

**Opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajan
työ ja ammatillinen identiteetti
"Kokemuksia OPVA-opettajan arjesta"**

Anne Berg

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2022
Kasvatustiede ja aikuiskasvatustiede
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Berg, Anne. 2022. Opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajan työ ja ammatillinen identiteetti. "Kokemuksia OPVA-opettajan arjesta". Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 95 sivua.

Ammatillisen koulutuksen uudehkoa ohjaus- ja tukimuotoa, opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja, ei ole juurikaan tutkittu. Tässä tutkielmassa tarkasteltiin kyseisen ohjaus- ja tukimuodon opettajan työtä ja ammatillista identiteettiä. Tavoitteena oli selvittää miten opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajat kuvaavat työtään ja millaisena he kokevat ammatillisen identiteettinsä.

Tutkimuksen taustafilosofia oli fenomenologis-hermeneuttinen. Teoreettinen viitekehys rakentui sekä yhteiskunnallisen, ammatillinen koulutus että teoreettisen, ammatillinen identiteetti ympärille. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla temahaastattelulla yhdeksältä opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajalta viidestä eri oppilaitoksesta.

Tutkimuksessa selvisi, että opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajan työtä kuvattiin opiskelijalähtöiseksi, merkitykselliseksi, mielekkääksi ja vaihtelevaksi. Kehitettävää koettiin olevan opintojen rahoituksessa, puoleen vuoteen sidotussa tukiajassa, yhteissuunnittelun mahdollistavissa resursseissa ja toiminnan koordinoinnissa. Tutkimuksessa havaittiin, että opettajien lyhyt työskentelyaika opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen parissa vaikutti siihen, miten he ammatillisen identiteettinsä kokevat. Sen koettiin olevan sidoksissa aiempaan elämän-, koulutus- ja työhistoriaan. Sen prosessi ja identiteettineuvottelu ovat yhä käynnissä.

Tutkimus vahvistaa opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen ja opettajantarvetta, antaa ideoita toiminnan kehittämiseksi sekä lisää sen tunnettavuutta ammatillisen koulutuksen toimijoille.

Asiasanat: opiskeluvalmiuksia tukevat opinnot, ammatillinen identiteetti, ammatillinen koulutus, opettaja

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	TOISEN ASTEEN AMMATILLINEN KOULUTUS	8
	2.1 Ammatillisen koulutuksen toimintaympäristö	8
	2.2 Ammatillisen koulutuksen ohjaus ja tuki	11
	2.3 OPVA-opinnot ammatillisessa koulutuksessa	12
	2.4 Ammatillisen opettajan ja opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajan työ.....	15
3	AMMATILLINEN IDENTITEETTI	18
	3.1 Lähestymistapoja ammatillisen identiteetin kehittämiseen.....	19
	3.2 Opettajan ammatillinen identiteetti	20
	3.3 Opettajan ammatillisen identiteetin kehittyminen	21
	3.4 Opettajan ammatillisen identiteetin tutkiminen	24
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUSKONTEKSTI	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
	5.1 Tutkimukseen osallistujat	30
	5.2 Tutkimusaineiston keruu.....	30
	5.3 Aineiston analyysi	32
	5.3.1 Sisällönanalyysi	32
	5.3.2 Sisällönanalyysin jaottelu.....	33
	5.3.3 Induktiivisen ja abduktiivisen sisällönanalyysin toteuttaminen ..	34
6	TULOKSET	38
	6.1 Opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajan työ	38
	6.1.1 OPVA-opetuksen tavoitteet ja sisällöt.....	38
	6.1.2 OPVA-opintojen järjestäminen oppilaitoksessa	39
	6.1.3 Opiskelijat ja opiskelijoiden tuen tarpeet.....	40

	4
6.1.4 OPVA-opetuksen haasteet ja vaikeudet.....	42
6.1.5 OPVA-opintojen tulevaisuus.....	43
6.2 Opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajan ammatillinen identiteetti.....	44
6.2.1 Elämäntarina opettajan ammatillisen identiteetin kuvaajana	44
6.2.2 Opetuskokemus opettajan ammatillisen identiteetin kuvaajana ..	46
6.2.3 Opetusympäristö opettajan ammatillisen identiteetin kuvaajana	50
7 YHTEENVETO TULOKSISTA	55
7.1 Miten OPVA-opettajat kuvaavat työtään?	55
7.2 Millaisena OPVA-opettajat kokevat ammatillisen identiteettinsä?..	59
8 POHDINTA.....	65
8.1 Johtopäätökset	65
8.2 Tutkimuksen eettisyys.....	72
8.3 Lopuksi... ..	74
LÄHTEET	77
LIITTEET	88

1 JOHDANTO

Ammatillinen koulutus on kokenut viimeisen viiden vuoden aikana kaksi merkittävää koulutuspoliittista uudistusta Suomessa. Vuoden 2018 alussa toteutettiin ammatillisen koulutuksen reformi, joka uudisti ammatillisen koulutuksen lainsäädännön (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017/531) ja vuonna 2021 tuli voimaan uusi oppivelvollisuuslaki, jossa nuoret velvoitetaan suorittamaan toisen asteen koulutus ja oppivelvollisuusikä määritettiin kahdeksaentoista ikävuoteen (Oppivelvollisuuslaki, 2020/1214). Lisäksi maailmassa on vallinnut kahden vuoden ajan Covid19 -pandemia, joka on muuttanut yhteiskunnan sekä ammatillisen koulutuksen toimintaa. Oppilaitoksen toimintaympäristö on kokenut sekä rakenteellisia että digitaalisia muutoksia, kuten siirtymisen etä- ja hybridiopetukseen.

Ammatillisella koulutuksella on merkitystä sekä yhteiskunnalle että elinkeino- ja työelämälle. Ammatillisilla opinnoilla koulutetaan osaavia työntekijöitä eri ammattialoille ja kasvatetaan opiskelijoista yhteiskunnan toimintaan osallistuvia kansalaisia. (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017/513.) Ammatilliseen koulutukseen hakeudutaan opiskelemaan yhteishaun tai jatkuvan haun kautta. Opiskelijat ovat sekä nuoria että aikuisia, joilla on yksilöllisiä ohjaus- ja tukitarpeita. (Honkanen ym., 2019.) Opiskelijoiden ohjaus- ja tukitarpeet liittyvät muun muassa oppimisen ja arjen hallinnan haasteisiin, opiskeluvalmiuksiin, motivaation puutteeseen, sosiaalisten tilanteiden pelkoon ja opintoihin kiinnittymiseen (Sakki, 2021; Savela & Niinistö, 2021). Myös vieraskielisten opiskelijoiden määrä on viime vuosina kasvanut.

Opiskelijoiden uudeksi ohjaus- ja tukimuodoksi muodostui ammatillisen koulutuksen lakiuudistuksen myötä opiskeluvalmiuksia tukevat opinnot, joista käytän jatkossa myös lyhennettä OPVA (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017/531). OPVA-opintojen tarkoitus on opiskelijan opiskelutaitojen vahvistaminen, jotta hän onnistuu suorittamaan ammatillisen tutkinnon. Opintojen suunnittelun lähtökohtana ovat opiskelijoiden yksilölliset osaamistarpeet. Opinnoissa harjoitellaan ja vahvistetaan perustaitoja, kuten suomen kieltä, matematiikkaa tai

digitaitoja, jotka tukevat ammatillisten taitojen, tietojen ja osaamisen oppimista. Opinnot kestävät enintään puoli vuotta eivätkä kasvata opiskelijan osaamispiteitä. Niissä hankittua osaamista voidaan kuitenkin tunnistaa ja tunnustaa osana muita tutkintoon kuuluvia opintoja. (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017/531; Taidolla jatkoon, 2021.) OPVA-opinnot ovat monessa oppilaitoksessa erityisesti vieraskielisten opiskelijoiden opintojen tukimuoto, koska heillä voi taustansa takia olla puutteita opiskelutaidoissa (Owal Group, 2021).

OPVA:n myötä on syntynyt myös uusi ammattiryhmä, OPVA-opettajat, jotka työskentelevät opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajina erilaisilla koulutus-, työ- ja ammatti-identiteettihistorioilla. Tutkimukseni yhteiskunnallisena viitekehyksenä on ammatillinen koulutus ja teoreettisena viitekehyksenä ammatillinen identiteetti. Ammatillinen identiteetti tarkoittaa ihmisen käsitystä itsestään tietyn ammatin edustajana. Siihen vaikuttavat ihmisen arvot, elämäns historia, työ ja sen merkitys, uskomukset sekä tulevaisuuden odotukset. (Beijaard ym., 2004; Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006.) Tutkimuksissa on todettu, että ammatillinen identiteetti on jatkuva ja elinikäinen prosessi. Se muuttuu ja kehittyy elämässä tapahtuvien kulttuuristen, sosiaalisten ja yhteiskunnallisten tilanteiden mukaan. (Beijaard ym., 2004; Meijerin ym., 2009; Vähäsantanen, 2007.) Työelämän muutoksissa ihminen neuvottelee ammatillisen identiteettinsä aina uudelleen ja kehittää samalla itseään (Beijaard, 2019; Kirpal, 2004; Mouhu, 2021; Vähäsantanen, 2007).

Opettajan ammatillista identiteettiä on tutkittu monissa eri konteksteissa aiemmin. Beijaardin ym. (2000) mukaan opettajat ovat ammatti-identiteetiltään aineenhallinnan, didaktiikan ja pedagogiikan asiantuntijoita, joiden identiteetin muodostumiseen vaikuttavat elämäntarina, opetuskokemus ja opetusympäristö. Esimerkiksi Köpsen (2014) ja Maunu (2018) ovat tutkimuksissaan esittäneet, että ammatilliset opettajat ovat identiteetiltään sekä opettajia että kasvattajia. Koski-Heikkisen (2014) mukaan opettajan ammatillinen persoonallisuus toteutuu, kun hän on sekä ammatin että pedagogiikan asiantuntija. Opettajan ammatillinen identiteetti vaikuttaa kaikkiin hänen päätöksiinsä ja toimintaansa (Hong, 2010) ja

sen kehittyminen näkyy muun muassa opetuksen toteutuksessa (Vähäsantanen & Hämäläinen, 2019).

Tutkielmassa tarkastellaan ammatillisen koulutuksen opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajan työtä ja ammatillista identiteettiä. Tavoitteena on selvittää, miten he kuvaavat opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajan työtä ja millaisena he kokevat opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajan ammatillisen identiteetin. Tavoitteena on myös lisätä OPVA-opintojen tunnettuutta, koska OPVA on vielä monelle koulutuksenjärjestäjälle uusi tai kehitteillä oleva toimintatapa. Lyhenne OPVA on myös uusi käsite ammatillisen koulutuksen maailmassa ja varsinkin sen ulkopuolella. Opinto-ohjaajan lyhenne "opo" ja erityisopettajan lyhenne "erkka" ovat jo vakiinnuttaneet paikkansa, sekä opiskelijoiden että alan toimijoiden joukossa. Tunnettavuus lisää myös verkostoitumisen mahdollisuuksia, parantaa tiedon jakamista sekä vertaistuen saamista, jotka osaltaan mahdollistavat OPVA:n ja sen opettajien kehittämisen ja kehittymisen.

Tutkielman toisessa luvussa käsitellään tutkimuksen yhteiskunnallista viitekehystä eli toisen asteen ammatillista koulutusta, sen toimintaympäristöä, opiskelijoita, henkilökohtaista osaamisen kehittämissuunnitelmaa, opintojen ohjausta ja tukea, OPVA-opintoja sekä ammatillisen opettajan ja OPVA-opettajan työtä. Teoreettista viitekehystä eli ammatillista identiteettiä ja opettajan ammatillista identiteettiä kuvataan luvussa kolme. Neljännessä luvussa kerrotaan tutkimuskysymykset ja tutkimuksen viitekehys. Tutkimuksen toteuttaminen kuvataan viidennessä luvussa ja tulokset esitetään kuudennessa luvussa. Seitsemännessä luvussa pohditaan tutkimustuloksia, niiden hyödyntämistä, jatkotutkimusaiheita sekä arvioidaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

2 TOISEN ASTEEN AMMATILLINEN KOULUTUS

Tutkimuksen yhteiskunnallisena viitekehyksenä on toisen asteen ammatillinen koulutus. Toisen asteen koulutus käsittää ammatilliset opinnot ja/tai lukio-opinnot. Opiskelija voi ennen näitä opintoja hakea valmentavaan koulutukseen. Valmentavia koulutuksia on kolme erilaista: VALMA (ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus), LUVA (lukioon valmentava koulutus) ja perusopetuksen lisäopetus. Valmentavassa koulutuksessa opiskelija voi saada ohjausta ja tukea ennen jatko-opintoja, voi parantaa opintovalmiuksiaan tai vielä miettiä, mitä haluaa opiskella. (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017/531; Opetushallitus, 2022a.)

Valmentavien koulutusten nimi vaihtuu elokuussa 2022 tutkintoon valmentavaksi koulutukseksi, josta käytetään lyhennettä TUVA. TUVA yhdistää kaikki aiemmat valmentavat koulutukset. Tutkintoon valmentavaan koulutukseen voivat hakea sekä nuoret että aikuiset, jotka tarvitsevat ohjausta ja tukea ennen jatko-opintoihin hakua. Opiskelija voi tutkintoon valmentavassa koulutuksessa kehittää opiskeluvalmiuksiaan enintään yhden vuoden ajan. Opinnot perustuvat opiskelijan yksiköllisiin tavoitteisiin. Kun opiskelijan omat tavoitteet ovat selvinneet ja opiskeluvalmiudet vahvistuneet, voi opiskelija sujuvasti siirtyä tutkintokoulutukseen. (Laki tutkintokoulutukseen valmentavasta koulutuksesta, 2020/1215; Opetushallitus, 2022b.)

2.1 Ammatillisen koulutuksen toimintaympäristö

Ammatillisen koulutuksen reformi vuonna 2018 uudisti ammatillisen koulutuksen lainsäädännön. Reformi kohdistui asiakaslähtöisyyteen ja osaamisperustaisuuteen. Asiakaslähtöisyydellä haluttiin lisätä opintojen henkilökohtaisuutta, joustavuutta ja valinnaisuutta. Osaamisperustaisuudella haluttiin mahdollistaa opintojen edistäminen osaamisen näyttämällä, jolloin opetukseen ei tarvitse osallistua, jos opiskelija jo osaa asian. Reformissa muun muassa uudistettiin tut-

kintorakennetta ja koulutuksen järjestäjien kasvanutta taloudellista tulosvastuuta sekä yhdistettiin nuorten ja aikuisten koulutukset. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022a.) Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on ylläpitää ja lisätä ammatillista osaamista sekä vastata työelämän kehittämis- ja työllisyystarpeisiin. Koulutus antaa pohjan ammatilliselle kasvulle sekä jatkuvalla ja elinikäisellä oppimiselle. (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017/531.)

Ammatillisen koulutuksen järjestäjät päättävät koulutuksen sisällöistä ja toteuttamisesta tutkinnonperusteiden mukaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022b). Opinnot ammatillisessa koulutuksessa pohjautuvat tutkintojen perusteisiin ja henkilökohtaiseen suunnitelmaan. Perusteista selviää tutkinnoissa vaadittava osaaminen. Osaaminen muodostuu pakollisista ja valinnaisista tutkinnonosista ammatillisten ja yhteisten aineiden osalta. Tutkinnon voi suorittaa joustavasti ja yksilöllisesti tutkinnon osa kerrallaan. (Honkanen ym., 2019; Opetushallitus, 2022c.)

Ammatillisen koulutuksen opiskelijat ovat eri taustoilla olevia ihmisiä, joilla on erilaista osaamista sekä erilaiset tavoitteet osaamisen kehittämiseksi ja oppimiselle (Honkanen ym., 2019). He voivat olla perusopetuksen päättäneitä tai ammatillista tutkintoa vailla olevia tai jo työelämässä olevia nuoria ja aikuisia, jotka hakeutuvat opiskelemaan yhteishaun tai jatkuvan haun kautta. (Opetushallitus, 2022e). Lisääntynyt maahanmuutto on tuonut ammatilliseen koulutukseen yhä enemmän vieraskielisiä opiskelijoita, joiden tavoitteena on opiskella ammatti, kehittää kielitaitoa ja integroitua yhteiskuntaan (Nuutila & Honkanen, 2019). Vuonna 2020 vieraskielisiä opiskelijoita eli ihmisiä, joiden äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi tai saame oli ammatillisen koulutuksen opiskelijoista jo 14 prosenttia (Tilastokeskus, 2021). Ammatillisessa koulutuksessa ei juurikaan ole pelkästään vieraskielisille suunnattuja koulutuksia, vaan he opiskelevat samoissa koulutuksissa kuin muutkin (Larna, 2019).

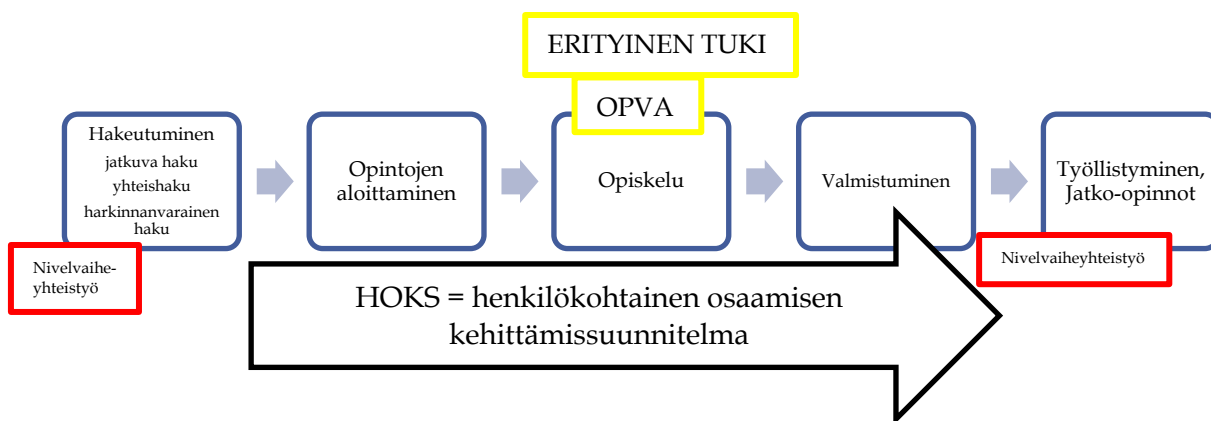
Ammatillisen koulutuksen reformin myötä yhtenäisistä kielitaitovaatimuksista luovuttiin pääsyvaatimuksena ammatilliseen koulutukseen. Vaatimuksista luovuttiin, koska vain neljäsosa kotoutumiskoulutuksen päättävistä saavutti

vaaditun kielitaitotason. He olisivat saattaneet jäädä opiskelu- ja työpaikan ulkopuolelle, jos rajasta ei olisi luovuttu. (Hievanen ym., 2020; Lehdenvirta, 2020). Hievasen ym. (2020) mukaan opiskelemaan voikin nykyään päästä aiempaa heikommalla kielitaidolla ja heikommilla opiskeluvalmiuksilla. Koulutuksen järjestäjät varmistavat esimerkiksi haastattelun avulla, että opiskelijalla on riittävä kielitaito ja opiskeluvalmiudet opintojen suorittamiseen (Opintopolku, 2022). Järjestäjät määrittelevät itse mikä on riittävä kielitaidon taso eri koulutuksissa (Hievanen ym., 2020). Lehdenvirta (2020) kirjoittaa, että opettajien kokemuksista välittyy vieraskielisten opiskelijoiden lisääntynyt tuen tarve.

Henkilökohtaistamisella tarkoitetaan jokaiselle opiskelijalle suunniteltavaa yksilöllistä opintopolkua (Opetushallitus, 2022d). Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) laatimisesta, hyväksymisestä ja päivittämisestä vastaa koulutuksen järjestäjä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022c).

Kuvio 1

Henkilökohtaistamisen prosessi ammatillisessa koulutuksessa mukailen Opetushallituksen (2022e) kaaviota.



Ammatillisen koulutuksen opiskelijan henkilökohtaistamisen prosessi on kuvattu kuviossa 1. Prosessi alkaa, kun opiskelija aloittaa koulutuksen ja kestää koko opiskeluajan. Henkilökohtaiseen opintojen kehittämissuunnitelmaan kirjaan opiskelijan tavoitteena oleva tutkinto tai sen osat, tiedot aiemmasta osaamisesta, osaamisen hankkimisen ja osoittamisen tavat ja sisällöt sekä yksilölliset ohjaus- ja tukitoimet, kuten mahdollinen erityisen tuen sisältö ja urasuunnitelma. Lisäksi voidaan kirjata opiskelijan elämäntilanne sekä tavoitteet ja vahvuudet,

jotka vaikuttavat opintojen suorittamiseen. Koulutuksen järjestäjän velvollisuus on seurata, että suunnitelma etenee ja päivittää suunnitelmaa tarvittaessa. (Opetushallitus, 2022d.)

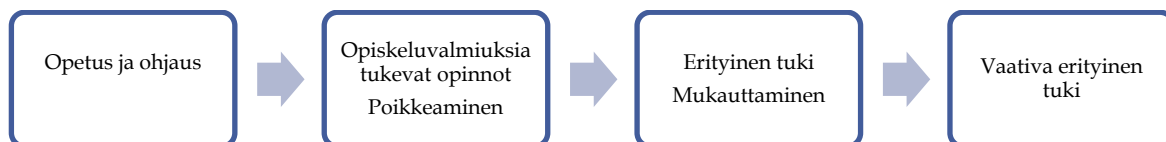
2.2 Ammatillisen koulutuksen ohjaus ja tuki

Laki ammatillisen koulutuksen järjestämisestä (2017/531) sanoo, että opiskelijalla on oikeus saada opetusta ja ohjausta eri oppimisympäristöissä. Ohjaus- ja tukimuotoja toteuttaa koulutuksen järjestäjä, joka yhdessä Koulutuksen järjestäjä opiskelijan kanssa suunnittelee hänen tarpeisiinsa sopivan tukimuodon. Suunnitellun ja annetun tuen muodot kirjataan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan, josta niiden toteutumista on helppo seurata. (Honkanen ym., 2019.) Ohjaus- ja tukimuotojen suunnittelua varten olisi hyvä kartoittaa opiskelijan perustaidot jo koulutuksen alkaessa, jotta opiskelijaa voidaan alusta asti ohjata tarvittaviin ohjaus- ja tukimuotoihin (Parviainen 2021).

Kuviossa 2 on esitelty ammatillisen koulutuksen opintojen ohjaus ja tuki. Opetus ja ohjaus on kaikille opiskelijoille tarjottava tukimuoto ja sisältää myös tukiopetuksen. Kun opinnoista poiketaan, opiskelija ei osoita ammatillisten osaamistavoitteiden mukaista osaamista esimerkiksi vamman, terveyden tai kielitaidon takia, ja osaamista ei myöskään arvioida. Koulutuksenjärjestäjä päättää milloin opinnoista poikkeaminen on mahdollista. (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017/531; Honkanen ym., 2019.)

Kuvio 2

Opintojen ohjaus ja tuki ammatillisessa koulutuksessa



Opiskelija voi saada opintojensa tueksi erityistä tukea. Tuen perusteena voi olla oppimisvaikeus, vamma, sairaus tai muu syy, jonka takia opiskelija tarvitsee pit-

käaikaista ja säännöllistä tukea tutkinnon tai koulutuksen suorittamiseen. Erityinen tuki tarkoittaa opiskelijalle suunniteltuja pedagogisia tukitoimia sekä opetus- ja opiskelujärjestelyjä. (Honkanen ym., 2019; Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017/531; Opetushallitus, 2022f.)

Mukauttaminen tarkoittaa, että opiskelijan osaamisen arviointia varten tehdään yksilöllinen osaamisen arviointiasteikko, johon tulee sanallinen arvio osaamisesta. Mukauttamiseen päädytään, jos opiskelija ei tukitoimista huolimatta saavuta opintojen minimiosaamistasoa. Mukautuspäätös näkyy opiskelijan todistuksessa ja sitä ei voi tehdä kaikissa opiskeltavissa tutkinnoissa. (Honkanen ym., 2019; Opetushallitus, 2022f.)

Opetushallituksen (2022f) mukaan osalle ammatillisen koulutuksen järjestäjästä on annettu vaativan erityisen tuen koulutuksen järjestämislupa. Nämä oppilaitokset järjestävät koulutusta opiskelijoille, joilla on vaikeita oppimisen pulmia, vamma tai sairaus, jonka takia opinnoissa tarvitaan kattavia tukitoimia. Vaativan erityisen tuen oppilaitoksissa opiskelevat myös opiskelijat, jotka eivät muuten voisi suorittaa ammatillista tutkintoa ja tarvitsevat itsenäisen elämän saavuttamiseksi vaativaa ja yksilöllistä tukea. Vaativan erityisen tuen valmentava koulutus on nimeltään TELMA, mikä tarkoittaa työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaa koulutusta. TELMA ei muutu, vaikka yleinen valmentava koulutus muuttuu tutkintoon valmentavaksi koulutukseksi (TUVA),

2.3 OPVA-opinnot ammatillisessa koulutuksessa

Laki ammatillisen koulutuksen järjestämisestä (2017/531) sanoo, että tutkintokoulutuksen osana voidaan järjestää opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja. Opintojen tarkoituksena on, että opiskelija hankkii omiin tarpeisiinsa perustuvaa osaamista, joka antaa edellytykset jatkaa tai aloittaa tutkintokoulutuksessa. Koulutuksen järjestäjä päättää opintojen järjestämisestä ja sisällöistä. OPVA-opintoihin voi kuulua esimerkiksi ammattikielen, suomen ja muiden kielten, matematiikan

kan ja digitaitojen opiskelua sekä yksilöllisiin tarpeisiin suunnattuja arjen- ja elämänhallinnan, opiskelu- ja urasuunnittelun sekä opiskelutaitojen ja -valmiuksien opiskelua. OPVA-opinnoissa tuetaan kaikkia oppimaan oppimisen edellytyksiä. (Isomäki, 2020; Nuutila & Honkanen, 2019; Opetushallitus, 2022f; Taitavaopva, 2021.)

OPVA-opinnot suunnitellaan yksilöllisesti ja kirjataan opiskelijan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (HOKS). OPVA-opintoja tarjotaan enintään kuuden kuukauden ajan opiskelijoille, joiden perustaidoissa havaitaan puutteita alkukartoitusten ja -haastattelujen perusteella tai jos opintojen aikana käy ilmi, etteivät opinnot etene. OPVA-opintojen sisällöt ja toteuttamistavat sovitaan opiskelijan kanssa yhdessä. Jos taidot eivät opiskeluvalmiuksia tukevista opinnoista huolimatta kehity, on hyvä kartoittaa mahdollinen erityisen tuen tarve. (Nuutila & Honkanen, 2019; Opetushallitus, 2022f.) Opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen rahoitusmallissa OPVA-opintoja painotetaan painokertoimella 1,98, mikä on sama kuin valmentavien koulutusten painokerroin. Rahoitusmallin toteutuminen vaatii, että opiskelijan viikon opinnoista vähintään 51 prosenttia on OPVA-opintoja. (Laki opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksesta, 2009/1705.)

