

”Oli lupa hetki pysähtyä”

Akateeminen vertaisryhmä opettajankouluttajien ammatillisen kehittymisen tukena



Opettajankouluttajat kokevat vertaisryhmän hyödylliseksi ammatilliselle kehitymiselleen. Ryhmässä käsiteltävien aiheiden tulisi nousta opettajankouluttajien omasta arjesta, ja kollegan työn seuraaminen tukee omaa kehittymistä.

OPETTAJIEN AMMATILLISTA KEHITTYMISTÄ on tutkittu paljon, mutta opettajankouluttajien ammatillinen kehittyminen on jäänyt vähemmälle huomiolle (Maaranen ym. 2018; Maaranen ym. 2019) ja kuten Gentin yliopiston tutkijat Hanne Tack ja Ruben Vanderlinde toteavat, se on aiheena ”alitutkittu” (Tack & Vanderlinde 2019, 459). Ammatillista identiteettiä tutkinut Päivi Hökkä tarkasteli vuonna 2012 opettajankoulutusyksikköä opettajankouluttajan ammatillisen kehittymisen mahdollistajana. Tuloksena oli, että opettajankoulutus tarjosi erinomaiset mahdollisuudet kehittymiseen, mutta käytännön puitteet, kuten sisäinen kilpailu ja aine-ryhmien välisen yhteistyön puute, ehkäisevät tuon potentiaalain toteutumista. Ammatillinen kehittyminen on ajankohtainen opettajankoulutukseen suun-

natun huomion ja erityisen resursoinninkin vuoksi (esim. Opettajankoulutusfoorumi).

Opetus- ja kulttuuriministeriö avasi vuonna 2017 kärkihankehaun, jonka yksi iso teema-alue oli opettajankoulutus. Kuvaamamme opettajankouluttajien ammatillisen kehittymisen akateeminen vertaisryhmä kuului kärkihankerahoituksen piirissä olleeseen ”Opettajankouluttajien ammatillinen kehittyminen osana tutkimusperustaista opettajankoulutusta”-tutkimushankkeeseen. Tammikuussa 2018 Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opettajankouluttajille suunnattiin viesti, jossa kutsuttiin ha lukkaita mukaan vertaisryhmään. Ryhmän suunniteltu toiminta ja tavoite kuvattiin viestissä.

Ryhmä täyttyi hetkessä, kun 12 eri tehtävissä ja eri opintosuunnissa toimivaa opettajankouluttajaa ilmoit-

tautui mukaan. Tästä voi päätellä, että vertaistoiminnalle on tilausta, sillä opettajankouluttajat ovat kiireisiä, eikä turhiksi koettuihin aktiviteetteihin ole aikaa. Ryhmä kokoon-tui kuusi kertaa puolentoista vuoden aikana, puolitoista tuntia kerrallaan. Sen alkuperäinen tavoite oli toimia akateemisenä lukupiirinä, jossa artikkelit valittiin ryhmäläisten kanssa yhdessä. Tarkoituksena oli myös havainnoida ryhmäläisten keskuudessa opetusta ja saada tukea opetus-harjoittelun ohjaukseen. Lisäksi opettajan henkilökohtais-ta käyttöteoriaa oli tarkoitus pohtia alussa ja lopussa.

Suuri osa vertaisryhmäläisistä oli yliopistonlehtoreita, mutta muitakin tehtävämikkejä oli edustettuna.

AMMATILLINEN KEHITYMINEN

Ammatillinen kehittyminen voidaan norjalaisen opetta-jankoulutuksen tutkijan Kari Smithin (2010) mukaan määritellä sisäiseksi prosessiksi, jossa työntekijä sitoutuu kriittisesti analysoimaan omaa ammatillista käytäntöään, ja tämä tapahtuu muodollisissa epämuodollisissa puitteissa (mt. 681). Ammatilliselle kehitymiselle on tärkeää, että työhön liittyvissä uskomuksissa ja oletuksissa tapahtuu muutosta. Hollantilaiset Mieke Lunenberg, Jürrien Dengerink ja Fred Korthagen (2014) tekivät opettajankouluttajien ammatillista kehittymistä koskevan kirjallisuusanalyysin ja päätyivät neljään osatekijään:

