

TAMPEREEN YLIOPISTO

Ammatillinen opettajankoulutus opiskelijoiden kertomana

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

SIRPA LEVO-AALTONEN

toukokuu 2018

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää eläytymismenetelmää hyödyntäen ammatillisen opettajankoulutuksen vaikuttavuutta opettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita koulutuksen onnistumisista ja kehittämistarpeista. Tutkimuksen teoriaosassa tarkasteltiin ammatillisen opettajaopiskelijoiden toimintajärjestelmää, opiskelukokemusta, opettajaidentiteettiä, ammatillista opettajuutta, koulutuksen vaikuttavuuden arviointia ja kommunikatiivista arviointia.

Tutkimusaineisto (n=39) kerättiin eläytymismenetelmää käyttäen opettajaopiskelijoilta yhdessä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Kehyskertomuksissa opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan tarina joko mitä koulutus oli antanut tai mitä se ei ollut antanut itselle ja omalle työyhteisölle. Kehyskertomusten variaation avulla haluttiin selvittää opiskelijoiden kokemuksia koulutuksen vaikuttavuudesta.

Kehyskertomuksen vastausaineisto analysoitiin laadullista sisällönanalyysia soveltaen. Aineistoon käytettiin kokonaisvaltaista tulkintaa, josta löytyi toistuvia teemoja, joita analysoitiin tarkemmin. Analysoinnissa sovellettiin Niemen ja Kemmisin kommunikatiivisen arvioinnin mallia, joka mukailtiin soveltuvaksi eläytymismenetelmällä kerättyyn aineistoon.

Tutkimustulokset osoittivat, että opiskelijat olivat saaneet opettajan valmiuksia tietojen, taitojen, itsetuntemuksen sekä yhteisöllisyyden lisääntymisenä ja kehittymisenä. On tärkeää, että onnistumisia edelleen ylläpidetään ja vahvistetaan samalla kuin kehittämistoimenpiteitä toteutetaan. Koulutuksen kehittämistarpeina nähtiin opettajan valmiuksien kehittymisen ja lisääntymisen tukeminen seuraavissa ulottuvuuksissa: yhteiskunnan muutokseen vastaaminen, koulutuksen järjestelyjen ja pedagogiikan kehittäminen sekä opiskelijoiden muutosvastarinnan tunnistaminen ja vähentäminen. Yhteistyöosaamisen hyödyntäminen oli koulutuksessa onnistunut, mutta edelleen nähtiin tärkeänä opettajien työelämäyhteistyöosaamisen kehittäminen ja lisääminen. Tutkimuksen tulosten perusteella ammatillisen opettajankoulutuksella on vaikuttavuutta erityisesti yksilön osaamisiin, opettajaidentiteetin kasvuun sekä yhteistoiminnan lisääntymiseen.

Tämä pro gradu -tutkielma muodostuu kasvatustieteiden tiedekunnan ohjeiden mukaisesta vertaisarviointiin hyväksytystä tutkimusartikkelista.

Avainsanat: ammatillinen opettajankoulutus, opettajaopiskelija, opiskelukokemus, kommunikatiivinen arviointi, koulutuksen vaikuttavuus, eläytymismenetelmä

Sisällysluettelo

Johdanto.....	1
Tutkimusaineisto ja -menetelmät	5
Tulokset	6
Pohdinta ja johtopäätökset.....	11
Lähteet	15

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa *pro gradu* -tutkielmaksi voidaan hyväksyä myös artikkelikäsitkirjoitus, joka on hyväksytty arvioitavaksi tai julkaistu kotimaisessa tai ulkomaisessa tieteellisessä, vähintään TSV:n julkaisufoorumin tason 1 vertaisarvioidussa julkaisussa. Artikkelissa voi olla useampi kirjoittaja, jolloin opiskelija on ensimmäisenä kirjoittajana. (Dekaanin päätös 464/26.9.2017)

Tämä tutkimusartikkeli on osa Jari Eskolan fasilitoiman lukuvuoden 2017-2018 toimineen EskolaMEBS2.0-seminaariryhmän toimintaa. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja on vastannut tutkimusprojektista sen kaikilta osiltaan. Jari Eskola on ollut mukana tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa: tutkimusaiheen konstruoinnissa, aineiston keruun suunnittelussa, aineiston analyysissä ja tutkimusartikkelin kirjoittamisessa. Hanna Vilkkä on osallistunut tutkimuksen eri vaiheisiin tarjoten erityisesti tutkimusaiheen asiantuntemuksen hankkeelle. Kaikki kirjoittajat ovat osallistuneet kirjoitusprosessiin ja hyväksyneet artikkelin lopullisen version. Seminaariryhmän tuki ja asiantuntemus on ollut merkittävä kaikissa projektin vaiheissa.

"Artikkelin kirjoittajana oleminen edellyttää, että kirjoittajiksi ilmoitetuilla on merkittävä vaikutus artikkelin syntyyn siten, että he ovat osallistuneet sekä (1) tutkimuksen suunnitteluun tai tulosten analyysiin ja tulkintaan että (2) artikkelin kirjoittamiseen tai sen tieteellisen sisällön muokkaamiseen ja ovat lisäksi (3) hyväksyneet artikkelin lopullisen, julkaistavaksi tarkoitetun version. Lisäksi voidaan artikkelin kiitososassa mainita henkilöt, jotka ovat edesauttaneet tutkimuksen toteuttamista. Tarkemmat Vancouver-ohjeet, katso www.icmje.org." (Liikunta & tiede 6/2016, numerointi MEBS-ryhmän; ks. myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan suositus 2018 *Tieteellisten julkaisujen tekijyydestä sopiminen*: <http://www.tenk.fi/fi/tenkin-ohjeistot>).