Savon ammattiopistossa Varkaudessa on kokeiltu opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja ja todettu, että OPVA-jakson aikana opiskelijoille tulee koulu toimintatapoineen tutuksi ja minäpystyvyys vahvistuu, kun kaikki ryhmäläiset vahvistavat opiskeluvalmiuksiaan. Lisäksi opiskelijat vahvistuvat siitä, onko ammattiala, johon he haluavat opiskelemaan heille se oikea. (Ammattiosaajat maailmalta, 2020.) Koulutuskeskus Salpaus on toteuttanut OPVA-opintoja parin vuoden ajan. OPVA:n myötä opiskelijan arjen- ja elämänhallinnan taitoja on voitu tukea ja varmistaa, että opiskelija voi edetä opinnoissaan ilman keskeyttämisvaaraa. (Kämppe, 2020.) Turun ammatti-instituutissa OPVA:n tarve havaitaan joko hakuvaiheessa tai opintojen aloituksessa henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laatimisen yhteydessä. OPVA-toteutuksia on neljä kertaa vuodessa, jolloin OPVA-opetuksessa ollaan kolmena päivänä ja ammatillisissa opinnoissa kahtena päivänä viikossa. Kuuden kuukauden jälkeen tai omien

tavoitteiden kehityttyä opiskelija siirtyy normitahtiseen ryhmään. OPVA pidentää valmistumispäivää OPVA-ajan keston mukaan. OPVA:n toteutuksessa on kaksi moduulia, joissa opiskellaan sekä kielellisiä että matemaattisia ja tietoteknisiä perusvalmiuksia vahvistavia opintoja. Tavoite on opinnoissa saavuttaa peruskoulun päättövaiheen taso. Jos OPVA-opintoja tarvitsee kokonainen opetusryhmä, voidaan ammattialalla perustaa ensimmäisen puolen vuoden ajaksi hitaammin etenevä ryhmä. (Ojanen, 2021.)

OPVA-opinnoista ei toistaiseksi ole ilmestynyt tieteellistä tutkimusta. Kuokkanen (2021) on tutkinut Jyväskylän yliopistossa suomen kielen sivututkimassaan ”Ammatti- ja S2-opettajien kokemuksia opetuksen integroinnista: toimijuuden edistäminen opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen aikana”. Tutkimuksen tutkimusympäristöinä on kaksi ammatillista oppilaitosta ja tarkoituksena on tutkia opettajien kokemuksia vieraskielisten opiskelijoiden S2-opintojen ja ammatillisten opintojen integroinnista OPVA-opintojen aikana. Tuloksista käy ilmi, että opetuksen suunnittelu ja toteutus oli spontaania, koska suunnittelutyöhön oli liian vähän aikaa ja opettajilla oli haasteita keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa. Myöskään hallinnollisten järjestelyjen ei koettu tukevan positiivisen yhteistyön kehittymistä. Opettajat toivoivat yhteisen opetuksen kehittämistä ja OPVA-opintojen integroinnin kehittämistä opiskelijoiden toimijuutta paremmin tukeviksi. Opettajien yhteistyön kehittämiseksi tarvitaan vuosityöaikaan suunniteltua valmisteluaikaa, vakituinen työpari ja yhteisopettajuudelle virallinen asema.

Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä reformin toimeenpanosta sanotaan, että OPVA-opinnot ovat vielä käynnistymisvaiheessa ja moni koulutuksenjärjestäjä vasta suunnittelee sopivaa toteutusmuotoa opiskeluvalmiuksia tukeville opinnoille strategiarahoituksella. Selvityksen mukaan OPVA-opinnoista on hyötyä niille, joilla on perustaidoissa puutteita tai äidinkieli on muu kuin suomi. (Owal Group, 2021.)

Opetushallituksen Oikeus osata -kehittämisohjelmaan kuuluvassa hankkeessa Perusteista polulle toteutettiin kysely OPVA-opintojen toteuttamisesta loppuvuonna 2021. Hankeverkostoon kuuluu useita ammatillisia oppilaitoksia ja

kyselyyn saatiin 90 vastausta. Yhtä oppilaitosta lukuun ottamatta, jokaisessa oppilaitoksessa toteutettiin opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja. OPVA-opintoja toteutettiin oppilaitoksissa pääasiassa suomen kielellä. Oppilaitoksissa toteutettiin OPVA-opintoina kieli- ja viestintäopintoja (suomi toisena kielenä, ruotsi, englanti ja äidinkieli), digitaitoja, matemaattisia taitoja ja muita opintoja, kuten arjenhallinta ja asioiminen. OPVA-opintoja toteutettiin vieraskielisille opiskelijoille, alakohtaisesti sekä opiskelijan yksilöllisistä tarpeista lähtien. OPVA-opetuksessa oli ollut haasteita päätoimisuuden ja rahoituksen vuoksi. Jos opiskelijat jäivät pois oman ryhmän suunnitelluista opinnoista OPVA-opetuksen takia, he jäivät jälkeen muista opinnoista ja jos he eivät olleet opiskeluvalmiuksia tukevista opinnoista yli 50 prosenttia viikon tunneista, ei koulutuksenjärjestäjä saanut siitä korotettua OPVA-rahoitusta. Muut haasteet liittyivät opiskelijan opintojen edistymiseen, opiskelijan etuuksiin (tuet jäävät saamatta, kun OPVA-opintoja ei katsota kuuluvaksi opiskelijan tutkintoon), yhtenäisen tai systemaattisen mallin luomiseen, resursseihin tai yhteistyöhön. (Taidolla jatkoon, 2021.)

2.4 Ammatillisen opettajan ja opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajan työ

Ammatillisen opettajan kelpoisuus saavutetaan joko ylemmän korkea-asteen opintojen tai vähintään kolmen vuoden työkokemuksen, soveltuvan korkeakoulututkinnon sekä ammatillisen opettajankoulutuksen suorittamisella (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 1998/986; Koski-Heikkinen, 2014; Kukkonen ym., 2014). Opiskeluvalmiuksia tukevien aineiden opettajan työlle ei ole asetettu ammatillisen opettajan pätevyysvaatimuksista eroavia kriteerejä.

Ammatilliset opettajat ovat eläneet viimeiset vuosikymmenet maailmassa, jossa muutos on jatkuvaa (Vähäsantanen, 2013). Heinilän ym. (2018) mukaan opettajat ovat joutunut pohtimaan opettajuuttaan, sen tehtävää ja työnkuvaa, johon kuuluvat ohjaaminen, opettaminen, kuunteleminen, kasvattaminen, neuvominen ja verkostoituminen. Ammattialan asiantuntijuus ja pelkkä pedagogiikka

eivät enää riitä ammatillisena opettajana toimimiseen, koska opetuksessa on siirrytty oppimisen mahdollistamiseen. Vastuu oppimisesta on opiskelijalla itselleen ja opettajan rooli on aloittaa oppimisprosessi sekä ohjata ja aktivoida opiskelijoita. (Beijaard ym., 2000.)

Beijaardin ym. (2000) mukaan opetukseen liittyy muutakin kuin erilaisilla opetusmetodeilla toimiminen. Opettajan tulee osata opetettava aine, didaktiikka ja pedagogiikka. Opettajan tulee hallita valmentava työote sekä ohjaus yksilöllisistä tarpeista lähtien. omata itseohjautuvuutta ja sisäistä yrittäjäyyttä, ymmärtää oppilaitoksen toiminta ja käytänteet sekä ryhmätoimintaa ja kehityspsykologiaa, kun ohjattavat opiskelijat ovat eri-ikäisiä ja eri taustaisia. Lisäksi opettajan tulee olla vuorovaikutustaitoinen, koska työ oppilaitoksen sisäisessä ja ulkoisessa toimintaympäristössä on emotionaalista, kognitiivista sekä sosiaalista yhteistyötä. (Heinilä ym., 2018; Koski-Heikkinen, 2014.)

Ihmisen oma persoona on opettajuudessa keskeistä. Opettaja, joka kehittää itseään päämäärätietoisesti, on sitoutunut myös oman persoonan ja asiantuntijuuden kasvuun. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006.) Oman toiminnan reflektointi, osaamisen päivittäminen sekä itsenäisten, luovien ja vastuullisten ratkaisujen tekeminen ovat osa opettajuutta. Opettajuus kehittyy vallitsevien oppimiskäsitysten, opiskelijoiden sekä oppilaitos- ja työyhteisökulttuurin välisenä yhteistyönä, johon vaikuttavat myös yhteiskunnallinen tilanne, arvot, resurssit ja työelämän odotukset. Opettajuus on näiden tekijöiden vaikutuksesta syntyvää oppimista. (Koski-Heikkinen, 2014.) Mitä pitempään opettaja on alalla työskennellyt, sitä enemmän hän on kasvattanut asiantuntijuuttaan työn eri osa-alueilla ja vahvistanut tasapainoa niiden välillä (Fejes & Köpsen, 2014).

Opettajuuteen kuuluu myös työhön sitoutuminen ja eettisyys. Beijaardin ym. (2000) mukaan arvot ja normit ohjaavat opettajan ajatuksia ja toimintaa, joten opettajan tulee tuntea toimintaansa ohjaavat tekijät. Ammattietiikka yhdistää opettajan persoonan ja ammatillisen toiminnan (Koski-Heikkinen, 2014). Opettajien ammattijärjestö OAJ (2022) on määritellyt opettajan työn arvot ja eettiset periaatteet. Eettisyys käsittää opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen,

työyhteisössä toimimisen sekä opettajan oikeuden ja velvollisuuden huolehtia itsestään. Opettajuus rakentuu neljän perusarvon ympärille, joita ovat ihmisarvo, totuudellisuus, oikeellisuus sekä vastuu ja vapaus. Arvot ovat osa opettajan pedagogista sekä opiskelijoiden kanssa käytävää vuorovaikutusta.

Opettajan asiantuntijuus merkitsee arvojen, elämäkokemuksen ja koulutusten tuomaa varmuutta ja vastuuta toimia työhön liittyvissä tilanteissa (Koski-Heikkinen, 2014). Kukkosen ym. (2014) mukaan koulutus ammatilliseksi opettajaksi kasvattaa osaltaan asiantuntijasta opettajan. Koulutus auttaa ammatillista asiantuntijaa rakentamaan uutta opettajaidentiteettiä, johon liittyy pedagogisten taitojen ja tietojen oppiminen sekä oman ammatti-identiteetin uudelleenprosessointi. Koski-Heikkinen (2014) kirjoittaa, että hyvän ammatti-identiteetin omaava opettaja on arvostettu auktoriteetti sekä oikeudenmukainen ja hyvä opettaja työyhteisössään.

3 AMMATILLINEN IDENTITEETTI

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimii ammatillinen identiteetti. Beijaard ym. (2004) mukaan ammatillinen identiteetti muodostaa ihmisen ammatillisen kasvun perustan. Eteläpellon ja Vähäsantanen (2006) mielestä se on monitieteinen ja moniulotteinen ilmiö, jota on vaikea kuvata perusteellisesti. Ammatillinen identiteetti määritellään ihmisen käsitykseksi itsestä tietyn ammatin edustajana ja asenteeksi työn tekemiseen. Se kuvaa ihmisen kokemusta työhön kuulumisesta ja sitoutumisesta. Ammatillisessa identiteetissä ihminen tarkastelee henkilökohtaisia rajoja, resursseja, suuntautumista sekä toimintaa arvojen, uskomustensa, tavoitteidensa ja yhteisön muodostaman kontekstin sisällä. (Beijaard ym., 2004; Day ym., 2006; Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006.)

Hong (2010) ja Köpsen (2014) esittävät, että ihminen luo ammatillisen identiteetin itse, koska se tarvitsee kehittyäkseen kulttuurisen, persoonallisen ja sosiaalisen todellisuuden sekä vuorovaikutusprosessin (Hong, 2010; Köpsen, 2014). Ammatillinen identiteetti ei ole valmiina annettu pysyvä olotila, vaan alati muuttuva prosessi, joka kehittyy ihmisen työuran aikana. Ammatillisen identiteetin muodostumiseen vaikuttavat henkilön aiemmat kokemukset, arvot, asenteet, elämänhistoria, luonne, taidot, tiedot ja uskomukset sekä sosiokulttuuriset tekijät, kuten ammattiala, kollegat ja työpaikka. (Beijaard ym., 2004; Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006; Flores & Day, 2006.)

Nykypäivän työelämässä aiempi työura sekä oma osaaminen, työn tavoitteet ja tulokset on osattava tuoda näkyviin, koska työelämä muuttuu ja on vaikeammin ennustettavissa (Koski-Heikkinen, 2014). Työuran myötä ihminen on päätenyt ammattiinsa, joka ohjaa hänen kokemustaan ammatti-identiteetistä ja sen kehittymisestä. Kun työtehtävät muuttuvat, korostuu ammatillisen identiteetin tärkeys ja sen kehitysprosessi käydään aina uudelleen läpi. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006; Kirpal, 2004; Koski-Heikkinen, 2014.) Eteläpellon ja Vähäsantanen (2006) mukaan ihmisen ammatillinen identiteetti kehittää työntekijää, työnantajaa sekä yhteiskuntaa ja on osa elämänlaajuista jatkuvaa oppimista.

3.1 Lähestymistapoja ammatillisen identiteetin kehittymiseen

Eteläpellon ym. (2014) mielestä halu oppia ja intohimo ammattia kohtaan ovat edellytyksiä ammatillisen identiteetin kehittymiselle, joka vaatii paljon aikaa. Se alkaa kehittyä jo ammatinvalintavaiheessa, vahvistuu oppimisen aikana ja jatkuu opiskelujen aikana ammatillisena sosialisatsioonana (Hong, 2010; Kira & Balkin, 2014). Koski-Heikkinen (2014) kirjoittaa, että ammatillisen identiteetin kehittymistä voidaan tarkastella ajallisesti neljästä näkökulmasta, joihin kuuluvat tärkeät ja koetut asiat omassa elämässä, aikaisemmassa työurassa, koulutuksessa sekä omassa ammatissa. Ammatillisen identiteetin kehittyminen jatkuu aktiivisena koko työuran ajan ja vastaa siihen, kuka minä olen ammatillisena toimijana työelämän muutoksissa (Mouhu, 2021).

Vähäsantasen (2007) mukaan ammatillista identiteettiä on tutkittu eri tieteenaloilla jo pitkään. Tutkijoita on kiinnostanut, miten ihminen määrittää suhdetta itseensä, muihin sekä ympäröivään kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) sekä Varghesen ym. (2005) näkemyksen mukaan identiteetti kehittyy ihmisen osallistuessa yhteisöjen toimintaan. Tämä sosiokulttuurinen lähestymistapa, joka pohjautuu Wengerin sosiaaliseen oppimisteoriaan, korostaa ammatillisen identiteetin muuttuvuutta ja yhteenkuuluvuutta ympärilämme olevien ihmisten, kokemusten ja tilanteiden sekä yhteiskunnan ja maailman kehityksen kanssa (Vähäsantanen, 2007). Ihmisen elämänsä aikana luomat ammatillisten identiteettien merkitykset vaihtelevat tilanteiden mukaan. Sosiokulttuurista lähestymistapaa kritisoidaan siitä, että siinä on rajoituksia kieleen ja semioottisiin järjestelmiin liittyen sekä siitä, että se ei huomioi ihmisen roolia toimijana. Molemmat tekijät ovat keskeisiä, kun ihminen siirtyy yhteisöstä toiseen (Eteläpelto & Saarinen, 2006).

Wengerin vuodelta 1998 peräisin oleva visio oppimisesta identiteettikokemuksena on ammatillisen identiteetin ja ammatillisen kehittymisen välisen neuvottelun taustalla (Vähäsantanen, 2007). Mouhu (2021) kirjoittaa ammatillisen identiteetin neuvottelun olevan ammatillista kasvua, kehittymistä, oppimista ja uudistumista. Se on vaikutteiden reflektointia, valintojen tekemistä ja näkemys-

ten muodostamista omasta työstä ja ammatillisesta identiteetistä. Se auttaa ihmistä analysoimaan ja käsittelemään ammatillista kehittymistä, omia asenteita työssä tapahtuviin muutoksiin sekä työn merkityksiä (Beijaard, 2019; Billett, 2007; Flores & Day, 2006). Vähäsantasen (2007) mielestä ihminen itsenäisesti ja aktiivisesti neuvottelee ammatillisesta identiteetistään suhteessa omiin tavoitteisiinsa ja työhönsä ilman sitoutumista sosiaalisiin suhteisiin. Ammatillisen identiteetin neuvottelussa ovat osallisena ammatillinen, henkilökohtainen ja sosiaalinen identiteetti sekä tunteet, joiden suhde voi neuvotteluissa vaihdella. Joinakin aikoina toiset alueet voivat olla hallitsevampia kuin toiset, millä voi olla vaikutusta ihmisen työhön sitoutumiseen (Meijer ym., 2009; Mouhu, 2021; Pappa, 2018).

3.2 Opettajan ammatillinen identiteetti

Beijaard ym. (2004) havaitsivat tutkimuksessaan, joka käsitteli kahtakymmentäkahta opettajan ammatillisesta identiteetistä tehtyä tutkimusta, että niissä opettajan ammatillista identiteettiä ei ollut määritelty lainkaan tai se oli määritelty hyvin eri tavoin. Beauchamp ja Thomas (2009) kirjoittavat, että opettajan ammatillista identiteettiä on haastava määrittää, koska se on käsitteenä monitahoinen. Tutkimuksissa opettajan ammatillinen identiteetti määritellään jatkuvaksi, kokemusten ja tulkintojen prosessiksi, joka käsittää sekä henkilökohtaisen että kontekstiin liittyvän identiteetin ja kehittyy ihmisten välisissä suhteissa tapahtuvana kontekstuaalisena ilmiönä. (Beijaard ym., 2004; Varghese ym., 2005.) Day ym. (2006) korostavat ammatillisen identiteetin muutoksen vaihtelevan tilanteiden mukaan.

Opettajan ammatillinen identiteetti sisältää tunteen työyhteisöön kuulumisesta ja sitoutumisen työhön (Beijaard ym., 2004; Day ym., 2005; Davey, 2013). Se muodostuu ihmisen näkemyksestä itsestä ammatillisena toimijana. Siihen sisältyvät muun muassa ammatilliset sitoumukset, arvot, eettiset näkemykset, itsetunto, kiinnostukset, kokemukset, käsityöt, motivaatio, suhteet työkavereihin, työnkuvan määrittely, uskomukset, vastuut ja velvoitteet. (Davey, 2013; Mouhu, 2021; Søreide, 2007; Vähäsantanen, 2015.) Ammatillisen identiteetin käsite liittyy

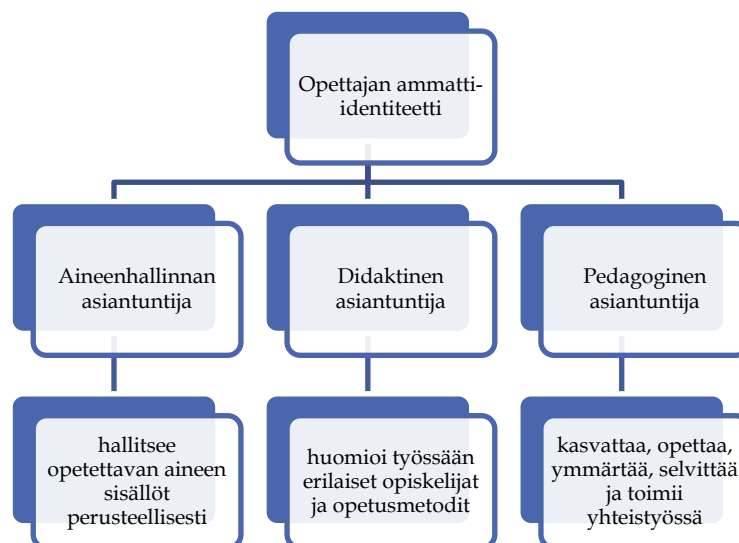
opettajuuteen ja opettajana kehittymiseen ja siihen kuuluu sekä ammatillinen että opettajaidentiteetti (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006; Kirpal, 2004). Koski-Heikkisen (2014) mielestä opettajilla tulee olla aikaa ja työvälineitä itsensä ja ammatillisen identiteetin kehittämiseen.

3.3 Opettajan ammatillisen identiteetin kehittyminen

Beijaardin ym. (2000) tutkimuksessa, joka käsitteli yläkoulussa työskentelevien opettajien ammatillista identiteettiä, opettajan ammatillisen identiteetin nähdään muodostuvan kolmesta eri osaamisalueesta, joita ovat opettaja aineenhallinnan, didaktiikan ja pedagogiikan asiantuntijana (kuvio 3). Kun opettaja hallitsee perusteellisesti opettamansa aineen ja sen sisällöt, on hän aineenhallinnan asiantuntija. Didaktinen asiantuntija opettaja on huomioidessaan erilaiset oppijat ja opetusmenetelmät. Pedagogisena asiantuntijana opettaja kasvattaa ja opettaa sekä ymmärtää oppijoiden kehitystasoa ja auttaa selvittämään heidän ongelmiaan. Pedagoginen asiantuntija osaa toimia vuorovaikutuksessa kollegoiden, opiskelijoiden ja muiden yhteistyötahojen kanssa.

Kuvio 3

Opettajan ammatillisen identiteetin osaamisalueet mukailten Beijaard ym. (2000 ja Sepänen (2018).

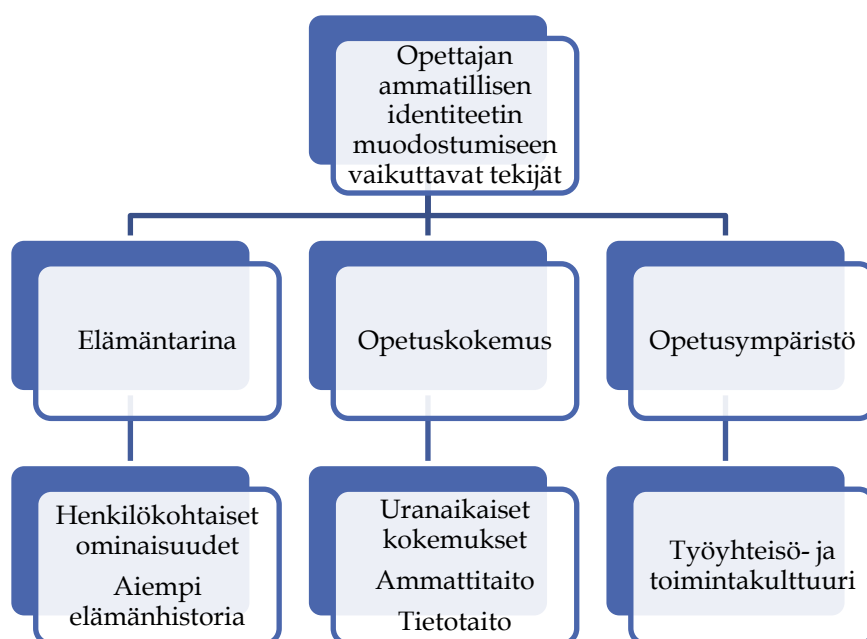


Koski-Heikkinen (2014) esittää, että opettajuuden ammatillinen persoona toteutuu, kun opettaja on sekä ammatillisen aihealueen että pedagogiikan asiantuntija. Opettaja välittää ammatillisen identiteettinsä kautta opiskelijoille kyseiseen ammattiin kuuluvia arvoja, taitoja ja tietoja. Nämä arvot ja uskomukset vaikuttavat myös opettajan käsitykseen omasta ammatillisesta identiteetistä. Opettajan oma käsitys ammatillisesta identiteetistä on kaikkien hänen päätöksensä ja toimintansa taustalla. (Hong, 2010.)

Opettajan ammatillisen identiteetin muodostumiseen vaikuttavat (kuvio 4) Beijaardin ym. (2000) mukaan opettajien omat käsitykset omasta elämäntarinasta, opetuskokemuksesta ja opetusympäristöstä. Elämäntarina sisältää aieman elämänhistorian ja henkilökohtaiset ominaisuudet. Opetuskokemukseen sisältyvät ammattitaito, tietotaito ja uranaikaiset kokemukset. Opetusympäristö sisältää työyhteisön ja sen toimintakulttuurin. Ammatillinen identiteetti muodostaa perustan opettajan käsityksille pedagogiikasta, opiskelijoiden oppimisesta ja sen tukemisesta (Beijaard ym., 2004). Opettajan auktoriteetti rakentuu myös ammatillisen identiteetin ympärille (Koski-Heikkinen, 2014; Vähäsantanen, 2013).

Kuvio 4

Opettajan ammatillisen identiteetin muodostumiseen vaikuttavat tekijät mukaillen Beijaard ym. (2000 ja Seppänen (2018).



Fejesin ja Köpsenin (2014) mukaan opettajan ammatillinen identiteetti on dialogia yhteiskunnan olosuhteiden ja vaatimusten sekä nykyisen työyhteisön ja oman koetun minän välillä. Opettajat käyvät identiteettineuvotteluja kaikissa toimintaympäristöissään, joten ammatillinen identiteetti ei ole pysyvä, vaan siinä on jännitteitä, monialaisuutta ja muuttuvuutta, johon vaikuttavat monet yksittäiset kokemukset ja asiat. (Eteläpelto, 2017; Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016; Pappa, 2018.)

Köpsen (2014) ja Vähäsantanen (2007) ovat todenneet, että ammatillisen identiteetin rakentumiseen vaikuttavat työpaikan kulttuuriset, sosiaaliset ja institutionaaliset rakenteet, kuten muut opettajat, rehtorit, hallinnon sekä asiantuntijaverkostojen toimijat, joihin opettajilla ei juurikaan ole mahdollisuutta vaikuttaa. Ammatillisesta identiteetistä puhuttaessa päättäjät, joilla on harvoin kokemusta ammatillisesta opettamisesta, korostavat opettajien osaamisen laatua ja opettajat pedagogisia työtehtäviä ja sosiaalista vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa. Yhteistyö eri tahojen kanssa sekä hallinnollisten tekijät, kuten liiallinen byrokratia, voivat heikentää opettajan ammatillista identiteettiä ja hyvinvointia (Day ym., 2006). Näiden jännitteiden tunnistaminen ja ratkaiseminen auttaa ammatillisen identiteetin neuvotteluissa kehittämään identiteettiä mahdollistamaan mielekkään tasapainoisen työskentelyn (Day ym., 2006; Mouhu, 2021).

Opettajan työn ja ammatillisen identiteetin välinen suhde on tunnepitoista, mikä korostaa kollegoiden ja opiskelijoiden merkitystä (Beauchamp & Thomas, 2009; Kira & Balkin, 2014). Opettajan tulee kyetä hallitsemaan tunteita, koska ne vaikuttavat sekä opiskelijoihin että työpaikan ilmapiiriin. Negatiivisia tunteita voi syntyä esimerkiksi, jos opettajan ammattitaitoon ei luoteta ja kyseenalaistetaan hänen käyttämiä toimintatapoja. Positiivisia tunteita synnyttää esimerkiksi opiskelijoiden edistyminen. (Day ym., 2006.)

