattavaa tieteellistä tutkimusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM 2021: 4) tilamaassa selvityksessä reformin toimeenpanosta todetaan, että OPVA-opinnot ovat vielä käynnistämisvaiheessa ja moni koulutuksenjärjestäjä edelleen hakee sopivaa muotoa OPVA-opinnoille strategiarahoituksen turvin. Eniten OPVA-opinnoista nähtiin olevan hyötyä niille, joilla on perustaidoissa puutteita. Erillisenä ryhmänä esille nousivat maahanmuuttotaustaiset opiskelijat. (Mts. 35–38.)

Vieraskielisten ammatillinen koulutus synnyttää jatkumona kysymyksen siitä kielitaitotasosta, joka vaaditaan ammatissa toimimiseen, miten kielitaito on mahdollista hankkia ja miten kielitaitoa arvioidaan. Lehtimaja, Virtanen ja Suni (2021) ovat todenneet kielenopiskelun painotuksen siirtymisen oppilaitokselta työpaikalla mahdollisesti näyttävän yksinkertaiselta ratkaisulta. Kiellisen ja ammatillisen

toimijuuden edistämisen onnistuminen vaatii kuitenkin tutkimukseen perustuvaa pedagogista tietoa ja osaamista (mts. 58). Vastuukysymykset kielenopetuksen järjestämisestä ja arvioinnista ovatkin kitkaa herättävä aihe, kun reformin myötä yhtenäisistä kielitaitovaatimuksista luovuttiin pääsyvaatimuksena. Opettajien kokemusten mukaan vieraskieliset opiskelijat tarvitsevat yhtenäisten kielitaitovaatimusten poistuttua enemmän tukea kuin aikaisemmin. (Lehdenvirta 2020.)

Ammatillisen koulutuksen reformi kytkeytyy läheisesti työperäisen maahanmuuton kysymyksiin ja työvoimapulaan. Tämä on tutkimukseni toinen yhteiskunnallinen viitekehys. Useat arviot osoittavat, että Suomen väestönkehitys johtaa kestävyysvajeeseen vanhusväestön määrän kasvaessa ja työllisten määrän vähe- tessä (ks. esim. Valtiovarainministeriö 2020 ja Tilastokeskus 2019). Kestävyysvaje joh- taa työvoimapulaan, joka on jo tällä hetkellä akuutti useilla toimialoilla. Valtioneuvos- ton (2021) tekemän vuoteen 2035 ulottuvan ennusteen mukaan uusia ammattiosaajia tarvitaan vuosien 2017–2035 välillä lähes yhtä paljon kuin asiantuntijoita. Eniten työ- voimatarvetta syntyy kiinteistöpalveluihin, liikenteeseen, maa- ja vesirakentamiseen sekä sosiaalipalveluihin. Tarvetta on myös kaupan alalla ja koneiden, laitteiden sekä kulkuneuvojen valmistuksessa. Näissä tehtävissä edellytetään useimmiten ammatil- lista perustutkintoa. Valtiovalta näkee työperäisen maahanmuuton kasvattamisen olevan huoltosuhteen tasapainottamisen ja työvoimapulan ensisijainen ratkaisu. (Valtioneuvosto 2021.) Tästä näkökulmasta on merkitystä sillä, kuinka vieraskielisten ammatilliseen koulutukseen liittyvä suomen kielen koulutus toteutetaan.

## **2.2 Opiskeluvalmiuksia tukevat opinnot ammatillisessa koulutuksessa**

Opiskeluvalmiuksia tukevista opinnoista säädetään ammatillisesta koulutuksesta an- netun lain luvussa 7 §:ssä 63 (L531/2017) seuraavasti:

Osana tutkintokoulutusta voidaan tutkinnon perusteissa määrätyn lisäksi järjestää opiskeluval- miuksia tukevia opintoja. Opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen tarkoituksena on, että opis- kelija hankkii sellaista yksilöllisiin tarpeisiinsa perustuvaa osaamista, joka antaa hänelle edelly- tykset osallistua tutkintokoulutukseen ja osoittaa osaamisensa näytössä tai muulla tavoin.

Koulutuksen järjestäjä päättää opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen järjestämisestä ja sisäl- löstä.

Lain määritelmän mukaisesti opiskeluvalmiuksia tukevat opinnot ovat varsinaise- seen ammatilliseen tutkintokoulutukseen sisällyttämättömiä lisäopintoja, joiden lähtö- kohtana on kunkin opiskelijan henkilökohtaisen tuen tarve opiskeluissa



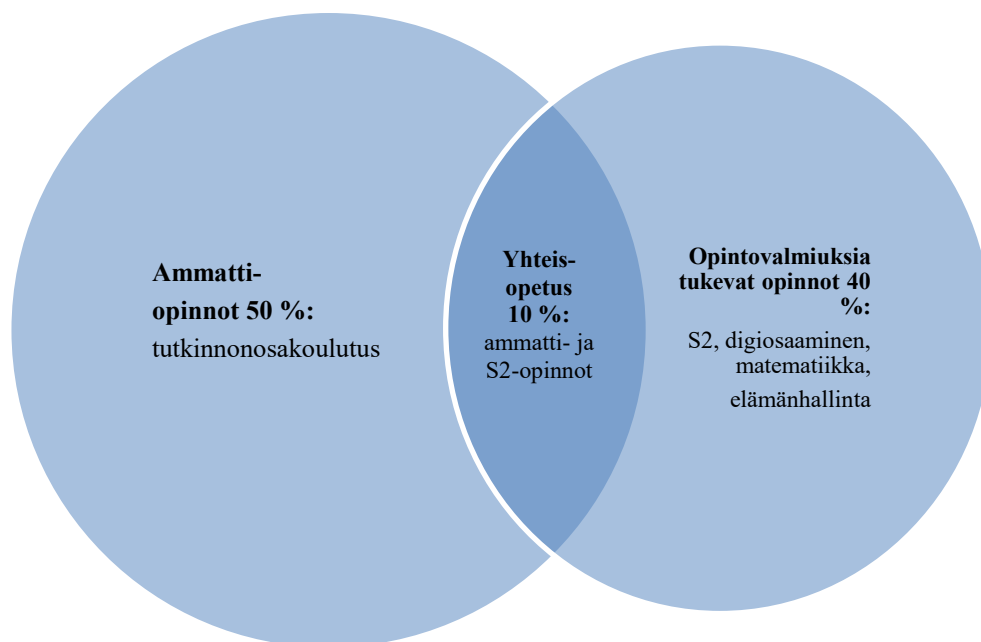
selviytymiseen. Laki antaa koulutuksen järjestäjälle vapauden päättää opetuksen järjestämisen muodoista, sisällöistä ja ajankohdasta.

Opetushallitus (OPH) on ohjeistanut opetuksen järjestäjiä hieman tarkemmin kuvaamalla esimerkinomaisesti opiskelijan perustaitojen vahvistamiseen tähtääviä sisältövaihtoehtoja: matematiikka, suomen kieli, tietotekniikka, vieraat kielet sekä opiskelutaitojen ja elämänhallinnan kehittäminen. Ohjeistuksen mukaisesti OPVA-opinnot suunnitellaan yksilöllisesti ja niiden toteutus kirjataan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämisen suunnitelmaan (HOKS). Lisäksi OPH on määritellyt opetuksen järjestämismuotoiksi yksittäiset päivät osana tutkintokoulutusta tai pidemmät yhtenäiset jaksot. OPVA-opintoihin osallistumisen maksimipituudeksi OPH määrittelee 6 kk. (OPH 2021a; OPH 2021b.)

### **2.3 S2-opetus opiskeluvalmiuksia tukevissa opinnoissa ammatillisessa koulutuksessa**

Opetuksen järjestäjän lisäksi opintojen toteuttamiseen voivat vaikuttaa myös muut hallinnonalat. Tästä on kyse silloin, kun TE-toimistot ohjaavat maahanmuuttotautaisia työttömiä työnhakijoita omaehtoiseen ammatilliseen koulutukseen työttömyysetuudella. Tällöin opintojen rahoitus vaikuttaa siihen, millaiseen koulutukseen he voivat osallistua. Opintojen tulee johtaa ammatilliseen perustutkintoon tai tutkinnonosaan, ja opintojen laajuuden tulee olla päätoimista, minimissään keskimäärin 4,5 osaamispistettä kuukaudessa tai 25 tuntia viikossa (TE-palvelut 2021).

OPVA-opinnot antavat valmiuksia perustutkinnosta selviytymiseen, mutta niistä ei voi saada osaamispisteitä. Ammatillisissa oppilaitoksissa kielellistä tukea tarvitseville maahanmuuttajille voidaan järjestää esimerkiksi tutkinnonosakoulutuksia siten, että ne sisältävät OPVA-opintoja. Tällöin OPVA- ja ammatilliset opinnot vuorottelevat keskenään ja S2-opetusta on mahdollista integroida ammattiopetukseen. Kuviossa 1 kuvataan yhden ammattioppilaitoksen tapaa integroida ammattiopinnot ja S2-opetus silloin, kun vieraskielisille opiskelijoille tarjotaan ryhmämuotoisia OPVA-opintoja tutkinnonosakoulutuksessa.



Kuvio 1. Ammatti- ja S2-opintojen integrointi yhteisopettajuutena.

Kyseessä on malli, jossa ryhmämuotoisessa intensiiviopetuksessa OPVA-opintoja tarjotaan osana tutkinnonosakoulutusta. OPVA- ja ammattiopinnot kulkevat tässä tapauksessa siis rinnakkain kuitenkin siten, että ammattiopintoja opetetaan eri päivinä kuin OPVA-opintoja. Nämä yhdistyvät viikoittain puolen päivän ajaksi ammatti- ja S2-opettajan yhteisopetuksessa.

### 3 TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tarkastelen tässä sivututkielmassani opettajien kokemuksia S2- ja ammattiopetuksen integroinnin opetusjärjestelyistä OPVA-opinnoissa maahanmuuttotaustaisten aikuisopiskelijoiden ammattiopinnoissa. Ensimmäiseksi tarkoitukseni on selvittää, millaisia pedagogisia tavoitteita OPVA-opinnoille on asetettu ja miten S2-opinnot on käytännössä integroitu ammattiopintoihin opiskelijoiden toimijuuden tukemisen näkökulmasta. Toiseksi pyrin kuvaamaan opettajien kokemuksia tämän integroinnin toteutuksesta, jossa keskityn pedagogisiin ja arviointikäytänteisiin sekä oppimisympäristöihin. Kolmanneksi pyrin selvittämään opettajien kokemuksia integroinnin onnistumisesta ja omasta roolistaan opiskelijoiden toimijuuden tukemisessa. Varsinaiset tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia ovat oppilaitosten asettamat tavoitteet S2- ja ammattiopetuksen integroinnille OPVA-opinnoissa opiskelijoiden ammatillisen toimijuuden tukemisen näkökulmasta?
2. Millaisia ovat opettajien kokemukset S2- ja ammattiopetuksen integroinnista OPVA-opintojen aikana?
  - a) Millaisia ovat pedagogiset ja arviointikäytännöt?
  - b) Millaisia ovat käytössä olevat oppimisympäristöt?
3. Miten ammatti- ja S2-/OPVA-opettajat arvioivat integroinnin toteutusta ja miten he näkevät oman roolinsa opiskelijoiden ammatillisen toimijuuden tukemisessa?

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tutkimuksen kohteena ovat käsitykset OPVA-opinnoille asetetuista tavoitteista. Muut kaksi kysymystä liittyvät integroinnin pedagogiseen toteutukseen ja kokemuksiin sekä arvioihin niistä. Tällä tavoin pyrin selvittämään varsinaista tutkimusongelmaa: miten tutkimuksessa kuvatut opetusjärjestelyt opettajien kokemusten perusteella vaikuttavat opiskelijoiden kielellisen ja ammatillisen toimijuuden tukemiseen.

Tämä sivututkielma on osa Building Blocks -hanketta, jossa tutkitaan työelämässä tarvittavien toisen kielen resurssien rakentumista. Hankkeen

avainosallistujina ovat muun muassa ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevat maahanmuuttajat, joiden tarkoituksena on työllistyä omalle alalleen Suomessa. (Building Blocks 2021.) Hankkeen tutkimuskohteisiin kuuluu kieli- ja koulutuspolitiikka, joihin lukeutuvat myös S2- ja ammattiopetuksen integroinnin toteutustavat. Oman työni keskiössä ovat opettajien kokemukset integroinnista. Osallistujia tässä tapauksessa ovat siis ammatillisen koulutuksen opettajat, eivät opiskelijat. Tämä johtuu siitä, että koen tärkeäksi tehdä näkyväksi koulutusjärjestelyjen merkityksen maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden toimijuuden edistämisessä ja tuoda esille myös ammatillisen koulutuksen opettajien äänen.

Building Blocks -hankkeen tieteellisenä lähtökohtana on sosiokognitiivinen ja ekologinen viitekehys, jossa kieli nähdään sosiaalisesti jaettuna resurssina. Keskeisiä käsitteitä ovat van Lierin (2000; 2004; 2008) esittämät resurssit, tarjoumat, oikea-aikainen tuki ja kieliekologiaan kytkeytyvä ekologisen lokeron käsite (niche, ks. esim. Suni 2017: 198), jotka vaikuttavat toisen kielen opiskelijan positiointiin, identiteettiin ja toimijuuden kehittymiseen. (Building Blocks 2021.) Oma tutkimukseni kohdistuu hankkeen toiseen tutkimuskysymykseen, joka koskee opiskelijoiden mahdollisuuksia laajentaa toisen kielen resurssejaan ja ekologisia lokerojaan omissa oppimisympäristöissään. Samalla se ohjaa huomion siihen, millä tavalla erilaiset sosiaaliset, vuorovaikutukseen liittyvät tai yhteiskunnalliset tekijät rakentavat tai rajoittavat mainittuja mahdollisuuksia. (Building Blocks Reserch Plan 2018.) Tästä näkökulmasta pyrin omassa tutkielmassani selvittämään opettajien kokemusta tutkimalla opetusjärjestelyjen merkitystä opiskelijoiden ammatillisen ja kielellisen toimijuuden kehittymiselle. Hankkeessa on jo aiemmin ilmestynyt luokahuonevuorovaikutukseen ja opetuksen integrointiin liittyvää tutkimusta. Mustonen ja Puranen (2021: 72) ovat havainneet tutkiesaan kielitietoista pedagogiikkaa ja maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kiinnittymistä ammatillisiin opintoihin, että opettajilla on niukasti keinoja selkeyttää opetuspuhettaan ja rakentaa vuorovaikutusta opetustilanteessa. Tämä rajoittaa opiskelijoiden kiinnittymistä, jonka ulottuvuuksia ekologisessa viitekehyksessä ovat muun muassa osallisuuden ja toimijuuden kasvu ekosysteemissä (mts. 67).

Maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kielellisen ja ammatillisen toimijuuden kehittymistä ammatillisessa kontekstissa ovat viime vuosina tutkineet muuan muassa Strömmer (2017) ja Virtanen (2017) väitöskirjoissaan. Virtanen tutki kansainvälisten sairaanhoito-opiskelijoiden ammatillisen kielitaidon ja toimijuuden tilanteista ja koettua kehittymistä työharjoittelussa. Strömmerin tutkimuskohteena olivat maahanmuuttajille tarjoutuvat kielenoppimismahdollisuudet työskentelyssä siivousalalla.

Virtasen (2017) tutkimustulokset vahvistavat käsityksiä maahanmuuttajaopiskelijoiden ekologisen lokeron ahtaudesta. Toistuvilla tilanteilla ja oikea-aikaisella tuella oppijaa voidaan auttaa pääsemään osalliseksi ympäristön tarjoamista resursseista,

jolloin myös ekologinen lokero laajenee. Virtasen tutkimuksen keskeisiä tuloksia onkin se, että ammatillisen kielitaidon kehittyminen tarkoittaa toimintaympäristön laajentumista. Hänen mukaansa ammatillinen kielitaito pitäisi nähdä moniäänisenä ja tilanteisena ilmiönä. Hän tekee näkyviksi ammatillisella sektorilla ja yhteiskunnassa eläviä dikotomisia käsityksiä kielestä eli kieli-ideologioita, joiden mukaan kielitaitoa joko on tai sitä ei ole. Hän osoittaa, ettei ole olemassa yhtä ammatillista kielitaitoa tai suomen kielen taitoa, vaan kielitaito on aina sidoksissa tilanteeseen tai paikkaan ja kehittyy näin ollen tilanteisesti. (Virtanen 2017: 82–87.)

Strömmer (2017) osoittaa kielen oppijan kiinnittymisen ekosysteemiin olevan erittäin vaikeaa, kun vuorovaikutustilanteet ovat joko vähäisiä tai puuttuvat kokonaan. Strömmerin tutkimustuloksena on, että oikea-aikainen tuki on parhaimmillaan sekä kehollista että kielellistä ja työyhteisön tarjoamaa. Sen tulisi myös vastata kielenoppijan lähikehitysvyöhykkeen tarpeita. Strömmer osoittaa tutkimuksensa valossa, että realistinen ja oman identiteetin kanssa linjassa oleva päämäärä edistää oppijan investoimista kieleen eli motivoi häntä eniten. Yksi tällainen motivointikeino on oppijalle merkityksellisten urapolkujen tarjoaminen siten, että ammattiin opiskelu, ammatillisen kielitaidon kehittäminen ja työssä oppiminen on mahdollista yhdistää. Tämä luo olosuhteet pääsyyllä välttämättömiin kielellisiin resursseihin. Ongelmaksi tilanne muodostuu silloin, kun positiointi, päämäärät ja saatavilla olevat resurssit ovat ristiriidassa keskenään. (Mts. 66–68.)

## 4 TOUREETTISET LÄHTÖKOHDAT

### 4.1 Kieliekologia

Kieliekologia on lähestymistapa, joka pohjautuu van Lierin (2004) näkemyksiin ihmisen ja ympäristön välisestä vuorovaikutussuhteesta affordanssina. Ympäristö käsitetään sekä fyysiseksi että sosiaaliseksi tilaksi, jossa on fyysisiä, sosiaalisia tai symbolisia tarjoumia (mts. 45). Kieli kehittyy sosiokulttuurisesti vuorovaikutuksessa, aktiivisesti osallistumalla, jolloin oppijan havaitsemat tarjoumat muodostuvat kielen oppimisen resursseiksi (mts. 52–53). Ympäristö nähdään kielen oppimiseen mahdollisuuksia tarjoavana ekosysteeminä, jossa oppija voi havainnoida ja hyödyntää ympäristön tarjoumia oppimisessaan. Van Lier käyttää termiä affordanssi, joka on käännetty suomen kielelle termillä *tarjouma*. Oppiminen edellyttää kielenoppijalta aktiivista toimintaa ja vastuun ottamista omasta oppimisestaan. (Mts. 4–5.) Suni (2008: 24) nostaa esille, etteivät kaikki ympäristön ominaisuudet voi kuitenkaan automaattisesti muuttua oppijalle affordansseiksi eli oppijan oman kielenkäytön kannalta merkityksellisiksi tarjoumiksi. Kysymys on myös siitä, havaitseeko kielenoppija resursseja ja kuinka merkityksellisiksi hän ne kokee (mts. 24).

Van Lier (2004: 221–223) näkee ekologisessa ja sosiokulttuurisessa lähestymistavassa kielenoppimisen avaintekijöinä opiskelun sitomisen toimintaan, havaintojen tekemisen ja vuorovaikutuksen ympäröivän tilanteisen ekosysteemin kanssa. Vuorovaikutuksessa oppiminen kytkeytyy relevantteihin merkitysrakenteisiin, kielenoppija sitoutuu tavoitteisiin ja tiedon rakentuminen, emergoituminen, on mahdollista. Olennaista kieliekologisessa lähestymistavassa on, ettei kognitio reaalistu vain oppijan päällä sisällä passiivisena tiedon vastaanottamisena, vaan se näkyy myös yksilön vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (van Lier 2000: 246).

