



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Substanssiasiantuntijasta alan opettajaksi

Ammatillinen opettajankoulutus opiskelijoiden kertomana

Sirpa Levo-Aaltonen & Hanna Vilkkä & Marita Mäkinen & Jari Eskola

Johdanto

Ammatillinen opettajankoulutus kiinnostaa työelämässä olevia substanssialojen asiantuntijoita. Vuonna 2017 suomenkieliseen ammatilliseen opettajankoulutukseen hakeneista (4 452) koulutukseen valittiin Vipusen (2018) tilastojen mukaan noin joka kolmas opiskelija (1 495). Koulutus keskeytetään myös harvoin: koulutuksen loppuun suorittavia opiskelijoita on arvioitu olevan noin 90 prosenttia (OKM 2003, 60). Ammatillisen opettajankoulutuksen odotetaan antavan opettajaopiskelijoille valmiuksia toimia erilaisissa yhteiskunnallisissa ja koulutuspoliittisissa muutostilanteissa. Koulutuksen suorittaneilta edellytetään kykyä kehittää omaa opetusalaansa – huomioiden työelämän ja ammattien uudistuminen – sekä lisäksi heiltä odotetaan valmiuksia ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista (VN-asetus 1129/2014). Valmistuneita opettajia tuetaan näiden valmiuksien kehittämisessä myös täydennyskoulutuksella.

Viimeaikaiset koulutuspoliittiset vaateet opiskelijoiden opintojen etenemisestä, nopeasti valmistumisesta ja työelämään siirtymisestä ovat tulleet yhä merkityksellisemmiksi ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa,

luoden paineita opettajankoulutuksen toteuttamiskäytännöille. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016) on esittänyt yleiset linjaukset suomalaiselle opettajankoulutukselle ja opettajien uranaikaiselle osaamisen kehittämiseksi. Opettajankoulutuksia haastavat muun muassa kansainvälistyminen, kulttuurinen moninaisuus, moniammatilliset tiimit ja moninaiset oppijat kuten myös työpaikalla tapahtuva oppiminen, oppimisen henkilökohtaistaminen, joustavat oppimisympäristöt ja digitalisaatio. (OKM 2016, 6–8.)

Ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan kirjoitetut tavoitteet ja sisällöt muodostavat viitekehyksen, jonka lävitse opiskelijoiden kasvu ammatillisen opettajan professioon tapahtuu. Koulutuksen yleistavoitteiksi on kirjattu muun muassa opettajaopiskelijoiden kehittyminen oppimisen ohjaajana ja kasvattajana sekä työyhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä (ks. TAMK-TAOK 2018). Perustavoitteet puolestaan on ilmaistu ammatillisen opettajan osaamisina, joita kuvataan karttuvina tietoina, taitoina ja asenteina. Tällaisiksi perusosaamisiksi on tunnistettu arviointi, suunnittelu, ohjaus ja opettaminen, yhteistyö ja verkostotyö, kehittämisosaaminen sekä oman ja yhteisön hyvinvoinnin tukeminen ja ylläpitäminen. (Ks. Kotila & Saranpää 2018; TAOK-OPS 2017.)

Kirjoitetuista osaamistavoitteista ei kuitenkaan suoraviivaisesti seuraa uusien tietojen, taitojen ja asenteiden karttuminen, vaan opettajaopiskelijat ymmärtävät, tulkitsevat ja omaksuvat saamansa koulutuksen yksilöllisesti ja vaihtelevasti (ks. Harden 2001). Lisäksi opiskelijoiden yhteisöllinen toiminta vaikuttaa niin opettajuuden kehittämiseen, ammatillisiin perusosaamisiin kuin opettajaidentiteetin rakentumiseen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on paneutua ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteiden saavuttamiseen opettajaopiskelijoiden näkökulmasta eli tutkimuksen lähestymistapa rakentuu koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin kautta. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi on yksi osa koulutuksen tuloksellisuuden arviointia, jonka muut osa-alueet ovat tehokkuus ja taloudellisuus. Koulutusta pidetään tuloksellisena silloin, kun asetetut osaamistavoitteet on saavutettu paitsi koulutusorganisaation myös opiskelijoiden näkökulmasta. Koulutuksen sanotaan olevan vaikuttavaa, kun koulutuksen tuottama osaaminen edistää opiskelijan henkistä kasvua sekä työelämän, kulttuurin ja

yhteiskunnan kehitystä. Vaikuttavuuden arvioinnin kohteiksi voidaan ottaa koulutustarpeen ja tarjonnan vastaavuus, oppimistulosten saavuttaminen, oppimisvalmiudet, kommunikaatiovalmiudet sekä motivaatio elinikäiseen oppimiseen. (OPH 1998; Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 14–16.)

Niemi ja Kemmis (1999) ovat kehittäneet kommunikatiivisen arvioinnin eli kommunikatiivisen evaluaation mallin, jolla he ovat tutkineet luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutuksen vaikuttavuutta. Kommunikatiivisella arvioinnilla sanotaan olevan yhteistä kehittävän arvioinnin (ks. Räisänen 2005; Atjonen 2015, 239) kanssa. He ovat soveltaneet kommunikatiiviseen arviointiin habermasilaista yhteiskuntateoriaa, missä ihmisen toimintaa tarkastellaan ns. elämismaailman tekijöiden eli yhteiskunnan, kulttuurin ja yksilön kautta. (Niemi & Kemmis 1999; Niemi 2000, 170–174; 2013, 105–109).

Yhteiskunta- ja yhteisötasona voidaan ajatella työyhteisöä ja/tai työorganisaatiota, jossa opettaja on jäsenenä. Kulttuuritasona ymmärretään opettajien saamia valmiuksia ja kehittyneitä osaamisia, mihin luetaan tiedot ja taidot opettajuuteen ja yhteisölliseen työskentelyyn. (Niemi 2013, 109.) Osaamisen käsitteellä on monia tulkintoja, esimerkiksi Euroopan asiakirjoissa on viitattu niin tietoon, taitoon, pätevyYTEEN kuin oppimistuloksiin (Mäkinen & Annala 2010). Yksilön kokemukset pitävät sisällään muun muassa opettajan oman identiteetin kehittymisen sekä siihen vaikuttavat tekijät (Niemi 2000, 185; 2013, 109).

Keskeisiksi vaikuttavuuden funktioiksi on esitetty paljastaminen, ennakointi sekä pyrkimys kommunikaatioon ja yhteistyöhön. Paljastamisessa tarkastellaan kriittisesti, mitä on saavutettu ja mitä ei ole saavutettu koulutuksen vaikutuksena. Ennakoinnissa pyritään saamaan esiin koulutuksen tulevaisuuden tarpeet, miten on saavutettu asetetut tavoitteet sekä mitä odotuksia ja tarpeita nähdään tulevaisuudessa. Pyrkimys kommunikaatioon ja yhteistyöhön sanotaan syntyvän, kun eri toimintaan liittyville osapuolille mahdollistetaan tilanteita yhteistyöhön. (Niemi 2000, 172–173; 2013, 110–111.)

Kommunikatiivisen arvioinnin avulla tehdään näkyväksi tavoitteiden muodostamisprosessi (Niemi & Kemmis 1999; Atjonen 2015, 239), johon nojautuen tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää ammatillisen opettajakoulutuksen kehittämistarpeita. Lisäksi kommunikatiivisessa arvioinnissa on

tärkeää dialogi ja vuorovaikutus eri osapuolten välillä. Siinä saadaan erilaiset äänet kuuluviin, etsitään yhteisymmärrystä sekä toteutetaan yhteisöllisesti kehittämistä. (Niemi 2013, 110.) Tässä tutkimuksessa vuorovaikutus ja dialogi ilmenevät opettajaopiskelijoiden kertomuksissa.

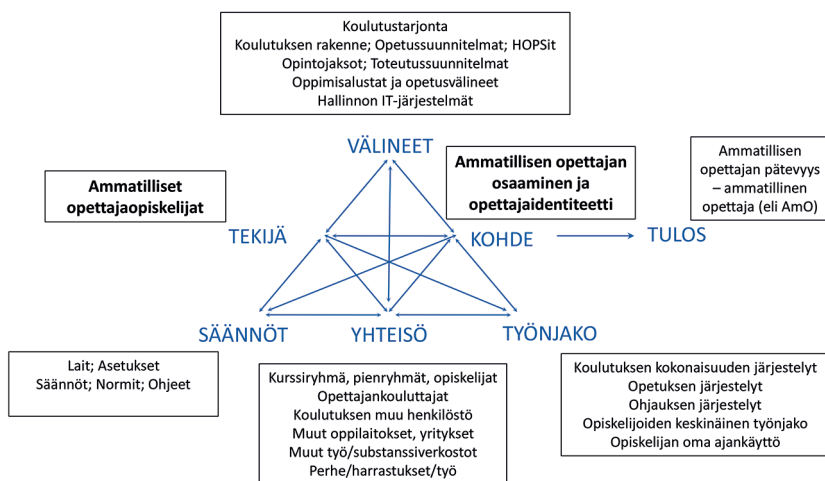
Ammatillisen opettajankoulutuksen opiskeluryhmä on yksi osaamisyyhteisö (Hovila & Okkonen 2006), jolloin yhteistyöskentelyssä tapahtuu opiskelijoiden osaamisen siirtymistä opiskeluryhmässä ja pienryhmissä. Yhteistyöskentely mahdollistaa kommunikatiivisen oppimisen, jossa merkityksien ymmärtäminen aukeaa, ja jossa opiskelijat ymmärtävät toisten opiskelijoiden puheen, kirjoituksen tai esityksen välillä toiminnan ja teorian tarkoitusta (Kitchener & King 1996; Huttunen 2003, 118). Kommunikatiivisessa oppimisessä onkin tärkeää osallistuminen, sitoutuminen, vastavuoroisuus, vilpittömyys ja rehellisyys sekä reflektiivisyys (Huttunen 2003, 140–142).