Tutkimusartikkelin dokumentaatiokäytännöt noudattavat Kasvatus-lehden ohjeita, mutta artikkelin rakenteellisena ohjeistuksena on toiminut Liikunta & tiede -lehden ja ryhmän omat ohjeet kirjoittajille.

Artikkeli on hyväksytty tieteelliseen vertaisarviointiin Jari Eskolan ja Satu Virtasen toimittamaan ja Tampere University Press:in kustantamaan *Eläytymismenetelmä 2018* -teokseen. Teos koostuu eläytymismenetelmää hyödyntävistä tutkimus- ja metodiatikkeleista. Niinpä yksittäisissä tutkimusartikkeleissa – kuten tässä – menetelmän perusteet oletetaan tunnetuiksi ja siksi niissä ei toisteta perinteistä eläytymismenetelmän kuvausta tyyliin (*esim. Eskola 1997; 1998; Eskola & Suoranta 1998; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009; Wallin & Helenius & Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015; Eskola & Mäenpää & Wallin 2017; Eskola & Virtanen & Wallin 2018*).

Ammatillinen opettajankoulutus opiskelijoiden kertomana

Sirpa Levo-Aaltonen

& Hanna Vilkkä & Jari Eskola

Johdanto

Suomessa on viisi ammatillista opettajakorkeakoulua. Kaikilla ammatillisilla opettajakorkeakouluilla on oma profiili, mutta ne tekevät kiinteää yhteistyötä. Ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat määritelleet ammatillisen opettajan osaamisiksi tiedot, taidot ja asenteet. Niiden opetussuunnitelmissa opettajan perusosaamisina nousevat esiin arviointi, suunnittelu, ohjaus ja opettaminen, yhteistyö ja verkostotyö, kehittämisosaaminen sekä oman ja yhteisön hyvinvoinnin tukeminen ja ylläpitäminen. (Kotila & Saranpää 2018.) Jokainen ammatillinen opettajakorkeakoulu on määritellyt opetussuunnitelmissaan tarkemmin osaamistavoitteet.

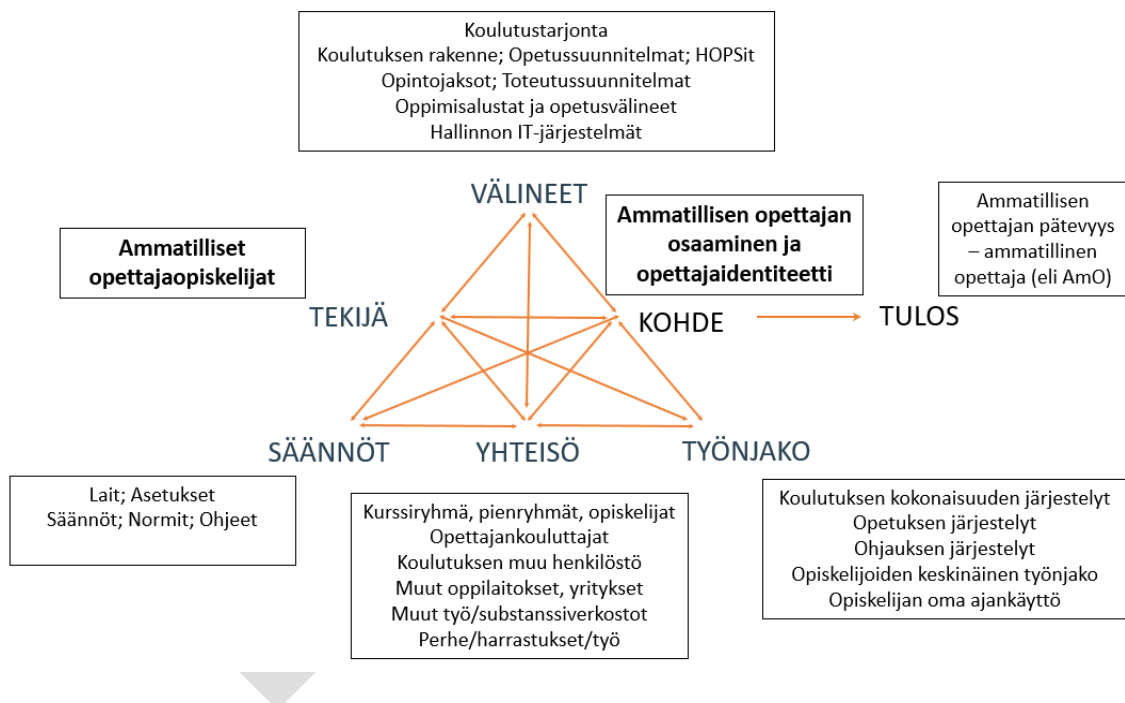
Ammatillisissa opettajakorkeakouluissa on mahdollisuus opiskella ammatilliseksi opettajaksi, ammatilliseksi opinto-ohjaajaksi, ammatilliseksi erityisopettajaksi sekä erilaisia opintoja täydennyskoulutuksissa. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa opiskellaan opettajan pedagogiset opinnot (60 opintopistettä), joka antaa näin opettajan pedagogisen kelpoisuuden. Tämän jälkeen kelpoisuuden saaneella opettajalla on mahdollisuus hakea opettajan virkoja/toimia – kuitenkin huomioiden eri koulutusasteiden kelpoisuusvaatimukset, jotka ovat tarkemmin asetuksissa (ks. esim. VN-asetus 986/1998; VN-asetus 1129/2014; VN-asetus 1150/2017).