- 1) Konteksti: ammatillisten standardien tai raami-en olemassaolo, joka tarjoaa taustan opettajankou-luttajien työn kompleksisuuden ymmärtämiselle sekä tietopohjan ammatilliselle kehitymiselle.
- 2) Henkilökohtaisten ominaisuuksien luoma poh-ja: avoimuus uusille ideoille, oppimismyönteisyys, jakamisen ilo, kiinnostus teknologiseen kehittä-miseen, opiskeluorientoitunut fokus ja ainekohtainen kiinnostus.
- 3) Tuki: kollegoiden tuki ammatilliselle kehitymi-selle, mm. uusille opettajankouluttajille löytämään tasapainon opettamisen ja tutkimuksen välillä.
- 4) Tutkimus: kollegoiden tuki tutkimuksen teke-misessä ja metodologisessa avussa.

Australialaisen John Loughranin (2014, 277) mukaan oppiminen opettamisen oppimisesta vaatii harkittua, fo-kusoitua ja mielekästä ammatillista kehittymistä. Opet-

tajankouluttajien kehittyminen on sidoksissa identi-teettiin sekä haasteiden ja odotusten tunnistamiseen. (Loughran 2014, 272.) Monikansallisen tutkijaryh-män Marcel van der Klink, Quinta Kools, Gilada Avis-sar, Simone White ja Tetsuhito Sakata (2017) katso-vat, että opettajankouluttajien tulisi olla sitoutuneita ammatilliseen kehittymiseensä koko uran ajan. Vain täten työskentelyn ammatillisuus pysyy yllä. Opetta-jankouluttajien oma ammatillinen kehittyminen on erityisen tärkeää, koska se liittyy tulevien opettajien ammatillisen kehittämisen intresseihin. Tätä näkökul-maa ei kovinkaan usein huomioida (McGee & Lawrence 2009). Edelleen van der Klink ryhmineen (2017, 164) sekä Swennen ja van der Klink (2009) korostavat elinikäisen oppimisen merkitystä. Kanadalaiset Tiffany Gallagher, Shelley Griffin, Darlene Giuffetelli Parker, Julian Kitchen ja Candace Figg (2011) huomauttavat, että opettajankoulutus on monitasoista toimintaa sisältäen opetussuunnitelmatyötä ja pedagogiikkaa.

Hollantilais-israelilaisen tutkijaryhmän (van Vel-zen, van der Klink, Swennen & Yaffe 2010) tutkimuk-sen mukaan noviisiopettajankouluttajat kohtaavat ensimmäisinä työskentelyvuosinaan suuren työmäärän. Tämä ei johdu pelkästään työtehtävien määrästä vaan myös epävarmuuden tunteesta siitä, mitä heiltä oike-astaan työtehtävän puitteissa odotetaan. Hollantilaiset Marco Snoek, Anja Swennen ja Marcel van der Klink (2011) raportoivat 16 Euroopan maan opettajankou-luttajien ammatilliseen kehittymiseen kohdistetusta päätöksenteosta. Tulosten mukaan missään kyseisis-tä valtioista ei ollut kiinnitetty huomiota huolelliseen opettajankouluttajien elinikäisen ammatillisen oppimi-sen edistämiseen. Opettajankouluttajien ammatillisesta kehitymisestä on vain vähäisesti tutkimusta. Tarvetta on erityisesti laajamittaisille vertaileville tutkimuksille.

Opettajankouluttajia tulisi rohkaista kouluttau-tamaan akateemisesti, osallistumaan seminaareihin, työpajoihin ja henkilöstökoulutukseen, hankkimaan palautetta työstään sekä seuraamaan kokoneiden kollegoiden toimintaa (Smith 2003). Merkityksel-lisimmät oppimiskokemukset saavutetaan van der Klinkin ja hänen kollegoidensa mukaan (2017, 166) osallistumalla yhteisön ja tiimien toimintaan ja yh-dessä oppimalla. Aiemman tutkimuksen (Barak ym. 2010) pohjalta he ehdottavat, että tiimityöskentely

RYHMÄN TOIMINTA OLII JOUSTAVAA JA OSALLISTUJIIEN TOIVEISTA LÄHTEVÄÄ.

on keskeinen keino opettajankouluttajien ammatilliseen kehittämiseen (van der Klink ym. 2017, 166).