Hyvä opiskelukokemus voidaan kuvata henkilökohtaisuuden, ohjauksellisuuden, autenttisuuden, yhteistoiminnallisuuden ja muovautuvuuden peruskivinä. Henkilökohtaisuudella tarkoitetaan muun muassa opintojen suunnittelua opiskelijakohtaisesti huomioiden aikaisemmat opinnot ja osaamiset sekä opiskelijan vastuunottamista omista opinnoistaan ja sitoutumista opiskeluun. Ohjauksellisuus käsitetään opiskelijan toimijuuden tukemisena. Autenttisuudella tarkoitetaan aidoissa työtilanteissa toimimista. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa autenttiset työtilanteet toteutuvat etenkin työharjoittelussa. Yhteistoiminnallisuus nähdään yhteisöllisenä työskentelynä käytäntöyhteisössä (ks. Wenger 1998). Sen avulla rakennetaan ja jaetaan tietoa. Tästä syystä ammatillisessa opettajankoulutuksessa työskennellään pääosin pienryhmissä. Muovautuvuus ajattelutavassa ja toiminnassa nähdään opiskelijan mukautuvuutena erilaisiin tilanteisiin sekä osaamisena toimia epävarmoissa tilanteissa. Nämä kaikki peruskivet tukevat opintoihin kiinnittymistä, opiskelijan osallisuuden kokemusta sekä opiskelijan omaa identiteettityötä. (Kukkonen & Marttila 2017, 71–87.)

Opettajankoulutuksen aikana opettajaopiskelijoiden osaamisyyhteisössä (Hovila & Okkonen 2006) eli ns. käytäntöyhteisössä (Wenger 1998) osaamisen siirtäminen tapahtuu yhdessä työskentelyn ja tiimityön avulla, mikä näyttäytyy opettajien toimiessa erilaisissa organisaatioissa ja ryhmissä. Toi-

mintaympäristössä laajennetaan verkostoja ja luodaan tietyn alan osaamista toiminnan tavoitteiden saavuttamiseksi. (Hovila & Okkonen 2006, 107–108.) Opettajankoulutuksessa kartutetaan erityisesti osaamista opettajuuden alalla sekä laajennetaan opettajalle merkityksellisiä verkostoja – tavoitteena on osaan ammattillisen opettajan kehittyminen.

Opettajaopiskelijan koulutuksen aikainen toimintaympäristö voidaan avata ammattillisen opettajaopiskelijan toimintajärjestelmän avulla, missä havainnollistetaan opettajaopiskelijan toimintaympäristöä ja siinä vaikuttavia elementtejä, joilla on vaikutusta opettajaopiskelijan ajatteluun ja toimintaan. Toimintajärjestelmän rakenteessa (ks. Engeström 2004) eritellään opettajaopiskelijoiden opiskeluun liittyvän toiminnan kohde, opiskelijoiden käytämät ja heihin vaikuttavat välineet, sekä toimintaa ohjaavat ja määrittävät säännöt, yhteisö ja työnjako. Kokonaistavoitteena opiskelijoilla on saavuttaa ammattillisen opettajan pätevyys. Näitä elementtejä voi kuvata Engeströmin (1995) kehittävän työntutkimuksen työtoiminnan moniulotteisen mallin avulla (kuvio 1), jossa esitetään koulutuksen aikana opettajaopiskelijan ammattilliseen opettajuuteen ja sen kehittymiseen vaikuttavat moninaiset asiat.



Kuvio 1. Ammatillisten opettajaopiskelijoiden toimintajärjestelmään vaikuttavat elementit ammatillisen opettajankoulutuksen aikana

(soveltaen Engeström 1995, 47; 2004, 10)

Opettajankoulutuksen aikana ammatillisen opettajaopiskelijan toimintajärjestelmään ovat vaikuttamassa myös muut toimintajärjestelmät, esimerkiksi opettajaopiskelijan työpaikan toimintajärjestelmä, erilaisten esim. valtakunnallisten projektien toimintajärjestelmät sekä samanaikaisesti erilaisten verkostojen toiminta ja koulutuspoliittiset toimenpiteet. Näiden opettajaopiskelijan yhteistyöverkostossa olevien tahojen kesken – eli niin ammatillisen opettajaopiskelijan toimintajärjestelmän elementtien kuin muiden samanaikaisten toimintajärjestelmien – tapahtuu rajanylityksiä ja siirtovaikutuksia. Opiskelija on yhtenä toimijana yhteistyöverkostossa ja samanaikaisesti vastavuoroisuutta tuottavana ns. rajojen ylittäjänä. (Ks. Engeström 2004, 86–87.) Tällöin syntyy ekspansiivista oppimista, joka kehittää uusia vuorovaikutuksen ja yhteistyön muotoja (Lambert 2005, 107).

Opettajaopiskelija on avainasemassa opettajuutensa tavoitteiden saavuttamisessa, mikä tapahtuu kiinteässä yhteistyössä toimintajärjestelmän kaikkien elementtien kanssa, sekä myös mahdollisesti esimerkiksi työpaikan toimintajärjestelmän kanssa. Opiskelijan oman elämäntilanteen lisäksi opettajaopiskelijaan vaikuttavat koulutuksen aikana niin säännöt, yhteisöt, välineet kuin työnjako, joiden kaikkien välillä on opintojen aikana yhteyksiä ja jotka kaikki vaikuttavat opiskelijan oppimiseen. Opettajankoulutuksessa opiskelijat joutuvat uusille epämukavuusalueille, jotka eivät ole tuttuja ja selkeitä, jolloin tapahtuu oppimista ja opettajaopiskelijan oman käyttötiedon kehittymistä (ks. esim. Kupiainen 2009, 43–57; TAOK-OPS 2017, 55) sekä näin kasvua ammatilliseksi opettajaksi.

Ideaalista ammatillista opettajuutta tarkasteltaessa on siinä todettu olevan määrittävinä tekijöinä kaksi ulottuvuutta. Yhtenä ulottuvuutena on opettajalle kehittyvä opettajan ammatti-identiteetti. Siihen liittyy ammatillisen minän ja persoonallisen ammattiminän keskinäinen tasapaino sekä myös opettajan työ. Toisena ulottuvuutena on arvostettu auktoriteetti, jossa opettajalle näyttäytyy opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, sosiaaliset ja pedagogiset taidot sekä ammatillinen asiantuntijuus. (Koski-Heikkinen 2013, 156.) Opettajankoulutuksella on todettu olevan merkitystä opettajaidentiteetin vahvistumisessa (Karjalainen & Nissilä 2017).

Ammatillisen opettajan identiteetin on todettu koostuvan henkilökoh-
taisesta identiteetistä ja substanssialueen identiteetistä. Siten ammatillisen
opettajan opettajaprofessionaalisuus ei ole niin voimakas kuin esimerkiksi
yleissivistävän koulun opettajalla, sillä ammatillisen opettajan pitää olla oman
substanssialansa asiantuntija sekä samalla myös sitoutunut opettajan työhön-
sä. (Vertanen 2002, 226–227.) Lisäksi ammattikorkeakouluopettajan sitou-
tuminen on nähty tutkimuksissa yksilön ja organisaation välisenä suhteena,
missä osa-alueina ovat sitoutuminen ammatillisuuteen ja organisaatioon sekä
kiinnittyminen työtehtäviin ja työhön (Kotila & Mäki 2006).

Ammatillisella opettajalla on aina taustalla oma ammatti-identiteetti, jo-
hon monella opettajaopiskelijalla koulutuksen aikana tulee liittymään uutena
ulottuvuutena opettajaidentiteetti (ks. esim. Vertanen 2002). Ammatti-identi-
teetti syntyy oman vahvan ammatillisen taustan kautta ja taustayhteisön myö-
tävaikutuksella. Ammatti-identiteetti rakennetaan aina tietyissä ammatillis-
sa käytäntöyhteisöissä, joissa elementteinä ovat sosiaalistuminen, oppiminen
ja vuorovaikutus, se on myös pysyvämpi kuin työidentiteetti (Eteläpelto 2007,
108). Toisin sanoen ammatti-identiteetti tulee vahvana substanssialan koulu-
tuksen ja siihen liittyvien käytäntöyhteisöjen kautta, kun taas työidentiteetti
on riippuvainen mm. työpaikasta ja työpaikan kulttuurista. Opettajaidenti-
teetti liittyy opettajaksi siirtyvällä hyvin vahvasti omaan ammatti-identiteet-
tiin ja työidentiteettiin.

Työidentiteetin sanotaan muodostuvan yksilöllisestä toimijuudesta ja se
on dynaaminen (Kirpal 2004; Eteläpelto 2007, 108). Työidentiteetti muo-
dostuu aina siihen työorganisaatioon, missä on töissä, sillä työelämää voi tar-
kastella työpaikan oppimisympäristönä, jossa on teknis-organisatorinen ja
sosio-kulttuurinen ulottuvuus sekä jossa näyttäytyy työpaikan käytännöt (ks.
Illeris 2007, 221–227). Näissä työpaikan käytännöissä ns. subjektikeskeisen so-
sio-kulttuurisen lähestymistavan kautta ilmenee ammatillinen toimijuus, jossa
työpaikan yksilöt ja työyhteisöt vaikuttavat myös ammatillisiin identiteetti-
ihin (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013, 60–61; Eteläpelto,
Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014, 210). Ammatillisena identiteettinä
korostuu erityisesti opettajan työssä toimivalla opettajaidentiteetti, joka on
osa työidentiteettiä koulutuskentässä toimiessa. Mikäli opettajaksi opiskeleva

ei siirry oppilaitokseen tai korkeakouluun opettajaksi, niin hänen opettajaidentiteettinsä pysyy suppeana, mutta kuitenkin opettajuuden osaamisalue on laajentunut ja opettajaidentiteetti kehittynyt.