Ammatillinen opettajankoulutus kiinnostaa työelämässä olevia ammattiosajia. Vuonna 2017 suomenkieliseen ammatilliseen opettajankoulutukseen oli ensisijaisia hakijoita 4 451 ja hyväksytyistä paikan vastaanotti 1 443 (Vipunen 2018). Koulutuksen loppuun suorittavia opiskelijoita on arvioitu olevan noin 90 % (OKM 2003, 60). Ammatillisen opettajankoulutuksen suorittaneilta edellytetään valmiuksia ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista sekä kehittää opetusalaansa huomioiden työelämän ja ammattien kehittyminen (VN-asetus 1129/2014). Lisäksi ammatillisen opettajankoulutuksen oletetaan antavan valmiuksia opettajaopiskelijalle toimia myös erilaisissa yhteiskunnallisissa ja koulutuspoliittisissa muutostilanteissa. Valmistuneita opettajia tuetaan näiden valmiuksien kehittämisessä myös täydennyskoulutuksella.

Ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa opiskelijoiden opintojen eteneminen, nopeasti valmistuminen ja työelämään siirtyminen ovat tulleet yhä merkityksellisimmiksi ja luoneet paineita ammatilliseen opettajuuteen ja opettajaopiskelijoihin. Ammatillinen opettajankoulutuksen tavoitteena on tukea opettajaopiskelijan kehittymistä oppimisen ohjaajana ja kasvattajana sekä toimimista työyhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä (ks. TAMK-AmO 2018). Myös erilaiset tavoitteet opettajuudelle haastavat opettajankoulutuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016) on esittänyt linjaukset yleisesti suomalaiselle opettajankoulutukselle ja myös opettajien uranaikaiselle osaamisen kehittämiselle. Opettajankoulutuksia haastavat mm. joustavat oppimisympäristöt, digitalisaatio, kansainvälistyminen, kulttuurinen moninaisuus, moninaiset oppijat, työpaikalla tapahtuva oppiminen, moniammatilliset tiimit ja oppimisen henkilökohtaistaminen. (OKM 2016, 6–8.) Tässä tutkimuksessa arvioidaan eläytymismenetelmää

hyödyntäen ammatillisen opettajankoulutuksen vaikuttavuutta opettajaopiskelijoiden näkökulmasta.

Opettajankoulutuksen aikana opettajaopiskelijoiden käytäntöyhteisössä (Wenger 1998) eli ns. osaamisyhteisössä (Hovila & Okkonen 2006) osaamisen siirtäminen tapahtuu yhdessä työskentelyn ja tiimityön avulla, kuten opettajien toimiessa erilaisissa organisaatioissa. Tällöin toimintaympäristössä laajennetaan verkostoja ja luodaan tietyn alan osaamista toiminnan tavoitteiden saavuttamiseksi. (Hovila & Okkonen 2006, 107–108.) Toimintaympäristö voidaan avata ammatillisen opettajaopiskelijan toimintajärjestelmän avulla, missä on vaikuttamassa monia elementtejä. Näitä elementtejä voi kuvata Engeströmin (1995) kehittävän työntutkimuksen työtoiminnan moniulotteisen mallin avulla (kuvio 1), jossa esitetään ammatillisen opettajuuden osaaminen ja sen kehittyminen. Opettajankoulutuksen aikana ammatillisen opettajaopiskelijan toimintajärjestelmään ovat vaikuttamassa myös muut toimintajärjestelmät, esimerkiksi opettajaopiskelijan työpaikan toimintajärjestelmä, erilaisten projektien toimintajärjestelmät sekä muut verkostot ja organisaatiot. 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).



KUVIO 1. Ammatillisten opettajaopiskelijoiden toimintajärjestelmään vaikuttavat elementit ammatillisen opettajankoulutuksen aikana (soveltaen Engeström 1995, 47).

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

Ammatillinen opettajankoulutuksen opiskeluryhmä on yksi osaamisyhteisö, 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 oppimisessa 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 mm. opintojen suunnittelua opiskelijakohtaisesti huomioiden aikaisemmat opinnot ja osaamiset sekä opiskelijan vastuunottamista omista opinnoistaan ja sitoutumista opiskeluun. Ohjauksellisuus käsitetään mm. opiskelijan toimijuuden tukemisena. Autenttisuudella tarkoitetaan aidoissa työtilanteissa toimimista. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa autenttiset työtilanteet toteutuvat työharjoittelussa. Yhteistoiminnallisuus nähdään yhteisöllisenä työskentelynä käytäntöyhteisössä. Sen avulla rakennetaan ja jaetaan tietoa. Tästä syystä ammatillisessa opettajankoulutuksessa työskennellään pääosin pienryhmissä. Muovautuvuus ajattelutavassa ja toiminnassa nähdään opiskelijan mukautuvuutena erilaisiin tilanteisiin ja osaamisena toimia epävarmoissa tilanteissa. Nämä kaikki peruskivet tukevat opintoihin kiinnittymistä, opiskelijan osallisuuden kokemusta sekä opiskelijan omaa identiteettityötä. (Kukkonen & Marttila 2017, 71–87.)