Edellä mainitun van der Klinkin ryhmän tutkimuksessa kaikki osallistujat kävivät koulutuksissa, seminaareissa, työpajoissa ja konferensseissa. Osallistujista vain muutama koki, että omassa opettajankoulutusyksikössä oli ammatillista kehittämistä rohkaisevat puitteet. Esteenä nähtiin ajan puute, mihin vaikuttivat päällekkäiset työtehtävät ja työn ja muiden vastuiden välinen tasapainoilu. Ammatillinen itsensä kehittäminen jää näin osallistujien oman motivaation varaan. Corinne van Velzen ja työryhmän (2010) ja Marco Snoekin ja työryhmän (2011) tutkimuksissa nousivat esiin ajanpuute, työmäärä, resurssien puute, hallinnon mielenkiinnottomuus asiaan sekä rohkaisun vähäisyys esteinä ammatilliselle kehittymiselle. Tähän kuului myös tuottamaton työilmapiiri.

AKATEEMISEN VERTAISRYHMÄN TOIMINTA

Akateemisen vertaisryhmän toimintaa suunniteltiin vertaisryhmämentoroinnin periaatteiden pohjalta. Siinä keskeistä on dialogisuus eli yhteinen sanallistaminen, jossa omat käsitykset, kokemukset ja ajattelutavat jaetaan. Narratiivisuus eli kertomuksellisuus tuo mukaan ihmisten omat kertomukset työstään ja niihin liittyvän autenttisuuden. Autonomisuus on opettajankouluttajan työn keskeinen arvo, ja lähtökohtana vertaisryhmässä oli ammatillisen autonomian ja itseohjautuvuuden kunnioitus. Vertaisuus merkitsee ihmisten välistä yhdenvertaisuutta, jossa erilaiset näkökulmat voidaan jakaa turvallisesti.

Konstruktivisuus oppimisen lähtökohtana tarkoittaa puolestaan yhteistä tiedonrakentamista, jonka tuloksena on mahdollista kehittää omia käsityksiä ja toimintatapoja.

Vertaisryhmämentoroinnin toimintatavoista integratiivinen pedagogiikka soveltuu erityisen hyvin opettajankouluttajien ammatillisen ryhmän työtavaksi.

Opettajankouluttajan työssä tarvittava asiantuntijuus rakentuu teoreettisesta ja käsitteellisestä tiedosta, käytännöllisestä ja kokemuksellisesta tiedosta, itsesäätelytiedosta ja sosiokulttuurisesta tiedosta. Kun nämä tietämisen lajit yhdistyvät vertaisryhmän dialogissa, niiden pohjalta voi rakentua uutta ammatillista tietoa. (Ks. Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012.)

Ryhmän toiminta käynnistettiin johdannolla ja toimintasuunnitelman esittelyllä. Ensimmäisellä kerralla osallistujat laativat oman käyttöteorian, jossa jokainen ryhmäläinen kirjoitti itselleen, ”mikä minulle on tärkeää opettajankoulutustyössäni”. Ryhmää ohjasi yksi artikkelin kirjoittajista toisen ollessa alussa mukana, mutta hän joutui jättämään ryhmätoiminnan muiden kiireiden takia. Yksi kirjoittajista osallistui ryhmän toimintaan vertaisryhmäjäseneä. Hänen kokemuksensa on otettu mukaan tähän näkökulmakirjoitukseen osallistujanäkökulmasta, kuten muidenkin tutkittavien. Muut tämän näkökulmatekstin kirjoittajat ovat tutkimusryhmän jäseniä, eivätkä osallistuneet vertaisryhmän toimintaan.