Vuorovaikutus ja pedagogiikka koetaan opetuksessa voimavarana ja motiivoinnin mahdollistajana, mikä vaikuttaa opettajien käsitykseen ammatillista identiteettiä (Köpsen, 2014). Opettajat tarvitsevat sosiaalista tukea, kuten mentoimintia ja valmennusta omaan ammatilliseen identiteettityöhönsä sekä resursseja

kehittää ammatillista osaamistaan, erityisesti ohjaamistaitojaan tukea tarvitsevien opiskelijoiden kanssa. (Beijaard ym., 2004; Vähäsantanen, 2015; Vähäsantanen & Hämäläinen, 2019.) Sosiaalinen tuki auttaa heitä ymmärtämään omaa työtään ja luomaan tasapainoista suhdetta muuttuvan työn ja oman ammatillisen identiteetin kanssa (Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016). Tuen tarve on aina yksilöllistä. Itsenäisempään toimintaan ovat valmiita ihmiset, jotka tunnistavat omat vahvuudet ja heikkoudet. (Vähäsantanen, 2007.)

Ammatti-identiteetin kehittyminen vaatii opettajalta jatkuvaa reflektointia. Hongin (2010) mukaan opettajien tulisi saada tilaisuuksia ammatillisen identiteettinsä refleктоimiseen, mikä voisi johtaa kykyyn muuttaa uskomuksia ja sitouttaa ammattiin pitkäaikaisesti. Työuran alun pettymykset ja niistä selviäminen auttavat opettajia ymmärtämään opettajuuden ja ammatillisen identiteetin kehittymisen jatkuvuutta. (Kira & Balkin, 2014.) Pitkää työuraa, työssä jaksamista ja menestymistä tukevat ammatti-identiteetin tiedostaminen ja kehittäminen (Day ym., 2006; Koski-Heikkinen, 2014).

3.4 Opettajan ammatillisen identiteetin tutkiminen

Opettajan ammatillista identiteettiä on tutkittu useista eri näkökulmista sekä ammatillisella että yksityisellä puolella työuran eri vaiheissa, että opettajaksi kehittymisen ja opettajana olon aikana. Erilaiset näkökulmat opettajan ammatti-identiteettiä kohtaan haastavat sen tutkijoita, mutta mahdollistavat monipuolisen näkemyksen luomisen ilmiöstä. (Beauchamp & Thomas, 2009.) Osa tutkimuksista tarkastelee yhteiskunnan ja yhteisön vaikutusta opettajan ammatilliseen identiteettiin ja osa tarkastelee opettajien työssä tärkeinä pitämien asioiden vaikutusta heidän ammatilliseen identiteettiinsä. Ammatillisen identiteetin tutkimuksen avulla opitaan ymmärtämään, millainen on opettajan minäkuva, millaista on olla opettaja nykyään ja mitkä tekijät voivat edistää tai hidastaa opettajien ammatillista kehittymistä. (Beijaard ym., 2000; Beijaard ym., 2004.)

Laineen (2004) tutkimuksessa on selvitetty, millaiset käsitykset hyvästä opettajasta ohjaavat luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumista. Tutkimuksen mukaan ammatillinen identiteetti muodostuu ihmisen

sisäisen ja ulkoisen todellisuuden välisenä vuoropuheluna. Opettajien ammatillinen identiteetti rakentuu kasvattajan ideaalille, jonka opiskelija on määritellyt opettajaksi opiskellessa ja pyrkii työhistorian alkaessa vahvistamaan. Koski-Heikkinen (2014) on väitöskirjassaan päätenyt samankaltaisiin tuloksiin, mutta lisännyt niihin vielä opettajan uransa aikana kokemat merkittävät tapahtumat. Maunun (2018) tutkimuksen perusteella ammatilliset opettajat samaistuvat sekä kasvattajiksi että opettajiksi ja yhdistävät näitä omaan ammatilliseen identiteetinsä. Opettajuudella viitataan opettajalähtöiseen sisältöopetukseen ja kasvattamisella opiskelijoiden yksilöllisistä oppimisen edellytyksistä huolehtimiseen.

Köpsen (2014) on tutkimuksessaan todennut, että myös Ruotsin ammatilliset opettajat kokevat olevansa kasvattajia. Heidän mielestensä kasvattaminen tarjoaa opiskelijoille valmiuksia kiinnittyä yhteiskuntaan ja työelämään. Kasvatustehtävän toteutumista helpottavat hyvät suhteet opiskelijoihin, työhön motivoituminen sekä halu välittää ja pitää huolta opiskelijoista. Ammattiin opettamista ei nähty työssä yhtä tärkeänä kuin kasvattamista. Lippken (2012) mukaan myös Tanskassa ammatilliset opettajat haluavat auttaa opiskelijoita kiinnittymään opiskeluun ja pärjäämään opinnoissa. He sitoutuvat tunnetasolla opiskelijoihin sekä heidän tukemiseensa.

Hong (2010) on tutkinut opettajaksi opiskelevien sekä työuransa aloittaneiden opettajien ammatti-identiteettiä ja sen vaikutusta työssä uupumiseen ja alanvaihtoon. Tulosten perusteella opiskelijat erosivat valmistuneista ja työelämässä olleista siinä, että he eivät uskoneet työuupumisen liittyvän heihin. Opiskelijat ajattelivat työuupumisen olevan yhteydessä tiettyyn luonnetyyppiin ja juuri kuukaan heistä ei kokenut olevansa tällainen luonne. Uupuminen ja alanvaihto nähtiin olevan yhteydessä opettajan arvoihin ja siihen, miten opettaja työnsä ja roolinsa näkee. Uupumista edesauttoi syyn etsiminen itsestä sekä kokemus, jossa opettaja koki olevansa yksin vastuussa opiskelijoiden etenemisestä. Opettajien uupuminen kuormittaa paitsi opettajaa itseään myös opetuksen järjestäjää, kun tarvitaan sijaisia, uusia työntekijöitä ja opetussuunnittelua.

Ivanova ja Skara-Mincāne (2016) tutkivat opettajan ammatillisen identiteetin kehittymistä ja itsearviointin merkitystä opettajaopiskelijoiden koulutuksessa. Tuloksien mukaan opettajaksi opiskelevat mieltävät itsensä jo opettajiksi. Opiskelijat olivat hakeutuneet opiskelemaan opettajaksi oman opettajan, vanhemman tai sukulaisen esimerkin tai työkokemuksen innoittamana. Opettajan tärkeimpinä ominaisuuksina pidettiin auttavaisuutta, innokkuutta, kärsivällisyyttä, täsmällisyyttä, yhteistyötaitoja ja ystävällisyyttä. Ammatillisen identiteetin kehittymistä tukivat myös harjoittelujaksoilta saadut kokemukset, itsearviointitehtävät sekä portfolion kirjoittaminen.

Vähäsantanen ja Hämäläinen (2019) ovat tutkineet ammatillisten opettajien ammatillista identiteettiä suhteessa heidän työhönsä. Ammatillisten opettajien työ sisälsi ammatillista opetusta luokissa ja työsaleissa, opiskelijoiden valmentamista työssäoppimisjaksoille, kehittämistyötä osana ammatillista opettamista, digitaalisen teknologian käyttöön liittyvää työtä, sekä koulun ulkopuolisia ammatillisia, kuten työssäoppimisjaksojen organisointi, ohjaus ja arviointi sekä työpaikkaohjaajien kouluttaminen ja muita koulutuksellisia tehtäviä, kuten sosiaalisten ja arkielämän taitojen opettaminen. Ammatillisen opettajan työnkuvan muutoksia olivat teknologian lisääntynyt käyttö sekä opiskelijoihin liittyvät kasvatukselliset työt ja heidän yksilöllisten tarpeiden huomioiminen. Kehittämistyön ja opetuksen välillä koettiin tärkeäksi löytää tasapaino, jossa opettajilla olisi mahdollisuus osallistua kehitystyöhön yksilöllisen kiinnostuksen sekä osaamisen mukaisesti sekä hallita kehittämistyön määrää. Opettajat tarvitsevat osaamista ohjataksaan opiskelijoita, joilla on oppimisen tai sosiaalisten tilanteiden haasteita sekä teknologian käyttöön. Teknologian hyödyntämistä esimerkiksi työssäoppimisjaksojen ohjauksessa pidettiin tärkeänä. Tärkeää oli tunnistaa opettajien ammatillisen identiteetin yksilöllisen luonteen ja työn välinen suhde, koska se vaikuttaa opettajan hyvinvointiin, työsuoritukseen, työhön sitoutumiseen ja työstä koettuihin tunnekokemuksiin. (Vähäsantanen & Hämäläinen, 2019.)

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUSKON- TEKSTI

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajat kuvaavat omaa työtään ja miten he kokevat ammatillisen identiteettinsä. Tarkoituksena on saada tietoa opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opetuksen järjestämisestä eri koulutuksen järjestäjien toimesta sekä selvittää, millainen on OPVA-opettajan ammatillinen identiteetti. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajat kuvaavat työtään?
2. Millaisena opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajat kokevat ammatillisen identiteettinsä?

Tutkimuskontekstina on Suomen toisen asteen ammatillinen koulutus. Tutkimusaihe käsittelee opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajien työtä ja ammatillista identiteettiä. Opiskeluvalmiuksia tukevat opinnot ovat vuonna 2018 ammatillisille koulutuksenjärjestäjille suunnattu ohjaus- ja tukimuoto. Aihetta ei ole juurikaan tutkittu yliopistotasolla.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen taustalla on fenomenologis-hermeneuttinen ajattelu, jossa tutkimuksen kohteena on ihmisen ainutlaatuinen, eletty ja inhimillinen kokemus. Tutkimuksen taustafilosofia on fenomenologis-hermeneuttinen, koska tarkoituksena on kuvata opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajien yksilöllisiä kokemuksia heidän työstään ja ammatillisesta identiteetistä. Tavoitteena on jäsentää OPVA-opettajien kokemuksia ja niille annettuja merkityksiä työstä ja ammatillisesta identiteetistä ja selvittää onko kokemusten perusteella löydettävissä OPVA-opettajan ammatillista identiteettiä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan keskeisiä käsitteitä fenomenologis-hermeneuttisessa ajattelussa ovat kokemus, merkitys, tulkinta, yhteisöllisyys ja ymmärtäminen, joista kokemus ja ymmärtäminen ovat keskeisiä. Kokemuksen tutkimuksessa ihmisten elämät ja kokemusmaailmat katsotaan ainutlaatuisiksi ja jatkuvasti muuntuviksi (Tökkeri, 2018). Tutkimusaineistona voi olla kirjoitetut tai haastatellut kokemukset eletystä elämästä (Laine, 2018).

Fenomenologiassa on tarkoitus ymmärtää tutkittavan ilmiön ainutkertaisuutta, inhimillisyyttä ja yleisiä merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Fenomenologian kehittäjä on filosofi Edmund Husserl. Keskeisin tutkimuskohde on ihmisen subjektiivinen kokemus ja ihmisen siitä mielessään rakentamat merkitykset. Kokemus on subjektin, toiminnan ja kohteen välinen suhde. Merkitys on tapa, jolla ihminen suhtautuu kokemukseen. Ihminen pyrkii tulkitsemaan ja ymmärtämään kokemiaan tapahtumia. Koska ihminen on aina osa yhteisöä, selviää jokaisen kokemuksen myötä myös jotain yhteistä (Laine 2018.) Hermeneutiikka on laaja ja useita erilaisia suuntauksia sisältävä kokonaisuus, joka pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan ilmiötä. Siinä ajatellaan, että ymmärtäminen on aina tulkintaa, jonka taustalla on aina aiemmin ymmärretty tieto eli esiymmärrys. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Ymmärtäminen etenee hermeneuttisena kehänä, koska ymmärrys ja tulkinta edellyttävät toinen toisiaan. Hermeneuttinen kehä on tutkijan vuoropuhelua tutkimusaineiston kanssa, jossa ymmärtäminen on tutkijan tehtävä. (Laine, 2018.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kirjoittavat, että fenomenologia ja hermeneutiikka ovat tieteenfilosofisia suuntauksia, joilla on oma perinne ja lähtökohdat. Fenomenologiassa kokemus on ihmisen kokemussuhde omaan todellisuuteen ja hermeneutiikassa kokemus on koetun jäsentämistä (Laine, 2018). Fenomenologiaan hermeneuttinen ulottuvuus tulee tulkinnan kautta. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä ihminen on tutkimuksen kohteena ja tutkijana. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tökkinen (2018) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa kokemus määrittellään tietoisesti ja merkitysten tulkinta edellyttää tulkintaa tutkittavien maailmasta. Laineen (2018) mukaan aiheen tutkimusongelmat ovat osa tutkijan elämäntilannetta. Tutkijan on tärkeää ymmärtää tutkittavaa asiaa tai ilmiötä siinä toimintaympäristössä, jossa tutkittavien kokemukset ovat muodostuneet. Tutkimuksessa opettajat ilmentävät omaa elämäänsä, johon vaikuttavat arvot, kokemukset, käsitykset ja tunteet, jotka muodostavat inhimillisen näkökulman kokea ja tulkita kokemuksia. Fenomenologisen hermeneutiikan kehittäjiä ovat Heidegger ja Hans-Georg Gadamer ja Suomessa ainakin Timo Laine ja Juha Perttula (Laine, 2018).

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on kaksiosainen, jossa perustason muodostaa tutkittavan koettu elämä esiymmärrettynä ja toisella tasolla on tutkimus, joka kohdistuu perustasoon. Tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, minkä tottumus on muuttanut jokapäiväiseksi ja siitä, mikä on koettua muttei tietoista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 50). Tökkinen (2018) mukaan on mahdollista, että tutkijan omat kokemukset ja ennako-oletukset vaikuttavat tiedostaen tai tiedostamatta tutkimukseen ja tämä tutkijan tulee tiedostaa tutkimusta tehdessä. Tässä tutkimuksessa tutkijalla on omakohtaista kokemusta OPVA:n kehittämisestä, suunnittelusta ja toteuttamisesta, mikä tulee huomioida tulkintoja tehdessä. Laine (2018) toteaa, että lopuksi tutkijan omat uskomukset on joko hyväksyttävä tai hylättävä. Fenomenologisen hermeneuttisen teorian haasteena on tutkimustulosten yleistäminen, mikä yhden tutkimuksen perusteella voi olla jopa mahdollista. Tuloksista voidaan kuitenkin tehdä johtopäätöksiä, jos tutkimukseen osallistuvien ihmisten elämäntilanteet ovat keskenään tarpeeksi samankaltaisia. (Tökkinen, 2018.) Tässä tutkimuksessa kaikilla tutkittavilla on työtehtävä saman

aiheen ja kontekstin parissa, joten näistä lähtökohdista johtopäätöksiä tekeminen on mahdollista, kun tulkintavaiheessa huomioidaan tutkijan omakohtainen kokemus luotettavien tutkimustulosten saamiseksi. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen luotettavuus perustuu tutkijan ja tutkittavien kokemusten väliseen dialogiin. Aineiston keruussa ja käsittelyssä korostuu tutkijan sensitiivisyys ja eettisyys. (Laine, 2018.)

5.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui yhdeksän opiskelunvalmiuksia tukevien opintojen parissa työskentelevää opettajaa. He työskentelivät viidessä eri ammatillisessa oppilaitoksessa. Neljästä oppilaitoksesta oli jokaisesta yhteensä kaksi haastateltavaa ja yhdestä oppilaitoksesta yksi haastateltava. Tutkittavista kahdeksalla oli yliopistosta maisterin tutkinto ja yhdellä restonomin ammattikorkeakoulututkinto. Viidellä haastatelluista oli filosofian maisterin ja muilla aikuiskasvatustieteen, kansantieteen tai valtiotieteen maisterin tutkinto. Kaikilla tutkittavilla oli ammatillisen opettajan pedagoginen pätevyys suoritettuna.

Haastatellut olivat työskennelleet ammatillisessa koulutuksessa kahdesta 25 vuoteen. Työtehtäviä olivat olleet opinto-ohjaajan, valmentajan, ammatillisen opettajan, yhteisten tutkinnon osien opettajan ja hanketyöntekijän työt. Opiskelunvalmiuksia tukevien opintojen opettajan työssä ja kehittämisessä oli oltu mukana yhdestä neljään vuotta. Tutkimukseen osallistujista käytetään tulosluvussa pseudonyymejä eli tunnistekoodoja, kuten H1 eli haastateltava numero 1.

5.2 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusmenetelmänä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu (liite 1). Haastattelu valikoitui tutkimusmenetelmäksi, koska se on metodina joustava ja mahdollistaa monipuolisen kuvan muodostamisen tutkittavasta ilmiöstä (Puusa, 2020; Tuomi & Sarajarvi, 2018). Teemahaastatteluun päädyttiin, koska tarkoituksena oli tutkia OPVA-opettajien ajatuksia, kokemuksia, tunteita ja uskomuksia. Teemoilla määriteltiin aineistoa, jollaista haluttiin saada (Hirsjärvi & Hurme, 2014;

Puusa, 2020). Puolistrukturoituun haastatteluun päädyttiin, koska siinä teemat eivät ole tarkkaan muotoiltuja tai etene tarkassa järjestyksessä. (Hirsjärvi & Hurme, 2014; Eskola ym., 2018.) Haastattelun teemat pohjautuivat aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin ja muodostivat rakenteen, jossa käsiteltiin mennyttä, nykyhetkeä ja tulevaa. Teemojen alla oli ylä- ja alatasen kysymyksiä, joita käytettiin apuna haastattelussa.

Haastatteluun valitaan usein mukaan ihmisiä, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Eskola ym., 2018; Hirsjärvi & Hurme 2014; Puusa 2020). Osallistajat tutkimukseen valittiin ammatillisten koulutuksenjärjestäjien opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen parissa toimivista opettajista. Tiedot etsittiin koulutuksen järjestäjien internet-sivuilta tai omien kontaktien kautta. Ensimmäiset yhteydenotot mahdollisuudesta osallistua tutkimukseen tapahtuivat sähköpostilla marras-joulukuussa 2021. Tavoitteena oli saada tutkimukseen mukaan mahdollisimman heterogeeninen otos opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajista eri oppilaitoksista.

Tammikuun alussa 2022 haastateltaville lähetettiin sähköpostitse saatekirje sekä linkki Doodleen haastatteluajan varaamista varten. Sähköpostin liitteenä oli tiedote tutkimuksesta (liite 2) sekä tietosuojailmoitus (liite 3). Haastattelun aihe ja haluttu tietomäärä ratkaisevat sen, kannattaako haastattelukysymykset lähettää ennalta tutustuttavaksi (Eskola ym. 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koska haastattelulomake oli pitkä ja sillä haluttiin saada runsaasti tietoa tutkittavasta aiheesta, lähetettiin haastattelurunko haastateltaville tutustuttavaksi ennen haastattelua. Aineisto kerättiin tammikuun 18. päivän ja helmikuun 8. päivän välisenä aikana Teams-haastatteluina, jotka tallennettiin. Puusa (2020) kirjoittaa haastattelujen tallentamisen mahdollistavan uskottavien johtopäätösten teon puheen muodossa olevasta aineistosta. Haastatteluhetkellä tutkija ja haastateltava olivat niissä paikoissa, missä sattuivat haastatteluhetkellä olemaan. Pääosin haastattelut toteutettiin virka-ajan ulkopuolella. Aikataulullisista syistä kolme haastattelua toteutettiin haastateltavien työpäivän aikana.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa haastattelun tulisi olla avoin ja luonnollinen tapahtuma, ennemminkin keskustelu, jossa haastateltavia

rohkaistaan puhumaan vapaasti, kuin tiukassa struktuurissa etenevä kysymystilaisuus (Eskola ym., 2018; Hirsjärvi & Hurme, 2014; Laine, 2018; Puula, 2020). Tutkimuksen haastatteluissa käytiin kaikki teemat läpi, mutta haastattelut etenivät kuitenkin keskustelunomaisesti. Kaikkia kysymyksiä ei siten esitetty samassa järjestyksessä tai ollenkaan kaikille haastateltaville, jos niihin oli vastattu jo aiemmin muun kysymyksen kohdalla. Näin haastateltavien vastauksista muodostui pieniä tarinoita annetuista teemoista. Tämä on haastattelussa tavallista, koska haastateltavien halu ja tapa kertoa asioita ovat erilaisia (Eskola ym., 2018; Hirsjärvi ja Hurme, 2014; Puula, 2020). Haastattelijan roolissa olin aktiivinen toimija, joka reagoi haastateltavan puheeseen nyökkäyksin ja samalla osoitin kuuntelevani häntä. Tämä saattoi auttaa haastateltavia kertomaan vapaammin vastauksiinsa. Aktiivinen rooli mahdollisti sen, että sain vastaukset oleellisiin teemoihin ja osasin ohittaa ne kysymykset, joihin haastateltava oli jo vastannut.

Hirsjärvi ja Hurme (2014) kirjoittavat, että teemahaastattelulla kerätty aineisto on yleensä suuri ja aineisto sitä monipuolisempi mitä syvällisempää haastattelutilanteen vuoropuhelu on ollut tutkijan ja tutkittavan välillä. Tekemäni haastattelut kestivät yhteensä kahdeksan tuntia kahdeksan minuuttia. Yksi haastattelu kesti lyhimmillään 43 minuuttia ja pisimmillään tunnin ja 29 minuuttia.

5.3 Aineiston analyysi

5.3.1 Sisällönanalyysi

Litteroinnin jälkeen tulokset analysoitiin. Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan laadullisen aineiston analyysin tehtävä on tiivistää ja selkeyttää aineistoa sekä tuoda uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Laadullisen tutkimuksen analyysi voidaan jakaa kahdella eri tavalla. Toisessa tavassa analyysia ohjaa tietty taustateoria ja toisessa analyysiin voidaan soveltaa erilaisia tietoja ja teorioita. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tämän tutkimuksen taustateoria on fenomenologis-hermeneuttinen. Analysointi toteutettiin induktiivisena ja abduktiivisena sisällönanalyysinä.

Sisältöanalyysi on menetelmä, jolla tehdään toistettavia ja luotettavia päätelmiä teksteistä niiden käyttöyhteyksissä (Krippendorff, 2004). Sisällönanalyysi

tarkastelee merkityksiä, tapoja ja teemoja (Prasad, 2019). Sisällönanalyysi on sekä erillinen metodi että erilaisiin analyysikonsepteihin yhdistettävä teoreettinen runko (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysissä tekstimuotoista aineistoa analysoidaan yksityiskohtaisesti tekstiä tiivistäen sekä samankaltaisuuksia ja eroja etsien. Tutkittavan ilmiön ytimekäs esitys yhdistää tutkimustulokset aiempiin aiheeseen liittyviin tutkimustuloksiin sekä sitoo aiheen laajempiin yhteyksiin. (Schreier, 2013.) Krippendorffin (2004) mukaan tutkijan oma sosiaalinen ja kulttuurinen sidonnaisuus näkyy fenomenologis-hermeneuttisen taustateorian tavoin tutkijan työskentelynä hermeneuttisessa kehässä.

Sisällönanalyysin avulla tekstistä muodostetaan toistettavia ja valideja johtopäätöksiä, joiden tulee silti sisältää tutkimuksesta saatu merkityksellinen informaatio. Sisällönanalyysissä tutkijat joutuvat tekemään johtopäätöksiä ilmiöistä, jotka eivät ole suoraan havaittavissa ja yhdistelemään tilastotietoa, teoriaa, kokemusta ja intuitiota saadakseen aineistosta vastaukset tutkimuskysymyksiinsä. Analyysin lopputuloksena ei tavoitella kokonaisvaltaista yhteenvetoa aineistosta (Schreier, 2013).

Laadullista sisällönanalyysia on kritisoitu johtopäätöksiä tarkasteltaessa subjektiiviseksi ja tulkinnanvaraiseksi. Myös menetelmän eri vaiheiden läpinäkyvyyttä on arvosteltu, mikä on johtanut kritiikkiin, joka on kohdistunut luotettavuuteen ja tulosten puutteellisuuteen. (Prasad, 2019.) Sisällönanalyysi jää helposti luokittelun tasolle, jolloin varsinainen analyysi jää toteutumatta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Huomion kohteena tulisi olla se, miten tutkimuksessa tuotetaan, järjestetään ja tulkitaan tietoa. Tärkeää olisi, että tutkija reflektoisi omaa työtään systemaattisesti tutkimuksen edetessä. Laadullisen tutkimuksen analyysissä tutkijan tehtävänä on päätyä subjektiivisiin ja objektiivisiin tulkintoihin eri työvaiheiden kautta (Puusa ym., 2020).

5.3.2 Sisällönanalyysin jaottelu

Eskola ja Suoranta (2008) jakavat sisällönanalyysin aineistolähtöiseksi, teoriaohjaavaksi tai teorialähtöiseksi analyysiksi. Aineistolähtöinen ja teoriaohjaava analyysi etenevät aineiston ehdoilla ja teorialähtöinen sisällönanalyysi taas aiemman

viitekehyksen ehdoilla. (Krippendorff, 2004.) Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöisessä eli induktiivisessa analyysissä tutkimusaineistosta luodaan teorettinen kokonaisuus, jolloin yksittäisistä havainnoista tehdään yleistyksiä. Analyysiyksiköt luodaan aineistosta tutkimuskysymysten mukaisesti ja menetelmälliset valinnat ohjaavat analyysia. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen analyysi pohjautuu usein induktiivisuuteen, mikä sopii tähän tutkimukseen, koska tarkoituksena on ymmärtää OPVA-opettajien kokemuksia. Kaikki käsitteet ja menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat tuloksiin, mikä pyritään fenomenologis-hermeneuttisen näkemyksen mukaan selvittämään sillä, että tutkija ilmaisee omat ennako-odotukset ja suhtautuu niihin tietoisesti analyysin aikana (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Teoriaohjaavassa eli abduktiivisessa analyysissä teorettiset käsitteet toimivat apuna, mutta analyysi ei suoraan pohjautu siihen. Analyysiyksiköt pohjautuvat aineistoon, jolloin tutkimukseen vaikuttavat aiemmat tiedot aiheesta. Sekä induktiivista että abduktiivista menetelmää voidaan yhdistää ja käyttää samassa tutkimuksessa. Teorialähtöinen eli deduktiivinen analyysi pohjautuu tiettyyn kehukseen, malliin tai teoriaan. Analyysiyksiköt määrittävät teorettisen viitekehyksen tai käsitejärjestelmän mukaan. Eteneminen tapahtuu yleisestä yksityiseen, jolloin yleistyksistä tehdään yksittäistapauksia koskevia johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

5.3.3 Induktiivisen ja abduktiivisen sisällönanalyysin toteuttaminen

Tutkimuksen analyysi toteutettiin induktiivisella ja abduktiivisella sisällönanalyysillä, koska teoriaohjaava analyysi perustuu aineistolähtöisyyteen ja siinä teoria ohjaa lopputulosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysi aloitettiin litteroimalla eli kirjoittamalla haastattelut puhtaaksi (Eskola ym., 2018). Hirsjärven ja Hurmeen (2014) mukaan tutkimustehtävä ja tutkimusote määrittävät litteroinnin tarkkuuden ja millä analyysimenetelmällä työtä aiotaan tarkistella. Litterointi toteutettiin viikossa vajaa kaksi viikkoa viimeisen haastattelun jälkeen. Yhteen litterointiin käytettiin aikaa kahdesta tunnista ja neljästäkymmenestäviidestä minuutista neljään ja puoleen tuntiin. Litteroituja sivuja tuli yhteensä 89 ja sanoja

lähes 25 000. Litterointi toteutettiin postpositiotason litterointina, jossa kirjattiin ylös ainoastaan haastateltavan sanoman ydinsisältö. (Kananen, 2014). Ydinsisällön litteroinnilla saatiin haastatteluista riittävästi tietoa tutkimuksen analysointia varten. Litteroin jokaisen haastattelun eri värillä, mikä helpotti jatkotyöskentelyä. Litteroinnin jälkeen tulostin aineiston ja luin sitä ensin silmäillen läpi. Tämän jälkeen luin aineiston useampaan kertaan, jotta sain muodostettua siitä kokonaiskuvan. Lukiessa tein jo merkintöjä asioista, jotka koin tärkeiksi tutkimuksen kannalta.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöinen analyysi voidaan jakaa vaiheeseen, joita ovat aineiston pelkistäminen ja ryhmittely, ala- ja pääluokkien sekä yhdistävien teoreettisten luokkien luominen. Analyysin pohjana eri vaiheissa toimivat tutkimuksen teoria, tutkimuskysymykset ja teemahaastattelun teemat, jotka ohjaavat analyysin muodostamista (Hirsjärvi & Hurme, 2014; Schreier, 2013). Aineistolähtöistä analyysia tuki abduktiivinen analyysi.

