

OPISKELIJASTA OPETTAJAKSI

Opettajan asiantuntijuus ja sen kehittyminen

Tuuli Joutsela

Kasvatustieteen

pro gradu -tutkielma

Kevät 2013

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Joutsela, Tuuli. OPISKELIJASTA OPETTAJAKSI. Opettajan asiantuntijuus ja sen kehittyminen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 2013. 91 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, miten loppuvaiheen opiskelijat sekä yhdestä neljään vuotta työelämässä toimineet opettajat hahmottavat opettajan asiantuntijuutta. Lisäksi haluttiin selvittää, millaisina opettajat ovat ensimmäiset työvuotensa kokeneet. Aineistoa analysoimalla ja tuloksia selittämällä haluttiin tietoa siitä, mitä tapahtuu siinä prosessissa, kun opiskelija kasvaa opettajaksi. Tutkimushenkilöinä toimivat Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen asiantuntijuusseminaariin osallistuneet opiskelijat sekä neljä luokanopettajaa erikokoisista kouluista eri puolelta Suomea. Aineistonkeruumenetelminä toimivat kyselylomake opiskelijoille sekä haastattelu opettajille. Tulokset analysoitiin aineistolähtöisesti.

Tutkimustulosten mukaan opettajat hahmottavat asiantuntijuutta työelämä-lähtöisesti, käytännönläheisemmin kuin opiskelijat. Opiskelijoilla malli opettajan asiantuntijuudesta pohjautuu enimmäkseen teoreettisiin pohdintoihin, jotka ovat yleisellä tasolla olevia ideaalimalleja. Opettajat hahmottavat asiantuntijuutta enemmän itsestään lähtöisin ja konkreettisella tasolla, koulun arkeen sidottuna.

Tutkimus osoitti, että vuorovaikutuksella opiskelutoverien, ohjaajien, ystävien sekä kollegojen kanssa on suuri merkitys asiantuntijuuden kehittymisessä. Niin ikään työyhteisöllä on suuri vaikutus uraansa aloittelevan opettajan kehittymiseen.

Tulosten mukaan opettajat kokevat, että koulutuksen ja työelämän välillä on kuilu. Uuteen työyhteisöön sosiaalistuminen puolestaan riippuu monesta eri tekijästä. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opettajankoulutuksen mahdollisuuksia tarjota opiskelijoille autenttisia työharjoittelukokemuksia tulisi uudelleenarvioida. Lisäksi voitaisiin luoda uusia tapoja noviisiopettajan tukemiseksi työuran alkumetreillä.

Avainsanat: asiantuntijuus, opettajuus, opettajan persoona, opiskelija, teorian tieto, kokemuksellinen tieto, vuorovaikutus, työyhteisö.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	2
1 JOHDANTO	5
2 ASIANTUNTIJUUDEN MÄÄRITELMIÄ	8
2.1 Kognitiivisen suuntauksen näkökulma.....	8
2.2 Situationaalisen suuntauksen näkökulma	10
2.3 Tiedon luomisen näkökulma.....	12
3 ASIANTUNTIJUUDEN KEHITTYMINEN	14
3.1 Opettajapersoonan kasvu	14
3.2 Koulutuksen merkitys.....	17
3.3 Työelämä asiantuntijuuden kehittäjänä	23
3.3.1 Urakehityksen skemaattinen malli	25
3.3.2 Leithwoodin urasyklidimensio	26
3.3.3 Urakehityksen prosessimalli	26
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
4.1 Tutkimuksen tavoitteet	28
4.2 Tutkimusmenetelmät	29
4.3 Aineisto ja tutkimushenkilöt.....	31
4.4 Aineiston analyysi.....	34
5 TUTKIMUSTULOKSET.....	37
5.1 Opiskelijoiden käsityksiä opettajan asiantuntijuudesta.....	37
5.1.1 Opettajan asiantuntijuuden määrittely yleisellä tasolla.....	37
5.1.2 Oman asiantuntijuuden määrittely	40
5.1.3 Asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät.....	42
5.1.4 Vastavalmistuneen opettajan asiantuntijuuden taso	51
5.2 Opettajien käsityksiä asiantuntijuudesta.....	54
5.2.1 Opettajan asiantuntijuuden määrittely yleisellä tasolla.....	54
5.2.2 Oman asiantuntijuuden määrittely.....	55

5.2.3 Asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät.....	56
5.2.4 Vastavalmistuneen opettajan asiantuntijuuden taso	61
5.2.5 Työelämään siirtyminen ja asiantuntijuuden kehittyminen työssä	62
6 POHDINTA	66
6.1 Tutkimustulosten tulkinta	66
6.1.1 Asiantuntijuuden määrittely yleisellä tasolla sekä omakohtaisesti	67
6.1.2 Asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät.....	70
6.1.3 Vastavalmistuneen opettajan asiantuntijuuden taso	71
6.1.4 Ensimmäisten työvuosien kokemukset.....	72
6.2 Tutkimuksen luotettavuus, yleistettävyys ja hyödynnettävyys	73
6.3 Epilogi	78
LÄHTEET	83
LIITTEET	87
LIITE 1: Kyselylomake opiskelijoille.....	87
LIITE 2: Haastattelurunko (opettajat).....	89

1 JOHDANTO

Itseni lisäksi moni sukulaisistani on opettaja. Joitakin vuosia sitten kuuntelin sivusta heidän keskusteluaan jostakin koulumaailmaan liittyvästä ilmiöstä. Vaikka opiskelin tuolloin opettajankoulutuslaitoksessa ja olin itsekkin valmistumassa samalle alalle, minusta tuntui kuin näillä jo opettajina työskentelevillä olisi ammatistaan jotakin sellaista hiljaista tietoa, mitä minulla ei vielä ollut. Se kuului läpi puheesta, sanojen ja lauseiden välistä. Pohdin, mitä tuo hiljainen tieto oikein on. Onko se mahdollista saavuttaa vasta omakohtaisten kokemusten kautta? Halusin päästä tuohon salaiselta tuntuvaan tietoon käsiksi.

Syksyllä 2007 osallistuin opettajankoulutuslaitoksen kurssille, jonka tarkoituksena oli kehittää opettajan vuorovaikutusosaamista. Vuorovaikutuksen harjoittelemiselle oli valittu mielenkiintoinen aihe: keskusteluissa pohdimme, mitä on opettajan asiantuntijuus, mistä osasista se koostuu sekä mistä käsitykseni omasta asiantuntijuudestani on muodostunut. (Ks. Kostiainen & Gerlander 2009.) On merkillistä, kuinka yksi käsite voi tarjota uuden tavan hahmottaa omaa opettajaksi kehittymistä. Otsikkona ”oma asiantuntijuus” aloin siis pohtia, mistä olin lähtenyt liikkeelle kohti opettajuutta, missä olin nyt ja mihin mahdollisesti menossa. Opettajan asiantuntijuuden janalla en tuolloin sijoittanut itseäni edes puoleen väliin.

Omaa ja yleistä opettajan asiantuntijuutta pohtiessani ymmärsin uudessa valossa, ettei ammattiin kouluttautuminen tee minusta vielä asiantuntijaa. Koin, että vasta opettajan ammatissa toimiminen voisi opettaa minulle tiettyjä asioita omasta ammatistani ja edistää asiantuntijuuttani. Opettajankoulutuksen avulla minulla oli mahdollisuus kehittyä asiantuntijuudessa tiettyyn pisteeseen saakka. Siitä eteenpäin koin voivani kehittyä työn tekemisen kautta – monet asiat opitaan vasta käytännön

työssä. Osviittaa tästä olivat antaneet opettajankoulutuksen opetusharjoittelut. Harjoittelujaksoilla eteen oli tullut sellaisia käytännön tilanteita, joihin minulla ei ollut ollut mahdollisuutta valmistautua etukäteen. Tilanteet olivat vaatineet nopeita ratkaisuja. Uskoin, että käytännön koulutyö toisi varmasti monia tällaisia tilanteita vastaan ja niitä kaikkia olisi mahdotonta ennakoida tai harjoitella opiskeluaikana.

Kiinnostuin siitä, mitä opiskelumaaailmasta työelämään siirtymisen kynnyksellä tapahtuu. Miten opettajaopiskelijasta tulee asiantunteva opettaja? Tuskin ainakaan maisterin paperit käteen saamalla. Käytäntö varmasti opettaa ja muokkaa tuoretta opettajaa. Entä mitä tapahtuu ensimmäisten työvuosien aikana? Miten opettaja muuttuu tai kehittyy, mitä tapahtuu hänen ajatusmaailmassaan? Oman valmistumisen lähestyessä nämä kysymykset alkoivat askarruttaa mieltä, niistä oli tullut tärkeitä. Näitä kysymyksiä tarkastelen tutkielmassani.

Mielenkiintoni aihetta kohtaan herätti alun perin käsite *asiantuntijuus*, joten valitsin sen tutkimuksenteon lähtökohdaksi. Asiantuntijuutta on alan kirjallisuudessa käsitelty lähinnä kognitiivisen suuntauksen, situationaalisen suuntauksen sekä tiedonluomisen näkökulmista (Tynjälä 2006, 99). Näiden näkökulmien lisäksi halusin laajentaa opettajaksi kasvun tarkastelua myös persoonaan; tiedollisen ja taidollisen taitavuuden lisäksi asiantuntija-opettaja on mitä suurimmissa määrin persoona. Opettajan persoonallisuutta on eri aikoina tarkasteltu monesta eri näkökulmasta aina Martti H. Haavion Opettajakasvun persoonallisuus -teoksesta narratiiveihin, jotka korostavat persoonan elämänhistoriallista näkökulmaa ja opettajuuden kehittymiseen kuuluvaa identiteettityötä (Heikkinen 2002, 289; Kari & Heikkinen 2001, 42–44; Vuorikoski & Törmä 2009, 13). Asiantuntijuuden kehittämisessä mielenkiintoni kohdistui induktiovaiheeseen, jolla tarkoitetaan siirtymävaihetta opettajankoulutuksen ja työelämän välissä (Järvinen 2002, 261). Tavoitteenani oli tutkia erilaisia käsityksiä opettajan asiantuntijuudesta sekä käsitysten mahdollista muuttumista induktiovaiheessa. Vastauksia kysymyksiini lähdin etsimään opettajaksi opiskelevilta ja työelämässä toimivilta opettajilta kysymällä heiltä heidän ajatuksistaan ja kokemuksistaan opettajan asiantuntijuudesta.

Olen tehnyt tutkimusta opettajan asiantuntijuuden kehittämisestä sekä opettajan työtä rinnakkain. Opettajan uran aloittaminen on antanut kirjoittamiseen uusia näkökulmia ja tuonut prosessiin syvyyttä. On ollut mielenkiintoista seurata, miten oma ajattelu on kirjoitusprosessin ja työvuosien myötä muuttunut. Tutkielmaan on näin ollen tullut hyvin henkilökohtainen ote. Se on myös osoittanut minulle, kuinka hedelmällistä

ja tarpeellista olisi jokaiselle opettajalle aika ajoin haastaa ammatillista ajatteluaan kouluarjen konkretian keskellä myös teoreettisen ajattelun parissa. Ajatusten herättelijänä voi toimia esimerkiksi kasvatustieteellinen kirjallisuus. Vaikka opiskelijasta työelämässä kasvaakin opettaja, olisi hänen hyvä säilyttää opiskelijan uteliaisuutensa.

2 ASIANTUNTIJUUDEN MÄÄRITELMIÄ

Asiantuntijuudesta ja oppimisesta on tehty paljon tutkimuksia eri tutkimussuuntauksista käsin. Usein nämä suuntaukset jaetaan kognitiiviseen suuntaukseen, jossa oppiminen nähdään yksilön mielensisäisenä tiedon omaksumisena ja rakentamisena, sekä situationaaliseen suuntaukseen, joka näkee oppimisen olevan ennen kaikkea tilannesidonnainen ja sosiaalinen, osallistumisen kautta syntyvä prosessi. Näiden suuntausten lisäksi asiantuntijuutta on tarkasteltu tiedon luomisen näkökulmasta. (Tynjälä 2006, 99.) Hedelmällisempää, kuin keskittyä vain yhden suuntauksen tarjoamiin tarkastelukulmiin, on pohtia asiantuntijuutta ja sen rakentumista näistä kaikista näkökulmista käsin. Jokaisella niistä on oma tärkeä tulokulmansa asiantuntijuuteen ja kaikkia rinnakkain tarkastelemalla avautuu osiensa summaa laajempi kuva.

2.1 Kognitiivisen suuntauksen näkökulma

Kognitiivinen suuntaus keskittyy näkemään asiantuntijuuden mielensisäisenä yksilötason ilmiönä. Siinä painottuu asiantuntijuuden kognitiivinen, tiedollinen osa. Tutkimustietoa onkin kerätty runsaasti tiedonkäsittely- ja ongelmanratkaisuprosesseista. (Tynjälä 2006, 100, 102.) Asiantuntijuuteen liittyen näitä prosesseja on usein tarkasteltu noviisi-ekspertti -asetelmasta käsin ja eri kehitysvaiheissa olevien asiantuntijuutta on vertailtu keskenään. Yksi keskeisimmistä tutkimustuloksista osoittaa, että ekspertti kykenee toimimaan vastaan tulevissa tilanteissa joustavasti kokemuksen tuoman intuition ja hiljaisen tiedon ansiosta. (Tynjälä 2006, 102.) Hiljainen tieto kertyy kokemusten, niin onnistumisien kuin epäonnistumisienkin, myötä. Se ilmenee oivalluksina, tunteina, arvoina sekä aitona kohtaamisena ja vuorovaikutuksena. (Luukkainen 2004, 76; Raehalme 2009, 83.) Kehittyntä ammattilaista siis ohjaa pitkälti sellainen informaali ja implisiittinen tieto, jota voi olla vaikea sanallisesti määrittellä ja kuvata. Toisaalta on myös havaittu, että menestyksellinen toiminta on kontekstisidonnaista – ekspertti toimii suvereenisti niissä ympäristöissä ja tilanteissa, jotka linkittyvät kiinteästi hänen kehittyneeseen asiantuntijuuteensa (Ropo 2004, 164).

Ekspertillä rutiinitoiminnot ovat automatisoituneet ja hänelle jää näin ollen enemmän henkistä kapasiteettia haastavampien tilanteiden tai ongelmien ratkomiseen. Ongelmien hahmottaminen vie häneltä kuitenkin enemmän aikaa kuin noviisilta, sillä hänellä on enemmän ongelmatilanteisiin liittyvää tietoa, jota pitää punnita ratkaisua tehdessä. (Ropo 2004, 168; Tynjälä 2006, 103.) Ekspertin omaama tieto on hyvin jäsentynyttä ja muodostaa merkityksellisiä kokonaisuuksia (Lehtinen & Palonen 1999, 146–147). Hänen tietorakenteensa ovat noviisiin verrattuna hierarkkisemmin organisoituneet ja tämän ansiosta hän tekee päätöksiä nopeammin ja täsmällisemmin kuin noviisi (Tynjälä 2006, 103).

Kognitiivisen suuntauksen keskittyessä asiantuntijuuden tiedolliseen osaan on sen puitteissa pyritty hahmottelemaan minkä tyyppisestä tiedosta asiantuntijuus rakentuu. Seuraavaan taulukkoon olen kerännyt Tynjälän (2006, 104–105) esityksen pohjalta asiantuntijatiedon muodot.

TAULUKKO 1. Asiantuntijatiedon muodot

I Formaali eli teorettinen tieto	
1) Faktuaalinen tieto	Jokaisella alalla on oma perustietonsa, joka pitää sisällään alan vakiintuneen ja muuttuvan faktatiedon. Opettajan ammatissa näitä ovat substanssieto ja kasvatustieteellinen tieto. Faktuaalinen tieto toimii asiantuntijuuden pohjana.
2) Käsitteellinen tieto	Pitää sisällään erilaiset teoriat ja käsitteelliset mallit. Faktuaalinen ja käsitteellinen tieto ovat eksplisiittisesti ilmaistavissa olevaa tietoa.
II Käytännöllinen, kokemuksellinen tieto	
3) Proseduraalinen tieto tai taidot	On tietämystä siitä, miten jokin asia tehdään, engl. know-how. Syntyy kokemuksen ja toiminnan kautta. Käytetään myös termiä praktinen tieto.
4) Äänetön/ hiljainen tieto ja intuitio	On kiinteä osa proseduraalista, automatisoitunutta tietotaitoa ja syntyy niin ikään kokemuksen kautta. On merkittävä osa asiantuntijuutta ja usein sellaista tietoa, jota on vaikea ilmaista sanoin.
III Itsesäätelytieto	
5) Metakognitio ja reflektiivinen tieto	On oman toiminnan tarkkailuun, ohjaamiseen ja säätelyyn liittyvää tietoa.

Asiantuntijatiedon eri muodot eivät asiantuntijan toiminnassa ilmene erillisinä, vaan toisiinsa kietoutuneina elementteinä. Ne yhdistyvät ja mahdollistavat näin joustavan, itseään säätelevän toiminnan. Tiedon osa-alueiden integrointi onkin merkittävä tekijä asiantuntijuuden kehittämisessä. (Tynjälä 2006, 106–107.) Bereiterin ja Scardamalian (1993, 66) mukaan koulutuksen myötä omaksuttu formaali tieto muuttuu joustavaksi, informaaliksi tiedoksi, kun sitä käytetään ymmärtämiseen tähtäävissä ongelmanratkaisuprosesseissa ja puolestaan taidoksi, kun sen avulla ratkaistaan käytännön ongelmia. Kun näissä prosesseissa käytetään apuna esimerkiksi reflektiivistä tietoa, tulee myös itsesäätelytiedosta osa asiantuntijuuden kehittymistä. Muodollinen tieto ei siis vielä tee opettajaa, vaan vasta käytännön myötä, muodollisen tiedon muuttuessa epämuodolliseksi tiedoksi, syntyy ammattitaito ja joustava asiantuntijuus. (Turunen, Komulainen & Rohiola 2009b, 181; Turunen, Komulainen & Rohiola 2009a, 201.)

2.2 Situationaalisen suuntauksen näkökulma

Situationaalisen eli osallistumisnäkökulman tutkimuskenttään ovat olennaisesti kuuluneet tutkimukset asiantuntijuuden kehittämisestä puhtaasti käytännön toimintaan osallistumisen kautta. Tutkimuksissa toistuu oppipoika–mestari-tyylinen asetelma, jossa aloittelija käytännön toimintaan osallistumalla vähitellen omaksuu informaalin tiedon yhteisönsä toimintatavoista. (Tynjälä 2006, 109.) Nykyajan länsimaisessa yhteiskunnassa esiintyy kuitenkin hyvin vähän tai ei ollenkaan tällaista täysin informaalia työhön oppimista. ”Puhtaan” osallistumisnäkökulman lisäksi suuntauksen puitteissa onkin tutkittu muun muassa muodolliseen koulutukseen kuuluvaa työssäoppimista tai työharjoittelua sekä erilaisia työyhteisökulttuureja. (Tynjälä 2006, 110–112.) Koulutukseen kuuluva työssäoppiminen voidaan organisoida monella eri tavalla. Keskeisintä hedelmällisen harjoittelun kannalta kuitenkin on, että siinä yhdistyisivät teoria ja käytäntö ja että se tukisi itsesäätelytaitojen kehittymistä (Tynjälä 2006, 111; Patrikainen 2009, 16).

Vastavalmistuneen opettajan asiantuntijuutta tutkittaessa ehkäpä antoisin situationaalisen suuntauksen tarkastelukohteista ovat erilaiset työyhteisöt. Osallistuminen työyhteisön toimintakulttuuriin tekee yksilön asiantuntijuudesta myös kollektiivisen ilmiön: esimerkiksi opettajainhuoneessa yhdessä tehtävään

opetussuunnitelmatyöhön antaa jokainen opettaja panoksensa, omaan asiantuntijuuteensa kuuluvat näkemykset, kokemukset ja viisauden (Tynjälä 2006, 113). Parhaimmillaan asiantuntijuuden kollektiivisuus, eli ajatusten jakaminen on jokapäiväistä ja luonteva osa opettajana toimimista. Opettajan työn ollessa pitkälti ihmissuhdetyötä, ovat hyvät vuorovaikutustaidot edellytys työn sujumiselle. Kehittyntä ammatillista yhteistyötä eli kollegiaalisuutta voidaan kuvata myönteisenä riippuvuutena, jolloin työnkuvaan kuuluu avoin, rakentava keskustelu ja pohdinta, molemminpuolinen arvostus ja luottamus sekä kannustaminen ja tuki. Kollegiaalisuus on yhteistyötä syvempi ilmiö: se on yhteisvastuullista työyhteisön hyvinvoinnista huolehtimista myönteisessä ilmapiirissä. (Luukkainen 2004, 105, 297.)

Koulutustutkija Andy Hargreaves (1994, 163–239) tarkastelee työyhteisöjen toimintatapoja viiden erilaisen työkuulttuurin näkökulmasta (ks. myös Tynjälä 2006, 113–115). Ne ovat kasvatus- ja opetusalan työyhteisöjen kulttuureja, joissa asiantuntijuutta hyödynnetään eriasteisesti. Seuraavassa taulukossa on kooste näistä opetustyön kulttuureista.

TAULUKKO 2. Erilaisia opetustyön kulttuureja

Individualistinen opetuskulttuuri	Opettajat työskentelevät toisistaan erillään, tuntien suunnitteleminen ja toteuttaminen tapahtuvat yksin. Opettajilta ei edellytetä yhteistyötä, eikä sille ole oikeastaan myöskään järjestetty tilaa. Saattaa yhdelle merkitä positiivista itsenäisyyttä ja toiselle negatiivista eristäytyneisyyttä.
Kollaboratiivinen yhteistyön kulttuuri	Opettajat toimivat spontaanisti ja vapaaehtoisesti yhteistyössä. Opetusta suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä sekä toisten tunneista annetaan palautetta. Yhteistyö on kehittämisorientoitunutta ja tiettyyn kokouksaikaan kahlitsematonta.
Teennäisen kollegiaalisuuden kulttuuri	Opettajat toimivat kollaboratiivisesti vain näennäisesti. Todellisuudessa toiminta on ylhäältä päin säädeltä ja pakotettua. Lisäksi toteuttamisorientoituneeseen toimintaan keskitytään vain virallisissa kokouksissa.
Balkanisaatio	Opettajat työskentelevät eristäytyneissä ryhmissä esim. oppiainejakoisesti. Syntyneet ja usein hyvin pysyvät kuppikunnat haittaavat koko työyhteisön yhteistoimintaa ja kehittymistä.

Liikkuva mosaiikki	Opettajat ovat ryhmäytyneet, mutta työskentelevät joustavasti eri ryhmissä, projekteissa ja kehittämishankkeissa. Näin muodostuu dynaamisia, innovatiivisia verkostoja.
--------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Erilaisilla työkuultuureilla on merkittävä vaikutus yksittäiseen opettajaan. Voi vain kuvitella, kuinka erilainen kuva opettajan työstä muodostuu erilaisissa kulttuureissa kehittyville (vastavalmistuneille) opettajille. Vaikka työyhteisön jäsenet muokkaavatkin itse omaa työkuultuuriaan, on tuoreen opettajan käytännössä vaikeaa lähteä muuttamaan opettajainhuoneen vakiintuneita käytäntöjä yksin. Hän tarvitsee rinnalleen kollegoja. (Tynjälä 2006, 115.)

2.3 Tiedon luomisen näkökulma

Työtään aloitteleva opettaja kohtaa monia haasteita. Merkittävää tulevien työvuosien ja oman asiantuntijuuden kannalta on, kuinka opettaja suhtautuu haasteisiin ja niiden tuomien ongelmien ratkaisemiseen. Rutinoituva opettaja on tyytyväinen, kun hän on löytänyt ongelmiinsa toimivat ratkaisut, eikä opettajan työ tunnu enää niin raskaalta ja haastavalta. Kompetenssiaan progressiivisesti kehittävä opettaja puolestaan hahmottaa ympärillään uusia haasteita ja parannuskohteita entisistä ongelmista päästyään. (Tynjälä 2006, 117.) Asiantuntijan piirteisiin kuuluu, että hän ei jämähdä paikoilleen vaan jatkaa ammattitaitonsa kehittämistä yhä uudestaan. Vapautuvat voimavarat hän käyttää uusien haasteiden tunnistamiseen ja ongelmien ratkaisemiseen yhä korkeammalla ja monimutkaisemmalla tasolla. Näin hän kehittyessään myös luo uutta tietoa. (Bereiter & Scardamalia 1993, 13, 18, 42; Tynjälä 2006, 116–117.) Asiantuntijuus on siis prosessi, jossa oman kompetenssin ylärajoilla toimimalla ja itsensä ylittämällä luodaan uudestaan ja uudestaan kehittyvää tietotaitoa. Näin määrittelemällä asiantuntijuuden yhdeksi keskeiseksi piirteeksi paljastuukin jatkuva oppimisprosessi. (Bereiter & Scardamalia 1993, 20; Tynjälä 2002, 160–161.)

Uuden tiedon luomisen asiantuntijuuden tiellä ei kuitenkaan tarvitse rajoittaa yksilötason ilmiöksi. Asiantuntijuus tiedon luomisen näkökulmasta yhdistääkin yksilöllisen ongelmanratkaisun sekä yhteisöllisen osallistumisen aspektit (Tynjälä 2006, 116). Keskustelut, ajatusten jakaminen ja yhteinen ongelmanratkaisu kollegojen kanssa

siivittävät jokaisen yhteistyöhön osallistuvan opettajan asiantuntijuuden kehittymistä. Näin asiantuntijuudesta tulee kollektiivinen ilmiö, joka yksilöille antamansa tuen lisäksi kehittää myös työyhteisön yhteistä asiantuntijakulttuuria. Hedelmällinen uuden tiedonluomisen kulttuuri olisi merkittävää luoda myös opettajien ja kasvatustutkijoiden välille (Tynjälä 2006, 122). Tällaisen tiedonluomisen kulttuurin kehittäminen sujuvaksi yhteistyöksi opettajien ja tutkijoiden välillä vaatisi uudenlaisten yhteistyömallien kehittämistä, sillä opettajat ja tutkijat työskentelevät hyvin erilaisissa ympäristöissä toisistaan erillään. Yhteistyö voisi olla hedelmällistä molempien näkökulmasta.

3 ASIANTUNTIJUUDEN KEHITTYMINEN

3.1 Opettajapersoonan kasvu

Tämän tutkimuksen tavoitteena on alusta asti ollut pyrkimys ymmärtää, mitä tapahtuu siinä prosessissa, kun opiskelijasta tulee opettaja ja miten opiskelijasta tulee opettaja. Vaikka asiantuntijuus käsitteenä antaa aiheelle laajan tarkastelukulman, ei se silti ole kaikenkattava. Kognitiivisen suuntauksen määrittelemä asiantuntijuus sisältää metakognitiivisen ja itsesäätelytiedon. Nämä viittaavat ”itseensä”, sisäisiin tekijöihin, mutta eivät kuitenkaan tarkoita samaa kuin persoona, eikä teoria huomioi persoonan merkitystä laajasti. Tutkiessani opiskelijan kehittymistä opettajaksi en voi sivuuttaa persoonaa. Vuorikosken ja Törmän (2009, 9) toimittaman kirjan – Opettaja peilissä – johdannossa opetustyön todetaan olevan ala, jossa ”*oman persoonan käyttäminen on keskeistä ammatillista osaamista*”. Ammatillisuus, asiantuntijuus ja persoona linkittyvät siis kiinteästi toisiinsa. Luukkainen (2004, 70) määrittelee opettajan ammatin työksi, jota on vaikea hoitaa ilman persoonallista sitoutumista sekä persoonan ja ammatillisuuden yhdistämistä.

Aina 1960-luvulle saakka suomalaisessa opettajankoulutuksessa on peräänkuulutettu nimenomaan opettajapersoonan kasvattamista muun muassa Martti H. Haavion *Opettajapersoonallisuus* -teoksen viitoittamana. Sittemmin 1970-luvulla kasvatustieteestä tuli arvoneutraalimpaa ja koulutuksessa keskityttiin enemmän opettamisen tekniikoihin. Tämän vaiheen jälkeen on opettajankoulutuksen painopiste siirtynyt tarkastelemaan opettajan ajattelua ja siten taas persoonaa, joskin eri valossa, kuin aiemmin. (Kari & Heikkinen 2001, 42–43.) Vuorikosken ja Törmän (2009, 12) mukaan 1990-luvulta lähtien postmoderni trendi yhteiskunnan kehityksessä on suunnannut huomiota yksilöihin ja heidän ainutkertaiseen kokemismaailmaansa. Myös eri tahojen arviointiraportit ovat samoihin aikoihin muistuttaneet opettajan persoonallisen kasvun olevan yksi kasvatustieteellisen koulutuksen kulmakivistä. 2000-luvulle tultaessa persoonallisen kasvun tarkastelukulmat ovat laajentuneet; aihetta hahmotetaan muun muassa termein *minäkäsitys*, *identiteetti*, *ammatillinen identiteetti* ja *ammatillinen kasvu*. (Kari & Heikkinen 2001, 43–44.) Opettajien ammatillista kasvua on alettu tarkastella myös narratiivien eli kertomusten muodossa. Narratiivinen lähestymistapa piirtää yksittäisen henkilön kasvua elämänhistoriallisesta näkökulmasta:

opettajaksi kasvu alkaa jo lapsena ja sisältää mitä erilaisimpia elämäkokemuksia sekä identiteettityötä, sosiaalista kasvuympäristöä unohtamatta. (Vuorikoski & Törmä 2009, 13; ks. myös Heikkinen 2002.)

Suomessa on otettu käyttöön myös termi *opettajuus*, jolle ei löydy suoranaista vastinetta muista kielistä. Samalla tavalla ei puhuta esimerkiksi ompelijuudesta tai toimihenkilöydestä, kun taas vaikkapa yrittäjyys, johtajuus, vanhemmuus tai ihmisyyys ovat rakenteeltaan samankaltaisia sanoja. (Kari & Heikkinen 2009, 44.) Kari ja Heikkinen (2009, 44) määrittelevät osuvasti opettajuus-termin sisältävän ajatuksen, ettei opettajan ammattiin vain valmistuta, vaan siihen kasvetaan ja kypsytään, se on henkilökohtaista sitoutumista vaativa sisäinen prosessi. Opettaja on persoona ja opettajan ammatti olemisen ja ajattelun tapa. Kari ja Heikkinen (2009, 44) kuitenkin muistuttavat, ettei opettajuus ole pelkästään yksilöllinen ominaisuus, vaan sosiaalisessa ympäristössä rakentunut. Myös Willman (2000, 111–112) haluaa nostaa yhteisölliset sidokset näkyviin. Hän esittää huolensa siitä, että liika yksilöllisyyden korostaminen saattaa johtaa opettajan syyllistymiseen tai syyllistämiseen sellaisista asioista, jotka ovat ennemminkin kulttuuristen ja yhteisöllisten rakenteiden kuin yksilötason ongelmia. Luukkaisen (2004, 80) määritelmän mukaan ”*opettajuus rakentuu professionaalisuuden, persoonan ja sosiaalisuuden vuorovaikutuskentässä*”.

