

# Miten sinä haluaisit osaamisesi osoittaa?

Henkilökohtaistetun opintopolun toteutuminen Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetusharjoittelussa Oulun ammattikorkeakoulussa

---

Iiris Happo

KT, yliopettaja  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu,  
Oulun ammattikorkeakoulu  
iiris.happo@oamk.fi

Sirpa Perunka

KT, lehtori  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu,  
Oulun ammattikorkeakoulu  
sirpa.perunka@oamk.fi

## Tiivistelmä

Osaamista on monenlaista ja niin on sen osoittamisen tapojakin. Olennaista osaamisperusteisuudessa on saada yksilön osaaminen näkyväksi ja todennetuksi. Osaamisperusteisessa koulutuksessa mahdollistetaan osaamisen yksilöllinen kehittäminen ja osoittaminen henkilökohtaistetun opintopolun mukaisesti. Artikkelissä kuvaa osaamisperusteisen opetusharjoittelun henkilökohtaistamista lukuvuonna 2014–2015 Oulun ammattikorkeakoulun Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa.

Artikkelissa kuvattuun henkilökohtaistetun opetusharjoittelun toteuttamiseen osallistui 14 opettajaopiskelijaa, jotka ohjatusti suunnittelivat ja toteuttivat henkilökohtaista opintosuunnitelmaansa. Opetusharjoittelun ohjauksessa vahvistettiin opettajaopiskelijoiden osallisuutta, mikä on yksi tärkeimmistä osaamisperusteisen koulutuksen periaatteista. Lisäämällä opettajaopiskelijoiden vastuuta ja vapautta omien opintojensa suunnitteluun ja toteuttamiseen he saivat mahdollisuuden edetä oman aikataulunsa mukaisesti ja kehittää ja osoittaa osaamistaan juuri heil-

le sopivalla tavalla. Artikkeliki kuvaa opetta-  
jaopiskelijoiden etenemistä opetusharjoit-  
teluprosessin eri vaiheissa. Osaamisperus-  
teisen opetusharjoittelun toteutumisesta  
muodostettiin malli, joka kuvaa prosessin  
etenemisen eri vaiheineen sekä opettaja-

opiskelijoiden ja tuutoreiden roolit proses-  
sin eri vaiheissa.

**Avainsanat:** *osaamisperusteisuus, henki-  
lökohtaistaminen, ammatillinen opettajan-  
koulutus, osallisuus*

## Opetusharjoittelu osana amatillista opettajan- koulutusta

”

*saaminen elää, ke-  
hittyy ja muuttaa  
muotoaan loputto-  
masti. Miten sellais-  
ta voi osoittaa tai  
määrittellä?”* Näin  
pohti opettajaopis-  
kelija arvioidessaan

osaamistaan Oulun Ammatillisessa opet-  
tajakorkeakoulussa, kun opetusharjoitte-  
lun osaamisperusteinen toteutus ja siihen  
liittyvä oman osaamisen itsearviointi oli  
alkamassa. Artikkelimme kuvaa tämän  
prosessin toteutumista ja kehittämistä.

Ammatillinen opettajankoulutus on  
ammattikorkeakoulujen ja ammatillisten  
koulutusten opettajille suunnattua  
koulutusta. Opinnot ovat laajuudeltaan  
60 opintopistettä, ja niihin kuuluu kas-  
vatustieteellisiä perusopintoja, ammat-  
tipedagogisia opintoja, opetusharjoitte-  
lua ja muita opintoja. (Ammattikorkea-  
koululaki 932/2014; Asetus ammatti-  
korkeakouluista 1129/2014.) Ammatil-  
lisessa opettajakorkeakoulussa opettajiksi  
opiskelevat ovat ammattialoiltaan hete-  
rogeeninen ryhmä, kukin oman ammat-  
tialansa asiantuntijoita. Pedagogiikan  
asiantuntijoina opettajaopiskelijat voivat  
sen sijaan olla eri vaiheissa. Osalla päte-  
vöityivistä on jo opettajankoulutukseen  
tullessaan kokemusta opettajan tehtävistä  
tai he toimivat parhaillaan opettajan teh-

tävissä, kun taas osalla kokemusta opet-  
tajan työstä ei ole lainkaan.

Oulun ammattikorkeakoulun Amma-  
tillisessa opettajakorkeakoulussa kehite-  
tään osaamisperusteisuutta opettajan pe-  
dagogisissa opinnoissa. Kehittämistyötä  
on aloitettu jo vuonna 2002 Opetushal-  
lituksen Aikuisopiskelun henkilökohtais-  
taminen AiHe-projektissa, johon opetta-  
jakorkeakoulu osallistui. Pohdinnan ala-  
la olivat esimerkiksi henkilökohtaistami-  
seen liittyvien näyttötilanteiden erilaiset  
ratkaisut (Kiviniemi, 2004). Jo tuolloin  
projektin asiantuntijaryhmä esitti, et-  
tä opettajien opintoihin tulee sisällyt-  
tää henkilökohtaistamista, jotta opet-  
tajaopiskelijat voivat itse luoda suhteen  
asiaan. (Hyyryläinen, Burman, Han-  
ninen, Harju, & Peltokangas, 2004.)  
Muun muassa tätä kokemussuhdetta ja  
siitä saatua hyötyä tulevaan opettajan  
työhön tavoitellaan Oulun Ammatil-  
lisen opettajakorkeakoulun opetussuun-  
nitelman kehittämisessä. Vuodesta 2011  
lähtien opettajankoulutuksessa on ollut  
vuosittain henkilökohtaisen opintopo-  
lun mukaisesti opiskeleva ryhmä (ks. Ke-  
panen & Länsitie, 2014). Vuonna 2016  
voimaan tulevassa opetussuunnitelmas-  
sa kaikkien opettajaopiskelijoiden ko-  
ko opintopolku henkilökohtaistetaan.  
Tavoitteena on, että opettajaopiskelijoi-  
den osaamistavoitteisiin liittyvä aiem-  
min hankittu osaaminen tunnustetaan ja  
tunnustetaan mahdollisimman kattavas-  
ti osaksi opettajaopintoja. Tavoitteena on  
myös, että opettajaopiskelijoiden osalli-

suus ja vaikuttamismahdollisuus henkilökohtaisten opintopolkujen suunnitteluun ja toteuttamiseen toteutuu.

Tähän kehittämistyöhön liittyen toteutettiin Oulun Ammatilliseen opettajan koulutukseen sisältyvä opetusharjoittelu osaamisperusteisesti vuosien 2014–2015 aikana. Tavoitteena oli mahdollistaa opettajaopiskelijoiden henkilökohtainen eteneminen ja opetusharjoittelun osaamistavoitteiden mukaisen aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen mahdollisimman kattavasti. Opettajaopiskelijat suunnittelivat opetusharjoittelun toteutumistavan: arvioivat omaa osaamistaan sekä hankkivat ja osoittivat osaamista valitsemallaan tavalla. Mitään valmista opintopolkua tai oppimistehtäviä ei ollut tarjolla. Opettajaopiskelijat olivat itse vastuussa osaamisen hankkimisen tapojen ja osaamisen osoittamisen toteutumisen valinnoista, jolloin heidän osallisuutensa vahvistui.

Osaamisperusteisesti toteutuvaksi opintojaksoksi valittiin opetusharjoittelu, koska se on merkittävä osa ammatillisen opettajan koulutusta, ja sen vuoksi sen tulee olla jatkuvan tutkimisen ja kehittämisen kohteena. Opetusharjoittelun suunnitteluun ja toteuttamiseen kannattaa panostaa, koska monet tutkimukset pitkältä ajalta ovat osoittaneet, että löyhästi suunniteltu ja ohjattu opetusharjoittelu ei edistä opettajaopiskelijan kehittymistä (Feiman–Nemser & Buchmann, 1985; Zeichner, 1996; Zeichner, 2010). Opetusharjoittelun merkityksellisyys osana opettajan pedagogisia opintoja on tutkimusten mukaan kiistaton (esim. Erkkilä, 2009; Graham, 2006; Jyrhämä, 2006; Kiviniemi, 1997, s. 188; Nissilä, 2006; Tillema, 2007; Zeichner, 1996). Luukkainen (2004)

kutsuukin ohjattua opetusharjoittelua opettajankoulutuksen kulmakiveksi, jossa opettajaopiskelija soveltaa opintojensa teoreettista tietoa käytännön kasvatus- ja opetustilanteisiin. Opetusharjoittelun tehtävä on tarjota opettajaopiskelijoille mahdollisuus oman opettajuutensa kehittämiseen reflektiivisen itsearvioinnin, kriittisen itsetietoisuuden ja ohjauksen avulla (Jyrhämä, 2002, s. 1, s. 171; Kiviniemi, 1997; Krokfors, 1997; Ojanen, 1996, s. 139; Perunka, 2015).