Ryhmän alustava toimintasuunnitelma sisältyi kutsuviestiin. Siihen kuuluivat

- 1) artikkelilukupiiri: kuusi tapaamiskertaa vuodessa, noin kuuden – kahdeksan viikon välein (ajat sovitaan ryhmäläisten kanssa yhteisesti), kesto kaikkienensa noin yksi vuosi
- 2) oman käyttöteorian pohdinta
- 3) oman opetuksen ja opettajuuden analysointi
- 4) opetusharjoittelun ohjauksen reflektointi ja kehittäminen.

Toisen lukupiirikerran jälkeen ryhmäläiset itse ehdottivat, että he voisivat esitellä toisilleen omia hyviä opetuksen käytänteitään (*best practices*). Kolme paria päätti lisäksi havainnoida toistensa opetusta ja jakaa kokemuksiaan ryhmässä. Vaikka ryhmäläiset alussa ilmaisivat kiinnostusta myös opetusharjoittelun ohjauksen kehittämiseen, ja ryhmän vetäjä nosti sen muutaman kerran esiin tapaamisissa, kukaan ei tarttunut tähän teemaan. Ryhmän toiminta oli siis joustavaa ja otti huomioon ryhmäläisten omia toiveita, mutta noudatti samalla pitkälle alkuperäistä suunnitelmaa. Viimeinen tapaamiskerta päätettiin pitää kevätlukukauden lopussa vapaamuotoisena keskustelu- ja kahvitteutilaisuutena.

PALAUTE HAASTATTELUIEN PERUSTEELLA

Akateemisen vertaisryhmän toiminnan onnistumisesta haluttiin palautetta. Samalla pyrittiin selvittämään, onko vastaavalle ryhmälle tarvetta tulevaisuudessa, ja miten sen toiminta pitäisi organisoida. Yksi kirjoittajista haastatteli viisi ryhmän jäsentä, mutta ei osallistunut ryhmän toimintaan.

Ryhmän muodollisuus – akateemisuus vs. vapaamuotoisuus

Erityisesti akateemisissa vertaisryhmästä olennaista on se, miten strukturoitua ryhmän toiminnan tulisi olla. Ryhmää suunniteltaessa pohdittiin, kuinka tarkasti sen rakenne pitäisi suunnitella etukäteen. Työskentelyn jäntevöittämiseksi otettiin heti alussa luettavaksi tieteellisiä artikkeleita. Yhtäältä haluttiin, että toiminta olisi riittävän vapaamuotoista, ja osallistujien omille tarpeille ja ideoille annettaisiin tilaa. Toisaalta toivottiin lisää teoreettista pohdintaa, johon artikkelien lukeminen ja niistä keskustelu antoi pohjaa. Esitettiin myös, että opettajankouluttajat ovat tieteellisten artikkelien kanssa tekemisissä muutoinkin niin paljon, että tällaisessa ryhmätyöskentelyssä ne eivät ole välttämättömiä.

Tärkeäksi teemaksi nousi ryhmäläisten omien tarpeiden pohjalta käsiteltävät aiheet. Osa osallistujista katsoi, että juuri tämä oli ryhmän keskeistä antia. Rento ilmapiiri ja epämuodollisuus olivat ryhmälle sekä ominaisia että tärkeitä. Tapaamisiin saattoi tulla sen kummemmin valmistautumatta, eivätkä tilanteet aiheuttaneet jännittämistä – oli lupa hetki pysähtyä.

Yksi ryhmän aiheista oli oman käyttöteorian pohtiminen ja mahdollinen työstäminen. Ensimmäisellä tapaamiskerralla kirjoitettiin omasta opettajankouluttajan työstä ja keskusteltiin siitä, miten oma käyttöteoria ohjaa toimintaa. Asiasta oli myönteisiä kokemuksia. Vaikka oma käyttöteoria ei ollutkaan välttämättä ryhmän päättyessä muuttunut, tietoisuus siitä oli lisääntynyt.