Tässä tutkimuksessa käytän termejä *identiteetti*, *persoona* ja *opettajuus* sekä niiden kehittymistä kuvaavia termejä rinnakkain. Vaikka käsitteissä on eroja niin, ettei niitä voida pitää synonyymeinä, voidaan niitä Karia ja Heikkistä (2001, 44) mukaillen pitää lähikäsitteinä, joilla pyritään hahmottamaan samaa ilmiötä.

Pitkään yliopistossa kasvatustieteitä opettanut Sinikka Viskari (2009, 130) muistelee artikkelissaan Rakkaudesta pedagogiikkaan jo nuorena törmäämäänsä Matti Koskenniemen teokseen ja sen mottoon:

*”Ei pelkkä sana parhainkaan
saa nuorta mieltä hehkumaan,
ei kirjatieto maineikkain,
ihmisyyys opettajan vain.”*

Opettaja tekee työtä persoonallaan, jolla saattaa olla oppilaisiin suurempi vaikutus kuin itse oppisisällöillä (ks. esim. Niikko 1995, 7; Patrikainen 2000, 21; Viskari 2009, 130; Kari & Heikkinen 2001, 42). Opettajan työ nähdään vahvasti henkilöön sitoutuneena tehtävänä, jossa persoonaa on vaikea erottaa ammatista (Niikko 1995, 7). Useimpien

ammattien kohdalla niiden on nähty määrittävän persoonaa, kun taas opettajan kohdalla persoonan nähdään määrittävän työtä ja suhdetta siihen (Patrikainen 2000, 21). Myös käsityksellä itsestä opettajana on vaikutusta opettajana toimimiseen. Se, miten opettaja määrittää oman tehtävänsä opettajana ja minkälainen käsitys hänellä on itsestään opettajana, ilmenee persoonallisena toimintatapana. Tässä yhdistyvät ammatillinen identiteetti ja praktinen tieto. (Niikko 1995, 7–9, 51, 87.) Edelleen, opettajan ammatillisessa identiteetissä yhdistyvät niin hänen persoonallinen identiteettinsä kuin kollektiivinen, kulttuurillinen identiteettikin. Tällä viitataan muun muassa opettajan tehtävään yhteiskunnallisten arvojen välittäjänä sekä uudistajana. (Heikkinen 2000, 14–15.)

On hämmentävää ajatella, että opettajaksi kasvu alkaa jo lapsuudessa, joskaan ei tietoisesti. Omassa persoonassaan opettaja on yksilö, joka kantaa mukanaan koko sen hetkisen elämänkaarensa kokemismaailmaa. Kasvuolosuhteet, ympäröivät ihmissuhteet ja arvot sekä kaikki elämäkokemukset vaikuttavat persoonan muotoutumiseen ja lopulta siis myös siihen, minkälaiseksi opettajaksi yksilö kasvaa. Opettajankoulutus on Suomessa akateeminen ja pohjautuu näin ollen pitkälti kasvatustieteen teorioihin. Opettajaksi kouluttautuvalla se ei ole kuitenkaan vain uuden tiedon omaksumista ja opetustaidon kehittämistä, vaan myös syvällistä prosessointia vaativaa identiteettityötä (Kari & Heikkinen 2001, 56; Heikkinen 2002, 289). Sekä koulutuksen aikana että myöhemmin työelämässä on sosiaalisella ympäristöllä (niin työ- kuin vapaa-ajallakin) myös merkittävä vaikutus ammatti-identiteetin muotoutumiseen. Yksilö peilaa omaa opettajuuttaan suhteessa ympäristöön, muihin ihmisiin. Hän rakentaa ammatti-identiteettiään yhtäältä samuuden varaan, kuuluakseen opettajien ”heimoon”, toisaalta ainutkertaisen persoonansa varaan erottautuakseen omana itsenään. (Kari & Heikkinen 2001, 46.) Työkokemuksen karttuessa kuva itsestä opettajana muokkautuu jatkuvasti (Niikko 1995, 85). Kehittyäkseen ammatillisesti opettaja tarvitsee reflektiivisen työtöteen (Luukkainen 2004, 131–132). Henkilökohtaisen identiteetin ja opettajan ammatti-identiteetin ollessa kietoutuneita toisiinsa, voidaan opettajuuteen kasvua luonnehtia myös henkisenä kasvuna ihmiseksi (Heikkinen 2000, 11). Tämä prosessi jatkuu läpi elämän (Vuorikoski & Törmä 2009, 13).

3.2 Koulutuksen merkitys

Koulukokemukset lapsuus- ja nuoruusajoilta antavat pohjan kouluinstituution hahmottamiselle. Jo tuolloin syntyneet mielikuvat ja uskomukset vaikuttavat käsitykseen opettajan työstä. Jokaisella opettajankoulutukseen hakeutuvalla on siis jo valmiiksi tietty mielikuva tulevasta työstään. (Väisänen & Silkelä 2000, 132.) Syvälle juurtuneet käsitykset voivat haitata opettajaksi kasvamista, sillä niiden on todettu olevan koulutuksesta huolimatta hyvin pysyviä. Tämä voi johtaa siihen, että opettajan työtä ohjaavatkin omat kouluaikaiset kokemukset oppilaan näkökulmasta tai toisen opettajan jäljittely. (Vuorikoski & Törmä 2009, 13.) Opettajankoulutuksen aikana omaksutut tiedot ovat vain osa ammatillista kehitystä (Vuorikoski 2009a, 171). Koulutuksella on kuitenkin mahdollisuus antaa paljon eväitä oman opettajuuden rakentamiseen.

Toisinaan opettajan ammatin sanotaan olevan kutsumustyö. Osalla opiskelijoista tämä ajatus saattaa opettajankoulutuksen alussa ilmetä kokemuksena, että on syntynyt opettajaksi. Opettajuus koetaan synnynnäisenä ominaisuutena ja tiettyjen omattujen luonteenpiirteiden ilmentymänä. Omasta persoonasta kumpuavaa opettajuutta korostavilla opiskelijoilla saattaa olla liian ruusuinen kuva omista ammatillisista kyvyistään ja aliarvioiva asenne muodollisen koulutuksen tarjoamaa kasvuprosessia kohtaan. (Väisänen & Silkelä 2000, 136.) Vaikka kuva omasta orastavasta opettajuudesta ei olisikaan edellä kuvatun kaltainen, on jokaisella opettajankoulutuksen aloittavalla jonkinlainen uskomus itsestään tulevassa ammatissaan. Tämän lisäksi omien henkilökohtaisten elämäkokemusten muokkaamia erilaisia uskomuksia ja tiedostamattomia arkiteorioita on niin opettamisesta, oppimisesta kuin kasvattamisestakin. Useat näistä laajassa sosio-historiallisessa kontekstissa syntyneistä uskomuksista otetaan itsestäänselvyyksinä, vaikka ne olisivatkin virheellisiä ja johtaisivat opiskelijaa kyseenalaistamatta mukautumaan ns. perinteisiin koulunpidon tapoihin ja arvoihin. Tiedostamattomina ne ylläpitävät kulttuurisia stereotypioita ja luovat harhan jopa haitallisen opetustavan oikeutuksesta. Yksi opettajankoulutuksen tärkeimmistä tehtävistä onkin purkaa nämä uskomukset, jotta haitalliset ja perustelemattomat toimintakulttuurit eivät jatkaisi elämäänsä uuden koululaissukupolven parissa ja olisi esteenä koulumaailman uudistumiselle. (Väisänen & Silkelä 2000, 136–137; Lauriala 2000, 90–91.) Jotta tieteellinen ajattelutapa ja pedagogisten näkemysten kehittäminen saisivat jalansijaa arkiteorioilta ja uskomuksilta, tulee ne tehdä näkyviksi. Näin opiskelijalla on mahdollisuus muokata ja kehittää omia

käsityksiään ja taitojaan sekä rakentaa ammatti-identiteettinsä persoonallisista lähtökohdista käsin. Opettajaksi kasvamiseen tarvitaan pohtimista synnyttäviä ristiriitoja. (Väisänen & Silkelä 2000, 141.) Ristiriitoja puolestaan syntyy, kun uusi (kokemuksellinen) tieto kohtaa ja haastaa vallitsevan käsityksen. Opiskeluaikana ajattelussa tapahtuu paljon käsitteellistä muutosta, joka on kytköksissä niin opiskelijan uskomuksiin, asenteisiin kuin käyttäytymiseenkin. (Väisänen & Silkelä 2000, 139.) Teoriatiedon prosessointi on osa kokonaisvaltaista asiantuntijaksi kasvamista.

Opettajaksi tullakseen opiskelija tarvitsee osasia eri tiedon lajeista: formaalia tietoa eli selkeästi ilmaistavissa olevaa teoreettista tietoa, kokemuksista syntyvää käytännöllistä tietoa, joka on osittain hiljaista tietoa, sekä itsesäätelytietoa eli taitoa tarkkailla ja säädellä tietoisesti omaa toimintaa (Väisänen & Silkelä 2000, 142). Opettajankoulutus tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden prosessoida kaikkia näitä. Formaalin tiedon sisältämät kasvatusteoreettiset mallit ja didaktinen aines ovat oppikirjoista ja opettajakouluttajilta lähtöisin olevaa tietoa, kun taas taitoina ilmenevä käytännöllinen eli proseduraalinen tieto sisältää henkilökohtaisia arvoja, uskomuksia, toimintatapoja ja tunteita. Itsesäätelytieto puolestaan rakentaa siltaa näiden tiedon lajien välille. Reflektoimalla opiskelija havainnoi ja arvioi kriittisesti omaa toimintaansa ja pyrkii ymmärtämään itseään, metakognitiiviset taidot auttavat opiskelijaa ohjaamaan omaa oppimistaan. (Väisänen & Silkelä 2000, 142; Ruohotie 2000, 65.) Opinnoissa korostetaan tutkimuksellista otetta sekä teorian ja käytännön yhteyttä. Opintoihin sisältyvien opetusharjoitteluiden tarkoitus ei ole juurruttaa opiskelijaan yleisesti hyväksytyjä opetusmalleja, vaan antaa opiskelijalle mahdollisuus rakentaa omaa perspektiiviään opettajuuteen, pedagogista ajatteluaan ja ammatillista identiteettiään kasvaen autonomiseen, reflektiiviseen opettajuuteen. (Blomberg, Pyysiäinen & Salo 2009, 11.) Kasvatustieteelliseen tutkimukseen ja teoriaan, tieteelliseen ajatteluun, aineenhallintaan ja opettamaan oppimisen perehtymisen rinnalla nousee tärkeäksi opettajuuteen liittyvien ominaisuuksien pohdiskelu koko opiskeluaajan (Luukkainen 2004, 62).

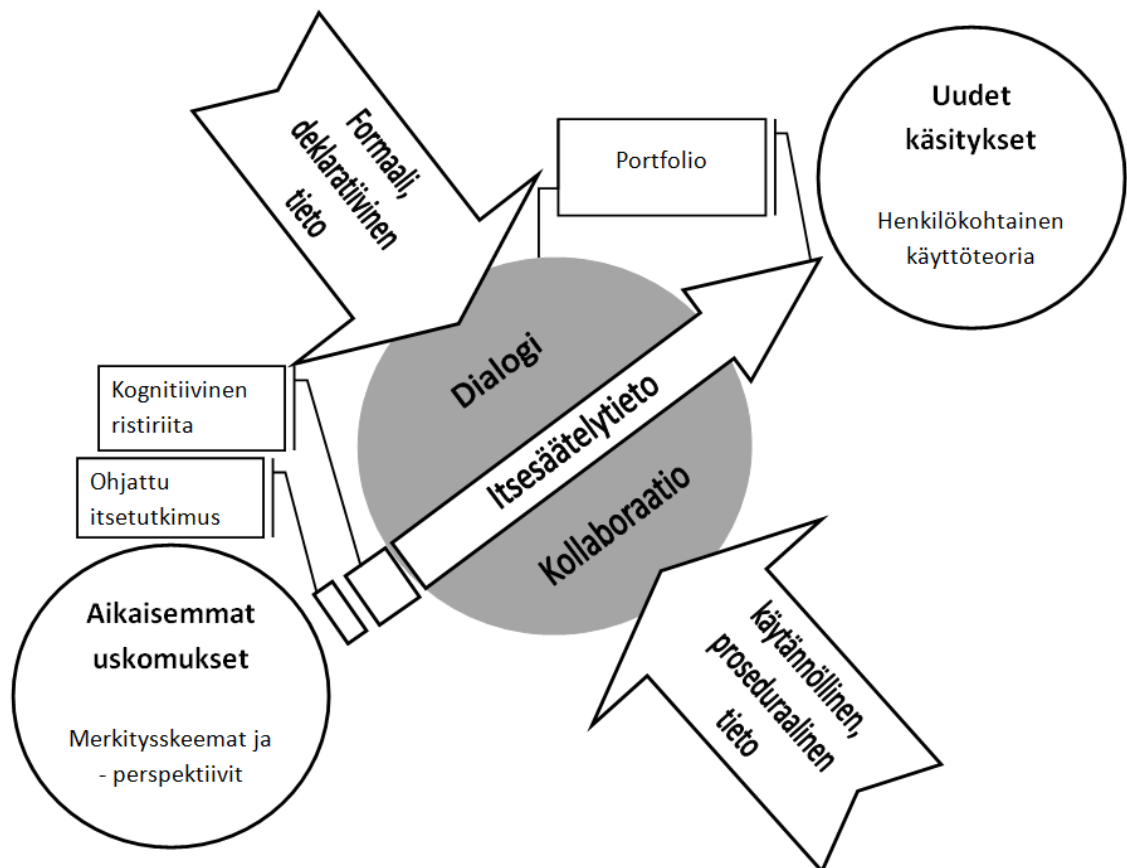
Mitkä sitten ovat käytännössä opettajankoulutuksen mahdollisuudet yhdistää teoriaa ja käytäntöä? Lapinoja (2009, 65) pohtii samaa kysymystä ja esittää, että opiskelijakyselyiden vastauksissa usein kritisoidaan teoriaopintojen ja käytännön olematonta yhteyttä. Teoriaopintojen tarkoitus saattaa jäädä kokonaan pimentoon tai teorian ja käytännön irrallisuudesta ollaan harmissaan - ehkä siksi, ettei teorian soveltamiseen tarjoudu todellisia mahdollisuuksia tai siksi, että opettajankoulutuksen

tutkija-opettajat ovat itse liian etäällä opetuksen todellisuudesta (Lapinoja 2009, 65). Situationaalisen oppimisenäkemyksen mukaan asiantuntijaksi kasvamisessa on olennaista ammatilliseen kulttuuriin sosiaalistuminen teorian tiedon hamuamisen sijaan. Opettajankoulutuksen kannalta tämä tarkoittaisi, että opiskelija olisi opintojen alusta lähtien tiiviisti yhteydessä autenttiseen koulumaailmaan, jossa hän saisi tutustua toimintakulttuureihin ja ekspertti-opettajien ajattelutapoihin ja pääsisi osallistumaan todelliseen koulun arkeen. Näin hän kasvaisi vähitellen ammatillisen yhteisön jäseneksi. (Tynjälä 2002, 168.) Teorian tiedon ja kokemuksellisen käytännön toiminnan välinen suhde on koulutusohjelmissa jatkuvaa tasapainottelua sekä riippuvainen koulutuksen tavoitteista. Yliopistollinen opettajankoulutus pitää yllä korkeaa, akateemista opettajaprofessiota ja tarjoaa teoreettisten opintojen rinnalla mahdollisuuksia tutustua käytäntöön ja soveltaa oppimaansa. Lapinojan (2009, 66) mielestä on keinotekoisia ja virheellistä erottaa teoria ja käytäntö toisistaan, koska loppujen lopuksi ne ovat saman ilmiön eri puolia, ja hyvän opettajan toiminnassa käytännön opetustyöhön yhdistyy ilmiöiden teoreettinen hallinta.

Yksi tapa lähestyä teorian ja käytännön yhdistämistä opettajankoulutuksessa on tarkastella oheisessa kuviossa (Kuvio 1) olevaa Väisänen ja Silkelän (2000, 144) luomaa mallia, joka esittelee konstruktivistisen näkökulman käsitteellisen muutoksen edistämiseen. Mallin luomisen lähtökohtina ovat olleet tutkimukset opettajaksi opiskelevien uskomuksista, käsitteellisestä muutoksesta ja opettamaan oppimisesta, reflektiivisen opettajankoulutuksen ideoista, asiantuntijatiedon rakentumisesta sekä oppimisen tutkimus sovellettuna opettajan ammatilliseen kehitykseen (Väisänen & Silkelä 2000, 143).

Mallissa opiskelijan uskomukset muokkautuvat kognitiivisen konfliktin eli ristiriidan ja reflektion johdattelemina sykliseen prosessiin, jossa formaali teorian tieto ja proseduraalinen tieto vuorovaikutuksessa synnyttävät uusia käsityksiä. Koulutuksen tehtävä on erilaisin menetelmin saattaa opiskelija tiedostamaan omat uskomuksensa, arvioimaan niitä kriittisesti uuden tiedon valossa ja konstruimaan lopulta uusia näkemyksiä, jotka nojaavat teoreettisiin perusteluihin. Tärkeässä roolissa prosessissa ovat kanssaopiskelijoiden ja opettajankouluttajien kanssa käytävä dialogi sekä itsereflektio. Yksi keino synnyttää kognitiivinen ristiriita on käsitysten yhteinen pohdiskelu. (Väisänen & Silkelä 2000, 144–145.) Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa on käytänteenä niin sanottu kotiryhmätyöskentely, jossa opettajaksi opiskelevat pohtivat ja keskustelivat yhdessä muun muassa opettamiseen,

oppimiseen ja kasvattamiseen liittyvistä ajatuksistaan ja kokemuksistaan opettajankouluttajan johdolla (Kari & Heikkinen 2001, 57). Myös kokeilevaa, uudenlaista yhteisöllistä opettajuutta tavoittelevia prosesseja kehitetään (ks. esim. Kostiainen & Rautiainen 2011). Vuorovaikutuksessa muiden vertaisten kanssa on helpompi tulla tietoisiksi omista käsityksistä, pohtia niiden toimivuutta ja tehdä korjauksia. Koulutuksen tehtävä on niin ikään tukea opiskelijan itsesäätelytaitojen kehittymistä. Jotta uuden teoreettisen tiedon ja käytännöllisen tiedon integroiminen onnistuisi, tarvitsee opiskelija reflektiota. Käsitysten muokkaamisen lisäksi opiskelijan pitäisi tulla tietoisiksi omasta oppimisestaan. Näin hänellä olisi mahdollisuus ymmärtää omaa oppimistaan sekä säädellä sitä tietoisesti. (Väisänen & Silkelä 2000, 145–146; Patrikainen 2009, 16.)



KUVIO 1. Konstruktivistinen näkökulma käsitteellisen muutoksen edistämiseen (Väisänen & Silkelä 2000, 144)

Väisänen ja Silkelän mallissa käsitteellinen muutos tapahtuu kuin painekattilassa, jossa tarpeeksi suuri ristiriita, tietojen integroiminen ja kokemusten reflektointi synnyttävät uutta ajattelua. Työvälineeksi tähän prosessiin he tarjoavat portfolioita, joka toimii henkilökohtaisena kasvun seurannan kansiona koko opiskeluajan. Portfoliotyöskentelyn on tarkoitus edistää oman opettajuuden kehittymistä ja sen seuraamista muun muassa harjoittelupäiväkirjojen tai opetusharjoitteluraporttien sekä reflektiivisten oppimistehtävien ja ohjauksen avulla. Henkilökohtaisen tiedon konstruoinnin myötä alkaa syntyä myös henkilökohtainen käyttöteoria. (Väisänen & Silkelä 2000, 144–146.)

Myös Tynjälä (2002, 172) pohtii teorian ja käytännön yhdistämistä koulutuksessa, sillä vaikka formaalia, käytännöllistä ja itsesäätelytietoa on perinteisesti tutkittu erikseen, pidetään eksperttityden kehittymisessä olennaisena eri tiedon lajien yhdistymistä. Monien opetussuunnitelmien mukaisesti teorian tiedon opiskelu ja työharjoittelujaksot ovat ajallisesti sekä tiedon integroimisen tasolla kaukana toisistaan. Tällöin koulutuksen synnyttämää tietopääomaa voi olla hankala soveltaa käytännön työelämässä. Teoria ja käytäntö tulisikin koulutuksessa yhdistää samaan opintojaksoon, jotta niiden integroituminen tapahtuisi luontevasti myös ajatustasolla. (Tynjälä 2002, 172–173.) Teorian ja käytännön yhdistyessä oppimisen kohteena ei ole pelkästään jokin tiedon osanen, vaan käytännön ilmiö, jota pyritään ymmärtämään teorian avulla (Patrikainen 2009, 18). Teoreettista tietoa tulisi soveltaa heti käytännön ongelmatilanteissa tai niitä simuloivissa harjoituksissa, sillä formaalin teorian tiedon muuttuessa ongelmanratkaisutilanteessa informaaliksi tiedoksi tai taidoksi, asiantuntijuus kehittyy. (Tynjälä 2002, 174–175.) Patrikainen (2009, 15) kuitenkin muistuttaa, etteivät pedagogiset teoriat ja käsitteet siirry itsestään ”*opetusharjoittelijan pedagogiseen ajatteluun ja käytännön toimintaan, vaan siihen tarvitaan tulkkia ja yhdessä pohtimista, kollegiaalista reflektiota erilaisissa opetuksen tilanteissa*”. Asiasisältöjen opiskeluun tulisikin jo varhaisessa vaiheessa kytkeä metakognitiivisten ja reflektiivisten taitojen kehittäminen, sillä niiden yhdistäminen on yksi asiantuntijuuden kehittymisen keskeisistä edellytyksistä (Tynjälä 2002, 167). Kehittyvään ammattitaitoon yhdistyy reflektoinnin kautta myös persoonalliset näkökulmat ja käsitys omasta opettajuudesta (Sikkelä 2000, 127). Itsearviointiin sekä henkilökohtaisen arvoperustan ja kasvatustieteen pohtimiseen ohjaaminen onkin yksi opettajankoulutuksen tärkeimmistä tehtävistä (Luukkainen 2004, 157). Opetusharjoittelut koetaan todellisten opetuskokemusten tarjoajina keskeiseksi opettajuuden kehittymisessä (Patrikainen 2009, 15). On todettu, että opiskeluaikana myönteisten harjoittelukokemusten tukemana

omaksuttu reflektiivinen asenne näkyy kykynä ja haluna reflektoida omaa työtään myös ensimmäisten työvuosien aikana (Järvinen 2002, 261).

Tuleva opettaja alkaa rakentaa omaa käyttöteoriaansa opiskelun aikana. Käyttöteoria, kuten Väisänen ja Silkelän (2000) mallistakin ilmenee, on tulosta teorian tiedon, käytännön kokemusten ja reflektion yhteen sulautumisesta. Opetusharjoittelut tarjoavat mahdollisuuden oman käyttöteorian rakentamisen aloittamiseen. Tähän tarvitaan kuitenkin asiantuntevaa ohjausta. (Blomberg, Pyysiäinen & Salo 2009, 11.) Käyttöteoria on vähitellen rakentuva ja jokseenkin tiedostamaton uskomusten ja arvojen kokonaisuus, joka ohjaa opettajan toimintaa. Käyttöteoria syntyy, kun ammatillisen, persoonallisen ja sosiaalisen ulottuvuuden sisältävä opettajuuden tiedostamisprosessi tiivistyy. Se kehittyy käytännön työkokemusten myötä ja edelleen reflektion kautta muuttaa suhtautumistapaa työtä kohtaan – parhaimmillaan se ilmeneekin omaa työtä kehittävänä työotteena. (Luukkainen 2004, 156–157, 310.) Käyttöteorian kehittymiseen vaikuttaa suuresti myös työyhteisö ja sen tapa käsitellä asioita. Osa työyhteisön toimintatavoista siirtyy suoraan yksittäisen opettajan toimintaan. Vaikka käyttöteoria saattaa tehdä opettajan toiminnasta osittain rutinoitunutta ja kyseenalaistamatonta, löytyvät rutiinien takaa kuitenkin toiminnan perustelut. (Moilanen 2001, 77.) Opettajankoulutuksen tehtävä onkin huolehtia siitä, että kehittyvä käyttöteoria perustuu teoreettiseen tietopohjaan ja sen pohtimiseen sekä omien käytänteiden jatkuvaan tutkimiseen sen sijaan, että juurtuneet, tiedostamattomat, jopa virheelliset uskomukset loisivat käyttöteorian pohjan (Väisänen & Silkelä 2000, 138–139; Luukkainen 2004, 157).

Opettajan tärkeimpänä työvälineenä nähdään hänen persoonallisuutensa. Jotta opettajaksi opiskelevien persoonallisuuden kasvulle olisi koulutuksessa tilaa, on opettajankoulutusta muokattu humanistisen ihmiskäsityksen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti. (Luukkainen 2004, 150.) Opettajaksi kasvaminen ei ole vain tietojen ja taitojen opettelua vaan myös opettajaidentiteetin rakentamista, identiteettityötä. Opettajankoulutuksessa keskitytään oman persoonallisuuden tiedostamiseen ja kehittämiseen, kasvatustyön arvoperustan pohtimiseen ja monipuoliseen henkilökohtaiseen kasvuun. (Kari & Heikkinen 2001, 42; Väisänen & Silkelä 2000, 132–133; Heikkinen 2002, 290.)

Mihin asti opettajuuden kehittämisessä formaali opettajankoulutus voi tulevaa opettajaa kasvattaa? Onko aika tarpeeksi pitkä henkilökohtaista opetustyötä ohjaavan pedagogiikan sisäistämiseen ja kaiken ammatissa tarvittavan tiedon omaksumiseen? Ei

tietenkään, näkevät monet kasvatusalan asiantuntijat. (Moilanen 2001, 73; Väisänen & Silkelä 2000, 148.) Opettajaksi ei varsinaisesti valmistuta opettajankoulutuksen aikana. Sen aikana kuitenkin tehdään merkittävää ammatillista identiteettityötä, joka jatkuu läpi koko työuran. (Kari & Heikkinen 2001, 56–57.)

3.3 Työelämä asiantuntijuuden kehittäjänä

Siirtyminen teoriapainotteisesta opiskelusta käytännönläheiseen työelämään on tuoreelle opettajalle haaste. Vaikka hän on opiskelun aikana saanut testata omaa kehittyvää opettajuuttaan opetusharjoittelussa ja mahdollisesti tehnyt sijaisuuksiakin, on pitkäjänteinen opetustyö oman luokan parissa aivan eri asia. Opettajan ammattitaito punnitaan vasta vuorovaikutuksessa oppilaiden ja työyhteisön kanssa (Heikkinen 2000, 12). Vuorikoski ja Törmä (2009, 14) tuovat esille Hargreavesin ja Goodsonin näkemyksen, kuinka tieteellistä tietoa ja asiantuntijuutta korostava yliopistomaailma voi antaa opettajan työstä täysin eri kuvan kuin opettajien kokemuksellinen tieto. Vuorikoski (2009b, 27) kuvaakin oman opettajan uransa alkua näin: ”*Olin opinnoissani perehtynyt teoreettisesti kasvatukseen ja opetustyöhön, mutta käytännön opetustyö pudotti minut teorioiden pilvilinnoista*”. Vaikka erilaiset opetustavat olivatkin hänelle teoriassa hyvin tuttuja, nosti käytäntö esiin monenlaisia haasteita (Vuorikoski 2009b, 34).

Moilanen (2001) pureutuu artikkelissaan teorian ja käytännön väliseen ristiriitaan analysoimalla erilaisten tietojen luonnetta. Teoreettinen tieto on ilmaistu oppikirjoissa käsitteellisesti ja jäsennellysti, mutta tiedon soveltamisen käytäntöön tekee ongelmalliseksi muun muassa se, että käytäntöä palveleva tieto saattaa tilanteesta riippuen olla luonteeltaan täysin erilaista kuin teoreettinen tieto (Moilanen 2001, 70). Käytännön tilanteet ovat hyvin monisyisiä ja vaihtelevia, jolloin ongelmanratkaisussa ei pärjää pelkällä kirjallisuudella. Opettaja käyttää työssään praktista tietoa, joka sisältää niin teoreettista tietoa kuin käytännön kokemusten kartuttamaa tietoaakin. Praktinen tieto sisältää elementtejä, joita ei voi ilmaista sanoin, vaan se ilmenee mielikuvina, taitoina ja osaamisena. (Moilanen 2001, 70–73.) Käytännön työssä selvitäkseen opettaja siis tarvitsee teoreettisen tiedon lisäksi kokemuksen tuomaa viisautta ja hiljaista tietoa, joita ei voi omaksua kuin työtä tekemällä. Eräiden tutkimusten mukaan opettajan käyttämä ammatillinen tieto on luonteeltaan hyvin käytännöllistä: se nousee käytännön tilanteista, se koskee käytäntöä ja tähtää käytäntöön. Näin ollen irrallisiksi ja opettajan työn

kannalta epärelevanteiksi jäävät sellaiset tiedot, joilla ei ole yhteyttä työnteon todellisuuteen. (Lauriala 2000, 91.) Työelämään astuminen antaa sysäyksen myös opettajan henkilökohtaisen käyttäteorian kehittymiselle (ks. Luukkainen 2004, 157). Käyttäteorian muotoutumiseen vaikuttaa opetus- ja kasvatustoiminnan lisäksi yhteistyö kollegojen kanssa sekä koulun vallitseva kulttuuri.

Viimeistään työelämään astuessaan tuore opettaja todella huomaa, kuinka sosiaalista opettajan työ onkaan. Hyviä vuorovaikutustaitoja tarvitaan niin työyhteisön, oppilaiden kuin heidän vanhempiensakin kanssa. (Förbom 2003, 56.) Usein on täysin sattumankauppaa, minkälaiseen opettajayhteisöön uusi opettaja liittyy. Työyhteisöllä saattaa kuitenkin olla jopa ratkaiseva merkitys siinä, mihin suuntaan noviisiopettajan asiantuntijuus kehittyy. Ääripäissä ovat opettajan autonomisuutta ja kollegiaalisuutta korostavat kulttuurit, ja nämä luovat erilaista opettajuutta. Koulu yhteisön toimintakulttuurit saattavat saada aikaan jopa siirtymäsokin, ennen kuin tuore opettaja oppii ymmärtämään eri toimijoiden moniulotteisia tavoitteita. (Sahi 2009, 106–107.)