Osaamisperusteista koulutusta toteutetaan laajasti ammatillisessa koulutuksessa ja ammattikorkeakoulussa, joten mistään uudesta asiasta ei ole kysymys. Osaamisperusteisuuden käytännön toteutus voi kuitenkin poiketa suuresti eri koulutusasteilla ja erilaisissa koulutusyksiköissä. Osaamisperusteisuuden toteutus kuvaa massamme muodossa edellyttää opiskelijalta itsearviointi- ja reflektointitaitoja ja vastuunottoa oman osaamisensa tunnistamisesta, hankkimisesta ja osoittamisesta. Samalla se edellyttää koulutuksen järjestäjältä ja opettajilta uudenlaista ajattelua ja taitoa osallistaa opiskelijat oman opintopolkunsa suunnitteluun ja toteutukseen. Haasteellista osaamisperusteisen opetussuunnitelman henkilökohtaistetussa toteutuksessa voi olla muun muassa opiskelijan epävarmuus oman osaamisensa tunnistamisessa, opiskelijan osallistuminen ja osallistaminen opiskelun suunnitteluun ja toimeenpanoon sekä opettajien taito ja rohkeus tunnistaa ja tunnustaa aiemmin hankittua osaamista. Esimerkiksi Tertsusen (2011) mukaan osaamisen osoittamisessa ja tunnistamisessa noudatetaan helposti perisuomalaista toimintamallia ”*suomalainen ei usko ennen kuin hän itse omin silmin näkee*”. Opettajalla tulee olla rohkeutta tunnustaa aiemmin hankittua osaamis-

*Osaamisen näkyväksi tekemiseen ei aina vaadita totuttuja tehtäviä tai osaamisen osoittamista arvioijien läsnä ollessa.*

ta myös erilaisten dokumenttien ja osaamisen osoittamisen tapojen pohjalta. Osaamisen näkyväksi tekemiseen ei aina vaadita totuttuja tehtäviä tai osaamisen osoittamista arvioijien läsnä ollessa.

Kuvaamassamme osaamisperusteisessa toteutuksessa opettajaopiskelijoiden opintopolut henkilökohtaistettiin. Aikuiskoulutuksen yhteydessä henkilökohtaistaminen tarkoittaa näyttötutkintojärjestelmässä tutkinnon suorittajan ja opiskelijan ohjauksen, neuvonnan, opetuksen ja tukitoimien asiakaslähtöistä suunnittelua ja toteutusta. (Asetus ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvää henkilökohtaistamisesta 794/2015; Näyttötutkinto-opas, 2015.) Tertsunen (2011) on todennut, että ammattikorkeakouluissa tapahtuvan ammatillisen osaamisen osoittamisen ja tunnistamisen henkilökohtaistamisessa voidaan noudattaa näyttötutkintojärjestelmässä hyväksi havaittuja ja koettuja käytänteitä. Arene ohjeistaa, että ammattikorkeakouluihin ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista rakentaa samanlaista järjestelmää, mutta näyttötutkintojärjestelmän toimivia käytänteitä on hyvä ottaa käyttöön (Oppimisesta osaamiseen: Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen, 2009).

Tässä osaamisperusteisen opetusharjoittelun kuvauksessa käsitämme henkilökohtaistamisen pragmaattiseksi toiminnaksi, jossa opiskelijan kanssa yhdessä sovitaan niistä tulevista teoista, joilla

hän tunnistaa, hankkii ja osoittaa osaamisensa (ks. Haltia & Jaakkola, 2009). Jokaisella opettajaopiskelijalla toteutui henkilökohtaistettu opintopolku, jonka hän itse suunnitteli. Tätä opettajaopiskelijan laatimaa suunnitelmaa kutsumme tässä artikkelissa henkilökohtaiseksi opintosuunnitelmaksi (hops).

Tässä artikkelissa kuvattuun henkilökohtaistettuun opetusharjoitteluun osallistui 14 Oulun Ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajaopiskelijaa, neljä naista (N) ja 10 miestä (M). Kaikilla opettajaopiskelijoilla oli aiempaa kokemusta opettajan työstä. Yksitoista heistä toimi tai oli toiminut opettajana ammatillisella toisella asteella ja kolme ammattikorkeakoulussa. Opettajaopiskelijoiden tavoitteena oli osaamistavoitteiden mukaisen osaamisen saavuttaminen. Tuutoreina toimivat tämän artikkelin kirjoittajat eli kaksi Oulun Ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajaa. Osaamisperusteiseksi kehitetyn opetusharjoittelun toteutuksen tavoitteina olivat:

- tunnistaa ja ottaa huomioon opettajaopiskelijan aiemmin hankittu osaaminen mahdollisimman kattavasti opetusharjoittelun osaamistavoitteisiin liittyen,
- tukea ja ohjata opettajaopiskelijan osallisuutta omien opintojen suunnittelussa ja suunnitelman toimeenpanossa ja
- mallintaa osaamisen tunnistamisen, osoittamisen ja tunnustamisen prosessia opetusharjoitteluun liittyen.

Artikkelissa kuvaamme osaamisperusteisesti toteutuneen opetusharjoittelun eri vaiheita, opettajaopiskelijoiden etene mistä, tuutoreiden havaintoja sekä kokelun tuloksena syntyynyttä prosessikuvausta. Lopuksi pohdimme osaamisperusteis-

sen opetusharjoittelun toteutukseen liit-  
tynyttä ohjausta ja sen eri muotoja.

## **Osaamisperusteisuuden toteutuminen ammatillisten opettajaopiskelijoiden opetus- harjoittelussa**

**M**ääräykset ja ohjeet ammatti-  
korkeakoulujen tutkinnoista,  
koulutusohjelmista, opetus-  
suunnitelmista, opinnoista ja opintojen  
ohjauksesta annetaan kunkin ammatti-  
korkeakoulun tutkintösäännössä (Asetus  
ammattikorkeakouluista 1129/2014).  
Opetusharjoittelun toteutus- ja orga-  
nisointitavat sekä opetussuunnitelmat  
voivat näin ollen vaihdella opettaja-  
korkeakouluittain (Rautiainen, Vanha-  
nen-Nuutinen, & Virta, 2014, s. 59, s.  
97). Lukuvuonna 2014–2015 Oulun  
Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa  
opetusharjoittelun laajuus osana opet-  
tajan pedagogisia opintoja oli 13 opin-  
topistettä, johon sisältyivät opintojaksot  
*Opetusharjoittelu 11 op* ja *Oppilaitoksen  
turvallisuus 2 op* (Ammatillisen opetta-  
jakorkeakoulun opetussuunnitelma ja  
opinto-opas 2014–2015).

Osaamisperusteisuuden toteutumi-  
sen lähtökohtana on opetussuunnitel-  
ma, jossa määritellään osaamistavoitteet,  
eli millaisia tietoja, taitoja, eettisiä val-  
miuksia ja asenteita opiskelijoiden odo-  
tetaan kehittävän ja saavuttavan opin-  
tojen aikana (Annala, 2011, s. 10; Mä-  
kinen & Annala, 2010). Ammatillisen  
opettajankoulutuksen opetusharjoitte-  
lussa osaamistavoitteet kuvaavat tavoitel-  
tavan osaamisen. Jotta opettajaopiskelijat  
voisivat arvioida omaa osaamistaan suh-  
teessa osaamistavoitteisiin, niiden tulee  
olla niin selkeitä ja ymmärrettäviä, että  
osaaminen voidaan tunnistaa, osoittaa ja

tunnustaa niiden perusteella. Osaamista-  
voitteen muoto antaa myös viitteitä siitä,  
miten ja millaisissa tilanteissa osaaminen  
on mahdollista osoittaa. Osaamistavoite-  
teiden tulee siis ilmaista ainoastaan sel-  
laista osaamista, joka on opiskeluun liit-  
tyvissä olosuhteissa ja konteksteissa mah-  
dollista hankkia, osoittaa ja arvioida.

Osaamisperusteisuus tarkoittaa myös  
toiminnallisia periaatteita sen suhteen,  
miten osaamisen tunnistaminen, hank-  
kiminen ja osoittaminen toteutuvat opis-  
kelijan toimintana ja koulutuksen järjes-  
täjän toimesta. Osaamisperusteisuuden  
konkreettinen toteutuminen voi vaihdel-  
la, mutta yhteisenä periaatteena on osaa-  
misen hankkiminen ja osoittaminen, ei  
opintojen suorittaminen. Tässä artikke-  
lissa kuvatun osaamisperusteisen opetus-  
harjoittelun periaatteina toteutuivat hen-  
kilökohtaistetut opintopolut, aikaan si-  
toutumattomuus ja työelämälähtöisyys.  
(Ks. Ammattikorkeakoulut Bolognan  
tiellä, 2007; Osaamisperusteisuus todek-  
si – askelmerkkejä koulutuksen järjestä-  
jille, 2015, s. 10.)

*Osallistavan pedagogiikan  
käytännöissä korostuu siten  
yhteisöllisyys, vastavuoroinen  
oppiminen ja osallisten  
sitoutuminen.*

Näiden lisäksi merkittävä pedagogi-  
nen ratkaisu oli opettajaopiskelijoiden  
osallisuuden sekä vastuun ja vapauden  
mahdollistaminen. Osaamisperusteises-  
sa koulutuksessa opiskelija on aktiivinen  
toimija, jolloin osallisuus merkitsee opis-  
kelijan omakohtaista sitoutumista oman  
opiskelunsa suunnitteluun ja toteuttami-  
seen. Osallisuus tarkoittaa, että opiskeli-  
jan henkilökohtaisten tavoitteiden aset-

tamiseen, toiminnan suunnitteluun, toteutukseen sekä osaamisen arviointiin otetaan mukaan kaikki oppimisprosessin osalliset; opiskelija itse, opettajat ja myös toiset opiskelijat. Osallistavan pedagogiikan käytännössä korostuu siten yhteisöllisyys, vastavuoroinen oppiminen ja osallisten sitoutuminen. (Harju, 2013; Hooks, 2007, ss. 41–53; Stenlund, 2011, s. 13.)

