

**”Yksilöllistä ohjausta ja yhteisöllistä toimintaa”  
Opiskeluvalmiuksia tukevat (OPVA)- opinnot  
ammattillisessa koulutuksessa**

Minna Savolainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Monografiamuotoinen  
Kevätlukukausi 2023  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Savolainen, Minna. 2023. "Yksilöllistä ohjausta ja yhteisöllistä toimintaa" Opiskeluvalmiuksia tukevat (OPVA)- opinnot ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 105 sivua.**

Opiskeluvalmiuksia tukevat (OPVA) -opinnot ammatillisessa koulutuksessa mahdollistuivat 2018 lakiuudistuksen myötä. OPVA-opinnot sisältävät esimerkiksi kieli- tai matemaattisiin valmiuksiin, digitaitoihin, työelämätaitoihin tai elämänhallintaan liittyviä sisältöjä. Ammatillisen koulutuksen järjestäjät voivat itse päättää niiden toteutuksesta ja sisällöistä. Tässä pro gradu-tutkielmassa tutkin ammatillisessa koulutuksessa vaadittavia opiskeluvalmiuksia ja sitä, miten valmiuksien kehittymistä tuettiin. Teoreettinen viitekehys muodostui opiskeluvalmiuksista, joita olivat sosiaaliset ja kognitiiviset valmiudet sekä elämänhallintataidot ja itsesäätelyvalmiudet, sekä ohjauksen kolmesta ulottuvuudesta, joita olivat moniammatillinen-, yhteisö- ja yksilöohjaus.

Tutkimus toteutettiin yhteistyössä OPVA haltuun- Framåt med SSS-hankkeen kanssa tehdyn kyselyn avulla. Kyseessä oli kokonaistutkimus, sillä kysely, joka sisälsi sekä määrällisiä että laadullisia kysymyksiä, lähetettiin kaikille 138 ammatillisen koulutuksen järjestäjälle Suomessa. Aineiston analysoin laadullista sisällönanalyysia käyttäen numerotiedolla täydentäen.

Tutkimuksessa selvisi, että noin 62 % vastanneista järjesti OPVAa. Eniten sitä toteutettiin maahanmuuttajille kielivalmiuksien kehittymisen tueksi, ja toiseksi eniten järjestettiin digivalmiuksia tukevia opintoja. OPVAn tarpeen ennakoitiin kasvavan. Toiminnassa keskeisintä oli yhteisöllisyys, mutta myös yksilöllinen ohjaus korostui. OPVA- opintojen suunnitelmallisuus, tavoitteellisuus sekä opettajien pysyvyys, ammattitaito ja laaja- ja monialainen yhteistyö edesauttoivat OPVAn onnistumista.

Asiasanat: ammatillinen koulutus, opiskeluvalmiuksia tukevat (OPVA)-opinnot, opiskeluvalmiudet, ohjaus

## SISÄLTÖ

### TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>AMMATILLINEN KOULUTUS SUOMESSA</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö.....	7
	2.2 Ammatillisen koulutuksen reformi.....	9
	2.3 Opiskeluvalmiuksia tukevat (OPVA)- opinnot.....	12
<b>3</b>	<b>OPISKELUVALMIUDET</b> .....	<b>17</b>
	3.1 Sosiaaliset valmiudet.....	20
	3.2 Kognitiiviset valmiudet .....	22
	3.3 Elämänhallintataidot ja itsesäätelyvalmiudet.....	25
<b>4</b>	<b>OHJAUS AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA</b> .....	<b>30</b>
	4.1 Moniammatillinen ohjaus.....	33
	4.2 Yhteisöohjaus.....	36
	4.3 Yksilöohjaus.....	39
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>43</b>
	5.1 Millaisia ovat ammatillisessa koulutuksessa tarvittavat opiskeluvalmiudet? .....	43
	5.2 Miten opiskeluvalmiuksien kehittymistä tuetaan ammatillisessa koulutuksessa? .....	43
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>44</b>
	6.1 Kyselytutkimus tutkimusmenetelmänä .....	44
	6.2 OPVA haltuun - Framåt Med SSS- kysely.....	46
	6.2.1 Kyselyn toteuttaminen .....	47
	6.2.2 Aineiston analyysi.....	49
<b>7</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>52</b>
	7.1 Kyselyyn osallistuneet oppilaitokset .....	54

7.2 Opiskeluvalmiudet .....	55
7.2.1 OPVA ammatillisessa koulutuksessa- yksilöllisyyttä, yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä .....	56
7.2.2 OPVAn sisällöt.....	61
7.3 Ohjaus ja opiskeluvalmiuksien tukeminen OPVAssa .....	69
7.3.1 Ohjaus OPVAan, OPVAssa ja OPVASTA .....	70
7.3.2 Kohderyhmä .....	72
7.4 Yhteenveto tuloksista .....	75
<b>8 JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>78</b>
<b>9 POHDINTA.....</b>	<b>81</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>84</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>94</b>

**KUVIOT**

Kuvio 1. TUEN TASOT AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA.....	14
Kuvio 2. TUVA-KOULUTUKSEN LAAJA-ALAINEN OSAAMINEN.....	18
Kuvio 3. SSDL-MALLI .....	29
Kuvio 4. OPISKELUHUOLLON KOKONAISUUS.....	34
Kuvio 5. AINEISTON SISÄLLÖNANALYYSI.....	53
Kuvio 6. TUTKINTO-OPISKELIJAMÄÄRÄT.....	55
Kuvio 7. OPVAN SISÄLLÖT.....	63
Kuvio 8. OPVAN OHJAUSPROSESSIKUVAUS.....	72
Kuvio 9. OPVAN KOHDERYHMÄT.....	74
Kuvio 10. OPVAN KOHDERYHMÄT TULEVAISUUDESSA.....	75
Kuvio 11. OPVA-TOTEUTUKSET.....	77
Kuvio 12. OPVA-TOIMINNAN TASOT.....	79

# 1 JOHDANTO

Koulutuksen kentällä on tapahtunut suuria muutoksia viime vuosina. Ammatillisen koulutuksen reformi 2018 uudisti oppilaitosten toimintatapoja. Opettajan työ on muuttunut ohjauksellisempaan suuntaan ja yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat myös osaamisvaatimuksiin, joita työelämä opiskelijalta ja myöhemmin ammattiin valmistuvilta odottaa. Oppivelvollisuusiän nostaminen 18 vuoteen vuonna 2021 toi tullessaan peruskoulun päättävälle hakeutumismahdollisuuden ja lisäsi osaltaan ikäluokan osallistumista ammatilliseen koulutukseen – silloinkin, kun nuori ei ole koulukuntoinen. Tavoitteena on, että jokainen peruskoulun päättävä suorittaa toisen asteen koulutuksen. Uudistuksen yhteydessä luvattiin myös vahvistaa ohjausta ja oppilashuollon palveluita. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021.)

Osalla nuorista, mutta myös jatkuvan haun kautta ammatilliseen koulutukseen hakeneilla aikuisilla, on suuria puutteita opiskelunvalmiuksissa. Kansainväliset PISA- tutkimukset (Programme for International Students Assessment) 15-vuotiaille ja aikuisväestölle suunnattu PIAAC- tutkimus (Adult skills survey) antavat viitteitä perustaitojen puutteista. PISA-tutkimus kartoittaa kolmen vuoden välein nuorten osaamista matematiikassa, luonnontieteissä ja lukutaidossa ja PIAAC puolestaan aikuisten lukutaitoa, numerotaitoa ja tietotekniikkaa soveltavaa ongelmanratkaisutaitoja (Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos). Kyseessä on avaintaidot, joita jokainen tarvitsee koko elämänsä ajan. Näiden taitojen riittävä hallinta on sekä elinikäisen oppimisen edellytys että tietoyhteiskunnan työ- ja arkielämään osallistumisen välttämätön väline. (Malin & Sulkunen & Laine, 2013, 9.) Kyse on pohjimmiltaan tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta, sillä ei voi olla hyväksyttävä tilanne, jos joiltain väestöryhmiltä puuttuvat yhteiskunnassa pärjäämiseen tarvittavat perustaidot (Malin ym., 2013, 85).

Nuorten omat toiveet ja tarpeet ovat yksinkertaisia: tulla nähdyksi, kuulluksi ja arvostetuksi eli löytää sosiaalinen paikka. Oppilaitos, jossa on turvallisia ja toimivia opiskelijaryhmiä vahvistaa sosiaalista luottamusta

(Maunu, 2014, 80), sillä suurin riski pahoinvointiin ja syrjäytymiseen on niillä nuorilla, jotka eivät saa peruskoulutuksen jälkeen mitään koulutusta (Myrskylä, 2012, 8–9). Tästä näkökulmasta jatkokoulutuksen, periaatteessa minkä tahansa koulutuksen, takaaminen nuorille on tärkeä osa hyvinvointipolitiikkaa (Maunu, 2014, 59). Huolestuttavaa on, että ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen on lisääntynyt entisestään koronavuosina (Tilastokeskus, 2022).

Opiskeluvalmiuksia tukevat OPVA-opinnot ovat tulleet ammatilliseen koulutukseen lakiuudistuksen myötä vuonna 2018 ja laissa todetaan: ”Opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja *voidaan* toteuttaa ammatillisissa oppilaitoksissa, ja koulutuksen järjestäjä *päättää* sisällöistä ja toteutustavoista ” (L 531/2017). OPVAssa ei siis ole valmista opetussuunnitelmaa, vaan sisällöt voivat olla esimerkiksi digitaitojen, elämänhallinnan ja opiskelutaitojen kehittämiseen liittyviä. Opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja ei ole juurikaan tutkittu Suomessa, ja OPVAn kehittämistyö on monessa oppilaitoksessa vielä alkumetreillä, joten tutkimusaihe on varsin ajankohtainen. Tässä tutkimuksessa haen vastausta siihen, mitä ammatillisessa koulutuksessa vaadittavat opiskeluvalmiudet ovat, ja miten opiskeluvalmiuksien niiden kehittymistä voidaan tukea. Tutkimusmetodina on OPVA haltuun Framåt med SSS- hankkeen kanssa yhteistyössä toteutettu kysely, jossa vastaajina ovat ammatillisen koulutuksen järjestäjät, asiantuntijat, joilla on yhteinen tiedonintressi tutkimustiedon saamiseksi aihepiiristä. On aika selvittää, olisiko OPVA-opinnoista paikkaamaan opiskeluvalmiuksien vajetta, mutta myös lisäämään opiskelijoiden hyvinvointia ja ehkäisemään syrjäytymistä?

## 2 AMMATILLINEN KOULUTUS SUOMESSA

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni kontekstin, ympäristön, jossa opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja toteutetaan. Ammatillinen koulutus on toisen asteen opintoja, joihin nuoret hakevat peruskoulun jälkeen yhteishaussa tai elämän eri vaiheissa jatkuvan haun kautta (Ammattikoulut, 2023). ”Ammatillisen koulutuksen keskiössä on yksilön osaamisen kehittäminen.” (Hakkarainen & Jääskeläinen, 2010, 77). *Ammatillisen peruskoulutuksen* (vocational education and training) tavoitteena on antaa opiskelijoille ammatillisen perustutkinnon edellyttämä osaaminen ja ammattitaito sekä valmiuksia yrittäjyyteen. Sen lisäksi tavoitteena on **tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi** ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintovalmiuksien, ammatillisen kehittymisen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. (Opetushallitus, 2015, 11.)

Koulutuksella voidaan luoda myös edellytyksiä, joiden avulla yksilöt sopeutuvat yhteiskunnallisiin murroksiin. Koulutuksella on näin ollen keskeinen rooli syrjäytymiskehityksen hidastumisessa ja ehkäisyssä (Helander, 2009, 5). Koulutuksen merkitys on suuri, niin yksilön kuin yhteiskunnankin näkökulmasta.

### 2.1 Ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö

*Laki ammatillisesta koulutuksesta* (L 531/2017) säätelee ammatillisen koulutuksen järjestämistä Suomessa. Ammatillisia tutkintoja ovat ammatilliset perustutkinnot, ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot (§ 5). Ammatillisten perustutkintojen, ammattitutkintojen ja erikoisammattitutkintojen sekä tutkintojen osien mitoituksen peruste on osaamispiste. Ammatillisten perustutkintojen laajuus on 180 osaamispistettä (§ 10). Ammatilliset tutkinnot muodostuvat ammatillisista tutkinnon osista. Tutkinnossa tai tutkinnon mahdollisissa osaamisaloissa on vähintään yksi



pakollinen ammatillinen tutkinnon osa ja vähintään yksi valinnainen ammatillinen tutkinnon osa. Sen lisäksi ammatilliseen perustutkintoon sisältyy yhteisiä tutkinnon osia, jotka ovat: viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen; matemaattis- luonnontieteellinen osaaminen; ja yhteiskunta- ja työelämäosaaminen. (§ 13). Ammatillisten tutkintojen ja koulutuksen järjestäminen edellyttää opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämää tutkintojen ja koulutuksen järjestämislupaa. Järjestämislupa voidaan myöntää hakemuksesta kunnalle, kuntayhtymälle, rekisteröidylle yhteisölle tai säätiölle. (§ 22.)

1.8.2021 tuli voimaan *Laki tutkintokoulutukseen valmentavasta koulutuksesta* (L 1215/2020). Tutkintokoulutukseen valmentava koulutus on tarkoitettu oppivelvollisuusikäisille sekä muille vailla toisen asteen tutkintoa oleville oppijoille, jotka tarvitsevat valmentavaa koulutusta. Tutkintokoulutukseen valmentava koulutus (TUVA-koulutus) korvaa aiemmat perusopetuksen lisäopetuksen (kymppiluokka), lukiokoulutukseen valmistavan koulutuksen (LUVA) ja ammatilliseen koulutukseen valmentavan koulutuksen (VALMA) (Opintopolku, 2022) ja yhdistää ne nivelvaiheen koulutukseksi, jonka tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiudet opiskella tutkintotavoitteisessa koulutuksessa. (Opetushallitus, 2021,1.) Opiskeluvalmiuksilla tarkoitetaan tässä yhteydessä esimerkiksi opiskelu/tutkintokielen osaamista, soveltuvia opiskelutaitoja sekä elämänhallinnan taitoja (Opetushallitus, 2023).

Ammatilliseen koulutukseen valmentavan TUVA- koulutuksen laajuus on 60 osaamispistettä ja 38 viikkoa. Se kestää enintään vuoden ajan. (Opetushallitus, 2021.) Koulutuksen tavoitteena on vahvistaa opiskelijan edellytyksiä suorittaa lukiokoulutuksen oppimäärä ja sen päätteeksi suoritettava ylioppilastutkinto tai ammatillinen tutkinto sekä selkeyttää opiskelijan suunnitelmia jatko-opintojen ja työelämään liittyvien toiveiden ja tavoitteiden suhteen eli tukea opiskelijan uran valintaa. Koulutuksen aikana opiskelija tunnistaa omat vahvuutensa ja kiinnostuksen kohteensa ja rakentaa erilaisia vaihtoehtoja sekä toisen asteen opintoihin että työelämään. Tavoitteena on myös opiskelijan opiskelukielen

taitojen, taitojen sekä viestintä ja vuorovaikutustaitojen, sekä ylipäänsä opiskelijan kiinnostuksen ja motivaation vahvistaminen elinikäiseen oppimiseen on. (Opetushallitus, 2021, 1.)

## 2.2 Ammatillisen koulutuksen reformi

Ammatillisen koulutuksen Amisreformissa, joka tuli voimaan vuoden 1.1.2018, uudistettiin ammatillisen koulutuksen kokonaisuutta koskeva toiminta lainsäädäntö ja purettiin päällekkäisyyksiä yhdistämällä lait ammatillisesta peruskoulutuksesta ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta uudeksi laiksi, jossa keskeisenä lähtökohtana on osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys. Tehtiin myös ammatillisen koulutuksen tutkintouudistus sekä kevennettiin tutkintojärjestelmään liittyvää sääntelyä ja hallintoa tutkintoja laaja-alaistamalla ja erillisten tutkintojen määrää vähentämällä sekä siirtymällä yhteen tapaan osoittaa osaaminen ja toteuttaa osaamisen arviointi. Samalla selkeytettiin henkilökohtaistamiseen liittyviä prosesseja siten, että ne soveltuvat kaikille asiakasryhmille. (Valtioneuvoston kanslia, 2016, 35.)

Ammatillinen koulutus uudistettiin *osaamisperusteiseksi* (competence-based) ja asiakaslähtöiseksi kokonaisuudeksi. Lisättiin työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja yksilöllisiä opintopolkuja sekä purettiin sääntelyä ja päällekkäisyyksiä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022.) *Asiakas- tai opiskelijälähtöisyydellä* (customer-oriented approach) ammatillisessa koulutuksessa tarkoitetaan yksilöllisyyttä opinnoissa. Käytännössä on joustavia opintopolkuja ja yksilöllisiä tarpeita vastaavien valintojen tekemistä. Tutkintoihin sisältyvä valinnaisuus, tutkinnon osien suorittamismahdollisuudet sekä yhteisten tutkinnon osien uudistettu rakenne tukevat tutkintoihin sisältyvää joustavuutta ja yksilön osaamisen kehittymistä hänen omien tarpeidensa mukaisesti. Tarkoitus on, että joustavat opintopolut ja tutkintoihin sisältyvä valinnaisuus edistävät myös koulutuksellista tasa-arvoa ja vähentävät tarpeetonta moninkertaista koulutusta. (Opetushallitus, 2015, 12.)

Opiskelijälähtöisyyden tavoitteena on opiskelijan näkökulman ja toimijuuden huomioiminen sekä vahvistaminen (Kauppila, Silvonen & Vanhalakka-Ruoho, 2015). Antti Maunun (2016, 107) mukaan se on myös opiskelijoiden ja ryhmien sosiaalisten ulottuvuuksien huomioimista ja ohjaamista: ”Yksilöllisyyteen ja henkilökohtaisuuteen kasvatetaan vain yhdessä toisten kanssa, eikä yksilöllisyys tarkoita yksinäisyyttä tai erillisyyttä toisista.” *Henkilökohtaistaminen* (personalisation) ammatillisessa koulutuksessa tarkoittaa oman henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) laatimista opintojen alussa ja päivittämistä joustavasti opiskelijan tilanteen muuttuessa. Laissa todetaan:

Ammatillisen koulutuksen aloittavalle opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, johon kirjataan yksilölliset osaamisen tunnistamista, tunnustamista, hankkimista, kehittymistä ja osoittamista sekä ohjaus- ja tukitoimia koskevat tiedot...  
 ...Koulutuksen järjestäjä vastaa henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laatimisesta ja päivittämisestä. (L 531/2017, § 44)

HOKS on käytännön työväline opiskelijalle, opettajille ja ohjaajille oppilaitoksessa ja työpaikoilla. Henkilökohtaistaminen toteutetaan opiskelijan, koulutuksen järjestäjän ja työpaikan toimijoiden yhteistyössä. Myös alaikäisen opiskelijan huoltajalla tai laillisella edustajalla tulee olla mahdollisuus osallistua suunnitelman laatimiseen. Koulutuksen järjestäjän velvollisuutena on seurata, että opiskelija etenee suunnitelman mukaisesti. Suunnitelmaan kirjataan opiskelijan tavoitteena oleva tutkinto tai tutkinnon osat, tiedot opiskelijan aiemman osaamisen huomioon ottamisesta tutkinnon suorittamisessa, opiskelijan tarvitseman uuden osaamisen hankkimisen tavat ja sisällöt, opiskelijan osaamisen osoittaminen, yksilölliset ohjaus- ja tukitoimet sekä mahdollinen erityisen tuen sisältö ja opiskelijalle laadittava urasuunnitelma. Opiskelijalle mahdollistetaan omien tavoitteiden asettaminen. Oppivelvollisen opiskelijan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma on laadittava siten, että ammatillinen tutkinto on mahdollista suorittaa enintään neljässä vuodessa. (L 531/2017, § 45.)

Kriittiset äänenpainot (esim. Maunu, 2016, 107) muistuttaa liiallisesta opetuksen henkilökohtaistamisesta, sillä se kuormittaa opettajia eikä ole hänen tutkimuksensa mukaan aina edes opiskelijoiden omien toiveiden ja tarpeiden mukaista. Aila Paason (2012, 49–53) mukaan henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien lisäksi tarvitaan myös ryhmädynamiikkaa ja opiskelijan ja opettajan välistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta.

Työelämälähtöinen ja osaamisperusteinen tapa jäsentää ammatillisia opintoja on vahvistanut opiskelijakeskeisyyttä. Opiskelija on oppimis- ja arviointiprosessin subjekti. Tällainen lähestymistapa perustuu sosio-konstruktiviseen (tai sosiaalinen konstruktionismiin) oppimiskäsitykseen. (Opetushallitus, 2015, 7.) Se korostaa tiedon sosiaalista konstruointia, painottaen erityisesti oppimisen sosiaalisia, vuorovaikutuksellisia ja yhteistoiminnallisia prosesseja. Tieto on aina yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa. (Tieteen termipankki, 2022.) Sosio-konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa oppijan kannustamista itseohjaavuuteen, oppimaan oppimiseen, vuorovaikutukseen ja yhteistoiminnallisuuteen. Jotta opiskelija pystyy edellä mainittuja asioita harjoittelemaan, hänen täytyy oppia arvioimaan omaa työskentelyään suhteessa omiin tavoitteisiin. Opettajalla on tärkeä osuus ohjata opiskelijaa itsearviointiin. Työskentely eri projektien ja ”ongelmien” kanssa auttaa hahmottamaan asiayhteyksiä sekä syy-seuraussuhteita, jolloin uudet asiat yhdistyvät olemassa oleviin tietoihin. Tarvitaan yksilöt hyväksyvä, kannustava ja myönteinen ilmapiiri oppimiseen. Vuorovaikutustilanteissa on tärkeä huomioida jokaisen yksilöllinen tapa oppia: toiset oppivat kuuntelemalla, toiset näkemällä, toiset keskustelemalla tai tekemällä. (Pedanet, 2022.) Reijo A. Kauppilan (2007, 119–128) mukaan sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa opiskelijan näkemistä kokonaisuutena ja opettajan toiminta eläytyvää. Yksilön huomioimisen lisäksi sosiaaliset työmuodot, kuten pienryhmätoiminta tai parityöskentely, ja ylipäänsä vuorovaikutus, on oleellista oppimisessa.

## 2.3 Opiskeluvalmiuksia tukevat (OPVA)- opinnot

Amisreformin myötä ammatillisessa koulutuksen lainsäädäntöön lisättiin mahdollisuus järjestää *opiskeluvalmiuksia tukevia (OPVA)- opintoja* (studies supporting learning skills). Laki ammatillisesta koulutuksesta (L531 /2017, §63) toteaa:

Osana tutkintokoulutusta voidaan tutkinnon perusteissa määrätyn lisäksi järjestää opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja. Opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen tarkoituksena on, että opiskelija hankkii sellaista yksilöllisiin tarpeisiinsa perustuvaa osaamista, joka antaa hänelle edellytykset osallistua tutkintokoulutukseen ja osoittaa osaamisensa näytössä tai muulla tavoin. Koulutuksen järjestäjä päättää opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen järjestämisestä ja sisällöstä.

Ennen ammatillisen koulutuksen uudistusta voimassa olleessa Laissa ammatillisesta **aikuiskoulutuksesta** (L 631/1998) määriteltiin *opiskeluvalmiuksia parantavat opinnot* (3:8b§), joita voitiin järjestää osana näyttötutkintoa valmistavaa koulutusta ja joiden tarkoituksena oli mahdollistaa näyttötutkinnon tai sen osan suorittaminen ja näyttötutkintoon valmistavan koulutukseen osallistuminen silloinkin, jos opiskelijalla ei ollut riittäviä opiskeluvalmiuksia. (Näyttötutkinto-opas 2016, 31). Edellä mainittu laki kumottiin 1.1.2018 voimaantulleella ammatillisen koulutuksen lailla. Sen sijaan aiemmassa ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä ei opiskeluvalmiuksia parantavia tai tukevia opintoja aiemmin ollut.

Opetushallituksen (OPH) määritelmän mukaan opiskeluvalmiuksia tukevat opinnot voivat olla suomen tai ruotsin kielen koulutusta niille opiskelijoille, jotka tarvitsevat vahvistusta suoritettavaan tutkintoon liittyvässä sanastossa tai esimerkiksi alaan liittyvien kirjallisten aineistojen tuottamiseen. OPVA-opintojen avulla voidaan tukea myös matemaattisia ja vieraan kielen perusvalmiuksia, tai erilaisissa kirjoittamiseen ja lukemiseen liittyvissä haasteissa. Osana opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja voidaan myös tukea opiskelijan arjen- ja elämänhallintaa. Opinnot suunnitellaan yksilöllisesti opiskelijoiden tarpeiden mukaisesti. Niistä ei kerry osaamispisteitä, eikä niitä sellaisenaan voi sisällyttää osaksi suoritettavaa tutkintoa. Opiskeluvalmiuksia tukevat opinnot tulee myös erottaa jatko-opintovalmiuksia tukevista opinnoista,

joiden avulla valmistaudutaan opiskelemaan korkeakoulussa. (Opetushallitus, 2022.) Opetus - ja kulttuuriministeriön asetuksessa ammatillisen koulutuksen rahoituksen laskentaperusteista (L 1244/2020, 2 luku, 3§) todetaan:

Opiskelijavuosia painotetaan 2 §:n 3 momentissa säädetyllä opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen painokertoimella siltä ajalta, kun opiskelija suorittaa **pääasiassa** opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja. Kunkin opiskelijan osalta opiskelijavuosia voidaan painottaa edellä mainitulla perusteella kuitenkin enintään 0,5 opiskelijavuoden ajalta.

Pääasiallisuus tarkoittaa yli 50 %:a lukujärjestyksen tunneista. Tosin tarkastelujaksoa ei ole määritelty. Kalle Ojasen (2021) mukaan on kyse tavallisesta tukiopetuksesta, jos opiskeluvalmiuksia tuetaan alle 50 %: a. Tukiopetusta tulee olla tarjolla pienimuotoisemmin koko perustutkinto-opiskelun ajan. Ojanen (2021) myös toteaa: ”Opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja suunnitellaan siinä tapauksessa, että oma ala on jo löytynyt, mutta tutkintokoulutuksessa eteneminen vaatii perustaitojen preppausta. OPVA:ssa keskitytään nimenomaan taitoihin ja valmiuksiin – motivaation hankkimiskanavaksi siitä ei ole.”

OPVA-opintojen on tarkoitus vastata tarpeeseen, joka on todettu PISA- ja PIAAC-tutkimuksissa, sillä Suomessa on merkittävä joukko työssäkäyviä aikuisia, joilla perustaidot ovat heikot. Samoissa tutkimuksissa on todettu, että koulutustaso vaikuttaa voimakkaasti perustaitojen tasoon ja että koulutus kasautuu edelleen jo valmiiksi hyvin koulutetuille. Lukutaito, numerotaidot sekä tieto- ja viestintäteknikkataidot ovat nyky-yhteiskunnan perustaitoja, jotka ovat edellytys täysipainoiselle työelämään osallistumiselle. Lisäksi ne luovat pohjan elinikäiselle oppimiselle, jonka avulla on mahdollista sopeutua muutoksiin ja uudistaa osaamistaan. (Taitava OPVA, 2020.)

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelijoille voidaan tarjota yleistä tukea (kuvio 1), joka on lyhytkestoista tukea esimerkiksi opintopajalla. Toinen tukimuoto on OPVA ja kolmantena erityinen tuki, johon

Opiskelijalla on oikeus, jos hän oppimisvaikeuksien, vamman, sairauden tai muun syyn vuoksi tarvitsee pitkäaikaista tai säännöllistä erityistä oppimisen ja opiskelun tukea tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisten ammattitaitovaatimusten tai osaamistavoitteiden saavuttamiseksi. Erityisellä tuella tarkoitetaan opiskelijan tavoitteisiin ja valmiuksiin perustuvaa suunnitelmallista pedagogista tukea sekä erityisiä

opetus- ja opiskelujärjestelyitä. Erityisen tuen antamisen tavoitteena on, että opiskelija saavuttaa tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisen ammattitaidon ja osaamisen. (L 531/2017, 64 §.)

Erityisestä tuesta tehdään aina erikseen hallinnollinen päätös, ja se on käytännössä usein pitkäkestoista, yksilöllistä tai pienryhmäohjausta. Erityiseen tukeen on olemassa erillinen rahoitus, jota voi saada myös OPVAN aikana, jos opiskelijalla on erityisen tuen tarve ja suunnitelma (Hyvönen, 2023). Vaativaa erityistä tukea tarjotaan vain erityisammattioppilaitoksissa. Tällöin tuen tarve on laaja-alaista. Jos tuen tarve kohdistuu koulutusalan valintaan, vaihtoehtona on tutkintoon valmistava TUVA-koulutus.

## Kuvio 1

*Tuen tasot ammatillisessa koulutuksessa*



OPVA-opinnot voidaan toteuttaa opintojen eri vaiheissa: joko heti opintojen alkaessa tai opintojen aikana joko yhdessä tai useammassa jaksossa. Jakson pituus määräytyy yksilöllisen tarpeen mukaan, mutta enimmäiskesto on kuusi kuukautta. Samanaikaisesti opiskelijalla voi olla muita opintoja (kuitenkin

vähemmän kuin 50 %:a) tai sitten osallistuminen OPVA-opintoihin on täysiaikaista.

Opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja on tutkittu vielä varsin vähän Suomessa. Maria Kuokkanen (2021, 20–23) on tutkinut ammatti- ja S2-opettajien kokemuksia opetuksen integroinnista OPVAn aikana. Tutkimuksessa todettiin, että OPVAn sisältöjen ja tuntimäärien epäselvyys oli johtanut käytäntöjen vakiintumattomuuteen. Kuitenkin tarve pysyvien ratkaisujen löytymiseen tunnistettiin. OPVAn tärkeimmiksi tavoitteiksi nimettiin maahanmuuttajaopiskelijoiden suomen kielen kehittyminen, mutta myös yhteiskunnallinen osallisuus korostui ammatillisen osaamisen ja työssä suoriutumisen näkökulmista.