Uudessa työyhteisössä voi olla helppoa nähdä selkeästi epätarkoituksenmukaisia käytänteitä. Uutena työntekijänä niiden muuttaminen on kuitenkin vaikeaa. (Heikkinen 2002, 287.) Tarvitaan tarkkaa sosiaalista lukutaitoa, jotta oma paikka yhteisössä löytyisi; tärkeitä ovat sekä kollegoiden hyväksyntä, että oma yksilöllisyys (Kari & Heikkinen 2001, 46). Etsikkoaika on tasapainoilua sopeutumisen ja uudistusinnon välimaastossa; mikäli tuore opettaja sopeutuu vallitseviin käytänteisiin, häneltä katoaa kyky ihmetellä ja kyseenalaistaa sekä mukavuudenhalussaan tahto kriittiseen koulun uudistamiseen (Heikkinen 2002, 288). Selviytyäkseen uran alkuvaiheista noviisiopettaja tarvitsee rinnalleen kollegoja. Parhaassa tapauksessa työyhteisö toimii tuoreen opettajan tukena ja voimavarana. Toimiakseen yhteistyö vaatii avoimuutta, keskustelevuutta, ristiriitojen kohtaamista ja kompromisseja. Yhteistyö on tärkeää koko työyhteisön kehittymisen kannalta. Nykyään opettajan ei odoteta osaan kaikkea itse, vaan jokainen työyhteisön jäsen tuo oman osaamisensa osaksi toimivaa kokonaisuutta - näin syntyy asiantuntijaorganisaatio. (Luukkainen 2004, 292–293.)

Opettajana kasvu jatkuu läpi uran. Humanistinen psykologia katsoo, että elämänsä aikana ihminen kasvaa omaksi itsekseen. Samalla tavalla opettaja kasvaa uransa aikana opettajapersoonallisuudeksi. (Förbom 2003, 73.) Aloittelevan opettajan käsikirjaksi tarkoitettu kirjassa opettajan uransa alkuvaikeuksista selvinnyt kirjailija kehottaa noviisi-opettajaa olemaan noudattamatta neuvoja ja tekemään kaikki mahdolliset virheet. Humorististen esimerkkien avulla hän haluaa viestittää vasta-

alkajalle, että tärkeintä on lopulta tehdä työtä omalla persoonallaan, koska sillä on kasvaviin sukupolviin syvällisempi vaikutus kuin epäinhimillisellä opetuskoneella tai piirtoheittimen jatkeella. (Förbom 2003, 74.)

Opettajan kasvusta on laadittu erilaisia urakehitysprosessia kuvaavia malleja. Ne pyrkivät kuvaamaan opettajan työuran erilaisia vaiheita aloittelevasta opettajasta eläkkeelle siirtymiseen. Seuraavissa alaluvuissa esitellään lyhyesti näitä malleja.

3.3.1 Urakehityksen skemaattinen malli

Hubermanin (1992, 122–142) hahmottelemassa skemaattisessa mallissa lähtökohtana on työvuosien lukumäärä. Hän siis olettaa, että tiettyihin uran vaiheisiin liittyy tiettyjä teemoja, ja että jokaisen opettajan kohdalla kehitys kulkee samalla tavalla työvuosiin sidottuna. (Ks. myös Järvinen 2002, 264.)

Skemaattisen mallin mukaan opettajan ensimmäinen, toinen ja kolmas työvuosi muodostavat uran alkuvaiheen, jolloin toiminta keskittyy selviytymiseen ja itsensä löytämiseen. Työvuosien 4–6 teemana on oman toiminnan vakiinnuttaminen. Tämän vaiheen jälkeen opettaja siirtyy joko kokeilevaan toimintaan tai itsensä epäilyn johdattamana toimintansa uudelleenarviointiin. Uudelleenarviointi voi myös seurata kokeilevaa toimintaa. Nämä teemat esiintyvät opetusvuosina 7–18. Opettajan edettyä urallaan 19. työvuoteen tulee ajankohtaiseksi oman toiminnan suhteuttaminen ja tietynlainen tyytyminen. Vaihtoehtona tälle on konservatismi. Tämä vaihe jatkuu aina 30. työvuoteen saakka, jonka jälkeen vuosina 31–40 opettajalle on tullut aika irtaantua työstään. (Huberman 1992, 122–142; ks. myös Järvinen 2002, 265.)

Hubermanin skemaattinen urakehitysmalli on jokseenkin joustamaton, koska se olettaa kaikkien opettajien käyvän läpi samat, edellä kuvatut vaiheet. Se ei ota esimerkiksi huomioon, etteivät kaikki opettajat tee 40 tai edes 20 vuoden uraa. Se jättää myös hyvin vähän, jos ollenkaan tilaa opettajien erilaisille persoonille sekä elämäntilanteille ja niistä johtuvalle erilaiselle etenemiselle opettajan uralla. Järvisen (2002, 264) mukaan tutkimukset osoittavat, ettei uudelleenarviointivaihe ole sidoksissa tiettyihin työvuosiin. Skemaattisen mallin yhtenä heikkoutena voidaan pitää myös sitä, että se sulkee kokeilevan toiminnan ja uudelleenarvioinnin vuorottelun mahdollisuuden pois.

3.3.2 Leithwoodin urasyklidimensio

Leithwood lähtee Järvisen (2002, 265) mukaan omassa urakehitysmallissaan liikkeelle Hubermanin tapaan siitä, että opettajan kypsyminen työssään on aikaan ja erilaisiin kehitysteemoihin sidottua. Leithwoodin mukaan nämä teemat ovat:

- 1) selviämistaitojen kehittäminen
- 2) pätevytyminen opettamisen perustaidoissa
- 3) joustavuuden kehittyminen opetustyössä
- 4) eksperttiyden saavuttaminen
- 5) kollegoiden ammatillisen kasvun tukeminen
- 6) opetusta ja kasvatusta koskevaan päätöksentekoon osallistuminen kaikilla tasoilla.

Leithwoodin ajattelussa urakehitys on vain yksi kehittymisen ulottuvuuksista, dimensioista. Urasyklidimension rinnalla kulkevat psykologinen kehitysdimensio ja ammatillisen asiantuntijuuden kehitysdimensio. Leithwood tutkikin näiden eri dimensioiden vuorovaikutusta sekä yhteyttä opettajan urakehitysprosessissa. (Järvinen 2002, 264–265.)

3.3.3 Urakehityksen prosessimalli

Järvinen on omia ja muiden tutkijoiden tutkimustuloksia sekä Leithwoodin kehitysdimensioita yhdistelemällä hahmotellut opettajan ammatillisen kehityksen prosessimallin (ks. Järvinen 2002, 266). Hubermanin ja Leithwoodin malleista poiketen se ei rakennu työvuosiin nojaten. Ainoastaan uran alku- sekä loppuvaihe ovat ajallisesti määriteltävissä olevia. Uran aloittamista Järvinen (2002, 266) nimittää myös induktiovaiheeksi. Uran alkumetrit sisältävät kolme erilaista kehitysteemaa. Aloittelevan opettajan on löydettävä itsensä ja toimintatapansa dimensioilla

- 1) reflektiivisyys – selviäminen,
- 2) riippumaton autonomia – kollegiaalisen tuen tarve, sekä
- 3) itsearvioinnin myötä lisääntyvä itsetuntemus – kontekstuaalisten tekijöiden korostuminen.

Näiden hahmotuttua ensimmäinen kehitysvaihe päättyy vakiinnuttamiseen, joka merkitsee opettajan sitoutumista valitsemalleen alalle. Perustaitojen hallinnan kehitys jatkuu edelleen. (Järvinen 2002, 266–267.)

Toiminnan vakiinnuttamisen jälkeen opettaja kohtaa lisääntyvän itse-epäilyn ja reflektion. Hän arvioi toimintaansa uusin silmin ja etsii uudenlaisia vaihtoehtoja. Uudelleenarviointivaiheessa opettaja saattaa kyseenalaistaa ammattipersonansa kivijalkana toimivat kasvatusteoreettiset ajatuksensa ja mielipiteensä kokonaan etsiessään haluamaansa suuntaan johtavia uusia toimintatapoja. (Järvinen 2002, 266–268.) Mahdollisesti hyvin kriittisinäkin koetut jaksot vievät opettajaa ammatillisen kehityksen prosessissa eteenpäin. Prosessimallin mukaan opettaja suuntautuu seuraavaksi oppiaineorientaatioon, yhteisöorientaatioon tai rutinoituneen työn orientaatioon. Oppiaineorientoitunut opettaja kehittää osaamistaan oman opetettavan aineensa saralla. Hän toteuttaa luokassa aktiivisesti uusia opetuskokeiluja, opetuksen joustavuus lisääntyy ja eksperttiys kasvaa. (Järvinen 2002, 266–268.) Yhteisöorientoitunut opettaja puolestaan osallistuu aktiivisesti työyhteisönsä päätöksentekoon ja erilaisiin kehitysprojekteihin ollen enenevässä määrin kiinnostunut myös kollegojensa ammatillisesta kehityksestä. Rutinoituneen työn orientaation omaava opettaja keskittyy kehittämään tehokkaita työskentelyrutiineja. Hän toimii luokassa rentoutuneesti asettamatta itselleen varsinaisia kehitystavoitteita. (Järvinen 2002, 266–268.)

Edellä kuvatut erilaiset orientaatiot eivät ole sidoksissa työvuosiin eivätkä ne ole vaihtoehtoisia opettajan uran suuntaajia. Opettaja voi uransa aikana palata useastikin uudelleenarviointiteemaan sekä siirtyä orientaatiosta toiseen joko uudelleenarviointivaiheen kautta tai ilman tietoista uudelleenarviointia. Orientaatiovaiheiden jälkeen opettaja saattaa saavuttaa eheytymisvaiheen (integriteettivaihe), jolloin hän opettamisen eksperttiyden lisäksi toimii mentorina kollegoilleen. (Järvinen 2002, 268–269.) Kaikki opettajat eivät ennen viimeistä, uralta vetäytymisvaihetta tätä kuitenkaan läpikäy. Kaiken kaikkiaan erilaiset elämäntilanteet ja nykyajan vaihtelevat uramahdollisuudet muovaavat toisistaan paljonkin poikkeavia ammatillisen kehityksen profiileja. Kaikki opettajat eivät välttämättä käy läpi kaikkia prosessimallin vaiheita. (Järvinen 2002, 268–269.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa opettajan asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä sekä valottaa mitä asiantuntijuuden kehittymisessä tapahtuu, kun opettajaksi opiskellut siirtyy työelämään harjoittamaan opettajan ammattia. Näkökulmia näihin kysymyksiin pyritään saamaan vertailemalla opintojensa loppuvaiheessa olevien opettajaksi opiskelevien ja uransa alkuvaiheessa olevien opettajien käsityksiä opettajan asiantuntijuudesta. Miten nämä erilaiset ryhmät määrittelevät opettajan asiantuntijuutta sekä yleisellä tasolla että henkilökohtaisella tasolla? Mistä osa-alueista he näkevät asiantuntijuuden koostuvan? Entä miten he hahmottavat oman asiantuntijuutensa rakentuneen/ kehittyneen? Vertailemalla aineistosta pyritään nostamaan esiin näkemysten mahdollisia eroja ja yhtäläisyyksiä.

Tämän lisäksi tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa siitä, miten yhdestä neljään vuotta työelämässä toimineet opettajat hahmottavat oman asiantuntijuutensa kehittymistä työvuosien aikana. Mitä muutoksia heidän ajattelussaan on tapahtunut, miten he ovat muuttuneet opiskelijoista opettajiksi? Jos opettaja kehittyy käytännön työssään ja omaksuu uusia toimintatapoja, onko kehitys myös käsitteellistä eli tapahtuuko käsitteellisessä ajattelussa samalla muutoksia? Entä osaavatko opettajat jälkikäteen erotella, mitä valmiuksia opettajankoulutus heille antoi, ja mitä asiantuntijuuden osasia puolestaan työn tekeminen on tuonut tullessaan? Minkälaisina opettajat ovat ylipäättään kokeneet ensimmäiset työvuotensa (ammattinharjoittamisen näkökulmasta) ja minkälaisia kehitystehtäviä he ovat kokeneet näinä vuosina käyneensä läpi?

Päätutkimuskysymykset ovat:

1. Miten opiskelunsa loppuvaiheessa olevat luokanopettajaopiskelijat määrittelevät opettajan asiantuntijuutta?
2. Miten yhdestä neljään vuotta opettajan työtä tehneet luokanopettajat määrittelevät opettajan asiantuntijuutta?

3. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet asiantuntijuuden kehittymiseen?

Minkälaisina luokanopettajat ovat kokeneet työuransa alkuvaiheet?

4. Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä opiskelijoiden ja luokanopettajien käsityksissä asiantuntijuudesta on?

4.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Tutkimuksessa käytetään myös kvantitatiivisia menetelmiä. Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimusote eivät sulje toisiaan pois, vaan ovat toisiaan täydentäviä suuntauksia (Eskola & Suoranta 2001, 13–14; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 127–128). Niitä voidaan soveltaa samassa tutkimuksessa rinnakkain ja nähdä kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen analyysi ikään kuin jatkumona (Alasuutari 1994, 23). Tässä tutkimuksessa määrällistä otetta käytetään yleisimpien vastausten löytämiseen ja mainintojen määrän laskemiseen kunkin tutkimuskysymyksen kohdalla. Pääpaino on kuitenkin kvalitatiivisessa lähestymistavassa: laadullisella otteella pyritään löytämään vastauksista merkityksiä.

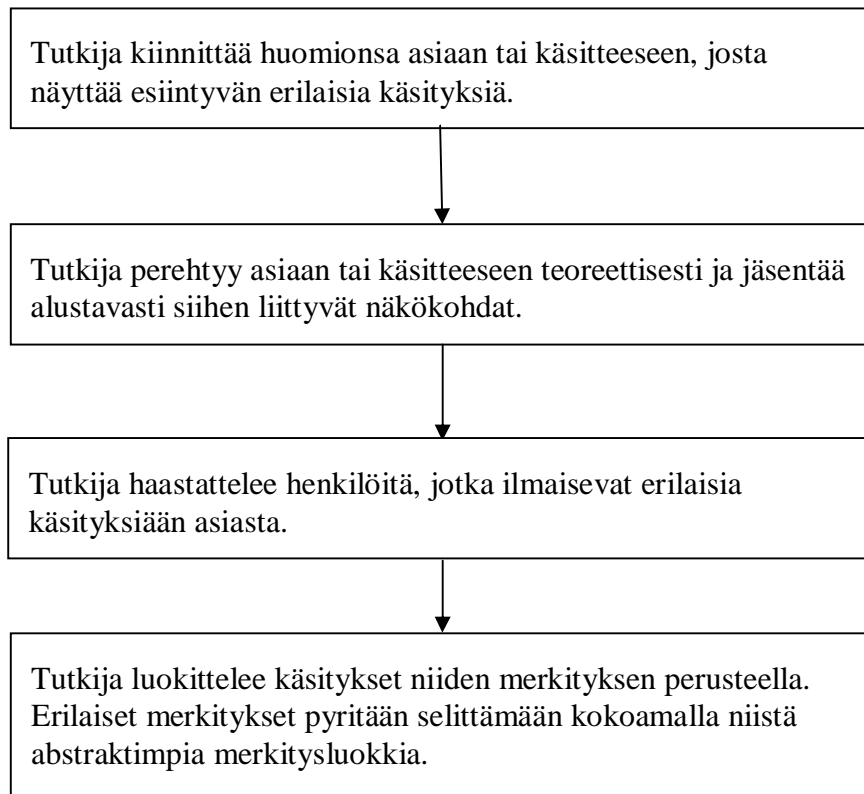
Tutkimuksen tavoitteena on olla sekä kuvaileva että vertaileva (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 130). Tutkimuksen tavoitteena on kuvailla, miten opintojensa loppuvaiheessa olevat opettajaksi opiskelevat sekä yhdestä neljään vuotta opettajina toimineet määrittelevät opettajan asiantuntijuutta niin yleisellä kuin henkilökohtaisellakin tasolla sekä mitkä tekijät he näkevät oleellisina asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Kuvailemisen lisäksi näitä kahden eri ryhmän näkemyksiä vertaillaan keskenään. Lisäksi tavoitteena on kuvailla opettajien kokemuksia oman asiantuntijuutensa kehittymisestä ensimmäisten työvuosien aikana.

Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään saamaan selville ihmisten käsityksiä asioista (Metsämuuronen 2000, 22). Fenomenografisen tutkimuksen mielenkiinnon kohteena ovat ”*ne sisällöllisesti eli laadullisesti erilaiset tavat, joilla ihmiset käsittävät ympärillä olevan maailman*”. Käsitysten erilaisuus johtuu ihmisten erilaisesta kokemustaustasta. (Ahonen 1995, 114–116.) Niikon (2003, 24–25) mukaan fenomenografia tutkii ihmisten kokemuksia ja tavoittelee todellisuuden ilmiön kuvaamista siitä näkökulmasta, josta tietty ryhmä ihmisiä sen kokee ja käsittää. Koska tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää opettajaksi opiskelevien sekä työelämässä toimivien opettajien käsityksiä asiantuntijuudesta, voidaan tutkimuksen otetta

luonnehtia fenomenografiseksi. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkittavien erilaiset tavat tai variaatiot kokea jokin ilmiö pyritään saamaan esiin. Yksi tapa pyrkiä ymmärtämään tutkimushenkilöiden näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä on avoin haastattelu. (Niikko 2003, 22, 30–31.) Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, 198–199) määrittelevät avoimen haastattelun lähenevän keskustelua, jossa aihe saattaa muuttua kesken kaiken; tiedon saaminen saattaaakin vaatia useita haastattelukertoja. Tämän tutkimuksen tavoitteen kannalta ei avoin haastattelu ollut tarkoituksenmukainen. Sen sijaan päädyttiin puolistrukturoituun muotoon. Metsämuurosen (2000, 39) mukaan myös kyselylomake voidaan tulkita haastatteluksi, vaikka tätä näkemystä eivät kaikki tutkijat allekirjoitakaan.

Fenomenografinen tutkimus lähtee olettamuksesta, että ihminen on tietoinen olento, joka aktiivisesti luo käsityksiä ja ilmaisee niitä kielellisesti (Ahonen 1995, 121 – 122). Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden käsityksiä opettajan asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä on pyritty saamaan selville kyselylomakkeen avulla ja opettajien käsityksiä haastattelun avulla. Erilaiset aineistonkeruumenetelmät ovat määrättyneet sen mukaan, minkälaista tietoa opiskelijoilta ja opettajilta haluttiin. Molempia vastaajaryhmiä pyydettiin määrittelemään opettajan asiantuntijuutta sekä arvioimaan sen kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä. Tämän lisäksi haluttiin selvittää opettajien kokemuksia ensimmäisten työvuosien ajalta. Tämän tyyppisen tiedon saamiseen haastattelu arvioitiin kyselylomaketta paremmaksi menetelmäksi. Tutkimusaineistosta ja tutkimushenkilöistä kerrotaan tarkemmin seuraavassa luvussa.

Tutkimuksen tekemisen vaiheet on esitelty karkeasti kuviossa 2. Tutkimuksen tekeminen on edennyt kuten fenomenografinen tutkimus Ahosen (1995, 115) mukaan (ks. myös Metsämuuronen 2000, 23). Tämän lisäksi tutkimuksen kulkua voidaan kuvailla myös spiraaliksi, jossa teoria ja aineisto ikään kuin keskustelevat toistensa kanssa tutkimuksen alusta loppuun saakka (Ahonen 1995, 125, 132–136).



KUVIO 2. Fenomenografisen tutkimuksen vaiheet (Ahonen 1995, 115; Metsämuuronen 2000, 23)

4.3 Aineisto ja tutkimushenkilöt

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta erillisestä aineistosta: kyselylomakkeista sekä haastatteluista. Kyselylomakkeilla (Liite 1) kerättiin luokanopettajaopiskelijoilta näkemyksiä opettajan asiantuntijuudesta ja haastattelujen avulla puolestaan luodattiin työssä olevien luokanopettajien ajatuksia sekä kokemuksia niin asiantuntijuudesta kuin opettajan uran alkuvaiheista.

Fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti teorettinen perehtyminen ohjasi kysymyksenasettelua niin kyselylomakkeen kuin haastattelunkin osalta (ks. Ahonen 1995, 123). Opiskelijoille suunnattu kyselylomake koostuu avoimista kysymyksistä: kyselylomakkeessa on esitetty kysymys ja sen jälkeen jätetty tyhjä vastaustila (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 187–188). Kyselylomakkeeseen valittiin avoimet kysymykset, jotta vastaajat saisivat vapaasti ilmaista ajatuksensa ilman, että niitä esimerkiksi rajoitetaan valmiilla vaihtoehdoilla (monivalintakysymykset). Avoimet

kysymykset tuovat esille sen, mikä vastaajan mielestä on keskeistä, ja nimenomaan tällaista tietoa tavoiteltiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 190.)

Kysely toteutettiin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen järjestämän asiantuntijuuskurssin yhteydessä marraskuussa 2008. Kurssilla harjoitettiin ammatillista vuorovaikutusta käymällä keskustelua opettajan asiantuntijuudesta. Kyselylomakkeet jaettiin opiskelijoille kurssin lopuksi. Kyselylomakkeen täyttäneet opiskelijat olivat siis pohtineet kyselylomakkeessa kysyttäviä asioita jo kurssin yhteydessä runsaasti. Edeltävä pohdinta luonnollisesti näkyy vastauksissa; niissä käsitellään opettajan asiantuntijuutta laajasti eri näkökulmista käsin. Määritelmät olisivat hyvin todennäköisesti suppeampia, mikäli näkemyksiä kysyttäisiin opiskelijoilta ”kylmiltään”, ilman ennakkopohdintaa.

Kyselylomake jaettiin yhteensä 74 opiskelijalle. Heistä 63 palautti lomakkeen täytettynä. Vastausprosentti on täten 85 %. 63 vastaajasta 46 (73 %) oli naisia ja 17 (27 %) miehiä. Vastaajien keski-ikä oli 26 vuotta ja suurimmalla osalla (30 vastaajaa) oli vastaushetkellä menossa viides opiskeluvuosi. Suurin osa vastaajista (n=40) arvioi valmistuvansa vuoden sisällä vastaamisajankohdasta, noin kolmannes (n=22) vuoden sisällä ja yksi kolmen vuoden sisällä vastaamisajankohdasta. Taulukossa 3 on esitetty tarkemmin opiskelijoiden jakaantuminen opiskeluvuosien perusteella.

TAULUKKO 3. Vastaajien jakauma opiskeluvuosien perusteella

Opiskeluvuosi vastaushetkellä	Vastaajia, lukumäärä
2.	3
3.	4
4.	15
5.	30
6.	7
7.	2
8.	1
ei vastausta	1

Tutkimuksen haastatteluaineisto koostuu neljän opettajan yksilöhaastattelusta. Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille haastateltaville esitetään samat kysymykset samassa järjestyksessä ilman valmiita vastausvaihtoehtoja; haastateltavat saavat siis vastata vapaasti omien ajatustensa mukaisesti. Teemahaastattelussa puolestaan haastattelun aihepiirit on etukäteen määritelty mutta ilman tarkasti muotoiltuja kysymyksiä ja järjestystä; vastausten laajuus ja järjestys vaihtelevat haastateltavan mukaan. (Eskola & Suoranta 2001, 86.) Tässä tutkimuksessa haastattelut sisälsivät piirteitä sekä puolistrukturoidusta haastattelusta että teemahaastattelusta. Haastattelurungon kysymykset muotoiltiin etukäteen ja kysymysten esittämisjärjestys suunniteltiin etukäteen teemoittain. Haastattelutilanteissa kysymysten muoto pysyi suurilta osin samanlaisena, mutta kysymysten järjestys vaihteli hieman. Tähän vaikutti päällekkäiset kysymykset – haastateltava vastasi johonkin kysymykseen jo jonkin toisen kysymyksen yhteydessä – ja haastateltavien vapaan kerronnan kulku; haastattelija siirtyi joustavasti haastattelurungossa jäljempänä esiintyvään kysymykseen mikäli haastateltava itse aloitti aiheesta puhumisen. Joustava haastattelutyöli mahdollisti myös tarkentavien kysymysten tekemisen. Ahonen (1995, 136–137) toteaaakin, että haastattelutilanteessa haastattelijan täytyy olla aktiivinen kuuntelija, jotta hän pystyy ennemmin mukailemaan haastateltavan kerrontaa ja tekemään lisäkysymyksiä esiin nousseiden näkökulmien perusteella kuin noudattaa orjallisesti ennalta muotoiltua kysymyksenasettelua. Haastattelurunko (Liite 2) alkaa samoilla kysymyksillä kuin opiskelijoille suunnattu kyselylomake. Lisäksi haastattelurunko sisältää työelämää koskevia kysymyksiä.

Haastattelut tehtiin tammi–maaliskuussa 2010. Kaksi haastatteluista tehtiin tutkimushenkilöiden työpaikoilla, yksi haastateltavan kotona ja yksi haastattelijan kotona. Jokainen haastattelu kesti reilun tunnin ja autenttisen puheen mukaisesti litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 51 liuskaa. Taulukossa 4 esitellään haastateltujen taustatiedot.

TAULUKKO 4. Haastateltujen opettajien taustatiedot

	Opettaja 1	Opettaja 2	Opettaja 3	Opettaja 4
Sukupuoli	nainen	mies	nainen	nainen
Ikä	30v.	32v.	28v.	26v.
Työskentelypaikkakunta	Liminka	Espoo	Helsinki	Jyväskylä
Monesko työvuosi meneillään	4.	1.	3.	2.
Koulun koko: oppilaiden lukumäärä	yli 500	350–400	lähes 600	33

4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi aloitettiin luokanopettajaopiskelijoilta kerätyistä kyselylomakkeista. Eskolan ja Suorannan (2004, 151) suositusta mukaillen tutustuin aineistoon lukemalla sitä läpi useaan kertaan, ensin lomakkeittain, sitten kysymyksittäin. Samalla myös numeroin kyselylomakkeet. Tulosten raportoinnin yhteydessä sitaattien perässä olevat numerot viittaavat tähän numerointiin. Aineistoa kysymyksittäin lukemalla siitä alkoi hahmottua tiettyjä teemoja. Opiskelijoiden vastaukset kirjattiin muistiinpanoihin tiettyjen teemojen eli kategorioiden alle ja luotiin uusia kategorioita niin kauan, kuin kaikki vastaukset voitiin luokitella johonkin kategoriaan kuuluvaksi. Näitä olivat esimerkiksi *koulutus* ja *vuorovaikutustaidot*. Vastauksia luokiteltaessa tehtiin myös temaattista yhdistelyä, esimerkiksi *ajatteluun ja persoonaan liittyvät tekijät* muodostivat yhden kategorian. Kategoriat siis luotiin aineistolähtöisesti, vaikka niiden muodostaminen pohjautui teoreettiseen ajatteluun (ks. Ahonen 1995, 127; Eskola & Suoranta 2001, 156). Ahonen (1995, 123) muistuttaakin, että vaikka teoria on oleellinen osa tutkimusprosessia, voi tutkija hukata aineistostaan jotain oleellista, jos hän ei anna aineiston puhua, vaan pakottaa tulokset taustateoriasta johdettuihin kategorioihin.

Vastaukset luokiteltiin mainintojen perusteella, eli laskettiin, kuinka moni vastaajista mainitsi jonkin tietyn asian. Sama vastaaja on voinut vastauksessaan tuoda esiin monta eri näkökulmaa, jolloin hän on näin ollen tuottanut mainintoja useaan eri kategoriaan. Laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tapaan vastauksissa mainittuja näkökulmia haluttiin tuoda laajasti esille, vaikkei samaa näkökulmaa määrällisesti

olisikaan mainittu useasti; määrää tärkeämpää on vastausten laadullinen erilaisuus (Ahonen 1995, 127). Määrä näkyy tässä tutkimuksessa raportin rakenteessa: kunkin kysymyksen kohdalla esitellään ensin ne kategoriat, joihin luokiteltuja mainintoja kertyi eniten. Tulosten raportoinnissa on ensin esitelty kategoria ja sen jälkeen tutkimushenkilöiden vastauksia siihen liittyen.

Opettajien haastattelut nauhoitettiin ja ne litteroitiin myöhemmin tarkasti autenttisen puheen mukaisesti. Lisäksi litteroituun aineistoon merkittiin alleviivauksella painotukset puheessa. Myös opettajien vastauksia useamman kerran lukiessa niistä alkoi hahmottua tiettyjä teemoja, joskaan ei niin selkeästi kuin opiskelijoiden vastauksista, sillä opettaja-vastaajia oli määrällisesti vähemmän ja toisaalta heidän vastauksensa olivat laajempia. Tässä vaiheessa otettiin alustavasti käyttöön opiskelijoiden vastauksia luokiteltaessa syntyneet kategoriat ja testattiin voidaanko opettajien vastaukset luokitella samoihin kategorioihin. Suurilta osin samojen kategorioiden käyttö onnistuikin. Samoja kategorioita käytettiin aina kun se oli mahdollista, jotta aineistojen vertailu olisi selkeää.

Aineistona opettajien litteroidut haastattelut vaativat hieman erilaista lähestymistapaa kuin opiskelijoiden kyselylomakkeet. Sen lisäksi, että opettajat kertoivat käsityksistään tiettyyn haastattelukysymykseen vastatessaan, he kertoivat samaan merkityskokonaisuuteen liittyvistä näkökulmistaan muiden vastaustensa yhteydessä. Haastatteluaineistosta piti etsiä vastauksia laajasti, koko aineistoa lukien. Laadullisessa analyysissä oleellista onkin, että tulkinta perustuu ajatukselliseen kokonaisuuteen eikä ulkoisesti määriteltävään yksikköön (esimerkiksi yksi puheenvuoro), jotta aineistossa esiintyviä ajatuksellisia yhteyksiä ei katkaista (Ahonen 1995, 143). Avuksi kategorioiden merkitsemiseksi aineistoon otettiin värikoodit ja reunahuomautukset. Tämän jälkeen vastaukset koottiin kategorioittain muistiinpanoihin.

Molempia aineistoja on käsitelty sekä määrällisesti että laadullisesti. Aineistojen erilaisesta luonteesta johtuen myös niiden raportointi eroaa hieman toisistaan. Opiskelijoiden vastausten raportoinnissa vastauksista on poimittu lyhyitä sitaatteja kuvaamaan jotakin tiettyä teemaa. Sen sijaan opettajien pohdintoja on esitelty pidempien suorien lainausten avulla. Näin heidän ajatuksistaan saa kokonaisvaltaisemman kuvan. Lisäksi laajemmat vastaukset havainnollisuudessaan palvelevat hedelmällisemmin tutkimuksen tavoitteita. Puhekielisyys pidentää osaltaan sitaatteja. Tulosten raportoinnissa on käytetty runsaasti suoria lainauksia, jotta tutkimushenkilöiden ääni pääsisi kuuluviin.

Opiskelijoiden ja opettajien vastaukset on raportoitu ensin omina kokonaisuuksinaan ja sen jälkeen vastauksia on vertailtu keskenään. Vastausten vertailussa etsittiin opiskelijoiden ja opettajien esittämien käsitysten yhteneväisyyksiä ja eroja. Myös merkityksille annettujen painoarvojen eroja etsittiin. Jos siis sekä opiskelijat että opettajat ovat tuottaneet tietyn kysymyksen kohdalla vastauksia samaan kategoriaan, saattavat heidän ilmaisemansa painotukset tai terminologiaan liittyvät merkitykset kuitenkin vaihdella. Näitä sävyeroja on pyritty tuomaan esille. Edelleen, aineistoista on etsitty, mitä tulokulmaa asiantuntijuuteen ne edustavat ja pyritty osoittamaan vastaajaryhmien mahdollisia eroja ja yhtäläisyyksiä tulkinnoissa.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Käsityksiä opettajan asiantuntijuudesta kysyttiin loppuvaiheen luokanopettajaopiskelijoilta kyselylomakkeiden avulla sekä työelämässä toimivilta luokanopettajilta haastattelemalla (kyselylomake liitteessä 1 ja haastattelurunko liitteessä 2). Tulokset esitellään tutkimuskysymyksittäin niin, että ensin raportoidaan opiskelijoiden vastaukset (luku 5.1 alalukuineen) ja sen jälkeen opettajien vastaukset (luku 5.2 alalukuineen).