Van Lier (2004: 221) painottaa kieliekologisesta ja sosiokulttuurisesta lähestymistavasta olevan hyötyä kaikille opettajille, ei ainoastaan kielten opettajille. Hänen mukaansa toimijuuden tutkiminen ja ilmiön ymmärtäminen auttavat luomaan paremmin toimivia oppimisympäristöjä (van Lier 2008:164). Pidän tätä hedelmällisenä lähestymistapana myös S2- ja ammattiopintoja integroivaan yhteiseen opetukseen, josta minulla on tilaisuus nostaa kuuluviin S2-opettajien äänien rinnalla tässä kontekstissa harvemmin kuullut ammattiopettajien äänet.

## 4.2 Ekologinen lokero, toimijuus ja oikea-aikainen tuki

Sovellan tutkimukseeni myös ekologisen lokeron (e. niche) käsitettä. Sunin (2017: 198) määritelmän mukaan se tarkoittaa positiota tai toiminnan tilaa, joka maahanmuuttajalle annetaan tai jonka hän ottaa esimerkiksi työyhteisössä. Ekologinen lokero vaikuttaa siihen, millä tavalla yksilö voi päästä osalliseksi kielellisistä ja ammatillisista resursseista. Se voi rajoittaa tai laajentaa oppimismahdollisuuksia ja vaikuttaa näin myös yksilön toimijuuteen. (Mts. 198.) Työyhteisöllä tai muulla ekosysteemillä on suuri rooli ekologisen lokeron rajojen piirtämisessä (mts. 202).

Van Lierin (2008) näkemyksen mukaan toimijuus tarkoittaa siis yksilön aktiivista toimintaa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Toimijuus ei näin ollen kuvaa oppijan ominaisuuksia tai kompetenssia, vaan käytöstä ja toimintapotentiaalia, jonka emergoitumiseen vaikuttavat tekijät ovat kontekstisidonnaisia (mts. 171). Määritellesään oppijan toimijuutta luokkahuonekontekstissa van Lier (mts. 172) näkee toimijuuden sisältävän kolme aspektia: 1. oppijan itsensä on oltava aloitteellinen ja kyettävä säätelemään omaa toimintaansa, 2. toimijuudessa on aina kyse vuorovaikutuksesta sosiokulttuurisessa kontekstissa ja 3. oppijalla on vastuu omasta toiminnastaan.

Ilman toimijuutta oman ekologisen lokeron löytäminen ekosysteemissä on vaikeaa (Suni 2017: 200). Koska ekologinen lokero on ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa muuttuva ja kehittyvä tila, edellyttää sen laajentaminen toisten asettamien rajojen ylittämistä. Tässä yksilö tarvitsee tukea. Toimijuuteen kuuluukin läheisesti myös oikea-aikainen tuki, jota esimerkiksi opettaja voi tarjota auttaakseen opiskelijaa siirtymään lähikehitysvyöhykkeellä eteenpäin (van Lier 2004: 148; Walqui & van Lier 2010: 33–41). Maahanmuuttaja on usein tilanteessa, jossa ympäristön kieliresurssit kuuluvat vahvemmitte toimijoille. Paikallisilla, esimerkiksi työpaikkakohtaisilla, kielipolitiikoilla voidaan vaikuttaa toimijuuden kehittymiseen. Tässä on ratkaisevassa roolissa oikea-aikainen räätälöity tuki. (Suni 2017: 209–212.)

Omassa tutkimuksessani sovellan ekologisen lokeron käsitettä ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Ekosysteeminä tässä tapauksessa on siis opiskeluympäristö, joka muodostuu ammatti- ja S2-opintoja integroivassa yhteisessä opetuksessa joko luokkahuoneessa, työsalissa tai sähköisissä oppimisympäristöissä. Ekosysteemin

osapuolina ovat maahanmuuttotaustaiset opiskelijat sekä ammatti- ja S2-opettajat. Tutkimusasetelma on muuhun tehtyyn tutkimukseen nähden sikäli epätavallinen, että opiskelijoiden toimijuuden tukemista ei tässä työssä tutkita opiskelijoiden vaan opettajien havaintojen ja kokemusten kautta.

### 4.3 Opetuksen integrointi

Kahden opettajan välistä yhteistyötä opetuksessa on Suomessa perinteisesti kutsuttu samanaikasopetukseksi (Pulkkinen & Rytivaara 2015: 5). Englanninkielinen termi *co-teaching* viittaa opettajien väliseen yhteistyöhön, jossa kaksi opettajaa jakaa työt ja vastuut keskenään. Yhteistyö sisältää vastuun opetuksen suunnittelusta, opettamisesta, ohjaamisesta ja arvioinnista. (Villa, Thousands & Nevin 2013: 396.) Suomessa tästä käytetään termiä yhteisopetus (Pulkkinen & Rytivaara 2015 : 5). Villa ym. (2013 : 29–30) ovat jakaneet yhteisopetuksen muodot seuraaviin neljään tyyppiin, jotka kuvaavat opettajaparin suhdetta toisiinsa: 1. avustava yhteisopetus, 2. täydentävä yhteisopetus, 3. rinnakkaisopetus ja 4. tiimiopetus. Avustavassa yhteisopetuksessa pääopettaja opettaa ja toinen opettaja tukee opiskelijoita. Täydentävässä yhteisopetuksessa opettajat täydentävät toistensa opetusta. Rinnakkaisopetuksessa opettajat opettavat samanaikaisesti rinnakkaisia ryhmiä yleensä samassa tilassa. Tiimiopetuksessa opettajapari on tiimi, joka opettaa yhdessä tasaveroisesti samaa ryhmää.

Lähestyn tässä tutkielmassa yhteistä opetusta soveltamalla CLIL-näkökulmaa (content and language integrated learning), jossa toisen tai vieraan kielen ja sisällön opiskelu on yhdistetty toisiinsa tasaveroisesti (Coyle, Hood & Marsh 2010 ; Nikula 2015). Omassa tutkielmassani kyseessä on S2- ja ammattiopinnot yhdistävä pedagogiikka. Kielen ja sisällön integroinnissa opiskelijan motivaatio on keskeinen onnistumisen ajuri, sillä kielen opiskelu tapahtuu todellisissa kielenkäyttötilanteissa. Kieltä ei siis opiskella käyttökontekstista erillään vain myöhempää käyttöä varten. CLIL on ennen kaikkea sisällön eli tietojen ja taitojen opiskelua kielen kautta tilanteisesti. (Coyle ym. 2010 : 10–12.)

S2-opetuksen näkökulmasta opetuksen integrointia ammatillisessa kontekstissa Suomessa ovat aiemmin tutkineet muun muassa Joutsen (2010), Astikainen (2017) ja Koponen (2017) pro gradu -tutkielmissaan. Kaksi jälkimmäistä on soveltanut tutkielmissaan CLIL-näkökulmaa. Astikainen on tutkinut S2- ja kotityöpalveluopintojen integrointia osittain opetusjärjestelyinä nojautuen Aaltosen (2003), Takalan (2004) ja Tarkoman (2004) määritelmiin opetuksen integroinnista, joka vähimmillään on ammatillisellon tuomista kielitunnille ja laajimmillaan ajan ja paikan integrointia. Astikainen nostaa esille myös opetuksen integrointiin vaikuttavat ulkoiset tekijät, kuten oppilaitoskulttuurin ja resurssien käytön. (Astikainen 2017: 16.)



Astikaisen (mts. 46) keskeinen havainto on, että kielen ja ammattisisältöjen integroinnissa on kyse kielenoppijan kielellisestä ja kulttuurisesta tukemisesta, jonka onnistuminen edellyttää opettajien välistä yhteistyötä. Koponen (2017) on tutkinut S2-opetuksen ja ammatillisen opetuksen integrointia samanaikasopettajuuden näkökulmasta. Hänen mukaansa samanaikaisopetus synnyttää jaettua opettajuutta, jossa kollegat voivat jakaa keskenään ammatillista osaamistaan (mts. 86–87). Koponen yhdistää tämän yleiseen työelämän murrokseen, jossa verkostomainen työskentelytapa ja asiantuntijuuden jakaminen korostuvat (mts. 81). Samanaikaisopetuksessa asiantuntijuuden jakaminen näkyy esimerkiksi yhteisenä oppimateriaalin keräämisinä. Koposen keskeinen havainto on, että onnistunut jaettu opettajuus edellyttää yhteistä suunnitteluaikaa (mts. 81) ja kykyä neuvotteluun (mts. 91).

Tässä tutkielmassa keskityn tutkimaan integrointia nimenomaan S2-opetuksen ja ammattiopinnot yhdistävänä opetusjärjestelyinä. Pedagogisena ilmiönä tässä saattaa olla kyse samanaikaisopetuksesta, mutta ei pelkästään. Näin ymmärrettynä integrointi voi sisältää opettajien välisen yhteistyön laajemmin suunnittelusta toteutukseen ja arviointiin, ajankäytön, oppimisympäristöt, materiaalikäytänteet sekä ulkoiset kontekstitekijät, kuten organisaatiokulttuurin. Rautiainen (2004) ja Koponen (2017: 21) ovat viitanneet tällaiseen opettajien väliseen laajempaan yhteistyöhön, joka ei ole välttämättä sidottu tiettyyn aikaan ja paikkaan, termillä yhteinen opettajuus. Tutkielmassani tulen viittaamaan integrointiin tällä samalla termillä, koska se kuvaa kielen ja sisällön opetuksen integrointiin sisältyvän vastuun laajuutta.

## 5 AINEISTO JA MENETELMÄT

### 5.1 Aineistot ja tutkimusympäristöt

Tämän tutkielman tutkimusympäristöinä on kaksi ammatillista oppilaitosta. Tutkimuskohteena on opettajien kokemukset suomea toisena kielenään puhuvien opiskelijoiden S2-opintojen ja ammatillisten opintojen integroinnista OPVA-opintojen aikana. OPVA-opinnot ovat osa perustutkintoa edeltävää, valmentavaa koulutusta. S2-opinnot ovat osa OPVA-opintoja, joita voidaan tarjota intensiivijaksoissa ryhmämuotoisesti tai yksilökohtaisesti opiskelijoiden tarpeiden mukaan. Useimmilla tutkimuksessa mukana olleilla koulutusaloilla OPVA-opinnot järjestettiin ryhmämuotoisesti ja yhtäjaksoisesti kuuden kuukauden aikana siten, että opiskelijat suorittivat OPVA-opintojen rinnalla jonkin ammatillisen tutkinnon osan. Tästä käytetään nimitystä tutkinnonosakoulutus. Tällöin OPVA-opintoja oli tyypillisesti vähän alle puolet ja ammattiopintoja noin puolet viikosta. Noin 10% opetusajasta oli tarkoitettu S2-opettajan ja ammattiopettajan yhteisopetukseen. Tässä tutkielmassa tutkin sitä, kuinka opettajat kuvaavat, erittelevät ja kokevat nimenomaan tämän yhteisen opettajuuden järjestelyjä.

Tutkimusaineisto kerättiin Building Blocks -hankkeessa kahdessa ammatillisessa oppilaitoksessa puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla ja verkkokyselyllä vuosien 2019–2021 aikana. Laadin yhden puolistrukturoidun teemahaastattelun rungon ja verkkokyselyn koeversiot kevään 2021 aikana, minkä jälkeen niitä työstettiin, testattiin ja terävöitettiin Building Blocks -hankkeen tutkimusryhmässä. Tutkimusaineiston keräämiseen on kanssani osallistunut muitakin tutkimusryhmän jäseniä.

## 5.2 Aineiston keruu- ja käsittelymenetelmät

Tutkielmani on monimenetelmäinen laadullinen tutkimus, joka on tehty osana pääosin etnografiseen tutkimusstrategiaan nojautuvaa Building Blocks -hanketta. Tutkimuksessani on myös toimintatutkimuksen piirteitä. Laadullisen tutkimuksen tarkoitus on muun muassa kuvata ja pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä (Tuomi & Sarajarvi 2002: 87). Tutkimuksen kohteena ovat opettajien kokemukset S2- ja ammattiopintojen integroinnista, josta käytän termiä yhteinen opettajuus. Kokemusten tutkiminen on samalla niiden merkitysten tutkimista, joita ihminen antaa kokemukselle eli intentionaaliselle toiminnalle (Laine 2001: 26–27). Tehdyt haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja ja verkkokysely teemoitettu, joten analysointivaiheessa tehtäväkseni jäi niiden merkityksien löytäminen, joita osallistujat näille teemoille antoivat (ks. Moilanen & Räihä 2001: 53). Merkityksiä etsin laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastattelija esittää kysymyksiä, mutta ei anna vastausvaihtoehtoja. Kysymysten teemat ovat ennakkoon määritellyjä, mutta muoto ja järjestys voivat vaihdella tilanteen mukaan. (Ks. Valli 2010 : 28.) Puolistrukturoitu teemahaastattelu ohjaa pysymään tarkasteltavana olevassa aiheessa mutta antaa samalla vapaamman mahdollisuuden keskustelunomaisella haastattelutilanteelle (Eskola & Vastamäki 2010: 26–29). Lisäksi keskeisiksi nousevat haastateltavien asioille antamat merkitykset (Hirsijärvi & Hurme 2000: 48), jotka muutoin saattaisivat jäädä huomaamatta.

Haastattelujen litteroinnissa on käytetty puolikarkeaa litterointitapaa (liite 1), jossa kiinnitetään huomiota pääasiassa puheen sisältöön, ei niinkään puheen tuottamiseen. Tällöin on siten jätetty litteroimatta esimerkiksi äänenpainot. Litterointitavan tarkkuuden valintaan ovat ohjanneet tutkimuskysymykset ja aineiston analysointimenetelmät. (Ks. Hyvärinen ym. 2017: 427.) Koska aineiston analyysitavaksi valikoitui sisällönanalyysi, on puhe litteroitu sanatarkasti mukaan lukien tilkesanat. Jonkin verran on litteroitu myös ei-sanallista viestintää kuvaamaan haastattelutilanteen kulkua. Haastattelut ovat Building Blocks -hankkeen tutkimusryhmän eri jäsenten litteroimia.

Haastattelujen ja kyselyjen tekemisen lisäksi olen osana OPVA-opettajan työtäni havainnoinut ja reflektoinut S2- ja ammattiopintojen integrointiin liittyvää hallinnollista viestintää ja sosiaalista kanssakäymistä omalla työpaikallani. Tämä tuo tutkimukseen väistämättä myös toimintatutkimuksen piirteitä, sillä pyrin tällä tutkimustyöllä myös kehittämään omaa työtäni eli S2- ja ammattiopintojen integrointia osana OPVA-opintoja. Tämä asetelma ja oma roolini siinä haastavat pohtimaan vakavasti tutkimuseettisiä näkökulmia. Etnografinen tutkimusstrategia mahdollistaa kuitenkin myös tämän tyyppisen tutkimusotteen, havainnoinnin osana ilmiötä (Pitkänen-Huhta 2011: 89). Turvaan hyvän tutkimusetiikan muun muassa siten, etteivät osallistujat,

vastaukset, koulutusalat ja oppilaitokset ole raportointivaiheessa yhdistettävissä ja tunnistettavissa.

Aineistonhankintamenetelmät vaihtelivat osallistujaryhmittäin. Pyrin muodostamaan käsityksen OPVA-opetuksen tavoitteista ja käytännöistä haastatteleamalla puolistrukturoidulla teemahaastattelulla (liite 2) erään oppilaitoksen maahanmuuttotaustaisille suunnatusta opetuksesta vastaavaa hallintohenkilöä ja hyödyntämällä Building Blocks -hankkeen tutkimusryhmän aiemmin tekemiä ammatti- ja S2-opettajien haastatteluja. Toteutin itse yhden etähaastattelun Teams-alustalla keväällä 2021. Haastattelulla pyrin taustoittamaan tutkimusympäristön tapaa järjestää maahanmuuttotaustaisille suunnattuja OPVA-opintoja, niiden integrointia ammattiopintoihin ja niille asetettuja tavoitteita. Nämä kysymykset koskivat seuraavia teemoja: koulutusalat, opiskelijamäärät, kohderyhmät, hakeutumisväylät ja rahoitus. Hyödynsin tutkielmassani lisäksi viittä muuta haastatteluaineistoa, jotka oli kerätty Building Blocks -hankkeessa vuonna 2019.

Haastatteluaineiston anonymisointikeinoja ovat tunnistetietojen muuttaminen, poistaminen ja kategorisointi (Hyvärinen ym. 2017: 419). Olen pseudonymisoinut tutkielmani haastatteluaineistot muuttamalla haastateltujen nimet ja poistamalla muut tunnistetiedot kuten viittaukset oppilaitoksiin, joissa haastatellut olivat töissä. Käytän haastatelluista pseudonyymejä O1, O2, O3, O4, O5 ja O6. Tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti haastattelu- ja kyselyaineistot tallennettiin Building Blocks -hankkeen osoittamalle salanasuojatulle verkkoasemalle, jossa niitä säilytetään edelleen. Tutkielma on tehty tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) tieteellisen käytännön ohjeiden mukaisesti. Building Blocks -hanke on saanut oppilaitoksilta tutkimusluvut ja tutkimukseen osallistujilta suostumukset kerätyn aineiston käytöstä tieteelliseen tutkimukseen.

Ammattiopettajien, OPVA-ryhmien vastuuopettajien ja S2-/OPVA-opettajien kokemuksia opetuksen integroinnista keräsin puolistrukturoidulla verkkokyselyllä (liite 3), joka sisälsi taustakysymyksiä ja avoimia kysymyksiä teemoittain. Kysely oli suunnattu suppeahkolle osallistujajoukolle ja se oli tarkoitettu vain laadullisen aineiston keräämiseen. Käytin aineiston keräämiseen Webropol-ohjelmistoa (ks. Webropol 2021). Verkkokysely rakentui seuraavista teemoista : S2- ja ammattiopetuksen yhdistämisen tavoite, opetusjärjestelyt, roolit, suunnittelu ja käytännön toteutus, arviointi, yhteistyötä edistävät ja estävät tekijät sekä onnistuminen opiskelijoiden toimijuuden edistämässä. Kyselylomakkeella kerätyn tiedon analysointiin sovelsin teemoittelua laadullisen tutkimuksen analysointitapana (ks. Valli 2010 : 126). Teemoittelussa on kyse aineiston pelkistämisestä ja ydinmerkitysten löytämisestä (Moilanen & Räihä 2001 : 53). Koska tässä verkkokyselyssä vastaajille esitettiin eri teemoihin liittyviä kysymyksiä, etsin näille teemoille informanttien antamia merkityksiä.

Kysely lähetettiin keväällä 2021 yhden ammatillisen oppilaitoksen niille opettajilla, joilla oli ollut OPVA- ja ammattiopinnoissa maahanmuuttotauksaisia koulutusryhmiä vuosien 2020–2021 aikana. Otannan perusteena oli siis opettajan työ OPVA-ryhmien kanssa tietyllä ajanjaksolla. Sain tiedon kyselyn potentiaalisesta kohderyhmästä oppilaitokselta. Potentiaalisia osallistujia oli 25 opettajaa, joista 10 oli OPVA- ja/ tai S2-opettajia ja 15 ammatti- ja/ tai vastuupettajia. Lähetin kutsut henkilökohtaisella kutsulinkillä omasta yliopiston sähköpostistani opiskelijan roolissa. Sain kohderyhmän sähköpostiosoitteet oppilaitokselta. Kutsu sisälsi anonyymin vastauslinkin, jossa vastaajan henkilöllisyyden paljastuminen ei ollut mahdollista. Lähetin yhden muistutusviestin ennen kyselyn sulkeutumista. Verkkokyselyn vastaukset olivat anonyymejä, joten niitä ei ollut tarvetta pseudonymisoida. Käsittelin vastauksia teemoittain enkä vastaajakohtaisesti.

Alla oleva taulukko 1 kuvaa aineistonkeruumenetelmiä ja osallistujia kohderyhmittäin.

Taulukko 1. Aineiston keruumenetelmät osallistujatyypeittäin

Kohderyhmä	Puolistruktu- roitu teemahaastattelu	Verkkokysely
Maahanmuuttotauksaisille suunnatusta opetuksesta vastaava hallintohenkilö	1	
OPVA-ryhmien ammatti- ja/ tai vastuupettajat	1	6
OPVA- ja/ tai S2-opettajat	4	4

Yhteensä tutkimukseen osallistui siis 16 henkilöä, jotka kaikki olivat olleet tekemisissä OPVA-opintojen kanssa joko opettajina tai opetuksen toteutuksen suunnittelijoina. Haastatteluihin osallistui neljä S2-opettajaa, yksi ammattiopettaja ja yksi hallintohenkilö. Verkkokyselyyn osallistui neljä S2-opettajaa ja kuusi ammattiopettajaa. Haastatteluihin ja verkkokyselyyn osallistujat olivat eri henkilöitä.