Ammatillisten opettajien tulevaisuuden työnkuvaan ammatillisella toisella asteella vuonna 2020 on liitetty mm. opettajien dynaamisuus, joustavuus ja kehittymishalukkuus moniosaajina sekä ohjaajuusvalmius ja oppimisen tukeminen (Paaso 2010). Vuonna 2004 Auvinen (2004, 367) ennusti ammatikorkeakoulun opettajan työnkuvan käsittävän työelämän kehittämisen, yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja erilaisten yhteyksien luomisen sekä asiantuntijuuden ja oppimisen ohjaamisen vuonna 2010, mihin suuntaan työnkuva muuttuikin. Yliopisto-opettajan ammatilliselle osaamiselle ja asiantuntijuudelle on mainittu olevan merkityksellisenä osaamisena muutoksen hallinta (Korhonen & Koivisto 2007). Opettajaa on kuvattu myös eettisesti näkemyksellisenä ja aktiivisena yhteiskunnallisena kehittäjänä, jonka työssä näyttäytyy sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettinen päämäärä, tulevaisuus- ja yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö sekä itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen (Luukkainen 2004, 213–298.) Elinikäisen oppimisen (ks. Pantzar 2013) perusajatuksen mukaisesti ammatillisen opettajan tulee ylläpitää ja kehittää koko ajan ammattitaitoaan ja opettajuuttaan. Opettajan perus- ja täydennyskoulutus muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Opettajan itsensä kehittäminen on osa opettajan kehittyvää opettajuutta.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijoiden näkemyksiä koulutuksen annista yhteiskunnallisten ja koulutuspoliittisten muutosten ristipaineissa. Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) *Miten opiskelijat kokevat ammatillisen opettajankoulutuksen vaikuttaneen heihin ja heidän työhönsä?*
- 2) *Millaisia kehitysjatoksia opiskelijoilla on ammatillisesta opettajankoulutuksesta?*

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkimuksen kohderyhmänä oli Tampereen ammattikorkeakoulun (eli TAMKIn) ammatillisen opettajankoulutuksen (eli TAOK) opettajaopiske-

lijat (n=39), jotka olivat opinnoissaan eri vaiheissa. Lisäksi heillä oli erilaisia koulutustaustoja ja eri pituisia opettajakokemuksia, jolloin aineisto oli moniäänistä. Yhteistä heille oli, että he opiskelivat syksyllä 2016 ja 2017 aloittaneissa suomenkielissä opiskeluryhmissä ammatillisen opettajan kelpoisuutta (60 opintopistettä). Tutkimusaineisto kerättiin eläytymismenetelmällä joulukuussa 2017.

TAOKin ammatillisen opettajankoulutuksen suomenkielinen opetussuunnitelma (60 op) koostuu kolmesta laajasta opintokokonaisuudesta. Vuonna 2016 ja vuonna 2017 aloittaneilla opiskelijoilla koulutuksen toteutustapa oli hieman erilainen. Kummankin toteutuksen taustalla oli samanlainen opetussuunnitelma, jossa pääperiaatteina ovat osallistava pedagogiikka ja autenttinen oppiminen (TAOK-OPS 2017). Vuonna 2016 aloittaneilla opiskelijoilla toteutus oli hyvin ryhmänopeettajavetoinen (eli ryhmänopeettajalla 54/60 op), kun taas vuonna 2017 aloittaneilla opiskelijoilla toteutustapa oli vain osittain ryhmänopeettajalla (25/60 op) ja osittain muilla opettajilla. Ryhmänopeettajan roolina on toimia mm. oman ryhmänsä ohjaajana, opiskelijoiden henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laadinnan tukijana ja valmistumisvaiheen opastajana sekä omien opintojaksojensa opettajana.

Kohderyhmälle lähetettiin ensimmäinen tutkimusaineiston keräämiseen liittyvä sähköposti joulukuun alkupuolella ja sen jälkeen vielä muistutettiin kaksi kertaa vastaajia meneillään olevasta tutkimuksesta. Opiskelijat vastasivat anonyymisti sähköpostiin saamansa linkin perusteella. Kehyskertomukseen A ohjattiin vastaamaan etunimensä A–K-alkukirjaimella alkavia ja vastaavasti kehyskertomukseen B ohjattiin vastaamaan L–Ö-alkukirjaimella alkavia. Heiltä pyydettiin taustatietoina TAOK-opintojen aloitusvuosi, opiskelijan opettajakokemusvuodet ennen TAOK-opintoja, koulutusaste ennen TAOK-opintoja sekä oma tavoitteellinen työpaikka TAOK-opintojen jälkeen.

Tutkimuksessa käytettiin kahta kehyskertomusta. Kummassakin opettajaopiskelijan toivottiin eläytyvän tilanteeseen viiden vuoden päähän, kun hän tapaa TAOK-opiskeluaikaisen kurssikaverinsa. Kehyskertomuksissa varioitiin sitä mitä koulutus oli antanut ja mitä se ei ollut antanut itselle ja omalle työyhteisölle:

- A) Kuvitellaan, että eletään vuotta 2022, eli on kulunut jonkin aikaa valmistumisestasi ammatilliseksi opettajaksi. Tapaat pitkästä aikaa TAOK-kursssikaverisi ja jätätte pohtimaan, mitä koulutus toi opettajuuteenne ja työyhteisöönne/organisaatioonne. Kerro vapaasti keskustelustanne.
- B) Kuvitellaan, että eletään vuotta 2022, eli on kulunut jonkin aikaa valmistumisestasi ammatilliseksi opettajaksi. Tapaat pitkästä aikaa TAOK-kursssikaverisi ja jätätte pohtimaan, mitä TAOKin koulutuksesta jäi puuttumaan opettajuuteenne ja työyhteisöönne/organisaatioonne näkökulmasta. Kerro vapaasti keskustelustanne.

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Vastauksia kertyi 39, joista A-kehyskertomuksen vastauksia oli 19 ja B-kehyskertomuksen vastauksia 20. Aineiston kokonaissanamäärä oli 3 760 sanaa ja keskipituus 96 sanaa. A-kehyskertomuksen vastaukset painottuivat pääasiassa (eli noin 84 % vastauksista) 2016 tai aikaisemman aloitusvuoden vastaajiin. B-kehyskertomukseen vastaukset olivat jakaantuneet tasaisesti aloitusvuoden 2016 tai aikaisemman aloitusvuoden vastaajien sekä vuoden 2017 vastaajien välillä.

Taustatietojen analysoinnin perusteella 25 % vastaajista oli opettajakemusta ennen TAOK-opintoja 4 vuotta tai yli. Heidän tavoitteellinen työpaikkansa TAOK-opintojen jälkeen oli pääsääntöisesti (eli lähes 75 %) ammatillinen toinen aste tai ammattikorkeakoulu. Vuonna 2016 tai aikaisemmin aloittaneita vastaajia oli noin 67 % vastaajista. Analysoinnin perusteella taustatiedoilla ei näyttänyt olevan olennaista yhteyttä vastauksiin.

Aineisto analysoitiin laadullista sisällönanalyysejä soveltaen tiivistäen aineisto teemoihin. Kehyskertomuksiin saatujen vastausten teemojen samankaltaisuus kertoi aineiston saturaatiosta, vaikka aineisto olikin suhteellisen pieni (n=39). Näitä teemoja tarkasteltiin kommunikatiivisen arvioinnin (Niemi & Kemmis 1999; Niemi 2000; 2013) kautta. Lisäksi teemoja tarkasteltiin suhteessa aiempiin tutkimuksiin ja opettajankoulutukselle kohdistuneisiin yhteiskunnallisiin ja koulutuspoliittisiin linjauksiin.

Tutkimuksen yhtenäisyys on osa tutkimuksen kokonaisuutta ja se voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen. Pulmaksi muodostui sisäisen yhteneväisyyden rakentuminen, eli miten eri tutkimuksen osat sopivat yhteen. Esimerkiksi kommunikatiiviseen arviointiin liittyvää Niemen ja Kemmisin (1999) mallia, joka

koostuu kolmesta vaikuttavuuden tasosta ja kolmesta vaikuttavuuden funktiosta, sovellettiin tähän eläytymismenetelmällä kerättyyn aineistoon. Tällöin todettiin, että tähän tutkimukseen mallia piti kehittää, jolloin syntyi kaksi vaikuttavuuden tasoa ja kaksi vaikuttavuuden funktiota. Ulkoinen yhtenäisyyskin aiheutti pohdintaa, koska teoriaa ja aikaisempia tutkimuksia ei juurikaan ollut käytettävissä. Tällöin me olemme luottaneet siihen, että meillä on esiymmärrystä ilmiöstä ja se tukee aineistoon syventymistämme. Tätä esiymmärrystä on avattu tarkemmin johdannossa.