5.1 Opiskelijoiden käsityksiä opettajan asiantuntijuudesta

5.1.1 Opettajan asiantuntijuuden määrittäminen yleisellä tasolla

Opiskelijoiden (N=63) käsitykset opettajan asiantuntijuudesta jakautuivat seuraaviin teemoihin: asiantuntijuus teoreettisena tietämyksenä (f=43), asiantuntijuus vuorovaikutustaitoina ja yhteistyönä (f=40), asiantuntijuus itsensä kehittämisenä (f=31), asiantuntijuus itsetuntemuksena (f=22), asiantuntijuus kykynä soveltaa teoriaa käytäntöön (f=15) sekä asiantuntijuus käytännön työkokemuksen mukanaan tuomana taitona (f=15).

Tulosten perusteella enemmistö (f=43) opiskelijoista ymmärtää opettajan asiantuntijuuden vahvasti *teoreettisena tietämyksenä*. Tähän teemaan luokiteltiin tutkittavien käsityksiä, joista he käyttivät aineistossa käsitteitä teorian tiedäminen, kasvatustieteellinen tieto, pedagoginen tieto, didaktinen tieto sekä substanssietä. Lisäksi joissakin vastauksissa (teoreettisen tietämyksen teemaan luokiteltujen 43:n lisäksi) ei kirjoitettu suoranaisesti tiedosta tai sen omaksumisesta, vaan esimerkiksi oppimisen asiantuntijuudesta tai kyvystä tehdä pedagogisesti perusteltuja ratkaisuja. Näissäkin käsityksissä voidaan tulkita olevan ajatus asiantuntijan hallussa olevasta kasvatustieteellisestä tiedosta; opettajan ei voitane nähdä olevan oppimisen asiantuntija tai kykenevän tekemään pedagogisesti perusteltuja ratkaisuja, mikäli hänellä ei olisi teoreettista tietämystä oppimisesta tai pedagogiikasta. Seuraavat aineistolainaukset havainnollistavat opiskelijoiden käsityksiä opettajan asiantuntijuudesta ensisijaisesti teoreettisena tietämyksenä.

”Ensinnäkin siihen [opettajan asiantuntijuuteen] kuuluu tiedot ja taidot. Siis oppiaines, ainedidaktiikka, opetusmenetelmät, pedagogiikka ym.” (OPI50)

”Opettajan asiantuntijuus on oman alan tuntemusta, paitsi tietoa oppimisesta ja siihen liittyvistä tekijöistä niin myös kasvatuksesta sekä sen ilmiöiden ymmärtämisestä.” (OPI55)

”Asiantuntijuudessa ei ole kyse suuresta määrästä tietoa, vaan viisaudesta käyttää sitä. [--] AT [asiantuntijuus] on teorian hallintaa ja sen yhdistämistä käytäntöön. AT on myös aineiden hallintaa, opettamisen hallintaa, oppimisen ymmärtämistä.” (OPI9)

”Ammatillisesti toimiva opettaja tietää, mitä tekee, miksi tekee ja miten. Pohja tähän saadaan koulutuksesta (mm. teoriapohja).” (OPI56)

Opiskelijoiden käsityksissä opettajan asiantuntijuudesta korostuivat myös *yhteistyö ja yhteistyötaidot* (f=40). Opettajan asiantuntijuuteen nähdään kuuluvan hyvät sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot. Asiantuntijan ominaisuuksiin katsottiin kuuluvan kyvykkyys ja halukkuus yhteistyöhön niin kollegojen kuin oppilaiden vanhempienkin kanssa. Myös moniammatillinen yhteistyö mainittiin. Vastauksissa tuotiin esiin ajatus yhteistyön voimasta ja kollegoiden hyödyntämisestä silloin, kun ei ” pärjää yksin”. Seuraavissa aineistolainauksissa on esimerkkejä yhteistyön kokemisesta merkittäväksi.

”[Opettajan asiantuntijuus on] kykyä keskustella ja tehdä yhteistyötä” (OPI37)

”Valmiutta ja halua toimia vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa” (OPI12)

”Asiantuntijuuteen kuuluu kyky nähdä asioita laajasti ja muidenkin silmin, kyky antaa tilaa muille, [--] sekä asiantuntijuuden jakaminen (ja vastaanottaminen) yhteisössä.” (OPI34)

Moni opiskelija (f=31) katsoi, että *itsensä kehittäminen* on olennainen osa opettajan asiantuntijuutta. Sen lisäksi, että asiantuntija kehittää itseään, on hänellä myös nimenomainen halu itsensä kehittämiseen. Tässä yhteydessä mainittiin usein kyky reflektoida (15 opiskelijan vastauksessa). Asiantuntijuus miellettiin myös kyvyksi tarkastella avoimesti uusia näkökulmia ja mahdollisuuksia sekä kyvyksi oppia muilta. Vastauksissa näkyi elinikäisen oppimisen ajatuksen omaksuminen. Osa vastaajista koki itsensä kehittämisen lisäksi tärkeäksi osallistua työyhteisön kehittämiseen, mikä käy ilmi seuraavista aineistoesimerkeistä.

”[Opettajan asiantuntijuuteen kuuluu] itsensä sekä työyhteisön kehittäminen.” (OPI18)

”Asiantuntijuus on alati kehittyvää, eikä esimerkiksi piste, jonka jälkeen voi levätä loppuelämänsä.” (OPI41)

”Ennen kaikkea asiantuntijuus on mielestäni muutoskykyä. Asiantuntijuus ei ole stabiili ja pysyvä tila, vaan siihen liittyy halu pysyä ”ajan hermoilla” ja uusintaa omaa työtään (ja omaa asiantuntijuuttaan).” (OPI52)

”Asiantuntijuus on sitä, että koulutuksessa saatujen perustietojen ja –taitojen jälkeen on valmis jatkuvaan omaa asiantuntijuutta koskevaan reflektioon. Reflektioinnin tulee johtaa pyrkimiseen kohti entistä parempaa asiantuntijuutta. Asiantuntijuudessa on siis kyse jatkuvasta oppimisesta.” (OPI62)

”Mielestäni opettajan asiantuntijuus on paljolti yhteydessä opettajan oman toimintansa tiedostamiseen, tuntemiseen ja reflektioon työssään.” (OPI56)

Noin kolmasosa vastaajista (f=22) katsoi, että asiantuntija-opettajalla olisi oltava hyvä *itsetuntemus*. Oma persoona koettiin merkittäväksi työn tekoon vaikuttavaksi tekijäksi. Opiskelijat olivat sitä mieltä, että opettajalla on oltava tietoa omasta itsestä, niin vahvuuksistaan kuin heikkouksistaankin sekä ajattelumalleista. Itsetuntemukseen liittyen yhdeksän vastaajaa mainitsi tiedostettujen *arvojen*, *asenteiden*, *maailmankatsomuksen* sekä *kasvatusfilosofian* tärkeyden opettajana toimimisessa. Seuraavat aineistolainaukset havainnollistavat opiskelijoiden ajatuksia itsetuntemuksen tärkeydestä.

”Opettajan asiantuntijuuteen kuuluu olennaisesti hyvä itsetuntemus ja taito tarkastella ja arvioida omaa osaamistaan.” (OPI28)

”[Opettajan asiantuntijuus on] kykyä ymmärtää omat vahvuudet ja heikkoudet sekä kehittää niitä.” (OPI54)

”Opettajan asiantuntijuus on: 1) itsensä tiedostamista yksilönä, millainen on (persoona, oma kasvutausta, kokemukset, arvot jne.) ihmisenä.” (OPI21)

”Sitä, että tiedostaa oman persoonallisuutensa, elämänsä historian ja tietopääomansa ja pystyy kriittisesti tarkastelemaan niiden vaikutusta opettajana toimimiseen.” (OPI53)

Tieteenalakohtaisen, teoreettisen tietämyksen painottamisen lisäksi opiskelijat ymmärtävät opettajan asiantuntijuuden kykynä soveltaa teoriaa käytäntöön (f=15). Edelleen, opettajan asiantuntijuuteen nähdään kuuluvan käytännön työkokemus ja sen mukanaan tuoma taito (f=15). Opiskelijoiden käsityksissä näkyy ajatus siitä, että koulumaailma mielletään hyvin vaihtelevia tilanteita sisältäväksi, ja että opettajalla tulee olla kyvykkyyttä toimia perustellulla tavalla ja joustavasti erilaisissa tilanteissa. Seuraavassa vastauksessa kiteytyy ajatus tiedon soveltamisesta vaihtuvissa tilanteissa.

”[Opettajan asiantuntijuus on] taitoa soveltaa tietoa käytännön toiminnassa kunkin tilanteen vaatimalla tavalla.” (OPI12)

Opettajan asiantuntijuuden katsottiin lisäksi olevan oppimis- ja kasvatusympäristön luomista, kasvattamista, oppilaiden huomioimista yksilönä, oppilaantuntemusta,

kriittisyyttä sekä OPS:in, lainsäädännön ja koulun toimintakulttuurin huomioinnottomista (jokaisen näistä mainitsi 2-7 vastaajaa).

5.1.2 Oman asiantuntijuuden määrittelyminen

Tutkimuksessa opiskelijoita pyydettiin määrittelemään omaa asiantuntijuuttaan suhteessa määritelmäänsä opettajan asiantuntijuudesta yleisellä tasolla. Vastaukset luokiteltiin seuraaviin teemoihin: 1) Teorian ja käytännön balanssi, 2) Hankitun osaamisen ja kehittymistarpeiden balanssi, 3) Nykyinen ja tuleva asiantuntijuus. Ensimmäiseen teemaan luokitelluissa vastauksissa kantavana ajatuksena oli, että teorian tietoa on kerääntynyt paljon, mutta käytännön kokemus puuttuu. Toiseen teemaan luokitellut vastaajat puolestaan olivat sitä mieltä, että asiantuntijalta edellytettävät perustiedot alkavat olla hallussa, mutta kehitettäviä osa-alueita riittää. Kolmanteen teemaan luokiteltiin vastaukset, joissa ilmaistiin oltavan matkalla kohti asiantuntijuutta. Seuraavassa tuloksia esitellään edellä kuvattujen teemojen näkökulmista.

Teorian ja käytännön balanssi. Suurin osa opiskelijoista pohti omaa asiantuntijuuttaan hyvin eritellysti. Noin puolet ($f=31$) toi vastauksessaan esiin käytännön kokemuksen puuttumisen. Asiantuntijuuteen kuuluvaksi katsotun teorian tietämyksen kuvailtiin olevan jo lähes hallussa samoin kuin laajempien kokonaisuuksien hahmottamisen, mutta teorian soveltamisen käytännössä koettiin puuttuvan ja asiantuntijuuden olevan tältä osin vielä heikoilla. Asiantuntijuuden kuvattiin olevan teoriatasolla oleva ideaali, malli, joka tulee todeksi ja pääsee testiin vasta työelämässä. Tietojen ja taitojen vieminen konkreettiselle soveltamisen ja toteuttamisen tasolle koettiin haastavaksi. Myös opintojen vaiheella oli vaikutusta oman asiantuntijuuden arviointiin: yli puolet loppuvaiheen opiskelijoista (5.-8. opiskeluvuosi) punnitsi oman asiantuntijuutensa tasoa suhteessa käytännön kokemuksen määrään ja siihen, kuinka paljon heillä on ollut tilaisuuksia soveltaa oppimaansa käytännössä. Koska suurimmalla osalla työkokemus/ käytännön kokemus oli vähäistä tai puuttui kokonaan, todettiin oman asiantuntijuuden olevan vajaa. Seuraavat aineistoesimerkit havainnollistavat opiskelijoiden mietteitä teorian tiedon ja käytännön kokemuksen suhteesta.

”Opinnot ovat ehkä luoneet/ luovat pohjan asiantuntijuudelle, joka sitten kehittyy ja kasvaa työelämän ja –kokemuksen myötä. Toisaalta koen, että voin kutsua itseäni asiantuntijaksi omalla alallani jo pelkästään sen vuoksi, että olen alaa opiskellut, vaikka periaatteessa uskon,

että asiantuntijuus pääsee kasvamaan ja kehittymään varsinaisesti vasta työelämässä sen perustuksen päälle, jonka opinnot ja esim. harjoittelukokemukset ym. ovat antaneet.” (OPI20)

”Kaikki asiat kehittyvät sitten kun pääsen käytäntöön. Nyt olen oppinut ajattelemaan ja kritisoidaan toimintaani. Olen joutunut perustelevaan valintojani. En kuitenkaan koe olevani kovin hyvä asiantuntija, koska minulla ei ole tarpeeksi käytännön kokemusta, enkä sellaista asiantuntijuutta saa mitenkään kursseja käymällä.” (OPI2)

”Minulla ei kuitenkaan ole paljoa kokemusta käytännön työstä. Niinpä oma määritelmäni opettajan asiantuntijuudesta on lähinnä teoreettinen, oma ideaalini, johon toivoisin pyrkiväni. Odotan asiantuntijuuteni kehittyvän paljon päästessäni työelämään. Vasta käytännön myötä tiedän, miten kannattaa toimia oikeasti.” (OPI56)

Hankitun osaamisen ja kehittymistarpeiden balanssi. Neljännes (f=14) vastaajista kuvaili, että perustiedot tai jotkin asiantuntijuuden osa-alueet alkavat olla hallussa, mutta osa asiantuntijuuden palasista on vasta kehittymässä. He kokivat, että ajatusten selkiyttämistä tarvitaan vielä: perustiedot eivät riitä ja kehitettäviä osa-alueita on edelleen.

”Mielestäni minulla on asiantuntijuutta jokaiselta osa-alueelta, mutta niissä on luonnollisesti kehittymisen varaa. Varsinaista ylärajaa asiantuntijuudelle tuskin onkaan.” (OPI6)

”Tällä hetkellä, kun takana on yli puolet okl-opinnoista, tarvittavat perustiedot ja -taidot alkavat olla koossa, jotta pystyisi tekemään opettajan työtä asiantuntijana.” (OPI62)

Nykyinen ja tuleva asiantuntijuus. Kaikki eivät määritelleet, missä määrin he kokivat olevansa asiantuntijoita, vaan kuvasivat olevansa matkalla kohti asiantuntijuutta. Asiantuntijuus nähtiin prosessina: asiantuntijuus rakentuu vähitellen mutta ei välttämättä koskaan tule valmiiksi.

”Tunnen olevani opettajuusprosessissa, jossa jokainen [asiantuntijuuden] elementti kehittyy ja voimaantuu eri tilanteissa ja merkityksissä. Korostan, että opettaja ei ole ikinä valmis asiantuntija vaan elementit muuttuvat/ muuttavat muotoaan ajan kanssa.” (OPI26)

”Vaikka kehittyminen jatkuu loputtomiin ja tuntisi kuinka olevansa vasta alussa, mielestäni jokaisella on mahdollisuuksia kehittyä ja olla asiantuntija siinä vaiheessa, missä kulloinkin on menossa, kunhan vain itse on avoin ja valmis kehittymään.” (OPI48)

Aineistosta erottui selkeästi muutama opiskelija, jotka kokivat asiantuntijuutensa olevan varsin hyvässä vaiheessa sekä vastaavasti muutama opiskelija, jotka eivät kokeneet olevansa pitkällä asiantuntijuudessaan. Kiinnostavaksi tuloksen tekee se, että hyväksi asiantuntijuutensa tason määritelleet olivat alkuvaiheen opiskelijoita, kun taas asiantuntijuutensa kehittymättömiksi arvioineet olivat loppuvaiheen opiskelijoita. Seuraavat esimerkit havainnollistavat kyseisten opiskelijoiden vastauksia.

3. vuoden opiskelija, ei työkokemusta: ”Oma asiantuntijuuteni on tällä hetkellä varsin hyvä. Se pohjautuu pääasiassa opiskeluissa opittuihin teorian tietoihin opettamisesta ja oppimisesta (pedagogiikka + didaktiikka) sekä sivuaineissa saatuihin tietoihin.” (OPI21)

7. vuoden opiskelija, työkokemusta leiriohjaajana, ei opettajana: ”Olen vielä todellinen raakile. Tuntuu, että kaikki [asiantuntijuuden] osa-alueet ovat vielä pitkälti hakusessa. [--]Tekemällä ja työssä tietysti oppii, mutta jokseenkin tyhjin taskuin tunnen siirtyväni työelämään. Toisaalta paljon on tiedostamatonta osaamista minullakin.” (OPI17)

5.1.3 Asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät

Asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä selvitettiin molemmista aineistoista kahdesta eri näkökulmasta käsin. Tutkimushenkilöitä pyydettiin arvioimaan sekä asiantuntijuuden kehittymistä edistäneitä että sitä vaikeuttaneita tekijöitä. Niin opiskelijat kuin opettajatkin mainitsivat useita asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä. Aineistossa painottuvat enemmän asiantuntijuuden kehittymistä edistäneet tekijät kuin sitä vaikeuttaneet tekijät.

5.1.3.1 Asiantuntijuuden kehittymistä edistäneet tekijät

Asiantuntijuuden kehittymistä edistäneitä tekijöitä luokiteltaessa opiskelijoiden aineistosta nousi esiin viisi teemaa: koulutus, vuorovaikutus ja ihmissuhteet, ajatteluun ja persoonaan liittyvät tekijät, työkokemus sekä elämäkokemukset.

Koulutus. Suurin osa opiskelijoista mainitsi vastauksessaan koulutukseen ja opiskeluun liittyviä tekijöitä, monet useamman kuin yhden tekijän. Mainintoja kertyi yhteensä 64 kappaletta. 17 vastaajaa totesi, että koulutus tai opiskelu ylipäättään on edistänyt asiantuntijuuden kehittymistä. Edelleen 12 vastaajaa mainitsi koulutuksen tai opiskelun kertomalla myös hieman tarkemmin, mikä erityisesti siinä on asiantuntijuutta edistänyt.

”Opinnot: teoria ja käytäntö.” (OPI16)

”Opinnot, joissa on oivaltanut teorian ja käytännön yhtäläisyyksiä. Irralliset käsitteet ovat saaneet rinnastusta.” (OPI36)

”OKL:n kurssit sekä muut opinnot, jota kautta asiantuntijuuteen on saanut uusia näkökulmia.” (OPI33)

Toiseksi eniten, 15 mainintaa sai opetusharjoittelut. Harjoitteluiden suhteen merkityksellisiksi asiantuntijuutta edistäneiksi tekijöiksi mainittiin keskustelut didaktikon tai aineenopettajan kanssa, asiantunteva ohjaava opettaja, tasavertaisena kohtelu harjoittelussa, onnistumisen kokemukset sekä opetusharjoittelukokemusten reflektointi.

”[Asiantuntijuuden kehittymistä on edistänyt] käytännön kokemus, johon verrata ja peilata teorian tietoa (harjoittelut, sijaisuudet).” (OPI46)

Kolme vastaajaa totesi, että teoria (jolla todennäköisesti tarkoitettiin kasvatustieteellisiä teorioita) on edistänyt asiantuntijuuden kehittymistä. Osa opiskelijoista eritteli, minkälaiset kurssit ovat olleet antoisia, kolme myös mainitsi erityisesti asiantuntijuusseminaarin. Tähän vaikuttaa osaltaan varmasti se, että kyselylomakkeen täyttäjät olivat juuri käyneet kyseisen kurssin. Toisaalta se voi kertoa myös siitä, että juuri käyty kurssi, muihin kursseihin verrattuna, on koettu hyvin merkitykselliseksi oman opettajaksi kehittymisen kannalta.

”Hyvät kurssit ja ohjaajat, kurssit joilla on ollut aikaa sisäistää oppimansa.” (OPI1)

”Asiantuntijuus-kurssi, jolla olen ensimmäistä kertaa tullut tiedostaen ajatelleeksi asiantuntijuutta opettajan työssä.” (OPI60)

Myös kotiryhmätyöskentely koettiin merkitykselliseksi tekijäksi asiantuntijuuden kehittämisessä, kuten seuraavista lainauksista käy ilmi.

”Oma kotiryhmä + kehittävät keskustelut sen sisällä → pidän parhaana antina lähes koko opiskelun ajalta.” (OPI53)

”Asiantuntijuuttani on edistänyt erityisesti kahden ensimmäisen vuoden kotiryhmäopetus integraatioryhmässä (erilainen kokeiluryhmä Jkl:n okl:ssa). Ryhmässä pääsin kehittämään omaa ajattelua huomattavan paljon kriittisemmäksi.” (OPI62)

Muita asiantuntijuuden kehittymistä edistäneitä, yleisesti koulutukseen liittyviä tekijöitä olivat opiskelijoiden mielestä luettu kirjallisuus, ryhmätyöt, sivuaineet, muut kuin OKL:n opinnot sekä rauhallinen opiskelutahti.

Vuorovaikutus ja ihmissuhteet. Vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden kategoriaan luokiteltavissa olevia mainintoja oli kyselylomakkeissa yhteensä 40 kappaletta. Kaikista merkityksellisimmäksi oman asiantuntijuutensa kehittämisessä opiskelijat kokivat

keskustelut (25 mainintaa). Vastauksista kävi ilmi, että asiantuntijuuden kehittymisen kannalta tärkeitä keskusteluja käydään niin opiskelutovereiden, muiden kaverien, yliopistonopettajien, ohjaavien opettajien kuin kentällä toimivien kollegojenkin kanssa. Opiskelijat kokivat, että opiskeluun liittyvien asioiden jakaminen ja niistä keskusteleminen auttavat oman ajattelun kehittämisessä.

”Mielestäni kaikki rakentava keskustelu ja asiantuntijuuden pohtiminen ovat kehittäneet sitä [asiantuntijuutta].” (OPI6)

”[--] Tärkeimpänä kuitenkin jatkuva keskustelu ja pohdinta läheisten opiskelijatovereiden kanssa.” (OPI63)

”Keskustelut siitä, mitä asiantuntijuus on. [--] Keskustelut opettajien ja opiskelukavereiden kanssa.” (OPI25)

Merkitykselliseksi koettiin myös muilta saatu palaute. Osa vastaajista mainitsi, että asiantuntijuuden kehittämiseen vaikuttavat ylipäättään toiset ihmiset, kuten opiskelutoverit, erilaiset kaverit, aviopuoliso, lapset, perhe, kotitausta, hyvät ohjaajat sekä muut ihmiset. Pari vastaajaa mainitsi äitiyden ja omien lapsien saamisen edistäneen asiantuntijuutta mm. vanhemmuuden ja opettajuuden vastuiden pohtimisen kautta.

Ajatteluun ja persoonaan liittyvät tekijät. 29 vastaajaa kirjoitti asiantuntijuuden kehittämistä edistäneen sellaisten tekijöiden, jotka liittyvät jollain tavalla ajatteluun, persoonaan tai muihin tiedostettuihin sisäisiin tekijöihin. Yhteensä kymmenen vastaajaa kirjoitti asioiden pohtimisen ja reflektoinnin tärkeydestä. Niiden katsottiin olevan hyvin merkityksellisiä kehittämisen kannalta. Osa vastaajista katsoi, että nimenomaan ajattelussa tapahtuneet muutokset ja kehittyminen opiskelun aikana ovat edistäneet asiantuntijaksi kasvua. Eräs opiskelija kirjoitti myös pyrkimyksestä tiedostaa omaan ajatteluun vaikuttavia tekijöitä.

”Keskeisin edistävä tekijä on, että ajattelen ja pohdin paljon sekä yhdessä ystävien kanssa että yksin.” (OPI47)

”Tietyillä kursseilla on annettu mahdollisuus reflektointiin, jonka olen kokenut edistävän asiantuntijuuteni kehittämistä.” (OPI41)

”Opinnot, joissa on painotettu reflektiivistä ajattelua ja kyseenalaistettu itsestään selvinä pidettyjä koulun käytäntöjä.” (OPI56)

Seitsemän vastaajaa oli sitä mieltä, että merkitystä on ollut omalla motivaatiolla: positiivinen asenne sekä mielenkiinto ja innostus omaa alaa kohtaan vaikuttavat myönteisesti asiantuntijuuden kehittymiseen.

”Pidän yhtenä erittäin tärkeänä asiana asiantuntijaksi kasvavan omaa asennetta. Jokaisesta hetkestä löytyy oppimisen siemen ja mahdollisuus, kun itse vaan jaksaa sen nähdä.” (OPI55)

Lisäksi merkityksellisiksi koettiin opintojen aikana tapahtunut kypsyminen, ihmisenä kasvaminen sekä jotkut persoonallisuuden piirteisiin liittyvät seikat, kuten avoimuus, sosiaalisuus ja rehellisyys. Myös vahva itsetunto mainittiin.

Työkokemus. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden työkokemuksen määrä vaihteli suuresti. Vastaajien joukossa oli sekä sellaisia, joilla ei ollut ollenkaan kokemusta oman alan töistä sekä sellaisia, jotka olivat työskennelleet kasvatus- ja opetusalan töissä eripituisia jaksoja. Merkityksellisiksi työkokemuksiksi ei koettu ainoastaan oman alan töitä, vaan myös omaa alaa sivuavat sekä muutoin monipuoliseksi koetut työt. Yhteensä 24 opiskelijaa vastasi työkokemusten vaikuttaneen myönteisesti asiantuntijuuden kehittymiseen. Heistä yhdeksän mainitsi erityisesti opettajan työt, kahdeksan opettajan sijaisuudet ja seitsemän jonkin muun kuin opettajan työn. Näitä olivat esimerkiksi leiriohjaajana ja koulunkäyntiavustajana toimiminen sekä vapaaehtoistyö seurakunnassa. Vastauksista kävi ilmi, että sekä onnistumisen kokemuksilla että vastoinkäymisillä on ollut merkitystä asiantuntijuuden kehittymiselle.

”[--] kokemukset opettamisesta (harjoittelut, sijaisuudet, kouluavustajana toimiminen) [--]” (OPI43)

”Olen tehnyt paljon leiriohjaajan töitä suomalaisilla ja kv-leireillä, mikä on kehittänyt oppilaantuntemusta ja lasten kehitystasojen ja kiinnostuksen kohteiden ymmärtämistä.” (OPI17)

Muut tekijät. Opiskelijoista 17 mainitsi sellaisia asiantuntijuuden kehittymistä edistäneitä tekijöitä, jotka eivät sovi edellisiin kategorioihin. Eniten mainintoja (f=7) saanut tällainen tekijä oli elämäkokemus. Eletyn elämän ja sen myötä vastaan tulleiden kokemusten katsottiin kasvattaneen henkisesti ja antaneen perspektiiviä myös opettajan asiantuntijuuteen. Tähän liittyen pari opiskelijaa katsoi oman iän olevan asiantuntijuuden kehittymistä edistävä tekijä. Lisäksi mainittiin mm. harrastukset,

matkustelu, kasvattamiseen liittyvät asiat, kokemukset koulusta sekä hyvien esimerkkien ja asiantuntijoiden seuraaminen.

5.1.3.2 Merkityksellisiä tilanteita

Sen lisäksi, että tutkimushenkilöiltä kysyttiin asiantuntijuuden kehittymistä edistäneitä tekijöitä, heitä pyydettiin kuvailemaan jokin itselle mieleen jäänyt merkityksellinen tilanne, joka on vaikuttanut positiivisesti asiantuntijuuden kehittymiseen. Vaikka lähes kaikki osasivat nimetä jonkin erityisen asian, yhden yksittäisen tilanteen nimeäminen näyttäisi olleen hankalaa. Mainittujen tilanteiden luokittelussa oli opiskelijoiden aineistossa mahdollista käyttää samoja, edellisessä luvussa kuvattuja kategorioita.

Suurin osa opiskelijoista (f=25) kirjoitti tilanteesta, joka liittyi koulutukseen. Yksittäisten mainintojen rinnalla useita mainintoja saivat asiantuntijuusseminaari (f=9) ja opetusharjoitteluihin liittyvät tilanteet (f=8). Opetusharjoitteluihin liittyen kuvailtiin tilanteita laidasta laitaan, vuorovaikutustaitojen kehittymisestä yksittäisiin harjoitustunteihin. Useissa kertomuksissa opetusharjoitteluun liittyi merkityksellinen vuorovaikutustilanne, esimerkiksi syvällisiksi koetut ja uusia näkökulmia avanneet keskustelut didaktikon tai ohjaavan opettajan kanssa. Nämä kokemukset voitaisiin luokitella myös vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden kategoriaan. Olen kuitenkin luokitellut ne tähän, sillä opetusharjoittelut ovat olleet lähtökohtana merkityksellisten tilanteiden syntyemiselle.

”Ottaisin esimerkiksi asiantuntijuusseminaarin, koska se avasi niin hyvin silmäni ajattelemaan omaa rooliani kasvatus/ opetusalan asiantuntijana. Nyt vasta rupesin ajattelemaan tuota roolia oman itseni kautta, nyt tiedostan ja hahmotan opettajan asiantuntijuuden huomasti paremmin.” (OPI9)

”OKL:n asiantuntijuusseminaarissa moni asia lokahti paikalleen. Kurssi toimi mainiosti. Toisaalta kyseisellä kurssilla käytettiin sanaa asiantuntija ensimmäistä kertaa OKL:n aikana, joten asiantuntijuus ei ole voinut kehittyäkään niin tiedostetusti ennen kurssia.” (OPI24)

”Sivuaineharjoittelussa pidin draamatunteja luokalle, joka ei ollut millään tavalla tottunut draamatyötapojen käyttöön. Alku olikin yhtä sirkusta ja olin hermorauniona! Onneksi minulla oli loistava didaktikko, jolta sain hyviä neuvoja [--] Didaktikon neuvot kohtasivat ajatusmaailmani kanssa, aloin toteuttaa niitä, ja ne kohtasivat myös lasten toiminnan kanssa. Jo parin seuraavan draamatunnin jälkeen saimme oppilaiden kanssa yhdessä kiinni draaman työtavoista, seurasi molemminpuolinen tyytyväisyys ja tunsin opettajan asiantuntijuuteni kehittyneen.” (OPI51)

”Huonoin pitämäni harjoittelutunti. Halu itsereflektioon kasvoi ja etenkin jälkeenpäin olen todennut tunnin olleen kehittävin koko opiskeluaikana, sillä ymmärsin oman asiantuntijuuteni keskeneräisyyden ja pystyin kriittisesti tarkastelemaan toimintaani sen jälkeen kun jonkin ajan kuluttua pohdin tunnin kulkua.” (OPI53)

”Kasvatussosiologian kurssi auttoi minua jäsentämään sitä, mitä vielä kaipaankoulutukseltani. Tein työni parin kanssa, ja tein sen sellaisesta näkökulmasta ja aiheesta, joka todella kiinnosti minua.” (OPI63)

Toiseksi eniten opiskelijat kuvasivat tilanteita, jotka liittyivät vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin (f=15) tai työkokemukseen (f=15). Kaksitoista opiskelijaa kirjoitti merkityksellisistä keskusteluista. Vastausten mukaan niitä oli käyty esimerkiksi opiskelukaverien, harjoittelua ohjaavien opettajien, oppilaiden ja tuttujen luokanopettajien kanssa. Keskustelut olivat tapahtuneet mm. äidinkielen ryhmätunneilla, parityön yhteydessä, sivuaineharjoittelussa ja sijaisena ollessa. Myös vaikeiden yhteistyötilanteiden kohtaaminen katsottiin asiantuntijuuden kehittymistä edistäväksi seikaksi.