### 5.3 Aineiston analyysimenetelmät

Käytän tässä tutkielmassa analyysimenetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jonka ominaispiirre on merkityksien etsiminen tekstistä (Tuomi ym. 2002: 117). Valitsin aineiston järjestelytavaksi teemoittelun (mts. 105), joka rakentui luontevasti jo verkkokyselyn avoimien kysymysten laadintavaiheessa. Aineistolähtöisessä lähestymistavassa teemoittelu on mahdollista tehdä myös kysymysten avulla (Moilanen & Rähä 2001: 53). Teemat olivat seuraavat: S2- ja ammattiopetuksen yhdistämisen

tavoite, opetusjärjestelyt, roolit, suunnittelu ja käytännön toteutus, arviointi, yhteistyötä edistävät ja estävät tekijät sekä opiskelijoiden toimijuuden edistäminen. Edellä mainitut teemat valikoituivat, koska tarkoituksena oli saada tietoa opettajien kokemuksista opetuksen integroinnista ja sen tavoitteista monipuolisesti eri näkökulmista. Teemoittelua ohjasi osittain myös oma kokemukseni S2- ja ammattiopetuksen integroinnista OPVAn aikana.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet ovat seuraavat: mahdollinen litteointi, sisältöön perehtyminen, ilmausten pelkistäminen eli tutkimustehtävää kuvaavien ilmaisujen etsiminen, samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen, ryhmittely ala- ja yläluokkiin ja kokoavien käsitteiden muodostaminen (Tuomi ym. 2002: 123). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä painotetaan, ettei tulkinnassa tule sekoittaa suoria vastauksia merkityksiin, vaan vastaukset ovat ainoastaan vihjeinä piilossa olevista merkityksistä. Analyysin ja tulkinnan avulla paljastetaan näitä merkityksiä. (Moilanen ym. 2001: 55.) Sovelsin edellä kuvattua prosessia seuraavalla tavalla. Ensimmäinen vaiheessa luin verkkokyselyn avoimet vastaukset huolellisesti useaan kertaan. Tämän jälkeen järjestelin vastaukset teemoittain ja valitsin ne vastaukset, jotka tuntuivat tutkimuskysymysten kannalta olennaisimmilta. Kuvasin vastauksia ja pyrin löytämään niistä syvempiä merkityksiä. Lopuksi tulkitsin teemoille annettuja merkityksiä tutkimuskysymysten näkökulmasta ja kytkin tulkinnan teoriaosuudessa esiteltyihin kieliekologiaan sekä CLIL-tutkimuksen näkökulmiin.

Haastatteluaineiston analyysia lähestyin kahdella eri tavalla, sillä aineistojen hankintatavat poikkesivat toisistaan. Etsin haastatteluista ensin OPVA-opintoja ja opetuksen integrointia koskevat ilmaukset. Tämän jälkeen ryhmittelin ne samojen teemojen perusteella kuin verkkokyselyn vastaukset. Muutoin noudatin haastattelujen analysoinnissa ja merkitysten tulkinnassa edellä kuvattua aineistolähtöisen sisällönanalyysin prosessia.

Raportointivaiheessa yhdistin sekä verkkokysely- että haastatteluaineistojen analyysit toisiinsa. Esittelen tulokset teemoittain ja tuen tulkintoja aineistoesimerkeillä, joista on lihavoitu merkitysten kannalta keskeiset ilmaukset. Aineistoesimerkeistä on häivytetty tunnistetiedot, kuten oppilaitosten nimet ja tutkintoalat, osallistujien tunnistamattomuuden turvaamiseksi. Sen sijaan S2- ja ammattiopettajan ammatteihin viittaavia ilmauksia ei ole häivytetty, koska tutkimuskohteena ovat S2- ja ammattiopettajien kokemukset keskinäisestä yhteistyöstä. Tuon analyysin yhteydessä esiin myös omia havaintojani OPVA-opettajana. Erottelan raportoinnissa, milloin kysymys on tutkimusaineiston käsittelystä ja milloin omasta kokemuksestani.

## 6 ANALYYSI JA TULOKSET

### 6.1 Tavoitteena työllisyys tai tutkinto

Haastattelujen ja verkkokyselyjen avulla halusin ensimmäiseksi selvittää, millaisia tavoitteita opetuksenjärjestäjät olivat tutkimukseen osallistujien mukaan asettaneet OPVA-opetukselle ja sen integroimiselle ammattiopetukseen. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla pyrin löytämään vastauksen tutkimuskysymykseen yksi:

- Millaisia ovat oppilaitoksen asettamat tavoitteet ja käytännön järjestelyt OPVA-opintojen S2-opetukselle ja sen integroimiselle ammattiopintoihin opiskelijoiden ammatillisen toimijuuden tukemisen näkökulmasta?

Vuosina 2019 ja 2021 kerättyjen aineistojen välillä oli huomattava muutos käsityksissä OPVAn sisällöistä, tavoitteista ja mahdollisista opetusjärjestelyistä. Tämä on ymmärrettävää, sillä vuonna 2019 OPVA-mahdollisuutta kokeiltiin ensimmäisiä kertoja ja toimintamallit olivat vasta muotoutumassa. Haastateltava O1 oli ollut mukana suunnittelemassa OPVA-opintojen järjestämistä omassa oppilaitoksessaan ja kuvasi toteutustapaa seuraavasti:

(1)

O1: OPVA on ollut kuuma peruna ja niitä suunnitellaan koko ajan. Mä olen siinä työryhmässä. Siis siinä ajatus on se, että sitä **apua** tarjotaan joko **silloin kun se on hyvin konkreettisenä tässä ja opiskelija pystyy sen sanallistamaan tai rajaamaan** tai sitten se on just tätä **intensiivistä orientaatiojaksoa**. Silloin **kaikki on siinä ryhmässä** ja painotetaan jotain yleisiä tiettyjä asioita, mutta sen jälkeen tarjotaan apua pitkin koulutusta. Elikkä siinä on **kaksi mallia**, mutta just nää nivelvaiheet ja missä ne pitää järjestää, missä vaiheessa tulee iso joukko opiskelijoita ja on se monta kertaa vuodessa järjestettävä kielikoe. Kielikokeessa voi suositella opiskelijaa OPVA-opintoihin, jos kielitaito on silleen just ja just riittävä.

Tässä tapauksessa oppilaitoksella oli siis kaksi tapaa tarjota OPVA-opintoja maahanmuuttotautaisille opiskelijoille, ryhmämuotoisesti ja yksilöllisesti. Intensiiviset orientaatiojaksot järjestettiin ryhmässä, minkä jälkeen OPVA-opintoja tarjottiin myös tutkinnon aikana opiskelijan tuen tarpeen mukaan. Opiskelijoita ohjattiin opintoihin kielikokeen kautta. OPVAan ladattiin toiveita, mutta sen realiteetit tiedostettiin:

(2)

(O2: – – Se OPVA ei ratkaise kaikkea, koska **sillä on omat ehtonsa**. Pitää olla myös rinnakkaisia tukikeinoja. – – kunhan OPVA saadaan rakennettua ja pyörimään sisälle opintoihin, **siitä voisi olla hyötyä, koska siihen voi käyttää puoli vuotta**, jos kyse on muustakin kuin yhdestä tunnista vuodessa. Kokeillaan pajoja. Puolessa vuodessa ehtii kehittyä. Alojen pitäisi nähdä ja tajuta, ettei kyse ole kertaluontoisesta ongelmasta, vaan maahanmuuttajat ovat tulleet jäädäkseen. Ei sitä kärsimällä selvitä, vaan **pysyvillä ratkaisuilla**.

OPVAn mahdollisista sisällöistä ja tuntimääristä oli epäselvyyttä, joka johti käytäntöjen vakiintumattomuuteen. Tarve pysyvien ratkaisujen löytymiseen oli olemassa. O1:lla, joka oli ollut itse mukana oppilaitoksen OPVA-suunnittelutyöryhmässä, ei tuolloin ollut esimerkiksi varmuutta OPVAn suhteesta ammattiopintoihin.

(3)

O1: – – **OPVA ei välttämättä kohdistu ammattiaineeseen**, vaan niiden tarkoitus on tukea oppimistaitoja. – – Missä se raja kulkee? Saako se olla sisältöä vai kuuluuko sen olla kieli ja ne oppimisstrategiat?

Vuonna 2019 haastateltujen näkemyksiä yhdisti käsitys siitä, että OPVA sisältää joko kokonaan tai enimmäkseen vain suomen kielen opintoja, mikä näkyy muun muassa seuraavista aineistoesimerkeistä:

(4)

O3: – – näillä oli kyllä **OPVA-opintoina suomi**. Heillä oli täällä ammatillinen opetus ja heillä oli lukkariin rakennettu neljäksi viikoksi **OPVA-suomea** – –

– –

O4: on vuodesta 2012 kuullut, että pitäisi saada tukea eikä se oo vakiintunut. Nyt me kokeillaan OPVA:a ja toivottavasti siihen tulee jokin käytäntö. Ihmettelen, miten se on niin uutta, kun onhan niitä maahanmuuttajia ollut täällä. Missä ne on vakiintuneet käytännöt. Että osaisi ne opot laittaa sinne kursseille ja varata lukkarista aikaa tähän **suomeen**.

OPVA saatettiin siis kokea vain yhdeksi kielituen kokeiluksi muiden joukossa, eikä sille asetettu ainakaan aikaisemmista tuen muodoista poikkeavia tavoitteita. O3:n haastattelusta on myös havaittavissa turhautumista siihen, etteivät kokeilut yleensä olleet johtaneet vakiintuneisiin käytänteisiin. Vielä pari vuotta myöhemmin pysyvien



ratkaisujen löytymistä hankaloitti OPVAn pitkäjännitteisyyden puute ja kokeellisen toiminnan luonne. Näin tilanteen syntymistä kuvasi O6:

(5)

O6: – – ja sit toki tässä niinku koko tän (.) tämmösten niinku valmentavien koulutusten kentässä nii koska nää kaikki on vähän sellasii että **me keksitään itse miten me näitä toteutetaan** ni (.) niin ne **et niistä sais niiku vakiintuneita** ja että ne olis jollain tavalla niinku useamman vuodenkin samal tavalla (.) niin **ei niinku näyttäydy ainakaan vielä kovin todennäköselä** ja sit se tuottaa taas haasteita suhteessa siihen verkostoon eli siihen et kun me tarjotaan koulutuksia ja sit ne onkin ens vuonna vähä eri näkösiä ja sit ne on taas vähä eri näkösiä sitä seuraavana (.)

Saman tyyppistä hallinnollista turhautumista oli havaittavissa siis koko tutkimusjaksolla. Pari vuotta myöhemmin tehdyssä verkkokyselyssä S2-opettajat, joista oli tullut reformin myötä OPVA-opettajia, kertoivat opettavansa OPVA-tunneilla suomen kielen rinnalla opiskelu-, digi- ja työelämätaitoja, arjen hallintaa ja matematiikkaa. Arjen hallintaan liittyi esimerkiksi aikataulujen ja julkisen liikenteen käyttämistä. Vastauksissa nousi esille suomen kielen opiskelun kytkeytyminen luonnollisesti kaikkiin edellä mainittuihin sisältöihin, ammattituntien sisältöihin tai opiskelijoilta nouseviin tarpeisiin, joihin on reagoitava. Suomen kielen opiskelu oli kuitenkin kaikessa keskeistä, mikä käy ilmi esimerkiksi seuraavista vastauksista:

(6)

Fokuksessa on aina **suomen kielen välittäminen** ja kielellisesti vaikeiden asioiden **selkokielistäminen**.

– –

Suurin osa ajasta menee **suomen kielen opiskeluun**. Tämä pitää sisällään kielioppia sekä yleisen ja ammatillisen sanaston opiskelua.

Vuonna 2021 OPVAn toteutus oli tutkimukseen osallistuneiden kokemusten mukaan jossain määrin vakiintunut, sillä OPVA-opintoja oli haastatteluajankohtana tarjottu opiskelijoille jo noin vuoden ajan. O6 kuvasi OPVAn opetusjärjestelyjen lähtökohtia ja tavoitteita melko yksityiskohtaisesti:

(7)

O6: – – se lähtökohtahan oli se malli **kaks plus kolme** (.) eli elikkä tota (.) lähettiin siitä että opiskellaan niinku (.) **noin puolet viikkoo ammatillista noin puolet viikkoo suomee** ja sit siihen välii jää semmonen niinku harmaa alue jossa sitten tuetaan kaikessa mahdollisessa ja joka nyt tietysti olis niinku **kielitietosta** eli se myöskin ihan niinku arjen tasolla te se yhteistyö siinä perusmallissa rakentu näin että opettajat oli kaks päivää kuk- kukanenkin itse sen ryhmän kanssa ja sitten oli yks tämmöne niinku yhteisopetuksen päivä niinku laskennallisesti niinku siinä ajankäytöllisesti (.) mut ne **mallit vaihtelee** et sit on paljon semmosii ryhmii joissa opiskelijat on töissä (.) ja sit he onkin vaan yhden päivän koululla tai sit on sellasii yks plus neljä mal- leja et on katottu et se ammatin opetus on on niinku tärkeempää sitä suomee ei tarvii niin

paljon (.) ja joissain on sitten ollu silleen et se suomen opettaja on pystyny olemaan kolme ja puolikin päivää sen ryhmän kanssa ja sit sitä ammatinopetusta on vähemmän(.) – –

Opetus oli toteutettu intensiivisesti mallilla, joka sisälsi kaksi päivää ammatillista opetusta ja kaksi päivää OPVA-opetusta mukaan lukien S2-opetuksen. Lisäksi laskennallisesti yksi päivä viikossa oli OPVA- ja ammattiopettajan yhteisopetusta varten. Toteutusmallit ja sisällöt kuitenkin vaihtelivat paljon koulutusaloittain. O6 piti sisältöä ja kielitietoisuutta toteutusmalleja ja tuntimääriä tärkeämpänä:

(8)

O6: **sisältö** on siinä se ratkaseva enemmän kun sit ne mallit et miten sitä toteutetaan et se **kielitietoisuus** (.) se **suomen kieli painottuu ammatin ohella niinku yhtä tärkeenä** sit ne muut opiskeluvälmiudet on tavallaan integroitu siihen muuhun opiskeluun - -

Kieli- ja ammattiopintojen nostaminen rinnakkain samalle tasolle tulee selvästi ilmi. Tämän voi tulkita myös opetusjärjestelyjen yhdeksi tavoitteeksi. Näkemys saa vahvistusta siitä, että maahanmuuttotilaisille suunnatut OPVA-opinnot järjestettiin ryhmämuotoisesti tutkinnonosakoulutusten rinnalla. Niin OPVA- kuin tutkinnonosakoulutuskin järjestettiin maahanmuuttotilaisille erikseen omissa ryhmissään ilman kosketusta suomenkielisiin perustutkinto-opiskelijoihin. Näin toteutettujen OPVA-opintojen tavoitteita O6 kuvasi etenkin työllistymisen ja opinnoissa edistymisen kannalta:

(9)

O6: öö no niillon kaks- kaksinainen tavoite (.) toinen tavote on se että että tota vieraskielinen ihminen **saa sellaiset valmiudet että hän voi työllistyä** (.) se on ehkä se niinku ihan ensimmäinen tavote (.) ja ja ne koulutukset on rakennettu niin että et joidenkin kohalla pelkästään jo se tutkinnonosakoulutus niinku voi sen mahdollistaa (.) no sit se toissijainen tavote ehkä on se että että tota **valmistaa opiskelija tutkinto-opintoihin** (.) toisin sanoen antaa hänelle sellaiset opiskelu- ja kielelliset valmiudet että hän voi siirtyä tekemään koko tutkintoa ja sitten saada sen (.) suoritettua jollakin aikaviiveellä sitten sen ammatin itselleen myös niinku tutkinnon muodossa (.)

Tärkein tavoite oli siis nopea työllistyminen, jota haastateltava piti mahdollisena jopa yhden tutkinnonosan suorittamisen jälkeen. Toissijaisena tavoitteena oli opiskelu- ja kielellisten valmiuksien vahvistaminen siten, että opiskelija voi suorittaa ammatillisen perustutkinnon kokonaan. Sama teema nousi esille myös verkkokyselyssä, jossa selvitettiin konkreettisemmin S2- ja ammattiopettajien näkemystä kieli- ja ammattiopintojen integroinnin tavoitteista OPVAn aikana. Useimmat vastaukset koskivat konkreettisesti ammatillisen suomen kielen taidon vahvistamista: *kielituki ammatittaitovaatimusten saavuttamisessa kielellisesti, tuki vaikeiden käsitteiden selvittämisessä, ammatillisen suomen kielen ymmärtäminen, ammattikielen piirteiden opettaminen ja soveltaminen ammattiopinnoissa*. Nämä edesauttavat välillisesti nopean työllistymisen tavoitetta,

mutta vain yhdessä kymmenestä vastauksesta mainittiin ensisijaiseksi tavoitteeksi nopea työllistyminen.

Oppilaitoksen hallintohenkilökuntaa edustava O6 määritteli työllistymisen ja koko tutkinnon tekemisen lisäksi OPVA-opinnoille myös kolmannen tavoitteen. Se liittyi maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden tasa- ja yhdenvertaisuuden sekä osallisuuden kokemukseen.

(10)

O6: – – sitten tietysti tässä on jatkuvasti läsnä semmonen kolmas vähän ideologisempi ulottuvuus eli niinku tarjota (.) (sana poistettu) kaupungin tasolla sen kaltaista koulutusta joka **mahdollistaa (.) kaupunkilaisten kuntalaisten osallisuuden** ihan riippumatta siitä mistä lähtökohdista hän sitä niinku yhteiskuntaa sitten lähestyy eli semmonen niinkun **tasavertaisuuden yhdenvertaisuuden ja osallisuuden arvot** joita sit kannatellaan sillä et etsitään etsitään erilaisia muotoja niinku (.) päästää ihmiset mukaan ja kannustaa ja tukee heidät eteenpäin (.)

O6 näkemyksen mukaan OPVAn ideologisena tavoitteena oli tukea opiskelijoiden tasavertaista osallistumista yhteiskunnan toimintaan ja kannustaa heitä eteenpäin. Tämä osallisuuden teema tuli vahvasti esille myös S2- ja ammattiopettajien vastauksista verkkokyselyyn, mutta nimenomaan *ammattillisen osaamisen ja työssä suoriutumisen* näkökulmista. Tavoite on konkreettinen, mutta kyseessä on sama ideologinen tausta, yhteiskunnallisen osallisuuden saavuttaminen ammattitaidon ja työn kautta.

Laki ammatillisesta koulutuksesta antaa opetuksen järjestäjälle vapauden järjestää OPVA-opinnot parhaaksi katsomallaan tavalla (L531/2017). Lähtökohtana opetuksen tarjoamiselle on aina opiskelijan henkilökohtainen tuen tarve. Tästä näkökulmasta on ymmärrettävää, ettei OPVAn sisältöjä ole määritelty esimerkiksi ammatillisten tutkintojen perusteissa. Ryhmämuotoisesti tutkinnonosakoulutusten rinnalla tarjottujen OPVA-opintojen oppilaitoskohtaisia sisältöjä ja opetuksen ohjeistusta O6 kuvasi seuraavasti:

(11)

O6: – – sithän meillä on talon sisäset niin kun opvan **toteutussuunnitelmat** jotka on laadittu sillä tiimillä joka toteuttaa tätä suomen kielen tukea ja joita sitten niinku noudatetaan (.) ne ei oo missään (.) varsinaisesti hyväksytyjä mut ne on niinku meidän **arjen työkalut** – – mut et mutta tästä ei oo tavallaan mitään semmosta niinkun (.) ohjausasiakirjaa – – vaan ne on enempi niin kun toimintaohjeita et miten näitä opvaopintoja hoidetaan (.) miten niitä kirjataan (.) mihin ne pitää laittaa ja ja mistä se raha tulee ja tämmösiä asioita ja sitten opintojen sisällöistä ni (.) se on niinkun semmoinen tiimikohtainen (.) yhteinen (.) sopimus – –

Oppilaitoksella ei siis ollut OPVAn toteutusta ohjaavia virallisia asiakirjoja, vaan vapaamuotoiset toteutussuunnitelmat opettajien arjen työtä helpottamaan. Toteutussuunnitelma oli laadittu suomen kielen tukea antavien opettajien tiimissä ja sisälsi sekä toimintaohjeita opetuksen sisällöstä että hallinnollisia ohjeita opintojen

kirjaamisesta opintohallintajärjestelmään. Kirjauksilla oli haastateltavan mukaan merkitystä, sillä ne vaikuttivat muun muassa oppilaitoksen saamaan rahoitukseen.