Tulokset

Tutkimuksessa keskityttiin arvioimaan ammatillisen opettajankoulutuksen vaikuttavuutta opettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Aineistoa tarkasteltiin kommunikatiivisen arvioinnin vaikuttavuuden tasojen ja funktioiden kautta. Vaikuttavuuden funktiota on kolme: paljastaminen, ennakointi sekä kommunikaatio ja vuorovaikutus. Myös koulutuksen vaikuttavuuden tasoja on kolme: yhteiskunta- ja työyhteisö, kulttuuritaso (eli opettajien valmiudet) sekä yksilötaso ja yksilön kokemukset. (Niemi & Kemmis 1999; Niemi 2000; 2013.) Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden kuvaamat vaikutukset painottuivat vain kahteen funktioon ja vain kahteen tasoon.

Funktioiksi muodostuivat paljastaminen ja ennakointi. Paljastaminen ja ennakointi -funktiot muodostuivat erilaisella jaolla kuin aiemmassa luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutuksen vaikuttavuuden tasoja tarkastelleessa tutkimuksessa. (Ks. Niemi 2000; 2013.) Paljastaminen-funktion tilalle otettiin tässä tutkimuksessa onnistumiset-termi, koska se painottui asioihin, jotka oli saavutettu ja jotka koettiin hyväksi. Ennakointi-funktioon sisällytettiin tässä tutkimuksessa sekä kehittämistarpeet että myös koulutuksessa mainitut puutteet, jotka tässä tutkimuksessa yhdistettiin. Kehyskertomuksien koulutuksen puutteita kuvaavista vastauksista ilmeni, että tarinassa puuttuva asia myös toivottiin koulutuksessa kehitettävän. Ennakointi-funktiosta käytetään tässä tutkimuksessa kehittämistarpeet-termiä. Vaikuttavuuden funktioista kommunikaatio ja vuorovaikutus -funktio jäi tutkimuksen ulkopuo-

lelle, koska tämä funktio edellyttää yhteistyötä opiskelijoiden, opettajien ja työelämän kanssa.

Tasoja muodostui siis kaksi: työyhteisön taso, koska tarinoissa ilmeni vain työyhteisöön tai työpaikkaan liittyviä kuvauksia, sekä opettajan valmiuksien taso. Jälkimmäinen pitää sisällään sekä opettajien valmiudet että yksilötason ja yksilön kokemukset, jotka Niemen tutkimuksessa (ks. Niemi 2000; 2013) oli erotettu erillisiin tasoihin. Tässä tutkimuksessa tarinoista nousi esiin opettajien valmiuksien tasoon liittyen yksilön osaamisen teemoja, opettajuuden kasvuprosessin teemoja sekä koulutuksen toteutukseen liittyviä teemoja yksilön kokemina. Seuraavaksi avataan koulutuksen vaikuttavuuden tasojen pohjalta kirjoituksissa esiin nousseita onnistumisia ja kehittämistarpeita.

Koulutuksen vaikutus työyhteisöön

Tarinoista oli havaittavissa vain vähän työyhteisöön liittyviä teemoja. Kuitenkin kaksi teemaa nostettiin selvästi esiin. Nämä olivat yhteistyö ja osaaminen:

Koulutus on tuonut työyhteisöimme uusia tapoja suhteutua opettajuuteen. Olemme ymmärtäneet opettajan muuttuneet roolin.

Koulutuspolitiikassa (Hintsanen ym. 2016; OKM 2016) ja tutkimuksissa on nostettu myös yhteistyön lisääminen ja kehittäminen opettajien tavoitteeksi (mm. Auvinen 2004; Luukkainen 2004). Toisaalta koulutuspolitiikalla ja työelämällä on vaikutusta viiveellä myös opettajuuteen (Vertanen 2002). Tästä herää kysymys, miksi ammatillisen opettajaopiskelijoiden tarinoissa kirjoitettiin vain vähän työelämästä? Opiskelijat tulevat ammatilliseen opettajankoulutukseen työelämäkontekstista, joten oletimme, että tarinoissa olisi ollut enemmänkin pohdintoja koulutuksen yhteydestä ja merkityksestä työelämään.

Opettajaopiskelijat mainitsivat tarinoissa jonkin verran (n=11/39) **koulutuksen tuomista asioista työyhteisöön**. Yhtenä seikkana mainittiin yhteistyötä edistävä toisten ihmisten ymmärtäminen ja toisena kehittämistyön luominen työpaikalle: *Koulutus auttoi ainakin minua ymmärtämään heti alkumetreistä myös silloisessa työpaikassa monia työntekijöitä, vaikka en silloin ollutkaan opetustehtävissä*. Työelämysuhteiden kehittämistä ja työpaikalla oppimista on tavoiteltu myös opettajankoulutuksen tavoitteissa (OKM 2016).

Koulutuksen vahvuudeksi nähtiin opettajan oman osaamisen hyödyntäminen opetuksessa sekä osaamisen kasvu ohjauksessa ja neuvontatyössä. Samoin positiivisena nähtiin tiimityöskentelyn osaamisen kehittyminen:

Sanotaan vaikka niin, että sain valmennusta nykyisen työni hoitamiseen. Olen tiimin puheenjohtajan roolissa, jossa tarvitaan taitoja, joita ainakin osittain pystyin kehittämään koulutuksessani.

Opettajankoulutukseen liittyviä kehittämistarpeita työyhteisön näkökulmasta mainittiin siis vain hyvin vähän (n=2/39). Joku mainitsi tarpeena syvemmän paneutumisen työelämäyhteyksiin ja niihin liittyviin asioihin yhteistyö-teemassa. Yhteiskunnallisessa keskustelussa on ollut paljon esillä koulutusten myynti ja kansainvälisyys, jotka tulivat esille vain yhdessä vastauksessa. Vastaavasti vain kerran mainittiin palautteen hyödyntäminen opetuksessa ja opetuksen laadun standardit, vaikka koulutuksen laadun tarkkailu ja kehittäminen ovat oppilaitoksissa ja korkeakouluissa jatkuvaa toimintaa (ks. Karvi 2018).

Koulutuksen vaikutus opettajan valmiuksiin yksilön osaamisten kehittymisenä

Tarinoissa oli paljon opettajan osaamiseen (n=28/39) liittyviä mainintoja. Osaamista tarkasteltiin niin tietojen, taitojen, oppimistulosten ja pätevyyden näkökulmista (ks. Mäkinen & Annala 2010; Kotila & Saranpää 2018). Se, millaisia valmiuksia opettajat itselleen koulutuksesta saavat, näyttäytyi yhden opiskelijan vastauksessa: *Kyllä siitä opiskelusta monenlaista hyötyä oli, vaikka kyllähän se tuli suoritettua vähän sillee siitä mistä aita on matalin; eli olis siitä ehkä enemmänkin hyötyä voinut olla.*

Monet (n=29/39) vastaajat kuvasivat tarinoissaan **opinnoissa karttunutta osaamista**. Erityisesti korostettiin oppimistuloksia (n=16/39) ja taitoja (n=15/39). Opiskelijat mainitsivat tarinoissaan tiedon (n=7/39) ja pätevyyden (n=7/39). Oppimistuloksia opiskelijoille oli karttunut mm. opettajuuden näkemyksen laajentumisen kautta:

Ajattelisin että keskustelisimme siitä, miten Taokin opetus avarsi näkemystämme opettajuuden laajuudesta. Mitä kaikkea on otettava huomioon.

Opettajaopiskelijat mainitsivat saaneensa laaja-alaista tuntemusta eri koulutusasteisiin ja -aloihin sekä tärkeänä koettiin saatua tietoa eri tavoista opettaa opiskelijoita eri oppimisympäristöissä:

Mielestäni oli rikkaus, että ryhmissä oli niin paljon eri alojen edustajia. Täten sai hurjasti tietoa eri aloista ja tavoista opettaa.

Tarinoissa nostettiin esiin myös laaja-alaisen näkemyksen kehittyminen opettajan työstä ja sen muutoksesta sekä hyvien eväiden saanti jatkuviin muutoksiin ja erilaisiin haasteisiin, jotka auttoivat opiskelijoiden opettajan muuttuneen roolin ja opetuksen kehittämistarpeiden ymmärtämistä. Lisäksi he olivat oppineet tiimityöskentelyä, kartuttaneet verkostojaan ja tiedon jakamista. Hyvänä koettiin oppiminen tiedon jakamiseen:

Juttelimme tiedon jakamisen kulttuurissa, jota TAOKissa opittiin. Koulutus rohkaisi tiedon jakamisen lisäksi myös kokeilemaan uusia välineitä ja monimediallisuutta opetuksessa.

Erityisesti korostettiin opetusharjoittelun tuomia taitoja sekä erilaisiin opetusmenetelmiin ja apuvälineisiin tutustumista. Opetusharjoittelussa näyttäytyy aina autenttisuus (Kukkonen & Mattila 2017), missä teoria ja käytännön työ sulautuvat yhteen, joten opiskelijat kokevat sen monesti merkitykselliseksi: *Opettajaharjoittelu oli kyllä parasta koulutuksessa, pystyi turvallisessa ympäristössä harjoittelemaan toimimista opettajana, etenkin kun aiempaa kokemusta ei ollut.*

Opettajan pätevyden saaminen koettiin myös tärkeäksi, jotta on ns. kelpoinen hakija opettajan töihin. Tosin jo opettajan töissä olevilla kiinnostus koulutukseen oli myös taloudellinen, sillä opettajan pätevyden saaminen mahdollisti palkankorotuksen.