Päivi Honkanen (2017, 45–48) selvitti ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyössään näyttötutkintoa suorittavien maahanmuuttajaopiskelijoiden opiskeluvalmiuksien puutteita haastatteleamalla sekä opiskelijoita että opettajia. Maahanmuuttajien haastatteluissa korostui opintojen sosiaalinen merkitys. Heille tuttu opettaja oli tärkeä ja toisaalta myös vertaistuki, ja opintojen kautta syntyneet ystävyysuhteet. He toivoivat myös lisää lähiopetusta. Opettajat puolestaan kaipasivat työelämän mentoreita ja tutoropiskelijoita maahanmuuttajaopiskelijoiden tueksi ja itselleen lisäkoulutusta maahanmuuttajien kohtaamiseen liittyen.

Anne Berg (2022, 38–42) tutki opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajan työtä ja ammatillista identiteettiä kasvatustieteen pro gradussaan. Hänen mukaansa monissa oppilaitoksissa OPVAa järjestettiin vain maahanmuuttajille. OPVA-opinnoissa oli pyritty tukemaan opiskelua muun muassa räätälöidyillä ja kevennetyillä työjärjestyksillä. Pienryhmässä opetusta oli mahdollista toteuttaa osa-alue kerrallaan kerraten sekä tukiopetusta ja aikaa antaen. Bergin tutkimustulosten mukaan opettajat kuvailivat OPVA-opetuksen ”kokonaisvaltaiseksi huolehtimiseksi opiskelijasta”. Se oli joustavaa opiskelijalähtöistä tukea, mikä mahdollistaa opiskelijan suoriutumisen ammatillisista opinnoistaan. Lisäksi se oli tiedonvälitystä sekä yhteistyötä ammatillisten ja yhteisten tutkinnon osien opettajien kanssa.



Rahoitusjärjestelmän rajoitusten lisäksi haasteiksi nimettiin toiminnan koordinoimattomuus ja tuntemattomuus, samoin kuin Kuokkasen tutkimuksessa. Tunnistettiin myös opettajan eettinen kuormitus, koska aina edes OPVAn kokonaisvaltainen tuki riittänyt opiskelijan opintojen jatkamiseksi.

Leila Luume ja Elli – Noora Suokas (2019, 33–46) tutkivat opinto-ohjaajien kokemuksia amisreformin vaikutuksista. Vaikutuksista merkittävimpiä olivat aikuisten ja nuorten koulutuksen yhdistyminen ja yksilöllisyyden korostuminen. Muutos korosti yksilön vapautta ja vastuuta, ja luotti vahvasti yksilön itseohjautuvuuteen. Tutkimustulosten mukaan aikuisilla haasteena olivat heikot digitaidot, kun taas nuorilla suurimmat haasteet olivat elämänhallinnan osa-alueella. Nuorille yhteisön, ryhmän ja sosiaalisen tuen merkitys korostui, ja ne edesauttoivat opintoihin kiinnittymistä.

Syksyllä 2022 alkoi opetus- ja kulttuuriministeriön ammatillisen koulutuksen strategiarahoituksella valtakunnallinen kehittämishanke, jonka tarkoituksena on tukea ja ohjata ammatillisen koulutuksen järjestäjiä toimintansa kehittämisessä ja uudistamisessa koulutuspoliittisten tavoitteiden mukaisesti. Yksi viidestä kehittämiskohteista on opiskeluvalmiuksia tukevat opinnot (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022). Opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen merkitys on siis nähty tärkeäksi kehittämiskohteeksi valtakunnallisesti.

Seuraavassa luvussa kolme keskityn opiskeluvalmiuksien eri ulottuvuuksiin. Kuvaan, mitä niillä tarkoitetaan ja mihin niitä tarvitaan? Kokonaisuus syntyy osasista, joita kaikkia tarvitaan opiskelun onnistumiseksi.

### 3 OPISKELUVALMIUDET

*Opiskeluvalmiuksien* (learning skills) tarkkaa määritelmää ei ole helppo löytää. Opiskeluvalmiuksilla yleisesti käsitetään edellytyksiä suoriutua opinnoissa. Se sisältää tietoja, taitoja, kykyä oppia ja kehittyä, mutta myös pyrkimystä (Koivusalo, 1981). Englanniksi sana *valmius* (transferable skills) tarkoittaa suoraan suomennettuna siirrettäviä taitoja eli sen mukaan ei riitä, että on taitoja vaan niitä on osattava myös siirtää eli soveltaa. Esko Koivusalon (1981) mukaan valmius- sana on monimerkityksellinen. Sen kantasana on valmis, ja se voi olla jotain, mikä ei ole enää keskeneräinen tai vaihtoehtoisesti toimintaan varustautunut tai suostuvainen johonkin. Ihmisen ominaisuutta ilmaistaessa se tarkoittaa ”lopulliseen mittaansa kehitetty”. Valmius-sana osaamista kuvattaessa on lähellä osaavuutta tai taitoja. Henkilökohtaisesti olen pohtinut, voiko opiskelija olla ”lopulliseen mittaan kehitetty”? Opintojen äärellä ollaan aina uuden äärellä ja kehittämässä taitojaan, eli valmiita ei olla eikä valmiiksi tulla. Aina on vara parantaa.

Tutkintoon valmentavan TUVA-koulutuksen sisällöissä puhutaan *perustaitojen* (basic skills) vahvistamisesta, jonka tavoitteena on vahvistaa opiskelijan lukutaitoon, numeerisiin taitoihin ja digitaalisiin liittyvää osaamista (Opetushallitus, 2021, 22). Riittävä tutkintokielen osaaminen ja monipuoliset opiskelutaidot ovat tarpeen, sekä hyvinvointiosaaminen, jotta opiskelija jaksaa opiskella ja oppia. Laaja-alaiseen osaamisen liittyvät lisäksi opiskelijan ymmärrys kulttuurisesta moninaisuudesta, yhdessä toimimisesta sekä kestävästä kehityksestä. (Opetushallitus, 2021, 14.) *Monilukutaito* (multiliteracy) tarkoittaa tekstien tulkitsemista, tuottamista ja arviointia. Teksteillä tarkoitetaan sanallisia, kuvallisia, auditiivisia, numeerisia ja kinesteettisten symbolijärjestelmien avulla ilmaistua tietoa. Se sisältää myös kriittisen tietoisuuden taitoja, jotka auttavat oppijoita ymmärtämään monimuotoisia viestinnän muotoja ja rakentamaan omaa identiteettiään. (Opetushallitus, 2023.) Tässä tutkimuksessa peilaan TUVA-koulutuksen sisältöihin (kuvio 2), sillä

OPVAan sisältöjä ei ole määritelty tarkemmin ja kuten olen tutkimusmatkani aikana todennut, TUVAn ja OPVAn välillä on paljon yhteneväisyyksiä.

## Kuvio 2

*TUVA-koulutuksen laaja-alainen osaaminen (Opetushallitus, 2022)*



Opetusministeriö on todennut omassa mietinnössään jo vuonna 2002, että

Työelämässä ja yhteiskunnassa tarvitaan yhä enenevässä määrin taitoa hankkia ja valikoida tietoa ja jäsentää sitä omassa työssään. Lisäksi työelämä edellyttää kykyä toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja verkostoissa. Yleiset työelämävalmiudet, kuten sosiaaliset taidot, ajanhallinta-, tiedonhaku-, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidot kehittyvät parhaiten yhteistoiminnassa ja erilaisissa tutkivan oppimisen avulla. (Annala & Heinonen, 2009, 24.)

Oppiminen ymmärretään elinikäisen oppimisen näkökulmasta yksilöön, koulutus- ja kasvatusjärjestelmään ja yhteiskuntaan sidoksissa olevaksi laaja-alaiseksi prosessiksi (Nyyssölä, 2012, 5). "Oppiminen on alusta lähtien vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa oppimista, kehittymistä ja kypsymistä

tapahtuu koko ajan” (Sajaniemi & Krause, 2012, 7). Kari Nyyssölä (2012, 5–6) muistuttaa, että sosiaalinen vuorovaikutus on aivojen kehityksen kannalta välttämätöntä ja sosiaalista kanssakäymistä ja vuorovaikutusta säätelevä aivojen etuosa kehittyy viimeisenä vasta aikuisiän kynnyksellä. Inhimillinen vuorovaikutus on välttämättömyys oppimisessa, joten oppimista ei voi täysin välineellistää esimerkiksi tietokoneella tapahtuvaksi (Sajaniemi & Krause, 2012, 13). *Oppimisvalmiudet* (readiness for learning) ovat valmiutta oppia. Joskus oppimiseen voi liittyä kognitio- ja neurotieteellisiä ongelmia (Nyyssölä, 2012, 6), esimerkiksi stressireaktio tai aiemmat negatiiviset kokemukset voivat vaikeuttaa oppimista (Sajaniemi & Krause, 2012, 9–11).

Oppimisvalmiuksia voidaan myös mitata. Oppimisvalmiuskoe on ollut vuodesta 2016 ammatillisten oppilaitosten käytössä, ja siitä on tarjolla myös ruotsinkielinen versio. Oppimisvalmiuskoe on Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn kehittämä ja testaama tietokonepohjainen adaptiivinen (opiskelijan taitotasoon mukautuvaa) koe, joka on tehty ammatillisen koulutuksen harkinnanvaraisen valinnan tueksi. Kokeen tuloksia hyödynnetään opiskelijavalinnan ohella myös opiskelijan henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatimisessa ja se on tarkoitettu koulutuksen järjestäjille ja opiskelijalle harkinnanvaraisen haun apuvälineeksi. Hakija voi sen avulla osoittaa osaamisensa tilanteessa, jossa todistus ei kerro koko totuutta osaamisesta. Tehtävät kartoittavat eri oppiaineiden hallinnan edellyttämää yleistä osaamista ja päättelykykyä. Koe tuottaa jokaiselle vastaajalle osaamispistemäärän neljältä osa-alueelta, joita ovat kuvallinen, matemaattinen ja sanallinen päättely sekä luetun ymmärtämistä mittaava osio. Kokeen avulla voidaan muodostaa kuva hakijan vahvuuksista päättelyn eri osa-alueilla sekä käsitys hakijan luetun ymmärtämisen taidosta. Se tarjoaa hakijoille mahdollisuuden osoittaa osaamisensa muilla osa-alueilla, vaikka heillä olisi vaikeuksia jollain toisella osa-alueella. (Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus.)

Oppilaitokset käyttävät myös muita testejä mittaamaan matemaattisia valmiuksia, kielivalmiuksia ja digiLukiseulaa suomea äidinkielenään puhuville.

DigiLukiseulan avulla pyritään helpottamaan lukivaikeuden tunnistamista (Niilo Mäki-Instituutti, 2023.) Testien avulla voidaan arvioida jo opintojen alkuvaiheessa tuen tarvetta. Maahanmuuttajille tai vieraskielisille järjestetään kielitestejä, jotta voidaan arvioida, onko suomen kielen taitotaso sellainen, että suomenkieliset opinnot ovat mahdollisia.

Opiskeluvalmiudet voidaan jaotella eri osa-alueisiin. Sosiaalisia valmiuksia ovat vuorovaikutustaidot ja yhteiskunnallisen osallisuuden taidot. Kognitiivisia valmiuksia ovat tiedolliset valmiudet, kuten lukeminen, kirjoittaminen ja digitaidot. Kolmas osa-alue on elämänhallintataidot ja itsesäätelyvalmiudet. Ilman niitä opinnot ei onnistu eikä arki luonnistu-voidaankin puhua arjentaidoista, joita kaikkialla tarvitaan. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin opiskeluvalmiuksien osa-alueita. Etenen yleisestä yksityiseen: sosiaalisesta ulottuvuudesta yksilön kognitiivisiin valmiuksiin ja henkilökohtaisiin elämäntaitoihin.

### **3.1 Sosiaaliset valmiudet**

Sosiaalisia taitoja tarvitaan läpi elämän eri tilanteissa. Kuten muitakin taitoja ja valmiuksia, niitä opitaan vuorovaikutuksessa. Sosiaalinen tarkoittaa yhteisöllistä, yhteiskuntaa koskevaa tai yhteiskunnallista mutta se voi tarkoittaa myös yhteisöön tai yhteiskuntaan sopeutuvaa tai seurallista (Nurmi, Rekiaro & Rekiaro, 1996, 393). *Hyvinvointiosaaminen* on terveyden ja terveellisten elämäntapojen merkityksen ymmärtämistä sekä fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn ja hyvinvoinnin vaalimista. Oma hyvinvointiaan tukevien toimintatapojen omaksuminen sekä niitä edistävien yhteisöjen tunnistaminen on tarkoituksenmukaista. Oman ajankäytön suunnittelu siten, että opiskelu ja vapaa-aika vuorottelevat. Tiedon-, tuen ja avun hankinta oman hyvinvoinnin ylläpitämiseksi ja tarvittaessa hakeutuminen terveydenhuollon palveluiden piiriin. (Opetushallitus, 2021, 16.)

*Yhteiskuntaosaamista* on ymmärrys demokraattisen, oikeudenmukaisen sekä tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen perustuvan yhteiskunnan

toimintaperiaatteista ja rakenteista. Se on kykyä vaikuttaa oman ryhmän ja oppilaitoksen asioihin sekä tietoa, miten yhteiskunnallisiin kysymyksiin voi ottaa kantaa. Tavoitteena on aktiivinen kansalaisuus ja toimijuuden taidot; sekä työn merkityksen ymmärtäminen yksilön elämässä ja yhteiskunnassa. *Kulttuuriosaamista* tietoisuus ja ymmärrys omasta identiteetistään sekä opiskeluyhteisön ja yhteiskunnan moninaisuudesta, jossa erilaiset identiteetit, kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja vuorovaikutuksessa keskenään. (Opetushallitus, 2021, 16.)

*Arjen ja yhteiskunnallisen osallisuuden taitoja* ovat arjessa toimintakyvyn ja yhteiskunnallisen osallisuuden taitojen vahvistaminen, sekä osallisuuden edistäminen. Näiden taitojen avulla edistetään terveyttä, hyvinvointia sekä osallisuutta. *Työelämätaidoissa* (working life competence) ja työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa tavoitteena on vahvistaa opiskelijan oman toiminnan ohjaamista sekä viestintä-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. (Opetushallitus, 2022, 21–22.)

*Ympäristöosaamista* (environmental knowledge) on kestävän kehityksen tavoitteiden tunteminen ja sen ymmärtäminen, miten ilmiöt vaikuttavat toisiinsa, mukaan lukien kulttuurinen, sosiaalinen ja taloudellinen näkökulma. Tavoitteena on ymmärtää keskeisiä ympäristön muutoksia ja ihmisen toiminnan merkityksen niihin. Vastuunottaminen ympäristöstä yhteistyössä muiden kanssa ja kestävän elämäntavan omaksuminen on päämääränä. *Vuorovaikutusosaamista* (communication skills) on kyky toimia tilanteen vaatimalla tavalla erilaisissa vuorovaikutustilanteissa sekä erilaisten näkökantojen ilmaisemista rakentavasti. Toisten näkemysten kunnioittaminen, kyky kuunnella ja omien näkökulmien esille tuominen yksilönä ja ryhmän jäsenenä sekä empatiakyvyn kehittyminen on tavoitteena. Viestinnän eri kielien käyttäminen asianmukaisesti ja toimivasti henkilökohtaisesti ja myös erilaisilla sosiaalisen median alustoilla. (Opetushallitus, 2022, 16.)

Sosiaalisen luottamuksen ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen on opettajan käytännöllistä ammattitaitoa siinä missä minkä tahansa muunkin asian opettaminen, Maunu (2014, 63) korostaa. Hänen (2016, 94) mukaansa opiskelijat

toivovat opettajiltaan ja ohjaajiltaan eniten lisäpanostusta sosiaalisiin tekijöihin ja arjen valmiuksiin – enemmän kuin esimerkiksi opettajien korkeampaa ammattitaitoa. Jukka Vehviläisen ja Marika Koramon (2013, 26) mukaan oppilaitoksen ja opiskelijaryhmän hyvä sosiaalinen ilmapiiri edistää opintojen läpäisyä ja vähentää keskeyttämisää. Maunu (2014,67) puolestaan toteaa työrauhan lisääntyvän ja työskentelyilmapiirin paranevan. Sen lisäksi opiskelijoiden hyvät sosiaaliset valmiudet takaavat myös paremmat oppimisvalmiudet.

### 3.2 Kognitiiviset valmiudet

Kognitio on ajattelua, tietoa, havaitsemista ja havaintoja (Nurmi, Rekiaro & Rekiaro, 1996, 194). *Kognitiivisiksi perustaidoiksi* (cognitive abilities) määritellään lukeminen, laskeminen ja kirjoittaminen. Hanna Järvenoja ja Sanna Järvelä (2006, 40) kuitenkin muistuttavat, etteivät nekään enää yksin riitä muuttuvan yhteiskunnan haasteiden kohtaamisessa vaan menestyäkseen muutoksessa yksilöltä vaaditaan yhä enemmän oppimaan oppimisen taitoja. Yksilön tulee osata oppia ja ajatella itsenäisesti.

OECD (2012,20) määrittelee *lukutaidon* (literacy) seuraavasti: ”Lukutaito on kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, arvioimista ja käyttämistä sekä niiden lukemiseen sitoutumista yhteiskuntaelämään osallistumiseksi, lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi sekä tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi.” Kansainvälisessä vertailussa suomalaisten aikuisten keskimääräinen lukutaito on erinomainen., mutta Suomen suorituspistemäärien keskihajonta on osallistujamaiden suurin. Tulos viittaa siihen, että erinomaisten lukijoiden lisäksi Suomessa on myös lukutaidoltaan heikkoja aikuisia. (Malin ym., 2013, 18.) Tutkimus antaa huolestuttavia viitteitä myös siitä, että alle 25-vuotiaiden nuorten aikuisten lukutaidon taso on Suomessa laskenut verrattuna Aikuisten kansainvälisen lukutaitotutkimuksen (IALS) tuloksiin vuodelta 1998 (Malin ym., 2013, 85).

OECDn (2012, 34) määritelmä *numerotaidoista* (numeracy) on kaksiosainen: ensinnäkin sillä tarkoitetaan ”yksilön kykyä hankkia, käyttää, tulkita ja viestiä matemaattista tietoa ja ajattelua, jotta hän hallitsee aikuiselämän matemaattisia vaatimuksia ja kykenee sitoutumaan niihin” ja toiseksi: ”Numeerinen toiminta tarkoittaa todellisen elämän tilanteissa eri tavoin esitettyyn matemaattiseen sisältöön, tietoon ja ajatteluun liittyvän asian käsittelyä tai ongelman ratkaisua”

Tietotekniikkaa soveltava *ongelmanratkaisutaito* (problem solving) määritellään seuraavasti (OECD, 2012, 47):

”Tietotekniikkaa soveltava ongelmanratkaisutaito sisältää digitaalisen teknologian, viestintävälineiden ja tietoverkkojen hyödyntämistä tiedon hankkimisessa ja arvioimisessa, viestinnässä ja käytännön tehtävien tekemisessä.” PIAAC:n ensimmäinen ongelmanratkaisututkimus keskittyi taitoihin ratkaista ongelmia henkilökohtaisissa, ammatillisissa ja kansalaisena toimimiseen liittyvissä tilanteissa, joissa edellytettiin tarkoituksenmukaisten tavoitteiden asettamista, työskentelyn suunnittelemista sekä sähköisessä muodossa olevan tiedon hankkimista ja käyttämistä.”

Tänä päivänä opiskelussa tarvitaan *digitaalisia valmiuksia* (digital competence). Digiosaamista on digitaalisten palveluiden käyttäminen osana oppimista ja ongelmanratkaisua. Digitaitoja ovat myös sähköisten palveluiden käyttäminen viranomaisasioinnissa sekä vastuullinen toiminta sosiaalisessa mediassa. (Opetushallitus, 2021, 20.) Osa opinnoista on siirtynyt verkkoon ja verkko-oppimisympäristö edellyttää aloitteellisuutta, itsenäisyyttä ja kykyä itsesäätelyyn sosiaalisessa, yhteistoiminnallisessa oppimisessa. Marja Vauras, Riitta Kinnunen ja Pekka Salonen (2006, 251) huomauttavat, etteivät nämä taidot ole useinkaan rakentuneet oppimisvaikeusoppilaille. Vaikka verkkoympäristö voi antaa aikaa omien ajatusten ja viestien rauhalliseen, omatahtiseen rakentamiseen ilman välitöntä suorituspainetta ja epäonnistumisen pelkoa, olennaista on huomioida oppimisvaikeusoppilaiden kognitiiviset ja sosiaaliset rajoitteet ja tarjota oppilaille riittävää tukea ja ohjausta osallistua yhdessä jaettuun ja kaikkien oppimista edistävään oppimiseen. PIAAC- tutkimuksen perusteella on arvioitu, että noin 30 prosenttia eli noin 1 000 000 16–65-vuotiasta aikuista Suomessa on varustettu puutteellisin tietotekniikkaa soveltavin ongelmanratkaisutaidoin (Malin ym., 2013, 27). *Oppimisvaikeuksista* (learning



disability) puhutaan, jos oppimisessa on haasteita. Niillä viitataan hyvin vaihtelevaan joukkoon ongelmia, jotka ilmenevät merkittävinä vaikeuksina esimerkiksi luku-, kirjoitus- tai matematiikan taitojen hankkimisessa ja käytössä. Vaikeuksien taustalla voi olla kognitiivisia, motivationaalisia, emotionaalisia ja sosiaalisia tekijöitä. Vauraan ym. (2006, 249–250) mukaan oppilas, jolla on oppimisvaikeuksia, ei ole useinkaan saanut itselleen sopivaa opetusta, minkä seurauksena hänelle on kehittynyt myös virheellisiä oppimistottumuksia, oppimistilanteisiin liittyviä, omaa minäkuvaan uhkaavia tunteita ja oppimismotivaatiota rapauttavia välttämisyrittämyksiä. He muistuttavat, että yksilöllinen opetus ja hyvin toteutettu kuntoutus ja opetus voivat edesauttaa oppimaan oppimista, sillä oppimisvaikeuksiin kasvun myötä kietoutuneet emotionaaliset ja sosiaaliset ongelmat vaativat tuekseen oppimisympäristöä, jossa oppimisen sosiaalinen luonne, tuki, ohjaus ja vuorovaikutussuhteet, huomioidaan.

*”Oppimaan oppimisella (learning-to-learn) tarkoitetaan ajatteluun ja ongelmanratkaisuun liittyviä taitoja ja oppimista ohjaavia käsityksiä, jotka kehittyvät osana opetusta ja sen seurauksena”* (Helsingin yliopisto, Karvi). Se on tiedonhankintataitoja, tiedon jäsentämistä, arvioimista ja soveltamista, sekä vastuun ottamista opinnoista ja niiden tavoitteellista suunnittelemista. Oppimaan oppimista on tarkoituksenmukaisten ja monipuolisten oppimistapojen ja strategioiden käyttämistä ja vertaisryhmän ja muun lähipiirin merkityksen ymmärtämistä oppimisen ja opiskelun tukena. Myös opiskelukielen taidon kehittäminen tavoitteellisesti siten, pystyy käyttämään puhuttua ja kirjoitettua kieltä erilaisissa oppimisympäristöissä on tärkeää. (Opetushallitus, 2021, 15.)

Oppimaan oppimisella tarkoitetaan myös osaamista ja uskomustekijöitä, jotka ohjaavat uuden oppimista ja uusien oppimishaasteiden kohtaamista. Nämä tiedot, taidot, asenteet ja uskomukset kehittyvät jokapäiväisessä koulutyössä, vaikka eivät sinällään kuulu minkään yksittäisen oppiaineen opetussuunnitelmaan. Se on kykyä ja halua ottaa vastaan oppimishaasteita,

valmiutta jatkaa työskentelyä myös silloin, kun tehtävät ovat vaikeita, sekä kykyä ylittää epäonnistumisen tuottama pettymys tai sen uhka. Myös kyky iloita ja nauttia uusista haasteista, oppimisesta ja omasta osaamisesta on osa oppimaan oppimista. (Helsingin yliopisto, Karvi.) Oppimista voidaan tarkastella eri näkökulmista. Mielensisäisestä näkökulmasta se on tiedon säilömistä ihmisen mieleen, jolloin prosessi on yksilökeskeinen ja kognitiivinen, jossa korostuu tiedon hankinta, muistamisen ja tietojen omaksumisen taidot sekä loogiset päättelytaidot. Oppiminen voidaan nähdä myös osallistumisena ja yhteisöön sosiaalistumisen prosessina. Tällöin näkökulma on sosiaalinen ja vuorovaikutukseen perustuva, yhteisöllinen ja jaettu prosessi, jossa tietämystä ja osaamista jaetaan yhteistoiminnallisessa vuorovaikutuksessa. Kolmanneksi oppiminen voidaan nähdä tiedonluomisena. Oppimista tarkastellaan sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tiedon luomisen ja asiantuntijuuteen kasvun prosessina. Opettaja on oppimisen organisoija ja ohjaaja, joka tukee opiskelijoiden tiedon rakentamista ja opittavien asioiden soveltamista käytäntöön. Oppimisen ohjaaminen on opettajan ja opiskelijoiden yhteistyötä, jossa tavoitteena on tiedon luominen, ongelmanratkaisu ja asiantuntijuuteen kehittyminen. (Paavola, Hakkarainen & Seitamaa-Hakkarainen, 2006.) Oppimisprosessin jokaisessa vaiheessa tarvitaan metakognitiivisia taitoja (Iiskelä & Hurme, 2006, 45–46). Metakognitio on ajattelemisen ajattelemista. Kognitio on varsinainen tietosisältö ja metakognitiivinen ajattelu sisältää tietoa, miten tietoa käsittelee, miten sitä hankkii ja käyttää ja mitä mieltä siitä on. Hyvät metakognitiiviset taidot edistävät oppimisprosessia. Oppijalla, jolla taidot ovat hyvät, on kykyä tiedostaa, valvoa ja säädellä ajattelunsa toimintoja. (Pedanet, 2023.) Kun oppiminen on tavoitteellista eli intentionaalista sekä kognitiiviset että metakognitiiviset prosessin ovat välttämättömiä (Ruohotie, 2008, 6).

### **3.3 Elämänhallintataidot ja itsesäätelyvalmiudet**

Kielitoimiston sanakirja määrittelee elämänhallinnan ”ihmisen kyvyksi” järjestää elämänsä ja kokea se tarkoitukselliseksi ja tyydyttäväksi.” Elämäntaidot ovat

elämänhallintaa edistäviä taitoja (Siltanen, Lindberg & Savolainen, 2016, 12). *Elämänhallinta* (life management, life skills, coping) on eräänlainen kattokäsite, joka kytkeytyy yksilön hyvinvointiin. Se on eteen tulevista elämäntilanteista selviytymistä, kykyä kohdata elämä, erityisesti uudet elämäntilanteet ja vastoinkäymiset, kykyä ohjata omaa elämää ja tehdä sitä koskevia myönteisiä päätöksiä. Se voi tarkoittaa myös aineellisesti turvattua asemaa ja rakentavien elämänhallintakeinojen käyttöä sekä valmiutta käyttää psyykkisiä ja sosiaalisia kompetensseja. Nina Sajaniemen ja Christina M. Krausen (2012, 8) mukaan sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta, kasvatuksen ja koulutuksen yhtenä tavoitteena tulee olla elämänhallinnan taitojen vahvistaminen, sillä tulevaisuuden kannalta ne ovat tärkeämpiä kuin yksittäisten tietojen ja taitojen oppiminen. Pyrkimyksenä on, ettei yksilö ole vain toiminnan kohteena eli objektina vaan hän voi vaikuttaa elämäänsä omalla toiminnallaan subjektina.

Arjen taitoja ovat kyky huolehtia itsestään, kodistaan ja omista asioistaan, kuten aikatauluista ja laskujen maksamisesta. Opetushallitus (2023) nostaa edellä mainittujen lisäksi arjen taidoksi medialukutaidon eli kyvyn löytää oleellinen ja kuhunkin tilanteeseen tarvittava tieto. *Tunnetaidot* (emotional skills) ovat tunteiden tunnistaminen, niiden hallinta ja oman toiminnan säätely. *Itsesäätelyvalmiudet* (self regulation skills) ovat pitkälti sosiaalisesti muotoutuvia, opittavissa ja opetettavissa olevia taitoja. Oppilaan koulutuksellinen valmentaminen monimutkaisiin oppimis- ja toimintaympäristöihin ja niiden muutokseen edellyttää laaja-alaisten ja joustavien itsesäätelytaitojen harjaannuttamista monipuolisesti kognitiivisella, emotionaalisisella, motivaationaalisella ja sosiaalisella alueella. (Vauras ym. 2006, 253–254.) Järvenoja ja Järvelä (2006, 86) muistuttavat, että oppimisen itsesäätely ei kohdistu vain kognitiivisiin prosesseihin, kuten tiettyjen opiskelutekniikoiden vaihtelevaan käyttämiseen. Oma toimintaansa säätelevä oppija pyrkii suuntaamaan kiinnostustaan tiettyihin asioihin sekä vaikuttamaan myös ympäristöönsä ja omiin tunteuksiinsa. Siten hän kontrolloi myös motivaatiotaan ja emootioitaan.

Pekka Ruohotien (2010, 120) mukaan koulutusprosessin keskeisiä haasteita ovat itseohjautuvuuteen ja itsereflektioon valmentaminen ja rohkaiseminen, sillä kuten Järvenoja & Järvelä (2006, 99) toteavat: "tulevaisuuden menestyjiä eivät ehkä ole ne, jotka tietävät eniten, vaan ne, joilla on vahvat oppimisen itsesäätelytaidot ja jotka pystyvät mukautumaan muuttuviin oppimisen tilanteisiin." Toisaalta syrjäytymiskehitystä voidaan ehkäistä räätälöimällä oppimisympäristöjä entistä mukautuvammiksi. Tämä tarkoittaa, että oppimisympäristössä tulisi tunnistaa herkästi oppijoiden itseohjautuvuuden ja itsesäätelytaitojen eritasoisuus (ympäristön herkkyyks) sekä vastata tarkoituksenmukaisesti kunkin yksilön kehitystarpeisiin adaptaation eri osa-alueilla (ympäristön vastaaminen). (Vauras ym., 2006, 253–254.)