Aineiston pelkistämässä eli redusoinnissa aineistosta poistettiin asiat, jotka eivät liittyneet tutkimukseen (Juhila, 2022; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistosta keskityttiin etsimään tutkimuskysymysten kannalta olennaisia asioita, jolloin huomattiin mahdolliset samankaltaisuudet (Schreier, 2013). Aineiston analyysiyksikkönä voi olla pelkkä sana, lause, lauseen osa tai useamman lauseen kokonaisuus, jotka helpottavat analysointia ja perustelevat tutkijan tekemiä tulkin-toja. (Eskola & Suoranta, 2008; Juhila, 2022; Schreier, 2013; Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Redusoin aineiston Word-ohjelmalla kokoamalla ensin lauseita aineistosta ja koodaamalla niitä tutkimuskysymysten, teemahaastattelun teemojen ja Beijaardin ym. (2000) opettajan omaan ammatti-identiteettiin vaikuttavien tekijöiden alle (taulukko 1). Merkitsin ylös myös sitaatteja, joilla oli merkitystä tutkimuskysymyksilleni. Materiaalia koodeihin löytyi eri puolilta aineistoa, ei pelkästään siitä kohtaa, missä sitä oli kysytty, mikä teki koodauksesta tarkkaa ja aikaa vievää.

Taulukko 1

Esimerkkejä koodien muodostamisesta

Alkuperäinen ilmaisu	Koodi
<i>“Olen odottanut sitä, että pääsee kohtaamaan niitä ammattiin opiskelevia, ketkä vielä tarvitsee sitä tukea esim. kielen kanssa ja oppimisvalmiuksien kanssa.” (H7)</i>	Odotukset ja toiveet OPVA-opettajan työstä
<i>“Ajattelen, että joka ikinen päivä ja vuosi, minkä tätä työtä tekee valmistaa siihen, että pystyy haasteita kohtaamaan ja jollakin tavalla niistä selviämään.” (H2)</i>	Aikaisempi työhistoria ja opetuskokemukset
<i>”Se, mistä olen itse kärsinyt ja muut opettajat, olemme aika uupuneita ja usea haluaa virkavapaata tai opintovapaata tai tekee 60–80 % työaikaan et aika harva tekee tällä hetkellä 100 % opetustyötä, kun rankkaa on korona aikaan ja tarvittaisiin tukea ja arvostusta enemmän.” (H4)</i>	Haasteet OPVA-opettajan työssä

Aineiston ryhmittelyssä eli klusteroinnissa kävin aineistosta koodatut alkuperäiset ilmaukset ja koodit läpi. Yhdistin samaa asiaa kuvaavat koodit alaluokaksi ja nimesin sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä (taulukko 2). Luokitteluyksikkönä käytin esimerkiksi tutkittavan ilmiön piirrettä, ominaisuutta tai käsitystä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Alaluokkia muodostui yhteensä 26.

Jatkoin analyysia käsitteellistämällä eli abstrahoimalla aineistoa yhdistämällä samaa sisältävät alaluokat yläluokiksi (taulukko 2). Yläluokat kertovat näkökohdista, joihin aineistossa keskitytään ja alaluokat edustavat asioita, jotka yläluokissa kiinnostavat (Schreier, 2013). Abstrahoinnin tarkoituksena on teoreettisten käsitteiden luominen aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Annoin yläluokille niiden sisältöä kuvaavat nimet ja havainnollistin niitä esimerkein, jotka olin poiminut aineistosta jo redusointivaiheessa. Sitaatit ilmensivät luomiani yläluokkia. (Schreier, 2013.) Abstrahoinnin jälkeen yläluokat muodostuivat teoreettisiksi käsitteiksi kahden pääluokan alle, jotka ovat lyhenteitä tutkimuskysymyksistä. Pääluokkien lyhennetyt nimet ovat OPVA-opettajan työ ja OPVA-opettajan ammatillinen identiteetti. OPVA-opettajan työn alle muodostui viisi käsitettä yläluokista, joita ovat OPVA:n tavoitteet ja sisällöt, opintojen järjestäminen, opiskelijat, opetuksen haasteet ja tulevaisuus. OPVA-opettajan ammatillisen identiteetin alle muodostui kolme käsitettä yläluokista, joita ovat oma elämäntarina, opetuskokemus. ja opetusympäristö. OPVA-opettajan työtä kuvaavat käsitteet

muodostuivat haastattelun teemojen ja OPVA-opetusta koskevan lainsäädännön (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531) mukaan ja OPVA-opettajan ammatillista identiteettiä kuvaavat käsitteet Beijaardin ym. (2000) mukaan (kuvio 4).

Taulukko 2

Esimerkkejä ala- ja pääluokkien muodostamisesta

Koodit	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka on sama kuin työn kaksi tutkimuskysymystä
Valtakunnalliset hankeverkostot	Toiminnan kehittäminen	Työyhteisö	OPVA-opettajan ammatillinen identiteetti
OPVA-opetuksen opiskelijat	Erilaiset ja vieraskieliset opiskelijat	Opiskelijat	OPVA-opettajan työ
OPVA-opetuksen toteuttaminen	Toiminnan kehittäminen	Tulevaisuus	OPVA-opettajan työ

Abstrahoinnin jälkeen aineistoa voi kvantifioida. Kvantifioinnilla tarkoitetaan sitä, kuinka monta kertaa sama asia esiintyy aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tässä tutkimuksessa kvantifiointia käytettiin muutamien kysymysten tulosten kohdalla, jossa sen nähtiin kuvaavan valitun aineiston mielipidettä, määrää tai ominaisuutta. Esimerkiksi, kun tutkittavilta kysyttiin, olivatko he haaveilleet nuorena opettajaksi tulosta, ilmaistiin tulos numerona.

6 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset esitetään tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä, jolloin tulosluku jäsentyy kahteen alalukuun, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin.

6.1 Opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajan työ

OPVA-opetus tarkoittaa opettajien mielestä kokonaisvaltaista huolehtimista opiskelijasta sekä joustavaa opiskelijalähtöistä tukea, mikä mahdollistaa opiskelijan suoriutumisen niistä ammatillista opinnoista, mitä hän opiskelee tai on alkamassa opiskelemaan. Lisäksi se on tiedonvälitystä sekä yhteistyötä ammatillisten ja yhteisten tutkinnon osan opettajien kanssa. Erään haastatellun vastaus kuvaa hyvin sitä, mihin opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja tarvitaan. "OPVA paikkaa sitä, mitä peruskoulu ei ehdi tehdä. Emme halua ajatella opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja pohjana, mutta olen tästä eri mieltä, koska ajattelen sitä nimenomaan pohjana ja se ei ole minun mielestäni huono juttu vaan hyvä juttu. Me tehdään sitä, mitä peruskoulun tai kotokoulutuksen olisi pitänyt tehdä." (H6)

6.1.1 OPVA-opetuksen tavoitteet ja sisällöt

OPVA-opetuksen tärkeimpänä tavoitteena opettajat pitävät opiskelijan opiskelu- ja perusvalmiuksien kehittymistä, jotta opiskelija pääsee etenemään opinnoissa, vaikka tutkinnonosa kerrallaan, valmistuu ja pääsee töihin. OPVA-opetuksen tavoitteet muodostetaan opiskelijan yksilöllisestä tarpeesta. "Opiskeluvalmiuksia tukevissa opinnoissa pitäisi miettiä tarkoin jokaiselle opiskelijalle, että ketä hyödyttää istua opiskelemassa luokassa ja ketä ei." (H1)

Tietoa osaamisen tasosta saadaan kartoittamalla opiskelijan osaaminen esimerkiksi kielitaidon osalta. Tavoitteiden suunnittelussa otetaan huomioon opiskelijan lähtötaso ja -taidot eri perustaidoissa, tutkinnonosien tavoitteet ja rahoit-

tus. "Minä näen siinä sellaisen itsenäisyyden tärkeimpänä ja tottumisen oppimisympäristöön. Digitaidot, kielitaito ja taito ilmestyä paikalle kirjoitusvehkeet mukana joka aamu." (H6) "Käytännön tavoitteet lähtee siitä että, kunhan se OPVA auttaisi, että saisi edes yhden tehtävän tehtyä esimerkiksi sen hygieniapassin." (H1)

OPVA-opettajat kokevat henkilökohtaisesti tärkeiksi tavoitteet, jotka auttavat opiskelijan hyvinvointia, edistymistä opinnoissa, oikeusturvaa ja ymmärrystä siitä, mitä on olla S2-opiskelijana ammatillisessa oppilaitoksessa. Lisäksi koetaan tärkeäksi suomen kielen ja digitaitojen kehittyminen, työllistyminen ja suomalaiseen yhteiskuntaan integroituminen. "Kielitaitoa saataisiin kehittämään sen verran, että normaali elämä onnistuisi täällä Suomessa, jos se on heillä toiveena, että Suomessa asutaan ja tänne työllistytään." (H9)

Opettajat pitävät OPVA-opetuksen osa-alueista tärkeimpänä sitä, mikä parhaiten auttaa opiskelijaa edistämään opintojaan. Matemaattisten perustaitojen vahvistaminen korostuu ja kuten seuraavasta aineistoesimerkistä ilmenee, niin myös viestintä- ja vuorovaikutustaitojen sekä opiskelunvalmiuksien vahvistaminen on tärkeää:

Esimerkki 1

"Se on siellä se kärkiajatus et se kieli kehittyisi puhuminen ja kirjoittaminen kehittyisi. En koe, että se on puhtaasti kielen opettamista esimerkiksi, jos mietin vaikka ensi viikon opetusta, niin me opiskellaan PowerPointia ja opiskelunvalmiuksista käydään läpi esim. lukuja muistiinpanotekniikoita ja harjoitellaan siihen liittyvää, että samalla tulee kielellinen mutta samalla tulee myös opiskelunvalmiuksia ja digitaitoja, että minun mielestäni ne ovat yhtä tärkeitä, että se ei ole puhtaasti S2-opetusta." (H15)

6.1.2 OPVA-opintojen järjestäminen oppilaitoksessa

Osa oppilaitoksista järjestää opiskelunvalmiuksia tukevia opintoja vain vieraskielisille. Arki OPVA-opettajan työssä koostuu opetuksesta työsaleissa, pajalla ja luokassa sekä S2-tukena olosta. Opetus voi olla yksilö-, ryhmä-, tai yhteisopetusta ja opetetavat aineet voivat liittyä kieliin, matematiikkaa, digitaitoihin, ammatillisiin aineisiin tai yhteisten tutkinnonosan aineiden tukeen. OPVA-opetuksessa toistuu samat asiat hyvin paljon. Opetus voidaan järjestää lähi- tai etäopetuksena. Lisäksi työhön kuuluu suunnittelua, koordinoitua, palavereja ja kehittämistyötä erilaisissa hankkeissa.

OPVA-opettajien työpäivät vaihtelevat sen mukaan, millainen on OPVA-opettajan työnkuva kyseisessä oppilaitoksessa. OPVA-opettaja voi olla esimerkiksi työsaleissa opiskelijoiden mukana. Elintarvikepuolen työsalissa OPVA-opettaja voi auttaa heikoilla matematiikan valmiuksilla olevia opiskelijoita ruokaohjeen ymmärtämisessä ”Yhden opiskelijan kanssa luin reseptin ja katsottiin, ymmärsikö hän kaiken ja toiselle opiskelijalle selitin, kun siinä oli 0,200 kg, että 0 tarkoittaa kiloja ja 200 tarkoittaa grammoja.” Sen lisäksi OPVA-opettajat voivat opettaa ammatinopettajan kanssa sovittua aihetta esimerkiksi ammattialan käsitteitä suomen kielen näkökulmasta tai ohjata opiskelijaa yksilöllisesti, vaikkapa turvallisuuteen liittyvien termien ymmärtämisessä tai tehtävien teossa. Lisäksi työpäivään voi kuulua työn koordinointiin liittyviä työtehtäviä. Pääsääntöisesti opva-opetuspäiviä kuvataan mukaviksi ja keskustelupainotteisiksi.

Esimerkki 2

Päivät ovat yleensä hirveän vuorovaikutteisia. Me puhumme paljon, opiskelijat kyselevät paljon ja yritän ohjata mahdollisimman paljon. Käytän monenlaisia menetelmiä. Yritän monipuolisesti ja nimenomaan aktivoin niitä opiskelijoita itse tekemään. Yritän enemmän olla se ohjaaja kuin päällepäsmäri, vaikka täytyyhän minun toki vetää se asia, mutta myös haluan, että opiskelijat osallistuvat niihin. (H5)

6.1.3 Opiskelijat ja opiskelijoiden tuen tarpeet

OPVA-opiskelijat ovat pääasiassa nuoria ja aikuisia maahanmuuttajia monista eri kansallisuuksista monenlaisin koulutaustoin ja lähtökohdin. Opiskelijat ovat motivoituneita, herttaisia ja suurin osa ottaa apua vastaan mielellään. Joukossa voi olla luku- ja kirjoitustaidottomia, ammatillisen osaamisen kotimaastaan omaavia, yliopiston käyneitä tai pitkään kotiäitinä olleita opiskelijoita. Osa on voinut käydä Suomessa ammatilliseen koulutukseen valmentavaa VALMA-koulutusta, aikuisten perusopetusta tai kotoutumiskoulutusta. Osa opiskelijoista voi myös tarvita vielä lisää aikaa kielen oppimiselle. Opiskelijoista osa on asunut pidempään Suomessa ja osa ei ja osalla on oleskelulupa ja osalla ei. Opiskelijoiden kielitaidon osaamisessa on hyvin laaja skaala. Heikoin OPVA-opiskelija on haastatelluilla ollut eurooppalaisen viitekehyksen tasoa A1.2 ja parhaimmat B1-tasoa. Keskimäärin ”Opiskeluvalmiuksia tukevissa opinnoissa on sellaista A2.1-A2.2 tasoista, on ollut allekin, semilukutaitoisia ja sellaisia aikuisperuskoulusta

juuri ja juuri eteenpäin pistettyjä eli opillisesti kovin haastava ryhmä, mutta sosiaalisesti helppo ryhmä.” (H6)

Opiskelijoiden lähtökohdista OPVA-opettajat saavat taustatietoa opiskelijalta itseltään joko kysymällä tai opiskelijat tutustuttuaan kertovat itse.

Esimerkki 3

”Tavallaan semmoinen mitä kaikkea OPVA-opettajan olisi hyvä tietää on aika lähellä oman opettajan työtä. Kyselen semmoiset perustaustajutut läpi eli yleensä minua kiinnostaa kotimaa ja kielet, koska siinä pystyy heti miettimään, että mitkä saattavat olla jotain haasteita ja mitä kieliä voi käyttää hyödyksi ja sitten minun helpompi itse oppia, vaikka nimet, kun liitän jotain muutakin tietoa siihen opiskelijaan siinä samalla ja kyllä siinä yleensä tulee myös koulutustausta.” (H7)

Lähtötasotietoa voi saada myös koulutusalan opinto-ohjaajalta, vastuuopettajalta, ammatilliselta opettajalta, lastensuojelun tai sosiaalityön henkilöstön kautta, alkuhaastatteluista, lähtötasotesteistä ja - kartoituksista, henkilökohtaisesta osaamisen kehittämissuunnitelmasta, psykologin tai psykiatrin lausunnosta, nivelvaiheyhteistyöstä, työskentelystä opiskelijoiden kanssa sekä opiskelijatietojärjestelmistä. Tietoja saadaan opiskelutaustasta, kielitaidosta, opiskelijoiden henkilökohtaisesta elämäntilanteesta, erityisen tuen diagnooseista ja aiemmasta työkokemuksesta. ”Aikaisempi osaaminen ja koulutus kotimaassa -tietoa pidän tärkeänä taustatietona, koska se voi antaa tosi paljon eväitä siihen, kun lähdetään miettimään, minkälaisia taitoja opiskelijalla jo on ja onko ne sellaisia siirrettäviä taitoja, esimerkiksi lukeeko, vaikka omalla äidinkielellä vai ei.” (H8)

Erityisen tuen opiskelijat voivat olla kantasuomalaisia tai vieraskielisiä. Tuen perusteina korostuvat sosiaalisten tilanteiden ongelmat, hankaluus mennä isoon ryhmään, koulukiusattuna oleminen, mielenterveysongelmat, opintoihin kiinnittymisen, jaksamisen ja muiden elämäntilanteiden haasteet. Ryhmissä on usein myös vaativan erityisen tuen opiskelijoita, joilla ei välttämättä riitä valmiudet opiskella ammattioppilaitoksessa, jossa ei ole riittävästi tukea saatavilla. OPVA on mahdollistanut tuen ja ohjauksen antamisen ihan vieressä istumalla, mikä ei onnistu tavallisilla oppitunneilla ilman ohjaajien apua.

Aikuisten ja jatkuvan haun kautta tulevien opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa on enemmän haasteita kuin yhteishaun kautta tulevien. OPVA on siten toiminut paikkana myös erityisen tuen tarpeen tunnistamiselle.

“On tunnistettu erityisen tuen tarvetta ja sanotaan opettajille, että tässä olisi erityisen tuen tarvetta ihan selkeästi ja toisaalta tietty toisinkin päin saattaa tulla sieltä ammatilliselta puolelta, että kyllä hekin niitä tunnistavat, mutta varmasti on nopeammin OPVA:n myötä saatu niitä erityisen tuen päätöksiä.” (H1) S2-opiskelijoiden erityisen tuen tarpeita on ylipäättään vaikea tunnistaa, kun syynä pidetään useimmiten automaattisesti perustaitojen puutetta ja heikkoa kielitaitoa, joten opiskeluvalmiuksia tukevissa opinnoissa on ollut aikaa huomata myös muusta syystä johtuvia tuen tarpeita, kuten tarkkaavuuden tai hahmottamisen vaikeuksia. OPVA-opinnoissa pyritään opiskelua tarvittaessa tukemaan räätälöidyillä ja kevennetyillä työjärjestyksillä Pienryhmässä opetusta voidaan toteuttaa osa-alue kerrallaan kerraten sekä tukiopetusta ja aikaa antaen. Lähtökohtaisesti opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen “Opetus on sellaista erityisopetusta ja kielitietoista opetusta ja siitähän hyötyy myös opiskelijat, kenellä on erityisen tuen päätös.” (H5)

6.1.4 OPVA-opetuksen haasteet ja vaikeudet

Opiskeluvalmiuksia tukevissa opinnoissa haastavaa ja vaikeaa on ollut puuttuva koordinointi, rakenteet, jotka eivät tue toimintaa, OPVA:n tuntemattomuus, tiedottaminen sekä rahoitusmalli, mitkä vaikeuttavat suunnittelua, toteutusta, aikataulutusta ja opiskelijalle oikean opiskelupaikan löytymistä. “OPVA:n rahoitusmalli ja opintojen päätoimisuus on selkeästi se isoin haaste. OPVA:n rahoitusmalli vaatii sen päätoimisuuden ja sitä on joihinkin tutkintoihin ja lukujärjestyksiin tosi vaikea rakentaa.” (H8)

Lisäksi resurssit, työntekijöiden vähyys ja pysyvyys sekä muun työn paljous oman työn ohessa, vaikeuttavat työtä. Myös työn eettinen kuorma eli opiskelijoiden yksilölliset polut, tuen tarpeet, elämäntilanteet ja riittämättömyys toteuttaa niitä vaikeuttavat OPVA-opettajan työtä. “Vaikeinta ovat pettymykset, joissa ei löydetä ratkaisua ja joudutaan vaikka erottamaan opiskelija tai tekemään sellaisia vaikeita päätöksiä, ettei tämä tälläkään menetelmällä suju, ne ovat sellaisia vaikeita asioita käsitellä ja myöntää ettei onnistu, vaikka olisi yrittänyt antaa uuden mahdollisuuden.” H2

Esimerkki 4

“Tietty toivottomuus on koko ajan läsnä. Sellainen maailman vääryys että monissa maissa ei pidetä tarpeellisena opettaa lapsia lukemaan ja kirjoittamaan, miten tietämätöntä väkeä ja miten paljon maailmassa on ja sitten ne tulee meidän kouluun ja minä en tiedä kuinka me leivotaan niistä leipureita, lähihoitajia, koneistajia ja mitä kaikkea me yritetään tehdä, niin aina välillä tuntuu että vaikka yrität kuinka ja näen että kollegatkin yrittää, niin se pohjakoulutuksen heikkous ja tietämättömyyden määrä masentaa, itseasiassa se suututtaa minua.” (H6)

6.1.5 OPVA-opintojen tulevaisuus

OPVA:n tulevaisuus näyttäytyy useimpien OPVA-opettajien vastauksissa kasvavana tuen tarjoamisen muotona. “Varmasti OPVA:n tarve on pysyvä, ehkä lisääntyvä, onhan siitä puhuttu jo vuosikymmeniä, että Suomeen pitää saada lisää maahanmuuttajia töihin ja koulutuksiin.” (H1) On myös huolta ja pohdintaa siitä, muuttuuko OPVA-opetus tai korvataanko se jollain toisella opintoihin valmentavalla koulutuksella.

Esimerkki 5

“En tiedä ollaanko opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja korvaamassa muilla valmentavilla. Toivon että OPVA pysyy, sen ei tarvitse pysyä sillä nimellä, mutta meillä on tosi hyviä käytäntöjä, joita en haluaisi menettää ja toivon, että OPVA vakiintuu. En näe, että heikosti suomea puhuvat peruskoulun juuri ja juuri suorittaneet opiskelijat vähenevät. Näen, että heitä tulee ainakin jonkin aikaa vielä enemmän ja näen OPVA:n välttämättömänä. Toivon että se vakiintuu ja yhdenmukaistuu ja sitä kehitetään yhdessä.” (H6)

Puolen vuoden rahoitussääntöä toivotaan poistettavaksi tai muutettavaksi, koska jos opiskelija on oikeasti OPVA-tuen tarpeessa niin ei puolivuotta riitä, vaan tukea tulisi saada koko opiskeluajan sai siitä rahaa tai ei. “Haluan kyllä nähdä, että se tulevaisuudessa ottaa vakiintuneen jalansijan ammatillisessa koulutuksessa ja sille luodaan yksinkertaisempi rahoitusmalli, jotta mahdollisimman moni opiskelija, joka tarvitsee vahvistusta, oli sitten suomen kieleen tai perustaitoihin pystyisi siihen myös mukaan pääsemään.” (H8) Lisäksi toivotaan yhteistyötä ja kielitietoista opettamista kaikilta opettajilta. “Ammatilliset opettajat mukaan toteuttamaan OPVA-opintoja, kun tätähän periaatteessa voi antaa kuka vaan, eihän tarvitsisi osoittaa erityisiä OPVA-opettajia.” (H1)

Se, mitä OPVA-opettajat kertoisivat tai opettaisivat uudelle kollegalleen riippuisi kollegasta ja hänen taustastaan, koska OPVA-opettajana voi toimia hyvin monenlaisin taustoin. Ainakin kerrottaisiin opiskelijoiden heikoista opiskelutaidoista, jotta ymmärrys vieraskielisiä opiskelijoita ja heidän tuen tarpeitaan

kohtaan kasvaisi. Lisäksi kerrottaisiin selkeäkielisyydestä, opiskelijoiden yhteiskuntaan kotouttamisesta, OPVA:n toteuttamisesta ja muista käytännönasioista. OPVA-opettajan pitää valmistautua kaikkeen, olla joustava, kärsivällinen, osata heittäytyä ja tehdä yhteistyötä eri tahojen kanssa. "Kertoisin, että työssä pärjää, jos sinulla on halua opettaa ja haastaa itseäsi. Kertoisin ne faktat, että OPVA on tätä ja tätä ja perustaitojen vahvistamista. Jos olet erityisopettaja, osaat opettaa opiskeluvalmiuksia tukevissa opinnoissa." (H5)

6.2 Opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajan ammatillinen identiteetti

Opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajan ammatilliseen identiteetin muodostumiseen vaikuttavat tekijät olen koonnut kolmen alaluvun alle.

6.2.1 Elämäntarina opettajan ammatillisen identiteetin kuvaajana

Kaksi haastatelluista haaveili jo nuorena opettajaksi tulemisesta ja seitsemän ei haaveillut. Yhdelle haastatellulle opettajaksi valmistuminen oli itsestään selvä asia ja muut olivat ajautuneet erilaisten elämäntapahtumien kautta opettamaan. Erilaisia elämäntapahtumia olivat muun muassa työnhakuilmoituksen tai kaverin suosituksen perusteella opettajaksi päätyminen, suvussa olevat opettajat, sijaisuudet, sattuma, alanvaihto ja työharjoittelut.

Haastateltujen polku opettajaksi oli useimmiten ollut hyvin monivaiheinen. Neljällä haastatelluista oli ollut muu koulutus ennen opetustyöhön siirtymistä. Muita koulutustaustoja oli sosiaali- ja terveysala, ravintola-ala, valtiotieteet sekä kansantiede. Muita työtehtäviä ja -alueita olivat muun muassa lastenhoitaja, tarjoilija, tutkija, valmentaja, ravintolapäällikkö, toimittaja, projektityöntekijä, nuorisotyö sekä lastensuojelu. Ensimmäisiä opettajan työtehtäviä olivat erilaiset sijaisuudet ammatin- ja aineenopettajana sekä valmentajan työt esimerkiksi työnhakukursseilla ja erilaiset koordinaattorin työt. Haastatelluista viisi on taustaltaan filosofian maistereita. He olivat työskennelleet kääntäjinä, kustannustoimit-

tajina, viestintätöissä sekä äidinkielen opettajina peruskoulussa. Kaikille oli yhteistä monikulttuurinen työ, jossa opetusta oli tehty kotoutumiskoulutuksessa, yliopistolla ja aikuisten perusopetuksessa.

Viisi haastatelluista ei muistanut, että millaisia odotuksia oli ollut opettajaksi tulemisesta. Useimmiten tähän oli syynä se, että opettajuuden alkamisesta oli kulunut jo kauan aikaa. Yksi haastatelluista oli miettinyt, että onko hänestä opettamaan, yksi oli kokenut olleensa vähän pulassa, kun tilanne opettajuudesta oli tullut eteen niin äkkiä, yksi oli pohjannut odotukset omiin kouluaikeihin ja haluan tehdä töitä maahanmuuttajien S2-opettajana ja eräs tiesi, että pärjää, kun on vahva oman ammattialan osaaminen.