Tietojen (n=14/39) ja taitojen (n=8/39) kohdalla **kehittämistarpeita koulutukseen** nähtiin jonkin verran, mutta yhtään tarvetta ei mainittu pätevyyden ja oppimistuloksien näkökulmasta. Kehittämistarpeita esitettiin opettamisen harjoitteluun ja opetuksen suunnitteluun liittyen:

Olisin kaivannut enemmän ohjausta siihen, kuinka opettaja toimii työssään konkreettisesti – miten oppitunti kannattaa rakentaa ja miksi? – minkä värisellä kynällä kirjoitan ja miksi? – miten otan konkreettisesti huomioon opiskelijan tarpeet? – kuinka ohjaan oikein? – miten rakennan materiaalia?

Lisäksi tietoa ja taitoja kaivattiin vielä lisää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tunnistamiseen ja heidän opettamiseen sekä digitaalisten työvälineiden käyttöön. Myös työelämäyhteistyö, projektitoiminta ja koulutusmyynti haluttiin saada tutuiksi. Koulutuksessa toivottiin myös valmiuksia laatutyöhön, etenkin opetuksen arviointiin ja opiskelijapalautteiden hyödyntämiseen. Kiinnostavaa oli huomata, että opiskelijoiden arvioinnista ei ollut mainintaa, vaikka opiskelijoiden arviointi on keskeinen osa opettajan työtä ja ehkä se haastavin osa – etenkin tällä hetkellä, kun opetuksen toteutustavat monipuolistuvat, esimerkkinä opinnollistaminen (ks. esim. Verkkovirta 2018; Toteemi 2018).

Koulutuksen vaikutus opettajan valmiuksiin opettajuuden kasvuprosessissa

Tarinoista oli luettavissa opiskelijan ammatilliseen kasvuun liittyviä teemoja, jotka voitiin jakaa lähinnä opettajan työhön ja opettajuuteen sekä sosiaalis-psykologiseen oppimisympäristöön liittyviin tekijöihin (ks. Piispanen 2008; Manninen ym. 2013). Koulutuksen aloitukseen ja ryhmäytymiseen on tärkeää panostaa, jotta opiskelijan sitoutuminen ja kiinnittyminen opintoihin onnistuu:

Opettajuuteni alkoi kehittyä ja kasvaa vasta opiskelun loppuvaiheessa. Opiskeluani varjosti tietynlainen muutosvastarinta.

Useat (n=22/39) kuvasivat saaneensa omaan ammatilliseen kasvuunsa lisää syvyyttä. Sosiaalis-psykologista oppimisympäristöä tarkasteltaessa opettaja-opiskelijat mainitsivat saaneensa rohkeutta, itsevarmuutta sekä uskoa itseän ja omaan asiantuntijuuteen:

Käsitys itsestäni, omasta persoonallisesta identiteetistäni opettajana kehittyi käyttötiedon pohtimisen, opettajuuden käsikirjaa kirjoittaessa ja lopulta vahvistui opetusharjoittelun myötä. – – Saimme rohkeutta ja itsevarmuutta. Rohkeutta olla oma itsensä ja keskeneräinen opettajana ja ihmisenä.

Koulutuksen todettiin lisänneen toisten ymmärtämistä ja laajentaneen yhteistyöverkostoja. Opinnoissa toteutuneen yhteisöllisyyden tunteen myötävaikutuksella kuvattiin syntyneen myös hyviä kaverisuhteita opiskeluryhmässä. Yhteisöllisyys näyttäytyi opiskelijan kuvatessa yhteistä opiskelutaivalta:

Tapaamisen yhteydessä toivon ainakin, että muistellemme yhteistä opiskelutaivaltamme, jonka aikana teimme tiivistä yhteistyötä toisiamme kannustaen sekä loimme hyvät ja kestävät kaveruusuhteet.

Paneutuminen opintoihin, asioiden reflektointi ja oma kehitymisorientaatio auttoivat opettajuuden kehittämisessä riippuen siitä, miten jokainen pystyi opintoihin keskittymään ja missä vaiheessa opiskelija oli opettajan urallaan. Opiskelijat olivat eri vaiheissa opettajuuden polulla, joten he toivat esille erilaisia tulevaisuuden näkökulmia. Joku näki jatkavansa opettajana, joku siirtävänsä vakituiseen opettajan työhön ja joku sijaiseksi. Toisaalta joku jatkoi aivan erilaisiin tehtäviin ja joku ei siirtynyt opettajaksi lainkaan, vaan jäi esim. yritykseen töihin. Taloudellisesti hyvinä aikoina siirrytäänkin opetustehtävistä opetustyön ulkopuolelle (OPM 2003, 60). Muutamaa opettajaopiskelijaa kiinnostivat jatko-opinnot. Monet mainitsivat kiinnostuksen lisääntyneen oman työn kehittämiseen.

Vain harvat (n=5/39) mainitsivat opiskelijan ammatillisen kasvun tukemiseen liittyviä **opettajankoulutuksen kehittämistarpeita**. TAOKin opetussuunnitelma perustuu osallistavaan pedagogiikkaan, joten sen keskiössä on opettajaopiskelijan identiteettityön tukeminen (TAOK-OPS 2017). Opiskelijat mainitsivat haasteina mm. muutosvastarinnan opintojen alussa, motivaation puutteen ja ajankäytön opintoihin. Motivaation puute ilmiönä on mielenkiintoinen, sillä opintoihin opiskelija oli kuitenkin itse hakenut – poikkeuksena muutamat sellaiset opiskelijat, joilla on opettajan virka/toimi ehdollisena, jolloin heidän on pakko hankkia koulutus kolmen vuoden sisällä, jotta työpaikka säilyy. Mielenkiintoista olisikin tutkia, mistä motivaation puute johtuu. Esimerkiksi eikö opettajuus ole vastannut omia uskomuksia (ks. Kitchener & King 1996) vai onko oma elämäntilanne muuttunut opintoihin hakeutumisen jälkeen ajankäytöllisesti haasteelliseksi. Ehkä opiskeluryhmän tai pienryhmän toiminnassa on ollut haasteita tai koulutuksen järjestelyt eivät ole vastanneet omia odotuksia. Nämä kaikki ovat enemmän tai vähemmän sellaisia ulottuvuuksia, jotka ovat tukemassa opiskelijaa kiinnittymään omiin opintoihin (ks. Mäkinen & Annala 2011, 62–63). Tosin opiskelija itse voi kaikkein eniten vaikuttaa näihin haasteisiin myös omalla asenteellaan ja toiminnallaan.

Koulutuksen toteutuksen vaikutus opettajan valmiuksiin yksilön kokemuksena

Tarinoissa mainittiin opettajankoulutuksen toteutukseen liittyen erityisesti yhteisöllisyys eli kollegiaalinen yhteistyö (ks. Savonmäki 2007) ja koulutuksen pedagogiset ja praktiset ratkaisut. Tapaamiset koettiin tärkeinä ja opiskelun haasteisiin löytyi tarvittaessa tukea:

Lähiopetuspäivät kokosivat hyvin yhteen opintoja ja aloittivat seuraavaa vaihetta. Oli myös kiva nähdä opiskelijatovereita ja saada selvyyttä ihan kyselemällä henkilökohtaisesti ryhmänohjaajalta.

Opiskelijat kuvaavat **opettajankoulutuksen toteutuksen onnistumisia** paljon (n=19/39). Yhteisellä opiskelutaipaleella yhteisöllisyys, jonka syntymiseen vaikuttivat niin ryhmän opiskelijat kuin ryhmän opettajakin, nähtiin voimavarana ja uusia virikkeitä tuovana. Nähtiin antoisana tutustua erilaisista lähtökohdista tuleviin opiskelijatovereihin sekä rikkautena tehdä yhteistyötä toisia kannustaen ja tietoa jakaen. Pedagogis-praktisina ratkaisuina todettiin kontaktipäivien keskustelut ja erilaiset työskentelyt ryhmissä merkityksellisinä:

Pari- ja ryhmätyöskentely antoi vahvistusta ja suuntaa myös pariopetusmalliin. Robkaisu esiintymiseen täysin vieraille, kun esityksiä pidettiin oman ryhmän ulkopuolisillekin.

Koulutuksen toteutuksen kehittämistarpeita nähtiin paljon (n=19/39). Osallistava pedagogiikka näytti tarinoiden mukaan toimivan, mutta sen käytännön soveltamiseen tarvitaan lisää toimenpiteitä. Lisäksi koulutuksen järjestelyihin ja toteutuksiin toivottiin kehittämistoimenpiteitä. Kasvatustieteen alan termistö aivan uutena tuo haastetta opintojen sisäistämisessä, jolloin kiireen ja sisällöllisen haasteellisuuden vuoksi voi syntyä näennäisoppimista (ks. esim. Niemi 2000, 190).

Yhteisöllisyyden syntymisen näkökulmasta nähtiin tärkeänä opiskeluryhmän sopiva koko (erityisesti ei saanut olla liian iso) ja pienryhmien mahdollisimman nopea ryhmäytyminen. Lisäksi pidettiin tärkeänä pienryhmien olemassaolon ja työskentelyn merkityksen perusteleminen sekä opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen kannustaminen myös kontaktipäivien välillä.

Vastaajat odottivat myös enemmän henkilökohtaista palautetta koulutuksen aikana. Toivottiin myös lisää perinteisiä luentoja sekä teoriatietoihin että

käytännön esimerkkeihin liittyen. Fyysiset opetustilat toivottiin toimivimmiksi ja paremmiksi – myös etäpaikkakunnalla.