Seuraavaksi kuvaamme, miten osallisuus, henkilökohtaistetut opintopolut, aikaan sitoutumattomuus ja työelämälähtöisyys toteutuivat artikkelissa kuvaa-massamme osaamisperusteisesti toteutetussa opetusharjoittelussa.

### **Opettajaopiskelijoiden osallisuus oman opintopolkunsa suunnitteluun ja toteutumiseen**

**O**sallistavan pedagogiikan periaatteet, osallisuus, vapaus ja vastuu, toteutuivat opettajaopiskelijoiden omaehtoisena toimintana oppimisen ja osaamisen lähtökohtien pohdinnassa, tavoitteiden asettamisessa, suunnittelussa, toteutuksessa ja onnistumisen arvioinnissa (ks. Stenlund, 2011, s. 13). Lähtökohtaisesti lukuvuonna 2014–2015 opetusharjoitteluaan aloittavilla opettajaopiskelijoilla oli mahdollisuus tehdä opetusharjoittelu kahdella tavalla. He voivat valita oman alansa ohjaavan opettajan ohjauksessa toteutuvan opetusharjoittelun ammatillisessa koulutuksessa tai ammattikorkeakoulussa, jolloin opetusharjoitteluun liittyvät toimet harjoitteluoppilaitoksessa ja muut oppimistehtävät olivat opetussuunnitelmassa ennalta määritelty. Vaihtoehtoisesti heillä oli mahdollisuus tehdä opetussuunnitelman mukaiset opetusharjoittelun osaa-mistavoitteet näkyviksi osaamisen osoit-

tamisena valitsemallaan tavalla. Tähän jälkimmäiseen osaamisperusteiseen toteutukseen osallistuneet olivat itsenäisiä ja vastuullisia toimijoita omien opintojensa, osaamisen kehittymisen ja osoittamisen suunnittelussa ja toteutuksessa, jolloin opettajaopiskelijoiden osallisuus omien opintojensa toteutumiseen mahdollistui.

Ammatillisen opettajankoulutuksen valintakriteerit edellyttävät opettajaopiskelijalta sellaista koulutusta ja työkokemusta, joka vaaditaan ammattikorkeakoulun tai ammatillisen oppilaitoksen opettajan virkaan ja toimeen. Esimerkiksi ammatillisten aineiden opettajan hakukelpoisuus edellyttää soveltuvaa korkeakoulututkintoa ja vähintään kolmen vuoden työkokemusta tehtävää vastaavalta alalta. (Asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014; Asetus opetustoitimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998.) Opettajaopiskelijoiden keski-ikä on yli 40 vuotta ja monella on näin ollen jo pitkä työkokemus ammatiltaan ennen opetustyöhön ryhtymistään (Mahlamäki-Kultanen & Nokelainen, 2014, s. 23; Robertson, 2008, s. 11). Osaamisen osoittamisen muodon valinneet opettajaopiskelijat olivat oman alansa asiantuntijoita ja heillä oli paljon osaamista ja ajatuksia myös oman alansa opettamisesta. Tässä osaamisperusteisessa toteutuksessa osallisuus merkitsi heille omakohtaisesta sitoutumisesta nousevaa vaikuttamista asioiden kulkuun. Tämän myötä opettajaopiskelijat ottivat myös vastuun seurauksista. (Ks. Harju, 2013.) Jokaiselle mahdollistui näin mielekkääksi koettu opiskelu.

Opetusharjoittelu aloitettiin opettajaopiskelijoiden kanssa perehtymällä osaa-mistavoitteisiin vertaisryhmässä. Osalli-

## *Vastuun ottaminen omasta opiskelusta vaatii rinnalleen vapautta.*

suus tarkoitti jokaisen opettajaopiskelijan aktiivista osallistumista oman ja myös muiden opettajaopiskelijoiden osaamisen arviointiin. Tämä lisäsi tietoisuutta omasta osaamisesta ja osaamisvajesta ja auttoi opettajaopiskelijaa suunnittelemaan omaa opintopolkuaan. Koska kyseessä oli ryhmä eri-ikäisiä, eri ammattialoilta tulevia ja erilaisia kokemuksia opettajuudesta omaavia opettajaopiskelijoita, niin keskustelu vertaisryhmässä laajensi jokaisen ymmärrystä erilaisista mahdollisuuksista henkilökohtaisiin ja joustaviin opintopolkuihin. Vertaisryhmä auttoi jokaista opettajaopiskelijaa tunnistamaan sekä henkilökohtaista että toisten opettajaopiskelijoiden osaamista. Aiemmin hankittu osaaminen tuli yhteisöllisesti näkyväksi, ja mahdollisti opettajaopiskelijoille uudenlaisen ajattelun osaamisen osoittamisen laajasta valikoimasta sekä joustavuudesta omien opintojen toteuttamiseen (Simmons, Barnard, & Finnema, 2011, ss. 88–94).

Vastuun ottaminen omasta opiskelusta vaatii rinnalleen vapautta. Vapaus osallistavassa pedagogiikassa tulee näkyväksi opiskelijan mahdollisuutena kehittää ja osoittaa osaamistaan itselleen sopivalla tavalla. Aikaan, paikkaan ja opiskelutapaan sitoutumaton opiskelu antaa opiskelijalle vapauden suunnitella ja toteuttaa opiskeluaan ajallisista ja muista reunaehdoista vapaana. Kuvaamassamme opetusharjoittelun toteutuksessa jokainen opettajaopiskelija suunnitteli henkilökohtaisen opintopolun osaamisen hankkimiseen ja osaamisen osoittami-

seen. Toteutuminen oli opiskelutapaan, aikaan tai määrättyyn paikkaan sitoutumatonta.

Opettaja on tärkeä osallisuuden mahdollistaja. Osallistavassa pedagogiikassa opettajan tehtävä on olla ohjaaja, tuki ja ja oppimiskontekstin ylläpitäjä. Opettajan joustavuus kannustaa opiskelijoita, mahdollistaa yksilölliset opintopolut ja haasteet ja riskit houkuttelevat opiskelijoita ylittämään mukavuusalueiden rajat. Onnistuakseen tämä edellyttää yhteistyön kontekstia, jossa opettaja sekä ohjaa että luo ja ylläpitää oppimisen edellytyksiä. (Simmons, Barnard, & Finnema, 2011, ss. 88–94.)

### **Henkilökohtaistettu opintopolku opetusharjoittelun toteutuksessa**

**O**saamisperusteisessä opetusharjoittelussa jokaisella opettajaopiskelijalla toteutui henkilökohtaistettu opintopolku. Konkreettisesti se tarkoitti sitä, että opettajaopiskelija arvioi oman osaamisensa sekä suunnitteli ja toteutti oman opintopolkunsaa. Toteutuksessa otettiin huomioon opettajaopiskelijan elämäntilanne, aiemmin hankittu osaaminen ja osaamistarpeet. Henkilökohtaistettu toteutus näkyi mm. opintojen sisällöissä, osaamisen osoittamisvoissa ja opiskeluajan pituudessa.

Opetusharjoittelun ensimmäinen vaihe oli *orientoitumisvaihe*, jonka aikana opettajaopiskelijat perehtyivät osaamistavoitteisiin sekä vertaisryhmässä että itsenäisesti. Koska Ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajaopiskelijat edustavat eri aloja, niin osaamistavoitteet ovat yleisiä, eivätkä mihinkään tiettyyn koulutusalaan sidottuja. Yhteinen käsitte-

ly edesauttoi osaamistavoitteiden konkreettista ymmärtämistä jokaisen omaan alaan liittyen.

Keskustelujen tarkoituksena oli osaamisen tunnistaminen ja reflektointiosaamisen kehittyminen. Reflektoinnin avulla opettajaopiskelijat voivat kehittää persoonallista opettajuuttaan sekä opintojen aikana että myöhemmin työelämässä. Opettajankoulutusta tarkastelevissa tutkimuksissa on kuitenkin tullut esiin, että opettajaopiskelijoiden reflektointi voi jäädä pinnalliseksi (LaBoskey, 1995, s. 30; Ostorga, 2006, s. 6). Reflektion syventämiseksi onkin esitetty malleja, joilla pyritään kehittämään tietoisuutta, pedagogisten teorioiden arviointia ja soveltamista käytäntöön sekä persoonallisen ymmärryksen syventämistä oman toiminnan kehittämiseksi (Etscheidt, Curran, & Sawyer, 2012). Onnistuakseen reflektointi vaatii usein tuekseen toisen henkilön, jonka avulla omaa osaamista voi tarkastella. Tässä toteutuksessa reflektioivana osapuolena toimivat vertaisopiskelijat sekä tuutorit. Reflektoinnin avulla opettajaopiskelijat tarkastelivat osaamistavoitteita suhteessa omiin kokemuksiinsa ja jo olemassa oleviin tietoihin ja taitoihin.