Oma kehittyminen

Akateeminen vertaisryhmätoiminta kuuluu tutkimushankkeeseen, jossa tarkastellaan ja kehitetään opettajankouluttajien ammatillista kehittymistä. Oli siis

olennaista tietää, edistiko akateeminen vertaisryhmä tätä kehittymistä ja miten. Keskeinen ryhmän anti oli kollegoilta oppiminen. Sitä tapahtui monella tavalla. Yhtenä niistä oli uusien ideoiden omaksuminen tai oman ajatusprosessin käynnistäminen.

Ryhmäläisten työkokemuksen määrä opettajankoulutuksesta vaihteli. Ryhmää suunniteltaessa oletus oli, että toiminta kiinnostaisi erityisesti työurallaan alussa olevia eikä mahdollisesti jo pidempään työskennelleitä opettajankouluttajia. Näin ei kuitenkaan käynyt sikäli, että ryhmään tuli myös konkareita, mikä oli kaiken puolin rikastuttava seikka. Ryhmäläisiä mietittyvät ja huolettivat samanlaiset seikat työuran pituudesta tai tiedonalasta riippumatta. Muiden ryhmäläisten näkemysten avartamana kukin sai mahdollisuuden pohtia omaa opettajankoulutuksellista lähestymistapaansa. Oma ammatillista identiteettiä vahvisti myös oman osaamisen tai tietämyksen jakaminen toisille vuorovaikutuksessa.

Osallistujat toivat useasti esiin sen, että ryhmän myötä he oppivat toisiltaan jotain. Oppimista tapahtui niin yhteisissä keskusteluissa kuin havainnoimalla toisten ryhmäläisten opetusta. Senkin huomaaminen, että ei ole ainut, joka kohtaa tiettyjä asioita, oli tärkeää.

Opettajankoulutusyksiköt ovat yliopistomaailmasa omaleimaisia, sillä niiden tiedonalat ovat moninaisia. Mukana ovat esimerkiksi kaikkien koulussa opettavien aineiden didaktiikan edustajat, joilla kullakin on oma tiedetaustansa. Lisäksi mukana ovat muun muassa varhaiskasvatukseen, aikuisopetukseen ja yliopistopedagogiikkaan suuntautuneet opettajankouluttajat. Onko monimuotoisuus ammatillista kehittymistä tukevan ryhmän kannalta etu vai haitta: oppivatko osallistujat toisiltaan uudenlaisia näkökulmia vai eriytyvätkö intressit liikaa omille aloilleen, mikä estää yhteisen hyödyn? Tällaista liikaa omille aloille eriytyvää intressiä ei haastateltavien mukaan ollut. Vaikka osallistujat olivat eri aloilta, opettajankouluttajat kuitenkin kohtaavat samanlaisia kysymyksiä työssään. Tämä voidaan nähdä yleisdidaktisena ilmiönä.

Yksi toisilta oppimisen muoto oli yhteisöä koskeva oppiminen. Opettajankoulutusyksikkö, jossa ryhmä järjestettiin, on suuri, eivätkä edes kauan talossa työskennelleet välttämättä tunne toisiaan nimeltä. Siten hiltain työssä aloittaneille mahdollisuus tutustua paremmin yhteisön toisiin jäseniin oli erityisen tervetullutta.

Vertaisoppiminen – toistensa opetuksen seuraaminen

Yksi ryhmän työskentelytapoja oli kollegoiden opetuksen seuraaminen ja siitä keskusteleminen. Käytännössä parit seurasivat toistensa opetusta. Yhteisopettajuutta on toteutettu joissakin aineryhmissä, mutta vertaisoppiminen ylitti oman alan rajat, mikä toi uusia näkökulmia opetuksesta keskusteleminen. Ylipäättään kollegan oppituntien seuraaminen koettiin hyödylliseksi, ja osa ryhmäläisistä koki sen ryhmän parhaaksi anniksi. Opetuksen seuranta hyödytti niitäkin, jotka eivät itse olleet osallistuneet siihen. Kun toistensa luentoja tai ryhmäopetusta seuranneet osallistujat kertoivat kokemuksistaan koko ryhmälle, muut ryhmän jäsenet saattoivat löytää itselle uusia näkökulmia.