Richard M. Ryanin ja Edward L. Decin itseohjautuvuusteoria (*Self-determination theory, SDT*) vuodelta 1985 kuvaa ihmisen motivaatiota, hyvinvointia ja psykologisia perustarpeita (kuvio 3). Se on yksi maailman tärkeimmistä motivaatiota käsittelevistä teorioista. Teoriassa eritellään sisäinen ja ulkoinen motivaatio. Motivaatio on vaikutin, kannustin johonkin toimintaan ja se on myös mielenkiintoa, tahtoa ja halua (Nurmi, Rekiaro & Rekiaro, 1996, 270). Sisäisesti motivoitunut henkilö kokee tekemisen mielekkääksi, tärkeäksi ja nautinnolliseksi. Ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan sitä, että saadaan palkkioita tai vältetään rangaistuksia. Teoriassa yksilöidään kolme pääasiallista psykologista tarvetta, jotka auttavat sitoutumaan opintoihin tai työhön, toimimaan itsevarmasti sekä motivoitumaan niistä. Nämä tarpeet ovat autonomia, kyvykkyys ja yhteys toisiin ihmisiin. Maslowin teoriasta poiketen nämä tarpeet eivät ole hierarkkisia tai peräkkäisiä, vaan ne ovat yhteisiä kaikille ihmisille ja välttämättömiä työn imun kokemiselle. (Ryan & Deci, 2000.)

Autonomia eli omaehtoisuus on yksi ihmisen perustarpeista. Se tarkoittaa ihmisen tarvetta tuntea siten, että hänen toimintansa on itse valittua ja oman päätäntävällän alla sen sijaan, että sitä ohjaavat ihmisen ulkopuoliset asiat. Kyvykkyuden kokemus syntyy, kun opiskelijan on tehtävä jotain taitoihinsa ja mahdollisuuksiinsa nähden riittävän haastavaa toimintaa, jonka vuoksi

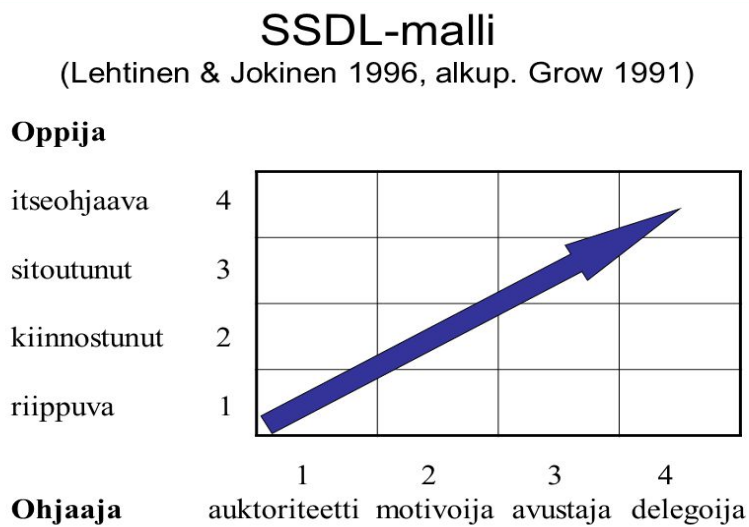
lopputuloksena tuntuu saavutukselta. Liian helppo tehtävä ei riitä tämän tunteen tuottamiseen. Autonomia on yhdessä kyvykkyyden tunteen kanssa sisäisen motivaation polttoainetta. Positiivisella palautteella on oppijalle suuri merkitys. (Kalijärvi, 2019, 14–16.)

Sisäisen motivaation ylläpitämisen ja hyvinvoinnin edellytys on yhteys toisiin ihmisiin eli läheisyys. Ihminen tuntee itsensä ja toimintansa merkitykselliseksi voidessaan jakaa itselleen tärkeät asiat muiden kanssa. Ihmisen on helppoa ottaa koko potentiaalinsa käyttöön silloin, kun hän on osa kannustavaa, arvostavaa ja lämminhenkistä yhteisöä. (Kalijärvi, 2019, 20.) Ruohotie (2010, 119) toteaa, että ”Turvallinen ja rohkaiseva oppimisilmapiiri luo edellytykset itsereflektiiviselle ajattelulle ja henkilökohtaiselle kasvulle” ja Järvenoja ja Järvelä (2006, 86) täydentävät: ”Oppimisen perusehtoja ovat motivaatio ja tahto saavuttaa tavoitteet, sille ne auttavat oppijaa keskittämään huomionsa oikeisiin asioihin ja ponnistelemaan sitkeästi kohti tavoitteita.”

Gerald Grow:n (1991) klassisessa SSDL-mallissa (*The Staged Self-learning model*) kuvataan oppijan vaiheittaista kehitystä riippuvuudesta itseohjautuvuuteen (kuvio 3). Olennaista mallissa on, että oppimisen ohjaaja osaa kohdata oppijan juuri sillä tasolla, jolla tämä on oppimisprosessissaan. Ohjaajan on osattava valita ohjaustapansa oppijan valmiuksien mukaan ja pyrittävä edistämään hänen kehitystään kohti riippumattomuutta. Aluksi riippuva oppija tarvitsee ensin selkeitä ohjeita ja ohjausta, mutta hänen kehittyessään ohjaus muuttuu motivoivaksi ja avustavaksi. Kehittyneelle oppijalle voidaan delegoida vastuuta omasta oppimisestaan ja sen ohjauksesta. Huomionarvoista on, että myös oppimisen ohjaaja kehittyy prosessissa valmentajaksi, joka saa oppijan selviytymään omin neuvoin. (Kähkönen, 2009, 32.)

### Kuvio 3

SSDL-malli (Kähkönen, 2009, 32)



Opiskeluvalmiudet eivät siis ole yksittäisiä taitoja vaan kykyä selviytyä opinnoissa eteen tulevista haasteista. Luonteeltaan ne ovat laaja-alaisia perustaitoja.

Luvussa neljä siirrän huomion opiskelijan opiskeluvalmiuksista opettajan työ ydinosaamiseen eli ohjaukseen. Mitä ohjaus- ja opetustyö ammatillisessa koulutuksessa tänä päivänä sisältää, ja miten opettajan rooli on muuttunut?

## 4 OHJAUS AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelijan ohjaamisesta ja opetuksesta vastaa opetushenkilöstö, opettajat, ohjaajat, opinto-ohjaajat ja opiskeluhuollon henkilöstö. Opettajien ohjausvastuu on kasvanut Amisreformin myötä (Luume & Suokas, 2019, 31). Opiskeluvalmiuksien kehittymiseen ja taitojen harjaannuttamiseen tarvitaan laaja-alaista tukea. Laki ammatillisesta koulutuksesta, 61 §:

Opiskelijalla on oikeus saada eri oppimisympäristöissä sellaista opetusta ja ohjausta, joka mahdollistaa tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisten ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttamisen sekä tukee opiskelijoiden kehitystä hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi. (L 531/2017)

Opettajakeskeisestä opetusajattelusta on siirrytty korostamaan tutkinnon perusteissa määritellyn osaamisen ja sen saavuttamisen tukemista. Enää keskiössä ei ole opetuksen määrä, vaan se opetus ja ohjaus jota, opiskelija tarvitsee osaamisen hankkimisen tueksi. Opettajan työ on muuttunut, mutta niin on myös opiskelijan rooli; oppiaineiden opiskelusta painopiste on siirtynyt osaamisen hankintaan ja sen osaamisen osoittamiseen. Uudet käsitteet, kuten tutkinnon osat, osaamispisteet, osaaminen, oppimistulokset, osaamisen hankkiminen ja osaamispisteisiin, ei aikaan, perustuva opintotuki ovat rantautuneet ammatillisen opetuksen kieleen. Myös avoimet oppimisympäristöt ja opetusteknologia ovat muuttaneet monin tavoin opetuksen ja ohjauksen luonnetta ammatillisessa koulutuksessa. (Opetushallitus, 2015, 17.) Paason (2012, 48–50) mukaan ammatillisen opettajan työnkuva on dynaaminen, joustava, kehittyvä ja aktiivisesti vuorovaikutuksessa verkostoihin. Lisäksi opettaja on opiskelijan *kohtaaja* ja kuuntelija ja oppimisprosessin tukija ja ohjaaja. Yksin tekemisen kulttuurista on siirrytty kohti yhdessä tekemistä.

Ammatillisen opettajan on hallittava oppimisen ja ohjauksen teoriaa ja käytäntöä. Opettaja on entistä enemmän oppijan kasvun tukija ja motivoija, mikä edellyttää ihmissuhdetaitoja sekä kykyä olla aidosti kiinnostunut opiskelijoista,

heidän ongelmistaan ja heidän kehittymisestään. Opettajan tulee osata ohjata oppija itseohjautuvaksi toimijaksi. Opettaja on koulutuksen organisoija ja oppimisprosessien ohjailija. Ammatillinen opettaja ei siis enää perinteisesti opeta, vaan organisoii ja ohjaa opiskelijoiden työskentelyä. Kehittyvissä oppimisympäristöissä toimiminen edellyttää opettajalta myös uudenlaisia taitoja kuten verkkopedagogisia ja verkosto-osaamista. (Kähkönen, 2009, 29.) Opettajalta vaaditaan tilanneherkkyyttä vuorovaikutteisissa oppimisympäristöissä. Aktivoiva, motivoiva ja ilmapiiriltään hyvä oppimisympäristö lisää tyytyväisyyttä koulutukseen ja edistää osaltaan hyvää vuorovaikutusta. (Annala & Heinonen, 2009, 26.)

Kähkönen (2009, 29) muistuttaa, että ammatillisen opettajan keskeinen osaamisalue on oppimisen ohjaaminen. Opettajan on osattava suunnitella ja toteuttaa erilaisia opetus- ja oppimistilanteita erilaisille oppijoille ja opetusryhmille erilaisissa oppimisympäristöissä. Opettajalta vaaditaan laaja-alaista opetus- ja ohjaustaitojen hallintaa. Maunun (2016, 34–36) mukaan ammatillisen opettajan työhön kuuluu usein vahva jännite, jossa ammatillisten valmiuksien opettaminen ja laaja-alaisemman kasvattaminen ja huolehtiminen tasapainottelevat. Hän muistuttaa, ettei kasvattajan roolia voi opettajan työssä mitenkään välttää.

*Ohjauksen* (guidance) käsite on laaja. Sanna Vehviläisen (2014, 12) mukaan se on yhteistoimintaa, jossa tuetaan ja edistetään ohjattavan oppimis-, kasvu-, työ-, tai ongelmanratkaisuprosesseja sellaisilla tavoilla, että ohjattavan toimijuus vahvistuu.

Ohjauksella tarkoitetaan kaikkia niitä keinoja, joilla opettaja voi edistää opiskelijan ja opiskelijaryhmän oppimista, oppimismahdollisuuksien luomista, sekä oppimishalun virittämistä ja säilyttämistä. Opettaja voi vaikuttaa oppimisen edistämiseen, kun hän tuntee opiskelijan ajatuksia, asenteita ja ongelmanratkaisuprosesseja. Oppimisen ongelmat ja keinot on mahdollista löytää, kun tehdään näkyväksi opiskelijan ajattelu- ja ongelmanratkaisuprosessit. Oppimisen ohjaaminen on tietoista kommunikointia opittavien tietojen, taitojen ja kokemusten työstämiseksi. Opettajan tulisi kannustaa opiskelijaa itse tutkimaan omia toimintatapojaan ja oppimisvalmiuksiaan. (Kähkönen, 2009, 31.)



Oleellista ohjauksessa on kunnioittava ja rakentava kohtaaminen sekä dialoginen vuorovaikutus (Vehviläinen, 2014, 12). Norman Amundsonin (2005, 25–28) mukaan ohjaussuhde vaatii sopimuksen, jossa määritellään, mikä kummankin rooli on. Luottamuksellisuus on tärkeää ja tavoitteista sovitaan yhdessä. Ohjaus on jatkuva prosessi, jossa kaksisuuntainen vuorovaikutus on kaiken keskiössä, ja ohjattava ja ohjaaja määrittelevät yhteistyössä suunnan, johon edetään. Vehviläinen (2014, 18–19) muistuttaa, että ohjaajan ja ohjattavan välillä on kuitenkin tietty epäsuhta eli ohjaajalla on eri määrä valtaa ja erilainen tiedollinen asema. Joskus ohjaaja osallistuu päätöksentekoon, joka koskee ohjattavaa. Ohjaustilanteessa voidaan käyttää myös piilevää valtaa, ja sen minimoimiseksi olisi tärkeää käsitellä avoimesti ohjaajan roolia.

Ohjaajan perusosaamista on määrätietoisuus eli oman työn merkityksellisyyden ymmärtäminen (Amundsonin (2005, 148–149). Tarvitaan myös ongelmanratkaisutaitoa eli kykyä tarkastella asioita eri näkökulmista, hakea tietoa, laatia suunnitelmia ja käyttää tervettä harkintaa ja luovuutta. Viestintätaitojen ja yhteistyön merkitystä tuskin voi liikaa korostaa, sillä ohjaustyötä tehdään viestimällä niin asiakkaiden, yhteistyökumppaneiden, työkavereiden kuin esimiesten kanssa. Ohjausosaamista on myös kyky toimia organisaatioissa, luoda ja ylläpitää myönteisiä suhteita ja tukiverkostoja. Teoreettisen tiedon päivittäminen on osa asiantuntijuutta eli elinikäistä, jatkuvaa oppimista, ja sitä tulee osata soveltaa myös käytäntöön. Ohjaajalta vaaditaan sitkeyttä, sisäistä voimaa ja itseluottamusta, sekä kykyä oppia virheistään. Oleellista ohjauksessa on muistaa, että jokaisella ihmisellä on tarve olla näkyvä, tulla kuulluksi ja huomioduksi. Toisen ihmisen avoimesti ilmaistu arvostus on välittävän ilmapiirin edellytys. Toisille avuksi oleminen on tärkeää niin ohjaajalle kuin myös ohjattavalle. Ohjaajan on tärkeää luoda jokaiseen henkilökohtainen, mutta ammatillinen suhde. (Amundson, 2005, 22.)

Ohjausta voidaan toteuttaa monin eri tavoin. Seuraavaksi kuvaan moniammatillisen, yhteisöohjauksen ja yksilöohjauksen erityispiirteitä. Opettajan työssä kaikilla kolmella on oma paikkansa ja aikansa.

## 4.1 Moniammatillinen ohjaus

Ohjausta voidaan toteuttaa *moniammatillisesti* (multiprofessional guidance). Kielitoimiston sanakirjan mukaan moniammatillinen tiimi on tiimi, joka koostuu eri ammattiryhmien edustajista. Laissa tutkintokoulutukseen valmentavasta TUVA-koulutuksesta todetaan:

Koulutuksen järjestäjän tulee koulutuksen toteuttamisessa olla yhteistyössä muiden koulutuksen järjestäjien, nuorisotyön toimijoiden sekä työ- ja elinkeinoelämän kanssa. Koulutuksen järjestäjä täydentää järjestämäänsä koulutusta hankkimalla tarvittavia koulutuksen osia sitä järjestävältä taholta. (L 1215/2020, 7 §7.)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (3 §) todetaan:

Opiskeluhoollolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisössä. Opiskeluhoolto toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä koko oppilaitosyhteisöä tukevana yhteisöllisenä opiskeluhoollona. Lisäksi opiskelijoilla on oikeus yksilökohtaiseen opiskeluhooltoon siten kuin tässä laissa säädetään. (L 1287/2013.)

Lain määritelmän mukaan opiskeluhooltoon sisältyvät opetussuunnitelman mukainen opiskeluhoolto sekä opiskeluhoollon palvelut, joita ovat psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palvelut. Opiskeluhoolto toteutetaan monialaisesti ja suunnitelmallisesti opetustoimen sekä sosiaali- ja terveystoimen yhteistyönä opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa sekä tarvittaessa muiden yhteistyötahojen kanssa. (Opetushallitus, 2023.)

Opiskeluhoolto toteutetaan sekä yhteisöllisenä että yksilökohtaisena (kuvio 4). Yhteisöllinen opiskeluhoolto on osa oppilaitoksen toimintakulttuuria ja ensisijainen tapa toteuttaa opiskeluhoolto. Yhteisöllinen opiskeluhoolto on ennaltaehkäisevää ja sen tehtävänä on edistää opiskelijoiden oppimista ja hyvinvointia sekä vahvistaa vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä opiskeluympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Yksilökohtaiseen opiskeluhooltoon kuuluvat opiskeluhoollon palvelut, joita ovat psykologi ja kuraattoripalvelut sekä opiskeluterveydenhuollon palvelut sekä monialaisen asiantuntijaryhmän tarjoama tuki. (Opetushallitus, 2021, 7.)

## Kuvio 4

Opiskelu-  
huollon kokonaisuus (Opetushallitus, 2023)



Opiskelijalla on oikeus saada eri oppimisympäristöissä sellaista opetusta ja ohjausta, joka mahdollistaa tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisten ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttamisen sekä tukee opiskelijoiden kehitystä hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi. (Laki ammatillisesta koulutuksesta L 541/2017)

Myös koulutuksen suorittamiseen sekä jatko-opintoihin hakeutumiseen tarpeellista opinto-ohjausta tulee olla tarjolla opiskelijoille opintojen aikana sekä vielä vuosi perustutkinnon suorittamisen jälkeenkin, jos opiskelija ei ole saanut jatko-opiskelupaikkaa, todetaan Ammatillisen koulutuksen laissa (L 531/2017) määritellään opiskelijan *oikeus* saada opinto-ohjauksen lisäksi ohjausta moniammatillisesti kaikilta opetus- ja ohjaushenkilöstöön kuuluvilta. Toteutus voi olla opintojaksomuotoisena opetuksena, henkilökohtaisena ja pienryhmäohjauksena sekä näiden yhdistelmänä ja sitä tulee eriyttää ottamalla huomioon jokaisen opiskelijan yksilölliset lähtökohdat, tarpeet, tavoitteet, harrastukset, kiinnostusten kohteet, osaamisalueet sekä elämäntilanteeseen vaikuttavat tekijät. (Opetushallitus, 2021, 4.)

Opetushallitus (2021,4) on myös linjannut, että tutkintoon valmentavan TUVA- koulutuksen aikana opiskelijoiden yhteisöllisyyttä, osallisuutta, toimijuutta pidetään yllä ja edistetään luottamusta omaan osaamiseen. Ohjauksen avulla edistetään koulutuksen yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa sekä tuetaan osallisuutta. Sen tavoitteena on tukea opiskelijaa muun muassa kartoittamaan kiinnostuksen kohteitaan, tunnistamaan vahvuuksiaan, arvioimaan aiemmin hankittua osaamista, suunnittelemaan opintojensa sisältöä, seuraamaan opinnoissa etenemistään, arvioimaan omaa oppimistaan sekä tekemään tarkoituksenmukaisia valintoja tulevaisuuden suhteen. Ohjauksella tuetaan opiskelijaa opintojen kaikissa vaiheissa. Ohjaus tukee opiskelijan oppimista ja hyvinvointia, tarjoaa aineksia itsetuntemuksen ja itseohjautuvuuden lisääntymiseen sekä kannustaa aktiiviseen kansalaisuuteen.

Erityisen tuen tai vaativan erityisen tuen piirissä olevilla opiskelijoilla tarve moniammatilliseen yhteistyöhön on usein välttämätöntä opiskelukyvyn edistämiseksi. Tällöin pääpaino on toimenpiteissä, jotka vahvistavat opiskelijoiden hyvinvointia, yksilöllisiä oppimisvalmiuksia ja osallistumismahdollisuuksia. Lähtökohtana ovat opiskelijan oppimisedellytykset, tarpeet ja odotukset, toimintakyky ja voimavarat. (Opetushallitus, 2021, 7.)

Koulutuksen järjestäjä voi hankkia yksilöllisten valintojen mahdollistamiseksi tutkinnon osia tai osaamisen hankkimisen tukitoimia myös muilta toimijoilta (Laki ammatillisesta koulutuksesta L 531/2017).

Lain 30 §:ssä mainituilla tukitoimilla tarkoitetaan muuta kuin tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaista osaamista, kuten esimerkiksi työpajatoiminnassa tai muissa tukitoimissa hankittavia valmiuksia taikka muita palveluita, jotka tukisivat tutkintokoulutukseen osallistumista ja ehkäisivät koulutuksen keskeyttämistä. (opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018.)

Ammatillisen opettajan työ on hyvin yhteistoiminnallista, sillä yhteistyötä tehdään opettajien välillä sekä työelämän kanssa. Opettajan työ on muuttunut sekä oppimiskäsitysten kehittymisen että yhteiskunnan ja työelämän muutosten myötä. Opetus- ja oppimistilanteet ovat parhaillaan oppimisen paikkoja niin

opiskelijoille kuin opettajillekin. (Annala & Heinonen, 2009, 19.) Seppo Helakorpi ja Seija Mahlamäki-Kultanen (2009, 8–9) puolestaan muistuttavat, että koulun toimintakulttuuri muuttuu hitaasti, mutta muutos on kuitenkin väistämätön. Verkostoituminen eri oppilaitosten kesken sekä ammatillisessa koulutuksessa erityisesti työelämän kanssa on osa muutosta. Samoin uudet pedagogiset suuntaukset korostavat oppijan roolia oppimisen organisoinnissa. Verkko-opinnoista on tullut pysyvä osa opintoja, ja sen sijaan, että koulu olisi paikka, jossa jaetaan tietoa, siellä opitaan tietoyhteiskunnan metataitoja, oppimaan oppimista, tiedonhakua, ongelmien ratkaisua, innovatiivista ja kollektiivista toimintatapaa.

## 4.2 Yhteisöohjaus

*Yhteisö*-käsite (community) on hyvin laaja, sillä se voi tarkoittaa koko ihmiskuntaa tai muutaman ihmisen joukkoa. Yleisimmillään yhteisö viittaa ihmisten välisen vuorovaikutuksen tapaan, *yhteisyyteen* (community, common feature), ihmisten väliseen suhteeseen tai siihen, mikä on tietylle ihmisryhmälle yhteistä. Yhteisön jäsenillä on jotakin yhteistä, yhteisyyttä. *Yhteisöllisyys* (community spirit) on idea tai tavoite ja kun joukko ihmisiä pyrkii järjestämään elämänsä tämän idean tai tavoitteen mukaisesti, kysymyksessä on *yhteisöllistyminen* (Lehtonen, 1990, 23–26.) Tämän tutkimuksen kontekstissa yhteisöllä tarkoitetaan laajimmillaan yhteiskuntaa, mutta myös oppilaitokseen muodostuvaa yhteisöä ja pienimmillään opiskeluryhmää. Yhteisön jäseniä ovat niin opiskelijat kuin henkilökuntaan ja yhteiskuntaan kuuluvat.

Opettajan työhön sisältyy moniammatillisen ohjauksen lisäksi ryhmän yhteisöllistä ohjaamista eli yhteisöohjausta. Opetus tapahtuu ryhmässä, tehdään ryhmätöitä ja työskennellään yhdessä. Oppimista tapahtuu yhteisöllisesti ja siinä prosessissa opettajalla on erityisen tärkeä rooli vuorovaikutuksen edistäjänä. Järvenojan ja Järvelän (2006, 98) mukaan oppimistilanteet ovat parhaimmillaan vuorovaikutteisia. Tällöin ryhmän jäsenet voivat tukea ja motivoida toisiaan ja vastuu jakaantuu ryhmän jäsenten välille. Yhdessä oppiminen on sekä väline

yksilön oppimiselle että sosiaalisen oppimisen muoto, jossa yhdessä pyritään syventämään ymmärrystä ja oppimaan uutta. Kähkönen (2009, 38) muistuttaa, että: ”Tuloksellinen ja tehokas oppimisprosessi on samanaikaisesti oppijakeskeinen ja yhteisöllinen.” Yhteisöllisyyttä korostavien oppimiskäsitysten ja -teorioiden mukaan vuorovaikutus oppijoiden kesken on oppimisen edellytys. Maunu (2016, 37) puolestaan toteaa, että ” usein kokemus ryhmien tärkeydestä liittyy yhteen kasvattajan tai aikuisen roolin kanssa.” Sosiaalipedagogisen näkemyksen mukaisesti kasvatuksen perusyksiköksi hahmottuu ryhmä, eikä yksittäinen opiskelija.

Sosiaalipedagoginen lähestymistapa yhdistää kasvatustieteellisen ja yhteiskuntatieteellisen näkökulman. Se tarkastelee ihmisen kasvua sosiaalisena ilmiönä, eli kiinnostuksen kohteena ovat prosessit, joissa ihminen kasvaa yhteisöjen ja yhteiskunnan jäseneksi ja jäsenenä. Kasvun lisäksi huomion kohteena on kasvatusta, eli pedagoginen toiminta, jolla sosiaalista kasvua tuetaan. Sosiaalipedagogisen lähestymistavan mukaan kasvua ja kasvatusta tapahtuu niin arkipäivän kohtaamisissa kuin formaaleissa instituutioissa, kuten oppilaitoksissa. (Suomen sosiaalipedagoginen seura, 2022.) Leena Kurjen (2015, 33) mukaan kasvattajan ja kasvatettavan välinen pedagoginen suhde on sosiaalipedagogiikan ydinaluetta ja oleellista on kasvattajan asettuminen dialogiin kasvatettavansa kanssa.

Maunun (2016, 38) havainto on, etteivät kasvattajan rooli ja sosiaalipedagoginen lähestymistapa opettamiseen ole itsestään selviä tulokulmia ammatillisen opettajan työhön. Opetussuunnitelmat, työehtosopimukset tai ammatillinen opettajankoulutus valmistavat opettajia pikemminkin yksilö- ja asiakaskeiseen työskentelyyn. Kasvattajan rooli ja ryhmäkeskeinen työote jäävät usein yksittäisten opettajien omistautumisen ja innostuksen varaan, sillä ne eivät aina saa virallisten instituutioiden täysimääräistä tukea.

Henkilökohtaistamista on korostettu vahvasti viime vuosina ja Maunu (2016, 69–70) kutsuukin sitä ”ammatillisen koulutuspolitiikan lempilapseksi”. Hän muistuttaa, että vaikka sillä saavutetaan paljon etuja, mutta

sosiaalipedagogisten toimintatapojen näkökulmasta se muodostaa kuitenkin merkittävän rajoitteen. Mitä henkilökohtaisemmaksi opiskelu ja sen järjestäminen käy, sitä vähemmän opetuksessa voidaan hyödyntää opiskelijaryhmien sosiaalista dynamiikkaa sekä vahvistaa opiskelijoiden yhteistyövalmiuksia ja tämän tuomia hyötyjä. (Maunu, 2016, 69–70)

Maunun (2014, 69) mukaan heikosti suoriutuvat ammattiopiskelijat eivät kaipaa niinkään henkilökohtaistamista, vaan yhteisöllisiä kokemuksia, jotka vahvistavat sosiaalista luottamusta. Monilta puuttuu henkilökohtaistamiseen vaadittavia toimintavalmiuksia, ja joka siksi vie heitä pahimmassa tapauksessa entistä syvempiin erillisyyden ja ulkopuolisuuden kokemuksiin.

Ammattiin opiskelevat nuoret ovat varsin tyytyväisiä niin sanottuihin perusasioihin. Sen sijaan, että kaipaisivat suuria elämyksiä tai jatkuvaa juhlaa, heille tärkeintä on tavallinen, hyvä arki. Sujumisessa vaikuttavat vahvoina sosiaaliset tekijät. Tärkeimpiä opiskelijoille ovat toimivat ihmissuhteet, oman opiskelijaryhmän vapautunut ja turvallinen tunnelma sekä opettajien tasavertainen suhtautuminen opiskelijoihin. Nuorille tärkeää on myös arjen rytmi, tietty järjestys elämässä ja asioiden tapahtuminen ilman jatkuvaa ponnistelua tai vastoinkäymisiä. Opiskelijat kaipaavat toimivia rutiineja ja sosiaalisia suhteita. Koulutuspolitiikan painotus opintojen henkilökohtaistamiseen ja yksilölliseen valinnan vapauteen on ristiriidassa opiskelijoiden omien toiveiden, yhteisen ja hyvän arjen oman opiskelijaporukan ja muiden tärkeiden ihmisten, kanssa. (Poikkeus ym. 2013, Maunu, 2016, 40–41.)

Sosiaalipedagogiset toimintatavat vahvistavat opiskelijaryhmien ilmapiiriä ja sitä kautta parantavat niiden työ- ja toimintakykyä ja sosiaalista luottamusta. Syynä on se, että turvallisessa ja viihtyisässä ryhmässä on helpompaa keskittyä varsinaiseen työskentelyyn, kun sen jäsenten ei tarvitse jännittää, vetäytyä tai suojautua toisiltaan. Tämä lisää viihtyvyyttä ja sitouttaa opiskelijoita omaan ryhmäänsä, minkä on aiemmissa tutkimuksissa osoitettu olevan keskeinen opintojen läpäisyä ja opintomenestystä vahvistava tekijä. Lisäksi vahva sosiaalinen luottamus, joka syntyy vain hyvissä ja turvallisissa ryhmissä, on keskeinen taustatekijä nuorten yhteiskuntaan integroitumiselle, terveydelle ja hyvinvoinnille. Keskeistä on kokemus, että minulla on väliä muillekin ja että minulla on jotakin, minkä vuoksi toimia maailmassa. (Maunu 2014, 93.)

Syrjäytymisen ehkäisyssä kiinnittyminen opintoihin on tärkeää. Sen lisäksi, että opettajan tulisi pyrkiä herättämään kiinnostus oppimiseen, hänen tuli hyödyntää vuorovaikutuksellisia työskentelytapoja, jotka kannustavat osallistumaan ja tukea yhteenkuuluvuutta, joka parhaimmillaan kannattelee yhteisön jäseniä. (Poikkeus ym. 2013.)