”Opetuskeskustelut oppilaiden kanssa. → huomata kuinka oppilaat jäsentävät ja omaksuvat tietoa.” (OPI18)

”[–] Lisäksi vaikeissa yhteistyötilanteissa esim. vanhempien kanssa asiantuntijuuteni on todella kehittynyt.” (OPI19)

Työkokemuksiin liittyen opiskelijat nostivat esille monia erilaisia merkittäviä tilanteita. Pari vastaajaa oli sitä mieltä, että sijaisuudet ovat olleet tärkeitä asiantuntijuuden kehittymisen kannalta, sillä niitä tehdessä pääsee ”oikeasti” opettamaan. Lähes kaikkia työkokemukseen liittyviä vastauksia yhdisti se piirre, että niissä kerrottiin toisten ihmisten kohtaamisesta: erilaisten oppilaiden kohtaaminen sekä vanhempien kohtaaminen koettiin tärkeiksi seikoiksi. Esille nostettiin myös esimerkiksi työskentely harrastuksen parissa, leiriohjaajana toimiminen sekä asiakaspalvelutilanteet erilaisissa töissä.

”Ensimmäisenä tulee mieleen sijaisuudet, joissa on oikeasti päässyt opettamaan ja kokeilemaan omia juttujaan ilman arvioivia katseita. Esim. tilanne, jossa yhdysluokassa oli todella lahjakas (ja samalla luokan ehkä pahin häirikkö) tyttö, pisti miettimään, miten minun tulee opettajana suhtautua/ toimia tällaiseen jokseenkin ristiriitaiseen tilanteeseen.” (OPI20)

”Ilman erillisten tilanteiden kuvaamista ihan yleisesti koen sijaisuuksien (pidempien kuin kaksi päivää) kehittävän asiantuntijuutta, tämä tietenkin siinä tapauksessa, jos tulee ottaneeksi homman tosissaan; suunnitellen ja reflektoiden, vastuu on sijaisuuksissakin kokonaisvaltaisempaa kuin esim. opetusharjoittelussa.” (OPI30)

”En tiedä nyt erityistä tilannetta. Mutta opetusharjoittelussani ja työssä oppilaat/ opiskelijat ovat olleet paras peilini oman opettajuuskuvan muodostamisessa. Oma toimintani heijastuu heistä ja he ovat loistava peili oman asiantuntijuuden kehittämisessä. Työkollegat ovat myös toinen hyvä reflektoinnin kohde.” (OPI26)

”Ei ole mitään yksittäistä tilannetta, mutta leiriohjaajana olen saanut paljon hyviä ja haastavia kokemuksia, sillä siellä lapset ovat avoimia ja tiivis 6-7 päivän kanssakäyminen saa kaikki tunteet esiin.” (OPI17)

Eräs opiskelija kertoi kokeneensa merkittäväksi asiantuntijuutensa kehittymistä edistäneeksi tilanteeksi saamansa oivalluksen siitä, kuinka teoriaa hyödynnetään käytännössä. Toinen puolestaan kertoi ajattelun muutoksesta positiivisemmaksi. Pari vastaajaa mainitsi koulumaailmasta saatujen kokemusten reflektoinnin tärkeyden.

”Aloin ajatella positiivisesti omasta osaamisestani. Sen jälkeen huomasin, että työpäivän aikana onnistuinkin jossain. Itseluottamusta tuovia onnistumisia löytyy joka päivästä.” (OPI5)

Lisäksi merkityksellisiksi miellettiin harrastuksiin ja äitiyteen liittyvät tilanteet. Yksi vastaajista nosti esiin Jokelan koulusurmat.

”Lasten syntyminen on todella avannut silmäni; mikä on vanhempien vastuu ja mikä opettajan. Koen, että on helpompaa ja selkeämpää olla yhteistyössä vanhempien kanssa, kun tiedän, mitä vanhemmuus on, vaikka sitä on todella monenlaista – siis vanhemmuutta.” (OPI4)

”Jokelan koulusurmat → miten minä opettajana voisin vaikuttaa? (Lapsien entistä parempi huomioiminen.)” (OPI42)

5.1.3.3 Asiantuntijuuden kehittymistä vaikeuttaneet tekijät

Ajatteluun ja persoonaan liittyvät tekijät. Kun opiskelijat arvioivat asiantuntijuutensa kehittymistä vaikeuttaneita seikkoja, eniten mainintoja saivat ajatteluun ja persoonaan tai muihin tiedostettuihin sisäisiin tekijöihin liittyvät seikat ($f=34$). Merkittävimmäksi tässä kategoriassa nousi oma asenne ja sen vaikutukset opiskeluun. Vastaajat katsoivat, että omalla asenteella, tässä tapauksessa nimenomaan negatiivisella asenteella on merkitystä asiantuntijuuden kehittymiselle. Opiskelijat luonnehtivat, että asiantuntijuuden kehittymistä ovat vaikeuttaneet oma negatiivinen asenne koulutusta kohtaan, opiskelukielteisyys ja se, että opinnot on otettu vakavasti vasta niiden loppuvaiheessa. Opiskelijat kertoivat motivaation puutteesta, väsymyksestä sekä turhautumisesta opiskeluun, ajoittaisesta laiskuudesta ja saamattomuudesta. Vastauksista ilmeni opiskelijoiden myös kokevan, että epävarmuus ammatinvalinnan suhteen vaikeuttaa asiantuntijuuden kehittymistä. Koulutukseen koettiin sisältyvän liian vähän aikaa ajattelulle, toisaalta raskaana pidettiin myös liiallista pohtimista tai reflektoinnin vaikeutta. Lisäksi opiskelijoiden mielestä asiantuntijuuden kehittymistä

vaikeuttavat mm. jatkuva kriittisyys, vaikeus liittää teoria käytäntöön, perfektionismi, pyrkimys ”valmiuteen”, ennakkokäsitykset ja ennakkoluulot sekä henkinen jaksaminen, jopa ajoittaiset burnoutit.

”Laiskuus opiskelussa ja hieman negatiiviset asenteet koulutusta kohtaan.” (OPI40)

”Epävarmuus ammatinvalinnasta, motivaation puute, opettajan asiantuntijuuden kentän laajuuden oivaltaminenkin on ainakin aluksi hetkellisesti vaikeuttanut kehittymistäni.” (OPI41)

”Pohtiminen on myös haitta, koska olen muutenkin perfektionisti, niin liiallinen pohtiminen saa minut luulemaan, että minun pitää osata ja tietää kaikki vaikka periaatteessa tiedän, ettei näin tietenkään ole.” (OPI47)

”Nyt tuntuu, että joistakin opinnoista on niin paljon aikaa ja ne olivat niin varhaisessa vaiheessa opintoja, että mahdoinko oppia mitään... motivaatio oli tuolloin jossain muualla ja itse opettajuuteen paljon aikaa.” (OPI46)

Kuuden opiskelijan mielestä ei ole ollut mitään, joka olisi vaikeuttanut asiantuntijuuden kehittymistä. Näitä vastauksia yhdisti se ajattelutapa, että kaikista kokemuksista voi saada jotain irti.

”Kaikesta voi oppia, jos on haluja eli en näe, mikä olisi vaikeuttanut.” (OPI45)

”Periaatteessa mikään ei voi mielestäni vaikeuttaa asiantuntijuuden kehittymistä. Kaikista tilanteista ja opinnoista saa jotain irti halutessaan.” (OPI56)

Koulutus. Opiskelijoista 26 oli sitä mieltä, että jokin tekijä koulutuksessa tai opiskelussa on vaikeuttanut asiantuntijuuden kehittymistä. Seitsemän vastaajan mukaan asiantuntijuuden kehittymistä ovat vaikeuttaneet kiire ja opiskelun suorituskeskeisyys. Opintojen on siis haluttu etenevän vauhdilla, ja kursseja suorittamalla esimerkiksi ajattelulle ja syvälliselle oppimiselle on jäänyt liian vähän aikaa.

”Opintojen aikainen kiire, jolloin ei aina pysähdy miettimään asioita, vaan suoritusmerkintä ja nopea eteneminen on mielessä toisinaan.” (OPI28)

Seitsemän opiskelijaa katsoi, että asiantuntijuuden kehittymistä on vaikeuttanut opintojen pirstaleisuus, joka johtaa ”punaisen langan hukkaamiseen”. Koulutusta kuvailtiin sillisalaatiksi, joka sekoittaa päätä, ja joitakin kursseja tai kurssitöitä turhauttaviksi. Pari vastaajaa myös koki opintojen olevan ajoittain kaukana käytännöstä: kaikkien kurssien osalta teoria ja käytäntö ei kohtaa. Opetusharjoitteluita moitittiin joko

huonoksi koetun ohjauksen takia tai siksi, että vastaajat kokivat, ettei harjoitteluissa pääse oikeasti toteuttamaan itseään opettajana.

”Osittain harjoittelut, koska niissä ei välttämättä aina pääse oikeasti olemaan oma itsensä ja toteuttamaan ideoitaan, koska ’pitää tehdä niin kuin luokassa on totuttu tekemään’...” (OPI20)

Muita koulutukseen liittyviä asiantuntijuuden kehittymistä vaikeuttaneita tekijöitä olivat muun muassa opiskelun pintapuolisuus, alan ydinasioiden epäjohdonmukainen käsittely koulutuksessa, irralliset käsitteet, opintojen päällekkäisyys, opintojen epäselvyys sekä käytännön harjoittelun vähyys.

”OKL:ssa monia teemoja käsitellään liian pintapuolisesti; kaipaisin enemmän vuorovaikutusta ja yhteistyötä opiskelijoiden (myös varhaiskasvatus & erityispedagogiikka) kanssa.” (OPI14)

Vuorovaikutus ja ihmissuhteet. 10 opiskelijaa arvioi, että asiantuntijuuden kehittymistä ovat vaikeuttaneet sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvät tekijät. Pari vastaajaa kertoi kärsivänsä ujoudesta vuorovaikutustilanteissa, mikä vaikeuttaa omien mielipiteiden ilmaisemista ryhmäkeskusteluissa. Tiiviin opiskeluyhteisön puutetta valiteltiin, samoin sitä, ettei opiskelijoiden kesken ole tarpeeksi vuorovaikutusta tai ettei opiskeluaikana pääse keskustelemaan tarpeeksi sellaisten ihmisten kanssa, joiden asiantuntijuudesta voisi olla hyötyä omalle kehitykselle. Kotiryhmässä opiskelu koettiin yleisesti ottaen myönteiseksi, mutta sen katsottiin olevan myös epätoimivaa, mikäli vuorovaikutus ryhmän sisällä ei ollut tasapuolista – kaikilta odotettiin panostusta keskusteluihin. Ryhmätunneilla tapahtuvan keskustelun lisäksi opiskelijat käyvät epävirallisempia ns. kahvipöytäkeskusteluja. Erään opiskelijan mielestä näistä kahvipöytäkeskusteluista on kuitenkin ollut haittaa, sillä niissä ilmenee toivoton ja epävarma ilmapiiri sekä negatiivinen motivaatio opiskelua kohtaan. Lisäksi asiantuntijuuden kehittymistä katsottiin vaikeuttaneen ”jäähäntäneet näkemykset yliopiston toimintakulttuurissa” sekä ”opettajien inhorealinen kuva kasvatuksesta ja opettamisesta”.

”Toisaalta vuorovaikutus muiden kanssa myös vaikeuttaa kehittymistä, koska olen paljon kuuntelija ja yhdyn muiden mielipiteisiin. Uskallan harvoin tuoda omia mielipiteitä esille, varsinkin eriävät mielipiteet.” (OPI50)

Muut tekijät. Kaksi opiskelijaa nosti esiin median ja sen tavan käsitellä koulumaailmaan liittyviä asioita. Opiskelijoiden mielestä kasvatusala on saanut paljon

negatiivista julkisuutta, media on myös luonut kuvan opettajan työn raskaudesta. Opettajan asiantuntijuuden laajuuden ja monitahoisuuden hahmottamisen katsottiin vaikeuttavan asiantuntijuuden kehittymistä. Sama vaikutus oli huonoilla opiskelutaidoilla, opiskelun ulkopuolisilla kiireillä, negatiivisilla kertomuksilla kentältä, kotitaustalla sekä omilla kouluajan kokemuksilla, joita ei haluta toisintaa. Yhteensä tähän kategoriaan luokiteltuja vastauksia kertyi 10.

”Yleinen ilmapiiri ja median esille tuomat asiat siitä, kuinka opettajan työ on nykyisin niin haastavaa ja raskasta.” (OPI51)

”Omat kouluaikaiset kokemukset opettajuudesta ovat vieläkin jossain takaraivossa, kuten toimintatavat joita haluan ehdottomasti muuttaa.” (OPI15)

Työkokemus. Asiantuntijuuden kehittymistä katsottiin vaikeuttaneen käytännön työkokemuksen puute tai sijaisuuksien vähäisyys ($f=4$). Toisaalta myös nimenomaan sijaisuuksien tekemisen koettiin vaikeuttaneen asiantuntijuuden kehittymistä ($f=2$). Näissä tapauksissa sijaisuudet olivat olleet erityisen haastavia.

”Olen tehnyt vain vähän sijaisuuksia ja päättöharjoittelunkin tein jo 2v sitten... Käytännön koulumaailma on siis jokseenkin kaukainen asia vielä. → Olenko valinnut oikean alan? Selviäkö?” (OPI17)

”Tekemäni sijaisuudet [ovat vaikeuttaneet asiantuntijuuden kehittymistä]. Ei kukaan voi pompata luokkaan sokkona ja korvata luokan opettajaa. Aivan sama kuin laitettaisiin kuka tahansa opiskelija pariaksi päiväksi USA:n presidentiksi. Siitä ei voi seurata mitään hyvää!” (OPI10)

5.1.4 Vastavalmistuneen opettajan asiantuntijuuden taso

Tutkimushenkilöitä pyydettiin määrittelemään sekä perustelemaan, missä määrin vastavalmistunut opettaja on heidän mielestään oman alansa asiantuntija. Määritelmässään niin opiskelijat kuin opettajatkin lähestyivät kysymystä yleensä useammasta kuin yhdestä näkökulmasta. Eniten käsiteltiin koulutuksen ja työkokemuksen merkitystä asiantuntijuuteen.

Yli puolet ($f=39$) opiskelijoista mainitsi vastauksessaan työkokemuksen merkityksen asiantuntijana kehittymiselle. Työkokemuksesta kuitenkin kirjoitettiin eri sävyin. Osan mielestä asiantuntijaksi ei voi kehittyä ilman työkokemusta, se on siis välttämätön osa asiantuntijuutta, ja siinä mielessä vastavalmistunutta opettajaa ei voi sanoa asiantuntijaksi. Vastavalmistuneella asiantuntijuuden pohja on luotu, mutta

varsinaiseksi asiantuntijaksi kasvetaan vasta työn myötä, vuosien saatossa. On monia asioita, jotka voi oppia vasta työtä tekemällä, käytännön tilanteet ja eteen tulevat haasteet koulivat ”asiantuntija-raakilettä”.

”Hänellä on lähtökohdat aloittaa asiantuntijana kasvu. Asiantuntijuus punnitaan lopulta vasta työssä.” (OPI5)

”Vastavalmistuneella opettajalla on vankka pohja nimenomaan teorian suhteen lähteä kasvattamaan ja kehittämään asiantuntijuuttaan, mutta en ainakaan voi itseäni mieltää kokonaisvaltaisesti oman alani asiantuntijaksi ilman varsinaista työkokemusta, jossa pääsee soveltamaan ja käyttämään oppimaansa sekä kohtaamaan koulumaailman vanhempineen yms.” (OPI20)

Osa työkokemuksen merkitystä pohtineista puolestaan ei nähnyt työkokemusta niin välttämättömänä osana asiantuntijuutta, vaikka tiedostikin asiantuntijuuden kehittyvän työn myötä. Kokemuksen sijaan korostettiin muun muassa sitä, että vastavalmistuneella opettajalla on tuoreessa muistissa koulutuksen myötä omaksuttu teoriatieto sekä sitä, että vastavalmistuneella ei ole vielä työhön liittyvää ”vääränlaista rutinoitumista”.

”Vastavalmistunut opettaja on aika paljon oman alansa asiantuntija. Hänellä on suuret määrät eväitä, mitä asiantuntija tarvitsee. [-] Mikä puuttuu, on käytännön opetustilanteet. Tietysti niitä tulee harjoitteluiden aikana, mutta jokapäiväinen opettaminen ja kasvattaminen saa näkemään ne koulutuksen eväät uudessa valossa.” (OPI50)

15 vastaajaa lähestyi vastavalmistuneen asiantuntijuuden tason määrittelemistä korostamalla koulutuksen merkitystä. Kuten työkokemuksen merkityksen punnitsemisessa, myös koulutuksen merkitykseen suhtauduttiin vaihtelevasti: osan mielestä koulutus takaa asiantuntijuuden, kun taas toisten mielestä koulutuksella on hyvin suuri merkitys, vaikkei se täysivaltaista asiantuntijaa ihmisestä vielä tekisikään. Optimistisimmin koulutukseen suhtautuvat korostivat vastavalmistuneen laajaa teoreettista tietopohjaa, jonka katsottiin tekevän hänestä jopa suuremman asiantuntijan, kuin mitä ”vanha opettaja” on.

”Vastavalmistuneella opettajalla on koulutus, jonka perusteella hän on asiantuntija.” (OPI25)

”Vastavalmistunut opettaja on asiantuntija, sillä hän on juuri koulutautunut siksi. Tuoretta tietoa kasvatusalasta + motivaatiota. Kokemusta ei juuri ole, mutta tämä on se asiantuntijuuden piste, josta lähdetään eteenpäin ja kehitytään edelleen. Voi toimia laillisesti kasvatusalan ammattilaisena.” (OPI46)

”Asiantuntijuus laajenee työn myötä, joten noviisi on myös alansa asiantuntija, vaikkakin pienessä määrin.” (OPI15)

Osa opiskelijoista (f=12) ei määritellyt tarkasti, missä määrin vastavalmistunut opettaja on oman alansa asiantuntija. Nämä tutkimushenkilöt katsoivat, että vastavalmistuneen asiantuntijuuden taso riippuu monesta eri seikasta, esimerkiksi siitä, miten asiantuntijuus määritellään, mihin se suhteutetaan tai minkälainen elämänhistoria vastavalmistuneella on. Suurimmaksi osaksi asiantuntijuus määriteltiin yksilökohtaiseksi, kunkin tiedollisista ja taidollisista ominaisuuksista riippuvaksi seikaksi ja vastavalmistuneiden joukko hyvin heterogeeniseksi – toiset ovat valmiimpia asiantuntijoita kuin toiset. Asiantuntijuuden tasoon vaikuttaa se, kuinka paljon opiskelija on panostanut opiskeluun, kuinka paljon hän on ottanut vastuuta omasta kehitymisestään ja reflektoinut kokemuksiaan, sekä minkälaisia kokemuksia hänellä on (mm. elämäkokemus ja työkokemukset).

”Koulutus antaa perusvalmiudet, mutta on yksilökohtaista kuinka pitkälle on asiantuntijana kehittänyt itseään. Muodollinen pätevyys tulee maisterin-tutkinnon myötä täytyneeksi, mutta vaihtelua on varmasti paljon.” (OPI28)

”Siinä määrin, miten hän on tiedostanut oman asemansa tuoman vastuun ja kuinka valmis on ollut tarkastelemaan omaa kasvuaan: jotain kyseenalaistamista ja kriittistä pohdintaa tarvitsevaa varmasti on jokaisella.” (OPI48)

”Mielestäni asiantuntijuus riippuu myös siitä mihin sen suhteuttaa. Toisaalta määrällinen opettajakokemus ei välttämättä tee asiantuntijaa. Tarvitaan myös asioiden pohdiskelua – reflektiota.” (OPI16)

Kuusi opiskelijaa sisällytti määritelmäänsä näkökulman siitä, ettei asiantuntija ole koskaan valmis. Vastauksissa näkyi ajatus elinikäisestä oppimisesta. Opiskelijat kirjoittivat, ettei asiantuntijuus lakkaa koskaan kehittymästä vaan se rakentuu ja päivittyy koko ajan, se on ”prosessi, jossa ei koskaan tule valmiiksi”.

Neljä opiskelijaa ei arvioinut vastauksessaan missä määrin vastavalmistunutta opettajaa voi sanoa asiantuntijaksi, vaan he totesivat vastavalmistuneen olevan matkalla kohti asiantuntijuutta. Opiskelun yhdessä tulevien kollegoiden kanssa katsottiin antavan hyvät lähtökohdat asiantuntijaksi kehittymiselle.

”Vastavalmistunut on matkalla asiantuntijaksi – tuskin koskaan voikaan olla ’valmis’ asiantuntija.” (OPI14)

Vain yksi opiskelija arvioi, että vastavalmistunut opettaja on vain hyvin vähäisessä määrin asiantuntija.

”Hyvin vähän. Valmiimmillaan opettajaksi opiskeleva on ensimmäisenä opiskeluvuotenaan. Vuosien lisääntyessä hän ymmärtää, miten pieni tieto- ja taitovara hänellä vasta onkaan. Mielestäni koulutuksen tehtävä onkin saattaa opiskelija ymmärtämään, miten vähän hän todellisuudessa tietääkään.” (OPI55)

5.2 Opettajien käsityksiä asiantuntijuudesta

5.2.1 Opettajan asiantuntijuuden määrittelyminen yleisellä tasolla

Opettajien käsityksiä opettajan asiantuntijuudesta tutkittiin haastattelemalla neljää luokanopettajaa. Kuten opiskelijoita, myös opettajia pyydettiin määrittelemään opettajan asiantuntijuutta ensin yleisellä tasolla. Opettajien vastaukset hajaantuivat sisällöllisesti enemmän kuin opiskelijoiden vastaukset. Eniten mainintoja saivat kuitenkin aineenhallinta, vuorovaikutustaidot sekä oppilaantuntemus.

Haastatellut opettajat totesivat heti alkuunsa, että opettajan asiantuntijuuden määrittelyssä on kyse hyvin laajasta kysymyksestä. Neljästä opettajasta kolme mainitsi vastauksessaan, että opettajan asiantuntijuuteen kuuluu *aineenhallinta eli substanssitieto*. Laaja substanssitieto koettiin eduksi, toisaalta sen sanottiin olevan myös helposti kehitettävissä. Niin ikään kolme opettajaa nosti *vuorovaikutuksen* muiden ihmisten kanssa tärkeäksi asiantuntijuuden piirteeksi. Asiantuntijuuteen katsottiin kuuluvan hyvät ihmissuhdetaidot ja jonkinlaista sosiaalista lukutaitoa, joka auttaa ohjaamaan omaa toimintaa kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa. Kaksi opettajaa mielsi *oppilaantuntemuksen* merkittäväksi osaksi opettajan asiantuntijuutta ja yksi puhui oppilaiden *persoonallisen kasvun tukemisesta* luomalla oppimisympäristö sellaiseksi, että siinä oppilaat oppisivat mahdollisimman hyvin. Lisäksi asiantuntijan katsottiin omaavan *tietoa lapsen kasvusta ja kehityksestä, didaktista ja pedagogista osaamista sekä maalaisjärkeä*. Asiantuntijuuden katsottiin koostuvan *koulutuksen ja käytännön yhdistämisestä*. Sitä luonnehdittiin myös *muutosprosessiksi*. Seuraavat aineisto-esimerkit havainnollistavat, kuinka opettajat määrittelivät asiantuntijuuden koostumista.

”Se [opettajan asiantuntijuus] koostuu niin hirvittävän monesta osasta. Jos mietitään muita semmosia perinteisiä professioita, esimerkiksi lääkäriä, niin musta tuntuu, että opettajan asiantuntijuus koostuu jotenkin vielä paljon useammasta eri osa-alueesta kuin vaikka lääkärin tai... No ensinnäkin se didaktinen puoli. Sitten tietysti aineenhallinta. Sitten semmoset sosiaaliset taidot ja tietynlainen semmonen sosiaalinen lukutaito, osaa lukea erilaisia ihmisiä,

toimia sen mukaan. Sitten ehdottomasti myös oppilaantuntemus on iso osa sitä asiantuntijuutta.” (OPE3)

”Ja se [opettajan asiantuntijuus] muodostuis siitä, että on koulutus siihen ja sitten se käytännön näkökulma. Eli että on ollut töissä ja sitä kautta vahvistanut tai toteuttanut sitä asiantuntijuutta sitten. [--] Mutta aika vaikee kysymys kyllä.” (OPE4)

”Mun mielestä opettajuudessa jos missä tää noviisi-eksperti -asetelma siinä asiantuntijuudessa näkyy. Siinä on kauheen hyvä, että niitä rutiineita alussa kehitty, mutta ei niihin rutiineihin saa liikaa myöskään jäädä. Et se ois semmonen muutosprosessi se opettajan asiantuntijuus ihan työuran alkuvuosista sinne loppuun asti.” (OPE1)

5.2.2 Oman asiantuntijuuden määrittely

Kaikki opettajat määrittelivät omaa asiantuntijuuttaan samansuuntaisesti: kaikki totesivat jonkun tai joidenkin asiantuntijuuden osa-alueiden olevan hyvin kehittyneitä, kun taas joissakin toisissa osa-alueissa olisi vielä paljon kehittämisen varaa.

Kolme haastateltua opettajaa pohtivat vastauksissaan *koulutuksen merkitystä* asiantuntijuudelleen. Koulutuksella sinällään katsottiin olevan itseisarvoa osana asiantuntijuutta mutta koulutuksen sisältöä myös kritisoitiin (tästä tarkemmin myöhemmässä luvussa). Eritellymmän vastanneet kertoivat koulutuksen antaneen kasvatustieteellistä ja pedagogista tietoa, didaktisen ajattelutavan sekä teoreettisella tasolla eväitä oppilaantuntemukseen. Puhuessaan siitä asiantuntijuuden osasta, joka ei vielä ole niin kehittynyt, kaikki opettajat viittasivat *työelämään*. Keskeinen ajatus oli, että työ on opettanut mutta sillä on vielä paljon opetettavaa. Opettaja 4, jolla haastatteluhetkellä oli menossa toinen työvuosi, koki oman asiantuntijuutensa heikkoudeksi vielä vähäisen työkokemuksen. Joidenkin asiantuntijuuden osa-alueiden todettiin kehittyvän vasta työn myötä eteen tulevissa tilanteissa, esimerkiksi oppilaantuntemuksen sekä vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön. Seuraavat aineisto-esimerkit havainnollistavat opettajien tapaa määrittellä omaa asiantuntijuuttaan sekä ajatusta työnteon merkityksestä asiantuntijuuden kehittymiselle.

”Jotkin osa-alueet on tietysti paljon vahvempia kuin toiset, toistaiseksi. Ja osaan sai paljon eväitä opinnoista ja osa yksinkertaisesti vaan kehittyi sit vasta siinä työssä. Mutta ehkä se, että tiedostaa mitä kaikkea siihen kuuluu, niin sit osaa ehkä kehittää niitä eteenpäin” (OPE3)

”No vähän on jo viisastunu. Mut paljon on vielä varmasti opittavaa ja tekemistä ja paljon haasteita.” (OPE1)

”No koulutushan on periaatteessa kunnossa, että mä oon valmistunu. Eri asia sitten, mitä siitä on jäänyt mieleen ja kuinka hyödyllistä se kaikki nyt loppujen lopuksi oli. Mutta sit se työkokemus-puoli on aika vähäistähän se on tässä vaiheessa vielä. Et se on ainakin itellä se puoli, missä tietää, et mitä pitää ruveta kehittämään.” (OPE4)

”Mut sit tää ihmissuhdetaidot ja maalaisjärki, siinä miten mä sen määrittelen, niin se on kehittyny koko ajan hirveesti ja siinä on edelleen kehitettävää. Eli miten mä toimin vanhempien kanssa ja erinäisissä tilanteissa, mitä täällä tulee vastaan, niin ne on kuitenkin semmosia tilanteita, mitä ei aina oo todellakaan osannu edes kuvitella koulutuksen aikana. Niin ne on semmosia tilanteita, mihin ei oo osannu valmistautua, niin niistä oppii sillä hetkellä.” (OPE2)

5.2.3 Asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät

5.2.3.1 Asiantuntijuuden kehittymistä edistäneet tekijät

Opettajien pohdinnat asiantuntijuuden kehittymistä edistäneistä ja vaikeuttaneista tekijöistä koskivat vain yhtä mainintaa lukuun ottamatta kaikki työelämää. Heillä ajatukset siis suuntautuivat korostetusti työn mukanaan tuomiin tilanteisiin, vaikka kysymyksenasettelussa ei rajattu tarkastelukulmaa millään tavalla. Opettaja 4, joka mainitsi vastauksessaan koulutukseen liittyvän tekijän, on opettaja, joka koki oman työkokemuksensa vähäiseksi (toinen vuosi meneillään). Suhteessa toisiinsa, opettajat nostivat esille erilaisia asioita sekä asiantuntijuuden kehittymistä edistäneiden että vaikeuttaneiden tekijöiden osalta. Vain työyhteisön ja käytännön tilanteet mainitsi useampi kuin yksi opettaja.

Työkokemuksella ylipäätään koettiin olevan merkittävä asema asiantuntijuuden kehittymisessä. Tämä käy ilmi mm. seuraavista vastauksista kysymykseen ”Mitkä tekijät ovat edistäneet asiantuntijuutesi kehittymistä?”

”No kokemus. Ehdottomasti se kokemus.” (OPE3)

”Ja sitten taas toisaalta nää vähäiset työkokemukset, mitä tässä nyt on ollu niin totta kai sekin on edistänyt sitä, että on tullu jonkinlääköstä pohjaa siihen omaan opettajuuteen.” (OPE4)

Opettajat kertoivat törmänneensä työn tekemisen myötä uudenlaisiin käytännön tilanteisiin, joista luovimalla oma asiantuntijuus on kasvanut. Esimerkeiksi nostettiin muun muassa arviointien tekeminen ja oppilaantuntemuksen kasvaminen.