Persoonallinen opettajuus kehittyy, kun opetus- ja ohjauskokemuksia reflektoidaan ohjatusti yhdistäen käytäntö ja teoreettinen tarkastelu (Korthagen, 2011). Opettajaopiskelijan osaamista tunnistava ohjaus rakentui ohjauskeskusteluiden ja opettajaopiskelijan oman, osaamista tunnistavan itsearvioinnin perustalle. Reflektioivissa ohjauskeskusteluissa tuutoreiden kanssa opettajaopiskelijat saivat tukea oman teoreettisen ja käytännön osaamisen tunnistamiseen ja näiden yhdistämiseen opetustyössä am-

matillisen koulutuksen oppimisympäristöissä. Askelittain etenevän reflektion avulla osaamisen tunnistamisprosessissa kehittyi myös opettajaopiskelijoiden yksilöllinen sekä teorian ja käytännön yhdistävä käyttöteoria. Parhaimmillaan tällainen reflektointi jatkuu koko opettajauran ajan.

Tuutoreiden ohjausta oli tarjolla koko prosessin ajan ja reflektoinnin aikana. Opettajaopiskelija tuli reflektoinnin ja ohjauksen avulla tietoisemmaksi omasta osaamisestaan, ja osasi suunnitella joustavia, hänelle itselleen parhaiten sopivia osaamisen kehittymistä tukevia toteutusmuotoja ja konteksteja. Hän laati opetusharjoittelun osaamistavoitteiden pohjalta henkilökohtaisen opintosuunnitelman (hops), jossa hän kuvasi, miten hän hankkii lisää tarvittavaa osaamista ja miten hän osaamisensa osoittaa. Ohjauskeskustelut kestivät yhdestä kahteen tuntia, ja usein tarvittiin vielä toinen tai useampi ohjaustilanne opettajaopiskelijan kanssa, jotta hän pystyi laatimaan osaamisestaan kuvaavan itsearvioinnin ja henkilökohtaisen opintosuunnitelman. Ohjaus rakentui yksilöllisesti keskustelun pohjalta, minkä aikana opettajaopiskelijan tietoisuus omasta osaamisesta ja erilaisista osaamisen osoittamisen tavoista selkiintyi ja monipuolistui. Opettajaopiskelijoilla oli mahdollisuus esittää ohjaustilanteissa hankkimiaan erilaisia luotettavia dokumentteja, kuten kirjallisia asiakirjoja, arviointeja, työnantajien tai kollegoiden lausuntoja jne. Näiden pohjalta opettajaopiskelijan opetusharjoittelun henkilökohtainen opintosuunnitelma sai lopullisen muotonsa. Se sisälsi opettajaopiskelijan:

- itsearvioinnin omasta osaamisestaan opetusharjoittelun osaamistavoitteisiin liittyen,



- esityksen aiemmin hankitun, osaamistavoitteita vastaavan osaamisen tunnustamiseksi tai osoittamiseksi sekä
- suunnitelman tarvittavan osaamisen hankkimiseksi ja osoittamiseksi.

Opettajaopiskelijoiden osaamisen osoittamisen prosessi ”*eli, kehittyi ja muutti muotoaan*” yksilöllisesti, kuten yksi opettajaopiskelija (M 14) prosessia kuvasi. Osa opettajaopiskelijoista toimi itseohjautuvasti, osa tarvitsi enemmän vertaistukea ja yksilöllistä ohjausta. Henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatimisen jälkeen ohjausta oli saatavilla koko ajan ja opintosuunnitelmaa oli mahdollista täydentää joko kirjallisesti tai suullisesti sekä muuttaa prosessin kuluessa.

Osaamisen tunnistamisen kriittinen vaihe oli opettajaopiskelijan oman osaamisen tiedostaminen. Ohjauskeskusteluissa kävi usein ilmi, että opettajakorkeakoulun tuutori tunnisti opettajaopiskelijan osaamisen, vaikka opettajaopiskelija ei itse sitä tiedostanut tai osannut käsitteellistää. Itsearviointin laatiminen koettiin tämän vuoksi aluksi vaikeaksi. Osaamistavoitteista keskusteltiin innostuneesti. Niiden muuttaminen kuitenkin henkilökohtaiselle *osaamiskielelle* edellytti opettajaopiskelijoiden kohdalla ohjausta ja yhteistä pohdintaa vertaisryhmän lisäksi myös tuutorin kanssa. Opettajaopiskelijoiden itsearviointi saattoi olla aluksi *suorituskieltä*, eli kuvausta niistä osaamistavoitteisiin liittyvistä tehtävistä, missä hän oli toiminut. Seuraavat lainaukset kuvaavat opettajaopiskelijoiden suorituskieltä itsearviointin alussa.

Osaamistavoite: Opettajaopiskelija suunnittelee, toteuttaa ja arvioi oppimisprosessia opetussuunnitelman mukaisesti

(Opetusharjoittelu ja Oppilaitoksen turvallisuus, 2015).

”*Minulla on kokemusta näistä molemmista asioista viimeisen 1,5 vuoden ajalta.*” (N 7)

Osaamistavoite: Opettajaopiskelija toimii yhteistyössä työyhteisön ja työelämän toimijoiden kanssa (Opetusharjoittelu ja Oppilaitoksen turvallisuus, 2015).

”*Tiimikokoukset joka toinen maanantai.*” (M 5)

Työkokemus tai osallistuminen johonkin toimintaan eivät kuitenkaan vielä kuvaa osaamista, vaan kokemusta. Kokemus vaatii rinnalleen lisäksi oman toiminnan reflektointia, jatkuvaa itsearviointia oman toiminnan kehittämiseksi ja uusien merkitysten antamista sekä vanhoille että uusille kokemuksille (Happo & Lehtelä, 2015; Lauriala, 2013; Leijen et al., 2014; Vaherva, 1999, s. 97). Pitkäaikainen, monipuolinen käytännön kokemus tuottaa osaamista, joka mahdollistaa onnistuneen toiminnan ja oikeat ratkaisut yllättävissä ja uudentilaisissa tilanteissa (Happo, 2006; Mezirow, 1995). Tällainen osaaminen on usein tiedostamatonta, minkä vuoksi opettajaopiskelijat tarvitsivat itsearviointin tueksi vertaisryhmää ja tuutorin ohjausta. Kupilan (2001, ss. 34–37) mukaan osaamisen kehittyminen edellyttää henkilökohtaisen reflektoinnin lisäksi myös ajatusten ja kokemusten yhteistä pohdintaa. Parhaimmillaan yhteinen reflektio on yhteistoiminnallista ja reflektioivaa kehittämistyötä. Kokemusten vaihto tarjoaa mahdollisuuden oppia muiden kokemuksista ja se merkitsee myös omien kokemusten antamista muiden käyttöön. (Korthagen, 2011; Kupila, 2001, ss. 34–37.)

Oikea-aikaisella ja riittävällä ohjauksella opettajaopiskelija tuli tietoisesti osaamisestaan. Välttämätön lähtökohta osaamisen kehittymiselle on, että opiskelija itse tunnistaa osaamisensa ja osaamisvajeensa, jotta hän voi kehittyä. Oman toiminnan ja osaamisen arviointi sekä avoimuus erilaisille tavoille toimia ovat osaamisen kehittymisen kannalta keskeisiä ominaisuuksia. Reflektiivisyys merkitsee mahdollisuutta oppia lisää ja näin rakentaa omaa osaamistaan. (Korthagen, 2011; Valkeavaara, 1999, s. 116.) Tietoisuus omasta osaamista sai myös opettajaopiskelijoiden itsearviointinissa muutoksen aikaan. Itsearviointi muuttui osamiskielelle, ja opettajaopiskelijoiden kuvaukset ilmensivät, että he tunnistivat oman osaamisensa ja pystyivät sitä myös arvioimaan ja kuvaamaan.

Osaamistavoite: Opettajaopiskelija toimii opiskelijoiden ja oppilaitoksen turvallisuuden huomioiden ja turvallisuutta edistäen (Opetusharjoittelu ja Oppilaitoksen turvallisuus, 2015).

*”Turvallisuus asiakirjat ovat tärkeä osa työtä. Olen itse ollut laatimassa työmaan turvallisuus suunnitelmaa ja tunnen sen prosessin hyvin. Jokainen opiskelija perehdytetään työmaahan ja turvallisuusasiakirjoihin ennen kuin aletaan työskennellä harjoitus alueella.”*  
(M 13)

Osaamistavoite: Opettajaopiskelija suunnittelee, toteuttaa ja arvioi oppimisprosessia opetus suunnitelman mukaisesti (Opetusharjoittelu ja Oppilaitoksen turvallisuus, 2015).