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

Ammatillisen opettajan identiteetin on todettu koostuvan henkilökohtaisesta identiteetistä ja substanssialueen identiteetistä. Siten ammatillisen opettajan opettajaprofessionaalisuus ei ole niin voimakas kuin esimerkiksi yleissivistävän koulun opettajan, sillä ammatillisen opettajan pitää erityisesti olla sitoutunut omaan työhönsä opettajana sekä samanaikaisesti olla myös koulutusalan osaajana. (Vertanen 2002, 226–227.) Lisäksi ammattikorkeakouluopettajan sitoutuminen 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, johon monella opettajaopiskelijalla koulutuksen aikana tulee liittymään uutena ulottuvuutena opettajaidentiteetti (ks. esim. Vertanen 2002). Ammatti-identiteetti syntyy oman vahvan ammatillisen taustan kautta ja taustayhteisön myötävaikutuksella. Ammatti-identiteetti rakennetaan aina tietyissä käytäntöyhteisöissä, joissa elementteinä ovat sosiaalistuminen, oppiminen ja vuorovaikutus, sekä se on pysyvämpi kuin työidentiteetti (Eteläpelto 2007, 108). Opettajaidentiteetti liittyy opettajaksi siirtyvällä hyvin vahvasti omaan ammatti-identiteettiin ja työidentiteettiin.

Työidentiteetin sanotaan muodostuvan yksilöllisestä toimijuudesta ja se on dynaaminen (Kirpal 2004; Eteläpelto 2007, 108). Työidentiteetti muodostuu aina siihen työorganisaatioon, missä on töissä, sillä työelämää voi tarkastella 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 sosio-kulttuurisen lähestymistavan kautta ilmenee ammatillinen toimijuus, jossa työpaikan yksilöt ja työyhteisöt vaikuttavat myös ammatillisiin identiteetteihin (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 koulutus kentässä 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 ohjaajusvalmius ja oppimisen tukeminen (Paaso 2010). Vuonna 2004 Auvinen (2004, 367) ennusti ammattikorkeakoulun opettajan työnkuvan käsittävän työelämän kehittämisen, yhteiskunnallinen vaikuttamisen ja erilaisten yhteyksien luomisen sekä asiantuntijuuden ja oppimisen ohjaamisen vuonna 2010, mihin suuntaan työnkuva muuttuikin. Yliopisto-opettajan ammatilliselle osaamiselle ja asiantuntijuudelle on noussut esiin merkityksellisenä osaamisena muutoksen hallinta (Korhonen & Koivisto 2007). Opettajaa on kuvattu myös eettisesti näkemyksellisenä ja aktiivisena yhteiskunnallisena kehittäjänä, jossa 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.

Tämän tutkimuksen lähestymistapa rakentuu koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin avulla. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi on yksi osa koulutuksen tuloksellisuuden arviointia, jonka muut osa-alueet ovat tehokkuus ja taloudellisuus. Tuloksellista koulutuksen todetaan olevan silloin, kun asetetut tavoitteet on saavutettu kansallisesti ja kansainvälisesti koulutusjärjestelmän kullekin organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja opiskelijan oppimistoiminnalle. Koulutuksen sanotaan olevan vaikuttavaa, kun koulutuksen tuottamat valmiudet edistävät opiskelijan henkistä kasvua sekä myös 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 kehittävä arvioinnin (ks. Räisänen 2005; Atjonen 2015, 239) kanssa. He ovat soveltaneet kommunikatiiviseen arviointiin habermasilaista yhteiskuntateoriaa, missä ihmisen toimintaa tarkastellaan ns. elämismaailman komponenttien eli yhteiskunnan, kulttuurin ja yksilön kautta. (Niemi & Kemmis 1999; Niemi 2000, 170–174; Niemi 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). Yksilötaso ja yksilön kokemukset pitää sisällään mm. opettajan oman identiteetin kehittämisen sekä siihen vaikuttavat tekijät. (Niemi 2000, 185; Niemi 2013, 109.)

Keskeisinä vaikuttavuuden funktioina 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 koulutukselle esiin 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; Niemi 2013, 110–111.)

Kommunikatiivisen arvioinnin avulla saadaan näkyväksi tavoitteiden muodostamisprosessi (Niemi & Kemmis 1999; Atjonen 2015, 239), mihin nojautuen tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämistavoitteita. 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 opiskelijoiden kertomuksissa, jotka kerätään eläytymismenetelmällä ja näin pyritään saamaan erilaiset äänet kuuluviin. Tämän tutkimuksen kohderyhmänä on yhden ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajaopiskelijat, jotka ovat opinnoissa eri vaiheessa sekä lisäksi heillä on erilaisia koulutustaustoja ja eri pituisia opettajakokemuksia, jolloin aineisto on moniäänistä.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yhden ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja käsityksiä ammatillisen opettajankoulutuksen annista opettajaopiskelijoille yhteiskunnallisten ja koulutuspoliittisten muutosten ristipaineessa.

Tutkimuskysymykset ovat:

(1) Miten opiskelijat kokevat ammatillisen opettajankoulutuksen vaikuttaneen heihin ja heidän työhönsä?

(2) Millaisia kehitysjatoksia opiskelijoilla on ammatillisesta opettajankoulutuksesta?