”Ja sitten tietysti aina, jos tulee ensimmäistä kertaa uudenlaiseen tilanteeseen, niin sitä on vähän sormi suussa, että jaahas... minkälaisella äänensävyllä tässä kohti pitäis puhua ja mitä nyt kannattaa sanoa. Ja tietysti se on hirveen oppilaskohtasta myös. Että tässä mä oon toista vuotta näitten oppilaitten kans niin pikku hiljaa alkaa tajuta, että mistä narusta kannattaa kenenkin oppilaan kohdalla vetää, mikä on melkosta sompailua.” (OPE3)

Niin ikään kaksi opettajista nosti merkittävimmäksi oman asiantuntijuuden kehittymistä edistäneeksi tekijäksi työyhteisön. Toisen kohdalla se tarkoitti pientä tiimiä, toisella

kaikkia kollegoita. Opettaja 1 kertoi merkityksellisestä opettajatiimistä, joka oli luokkastetiimi. Siihen kuului siis koulun kaikki ensimmäisen luokan opettajat. Kaikki olivat nuoria vastavalmistuneita, jollain tavalla samantyyppisiä ja tiimityö sujui äärimmäisen hyvin. Haastatellun opettajan mukaan parasta oli vastuun jakaminen: jokainen opettajista oli hieman ”ulalla”, miten ensimmäistä luokkaa luotsataan, mutta yhdessä asioista keskustelemalla ja päättämällä yhteisiä toimintatapoja, kaikki saivat arvokasta tukea työilleen.

”No mun mielestä se työyhteisö ja ne tiimikaverit on aivan ykkösasia ollu mulle. [--] Kellään ei ollu hirveesti työkokemusta, mut meidän tiimi toimi aivan loistavasti. Siis se, että me oltiin kaikki yhtä pihalla siitä ekaluokan vetämisestä, niin me tosi paljon tehtiin yhteistyötä ja tiimityötä. Ja se oli siis aivan äärettömän toimivaa, tai kaikki sai siitä tosi paljon. Tietenki sai siitä varmuutta myös siihen, että miten kannattaa tehdä, koska sitä on tieteenki aika epävarma ku lähet vetämään ekaluokkaa. Niin se on ollu tosi mahtava kokemus. [--] Et se, et sä oot pystynyt jakamaan sitä omaa osaamista ja oot pystynyt ne omat ongelmat jakamaan, ennen kaikkea. Ja myös paljon sitä, että paljon on pystynyt miettii ratkasuja yhdessä ja ihan semmosesta käytännöstä, että miten tehdään arvioinnit [--] Että meillä on tämmösiä ihan selkeitä yhteisiä käytäntöjä, joita kehitetään.” (OPE1)

Opettaja 3 puolestaan kertoi, että kollegoiden toimintaa seuraamalla hän on oppinut paljon. Joka päivä koulumaailmassa tulee vastaan tilanteita, joissa opettaja joutuu pohtimaan omia toimintatapojaan. Kollegoiden seuraaminen sivusta antaa eväitä myös omaan toimintaan. Opettajan työhön kuuluva itsenäisyys on positiivinen asia silloin, kun sille on vaihtoehto, eli että osaamista voidaan jakaa.

”Eikä pelkästään se, mitä ite tekee siellä omassa luokassa, vaan myös se, kun seuraa muita opettajia, kollegoita, mitä me tehdään ihan äärettömän vähän. Me ollaan monta kertaa puhuttu, että järjestetään täällä semmosia päiviä, että – jos ois mahdollista, et ois rahaa – niin palkattais puolelle sijaiset ja puolet menis seuraava toisten tunteja. Ja siis semmosesta oppii hirveesti. Ei pelkästään se, että seurais toisten tunteja, vaan se et pelkästään seuraa vaikka välituntitilanteita tai jotain muita semmosia. Niin jotenkin oppii paljon kyllä kollegoilta. [--] Et jaetaan sitä osaamista ja sitä asiantuntijuutta.” (OPE3)

Myös opettajille tarkoitetuista koulutuksista kerrottiin opitun paljon; niistä saa uusia näkökulmia ja ideoita. Opettaja 4 puolestaan nosti esiin OKL:n musiikin sivuaine-kokonaisuuden, jonka opiskelun hän koki edistäneen merkittävästi asiantuntijuutensa kehittymistä.

”Musiikin opettaminen oli mulle ennen sivuainetta vähän semmonen, että kauheeta, tälläkö nyt pitää mennä opettamaan musiikkia sitten. Että kun se oli vaan se yks lyhyt pätkä siellä pommeissa [POM-opinnot = peruskoulussa opettavien aineiden monialaiset opinnot]. Niin siitä tuli itelle semmonen kuva, että hei, tätähän voi oikeesti osatakin tätä hommaa tehdä. Ja sai hirveesti kaikkia ideoita ja sitten toisaalta taas myös sitä tietopohjaa siihen, että miten kannattaa jotain juttuja tehdä ja minkä takia.” (OPE4)

Opettaja 2 kertoi, että häntä asiantuntijuuden kehittämisessä on edesauttanut rento asennoituminen töitä kohtaan. Ensimmäisen työvuoden haasteiden kohtaamisesta ovat auttaneet selviytymään liiallisen stressin välttäminen sekä hyvät vuorovaikutustaidot.

”Ehkä sitte taas semmonen tietynlainen rentous ja välillä jopa hällä väliä -asenne on edistänyt sitä. Vaikka välillä on stressaantunu, niin ei oo kuitenkaan menny sit yli se homma, että on pystyny hanskaa ne jutut. Ja sitten toisaalta ihan tommoset kommunikointi- ja viestintätaidot, et on tullu hyvin kuitenkin tähän asti vanhempien kans toimeen, että osannu hoitaa ne tilanteet sillä maalaisjärjellä.” (OPE2)

5.2.3.2 Merkityksellisiä tilanteita

Opettajien nimeämät merkitykselliset tilanteet liittyivät suurimmaksi osaksi työelämään, neljästä opettajasta yksi kuvaili opiskeluaikaisen tilanteen, joka tosin liittyi opetusharjoitteluun. Kaikki opettajien kuvaamat tilanteet liittyivät tavalla tai toisella vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Kaksi opettajista (OPE1 ja OPE3) kertoi sellaisista merkityksellisistä tilanteista, joissa työyhteisöllä oli suuri rooli. Nämä vastaukset eivät sisältäneet yhtä tiettyä merkityksellistä tilannetta, kun taas kaksi muuta opettajaa nimesivät selkeästi yhden merkityksellisen tilanteen.

Opettaja 1:lle luokka-astetiimi ja tiimipalaverit olivat jääneet tärkeinä mieleen. Hän kertoi vieläkin kaiholla muistelevansa neljän vuoden takaista yhteistyötä tiimin parissa tähän tapaan:

”[--] se tiimi ja ne tiimipalaverit. Ne on ollu mulle tosi tärkeitä. Ja ne on yhä vieläkin. [--] Siinä joku, jotenkin jännästi se yhteistyö meillä vaan toimi niin hyvin. Me oltiin samantyyppisiä ja ehkä persoonat sopi hyvin yhteen. Ja me oltiin myös kaikki hyvin samanlaisessa tilanteessa, eli nuoria vastavalmistuneita.” (OPE1)

Opettaja 3 kertoi laajemman työyhteisön merkityksestä itselleen. Hän kuvailee nykyiseen työpaikkaansa siirtymisen olleen iso käännekohta. Ensimmäinen työpaikka valmistumisen jälkeen oli ilmapiiriltään lannistava ja sai aikaan päätöksen vaihtaa alaa. Sen jälkeen opettaja 3 kuitenkin sai viran toisesta koulusta ja oma opettajuus sai uuden suunnan kannustavamman työyhteisön ansiosta. Hänen mukaansa nykyiset ammattitaitoiset kollegat motivoivat häntä kehittämään itseään.

”Musta tuntu siellä entisessä koulussa monestakin syystä, että se ei ollut semmonen työyhteisö, mihin mä halusin kuulua. Mulle tuli myös semmonen olo, että jos nämä ihmiset täällä ovat opettajia, niin minä en halua kuulua tähän viiteryhmään. Ja sitten taas täällä [--] mulla oli heti semmonen olo, että täällä on tosi asiantuntevia ihmisiä, ammattitaitoisia

opettajia. Ja täältä sai tukea. Ja se on ehkä sitten lähteny toiseen suuntaan. Koska ennen tätä mulla ei ilmeisesti ollut hirveesti motivaatiota kehittyä opettajana.” (OPE3)

Opettaja 2 kertoi erään vanhempainillan olleen merkittävä kokemus. Opettajalla oli ensimmäisenä työvuotenaan haastava luokka, jossa oli paljon työrauhaongelmia. Vanhemmat olivat tästä tietoisia, ja heidän kanssaan oli jo etukäteen sovittu ylimääräinen vanhempainilta, jossa oli tarkoitus kartoittaa tilannetta. Vanhempainilta toteutettiin eri tavalla kuin aiemmin, toiminnallisena vanhempainiltana, jossa vanhemmat muodostivat keskusteluryhmiä. Ryhmissä olivat mukana myös opettaja, erityisopettaja sekä rehtori. Ryhmissä keskustelemisen jälkeen käytiin keskustelua koko porukalla. Opettajan mukaan ilta sujui loistavasti ja sen jälkeen yhteistyö vanhempien kanssa on ollut sujuvampaa.

”Niin se oli aika semmonen... avaava tilanne, koska siinä tuli aitoa keskustelua, mielipiteiden vaihtoa ja sitä, missä huomas, että ihmiset on kasvotusten keskustellessa täysin erilaisia kuin esimerkiksi sähköpostin välityksellä. Eli oli aistittavissa, että ennen tätä vanhempainiltaa siellä oli tietyt vanhemmat vähän jopa hyökkävällä mielialalla tulossa sinne, mut sit vanhempainilta suju aivan loistavasti ja siellä tuli rakentavaa palautetta ja mun mielestä vanhemmat otti myös onkeensa mun ja meidän neuvoja.” (OPE2)

Opettaja 4 ei aluksi osannut nimetä mitään tiettyä merkityksellistä tilannetta, joka olisi edistänyt asiantuntijuuden kehittymistä. Sitten hän nosti esiin tilanteen päättöharjoittelustaan. Opetusharjoituksissa opiskelijan on tehtävä tarkka tuntisuunnitelma, josta mm. selviää tunnilla tehtävien harjoitusten tarkoitus. Eräs oppilas olikin oppitunnilla yllättäen ja vilpittömästi kysynyt, minkä takia heidän piti tehdä tietty tehtävä. Tämä sai opettajan silmät avautumaan ja näkemään, että perustelut kiinnostivat aidosti oppilaitakin, ne eivät olleet pelkästään tuntisuunnitelmaan kirjoitettua sanahelinää.

5.2.3.3 Asiantuntijuuden kehittymistä vaikeuttaneet tekijät

Kaikki opettajat kertoivat toisistaan poikkeavia tekijöitä, jotka ovat vaikeuttaneet tai hidastaneet asiantuntijuuden kehittymistä. Opettaja 1 nosti asiantuntijuuden kehittymistä vaikeuttavaksi tekijäksi sitä edistävän tekijän vastakohtaan: kehittymistä vaikeuttaa se, jos työyhteisö ei ole toimiva, jos siellä joku hankaa. Hän kuvasi koulun kasvukipuja oppilasmäärän noustessa suuresti: jatkuva muutostila loi haasteita koulun toimintakulttuurille. Oman haasteensa toi myös omien resurssien kohdentaminen

luokassa: erityisoppilaisiin panostaminen luokassa vie aikaa ja jättää näin muita asioita roikkumaan.

”Siinäkin työyhteisössä on kehittämisen paikkoja ja yllätys yllätys liittyy paljon rehtorin toimintaan. Tietenki meidän koulu on semmonen, kun se on kasvava koulu ollu, se on niin hirmu voimakkaasti kasvanu viime vuosina. Että jos aatellaan, että kutosluokkia lähti kaks pois ja ekaluokkia tulee viis tilalle, että vuosiluokat on kasvanu ihan hurjasti. Niin semmonen jatkuva hakeminen, käytännön toimintamallien hakeminen, että miten meidän koulussa pitääkään toimia, niin koko ajan semmonen jatkuva muutostila... niin tietenkin siitä voi olla hyötyäkin, mutta kyllä se myös stressaa ja haittaa ja hidastaakin tietyllä tavalla sitä.” (OPE1)

Opettaja 2 kertoi *oman asenteensa* vaikeuttaneen asiantuntijuuden kehittymistä. Hän on ammatinvalinnastaan epävarma ja kertoi muidenkin, kuin opettajan töiden kiinnostavan. Epävarmuus heijastuu hänen mukaansa työhön niin, ettei aina ole kiinnostusta paneutua työn eteen tuomiin tilanteisiin ja panostaa asiantuntijuutensa kehittämiseen niiden myötä. Hänen mukaansa välinpitämätön asenne on hidastanut asiantuntijuuden kehittymistä.

Opettaja 3 puolestaan koki, että opettajan työhön usein liittyvä *kiire sekä väsymyksen* aiheuttama ”sokeus” arjen tilanteissa ovat hidastaneet asiantuntijuuden kehittymistä.

”Semmonen kiire ja yleinen stressi ja häslinki mikä täällä on usein päällä. Et monesti sitä omaa työtäkin tekee niin väsyneenä ja loppujen lopuks laput silmillä, että varmasti suuri osa niistä tilaisuuksista, missä vois itseään ja asiantuntijuuttaan kehittää, niin menee vaan ohi yksinkertaisesti.” (OPE3)

Opettaja 4 näkee oman asiantuntijuutensa kehittymisen vaikeuttajana *vakinaisen työpaikan puuttumisen*. Lyhyet sijaisuudet ennen reilun vuoden mittaista äitiysloman sijaisuutta tuntuivat valmistumisen jälkeen turhauttavilta ja merkityksettömiltä ammatillisen kehittymisen kannalta. Taloudellinen toimeen tuleminen vaikutti ainoalta syytä käydä töissä.

”Sitä monesti on miettiny, että jos ois semmonen koulu tai luokka, jossa tietäis, että jatkat sen kanssa tässä nyt seuraavat kaks vuotta vaikka, niin siinä ois motivaatio ihan erilainen ja tuntuma lähteä kehittämään sitä omaa opetusta... kuin tällain, että oot vuoden siellä ja vuoden täällä, niin ei siinä oikein semmosta pitkää linjaa pääse tekemään.” (OPE4)

5.2.4 Vastavalmistuneen opettajan asiantuntijuuden taso

Kysyttäessä opettajilta vastavalmistuneen opettajan asiantuntijuuden tasoa, kaikki vastasivat samansuuntaisesti: koulutus on hyvä pohja, mutta vasta työn tekeminen kasvattaa asiantuntijuuteen. Opettajat katsoivat, että vastavalmistunut on siinä mielessä asiantuntija, että hänellä on tuoreessa muistissa yliopisto-opintojen anti viimeisimpine kasvatustieteellisine tuulineen. Koulutus tekee hänestä asiantuntijan verrattuna kouluttamattomaan ihmiseen, joka lähtee arkitiedon varassa opettamaan ”mututuntumalla”, ilman kunnollisia perusteluja toiminnalleen. Toisaalta vastavalmistuneella opettajalla käytännön kokemus on hyvin vähäistä, ja siinä mielessä hän ei ole juurikaan asiantuntija. Vaikka opettajat katsoivatkin koulutuksen olevan välttämätön pohja asiantuntijuudelle, he arvostivat työn mukanaan tuomaa kokemusta enemmän. Vastavalmistuneen kuvailtiin olevan keltanokka, joka on vasta uransa alussa, eikä tiedä ”juuri mistään vielä mitään”. Opettajat olivat sitä mieltä, että asiantuntijuus kasvaa työtä tekemällä; arjen käytänteistä kasvaa hiljainen tieto. Seuraavissa aineistoesimerkeissä näkyy myös, kuinka opettajat peilasivat vastauksissaan omakohtaisia kokemuksiaan työelämään siirtymisestä.

”Varmaan riippuu, kun vastavalmistuneita opettajia on niin monia erilaisia. [--] Mutta vastavalmistuneena pitäis ainakin koulutuspuoli olla tuoreessa muistissa ja uusimmat kasvatustieteen kommervenkit tiedossa. Et siinä mielessä varmaan ihan hyvä asiantuntijuus vois olla. Mut sit taas se, että miten se [vastavalmistunut] käytäntöön soveltaa sen tiedon, mitä siellä on saanut, niin siitä ei varmaankaan monella oo hirveesti kokemusta. Ehkä se on aika vaikeetakin sitten kuitenkin ruveta miettimään, että mites tää teoria nyt sitten sopii oikeeseen kouluelämään.” (OPE4)

”Joissakin asioissa varmasti on huippuasiantuntija, varmasti saanu tuoreimmat tiedot ja tieteenalan kehityksen suuntaviivat sieltä yliopistolta matkaansa. [--] yliopistossahan oli ilmeisesti – ymmärsin – tarkoitus kouluttaa tutkivia opettajia, niin ehkä semmonen vire oli silloin päällä, mutta kuule kyllä se äkkiä karisi siitä sitten kun arki tuli vastaan. [--] Mutta kyllä monessa asiassa myös tosi keltanokka vielä.” (OPE3)

”No eihän se kyllä kauhean asiantuntija oo suoraan sanottuna. Että aika nöyrällä mielellä sitä työtä, minun mielestä, pitää lähteä tekemään. [--] Että se koulutus, se antaa sen muodollisen pätevyyden kyllä paperilla näin, mutta se tietotaito, mitä siinä opettajan työssä tarvitaan, niin kyllä mä oon kokenu, että se kehittyy siinä työssä ja sitä työtä tekemällä. Että ei sitä sieltä yliopistosta kyllä saa.” (OPE1)

5.2.5 Työelämään siirtyminen ja asiantuntijuuden kehittyminen työssä

Opettaja 1 aloitti työt sovittua aiemmin äitiysloman sijaisena tammikuun alussa. Hänen kertomansa mukaan silloinen kakkosluokka oli ollut koulutiensä alusta asti jokseenkin epämotivoituneiden opettajien käsissä. Näin hän kuvaili töiden aloittamista:

”Se tapahtu hyvin nopeasti, että mä en kerenny hirveästi ajatella, että miltä tässä nyt tuntuu, se varmista se paikka aika viimetingassa. [--] vähän semmonen harppaus tuntemattomaan, semmonen mielikuva siitä on jäänyt. [--] Ne oli hirveesti jäljessä periaatteessa siitä, mitä kakkosluokan piti tehdä. Kauheesti piti tehdä töitä, oikeen semmonen kiireinen kevät oli siinä tavallaan niillä oppilailakin, kun ne ei kait ollu tehny oikeen yhtään mitään sen edellisen opettajan kanssa. Niin se oli vähän semmonen kaaosmainen, ja jotakin selkeää järjestystä piti yrittää saada siihen ja luoda niitä rutiineja vähäsen, kun niillä oli rutiinitikin hukassa. Ne oli kakkosluokkalaisia niin tuntu, että niillä oli se koko koulussa oleminen hukassa, sit meni siihen kurinpidolliseen puoleenkin kauheasti aikaa. Siis että aika isojen haasteitten etteen mää joutuin sillon sen porukan kanssa.” (OPE1)

Opettaja 2 kuvaa alkuaikojen hämmennystä sekä lähes mahdottomalta tuntuvaan tehtävään yhdistää työssä oman luokan luotsaaminen, työyhteisön toimintatavat sekä opettajan työhön kuuluvat lukuisat tehtävät. Siirtymisen opiskelijasta opettajaksi hän koki näin:

”Pikkusen hirvitti. Ja se ihan alku opettajana oli yhtä kysymysmerkkiä, et aikamoinen shokkialku. Et tuut luokkaan, missä on aika levoton ilmapiiri esimerkiksi jo alusta alkaen. [--] Niin se oli aika hulabaloota se alku. Ja siinä tuli semmonen infoähky sitten kun isoon taloon tulee, tietyt käytännöt täällä, miljoona eri asiaa mitkä liittyy muihinkin asioihin ku siihen ite opetukseen. Saati sitten, että sä otat sen villin luokan hanksaan. Niin kyllä siinä oli pari viikkoa aivan sekasin ja vähän mieltä, et mihin mä oon nyt oon oikein itteni laittanu. Et ei oo helppoo. [--] Eli luokka oli haaste, saada ne omat toimintatavat ja se, että luokka ymmärtää sua ja sä ymmärrät luokkaa. [--] Ja sitten samaan aikaan toisaalta tää työyhteisö ja tän toimintatavat ja kaikki mitä pitää ottaa huomioon ja mitä juttuja pitää tehdä tässä muutakin ku opettaa. Et siellä tulee välituntivalvontaa ja on jotain pientä lisähommaa mistä vastaat ja kaikkea. Ja sitten kun ne vielä yhdisti siksi isoksi klippiksi niin se tuntu, ettei ne mahu pieneen päähän ne hommat.” (OPE2)

Opettaja 3 aloitti uransa työyhteisössä, jossa hän ei kokenut saavansa tukea ollenkaan ja tiimipalaveritkin olivat usein riittäviä. Hänen kertomuksestaan välittyikin herkästi nuoren opettajan hätä ja turhautuneisuus mieleisen opiskeluajan päättyessä gradun viimeistelyyn töiden ohessa ja opettajan rooliin siirtyessä.

”Se oli mulle tosi vaikea vuosi. Se oli mulle jotenkin aivan hirvittävä aallonpohja. [--] Mulla oli luokka tosi kiva siellä koulussa, mutta sit ku se työyhteisö oli suuri pettymys. [--] Mä sain sillon kaks työpaikkaa, mut mä valitsin sitten tän tutun koulun, koska siellä on rento meininki. Mut sit ku siellä pitikin tehdä töitä joka päivä, pitkäjännitteisesti, se ei ollukaan mikään viikon sijaisuus, niin sit mä huomasin, että se rento meininki kääntykin vähän itseään vastaan. Et musta tuntu, et se olikin vähän semmonen välinpitämätön meininki. Niin sitten siitä...mulle tuli ehkä semmonen burn outti, et mä olin niin väsyny, että mua rupes aivan kaikki ärsyttämään siinä työpaikassa. Sit vielä se valmistumisprosessi oli niin tajuttoman hidas. Mä jätin lokakuun alussa mun gradun, niin mä sain vasta tammikuulta ensimmäisen kerran pätevän opettajan palkkaa. Ja se on tosi iso se ero. Ja sitten mulla oli tosi pitkä työmatka. Oikeesti mä katoin, että hemmetti mä teen kymmenen tunnin työpäivät. Mä lähen aamulla

kaheksalta, tuun illalla kuuden-seittemän aikaan kotiin, ja tilille rapsahtaa 1400 euroa kuussa, et tää on aivan perseestä! Mie en ehi enkä jaksa harrastaa mitään ja tätäkö varten mie oon opiskellu seittemän ja puol vuotta ja mä olin, että tässäkö tää kaiken upea päätös sitten oli, että kyllä kannatti! [--] Sanotaanko, että siitä oli semmonen glooria kyllä aika kaukana. Nyt tietysti on tullu semmosta jälkiviisautta, että miten siitäkkin olisi selvitty toisella tavalla. [--] Se meni siis niin semmosessa...tummassa sumussa se koko vuosi. [--] Mitä syvemmälle syksy eteni, ni oli tosi semmonen, vähän kaltoin kohdeltu olo ja väärinymmärretty. [--] Musta tuntu siellä itse asiassa ihan ensimmäisistä päivistä lähtien, että niistä työkavereista oli mulle enemmän haittaa ku hyötyä. Ja se on pelottavaa. [--] Mie en ollu aikasemmin koskaan kokenu itteäni negatiivisena ihmisenä, niin silloin mulle tuli semmonen olo, että olen muuttunut negatiiviseksi. [--] Turhautuneisuus kuvaa ehkä sitä vuotta kaikkein parhaiten.” (OPE3)

Opettaja 4 kertoo työllistymisen kannalta vaikeasta uran alusta. Hän teki aluksi noin puoli vuotta valmistumisensa jälkeen lyhyitä sijaisuuksia, kunnes sai pidemmän äitiysloman sijaisuuden. Hänen kertomastaan ilmenee oman opettajuuden reflektointi ja ammattiroolin hahmottuminen vähitellen työkokemusten myötä.

”No mulla se oli vähän semmonen liukuva siirtymä. Kun mä valmistuin kesäkuussa ja sitten sen syksyn tein lyhyitä sijaisuuksia, et siinä ei tavallaan ollu mitään semmosta isoa hyppäystä. [--] Toisaalta taas huomaa omia vahvuuksia ja heikkouksia aika selvästi sijaisuuksien aikana. Et tuli itelle ehkä vähän parempi kuva kuin harjoitteluiden aikana, että minkälainen mä nyt sitten oon opettajana. [--] Että kyllä siinä itsestä oppi aika mielenkiintoisia asioita. [--] Mutta sitten se oli kyllä tosi kiva, kun pääs tonne Sammallahdelle [nimi muutettu], ja ties heti saman tien, että se on vähintään vuoden verran mitä siellä on. Et vaikka se vuosikaan ei hirveän pitkä aika oo, mut kuitenkin. Siinä pääs jo ihan eri lailla kiinni siihen työhön. Mutta jotenkin se tuntu alussa aika hirveeltä sillä tavalla, että hetkinen, oonko mä nyt oikeasti muka noiden opettaja, siis että mä oon nyt se, joka päättää kaikesta. Semmonen hirvee vastuun tunne tuli yhtäkkiä itelle. Että oikeasti nää on nyt niitä mun oppilaita, ja että näitten oppiminen on mun vastuulla.” (OPE4)

Haastatteluissa opettajilta kysyttiin ensimmäisten työvuosiensa kokemuksista sekä pyydettiin arvioimaan, miten oma asiantuntijuus on työvuosien myötä kehittynyt. Opettajat kertoivat kokemuksistaan laajasti sekä monesta eri aspektista käsin. Opettaja 1 korosti kokemuksen mukanaan tuomaa asiantuntijuutta. Hän puhui paljon tekemisestä ja toimimisesta, mikä käy ilmi seuraavassa aineistolainauksessa.

”Äärettömän työläinä, mutta hirveen antosina kuitenkin. Että paljon on pitäny tehdä töitä ja paljon on saanu onnistumisen kokemuksia ja paljosta on myös viisastunu, että ois vaan voinu tehdä toisinkin. [--] Onhan semmonen varmuus kehittyny huimasti, että tietää vähän miten kannattaa toimia ja miten ehkä oisi voinu toimia toisin. Ja kokemuksesta on paljon oppinu. [--] Oikeastaan kaikista asioista mitä töissä voit kuvitella, että tulee eteen, niin kyllähän kokemus tuo sitä asiantuntijuutta. Sekä aineenhallinnan puolta että sitä pedagogista puolta. Ja paljon myös semmosissa asioissa missä ei pedagogiikka tai aineenhallinta tuo vastausta, niin kuin vaikka vanhempien kohtaaminen, oppilaiden erityisongelmien kohtaaminen, niitten persoonan kohtaaminen ja oman roolin hakeminen työyhteisössä ja... se on hirveen laaja se skaala, että mistä kaikesta se lähtee se oma ura liikkeelle.” (OPE1)

Opettaja 2:lla oli haastatteluhetkellä meneillään ensimmäinen työvuosi, joten hänen tarkasteluperspektiivinsä oli ajallisesti suppeampi kuin muiden opettajien. Hän pohtikin ensimmäisen työvuotensa kokemuksia ja haasteita näin:

”Mä koin itteni aika rauhallisena opettajana, mut sit on huomannu just sen, et kyl se pinna palaa rauhallisemmaltaki näissä hommissa. Et ehkä mä koin itteni, koen ehkä vieläkin, kärsimättömänä opettajana myöskin. [--] Ja sitten toisaalta taas ehkä hyvänä puolena semmonen ihmissuhdetaitoinen opettaja, kuitenkin. Tai näin mä koen ainakin, koska mä oon tullu ihan hyvin toimeen kaikkien vanhempien kanssa, vaikka on ollu jotain selviteltäviä tilanteita, niin ei ainakaan toistaiseksi ole sukset menne ristiin kenenkään kanssa. [--] Se, että tän luokan saa toimimaan halutulla tavalla, niin se on vieny voimavaroja ihan älyttömästi. Että siitä puhuttiin jo rehtorinkin kanssa. Et semmonen oppituntien suunnittelutyö ja hienojen opetuskuvioiden suunnittelu on jääny täysin taka-alalle. [--] Se on vaatinu niin paljon se, että tulee yleensäkin toimeen sen luokan kanssa, et siellä ois työrauha. [--] Tuntuu siltä, että on ollu huono opettaja-opettaja, et ei oo kunnolla opettanu, se on näin. Mutta kun se on nykyään niin paljon muutakin, ku se on sitä kasvattamista, niin se kasvatuspöytä on vieny sen 80–20. [--] Se millaisena tää todellisuus [opettajan työn monipuolinen arki] tuli vastaan ja mikä se on sit se homma, niin se on ollu aika rankkaa. On niin eri asia vetää sijaisuuksia kuin se, et sä otat vastuun siitä koko luokasta ja siitä vanhempien kanssa toimimisesta ja niistä koulun kaikista käytänteistä.” (OPE2)

Opettaja 3 näki kolmen työskentelyvuotensa sisältävän erilaisia jaksoja. Ensimmäisen, vaikean työvuoden jälkeen hän vaihtoi työpaikkaa ja oli haastatteluhetkellä edelleen samassa koulussa. Hänen kertomastaan ilmenee monia aspekteja, joita vaihtelevat työvuodet ovat saaneet pohtimaan.

”Ensimmäinen vuosi oli helvetti. Ei, tota...no joo, kyl se oli. Kyllä tässä on ihan selkee muutos tapahtunu. Jokainen vuosi on ollu tosi erilainen ja ihan oma jaksonsa selkeästi. Se eka vuosi oli selkeästi semmonen keltanokka –vaihe. [--] Se ehkä yllätti se totaalinen tuen puute. Ja se, että miten rankkaa se loppujen lopuksi oli kuitenkin. Ja sitten viime vuosi täällä, mulla oli vähän semmonen ’myyrä tulee ulos kolostaan’ –vaihe. Semmonen, että mä uteliaana kattelin, et mitäs täällä tapahtuu...siis tässä työyhteisössä. Täällä luokassahan mä olin hirvee natsi. Ja oli pakko ollakin. Nyt nää osaa jopa käyttäytyä jo aika hyvin. Mutta täällä työyhteisössä oli semmonen vähän sivusta seurailija –vaihe, kun tutustu uuteen työyhteisöön ja ei oikein osannu... Mä huomasin, että mulla jäi monia toimintatapoja sieltä vanhasta koulusta. [--] Mutta tänä vuonna sitten mä olen huomannu, että täällä voi sanoa jotain [--] ja on ehkä sillä tavalla rohkastunu. On säästyny tästä luokasta nyt energiaa, kun täällä on ruvennu homma toimimaan nyt ihan eri tavalla ku viime vuonna, ku on nää samat oppilaat. Niin on säästyny sitä energiaa ja aikaa sit koulun yhteisiin, kollektiivisiin juttuihin. Että on lähteny kaikenlaisiin vapaaehtoisin työryhmiin mukaan. [--] Tää on ollu ehkä semmonen toimija –vuosi tämä. Helvetti, myyrä, toimija. [--] Paljonhan se [asiantuntijuus] on kehittyny, varsinkin se oppilaantuntemus on kehittyny. [--] Erilaisista tilanteista luovuminen, ni semmonen on kehittyny tosi paljon. Mun täytyy ihan suoraan sanoa, että mä en viime vuonna opettanu tässä luokassa juuri mitään, että tää oli niin hankala porukka. Nyt musta tuntuu, että vasta se opettaminen lähtee kehittymään, ku sitä pääsee tekemään. Et se viime vuosi oli ihan... sanotaanko, että diplomatiakyky kyllä kehitty. Mä en yhtään ihmettele, että suomalainen luokanopettaja on voittanu Nobelin rauhanpalkinnon. Et se oli kyllä semmosta Nobelia se viime vuosi. [--] Pitää yrittää täällä muuttaa asenteita. Et sitä työtähän tää on paljon, siinä on varmasti kehittyny asiantuntijuus tosi paljon. Että sitä Nobelin rauhanpalkintoa odotellessa. Et semmonen erilaisten ihmisten ja kulttuurien kanssa toimiminen.” (OPE3)

Opettaja 4 kertoi kokeneensa ensimmäiset työvuotensa mielenkiintoisina ja vaihtelevina. Hän myös tunsu kasvaneensa henkisesti opettajana ja saaneensa työntekoon joitakin hyödyllisiä rutiineja. Arjessa osa päätöksistä syntyi nyt nopeammin ja niille löytyi myös perustelut.