### 4.3 Yksilöohjaus

*Yksilö* (individual, self, one) tarkoittaa Sivistyssanakirjan mukaan yksittäistä henkilöä tai yleisemmin jonkin joukon yksittäistä jäsentä). Ryhmäohjauksen lisäksi opettaja ohjaa opiskelijoita yksilöllisesti, kahden kesken. Vance R. Peavyn (2006, 21–22) mukaan ohjaaja ja ohjattava yhdessä aikaansaavat, luovat ohjaussuhteen. Siihen tarvitaan kielellistä ja emotionaalista vuorovaikutusta ja neuvottelua. Ohjaus on hyvää silloin, kun se parantaa ihmisten keskinäistä ymmärrystä, auttaa asiakasta etenemään kohti itse valitsemaansa tavoitetta ja tarjoaa sosiaalista ja emotionaalista tukea. Tavoitteena on, että yksilön valinnan vapaus lisääntyy ja lopulta ohjauksen tarve vähenee. Norman Amundson (2005, 23) muistuttaa, että yhteistä maaperää on tärkeää luoda ennen haasteisiin menemistä. Jokainen kohtaaminen, kahden ihmisen tapaaminen, on tavallaan monikulttuurinen, sillä he tulevat eri maailmoista.

Ohjauskeskustelun on tarkoitus olla tavoitteellista ohjausta, jossa toteutuu ohjattavan kohtaaminen, ilmapiiri, ohjauskeskustelun eteneminen ja sen dialogisuus. Opiskelijälähtöisyys on keskeinen lähtökohta. Opettaja/ohjaaja antaa keskustelussa opiskelijalla tilaa, aikaa, kunnioitusta ja ottaa opiskelijan kokonaisvaltaisesti huomioon. Ohjaustilanteessa on tärkeää, että ohjattava kokee itsensä merkittäväksi ja ainutkertaiseksi. Ohjaustilanteen ilmapiiri vaikuttaa ratkaisevasti ohjauksen onnistumiseen. Opettajan tehtävänä on luoda luottamusta herättävä ilmapiiri, jotta opiskelija uskaltaa ottaa esille henkilökohtaisia asioita. Vuorovaikutuksen toimiminen ja dialogin toteutuminen on onnistuneen ja tuloksellisen ohjauskeskustelun edellytys. (Kähkönen, 2009, 33.) Peavyn (2006, 27–37) mukaan ohjaajan tulisi kohdata



avunhakija aidosti ja inhimillisesti, ”ihmiskasvoisesti”, ei yläpuolelle asettuen vaan tasa-arvoisesti. Yksilöitä autetaan ohjauksessa elämässä eteenpäin omia voimavaroja ja vahvuuksia kehittäen. Auttaminen perustuu siihen, mitä voidaan konstruoida, oppia ja toteuttaa- ei siihen mikä on vialla, puutteellista tai mahdotonta. Hän muistuttaa myös aidon kohtaamisen merkityksestä ihmiselle, joka on kohdannut sellaisia haasteita, joihin ei löydä ratkaisuja omin avuin.

Ohjauksessa ei tutkita sitä, mikä on vialla, vaan autetaan ihmisiä tunnistamaan saavutuksiaan, henkilökohtaisia vahvuuksiaan ja mahdollisuuksiaan. Tavoitteena on ”sisältä päin ohjautuvuus” eli yksilö turvautuu entistä enemmän itse tärkeänä pitämiinsä valintoihin, kykyihin ja tavoitteisiin. (Peavy, 2006, 25.) Ohjaustyö perustuu aktiiviseen ja empaattiseen kuuntelemiseen. Siitä voidaan käyttää myös termiä dialoginen kuunteleminen, joka koostuu sisäisestä rauhasta, harmonisesta suhteesta ja uudistavasta oppimisesta. Ohjaajan sisäinen rauha ilmenee parhaimmillaan keskittyneenä läsnäolona, kunnioituksena ja kärsivällisyytenä. Keskustelun aluksi on tärkeää tähdätä vuorovaikutussuhteen rakentamiseen ja vasta myöhemmin ongelman ratkaisemiseen. (Peavy, 2006, 65–80.)

Vehviläinen (2014, 16–17) tarkentaa, että ohjattavan omien päämäärien ja tavoitteiden ensisijaisuus on ohjauksen ammatillisuuden perusta, eli ohjaajalla voi olla omia institutionaalisia tavoitteita, mutta niiden ei tulisi määritellä ohjausta kokonaisuudessaan. Tarvitaan läpinäkyvää pohdintaa erilaisista osapuolten tarkoitusperistä ja niiden tärkeysjärjestyksestä. Ohjaajan ja ohjattavan pyrkimykset voivat olla samansuuntaiset ja ohjattavat pystyvät usein hyvin ennakoimaan ja sulattamaan toimintaansa erilaisia institutionaalisia odotuksia, jota heidän tilanteeseensa kohdistuu. Tavoitteet on hyvä nimetä ja pyrkiä yhteensovittamaan. Tärkeintä on muistaa, että ohjaus on aina tavoitteellista.

Amundson (2005, 20–22) korostaa aitoutta ohjaussuhteessa ja ohjaussuhteen luomisen merkitystä. Ohjattavan tulee saada tuntee arvostusta ja häntä on hyvä ymmärtää empaattisesti. Ohjaajalta vaaditaan joustavuutta, kykyä asettua toisen asemaan sekä mukauttaa puhettaan ja toimintaansa asiakkaan kanssa vastaavaksi. Käytännössä tämä tarkoittaa toimintansa sopeuttamista

erilaisten ihmisten kanssa. Ilmapiirin tulisi ohjaustilanteessa olla välittävä eli sellainen että ohjattava kokee itsensä tervetulleeksi ja hyväksytyksi juuri sellaisena kuin on. Tavoitteena on, että ohjauksessa ylitetään professionaalisuuden rajat eli että ohjattava kokee, että ohjaaja välittää hänestä ihmisenä ja on hänen edistymisestään kiinnostunut myös pitemmällä aikavälillä.

Ohjaus perustuu dialogisuuteen, joka on kahden tai useamman ihmisen vuoropuhelua, jossa toinen kohdataan ja kommunikaatio on vastavuoroista, ei yksisuuntaista (Opetushallitus, 2023). Peavyn (2006, 81–82) mukaan dialoginen keskustelija ryhtyy keskusteluun valmiina muuttumaan, jos siihen ilmenee hyviä syitä, eikä kumpikaan osapuoli keskustelussa ole ehdottomana auktoriteettina. Tarvitaan kykyä ajatella yhdessä, etsiä ymmärrystä toisen kanssa ja vilpitöntä ajatusten, tiedon ja asenteiden vaihtoa ja tutkimista. Uudistavalla oppimisella puolestaan tarkoitetaan oppimista, jossa oppijan näkökulma muuttuu, eli ei ainoastaan liitetä vanhaa ja uutta tietoa, vaan syntyy uusia tulkintoja ja uutta ymmärrystä. Parhaimmillaan ohjausprosessissa tapahtuu oppimista: niin ohjattava kuin ohjaaja muuttuvat, kasvavat ja kehittyvät.

Peavy (2006, 26) toteaa, että ohjausprosessi voi vahvistaa niin ohjaajan kuin ohjattavan voimavaroja, ja yhteistyön hengessä tapahtuva työskentely on parhaimmillaan innoittavaa ja vapauttavaa. ”Mahdollisuuksien kirkastaminen avaa ihmiselle toivon ikkunoita.” Tavoitteena on, että ihmisten minäkuva uudistuu, ja yksilöt näkevät itsensä sitkeinä selviytyjinä passiivisuuden ja avuttomuuden sijaan. Tarkoitus on, että usko omiin kykyihinsä löytyy tai palautuu ohjausprosessin aikana. Hän (2006,85) kirjoittaa ”merkityksen kaipuusta” ja uskosta siihen että ”minä voin selviytyä” ja muistuttaa, että ”jos haluamme ymmärtää toisen toimintaa (tai sen puutetta), meidän on virittäydyttävä hänen elämäntilanteensa ja etsittävä hänen toimintansa ja ajattelunsa mielekkyyttä siitä käsin.”

Ohjausosaaminen on laaja-alaista, vuorovaikutuksellista ja parhaimmillaan vaikuttavaa työtä. Usein vaikutukset eivät ole saman tien nähtävissä eikä helposti mitattavissa. Tässä tutkimuksessa haetaan vastausta kysymykseen, miten opettajan ohjausosaamisella ja lähestymistavalla voidaan

edesauttaa opiskelijan opiskeluvalmiuksien kehittymistä. Seuraavaksi määrittelen tutkimuskysymykset, ja sen jälkeen luvussa kuusi kuvaan tutkimuksen toteutuksen, aina suunnitteluvaiheesta analyysivaiheeseen saakka.

## 5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen teema on opiskeluvalmiuksia tukevat OPVA- opinnot ammatillisessa koulutuksessa. Tavoitteena on saada perustietoa opiskeluvalmiuksista, joita ammatillisen koulutuksen kontekstissa tarvitaan ja siitä, miten niiden kehittymistä voidaan tukea. Kyseessä on laadullinen eli kvalitatiivinen kyselytutkimus, jonka aineistonkeruumenetelmänä on sähköinen Webropol- kysely, joka toteutetaan osana valtakunnallisen OPVA haltuun- Framåt med SSS- hanketta. Hankkeen tavoitteena on kehittää *yhteneväisiä* käytäntöjä, ja jotta se on mahdollista, täytyy ensin olla tietoa siitä, mitä nykyiset käytännöt ovat. Hyvistä, jo olemassa olevista käytännöistä, voidaan ottaa mallia ja toisaalta haasteista oppia. Tutkimus on työelämälähtöinen ja tavoitteeni on, että tässä tutkimuksessa saatava tietoa voidaan hyödyntää OPVA-opintojen kehittämistyössä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

### 5.1 Millaisia ovat ammatillisessa koulutuksessa tarvittavat opiskeluvalmiudet?

### 5.2 Miten opiskeluvalmiuksien kehittymistä tuetaan ammatillisessa koulutuksessa?

Lähestymistapani tutkimukseen on konstruktiiivinen. Pyrin konstruoimaan eli rakentamaan OPVAn toimintamallin (Innokylä, 2023). Kari Lukan (2001) mukaan konstruktiiivinen tutkimusote keskittyy tosielämän ongelmiin, jotka pyritään käytännössä ratkaisemaan. Konstruktiiivinen tutkimus on kokeellista ja soveltavaa, jossa haluttu päämäärä on ennalta tiedossa, mutta matka määränpäähän tuntematon.

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimusmatkan alkaessa on suunniteltava reitti, jolla perille päästään, sekä tapa, jolla kuljetaan. Reitti on tutkimuspolku, jota kuljetaan ja määränpää on se, johon tähdätään. Tutkimusmenetelmä on tapa, jolla edetään. Valintoihin vaikuttavat tutkimuskohde, aikataulu, tiedonintressi sekä myös tutkimuksen tekijä. Kuten aiemmin todettiin, tutkijan sormenjälki näkyy matkan aikana ja päätepisteessä; ei kahta samanlaista matkaa tai identtistä tutkimusta.

Oleellista tutkimusmenetelmän valinnassa on se, mitä tutkitaan ja keneltä kysytään. Kohderyhmä, jolle tutkimus tehdään, vaikuttaa sanastoon, jota käytetään ja tapaan, jolla viestitään. Kyselytutkimuksessa tutkijan oma rooli on vähäisempi kuin esimerkiksi haastattelututkimuksessa, sillä henkilökohtaista kontaktia ei tutkittaviin ole.

### 6.1 Kyselytutkimus tutkimusmenetelmänä

Jyväskylän yliopiston (2016) mukaan ”Kysely on aineistonhankintamenetelmä, jossa tietyin kriteerein valitulta ihmisjoukolta kysytään vastauksia samoihin kysymyksiin”. Standardoidussa kyselytutkimuksessa asiat kysytään kaikilta vastaajilta täsmälleen samalla tavalla. Tutkimusmenetelmäksi kysely sopii parhaiten erilaisten tilanteiden, käytänteiden ja olosuhteiden kartoitukseen sekä vertailujen tekemiseen. (Anttila, 2014.) ”Englanninkielinen termi *survey* tarkoittaa sellaisia kyselyn, haastattelun ja havainnoinnin muotoja, joissa aineistoa kerätään standardoidusti ja joissa kohdehenkilöt muodostavat otoksen tai näytteen tietystä perusjoukosta.” (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2000, 180.)

Kyselyn toteuttamistapoja on lukuisia. Usein kysely toteutetaan kirjallisesti – niin tässäkin tapauksessa. Sen etuna on laaja *levikkisyys*, mutta riskinä vastausten pinnallisuus (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2000, 182). Sähköisen kyselyn etuna on taloudellisuus ja se, että vastukset voidaan tallentaa suoraan

tiedostoksi tutkijan käyttöön (Vehkalahti, 2019, 48). Tällöin vältetään aineiston syötöltä ja mahdollisilta näppäinvirheiltä (Valli, 2018, 101).

Kyselytutkimuksen ongelmaksi saattaa muodostua *kato*. Vastausprosentti voi jäädä alhaiseksi ja toisaalta ei ole täyttä varmuutta, kuka kyselyyn on vastannut, jos se toteutetaan kirjallisesti tai verkossa. (Valli, 2018, 96.) Usein tarvitaan kyselyn uudelleen lähettämistä tai muistuttamista vastaamisesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2000, 182). Omassa tutkimuksessani kohderyhmänä olivat asiantuntijatyötä tekevät henkilöt, jotka vastasivat kyselyyn työnsä puolesta. Verkko- kysely Wepropolissa tavoitti sähköpostitse kohderyhmän helposti ja nopeasti. Haasteena oli asiantuntijatyötä tekevien ajankäyttö, sillä kohderyhmällä on usein monia työtehtäviä ja vastuualueita. Heille oli perusteltava selkeästi kyselyyn vastaamisen merkitys.

Kyselytutkimus voidaan tehdä sekä määrällisillä eli kvantitatiivisilla tai laadullisilla eli kvalitatiivisilla menetelmillä, tai näiden yhdistelmänä. Määrällinen tutkimus pyrkii selittämään ilmiöitä ja lähestymistavassa käytetään tilastollisia menetelmiä. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on ilmiön ymmärtäminen ja päätelmien tekeminen. Tällöin myös analyysi toteutetaan laadullisesti. (Jyväskylän Yliopisto, 2016.) OPVA-kyselyssä oli sekä laadullisia että määrällisiä kysymyksiä. Määrällisillä kysymyksillä kysyttiin esimerkiksi OPVA-opettajien tai tutkinto-opiskelijoiden lukumäärää. Laadullisilla kysymyksillä kysyttiin puolestaan OPVA-toteutusten hyviä käytäntöjä ja haasteita, sekä toiveita hankkeelle. Pedagogista lähestymistapaa selvitettiin toteuttamissuunnitelmien ja hyvien käytäntöjen avulla. Sisältöjä koskevilla kysymyksillä kartoitettiin ammatillisessa koulutuksessa tarvittavia opiskeluvalmiuksia ja yhteistyön, kohderyhmän ja resurssien avulla selvitettiin ohjaukseen liittyviä asioita. Analyysimenetelmänä tutkimuksessa käytin laadullista sisällönanalyysiä, josta kerron tarkemmin analyysiluvussa.

## 6.2 OPVA haltuun - Framåt Med SSS- kysely

Kysely lähetettiin opetus- ja kulttuuriministeriön ammatillisen koulutuksen strategiarahoituksella toimivan OPVA haltuun - Framåt med SSS- hankkeen toimesta joulukuussa 2022. Kyselyn vastausaika oli 1.-22.12.2022. Virallinen hankeaika on 1.1.2022–31.12.2023, mutta käytännössä hankkeen toiminta käynnistyi vasta syksyllä 2022. Kyseessä on valtakunnallinen hanke, jonka kohderyhmänä ovat kaikki ammatilliset oppilaitokset. Hankkeen päätoteuttaja ja hallinnoija on Turun kaupunki ja osatoteuttajina toimii 63 ammattioppilaitosta eri puolella Suomea. Hankkeen kokonaisbudjetti on noin 3,5 miljoonaa euroa. (opetus- ja kulttuuriministeriö.) Hankesuunnitelmaan oli kirjattu alkukartoituskyselyn toteuttaminen, ja minulle avautui mahdollisuus päästä suunnittelemaan ja toteuttamaan sitä yhteistyössä hanketoimijoiden kanssa.

Hankkeen tavoitteena on muun muassa OPVAn järjestämisen parhaiden käytäntöjen levittäminen. Se tähtää pysyvään muutokseen ammatillisen koulutuksen järjestäjien toiminnassa sekä siihen, että OPVAn soveltaminen yhtenäistyy. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tavoitteena on, että mahdollisimman monelle tarjoutuu mahdollisuus toisen asteen opintoihin ja tutkinnon suorittamiseen. Opiskeluvalmiuksia tukevat opinnot voivat edistää tavoitteeseen pääsemistä. Hankkeessa on kuusi teemaa: opiskelutaidot ja elämänhallinta, kieli ja viestintä, kielitietoisuus ja selkokieliisyys ammattiopinnoissa, työelämävalmiudet sekä digi- ja matemaattiset taidot, tukitarpeet ja pedagogiset ratkaisut sekä järjestämisen toimintamallit. (opetus- ja kulttuuriministeriö.) Kyselyä kohdennettiin muun muassa koulutuksen järjestäjien ohjauskäytäntöihin, kuten moniammatillisuuteen ja verkostotyöhön sekä pedagogisiin ratkaisuihin. OPVAn sisältöjen avulla haettiin vastausta siihen, miten he ovat jäsentäneet opiskeluvalmiudet, kun koulutuksen järjestäjillä on ollut itsenäinen mahdollisuus määritellä sisällöt kuin toteutustavatkin.

Kyselyn kohdejoukko oli ne henkilöt tai tahot, joille kysely lähetettiin eli tässä tapauksessa ammatillisen koulutuksen järjestäjät Suomessa. Vuoden 2022 alussa opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämä tutkintojen ja koulutuksen

voimassa oleva järjestämislupa oli 138 ammatillisen koulutuksen järjestäjällä. Niistä kuntia oli 8, kuntayhtymiä 33 ja yhdistyksiä, säätiöitä tai osakeyhtiöitä 97. Lisäksi valtio ylläpitää Saamelaisalueen koulutuskeskusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö.) Kyseessä oli kokonaistutkimus, sillä kysely lähetettiin *kaikille* ammatillisen koulutuksen järjestäjille. Aineisto ei ollut siis otos vaan kuvaa suoraan perusjoukkoa. Tutkimuksen näkökulmasta 138 koulutuksen järjestäjää oli kohtuullisen kokoinen joukko, ja koska aineistosta haluttiin mahdollisimman kattava, oli kokonaistutkimus perusteltua.

### 6.2.1 Kyselyn toteuttaminen

Kysely tutkimusmenetelmänä vaati hyvää ennakkosuunnittelua, sillä kyselyä ei voi muuttaa tai korjata jälkikäteen.

Kyselytutkimuksessa mittaus tapahtuu kyselylomakkeella. Kun vastaaja täyttää lomakkeen, on siihen enää myöhäistä tehdä muutoksia, joten lomake on todella syytä suunnitella huolellisesti. Koko tutkimuksen onnistuminen riippuu mitä suurimmassa määrin lomakkeesta. Ratkaisevaa on se, kysytäänkö sisällöllisesti oikeita kysymyksiä tilastollisesti mielekkäällä tavalla. Kumpikaan ei yksin riitä. Hyvä kyselylomake on kokonaisuus, jossa toteutuvat sekä sisällölliset että tilastolliset näkökohdat. (Vehkalahti, 2019, 2.)

Kyselylomakkeessa oli selkeä vastausohje eli instruktio kyselyn täyttämiseen. Vallin (2018, 99) suositusten mukaisesti se oli lyhyt ja samassa muodossa kaikille. Kyselyn oheen liitettiin saatekirje ja tiedote tutkimuksesta, joiden sisältöön, ulkoasuun ja kieleen kiinnitettiin erityistä huomiota, ja niissä kerrottiin, mikä kysely ja tutkimus oli kyseessä, kuka sen tekee, kenen toimesta ja keihin se kohdistuu. Tavoitteena oli herättää luottamusta ja lisätä vastausmotivaatiota. Kyselyn tarpeellisuus perusteltiin sekä vahvistettiin vastaajien anonymiteetin säilyminen. Vielä ennen vastausajan päättymistä lähetettiin muistutusviesti kyselyyn vastaamisesta. (Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja.)

Kyselyn pituuteen ja ulkoasun selkeyteen kiinnitettiin huomiota, sillä tutkimusoppaiden mukaan ylipitkä kysely karkottaa vastaamishalun. Suosituksena keskimääräiseksi vastausajaksi on 15–20 minuuttia posti- tai internet-kyselyssä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2000, 190). Vehkalahden (2019,



48) mukaan kyselyyn vastaamisen tulee olla vastaajalle mahdollisimman helppoa. Kysymykset pyrittiin esittämään loogisessa järjestyksessä siten, että yleisimmät kysymykset sijoitettiin kyselyn alkupuolelle ja spesifiset loppuun (Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja). Ne olivat lyhyitä eivätkä sisältäneet kaksoismerkityksiä (Hirsjärvi ym., 2000, 189).

Kyselyssä oli erityyppisiä kysymyksiä. *Avoimissa kysymyksissä* esitettiin vain kysymys ja jätettiin tyhjä tila vastausta varten. Joukossa oli myös *puoliavoimia kysymyksiä*, jolloin yhdistettiin strukturoitu ja avoin osuus, eli strukturoidun kysymyksen jälkeen esitettiin avoin kysymys. *Monivalintakysymyksissä* oli valmiit, numeroidut vaihtoehdot ja vastaaja merkitsi yhden tai useamman vaihtoehdon. *Asteikkoihin eli skaaloihin perustuvaa kysymystyyppiä* käytettiin esimerkiksi kysyttäessä vastaajan arviota OPVAn tarpeesta. (Hirsjärvi ym., 2000, 185–187). Teoreettisen viitekehyksen mukaisesti kysymyksillä selvitettiin muun muassa opiskelunvalmiuksia tukevien opintojen sisältöjä ja ohjausta OPVAssa- kuka sitä tekee, miten, millaisella työotteella, milloin ja kenelle?

Kyselyn lopussa kysyttiin taustakysymyksinä eli selittävinä muuttujina (Valli, 2018, 94) koulutuksen järjestäjän alueellista sijoittumista (maakunta) sekä tutkintokoulutuksessa olevien opiskelijoiden määrää. Koska OPVA-opintojen toteuttamista selvitettiin organisaatiotasolla, vastaajan iällä, sukupuolella tai koulutustaustalla ei ollut merkitystä. Sen sijaan maakunnan avulla haluttiin tietää, järjestettiin OPVAA valtakunnallisesti kyselyn tekohetkellä.

OPVA-kyselyn laatimiseen osallistui pieni joukko asiantuntijoita. Tutkijana minua kiinnosti miten OPVAA toteutetaan, mitkä ovat jo todettuja hyviä käytäntöjä ja hyödynnetäänkö moniammatillista työtettä ja verkostoja. Hankkeen puolesta haluttiin selvittää odotuksia, joita hankkeelle asetettiin. Koska kyseessä oli perustutkimus, jonka tavoitteena oli uuden tiedon hankkiminen laaja-alaisesti tutkimuskohteesta (Tilastokeskus) ja ymmärryksen lisääntyminen (Tieteen termipankki), kysymyksiä oli useista eri teemoista, kuten kohderyhmästä, tiedotuksesta ja resursseista, ei spesifisti vain yhdestä

tarkkarajaisesta aiheesta. Kyselyn laatu pyrittiin varmistamaan myös jo aiemmin toteutettuihin teemaan liittyviin kyselyihin perehtymällä. Ennen lähettämistä, se esiteltiin myös OPVA haltuun Framåt med SSS-hankkeen ohjausryhmälle. Heidän kommenttiansa pohjalta tehtiin tarvittavat muutokset. Kysely myös käännettiin ruotsin kielelle hankkeen toimesta, ja mukaan liitettiin tiedote tutkimuksesta, sekä lomakkeeseen lisättiin eettinen suostumus osallistua tutkimukseen. Tutkimuslupa haettiin neljältä koulutuksen järjestäjältä, jotka etukäteen ilmoittivat sen hakemisen tarpeellisuudesta.

Ennen varsinaista kyselyä, toteutettiin pilotti- eli esitutkimus (Hirsjärvi ym., 2000, 191), jossa kyselylomaketta testattiin muutamilla tutkimuksen kohderyhmään kuuluneilla, kuten Kimmo Vehkalahti (2019, 48) suosittelee. Heidän palautteestaan sai todenmukaisen käsityksen siitä, olivatko kysymykset ja ohjeet ymmärretty oikein, oliko lomakkeessa turhia kysymyksiä tai oliko jotain olennaista kenties jäänyt kysymättä. Muutamia kysymyksiä muokattiin ja virheitä korjattiin heidän palautteensa pohjalta.

### **6.2.2 Aineiston analyysi**

Kun kyselyvastaukset tulivat, aloitin aineiston esikäsittelyn. Vehkalahden (2019, 51) mukaan esikäsittelyn aikana aineistosta saattaa löytyä virheitä eikä niitä voi välttää kokonaan. Tässä tutkimuksessa muutamien kysymysten vastaukset eivät olleet keskenään vertailukelpoisia. Osa vastaajista oli ilmoittanut opiskelijamäärät vuositasolla, osa lukuvuoden mukaan, ja osa oli jättänyt kokonaan vastaamatta. Samoin henkilöresurssien määrä oli monitulkintainen, joten nämä kysymykset jätin analyysin ulkopuolelle.

Lähtökohtani oli fenomenologinen; pyrin lähestymään tutkimuskohdetta ilman ennalta määrättyjä oletuksia, määritelmiä tai teoreettista viitekehystä pohdiskelevalla otteella (Lähdesmäki, Hurme, Koskimaa, Mikkola, Himberg, 2012). Analysoin aineistoa laadullisin menetelmin, sillä tavoitteeni oli aineiston ominaisuuksien ja merkitysten ymmärtäminen kokonaisvaltaisesti (Jyväskylän Yliopisto, 2022). Laadullisen sisällönanalyysin tavoitteena on luoda tutkittavasta

ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa, eli käytännössä analysoin tekstiä, kyselyn avoimien vastausten merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117). Sen lisäksi hyödynsin analyysissä myös numerotietoa, jonka tarkoituksena oli täydentää laadullista analyysiä ja antaa lisätietoa tutkimuskohteesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 119). En siis laskenut prosenttiosuuksille ja vertailuille tilastollisia tunnuslukuja, koska analyysitapani oli kokonaisotosta kuvaileva, ei yleistävä eikä selittävä.

Laadullinen sisällönanalyysi perustui aineiston koodaukselle. Koodaaminen ei ole pelkkä tekninen luokittelutoimenpide, vaan siinä on kyse myös tutkijan tekemistä valinnoista, sillä rikasta aineistoa koodata voi monista eri näkökulmista. Koodausprosessin aikana jäsenin pelkistetyt ilmaisut, alaluokat ja yläluokat ja pääluokan vaihe vaiheelta. Ne eivät siis löytyneet sellaisenaan aineistosta, vaan tässä tapauksessa minun synnyttäminäni ja nimeäminä. Luokat muotoutuivat ja ryhmittyvät koodauksen edetessä. Toteutin koodaamisen aineistovetoisesti ja pyrin sulkemaan aiemmat käsitteellistykset pois ja koodaamaan aineiston luokkiin ja alaluokkiin ensisijaisesti raaka-aineistoon tukeutuen. Teorettinen viitekehys tarkentui aineistoon perehdyttyäni. (Kallinen & Kinnunen.)

Analyysi eteni vaiheittain. Ensin kävin aineiston läpi huolellisesti, useita kertoja läpi lukien. Sen jälkeen jaottelin sitä karkeasti eli valitsin aineistosta ne kysymykset, joita käytin tämän tutkimuksen aineistona. Tätä vaihetta kutsutaan redusoinniksi eli pelkistämiseksi. Alun ”tekstimassa”, 75 sivua aineistoa, alkoi pikkuhiljaa hahmottua ja jäsenyä klusteroinnin eli ryhmittelyn avulla. Käytännössä koodasin tekstiä eri värein ja piirsin käsitekarttoja analyysin tueksi. Ensin jaottelin pelkistetyt ilmaisut ja seuraavaksi nimesin alaluokat, joita oli seitsemän. Sen jälkeen käsitteellistin eli abstrahoin teorettiset käsitteet kahdeksi yläluokaksi ja lopulta yhdeksi pääluokaksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123–126). Koodauksella jäljitin aineistosta toistoa, säännönmukaisuutta ja järjestystä. Sisällönanalyysin tavoitteena oli kategorisoida ja käsitteellistää (Salo, 2015, 177). Kävin samalla tavoin läpi myös eri koulutuksen järjestäjien OPVAN

toteutussuunnitelmat, joita 12 vastaajaa oli liittännyt kyselyyn, ja sain niistä tutkimuksen kannalta merkityksellistä lisätietoa.

Ulla-Maija Salo (2015, 186–189) muistuttaa, että tutkielman tekijän omien valintojen merkitys on suuri eli menetelmälliset valinnat eivät ole teknisiä vaan mitä suurimmassa määrin tutkijan oman ajattelun tuloksia ja oivalluksia. Hirsjärvi ym. (2000, 215) toteavat, että tästä syystä, tutkijan tulee pyrkiä perustelemaan valintansa tehtävien luokittelujen tekemisessä. Siitä huolimatta on hyvä myös muistaa, että tutkija, tutkittava ja vielä tutkimuksen lukija tekevät omat tulkintansa tutkimuksesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2000, 212). Vaikka tutkimuksessa pyrkimys on objektiivisuuteen, väistämättä tutkijan oma esiymmärrys, aiempi tieto aiheesta, vaikuttaa lopputulokseen. Tässä tutkimuksessa kuulun itsekin tutkimuksen kohdejoukkoon, sillä työskentelen OPVA-opettajana ammatillisessa koulutuksessa, mutta aineistoa tulkitessani toimin tutkijana. Kyselyn laatimisessa tutkimuskohteen tuntemuksesta ja omasta kokemuksesta oli kuitenkin hyötyä, sillä en voinut juurikaan tukeutua aiempiin tutkimuksiin ja jo olemassa olevaan tietoon. Kokemus toimi kompassina, ja matkani määränpää oli luoda toimintamalli eli kiteytetty kuvaus (Innokylä, 2023) OPVA-toiminnasta.