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkimusaineisto (n=39) kerättiin eläytymismenetelmällä joulukuussa 2017. Kohderyhmänä oli Tampereen ammattikorkeakoulun (eli TAMKin) ammatillisen opettajankoulutuksen (eli TAOK) opettajaopiskelijat. Opiskelijat olivat opiskelemassa syksyllä 2016 ja 2017 aloittaneissa suomenkielisissä opiskeluryhmissä ammatillisen opettajan kelpoisuutta (60 opintopistettä). Tampereen ammattikorkeakoulu myönsi tutkimusluvan marraskuussa 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 ryhmäopettajavetoinen (eli ryhmäopettajalla 54/60 op), kun taas vuonna 2017 aloittaneilla opiskelijoilla toteutustapa oli vain osittain ryhmäopettajalla (25/60 op) ja osittain muilla opettajilla. Ryhmäopettajan 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 2017 ja sen jälkeen vielä muistutettiin kaksi kertaa vastaajia meneillään olevasta tutkimuksesta. Opiskelijat vastasivat anonyymisti eli vastaajilta ei kysytty nimeä. Sähköpostissa oli linkit kahteen kehyskertomukseen (eli A ja B). Kehyskertomukseen A ohjattiin vastaamaan ensimmäisen 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-kurssikaverisi 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-kurssikaverisi ja jätätte pohtimaan,

mitä TAOKin koulutuksesta jäi puuttumaan opettajuutenne ja työyhteisönne/organisaationne näkökulmasta. Kerro vapaasti keskustelustanne.

Vastauksia kertyi 39, joista A-kehyskertomuksen vastauksia oli 19 ja B-kehyskertomuksen vastauksia 20, sekä aineiston kokonaissanamäärä oli 3 760 sanaa ja keskipituus 96 sanaa. Taustatiedoilla ei näyttänyt olevan olennaista yhteyttä vastauksiin.

Opettajakokemusta oli 25 % vastaajista ennen TAOK-opintoja 4 vuotta tai yli. Koulutusaste vastaajilla oli ennen TAOK-opintoja pääasiassa alempi korkeakoulututkinto, ylempi korkeakoulututkinto tai tutkijakoulutusaste eli lisensiaatti- tai tohtoritutkinnot, mikä oli oletettavaakin hakukelpoisuusvaatimusten perusteella. Työpaikka TAOK-opintojen jälkeen (tai tavoitteellinen työpaikka) oli pääsääntöisesti (eli lähes 75 %) ammatillinen toinen aste tai ammattikorkeakoulu. Vuonna 2016 tai aikaisemmin TAOK-opintonsa aloittaneita vastaajia oli noin 67 % vastaajista.

A-kehyskertomuksen vastaukset painottuivat pääasiassa (eli noin 84 % vastauksista) 2016 tai aikaisemman aloitusvuoden vastaajiin. Tämä saattoi johtua ehkä sattumasta tai mahdollisesti siitä, että vasta syksyllä 2017 aloittaneet eivät vielä osanneet nähdä tai kuvitella oman opettajuuden kehittymiseen vaikuttavia asioita. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. B-kehyskertomukseen vastaukset olivat jakaantuneet tasaisesti aloitusvuoden 2016 tai aikaisemman aloitusvuoden vastaajien sekä vuoden 2017 vastaajien välillä.

Aineisto analysoitiin laadullista sisällönanalyysia 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; Niemi 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, miten eri tutkimuksen osa 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 esiyymmärrystä ilmiöstä. Esiyymmärrystä on eksplisoitu johdannossa, mikä meillä on ollut tavoitteena ennen aineistoon syventymistä.

Tulokset

Tutkimuksessa keskityttiin arvioimaan ammatillisen opettajankoulutuksen vaikuttavuutta opettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Aineistoa tarkasteltiin kommunikatiivisen arvioinnin vaikuttavuuden tasojen ja funktioiden kautta. Vaikuttavuuden funktiota on kolme eli paljastaminen, ennakointi sekä kommunikaatio ja vuorovaikutus. Vastaavasti 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 muodostui paljastaminen ja ennakointi. Paljastaminen-luokan tilalle otettiin tässä tutkimuksessa onnistumiset-termi, koska se painottui asioihin, jotka oli saavutettu ja koettiin hyväksi. Ennakointi-luokkaan 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-luokasta käytetään tässä tutkimuksessa kehittämistarpeet-termiä.

Vaikuttavuuden funktioista kommunikaatio ja vuorovaikutus -funktio jäi tutkimuksen ulkopuolelle, koska erityisesti tämä funktio edellyttää yhteistyötä opiskelijoiden, opettajien ja työelämän kanssa. Lisäksi paljastaminen ja ennakointi -funktiot muodostuivat erilaisella jaolla kuin aiemmassa luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutuksen vaikuttavuuden tasoja tarkastelleessa tutkimuksessa. (vrt. Niemi 2000; 2013).

Tasoina muodostui kaksi tasoa. Yhden tason nimi on työyhteisö, koska tarinoissa ilmeni vain työyhteisöön tai työpaikkaan liittyviä kuvauksia yksilön kuvaamina. Toisen tason nimi on opettajan valmiudet yksilön kokemana. Se pitää sisällään sekä opettajien valmiudet että yksilötason ja yksilön kokemukset, koska tarinoista nousi esiin yksilön osaamisen teemoja, opettajuuden kasvuprosessin teemoja sekä koulutuksen toteutukseen liittyviä teemoja yksilön kokemana. Seuraavana avataan aineiston koulutuksen vaikuttavuuden tasojen pohjalta onnistumisia ja kehittämistarpeita.