”Vaihteleva on ollut se aika. Että semmosena... miten sen nyt sanois... semmosena omana henkisenä kasvuna, [--] joku sellainen, että tuntee kasvaneensa opettajana, jollain tapaa. Ja toisaalta on tullut jonkinlaista rutiinia siihen ihan varsinaiseen opetustyöpuoleen. [--] Musta tuntuu, että mä oon vieläkin jossain opettajuuden alkuportilla, että ei ole vielä kunnolla päässy semmoseen vauhtiin. Jotenkin tuntuu, että viime kesä oli joku rajapyykki, että kun sai ensimmäisen kevään hoidettua kunnialla läpi, niin sitten syksyllä oli tosi paljon helpompi alottaa. [--] Mitä kauemmin pystyy olla saman luokan ja samojen oppilaitten kanssa, niin sitä paremmin pystyy menemään jollain tapaa niiden oppilaiden pään sisälle, tietämään mitä ne vois aatella tai minkä takia ne tekee tolla tavalla kuin ne tekee ja mistä joku hankaluus saattaa johtua ja mikä just tole oppilaalle ois hyvä keino selvittää se hankaluus. [--] Et tavallaan löytää jokaiselle oppilaalle sen oman keinon ratkasta ongelmia tai yleensäkin tuntee oppilaita paremmin. Et se on mun mielestä asiantuntijuutta myös se, että tuntee niitä oppilaita ja niiden hankaluuksia ja toisaalta myös vahvoja puolia, mitä niillä on.” (OPE4)

6 POHDINTA

6.1 Tutkimustulosten tulkinta

Situationaalisen oppimisenäkemyksen mukaan formaalin tiedon haalimisen sijasta opiskelijoille tulisi luoda mahdollisuus sosiaalista professionaaliseen kulttuuriin osallistumalla oman alan käytäntöihin ja toimintakulttuuriin opintojen alkumetreistä lähtien. Näin asiantuntijuuden kehittymiselle luotaisiin mahdollisimman hedelmällinen pohja. (Tynjälä 2002, 168.) Kun opiskelijoilta kysyttiin, mitkä asiat ovat edistäneet asiantuntijuuden kehittymistä, toiseksi eniten mainintoja keräsi opetusharjoittelut. Niiden tuomia kokemuksia arvosti neljännes vastaajista. Kuten Patrikainenkin (2009, 15) toteaa, opetusharjoittelut koetaan yleisesti antoisiksi juuri siksi, että niiden aikana koetaan pääsevän lähelle tulevan ammatin arjen käytäntöjä ja toimintaa. Pohdittavaksi jääkin, mitkä ovat todellisuudessa yliopistokoulutuksen realistiset mahdollisuudet toteuttaa em. situationaalisen oppimisenäkemyksen mukaisia ajatuksia. Tällä hetkellä se ei toteudu sellaisenaan, vaikka opetusharjoitteluiden toteutusta ja niiden ohjausta on varmasti kehitetty. Opettajaksi opiskelevat saavat opinnoissaan useita mahdollisuuksia tutustua koulutyön arkeen, mutta kokemukset niiden riittävydestä vaihtelevat. Vastavalmistuneet tuntevat joka tapauksessa, että koulutuksen ja työelämän välillä on kuilu. Tämä ilmenee myös viiden opettajan autenttisia kokemuksia uran alkumetreiltä raportoineen Seija Blombergin väitöskirjasta *Noviisiopettajana peruskoulussa* (2008) sekä sen pohjalta laaditusta artikkelista *Noviisina opettajaksi* (Blomberg 2009). Mikäli Tynjälän ajatusta situationaaliseen oppimiskäsitykseen nojaavasta opiskelusta haluttaisiin noudattaa, ei oman alan toimintakulttuuriin osallistuminen koulutuksen alusta lähtien olisi pintaraapaisun asteella, vaan koulutuksen rakenne organisoitaisiin uudelleen. Toisaalta voidaan myös pohtia, mikä on tarkoituksenmukaista. Mikä on koulutuksen funktio ja mitä sillä halutaan saavuttaa? Voidaanko ajatella, että opiskelija kuitenkin ehtii orientoitua työelämän käytäntöihin valmistumisen jälkeenkin työkokemusten myötä, sen jälkeen, kun hän on saanut tarpeelliset teoreettiset eväät.

Tämän tutkimuksen tutkimushenkilöinä toimineet opiskelijat tiedostivat, että asiantuntijuuden kasvuun tarvitaan työkokemusta. Se ei siis tule heille yllätyksenä. Mutta yllätyksenä voi tulla se, mitä kaikkea opettajan arkeen kuuluu, kuten opettajien haastatteluistakin ilmeni. Olisiko niin, että uudet opettajat kohtaavat samantapaisia

haasteita, urakehitysmallien mukaisesti (esimerkiksi auktoriteetti suhteessa oppilaisiin, työyhteisöön sopeutuminen, käytännön asioista selviytyminen), mutta jokainen selvittää ne henkilökohtaisella tavallaan ja kasvattaa näin ammatti-identiteettiään ja omaa opettajuuttaan itsensä näköiseksi. Blombergkin (2009, 117) toteaa, *ettei opettajan todellisuudesta ole olemassa yhtä yhteistä konstruktiota, ja että opetustyöstä puuttuu yhteinen pysyvä ydin, minkä takia jokainen [--] joutuu hahmottamaan työnsä perusluonteen itse*. Uransa alkumetreillä tuore opettaja siis joutuu etsimään moneen asiaan ratkaisut itse sekä pohtimaan ammatillisen toimijuutensa linjoja. Parhaassa tapauksessa työyhteisö on tässä tukena ja näkemyksistä voi keskustella kokeneempien kollegojen kanssa. Loppukädessä päätös toimintatavoista vaihtelevissa, haasteellisissa tilanteissa on kuitenkin opettajan itsensä vastuulla.

6.1.1 Asiantuntijuuden määrittely yleisellä tasolla sekä omakohtaisesti

Opiskelijat pohtivat opettajan asiantuntijuuden rakentumista kaiken kaikkiaan laajasti ja he mainitsivat vastauksissaan useampia tekijöitä kuin opettajat. On toki syytä muistaa, että opiskelijoilla oli kyselylomakkeeseen vastatessaan takana juuri päättynyt kurssi, jonka aikana asiantuntijuutta analysoitiin monipuolisesti. Asiantuntijusseminaari oli selvästi herättänyt ajatuksia ja tehnyt tietoisemmiksi käsitykset omasta, sen hetkisestä asiantuntijuudesta. Opiskelijoiden vastaukset olivat laadultaan kuitenkin vaihtelevia: jotkut vastasivat hyvin suppeasti toisten selvittäessä näkemyksiään laveasti.

Suurin osa tutkimushenkilöistä, sekä opiskelijoista että opettajista, katsoi, että opettajan asiantuntijuuteen kuuluu koulutuksessa hankittu teoreettinen tietämys, eli he tukivat kognitiivisen suuntauksen näkökulmaa asiantuntijuudesta. Eroja vastaajaryhmien välillä sen sijaan oli käytetyissä termeissä. Suurin osa opiskelijoista käytti vastauksissaan termiä teoriatieto, lisäksi lueteltiin useita tarkempia määreitä, esimerkiksi kasvatustieteellinen tieto ja ainedidaktiikka. Yksikään opettajista ei käyttänyt termiä teoriatieto. Sen sijaan he puhuivat substanssitetiedosta, aineenhallinnasta, didaktiikasta ja pedagogiikasta, eli painottivat koulun arjessa helposti nähtävissä olevaa tietoa tai taitoa. Opettajien vastauksista kuului läpi käytännönläheisempi lähestymistapa opettajan asiantuntijuuteen kuin opiskelijoilla, joilla puolestaan kasvatustieteellisten termien käyttö oli runsaampaa. Termien valinta mahdollisesti viittaa siihen, että opiskelijat hahmottavat asiantuntijuutta teoreettisista lähtökohdista käsin, opettajat puolestaan enemmän käytännöstä lähtöisin, näin ollen he käyttävät myös käytäntöä

lähempänä olevia termejä asiantuntijan tarvitsemasta teorian tiedosta. Opettajat siis näkivät teorian arkipäivän opetustoimintaan linkittyneenä. Tämä herättää kysymyksen, mitä on tapahtunut opettajien koulutuksessa omaksumille kasvatustieteen teorioille, esimerkiksi kasvatopsykologian teorioille. Ovatko ne mahdollisesti sulautuneet osaksi opettajien käyttöteoriaa, jolloin ne ohjaavat käytäntöä mutta näkymättömästi ja opettajien sitä tiedostamatta. Tätä olisi mielenkiintoista tutkia opettajien työtä seuraamalla ja analysoimalla heidän käytäntöjään.

Sekä opiskelijat että opettajat näkivät työkokemuksen suuren merkityksen asiantuntijuuden kehittymisessä. Niin ikään hyvät vuorovaikutustaidot ja tahto ammatilliseen yhteistyöhön miellettiin tärkeiksi asiantuntijuuden osiksi molemmissa vastaajaryhmissä. Nämä tulokset edustavat situationaalista ja tiedon luomisen näkökulmaa asiantuntijuuteen (ks. Tynjälä 2006, 113, 116). Lähes puolet opiskelijoista katsoi, että opettajan asiantuntijuuteen kuuluu itsensä kehittäminen, ammattitaidon jatkuva ylläpito ja päivittäminen. Opettajista vain yksi viittasi samaan aiheeseen kuvailemalla asiantuntijuutta läpi uran jatkuvaksi muutosprosessiksi. Asiantuntijuuden osat, jotka opiskelijat mainitsivat mutta opettajat eivät määritellesään opettajan asiantuntijuutta yleisellä tasolla, olivat reflektointi, itsetuntemus/ oma persoona, arvot, kasvattaminen, kriittisyys ja opetussuunnitelman huomioiminen. Näitä aiheita opettajat kuitenkin sivusivat kertoessaan kokemuksistaan ensimmäisten työvuosien aikana. Tulos saa pohtimaan, missä määrin koulutuksessa korostettu reflektiivinen ote on unohtunut, vai onko siitä tullut osa itsestään selvää, rutinoitunutta työtapaa - sitä siis tehdään mutta siihen ei kiinnitetä tietoista huomiota. Myös muiden edellä lueteltujen tekijöiden luulisi olevan osa opettajien työtä, mutta ehkäpä he eivät tulleet vastatessaan ajatelleeksi, että ne voisi lukea osaksi asiantuntijuutta. Mahdollisesti vaikkapa oman persoonan läsnäolo ja kasvattaminen koetaan niin luonnollisiksi osiksi opettajana toimimista, ettei niitä osata eritellä ja sanallistaa.

Vaikka suurin osa opiskelijoista määritteli asiantuntijuutta laajasti, oli joukossa myös suppeampia tai epäselviä vastauksia. Nämä muihin vastauksiin nähden kehittymättömämmät vastaukset olivat usein yhteydessä joko vastaajan nuoreen ikään tai alkuvaiheen opiskeluun. Ehkäpä näillä vastaajilla ammatillisen identiteetin pohtiminen ja opettajuuden ytimen hahmottaminen olivat vielä jäsentymättömällä tasolla ja tarvitsivat aikaa muotoutuakseen.

Opiskelijat hahmottivat selkeästi sen, että oman asiantuntijuuden suurin puute on työkokemuksen puuttuminen. Monet kirjoittavat siitä, kuinka vasta käytännössä,

työtä tekemällä esimerkiksi teorianäytämys ja yhteistyötaidot pääsevät testiin, muotoutuvat ja muodostavat asiantuntijuuden käsi kädessä toiminnan kanssa. Kyselylomakkeessa omaa asiantuntijuutta pyydettiin arvioimaan kysymyksellä ”Miten määrittelisit omaa tämänhetkistä asiantuntijuuttasi suhteessa edellä mainitsemissi tekijöihin?” Edellinen kysymys koski opettajan asiantuntijuuden määrittelemistä yleisellä tasolla. Noin puolet opiskelijoista ei ottanut omaa asiantuntijuuttaan määritellesään kantaa yleisen tason määritelmäänsä. Näissäkin lomakkeissa omaa asiantuntijuutta kyllä määriteltiin, mutta ympärilyöreästi, käsittelemättä yleistä asiantuntijuutta määritteleviä termejä tai käyttämällä toisenlaisia tarkastelukulmia kuin edellisessä vastauksessa. Voisiko siis olla mahdollista, että opiskelijat pystyvät määrittelemään, mitä heidän mielestään ideaaliin asiantuntijuuteen kuuluu, mutta oman asiantuntijuuden ja opettajuuden analysointi on vielä keskeneräinen prosessi.

Pari opiskelijaa oli sitä mieltä, että heidän asiantuntijuutensa on varsin hyvässä vaiheessa, kun taas pari opiskelijaa ei kokenut olevansa kovin kummoisia asiantuntijoita. Merkille pantavaa näissä vastauksissa oli, että oman asiantuntijuutensa kehittyneisyyteen luottaneet opiskelijat olivat toisen tai kolmannen vuoden opiskelijoita (joista toisella kylläkin oli työkokemusta opettajana), kun taas oman asiantuntijuutensa hyvin keskeneräisenä kokeneet opiskelivat jo viidettä, kuudetta tai seitsemättä vuotta. Vastauksissa on kaiken kaikkiaan nähtävissä selkeästi, että pidemmällä opiskeluissaan olevat ovat alkaneet hahmottaa asiantuntijalta vaadittavia ominaisuuksia sekä työn vaatimuksia syvemmin kuin opintonsa alussa olevat, joilla on enemmän kyvykkyysskuvitelmiä itsestään. Lähestyvä työelämä on saanut edistyneemmät opiskelijat pohtimaan asiantuntijuutta eri valossa ja ehkäpä tästä syystä he kokevat olevansa vielä vasta-alkajia.

Omaa asiantuntijuuttaan kaikki haastatellut opettajat kuvailivat samansuuntaisesti: työelämä on opettanut, mutta sillä on vielä paljon haasteita ja kehityskohteita tarjottavanaan – he ymmärsivät olevansa vielä opettajan uran alkuvaiheessa. Oman asiantuntijuuden määrittelemisen oli melko suurpiirteistä, kun taas opiskelijat käyttivät vastauksissaan täsmällisempiä termejä. Kaiken kaikkiaan asiantuntijuuden määrittelemisen sekä yleisellä tasolla että henkilökohtaisesti vaikutti olevan opettajille haastavaa. Aihe koettiin niin laajaksi, että siihen oli vaikea tarttua ja kaiken kattava määrittely tuntui vaikealta, hieman ahdistavaltakin mahdollisuudessaan. Sen sijaan opettajat kertoivat vuolaasti omista kokemuksistaan koskien työelämään siirtymistä, työkokemusta tähän mennessä sekä työyhteisön

vaikutusta. He eivät esimerkiksi maininneet reflektiota lainkaan kysyttäessä asiantuntijuudesta, mutta kertomiensa kokemusten perusteella ensimmäisiin työvuosiin ja oman opettajuuden hahmottamiseen oli kuulunut hyvinkin paljon reflektointia ja asioiden pohtimista. Opiskelijoilla teoreettinen malli opettajan asiantuntijuudesta on vielä vahvempi kuin oman opettajuuden rakentaminen käytännössä. Opettajilla puolestaan käytännön työelämä on saanut tarkastelukulman opettajuuteen kääntymään yhä enemmän itseen ja opettajuutta ehkä hahmotetaan ensisijaisesti itsestä käsin - käytännön työ on tuonut opettajat lähemmäs omaa kuin yleistä opettajuutta. Siihen, että opettajien vastauksia sai lukea enemmän rivien välistä kuin opiskelijoiden vastauksia, saattaa hyvinkin vaikuttaa vastausmuoto: opiskelijat ovat ajan kanssa saaneet pohtia ja muotoilla vastauksensa täsmälliseen, kirjalliseen muotoon, kun taas opettajat vastasivat suullisesti, usein polveilevasti. He olivat saaneet haastattelukysymykset etukäteen, mutta asioita oli ehkäpä ajateltu vain pikaisesti.

6.1.2 Asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät

Kysyttäessä asiantuntijuutta edistäneitä tekijöitä, opiskelijat ja opettajat toivat esille samankaltaisia asioita. Molemmat vastaajaryhmät mainitsivat koulutukseen, vuorovaikutukseen, työkokemukseen sekä ajatteluun ja persoonaan liittyviä tekijöitä. Eroa puolestaan on painotuksessa: opiskelijoiden vastauksissa yleisin on koulutus, kun taas opettajista kaikki puhuvat työelämään liittyvistä tekijöistä. Tämä toistuu kysyttäessä asiantuntijuuden kehittymistä vaikeuttaneita tekijöitä. Vastauksista löytyy yhteneväisiä teemoja, mutta opettajat poimivat esteet/ hidasteet työelämän haasteista, kun taas opiskelijoilla korostuu ajatteluun ja persoonaan sekä koulutukseen liittyvät tekijät. Myös näissä tuloksissa on nähtävissä, että opettajat ovat hyvin tiiviisti kiinni työelämässä, heidän ajatuksensa kumpuavat opettajan arjen realiteeteista. Opiskelijat puolestaan ovat luonnollisesti kiinni opiskelijamaailmassa, jossa kurssien, opetusharjoitteluiden ja dialogin siivittämänä rakennetaan omaa ammatillista identiteettiä.

Vastausten samansuuntainen linja on edelleen nähtävissä niissä yksittäisissä tilanteissa, jotka opiskelijat ja opettajat nostavat merkityksellisiksi asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta kaikki opettajat nostavat jalustalle työhön liittyvät vuorovaikutustilanteet niin kollegojen kuin oppilaiden vanhempienkin kanssa. Poikkeuksen tekee opettaja, joka kokee oman työkokemuksensa

vähäiseksi. Hän muistelee merkittävänä päättöharjoittelussa kohtaamaansa luokkatilannetta oppilaan kanssa. Toisin sanoen kaikki opettajat nimeävät merkitykselliseksi jonkin ammatillisen vuorovaikutustilanteen. Opiskelijoiden vastauksissa eniten mainintoja keräävät koulutukseen ja vuorovaikutukseen liittyvät tilanteet. Edelleen koulutukseen liittyen mainitaan useimmiten joko opetusharjoitteluiden vuorovaikutustilanteet tai asiantuntijuusseminaari, joka oli toteutettu keskustelua painottaen. Myös siis suurin osa opiskelijoista kuvailee asiantuntijuuden edistymisen kannalta merkitykselliseksi tilanteeksi vuorovaikutustilanteen. Keskustelu ja pohtiminen muiden, sekä vertaisten että ohjaajien, kanssa vaikuttaisi siis olevan hyvin merkittävää asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Tämä näkemys tukee käsitystä asiantuntijuudesta yhteisenä tiedonrakentamisena. Mikäli vuorovaikutuksellisuus on tärkeää asiantuntijuutta edistävässä tilanteissa, tulisi monipuolisia vuorovaikutustilanteita vastaisuudessakin tarjota opiskelijoille sisällyttämällä koulutukseen esimerkiksi kotiryhmätyöskentelyä, keskustelulle ja ajatustenvaihdolle aikaa antavia kursseja sekä avointa ja rakentavaa opetusharjoittelun ohjausta.

6.1.3 Vastavalmistuneen opettajan asiantuntijuuden taso

Kaikki opettajat vastasivat kysymykseen vastavalmistuneen opettajan asiantuntijuuden tasosta samansuuntaisesti: koulutus antaa muodollisen pätevyyden ja hyvät lähtökohdat opettajana toimimiseen, mutta vasta työn tekemisen myötä asiantuntijuus pääsee kunnolla kehittymään. Yli puolet opiskelijoista oli vastauksissaan samoilla linjoilla. He näkivät opiskelun antavan vankan teoreettisen pohjan opettajan ammattiin, mutta totesivat, että varsinainen asiantuntijuus tarvitsee kehittyäkseen opitun soveltamista käytännössä. Suurimmaksi osaksi opiskelijat ja opettajat siis olivat tästä asiasta samaa mieltä. Molemmat vastaajaryhmät myös totesivat, että vastavalmistuneiden asiantuntijuuden tasossa on henkilöstä riippuvia eroja, ja että asiantuntijuus voidaan nähdä prosessina. Poikkeuksen tekivät ne reilut 10 opiskelijaa, jotka suhtautuivat koulutukseen hyvin optimistisesti ja katsoivat sen takaavan asiantuntijuuden. Väistämättä tulee ajatelleeksi, mahtaako näillä opiskelijoilla kuitenkin olla liian ruusuinen kuva muodollisen pätevyyden mahdista. Olisi myös mielenkiintoista kuulla kyseisten opiskelijoiden arviot tällä hetkellä, olettaen, että he ovat olleet työelämässä joitakin vuosia. Millä tavalla he nyt, työkokemusten kartuttua määrittelisivät taannoisen

asiantuntijuutensa tason vastavalmistuneena, ja miten työkokemukset olisivat muokanneet heidän käsityksiään. Pitkittäistutkimuksella voisi tarkastella kyvykkyysskuvitelmiä muuttumista opettajan uran aikana.

6.1.4 Ensimmäisten työvuosien kokemukset

Opettajat osasivat kertoa uransa alkuvaiheen kokemuksista hyvin käsin kosketeltavasti. Osalla ensimmäisten työkuukausien muisteleminen toi edelleen pintaan voimakkaita tunteita. Enimmäkseen nämä tunteet liittyivät pyrkimykseen selvitä, ”pysyä hengissä” ja sinnitellä alkuvaikeuksien yli. Epävarmuus, kaaoksen hallinta, vastuun kanto ja työyhteisössä luoviminen olivat opettajien mainitsemia alkuvaiheen haasteita. Kaikki opettajat olivat kohdanneet uransa alussa haastavia tilanteita, joissa omia toimintatapoja piti harkita ja tarkastella. Työelämä toi mukanaan kirjavan joukon erilaisia asioita pohdittavaksi – niiden myötä asiantuntijuus myös lähti kehittymään. Kaikki opettajat kuvailivat tavalla tai toisella, kuinka käytännön työ oli tuonut tullessaan sellaisia konkreettisia haasteita, joita ei opiskelun aikana osannut ajatellakaan. Vaikka asia ehkä olikin tiedossa, tuli silti yllätyksenä, kuinka vähäinen osa työstä on ”puhdasta” opettamista, ja kuinka paljon voimavaroja vie esimerkiksi kasvattaminen, työrauhan ylläpito, koulun käytänteiden omaksuminen ja työyhteisössä toimiminen. Monet toistivat samaa: uuden luokan kanssa on pitänyt etsiä toimintatavat, ”päästä sopuun”, ottaa tilanne haltuun. Lisäksi koettiin, ettei oltu opetettu mitään; oltiin vain kasvatettu tai yritetty saada homma toimimaan. Omat taidot joutuivat näiden asioiden edessä todelliseen testiin. Lisäksi niskassa painoi vastuu oppilaiden oppimisesta.

Kaikki opettajat puhuivat myös työyhteisöstä ja sen merkityksestä. Haastateltujen kertomuksista näkyy hyvin selvästi, kuinka suuri vaikutus työyhteisöllä voi olla, olipa se sitten hyvin toimiva tai huonosti toimiva. Molemmista vaihtoehdoista opettajat kertoivat osuvia esimerkkejä: parhaassa tapauksessa työyhteisö ja pienempi tiimi antaa työhön voimaannuttavaa tukea ja lisää itsevarmuutta, pahimmassa tapauksessa se vie motivaation koko työnteolta ja muuttaa jopa sitä, minkälaisena ihmisenä itsensä näkee. Lisäksi työyhteisön tapoihin sosiaalistutaan helposti ja niitä saatetaan noudattaa jopa orjallisesti, mikäli niitä ei kyseenalaisteta. Opettaja 3 kertoi, kuinka hän huomasi toistavansa ensimmäisessä työyhteisössä omaksumiaan haitallisia toimintatapoja uudessa työyhteisössä, ja muuttaneensa niitä vasta vähitellen. Opettajien kertomuksista käy ilmi, että he ovat kyllä nähneet työyhteisössään negatiivisia

toimintatapoja, mutta eivät ole puuttuneet niihin. Edelleen he kuvailivat myös, kuinka työyhteisöön sisään pääseminen on tehnyt heistä rohkeampia osallistujia. Opettajien kertomuksissa on siis nähtävissä Heikkisenkin (2002, 287) kuvailema sosiaalistumisen haaste: tuoreet silmät näkevät epäkohdat, mutta niiden korjaaminen on vaikeaa.

Tuoreen opettajan haastekenttä on laaja ja koulun arjen todellisuuden moniulotteisuus saattaa iskeä rajunakin vasten kasvoja, sen laajuuden hahmottaa vasta työelämään siirryttyään. Jokaisella uran alku ja sen eteneminen on yksilöllinen prosessi. Kuten opettaja 1 totesi, on monia tekijöitä, jotka vaikuttavat uran alkuun, siihen miten se itse kullakin lähtee käyntiin. Haastateltujen kertomuksetkin osoittavat tämän hyvin selkeästi. Ne osoittavat myös, että reflektointia on tapahtunut paljon, vaikkei sitä ehkä olla tiedostettu tai sen tapahtumista ajateltu varta vasten. Sikäli mikäli refleктоiva opettajuus on yksi opettajankoulutuksen tavoitteista, on se ainakin tutkimukseen osallistuneiden opettajien kohdalla toteutunut hyvin.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus, yleistettävyyys ja hyödynnettävyyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimuksen etenemisestä kirjoitettu tarkka selonteko (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 217). Luvussa 4 on esitelty tämän tutkimuksen metodivalintoja, aineistoa sekä tutkimuksen etenemistä aineistonkeruusta analyysivaiheeseen. Tutkimuskysymyksiin on saatu aineistonkeruumenetelmillä sekä määrällisesti että laadullisesti runsaat vastaukset, joten voidaan todeta menetelmävalintojen onnistuminen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tarkasteltava tutkimusprosessia sekä tutkijan tekemiä valintoja kokonaisuutena: muodostavatko tutkimus ja sen raportointi eheän, johdonmukaisen kokonaisuuden, jota lukijan on helppo arvioida. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida aineiston ja johtopäätösten validiteetin sekä tutkimustulosten teoreettisen yleisyyden ja hedelmällisyyden näkökulmista. (Ahonen 1995, 129, 152; Eskola & Suoranta 2001, 210–213, 216, 221.) Ahonen (1995, 129–130) jakaa validiteetin kahteen tarkastelukulmaan, aitouteen ja relevanssiin, joiden pohjalta fenomenografisen tutkimuksen aineistoa ja kategorioita voidaan tarkastella. Taulukossa 5 esitellään aineistoa ja kategorioita koskevat luotettavuuskriteerit tarkemmin.

TAULUKKO 5. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit (Ahonen 1995, 130)

	AINEISTO	KATEGORIAT
AITOUS	Koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa.	Vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä.
RELEVANSSI	Onko aineisto relevanttia tutkimuksen teorian kannalta.	Ovatko kategoriat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää erilaisia tapoja määritellä opettajan asiantuntijuutta ja vertailla eri vastaajaryhmien käsityksiä. Näin ollen tutkimushenkilöiden asiantuntijuus -käsitteelle antamat erilaiset merkitykset ovat sallittuja, jopa toivottuja. Eri asia on, missä määrin tutkija ja tutkimushenkilöt ymmärtävät käyttämänsä termit samoin; jokaisen yksilön kokemismaailma vaikuttaa hänen tapaansa ymmärtää jokin käsite. Kieli on kvalitatiivisessa tutkimuksessa merkittävässä roolissa, se on osa sosiaalista todellisuutta. Vaikka tutkijan ja tutkimushenkilöiden kykyä ymmärtää toisiaan täydellisesti voidaankin problematisoida, olisi tutkimuksen tekeminen mahdotonta ilman kieltä, jonka avulla annetaan merkityksiä ja tulkitaan toimintaa. (Eskola & Suoranta 2001, 142–143.) Tämän tutkimuksen tutkijalla ja tutkimushenkilöillä voidaan otaksua olevan samansuuntaista ymmärrystä kasvatustieteiden termeistä ja ilmiöistä, sillä kaikki ovat kyseisen alan asiantuntijoita tai tulevia asiantuntijoita.

Subjektiiivisuus on aina jollain tavalla läsnä laadullisessa tutkimuksessa, vaikka objektiivisuus onkin pyrkimyksenä. Omien lähtökohtien tiedostaminen tekee subjektiivisuudesta kuitenkin hallittua ja tukee tutkimuksen luotettavuutta. (Luukkainen 2004, 254.) Eskola ja Suoranta (2001, 210) määrittelevät, että ”*tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline*”: tutkijaa ei voida erottaa tutkimuksesta täysin, objektiivista tietoa ei ole olemassa. Vaikka lähtökohtana on kuvata tutkimushenkilöiden kokemismaailmaa mahdollisimman autenttisesti, tutkijan ennakkokäsitykset, teoriaan perehtyminen, käsitteistö ja toimintatavat vaikuttavat saataviin tuloksiin jo aineistonkeruusta lähtien (Hirsjärvi & Hurme 2009, 189).

Validiutta arvioitaessa voidaan tarkastella tutkijan teoreettista perehtyneisyyttä sekä edelleen teorian ja aineiston yhteyttä (Ahonen 1995, 123, 129). Tämän tutkimuksen kyselylomake ja haastattelurunko ovat syntyneet teoreettisen perehtyneisyyden pohjalta, jolloin niissä käytetty terminologia kiinnittää aineiston teoreettisiin lähtökohtiin. Osaltaan jopa tutkijan sanavalinnat voivat vaikuttaa aineistonkeruuseen: sanavalintojen voidaan katsoa vaikuttavan aineistoa ohjaavasti niin, että aineistosta löytyy tutkimuksen teorian kannalta relevantteja merkityskokonaisuuksia. Tutkijan käyttämä terminologia ohjaa tutkimushenkilöä kertomaan asioista, joista tutkija haluaa kuulla, teorian kannalta ja rajauksen puitteissa oleellisista asioista. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 189.)