Pedagogis-praktisiin ulottuvuuksiin liittyen toivottiin, että opetusharjoittelua voisi harjoitella kontaktipäivissä. Opetusharjoittelun ohjeissa toivottiin olevan myös tietoa erityisen tuen opiskelijoiden kohtaamiseen ja muihin erityistilanteisiin. Lisäksi tärkeänä pidettiin myös erillistä ja selkeää ohjetta opettajuuden käsikirjan ymmärtämisen varmistamiseksi:

Alussa käsikirjan rakenteen ymmärtäminen sekä tekninen suorittamisen helpottaminen olisi tehnyt opintopakistamme heti alusta asti selkeämmän ja helpommin käytettävän. Kun vasta myöhäisessä vaiheessa ymmärsi oikein käsikirjan merkityksen, oli jo hieman myöhäistä sitä lähteä korjaamaan parempaan ja siistimpäänkin suuntaan.

Ryhmätöistä todettiin, että ryhmätyöt ovat pakosti enemmänkin työnjakoa kuin oikeata kollaboratiivista työskentelyä. Jotkut mainitsivat haasteena opintojen näyttäytymisen sekavina ja irrallisina. Näihin kuitenkin jokainen opiskelija pystyy itse vaikuttamaan keskustellen ja sopien ryhmätöiden tekotavasta, suunnittelemalla opintojaan, syventymällä opintoihin ja ottamalla myös aikaa opintoihin.

Koulutuksen osallistava pedagogiikka näyttäytyi tarinoissa yhteisöllisyytenä ja yhdessä tekemisenä, joiden kerrottiin vahvistuneen viimeistään opintojen loppuvaiheessa. Alussa näkynyt yksilön muutosvastarinta väheni opintojen edetessä. Ryhmätyöskentelyyn osallistuminen koettiin kasvattavana ja oppimista tukevana. Yhteisöllinen työskentely näytti auttavan opettajan identiteetin kehittymistä niin suorittajaorientaation omaavilla opiskelijoilla kuin oivalluksia etsivällä opiskelijalla.

Opettajaopiskelijan oma elämäntilanne vaikuttaa opiskelijan opiskeluun ja oppimiseen. Koulutuksen pedagogiset ratkaisut, jotka koostuvat toimintajärjestelmän säännöistä, yhteisöstä, työnjaosta ja välineistä (Engeström 1995, 47) joko tukevat tai haastavat opiskelijan opiskelua ja oppimista. Tarinoissa opiskelijat olivat pääasiassa tyytyväisiä saamaansa koulutukseen, vaikka alussa oli koettu myös haasteita. Selkeitä kehittämistarpeitakin nostettiin esiin. Niitä onkin tarkoitus tarkastella sekä jatkotyöstää erityisesti ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajien kanssa koulutusta kehittäen. Näin päästään

kommunikatiivisen kolmannen vaikuttavuuden funktion alueelle, eli kommunikaatio ja vuorovaikutus -funtioon (ks. Niemi & Kemmis 1999; Niemi 2000; Niemi 2013), joka tässä tutkimuksessa rajautui pois. Taulukkoon 1 on koostettu tutkimuksen keskeiset tulokset.

Taulukko 1. Tutkimuksen keskeiset tulokset soveltaen kommunikatiivisen arvioinnin mallia eläytymismenetelmällä kerättyyn aineistoon
(mukaillen Niemi & Kemmis 1999; Niemi 2000; Niemi 2013)

Koulutuksen vaikuttavuuden tasot	Vaikuttavuuden funktiot	
	<i>Onnistumiset</i>	<i>Kehittämistarpeet</i>
Työyhteisö	Yhteistyö ja osaamisen hyödyntäminen	Työelämäyhteistyön lisääminen ja kehittäminen
Opettajien valmiudet yksilön kokemana	Tietojen ja taitojen karttuminen Itsetuntemuksen lisääntyminen Yhteisöllisyyden kehittyminen ja lisääntyminen	Yhteiskunnan muutokseen vastaaminen Koulutuksen järjestelyjen ja pedagogiikan kehittäminen Muutosvastarinnan vähentäminen

Kehyskertomuksien variointi onnistui tutkimuksessa toivotunlaisesti. A-kehyskertomukseen, mitä koulutus oli tuonut, opettajaopiskelijat kirjoittivat pääsääntöisesti koulutuksen tuomista hyvistä kokemuksista. B-kehyskertomukseen, mitä koulutuksesta jäi puuttumaan, opettajaopiskelijat kirjoittivat pääsääntöisesti huonoista kokemuksista tai näkemistään kehittämistarpeista. Lisäksi molemmissa tarinoissa tuli esiin jonkin verran toistakin näkökulmaa (eli A-kehyskertomuksen vastauksissa oli myös B-kehyskertomuksen näkökulmia sekä päinvastoin). Kehyskertomuksissa haettiin eroa koulutuksen vaikuttavuudessa, mutta molempien kehyskertomuksien vastauksissa kuvattiin kuitenkin samanlaisia teemoja eli vastaukset olivat tietyllä tavalla peilikuvia. Aineistossa siis näyttäytyi kehyskertomusten variointi, mutta variaatio ei nostanut esille erilaisia teemoja.

Aloitusuoden taustatietojen vastauksia tarkasteltaessa oli huomattavissa jonkin verran eroja. Vuonna 2017 aloittaneet kuvasivat opintojen alkua epäselväksi ja haastavaksi. Tämä saattoi johtua mm. siitä, että heidän koulutuksensa toteutustapa oli muutettu aiemmin ryhmäopettajavetoisesta toiminnasta ha-

jautetumpaan toteutustapaan, eli monelle opettajalle ryhmäopettajan lisäksi, mikä haastoi myös opettajankouluttajia.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli arvioida eläytymismenetelmää käyttäen koulutuksen vaikuttavuutta ammatillisessa opettajankoulutuksessa opiskelijoiden näkökulmasta. Eläytymismenetelmää voidaan käyttää koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin tässä tutkimuksessa syntyneen mallin (ks. taulukko 1) avulla, joka perustui Niemen ja Kemmisin (1999) kommunikatiivisen arvioinnin malliin.

Ammatillisen opettajaopiskelijan toimintajärjestelmän (ks. kuvio 1) tarkastelu, joka perustui Engeströmin (1995) kehittävän työntutkimuksen työtoiminnan moniulotteiseen malliin, auttoi ymmärtämään tutkimuksen toimintaympäristöä koulutuksen aikana. Toimintaympäristössä opiskelijan polkuun vaikuttavat monet toimintajärjestelmässä mainitut elementit sekä hänen oma elämäntilanteensa ja koulutuksen pedagogiset linjaukset kuten myös toiset toimintajärjestelmät. Opiskelijan toimintajärjestelmän kuvaus auttaa hyvin hahmottamaan tutkimuskohteen toimintaympäristöä koulutuksen aikana.

Keskeisinä tämän tutkimuksen tuloksina näyttäytyivät erityisesti hyvät kokemukset koulutuksen vaikuttavuudesta: yhteistyön ja osaamisen hyödyntäminen sekä opettajan valmiuksissa opettajan tietojen, taitojen, itsetuntemuksen sekä yhteisöllisyyden lisääntyminen ja kehittyminen. Koulutuksen vaikuttavuuden näkökulmasta kehittämistarpeiksi opettajankoulutukselle muodostui erityisesti työelämäyhteistyön lisääminen ja kehittäminen. Opettajan valmiuksien kehittymisen ja lisääntymisen tukemiseksi nähtiin koulutuksen kehittämistarpeiksi: yhteiskunnan muutokseen vastaaminen, koulutuksen järjestelyjen ja pedagogiikan kehittäminen sekä opiskelijoiden muutosvastarinnan tunnistaminen ja vähentäminen.

Opettajaopiskelijoiden oppimista ja opiskelua opettajaksi voi kuvata polulla kulkemiseksi. Polku on ollut mutkikaskin – alussa opiskelijoilla on haasteita ja lopussa ollaan tyytyväisiä. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa opettajaopiskelijoilla on mahdollisuus rakentaa omiin osaamistarpeisiin painottuva

opiskelupolku, jossa he huomioivat koulutuksen opetussuunnitelman. Kukin opettajaopiskelija kehittyi eteenpäin omassa opettajuudessaan huomioiden omat lähtökohtansa. Tutkimuksen tuloksista on kuitenkin havaittavissa, että tämä omiin näkökulmiin ja osaamistarpeisiin painottuvan oman opiskelupolun rakentaminen koetaan haasteelliseksi.

Opiskelijat tarvitsevat alussa tukea ja ohjausta – henkilökohtaisuus ja ohjauksellisuus (ks. Kukkonen & Marttila 2017, 71–76) ovat keskeisiä teemoja oman opiskelupolun rakentamisessa. Tämä vähentää joillakin opiskelijoilla muutosvastarintaa opintojen alussa sekä auttaa opintoihin kiinnittymisessä. Toisaalta tärkeänä nähdään myös koulutuksen toteutuksen rakenteiden hiominen (mm. yksinkertaistaminen), jolla on erityisesti merkitystä koulutuksen alussa, kun kaikki asiat ovat uutta. Haasteena opintojen alussa on samanaikaisesti tapahtuva opintojen aloittaminen sekä yksilöiden opintojen suunnittelun tukeminen, joihin on rajattu aika. Toisaalta oppimisprosessina voidaan nähdä myös koulutuksen aikana tapahtuva opiskelijan mahdollisten omien aiempien osaamisten ja opintojen hyväksilukukäsittely, joiden kautta opiskelijat oppivat samalla myös erilaisia hyväksilukukäytäntöjä.