O6:n haastattelussa nousi esille, että päävastuu OPVA-ryhmien S2- ja ammattiopettajan välisen yhteistyön ohjaamisesta oli kullakin koulutusalueella. Haastateltava kuvasi omaa rooliaan esihenkilönä työn ohjaamisessa näin:

(12)

O6: – – nyttemmin se on melkein niin että (.) meillon (.) kaks tai kolme kertaa vuodessa semmonen kokoontuminen misson niinku ammatinopettajilla mahdollista kysyä ja tuoda niit yhteisiä niinku huolia ja semmosia (.) ja sitten se (.) kunkin **opettajatyöparin niin kun välinen yhteistyö melkein on sit aina sen alan esimiehen niinku käsissä** et miten hän sitä ohjeistaa ja miten hän sitä tukee (.) sit **suomen opettajat** jotka osallistuu siihen kaikki meillä siihen niinku opvatuon antamiseen näis ryhmissä nii **heillä on sit tämmönen oma tiimi** (.) joka kokoontuu kuukausittain jossa käydään läpi semmosii yhteisiä ja yleisiä asioita myös esmerkiks opvan sisällöt on käyty siellä ja siellä on puhuttu ehkä myös näistä jossain määrin näistä näistä niin kun (.) siihen työpariuteen tai samanaikais- yhteisopettajuuteen liittyvistä näkökulmista ja opiskelijasi- asioista (.) et se on ehkä semmonen foorumi jossa sitte niinku kaikki koordinoitummin käydään läpi tähän koulutusmuotoon liittyvää niinku haastetta (.) mutta tota ja sitte toki niinkun minä suomen opettajien esimiehenä sit aina yksittäisis tilanteissa niinku toimin jonkin näkösenä sitte ohjeen antajana jos tarve sitä vaatii (.)

S2- ja ammattiopettajatyöparin yhteistyön ohjaaminen oli siis kunkin koulutusalan esihenkilön vastuulla. S2-opettajilla oli lisäksi oma tiiminsä, jossa käsiteltiin koordinoitusti myös OPVA-opintojen järjestämiseen ja yhteisopettajuuteen liittyviä kysymyksiä. Ammattiopettajille järjestettiin muutaman kerran vuodessa tilaisuuksia, joissa oli mahdollisuus keskustella eri koulutusalojen OPVA-opintoihin liittyvistä asioista. Tutkimusaineiston perusteella voi todeta, että S2- ja ammattiopettajat käsittelivät koulutusmuotoon liittyvää problematiikkaa omilla foorumeillaan mutta eivät yhteisillä. Hallinnollinen eriytyneisyys voi omalta osaltaan vaikeuttaa yhteistyön syventymistä.

O6:n mukaan koulutusalan esihenkilö yhdessä lukujärjestyksiä tekevän henkilön kanssa vastasi siitä, kuinka ryhmää opettavan ammattiopettajan ja S2-opettajan yhteistunnit järjestetään. Hän vastasi myös tämän opetusparin yhteistyön toimivuudesta. Yhteistunnit merkittiin opettajien lukujärjestykseen, jota O6 piti ensisijaisesti ajanhallinnallisena työkaluna. Yhteisen opetuksen tuntimäärät vaihtelivat verkkokyselyn perusteella nolasta jopa kymmeneen tuntiin viikossa. Keskimäärin opettajilla oli yhteisiä tunteja muutama tunti viikossa.

Verkkokyselyn vastausten mukaan kaikkien opettajien yhteisiä tunteja ei merkitty lukujärjestyksiin. Tämä on olennainen kysymys monesta näkökulmasta. Ensinnäkin yhteisopettajuus saa virallisen luonteen ja sen näkyminen lukujärjestyksessä voi omalta osaltaan ohjata opettajia valmistautumaan yhteiseen opetukseen. Toisekseen merkintä lukujärjestyksessä antaa opiskelijoille tiedon siitä, millä ammattitunneilla heillä on mahdollisuus saada suomen kielen tukea. Kolmanneksi yhteistuntien merkitseminen tai merkitsemättä jättäminen lukujärjestykseen kertoo myös näiden

opintojen arvostuksesta alalla eli siitä, kuinka tärkeänä kielen ja ammattiosaamisen integroivaa yhteistä opetusta pidetään. Yhteisten tuntien merkitseminen tai merkitsemättä jättäminen opettajien tai opiskelijoiden lukujärjestyksiin voi sisältää siis arvola-  
tauksia.

Kaiken kaikkiaan opettajilla ja oppilaitosta edustavalla hallintohenkilöllä näytti vuonna 2021 olevan samansuuntainen käsitys opetuksen tavoitteista. Tavoitteena oli joko työllisyys tai kyky suorittaa koko ammatillinen perustutkinto tukemalla ammatillisen ja kielellisen osaamisen kehittymistä. Opetuksenjärjestäjän vapaus järjestää OPVA-opinnot parhaaksi katsomallaan tavalla heijastui opettajaparien työhön. Perusmalli antoi raamit opetusjärjestelyille, mutta integroinnin käytännön toteutus oli S2- ja ammattiopettajien vastuulla. Hallinnolliset käytänteet opettajien yhteistyön tukemiseen olivat rajallisia ja toisistaan erillisiä.

## 6.2 Vuorovaikutus yhteisen opetuksen ytimessä

Tässä luvussa tarkastelen opettajien kokemuksia ammatti- ja S2-opintojen käytännön integroinnista OPVAn aikana. Haastattelu- ja verkkokyselyaineistoja analysoimalla pyrin löytämään vastauksia toiseen tutkimuskysymykseeni:

- Miten S2- ja ammattiopetuksen integrointi toteutetaan käytännössä OPVA-opintojen aikana?
  - a) Millaisia ovat pedagogiset ja arviointikäytänteet ?
  - b) Millaisia ovat käytössä olevat oppimisympäristöt ?

Analyysissä painottuu vuonna 2021 kerätty verkkokyselyaineisto, sillä tuolloin ammatti- ja S2-opettajilla oli jo kertynyt enemmän kokemusta opetuksen integroinnista OPVA-ryhmissä eri koulutusaloilla. Tutkimuksen kohteena olevia opettajien kokemuksia ammatti- ja S2-opetuksen integroinnista eli yhteisestä opettajuudesta selvitettiin kysymällä opettajien käsityksiä yhteisen opetuksen tavoitteista, opetusjärjestelyistä, rooleista, suunnittelusta, käytännön toteutuksesta, opetusmateriaaleista ja arvioinneista sekä yhteistyötä edistävästä ja estävästä tekijöistä. Seuraavissa alaluvuissa esittelen opettajien kokemuksia pedagogisista käytänteistä, arvioinnista ja oppimisympäristöistä.

### 6.2.1 Suunnittelemattomuus ja erkaantumisen kokemus

Onnistunut yhteinen opettaminen vaatii valmistautumista. Hyvin valmistellut tunnit, joissa vuorovaikutuksella tuetaan opiskelijan autonomisuutta kohti toimijuutta, mahdollistaa oppimisen ja kehittymisen (Walqui & van Lier 2010: 23). Tämän tutkimuksen opettajien kokemusten perusteella yleisin käytäntö yhteiseen opetukseen valmistautumisessa oli se, että S2-opettaja tiedusteli ammattiopettajalta viikoittain tulevia

ammattiopetuksen teemoja. S2-opettaja oli siis aktiivinen osapuoli suunnittelussa: hän kysyi tietoa ja pyrki selvittämään, miten ammattiopettaja aikoi edetä.

(13)

Varsinaista suunnittelua ja suunnitelmallista yhteistyötä aika vähän. Ehkä **opetuksen sisältöjen aiheita ja sanastoja vähän vaihdellaan**. Pyydetään S2 opettajaa käymään etu- tai jälkikäteen läpi **sanastoja, käsitteistöjä**.

– –

Lukukauden alussa **olemme tavanneet ja olen saanut kollegaltani käsiteltävien tutkinnon-osien sisällöt sähköpostitse**, esim. Power Pointina. OPVA-ohjelmani olen aina valinnut ja kehittänyt juuri ajankohtaisen tutkinnonosan aihepiiriin mukaan. **Kysyn viikoittain ammattiopettajalta** mitä asiaa hän toivoo minun käsiteltävän. **Lähestyn häntä** joko sähköpostitse, whatsappin kautta tai soittamalla. Samalla tavalla sovimme yhteisopetuksesta. Yleensä ammattiopettaja ehdottaa aihetta, **joskus hän kysyy minulta ideoita ja saatan toimia esim. Zoomissa päävetäjänä**. Emme ole kuitenkaan hirveän yksityiskohtaisesti suunnitelleet / jakaneet aihetta. Tunnit ovat sujuneet käsi kädessä. Tämä juuri kuvailtu ihannetapaus ei päde välttämättä muihin ammattialoihin.

– –

**Pyrin etukäteen selvittämään, missä järjestyksessä ammattiopettaja käsittelee eri teemoja**, jotta voisin edetä samassa järjestyksessä S2-opetuksessa. Yhteisopettajuuspäivinä olen myös **pyrkinyt selvittämään, mitä asioita ammattiopettaja aikoo käsitellä**. Valitettavasti ammattiopettaja ei halua panostaa samalla tavalla yhteisopettajuuteen. Vaikka hän kertoisikin suunnitelmistaan, mitä seuraavana päivänä on tarkoitus opiskella, suunnitelmat voivat usein muuttua ja tieto ei kulje tästä S2-opettajalle.

Ensimmäisessä esimerkissä ammattiopettajan kuvaili yhteisen opetuksen suunnittelua siten, että *opetuksen sisältöjen aiheita ja sanastoja vähän vaihdellaan*. Ammattiopettajalle oli tärkeää lähinnä se, että S2-opettaja avasi opiskelijoille ammattialan *sanastoja ja käsitteistöjä*. Suunnittelu ei tässä tapauksessa tarkoittanut järjestelmällistä toimintaa. Toisessa esimerkissä S2-opettaja kertoi, että ammattiopettaja saattaa kuitenkin osoittaa aktiivisuutta *kysymällä ideoita* opetukseen ja jakaa vastuuta antamalla S2-opettajalle *päävetäjän* roolin etäopetuksessa Zoomissa. Kahdessa jälkimmäisessä esimerkissä S2-opettajan aktiivisuutta kuvaa se, että hän *kysyi viikoittain ammattiopettajalta, lähestyi ammattiopettajaa tai pyrki etukäteen selvittämään ammattiopettajalta tulevan opetuksen sisältöä*.

Hyvässä tapauksessa S2-opettajalla oli ammattiaineen materiaalit käytössään etukäteen tai hänellä oli pääsy ammattiaineen sähköiseen oppimisympäristöön, jonne hän voi itsekin tuottaa materiaalia. Näin ammatti- ja kielisisällöt integroituvat luonnollisesti yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Parhaimmassa tapauksessa työpari eli S2-opettaja ja ammattiopettaja löysivät aikaa tavata ja suunnitella opetusta jopa viikoittain. Toisinaan keskusteluyhteys syntyi vain sähköpostilla tai Whatsapilla. Opettajien

kokemusten mukaan haastavimmillaan tilanne oli silloin, kun aikaa tai halua tavata oli vain lukukauden alussa, yhteisiä oppimisalustoja ei ollut, eikä ammatillisia opetusmateriaaleja ollut saatavissa muutoin kuin opiskelijoiden välityksellä. Näin ollen yhteisen opetuksen statuksesta huolimatta opetuksen suunnittelu saattoi olla jonkin verran erkaantunutta. Aineiston perusteella yhteinen opetus näytti siis toteutuvan pääosin ammattiopettajan ehdoilla, mutta sellainen opetusjärjestely oli myös mahdollinen, jossa S2-opettaja oli päävastuussa opetuksesta.

S2-opettajien ja ammattiopettajien näkemykset suunnittelusta ja sen tarpeellisesta määrästä poikkesivat jonkin verran toisistaan. S2-opettajat kokivat, ettei suunnittelua aina tehty tarpeeksi. Sekä ammattiopettajien että S2-opettajien vastauksissa yhteistyön onnistumisen edellytyksenä saatettiin nähdä kyky spontaanisuuteen, kuten ilmenee alla olevista vastauksista, jotka koskivat onnistumisen tai epäonnistumisen kokemuksia suunnittelussa:

(14)

Kerran kummallakin opettajalla oli keskeneräinen tuntisuunnitelma kuten 10 minuuttia ennen tunnin alkua totesimme. Koska aiheen runko oli päässä valmiina, onnistuimme silti välittämään sitä opiskelijoille luovalla tavalla. Valmista sanastolistaa ei ollut, vaan **kirjoitin silmutaanisti** ammattiopen avainsanoja ym. liitutaululle. Ennen pyyhkäisyä olin ottanut joka kerta valokuvan, jonka julkaisin whatsappryhmässä. Myöhemmin siirsin liitutaulujen sisältöjen kuvat tietokoneelle ja pystyin niiden avulla kertaamaan asioita OPVA-tunneilla. Aikataulumme ovat yleensä aika tiukat emmekä koskaan ehtineet istua pitkään suunnittelemassa. **Yhteisopettajuus perustuu hyvin usein yhteiseen luottamukseen ja spontaanisuuteen. S2/OPVA-ope tietää /"aistii" mitä opiskelija tarvitsee tai ei ymmärrä.** Ammattiopettaja olettaa, että S2-ope on perehtynyt ammattisanastoon ja ymmärtää mistä ammattiope puhuu.

— —

Ehkä suunnittelemattomuudessa :-)) Yhteistyö on pelannut hyvin ihan **extemporee** pohjalta. Ei välttämättä ideaali tilanne kaikille, mutta sopii varmaan meidän persooniimme ja tilanteeseemme.

Ensimmäisessä esimerkissä S2-opettaja kuvasi opetustilannetta, jonka onnistuminen perustui opettajien keskinäiseen luottamukseen. Se syntyi siitä, että kumpikin toimi odotusten mukaisesti. S2-opettaja kuvasi ammattitaitoaan kyvyllä reagoida tilanteen vaatimalla tavalla eli *kirjoittamalla simultaanisti ammattiopen avainsanoja ja kyvyllä aistia opiskelijoiden tarpeita*. Hän myös täytti ammattiopettajan odotukset siitä, että *S2-ope on perehtynyt ammattisanastoon ja ymmärtää mistä ammattiope puhuu*.

Jälkimmäisessä aineistoesimerkissä *ex tempore* -ilmaus viittaa myönteisesti opettajien väliseen joustavaan vuorovaikutukseen, jolla osittain selitetään yhteisen opetuksen suunnittelemattomuutta. Spontaanisuus voidaan nähdä myös myönteisenä ja luokkahuonevuorovaikutusta rikastuttavana piirteenä. Walqui ja van Lier (2010) pitävät spontaanisuutta opiskelijoiden onnistuneen tukemisen edellytyksenä, vaikka opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden tulisikin olla suunniteltuja. Spontaanisuus antaa

opettajalle mahdollisuuden tarttua nopeasti mihin tahansa opiskelijan osoittamaan kiinnostukseen tai reaktioon käsiteltävään asiaan ja auttaa näin opiskelijaa kehittämään omaa toimintaansa. Spontaanin eli tilanteisen tukemisen tarkoituksena ei kuitenkaan tulisi olla opiskelun helpottaminen opiskelijalle, vaan opiskelijan autonomisuuden kasvattaminen. (Mts. 24–25.)

Kun vastaajat arvioivat yhteisen opetuksen suunnittelun onnistumista ja haasteita, suunnittelun onnistumisiksi koettiin ennen kaikkea selkokielisten materiaalien tekeminen ja ammattikäsitteistön avaaminen. Useimmissa vastauksissa tuli kuitenkin esiin tyytymättömyys siihen, ettei suunnittelua tehdä riittävästi tai ollenkaan. Syyksi tähän nähtiin se, ettei yhteiselle suunnittelulle ollut käytettävissä työaikaa. Oman kokemuksen perusteella tästä voi olla kysymys esimerkiksi silloin, jos opettajan työtunnit täyttyvät pelkästään opetuksesta, ohjauksesta, arvioinneista ja hallinnollisesta työstä. Myös vastuopettajien hallinnollisen työn määrä on lisääntynyt ammatillisen koulutuksen reformin myötä.

Yhteisopetuksen suunnittelussa nähtiin toisin sanoen haasteena ajan puute ja se, miten saada paras hyöty irti muutamasta viikkotunnista. Aineiston perusteella voidaan havaita, että melko usein toimitaan spontaanisti. On tärkeää huomata, että spontaanisuuden taustalla on syitä, jotka osa opettajista kokee haastavina. Vaikeimpia tilanteita koettiin silloin, kun tieto ei kulkenut, suunnitelmat vaihtuivat lennossa tai työparilla ei ollut kiinnostusta yhteisen opetuksen kehittämiseen. Seuraava aineisto-esimerkki kuvaa tällaista spontaanisuuden pakkoa:

(15)

Valitettavasti **ammattiopettaja ei halua panostaa samalla tavalla yhteisopettajuuteen**. Vaikka hän kertoisikin suunnitelmistaan, mitä seuraavana päivänä on tarkoitus opiskella, suunnitelmat voivat usein muuttua ja tieto ei kulje tästä S2-opettajalle. Kun olen yhteisopettajana ammattiopettajan tunnilla, joudun toimimaan tunneilla hyvin spontaanisti, koska suunnitelmat eivät yleensä pidäkään paikkaansa. Tämän takia **olen luopunut yhteisopetuspäivien tarkasta suunnittelusta, koska se on ollut yleensä turhaa**. Helpointa asioista on sopia suoraan ammattiopettajan kanssa keskustellen tai puhelimesta.

Opettaja oli tyytymätön ja turhautunut tilanteeseen, koska koki tuntien suunnittelun olleen yksipuolista ja toteutuksen arvaamatonta. Yhteistä suunnittelua ei käytännössä ollut, mikä johti suunnittelusta luopumiseen. Toisaalta suurin osa vastaajista kaipasi enemmän yhteistä suunnittelua. Suunnittelua vahvistavana tekijänä nähtiin S2-opettajan pysyvyys, kuten seuraavat aineisto-esimerkit valaisevat:

(16)

Meillä **pitäisi olla enemmän yhteistä aikaa suunnitteluun**, työsaliopetukseen mutta koska nyt on korona-aika niin kaikki on vähän jäässä. Toivon jatkossa hedelmällistä yhteistyötä s2-opettajan kanssa, **eikä häntä kiskaista heti pois**. Haluan kehittää maahanmuuttajaopetusta työpäikällemme, sillä opetus on aivan lapsenkengissä.



– –

Meillä alkoi yhteistyö vasta tämän vuoden alussa. Minusta olemme onnistuneet hienosti yhdistämään opetuksessa käsiteltäviä asioita. **Kaikki on vielä niin alussa, sillä työpaikallani on vaihtunut s2-opettaja usein**, joten pitkäaikaista työsuhdetta ei ole vielä kenenkään. Yhteisopetus vaatii kehittämistä, resursseja. Jos koulu on ns. jäykkä antamaan resursseja niin mikään ei kehity.

Yleensä ottaen opettajat näkivät yhteisen opetuksen suunnittelussa kehittämisen varaa, mutta olivat sopeutuneet vallitsevaan tilanteeseen. Opettajien kokemusten mukaan suunnittelu jäi usein puutteelliseksi tai puuttui kokonaan. Syyksi vastaajat erittelivät muun muassa ajan puutteen ja kollegan haluttomuuden yhteistyöhön. Lisäksi syyksi mainittiin S2-opettajien suuri vaihtuvuus, joka vaikeutti pitkäjännitteisen yhteistyön rakentamista. Opettajat luovivat tietynlaisessa suunnittelemattomuuden tilassa, mikä johti spontaanisuuden korostumiseen.