Koulutuksen vaikutus työyhteisöön

Tarinoista oli vain vähän havaittavissa työyhteisöön liittyviä teemoja. Kuitenkin kaksi teemaa nostettiin selvästi esiin. Nämä olivat yhteistyö ja osaaminen: *Koulutus on tuonut työyhteisöömme 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 tekeminen työpaikalle: *Koulutus auttoi ainakin minua ymmärtämään heti alkumetreistä myös silloisessa työpaikassa monia työntekijöitä, vaikka en silloin ollutkaan opetustehtävissä.* Työelämäsuhteiden kehittämistä ja työpaikalla oppimista on tavoiteltu myös tavoitteissa (OKM 2016). 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 paljon esillä koulutusten myynti ja kansainvälisyys tuli esille vain yhdessä vastauksessa. Vastaavasti myös 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 osaamisiin (n=28/39) liittyviä mainintoja. Osaamista tarkasteltiin niin tietojen, taitojen, oppimistulosten ja pätevyyden näkökulmat huomioiden (vrt. 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 kehittämistarpeita. Lisäksi he olivat oppineet tiimityöskentelyä, kartuttaneet verkostojaan ja tiedon jakamista. Hyvän 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 teorian ja käytännön 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 pätevyyden saaminen koettiin myös tärkeäksi, jotta on ns. kelpoinen hakija opettajan töihin. Tosin jo opettajan töissä olevilla kiinnostus koulutukseen oli myös taloudellinen, sillä opettajan pätevyyden saaminen antoi mahdollisuuden palkankorotukseen.

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

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 tunnistamiseen ja heidän opettamiseen sekä digitaalisten työvälineiden käyttöön opetuksessa. Myös työelämäyhteistyö, projektitoiminta ja koulutusmyynti haluttiin saada tutuksi. 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 haastavin osa - etenkin tällä hetkellä, kun opetuksen toteutustavat monipuolistuvat, esimerkiksi opinnollistaminen (ks. esim. Verkkovirta 2018; Toteemi 2018).

Koulutuksen vaikutus opettajan valmiuksiin yksilön opettajuuden kasvuprosessissa

Opiskelijan ammatilliseen kasvuun oli nähtävissä tarinoissa 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** sisältöjä. Sosiaalis-psykologista oppimisympäristöä tarkasteltaessa opettajaopiskelijat 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 toisimme kannustaen sekä loimme hyvät ja kestävät kaveruussuhteet.*

Paneutuminen opintoihin, asioiden reflektointi ja oma kehittymisorientaatio auttoivat opettajuuden kehittymisessä riippuen siitä, miten jokainen pystyi opintoihin keskittymään ja missä vaiheessa opiskelija oli opettajan uralla. Opiskelijat olivat eri vaiheissa opettajuuden polulla, joten he toivat esille erilaisia tulevaisuuden näkökulmia. Joku näki jatkavansa opettajana, joku siirtyvänsä vakituisen 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). Opiskelijoiden mainitsivat haasteina mm. muutosvastarinnan opintojen alussa, motivaation puutteen ja ajankäytön opintoihin. Motivaation puute ilmiönä oli 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 hakeutumisen jälkeen ajankäytöllisesti haasteelliseksi vai onko opiskeluryhmän tai pienryhmän toiminnassa ollut jotain haasteita vai aiheuttaako koulutuksen järjestelyt tai opetuksen toteutus pettymyksiä. Nämä kaikki ovat enemmän tai vähemmän sellaisia ulottuvuuksia, joihin opiskelija itse voi kaikkein eniten vaikuttaa omalla asenteellaan ja toiminnallaan. Nämä ovat tukemassa opiskelijaa myös kiinnittymään omiin opintoihin (ks. Mäkinen & Annala 2011, 62–63).

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 syntyminen vaikuttivat niin ryhmän opiskelijat kuin ryhmäopettajakin, nähtiin voimavarana ja uusia virikkeitä tuovana. Nähtiin antoisana tutustua erilaisiin ja erilaisista lähtökohdista tuleviin opiskelijatovereihin sekä rikkautena tehdä yhteistyötä toisia kannustaen ja tietoa jakaen. Pedagogis-praktisina ratkaisuuina todettiin kontaktipäivien keskustelut ja erilaiset työskentelyt ryhmissä merkityksellisinä: *Pari- ja ryhmätyöskentely antoi vahvistusta ja suuntaa myös pariopetusmalliin. Rohkaisua esiintymiseen täysin vieraille, kun esityksiä pidettiin oman ryhmän ulkopuolisillekin.*

Koulutuksen toteutuksen kehittämistarpeita nähtiin myös paljon (n=19/39). Osallistava pedagogiikka näytti tarinoissa toimivan, mutta sen käytäntöön soveltamisen ulottuvuuksissa tarvitaan toimenpiteitä. Lisäksi myös 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 perusteleva ja opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen kannustaminen myös kontaktipäivien välillä.

Odotettiin 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 paljon vaikuttamaan keskustellen ja sopien ryhmätöiden tekotavasta, suunnittelemalla opintojaan, syventymällä opintoihin ja ottamalla myös aikaa opintoihin.