Opetuksen seuraamisessa ei oppinut yksistään opettajan vaan myös opiskelijoiden toiminnasta. Opettajankoulutuksessa on useita opintosuuntia, ja jokaisella on hieman toisistaan poikkeavia ominaisuuksia, minkä voi havaita opiskelijoissa. Haastatelussa tuli esiin tilanteita, jossa ryhmäläinen oli havainnut opiskelijoiden keskustelujen poikkeavan hänelle tutuista opiskelijoiden keskustelutilanteista.

Organisointi – miten akateeminen vertaisryhmä järjestetään opettajankoulutusyksikössä

Ryhmäläiset pohtivat, miten vastaavan kaltaista ryhmätoimintaa kannattaisi järjestää. He pitivät tärkeänä, että tällainen ammatillisen kehittymisen ryhmätoiminta olisi virallista, ja sen saisi kirjata työsuunnitelmaan, jolloin työnantaja arvostaisi sitä. Laajennuksena ehdotettiin, että harjoittelukoulujen opettajat otettaisiin mukaan. Osallistujien mielestä koulujen ja tiedekunnan henkilötöt jakavat yhteisiä kysymyksiä ammatillisesta kehityksestä. Käytännön tapaamisista ryhmäläisillä oli erilaisia kantoja: joidenkin mielestä muutaman kerran vuodessa olisi riittävä, toiset kaipasivat useita tapaamisia.

Vastaajien mielestä ryhmän toiminta vaatii koordinaattorin tai vetäjän, ja sen pitää olla jollain tavalla strukturoitua. Ryhmän koko puhututti: 12 hengen ryhmä on maksimikoko. Kaiken kaikkiaan vastaajat kokivat ryhmän tärkeäksi ja tarpeelliseksi. Työnantajan pitäisi arvostaa ja arvottaa ammatillista kehittymis-

tä antamalla työntekijöiden kirjata työsuunnitelmaan tunteja tätä varten, mutta myös ryhmän vetäjän panos pitäisi huomioida.

POHDINTA

Opettajankouluttajan ammatillisen koulutuksen tematiikka voidaan nähdä ongelmallisena profession monimuotoisuuden vuoksi. Yhdysvaltalainen arvostettu opettajankoulutuksen tutkija Marilyn Cochran-Smith (2005) toteaa osuvasti, että opettajankouluttajien odotetaan omaksuvan ideoiden, teorioiden, tutkimuksen ja käytännön toiminnan kudelman, joka muodostaa opettajankoulutuksen pedagogiikan. Mitä kaikkea silloin tulee ottaa huomioon, ja mistä näkökulmasta opettajankouluttajan ammatillista kehittymistä tulee tarkastella?

Nykyisissä kasvatustieteellisissä tutkimuksissa korostetaan, että taitava opettaja on taitava oppija (ks. Vermunt ym. 2017). Tämä näkemys sopii myös opettajankouluttajien ammatillisen kehittymisen kontekstiin. Oppiminen turvallisessa ryhmässä on nähty arvokkaaksi ammatillisen kehittymisen muodoksi, kun osallistujat tulevat eri taustoista (Boei ym. 2015).

Omassa tutkimuksessamme vertaisoppiminen tuli selkeästi esiin. Epämuodollisessa ja rennossa ilmapiirissä jokainen sai tulla mukaan omana itsenään. Vaikka ryhmän struktuuri oli alussa suunniteltu, se sisälsi joustavuutta, jota ryhmään osallistuvat halusivatkin hyödyntää. Rakenteita suunniteltaessa on tärkeä ottaa osallistujat mukaan ja pohtia yhdessä oppimisen kannalta keskeisiä elementtejä.

Osallistujat kokivat ideoiden ja osaamisen jakamisen lisäksi kollegan opetuksen seuraamisen ja toisten osallistujien kokemusten kuulemisen omaa ammatillista kehittymistä tukevaksi. Tulosten perusteella erilaiset tavat reflektoida omaa ja toisten kokemuksia tuottavat rikkaan oppivan yhteisön opettajankouluttajan työn haasteellisen monimuotoisessa kontekstissa. Sama ilmiö on todettu kansallisessa kvantitatiivisessa aineistossamme (Byman ym. 2019).