Aineistonkeruutavat, kyselylomake ja haastattelu, ovat valikoituneet sen perusteella, että eri viiteryhmillä haluttiin tutkimukseen erilaista tietoa. Tutkimuksen tavoitteen kannalta (so. kartoittaa erilaisia käsityksiä opettajan asiantuntijuudesta) avoimet kysymykset soveltuivat kyselylomakkeeseen. Tällöin tutkimushenkilöille ei annettu valmiiksi vaihtoehtoja, joista valita, vaan he saivat itse päättää, mistä tärkeiksi kokemistaan asioista he kirjoittivat omin sanoin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 190). Kyselylomakkeeseen liittyy kuitenkin myös monia heikkouksia, joita tutkija ei voi kontrolloida. Tutkija ei voi olla varma, onko tutkimushenkilö ymmärtänyt kysymykset hänen tarkoittamallaan tavalla eikä hän voi esittää tarkentavia lisäkysymyksiä. Tutkijan ei ole mahdollista varmistua siitä, kuinka vakavasti tutkimushenkilö on suhtautunut tutkimukseen ja miten huolellisesti tämä on pyrkinyt vastaamaan kysymyksiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 184, 216–217.) Vaihteleva paneutuminen kyselylomakkeeseen vastaamiseen näkyy tämän tutkimuksen aineistossa.

Haastateltaessa opettajia laajasti työelämää koskevilla kysymyksillä, on ollut mahdollista saada syvempää tietoa heidän kokemuksistaan sekä asiantuntijuuden kehittymisestä kuin kyselylomakkeella olisi ollut mahdollista. Kysymyksenasettelua on ohjannut myös tutkimuksen taustateoria: koulutuksen merkitys vrt. kognitiivinen näkökulma, työyhteisö vrt. situationaalinen ja tiedonluomisen näkökulma, työvuodet ja kehitystehtävät vrt. urakehitysmallit. Haastattelu on mahdollistanut tarkentavien kysymysten tekemisen. Tarkennuksilla on saatu lisätietoa sekä niiden avulla on voitu varmistaa, että tutkija ja tutkimushenkilö puhuvat samasta asiasta. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2009, 35.) Laadullisessa tutkimuksessa tämä parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Haastattelun yhtenä heikkoutena voidaan kuitenkin pitää haastateltavan taipumusta antaa sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia. Lisäksi haastatteluun liittyy

konteksti- ja tilannesidonnaisuus, sillä haastateltava saattaa haastattelutilanteessa puhua toisin kuin jossakin toisessa tilanteessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 195–196.) Eskola ja Suoranta (2001, 85, 214) toteavatkin, että haastattelussa myös tutkija osallistuu aktiivisesti aineiston tuottamiseen, halusi hän sitä tai ei, ja että ”*haastattelu on vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa*”. Oleellista on myös saavuttaako haastattelijä tutkimushenkilön luottamuksen läsnäolollaan (Eskola & Suoranta 2001, 93). Ei siis ole yhdentekevää, kuka haastattelijä on ja miten hän haastattelutilanteessa toimii. Tätä tutkimusta varten haastatellut opettajat kuvailivat tuntojaan ja kokemuksiaan haastattelutilanteissa vuolaasti, myöskään ongelmista puhumista ei kartettu. Voidaankin pohtia, kuinka paljon haastattelijan status on vaikuttanut tähän. Haastattelijä on haastattelujen aikaan ollut valmistumassa samalle alalle kuin haastateltavat. Hän ei ole statukseltaan haastateltavien ”yläpuolella”, vaan enemmän vertainen tai ”oppipoika”, joka kuuntelee mielenkiinnolla hieman kokeneempia, tulevan ammattinsa edustajia. Voidaan tietysti myös pohtia, miten vastausten antamiseen on vaikuttanut se seikka, että haastattelijä on kohta uraansa aloitteleva opettaja: halutaanko vasta-alkajaa esimerkiksi pelotella suurentelemalla koettuja vaikeuksia vai päinvastoin antaa uran rankaksi koetusta alusta todellisuutta positiivisempi kuva. Haastattelutilanteissa tutkimushenkilöt kertoivat joka tapauksessa sekä positiivisista että negatiivisista kokemuksistaan, vaikka esimerkiksi esimiehien toimintaa kommentoitiin hillitysti.

Tutkimushenkilöinä toimineet opiskelijat ja opettajat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti, mikä tukee tutkimuksen eettisyyttä. Vaikka opiskelijat täyttivätkin kyselylomakkeet tietyn kurssin päätteeksi, ei lomakkeen täyttäminen ollut ehtona suoritusmerkinnän saamiselle. (Ks. Eskola & Suoranta 2001, 53; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 26–27.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen reliabiliutta voidaan arvioida muun muassa arvioimalla onko aineistoa käsitelty kattavasti ja heijastavatko tulokset tutkittavien ajatusmaailmaa (Hirsjärvi & Hurme 2009, 189). Tässä tutkimuksessa on käytetty aineistolähtöistä analyysiä: tulosten raportoinnissa käytetyt kategoriat, joihin vastaukset on luokiteltu, on laadittu vastausten perusteella (ks. tarkemmin luku 4.4 Aineiston analyysi). Näin tuloksista on pyritty saamaan tutkimushenkilöidensä näköisiä. On kuitenkin syytä muistaa, ettei aineistosta itsestään nouse mitään, vaan tutkija tekee valintoja nostessaan aineistosta tiettyjä näkökulmia ja jättäessään joitakin näkökulmia huomioimatta. (Eskola & Suoranta 2001, 156.) Fenomenografisen tutkimusotteen

mukaisesti kategorioiden luomiseen on vaikuttanut omalta osaltaan teoreettinen perehtyneisyys, vaikka teoreettiset lähtökohdat eivät ole kategorioita sanelleetkaan (ks. Ahonen 1995, 127). Tutkijan luomat kategoriat eivät ole aukottomia, sillä aina on mahdollista löytää aineistosta uusia näkökulmia (Eskola & Suoranta 2001, 157). Varmuutta ei myöskään ole siitä, kuinka hyvin tutkija on onnistunut luokittelemaan vastaukset tutkittavien tarkoittamien merkitysten mukaisesti. Mahdollista olisi tarkistuttaa tulkinnat tutkimushenkilöillä, mutta toisaalta he saattaisivat olla sokeita omille kokemuksilleen (Eskola & Suoranta 2001, 211; Hirsjärvi & Hurme 2009, 189). Tulkintojen tarkistuttaminen tutkimushenkilöillä ei tämän tutkimuksen resurssien puitteissa ollut mahdollista. Autenttisuutta on pyritty lisäämään käyttämällä runsaasti aineistoista poimittuja suoria lainauksia tulosten raportoimisessa. Sitaatit ovat osittain pitkiäkin, mutta ehkäpä lukijankin kannalta on mielenkiintoisempaa lukea autenttisia ja elämänmakuisia suoria lainauksia kuin tutkijan referoimien kommenttien lukeminen varsinkin, kun tutkimushenkilöt kuvailevat tuntojaan paikoin niin osuvin ilmauksin.

Tutkimuksen tulosten yleistettävyydeksi tuloksia on pyritty myös selittämään. Vaikka otos on suhteellisen pieni, voi tuloksia tulkitsemalla ja selittämällä tavoittaa laajemmin yleistettävissä olevia ilmiöitä. Tässä tutkimuksessa näitä ilmiöitä edustavat muun muassa käsitys opintojen ja työelämän välisestä kuilusta sekä noviisiopettajan kohtaamat haasteet. Yleistettävissä oleviin ilmiöihin liittyy tutkimuksen hyödynnettävyys. Tutkimustulokset antavat tietoa esimerkiksi koulutuksen suunnittelijoille sekä koulujen rehtoreille: tutkimustulosten valossa, miten opettajankoulutusta voisi kehittää tai miten noviisiopettajaa voisi paremmin tukea uran alussa. Tämä näkökulma voisi tarjota myös jatkotutkimuksen aiheen esimerkiksi toimintatutkimuksen muodossa.

Perehtyneisyys aiheeseen ja sen omakohtaisuus saattavat auttaa hahmottamaan aineistosta oleellisen. Tämän tutkimuksen tekemiseen on vaikuttanut se seikka, että tutkija on prosessin aikana kasvanut opiskelijasta opettajaksi ja näin ollen läpikäynyt tutkimaansa ilmiöt. Opettajuus omakohtaisesti koettuna on avannut tutkimusaiheeseen uusia tulokulmia, se on auttanut näkemään tutkimuskohteen laajemmin. Kuitenkin tulosten raportoimisessa ja analysoimisessa olen jättänyt omat kokemukseni sivuun ja kuunnellut vain tutkimushenkilöideni ääntä. Omia kokemuksiani olen pohtinut vasta epilogissa, jolloin lukijalle jää mahdollisuus arvioida tutkijan lähtökohtia ja taustoja.

6.3 Epilogi

Omat kokemukseni opettajan uran alkuvaiheista sisältävät sekä yhtäläisiä että erilaisia piirteitä kuin tutkimusta varten haastateltujen opettajien kokemukset. En kokenut alkushokkia mutta esimerkiksi monen asian samanaikaisen ”handlaamisen” eli hallitsemisen tunnistan. Alussa työ oli raskasta ja kuluttavaa, mutta äärimmäisen antoisaa. Muistan ajatelleeni ensimmäisen työvuoteni syksynä, etten ikinä opiskeluaikana osannut kuvitellaan, kuinka paljon tästä työstä voisin nauttia. Haasteita on toki ollut paljonkin: oppilaiden häiritsevä käyttäytyminen, oppimisen ongelmia, vaativia palavereita vanhempien kanssa, diplomatiaa vaativa kommunikointi sekä vanhempien että kollegojen kanssa ja niin edelleen. Ehkä olen kuitenkin saanut työstä niin paljon ja myös huomannut onnistuvani monessa asiassa, että olen kokenut selviytyneeni haasteista. Olen myös saanut työyhteisöstäni hirmuisesti tukea. Tämä on ollut varmasti merkittävä tekijä ja paljosta saan työyhteisöäni kiittää. Olen tuntenut epävarmuutta kokemattomuuden takia, mutta yrittänyt suhtautua vaikeisiin asioihin ja tilanteisiin rauhallisesti: jätit hattuun, askel kerrallaan. Kuitenkin edelleen olen hieman varpaillani. Pelkään tekeväni virheitä. Olen huolissani oppilaideni oppimisesta, en koe aina olevani tarpeeksi hyvä opettaja. Reflektoin omaa toimintaani opettajana paljonkin. Eri asia on, mihin se johtaa, sillä resurssit oman toiminnan parantamiseen eivät välttämättä aina riitä. Olen oppinut huomioimaan kulloinkin käytettävissä olevat voimavarat ja vaatimaan itseltäni sen, mihin ne riittävät. Opettajan työn voisi aina hoitaa paremmin, aina voisi tehdä enemmän. Se on fakta, jonka kanssa pitää oppia elämään. On löydettävä tasapaino ja vastaus siihen, miten olla riittävän hyvä opettaja. Tuoretta opettajaa voisi uran alkuvaiheen haasteissa auttaa paljonkin tutor-opettaja, joka olisi enemmänkin rinnalla kulkija kuin kopiokoneen käytön neuvoja.

Kuin varkain, koulun arjen konkreettisten kiireiden viedessä huomion, alkaa kehittyä noviisiopettajan käyttöteoria. Opettajankoulutuksessa esitellyn termin ymmärtäminen jäi ainakin itselläni hyvin pintapuoliseksi. Oli vaikeaa hahmottaa, miten saisin päättöharjoittelun kokemuksiin yhdistettyä teoriaa. Ehkäpä opettajankoulutuksen osuus käyttöteorian syntymisessä onkin esitellä termi ja sen merkitys sekä tämän välityksellä juurruttaa opiskelijan mieleen, että käyttöteoria pohjautuu nimenomaan teoreettiseen tietoon, ei uskomuksiin, ja että sen ei ole tarkoitus luoda kahlitsevia rutiineja vaan päinvastoin tutkivan opettajuuden hengessä toteuttaa jatkuvaa omien käytänteiden refleктоimista. Käyttöteorian idean ymmärtäminen jäänee opiskeluaikana

melko lailla teoriatasolle. Sitä on vaikea ymmärtää käytännössä, sillä siihen tarvittavaa käytännön kokemusta on yksinkertaisesti liian vähän. Työelämään siirtyminen tuo kokemuksen iholle, kun työn käytännössä kiinni oleva luonne ”paljastuu”. Kun noin 20 verta ja lihaa olevaa lasta vaativat 110-prosenttisen läsnäolon innostuksissaan ja vastoinikäymisissään, haihtuvat kasvatustieteen teoriat mielestä kauas pois. Alussa työn kouriintuntuvuus oli hieman hämmentävääkin. Ei oltu valmennettu siihen, että päivän aikana piti todellakin hoitaa miljoonaa asiaa ja niitä kaikkia vieläpä samaan aikaan, ja että ne kaikki ovat todella konkreettisia. Vieläkö tämän päälle minun tulisi jaksaa reflektoida omaa toimintaani? Opettajan työn alku on sukellus käytäntöihin, käytännön kouluarkeen, joka imaisee sisälleen. Kasvattamisen ja opettamisen maailmassa tapahtuva toimijuus vie kaiken huomion. Oman toiminnan reflektointi ja kehittäminen saattavat unohtua hetkeksi, mutta nostavat päätään sopivan hetken tullessa. Silloin on mahdollisuus huomata, kuinka kouluarjen todellisuus onkin itse asiassa muokannut omaa käyttöteoriaa ja toden teolla synnyttänyt sen tunnistettavaan muotoon, joka ei ole vain teoriatasolla oleva ajatus. Esimerkkinä tästä voisi mainita lähikehityksen vyöhykkeeseen perustuvan oppimisen oikea-aikaisen tukemisen (scaffolding): sen periaatteita huomaan toteuttavani opetuksessa päivittäin, vaikka en sitä tietoisesti ole tullut ajatelleeksikaan. Myös tästä näkökulmasta katsoen, voi opettajuus todella kehittyä vasta työtä tekemällä. Tietyt toiminnat rutinoituvat, eikä se ole ollenkaan huono asia niin kauan, kun rutiinit eivät perustu opettajan mielivaltaan vaan kasvatuksellisesti perusteltuihin seikkoihin. Yksi haastatelluista opettajistakin pohti rutiinien syntymistä: ne ovat hyväksi vapauttaessaan energiaa monimutkaisempaan ongelmaratkaisuun, mutta huonoksi muodostuessaan opetusta ja sen kehittämistä rajoittaviksi tekijöiksi.

Uran alkuvaiheessa ajatus elinikäisestä oppimisesta ja jatkuvasta kehittymisestä tuntuu hengästyttävältä. Kaikki voimat kuluvat joka päivä ”ne miljoona eri asiaa” sisältävästä perustyöstä selviytymiseen. Kuitenkin lisäkouluttautumisen vaade leijaillee ympärillä. Toisaalta aloittelevan opettajan kohdalla jo itse työn tekeminen kehittää opettajuutta, kasvattaa ammatillisuutta, sillä lähes joka päivä työssä tulee eteen uusia haasteita, joista selviämällä asiantuntijuus kasvaa. Luukkaisen (2004, 298) tavoin kuitenkin katson, että opettajan työhön kuuluu jatkuva kehittyminen, ei paikallaan pysyminen. Jokaiselle opettajalle voi lämpimästi suositella kasvatustieteellisen ammattikirjallisuuden lukemista aika-ajoin. Kertyneen kokemuksen valossa monia asioita voi nähdä uudella tavalla ja tämä on työssä kehittymisen kannalta hedelmällistä. Mutta jos ja kun opettajia hanakasti vaaditaan jatkuvasti kouluttautumaan ja

kehittymään, tulisi kouluttautumisen ja koulutyön yhteensovittamisen rakenteita pohtia. Aikaresurssit eivät yksinkertaisesti tunnu riittävän, ylityöstä ei makseta palkkaa, uupuminen on uhkana. Luukkainen (2004, 299) peräänkuuluttaa myös työyhteisössä tapahtuvaa yhdessä kasvamista hiljaisen tiedon jakamisen kautta. Myös tällaiselle rakentavalle työyhteisökulttuurille tulisi luoda enemmän aikaa työaikarakennetta muokkaamalla. Kokonaistyöaika ei saa kasvaa liian kuormittavaksi. Kollegiaalisen kulttuurin toteutumisen esteenä saattaa joissakin tapauksissa olla myös toimimaton yhteistyö, jonka ongelmat tulisi hoitaa ennen kuin yhteistyölle voidaan asettaa korkeampia tavoitteita. Toimiva yhteistyö perustuu avoimuuteen ja keskustelevuuteen, toisten näkemysten kuuntelemiseen ja kunnioittamiseen. Nämä mahdollistavat erilaisten, niin hyvien kuin huonojen kokemusten jakamisen, sekä onnistuneet että epäonnistuneetkin opettajuuden hetket. Moilanen (2001, 75–76) pohtii opettajuuteen liittyviä myyttejä. Hänen mukaansa joissakin työyhteisöissä ei puhuta työhön liittyvistä henkilökohtaisista ongelmista, koska näin paljastettaisiin kollegoille oma vajavuus. Kulissit on pidettävä pystyssä, joten avointa keskustelukulttuuria ei synny. Törmäsin opiskeluaikana useasti tähän samaan ajatukseen. Se ei kummunnut minusta vaan ympäriltä. Toistettiin sitä, että opettajien on vaikea puhua epäonnistumisistaan ja vaikeuksistaan kollegoille. Samalla tosin opetettiin, että näin asian ei tarvitsisi olla, vaan että tavoitteeksi tulisi ottaa kollegiaalinen yhteistyö. Työelämässä tämä opettajankoulutuksessa toisteltu aihe on hieman kummastuttanut. En ole kokenut mitään salailun tarvetta tai kohdannut myytteihin nojaavaa työyhteisöä. Päinvastoin. Asia askarrutti minua vielä opiskelijaroolissa ollessani, ja niinpä olen kysynyt myös tämän tutkimuksen opettajilta uuden työyhteisön hengestä. Vain yhdellä oli negatiivinen kokemus kollegoistaan ja sen rinnallakin positiivinen kokemus toisesta työyhteisöstä. Tämä saa ajattelemaan, mahdetaanko opettajankoulutuksessa suurennella opettajainhuoneiden puhumattomuuden kulttuuria. Vai onko minulla ja tutkimushenkilöillä vain käynyt hyvä tuuri työyhteisöjen suhteen? En jaksa uskoa, että opettajakunnat eläisivät enää niin vahvasti myyttien pinteessä. Uskon, että joidenkin kasvatustieteellisten teosten luoma kuva tästä on aikansa elänyt. Tai ehkäpä asiaan halutaan kiinnittää tarkoituksella huomiota, jotta tulevat opettajasukupolvet tekisivät siinä tietoisien parannuksen. Oli asia miten hyvänsä, ovat toimiva työyhteisö sekä yhteisesti jaetut kokemukset ja hiljainen tieto äärettömän tärkeitä voimavaroja niin aloittelevalle kuin kokeneellekin opettajalle.

Opettajuuteen kuuluu vahva eettinen ulottuvuus, sillä opettajalla on toimintansa välityksellä mahdollisuus vaikuttaa oppilaidensa kehitykseen (Moilanen 2001, 78). Eettisen ulottuvuuden tiedostaminen on tärkeää jo opiskeluaikana, jotta tuleva opettaja ymmärtäisi vastuullisen roolinsa. Samoin tärkeää on henkilökohtaisen kasvatustieteen pohtiminen, sillä se tiedostamattomanakin ohjaa opettajan toimintaa. Opiskeluaikana opettajan työn etiikkaa voi pohtia vain teoriatasolla, vasta työelämä tuo siihen täysin uuden ulottuvuuden ja tekee sen todeksi. Tätä kuvaili yksi haastatelluista opettajistakin: työn aloittaminen toi mukanaan pelottavankin tunteen vastuusta huolehtia oppilaiden oppimisesta. Koen käytännön työ vahvistaneen opettajan ammatin eettistä ulottuvuutta, koska välittömässä kanssakäymisessä ovat läsnä ne oppilaat, joiden kasvamiseen opettajana vaikutan. Olen näiden ainutlaatuisten persoonien kanssa lähes päivittäin tekemisissä, joten se mitä teen, ei ole yhdentekevää. Tällöin etiikka ei ole niinkään teoriaa, vaan todellisia tilanteita ja valintoja, miten minä toimin opettajana, vastuullisena aikuisena, juuri näiden lasten elämässä.

Tämän tutkimuksen loppuun saattaminen kahden vuoden opettajakokemuksen jälkeen on tuonut kirjoittamiseen mukaan toisenlaisen näkökulman. Olen pohtinut niin kasvatustieteilijöiden kuin tutkimushenkilöidenkin näkemyksiä ja teorioita paljon omista kokemuksistani käsin, olen miettinyt, miten itse vastaisin omiin haastattelukysymyksiini. Tutkimustyö käynnistyi ihmetyksestä, mitä tapahtuu, kun opiskelijasta tulee opettaja, mitä tapahtuu opettajuuden kynnyksellä. Saadakseni vastauksen minua alun perin askarruttaneeseen kysymykseen, siihen, joka antoi alkusysäyksen tämän aiheen valintaan, koen, että minun täytyy laajentaa tarkastelukulmaani. Asiantuntijuus terminä tuntuu kolkolta ja riittämättömältä. Se ehkä riitti pohdiskelun lähtökohdaksi vielä opiskeluaikana, mutta se ei riitä enää, sillä käytännön työ on niin tiiviisti kiinni konkretiassa. Enemmän pohtisin opettajuutta ja asiantuntijuutta sen osana. Opettajuus terminä antaa paljon enemmän liikkumatilaa eri ilmiöiden pohtimiseen ja huomioon ottamiseen moniulotteisessa opettajan työssä. Opettajuudessa keskeistä on persoona. Persoona on ikään kuin liima, joka kokoaa opettajuuden osat – tiedot, taidot, kokemukset, ajatukset, tunteet, arvot, eettisyyden – yhtenäiseksi. Opettajapersoona, työminä, syntyy kokemuksen myötä. Se erottaa opettajan opiskelijasta. Opettajaksi tuleminen on sisäistä kasvamista. Se on käytännön työtä; autenttisia kohtaamisia ja eläviä hetkiä, jotka imeytyvät sieluun ja saavat hahmottaman kaiken uudessa valossa. Se on kasvavaa sisäistä varmuutta. Siihen ei pääse kuin työtä tekemällä ja jokaisella tarina on omanlaisensa. Tämän tutkimuksen

tekemisen aloitti opiskelija ja sen päättää opettaja. Omat kokemukseni vain vahvistavat ajatusta, että jokaisella opettajalla uran alku ja asiantuntijuuden kehittyminen ovat henkilökohtaisia prosesseja.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113–160.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves: An inquiry into the nature of expertise. Chicago: Open Court.
- Blomberg, S. 2009. Noviisina opettajaksi. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 117–134.
- Blomberg, S., Pyysiäinen, M. & Salo, P. 2009. Esipuhe. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–12.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Förbom, M. 2003. Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja. Helsinki: Tammi.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Continuum.
- Heikkinen, H.L.T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 2000. Saarijärvi, 8-19.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 275–290.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (toim.) 2004. Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Huberman, M. 1992. Teacher Development and Instructional Mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan (toim.) Understanding teacher development. New York: Teacher College Press, 122–142.
- Järvinen, A. 2002. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 258–274.

- Kari, J. & Heikkinen, H.L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41–60.
- Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. 2009a. Ohjauksen teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 195–208.
- Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. 2009b. Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–188.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Teoksessa T. Valkonen, P. Isotalus, M. Siitonen & M. Valo (toim.) Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2009. Jyväskylä: Prologos.
Viitattu 4.1.2013
<http://prologos.fi/prologi/index.php?page=vuosikirjat&year=2009>
- Kostiainen, E. & Rautiainen, M. 2011. Uusi opettaja. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lapinoja, K. P. 2009. Pedagogisten teorioiden hallinta. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 65–71.
- Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 2000. Saarijärvi, 88–97.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 2002. Kognitio, käytäntö ja kulttuuri: Lintubongarin pidempi oppimäärä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 146–159.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus. - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia –sarja 4. Helsinki: International Methelp Ky.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 61–80.
- Niikko, A. 1995. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. I Osaraportti. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan ammatillisesta minästä ja sen muutoksista. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 10.

- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopisto.
- Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professiomuutos. Teoksessa Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 2000. Saarijärvi, 20–31.
- Patrikainen, R. 2009. Teorian ja käytännön kohtaaminen - ikuinen ongelma? Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–17.
- Raehalme, O. 2009. Hyvää, kaunista ja totta. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura, 79–88.
- Ropo, E. 2004. Teaching expertise. Empirical findings on expert teachers and teacher development. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 159–179.
- Ruohotie, P. 2000. Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana. Teoksessa Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 2000. Helsinki, 64–71.
- Sahi, S. 2009. Opettajaksi kouluyhteisöön. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 87–116.
- Sikkelä, R. 2000. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen. Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 120–131.
- Tynjälä, P. 2002. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 160–179.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit. Teoksessa Nummenmaa A. R. & Välijärvi, J. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Viskari, S. 2009. Rakkaudesta pedagogiikkaan. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura, 122–148.
- Vuorikoski, M. 2009a. Hyvinvointivaltion kasvatit. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura, 149–172.

- Vuorikoski, M. 2009b. Kyseenalaistamisen ylistys. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura, 23–56.
- Vuorikoski, M. & Törmä, T. 2009. Matka elämäntarinaa ja itseä. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura, 12–21.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen. Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 132–153.
- Willman, A. 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 2000. Saarijärvi, 107–116.

LIITTEET

LIITE 1: Kyselylomake opiskelijoille

Tällä kyselylomakkeella kerätään aineistoa pro gradu –työtä varten. Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti ja nimettöminä. Tutkimuksen tuloksista raportoidaan niin, ettei yksittäisen tutkimushenkilön henkilöllisyys ole tunnistettavissa. Kysymyksiin vastaamista voit jatkaa paperin kääntöpuolelle. Mikäli haluat kysyä tai kommentoida jotain, voit ottaa yhteyttä tutkimuksen tekijään: Tuuli Joutsela, tumajout@jyu.fi, puhelin 050-288XXXX.

1. Taustatiedot

- a) ikä _____ b) sukupuoli _____
c) monesko opiskeluvuosi sinulla on menossa? _____
d) arvioitu valmistumisajankohta _____

2. Mitä opettajan asiantuntijuus mielestäsi on?

3. Miten määrittelisit omaa tämänhetkistä asiantuntijuuttasi suhteessa edellä mainitsemiisi tekijöihin?

4. Mitkä tekijät ovat a) edistäneet asiantuntijuutesi kehittymistä?
b) vaikeuttaneet

5. Missä määrin vastavalmistunut opettaja on mielestäsi oman alansa asiantuntija? Perustele vastauksesi.

6. Millä tavoilla ajattelet voivasi kehittää omaa asiantuntijuuttasi opettajaksi valmistumisen jälkeen?

+ Kuvaile jokin itsellesi merkityksellinen tilanne, joka on edistänyt asiantuntijuutesi kehittymistä.

Suuret kiitokset vastauksistasi!

LIITE 2: Haastattelurunko (opettajat)

1. Taustatiedot

- ikä
- sukupuoli
- monesko työvuosi meneillään
- työskentelypaikkakunta
- koulun koko, oppilaiden lukumäärä

2. Mitä opettajan asiantuntijuus mielestäsi on?

3. Miten määrittelisit omaa tämänhetkistä asiantuntijuuttasi suhteessa edellä mainitsemiisi tekijöihin?

4. Mitkä tekijät ovat a) edistäneet / b) vaikeuttaneet asiantuntijuutesi kehittymistä? +Kuvaile jokin itsellesi merkityksellinen tilanne, joka on edistänyt asiantuntijuutesi kehittymistä.

5. Missä määrin vastavalmistunut opettaja on mielestäsi oman alansa asiantuntija?

6. Koulutuksen merkitys

- Mikä merkitys koulutuksella on ollut asiantuntijuutesi kehittymiselle?
- Mitkä tekijät koulutuksessa edistivät/ vaikeuttivat asiantuntijuuden kehittymistä? Tähän mennessä kertyneen opettajakokemuksen valossa, mikä koulutuksessa oli positiivista, mikä negatiivista?
- Pitäisikö koulutukseen lisätä jotain/ siitä karsia jotain?

7. Sijaisuudet

- Oletko tehnyt opettajansijaisuuksia ennen valmistumistasi?
- Minkä pituisia?

- Miten koet sijaisuuksien tekemisen vaikuttaneen asiantuntijuutesi kehittymiseen?
- Jälkikäteen tarkasteltuna, mitä hyötyä/ haittaa sijaisuuksien tekemisestä on ollut?

8. Siirtyminen työelämään

- Miltä tuntui siirtyä opiskelijasta opettajaksi?
- Mitkä olivat tunnelmat uudessa työpaikassa ensimmäisinä päivinä ja viikkoina?
- Mitkä olivat alkuaikojen (ensimmäisten kuukausien) suurimmat haasteet?
- Minkälaisena opettajana koit itsesi silloin?
- Mihin asioihin kului eniten voimavaroja?
- Minkälaista tukea tai mahdollista työnohjausta aluksi sait?
- Olisitko kaivannut enemmän tukea/ ohjausta, millaista?

9. Työvuodet

- Kerro ensimmäisestä/ ensimmäisistä työvuosistasi. Minkälaisina olet ne kokenut?
- Hahmotatko omassa urassasi erilaisia jaksoja? Minkälaisia?
- Minkälaisia kehitystehtäviä sinulla on mielestäsi urasi aikana ollut?
- Miten asiantuntijuutesi on kehittynyt työvuosien aikana? (Teorian ja käytännön suhde, reflektion merkitys? Käytänteiden ja käsitteellisen ajattelun suhde?)
- Mitkä tekijät ovat asiantuntijuuden kehittymisen kannalta merkityksellisiä?
- Missä vaiheessa koet olevasi tällä hetkellä?
- Mitkä ovat tämän hetkisiä kehitystehtäviäsi?
- Saatko/ koetko tarvitsevasi työssäsi tukea, millaista?

10. Työyhteisö

- Minkälaisessa koulussa ja työyhteisössä aloitit opettajantyön?

- Oletko edelleen samassa koulussa/ kuinka monessa eri koulussa olet työskennellyt valmistumisesi jälkeen?
- Kuvaile nykyistä työyhteisöäsi/ eri työyhteisöjä.
- Miten koet työyhteisön vaikuttavan työntekoon?
- Miten koet työyhteisön vaikuttavan asiantuntijuutesi kehittymiseen?
- Vertaile erilaisten työyhteisöjen vaikutuksia omaan työskentelyysi/ asiantuntijuutesi kehittymiseen.
- Oliko sosiaalistuminen työyhteisöön alussa helppoa vai vaikeaa, miksi?
- Minkälaisena koit oman asemasi ensimmäisessä työpaikassa?
- Entä nykyisessä?
- Mistä mahdolliset erot tuntemuksissa johtuvat? (työyhteisö vs. oma kehitys)

11. Tulevaisuus

- Minkälaisena näet tulevaisuutesi opettajana?
- Onko sinulla ammatillisia tavoitteita, millaisia?