OPVA-opettajien työtä ohjaavat arvot näkyvät arjessa opiskelijälähtöisyytenä "Opiskelija on tärkein ja jokainen opiskelija ansaitsee tuen." (H4) ja tavoitteellisuutena, jolloin autetaan opiskelijaa tunnistamaan omat vahvuudet ja tuetaan häntä niissä. Opiskelijoiden arvostuksena, jolloin kunnioitetaan opiskelijan omia tavoitteita ja ajatuksia ja kuunnellaan, mitä sanottavaa opiskelijalla on. Lisäksi arvot näkyvät yhdenvertaisuutena, tasa-arvona, auttamishaluna, ihmisläheisyytenä, oikeudenmukaisuutena ja positiivisuutena.

Esimerkki 6

"Minulle on tosi tärkeää kohdella kaikkia samanarvoisesti enkä suosi ketään. Toki opettajalla on erilainen suhde erilaisiin opiskelijoihin, koska kaikki on erilaisia ja toisten kanssa synkkaa paremmin ja toisten kanssa on parempi huumori, mutta kuitenkin niin, että kukaan ei ajattelisi, että tuo opettaja juttelee aina vaan tuon kanssa." (H9)

Haastateltujen mielestä hyvä OPVA-opettaja on luova, joustava, kärsivällinen, herkkä kuuntelemaan, yhteistyökykyinen, läsnä oleva, hyvän tilannetajun omaava ja motivoitunut. "Ei ole kauhean hyvä OPVA-opettaja, jos on silleen, että rakastan suomen kieltä ja haluaisin vain opettaa tätä partitiivin käyttöä koko ajan, pitää olla into siihen, että ollaan sen ammattialan kanssa tekemisissä ja että osaisi omaa opetusta suunnitella, että se palvelisi niitä ammattiopintoja." (H7) Lisäksi arvostettiin ahkeruutta, kokemusta, jämäkkyyttä, realistisuutta, selkeyttä ja haasteiden kestokykyä. Hyvän OPVA-opettajan ei myöskään odoteta olettavan mitään itseltään tai muilta, vaan olevan avoin ja suvaitsevainen "Uskaltaa avoimesti kohdata erilaisia ihmisiä, ei pelkää kulttuurisia eroja, on astunut askeleen

eteenpäin, ei suhtaudu arastelevasti ei ajattele sitä, että toinen on muuta kuin ihminen, näkee vaan sen ihmisen ja avun tarpeen.” (H1)

Haastateltavat kokivat OPVA-opettajina olevansa ennen kaikkea kärsivällisiä ja joustavia. Lisäksi heistä löytyi ahkeruutta, halua kuunnella ja auttaa kaikkia parhaansa mukaan, kykyä tunnistaa omat rajat, yhteistyökykyisyyttä, helposti lähestyttävyyttä, jämäkkyyttä, monipuolisuutta, organisointikykyä, tavoitteellisuutta, motivoituneisuutta ja positiivisuutta. ”Toiset ymmärtävät enemmän huumoria ja toiset vähemmän mutta on tosi tärkeää, että on hyvä tunnelma koko ajan ja nauretaan yhdessä jollekin asialle joka päivä.” (H1) ja ”Minun mielestäni pitää välillä olla hauskaa ja nauraa, jotta pystyisi tekemään virheitä.” (H4) OPV-opettajat olivat valmiita heittäytymään ja nolaamaan itsensä, jotta muutkaan eivät kokisi sitä epämiellyttävänä.

”Millainen opettaja olen, on ollut niin syvällä minussa jo vuosikausia, ettei siinä ole muutoksia tullut. Aika lailla samantyyppinen opettaja olen, mitä olen ollutkin.” (H1) Haastatellut kokivat, ettei omassa opettajuudessa ole juurikaan tapahtunut muutosta OPVA-opetuksen myötä. Muutoksia ei myöskään aina havaittu, koska OPVA-opettajana oli toimittu vasta lyhyen aikaa. OPVA-opettajat kokivat kuitenkin olevansa valmiita oppimaan uutta ja työn opettavan koko ajan. Uuden oppiminen saattoi liittyä esimerkiksi työn hallintaa, jakamiseen ja tukemiseen yhteistyössä kollegan kanssa, armollisuuteen itseään kohtaan, uusien opetusmenetelmien, kuten improvisointi ja digitaidot sekä selkeiden tehtävien tekemisen oppimiseen. OPVA-opettajuuden myötä oli myös havahduttu siihen, että työ on merkityksellistä ”Ehkä tämä on edelleen vahvistanut niitä minun käsityksiäni, ajatuksiani ja olettamuksiani, mitä minulla oli, että nyt ollaan oikea ja hyvän asian äärellä siitä, että moni S2-opiskelija tarvitsee tukea ja tätä pitäisi järjestää, että opintojen suorittaminen olisi niille helpompaa.” (H9)

6.2.2 Opetuskokemus opettajan ammatillisen identiteetin kuvaajana

Viisi haastateltavaa oli päätenyt OPVA-opettajaksi sattumalta, aiemman työhistorian ohjaamana sekä tarpeen kautta eli oli haettu OPVA-opettajia ammatilliseen oppilaitokseen. Neljä oli päätenyt OPVA-opettajaksi oppilaitoksen oman

opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen kehittämisen ja hanketyön kautta. OPVA-opettajana oli työskennelty yhdestä neljään vuoteen. Kaikilla oli kokemusta ammatillisesta koulutuksesta opettamisesta kahdesta kahteenkymmeneenviiteen vuoteen.

OPVA-opettajana aloittaminen oli tuntunut haastatelluista positiiviselta mahdollisuudelta kehittää ja kokeilla uutta. Haastatellut kokivat, että ovat OPVA-opettajana päässeet hyödyntämään aiempaa osaamista laaja-alaisesti sekä tekemään yhteistyötä ammattialojen kanssa. "Uudet jutut on aina mielenkiintoisia uusia haasteita eli minusta on aina mielenkiintoista lähteä kokeilemaan ja tekemään kaikkea uutta." (H2)

OPVA-opettajuudessa parasta on ollut opiskelijan kokonaisvaltainen tukeminen. Se, että näkee opiskelijan kehittymisen ja kasvamisen itsevarmemmaksi, opiskelijan ymmärryksen lisääntymisen, erilaisten opiskelijoiden yhteistyön tiedon jakamisessa ja opiskelijan opinnoissa etenemisen. Lisäksi onnistunut yhteistyö ammatillisten opettajien kanssa koetaan koko toimintaa eteenpäin vievänä ja se, että työ on vaihtelevaa ja moniulotteista. "Parasta on, kun opiskelijat antaa sen suoran palautteen: "Hei opettaja nyt minä ymmärrän, kiitos kun selitit, nyt minä ymmärrän, mitä tämä tarkoittaa." Sitä kuulen nykyään aika paljon ja se kyllä tuntuu tosi hyvältä. Silloin koen, että työni on arvokasta." (H5)

Esimerkki 7

"Kun tapaa entisen opiskelijan ja se sanoo sinulle hyvällä suomen kielellä: "Moi opettaja, sorry en ehdi jutella, minulla on kauhea kiire töihin." Sitten olet ihan silleen et jee, se on opettajan joulu ja syntymäpäivä, kun ne eivät kerkeä jäädä siihen löpöttelemään "mitä kuuluu, onko kaikki hyvä", vaan niillä on kiire töihin. Näitä tulee säännöllisesti ja on kivaa osallistua siihen, että jostain semmoisesta "puoliavuttomasta aikuisesta" on tullut oikea aikuinen." (H6)

Haastatellut OPVA-opettajat kokivat olevansa valmiimpia kohtaamaan haasteita ja konflikteja kuin ennen. Aiemmat työkokemukset esimerkiksi kotoutumiskoulutuksessa, jossa on hyvin monen kuntoisia ihmisiä, ovat tuoneet rauhallisuutta, tilannetajua, kykyä havaita ympäristössä tapahtuvia tilanteita ja luottamusta, jotka luovat valmiutta kohdata haasteita. "Ajattelen, että joka ikinen päivä ja vuosi, minkä tätä työtä tekee valmistaa siihen, että pystyy haasteita kohtaamaan

ja jollakin tavalla niistä selviämään.” (H2) Haastatellut kokivat myös, että järkyttävistä ja yllättävistä koki, jos OPVA-opiskelijoiden kanssa tulisi vastaan konfliktitilanteita, koska ”Minun opiskelijani ovat 99,9 % ystävällisiä minua kohtaan, niin en tiedä miten osaisin varautua tai miten toimin, jos yhtäkkiä olisikin joku minun ja opiskelijan välinen paha konflikti” (H7)

Konfliktitilanteissa tärkeäksi koetaan ottaa huomioon rauhallisuus, puolueettomuus ja johdonmukaisuus. Lisäksi tulee huolehtia tilanteen turvallisuudesta, konfliktin käsittelystä, että kaikki osapuolet ymmärtävät mitä siinä puhutaan ja miksi, tehdään ratkaisukeskeinen suunnitelma jatkotoimenpiteistä, tuodaan asiaan liittyvät säännöt ja lait tiedoksi ja viedään asiat virallista reittiä eteenpäin esimiehille ja turvallisuudesta vastaaville ihmisille tiedoksi.

Useimmat kokivat, etteivät ole opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen myötä omaksuneet uusia opetus- ja ohjausmenetelmiä, vaan menetelmät ovat jollollle heillä aiemman kokemuksen myötä. ”En ehkä ajattele, että OPVA:n myötä, vaan minä olen vienyt niitä sinne opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen tunneille ja toivon, että muut saa niistä jotain esimerkiksi, että ymmärrys monikielisiä opiskelijoita kohtaan kasvaisi.” (H9) Uusina opetus- ja ohjausmenetelminä oli omaksuttu vuorovaikutuksellisuutta ja toiminnallisuutta, työsaaleissa ja keittiöissä olemista, yksilö- ja rinnakkaisopettajuutta sekä kielitietoista opettamista. Aika paljon myös koettiin, että opiskeluvalmiuksia tukevissa opinnoissa pääsee hyödyntämään erityisopetuksessa käytettäviä menetelmiä.

”Jos näkisit minun täydennyskoulutuslistani, mitä kaikkea olen käynyt, niin se on ihan huikea. Iso osa on työn kautta tulleita, kun olen tehnyt hankkeissa erilaisia töitä, joka on mahdollistanut sen, että siellä on ollut erilaisia koulutuksia” (H2) OPVA-opettajat ovat suorittaneet paljon erilaista lisä- ja täydennyskoulutuksia. Lisä- ja täydennyskoulutuksiin on hakeuduttu työnantajan tarjotessa mahdollisuutta kouluttautumiseen tai kun on koettu, että tarvitsee lisää jonkin tietyn asian osaamista. Täydennyskoulutuksia ovat esimerkiksi opettajan pedagogiset opinnot, ammatillisen erityisopettajan opinnot, S2-aineopinnot, Niilo Mäki-Instituutin luku- ja kirjoitustaidon testaajan oikeudet, Niilo Mäki-Institu-

tin Lukiloki-koulutuksen, näyttötutkintomestarikoulutuksen, luku- ja kirjoitus- taidon opettamisen koulutuksen ja opinto-ohjaajan opinnot. Erilaisia lisäkoulu- tuksia on suoritettu muun muassa seuraavista aiheista erityispedagogiikka, oh- jausosaaminen, maahanmuuttaneiden oppimisvaikeudet, monikulttuurisuus, selkokieliisyys maahanmuuttaneiden perustaitojen opetus, opetusmenet- telyt, kieli- taidon arviointi ja uravalmennus. Haastatellut ovat kokeneet koulutuksesta saa- mansa hyödyn kaksijakoisesti. Koulutuksista on saatu tietoa oppimisesta, kieli- taidosta sekä työkalupakki opetukseen ja ohjaukseen, mutta mitä pitempään on ollut alalla, sitä vähemmän näihin on enää tullut mitään uutta. ”Sai vahvistusta omaan opettajaidentiteettiin, että teen asioita oikein ja kohtaan opiskelijat oikein. Siitä tuli sellainen hyvä fiilis omasta opettajuudesta.” (H9)

OPVA-opettajat kokevat tarvitsevansa lisää tietoa ammatillisista tutkinnon- osista sekä aikaa ja resursseja yhteissuunnitteluun ja tietoisuuden lisäämiseen. ”Kokonaisuuksia suunniteltaisiin enemmän yhdessä ja sille olisi isomman poru- kan siunaus, että tällaista ollaan nyt tekemässä ja jotenkin toivoisin, että siihen olisi aikaa resursoitu myös aloilla ja sitten meidän OPVA-tiimien kesken.” (H7) Koulutuksia OPVA-opettajat kaipaavat erilaisista tavoista toteuttaa OPVA-ope- tusta sekä erityispedagogiikasta ja matematiikasta. ”Oppilaitoksissa, joissa on järjestetty pitkään opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja, saisi kokemuksia. Se olisi ihan mahtavaa, jos saisi eri ammattikouluista tietoa, miten OPVA-opintoja on tehty.” (H9) ”Osaan opettaa omalla matematiikan taustalla, mutta enhän minä matematiikan opettaja ole, jos joku pitäisi kurssin, että näin opetat OPVA-ope- ttajana matematiikkaa, niin kyllä siihen varmasti osallistuisin.” (H1) OPVA-ope- tukseen on olemassa vähän, jos ollenkaan valmista materiaalia, joten kielitietoi- sen suomen kielen opettamisosaamisen opetusta tulisi lisätä ammatinopettajille ja erityisopettajille.

Unelmat OPVA-opettajilla liittyvät OPVA-työn jatkumiseen, resurssien riit- tävyyteen ja rauhaan tehdä vain OPVA-työtä. ”Resurssien riittävyys, että saisi rauhassa tehdä työtä, antaa aikaa opiskelijoille niin paljon aikaa kuin ne tarvitse- vat, mutta eihän sitä nyt voi kenenkään vieressä koko ajan olla niinkö toisten

tarve olisi.” (H1) Myös yhteistyön lisääntyminen, kehittäminen ja kehittyminen herättää unelmia.

Esimerkki 8

”Kyllä minä tosi mielellään jatkaisin ja haluaisin kehittää OPVA-opintoja ja vielä enemmän sinne työelämään. Minusta olisi ihanaa, jos voisin olla mukana siellä työssäoppimisessa ja mennä vähän semmoiseksi kulttuuritulviksi ja muuksikin tulkiksi, että ne lähtisivät mukavammin ne työssäoppimiset liikkeelle. Tosin en tiedä kuuluuko se OPVA:n alle, mutta minun mielestäni se voisi kuulua.” (H7)

6.2.3 Opetusympäristö opettajan ammatillisen identiteetin kuvaajana

Haastatellut odottivat OPVA-opettajan työn olevan sitä, että saisi opettaa motivoituneita maahanmuuttajia, tehdä yhteistyötä eri toimijoiden kesken, aikaa opettaa juuri tiettyjä aiheita ja sitä, että pääsee kohtaamaan tukea tarvitsevia opiskelijoita. ”Olen odottanut sitä, että pääsee kohtaamaan niitä ammattiin opiskelevia, jotka vielä tarvitsee sitä tukea esim. kielen kanssa ja ihan niitten oppimisvalmiuksien kanssa.” (H7) Haastatellut toivoivat OPVA-opettajan työn olevan sitä, että saisi olla pelkästään OPVA-opettaja ja S2-kielen opettaja. OPVA-opetukseen toivottiin toimivia käytännönjärjestelyjä, struktuuria ja koordinoitua. ”Pystyttäisiin tekemään esimerkiksi järkevät työjärjestykset, että opiskelijat saisivat sitä tukea ja opetusta ja ohjausta kuin he tarvitsisivat.” (H2) Yhteisen tutkinnon osan opintoihin toivottiin selkeäkielistä oppimateriaalia, mahdollisuutta levittää ja vahvistaa kielitietoisuutta ja yleistä ymmärrystä ammatilliseen koulutukseen tulevien opiskelijoiden osaamisen tasosta. ”Ehkä että olisi saanut ja enemmän tukea ja ymmärrystä siitä miten heikoilla valmiuksilla opiskelijoita ammatilliseen koulutukseen tulee.” (H4)

Jokaisella OPVA-opettajalla oli tullut työssä vastaan tilanteita, joihin ei ole ollut valmista toimintamallia. OPVA-opettajat ovat toimintatavoiltaan ratkaisukeskeisiä. He osaavat kysyä sähköpostilla tai suoraan vastuuopettajalta tai joltakin toiselta, että mitä nyt pitäisi tehdä tai keksivät itse hetkeen parhaiten soveltuvan mallin.

Esimerkki 9

”Pystyn luovimaan asioita ja minulla on sellainen fiilis, että kaikki menee hyvin ja tästä selvittää. Eikä se häiritse, jos ei joku päivä olekaan semmoinen vau-fiilis. Joskus voi olla

päivän jälkeen sellainen fiilis, että tähän meni ehkä keskinkertaisesti, mutta meni kuitenkin, että tästäkin on selvitty, ettei se ole niin vaarallista, että elämäähän tämä vaan on. Ehkä teen tämän toisella tavalla ehkä tämä ei ollutkaan niin hyvä juttu kuin itsestä tuntui.” (H5)

Tiimi- ja parityöskentely sekä valtakunnalliset hankeverkostot koettiin hyväksi keinoksi kehittää toimintaa ja ratkaista eteen tulevia ongelmia. Hankalimmiksi koettiin tilanteet, joissa opiskelijan motivaatio tai valmiudet eivät riitä opintojen jatkamiseen.

Esimerkki 10

”Joo se on juuri tämä, että jos opiskelijaa ei tunnu kiinnostavan tai tiedän että kiinnostaa, mutta hänellä ei vaan valmiudet riitä, niin miten valaa häneen voimaa. En ole koskaan tiennyt, enkä tiedä vielääkään. Olen kertonut opiskelijalle, mitä ajattelen, autan, jos pystyn ja jos ei pysty tänä vuonna niin sinä pystyt ehkä ensi vuonna ja älä luovu toivosta elämä muuttuu paremmaksi. Nyt saattaa olla synkkää, mutta viiden vuoden kuluttua on toisin. Yritän rohkaista ja en tiedä, miten pätevä toimintamalli tämä on.” (H6)

OPVA-opettajien työssä on ollut joissakin tapauksissa konfliktitilanteita ja tilanteita, jotka eivät ole aivan konflikteja, enemmänkin mielipide-eroja, mutta ovat jollakin tasolla aiheuttaneet pahaa mieltä ja erimielisyyttä. Eteen tulevia konflikteja ja mielipide-eroja opettajan ja opiskelijan kesken ovat aiheuttaneet esimerkiksi opiskelijoiden valinnat, jotka eivät edistä hänen tavoitteensa saavuttamista, opiskelijan opiskeluväsymys riittämättömyys sekä opiskelijan väsymys ja hermostuminen. Erimielisyyttä ja konflikteja on voinut olla myös organisaation johdon sekä opiskelijoiden työssäoppimispaikkojen kanssa.

Esimerkki 11

”Olin käymässä yhden opiskelijaryhmän työssäoppimispaikalla ja se oli kyllä tosi ikävä kokemus. Siellä aistin heti, että näistä minun opiskelijoistani ei pidetä ja heihin suhtaudutaan vähän sellaisena välttämättömänä pahana ja sitten minulle itsellekin tuli sellainen olo, etten ole todellakaan tervetullut sinne ja aika nopeasti nämä opiskelijat heitettiin sieltä pois kiireisiin vedoten, siinä tuli tosi kurja olo itsellenikin.” (H7)

”Jos on hyvät tukijoukot, mennään vaikka minkä harmaan kiven läpi ja päästään paremmin tukemaan opiskelijoita.” (H4) Yhteistyö muiden OPVA-toimijoiden, erityisopettajien, ammatinopettajien ja muun oppilaitoksen henkilöstön kanssa on pääasiassa koettu hyväksi tai ihan hyväksi. Tärkeimpänä yhteistyötä ylläpitävänä voimana ovat ihmiset, joiden kanssa työtä tehdään. Koko oppilaitoksen ta-
soisissa kokouksissa tapaa uusia ihmisiä ja voi levittää tietoisuutta ja tunnetta-
vuutta opiskeluväsymystä tukevista opinnoista sekä lisäksi kielitietoisuudesta,

koska kaikki eivät vielä tiedä mitä OPVA ja kielitietoisuus on ja miten S2-opetusta voi hyödyntää oman opetuksen tukena. "Se riippuu niin paljon siitä ammatinopettajasta. Joittenkin kanssa on tosi helppoa. Ne antavat minulle sen tilan tehdä minun työni ja sitten on niitä, jotka ei ymmärrä minun rooliani ollenkaan." (H9) "Yhteisopettajuus on vaativaa, että silloin kun on ammatinopettaja ja S2-opettaja yhtä aikaa luokassa, niin se vaatii molemmin puolin vähän opettelemista, mutta olen kokenut sen antoisana ja tietenkin on kivaa oppia kaikkia näitä ammattiasioita." (H6) Organisaation johto ei myöskään ole aina ymmärtänyt millaisia opiskelijoita opiskeluvälmiuksia tukevissa opinnoissa on ja mitä heidän kanssaan tehdään.

OPVA-opettajien tärkeysjärjestyksessä opiskelijoiden kohtaamisessa ovat aitous, kuunteleminen ja rauhallisuus. Lisäksi kohtaamisessa on tärkeää läsnäolo, rehellisyys, ajan antaminen, tasa-arvo, pyrkimys yhteisymmärrykseen ja ymmärrys ylipäättänsä, kunnioitus ja sensitiivisyys.

Esimerkki 12

"Minulle tulee monesti siellä tunnilla ja siinä tilanteessa semmoinen olo, että ollaan samassa kuplassa, että se vuorovaikutus on hirvu tärkeää, että huomioit kaikkia, yrität huomioida kaikkia tasapuolisesti, eihän se aina onnistu, mutta pyrin siihen, että huomioida kaikkia. Myös sen hiljaisimman yrittää huomioida sieltä ja kysyä ihan semmoisia vuorovaikutukseen liittyviä asioita, että kyllä ne ovat hirveän tärkeitä." (H5)

OPVA-opettajien toimintamallit liittyvät heidän henkilökohtaiseen tapaansa kohdata opiskelijoita. Tapaan, joka on kehittynyt vuosien varrella käytännön kokemuksen kautta.

Esimerkki 13

"Kun tilanteet ovat moninaisia, ei aina ehdi valmistautua. On mentävä sillä paketilla, mikä itsellä sillä hetkellä on. Mitä on ehtinyt ottaa selville ja siinä kohtaa luovia ja mennä eteenpäin. Kyllä tietysti opiskelijatkin sen näkevät, että tässä mennään tällaisilla käsikirjoituksilla, mutta toisaalta opiskelijat arvostavat joustavuutta ja mennään ja yritetään etsiä se heidän juttunsa ja annetaan erilaista mahdollisuutta kuin jossakin toisenlaisessa ympäristössä." (H2)

OPVA-opettajuus on oman persoonan käyttöä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa erilaisella volyyymilla. "Yritän käyttää kaikkia kieliä, mitä puhun edes pikusen, koska se rohkaisee, kun minä puhun, vaikka huonoa venäjää, niin se rohkaisee sitten venäläisen puhumaan minulle huonoa suomea. Minä menetän kasvoni ensin ja sitten toiset voi menettää kasvonsa sen päälle turvallisesti." (H6)

Opiskeluvalmiuksia tukevissa opinnoissa ei ole juurikaan esiintynyt kasvatukseen liittyviä tilanteita, koska opiskelijat ovat suuremmaksi osaksi aikuisia. Kasvatustilanteita ajateltiin eri tavoin ja toiset näkivät asian niin, että "Totta kai, ainahan me kasvatetaan, ihan samalla lailla, kun muutenkin opetuksessa." (H9) Pääasiassa kasvatukseen liittyvät tilanteet olivat kuitenkin tulleet esiin nuorten opiskelijoiden kanssa, jolloin annettiin useimmiten asennekasvatusta, joka liittyi koulunkäyntiin, opettajiin, oppimiseen, tylsistymiseen ja vedättämiseen, koulun järjestysääntöihin, kuten tupakkatuotteita ei pidetä esillä koulun sisällä, puhelimen käyttöön ja tunnilla pulpetin päällä nukkumiseen sekä kerrattiin ryhmän ja koulussa olon pelisääntöjä.

Seitsemän OPVA-opettajan mielestä omat ja organisaation arvot eivät ole aina kohdanneet ja kahden haastateltavan mielestä arvot ovat kohdanneet. Syitä arvojen kohtaamattomuuteen ovat byrokratian hitaus, johdon osaamattomuus, kielen oppimisen arvostus, organisaation ymmärtämättömyys opiskeluvalmiuksia tukevista opinnoista osana kaikkea opetusta ja osana kielen opetusta, OPVA:n saavutettavuus ja perustaitojen vahvistamisen mahdollisuus kaikille sitä tarvitseville sekä tietämättömyys siitä toteutuvatko organisaation arvot OPVA-opetuksessa. Arvojen kohdatessa on päästy mukaan erilaisiin hankkeisiin kehittämään toimintaa ja koettu, että ajatuksia on kuultu ja kuunneltu. "Oppimisprosessi tämä on ollut itsellekin. Semmoisella rakentavalla yhteistyöllä on oppinut omaksumaan talon tavat ja miten täällä kannattaa viedä asioita eteenpäin." (H8)

Organisaation arvot ja toimintatavat on opittu perehdytyksen, monenlaisen hanke- ja kehittämistoiminnan, yhteistyön, keskustelujen, kokeilun ja testaamisen sekä yhteisen tekemisen ja ymmärryksen kautta. Organisaatiotason perehdytyksen ei yksistään koettu riittävän perehdyttämään OPVA-opettajan työnkuvaan. "Aina ajattelen, että ne ovat ne sisäkehän asiat ja ulkokehän asiat ja keskityn niihin, joihin voin vaikuttaa. Omat asiani ja omat työni pyrin tekemään hyvin ja sitten on asiat, mihin en voi vaikuttaa, niin yritän unohtaa ja antaa mennä, ettei niihin hirveästi viitsi paukkuja laittaa." (H5) Arvojen ja toimintatapojen oppimista ja omaksumista hidastaa se, ettei organisaatio esimerkiksi ymmärrä OPVA-

opetuksen tarvetta tai että työ sijoittuu oppilaitoksessa useisiin eri toimipisteisiin, jolloin pitää hallita jokaisen paikan arvot ja tavat toimia. Tällöin on saatettu joutua ottamaan kantaa erilaisiin tapoihin toimia ja viedä asia esihenkilötasolle asti tiedoksi.

7 YHTEENVETO TULOKSISTA

7.1 Miten OPVA-opettajat kuvaavat työtään?

OPVA-opettajat kokevat työnsä olevan kokonaisvaltaista huolehtimista opiskelijasta yhteistyössä oppilaitoksen muiden opettajien ja esimerkiksi opiskelija-huollon henkilöstön kanssa. Opettajuuteen kuuluu Beijaardin ym. (2000) mukaan didaktisuus, pedagogisuus ja aineiston sisällön hallinta. Nämä kaikki puolet toteutuvat tutkimuksen mukaan OPVA-opettajien työssä. OPVA-opettaja on sekä kasvattaja että pedagogi ja opettajan ammatillinen identiteetti ja työ määrittää sen, miten tämä OPVA-opettajan työssä näkyy. Samankaltaiseen tulokseen on päädytty aiemmissa tutkimuksissakin. Maunun (2018) mukaan opettajat samaistuvat sekä kasvattajiksi että opettajiksi, ja molemmat puolet yhdistyvät heidän ammatillisessa identiteetissään. Kasvattaminen nähdään opintoihin kiinnittymistä sekä opinnoissa pärjäämistä tukevana (Köpsen, 2014; Lippke, 2012).