Monipuoliset, yhdessä pohditut oppimisen tavat antavat mahdollisuuden tutkia omaa ammatillisuutta yhdessä toisten kanssa. Erityisen tärkeää on omien huoltien jakaminen ja ymmärryksen saaminen siihen, että ei ole tilanteessa yksin. Opettajankouluttajat koh-

**ERI ALOILTA OLEVAT
OPETTAJANKOULUTTAJAT
KOHTAAVAT SAMANLAISIA
KYSYMYKSIÄ TYÖSSÄÄN.**

taavat samankaltaisia epävarmuuksia, jotka koskevat työnkuvaa. Esimerkiksi jatkuva kiire, tunne omasta riittämättömyydestä tai töiden runsaus ovat teemoja, joiden yhteinen reflektointi voi auttaa uusien toimintamallien kehittämisessä ja sitä myötä oppimisessa.


Eräs keskeinen huomio tässä tutkimuksessa oli oman käyttäteorian jakaminen vertaisryhmässä. Omien työhön liittyvien uskomusten näkyväksi saattaminen itselle ja niiden jakaminen toisille on keskeinen ammatillisen kehittymisen tekijä: opettajan kouluttajan ammatillinen toiminta perustuu hänen ydinuskomuksiinsa ja käsitteiksiä työn elementeistä (ks. myös Maaranen ym. 2019). Uskomukset voivat kuitenkin jäädä tutkimattomiksi, ja toiminta voi siten perustua intuitiivisiin malleihin tiedostettujen

ja reflektoitujen uskomusten sijaan. Ammatillinen kehittyminen tulee näin lähelle ammatillista identiteettiä: "Kuka olen opettajankouluttajana, mistä tulen ja minne haluan mennä?" Oman käyttäteorian reflektoiminen kollegoiden kanssa auttaa jäsentämään itselle tärkeitä asioita ja tarkastelemaan niitä kriittisesti. Käyttäteorian tiedostaminen koettiin tärkeäksi.


Olemme kuvanneet opettajankoulutuksen pyrki- myksiä ja toimia opetus- ja tutkimushenkilöstön ammatillisen kehittymisen edistämiseksi akateemisen vertaisryhmän muodossa. Opettajankoulutus tuo omat piirteensä ammatilliseen kehittymiseen, mutta kuvaamamme toimintaa voi soveltaa missä vain yliopistokontekstissa. Kysymykset ovat samanlaisia kuin muun muassa opettaja versus tutkija -dilemma, yhteistyö ja toisilta oppiminen, ammatillisen kehittämisen organisoiminen ja sen tunnistaminen sekä tunnistaminen.

Kiireestä huolimatta ihmisillä on työpaikasta riippumatta tarve kollegiaaliseen keskusteluun ja yhdessä oppimiseen. Esittelemämme vertaisryhmän mukaisesti on lupa pysähtyä hetkeksi, kuten eräs seminaarilainen asian totesi.




HEIKKI KYNÄSLAHTI
KT, dosentti, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden osasto
kasvatustieteellinen tiedekunta
Helsingin yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0003-4887-4607>




RIITTA JYRHÄMÄ
FT, dosentti, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden osasto
kasvatustieteellinen tiedekunta
Helsingin yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0002-4031-1706>




KATRIINA MAARANEN
KT, dosentti, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden osasto
kasvatustieteellinen tiedekunta
Helsingin yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0003-3771-9759>




REIJO BYMAN
FT, dosentti, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden osasto
kasvatustieteellinen tiedekunta
Helsingin yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0003-2415-7478>



KATARIINA STENBERG
KT, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden osasto
kasvatustieteellinen tiedekunta
Helsingin yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0003-4538-539X>



SARA SINTONEN
MuT, dosentti, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden osasto
kasvatustieteellinen tiedekunta
Helsingin yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0003-1157-0116>