## 6.2.2 Spontaani yhteinen opetus

Ammatti- ja S2-opettajat kuvasivat monipuolisesti, millä tavalla työskentely käytännössä tapahtuu opettajakollegan kanssa yhteisen opetuksen tunneilla, missä asioissa heidän kokemuksensa mukaan oli onnistuttu ja missä oli haasteita. Opettajat korostivat vastauksissaan opetuksen vuorottelua työparin kanssa ja toisen täydentämistä kukin omalla osaamisalueellaan. Tämä tarkoitti sitä, että opettajat seurasivat toistensa opetusta, olivat riippuvaisia toisistaan, reagoivat toistensa opetukseen eli olivat siis vuorovaikutuksessa keskenään opetuksen aikana. Tyypillisesti ammattiopettajat opettivat teoriaa tai *demosivat* ja S2-opettajat opettivat ammattisanastoa. Tätä työnjakoa korostettiin, mikä käy ilmi seuraavista vastauksista:

(17)

Minä esittelen ammattipuolen, **demoan** jotain, S2-opettaja avaa **vaikeita sanoja** samalla

– –

Toinen aloittaa ja toinen täydentelee sopivissa kohdin oman ydinosaamisensa alueita

– –

Minä opetan työvaiheita S2-ope opettaa **ammattisanastoa**

Ammattiopettajien vastauksissa korostui useissa kohdin kapea, sanastokeskeinen kielikäsitely, jossa S2-opettajan rooliksi nähtiin rajatusti ammatillisen sanaston opettaminen. Sama ammattiopettajien kielikäsitely ammattisanaston oppimisen tärkeydestä on tullut esille myös aiemmassa tutkimuksessa (Ks. Suni 2011: 13). Etäopetuksessa tyypillisesti ammattiopettaja opetti teoriaa puhuen ja PP-esityksen avulla ja

S2-opettaja tuki opiskelijoiden ymmärtämistä eri tavoin esimerkiksi chattiä hyödyntäen. Ihannetapauksesta S2-opettaja kertoi seuraavasti:

(18)

Tyypillisesti ammattiopettaja **näyttää teoriaa** esim. PowerPoint-esityksinä ja **puhuu samalla**, ja **minä kirjoitan** videokokouksen chattiin **selityksiä sanoille**, joiden uskon olevan vaikeita opiskelijoille. **Neuvon** myös opiskelijoita kirjoittamaan chattiin, jos on jokin sana, jota he eivät ymmärrä, ja sitten **voim selittää sanan** chattiin kirjoittamalla **häiritsemättä ammattiopettajan ope- tusta**. Toisinaan, ehkä muutaman kerran tunnissa, **keskeytän ammattiopettajan ja selitän ää- neen** jonkin sanastoon tai kieliooppiin liittyvän asian. Lopuksi **lataan verkko-oppimisolustalle tiedoston**, jossa on chattiin kirjoittamani sanojen selitykset, jotta **opiskelijat voivat lukea ne myös jälkikäteen**.

Yhteisopetuksessa opettajat käyttivät erilaisia pedagogisia ratkaisuja. S2-opet- taja auttoi opiskelijaa ymmärtämään ammattiopettajan antamia ohjeita ja etsimään työkaluja. Hän myös harjoitteli sanoja opiskelijoiden kanssa, kyseli työvaiheista ja pyysi selittämään meneillään olevaa työprosessia. Yksi kielenoppimisen keskeisiä ta- voitteita ammatillisessa kontekstissa onkin opiskelijan kyky kielentää omaa työtään, mutta juuri tässä opiskelija tarvitsee tukea (Lehtimaja ym. 21). Opettajat saattoivat jakaa ryhmän kahtia, pareiksi tai pienemmiksi ryhmiksi, jolloin molemmat kävivät kuuntelemassa opiskelijoiden työskentelyä. Ammattiopettajien vastauksissa painot- tuivat puhuminen, ohjeiden antaminen ja demoaminen. S2-opettajien vastauksissa painottuivat taas ohjeiden ja niihin liittyvien sanojen selventäminen ja vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa esimerkiksi kyselemällä. Seuraavassa aineistoesimerkissä S2- opettaja kuvaa työsaliopetusta:

(19)

Yhteisopetustunnit ovat tapahtuneet työsalissa. Ammattiopettaja antaa ohjeistuksen opiskeli- joille, ja minä **yrityn tätä parhaani mukaan selventää**. Seuraan opiskelijoiden työskentelyä, **ky- selen ja pyydän heitä selittämään, mitä työvaihetta he tekevät**. Joskus minulla on mukanani jokin pieni sanasto- tai kirjoitustehtävä, joita tehdään, jos työsalissa ei ole kaikilla opiskelijoilla tekemistä. Usein aikani kuluu myös erilaisten asioiden selvittelyyn, kun opiskelijoilla on ongel- mia esim. Kela-lomakkeiden tms. kanssa. Mahdollisuuksien mukaan **annan myös välillä pa- lautetta opiskelijoiden kehittymisestä suomen kielessä**. Työsalissa mennään kuitenkin am- mattiopettajan ajatusten ja toiveiden mukaan, ja **yrityn spontaanisti tehdä itsestäni työsalissa hyödyllisen**.

Toimijuuden tukemisen näkökulmasta yllä kuvatuissa tilanteissa ammattiopet- taja toi näkyviksi ammatillisia ja ammattiin liittyviä kielellisiä resursseja, mutta S2- opettaja tuki opiskelijoiden pääsyä niihin. Koska toimijuuden (van Lier 2000) tukemi- nen ja kielen oppiminen ovat ennen kaikkea vuorovaikutusta kulloisenkin kie- liekosysteemin eli kieliympäristön kanssa, on kaikilla opettajilla vuorovaikutuksessa tärkeä rooli. Tämän aineiston perusteella opettaja oli joskus vaarassa jäädä puhuvaksi pääksi ja opiskelija passiiviseksi vastaanottajaksi. S2-opettaja voi myötävaikuttaa

omalla vuorovaikutuksellaan sekä ammattiopettajan että opiskelijoiden kanssa vuorovaikutteisten suhteiden syntymiseen opiskeluympäristössä.

Yhteisen opetuksen onnistumisia arvioidessaan opettajat toivat vastauksissaan esille selkeän työnjaon ja ammattisanastojen oppimisen tärkeyden. Merkityksellisenä pidettiin myös työparin ammattitaidon arvostamista ja toimivaa vuorovaikutusta opettajien välillä:

(20)

Molemmat **arvostavat toistensa ammattitaitoa**. Minä arvostan ja hyödynnän ammattiopettajan ammattiaineen osaamista ja voin varmistaa häneltä esimerkiksi sanastoon liittyviä asioita, joista en ole varma. Ammattiopettajilta olen kuullut, että heidän on joskus vaikea miettiä, miten selittää jokin sana toisin sanoen, mutta minulle se taas on helppoa ja melko vaivatonta. Joskus myös autan ammattiopettajaa muokkaamaan oppimateriaaleja selkeämmiksi S2-opiskelijoille

– –

– – Meidän opettajien **avoin keskustelu** työelämäasioista **opiskelijoiden edessä** on myös onnistumista, koska täydennämme toisiamme ja **annamme opiskelijoille samalla hyvää esimerkkiä toimivasta vuorovaikutuksesta** – –

– –

– – Onnistumisen lähtökohtana näillä yhteistunneilla on **kuunteleminen ja tietoisuus omasta roolista**. Itsepäisellä asenteella yhteisopettajuus ei tule onnistumaan.

Opettajat kokivat opettajien välisen avoimen keskustelun toimivan opetuksellisenä *esimerkkinä hyvästä vuorovaikutuksesta* opiskelijoille. Hyvään vuorovaikutukseen liittyy vastaajien kokemuksen mukaan kyky *kuunnella toista ja oman roolin tiedostaminen*. Oletuksena siis oli, että molemmat opettajat tiesivät paikkansa ja vastuunsa. Seuraavasta aineistoesimerkistä käy ilmi, että tällainen kategorisoiva lähtökohta saattoi olla käytännön opetustyössä myös rajoittava:

(21)

Ammattiopettaja saattaa kokea vaikeaksi S2-opettajan keskeytyksiä. Kaikki ammattiopettajat eivät tykkää yhteisopettajuudesta. S2-opettaja joutuu olemaan välillä aika **nöyrä ja pidättyväinen, jotta yhteistyö saadaan sujumaan**.

Oman paikan tiedostaminen voidaan tulkita edellisen aineistoesimerkin valossa jopa omaa opettajuutta kahlitsevaksi. S2-opettaja suhteutti omaa toimintaansa siihen, kuinka positiivisesti opettajakollega suhtautui yhteiseen opettamiseen. S2-opettaja oli valmis olemaan *nöyrä ja pidättyväinen*. Tähän on nähtävissä kaksi syytä: *kaikki ammattiopettajat eivät tykkää yhteisopettajuudesta*, mutta yhteistyö pitää *saada sujumaan*. Jos toteuttamisessa nähtiin muita haasteita, koskivat ne jälleen kerran puuttuvaa suunnittelua, johon aikaa ei ollut resursoitu. Seuraavassa vastauksessa haasteiden taustalta

kumpuavat myös OPVA-ryhmien kielitaidolle asetetut odotukset, vaikka suomen tai esimerkiksi englannin kielen hallinta ei ollut valintakriteerinä.

(22)

Lähtötasot **osa täysin ummikoita**, eivät ymmärrä mitään kieltä

Tässä aineistoesimerkissä opettajan reflektoi ennakoasennetta maahanmuutto-taustaisten opiskelijoiden kielellistä kompetenssia kohtaan. Oletettavasti hän vertaa opiskelijoiden kielellisiä resursseja omiinsa, eivätkä nämä resurssit kohtaa. Tästä opettaja tekee johtopäätöksen, että *osa on täysin ummikoita*. Opettajan näkemyksen mukaan opiskelijat eivät siis hallitse mitään kieltä, minkä voi tulkita asenteelliseksi kohteluksi.

Tämän tutkimuksen aineistojen valossa voi todeta, että usein erkaantuneesta tai jopa puuttuvasta yhteisen opetuksen suunnittelusta huolimatta yhteinen opetus sujui. Aineistossa oli esimerkkejä S2- ja ammattiopettajien jossain määrin tosistaan poikkeavista kielikäsitteistä, jotka heijastuivat heidän toimintatapoihinsa. Ammattiopettajat pitivät ammattisanaston oppimista opiskelijoiden keskeisenä tavoitteena ja tämän opettamista S2-opettajien keskeisenä tehtävänä. S2-opettajat tukivat opiskelijoiden pääsyä ekosysteemin resursseihin ja kehittyvää toimijuutta monipuolisemmin muun muassa kielentämiseen aktivoivilla keinoilla. Tämän voi tulkita heijastavan S2-opettajien laajempaa kielikäsitteistä. Suunnittelemattomalle ja erkaantuneelle opetukselle ominaista oli spontaanisuus. Onnistumiseen vaikuttava taustatekijä oli toimiva vuorovaikutus, joka näyttäytyi toisen ammattitaidon arvostamisena ja oman opettajaroolin tiedostamisena. Tiukka rooliasetelma saattoi joidenkin opettajien kokemusten perusteella johtaa epätasa-arvoiseen asemaan, jossa toinen joutui tekemään töitä nöyrästi eli alisteisessa suhteessa työpariinsa nähden.

### 6.2.3 Vuorovaikutushaasteet heijastuvat materiaalien saavutettavuuteen

Opetuksessa käytettävillä ja saatavilla olevilla materiaaleilla ja työkaluilla eli artefakteilla on tärkeä rooli opiskelijoiden ammatillisen ja kielellisen toimijuuden tukemisessa. Oppilaitos ekosysteemissä opettajat voivat tukea opiskelijoiden toimijuutta tarjoamalla pääsyn ammatillisiin materiaaleihin eri oppimisympäristöissä. Kyselyyn osallistuneita opettajia pyydettiin arvioimaan, mikä heidän oma roolinsa oli yhteisten kirjallisten tai sähköisten materiaalien tuottamisessa, missä asioissa he olivat kokeneet onnistuneensa ja mitä asioita he olivat kokeneet haastaviksi. Vastuksista välittyi, että opetusmateriaalien tuotanto ja käyttö poikkesivat toisistaan paljon eri koulutusaloilla. Vastausten perusteella oli aloja, 1) joilla ei tehty, ei käytetty eikä jaettu opiskelijoille kirjallista tai sähköistä ammatillista opetusmateriaalia, 2) joilla käytettiin kirjallista tai sähköistä opetusmateriaalia, mutta ei jaettu opiskelijoille ja 3) joilla käytettiin ja jaettiin opiskelijoille kirjallisia tai sähköisiä opetusmateriaaleja erilaisissa

oppimisympäristöissä. Tämän voi nähdä kytkeytyvän alan työsaliopetuksen määrään, mutta suoraa syytä opetusmateriaalien niukkuuteen tai olemattomuuteen ei aineistosta löytynyt.

Mikäli ammattiaineen materiaaleja käytettiin, ammattiopettaja saattoi tehdä ne itse ja antaa S2-opettajalle selkokielistettäväksi. Joissain tapauksissa käytössä olivat yhteiset tiedostot, jolloin molemmat voivat työstää materiaaleja omilla osaamisalueillaan. S2-opettaja saattoi esimerkiksi tehdä ammattiopettajan materiaaliin kieltä tukevia tehtäviä. Joskus S2-opettaja käytti omien kielimateriaaliensa pohjana ammattiopettajalla käytössä olevia materiaaleja. Tosinaan taas ammattiopettaja hyödynsi omassa opetuksessaan S2-opettajan etsimää tai kuvaamaa kuvamateriaalia. Parhaimmillaan tilanne oli osallistujien kokemusten mukaan silloin, kun ammattiopettaja ja S2-opettaja työstivät yhdessä yhteisiä materiaaleja yhteisessä oppimisympäristössä, kuten seuraavassa esimerkkitapauksessa:

(23)

**Osallistun oppimisalustan (nimi) kehittämiseen** saadaksemme opiskelijoille käytännönläheisiä työkaluja puhelinsovellusta varten

Jos materiaalintuotannossa oli koettu onnistumisia, koskivat ne useimmiten S2-tuetun ammattisanaston, kuvallisten ohjeiden tai toiminnallisten tehtävien tekemistä ja materiaalien selkokielistämistä. Onnistumiseksi koettiin myös, mikäli materiaali oli opiskelijoiden saavutettavissa esimerkiksi Whatsapin välityksellä. Ammattiaineiden yleisessä selkokielistämisessä nähtiin myös haasteita, joita O5 kuvaa seuraavasti:

(24)

O5: joo et siinä on se ongelma et sit ammattiopettajat **tunkee liikaa sisältöä** (.) et sieltä niinku saattaa tulla ammattiopettajalta edellisenä päivänä nelkytsivunen powerpoint diasarja (.) että tää me käydään huomenna neljässä tunnissa (.) hahhah – – ja sitte ihan se että niinku **monella ammattiopettajalla ei oo käsitystä siitä että mitä se tarkoittaa kun sä opetat ammattiasioita** vaikka nyt vaan perusteitaki niinku **maahanmuuttajille** (.) et se kielen selkeä oman puheen selkeäkielistäminen ja materiaalien selkeäkielistäminen (.) mut sekin taas se että opettajilla olis aikaa (.) ammattiopettajilla niitä materiaaleja **et heil ois aikaa materiaaleja selkeäkielistää niin se vaatii taas sitten resursseja** – –

Haasteeksi nähtiin toisaalta se, ettei ammattiopettajilla ole välttämättä realistista käsitystä materiaalien ja oman puheen selkokielistämisen merkityksestä opiskelijoille ja toisaalta materiaalien työstön vaatimasta ajasta. Seuraava ote haastattelusta kuvaa mahdotonta tehtävä, jonka eteen sekä opiskelija että S2-opettaja voivat joutua:

(25)

O4: – – ja just se että silloin kun oli nää OPVA-opinnot alkoi tammikuussa (.) niin sitte mä pyysin niiltä opinto-ohjaajilta että voisko ne tuua sitä materiaalia tai näyttää ja avata vähä itelle että mitä ne ongelmajutut on (h) (h) sitten logistiikan opo toi sellasen **järkyttävän raamatun**

**logistiikan käsikirja** (.) eiku kuorma-autokuljettajan käsikirja tai joku tämmönen (.) hirveen paksu kirja **ihan tosi vaikeeta** tekstiä ja se sano että ei niillä muuta haastetta oo mutta että niillä tulee niitä **monivalintatehtäviä** ja tämä on se teoriakirja mikä niiden pitää osata (.) siinä on **fysiikan tehtäviä** kaiken maailman (.) **tosi tosi tosi painavaa tavaraa** niin tota (.) siis se oli havahduttava itelle että hei (.) meidän opiskelijat joita on ite että hei hyvää matkaa onnea hienoa että sait opiskelupaikan muuta että mihin he @joutuu että@ ((nauraen)) että **tommonen annetaan käteen ja opi nuo asiat niin että on se aika iso (.) pala nieltäväksi että** – –

S2-opettaja kuvasi esimerkissä järkytystään tilanteessa, jossa hän oli valmistautuakseen OPVA-opetukseen halunnut tutustua opiskelijoille tärkeään ammattimateriaaliin. Opinto-ohjaaja toi järkyttävän raamatun logistiikan käsikirjan esimerkiksi materiaalista, jonka OPVA-opiskelijoiden tulisi hallita. Se sisälsi S2-opettajan näkökulmasta *ihan tosi vaikeeta tekstiä, fysiikan tehtäviä ja tosi tosi tosi painavaa tavaraa*. Materiaali oli S2-opettajalle entuudestaan tuntematon, ja hän tunsu voimattomuutta havahtuessaan alan kielen ja sisältöjen vaativuuteen. Aineistoesimerkistä välittyy, ettei S2-opettaja pitänyt kovin todennäköisenä tai realistisena teoriakirjan asioiden oppimista OPVA-opiskelijoille siten, että he voisivat soveltaa asioita *monivalintatehtävissä: tommonen annetaan käteen ja opi nuo asiat niin että on se aika iso (.) pala nieltäväksi että* – –.

Toimijuuden tukemisen näkökulmasta opetusta ja kielellisen vuorovaikutuksen syntymistä tukevat materiaalit ovat toisen kielen opiskelijalle tärkeitä resursseja. Niiden puute, niiden saavutettavuuden vaikeus, esimerkiksi liian vaikea kieli, asettavat opiskelijan haastavaan asemaan. Materiaalit tukisivat opiskelijan pääsyä ammatillisiin ja kielellisiin resursseihin, kasvattaisivat osallisuutta ja edistäisivät oman ekologisen lokeron laajentamista opiskeluympäristön ekosysteemissä. Eräs vastaaja kuvasi käytännön todellisuutta seuraavasti:

(26)

Monella alalla **ammattiope ei anna yhtään materiaalia S2-opelle tai kirjoja ei ole**. Kieliopella menee silloin paljon aikaa sopivien matrikujen etsiskelyyn ja valmisteluun eikä S2-ope silloin välttämättä opetettavan asian ytimessä olekaan.

Mikäli ammatillisia opiskelumateriaaleja ei ollut käytössä, S2-opettaja koki vaikeuksia kieliopetuksen integroimisessa ammatilliseen opetukseen. Näissä tapauksissa hän kantoi huolta opetuksen erkaantumisesta ja oman opetuksensa materiaalien vaatimasta ajasta. Oman kokemukseni perusteella opiskelijat ovat useimmiten tyytymättömiä, jos koulussa ei käytetä kirjoja tai jos opetusmateriaalit ovat yksittäisiä printtejä tai tiedostoja. Opiskelija ei hahmota kokonaisuutta ja hänen on vaikeampi palata aiemmin käsiteltyihin asioihin. Näin mahdollisuus rakentaa uutta tietoa aikaisemmin opitun pohjalle hankaloituu.