*”Osaan soveltaa oppimista edistäviä opetus- ja ohjausmenetelmiä, esim. luennoimista, yhteistoiminnallista oppimista, ja*

*hyödyntää opetuksen peruseriaatteita, esim. havainnollistamista ja aktivoitua.”*  
(N 7)

## Aikaan sitoutumattomuus opetusharjoittelun toteutuksessa

Osaamisperusteisuuden yhtenä periaatteena on aikaan sitoutumattomuus. Se tarkoittaa, että osaamisen hankkimista ja osoittamista ei sidota aikaan eikä esimerkiksi tietyn tuntimäärän mittaiseen opetusharjoitteluun, vaan tarkastellaan aina pelkätään osaamista. Opiskelijalle ei tarjota valmiita aikatauluja, oppimisen polkuja tai oppimistehtäviä, vaan opiskelijalla on vastuu perehtyä vaadittaviin osaamistavoitteisiin, joiden perusteella hänen tulee *suunnitteluvaiheessa* kuvata, miten ja missä hän hankkii vaadittavan osaamisen ja miten hän sen osoittaa. Jos opiskelijalla on aiemmin hankittua osaamistavoitteiden mukaista osaamista, jonka hän tunnistaa, hän voi esittää sitä tunnustettavaksi tai osoittaa oman opintosuunnitelmansa mukaan. Osaamisperusteisuuden keskeinen perusajatus on, että osaaminen on osaamista, on se sitten hankittu missä tahansa (Haltia, 2011). Opiskelijan vastuu omista opinnoista osaamisperusteisessa opiskelussa on suuri. Se tarkoittaa opiskelijan omaa työtä ja vastuuta omasta oppimisesta ja osaamisen hankkimisesta. (Stenlund, 2011.)

Tässä artikkelissa kuvatussa toteutuksessa opettajaopiskelijat aloittivat osaamistavoitteisiin perehtymisen vertaisryhmissä ja itsenäisesti. He ottivat vastuulleen selvittää, mitä mikin osaamistavoite tarkoittaa, miten osaamista voi hankkia ja miten se tulisi tai sen voisi osoittaa. Aikaan sitoutumattomuus ilmeni muun

muassa siten, että opettajaopiskelijat etenivät oman yksilöllisen aikataulunsa mukaan. Osalla opettajaopiskelijoista prosessi eteni varsin nopeasti ja tiiviissä tahdissa. Osa taas käytti kaksi–kolme kertaa enemmän aikaa kuin nopeimmin prosessissa edenneet. Opettajaopiskelijat ottivat aina tarvittaessa yhteyttä tuutoriin. Yksilöohjaukselle varattiin niin paljon aikaa kuin opettajaopiskelija tarvitsi prosessin eri vaiheissa.

## Työelämälähtöisyys osaamisen hankkimisessa ja osoittamisessa

**O**saamistavoitteiden perustana ovat työelämän vaatimukset. Tämän lisäksi työelämälähtöisyys tässä osaamisperusteisessa toteutuksessa tarkoitti osaamisen kehittämistä työelämässä ja osaamisen osoittamista autenttisessa ympäristössä. Opettajakoulutuksen opetusharjoittelun osaamistavoitteet edellyttävät pääsääntöisesti sellaista osaamista, jota ei voi hankkia irrallaan työelämästä eli aidoista koulutusympäristöistä. Osa osaamistavoitteista on mahdollista osoittaa esimerkiksi kirjallisesti tai suullisesti, mutta hankittava osaaminen liittyy aina kiinteästi opettajan työhön oppilaitoksessa. Suurin osa opettajaopiskelijoista toimi opettajaopintojensa aikana opettajan tehtävissä, joten heille osaamisen hankkiminen ja osoittaminen oli luontevaa omassa työssä.

Henkilökohtaisessa opintosuunnitelmassa opettajaopiskelijat suunnittelivat jokaisen osaamistavoitteen kohdalla, miten ja missä haluavat osaamisensa hankkia ja osoittaa. Osaamisen osoittamisella tarkoitamme tässä kaikkia niitä yksilöllisiä tapoja ja keinoja, joilla opettajaopiskelija osoitti hallitsevansa osaamistavoitteissa kuvatun osaamisen (ks. Salo, Kilja,

& Korkala, 2014). Myös itsearviointivaiheessa tunnistettu osaaminen osoitettiin tarvittaessa henkilökohtaisen suunnitelman mukaisesti. Seuraavat lainaukset opettajaopiskelijoiden henkilökohtaisista opintosuunnitelmista kuvaavat oppilaitosympäristöön liittyviä toteutussuunnitelmia:

Osaamistavoite: Opettajaopiskelija kuvaa oppilaitoksen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan painopistealueet (Opetusharjoittelu ja Oppilaitoksen turvallisuus, 2015).

*”Haastattelen aikuiskoulutusvastavaa suunnitelmissa olevista hankkeista. Suullinen kerronta (tuutorille).”* (M 5)

Osaamistavoite: Opettajaopiskelija toimii tavoitteellisessa vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa tilanteen edellyttämällä tavalla (Opetusharjoittelu ja Oppilaitoksen turvallisuus, 2015).

*”Opetus- ja ohjaustilanne xx.x.2015. Tuutorin havainnointi.”* (N 11)

Osaamistavoite: Opettajaopiskelija hyödyntää tarkoituksenmukaisia opetus- ja ohjausmenetelmiä erilaiset oppijat huomioiden (Opetusharjoittelu ja Oppilaitoksen turvallisuus, 2015).

*”Pidän oppitunnin metsienhoito ja puunkorjuu osioon liittyen ja sillä osoitan saavutetun osaamisen. Kutsun tuutorin opettajan seuraamaan opetusta.”* (M 10)

Osaamistavoite: Opettajaopiskelija reflektoi omaa toimintaansa ammatillisen opettajan tehtävissä (Opetusharjoittelu ja Oppilaitoksen turvallisuus, 2015).

*”Pidän päiväkirjaa opetus harjoittelun ajalta, johon kirjaan tapahtumat, sekä huomiot onnistumisista ja myöskin epäonnistumisista. Pohdin missä onnistuin ja missä olisi parannettavaa.” (M 12)*

Kirjattujen osaamistavoitteiden tulee kuvata sellaista osaamista, jota voidaan hankkia, osoittaa ja arvioida. Suurin osa opetusharjoittelun osaamistavoitteista liittyy kiinteästi autenttiseen tilanteeseen opetuksessa ja ohjauksessa tai johonkin muuhun koulutukseen liittyvään tehtävään. Osaamisen osoittamisen *toteutusvaiheessa* kaikki 14 opettajaopiskelijaa valitsivat yhdeksi osaamisen osoittamisen tavaksi toiminnan aidossa toimintaympäristössä, jonne he halusivat opettajakorkeakoulun tuutorin arvioijaksi. Osaamisen osoittamisen tilanteissa yhdistyi yleensä useampia osaamistavoitteita, joita opettajaopiskelija osoitti ja tuutori arvioi, ja mikäli arviointi oli hyväksytty, tunnusti osaamisen. Autenttiseen tilanteeseen liittyi yleensä myös muita osaamista osoittavia dokumentteja, esimerkiksi kirjallisia suunnitelmia tai turvallisuusasiakirjoja. Lukuvuoden aikana osaamisen osoittamisia toteutui ja arviointiin muun muassa metsässä, työsalissa, luokkaopetuksessa, yksilöllisessä opiskelijan ohjaustilanteessa, räjäytystyömaalla, sairaalassa ja kampaamossa.

### **Osaamisen tunnistamisen, hankkimisen ja osoittamisen ohjaus**

**T**ässä artikkelissa kuvatun osaamisperusteisen opetusharjoittelun periaatteet, osallisuus, henkilökohtaiset opintopolut, aikaan sitoutumattomuus ja työelämälähtöisyys, edellyttivät opettajaopiskelijoilta vastuunottoa omien opintojensa suunnittelusta ja

toteutuksesta sekä tuutoreilta joustavaa ja jokaisen opettajaopiskelijan tarpeet huomioivaa ohjausta. Sekä opettajaopiskelijat että tuutorit olivat vastuussa prosessin etenemisestä. Tuutorit olivat vastuussa opettajaopiskelijoiden osaamisen tunnistamisen ja vaadittavan osaamisen hankkimisen ohjaamisesta sekä osaamisen arvioinnista ja tunnustamisesta. Opettajaopiskelijan vastuu ja osallisuus toteutuvat esimerkiksi yksin ja yhteisenä suunnitteluna tuutorin kanssa siitä, missä ja miten opettajaopiskelija tarvittavan osaamisen hankkii ja osoittaa. Asetelma poikkesi siitä, mihin opettajaopiskelijat olivat aiemmissa opinnoissaan tottuneet, koska opetusharjoittelussa ei ollut etukäteen suunniteltua opiskelijan opintopolkua, aikataulua ja oppimistehtäviä, vaan henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatiminen oli opettajaopiskelijan tehtävä. Tuutoreiden vastuulla oli kuitenkin tukea ja ohjata osaamisen hankkimisessa ja osoittamisessa ja tarvittaessa myös opettaa osaamista.