- Boei, J., Dengerink, J., Geursen, J., Kools, Q., Koster, B., Lunenberg, M., & Willemsse, M. (2015). Supporting the professional development of teacher educators in a productive way. *Journal of Education for Teaching* 41(4), 351–368. DOI: doi.org/10.1080/02607476.2015.1080403.
- Byman, R., Jyrhämä, R., Stenberg, K., Sintonen, S., Maaranen, K. & Kynäsalahti, H. (Painossa). Finnish Teacher Educators' Preferences for Their Professional Development – Quantitative Explorations. *European Journal of Teacher Education*.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 219–225. DOI: doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.003.
- Gallagher, T., Griffin, S., Parker, D.C., Kitchen, J. & Figg, G. (2011). Establishing and sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice: Pre-tenure teacher educators developing professionally. *Teaching and Teacher Education* 27(5), 880–890. DOI: doi.org/10.1016/j.tate.2011.02.003.
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P., & Jokinen, H. (2012). Verinen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 45–85.
- Hökkä, P. (2012). Opettajankouluttajat ristiriitaisten vaateiden keskellä: yksilön ja organisaation välisiä jännitteitä. *Aikuiskasvatus* 32(3), 225–229. http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/32/3/opettaja.pdf.
- Jyrhämä, R., & Maaranen, K. (2015) Ethos of equality: Finnish educational policy and practice. Teoksessa H. Morgan & C. Barry (toim.). *The World Leaders in Education: Lessons from the Successes and Drawbacks of Their Methods*. New York: Peter Lang, 15–36.
- Klink, van der, M., Kools, Q., Avissar, G., White, S., & Sakata, T. (2017). Professional development of teacher educators: What do they do? Findings from an explorative international study. *Professional Development in Education* 43(2), 163–178. DOI: doi.org/10.1080/19415257.2015.1114506.
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education* 65 (4), 271–283. DOI: doi.org/10.1177/0022487114533386.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). The professional teacher educator. Roles, behaviour, and professional development of teacher educators. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Maaranen, K., Kynäsalahti, H., Byman, R., Sintonen, S. & Jyrhämä, R. (2018) 'Do you mean besides researching and studying?' Finnish teacher educators' views on their professional development. *Professional Development in Education* 46(1), 35-48. DOI: https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1555184.
- Maaranen, K., Kynäsalahti, H., Byman, R., Jyrhämä, R. & Sintonen, S. (2019) Teacher education matters: Finnish educators' concerns, beliefs, and values. *European Journal of Teacher Education* 42(2), 211-227. DOI: https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1566317.
- McGee, A., & Lawrence, A. (2009). Teacher educators inquiring into their own practice. *Professional Development in Education* 35(1), 139–157. DOI: doi/pdf/10.1080/13674580802268994.
- Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education* 26 (2), 201–215. DOI: doi.org/10.1080/0261976032000088738.
- Smith, K. (2010). Professional development of teacher educators. Teoksessa E. Baker, G. McGaw & P. Peterson (toim.) *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier, 681–688.
- Snoek, M., Swennen, A., & van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: Actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education* 37(5), 651–664. DOI: doi.org/10.1080/19415257.2011.616095.
- Swennen, A., & Klin, van der, M. (2009). Epilogue: Enhancing the profession of teacher educators. Teoksessa Swennen, A. & Van der Klink, M. (toim.) *Becoming a teacher educator*. Dordrecht: Springer, 219–225.
- Tack, A., & Vanderlinde, R. (2019) Capturing the relations between teacher educators' opportunities for professional growth, work pressure, work related basic needs satisfaction, and teacher educators' researcherly disposition. *European Journal of Teacher Education* 42(4), 459–477. DOI: 10.1080/02619768.2019.1641486.
- Velzen, van, C., Klink, van der, M., Swennen, A., & Yaffe, E. (2010). The induction of teacher educators: The needs of beginning teacher educators. *Professional Development in Education* 36(1–2), 61–75. DOI: doi.org/10.1080/19415250903454817.
- Vermunt, J. D., Vrikk, M., Warwick, P., & Mercer, N. (2017). Connecting teacher identity formation to patterns in teacher learning. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.) *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. London: Sage Publications, 143–160.