OPVA-opintojen tavoitteena on OPVA-opettajien mielestä opiskelijan yksilöllisistä tarpeista lähtevien opiskelu- ja perustaitojen, kuten viestintä- ja vuorovaikutustaitojen, matemaattisten taitojen tai opiskelunvalmiuksien, vahvistaminen ja kehittäminen, jotta hän voi suorittaa sen ammatillisen tutkinnon, jossa opiskelee. Erilaiset opiskelutaitojen -ja osaamisen kartoitukset auttavat tavoitteiden suunnittelussa. Nämä tavoitteet ovat linjassa ammatillisen koulutuksen lainsäädännön (2017/513) ja Perusteista polulle -hankkeen tulosten kanssa (Taidolla jatkoon, 2021).

OPVA-opettajat kuvaavat työpäiviensä sisältävän OPVA-opetusta tavallisin luokassa, pajalla tai työsaleissa ja joskus myös etänä. Opetusta annetaan yksilö-, ryhmä-, tai yhteisopetuksena. Myös Vähäsantasen ja Hämäläisen (2019) tutkimuksessa ammatillisten opettajien työympäristöinä nähtiin luokat ja työsalit sekä lisäksi työssäoppimisjaksot. Opetettavat aineet liittyvät kieliin, matematiikkaa, digitaitoihin, ammatillisiin aineisiin tai yhteisten tutkinnonosan aineiden tukeen. Lisäksi työpäiviin kuuluu suunnittelua, koordinointia, palavereja ja kehittämistyötä erilaisissa hankkeissa. Perusteista polulle -hankkeessa kävi ilmi,

että OPVA-opintoja järjestetään edellä mainituissa oppiaineissa sekä eniten rinnakkain ammatillisten ja yhteisten tutkinnon osan opintojen kanssa, jolloin opiskelija on oikeutettu opintososiaalisiin etuihin (Taidolla jatkoon, 2021). Nämä aiheet ja toteutusmalli ovat käytössä myös Turun ammatti-instituutissa (Ojanen, 2021).

OPVA-opiskelijoita kuvataan nuoriksi ja aikuisiksi pääosin vieraskielisiksi opiskelijoiksi, jotka tulevat monista eri kansallisuuksista monenlaisin koulutustoin ja lähtökohdin. Haastateltujen heikoin opiskelija on ollut kielitaidoltaan eurooppalaisen viitekehysten tasoa A1.2 ja parhaimmat B1-tasoa. Huomattavaa on erään haastatellun vastaus,

Esimerkki 14

”että ammattikouluun ei saisi joutua A2.2 -kielitasolla, vaan asia pitäisi olla hoidettu jo kotokoulutuksessa tai aikuisten perusopetuksessa, että koko OPVA-opintoja ei tarvitsisi olla olemassa, jos peruskoulu pystyisi tekemään sen mitä sen pitää tehdä. VALMA:n pitäisi olla joustava ja erilainen, tykkäisin alakohtaisista valmoista. OPVA strukturoidumpaa ja enemmän näille heikkokielitaitoisille. Se paikkaa sitä kenelle ei sovi valma, mutta tosi hanaista ja pirstaleista tämä vielä on.” (H6)

Samaa osoittaa Hievasen ym. (2020) arvioinnissa esiin noussut huoli siitä, että vaikka opiskelija olisi käynyt kielikoulutusta, aikuisten perusopetusta tai VALMAA voi luku- ja kirjoitustaito sekä muut perusvalmiudet olla yhä heikot ammatillisia opintoja aloittaessa. Jos ihminen on oppinut, vaikka lukemaan vasta aikuisena, ei luku- ja kirjoitustaito ehdi näiden koulutusten aikana kehittyä riittävästi ammatillisia opintoja varten.

Opiskelijoiden osaamistasosta OPVA-opettajat saavat tietoa eri tahoilta (taulukko 3). Erityisen tuen opiskelijat voivat olla kantaväestöä tai vieraskielisiä. Heidän erityisen tuen tarpeensa ovat moninaisia ja ne on myös lueteltu taulukossa 3. Myös perusteista polulle -hankkeessa nousivat tuen tarpeina esiin suomen kielen taito, opiskelu- ja perustaidot, psyykkisen hyvinvoinnin vaikeudet, toiminnanohjauksen haasteet, ryhmässä toimiminen, oppimisvaikeudet ja muut erityisen tuen tarpeet (Taidolla jatkoon, 2021). OPVA-opetus on lähtökohtaisesti kielitietoista ja erityispedagogisia menetelmiä hyödyntävää ja toimii myös paikana tunnistaa erityisen tuen tarvetta.

Taulukko 3

Tietoa opiskelijoiden osaamistasosta ja erityisen tuen perusteista.

Opiskelijoiden osaamistasosta saadaan tietoa	Erityisen tuen perusteena ovat
opiskelijalta itseltään	sosiaalisten tilanteiden ongelmat
koulutusalan opinto-ohjaajalta	hankaluus mennä isoon ryhmään
vastuuopettajalta	koulukiusatuksi joutuminen
ammattiopettajalta	mielenterveysongelmat
lastensuojelun tai sosiaalityön kautta	opintoihin kiinnittymisen
alkuhaastatteluista	jaksamisen haasteet
HOKS:sta	elämänhallinnan haasteet
lähtötasotesteistä ja -kartoituksista	muiden elämäntilanteiden haasteet
psykologin tai psykiatrin lausunnosta	
nivelvaiheyhteistyötahoilta	
työskentelystä opiskelijoiden kanssa	
opiskelijatietojärjestelmistä.	

Tutkimuksessa ilmeni, että opiskeluvalmiuksia tukevissa opinnoissa haastavaa ja vaikeaa OPVA-opettajien kuvaamana on puuttuva koordinointi, mikä työllistää OPVA-opettajia ja vie aikaa opettamiselta ja ohjaukselta. Toimintaa tukemattomat rakenteet haastavat opiskelijalle oikean opiskelupaikan saamista ja kuormittavat OPVA-opettajia, kun ei ole riittävästi aikaa ja osaamista erityistä ja jopa vaativaa erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille. Toimintaa tukemattomilla rakenteilla tarkoitettiin esimerkiksi sitä, että erityisammattioppilaitoksissa on liian vähän opiskelupaikkoja kaikille vaativaa erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille. OPVA:n tuntemattomuus eli se kun muut opettajat eivät vielä tunne opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja tukimuotona työllistää opettajia organisaation sisällä.

Puolen vuoden rahoitusmalli vaikeuttaa OPVA:n suunnittelua, toteutusta ja aikataulutusta. Jos opiskelija tarvitsee tukea ja apua, niin ei puoli vuotta riitä valmiuksien vahvistamiseen, vaan tukea tarvitaan koko opiskelun ajan. Myös Hievasen ym. (2020) arvioinnissa on todettu, että perustaitojen vahvistaminen opiskeluvalmiuksia tukevissa opinnoissa on hyödyllistä. Puolen vuoden aikaa pidetään kuitenkin lyhyenä, jos perustaidoissa on paljon puutteita. Toteuttamista

haastaa rakenteelliset tekijät, kuten OPVA-tuntien saaminen opiskelijan lukujärjestykseen, niin ettei OPVA-tunnit ole yhtä aikaa muiden oppituntien kanssa. Perusteista polulle -hankkeessa rahoitusmalli oli myös koettu hankalaksi ja sen koettiin vaikeuttavan OPVA:n toteuttamista ja järjestämistä (Taidolla jatkoon, 2021). Työntekijöiden vähyys ja työsuhteiden määräaikaisuus ei tue OPVA:n toteuttamista, jotta OPVA-opetusta voitaisiin tasapuolisesti ja yhdenvertaisesti tarjota oppilaitosten kaikissa toimipisteissä. Nämä oppilaitoksen ja opetuksen resurssit olivat myös Perusteista polulle -hankkeessa yksi haasteista (Taidolla jatkoon, 2021). Näiden jännitteiden tunnistamisella on merkitystä työhyvinvoinnille, työn suorittamiselle sekä opettajan ammatilliselle identiteetille, jotta työ koetaan tasapainoiseksi ja mielekkääksi (Day ym., 2006).

OPVA-opettajat kuvaavat myös oman työn ohessa tehtävän muun työn paljouden vaikeuttavan työtään. Vähäsantasen ja Hämäläisen (2019) tutkimuksessa selvisi, että opettajat kokivat tärkeänä löytää tasapainon työn ja kehittämisen tekemiselle sekä mahdollisuuden osallistua kehittämiseen oman kiinnostuksen ja osaamisen mukaan. Myös mahdollisuus hallita kehittämistyön määrää koettiin merkittäväksi. Aikuisten ja jatkuvan haun kautta tulevien opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa kuvataan olevan enemmän haasteita kuin yhteishaun kautta tulevien, mikä voi johtua kartoitusten puutteesta opiskelijavalintavaiheessa.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että OPVA:n tulevaisuus näyttyy useimpien vastauksissa pysyvänä ja lisääntyvänä tuen tarjoamisen muotona. Huolta koetaan myös siitä, muuttuuko OPVA-opetus tai korvataanko se jollain toisella opintoihin valmentavalla koulutuksella. Lisäksi OPVA-opettajat toivoisivat yhteistyön lisääntyvän ammatillisten ja yhteisten tutkinnon osan opettajien kanssa. Samoin toivottiin myös Perusteista polulle -hankkeessa, että yhteistyö ja suunnittelu lisääntyisi ammatillisten opettajien, S2-opettajien ja esihenkilöiden kanssa (Taidolla jatkoon, 2021). Myös kielitietoista opettamista ja sen toteuttamisen ymmärrystä kaivattaisiin kaikilta opettajilta. OPVA-opettajien unelmat liittyivät OPVA-työn jatkumiseen, resurssien riittävyyteen, rauhaan tehdä vain

OPVA-työtä, yhteistyön lisääntymiseen, kehittämiseen ja kehittymiseen. Miten OPVA-opettajat kokevat ammatillisen identiteettinsä?

7.2 Millaisena OPVA-opettajat kokevat ammatillisen identiteettinsä?

Tutkimukseen osallistuneet OPVA-opettajat kokivat henkilökohtaisilta ominaisuuksiltaan olevansa ennen kaikkea kärsivällisiä ja joustavia. Lisäksi heistä löytyi ahkeruutta, halua kuunnella ja auttaa kaikkia parhaansa mukaan, kykyä tunnistaa omat rajat ja tehdä yhteistyötä, jämäkkyyttä, monipuolisuutta, organisointikykyä, tavoitteellisuutta, motivoituneisuutta, positiivisuutta sekä huumorintajuja. Ominaisuudet vastasivat melko hyvin siihen, millaisena he kokivat hyvän OPVA-opettajan. Samoja ominaisuuksia olivat joustavuus, kärsivällisyys, kuuntelutaito, yhteistyökykyisyys ja motivoituneisuus. Myös Ivanovan ja Skaramincänen (2016) tutkimuksessa oli tunnistettu opettajan tärkeimmiksi ominaisuuksiksi auttavaisuus, kärsivällisyys ja yhteistyötaidot. OPVA-opettajien työtä ohjaaviksi arvoiksi haastatellut kokivat opiskelijälähtöisyyden, tavoitteellisuuden, kunnioituksen, arvostuksen, yhdenvertaisuuden, tasa-arvon, auttamisenhalun, ihmisläheisyyden, oikeudenmukaisuuden ja positiivisuuden. Ammatillisen identiteetin prosessiin henkilön luonne, kokemus kollegoista ja arvot kuuluvat olennaisesti muun muassa Beijaardin ym. (2004) sekä Eteläpellon ja Vähäsantasen (2010) mukaan.

Kaksi haastatelluista koki jo nuorena haaveilleensa opettajaksi tulemisesta, ja seitsemän koki, ettei ollut haaveillut. Yksi haastatelluista koki, että opettajaksi valmistuminen oli ollut itsestään selvä asia ja muut kokivat ajautuneensa erilaisen elämäntapahtumien kautta opettamaan. Erilaisia elämäntapahtumia olivat muun muassa työnhakuilmoituksen tai kaverin suosituksen perusteella päätyminen opettamaan, suvussa olevat opettajat, sijaisuudet, sattuma, alanvaihto ja työharjoittelut. Ammatillinen identiteetti alkaa kehittyä jo ihmisen miettiessä tulevaa ammattia. Se vahvistuu päätöksestä hakeutua opiskelemaan opettajaksi, työskennellessä opettajana sekä lisäkoulutuksen kautta. (Beijaard ym., 2004; Day

ym., 2006; Vähäsantanen, 2015.) Opettajat mieltävät itsensä usein opettajiksi jo opiskellessaan (Ivanova & Skara-Mincăne, 2016). Haastateltujen polulla matkalla opettajaksi oli neljällä haastatelluista ollut joku muu koulutus ja työ ennen opetustyöhön siirtymistä ja lisäksi kolmella oli ollut myös muita työtehtäviä ennen opettajan uraa. Tämä kuvaa hyvin ammatillisen identiteetin polkua, joka on etenevä, jatkuva ja muuttuva ja johon erilaiset elämäntapahtumat vaikuttavat (Fejes & Köpsen, 2014; Kirpal, 2004).

Viisi haastatelluista koki, etteivät muistaneet millaisia odotuksia heillä oli ollut opettajaksi tulemisesta. Useimmiten tähän oli syynä se, että opettajuuden alkamisesta oli kulunut jo kauan aikaa. Yksi haastatelluista koki miettineensä, että onko hänestä opettamaan, yksi oli kokenut olleensa vähän pulassa, kun tilanne opettajuudesta oli tullut eteen niin äkkiä, yksi koki pohjanneensa odotukset omiin kouluaikeihin ja haluun tehdä töitä maahanmuuttajien S2-opettajana ja eräs koki, että pärjää, kun on vahva oman ammattialan osaaminen.

Haastatellut kokivat, ettei omassa opettajuudessa ole juurikaan tapahtunut muutosta OPVA-opetuksen myötä. Muutoksia ei myöskään aina koettu havaituksi, koska OPVA-opettajana oli toimittu vasta lyhyen aikaa. OPVA-opettajat kokivat kuitenkin olevansa valmiita oppimaan uutta ja työn opettavan koko ajan. Uuden oppiminen saattoi liittyä esimerkiksi työn hallintaa, jakamiseen ja tukemiseen yhteistyössä kollegan kanssa, armollisuuteen itseään kohtaan, uusien opetusmenetelmien, kuten improvisointi ja digitaidot sekä selkeiden tehtävien tekemisen oppimiseen. OPVA-opettajuuden myötä oli myös koettu, että oma työ on merkityksellistä. Opettajan ammatillinen identiteetti välittyi kaiken hänen toimintansa ja päätöstensä taustalla (Hong, 2010).

OPVA-opettajista koulutustaustaltaan viisi oli filosofian maistereita, yksi aikuiskasvatustieteen, yksi kansantieteen ja yksi valtiotieteen maisteri sekä yksi restonomi. Haastatellut olivat työskennelleet ammatillisessa koulutuksessa kahdesta 25 vuoteen. Työtehtäviä olivat olleet opinto-ohjaajan, valmentajan, ammatillisen opettajan, yhteisten tutkinnon osien opettajan ja hanketyöntekijän työt. OPVA-opettajaksi oli päätyntä sattumalta, aiemman työhistorian ohjaamana, tarpeen kautta eli haettiin OPVA-opettajia ammatilliseen oppilaitokseen viisi

haastatelluista. Neljä oli päätyneet OPVA-opettajaksi oppilaitoksen OPVA:n kehittämisen- ja hankityön kautta. OPVA-opettajana oli työskennelty yhdestä neljään vuoteen. Dayn ja muiden (2006) mielestä erilaiset työssä tapahtuvat muutokset vahvistavat ammatillista identiteettiä. Tutkimuksen OPVA-opettajat eivät varsinaisesti vaihtaneet ammattia, vaan ennemminkin aloittivat uudessa työnkuvassa. Fejesin ja Köpsenin (2014) mukaan uuden ammatillisen identiteetin rakentamiseen menee vuosia, koska opettajat ovat uskollisia aiemmalle ammatilliselle identiteetille.

OPVA-opettajana aloittamisen haastatellut kokivat positiivisena mahdollisuutena kehittää ja kokeilla uutta. OPVA-opettajana on koettu, että on päässyt hyödyntämään aiempaa osaamista laaja-alaisesti sekä päässyt tekemään yhteistyötä ammattialojen kanssa. OPVA-opettajuudessa parhaiksi asioiksi haastatellut kokivat opiskelijan kokonaisvaltaisen tukemisen, opiskelutaidoissa kehittämisen ja opinnoissa etenemisen. OPVA-opettajat kokivat, että työ on vaihtelevaa, palkitsevaa ja moniulotteista.

Haastatellut OPVA-opettajat kokivat olevansa valmiimpia kohtaamaan haasteita ja konflikteja kuin ennen. Koski-Heikkisen (2014) mukaan aiemmat kokemukset ja tapahtumat työuralla kehittävät opettajan ammatillista identiteettiä. Tämä näkyy myös OPVA-opettajien toiminnassa, jossa aiemmat työkokemukset esimerkiksi kotoutumiskoulutuksessa, jossa on hyvin monen kuntoisia ihmisiä, ovat tuoneet omaan työhön rauhallisuutta, tilannetajua ja kykyä havaita ympäristössä tapahtuvia tilanteita. Kokemus on lisännyt luottamusta, mikä on luonut valmiutta kohdata haasteita. Haastatellut kokivat myös, että järkyttyisivät ja yllättyisivät kovin, jos OPVA-opiskelijoiden kanssa tulisi vastaan konfliktitilanteita, koska opiskelijat ovat aikuisia ja kilttejä. Konfliktitilanteissa tärkeänä koetaan ottaa huomioon rauhallisuus, puolueettomuus ja johdonmukaisuus. Lisäksi koetaan, että tulee huolehtia tilanteen turvallisuudesta, konfliktin käsittelystä ja siitä että kaikki osapuolet ymmärtävät mitä siinä puhutaan ja miksi.

Useimmat kokivat, etteivät ole OPVA:n myötä omaksuneet uusia opetus- ja ohjausmenetelmiä, vaan menetelmät ovat jo olleet heillä aiemman kokemuksen

myötä. Uusina opetus- ja ohjausmenetelminä koettiin, että oli omaksuttu vuorovaikutuksellisuutta ja toiminnallisuutta, työsaleissa ja keittiöissä olemista, yksilö- ja rinnakkaisopettajuutta sekä kielitietoista opettamista. Aika paljon myös koettiin, että opiskelunvalmiuksia tukevissa opinnoissa on mahdollista hyödyntää erityisopetuksessa käytettäviä menetelmiä. Ammatillinen identiteetti näkyy pedagogisena ja didaktisena asiantuntijuutena, jolloin opettaja osaa hyödyntää kokemustaan erilaisista opiskelijoista sekä ymmärtää opiskelijoidensa elämää (Beijaard ym., 2000).

OPVA-opettajat ovat suorittaneet paljon erilaista lisä- ja täydennyskoulutuksia. Lisä- ja täydennyskoulutuksiin on hakeuduttu työnantajan tarjotessa mahdollisuutta kouluttautumiseen tai kun on koettu, että tarvitsee lisää jonkin tietyn asian osaamista. Haastatellut ovat kokeneet koulutuksesta saamansa hyödyn kaksijakoisesti. Koulutuksista on saatu tietoa oppimisesta, kielitaidosta sekä työkalupakki opetukseen ja ohjaukseen, mutta mitä pitempään on ollut alalla, sitä vähemmän näihin on enää tullut mitään uutta. OPVA-opettajat kokivat tarvitsevansa lisää tietoa ammatillisista tutkinnonosista sekä aikaa ja resursseja yhteissuunnitteluun ja tietoisuuden lisäämiseen. Koulutuksia OPVA-opettajat kokivat kaipaavansa erilaisista tavoista toteuttaa OPVA-opetusta, erityispedagogiikasta ja matematiikasta. Kouluttautuminen näkyy opettajien ammatillisessa identiteetissä ammattialan ja pedagogiikan osaamisena (Koski-Heikkinen, 2014). Se on ammatillista uusiutumista, jota ammatillisen identiteetin määrittelemisen vaatii (Mouhu, 2021). Ammatillista identiteettiä ei voi kuitenkaan yleistää edes saman ammatin sisällä eikä ole ulkoapäin mahdollista määritellä, millainen olisi opettajan ammatillinen identiteetti. Ammatillinen identiteetti on aina yksilöllinen. (Søreide, 2007.) Koski-Heikkisen (2014) mukaan hyvän ammatti-identiteetin omaava opettaja on arvostettu auktoriteetti ja pidetty opettaja.

Haastatellut kokivat, että organisaation arvot ja toimintatavat on opittu perehdytyksen, monenlaisen hanke- ja kehittämistoiminnan, yhteistyön, keskustelujen, kokeilun ja testaamisen sekä yhteisen tekemisen ja ymmärryksen kautta. Koettiin, että arvojen ja toimintatapojen oppimista ja omaksumista hidastaa se,

ettei organisaatio esimerkiksi ymmärrä OPVA-opetuksen tarvetta tai että työ sijoittuu oppilaitoksessa useisiin eri toimipisteisiin, jolloin pitää hallita jokaisen paikan arvot ja tavat toimia. Tällöin on saatettu joutua ottamaan kantaa erilaisiin tapoihin toimia ja viedä asia esihenkilötasolle asti. Ammatillisen identiteetin

Seitsemän OPVA-opettajaa koki, että omat ja organisaation arvot eivät ole aina kohdanneet ja kaksi haastateltavaa koki, että arvot ovat kohdanneet. Syiksi arvojen kohtaamattomuuteen haastatellut kokivat byrokratian hitauden, johdon osaamattomuuden, kielen oppimisen arvostuksen, organisaation ymmärryksen opiskeluvalmiuksia tukevista opinnoista osana kaikkea opetusta ja osana kielen opetusta, OPVA:n saavutettavuuden ja perustaitojen vahvistamisen mahdollisuuden kaikille sitä tarvitseville sekä tietämättömyyden siitä toteutuvatko organisaation arvot OPVA-opetuksessa. Arvojen kohdatessa koettiin, että on päästy mukaan erilaisiin hankkeisiin kehittämään toimintaa ja koettu, että ajatuksia on kuultu ja kuunneltu.

Jokainen OPVA-opettaja koki, että työssä on tullut vastaan tilanteita, joihin ei ole ollut valmista toimintamallia. Hankalimmiksi koettiin tilanteet, joissa opiskelijan motivaatio tai valmiudet eivät riitä opintojen jatkamiseen tai tilanteet, joihin omaa osaamista ei ollut tarkoitettu.

Esimerkki 15

“Jos haluaisin olla parempi tässä sosiaalityöntekijän hommassa ja koulunkäyntipsykologin hommassa mitä opva vaatii, niin silloin varmaankin tarvitsisin kaikenlaisia psykologin opintoja ja ehkä jotain muutakin, mutta minä pyrin keskittymään kieleen ja mielestäni teen parhaan palveluksen, kun opetan suomen kieltä mahdollisimman funktionaalisesti ja silleen tarkoitushakuisesti työllistymistä varten, niin olen ajatellut, että minun tehtäväni on tämä ja kuraattori tekee kuraattorin työt ja psykologi psykologin työt.” (H6)

OPVA-opettajat kokivat, että työssä on ollut joissakin tapauksissa konfliktitilanteita ja tilanteita, jotka eivät ole aivan konflikteja, enemmänkin mielipide-eroja, mutta ovat jollakin tasolla aiheuttaneet pahaa mieltä ja erimielisyyttä.

Esimerkki 16

“Jos vaikka vastuupettaja on suositellut jotakin opiskelijaa OPVA-ryhmään ja sitten se opiskelija ei halua siellä ryhmässä opiskella, niin mitä minä tälle nyt sanon, kun en voi pakottaa eikä sillä ole valmiuksia suorittaa sitä sen tutkintoakaan. Nämä ovat aina hankalia tilanteita, joissa saa vääntää ja kääntää, mitä nyt sanon ja sanonko nyt oikein. Noista on aina puhuttu toisen kollegan kanssa, että mitä niissä tehdään. Kun tämä on vähän uutta ja

ei me voida pakottaa opiskelijoita näihin, jos se ei halua, mutta kyllä me aina meidän infossamme kerrotaan, mikä tämän hyöty in ja kerrotaan näistä meidän kokemuksistamme” (H9)

Tiimi- ja parityöskentely sekä valtakunnalliset hankeverkostot koettiin hyväksi keinoksi kehittää toimintaa ja ratkaista eteen tulevia ongelmia. Yhteistyö muiden OPVA-toimijoiden, erityisopettajien, ammatinopettajien ja muun oppilaitoksen henkilöstön kanssa on pääasiassa koettu hyväksi tai ihan hyväksi ja koko toimintaa eteenpäin vieväksi. Beijaardin (2019) mukaan ammatillinen identiteetti vaikuttaa siihen, kuinka OPVA-opettaja havainnoi ja kokee erilaiset tilanteet ja ilmiöt ja miten hän suhtautuu muutoksiin.

OPVA-opettajat kokivat, että toimintamallit, joita he käyttävät työssään liittyvät heidän henkilökohtaiseen tapaansa kohdata opiskelijoita. Tapaan, joka on kehittynyt vuosien varrella käytännön kokemuksen kautta. Mouhu (2021) toteaa, että aloittelevan ja kokeneen opettajan ammatillinen identiteetti on erilainen ja myös OPVA-opettajan ammatilliseen identiteettiin voi vaikuttaa oma ammatillinen kokemus. OPVA-opettajuus koetaan oman persoonan käytöksi erilaisissa vuorovaikutustilanteissa erilaisella volyyymilla. Koettiin, että opiskeluvalmiuksia tukevissa opinnoissa ei ole juurikaan esiintynyt kasvatukseen liittyviä tilanteita, koska opiskelijat ovat suuremmaksi osaksi aikuisia. Pääasiassa kasvatukseen liittyvät tilanteet olivat tulleet esiin nuorten opiskelijoiden kanssa.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että OPVA-opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelu on edelleen kesken. OPVA-opettajien ammatillinen identiteetti pohjautuu vielä vahvasti aiempaan ammatilliseen identiteettiin, mikä johtunee OPVA-opintojen uudehkosta tuen ja ohjaamisen muodosta sekä opettajien työnkuvasta, johon kuuluu sekä opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja että ammatillisia tai yhteisten tutkinnon osan opintoja. OPVA-opettajan ammatillinen identiteetti on jokaisen opettajan yksilöllinen kokemus ja tunne, joka kehittyy työn muutosten myötä.

8 POHDINTA

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin ammatillisen koulutuksen uudehkoa ohjaus- ja tukimuotoa, opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja sekä OPVA-opettajan työn että ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Tavoitteena oli kuvata OPVA-opettajien kokemuksia tukimuodosta, jota ei ole juurikaan yliopistotassolla tutkittu. Tutkimuskysymyksiä oli kaksi

- 1) Miten opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajat kuvaavat työtään?
- 2) Millaisena opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajat kokevat ammatillisen identiteettinsä?