Tutkimuksen keskeiset tulokset

Koulutuksen osallistava pedagogiikka näyttäytyi tarinoissa yhteisöllisyytenä ja yhdessä tekemisenä, jotka kerrottiin tarinoissa vahvistuneen viimeistään opintojen loppuvaiheessa. Alussa oleva yksilön muutosvastarinta alkoi poistua opintojen edetessä. Ryhmätyöskentelyyn osallistuminen koettiin kasvattavana ja oppimista tukevana. Yhteisöllinen työskentely näytti auttavan opettajan identiteetin kehittymistä niin suorittajaorientaatiolla olevilla 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 kommunikaatiivisen kolmannen vaikuttavuuden funktion alueelle eli kommunikaatio ja vuorovaikutus -luokkaan (ks. Niemi & Kemmis 1999; Niemi 2000; Niemi 2013), joka tässä tutkimuksessa rajautui pois. Taulukkoon 1 on vielä 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	
	Onnistumiset	Kehittämistarpeet
Työyhteisö	<ul style="list-style-type: none"> • Yhteistyö ja osaamisten hyödyntäminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Työelämäyhteistyön lisääminen ja kehittäminen
Opettajien valmiudet yksilön kokemana	<ul style="list-style-type: none"> • Tietojen ja taitojen karttuminen • Itsetuntemuksen lisääntyminen • Yhteisöllisyyden kehittyminen ja lisääntyminen 	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

Aloitusvuoden taustatietojen vastauksia tarkasteltaessa oli huomattavissa jonkin verran eroja. Vuonna 2017 aloittaneet kuvasivat opintojen alkua epäselväksi ja haastavaksi. Tämä johtui mm. siitä, että heidän koulutuksensa toteutustapa oli muutettu aiemmin ryhmäopettajavetoisesta toiminnasta hajautetumpaan 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 teoriaa tarkasteltaessa 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 oma opiskelupolunsa, jossa he huomioivat koulutuksen opetussuunnitelman. Kukin opettajaopiskelija kehittyy eteenpäin omassa opettajuudessaan huomioiden omat lähtökohdansa. 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) – 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 sekä opintojen aloitustoimet kuin myös 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. esim. Kukkonen & Marttila 2017, 77-79). Esimerkiksi osallistavan pedagogiikan hyväksi havaittujen asioiden kiteyttäminen ja myös perustelemineen 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 ryhmätöissä haasteita, mikä vaikuttaa yksilöiden motivaatioon ja mahdollisen muutosvastarintaan. Ammatilliset opettajaopiskelijat opiskelevat usein töiden ohessa, joten ajankäyttö opintoihin on haasteellista, 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) – voi auttaa myös 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 syntymiseen. Opiskelijat kokivat ammatillisessa opettajankoulutuksessa rikkautena yleisesti eri koulutusalojen ja -asteiden opettajaopiskelijoiden yhteisöllisen työskentelyn niin pienryhmissä kuin koko opiskeluryhmässäkkin. Mielenkiintoista onkin pohtia,

onko diversiteetti (ks. Sintonen 2008, 51–53) vahvuus osallistavassa pedagogiikassa (TAOK-OPS 2017) - esimerkiksi monialaisuus nähtiin pienryhmissä rikkautena. Yhteistyöskentely mahdollistaa myös kommunikatiivisen 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 mahdollistuvat.

Lisäksi yhteisöllisyyden nopeampaa syntymistä voidaan tukea sopivan kokoisella opiskeluryhmällä – ryhmä ei saa olla liian iso, vaikka tänä päivänä isompi ryhmä koko on suuntauksena tehokkuutta ja taloudellisuutta tavoitellen. 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 periaatteita, vuorovaikutustaitoja ja kollaboratiivisen työskentelyn periaatteita sekä myös ohjata tiiviimmin erilaisia ryhmiä opintojen aikana.

Opettajan työn ymmärrys kehittyi ja opettajuuteen kasvettiin kukin omalta tasoltaan. Opettajaopiskelijoiden itsetuntemus lisääntyi opintojen aikana. Siten myös opettajaidentiteetti vahvistui ammatillisen opettajankoulutuksen aikana (ks. esim. Koski-Heikkinen 2013, 156; Karjalainen & Nissilä 2017). Koulutuspoliittisina opettajan ominaispiirteinä (OKM 2016, 15) on esitetty mm. opettajan pedagoginen ja sisällöllinen osaamisen lisääntyminen, joka näyttäytyi mm. opetustaitojen kehittymisenä ja oppimisympäristötietoisuuden lisääntymisenä kuten myös opetusmenetelmiin tutustumisina. Ammatillisen opettajakorkeakoulun tavoitteina (TAMK-AmO 2018) mainittu opettajaopiskelijan oppimisen ohjaajana ja kasvattajana kehittyminen 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 kehittämiseen, koska toivottiin mm. luentoja, esimerkkitaupauksia ja harjoittelua enemmän, jotta jokin muuttuisi omassa kasvuprosessissa. Tämä johtuu ehkä siitä, että aikuisopiskelijat asennoituvat oppilaiksi oman aiemman kokemusmaailmansa mukaisesti esimerkiksi passiivisiksi kuuntelijoiksi ja yllätyvät, kun opiskelu tapahtuukin esimerkiksi tutkivan oppimisen (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004) mukaisesti. Toisaalta opiskelijat kokivat aikuisopiskelijoina haasteelliseksi oman ajankäyttönsä, vaikka halu oppia syvällisesti ja laaja-alaisesti olikin suuri. Tärkeänä koettiin palautteiden antaminen opintojen aikana opettajuuden kehittämisen tukemisen sekä myös opintoihin kiinnittymisen ja sitoutumisen kannalta. Palautteen antaminen ja sen merkitys tuleekin huomioida vielä enemmän niin koulutuksen järjestelyissä kuin pedagogisissa ratkaisuissa.