Eräs opettajaopiskelija kuvasi osaamisen osoittamisen prosessia seuraavasti:

*”Tuutorini ehdotuksesta ja ystävällisellä myötävaikutuksella suoritan ammatillisen (opettajan) osaamisen osoittamisen kokoamalla yhteen erilaisia kokemuksia, tapahtumia, työtehtäväkuvauksia, henkilökohtaisia ajatuksiani ja huomioita, omia ja vieraiden arvioita sekä dokumentteja tähänastisesta elämästäni ja työuraltani.*

*Niinpä tämä osaamisen osoittaminen voi muodostua jonkinlaiseksi rosolliksi, jonka aineksista ei välttämättä ota selvää. Ulkoasu, väri, koostumus ja makukin ovat tulkittavissa kunkin oman lähtötilanteen ja mieltymysten mukaan.*

*Luotan täysin arvioitsijaan tämän sil-  
lialaatin maun suhteen ja hänen hie-  
notunteiseen palauteenantokykyyn jos  
seassa on aineksia, joiden määrää tuli-  
si tarkistaa tai jos esitteille asettamisessa  
on toivomisen varaa.” (M 14)*

Osaamisperusteisen opetussuunnitelman toimeenpanossa jokaisen opiskelijan opintopolku on ennalta määräämätön. Suunnittelun ja toteutuksen määrittelee opiskelijan aiemmin hankittu osaaminen, opiskeluvälmiudet ja sellaiset reunaehdot, joihin koulutuksen järjestäjä ja opiskelija eivät voi vaikuttaa. Tällaisia ovat esimerkiksi koulutukseen liittyvät kaikille yhteiset osaamistavoitteet ja opiskeluoikeuden mahdollinen rajoitus. Lähtökohtana on kuitenkin aina opiskelijan oma osallisuus opiskelun toteutuksen suunnittelussa, ja sen vuoksi ohjaustilanteen tulee aina olla lähtökohtaisesti dialoginen. Dialogisuus ohjaustilanteessa tarkoittaa sellaista ohjaajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutusta, jossa päämääränä ei ole lopullisen oikean vastauksen tai johtopäätöksen löytäminen, vaan osapuolten mahdollisesti erilaisten näkemysten yhdistäminen (Bakhtin, 1981; Heikkilä & Heikkilä, 2001). Tavoitteena on tasavertainen yhdessä ajatteleva ja perehtyminen opiskelijan osaamiseen ja sen tunnistamiseen ja osoittamiseen.

Vastuun ottaminen omien opintojen kokonaissuunnittelusta ja toteuttamisesta edellyttää opiskelijalta itseohjautuvuutta. Itseohjautuvuudella tarkoitetaan yleensä itseohjautuvaa oppimista, mikä käsittää sekä oppimisprosessin että oppijan valmiuden itseohjautuvaan oppimiseen (Knowles, 1980). Itseohjautuvuus ei kuitenkaan tarkoita yksinohjautuvuutta, jossa opiskelijalle jätetään suuri vastuu koko opiskeluprosessin toteuttamisesta

(Pasanen, 2001). Opiskelun aikana itseohjautuvuutta voidaan edistää osallistavilla tekniikoilla ja menetelmillä (Pasanen, 2001). Opetusharjoitteluprosessin orientoitumisvaiheessa opettajaopiskelijat esimerkiksi selvittivät osaamistavoitteiden merkityksiä ja ideoivat osaamisen osoittamisen tapoja yhdessä. Kaikilla oli mahdollisuus osallistua yhteiseen pohdintaan ja tuutorien tehtävä oli valita sellaiset menetelmät, jotka osallistivat opettajaopiskelijat vastavuoroiseen keskusteluun.

Opettajaopiskelijoilla oli myös mahdollisuus toimia ja edetä itsenäisesti, ja heille oli tarjolla oikea-aikaista ohjausta koko prosessin ajan. Oikea-aikaisuudella tarkoitamme ohjausta, joka toteutuu aina opettajaopiskelijan tarpeen mukaan, hänen valitsemanaan aikana ja valitsemallaan tavalla. Ohjausta tapahtui muun muassa opettajaopiskelijan työpaikalla, opettajakorkeakoulun tiloissa, Adobe Connectin välityksellä etäohjauksena, sähköpostilla ja puhelimitse. Itseohjautuvuus tässä opetusharjoittelun toteutuksessa tarkoitti myös jatkuvaa sisällöllistä palautetta ja arviointia opettajaopiskelijan ammatillisesta kasvusta (ks. Pasanen, 2001). Vaikka opetusharjoitteluun liittyvän osaamisen *arviointi- ja palautevaihe* sijoittui pääasiassa prosessin loppuvaiheeseen, tuutorit antoivat opettajaopiskelijoille jatkuvaa palautetta ohjauksen yhteydessä koko prosessin ajan. Ohjauksen tarkoitus oli siten myös motivaation ylläpitäminen ja ammatillisen kasvun tukeminen laajemminkin, kuin pelkästään kyseiseen opintojaksoon liittyvän osaamisen kehittymisen tukeminen.

Osaamisperusteisuus näin toteutettuna asettaa erityisen vaatimuksen sekä ohjaajalle että ohjaustilanteelle. Ohjaajan tu-

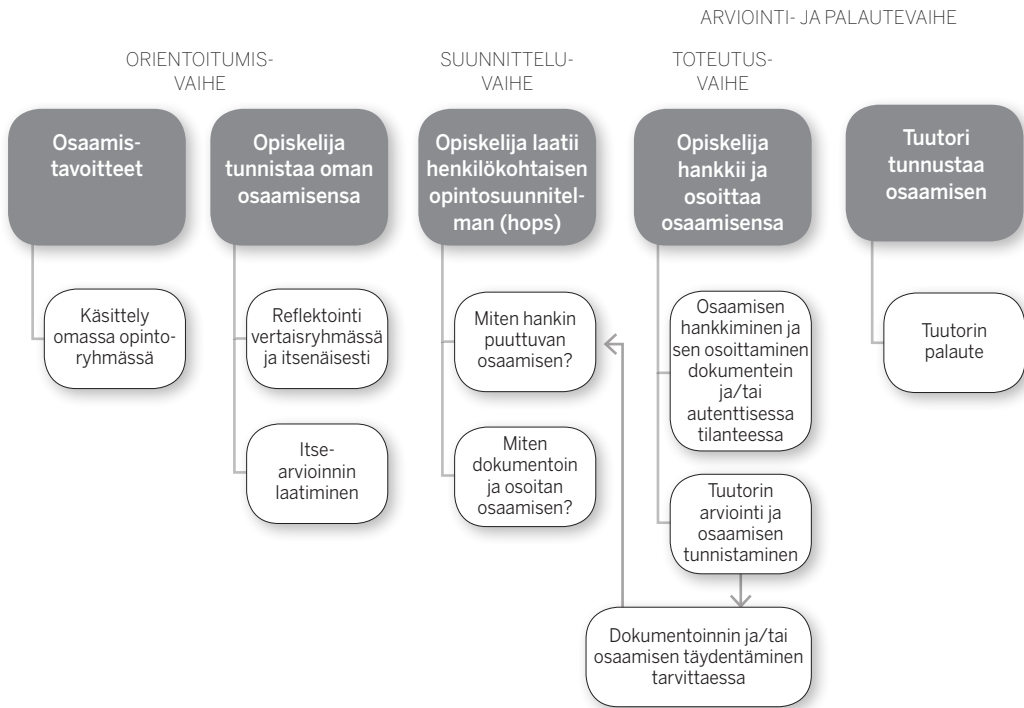
lee tunnistaa opiskelijan ohjaustarve ja valita kullekin opiskelijalle juuri hänelle sopiva ohjausmuoto. Opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ohjauksäkäsityksiä tarkastelevassa tutkimuksessa Perunka (2015) on eritellyt kolme ohjausulottuvuutta. Praktisessa ohjausulottuvuudessa painottuu opettajaopiskelijan käytännön taitojen ohjaaminen yksisuuntaisena normatiivisena ohjeiden antamisena ohjaajalta opettajaopiskelijalle. Humanistis-konstruktivistisessa ohjauksessa ohjaaja pyrkii tukemaan opettajaopiskelijan reflektointia ja autonomisuutta avoimin, pohtimaan ohjaavin kysymyksiin. Tavoitteena on, että opettajaopiskelija tulee tietoiseksi omasta käyttöteorioistaan ja hänen persoonallinen opettajuutensa kehittyy. Tutkivan dialogisessa ohjauksessa puolestaan opettajaopiskelija ja ohjaava opettaja kohtaavat toisensa aivan tasa-vertaisina pyrkien tutkivan dialogisessa keskustelussa tarkastelemaan oppimis- ja opetustilanteita ilmiöinä ja kehittämän esimerkiksi uusia pedagogisia ratkaisuja opiskelijoiden oppimisen edistämiseksi. Tässä artikkelissa kuvatussa opetusharjoittelussa opettajaopiskelijan ja tuutorin välillä näistä ohjausulottuvuuksista toteutui tyypillisimmin opettajaopiskelijan reflektointia painottava humanistis-konstruktivistinen ohjaus, mikä ohjasi opettajaopiskelijoita tarkastelemaan ja tiedostamaan omaa toimintaansa ja osaamistaan. Tämän tyyppinen ohjaus tukee opiskelijan osallisuutta ja osaamisenperusteisen opiskelun aitoa toteutumista.

## Yhteenveto ja pohdinta

**K**uvaamme artikkelissa Oulun Ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajaopiskelijoiden opetusharjoittelun henkilökohtaistettua proses-

sia. Se alkoi *orientoitumisvaiheella*, jolloin perehdyttiin osaamistavoitteisiin ja oman osaamisen tunnistamiseen ja itsearviointiin sekä vertaisryhmässä että itsenäisesti. Prosessin *suunnitteluvaiheessa* opettajaopiskelija suunnitteli, miten hän hankkii tarvittavaa osaamista ja miten hän sen osoittaa. Opetusharjoittelun *toteutusvaiheessa* opettajaopiskelija hankki ja osoitti osaamisensa valitsemallaan tavalla laatimansa henkilökohtaisen opintosuunnitelman mukaisesti. Prosessin *arviointi- ja palautevaiheessa* opettajaopiskelijan osaamista arvioitiin, ja hän sai palautetta sen hetkisestä osaamisestaan. Dialogisen keskustelun myötä opettajaopiskelija tunnisti myös kehittämiskohteita henkilökohtaiseen kehittymiseensä. Ammatillisen opettajakorkeakoulun tuutori ohjasi ja tuki prosessin etenemistä koko prosessin ajan. Prosessin aikana tuutori arvioi osaamista, ja mikäli osaaminen tunnistettiin osaamistavoitteita vastaavaksi, hän tunnusti opettajaopiskelijan osaamisen. Opetusharjoitteluun käytetty aika vaihteli opettajaopiskelijoiden välillä puolesta vuodesta vuoteen.