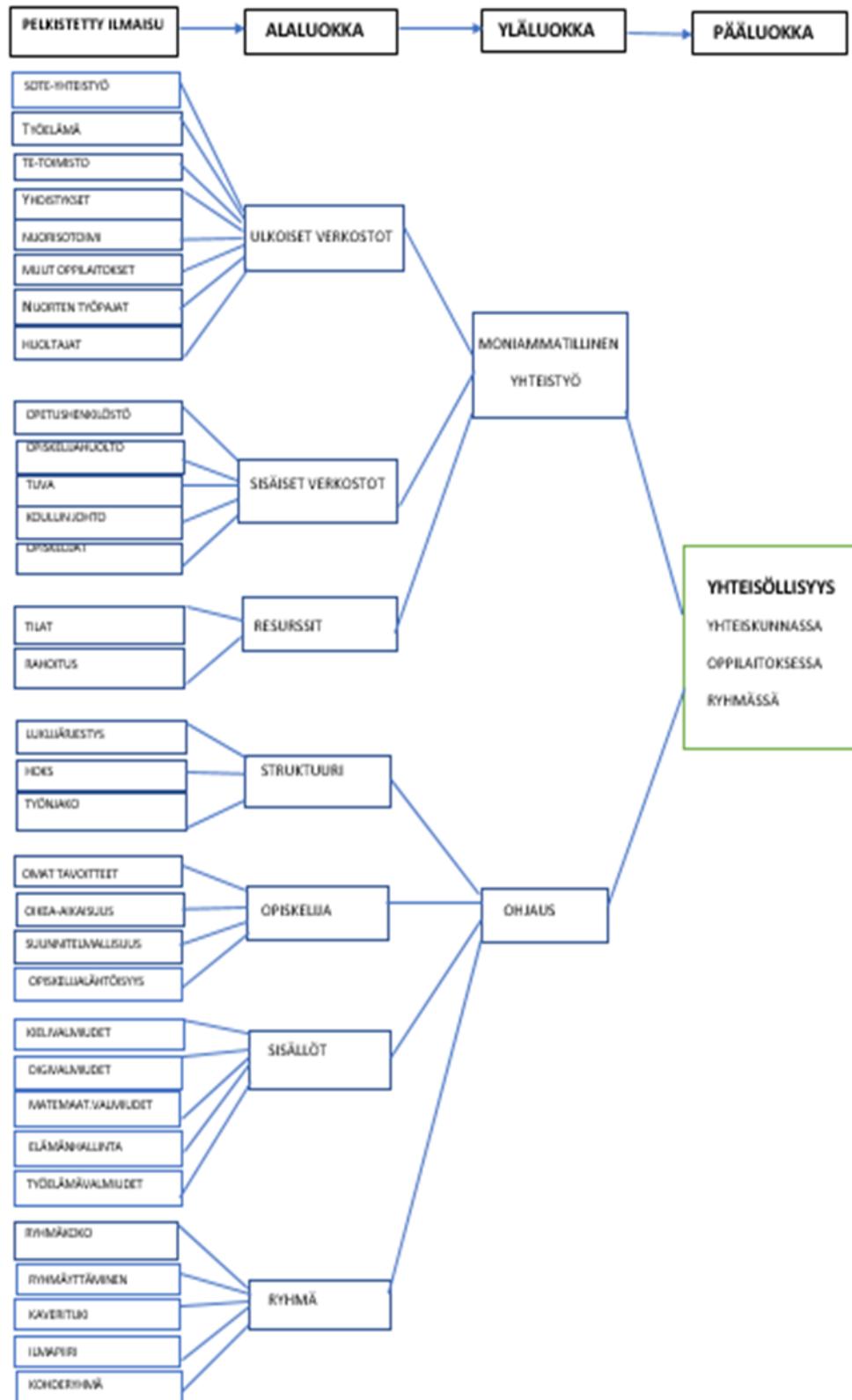
## 7 TULOKSET

Luvussa seitsemän kuvaan tutkimukseni tulokset aloittaen laadullisesta sisällönanalyysistä. Sen jälkeen kuvailen numerotiedon avulla yleistä tietoa kyselyn tuloksista, jotta muodostuu ymmärrys ilmiön laajuudesta ja kokonaisuuden hahmottaminen helpottuu. Seuraavaksi vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joka käsitteli opiskeluvalmiuksia, joita ammatillisessa koulutuksessa vaaditaan, ja sen jälkeen toiseen tutkimuskysymykseen, jonka tavoitteena oli löytää vastaus, miten opiskeluvalmiuksien kehittymistä tuettiin ammatillisessa koulutuksessa. Tulosluvun lopussa on vielä lyhyt yhteenveto tuloksista.

Laadullinen sisällönanalyysi (kuvio 5) eteni vaiheittain. Jäsenin pelkistetyt ilmaukset aineistosta toistoina esiintyvistä asioista, joita olivat esimerkiksi yhteistyökumppanit, lukujärjestys ja HOKS. Alaluokat muodostin pelkistettyjä ilmaisuja yhdistellen ulkoisiin ja sisäisiin verkostoihin, resursseihin, sisältöihin, struktuuriin (OPVAn rakenne) sekä ryhmään ja opiskelijaan liittyviin loogisiin kokonaisuuksiin. Yläluokiksi nimesin moniammatillisen yhteistyön, joka muodostui sisäisistä ja ulkoisista verkostoista ja resursseista sekä ohjauksen, joka muodostui alaluokista struktuuri, sisällöt, ryhmä ja opiskelija. Näiden kahden teeman ympärille OPVA kulminoitui, ja pääluokka yhteisöllisyys nivoin ne yhteen. Yhteisöllisyys sisältää koko toimivan kokonaisuuden eri tasoineen (yhteiskunta, yhteisö ja yksilö), sillä ilman sitä yksittäiset luokat jäävät irrallisiksi. Ilman yhteistyötä, laadukasta ohjausta tai tarpeellisia sisältöjä OPVA olisi palapeli vailla puuttuvia paloja. OPVAn kokonaisuus syntyi osasista ja yhteisöllisyys laadukkaasta ohjauksesta ja yhdessä tekemisestä.

## Kuvio 5

Aineiston sisällönanalyysi



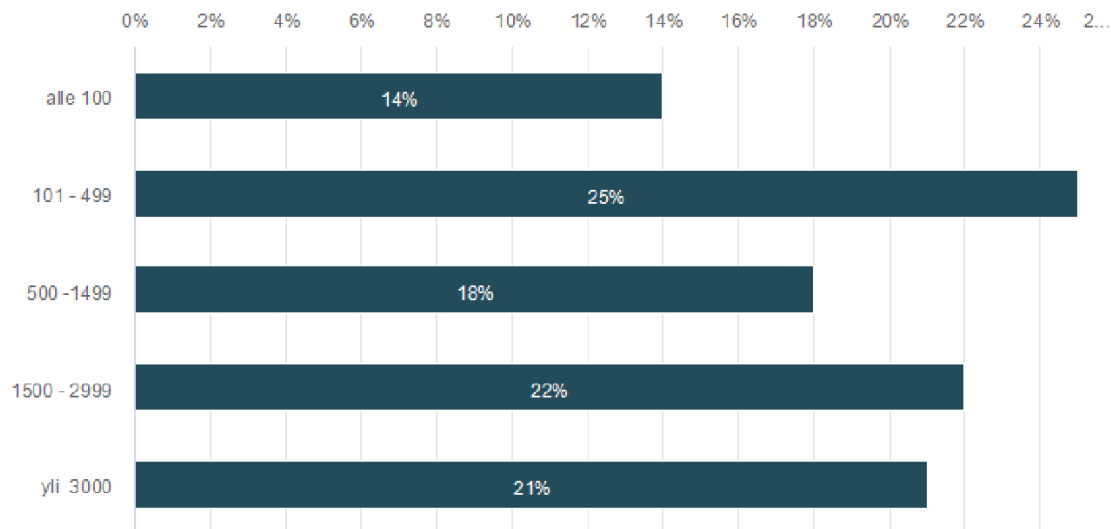
## 7.1 Kyselyyn osallistuneet oppilaitokset

OPVA haltuun- hankkeen kyselyyn vastasi määräaikaan mennessä 81 koulutuksen järjestäjää 138 koulutuksen järjestäjästä. Yhdeltä koulutuksen järjestäjältä ei saatu tutkimuslupaa määräaikaan mennessä. Sen lisäksi tuli neljä vastausta jo vastanneista organisaatioista. Vastausprosentti oli kokonaisuudessaan 59 %. Vastaajista 62,4 %:a (n=53 koulutuksen järjestäjää) toteutti OPVA-opintoja omassa organisaatiossaan ja 37,6 % (n=32) ei. Vastaajista viisi oli erityisammattioppilaitoksia, joista kahdessa järjestettiin OPVA-opintoja. Sitä järjestettiin kaikissa maakunnissa. Oman organisaationsa OPVAn toteutussuunnitelman liitti kyselyyn 12 koulutuksen järjestäjää. Vastaajista 18 kertoi sellaisen olevan suunnitteilla OPVA haltuun- hankkeen aikana eli vuoden 2023 loppuun mennessä. Monissa vastauksissa todettiin toiminnan olevan vielä kehitteillä eikä vakiintuneita käytäntöjä ole vielä ennätetty luoda. Joidenkin vastaajien mukaan myös OPVAn yksilöllinen ja opiskelijalähtöinen luonne vaikeuttaa yhteneväisen toimintamallin luomista, ja osa vastaajista kyseenalaisti sen tarpeellisuuden kokonaan.

Kyselyyn vastaamisessa huomionarvoista oli, että suurin osa kysymyksistä oli vastaajille vapaaehtoisia. Pakollisia kysymyksiä oli muutamia, kuten järjestetäänkö OPVAa oppilaitoksessanne ja onko toteutussuunnitelma laadittu. Jos oppilaitoksessa ei sitä järjestetty, vastaaja siirtyi suoraan kysymykseen toiveista ja tarpeista hankkeelle. Tutkimuksen kannalta merkityksellistä oli lukuisat vastaukset avoimiin kysymyksiin. Niihin oli selkeästi nähty vaivaa ja käytetty aikaa vastaamiseen. Kyselyn vastausten lisäksi perehdyin toteutussuunnitelmiin ja yhdistin niistä saadun lisätiedon kyselyn vastauksiin ja tein niistä synteesin. Lopputuloksena syntyi OPVAn toimintamalli.

## Kuvio 6

Tutkinto-opiskelijamäärä (n=85)



Koulutuksen järjestäjät olivat keskenään hyvin eri kokoisia (kuvio 6). Alle 100 tutkinto-opiskelijaa oli 12 vastaajalla (14 %) ja yli 3000 opiskelijaa 21 (21 %) vastaajalla. Opiskelijamäärät OPVAssa vaihtelivat luonnollisesti myös suuresti: enimmillään siihen osallistui 750 opiskelijaa lukuvuonna 2021–2022 ja pienimmillään opiskelijamäärä oli kuudella vastaajalla alle kymmenen. Maahanmuuttajien osuus opiskelijoista oli kahdellatoista vastaajalla 90–100 % ja vain kuudella vastaajalla alle 50 %: a. Selkeä enemmistö OPVA-opiskelijoista oli siis maahanmuuttajataustaisia, ja joissakin oppilaitoksissa sitä ei edes tarjottu muille kohderyhmille. Vastaajista 85 % (n=45) arvioi, että OPVAn tarve tulee kasvamaan tulevaisuudessa. Tarpeen arvioi pysyvän ennallaan 11,5 % (n=6) vastaajista ja vajaa 4 % (n=2) ei osannut sanoa. Kukaan ei arvioinut tarpeen vähenevän.

## 7.2 Opiskeluvalmiudet

Mitä ovat ammatillisessa koulutuksessa vaadittavat opiskeluvalmiudet? Tätä tutkimuskysymystä lähestyn ensin kuvaamalla opiskeluvalmiuksia tukevia



opintoja ammatillisen koulutuksen kontekstissa, niiden ominaispiirteitä ja toteutustapoja, sillä ammatillisen koulutuksen järjestäjät ovat pyrkinet asiantuntemuksellaan luomaan OPVA-toteutuksista opiskelijoita palvelevia opintokokonaisuuksia ja -toteutuksia, joilla voidaan parhaiten tukea opiskeluvalmiuksien kehittymistä. Sen jälkeen hahmottelen opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen sisällöt.

### **7.2.1 OPVA ammatillisessa koulutuksessa- yksilöllisyyttä, yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä**

Tiivistetysti OPVAn kolme keskeisintä periaatetta olivat yksilöllisyys, yhteistyö ja yhteisöllisyys. OPVA-toiminnan joustavuus ja opiskelijoiden autonomian vahvistaminen ja erilaisten, yksilöllisten polkujen mahdollistaminen olivat vahvuustekijöitä. Amisreformin yksi keskeisistä elementeistä on nimenomaan opiskelijälähtöisyys, jonka tarkoituksena on ollut edistää koulutuksellista tasa-arvoa (Opetushallitus, 2015, 12), ja toinen on henkilökohtaistaminen, eli opiskelijan oman henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laatiminen ja päivittäminen joustavasti opintojen alussa ja opintojen aikana (Laki ammatillisesta koulutuksesta 11.8.2017/531, § 44). Kuten Maunu (2016, 107) on muistuttanut, yksilöllisyys ja yhteisöllisyys eivät ole toistensa vastakohtia tai toistensa poissulkevia, vaan yksilöllisyyteen kasvu tapahtuu yhteisöllisesti, toisten ihmisten avulla ja tuella. Paason (2012, 49–53) mukaan henkilökohtaistamisen lisäksi myös ryhmädynamiikka ja yhteistyö opiskelijoiden ja opettajan välillä ovat tärkeitä. Sosio-konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti oppiminen on sosiaalista, vuorovaikutuksellista ja yhteistoiminnallista (Tieteen termipankki, 2022). Vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnallisuuden kautta kannustetaan itseohjautuvuuteen (Pedanet, 2022). Autonomisesti, omaan toimintaansa vaikuttaen, yksilö voi hyödyntää omaa osaamistaan ja tuntea kyvykkyyttä (Kalijärvi, 2019, 169.) Opettajan on huomioitava jokaisen oppijan vaiheittainen kehitys riippuvuudesta itseohjautuvuuteen, tunnistettava kunkin opiskelijan taitotaso ja tarpeet, ja

toimittava niiden mukaisesti, kuten SSDL-mallissa kuvataan (Kähkönen, 2009, 32). Itseohjautuvuus opitaan, kun taitoja harjoitellaan, askel askeleelta.

Myös oikea-aikaisuus ja kokonaisvaltaisuus eli opiskelijan osaaminen, tarpeet ja elämäntilanne huomioiva lähestymistapa sekä toiminnan käytännönläheisyys, toiminnalliset menetelmät ja opiskelijoiden osallistaminen toiminnan suunnitteluun oli tärkeää. Toiminnan struktuuria ja selkeitä toimintatapoja korostettiin. Samaa mieltä on ollut Maunu (2016, 40–42), jonka mukaan erityisesti nuoret kaipaavat arjen rytmiä ja toimivia rutiineja. OPVAN ohjenuoraksi sopii: mitä sekavampi tilanne, sitä selkeämmät sävelet. Opiskelijan henkilökohtaisten tavoitteiden luominen, toiminnan suunnitelmallisuus ja sen kirjaaminen HOKSiin olivat oleellisia sitoutumisen näkökulmasta. OPVA merkittiin opiskelijan lukujärjestykseen, joten siitä tuli osa opiskelijan arkista opiskelua. ”Opiskelijan suorittaessa OPVA-opintoja, hän saa tarvitsemaansa lisätukea ja -ohjausta. Ilman tätä tukea ainut vaihtoehto saattaisi olla opintojen keskeyttäminen.” Berg (2022, 38–42) toteaa, että aina edes OPVAN kokonaisvaltainen tuki ei riitä, ja se lisää opettajien eettistä kuormitusta. Opettajien ohjausosaaminen ja ammattitaito opetuksessa olivat edellytys OPVAN onnistumiselle. Amundson (2005, 148–149) on kuvannut henkilökohtaisen, mutta ammatillisen suhteen merkitystä ohjaajan ja ohjattavan välillä. Annala ja Heinonen (2009, 26) ovat puolestaan todenneet, että opettajan tehtävä on ohjata oppija itseohjautuvaksi toimijaksi. ja jotta tavoitteeseen päästäisiin, ohjaajan on tunnettava opiskelijansa. Myös aineistossa henkilöstön pysyvyyttä (samat opettajat) sekä henkilöstön yhteistyötä yhteisopettajuutena ja/tai moniammatillisena toimintana painotettiin: ”Tuttu oppimisympäristö, hyvä ryhmähenki (tutut opiskelija kaverit), pääsääntöisesti tuttu (sama) opettaja.” Myös Honkasen (2017, 45–48) mukaan maahanmuuttajaopiskelijoille tuttu opettaja ja lähiopetus ovat tärkeitä. Opinnoilla on aina myös sosiaalinen ulottuvuus.

Viestintä ja kommunikaatio OPVA-opintoja opettavan opettajan sekä vastuupettajan, ammatillisten opettajien, erityisopettajien ja ohjaushenkilöstön kanssa toimii hyvin, erityisesti nuorten ryhmien ja S2 -opiskeluryhmien kohdalla.

Oppilaitoksen sisäisistä verkostoista mainittiin muun muassa TUVA, jonka kanssa yhteistyötä teki 38 % (n=20). Yhteistyötä tehtiin vähimmillään yksittäistapauksissa tietyn opiskelijan asioissa, mutta myös materiaaleja jaettiin. Laajimmillaan yhteistyö oli: ”yhteinen toteutusryhmä opiskeluvalmiuksien (erityisesti arjen hallinnan ja opiskelutaitojen) osalta sekä mahdollisuus yhdistää OPVA- ja TUVA-ryhmiä yhteisopetukseen”. Kaksi vastaajaa ilmoitti TUVAn opiskelijoiden voivan osallistua OPVAan ja joissain oppilaitoksissa oli yhteisiä opettajia TUVAssa ja OPVAssa. Tärkeä huomio oli synergiaetu, joka yhteistyöstä syntyi:

Näkisin asian enemmänkin niin, että TUVA ja OPVA kehitetään yhdessä. Meillä on vahva tuva ja myös muita tukipalveluita, joten ei OPVAa OPVAn vuoksi/päällekkäisyyksiä, vaan synkronointi huomioiden. Tässä auttaa, että ovat saman johdon alla.

OPVAssa osa- tai kokoaikaisesti työskentelevistä opettajien lisäksi ammatilliset ohjaajat, kuraattorit, psykologi sekä opiskeluterveydenhuollosta terveydenhoitajat. Kyseessä on oppilas- ja opiskelijahuoltolain (3§) määrittelemä ennaltaehkäisevä ja yhteisöllinen opiskeluhuolto. OPVA-opiskelijoista osa oli erityisen tuen piirissä ja heidän kohdallaan moniammatillinen yhteistyö on usein välttämätöntä (Opetushallitus, 2021, 7). OPVAssa ohjauksen lisäksi nimenomaan moniammatillinen yhteistyö osoittautui keskeiseksi tekijäksi (vrt. sisällönanalyysi). Ilman yhteistyötä ei synny yhteisöllisyyttä.

Organisaation ulkopuolisten verkostojen kanssa yhteistyötä teki 60 % (n=32). *Julkiselta sektorilta* mainittiin kuntakokeilu/TE-palvelut, sote yhteistyö, nuorisotoimi ja kaupungit ja kunnat ylipäänsä. Muista oppilaitoksista, nimettiin lukio, muut lähialueen koulut ja alueella toimiva erityisammattioppilaitos. Yhteistyötä tehtiin myös *yksityisen sektorin* yritysten ja työelämälähtöisten oppimisympäristöjen kanssa, sekä *kolmannen sektorin* toimijoiden, kuten nuorten työpajojen, kanssa. Moni vastaajista nimesi myös erilaiset hankkeet, esimerkkinä OPVA haltuun -hanke, yhteistyökumppaniksi. Alueellisista verkostoista muun muassa maahanmuuttajakoordinaattoreiden verkosto sekä opiskelijan omat tukiverkostot olivat yhteistyökumppaneita. Opiskelijoiden huoltajia ei erikseen

nimetty, vaikka alaikäisten opiskelijoiden HOKS-palavereissa huoltajat ovat usein edustettuina, ja OPVAan ohjautumiseen liittyvässä kysymyksessä huoltajatkin noteerattiin. Sen sijaan 28 %: a (n=15) ei tee yhteistyötä organisaation ulkopuolisten tahojen kanssa. Osa siksi, ettei kokenut sitä tarpeelliseksi tai ei ole löytänyt sopivaa yhteistyökumppania. Osalla koulutuksen järjestäjästä OPVA-toiminta oli vasta alkanut, eikä yhteistyöverkostoja ollut vielä ennätetty luoda.

OPVAn hyvistä käytännöistä korostui pieni ryhmäkoko. Ryhmytymisen, ryhmän tuen ja ”kaverituen” merkitystä korostettiin. Luumen ja Suokkaan (2019, 233–46) mukaan erityisesti nuorille yhteisön, ryhmän ja sosiaalisen tuen merkitys on suuri opintoihin kiinnittymisessä ja Honkanen (2017, 45–48) vahvistaa myös vertaistuen merkityksen maahanmuuttajille. Kannustava ilmapiiri oli tärkeää ja Sajaniemen ja Krausen (2012, 15) mukaan se voi edesauttaa myönteistä suhtautumista oppimiseen. Myös Ryanin ja Decin itseohjautuvuusteoriassa (*Self-determination theory, SDT*) läheisyyden merkitystä on korostettu, sillä yhteys toisiin ihmisiin hyvinvoinnin näkökulmasta on tärkeää. Parhaimmillaan yhteistyö niin opiskelijoiden kuin työntekijöiden välillä johtaa yhteisöllisyyteen, josta muodostui sisällönanalyysini pääluokka. Pyrkimys oli syvällisempään kasvuprosessiin, tietojen sisäistymiseen ja kiinnittymiseen arvoihin ja asenteisiin ja kokonaisvaltaiseen ajattelun rakentumiseen sosiaalipedagogisen ajattelun mukaisesti (Nivala, 2014).

Haasteiksi nimettiin useimmiten rahoituksen byrokraattisuus, resurssien riittämättömyys ja toiminnan jäsentymättömyys. Lain mukaan erillinen OPVA-rahoitus on enimmillään puoli vuotta yhdelle opiskelijalle ja sinä aikana OPVAa tulee olla yli puolet lukujärjestyksen tunneista. Vastauksissa todettiin, että joskus tarve on pidempikestoinen tai OPVAn toteutus olisi hyvä olla aikataulullisesti joustavampi, sillä toiminnan organisointi oppilaitoksessa oli usein haastavaa resurssien (tilat ja henkilöstö) näkökulmasta.

Moni opiskelija hyötyisi puolen vuoden OPVA-jaksosta. Tämä tosin yleensä pidentää opiskelijan opiskeluaikaa. Valitettavasti monen opiskelijan oma rahoitus ei tällöin riitä kattamaan opiskeluaikaa, vaan rahoitus loppuu kesken. Vaikka OPVA-opintojen rinnalla edistettäisiin osaamispisteitä kerryttäviä opintoja, on eteneminen silti usein hitaampaa. Tämän takia on välillä myös vaikea motivoida opiskelijoita OPVA-jaksolle, vaikka he tukea tarvitsisivatkin.

Rahoitusmalli (lisärahoitus) on jäykkä. Vähintään 50 % OPVA-jakson opinnoista tulisi olla OPVA-opintoja rahoituksen saamiseksi. Välillä tämä on hyvä määrä, mutta usein opiskelijoiden tarve on enemmän pitkäaikaisempi, vähemmän kuin puolet jakson opinnoista kattava tuki. Erityisesti, jos tuen tarve on yhdellä tai muutamalla OPVAn osalla, joka kehittyy hitaasti (esim. suomen kielen ja matemaattiset taidot), opiskelija hyötyisi todennäköisesti pidemmästä tuesta, jota olisi vähemmän kuin 50 % jakson opinnoista.

Opetus- ja kulttuuriministeriön OPVA webinaarissa 9.2.2023 kuitenkin muistutettiin koulutuksen järjestäjiä siitä, että OPVAa *voidaan* järjestää pidempikestoisesti tai alle 50 %:a opetustunneista. Tosin silloin ei makseta erillistä rahoitusta, vaan toteutus tapahtuu perustutkintorahoituksella (Korhonen, 2023).

Kyselyn vastauksissa toivottiin myös valtakunnallisesti yhtenäisiä käytäntöjä opiskelijan opintojen rahoitukseen OPVAn aikana. Haluttiin turvata opiskelijan opintososiaaliset etuudet (opintotuki, kuntoutusraha tai omaehtoinen opiskelu työttömyysetuudella), koska opiskeluaika saattoi pidentyä. Joissain tapauksissa työvoimakoulutuksissa tämä oli ratkaistu siten, että jo koulutuksen suunnitteluvaiheessa lisättiin OPVAa opintoihin. Tasa-arvon näkökulmasta yhteneväiset valtakunnalliset käytännöt olisivat enemmän kuin perusteltuja.

Toimintamallien puuttuminen nähtiin haasteena, sillä monilla koulutuksen järjestäjillä toiminta oli vielä alkutekijöissään ja varsin jäsentymätöntä. Organisointi oli usein hajautettua ja eri toimipisteissä käytännöt erosivat. Kaivattiin keskitetymppää organisointia, yhtenäisiä käytäntöjä ja selkeää ohjautumisprosessia. Huoli opiskelijoiden eriarvoisesta asemasta oli aiheellinen.

Selkeämpää ja syvällisempää yhteistyötä mm. kielten opettajan ja ammatillisen opettajan välillä. Joku työkalu, jolla yhteistyö helpottuu. Enemmän voisi hyödyntää opva-opintoja, tietoisuus opvasta ei ole kaikilla opettajilla niin hyvä kuin voisi olla.

Myös Kuokkanen (2021, 20–23) ja Berg (2022, 38–42) ovat peräänkuuluttaneet pysyvien ratkaisujen tarpeellisuutta, sillä sisältöjen ja tuntimäärien epäselvyys on johtanut käytäntöjen vakiintumattomuuteen, ja Bergin mukaan haasteena on

ollut myös toiminnan tuntemattomuus. Se mainittiin myös tämän tutkimuksen aineistossa.

Sen lisäksi ”Opiskelijoiden sitoutumattomuus elämänhallintaa tukevien opintojen osalta” koettiin haasteeksi, mutta samanaikaisesti maahanmuuttajien motivaatiota ja sitoutumista kiiteltiin. Opintoihin sitoutumisessa tarve moniammatillisen ohjaustyön lisäämiselle oli selkeä. Arjen hallinnan haasteisiin ei voinut yksi opettaja vastata, vaan siihen tarvittiin opiskeluhuoltohenkilöstöä ja oppilaitoksen ulkopuolisia verkostoja tueksi. Mitä isommat haasteet, sitä suurempi verkosto.

### 7.2.2 OPVAn sisällöt

96 %:a vastaajista (n=51) ilmoitti opettavansa omassa organisaatiossaan kielivalmiuksia tukevia opintoja eli kielitaito on edellytys opinnoille. Toiseksi eniten, 83 % (n=44), opetettiin tietoteknisiä eli digivalmiuksia ja sen jälkeen 73 %:a (n=38) matemaattis-luonnostieteellisiä valmiuksia. Ilman digitaitoja arki, opinnot ja työskentely on tänä päivänä melkein mahdotonta ja matemaattista ajattelua tarvitaan työssä kuin työssä. Elämänhallintaan keskittyvää OPVAA järjesti 70 %:a (n=37). Elämänhallintataidot ovat edellytys ”arjessa selviytymiseen”, sillä ilman perustaitoja ja oman toiminnan suunnittelua ei opinnot luonnistu. Työelämävalmiuksia tukevia opintoja toteutti 68 %:a vastaajista (n=36). Tuntemus työelämän perusteista ja pelisäännöistä on lähtökohta työelämään siirtymiselle. Muita mainittuja sisältöjä OPVAssa olivat muun muassa opiskelutaidot ja -tekniikat sekä oppimaan oppiminen, sillä ilman niitä ei päästä puusta pitkälle, opinnoissa alkua pitemmälle.