Vastauksista käy ilmi, että opettajilla oli vaihtelevasti käytössään erilaisia oppimisympäristöjä. Oppimisympäristöt vaihtelivat alakohtaisesti erilaisista sähköisistä oppimisympäristöistä työsaleihin. Pikaviestipalvelut kuten koulutusryhmäkohtaiset Whatsapp-ryhmät tukivat ryhmäviestintää. Myös sähköpostia käytettiin. Kaikilla

aloilla työsaliopetuksella ja työssäoppimisjaksoilla oli merkittävä rooli. Tällöin opiskelu perustuu käytännön työvälineiden käyttöön työsaliopetuksessa. Ammattioppilaitoksesta valmistuu ammattilaisia suorittavaan työhön, jossa kädentaidot ovat tärkeitä. Tästä näkökulmasta käytännöt ovat ymmärrettäviä. Useissa vastauksissa välitettiin kuitenkin tyytyväisyys tilanteeseen, kun materiaaleja tuotettiin jollain tapaa yhteistyössä yhteiselle oppimisalustalle, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

(27)

Esimerkiksi materiaalien jakaminen käy kätevästi, koska **sekä minun että ammattiopettajien materiaalit ovat samalla verkkoalustalla**. Näin pystymme tutustumaan toistemme materiaaleihin jo ennen kuin ne on laitettu opiskelijoille näkyviin.

Tässä esimerkissä sekä S2- että ammattiopettajan materiaalit ovat *samalla verkkoalustalla*. Se antaa opettajille mahdollisuuden *jakaa materiaaleja ja tutustua toistensa materiaaleihin* etukäteen. Opettaja pitää järjestelyä selvästi yhteistyötä helpottavana tekijänä. Sähköisten oppimisympäristöjen kehittämiseen saattaisikin olla alue, jossa S2- ja ammattiopettajan yhteistyötä voitaisiin kehittää. Tätä tukee sekä ammatti- että S2-opettajien korostama käsitys ammatillisen sanaston oppimisen tärkeydestä. Samalla alustalla olevat, yhteistyössä kielitietoisesti luodut, helposti saavutettavat materiaalit edesauttaisivat tavoitteen saavuttamisessa. Tämä voisi vaikuttaa osaltaan myös siihen, ettei kieli- ja ammattiopetuksen opetuksen *erkaantumisesta* tarvitsisi kantaa huolta, kuten seuraava esimerkki kertoo:

(28)

-- **Opetus ammattiopettajan kanssa on melko erkaantunutta**, hän opettaa ammattiasioita ja minä suomen kielen asioita. Yritän sisällyttää kuitenkin ammattiasioita ja sanastoa myös suomen kielen opetukseen, vaikka en juuri ammattiopettajalta saa tähän tukea. Joitakin materiaaleja olen saanut ammattiopettajalta. Joskus kuitenkin vain opiskelijoiden välityksellä. --

Opetusmateriaalien tuotannossa, jakamisessa ja käytössä törmätään siis jo aiemmin tässä tutkimuksessa esille tullessiin opettajien välisen vuorovaikutuksen ja ajan käytön haasteisiin.

## 6.2.4 Arviointi

Ammatillisessa koulutuksessa formatiivinen eli opiskeluprosessin aikana tapahtuva jatkuva arviointi kuuluu tavallisiin käytänteisiin, sillä ammattiin opiskelu perustuu puuttuvan osaamisen hankintaan ja hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnistamiseen. Opiskelijaa tulee ohjata myös omien taitojen itsearviointiin. (ePerusteet b.) Näin ollen sekä opettajalla että opiskelijalla tulee olla käsitys opiskelijan osaamisen

tasosta, jotta tiedetään, mitä osaamista kulloinkin on hankittava. Palautteen antaminen opiskelijalle ohjaa häntä havainnoimaan, mitä ammatillisia ja kielellisiä taitoja hänen on vielä opiskeltava ja mihin asioihin opiskelussa kiinnittää huomiota.

Tässä tutkimuksessa pyrittiinkin myös selvittämään S2- ja ammattiopettajien roolia OPVA-ryhmien osaamisen arvioinnissa opiskelujen alussa, aikana ja lopussa. Vastausten perusteella tyypillistä oli, että ammatti- ja S2-opettajat arvioivat opiskelijan edistymistä kukin omilla tahoillaan S2- ja ammattiopinnoissa erikseen. Mikäli OPVA-ryhmäläiset suorittavat OPVA-opintojen rinnalla tutkinnon osaa, on osaamistavoitteet ja arviointikriteerit esitetty ammatillisten tutkintojen perusteissa. Tutkimusaineistossa viitteitä yhteistyöstä arvioinnissa ja palautteen annossa tuli esille vain muutamia:

(29)

**Opintojen alussa olemme yhdessä tehneet HOKS-keskustelut opiskelijoiden kanssa.** Joskus olemme myös **opintojen loppuvaiheessa järjestäneet keskustelut.** Tämä on ollut mielestäni ihan toimivaa.

– –

– – Pidämme s2-opettajan kanssa **yhteyttä viikottain** tai pyrimme pitämään, **että tiedetään missä mennään.**

– –

– – Mahdollisuuksien mukaan **annan myös välillä palautetta opiskelijoiden kehitymisestä suomen kielessä** – –

Ensimmäisessä aineistoesimerkissä ammatti- ja S2-opettaja olivat yhdessä käyneet *HOKS-keskustelut opiskelijoiden kanssa* OPVA-opintojen alussa ja joskus myös lopussa. Tätä käytäntöä voidaan pitää maahanmuuttotilanteen opiskelevien tukemisen kannalta erittäin hyvänä käytäntönä, vaikka HOKS:n laatiminen on opiskelijan vastuuopettajan tehtävä. Esimerkki olikin koko tutkimusaineiston ainoa S2-opettajan osallistumisesta HOKS-keskusteluihin. HOKS on henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelma, jossa tunnistetaan opiskelijan aiemmin hankkima osaaminen ja suunnitellaan uuden osaamisen hankkimisen tarve (OPH 2021b). Toisessa esimerkissä S2- ja ammattiopettaja pitivät yhteyttä viikoittain, *että tiedetään missä mennään*. Opiskelijoiden tilanteen seuraaminen viikoittain kuvaa opettajien kiinnostusta opiskelijoiden kehityksestä ja valmiutta reagoida muutoksiin.

Viimeisessä esimerkissä opettaja kertoo *antavansa myös välillä palautetta opiskelijoiden kehitymisestä suomen kielessä*. Palautteen antamiseen opiskelijalle on kuitenkin aineistossa viittauksia hämmentävän vähän. Tähän voi olla syynä myös se, ettei asiaa suoraan kysytty. S2-opetuksen arviointikäytänteitä ammatillisessa koulutuksessa



tutkinut Lehdenvirta (2020: 33) pitää tärkeänä S2-opiskelijoiden tukemista ja ohjaamista itsearvioinnissa. Se ohjaa hänen mukaansa myös näkemään, missä opiskelija tarvitsee tukea hankkiakseen puuttuvaa osaamista. OPVAa ei arvioida, mutta sen perusteella S2-opettaja merkitsee opiskelijahallintajärjestelmään opiskelijan läsnäolot ja sen OPVA-opetuksen sisällön, johon opiskelija on osallistunut:

(30)

OPVAa ei arvioida, vaan opiskelijan läsnäololla on merkitystä TE-toimistoa varten. Siitä huolimatta olen pitänyt alussa lähtötastotestejä ja opintojen aikana pikkutestejä sekä lopussa lopputestejä. **Vastuuni on suuri**, koska lopputestin jälkeen pidettävässä loppukeskustelussa ammattiopettajan kanssa selviää, ketkä opiskelijoista saa jatkaa perustutkintoon.

Tämän opettajan oppilaitoksessa S2-opettaja tekee siis opintojen lopussa suomen kielen lopputestin. Lopputestin perusteella hän merkitsee opintohallintajärjestelmään, onko opiskelija saavuttanut OPVA-opintojen aikana tavoitteena olleen eurooppalaisen viitekehysten mukaisen B1.1-taitotason, jota kyseinen oppilaitos edellyttää perustutkinnossa opiskeleville. Opettaja kokee kantavansa suurta vastuuta, koska testitulokset vaikuttaa opiskelijan tulevaisuuteen. Testi on geneerinen, ja sitä käytetään niiden koulutusalojen OPVA-koulutusryhmien summatiiviseen kielitaidon arviointiin, joissa perustutkintoon edellytetään B1.1-taitotasoa. (O6.) Näin ollen se arvioi yleiskielen osaamisen tasoa, ei ammatillista kielitaitoa.

### 6.3 Yhteisenä tahtona yhteinen opettajuus

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä etsin vastausta siihen, miten ammatti- ja OPVA-opettajat arvioivat integroinnin toteutusta ja miten he näkevät oman roolinsa opiskelijoiden ammatillisen toimijuuden tukemisessa. Verkkokyselyssä pyrittiin selvittämään opettajan kokemaa roolia toteutuneen yhteisopetuksen aikana pyytämällä arvioimaan omaa osuutta opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Vastausten perusteella vain yksi ammattiopettaja ja yksi S2-/OPVA-opettaja koki suunnittelevansa ja toteuttavansa opetusta tasapuolisesti yhdessä opettajakollegansa kanssa. Suurin osa muista vastaajista koki ammattiopettajan olevan päävastuussa opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta.

Kyselyn loppuvaiheessa roolitukseen palattiin uudelleen. Vastaajia pyydettiin arvioimaan, millaisen roolin he haluaisivat saada yhteisopetuksessa. Mielenkiintoista on, että nämä vastaukset (kysymys 27) poikkesivat hyvin selvästi todellista tilannetta kuvaavista aiemmista vastauksista (kysymys 13). Seitsemän kymmenestä vastaajasta halusi suunnitella ja toteuttaa opetusta yhdessä tasapuolisesti tiimissä kollegan kanssa. Vastausten mukaan tämä siis toteutui käytännössä vastaushetkellä vain

kahdella kymmenestä vastaajasta. Kysymykseen 13 ja 27 vastasi 10 osallistujaa, joiden vastaukset jakaantuivat taulukossa 2 esitetyllä tavalla.

Taulukko 2. Opettajan toteutunut ja toivottu rooli yhteisessä opetuksessa

Kysymys roolista	Toteutunut rooli (kysymys 13)	Toivottu rooli (kysymys 27)
Minä ja kollegani opetamme omia ryhmiämme mutta samassa tilassa samaan aikaan.	1	0
Minä olen päävastuussa opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta, mutta kollegani tukee opetusta	2	1
Kollegani on päävastuussa opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta, mutta minä tuen opetusta.	3	1
Minä ja kollegani osallistumme samaan aikaan opetukseen, mutta jompi kumpi vastaa suunnittelusta.	0	0
Suunnittelemme ja toteutamme opetusta yhdessä tasapuolisesti tiimissä kollegani kanssa.	2	7
Muu. Mikä?	2	1
<b>Yhteensä</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

Kyseessä on tämän tutkielman merkittävin tulos. Tahto suunnitella ja toteuttaa yhdessä opetusta kertoo myös hyvän vuorovaikutuksen ja yhteistyön arvostamisesta. Pyrkimys siihen on tärkeä edellytys niiden olosuhteiden luomiselle, joissa opiskelijoiden kielellistä ja ammatillista toimijuutta on mahdollista edistää. Myös haastatteluaineisto tukee tätä käsitystä, kuten seuraava aineistoesimerkki OPVA-opiskelijoita opettavien ammattiopettajan ja S2-opettajan haastattelusta osoittaa. Ammattiopettaja (O3) kuvaa yhteistyöihannetta *rinnalla kulkemiseksi*. S2-opettaja (O4) pitää yhteistyössä ammattialojen kanssa tärkeänä yhteisen näkemyksen muodostamista opetuksen tavoitteista ja toivoo kuulevansa ammattialoilta, *että hei tätä tässä on nää kriteerit tässä on se lopputuote mitä me halutaan*. Hän pitää tärkeänä myös keskustelua keinoista, miten tavoitteisiin päästään. Vastakohtaa hän kuvaa tilannetta, jossa tilanteista yritetään selviytyä *kantapään kautta*.

(31)

O3: – – tällä hetkellä sieltä OPVA-opinnoista. Me voidaan opettaa niitä ammattijuttuja. Se riippuu suomen kielestä. Jos ei ymmärrä just mitään suomen kielellä. Ei piirroksia eikä ymmärrä, että on putki. Jos ei sitä ymmärrä, tarvitaan äidinkielen opettajaa. **Ehkä enemmän sitä yhteistyötä kaipaisi sen niiden suomi toisena kielenä opettajien kanssa ja ammatin**. Tavallaan, että se kulkisi enemmän siinä rinnalla, vaan **kulkisi siinä rinnalla** ja tukisi siinä.

– –

O4: – – **toivois sitä yhteistyötä alojen kanssa** että sieltä tulis sitä että **hei (.) tätä tässä on nää kriteerit tässä on se lopputuote mitä me halutaan siltä opiskelijalta** ja sitte että **miten sitä päästäis niinku (.)** harjoittelemaan ja lähestyttäis sitä oikeeta tasoa (.) ni se on se mihin itestä tuntu että se on niinku (.) **kantapään kautta (h)** koko ajan niinku oppi että aa tällasta juttua ja (.) että se on niinku se.

Verkkokyselyssä vastaajia pyydettiin arvioimaan myös tekijöitä, jotka tukevat tai estävät yhteisopetuksen onnistumista opettajakollegan kanssa. Yhteistä opetusta tukeviksi tekijöiksi vastaajat mainitsivat muun muassa *S2-opettajan aiemman kokemuksen ammattialalta, yhteiset päämäärät ja tavoitteet, kommunikation, hyöän kemian, myönteisen asenteen, ymmärryksen S2-tukea kohtaan ja saman tyyppisen arvo pohja*. Etuna pidettiin myös S2-opettajan aiempaa kokemusta opetettavalta ammattialalta ja ammattiopettajan myönteistä asennetta S2-opetusta ja tuen tarvetta kohtaan. Yleisesti voi todeta, että opettajien välisen myönteisen asenteen ja toimivan kommunikation merkitys korostui vastauksissa. Seuraavissa vastauksissa kiteytyy opettajaparin yhteisen linjan merkitys, *sama päämäärä ja selkeät tavoitteet* opetuksen onnistumisessa. Ensimmäinen vastaaja näkee onnistuneen opetustyön *asiakaspalveluna*, jonka keskipisteenä on opiskelija.

(32)

Molempien avoimet asenteet ja **sama päämäärä** ovat tärkeimmät tekijät. Opiskelija on keskipisteenä. Opiskelija on koulun asiakas ja **me teemme tavallaan "asiakaspalvelua"**.

– –

Kun molempien opettajien **tavoitteet ovat selkeät** ja lisäksi **vielä kemiatkin toimii voidaan saada laadukasta yhteisopetusta aikaan**.

Jälkimmäisessä aineistoesimerkissä opettaja piti *laadukkaan yhteisopetuksen taakeena selkeiden tavoitteiden* lisäksi sitä, että *kemiat toimivat*. Tällä vastaaja viittasi opettajien väliseen hyvää vuorovaikutussuhteen. Hän ei kuitenkaan avannut, mitä ominaisuuksia toimiva vuorovaikutussuhde opettajien välillä sisälsi.

Kysyttäessä tekijöitä, jotka estävät yhteisen opetuksen onnistumista, nousi vastauksissa useimmin mainituksi tekijäksi suunnittelun puute joko kiireen, resurssien puutteen tai kollegan kielteisen asenteen vuoksi. Lisäksi nostettiin esille se, ettei todelliseen opetuksen eriyttämiseen ole mahdollisuutta, koska ryhmät ovat taitotasoiltaan hyvin heterogeenisiä. Myös kommunikation ongelmat saattoivat estää yhteisopetuksen onnistumista, kuten seuraava vastaaja kertoo:

(33)

Ammattiopettaja saattaa kokea vaikeaksi S2-opettajan keskeytyksiä. Kaikki ammattiopettajat eivät tykkää yhteisopettajuudesta. S2-opettaja joutuu olemaan välillä **aika nöyrä ja pidättyväinen, jotta yhteistyö saadaan sujumaan**.

Esimerkki on sama kuin edellä esimerkki 21. S2-opettajan *nöyryys ja pidättyväisyys* kuvaa alisteista suhdetta ammattiopettajaan. Hän rajoittaa omaa rooliaan, jotta yhteistyöllä olisi onnistumisen mahdollisuudet.

Vastaajia pyydettiin kertomaan, mitä vastaaja on oppinut kollegaltaan yhteisopetuksen aikana. Enemmistö opettajista oli kokenut oppineensa jotain. Ammattiopettajat kertoivat oppineensa muun muassa selkokielisyyttä ja S2-/OPVA-opettajat kunkin ammattialan käytäntöjä ja oppimisympäristöjä. Yksi vastaajista kiteytti oivaluksensa tuen tarpeesta seuraavasti:

(34)

joka päivä on erilainen **tukea tarvitsee opiskelijat niin kuin opettajatkin**

Aineistoesimerkki liittyy opettajalle syntyneeseen ymmärrykseen yhteisen opetuksen vuorovaikutteisesta luonteesta, joka sisältää tuen antamista ja tuen vastaanottamista. Hän on oivaltanut, että *tukea tarvitsevat opiskelijat niin kuin opettajatkin*. Edellä esitetty näkemys haastaa pohtimaan omaa osaamista, valmiutta oppia uusia asioita ja ymmärtää kontekstia, jossa työskentelee. Onnistunut yhteinen opettajuus edellyttää valmiutta jakaa omaa osaamistaan ja kykyä neuvotteluun (Koponen 2017).

Opettajia haastettiin kyselyssä myös pohtimaan eksplisiittisesti sitä, millä tavalla S2- ja ammattiopettajan välinen yhteistyö voisi parhaiten tukea maahanmuuttotaitaisten opiskelijoiden opiskelunvalmiuksien kehittymistä. Sekä haastatteluaineiston että verkkokyselyn vastauksista välittyi tarve linkittää ammattiaineen ja kielen opiskelu yhä tiiviimmin yhteen, mikä edellytti vastaajien mukaan muun muassa *hyvää ammattialan ja järjestelmien tuntemusta*:

(35)

Täytyy **osata ammattiala** molempien. OPVAn tulisi myös paremmin tuntea **ammattialan digijärjestelmät** jotta osaisi paremmin tukea digiopetusta.

--

Tärkeää on **tietää, mitä ammatintunneilla tapahtuu**, jotta voi preparta opiskelijoita hyvissä ajoin etukäteen.

--

**Sisältöjen samanaikainen eteneminen**: mikäli OPVAssa voitaisiin käydä samankaltaisia sisältöjä ja eteenkin sanastoja läpi.

--

O2: ja sit **pitää niinku se myös jotenkin se ala niinkun (.) haltsata (.)** siinä mielessä niinku tietää ne semmoset että tällä alalla tarvitaan vaikka hyvin paljon just tämmöstä niinkun tarkkaa kirjoittamisen taitoa no sillontan siihen pitää panostaa ja miettiä että mitkä ne on ne tavallaan

siellä ammatissa tulevassa ammatissa ja työssä ne tehtävät missä sitä tarvitaan ja harjotella niitä (.) tai sitten tiedostaa se että tarvitaan enemmän sitä suullista tai täytyy osata lukea hyvin tarkkaan tai riittää sellanen lukutaito että saa selvää vaikka yksittäisistä pienistä ohjeista

Yhteisopetuksen onnistumisen keskeisenä edellytyksenä pidettiin edellisissä esimerkeissä ammattialan sisältöjen osaamisen eli *alan haltsaamisen* lisäksi tietoisuutta siitä, *mitä ammattiaineen tunneilla* tapahtuu. Tällöin OPVA-tuntien sisältö olisi mahdollista synkronoida ammattiaineen sisältöjen kanssa, mikä tarkoittaisi *sisältöjen samanaikaista etenemistä*. Tässä suhteessa sekä ammatti- että S2-opettajien näkemykset tukivat toisiaan. Hyvän yhteistyön edellytykset tiedostettiin samansuuntaisesti.

Opettajien vastauksissa nousivat esille myös opetuksen eriyttämisen, opettajien välisen yhteistyön näkyväksi tekemisen ja keskustelun merkitys yhteistyölle.

(36)

Myös yhteisopettajuustunteja pitäisi olla enemmän, **jotta voisi eriyttää** enemmän. Nyt opettaja on yleensä yksin luokassa / työsalissa. Eli jos opettaja on muutaman opiskelijan kanssa, muut ovat keskenään (työsalissa eivät saa turvallisuussyistä olla ja S2-tunneilla jäisivät ilman opetusta.