Ammatillisen opettajankoulutuksen aikana opiskelijoiden suhteellisuudentaju lisääntyy erilaisten näkökulmien ja kontaktien avulla koskien mm. opettajuutta, työyhteisöä ja kulttuuria. Valmius ja kiinnostus itsensä kehittämiseen kuten oman työnsä 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 substanssisisältöjen alueella (ks. mm. Luukkainen 2004; Paaso 2010; Pantzar 2013). Täten opettajien täydennyskoulutuksella onkin merkittävä asema opettajien elinikäisen oppimisen kontekstissa. Opettajan työn laajeneminen myytyihin koulutuksiin, erilaisiin hankkeisiin ja työelämäyhteistyöhön toivat esille myös näiden osaamisalueiden opettamisen kehittämistarpeita opettajankoulutukselle, mitkä tulevat vahvasti esille 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 jo ottaa opettajien peruskoulutuksessa. Lisäksi ammatillisilla opettajilla on aina oma vahva aiempi ammatillinen

osaaminen ja valmius laajentaa osaamistaan täydennyskouluttautumalla omalla substanssialueellaan, mihin opettajaopiskelijoita tulee kannustaakin.

Autenttiseen (ks. Kukkonen & Marttila 2017, 76–77) opetusharjoitteluun liittyen toivottiin enemmän tietoja ja taitoja erityisesti erityisen tuen tarvitsijoiden ja maahanmuuttajien kanssa toimimiseen, jotka myös mainittu myös mm. 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, mitä edelleen kaivattiin lisää. Toisaalta näiden lisääminen opetusharjoitteluun yhtenä osiona voisi tuoda autenttisten tilanteiden kautta konkreettista osaamista ja rohkeutta opettajaopiskelijoille.

Opiskelijat eivät osanneet mainita tarinoissaan kovinkaan paljon vaikutustaan työelämään tai omaan työyhteisöön, mikä ehkä johtui siitä, että opinnot olivat vielä kohderyhmällä kesken tai vasta loppuvaiheessa. Näin ollen he eivät osanneet ajatella, miten heidän osaamisensa kasvu näkyy työpaikalla. Ehkä oppimisprosessi näissä opintojen vaiheissa oli synnyttänyt enemmän työelämä- ja työelämäyhteistyö-osaamista toteamisen tasolle – eikä niinkään vielä soveltamisen tasolle (ks. TAOK-OPS 2017). Toisaalta voi pohtia, onko opettajalla 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 – esimerkiksi jääkö koulutuksen opit kollaboratiivisesta työskentelystä arjessa taka-alalle. 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. esim. 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 eri 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. esim. Toteemi 2018) ammatillisessa opettajankoulutuksessa antaisi jo koulutusvaiheessa opettajaopiskelijalle näkemystä erilaisista työn ja opiskelun yhdistämisen mahdollisuuksista.

Tulokset osoittivat yleisesti, että ammatillisia opettajaopiskelijoita kouluttaessa tulee kiinnittää edelleen huomiota opettajan työkuvaan laaja-alaisuuteen ja työelämäyhteistyöhön sekä kollaboratiivisen työskentelyn harjoitteluun samalla kun tuetaan opiskelijan opettajuuden ja itsetuntemuksen kehittymistä yhteiskunnallisissa muutoksissa. Lisäksi voidaan todeta, että ammatillista opettajankoulutuksen 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 tulosten perusteella näyttää siltä, että ammatillisen opettajankoulutuksella on vaikuttavuutta erityisesti yksilön osaamisiin, 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 subjektius 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 syyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Hintsanen, V., Juntunen, K., Kukkonen, A., Lamppu, V-M., Lempinen, P., Niinistö-Sivuranta, S., Nordlund-Spiby, 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: indokrinaation 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.opi.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. Nettisivut. <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 -nettisivut. <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.). Tutkiva 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 ennakointia 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. 2. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow et al (toim.) Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23, 17–37.
- Mäki, K., Moisio, A. & Aura, P. 2017. Kolme kulmaa opinnollistamiseen. Opas opinnollistamisen ratkaisusta, työkaluista ja vinkeistä. Verkkovirta. Työn opinnollistamista verkostoyhteistyönä. Haaga-Helias julkaisuja 6/2017. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. http://www.e-julkaisu.fi/haaga-helia/kolme_kulmaa/ (Luettu: 22.4.2018.)
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetus suunnitelman 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. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 59–80.
- OKM. 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumien 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 työkuvasta. 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.
- 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.
- TAMK-AmO. 2018. Tampereen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajankoulutus -nettisivut. <http://www.tamk.fi/web/tamk/opettajankoulutus> (Luettu 24.3.2018.)
- TAOK-OPS. 2017. Opetussuunnitelma 2017. Ammatillinen opettajankoulutus. Tampereen ammattikorkeakoulu. Tampere: TAMK. http://www.e-julkaisu.fi/tamk/opettajakoulutus/amatillinen_opettajankoulutus_2017/ (Luettu: 25.3.2018.)
- Toteemi. 2018. Toteemi – työstä oppimassa työhön. Nettisivut. <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 opinnollittamista verkostoyhteistyönä. Nettisivut. <http://www.amkverkkovirta.fi/> (Luettu: 24.4.2018.)
- Vipunen. 2018. Opetushallinnon tilastopalvelut. Nettisivut. <https://vipunen.fi/fi-fi> (Luettu 24.4.2018.)
- VN-asetus 986/1998. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuuksista. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980986> (Luettu. 25.3.2018.)
- VN-asetus 1129/2014. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129#P17> (Luettu: 25.3.2018.)
- VN-asetus 1150/2017. Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20171150> (Luettu: 25.3.2018.)
- Wenger, E. 1998. Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.