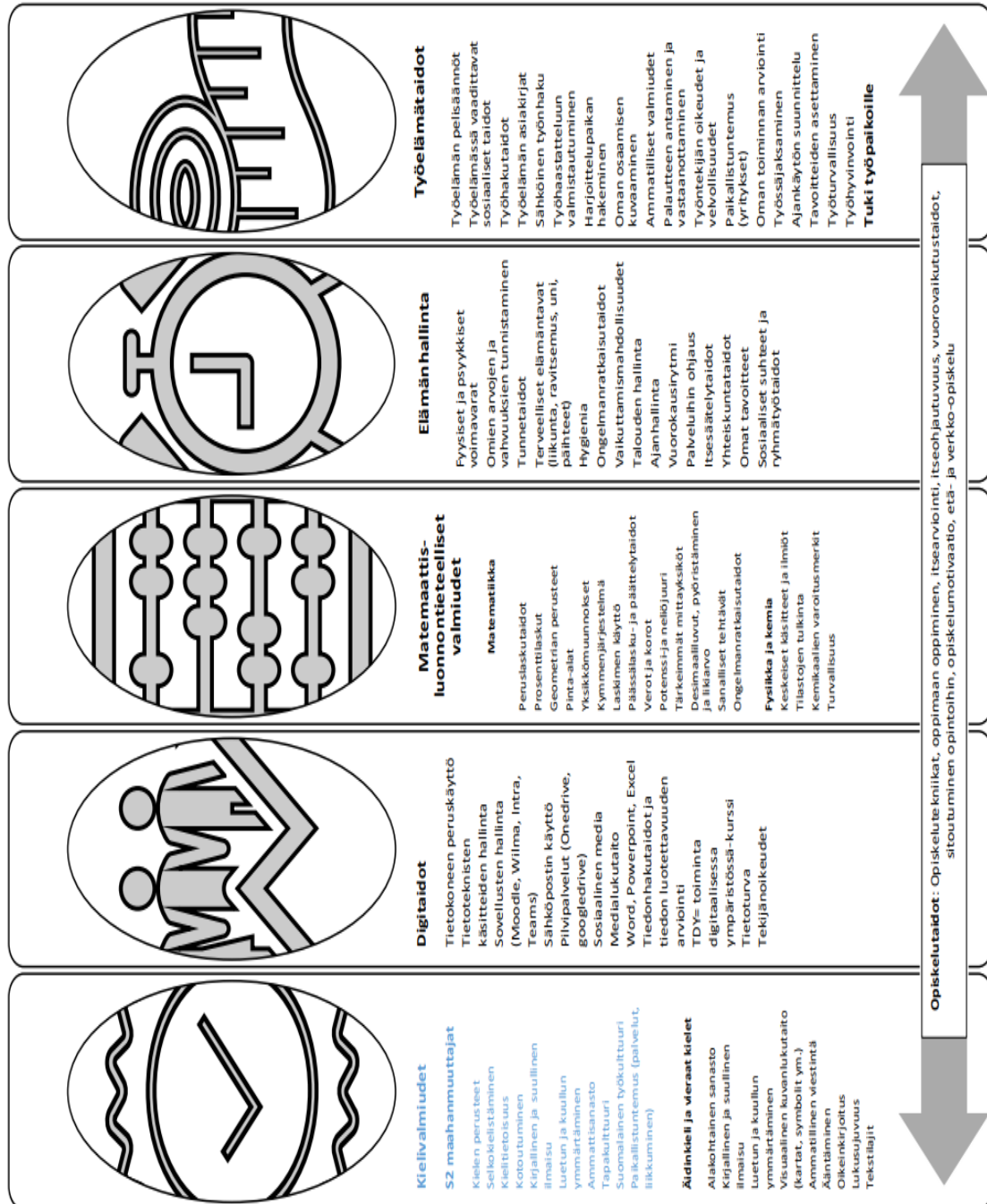
Toteutustavat vaihtelivat suuresti eri koulutuksen järjestäjillä: osalla teemat oli selkeästi jaoteltu ja opiskelija osallistui vain tiettyihin sisältöihin ja toisilla koulutuksen järjestäjillä OPVAn aikana eri teemoja voitiin käsitellä yksilöllisesti tai ryhmässä samanaikaisesti. Maunun (2016, 34–36) kuvailema laaja-alainen kasvattaminen ja huolehtiminen lienee pääosassa, sillä muista ammatillista opinnoista poiketen, OPVAssa ei ole opetussuunnitelmaa, vaan tavoitteena on opiskelunvalmiuksien kehittäminen. Koulutuksen järjestäjillä ja äärimmillään

yksittäisellä opettajalla oli siis valta, mutta myös vastuu suunnittelusta ja toteutuksista. Parhaimmillaan OPVA oli siis aidosti opiskelijalähtöistä, yksilöllistä ja räätälöityä opetusta ja opiskelijan opiskeluvalmiuksien kehittymisen tukemista oikea-aikaisesti. Kuviossa 7 sisällöt ovat jäsennelty tiivistetyssä muodossa.

OPVAn eri teemat limittyivät ja lomittuivat osin keskenään, ja yhteisinä nimittäjinä olivat opiskelutaitojen kehittäminen, oppimaan oppiminen, itseohjautuvuus, sitoutuminen opintoihin ja motivaatio sekä etä- ja verkko-opiskelun harjoittelu. Ilman vuorovaikutustaitoja ja itsearviointikykyä ei opinnot etene eikä työelämä avaudu. Teemat olivat pitkälti samoja mitä tutkintoon valmistava TUVA-koulutus sisältää.

## Kuvio 7

## OPVAn sisällöt



OPVAn sisällöistä **kielivalmiuksia** opetettiin eniten. Kielivalmiudet käsitettiin OECDn lukutaidon määritelmää (2012, 20) laajemmin, sillä niihin sisältyi myös kulttuurisen moninaisuuden ymmärtäminen, kuten TUVAn



sisältöjen kulttuuriosaamisessa (Opetushallitus, 2023) sekä kotouttamisen näkökulma ja selkokieliyys, koska painotus kielivalmiuksien osalta oli S2-toteutuksissa maahanmuuttajille. Kyseessä oli ”Kielikoulutus, silloin kun opiskelijalla on puutteellinen osaaminen tutkintoon liittyvässä suomen tai ruotsin kielen sanastossa tai ammattiin liittyvässä kielen käytön tavoissa (lukutaito, kirjoitustaito, kirjallinen dokumentointi yms.)” TUVAn sisällöissä (Opetushallitus, 2023) kielivalmiudet kuuluvat monilukutaidon osa-alueeseen, johon sisältyy tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvioinnin lisäksi myös kriittisen tietoisuuden taitoja, jotka auttavat ymmärtämään viestinnän eri muotoja ja rakentamaan omaa identiteettiään. OPVAn kielivalmiuksien sisällöt olivat arkeen linkittyneitä kuten ammattisanastoa ja paikkakuntaan tutustumista. Tavoitteena oli suomenkielisen tutkinnon suorittamisen varmistaminen ja riittävä suomen kielen taito työelämään siirtymisen tueksi. Opinnot sisälsivät suullisen kielitaidon harjoittelua (keskusteluharjoituksia), lukemisen ymmärtämistä, ääntämistä, ja yleisesti viestintä- ja vuorovaikutusvalmiuksien kehittämistä.

Muutamalla koulutuksen järjestäjällä oli myös ruotsin ja englannin kielessä sekä äidinkielessä erillisiä OPVA-opintoja. Tällöin kohderyhmänä ei ollut erityisesti maahanmuuttajat, vaan kaikki opiskelijat, jotka tarvitsivat tukea kieliopinnoissa. Tuki kielivalmiuksiin on tarpeen, sillä kuten on todettu, PIAAC- ja PISA- tutkimustuloksissa, suomalaisten lukutaito on heikentynyt viime vuosina (Malin & Sulkunen, 2013, 18). Lisätukea tarvitaan siis myös suomea äidinkielenään puhuville. Selkokieliyys palvelee kaikkia opiskelijoita, joilla on kielellisiä vaikeuksia, joten sen käytön yleistymisen opetusmateriaaleissa on enemmän kuin perusteltua ihan kaikille opiskelijoille, ei vain OPVAn aikana.

**Digivalmiuksia tukevia** OPVA-opintoja olivat ohjaus ja tuki digitaitoihin eli tietokoneen peruskäytön harjoittelu ja/tai tietoteknisten taitojen päivittäminen. Tietoteknisten käsitteiden hallinta, liitteiden lisääminen ja resurssien hallinta olivat teemoina. Harjoiteltiin perustaitoja, kuten Office 365-ohjelmien ja opiskeluun liittyvien sovelluksien käyttöä (esimerkiksi Wilma,

Teams, Workseed) ja opiskeltiin ammatillisiin opintoihin sisältyvää TDY:n (toiminta digitaalisessa ympäristössä) kurssia lähiopetuksessa. Myös tiedonhankintataitojen ja lähdekritiikin harjoittelu sisältyivät opetukseen. OECDn (2012, 47) digitaidot eli tietotekniikkaa soveltavat ongelmanratkaisutaidot kuuluvat Järvenojan ja Järvelän (2006, 40) mukaan kognitiivisiin perustaitoihin numerotaitojen ja lukutaidon lisäksi. TUVAn koulutuksessa edellä mainituista käytetään termiä perustaidot (Opetushallitus, 2021, 22). Digitaidot ovatkin usein väline oppimiseen, ei itsetarkoituksella, sillä ilman näitä taitoja ei muu opiskelu eikä asioiden hoitaminen ylipäänsä, onnistu.

**Matemaattisissa valmiuksissa** korostui ”pohjustus yto-matematiikkaan eli perusvalmiuksien harjoittelu”, peruslaskutoimitukset ja matematiikan kertaus. Myös numeroita suomeksi, laskimen käyttöä ja kymmenjärjestelmää harjoiteltiin, ja päättely- ja ongelmanratkaisutaitoja vahvistettiin. Prosenttilaskut, yhtälöt, geometria sekä ammattialaan liittyvä matematiikka, kuten lääkelaskut sote alalla ja mittaaminen teknisillä aloilla kuuluivat sisältöihin. OECD (2012, 34) määrittelee matemaattiset valmiudet numerotaidoiksi, joka muodostuu matemaattisesta tiedosta ja ajattelusta sekä arkielämässä numeerista tietoa käsittelevistä ongelmanratkaisutaidoista.

Ammatillisissa opinnoissa yhteisissä tutkinnon osissa, on kurssit myös fysiikkaa ja kemiaa, mutta kukaan vastaajista ei nimennyt niitä OPVA-opintojen sisältöihin. Voidaanko siis vetää johtopäätös tämän tutkimuksen perusteella, ettei niissä ole erityistä tarvetta lisätuelle, vai onko tarve suurempi nimenomaan matematiikan osa-alueella? Toisaalta eri koulutuksen järjestäjien OPVAn toteutussuunnitelmissa myös fysiikka ja kemia oli joillakin koulutuksen järjestäjistä huomioitu erikseen, eli niitäkin opetettiin vaikkei kyselyn vastauksissa erikseen mainittu. Toteutustapoina matemaattisten valmiuksien osalta olivat lähiopetus, pienryhmäopetus sekä pajatoteutus ja myös samanaikaisopettajuutta aloilla hyödynnettiin. Matemaattisten valmiuksien kehittymistä tuettiin myös käytännön ja teorian yhdistämisellä sekä sitomisella opiskeltavaan ammattialaan.

**Elämänhallintataidot** sisälsivät monia teemoja talouden hallinnasta ja rahankäytöstä oman elämäntilanteen tunnistamiseen ja vastuuntuntoon. Joku vastaajista kuvaili tämän osa-alueen OPVA-toteutusta seuraavasti: ”Erillinen pieni ryhmä, jonka tavoitteena oli, että tultiin paikalle sovittuun aikaan, keskusteltiin ja tehtiin vierailuita ja asioita yhdessä.”, eli kyseessä oli todellakin matalan kynnyksen opinnot. Hyvinvointitaitoina harjoiteltiin säännöllistä vuorokausirytmää, stressin sietokykyä ja mielen hyvinvointiin liittyvät taitoja. Ravitsemuksen, unen, päihteiden ja ylipäänsä terveiden elämäntapojen harjoittelu kuului myös arjen taitoihin. Sosiaalisia taitoina harjoiteltiin tunnetaitoja, ryhmässä toimimisen taitoja sekä itsesäätelyä. TUVAn sisällöissä edellä mainitut sisällöt ovat vuorovaikutusosaamisen osa-alueella (Opetushallitus, 2023). Yhteiskuntataitoihin tai kansalaisuustaitoihin (vrt. TUVAn yhteiskuntaosaaminen) kuuluivat minä kansalaisena ja yhteiskuntataitojen perusvalmiudet, kuten asiointi ja palveluiden tunteminen, paikallistuntemus eli kulkeminen paikkakunnalla ja matkustaminen ylipäänsä (Opetushallitus, 2023). Oppimisvalmiuksia harjoiteltiin ja kehitettiin oppimaan oppimisen taitoja sekä opiskelu- ja työkykyä edistäviä perustaitoja.

**Työelämävalmiuksia tukevat opinnot** olivat suomalaisen työkuulttuuriin, työelämän pelisääntöihin, työntekijän oikeuksiin ja velvollisuuksiin perehtymistä sekä työnhaun prosessiin tutustumista. Konkreettisina taitoina harjoiteltiin työhaastatteluun valmistautumista, työssäoppimispaikan hakemista ja työelämän asiakirjojen laatimista sekä palautteen antamista ja vastaanottamista. Työelämässä vaadittavien sosiaalisten taitojen ja ammatillisten valmiuksien harjoittelu sekä paikallistuntemus yritysten osalta kuuluivat sisältöihin. Kehitettiin myös oman toiminnan arviointia, oman osaamisen kuvaamista, tavoitteiden asettamista ja ajankäytön suunnittelua. Myös työssäjaksamisen ja työhyvinvoinnin teemoja käsiteltiin opinnoissa.

Kielivalmiuksien opetusta toteutettiin lähiopetuksessa pienryhmänä tai normaaliryhmässä erillisenä S2-opetuksena ja samanaikaisopettajuutena (S2 ja ammattiopettaja). Myös pajaopetusta avoimissa oppimisympäristöissä ja verkko-

opetusta järjestettiin. Tuki oli tutkintokohtaista ja räätälöityä alkuvaiheen tukea. Digivalmiuksia opetettiin lähiopetuksessa, pienryhmässä ja osana OPVA-pajan toimintaa, mutta myös alakohtaisina toteutuksina, yksilöohjauksena, ja samanaikaisopetuksena aloilla. Muista OPVA-sisällöistä poiketen, digivalmiuksiin annettiin myös etätukea. Kyselyssä ei erikseen kysytty, mille kohderyhmälle mitään sisältöjä opetettiin, mutta havaintojeni perusteella erityisesti jatkuvan haun kautta opintoihin tulleilla aikuisopiskelijoilla on puutteita digitaidoissa, mutta myös nuoret opiskelijat tarvitsevat tukea tiedonhakuun ja medialukutaitoihin. Luume ja Suokas (2019, 33–46)) ovat saaneet samansuuntaisia tutkimustuloksia aikuisten digitaidoista ja heidän mukaansa nuorten osalta suurimmat haasteet olivat elämänhallinnan osa-alueella. Toteutustapoina elämänhallintataitojen kehittämisessä olivat yksilöllinen ohjaus ja henkilökohtainen tuki sekä ryhmätoteutus ja pajamuotoinen joustava yksilöllinen opetus (pajaopetus). Työelämätaitojen valmiuksien kehittämisessä korostui työelämäyhteistyö, toiminta jalkautui työpaikoille, joissa opiskelijat olivat työssä oppimassa. Näitä taitoja ei opittu teorialunneilla vaan käytännön kautta työpaikoilla. Näitä sisältöjä käytiin läpi opiskelutaitojen OPVA-opetuksen sisällä sekä jollakin koulutuksen järjestäjillä yhteistoteutuksin TUVAn koulutuksen kanssa, mikä onkin varsin perusteltua sisältöjen samankaltaisuuden vuoksi. TUVAn ja OPVAn sisältöjä vertailllessani, huomio kiinnittyi hyvinvointiosaamiseen, joka TUVAssa on nostettu keskiöön (kts. kuvio 2, s.18). OPVAn sisällöissä hyvinvointiosaaminen (Opetushallitus, 2023) kuului elämänhallintataitojen osa-alueeseen, joka ei suinkaan ollut kyselyn vastausten perusteella laajimmin toteutettu painopistealueena vaan vasta kolmantena kielivalmiuksien ja digitaitojen jälkeen. Hyvinvointiosaamisen opetus ei ole yhtä tarkkarajaista kuin esimerkiksi matemaattisten taitojen opetus, mutta sen merkitys ulottuu laajalti kaikille muille osa-alueille. Hyvinvointi on perusta, jonka päälle muut taidot rakentuvat, eli sitä ei voi ohittaa eikä ylittää OPVAssakaan.

Aineiston perusteella lähiopetuksen rooli oli OPVAssa suuri, ja sen merkitystä on korostanut myös Nyysölä (2012, 5–6) muistuttaen oppimisen

sosiaalisesta luonteesta. Tutkimusten mukaan sosiaalista kanssakäymistä ja vuorovaikutusta säätelevä aivojen etuosa kehittyy nuoruudessa, eli etenkin nuorten opiskelijoiden parissa, ja toisaalta myös maahanmuuttajien kielen oppimisessa, vuorovaikutustaitojen harjoittelu on ensiarvoisen tärkeää. Samoin heille, joilla aiemmat oppimiskokemukset ovat olleet kielteisiä, tarvitaan tilalle korvaavia positiivisia kokemuksia (Sajaniemi & Krause, 2012, 9).

OPVAn aikana ei kerry erillisiä osaamispisteitä, mutta 73 % (n=38) koulutuksen järjestäjistä kertoi sen aikana suoritetuista ammatillisista opinnoista. Ammatillisten opintojen suorittaminen OPVAn aikana onnistui esimerkiksi toteutuksissa, joissa hyödynnettiin rinnakkaisopettajuutta. S2-opettaja saattoi opettaa ammatillisen opettajan työparina alan sanastoa työsalissa. Sen sijaan yhteisiä tutkinnon osia (YTO-aineita) suoritettiin huomattavasti vähemmän eli vain 58 % (n=30) koulutuksen järjestäjällä.

Kuten jo aiemmin totesin, TUVAn ja OPVAn sisällöistä löytyi paljon yhteneväisyyksiä ja osalla koulutuksen järjestäjistä oli myös yhteistoteutuksia. Molemmissa oli tavoitteena osallisuuden vahvistaminen ja yhdenvertaisuuden edistäminen sekä opiskelijan perustaitojen kehittyminen. Mahdollisuus suorittaa ammatilliseen perustutkintoon kuuluvia yhteisiä tutkinnon osia oli myös molemmissa. Eroiksi muodostui kesto: rahoituksen näkökulmasta OPVA on enimmillään kuusi kuukautta, ja TUVAn lukuvuoden eli 38 viikkoa. OPVA-opiskelijat olivat tutkinto-opiskelijoita, kun taas tuvalaiset tutkintoon *valmentavassa* koulutuksessa. TUVAssa oli opetussuunnitelma, ja siellä pystyi korottamaan peruskoulun arvosanoja. OPVAssa korostui yksilöllisyys ja joustavuus. Toki myös TUVAssa tehtiin henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma ja opinnoissa oli valinnaisuutta. Kohderyhmä oli pitkälti sama, ja kuten myös aineistosta kävi ilmi, monet tuvalaiset tarvitsivat lisätukea myös TUVAn jälkeen ja osallistuivat OPVAan opinnot tutkintoon johtavassa koulutuksessa aloitettuaan. Toisaalta oman kokemukseni mukaan, opiskelija on saattanut myös siirtyä OPVasta TUVAan, jos tarve esimerkiksi koulutusalanvalintaan liittyvään ohjaukseen on ollut pitempiketoisempi kuin mitä OPVAssa on ollut mahdollista antaa.

### 7.3 Ohjaus ja opiskelunvalmiuksien tukeminen OPVAssa

Toinen tutkimuskysymyksistäni oli: Miten opiskelunvalmiuksia tuetaan ammatillisessa koulutuksessa? Yksilöllinen ohjaus moniammatillisesti korostui OPVA-prosessin eri vaiheissa yhteisöllisyyttä unohtamatta. Yksilöllisen tuen lisäksi annettiin ryhmämuotoista tukea ja opetusta. Myös vertaistuen merkitys huomioitiin. Opiskelija yksilönä oli sekä oman ryhmänsä että koko oppilaitoksen kattavan yhteisön jäsen. Usein opintoihin kiinnittymisen edellytys on yhteisöllisyys. Maunun (2014, 69) mukaan tämä korostuu erityisesti niiden opiskelijoiden kohdalla, joilla toimintavalmiudet ovat alhaiset. Honkanen (2017, 45–48) on todennut maahanmuuttajien ja Maunu (2016, 40–41) nuorten kohdalla, että yhteisöllä on iso merkitys (Maunu, 2016, 40–41).

OPVAA toteutettiin lukuisin eri tavoin ja erilaisissa tiloissa. Enemmistö eli 83 %:a (n=44) OPVASTA järjestettiin yleisissä koulutusalojen tiloissa. Erillinen OPVA-tila oli 24,5 % (n=13) koulutuksen järjestäjistä. Kolmasosalla vastaajista OPVAA toteutettiin opintopajan, avoimen oppimisympäristön yhteydessä. Toimittiin myös työsalissa-/pajalla ja oppilaitosten omissa työelämälähtöisissä oppimisympäristöissä sekä TUVAN tai aikuisten perusopetuksen kanssa yhteisissä tiloissa. Oppilaitoksen ulkopuolella toteutettiin OPVAA työpaikoilla, ja yhden vastaajan mukaan kolmannen sektorin toimijan tiloissa ja toisen verkkoympäristössä. Vauras ym. (2006, 253–254) ovat korostaneet oppimisympäristöjen räätälöimistä ja ympäristön vastaamista yksilön kehitystarpeisiin syrjäytymiskehityksen ehkäisyssä, ja huomioon ottaen oppijoiden itseohjautuvuus ja itsesäätelytaitojen eritasoisuus. erilliset, pysyvät tilat ovat siis perusteltuja OPVAssa, sillä empiirisesti olen todennut, että OPVA-opiskelijoista monet ovat opiskelleet peruskoulussa pienryhmässä, ja heille rauhallinen, pysyvä tila on erityisen tärkeää oppimisen, opintoihin kiinnittymisen ja keskittymisen näkökulmasta.

### 7.3.1 Ohjaus OPVAan, OPVAssa ja OPVAsta

Ohjausprosessi oli kolmivaiheinen. Alkuvaiheessa se oli ohjausta OPVAan. Tuolloin päivitettiin HOKS ja tehtiin suunnitelma OPVA-opintoihin. OPVAssa ohjaus oli yksilö- ja yhteisöohjausta ja ohjaus OPVAsta käsitti jatkosuunnitelman laatimista ja jälkiseurantaa. Painopiste ohjauksessa oli luonnollisesti OPVA-jakson aikana, mutta myös kohderyhmän tunnistaminen ohjautumisvaiheessa oli tärkeää. OPVAN jälkeinen ohjaus sai vähemmän huomiota.

Enemmistö opiskelijoista löysi tiensä OPVAan HOKS-keskustelujen ja opettajien havaintojen perusteella. ”HOKSin laatimisen yhteydessä kysytään tarvetta opva-opinnoille. Jos opiskelut eivät suju oppimisvaikeuksien, poissaolojen tai kielen haasteiden vuoksi, tarjotaan opiskelijalle opva-opintoja.” Nivel/siirto- ja muut taustatiedot vaikuttivat sekä joissain tapauksissa opiskelijan oma pyyntö lisätuen tarpeesta. Myös lähtötasokartoitusten avulla saatettiin todeta lisätuen tarve. Hyödynnettiin muun muassa kielitasotestejä sekä muita kyselyitä, kuten ”Minustako Amis”, ohjauspalvelutarpeen arviointiväline CREAR, VOIMAKEHÄ®, VIA). Väliaikaisella keskeytykseltä opintoihin palaavat opiskelijat tulivat opiskeluhuollon kautta ja jossain koulutuksissa opiskelija ohjattiin jo hakuvaiheessa OPVAan, jos tarve todettiin ennakkotietojen tai haastattelun perusteella. Esimerkiksi maahanmuuttajille suunnatuissa koulutuksissa OPVA-jaksot saatettiin suunnitella ennakoiden koko opiskelijaryhmälle.

Opiskelija voitiin ohjata OPVA- opintoihin opintojen alussa tai hänet voitiin siirtää kesken opintoja OPVA-jaksolle, mikäli todettiin, ettei opiskelijalla ole riittäviä edellytyksiä selvittää ammatillisista opinnoista ilman opiskeluvalmiuksien vahvistamista. Ohjautumisessa hyödynnettiin moniammatillista työtettä: niin vastuvalmentajat, opinto-ohjaajat, erityisopettajat, kuraattorit, HOKSaaja opettaja, tiimipäälliköt, tutkintovastaavat kuin myös kielenopettajat ohjasivat.

Yleensä erityisopettaja tai opo ottaa yhteyttä ja kyselee mahdollisuutta OPVA-opintoihin. Huoli opiskelijan opintojen etenemisestä on saattanut heille tulla vastuuoopettajalta, huoltajalta tai opiskelijalta itseltään.

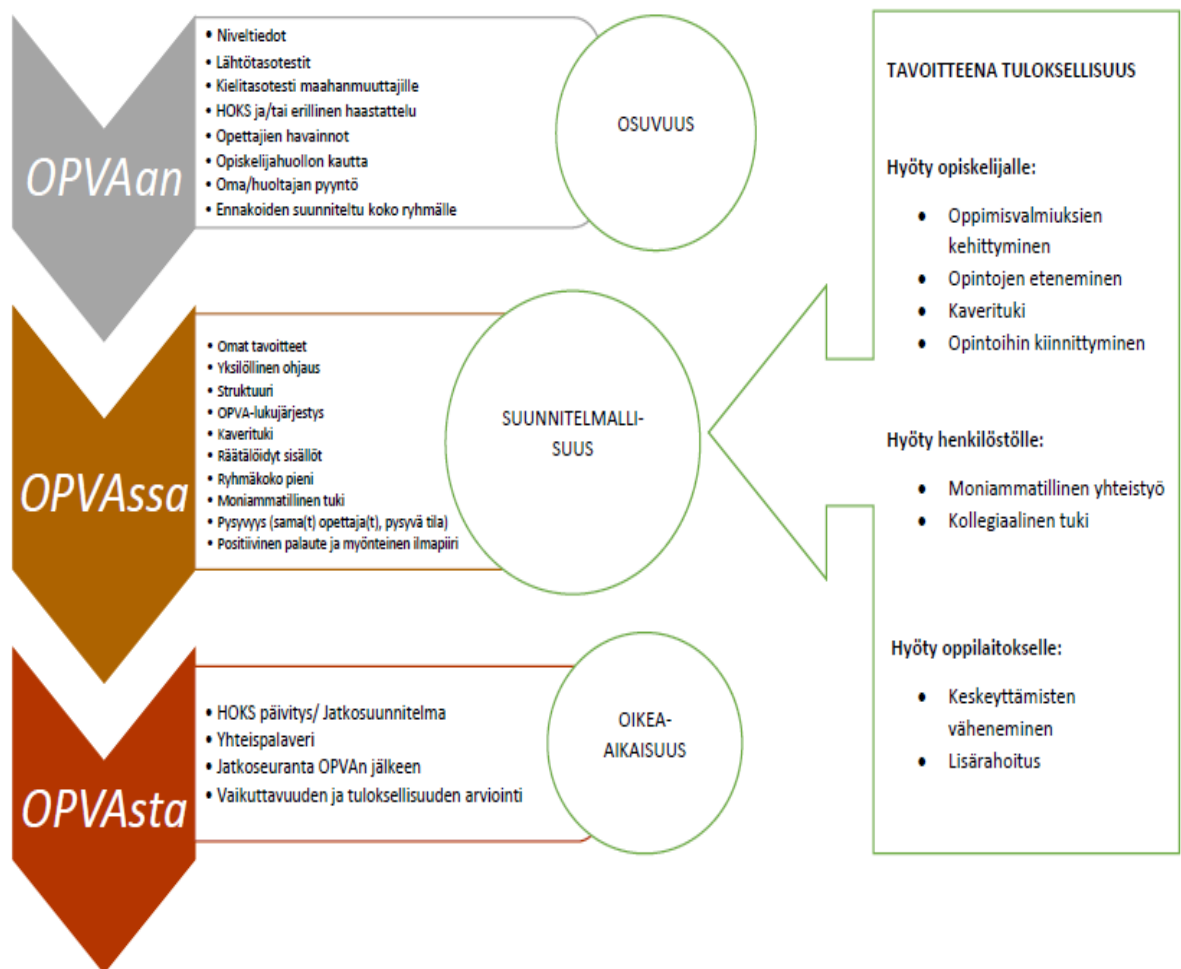
Paason (2012, 48–50) peräänkuuluttama siirtymä yksin tekemisen kulttuurista kohti yhdessä tekemistä näyttää toteutuneen, sekä se, että opettaja on aidosti opiskelijan kohtaaja, kuuntelija, tukija ja ohjaaja. Tiivis henkilökohtainen ohjaus, eli Kurjen (2002) kuvaama pedagoginen suhde, prosessin kaikissa vaiheissa OPVAan ohjautumisesta alkaen koettiin merkitykselliseksi. Berg (2022, 38–42) on kuvaillut OPVA-opetusta ”kokonaisvaltaiseksi huolehtimiseksi opiskelijasta”, jonka tavoitteena on mahdollistaa opiskelija suoriutuminen opinnoistaan, ja samaan johtopäätökseen tulin minäkin. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti opiskelija nähdään kokonaisuutena (Kauppila, 2007, 124).

Ohjauksesta OPVAn jälkeen oli vain muutamia mainintoja, kuten aiemmin totesin. Miten siis varmistettiin sujuva paluu omiin opintoihin, jos opiskelija oli erillisessä OPVA-ryhmässä? Ehkä toiminta oppilaitoksissa oli vielä niin alkuvaiheessa, että on keskitytty enemmän oikean kohderyhmän löytämiseen ja toiminnan järjestämiseen kuin OPVAn jälkeiseen aikaan. Tai toisaalta jos OPVAa toteutettiin samanaikaisopettajuutena aloilla, ei jälkiseurannalla ja ohjauksella ollut niin suurta merkitystä kuin erillisessä OPVA-ryhmässä olleen opiskelijan kohdalla. Jos toiminnan tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta halutaan arvioida, jälkiseuranta on perusteltua. Suositeltavaa se on myös opiskelijan näkökulmasta, jotta voidaan varmistaa opintojen sujuminen ja riittävä tuki myös jatkovaiheessa. Muussa tapauksessa voi käydä niin, että opinnot ovat edenneet hyvin pienryhmässä ja yksilöllisellä tuella, muttei enää tuen vähennyttyä.



## Kuvio 8

### OPVAn prosessikuvaus



OPVA-prosessi tiivistyi kolmeen vaiheeseen: ohjautumisvaiheeseen, varsinaisiin OPVA-opintoihin ja jatko-ohjaukseen (kuvi 8). Osuvuus ohjausvaiheessa, suunnitelmallisuus toiminnan aikana ja oikea-aikaisuus jatko-ohjausvaiheessa olivat avainsanoja. Toiminnan tavoitteena oli tuloksellisuus: toisin sanoen *vaikuttavuus* opiskelijalle, henkilöstölle ja oppilaitokselle, ja sitä kautta koko yhteiskunnalle.