– –

Yhteiselle **suunnittelulle pitäisi varata tarpeeksi aikaa**, jotta saadaan laadukkaita lopputuloksia aikaan. Harva ammattiopettaja pystyy mahdollistamaan sen. Olen itse tehnyt **yhteistyömme ammattiopettajan kanssa läpinäkyväksi opiskelijoille**. He tietävät, että minä **keskustelen säännöllisesti ammattiopettajan kanssa heidän opinnoistaan**. Heistä varmasti tuntuu, että **välitämme aidosti heistä ja heidän tulevaisuudestaan**.

– –

Jos **ammattiopettaja ja S2-opettaja** **keskustelevat opiskelijan tavoitteista ja valmiuksista**, olisi mahdollista tehokkaammin ohjata opiskelijaa oikeaan suuntaan ja vahvistaa niitä osa-alueita, joilla opiskelija tarvitsee apua.

Opetuksen *eriyttämisellä* opettajat kokisivat pystyvänsä vastaamaan opiskelijan henkilökohtaisiin tarpeisiin paremmin. Tämä edellyttää opettajien välistä hyvää keskusteluyhteyttä eli *säännöllistä keskustelua* ja näkemyksen muodostamista opiskelijan tilanteesta. Tällaisen opettajien välisen opiskelijoiden tilanteeseen paneutuvan *yhteistyön näkyväksi tekemisen opiskelijoille* nähtiin tukevan opiskelijan kehitystä. Tämä olisi opettajien kokemusten mukaan mahdollista, mikäli *yhteiseen suunnitteluun ja opetuksen olisi resursoitu aikaa* enemmän

Niin verkkokyselyssä kuin haastatteluaineistoissakin esille nousee opettajien välinen kemia, joka saattaa vaikeuttaa tai edesauttaa yhteistyötä ja näin opiskelijan toimijuuden tukemista. Kuten eräessä verkkovastauksessa painotettiin: "– – yhteistyö ei saisi olla kiinni opettajien välisestä "kemiasta" – –". Oppilaitoksen hallintoa edustava O6 ottaa kantaa asiaan seuraavassa esimerkissä:

(37)

O6: -- sanomatta etteikö siellä sitten ole aina niinku välillä ihmisten välisiä hankauksia (.) ja toki varmaan jokainen opettaja tietää (.) se on väkisinkin (.) vaikka miten se olis se rakenne nyt paremmassa kuosissa kun aikasemmin niin niinku henkilöiden välinen sellanen (.) juttu et **jonkun opettajan kanssa on helpompi tehdä kun toisen** ja ja tota (.) jonkun kans tehään toisel tavalla ku toisen et se toimisi (.) --

O6 toteaa, että *jonkun opettajan kanssa on helpompi tehdä kun toisen*. Hän pitää opettajien välistä kemiaa ikään kuin annettuna olosuhteena, jossa opetusjärjestelyillä on vain vähän merkitystä.

Tutkimusaineistosta käy kokonaisuutena selväksi opettajien halu tiiviimpään yhteistyöhön. Ongelmaksi näyttäisi nousevan hallinnollinen este, resursoidun ajan puute, johon opettajien kokemuksissa viitataan toistuvasti. Ammatillisessa koulutuksessa käytössä on vuosityöaika, joka sisältää tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottua ja sitomatonta työaika. Esimerkiksi opetustyö ja palaverit ovat sidottua työaika, mutta opetustyön suunnittelu sitomatonta työaika. Vuosityöaikaan resursoidaan sitomatonta työaika vakiona noin 25 % kokonaistyöajasta. Tämän opettajat voivat käyttää vapaasti esimerkiksi opetustyön suunnitteluun. (OAJ 2020.) Näin ollen jää jokaisen opettajan omalle vastuulle, mihin suunnitteluun ajan käyttää. Ammatti- ja S2-opetuksen integroinnin suunnittelu maahanmuuttotilaisille OPVA-ryhmille ei saa tämän tutkimuksen vastausten perusteella tunteja vuosityöajasta. Mustonen ja Puranen (2020: 75) ovat todenneet, ettei kielitietoinen ammatti- ja kieliopetuksen integrointi synny itsestään. Toimiva yhteistyö edellyttää, että myös hallinnolliset rakenteet tukevat opettajien välistä yhteistyötä (mts. 75)

## 7 PÄÄTÄNTÖ

### 7.1 Johtopäätökset

Tutkin tässä tutkielmassa opettajien kokemuksia opintovalmiuksia edistäviin opintoihin sisältyvän S2-opetuksen ja ammattiopetuksen integrointiin liittyvistä opetusjärjestelyistä maahanmuuttotaustaisten aikuisopiskelijoiden tutkinnonosakoulutuksessa. Ensimmäiseksi selvitin pedagogisia tavoitteita ja käytännön järjestelyjä OPVA-opinnoille ja niiden integroinnille ammattiopintoihin opiskelijoiden toimijuuden tukemisen näkökulmasta. Toiseksi kuvasin opettajien kokemuksia integroinnin toteutuksesta opetusjärjestelynä, missä keskityin pedagogisiin ja arviointikäytänteisiin sekä oppimisympäristöihin. Kolmanneksi selvitin opettajien kokemusta integroinnin toteutuksen onnistumisesta suhteessa opiskelijoiden toimijuuden tukemiseen ja heidän omasta roolistaan siinä.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tutkimuksen kohteena olivat siis opetuksenjärjestäjän asettamat tavoitteet ja määräämät opetusjärjestelyt, mutta muissa tutkimuskysymyksissä opettajien kokemukset. Tällä tavoin pyrin selvittämään varsinaista tutkimusongelmaa: miten tutkimuksen kohteena oleva opetusjärjestely opettajien kokemusten perusteella vaikuttaa opiskelijoiden kielelliseen ja ammatilliseen toimijuuteen. Seuraavassa esittelen tutkimuksen perusteella tekemiäni johtopäätöksiä kieliekologian, toimijuuden ja ekologisen lokeron näkökulmista. Lisäksi arvioin tulosten sovellettavuutta ammatillisen koulutuksen kontekstissa ja pohdin tulosten kiinnittymistä alussa esiteltyyn yhteiskunnalliseen viitekehykseen kiinnittäen havaintoni työni keskeisiin teoreettisiin lähtökohtiin ja käsitteisiin (ks. van Lier 2000 ; 2004 ; 2008 ; Suni 2017).

Tämä tutkimus osoittaa, että maahanmuuttotaustaisille suunnattujen OPVA-opintojen ammatti- ja S2-opetusta integroivan opetuksen järjestelyissä on kehittämissen varaa. Tämä on sekä ammatti- että S2-/OPVA-opettajien kokemus. Syyt voidaan

luokitella opettajien kokemusten mukaan hallinnollisiin ja vuorovaikutuksellisiin. Opettajat kokevat, ettei yhteisopetuksen suunnitteluun ole osoitettu heille aikaa eli annettu resursseja. Ajan puute johtaa vähäiseen vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksessa syntyvät ongelmat ovat osittain selitettävissä ajan puutteella. Aikakysymykset ja vuorovaikutuksen ongelmat puolestaan voivat johtaa opetuksen suunnittelemattomuuteen ja erkaantumiseen. Jälkimmäisellä tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, etteivät ammatti- ja kieliopetus yhdisty kokonaisuudeksi. Tilanne kulminoituu lopulta valtaosin spontaaniin opetustyyliin, jolloin opiskelijoiden toimijuuden tukeminen voi vaarantua. Huomattavaa on, että lähes kaikki opettajat pitivät yhteistä opetuksen suunnittelua tärkeänä yhteisen opetuksen onnistumisessa. Melko usein opetuksen saamat muodot ja todellinen opiskelijoiden kielellisen ja ammatillisen toimijuuden tukeminen näyttäisivät olevan opettajien henkilökohtaisista kemioista ja ambitioista kiinni. Vastauksissa on nähtävissä kokemuksia arvostuksen puutteesta, välinpitämättömyydestä, oman tilan kaventumisesta tai roolista toisen työn häiritsijänä.

On ymmärrettävää, että opettajien välinen vuorovaikutus vaikuttaa koko ekosysteemin vuorovaikutuskäytäntöihin. Tästä näkökulmasta on merkillepantavaa, että opettajien vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa ei juuri heijastunut opettajien vastauksissa. Tästä ei tietenkään voi tehdä johtopäätöstä vuorovaikutuksen puutteesta, mutta sen merkityksen ohittamisesta opetustyössä se voi kertoa. Tutkimustulosten perusteella yhteisopetuksessa on nähtävissä jossain määrin puhuva pää -ilmiö, jossa opettaja yksipuolisesti syöttää tietoa opiskelijoille. Tällöin vuorovaikutusta ei juuri synny opettajien eikä opiskelijoiden välillä.

Mustosen ja Purasen (2021) mukaan kyse voi olla perinteisestä opettajajohtoisesta opetustraditiosta, jonka takia opettajat eivät tiedosta vastuutaan vuorovaikutuksen rakentajina. Heidän havaintojensa mukaan opettajalla on keskeinen rooli siinä, kuinka opiskelijoita tuetaan osallistumaan luokkavuorovaikutukseen. Opettaja voi esimerkiksi vaatia puhumista, pyytää kielentämään esimerkiksi työsalityöskentelyä ja luoda opiskelijoille mahdollisuuksia reagoida opetustilanteisiin. Opettaja voi tukea näin opiskelijan osallisuutta, mutta onnistuminen edellyttää ”ääneen lausuttuja arvoja”. (Mts. 70–75.) Se tarkoittaa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden ammatillisen ja kielellisen toimijuuden pitämistä merkittävänä asiana eli tietoista kielipolitiikkaa.

Opettajien välisessä vuorovaikutuksessa on aineiston perusteella muutoinkin nähtävissä haasteita. Ääritapauksessa tiedon ja materiaalien välittäjinä opettajien välillä toimivat opiskelijat, kun opettajien keskinäinen vuorovaikutus on olematonta tai estynyttä. Näin ei pitäisi olla, sillä oppiminen on nimenomaan vuorovaikutusta. Van Lier (2004: 221–223) näkee ekologisessa ja sosiokulttuurisessa lähestymistavassa kielenoppimisen avaintekijöinä opiskelun sitomisen toimintaan, havaintojen tekemisen ja vuorovaikutuksen ympäröivän tilanteisen ekosysteemin kanssa. Vuorovaikutuksessa oppiminen kytkeytyy relevantteihin merkitysrakenteisiin, kielenoppija sitoutuu



tavoitteisiin ja tiedon rakentuminen, emergoituminen, on mahdollista. Olennaista kieliekologisessa lähestymistavassa on, ettei kognitio realisoidu vain oppijan pään sisällä passiivisena tiedon vastaanottamisena vaan aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (van Lier 2000: 246). Parhaimmillaan opettajien välinen hyvä vuorovaikutus toimii esimerkkinä myös opiskelijoille, kuten eräs tutkimukseen osallistuneista totesi.

Mahdollisuutta toimivien suhteiden kehittämiseen edesauttavat vakiintunut työpari ja mahdollisuus työskennellä yhdessä pitkäjännitteisesti eri oppimisympäristöissä. Parhaimmillaan yhteistyö kattaa selkokielisen oppimateriaalituotannon yhteisellä oppimisalustalla, opetuksen vuorovaikutteisen toteuttamisen, arvioinnin ja opiskelijoiden tilanteen syvällisen tuntemisen, jolloin eriyttäminen ja henkilökohtaisten oppimispolkujen toteuttaminen erityistarpeineen ovat mahdollisia. Tutkimusaineistossa on esimerkkejä myös näistä hyvistä käytännöistä, mutta ne eivät näytä levinneen laajemmin. Tähän voisi vaikuttaa tutkimusaineistosta esille tullut työparin jatkuva vaihtuminen tai se, ettei yhteisellä opetuksella osana oppilaitoksen pedagogisia käytänteitä aina ollut virallista luonnetta. Tästä voi olla kysymys silloin, kun käytäntönä on jättää yhteisen opetuksen tunnit merkitsemättä niin opettajien kuin opiskelijoidenkin lukujärjestyksiin.

Ammatti- ja yhteisopetuksen integroinnin haasteista huolimatta tutkimuksen keskeisin tulos on se, että opettajilla on halu yhteisen opetuksen kehittämiseen siten, että opetusta suunnitellaan ja kehitetään tasapuolisesti tiimissä kollegan kanssa. Tämän tutkimusaineiston perusteella tähän tarvitaan kolme asiaa: 1) vuosityöaikaan resursoitu suunnittelu-aika, 2) vakiintunut työpari ja 3) yhteisopetuksen virallinen status. Kokemuksissa kuvastuu tarve löytää nimenomaan pysyviä ratkaisuja. Tämän tutkimuksen perusteella pysyvien ratkaisujen löytymistä hankaloittaa osin rahoituksesta johtuva maahanmuuttotilanteille suunnatun valmentavan koulutuksen pitkäjännitteisyyden puute ja kokeellisen toiminnan luonne.

## 7.2 Pohdintaa ja sovellettavuus

Valtioneuvoston (2021: 74) julkaiseman Koulutus- ja työperusteisen maahanmuuton tiekartan 2035 mukaan maahanmuutolla voidaan vaikuttaa myönteisesti väestönkehitykseen ja tätä myötä yhteiskunnan hyvinvointiin. Toimenpideohjelman mukaan ensisijaista on työ- ja opiskeluperusteinen maahanmuutto (mts. 36). Keskeistä on, että maahanmuuttaneiden osaaminen tuottaa lisäarvoa, jota haetaan ennen kaikkea maahanmuuttajien kiinnittämiseksi tutkimus-, kehittämis- ja innovointitoimintaan. Tiekartassa kuitenkin mainitaan, ettei Suomessa jo asuvien maahanmuuttajien osaamista hyödynnetä riittävästi. (mts. 42–43) Tilastokeskuksen (2017) mukaan nykytilanteessa ulkomaalaistaustaiset kuitenkin sijoittuvat eniten suorittaviin ammatteihin. Edellä

mainittu huomioon ottaen on jossain määrin huolestuttavaa, kuinka vähän valtiovalan uusissa maahanmuuttoa ja työllisyyttä edistävissä toimenpidesuunnitelmissa ammatillinen koulutus saa huomiota. Mainitun tiekartan (Valtioneuvosto 2021: 25) toimenpiteissä ammatillinen koulutus saa yhden maininnan, ja sekin koskee vain vieraskielisen tarjonnan lisäämistä. Suomen kielen osaamistarpeeseen ei muutoin oteta kantaa. Sama ilmiö on nähtävissä Työ- ja elinkeinoministeriön Talent Boost -ohjelmassa, joka keskittyy ”osaajien” maahanmuuton edistämiseen. Toimenpideohjelmissa loistavat poissaolollaan maahanmuuttotaustaisten ammatillisen koulutuksen kehittämiseen kohdistuvat toimenpiteet, vaikka eniten kansainvälistä rekrytointia tarvitsevien toimialojen lista sisältää paljon suorittavan työn ammatteja, kuten puhtaanapito ja kiinteistöhuolto, hoiva-ala, rakennusala, puutarhatyöntekijät, kokit ja tarjoilijat (TEM 2020). Yleisesti voidaan todeta, ettei työ- ja opiskeluperäisen maahanmuuton kysymyksissä nähdä suomen kielen opetusta ja osaamista keskeisenä asiana. Melkein päinvastoin, kun ratkaisuksi esitetään englanninkielisten palvelujen ja koulutusmahdollisuuksien lisäämistä ja painotusta suomen kielen oppimiseen opiskelujen aikana ja työpaikalla.

Tämän tutkielman tuloksia voidaan hyödyntää ammatillisissa oppilaitoksissa OPVA- ja ammatillisten opintojen integrointiin liittyvien opetusjärjestelyjen ja oppimisympäristöjen kehittämisessä. Tuloksien hyödynnettävyyttä rajoittaa kuitenkin suppea aineisto, jonka perusteella ei voi tehdä johtopäätöksiä yleisestä tilanteesta. Ensinnäkin aineisto kerättiin vain kahdesta oppilaitoksesta ja osallistujia oli vähän. Kysessä ovat vain yksittäisten opettajien kokemukset. Toisekseen osoittautui, ettei verkkokysely aineistonkeruumenetelmänä soveltunut parhaiten opettajien kokemusten tarkasteluun ja laadullisen tutkimuksen tekemiseen. Tulokset olisivat monipuolisemmat, mikäli aineisto olisi kerätty kokonaan haastatteluilla ja tekemällä havaintoja aidoissa opetustilanteissa. Analysoinnin edetessä havaitsin myös haasteita teoreettisten lähtökohtien, kieliekologian ja toimijuuden, soveltamisessa tutkimusasetelmaan, josta puuttuivat opiskelijoiden kokemukset. Opiskelijoiden kokemuksia tutkimalla S2- ja ammattiopetuksen integroinnista OPVAssa piirtyisi täydentävämpi kuva.

Koen itse S2-opettajan olevani osa rakennetta, jonka tehtävänä opetuksen kehittäminen ruohonjuuritasolla käytännössä on. Koen saaneeni tämän työn kautta enemmän ymmärrystä eri tahojen kokemuksista S2-opetuksen ja ammattiopetuksen integroinnista ja tavoitteista OPVA-ryhmien tutkinnonosakoulutuksissa. Uskon ymmärtäväni nyt monipuolisemmin työkontekstiani ja erityisesti kielen ja ammatillisen opetuksen integrointiin liittyvää problematiikkaa. Olen yhä innostuneempi valottamaan omalta osaltani sitä, mikä merkitys opetusjärjestelyillä on maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden toimijuuden kehittymisessä ja tätä kautta sen arvonlisän kasvattamisessa, jota valtiovalta maahanmuuttajilta odottaa. Tekisi mieleni sanoa, että olen valmis taistelemaan.

Tuntuu siltä, että maahanmuuttoa edistävä, maahanmuuttotaustaisista yhteiskunnallista arvonlisää etsivä, resurssien kohdentamisesta päättävä hallintokoneisto ja ammattioppilaitoksen arki ovat tarpeettoman etäällä toisistaan. Työvoimapula suoritavissa ammateissa kasvaa ja maahanmuuttotaustaisten määrä ammattioppilaitoksissa kasvaa. Maahanmuuttotaustaiset tarvitsevat tukea ammatillisten ja kielellisten valmiuksien saavuttamiseen. Yhtenä vastauksena tähän tarpeeseen on ammatti- ja kieliopintojen yhdistäminen siten, että vieraskielisen opiskelijan on mahdollista saavuttaa tarvittava määrä kielellistä ja ammatillista osaamista. Nämä kulkevat käsi kädessä. Kuten O6 totesi haastattelussa, *"kyse on lopulta rahasta"*, sillä kahden opettajan resurssien yhtäaikainen sitominen yhden opiskelijaryhmän koulutukseen maksaa tuplasti enemmän. Opiskelijoiden reaalitilanteen näkevät opettajat toivovat yhteisopetuksen lisäämistä. Jatkotutkimuksessa olisikin mielenkiintoista tutkia oman S2-opettajan kiinnittämistä osatutkintoa suorittavaan OPVA-ryhmään myös kaikille ammatitunneille 6 kk:n ajaksi. Mitä tämä merkitsisi jatko-opinnoissa menestymisen, työllistymisen ja yhteiskunnallisen arvonlisän kannalta, olisi myös tutkimisen arvoista.

## LÄHTEET

Amisreformi. <https://minedu.fi/amisreformi> 26.01.2021.

Aaltonen, Katri 2003: *Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde: opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa*. Väitöskirja. Joensuun yliopisto.

Astikainen, Sanna 2017: *Suomen kielen ja kotityöpalveluopintojen integrointikäytännöt ammatillisessa suomi toisena kielenä -opetuksessa kotityöpalvelujen ammattitutkinnoissa*. Pro gradu. Jyväskylän yliopiston kielten ja viestintätieteiden laitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201712214862>

Building Blocks 2021. <https://buildingblocksresearch.com> 26.01.2021.

Building Blocks Research Plan 2018.

Coyle, Do, Hood, Philip & Marsh, David 2010: *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

ePerusteet a. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/selaus/kooste/amatillinenkoulutus?hakutyyppe=perusteet> 2.10.2021.

ePerusteet b. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/opus/4579030/tekstikapale/4579202> 13.11.2021.

Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2010 : *Teemahaastattelu : Opit ja opetukset*. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* s.26–44. Jyväskylä : PS-kustannus.

Hirsijärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hyvärinen, Matti, Nikander Pirjo, Ruusuvoori, Johanna, Aho, Anna Liisa & Granfelt Riitta 2017: *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. – <https://juu.finna.fi/Record/jykdok.1695358>

Joutsen, Heli 2010: *Joka kieli on uusi ikkuna maailmaan: Yhteiskuntatiedon ja suomen kielen opetuksen integraatio kotouttamiskoulutuksessa*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto kielten laitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201009282780>

Koponen, Tarja 2017: *Puhe pullatakinasta*. Pro gradu. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201711094197>

Laine, Timo 2001: *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. – Jukka Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, näkökulmia*

aloittelevalla tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin s. 26-43. Jyväskylän: PS-kustannus.

L531/2017 : <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531> 26.01.2021.

Lehdenvirta, Jenni 2020: *S2-opettajien kokemuksia kielitaidon arvioinnista ammatillisen koulutuksen kentällä vuosina 2009 ja 2019*. Pro gradu. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos.

Lehtimaja, Inkeri & Virtanen, Aija & Suni, Minna 2021: Finnish L2 proficiency for working life: towards research-based language education and supervision practices. *Nordand 1-2021(16)*, s. 57–76. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2021-01-04>

Lehtonen, Heini & Pöyhönen, Sari 2020: Lingvistinen etnografia toimintayhteisössä. – Milla Luodonpää-Manni, Markus Hamunen, Reetta Konstenius, Matti Miestamo, Urpo Nikanne, Kaius Sinnemäki (toim.), *Kielitutkimuksen menetelmiä I–V* s. 345–373. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Moilanen, Pentti & Räihä, Pekka 2001: Merkitysrakenteiden tulkinta. – Jukka Aaltola & Raine Valli, Raine 2001 (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, näkökulmia aloittelevalla tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* s. 44–67. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mustonen, S., & Puranen, P. (2021). Kielitietoiset käytänteet tukemassa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kiinnittymistä ammatilliseen koulutukseen. *Kasvatus*, 52(1), 65–78. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatus/article/view/107965>

Nikula, Tarja 2015: Ainekohtaisen kielen käytön ja oppimisen mahdollisuudet CLIL-tuntien tehtäväpohjaisissa tilanteissa. – Jyrki Kalliokoski, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula (toim.), *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015 (8) s. 15–33. – <https://journal.fi/afinla/issue/view/3634>

OAJ 2020: <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyoaika/kunnalliset-ammattilliset-opilaitokset/> 18.09.2021.

OPH 2020. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/koulutus-ja-tyovoiman-kysynta-2035> 18.09.2021.

OKM 2021: [https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2021/03/Reformintoimeenpanon-tilanne\\_1603.pdf](https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2021/03/Reformintoimeenpanon-tilanne_1603.pdf)

OPH 2021a : <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskelijan-hyvinvointi-ja-tuki-ammattillisessa-koulutuksessa> 26.01.2021.

OPH 2021b : <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus> 26.01.2021.

Pitkänen-Huhta, Anne 2011: Kielentutkimusta etnografisella otteella. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa, tutkielman laatijan opas* s. 88–103. Helsinki: Finn Lectura.

Pulkkinen, Jonna, (tutkija) & Rytivaara, Anna 2105: *Yhteisopetuksen käsikirja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6435-1>

Rautiainen, Matti 2004: *Yhteistä opettajuutta etsimässä. Aineenopettajiksi opiskelevien yhteistyötä yli ainerajojen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Strömmer, M. 2017: *Mahdollisuuksien rajoissa. Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä Studies in Humanities 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/56113>

Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Suni, Minna 2011: Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan? – *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13 (2) s. 8–22.

Suni, Minna 2017: Working and learning in a New Niche: Ecological Interpretations of Work-Related Migration. – Jo Angouri, Merith Marra and Janet Holmes (toim.) *Negotiating Boundries at Work. Taking and Transitions* s. 197–215. Edinburgh. Edinburgh Iniversity Press.

Takala, Tuija & Tarkoma, Elise 2004 (toim.): *Ammattillinen äidinkieli ja integrointi*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

TE-palvelut 2021: [https://www.te-palvelut.fi/te/fi/tyonhakilalle/ammatinvalinta\\_koulutus/omaehtoinen\\_opiskelu/index.html](https://www.te-palvelut.fi/te/fi/tyonhakilalle/ammatinvalinta_koulutus/omaehtoinen_opiskelu/index.html) 26.01.2021.

TEM 2020 :  
<https://tem.fi/documents/1410877/16402203/Tyovoiman+maahanmuutto+14.2.2020.pdf/50221a65-0521-1656-467b-9308d8e4a072/Tyovoiman+maahanmuutto+14.2.2020.pdf?t=1581669432000>  
18.9.2021.

Tilastokeskus 2017 : Ulkomaalaisten toimialat vuonna 2017.  
[https://www.stat.fi/til/tyokay/2017/03/tyokay\\_2017\\_03\\_2019-10-03\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/tyokay/2017/03/tyokay_2017_03_2019-10-03_tie_001_fi.html) 18.9.2021.

Tilastokeskus 2019: Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestöennuste [verkkojulkaisu]. ISSN=1798-5137. 2019, Liitetaulukko 2. Väestöllinen huoltosuhde ja väkiluku 1970–2070 (vuodet 2020–2070: ennuste). Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 2.10.2021].  
Saantitapa: [http://www.stat.fi/til/vaenn/2019/vaenn\\_2019\\_2019-09-30\\_tau\\_002\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/vaenn/2019/vaenn_2019_2019-09-30_tau_002_fi.html)

TENK 2012: [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Valli, Raine 2010: Kyselylomaketutkimus. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle* s. 103–127. 3. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Valtiovarainministeriö 2020: [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162357/VM\\_2020\\_59.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162357/VM_2020_59.pdf) 2.10.2021.

Valtioneuvoston 2021: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163408> 18.9.2021.

Van Lier, Leo 2000: From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. – J.P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning* s. 245–259. Oxford: Oxford University Press.

Van Lier, Leo 2004: *The ecology and Semiotics of Language learning. A sociocultural perspective*. Kluwer Academic Publisher. Digitaalinen aineisto.

Van Lier, Leo 2008: Agency in the classroom. – J. Lantolf & M. E. Poehner (toim.) *The sociocultural theory and teaching of second languages* s. 163–186. London: Equinox.

Villa, Richard & Thousand Jacqueline & Nevin Ann 2013: *A guide to co-teaching. New lessons and strategies to facilitate student learning*. 3. painos. SAGE Publications Ltd. Lontoo. Digitaalinen aineisto.

Virtanen, Aija 2017: *Toimijuutta toisella kielellä. Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoittelussa*. Jyväskylä. Studies in Humanities 311. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7021-5>

Webropol 2021 : <https://webropol.fi/kysely-ja-raportointityokalu/luo-kyselyita/> 20.10.2021.

Walqui, Aida, van Lier, Leo & WestEd (Organization) 2010: *Scaffolding the academic of adolescent English language learners: A pedagogy of promise*. San Francisco, CA: WestEd.  
– <https://finna.fi/Record/oy.9915206733906252>





**LIITTEET****LIITE 1****Litterointimerkinnot**

(.)	tauco, lyhyt
(..)	tauco, pitkä (useita sekunteja)
-	sana jää kesken
@	hymyillen
(sana)	epäselvä sana
(- -)	epäselvä jakso
((selitys))	Jotain muuta toimintaa esim. nauraa, yskii, huomautuksia taustaäänistä, tekemisestä

**LIITE 2****OPVA-opinnot, S2- ja ammattiopetuksen integrointi / HALLINNON HAASTATTELUT**

Tämä haastattelu liittyy Jyväskylän yliopistossa tekemääni maisteritutkielmaani, joka on osa Työelämässä tarvittavien toisen kielen resurssien rakentuminen -hanketta, jota johtaa prof. Minna Suni ja rahoittaa Suomen Akatemia (2019-2023). Kerättyä aineistoa voidaan käyttää osana hankkeen tulevaa tutkimustyötä.

1. Kuinka paljon oppilaitos järjestää OPVA-opintoja vuodessa?
  - a. Millä aloilla?
  - b. Kuinka paljon on ryhmiä?
  - c. Kuinka paljon on opiskelijoita?
2. Mitkä ovat kohderyhmät?
  - a. Onko rajaus osoittautunut toimivaksi? Miksi/Miksi ei?
  - b. Miten kehittäisit?
3. Millä tavalla opiskelijat hakeutuvat opintoihin, jotka sisältävät OPVA-opintoja?
4. Millainen on näiden opintojen rahoitus?
5. Millaisia määrääviä tai ohjeistavia dokumentteja oppilaitoksella on koskien OPVA-opintojen järjestämistä tai sisältöä?
  - a. Milloin ja miten ne ovat syntyneet?
  - b. Mitkä tahot ovat olleet linjaamassa?
  - c. Voiko ne sisällyttää tutkimusaineistoon?
6. Mitkä ovat OPVA-opintojen tavoitteet näiden dokumenttien perusteella?
7. Mitä opiskelijan pitäisi osata OPVAn jälkeen?
  - a. Miten OPVA tukee ”toimijuutta”?
8. Millä tavalla tavoitteiden saavuttamista seurataan ja miten se kokemuksesi mukaan toimii?
  - a. Osallistujat?
  - b. Vastuut?
9. Millainen on oppilaitoksen järjestämien OPVA-opetusryhmien opintojen rakenne?
  - a. Pituus?
  - b. Ammattiopintojen osuus?
  - c. Opva-opintojen osuus?

- d. S2-opintojen osuus OPVA-opinnoista?
  - i. Millainen käsitys tämän toimivuudesta sinulla on?
- 10. Mitkä tekijät vaikuttavat OPVA-opetusryhmien opintojen rakenteeseen ja sisältöön?
- 11. Millä tavalla S2-/OPVA-opettajat, ammattiopettajat ja vastuuopettajat on ohjeistettu työskentelemään OPVA-ryhmien kanssa?
  - a. Mitä kirjallisia dokumentteja on olemassa? Saako ne tutkimuskäyttöön?
  - b. Entä onko ollut yhteistä koulutusta tms. ennen kuin OPVA:t alkoivat ja sen jälkeen?
  - c. Onko olemassa kokouskäytäntöjä?
- 12. Millä tavalla S2- ja ammattiopintojen integrointi on ohjeistettu?
  - a. Yhteisopetuksen määrä?
  - b. Toteutustapa? (suunnittelu, toteutus, arviointi, kanavat)
  - c. Sisällöt?
  - d. Merkinnät opettajien ja opiskelijoiden lukujärjestykseen?
- 13. Miten OPVA-opintojen toteutuksen onnistumista seurataan?
  - a. Osallistujat?
  - b. Vastuut?
- 14. Miten OPVAn S2- ja ammattiopintojen integroinnin onnistumista seurataan?
  - a. Osallistujat?
  - b. Vastuut?
- 15. Kokoava keskustelu
  - a. Millainen on yleiskäsitys systeemin toimivuudesta hallinnon näkökulmasta?
  - b. Millaista alueellista/valtakunnallista yhteistyötä/keskustelua OPVasta on ehkä käyty?
  - c. Millaisia haasteita reformin myötä ohjelmaan tulleen OPVAn käynnistämiseen liittyi?
  - d. Mikä toimii hyvin, mitä näkisit tarpeelliseksi kehittää?

## LIITE 3

### Webropoll-kysely ammatti- ja S2-/OPVA-opettajille

#### S2- ja ammattiopetuksen integrointi

Tämä kysely liittyy Jyväskylän yliopistossa tekemääni maisteritutkielmaan, joka on osa Työelämässä tarvittavien toisen kielen resurssien rakentuminen -hanketta (Suomen Akatemia 2019-2023). Tutkielmani teemana on S2- ja ammattiopintojen yhdistäminen maahanmuuttoaustaisissa opiskeluryhmissä, jotka opintojensa alussa opiskelevat opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja (OPVA) osana ammattitukintoa.

Kysely on anonyymi. Kerättyä aineistoa voidaan käyttää myös hankkeen tulevassa tutkimustyössä. Pyrimme kaikin tavoin siihen, etteivät vastaajien henkilöllisyys ja organisaatitiedot ole tunnistettavissa tutkimusraportissa. Kyselyyn on hyvä varata aikaa noin 30 minuuttia. Tutkimuksen kannalta on tärkeää, että kerrot mahdollisimman avoimesti ja monipuolisesti esimerkkejä työstäsi. Pääset lomakkeella eteenpäin painamalla sivun alanurkan "Seuraava"-paniketta. Halutessasi voit myös tallentaa vastauksesi ja jatkaa vastaamista myöhemmin. Jos haluat lisätietoa, ota yhteyttä: maria.s.u.kuokkanen@student.jyu.fi tai puh. 050 3585 820.

#### Tietosuojailmoitus

**1. Olen tutustunut tietosuojailmoitukseen. Vastaamalla tähän kyselyyn annan suostumukseni tieteelliseen tutkimukseen. \***

Valitse yksi vaihtoehto.

Kyllä Ei

**2. Oletko tällä hetkellä opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja (OPVA) opiskelevan maahanmuuttajataustaisen ryhmän vastuupettaja?**

Kyllä Ei

**3. Oletko tällä hetkellä opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja (OPVA) opiskelevan maahanmuuttajataustaisen ryhmän ammattiaineen opettaja?**

Pakolliset kentät merkitään asteriskilla (\*) ja ne tulee täyttää lomakkeen viimeistelemiseksi.

Kyllä Ei

**4. Mikä opettajaroolisi on tällä hetkellä?**

Ammattiaineen opettaja S2-opettaja

**5. Mitä muita opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja opetat suomen kielen rinnalla OPVA-tunneilla?**

Esimerkiksi matematiikka, elämänhallinta, työelämä- ja digiosaaminen jne.

**6. Miten edellä mainitsemasi OPVA-sisällöt jakaantuvat tai limittyvät opetuksessasi?**

Kerro esimerkkejä työviikoistasi OPVA-ryhmän kanssa.

**7. Opetatko nyt tai oletko opettanut aikaisemmin maahanmuuttajataustaisia opiskelijaryhmiä, jotka opiskelevat opiskeluvalmiuksia tukevia (OPVA) opintoja osana ammattilista koulutusta?**

Kyllä v. 2020 Kyllä v. 2021

En ole opettanut

**8. Kuinka paljon sinulla on kokemusta työskentelystä maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kanssa?**

Ei kokemusta Alle 1 vuosi 1-5 vuotta  
yli 5 vuotta

**9. Kuinka paljon sinulla on kokemusta S2- ja ammattiopetuksen yhdistämisestä käytännössä?**

Valitse 1 vaihtoehto.

Ei kokemusta Alle 1 vuosi 1-5 vuotta  
Yli 5 vuotta

**10. Mikä näkemyksesi mukaan on opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen (OPVA) sisältämän S2-opetuksen ja ammattiopetuksen yhdistämisen tavoite?**

Jos et ole OPVA-ryhmän ammatti- tai S2-opettaja, jatka vastauksen jälkeen kysymykseen 23.

**11. Kuinka monta tuntia viikossa sinulla on keskimäärin S2- ja ammattiopinnot yhdistävää yhteisopetusta yhdelle OPVA-opetusryhmälle?**

Anna esimerkki tyypillisestä työviikostasi OPVA-ryhmän kanssa.

**12. Onko S2- ja ammattiopettajan yhteistunnit merkitty lukujärjestykseesi Studentaan?**

Kyllä

Ei. Miksi?

### **13. Mikä vaihtoehdoista kuvaa parhaiten rooliasia yhteisopetuksen aikana?**

Valitse 1 vaihtoehto.

Minä ja kollegani opetamme omia ryhmiämme mutta samassa tilassa samaan aikaan.

Minä olen päävastuussa opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta, mutta kollegani tukee opetusta.

Kollegani on päävastuussa opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta, mutta minä tuen opetusta.

Minä ja kollegani osallistumme samaan aikaan opetukseen, mutta jompi kumpi vastaa suunnittelusta.

Suunnittelemme ja toteutamme opetusta yhdessä tasapuolisesti tiimissä kollegani kanssa.

Muu. Mikä?

### **14. Millä tavalla suunnittelet OPVA-ryhmien yhteisopetusta opettajakollegasi**

#### **kanssa opintojen alussa ja niiden aikana?**

Kerro esimerkiksi työnjaostanne, ajankäytöstänne, työtavoistanne, viestintäkanavistanne ja asioista, joista sovitte.


**15. Missä asioissa OPVA-ryhmien yhteisopetuksen suunnittelussa olette opettajakollegasi kanssa onnistuneet?**

Kerro esimerkkejä onnistumisistanne.


**16. Missä asioissa OPVA-ryhmien yhteisopetuksen suunnittelussa teillä on ollut opettajakollegasi kanssa haasteita?**

Kerro esimerkkejä haasteistanne.


**17. Millä tavalla työskentelette opettajakollegasi kanssa OPVA-ryhmien yhteisopetustunneilla käytännössä?**

Kerro esimerkiksi työnjaostanne, opetuskäytännöistänne ja -välineistänne sekä käytössänne olevista oppimisympäristöistä.


**18. Missä asioissa OPVA-ryhmien yhteisopetuksessa olette opettajakollegasi kanssa onnistuneet?**

Kerro esimerkkejä onnistumisistanne.




**19. Missä asioissa OPVA-ryhmien yhteisopetuksessa teillä on ollut opettajakollegasi kanssa haasteita?**

Kerro esimerkkejä haasteistanne.


**20. Miten osallistut OPVA-ryhmien yhteisopetuksessa käytettävien opetusmateriaalien tuottamiseen?**

Kerro kolme (3) konkreettista esimerkkiä erilaisista materiaalin suunnittelutilanteista.


**21. Missä OPVA-ryhmien yhteisopetuksen materiaalien tuottamisessa olette opettajakollegasi kanssa onnistuneet?**

Kerro esimerkkejä onnistumisista.

--

**22. Missä OPVA-ryhmien yhteisopetuksen materiaalien tuottamisessa teillä on ollut opettajakollegasi kanssa haasteita?**

Kerro esimerkkejä haasteistanne


**23. Millainen vastuu Sinulla on OPVA-opiskelijoiden osaamisen arvioinnissa****opintojen alussa, aikana ja lopussa?**

Kuvaile tässä niitä arviointikäytäntöjä, joita sinulla on opettajakollegasi tai OPVA-ryhmän opinto-ohjaajan kanssa. Jos et ole OPVA-ryhmän ammatti- tai S2-opettaja, jatka vastauksen jälkeen kysymykseen 28.


**24. Mitkä tekijät tukevat yhteisopetuksen onnistumista opettajakollegasi kanssa?**

Kuvaile tilanteita, joissa olette onnistuneet.


**25. Mitkä tekijät estävät yhteisopetuksen onnistumista opettajakollegasi kanssa?**

Kuvaile tilanteita, joissa olette epäonnistuneet.



**26. Mitä olet oppinut kollegaltasi S2- ja ammattiopetuksen välisessä yhteistyössä?**


**27. Minkä roolin haluaisit saada yhteisopetuksen aikana?**

Valitse 1 vaihtoehto.

Minä ja kollegani opetamme omia ryhmiämme mutta samassa tilassa samaan aikaan.

Minä olen päävastuussa opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta, mutta kollegani tukee opetusta.

Kollegani on päävastuussa opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta, mutta minä tuen opetusta.

Minä ja kollegani osallistumme samaan aikaan opetukseen, mutta jompi kumpi vastaa suunnittelusta.

Suunnittelemme ja toteutamme opetusta yhdessä tasapuolisesti tiimissä kollegani kanssa.

Muu. Mikä?

**28. Miten S2- ja ammattiopettajan välinen yhteistyö voisi mielestäsi parhaiten auttaa opiskelijaa opiskeluvalmiuksia tukevien (OPVA) taitojen saavuttamisessa?**

Kerro esimerkki työstäsi.

--


## 29. Vapaa sana

Tähän voit kirjoittaa lisää ajatuksiasi.


Jos haluat jakaa ajatuksiasi näistä aihepiireistä osallistumalla haastatteluun myöhemmin, voit antaa yhteystietosi [tästä linkistä](#).