Tutkimukseni yhteiskunnallinen viitekehys oli toisen asteen ammatillinen koulutus ja teoreettinen viitekehys rakentui ammatillisen identiteetin ja erityisesti opettajan ammatillisen identiteetin ympärille. Tutkimusfilosofia oli fenomenologis-hermeneuttinen, koska työssä tutkittiin OPVA-opettajien kokemuksia. Tutkimusmetodina oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Haastatteluaineiston muodostivat yhdeksän OPVA-opettajaa viidestä oppilaitoksesta. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin induktiivista ja abduktiivista sisällönanalyysia.

8.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että OPVA-opintojen opettajan työ on opiskelijalähtöistä opetusta ja ohjausta yksilö-, pienryhmä- ja ryhmämuotoisesti yksin tai kollegan kanssa. Opiskeluvalmiuksia tukevissa opinnoissa tarjotaan opiskelijan yksilöllisistä tarpeista lähtevää tukea, jonka tavoitteena on opiskelijan perustaitojen vahvistaminen esimerkiksi suomen kielessä, matematiikassa tai digitaidoissa (Nuutila & Honkanen, 2019). OPVA on tukimuoto pääasiassa vieraskielisille opiskelijoille, koska heitä valitaan opiskelemaan aiempaa heikommalla kielitaidolla (Hievanen ym., 2020). OPVA-opettajan työtä haastaa puuttuva tai puutteellinen koordinointi, toimimattomat rakenteet, opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen tuntemattomuus sekä puolen vuoden aikarajaan si-

dottu rahoitusmalli. Opiskeluvalmiuksia tukevista opinnoista on hyötyä opiskelijalle, mutta aikaa pidetään liian lyhyenä, jotta valmiudet ehtisivät kehittymään riittävästi. OPVA-opettajat näkevät OPVA:n tulevaisuuden lisääntyvänä ja tarpeellisena, koska tukea tarvitsevia ja vieraskielisiä opiskelijoita on yhä enemmän. OPVA:n toteutukset ovat eri oppilaitoksissa erilaisia, mikä johtuu osittain ammatillisen koulutuksen lainsäädännön väljyydestä suunnitella ja toteuttaa OPVA-opintoja. Tutkimusta OPVA-opetuksesta on tehty vähän, mutta tehdyt kyselyt ja tutkimus vahvistivat tämän tutkimusten tuloksia OPVA-opettajan työstä ja OPVA-opintojen toteuttamisesta (Kuokkanen, 2021; Taidolla jatsoon, 2021).

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että OPVA-opettajan ammatillinen identiteetti pohjautuu jokaisella opettajalla omaan elämänselitykseen ja on neuvoteltava uudelleen esimerkiksi työtehtävien muuttuessa. Varsinaista OPVA-opettajan ammatillista identiteettiä opettajille ei ollut vielä kehittynyt, vaan opettajat kokivat ammatillisen identiteettinsä esimerkiksi erityisopettajan, opinto-ohjaajan tai suomen kielen opettajan ammatillisen identiteettinsä kautta. Tätä selittää OPVA-opettajana toimimisen lyhyt aika sekä työnkuva, joka monelta osin vastasi aiempaa ammatillista toimijuutta. Saman tulokseen ovat tutkimuksissaan päätyneet myös Fejes ja Köpsen (2014), joiden mukaan uuden ammatillisen identiteetin rakentamiseen menee muutamia vuosia, koska opettajat ovat uskollisia aiemmalle ammatilliselle identiteetille. Vaikka OPVA-opettajana oli toimittu vasta muutamia vuosia, oli kaikilla kuitenkin kokemusta opettajan tai muun työn tekemisestä jo vuosia sekä koulu- että muissa työympäristöissä.

Ammatillinen lisä- ja täydennyskoulutus oli OPVA-opettajille tärkeää. Koulutusta osattiin hakea omiin tarpeisiin ja arvostettiin myös työnantajia, jotka ymmärsivät kouluttautumisen tärkeyden. Opettajat olivat myös täydentäneet opintojaan erilaisilla lisä- ja täydennyskoulutuksilla, jolloin heidän ammatillinen osaamisensa on vuosien saatossa kehittynyt. Tämä on todistettu myös aiemmissa ammatillisen identiteetin tutkimuksissa. Beijaardin ym. (2000) tutkimuksessa opettajien nykyinen ammatillinen identiteetti poikkesi huomattavasti uran alun

käsityksestä. Muun muassa Beijaard ym. (2004), Day ym. (2006) sekä Vähäsantanen 2015 ovat todenneet, että ammatti-identiteetti alkaa kehittyä jo ihmisen miettiessä tulevaa ammattia. Opettajan ammatillinen identiteetti vahvistuu päätöksestä hakeutua opiskelemaan opettajaksi tai opettajan työtehtäviin sekä kehittyä ja vahvistuu työn ja lisäkoulutuksen kautta.

Ammatillinen identiteetti rakentuu kaiken olemassa olevan kanssa ja vaatii jatkuvaa ammatillisen identiteetin neuvottelua kehittyäkseen. Se kehittyy ihmisen osallistuessa työyhteisön ja organisaation toimintaan. (Varghese ym., 2005; Vähäsantanen, 2007.) Yhteisön ja muiden ihmisten merkitys välittyi myös tässä tutkimuksessa. Yhteistyön merkitys oli tärkeää niin kollegana kuin toiminnan kehittämiseksi. Dayn ym. (2006) mukaan opettajan käsitys omasta ammatillisesta identiteetistä edistää kyvykkyyttä, motivaatiota, sitoutumista ja työtyytyväisyyttä. Ammatillinen identiteetti ja sen tunteminen sitouttaa työhön, auttaa hyväksymään työssä eteen tulevia muutoksia ja mahdollistaa sen kehittymisen ja on osa opettajan elinikäistä ja jatkuvaa oppimista Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006; Koski-Heikkinen, 2014). Tämän havaitsin myös tässä tutkimuksessa siitä, miten opettajat suhtautuivat työhönsä, sen kehittämiseen, yhteistyön tärkeyteen sekä esihenkilöiden tukeen, vaikkapa työssä jaksamisen osalta.

Tutkimuksessa käytettiin opettajien ammatillisen identiteetin kokemuksen kuvaamiseen Beijaardin ym. (2000) jaottelua, jonka mukaan siihen vaikuttavat opettajan elämäntarina, opetuskokemus ja opetusympäristö. Elämäntarina sisältää aiempi elämänhistoria ja henkilökohtaiset ominaisuudet. Opetuskokemukseen kuuluvat ammattitaito, tietotaito ja uranaikaiset kokemukset. Opetusympäristön muodostavat ammatillisen koulutuksen järjestäjän oppilaitokset työntekijöineen ja toimintakulttuureineen. Yllättävää oli, että opettajaksi valmistuminen ei ollut itsestään selvä asia kuin yhdelle haastatelluista ja muut olivat ajautuneet opettamaan erilaisia vaihtoehtoisia reittejä pitkin, mutta kuitenkin kaikki viihtyivät työssään opettajina tänä päivänä.

Ammatillisen identiteetin perustan muodostivat oma koulutus, aiempi työura, luonne, arvot, tiedot ja taidot, ammattiala sekä kollegat. Haastateltujen vastauksista välittyi vahva ymmärrys omasta taustasta ja aiemmista kokemuksista,

jonka he olivat osanneet neuvotella osaksi nykyistä identiteettiään. Ammatillinen identiteetti nähtiin muuttuvana prosessina, johon aiempi elämä kokemuksineen ja tapahtumineen vaikuttaa ja joka on neuvoteltava aina uudelleen, kun työ tai tehtävät vaihtuvat. Muun muassa näin ovat todenneet Beijaard ym. (2004), Flores & Day (2006), Hong (2010) ja Köpsen (2014) omissa tutkimuksissaan. Mouhun (2021) mukaan ammatillisen identiteetin kehittyminen vastaa siihen, kuka minä olen ammatillisena toimijana työelämän muutoksissa. Tätä neuvottelua OPVA-opettajat vielä käyvät ammatillisen identiteettinsä kanssa uuden työn ääressä.

OPVA-opettajuus ja OPVA-opettajan työt ovat monin osin vielä kehitymässä, joten tutkittavat ovat eläneet ja elävät työnsä ja ammatillisen identiteetin kehittymisen osalta edelleen muutostilassa, joka vaikuttaa osaltaan työn tekemiseen. OPVA-opettajat olivat kuitenkin kokeneet OPVA-opintojen aloittamisen ja niissä mukana olemisen positiivisena mahdollisuutena kokeilla uutta. Organisaation arvojen ja omien arvojen ei aina koettu kohtaavan, minkä koettiin johtuvan byrokratiasta, johdon tietämättömyydestä, kielen oppimisen arvostuksesta sekä OPVA-opetuksen kuulumisesta kaikkeen muuhun opetukseen. Hyvänä pidettiin osallistumismahdollisuus toiminnan kehittämiseen ja sitä, että esihenkilöt kuuntelivat opettajien ajatuksia. Beijaard ym. (2004) ovat todenneet, että muutokset työympäristössä, työssä vaihtuvat tilanteet ja halu oppia uutta luovat pohjaa sille, että opettajan ammatillinen identiteetti muokkautuu ja rakentuu jatkuvasti dynaamisena prosessina, mikä näkyi myös tässä tutkimuksessa. OPVA-opettajilla oli myös ymmärrystä siitä, ettei OPVA-opettajana ja OPVA-opinnoissa voida tukea kaikkea, mihin opiskelija saattaisi tukea tarvita. Tämä saattoi aiheuttaa pettymyksiä, mutta kehitti myös osaltaan OPVA-opettajaa. Työssä koetut kokemukset vaikuttavat siihen, mihin opettaja uskoo ja miten toimii opettajana. Ympäristöllä ja sen odotuksilla opettajan toiminnasta on merkitystä, kun OPVA-opettaja rakentaa ammatillista identiteettiään. (Ruohotie ja Moate, 2016; Vähsäntanen, 2015.)

OPVA-työn monipuolisuus, ihanat opiskelijat, työn merkityksellisyys, kollegoiden tuki, toimiva yhteistyö muiden opettajien ja opiskelijahuollon kanssa,

mahdollisuus kehittyä ja kehittää tekevät OPVA-työstä merkityksellistä ja motivoivaa. Opiskelijoilta saatu palaute nähtiin voimavarana, joka saa OPVA-opetuksen tuntumaan tärkeältä ja saa aikaan tunteen, että tietää tekevänsä asioita oikein. Beauchamp ja Thomas (2009) sekä Kira ja Balkin (2014) ovat huomanneet, että opettajan työn ja ammatillisen identiteetin suhteeseen liittyy vahvasti tunteet, jota korostavat opiskelijoiden ja kollegoiden merkitys, kuten tässä tutkimuksessa havaittiin. Opettajat tarvitsevat työnsä tueksi sosiaalista mentorointia, kuten on todennut muun muassa Köpsen (2014). Opva-opettajat tekevät työtä omalla persoonalla ja suurella sydämellä, joka näkyy työn kokemisena merkitykselliseksi, työssä viihtymisenä ja motivoitumisena. OPVA-opettajista välittyi sekä aiheen asiantuntijuus että didaktinen ja pedagoginen osaaminen, jotka tekevät opettajasta opettajan omalla persoonalla (Beijaard ym., 2000; Koski-Heikkinen, 2014).

Kiinnostavaa oli se, että OPVA-opettajien oli vaikea erottaa opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja ja erityisopetusta toisistaan. Erityispedagoginen osaaminen nähtiin OPVA-opettajan työtä palvelevana ja sen menetelmiä hyödynnettiin OPVA-opetuksessa. Rajapintoja, jotka erottavat nämä kaksi tukimuotoa toisistaan ovat muun muassa se, että OPVA-opintoja tarjotaan vain rajattu aika, puoli vuotta ja erityistä tukea koko opintojen ajan. Erityistä tukea varten tehdään myös hallinnollinen päätös, kun taas OPVA-opinnoissa riittää kirjaaminen opiskelijan henkilökohtaiseen osaamisen kehityssuunnitelmaan. Opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja voikin siten pitää kaikkien opiskelijoiden tukimuotona verrattuna erityiseen tukeen, jonka taustalla on oppimisvaikeus, sairaus tai vamma, jotka edellyttävät säännöllistä ja pitkäaikaista tukea. (Honkanen ym., 2019.) Monet OPVA-opettajat aikoivatkin hankkia lisää erityispedagogista sekä kielitietoista osaamista.

Myös se oli kiinnostavaa, että OPVA-opettajat kokivat raskaana materiaalin kehittämisen, valmistamisen sekä itsenäisen puurtamisen. Opettajat toivoivat vuosityöaikaan resurssoitua yhteistä suunnittelu-aikaa sekä ammatillisten että yhteisten tutkinnon osan opettajien kanssa. Myös Kuokkasen (2021) tutkimuksessa toivottiin lisää yhteistä suunnittelu-aikaa. Haasteena tutkimuksessa koettiin

opiskelijoiden sitouttaminen OPVA-opintoihin, joka saattoi johtua monesta erisyistä ja olla opettajalle vaikea tilanne hoidettavaksi. Koski-Heikkinen (2014) toteaa, että stressaavat uudet tilanteet voivat käynnistää opettajan ammatti-identiteetin kehitysprosessin, joten erilaisia haasteita voi pitää OPVA-opettajan ammatillisen identiteetin kasvun ja kehittymisen paikkoina. Työn lisääntyvistä vaatimuksista ja riittämättömyyden tunteesta huolimatta OPVA-opettajan työ nähtiin aineistossa tärkeänä työnä, jossa haluttiin kehittää itseä ja oppia uutta. Myös oma jaksaminen ja siitä huolehtiminen nousivat esiin. Vähäsantasen ja Hämäläisen (2019) tutkimuksessa nousi ammatillisen opettajan työnkuvan muutoksina esiin teknologian lisääntynyt käyttö sekä opiskelijoiden kasvatusta ja yksilölliset tuen tarpeet. Tässä tutkimuksessa digitalisaatio näkyi opettajien työnkuvassa, mutta muuten opettajat eivät kokeneet sitä haasteena. Kasvatus korostui nuorten opiskelijoiden kohdalla, mutta aikuisia opiskelijoita ei koettu kasvatettavan, enemmänkin ohjattavan. Opiskelijoiden lisääntyneet yksilölliset tuen tarpeet näkyivät myös tämän tutkimuksen OPVA-opettajan työssä ja haastoivat kehittämään omaa ammatillista osaamista.

Tutkimuksen valossa näyttäisi, että OPVA-opinnoilla on merkitystä opiskelijan perustaitojen vahvistumisessa ja ammatillisen opintopolun edistämisessä. Kaikki vastaajat kokivat suurta tyytyväisyyttä opiskelijasta, joka pääsee tuen avulla jatkamaan ammatillisia opintoja tai aloittamaan ammatilliset opinnot. Tärkeänä pidettiin myös opiskelijoiden mahdollisuutta valmistua, päästä töihin ja osallisiksi yhteiskunnan toimintaan. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opiskelijoiden perustaidoissa on usein puutteita ammatillisia opintoja aloittaessa. Opiskeluvaihtoihin tukevilla opinnoilla voidaan opiskelijoiden opintojen etenemistä tukea, jos rahoitusmalli ja puolen vuoden aikaraja muutettaisiin. Tämä mahdollistaisi joustavimmat toteutusvaihtoehdot, mutta vaatisi myös resurssointia OPVA-opetuksen koordinointiin sekä yhteissuunnitteluun. Näin totesi myös Kuokkanen (2021) S2-opettajia koskeneessa tutkielmassaan. Tutkielmassani OPVA-opettajat pitivät tärkeänä sitä, ettei ammatillisiin opintoihin saisi joutua liian heikolla kielitaidolla. Tätä tukee Hievasen ym. (2020) selvitys, jossa opettajien mielipide oli, ettei vieraskielisten opiskelijoiden kielitaito ole opintojen

alussa tasolla, jolla selviäisi opinnoista ja myös heidän opiskeluvalmiuksissansa on puutteita. Selvityksen opettajat pitivät opiskelijoiden osaamisen ja opiskeluvalmiuksien kartoittamista heti opintojen alussa tärkeänä. Samoin ehdotettiin, että jos taidot ovat puutteellisia tulisi opintojen kesto suunnitella pidemmäksi

Voidaankin siis pohtia, millainen on OPVA:n ja OPVA-opettajan ammatin tulevaisuus. Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että OPVA-opettajan työ on merkityksellistä, antoisaa ja tarpeellista. OPVA-opettajien ammatillinen identiteetti on kehittymässä ja siihen vaikuttaa voimakkaasti oma elämänhistoria, työympäristö ja opetuskokemus. OPVA-opettajan työtä ja työnkuvaa ei vielä tunneta kaikkialla tuen ja ohjauksen muotona. Tämä vaatii tiedon levittämistä opiskeluvalmiuksia tukevista opinnoista niin organisaatioiden sisällä kuin myös ulkopuolella. OPVA-opinnoissa hankittua osaamista tulisi voida tunnustaa ja tunnustaa osaksi opiskeltavaa tutkintoa. Näin opiskelijoita voitaisiin motivoida opintoihin, kun opittavat asiat liitettäisiin osaksi ammatin opiskelua. Tutkimuksen ja muiden koulutuksenjärjestäjien mukaan OPVA-opinnoissa voidaan myös tukea arjen- ja elämänhallinnan taitoja ja varmistaa, että opiskelijat voivat edetä opinnoissaan ilman keskeyttämisvaaraa. (Kämppe, 2020; Ojanen, 2021.)

Yhteenvedon voidaan todeta, että tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut OPVA-opettajan työn ja ammatillisen identiteetin kuvaaminen ja kokemusten välittäminen. Mielestäni tutkimuksessa on onnistuttu tutkimuskysymysten selvittämisen osalta. Tutkimuksesta on hyötyä ammatillisen koulutuksen järjestäjille OPVA-opetuksen tunnettavuuden lisäämiseen, opintojen suunnittelun ja toteutuksen kehittämiseen sekä opinnoissa eteen tulevien haasteiden huomioimiseen. OPVA-opettajien ammatillista kehittymistä sekä ammatillisen identiteetin neuvottelua olisi mielekäästä seurata, kun tutkimus ja työ saa useampia vuosia ikää. Tutkimus vaikuttanee positiivisesti opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen tulevaisuuteen.

8.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisten ratkaisujen arviointi kuuluu hyvään tutkimuskäytäntöön kaikissa tutkimuksissa (TENK, 2022). Tässä pro gradu -tutkielmassa on pyritty noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön ohjeita tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Tutkimuksessa on noudatettu rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta prosessin eri vaiheissa. (TENK, 2022.) Luotettavuus tarkoittaa tutkimustulosten sekä tehtyjen valintojen perustelua. (Aalto & Puusa 2020.) Tärkein luotettavuuden tarkastelun kriteeri on tutkija, koska hän on laadullisen tutkimuksen keskeinen tekijä (Eskola & Suoranta 2008). Ihmistieteellisessä tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuus rakentuu tutkimusprosessin kuvauksesta, perusteluista ja analyysistä (Aalto & Puusa, 2020).

Tutkimuksen haastattelut on toteutettu ja tallennettu Teamsin välityksellä. Tunsin haastatteluun osallistuneista kaksi, mutta tutkimuksen aikana olen ollut heille ainoastaan tutkija enkä tuttu. Pseudonymiteetin takia en tarkemmin erittele sitä, mistä tunnen kaksi haastateltua. Lisäksi olen myös häivyttänyt tutkittavien teksteistä tunnistamista mahdollistavat tiedot, kuten sukupuolen, tunnistettavat nimet, oppilaitosten sijainnit sekä esimerkiksi murteet litteroinnin yhteydessä ja käytän heistä tutkimuksessa tunnistetta, kuten H1 tai H5. Olen yrittänyt lisätä tutkimuksen luotettavuutta tiedostamalla tutkijana oman kokemukseni aiheesta analyysin, tulkinnan ja tulosten kirjoittamisvaiheessa. Laadullisen tutkimuksen lähtökohta onkin tutkijan avoin subjektiviteetti (Eskola & Suoranta, 2008).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää myös tutkimuksen toteutuksen tarkka selostus sekä toteuttamiseen liittyvien ratkaisujen tarkastelu, joka koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita (Hirsjärvi ym., 2013). Olen syventynyt huolellisesti käyttämiini menetelmiin sekä esitellyt ne tutkimukseen sopivalla tavalla. Olen esitellyt tutkimusprosessia, analyysia ja tutkimuksen tuloksia perustellen ja esimerkkien avulla, jolloin tutkimuksen aikaiset ajatukset ja itse prosessi olisi kuvattu mahdollisimman tarkasti. Olen esittänyt tulkintani tutkittavien vastauk-

sista, niin kuin ne ovat välittyneet minulle ja esimerkkien avulla yrittänyt perustellut nämä vaikutelmat. Näin tekemäni päätelmät ja ajatukset olisi helposti ymmärrettävissä.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa tulee arvioida myös aineiston keräämistä ja luotettavuutta (Eskola & Suoranta, 2008). Olen kysynyt tutkimukseen luvan sähköpostilla. Lähetin sähköpostin liitteenä tiedotteen tutkimuksesta (liite 2) ja tietosuojailmoituksen (liite 3). Haastattelujen tallentamiseen kysyin luvan ennen haastattelun alkua. Tallenteita on säilytetty tutkijan pilvipalvelussa, jonne eivät pääse muut kuin tutkija itse. Aineisto tuhoetaan tutkimuksen teon jälkeen.

Tämän tutkimuksen aineisto, yhdeksän teemahaastattelua, on kerätty viiden eri ammatillisen koulutuksenjärjestäjän opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajilta. Kyseiset opettajat ovat työskennelleet OPVA-opettajina vähintään vuoden ja ammatillisen koulutuksen toimintaympäristössä pidempään. Aineistoni on siis pienimuotoinen otos Suomen ammatillisen koulutuksen OPVA-opettajista. Otosta kerätessä kävi myös ilmi, että kaikissa ammattikouluissa opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja ei vielä toteuteta tai sitä vasta kehitetään, mikä vahvistaa aiheen ajankohtaisuutta ja tuoreutta.

Kerroin haastateltaville avoimesti tutkimuksen aiheen ja tarkoituksen. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarvitaan sen verran kuin aiheen ja asetetun tutkimuskysymyksen kannalta on välttämätöntä. Aineiston riittävyyden tarkastelua voidaan tarkastella saturaation eli aineiston kylläntymisen kautta. Aineistoa on tarpeeksi, kun uudet tapaukset eivät enää tuo tutkimusongelman kannalta uutta tietoa eli aineisto alkaa toistaa itseään. (Eskola & Suoranta 2008.) Tässä tutkimuksessa saturaatio ei aivan toteutunut, vaikka aineisto osin toistikin itseään, mutta samalla siinä oli myös uusia, erilaisia ja mielenkiintoisia asioita. Suurempi aineisto olisi varmasti tuonut kattavamman vastauksen tutkimuskysymyksiin. Aineisto kuitenkin antoi kuvan ja kokemuksen ilmiöstä, jota tarkasteltiin ja sain vastauksia tutkimuskysymyksiini.

Tutkimuksen tulokset olisivat todennäköisesti samanlaisia, vaikka ne siirrettäisiin toisiin oppilaitoksiin, koska opiskelu valmiuksia tukevia opintoja ohjaava lainsäädäntö, opiskelijat, opetustavat ja opetusta toteuttava henkilöstö on eri puolilla Suomea hyvin samankaltaista. Tutkimustulokset olisivat yleistettävissä myös muihin ammatillisiin oppilaitoksiin opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen toteuttamisen osalta. Tutkimustulokset hyödyttävät mielestäni koko ammatillisen koulutuksen kenttää, koska aihe on uusi ja sitä ei ole tutkittu juurikaan aiemmin yliopistotasolla. Tutkimustuloksista voi ammatillisen koulutuksen OPVA-opetusta kehittävät toimijat saada ideoita oman toimintansa kehittämiseksi.

8.3 Lopuksi

Tutkielmani pohjalta esitän, että opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen rahoitusta ja kuuteen kuukauteen sidottua tukiaikaa lähdetäisiin kehittämään opiskelijoiden tukitarpeita sekä koulutuksen järjestäjien toteuttamismahdollisuuksia vastaaviksi. Tutkielma osoittaa myös sen, kuinka heikoilla kielitaitotasolla vieraskielisiä opiskelijoita tulee ammatilliseen koulutukseen sekä sen kuinka heikot perusvalmiudet osalla ammatilliseen koulutukseen siirtyvillä opiskelijoilla on. Esitän, että kielitaidon kehittämiseen luotaisiin erilaisia toteutusvaihtoehtoja kotoutumiskoulutuksen ja tutkintoon valmentavan koulutuksen väliin, jos opiskelijoiden osaaminen sitä vaatii tai, että ammatilliseen koulutukseen luodaan enemmän pelkästään vieraskielisille suunnattuja ryhmiä. Nykyisessä OPVA:n toteuttamisessa haasteena on koulutuksen järjestäjien vapaus järjestää ja toteuttaa OPVA-opintoja, mikä tekee hankalaksi yhteistyön eri oppilaitosten kanssa esimerkiksi osaamisen tunnustamisen osaksi muita opintoja opiskelija vaihtaessa oppilaitosta. Oppilaitostason haasteita ovat koordinoinnin ja yhteisten tavoitteiden puutteet, mahdollisuus järjestää opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja tasapuolisesti kaikille sitä tarvitseville, opiskelijoiden erilaiset tukitarpeet ja osaamistasot muun muassa kielissä sekä yhteistyö ja yhteinen ymmärrys oppilaitoksen

eri toimijoiden kesken OPVA:n merkityksellisyydestä opiskelijan opintojen etenemisen ja opintoihin kiinnittymisen tukena.

Yhteistyön mahdollistaminen ammatinopettajien kanssa suunnitteluaikaa resurssimalla lisäisi myös kielitietoisuuden lisäämistä ja alakohtaisen oppimateriaalin kehittämistä opiskeluvalmiuksia tukeviin opintoihin. Näitä selkeäkielisiä ja perustaitoja vahvistavia ala- ja yhteiset tutkinnon osat, kuten matematiikka ja kielet, oppimateriaaleja tarvittaisiin myös valmiina joko kirjoina tai digitaalisena materiaalina. Opiskeluvalmiuksia tukeviin opintoihin on välillä ollut haastavaa saada opiskelijoita sitoutumaan, minkä vuoksi ehdotan, että myös opvopinnoista saisi suoritusmerkinnän ja mahdollisesti osaamispisteitä, mikä motivoisi opiskelijoita niiden suorittamiseen.

Tutkimustani voisi jatkaa tutkimalla opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajan työtä ja ammatillista identiteettiä laajemmin koko Suomen ammatillisen koulutuksen järjestäjien alueella. Mukaan voisi ottaa myös ammatillisia erityisoppilaitoksia, jotta toteuttamisesta saataisiin kokonaisvaltaisempi kuva. Samoin tutkimuksen näkökulmaa voisi laajentaa opiskelijoihin esimerkiksi tutkimalla ovatko OPVA-opinnot edesauttaneet opiskelijan opinnoissa etenemistä ja miten OPVA-opiskelijat kokevat opiskeluvalmiuksia tukevat opinnot. Opiskelijoiden perustaitoja kehittymistä voisi seurata pidemmällä aikavälillä kotoutumiskoulutuksesta ammatillisiin opintoihin, jolloin saataisiin tietoa, millaiset menetelmät auttavat opiskelijaa perustaitojen kehittämisessä. Ammatillista identiteettiä voisi tutkia opiskeluvalmiuksia tukevien opettajien osalta esimerkiksi ammattiryhmittäin tai seurantatutkimuksella, jolloin nähtäisiin, miten ja millaiseksi OPVA-opettajan ammatillinen identiteetti kehittyy.