### 7.3.2 Kohderyhmä

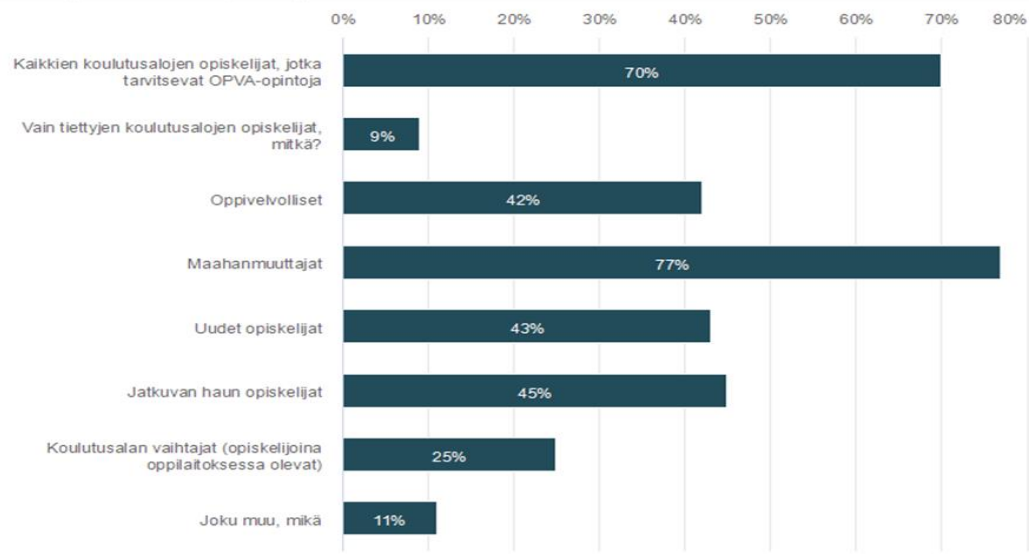
Koulutusorganisaatioista 37 (70 %) ilmoitti järjestävänsä OPVAa kaikille sitä tarvitseville opiskelijoille (kuvi 9). Tosin moni koulutuksen järjestäjä tunnisti hyvistä resursseista huolimatta tarpeen lisäresursseille ja kohderyhmien

laajentamiselle. Suurin yksittäinen kohderyhmä oli maahanmuuttajataustaiset opiskelijat, joille sitä toteutti 77 % (n=41). Vastaajista noin 45 % (n=24) järjesti jatkuvan haun opiskelijoille, 43 % (n=23) uusille opiskelijoille ja 42 % (n=22) oppivelvollisille. Oppilaitoksessa jo kirjoilla oleville koulutusalan vaihtajille OPVAa toteutti 25 %: a (n=13) ja tiettyjen alojen opiskelijoille 9 % (n=5). Aloina mainittiin sosiaali- ja terveysala, kasvatus- ja ohjausala, metalli, puhdistuspalveluala, liiketoiminta, matkailu- ja ravitsemisala, logistiikka, kone- ja tuotantotekniikka sekä kiinteistöhuolto. Ehkäpä hieman yllättäen jatkuvan haun opiskelijat olivat useammin kohderyhmänä kuin oppivelvolliset, joiden kohdalla oppilaitoksilla on oppivelvollisuuden laajenemisen myötä enemmän velvoitteita ohjauksen näkökulmasta. Voi olla, että maahanmuuttajien lukumäärä OPVAssa selittää tätä painotusta, sillä heistä monet ovat jatkuvan haun kautta valittuja.

Muita OPVAN kohderyhmiä olivat vankilaopetukseen tai työvoimakoulutukseen osallistuvat ja oppisopimusopiskelijat. TUVAN opiskelijat tarvitsivat OPVAa usein tutkinto-opiskelijaksi siirryttyään, eli tuen tarve ei poistunut vaan jatkui läpi opintojen. Osasta vastauksista sai sen kuvan, että OPVAa tarjottiin myös TUVA-opintojen aikana, mutta tuolloin opiskelijat eivät ole vielä tutkinto-opiskelijoita, joten ainakaan OPVA-rahoitusta siihen ei voi saada erikseen. Toisaalta TUVAN ja OPVAN sisällöt ovat monin osin samansuuntaiset, joten perusteita päällekkäisyydelle ei ole. Jo aiemmin mainitut yhteistoteutukset esimerkiksi joidenkin sisältöjen osalta, voivat olla tarkoituksenmukaisia resurssien näkökulmasta. Pienempien oppilaitosten kohdalla opiskelijamäärät OPVAssa ovat niin vähäisiä, ettei erillistä ryhmää ole mahdollista toteuttaa. Kuitenkaan kaikilla koulutuksen järjestäjillä ei ole myöskään tutkintoon valmistavaa TUVA-koulutusta.

## Kuvio 9

OPVAn kohderyhmä (n=53)

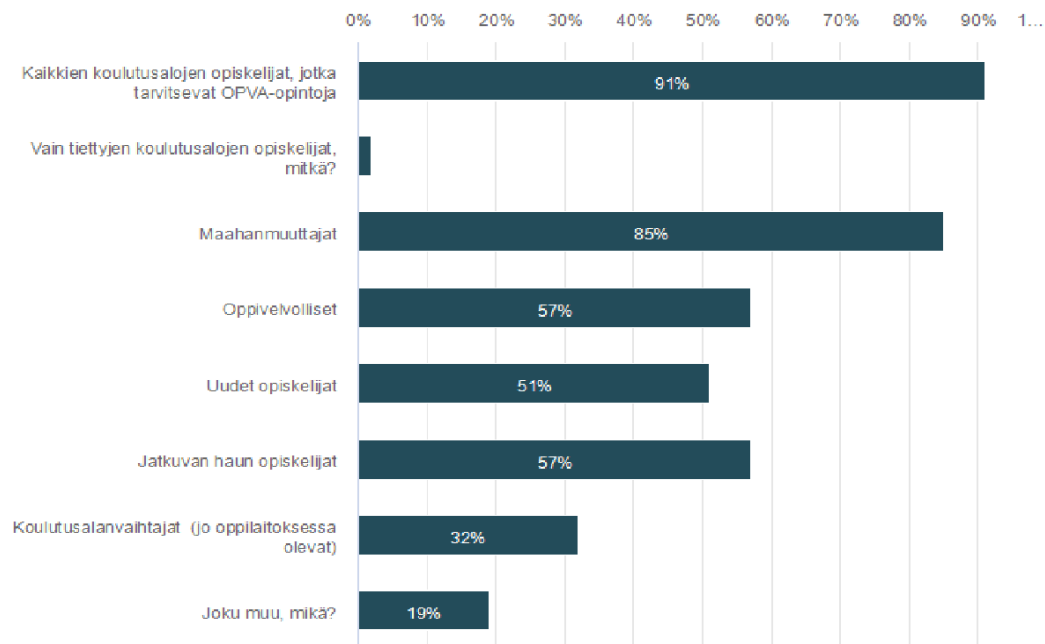


Opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja tarvitsivat eniten ne opiskelijat, joilla oli suurimmat haasteet opinnoissa. Tavoitteena oli Vehviläisen (2014, 12) kuvaama opiskelijan toimijuuden tukeminen ja vahvistaminen yhteistoiminnassa. Kohderyhmän valinnassa avainsanoja olivat osuvuus eli OPVasta hyötyvien opiskelijoiden tunnistaminen, oikea-aikaisuus ja yksilöllisyys. Sisällöissä oli tärkeää huomioida kunkin opiskelijan yksilölliset tuen tarpeet ja osa-alueet, joihin tukea kohdennettiin. OPVAssa ei siis pätenyt periaate ”kaikille kaikkea”, vaan enemmänkin ”täsmäteemoja tietyille”.

Tällä hetkellä monet OPVA-toteutuksista oli kohdennettu tietyille koulutusaloille, mutta toiminnan ennakoitiin laajenevan koskemaan kaikkien alojen opiskelijoita. Tulevaisuudessa kohderyhminä (kuvio 10) mainittiin ”henkilöt, joilla aiemmista opinnoista on jo kauan, alan vaihtajat ja uudelleen koulututtavat” ja ”nyt Tuvassa olevat opiskelijat tarvitsevat extra tukea jatkossakin”, osatutkintoa suorittavat sekä kansainväliset opiskelijaryhmät.

## Kuvio 10

OPVAn kohderyhmät tulevaisuudessa (n=53)



## 7.4 Yhteenveto tuloksista

Opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen sisällöistä kielivalmiuksien opetus keskittyi opintojen alkuvaiheeseen ja kohderyhmänä olivat usein S2- opiskelijat, ja toteutustapana samanaikaisopettajuus. Muissa sisällöissä toteutus oli useimmiten lähiopetuksessa, mutta digivalmiuksiin annettiin myös etätukea. Työelämävalmiuksia harjoiteltiin myös työelämässä ja elämänhallintataidoissa korostui yksilöllinen tuki ryhmäohjauksen lisäksi. OPVA-tuki sisälsi moniammatillista, yhteisöllistä ja yksilöllistä ohjausta.

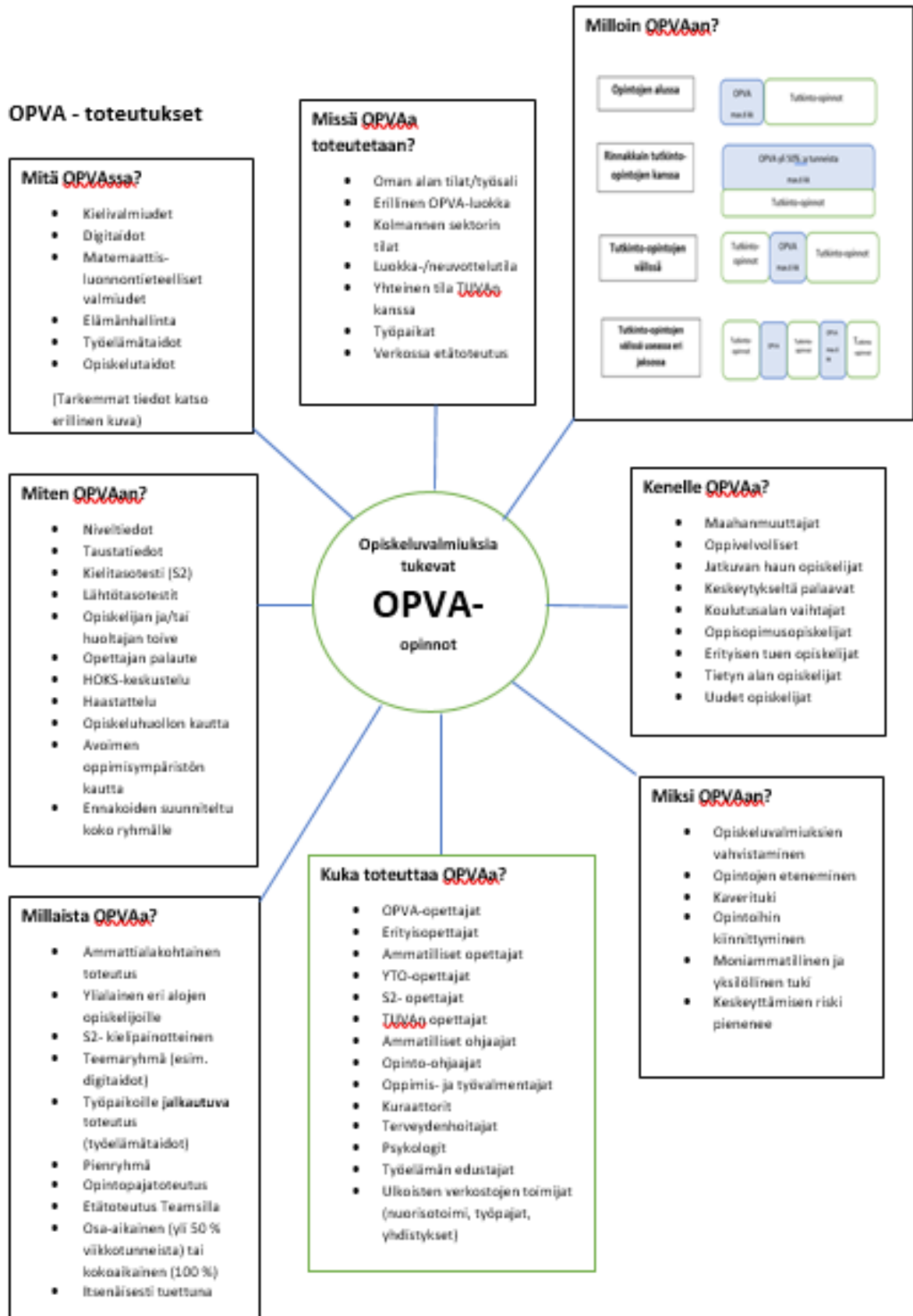
OPVA koettiin tarpeelliseksi lisäksi osana ammatillista koulutusta, ja tarpeen arvioitiin kasvavan tulevaisuudessa. Toiminnan hyötyjä voidaan tarkastella yksilötasolla, yhteisötasolla ja yhteiskunnallisella tasolla. Opiskelija hyötyy opiskeluvalmiuksien kehittymisestä ja opintojen etenemisestä, sekä niihin kiinnittymisestä ja saa parhaimmillaan myös vertais- eli kaveritukea. Henkilöstö hyötyy moniammatillisesta yhteistyöstä ja oppilaitos

keskeyttämisten vähenemisestä. OPVAn lisärahoituksella voidaan pääsääntöisesti kattaa toiminnasta aiheutuvat kulut. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta ei ole yhdentekevää, että mahdollisimman moni saa tutkinnon suoritettua, sillä kuten jo johdannossa todettiin, syrjäytymisriski pienenee koulutuksen myötä (Myrskylä, 2012) ja yksilöiden sopeutuminen yhteiskunnallisiin murroksiin vahvistuu koulutuksen avulla (Helander, 2009, 5). Parhaimmillaan OPVA edistää siis opiskelijälähtöisyyttä ja vähentää eriarvioistumista, sillä lisätuella mahdollistetaan opinnot myös opiskelijoille, joiden kohdalla ne muuten todennäköisesti keskeytyisivät. Toteutuksessa keskeisintä oli suunnitelmallinen toiminta, oikean kohderyhmän valinta, tiimityö ja ohjaus. Mikä teki OPVasta erityisen, on kokonaisvaltainen lähestymistapa ja vahva ohjauksellinen ja moniammatillinen työote.

OPVAn toteutuskaaviossa (kuvio 11) on tiivistettynä toiminnan eri osa-alueet toteutustavoista kohderyhmään, toimintaan, toteuttajiin ja tiloihin. Sisällöistä on eritelty tarkemmin kuviossa 8. Yhdessä kuviot 8 (sisällöt), 9 (prosessikuvaus), 11 (toteutustavat) ja 12 (toiminnan tasot) muodostavat toimintamallin, jonka kuvaa tiivistetysti OPVA- kokonaisuutta.

## Kuvio 11

## OPVA-toteutukset



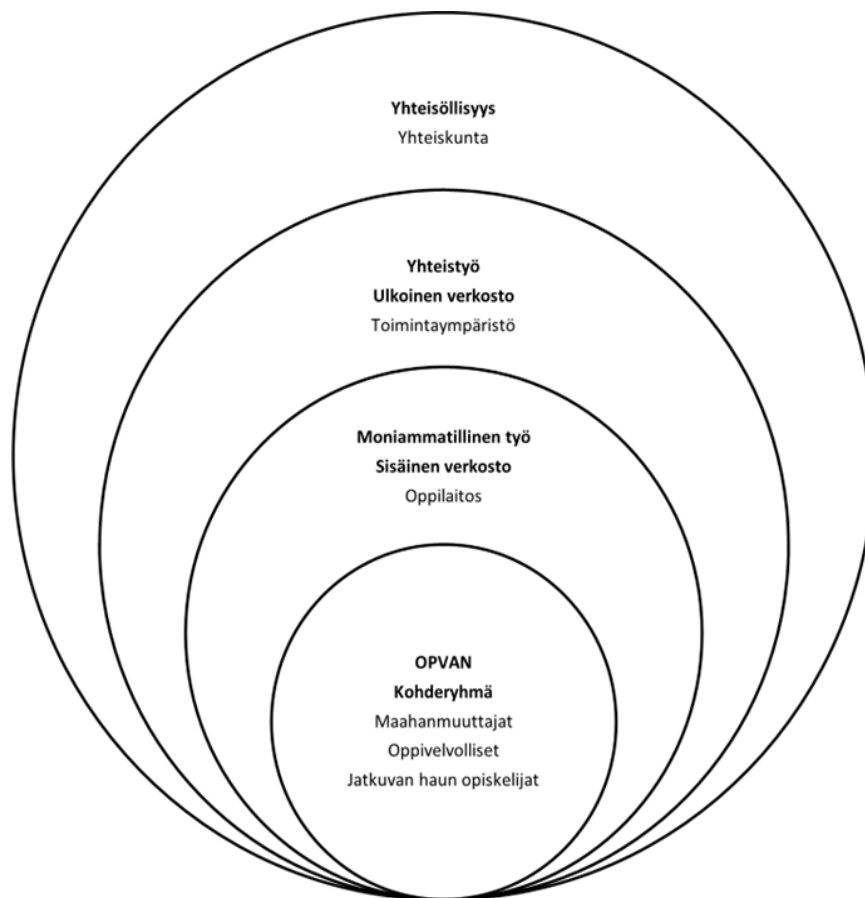
## 8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Johdannossa kysyin, voisivatko OPVA-opinnot lisätä hyvinvointia ja ehkäistä syrjäytymistä. Tämän tutkimuksen perusteella vastaan KYLLÄ. Yhteisöllisyys toimii liimana toisiin ihmisiin, mutta myös opintoihin. Läheisyys ja tunne siitä, että kuuluu johonkin, on meille ihmisille universaali tarve, kuten Ryanin ja Decin (2000) itseohjautuvuusteoriassa todetaan. Sosiaalipedagogisella lähestymistavalla, ja laadukkaalla, sensitiivisellä ohjauksella tavoite on mahdollista saavuttaa. Kuten Annala ja Heinonen (2009, 26) ovat korostaneet, opettajan ja koko OPVA-tiimin tilanneherkkyydellä ja sensitiivisellä lähestymistavalla on vaikutusta ilmapiiriin, yksilöihin ja yhteisöön.

OPVA-toiminnassa erottuu neljä eri tasoa, jotka on kuvattu kehämäisesti (kuvio 12). Opiskelijat kohderyhmänä ovat ytimessä ja hyötyvät lisätuesta. Jokaisen yksilön tarve tulla kuulluksi, nähdyksi ja aidosti huomioiduksi (Amundson, 2005, 22) on keskiössä. Kohderyhmän ympärillä, oppilaitoksen sisäisen verkoston moniammatillinen työote, tukee niin opiskelijoita kuin myös henkilöstöä. Laajemmassa merkityksessä toimintaympäristön muodostaa ulkoiset verkostot, joiden kanssa tehdään yhteistyötä. Uloimman kehän muodostaa yhteiskunta, jonka osana koulutusta toteutetaan. Niin kuin kivi veteen pudotessaan muodostaa laajenevan kehän, niin OPVAkin. Yksittäisestä opiskelijasta vaikutukset ulottuvat koko yhteiskuntaan. Yhteisöllisyyden lisääntyminen vähentää syrjäytymisriskiä, jolloin yksilöt ja yhteisöt hyötyvät, eikä kukaan jää yksin. Kuten Helander (2009, 5) on muistuttanut, että koulutuksen rooli syrjäytymiskehityksen hidastumisessa sekä ehkäisyssä on keskeinen.

## Kuvio 12

### OPVA-toiminnan tasot



Sajaniemi ja Krause (2012, 9) ovat puolestaan korostaneet elämänhallintataitojen ja itseohjautuvuuden merkitystä ja OPVAssa niiden valmiuksien vahvistamisen on oleellisempaa kuin yksittäisten sisältöjen opettaminen. Toisaalta näitä taitoja harjoitellaan eri tilanteissa läpi elämän, ei erillisinä opintoina. Kokonaisvaltainen ja ihmisläheinen lähestymistapa lienee tärkeintä. edellytys. Kuten Peavy (2006, 27–37) on kuvaillut: aito, inhimillinen ja ”ihmiskasvoinen” kohtaaminen. Ihmisen kokoiset ja -näköiset opinnot. Sosiaalipedagoginen lähestymistapa OPVAssa on perusteltua: yhteisöllisyys syntyy vuorovaikutuksesta ja yhdessä tekemisestä (Kähkönen, 2009, 38) ja näkökulma huomioi yksilön koko kasvun ja kehityksen yhteisön ja yhteiskunnan jäseneksi (Suomen sosiaalipedagoginen seura, 2022). OPVA-opiskelijat ovat usein heikosti suoriutuvia ja kuten Maunu (2014, 69) on todennut, he



nimenomaan kaipaavat yhteisöllisiä kokemuksia, eivät henkilökohtaistamista. Kysymys ei ole vain ammatillisten opintojen suorittamisesta, vaan nyky-yhteiskunnan perustaitojen hankkimisesta, jotka ovat tarpeen muutoksiin sopeutumisessa ja työelämään siirtymisessä. Kyseessä on elinikäisen oppimisen perusta. (Taitava OPVA, 2020.) OPVAN tarpeellisuutta mietittäessä, on syytä pohtia, onko meillä varaa jättää tukematta kaikkein heikoimmassa asemassa olevia opiskelijoita? Vaikuttavuutta voidaan mitata rahassa, mutta myös hyvinvoinnissa.

## 9 POHDINTA

Tutkimustulosten luotettavuutta ja edustettavuutta arvioitaessa vastausprosentilla on merkitystä, sillä jos kato on suuri, luotettavuus kärsii (Vehkalahti, 2019, 44). Tässä tutkimuksessa vastausprosentti oli 59 %: a. Sitä todennäköisesti alensi kyselyn toteutusaikataulu joulun alla. Kyseessä oli kokonaistutkimus eli kysely lähetettiin koko kohdejoukolle. Haluttiin minimoida otannasta johtuvat epävarmuudet, mutta tiedonkeruuseen jäi kuitenkin aukkoja ja epävarmuuksia, sillä vastausprosentti jäi merkittävästi alle sadan (Vehkalahti, 2019, 45). Tiiviillä aikataululla toteutettuna ja yhteistyössä hankkeen kanssa muut tutkimusmenetelmät eivät tulleet kyseeseen. Vastausprosentin alhaisuuden takia tutkimustulokset eivät edustava koko perusjoukkoa, vaan ovat suuntaa antavia.

Olen pyrkinyt huomioimaan eettisyyden tutkimuksen kaikissa vaiheissa siitä lähtien kun kyselyä laadittiin, sen tuloksia analysoitiin ja raportoitiin. Tutkimuksen huolellinen suunnittelu, toteutus ja raportointi sekä avoimuus ovat olleet tavoitteena (Hirsjärvi ym., 2000, 214). Tutkimusaiheeni ei ollut erityisen arkaluontoinen, sillä kysyttävät asiat ovat pitkälti julkista tietoa, sillä OPVA-opintoja ammatillisessa koulutuksessa rahoitetaan julkisin varoin. Osalla koulutuksen järjestäjistä tiedot ovat saatavissa myös oppilaitoksen kotisivuilta. Kyselyssä ei kysytty henkilötietoja ja organisaatioiden anonymiteetistä huolehdittiin tutkimustulosten raportoinnissa. Raportista poistettiin sellaiset tiedot, joista olisi voinut päätellä vastaajan tai kyseessä olevan koulutuksen järjestäjän. OPVA haltuun Framåt med SSS-hanke luovutti Webropol-kyselyn tulokset minulle erillisenä tiedostona, joka hävitettiin tutkimuksen valmistuttua. Tutkimuksesta tiedotettiin asianmukaisesti ja tutkimusluvut haettiin niiltä tahoilta, jotka sitä edellyttivät. Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Avoimuuden nimissä voin todeta, että tutkimus eteni pääosin sujuvasti, mutta jälkikäteen arvioiden muutaman kysymyksen muotoilua olisi voinut vielä hioa ja aikataulua venyttää yli joulun. Yllätyksenä

tuli myös muutaman kaupungin vaatima tutkimuslupa ennakkotiedoista poiketen.

Graduprosessini osui otollisesti samaan aikaan valtakunnallisen OPVA haltuun- Framåt med SSS- hankkeen aloituksen kanssa, joten oli loogista ja käytännöllistä yhdistää graduaineiston keruu hankkeen alkukartoituskyselyyn. Alun perin suunniteltu tapaustutkimus vaihtui lennosta kyselytutkimukseksi. Kyselyn laatiminen oli oppimisprosessi hyvässä yhteistyössä hankkeen toimijoiden kanssa. Haasteena oli runsaudenpula, sillä uuden tutkimusaiheen äärellä olisi ollut paljon kysyttävää, ja kuitenkin kyselyn rajallisuus oli selkeänä mielessä. Valtakunnallisen hankkeen tavoitteena on kehittää OPVA-opintoja ja jakaa hyviä käytäntöjä. Toivon, että tämän pro gradu- tutkielman tulokset hyödyntäisivät osaltaan yhteistä kehitystyötä.

Tämä tutkimus on perustutkimusta, jonka tavoitteena oli muodostaa kokonaiskuva OPVasta. Jatkotutkimusta olisi tarpeen tehdä OPVAN vaikuttavuudesta yksilö, yhteisö- ja yhteiskunnallisella tasolla. Voidaanko opiskeluvalmiuksia tukevilla opinnoilla turvata opintojen jatkuminen ja niissä eteneminen? Myös opiskelijoiden kokemuksia OPVasta, miten he ovat hyötynneet ja sen kokeneet, olisi tärkeää tutkia. Entä miten työelämän näkökulmasta opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja tulisi kehittää?

Kyselyyn vastanneista 85 % oli sitä mieltä, että OPVAN tarve tulee lisääntymään tulevaisuudessa. Joku vastaajista jopa toivoi, että vastuu OPVAN toteuttamisesta siirtyisi oppilaitoksen ulkopuoliselle taholle. OPVassa liikutaan rajapinnalla, ja hyvä kysymys onkin, mikä on koulun ja mikä kodin tehtävä ja vastuu? Entäpä yhteiskunnan? Oppiminen on siirtynyt yhä enemmän työpaikoilla tapahtuvaksi ja toisaalta raja-aitoja on kaatunut, sillä opiskelijoiden hyvinvoinnin tuki ja ohjaus on jalkautunut oppilaitoksiin. Yhteisöllinen opiskeluhoito, koulunuorisotyö ja OPVA mahdollistavat uudenlaisia toimintamalleja ja toteutuksia. Jos resurssit ovat rajalliset, eikö ne kannattaisi yhdistää ja yhteistyötä lisätä? Yhteisöllisyys tuo ihmiset yhteen, vahvistaa

sosiaalisia siteitä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Siitä hyötyy niin yksilöt, yhteisöt kuin yhteiskuntakin. Ketään ei jätetä.

Amisreformin painopistealueet korostavat henkilökohtaistamista eli opiskelijoiden yksilöllisiä polkuja ja opiskelijälähtöisyyttä. Samat asiat pulpahtivat pintaan tämän tutkimuksen tuloksissa. Sen sijaan Amisreformi ei korosta yhteisöllisyyttä, kun taas OPVAssa sen merkitys nähtiin tärkeäksi opiskelijan hyvinvointia ja koulunkäyntiä tukevaksi elementiksi. Jos kuvausta laadukkaasta koulutuksesta laatisin, lisäisin sen luetteloon. Huomion siirtäisin yksittäisistä opintosisällöistä oppimiseen ylipäänsä ja opiskelijan kehittymiseen kokonaisvaltaisesti. Silloin, parhaimmillaan, koko koulu kasvattaa, kehittää ja kukoistaa ja opiskelija opiskelee, valmistuu ja työllistyy.

## LÄHTEET

- Aarnio, H. (2009). Oppivan yhteisön rakentaminen. Helander, J. (toim.) Teoksessa *Ammatillisen opettajan käsikirja* s.41–51. Hämeen Ammattikorkeakoulu.
- Ammattikoulut (2023). <https://www.ammattikoulut.fi/hakeminen-ammattilliseen-koulutukseen-7856>. Luettu 5.2.2023.
- Amundson, N., E. (2005). *Aktiivinen ohjaus opas uraohjauksen ammattilaisille*. Psykologien kustannus. Oy.
- Annala, J.& Heinonen, P. (2009). Yhteistoiminnallisuus opettajan työssä. Helander, J. (toim.) Teoksessa *Ammatillisen opettajan käsikirja*. s. 19–29. Hämeen Ammattikorkeakoulu.
- Anttila, P. (1998). *Tutkimisen taito ja tiedonhankinta*. <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/> Viitattu 11.7.2022
- Berg, A. (2022). *Opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen opettajan työ ja ammatillinen identiteetti "Kokemuksia OPVA-opettajan arjesta"*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/81509>
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2010). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Teoksessa *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. s.26–45. Aikuiskasvatuksen 46.vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Hakkarainen, P. & Jääskeläinen, P. (2010) Osaamisesta ammatinhallintaan. A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Teoksessa *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. s. 79–103. Aikuiskasvatuksen 46.vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Heikkinen, H. L.T, Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. s.340–354. *Kasvatus* 36 (5/2005).

- Helakorpi, S. & Mahlamäki-Kultanen, S. (2009). Johtajuus ja koulun uusi toimintakulttuuri. Helander, J. (toim.) Teoksessa *Ammatillisen opettajan käsikirja*. s. 7–18. Hämeen Ammattikorkeakoulu.
- Helander, J. toim. (2009). Ammatillisen opettajan käsikirja. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2009.
- Helsingin Yliopisto, Koulutuksen tutkimuskeskus. (2022). <https://www.helsinki.fi/fi/koulutuksen-arviointikeskus/arviointi-ja-tutkimus/pisa-tutkimus>. Viitattu 13.11.2022
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2000). *Tutki ja kirjoita*. (6. uudistettu painos.) Tummavuoren kirjapaino Oy. Vantaa. Alkuperäisteos julkaistu 1997.
- Honkanen, P. (2017). *Maahanmuuttajien opiskeluvalmiuksien parantaminen-suunnitelma opiskeluvalmiuksia parantavien opintojen toteuttamiseksi Ylä-Savon ammattiopistolla*. [YAMK opinnäytetyö, Kajaanin ammattikorkeakoulu]. <https://www.theseus.fi/handle/10024/123290>
- Hyvönen, E. (2023). Opiskeluvalmiuksia tukevat opinnot ja niiden rahoitus. Opetus- ja kulttuuriministeriö 9.2.2023 Opva webinaari.
- Hänninen, S. (2010). Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen ja ammatillisen identiteetin tukijana. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Teoksessa *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. s. 191–215. Aikuiskasvatuksen 46.vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Iiskelä, T. & Hurme, T-R. (2006). Metakognitio teknologisissa oppimisympäristöissä. H. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Teoksessa *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. s. 40–57. WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Innokylä (2023). <https://innokyla.fi/fi/toimintamalli/asiakasosallisuus-toimintamalli-asiakkaiden-kokemukset-ja-palaute-otetaan-huomioon/kehittamisen-polku>. Viitattu 8.3.2023.
- Jyväskylän Yliopisto (2023). Koulutuksen tutkimuslaitos. PISA. <https://ktl.jyu.fi/fi/pisa>. Viitattu 16.3.2023.