Muutosvastarinnan vähentämisen näkökulmasta on tärkeää, että myös ryhmäytymiseen panostetaan, sillä koulutuksessa työskennellään yhteisöllisesti pienryhmissä ja opiskeluryhmässä (ks. Kukkonen & Marttila 2017, 77–79). Esimerkiksi osallistavan pedagogiikan hyväksi havaittujen asioiden kiteyttäminen ja myös perusteleva opiskelijoille (vuorovaikutus oppimiskäytäntönä, diversiteetti jne.) opintojen alussa ja opintojen aikana voivat auttaa opiskelijoita ymmärtämään koulutuksen pedagogisia ratkaisuja. Ajanpuute ja näin aikataulujen sovittelu voi aiheuttaa opettajaopiskelijoiden ryhmätoissa haasteita, mikä vaikuttaa yksilöiden motivaatioon ja mahdollisen muutosvastarintaan. Ammatilliset opettajaopiskelijat opiskelevat usein töiden ohessa, joten ajankäyttö opintoihin on rajallista, mikä tuli esille myös vastauksista, kun opiskelijat mainitsivat hyvänä opintojen joustavuuden ja haasteena oman ajanpuutteen asioiden sisäistämiseen.

Opiskelijoiden itseymmärrys ja oman reagoinnin tunnistaminen muutokseen – muovautuvuus (ks. Kukkonen & Marttila 2017, 79–81) – voivat auttaa oman muutosvastarinnan vähentämisessä. Tätä osaamista tarvitaan erilaisissa

yhteiskunnallisissa muutoksissa, joihin opettajalla tulee olla valmiutta vastata ja toimia myös tarvittaessa ennakoivasti. Avaimena muutokseen onkin nähty opettajan omien osaamisten kehittämisen lisäksi opettajien yhdessä tekeminen ja verkostoituminen (ks. OKM 2016, 6–15).

Yhteistoiminnallisuuden (ks. Kukkonen & Marttila 2017, 77–79) nopea rakentuminen tulisi huomioida koulutuksen järjestelyissä ja pedagogisissa ratkaisuissa esimerkiksi panostamalla alussa yhteistoiminnallisuuden synty-miseen. Opiskelijat kokivat ammatillisessa opettajankoulutuksessa rikkaute-na yleisesti eri koulutusalojen ja -asteiden opettajaopiskelijoiden yhteisöllisen työskentelyn niin pienryhmissä kuin koko opiskeluryhmässäkin. Mielenkiin-toista onkin pohtia, onko diversiteetti (ks. Sintonen 2008, 51–53) vahvuus osallistavassa pedagogiikassa (TAOK-OPS 2017) – esimerkiksi monialaisuus nähtiin pienryhmissä rikkautena. Yhteistyöskentely mahdollistaa myös kom-munikatiivisen oppimisen (ks. Kitchener & King 1996; Huttunen 2003, 118), vaikka opettajaopiskelijat ovat eri koulutusaloilta ja -asteilta. Osallistavan pedagogiikan avulla yhteistyö, osallistaminen ja osallisuuden rakentaminen toimivat kommunikatiivisen vaikuttamisen keinoina käytäntöyhteisöissä (Wenger 1998) eli ns. osaamisyhteisöissä (ks. Hovila & Okkonen 2006, 107–108), missä yhteisöllisyyden tunne, tiimityö ja tiedon jakaminen mahdollistu-vat.

Lisäksi yhteisöllisyyden nopeampaa syntymistä voidaan tukea sopivan kokoisella opiskeluryhmällä – ryhmä ei saa olla liian iso, vaikka tänä päivänä isompi ryhmäkoko on suuntauksena tehokkuutta ja taloudellisuutta tavoitel-len. Tärkeänä kehittämistarpeena nähtiin ryhmäytymisen hyvä tukeminen alussa sekä aktiivinen kannustaminen ja tukeminen vuorovaikutukseen myös kontaktipäivien välillä. Todellisen kollaboratiivisen työskentelyn haasteet mainittiin tarinoissa. Täten olisi tärkeää opettaa ryhmätoiminnan periaat-teita, vuorovaikutustaitoja ja kollaboratiivisen työskentelyn periaatteita sekä myös ohjata tiiviimmin erilaisia ryhmiä opintojen aikana.

Opettajan työn ymmärrys kehittyi ja opettajuuteen kasvettiin kukin omis-ta lähtökohdistaan. Opettajaopiskelijoiden itsetuntemus lisääntyi opintojen aikana. Siten myös opettajaidentiteetti vahvistui ammatillisen opettajankou-lutuksen aikana (ks. esim. Koski-Heikkinen 2013, 156; Karjalainen & Nissilä

2017). Koulutuspoliittisina opettajan ominaispiirteinä (OKM 2016, 15) on esitetty mm. opettajan pedagogisen ja sisällöllisen osaamisen lisääntyminen, joka näyttäytyy mm. opetustaitojen kehittymisenä ja oppimisympäristötietoisuuden lisääntymisenä sekä opetusmenetelmiin tutustumisena. Ammatillisen opettajakorkeakoulun tavoitteena (TAMK-TAOK 2018) mainittu opettaja-opiskelijan kehittyminen oppimisen ohjaajana ja kasvattajana näyttäytyi myös opettajaidentiteetin kehittämisessä. Opettajaidentiteetin rakentumisen tukemista koulutuksen aikana on hyvä edelleen ylläpitää ja kehittää.

Koulutukseen toivottiin kuitenkin vielä enemmän erilaisia avauksia oman ajattelun syvällisempään kehittymiseen, koska toivottiin mm. luentoja, esimerkkitapauksia ja harjoittelua enemmän, jotta jokin muuttuisi omassa kasvuprosessissa. Tämä johtuu ehkä siitä, että aikuisopiskelijat asennoituvat oppilaisiksi oman aiemman kokemusmaailmansa mukaisesti esimerkiksi passiivisiksi kuuntelijoiksi ja yllättyvät, kun opiskelu tapahtuukin esimerkiksi tutkivan oppimisen (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004) mukaisesti. Toisaalta opiskelijat kokivat aikuisopiskelijoina haasteelliseksi oman ajankäytönsä, vaikka halu oppia syvällisesti ja laaja-alaisesti olikin suuri. Tärkeänä koettiin palautteen antaminen opintojen aikana opettajuuden kehittymisen tukemisen sekä myös opintoihin kiinnittymisen ja sitoutumisen kannalta. Palautteen antaminen (ks. esim. Ramsden 2003) ja sen merkitys tuleekin huomioida vielä enemmän niin koulutuksen järjestelyissä kuin pedagogisissa ratkaisuisa.

Ammatillisen opettajankoulutuksen aikana opiskelijoiden suhteellisuudentaju lisääntyy erilaisten näkökulmien ja kontaktien avulla koskien mm. opettajuutta, työyhteisöä ja kulttuuria. Valmius ja kiinnostus itsensä kehittämiseen syveni pienryhmän, opiskeluryhmän ja omien näkökulmien laajentumisen kautta. Opettajankoulutuksen pitäisi antaa myös hyvät eväät ja valmiudet opettajuuden kasvulle, mikä jatkuu vielä opettajankoulutuksen jälkeenkin. Elinikäinen oppiminen on erityisesti opettajalle merkityksellistä, koska opettajan pitää pysyä ajan tasalla niin pedagogiikan kuin substanssisältöjen alueella (ks. mm. Luukkainen 2004; Paaso 2010; Pantzar 2013). Täten opettajien täydennyskoulutuksella onkin merkittävä asema opettajien elinikäisen oppimisen kontekstissa. Koulutusten myynti, erilaiset hankkeet

ja lisääntynyt työelämäyhteistyö ovat laajentaneet opettajan työtä ja näiden osaamisten kehittämistarpeita opettajankoulutuksissa – tämä on todettu myös vahvasti koulutuspoliittisissa linjauksissa ja tutkimuksissa (esim. Auvinen 2004; Hintsanen ym. 2016; OKM 2016). Tosin näitä osa-alueita voidaan käsitellä syvällisemmin opettajien täydennyskoulutuksen puolella, vaikka tuntumaa näihin asioihin voisi ottaa jo opettajien peruskoulutuksessa. Lisäksi ammatillisilla opettajilla on vahva aiempi ammatillinen osaaminen ja valmius laajentaa osaamistaan täydennyskouluttautumalla omalla substanssialueellaan, johon opettajaopiskelijoita tuleekin kannustaa.

Autenttiseen (ks. Kukkonen & Marttila 2017, 76–77) opetusharjoitteluun liittyen toivottiin enemmän tietoja ja taitoja erityisesti erityisen tuen tarvitsevien ja maahanmuuttajien kanssa toimimiseen, jotka on myös mainittu muun muassa opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoissa (OKM 2016, 6–8). Koulutuksessa on jo näitä osa-alueita, mutta näiden painoarvoa tulisi vielä lisätä perusopettajankoulutuksessa. Toisaalta täydennyskoulutuksen puolella opettajilla on mahdollisuus saada näistä osa-alueista syvällisempää tietoa. Lisäksi digitalisaatio (mm. OKM 2016, 6–8) näyttäytyi teknologian mahdollisuuksien hyödyntämisen tarpeina, kuten esimerkiksi verkko-opettaminen sekä verkko-opetuksen suunnittelu olivat sisältöjä, joita edelleen kaivattiin lisää. Toisaalta näiden lisääminen opetusharjoitteluun yhtenä osiona voisi tuoda autenttisten tilanteiden kautta konkreettista osaamista ja rohkeutta opettajaopiskelijoille.