Toimintojen edetessä prosessi hahmotui ja täsmentyi kaikille toimijoille, sekä opettajaopiskelijoille että opettajakorkeakoulun tuutoreille. Seuraavassa prosessikuviassa (ks. Kuvio 1) olemme mallintaneet osaamisperusteisen opetusharjoittelun toteutumista opettajaopiskelijoiden henkilökohtaisen opintosuunnitelman mukaisesti. Prosessi oli jokaisen opettajaopiskelijan kohdalla aikaan ja paikkaan sitoutumaton. Prosessikuvaus on pyritty pelkistämään sellaiseksi, että se on sovellettavissa myös muihin osaamisperusteisesti toteutettaviin opintoihin.



**Kuvio 1.** Opetusharjoittelun toteutusprosessi henkilökohtaisen opintosuunnitelman mukaan

Tuutoreina koimme, että opetusharjoittelu toteutui henkilökohtaisen opintosuunnitelman mukaan onnistuneesti. Jokainen opettajaopiskelija (n=14) sai prosessin päätökseen, ja osaaminen kehittyi osaamistavoitteita vastaavaksi. Heillä kaikilla oli aikaisempaa kokemusta opettajan työstä, ja he arvioivat prosessin päätteeksi toteutusmuodon olleen motivoiva ja heille itselleen sopiva. Vaikka toteutusmuoto oli opettajaopiskelijan itsensä valitsema, alku ei kuitenkaan kaikkien kohdalla ollut ihan helppo. Itsearviointi oli haasteellista ja oman osaamisen käsitteellistäminen ja sanallistaminen vaativaa. Keskustelut vertaisryhmässä ja ohjauskeskustelut tuutorei-

den kanssa auttoivat kuitenkin kaikkia pääsemään prosessissa eteenpäin. Joidenkin opettajaopiskelijoiden oli aluksi vaikea ottaa vastaan vapautta omien opintojensa suunnittelusta ja toteuttamisesta. Prosessin edetessä tiedostaminen kuitenkin kasvoi ja opettajaopiskelijat voimaantuivat omien opintojensa haltuun otossa. Voimaantuminen on henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi, joka rakentuu sisäisenä prosessina henkilössä itsessään (Siitonen, 1999). Tätä prosessia osaamisperusteisen opetussuunnitelman toteutuksen ohjauksessa tulee tukea. Osaamisperusteisessa toteutuksessa henkilökohtaistamisen ja osallisuuden toteutumiseen liittyvillä periaatteilla, va-

paudella ja vastuulla, on kiinteä yhteys sisäisen voimantunteen rakentumiseen (ks. Siitonen, 1999). Osaamisperusteinen opetussuunnitelma ja henkilökoh- taistettu opintopolku antavat koulutuk- sen järjestäjälle mahdollisuuden vapau- den ja vastuun tarjoamiseen, ja siihen on sekä opettajan että opiskelijan vain osat- tava ja uskallettava tarttua. Opiskelijan voimaantuminen on kaikkien etu. Voi- daankin sanoa, että osaamisperusteisessa opiskelussa voimaantuminen on opiske- lijän valintojen ja koulutuksen järjestäjän välinen ihannetila (ks. Siitonen, 1999).

Osaamisperusteisen opiskelun ohjaus asettaa opettajan osaamiselle uudenlaisia haasteita. Opettajan työn luonne muut- tuu etukäteen suunnitellusta opetuksesta ja ohjauksesta yhä enemmän tilannekoh- taiseen toimimiseen. Päätöksentekotai- toa pidetäänkin yhtenä erityisen tärkeänä taitona opettajan työssä (Ekola & Ran- tanen, 1988, ss. 2–4; Ryan & Cooper, 2004, s. 148). Ohjaustilanne on aina mo- nien tekijöiden ja vaikutusmekanismien summa, eikä ole olemassa teoriaa, josta yksin voisi johtaa varmasti toimivan rat- kaisun. Pedagogisten ratkaisujen voidaan kuvata olevan teoreettisesti alimääräyty- neitä, koska kasvatustieteellinen teoria ei anna mallia, joka soveltuisi käytettä- väksi kulloinkin kohdattavassa ohjausti- lanteessa. Ohjauksen eri menetelmät ja teoreettinen hallinta kuitenkin vahvista- vat osaamista. Omaa ohjausta voi jäsen- tää useiden teorioiden valossa, ja vaikka monipuolinen kartoitus ei annakaan suo- raan vastausta, se tukee pedagogista pää- töksentekoa. (Hilpelä, 1998, s. 31; Pe- runka, 2015.) Jokainen ohjaustilanne on merkityksellinen ja haastaa opettajan pohtimaan tekojensa laatua, merkitystä ja sopivuutta, koska opiskelijalle sopivia ja hyviä ratkaisuja on aina olemassa mo-

nia (Suoranta, 1997, s. 149). Opettajan- koulutuksessa opettajaopiskelijoiden on hyvä saada kokemus osaamisperusteises- ta opiskelusta ja sen ohjauksesta, jotta he voivat itse luoda suhteen asiaan ja ottaa sen käyttöön myös omassa työssään opet- tajina.

Opiskelijat ovat aina osoittaneet osaa- mistaan. Oleellista kuvaamassamme osaamisperusteisessa toteutuksessa on suunnan muutos. Kun aiemmin opetta- ja suunnitteli ja kertoi, mitä opiskelija jo osaa ja mitä ja miten hänen tulee opis- kella, osaamisperusteisessa toteutuksessa kysymys kuuluu: ”Miten Sinä haluaisit osaamistasi kehittää ja osoittaa?”

## Lähteet

.....  
*Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuun- nitelma ja opinto-opas 2014–2015.* (2014). Ou- lun ammattikorkeakoulu. Luettu osoitteesta: <http://www.oamk.fi/docs/flippingbook/amok/opin- to-opas/2014-2015/>

*Ammattikorkeakoululaki 932/2014.*

*Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammat- tikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen.* Projektin loppuraportti. (2007). Helsinki: Arene. Luettu osoitteesta: <http://www.karelia.fi/ects/materiaali/Ammattikor- keakoulut%20Bolognan%20tiell%C3%A4%20 012007.pdf>

Annala, J. (2011). *Opetussuunnitelmat osaa- misen ja asiantuntijaksi kasvun kehyksenä.* Luettu osoitteesta: [http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/OPSpaiva300911ja- koonTulostettava\\_20120110.pdf](http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/OPSpaiva300911ja- koonTulostettava_20120110.pdf)

*Asetus ammatilliseen aikuiskoulutukseen liitty- västä henkilökohtaistamisesta 794/2015.*

*Asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014.*

*Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaati- muksista 986/1998.*

Bakhtin, M. M., & Holquist, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays.* Austin: Univer- sity of Texas Press.

Ekola, J., & Rantanen, H. (1988). *Opettajan didaktinen ajattelu.* 4. muuttamaton painos. Jy- väskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslai- toksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 24. Jyväsky- lä: Jyväskylän yliopisto.