- Jyväskylän Yliopisto (2016). *Kyselyt – Jyväskylän yliopiston Koppa (jyu.fi)*.  
(Viitattu 5.11.2022)
- Järvenoja, H. & Järvelä, S. (2006). Motivaation ja emootioiden säätely oppimisprosessin aikana. H. Järvelä, P. Häkkinen, P. & E. Lehtinen (toim.) Teoksessa *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. s. 85–118. WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Kalijärvi, K. (2019). *Itseohjautuvuusteoria sosiaalityössä*. [Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän Yliopisto].
- Kallinen, T. & Kinnunen, T. Etnografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.  
<<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metodit/metodit/>>. Viitattu 21.1.2023.
- Kauppila, P. A., Silvonen, J., & Vanhalakka-Ruoho, M. (2015). *Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku*. Itä-Suomen yliopisto.
- Kauppila, R.A. (2007). *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Opetus 2000. PS-kustannus.
- Koivusalo, E. (1981). *Monimerkityksinen valmius*. Kielenhuollon tiedotuslehti. Artikkelin 1/1981. <https://www.kielikello.fi/-/monimerkityksinen-valmius>.
- Koramo, M. & Vehviläinen, J. (2015) *Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma. Laadullinen ja määrällinen seuranta vuonna 2014*. Raportit ja selvitykset 2015:3. Opetushallitus.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166808\\_ammattillisen\\_koulutuksen\\_lapaisyn\\_tehostamisohjelma.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166808_ammattillisen_koulutuksen_lapaisyn_tehostamisohjelma.pdf)
- Korhonen, K. (2023). *Opiskeluvalmiuksia tukevat opinnot ja niiden rahoitus*. Opetus- ja kulttuuriministeriö 9.2.2023 Opva webinaari.
- Kujala, T., Krause, C., Sajaniemi, N. Silvén, M., Jaakkola, T. & Nyysölä, K.(toim.) (2012). *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti*. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma. Opetushallitus.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/138958\\_aivot\\_oppimisen\\_valmiudet\\_ja\\_koulunkaynti.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/138958_aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.pdf)

Kuntoutussäätiö (2023). *Oppimisvaikeus*.

<https://oppimisvaikeus.fi/tietoa/tietoa-oppimisesta/oppimistyyli-on-itsetuntemusta/>. Luettu 1.1.2023

Kuokkanen, M. (2021). *Ammatti- ja S2-opettajien kokemuksia opetuksen integroinnista: toimijuuden edistäminen opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen aikana*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].

<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/78881>

Kurki, L. (2002). *Persoona ja yhteisö: personalistinen sosiaalipedagogiikka*. SoPhi 68, Jyväskylän Yliopisto Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.

Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja (2021). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. Viitattu 17.10.2022.

Kähkönen, K. (2009). Näkökulmia ja menetelmiä oppimisen ohjaamiseen ammatillisessa koulutuksessa. Helander, J. (toim.) Teoksessa *Ammatillisen opettajan käsikirja*. s.29–40. Hämeen Ammattikorkeakoulu.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). *Tapaustutkimuksen taito*. Gaudeamus. L 2017/531. Laki ammatillisesta koulutuksesta.

L 1287/2013. Oppilashuoltolaki.

Lehtonen, H. (1990) *Yhteisö*. Vastapaino.

Lukka, K. (2001). *Konstruktioivinen tutkimusote*. <https://metodix.fi/2014/05/19/lukka-konstruktioivinen-tutkimusote/> Luettu 4.2.2023.

Luume, L. & Suokas, E.-N. (2019). *"Ei semmosia yhden opiskelijan polkuja, vaan pieniä teitä" Opinto-ohjaajien kokemuksia ammatillisen koulutuksen reformista.* ". [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].

Lähdesmäki, T., Hurme, P., Koskimaa, R., Mikkola, L., Himberg, T. (2012). *Menetelmäpolkuja humanisteille*. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. <http://www.jyu.fi/mehu>. Viitattu 17.10.2022.



- Malin, A., Sulkunen, S. & Laine, K. (2013). *PIAAC 2012 Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:19. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75272>
- Maunu, A. (2014). *Kuinka terveyttä tehdään? Sosionomiset terveyserot ja ammatilliset oppilaitokset niiden kaventajina*. Ehyt katsauksia 1/2014
- Maunu, A. (2016). *Yhteisöjen aika. Ryhmäilmiö-malli ja sosiaalipedagogiikka ammatillisissa oppilaitoksissa*. Ehyt katsauksia 1/2016.
- Maunu, A. (2018). *Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta. Ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti arjen käytäntöjen näkökulmasta*. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 20(4), s.70–87.
- Maunu, A., & Tapani, A. (2018). *Käytännön ja vuorovaikutuksen tarve. Kuinka ammatilliset opettajat arvioivat omaa opettajankoulutustaan? Ammattikasvatuksen aikakauskirja, s.20(4), 27–50.*
- Myrskylä, P. (2012). *Hukassa- keitä ovat syrjäytyneet nuoret? EVA analyysi. Syrjäytyminen.pdf (eva.fi).*
- Niilo Mäki- Instituutti (2023). <https://www.nmi.fi/lukiseula/> . Viitattu 15.1.2023.
- Nivala, E. (2014). *Kohti sosiaalipedagogista ajattelua, toimintaa ja opetusta*. <http://www.sosiaalipedagogiikka.fi/kohti-sosiaalipedagogista-ajattelua-toimintaa-ja-opetusta/> . Viitattu 7.3.2023.
- Nurmi, T., Rekiaro, I & Rekiaro, P. (1996). *Sivistyssanakirja*. Gummerus.
- Nyysölä, K. (2012). *Oppimislähtöinen kognitio- ja neurotieteellinen tutkimus koulutuspoliittisesta näkökulmasta*. Kujala, T., Krause, C.M., Sajaniemi, N., Silfen, M., Jaakkola, T. & Nyysölä, K. (toim.). Teoksessa *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma*. Opetushallitus.
- OECD (2012). *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments Framework for the OECD survey of Adult Skills*. [https://www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC%20Framework%202012--%20Revised%2028oct2013\\_ebook.pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC%20Framework%202012--%20Revised%2028oct2013_ebook.pdf)

- Ojanen, K. (2021). *OPVA - Opiskeluvalmiuksia tukevat opinnot – mitä, missä, miksi ja kenelle?* <https://www.turkuai.fi/blogit/taiblogi/opva-opiskeluvalmiuksia-tukevat-opinnot-mita-missa-miksi-ja-kenelle>
- Opetushallitus (2015). *Osaamisperusteisuus todeksi – askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille TUTKE 2 -toimeenpanon tukimateriaali*. Oppaat ja käsikirjat 2015:9. Grano Oy. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/170260\\_osaamisperusteisuus\\_todeksi\\_askelmerkkeja\\_koulutuksen\\_jarjestajille\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/170260_osaamisperusteisuus_todeksi_askelmerkkeja_koulutuksen_jarjestajille_2015.pdf)
- Opetushallitus (2021). *Tutkintokoulutukseen valmentava koulutus*. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/7940626>. Viitattu 16.1.2023
- Opetushallitus (2022). *Henkilökohtaistaminen*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/henkilokohtaistaminen>. Viitattu 13.11.2022
- Opetushallitus (2023). *Arjen taidot tulevaisuudessa*. Arjen taidot tulevaisuudessa. Opetushallitus (oph.fi). Viitattu 2.2.2023.
- Opetushallitus (2023). *dialogi ja dialogisuus*. <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/dialogi-ja-dialogisuus>. Viitattu 5.2.2023.
- Opetushallitus (2023). *Monilukutaito ja kielitietoisuus*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/monilukutaito-ja-kielitietoisuus>. Viitattu 5.2.2023.
- Opetushallitus (2023). *Opiskeluvalmiuksia tukevat opinnot*. [https://www. Mitä opiskeluvalmiuksia tukevat opinnot voivat pitää sisällään?](https://www.Mitä-opiskeluvalmiuksia-tukevat-opinnot-voivat-pitää-sisällään?) Opetushallitus (oph.fi). Viitattu 23.1.2023.
- Opetushallitus (2023). *Opiskeluhoolto*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskeluhoolto>. Viitattu 15.1.2023.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018). *Ohje koulutuksenhankintaan ja yhteistyöhön muiden toimijoiden kanssa*. <https://okm.fi/documents/1410845/4171155/Ohje+koulutuksen+hankintaan+ja+yhteisty%C3%B6h%C3%B6n+muiden+toimijoiden+kanssa/9b20ef44-16bc-4b29-b488-e87f3caf1948>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021). *Oppivelvollisuuden laajentaminen*.  
<https://okm.fi/oppivelvollisuuden-laajentaminen>. Viitattu 26.11.2022
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022). *Ammatillisen koulutuksen järjestäminen*.  
<https://okm.fi/ammattillisen-koulutuksen-jarjestaminen>. Viitattu 18.10.2022.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022). *Strategiarahoitus*.  
<https://okm.fi/strategiarahoitus>. Viitattu 18.10.2022
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022). *Ammatillisen koulutuksen reformi*.  
<https://okm.fi/amisreformi>. Viitattu 26.11.2022
- Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus ammatillisen koulutuksen rahoituksen laskentaperusteista 1244/2020, 2 luku, 3§
- Paaso, A. (2012). Osaava ammatillinen opettaja 2020. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 14(3), s. 46–56.
- Paavola, S., Hakkarainen, K. & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2006). Tutkivan oppimisen periaatteita ja käytäntöjä: ”Triialoginen” tiedonhankkimisen malli. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.). *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö* s. 147–166. WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Peavy, V. R. (2006). *Sosiodynaamisen ohjauksen opas*. Psykologien kustannus Oy.
- Pedanet (2022) <https://peda.net/lestijarvi/ops-2016/eo/2etjyt/2-4-oppimisk%C3%A4sitys>. Viitattu 20.11.2022
- Pedanet (2023). *Kognitio ja metakognitio*.  
<https://peda.net/ksao/oppimisymp%C3%A4rist%C3%B6/opiskelijan-ohjaus/arkisto/oppimisvalmentaja/min%C3%A4-oppijana/tjo/kjm>. Viitattu 5.2.2023.
- Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M.-K., Kuorelahti, M., Siekkinen, M., Kiuru, N. & Nurmi, J.-E. (2013): Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.): *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Gaudeamus.
- Ropo, E. & A.-M. Gustafsson (2010). Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. A. Eteläpelto & J. Onnismäe (toim.)

- Teoksessa *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. 50–74. Aikuiskasvatuksen 46.vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Ruohotie, P. (2005). *Metakognitiiviset taidot ja käsitteellinen oppiminen*. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, s.7(1), 4–11.
- Ruohotie, P. (2010) *Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa*. A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Teoksessa *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. s. 107–120. Aikuiskasvatuksen 46.vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Röpelin, A.-M. (2000). Elämänhallinta ja sen tukeminen sosiaalipedagogisesta näkökulmasta. *Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja*, 1(1), 22–44. <https://doi.org/10.30675/sa.113792>
- Sajaniemi, N. & Krause, C.-M. (2012). Oppimisen palapeli. T. Kujala, C.M. Krause, N. Sajaniemi, M. Silfen, T. Jaakkola & K. Nyssölä (toim.). Teoksessa *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti*. *Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma*. Opetushallitus.
- Salo, U.-M. (2015) *Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet*. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*, s.166–190. Tampereen yliopistopaino.
- Salovaara, H. (2006). Oppimisen strategiat ja teknologiaperustaiset oppimisympäristöt. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.). *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*, s.103–118. WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Selvitys ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanosta 16.3.2021.
- Seppänen-Järvelä, R., Åkerblad, L. & Haapakoksi, K. (2019). *Monimenetelmällisen tutkimuksen integroivat strategiat*. *Yhteiskuntapolitiikka* 84 (2019):3
- Siltanen, M., Lindberg, A. & Savolainen, M. (2016). *Opas elämäntaitojen ohjaamiseen ammatillisessa koulutuksessa*. Nyyti ry.

- Suomen sosiaalipedagoginen seura (2022). Sosiaalipedagogiikka.  
<http://www.sosiaalipedagogiikka.fi/sosiaalipedagogiikka/>. Viitattu 7.1.2023.
- TaitavaOPVA. (2021). *Mitä on opva?* <https://www.taitavaopva.fi/opva>. Viitattu 11.12.2022.
- Tieteen termipankki. *Kasvatustieteet: sosiokonstruktivismi.*  
<https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:sosiokonstruktivismi>.  
 Viitattu 26.11.2022.
- Tieteen termipankki. *Filosofia: perustutkimus.*  
<https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:perustutkimus>. Viitattu 4.3.2023.
- Tilastokeskus (2022). *Keskeyttäminen lisääntyi toisella asteella etenkin ammatillisessa koulutuksessa ja väheni korkea-asteella 2020.*  
[https://www.stat.fi/til/kkesk/2020/kkesk\\_2020\\_2022-03-17\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/kkesk/2020/kkesk_2020_2022-03-17_tie_001_fi.html). Viitattu 8.3.2023.
- Tilastokeskus. *Tutkimus- ja kehittämistoiminta.*  
[https://www.stat.fi/meta/kas/t\\_ktoiminta.html](https://www.stat.fi/meta/kas/t_ktoiminta.html). Viitattu 4.3.2023.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi. Alkuperäisteos julkaistu 2002.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.* Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.
- Valli, R. (toim.) (2018, 5.painos). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus. Keuruu.
- Valtioneuvoston kanslia (2016). *Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015–2019 Päivitys 2016* Hallituksen julkaisusarja 2/2016.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2010). Koulutusinstituutit väljäkytkentäisinä asiantuntijaorganisaatioina. A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Teoksessa *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*, 124–139. Aikuiskasvatuksen 46.vuosikirja.

- Vauras, M., Kinnunen, R. & Salonen, P. (2006). Oppimisvaikeudet ja teknologia oppimisen ohjaamisen mahdollistajana. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.). *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*, 248–257. WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Finn lectura. Helsingin yliopiston julkaisema pdf 2019. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/305021/Kyselytutkimuksen-mittarit-ja-menetelmat-2019-Vehkalahti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vehviläinen, S. (2020). *Ohjaustyön opas yhteistyössä kohti toimijuutta*. Gaudeamus.
- Vehvilainen, J. & Koramo, M. (2013): *Ammatillisen koulutuksen lapaisyn tehostamisohjelma vuosina 2011–2012. Seurantatutkimuksen raportti*. Opetushallitus.
- Yle Uutiset (2022, 12. tammikuuta). *Nuorten oppimistulokset ovat heikentyneet ja koulutustason nousu loppui vuosikymmeniä sitten – Suomen koulutetuimpia ovat 1978 syntyneet*. <https://yle.fi/a/74-20012456>

# LIITTEET

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

15.11.2022



## 1. Opiskeluvalmiuksia tukevat opinnot (OPVA) -kysely ja pyyntö osallistua tutkimukseen

**Sinua pyydetään mukaan OPVA-kyselyyn**, jossa tutkitaan opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen toteutustapoja, sisältöjä ja käytettävissä olevia resursseja ammatillisissa oppilaitoksissa.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Tutkimuksessa ei käsitellä henkilötietoja.

Tutkimuksen kohdejoukkona on kaikki Suomessa toimivat koulutuksen järjestäjät, joilla on ammatillisen koulutuksen järjestämislupa. Tällä hetkellä järjestämislupa on 139 koulutuksen järjestäjällä. Kysely lähetetään koulutuksen järjestäjille ja siihen pyydetään vastaajaksi henkilöä, joka on perehtynyt opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen toteutukseen omassa organisaatiossaan.

Tämä on yksittäinen tutkimus, eikä sinuun oteta myöhemmin uudestaan yhteyttä.

## 2. Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia.

Keskeyttäessäsi tutkimukseen osallistumisesi tai peruuttaessasi antamasi suostumuksen, sinulta siihen mennessä kerättyjä tietoja käytetään osana tutkimusaineistoa, kun se on välttämätöntä tutkimustulosten varmistamiseksi.

## 3. Tutkimuksen kulku

OPVA-kysely toteutetaan joulukuussa 2022 Webropol-kyselynä, joka lähetetään koulutuksen järjestäjille, joilla on ammatillisen koulutuksen järjestämislupa. Kyselyssä kartoitetaan OPVA-opintojen toteutustapaa, sisältöjä, käytettävissä

olevia resursseja sekä kohderyhmiä, joille OPVAa toteutetaan. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 20 minuuttia. Kyselyn vastaukset säilytetään Webropolissa ja niihin on pääsy Opva haltuun- Framåt med SSS- hankkeen henkilöstöllä sekä tiedot välitetään myös Pro gradu- tutkielman tekijälle Minna Savolaiselle.

#### **4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt**

Tutkimuksen avulla saadaan lisätietoa opiskeluvalmiuksia tukevien (OPVA)-opintojen nykytilanteesta eri oppilaitoksissa. Tällä hetkellä käytännöt poikkeavat eri oppilaitoksissa, ja tästä syystä on hyödyllistä kartoittaa tämänhetkinen tilanne ja raportoida siitä.

#### **5. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämuukavuudet sekä niihin varautuminen**

Tutkimuksesta ei odoteta aiheutuvan osallistujille riskejä, haittaa tai epämuukavuuksia.

#### **6. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus**

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

Tutkimusta ei rahoiteta, sillä kyseessä on opinnäytetyö. Tutkimus toteutetaan yhteistyössä Opetus- ja kulttuuriministeriön strategiarahoituksella toimivan Opva haltuun- hankkeen kanssa, jota hallinnoi Turun kaupunki.

#### **7. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset**

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ohjausalan maisteriohjelmasta. Pro gradu julkaistaan keväällä 2023 sähköisesti JYKDOK- sivustolla. Kyselyn tuloksia esitellään myös Opva haltuun- Framåt med SSS- hankkeen seminaareissa ja koulutuksissa.

Tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja ja tietojen käsittelyssä sekä raportoinnissa huolehditaan siitä, ettei vastaajia tai heidän edustamia organisaatioita voida tunnistaa.

#### **8. Tutkittavien vakuutusturva**



Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset korvaavat etänä suoritettavissa tutkimuksissa ainoastaan sellaiset vahingot, jotka liittyvät suoraan annettuun tutkimustehtävään ja jotka ovat sattuneet varsinaisen ohjeistetun tutkimustehtävän aikana. Vakuutus ei korvaa taukojen aikana sattuneita vahinkoja.

## 9. Lisätietojen antajan yhteystiedot

Mira Kalalahti, Pro gradun ohjaaja

Jyväskylän yliopisto, apulaisprofessori

puh. 050-4134645

mira.m.kalalahti@jyu.fi

Opettajankoulutuslaitos

PL 35

FI-40014 Jyväskylän yliopisto

Marja Kannisto

Turun kaupunki, Projektipäällikkö

Opva haltuun- Framåt SSS -hanke

puh. 044-9075359

marja.kannisto@turku.fi



OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖ  
UNDERVISNINGS- OCH KULTURMINISTERIET

## OPVA haltuun -Framåt med SSS -hankkeen kysely

### Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (\*)

Kyselyssä on tavoitteena selvittää Opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen (OPVA) nykytilaa ammatillisen koulutuksen järjestäjiltä. Kysely toteutetaan Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman ja Turun kaupungin hallinnoiman valtakunnallisen OPVA haltuun - Framåt med SSS -hankkeen toimesta. Kyselyn tuloksia esitellään hankkeen tuottamissa ja koordinoimissa tilaisuuksissa mm. väliseminaari, koulutukset ja työpajat.

Aineistoa tullaan käyttämään myös Pro gradu -tutkielman aineistona. Pro gradun tekijä on OPVA-opettaja Mimma Savolainen ja se tehdään Jyväskylän Yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen ohjausalan maisteriohjelmaan. Gradunohjaajana toimii apulaisprofessori Mira Kalalahti.

Jotta saataisiin mahdollisimman kattava kuva OPVA-toteutuksista, **olisi todella tärkeää, että koulutusorganisaatiostanne kyselyyn vastaisi henkilö, joka on vastuussa OPVasta tai muuten aihepiiriin hyvin perehtynyt.** Kyselyyn on tärkeää vastata myös siinä tapauksessa, ettei OPVAa vielä toteuteta koulutusorganisaatiossanne.

Tutkimustuloksista raportoidaessa tiedoista poistetaan kaikki tunnistetiedot. **Kyselyssä ei kerätä henkilötietoja.** Kyselyn täyttämiseen on hyvä varata aikaa noin 20 minuuttia. **Lomake on palautettava viimeistään 22.12.2022.** Lämmin kiitos osallistumisestanne.

SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN, JOSSA HENKILÖTIETOJANI EI KÄSITELLÄ

OPVA-kysely

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin keskeyttää osallistumiseni milloin tahansa esimerkiksi jättämällä kyselyn kesken. Tutkimuksen keskeyttämisestä ei aiheudu minulle minkäänlaisia kielteisiä seuraamuksia.

Olen saanut tiedotteen tutkittavalle, jossa on riittävät tiedot tutkimuksesta ja tiedon, ettei tutkimuksessa kerätä henkilötietoja. Tietojen käsittelyssä sekä raportoimissa huolehditaan siitä, ettei vastaaja tai heidän edustamia organisaatioita voida tunnistaa.

1. Olen ymmärtänyt saamani tiedot ja haluan osallistua tutkimukseen. \*

Kyllä

2. Organisaatiossanne järjestetään OPVA-opintoja? \*

- Kyllä
- Ei

## OPVA-OPINTOJEN KOHDERYHMÄ ORGANISAATIOSSANNE

### 1. Kenelle OPVA-opinnot on suunnattu?

Voit valita useampia vaihtoehtoja.

- Kaikkien koulutusalojen opiskelijat, jotka tarvitsevat OPVA-opintoja
- Vain tiettyjen koulutusalojen opiskelijat, mitkä? \_\_\_\_\_
- Maahanmuuttajat
- Oppivelvolliset
- Uudet opiskelijat
- Jatkuvan haun opiskelijat
- Koulutusalan vaihtajat (opiskelijoina oppilaitoksessa olevat)
- Joku muu, mikä \_\_\_\_\_

### 2. Miten opiskelija ohjautuu OPVA-opintoihin?

Kuvaa lyhyesti ohjausmalli tai ohjauskäytäntö.

---



---



---



---



---

### 3. Millä keinoin opiskelija saadaan kiinnittymään OPVA-opintoihin?

Kerro käytännön esimerkki.

---



---



---

---

### 1. Kuinka monelle opiskelijalle on HOKSiin kirjattu OPVA-opintoja lukuvuonna 2021-2022?

Jos lukuvuosikohtaista tietoa ei ole saatavilla, ilmoita vuoden 2021 määrä. Kerro kumpi ajanjakso on kyseessä. Arvioi kuinka suuri prosenttiosuus lukumäärästä on maahanmuuttajataustaisia, mikäli tieto on saatavissa.

---

---

---

---

---

---

### 2. ARVIOI, ketkä tarvitsevat tulevaisuudessa OPVA-opintoja?

Voit valita useampia vaihtoehtoja.

- Kaikkien koulutusalojen opiskelijat, jotka tarvitsevat OPVA-opintoja
- Vain tiettyjen koulutusalojen opiskelijat, mitkä? \_\_\_\_\_
- Maahanmuuttajat
- Oppivelvolliset
- Uudet opiskelijat
- Jatkuvan haun opiskelijat
- Koulutusalanvaihtajat (jo oppilaitoksessa olevat)
- Joku muu, mikä? \_\_\_\_\_

### 3. ARVIOI, tuleeko OPVA-opintojen tarve seuraavan viiden vuoden aikana:

- vähenemään
- pysymään
- ennallaan
-

- Kyllä,millaista ? \_\_\_\_\_
- Ei
- En tiedä

## TIEDOTUS

### 1. Miten sisäinen tiedotus henkilöstölle OPVA-opinnoista toteutetaan?

Voit valita usemman vaihtoehdon.

- Intra
- Henkilöstökokoukset
- Oppilaitoksen tiedotteet
- Sähköposti
- Joku muu, mikä? \_\_\_\_\_

### 2. Miten opiskelijoita tiedotetaan OPVA-opinnoista?

Voit valita useampia vaihtoehtoja.

- Oppilaitoksen tiedotteet
- Esite
- Wilma
- Kotisivut
- Opiskelijan opas
- Joku muu, mikä? \_\_\_\_\_

### 3. Miten ulkoisia tahoja tiedotetaan OPVA-opinnoista?

Ulkoisia tahoja ovat esim. huoltajat, KELA ja työvoimaviranomaiset. Voit valita useampia vaihtoehtoja.

- Esite
  - Kotisivut
  - Tiedote
  - Joku muu, mikä?
- 

## RESURSSIT

### 1. Kuinka monta kokoaikaista työntekijää organisaatiossa on resursoitu OPVA-opintojen toteuttamiseen?

Selite: mitä tarkoitetaan kokoaikaisella (päätoiminen)!!

Kokoaikaisten määrä

### 2. Mitkä ammattiryhmät sisältyvät kysymyksessä 15 vastaamaasi kokonaismäärään?

Voit valita useampia vaihtoehtoja.

- OPVA-opettaja
  - S2-opettaja
  - Erityisopettaja
  - Ammatillinen ohjaaja
  - Ammatillinen opettaja
  - Kuraattori
  - Opinto-ohjaaja
  - Terveystenhoitaja
  - Psykologi YTO-
  - opettaja
  - Joku muu, mikä?
- 

### 18. Kuinka monta osa-aikaista työntekijää organisaatiossanne on resursoitu OPVA-opintojen toteuttamiseen?

Työntekijä, joka työskentelee joko osan työtunneistaan OPVA-opinnoissa tai osa-aikaisesti organisaatiossa.

Osa-aikaisten lukumäärä

**18. Mitkä ammattiryhmät sisältyvät kysymyksessä 15 vastaamaasi kokonaismäärään?**

Voit valita useampia vaihtoehtoja.

- OPVA-opettaja
  - S2-opettaja
  - Erityisopettaja
  - Ammatillinen ohjaaja
  - Ammatillinen opettaja
  - Kuraattori
  - Opinto-ohjaaja
  - Terveystoimittaja
  - Psykologi
  - YTO-opettaja
  - Joku muu, mikä?
- 

**20. Millaisissa tiloissa OPVA-opintoja järjestetään?**

- Erillinen OPVA-tila
  - Koulutusalojen tilat
  - Opintopajan yhteydessä
  - Muussa tilassa, missä?
- 

**21. Onko käytettävissä muuta rahoitusta perusrahoituksen OPVA-kertoimen lisäksi OPVA-opintojen kehittämiseksi?**

- Kyllä, mitä rahoitusta? 

---
- Ei
- En tiedä

## 20. Tehdäänkö OPVA-opinnossa yhteistyötä organisaation ulkopuolisten tahojen kanssa ?

Organisaation ulkopuolisia tahoja voivat olla esimerkiksi yhdistykset tai hankkeet.

- Kyllä, mitkä tahot? \_\_\_\_\_
- Ei, koska \_\_\_\_\_ En tiedä
- 

## 21. Tehdäänkö OPVA-opinnoissa yhteistyötä muiden oppilaitosten kanssa?

- Kyllä
- Ei
- En tiedä

## 22. Arvioi asteikolla 1 - 3 OPVA-opintojen toteuttamisresursseja organisaatiossanne

1. Resursseja liian vähän, 2. Resurssit hyvät, mutta tarvetta lisäresusseille on, 3. Riittävät resurssit OPVA-opintojen toteuttamiseen.



## KIRJALLINEN TOTEUTTAMISSUUNNITELMA

### 25. Onko organisaatiollenne laadittu kirjallinen toteuttamissuunnitelma OPVA-opintojen toteuttamiseksi? \*

- Kyllä
- Ei

### 26. Liitä kirjallinen suunnitelma tähän

### 27. Kirjallista suunnitelmaa ei ole, mutta toimintamme on kuvattu muulla tavoin.

Kerro miten?

---



---

---

---

---

**25. Mitkä asiat OPVA-opintojen toteuttamisessa toimivat hyvin?**

Kuvaa kolme keskeistä asiaa.

---

---

---

---

---

**26. Millaisia haasteita organisaatiollanne on ollut OPVA-opintojen toteuttamisen osalta?**

Kuvaa kolme keskeistä asiaa.

---

---

---

---

---

**27. Miksi kirjallista suunnitelmaa ei ole tehty?**

---

---

---

---

---

**25. Jos on aikomus tehdä suunnitelma, millä aikataululla?**

---



---



---



---



---

**26. Arvioi asteikolla 1-4 OPVA-opintojen nykytilaa organisaatiossanne**

1. OPVA-opintoja järjestetään satunnaisesti, 2. OPVA-opintoja järjestetään kohdennetusti, 3. OPVA-opintoja järjestetään eri kohderyhmille, mutta tarvetta olisi järjestää laajemmin, 4. OPVA-opintoja järjestetään riittävästi kaikille kohderyhmille



**TOIVEET JA TARPEET HANKKEELLE**

**33. Mitä odotat OPVA haltuun -Framåt med SSS -hankkeelta tai mitä muuta haluat sanoa?**

---



---



---



---

**VASTAAJAN TAUSTATIEDOT**

**34. Missä maakunnassa/maakunnissa organisaationne järjestää koulutusta? \***

---

- Uusimaa
- Varsinais-Suomi
- Satakunta
- Kanta-Häme
- Pirkanmaa
- Päijät-Häme
- Kymenlaakso
- Etelä-Karjala Etelä-
- Savo
- Pohjois-Savo
- Pohjois-Karjala
- Keski-Suomi
- Etelä-Pohjanmaa
- Pohjanmaa
- Keski-Pohjanmaa
- Pohjois-Pohjanmaa
- Kainuu
- Lappi
- Ahvenanmaa

**35. Organisaationne tutkinto-opiskelijamäärä \***

- alle 100
- 101 - 499
- 500 -1499
- yli 3500

**36. Vastaajan edustama koulutusorganisaatio \***

Koulutusorganisaatiota kysytään, koska hanke tarvitsee tiedon onko vastaajana hankeverkoston jäsen vai joku muu