Opiskelijoiden tuen tarpeet ovat moninaisia ja erityisesti vieraskielisten tuen tarpeet jäävät usein kielitaidon osaamisen taakse. Oppimista hidastavat ja elämää vaikeuttavat haasteet voivat johtua oppimisvaikeuksista, kielestä, arjenhallinnasta tai jostain syystä heikoksi jääneistä perustaidoista. Opettajan ammatillisella identiteetillä on merkitystä siinä, miten OPVA-opettaja tekee työtään, ammatin vai pedagogiikan kautta ja miten hän työhön sitoutuu. Tärkeää olisi kouluttaa opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajista moniosaajia, jotka

hallitsevat niin asiasisällön, erityisen tuen kuin pedagogiikankin, jotta opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita voidaan tukea ja ohjata. Toivonkin, erään haastattelun (H6) sanoin: "Jos ymmärtäisi ja tulisi ymmärretyksi ja osaisi kuunnella ja tulla kuulluksi, niin se riittäisi." Se riittäisi ohjaamaan ja tukemaan opiskelijaa hänen yksilöllisellä opintopolullaan ja vahvistaisi OPVA-opettajan ammatillisen identiteetin neuvottelua työn kokemisena merkityksellisenä.

LÄHTEET

- Aalto, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 177–188). Gaudeamus Oy.
- Ammattiosaajat maailmalta. (2020). Valma, Telma, Opva ja niiden erot. <https://sakky.fi/fi/blogit/2020/valma-telma-opva-ja-niiden-erot>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. (1998/986, 14. joulukuuta). [Asetus opetustoimen henkilöstön... 986/1998 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®](#)
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25 (1), 1–6.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20: 107–128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764.
- Billett, S. (2007). Exercising self through working life: Learning, work and identity. Teoksessa A. Brown, S. Kirpal & F. Raumer (toim.), *Identities at work*. (s. 183-210). Springer.

- Davey, R. (2013). *The professional identity of teacher educators: Career on the cusp?* Routledge.
- Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21 (5), 563–577.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. & Mujtaba, T. (2006). Variations in teachers' work, lives and effectiveness. Research report 743. School of Education, University of Nottingham and London Institute of Education.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (8. uudistettu painos). Vastapaino.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos, s. 27–51). PS-kustannus.
- Eteläpelto, A. & Saarinen, J. (2006). Developing subjective identities through collective participation. Teoksessa S. Billett, T. Fenwick & M. Somerville (toim.), *Work, Subjectivity and Learning. Understanding Learning through Working Life* (s. 157-177). Springer.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (s. 26–49). Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Dark.

- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014). Identity and agency in professional learning. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (toim.), *International Handbook of Research in Professional and Practicebased Learning* (s. 645–672). Springer.
- Fejes, A. & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265–283.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2): 219–232.
- Heinilä, H., Holmlund-Norren, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A., Tapani, A. & Turunen, K. (2018). Rohkeasti uudistumaan! Opetus ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet -raportti. Parasta osaamista -verkostohanke. https://blogit.gradia.fi/parasta_osaamista/osaamistarveselvitys-raportt
- Hievanen, R., Frisk, T., Väätäinen, H., Mustonen, K., Kaivola, J., Koli, A., Luski, S., Muotka, V. & Wikman-Immonen, A. (2020). *Maahanmuuttajien koulutuspolut: Arviointi vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksesta, aikuisten perusopetuksesta ja ammatillisen koulutuksen kielitaitovaatimusten joustavoittamisesta*. (Julkaisut 11:2020). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI. https://karvi.fi/app/uploads/2020/08/KARVI_1120.pdf
- Hirsjärvi S. & Hurme, H. (2014). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). Tutki ja kirjoita (15.-17. painos). Bookwell Oy.

- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1530–1543.
- Honkanen, E., Kangasaho, M. & Nuutila, L. (2019). Erityisen tuen muodot ja mahdollisuudet ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa H. Kotila (toim.), *Ammatilliseksi opettajaksi*. (Haaga-Helia julkaisu, s. 100–109).
<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202001081564>
- Isomäki, H. (2020, 26. lokakuuta). Kaikki oppimisvaikeuksista. [Opetus- ja kulttuuritoimen webinaari]. Itä-Suomen aluehallintovirasto.
- Ivanova, I. & Skara-Mincăne, R. (2016). Development of Professional Identity during Teacher's Practice. *International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language*. [GlobELT]. Turkey. [Development of Professional Identity During Teache \(1\).pdf](#)
- Juhila, K. (2022). Teemoittelu. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Tampere. [Tutkimusmenetelmien verkkokäsikirja - Tietoaarkisto \(tuni.fi\)](#)
- Kananen, J. (2014). Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kira, M. & Balkin, D. B. (2014). Interactions between work and identities: Thriving, withering or redefining the self? *Human Resource Management Review*, 24, 131–143.
- Kirpal, S. (2004). Researching work identities in a European context. *Career Development International*, 9(3), 199–221.

- Koski-Heikkinen, A. (2014). Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti: Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61682/Koski-Heikkinen_Ac-taE%20138.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Krippendorff, K. (2004). Content analysis: An introduction to its methodology. Sage Publications Inc.
- Kukkonen H., Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M. & Ropo, E. (2014). Opettajaidentiteetin rakentumisen ainekset ammatillisessa opettajankoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 28–48. [Opettajaidentiteetin rakentuminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa näkymä \(journal.fi\)](#)
- Kuokkanen, M. (2021). Ammatti- ja S2-opettajien kokemuksia opetuksen integroinnista: Toimijuuden edistäminen opiskeluvälmiuksia tukevien opintojen aikana. [maisterin sivututkielma, Jyväskylän yliopisto]. [Maisterintutkielmapihja \(jyu.fi\)](#)
- Kämppi, S. (2020). OPVA-opinnoissa on kivaa ja niistä on apua opiskelijalle. *Vastuullisuus uutiset*. <https://www.salpaus.fi/2020/07/01/opva-opinnoissa-on-kivaa-ja-niista-on-apua-opiskelijalle/>
- Köpsen, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(2), 194–211. <http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2014.894554>
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökumia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29–50). PS-kustannus.

- Laine, T. (2004). Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Laki ammatillisesta koulutuksesta. (2017/531, 11. elokuuta). [Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX®](#)
- Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta. (2009/1705, 29. joulukuuta). [Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1705/2009 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®](#)
- Laki tutkintoon valmentavasta koulutuksesta. (2020/1250, 11. elokuuta). [Laki tutkintokoulutukseen valmentavasta... 1215/2020 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX®](#)
- Larna, R. (2019). Maahanmuuttajat ammatillisessa koulutuksessa. H. Kotila (toim.), Ammatilliseksi opettajaksi. (Haaga-Helia julkaisu, s. 110–115). <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202001081564>
- Lehdenvirta, J. (2020). S2-opettajien kokemuksia kielitaidon arvioinnista ammatillisen koulutuksen kentällä vuosina 2009 ja 2019. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. [JYX - S2-opettajien kokemuksia kielitaidon arvioinnista ammatillisen koulutuksen kentällä vuosina 2009 ja 2019 \(jyu.fi\)](#)
- Lippke, L. (2012). "Who am I supposed to let down?": The caring work and emotional practices of vocational educational training teachers working with potential drop-out students. *Journal of Workplace Learning*, 24(7/8), 461–472.
- Maunu, A. (2018). Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta: Ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti arjen käytäntöjen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 20(4), 70–87. <https://journal.fi/akakk/article/view/84613>

Meijer, P. C., Korthagen, F. A. & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25 (2), 297–308.

Mouhu, H. (2021). Harjoittelukoulussa opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelu. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. [Harjoittelukoulussa opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelu \(jyu.fi\)](https://jyu.fi/harjoittelukoulussa-opetusharjoittelua-ohjaavien-opettajien-ammattillisen-identiteetin-neuvottelu)

Nuutila, L. & Honkanen, E. (2019). Kielitietoinen ohjaus, vuorovaikutus ja yhteistyö työllistymisen mahdollistajina. H. Kotila (toim.) *Ammatilliseksi opettajaksi*. (Haaga-Helia julkaisu, s. 122–131). <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202001081564>

Opettajien ammattijärjestö OAJ. (2022). Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. [Opettajan arvot ja eettiset periaatteet \(oaj.fi\)](https://oaj.fi/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet)

Ojanen, K. (2021). OPVA - Opiskeluvalmiuksia tukevat opinnot: Mitä, missä, miksi ja kenelle? <https://www.turkuai.fi/blogit/taiblogi/opva-opiskelu-valmiuksia-tukevat-opinnot-mita-missa-miksi-ja-kenelle>

Opetushallitus (2022a). Valmentavat koulutukset. [Valmentavat koulutukset | Opetushallitus \(oph.fi\)](https://oph.fi/valmentavat-koulutukset)

Opetushallitus (2022b) Mitä on tutkintokoulutukseen valmentava koulutus (TUVA)? [Mitä on tutkintokoulutukseen valmentava koulutus \(TUVA\)? | Opetushallitus \(oph.fi\)](https://oph.fi/mita-on-tutkintokoulutukseen-valmentava-koulutus-tuva)

Opetushallitus (2022c). Tutkintojen perusteet. [Tutkintojen perusteet | Opetushallitus \(oph.fi\)](https://oph.fi/tutkintojen-perusteet)

Opetushallitus (2022d). Henkilökohtaistaminen. [Henkilökohtaistaminen | Opetushallitus \(oph.fi\)](https://oph.fi/henkilokohtaistaminen)

Opetushallitus (2022e). Ammatillinen koulutus Suomessa. [Ammatillinen koulutus Suomessa | Opetushallitus \(oph.fi\)](#)

Opetushallitus (2022f). Opiskelijan hyvinvointi ja tuki ammatillisessa koulutuksessa. [Opiskelijan hyvinvointi ja tuki ammatillisessa koulutuksessa | Finnish National Agency for Education \(oph.fi\)](#)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022a). Ammatillisen koulutuksen reformi. [Kärihanke: Ammatillisen koulutuksen reformi - OKM - Opetus- ja kulttuuriministeriö](#)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022b). Ammatillinen koulutus. [Ammatillinen koulutus - OKM - Opetus- ja kulttuuriministeriö](#)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022c). Opintojen henkilökohtaistaminen. [Henkilökohtaistaminen - OKM - Opetus- ja kulttuuriministeriö](#)

Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus ammatillisen koulutuksen rahoituksen laskentaperusteista. (2017/682). [Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus... 682/2017 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX ®](#)

Opintopolku (2022). Koulutusta maahanmuuttajille. [Koulutusta maahanmuuttajille - Opintopolku](#)

Oppivelvollisuuslaki (2020/1214). [Oppivelvollisuuslaki 1214/2020 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX ®](#)

Owal Group. (2021). Selvitys ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanosta. (s. 35–38). [Reformin-toimeenpanon-tilanne_1603.pdf \(owalgroup.com\)](#)

- Pappa, S. (2018). "You've got the color, but you don't have the shades": Primary education CLIL teachers' identity negotiation within Finnish context. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 619. University of Jyväskylä.
- Parviainen, T. (2021). Aikuisopiskelijan opiskeluvalmiudet ja motivaatio: Oppijan oikeus. ([Aikuisopiskelijan opiskeluvalmiudet ja motivaatio - Oppijan oikeus \(hamk.fi\)](#))
- Prasad, B. D. (2019). Qualitative Content Analysis: Why is it Still a Path Less Taken? *Forum: Qualitative social research*, 20: 3.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodistiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 103–117). Gaudeamus Oy.
- Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. (2020). Narratiivinen lähestymistapa organisaatio tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 216–227). Gaudeamus Oy.
- Ruohotie-Lyhty, M. & Moate, J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 55, 318–327.
- Sakki. (2022). Amisbarometri. <https://sakkiry.fi/amisbarometri2022/>
- Savela, S. & Niinistö, M. 2021. Vaikeuksia lukemisessa, vuorovaikutuksessa ja kellonajoissa: Ammatillisista opinnoista putoaa yli 10 000 nuorta vuosittain ja osa siksi, etteivät taidot yksinkertaisesti riitä. <https://yle.fi/uutiset/3-11849206>

- Schreier, M. (2013). *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE Publications Inc.
- Seppänen, O-M. (2018). *Sijaisopettajana työskentely osana opettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin muotoutumista*. [Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto].
- Søreide, G. E. (2007). *Narrative construction of teacher identity*. Department of Education and Health Promotion. Faculty of Psychology. University of Bergen.
- Taidolla jatsoon. (2021). *Opva-kyselyn tulokset*. [Artikkelit - Pilkahduksia | Taidolla jatsoon \(koulutustakuu.fi\)](#)
- TaitavaOPVA. (2021). *Mitä on opva?* <https://www.taitavaopva.fi/opva>
- TENK (2022). *Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK)*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>
- Tilastokeskus (2021). *Opiskelijat Ja Tutkinnot 2020*. Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/opiskt/2020/17/opiskt_2020_17_2021-10-22_tie_001_fi.html
- Tuomi J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (uudistettu laitos)*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tökkäri, V. (2018). *Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologian ja narratiivisen kokemuksen käytäntöjä*. Teoksessa *Kokemuksen tutkimus IV* (s. 64–68). Lapland University Press.

- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4 (1), 21–44.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1–12.
- Vähäsantanen, K. (2013). Vocational Teachers' Professional Agency in the Stream of Change. Academic dissertation. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 460. University of Jyväskylä.
- Vähäsantanen, K. (2007). Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.), *Työ, identiteetti ja oppiminen*. (s. 156–176). WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Vähäsantanen, K. & Hämäläinen, R. (2019). Professional identity in relation to vocational teachers' work: An identity-centred approach to professional development. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68604/professional%20identity%20in%20relation%20to%20vocational%20teachers%20work.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

LIITTEET

Liite 1. Puolistrukturoidun teemahaastattelun runko

Kertoisitko omasta ammatillisesta taustastasi?

- Millainen on ammatillinen taustasi?
- Kuinka kauan olet työskennellyt ammatillisessa koulutuksessa, millaisissa tehtävissä?
- Millainen polku sinulla on opettajaksi?
 - Haaveilitko nuorena opettajaksi tulemisesta?
 - Mistä ajatus opettajuudesta tuli?
 - Oliko opettajaksi valmistuminen sinulle itsestään selvä asia?
 - Muistatko, millaisia odotuksia sinulla oli opettajaksi tulemisesta?
- Oletko hankkinut jotain lisä- tai täydennyskoulutusta?
 - Millaista koulutusta olet saanut?
 - Millaista hyötyä saamastasi koulutuksesta on sinulle ollut?
- Miten päädyit opva-opettajaksi?
 - Miksi aloitit opva-opettajana?
 - Miltä tuntui aloittaa opva-opettajana?
- Mitä opva-opetus mielestäsi tarkoittaa?
- Kuinka kauan olet työskennellyt opva-opettajana?
- Millaiset arvot ohjaavat työskentelyäsi?
 - Ovatko omat arvot ja organisaation arvot kohdanneet?
 - Miten opit ”talon tavoille” eli omaksuit, mitä täällä arvostetaan ja mitä ei, ja kuinka tulisi toimia?
- Mitä toiveita/odotuksia sinulla oli opva-opettajan työn suhteen?
 - Kuinka näille odotuksille on käynyt?

Kuvaile omaa työtäsi opva-opettajana? Millainen on tyypillinen työpäiväsi opva-opettajana?

- Mitkä ovat opva-opetuksen tärkeimmät tavoitteet?
 - Miten tavoitteet on muodostettu?
 - Mitä asioita otetaan huomioon tavoitteiden suunnittelussa?
 - Mitkä tavoitteet koet henkilökohtaisesti tärkeiksi?
- Millaista on arki opva-opettajan työssä?
 - Miten opva-opetusta toteutetaan oppilaitoksessanne?
 - Minkä osa-alueen opetusta pidät tärkeimpänä?
 - Onko jollakin osa-alueella enemmän arvoa kuin toisella?
 - Onko opvassa esiintynyt kasvatukseen liittyviä tilanteita?
 - Oletko opvan myötä omaksunut uusia opetus- ja ohjausmenetelmiä?
- Jos niin
 - millaisia?
- Mikä on ollut opva-opettajuudessa parasta? Kerro jokin hyvä muisto liittyen opva-opettajuuteen
- Millainen on mielestäsi hyvä opva-opettaja?
 - Millainen opva-opettaja itse olet?

- Miten kuvailisit opva-opiskelijoitasi?
 - Mistä saat taustatietoa opiskelijoiden lähtökohdista?
 - Millaista tietoa saat? Tarvitsetko lisäksi lisätietoa ja miksi?
 - Miten erilaiset opiskelijat näyttävät opvassa ja opva-opettajan työssä?
 - Miten huomioit erilaiset opiskelijat?
 - Miten vieraskielisyys näkyy opvan toteutuksessa ja opva-opettajan työssä?
 - Miten huomioit vieraskieliset opiskelijat?
- Mitä pidät tärkeänä opiskelijoiden kohtaamisessa?
 - Onko sinulla hyviä toimintamalleja opiskelijoiden kohtaamiseen?
 - Oletko luonut omia toimintamalleja opva-opiskelijoiden kohtaamisiin?
- Mikä on ollut opva-opettajuudessa vaikeinta?
- Millaisia haasteita on ollut opvan toteutuksessa?
 - Onko työssäsi tullut vastaan tilanteita, joihin sinulla ei ole ollut valmiita toimintamalleja? Miten olet tällöin halunnut toimia?
 - Onko työssäsi ollut konfliktitilanteita?
 - Millaisia konfliktitilanteita olet kohdannut? Miten olet toiminut niissä?
 - Oletko nykyään valmiimpi kohtaamaan konflikteja/haasteita kuin ennen?
 - Mitkä asiat koet tärkeiksi ottaa huomioon konfliktitilanteissa?
- Onko omassa opettajuudessasi tapahtunut muutosta opva-opetuksen myötä? Jos niin millaisia?
- Millaisena olet kokenut yhteistyön muiden opva-toimijoiden, erityisopettajien, ammattinopettajien ja muun oppilaitoksen henkilöstön kanssa?
- Mitkä asiat opvasta kertoisit tai opettaisit uudelle kollegallesi?

Kerro millaisena...

- Millaisena näet tulevaisuuden opvan osalta?
- Mitkä ovat unelmasi opva-opettajana?
- Koetko tarvitsevasi lisää koulutusta tai tukea opva-opetuksen toteuttamiseen?
- Miltä tuntui vastata kysymyksiini opva-opettajuudesta?
- Mitä muuta haluat vielä kertoa?

Liite 2. Tiedote tutkimuksesta

13.1.2022



TIEDOTE TUTKIMUKSESTA Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä

Pro gradu -tutkielma: ”Opiskeluvalmiuksia tukevien aineiden opettajan työ ja ammatillinen identiteetti”

Rekisterinpitäjä: **Anne Berg (pro gradu -tutkielman tekijä)**

Käsiteltäessä tutkittavien henkilötietoja rekisterinpitäjä on taho, joka on vastuussa tutkittavien henkilötietojen asiallisesta ja lainmukaisesta käsittelystä.

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jonka tavoitteena on tutkia ammatillisen koulutuksen opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajan työtä ja ammatillista identiteettiä. Keskeiset tutkimuskysymykset ovat:

- **Miten opva-opettajat kuvaavat työtään?**
- **Miten opva-opettajat kokevat ammatillisen identiteettinsä?**

Tutkimuksen kohteena on opva-opettajan työ ja opettajan työhistoria, joista muodostuu opva-opettajan ammatillinen identiteetti. Kerättyä aineistoa tullaan käyttämään Anne Bergin pro gradu -tutkielmassa ” **Opiskeluvalmiuksia tukevien aineiden opettajan työ ja ammatillinen identiteetti**”. Sinua pyydetään tutkimukseen, koska toimit ammatillisessa koulutuksessa opva-opettajan työtehtävissä. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumistasi.

Tutkittavien rekrytoimiseksi yhteysosoite (sähköposti) on otettu oppilaitoksen verkkosivulta, osallistumispyyntö tutkimukseen lähetetään tähän osoitteeseen. Pyyntö lähetetään vähintään kymmenelle Suomessa toimivan ammatillisen koulutuksen järjestäjän opettajille.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää, että Sinulla on vähintään noin vuoden **kokemus opva-opetuksen** toteuttamisesta. Mukaan pyydetään yhteensä 10 tutkittavaa, jotka ovat täysi-ikäisiä.

Osallistuvista henkilöistä ei kerätä tietoja muista lähteistä.

Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit milloin tahansa kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen. Kieltäytymisestä tai keskeyttämisestä ei aiheudu sinulle kielteisiä seuraamuksia.

Jos haluat osallistua tutkimukseen (haastattelu) voit toimittaa osallistumisuostumuksen sähköpostitse: [anne.berg\(at\)keuda.fi](mailto:anne.berg(at)keuda.fi)

Tutkimuksen kulku

Haastatteluissa tutkitaan haastateltavan näkemyksiä siitä, millaista on opettajan työ ja ammatillinen identiteetti. Haastattelut järjestetään tammikuussa 2022. Jokainen haastattelu kestää noin tunnin. Haastattelut tallennetaan äänitallenteiksi, jotka tutkija litteroi kirjalliseen muotoon. Tämän jälkeen äänitallenteet tuhoetaan. Haastatteluun osallistuminen ei vaadi erityistä valmistautumista.

Haastattelut toteutetaan etänä käyttämällä Teamsiä.

Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämukavuudet

Tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu sinulle mitään riskejä, haittoja tai epämukavuuksia.

Tutkimuksen kustannukset ja rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota

Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu yksi pro gradu -tutkielma, joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa: <https://jyx.jyu.fi/>

Tutkittavien vakuutusturva

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen.

Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla.

Lisätietojen antajan yhteystiedot

Lisätietoja tutkimuksesta antaa tutkimusentekijä: Anne Berg, maisteriopiskelija, kasvatus- ja aikuiskasvatustiede, Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, [anne.berg\(at\)keuda.fi](mailto:anne.berg(at)keuda.fi)

Liite 3. Tietosuojailmoitus

13.1.2022



Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016)

Tutkimuksessa: ”Opiskeluvalmiuksia tukevien aineiden opettajan työ ja ammatillinen identiteetti”

käsiteltävät henkilötiedot

Haastatteluiden avulla kerättyjä tietoja käytetään Anne Bergin pro gradu- tutkielman ” ***Opiskeluvalmiuksia tukevien aineiden opettajan työ ja ammatillinen identiteetti***” aineistona. Tutkielman tavoitteena on tutkia ammatillisen koulutuksen opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajan työtä ja ammatillista identiteettiä.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: koulutuksen järjestäjän nimi, jossa työskentelet, oppilaitoksen sivulta löytyvä sähköpostiosoitteesi, äänitallenne (sisältäen myös kuvan) sekä haastattelumuistiinpanot.

Tiedote ja tietosuojailmoitus on lähetetty sähköpostin liitetiedostona haastattelupyynnön ja haastattelukutsun mukana.

Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

Käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden (tietosuojain 4 §:n 3 kohta). Tutkimustulokset ovat julkisesti saatavilla yliopiston julkaisuarkistosta (JYX).

Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksessa toimitaan niin, etteivät Sinua koskevat tiedot paljastu ulkopuolisille. Tutkimustulosten (Pro Gradu) osalta pyritään siihen, ettei Sinua voida tunnistaa suoraan taikka välillisesti tutkimustuloksista. Osana Pro Gradua voidaan käyttää suoria lainauksia haastattelusta.

Suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston litterointivaiheessa eli tutkittavaa koskeva ääni/kuvatallenne tuhoetaan. Myös sähköpostiosoitteet hävitetään, kun haastattelu on tehty. Tutkimustuloksista ei ilmene, minkä oppilaitoksen opettajaa on haastateltu.

Tutkimuksessa käsiteltävien henkilötietojen suojaaminen

Zoom tallenne tallentuu Jyväskylän yliopiston verkkolevylle (U-asema). Litteraatit tallennetaan tutkijan omalle tietokoneelle. Sähköpostiosoitteet osallistumispyyntöjä ja haastattelukutsuja

varten säilytetään tutkijan tietokoneella niin kauan kuin haastattelu on tehty, jonka jälkeen ne poistetaan. Tutkija ei lähetä tutkittaville sähköpostia siten, että muiden tutkimuksiin osallistuvien tiedot näkyisivät vastaanottajakentässä, eikä muutoinkaan toimi niin, että ulkopuolisilla olisi pääsy tutkittavan tietoihin. Tutkija vastaa aineiston hallinnasta sen elinkaaren aikana ja tietojen hävittämisestä tutkimuksen päätyttyä.

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojan vaikutustenarvio**/tietosuojavastaavaa on kuultu vaikutustenarviointista

Kyllä Ei, koska tutkija on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään viimeistään pro gradu -tutkielman valmistuttua (arvio 31.5.2022).

Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät

Rekisterinpitäjä, pro gradu- tutkielman suorittaja ja yhteyshenkilö: Anne Berg Maisteriopiskelija, anne.berg(at)keuda.fi. Käsiteltäessä tutkittavien henkilötietoja rekisterinpitäjä on taho, joka on vastuussa tutkittavien henkilötietojen asiallisesta ja lainmukaisesta käsittelystä.

Tutkimuksen ohjaaja: Apulaisprofessori Elina Fonsen, Jyväskylän yliopisto, <https://www.jyu.fi/fi/yhteystiedot>

Rekisteröidyn oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin yliopisto ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä tutkimuksen toteuttajaan [anne.berg\(at\)keuda.fi](mailto:anne.berg(at)keuda.fi)

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää, että Sinulla on **vähintään kahden vuoden työkokemus** tarjousvastausten toteuttamisesta. Mukaan pyydetään yhteensä 10–20 tutkittavaa, jotka ovat täysi-ikäisiä.

Osallistuvista henkilöistä ei kerätä tietoja muista lähteistä.

Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit milloin tahansa kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen. Kieltäytymisestä tai keskeyttämisestä ei aiheudu sinulle kielteisiä seuraamuksia.

Jos haluat osallistua tutkimukseen (haastattelu) voit toimittaa osallistumisuostumuksen sähköpostitse: [anne.berg\(at\)keuda.fi](mailto:anne.berg(at)keuda.fi)

Tutkimuksen kulku

Haastatteluissa tutkitaan haastateltavan näkemyksiä siitä, millaista on opettajan työ ja ammatillinen identiteetti. Haastattelut järjestetään tammi-kuussa 2022. Jokainen haastattelu kestää noin tunnin. Haastattelut tallennetaan äänitallenteiksi, jotka tutkija litteroi kirjalliseen muotoon. Tämän jälkeen äänitallenteet tuhoetaan. Haastatteluun osallistuminen ei vaadi erityistä valmistautumista.

Haastattelut toteutetaan etänä käyttämällä Teamsiä.

Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämukavuudet

Tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu sinulle mitään riskejä, haittoja tai epämukavuuksia.

Tutkimuksen kustannukset ja rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota

Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu yksi pro gradu -tutkielma, joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa: <https://jyx.jyu.fi/>

Tutkittavien vakuutusturva

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturma-vakuutuksen.