- Erkkilä, R. (2009). Vuorovaikutteista pedagogiikkaa. Opettajaopiskelijoiden kokemuksia korkeakouluopettajan pedagogisista opinnoista. *Aikuskasvatus*, 29(4), 288–296.
- Etscheidt, S., Curran, C. M., & Sawyer, C. M. (2012). Promoting reflection in teacher preparation programs: A multilevel model. *Teacher Education and Special Education*, 35(1), 7–26.
- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1985). The pitfalls of experience in teacher education. *Teachers College Record*, 87(1), 53–65.
- Graham, B. (2006). Condition for successful field experiences: Perceptions of co-operating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1118–1129.
- Haltia, P. (2011). Toimivaan osaamisperustaisuuteen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 13(4), 57–67.
- Haltia, P., & Jaakola, R. (2009). Tunnetta ja osaamisen tunnustamista. Teoksessa P. Haltia & R. Jakkola (toim.), *Osaaminen esiin. Näkökulmia tunnustamiseen ja tunnustamiseen* (ss. 5–13). Haaga-Helina julkaisusarja. Puheenvuoroja 5/2009.
- Happo, I. (2006). *Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 98. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Happo, I., & Lehtelä, P. (2015). *Osaamisen osoittaminen – praktista toimintaa ja syvällistä ajattelua*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisu 8. Luettu osoitteesta: <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201502191652>
- Harju, A. (2013). *Aktiivinen kansalaisuus, osallisuus, voimaantumisen, jne. - Miten ne liittyvät vaikuttamiseen?* Opintokeskus Kansalaisfoorumi. Luettu osoitteesta: <http://osallistu-fi-bin.directo.fi/@Bin/bc2fae45d69b7b6c37ebee11b3299e6e/1424296313/application/pdf/300707/Osallistumisen%20ja%20vaikuttamisen%20k%C3%A4sitteit%C3%A4.pdf>
- Heikkilä, J., & Heikkilä, K. (2001). *Dialogi – Avain innovatiivisuuteen*. Helsinki: WSOY.
- Hilpelä, J. (1998). *Kasvatustieteellinen ajattelu*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opintomonisteita. N:o 29. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Hooks, B. (2007). *Vapauttava kasvatustieteet*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hyyryläinen, A., Burman, O., Hanninen, E., Harju, A., & Peltokangas, R. (2004). *Henkilökohtaistamisen kehittämiskoulutus – synnytystä, kasvua ja elon hetkiä*. Aihe-projekti. Helsinki: Opetushallitus. Luettu osoitteesta: [http://www.opetushallitus.fi/henkilökohtaistamisen\\_kehittamiskoulutus](http://www.opetushallitus.fi/henkilökohtaistamisen_kehittamiskoulutus)
- Jyrhämä, R. (2002). *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona*. Akateeminen väitöskirja. Tutkimuksia 236. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Jyrhämä, R. (2006). The function of practical studies in teacher education. In R. Jaku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.), *Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators* (pp. 51–69). Research in education sciences 25. Turku: Finnish Educational Research Association.
- Kepanen, P., & Lämsä, J. (2014). Osaamisperustainen opinpolku ammatillisen opettajan pedagogisissa opinnoissa. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen, & K. Nyyssölä (toim.), *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014* (ss. 83–90). Muistiot 2014:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiviniemi, K. (1997). *Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin: aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 132. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. (2004). Miten henkilökohtaistamisen kehittämiskoulutuksessa onnistuttiin: Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun HeKo-toimijoiden itsearviointia. Teoksessa A. Hyyryläinen, O. Burman, E. Hanninen, A. Harju, & R. Peltokangas (toim.), *Henkilökohtaistamisen kehittämiskoulutus – synnytystä, kasvua ja elon hetkiä* (ss. 26–31). Aihe-projekti. Helsinki: Opetushallitus. Luettu osoitteesta: [http://www.opetushallitus.fi/henkilökohtaistamisen\\_kehittamiskoulutus](http://www.opetushallitus.fi/henkilökohtaistamisen_kehittamiskoulutus)
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Chicago: Follet Publishing Company.
- Korthagen, F. (2011). Making teacher education relevant for practice. *ORBIS Scholae*, 5(3), 31–50.
- Krokkfors, L. (1997). *Ohjauskeskustelu: opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua*. Tutkimuksia 171. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kupila, P. (2001). ”Peilaan omaa asiantuntijuuttani toiseen” – yhteinen reflektio oppimisen tukena. *Pedaforum. Yliopistopedagoginen tiedotuslehti*, 8(2), 35–37.
- LaBoskey, V. K. (1995). A conceptual fra-

mework for reflection in preservice teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher education* (pp. 23–38). London: Falmer Press.

Lauriala, A. (2013). Changes in research paradigms and their impact on teachers and teacher education: A Finnish case. In C. J. Craig, P. C. Meijer, & J. Broeckmans (Eds.), *From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of a research Community* (pp. 569–595). Emerald Group publishing limited.

Leijen, Å., Allas, R., Toom, A., Husu, J., Mena Marcos, J.-J., Meijer, P., Knezic, D., Pedaste, M., & Krull, E. (2014). Guided reflection for supporting the development of student teachers' practical knowledge. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 314–322.

Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampere: Tampere University Press.

Mahlamäki-Kultanen, S., & Nokelainen, P. (2014). Onko suutarin lapsella kengät? Ammatillisten opettajien pedagogisen kelpoisuuden antavan koulutuksen opetussuunnitelmien analyysi. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Räcköläinen, E. Helin, P. Pohjonen, & K. Nyyssölä (toim.), *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus Tilannekatsaus marraskuu 2014* (ss. 23–35). Muistiot 2014:4. Helsinki: Opetushallitus.

Mezirow, J. (1995). Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow, L. Lehto, & L. Ahtenmäki-Pelkonen. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuis-koulutuksessa* (pp. 17–37). Suom. Leevi Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Mäkinen, M., & Annala, J. (2010). Osaamis-perustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus ja aika*, 4. Luettu osoitteesta: [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page\\_id=332](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=332)

Nissilä, S.-P. (2006). *Dynamic Dialogue in Learning and Teaching*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1179. Tampere: Tampere University Press.

Näyttötutkinto-opas. (2015). 6. uudistettu painos. Oppaat ja käsikirjat 2015:7. Helsinki: Opetushallitus. Luettu osoitteesta: [http://live.grano.fi/ejulkaisu/Opetushallitus/Nayttotutkinto-opas\\_2015/index.html](http://live.grano.fi/ejulkaisu/Opetushallitus/Nayttotutkinto-opas_2015/index.html)

Ojanen, S. (1996). Reflektion käsite opetta-

jankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusre-formin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.), *Tutkiva opettaja 2* (ss. 51–61). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Tampere: Tammer-Paino.

*Opetusharjoittelu ja Oppilaitoksen turvallisuus*. (2015). Opetusharjoittelun osaamistavoitteet. Oulun ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Luettu osoitteesta: <http://www.oamk.fi/fi/koulutus/ammattillinen-opettajakorkeakoulu/ammattillinen-opettajakoulutus/opinnot/opetusharjoittelu/>

*Oppimisesta osaamiseen: Aiemmin hankittu osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen*. (2009). Arene. Luettu osoitteesta: [http://www.helsinki.fi/halvi/srno/raportit\\_ja\\_julkaisut/AHOT\\_raportti\\_2009.pdf](http://www.helsinki.fi/halvi/srno/raportit_ja_julkaisut/AHOT_raportti_2009.pdf)

*Osaamisperusteisuus todeksi – askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille*. TUTKE 2 -toimeenpanon tukimateriaali. (2015). Oppaat ja käsikirjat 2015:9. Helsinki: Opetushallitus. Luettu osoitteesta: [http://www.oph.fi/download/170260\\_osaamisperusteisuus\\_todeksi\\_askelmerkkeja\\_koulutuksen\\_jarjestajille\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/170260_osaamisperusteisuus_todeksi_askelmerkkeja_koulutuksen_jarjestajille_2015.pdf)

Ostorga, A. N. (2006). Developing teachers who are reflective practitioners: A complex process. *Issues in Teacher Education*, 15(2), 5–20.

Pasanen, H. (2001). Itseohjautuvuus aikuis-koulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 21(1), 46–55.

Perunka, S. (2015). ”Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella”. *Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 310. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L., & Virta, A. (2014). *Demokratia ja ihmisoikeudet: tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 18. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettu osoitteesta: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr18.pdf?lang=fi>

Robertson, I. (2008). VET teachers' knowledge and expertise. *International Journal of Training Research*, 6(1), 1–22.

Ryan, K., & Cooper, J. M. (2004). *Those Who Can, Teach*. Tenth Edition. Boston: Houghton Mifflin Company.

Salo, J., Kilja, P., & Korkala, H. (2014). Henkilökohtaistaminen näyttötutkintomestarin koulutusohjelmassa. Teoksessa L. Laikio (toim.), *Tunnistatko näyttötutkintomestarin. Näyttötutkintomestarin koulutusta kehittämässä* (ss. 15–36).

Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014:12. Luettu osoitteesta: [http://www.oph.fi/download/157296\\_tunnistatko\\_nayttotutkintomestarin.pdf](http://www.oph.fi/download/157296_tunnistatko_nayttotutkintomestarin.pdf).

Siitonen, J. (1999). *Voimaantumisteorian perusteiden habmottelua*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis, Series E Scientiae Rerum Socialium 37. Oulu: Oulun yliopisto.

Simmons, N., Barnard, M., & Fennema, W. (2011). Participatory Pedagogy: A Compass for Transformative Learning? *Collected Essays on Learning and Teaching*, 4, 88–94. Luettu osoitteesta: <http://celt.uwindsor.ca/ojs/leddy/index.php/CELT/article/view/3278/2657>

Stenlund, A. (2011). *Osallistava pedagogiikka ja opintoihin kiinnittyminen*. Tampereen ammattikorkeakoulu. Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu. Luettu osoitteesta: [http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Osallistava\\_pedagogiikka\\_ja\\_opintoihin\\_kiinnityminen\\_Proakatemia\\_20120308.pdf](http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Osallistava_pedagogiikka_ja_opintoihin_kiinnityminen_Proakatemia_20120308.pdf)

Suoranta, J. (1997). *Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatustajattelu tässä ajassa*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Tillema, H. H. (2007). Authenticity in knowledge productive learning of teams. In E. Munthe & M. Zellermyer (Eds.), *Teachers learning in communities, international perspectives* (pp. 27–45). Rotterdam: Sense Publishers.

Tertsunen, T. (2011). Ammatillisen opettajan ja ammattikorkeakoulun opettajan osaamisen tunnistamisesta ja osaamisen kehittymisestä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 13(4), 68–74.

Vaherva, T. (1999). Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (ss. 83–101). Juva: WSOY.

Valkeavaara, T. (1999). Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? – Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (ss. 102–124). Juva: WSOY.

Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In K. Zeichner, S. Melnick & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 215–234). New York: Teachers College Press.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college – and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.