Opiskelijat eivät osanneet kuvata tarinoissaan kovinkaan paljon vaikutustaan työelämään tai omaan työyhteisöön, mikä ehkä johtui siitä, että opinnot olivat vielä kesken tai vasta loppuvaiheessa. Näin ollen he eivät osanneet ajatella, miten heidän osaamisensa kasvu näkyy työpaikalla. Ehkä oppimisprosessi opintojen tässä vaiheessa oli synnyttänyt enemmän työelämä- ja työelämäyhteistyö-osaamista toteamisen tasolla – eikä niinkään vielä soveltamisen tasolla (ks. TAOK-OPS 2017). Toisaalta voi pohtia, onko opettajan mahdollista vaikuttaa organisaation kehittämiseen ja työyhteisön toimintatapoihin tai pääseekö opettaja hyödyntämään osaamistaan omassa tiimissään ja oppilaitoksen/korkeakoulun TKI-toiminnassa. Lisäksi millaiset mahdollisuudet opettajalla on kehittää omaa työtään – vai jäävätkö esimerkiksi koulutuksen

opit kollaboratiivisesta työskentelystä taka-alalle arjessa. Toisaalta työpaikalla tapahtuva oppiminen (OKM 2016, 6–8) haastaa opettajia kehittämään omaa työtään niin yksin kuin aktiivisena toimijana yhteistyössä omassa työyhteisössään.

Työelämäsuhteet ja työpaikoilla oppiminen tulevat lisääntymään erityisesti ammatillisella toisella asteella ja korkeakouluissa (OKM 2016, 6–15). Työelämäyhteistyön merkitys (ks. Hintsanen ym. 2016, 83–99) opettajien työssä on jo kasvanut ja tulee edelleen kasvamaan, joten erilaiset yhteistyömuotojen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaaminen haastavat niin opettajia kuin organisaatioitakin. Näyttää siltä, että koulutuspolitiikalla ja yhteiskunnallisilla näkemyksillä on viiveellä vaikutusta opettajuuteen, kuten myös oppilaitoksen ulkopuolella olevalla työelämällä (ks. Vertanen 2002, 226–227). Opinnollistaminen (ks. Toteemi 2018) ammatillisessa opettajankoulutuksessa antaisi jo koulutusvaiheessa opettajaopiskelijalle näkemystä erilaisista työn ja opiskelun yhdistämisen mahdollisuuksista.

Tulokset osoittivat, että ammatillisia opettajaopiskelijoita koulutettaessa tulee kiinnittää edelleen huomiota opettajan työnkuvan laaja-alaisuuteen ja työelämäyhteistyöhön sekä kollaboratiivisen työskentelyn harjoitteluun samalla, kun tuetaan opiskelijan opettajuuden ja itsetuntemuksen kehittymistä yhteiskunnallisissa muutoksissa. Lisäksi voidaan todeta, että ammatillista opettajankoulutuksen käytännön järjestelyjä ja pedagogisia ratkaisuja tulee kehittää. Koulutuksessa tulee panostaa yksilöiden muutosvastarinnan tunnistamiseen ja vähentämiseen. Koulutusta kehitettäessä on huolehdittava samalla siitä, että myös onnistumisia edelleen ylläpidetään ja vahvistetaan. Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että ammatillisella opettajankoulutuksella on vaikuttavuutta erityisesti yksilön osaamiseen, opettajaidentiteetin kasvuun sekä yhteistoiminnan lisääntymiseen.

Lähteet

- Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Tampere: Kirjokansi.
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Väitöskirja. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 100. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Edita.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 90–142.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is Agency? Conceptualizing Professional Agency at Work. *Educational Research Review* 10, 45–65.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34(2), 202–214.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Harden, R.M. 2001. Curriculum mapping: a tool for transparent and authentic teaching and learning. *Medical Teacher* 23(2), 123–137.
- Hintsanen, V., Juntunen, K., Kukkonen, A., Lamppu, V.-M., Lempinen, P., Niinistö-Sivuranta, S., Nordlund-Spiiby, R., Paloniemi, J., Rode, J.-P., Goman, J., Hietala, R., Pirinen, T. & Seppälä, H. 2016. Liikettä niveliin – Ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun johtavien opintopolkujen ja koulutusasteiden yhteistyön toimivuus. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).
- Hovila, H. & Okkonen, J. 2006. Kokemus organisaation voimavaraksi. Tampere: eBRC, Tampereen teknillinen yliopisto ja Tampereen yliopisto. eBRC Research Reports 32.
- Huttunen, R. 2003. Kommunikatiivinen opettaminen: indoktrinaation kriittinen teoria. *SoPhi* 82. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Illeris, K. 2007. *How We Learn. Learning and Non-learning in School and Beyond*. 2nd ed. London: Routledge.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Arviointi 2/2001. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/julkaisut/2001/johdatus_koulutuksen_uudistuvaan_arviointikulttuuriin. (Luettu 28.3.2018.)
- Karjalainen, A. & Nissilä, S.-P. 2017. Opettajaksi kehittyminen korkeakoulussa opettajankoulutuksen avulla. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 27. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-597-147-0>. (Luettu 21.4.2018.)

- Karvi. 2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://karvi.fi/>. (Luettu 25.4.2018.)
- Kirpal, S. 2004. Researching Work Identities in a European Context. *Career Development International* 9 (3), 199–221.
- Kitchener, K.S. & King, P.M. 1996. Reflektiivisen pohdinnan malli: tietämistä koskevien oletusten muuttaminen. Teoksessa Mezirow et al. (toim.) Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 23, 179–197.
- Korhonen, V. & Koivisto, M. 2007. Muuttuvat oppimisympäristöt ja yliopisto-opettajan asiantuntijuus. Teoksessa V. Korhonen (toim.) Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa? Tampere: Tampere University Press, 59–77.
- Koski-Heikkinen, A. 2013. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. Väitöskirja. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 138. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kotila, H. & Mäki, K. 2006. Ammattikorkeakoulun opettajuus. Teoksessa H. Kotila (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Helia ammatillinen opettajakorkeakoulu, 11–26.
- Kotila, H. & Saranpää, M. 2018. Ammatillinen opettajankoulutus vahvaksi yhteistyöllä. OPEKE – hyvät käytänteet <https://blog.hamk.fi/opeke/ammattillinen-opettajankoulutus-vahvaksi-yhteistyolla/>. (Luettu: 22.4.2018).
- Kukkonen, H. & Marttila, L. 2017. Kuviteltua todellisuutta – ammattikorkeakoulu oppimisen ja opiskelun ympäristönä. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu. <http://www.tamk.fi/web/tamk/-/kuviteltua-todellisuutta-ammattikorkeakoulu-oppimisen-ja-opiskelun-ymparistona>. (Luettu 24.3.2018.)
- Kupiainen, K. 2009. Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos. *Acta Universitatis Tamperensis* 1438. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lambert, P. 2005. Kehittävää siirtovaikutusta uusia välineitä rakentamalla. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) *Turkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Edita, 102–127.
- Luukkainen, Olli. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. *Acta Universitatis Tamperensis* 986. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niemi, H. 2000. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen Akatemian julkaisuja 1. Helsinki: Edita, 169–193.
- Niemi, H. 2013. Kehittävä arviointi – tulevaisuuden ennakkointia ja pyrkimystä yhteistyöhön. Teoksessa G. Knubb-Manninen, H. Niemi & V. Pietiläinen (toim.) *Kansallinen arviointi kohti tulevaisuutta*. Koulutuksen arviointineuvosto julkaisuja 63, 105–116.

- Niemi, H. & Kemmis, S. 1999. Communicative Evaluation: Evaluation at the Crossroads. Lifelong Learning in Europe (LLinE) Vol. IV (1), 55–64.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2013. Oppimista tukevat ympäristöt – Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 41–61.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svård & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 59–80.
- OKM. 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75553/okm34.pdf>. (Luettu 23.1.2018.)
- OPH. 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 7/1998. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/julkaisut/1998/koulutuksen_tuloksellisuuden_arviointimalli. (Luettu 29.3.2018.)
- OPM. 2003. Opettajatarvetyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:9. Helsinki: Opetusministeriö.
- Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020: tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Väitöskirja. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 174. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Pantzar, E. 2013. Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta. Teoksessa J.T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 11–21.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Ramsden, P. 2003. *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge Falmer.
- Räisänen, A. 2005. Kehittävään arviointiin. Teoksessa H.K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) *Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja* 6. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 109–127.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, kasvatustiede. Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimuksia 23. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Sintonen, T. 2008. Diversiteetti ja narratiivisuus. Tutkielmia diskursiivisesta organisaatiotodellisuudesta. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, taloustieteiden tiedekunta. *Jyväskylä studies in business and economics* 64. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- TAOK-OPS. 2017. Opetussuunnitelma 2017. Ammatillinen opettajankoulutus. Tampereen ammattikorkeakoulu. Tampere: TAMK. http://www.e-julkaisu.fi/tamk/opettajakoulutus/ammattillinen_opettajankoulutus_2017/. (Luettu 25.3.2018.)
- TAMK-TAOK. 2018. Tampereen ammattikorkeakoulu. Opettajankoulutukset. <http://www.tamk.fi/web/tamk/opettajankoulutus>. (Luettu 24.3.2018.)
- Toteemi. 2018. Toteemi – työstä oppimassa työhön. <http://www.amktoteemi.fi/>. (Luettu 24.4.2018.)
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuonna 2010 mennessä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Verkkovirta. 2018. Verkkovirta – työn opinnollistamista verkostoyhteistyönä. <http://www.amkverkkovirta.fi/>. (Luettu 24.4.2018.)
- Vipunen. 2018. Opetushallinnon tilastopalvelut. <https://vipunen.fi/fi-fi>. (Luettu 24.4.2018.)
- VN-asetus 1129/2014. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129#P17>. (Luettu 25.3.2018.)
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.